'N KERNKURRIKULUM VIR VERKEERSVEILIGHEIDS-OPVOEDING

Laetitia Drotské

Promotor: Prof. N.J. Vreken

'N KERNKURRIKULUM VIR VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING

Laetitia Drotské
B.A. Ed. (Tale), B.Ed., M.Ed.

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

Promotor: Prof. N.J. Vreken

Potchefstroom

1999

659/1937

Opgedra aan my ouers, Pieter en Hannatjie Drotské,
vir wie ek die hoogste waardering koester,
vir hulle liefde en inspirerende onderskraging.

VOORWOORD

Met waardering betuig ek my opregte dank aan die volgende persone en instansies vir hulp en bystand aan my verleen in die voltooiing van hierdie studie:

- Prof Nic Vreken, my promotor, vir deskundige studieleiding en positiewe advies wat die pad suiwer en duidelik aangetoon het. Baie dankie vir persoonlike ondersteuning, vriendelikheid en opregtheid – dit was 'n voorreg om onder 'n ware leermeester navorsing te kon doen!
- Me. Marthie van Wyk vir deeglike tegniese versorging.
- Me. Hannatjie Drotské vir noukeurige taalversorging.
- Prof. Faans Steyn en die personeel van die Statistiese Konsultasiediens aan die PU vir CHO vir hulp met die statistiese analises van die vraelyste.
- Me. Gerda van Rooyen vir die kontrolering van die bibliografie en die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek vir hulle vriendelike hulp.
- Die Distriksbestuurder, Noordwes Onderwysdepartement, vir toestemming om vraelyste na skole te stuur.
- Skoolhoofde in die Potchefstroomse onderwysdistrik vir die verspreiding van die vraelyste onder die teikenpopulasie.
- Alle ouers en onderwysers van leerders in preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik vir deelname en tyd wat aan hierdie projek afgestaan is.
- Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) vir finansiële ondersteuning.
- My kollegas, vriende en familie vir bemoedigende belangstelling en motivering.
- Gerhard de Coning vir begrip en die besondere wyse waarop jy my onderskraag het.
- Stephen en Elsabé Drotské vir julle besielende aanmoediging en volgehoue inspirasie.
- My ouers, aan wie hierdie proefskrif opgedra word, vir u positiewe lewensuitkyk en opofferende bydrae. Baie dankie vir u gebede wat my tydens die uitvoering van hierdie studie gedra het!
- Bowenal – my diepste erkentlikheid en nederige dank aan Jesus Christus, my Skepper en Verlosser, vir Sy besondere, seënende genade. Dankie vir gesondheid, lewenslus en begunstiging om hierdie navorsing te kon onderneem en te kon afhandel.

SOLI DEO GLORIA – SONDER HOM IS EK TOT NIKS IN STAAT NIE!

ERKENNING

Geldelike bystand gelewer deur die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling (RGN, Suid-Afrika) vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings uitgespreek en gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur, en moet nie noodwendig aan die Sentrum vir Wetenskapontwikkeling toegeskryf word nie.

INHOUDSOPGAWE

LYS VAN BYLAES ix

LYS VAN TABELLE x

LYS VAN FIGURE xiii

SUMMARY xvi

OPSOMMING xviii

HOOFSTUK 1

ORIëNTERENDE INLEIDING

1.1 INLEIDING 1

1.2 PROBLEEMSTELLING 2

1.3 DOEL MET DIE NAVORSING 7

1.3.1 Algemene doel 7

1.3.2 Navorsingsdoelwitte 7

1.4 NAVORSINGSMETODES 8

1.4.1 Literatuurstudie 8

1.4.2 Vraelyste 8

1.4.3 Populasie en steekproef 8

1.5 VERLOOP VAN DIE NAVORSING 9

1.6 HOOFSTUKINDELING 9

1.7 SAMEVATTING 10

HOOFSTUK 2

VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING BINNE DIE RAAMWERK VAN 'N GESTRUKTUREERDE KURRIKULUM

2.1 INLEIDING EN STANDPUNTSTELLING 11

2.2 OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP "KURRIKULUM" 12

2.3 BEGRIPSVERKLARINGE: VERWANTE BEGRIPPE 20
2.3.1 Kurrikulering 20
2.3.2 Skoolkurrikulum 22
2.3.3 Vakkurrikulum 23
2.3.4 Sillabus 24
2.3.5 Kernkurrikulum en –sillabus 25
2.3.6 Kurrikulumontwikkeling 26
2.3.7 Kurrikulumontwerp 29
2.3.8 Verkeersveiligheidsopvoeding 31
2.3.8.1 Verkeer 32
2.3.8.2 Veilig 35
2.3.8.3 Opvoeding 37
2.3.8.4 Verkeersveiligheidsopvoeding 38
2.3.9 Die padgebruiker 41

2.4 ELEMENTE VAN 'N KURRIKULUM 43
2.4.1 Situasie-analise 46
2.4.1.1 Die leerder 49
2.4.1.2 Die onderwyser 51
2.4.1.3 Die leerinhoud 52
2.4.1.4 Die skool en klaskamer 52
2.4.1.5 Die gemeenskap 53
2.4.1.6 Gesins- en sosiale milieu 53
2.4.1.7 Situasionele gegewens 53
2.4.2 Doelstellings 54
2.4.3 Leerinhoudseleksie en –ordening 64
2.4.4 Leergeleenthede, -ervarings, metodes en strategieë 74
2.4.5 Evaluering 85

2.5 KURRIKULUMMODELLE 93
2.5.1 Die Tyler-model 94
2.5.2 Die Taba-model 96
2.5.3 Die Wheeler-model 98
2.5.4 Die Nicholls-model 99
2.5.5 Die Oliva-model 100
2.5.6 Die Littrel en Bailey-model 101
2.5.7 Die Jansen-model 101
2.5.8 Die Walters-model 102
2.5.9 Die Krüger-model 103
2.5.10 Die Cawood-Carl-Blanckenberg-model 103
2.5.11 Die Steyn-model 104

2.6 SAMEVATTING 104

2.7 KURRIKULUM 2005 EN UITKOMSGERIGTE ONDERWYS 107
2.7.1 Inleiding 107
2.7.2 Begripsomskrywing: uitkomsgerigte onderwys 108
2.7.3 Klemverskuiwing ten opsigte van Kurrikulum 2005 111
2.7.4 Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) 115
2.7.5 Uitkomsgerigte onderwys en kurrikulering 117
2.7.6 Samevatting 120

HOOFSTUK 3

TEIKENGROEPONTLEDING BINNE DIE KONTEKS VAN VERKEERS-VEILIGHEIDSOPVOEDING

3.1 INLEIDING 122

3.2 LEERDERS BETROKKE BY VERKEERSVEILIGHEIDS-OPVOEDING 124
3.2.1 Die voorskoolse kind 125
3.2.2 Die primêre skoolkind 129

3.3 ONTWIKKELINGSKENMERKE EN BEPERKINGS VAN JONG PADGEBRUIKERS 131
3.3.1 Fisiese ontwikkeling 131
3.3.1.1 Grootte 132
3.3.1.2 Perseptuele ontwikkeling 134
3.3.1.3 Motoriese ontwikkeling 144
3.3.2 Kognitiewe ontwikkeling 147
3.3.2.1 Voor-operasionele fase 147
3.3.2.2 Konkreet-operasionele fase 156
3.3.2.3 Formeel-operasionele fase 159
3.3.3 Sosiale ontwikkeling 160
3.3.4 Taalontwikkeling 167
3.3.5 Affektiewe ontwikkeling 170
3.3.6 Konatiewe ontwikkeling 173
3.3.7 Morele ontwikkeling 174
3.3.8 Psigologiese ontwikkeling 179

3.4 DIE TAAK VAN DIE SKOOL MET BETREKKING TOT VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING 180

3.5 DIE TAAK VAN DIE OUERS MET BETREKKING TOT VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING 187

3.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN VERKEERSVEILIGHEIDS-OPVOEDING 191

3.7 KATEGORIEË PADGEBRUIKERS MET BETREKKING TOT DIE TEIKENGROEP 192

3.8 SAMEVATTING 194

HOOFSTUK 4
VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN SUIDER-AFRIKA EN ENKELE OORSESE LANDE

4.1 INLEIDING 195

4.2 VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN ENKELE LANDE 197
4.2.1 Verenigde Koninkryk 198
4.2.1.1 Inleiding 198
4.2.1.2 Doel 200
4.2.1.3 Inhoud 202
4.2.1.4 Samevatting 206
4.2.2 België 207
4.2.2.1 Inleiding 207
4.2.2.2 Doel en inhoud 208
4.2.2.3 Samevatting 210
4.2.3 Zimbabwe 210
4.2.3.1 Inleiding 210
4.2.3.2 Doel 211
4.2.3.3 Inhoud 212
4.2.3.4 Samevatting 214
4.2.4 Oostenryk 214
4.2.4.1 Inleiding 214
4.2.4.2 Doel en inhoud 216
4.2.4.3 Samevatting 220
4.2.5 Denemarke 221
4.2.5.1 Inleiding 221
4.2.5.2 Doel 225
4.2.5.3 Inhoud 226
4.2.5.4 Samevatting 230
4.2.6 Estonia 231
4.2.6.1 Inleiding 231
4.2.6.2 Doel en inhoud 232
4.2.6.3 Samevatting 233

4.2.7 Spanje 234
4.2.7.1 Inleiding 234
4.2.7.2 Inhoud 234
4.2.7.3 Samevatting 236
4.2.8 Frankryk 236
4.2.8.1 Inleiding 236
4.2.8.2 Inhoud 237
4.2.8.3 Samevatting 240
4.2.9 Verenigde State van Amerika 241
4.2.9.1 Inleiding 241
4.2.9.2 Doel 243
4.2.9.3 Inhoud 244
4.2.9.4 Samevatting 249
4.2.10 Israel 250
4.2.10.1 Inleiding 250
4.2.10.2 Doel 252
4.2.10.3 Inhoud 254
4.2.10.4 Samevatting 263
4.2.11 Nieu-Seeland 265
4.2.11.1 Inleiding 265
4.2.11.2 Doel 266
4.2.11.3 Inhoud 267
4.2.11.4 Samevatting 271
4.2.12 Duitsland 272
4.2.12.1 Inleiding 272
4.2.12.2 Doel 273
4.2.12.3 Inhoud 274
4.2.12.4 Samevatting 276
4.2.13 Japan 277
4.2.13.1 Inleiding 277
4.2.13.2 Doel 278
4.2.13.3 Inhoud 279
4.2.13.4 Samevatting 280
4.2.14 Nederland 281
4.2.14.1 Inleiding 281
4.2.14.2 Doel en inhoud 283
4.2.14.3 Samevatting 285

4.3 VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN SUID-AFRIKA ... 285
4.3.1 Inleiding ... 285
4.3.2 Doel ... 286
4.3.3 Inhoud ... 287
4.3.4 Samevatting ... 289

4.4 SAMEVATTENDE VERGELYKING ... 290

HOOFSTUK VYF
EMPIRIESE ONDERSOEK: NAVORSINGSONTWERP, DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE EN DIE INTERPRETERING VAN DATA

5.1 INLEIDING ... 297

5.2 AARD, RELEVANSIE EN BETROUBAARHEID VAN DIE INLIGTINGSBRONNE ... 298

5.3 NAVORSINGSONTWERP ... 298
5.3.1 Die vraelys as meetinstrument ... 298
5.3.2 Konstruksie van die vraelys ... 301
5.3.3 Loodsondersoek en finale vraelys ... 303
5.3.4 Administratiewe prosedures tydens die insameling van inligting ... 304
5.3.5 Populasie ... 307
5.3.6 Statistiese tegnieke en prosedures ... 308

5.4 KNELPUNTE WAT TYDENS DIE NAVORSING ERVAAR IS ... 308

5.5 INTERPRETERING VAN EMPIRIESE GEGEWENS AANGAANDE DIE ONDERSOEK ... 310
5.5.1 Aantal respondente wat by die ondersoek betrek is ... 310
5.5.2 Spektrum van leerprogramme waarby onderwysers betrokke is ... 311
5.5.3 Respondente (ouers) se verwantskap met die betrokke leerders ... 313
5.5.4 Aard van die opleiding wat onderwysers in verkeersveiligheids-opvoeding ontvang het ... 313
5.5.5 Opleiding wat ouers in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het ... 318
5.5.6 Die mate waarin onderwysers onderrigmedia tydens verkeers-veiligheidsopvoeding gebruik ... 320
5.5.7 Die mate waarin 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool genooi word ... 327
5.5.8 Die frekwensie van die aanbieding van verkeersveiligheidslesse deur onderwysers ... 328
5.5.9 Die mate waarin verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke by die skool plaasvind ... 330

5.5.10 Die mate waarin gegewe temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer word 331
5.5.11 Temas wat onderwysers en ouers benewens die gegewe temas byvoeg 339
5.5.12 Die mate waarin leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitgeneem word 343
5.5.13 Praktiese werksessies wat onderwysers met leerders doen 347
5.5.14 Ander praktiese werksessies wat onderwysers met leerders doen 348
5.5.15 Die mate waarin respondente oor kennis insake beperkings wat kinders in die verkeersituasies mag ervaar, beskik 349
5.5.16 Addisionele beperkings wat deur respondente vermeld is 354
5.5.17 Ouers se mening in verband met hoe gereeld hulle verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen 356
5.5.18 Ouers se mening aangaande hoe dikwels die kind aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname 358
5.5.19 Ouers se mening met betrekking tot die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouers se deelname aan verkeersituasies leer 359
5.5.20 Ouers se mening aangaande die mate waarin hulle bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak 360
5.5.21 Die mate waarin die kind in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word 361
5.5.22 Die mate waarin die kind in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word 366
5.5.23 Die mate waarin die ouers die kind oor bepaalde temas onderrig 372
5.5.24 Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vanuit respondente se perspektief 377
5.5.25 Respondente se mening in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is 381
5.5.26 Respondente se beskouing insake die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk 387
5.5.27 Respondente se beskouing insake die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk 389
5.5.28 Algemene opmerkings deur respondente 391

5.6 SAMEVATTING 392

HOOFSTUK 6
SAMEVATTENDE SLOTBESKOUING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING 393

6.2 SAMEVATTING 394

6.3 BEVINDINGE 395
6.3.1 Bevindinge na aanleiding van die literatuurstudie 395
6.3.2 Bevindinge na aanleiding van die praktyknavorsing 407

6.4 PRAKTIESE RIGLYNE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN 'N VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDINGSKURRIKULUM 415

6.5 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VOORGESTELDE LEERINHOUD VIR VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING VIR GRAAD 0, DIE BEGRONDINGS- EN INTERMEDIêRE SKOOLFASE 419

6.6 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VERDERE NAVORSING 425

6.7 SLOTPERSPEKTIEF 426

BIBLIOGRAFIE 428

LYS VAN BYLAES

Bylae A	Aansoek om verspreiding van navorsingsvraelys	444
Bylae B	Toestemmingsbrief van die Distriksbestuurder, Noordwes Onderwysdepartement	445
Bylae C	Dekbrief van die vraelyste aan skoolhoofde van preprimêre skole	446
Bylae D	Dekbrief van die vraelyste aan skoolhoofde van primêre skole	447
Bylae E	Begeleidende brief aan graad 0-onderwysers	448
Bylae F	Begeleidende brief aan onderwysers van leerders in die begrondingsfase	449
Bylae G	Begeleidende brief aan onderwysers van leerders in die intermediêre fase	450
Bylae H	Begeleidende brief aan ouers van leerders in graad 0	451
Bylae I	Begeleidende brief aan ouers van leerders in die begrondingsfase	452
Bylae J	Begeleidende brief aan ouers van leerders in die intermediêre fase	453
Bylae K	Vraelys aan onderwysers in verband met verkeers-veiligheidsopvoeding aan leerders in graad 0	454
Bylae L	Vraelys aan onderwysers in verband met verkeers-veiligheidsopvoeding aan leerders in die begrondingsfase	457
Bylae M	Vraelys aan onderwysers in verband met verkeers-veiligheidsopvoeding aan leerders in die intermediêre fase	460
Bylae N	Vraelys aan ouers in verband met verkeersveiligheids-opvoeding aan leerders in graad 0	463
Bylae O	Vraelys aan ouers in verband met verkeersveiligheids-opvoeding aan leerders in die begrondingsfase	467
Bylae P	Vraelys aan ouers in verband met verkeersveiligheids-opvoeding aan leerders in die intermediêre fase	471

LYS VAN TABELLE

Tabel 1.1 Botsingskoerse in enkele lande ... 3

Tabel 2.1 Verskille tussen die tradisionele stelsel en Kurrikulum 2005 ... 114

Tabel 3.1 Totale aantal sterftes en beserings met betrekking tot jong padgebruikers in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase in Suid-Afrika vir 1997 ... 123

Tabel 5.1 Respondente wat by die ondersoek betrek is ... 310

Tabel 5.2 Gemiddelde respons met betrekking tot opleiding aan onderwysers in verkeersveiligheidsopvoeding tydens verskillende geleenthede ... 317

Tabel 5.3 Verklaring van die gemiddelde respons in verband met die opleiding wat ouers van leerders in die verskillende skoolfases in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het ... 319

Tabel 5.4 Die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding deur graad 0-onderwysers gebruik word ... 321

Tabel 5.5 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 gebruik ... 322

Tabel 5.6 Die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase deur onderwysers gebruik word ... 323

Tabel 5.7 Gemiddelde respons met betrekking tot die gebruik van media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase ... 324

Tabel 5.8 Die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase deur onderwysers gebruik word ... 325

Tabel 5.9 Gemiddelde respons met betrekking tot die gebruik van media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase ... 326

Tabel 5.10 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool genooi word ... 328

Tabel 5.11 Gemiddelde respons met betrekking tot die frekwensie waarin verkeersveiligheidslesse deur onderwysers aangebied word ... 329

Tabel 5.12 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of -weke by die skool plaasvind ... 330

Tabel 5.13 Die mate waarin bepaalde temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 hanteer word ... 332

Tabel 5.14	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 hanteer word	333
Tabel 5.15	Die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase hanteer word	334
Tabel 5.16	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase hanteer word	335
Tabel 5.17	Die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase hanteer word	336
Tabel 5.18	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase hanteer word	337
Tabel 5.19	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem	343
Tabel 5.20	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin ouers kinders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem	344
Tabel 5.21	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers gegewe praktiese oefeninge met leerders doen	347
Tabel 5.22	Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers en ouers oor kennis insake beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik	352
Tabel 5.23	Gemiddelde respons in verband met ouers se mening hoe gereeld hulle verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen	357
Tabel 5.24	Gemiddelde respons aangaande hoe dikwels die kind aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname	358
Tabel 5.25	Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer	359
Tabel 5.26	Gemiddelde respons aangaande die mate waarin ouers bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak	360
Tabel 5.27	Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die graad 0-leerder in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word	361
Tabel 5.28	Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die begrondingsfase in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word	362

Tabel 5.29 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die intermediêre fase in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word.......... 364
Tabel 5.30 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die graad 0-leerder in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word 366
Tabel 5.31 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die begrondingsfase in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word.......... 368
Tabel 5.32 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die intermediêre fase in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word.......... 370
Tabel 5.33 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die ouers die graad 0-leerder oor bepaalde temas onderrig 372
Tabel 5.34 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die ouers die leerder in die begrondingsfase oor bepaalde temas onderrig.......... 373
Tabel 5.35 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die ouers die leerder in die intermediêre fase oor bepaalde temas onderrig 375
Tabel 5.36 Gemiddelde respons met betrekking tot die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding volgens onderwysers en ouers.......... 380
Tabel 5.37 Gemiddelde respons volgens onderwysers en ouers van graad 0-leerders in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is.......... 382
Tabel 5.38 Gemiddelde respons van onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is 384
Tabel 5.39 Gemiddelde respons van ouers en onderwysers van leerders in die intermediêre fase in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is 386
Tabel 5.40 Gemiddelde respons met betrekking tot respondente se beskouing insake die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in skole.......... 388
Tabel 5.41 Gemiddelde respons met betrekking tot respondente se beskouing insake die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in skole.......... 390

LYS VAN FIGURE

Figuur 2.1 Sinonimiese verwysings na die begrip "kurrikulum" 16

Figuur 5.1 Persentasie respondente (ouers) se verwantskap met leerders in graad 0, die begrondings- (graad 1 - 3) en intermediêre fase (graad 4 - 6) 313

Figuur 5.2 Persentasie onderwysers wat opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding ontvang het 314

Figuur 5.3 Persentasie onderwysers wat opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding ontvang het 315

Figuur 5.4 Persentasie onderwysers wat ander opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het 316

Figuur 5.5 Persentasie ouers van leerders in die verskillende skoolfases wat opleiding ontvang het om die kind in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig 318

Figuur 5.6 Persentasie respondente (onderwysers) wat 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool nooi 327

Figuur 5.7 Frekwensie waarin verkeersveiligheidslesse aangebied word 328

Figuur 5.8 Persentasie respondente (onderwysers) by wie se skole (preprimêr en primêr) verkeersveiligheidsbewusmakingsaksies plaasvind 330

Figuur 5.9 Die mate waarin onderwysers van die verskillende fases leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem 343

Figuur 5.10 Die mate waarin onderwysers en ouers graad 0-leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem 345

Figuur 5.11 Die mate waarin onderwysers en ouers leerders in die begrondingsfase vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem 345

Figuur 5.12 Die mate waarin onderwysers en ouers leerders in die intermediêre fase vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem 346

Figuur 5.13 Persentasie onderwysers wat randsteendril met leerders in graad 0 en die begrondingsfase asook fietsryvaardighede met leerders in die intermediêre fase doen 348

Figuur 5.14 Die mate waarin onderwysers en ouers van graad 0-leerders oor kennis van die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik ... 350

Figuur 5.15 Die mate waarin onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase oor kennis van die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik ... 350

Figuur 5.16 Die mate waarin onderwysers en ouers van leerders in die intermediêre fase oor kennis van die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik ... 351

Figuur 5.17 Die mate waarin onderwysers gemoeid met onderrig in die verskillende skoolfases oor kennis van die beperkings wat kinders in die verkeersituasie mag ervaar, beskik ... 353

Figuur 5.18 Die mate waarin ouers van leerders in die verskillende skoolfases oor kennis van die beperkings wat die kind in die verkeersituasie mag ervaar, beskik ... 353

Figuur 5.19 Die mate waarin ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen ... 356

Figuur 5.20 Respons aangaande hoe dikwels die kind aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname ... 358

Figuur 5.21 Die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer ... 359

Figuur 5.22 Die mate waarin ouers bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak ... 360

Figuur 5.23 Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir graad 0-leerders ... 377

Figuur 5.24 Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die begrondingsfase ... 377

Figuur 5.25 Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die intermediêre fase ... 378

Figuur 5.26 Onderwysers gemoeid met onderrig in die verskillende fases se beskouing van hoe belangrik dit is dat leerders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang ... 379

Figuur 5.27 Ouers van leerders in die verskillende fases se beskouing van hoe belangrik dit is dat kinders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang ... 379

Figuur 5.28 Graad 0-onderwysers se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is 381

Figuur 5.29 Ouers van graad 0-leerders se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is 381

Figuur 5.30 Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die begrondingsfase se mening in verband met wie vir verkeers-veiligheidsopvoeding verantwoordelik is........ 383

Figuur 5.31 Ouers van leerders in die begrondingsfase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoor-delik is 383

Figuur 5.32 Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die intermediêre fase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is........ 385

Figuur 5.33 Ouers van leerders in die intermediêre fase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verant-woordelik is........ 385

Figuur 5.34 Onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk........ 387

Figuur 5.35 Ouers van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die huidige verkeersveiligheids-opvoedingspraktyk 388

Figuur 5.36 Onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk........ 389

Figuur 5.37 Ouers van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk........ 390

SUMMARY

Statistics regarding road traffic collisions show that thousands of road users die annually on South African roads. Over and above the death toll, injuries and the accompanying trauma as a result of road traffic collisions are the order of the day. This distressing situation requires immediate and pro-active strategies and action. Education plays an indispensable role in the relief of this.

Effective and meaningful traffic safety education will contribute to equip young road users with the relevant knowledge, appropriate skills and a positive attitude in order to accomplish collision-free traffic participation. Countries confirm this premise where a decrease in collision statistics through compulsory traffic safety education in schools is accomplished.

Traffic safety education as such can not take place without a comprehensive, structured curriculum. For this reason this study tries to develop a core curriculum for Traffic Safety Education by means of which continuous traffic safety education can be accomplished. Because of the limited extent of this research the core curriculum will only focus on the pre-primary and primary school phase.

In order to realise the above-mentioned, terminology and related terminology regarding curriculum development as well as traffic safety education, the elements of the curriculum process and a number of curriculum models were studied. Outcomes based education as well as Curriculum 2005 were also investigated because traffic safety education belongs to the learning area, Life Orientation, with the focus on education in Life Skills.

A thorough study, in which the developmental features and accompanying limitations regarding road usage were identified, followed. Through this a number of traffic safety themes for inclusion in the core curriculum were selected. The teaching of these themes has the purpose of making young road users aware of their limitations so that safe traffic behaviour and participation can follow. The curricula of a number of countries were studied regarding the purpose and content thereof in the different school phases. Common goals, modus operandi and themes were identified by means of this. Questionnaires were distributed to teachers and parents of learners in grade 0, the foundation and intermediate school phase in schools in the Potchefstroom educational district with the purpose of determining respectively the extent of traffic safety education that learners received as well as their exposure to traffic situations.

The information which as acquired, was associated and integrated with themes that were identified on the grounds of the target group analyses and the investigation into international curricula with the purpose of the inclusion thereof in the core curriculum for Traffic Safety Education.

The research has highlighted certain themes for the teaching of traffic safety education to learners in grade 0, the foundation and intermediate school phase. A core curriculum for Traffic Safety Education was developed on the basis of which young road users would be equipped for collision-free traffic participation. In this way a harmonious traffic milieu will be accomplished to the welfare of fellow road users and to the glorification of the Creator of our beautiful country, South Africa!

TITLE

A core curriculum for Traffic Safety Education.

DESCRIPTORS

Traffic, safety, education, traffic safety education, core curriculum, curriculum development, road user.

OPSOMMING

Botsingstatistiek toon aan dat derduisende padgebruikers jaarliks op Suid-Afrikaanse paaie sterf. Benewens sterftes is beserings en gepaardgaande trauma, as resultaat van verkeersbotsings, aan die orde. Hierdie onrusbarende situasie vereis onmiddellike en proaktiewe strategieë en optrede. Opvoeding kan 'n onmisbare rol in die verligting hiervan speel.

Doelgerigte en sinvolle verkeersveiligheidsopvoeding sal bydra om jong padgebruikers met relevante kennis, toepaslike vaardighede en 'n positiewe houding toe te rus waardeur ongeluksvrye verkeersdeelname bewerk kan word. Hierdie gegewe word gestaaf deur lande waar 'n afname in botsingstatistiek deur middel van verpligte verkeersveiligheidsopvoeding in skole bewerk is.

Verkeersveiligheidsopvoeding kan egter nie sonder 'n omvattende, gestruktureerde kurrikulum plaasvind nie. Om hierdie rede poog hierdie studie om 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding aan die hand waarvan onafgebroke verkeersveiligheidsopvoeding bewerk kan word, te ontwikkel. Aangesien die omvang van die ondersoek beperk is, is die kernkurrikulum op die preprimêre en primêre skoolvlak toegespits.

In 'n poging om die bovermelde te realiseer, is terminologie en verwante terminologie aangaande 'n kurrikulumontwerp asook verkeersveiligheidsopvoeding, die elemente van die kurrikulumproses en 'n aantal kurrikulummodelle bestudeer. Uitkomsgerigte onderwys asook Kurrikulum 2005 is ook onder die soeklig geplaas aangesien verkeersveiligheidsopvoeding binne die leerarea, Lewensoriëntering, met die fokus, opvoeding in Lewensvaardighede, ressorteer.

'n Behoorlike studie waarin die ontwikkelingskenmerke en gepaardgaande beperkings ten opsigte van padgebruik geïdentifiseer is, het gevolg. Deur middel hiervan is 'n aantal verkeersveiligheidstemas met die oog op die insluiting daarvan in die kernkurrikulum geselekteer. Die onderrig van hierdie temas het ten doel om jong padgebruikers aangaande hulle beperkings bewus te maak sodat veilige verkeersgedrag en –deelname kan voortvloei. Die kurrikula van 'n aantal lande is ten opsigte van die doel en inhoud daarvan met betrekking tot die onderskeie skoolfases bestudeer. Gemeenskaplike doelstellings, werkwyses en temas is langs die weg hiervan geïdentifiseer. Vraelyste is na onderwysers en ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase in skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik versprei met die doel om onderskeidelik die mate van verkeersveiligheidsopvoeding wat leerders ontvang asook hulle blootstelling aan verkeersituasies vas te stel.

Die inligting wat hieruit verkry is, is met temas wat op grond van die teikengroepontleding en die bestudering van internasionale kurrikula geïdentifiseer is, in verband gebring en geïntegreer met die oog op die insluiting daarvan in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding.

Die navorsing het bepaalde temas vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase aan die lig gebring. 'n Kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding is op grond hiervan ontwikkel aan die hand waarvan jong padgebruikers tot ongeluksvrye verkeersdeelname toegerus sal word. Op hierdie wyse sal 'n harmonieuse verkeersmilieu tot heil van medepadgebruikers en tot verheerliking van die Skepper in ons mooi land, Suid-Afrika, bewerk word!

TITEL

'n Kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding

TREFWOORDE

Verkeer, veilig, opvoeding, verkeersveiligheidsopvoeding, kernkurrikulum, kurrikulumontwikkeling, padgebruiker

HOOFSTUK EEN

ORIëNTERENDE INLEIDING

1.1 INLEIDING

God het elke mens as 'n unieke wese op 'n unieke wyse geskape met die opdrag om die aarde te vul en oor die skepping te heers (Bybel, 1983). In die lig van dié studie verwys die vermelde opdrag na die verpligting wat op elke skepsel rus om ook die verkeersituasie as deel van die geskape werklikheid te beheers en te bestuur (Theunissen, 1991:9). Die mens is hiervolgens 'n "medewerker" van God in sy pogings om die Godgegewe ruimte te ontwikkel tot voordeel van die self, tot heil van die medemens oftewel medepadgebruikers en tot verheerliking van die Skepper (Botha, 1990:1). Elke mens is immers geroep om God in die skepping te eer en te dien (Henning, 1988:4).

Elke skepsel is reeds van voor sy geboorte 'n padgebruiker. Die mens se totale lewensloop word deur padgebruik in beslag geneem (Drotské, 1998:1). Deur die eeue heen volg voetgangers, fietsryers, motorfietsryers, motorbestuurders en passasiers talle verskillende roetes, 'n verskeidenheid voertuie word gebruik, dog slegs een vervoersisteem word gevolg. Namate die ekonomie, tegnologie en wetenskapsbeoefening vooruitgaan en ontwikkel, verander daarmee saam ook die wyse van vervoer en die voortspruitende gevare en toepaslike veiligheidsmaatreëls (Dreyer, 1986:1). As gevolg hiervan verhoog die eise wat aan die padgebruiker se kennis, vaardighede en vermoëns gestel word.

Sedert 1910 wend owerhede, verskeie instellings en organisasies doelbewuste pogings aan om veiligheidsrisiko's op Suid-Afrikaanse paaie te verminder (Van den Berg, 1994:1). Ten spyte hiervan bly beserings, sterftes en gepaardgaande trauma, as resultaat van verkeersbotsings, aan die orde (Du Plooy, 1986:1).

Die erns rakende die verkeersveiligheidsvraagstuk mag nie ligtelik weggeredeneer word nie. 'n Enkele padsterfte perk immers die landsekonomie met ongeveer R111 478 in en die finansiële uitgawe verbonde aan botsings beloop min of meer R2 900 miljoen jaarliks (Eggink, 1990:38). Hierdie gegewe weeg egter geensins teen die hartseer en traumatiese belewenisse van slagoffers en hulle naasbestaandes op nie!

Du Plooy (1986:4) meen dat verkeersveiligheidsopvoeding 'n onmisbare rol in die verligting van botsingstatistieke speel. Navorsing wêreldwyd het reeds 'n dekade terug aangetoon dat dit uiters noodsaaklik is om die leerder reeds op 'n vroeë ouderdom aan verkeersveiligheidsopvoeding bloot te stel waar hy/sy opvoedende onderrig aangaande veilige verkeersdeelname sal ontvang (Cloete, 1987:30).

Ter stawing hiervan is dit reeds in 1947 gestel dat onderwys en opleiding die leerder nie baat indien hy/sy nie ook begelei word tot volwasse verkeersgedrag ten einde die lewe en lewenskwaliteit te behou nie (Van den Berg, 1994:42). Elke Christenopvoeder behoort deeglik rekening met verkeersveiligheidsopvoeding as taak, roeping en verantwoordelikheid te hou!

1.2 PROBLEEMSTELLING

Die padgebruiker se veiligheid wêreldwyd is 'n bron van groot kommer (Van den Berg, 1994:1). As uitvloeisel van die kompleksiteit van die moderne samelewing, die stygende (wêreldwye) bevolkingsaanwas en die gepaardgaande toename in die verkeerspopulasie en -digtheid het verkeersveiligheid tot 'n (inter)nasionale prioriteit ontwikkel (Dreyer, 1986:1; Steyn, 1987:204; Drotské, 1996:1). In hierdie studie word daar veral op die invloed van die hedendaagse verkeersonveilige situasie op jong padgebruikers gelet. In hierdie verband geskied daar reg aan Van der Molen (1983:3) se bewering:

"Traffic accidents form a most serious threat to lives and health of children. The truly epidemic aspects of the child traffic accident problem have drawn attention on an international scale."

Die Duitsers is dit eens dat elke padgebruiker se verkeersopvoeding op 'n beskawingsmondige wyse behoort te geskied en nie die leed van ander padgebruikers mag bewerkstellig nie (Deutsche Verkehrswacht, 1991:343). Wanneer die nuutste Suid-Afrikaanse botsingstatistiek egter in oënskou geneem word, blyk die teengestelde waar te wees:

- Gedurende 1997 sterf 9 691 padgebruikers, 39 302 doen ernstige beserings op terwyl 91 760 padgebruikers gering beseer word (CSS, 1997a:1).
- Alhoewel 'n afname van 2.8 % in die aantal botsings vanaf 1996 tot 1997 getoon word (CSS, 1997a:1), sterf daar steeds 9 846 padgebruikers, 38 473 word ernstig beseer en 86 728 padgebruikers doen geringe beserings gedurende 1996 op (CSS, 1996:1).
- Gedurende Januarie 1997 alleen vind 34 917 botsings plaas en gedurende die somervakansie van 1996/97 (3 Desember 1996 tot 21 Januarie 1997) sterf 1 258 padgebruikers op Suid-Afrikaanse paaie (CSS, 1997b:1).
- Desember 1997 lewer 806 noodlottige beserings, 3 159 ernstige en 7 157 geringe beserings op (CSS, 1997c:59,61).

Die vermelde onrusbarende statistiese data noodsaak die soeke na 'n potensiële oplossing. Dit handel immers in hierdie verband oor menselewens en die verlies daarvan! Soos reeds in die inleidende paragrawe vermeld, word verkeersveiligheidsopvoeding as 'n moontlike oplossing in die bekamping van verkeersbotsings beskou (vergelyk 1.1). Sinvolle verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak sal aan leerders die nodige kennis en toerusting bied om veilig aan padverkeer deel te neem (Du Plooy, 1986:4).

Dit is welbekend dat die sterftesyfer op Suid-Afrikaanse paaie ongunstig met die meeste ander ontwikkelde lande vergelyk (Van den Berg, 1994:10). Wanneer die onderhawige internasionale tendense in oënskou geneem word, blyk dit dat verkeersveiligheidsopvoeding 'n definitiewe, eksplisiete verskil in botsingskoerse kan bewerk. In dié tabel word 'n vergelyking tussen sterftes van 'n aantal lande waar verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme in skole aangebied word teenoor dié lande waar verpligte verkeersveiligheidsopvoeding nie plaasvind nie, getref (Du Plooy, 1986:4). (Meer resente navorsing hieroor kon nie gevind word nie.)

Tabel 1.1 Botsingskoerse in enkele lande

LAND	BOTSINGSKOERS (Sterftes per 100 miljoen kilometer gereis)	VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING
Verenigde State van Amerika	1,8	Verplig
Kanada	2,9	Verplig
Denemarke	2,6	Verplig
Finland	2,0	Verplig
Frankryk	4,6	Gedeeltelik
Federale Republiek van Wes-Duitsland	3,8	Verplig
Groot-Brittanje	2,1	Verplig
Luxemburg	3,5	Verplig
Noorweë	2,25	Verplig
Israel	4,2	Verplig
Turkye	12,0	Nie verplig
Sierra Leone	23,6	Geen
Suid-Afrika (1982)	16,8	Gedeeltelik verplig

(Botsingskoerse verkry vanuit die verslag van die "International Road Federation", 1981:110-117 in Du Plooy, 1986:4,5).

Die vermelde botsingskoerse toon aan dat in lande waar verkeersveiligheidsopvoeding verpligtend is, die botsingskoers relatief laag is en in lande waar verkeersveiligheidsopvoeding gedeeltelik verplig of geensins plaasvind nie, is die botsingskoerse aansienlik hoër.

In die lig van die voorafgaande gegewens volg dit dat verkeersveiligheidsopvoeding die fokuspunt in die bewerkstelliging van verkeersveiligheid is en as 'n bydraende faktor 'n moontlike afname in botsingskoerse kan teweeg bring.

Ter stawing hiervan dien dit vermeld te word dat 'n 45 % daling in kindersterftes as gevolg van verkeersbotsings vanaf 1975 tot 1998 aan verpligte verkeersveiligheidsopvoeding in die Verenigde State van Amerika toegeskryf word (National Center for Injury Prevention and Control, 1998).

Opvoeding, in die algemeen beskou, is en bly 'n voorwaarde vir sinvolle verkeersveiligheidsopvoeding wat op die onafgebroke opvoeding van elke lid van die samelewing asook die samelewing as eenheid aangewese is (Smit, 1988:10,11). Verkeersveiligheidsopvoeding het derhalwe 'n definitiewe rol te speel en verdien 'n plek binne die onderwysstelsel van enige land. Kurrikulum 2005 baan die weg vir die insluiting van Verkeersveiligheidsopvoeding binne die leerarea, Lewensoriëntering met die fokuspunt, opvoeding in Lewensvaardighede.

Wittink en Van Schagen (1992:9,10) stel dit dat verkeersveiligheidsopvoeding essensieel is in prosesse waar kennis aan padgebruikers ontsluit word in 'n poging om verkeersdeelnemers bewus te maak aangaande algemene sake wat uiteindelik tot gedragsverandering op die pad behoort te lei. In hierdie verband dien dit vermeld te word dat persoonlikheidsfaktore direk aan die hoë sterftesyfer as gevolg van botsings op Suid-Afrikaanse paaie gekoppel kan word (Drotské, 1996:114). Ter stawing hiervan meld Dreyer (1986:18) dat die menslike faktor 90 % tot verkeersinsidente en -botsings bydra.

Ondanks die feit dat verkeersveiligheidsopvoeding gedurende die afgelope dekade meer aandag gekry het, bly jong voetgangers tot op die ouderdom van 12 jaar die enkele grootste groep padgebruikers waar die meeste voetgangersterftes en -beserings voorkom. Daarbenewens word jong voertuigbestuurders in die ouderdomsgroep 15 tot 24 jaar as 'n hoërisikogroep aangedui (1993: *Die Outomobiel Assosiasie van Suider-Afrika* soos aangehaal deur Van den Berg, 1994:3). Dit is duidelik dat 'n ingrype in die verkeersveiligheidsopvoeding van die jeug nodig is. Volwasse Suid-Afrikaners is die produk van 'n gebrek aan verkeersveiligheidsopvoeding en beskik nie oor kennis, vaardighede of die korrekte gesindheid jeens verkeersveiligheid nie. Ten einde die slagting wat jaarliks op Suid-Afrikaanse paaie geskied, te bekamp, blyk 'n langtermynprogram nodig te wees wat veral die jeug sal toerus om hulself op 'n verantwoordelike wyse in die verkeer te kan handhaaf.

Doelgerigte en effektiewe verkeersveiligheidsopvoeding kan egter nie sonder 'n omvattende, gestruktureerde kurrikulum plaasvind nie. In hierdie verband merk Venter (1997:22) tereg op dat padgebruikers se lewenslange blootstelling aan verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme alleenlik bewerk kan word deur die implementering van 'n omvattende, nasionaal erkende kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding.

Die resultaat van verkeersveiligheidsopvoeding wat aan die hand van gestruktureerde kurrikula in 'n aantal oorsese lande plaasvind, blyk onder meer tot die volgende aanleiding te gee:

- In Nieu-Seeland het Lee Kelly onlangs as 'n "road safety advocate" van die Christchurch stadsraad begin werk en het die taak en verantwoordelikheid om, in soverre dit skole aangaan, verkeersveiligheidsopvoeding te bevorder. Dit is veral kinders se veiligheid na en van die skool wat hierdeur geraak word. Verkeersveiligheidsopvoedingskwessies word onder meer met rolspelers soos verkeersingenieurs en stads- en streekbeplanners opgeneem (Christchurch City Council, 1998).
- Verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme in Groot-Brittanje maak hoofsaaklik vir die opleiding van jong kinders, jong bestuurders, onderwysers en ouers met betrekking tot toepaslike verkeersveiligheidstemas voorsiening (Weale, 1995:131).
- Gedurende 1997 het die nasionale verkeersdepartement in Indië 'n verkeersveiligheidsopvoedingsprogram ontwikkel wat tans by skole aangebied word. Die voorloper hiervan was 'n optog en betoging waar 1000 leerders die verkeer by Wadala geblokkeer het in 'n poging om vir veiliger verkeersfasiliteite in die omgewing van die St. Joseph en Don Bosco skole te beding (Sharma, 1997).
- Die "Greens" ekologiese beweging het in Cyprus, 'n eiland suid van Griekeland, daarop aangedring dat bo en behalwe die standaardlesse in verkeersveiligheidsopvoeding wat in skole aangebied word elke skool ook 'n verkeersveiligheidsplan moet saamstel wat "beyond the usual, and often unmanned, crossings" sal strek. Daar is voorgestel dat hierdie plan onder meer die verlenging van sypaadjies, die verbanning van swaar voertuie naby die skoolomgewing en die regulering van parkering in die strate voor skole kan insluit (Anon, 1999).
- Japan se kurrikulumstrategie is daarop gerig om 'n harmonieuse omgewing deur middel van verkeersveiligheidsopvoeding waarin voetgangers, fietsryers, jong kinders, bejaardes en gestremdes sonder vrees kan beweeg, te bewerk (Traffic Safety Policy Office, 1986:24). Voorts word die klem spesifiek op kinders en bejaardes geplaas met reklamespreuke soos: "Give a helping hand to children and the aged" en "Watch out for children, the aged and the blind."

Die Japanese beroem hulle op kontinue verkeersveiligheidsopvoeding wat vir meer as die afgelope dertig jaar plaasvind (Nishiyama, 1995:52). Die missie wat hierdie sukses onderlê, kan volgens die "Aichi Prefectural Police" (1998) in die volgende verwoord word:

"We are working together with every one - from children to the elderly, from pro drivers to Sunday drivers - to create a safe, smooth and enjoyable traffic society in order to protect precious life."

Daar bestaan tans in Suid-Afrika 'n studiegids waarin die voorgestelde leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding uiteengesit word (NVVR, 1987a). Hierdie studiegids word egter nie in skole gebruik nie. Om hierdie rede ontstaan vrae rondom die relevansie, omvattendheid en internasionale status van dié voorgestelde leerplan.

Wanneer Suid-Afrikaanse botsingstatistiek en andersyds die rol wat verkeersveiligheidsopvoeding in die voorkoming en verlaging daarvan speel, in oënskou geneem word, word 'n nuutontwikkelde, relevante Suid-Afrikaanse kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vereis. 'n Kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding kan 'n bydrae lewer om deur te dring tot die sin van die menslike bestaan, te wete liefde tot God en die naaste. Wanneer hierdie genoemde verhouding versteur word, sal padgebruik roekeloos en onveilig daar uitsien en sal die vorming van verantwoordelike padgebruikers geskaad word (Steyn, 1985:4).

Onafgebroke verkeersveiligheidsopvoeding behoort aan die hand van 'n gestruktureerde, omvattende kurrikulum vanaf die vroegste moontlike ouderdom plaas te vind - dit is immers enersyds 'n onvervreembare deel van elke samelewingswerklikheid en bied andersyds 'n langtermynoplossing vir die onnodige en tragiese verlies aan menselewens!

Uit die voorafgaande blyk die volgende probleemvrae:

- Wat hou die kernbegrippe "kurrikulum", "kurrikulering" en "verkeersveiligheidsopvoeding" volgens die literatuur in?
- Hoe sal 'n Suid-Afrikaanse kurrikulummodel vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat aan die hand van 'n verskeidenheid kurrikulummodelle saamgestel is, daar uitsien?
- Hoe sien die profiel van die teikengroep daar uit? Watter gemeenskaplike kenmerke en beperkings kan geïdentifiseer word?
- Watter besondere verkeersveiligheidstemas stem met die teikengroep se ontwikkelingsvlak, kenmerke en beperkings ooreen? Watter van hierdie temas kom ook gemeenskaplik in die kurrikula vir Verkeersveiligheidsopvoeding van ander lande voor?

1.3 DOEL MET DIE NAVORSING

1.3.1 Algemene doel

Die doel met hierdie navorsing is daarop gerig om 'n uitkomsgerigte kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in skole te ontwikkel. Hierdie kernkurrikulum sal tydens formele preprimêre en primêre onderwyssituasies gebruik kan word om jong padgebruikers toe te rus met die nodige kennis, vaardighede en gesindhede sodat enersyds naasteliefde en verkeersharmonie bevorder kan word en andersyds om 'n afname in botsingskoerse en gepaardgaande sterftes en beserings te bewerkstellig.

1.3.2 Navorsingsdoelwitte

Die volgende navorsingsdoelwitte geld vir die doel van hierdie studie:

- **Doelwit 1**

Die begrippe "kurrikulum", "kurrikulering" en "verkeersveiligheidsopvoeding" asook verwante begrippe sal vanuit die literatuur omskryf word in 'n poging om 'n eie definisie hiervan te vorm.

- **Doelwit 2**

'n Verskeidenheid Suider-Afrikaanse en oorsese kurrikulummodelle vir Verkeersveiligheidsopvoeding sal ontleed word ten einde 'n Suid-Afrikaanse kurrikulummodel vir Verkeersveiligheidsopvoeding te ontwikkel.

- **Doelwit 3**

Gemeenskaplike kenmerke en beperkings van die teikengroep sal vanuit die literatuur geïdentifiseer word en hiervolgens sal 'n profiel van die teikengroep saamgestel word.

- **Doelwit 4**

Temas vir die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding sal ooreenkomstig die teikengroepontleding en die bestudering van die kurrikula van Suider-Afrika en 'n aantal oorsese lande geïdentifiseer word.

1.4 NAVORSINGSMETODES

Die ondersoek sal deur die volgende stadia geloods word:

1.4.1 Literatuurstudie

'n Literatuurstudie sal onderneem word om data rakende 'n verskeidenheid aspekte wat uit die genoemde probleemstelling spruit, in te samel. Hierdie aspekte is onder meer die volgende:

- Die verklaring van verwante terminologie aangaande 'n kurrikulumontwerp asook verkeersveiligheidsopvoeding.
- Die elemente van 'n kurrikulum asook 'n verskeidenheid kurrikulummodelle.
- Uitkomsgerigte onderwys binne die struktuur van Kurrikulum 2005.
- Die teikengroep se ontwikkelingstand en gepaardgaande beperkings wat 'n rol tydens verkeersdeelname speel.
- Kurrikulering ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding in Suider-Afrika en 'n aantal oorsese lande.

Uit verslae van die Sentrale Statistiekdiens sal genoeg data verkry word om 'n deeglike situasie-analise te doen.

1.4.2 Vraelyste

Vraelyste sal ontwerp word met die oog op insette van onderwysers en ouers aangaande die jong padgebruiker in die preprimêre en primêre skoolfase se blootstelling aan verkeersituasies en die formele en/of informele verkeersveiligheidsopvoeding wat hulle ontvang.

1.4.3 Populasie en steekproef

Die totale populasie is alle preprimêre en primêre skoolleerders in die Republiek van Suid-Afrika. Die studiepopulasie word verteenwoordig deur die leerlinge in 10 % van die preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik wat deur 'n ewekansige steekproef bepaal sal word. In die steekproef sal skole betrek word wat verteenwoordigend van tradisioneel Blanke, Swart, Indiër en Kleurlingskole is.

Die genoemde onderwysdistrik verwys na Potchefstroom, Koster, Ventersdorp, Fochville en Wedella. Hierdie distrik sluit onder meer stedelike, plattelandse en mynbougebiede in.

Vraelyste sal aan die steekproef van skole se skoolhoofde gestuur word. Skoolhoofde sal versoek word om die vraelyste na klasonderwysers te verwys vir die invul daarvan deur die klasonderwyser self asook deur die ouers van die leerders. Vanuit klasonderwysers se insette sal inligting verkry word rakende bestaande formele asook informele onderrigprogramme met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding wat tans in skole gevolg word. Die vraelyste aan die ouers van die genoemde leerders is daarop gerig om leerders se vlak van blootstelling aan verkeersituasies vas te stel en om te bepaal in watter mate ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen.

1.5 VERLOOP VAN DIE NAVORSING

Daar sal ter aanvang deur middel van 'n literatuurstudie vasgestel word wat "kurrikulering" en "verkeersveiligheidsopvoeding" in die algemeen beteken. Die elemente van die kurrikulum asook 'n aantal kurrikulummodelle waarin die kurrikulumverloop uiteengesit word, sal onder die soeklig geplaas word.

'n Ontleding sal van die teikengroep gemaak word om gemeenskaplike beperkings en kenmerke vas te stel en hiervolgens 'n profiel van die teikengroep saam te stel. Gegewens wat uit die vraelyste verkry word, sal ook bydra om temas ooreenkomstig die teikengroep se ontwikkelingsvlak en blootstelling te bepaal.

Die kurrikula van 'n verskeidenheid lande sal ondersoek word en 'n Suid-Afrikaanse kurrikulum sal op grond hiervan, die teikengroepontleding asook response op vraelyste ontwikkel word.

1.6 HOOFSTUKINDELING

Die indeling van hoofstukke is soos volg:

Hoofstuk 1 Oriënterende inleiding.

Hoofstuk 2 Verkeersveiligheidsopvoeding binne die raamwerk van 'n gestruktureerde kurrikulum.

Hoofstuk 3 Teikengroepontleding binne die konteks van verkeersveiligheidsopvoeding.

Hoofstuk 4 Verkeersveiligheidsopvoeding in Suider-Afrika en enkele oorsese lande.

Hoofstuk 5 Empiriese ondersoek: navorsingsontwerp, data-insamelingstegnieke en die interpretering van data.

Hoofstuk 6 Samevattende slotbeskouing, bevindinge en aanbevelings.

1.7 SAMEVATTING

Die oogmerke met die oriënterende hoofstuk was om 'n volledige, dog bondige uiteenstetting van die probleem wat nagevors word, te gee. Die aktualiteit van die gestelde probleem (vergelyk 1.2) dui op die noodsaaklikheid van hierdie studie. In hierdie hoofstuk is die algemene doel asook navorsingsdoelwitte van die ondersoek geformuleer waarna die navorsingsmetodes wat gebruik is asook die studiepopulasie wat by die steekproef betrek is, bespreek is. Hierbenewens is ten laaste die verloop van die navorsing aan die hand van 'n hoofstukindeling aangedui.

Vervolgens word in hoofstuk 2 op verkeersveiligheidsopvoeding binne die raamwerk van 'n gestruktureerde kurrikulum gefokus.

HOOFSTUK TWEE

VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING BINNE DIE RAAMWERK VAN 'N GESTRUKTUREERDE KURRIKULUM

2.1 INLEIDING EN STANDPUNTSTELLING

Die basiese vertrekpunt van hierdie studie spruit voort uit 'n Christelike lewens- en wêreldbeskoulike perspektief. Alle benaderings en uitgangspunte wat mag voorkom, word dienooreenkomstig gestel. In die lig hiervan dien dit vermeld te word dat Duvenhage (1983: *Roeping en wetenskap: handleiding vir Wetenskapsleer* soos aangehaal deur Smit & Drinkwater, 1989:9) van die veronderstelling uitgaan dat wetenskapsbeoefening geensins neutraal kan plaasvind nie. Om hierdie rede word die vermelde gestel.

Die doel van hierdie navorsing is om 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase saam te stel. In hierdie verband beweer Hunkins (1980: *Curriculum development: program improvement* soos aangehaal deur Smit & Drinkwater, 1989:9) dat kurrikulumontwerp altyd met die huldiging van 'n "vooropgestelde waarde-oriëntasie" wat die kurrikuleringsproses rig, gepaardgaan. Ook Eggink et al. (1991:14) en Van der Walt (1995:14) steun hierdie standpunt deur te verklaar dat alle menslike handelinge vanuit die hart spruit en derhalwe in wese religieus bepaald is.

God se kultuuropdrag aan die mens vereis dat die skepping bewerk, beheers en bestuur moet word (Van der Walt, 1995:29). Hiervolgens kan verkeersveiligheidsopvoeding en die gepaardgaande toerusting tot botsingsvrye verkeersdeelname, soos vervat in 'n gestruktureerde kurrikulum, as een van die aspekte van God se opdrag aan die mens beskou word (Theunissen, 1991:9). Die mens is dus onder die verpligting om ook oor die verkeersituasie te heers aangesien die genoemde kultuurmandaat, volgens Van der Walt (1995:30), alle menslike aktiwiteite insluit. Ter bevestiging hiervan huldig Van der Walt (1983: *Oor opvoeding in 'n neutedop* soos aangehaal deur Van der Merwe & Smit, 1991:8) die mening dat die werk van mensehande onder die onverganklike raadsplan van God ressorteer.

Volgens die Tien Gebooie vereis God dat die mens nie mag moord pleeg nie, maar die naaste moet liefhê soos die self (Bybel, 1983). Juis dit bevestig die Christelike karakter van verkeersveiligheidsopvoeding (Eggink et al., 1991:18). Hieronder ressorteer onder meer die vorming van verkeersdeelnemers om veilig aan die hedendaagse komplekse straatverkeer deel te neem.

Wat hierdie studie egter vanuit die genoemde perspektief bemoeilik, is die beperkte aantal ter-saaklike inligtingsbronne wat wel 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing handhaaf. Ook Theunissen (1991:65) verwys hierna. Ongeag hiervan is die kurrikulumelemente en -beginsels gegrondves in die Christelik-religieuse grondmotief (Steyn, 1985:46) en word derhalwe binne die spektrum van hierdie navorsing as sulks beskou.

2.2 OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP "KURRIKULUM"

Aangesien die begrip "kurrikulum" een van die fundamentele aspekte van hierdie studie is, is dit essensieel om die betekenis van die genoemde term ter aanvang breedvoerig in oënskou te neem.

Van der Westhuizen (1986:7,91), Lewy (1991:4,19) asook Carl (1995:26) gee te kenne dat die kurrikulumveld te breed is om na behore te definieer. Volgens die genoemde skrywers hou die begrip "kurrikulum" 'n verskeidenheid moontlike betekenisse in. Kurrikulumdenkers besig hierdie begrip op verskillende wyses en het verskillende opvattings daarvan. Hieruit spruit reeds 'n aanduiding van die verwarring rondom die juiste betekenis daarvan en uiteenlopende standpunte hieraangaande dui op die kurrikulumproblematiek waarmee te kampe is.

Ook Pratt (1980: *Curriculum: design and development* soos aangehaal deur Van der West-huizen, 1986:91) meen in hierdie verband dat daar 'n verskeidenheid kompeterende definisies vir die begrip "kurrikulum" bestaan en dat die soektog na die mees gepaste definisie dikwels na 'n semantiese dispuut lei.

Van der Westhuizen (1986:7) beweer egter dat die problematiese aard van en die verwarring rondom die betekenis van die genoemde term ondervang kan word deur 'n diepgaande besinning oor wat alles onder die koepelterm "kurrikulum" ingesluit kan word. In aansluiting hierby dui Mostert (1986a:31) daarop dat die wesensvraag, naamlik *wat 'n kurrikulum is*, langs die weg van kurrikulumkundiges se menings beantwoord kan word.

In die lig van die gestelde problematiek blyk die volgende werkwyse vir die omskrywing van die begrip "kurrikulum" gevolg te word:

- Terugverwysing na die woord se oorsprong.
- Sinonimiese verwysings insake wat onder die koepelterm "kurrikulum" ingesluit kan word.
- Kenners se definiëring van wat 'n kurrikulum is.

Mostert (1986a:34) neem in die omskrywing van die begrip "kurrikulum" die analogiese gebruik asook die etimologiese verklaring daarvan, dit wil sê die oorsprong van die term "kurrikulum", as vertrekpunt. Volgens Pratt (1994:5) is die oorspronklike herkoms van "kurrikulum" afkomstig van die Latynse werkwoord "currere" wat "hardloop" beteken. Hy meen voorts dat die verkleiningsvorm van hierdie woord na 'n "racing chariot" (strydwa, segekar, ligte rytuig) of 'n "track" (renbaan) verwys. Ook Fraser et al. (1980:81) meen dat die letterlike vertaling van "currere" op 'n "reisiesbaan" dui. Lewy (1991:15) bevestig dit wanneer hy na 'n kurrikulum as 'n "racecourse" (reisiesbaan) verwys.

Die term "kurrikulum" kom ook in "curriculum vitae" voor waar dit na 'n lewensweg, loopbaan of 'n kort opgawe van 'n persoon se lewe waarin biografiese inligting vervat is, verwys (Webster's Third New International Dictionary, 1976:557).

Die oorsprong van die begrip "kurrikulum" dui hiervolgens op die werkwoord "hardloop" asook op die soortname "reisiesbaan" en "rytuig". "Hardloop" blyk op 'n bepaalde *aksie* te dui wat deur die term "reisiesbaan" verder gekwalifiseer word. Vanuit "curriculum vitae" kan afgelei word dat "loopbaan" en "lewensweg" na 'n *afstand* verwys wat afgelê moet word. Die verwagting word gestel dat 'n persoonsnaam aan hierdie *aksie* en *afstand* gekoppel kan word.

Fraser et al. (1980:81) se definisie van 'n "kurrikulum" volg in hierdie verband logies aangesien dit na 'n "vasgestelde baan of terrein (leerinhoud) wat deur die deelnemer (leerder) bemeester moet word sodat hy/sy die wenpaal (leerresultaat) kan bereik", verwys.

Wanneer gegewens insake die oorsprong van die genoemde begrip binne die spektrum van kurrikulumkunde van toepassing gemaak word, blyk dit dat die "deelnemer" oftewel "leerder" na 'n persoon wat "hardloop", verwys. "Hardloop" blyk in hierdie verband na die leerproses te verwys. Die "vasgestelde baan of terrein", dit wil sê die "reisiesbaan" of "wedren", dui op bepaalde temas of inhoude wat die leerder moet bemeester in sy aktiewe opwegwees ten einde 'n bepaalde afstand af te lê. Die uiteinde is die "wenpaal" wat bereik moet word. In hierdie verband kom die leeruitkoms of leerresultaat ter sprake.

Vir die doel van hierdie studie kan die volgende in 'n neutedop weergegee word: die leerder oftewel padgebruiker moet vasgestelde temas in verkeersveiligheidsopvoeding bemeester ten einde 'n leeruitkoms te lewer wat in hierdie verband na beskawingsmondige verkeersdeelname verwys.

Naas die etimologiese verklaring maak kenners ook van sinonimiese verwysings om die begrip "kurrikulum" te omskryf, gebruik. Die volgende is pogings in hierdie verband:

- Oliva (1988:5,6) verwys sinonimies na 'n "kurrikulum" as:
  - 'n Studieprogram wat leerders volg.
  - Dit wat in die skool geleer word.
  - 'n Reeks opeenvolgende skoolvakke/studiekursusse.
  - Die totale pakket studiemateriaal.
  - Inhoud.

- Ook Zais (1976:35-39), 'n bewese kurrikulumkundige, verwys na 'n "kurrikulum" as 'n studieprogram, kursusinhoud, 'n bepaalde leerervaring, 'n beoogde leerresultaat en 'n onderrigplan.

- Dieselfde verwysing is in die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1987:130,627), te wete dat 'n "kurrikulum" 'n "studiekursus, kursus, leergang" of 'n "leerplan" is, ter sprake.

- In aansluiting hierby dui ook die welbekende Taba (1962: *Curriculum development: theory and practice* soos aangehaal deur Lewy, 1991:15) 'n "kurrikulum" as 'n plan waarvolgens leer plaasvind, met ander woorde 'n leerplan soos hierbo genoem is, aan.

- Du Pré en Eksteen (1995:175) bevestig die bogenoemde deur na 'n "kurrikulum" as 'n "kursus, kursusuiteensetting, leergang, leerplan, lesingreeks, studiekursus" en 'n "studieskema" te verwys.

- Ook Pratt (1994:5) beweer dat die terme "program", "studiekursus", "kursusbeskrywing" en "buitelyne van 'n kursus" dieselfde betekenis as die begrip "kurrikulum" inhou.

- Mostert (1986a:53) verwys na die totale, breë kurrikulum as 'n "leergang, leerweg, onderwysprogram, studie- of akademiese program", met ander woorde die totale "versameling vakke" wat gedurende 'n "skoolfase, kursus of studierigting" afgelê moet word.

- Vir Taylor (1986:11) is 'n "kurrikulum" dieselfde as die inhoud van opvoeding, dit wil sê alle vakke wat binne 'n bepaalde studieveld bestudeer moet word. Hy meld ook leerervarings wat hierdeur en hiertydens bewerk word.

- Ter stawing van die bogenoemde beweer Pratt (1994:5) dat 'n "kurrikulum" as die "blueprint for instruction", dit wil sê 'n program waarvolgens leer plaasvind en waarbinne die opvoedingsinhoud gestalte kry, beskou kan word.

- Drotské (1994:13) lys 'n aantal karaktereienskappe van 'n "kurrikulum" wat ooreenstem met die voorafgaande sinonimiese verwysings:

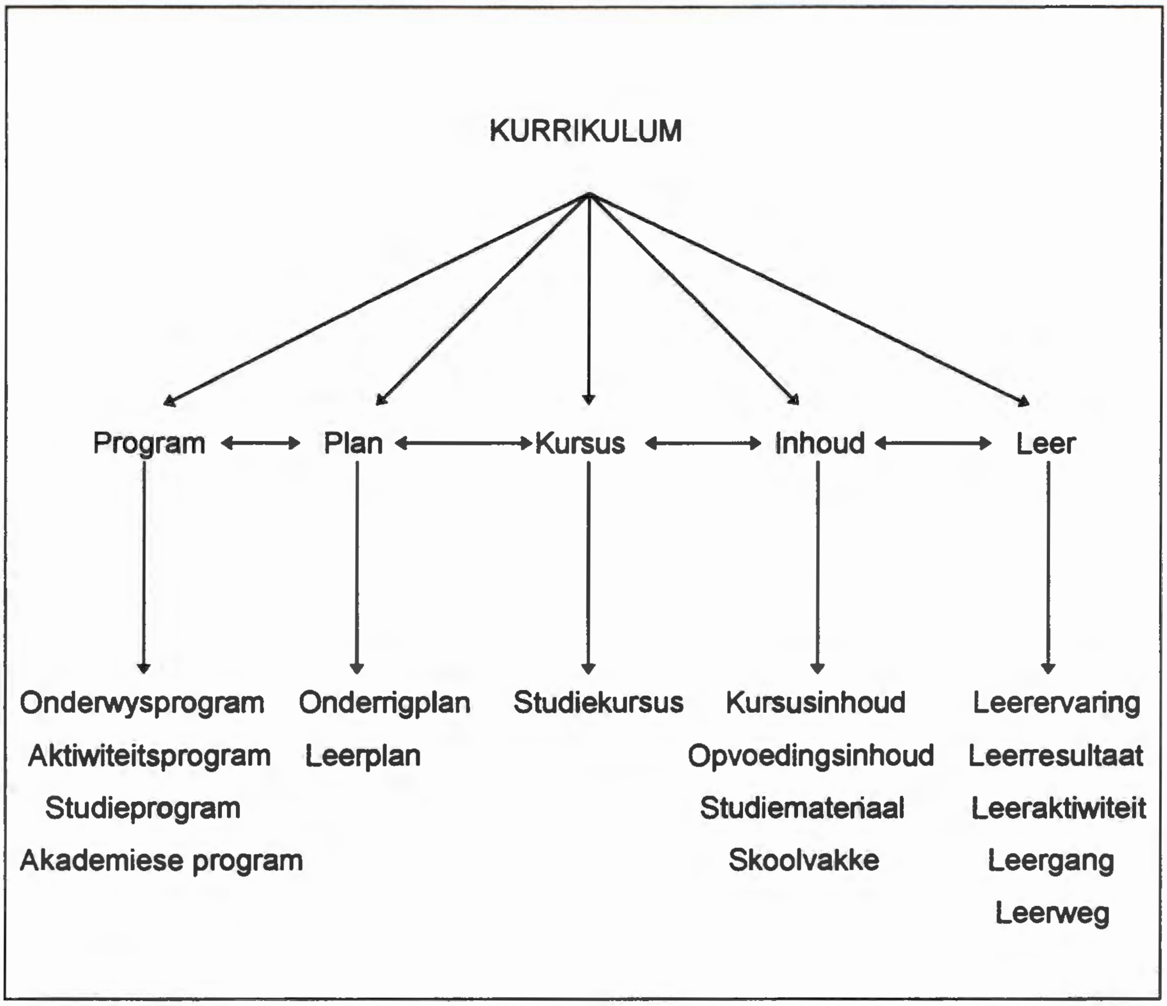
  - 'n Program bestaande uit beplande aktiwiteite.
  - Inhoud.
  - Spesifieke leerresultate.
  - Ervaring en aktiwiteite wat tot leer lei.

Dit volg uit hierdie verwysings dat 'n kurrikulum op die inhoudelike van 'n bepaalde program, plan of kursus dui. In hierdie verband is daar na 'n *studie*program, 'n *akademiese* program, en 'n *onderrig*plan verwys. Dit blyk noodwendig hand-aan-hand met bepaalde leerervarings wat na leerresultate lei te gaan - inderdaad die doel wat met opvoeding in die vooruitsig gestel word. In totaliteit gesien, sluit 'n "kurrikulum" oftewel 'n program of kursus derhalwe alle skoolvakke wat gedurende 'n bepaalde fase voltooi moet word, in.

In die lig van die voorafgaande kan dit gestel word dat 'n "kurrikulum" vir Verkeersveiligheidsopvoeding na 'n program waarvolgens die onderrig van verkeersveiligheidstemas plaasvind, verwys. Leerstof wat vir elke skoolfase en afsonderlike skooljaar geïdentifiseer is, word hierin vervat. Die onderrigprogram oftewel "kurrikulum" streef daarna om leerervarings te bewerk met bepaalde leeruitkomste, gedurende en na afloop van die bemeesteringsproses, as resultaat.

Die voorafgaande sinonimiese verwysings toon met verwysing na die term "kurrikulum" 'n aantal gemeenskaplike delers, te wete "program", "plan", "kursus", "inhoud" en "leer". Skematies kan die betekenis van die begrip "kurrikulum" na aanleiding van die gestelde sinonimiese verwysings as volg voorgestel word:

Figuur 2.1 Sinonimiese verwysings na die begrip "kurrikulum"



Alhoewel etimologiese verklarings en sinonimiese verwysings lig op die betekenis van die begrip "kurrikulum" werp, kan dit alleen egter nie tot die kern van die wese van 'n "kurrikulum" deurdring nie (Mostert, 1986a:35). Kurrikulumkundiges se definiëring blyk onmisbaar te wees in 'n poging om hierdie begrip meer volledig te belig:

- 'n "Kurrikulum" dui volgens Steyn (1988:6) op die totale spektrum van "gesistematiseerde kennis", dit wil sê geordende temas en leerinhoud wat 'n leerder in sy opwegwees na 'n vasgestelde eindresultaat moet bemeester. Die bemeestering van die leerinhoud moet onder meer die "bereiking van voorafgestelde doelstellings" inhou (Mostert, 1986b:7).
- Smit en Drinkwater (1989:13) sluit hierby aan in hulle beskouing van 'n "kurrikulum" as 'n "geordende en ordelike leergang" wat tot die ontwikkeling van 'n leerder se vermoëns ten tye van sy opwegwees na volwassewording meewerk. 'n "Kurrikulum" is hiervolgens die resultaat van 'n "omvattende en indringende beplanningsaksie". Die laasgenoemde blyk met die realisering van doelstellings, soos hierbo gestel, verband te hou.

- Wheeler (1976: *Curriculum process* soos aangehaal deur Krüger, 1980:11) dui op die skool se aandeel deur na 'n "kurrikulum" as 'n beplande en weldeurdagte leerervaring wat aktiewe leerderdeelname onder raadgewing en begeleiding van die skool vereis, te verwys.
- Drotské (1994:8) beweer dat 'n "kurrikulum" take en konsepte wat bereik moet word, uiteensit wat daarop dui dat die vermelde begrip na 'n voorafbepaalde doel wat die bemeestering van 'n nuwe taak en/of die verbetering van 'n vorige taak aandui, verwys. Hierbenewens dui die begrip "kurrikulum" op "currere" en fokus dus op die handelinge van die individu waartydens selfontdekking deur selfaktiwiteit bewerkstellig word.
- 'n "Kurrikulum" kan oorkoepelend as die rasionaal van enige opvoedkundige program beskou word. Dit sluit onder meer die intensies van kurrikulumbeplanners en die werklike leerervarings van die leerders, as 'n resultaat van enersyds die beplanners se intensies en andersyds die onderwyser se pogings om die beplanners se intensies uit te voer, in (Kelly, 1989:14).
- Die breër betekenis wat aan 'n "kurrikulum" gekoppel kan word, dui op bekwame persone wat meewerk aan 'n "plan" vir opvoedende onderwys. Die begrip "plan" verwys na óf "'n" kurrikulum óf "die" kurrikulum en staan in verband met 'n spesifieke vak binne die kurrikulum"veld" wat onderrig moet word. Die term "veld" dui 'n hele reeks vakke wat bestudeer moet word asook die prosedures wat hiertydens gevolg word, aan (Zais, 1976:3).

Uit die voorafgaande menings blyk dit dat die begrip "kurrikulum" ordelike temas soos vervat in 'n sistematiese opvoedkundige program aandui. Hierin word take aangaande 'n spesifieke skoolvak of 'n versameling skoolvakke as resultaat van kurrikuleerders se beplanning uiteengesit. Vanuit hierdie opwegwees spruit leerervarings. Leerders ontwikkel dus bepaalde vermoëns in ooreenstemming met die voorafgestelde doelstellings wat aanleiding tot leerresultate onder toesig en begeleiding van die skool gee.

In aansluiting by die voorafgaande omskrywings dien die onderhawige definiëring as verdere verklaring van die begrip "kurrikulum":

- Pratt (1994:5) veronderstel dat die definisie van 'n "kurrikulum" benewens die inhoudelike komponent wat op onderrig en leer dui ook buite-kurrikulêre aktiwiteite soos die beplanning van byvoorbeeld skooldanse en sportgeleenthede insluit. Die laasgenoemde en soortgelyke ander aktiwiteite dui op die sogenaamde "hidden" (Kelly, 1982:9) of "silent" kurrikulum (Krüger, 1980:3).
- In hierdie verband beskryf Tunmer (1981: *The curriculum in the decade of the 'eighties'* soos aangehaal deur Carl, 1995:31) 'n "kurrikulum" as die hele spektrum van verpligte asook opsionele aktiwiteite wat op 'n formele wyse vir leerders vooraf beplan word.

- Ook Oliva (1988:5,6) meen dat 'n "kurrikulum" na alles wat by die skool en onder begeleiding van die skool gedurende en na afloop van die skooldag plaasvind, verwys. Ingeslote hierby is kurrikulêre (verpligte) asook buite-kurrikulêre (opsionele) aktiwiteite soos voorligting en interpersoonlike verhoudings.
- Ter stawing hiervan beweer Kelly (1989:11) dat die "verborge" of "versteekte" ("hidden") kurrikulum na bepaalde aspekte wat leerders as gevolg van onder meer die beplanningsaksies wat tydens kurrikulering plaasgevind het, moet leer, verwys. Kurrikulumbeplanners het hierdie gegewens nie doelbewus ingesluit nie en leerders leer dit op 'n toevallige wyse. Derhalwe moet onderwysers op hierdie onbeplande leer bedag wees en die verantwoordelikheid hiervoor aanvaar.
- Ook die Webster's Third New International Dictionary (1976:557) sluit die verskuilde kurrikulum in wanneer 'n "kurrikulum" gedefinieer word as alle beplande skoolaktiwiteite waarby studiekursusse sowel as georganiseerde spele, atletiek, drama en klubs betrokke is.
- Desnieteenstaande die kurrikulêre en buite-kurrikulêre aktiwiteite onderskei Kelly (1989:13) ook 'n formele en informele kurrikulum. Die skoolrooster dui spesifieke onderrigtyd vir formele aktiwiteite aan terwyl informele aktiwiteite op buite-kurrikulêre aksies wat nie gedurende geskeduleerde lesure plaasvind nie dui. King en Reiss (1993:210) meld die belangrikheid van die informele kurrikulum wanneer hulle meen dat die formele, geskrewe kurrikulum nie waarde opsigself het nie, maar wel as gevolg van die bydrae van die informele kurrikulum tot sy reg kom. Die belangrikheid hiervan mag dus nie misken word nie.
- Kelly (1989:12) maak verder onderskeid binne die betekenisgewing van 'n "kurrikulum" en verwys na die "official" of "planned" kurrikulum en die "actual" of "received" kurrikulum. Die offisiële kurrikulum dui op alles wat binne die omvang van 'n skoolsillabus en prospektus neergepen is. Die werklike kurrikulum is enige aspek wat binne die "practice of the school" mag voorkom, dit wil sê die realiteit van leerders se leerervarings (Kelly, 1982:9). Hierdeur word die onderskeid tussen teorie en praktyk aangedui.
- Bo en behalwe die voorafgaande onderskei Brubaker (1994:19-21) tussen die "inner" en "outer" kurrikulum. Die innerlike kurrikulum verwys na "what each person experiences as learning settings are co-operatively created". Dit hou eerder met 'n leerder se wese (wie hy/sy is) as soseer wat die leerder doen, verband. Dit kan hierbenewens gestel word dat die innerlike kurrikulum op 'n leerder se inherente denke en basiese uitgangspunte wat nie altyd in uiterlike gedrag waarneembaar is nie, dui. Die uiterlike kurrikulum verwys na 'n studiekursus wat handboeke asook gidse vir die gebruik van die kurrikulum insluit. Tipiese kurrikulumaktiwiteite waarna hierbo verwys is, kom ter sprake.

Uit die voorafgaande volg dit dat die begrip "kurrikulum" alle kurrikulêre asook buite-kurrikulêre aktiwiteite insluit. Kurrikulêre aktiwiteite verwys in die lig van die bogenoemde na formele, offisiële, beplande, uiterlike kurrikulumaktiwiteite waarvolgens leer in die klaskamersituasie plaasvind. Die term "buite-kurrikulêr" dui op sy beurt op die realiteit wat die praktyk meebring en sluit die opsionele, informele, werklike, innerlike kurrikulum, dit wil sê alle onbeplande leer, in. Buite-kurrikulêre aktiwiteite vind enersyds gedurende en andersyds na afloop van die skooldag plaas. Daar word in hierdie verband ook na die sogenaamde "verborge" kurrikulum verwys wat onder meer die vorming van gesindhede, die bewusmaking van sosiale posisies en beplanningsaksies wat met sportaktiwiteite of sosiale geselllighede gepaardgaan, insluit.

Volgens 'n verskeidenheid inligtingsbronne wat insake kurrikulumkunde bestudeer is, bestaan daar tans geen vasgestelde algemeen aanvaarde definisie vir die begrip "kurrikulum" nie. Ter stawing hiervan meen Lewy (1991:15) dat omskrywings gedurig gekritiseer en dikwels verander en vervang word om met moderne kurrikulumliteratuur tred te hou. Dit blyk egter dat kenners en kundiges dit eens is dat die begrip "kurrikulum" 'n omvattende konsep en koepelterm is wat 'n weldeurdagte, sistematiese leergang bestaande uit geordende leerinhoud aandui. Dit is voorts bevind dat enersyds leerervarings voortspruitende uit 'n deursnit skooldag en andersyds buite-kurrikulêre aktiwiteite onder begeleiding van die skool gedurende en na afloop van die skooldag daarna streef om leerresultate te bewerk. Die laasgenoemde hou op sy beurt met die ontwikkeling van leerders se vermoëns wat namate verpligte en/of opsionele leeraktiwiteite gedurende die leerder se opwegwees na volwassenheid bemeester word, verband.

Vir die doel van hierdie studie sal by die volgende samevattende omskrywing soos verkry uit die bovermelde menings as 'n definisie van wat 'n "kurrikulum" vir Verkeersveiligheidsopvoeding is, volstaan word:

'n "Kurrikulum" vir Verkeersveiligheidsopvoeding dui op voorafbepaalde verkeersveiligheidstemas en –inhoude wat deur jong padgebruikers bemeester moet word sodat veilige verkeersgedrag daardeur bewerkstellig kan word. 'n "Kurrikulum" verwys na 'n studieprogram as resultaat van weldeurdagte beplanning bestaande uit die totale spektrum tersaaklike en relevante studiemateriaal en kennisinhoude wat leerders gedurende 'n spesifieke skoolfase moet bemeester. Die bemeesteringsproses word in ooreenstemming met voorafgestelde doelstellings onder begeleiding van die skool voltrek.

2.3 BEGRIPSVERKLARINGE: VERWANTE BEGRIPPE

In 'n poging om die begrip "kurrikulum" te definieer, is tot die insig gekom dat die verwarring rondom die juiste betekenis daarvan steeds 'n realiteit is. Die kurrikulumproblematiek dui daarop dat die genoemde begrip nie deur 'n algemeen aanvaarde definisie na behore omskryf kan word nie. Die oorsprong van die woord, sinonimiese verwysings en kenners se menings het egter na uiteindelike pogings tot omskrywing gelei.

Vervolgens volg begripsverklaringe en omskrywings van 'n aantal verwante terme. 'n Teoretiese besinning aangaande hierdie begrippe behoort 'n bydrae tot die oplossing van die gestelde kurrikulumproblematiek te lewer.

2.3.1 Kurrikulering

Die morfologiese verband tussen die begrippe "kurrikulum" en "kurrikulering" blyk duidelik aangesien die laasgenoemde term oor 'n werkwoordelike funksie beskik en uit die selfstandige soortnaam "kurrikulum" voortspruit. Die voorafgaande definisies insake die begrip "kurrikulum" (vergelyk 2.2) behoort op grond van die gestelde verband by te dra tot singewing met betrekking tot "kurrikulering".

Alhoewel 'n verskeidenheid omskrywings vir die begrip "kurrikulering" in die literatuur bestaan, kan Jansen (1984: *'n Model van 'n kurrikulumsentrum vir die RSA* soos aangehaal deur Mostert, 1985:9), een van Suid-Afrika se voorste kurrikulumdenkers, se definisie, te wete: "kurrikulering is die handelinge waardeur die kurrikulum tot stand kom" as allesomvattend aangedui word.

Vanuit hierdie omskrywing, definieer Mostert (1986b:7) "kurrikulering" as bepaalde "aksies en handelinge" wat meewerk om 'n kurrikulum daar te stel.

Ook Van der Merwe en Smit (1991:9) omskryf "kurrikulering" as aksies wat tot die totstandkoming van 'n leerplan of studiekursus lei.

Carl (1995:39) definieer "kurrikulering" as 'n poging "to plan systematically and in an orderly fashion so as to bring into being an effective design."

In die lig van die gegewe omskrywings volg dit dat die begrip "kurrikulering" gesistematiseerde en ordelike handelinge en aksies waardeur 'n kurrikulum tot stand kom, aandui.

Hierdie "aksies en handelinge" is die instrumente wat aangewend word in die daarstel van 'n kurrikulum (Mostert, 1985:9). Hieronder ressorteer 'n deeglike situasie-analise, die bepaling van doelstellings, die ordening en seleksie van leerinhoud, die seleksie van leerervarings, die beplanning van tersaaklike onderwysmedia en –metodes asook evaluering (Carl, 1995:39).

In die lig hiervan vereis "kurrikulering" wetenskaplike kennis aangaande onder meer die leer-inhoud, die plan waarvolgens leer plaasvind en die gevolglike leeruitkoms (Van der Merwe & Smit, 1991:9). Teoretiese kennis is dus 'n voorwaarde vir "kurrikulering" aangesien die kurrikuleringsproses nie net met kurrikulumontwerp verband hou nie, maar ook die implementering en evaluering van die kurrikulum insluit (Mostert, 1985:1).

Enige kurrikulum moet op gereelde basis hersien word ten einde die totale proses meer vaartbelyn te maak (Mostert, 1986b:8). Hersiening van die kurrikuleringsproses hou onder meer in dat "aksies en handelinge" eksplisiet gestel word, addisionele "aksies en handelinge" geïdentifiseer word en dat kriteria vir sistematiese kurrikulering vasgestel word ten einde toevallighede tydens die implementering van 'n kurrikulum te elimineer (Mostert, 1986a:46). Ook Krüger (1980:22) meen dat die ontwikkeling van kurrikula met gedurige hervorming en verbetering volgens 'n spesifieke program of projek gepaard gaan.

Uit die genoemde gegewens blyk dit dat "kurrikulering" op sistematiese, effektiewe handelinge wat essensieel in die ontwikkeling van 'n kurrikulum is, dui. Die kurrikuleringsproses moet ordelik en gekoördineerd plaasvind en op wetenskaplike kennis en navorsingsresultate berus. "Kurrikulering" hou nie net met die ontwikkeling van 'n kurrikulum verband nie, maar sluit ook kurrikulumimplementering en -evaluering in.

In hierdie verband beweer Steyn (1985:8) dat wetenskaplik verantwoordbare kurrikuleringsbeginsels wat uit navorsingsondersteuning spruit riglyne vir "kurrikulering" daarstel. Hierdie kurrikuleringsbeginsels geld ten opsigte van alle kurrikula ongeag die aard of kompleksiteit daarvan (Mostert, 1986b:8). "Kurrikulering" behoort dus aan die hand van erkende beginsels wat die "wydste moontlike aanvaarding geniet", te geskied (Mostert, 1985:3).

Samevattend kan dit gestel word dat "kurrikulering" onmisbaar in die uiteindelike daarstel van die kurrikulum is. Die begrip "kurrikulering" verwys na die proses waardeur 'n kurrikulum tot stand kom, dit wil sê belangrike aksies en handelinge wat op 'n kontinue wyse volgens vooraf-gestelde kriteria geskied. Die kurrikuleringsproses moet op navorsingsondersteuning berus en aan die hand van kurrikuleringsbeginsels en wetenskaplik-beplande prosedures plaasvind.

Dit is voorts gestel dat "kurrikulering" in die elemente van 'n kurrikulum vergestalt word. Dit blyk noodsaaklik te wees om die kurrikulum gereeld en op 'n kontinue wyse te hersien.

2.3.2 Skoolkurrikulum

Dit is reeds gestel dat 'n kurrikulum na 'n plan of program verwys (vergelyk 2.2) wat die totale aantal vakke wat leerders gedurende 'n bepaalde kursus moet bemeester, aandui (Mostert, 1986a:53).

In die lig van die vermelde beskouing (Mostert, 1986a:53) kan dit gestel word dat 'n "skoolkurrikulum" op 'n sistematiese leerplan waarvolgens leerders 'n versameling skoolvakke gedurende 'n bepaalde skoolfase moet bemeester, dui. Met dit inaggenome, kwalifiseer die term "skoolkurrikulum" 'n "kurrikulum" as sulks en verwys, soos die naam aandui, na 'n kurrikulum wat met die oog op essensiële leerinhoud vir 'n spesifieke skoolfase ontwikkel is.

Volgens Steyn (1983:19) verwys die begrip "skoolkurrikulum" na die totale pakket kennis wat leerders gedurende hulle opwegwees na volwassenheid inwin. Hierdie proses geskied volgens voorafgestelde doelstellings en die "wenpaal" word bereik wanneer leerders die leerinhoud bemeester.

Hierdie definisie (Steyn, 1983:19) stem met dié van Steyn (1988:6) ooreen aangesien die term "skoolkurrikulum" in beide gevalle binne die opvoedende onderwyskader gestel word en as "die geheel van gesistematiseerde kennis" wat bemeester moet word, bekend staan. In die lig hiervan kan dit gestel word dat onderwysende onderrig volgens 'n vasgestelde leerplan onder raadgewing en begeleiding van die skool plaasvind. Hierdeur word leerders toegerus sodat hulle enersyds in staat sal wees om geordende leerinhoud te bemeester en andersyds hulle lewensroeping onder die vaandel van Gods eer en tot heil van die naaste sal volvoer.

In 'n neutedop: die begrip "skoolkurrikulum" dui dus op 'n geordende leerplan of program wat riglyne vir die onderrig en bemeestering van 'n aantal skoolvakke wat binne 'n vasgestelde skoolfase ressorteer, bied. 'n "Skoolkurrikulum" dui voorts op 'n geordende kennisversameling wat met voorafgestelde doelstellings verband hou en ooreenstem. Die uiteinde van leerders se opwegwees na volwassenheid is naastediens en omhoogleiding na God.

2.3.3 Vakkurrikulum

Die groepering van kursusse in verskillende vakkurrikula is volgens Tanner en Tanner (1975:460) enersyds die heel oudste benadering en andersyds die mees aanvaarbare wyse ten opsigte van kurrikulumorganisasie. Hierdie verskynsel dateer vanaf die Middeleeue.

In aansluiting by Steyn (1988:6) se omskrywing van die begrip "skoolkurrikulum" (vergelyk 2.3.2) word ook die "vakkurrikulum" as die "geheel van gesistematiseerde kennis" met verwysing na 'n afgebakende kennisarea wat 'n leerder moet bemeester, gedefinieer. Hiertydens moet voorafbepaalde doelstellings binne die grense van die kurrikuleringsproses bereik word (Steyn, 1983:19).

Mostert (1986a:54) bied 'n omvattende omskrywing wanneer 'n "vakkurrikulum" as die hele spektrum gedetailleerde temas en leerinhoud tesame met potensiële onderrig-leermedia beskryf word. Dit geld ten opsigte van 'n spesifieke skoolvak binne 'n bepaalde skoolfase en stem met die betrokke sillabus se riglyne en voorskrifte vir die onderrig van die tersaaklike leerinhoud ooreen. Die begrip "vakkurrikulum" dui egter op veel meer as 'n blote lys temas wat leerinhoud verteenwoordig. Handleidings, werkkaarte en ander bronmateriaal word ook hierby ingesluit. Ter stawing hiervan kan dit gestel word dat 'n "vakkurrikulum" besonderhede vir onderwysers met betrekking tot 'n bepaalde vakkursus binne 'n vasgestelde skoolfase insluit. Hierdie gegewe verseker doelgerigte en effektiewe onderrig (Carl, 1995:37).

Carl (1995:38) beweer dat die term "vakkurrikulum" 'n oorkoepelende term is wat 'n verskeidenheid komponente soos onder andere die sillabus, vakvergaderings, studiegroepe, leeraktiwiteite en -ervarings asook evaluering, insluit. In hierdie verband kom die rol van die vakkundige ter sprake. Volgens Van der Merwe en Smit (1991:43) vertolk die vakkundige 'n essensiële rol in die proses waar vakkurrikula saamgestel word aangesien hierdie persoon die betrokke vakinhoud ken en in staat is om die trefwydte en potensiaal daarvan vir die toekoms te projekteer.

Opsommenderwys kan dit derhalwe gestel word dat die begrip "vakkurrikulum" na 'n oorkoepelende term wat 'n afgebakende wetensterrein ten opsigte van 'n spesifieke skoolvak of leerprogram aandui, verwys. Dit is dus inderdaad 'n kurrikulum vir 'n spesifieke skoolvak. Doelstellings word vir elke skoolvak oftewel kennisterrein geformuleer sodat die bemeestering van die leerinhoud asook die onderrig daarvan effektief en sinvol kan plaasvind.

Alles wat dus met die vak en vakonderrig verband hou soos onder meer riglyne en besonderhede vir die onderwyser in terme van doelgerigte onderrig ten opsigte van 'n bepaalde skoolvak asook die vakkundige se betrokkenheid by vakvergaderings en studie-groepe, word onder hierdie sambreelterm ingesluit.

Die doel van hierdie studie is om 'n kernvakkurrikulum saam te stel - 'n kurrikulum bestaande uit die totale pakket gedetailleerde leerinhoud vir Verkeersveiligheidsopvoeding vanaf die preprimêre skoolfase tot en met die voltooiing van die intermediêre skoolfase.

2.3.4 Sillabus

'n "Sillabus" kan as 'n verkorte opsomming van verpligte, asook opsionele leerinhoud wat tot 'n bepaalde vak(kurrikulum) behoort, beskou word (Mostert, 1986a:53). Die "sillabus" geld ten opsigte van 'n bepaalde vak wat op 'n spesifieke vlak aangebied word en waarvan die onderrig oor 'n vasgestelde tydperk strek.

In aansluiting hierby omskryf die Webster's Third New International Dictionary (1976:2315) 'n "sillabus" as "a compendium or summary outline of a discourse".

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1987:964) dui 'n "sillabus" as 'n samevatting van dit wat behandel moet word, byvoorbeeld leerstof vir 'n eksamen, aan. Die Webster's Third New International Dictionary (1976:2315) staaf dit deur na die begrip "sillabus" as "examination requirements: a series of abstracts" te verwys.

'n Komprehensiewe definisie vir die begrip "sillabus" blyk dié van Eash (1991:71) te wees, te wete dat 'n "sillabus" na "vehicles by which organization and structure of intended learnings are communicated from teacher to teacher and teacher to learner" verwys. Dit word voorts per definisie gestel dat 'n "sillabus" geordende dokumentasie is waarvolgens sistematiese onderrig kan plaasvind.

Cawood et al. (1980:23) huldig die mening dat 'n "sillabus" as sistematiese, ordelike leerinhoud met betrekking tot 'n vasgestelde wetensterrein vertolk kan word.

Die sinonimiese verklaring van die term onder bespreking dui daarop dat 'n "sillabus" op 'n "leerplan" of "leerstofverdeling" dui (Du Pré & Eksteen, 1995:316).

Hieruit volg dat die term "sillabus" as 'n bondige opsomming oftewel die buitelyne van 'n onderrig en leerplan gedefinieer kan word. Die "sillabus" behoort vir verpligte asook opsionele kennisinhoud met betrekking tot 'n spesifieke skoolvak voorsiening te maak. Die leerinhoud wat in 'n "sillabus" uiteengesit word, is die resultaat van logiese strukturering met betrekking tot 'n spesifieke wetensterrein. Dit het in hierdie verband voorts geblyk dat 'n "sillabus" riglyne vir die onderrig van 'n spesifieke skoolvak op 'n bepaalde vlak binne 'n vasgestelde tydsduur behoort te bied. Hierbenewens bied 'n "sillabus" ook riglyne ten opsigte van die verband tussen die onderriggewer, die kennisinhoud en die leerder - aldus die didaktiese driehoek.

Binne die omvang van 'n "sillabus" kan temas òf puntsgewys aangestip word, òf gedetailleerd aangebied word. Die doelstellings, 'n voorgestelde wyse waarvolgens temas georden kan word, die wyse van aanbieding en moontlike evalueringswyses kan ook binne die spektrum van 'n "sillabus" uiteengesit word (Mostert, 1986a:54).

'n "Sillabus" kan voorts 'n verskeidenheid vorms aanneem. Dit kan slegs bestaan uit een bladsy waarop riglyne vir die vak of kursus aangebring is. Dit kan egter ook 'n lywige dokument wees wat die organisasie ten opsigte van 'n skoolvak en voorgestelde wyses vir die implementering daarvan in die klassituasie verteenwoordig. Hoe dit ook al sy geordende kennisinhoud en voorgestelde wyses ten opsigte van die onderrig is daarin opgeneem (Eash, 1991:71).

Uit die genoemde gegewens volg dit dat aspekte binne 'n "sillabus" óf tematies óf in besonderhede aangedui kan word. Die elemente van 'n kurrikulum is ter sprake aangesien 'n "sillabus" ook voorsiening maak vir doelstellings, die seleksie en ordening van leerinhoud asook evaluering. Voorgestelde wyses van onderrig en implementering kom ook voor. Daar bestaan geen voorgeskrewe, vasgestelde vorm vir die eindproduk nie. 'n "Sillabus" is dus in die ware sin van die woord 'n leer- en onderrigplan waarin sistematiese leerstofverdeling voorkom.

2.3.5 Kernkurrikulum en -sillabus

Uit die begrip "sillabus" (vergelyk 2.3.4) spruit die verwante term "kernsillabus". 'n "Kernsillabus" word deur Mostert (1986a:54) as verpligte, essensiële temas wat in die sillabus van minstens twee skole voorkom of deur twee of meer onderwysers gebruik word, beskou.

Volgens Mostert (1986a:54) is die terme "kernsillabus" en "minimum leerinhoud" uitruilbaar aangesien albei na die begrip "kernkurrikulum" verwys. Tanner en Tanner (1975:486) meen egter dat die begrip "minimum leerinhoud" bo "kernsillabus" verkies word, aangesien die Engelse vertaling, naamlik "core curriculum", 'n ander betekenis het.

Dit kan gestel word dat 'n "kernsillabus" kernleerinhoud aandui. Die kernleerinhoud vloei voort nadat die algemene leerinhoud tot die verpligte en essensiële minimum inhoud gereduseer is. Dit blyk voorts 'n vereiste te wees dat 'n "kernsillabus" deur meer as twee onderwysers gebruik moet word en redelik algemeen in skole moet voorkom.

Die begrip "kernkurrikulum" kom in die titel van hierdie studie voor. Taylor (1986:5) dui die gebruik van 'n "kernkurrikulum" in skole en vir die opvoeding opsigself as onmisbaar aan.

Kelly (1982:223) beweer dat 'n "kernkurrikulum" op die algemene kern van 'n kurrikulum dui, dit wil sê die belangrikste komponente van 'n verpligte kurrikulum.

Zais (1976:422) meen op sy beurt dat die begrip "kernkurrikulum" ook uitruilbaar ten opsigte van die Engelse term "common learnings" of algemene leerinhoud is, dit wil sê daardie leerinhoud wat ten opsigte van alle leerders universeel geld.

Volgens Du Pré en Eksteen (1995:316) word daar sinonimies na 'n "sillabus" as 'n "kurrikulum" verwys. Hierdie sogenaamde uitruilbaarheid van die begrippe "kurrikulum" en "sillabus" tesame met die genoemde omskrywing van die term "kernsillabus" lei daartoe dat dit samevattend gestel kan word dat die begrip "kernkurrikulum" op die minimum gemeenskaplike, basiese kernleerinhoud dui wat deur twee of meer skole en/of onderwysers gebruik word. Dit is derhalwe alle verpligte, universele en belangrikste leereenhede van 'n bepaalde leerprogram. 'n "Kernkurrikulum" is 'n onmisbare komponent van enige onderrig- en opvoedingsproses.

2.3.6 Kurrikulumontwikkeling

In 'n poging om die bogenoemde begrip te omskryf, word na die omskrywing van die verwante term "kurrikulering" terug verwys (vergelyk 2.3.1).

Carl (1995:39) meld die interaktiewe verband tussen "kurrikulering" en "kurrikulumontwikkeling" deurdat hy na "kurrikulering" as handelinge in terme waarvan elke fase van "kurrikulumontwikkeling" tot stand kom, verwys. In hierdie verband beweer Mostert (1986a:55) met reg dat "vakkurrikula" (vergelyk 2.3.3.) die "uitkoms van kurrikulumontwikkeling" is.

In situasies waar "kurrikulering" sistematies plaasvind en op navorsingsondersteuning berus, verwys Jansen (1984: *'n Model van 'n kurrikulumsentrum vir die RSA* soos aangehaal deur Mostert, 1985:10) na "kurrikulumontwikkeling". "Kurrikulumontwikkeling" dui, soos in die geval van "kurrikulering", op die daarstel van 'n kurrikulum deur middel van geordende "aksies en handelinge" aan die hand van wetenskaplik-verantwoordbare kriteria.

Opsommenderwys beweer Van der Westhuizen (1986:96) dat alle handelinge wat met "kurrikulering" gepaardgaan as "kurrikulumontwikkeling" bekend staan. Dit kan dus in die lig van die voorafgaande gestel word dat die opbou van 'n kurrikulum deur middel van geordende, sistematiese "kurrikulering" na "kurrikulumontwikkeling" verwys.

Een van die oogmerke met opvoedende onderwys is om leerders te leer om aanpasbaar met betrekking tot die steeds meer komplekswordende werklikheid en die groeiende kennisontploffing te wees (Calitz et al., 1982:3). Ook hedendaagse didaktiese leesstof bied op gereelde basis 'n verskeidenheid wyses ter verbetering van die onderrig-leersituasie aan. In hierdie verband word onder andere voorgestel dat (vak)kurrikula uitgebrei en hervorm kan word in 'n poging om die praktiese klassituasie te verbeter. Steyn (1988:7) dui hierdie verbetering van kurrikula met die term "kurrikulumontwikkeling" aan.

Ook Krüger (1980:22) meen dat "kurrikulumontwikkeling" beplande wysigings aan leerprogramme ter wille van die verbetering van kurrikula aandui.

Ter stawing hiervan beweer Nicholls en Nicholls (1978:12) dat "kurrikulumontwikkeling" beplanning en strukturering van leergeleenthede impliseer. Dit sluit verlangde veranderinge met betrekking tot leerders en leergeleenthede tesame met die evaluering van die omvang en effek van hierdie veranderinge in.

In die lig van gegewens wat tot dusver gestel is, is dit duidelik dat "kurrikulumontwikkeling" kurrikuleringshandelinge wat tot die verbetering van die onderrig-leersituasie bydra, aandui. Wysigings ten opsigte van die leerplan van 'n bepaalde leerprogram asook die strukturering van leergeleenthede het sinvolle opvoeding en onderrig ten doel.

Van der Westhuizen (1986:96), Oliva (1988:26), Steyn (1988:7), Theunissen (1991:15) en Carl (1995:40) huldig 'n gemeenskaplike mening, te wete dat "kurrikulumontwikkeling" na die somtotaal van die samehang tussen "kurrikulumontwerp", "-implementering" en "–evaluering" verwys. In die lig hiervan dui "kurrikulumontwikkeling", soos reeds gestel, op hervorming en progressie.

Op sy beurt onderskei Jansen (1984: *'n Model van 'n kurrikulumsentrum vir die RSA* soos aangehaal deur Mostert, 1986a:47), bo en behalwe die bogenoemde, ook "kurrikuluminisiëring", "-beplanning", "-uittoetsing", die ontwikkeling van leerinhoud, en "summatiewe evaluering" as deel van "kurrikulumontwikkeling".

Zais (1976:17) se mening, naamlik dat die begrip "kurrikulumontwikkeling" meesal aangewend word om breedweg na alle prosesse van kurrikulumkonstruksie en –implementering te verwys, kan samevattend aangebied word. Die uiteindelike doelstelling met "kurrikulumontwikkeling" blyk die bewerking van doelgerigte opvoedende onderwys en onderrig te wees. Derhalwe vereis enige veranderinge aan kurrikula weldeurdagte besluitneming en deeglike beplanning.

"Kurrikulumontwikkeling" blyk dus die uitbreiding, verandering, verbetering en vooruitgang van kurrikula tot gevolg te hê. Kurrikulumbesluitneming, -beplanning, -implementering en -evaluering kom in hierdie verband ter sprake.

In aansluiting hierby verwys Mostert (1986a:55,56) na "kurrikulumontwikkeling" as kontinue vernuwing, hervorming en evaluering van kurrikula aan die hand van 'n deeglike situasie-analise, die formulering van doelstellings, die seleksie en ordening van leerinhoud langs die weg van vasgestelde kriteria, voorgestelde moontlike aanbiedingswyses, onderrig-leermedia en metodes, evaluering en implementering. Die elemente van 'n kurrikulum is dus ter sake.

Om die bogenoemde in die praktyk te verwerklik, word 'n "kurrikulumontwikkelingsplan" vereis. Hierdie plan verwys volgens Steyn (1988:7) na 'n aantal bekwame persone wat aan die hand van vasgestelde riglyne 'n (vak)kurrikulum ontwikkel. Alle persone wat vanaf mikro- (klaskamer) tot makrovlak (nasionaal) by die "kurrikulumontwikkelingsplan" betrokke is, moet oor 'n hoë standaard kurrikulumgeletterdheid beskik. Dit sluit volgens Carl (1995:25,26) hoëvlakkennis en vaardighede met betrekking tot kurrikulering asook die vermoë om teoretiese besluite prakties te kan uitvoer in.

"Kurrikulumontwikkeling" kan langs die weg van die gestelde omskrywings as die ontwikkeling, implementering en evaluering van kurrikula aangedui word. Hierdie prosesse sluit elke afsonderlike kurrikuleringsfase vanaf inisiëring en situasie-analise tot en met kurrikulumimplementering en evaluering in. 'n "Kurrikulumontwikkelingsplan" dui op die verwerkliking van die kurrikuleringsfases asook op fisiese inskrywings binne die raamwerk van vasgestelde kurrikulumdokumentasie.

2.3.7 Kurrikulumontwerp

Uit die omskrywing van die onderskeie begrippe "kurrikulering" (vergelyk 2.3.1) en "kurrikulumontwikkeling" (vergelyk 2.3.6) tesame met die waarskynlike samehang tussen "kurrikulumontwikkeling" en "kurrikulumontwerp" volg dit logies dat "kurrikulumontwerp" ook op beginsels en kriteria aan die hand waarvan 'n kurrikulum daargestel word, dui (Krüger, 1980:103).

Die term "kurrikulumontwerp" kan as "'n taak of reeks van take wat deur 'n persoon of 'n verskeidenheid persone op een vlak of verskillende vlakke langs die weg van 'n formele struktuur of strukture en aan die hand van beginsels en kriteria geskied", gedefinieer word (Steyn, 1988:8).

In die lig van die vermelde definisie beweer Oliva (1988:26) dat "kurrikulumontwerp" op die beplanningsfase binne die kurrikulumproses dui. Die genoemde fase kan ook as die inleidende oftewel voorbereidende fase van kurrikulering omskryf word en sluit onder meer besluitneming en 'n verskeidenheid ander aksies om kurrikulumbeplanning tot uitvoer te bring in.

Soos reeds gestel, vereis die ontwerp van kurrikula onder meer beplanning. Prosedures, beginsels en kriteria word beplan en "kurrikulumontwerp" vind aan die hand hiervan plaas. Hieronder ressorteer die ontwikkeling van 'n konsepkurrikulum langs die weg van wetenskaplik-verantwoordbare kriteria, die implementering van die konsepkurrikulum asook evaluering wat na die finale kurrikulumontwerp en -implementering lei (Steyn, 1988:16).

Klein (1991:335) stel dit dat die begrip "kurrikulumontwerp" na geordende patrone en sistematiese strukturering van 'n kurrikulum verwys. Die ontwerp van 'n kurrikulum sluit prosedures en wyses waarop kundiges kurrikulumelemente hanteer asook die verband en interaktiwiteit tussen elemente in.

Ter stawing hiervan meen Zais (1976:16) dat "kurrikulumontwerp" in die algemeen op die wese en rangskikking van die kurrikulumelemente dui. In hierdie verband kom die ordeningspatroon van die komponente van 'n kurrikulum asook die begrip "kurrikulumorganisasie" wat dikwels deur kurrikulumdenkers aangewend word om "kurrikulumontwerp" te beskryf, ter sprake.

"Kurrikulumontwerp" dui op 'n bepaalde werkwyse wat op 'n bepaalde vlak en aan die hand van 'n formele struktuur plaasvind. Daar word van kundiges wat hierdie taak verrig, vereis om ingelig met betrekking tot kriteria en prosedures langs die weg waarvan die ontwerp van 'n kurrikulum plaasvind, te wees. "Kurrikulumontwerp" blyk op die beplanningsfase van die kurrikuleringsproses te dui aangesien geordende strukture waarvolgens kurrikulumelemente gerangskik word, ter sprake is.

“Kurrikulumorganisasie” kan derhalwe as ’n uitruilbare begrip vir “kurrikulumontwerp” aangedui word. Aksies en handelinge tree op die voorgrond waarvolgens besluitnemingsprosesse binne die genoemde sistematiese patrone uitgevoer word. Die aard van die kurrikulumelemente en die mate waarin interaktiwiteit tussen die elemente plaasvind, kwalifiseer “kurrikulumontwerp”. “Kurrikulumontwerp” blyk die implementering van kurrikula tot gevolg te hê.

“Kurrikulumorganisasie” bied volgens Carl (1995:82) egter nie ’n “beproefde resep” met vasgestelde reëls vir kurrikulumontwerp nie. “Kurrikulumontwerp”, daarenteen, word veel eerder deur buigsaamheid en plooibaarheid gekenmerk aangesien spesifieke veranderlikes, te wete die elemente van ‘n kurrikulum (soos in die voorafgaande paragrawe gestel) binne die grense van “kurrikulumontwerp” figureer.

’n Verdere kenmerk van “kurrikulumontwerp” is die bydrae wat dit tot opvoedende onderwys en onderrig lewer. Om hierdie rede meen Van der Westhuizen (1986:96) is kurrikulumbeplanning essensieel aangesien die ontwerp van kurrikula ooreenkomstig die beplanning op ’n verskeidenheid toepaslike vlakke geskied.

Prakties gesproke kan “kurrikulumontwerp” na óf die eerste daarstel van ‘n kurrikulum gepaardgaande met die totstandkoming van ‘n nuwe skool óf die vernuwende daarstel van ‘n vakkurrikulum, dit wil sê die bekendstelling van ‘n nuwe leerprogram, verwys (Theunissen, 1991:15). “Kurrikulumontwerp” sowel as “-ontwikkeling” word hiervoor vereis aangesien albei hierdie prosesse tot die totstandkoming van ’n nuwe kurrikulum en/of die herstrukturering van ’n bestaande kurrikulum aanleiding gee (Carl, 1995:81).

Vir die doel van hierdie studie word ‘n nuwe kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding ontwikkel en “kurrikulumontwerp” en “-ontwikkeling” sal rondom die herstrukturering van die bestaande kurrikulum (NVVR, 1987a; NVVR, 1987b) asook die totstandkoming van relevante nuut geselekteerde temas sentreer.

Die verband tussen “kurrikulumontwerp” en “kurrikulumontwikkeling” word deur Gay (1991:294) aangedui in die sin dat die twee begrippe betekenisgewys oorvleuel en mekaar komplementeer. Waar die laasgenoemde term ter sprake is, is die fokus op persone en prosedures wat by die ontwikkelingsproses betrokke is. “Kurrikulumontwikkeling” dui dus op ’n proses of struktuur waaruit interpersoonlike dinamika en beplanning rakende die onderrig blyk. Daarteenoor verwys die eersgenoemde term na die eindproduk of -resultaat van die besluitnemingsproses tydens “kurrikulumontwerp”.

Hieruit volg dat "kurrikulumontwerp" op besluitnemingsprosesse aangewese is. Weldeurdagte besluite aangaande watter leerinhoud in 'n kurrikulum ingesluit moet word en hoe dit geëvalueer behoort te word, word onder meer tydens die ontwerp van kurrikula geneem. Die verband tussen die twee begrippe word weereens in aspekte soos kriteria en prosedures vir "kurrikulumontwikkeling" wat 'n rol in besluitneming ten opsigte van "kurrikulumontwerp" speel, aangetoon (Carl, 1995:81).

Vir die ontwerp van 'n kurrikulum word, soos in die geval van "kurrikulumontwikkeling", 'n "kurrikulumontwerpplan" vereis. Steyn (1988:8) verwys na 'n "kurrikulumontwerpplan" as 'n opsomming van die werkwyse waarvolgens 'n verskeidenheid bekwame persone van "'n reeks prosedures ... binne sekere strukture en op verskillende vlakke" gebruik maak.

"Kurrikulumontwerp" is dus soos die naam aandui die ontwerp van 'n kurrikulum langs die weg van bepaalde besluitnemingsfases. "Kurrikulumontwerp" en "kurrikulumontwikkeling" blyk komplementêr binne die grense van die kurrikulumproses te figureer. Die mees prominente verskil tussen die twee terme is dat die laasgenoemde begrip op die kurrikulerings*proses* dui in teenstelling met "kurrikulumontwerp" wat die eind*produk* aandui. Hiervolgens kan dit gestel word dat "kurrikulumontwerp" 'n fase, oftewel die eindfase, van "kurrikulumontwikkeling" is. Kundiges se insette in die ontwerp en ontwikkeling van 'n kurrikulum is essensieel.

2.3.8 Verkeersveiligheidsopvoeding

Verkeersveiligheid strek volgens Dreyer (1986:6) oor 'n besonder wye veld en sluit 'n verskeidenheid funksieterreine in. "Verkeersveiligheidsopvoeding" word as een van die funksieterreine van verkeersveiligheid aangedui.

'n Verskeidenheid skrywers (Van der Walt, 1984:2; Smit & Drinkwater, 1989:103; Eggink, 1990:50; Van der Merwe & Smit, 1991:12) stel vir die omskrywing van dié term 'n analitiese benadering voor waar die begrip "verkeersveiligheidsopvoeding" in die drie selfstandige stamme waaruit dit saamgestel is, verdeel word. Hierdie werkwyse blyk tot 'n sinvolle verklaring ten opsigte van die betekenis van die begrip te lei. Hiervolgens word "verkeersveiligheidsopvoeding" in die volgende selfstandige komponente verdeel: "verkeer", "veiligheid" en "opvoeding". Alhoewel 'n werkwyse waar elke komponent afsonderlik bespreek word, gevolg word, vorm die afsonderlike komponente in wese een "werklikheidsterrein" (Eggink, 1990:50) en word die interafhanklike samehang deurlopend aangetoon.

Van der Walt (1984:20) huldig die mening dat "verkeer" en "veiligheid" tot die betekenisgewing van "verkeersveiligheidsopvoeding" as 'n besondere "opvoedingstoepassingsveld" lei. Hieruit volg dat "verkeersveiligheidsopvoeding" in der waarheid na 'n unieke soort opvoeding verwys.

Ter stawing hiervan gaan Eggink et al. (1991:27) van die veronderstelling uit dat die stamme "verkeer" en "veiligheid" die begrip "verkeersveiligheidsopvoeding" onderskei van enige ander opvoeding aangesien dit tot die wesensaard van "verkeersveiligheidsopvoeding" bydra.

Die samehang tussen "verkeer", "veiligheid" en "opvoeding" bied die goue middeweg na die "harmoniese, onbelemmerde beweging van padverkeer op alle strate en paaie, waar enige van die verkeerselemente en –vorme teenwoordig is" (Dreyer, 1986:7). Hiervolgens het "verkeers-veiligheidsopvoeding" ten doel om die moontlikheid van verkeersbotsings en die gepaardgaande traumatiese belewenisse, pyn en beserings uit te skakel.

Dit volg dat die drie dele waaruit "verkeersveiligheidsopvoeding" saamgestel is, tot die uitein-delike betekenis van die woord bydra. Derhalwe verleen die samehang tussen "verkeer", "veiligheid" en "opvoeding" 'n unieke karakter aan "verkeersveiligheidsopvoeding". Hierdie dele blyk interafhanklik te wees aangesien dit onderskei kan word, maar in die konteks van "verkeersveiligheidsopvoeding" nie geskei kan word nie. Vervolgens word elke term kortliks bespreek.

2.3.8.1 Verkeer

Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1987:1248) omskryf die begrip "verkeer" as "die kom en gaan", "die heen en weer ry van mense en voertuie", "omgang, ge-meenskap" asook "handel". Die werkwoordelike funksie van "verkeer" word as "omgaan (hê) met" aangedui.

Die bovermelde "kom en gaan" dui op die "beweeg van persone en goedere langs paaie of strate, tussen plekke en streke onderling, gewoonlik (dog nie altyd) met die gedagte van beweging in teenoorgestelde rigtings tegelykertyd of afwisselend" (1950: *Van Dale's Nieuw Groot Woordenboek der Nederlandse Taal* soos aangehaal deur Van der Walt, 1984:13,14).

Deelname aan verkeersituasies, dit wil sê die vermelde "heen en weer ry van mense en voer-tuie" word deur toenemende kompleksiteit gekenmerk. Die problematiek lê daarin opgesluit dat die hedendaagse padgebruiker nie veel waarde aan reëls en padgebruikswetgewing koppel nie. In hierdie verband huldig Van der Walt (1984:14) die mening dat die toepassing van reëls en regulasies onmisbaar en essensieel in die beheersing van die verkeersituasie is, aangesien dit deur kontinue dinamika en beweging gekenmerk word.

Op sy beurt beweer Du Plooy (1986:14) dat die term "verkeer" die mobiliteit van padgebruikers impliseer. Padgebruik is in hierdie verband nie tot een padgebruikersrol beperk nie, maar sluit die bestuurder, voetganger, passasier, fietsryer en motorfietsryer in. Elke individuele padgebruikersrol vereis, soos hierbo uiteengesit, die toepassing van verkeersreëls, regulasies en voorskrifte.

'n Verdere bydrae tot die bewegingskarakter van "verkeer" word in die gedurige interaktiwiteit tussen die komponente van verkeer aangedui. Om hierdie rede mag verkeerskomponente volgens Drotské (1996:4) nie as losstaande eenhede beskou word nie, aangesien onderlinge beïnvloeding ononderbroke plaasvind.

Ook Van der Merwe en Smit (1991:12) wys op die interaktiwiteit tussen verkeersdeelnemers en voertuie. Interpersoonlike verhoudings tussen padgebruikers blyk oppervlakkig te wees aangesien dit deur onder meer vlugtigheid gekenmerk word. Ten spyte hiervan staan elke padgebruiker in 'n verhouding tot God en rekenskap sal ook in terme van hierdie kortstondige verkeersverhoudings geëis word. Om hierdie rede mag geen mens onverskillig teenoor ander verkeersdeelnemers staan nie.

Dreyer (1986:6) verklaar die begrip "verkeer" deur na die "interaksie tussen elemente en vorme waaruit padverkeer" opgebou is, te verwys. Daar is 'n kontinue interaksie tussen padgebruikers, voertuie en die pad opsigself. Vervolgens word die interaktiewe karakter van "verkeer" en verkeersdinamika bespreek.

Van der Walt (1984:20) identifiseer drie probleemvelde wat in die begrip "verkeer" opgesluit is, te wete:

- **Die padgebruiker**

  Die begrip "padgebruiker" verwys na enige persoon wat hom aan padgebruik blootstel (Dreyer, 1986:6). Hieronder ressorteer alle padgebruikersrolle sonder uitsondering. Klasen (1973: *Verkeersopvoeding in de kleuterschool* soos aangehaal deur Eggink et al., 1991:29) verwys in hierdie verband na die "padgebruiker" se fisiese, psigiese, kognitiewe en pistiese ontwikkeling wat onder meer sy vermoëns (verworwe verkeersveiligheidskennis, vaardighede asook 'n positiewe gesindheid en houding jeens "verkeer") wat 'n verreikende invloed op verkeersdeelname uitoefen, insluit.

- **Die verkeersituasie**

  In Dreyer (1986:6) se interpretasie van "verkeersituasies" verwys hy na "voertuie" (enige sosiaal aanvaarbare mobiele eenheid waarmee die verkeersituasie aangedurf word) en die "pad" opsigself wat die padomgewing, pad- en verkeerstoestande en weersomstandighede insluit.

  Klasen (1973: *Verkeersopvoeding in de kleuterschool* soos aangehaal deur Eggink et al., 1991:29) meen dat die interaktiwiteit tussen die "statiese" en "dinamiese" aspekte van "verkeer" hieronder ressorteer. Die "statiese" komponent verwys na paaie, randstene, sypaadjies, verkeerstekens en verkeersligte (Drotské, 1996:3). Die "dinamiese" komponent van "verkeer" dui op padgebruikers se individuele "bedoelinge, oogmerke, moontlikhede en moeilikhede" (Van der Walt, 1984:15). Hiervolgens kan dit gestel word dat dit juis onkunde aangaande die bedoelinge van ander padgebruikers is, wat tot onsekerheid in verkeersituasies aanleiding gee. Veiligheid in die verkeer is afhanklik van onder meer voetgangers se kleredrag en die spoed waarteen verskillende voertuie beweeg (Drotské, 1996:4).

- **Die padgebruiker midde-in die verkeersituasie**

  Onder die bovermelde komponent ressorteer die verkeersdeelnemer se persoonlikheid en karaktereienskappe, sy kennis rakende verkeersveiligheidsreëls en basiese veiligheidsmaatreëls wat ten opsigte van enige verkeersituasie geld, sy gesondheidstoestand, sy verantwoordelikheidsin en dienooreenkomstige optrede, die vlak van verkeersvolwassenheid asook sy aanvoeling aangaande verskillende risiko-situasies en medepadgebruikers se optrede hierin (Drotské, 1996:4).

In die lig van die voorafgaande blyk dit dat die begrip "verkeer" die dinamika oftewel bewegingskarakter van "verkeersveiligheidsopvoeding" aandui. Die begrip "verkeer" kwalifiseer "veiligheidsopvoeding" as sodanig, dog reduseer hierdie besondere soort opvoeding tot die "kom en gaan" van padgebruikers, voertuie en/of goedere terselfdertyd of in afwisselende, teengestelde rigtings. Vir "verkeer" om vlot te verloop, geld bepaalde verkeers- en verkeersveiligheidsreëls.

Daar is melding gemaak dat die toepassing van hierdie reëls kompleks is en bepaalde kennis, vaardighede en 'n positiewe gesindheid vereis aangesien alle padgebruikers verkeersreëls voortdurend ten opsigte van alle padgebruikersrolle moet toepas. Dit word deur verkeersveiligheidsopvoeding bewerkstellig.

Vir die doel van hierdie studie is die elemente van verkeer, te wete die padgebruiker (hieronder ressorteer die padgebruiker se ontwikkelingsniveau en sy ooreenkomstige vermoëns om ongeluksvry met betrekking tot alle padgebruikersrolle aan verkeersituasies deel te neem), die pad opsigself wat die verkeersituasie impliseer (hieronder ressorteer die toestand en aard van die pad, die padomgewing en natuurverskynsels wat 'n invloed op die pad en die verkeersituasie kan uitoefen) en die voertuig in voortdurende interaksie. Hieruit spruit interverhoudings wat deur padgebruikers wat mekaar nouliks ontmoet, gekenmerk word. Desnieteenstaande moet verkeersdeelnemers 'n diepe verantwoordelikheidsin hierteenoor openbaar.

Daar is drie komponente in die konsep "verkeer" vervat:

- Statiese komponente (alle nie-beweeglike komponente wat in die verkeersituasie voorkom, naamlik onder meer die pad, verkeerstekens en sypaadjies).
- Dinamiese of bewegingskomponente, dit wil sê komponente wat deur dinamika en mobiliteit gekenmerk word. Faktore wat 'n invloed op die bewegingskomponente kan uitoefen, is onder andere die bedoelings van padgebruikers, kleredrag van voetgangers en afstandskatting.
- Die padgebruiker of verkeersdeelnemer opsigself. Hier geld die verkeersdeelnemer se persoonlikheidseienskappe, sy verantwoordelikheidsin en die vlak van verkeersvolwassenheid.

Vir die ontwerp van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding geld veral kennis aangaande die padgebruiker en bewegingskomponente. Dit staan egter nie los van die totale interaktiwiteitskarakter van "verkeer" nie en derhalwe sal kennis hieraangaande in totaliteit ter sprake wees.

2.3.8.2 Veilig

Die term "veilig" word as "vry van gevaar", "sonder gevaar", "gerus" of "sonder vrees" verklaar en "veiligheid" as "sekerheid" en "vryheid van gevaar" (HAT, 1987:1226).

Dreyer (1986:6) definieer "veiligheid" as "ongeluksvryheid". In hierdie verband word na die bewerkstelliging van veiligheid ten einde botsings en gepaardgaande traumatiese ervarings die hoof te bied, verwys (vergelyk 2.3.8.1).

In aansluiting hierby verklaar Smit en Drinkwater (1989:103) "veiligheid" as vryheid van "faktore waardeur iemand beseer kan word".

Du Plooy (1986:14) gebruik die begrip "veiligheid" enersyds in terme van die "harmonieuse beweging" binne die kader van die totale padverkeersituasie en andersyds met betrekking tot die aanleer van bepaalde padgebruikersvaardighede en –vermoëns met die doel om moontlike gevaarsituasies te identifiseer en risiko's te verlaag en uit te skakel.

Wanneer verklarende definisies soos die bovermelde in oënskou geneem word, kan dit gestel word dat die padgebruiker deur die realisering van "ongeluksvrye" blootstelling aan verkeersituasies "behoue" kan terugkeer. Bepaalde verkeersgevare mag nie teen lewensbehoud indring nie. In hierdie verband geld ook indringing teen moontlike finansiële en materiële behoud asook ekonomiese effektiwiteit (1950: *Van Dale's Nieuw Groot Woordenboek der Nederlandse Taal* soos aangehaal deur Van der Walt, 1984:16).

Eggink et al. (1991:22) is van mening dat elke individuele padgebruiker oor 'n instinktiewe geneigdheid tot selfbeskerming beskik. Dit geld ten opsigte van "lewensverlies, beserings en skade" en word uitgedruk in die sesde gebod van die Wet van God.

In aansluiting hierby beweer Van der Walt (1984:17) dat die ingebore geneigdheid tot selfbeskerming deur "verkeersveiligheidsopvoeding" oftewel die toerusting wat aan padgebruikers met die oog op beskawingsmondige verkeersoptrede gebied word, bewerkstellig kan word.

Ter stawing hiervan meld Botha et al. (1986:260) dat die ingebore geneigdheid ten opsigte van selfbeskerming in die Heidelbergse Kategismus uiteengesit word, te wete dat die mens nie homself of sy naaste in "gedagtes, woorde, gebare of met die daad" mag doodmaak nie. Hierdie gebod veronderstel ook dat die mens nie homself of 'n ander persoon enige onreg of kwaad mag aandoen of homself en ander "moedswillig in gevaar begewe" nie. Dit is juis om hierdie rede dat verkeersveiligheidsopvoeding in skole moet figureer.

Bo en behalwe die gestelde goddelike opdrag rakende "verkeersveiligheidsopvoeding" meld Van der Merwe en Smit (1991:12) dat artikel 149 van die Padverkeerswet 29 van 1989 dit stel dat geen padgebruiker die risiko mag loop om deur sy optrede ander lewens in gevaar te stel of te dood nie.

Die term "veilig" of "veiligheid" verwys derhalwe na geruste, vreeslose en behoudende verkeersdeelname. Skade, verlies en beserings word uitgeskakel en ongeluksvryheid word ervaar. Die begrip "veilig" dui die kwaliteit van harmonieuse verkeersituasies aan en impliseer die aanleer van nuwe vaardighede sowel as die aktivering van ingebore selfbeskermingsvermoëns sodat verkeersgevare geïdentifiseer en voorkom kan word. Verkeersveiligheidsopvoeding, soos beskryf in hierdie navorsing, vind ooreenkomstig die genoemde wette plaas.

Om tot die kern te kom: die term "veilig" as een van die samestellende dele van "verkeersveiligheidsopvoeding" dui op die toerusting wat aan verkeersdeelnemers gebied word in 'n poging om ongeluksvrye, veilige verkeersdeelname te bewerk. Die terrein van "veiligheidsopvoeding" word hierdeur tot deelname aan verkeersituasies beperk.

2.3.8.3 Opvoeding

Die term "opvoeding" dui op 'n eeue-oue verskynsel waartydens 'n volwassene 'n nie-volwassene tot volwassewording begelei (Smit & Drinkwater, 1989:103). In die lig van die uitgangspunte wat in hierdie navorsing gehandhaaf word, het die volwassewordingsproses, as uitvloeisel van die volwassene se bemoeienis met die nie-volwassene, ten doel om jong padgebruikers op so 'n wyse aan 'n bepaalde waardestelsel bloot te stel dat liefde en harmonie in padverkeersituasies sal seëvier.

Duminy en Söhnge (1981:3) meen dat opvoedende onderrig enersyds op die onderrig van bepaalde temas dui en andersyds word die opvoeding van die leerder daardeur in die vooruitsig gestel. Deur middel van onderrig kry die leerder insig en begrip – hy leer "ken". Opvoeding dui in wese op die ontsluiting van die leerder in totaliteit, dit wil sê sy volle potensiaal word ontgin. Die opvoedeling posisioneer hom ten opsigte van sy verantwoordelikheid teenoor die kosmos, medemense en God.

Onderwysende opvoeding sluit onder meer die "wat" en die "waarvan" van die onderrig-leersituasie in. Ook die "hoe" is ter sprake wat op 'n verskeidenheid metodes wat die onderrig rig sodat ontsluiting maksimaal kan plaasvind, dui (Cawood et al., 1980:152).

Vir die doel van hierdie studie kan dit gestel word dat "verkeersveiligheidsopvoeding" op twee betrokke partye dui, te wete die opvoeder en die leerder wat opgevoed word. Dit word vereis dat die opvoeder vir die onderwysende opvoeding en onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding oor gespesialiseerde en relevante kennis en kundigheid aangaande Verkeersveiligheidsopvoedkunde moet beskik. Hierdeur sal die leerder aan kennis rakende veilige deelname binne die kader van die verskillende padgebruikersrolle blootgestel word. Ook hierdie opvoedingsingesteldheid moet met Skrifmatige karakteropvoeding deurweek wees (Smit & Drinkwater, 1989:12).

Soos reeds gestel dui die rol van die term "opvoeding" in "verkeersveiligheidsopvoeding" op 'n besondere en andersoortige opvoeding, dit wil sê opvoeding met die doel om veiligheid ten opsigte van verkeersdeelname te bewerkstellig (Van der Walt, 1984:13).

“Verkeersveiligheidsopvoeding” is ’n verbesondering van die Opvoedkunde en word deur die “totaalstruktuur van die opvoedingsverskynsel aan die hand van die opvoedingswerklikheid” gekenmerk. In die lig hiervan kan in hierdie verband na die onderrig en opvoeding as sulks wat die totale leerder moet insluit in die reklamering van “optimale” verkeersveiligheid verwys word (Smit & Drinkwater, 1989:11).

Van der Walt (1984:2) is van mening dat “verkeersveiligheidsopvoeding” omvattend is – dieselfde mate van omvattendheid is hier te bespeur as wat in “die algemene ‘opvoeding’ waarmee die opvoedkunde hom besig hou”, voorkom.

Dit kan dus gestel word dat “opvoeding” na ten minste twee betrokke partye verwys, te wete die volwasse opvoeder en die onvolwasse leerder wat deur middel van die ontsluiting van kennis tot volwassewording begelei word. Die ontplooiing van ’n leerder se onontginde potensiaal is ter sprake. Die leerder verkry dus nie net kennis aangaande ’n opvoedingswerklikheid nie, maar win ook begrip ten opsigte van sy selfheid in. Die leerder word derhalwe in totaliteit by die opvoeding in terme van wat die konsepte “verkeer” en “veilig” vir sy lewe inhou, betrek. Hierdeur word hy toegerus om gerus en ongeluksvry aan padverkeer deel te neem.

2.3.8.4 Verkeersveiligheidsopvoeding

Die ondersoek na die omskrywing van die term “verkeersveiligheidsopvoeding” het tot die stawing van Dreyer (1986:6) se mening, te wete dat daar in die literatuur hoofsaaklik “algemene” omskrywings vir hierdie term bestaan, gelei. Daar is inderdaad ‘n minimale aantal bronne waarin spesifieke definisies aangaande “verkeersveiligheidsopvoeding” weergegee word, beskikbaar. Skrywers toon ’n geneigdheid om by die volgende definisie van Dreyer (1986:6) te volstaan en vindingrykheid word hierdeur ingeboet:

“Verkeersveiligheidsopvoeding” is daardie opvoedingshandeling waardeur die padgebruiker, veral die kind vanaf die kleuterfase, kennis verwerf van verkeersveiligheid, verkeersveiligheidsreëls en die verkeersituasie waarop genoemde reëls van toepassing is, en ook vaardighede ontwikkel vir die doelmatige toepassing van die verkeers- en verkeersveiligheidsreëls.”

Wanneer hierdie definisie se oorsprong nagevors word, is dit duidelik dat dit byna woordeliks geskoei is op Monteith (1984:1) se oorspronklike omskrywing. Die bovermelde definisie blyk slegs ’n uitbreiding op die aanvanklike definisie te wees:

"Verkeersveiligheidsopvoeding is daardie handeling waardeur die padgebruiker kennis verwerf van verkeersreëls, die situasies waarin die verkeersreëls van toepassing is en vaardighede ontwikkel in die toepassing van verkeersreëls".

Uit hierdie definisie volg dit dat "verkeersveiligheidsopvoeding" nie slegs by die toepassing van verkeersreëls volstaan nie (Monteith, 1984:1). Leerders moet bo en behalwe kennis aangaande hierdie onderwerp ook met betrekking tot 'n positiewe ingesteldheid en gesindheid asook in tersaaklike vaardighede wat aan hulle die toerusting sal bied om veilig aan pad- en straatverkeer deel te neem, onderleg wees.

Van der Merwe en Smit (1991:12) bevestig die bogenoemde deur die veronderstelling dat "verkeersveiligheidsopvoeding" die aankweek van relevante vaardighede, 'n positiewe houding en gesindheid jeens verkeer en die aanleer van bepaalde temas impliseer.

In hierdie studie handel dit juis om die taak van die skool ten opsigte van die aanleer van kennis, vaardighede en die aankweek van 'n aanvaarbare gesindheid wat die padgebruiker in staat stel om ongeluksvry aan 'n hele spektrum verkeersituasies deel te neem.

Smit en Drinkwater (1989:2) meen dat "verkeersveiligheidsopvoeding" reeds vanaf die vroegste moontlike ontwikkelingsfase aan leerders gebied behoort te word, aangesien waardes en houdings wat reeds vanaf die preprimêre skoolfase en selfs vroeër aan leerders voorgehou word, die leerder tot maksimum voordeel sal strek en ten beste vasgelê word.

Ter bevestiging van die bovermelde dui ook Van der Walt (1984:20) "verkeersveiligheidsopvoeding" as noodsaaklike "toerusting" vir padgebruik aan. Hieronder ressorteer kennis wat aan verkeersdeelnemers ontsluit word sodat hulle sonder vrees in die verkeer kan verkeer. Elke padgebruiker is immers getaak om nie net homself nie, maar ook ander verkeersdeelnemers te beskerm deur verkeersveilig op te tree.

Uit Dreyer (1986:11) se besinning met betrekking tot behoorlike definiëring van die begrip onder bespreking volg die mening dat "verkeersveiligheidsopvoeding" in sy wese na "regstreekse en onregstreekse opvoedingshandelinge" verwys. Die bogenoemde direkte en indirekte opvoedingshandelinge het ten doel om maksimum veiligheid ten opsigte van die blootstelling van leerders aan verskillende verkeersituasies te bewerk (Smit & Drinkwater, 1989:10). Juis dit dui op die aandeel van die insluiting van "veiligheid" in die term onder bespreking. Hierdeur word leerders na die "diversiteit" van beskawingsmondige verkeersdeelname begelei wat 'n integrale deel in die vorming van bepaalde verkeersgedrag en perspektiewe wat onmisbaar ten opsigte van veilige verkeersdeelname is, vorm (Dreyer, 1986:11).

Drotské (1996:8) onderskei tussen algemene en gespesialiseerde "verkeersveiligheidsopvoeding". Algemene "verkeersveiligheidsopvoeding" kan as deel van sedelike opvoeding beskou word waaronder die vestiging van 'n waardestruktuur en 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing ressorteer. Gespesialiseerde "verkeersveiligheidsopvoeding" dui op 'n meer afgebakende terrein en verwys na die bewerkstelliging van 'n hoëvlak-verkeersgedrag. In verband hiermee moet dit gestel word dat "verkeersveiligheidsopvoeding" die totale opvoedingsbemoeienis aandui waardeur jong padgebruikers tot selfstandige, verantwoordelike verkeersvolwassenheid gelei word.

Dit is hierbo gestel dat "verkeersveiligheidsopvoeding" vir leerders vanaf so vroeg as die kleuterfase geld. Die fokus is dus op "verkeersveiligheidsopvoeding" vanaf die vroegste moontlike ontwikkelingsfase. Dit blyk essensieel te wees om verwarring wat in hierdie verband mag ontstaan, uit die weg te ruim: "verkeersveiligheidsopvoeding" mag geensins tot formele skoolonderrig gereduseer word nie. Alhoewel dit in hierdie studie om die leerder in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase handel, dui "verkeersveiligheidsopvoeding" veel eerder lewenslange opvoeding aan en vereis sonder twyfel dat alle naskoolse volwassenes asook bejaardes aan nieformele en informele opvoedingsprogramme blootgestel moet word.

Vir die doel van hierdie studie geld die volgende definisie in hierdie verband: "verkeersveiligheidsopvoeding" is lewensnoodsaaklike, essensiële toerusting wat aan elke padgebruiker, vanaf die vroegste moontlike ontwikkelingsfase, lewenslank gebied moet word sodat elke verkeersdeelnemer, in totaliteit, as resultaat van hierdie opvoeding verantwoordelik en beskawingsmondig in die verkeer kan optree. Verkeersvolwassenheid en die begeleiding daartoe sluit onder meer kennis aangaande die algehele verkeer- en verkeersveiligheidspektrum waaronder verkeersreëls en regulasies geld in. In hierdie verband word ook na relevante vaardighede om verkeersvoorskrifte suksesvol in alle verkeersituasies toe te pas, verwys.

'n Positiewe houding en gesindheid jeens verkeersdeelname, verkeersreëls, ander padgebruikers en alle aspekte wat mag aanleiding tot maksimum veilige verkeersdeelname gee, dit wil sê ongeluksvrye verkeersgedrag, is ter sprake. Elke skool (en ouerhuis) is getaak met "verkeersveiligheidsopvoeding" wat enersyds algemeen vormend ten opsigte van leerders se karakter, waardes, norme en lewensbeskoulike uitgangspunte is en andersyds tot die totstandkoming van "hoëvlak"-verkeershandelinge wat leerders in staat stel om hulleself en medepadgebruikers in straatverkeer te beskerm, bydra.

Dit is duidelik dat, in teenstelling met die wye verskeidenheid definisies vir "kurrikulum" en verwante kurrikuleringsaangeleenthede, "verkeersveiligheidsopvoeding" as navorsingsterrein nog braak lê. "Verkeersveiligheidsopvoeding" is egter in teenstelling met die gestelde terrein 'n betreklik nuwe veld waarin vele uitdagings en onontginde potensiaal opgesluit is. Vir die doel van hierdie studie is dié begrip egter voldoende omskryf en verdere navorsing sal nie deur die gestelde beperking belemmer word nie.

2.3.9 Die padgebruiker

In bronne wat geraadpleeg is om die begrip "padgebruiker" te omskryf, is gevind dat die terme "padgebruiker" en "verkeersdeelnemer" uitruilbaar is. Dit blyk dat skrywers in samehang met die begrippe "verkeersituasie", "verkeersdeelname" en "verkeersveiligheidsopvoeding" merendeels die term "verkeersdeelnemer" gebruik. Waar sprake is van die "pad", "padomgewing" en "padgebruik" word die term "padgebruiker" verkies. Wanneer hierdie term opsigself omskryf word, word die laasgenoemde begrip verkies.

Monteith (1984:2) se omskrywing van die begrip "padgebruiker" dien as vertrekpunt vir definiëring deur 'n verskeidenheid skrywers (Theunissen, 1991:11; Van der Merwe & Smit, 1991:14), te wete: Die "padgebruiker" word beskou as enige persoon wat ten tye van sy/haar lewensduur wat oor min of meer sewentig jaar strek (vanaf geboorte tot bejaardheid) hom/haar "op 'n pad waag".

Wanneer hierdie definisie in oënskou geneem word, kan dit gestel word dat die mens reeds van voor sy geboorte 'n padgebruiker is. Elke voornemende moeder is in hierdie verband verantwoordelik vir ongeluksvrye verkeersdeelname. Blootstelling aan verkeer strek dus van voor geboorte tot selfs op weg na die begraafplaas. Die padgebruiker se totale lewensduur word deur padgebruik in beslag geneem. Des te belangriker die veiligheidsaspek hieraan verbonde (vergelyk 1.1).

Die term "padgebruiker" verwys na alle padgebruikersrolle, dit wil sê die voetganger, passasier, fietsryer, motorfietsryer en motorvoertuigbestuurder (Theunissen, 1991:11). In hierdie verband beweer Van der Merwe en Smit (1991:14) dat die "padgebruiker" se vlak van ontwikkeling hom toelaat om 'n verskeidenheid padgebruikersrolle oftewel -kategorieë te betree.

Padgebruikersrolle kan hoofsaaklik in drie groepe verdeel word, te wete (Monteith, 1984:3):

- Voetgangers.
- Voertuigbestuurders.
- Passasiers.

Op grond van die ontwikkelingstadia van die mens maak Monteith (1984:2) die volgende indeling wat in terme van "verkeersveiligheidsopvoeding" ter sake is:

- Die voorskoolse leerder.
- Die leerder in die primêre skoolfase.
- Die leerder in die sekondêre skoolfase.
- Die volwasse leerder.

Vir die doel van hierdie studie word leerders uit die eersgenoemde twee groeperinge betrek.

Ten opsigte van die indeling in terme van padgebruikersrolle en –kategorieë meen Theunissen (1991:12) dat verkeersveiligheid van die mate van konsiderasie en bedagsaamheid tussen padgebruikers afhanklik is. Padgebruik vind immers nooit geïsoleerd plaas nie, maar juis in verhouding tot ander padgebruikers wat verskillende padgebruikersrolle beklee (Monteith, 1984:4).

Elke padgebruiker staan egter nie net in verhouding tot ander padgebruikers nie, maar ook in verhouding tot God en tot homself (Van der Merwe & Smit, 1991:12). Om hierdie rede is selfkennis in terme van verkeersveiligheidsopvoeding essensieel. Hierdeur sal leerders tot insig aangaande selfaanvaarding, selfbeheersing en die belangrikheid daarvan vir die verkeersituasie gelei word.

Verkeersveiligheidsopvoeding moet voorts ook die ontwikkeling van padgebruikers se verantwoordelikheidsin en ooreenkomstige vaardighede insluit (Monteith, 1984:5). Tesame hiermee beweer Thirion (1988: *Houdings- en gedragsverandering van die padgebruiker* soos aangehaal deur Theunissen, 1991:12) dat padgebruikers toegerus moet word met kennis aangaande gesindhede en die rol van die persoonlikheid aangesien dit 'n invloed op verkeersgedrag uitoefen. Dit sal ten spyte van die snelle ontwikkeling van die padverkeersituasie en gepaardgaande toenemende eise wat aan padgebruikers gestel word, moontlike risiko's en gevaarsituasies die hoof bied (Eggink et al., 1991:19).

Vir die doel van hierdie studie word by die omskrywing van die begrip "padgebruiker" as enige mens wat hom/haar ter enige tyd op 'n pad/straat bevind en derhalwe aan padgebruik oftewel verkeersdeelname blootgestel is, volstaan. Dit sluit die totale lewensloop van die mens in.

In terme van hierdie studie kom die "padgebruiker" in die preprimêre en primêre skoolfase ter sprake. Die padgebruikersrolle wat hoofsaaklik tydens hierdie fases beklee word, is dié van voetganger, passasier en fietsryer. 'n Kernkurrikulum gerig op die genoemde teikengroep sal in ooreenstemming met die bogestelde gegewens ook selfkennis, die ontwikkeling van 'n verantwoordelikheidsin, tersaaklike vaardighede en die aankweking van 'n positiewe gesindheid insluit.

2.4 ELEMENTE VAN 'N KURRIKULUM

Die "elemente van 'n kurrikulum" dui op die verskillende fases van die kurrikulumontwerpproses. Hierdie fases volg mekaar logies op en vertoon 'n "sikliese" gang (Nicholls & Nicholls, 1978:13). Kurrikulumkonstruksie word derhalwe nooit afgehandel nie aangesien voortdurende interaksie en wedersydse beïnvloeding voorkom (Calitz et al., 1982:5,6).

Nicholls en Nicholls (1978:13) veronderstel dat die interafhanklikheid tussen kurrikulumelemente daartoe lei dat verandering aan een element al die ander sal beïnvloed. Die belangrikste implikasie hiervan is, volgens Fraser et al. (1993:102), dat kurrikulumontwikkeling nie op grond van een element plaasvind nie, maar dat al die elemente 'n rol speel en in ag geneem moet word. Ook Calitz et al. (1982:6) beweer met reg dat die balans tussen die "elemente van 'n kurrikulum" versteur kan word indien daar te veel waarde aan enige komponent in die sikliese model gewy word.

Ter stawing hiervan meld Fraser et al. (1993:101) dat die kurrikulum op grond van die sogenaamde interafhanklike verband tussen die kurrikulumelemente nie 'n eensydige beeld reflekteer nie. Dié skrywer verduidelik dat die doelstellings die situasie-analise opvolg wat weer op die uitkoms van die evalueringsproses gebaseer is.

Daar word derhalwe nie van een komponent na 'n volgende beweeg totdat evaluering bereik is nie. Die sikliese verloop dui veel eerder op kontinue voorwaartse en terugwaartse bewegings tussen die verskillende elemente (Calitz et al., 1982:6).

Die vermelde "sikliese" gang van die kurrikulum verwys volgens Calitz et al. (1982:6) na kontinue herkurrikulering wat daarop dui dat kurrikulumevaluering "diagnoserend" en "remediërend" van aard is. Hy verwys in hierdie verband na 'n "kurrikulumspiraal" wat aandui dat die kurrikulumverloop voortdurend op verskillende vlakke plaasvind.

Vervolgens word 'n verskeidenheid kurrikulumkundiges se menings ten opsigte van watter elemente binne kurrikulumkonteks bestaan, puntsgewys aangedui.

Fraser et al. (1993:93) beweer dat antwoorde op die volgende vrae rigtinggewend kan wees in die vasstelling van watter elemente onder kurrikulumontwerp ressorteer:

- Wie word onderrig?

  Die antwoord hierop dui op 'n situasie-analise rakende die persone en instansies wat betrokke is by kurrikulumontwerp, dit wil sê ook hulle vir wie die kurrikulum ontwerp is.

- Wat word onderrig?

  Watter leerinhoud word ter wille van kurrikulumdoeleindes geselekteer? Die seleksie en organisasie van die leerinhoud is ter sprake.

- Waarom word die bepaalde leerinhoud onderrig?

  Spesifieke doelstellings met die kurrikulum tree op die voorgrond.

- Hoe word die bepaalde leerinhoud onderrig?

  Die antwoord hierop dui onderrig-leerervarings, -handelinge en –geleenthede aan.

- Watter resultaat volg?

  Hierdie vraag verwys na die evalueringskomponent van enersyds die onderrig en andersyds die kurrikulum opsigself.

Op sy beurt stel Tyler (1991:291) die volgende vrae aan die orde:

- Ten opsigte van watter leerinhoud moet leerders begelei word?
- Watter leerervarings wat leerders tydens die leerproses sal ondersteun, kan voorsien word?
- Hoe kan die genoemde leerervarings georganiseer word om die uiteindelike kumulatiewe effek te vergroot?
- Tesame met die drie bogenoemde vrae moet kurrikulumelemente op 'n kontinue wyse gemonitor word, sodat 'n deurlopende evalueringsplan opgestel kan word.

Die kurrikuleringsproses word volgens Carl (1995:47) deur 'n verskeidenheid fases oftewel elemente gekenmerk, te wete:

- Inisiëring.
- Ontwerp.
- Verspreiding.
- Implementering.
- Evaluering.

Op sy beurt dui Krüger (1980:33) die onderhawige vier basiese komponente van enige kurrikulum aan:

- Seleksie.
- Ordening.
- Doelstellings.
- Evaluering.

Mostert (1986a:8,9) identifiseer die volgende as elemente van 'n kurrikulum, naamlik:

- Inisiëring.
- Beplanning.
- Ontwikkeling van nuwe materiaal.
- Uittoetsing.
- Implementering.
- Summatiewe evaluering.

Dit volg uit die bogenoemde dat die "elemente van 'n kurrikulum" ook as "kurrikulumfases" of "komponente" aangedui kan word. Hoe dit ook al sy, hierdie "elemente" figureer interafhanklik en kruisbeïnvloeding is in die logiese "sikliese" gang te bespeur. 'n Balans tussen die kurrikulumelemente word gehandhaaf deurdat kontinue herkurrikulering plaasvind. Ten opsigte hiervan is daar melding van 'n "kurrikulumspiraal" gemaak.

Vir die doel van hierdie studie word die elemente van 'n kurrikulum deur die volgende vrae aangedui:

- Wie? (situasie-analise, dit wil sê 'n ontledings- en inisiëringsfase).
- Waarom? (die formulering van doelstellings as deel van kurrikulumbeplanning).
- Wat? (die seleksie en organisasie van kennisinhoud).
- Hoe? (onderrig-leerervarings).
- Wat is die resultaat? (uittoetsing en evaluering).

Vervolgens word die elemente van 'n kurrikulum afsonderlik bespreek.

2.4.1 Situasie-analise

Marsh (1992:79) beweer dat die terme "needs assessment" (behoeftebepaling) en "needs analyses" (behoefte-analise) veral gedurende die sewentiger jare in Amerika vinnig veld gewen het. Die genoemde terme word as 'n proses wat tot die identifisering en prioritisering van opvoedkundige behoeftes aanleiding gee, verklaar.

Alhoewel Krüger (1985:111) die term "situasie-analise" as 'n "diagnostiese" en 'n gelyktydige "projekterende, ekstrapolerende handeling" omskryf, meen Mostert (1985:32,33) dat die begrip "diagnose" veel eerder op een van die stappe van 'n situasie-analise-proses dui. Derhalwe kan dit gestel word dat die term "diagnose" in omvang meer beperk is as die terme "situasie-analise" en "behoeftebepaling". Die laasgenoemde twee begrippe se reikwydte en trefkrag blyk groter te wees (Van der Merwe & Smit, 1991:57). Om hierdie rede word die term "situasie-analise" met enkele verwysings na "behoeftebepaling" vir die doel van hierdie studie verkies.

Volgens Mostert (1986a:60) word dit allerweë aanvaar dat 'n situasie-analise alle kurrikuleringshandelinge onderlê. Ter stawing hiervan meen Calitz et al. (1982:12) en Carl (1995:97) dat enige poging tot kurrikulumvernuwing 'n deeglike situasie-analise as vertrekpunt het. Ook Marsh (1992:79) meld dat die begrip "situasie-analise" na die aanvangstadium in terme van kurrikulumbeplanning verwys. Hiervolgens vorm die situasie-analise 'n klankbord vir kurrikulumontwikkeling en –ontwerp.

'n Omvattende omskrywing vir die begrip "situasie-analise" blyk dié van Krüger (1980:35) te wees, te wete dat 'n "situasie-analise" die "geheeloorsig oor die terrein wat gedek wil word in 'n bepaalde onderrigsekwens en die daaruit ontspringende doelstellings of voorneme met die onderrig" is. Ter verwerkliking hiervan word 'n deeglike analise van alle veranderlikes van die bestaande asook die "te bereikte situasie" voorgestel.

Mostert (1985:30,31) se omskrywing blyk op die bovermelde definisie van Krüger (1980:35) geskoei te wees. Die eersgenoemde skrywer definieer 'n "situasie-analise" as 'n "geheel-oorsig" oor die totale terrein van kurrikulumontwerp. Dit word verder gekwalifiseer as "'n analise van die totaal van die determinante van sowel die onderhawige as die te bereikte situasie en die daaruit voortvloeiende doelstellings".

Binne die konteks van die vermelde "geheeloorsig" meen Oliva (1988:242) dat 'n "situasie-analise" 'n proses aandui waartydens behoeftes wat deur kurrikulumbeplanners aangespreek word, geïdentifiseer word. Die term "situasie-analise" word as 'n instrument wat poog om op 'n formele wyse die leemtes tussen bestaande uitkomste en verlangde uitkomste prioriteitsgewys te orden, om behoeftes volgens die prioriteitsorde te selekteer en uiteindelik 'n bestaande kurrikulum te hersien of 'n nuwe kurrikulum te implementeer, omskryf. Hierdeur sal die totale skoolsisteem verbeter word (Oliva, 1988:254).

Hiervolgens kan dit gestel word dat 'n situasie-analise vir die doel van hierdie navorsing alle kurrikulumbeplanning, -vernuwing, en -ontwikkeling ten grondslag sal lê. 'n Ontleding van die beginsituasie sal as vertrekpunt vir die totale spektrum kurrikuleringshandelinge wat volg, dien. Alle veranderlikes in die huidige sowel as die toekomstige situasie sal in oënskou geneem word. Hierdeur sal leemtes en voortspruitende behoeftes in die bestaande asook die beoogde situasie met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding geïdentifiseer en geprioritiseer word.

As gevolg van enersyds die logies-chronologiese verloop van kurrikulering en andersyds die gegewe dat die situasie-analise die eerste stap in kurrikulumvernuwing is, kan verwarring aangaande kurrikulumontwikkeling as 'n lineêre gebeure ontstaan (Mostert, 1986b:10). Kurrikulumontwikkeling vind egter geensins lineêr plaas nie, maar vertoon, daarenteen, 'n deurgaanse sikliese gang waarbinne handelinge spontaan plaasvind. Nuwe kennisinhoude kan dus nie net na willekeur bygevoeg of bestaande inhoude weggelaat word nie (Calitz et al., 1982:12).

Die sikliese gang van hierdie kontinue proses word daarin aangetoon dat kurrikuleringshandelinge nie eenmalig van aard is nie (Mostert, 1986b:10). Om hierdie rede moet alle kurrikulumdeterminante op 'n kontinue wyse gemonitor word. Ook veranderlikes ten opsigte van die situasie-analise beïnvloed mekaar wedersyds en vereis deurlopende evaluering (Mostert, 1985:41).

Oliva (1988:248) dui die verband tussen die situasie-analise en die res van die kurrikulumverloop aan deur te verwys na die situasie-analise wat onder meer doelformulering voorafgaan, na afloop van die identifisering van doelstellings plaasvind, na afloop van die evaluering van die onderrig geskied en tydens die evaluering van die kurrikulum opsigself voorkom. Wanneer doelstellings en doelwitte nie bereik word nie, kan die situasie-analise dikwels as die oorsaak hiervan aangedui word. Derhalwe is persoonlike data aangaande die onderwyser, die leerder tesame met alle ander veranderlikes binne die beginsituasie van uiterste belang (Steyn, 1985:20).

Die bovermelde deurlopende proses sluit die insameling en interpretasie van tersaaklike kurrikulumdata wat 'n invloed op kurrikulumontwikkeling mag hê, in (Carl, 1995:97). Van der Merwe en Smit (1991:58,59) doen 'n aantal moontlike werkwyses aan die hand waarvolgens data met betrekking tot alle veranderlikes wat 'n rol tydens die ontleding van die beginsituasie speel, ingesamel kan word. Daar word verwys na vraelyste, onderhoude, 'n analise van sosiale indikators asook observasie.

Vir die doel van hierdie navorsing sal vraelyste gebruik word. Die steekproefpopulasie sluit groot getalle onderwysers en ouers in. Onderhoude met die genoemde partye sal as gevolg van praktiese redes 'n saak van onmoontlikheid wees. Vraelyste word dus gebruik aangesien 'n analise ten opsigte van sosiale indikators en observasie nie aan die doel van hierdie studie sal beantwoord nie en andersyds aangesien vraelyste 'n wyer veld as onderhoude sal dek en 'n groter steekproefpopulasie sal betrek.

Alhoewel die "situasie-analise" nie tyd-spesifiek plaasvind nie gaan Oliva (1988:248) van die veronderstelling uit dat aangesien die behoeftes en eise van die leerder, die gemeenskap en die leerprogram as sulks oor die jare verander en andersyds aangesien geen kurrikulum perfek is nie, 'n deeglike situasie-analise ten minste een maal elke vyf jaar moet plaasvind. Jaarlikse aanpassings word steeds aanbeveel ongeag die voorgestelde tydskedule. Inspraak op mikro-, meso- en makrovlak is ten opsigte hiervan ter sprake (Mostert, 1985:127).

Die volgende vrae word as rigtinggewend ten opsigte van 'n analise van die beginsituasie aangedui (Mostert, 1985:30,31):

- Wat? (die leerinhoud word omskryf).
- Aan wie, wanneer? (die leerder is ter sprake).
- Hoekom? (doelstellings word deur hierdie vraag aangedui).
- Hoe? (die vormlike geld).

Op grond van die bovermelde basiese vrae dui verskeie skrywers onder meer die onderhawige rolspelers en sake wat ten opsigte van die situasie-analise ter sprake is, aan:

- Die "uiteindelike leerwins", "persoonlike, sosiale, skoolse, situasionele gegewens" van die leerder en die onderwyser, doelstellings en doelwitte (Steyn, 1985:21).
- Die leerders, onderwysers en die skool (Knoetze, 1986:47).
- Die leerders, die gemeenskap en die leerstof (Mostert, 1985:127; Marsh, 1992:81).
- Die leerders, onderwyser, klasgroep en skool (Steyn, 1985:20).
- Die leerders (dit wil sê die totale leerderbevolking tesame met die leerder se ontwikkeling), leergeleenthede, sosiale en kulturele aktiwiteite, die leerhandeling, leerinhoud en leerdergeleenthede (Mostert, 1986a:91-93).
- Die leerder, onderwyser, omgewing, skoolgebou en skoolklimaat (Nicholls & Nicholls, 1978:21-31).
- Die behoeftes van die gemeenskap, eise van die leerder, ekonomiese oorwegings (beskikbare fondse wat bepalend ten opsigte van die hoeveelheid onderwysers en die kwaliteit van onderwysersopleiding is) en toekomseise (Du Plooy, 1986:26-29).
- Die leerder, die leerinhoud oftewel vakwetenskap en die gemeenskap (Mostert, 1986b:10).

Vervolgens word sommige van die vermelde veranderlikes kortliks in terme van die situasie-analise toegelig.

2.4.1.1 Die leerder

Fraser et al. (1993:94) meen dat 'n situasie-analise op 'n gedetailleerde studie van die teikengroep dui. Alle beplande nuwe leerstof en vaardighede moet by die leerder se lewens- en wêreldbeskouing aansluit. Vorige verworwe leerervarings, die leerder se potensiaal en behoeftes is essensieel in beplanning, implementering en evaluering van kurrikula.

Om hierdie rede is die leerder as determinant een van die hooffaktore waarop onderwysers ter aanvang hulle visier moet rig. Daar mag wel algemene tendense in terme van die leerderpopulasie voorkom, maar elke leerder is 'n unieke individu (Nicholls & Nicholls, 1978:252). Dit is juis hierdie uniekheid wat tot verskille in dieselfde klasgroep met betrekking tot kennispeil, belangstellings, vermoëns en motivering lei. Leerders verskil egter ook "intra-individueel". Hierdie verskille vereis gedifferensieerdheid met betrekking tot doelstellings, leerinhoud, strategieë vir onderrig, onderwysmetodes en evalueringswyses (Steyn, 1985:20).

Die "situasie-analise" sluit onder meer 'n deeglike ontleding van elke leerder se potensiële moontlikhede, ontwikkelingsvlak, verwysingsraamwerk en huislike milieu in (Du Plooy, 1986:26-29). In hierdie verband meen Krüger (1980:50) dat hierdie proses voorsiening vir bepaalde aksiestappe om hierdie analise te verwesenlik, moet maak.

Ook Steyn (1985:23-33) veronderstel dat die leerders se kennisvlak, gesindheid teenoor hulle werk, studiegewoontes en –probleme, intelligensie, taalvermoë, sosiale gedragspatrone, motiveringsvlak, selfbeeld en kreatiwiteit as deel van die aanvangsituasie ontleed behoort te word.

Opsommend kan dit gestel word dat die beginsituasie met betrekking tot leerders deur onder meer die volgende beïnvloed word (Calitz et al., 1982:16-21):

- Kognitiewe intreevlak.
- Affektiewe gesindheid.
- Psigomotoriese peil.
- Algemene en vakkennispeil.

Volgens Steyn (1985:25-31) verwys die kognitiewe intreevlak na leerders se aandagspan, studiegewoontes en –vaardighede, organisasie ten opsigte van tydsbenutting, intelligensie en vereiste verworwe kennis. Die affektiewe gesindheid dui op motivering ten opsigte van leer en die psigomotoriese peil op die identifisering van leerders se aanleg sodat bekwaamhede binne spesifieke skooltipes, studierigtings en vakke ontwikkel kan word. Die genoemde skrywer voeg egter die algemene en vakkennispeil-komponente by en dui daarmee op algemene kennis soos verwerf deur insidentele leer wat op die leerder se opvoedingspeil en persoonlikheidskenmerke berus asook vakkennis wat deur proses- en/of produkevaluering vasgestel kan word.

In dieselfde verband bied Carl (1995:98) die onderhawige ten opsigte van die leerder as veranderlike binne die situasie-analise aan:

- Die leerdergemeenskap in totaliteit (aantal leerders en akademiese vordering van leerders).
- Ontwikkeling en leer (ouderdom, groei en ontwikkeling, intellektuele ontwikkeling, persoonlikheidsfaktore en houdings).
- Huis, familie en omgewingsomstandighede (aard van die gemeenskap en die gesinsopset).
- Algemene aspekte (aandagspan, motivering, leierskap, vaardighede asook belangstellings).

Hieruit volg dat 'n indringende ondersoek na 'n verskeidenheid faktore soos die leerder se kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese ontwikkelingspeil geloods moet word. Tesame hiermee moet die leerder se algemene en vakkennis, sy skolastiese vordering en intellektuele ontwikkeling, sy vaardighede, belangstellings, houdings en karaktereienskappe ontleed word. Die leerder word dus in wese ontleed en die implikasie daarvan vir die situasie-analise en kurrikulering opsigself word vasgestel.

2.4.1.2 Die onderwyser

Volgens Nicholls en Nicholls (1978:22) bevind elke onderwyser hom in 'n situasie bestaande uit verskillende leerders uit 'n verskeidenheid agtergronde en familiestrukture. Van die onderwyser word vereis om die totale situasie wat alle aspekte aangaande die leerder asook die skool en gemeenskap insluit, te analiseer. Die onderwyser is ook getaak daarmee om vas te stel wat die implikasie van hierdie veranderlikes op kurrikulumbeplanning sal wees.

Tesame met die situasie-analise word 'n deeglike self-analise vereis. Die onderwyser is immers nie net deel van die totale situasie wat geanaliseer moet word nie, maar tot 'n groot mate is hy in beheer daarvan (Nicholls & Nicholls, 1978:24).

Die onderwyser as determinant ten opsigte van die situasie-analise sluit die volgende in (Carl, 1995:99):

- Algemene perspektief op onderwys en opvoeding.
- Onderrigvermoë, -ervaring en behaalde suksesse.
- Omvang van kennis aangaande die kurrikulum.
- Verworwe kwalifikasies.
- Leierskap.
- Houding en gesindheid teenoor leerders met verskillende skranderheidsvlakke (Steyn, 1985:24).
- Vermoë om met ander onderwysers saam te werk (Calitz et al.,1982:16-21).

In 'n neutedop som Krüger (1980:50) die onderwyser as determinant ten opsigte van die situasie-analise as volg op:

- "Ken my klas".
- "Ken my opdrag".
- "Ken die omstandighede".
- "Ken myself".

Dit blyk dat die onderwyser betrokke by kurrikulering met enersyds introspeksie ten opsigte van sy eie kennis, vaardighede, vermoëns en gesindheid en andersyds met 'n analise van die leerder, die skool en gemeenskap en die implikasie daarvan vir die totale kurrikuleringsproses getaak is.

2.4.1.3 Die leerinhoud

Die leerinhoud as determinant vir die situasie-analise dui volgens Carl (1995:99) onder meer op:

- Die beskikbaarheid van studiemateriaal.
- Die moeilikheidsgraad van die kennisinhoud.
- Relevansie en omvang van die leerinhoud.
- Tydskedule soos deur die sillabus voorgestel word.
- Benodigdhede ten opsigte van die sillabus.

Dit volg uit die bovermelde dat die wyse waarop die sillabus geïnterpreteer word 'n belangrike bousteen van die situasie-analise is.

2.4.1.4 Die skool en klaskamer

Na analogie van die bogenoemde gevalle word ook die skool, klaskameropset en klasgroepe as veranderlikes met betrekking tot die situasie-analise aangedui. Veranderlikes ten opsigte van die skool is onder andere:

- Die voertaal wat deur die skool erken word, personeelontwikkeling en die graad van kurrikulumkennis en –vaardigheid wat binne personeelverband voorkom (Carl, 1995:99).
- Die grootte van die skool, beskikbaarheid van sillabi en kurrikula, onderlinge verhoudinge tussen onderwysers asook tussen onderwysers en ouers, beskikbaarheid van media, toereikendheid van fasiliteite soos meublement en mediateke asook lesroosters (Steyn, 1985:23-33).

Met betrekking tot die klaskamer is die volgende ter sake:

- Die aantal klaskamers, die beskikbaarheid van ruimte asook die vakatmosfeer wat in die onderrig-leersituasie voorkom (Carl, 1995:99).
- Die grootte van die klas, interaksie en sosiale verhoudings tussen rolspelers, die onderwyser se vermoë om die klasatmosfeer te rig sodat maksimale leer kan plaasvind asook lig en lugversorging (Steyn, 1985:23-33).

Ten opsigte van die klasgroep geld die volgende:

- Die aantal leerders per klaskamer en per onderwyser, die samestelling van die klasgroep en groepdinamika (Carl, 1995:99).
- Die grootte van die klasgroep speel 'n bepalende rol aangesien daar van die onderwyser vereis word om vaardighede te ontwikkel sodat gepaste metodes vir die grootte van elke spesifieke klasgroep aangewend kan word (Calitz et al., 1982:16-21).

Dit blyk essensieel te wees om die skool en klaskameropset tesame met die klasgroeperinge te analiseer aangesien veranderinge ten opsigte hiervan implikasies vir die beginsituasie inhou.

2.4.1.5 Die gemeenskap

Die gemeenskap as bousteen van die situasie-analise sluit die fisiese aard van die gemeenskap, dit wil sê die beskikbaarheid van kos, kleding en behuising, asook behoeftes soos vryheid, vrede, waardes en norme in. Tesame hiermee kom die algemene geletterdheidsvlak asook die begrip vir en erkenning van verskillende kulture ter sprake. Hierdie behoeftes staan in noue verband met kurrikulumontwikkeling en –ontwerp en is medebepalend ten opsigte van onderwysende opvoeding (Carl, 1995:99).

2.4.1.6 Gesins- en sosiale milieu

Die gesinsmilieu sluit faktore wat onder meer skoolprestasie van leerders kan beïnvloed, in. In hierdie verband geld ook ouers se sosiale "stygingsdrang", hulle onderwysbewustheid en belangstelling in die kind. Onderlinge verhoudings binne gesinsverband en voorbeelde ten opsigte van aspirasie en prestasiemotivering is ook ter sprake (Steyn, 1985:23-33).

2.4.1.7 Situasionele gegewens

Situasionele gegewens dui op faktore wat enige bestaande situasie kan beïnvloed. Hieronder ressorteer die beskikbare tyd vir bepaalde onderrigaspekte soos aangedui op 'n skoolrooster (Calitz et al., 1982:21), die spesifieke tyd van die dag, weersomstandighede, temperatuur in die klas, seisoenswisseling asook enige aktuele gebeure ten opsigte van die skool en samelewing (Steyn, 1985:23-33).

In die voorafgaande het die situasie-analise as element van kurrikulering ter sprake gekom. Verskeie determinante is in oënskou geneem. Dit kan in die lig van die bovermelde gestel word dat die situasie-analise ten sterkste met die einddoel van kurrikulering verband hou (Krüger, 1980:50).

2.4.2 Doelstellings

In die lig van die voorafgaande kan dit gestel word dat die situasie-analise tot die identifisering, seleksie en formulering van doelstellings lei (Fraser et al., 1993:118). Hiervolgens berus doelstellingformulering op die fondament wat 'n intensiewe situasie-analise daarstel. Die formulering van doelstellings is eers na afloop van 'n deeglike ontleding van die beginsituasie moontlik (Krüger, 1980:112).

As gevolg van die vermelde verband tussen die situasie-analise en die formulering van doelstellings meen Mostert (1986b:13) dat doelformulering as uitvloeisel van die implikasie van die veranderlikes op die situasie-analise plaasvind. Veranderlikes wat geïdentifiseer en toegelig is, is onder meer die leerder, die onderwyser, die leerinhoud, die gemeenskap, die skool en klasgroep.

Daar is egter nie net 'n noue verband tussen die situasie-analise en doelstellings nie. Die doel met 'n kurrikulum hou ook ten nouste met die doel van onderwysende opvoeding verband (Steyn, 1988:19) aangesien volwassenheid as opvoedingsideaal die hoogste vlak van doelstellings vorm (Du Plooy, 1986:29,30). Enige kurrikulum moet deur doelgerigtheid gekenmerk word aangesien die onderwyser hiervolgens sy onderrig beplan en rig en die leerder aan die hand van die kurrikulum die leerinhoud bemeester (Mostert, 1985:181). Om hierdie rede beweer Mostert (1986b:12) kan 'n kurrikulum as 'n "gespreksterna" langs die weg waarvan die opvoedingsdoel moet realiseer, bestempel word.

Die opvoeding van alle leerders moet derhalwe deurgaans doelbewus en doelgerig plaasvind (Du Plooy, 1986:30). Die afleiding volg dat pogings om doelgerigte opvoeding te bewerk met die verwesenliking van doelgerigte onderwys aan die hand van vasgestelde doelstellings saamhang.

Om die bogenoemde redes lê die belangrikheid van doelstellings en doelwitte daarin opgesluit dat dit bepalend ten opsigte van die totale kurrikulum (Knoetze, 1986:38) en medebepalend ten opsigte van onder meer die leerinhoud en leeruitkoms is (Van der Westhuizen, 1986:114).

Alle kurrikulumelemente is dus afhanklik van en hou verband met doelstellings en doelwitte (Van der Merwe & Smit, 1991:60). In hierdie verband volg dit dat die seleksie en ordening van leerinhoud, die formulering van doelwitte asook die uiteindelike evaluering van alle kurrikula op grond van (Knoetze, 1986:67) "konkreet geformuleerde" kurrikulumdoelstellings plaasvind (Steyn, 1985:49). Doelstellings en doelwitte blyk derhalwe rigtinggewend in terme van die verloop van kurrikulering te wees (Knoetze, 1986:40).

In kurrikulumkunde word daar hoofsaaklik tussen drie verwante begrippe onderskei, naamlik oorkoepelende onderwysdoelstellings ("aims") (Van der Merwe & Smit, 1991:59), onderwysdoelstellings ("goals") en doelwitte ("objectives") (Mostert, 1985:195). Vir die doel van hierdie studie kan vakdoelstellings bygevoeg word aangesien dit oor 'n kernkurrikulum vir 'n bepaalde vakdidaktiek, te wete Verkeersveiligheidsopvoeding, handel.

Dit blyk nodig te wees om die grondbegrip "doelstelling" te definieer alvorens die formulering en seleksie daarvan in oënskou geneem word. Slegs enkele kundiges se menings word hierby betrek.

Krüger (1980:59) omskryf die begrip "doelstelling" as 'n "reeks gestruktureerde leeruitkomstes".

"Doelstellings" omvat egter volgens Fraser et al. (1993:120) méér as slegs leerresultate aangesien dit die leerder as 'n totaliteitswese insluit. Om hierdie rede word ook die leerder en leeraktiwiteite beskryf en strek doelstellings oor 'n wyer terrein as die blote verskaffing van riglyne in terme van die onderrig en leerinhoud aan die onderriggewer.

Die begrip "doelstelling" en die formulering daarvan verwys na 'n omskrywing en 'n beskrywing van die volgende (Fraser et al., 1993:120,121):

- 'n Aktiwiteit.
- Spesifieke leerinhoud.
- Die omstandighede waaronder doelstellings in terme van leerinhoud gerealiseer word.
- Die kriteria vir die suksesvolle verwesenliking van doelstellings.

Die begrip "doelstelling" blyk oor 'n wye terrein te strek aangesien dit met alle kurrikulumelemente verband hou. Dit berus op die situasie-analise en gee aanleiding tot die seleksie en ordening van die leerinhoud, die bepaling en bewerking van leergeleenthede en –ervarings asook evaluering. Doelstellings is derhalwe bepalend ten opsigte van die kurrikulum en kurrikuleringsprosesse wat ook die leerder in totaliteit en die onderrig-leersituasie insluit.

Van der Westhuizen (1986:115) onderskei tussen korttermyn en langtermyndoelstellings wanneer hy korttermyndoelstellings as "spesifieke leerdoelstellings" met die uitkoms wat onmiddellik na afloop van 'n onderrigeenheid volg, aandui. Daarenteen word die term "langtermyn" oftewel "algemene, verderliggende doelstelling" gebruik om na die uiteindelike doel met die algemene opvoeding of onderrig, dit wil sê die doel met 'n leerprogram of kursus, te verwys.

Die term "makrodoelstelling" hang ten nouste met die begrip "langtermyndoelstelling" saam aangesien dit volgens Du Plooy (1986:33) oorkoepelend van aard is en oor 'n lang tydperk geskied. Sinonimiese verwysings in hierdie verband is onder meer "opvoedings-", "verderliggende -", "algemene -", "formele -", "uiteindelike -" en "toekomsdoelstellings" (Du Plooy, 1986:32). Makro- oftewel langtermyndoelstellings het ten doel om die praktyk meer onderwysgerig te maak en bied onder meer riglyne ten opsigte van onderwysbeleid en didaktiese benaderingswyses (Fraser et al., 1993:113). Algemene vormingsdoelstellings beskryf onder meer algemene leerhandelinge (Calitz et al., 1982:41) wat tydens begeleidende opvoeding aan die onvolwassene ter sprake is (Du Plooy, 1986:34).

Die begrip "mesovlakdoelstelling" verwys na doelstelling(s) ten opsigte van vakkurrikula en sillabi. Mesovlakdoelstellings is meer spesifiek en voorsien riglyne aangaande wat bereik moet word (Fraser et al., 1993:113). Net soos in die geval van makrodoelstellings sluit ook mesodoelstellings die begeleiding van die onvolwassene na volwassenheid in (Du Plooy, 1986:34).

"Mikrovlakdoelstellings" spruit uit mesodoelstellings en dui "korttermyn, direkte, onmiddellike, konkrete, instrumentele doelstellings" oftewel "onderwysdoelwitte" aan (Du Plooy, 1986:35). Mikrodoelstellings vind neerslag in lesdoelwitte wat die kennis, vaardighede en gesindheid waaroor leerders aan die einde van 'n leerhandeling moet beskik, vervat. Die tweeledige aard van lesdoelwitte blyk daaruit dat dit enersyds die beplanning van die onderwyser met die les en andersyds 'n bepaalde verwagting met betrekking tot die leerder se eindgedrag insluit. Om hierdie rede kan daar nie slegs na 'n "lesdoelwit" verwys word nie, maar ook 'n "leerdoelwit" wat op die "aktiwiteite van die leerder tydens die leerhandeling" dui (Du Plooy, 1986:35). Mikrovlakdoelstellings is derhalwe meer konkrete, direkte doelstellings wat eksplisiete korttermyn resultate uitspel (Fraser et al., 1993:113).

Hieruit blyk dat die formulering van doelstellings en doelwitte op drie vlakke geskied, te wete (Carl, 1995:102,103):

- Makrovlak: doelstellings op hierdie vlak hou met finale rigtinggewing ten opsigte van nasionale onderwys verband en is dus algemeen van aard.
- Mesovlak: doelstellings ten opsigte van 'n spesifieke skoolkurrikulum of 'n totale vakkurrikulum word op mesovlak geïdentifiseer.
- Mikrovlak: op hierdie vlak word doelwitte vir 'n spesifieke module of 'n bepaalde les of leseenheid geformuleer.

Doelstellings wat langtermyn van aard is, is volgens die bogestelde in wese algemeen en toekomsgerig. Dit word op nasionale oftewel makrovlak geformuleer en dui die uiteindelike, oorkoepelende oogmerk met opvoedende onderwys aan. Hierin word die algemene onderwysbeleid, die algemene strewe in terme van die onderwys, opvoeding en onderrig as sulks asook die begeleiding tot volwassenheid vervat. Verderliggende doelstellings dui derhalwe die algemene rigting in terme van onderwys op nasionale vlak aan.

Korttermyndoelstellings verskil van die bovermelde daarin dat dit spesifiek van aard is. Waar langtermyndoelstellings die algemene onderwysrigting aandui, word korttermyn- oftewel mikrodoelstellings aangewend om 'n leerder se eindgedrag (leerresultaat/uitkoms) na afloop van 'n leerhandeling aan te toon. Leerdoelwitte en lesdoelwitte is dus ter sprake. Hierdie onderwysdoelwitte is direk, konkreet en onmiddellik van aard.

In die lig hiervan kan dit gestel word dat vir die bereiking van volwassenheid of enige ander verderliggende opvoedingsideaal naderliggende oogmerke vereis word. Die begrip "vormingsdoelstelling" wat reeds ter sprake was, verwys na die didaktiese driehoek, te wete die interaktiewe en –afhanklike relasie tussen die onderriggewer, die leerder en die leerstof. Die ontplooiing van die leerder se potensiaal deur middel van die bemoeienis van die onderriggewer met die leerder op grond van die leerstof vereis dat vormingsdoelstellings tot "leerinhoudsgehele" vir verskillende leerders omgeskakel word (Calitz et al., 1982:24,25). Vormingsdoelstellings is beskrywend ten opsigte van konkrete handelinge en lei dus, soos hierbo gestel, tot doelwitte vir onderrigeenhede.

Dit blyk essensieel te wees om alvorens doelwitte en die formulering daarvan kortliks onder bespreking kom eers die begrip "oorkoepelende onderwysdoelstelling" vanuit die perspektief van verskillende kurrikulumkenners te omskryf.

In hierdie verband veronderstel Mostert (1986b:4,15) dat onderwysdoelstellings, en in die besonder oorkoepelende onderwysdoelstellings, op grond van die situasie-analise geformuleer word. Hierdie onderwysdoelstellings is nie gebonde aan 'n enkele leerprogram nie, maar strek oor vakgrense heen (Mostert, 1986b:16). Daar word eerder op die algemene vorming van die leerder (Mostert, 1986b:42) wat weer heenwys na die bogestelde vormingsdoelstellings gefokus.

Fraser et al. (1993:99) beweer dat die doel met die kurrikulum in die oorkoepelende doelstellings wat ten opsigte van 'n bepaalde didaktiese aktiwiteit in 'n bepaalde didaktiese situasie en omgewing van toepassing is, weerspieël word. Dit kan dus gestel word dat oorkoepelende doelstellings dien om didaktiese aktiwiteite te beplan, te rig en te evalueer. Om hierdie rede geskied opvoeding en onderwys aan die hand van die oorkoepelende doel met onderwys in 'n poging om, soos reeds vermeld, die leerder te vorm en om beoogde leerresultate te bereik.

Opgesluit in die oorkoepelende doel met die kurrikulum is enersyds 'n handelingskomponent en andersyds 'n inhoudskomponent. Hierdie komponente dui respektiewelik op 'n ordening ten opsigte van die "menslike hantering" van kurrikuluminhoud asook die ordening wat ten opsigte van die leerinhoud opsigself plaasvind (Krüger, 1980:54,59).

Pratt (1994:69) definieer oorkoepelende doelstellings as 'n "general statement of intent for a curriculum".

Oorkoepelende onderwysdoelstellings word deur Mostert (1986b:42) as "abstrak geformuleerde doelstellings wat die algemene rigting van die onderwysgebeure" rig, omskryf.

Carl (1995:103) is van mening dat 'n oorkoepelende onderwysdoelstelling na 'n algemene stelling wat die uiteinde van 'n handeling aandui, verwys. Dit geld ten opsigte van 'n lang termyn en breë terme word gebruik om die totale omvang van 'n onderwysende aksie aan te dui.

Ook Van der Merwe en Smit (1991:59) definieer 'n oorkoepelende onderrigdoelstelling as die verwagte uitkoms wat oor 'n lang tydperk bereik word. Dit is dus omvattend van aard.

Ter stawing hiervan gebruik Glatthorn (1994:19) die term "exit outcomes" en veronderstel daarmee dat oorkoepelende doelstellings op algemene stellings ten opsigte van die beoogde uitkoms wat leerders na formele skoolvoltooiing moet bereik, dui.

Marsh (1992:85) omskryf die term "oorkoepelende onderwysdoelstelling" as 'n langtermyn doelstelling waarvan die fokus eerder op 'n onderwysstelstel as 'n individuele skool gerig is.

Die "oop einde" van oorkoepelende onderwysdoelstellings is daarvoor verantwoordelik dat hierdie doelstellings nooit heeltemal bereik word nie. Dit bied veel eerder algemene riglyne vir onderwysers en is nie "dreamy visions of a distant state" nie (Marsh, 1992:86).

Vir die doel van hierdie studie word by die omskrywing van oorkoepelende doelstellings as algemene stellings wat beskrywend ten opsigte van die langtermyn eindgedrag van leerders is, volstaan. Dit geld nie net in terme van verkeersveiligheidsopvoeding nie, maar bied riglyne ten opsigte van die algemene onderwysrigting. Oorkoepelende doelstellings sentreer rondom die leerder se algemene vorming.

Toepassingsgewys kan dit gestel word dat die langtermyn doelstelling met verkeersveiligheidsopvoeding na die opvoeding en toerusting wat aan die Suid-Afrikaanse bevolking in totaliteit gebied moet word, verwys. Die oorkoepelende doelstelling met betrekking tot hierdie studie is om alle leerders in die preprimêre en primêre skoolfase verkeersveiligheidsbewus en verkeersveiligheidsopgevoed te maak. Hierdie ideaal strek oor 'n langtermyn en sal nie binne die bestek van die volgende paar jaar voltooi word nie.

Uit oorkoepelende doelstellings spruit doelstellings vir die verskillende fases, verskillende vlakke van leer (Kelly, 1989:89) en verskillende vakke binne 'n afgebakende terrein (Carl, 1995:103). Dit lei weer na doelstellings vir korttermyn aktiwiteite soos vakdoelstellings wat meer spesifiek van aard is. Die formulering van vakdoelstellings vind op afsonderlike vakgebiede plaas en is dus vakspesifiek (Mostert, 1986b:16). Aan die hand van vakspesifieke doelstellings word vakinhoude geselekteer en georden. Hierdie doelstellings word egter nog nie in besonderhede uitgespel nie (Mostert, 1986b:43). Dit is meer spesifiek van aard en bied besonderhede aangaande bedoelings en oogmerke met 'n spesifieke kursus.

Dit volg dat uit die algemene langtermyn strewe 'n aantal besondere doelstellings wat oor 'n korter tydperk bereikbaar is, geformuleer moet word. Die besondere doelstellings werk mee om die langtermyn uiteindelike doelstelling te bereik. Vir die bereiking van besondere doelstellings moet spesifieke doelwitte geformuleer word.

Vakdoelstellings word, soos hierbo aangedui, omgeskakel na meer konkrete doelwitte (Van der Merwe & Smit, 1991:59). Onderwysdoelstellings vorm dus die basis vanwaar doelwitte ontspring (Kelly, 1989:89).

Vervolgens word die begrip "doelwit" kortliks toegelig in 'n poging om 'n geheelbeeld van die rol wat doelstellings en doelwitte as elemente van kurrikulering vertolk, te verkry.

Doelwitte geld ten opsigte van 'n spesifieke les (Kelly, 1989:89) en weergee 'n presiese beskrywing van die leerder se verwagte gedrag op 'n bepaalde tydstip (Carl, 1995:103).

Volgens Pratt (1994:69) verwys die term "doelwit" na spesifieke oogmerke en bedoelings wat, soos vermeld, uit die oorkoepelende onderwysdoelstelling spruit. Om hierdie rede is doelwitte "deelfasette" van doelstellings en word geformuleer ten einde spesifieke kennis, vaardighede en gesindhede waaroor leerders aan die einde van 'n les moet beskik, aan te toon (Calitz et al., 1982:26).

Marsh (1992:85) gaan van die veronderstelling uit dat doelwitte in wese spesifiek is. Dit is juis in hierdie opsig dat doelwitte van doelstellings verskil. Doelstellings is meer algemeen van aard, verderliggend, meer vaag en breër as 'n doelwit (Mostert, 1985:176) en is beskrywend ten opsigte van algemene leerresultate. Doelwitte, daarenteen, geld ten opsigte van die korttermyn en word in terme van leerdergedrag uitgedruk (Steyn, 1985:56). Dit is onmiddellik realiseerbaar (Mostert, 1985:176).

Mostert (1986b:17,43) onderskei prestasiedoelwitte en omskryf dit as "gedetailleerde, operasionaliseerbare" doelwitte. In die Engelse kurrikulumliteratuur word daar in hierdie verband na die sogenaamde "behavioral objectives" verwys. Prestasiedoelwitte omsluit net soos in die geval van oorkoepelende onderwysdoelstellings ook 'n handelings- sowel as 'n inhoudsaspek

Eraut (1991:306) meen dat die term "doelwit" 'n meer tegniese betekenis insluit aangesien dit na 'n vooraf gespesifiseerde, beoogde uitkoms van 'n beplande program of onderrigsituasie verwys en die leerder se eindgedrag aandui.

Op sy beurt meen Marsh (1992:86,88) dat doelwitte poog om leerders se doenhandelinge en vermoëns na afloop van blootstelling aan 'n bepaalde leergeleentheid te omskryf. Dit beskryf dus die verwagte veranderinge wat as resultaat van 'n leerervaring in leerders teweeg gebring word. In sommige gevalle word die omstandighede waaronder hierdie veranderinge plaasvind, ook in doelwitformulering vervat.

Doelwitte in kurrikulumontwikkeling het ten doel om die bedoelings van die kurrikulumontwerpers aan te dui. Tesame hiermee word die fokus op die leerder en die onderwyser se aandeel hierin geplaas (Eraut, 1991:313).

Doelwitte baken leerinhoud af en reduseer kennisinhoud tot leerinhoudkerne (Steyn, 1985:56) vanwaar leerders se eindgedrag beskryf sal word. Om hierdie rede geld doelwitte ten opsigte van 'n spesifieke les (Kelly, 1989:89).

In die voorafgaande word tussen algemene doelstellings (langtermyn ideale) en besondere doelstellings (korttermyn ideale) onderskei. Daar is aangetoon dat uit oorkoepelende doelstellings algemene doelstellings spruit. Met betrekking tot hierdie studie is algemene verkeersveiligheidsbewustheid as die langtermyn doelstelling aangedui. Algemene doelstellings wat hieruit voortvloei is onder meer voetgangerveiligheid of die veiligheid van 'n fietsryer. 'n Reduksie binne die totale omvang van die oorkoepelende doelstelling blyk duidelik. Voetgangerveiligheid kan oor 'n korter tydperk as algemene verkeersveiligheidsbewustheid bereik word en word as 'n besondere doelstelling binne die algemene verderliggende onderwysdoelstelling beskou.

Indien 'n besondere opvoedingskursus (voetgangeropvoeding gerig op 'n hoërisiko-groep) ontwikkel word, sal die ideale wat hiermee bereik wil word as spesifieke doelwitte vir elke leereenheid of lesaanbieding uiteengesit word. Doelwitte dui dus die doel wat met 'n leereenheid oftewel 'n individuele onderrig-leersituasie bereik wil word, aan.

Samevattend kan die verband tussen oorkoepelende onderwysdoelstellings, doelstellings en doelwitte as volg gestel word (Marsh, 1992:87):

"Instructional events and learning outcomes are given direction by objectives, are justified by goals and are shaped by aims. Aims are given specific emphasis by goals, are actualized by objectives and are implemented in instructional events and learning outcomes."

Fraser et al. (1993:99-111) beskou die volgende as funksies van doelstellings en doelwitte en verklaar daarmee saam die rol van hierdie kurrikulumelement binne die totale kurrikulumproses:

- Bied 'n fondament vir die seleksie van leerinhoud, onderrigmetodes en leeraktiwiteite.
- Dien as die basis vir die analisering van die didaktiese situasie.
- Bied riglyne en kriteria vir evaluering met betrekking tot die effektiwiteit van die onderrig.
- Dui die verband tussen die bedoelings met die onderrig en die bereikte resultate aan.

Kurrikuleringshandelinge vind dus interafhanklik plaas. Die sikliese verloop wat binne die kurrikulum aangetref word, word hierdeur beklemtoon. Die belangrikheid van doelformulering as bousteen van kurrikula word vervolgens gestel.

Die formulering van doelstellings en doelwitte moet presies en noukeurig geskied (Calitz et al., 1982:29). Ook Fraser et al. (1993:118) huldig die mening dat doelstelling- en doelwitformulering duidelik, ondubbelsinnig en uniform moet plaasvind. Die rede hiervoor is dat vaag geformuleerde doelstellings en doelwitte tot verkeerde interpretasies van kurrikuleringshandelinge sal lei (Calitz et al., 1982:29).

Doelformulering lei tot 'n algemene raamwerk waarbinne 'n skool funksioneer. In hierdie verband moet kurrikulumbeplanners nie net die algemene behoeftes van die leerders en van die gemeenskap in oënskou neem nie, maar ook spesifieke behoeftes wat ten opsigte van individuele leerders en gemeenskappe mag ontstaan, beoordeel. Behoeftes voortspruitend uit individuele leerprogramme is ook essensieel (Oliva, 1988:223).

Aangesien elke onderwyser met die bogenoemde getaak is, is dit ook 'n onmisbare komponent van dié professie om kennis aangaande die formulering van doelstellings en doelwitte op verskillende vlakke in te win. In hierdie verband kom "kennis, begrip, toepassing, analise, sintese en evaluering" ter sprake (Steyn, 1985:55).

Enige kurrikulumkundige en/of onderwyser wat doelstellings vir kurrikuleringshandelinge formuleer, moet oor bepaalde kennis en kurrikuleringsvaardighede beskik. Die kurrikuleerder wat hom met die onderwyspraktyk bemoei, is getaak om vanuit die gegewe breë spektrum doelstellings 'n seleksie te maak. Dié geselekteerde doelstellings geld ten opsigte van die skoolpraktyk vanwaar dit die onderwyser se taak is om finaal te selekteer. Hierna vind die formulering van les- en leerdoelwitte plaas (Krüger, 1980:64).

Doelstellingformulering geskied aan die hand van werkwoorde soos "verstaan, leer, begryp, beheers, waardeer" en "insien". Hierdie werkwoordvorme bied enersyds antwoorde op die vraag wat die leerder aan die einde van 'n bepaalde onderrig-leerfase moet kan doen en andersyds lei dit tot 'n ondubbelsinnige interpretasie van doelstellings (Steyn, 1985:53,56).

Doelformulering blyk 'n komplekse taak wat gespesialiseerde kennis vereis, te wees. Onderwysers moet ook kennis aangaande leerders se kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese ontwikkeling dra aangesien hierdie aspekte bepalend vir die formulering vir doelwitte is (Steyn, 1985:21).

Vasgestelde, duidelike kriteria is 'n voorwaarde vir die seleksie van doelstellings (Krüger, 1980:57) wat tot die korrekte interpretasie daarvan en die gevolglike verlangde onderrig- en leerhandelinge sal lei.

Pratt (1994:69) identifiseer drie kriteria vir die formulering van doelstellings:

- Doelstellingformulering moet betekenisvol plaasvind.
- Doelstellingformulering moet duidelik en ondubbelsinnig wees.
- Doelstellingformulering moet ekonomies en bondig geskied.

Calitz et al. (1982:35) dui die ondergestelde kriteria vir doelstelling- en doelwitformulering aan:

- Ondubbelsinnige interpretasie met verwysing na die bedoeling van die leerkrag moet blyk.
- Die gekose werkwoord moet die aksie wat op 'n bepaalde tydstip voorkom, ten beste beskryf.
- Beknopte verwysing na die leerinhoud wat die bogestelde aksie streef om uit te voer.
- Duidelike voorwaardes waaronder leerders die doel moet bereik, moet uitgespel word.
- Die minimumprestasie vir doelbereiking moet aangedui word.
- Die aanduiding van die tydsbeperking waarbinne die doelstelling bereik moet word.

Marsh (1992:90) stel die onderhawige kriteria vir die formulering van doelwitte:

- Omvattendheid: doelwitte moet omvattend wees sodat dit die leeruitkoms kan beskryf.
- Geskiktheid: doelwitte moet bruikbaar wees vir leerders in verskillende grade en op verskillende vlakke.
- Geldigheid: doelwitte moet die werklike inhoud weerspieël.
- Uitvoerbaarheid: doelwitte moet bereikbaar wees en voorsiening vir leerders wat oor individuele bekwaamhede beskik, maak.
- Spesifiseerbaarheid: doelwitformulering moet duidelik geskied sodat leerders en onderwysers dit maklik kan begryp.
- Digtheid: doelwitte moet ooreenstem en verband hou met ander doelwitte.

Vir effektiewe seleksie van doelstellings word vasgestelde kriteria vereis. Du Plooy (1986:37,38) bied die volgende aan:

- Doelgerigtheid (die doel met die kurrikulum moet "onomwonde en duidelik" beskryf wees).
- Leeruitkomste ('n eksplisiete beskrywing van die leerder se eindgedrag moet ondubbelsinnig in die doelstelling vervat wees).
- Beskikbaarheid (doelstellings moet die beskikbaarheid van leerstof duidelik omskryf).
- Onderrigbaarheid (die onderrigbaarheid van leerstof moet uit die doelstellings blyk).
- Toeganklikheid (doelstellings moet die toeganklikheid van leerstof vir die onderwyser en die leerder aandui).
- Koördinering (doelstellings moet vir die "geheel van die onderrigverloop" voorsiening maak).
- Beheersing (doelstellings moet die wyse waarop en die mate waarin leerders die leerinhoud beheers, omskryf).

Uit die voorafgaande volg dit dat doelstelling- en doelwitformulering op so 'n wyse moet geskied dat dit die verandering en verbetering van leerders oftewel jong padgebruikers se kennis, vaardighede, gesindhede, waardes en norme ten doel het. Hierdie gegewe geld ook spesifiek met die oog op verkeersveiligheidsopvoeding. Hiervoor word vasgestelde kriteria vereis aan die hand waarvan doelformulering sinvol sal plaasvind.

2.4.3 Leerinhoudseleksie en –ordening

Leerinhoud veronderstel 'n onbeperkte leerarea. Geen kurrikulum bied ruimte vir leerinhoud in hierdie formaat nie. Om hierdie rede moet die leerinhoud geselekteer word. Seleksie van kurrikuluminhoud lewer ook 'n bydrae tot die geskiktheid daarvan vir die onderrig-leersituasie (Krüger, 1980:75).

Ten opsigte van die verloop van kurrikulering meen Du Plooy (1986:40) dat leerinhoudseleksie geensins onderskat mag word nie aangesien die geselekteerde inhoud die bereiking van die doelstellings en doelwitte ten doel het (Fraser et al., 1993:100) en 'n rol met betrekking tot leergeleenthede en evaluering speel. Leerinhoudseleksie en -ordening vind hiervolgens vanuit die doelperspektief plaas. Ter stawing hiervan stel Krüger (1980:65) dit dat die leerinhoud "doelbepaald" asook "doelbepalend" is.

Samehang word dus tussen die doelaspekte van 'n kurrikulum, leerinhoudseleksie en die implementering van ordeningsbeginsels met betrekking tot die leerinhoud getoon (Du Plooy, 1986:48). Doelformulering blyk 'n "eksplisiete stuurinstrument" ten opsigte van die onderrigleergebeure te wees waarsonder onderrig en opvoeding nie kan plaasvind nie (Krüger, 1980:114). In die lig hiervan mag leerinhoudseleksie geensins op 'n kennis-ter-wille-van-kennis wyse (Du Plooy, 1986:48) oftewel willens en wetens plaasvind nie. Verantwoordbare kriteria in ooreenstemming met die kurrikulumdoel word hiervoor vereis (Krüger, 1980:75). Ook Kelly (1989:46) staaf hierdie gegewe in sy bewering dat in terme van leerinhoudseleksie en ordening die fokus "beyond" (duskant) die kurrikuluminhoud is, dit wil sê op die vlak van seleksie, identifisering en formulering van die kurrikulumdoel.

Verdere samehang word in Van der Merwe en Smit (1991:60) se veronderstelling dat die leerinhoud langs die weg van die analisering van die beginsituasie geselekteer moet word, getoon. Leerinhoudseleksie en ordening is immers 'n sentrale handeling in die kurrikulumontwerpproses en vorm 'n integrale deel van die totale sikliese gebeure wat op 'n situasie-analise berus. Hiervolgens word ook veronderstel dat leerinhoudseleksie en ordening nie eenmalig kan plaasvind nie. Gereelde hersiening van geselekteerde kurrikuluminhoud word vereis (Mostert, 1986b:23,24).

'n Verdere rede wat vir die gereelde hersiening van die geselekteerde leerstof aangevoer word, berus op die uitgangspunt dat leerinhoudseleksie en ordening deur 'n verskeidenheid faktore beïnvloed word. In hierdie verband noem Du Plooy (1986:43,44) onder meer die kompleksiteit van die leerinhoud, die leefwêreld van die leerders asook die behoeftes van die betrokke gemeenskap. Die invloed wat 'n stagnante gemeenskap op leerinhoudseleksie en – ordening uitoefen, sal in wese van die invloed van 'n dinamiese, gesofistikeerde gemeenskap verskil.

Ter aanvang word die begrip "leerinhoud" aan die hand van enkele kundiges se menings omskryf:

- Mostert (1986b:20) stel dit dat die begrip "kurrikuluminhoud" sinonimies na "leerinhoud" verwys.

- Steyn (1988:20) definieer "leerinhoud" as 'n instrument langs die weg waarvan die opvoedingsdoel bereik word. Die kurrikuluminhoud, die doelstellings en doelwitte is hiervolgens interafhanklik en wedersyds bepalend.

- Steyn (1985:66) omskryf die begrip "leerinhoud" as enige waardevolle aspek(te) wat die opvoeder aan die leerder tydens die onderrig oordra. Nie slegs intellektuele komponente nie, maar ook gesindhede, waardes en psigomotoriese vaardighede word hierby ingesluit.

- Du Plooy (1986:39) omskryf leerinhoudseleksie as geselekteerde kennis en vaardighede wat leerders na afloop van ontsluiting in die strewe na volwassenheid moet bemeester.

Die bovermelde dui daarop dat die begrip "leerinhoud" op kennisinhoud wat binne die omvang van die kurrikulum uiteengesit word, dui. Hierdie inhoud moet as uitvloeisel van die situasie-analise en in ooreenstemming met die kurrikulumdoel geformuleer word. Leerinhoudseleksie bewerk derhalwe die bereiking van doelstellings en doelwitte. Die ontsluiting van die geselekteerde leerinhoud sluit onder meer die kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese ontwikkeling van leerders in. Die leerinhoud maak nie slegs vir die ontsluiting en bemeestering van kennis voorsiening nie, maar die aanleer van vaardighede en die aankweking van waardes en gesindhede word ook hierdeur aangedui. Hierdie komplekse seleksieproses vind aan die hand van vasgestelde riglyne en kriteria plaas.

Calitz et al. (1982:48) dui op verwarring aangaande die kurrikuluminhoud. Hiervolgens word daar verkeerdelik veronderstel dat die kurrikuluminhoud die eintlike kurrikulum is. Ook Mostert (1986b:19) dra hiertoe by in sy bewering dat 'n kurrikulum sonder leerinhoud haas ondenkbaar is. Die werklikheid, daarenteen, is dat die kurrikuluminhoud slegs een van die elemente is wat binne die sikliese kurrikuleringsgang figureer. 'n Moontlike bydrae tot hierdie verwarring mag die gegewe dat leerinhoudseleksie en –ordening as prominente aksiestap van kurrikulum-ontwikkeling beskou word, wees.

Aangesien leerinhoudseleksie 'n belangrike rol ten opsigte van kurrikulering vertolk, is vasgestelde kriteria 'n vereiste vir die seleksie en ordeningsproses. Watter inhoude geselekteer moet word, bly 'n oop vraag. Dit blyk dat daar wel eenstemmigheid in kurrikulumkunde bestaan dat kurrikula 'n vasgestelde doel het wat onder meer inhou dat die leerinhoud aan leerders die werklikheid in al sy fasette moet ontsluit.

Vir die ontsluiting van die werklikheid benadruk Calitz et al. (1982:49) dit dat die seleksie van leerinhoud op 'n ordelike wyse moet geskied. Die rede hiervoor word op grond daarvan aangedui dat hierdie ordelikheid onbewustelik in die "denksisteem" van leerders opgeneem word. Hiervoor word onder andere vereis dat die selekteerder tussen werklike essensie en detail sal onderskei.

Ordelike en toereikende seleksie van leerinhoud vereis dat:

- Die kurrikuleerder oor voldoende vakkennis moet beskik (Calitz et al., 1982:48).

  Die vakkennis van die onderwyser betrokke by kurrikulering moet tot leerinhoudseleksie en ordening in mikroverband bydra wanneer die voorgeskrewe makrovlak kurrikuluminhoude (vakkernkurrikula) verder geselekteer moet word om toereikend ten opsigte van die klassituasie te wees. Hier kom werkskemas en lesplanne ter sprake (Mostert, 1986b:24,25).

- Die leerders "opvoedkundige aspirasies" sal toon (Calitz et al., 1982:48).

  Die seleksie van vakkurrikuluminhoud vind op grond van die leerders se behoeftes, verskille en ooreenkomste plaas. Daar moet voorsiening vir leerders uit verskillende gemeenskappe met verskillende waardes en uitgangspunte gemaak word. Dit is veral die leerders se aanvangsvlak, intelligensie en belangstellings wat hier oorweeg word (Steyn, 1985:68).

  Calitz et al. (1982:48) stel dit dat die seleksie van inhoud op so 'n wyse moet plaasvind dat die evaluering sal aantoon dat die verworwe inhoud nie slegs 'n spieëlbeeld is van wat leerders gememoriseer het nie. Die seleksie van inhoud moet "produktiewe denke" bevorder.

- Die wese van die betrokke leerprogram op grond van seleksie en ordening leeraktiwiteite en leerresultate sal bewerk (Steyn, 1985:69).

Tesame met die aard van die leerprogram kom die gemeenskap en ander rolspelers se gespesialiseerdheid en eise tydens leerinhoudseleksie met die oog op lesreekse en afsonderlike lesse ter sprake.

Samevattend kan dit gestel word dat leerinhoudseleksie na die logiese orde waarvolgens inhoude in 'n kurrikulum voorkom, verwys (Mostert, 1986a:43). Hiervolgens vind onderrig-leer plaas (Fraser et al., 1993:100). Erkende kriteria is 'n vereiste vir geslaagde onderrig en leer (Mostert, 1986b:20) soos wat doelstellings 'n voorwaarde vir die seleksie van leerinhoud is (Calitz et al., 1982:49).

Die onderhawige is voorbeelde van kriteria vir leerinhoudseleksie:

- Die geselekteerde inhoud moet met gestelde doelstellings en doelwitte ooreenstem (Oliva, 1988:409) en moet leerresultate in ooreenstemming met die verwesenliking van die gestelde doel bewerk (Steyn, 1985:71; Van der Merwe & Smit, 1991:61; Fraser et al., 1993:129).

- Geldigheid: "Word daardie doelstellings bevorder wat veronderstel is om bevorder te word?" (Van der Merwe & Smit, 1991:61).

- Leerinhoudseleksie vind in ooreenstemming met die selekteerder se lewens- en wêreldbeskouing, oortuiginge en uitgangspunte asook die missie en strewe van die inrigting waaraan die selekteerder verbonde is, plaas (Calitz et al., 1982:49). Leerinhoudseleksie deur 'n Christen-selekteerder moet dus vanuit 'n christelike verwysingsraamwerk op grond van Skriftuurlike elemente geskied (Steyn, 1985:72).

- Leerders se aanvangsvlak, behoeftes, vermoëns, kennis, en intellek moet in aanmerking geneem word (Carl, 1995:111,112) en die leerstof moet in ooreenstemming met leerders se leerstyle geselekteer word (Oliva, 1988:408). Reeds verworwe kennis en vaardighede speel ook 'n belangrike rol in hierdie verband (Steyn, 1985:71).

- Waarde en relevansie: leerstofseleksie moet sorg dra dat leerstof waarde en betekenis vir leerders inhou. Die mees relevante leerstof ten opsigte van die leefwêreld van leerders behoort geselekteer te word (Fraser et al., 1993:129,131). Die leerinhoud moet in terme van kennis en vaardighede volgens die volgorde waarin dit in die praktyk aangewend word, ontsluit word (Van der Westhuizen, 1986:180).

- Die ontwikkeling van denkvaardighede, houdings, waardes en psigomotoriese vaardighede (Carl, 1995:111,112) moet deur leerstofseleksie bevorder word.

- Moontlikhede moet geskep word sodat leerders insette kan lewer asook besluite kan neem (Carl, 1995:111,112).

- Geleenthede vir selfontdekkende leer moet as uitvloeisel van leerstofseleksie geskep word (Carl, 1995:111,112).

- Leerbaarheid: die geselekteerde leerinhoud moet leerbaar wees. Oorbelading asook oorvleueling behoort uitgeskakel te word (Van der Merwe & Smit, 1991:61).

- Leerinhoudseleksie moet integrering bemoontlik sodat 'n sinvolle geheel daardeur gevorm kan word (Carl, 1995:111,112).

- Seleksie moet in ooreenstemming met die onderwyser se onderrig- en ontsluitingsvermoëns wees (Oliva, 1988:408).

- Seleksie moet realisties, relevant, stimulerend en motiverend van aard wees (Carl, 1995:111,112) en die potensiaal, aspirasie en behoeftes van die leerders asook die onderwyser akkommodeer (Fraser et al., 1993:100).

- Seleksie moet verteenwoordigend ten opsigte van die vakterrein wees (Carl, 1995:111,112) en toepaslike metodes moet vir die onderrig onderskei word (Oliva, 1988:408).

- Seleksie moet ewewigtig ten opsigte van die omvang van die studie wees (Carl, 1995:111,112).

- Leerstofseleksie moet met die beskikbare tyd, bronmateriaal en fasiliteite in gedagte plaasvind (Oliva, 1988:409).

- Kultuurwaarde: die geselekteerde leerinhoud moet verteenwoordigend van die betrokke gemeenskap se kultuurwaarde wees (Calitz et al., 1982:49; Steyn, 1985:70,72). Leerinhoudseleksie moet derhalwe daarop toegespits wees om aan die behoeftes en eise van die gemeenskap te beantwoord (Van der Merwe & Smit, 1991:61). Maatskaplike relevansie kom ook in hierdie verband ter sprake.

- Toerusting met betrekking tot roepingvervulling: die leerinhoud moet op so 'n wyse geselekteer word dat leerders hierdeur toegerus word vir toekomstige take en roepings (Calitz et al., 1982:49; Steyn, 1985:71).

- Verteenwoordigend van die "kennisbesit op die vakterrein": leerinhoudseleksie moet inhoude wat verteenwoordigend van die geheel van vakkennis is, identifiseer (Steyn, 1985:72).

- Betekenisvolheid: relevante beginsels en metodologie moet met die reikwydte van die toepassingsveld ooreenstem (Van der Merwe & Smit, 1991:61).

- Bereikbaarheid: die bereikbaarheid van verwagte leerresultate moet haalbaar wees (Van der Merwe & Smit, 1991:61).

Wanneer leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding geselekteer word, geld die bovermelde kriteria. Die volgende toepassings kan in terme van verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase aan die hand van die gestelde kriteria en op grond van die skrywer se verworwe verkeersveiligheidskennis gemaak word:

- Doelstellings en doelwitte: doelstellings en doelwitte word op grond van die situasie-analise in terme van die huidige verkeersveiligheidsopvoedingsituasie in Suid-Afrika geformuleer. Op grond hiervan word verkeersveiligheidstemas vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase geselekteer.

- Behoeftes en eise van leerders: leerders in die genoemde skoolfase se reeds verworwe verkeersveiligheidskennis en vaardighede asook behoeftes (in ooreenstemming met leerders se ontwikkeling en beperkings) word tydens leerinhoudseleksie in aanmerking geneem. Verkeersveiligheidsopvoeding maak vir alle leerders voorsiening, dog individuele en groepsverskille moet in aanmerking geneem word. Dit sou immers geen waarde hê om die kontroles van die motorfiets aan graad 3-leerders te verduidelik nie. Ook op 'n klein plattelandse dorpie moet dié padtekens waarmee leerders in daardie omgewing in aanraking kom eerder onderskei en ontsluit word.

- Ontwikkeling van kennis, vaardighede en houding: die geselekteerde kerninhoude vir verkeersveiligheidsopvoeding moet tot die ontwikkeling van denkvaardighede, die aankweking van positiewe houdings en persepsies asook psigomotoriese vaardighede bydra.

- Selfontdekkende leer: praktiese verkeersituasies moet vir die inoefening van besluitnemings- en probleemoplossingsvermoëns aangewend word.

- Integrering: binne die spektrum van Kurrikulum 2005 moet die seleksie van verkeersveiligheidsinhoude integrering tussen leer- en fokusareas bevorder.

- Relevansie: verkeersveiligheidstemas moet op so 'n wyse geselekteer word dat die eindresultaat realisties, relevant, stimulerend en motiverend sal wees. Onderwysers is genoodsaak om die relevansie, noodsaaklikheid en waarde van leerstof aan leerders oor te dra. In terme van verkeersveiligheidsopvoeding blyk dit nodig te wees om byvoorbeeld die huidige aantal sterftes met betrekking tot voetgangers in die preprimêre en primêre skoolfase aan leerders voor te hou, sodat dit hulle tot die besef kan bring waarom voetgangers kwesbaar in die verkeer is. Voetgangeropvoeding is dus relevant wanneer die huidige situasie op Suid-Afrikaanse paaie in ag geneem word.

- Kultuurwaardes: die geselekteerde verkeersveiligheidstemas moet verteenwoordigend ten opsigte van die gemeenskap, padomgewing, verkeersdigtheid en algemene kultuurwaardes wees.

- Geldigheid: leerstof moet by die bepaalde ontwikkelingsniveau van leerders aanpas en met die doel van die onderrig en leer ooreenstem. Leerders in die preprimêre skoolfase moet hiervolgens eerder aangaande die onpadwaardigheid van 'n fiets as die onpadwaardigheid van 'n motor onderrig word. Leerinhoudkerne aangaande veilige fietsry in hierdie skoolfase is meer toepaslik en derhalwe ook geldig.

Betekenisvolheid en samehang: alhoewel verskillende dele oftewel eenhede onderskei kan word, moet 'n geheelbeeld gevorm word. Die geheel vir die doel van hierdie studie is verkeersveiligheidsopvoeding en verkeersveiligheidsbewustheid met betrekking tot leerders in die preprimêre en primêre skoolfase. Verskillende temas dui onder meer op verskillende padgebruikersrolle. Voorbeelde hiervan is die voetganger, die fietsryer en die passasier. Onderdele uit "die voetganger" as tema is onder andere "die veilige oorsteek van 'n straat by 'n verkeerslig", "die oorsteek van 'n straat sonder 'n verkeerslig" en "die oorsteek van 'n straat waar geen voetgangeroorgang is nie". Onderdele uit "die fietsryer" as tema is onder meer "die keuse van 'n fiets", "die instandhouding van 'n fiets" en "die versorging van die fiets as voertuig". Hierdie afsonderlike eenhede toon samehang, maar moet egter ook in totaliteit beskou en hanteer word.

- Waarde: die ontsluiting van leerstof moet logies, opeenvolgend en kontinu plaasvind. Hierdeur word leerders se kennis stelselmatig opgebou. Dit strek vanaf eenheid tot eenheid, tema tot tema en module tot module. Hiervolgens moet byvoorbeeld in die primêre skoolfase die tema "die keuse van die fiets" temas soos "die instandhouding van 'n fiets" en "die versorging van 'n fiets" voorafgaan. Hierdie kennis blyk essensieel te wees alvorens die leerder kan leer om 'n fiets te bestuur.

- Moeilikheidsgraad van die leerstof: nuwe kennis moet by reeds verworwe kennis aansluit en dit op sinvolle wyse aanvul. Leerstof moet gestruktureerd en georganiseerd wees sodat leerders dit maklik kan leer. In die primêre skoolfase blyk dit dat waar leerders byvoorbeeld padtekens aanleer, hierdie tekens eers in groepe ingedeel behoort te word: waarskuwings-, gids-, inligtings- en gevaartekens. Lesaanbieding strek dus vanaf die bekende na die onbekende padtekens.

Die bogenoemde dui op kriteria wat geld vir die seleksie van leerinhoud. Dit is reeds gestel dat geselekteerde leerinhoud georden moet word. Net soos in die geval van seleksie word ook vasgestelde beginsels en kriteria vir leerinhoudsordening vereis.

Daar is reeds na die veronderstelling verwys dat "om met die werklikheid te kan omgaan, beteken by implikasie om daardie werklikheid te kan orden" (Krüger, 1980:65). Om leerders hiertoe te begelei, word voorbeelde van geordenheid en ordening vereis. Om hierdie rede is ordening binne 'n kurrikulum essensieel aangesien dit tot die wyse waarop leerders die werklikheid beheers, sal bydra. Die gevolge van 'n ongeordende kurrikulum is talryk en sal 'n stremmende effek op leerders uitoefen.

Die orde van die kurrikuluminhoud bepaal die volgorde van die geselekteerde leerinhoud. Lesaanbieding vind dienooreenkomstig plaas (Knoetze, 1986:44). Van der Westhuizen (1986:119) beweer dat kurrikula riglyne waarvolgens die geselekteerde kurrikuluminhoud onderrig word, moet bied. Ordeningsbeginsels dra derhalwe tot die strukturering van die leerinhoud en indirek tot die beplanning ten opsigte van kurrikulering by.

Opsommenderwys kan dit gestel word dat die seleksieproses vereis dat geselekteerde inhoud aan die hand van vasgestelde ordeningsbeginsels georden sal word. Hierdie beginsels word deur onder meer die wese en aard van die leerinhoud (Mostert, 1986a:43) asook die leerders se aanvangs- en ontwikkelingsvlak bepaal (Calitz et al., 1982:49).

Vir elke afsonderlike leerinhoudsgeheel moet 'n bepaalde ordeningsbeginsel geïdentifiseer word. Geselekteerde inhoude moet op so 'n wyse georden word dat dit 'n betekenisvolle geheel sal vorm (Du Plooy, 1986:48).

Ter stawing hiervan meen Fraser et al. (1993:100) dat leerinhoudsordening die hiërargiese rangskikking en kronologiese aanbieding van die leerinhoud as geheel inhou. Ook Connelly en Clandinin (1991:331) meen dat geselekteerde leerinhoud vertikaal en horisontaal georganiseer behoort te word.

Die vertikale ordening van inhoud verwys na 'n bepaalde volgorde in terme van skooljare terwyl die horisontale organisering na integrasie verwys. In hierdie verband tree vrae soos ouderdom, graad en onderrigtyd asook kwessies soos oorvleueling, reduksie en ondersteuning ten opsigte van nuwe leerinhoud in kurrikula op die voorgrond.

Slegs 'n aantal gemeenskaplike ordeningsprinsipes word vervolgens kortliks aan die hand van kenners se menings vermeld:

- Kernleerinhoud: die essensie word geïdentifiseer en indien nodig word die kernleerinhoud met verdere programme aangevul (Calitz et al., 1982:50).

  Simbiotiese beginsel: leerders ontdek die konkrete werklikheid in die klassituasie (Steyn, 1985:73). Die werklikheid dien derhalwe as uitgangspunt tydens ontsluiting (Calitz et al., 1982:50). Daar kan ook in hierdie verband na die heuristiese beginsel verwys word waar leerders feite deur middel van eksperimentele metodes vasstel. Direkte leerderdeelname is ter sake aangesien die leerder in direkte kontak met die realiteit gebring word (Fraser et al., 1993:137).

- Heemkundige beginsel: die leef- en ervaringswêreld van leerders figureer sentraal. Die leerder se prestasie en leergereedheid moet met die leerinhoudsordening ooreenstem (Calitz et al., 1982:50).

- Integreringsbeginsel: grense tussen leerareas word opgehef en 'n holistiese benadering (Calitz et al., 1982:50) in terme van sentrale temas word gevolg (Steyn, 1985:75).

  Konsentriese beginsel: die moeilikheidsgraad van 'n bekende leerterrein neem (Calitz et al., 1982:50) in terme van opeenvolgende kursusse of studiejare toe (Steyn, 1985:75).

- Lineêre beginsel: ontwikkeling vind "reglynig" met die oog op die bereiking van die leerdoel plaas (Calitz et al., 1982:50) en waar sprake is van oorsaak en gevolg word data "langs mekaar" georden (Steyn, 1985:74).

- Punktuele beginsel: 'n geselekteerde middelpunt dien as uitgangspunt tydens lesaanbieding (Steyn, 1985:73).

- Kronologiese beginsel: ontsluiting vind in dieselfde volgorde as wat leerinhoud deur wetenskaplikes en vakkundiges aanvanklik ontdek en beskryf is, plaas (Calitz et al., 1982:50). Leerinhoudkerne volg mekaar in terme van kronologiese tydsorde op (Steyn, 1985:73; Marsh, 1992:99; Fraser et al., 1993:129).

- Spirale beginsel: leerinhoudseleksie vind van die algemene na die besondere (Steyn, 1985:73) oftewel van die elementêre na die komplekse plaas (Marsh, 1992:99). 'n Geleidelike opbou in kwaliteit en kwantiteit kom voor (Fraser et al., 1993:135).

Uit die bovermelde volg dit dat leerstof 'n onbeperkte volume beslaan en 'n seleksie daarvan word derhalwe genoodsaak. Die leerstof wat in die grootste mate aansluiting by die doelstellings en doelwitte vind, behoort ter aanvang geselekteer te word.

Leerinhoudseleksie behels enersyds die identifisering en versameling van die leerinhoud en andersyds die beskikbaarstelling van die gekose inhoude aan leerders. In terme van verkeersveiligheidsopvoeding is dit van uiterste belang dat leerders ten opsigte van die omvorming van leerinhoud na leefinhoud begelei word. Dit word deur die ordening van die geselekteerde inhoude bemoontlik. Die ordening van die geselekteerde kurrikuluminhoud vind aan die hand van vasgestelde ordeningsbeginsels plaas. Wanneer leerders die waarde van die leefinhoud ontdek, sal hulle optrede daardeur geraak word en gedrags- en houdingsverandering sal voortvloei.

Dit kan op grond van die bovermelde gestel word dat doelformulering eers moet plaasvind alvorens leerstof geselekteer en georden word. In terme van verkeersveiligheidsopvoeding kan dit gestel word dat indien die doel van 'n spesifieke lesaanbieding is om leerders se ingesteldheid teenoor fietsry positief te stem, dan is die uitkoms ook die vorming van 'n positiewe gesindheid, ingesteldheid en houding teenoor veilige fietsry.

2.4.4 Leergeleenthede, –ervarings, metodes en strategieë

In die voorafgaande paragrawe is daar reeds na die "sikliese" gang van die kurrikulum verwys. Dit is ook gestel dat samehang tussen die kurrikuleringskomponente bestaan. Steyn (1985:80) verwys na die "dinamiese samehang" tussen die onderdele van 'n kurrikulum, te wete die situasie-analise, doelstellings en doelwitte, leerinhoud, leergeleenthede en –aktiwiteite asook evaluering. Dit volg voorts dat die samehang tussen elemente van die kurrikulum wedersydse beïnvloeding impliseer. Hierdie onderlinge interaksie tussen kurrikulumelemente geld ook ten opsigte van leergeleenthede. Ter stawing hiervan meen Steyn (1984b:1) dat leergeleenthede en –ervarings in gedurige interaksie met ander kurrikulumelemente verkeer.

Leergeleenthede verwys na die kurrikuleringsfase waartydens die onderwyser hoofsaaklik vir kurrikulering verantwoordelik is (Krüger, 1980:81). Hiervolgens berus die verantwoordelikheid ten opsigte van die bewerking van leergeleenthede op die skool. Tydens leerinhoudseleksie en ordening neem die selekteerder besluite aangaande kerninhoude wat ten beste tot doelbereiking sal bydra. Hieruit spruit die vraag na watter didaktiese geleenthede en aktiwiteite tot beoogde leerervarings sal lei (Fraser et al., 1993:100). Die onderwyser se aandeel is onder andere in die seleksie van onderrigmetodes gesetel. Juis dit moet daartoe bydra dat leerders die leerinhoud as leefinhoud sal ervaar (Du Plooy, 1986:51). Maksimale leer sal hierdeur bewerk word. Hiervoor word vereis dat die onderwyser sal kennis dra van die totale kurrikuleringsproses wat onder meer inhou dat leergeleenthede op grond van die situasie-analise, doelformulering en in ooreenstemming met die verwagte leeruitkoms geselekteer word (Steyn, 1984b:1). Dit blyk dat leergeleenthede 'n prominente rol in die didaktiese situasie vertolk.

Die skep van leergeleenthede verwys na die oordrag van geselekteerde en geordende kennisinhoud aan die hand van vooraf geselekteerde onderrigmetodes wat toepaslik ten opsigte van die aard van die leerinhoud, die leerderpopulasie en die vermoëns van die onderriggewer is (Du Plooy, 1986:52).

Samevattend kan dit gestel word dat leerinhoudseleksie na die skep van onderrig-leergeleenthede lei sodat leerstof hiertydens ontsluit kan word. Die onderrig-leergeleentheid is bepalend ten opsigte van onderrigmetodes wat op so 'n wyse geselekteer word dat dit die onderriggeleentheid ten beste sal komplementeer. Die onderrig-leergeleentheid lei na leeraktiwiteite. Hieruit spruit die leerresultaat (Steyn, 1983:81). Die onderwyser kan deur middel van evaluering vasstel of lesdoelwitte bereik is, dit wil sê of die leerinhoud en onderrig-leergeleentheid bygedra het tot die bereiking van die doelstellings.

Aangesien leergeleenthede onder raadgewing en begeleiding van die skool plaasvind, dui dit noodwendig op 'n ontmoeting tussen leerder en onderriggewer. Tydens hierdie ontmoeting word leergeleenthede tot leerervarings herlei (Du Plooy, 1986:50).

Die prominensie van die terme "leerervaring" en "leergeleentheid" binne die kurrikulumproses noodsaak verdere toeligting. Vervolgens derhalwe 'n aantal omskrywings:

Mostert (1986a:132) meen dat die genoemde terme in die algemene literêre konteks uitruilbaar is. Ook Tyler (1991:331) gaan van die veronderstelling uit dat die begrip "leerervaring" terme soos "leeraktiwiteit", "leergeleentheid" en "kurrikulumervaring" aandui.

Vir die doel van hierdie studie kan daar egter nie by hierdie aanname volstaan word nie, aangesien 'n onderskeid tussen die genoemde terme gemaak word. Die begrip "leerervaring" beskryf die interaksie tussen die leerder, leerstof en onderwyser meer akkuraat as die term "leergeleentheid" (Mostert, 1986a:133,134). Die laasgenoemde begrip dui eerder op die ordening van die leerinhoud en leerervarings in die didaktiese situasie.

Die begrip "leergeleentheid" verwys na beplande aksiestappe in die onderrigproses. Onderrighandelinge lei derhalwe tot die skep van "leergeleenthede" wat soos die woord aandui na geleenthede wat deur die onderwyser aan die hand van kurrikula geskep word en waartydens leerders kan leer, verwys.

"Leergeleenthede" verwys na die somtotaal van onderwysstrategieë, vaardighede en metodes. Onderrig-leer kom in hierdie verband ter sprake. Steyn (1984b:8) veronderstel dat onderrig as sulks waardeloos is indien leer nie daaruit voortspruit nie. Dieselfde toepassing kan in terme van die twee begrippe onder bespreking gemaak word: leergeleenthede as sulks verkry sin en betekenis in die bewerking en aanwesigheid van leerervarings.

Krüger (1980:79) staaf die uitgangspunt dat leergeleenthede na leerervarings moet lei in sy verwysing na die toe-eiening van kurrikuluminhoude. Vir effektiewe leer moet oorgang bewerk word vanaf leergeleenthede (die "blote van buite leer van feite") na leerervarings (leerinhoud wat tot "geestesbesit" omgeskakel word en 'n integrale deel van die leerder se kennisbesit word).

Bank (1991:205) definieer 'n "leerervaring" as die leerproses wat die leerder direk in verband met die realiteite van wat geleer word, bring. Dit word ook breedweg as "leefervarings" aangedui. In hierdie verband kom terme soos "ontdekkende leer", "lewenslange leer" en "eksperimentele leer" ter sprake. Ten opsigte van die onderrig-leerpraktyk is dit die taak van die onderwyser om materiaal, metodes en media aan te wend in 'n poging om leerders te motiveer om met mekaar saam te werk en van mekaar te leer asook om hulle in die interpretering van leerervarings te begelei.

Tyler (1991:331) wys daarop dat die term "leerervaring" na die persoonlike betekenis wat stam uit die leerder se betrokkenheid by 'n bepaalde leeraktwiteit verwys.

In aansluiting hierby ken Krüger (1980:21) twee kenmerke aan die begrip "leerervaring" toe, te wete:

- 'n "Persoonlike ingaan in 'n saak".
- Die omskakeling daarvan tot betekenis vir die self.

Hiervolgens verwys die begrip "leerervaring" na die kognitiewe verwerking en omskakeling van die ervaring tot eie sin. Krüger (1980:21) meen voorts dat die didaktiese handeling die aaneenskakeling van 'n reeks ervarings aandui. Hieruit spruit die verwagting van toekomstige leerervarings.

Dit blyk dat die term "leerervaring" 'n inhouds- sowel as 'n handelingskomponent insluit. Ter stawing hiervan kan die genoemde begrip. as 'n "intensionele wilsakt van die leerder en 'n dinamiese bemoeienis met voorgehoude inhoude met leer as uitkoms" omskryf word (Krüger, 1980:21).

Vir die doel van hierdie studie blyk dit essensieel te wees dat ook verkeersveiligheidsinhoude deur leerders as leefinhoude ervaar moet word. Onderriggewers is verantwoordelik vir die beplanning en skep van leergeleenthede wat tot leerervarings sal lei. Leerders moet deur middel van leergeleenthede bemeesterde kennis deel van 'n eie waardestruktuur maak en in staat wees om dit in die praktiese verkeersituasie van toepassing te maak. Dit blyk vervolgens ook die onderwyser ten taak te val om inhoude op so 'n wyse te ontsluit dat leerders daarmee sal wil identifiseer.

Aangesien onderrig-leergeleenthede leerervarings moet bewerk, moet dit noukeurig en weldeurdag geselekteer word. Vasgestelde kriteria word vir hierdie seleksieproses vereis:

- Geldigheid en doelgebondenheid: dra die leergeleenthede tot die bereiking van die vooraf-gestelde doelstellings en doelwitte by? (Steyn, 1985:95). Die leergeleentheid is geldig as dit veranderinge in leerdergedrag ooreenkomstig die gestelde doelwitte bewerk (Mostert, 1986a:141).

- Toepaslikheid: leergeleenthede moet toepaslik ten opsigte van die algemene groep asook die individu wees. Leergeleenthede moet leerders op besondere leerervarings voorberei (Mostert, 1986a:143).

- Komprehensiwiteit: word daar deur middel van leergeleenthede aan die ontsluiting van die kind in totaliteit beantwoord? In hierdie verband geld kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese doelstellings (Steyn, 1985:95). Leergeleenthede moet tot leeruitkomste in terme van kognitiewe bekwaamhede, sosiale vaardighede, gesindheidsvorming en die vaslegging van norme en waardes aanleiding gee (Mostert, 1986a:142).

- Verskeidenheid: word daar voldoende gedifferensieer ten opsigte van die inter- en intra-individuele verskille met betrekking tot die verskeidenheid leerders in een klas? (Steyn, 1985:95). Om effektief te differensieer, word 'n verskeidenheid leergeleenthede vereis, wat tot die ontwikkeling van die leerder in totaliteit sal bydra (Mostert, 1986a:142,143).

- Kontinuïteit: is voldoende kontinuïteit tussen die agtergrond, opvoeding van leerders en die metodes wat in die skool gebruik word vir die skep van leergeleenthede te bespeur? (Steyn, 1985:96).

- Samehang: word kontinue samehang tussen die leerervaring en leergeleentheid gehandhaaf? (Mostert, 1986a:143).

- Lewensrelevansie: word die leerinhoud as leefinhoud beleef? (Steyn, 1985:96). Mostert (1986a:143) meen dat leer sinvol plaasvind wanneer leergeleenthede "lewensnaby" is.

- Aard van die leerinhoud: word die leergeleentheid in ooreenstemming met die aard van die leerinhoud beplan? (Steyn, 1985:96).

- Tyd en omstandighede: word die leergeleentheid op so 'n wyse beplan dat die tyd en omstandighede in aanmerking geneem word met die oog op die maksimale ontsluiting van die leerinhoud? (Steyn, 1985:96; Van der Merwe & Smit, 1991:62).

- Klasgrootte: pas leergeleenthede by die klasgrootte aan sodat optimale leerderdeelname bewerk kan word? (Steyn, 1985:97). Die metodes wat vir lesaanbieding geselekteer word, behoort die klasgrootte bepaal te word (Van der Merwe & Smit, 1991:63).

- Leerderdeelname: leergeleenthede word in ooreenstemming met leerders se werklikheidsbesef beplan. In hierdie verband geld die relevansie van leergeleenthede en –ervarings vir leerders en leerders se betrokkenheid by die onderrig-leergebeure op grond van die leergeleentheid (Mostert, 1986a:144). Die konsep "interaksie" dien dus as kriteria vir die bewerking van leerervarings (Tyler, 1991:331).

- Die onderwyser: is die geselekteerde metodes en die aard van leergeleenthede wat die onderwyser skep in ooreenstemming met sy persoonlikheid en vaardighede? (Steyn, 1985:97).

Kriteria vir die seleksie van leergeleenthede dra tot die omskakeling van leergeleenthede na leerervarings by wat die "brandpunt van die wording van die leerder" vorm. Daarom moet leergeleenthede nie toevallig plaasvind nie, maar deur die onderwyser beplan word. Daar is reeds vroeër na leergeleenthede as "ontmoetingsgeleenthede" verwys (Krüger, 1980:80). Elke ontmoeting tussen die onderwyser en leerder dra tot die stigting van 'n "verhoudingsgeleentheid" wat beplanning en strukturering vereis, by.

Leerervarings dui egter nie net op die interaksie tussen die onderwyser en leerder nie, maar word voorts deur die interaksie tussen die leerder en die leerstof gekenmerk. Gedurende hierdie interaksie verwerf die leerder kennis en vaardighede word ingeoefen (Fraser et al., 1993:100).

Kurrikula, en meer spesifiek die leerervarings, waarin die genoemde interaksie manifesteer moet op so 'n wyse gestruktureer word dat die leerder hiervolgens "'n eie greep op die werklikheid kry". Leerervarings, met verwysing na "werklikheidservarings", is derhalwe die fokuspunt en om hierdie rede word die totale onderrig-leergebeure op verbandlegging en die identifisering van samehang in die leerinhoud (Krüger, 1980:7). Hiervoor word die genoemde interaktiewe omgang tussen die leerder en die leerstof vereis sodat die leerstof tydens lesaanbieding tot 'n werklikheidsbelewing omgeskakel kan word.

Dit blyk dus dat in enige onderrig-leerpraktyk die interaksie tussen die onderriggewer, die leerder en die leerstof figureer. In hierdie wisselwerking word vereis dat die onderriggewer leerstof sal ontsluit, die leerder die inhoude sal leer en die realiteit daarvan op so 'n wyse sal beleef dat dit sy gedrag sal beïnvloed.

Ten opsigte van die interaktiewe verhouding en die onderwyser-leerder-leerstof-wisselwerking is Krüger (1980:79,80) van mening dat die beskrywing van leergeleenthede binne die omvang van 'n kurrikulum enersyds beperkings op die onderrig-leersituasie kan plaas. Andersyds kan die didaktiese situasie daardeur gestimuleer word. Vir die kreatiewe onderwyser wat self inisiatief met betrekking tot die onderrig-leersituasie neem, kan die invoeging en beskrywing van leergeleenthede in kurrikula beperkend wees. Vir die minder kreatiewe onderwyser wat kurrikula by gebrek aan oorspronklikheid slaafs navolg, sal die spesifisering van leergeleenthede sy beweeglikheid in die onderrig-leerpraktyk verhoog.

Leergeleenthede sentreer enersyds rondom die didaktiese interaksie soos hierbo uiteengesit, maar andersyds rondom die vraag: "hoe moet die 'wat' onderrig word?" (Steyn, 1988:22). In hierdie verband kom onderrigmetodes en onderrigstrategieë ter sprake.

Ter stawing hiervan veronderstel Marsh (1992:93) dat onderriggebeure op die "hoe" van onderrig-leer dui. Die rol wat die onderwyser hierin vertolk kan as keuses aangaande onderrigmetodes en -strategieë aangedui word.

Dit blyk dat 'n noue verband tussen leerervarings, leergeleenthede en onderrigmetodes bestaan. Carl (1995:114) beskryf die genoemde verband as volg: deur middel van leeraktiwiteite (met ander woorde aksiestappe wat die onderriggewer en die leerder neem) word leergeleenthede waarbinne die leerder en onderriggewer aktief betrokke is, geskep. Hieruit behoort die mees sinvolle leerervaring(s) vir die leerder geskep te word sodat optimale leer kan plaasvind. Die blote aanwesigheid van die kurrikuluminhoud bied derhalwe geen waarborg dat opvoeding en leer sal plaasvind nie. Die onderwyser se aandeel in die skep van 'n bepaalde onderrig-leersituasie word vereis. Tesame hiermee moet die onderwyser keuses ten opsigte van 'n verskeidenheid wyses van onderrig, dit wil sê onderrigmetodes waarby leerders maksimaal kan baat, uitoefen.

Kurrikula, beskikbare sillabi, handleidings vir onderwysers en ander kurrikulumdokumente lewer 'n bydrae tot die keuses wat die onderwyser ten opsigte van metodes en strategieë uitoefen (Marsh, 1992:93). In ander gevalle word van die onderwyser vereis om op grond van sy eie ervaring en vermoëns keuses te maak. Carl (1995:113) meen dat voorgeskrewe onderrigmetodes wat in kurrikula ondanks gegewe breë riglyne voorkom in sommige gevalle die onderriggewer se inisiatief kan demp. Andersyds vereis dit dat die geïnspireerde vakonderriggewer as kurrikulumontwikkelaar oor bepaalde kurrikulumvaardighede moet beskik. Die vermoë met betrekking tot die seleksie en aanwending van onderrigmetodes vorm deel hiervan aangesien optimale leer hierdeur bewerk word. Dit is dus duidelik dat die dinamiese kurrikulumontwikkelaar aan die hand van die kurrikulum sekere werkbare metodes moet selekteer wat maksimale onderriggewer- en leerderdeelname sal insluit. Metodes moet so geselekteer en geïdentifiseer word dat die kurrikulumdoel daardeur bereik sal word en effektiewe leer daardeur bevorder sal word (Carl, 1995:117,118).

Dit volg dus dat die beplanning van leergeleenthede onder meer die seleksie van onderrigstrategieë en toepaslike metodes aan die hand waarvan die leerinhoud aan die leerders oorgedra word, insluit. In die lig hiervan sal die onderhawige aan die verband tussen metodes en strategieë asook kriteria vir die seleksie van onderrigmetodes en strategieë gewy word.

Die verband tussen metodes en strategieë word in Steyn (1985:80) se mening dat dit onmoontlik is om onderwysstrategieë metodeloos te volg, aangedui. Die rede wat hiervoor aangevoer word, dui daarop dat onderwysmetodes die "ratwerk om die oorkoepelende plan van aksie te realiseer" inhou. Onderrigmetodes en strategieë vind derhalwe interaktief en wederkerig plaas.

Volgens Carl (1995:163) bestaan daar 'n onlosmaaklike verband tussen didaktiese strategieë en onderrigmetodes. Die motiveringstrategie hou byvoorbeeld met dril, demonstrasie, die narratiewe -, vraag en antwoord- en eksperimentele onderrigmetodes verband. Dit volg dat vir elke strategie 'n aantal metodes wat die leergeleentheid ten beste sal ondersteun, geselekteer kan word.

Aangesien metodes en strategieë op mekaar aangewese is, moet die seleksieproses met groot omsigtigheid gepaardgaan. Alhoewel daar nie 'n enigste en beste onderrigmetode bestaan nie (Van der Merwe & Smit, 1991:62) is sekere onderrigmetodes meer toepaslik ten opsigte van sekere situasies, leerprogramme, skole en instansies. 'n Kombinasie van metodes kan ook geselekteer word sodat 'n bepaalde situasie maksimaal daardeur gekomplementeer word (Carl, 1995:139) en maksimale leer daardeur bewerk word. Op grond hiervan word strategieë vasgestel.

Leergeleenthede verwys inderdaad na metodes, strategieë en die seleksie van media wat in 'n gegewe lesaanbieding toepaslik sal wees (Fraser et al., 1993:100).

Fraser et al. (1993:139) omskryf 'n onderrigmetode as 'n beplande prosedure wat op die bereiking van 'n spesifieke doel gemik is. In die lig hiervan kan dit gestel word dat die onderrig-leergebeure waarin onderrigmetodes gesetel is deur die onderwyser op so 'n wyse beplan moet word dat 'n bepaalde uitkoms in ooreenstemming met die doel waarna in terme van die klasaktiwiteite gestreef word met betrekking tot elke komponent van die didaktiese driehoek gelewer word.

Fraser et al. (1993:139) omskryf 'n onderrigmetode as 'n beplande prosedure wat op die bereiking van 'n spesifieke doel gemik is. Ten opsigte van die onderrig-leergebeure kan dit as 'n klasaktiwiteit wat deur die onderwyser beplan word en wat deur die hoofkomponente van die didaktiese situasie (didaktiese driehoek) bepaal word, uitgedruk word.

Du Plooy (1986:52) onderverdeel onderwysmetodes in die onderhawige wat alhoewel nie ewe prominent figureer nie, tog heelparty raakpunte toon:

- Metodes wat die onderwyser tydens sy onderrig aanwend.
- Metodes wat leerders tydens die leerproses gebruik.

Verdere verklarings van die voorafgaande lei tot die tweeledige aard van die begrip "onderwysmetode" (Du Plooy, 1986:50). Die onderwyser se aandeel ten opsigte van die onderwysmetodiek dui op die onderrigaspek (die ontsluiting van kennis in 'n poging om inhoude oor te dra) en die leerder se aandeel dui op die leeraspek (geselekteerde metodes wat aangewend word sodat leerders inhoude kan bemeester).

Didaktiese beginsels wat ten opsigte van die seleksie van onderwysmetodes geld, kan as volg uiteengesit word (Du Plooy, 1986:53-55):

- Vormingsbeginsel: die leerder se kognisie ontwikkel.
- Verantwoordelikheidsbeginsel: elke taak wat die leerder aanpak gaan met verantwoordelikheid gepaard.
- Vryheidsbeginsel: slegs vryheid wat met verantwoordelikheid gepaardgaan, is aanvaarbaar.
- Gesagsbeginsel: die relasie tussen gesag en vryheid bewerk verantwoordelikheid ten opsigte van denke en handelinge.
- Kommunikasiebeginsel: metodes moet tot 'n oop kommunikasiekanaal tussen die onderriggewer en leerders lei.
- Leerbeginsel: leerders bemeester leerinhoud wat voortspruit uit leergeleenthede wat weer tot 'n leerervaring aan die hand van leermetodes lei.
- Ervaringsbeginsel: aktiewe leerderbetrokkenheid lei tot leerervarings waardeur leerders tot insig aangaande die leerinhoud kom.

Vir die beplanning van die onderrig met betrekking tot metodiek geld die volgende riglyne:

- Die onderrigmetode moet toepaslik ten opsigte van die inhoud en die individuele verskille tussen leerders wees (Du Plooy, 1986:50, 57).
- Elke les moet aan die hand van bepaalde behoeftes van die individue in die klas beplan word (Fraser et al., 1993:139).
- Die onderrigmetode moet optimale leerderdeelname bewerk (Du Plooy, 1986:50).

- Metodes moet by die leerinhoud asook by die doel van die les aanpas (Fraser et al., 1993:139).
- Die onderrigmetode moet selfwerksaamheid bevorder (Du Plooy, 1986:50).
- Die onderrigmetode moet die ontwikkeling van die leerder in totaliteit voor oë hê (Du Plooy, 1986:57).
- Die persoonlikheid, talente en vermoëns van die onderwyser speel 'n belangrike rol in die seleksie van metodes (Fraser et al., 1993:139).

Die begrip "onderwysstrategie" verwys na 'n oorkoepelende handeling of 'n reeks handelinge wat met die doel om die leerinhoud te ontsluit, plaasvind. Hierdie aksieplan berus of by die onderwyser of by die leerder of ewewigtig by albei. Vanuit hierdie strategieë spruit metodes. Die onderriggewer selekteer derhalwe onderwysmetodes aan die hand van onderwysstrategieë (Steyn, 1984a:8).

Daar word drie onderwysstrategieë waarvolgens leerinhoud op effektiewe wyse aan leerders ontsluit word onderskei, te wete die "aantonende", "selfontdekkende" en "interaktiewe" onderwysstrategieë (Steyn, 1985:79- 84).

Steyn (1984b:9) stel die onderhawige strategieë en metodes ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding voor:

Ten opsigte van die aantonende onderwysstrategie waar die onderwyser 'n aantonende rol in die didaktiese situasie vertolk, geld die volgende metodes (Steyn 1984b:9,10):

- Die vertelmetode kan aangewend word om wenslike passasiersgedrag aan graad 1-leerders oor te dra.

- Die demonstrasiemetode kan bydra om leeraktiwiteite te realiseer. Die personeel se motors of ou motors op die terrein kan byvoorbeeld dien om die padwaardigheid van voertuie te demonstreer.

- Leerders in die sekondêre skoolfase sal ten opsigte van die ontsluiting van verkeerswetgewing by die lesingmetode baat vind.

Ten opsigte van die selfontdekkende onderwysstrategie waar leerders probleme oplos deur aktief by die oplossing en voortspruitende leer betrokke te wees, word die volgende metodes onderskei (Steyn, 1984b:10-15):

- Deur middel van groepbesprekings kan leerders byvoorbeeld die rol wat die menslike faktor in botsings speel, beredeneer.
- Probleemvinding- en oplossing kan aangewend word om leerders te lei om risiko's te identifiseer.
- Leerders kan deur middel van die ontleding van mediaflitse verkeersveilige gedrag aanleer.
- Die verwerking en interpretasie van statistiese gegewens kan gedragsveranderinge bewerk.
- Veldwerk kan effektief aangewend word om sekondêre skoolleerders aan die realiteit ten opsigte van die verkeersituasie bloot te stel.
- Die projekmetode kan bo en behalwe die inwin van verkeersveiligheidskennis ook kreatiwiteit bevorder.
- Voertuigondersoek en –hantering word veral ten opsigte van leerders in die senior sekondêre skoolfase aanbeveel.
- Ekskursies kan na toetsterreine en bestuurskole onderneem word.
- Dramatisering sluit poppespel en rolspel vir preprimêre en primêre skoolleerders in.
- Blokkiesraaisels en videospeletjies kan bydra om leerders spelenderwys van die gevare van verkeersinteraksie bewus te maak.

Die interaktiewe onderwysstrategie dui op die afwisselende betrokkenheid van die onderwyser en die leerder en sluit die volgende metode in (Steyn, 1984b:15,16):

- Onderrig-leergesprek wat op vraagstelling (meesal deur die leerders) en antwoordgewing (deur die onderriggewer) dui.

Uit die bogenoemde volg dit dat om leerstof effektief aan leerders te ontsluit van die onderwyser bepaalde onderrigstrategieë vereis word. Die aantonende strategie dui daarop dat die onderwyser leerstof op verbale en/of nie-verbale wyse ontsluit. Die selfontdekkende strategie blyk 'n selfstandige leerhandeling van die leerder te vereis en die interaktiewe strategie dui op interaksie en kommunikasie tussen die onderriggewer en leerder.

Dit volg uit die kurrikulumliteratuur dat onderwysstrategieë, -metodes en -media 'n integrale deel van onderrig-leergeleenthede vorm. Om onderrigstrategieë sinvol te implementeer, word onderwysmetodes vereis. Hiervolgens kan onderwysmetodes as 'n instrument vir die implementering van strategieë beskou word.

Onderwysstrategieë en –metodes moet dus nie op 'n lukraak wyse geselekteer word nie. Deeglike en grondige besinning en oorwegings word hiertydens vereis. Dit val die onderriggewer ten taak om op so 'n wyse te selekteer dat die uitkoms die onderrig-leersituasie ten beste sal komplementeer.

2.4.5 Evaluering

Aangesien evaluering 'n integrale deel van die kurrikulumverloop is en ten opsigte van al die komponente van die kurrikulum plaasvind, word die interaksie en samehang tussen kurrikulumelemente, soos reeds uiteengesit, ook ten opsigte van evaluering bespeur (Du Plooy, 1986:61; Eash, 1991:69). Ter stawing hiervan meen Pratt (1994:101) dat enige kurrikulumplan ook 'n plan vir evaluering moet insluit.

Evaluering vorm 'n integrale en intrinsieke deel enersyds van die kurrikulumgang (Kelly, 1989:204) en andersyds van die onderrig-leersituasie oftewel die "kurrikulum in funksie" (Krüger, 1980:102). Onderrig en leer vind ooreenkomstig die kurrikulumdoel, doelstellings en doelwitte plaas. Ten tye van die voltooiing van 'n bepaalde kurrikuleringsmoment of na afloop van die kurrikulumsiklus opsigself word deur middel van evaluering aangetoon in watter mate die kurrikulumdoel, doelstellings en doelwitte bereik is (Krüger, 1980:117), dit wil sê hoe geslaagd die "kurrikulum in funksie" is.

Ook Fraser et al. (1993:100,101) omskryf evaluering as 'n proses waar bepaal word tot watter mate die doelstellings en ideale met die kurrikulum bereik is. Evaluering bepaal derhalwe die kwaliteit en effektiwiteit van nie net die kurrikulum nie, maar ook die didaktiese situasie.

Die onmisbaarheid van kurrikulumevaluering word in Krüger (1980:94) se veronderstelling dat die "onderrig-leergebeure van te groot belang geag word, dat die geslaagdheid daarvan aan die toeval oorgelaat kan word", aangetoon. Derhalwe sluit kurrikulumontwerp deeglike vooraf-beplanning in (Mostert, 1986b:27). Hierdie beplanning moet die formulering van die kurrikulumdoel, doelstellings en doelwitte insluit aangesien dit, soos reeds genoem, essensieel vir effektiewe evaluering van die leergebeure is (Fraser et al., 1993:192). Voorts dra deeglik beplande evaluering by tot kontinue analises wat tot die verbetering van kurrikula en die didaktiese situasie in totaliteit lei (Pratt, 1994:101).

In die lig van die bovermelde kan dit gestel word dat ten spyte daarvan dat evaluering die laaste element van die kurrikulumsiklus is (Du Plooy, 1986:60) dit allerweë as essensieel beskou word. Hiertydens word onder meer die konsepkurrikulum ten opsigte van die verifikasie daarvan getoets en potensiële beperkings word geïdentifiseer (Mostert, 1986b:27) wat 'n bydrae tot kurrikulumverandering, -vernuwing en -verbetering lewer.

Vervolgens word 'n aantal kundiges se omskrywings van die begrip "evaluering" gestel:

- "Kurrikulumevaluering" verwys na 'n proses waartydens die standaard en uitkoms van kurrikula wat die totale kurrikulum, die vak- en/of leskurrikulum insluit, bepaal. Dit behoort op 'n kontinue basis, dit wil sê gedurende en na afloop van die kurrikulumontwerp en implementeringsfase plaas te vind sodat kurrikula hierdeur hersien en verbeter kan word (Carl, 1995:178).
- Krüger (1980:95) beskou "evaluering" as 'n "sluitsteen" vir opvoedende onderrig aangesien die "leerresultate, die leerder self, die persoon wat die onderrig gee, die kurrikulum, die skool, die skoolstelsel, die eksamen – alles word aan die norme van doeltreffendheid, sukses, geslaagdheid, aanvaarbaarheid en toelaatbaarheid onderwerp".
- Ter stawing hiervan verklaar Kelly (1989:187) "kurrikulumevaluering" as 'n proses waar gepoog word om die waarde en effektiwiteit van enige aktiwiteit met betrekking tot opvoeding en onderrig vas te stel.
- Oliva (1988:441) bevestig die kontinuïteitskarakter van "evaluering". Hiertydens word data versamel en geïnterpreteer. Kelly (1989:188) meen dat besluitneming ten opsigte van die kurrikulum op grond van die beskikbaarheid van inligting plaasvind.
- Marsh (1992:102) dui aan dat die term "assessering" algemeen gebruik word om pogings wat 'n onderriggewer aan die dag lê om die bemeesterde kennis, vaardighede en houdings van leerders te beskryf, aan te dui. Die term "evaluering" word sinonimies vir die genoemde begrip deur dieselfde skrywer (1992:103) asook Oliva (1988:442) gebruik. Marsh (1992:102) verwys egter na "evaluering" as 'n omnibus-term om gegewens met betrekking tot leerdergedrag, beplanning en onderrig deur die onderriggewer en kurrikulummateriaal te beskryf.
- Steyn (1985:103,104) meen dat die begrip "evaluering" op "meting", "toetsing" en "eksaminering" dui. Dié begrip omskryf ook leeruitkomste wat onder meer houding en ingesteldheid insluit. "Evaluering" vorm 'n integrale deel van elke les en lesfaset asook deel van die totale onderwyser-leerder-leerstof-interaksie.
- Krüger (1980:97) huldig die mening dat "evaluering" sonder verskille en verandering geensins bestaansreg het nie. "Evaluering" het juis ten taak om die verskille en veranderinge op 'n leerder se "wordingsweg" voor en na afloop van blootstelling aan 'n bepaalde kurrikulum uit te wys.

Vir die doel van hierdie navorsing word veronderstel dat "evaluering" 'n oorkoepelende begrip vir enige vorm van toetsing is. "Kurrikulumevaluering" dui op 'n kontinue proses waar die kurrikulum in totaliteit onder die soeklig geplaas word. Alle veranderlikes ten opsigte van die kurrikulum word ook aan "evaluering" onderwerp en kom by die beoogde uitkoms ter sprake.

"Evaluering" is getaak daarmee om veranderinge ten opsigte van die totale didaktiese situasie uit te wys in 'n poging om kurrikula te verander, verbeter en vernuwe. Hierdeur word die gehalte van die kurrikulum en die onderrig-leergebeure verhoog.

Met die omskrywing en definiëring van die begrip "kurrikulumevaluering" as basis word vervolgens aandag aan die funksies van evaluering geskenk.

Volgens Calitz et al. (1982:77) dien "evaluering" as uitspraak ten opsigte van die standaard en gehalte van leeraktiwiteite, die geslaagdheid van die onderrig-leergebeure en die geskiktheid van die kurrikulum. Derhalwe kan dit bevestig word dat "kurrikulumevaluering" daarmee getaak is om 'n bydrae ter bevordering van die kurrikulumkwaliteit te lewer (Mostert, 1986b:46).

Kurrikulumevaluering het voorts ten doel om vas te stel of die leerinhoud aan die hand van bepaalde metodes en strategieë doeltreffend tot die bereiking van die voorafgestelde kurrikulumdoel bydra (Mostert, 1986b:38).

"Evaluering" is afgestem op enersyds die uitkoms van die kurrikulum en andersyds die kurrikulumgebeure opsigself (Mostert, 1986b:37). "Kurrikulumevaluering" blyk derhalwe 'n omvangryke handeling te wees waartydens die funksionaliteit van kurrikulering in totaliteit asook die aanvaarbaarheid van die eindproduk vir leerders en onderriggewers ter sprake kom.

Evaluering behoort daarop gerig te wees om aan te toon wat leerders verstaan. Krüger (1980:114) meen dat leerders dit wat hulle verstaan in die werklikheid moet kan bevestig. Mostert (1986b:37) bied die volgende riglyn in hierdie verband: tydens kurrikulumevaluering moet onder meer bepaal word of 'n "minimum verwagte aantal leerders bepaalde minimum doelstellings op 'n bepaalde vlak bereik het".

Bo en behalwe die genoemde funksies word ook die onderhawige funksies wat evaluering ten aansien van die onderrig-leersituasie ten doel het, onderskei:

- Evaluering bepaal die wyse waarop die onderrig-leerverloop plaasvind (Krüger, 1980:99; Calitz et al., 1982:77; Steyn, 1985:104). Die stand van sake tesame met die sukses ten opsigte van die onderrig of die kwaliteit van die leeruitkoms is ter sprake (Carl, 1995:119). Hiervolgens vorm evaluering 'n integrale deel van onderrig en leer (Pratt, 1994:105).
- Evaluering bemoontlik die aaneenskakeling en kontinuïteit tussen onderrig-leersituasies (Krüger, 1980:99; Steyn, 1985:105) en konsolideer die leerder se kennis in terme van sy gereedmaking ten opsigte van die volgende onderrig-leereenheid (Pratt, 1994:105).

- Evaluering dra tot die verbetering van leergeleenthede (Marsh, 1992:171) en die verhoging van leerderprestasies by (Calitz et al., 1982:77) wat die mate waarin die leerder die leerinhoud sy eie gemaak het, bepaal (Fraser et al., 1993:100,101; Pratt, 1994:105).
- Evaluering bepaal die aard en omvang van potensiële hindernisse wat in terme van die onderrig en leerprosesse kan ontstaan (Fraser et al., 1993:100,101).
- Evaluering bied terugvoer met betrekking tot die leerder se leerervarings (Fraser et al., 1993:100,101), leerders se vordering (Fraser et al., 1993:190) en met betrekking tot die sukses met die kurrikulum (Pratt, 1994:105).
- Evaluering weerspieël inter- en intra-individuele leerderverskille (Steyn, 1985:105) en bied dus 'n basis vir differensiasie (Du Plooy, 1986:63). Dit vorm derhalwe ook die vertrekpunt vir individualisering (Calitz et al., 1982:77).
- Evaluering bevorder die leerder se selfbeeld en opvatting met betrekking tot sy effektiwiteitsvlak (Pratt, 1994:105).
- Evaluering bepaal sterk- en swakpunte ten opsigte van die didaktiese vermoëns van die onderriggewer en leerder (Marsh, 1992:102; Fraser et al., 1993:100,101). In hierdie verband word byvoorbeeld aan die onderriggewer die geleentheid gebied om op grond van die evaluering doelstellings en doelwitte te herformuleer (Marsh, 1992:171).
- Evaluering bemoontlik gradering (Krüger, 1980:99; Steyn, 1985:104; Marsh, 1992:102; NEPI, 1992a:7; Carl, 1995:119).
- Evaluering bied 'n basis vir bevordering (Krüger, 1980:99; Calitz et al., 1982:77; Steyn, 1985:105).
- Evaluering bepaal in watter mate herbeplanning wenslik is, al dan nie (Calitz et al., 1982:77; Steyn, 1985:104).
- Evaluering voorsien 'n kwalitatiewe interpretasie van die kwantitatiewe gegewens wat deur middel van waardebepaling verkry is (Fraser et al., 1993:100,101).
- Evaluering bepaal die standaard en kwaliteit wat gehandhaaf word (NEPI, 1992a:7).
- Evaluering dui die geskiktheid van die kurrikulum aan (Steyn, 1985:105).
- Evaluering weerspieël 'n konkrete beeld van die onderwys (Du Plooy, 1986:63).

Ten aansien van die bovermelde kan dit gestel word dat 'n noue verwantskap tussen die evaluering van die kurrikulum en die evaluering van leerderprestasie met betrekking tot kennisinhoud bestaan. Leerinhoud is 'n essensiële kurrikulumelement en die sukses ten aansien hiervan is rigtinggewend ten opsigte van die sukses wat met kurrikulumimplementering gepaardgaan (Mostert, 1986b:38). Ook Du Plooy (1986:64) bevestig dat 'n definitiewe verband tussen die twee genoemde sake bestaan: die evaluering van leerderprestasie is allerweë teenwoordig en dra tot die evaluering van die kurrikulum by.

In die lig van die funksies van kurrikulumevaluering word vervolgens tussen 'n aantal soorte evalueringstipes onderskei.

Carl (1995:118) gaan van die veronderstelling uit dat kurrikulumevaluering ten doel het om vas te stel tot watter mate leer plaasvind en hoe suksesvol die kurrikulumontwerp was. In hierdie verband word tussen evaluering wat leergesentreerd en evaluering wat kurrikulumgeoriënteerd plaasvind, onderskei. Die fokus is derhalwe óf op die leeruitkoms óf op kurrikulumontwikkeling.

Oliva (1988:463) dui daarop dat daar in terme van evaluering deeglik tussen evaluering in terme van die opvoeding en evaluering in terme van die onderrig onderskei moet word. Evaluering met betrekking tot opvoeding (en onderwys) dui op enige vorm van evaluering wat onder die vaandel van die skool plaasvind. Hieronder ressorteer onder meer evaluering van die terrein, administrasie, bestuur, personeel en vervoer. Evaluering in terme van die onderrig dui op evaluering met betrekking tot leerderuitsette, die onderwyser se lesaanbieding en onderrig, benaderingswyses en metodiek. Kurrikulumevaluering sluit evaluering in terme van die onderrig in.

Daar word allerweë in kurrikulumliteratuur tussen proses- oftewel formatiewe evaluering en produk- of summatiewe evaluering onderskei (Mostert, 1986b:35; Fraser et al., 1993:101).

Fraser et al. (1993:101) meen prosesevaluering vind gedurende die verloop van die didaktiese aktiwiteite plaas en is veral daarop gerig om tekortkominge in die aktualisering van die didaktiese verloop vas te stel. Kelly (1989:189) beweer dat formatiewe evaluering ononderbroke selfs na implementering en terugvoering van kurrikula plaasvind. Dit kan egter ook gedurende die ontwikkeling of verbetering van 'n program plaasvind (Lewy, 1991:407). Knoetze (1986:104) meen dat die genoemde evalueringstipe die finale ontwerpstap vir die totstandkoming van 'n kurrikulum is. Die uitkoms van proses- of formatiewe evaluering lei tot hersiening, remediëring, herformulering en verbetering van kurrikula (Kelly, 1989:189). Formatiewe evaluering dra ook by om die kurrikuleerder tot hulp te wees in die verbetering van kurrikula, dit wil sê veranderinge ter verbetering ten opsigte van leergeleenthede, onderwysstrategieë en die onderrig (Du Plooy, 1986:66). Formatiewe evaluering dien as hulp vir 'n leerder in 'n bepaalde fase gedurende die kursus (Marsh, 1992:103). Formatiewe evaluering speel voorts 'n prominente rol in die beheer van die leerproses en in besonder in die handhawing van wat die leerder bemeester. Die waarde van formatiewe evaluering lê daarin opgesluit dat leerders terugvoering ontvang en toekomstige aksies in ooreenstemming daarmee kan rig (Pratt, 1994:109).

Ook Du Plooy (1986:65) ondersteun die waarde van terugvoering tydens formatiewe evaluering aangesien hierdie evalueringstipe met leerderprestasie en onderwysstrategieë gemoeid is. Formatiewe evaluering het ten doel om aspekte te identifiseer wat nie aan die evalueringskriteria voldoen nie, om redes hiervoor aan te dui en om alternatiewe daar te stel sodat kurrikula hierdeur verbeter kan word (Knoetze, 1986:100). Rolspelers in hierdie verband is onderwysers, vakadviseurs, ouers en navorsers (Mostert, 1986b:35).

Produk- of summatiewe evaluering verwys, soos die naam aandui, na evaluering van die eindproduk (Lewy, 1991:407; Carl, 1995:121) en vind derhalwe na afloop van bepaalde didaktiese momente soos aan die einde van 'n les (Fraser et al., 1993:101) of na finalisering en implementering van kurrikula plaas (Marsh, 1992:103). Geen wonder dat Kelly (1989:189) summatiewe evaluering as "pay-off evaluation" aandui nie. Deur middel van summatiewe evaluering word bepaal of doelstellings en doelwitte bereik is (Fraser et al., 1993:101) en of 'n leerder na blootstelling aan 'n kursus slaag of druip (Van der Merwe & Smit, 1991:63). Dit gee aanleiding tot kontinue hersiening en vernuwing en bied inisiatief ten opsigte van nuwe kurrikula. Formatiewe evaluering vind gedurende die onderrig plaas en summatiewe evaluering na afloop van die onderrig (Oliva, 1988:444). Produk - of summatiewe evaluering dra daartoe by om die kurrikuleerder of onderwyser in staat te stel om te bepaal of kurrikula aan die kurrikulumdoel beantwoord, dit wil sê of die gestelde kurrikulumdoel, doelstellings en doelwitte bereik is.

Steyn (1985:107) onderskei tussen globale en diagnostiese evaluering as vorme van produkevaluering. Globale (analitiese) evaluering dui op 'n analise in terme waarvan leerders ten opsigte van 'n bepaalde skoolfase doelstellings vir groter leerinhoudeenhede bemeester het, al dan nie. Diagnostiese evaluering word gebruik om leerprobleme te identifiseer en te omskryf. Hier kom nie slegs die oorsake van leerprobleme ter sprake nie, maar ook die aksiestappe om die leerprobleem op te hef.

Leemtes in bestaande kurrikula met betrekking tot summatiewe evaluering word vasgestel deur middel van (Mostert, 1986b:36):

- Moderatorsverslae en eksamenuitkomste.
- Onderhoude en vraelyste aan leerders, onderwysers, dosente, eksaminatore, vakadviseurs en ouers.
- Objektiewe klastoetse aan leerders.

Proses- sowel as produkevaluering is op die funksionering van kurrikula in die praktyk vanaf die situasie-analise tot by die implementeringsfase gerig. Om hierdie rede meen Mostert (1986b:36) is die geheel van die onderrig-leergebeure met betrekking tot die kurrikuluminhoud tydens proses- en produkevaluering ter sprake.

Mostert (1986b:38,39) onderskei die volgende wyses waarop kurrikulumevaluering kan plaasvind:

- Formatiewe terugvoering (hierdie evalueringstipe het ten doel om vas te stel hoe leerinhoud en leergeleenthede "ontvang" is).
- Meting van prestasie (die greep van die leerders op die leerinhoud word bepaal).
- Gesindheidsverandering en motivering (veranderinge ten opsigte van die gesindheid, gedrag en motivering wat deur middel van kurrikula bewerk is)
- Beskrywing van die kurrikulumkonteks (die onderwyser-leerder-verhouding kom ter sprake).

In die lig van die bovermelde onderskei Fraser et al. (1993:190) en Oliva (1988:444) ook aanvangsevaluering wat die onderrig voorafgaan. Aanvangsevaluering vind met die oog op die vasstelling van leerders se begingedrag plaas. Die genoemde evalueringstipe is van groot hulp in die vergelyking van leerdergedrag en gesindheidsverandering voor en na afloop van blootstelling aan 'n kurrikulum. 'n Natoets word gebruik om veranderinge ten opsigte van die uitkoms van aanvangsevaluering vas te stel.

Carl (1995:123) meen dat aanvangsevaluering 'n aanduiding van leerders se potensiaal en belangstellings bied sodat kurrikulumbeplanning in ooreenstemming daarmee kan plaasvind. Ook Du Plooy (1986:64) meld dat aanvangsevaluering bydra om die leerder se kennis en insig met betrekking tot 'n vasgestelde kursus of program te toets alvorens inhoude ontsluit word. Aanvangsevaluering word ook ten tye van die analise van die beginsituasie van die kurrikulum gemaak om vas te stel wat die vooraf kennis met betrekking tot 'n bepaalde kurrikulumaspek is.

Mostert (1986b:199-203) bied 'n uiteensetting met betrekking tot die geïntegreerdheid ten aansien van kurrikulumevaluering aan.

Hiervolgens word die onderhawige fases van kurrikulumevaluering geïdentifiseer:

- Evaluering ten opsigte van die beplanningsfase (evaluering van die situasie-analise, doelstellings en die kriteria vir leerinhoudseleksie en navorsingsontwerp).
- Evaluering ten opsigte van die ontwikkelingsfase (die ontwerp van evalueringsmiddele, die evaluering van die seleksie en ordening van leerinhoud, didaktiese riglyne, begeleidende materiaal asook die verfyning van doelstellings).
- Evaluering ten opsigte van die uittoetsingsfase (evaluering van onderwysersopleiding en die onderrig).
- Evaluering ten opsigte van die implementeringsfase (evaluering van kurrikulumdisseminasie en lokalisering van kurrikula).

Net soos in die geval van leerinhoudseleksie en ordening en die seleksie van leergeleenthede word ook bepaalde kriteria en vereistes waaraan evalueringshandelinge moet voldoen, onderskei. Dit kan as volg weergegee word:

- Geldigheid (Steyn, 1985:110,111; Carl, 1995:123) (Pratt (1994:112) maak in hierdie verband melding van menslikheid, dit wil sê dit wat getoets word, moet slegs dit wat veronderstel is om getoets te word, wees).
- Toepaslikheid (Du Plooy, 1986:68).
- Betroubaarheid (Steyn, 1985:110,111; Pratt, 1994:114).
- Objektiwiteit (Steyn, 1985:110,111; Carl, 1995:123).
- Doelgerigtheid (Glatthorn, 1994:73).
- Effektiwiteit (Pratt, 1994:115).
- Leerlingdeelname (Du Plooy, 1986:68).
- Individualisering (Carl, 1995:123).
- Evaluering moet tot betekenisvolle leerervarings lei (Carl, 1995:123).
- Kontinuïteit (Steyn, 1985:110,111; Carl, 1995:123).
- Geïntegreerdheid (Glatthorn, 1994:73).
- Gebalanseerdheid (Glatthorn, 1994:73).
- Toekomsgerigtheid (Steyn, 1985:110,111; Glatthorn, 1994:73).
- Die propedeutiese karakter van evaluering (dit wil sê dat evaluering daartoe moet lei dat die leerder vir 'n volgende onderrig-leerfase voorberei word) (Calitz et al., 1982:79; Carl, 1995:123).

Kurrikulumevaluering blyk 'n komplekse taak te wees. Uit die literatuurstudie wat onderneem is, wil dit egter voorkom dat alhoewel 'n verskeidenheid evalueringspraktyke bestaan, nog geen bevredigende metodologie ten aansien van kurrikulumevaluering gevestig is nie.

Mostert (1986b:30) huldig die standpunt dat 'n volledige evalueringsfase waar kurrikula tot op die been in die fynste besonderhede uitgetoets word oor 'n tydperk van nege jaar behoort te strek. Hierdie standpunt kan egter nie sonder meer aanvaar word nie en daarom word volstaan by 'n volgende uitgangspunt van dieselfde outeur, te wete: die bepaling van die werkswyse (wat bepalend ten opsigte van die tydperk sal wees) wat tydens kurrikulumevaluering gevolg word, berus op die karakter van die onderwysstelsel waarbinne die kurrikulum geïmplementeer word (Mostert, 1986b:39).

Evaluering as didaktiese riglyn ten opsigte van die onderrig-leergebeure roep onwillekeurig die kurrikulumdoel na vore. Ook in die geval van verkeersveiligheidsopvoeding is die fokus op die toepassing en praktiese handelingswyse, gedrag en optrede in verkeersituasies en nie soseer op teoretiese kennis nie. Die evaluering van werklike verkeersgedrag wat spontaan plaasvind, gaan byna altyd met subjektiwiteit gepaard. Die waarde en geslaagdheid van 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding en die evaluering van die uitkoms daarvan, sal slegs deur die dalende ongelukskoers en padsterftestatistiek bevestig kan word (Smit & Drinkwater, 1989:111).

Dit blyk uit die voorafgaande dat die sin en betekenis van die onderrig-leergebeure onder meer deur die uitkoms daarvan bepaal word. Die uitkoms manifesteer onder andere deur leerderprestasies wat weer van die gehalte van die onderrig en die kwaliteit van die leerproses afhanklik is. Dit wat die leerder geleer het en die effek van die onderriggewer se onderrig moet derhalwe gereeld aan evaluering onderwerp word.

Dit volg ook dat evaluering op meting, beoordeling en waardebepaling dui. Die onderrig-leergebeure vorm die fondament waarop sinvolle leer en die betrokkenheid van die onderriggewer by die onderrig-leergebeure berus en bepaal die vertrekpunt vir evaluering. Kurrikulumevaluering is in die lig van die bovermelde onmisbaar en essensieel met betrekking tot kurrikulering en derhalwe ook die kurrikulum in totaliteit.

2.5 KURRIKULUMMODELLE

Mostert (1985:11) beweer dat kurrikulumontwikkelingsmodelle as uitvloeisel van die behoefte aan gemeenskaplike kurrikulumkommunikasie ontwikkel het. Bydraend hiertoe het ook 'n behoefte aan meer wetenskaplike kurrikulumontwikkeling ontstaan. Die resultaat hiervan was die totstandkoming van modelle waarvolgens kurrikuleringshandelinge doelgerig kon plaasvind.

Vervolgens word 'n aantal modelle kortliks bespreek:

2.5.1 Die Tyler-model

Ralph Tyler word deur Du Plooy (1986:21) as 'n "groot voorstander van behoorlik gestruktureerde kurrikula" beskryf. Die model wat gedurende 1949 (Calitz et al.,1982:4) in sy boek "Basic principles of curriculum and instruction" verskyn het (Oliva, 1988:167; Wolf, 1991:411; Kliebard, 1992:153; Marsh, 1992:107), word allerweë as die eerste kurrikulumontwikkelingsmodel beskou (Mostert, 1985:13). Dit is veral die eerste gedeelte van sy kurrikulummodel, te wete die seleksie van doelstellings, wat die meeste byval by opvoedkundiges en kurrikulumkenners gevind het (Oliva, 1988:167; Kliebard, 1992:154).

Du Plooy (1986:21) en Krüger (1980:23) is van mening dat Tyler se model algemeen deur kurrikulumontwerpers in feitlik elke ontwikkelende land aanvaar en oorgeneem is.

Die Tyler-rasionaal fokus nie soos die ander onderhawige modelle op spesifiek-afgebakende komponente nie, maar verwys na vier essensiële kurrikuleringshandelinge in vraagvorm, te wete (Tanner & Tanner, 1975:84; Mostert, 1985:13; Kelly, 1989:15; Wolf, 1991:411; Kliebard, 1992:153,154; Marsh, 1992:107; Brubaker, 1994:13; Carl, 1995:91):

- "What educational purposes should the school seek to attain?
- What educational experiences can be provided that are likely to attain these purposes?
- How can these educational experiences be effectively organised?
- How can we determine whether the purposes are being attained?"

Kliebard (1992:154) verwys na die bogenoemde vier vrae as 'n vier-stap-kurrikulumontwikkelingsproses bestaande uit doelstellingformulering, seleksie van leerervarings ter bereiking van die doelstellings, die ordening van leerervarings om maksimum uitkoms te bewerk en evaluering ten opsigte van kurrikulumdoeltreffendheid (Calitz et al.,1982:4).

Ter stawing hiervan veronderstel Kelly (1989:15) dat Tyler die kurrikulum as bestaande uit vier basiese elemente beskou en dat kurrikulumbeplanning hiervolgens vier dimensies aanneem, naamlik doelformulering, inhoud, metodes en evaluering.

Wanneer hierdie vier vrae in die lig van die bespreking van die afsonderlike kurrikulumelemente beskou word, is dit duidelik dat Tyler nie ruimte vir die aanvanklike situasie-analise bied nie.

Hy begin by die formulering van doelstellings en meld dat wanneer kurrikulumkundiges en – beplanners hulle hiermee besig hou data uit drie bronne ingewin behoort te word, te wete die leerders, die gemeenskap en die vakwetenskap self (Mostert, 1985:15; Mostert, 1986b:65; Kliebard, 1992:163).

In die lig hiervan verwys Tyler se formulering van doelstellings dus indirek na die situasie-analise (Mostert, 1985:43). Die gegewens wat vanuit die genoemde bronne verkry word, word bestempel as die doelstellingsfase, maar dui desnieteenstaande tog op die situasie-analise. Dié model is ten spyte van felle kritiek dus nie heeltemal situasie-analise-loos nie.

Verdere kritiek teen die Tyler-rasionaal is dat kurrikuleringshandelinge in 'n lineêre volgorde aangedui word. Ter stawing hiervan beweer Marsh (1992:10) dat die skeiding van die vier kurrikulumstappe daartoe bydra dat interverhoudings wat in enige van die kurrikulum-beplanningsaktiwiteite voorkom, onderskat word. Mostert (1985:15) meen juis dat dit die grootste kritiek teen die Tyler-kurrikulummodel is. In Tyler se reaksie hierop word verduidelik dat kurrikulumvernuwing by enige stadium in die kurrikulum begin kan word. Al vereiste ten opsigte hiervan is dat die hele kurrikulumproses deurloop moet word (Mostert, 1985:37). Hierdie kurrikulummodel verwys derhalwe eerder na sikliese gebeure.

Marsh (1992:110) identifiseer nog 'n nadeel met betrekking tot die Tyler-model, te wete dat daar geen eksplisiete riglyne ten opsigte van die seleksie van doelstellings aangebied word nie. Volgens die genoemde skrywer is Tyler veel eerder oor die evaluering van onderrig-doelstellings besorg. Hiervolgens word meetbare uitkomste oorbeklemtoon en toevallige leer wat 'n groot rol speel, word geïgnoreer.

Die trefkrag van die Tyler-model mag ten spyte van nadele geensins onderskat word nie. Du Plooy (1986:154) beweer dat Tyler se kurrikulummodel daartoe bygedra het om rigting en 'n nuwe dimensie aan die kurrikulumproblematiek te gee. 'n Verskeidenheid kurrikuleerders is deur Tyler beïnvloed en volg hom met betrekking tot die verdere ontwikkeling van kurrikulummodelle slaafs na.

Tyler se model vertoon 'n tipiese deduktiewe benadering aangesien dit van die algemene (die analisering van behoeftes wat geïmpliseer word) na die spesifieke (doelstellings en doelwitte) verloop (Carl, 1995:90). Hierdie uitgangspunt stem met die bevindinge soos vervat in die be-skrywing van die kurrikuleringshandelinge hierbo ooreen.

Marsh (1992:109) meen die grootste voordeel van die Tyler-model is onder meer dat dit toepaslik ten opsigte van enige leerprogram op enige vlak van onderrig is. Daarby voorsien dit 'n stel riglyne wat eenvoudig, logies en maklik is om te volg. Die riglyne ten opsigte van evaluering is komprehensief en ten tye van die verskyning van hierdie model was dit van die mees omvattende riglyne wat bestaan het.

Volgens Kliebard (1992:164) is die grootste voordeel in die logiese uiteensetting van die Tyler-rasionaal geleë. Dit is eenvoudig en verstaanbaar. Die genoemde skrywer koppel "tydloosheid" aan hierdie model en is van mening dat Tyler daarin geslaag het om die "blueprint" vir kurrikulumontwikkeling te voorsien wat breë riglyne en 'n algemene verwysingsraamwerk vir kurrikulumontwikkeling bied.

2.5.2 Die Taba-model

Krüger (1980:23) is van mening dat Hilda Taba se model slegs 'n uitbreiding op die Tyler-model is. Du Plooy (1986:21) staaf hierdie mening.

Taba (Oliva, 1988:162,163) volg 'n "grass-roots"-benadering tot kurrikulumontwikkeling. Hiermee word geïmpliseer dat die kurrikulum deur onderwysers ontwerp moet word. Taba veronderstel voorts dat die kurrikulumontwikkelingsproses deur die skep van bepaalde onderrig-leereenhede vir 'n bepaalde leerderpopulasie, as teikengroep, geïnisieer moet word. 'n Algemene kurrikulumontwikkelingsproses wat ten opsigte van alle leerders geld, is derhalwe nie hier ter sprake nie. Hiervolgens vertoon Taba se model 'n induktiewe benadering tot kurrikulumontwikkeling: daar word by die spesifieke begin en na die algemene opgebou.

In Taba se model is sewe stappe vir kurrikulumontwerp vervat. Dit word as volg weergegee (Tanner & Tanner, 1975:85; Krüger, 1980:24; Calitz *et al.*, 1982:5):

- Diagnose en bepaling van behoeftes.
- Formulering van doelstellings en doelwitte.
- Seleksie en bepaling van leerinhoud.
- Ordening van leerinhoud.
- Seleksie van leerervarings.
- Ordening van leerervarings.
- Bepaling van wat geëvalueer moet word, evalueringswyses en evalueringstegnieke.

Oliva (1988:164) is van mening dat 'n agtste stap ten opsigte van die Taba-model ontbreek, naamlik die taak van die kurrikuleerder om sekerheid aangaande die korrekte balans en volgorde te kry ("checking for balance and sequence").

Carl (1995:90) veronderstel egter dat die vermelde agtste stap deel van die eerste stap, te wete die ontwerp van eksperimentele onderrig-leereenhede vir 'n bepaalde graad en skoolfase, vorm. Die vermelde skrywer bied die res van die Taba-model as volg aan: die tweede aksiestap is die uittoetsing van eksperimentele onderrig-leereenhede. Dit word gevolg deur hersiening en konsolidering. Hierna word 'n verwysingsraamwerk ontwikkel en uiteindelik volg die totstandkoming en disseminasie van nuwe eenhede.

Marsh (1992:79) meen dat die eerste stap van die Taba-model veronderstel dat onderwysers daarmee getaak is om die graad van denkvaardigheid waaroor leerders, vir wie die kurrikulum ontwikkel is, te bepaal.

Dit blyk dat Taba se model rondom lang- en korttermyndoelstellings, leerinhoudseleksie en ordening waaruit onderrig en leerpatrone volg en 'n program waarvolgens evaluering plaasvind, sentreer (Van der Westhuizen, 1986:107). Alle besluite ten opsigte van kurrikulumontwikkeling word in terme van die genoemde elemente geneem.

In die lig van die bovermelde mening gaan Wolf (1991:411) van die veronderstelling uit dat Tyler se model uit drie hoofelemente bestaan, te wete doelstellings, leerervarings en evaluering. Elkeen van hierdie drie elemente moet in terme van en in verhouding tot die ander geïnterpreteer word.

Ter stawing hiervan veronderstel Tanner en Tanner (1975:671) dat die Taba-model kurrikulumontwikkeling, -ontwerp en –hersiening as 'n sistematiese proses beskou en as sulks benader moet word. Alhoewel dié model 'n lineêre volgorde vertoon, vind dit siklies plaas en elemente beïnvloed mekaar wedersyds.

Krüger (1980:24) beweer dat Taba se kurrikulummodel deur sommige teoretici gebruik word om kurrikula te evalueer.

Wolf (1991:412) meen dat kritici soos Kliebard die Tyler-rasionaal op grond van die doelstellingformulering en die algemene engheid met betrekking tot die evaluering kritiseer. Ten spyte hiervan bly die Tyler-model die mees algemeen aanvaarde benadering en model met die hoogste gebruiksfrekwensie met betrekking tot kurrikulumontwikkeling en evaluering.

2.5.3 Die Wheeler-model

Hierdie kurrikulummodel wat uit 1967 dateer (Mostert, 1985:15), het sy ontstaan aan die tydperk toe Wheeler Taba se praktyk waargeneem het, te danke. Tydens sy verblyf by Taba het Wheeler 'n kurrikulumsiklus bestaande uit vyf fases ontwikkel – Taba se invloed blyk duidelik uit die onderhawige (Du Plooy, 1986:22).

Die Wheeler-model toon logiese ontwikkeling, sinsamehang en -interafhanklikheid, tydsordening en logiese opbou. Dit blyk voorts dat daar gewoonlik nie na 'n volgende fase oorgegaan word, alvorens die vorige fase nie afgehandel is nie (Krüger, 1980:24).

Die Wheeler-model sluit hoofsaaklik die volgende stappe met betrekking tot kurrikulumontwerp in (Krüger, 1980:33; Calitz et al., 1982:5):

- Doel, doelstellings en doelwitte.
- Die seleksie van leerervarings vir die bereiking van die kurrikulumdoel.
- Die seleksie van leerinhoud vir die bewerking van leerervarings.
- Die ordening en integrasie van leerervarings en leerinhoud.
- Evaluering van die bovermelde elemente.

Ook Wheeler, net soos Ralph Tyler, stel die situasie-analise, nie eksplisiet en afsonderlik nie (Mostert, 1986b:60). Wheeler word egter ten spyte hiervan as "'n pleitbesorger vir 'n deeglike situasie-analise" bestempel (Mostert, 1985:16).

Wheeler se kurrikulummodel bring aan die lig dat daar 'n noue verwantskap tussen die kurrikulum, die leerders, die gemeenskap en die toepaslike kultuurerfenis bestaan (Mostert, 1985:16).

Wheeler handhaaf die standpunt dat kurrikuleringshandelinge gerelasioneerd plaasvind (Mostert, 1985:17). Die kurrikulumelemente volg mekaar logies op en toon duidelike interafhanklikheid. Aangesien die Wheeler-model 'n sikliese gang toon, kan daar in hierdie verband na 'n onvoltooide kurrikulumkonstruksie verwys word (Calitz et al.,1982:5). Gedurige evaluering en verandering is derhalwe aan die orde (Du Plooy, 1986:23).

2.5.4 Die Nicholls-model

Audrey en Howard Nicholls ontwikkel die Nicholls-model gedurende 1972 (Mostert, 1985:17).

Die Nicholls-model is op Wheeler se kurrikulumontwikkelingsmodel geskoei. Ter ondersteuning hiervan voer Krüger (1980:25) aan dat Nicholls en Nicholls kurrikulumontwikkeling as 'n sikliese gebeure beskou en kurrikula derhalwe tot by die essensie reduseer, te wete doelwitte, inhoude, metodes en evaluering. 'n Verandering ten opsigte van een van hierdie basiese elemente bring veranderinge ten opsigte van al die ander teweeg (Krüger, 1980:25) aangesien die Nicholls-model deur gedurige voorwaartse en terugwaartse bewegings gekenmerk word. Hierdeur word die voortdurende interaksie en wedersydse beïnvloeding beklemtoon (Calitz et al.,1982:6).

Die Nicholls-model word siklies in terme van die volgende kurrikuleringshandelinge voorgestel (Nicholls & Nicholls, 1978:14,21; Krüger, 1980:33,34; Mostert, 1985:17):

- Situasie-analise.
- Seleksie van doelwitte.
- Seleksie en ordening van inhoud.
- Seleksie en ordening van metodes.
- Evaluering.

Van der Westhuizen (1986:108) beweer dat die Nicholls-model rondom leerinhoud en metodiek in noue samehang met doelstellings en evaluering sentreer. Evaluering dui op terugvoer ter verbetering en vernuwing van kurrikula (Knoetze, 1986:34).

Die Nicholls-model maak in teenstelling met die modelle van Tyler en Wheeler voorsiening vir 'n situasie-analise ter aanvang (Calitz et al.,1982:5; Mostert, 1986b:60). Volgens Mostert (1985:18) gaan Nicholls en Nicholls van die veronderstelling uit dat die situasie-analise 'n voorwaarde vir doelformulering is en om hierdie rede word die situasie-analise as 'n "omvattende diagnosering" ten opsigte van alle veranderlikes wat die totale kurrikulumsituasie mag beïnvloed, beskou. Calitz et al. (1982:4) staaf dit in sy mening dat kurrikulumkonstruksie volgens die Nicholls-model op 'n analise van die situasie, die teikengroep en verskeie ander faktore en veranderlikes berus.

In die lig van die voorafgaande modelle verskil die Nicholls-model daarin dat leerervarings en leergeleenthede as een element in die genoemde model beskou word. Tyler, byvoorbeeld, beskou leergeleenthede en –ervarings as twee afsonderlike elemente (Calitz et al., 1982:6).

Kritici waarsku teen 'n verabsolutering en oorbeklemtoning van die doelstellings en doelwitfase aangesien dit ten koste van die "natuurlike wordingsgang" van die leerder sal plaasvind (Knoetze, 1986:34).

Ten spyte hiervan stel Krüger (1980:24) dit dat die Nicholls-model meer komprehensief van aard is. Dit is dinamies en getuig van deurlopende kurrikuleringshandelinge wat deur middel van "spirale" ontplooiing tot uiting kom.

2.5.5 Die Oliva-model

Gedurende 1982 verskyn Oliva se kurrikulumontwikkelingsmodel wat volgens Mostert (1985:18) 'n omvattende model is waarin veral die situasie-analise breedvoerig en uitgebreid aangebied word.

Oliva (1988:173) is van mening dat hierdie model aanvanklik met drie oogmerke in gedagte ontwikkel is, naamlik dat dit eenvoudig, omvattend en sistematies moet wees. Hierdie model verteenwoordig slegs die mees essensiële komponente en toon ook potensiaal om deur middel van addisionele besonderhede en prosesse uit te brei.

In die skematiese voorstelling van Oliva se model word vierkante en sirkels gebruik. Die vierkante verteenwoordig beplanningsfases en die sirkels operasionele fases (Oliva, 1988:175).

Die Oliva-model bestaan uit sewentien stappe. Die eerste nege stappe asook die heel laaste stap dui 'n "kurrikulum-submodel" aan. Stap tien tot sestien verteenwoordig 'n "onderrig-submodel". Oliva (1988:177) dui dit as volg aan:

1. Spesifisering van leerders se behoeftes in die algemeen.
2. Spesifisering van die behoeftes van die gemeenskap.
3. Beskrywing van die filosofie en doel met die opvoeding en onderwys.
4. Spesifiseer die behoeftes van leerders in 'n spesifieke skool
5. Spesifiseer die behoeftes van 'n besondere gemeenskap.
6. Spesifiseer die behoeftes in terme van die leerprogram.

7. Spesifiseer die kurrikulumdoelstelling vir die spesifieke skool.
8. Spesifiseer die kurrikulumdoelwitte vir die spesifieke skool.
9. Organiseer en implementeer die kurrikulum.
10. Spesifiseer die onderrigdoelstellings.
11. Spesifiseer die onderrigdoelwitte.
12. Selekteer onderrigstrategieë.
13. Aanvangseleksie van evalueringstrategieë.
14. Implementeer onderrigstrategieë.
15. Finale seleksie met betrekking tot evalueringstrategieë.
16. Evalueer die onderrig en bring veranderinge aan onderrigkomponente aan.
17. Evalueer die kurrikulum en bring veranderinge aan kurrikulumkomponente aan.

Wanneer hierdie gedetailleerde kurrikuleringsfases in oënskou geneem word, kan vermeld word dat hierdie model inderdaad komprehensief is. In die voorgaande modelle het vier of vyf fases gedien om die sewentien fases wat hierbo genoem is, te verteenwoordig. Of dit werklik essensieel is om elke fase eksplisiet uit te spel, bly 'n ope vraag.

2.5.6 Die Littrel en Bailey-model

Theunissen (1991:15,16) maak melding van Littrel en Bailey se kurrikulummodel. Hierdie model staan ook as die "eight step model" bekend aangesien kurrikulumontwikkeling in agt aksiestappe uiteengesit word.

Die eerste stap dui op die identifisering van doelstellings vir die skool. Stap twee hou die ontwikkeling van vakdoelstellings en –doelwitte in. Hierna word die leerinhoud geselekteer en georden wat op die identifisering van verwagte uitkomste in terme van leerdergedrag uitloop. Stap vyf verwys na die ontwikkeling van kurrikulumgidse en –handleidings. Hierna word onderrigdoelstellings en –doelwitte geïdentifiseer. Die laaste twee stappe is respektiewelik die evaluering van die kurrikulum en die hersiening daarvan.

2.5.7 Die Jansen-model

Die Jansen-rasionaal wat vanaf 1984 dateer, 'n Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkelings-model, is op die Oliva-model geskoei aangesien dit ook die situasie-analise as aanvangs-handeling in kurrikulumbeplanning breedvoerig weergee (Mostert, 1985:21).

Die Jansen-model dui op 'n interafhanklikheid van die onderhawige ses kurrikulumfases (Mostert, 1985:22; Mostert, 1986b:48; Theunissen, 1991:17):

- Inisiëringsfase.
- Beplanningsfase (hieronder ressorteer die situasie-analise, doelstellings, kriteria vir inhoud-seleksie en oorwegings met betrekking tot navorsingsmetodologie).
- Ontwikkelingsfase (sluit die seleksie en ordening van leerinhoud, die verfyning van doel-stellings, didaktiese riglyne, begeleidende bronmateriaal, instrumente vir evaluering en die eerste evalueringsfase in).
- Uittoetsingsfase (onderwysersopleiding en onderrig tesame met formatiewe evaluering en hersiening is hier ter sprake).
- Implementeringsfase (hierdie fase maak vir "lokalisering", disseminasie, die oriëntering van onderwysers en die onderrig as sulks voorsiening).
- Summatiewe evalueringsfase.

2.5.8 Die Walters-model

Carl (1995:93) meld drie verdere kurrikulumontwikkelingsmodelle wat in Suid-Afrika ontwikkel is, te wete die Walters-, Krüger- en Cawood-Carl-Blanckenberg-modelle. Die ontwikkeling hiervan het op nasionale vlak plaasgevind en die invloed van internasionale kurrikulumontwerp op hierdie modelle blyk duidelik.

Die Walters-model het gedurende 1978 verskyn en toon 'n dinamiese interaksie, noue samehang en relasie tussen die verskillende komponente aan. Carl (1995:93,94) meen dat evalueringsfases op 'n verskeidenheid vlakke in hierdie model getoon word: aanvanklike evaluering dra by om die situasie-analise te laat vlot, voortgesette evaluering is van toepassing op doelstellings, die seleksie van inhoud en die beplanning van metodes en uitkomsgerigte evaluering dra by om die eindproduk, as uitkoms, te evalueer.

Die Walters-model sien as volg daar uit (Carl, 1995:93):

- Aanvanklike evaluering.
- Seleksie van doelstellings.
- Leerinhoudseleksie.
- Klassifisering en ordening.
- Uitkomsgerigte evaluering.

2.5.9 Die Krüger-model

Die bogenoemde model stem in 'n groot mate met die Nicholls-model ooreen. Carl (1995:94) meen egter dat die verskil tussen die twee genoemde modelle daarin geleë is dat die Krüger-model leerervarings meer afgerond en verfynd aantoon as die Nicholls-poging.

Die Krüger-model is volgens Du Plooy (1986:24) 'n gestruktureerde sikliese gebeure bestaande uit ses fases. Carl (1995:94) se perspektief en beskouing ten opsigte van die Krüger-model blyk die volgende te wees:

- Situasie-analise (kontekstuele oftewel aanvangsevaluering).
- Doelstellings en doelwitte.
- Seleksie en klassifikasie van leerinhoud.
- Seleksie van metodes, tegnieke en media.
- Seleksie en klassifisering van leerervarings.
- Beplanning en implementering van die onderrig-leersituasie.
- Evaluering van leerders.

Krüger se kurrikulumontwikkelingsmodel is op die aanname dat kurrikula 'n noue verwantskap met die gemeenskap en samelewing toon, gebaseer. Veranderinge wat die samelewing beïnvloed en die waardes wat deur 'n bepaalde gemeenskap gehuldig word, beïnvloed kurrikulumsamestelling (Du Plooy, 1986:24).

2.5.10 Die Cawood-Carl-Blanckenberg-model

Hierdie Suid-Afrikaanse kurrikulumontwikkelingsmodel blyk meer gedetailleerd te wees en toon potensiaal om op enige kurrikulumvlak toegepas te word. Alhoewel alle elemente nie toepaslik ten opsigte van alle vlakke is nie, is dinamiese interaksie te bespeur (Carl, 1995:95).

Hierdie model bestaan uit nege fases met kontekstuele evaluering ten opsigte van die totale kurrikulum *in medias res*. Samehang met betrekking tot elk van die ander komponente word getoon. Die ander agt kurrikulumelemente sluit leerdergesentreerde evaluering, doelstellings, kerninhoud en tydroosters, leerinhoud, onderrig- en leerdoelwitte, onderrigmetodes en media, beplanning van die onderrig-leersituasie asook implementering van die onderrig-leergebeure in (Carl, 1995:95).

Dit blyk duidelik dat evaluering prominent in die bogenoemde kurrikulummodel figureer.

2.5.11 Die Steyn-model

Die samestelling van die Steyn-model blyk op gemeenskaplike komponente van modelle soos hierbo uiteengesit, geskoei te wees.

Die Steyn-model (Steyn, 1988:9-33) sluit die volgende fases in:

- Vasstelling van beginsels en kriteria.
- Vasstelling van wyses waarop die bovermelde verreken moet word.
- Formulering van doelstellings.
- Leerinhoudseleksie en –ordening.
- Formulering van metodologiese en evalueringsriglyne met die oog op implementering.
- Die ontwerp en ontwikkeling van kurrikulummateriaal.
- Die ontwikkeling van implementeringsgidse en vakhandleidings.
- Loodsimplementering.
- Evaluering, hersiening en implementering.

2.6 SAMEVATTING

In die lig van die gegewens hierbo uiteengesit blyk dit dat die modelle inderdaad as "kurrikulumontwikkelingsiklusmodelle" aangedui kan word. 'n Aanvanklike lineêre siklus blyk duidelik waar die evalueringsfase weer op of die situasie-analise of doelstellingformulering uitloop (Mostert, 1985:23).

In hierdie verband kan dit gestel word dat beide die kurrikulummodelle van Wheeler en Nicholls skematies in 'n siklus voorgestel word. Die gerelasioneerdheid en interafhanklikheid van kurrikuleringshandelinge blyk duidelik hieruit. Uit die Tyler-model blyk die lineêre volgorde waar die suksesvolle afhandeling van een fase as voorvereiste vir die aanvang van 'n volgende kurrikuleringshandeling dien.

Daar bestaan nie werklik eenvormigheid tussen kurrikulumskrywers ten opsigte van watter kurrikuleringshandelinge ingesluit *moet* word nie. Gemeenskaplike elemente wat algemeen voorkom, dui egter op wat ingesluit *behoort* te word, te wete die situasie-analise, doelstellingformulering, leerinhoudseleksie en –ordening, die bepaling van didaktiese riglyne en evaluering (Mostert, 1985:23).

Die hoeveelheid fases bly 'n oop vraag. Die tendens soos blyk uit die aanvanklike modelle dui daarop dat minder fases voorkom. Taba se sewe fases lyk byna na 'n uitsondering vergeleke met Tyler se vier-stap-model en Wheeler en Nicholls se vyf fases. Suid-Afrikaanse modelle wat bestudeer is, sluit meer stappe in. Elemente wat in die aanvanklike modelle geïmpliseer is, word eksplisiet as 'n volgende stap in kurrikulumontwikkeling in Suid-Afrikaanse modelle uiteengesit. Dit is egter duidelik dat alhoewel modelle soos dié van Oliva baie gedetailleerd aangebied word, die basiese elemente egter in al die genoemde modelle, ongeag die hoeveelheid fases, ooreenstem.

Dit volg uit die bovermelde modelle dat kurrikulumskrywers algemeen aanvaar dat die situasie-analise die eerste stap in die kurrikulumsiklus is. Waar dit nie eksplisiet gestel word nie, word dit implisiet gesuggereer (Mostert, 1985:23, 34). Nicholls en Nicholls, Oliva, Jansen, Walters, Krüger, Cawood-Carl-Blanckenberg en Steyn stel die situasie-analise eksplisiet as eerste stap in kurrikulumontwikkeling. Die Tyler- en Wheeler-modelle maak vir suggesties van en indirekte verwysings na 'n analise van die begin-situasie voorsiening. Dit kan derhalwe gestel word dat kurrikulumkundiges die belangrikheid van die situasie-analise erken en verreken.

Die noodsaaklikheid van die situasie-analise is daarin opgesluit dat die identifisering van behoeftes die spesifisering van uitkomste voorafgaan. Op grond van die situasie-analise word ook metodes, middele en strategieë bepaal aan die hand waarvan die behoeftes bevredig word. Om hierdie rede meen Mostert (1985:36) is die "misplaaste" behoefte-analise die oorsaak van onderwysmislukkings. 'n Deeglike situasie-analise waarin behoeftes noukeurig geïdentifiseer word, gee weer tot onderwyssukses aanleiding. Samevattend kan dit gestel word dat die situasie-analise die eerste aksiestap in "funksionele, bruikbare, beplande kurrikulumontwikkeling" is (Mostert, 1985:37).

Dit blyk onmoontlik te wees om 'n kurrikulum te ontwerp sonder die invoeging van die basiese kurrikulumelemente. Krüger (1980:24) identifiseer die volgende ses basiese komponente in die kurrikulumsiklus, te wete "situasie-analise, doelstellings, beplande leerervarings, seleksie en ordening van leerinhoud, voorgestelde leergeleenthede en evaluering". Hierdie "ontwerpaktiwiteite" staan ook as "beginsels vir kurrikulumontwerp" bekend.

Die identifisering en formulering van die kurrikulumdoel, doelstellings en doelwitte, leerinhoudseleksie en ordening asook evaluering kom in al die genoemde modelle voor. Hierdie kurrikuleringshandelinge blyk die mees essensiële ten opsigte van kurrikulumontwikkeling te wees. Die weglating van die situasie-analise kan deur doelformulering en aanvangs- of kontekstuele evaluering ondervang word (soos in die geval van die Oliva-model). Hieruit volg dat daar, soos hierbo gestel, ten opsigte van al die vermelde modelle verwysings (alhoewel dit die vorm van indirekte suggesties kan aanneem) na die situasie-analise is.

Nog 'n fase wat nie in al die modelle eksplisiet genoem word nie, is die seleksie en ordening van leerervarings. Soos in die geval van die situasie-analise kom daar meesal verwysings daarna voor. In die Tyler–model figureer leerervarings prominent. Taba en Wheeler neem hierdie gedagte oor, maar dit blyk dat dit mettertyd met alternatiewe terme soos "onderrig-leergebeure", "metodes", "materiaal" en "media" wat bydra om leerervarings te bewerk, vervang word (vergelyk in hierdie verband die modelle van Nicholls en Nicholls, Littrel en Bailey, Jansen, Krüger, Cawood-Carl-Blanckenberg en Steyn). Die weglating van die seleksie en ordening van onderrigmetodes uit die aanvanklike modelle vorm 'n punt van kritiek teen hierdie modelle aangesien metodiek as sulks 'n integrale deel van enige onderrig-leergebeure is en suksesvolle metodes 'n bydrae tot doelbereiking lewer.

Die prominensie van evaluering veral in die latere modelle moet vermeld word. Dit is veral die modelle van Oliva en Jansen wat in hierdie geval ter sprake is. Latere modelle, soos dié van Steyn maak ook vir 'n loodsimplementeringsfase waarna evaluering plaasvind, voorsiening. Hersiening en implementering volg die evalueringsfase op. Dit blyk in die lig hiervan dat daar op die sogenaamde "laaste" kurrikuleringsfases uitgebrei word.

Die kurrikulumontwikkelingsmodel van Krüger (Du Plooy, 1986:154) blyk die mees toepaslike model vir die kurrikulering van verkeersveiligheidsopvoeding te wees. Hiervolgens stel Du Plooy (1986:155) 'n kurrikulummodel vir verkeersveiligheidsopvoeding vas wat op die volgende elemente berus:

- Situasie-analise.
- Doelstellings.
- Leerinhoud.
- Leergeleenthede en leerervarings.
- Evaluering.

Hierdie fases bied 'n logiese verloop van kurrikulumgebeure en behoort aan die vereistes en behoeftes in terme van verkeersveiligheidsopvoeding te voldoen. Dit blyk egter in die lig van die bovermelde noodsaaklik te wees om die seleksie van metodes en media as deel van leergeleenthede en leerervarings by te voeg aangesien verkeersveiligheidsopvoeding dikwels aan die hand van bepaalde onderrigmedia en langs die weg van unieke metodes ontsluit word.

Du Plooy (1986:155) is van mening dat daar in Suid-Afrika relatief min aandag ten opsigte van kurrikulering met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding bestee is. Ook in die verlede het hierdie saak min, indien enige aandag geniet. Kurrikulering ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding dui hiervolgens op 'n braakland en kundiges se insette in hierdie verband word bepleit.

2.7 KURRIKULUM 2005 EN UITKOMSGERIGTE ONDERWYS

2.7.1 Inleiding

Na afloop van die April 1994-verkiesing word Suid-Afrika deur snelle verandering en transformasie op alle terreine gekenmerk. Dit blyk onvermydelik te wees dat ook die onderwyssektor hierdeur geraak word (Vermeulen, 1998:57). 'n Totale nuwe benadering word ten opsigte van die onderwys, opvoeding, onderrig en opleiding gevolg en derhalwe sal 'n aspek soos kurrikulumontwikkeling ook in ooreenstemming hiermee plaasvind.

Owerhede is dit eens dat onderwys die sleutel tot verandering is. Klemverskuiwing en verandering ten opsigte van die onderwysstelsel poog om 'n demokratiese Suid-Afrika tot stand te bring waarin geweldddadigheid grotendeels uitgeskakel word sodat daar op 'n internasionale basis gekompeteer kan word (Curriculum 2005, 1997:2). Daar word gepoog om deur 'n nuwe onderwysbenadering meer billikheid te bewerk en diskriminasie uit te skakel. Alle leerders is geregtig op onderwys. Deprivasie en agtergeblewe omstandighede mag geen leerder diskwalifiseer en hiervan weerhou nie (De Wet, 1997:10).

Gedurende Februarie 1997 kondig Bengu, die Minister van Onderwys, die Kurrikulum 2005-projek met uitkomsgerigte onderwys as uitvloeisel aan – 'n nuwe Suid-Afrikaanse kurrikulum wat die tradisionele onderwyskurrikulum sal vervang. Dié besluit berus enersyds op navorsing wat in terme van onderwys in Eerste Wêreldlande onderneem is (Vermeulen, 1998:58) en andersyds op kundigheid wat vanuit Kanada, Australië en Nederland ingewin is (Vermeulen, 1998:72).

Vanaf Augustus 1995 het talle kundiges verteenwoordigend van 'n verskeidenheid belangegroepe meegewerk aan die beplanning van Kurrikulum 2005. Uitkomsgerigte onderwys verg immers 'n deeglike beplanningsproses waarvan alle belangegroepe deel vorm. Strategieë moet geïdentifiseer word waarvolgens duidelike kommunikasiekanale geïdentifiseer kan word en 'n strategiese plan in aksie gestel kan word (Pliska & McQuaide, 1994:69).

Daar word gepoog om hierdie kurrikulum vanaf ingang 1998 te implementeer. Gedurende 1997 vind indiensopleiding vir onderwysers en die eerste loodsprosesse plaas in 'n poging om alle onderwysers aan die uitkomsgerigte benadering bekend te stel. Onderwysers betrokke by die grade waar die kurrikulum eerste geïmplementeer word, sal opleiding aangaande uitkomsgerigte onderwys ontvang (Curriculum 2005, 1997:18).

Uitkomsgerigte onderwys is volgens Vermeulen (1998:39) 'n "drastiese afwyking van die bestaande en tradisionele onderwyspraktyk". Uitkomsgerigte onderwys transformeer en verander die huidige onderwyspraktyk in 'n poging om onderwys en opleiding meer relevant te maak en in ooreenstemming met die Heropbou- en Ontwikkelingsprogram te bring (Vermeulen, 1998:72).

Uitkomsgerigte onderwys in Suid-Afrika is gerig op die behoeftes van veranderde gemeenskappe. Dit wil aan leerders opvoeding bied wat hulle ten beste sal toerus om in die komplekse en veranderde wêreld te leef en te werk (De Wet, 1997:5).

Die ideaal van die nuwe stelsel is daarin geleë om 'n kurrikulum gebaseer op lewenslange opvoeding vir alle Suid-Afrikaners te bied (Curriculum 2005, 1997:1; Vermeulen, 1998:58). Lewenslange opvoeding, wat op mens-gesentreerde beginsels berus, figureer sentraal in die Kurrikulum 2005-projek. Hoë kwaliteit opvoeding word vir elke landsburger ongeag ouderdom, geslag, ras, kleur, godsdiens of taal in die vooruitsig gestel (Evans & King, 1994:12; Curriculum 2005, 1997:2). Lewenslange leer lei volgens De Wet (1997:5) tot die verwerwing van vaardighede wat met internasionale ekwivalente vergelykbaar is.

Kritiese denke vorm een van die sentrale beginsels in Kurrikulum 2005. Onderwyskenners is dit eens dat die bewusmaking van 'n kritiese ingesteldheid en die aanleer van 'n kritiese denkvermoë kan bydra om klas-, ras- en geslagsverskille tussen leerders te vernietig (Curriculum 2005, 1997:2).

Gultig et al. (1997:(v)) beweer met reg dat Kurrikulum 2005 en uitkomsgerigte onderwys alle belangegroepe en alle Suid-Afrikaners wat op een of ander wyse by onderwys en opleiding betrokke is tot 'n paradigma-verskuiwing uitdaag.

2.7.2 Begripsomskrywing: Uitkomsgerigte onderwys

"Uitkomsgerigte onderwys" dui op 'n benadering wat na die "progressiewe onderwys" in die Verenigde State van Amerika, waarvan Dewey 'n voorstander was, teruggevoer kan word. Hiervolgens word die kind as 'n leerder beskou en leerder-gesentreerde onderwys vind plaas. Ook Engeland het hierdie beskouing gehuldig en uitkomsgerigte onderwys is in die laat sestigerjare geïmplementeer. Vanaf 1995, met 'n nuwe party aan bewind, is daar in Engeland stelselmatig hiervan wegbeweeg (Vermeulen, 1998:35).

Gultig et al. (1997:(v)) staaf die bovermelde bewering dat uitkomsgerigte onderwys as sulks geen nuwe onderwysverskynsel is nie. Die konsepte wat daarin voorkom, mag egter vir Suid-Afrikaners nuut wees. Om hierdie rede word die begrip "uitkoms" asook "uitkomsgerigte" as kernbegrippe van "uitkomsgerigte onderwys" vervolgens aan die hand van kundiges se menings omskryf:

- Die begrip "uitkoms" verwys na een van drie sake, te wete 'n produk, 'n diens of 'n besluit. Dit dui egter ook op 'n "uitset" (Olivier, 1997:1,2).
- Ter stawing hiervan bevestig O'Neil (1994:7) dat die begrip "uitkoms" aan die term "uitset" ("output") gelyk gestel kan word. Leerders moet in staat wees om bepaalde uitsette te toon alvorens bepaalde sertifikate, grade of diplomas verwerf kan word. Alle leerders word aan 'n stel basiese uitkomste wat onder begeleiding van die onderwyser bereik moet word, onderwerp.
- Ook Olivier (1997:1) omskryf die Engelse term "outcomes based" as "uitkomsgerigte" of "uitsetgebaseerde". In die lig hiervan kan dit gestel word dat "uitkoms" en "uitset" uitruilbaar is.
- Die uiteinde van 'n proses is 'n "uitkoms". Alle prosesse word met die oog op die bereiking van die voorafbepaalde uitkomste deurloop (Olivier, 1997:2).
- Vermeulen (1998:83) staaf die bogenoemde in sy veronderstelling dat die begrip "uitkoms" alles wat geleer word, insluit. Hierby kom nie net intensionele uitkomste ter sprake nie, maar ook nie-intensionele uitkomste, dit wil sê die eindproduk na afloop van die onderrig-leerproses.
- Spady (1994:18) omskryf 'n "uitkoms" as "high-quality, culminating demonstrations of significant learning in context". "Demonstration" is waarskynlik 'n sleutelbegrip in hierdie verband en verwys na spesifieke uitsette. In hierdie konteks kom derhalwe die eindproduk wat na blootstelling aan 'n bepaalde taak getoon moet word, ter sprake.
- Op sy beurt meen De Wet (1997:2) dat die begrippe "uitkoms" en "uitdaging" sinonimies is. Sogenaamde "uitdagings" behoort haalbaar te wees. "Uitdagings" oftewel "uitkomste" hou met kennis, begrip, vaardighede, houdings en waardes waaroor 'n leerder moet beskik nadat 'n bepaalde leerprogram deurloop is, verband. In hierdie verband meen Gultig et al. (1997:(v)) dat onderwysers hulle onderrig aan die leerder se kognitiewe sowel as affektiewe ontwikkeling as uitkoms meet. Vermeulen (1998:73) ondersteun hierdie uitgangspunt deur na uitkomste as voorafbeplande kriteria vir evaluering te verwys. Aan die hand hiervan word onderrig en leer beplan.

- Volgens Evans en King (1994:12) is "uitkomsgerigte onderwys" 'n sambreelterm waaronder 'n verskeidenheid pogings om onderwyshervorming te bewerk, ingesluit is.
- In die lig van die bovermelde blyk dit dat uitkomsgerigte onderwys daarop gerig is om enersyds "low-achieving" leerders te bevoordeel en andersyds "high-achieving" leerders op so 'n wyse te beïnvloed dat hulle 'n toenemende kritiese ingesteldheid sal ontwikkel (Evans & King, 1994:16).

Dit volg uit die bovermelde omskrywings dat 'n "uitkoms" na 'n bepaalde uitset wat na aflegging van 'n leerprogram getoon moet word, verwys. Hierdie uitset hou bepaalde uitdagings vir alle leerders ongeag hulle vermoëns in. Alle beplande en onbeplande leer is tydens die vasstelling van uitkomste ter sake. Uitkomste sluit kennis sowel as 'n bepaalde ingesteldheid en vaardighede in. Die leerder word derhalwe in totaliteit by die bereiking van gestelde uitkomste betrek.

O'Neil (1994:6) stel dit dat kundiges wat drasties oor die betekenis van die begrip "uitkomsgerigte onderwys" verskil sowel as kundiges wat gemeenskaplike denke aangaande "uitkomsgerigte onderwys" koester, verskillende opinies oor die omskrywing van dié begrip het. Een groep bestempel "uitkomsgerigte onderwys" as uitkomste wat leerders na afloop van leerervarings toon en wat bepalend ten opsigte van besluite in terme van kurrikula en onderrig is. Ander verklaar "uitkomsgerigte onderwys" as 'n proses eerder as 'n produk. 'n Ander groep verwys na "uitkomsgerigte onderwys" as 'n sisteem wat 'n bydrae sal lewer om tradisionele benaderings te verfyn.

Daar word onder die vaandel van Kurrikulum 2005 tussen essensiële uitkomste ("critical cross-field outcomes"), leerarea-uitkomste en spesifieke uitkomste onderskei.

De Wet (1997:5) voeg hierby ook inhoud-uitkomste wat op die eindproduk in terme van die leerstof gerig is. Kennisinhoud waaroor leerders aan die einde van die leerprogram moet beskik, is hier ter sprake.

Agt essensiële uitkomste word onderskei. Dit is deur SAKO (Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid) ontwerp en geld ten opsigte van al die leerareas (Curriculum 2005, 1997:16; De Wet, 1997:2,8; Suid-Afrika, 1997:47). Dit is belangrik dat onderwysers deeglik onderleg moet wees ten opsigte van "critical cross-field outcomes", dit wil sê die uitkomste wat essensieel ten opsigte van leer is. Hierby word vaardighede soos kritiese denkvermoëns, probleemoplossing, die versameling, ordening en analisering van inligting, die vermoë om in groepsverband te werk sowel as selfwerksaamheid en kommunikasie ingesluit. Die kurrikulum berus op hierdie

kritiese uitkomste (Curriculum 2005, 1997:9).

Elke leerarea berus op 'n reeks spesifieke uitkomste (Vermeulen, 1998:74). Spesifieke uitkomste dien as basis vir die evaluering van die leerder se vordering. Dit geld ook indirek ten opsigte van die effektiwiteit van die leerproses en die leerprogram. Spesifieke uitkomste beskryf die bekwaamheidsvlak waaroor leerders ten opsigte van 'n spesifieke konteks op 'n bepaalde vlak moet beskik (Gultig et al., 1997:13). Spesifieke uitkomste verwys derhalwe na spesifieke kennis, houdings en begrip ten opsigte van 'n spesifieke konteks (Curriculum 2005, 1997:17). Samevattend kan dit gestel word dat spesifieke uitkomste na dit wat leerders aan die einde van leerervarings moet wees, moet weet en in staat wees om te kan doen, verwys (Vermeulen, 1998:74).

Leerarea-uitkomste is breë uitkomste wat ten opsigte van 'n bepaalde leerarea geld. Dit beskryf algemene vaardighede, vermoëns en waardes wat 'n leerder ten opsigte van 'n spesifieke leerarea moet toon (Curriculum 2005, 1997:17).

Hoe dit ook al sy, uitkomsgerigte onderwys blyk as kern die begrip "uitkoms" te hê wat na die uitset wat 'n leerder na blootstelling aan 'n bepaalde onderrigprogram moet toon, verwys.

2.7.3 Klemverskuiwing ten opsigte van Kurrikulum 2005

Die integrering van onderwys en opleiding blyk duidelik uit die Kurrikulum 2005-projek (De Wet, 1997:1). Hierby is die teorie én praktyk asook kennis én vaardighede ingesluit. Die klemverskuiwing word in die vestiging van 'n kultuur waar leerders begelei word tot onder meer kennis aangaande mense regte, multi-kulturalisme en 'n sensitiwiteit ten opsigte van versoening en nasie-bou vergestalt (Curriculum 2005, 1997:1; Gultig et al., 1997:7). 'n Duidelike uitbreiding op die tradisionele skoolvakke en 'n verbreding van leerders se algemene kennis en perspektief word in die vooruitsig gestel.

Ten opsigte hiervan beweer Bengu (Curriculum 2005, 1997:1) dat in teenstelling met die inhoudsgerigtheid van die vorige stelsel, Kurrikulum 2005 op uitkomste wat die leerder moet bereik, gerig is. Die doel blyk te wees dat leerders in staat sal wees om kennis, vaardighede en vermoëns selfs na afloop van skoolvoltooiing te verwerf. Hieruit volg die lewenslange leerkarakter van hierdie stelsel. Kurrikulum 2005 het ten doel om denkende, bekwame Suid-Afrikaanse burgers te vorm wat oor méér as slegs kennisinhoud beskik.

Ook Vermeulen (1998:37) gaan van die veronderstelling uit dat 'n verskuiwing vanaf inhoudgebaseerde doelstellings na uitkomste voorkom. Uitkomste verwys, soos hierbo uiteengesit, na wat leerders moet ken, kan doen en waaraan hulle moet waarde heg. Hieruit volg dat Kurrikulum 2005 op kennis sowel as vaardighede, houdings en waardes fokus.

Die standerdfases van die vorige stelsel verander na grade met steeds 12 jaar formele skoolopleiding. 'n Opsionele jaar, graad O, word bygevoeg op leerders vir die begrondingsfase voor te berei. Daar is steeds vier fases bestaande uit drie jaar elk net soos in die verlede. Die eerste drie fases van die Algemene Onderwysband word aan die einde van graad 9 voltooi. 'n Eksterne eksamen vind in hierdie stadium plaas en leerders word toegelaat om na aflegging van die genoemde eksamen die skool te verlaat. Graad 10 – 12 dui op die Verdere Onderwys en Opleidingsband waarna 'n leerder die Verdere Onderwys en Opleidingssertifikaat kan verwerf (De Wet, 1997:4).

Volwasse basiese onderwys en opleiding (BOOV) maak vir vier vlakke voorsiening. Dit word vereis dat die uitkomste aan die einde van BOOV-vlak 1 ooreenstem met dié van graad 2 in die Algemene Opleidingsband. BOOV-vlak 2 stem met graad 5, BOOV-vlak 3 met graad 7 en BOOV-vlak 4 met graad 9 ooreen. BOOV-leerders kan aan die einde van die vierde vlak die Algemene Onderwys en Opleidingsertifikaat verwerf (De Wet, 1997:4).

Veranderinge ten opsigte van die klaskamersituasie binne die konteks van Kurrikulum 2005 kan as volg weergegee word (Curriculum 2005, 1997:27; Gultig et al., 1997:4):

- Leerders is aktief in die onderrig-leergebeure betrokke. Die kurrikulum is relevant en leerder-gesentreerd.
- Leerders word toegerus om persoonlike talente asook wyses waarop dit verder ontwikkel kan word, te identifiseer.
- Aangesien leerders toegelaat word om teen 'n eie tempo te vorder, sal dit tot die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld bydra.
- Leerders word opgelei om effektief in groepe te werk. Hierdeur sal die waarde van spanwerk ontdek word. Leerders word ook hierdeur aangaande 'n persoonlike verantwoordelikheid teenoor leer bewus gemaak.
- Leerders ontwikkel tot analitiese en kreatiewe denkers, probleemoplossers en effektiewe kommunikators. Leerders leer om inligting te versamel en te organiseer asook hoe om 'n navorsingsprojek aan te pak. Leerders word ook van hulle verantwoordelikheid teenoor medemense en die omgewing bewus gemaak.
- Leerders verstaan waarom hulle moet leer.
- Kontinue terugvoer sal bydra om leerders se gemotiveerdheid te handhaaf en te versterk.

Die leerder se uniekheid wat sentraal met betrekking tot die onderrig-leergebeure staan, kenmerk uitkomsgerigte onderwys. Hierdie benadering vereis dat verskille tussen leerders in dieselfde klas en graad erken word, dog nie daarteen gediskrimineer word nie, en dat individuele vermoëns en behoeftes voortdurend in ag geneem word (Vermeulen, 1998:35).

In die lig hiervan vereis uitkomsgerigte onderwys dat die behoeftes van elke leerder aangespreek moet word ongeag die leerder se omstandighede, sosiale en ekonomiese status, moontlike gestremdheid of etnisiteit (Vermeulen, 1998:75). Uitkomsgerigte onderwys is derhalwe op die totale leerderpopulasie met erkenning aan die individu gerig.

Volgens uitkomsgerigte onderwys vorder leerders teen 'n eie tempo ten einde uitkomste te bereik. Voorsiening moet telkens vir probleme wat mag voorkom deurdat leerders uitkomste op verskillende tye bereik, gemaak word. Die voordeel hiervan is egter dat onderwysers meer kontrole oor leerderdeelname sal hê, dat leerders meer kredietwaardige handelinge sal toon en dat alle leerders aan die einde van 'n leerprogram 'n bepaalde uitkoms sal lewer (McGhan, 1994:71).

Hierdie stelsel vereis dat onderwysers te alle tye op hoogte van die uitkoms wat elke individuele leerder lewer, moet wees (Olivier, 1997:4).

Hierbo is aangetoon dat die onderrig-leergebeure leerder-gesentreerd is. Om hierdie rede moet bepaalde veranderinge ten opsigte van die metodiek aangebring word. Onderrigmetodes moet gewysig word en vaardighede moet op 'n meer kreatiewe wyse in praktyk gestel word. Onderwysers sal merendeels hulle visier op groepwerk, die ontwikkeling en stimulering van kritiese denke en navorsingsprojekte moet rig. Dit is derhalwe onvermydelik dat 'n nuwe kurrikulum met die oog op hierdie doeleindes ontwikkel moet word (Vermeulen, 1998:36,37).

Die nuwe onderwysbenadering dui onderwysers as fasiliteerders eerder as blote oordraers van kennis aan. Hierdie beskouing vereis van onderwysers om hulle perspektief te verbreed, om proaktief en interaktief op te tree en om idees te deel sodat hulle hierdeur van mekaar kan leer (Curriculum 2005, 1997:28).

Ter stawing hiervan meen Vermeulen (1998:36) dat die onderwyser volgens die uitkomsgerigte benadering van die tradisionele "transmissie-styl" na die "fasiliteerder-styl" beweeg. Onderwysers word kurrikulumontwerpers en tree as rolmodelle op. Onderrig sowel as leer kry in die lig van uitkomsgerigte onderwys 'n nuwe betekenis.

Die volgende tabel dui benewens die gestelde klemverskuiwing 'n vergelyking in terme van verdere verskille tussen die tradisionele stelsel en Kurrikulum 2005 aan (Curriculum 2005, 1997:6,7; De Wet, 1997:8; Vermeulen, 1998:37,74):

Tabel 2.1 Verskille tussen die tradisionele stelsel en Kurrikulum 2005

"TRADISIONELE" STELSEL	KURRIKULUM 2005
Klem op doelstelling-doelwit-benadering.	Uitkomsgerigte benadering.
Passiewe leerders.	Aktiewe leerders.
Leerders is ontvangers.	Leerders is kreatief en word toegelaat om ten tye van die onderrig-leergebeure te kommunikeer.
Leer vind in isolasie plaas.	Leer is kollektief en geïntegreerd.
Feite word geleer ("papegaai-leerwerk").	Begrip, toepassing, waardes en houdings word net so belangrik as feite geag. Kritiese denke en debatering is ter sprake.
Leer is op die jeug gerig.	Lewenslange leer is op die totale bevolking gerig.
Eksamengerigtheid en evaluering is gerig op wat leerders onthou.	Deurlopende evaluering bepaal wat leerders ken, verstaan en kan toepas.
Fokus op wat die onderwyser wil doen.	Klem op dit waartoe die leerder in staat is.
Die onderwyser is hoofsaaklik verantwoordelik vir leer – derhalwe is die persoonlikheid van die onderwyser bepalend ten opsigte van die leerder se motivering.	Leerders is verantwoordelik vir leer. Leerders ontvang kontinue terugvoer en erkenning met betrekking tot hulle werk.
Onderwyser-gesentreerd en handboekgerig.	Leerder-gesentreerd. Die onderwyser is 'n fasiliteerder wat van groep- en spanwerk gebruik maak.
Sillabus is rigied en ononderhandelbaar.	Leerprogramme bied slegs riglyne en onderwysers se inisiatief en kreatiwiteit is ter sprake.
Inhoud word met behulp van rigiede tydsroosters uiteengesit.	Buigbare, aanpasbare tydskedules wat leerders in staat stel om teen 'n eie tempo te vorder.
Kurrikulumontwikkeling maak nie vir publieke insette voorsiening nie en sillabusse is van "bo" voorgeskryf.	Die kommentaar en insette van die wyer gemeenskap word aangemoedig.

2.7.4 Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR)

Die Nasionale Departement van Opvoeding, die Nasionale Opleidingsraad tesame met ander belangegroepe het gedurende 1995 die witskrif aangaande onderwys en opleiding beskikbaar gestel. Hieruit spruit die stigting van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (SAKO) (De Wet, 1997:2). SAKO is onder meer daarmee getaak om strukture te ontwikkel om die Nasionale Kwalifikasieraamwerk te ontwikkel en te implementeer (Suid-Afrika, 1997:35) asook om die funksies van die Suid-Afrikaanse Sertifiseringsraad oor te neem. Deur bemiddeling van die NKR word aan alle belanghebbendes geleentheid gegun om by die beplanning van standaarde en kwalifikasies betrokke te raak (Vermeulen, 1998:67).

Die groeiende bekommernis ten opsigte van die effektiwiteit van tradisionele onderrigmetodes asook die besluit om onderwys en opleiding te integreer dien as twee hooffaktore wat die ontwikkeling van die NKR gerugsteun het (De Wet, 1997:1; Vermeulen, 1998:76).

Die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (NKR) streef daarna om die kwaliteit van opvoeding in Suid-Afrika te verbeter en te verhoog (Curriculum 2005, 1997:4). Ter stawing hiervan meen De Wet (1997:1,2) dat die NKR poog om 'n relevante, aanvaarbare en kredietwaardige onderwys- en opleidingstelsel vir Suid-Afrika tot stand te bring. Die hoeksteen van hierdie nuwe benadering is uitkomsgerigte onderwys en opleiding. Dit spruit hieruit dat die NKR onder meer voorsiening vir 'n lewenslange leerproses moet maak. Die NKR bied voorts riglyne vir die strukturering van onderwys en opleiding. Evalueringsriglyne word ook vervat waarvolgens lewenslange leer- en leefervarings erken en gekrediteer word (Vermeulen, 1998:67).

Die NKR se samestelling maak vir drie fases wat as "bande" bekend staan, voorsiening (Gultig et al., 1997:18-21; Vermeulen, 1998:67):

- BAND EEN: Algemene Onderwys- en Opleidingsband

  Hieronder ressorteer formele skoolonderwys. Daar word na die preprimêre fase, dit wil sê graad 0, begronding of fondasie, die intermediêre fase en die senior fase en/of Basiese Opleiding vir Volwassenes (BOOV), verwys.

- BAND TWEE: Verdere Onderwys- en Opleidingsband

  Hieronder ressorteer graad 10 tot 12 van die senior sekondêre skoolfase. Die skool, kolleges en NRO's (Nie-Regeringsorganisasies) is ter sprake.

- BAND DRIE: Hoër Onderwys- en Opleidingsband

  Hierdie fase verwys na diplomas, sertifikate, grade en kwalifikasies wat aan tersiêre instellings verkry word.

Die NKR maak vir 8 vlakke waarin kwalifikasies verwerf kan word, voorsiening (Suid-Afrika, 1997:46). NKR-vlak 1 begin met die Algemene Onderwys- en Opleidingsertifikaat wat na afloop van graad 9 of BOOV vlak 4 verwerf kan word. NKR-vlak 2, 3 en 4 kan deur by geakkrediteerde skole, tegniese kolleges of opleidingsinstansies te studeer, verwerf word. NKR-vlak 2 stem met graad 10, NKR-vlak 3 met graad 11 en NKR-vlak vier met graad 12 ooreen. NKR-vlak 5 tot 8 word verwerf deur aan 'n tersiêre instansie te studeer (De Wet, 1997:4; Vermeulen, 1998:68).

In verdere pogings van SAKO om die NKR te struktureer word twaalf organisasievelde geïdentifiseer, te wete (Suid-Afrika, 1997:47):

- Landbou en natuurbewaring.
- Kultuur en kunste.
- Studies met betrekking tot besigheid, handel en bestuur.
- Kommunikasie en Taalstudie.
- Onderwys, opleiding en ontwikkeling.
- Vervaardiging, ingenieurswese en tegnologie.
- Menslike en sosiale studies.
- Regte, militêre en sekuriteitstudies.
- Gesondheidswetenskap en sosiale dienste.
- Studies met betrekking tot Wiskunde asook Rekenaar- en Lewenswetenskap.
- Dienste.
- Fisiese beplanning en konstruksie.

In die lig van wat hierbo genoem is, word die volgende deur die NKR bemoontlik (Curriculum 2005, 1997:5; De Wet, 1997:1):

- Onderwys en opleiding word geïntegreer. In die verlede was onderwys as 'n terrein waar kennis verwerf is en opleiding as 'n terrein met die oog op die verwerwing van vaardighede beskou. Binne die spektrum van die NKR word hierdie gebiede verenig en leerders sal vrylik tussen onderwys en opleiding kan beweeg.
- Leer word in terme van die formele asook die informele sektor erken.
- Leerders sal vrylik tussen die onderwyskader en die arbeidsomgewing kan beweeg.
- Leerareas is met mekaar verbind wat dit vir leerders moontlik maak om aansluiting by vorige leerareas te vind aangesien daar van een leersituasie na 'n volgende beweeg kan word.
- Krediete en kwalifikasies kan maklik van een leersituasie na 'n volgende oorgedra word.
- Die behoeftes van leerders en die Suid-Afrikaanse nasie opsigself word aangespreek.
- Kwalifikasies wat leerders behaal word op 'n nasionale sowel as internasionale grondslag erken en aanvaar.
- Relevante nasionale, verteenwoordigende groeperinge kan aan die kurrikulumontwikkelingsproses deelneem.

2.7.5 Uitkomsgerigte onderwys en kurrikulering

Hand-aan-hand met die Nasionale Kwalifikasieraamwerk gaan 'n uitkomsgerigte onderwysbenadering wat nie net op die uitbreiding van leerders se algemene kennisvlak gerig is nie, maar ook op die ontwikkeling van vaardighede, kritiese denkvermoëns en houdings (Curriculum 2005, 1997:8; Vermeulen, 1998:74). Dit is reeds genoem dat hierdie stelsel poog om teorie én praktyk te ondervang.

In hierdie verband is Fitzpatrick (1991:18) van mening dat uitkomsgerigte onderwys bydra om leerders tot vaardighede in terme van probleemoplossing, besluitneming, kommunikasie, selfbeskouing en selfbeeld, groepsinteraksie, kreatiwiteit en die hantering van verandering asook die aanleer van besorgdheid, geduld en respek te lei.

Die uitkomsgerigte benadering fokus nie soseer op *wat* geleer word nie, maar *hoe* dit geleer word. Die proses waardeur leer realiseer, word net so belangrik as die leerinhoud opsigself geag (Curriculum 2005, 1997:9).

Die tradisionele "vakke" verander volgens die nuwe beskouing na agt leerareas. Vir elke leerarea is 'n komitee bestaande uit onderwysers, studente en onderwyskundiges aangewys. Hierdie komitee is getaak daarmee om leeruitkomste te identifiseer en te formuleer asook om riglyne vir leerprogramme neer te lê (Curriculum 2005, 1997:13).

Die agt leerareas word as volg uiteengesit (Curriculum 2005, 1997:14,15; Gultig et al., 1997:22):

- Kommunikasie, Taalleer en geletterdheid.
- Wiskunde en wiskundige geletterdheid.
- Menslike en sosiale wetenskappe.
- Natuurwetenskappe.
- Kuns en kultuur.
- Ekonomiese en Bestuurswetenskap.
- Lewensoriëntering.
- Tegnologie.

Die leerarea, Lewensoriëntering, maak vir Gesondheidsopvoeding, Beroepsvoorligting, vaardighede ten opsigte van lewenslange leer, inter en intra-persoonlike ontwikkeling, Godsdiensstudies en Fisiese Opvoeding as fokusareas, voorsiening (Gultig et al., 1997:24).

Verkeersveiligheidsopvoeding figureer prominent binne die leerarea, Lewensoriëntering. Aangesien 'n integrale benadering ten opsigte van die totale kurrikulum gevolg word, het verkeersveiligheidsopvoeding egter in elke leerarea bestaansreg en behoort nie slegs tot een spesifieke leerarea beperk te word nie.

Die leerarea, Lewensoriëntering, bied aan leerders die geleentheid om vaardighede vir onder meer die hantering van veranderinge wat ten opsigte van die gemeenskap plaasvind, aan te kweek. Van leerders word vereis om leerervarings tot leefervarings te transformeer sodat leerders hierdeur op 'n komplekse, uitdagende, hoë tegnologiese toekoms en samelewing voorberei kan word (Curriculum 2005, 1997:19). Die genoemde leerarea sluit onder meer die vorming van 'n positiewe selfbeeld, vaardighede vir oorlewing en 'n gesonde lewensstyl in (Curriculum 2005, 1997:15).

Die bovermelde vaardighede is essensieel vir elke padgebruiker aangesien verkeersituasies gedurig verander en toenemend gevaarlik word. Dit kan aan die dinamiese karakter van verkeer toegeskryf word. 'n Beskawingsmondige verkeersdeelnemer wat oor 'n positiewe self-beeld en voldoende selfaktualisering beskik, blyk dié padgebruiker te wees wat ongeluksvry aan verkeersituasies sal deelneem.

Leerprogramme met betrekking tot elke leerarea bestaan uit 'n reeks onderrig- en leer-aktiwiteite asook evalueringswyses. Dit is onderhewig aan nasionale riglyne en vervang die tradisionele "sillabus". Dit staan onderwysers egter vry om self leerprogramme te ontwikkel wat die behoeftes van leerders aanspreek in ooreenstemming met die gestelde uitkomste (Curriculum 2005, 1997:13).

Uitkomsgerigte onderwys stel alle leerders in staat om te slaag. Tyd is, soos reeds aangedui, nie meer bepalend ten opsigte van die leerproses nie. Nie alle leerders behaal op dieselfde tydstip sukses nie aangesien leerders teen 'n eie tempo vorder (Curriculum 2005, 1997:12; Vermeulen, 1998:35). Die nuwe sisteem word nie bepaal deur tydroosters, handboeke en eksaminatore nie, maar veel eerder deur leeruitkomste (De Wet, 1997:1).

Evaluering vorm 'n integrale deel van die uitkomsgerigte onderwysbenadering. Die blote "van buite leer" van feite is nie langer kredietwaardig nie. 'n Verskeidenheid aspekte van leerder-vermoëns en vaardighede word veel eerder getoets (Curriculum 2005, 1997:12).

Evaluering stel die onderwyser en leerder in staat om te bepaal of uitkomste bereik is, al dan nie. Leerders se vordering word langs die weg van die uitkomste gemeet en nie soseer ten opsigte van eie prestasie nie. Hiervolgens word die tradisionele slaag-druip-sisteem uit die weg geruim. Leerders wat nie aan die gestelde uitkomste voldoen nie, kan aansoek om her-evaluering doen en self besluit wanneer hulle daarvoor gereed is. Aan die einde van onder-skeidelik graad 3 en 6 asook graad 9 en 12 sal 'n omvattende eksterne evaluering plaasvind (Curriculum 2005, 1997:19).

Olivier (1997:2) gaan van die veronderstelling uit dat uitkomsgerigte onderwys belangrike implikasies ten opsigte van kurrikulumontwikkeling inhou. Een van hierdie implikasies is dat kurrikulering by die uitkoms begin, dit wil sê die eerste stap in kurrikulumontwikkeling blyk die bepaling van die uitkoms te wees. Hiervolgens vind verdere kurrikuleringshandelinge dan plaas.

Ook Vermeulen (1998:38) staaf die gestelde uitgangspunt in sy bewering dat kurrikulering volgens uitkomsgerigte onderwys voorsiening moet maak om die beoogde uitkomste as vertrekpunt vir die ontwikkeling van 'n kurrikulum te stel.

In die lig van wat hierbo gestel is, kom die Krüger- asook Cawood-Carl-Blanckenberg-modelle ter sprake. Hierdie modelle maak vir aanvangsevaluering voorsiening en stem met die tendens soos blyk uit uitkomsgerigte kurrikulering ooreen.

Langs die weg van uitkomsgerigte onderwys kan dit gestel word dat kurrikula deur die behoeftes van die betrokke gemeenskap beïnvloed word. Dit is noodwendig dat kurrikula van streek tot streek sal verskil. Hierdeur word 'n deeglike situasie-analise met aanvangsevaluering oftewel die identifisering van uitkomste as eerste stap met betrekking tot kurrikulumontwikkeling bevestig. 'n Analise van die betrokke gemeenskap se behoeftes as deel van die bepaling van aanvangsuitkomste blyk essensieel te wees.

Daar word gestreef na maksimale deelname ten opsigte van kurrikulumontwikkeling. Ten opsigte hiervan is insette van ouers, onderwysers, leerders en onderwyskundige owerhede onmisbaar (Curriculum 2005, 1997:11; Vermeulen, 1998:37,38).

2.7.6 Samevatting

Vanuit die literatuur blyk dit dat 'n verskeidenheid beskouinge en interpretasies ten opsigte van uitkomsgerigte onderwys bestaan. Burron (1994:74) meld in hierdie verband die houding van tradisionele christene teenoor uitkomsgerigte onderwys wanneer hy meen dat komponente van hierdie benadering teenstrydig met christene se waardes en ingesteldheid is. Daar bestaan egter nie konsensus oor watter spesifieke elemente van uitkomsgerigte onderwys gemeenskaplike kwelpunte vir tradisionele christene is nie. Wat egter duidelik is, is die genoemde groep se besorgdheid aangesien leerders polities korrekte gedrag en doelstellings as deel van uitkomsgerigte onderwys moet nastreef. Kommer bestaan ook met betrekking tot die mening dat taksering wat in uitkomsgerigte onderwys aangewend word leerders se waardes, individualiteit en verantwoordelikheid kan ondermyn.

Hieruit word afgelei dat uitkomsgerigte onderwys en kurrikulering enersyds talryke probleme, maar andersyds onontginde potensiaal na vore bring (Olivier, 1997:4).

Olivier (1997:4) beskou die opleidingskarakter van uitkomsgerigte onderwys as kommerwekkend aangesien die opvoedingsgerigtheid wat essensieel in enige onderwysbenadering is, verlore gaan.

'n Verdere kwelpunt word in Vermeulen (1998:35) se bewering dat uitkomsgerigte onderwys 'n "nuwe tipe" leerder vereis, vervat. Leerders moet volgens uitkomsgerigte onderwys op 'n "proaktiewe" wyse inligting versamel, interpreteer en toepas en is derhalwe nie meer blote "absorbeerders" van inligting nie. Dit is veral leerders in die sekondêre skoolfase wat reeds vir 'n aantal skooljare aan die tradisionele benadering blootgestel was wat ten opsigte van die genoemde veranderinge ondersteun moet word.

Alhoewel dit blyk dat hierdie stelsel rigied en 'n stap-vir-stap verloop vanaf uitkoms na inhoud na onderrigstrategieë toon, is dit volgens De Wet (1997:15) geensins die geval nie. Dié outeur beskryf hierdie stelsel as 'n interaktiewe proses waarin inhoud, metodes en evaluering geïntegreerd is rondom die sentrale gedagte van wat leerders wil leer.

Uitkomsgerigte onderwys is die mede-verantwoordelikheid van die staat, die gemeenskap, ouers, onderwysers asook die privaatsektor. Om hierdie rede is 'n gesonde verhouding tussen die genoemde rolspelers essensieel in die bewerking van 'n lewenslange leerkultuur (De Wet, 1997:1). Onderwysers se insette insake kurrikula en die ontwikkeling van leermateriaal is net so essensieel soos die insette van werkgewers en ander belangegroepe (Curriculum 2005, 1997:13).

Die grootste kritiek teen die uitkomsgerigte stelsel is dat dit produkgeoriënteerd is en dat die proses kan skade ly. Dit kan 'n holistiese benadering ondermyn en formatiewe evaluering kan as minder belangrik geag word. De Wet (1997:9) doen aan die hand dat wanneer die hoofkenmerke van hierdie stelsel, te wete die aanleer van kennis, vaardighede en houdings in gedagte gehou word, die gevaar van produk-georiënteerdheid geminimaliseer kan word.

Vir baie onderwysers is hierdie benadering geensins nuut nie. Die onderrig-leerproses was in 'n groot mate uitkomsgerig aangesien die klem met betrekking tot die tradisionele stelsel op wat die leerder moet weet, verstaan en in staat wees om te doen, was (De Wet, 1997:9).

Dit is belangrik dat die insluiting van alle aspekte aangaande uitkomsgerigte onderwys in onderwysersopleiding verreken moet word. Die onderwyser is immers die implementeerder van hierdie stelsel en derhalwe word die sukses van uitkomsgerigte onderwys grootliks deur die onderwyser bepaal.

Alhoewel kommer en vrae rakende uitkomsgerigte onderwys en die implementering daarvan aan die orde is, moet die beskikbaarstelling van onderwys aan alle Suid-Afrikaners ook verreken word. Die lewenslange leerkarakter van uitkomsgerigte onderwys tesame met die dinamiese deelname van leerders sal sonder twyfel 'n bydrae tot 'n benadering waarin kreatiewe, hoë kwaliteit landsburgers gevorm word, lewer.

HOOFSTUK DRIE

TEIKENGROEPONTLEDING BINNE DIE KONTEKS VAN VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING

3.1 INLEIDING

Ten einde jong kinders aangaande verkeersveiligheid op te voed, moet verkeersveiligheidsopvoeding as sulks onafgebroke vanaf die vroegste moontlike ouderdom plaasvind (Van der Merwe, 1996:8). Hiervolgens blyk die lewenslange aard van verkeersveiligheidsopvoeding.

Toetrede tot die verkeersituasie dui op 'n unieke situasie - 'n situasie wat potensiële gevare vir alle padgebruikers inhou. Die kompleksiteit van verkeersdeelname skep egter veral vir jong kinders probleme aangesien verkeer en die verkeersopset deur volwassenes vir volwassenes ontwerp en geskep is (Van der Merwe, 1996:8). Ter stawing hiervan beweer Bäckström (1982:6,7) dat die verkeersomgewing nie in die basiese behoeftes van jong kinders voorsien nie. Voertuie is maar 'n enkele komponent van die verkeersopset wat die kind se moontlikhede om vrylik te speel en te beweeg in sy omgewing verhinder. Tesame hiermee bring die ontwikkeling van die jong kind opsigself talle probleemareas met betrekking tot padgebruik na vore (Smit & Drinkwater, 1989:22) Hieruit blyk die hoë risiko wat aan die kind se toetrede tot straatverkeer gekoppel word.

In die lig van die bovermelde huldig Eggink et al. (1991:187) die mening dat hindernisse en voortvloeiende gevare uit die kind se omgewing en situasie verwyder moet word sodat hy ongeluksvry kan beweeg.

Die nuutste botsingstatistiek vir 1997 weerspieël die hoë risiko verbonde aan jong padgebruikers se verkeersdeelname. In die preprimêre skoolfase sterf 153 jong padgebruikers en 1 434 word as gevolg van verkeersbotsings beseer. In respektiewelik die begrondings- en intermediêre fase sterf 193 en 134 padgebruikers wat die totale aantal sterftes in die primêre skoolfase op 327 te staan bring. In die genoemde fases word onderskeidelik 1 947 en 1 900 padgebruikers beseer. Die aantal beseerde padgebruikers in die primêre skoolfase beloop 3 847 vir 1997. In totaal is daar in 1997 480 kinders in die preprimêre en primêre skoolfase op Suid-Afrikaanse paaie gedood en 5 281 beseer (CSS, 1997d:232).

Die volgende uiteensetting verskaf meer besonderhede in verband met sterftes en beserings vir jong padgebruikers in die vermelde skoolfase (CSS, 1997d:232):

Tabel 3.1 Totale aantal sterftes en beserings met betrekking tot jong padgebruikers in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase in Suid-Afrika vir 1997

Skoolfase	Bestuurders				Passasiers		Voetgangers	
	Motors		Fietse					
	Dood	Beseer	Dood	Beseer	Dood	Beseer	Dood	Beseer
Graad 0	2	1	0	25	28	407	123	1001
Graad 1-3	2	9	3	98	37	571	151	1269
Graad 4-7	2	22	6	192	43	710	83	976
Totaal	6	32	9	315	108	1688	357	3246

Inligting in tabel 3.1 toon aan dat voetgangers in al die vermelde skoolfases as 'n hoërisiko-groep beskou kan word, aangesien die meeste jong padgebruikers as voetgangers beserings opdoen en sterf. Voetgangeropvoeding blyk dus 'n essensiële komponent van verkeersveiligheidsopvoeding in preprimêre en primêre skole te vorm.

Naas voetgangers toon jong passasiers in al die skoolfases die tweede hoogste aantal sterftes en beserings. Dit blyk dus dat jong voetgangers en daarnaas passasiers as 'n hoërisiko-groep beskou kan word. Fietsryopvoeding kan egter nie buite rekening gelaat word nie, aangesien 315 jong fietsryers gedurende 1997 beseer is en 9 as gevolg van fietsbotsings gesterf het. Opvoeding vir voornemende motorbestuurders blyk nie so essensieel te wees nie, aangesien die sterftes en beserings ten opsigte hiervan vergeleke met die ander padgebruikersrolle relatief laag is (vergelyk tabel 3.1).

Dit is egter nie net eksterne gevare wat 'n rol speel nie. Interne gevare wat in die kind self skuil, dit wil sê die beperkings van die jong kind, word ook vermeld (Van der Merwe, 1996:8). Hiervolgens blyk dit essensieel te wees om die ontwikkeling van die jong kind as 'n voorvereiste vir die identifisering van die beperkings van die kind te bestudeer. Langs die weg hiervan sal temas geselekteer word waarvolgens die kind se beperkings op bepaalde ouderdomsgleuwe oorbrug kan word.

Belangstelling in die ontwikkeling van die kind is volgens Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:191) 'n eeue-oue verskynsel. 'n Verskeidenheid modelle waarvolgens menslike ontwikkeling verklaar word, bestaan reeds dekades lank.

"Ontwikkeling" word algemeen omskryf as ordelike veranderinge wat ten opsigte van die kind se fisiese, affektiewe, konatiewe, sosiale en neurologiese strukture, denkprosesse en gedrag oor 'n langtermyn tydperk plaasvind. Ontwikkelingsfases dui onder meer op die tydperk van kruip na die loop, van babbel na praat asook van konkrete na abstrakte denkprosesse (Mussen et al., 1990:4).

Vir die doel van hierdie studie word universele ontwikkelingskenmerke bespreek, dit wil sê veranderinge wat in alle kinders ongeag kultuur, taal, ras of geslag voorkom. Tipiese eienskappe van kinders op bepaalde stadia binne die ontwikkelingsproses gee aanleiding tot beperkings wat in ag geneem moet word tydens verkeersveiligheidsopvoeding en wat die kind met betrekking tot sy rol as padgebruiker riskant maak. Om hierdie rede beweer Smit en Drinkwater (1989:22) dat 'n studie in verband hiermee van kardinale belang is en deel van kurrikulumontwikkeling vir verkeersveiligheidsopvoeding moet vorm.

Die onderhawige is derhalwe op die identifisering van gemeenskaplike ontwikkelingskenmerke van kinders in die ouderdomsgroep vyf tot twaalf jaar gerig. Aan die hand van die ontwikkelingskenmerke sal voortvloeiende en ooreenstemmende beperkings met betrekking tot tipiese verkeersituasies geïdentifiseer word. Langs hierdie weg sal verkeersveiligheidstemas vasgestel word. Hierdie temas sal met die doel om leerders se beperkings binne hulle ontwikkeling aan te spreek en te ondervang, geselekteer word.

Daar kan inderdaad met Van der Merwe (1996:8) akkoord gegaan word dat verkeersveiligheidsopvoeding wat vandag gedoen word, 'n verkeersveiligheidsbewuste geslag van môre tot gevolg sal hê.

3.2 LEERDERS BETROKKE BY VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING

Hierdie studie is gerig op leerders in die preprimêre asook die primêre skoolfase, dit wil sê leerders in die ouderdomsgroep vyf tot twaalf jaar. Die rede hiervoor word kortliks soos volg gemotiveer:

Dit is reeds in die aanvangshoofstuk gestel dat jong voetgangers tot op die ouderdom van twaalf jaar die groep padgebruikers is waar die meeste sterftes en beserings voorkom. Hierbenewens word jong voertuigbestuurders in die ouderdomsgroep 15 – 24 jaar ook as 'n hoërisiko-groep aangedui (vergelyk 1.2). Die ideaal blyk dus te wees om deur middel van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir padgebruikers tot op 24 jaar voorsiening te maak. Dit sou egter nie binne hierdie studie prakties haalbaar wees nie, aangesien die studiepopulasie te groot sou wees en die empiriese navorsing daardeur bemoeilik sou word. Tesame hiermee word formele onderwys net tot op 18 jaar in Suid-Afrikaanse skole gebied. In teenstelling hiermee is dit gestel dat dit "uiters nooodsaaklik is om die leerder reeds op 'n vroeë ouderdom aan verkeersveiligheidsopvoeding bloot te stel" (vergelyk 1.2). Die resultaat hiervan word in lande waar verkeersveiligheidsopvoeding in skole aan leerders gebied word in relatief lae botsingskoerse weerspieël (vergelyk tabel 1.1). Ten spyte daarvan dat 'n studiegids vir verkeersveiligheidsopvoeding vir primêre en sekondêre Suid-Afrikaanse skole bestaan, blyk dit dat verkeersveiligheidsopvoeding nie in skole aangebied word nie (vergelyk 1.2). Daar bestaan egter geen kurrikulum vir leerders in die preprimêre skoolfase nie. Om hierdie rede is daar besluit om 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir graad 0 en die primêre skoolfase te ontwikkel. Dit word geantisipeer dat hierdie studie aanleiding tot die verdere ontwikkeling van 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding met betrekking tot sekondêre skole en tersiêre instansies kan gee (vergelyk 6.6).

Daar word vervolgens onderskeid tussen die voorskoolse kind, dit wil sê die kind in die ouderdomsgleuf vyf tot ses jaar, en die primêre skoolkind, dit wil sê die kind tussen ses en twaalf jaar, gemaak.

3.2.1 Die voorskoolse kind

Jong kinders is enersyds die mees kwesbare kategorie van enige samelewingsverband en andersyds juis dié groepering met die hoogste toekomsverwagting. Om hierdie rede blyk dit van kardinale belang te wees om kinders met die oog op veilige, ongeluksvrye verkeersdeelname op te voed (Bäckström, 1982:5).

Alvorens die jong kind opgevoed kan word, is dit essensieel om die kind in totaliteit te bestudeer. In hierdie verband kom die kind se ontwikkeling te sprake. Die verskillende ontwikkelingskenmerke mag volgens Du Toit en Kruger (1991:70) nie as losstaande komponente beskou word nie, aangesien wedersydse oorvleueling tussen die afsonderlike domeine in so 'n mate voorkom dat 'n totale verweefdheid ter sprake is. Alhoewel die onderhawige entiteite in hierdie hoofstuk afsonderlik bespreek word, word die interafhanklikheid daarvan erken.

Ter stawing hiervan vermeld Van der Merwe (1996:7) dat alhoewel ontwikkelingsfases en – aspekte van mekaar onderskei kan word, dit nooit geskei kan word nie.

Die voorskoolse tydperk strek vanaf geboorte tot ongeveer ses jaar (Du Toit & Kruger, 1991:69). Hierdie tydperk kan verder verdeel word in drie ontwikkelingsfases, te wete:

- 0 - 1 jaar: Suigeling.
- 1 – 3 jaar: Peuter.
- 3 – 6 jaar: Kleuter.

In teenstelling hiermee meen Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:212) dat kinders tussen twee- en sesjarige leeftyd binne die kleutertydperk ressorteer.

Op sy beurt verwys Mwamwenda (1989:26) na die tydperk vanaf drie tot ses jaar as "late childhood".

Hoe dit ook al sy, die voorskoolse kind word algemeen as die kind tot op ses jaar aangedui (Du Toit & Kruger, 1991:69). Hierdie studie is op die voorskoolse kind tussen vyf en ses jaar gerig.

Dit is belangrik om daarop te let dat die kenmerke van die kind in die verskillende fases van die voorskoolse tydperk drasties verskil. So verskil die suigeling van die peuter en die peuter van die kleuter. Om hierdie rede meen Du Toit en Kruger (1991:69) kan daar geensins van 'n "tipiese voorskoolse kind" sprake wees nie.

In die lig hiervan bestudeer Mussen et al. (1990:4) hoofsaaklik drie aspekte van kinders se ontwikkeling, te wete die universele patrone, individuele verskille en kontekstuele invloede. Die invloed van die situasie en die unieke omgewingskonteks oefen 'n invloed op kinders se gedrag uit. Verskillende kinders sal dus met verskillende verkeersomgewings en –situasies gekonfronteer word en behoort hiervolgens opgevoed te word.

Die tydperk waarin die voorskoolse kind hom bevind, word deur 'n hoë mate van energieverbruik gekenmerk. Gedurende hierdie tydperk verken en ontdek die kind homself, ander en sy omgewing (Muller, 1989:121). Verkeersveiligheidsopvoeding moet juis vir hierdie individuele operasies voorsiening maak.

Die eerste ses lewensjare in die ontwikkeling van die kind is volgens Muller (1989:121) van kardinale belang. Die kind in hierdie fase is vir bykans alle hulp, voeding en versorging van 'n volwassene afhanklik. Dit is derhalwe ook die plig van die volwassene om die jong kind ten opsigte van die verkeersituasie toe te rus en weerbaar te maak. Elke kind het immers die reg tot opvoeding en beskerming. Die rol van volwassenes hierin is onontbeerlik.

Ook Du Toit en Kruger (1991:70) meen dat die kleuter se ontwikkeling afhanklik is van en berus op die insette van ouers en die mate waarin 'n veilige tuiste vir die kind geskep word. Binne die grense hiervan kan die jong kind sy leefwêreld ondersoekend en vrylik verken.

Muller (1989:121) beweer egter dat volwassenes die vermoë van die voorskoolse kind met betrekking tot verkeersveilige optrede en gedrag dikwels oorskat. Juis hierin is 'n bron van groot kommer opgesluit aangesien die volwassene waarskynlik onbewus sal wees van die mate waarin die kind beskerm en gelei moet word. Die rede wat hiervoor aangevoer word, is dat die kind sterk vermoëns op sekere gebiede toon wat misleidend ten opsigte van sy onvermoë op ander gebiede is. Sterk vermoëns oorskadu dikwels die jong verkeersdeelnemer se visuele, ouditiewe, konsentrasie en reaksievermoëns wat op 'n beperking in die verkeersituasie dui.

Ter stawing hiervan kom Smit en Drinkwater (1989:51,52) se bevinding dat jong padgebruikers se beperkings hulle kwesbaar met betrekking tot verkeersdeelname maak, ter sprake. Hieronder ressorteer onder meer jong padgebruikers se beperkte sintuiglike ontwikkeling, impulsiwiteit en die gebrekkige vermoë van die voorskoolse kind om tussen werklikheid en fantasie te onderskei.

Die vyf- tot sesjarige kleuter se skooltoetrede is op die drumpel. Hiertydens sal die jong kind daagliks aan verkeersituasies blootgestel word (Muller, 1989:129). Verkeersveiligheidsopvoeding is in hierdie stadium essensieel aangesien ontwikkeling ten opsigte van die kleutertydperk as voorbereiding en gereedmaking met betrekking tot die eise van formele skoolonderwys dien (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:212; Mwamwenda, 1989:26).

Vir jong Suid-Afrikaanse voorskoolse kinders word daar ten opsigte van 'n skoolprogram wat oor 'n jaar strek, voorsiening gemaak (NEPI, 1992b:39). Vir vyfjariges sal hierdie program dus as 'n gereedmakingsprogram binne die spektrum van Kurrikulum 2005 dien.

In ooreenstemming hiermee beweer Smit en Drinkwater (1989:131) dat kinders vanaf vyf jaar met relevante opleiding en toesig wel in die verkeer beveilig kan word en dat hierdie kinders in 'n groot mate ontvanklik vir verkeersveiligheidsopvoeding is. Beperkings wat kinders onder die ouderdom van vyf jaar ervaar kan nie toegeskryf word aan die gebrek aan verkeersveilig-heidsopvoeding nie.

Ter ondersteuning hiervan beweer Du Toit en Kruger (1991:69) dat 'n kleuter van ses jaar reeds gereed is om verantwoordelikheid te aanvaar en in 'n groot mate onafhanklik op te tree. Juis dit is voorvereistes vir ongeluksvrye gedrag.

Ook Van der Molen (1983:212) het in 'n diepgaande studie bevind dat voorskoolse kinders onder die ouderdom van ses jaar nie basiese verkeersgedrag soos die oorsteek van 'n straat suksesvol kan uitvoer nie.

Dit is veral die kind van vyf en ses jaar se weetgierigheid, sy strewe om groot te wees en sy ouers te behaag tesame met sy vermoë om uit konkrete situasies te leer wat verkeersveilig-heidsopvoeding vergemaklik. Dit is juis hierdie kenmerke van die voorskoolse kind wat die vertrekpunt van leer ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding vorm (Muller, 1989:125).

Verkeersveiligheidsopvoeding behoort in hierdie stadium vir die aankweek van persoonlik-heidskenmerke soos bedagsaamheid, geduld, die beheersing van emosies, 'n goeie waag-houding, aanvaarbare gedrag en maniere asook die bevordering van beweeglikheid en ratsheid voorsiening te maak (Muller, 1989:130).

Nieuwoudt (1989:13) beveel aan dat wanneer 'n ondersoek in terme van verkeersveiligheids-opvoeding en dienooreenkomstige sillabi geloods word, daar spesifiek aan die kognitiewe, affektiewe, sosiale en psigomotoriese vaardighede van voorskoolse kinders aandag geskenk moet word. Dit blyk egter ook dat die fisiese ontwikkeling van die kleuter relevant is ten opsig-te van die studie wat onderneem word.

Ter ondersteuning hiervan beweer Smit en Drinkwater (1989:131) dat verkeersveiligheids-opvoeding en dienooreenkomstige programme wat nie die beperkings en die ontwikkeling van voorskoolse kinders insluit nie, geensins sal slaag nie. Die kind sal slegs hierdeur in groter gevaar gedompel word. Die ideaal en strewe van verkeersveiligheidsopvoeding is dat kinders in die voorskoolse fase, alhoewel hulle deur middel van verkeersveiligheidsopvoeding toegerus word tot veilige verkeersdeelname, geensins ten tye van verkeersdeelname alleen gelaat moet word nie.

Vir die doel van hierdie studie word 'n kernkurrikulum ontwikkel vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase. Om hierdie rede word die ontwikkelingskenmerke van die voorskoolse kind met spesifieke verwysing na die kleuterfase bestudeer. Bepaalde ontwikkelingskenmerke lei noodwendig na voortvloeiende beperkings.

3.2.2 Die primêre skoolkind

Die primêre skoolfase strek vanaf die sesde tot die dertiende lewensjaar. Hierdie tydperk staan as die "middelkindertydperk" bekend (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:218; Du Toit & Kruger, 1991:107).

Die alombekende Freud het die middelkindertydperk as die "psigoseksuele latente stadium" (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:216) wat 'n aanduiding is van die aard van die ontwikkeling wat tydens hierdie fase plaasvind, beskryf.

Die primêre skoolfase strek vanaf die toetrede tot formele skoolonderrig tot aan die einde van graad 6. Hierna neem die senior skoolfase 'n aanvang (Du Toit & Kruger, 1991:107).

Du Toit en Kruger (1991:107) onderskei twee skoolfases in die middelkindertydperk, te wete:

- Graad 1 tot 3 (±6 – 8 jaar): Junior primêre skoolfase oftewel die begrondingsfase.
- Graad 4 tot 6 (±9 – 12 jaar): Senior primêre skoolfase oftewel die intermediêre fase.

Enkele algemene bevindings in verband met die leerder in hierdie ontwikkelingsfase is soos volg:

Die leerder in die begrondingsfase beweeg merendeels binne die grense van 'n veilige gesinsruimte en bevind homself bedags in die skool – 'n onbekende, vreemde wêreld. Hierdie kind toon 'n soeke na kennis, potensiële vermoëns en vaardighede wat deur ouers en onderwysers ontgin moet word, die vermoë om take wat hom opgelê word, te voltooi, selfstandigheid, die behoefte om te sosialiseer en te kommunikeer (Du Toit & Kruger, 1991:107,108).

Tydens die begrondingsfase kom fisieke veranderinge met betrekking tot die kind se liggaamsproporsies voor. Verandering ten opsigte van lengte en massa kom in 'n mindere mate voor. Kinders in die primêre skoolfase groei fisies stadiger as voorskoolse kinders en adolessente (Du Toit & Kruger, 1991:108).

Die leerder in die intermediêre skoolfase toon 'n groter mate van onafhanklikheid en is nie algeheel op opvoedingsbegeleiding aangewese nie. Die behoefte aan begeleiding neem stelselmatig af alhoewel dit in hierdie fase steeds onontbeerlik is (Du Toit & Kruger, 1991:108).

Die leerder in die primêre skoolfase word deur "bestendigheid" en stabiliteit gekenmerk aangesien ontwikkeling en verandering merendeels ten opsigte van die kleuter en die adolessent plaasvind (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:218).

Tydens die middelkinderfase word die leerder deur onderwysers en ouers op die aanpassings wat hy as adolessent in die gesig staar, voorberei. Geen wonder dat Erikson hierdie fase as 'n "krisis tussen arbeidsaamheid of minderwaardigheid" bestempel nie (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:218). Ook verkeersveiligheidsopvoeding sal in hierdie verband spesifiek vir die verskillende padgebruikersrolbekleding voorsiening moet maak.

Smit en Drinkwater (1989:51,52) beweer dat die grootste beperking van die kind in die primêre skoolfase se grootste beperking in sy impulsiwiteit, ruimtelike disoriëntasie, swak visuele persepsie, onvoldoende konsentrasievermoë en die onvermoë om padtekens te interpreteer, gesetel is.

Net soos in die geval van die preprimêre skoolkind is die kind in die begrondingsfase uiters kwesbaar in die verkeersituasie (Verwey, 1989:140). Die kind se toetrede tot die skoolwêreld stel immers nuwe eise met betrekking tot verkeersdeelname.

In die lig van die bovermelde blyk dit dat die voorskoolse asook die primêre skoolkind bepaalde veranderinge uit die aard van hulle ontwikkelingsniveau ondergaan wat hulle kwesbaar in die verkeersituasie maak. Vervolgens word 'n wye spektrum ontwikkelingskenmerke en gepaardgaande beperkings bespreek ten einde die teikengroep beter toe te lig. Aan die hand van hierdie kenmerke en beperkings sal moontlike verkeersveiligheidstemas geïdentifiseer word wat in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vervat behoort te word ten einde die kwesbaarheid van jong padgebruikers tydens verkeersdeelname te verlig.

3.3 ONTWIKKELINGSKENMERKE EN BEPERKINGS VAN JONG PADGEBRUIKERS

3.3.1 Fisiese ontwikkeling

Soos reeds in die voorafgaande vermeld, vind die vinnigste groei in die eerste twee lewensjare plaas waarna geleidelike ontwikkeling tot en met adolessensie plaasvind (Du Toit & Kruger, 1991:31,71). Hiervolgens beleef die kind in die voorskoolse fase 'n periode wat deur vinnige groei - vinniger as in enige van die ander fases - gekenmerk word (Mwamwenda, 1989:24).

Ook die tydperk tussen die ouderdom van ses en twaalf jaar word deur liggaamlike ontwikkeling en groei, alhoewel nie teen dieselfde tempo as in die voorskoolse fase nie, gekenmerk (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:219).

Die gemiddelde voorskoolse kind ontwikkel meer spierkrag, groei ongeveer die helfte van sy lengte en verdubbel in terme van gewig tot op sesjarige ouderdom. Motoriese vaardighede word verfyn en kinders is fisies aktief (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:219). Hierbenewens word die kind se ledemate langer, die been verhard geleidelik en spiere ontwikkel wat hand-oog-koördinasie bevorder en die kind in staat stel om aan aktiwiteite wat krag en uithouvermoë vereis, deel te neem (Du Toit & Kruger, 1991:31).

Fisieke ontwikkeling word dikwels aan die kind se gewig en lengte gemeet aangesien hierdie komponente maklik waarneembaar en meetbaar is. Die toename in massa is in verhouding groter as die toename in lengte gedurende die primêre skoolfase. Die toename in lengte is ongeveer 7,5 cm per jaar en gedurende die ooreenstemmende tydperk vermeerder die kind se massa met twee kilogram (Mwamwenda, 1989:32,33; Du Toit & Kruger, 1991:108). Ook Craig (1992:320) is dit eens dat kinders van vyf jaar af skraler word en dat hulle liggaam meer in proporsie is.

Kinders in hierdie fase toon, soos reeds gemeld, 'n hoë mate van aktiwiteit. Groter beheer en koördinasie ten opsigte van die groot spiere is waarneembaar. As resultaat van verhoogde fisiese energie en verbetering in motoriese vaardighede, is kinders meer betrokke by aktiwiteite soos swem, hardloop, klouter, fietsry, skaats, balspele en dans. Dit is belangrik dat kinders baie speel en aan sport deelneem sodat hulle krag en koördinasie hierdeur verbeter kan word. Balans word veral deur fietsry verbeter terwyl hand-oog-koördinasie deur balspele verbeter word (Mwamwenda, 1989:32,33; Craig, 1992:319,320).

Seuns word dikwels as "outdoor children" (Thomson, 1991:36) beskryf aangesien hulle verkies om buitenshuis te speel. Om hierdie rede is seuns tydens die middelkindertydperk meer gespierd as dogters. Aan die einde van die primêre skoolfase is dogters se hand-oog-koördinasie egter weer beter as dié van seuns (Du Toit & Kruger, 1991:31).

Verstadigde fisiese ontwikkeling oefen onwillekeurig 'n invloed op die kind uit. In hierdie verband beweer Mwamwenda (1989:33) dat fisiese swakhede tot swak koördinasie en 'n gebrek aan uithouvermoë wat die leerproses beïnvloed, lei. Dit kan ook gestel word dat wanneer 'n kind vinnig moeg word, sal sy aandagspan en konsentrasievlak hiermee saam ook geaffekteer word.

Andersyds is voldoende fisiese ontwikkeling ten opsigte van persoonlikheidsontwikkeling voordelig aangesien dit tot die vorming van 'n positiewe selfbeeld lei, selfvertroue bewerk en die kind sosiaal aanvaarbaar laat voel (Mwamwenda, 1989:34).

'n Primêre skoolkind is sensitief vir wat lede van sy portuurgroep van hom dink en oor hom sê. Sy fisiese voorkoms sal as gevolg hiervan in 'n groot mate sy emosionele, kognitiewe en sosiale ontwikkeling bepaal (Du Toit & Kruger, 1991:109).

Fisiese gebreke wat die kind ten opsigte van liggaamlike beweeglikheid inperk of gebreke waardeur die kind se vaardighede ondermyn word, weerhou die kind daarvan om sy wêreld te verken en deel daarvan te word. Dit kan hiervolgens gestel word dat die "optimale funksionering" van die kind se liggaam 'n voorwaarde vir veilige deelname aan 'n komplekse leefwêreld is en 'n middeweg na volwassewording bied (Du Toit & Kruger, 1991:29).

3.3.1.1 Grootte

Die toename in die lengte en massa van die preprimêre en primêre skoolkind het reeds ter sprake gekom. Daar bestaan egter velerlei perspektiewe hieroor en kenners verskil van mekaar aangaande die juiste toename in lengte en massa. In aansluiting by die voorafgaande word nog twee menings in hierdie verband vermeld:

Volgens Du Toit en Kruger (1991:31) verviervoudig die kind se massa en sy lengte neem met die helfte van sy volwasse lengte gedurende die eerste twee lewensjare toe. Hierna vind slegs proporsionele veranderinge vir die res van die kleutertydperk plaas. Die kind se ledemate word langer en spiere ontwikkel. Hand-oog-koördinasie verbeter mettertyd.

Mwamwenda (1989:19) meen dat die vyfjarige kleuter se geboortemassa vyf keer vermeerder het terwyl sy aanvanklike lengte verdubbel het. Dogters is tydens hierdie fase normaalweg kleiner en ligter as seuns. Aangesien die groot spiere in die arms en bene van jong kinders nog ontwikkel, moet hulle aangemoedig word om te speel aangesien dit sal bydra tot verdere ontwikkeling, koördinasie en selfvertroue.

Dit blyk hieruit dat die voorskoolse jare deur vinnige groei van die bene, spiere en ledemate gekenmerk word.

Thomson (1991:28) beweer dat kinders kwesbaar in verkeersituasies is juis omdat hulle so klein is. Dit het 'n verskeidenheid gevolge: ander padgebruikers sien kinders moeilik raak, veral wanneer kinders die straat tussen geparkeerde voertuie wil oorsteek. Wanneer daar nie motors is nie, is daar ander voorwerpe in die verkeersituasie wat enersyds kinders se sig belemmer en hulle andersyds moeilik sigbaar maak.

Ter stawing hiervan kan dit gestel word dat die gemiddelde vierjarige kleuter korter is as 'n deursnit motor se enjinkap. Wanneer die jong kind op die sypaadjie of voor of agter 'n motor staan, sal hy nie in staat wees om aankomende verkeer te sien nie. Veral wanneer die kind naby 'n motor is, word die risiko dat bestuurders van aankomende voertuie nie die kind sal raaksien nie vergroot (Bäckström, 1982:9; Smit & Drinkwater, 1989:131; Eggink et al., 1991:188; Thomson, 1991:29; Van der Merwe, 1996:9). Die kind se grootte plaas derhalwe 'n beperking op hom om te sien, maar ook om gesien te word.

Voortvloeiend uit die grootte van kinders is die feit dat hulle treë die helfte van dié van volwassenes is. Dit neem hulle dus twee keer so lank om teen gelyke spoed 'n straat oor te steek. In die lig hiervan stel Thomson (1991:29) dit dat vanuit kinders se perspektief die straat dubbeld so breed is. Om 'n straat veilig te kan oorsteek, moet leerders tydens verkeersveiligheidsopvoeding van hierdie beperkings bewus gemaak word.

Ook Van der Merwe (1996:9) onderskei die grootte van die jong kind as 'n beperking in terme van verkeersdeelname. Tesame hiermee word ook die grootte van die kind se kop gemeld. Alhoewel die primêre skoolkind se kop nog proporsioneel groter as die res van sy liggaam is, is die verhouding van sy kop tot sy liggaam beter daaraan toe as in die geval van die voorskoolse kind (Du Toit & Kruger, 1991:108). Die kop van veral voorskoolse padgebruikers is groot en swaar in vergelyking met die res van die liggaam. Om hierdie rede kom 'n kind, wanneer hy tydens 'n botsings uit die motor geslinger word, dikwels op sy kop te lande.

Die skedel is in hierdie stadium relatief sag en tydens impak kan dit gebeur dat die brein en die skedel losskeur. Dit mag voorkom asof 'n kind, wat tydens 'n botsing op sy kop te lande gekom het, slegs 'n aantal skrape opgedoen het. In baie gevalle is die skedel egter beskadig. Om dieselfde rede is dit dikwels die geval dat wanneer 'n kind 'n ernstige botsing oorleef, hy daarna en moontlik ook vir die res van sy lewe leerprobleme, epilepsie en ander neurologiese probleme kan ondervind. Permanente breinskade kan ook voorkom (Van der Merwe, 1996:9). In hierdie verband beweer Du Toit en Kruger (1991:29) dat beskadiging aan enige deel van die brein die kind se kognitiewe ontwikkeling kortwiek en singewing ten opsigte van die leefwêreld as gevolg hiervan nie na behore plaasvind nie.

3.3.1.2 Perseptuele ontwikkeling

Die begrip "persepsie" stam volgens Muller (1989:122) uit die Griekse "aisthesis" wat "insig", "ervaring" of "begrip" beteken. Hiervolgens kan die term "persepsie" as "meer as net 'n blote sensasie as gevolg van stimuli wat op reseptore inwerk", beskou word.

Du Toit en Kruger (1991:34) meen dat die begrip "persepsie" na die vermoë van die mens om gegewens vanuit sy leefwêreld met behulp van sy sintuie te ontvang en sin daaraan toe te ken, verwys. Betekenisvolle verbande bestaan hiervolgens tussen bepaalde gewaarwordinge en die oorsprong van die prikkel.

In aansluiting by die bovermelde dui die term "persepsie" op "ontvang, absorbeer en integreer", dit wil sê om selektief te reageer op motoriese en sensoriese gegewens in 'n poging om maksimum insig in 'n bepaalde saak te verkry. Deur middel van persepsie oriënteer die mens hom ten opsigte van sy omgewing (Muller, 1989:122).

Lohrmann (1989:14) huldig dieselfde mening as Muller (1989:122) en omskryf die begrip "persepsie" as die vaardigheid en vermoë om "te ontvang, te absorbeer, te integreer en te reageer". Hierdie proses begin by die ontvangs van sensoriese inligting en word in betekenisgewing voltrek.

Uit die bovermelde omskrywings blyk dit dat die begrip "persepsie" na die vermoë om selektief deur middel van sintuiglike gewaarwording prikkels uit die leefwêreld te ontvang en daarop te reageer, verwys. Motoriese en sensoriese inligting lei tot insig waardeur die mens hom ten opsigte van sy leefwêreld posisioneer.

Dit is egter so dat nie alle data wat binne die spektrum van die perseptuele veld geleer is altyd gepersipieer word nie. Kennis is 'n voorwaarde vir persepsie en nuwe en ou kennis moet in verband gebring word. Persepsie toon 'n persoonlike dimensie. Opvoedingshulp is onontbeerlik in die aanleer en ontwikkeling van perseptuele vermoëns. (Du Toit & Kruger, 1991:34).

Volgens Du Toit en Kruger (1991:38) dui die begrip "persepsie" daarop dat die kind by bepaalde komponente van 'n situasie betrokke raak en dit persipieer. Die jong kind is as "totaliteit-in-persepsie" besig, dit wil sê fisiek (deur middel van sintuiglike gewaarwording), konatief (deurdat hy "wil" betrokke wees), affektief (emosionele belewinge) en kognitief (singewing).

"Persipiëring" dui daarop dat die kind by 'n objek of situasie buite homself betrokke is. Hiertydens vergeet hy van homself en is derhalwe ook onbewus van ander sensoriese inligting soos straatgeluide (Muller, 1989:122). Persipiëring plaas hiervolgens 'n beperking op die jong padgebruiker.

Persepsie is volgens Lohrmann (1989:15) 'n aangeleerde vermoë en kan deur onderrig en oefening aangeleer, verbeter en ontwikkel word. In die lig hiervan beweer Muller (1989:122) dat persepsie reeds op 'n vroeë ouderdom aangeleer moet word. Veral tussen drie en sewe jaar is onderrig, oefening en sintuiglike ontwikkeling van kardinale belang. Die sintuie ontwikkel in hierdie stadium vinnig en aangesien die kind toenemend nuuskierig raak, bied dit die ideale geleentheid vir die inoefening van sintuiglike vermoëns.

Van der Merwe (1996:8) beweer dat die onontwikkelde perseptuele vaardighede tesame met die gebrek aan relevante ondervinding die grootste beperking van die junior primêre skoolkind is. Volgens dié skrywer is hierdie kinders nie toegerus om aan straat- en padverkeer op eie stoom deel te neem nie.

Lohrmann (1989:14,15) is van mening dat verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre en primêre skoolfase diepte-, kleur- en vormpersepsie moet insluit. Wanneer kultuurverskille en –kenmerke in ag geneem word, word die waarde hiervan besef. Alhoewel persepsie dieselfde by alle mense ontwikkel, verskil die inhoud en die vertolking daarvan van kultuur tot kultuur.

In die lig hiervan beweer Theunissen (1991:28) dat voorwerpe soos byvoorbeeld ronde hutte en kleipotte deel van tradisionele swart stamme se leefwêreld vorm. In die verkeer is alles egter oormatig blokvormig. Dit kan tot verwarring in die verkeersituasie lei en die jong kind se verkeersdeelname belemmer.

- **Visuele persepsie**

Van der Molen (1983:171) het bevind dat visuele beperkings 'n prominente rol ten opsigte van voorskoolse kinders se betrokkenheid by verkeersbotsings speel. Visuele beperkings lei dus tot hoërisiko-verkeersdeelname en duur volgens Verwey (1989:143) tot op sestien jaar voort wanneer die ontwikkeling van die kind se visuele vermoëns voltrek word. In teenstelling hiermee beweer Du Toit en Kruger (1991:109) egter dat visuele rypheid ten opsigte van die kind in die primêre skoolfase reeds tussen die sesde en agtste lewensjaar bereik word.

Smit en Drinkwater (1989:132) asook Eggink <u>et al.</u> (1991:188) meen dat visie nie 'n suiwer fisiese vaardigheid en vermoë is nie, maar visie dui veel eerder op die vermoë om visuele data met die oog te versamel, hierdie gegewens na die brein oor te dra en dit dan te interpreteer. In hierdie verband speel vorige ervaring 'n belangrike rol.

Die voorskoolse kind se beperkte gesigsveld as gevolg van sy lae oogvlak bemoeilik veilige verkeersdeelname (Lohrmann, 1989:21). In hierdie verband beweer Verwey (1989:142,143) dat sesjariges se oogvlak ongeveer 110 cm bo grondvlak is. As gevolg van die laer oogvlak kan die kind nie bo-oor motors sien nie. In 'n poging om hierdie beperking te oorkom, beweeg die kind dikwels verby geparkeerde motors tot in die straat.

Benewens die lae oogvlak is die junior primêre leerder se begrip van spoed, afstand en tyd nie ten volle ontwikkel nie. Die kind is ook nie in staat om te skat hoe vinnig aankomende voertuie beweeg nie. Om hierdie rede sal die kind nie in staat wees om te bepaal hoe lank dit sal neem voordat 'n aankomende voertuig hom sal bereik nie. Die waarneming van rigting en grootte tesame met die skatting van spoed en afstand is van die allergrootste belang vir jong padgebruikers (Verwey, 1989:142).

Wadsworth (1989:105) meen dat kinders eers vanaf die tiende of elfde lewensjaar die relasie tussen tyd en spoed verstaan. Tot en met tien jaar gaan kinders van die veronderstelling uit dat 'n voertuig wat 'n ander voertuig verbysteek vinniger beweeg.

Wanneer die spoed van twee objekte vergelyk word, neem die kind in die pre-operasionele fase gewoonlik slegs die eindpunte in plaas van die beginpunte in ag. Tot op agt jaar ondervind kinders probleme met die konsep "spoed" in verhouding tot tyd en afstand. Dit is veral die voorskoolse kind wat 'n onvermoë om afstand en spoed te skat, toon. Hulle ondervind probleme om bewegende voorwerpe, so goed soos volwassenes, met hulle oë te volg.

‘n Verdere beperking ten opsigte van voorskoolse en junior primêre leerders is versiendheid. Volgens Du Toit en Kruger (1991:72) is die sesjarige kind se oogbal nog nie ten volle ontwikkel nie en dit lei tot versiendheid. Ter stawing hiervan beweer Bäckström (1982:9) dat kinders nie so goed soos volwassenes oor lang afstande kan sien nie. Kinders toon ook ‘n onvermoë ten opsigte van die oorskakeling van langafstandsig na sig oor ‘n korter afstand en die interpretering hiervan. Ook Muller (1989:123) beweer in hierdie verband dat jong kinders se beperkte visuele aanpassing ten opsigte van naby en ver kommer wek.

Thomson (1991:29) maak melding van die term “visuele blindheid” wat spruit uit sy bevinding dat kinders onder die ouderdom van nege jaar dikwels oortuig is dat dit veiliger is om langs bepaalde verkeersmeublement die straat oor te steek. Hierdie hindernis maak kinders “blind” vir die gevaar en hulle steek die straat met ‘n valse gerustheid oor.

Die kind toon ‘n verdere geneigdheid om eerder op kleiner voorwerpe wat sy gesigsveld binnedring, te fokus (Smit & Drinkwater, 1989:131). Die kind se aandag sal eerder op ’n skoenlapper as op ‘n aankomende motor gevestig wees. In hierdie verband beweer Verwey (1989:142) dat alhoewel die kind van sy eerste lewensjaar reeds in staat is om waar te neem, hy eers op agt jaar leer hoe om stimuli wat geobserveer is, te interpreteer.

Hand-aan-hand met visuele aandag tree die probleem dat kinders se aandag maklik afleibaar is, na vore (Thomson, 1991:33). Die jong kind se aandag is, veral waar voorwerpe in die agtergrond beweeg, maklik afleibaar (Van der Merwe, 1996:12). Die kleuter ondervind probleme ten opsigte van die waarneming van voorwerpe teen ’n stilstaande agtergrond. Die kind onderskei en identifiseer beweging baie maklik en derhalwe sal ‘n bewegende voorwerp eerder opgemerk word en sy aandag daardeur in beslag geneem word (Smit & Drinkwater, 1989:133; Eggink et al., 1991:189) Ter ondersteuning hiervan beweer Lohrmann (1989:21) dat kleuters nie in staat is om hulle aandag vir ‘n lang tydperk slegs op een aspek te vestig nie. Hulle toon ‘n onvermoë om tussen relevante en onbelangrike aspekte van enige situasie te onderskei. Dit is die rede waarom kleuters dikwels op die minder belangrike, dog die meer stimulerende aspek fokus. Hierdie gedrag word ook deur impulsiwiteit gekenmerk (Thomson, 1991:34).

Volgens Thomson (1991:35) is jong kinders nie voldoende toegerus om alleen aan verkeersituasies deel te neem nie. Tot op elf jaar is kinders se persepsie, geheue, aandagspan, redeneringsvermoë en besluitnemingsvaardighede onderontwikkel.

Daar is reeds vermeld dat die regte kombinasie perseptuele-, motoriese- en kognitiewe vaardighede vereis word om suksesvol aan verkeer deel te neem. Meer as net blote waarneming word vereis wanneer die jong padgebruiker byvoorbeeld 'n straat wil oorsteek. Hiervoor word visuele aandag, - soekstrategieë, - geheue, - tydsberekening en kennis aangaande die padomgewing onder meer vereis (Thomson, 1991:30,34). Vervolgens word 'n aantal beperkings kortliks bespreek.

Die jong padgebruiker beskik oor 'n beperkte visuele geheue. Die begrip "visuele geheue" dui op die vermoë om te onthou wat waargeneem is (Van der Merwe, 1996:12). Hierdie vermoë is onontbeerlik ten opsigte van verkeersveiligheid. Die kind moet in staat wees om te onthou wat hy gesien het wanneer hy van regs na links en weer na regs kyk.

Die jong padgebruiker beskik nie oor 'n visuele volgorde-vermoë nie, dit wil sê die vermoë om items in volgorde te rangskik soos wat dit waargeneem is. Wanneer 'n kind 'n straat wil oorsteek, moet hy in staat wees om byvoorbeeld die volgorde waarin voertuie mekaar volg te identifiseer en 'n besluit daarvolgens te neem. Visuele volgorde sluit ook die konsep "oorsaak en gevolg" in (Van der Merwe, 1996:13).

Die kind in die begrondingsfase beskik oor 'n beperkte vermoë om visuele inligting in die "periferie van die visuele veld" te gebruik (Lohrmann, 1989:21; Verwey, 1989:143). Perifere visie dui op die vermoë om sydelings uit die hoek van die oog waar te neem (Bäckström, 1982:9; Van der Merwe, 1996:13). Die kleuter toon 'n beperking in hierdie verband (Smit & Drinkwater, 1989:132; Eggink et al., 1991:189) wat aan onder meer 'n gebrek aan ervaring toegeskryf kan word. Du Toit en Kruger (1991:110) is van mening dat perifere visie tussen die sesde en die agtste lewensjaar voltrek word. Jong kinders moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding begelei word om hierdie vaardigheid te verwerf.

Onderontwikkelde visuele diskriminasie beperk die kind in sy deelname aan verkeersituasies. Visuele diskriminasie dui op die vermoë om visuele ooreenkomste en verskille waar te neem (Van der Merwe, 1996:11) en speel 'n belangrike rol in die waarneming van die omgewing. Beperkings in hierdie verband sal daartoe lei dat besonderhede in die omgewing nie raakgesien word nie. In hierdie verband kom stilstaande en bewegende asook klein en groot voertuie ter sprake.

Die jong kind toon 'n beperkte begrip met betrekking tot vormkonstantheid. Hierdie begrip dui op die vermoë om twee voorwerpe visueel as dieselfde te identifiseer, ongeag hulle grootte, posisie of die konteks waarin hulle verskyn. Dit hou in dat die kind nie in staat is om die kenmerke van 'n motor ongeag of dit naby of ver is, te identifiseer nie. Die jong kind beskou 'n motor wat klein is, as ver weg, maar wanneer dit nader kom, is dit so groot soos die motor waarin die kind vervoer word (Van der Merwe, 1996:12).

Smit en Drinkwater (1989:132) en Eggink et al. (1991:189) is dit eens dat die kind 'n beperkte onderskeidingsvisie waaronder visuele seleksie en onderskeiding ressorteer, toon. Dit word bemoeilik deurdat die kleuter se aandag veral waar visuele stimuli ter sprake is, maklik afleibaar is.

Dit is van kardinale belang dat die kleuter in staat moet wees om tussen verskillende kleure wat in die verkeerswêreld manifesteer, te onderskei. Tussen twee en drie jaar raak die peuter van geel en rooi bewus, die driejarige kind gee aandag aan geel, rooi en blou en dit blyk asof die sesjarige bewus is van 'n verskeidenheid skakerings van kleur (Muller, 1989:123).

Van der Merwe (1996:12) meen dat spesifieke verskille met betrekking tot grootte, vorm, kleur, rigting en dikte ook in hierdie verband ter sprake is. Dit is 'n belangrike vaardigheid om aan te kweek veral wanneer die kleuter die straat wil oorsteek. Ter stawing hiervan beweer Du Toit en Kruger (1991:110) dat die kind eers tussen ses en agt jaar die vermoë om tussen geringe kleurverskille te onderskei, ontwikkel.

Die jong padgebruiker beskik oor 'n beperkte vermoë om 'n bepaalde voorwerp teen 'n agtergrond, bestaande uit 'n verskeidenheid objekte, te identifiseer, dit wil sê visuele voor- en agtergrond. Ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding is dit van kardinale belang dat 'n kind voorwerpe in die voorgrond moet kan onderskei. Dit blyk asof die kind probleme ondervind om 'n aankomende motor teen die agtergrond van geparkeerde motors te onderskei (Van der Merwe, 1996:12).

- **Ouditiewe persepsie**

Veilige verkeersdeelname vereis goed ontwikkelde ouditiewe persepsie (Verwey, 1989:143). Die kind se ouditiewe vermoëns bereik reeds tydens die babajare volle funksionering (Du Toit & Kruger, 1991:72). Ouditiewe ontwikkeling vind deurlopend tot op twaalfjarige ouderdom met die laagste vlak daarvan op vyf jaar, plaas (Verwey, 1989:143).

Ten spyte daarvan dat jong kinders se ouditiewe vermoëns vroeg reeds volle funksionering bereik, meld Du Toit en Kruger (1991:72) dat kinders in die preprimêre skoolfase steeds probleme ten opsigte van ouditiewe persepsie ondervind. In aansluiting hierby meen Verwey (1989:143) dat die ontwikkeling van veral seuns se geluidsensitiwiteit dikwels tot beperkings ten opsigte van verkeersdeelname lei.

Die ontwikkeling van perseptuele vermoëns is 'n voorwaarde waarvolgens die kind sy wêreld na behore beleef en beheers (Van der Merwe, 1996:13). Die kind is hierdeur in staat om inligting uit sy leefwêreld te selekteer, te interpreteer en daarop te reageer (Du Toit & Kruger, 1991:29).

Ter stawing hiervan meld Smit en Drinkwater (1989:133) asook Eggink et al. (1991:189) dat ouditiewe persepsie op die "versameling en dekodering van klankinligting" dui. Leerders moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding geleer word om nie net klanke te hoor nie, maar om ook klankpatrone te identifiseer sodat die klanke daardeur betekenis kan verkry.

Die identifisering van klank is 'n beperking van die voorskoolse kind. Dié kind moet geleer word om klank te identifiseer aangesien sodanige vaardigheid deel van defensiewe toerusting wat die jong padgebruiker in staat sal stel om veilig aan straatverkeer deel te neem, vorm (Van der Merwe, 1996:13). In die lig hiervan kan dit gestel word dat die kind in hierdie fase langs die weg van verkeersveiligheidsopvoeding gelei moet word om die vermoë om 'n vinnig aankomende motorfiets of die toeter van 'n motor te identifiseer, te ontwikkel.

Benewens die identifisering van klank is die voorskoolse kind ook nie in staat om klank te lokaliseer nie (Smit & Drinkwater, 1989:134; Eggink et al., 1991:189). In hierdie verband beweer Verwey (1989:143) dat kinders tot die ouderdom van agt jaar probleme ten opsigte van die lokalisering van klank ondervind.

Waar voorskoolse kinders nie in staat is om klank te identifiseer en lokaliseer nie, kan die kind in die primêre skoolfase wel klank lokaliseer, alhoewel die laasgenoemde kind dikwels moet stilstaan om dit te kan doen. Dit impliseer dat 'n kind wat besig is om die straat oor te steek, dikwels tot stilstand kom in 'n poging om te bepaal waar die klank sy oorsprong het. Aangesien volwassenes hierdie beperking van voorskoolse kinders nie behoorlik begryp nie, versterk hulle optrede die kind se tekortkoming. Wanneer 'n kind in 'n gevaarsituasie beland, poog die volwassene om die kind te waarsku deur te skreeu. Die kind reageer daarop deur doodstil te gaan staan in plaas daarvan om uit die gevaarsone te beweeg (Smit & Drinkwater, 1989:134; Verwey, 1989:143; Eggink et al., 1991:189; Van der Merwe, 1996:13).

Jong kinders is voorts geneig om geluide wat glad nie relevant ten opsigte van die verkeersituasie is nie, te selekteer. Hierdie irrelevante klanke verskaf gewoonlik nuwe inligting en neem kinders se aandag gevange (Verwey, 1989:143). Van der Merwe (1996:13) meen ook dat onbekende klanke kinders se aandag van dit waarmee hulle besig is, aflei.

Die jong padgebruiker toon verder ook 'n beperking ten opsigte van ouditiewe diskriminasie, dit wil sê 'n onvermoë om te onderskei tussen ooreenkomste en verskille in terme van die aard, volume en die frekwensie van geluide. Hiervolgens is hulle nie in staat om te onderskei tussen die geruis van 'n motor, motorfiets of 'n bus nie. Die frekwensie hang van die spoed waarteen die voertuig beweeg, af. Hierdie beperking word verder deur 'n gebrek aan ondervinding versterk (Van der Merwe, 1996:13). Ter stawing hiervan beweer Verwey (1989:143) dat vorige ervaring 'n belangrike rol by die interpretasie van visuele en ouditiewe stimuli speel. Dit is om hierdie rede essensieel om tydens verkeersveiligheidsopvoeding aandag aan die ontwikkeling van die preprimêre en junior primêre kind se visuele en ouditiewe ontwikkeling en die interpretasie van sodanige stimuli te skenk.

Die kind toon ook beperkings ten opsigte van ouditiewe voor- en agtergrond asook ouditiewe konstantheid. Hierdie terme verwys na die identifisering van klank ten spyte van die konteks waarin dit gehoor word. Die implikasie hiervan is dat kinders probleme om byvoorbeeld 'n toeter wat gevaar uitspel teen die agtergrond van 'n verskeidenheid straatgeluide te onderskei, kan ondervind. Hierdie beperking word deur die onvermoë van die jong kind om te onthou wat gehoor is, vererger. Daar word egter nie net van die kind verwag om te hoor nie, maar ook om te luister en te reageer ten einde veilig op te tree (Van der Merwe, 1996:14).

Uit die voorafgaande paragrawe volg dit dat jong padgebruikers in die preprimêre en primêre skoolfase bepaalde visuele en ouditiewe beperkings wat hulle kwesbaar in die verkeersituasie maak, ondervind. Die laagste vlak met verwysing na ouditiewe ontwikkeling blyk in terme van die teikengroep wat by hierdie ondersoek betrek is, dit wil sê vyfjariges voor te kom. Dit is voorts gestel dat dit veral die identifisering, seleksie, diskriminasie en lokalisering van klank is waarmee jong padgebruikers probleme ondervind. Hierdie beperking lei tot onder meer aandagafleiding wat jong padgebruikers se kwesbaarheid versterk. Temas wat in die kernkurrikulum vir Vereerseiligeidsopvoeding vervat gaan word, behoort in die lig hiervan die gestelde beperking aan te spreek.

- **Ruimtelike persepsie**

Volgens Verwey (1989:143) is beweging, die persepsie daarvan en ruimtelike oriëntasie belangrike boustene van verkeersveiligheidsopvoeding. Kinders in die preprimêre en begrondingsfase reageer nie natuurlik en vanselfsprekend teenoor ruimte, as sulks, nie en om hierdie rede is die aanleer van die konsep "ruimte" en die gewaarwording daarvan essensieel. Begrippe wat in hierdie verband ter sprake kom, is onder meer groot-klein, naby-ver, hoog-laag, voor-agter, vinnig-stadig en regs-links.

Volgens Van der Merwe (1996:11) bestaan daar 'n noue verweefdheid tussen ruimtelike, visuele en ouditiewe persepsie. Hieruit volg dat die ontwikkeling in die perseptuele veld ook die ontwikkeling in die ouditiewe en ruimtelike veld sal beïnvloed.

Ruimtelike bewuswording dui enersyds op 'n bewuswording en bewustheid van eie beweging in 'n gegewe ruimte en andersyds op die eie posisie in verhouding tot 'n voorwerp. In hierdie verband kom konsepte soos op-af, voor-agter, bo-onder, in-uit, vorentoe-agtertoe, links-regs, ensovoorts ter sprake (Van der Merwe, 1996:11). Tydens verkeersdeelname speel ruimtelike bewuswording 'n rol in die bepaling van die eie posisie in verhouding tot voertuie en verkeersmeublement.

Onder ruimtelike persepsie ressorteer ook 'n bewustheid van die eie posisie ten opsigte van meer as een voorwerp in verhouding tot ander voorwerpe in die omgewing. Dit is van kardinale belang dat die jong padgebruiker in staat moet wees om sy eie posisie in verhouding tot geparkeerde en bewegende voertuie te kan bepaal (Van der Merwe, 1996:11).

Benewens die bepaling van die eie posisie in die verkeer is die onderskeiding tussen links en regs ook 'n vereiste vir ongeluksvrye verkeersdeelname. Ten opsigte van die onderskeiding tussen links en regs het Verwey (1989:143) bevind dat kinders eers op nege jaar in staat is om voldoende tussen regs en links te onderskei. Kinders van nege jaar ondervind steeds probleme om 'n persoon wat voor hom staan en na hom toe kyk se linker- en regterkant te onderskei. Mwamwenda (1989:19) verskil hiervan en meen dat bykans 90 % van handdominansie op sesjarige ouderdom reeds vasgestel is. Bäckström (1982:10) beweer dat kinders eers op twaalfjarige ouderdom suksesvol tussen links en regs kan onderskei. In teenstelling hiermee beweer Du Toit en Kruger (1991:32) dat die skoolbeginner se motoriese vaardighede in so 'n mate ontwikkel is dat hy reeds 'n handvoorkeur ontwikkel het en in staat is om te leer skryf tydens skooltoetrede.

Vanuit Muller (1989:130) se perspektief blyk dit dat kleuters tussen vyf en ses jaar dikwels probleme met die onderskeiding tussen links en regs ondervind. Om hierdie rede moet rigtingbewustheid gedurig by kleuters ingeskerp word.

Hoe dit ook al sy, dit blyk dat 'n gebrek aan handdominansie 'n beperking vir jong padgebruikers inhou. Dit sal onder meer die kyk-regs-links-regs-reël beïnvloed. In die lig van die bovermelde blyk hierdie reël geen impak op kinders wat nie tussen links en regs kan onderskei, te hê nie en dit wil voorkom asof kinders eerder geleer moet word om in alle rigtings te kyk wanneer die straat oorgesteek word. Op hierdie wyse kan die kind se volle aandag aan die verkeer gewy word sonder bekommernisse oor waar links en regs is.

'n Verdere beperking ten opsigte van ruimtelike persepsie is die gegewe dat die wêreld oorwegend vir regshandiges ingerig is. Jong leerders wat linksdominant is, kan probleme hiermee ondervind. Die hulp van onderwysers en ouers is onontbeerlik in die begeleiding van dié kind sodat hy homself nie op grond van sy linkshandigheid as "anders" sal beskou nie (Du Toit & Kruger, 1991:32).

Dieptepersepsie hou verdere struikelblokke vir jong padgebruikers in. Muller (1989:124) beweer in hierdie verband dat 'n kind op sesjarige ouderdom nog nie 'n kopie van 'n eenvoudige toneeljie waarin driedimensionaliteit voorkom, kan namaak nie. Dit hou verskillende gevolge met betreking tot verkeersdeelname in.

Net soos in die geval van visuele en ouditiewe persepsie ondervind die jong padgebruiker ook bepaalde ruimtelike beperkings tydens verkeersdeelname. Aangesien verkeerstoetrede en padgebruik ten nouste met beweging en die ruimtelike aspek as sulks verweef is, is dit essensieel dat verkeersveiligheidsopvoeding ook vir ruimtelike perseptuele ontwikkeling voorsiening moet te maak. Dit moet egter in ooreenstemming met die visuele en ouditiewe ontwikkelingsprogram beplan en aangebied word aangesien hierdie drie konsepte interaktief van aard is.

Ruimtelike persepsie in die lig van verkeersveiligheidsopvoeding hou met die bewuswording van die eie posisie en beweging in verhouding tot een of meer voorwerpe in 'n bepaalde ruimte verband. Hieronder ressorteer onder meer die onderskeiding tussen voor-agter, bo-onder, links-regs en 'n aantal verwante konsepte.

3.3.1.3 Motoriese ontwikkeling

Motoriese ontwikkeling neem 'n aanvang wanneer die suigeling vir die eerste keer beweeg. Mettertyd draai die kind sy oë en vanaf die nekspiere kring dit na die hande en voete uit wanneer beheer oor die arms, bene, vingers en tone volg. Fyn spierkoördinasie en beheer ontwikkel eers veel later (Du Toit & Kruger, 1991:31).

Die ontwikkeling van die kind word gekenmerk deurdat die kind op sensoriese prikkels reageer waarna dit geleidelik na motoriese bewegings uitbrei wat die kind in staat stel om sy leefwêreld te verken (Du Toit & Kruger, 1991:32).

As gevolg van liggaamsgroei en verbeterde konsentrasievermoë ontwikkel die jong kind met verloop van tyd 'n behoefte aan hardloop, huppel en gooi-aktiwiteite wat groot spierontwikkeling ondersteun (Craig, 1992:254). In hierdie verband beweer Mwamwenda (1989:28) dat 'n geskikte omgewing met voldoende fasiliteite binne- en buitenshuis waar kinders vryelik kan hardloop en speel, vereis word.

Jong kinders se begrip van hulle leefwêreld is afhanklik van die inligting wat hulle versamel in terme van persepsie, motoriese aktiwiteite en sensoriese eksplorasie (Craig, 1992:254). Hieruit blyk dat 'n verband tussen die fisies-motoriese, perseptuele en kognitiewe ontwikkeling van die voorskoolse kind bestaan.

Volgens Mwamwenda (1989:28) ontwikkel motoriese vaardighede afsonderlik. Hiervolgens sal die kind nie nadat hy in staat is om spronge uit te voer outomaties ook kan fietsry nie. Gereelde oefening ten opsigte van motoriese vaardighede lei tot die beheersing van bepaalde spieraktiwiteite. Du Toit en Kruger (1991:111) staaf hierdie bewering in hulle vermelding dat motoriese vaardighede afsonderlik en individueel aangeleer word. Ook Theunissen (1991:28) is dit hiermee eens wanneer sy beweer dat motoriese vaardighede wel aangebore is, maar dat oefening en stimulering tot die ontwikkeling daarvan bydra.

- **Groot motoriese ontwikkeling**

Die groot motoriek ontwikkel alvorens die fyn motoriese spierontwikkeling plaasvind (Mwamwenda, 1989:19; Van der Merwe, 1996:10) en grootspier-koördinasie is derhalwe beter ontwikkel as kleinspiervaardighede (Du Toit & Kruger, 1991:112). In hierdie verband beweer Mwamwenda (1989:30) dat die kind se fisiese groei mettertyd verstadig en dat die kind minder mollig en meer gedifferensieerd voorkom. In hierdie stadium raak kinders toenemend by fisieke aktiwiteite wat die groter spiere laat ontwikkel, betrokke.

Die groot spiere in die liggaam word ontwikkel deurdat die voorskoolse kind kruip, loop, spring en hardloop. Hy besit in hierdie stadium egter nie die fisiese sterkte wat hom in staat stel om vinnig en kragtig te beweeg nie (Van der Merwe, 1996:9) en ondervind dikwels nog probleme met sterkte, koördinasie en beweeglikheid (Craig, 1992:258).

In hierdie verband beweer Van der Merwe (1996:10) dat hoe kleiner die liggaamsbou van 'n kind is, hoe stadiger sal sy reflekse en beweging wees. Die kleiner padgebruiker sal hiervolgens nie in staat wees om onmiddellik op 'n stimulus te reageer nie. Bewegings word moeilik beheer en die kind ondervind probleme om vinnig van rigting te verander. Hieruit spruit dat 'n jong kind met 'n klein liggaamsbou stadig in die verkeer sal beweeg en derhalwe nie die spierkrag sal hê om vinnig uit die pad van 'n aankomende voertuig te beweeg nie.

In teenstelling hiermee sal kinders vanaf vyfjarige ouderdom hul liggaamsbewegings redelik goed beheer en koördineer, ratsheid toon en 'n goeie waaghouding openbaar (Muller, 1989:128). Laasgenoemde kenmerk is dikwels gevaarlik ten opsigte van verkeersdeelname. Ter stawing hiervan beweer Verwey (1989:141) dat kinders se waaghouding dikwels tot onverantwoordelikheid lei.

In aansluiting hierby meld Craig (1992:259) dat vyf- en sesjariges met konsepte soos spoed, krag, hoeveelheid, tyd en ruimtelike verhoudings eksperimenteer lank voordat hulle gereed is om dit te hanteer. Dikwels word hierdie behoefte in die tipiese skoolsituasie onderdruk wat daartoe lei dat dit op pad huis toe - met noodlottige gevolge - tot uiting kom (Verwey, 1989:141).

Vir die ontwikkeling van die groot motoriek is dit belangrik dat daar geleenthede vir die kind geskep word sodat hy kan klouter, spring (Muller, 1989:123) en aan balspele deelneem (Lohrmann, 1989:17; Theunissen, 1991:28). Hierdeur verken hy nie net sy omgewing nie, maar groei ook in sterkte, spoed en oog-hand- en oog-voetkoördinasie wat voordelig vir die ontwikkeling van die groot motoriek is (Craig, 1992:320,280). Tesame hiermee sal die kind ruimtelike verhoudings en afstand leer ken. Dit sal egter ook tot die ontwikkeling van visuele vaardighede en ruimtelike persepsie bydra. Hierdie vaardighede is essensieel ten opsigte van verkeersdeelname (Verwey, 1989:142) en skoolgereedheid (Lohrmann, 1989:17; Theunissen, 1991:28). In hierdie verband beweer Muller (1989:123) dat persepsie van beweging en ruimtelike verhoudings 'n onderskatte aspek in verkeersveiligheidsopvoeding is.

As gevolg van versnelde liggaamlike groei, die verandering in liggaamsproporsies en groot motoriese ontwikkeling is die kind tussen vyf en ses jaar baie aktief. Aktiwiteite soos hardloop, spring en klouter wat lei na boomklim, rolskaatsry, touspring en op sypaadjies speel, word verkies. Hierdeur ontwikkel kinders se krag, koördinasie en ratsheid. Spele vind dikwels in die straat plaas sonder dat kinders die gevaar daarvan besef (Verwey, 1989:141).

Die ses- tot negejarige kind se groot motoriek is redelik beter ontwikkel en 'n toename in krag, spierbeheer en koördinasie dra by tot verhoogde selfvertroue en persoonlikheidsontwikkeling. Die kind in hierdie stadium geniet aktiwiteite waarin klouter, spring en balansoefeninge voorkom (Du Toit & Kruger, 1991:110). Die nege- tot twaalfjarige kind se motoriese ontwikkeling word deur beter spierbeheer gekenmerk. Hierdie kind is sterker en neem graag deel aan aktiwiteite wat deur krag en vitaliteit gekenmerk word (Du Toit & Kruger, 1991:32).

Kinders eksperimenteer doelbewus in 'n poging om hulle spiere en vermoëns te toets en om vas te stel of hulle in staat is om hulle vaardighede te verfyn (Craig, 1992:257). Dit is veral seuns in die intermediêre skoolfase wat hulle liggaamskrag en verhoogde vitaliteit veral op die sportveld as 'n uitdaging beskou. Dogters in hierdie fase toon belangstelling in aktiwiteite soos skryf, die speel van musiekinstrumente, netbal, swem en gimnastiek (Du Toit & Kruger, 1991:110,112).

- **Fyn motoriese ontwikkeling**

Fyn motoriese vaardighede stel die jong padgebruiker in staat om klein liggaamsbewegings uit te voer. Hierdie vaardigheid ontwikkel langsaam (Craig, 1992:254) en verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme moet hiervoor voorsiening maak. Ook Lohrmann (1989:16) staaf dit deur 'n aanname dat 'n agterstand in terme van die fyn motoriek aan 'n gebrek aan gereelde oefening toegeskryf kan word.

Fyn motoriese ontwikkeling is essensieel vir koördinasie met betrekking tot die oogspiere, die hande en vingers. Die belangrikheid hiervan is daarin geleë dat die ontwikkeling van die oogspiere nie net belangrik ten opsigte van leer is nie, maar ook in verkeersituasies moet die kind in staat wees tot perifere visie en om sy oë vinnig in alle rigtings te beweeg (Van der Merwe, 1996:10).

Craig (1992:321) beweer dat fyn motoriese vaardighede wat kinders in staat stel om onder meer hulle hande op gesofistikeerde wyse te gebruik vinnig in die fase voor en tydens skooltoetrede ontwikkel.

Ook Du Toit en Kruger (1991:69,110) is dit eens dat goed ontwikkelde hand-oog-koördinasie die tydperk wanneer die kleuter se skoolloopbaan 'n aanvang neem, kenmerk. Kinders in die begrondingsfase beskik reeds oor verfynde hand en vingerbewegings.

Die kind in die intermediêre skoolfase toon 'n groter belangstelling in aktiwiteite soos naaldwerk, modelbou en teken. Hierdie aktiwiteite lei tot die ontwikkeling, verfyning en afronding van die fyn motoriek in die genoemde skoolfase (Du Toit & Kruger, 1991:110).

3.3.2 Kognitiewe ontwikkeling

Wadsworth (1989:24) dui kognitiewe ontwikkeling as 'n koherente proses waartydens kognitiewe strukture kwalitatiewe veranderinge ondergaan, aan. Veranderinge vind deurlopend plaas en denkprosesse ontwikkel geleidelik (Verwey, 1989:144).

Piaget onderskei, as deel van hierdie koherente proses, die volgende denkstadia in die ontwikkeling van die kind (Monteith, 1984:10; Mwamwenda, 1989:73; Verwey, 1989:144; Wadsworth, 1989:25; Du Toit & Kruger, 1991:81; Galloway & Edwards, 1991:63):

- Senso-motoriese stadium: 0 – 2 jaar.
- Voor-operasionele stadium: 2 – 7 jaar.
- Konkreet-operasionele stadium: 7 – 11 jaar.
- Formeel-operasionele stadium: 11 jaar en ouer.

Piaget veronderstel dat die gang van ontwikkeling chronologies volgens die bovermelde fases verloop. Alvorens 'n vorige fase nie deurloop is nie, kan 'n volgende fase nie bereik word nie. Individuele verskille bepaal die tempo waarteen kinders deur die genoemde stadia vorder (Wadsworth, 1989:26). In hierdie verband beweer Verwey (1989:144) dat ouderdomsgleuwe slegs 'n aanduiding van individuele verskille weerspieël.

Vervolgens word die voor-operasionele en konkreet-operasionele stadia bespreek aangesien die teikengroep wat by hierdie studie betrek word, in hierdie kategorieë val.

3.3.2.1 Voor-operasionele fase

In die lig van Piaget se bovermelde indeling word na die kognitiewe ontwikkelingsfase binne die kader van die kleutertydperk as die voor-operasionele stadium verwys. Hierdie fase strek vanaf twee tot sewe jaar (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:213).

Du Toit en Kruger (1991:82,83) asook Craig (1992:260) doen 'n verdere verdeling binne die grense van die voor-operasionele ontwikkelingsfase aan die hand, te wete die voor-konseptuele fase van twee tot vier jaar en die intuïtiewe oftewel transisionele fase van vyf tot sewe jaar.

Aangesien hierdie navorsing op onder meer preprimêre leerders gerig is, kom veral die intuïtiewe fase wat vanaf vyf tot sewe jaar strek, ter sprake. Die intuïtiewe denkfase is nie 'n stadium waarin versnelde kognitiewe ontwikkeling voorkom nie, maar 'n tydperk van konsolidering en horisontale uitbreiding. Dit is soos die woord aandui: die kind se denkvermoë is op intuïsie gebaseer en logika speel 'n minimale rol (Epachin & Paul, 1987:56; Du Toit & Kruger, 1991:83). Wadsworth (1989:93,145) beskryf die rol van logika ten opsigte van die kind se denkvlak en -vermoë in hierdie fase as "semi-logies".

Volgens Wadsworth (1989:59,60,93,143,145) toon die voor-operasionele kind se gedrag ooreenkomste met die gedrag van die kind in die senso-motoriese fase. Geleidelike veranderinge vind plaas en nuwe kognitiewe skemata word gestig. Die kind raak al hoe meer onafhanklik van senso-motoriese handelinge wat voorheen sy gedrag gekenmerk het.

Dit word algemeen aanvaar dat sesjariges tot formele onderwys toetree en om hierdie rede kan dit gestel word dat byna alle kinders in die junior primêre skoolfase 'n oorgangsfase tussen die voor-operasionele en konkreet-operasionele denkstadia beleef. Ook in hierdie verband meld Verwey (1989:145) dat kinders as gevolg van hierdie oorgangsfase bepaalde onsekerhede selfs tot op nege jaar in terme van verkeersdeelname beleef en as uitvloeisel hiervan beperkings wat vir preprimêre kinders geld, ondervind.

Beperkte "werklike" verkeerservaring dra tot die bogenoemde by en gee aanleiding daartoe dat die kind in gebreke bly om ervarings van die verlede met toekomstige handelinge in verband te bring. Om hierdie rede moet elke keer wanneer jong padgebruikers tot 'n verkeersituasie toetree as 'n eerste keer beskou word (Vinjé, 1986:65; Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191).

Ervaring en persepsies van die voor-operasionele kind is op waarneming van verskillende situasies gegrond. In hierdie verband huldig die meerderheid volwassenes 'n foutiewe standpunt, te wete dat die kind sy leefwêreld vanuit 'n volwasse perspektief beskou. Juis dit kan die kind in gevaar dompel (Muller, 1989:135; Eggink et al., 1991:190).

Monteith (1984:10) gaan van die veronderstelling uit dat kognitiewe ontwikkelingstadia en ooreenkomstige beperkings die kind se optrede as padgebruiker kenmerk en bepaal. 'n Aantal kognitiewe beperkings wat 'n invloed op padgebruik met betrekking tot die kind in die voor-operasionele fase uitoefen, word vervolgens kortliks bespreek.

Die aard van die gedrag en denkpatrone van die kind in die voor-operasionele fase word deur egosentrisme gekenmerk (Wadsworth, 1989:69,145; Du Toit & Kruger, 1991:83; Craig, 1992:261). Egosentrisme verwys geensins na selfsugtigheid as persoonlikheidskenmerk nie, maar dui daarop dat die kind se beskouing op 'n eie perspektief gegrond is (Mussen et al., 1990:274; Du Toit & Kruger, 1991:83). As gevolg van hierdie beperking is die kind nie in staat om die standpunt van 'n ander te begryp nie (Mussen et al., 1990:274). Inteendeel, die voor-operasionele kind gaan van die oortuigings uit dat almal soos hy dink en handel. Om hierdie rede word eie oortuiginge en perspektiewe nie bevraagteken nie. Dit is immers volgens die kind "reg". Hiervolgens is voor-operasionele kinders nie van hul egosentriese gedrag en gedagtes bewus nie (Wadsworth, 1989:69,144).

'n Verdere beperking wat uit egosentrisme spruit, is dat die kind homself in die sentrum van sy leefwêreld beskou (Wadsworth, 1989:59,60,70; Craig, 1992:261). Vanuit hierdie selfgesentreerdheid volg voor-operasionele kinders se geneigdheid om onaangename belewenisse uit die bewussyn te elimineer. Om hierdie rede maak kinders dikwels hulle oë toe as hulle skrik aangesien die beginsel "ek kan jou nie sien nie, daarom is jy nie daar nie" na hulle mening geld (Muller, 1989:135; Eggink et al., 1991:190). 'n Verdere implikasie dui daarop dat wanneer die kind byvoorbeeld 'n motorvoertuig kan sien, hy oortuig is dat die bestuurder hom ook kan sien. 'n Gebrek aan verkeerservaring en -ondervinding versterk hierdie beperking (Van der Merwe, 1996:15).

Twee- tot vierjariges se sosiale gedrag word grootliks deur egosentrisme gekenmerk. Vanaf die sesde en sewende lewensjaar neem egosentrisme af aangesien die kind in hierdie stadium 'n behoefte ontwikkel om ander op grond van nuutgestigte sosiale verhoudinge te akkommodeer (Wadsworth,1989:69,70). Ook Verwey (1989:147) is dit eens dat 'n verskuiwing van egosentrisme na altruïsme tydens die middelkinderjare plaasvind. Verkeersveiligheidsopvoeders kan in hierdie stadium die geleentheid benut om by ouer kinders 'n verantwoordelikheidsin teenoor jongeres in te skerp. Ouer kinders se voorbeeld sal bydra om veiligheid ten opsigte van verkeersdeelname te bewerk.

Kinders kom geleidelik tot die insig dat die wêreld gevaarlik is. Om hierdie rede word hulle aanvanklike optrede nie deur verdediging waar gevaar aanwesig is, gekenmerk nie. Tesame hiermee speel die ontdekking van die leefwêreld 'n prominente rol wat potensiële gevaarsituasies oorskadu. Hierdie situasie verbeter egter langsaam soos blyk uit vyfjariges se sosiaal interaktiewe gedragspatrone (Muller, 1989:135; Eggink et al., 1991:190).

Egosentrisme gee aanleiding tot impulsiwiteit. Impulsiewe gedrag is beperkend ten opsigte van verkeersdeelname aangesien 'n padgebruiker nie oor verkeershandelinge nadink alvorens tot aksie oorgegaan word nie. Die uitkoms van impulsiewe handelinge word nie geantisipeer nie en onvoorspelbare, onveilige gedrag is aan die orde (Monteith, 1984:15).

Benewens egosentrisme is die voor-operasionele kind se swak konsentrasievermoë en kort aandagspan beperkend in die verkeersituasie (Van der Molen, 1983:209; Thomson, 1991:32,33; Van der Merwe, 1996:14).

Die aandagspan is geneig om maklik te fluktueer met die implikasie dat die voor-operasionele kind meer aandag aan een aspek tydens 'n bepaalde moment in die omgewing sal skenk. Voor-operasionele kinders word eerder deur die roepstem van 'n vriend as deur die gedreun van 'n aankomende voertuig gestimuleer (Van der Merwe, 1996:14). In hierdie verband sal die kind 'n blaffende hond sien en daaraan aandag gee net totdat sy aandag deur 'n roomyswaentjie oorkant die straat afgelei word.

Die begrip "aandag" word deur Vinjé (1986:5,18) as dit wat "tot uiting komt in de aanwezigheid van bepaald gedrag" omskryf. Drie komponente word hierin vervat, te wete waaksaamheid, verwerkingskapasiteit (die hoeveelheid inligting wat gelyktydig verwerk kan word) en seleksie (om te onderskei tussen relevante en irrelevante inligting met die gevolglike verwerking van relevante data en die eliminering van irrelevante gegewens).

Die aanwesigheid van irrelevante inligting figureer sterker by jonger kinders aangesien die optrede van jong kinders meer afhanklik van die aard van die "afleiers" van aandag is. Kinders se aandag neem egter toe namate hulle ouer word. 'n Verdere beperking in hierdie verband dui op die gebrekkige fokus van aandag. Dit is dikwels die gevolg van gebrekkige allokasie van aandag (Vinjé, 1986:20,24).

Alhoewel beperkings ondervind word, is volgehoue aandag en konstante konsentrasievermoë 'n belangrike voorwaarde vir veilige verkeersdeelname. Wanneer konsentrasievermoë afneem, daal daarmee saam ook waarnemingsvermoë en gedrag word riskant (Monteith, 1984:16).

Aangesien 'n swak konsentrasievermoë en kort aandagspan 'n beperking van jong padgebruikers is, is dit van kardinale belang dat dit deur middel van opvoeding, oefening en spele verbeter en verleng word (Muller, 1989:130) ten einde die kind daardeur toe te rus om veilig aan verkeer deel te neem. In aansluiting hierby beklemtoon Lohrmann (1989:22) die belangrikheid van die inoefening van verkeerskorrekte gedrag.

'n Verdere beperking van die voor-operasionele kind is sy onvermoë om abstrak te dink (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:214). Merendeels konkrete denke wat tot die waarneembare en spesifieke beperk is, kom voor. Ter stawing hiervan beweer Muller (1989:135) en Eggink et al. (1991:190) dat kinders tot op sewe jaar oorwegend konkreet dink en dat redenasievermoë deur rigiditeit gekenmerk word. Ook Du Toit en Kruger (1991:84) is dit eens dat voor-operasionele kinders onlogies redeneer, dit wil sê nie induktief (van die besondere na die algemene) of deduktief (van die algemene na die besondere) nie, maar transduktief, met ander woorde van een "besondere geval na 'n ander besondere geval" (Epachin & Paul, 1987:56).

Die onvermoë van jong padgebruikers om in terme van abstraksie te dink en te redeneer lei daartoe dat die kind slegs op grond van sintuiglike ervaring leer (Van der Merwe, 1996:14). As gevolg hiervan is die kind nie in staat om onder meer oorsaak en gevolg te antisipeer nie (Craig, 1992:268). Onlogiese afleidings in 'n poging om die laasgenoemde te bewerkstellig, is 'n noodwendige uitvloeisel hiervan (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:214) wat noodlottige gevolge vir verkeersdeelname kan inhou.

Tesame met antisipasie van oorsaak en gevolg word ook antisipasie van gevaar in verband met die vermoë om abstrak te dink, gebring (Muller, 1989:135: Eggink et al., 1991:190). Die kind in hierdie fase bly in gebreke om gevaar te antisipeer grotendeels as gevolg van sy onderontwikkelde begrip van aspekte soos afstand, spoed, ruimte en tydsberekening (Monteith, 1984:10; Muller, 1989:127,135; Eggink et al., 1991:191). Ter stawing hiervan beweer Van der Merwe (1996:15) dat die voor-operasionele kind oor geen vasgestelde konsep van aantal, vorm, massa en volume beskik nie. Ook Craig (1992:15,268) is dit eens dat die jong kind se begrip van grootte, krag, energie, tyd en ruimtelike klassifikasie nie voltooi is nie. Selfs die konsep "minute" en "ure" hou vir voor-operasionele kinders 'n groot mate van abstraksie, waarvoor hulle nie gereed is nie, in.

Die implikasie van die gestelde beperking lei daartoe dat die voor-operasionele kind se skatting van die afstand tussen hom en die verkeer dikwels onbetroubaar en onrealisties is.

Bydraend hiertoe is die kind se onderontwikkelde spoedbegrip en tydskonsep. As gevolg hiervan ervaar die jong padgebruiker "vinniger spoed" as die verbysteek van objekte ongeag die tydsduur wat daaraan verbonde is (Lohrmann, 1989:21; Van der Merwe, 1996:15). Tesame hiermee toon die jong padgebruiker 'n onvermoë om afstand en spoed nadat beide konsepte afsonderlik geskat is, te integreer (Lohrmann, 1989:22; Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191). Die kind is hiervolgens nie in staat om te bepaal hoe lank dit 'n aankomende voertuig sal neem om hom te bereik nie.

Voortspruitend uit die bovermelde volg die jong padgebruiker se onvermoë tot risiko-persepsie, dit wil sê 'n beperking ten opsigte van observasie, verwerking van waarnemingsdata, bewussyn van moontlike gevaar en antisipasie (Lohrmann, 1989:22; Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191). Hieruit volg dat die jong padgebruiker nie die implikasie van sy optrede in die verkeer sal begryp nie.

Benewens die voor-operasionele kind se onderontwikkelde begrip van afstand en spoed en die implikasie daarvan wat tot riskante verkeersdeelname lei, is die jong kind ook beperk ten opsigte van visuele soekstrategieë (Vinjé, 1986:92; Thomson, 1991:32).

Die begrip "soekstrategie" sluit volgens Monteith (1984:15) waarneming, aandagskonsentrasie en denkvermoë in. Ongeluksvrye verkeersdeelname vereis dat padgebruikers voorwerpe wat geïsoleerd waargeneem word in verband met mekaar bring en 'n geheelbeeld vorm.

Deur middel van sintuiglike belewing ontdek die jong kind sy leefwêreld. Aangesien die affektiewe 'n belangrike rol in terme van waarneming in hierdie fase speel, is die kind se observasievermoë subjektief van aard (Du Toit & Kruger, 1991:79). In teenstelling hiermee vereis veilige padgebruik objektiewe waarneming. Dit blyk egter dat hierdie beperking slegs ten opsigte van kinders jonger as vier jaar geld aangesien Vinjé (1986:92) beweer dat padgebruikers ouer as vier jaar reeds oor die vermoë beskik om relevante aspekte van 'n verkeersituasie waar te neem.

Voor-operasionele kinders is voorts beperk ten opsigte van verkeersdeelname deurdat hulle graag naboots. Alhoewel heelwat deur ervaring geleer word, het wat kinders sien en doen 'n groter invloed as dit wat slegs aan hulle vertel word (Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191). Nabootsing is egter nie net beperkend nie, maar lewer 'n bydrae tot die verwerwing van nuwe kennis en die herstrukturering van die leefwêreld (Du Toit & Kruger, 1991:83).

Deur middel van nabootsing word volwassenes se gedrag in kinders versterk (Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191). Die gevaar hieraan verbonde is enersyds dat volwassenes nie altyd 'n navolgenswaardige voorbeeld stel nie en andersyds dat kinders hoop om deur nabootsing op 'n volwasse wyse te handel sonder om te besef dat 'n volwassene 'n komplekse reeks besluite uitoefen alvorens tot aksie oorgegaan word (Bäckström, 1982:34). 'n Verdere implikasie hiervan is dat nabootsing die indruk kan skep dat kinders bepaalde vaardighede bemeester het. Volgens Muller (1989:134) is dit dikwels nie die geval nie. Hierbenewens grond volwassenes feite op ervaring. Ten opsigte van verkeersdeelname sal die kind se gebrek aan ervaring sy besluitnemingsvermoë met betrekking tot padgedrag negatief beïnvloed (Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191).

'n Integrale deel van nabootsende gedrag is die sogenaamde "simboliese funksie" wat ten opsigte van spel en denke in die voor-operasionele fase figureer. Hiertydens skep die kind nuwe situasies, gebeure en voorwerpe wat in werklikheid nie bestaan nie. Voorbeelde hiervan is die pop wat 'n baba word en die klippie wat 'n groot vliegtuig verteenwoordig. Hierdie funksie speel 'n essensiële rol in die bewerkstelliging van veilige verkeersdeelname aangesien dit tot latere komplekse denkvermoëns lei wat probleemoplossingsvaardighede insluit (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:213). Simboliese spel is aanvanklik nabootsend, egosentries en asosiaal van aard. Dit word onder meer in kinders se taalgebruik waar private spraak 'n prominente rol speel, getoon.

Die voor-operasionele kind kommunikeer nie met sy speelmaat nie en maak dikwels van herhaling en nabootsing gebruik (Du Toit & Kruger, 1991:83). Dit verander egter met verloop van tyd en vanaf ses jaar is kinders se gesprekke grootliks kommunikatief en sosiaal van aard. In hierdie verband beweer Wadsworth (1989:93,144) dat die ontwikkeling van gesproke taal 'n voorwaarde vir die ontwikkeling van redenering is. Redenering, op sy beurt, is onmisbaar ten opsigte van besluitneming tydens verkeersdeelname.

Dit is reeds gestel dat egosentrisme gedurende hierdie fase aan die orde is wat daartoe lei dat die kleuter gebeure vanuit 'n eie perspektief beleef. Voortspruitend hieruit word voor-operasionele kinders se gedagtegang deur eenrigtingdenke gekenmerk (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:214). Egosentrisme en eenrigtingdenke lei daartoe dat die kind hom tydens spel in die sentrum van sy leefwêreld waar sy wil seëvier, bevind. Tydens die voor-operasionele fase word die kind gekortwiek deurdat hy nie op transformasies reageer nie, hy egosentries is en 'n gebrek aan omkeerbaarheid ondervind word. Hieruit volg stadige, konkrete en beperkte denke wat onder beheer van die onmiddellike en perseptuele is (Wadsworth, 1989:14,59,60,93).

Tydens spel word die kind aan reëls en elemente van morele redenering blootgestel (Wadsworth, 1989:93,144). Voor-operasionele kinders is bewus van reëls en memoriseer dit maklik, maar begryp nie die motivering wat reëls onderlê en die beskermende uitwerking daarvan nie (Monteith, 1984:10; Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191). Die implikasie hiervan is onder meer dat die regs-links-regs-"towerrympie" foutloos gememoriseer kan word sonder dat die kind begryp dat dit 'n wyse is om vas te stel of gevaar aanwesig is, al dan nie. Monteith (1984:10) beweer dat 'n kind wat in gebreke bly om reëls te begryp se verkeersdeelname ook vir ander padgebruikers 'n gevaar inhou. Hierdie padgebruiker besef nie dat verkeersreëls gehoorsaam moet word nie en verander reëls om by hom aan te pas sonder die insig dat hy juis daardeur die oorsaak van 'n botsing kan wees. Bäckström (1982:22) het bevind dat hoe ouer 'n kind word, hoe groter word sy geneigdheid om verkeersreëls te ignoreer. Selfs al verhoog die kind se kapasiteit om reëls te gehoorsaam, volg die kind eerder 'n negatiewe voorbeeld en verontagsaam reëls.

Hieruit volg dat die interpretering van verkeersreëls wat 'n begrip van verkeerstekens insluit ten opsigte van die voor-operasionele kind se verkeersdeelname as 'n beperking ervaar word (Muller, 1989:136; Eggink et al., 1991:191). Dit word onder andere gerugsteun deurdat die interpretering van verkeerstekens 'n bepaalde mate van abstraksie vereis en kinders in hierdie fase is nie in staat om in terme van abstraksie te dink nie (Bäckström, 1982:10) en andersyds dat die kind se diskriminasievermoë wat hom in staat stel om tussen verkeerstekens te onderskei, onderontwikkel is (Muller, 1989:130).

Kinders onder die ouderdom van tien jaar toon 'n onvermoë om verkeersterminologie na behore te begryp. Om die interpreteringsproses te vergemaklik, is Bäckström (1982:35), Muller (1989:136) en Eggink et al. (1991:191) dit eens dat instruksies minder woorde moet bevat en in maklik verstaanbare taal vir kinders uiteengesit moet word. Die terminologie moet spesifiek en eenvoudig wees. In terme van verkeersveiligheidsopvoeding meen Bäckström (1982:35) dat die minimum aantal leerstof per leergeleentheid onderrig moet word. Dit moet egter konstant herhaal word. Die fokuspunt is waartoe die leerder aan die einde van die les(reeks) in staat moet wees. Wat die kind nie behoort te doen nie, moet liefs tydens lesaanbieding weggelaat word aangesien verwarring daardeur veroorsaak kan word. Daar word voorts aanbeveel dat slegs situasies wat lewensgetrou (werklike verkeersituasies) en 'n integrale deel van die teikengroep se leefwêreld vorm tydens die verkeersveiligheidsopvoeding gebruik moet word. Ook Du Toit en Kruger (1991:119) is dit eens dat die voor-operasionele kind deur praktiese handelinge en ervarings leer. Om hierdie rede word aanbeveel dat die lesaanbieding visueel-aanskoulik moet wees. Verkenning en ontdekking lei die kind tot betekenisvolle singewing. Die onvermoë van voor-operasionele kinders om teoretiese kennis na 'n praktiese situasie te herlei, sal hierdeur ondervang word.

Mwamwenda (1989:64) omskryf die beperkings van die voor-operasionele kind in 'n neutedop in sy bewering dat hierdie kind gekenmerk word deur egosentrisme (die kind in hierdie fase is nie in staat om 'n ander se standpunt te begryp nie), animisme (die kind ondervind probleme in terme van die onderskeiding tussen lewende en nie-lewende objekte), sinkretisme (die kriteria waarvolgens die kind in die voor-operasionele fase klassifiseer, is onlogies en verander gedurig) asook transduktiewe redenasievermoë.

Tesame hiermee meen Craig (1992:266) dat die voor-operasionele kind ook probleme met betrekking tot klassifisering ondervind. Die kort aandagspan en geheue dra by tot die onvermoë om voorwerpe wat tot dieselfde kategorie hoort, saam te groepeer. Veral die aanleer van verskillende verkeerstekens in vasgestelde kategorieë word hierdeur geraak.

Konservasie probleme (die kwantiteit van 'n voorwerp bly konstant ongeag verandering aan 'n irrelevante dimensie, dit wil sê die hoeveelheid bly ten spyte van verandering met betrekking tot die vorm van 'n voorwerp konstant) (Wadsworth, 1989:73) word ook in die voor-operasionele fase ondervind, maar kenmerk veral die einde van die voor-operasionele stadium en dui die oorgang van die konkreet-operasionele denkfase aan (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:215).

Vanuit die bovermelde blyk dit dat die voor-operasionele denker tussen twee tot sewe jaar gekenmerk word deur 'n intuïtiewe denkvermoë, die onvermoë om abstrak te dink en logies te redeneer, gebrekkige "werklike" verkeerservaring wat lei tot die ontstaan van risiko-situasies, egosentrisme, impulsiwiteit, swak konsentrasievermoë, 'n kort aandagspan wat maklik fluktueer, die onvermoë om oorsaak en gevolg te antisipeer, 'n onderontwikkelde begrip in terme van spoed, afstand, tyd, grootte en krag, gebrekkige visuele soekstrategieë, nabootsing van negatiewe gedrag, egosentriese spel en gebrekkige sosialisering, die onvermoë om reëls te interpreteer en te gehoorsaam, 'n wanbegrip in terme van verkeersterminologie asook beperkings ten opsigte van konservasie en klassifisering.

As gevolg van die genoemde kognitiewe beperkings word die kind se bewussyn en begrip van sy rol as padgebruiker en die verkeersomgewing geaffekteer. Hierbenewens sal die kind se vermoë om voordeel uit verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme te put, geskaad word (Muller, 1989:137; Eggink et al., 1991:191). Dit kan derhalwe gestel word dat indien verkeersveiligheidsopvoeding en dienooreenkomstige programme nie by die kind se ontwikkelingsniveau aanpas nie, dit nie 'n bydrae sal lewer om die kind toe te rus met relevante kennis en 'n positiewe ingesteldheid nie. Om hierdie rede vorm die ontwikkeling van die kind en gepaardgaande beperkings 'n sentrale komponent in die daarstel van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding. Dit is van kardinale belang dat alle ouers, onderwysers en opvoeders aangaande die beperkings van die kind ingelig moet wees.

3.3.2.2 Konkreet-operasionele fase

Piaget beskryf die middelkindertydperk as die stadium van "konkreet-operasionele denke" (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:219). Wadsworth (1989:113) meen die fase van konkrete operasies is 'n "transisionele" periode tussen voor-operasionele denke en formeellogiese denke. Hierdie fase strek vanaf sewe tot elf jaar (Galloway & Edwards, 1991:63) en word tussen ses en agt jaar betree (Mussen et al., 1990:276). Die kind kan egter vroeër of later uit die voor-operasionele fase tree (Craig, 1992:350).

Tydens die konkreet-operasionele stadium ontwikkel die kind se redenasievermoë, logiese denke, die vermoë ten opsigte van verbandlegging, probleemoplossingsvermoë en geheuekapasiteit (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:219; Wadsworth, 1989:95; Mussen et al., 1990:280). In hierdie verband beweer Du Toit en Kruger (1991:113,114) dat aangesien kinders die grootste gedeelte van weeksdae in die skool deurbring kognitiewe vaardighede aansienlik sal verbeter. Die ontwikkeling van hierdie vaardighede speel 'n essensiële rol ten opsigte van padgedrag en sal 'n gunstige uitwerking op verkeersdeelname hê.

Die beginfase van hierdie tydperk word gekenmerk deur logika wat slegs van toepassing is op waarneembare voorwerpe (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:219) en konkrete probleme (Mwamwenda, 1989:66; Wadsworth, 1989:145). Die skoolbeginner se toetrede tot hierdie fase word deur sy vermoë om die konkrete wêreld te teoretiseer, aangedui (Craig, 1992:350). Om hierdie rede leer die kind makliker wanneer leerstof op 'n konkrete wyse gedemonstreer word. Komplekse verbale probleme asook hipotetiese probleme kan nie in hierdie stadium opgelos word nie en hou steeds 'n beperking in. Die konkreet-operasionele kind begin argumente evalueer, motiewe oorweeg en oordele vel (Wadsworth, 1989:113,145).

Die kind ontwikkel mettertyd die gebruik van sy volle logiese operasies en denke word derhalwe nie meer deur persepsie gedomineer nie. Die kind in hierdie fase dink derhalwe nie meer intuïtief nie (Du Toit & Kruger, 1991:116), maar maak van verworwe logika gebruik om situasies te analiseer, verskillende ervarings te integreer en afleidings te maak (Mwamwenda, 1989:66).

Die primêre skoolkind se kognitiewe vaardighede word nie meer in dieselfde mate gekortwiek deur egosentrisme, transduktiewe redenering, sentrering en onomkeerbaarheid nie. In teenstelling hiermee toon die kind die vermoë tot desentrasie (die vermoë om meer as een dimensie van 'n voorwerp of saak tegelykertyd te oorweeg), omkeerbaarheid (die vermoë om omkeerbare denkprosesse met behulp van konkrete objekte uit te voer, dit wil sê erkenning van die oorspronklike situasie ten spyte van 'n "omgekeerde" gebeurereeks) (Du Toit & Kruger, 1991:117), reeksvorming (voorwerpe kan in 'n sistematiese orde op grond van kleur, lengte, massa of vorm rangskik word), klassifikasie (voorwerpe word op grond van kenmerke, ooreenkomste en ander kwaliteite soos massa en grootte logies gerangskik) en konservasie (kwantiteit bly onveranderd ten spyte van veranderinge in grootte, vorm of oriëntasie) (Epanchin & Paul, 1987:57; Mwamwenda, 1989:67; Wadsworth, 1989:113; Mussen et al., 1990:276,277; Du Toit & Kruger, 1991:114,116-118).

Ten opsigte van konservasie meld Du Toit en Kruger (1991:115) asook Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:219) dat in teenstelling met die voor-operasionele denker die konkreet-operasionele kind in staat is om konstantheid van 'n voorwerp met betrekking tot massa en volume (hoeveelheid en inhoud) ongeag perseptuele veranderinge (voorkoms) te begryp. Konservasie vereis onder meer logiese denke, desentrasie, die vermoë om die eindresultaat tesame met die aard van transformasie in ag te neem en omkeerbaarheid (Du Toit & Kruger, 1991:115,117).

Benewens konservasie is die konkreet-operasionele kind in staat om objekte sistematies en logies te klassifiseer. Konservasie kenmerk ook hierdie fase tesame met die vermoë om wanneer transformasies uitgevoer word op meer as een aspek van 'n saak tegelykertyd te konsentreer (Du Toit & Kruger, 1991:116). Tesame hiermee ontwikkel die proses van metakognisie, dit wil sê die vermoë om die denke, geheuekapasiteit, kennis, doelstellings en aksies te monitor wat weer tot die vermoë om te dink, te leer en te verstaan, lei (Craig, 1992:350). Dit blyk dat die kind se wese, dit wil sê sy handelinge wat op sy wete gegrond is, bepalend ten opsigte van veilige verkeersoptrede is.

Met verwysing na egosentrisme erken die konkreet-operasionele denker ander opinies en beskik oor die vermoë om 'n saak vanuit 'n ander perspektief te beskou (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:219). Dit blyk hieruit dat egosentrisme in die konkreet-operasionele fase afneem (Du Toit & Kruger, 1991:117). Hierdie verandering berus op sosiale interaksie. Om hierdie rede bevraagteken kinders vanaf sesjarige ouderdom hulle gedagtes in terme van dié van die portuurgroep.

Voortspruitend hieruit akkommodeer konkreet-operasionele kinders ander se uitgangspunte en egosentriese gedagtes swig letterlik onder sosiale druk (Wadsworth, 1989:70,97). In hierdie verband beweer Wadsworth (1989:96,111) dat veral agt- en negejariges ander standpunte konsidereer. Opsommend kan dit gestel word dat die konkreet-operasionele denker meer sosiaal en minder egosentries as die voor-operasionele kind is.

Alhoewel die konkreet-operasionele denker se redenasievermoë en probleemoplossingstrategieë in hierdie fase ontwikkel en verbeter, toon hy steeds 'n beperking ten opsigte van besluitneming in krisissituasies wat met optrede in die verkeer gepaardgaan. Die onderliggende rede hiervoor is dat denkoriëntasie op onmiddellike, konkrete gebeure gerig is en antisipasie nie na wense ontwikkel is nie (Verwey, 1989:145). Ter stawing hiervan beweer Monteith (1984:10) dat die konkreet-operasionele kind ten opsigte van sy vermoë om in terme van moontlikhede te dink en te redeneer, beperk is. Die konkreet-operasionele kind is hiervolgens nie in staat om te antisipeer wat die moontlike gevolge van 'n waaghalsige optrede sal wees nie (Verwey, 1989:145). Bydraend hiertoe beskik kinders tussen ses en twaalf jaar nie oor die vermoë om eienskappe soos spoed, afstand, gevaar en tyd geïntegreerd te bereken nie. Die genoemde eienskappe word een vir een bereken en hiervolgens is die konkreet-operasionele kind nie in staat om in verkeersituasies te differensieer deur aan meer as een aspek van 'n saak gelyktydig aandag te skenk nie (Vinjé, 1986:26; Verwey, 1989:145). Dit volg dat beperkings in terme van antisipasie en differensiasie steeds ondervind word.

'n Verdere beperking van die konkreet-operasionele kind is sy kennis van verkeersreëls. Alhoewel die kind in hierdie stadium reeds 'n begrip van verkeersreëls ontwikkel het, is sy toepassing daarvan rigied aangesien die kind reëls as onveranderlik beskou (Monteith, 1984:10,11; Wadsworth, 1989:113). Verwey (1989:146) waarsku dat daar tydens verkeersveiligheidsopvoeding gewaak moet word teen die memorisering van reëls sonder om werklike insig daarin te toon. Kinders ken dikwels reëls, maar is nie in staat om dit toe te pas nie. Daar is bevind dat selfs tienjariges nog onbekend is met terminologie wat in verkeersreëls voorkom. Ten spyte van hierdie beperking word dit aanbeveel dat verkeersreëls in die konkreet-operasionele fase aangeleer en ingeskerp moet word (Monteith, 1984:10,11; Wadsworth, 1989:113).

Dit blyk dus dat die konkreet-operasionele fase deur 'n toename in die ontwikkeling van logiese denke en redenasievermoë en 'n afname in egosentrisme en sentrering gekenmerk word. Antisipasie van oorsaak en gevolg is steeds gebrekkig. Die konkreet-operasionele kind is ook nie in staat om konsepte soos afstand, spoed en tyd geïntegreerd te bereken nie. Hiervolgens beskik die konkreet-operasionele kind steeds oor beperkings wat hom kwesbaar ten opsigte van verkeersdeelname maak.

3.3.2.3 Formeel-operasionele fase

Hierdie studie is op leerders in die preprimêre en primêre skoolfase gerig, dit wil sê graad 0 tot ses oftewel vyf- tot twaalfjariges. Volgens Piaget se indeling met betrekking tot kognitiewe stadia ressorteer kinders ouer as elf jaar in die formeel-operasionele fase (Du Toit & Kruger, 1991:81). Hiervolgens word die graad 6-leerders wat by hierdie navorsing betrek word as formeel-operasionele denkers beskou. Aangesien hierdie leerders slegs 'n geringe onderdeel van die totale teikengroep vorm, word slegs enkele mededelings aangaande die formeel-operasionele fase gemaak.

Formeel-operasionele denke wat die laaste stadium van kognitiewe ontwikkeling aandui, vind tydens adolessensie plaas (Louw & Edwards, 1993:564). Die aanvangstadium van formeel-operasionele denke word deur egosentrisme gekenmerk (Wadsworth, 1989:145) wat soos in die vorige kognitiewe stadia 'n nadelige invloed op padgebruik sal hê. Egosentrisme neem gedurende die genoemde fase grootliks af aangesien die formeel-operasionele denker bewus raak van ander beskouinge en standpunte wat enersyds lei tot die ontwikkeling van volwasse denkvermoëns (Du Toit & Kruger, 1991:117; Louw & Edwards, 1993:564) en andersyds tot die posisionering van die kind in die volwasse wêreld. Opsommenderwys kan dit gestel word dat die formeel-operasionele fase gekenmerk word deurdat kognitiewe strukture kwalitatief mondig word, dit wil sê die grootste vlak van ontwikkeling bereik word (Wadsworth, 1989:25,145). Die graad 6-leerder wat in hierdie studie ter sprake is, beskik hiervolgens steeds oor 'n mate van egosentrisme alhoewel dit in 'n mindere mate aanwesig is.

In aansluiting by die bovermelde verbeter die formeel-operasionele kind se "kenhandelinge". Hieronder ressorteer onder meer observasie, integrasie, differensiasie en geheuekapasiteit (Du Toit & Kruger, 1991:120). Ter stawing hiervan beweer Louw en Edwards (1993:564) dat adolessente oor die vermoë om inligting te prosesseer, te verwerk en te stoor, beskik. Die ontwikkeling en aanwesigheid van die genoemde vermoëns en vaardighede sal 'n bydrae tot veilige verkeersoptrede lewer.

Een van die belangrikste kenmerke van die formeel-operasionele fase is 'n begrip van konservasie. Hierdie vermoë kan in verband met logiese denke, desentrasie en omkeerbaarheid gebring word. In terme hiervan huldig Du Toit en Kruger (1991:115,118) die mening dat die formeel-operasionele kind se vermoë tot desentrasie bydra tot die ontwikkeling van klassifikasie, dit wil sê die vermoë om voorwerpe volgens kenmerke soos onder andere lengte, breedte, vorm en kleur te rangskik. Hierdie kenmerke is verteenwoordigend van veral verkeersmeublement en die vermoë om hiertussen te onderskei, moet ontwikkel en aangeleer word.

In teenstelling met die voor-operasionele en konkreet-operasionele denker beskik die formeel-operasionele kind voorts oor die vermoë om logiese redenering op alle probleemgroepe van toepassing te maak. Dit stel die laasgenoemde kind in staat om wetenskaplik te dink en te redeneer aangesien logika 'n instrument ten opsigte van denkvermoë is (Wadsworth, 1989:25,144,145).

Hierdeur ontwikkel die kind 'n analitiese houding en 'n ingesteldheid om essensiële feite te identifiseer en te selekteer (Du Toit & Kruger, 1991:116) wat daartoe lei dat die kind in hierdie fase komplekse, verbale en hipotetiese probleme logieserwys kan oplos (Wadsworth, 1989:25,144,145). Ter ondersteuning hiervan beweer Louw en Edwards (1993:564) dat adolessente oor 'n hipotetiese, deduktiewe redenasievermoë beskik wat tot sistematiese, wetenskaplike denke aanleiding gee. Ontwikkeling ten opsigte van logiese denke en redenering ruim beperkings van vorige fases uit die weg en bied toerusting aan die kind sodat hy weerbaar in die verkeersituasie sal wees.

In aansluiting by die bovermelde word die formeel-operasionele fase gekenmerk deur abstrakte denke wat aan die einde van die primêre skoolfase begin ontwikkel en tot volle ontplooiing in die sekondêre skoolfase kom (Du Toit & Kruger, 1991:120). Volgens Louw en Edwards (1993:564) beskik adolessente oor abstrakte denke wat hulle in staat stel om situasies te analiseer en probleemoplossingstrategieë te bemeester.

Uit die bogenoemde volg dat formeel-operasionele denkers oor veel minder beperkings ten opsigte van padgebruik as voor-operasionele en konkreet-operasionele kinders beskik. Hierdie tendens kan grootliks aan die vermoë om logies en in terme van abstraksie te dink toegeskryf word. Die aanwesigheid van volwasse denke reduseer die padgebruiker se kwesbaarheid ten opsigte van verkeersdeelname. Alhoewel minder beperkings ervaar word, is verkeersveiligheidsopvoeding steeds essensieel en 'n onmisbare komponent met betrekking tot opvoeding om lewenskwaliteit te behou.

3.3.3 Sosiale ontwikkeling

Verkeersveiligheidsopvoeding het onder meer elke padgebruiker se opvoeding om 'n konstruktiewe deelgenootskap binne samelewingsverband te verwerklik, ten doel (Drotské, 1996:102). Aangesien niemand sosiaal gebore word nie (Wadsworth, 1989:68), moet die kind begelei word om met ander saam te leef, saam te werk en met betrekking tot hierdie studie aan padverkeersituasies deel te neem (Drotské, 1996:102).

Hierdeur verkry die aankweek van sosialiseringsvaardighede prominensie. Deur middel van sosialisering word die kind immers deel van die komplekse sosiale wêreld (Craig, 1992:366) waarvan die verkeerswêreld 'n integrale deel vorm. Ook Yates (1992:154) wat 'n studie van risiko-gedrag gemaak het, is dit eens dat effektiewe sosialisering die risiko verbonde aan (pad)gedrag sal verlaag.

Sosialisering binne die spektrum van die voor-operasionele fase hou met skooltoetrede verband (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:220) aangesien die kind hiertydens sosiale gedragswyses aanleer deur onder meer met maats te speel, onderwysers te respekteer en instruksies uit te voer (Mwamwenda, 1989:28,39). Kinders word ook deur die kompleksiteit van vriendskappe, sosiale rolle en moraliteit gekonfronteer (Craig, 1992:366). Hierdeur word die kind se sosiale horisonne verbreed (Verwey, 1989:146; Du Toit & Kruger, 1991:125) en 'n nuwe milieu met nuwe mense en nuwe uitdagings is aan die orde wat lei tot die verwerwing van sosialiseringsvaardighede en persoonlikheidsontwikkeling. Die kind bevind hom immers in 'n "medemenslike wêreld" waar hy 'n sensitiwiteit vir ander ontwikkel wat in vriendskappe gedy (Du Toit & Kruger, 1991:61,63,125).

Dit word van elke volwassewordende verwag om te sosialiseer. Sosialisering verwys na die aanleer van morele standaarde en die voldoening aan verwagtings vir aanvaarbare gedrag. Sosialisering vind in verhouding met ander mense plaas en met behulp en begeleiding van opvoeding (Du Toit & Kruger, 1991:61,94). In die lig hiervan kan dit gestel word dat die jong padgebruiker begelei moet word om binne die sosiale en verkeerswêreld volwasse te word en harmonieus saam te leef.

Die voorskoolse kind is sterk gevoelsmatig aan sy leefwêreld verbonde. Hierdie kind se sosiale wordingsvlak ontwikkel met verloop van tyd in so mate dat die kind onafhanklik van medegesinslede kan optree en in staat is om verhoudinge buite sy familiekring te stig (Mwamwenda, 1989:31; Du Toit & Kruger, 1991:95). Dit is veral gedurende die laerskoolfase dat die kind se afhanklikheid van sy ouers afneem terwyl die invloed van die portuurgroep toeneem (Mwamwenda, 1989:34).

Ouers se optrede speel 'n bepalende rol met betrekking tot die kind se sosialisering (Mwamwenda, 1989:35). Dit is dan juis die voorbeeld van die ouers wat later in die gedrag van die kind vergestalt word. In hierdie verband meld Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:221) dat ouers deurentyd van die invloed wat hulle op die ontwikkeling van die kind se sosialisering uitoefen, bewus moet wees. Dit blyk dat ouers se verkeersgedrag en -deelname die kind se optrede en padgedrag in 'n groot mate bepaal. Om hierdie rede moet ouers se verkeersdeelname van verantwoordelikheid getuig en met omsigtigheid plaasvind.

Du Toit en Kruger (1991:95) is van mening dat indien die verhouding tussen die voorskoolse kind en sy ouers deur geborgenheid, liefde en aanvaarding gekenmerk word die kind oor 'n toenemende vermoë sal beskik om vreesloos van die ouers te skei om sodoende sy leefwêreld (en verkeerswêreld) te verken. Aangesien die kind in die voorskoolse fase enersyds buigbaar en beïnvloedbaar is en verhoudinge andersyds op grond van emosionele belewinge gestig word, sal die kind se verhouding met sy gesinslede noodwendig 'n invloed op die verhouding tot homself en sy portuurgroep hê (Du Toit & Kruger, 1991:96).

Die portuurgroep bied die oorgang na onafhanklikheidswording aangesien die kind binne hierdie groep homself posisioneer en tot selfkennis kom (Du Toit & Kruger, 1991:127). Die kind se vermoë om homself binne die portuurgroep te handhaaf, speel 'n prominente rol in gedrag en sosialisering (Mwamwenda, 1989:31).

Benewens die bovermelde toon die kind 'n besondere behoefte om deur maats aanvaar te word. Om hierdie rede beweer Du Toit en Kruger (1991:14,127) dat die kind se vorming deur aanvaarding en verwerping wat hy binne die portuurgroep beleef, beïnvloed word.

Die invloed van die portuurgroep op veral ouer kinders speel 'n belangrike rol in die veiligheid van kinders. Kinders vind dikwels verkeerdelik genot in die nabootsing van 'n roekelose vriend of deurdat toertjies op fietse in die straat uitgevoer word (Mussen et al., 1990:420; Van der Merwe, 1996:15). Juis om hierdie rede kan die portuurgroep en onderwysers se invloed op die kind se ingesteldheid, sosialisering en selfbeeld nie buite rekening gelaat word nie (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:220).

Vanuit die bogestelde blyk dit dat sosialisering tot die vorming van die kind se identiteit lei (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:216). Voldoende sosialisering en onvoorwaardelike aanvaarding is 'n voorwaarde vir die vorming van 'n positiewe selfkonsep (Craig, 1992:382). Die waarde van 'n positiewe selfkonsep is daarin gesetel dat die selfkonsep die kwaliteit van die kind se handelinge oftewel sy verkeersoptrede bepaal (Drotské, 1996:108).

Die selfbeeld van die kind het 'n verreikende invloed op sy ontwikkeling en latere lewenspatroon. Die kind vorm 'n bepaalde beeld van homself vanuit 'n vergelyking met ander lede van die portuurgroep. Hy evalueer homself dikwels aan die hand van subjektiewe norme en neem bepaalde besluite aangaande wie en wat hy is (Du Toit & Kruger, 1991:30). Die meerderheid kinders ontwikkel 'n gesonde selfkonsep.

Emosionele probleme soos depressiwiteit, ontevredenheid met die self, aggressiwiteit en wreedheid kom egter voor en het negatiewe gedrag tot gevolg (Mussen et al., 1990:414). Die invloed hiervan met betrekking tot verkeersdeelname kan nie buite rekening gelaat word nie. Opvoedingshulp en steun is onontbeerlik aangesien dit 'n positiewe bydrae tot selfaanvaarding lewer (Du Toit & Kruger, 1991:96) en veiligheid kan bewerk.

Opsommenderwys meen Monteith (1984:16,17) dat 'n padgebruiker se dunk van homself padgebruikersvermoë en gedrag beïnvloed. 'n Positiewe selfkonsep bring selfvertroue mee wat met veilige padgebruik verband hou. Tesame hiermee moet jong padgebruikers geleer word om self aanspreeklikheid vir hulle dade te aanvaar.

In 'n poging om 'n profiel van die jong kind in terme van sosialisering te skets, kom die volgende ter sprake: Craig (1992:298) het bevind dat kinders van so jonk as vier jaar reeds indirekte wyses aangeleer het om hulle behoeftes te toon. Alhoewel die kind die samesyn met maats geniet, toon vierjariges onverdraagsaamheid teenoor maats wat nie na hulle wense speel nie. Egosentrisme is derhalwe steeds aan die orde. Mettertyd kom die kind tot die insig dat verdraagsaamheid 'n voorwaarde vir sosiaal aanvaarbare gedrag is (Du Toit & Kruger, 1991:95).

Egosentrisme lei tot uitstorming ("dart-out") wat 'n oorsaaklike rol in verkeersbotsings waarin preprimêre skoolkinders dikwels betrokke is, speel. Baie botsings kan derhalwe aan sosialiseringsprobleme toegeskryf word (Van der Molen, 1983:132,171).

Ter stawing hiervan beweer Verwey (1989:141,142) dat die meeste botsings waarin kinders as voetgangers sterf as gevolg van uitstorming, plaasvind. Die oorsaak hiervan is sosiaal van aard aangesien kinders dikwels na iemand toe, voor iemand uit, weg van iemand af of agter iemand aan hardloop. Die gevolg hiervan is dat kinders voor 'n bewegende voertuig in, van agter in 'n voertuig of teen geparkeerde voertuie vas hardloop, spring of storm. Die kind toon 'n verdere geneigdheid om agter aankomende verkeer, vanaf die sypaadjie, oor straatkruisings of tussen verkeersligte te hardloop.

Vierjariges toon benewens die vermelde eienskappe 'n hoë mate van aggressiewe gedrag (Mussen et al., 1990:472) wat nadelige gevolge vir verkeersdeelname inhou. Met verloop van tyd verander hierdie neiging tesame met die grootste mate van egosentrisme en die kind leer om "nie meer langs nie, maar saam met sy medemens in die wêreld te wees" (Du Toit & Kruger, 1991:94). Ook Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:221) is dit eens dat die kind 'n fase binnegaan waarin hy met ander saamspeel en saamwerk.

Muller (1989:127,128) dui aan dat vyf- en sesjariges se gedrag deur selfstandigheid gekenmerk word, dat hulle 'n sin vir sosiale betrokkenheid toon en dat meelewing aanwesig is. Ook Du Toit en Kruger (1991:69) beweer in hierdie verband dat sesjariges se sosialisering in so 'n mate ontwikkel het dat hulle in staat is om take selfstandig te volvoer. Vyf- tot sesjariges is tesame met die vermelde ook in staat om hulle emosies te beheers (Muller, 1989:127). Hierdie kenmerk is veral ten opsigte van verkeersdeelname van belang.

In terme van egosentrisme stel Craig (1992:367) dit dat sesjariges 'n besef toon dat 'n ander persoon se gedagtes van sy eie verskil. Egosentrisme wat steeds aanwesig is, neem derhalwe af.

In hierdie stadium verwyl jong kinders baie van hulle tyd voor die televisie. Hierdie tendens hou beperkende gevolge vir verkeersdeelname in aangesien die televisie kinders negatief beïnvloed deur wilde jaagtogte en botsings wat dikwels avontuurlustig voorgestel word. Volgens Muller (1989:128) ondervind veral kleuters probleme hieromtrent aangesien hulle hulle met moeite daarvan distansieer.

Van der Merwe (1996:16) meen dat ses- en sewejariges ander konsidereer en om hierdie rede dit juis die aangewese tyd is om bedagsaamheid en verantwoordelikheid tydens verkeersveiligheidsopvoeding by kinders in te skerp. Ook Verwey (1989:148) is dit eens dat die jong kind geleer moet word om ander verkeersdeelnemers in ag te neem en konsiderend op te tree.

Tesame hiermee moet aandag geskenk word aan die vorming van 'n sosiale gewete, selfvertroue en die ontwikkeling van 'n begrip van die sosiale wêreld (Du Toit & Kruger, 1991:94). Die kind is hiervoor gereed aangesien ses- tot agtjariges van sosiale rolle bewus is en vaardighede in hierdie verband toon (Epanchin & Paul, 1987:61). Hulle beskik voorts oor oop kommunikasiekanale en wil graag populêr wees (Mwamwenda, 1989:35). Craig (1992:366) stel voor dat positiewe gedrag en houdings aangeleer word deur verlangde gedrag te beloon en ongewenste gedrag te straf. Sosiale gedrag word immers deur kondisionering, waarneming en nabootsing aangeleer (Mussen et al., 1990:420). Jong padgebruikers moet dus gelei word om positiewe gedrag en gesindhede aan te leer ten einde ongeluksvry aan verkeersituasies deel te neem (NVVR, 1987a:124). Die padgebruiker se houding bepaal immers sy optrede (Monteith, 1984:11).

Twaalfjariges moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding bewus gemaak word van die menslike rol as sosiale wese in verkeersgebeure. Die nadeligheid van sosiale wanaanpassing word pertinent as 'n persoonlikheidsgebrek wat ongeluksvatbaarheid kan bevorder, genoem (NVVR, 1987a:124). Veral ten opsigte van die primêre skoolfase is die kwaliteit en kwantiteit van sosiale verhoudinge van kardinale belang (Du Toit & Kruger, 1991:125).

In hierdie verband kom groepoptrede ter sprake. As gevolg van kinders se sosiale ontwikkeling opereer hulle meesal in groepe (Drotské, 1996:96). Ook Du Toit en Kruger (1991:126,127) is van mening dat groepspele as gevolg van sosiale ontwikkeling aan die orde is. Junior primêre skoolkinders beweeg dikwels in groepe bestaande uit vier of vyf kinders. Die intermediêre skoolfase word deur die vorming van groter groepe gekenmerk. Groepoptrede hou 'n wesenlike gevaar vir padgebruik in aangesien enige groepsaktiwiteit dikwels onvoorspelbaar en impulsief van aard is (Van der Merwe, 1996:15).

Nieuwoudt (1989:6) gaan van die veronderstelling uit dat die bogenoemde beperking in kurrikula aangespreek moet word deur vir die aankweek van sosialiseringsvaardighede voorsiening te maak. Deur middel hiervan sal die individu se bestaansreg in 'n groep erken word en groeplede geleer word hoe om as individue mede-verantwoordelikheid vir groepoptrede te aanvaar.

Die rol wat spel in die sosialisering van die jong kind speel, vorm vervolgens 'n belangrike bousteen in die sosialiseringsprofiel van die kind. Ter stawing hiervan huldig Verwey (1989:146) die mening dat spel 'n onmisbare komponent van enersyds skooltoetrede en andersyds sosialisering is aangesien dit dien ter bevordering van die ontwikkeling van die fisiese, kognitiewe, affektiewe en sosialiseringsvaardighede asook persoonlikheidsontwikkeling (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:216), altruïsme, emosionele stabiliteit, verdraagsaamheid (Du Toit & Kruger, 1991:98), mededeelsaamheid en hulpvaardigheid (Mussen et al., 1990:471).

Volgens Du Toit en Kruger (1991:98) kan spel as 'n "oefenterrein vir die wilslewe van die kind" beskou word. Dit hou in dat die kind deur middel van spel tot die besef gebring word dat sy wil nie altyd in alles geld nie.

Spel bied aan die voorskoolse kind die unieke geleentheid om homself vrylik uit te druk sonder enige verwagtings om te presteer. Tesame hiermee ontwikkel sosialiseringsvaardighede en kreatiwiteit (Craig, 1992:288), empatie en effektiewe interaksie (Mussen et al., 1990:470). Spel bewerk voorts die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede soos die navolging van reëls, die volgorde van oorsaak en gevolg, die gevolge van handelinge asook die verloor-en-wen kwessie (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:221; Craig, 1992:275).

Ter stawing hiervan beweer Wadsworth (1989:28) dat sosiale interaksie en sosialiseringsvaardighede op kognitiewe ontwikkeling aangewese is.

'n Nuwe opset en omgewing soos wat met skooltoetrede gepaardgaan, kan die kind egter onveilig laat voel en sy waagmoed onderdruk. Dit is essensieel om 'n gevoel van geborgenheid wat ook tot positiewe sosialisering sal bydra vir die kind te help skep (Du Toit & Kruger, 1991:63). Hierbenewens is dit dikwels die geval dat die verkeersomgewing 'n deel van die speelruimte uitmaak. Kinders raak verdiep in die betrokke spel wat daartoe lei dat geen of baie min aandag aan die verkeer geskenk word. Om hierdie rede is dit noodsaaklik dat 'n veilige speelruimte beskikbaar moet wees. Die "stil" straat hou dikwels 'n groter gevaar vir die kind as die oorwegend besige straat in (Verwey, 1989:147). Die mees voor die hand liggende rede is dat 'n "stil" straat kinders op hulle gemak stem en hulle minder waaksaam en toenemend onbewus van gevaar maak.

In hierdie verband beweer Thomson (1991:24) dat daar 'n verband tussen sosiale klas en ongeluksvatbaarheid bestaan. Kinders van laer sosio-ekonomiese groepe is in meer botsings betrokke aangesien hierdie kinders 'n gebrek aan voldoende speelruimte soos tuine ondervind wat hulle na strate uitdryf. Die alombekende Suid-Afrikaanse plakkerskampe tree in hierdie verband na vore.

Daar is in die voorafgaande reeds na die gevaar verbonde aan groepspele verwys. Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:216) beweer dat kleuters min of meer op driejarige ouderdom in groepe begin speel. Bo en behalwe groepsdramatiese spel (Mussen et al., 1990:470) kom ook koöperatiewe spel (in die kleuterfase word aktiwiteite in groepsverband beplan en bespreek), kompeterende spel (laat in die voorskoolse fase of vroeg in die begrondingsfase), rolspel en dramatisering (vanaf vier jaar) (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:216), fantasiespel (vanaf vier jaar en lewer 'n bydrae om die wêreld meer beheerbaar te maak sodat die kind sake na sy wense kan laat verloop) (Du Toit & Kruger, 1991:96,97) en simboliese spel oftewel nabootsende of assosiatiewe spel (die kind boots die aksies van volwassenes redelik algemeen tot op ses jaar na en gee voor dat hy die volwassene is) (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:216; Epanchin & Paul, 1987:56) voor.

Spel kan 'n verskeidenheid ander vorme aanneem, te wete sensoriese spel (wat op sensoriese ervarings berus), bewegende spel, rowwe spel (wat bydra om negatiewe gedrag en pretensies te elimineer) en dramatiese spel (wat kinders leer om verskillende verhoudings te stig en reëls na te kom) (Craig, 1992:288). Dit is veral bewegende en rowwe spel wat nadelige gevolge vir padgedrag inhou.

Ten spyte van die gevaar verbonde aan buitenshuise spel hou dit ook betekenisvolle waarde vir kinders in. Kinders leer hierdeur om onder meer op 'n sosiale vlak te verkeer, te interakteer en kennis aangaande die omgewing in te win. Ook Van der Merwe (1996:15) is dit eens dat aangesien spelende kinders op hulself aangewese is, sosiale verbintenisse met vriende hierdeur aangewakker word en sosiale vaardighede hierdeur ontwikkel en verbeter. Kleiner kinders toon 'n geneigdheid om naby en langs die huis te speel, dog mettertyd verskuif die speelruimte na die straat en nabygeleë parkeerareas (Bäckström, 1982:6) wat implikasies ten opsigte van verkeersveiligheid inhou.

Seuns se spel vind merendeels buitenshuis plaas en is meer gewaagd. Dit verhoog jong seuns se kwesbaarheid en verklaar die hoë botsingstatistiek (Verwey, 1989:147).

Uit die bovermelde is dit duidelik dat voldoende sosialisering 'n bydrae tot verkeersveiligheid sal lewer. Die ontwikkeling van sosialiseringsvaardighede is essensieel met betrekking tot padgebruik. Opvoedingshulp is onmisbaar hierin en die kind moet in terme van sy sosiale wording begelei word. Die invloed van die portuurgroep, ouers en onderwysers se voorbeeld, die belangrikheid van 'n positiewe selfkonsep en die rol van spel was as determinante met betrekking tot sosiale interaksie in verkeersituasies ter sprake.

3.3.4 Taalontwikkeling

In die voorafgaande het kognitiewe en sosiale ontwikkeling ter sprake gekom. Met betrekking tot taalontwikkeling beweer Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:216) asook Wadsworth (1989:28) dat 'n duidelike verband tussen kognitiewe, sosiale en taalontwikkeling bestaan. Hiervolgens is sosiale interaksie op kognitiewe ontwikkeling en taalvaardighede aangewese aangesien kognitiewe ontwikkeling taalontwikkeling stimuleer wat weer sosiale ontwikkeling bevorder. Gesproke taal word in hierdie verband deur Wadsworth (1989:64) as sosiale kennis aangedui. Die mens word deur kognitiewe ontwikkeling in staat gestel om op sosiale vlak te kommunikeer (Du Toit & Kruger, 1991:41). Ter stawing hiervan beweer Galloway en Edwards (1991:50) dat taalontwikkeling as toenemend belangrik in die kognitiewe ontwikkelingsproses geag word.

Taalontwikkeling blyk interafhanklik van die kleuter se kognitiewe ontwikkeling te wees. Volgens Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:215) moet die kind eers konsepte kan begryp alvorens hy dit kan beskryf. Sodra die kleuter 'n behoorlike begrip van konservasie toon, is die kleuter gereed om dienooreenkomstige woordeskat te ontwikkel.

Ook Galloway en Edwards (1991:66) is dit eens dat slegs taal wat geassosieer kan word met begrip tot sinvolle optrede kan lei. Die kind moet derhalwe eers verstaan alvorens hy (daarop) kan reageer.

Die kleuter is aktief by sy wêreld betrokke en dit wat hy sintuiglik ervaar, word begryp en deur middel van taalgebruik verkry sy leefwêreld betekenis (Du Toit & Kruger, 1991:69). Ook Wadsworth (1989:63) is dit eens dat die kind in die sensories-motoriese fase se ervaring van sy mobiliteit afhanklik is. Van die kind word in der waarheid vereis om te beweeg alvorens hy kan "dink". In hierdie verband beweer Muller (1989:128) dat kleuters in die wyer werklikheid en wêreld belangstel. 'n Voorbeeld hiervan is die verkeersman wat in hierdie stadium respek afdwing en die gevolglike heldeverering vir hom. Deure word inderdaad deur middel van die verwerwing van taalvaardighede geopen (Wadsworth, 1989:63) en die mens kan hierdeur sy "diepste gevoelens in die fynste nuanses" deel (Du Toit & Kruger, 1991:41).

Kinders verwerf taal op dieselfde wyse as wat alle ander kennis ingewin en dienooreenkomstige ontwikkeling plaasvind (Wadsworth, 1989:65). Taalontwikkeling met betrekking tot leerders in die preprimêre en primêre skoolfase wat by hierdie studie betrek is, verloop kortliks as volg:

Teen vyfjarige ouderdom beskik die kleuter oor verbale vermoëns wat nodig is om homself verstaanbaar uit te druk. Die kleuter raak ook in hierdie stadium bewus van goeie taalgebruik (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:215). Volgens Muller (1989:128) is die taalgebruik van vyf- en sesjariges redelik beheers en goeie praat- en begripswoordeskat kom voor. Ter stawing hiervan huldig Du Toit en Kruger (1991:69) die mening dat sesjariges se taalgebruik en denkvermoëns reeds funksioneel is en hulle in staat is om op 'n sinvolle wyse hulle behoeftes in verstaanbare woorde uit te druk.

Die kind se gedrag in die voor-operasionele fase is grootliks egosentries en anti-sosiaal en word op hierdie wyse in taalgebruik vergestalt. Ook Piaget beskryf taalgebruik in hierdie fase as egosentries met kenmerkende kollektiewe monoloë (Wadsworth, 1989:64,93). Ter ondersteuning hiervan meen Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:215) dat kleuters nie ander se opinies in oorweging neem nie.

Egosentriese taal word deur 'n gebrek aan ware kommunikasie gekenmerk. Die kind praat dikwels in die teenwoordigheid van ander, maar sonder enige intensie dat toehoorders na sy woorde moet luister. Kollektiewe monoloë is derhalwe suiwer egosentries van aard (Wadsworth, 1989:63).

Net soos in die geval van die kleuter gaan die kind in die middelkindertydperk se kognitiewe ontwikkeling en taalontwikkeling hand-aan-hand. Die kind kom tot die besef dat woorde ook sinonimies gebruik kan word en dat 'n woord op verskillende wyses geïnterpreteer kan word (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:220).

Die kind in die konkreet-operasionele fase maak gebruik van selfspraak om sy gedagtes te formuleer en derhalwe word taal in hierdie stadium as die fondament waarop simboliese en abstrakte denkvermoëns berus, beskou. Kinders in hierdie stadium geniet die gebruik van geheime taal en kodes en oorredingsvermoë ontwikkel vinnig (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:215,220).

Soos reeds gestel is taal in hierdie stadium kommunikatief en sosiaal van aard, dit wil sê interkommunikatief aangesien kinders se gesprekke 'n uitruiling van idees bevat. 'n Geleidelike verandering van egosentriese na interkommunikatiewe taalgebruik is dus te bespeur. In hierdie verband word daar na sosiale taal verwys (Wadsworth, 1989:63,64).

Van der Westhuÿsen en Schoeman (1982:215) is van mening dat daar tussen "taalbekwaamheid" en "doeltreffende sosiale en interpersoonlike taalgebruik" onderskei moet word. Dit blyk dat bekwaamheid ten opsigte van taalgebruik vroeër ontwikkel en dat interpersoonlike kommunikasie later aangeleer word.

Ten spyte van 'n bepaalde taalbekwaamheidsvlak is Bäckström (1982:10) van mening dat kinders dit moeilik vind om teoretiese opvoeding en kennis in praktiese dade om te skakel. Met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding word die mening gehuldig dat kinders probleme ondervind om die terminologie wat in verkeersveiligheidsopvoeding gebruik word, te begryp en om hierdie rede nie altyd daarvolgens handel nie. Hierdie tendens duur tot op tienjarige ouderdom voort.

In ooreenstemming met kognitiewe en sosiale ontwikkeling leer die kind taal aan deur middel van nabootsing (Du Toit & Kruger, 1991:43). Die aandeel van ouers met betrekking tot die aanleer van taal vorm 'n essensiële komponent van hierdie proses (Galloway & Edwards, 1991:51).

Dit blyk uit die bovermelde dat taal inderdaad "onmisbaar vir die mens" is (Du Toit & Kruger, 1991:41) aangesien dit 'n praktiese uitvoering van onder meer kognitiewe ontwikkeling en 'n wyse van sosiale interaksie is.

Met betrekking tot veilige verkeersdeelname is dit belangrik dat die kind homself op 'n verstaanbare wyse moet kan uitdruk - ook in terme van sy behoeftes ten opsigte van padgebruik. Taalbekwaamheid opsigself is nie voldoende om ongeluksvry aan verkeer deel te neem nie aangesien ware sosiale kommunikasie en interpersoonlike taalgebruik vereis word.

3.3.5 Affektiewe ontwikkeling

Piaget beweer dat intellektuele ontwikkeling op twee komponente, te wete die kognitiewe en affektiewe wording van die kind berus. Die eenheid van hierdie twee komponente word in so 'n mate deur Wadsworth (1989:29-31,106,150-151) erken dat hy beweer dat daar geen suiwer kognitiewe en geen suiwer affektiewe gedrag onderskei kan word nie. Dit is in der waarheid onlosmaaklik verweef – twee kante van dieselfde muntstuk.

Volgens Du Toit en Kruger (1991:55) dui die begrip "affektief" op die "gevoelslewe" oftewel die gemoedstemming van die mens wat 'n integrale deel van menswees vorm. In hierdie verband beweer Wadsworth (1989:129) dat affektiewe ontwikkeling tot voordurende persoonlikheidsvorming bydra. Gevoelsbelewinge is immers onlosmaaklik aan 'n persoon se karakter en denke verbind en rig in 'n groot mate fisieke en psigiese handelinge (Du Toit & Kruger, 1991:55,56) – ook padgedrag. Om hierdie rede moet die kind van jongs af leer dat onbeheerste emosies sy wording kan benadeel en sy logika kan kortwiek. Die belangrikheid van logiese denke as voorwaarde vir ongeluksvrye verkeersdeelname het reeds ter sprake gekom. Ook Lohrmann (1989:22) meen dat veral kinders maklik deur emosies oorspoel word en dat 'n gesonde oordeelsvermoë hierdeur geskaad kan word. Die verantwoordelikheid hiervan word voor die deur van opvoeders geplaas om die kind daarin te begelei dat emosies deur die wil en verstand oorskadu en beheer moet word (Du Toit & Kruger, 1991:56).

Yates (1992:149) wat 'n studie van risiko-gedrag gemaak het, meen dat uiterstes in terme van emosionele opwekking mense tot of aksie of totale verlamming aanspoor wat die kognitiewe vermoëns beïnvloed. In die lig van die ontwikkeling van die kind kan dit gestel word dat die mens in totaliteit as padgebruiker aan verkeersituasies deelneem. Om hierdie rede sal die betrokke gemoedstemming wat die menswees rig ook 'n bepalende rol ten opsigte van padgedrag en verkeersdeelname speel.

Onder die begrip "affektief" ressorteer emosies, sentimente en stemminge. Stemminge word van emosies onderskei deurdat stemminge gevoelens van lae intensiteit is, meer permanent as emosies is en meesal tydens adolessensie figureer.

Voorbeelde in hierdie verband is opgewektheid en onverskilligheid (Du Toit & Kruger, 1991:56). Negatiewe stemminge soos onverantwoordelikheid en roekeloosheid word as hoofoorsake van botsings waarby jongmense betrokke is, aangedui (Drotské, 1996:118). Verkeersveiligheidsopvoeders betrokke by die opvoeding van adolessente moet hiervan kennis neem. Sentimente soos liefde en haat, daarenteen, is langdurig van aard en getuig van 'n hoër intensiteit. As voorbeeld van emosies word blydskap en woede vermeld wat dikwels van korte duur is, sterk of swak kan wees en in 'n oomblik 'n hoë intensiteit kan bereik (Du Toit & Kruger, 1991:56).

Mussen <u>et al.</u> (1990:410) definieer die begrip "emosie" as 'n bepaalde fisiese toestand, 'n gesigs- en liggaamsuitdrukking of 'n bewustelike persepsie as reaksie op 'n interne of eksterne prikkel. Bo en behalwe emosies, sentimente en stemminge verwys "affek" ook na gevoelens, belangstellings, behoeftes, waardes en tendense (Wadsworth, 1989:151). Die uitwerking van negatiewe affektiewe ontwikkeling met betrekking tot verkeersdeelname spreek vanself.

Die voor-operasionele kind is sterk emosioneel aan sy leefwêreld verbind. Om hierdie rede ervaar die kind intense emosionele belewinge en is sy gemoedstemming "labiel". Wisselende gevoelsbelewinge is inderdaad eie aan die kind in hierdie fase en strek van hoogs aangename tot uiters onbevredigende belewinge (Du Toit & Kruger, 1991:55). In hierdie verband beweer Van der Molen (1983:70) dat klein kinders se emosionele belewing so intens kan wees dat hulle deur hierdie gevoelens geabsorbeer kan word en dat alles en almal wat in hulle leefwêreld bestaansreg het, verdwyn. Namate die intellek meer dominant raak, word die affektiewe in 'n groter mate beheer en gekontroleer (Du Toit & Kruger, 1991:86).

In teenstelling met die konkreet-operasionele kind wat merendeels op 'n eksterne of situasionele prikkel as bron van emosionele opwekking reageer, gee interne oorsake aanleiding tot die voor-operasionele kind se gemoedstemming (Mussen <u>et al.</u>, 1990:411; Du Toit & Kruger, 1991:121). Bepaalde meublement en aspekte in die verkeersomgewing wat gevaar uitspel soos 'n rooi lig kan as 'n eksterne prikkel aangedui word. Voor-operasionele kinders reageer egter nie hierop nie, maar eerder op interne prikkels wat 'n wesenlike gevaar vir verkeersdeelname inhou.

Voor-operasionele kinders raak emosioneel minder afhanklik van hul ouers en medegesinslede en is toenemend in staat om vriendskapsverhoudinge te stig (Mwamwenda, 1989:31). Die kind in die genoemde tydperk is meesal in 'n opgewekte luim. Geborgenheid en fisiese gesondheid dra tot hierdie stemming by (Du Toit & Kruger, 1991:88).

Voor-operasionele kinders ontwikkel met verloop van tyd 'n stel nabootsingsmeganismes waarmee emosies gekontroleer word sodat die uitkoms daarvan in ooreenstemming met aanvaarbare norme wat vir die betrokke gemeenskap geld, sal wees. Vyf- en sesjariges toon 'n geneigdheid om deur middel van verdedigingsmeganismes emosies te verbloem. Alhoewel hierdie meganismes positief aangewend kan word, kan die ekstreme vorm daarvan die kind van die werklikheid isoleer. Die uitwerking van verdedigingsmeganismes op kinders kan fatale gevolge vir verkeersdeelname inhou. Ongeluksvrye padgedrag vereis waaksaamheid te alle tye.

Die ideaal is om deur middel van opvoedingshulp kinders te begelei om emosies soos vrees, angs, vyandigheid en woede sowel as positiewe emosies soos blydskap en opwinding te leer hanteer (Craig, 1992:316). Die kind is immers in hierdie fase bevoeg om langs die weg van sosiale reëls uiting aan sy emosies te gee asook om emosies te beheer of te verbloem (Du Toit & Kruger, 1991:121). Ter stawing hiervan het navorsing (Mussen et al., 1990:412) aangetoon dat ses- en sewejariges oor die vermoë om positiewe en negatiewe emosies te onderskei en selfs te benoem, beskik. Tot op tien jaar word 'n mengsel van negatiewe en positiewe emosies egter nie ten volle begryp nie. In aansluiting hierby kom kinders mettertyd tot die insig dat ander se gevoelens soos wat hulle dit waarneem, verskil van werklike gevoelens aangesien hulle begryp dat emosies verbloem en versteek kan word (Mussen et al., 1990:413).

Gedurende die konkreet-operasionele fase raak die kind toenemend onafhanklik ten opsigte van besluitneming (Mwamwenda, 1989:39). Hierdie vaardigheid lei daartoe dat padgebruikers nie net verkeersituasies analiseer alvorens hulle reageer nie, maar in staat is om die mees gepaste optrede vir 'n spesifieke situasie te identifiseer (Drotské, 1996:83). Die kind beskik oor die vermoë om hom van sy leefwêreld te distansieer en 'n hoër vlak van emosionele buigbaarheid is aanwesig. Dit lei daartoe dat kinders in hierdie fase ander se gevoelens in ag neem en in 'n groot mate eienskappe soos empatie wat positief ten opsigte van verkeersdeelname manifesteer, ontwikkel (Du Toit & Kruger, 1991:120,121). Tesame hiermee geniet kinders in hierdie fase die samesyn en geselskap van vriende en poog deurentyd om volwassenes en die portuurgroep tevrede te stel (Mwamwenda, 1989:39). Ter stawing hiervan beweer Du Toit en Kruger (1991:121) dat die portuurgroep 'n belangrike rol met betrekking tot affektiewe ontwikkeling vertolk aangesien die kind in die samesyn met maats leer dat negatiewe emosies sosiaal onaanvaarbaar is. Die teendeel is egter ook waar: kinders skep dikwels behae daarin om onverantwoordelike toertjies ten aanskoue van die portuurgroep in die verkeersituasie uit te voer (Drotské, 1996:119).

Dit blyk dat gevoelsbelewinge neerslag in die wording van die kind as totaliteit vind. Negatiewe emosies lei meesal tot negatiewe gedrag. Wanneer kinders in 'n verkeersituasie op onverantwoordelike wyse op emosies reageer, kan dit die kind se lewe in gevaar stel. Om hierdie rede moet daar tydens verkeersveiligheidsopvoeding ook aandag aan die sublimering van emosies gegee word (Drotské, 1996:78,100).

3.3.6 Konatiewe ontwikkeling

Konatiewe ontwikkeling dui op die menslike wil wat volgens Du Toit en Kruger (1991:56) as die "innerlike dryfkrag" wat alle menslike handelinge onderlê, gedefinieer word. In hierdie verband word na "wilshandelinge" verwys, dit wil sê 'n handeling wat uitgevoer word omdat dit die wil, behoefte en strewe van die persoon is om deur middel daarvan 'n bepaalde doel te bereik. Ook Drotské (1996:72) is dit eens dat konatiewe ontwikkeling op 'n wilsrigting berus wat tot 'n vooraf bepaalde handeling lei. Ter stawing van die vermelde dui Piaget affektiewe ontwikkeling as die "act of will" aan (Wadsworth, 1989:107). Hiervolgens is die wil 'n permanente skaal van waardes wat deur die individu tot stand gebring is, waaraan hy hom verbind en waarvolgens hy sy optrede rig. "Wilshandelinge" vereis kognitiewe, affektiewe en konatiewe betrokkenheid (Du Toit & Kruger, 1991:56).

Die begin van die voor-operasionele fase word deur die openbaring van die kind se sterk wil gekenmerk. Hy kom dikwels eiesinnig en hardkoppig voor en kom in opstand teen gesag. Die kind toon 'n goeie waaghouding, wil self besluite neem en take uitvoer. 'n Duidelike strewe na outonomie is te bespeur (Du Toit & Kruger, 1991:102). In die verkeersituasie kan hierdie strewe fataal wees, aangesien voor-operasionele kinders nie oor die vaardighede en vermoëns beskik om alleen aan straatverkeer deel te neem nie. In hierdie verband beweer Bäckström (1982:34) dat kinders onder die ouderdom van agt jaar as gevolg van hulle beperkings nie alleen in die verkeer toegelaat mag word nie.

Die kind in die primêre skoolfase se wilslewe word deur die portuurgroep en sy leefwêreld beïnvloed. Wilshandelinge berus voorts op "verhoogde psigiese vitaliteit" waarmee die kind 'n bepaalde doel nastreef. Die kind in hierdie fase het reeds tot die insig gekom dat sy wil aan sy rede ondergeskik moet wees (Du Toit & Kruger, 1991:104,133) – 'n belangrike beginsel in verkeersveiligheid.

Drotské (1996:72) beweer dat die skool 'n besliste taak met betrekking tot die kind se konatiewe ontwikkeling het aangesien padgebruikers oor vaardighede wat by uitstek met sy konatiewe ontwikkeling te make het, moet beskik ten einde veilig aan verkeersituasies deel te neem. Die jong padgebruiker moet daartoe gelei word om deur middel van die voorbeeld van die onderwyser en 'n positiewe houding veiligheid ten opsigte van die self en andere in die verkeer te *wil* bewerk.

3.3.7 Morele ontwikkeling

Net soos in die geval van affektiewe ontwikkeling toon morele ontwikkeling en kognitiewe ontwikkeling 'n onderlinge verweefdheid (Van der Merwe, 1996:16). Aangesien kognitiewe ontwikkeling morele ontwikkeling beïnvloed, en morele ontwikkeling 'n verwantskap met verkeersveiligheidsopvoeding toon, sal die kognitiewe en morele ontwikkeling van die kind, volgens Monteith (1984:12,14), ook 'n bepaalde uitwerking op sy verkeersdeelname en padgedrag hê. Hiervolgens moet verkeersveiligheidsopvoeding in ooreenstemming met die kognitiewe, morele asook sosiale ontwikkeling van die kind geskied. In aansluiting hierby kan dit gestel word dat verkeersveiligheidsopvoeding ooreenkomstig die totale ontwikkelingsproses in al sy fasette moet plaasvind.

Ter stawing hiervan beweer Monteith (1984:11) dat die waardestelsel van 'n persoon 'n noue verwantskap met morele ontwikkeling toon en daarom sal die inhoud van die waardestelsel bepalend ten opsigte van die vlak van veiligheid met betrekking tot verkeersdeelname wees.

Die verband tussen kognitiewe en morele ontwikkeling word in die ooreenkoms tussen die kognitiewe onwikkelingsvlak en die morele ontwikkelingstadia van die kind vergestalt. Volgens Monteith (1984:14) stem die eerste twee kognitiewe ontwikkelingsfases, te wete die sensoriesmotoriese fase (tot twee jaar) en die voor-operasionele fase (twee tot sewe jaar) met die voorkonvensionele morele ontwikkelingsvlak ooreen. Die konkreet-operasionele kognitiewe stadium wat vanaf sewe tot elf jaar strek, hou met die konvensionele vlak verband terwyl die formeel-operasionele stadium (elf tot vyftien jaar) na die na-konvensionele vlak in terme van morele ontwikkeling verwys.

Kohlberg het, as voortsetting op die werk van Piaget, drie vlakke van morele ontwikkeling bestaande uit twee stadia elk wat mekaar chronologies opvolg, onderskei (Mussen et al., 1990:447,471). Die voor-konvensionele vlak (kinders onderskei tussen reg en verkeerd op grond van die konsekwensies van gedrag en vanuit 'n egosentriese beskouing) bestaan uit twee stadia (Mussen et al., 1990:471; Galloway & Edwards, 1991:98).

In die eerste stadium, naamlik die "straf-gehoorsamingstadium", poog die kind om straf ten alle koste te vermy en hom, daarenteen, te beywer om 'n beloning vir goeie gedrag te ontvang (Craig, 1992:370). Verkeersreëls sal hiervolgens alleenlik ter vermyding van straf nagekom word (Monteith, 1984:12; Mwamwenda, 1989:109). Die tweede stadium van die voor-konvensionele vlak staan as die "instrumenteel-relativistiese stadium" bekend (Monteith, 1984:12; Epanchin & Paul, 1987:63; Mwamwenda, 1989:109). In hierdie stadium neig kinders om hulle eie behoeftes te bevredig en veronderstel dat ander dieselfde doen. Reëls asook verkeersreëls word in ooreenstemming met eie beskouinge, ter bevrediging van eie behoeftes en sodat persoonlike voordeel daaruit verkry kan word, gehoorsaam. Die gesegde "you scratch my back and I'll scratch yours" geld in hierdie verband. Die kind is individualisties, egosentries en selfgesentreerd (Mussen et al., 1990:447,471; Galloway & Edwards, 1991:98).

Die konvensionele vlak is gerig op die totstandkoming van 'n sosiale waardesisteem en interpersoonlike verhoudinge wat voorrang bo individuele behoeftes geniet (Mussen et al., 1990:447,471). Die kind onderskei tussen reg en verkeerd in ooreenstemming met die lering van opvoeders en op grond van lojaliteit (Monteith, 1984:12). Die eerste stadium van die konvensionele vlak, te wete die "interpersoonlike 'good-boy/nice-girl' stadium" fokus daarop dat die kind ten alle koste poog om 'n "goeie" kind te wees - nie net in sy eie oë nie, maar ook in die van ander. Die intensie wat handelinge onderlê, stem ooreen met ouers se morele kode en kinders poog om goedkeuring te verkry deur "goed" te wees (Epanchin & Paul, 1987:63; Mwamwenda, 1989:109; Craig, 1992:370). Die tweede stadium genaamd die "wet-en-orde stadium" dui daarop dat die kind die sosiale orde erken, agting jeens gesag en outoriteit toon en 'n pligshouding deur middel van goeie gedrag openbaar. (Verkeers)reëls sal in hierdie stadium in die fynste besonderhede nagekom word (Monteith, 1984:12; Mwamwenda, 1989:110; Verwey, 1989:148; Mussen et al., 1990:447; Galloway & Edwards, 1991:98; Craig, 1992:370).

In die laaste vlak, te wete die na-konvensionele vlak kom die kind (verkeers)reëls na in ooreenstemming met eie idees, norme en beginsels in terme van reg en verkeerd. Die kind se oordeel berus op méér as bloot agting vir diegene wat reëls daargestel het. Hierdie vlak verwys na twee stadia waarvan die eerste, te wete die "wettiese stadium" oftewel die sogenaamde "sosiale kontrak" op persoonlike waardes en eie beskouinge dui (Epanchin & Paul, 1987:63; Mwamwenda, 1989:110). Galloway en Edwards (1991:98) is dit eens dat kinders in hierdie stadium aan reëls verander indien groepskonsensus daaroor bereik word.

Die tweede stadium, die 'universeel-etiese stadium" verwys na die ontwikkeling van 'n sosiale gewete op grond van vasgestelde persoonlike lewensnorme en beginsels (Monteith, 1984:13; Epanchin & Paul, 1987:63; Mwamwenda, 1989:110; Galloway & Edwards, 1991:98). Hierdie stadium is die hoogste en mees ideale stadium van morele ontwikkeling en word deur 'n rasioneel-morele perspektief wat op agting en respek vir die menslike reg en lewe dui, gekenmerk. Dit is veral die mens se regte wat ten alle koste beskerm word. Die individu neem vrywillig aan die sosiale orde deel en sosiale interaksie word daardeur bewerk (Mussen et al., 1990:447,448; Craig, 1992:370). In hierdie stadium is demokratiese prosesse en die demokratiese nakoming van reëls wat vir die totale gemeenskap geld, prominent (Epanchin & Paul, 1987:63). Kinders in die na-konvensionele vlak se morele oordele is op 'n verskeidenheid beginsels gebaseer. Reëls wat reg, geregtigheid en regverdigheid skend, word nie aanvaar nie (Mussen et al., 1990:448). Hierdie laaste vlak verwys na padgebruikers wat met grootse omsigtigheid en verantwoordelikheid teenoor die self en medepadgebruikers aan verkeersituasies deelneem (Monteith, 1984:14).

In die bovermelde is morele ontwikkeling primêr as die keuse tussen reg en verkeerd aangedui. Ter stawing hiervan verwys Du Toit en Kruger (1991:64) na morele besluitneming as 'n bepaalde wilsbesluit oftewel 'n keuse tussen "reg en verkeerd, goed en kwaad en behoorlik en onbehoorlik". Christelike ouers baseer hulle waardes en norme op die Skrif. Na analogie van hierdie voorbeeld begrond kinders hulle houding en gesindheid op liefde vir die Skepper, naasteliefde, respek jeens die skepping en aanvaarding van gesag (Van der Merwe, 1996:16) – 'n ideale ingesteldheid wat veiligheid in terme van verkeersdeelname sal kweek.

In hierdie verband kom die sogenaamde "sosiale gewete" wat 'n integrale deel van menswees vorm en die mens in staat stel om tussen reg en verkeerd asook goed en kwaad te onderskei, ter sprake. Hierbenewens beskik die mens oor morele norme in ooreenstemming waarmee hy morele besluite neem. Die jong kind beskik egter nog nie oor 'n sosiale gewete nie en sal derhalwe nie daardeur aangespreek word nie (Du Toit & Kruger, 1991:65). Hierdie onvermoë verhoog die padgebruiker se kwesbaarheid in die verkeer.

Volgens Monteith (1984:11,15,16) bestaan enige verkeersituasie uit drie interaktiewe komponente wat in 'n bepaalde onderlinge verhouding tot mekaar staan, te wete die padgebruiker, medepadgebruikers en verkeersreëls. Reëls moet egter eers aangeleer word alvorens dit toegepas kan word. In hierdie verband word vinnige sowel as stadige leerders onderskei. Die laasgenoemde groep benodig meer tyd om reëls te bemeester en vaardighede aan te kweek. 'n Verskeidenheid verkeersituasies soos onder meer spitsverkeer kan 'n gevaar vir stadige leerders inhou.

Piaget identifiseer in ooreenstemming met die vier kognitiewe fases ook vier fases wat vir die aanleer van reëls geld, te wete die motoriese fase, egosentriese fase, 'n "saam-speel" fase en 'n fase met betrekking tot die kodering van reëls (Wadsworth, 1989:84). Die sensories-motoriese fase word deur asosiale aktiwiteite gekenmerk en slegs motoriese en spierbewegings kom voor. Die kind is in hierdie stadium nie in staat om die aanwesigheid van reëls te erken nie (Wadsworth, 1989:84,110; Van der Merwe, 1996:16).

Die tweede fase, te wete die egosentriese reëlfase, strek vanaf twee tot vyf jaar en asosiale, isolerende spel is ter sprake (Wadsworth, 1989:84). Gedurende hierdie fase word reëls nie in ag geneem nie (Van der Merwe, 1996:16) alhoewel kinders daarvan bewus raak. Kinders beskou reëls in hierdie stadium as rigied, onbuigbaar en permanent van aard (Wadsworth, 1989:84,110). Ten spyte hiervan is vyf- en sesjarige kinders in staat om eenvoudige veiligheidsmaatreëls redelik voldoende te memoriseer en beskik reeds oor die vermoë om reëls binne perke te gehoorsaam (Muller, 1989:128). Volgens Verwey (1989:148) stem die egosentriese reëlfase met die voor-konvensionele morele vlak ooreen aangesien die preprimêre skoolkind se ingesteldheid op die vermyding van straf en die verkryging van 'n beloning gerig is (Galloway & Edwards, 1991:98). Dit is slegs om hierdie rede dat kinders verkeersreëls en –regulasies nakom.

Piaget (Mussen <u>et al.</u>, 1990:471) gaan van die veronderstelling uit dat kinders op vyfjarige ouderdom 'n fase van morele realiteit binnegaan waar die mening gehuldig word dat reëls deur outoriteitsfigure daargestel is en daarom absoluut van aard is. As gevolg van egosentrisme beskou die voor-operasionele kind sy eie veiligheid van groter belang as die veiligheid van ander. Mettertyd neem egosentrisme egter af en die kind ontwikkel 'n sensitiwiteit vir medepadgebruikers (Van der Merwe, 1996:16).

Die derde fase in die aanleer van reëls, genaamd die "saamspeel"-fase strek vanaf sewe tot agt jaar, dit wil sê tydens die aanvang van die konkreet-operasionele kognitiewe ontwikkelingstadium. Hierdie fase verwys na 'n duideliker begrip met betrekking tot die betekenis van reëls alhoewel dit nie in besonderhede begryp word nie (Verwey, 1989:148; Wadsworth, 1989:85,110). Kinders speel ooreenkomstig reëls, maar manipuleer en verbreek reëls (Van der Merwe, 1996:16) en beskou dit derhalwe nie meer as absoluut en onveranderlik nie. Kinders verskil ook dikwels oor reëls en die toepassing daarvan (Wadsworth, 1989:110). In die "saamspeel"-fase is kinders dus steeds kwesbaar met betrekking tot padgebruik aangesien hulle in die lig van die bovermelde nie verkeersreëls in besonderhede sal begryp nie. Die manipulasie en verbreking van verkeersregulasies kan fataal wees.

Tydens die laaste fase (elf tot twaalf jaar) toon kinders 'n begrip van reëls. Indien reëls nie reeds bestaan nie, veronderstel kinders in hierdie stadium dat dit deur die groep daargestel kan word (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:221; Verwey, 1989:148; Wadsworth, 1989:85). Ook Van der Merwe (1996:16) is dit eens dat kinders vanaf elf jaar oor die vermoë beskik om aan die hand van reëls te speel. Kinders is bewus daarvan dat reëls 'n voorwaarde vir regverdige spel is (Wadsworth, 1989:85). Kinders leer om op 'n sosiaal aanvaarbare wyse te wen en te verloor (Van der Westhuÿsen & Schoeman, 1982:221). Die kind ag die nakoming van reëls as van belang en om hierdie rede is die vierde stadium in die rangorde van die stadia vir die aanleer van reëls juis die aangewese tyd om tydens verkeersveiligheidsopvoeding verkeersreëls vir kinders aan te leer (Verwey, 1989:148). Die kind moet onder meer geleer word dat die nakoming van reëls 'n voorwaarde vir ongeluksvrye verkeersdeelname is en die veiligheid van die kind bewerk. Oefeninge met betrekking tot die aanleer en nakoming van verkeersreëls moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding gedurig herhaal word sodat dit deel van die kind se mondering en toerusting kan vorm (Van der Merwe, 1996:16).

Verwey (1989:148) maan dat die kognitiewe beperking van die kind met betrekking tot die aanleer van reëls deur verkeersveiligheidsopvoeders voortdurend in gedagte gehou moet word. Reëls moet op eenvoudige wyse en deur middel van verstaanbare taalgebruik ontsluit word. Die genoemde skrywer waarsku voorts met betrekking tot die aanleer van verkeersreëls dat daar teen verbalisme gewaak moet word. Verkeersveiligheidsopvoeders moet hierbenewens ook die gedagte beklemtoon dat reëls primêr gehoorsaam moet word aangesien dit die veiligheid van die kind en andere kan verseker en nie omdat dit deur gesagsfigure daargestel is nie.

Tydens verkeersveiligheidsopvoeding moet die jong padgebruiker geleer word dat hy self aanspreeklikheid vir verkeersdeelname moet aanvaar. Die verband tussen verkeersoptrede en die potensiële gevolge daarvan moet vir die leerder uitgespel word. In hierdie verband beweer Verwey (1989:149) dat 'n verantwoordelike padgebruiker die insig toon dat daar 'n onlosmaaklike verband tussen optrede en die gevolge daarvan bestaan.

Padgebruikers wat in die elke-dag-bestaan verdraagsaamheid, waaksaamheid, versigtigheid en bedagsaamheid openbaar, sal volgens Monteith (1984:11) ook hierdie eienskappe tydens verkeersdeelname toon.

Morele ontwikkeling is ongetwyfeld onlosmaaklik met die kognitiewe ontwikkelingspeil van die kind verweef. Kennis aangaande die voor-konvensionele, konvensionele en na-konvensionele morele vlakke asook die stadia waarvolgens kinders reëls aanleer, blyk onontbeerlik te wees en moet 'n integrale deel van verkeersveiligheidsopvoeders se kennis en algemene toerusting vorm.

3.3.8 Psigologiese ontwikkeling

Die psigologiese ontwikkeling van die kind blyk, soos die onderhawige aandui, 'n samevatting van die ontwikkeling van die kind in totaliteit te wees.

Voorskoolse kinders word deur die volgende getipeer: egosentrisme, impulsiwiteit, verhoogde vitaliteit, nuuskierigheid, veranderlikheid en onvoorspelbaarheid (Smit & Drinkwater, 1989:137; Van der Merwe, 1996:15).

As gevolg van egosentrisme konsidereer kinders nie ander nie, maar hulle gedrag en optrede is slegs op die bevrediging van persoonlike behoeftes gerig. Volgens Van der Merwe (1996:15) is dit een van die belangrikste oorsake van botsings waarin kinders betrokke is.

Kinders sal as gevolg van impulsiwiteit en in 'n poging om uiting aan verhoogde energievlakke te gee, sonder om na te dink of die verkeersituasie waar te neem onverwags in die straat hardloop (Van der Merwe, 1996:15). Kinders se aandag is maklik afleibaar en dit opsigself versterk die genoemde beperking (Smit & Drinkwater, 1989:137). Tesame hiermee dra kinders se nuuskierigheid daartoe by dat hulle blindelings op prikkels reageer (Van der Merwe, 1996:15).

Jong kinders toon vervolgens hoogs veranderlike gedrag. Hulle kan enersyds vir 'n lang tydperk deur die fantasiewêreld opgeraap word en ongestoord speel en andersyds rusteloos van speletjie tot speletjie beweeg sonder om bevrediging daaruit te smaak. Hieruit blyk dat algemene gedrag nie maklik vasgepen kan word nie. Die gevaar voortspruitend hieruit is dat kinders wat "veilig is wanneer hulle alleen is" dikwels tydens groepoptrede in gevaar kan verkeer (Smit & Drinkwater, 1989:137).

Dit het reeds ter sprake gekom tydens die kognitiewe ontwikkeling van voor-operasionele kinders dat hulle nie oor die vermoë beskik om oorsaak en gevolg te antisipeer nie. Hierdie beperking gee aanleiding tot onverantwoordelikheid wat negatiewe gedragsvorme in die verkeer tot gevolg het (Van der Merwe, 1996:15).

In aansluiting hierby kan dit gestel word dat kinders natuurlike nabootsers is. Soos reeds uitgespel, bestaan die gevaar ten opsigte van verkeersdeelname daarin dat ouers en ander volwassenes se onverantwoordelike gedrag in verkeer nageboots kan word. Kinders toon ook 'n neiging om snaaks te wees in 'n poging om die aandag op hulle te vestig (Van der Merwe, 1996:15).

Smit en Drinkwater (1989:137,138) beweer dat verkeersveiligheidsopvoeding en dienooreenkomstige programme voorsiening vir die voorkoming van jong kinders se aandagafleiding en -verdeling moet maak. Indien hierdie aspekte nie aangespreek word nie, kan dit manifesteer in "uithol in die pad" of "tref-en-trap"-botsings. Dienooreenkomstige botsings gee dikwels aanleiding tot die dood aangesien dit teen hoë snelhede plaasvind.

Dit blyk hieruit dat die jong padgebruiker as gevolg van sy psigologiese ontwikkeling beperkings ten opsigte van egosentrisme, impulsiwiteit en onvoorspelbaarheid toon. 'n Kombinasie van hierdie en ander genoemde beperkings hou fatale gevolge vir verkeersdeelname in. In hierdie verband bied Smit en Drinkwater (1989:138) die volgende goue reël: "Verwag altyd die onverwagte van die voorskoolse kind". Net soos in die geval van ander fasette met betrekking tot die ontwikkeling van die kind blyk dit essensieel te wees dat verkeersveiligheidsopvoeders, onderwysers, ouers en ander volwassenes kennis aangaande die beperkings van die jong kind wat sy kwesbaarheid in verkeersituasies verhoog, moet dra.

3.4 DIE TAAK VAN DIE SKOOL MET BETREKKING TOT VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING

Die stand van sake op Suid-Afrikaanse paaie is reeds in die aanvangshoofstuk aan die hand van statistiese data uiteengesit (vergelyk 1.2). Theunissen (1991:11) meen dat pogings om die snelle ontwikkeling en vertegnisering met betrekking tot die motorindustrie en ander verwante instansies te vertraag nie sterftes en beserings drasties sal bekamp en beperk nie. Die mens het inderdaad die prooi van sy eie skeppingsvermoë en kreatiwiteit geword (Du Plooy, 1983:13). Dit is hierbenewens gestel dat dit slegs deur middel van verkeersveiligheidsopvoeding is dat oplossings in hierdie verband gevind kan word. Hierdeur kan die jong padgebruiker se kennis verbreed, vaardighede aangekweek en 'n positiewe houding geïnternaliseer word. Ter stawing hiervan beweer Venter (1994:13) dat verkeersveiligheidsopvoeding die enigste uitweg in die bekamping en voorkoming van die slagting op Suid-Afrikaanse paaie is.

Opvoeding impliseer die betrokkenheid van minimum twee partye, te wete een wat die opvoedingstaak verrig en een wat opgevoed word (Smit & Drinkwater, 1989:12). In hierdie verband beweer Galloway en Edwards (1991:125) dat onderwysende opvoeding 'n aktiewe proses is waarin onderwysers en leerders interakteer. In die lig hiervan impliseer verkeersveiligheidsopvoeding dat 'n opvoeder wat oor kennis aangaande verkeersveiligheidsopvoeding beskik 'n jong padgebruiker deur middel van aktiewe interaksie tot veilige deelname aan verkeersituasies begelei. Hierdie opvoeding moet ooreenkomstig die Woord van God plaasvind as deel van karaktervorming sodat die kind daardeur tot optimaal veilige verkeersdeelname toegerus kan word (Smit & Drinkwater, 1989:12).

Verkeersveiligheidsopvoeding blyk egter primêr die taak van die ouers te wees (Theunissen, 1991:12) alhoewel indiwiduele onderwysers en die skool in die breë ook betrek word (Smit & Drinkwater, 1989:12). As gevolg van enersyds finansiële- en ekonomiese eise is beide ouers genoodsaak om te werk en beperkte tyd met betrekking tot die uitvoering van opvoedingsverpligtinge – aldus ook verkeersveiligheidsopvoeding – is beskikbaar (Theunissen, 1991:12). Tesame hiermee vertoon verkeersveiligheidsopvoeding 'n gespesialiseerde karakter (Marx, 1997:22) en die meerderheid ouers beskik nie oor voldoende kennis en vaardighede om die kind hierin te onderrig nie (Du Plooy, 1983:13; Van der Merwe & Smit, 1991:80). Om hierdie rede val verkeersveiligheidsopvoeding die skool ten taak.

Ten spyte van die vermelde klemverskuiwing is en bly die ouers egter die primêre opvoeders met verwysing na verkeersveiligheidsopvoeding (Theunissen, 1991:12). In hierdie verband word daar na onderwysers as sekondêre opvoeders verwys aangesien hulle die opvoedingstaak van ouers voortsit en die kind deur middel van (verkeersveiligheids)opvoeding tot (verkeers)volwassenheid lei (Lohrmann, 1989:12; Du Toit & Kruger, 1991:3; Theunissen, 1991:12). Verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak voortgesit word, moet in ooreenstemming met die gees en rigting van die ouerhuis plaasvind. Onderwysers en ouers behoort in hierdie opsig 'n vennootskapsdiens te stig sodat dit wat by die ouerhuis geleer word, aanvullend in die skool voortgesit kan word. Tersiêre opvoeders word egter ook in hierdie verband genoem en bestaan onder meer uit die predikant, die bibliotekaris en die maatskaplike werker (Theunissen, 1991:12). Om die bovermelde redes blyk dit gepas te wees om onderwysers sinonimies as "mede-opvoeders" aan te dui wat "mede-verantwoordelik" vir die opvoeding (Du Toit & Kruger, 1991:4) en derhalwe verkeersveiligheidsopvoeding van die kind is.

Die onderwyser is onmisbaar in die voorsiening van geleenthede om verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig (Bäckström, 1982:33; Venter, 1994:13). Onderwysers beskik immers oor die vermoë om inligting op 'n eenvoudige, duidelike en direkte wyse aan leerders oor te dra (Bäckström, 1982:33). Tesame hiermee het onderwysers en onderwysstudente aangedui dat hulle 'n besliste taak en roeping ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding ervaar (Marx, 1997:28). Ook die meerderheid leerders is dit eens dat verkeersveiligheidsopvoeding belangrik en noodsaaklik ten opsigte van hulle vorming is. Dit blyk hieruit dat verkeersveiligheidsopvoeding as 'n noodsaaklike leerprogram vir formele onderwys beskou word (Van der Merwe & Smit, 1991:80,82). Elke kind wat die wêreld en uit die aard van die saak ook die pad betree, is immers aangewese op opvoeding. Slegs hierdeur kan die trauma wat in onveilige padgebruik gesetel is, verminder word (Venter, 1994:13).

Die rol van die skool stem in 'n groot mate met die doel van verkeersveiligheidsopvoeding ooreen (Drotské, 1996:67) wat weer bepalend ten opsigte van die aard daarvan is (Theunissen, 1991:11). In hierdie verband huldig Drotské (1996:67) die mening dat die "uiteindelike" doel van verkeersveiligheidsopvoeding op die bereiking van beskawingsmondige verkeersdeelname wat die aankweek van 'n verantwoordelikheidsin en naasteliefde insluit, gerig is en nie soseer op 'n poging om botsingstatistiek te verlaag, fokus nie.

Verkeersveiligheidsopvoeding is gerig op die ontsluiting van die "kaders van die mens se normatiewe aktstruktuur" (Theunissen, 1991:11). Ter ondersteuning hiervan veronderstel Craig (1992:336) dat die skool hom vir die ontwikkeling van die kognitiewe, affektiewe, fisiese en sosiale vermoëns en vaardighede van die leerder beywer. Hiervolgens word die kind in totaliteit by verkeersveiligheidsopvoeding betrek.

Die taak van die skool met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding is daarin geleë dat die kind in al die fasette van padgebruik onderrig word (Du Plooy, 1983:13). Die inwin van kennis is onder meer ter sprake (Smit & Drinkwater, 1989:11) waardeur die leerder toegerus word om verkeersbesluite korrek tot uitvoer te bring (Venter, 1994:14). Kurrikula moet op so 'n wyse beplan, opgestel en aangebied word dat positiewe handelinge, vaardighede, verhoudinge, 'n verantwoordelikheidsin en idealistiese gesindhede daaruit kan voortvloei (Du Plooy, 1983:13; Smit & Drinkwater, 1989:11). Ook Smit en Drinkwater (1989:11), Theunissen (1991:12) en Venter (1994:14) is dit eens dat verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak pertinent ten doel het om relevante kennis te ontsluit, toepaslike vaardighede vir leerders aan te leer asook positiewe gesindhede teenoor padgebruik en medepadgebruikers by leerders te kweek sodat hulle deur middel van hierdie aspek van formele onderwys op so 'n wyse toegerus kan word dat hulle ongeluksvry aan verkeersituasies kan deelneem.

Die leerinhoud moet egter nie net "geken" word nie, maar handelend geoefen word in 'n poging om dit tot leefinhoud te omvorm. Hierdeur sal die kind in staat gestel word om sy verantwoordelikheid as verkeersvolwassene en beskawingsmondige padgebruiker na te kom (Du Plooy, 1983:13).

Theunissen (1991:58) het bevind dat hoe vroeër verkeersveiligheidsbeginsels by leerders neergelê word, hoe hoër is hulle positiwiteit jeens verkeersdeelname. In die lig hiervan is die vorming van 'n positiewe gesindheid, houding en ingesteldheid teenoor verkeersveiligheid primêr die taak van die gesin.

Onderwysowerhede speel 'n onmisbare rol deur sorg te dra dat die leerinhoud relevant met betrekking tot die behoeftes van die gemeenskap moet wees aangesien die skool in diens van die gemeenskap staan (Venter, 1994:14). Dit plaas 'n verantwoordelikheid op indiwiduele onderwysers om te alle tye ingelig te wees sodat die ouers se opvoeding ondersteunend en afgerond voortgesit kan word (Drotské, 1996:11).

In aansluiting hierby moet die skool die leerder tot aanvaarding van waardes en gehoorsaamheid aan norme wat vir die betrokke gemeenskapslewe geld, lei (Du Plooy, 1983:15). Opvoeders wat onder kontrole van die gemeenskap staan, moet hiervolgens verkeerskennis oordra, toesien dat toe-eiening daarvan plaasvind, positiewe gesindhede by leerders aankweek en leerders in die verwerwing van vaardighede ondersteun (Theunissen, 1991:42). Dit moet tydens die aanbieding van 'n verskeidenheid leerprogramme binne die spektrum van Kurrikulum 2005 geskied (Drotské, 1996:66). Du Plooy (1983:48) beweer dat verkeersveiligheidsopvoeding met bykans alle leerprogramme wat op skoolvlak hanteer word, geïntegreer kan word. Onderwysers wat voorbeelde uit die verkeersveiligheidsfeer tydens die aanbieding van leerprogramme gebruik, lewer 'n positiewe bydrae tot die bevordering en bewusmaking van verkeersveiligheid by leerders.

Uit die bovermelde is dit duidelik dat die taak van die onderwyser veel verder as slegs die verantwoordelikheid ten opsigte van vakonderrig strek. Die onderwyser word opgeroep om deel te hê aan die opvoeding van die kind in totaliteit (Du Toit & Kruger, 1991:4,13) wat verkeersveiligheidsopvoeding insluit.

Tesame hiermee sluit die onderwyser se taak met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding onder meer in dat hy deurentyd 'n navolgenswaardige voorbeeld moet stel aangesien dit 'n algemene verskynsel is dat skoolgaande kinders onderwysers naboots en met hulle identifiseer (Du Plooy, 1983:48). Ook Mussen et al. (1990:526,530) is dit eens dat leerders onderwysers se handelinge navolg en dat dit in hulle gedrag manifesteer. Aangesien onderwysers as modelle vir die kind dien, word hulle ook as 'n kragtige bron van inligting beskou (Galloway & Edwards, 1991:56; Van der Merwe, 1996:81).

Die invloed van die onderwyser op die leerder word allerweë erken (Bäckström, 1982:33). Dit is essensieel dat die onderwyser sal streef om die volgende kwaliteite deel van sy karakter te maak: vriendelikheid, verantwoordelikheid, bekwaamheid, fermheid, billikheid, selfvertroue en professionaliteit (Mwamwenda, 1989:226; Du Toit & Kruger, 1991:3). Juis die fermheid en gedissiplineerdheid van die onderwyser sal bydra om leerders te motiveer om onder andere verkeersreëls na te kom (Smit & Drinkwater, 1989:129).

Die taak van die onderwyser ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding het onder meer die volgende ten doel:

- Die ontsluiting van relevante verkeersinligting en –kennis (Du Plooy, 1983:13; Theunissen, 1991:42).
- Die inskerping van verkeerstegniese vaardighede (Theunissen, 1991:42; Venter, 1994:14).
- Die internalisering van 'n positiewe houding en ingesteldheid teenoor alle fasette van verkeersveiligheid (Theunissen, 1991:42).
- Die ontsluiting van verkeersreëls en die motivering waarom hierdie reëls nagekom moet word (Du Plooy, 1983:66; Eggink et al., 1991:42; Theunissen, 1991:42).
- Die ontwikkeling van die leerder se sosialiseringsvaardighede (Craig, 1992:336).
- Die ontwikkeling van die leerder se waarnemingsvermoë (Theunissen, 1991:42).
- Die ontwikkeling van die leerder se fisiese vermoëns, sterkte en koördinasie (Mwamwenda, 1989:34).
- Die aankweek van bedagsaamheid en 'n verantwoordelikheidsin (Theunissen 1991:42; Drotské, 1996:67).
- Die ontwikkeling van die perseptuele vermoëns van die kind (Van der Merwe, 1996:8).
- Die skep van 'n geborge atmosfeer en leerruimte waarbinne die kind onderrig kan word asook aktief en vrylik kan opereer en interakteer (Du Plooy, 1983:66; Du Toit & Kruger, 1991:77; Craig, 1992:281).

Du Plooy (1983:66,48) bied die onderhawige riglyne en kriteria respektiewelik ter bevordering en beoordeling van die skool se taak ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding:

- Die teorie moet met praktiese toepassingsoefeninge in die werklike verkeersituasie opgevolg word.
- Relevante aktuele voorvalle en situasies in die omgewing moet "uitgebuit" en beklemtoon word.
- Saalopeningsgeleenthede kan bydra om leerders ten opsigte van verkeersveiligheid bewus te maak en die belangrikheid daarvan te benadruk.
- Voldoende tyd vir verkeersveiligheidsopvoeding moet ingeruim word.
- Groepbesprekings, kompetisies, debatte en vasvrawedstryde met die oog op verantwoordelike padgebruik en die aankweek van positiewe gesindhede word aanbeveel.
- Die skool behoort van die hulp van plaaslike verkeersinstansies en die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie gebruik te maak ten einde die taak van onderwysers te vergemaklik.
- Doeltreffende media moet beskikbaar wees en effektief aangewend word.

Lekekennis en oningeligtheid sal die skool ontoeganklik vir verkeersveiligheidsopvoeding maak. Om hierdie rede moet onderwysers wat by verkeersveiligheidsopvoeding betrek word, deeglik daarin onderleg wees (Du Plooy, 1983:66). Onderwysers betrokke by verkeersveiligheidsopvoeding moet kennis dra aangaande die wyse en metodiek waarop dit ten beste onderrig kan word. In hierdie verband beweer Thomson (1991:43) dat verbale oordrag van die kennisinhoud 'n oneffektiewe wyse met betrekking tot die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding is. Hierdeur sal alleenlik kinders se kennis aangaande verkeer in die algemeen verbreed word en wysigings aan houdings- en gedragspatrone sal nie noodwendig bewerkstellig word nie.

Hoog gestruktureerde onderwysergerigte aktiwiteite word nie aangemoedig tydens die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding nie. Daarenteen moet jong kinders aan konkrete, werklike situasies en media wat relevant ten opsigte van hulle leefwêreld is, blootgestel word (Craig, 1992:281). Ter stawing hiervan meen Thomson (1991:48) dat onderrig in die werklike verkeersituasie beter resultate as 'n simulasie-situasie toon.

Die essensie blyk "know-how" te wees, dit wil sê 'n direkte, werklike toepassing eerder as blote papegaaiagtige memorisering van kennis. Hiervolgens word opleiding in byvoorbeeld die straat bo onderrig in die klas verkies (Thomson, 1991:48,74). Ook Du Plooy (1983:14) is dit eens dat die vakinhoud in die werklike leefwêreld gefundeer moet wees.

Dit is voorts belangrik dat verkeersveiligheidsopvoeders moet vasstel of leerders vir bepaalde kennisinhoude gereed is al dan nie. Ten einde maksimum voordeel uit verkeersveiligheidsopvoeding te put, moet voldoende motivering bestaan waarom leerders op bepaalde ouderdomsgleuwe aan spesifieke temas blootgestel moet word (Wadsworth, 1989:161).

Theunissen (1991:42) huldig die mening dat verkeersveiligheidsopvoeding nie 'n blote periodieke aangeleentheid moet wees nie, maar 'n integrale deel van die skoolkurrikulum en –program moet vorm. Die jong padgebruiker moet van die vroegste moontlike ouderdom op positiewe verkeersdeelname voorberei word. Hierdie opvoeding moet die totale aantal skooljare in beslag neem en op 'n kontinue basis plaasvind. Om hierdie rede is dit belangrik dat die opvoeder positiewe vermanings dikwels sal herhaal aangesien dit later tot gewoontes sal lei. Ter ondersteuning hiervan veronderstel Du Plooy (1983:48) dat onderwysers en ouers die "padveiligheidspyker" gedurig moet bly klink.

Dit is reeds aangedui dat die jong kind as gevolg van sy beperkings nie in staat is om alleen aan verkeersituasies deel te neem nie. In hierdie verband beweer Bäckström (1982:34) dat kinders onder die ouderdom van agt jaar nie alleen in padverkeer toegelaat moet word nie. Ook Van der Merwe (1996:16) is dit eens dat die jong kind nie bevoeg is om alleen tot straatverkeer toe te tree nie. Ouers en onderwysers wat nie hierop bedag is nie dra by tot verhoogde ongeluksvatbaarheid van die kind in hierdie verband. Dit is derhalwe onontbeerlik om jong padgebruikers op te lei en op te voed sodat hulle toegerus met relevante kennis, vaardighede en 'n positiewe gesindheid tot die verkeer sal toetree. Die taak van die onderwyser is onder meer hierin geseteI.

Dit blyk inderdaad dat die skool en spesifiek die individuele onderwyser 'n onmisbare, en onontbeerlike rol ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding vervul (Marx, 1997:22). Dit volg voorts dat onderwysers as verlengstuk van die ouers wat vir algemene verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, optree. Onderwysers bied ook gespesialiseerde verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders waar verkeersveiligheidstemas wat essensieel ten opsigte van 'n bepaalde ontwikkelingstadium is, ontsluit word. Hierdeur win die padgebruiker kennis in, word gelei om dit sy eie te maak en oefen dit onder toesig van die onderwyser in die werklike verkeersituasie. Positiewe gesindhede en relevante vaardighede word ook aangeleer as deel van beskawingsmondige verkeersdeelname. Verkeersveiligheidsopvoeding dui op 'n lewenslange proses en onderwysers moet hulle hiertoe verbind.

3.5 DIE TAAK VAN DIE OUERS MET BETREKKING TOT VERKEERSVEILIGHEIDSOP-VOEDING

Mussen et al. (1990:513) definieer 'n familie as 'n komplekse sisteem wat opgebou is uit 'n verskeidenheid subsisteme wat interakteer en mekaar beïnvloed. In hierdie verband beweer Craig (1992:354) dat die kind op omvangryke wyse binne die grense van die gesinslewe beïnvloed word wat aanleiding gee tot die ontwikkeling van waardes, verwagtings en gedragspatrone. In aansluiting hierby word dit gestel dat die ouerhuis, as natuurlike opvoedingsmilieu, die basis vir latere opvoeding vorm en die kind op 'n verskeidenheid toekomstige lewensektore voorberei. Dit is juis hier waar verkeersveiligheidsopvoeding informeel dog doelbewus moet plaasvind (Steyn, 1984a:4; Eggink et al., 1991:33).

Die kind moet in totaliteit by verkeersveiligheidsopvoeding betrek word aangesien meer as slegs die blote aanleer van verkeersreëls ter sprake is. Opvoeding in die ouerhuis is onder meer daarop gerig om die kind tot 'n verantwoordelike en selfstandige persoon op te voed wat aanspreeklikheid vir sy dade sal aanvaar. Die inwin van kennis, die aanleer van vaardighede en die aankweek van houdings, waardes en gesindhede is ook ter sprake (Eggink et al., 1991:37,38).

Aangesien enersyds alle kinders op padgebruik geregtig is en andersyds aangesien verkeersveiligheidsopvoeding 'n voorwaarde vir veilige verkeersdeelname is, maak alle kinders op verkeersveiligheidsopvoeding aanspraak (Van der Merwe, 1996:8). Die taak en rol van die ouers is om die kind vanaf die vroegste moontlike ouderdom deurlopend hierin op te voed as deel van 'n lewenslange leerproses (Rothengatter, 1980:155; Eggink et al., 1991:34; Thomson, 1991:74; Drotské, 1996:11).

Ouers is primêr en ten volle vir die opvoeding en volwassewording van die kind verantwoordelik (Du Toit & Kruger, 1991:3,126). Om hierdie rede is die invloed wat hulle op die ontwikkeling van die leerder uitoefen van kardinale belang (Eggink et al., 1991:34; Drotské, 1996:64). In die lig hiervan behoort ouers ook primêre verantwoordelikheid vir verkeersveiligheidsopvoeding te aanvaar (Thomson, 1991:74; Marx, 1997:22) aangesien dit 'n integrale deel van volwassewording en karakteropvoeding vorm (Smit & Drinkwater, 1989:63).

Ouers het ongetwyfeld 'n taak, roeping en verantwoordelikheid in hierdie verband en verkeersveiligheidsopvoeding mag derhalwe nie slegs aan onderwysers oorgelaat word nie. Die ouers is en bly immers die eerste onderwysers van die kind (Bäckström, 1982:34). Wanneer die kind egter tot die skool toetree, word die primêre taak met betrekking tot die opvoeding van die kind aangevul deur onderwysers (Du Toit & Kruger, 1991:4).

Dit is gestel dat die primêre opvoedingsituasie, dit wil sê die ouers en familiekring, die belangrikste invloed op die jong padgebruiker uitoefen (Lohrmann, 1989:5). Ook Mwamwenda (1989:28) beweer dat die ouers die belangrikste volwassenes in die jong kind se lewe is. Dit is immers die ouers wat die kind in die verkeersomgewing inlei (Rothengatter, 1980:141). Die kind identifiseer met sy ouers en boots hulle gedrag na. Die algemene en verkeersvoorbeeld wat ouers stel, moet in die lig hiervan onberispelik wees (Lohrmann, 1989:5). Ter ondersteuning hiervan beweer Steyn (1984a:4) dat die ouers se voorbeeld kinders se huidige en latere padgebruik beïnvloed en rig. Ook Van der Molen (1983:211) is dit eens in sy mening dat dit algemeen aanvaar word dat goeie verkeersgedrag wat ouers openbaar, in kinders se gedrag en houding manifesteer.

In aansluiting hierby word dit gestel dat ouers die beginsel voorleef wat die kind nastreef en naleef (Lohrmann, 1989:6,7). Ook Rothengatter (1980:141) is dit eens dat die ouers se houding, opinies en deelname aan verkeersituasies in 'n groot mate die kind se kennis, vaardighede en vlak van toetrede tot die verkeer bepaal. Juis om hierdie rede moet die ouers op so 'n wyse optree dat die kind met die volwassenheidsbeeld wat voorgeleef word, kan identifiseer (Eggink et al., 1991:35).

Dit volg uit die vermelde dat die kind die ouer(s) as rolmodel beskou (Bäckström, 1982:37; Van der Molen, 1983:211; Drotské, 1996:65) en om hierdie rede doen kinders eerder wat ouers doen en nie wat ouers aan hulle vertel nie (Bäckström, 1982:37). Dit is in hierdie konteks dat veral sosiale gedrag tot stand kom (Craig, 1992:354). Ook die vorming van die kind se ingesteldheid, houding en gesindheid teenoor verkeersveiligheid word binne die grense van die gesin gevorm (Drotské, 1996:65).

Die meerderheid ouers is geredelik met kennis toegerus om kinders in algemene vaardighede op te voed. Ouers beskik egter nie oor genoegsame kennis om kinders te begelei tot veilige verkeersdeelname en te ondersteun met betrekking tot die eise van padgebruik nie (Venter, 1994:12,13; Marx, 1997:22). Tesame hiermee toon verkeersveiligheidsopvoeding 'n gespesialiseerde en komplekse aard en hierdeur word groter druk op die skool geplaas om leerders formeel in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig (Smit & Drinkwater, 1989:63; Venter, 1994:12,13; Van der Merwe, 1996:8). Veranderinge aan gesinsfunksies, finansiële en tydseise dra verder tot die onvermoë van ouers om hulle kinders voldoende ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig, by (Smit & Drinkwater, 1989:63). Beide ouers is genoodsaak om te werk en bly hierdeur in gebreke om hulle kinders in verkeersveiligheid op te voed (Lohrmann, 1989:11; Marx, 1997:22). As gevolg van die verontagsaming van die genoemde ouerlike verpligtinge ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding verhoog kinders se risiko om in botsings betrokke te wees (Eggink et al., 1991:187).

Verdere bydraende faktore wat tot botsings aanleiding gee, is die gegewe dat ouers dikwels kinders se vermoëns in verkeersituasies oorskat en die gevaar van die verkeer onderskat (Thomson, 1991:75). Alhoewel volwassenes besef dat jong padgebruikers op sorg en toesig aangewese is, dra beperkte kennis met betrekking tot die beperkings van die jong kind tot hierdie dilemma by (Bäckström, 1982:33; Muller, 1989:121; Eggink et al., 1991:188).

Die gestelde krisis word deur Bäckström (1982:6,7,22) in 'n neutedop as volg aangebied: ouers is bewus van die gevaar verbonde aan verkeersdeelname, maar beskik oor 'n onvermoë om aan die eise daarvan te beantwoord. Om hierdie rede is kinders jonger as agt en nege jaar die volle verantwoordelikheid van hul ouers in die verkeer.

Dit blyk nodig te wees om ouers met betrekking tot verkeersveiligheid op te voed aangesien navorsing aan die lig gebring het dat diesulkes 'n beter standpunt ten opsigte hiervan inneem en meer selfvertroue hierteenoor openbaar. Ouers moet ook bewus gemaak word van hulle rol met betrekking tot 'n multi-dissiplinêre en integrale ouer-skool-benadering met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding (Lohrmann, 1989:23; Thomson, 1991:78) aangesien beide die onderwyser en ouer 'n taak en roeping in die opvoeding en ontwikkeling van die kind vervul (Mwamwenda, 1989:28).

Rothengatter (1980:142,144) het bevind dat ouers in die algemeen die belangrikheid en bestaansreg van verkeersveiligheidsopvoeding erken en dit as hulle taak beskou om die kind hierin op te voed. Dit is veral die wyse waarop 'n straat oorgesteek word tesame met 'n stel moets en moenies wat as deel van ouerlike verpligtinge beskou word. Ouers wat oortuig is dat hulle nie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie, beweer dat die polisie en die skool hiervoor verantwoordelik is. Hierdie mening verteenwoordig egter 'n verwronge beeld van die waarheid.

Algemene verkeersveiligheidsopvoeding waarmee die ouers getaak is, dui enersyds op onbewuste en andersyds op bewuste opvoeding. Onbewuste of onopsetlike verkeersveiligheidsopvoeding verwys na die voorbeeld wat die ouers stel en die kind wat na aanleiding hiervan in die aanwesigheid van die ouer aan verkeersituasies deelneem. Kondisionering speel 'n belangrike rol.

Die ouer benadruk nie spesifieke aksies nie en die kind word onbewustelik deur die voorbeeld van die ouer gelei. Onbewuste verkeersveiligheidsopvoeding lei dikwels tot bewuste opvoeding aangesien die ouer soms kommentaar lewer terwyl hy 'n aksie uitvoer. Die kind word vertel wat gedoen word, waarom dit gedoen word en waarop om te let terwyl dit uitgevoer word (Eggink et al., 1991:41,42).

Algemene verkeersveiligheidsopvoeding impliseer onder meer dat ouers hulle kinders opvoed met betrekking tot:

- Die oorsteek van 'n "stil" straat tussen geparkeerde voertuie en by 'n straatkruising (Eggink et al., 1991:40).
- Die oorsteek van 'n straat by 'n voetgangeroorgang of op die hoek van die straat waar 'n voetgangeroorgang ontbreek (Bäckström, 1982:36).
- Die gebruik van die veiligste roete ongeag of korter roetes na dieselfde bestemming lei (Bäckström, 1982:36).
- Stop, stilstaan, luister en in alle rigtings kyk alvorens die pad of straat oorgesteek word (Bäckström, 1982:36).
- Verkeersbegrippe ("regs" en "links" kan eerder met "hierdie en daardie kant" of "kyk in alle rigtings" vervang word (Eggink et al., 1991:40).
- Die gebruik van die sypaadjie: om so ver moontlik weg van die verkeer op die sypaadjie of langs die pad ingeval 'n sypaadjie ontbreek asook aan die regte kant van die pad te loop (Bäckström, 1982:36).
- Die voorkoming van aandagafleiding waardeur uitstorming verminder kan word (Eggink et al., 1991:40).
- "Veiligheid" wat te alle tye die wagwoord is (Rothengatter, 1980:3).
- Kommunikasie en interaksie met motoriste (Eggink et al., 1991:41).
- Die belangrikheid van die nakoming van verkeersreëls (Rothengatter, 1980:145).

Volgens Bäckström (1982:37) behoort ouers die pad en/of straat wat kinders daagliks as voetgangers gebruik, goed te ken en kinders gereeld ten opsigte van die gevare hieraan verbonde te onderrig. Verkeersveiligheidsopvoeding moet deurentyd met praktiese oefeninge in die werklike verkeerspraktyk opgevolg word (Rothengatter, 1980:37).

Daar is bevind dat ouers die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding besef en bereid is om hulle kinders hierin te onderrig. Dog, probleme word dikwels in terme van die metode waarop dit behoort te geskied, ondervind (Eggink et al., 1991:41).

Ter ondersteuning hiervan beweer Mwamwenda (1989:223) dat ouers dikwels oor beperkte kennis aangaande die korrekte wyse van opvoeding beskik. Kinders van sodanige ouers verontagsaam dikwels reëls – wat noodlottige gevolge vir verkeersdeelname kan inhou.

In hierdie verband word aanbeveel dat bewuste verkeersveiligheidsopvoeding wat praktiese oefeninge insluit op 'n een-tot-een-basis moet geskied sodat maksimale leer daardeur bewerkstellig kan word.

Die beste metode om verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig, blyk die "voordoen-, saamdoen- en nadoenmetode" te wees. Dit dui daarop dat die ouer demonstreer, die aksie saam met die leerder uitvoer en toekyk hoe die leerder dit doen waarna hy hom beloon (Eggink et al., 1991:44).

Internasionale verkeersveiligheidsopvoeding streef na 'n "van binne na buite" opvoedingsituasie waar verkeersveiligheidsopvoeding vanaf die ouer na die kind na die gemeenskap verloop. Suid-Afrikaanse omstandighede dui egter op 'n "van buite na binne" situasie waar verkeersveiligheidsopvoeding aan kinders gebied word. Hierdie opvoeding kring na die ouers en gemeenskap uit. Die beginsels wat die laasgenoemde situasie onderlê, is enersyds aangesien Suid-Afrikaanse volwassenes produkte is van 'n tydperk waarin verkeersveiligheidsopvoeding nie prominensie geniet het nie (Van der Merwe, 1996:8) en andersyds aangesien daar in Suid-Afrika 'n gemengde eerste en derde wêreldsituasie bestaan waar die grootste gedeelte van die landsburgers onbewus van en onopgevoed in verkeersveiligheid is.

Ten spyte hiervan bly verkeersveiligheidsopvoeding die primêre taak van die ouers. Kennis, vaardighede en gesindhede wat reeds op 'n vroeë stadium in die ouerhuis aangeleer is, word op skoolvlak versterk en dra by tot die vorming van 'n beskawingsmondige padgebruiker. Indien ouers die erns hiervan besef, kan 'n totale nuwe generasie verkeersdeelnemers gevorm word wat die Suid-Afrikaanse padverkeersituasie tot voordeel sal strek.

3.6 DIE NOODSAAKLIKHEID VAN VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING

Die noodsaaklikheid en belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding word allerweë en wêreldwyd besef (Drotské, 1996:11).

Dit is reeds gestel dat slegs die uitvaardiging van reëls of 'n vertraging in die snelle vertegnisering nie die krisis op Suid-Afrikaanse paaie gaan oplos nie (Drotské, 1996:11). Verkeersveiligheidsopvoeding wat op 'n lewenslange leerproses dui, blyk die enigste werklike oplossing in hierdie verband te wees (Venter, 1994:12).

Padgebruikers moet hierdeur tot verkeersvolwassenheid en optimale verantwoordelikheid begelei word sodat hulle ongeluksvry aan verkeersituasies kan deelneem. Verkeersveiligheidsopvoeding maak aanspraak op die padgebruiker se persoonlikheid, kennis, bekwaamheid, vaardighede, vermoëns, aanspreeklikheid, gedragspatrone, bedagsaamheid en ingesteldheid (Pratt, 1994:72; Venter, 1994:12; Drotské, 1996:10,11). 'n Totale opvoedingshandeling is dus ter sprake (Venter, 1994:12). Dit streef na die ontsluiting van relevante kennisreëls in terme van die veilige vertolking van die totale spektrum padgebruikersrolle. Die beperkings van jong padgebruikers in terme van 'n verskeidenheid ontwikkelingsfases moet hiertydens in ag geneem word (Smit & Drinkwater, 1989:33; Thomson, 1991:42; Venter, 1994:12).

Positiewe gesindhede moet nie slegs tydens verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders voorgeleef word nie, maar daar moet toegesien word dat leerders dit as deel van 'n eie lewensbeskouing internaliseer (Venter, 1994:12). 'n Totale positiewe lewensingesteldheid waarin die jong padgebruiker hom tot 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing verbind en vanwaar sy padgedrag gerig sal word, is ter sprake (Smit & Drinkwater, 1989:33; Thomson, 1991:42; Venter, 1994:12). Die jong padgebruiker moet tesame hiermee gelei word om die pad as 'n Godgegewe ruimte te aanvaar en dienooreenkomstig te betree. Om te heers oor die verkeersituasie is immers in ooreenstemming met die skeppingsdoel en roeping en dui opsigself op die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding (Drotské, 1996:10).

Aangesien verkeersveiligheidsopvoeding opvoeding vir die lewe behels, sal dit bydra om die verlaging van botsingskoerse en gepaardgaande sterftes te bewerkstellig (Drotské, 1998:58). Volgens Pratt (1994:72) regverdig die behoud van lewens opsigself die bestaansreg van verkeersveiligheidsopvoeding en beklemtoon die noodsaaklikheid daarvan.

Verkeersveiligheidsopvoeding blyk onmisbaar in die opvoeding van die kind as 'n totaliteitswese te wees (Smit & Drinkwater, 1989:33). Dit is die enigste wyse waardeur die kind toegerus kan word om die "wêreld as 'n veilige hawe te betree" (Venter, 1994:12). Die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir elke padgebruiker in Suid-Afrika is juis hierin gesetel.

3.7 KATEGORIEë PADGEBRUIKERS MET BETREKKING TOT DIE TEIKENGROEP

Volgens Monteith (1984:3) word elke ontwikkelingstadium van die mens in padgebruik verteenwoordig.

Die baba vervul die rol van 'n passasier, die kleuter is 'n passasier en 'n voetganger (Steyn, 1984b:5) en die kind in die voorskoolse asook primêre skoolfase is hoofsaaklik 'n voetganger, passasier en fietsryer (Monteith, 1984:3; Steyn, 1984a:5).

Rothengatter (1980:153) meen dat kinders in die preprimêre skoolfase allereers voetgangers en passasiers is en met verloop van tyd aan fietsry begin deelneem. Die vermelde padgebruikersrolle word gevolg deur motorfietsry aan die einde van die sekondêre skoolfase waarna die jongmens 'n ligte voertuig begin bestuur (Steyn, 1984a:5).

Uit die bogenoemde blyk dat 'n gesamentlike toename in ouderdom, ryping en ontwikkeling, 'n toename in padgebruikersrolbekleding meebring (Steyn, 1984a:6). 'n Toename in ouderdom is derhalwe direk parallel aan progressiewe padgebruikersrolbekleding (Steyn, 1984b:5).

Verkeersveiligheidsopvoeding moet vir al die kategorieë padgebruikers in die verskillende ontwikkelingstadia voorsiening maak. Jong padgebruikers moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding toegerus word ten opsigte van huidige asook toekomstige rolbekleding. Hoe meer rolle beklee word, hoe groter raak die eise in terme van kundigheid en vaardigheid wat aan die padgebruiker ten opsigte van sy eie en ander se veiligheid gestel word. Ooreenkomstig hiermee verhoog die eise wat aan verkeersveiligheidsopvoeders (Steyn, 1984a:6) asook aan kurrikuleerders gestel word (Steyn, 1984b:5; Nieuwoudt, 1989:13).

Benewens die raakvlakke tussen die ontwikkelingstadia van die mens en die padgebruikersrolle wat die mens beklee, het die verskillende kategorieë padgebruikers 'n verskeidenheid aspekte in gemeen. So byvoorbeeld gebruik voetgangers, passasiers, fietsryers en bestuurders almal dieselfde netwerk van paaie ten spyte daarvan dat hulle verskillende padgebruikersrolle vertolk. Dit volg hieruit dat alhoewel rolbekleding van mekaar verskil en onderskei kan word, dit nie van mekaar geskei kan word nie aangesien hierdie kategorieë en rolle in relasie tot mekaar bestaan (Monteith, 1984:4).

Daar word egter nie net tussen verskillende kategorieë padgebruikers onderskei nie, maar ook tussen 'n verskeidenheid kategorieë opvoeders. In hierdie verband kom onderwysers, verkeersbeamptes, verkeersveiligheidsbeamptes, instrukteurs en lisensietoetsbeamptes onder andere ter sprake. Verkeersveiligheidsopvoeders is getaak met die onderrig van alle padgebruikers in die formele asook nieformele opvoedingsmilieu. Die onderwysmilieu waarin verkeersveiligheidsopvoeding voltrek word, strek vanaf die skool en ander opvoedingsinstansies tot die gemeenskap en 'n verskeidenheid verkeersveiligheidsinstellings en -sentra (Steyn, 1984a:4; Steyn, 1984b:2).

Dit volg dat daar nie net tussen kategorieë padgebruikersrolle onderskei word nie, maar ook tussen kategorieë verkeersveiligheidsopvoeders. Dit is van die aller grootste belang dat die skool en spesifiek die onderwyser tot die besef gebring moet word dat die kind ten opsigte van al die padgebruikersrolle opgevoed moet word. Kurrikula vir verkeersveiligheidsopvoeding vanuit die formele onderwysmilieu moet hiervoor voorsiening maak. Vir die doel van hierdie studie waar preprimêre en primêre leerders betrek word, kom hoofsaaklik voetgangers, passasiers en fietsryers ter sprake. Dit is egter gestel dat leerders ook aangaande toekomstige rolbekleding opgevoed moet word en om hierdie rede sal aspekte soos die leerder as voornemende bestuurder ook in die kernkurrikulum vervat word.

3.8 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is daar gepoog om 'n profiel van padgebruikers in die preprimêre en primêre skoolfase saam te stel. Die ontwikkeling van die kind in totaliteit het ter sprake gekom vanwaar gepaardgaande beperkings geïdentifiseer is wat die kind se deelname aan verkeersituasies kan kelder en kortwiek. Dit is van kardinale belang dat ouers, praktiserende onderwysers en onderwysstudente hiervan sal kennis neem aangesien hierdie beperkings die kind se risiko tydens padgebruik en ongeluksvatbaarheid verhoog. Die kennisinhoud vir die doel van die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum sal in ooreenstemming hiermee geselekteer word in 'n poging om daardeur die kind se verkeersdeelname te rig en te beveilig.

Die taak van die skool en die taak van die ouers het ook ter sprake gekom. Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoeding die primêre taak van die ouers is, maar aangesien die familiefunksies verandering ondergaan het, finansiële en ekonomiese eise die ouers se opvoedingstyd met rasse skrede verkort en ouers nie oor voldoende kennis, vermoëns en vaardighede beskik om aan die gespesialiseerde aard van verkeersveiligheidsopvoeding reg te laat geskied nie, word hierdie taak na die skool oorgedra. Elke individuele onderwyser het hiervolgens 'n taak en verantwoordelikheid om jong padgebruikers op so 'n wyse toe te rus dat hulle as beskawingsmondige verkeersdeelnemers aan die eise wat die hedendaagse verkeer stel, kan beantwoord.

Verskillende kategorieë padgebruikers asook verkeersveiligheidsopvoeders is voorts geïdentifiseer. Leerders wat by hierdie studie betrek word, vervul hoofsaaklik die rol van voetganger, passasier en fietsryer. Dit is egter ook aangedui dat kennis aangaande toekomstige rolbekleding ook in die kernkurrikulum vervat moet word.

HOOFSTUK VIER

VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN SUIDER-AFRIKA EN ENKELE OORSESE LANDE

4.1 INLEIDING

Die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding is reeds in die aanvangshoofstuk beredeneer en bewys aangaande die bestaansreg daarvan is gelewer. Daar is bevind dat verkeersveiligheidsopvoeding daarna streef om leerders toe te rus met onder meer relevante kennis, vaardighede en 'n positiewe gesindheid jeens padgebruik. Hierdeur word enersyds die beginsel van naasteliefde aangekweek en uitgeleef en andersyds word 'n bydrae om botsingskoerse te verlaag, gelewer.

Ter bereiking van die bovermelde ideaal, moet relevante temas ooreenkomstig die teikengroep se ontwikkelingsniveau en ouderdom geïdentifiseer word. Hierdie temas aldus die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding sal vir die doel van hierdie studie geselekteer word nadat die volgende inligting sorgvuldig oorweeg is:

- Die beperkings van die voorskoolse en primêre skoolkind soos deur middel van 'n literatuurstudie vasgestel.
- Vraelyste waarin ouers die bogenoemde teikengroep se blootstelling aan verkeersituasies en die mate waarin hulle verkeersveiligheidsopvoeding met die kind doen, weergee.
- Vraelyste waarin klasonderwysers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase aandui wat verkeersveiligheidsopvoeding in die genoemde stadia inhou, dit wil sê die stand van sake in die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in Suid-Afrikaanse skole.
- Kurrikula insake verkeersveiligheidsopvoeding buite die grense van Suid-Afrika.

Die onderhawige hoofstuk fokus op die laasgenoemde, dit wil sê verkeersveiligheidsopvoeding internasionaal.

Gedurende April 1997 is 'n skrywe na agtien instansies in sewentien verskillende lande gestuur. Die skrywe was daarop gerig om die instansies enersyds aangaande die ontwikkeling van 'n Suid-Afrikaanse kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in te lig en andersyds om hulle te versoek om inligting met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding in die betrokke land na Suid-Afrika te stuur aan die hand waarvan hierdie studie onder meer volvoer kon word.

Die betrokke skakelpersone en instansies wat hierby betrek is, is die volgende:

- K. Owen, "Transport Accident Commission", Melbourne, Australië.
- R.J.A. Rozestraten, "University of St. Paulo", Brasilië.
- S. Stradling, "Victoria University of Manchester", Manchester, Engeland.
- F.S. Martin, "Dirección General de Tráfico", Madrid.
- E.M. Choueri, "Ministry of Transport", Lebanon, Beirut.
- L. Christensen, "Rådet for Traficsikkerheidsforskning" ("Danish Council for Road Safety Research"), Gentofte, Denemarke.
- G.D. Jacobs, "Transport Research Laboratory" (TRL), Berkshire, Engeland.
- S. Lilleorg, "Riigi Maanteeamet" ("Technical Centre of the Estonian Road Administration"), Tallinn, Estonia.
- P. Gustafsson, Vägverket, Göteborg, Sweden.
- Wie dit mag aangaan, Direktoraat Verkeersveiligheid, Japan.
- Wie dit mag aangaan, Direktoraat Verkeersveiligheid, Nieu-Seeland.
- Wie dit mag aangaan, "Deutsche Verkehrswacht", Bonn, Duitsland.
- J. Cottard, "La Prévention Routière", Parys, Frankryk.
- Wie dit mag aangaan, "Kuratorium für Verkehrserziehung", Oostenryk.
- Wie dit mag aangaan, Direktoraat Verkeersveiligheid, China.
- C. Cuyt, "Belgisch Instituut voor de Verkeersveiligheid" (BIVV), Brussels, België.
- H.J. Chassmann, "Israel National Council for the Prevention of Accidents", Tel-Aviv, Israel.
- Wie dit mag aangaan, "Veilige Verkeer Nederland", Hilversum, Nederland.

Slegs sewe van die bovermelde instansies het op dié skrywe gereageer. Inligting asook onderrigmateriaal is ontvang. Sommige hiervan is egter moeilik bruikbaar aangesien dit in die betrokke moedertaal geskryf is en slegs teen baie groot koste vertaal sou kon word. In dienooreenkomstige gevalle kon meesal vanuit die illustrasies en verwante terme wat in die teks voorkom afleidings gemaak word.

Gedurende Junie 1997 is die bovermelde skrywe weereens na elf instansies in onder meer nege verskillende lande (met die uitsondering van 'n tweede skrywe aan die "Danish Road Safety Council" en die "Dirección General de Tráfico") gestuur. Slegs drie instansies van die onderhawige instansies het hierop gereageer.

Die kontakpersone en instansies in hierdie verband is:

- B. Toure, "German Road Safety Council", Bonn, Duitsland.
- J.P. Assailly, INRETS, Frankryk.
- N.O. Jorgensen, "Danish Road Safety Council", Denemarke.
- J. Mikulik, "Transport Research Centre", Tjegiese Republiek.
- J.H. Kraai, "Ministry of Transport", Rotterdam, Nederland.
- J.G. Goos, "Dutch Traffic Safety Association", Nederland.
- R.M. Luwaca, "Zimbabwe Traffic Safety Board", Harare, Zimbabwe.
- M. Ayele, "US Federal Highway Administration", Arlington, Verenigde State van Amerika.
- S. Lundebye, "World Bank", Washington DC, Verenigde State van Amerika.
- P. Kwamusi, "Community Road Safety Network", Kampala, Uganda.
- F. Sanchez, "Ministerio de Interior, Dirección General de Tráfico", Spanje.

Daar word vervolgens berig gelewer aangaande onder meer inligting wat in reaksie op die vermelde skrywe ontvang is, dit wil sê die stand van verkeersveiligheidsopvoeding in enkele oorsese lande. Alternatiewe bronmateriaal is in die meeste gevalle ter aanvulling gebruik.

4.2 VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN ENKELE LANDE

Verkeersveiligheidsopvoeding vind meesal in Europese lande as 'n skoolaktiwiteit deur bemiddeling van die onderwyser plaas. Skole gaan egter gebuk onder toenemende eise ten opsigte van 'n verskeidenheid ander leerprogramme soos onder andere Gesondheidsopvoeding, Omgewingsopvoeding, Seksopvoeding en Rekenaaropleiding. Hierdeur verkry verkeersveiligheidsopvoeding nie die nodige prominensie nie. Dit is juis die vermelde problematiek wat navorsers geleenthede laat ontgin om ook buite die skoolopset bepaalde aktiwiteite met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding te skep (Anon, 1996a:2; Anon, 1996b:7). Ook hieroor word in die onderhawige kortliks verslag gelewer.

Daar word aanbeveel dat verkeersveiligheidsopvoedingsaktiwiteite wat enersyds gedurende skoolure en andersyds na afloop van die skooldag en/of naweke plaasvind, met genot en opwinding moet gepaardgaan aangesien aangename leerprosesse tot verhoogde assimilasie lei. Om hierdie rede moet verkeersveiligheidsopvoeding binne en buite die skool aantreklik voorgehou en onderrig word. Dit moet aktueel en in ooreenstemming met ouderdomsverwante probleme en tipiese risiko-situasies wees (Anon, 1996a:3).

4.2.1 Verenigde Koninkryk

4.2.1.1 Inleiding

Die skrywe wat aan Dr. Jacobs, Direkteur van Programme, "Transport Research Laboratory" (TRL), in Berkshire gestuur is, is na Sayer gedelegeer (Jacobs, 1997).

Sayer het in reaksie op die skrywe vermeld dat alhoewel verkeersveiligheidsopvoeding in Engeland nie 'n verpligte skoolvak is nie, 'n duidelik verband tussen die nasionale skoolkurrikulum en die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding bestaan. Volgens die "Education Reform Act" van 1988 bestaan die nasionale kurrikulum uit 'n basiese kurrikulum, dit wil sê nege kernleerprogramme asook Godsdiensonderrig. Dié kurrikulum strek egter veel verder as die vermelde leerprogramme en maak onder meer voorsiening vir aktiwiteite ter stimulering van persoonlike en sosiale ontwikkeling asook die aankweek van positiewe houdings, gesindhede en waardes. Verkeersveiligheidsopvoeding vorm 'n integrale deel van hierdie komponente (Sayer, 1997).

Alhoewel verkeersveiligheidsopvoeding in skole in die Verenigde Koninkryk nie verplig is nie, impliseer dit geensins dat 'n voorgeskrewe kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir die preprimêre en primêre skole nie bestaan nie (Sayer, 1997). In teenstelling, dog ook in aansluiting hiermee word vermeld dat die Verenigde Koninkryk nie oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding beskik nie, maar dat 'n onoffisiële kurrikulum wel bestaan en dat verkeersveiligheidsopvoeding langs die weg hiervan plaasvind (La Prévention Routière, 1996:23).

Die "Transport Research Laboratory" (TRL), die "Royal Society for the Prevention of Accidents" (RoSPA), die "British Institute of Traffic Education" (BITA) asook verskeie ander rolspelers is volgens Sayer (1997) betrokke by die ontwikkeling van 'n basiese raamwerk vir die (onoffisiële) kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding.

Die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding word deur die Departement van Nasionale Opvoeding voorgeskryf en na verskillende skole in die Verenigde Koninkryk versprei. Hierna besin die afsonderlike streke oor die wyse waarop verkeersveiligheidsopvoeding by skole in die betrokke streek sal plaasvind (Du Plooy, 1986:82).

Owerhede op plaaslike en streeksvlak is behulpsaam in die beplanning asook aanbieding en uitvoering van aktiwiteite (La Prévention Routière, 1996:17). Munisipaliteite is op gereelde grondslag by projekte wat deur skole beplan en uitgevoer word, betrokke (Department of Transport, 1996:8-16) tesame met RoSPA wat hoofsaaklik vir die beskikbaarstelling van studiemateriaal en die aanbieding van lesse in verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (Du Plooy, 1986:82). In hierdie verband word vermeld dat die grootste struikelblok met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding die gebrek aan politiese dryfkrag om 'n nasionale program te inisieer, is. Bydraend hiertoe word die onvermoë om konsensus op nasionale vlak te bereik aangaande effektiewe metodes om botsings te voorkom, vermeld (La Prévention Routière, 1996:75). Tesame hiermee ontbreek verkeersveiligheidsopvoeding as deel van onderwysersopleiding in die Verenigde Koninkryk (Sayer, 1997).

Navorsing wat in Sheffield en Hertfordshire oor 'n tydperk van vyf jaar geloods is, voorsien onder meer riglyne om verkeersveiligheidsopvoeding effektief in skole in die Verenigde Koninkryk te onderrig. Hierdie navorsingsprojek het talle veranderinge ten opsigte van kurrikula en skoolbestuur teweeg gebring. Die projek was daarop gerig om veral kinders se houding teenoor padgebruik te verander aangesien botsings in Engeland die grootste enkele oorsaak van kindersterftes tussen een en vyftien jaar is (Department of Transport, 1994:1,2).

Volgens die vermelde navorsingsuitsette is onderwysers die bes geposisioneerde verkeersveiligheidsopvoeders. Verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak vorm onder meer 'n integrale deel van Gesondheids- en Omgewingsopvoeding, maar daar word aanbeveel dat dit in alle moontlike leerprogramme geïntegreer word (Department of Transport, 1994:4). Een van die mees populêre leerprogramme waarin dit dikwels geïntegreer word, is Omgewingstudies (Du Plooy, 1986:87).

RoSPa, TRL, BITA en onderwysowerhede poog om verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme met kurrikula van primêre skole te koördineer en te integreer. Raakpunte met die betrokke gemeenskap asook die aard van die omgewing speel 'n prominente rol (Department of Transport, 1996:8-16).

Die uitgangspunt vir die onderrig van die (onoffisiële) kernkurrikulum berus op aansluiting by aktiwiteite waarmee leerders daagliks in aanraking kom. Dit behoort op 'n kontinue basis as deel van 'n lewenslange leerproses plaas te vind. Leerders behoort deurlopend aan liefs kleiner leereenhede blootgestel te word. Onderwysers word afgeraai om skokkende statistiek en/of taktiek tydens verkeersveiligheidsopvoeding te gebruik (Department of Transport, 1994:4).

‘n Minimum van een onderwyser per skool wat verantwoordelik vir die beplanning en koördinering van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme en dienooreenkomstige lesings is, word aangewys. Projekte wat ter sprake kom en onder leiding van dié onderwyser plaasvind, is onder andere die identifisering van veilige(r) roetes na en van die skool asook die opleiding van die skolierpatrollie (Department of Transport, 1996:8-16).

4.2.1.2 Doel

Die oorkoepelende doel met die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in skole in die Verenigde Koninkryk is om leerders met kennis, vaardighede en positiewe gesindhede toe te rus sodat veiligheid op alle paaie daardeur bewerkstellig kan word (RoSPA, 1997:1). In aansluiting hierby meen Du Plooy (1986:83) dat leerders gelei word om ’n bepaalde bewussynsvlak met betrekking tot persoonlike veiligheid asook verkeersveiligheid te ontwikkel.

Verkeersveiligheidsopvoeding in elke skoolfase stem met leerders se ouderdom, ontwikkelingsvlak en vermoëns ooreen (Du Plooy, 1986:83). Die verkeersveiligheidsopvoedingskurrikulum wat deur RoSPA ontwikkel is, maak vir drie kategorieë leerders voorsiening, te wete die “early years of schooling”, “middle years of schooling” en “later years of schooling”. Vir die doel van hierdie studie word slegs van die eerste twee kategorieë gebruik gemaak aangesien die laasgenoemde kategorie op leerders wat die ouderdom waar ‘n bestuurderslisensie verwerf kan word, betrekking het (RoSPA, 1997:2-4). Dit blyk dat die “early years of schooling” aldus die vroeë skooljare na die preprimêre en begrondingsfase en die “middle years of schooling” na die intermediêre skoolfase verwys.

Die primêre skoolfase in die Verenigde Koninkryk strek vanaf vyf tot elf jaar (La Prévention Routière, 1996:13) en stem grootliks met die ouderdomsgleuwe van die leerderpopulasie wat by hierdie studie betrek word, ooreen.

Die doel van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in die vroeë skooljare is gerig op (RoSPA, 1997:2):

- ‘n Toename in kennis en ‘n bewuswording van die verkeersomgewing.
- Die aankweek van veilige voetganger- en passasiersgedrag en -gewoontes.
- Voorbereiding op toekomstige onafhanklikheid as padgebruikers.

Dit word in die kurrikulum duidelik uitgespel dat verkeersveiligheidsopvoeding in die vroeë skooljare op ouerlike toesig, beskerming en kontrole (RoSPA, 1997:2) aanspraak maak.

Du Plooy (1986:83) beskou die onderhawige as doelstellings met verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skoolfase (Du Plooy, 1986:83):

- Die beveiliging van kinders op die paaie en in die strate.
- Die aanleer van bepaalde veiligheidsaspekte rakende roetes na en van die skool, winkels, vriende, familie en speelgronde.

Doelstellings met verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase stem ooreen met leerders se belangstelling en betrokkenheid in die omgewing. Leerders word toegerus met kennis wat sal bydra om potensiële gevare in die omgewing te identifiseer en te vermy. Hulle word derhalwe in die verkeersgevare ingelei. Die volgende word hiermee ten doel gestel (Du Plooy, 1986:83):

- Die verskerping van die kind se bewuswording en bewustheid van bepaalde kenmerke van die verkeersomgewing.
- Die aanleer van aanvaarbare en defensiewe gedragspatrone sodat moontlike risiko's wat in die verkeersomgewing ondervind mag word, uitgeskakel of verlaag kan word.

Die tweede kategorie, te wete die middelskooljare word deur leerders se toenemende onafhanklikheid as voetgangers gekenmerk. Dit is ook die beginfase waarin jong padgebruikers as fietsryers aan verkeersituasies deelneem. Leerders word in hierdie stadium aan 'n wye verskeidenheid verkeersituasies blootgestel waarvoor die kurrikulum voorsiening moet maak.

Doelstellings ten opsigte van RoSPA se kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding gerig op die middelskooljare word as volg aangedui (RoSPA, 1997:3):

- Die verbreding van leerders se kennis van die verkeersomgewing.
- Die inoefening van vaardighede en vaslegging van kennis met betrekking tot die voetgangersrol.
- Die bekendstelling van basiese beginsels wat beweging en die veiligheid van die padgebruiker onderlê.
- Die aankweek van begrip vir die gedrag en probleme van medepadgebruikers.

Dit blyk dat die seleksie van doelstellings ten opsigte van die intermediêre skoolfase net soos in die bovermelde geval ooreenkomstig leerders se ontwikkeling en gepaardgaande beperkings plaasvind. Hierdeur word leerders in staat gestel om hulself in 'n verskeidenheid situasies as voetgangers, fietsryers en passasiers te handhaaf.

Doelstellings hiermee is onder andere om (Du Plooy, 1986:83,84):

- Die leerder se begrip aangaande die omgewing te verbreed.
- Wetenskaplike konsepte met betrekking tot die veiligheid van bestuurders, fietsryers en voetgangers in te skerp.
- Probleme wat jong fietsryers in die verkeer mag ondervind, aan te spreek.

4.2.1.3 Inhoud

Daar word tydens verkeersveiligheidsopvoeding deurgaans gepoog om 'n balans tussen teorie en praktyk te handhaaf. Die preprimêre en begrondingsfase word deur praktykgerigte leer wat spelenderwys plaasvind, gekenmerk. Opvoeding hiertydens vind meesal doelbewus in die verkeersituasie of tydens beplande uitstappies plaas (Du Plooy, 1986:87).

Die volgende temas word deur middel van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme gedurende die preprimêre skooljaar oftewel graad 0 hanteer (La Prévention Routière, 1996:59):

- Stap op die sypaadjie.
- Steek die straat of pad oor.
- Defensiewe padgebruikersgedrag.

Volgens RoSPA (1997:2) verwys die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre skoolfase na die volgende kennisinhoud:

- Die ontwikkeling van 'n basiese verkeersveiligheidswoordeskat. Elementêre begrippe soos "sypaadjie", "randsteen", "voertuig", "verkeer" en "voetganger" is ter sprake.
- Die erkenning van verkeersgeluide.
- Inoefening met betrekking tot "stop, kyk en luister" op die sypaadjie of kant van die straat of pad.
- Veilige passasiersgedrag in motors en busse.
- Veilige gebruik van balle en speelgoed met wiele (byvoorbeeld die driewiel).
- Blootstelling aan die sogenaamde "Green Cross Code" en voorbereiding met betrekking tot die toepassing daarvan (byvoorbeeld: die identifisering van veilige plekke om die straat oor te steek).
- Bekendstelling van mense wat hulp ten opsigte van verkeersdeelname kan verleen soos die skolierpatrollie en verkeersbeamptes.

- Kennis van die verkeersomgewing wat strate en paaie naby die huis en skool asook die identifisering van gevaarlike plekke insluit.
- Bewuswording van veilige plekke waar gespeel kan word.
- Kennis aangaande die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie asook wyses hoe om veilig naby geparkeerde voertuie te speel tesame met die oorsteek van 'n straat tussen sodanige voertuie.

Die sogenaamde "Children's Traffic Clubs" wat op preprimêre skoolprogramme toegespits is, geniet hoë prioriteit in die Verenigde Koninkryk en wek wye belangstelling by die vermelde leerderpopulasie (La Prévention Routière, 1996:49). "Children's Traffic Clubs" het oorspronklik in Skandinawië ontstaan met die doel om ouers en dagmoeders insake die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding in te lig. Vanaf Mei 1990 bestaan soortgelyke klubs ook in die Verenigde Koninkryk en is veral op kinders vanaf drie tot vyf en 'n half jaar gerig. Aangesien leerders tussen vyf en ses jaar by hierdie studie betrek word en aldus ooreenstem met die laaste fase van leerders wat by die vermelde klubs onderrig word, word die temas wat by "Children's Traffic Clubs" in hierdie fase hanteer word, vermeld (Bryan-Brown, 1994:55):

- Die gevaar verbonde aan speel (en speletjies) in die straat of pad.
- Stop, kyk en luister op die sypaadjie alvorens 'n straat oorgesteek word.
- Loop op die sypaadjie of langs die pad.
- Veilige roetes.
- Veilige speelplekke.
- Hoe en waar om 'n straat of pad oor te steek.

Media en hulpmiddels wat vir leerders in die preprimêre skoolfase ter ondersteuning van verkeersveiligheidsopvoeding beskikbaar is, is die volgende (La Prévention Routière, 1996:45):

- Voorbeelde van positiewe verkeersdeelname uitgebeeld in prente en plakkate.
- Verskeie hulpmiddels waarmee verkeersreëls en –tekens aangeleer kan word.
- Simulasie-situasies.
- Storie- en aktiwiteitsboeke.

Volgens 'n studie wat deur Du Plooy (1986:84) onderneem is, is vasgestel dat die inhoudelike van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase die volgende breë temas wat weer in meer besonderhede verder verdeel word, insluit:

- Die sypaadjie.
- Die jong padgebruiker as reisiger.
- Voorbereiding en toerusting vir straat- en padgebruik.

Temas wat ten opsigte van die begrondingsfase geld, blyk 'n uitbreiding op die leerinhoud van die preprimêre skoolfase te wees. Die volgende leerinhoud is met betrekking tot die begrondingsfase ter sprake (Du Plooy, 1986:85):

- Die gebruik van 'n sypaadjie.
- Veilige roetes na en van die huis, skool, winkels, vriende en familie.
- Die "Green Cross Code".
- Reëls en regulasies wat ten opsigte van voetgangers geld.
- Aspekte aangaande strate en paaie.
- Verkeerswoordeskat en -terminologie.
- Bekende elementêre eienskappe van die voertuig.
- Blindekolle.
- Passasiersgedrag.
- Oorsteek van strate en paaie.

Volgens RosPA (1997:3) word leerders in die begrondings- asook intermediêre skoolfase in die Verenigde Koninkryk aan die volgende kerntemas blootgestel:

- Uitbreiding op elementêre verkeersveiligheidswoordeskat wat in die vorige fase(s) hanteer is. Begrippe soos onder meer "T-aansluiting", "verkeerseiland" en "reg van toegang" is ter sprake.
- Kennis, toepassing en begrip van die "Green Cross Code".
- Veilige passasiersgedrag in motors en busse.
- Begrip van die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie. Wyses ter beveiliging wanneer in die omgewing van geparkeerde voertuie gespeel word asook die oorsteek van 'n straat tussen sodanige voertuie.
- Observasie met die klem op probleme wat ten opsigte van spoed- en afstandskatting ondervind word.

- Begrip van probleme wat padgebruikers met betrekking tot sigbaarheid ondervind met spesifieke verwysing na skemertoestande en swak weersomstandighede.
- Kennis van plaaslike roetes en dienooreenkomstige verkeersomstandighede met inbegrip van hindernisse en veiligheidsvoorsorgmaatreëls wat roetes na en van die skool insluit.
- Identifisering en gebruik van veilige speelplekke.
- Erkenning en begrip van verkeersligte, -tekens en padmerke wat deur padgebruikers, die polisie en verkeersbeamptes gebruik word.
- Insig met betrekking tot probleme wat bestuurders van alle voertuie ten opsigte van voetgangers ondervind. Die rol van swak weersomstandighede asook stopafstande word hierby ingesluit.
- Bewuswording van probleme in terme van diere in en naby die pad.
- Begrip van tipiese botsingsituasies en wyses waarop botsings plaasvind.
- Hulpverlening tydens 'n botsing.
- Die ontwikkeling van 'n verantwoordelike gesindheid insake algemene veiligheid.
- Die ontwikkeling van hulpvaardigheid teenoor jonger kinders, bejaardes en gestremdes.

Dit is duidelik dat die fokus ten opsigte van die bovermelde op die pad, padomgewing en voetgangers gerig is. Hierbenewens word in die kurrikulum aanbeveel dat leerders wat van fietse gebruik maak, 'n opleidingsprogram in hierdie verband moet deurloop (RoSPA, 1997:3).

Met betrekking tot die intermediêre skoolfase word aangesluit by die inhoud wat ten opsigte van die begrondingsfase geld en daaruit voortvloei. Die volgende temas is vir verkeersveiligheidsopvoeding vir die intermediêre skoolfase geïdentifiseer (Du Plooy, 1986:85,86):

- Verkeer, strate en paaie in die plaaslike omgewing.
- Verkeersligte.
- Tipes strate en paaie.
- Noodoptrede ingeval van botsings.
- Die beweging van voertuie wat rem- en stopafstand insluit.
- Beheer van en kontrole oor voertuie.
- Sigbaarheid.
- Fietsry in die verkeer.
- Verkeersreëls en -regulasies.

Volgens La Prévention Routière (1996:29) vorm die volgende temas deel van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in die primêre skool:

- Voetgangergedrag.
- Fietsrygedrag vanaf tienjarige ouderdom.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede.
- Verkeersreëls en -tekens.

Werkboeke, films en video's, 'n verskeidenheid prente asook voorgestelde aktiwiteite en speletjies word vir leerders in die primêre skoolfase beskikbaar gestel ten einde verkeersveiligheidsopvoeding aanskoulik en blywend te maak (La Prévention Routière, 1996:49).

Benewens die verkeersveiligheidsopvoeding wat aan leerders gebied word, is 'n nasionale veldtog geloods in 'n poging om bestuurders op jong voetgangers en fietsryers bedag te maak (La Prévention Routière, 1996:69).

4.2.1.4 Samevatting

Alhoewel verkeersveiligheidsopvoeding nie 'n verpligte deel van die skoolkurrikulum in die Verenigde Koninkryk is nie, blyk dit omvattend te wees. Die hoë sterftesyfer lewer 'n bydrae tot die waarde van verkeersveiligheidsopvoeding.

'n Onoffisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding bestaan aan die hand waarvan die onderrig plaasvind. 'n Aantal rolspelers buite die skoolopset is betrokke by die ontwikkeling hiervan. Die wyse van implementering op skoolvlak word deur die afsonderlike streke beplan.

Dit blyk dat die entoesiasme rakende verkeersveiligheidsopvoeding deur die gebrek aan nasionale inisiatief gekelder word. Bydraend hiertoe word onderwysers tydens hulle aanvanklike opleiding nie na behore hierin onderrig nie.

Die doel met verkeersveiligheidsopvoeding is om leerders met kennis, vaardighede en 'n positiewe gesindheid toe te rus. Hierdeur word veiligheid op paaie bewerk.

Verkeersveiligheidsopvoeding in die Verenigde Koninkryk blyk op drie groepe leerders gerig te wees, te wete die leerders in die vroeë skooljare, dié in die middel skooljare en dié in die laat skooljare. Slegs die eersgenoemde twee kategorieë is vir die doel van hierdie studie ter sprake. Die kennisinhoud word aan die hand van leerders se ontwikkelingsvlak, ouderdom, belangstellings en vermoëns geselekteer.

"Children's Traffic Clubs" dien as verlengstuk vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skoolfase. Dit blyk dat veiligheid met betrekking tot die roete na en van die skool, winkels, vriende en speelareas in die vroeë skooljare prominensie geniet. Die verkeersomgewing word ontleed en potensiële gevare word geïdentifiseer. Voetganger- en passasiersopvoeding sentreer merendeels rondom die jong padgebruiker wat geleer word om die straat of pad aan die hand van die "Green Cross Code" oor te steek. Hierdie aspek blyk prominent in die kurrikulum te figureer. Dit is opvallend dat fietsryopleiding nie in hierdie skoolfase plaasvind nie. Dit word gestel dat ouditiewe, visuele en motoriese ontwikkeling plaasvind. Klem word op volwasse toesig ten tye van verkeersdeelname geplaas.

Dit blyk dat temas in die intermediêre skoolfase oftewel die middel skooljare so geselekteer word dat progressiewe opbou aan die orde is. Temas in hierdie fase stem met vorige fases ooreen, maar vind in meer besonderhede plaas. Die verkeersomgewing is net soos in die vorige fase ter sprake en leerders se kennis hieraangaande word verbreed. Probleme wat jong fietsryers in die verkeer mag ondervind, word aangespreek waarna jong fietsryers aanbeveel word om 'n fietsryopleidingsprogram te deurloop. Leerders se beperkings word aangespreek deur temas soos spoed- en afstandskatting.

Positiewe houdings word aangeleer deur aspekte soos hulpverlening en die aankweek van 'n verantwoordelikheidsin. Noodoptrede tydens 'n botsing kry ook in die intermediêre fase aandag.

Buite-instansies wat betrokke is by verkeersveiligheid word betrek en die verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding berus derhalwe nie slegs net op ouers en onderwysers nie.

4.2.2 België

4.2.2.1 Inleiding

Volgens La Prévention Routière (1996:37) is verkeersveiligheidsopvoeding wat deur ouers hanteer word, in die algemeen redelik beperk ten opsigte van die omvang en formaat daarvan en komplementeer andersyds nie die onderrig van die onderwyser nie. Om hierdie rede word verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die preprimêre skoolfase in die meeste gevalle totaal aan die inisiatief van die onderwyser oorgelaat.

Die "Belgian Institute for Road Safety Education" bied bo en behalwe die verkeersveiligheidsopvoeding wat op preprimêre skoolvlak plaasvind ook dienooreenkomstige programme aan. Ten spyte van die betrokkenheid van die vermelde privaatorganisasie by verkeersveiligheidsopvoeding op preprimêre skoolvlak blyk die grootste struikelblok ter bevordering van verkeersveiligheidsopvoeding die gebrek aan belangstelling van die "Ministry of Education" en ander rolspelers te wees (La Prévention Routière, 1996:17,75).

'n Offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding is reeds gedurende 1971 ontwikkel. Hierdie kurrikulum is in 1976 in Belgiese skole geïmplementeer (La Prévention Routière, 1996:23,27).

Verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak maak vir twee kategorieë leerders voorsiening, te wete "basisonderwijs" en "secundair onderwijs". Vir die doel van hierdie studie het slegs die eersgenoemde betrekking (BIVV, 1996:4).

Die minimum aantal verkeersveiligheidsopvoedingslesse in primêre skole wissel van tien tot veertig lesse per jaar. Toetrede tot hierdie skoolvlak geskied op sesjarige ouderdom en leerders verlaat hierdie skoolfase gewoonlik as twaalfjariges (La Prévention Routière, 1996:13,25). Dit stem derhalwe met die Suid-Afrikaanse primêre skoolfase ooreen.

Werkboeke wat vir die verskillende skoolfases ontwikkel is, rig verkeersveiligheidsopvoeding. 'n Wye verskeidenheid brosjures en onderrigmateriaal is beskikbaar, maar weens die hoë koste aan die versending daaraan verbonde, is slegs enkeles na Suid-Afrika gestuur (Cuyt, 1997). 'n Katalogus en enkele voorbeelde van die werkboeke is ontvang vanwaar die onderhawige afleidings gemaak kon word.

4.2.2.2 Doel en inhoud

Die volgende temas word deur middel van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme gedurende die preprimêre skoolfase hanteer (La Prévention Routière, 1996:59):

- Loop op die sypaadjie.
- Oorsteek van die straat of pad.
- Defensiewe padgebruikersgedrag.

Voorbeelde van positiewe padgebruikersgedrag word in prente en plakkate uitgebeeld wat aan preprimêre skole beskikbaar gestel word. Tesame hiermee word van 'n verskeidenheid werk- en aktiwiteitsboeke, films, video's en speletjies gebruik gemaak. Simulasie-situasies is ook 'n bekende hulpmiddel tydens verkeersveiligheidsopvoeding wat vermelding in hierdie verband verdien (La Prévention Routière, 1996:45,49).

Daar word reeds van so vroeg as die preprimêre en begrondingsfase voorsiening vir opvoeding met betrekking tot fietsrygedrag gemaak. Bo en behalwe die jong fietsryers word ook die ouers betrek. Ouers verleen hulp ten opsigte van die stap-vir-stap leerproses (BIVV, 1996:8).

Die volgende temas word gedurende verkeersveiligheidsopvoeding in die primêre skoolfase behandel (La Prévention Routière, 1996:29,33):

- Voetgangergedrag.
- Fietsrygedrag vanaf agt jaar.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Verkeersreëls en -tekens.

In aansluiting by die bovermelde blyk die kurrikuluminhoud vir die primêre skoolfase volgens die katalogus waarin tersaaklike media bekend gestel word, die volgende te wees (BIVV, 1996:7,8):

- Hoe en waar om 'n straat oor te steek.
- Veilige voetgangergedrag.
- Loop langs die straat of pad.
- Reëls vir veilige (algemene) padgebruikersgedrag.
- Hoflikheid en ander gesindhede tydens verkeersdeelname.
- Veilige (stap-vir-stap) fietsry.
- Hoe om 'n straat of pad met 'n fiets te kruis.
- Oefeninge met betrekking tot fietsryvaardighede.
- Wetgewing met betrekking tot weerkaatsers en ligte vir fietse.
- Sigbaarheid in die verkeer.
- Die dra van weerkaatsende klere en die gebruik van weerkaatsers.
- Verkeerstekens en die betekenis daarvan.
- Defensiewe fietsry en fietsrygedrag vir leerders ouer as tien jaar.
- Wetgewing en reëls wat tydens fietsry geld.

'n Nasionale veldtog gerig op leerders in die primêre skoolfase met die tema "School Way" is geloods (La Prévention Routière, 1996:69). Hieruit kan afgelei word dat die tema "die roete na en van die skool" by die vermelde temas wat in die primêre skoolfase ter sprake is, gevoeg word.

4.2.2.3 Samevatting

Dit blyk uit die bovermelde dat die onderwyser 'n sleutelfiguur in die bewerkstelliging van verkeersveiligheidsopvoeding is. Dit kom egter voor asof die gees en rigting van verkeersveiligheidsopvoeding tuis en op skoolvlak dikwels nie ooreenstem nie.

Ten spyte van 'n gebrek aan nasionale belangstelling is daar tog instansies wat hulp aan skole verleen in die vorm van die beskikbaarstelling van media en hulpmiddels asook die aanbieding van programme.

Verkeersveiligheidsopvoeding vind langs die weg van 'n offisiële kurrikulum plaas en daar word voorsiening vir tien tot veertig lesse per skooljaar gemaak. 'n Wye verskeidenheid onderrigmateriaal is beskikbaar ter ondersteuning van verkeersveiligheidsopvoeding.

Voetganger-, fietsry- en passasiersgedrag geniet prominensie. Leerders word veral blootgestel aan reëls en verkeerstekens wat ten opsigte van voetganger- en fietsrygedrag geld. Leerders word reeds vanaf die preprimêre skoolfase met betrekking tot veilige fietsry onderrig. Dit is duidelik dat fietsryopvoeding beklemtoon word. Ook ouers van graad 0-leerders en leerders in die begrondingsfase word hierby betrek. 'n Verskeidenheid media en materiaal met die oog op fietsrygedrag word aangebied. Hierdie gegewe word aan die hoë aantal fietsryers in België toegeskryf.

Dit is voorts duidelik dat wetgewing pertinent by jong kinders ingeskerp word. Wetgewing in verband met fietsry en sigbaarheid word reeds van 'n baie vroeë stadium aangebied en vorm 'n integrale deel van die voorgeskrewe leerstof soos blyk uit die beskikbare media.

4.2.3 Zimbabwe

4.2.3.1 Inleiding

Alhoewel verkeersveiligheidsopvoeding reeds vanaf 1972 in skole onderrig word, is dit eers gedurende 1980 amptelik deur die Ministerie van Onderwys erken (Luwaca, 1996:6).

Ontwikkeling van verkeersveiligheidsopvoedingskurrikula vind reeds vanaf 1985 plaas deur middel van gesamentlike pogings deur die "Zimbabwe Traffic Safety Board" en die Ministerie van Onderwys Kurrikulumontwikkeling. Tesame hiermee het verkeersveiligheidsklubs by sekondêre skole en onderwyskolleges tot stand gekom (Luwaca, 1996:6).

Volgens Luwaca (1997) is die vertrekpunt vir verkeersveiligheidsopvoeding in Zimbabwe die volgende: "Big minds acknowledge and appreciate inflows of innovations from every conceivable source to boost stores of abundant knowledge already in stock". Daar word hiervolgens nie geskroom om van die hulp en ondersteuning wat buite-instansies en verwante organisasies bied, gebruik te maak nie.

Om die vermelde rede word verkeersveiligheidsopvoeding in skole hoofsaaklik deur verkeersveiligheidsbeamptes behartig. Dit kan gestel word dat verkeersveiligheidsbeamptes en onderwysers vanuit 'n vennootskapdiens opereer. Aangesien 95 % van Zimbabwe se verkeersveiligheidsbeamptes voormalige onderwysers is, dra dit tot die sukses van hierdie samewerkingsooreenkoms by. Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoeding deur middel van 'n multidissiplinêre benaderingswyse aan leerders gebied word deur bemiddeling van enersyds die onderwyser en andersyds die publieke en privaatsektor (Luwaca, 1996:7).

Die mees algemene metodiek insake die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding is die fasiliteerder-groep-periode waartydens die verkeersveiligheidsbeampte of onderwyser as fasiliteerder optree en groepbesprekings oor aktuele verkeersveiligheidsonderwerpe gevoer word. Verkeersveiligheidsopvoeding word op 'n inter-dissiplinêre wyse in 'n aantal skoolvakke geïntegreer waarvan sosiale opvoeding die mees populêre leerprogram is. Ander leerprogramme wat in hierdie verband ter sprake is, is Taalleer, Geskiedenis, Liggaamsopvoeding en Wiskunde (Luwaca, 1996:6,9,10).

Onderrigmedia wat tydens verkeersveiligheidsopvoeding in Zimbabwe gebruik word, word beskryf as "spin-offs". Die fokus is nie soseer op die kwaliteit van die media as sulks nie, maar veel eerder op die kreatiewe aanwending daarvan (Luwaca, 1997).

Daar word gepoog om kurrikula in ooreenstemming met enersyds die aard van die omgewing en andersyds die behoeftes van die gemeenskap te ontwikkel. Volgens Luwaca (1996:2) woon ongeveer 75 % van die populasie in plattelandse gebiede. Die paaie in hierdie gebiede is meesal van gruis. Verkeersveiligheidsopvoeding en spesifiek voetgangeropvoeding moet derhalwe hiervoor voorsiening maak.

4.2.3.2 Doel

Die oorkoepelende doelstelling met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding in Zimbabwe is die opvoeding en opleiding van alle kategorieë padgebruikers met die oog op veilige(r) verkeersdeelname. Daar word gestreef na deurlopende verkeersveiligheidsopvoeding vanaf die preprimêre tot die sekondêre skoolvlak met die doel om die risiko om in 'n botsing betrokke te raak, te verlaag (Luwaca, 1996:3,5).

In 'n poging om die bovermelde strewe te verwerklik word positiewe houdings teenoor padgebruik gestig en relevante kennis aan leerders ontsluit ooreenkomstig elke bepaalde ouderdomsgleuf asook huidige en toekomstige rolbekleding (Luwaca, 1996:5).

Verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme in Zimbabwe behels 'n oorkoepelende vyfjaarplan met individuele jaarlikse programme en dienooreenkomstige doelstellings. Hierdie programme maak onder meer vir opvoedkundige pakkette wat die volgende breë doelstellings nastreef, voorsiening (Luwaca, 1996:6,7):

- 'n Progressiewe reeks observasie-oefeninge.
- Analisering van die verkeersituasie en padomgewing.
- Identifisering van potensiële hindernisse en gevare.
- Identifisering van wyses waarop die effek van die gevare geminimaliseer kan word.
- Die toepassing van die bogenoemde tegnieke in die verkeersituasie.

Die strategie soos hierbo uiteengesit, blyk voorkomend van aard te wees. Leerders word hiervolgens bewus gemaak van potensiële gevare asook wyses waarop hierdie gevare geïdentifiseer en die uitwerking daarvan geminimaliseer kan word.

4.2.3.3 Inhoud

Inhoud insake verkeersveiligheidsopvoeding wat spesifiek met die oog op die preprimêre skoolfase geselekteer is, is die volgende (Drake,1995:1):

- Die begrip "verkeer" en verwante terme.
- Veilige speelplekke.
- Passasiersgedrag in 'n motor.
- Passasiersgedrag in 'n bus.
- Waar om veilig te loop.
- Wyses om die straat of pad veilig oor te steek.
- Veilige fietsry.

Volgens Luwaca (1996:11,12) vorm die volgende temas deel van verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre en primêre skoolfase:

- Die rol van die sypaadjie.
- Hoe om 'n straat of pad waar 'n sypaadjie ontbreek, te gebruik.
- Areas waar veilig geloop kan word.
- Veilige speelplekke.
- Plekke waar die straat veilig oorgesteek kan word.
- Veilige gewoontes tydens padgebruik.
- Reëls vir veilige passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Fietsryprogramme vind deurlopend vanaf vyf tot dertien jaar plaas.
- Algemene veiligheidsreëls ten opsigte van alle aspekte van padgebruik.

Daar is reeds aangedui dat 'n inter-dissiplinêre benadering gevolg word waar verkeersveiligheidsopvoeding in bestaande leerprogramme geïntegreer word (Luwaca, 1996:7). Hierbenewens word drie programme jaarliks in die primêre skool geloods:

- Die eerste projek handel oor kreatiewe skets- en skryfwerk waar van leerders verwag word om artikels en gedigte te skryf en illustrasies aan die hand van gekose verkeersveiligheidstemas te maak. Die beste uitsette word gekies en in boekvorm waarin erkenning aan die individuele leerders gegee word, gepubliseer. Hiertydens leer leerders spelenderwys meer oor verkeersveiligheid (Luwaca, 1996:8).
- Die tweede projek verwys na 'n rolspel wat deur die onderwyser geskryf word en die volgende karakters insluit: "Kamba the Tortoise", "Big Ears Mr. Hare", "Kind Policeman" en "Mr. Robot". Gedurende kunsperiodes word handpoppe wat veral randsteendril en die oorsteek van 'n straat in dié rolspel demonstreer, gemaak (Luwaca, 1996:8).
- Die derde projek dui op 'n model wat van die skool en die omliggende terrein gemaak word. Leerders beweeg in groepe om die onmiddellike omgewing te observeer waarna 'n model van strate, tekens, verkeersligte en veilige plekke waar die straat oorgesteek kan word, geskep word. Kinders word tesame hiermee aan verkeerstekens, interpretasies daarvan, die uitvoering van instruksies asook veiligheidsmaatreëls blootgestel (Luwaca, 1996:8).

Hierbenewens word onderwysers aangemoedig en opgelei om verkeersveiligheidsopvoeding in enige leerprogram te integreer. Voorbeelde van sodanige integreringslesse word aan onderwysers beskikbaar gestel (Luwaca, 1996:9,10).

4.2.3.4 Samevatting

Uit die bogenoemde blyk dit dat verkeersveiligheidsopvoeding reeds vanaf 1972 in Zimbabwiese skole onderrig word. Verkeersveiligheidsbeamptes en onderwysers is hoofsaaklik vir die aanbieding wat meesal in die vorm van 'n fasiliteerder-groep-periode geskied, verantwoordelik. Hiertydens word aktuele verkeers- en verkeersveiligheidsonderwerpe in groepsverband bespreek en beredeneer. Ter aanvulling hiervan vind 'n verskeidenheid integreringslesse plaas.

Leerders word ten opsigte van alle kategorieë padgebruikers opgevoed in 'n poging om veilige padgebruik te bewerkstellig. Relevante temas en die belangrikheid van die aankweking van 'n positiewe houding word ooreenkomstig die bepaalde ouderdomsgleuwe ontsluit. 'n Vyfjaarplan waarin die kennisinhoud wat in elke jaar hanteer word, uiteengesit is, word gevolg. Hierdie program toon progressiewe opbou en sentreer rondom die pad- en verkeersomgewing.

Voetganger-, passasier- en fietsryopvoeding word as die kern van die opvoeding in die preprimêre skoolfase beskou. Dit is opvallend dat die ontwikkeling van visuele, ouditiewe en motoriese vaardighede nie genoem word nie. Net so opvallend is die vroeë ouderdom (vyf jaar) waarop leerders aan fietsryopvoeding en -opleiding blootgestel word.

Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoeding in Zimbabwe rondom veiligheid met betrekking tot die vermelde drie padgebruikersrolle sentreer. Algemene veiligheid en dienooreenkomstige gewoontes en gebruike ter bevordering van veiligheid word benadruk. Hand-aan-hand hiermee gaan die identifisering van potensiële gevare asook die voorkoming en uitskakeling daarvan.

Dit blyk dat dieselfde temas vir die preprimêre en primêre skoolfase voorgeskryf is. Dié wat in die primêre skoolfase hanteer word, word egter in meer besonderhede hanteer. In beide gevalle is die klem voortdurend op veiligheid. Kreatiewe jaarlikse projekte vind benewens integreringslesse in die primêre skoolfase plaas.

4.2.4 Oostenryk

4.2.4.1 Inleiding

Oostenryk beskik oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat reeds in 1983 ontwikkel is. Dié kurrikulum is egter eers in 1992 geïmplementeer (La Prévention Routière, 1996:23,27).

Hiervolgens word 'n minimum van tien tot veertig lesse in verkeersveiligheidsopvoeding per jaar in primêre skole aangebied (La Prévention Routière, 1996:25). Verkeersveiligheidsopvoeding word deur middel van hierdie lesse as selfstandige leereenhede ontsluit of geïntegreerd as deel van 'n bestaande leerprogram aangebied (Michalik, 1993:3).

Die grootste struikelblok in terme van verkeersveiligheidsopvoeding is die gegewe dat die status van verkeersveiligheidsopvoeding in die algemeen nie 'n hoë prioriteit geniet nie. Daar word egter gepoog om deur middel van samewerking tussen onderwysers en ouers nie net die vermelde problematiek te oorbrug nie, maar ook die algemene verkeersveiligheids(opvoeding)situasie te verbeter (La Prévention Routière, 1996:75,77).

Die vertrekpunt insake verkeersveiligheidsopvoeding in Oostenryk dui daarop dat 'n holistiese benadering gevolg word waar die leerder in totaliteit by die onderrig en opvoeding betrek word. Verkeersveiligheidsopvoeding is in die Opvoedkundige Sielkunde geanker (Department of Transport, 1996:8) en hiervolgens vorm die beperkings wat jong padgebruikers in verkeersituasies mag ervaar die uitgangspunt op grond waarvan die kurrikuluminhoud geselekteer word. In handleidings vir onderwysers word dit pertinent gestel dat kinders in bepaalde ouderdomsgleuwe onder andere nie gereed is om sekere begrippe tydens verkeersveiligheidsopvoeding kognitief te interpreteer nie, dat hulle oor 'n ongekontroleerde bewegingsgedrag beskik, dat hulle aandag maklik afleibaar is, dat spontaneïteit hoogty vier, dat konsentrasievermoë en aandagspan fluktueer en kort is en dat kinders tot op twaalfjarige ouderdom met moeite tussen regs en links onderskei. Ooreenkomstig hierdie beperkings word didaktiese riglyne vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding vasgelê (Michalik, 1993:9-11).

Bo en behalwe verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak plaasvind, is 'n nasionale veldtog, gerig op kinders tussen ses en twaalf jaar, geloods met die tema "School way attention towards children via road sign development" (La Prévention Routière, 1996:69). Hierdeur is gepoog om leerders deur middel van kennis te beveilig. Verkeersveiligheidsopvoeding hou ook benewens die ontsluiting van kennis, die aankweek van positiewe houdings in (Department of Transport, 1996:8-29).

Verkeersveiligheidsopvoeding in Oostenryk is voorts daarop gerig om leerders in die preprimêre en primêre skoolfase spelenderwys aan verkeersituasies bloot te stel. Dit wat spelenderwys geleer is, word met praktiese oefeninge opgevolg. Die vertrekpunt is egter steeds die "Verkehrsrealität", dit wil sê die werklike verkeersituasie waarin leerders deur middel van ervaring selfstandig betrokke raak (Michalik, 1993:3,11).

Die sogenaamde "straf-en-prys"-metode word nie tydens die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding aanbeveel nie. In plaas hiervan word voorgestel dat goeie padgedrag veel eerder positief versterk word. Selfs negatiewe gedrag kan met 'n positiewe ondertoon gekorrigeer word. 'n Voorbeeld hiervan is die "Apfel-Zitrone"-projek (appel-suurlemoen-projek) waar die spoed van veral groot voertuie in die omgewing van die skool deur middel van radar- en laserapparaat gemeet word. Wanneer die bestuurder die gewenste spoedgrens handhaaf, word 'n appel asook tekeninge wat positiewe verkeersdeelname uitbeeld en deur die leerders gemaak is aan die bestuurder oorhandig. Bestuurders wat die spoedgrens oorskry, word beboet en ontvang 'n suurlemoen asook dienooreenkomstige tekeninge. Leerders op die toneel versoek diesulke bestuurders om ter wille van jong kinders - soos hulle - die spoedbeperking te handhaaf (Anon, 1996c:16,17).

'n Ander verkeersveiligheidsopvoedingsprojek dui op borde wat deur leerders geverf word met verskillende opskrifte soos "Warum so schnell?" en "Danke" daarop. Die onderwyser en leerders verwyl 'n tyd lank langs die straat met hierdie borde wat ooreenkomstig bestuurders se spoed omhoog gehou word (Anon, 1996c:16,17).

4.2.4.2 Doel en inhoud

Daar word bereken dat 100 % van alle kinders in die ouderdomsgroep vyf tot ses jaar aan verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme blootgestel word (La Prévention Routière, 1996:57).

Bo en behalwe verkeersveiligheidsopvoeding wat preprimêre leerders ontvang, betrek die "Kuratorium für Verkehrssicherheit", 'n bekende private organisasie, ook leerders in die vermelde ouderdomsgleuf by 'n verskeidenheid verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme (La Prévention Routière, 1996:17).

Hierbenewens geniet die sogenaamde "Children's Traffic Clubs" 'n hoë prioriteit in Oostenryk en talle preprimêre leerders word deur middel van programme in verkeersveiligheidsopvoeding bereik (La Prévention Routière, 1996:49).

Dit is egter nie net leerders in die preprimêre skoolfase wat by verkeersveiligheidsopvoeding betrek word nie. Dit is ook ouers se kennis in terme van hulle kinders se verkeersdeelname wat deur middel van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme verbreed word (Michalik & Bukovski, 1995:4,5,12).

Die onderhawige temas is onder meer tydens verkeersveiligheidsopvoeding gedurende die preprimêre skooljaar ter sprake:

- Veilige speelplekke (Michalik & Bukovski, 1995:6).
- Die gebruik van die sypaadjie (La Prévention Routière, 1996:59).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek (Michalik & Bukovski, 1995:16-20; La Prévention Routière, 1996:59).
- Algemene defensiewe padgebruikersgedrag (La Prévention Routière, 1996:59).
- Passasiersgedrag in 'n motor (La Prévention Routière, 1996:59).
- Passasiersgedrag in 'n skoolbus (Michalik & Bukovski, 1995:20; La Prévention Routière, 1996:59).
- Hoe om in en uit 'n skoolbus te klim (Michalik & Bukovski, 1995:20).
- Elementêre verkeersreëls met die doel om verkeerde persepsies wat kinders in die algemeen handhaaf, uit die weg te ruim. 'n Voorbeeld hiervan is dat kinders verkeerdelik die mening huldig dat motors vinnig tot stilstand kan kom en derhalwe oor die infrastruktuur om botsings te voorkom, beskik (Michalik & Bukovski, 1995:14.15).
- Die verbreding van ouers se begrip en kennis aangaande die beperkings van die kind ten einde sinvolle verkeersveiligheidsopvoeding te bewerk (Michalik & Bukovski, 1995:4,5,12).
- "Toetse" waarvolgens die ouer se kennisvlak ten opsigte van die kind se verkeersdeelname vasgestel kan word (Michalik & Bukovski, 1995:10,11,13).
- "Toetse" waarvolgens die ouer die kennisvlak van die kind met betrekking tot straatverkeer, veiligheid en verkeersdeelname kan vasstel (Michalik & Bukovski, 1995:29-31, 36-37).

Ter ondersteuning van verkeersveiligheidsopvoeding word daar in die bovermelde skoolfase van spesiaal ontwerpte "training games" asook illustrasies van gewenste padgedrag in prente en plakkate gebruik gemaak (La Prévention Routière, 1996:45).

Die primêre skoolfase in Oostenryk neem vanaf sewejarige ouderdom 'n aanvang en strek tot en met tien jaar. Die volgende oorkoepelende temas word vir hierdie skoolfase as deel van die kurrikulum beskou (La Prévention Routière, 1996:13,29):

- Voetgangergedrag.
- Fietsrygedrag vanaf nege jaar.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede.
- Verkeersreëls en -tekens.

Vir die eerste "Grundstufe" word verkeersveiligheidsopvoeding aan die hand van die volgende temas en doelstellings onderrig (Michalik, 1993:20-22,31-41):

- Die oorsteek van die straat of pad met en sonder hulp.
- Veilige roetes na en van die skool.
- Identifisering en erkenning van potensiële gevare.
- Plekke waar die straat of pad veilig oorgesteek kan word.
- Stappe wat gevolg moet word wanneer 'n straat of pad oorgesteek word.
- Verantwoordelikheid ten opsigte van eie veiligheid.
- Die erkenning van aspekte wat konsentrasievermoë beïnvloed.
- Bewuswording van die gevaar verbonde aan impulsiwiteit en willekeurige reaksie op impulse in die verkeersituasie.
- Bewuswording van 'n geneigdheid tot nabootsing.
- Onderskeidingsvermoë tussen en kennis van positiewe en negatiewe gedrag wat nageboots kan word.
- 'n Besef dat volwassenes ook kan fouteer.
- Sigbaarheid tydens verkeersdeelname.
- Weerkaatsende armbande en helder klere ter beveiliging in die verkeersituasie.
- Veiligheidsmaatreëls soos 'n veiligheidsgordel in 'n voertuig.
- Reëls ten opsigte van alledaagse situasies asook die verkeersituasie.
- Plekke waar veilig gespeel kan word tesame met die identifisering van gevaarlike speelplekke.
- Basiese verkeerstekens.
- Die gevaar verbonde aan en belangrikheid daarvan dat passasiers nie bestuurders se aandag mag aflei nie.
- Die besef dat voorwerpe wat op die oog af dieselfde lyk uit verskillende invalshoeke anders vertoon.
- Kennis dat die begrip "sien" nie noodwendig "gesien word" veronderstel nie.
- Die invloed van gemoedstemming op waarnemingsvermoë.

Oostenrykse leerders in die tweede "Grundstufe" word aan die volgende temas blootgestel (Michalik, 1993:45-61):

- Verkeerstekens wat vir voetgangers geld.
- Verkeersreëls ter bevordering van eie veiligheid.
- Gevolge van die verontagsaming van verkeerstekens op die leerder se veiligheid.
- Sigbaarheid in die verkeer.

- Die belangrikheid van "stop en stilstaan" alvorens die straat of pad oorgesteek word.
- Passasiersgedrag in 'n bus.
- Hoe om in en uit 'n bus te klim.
- Oorsteek van die straat of pad nadat die bus vertrek het.
- Defensiewe kleredrag (fietsryhelmet en weerkaatsende klere).
- Kriteria waarvolgens 'n fietsryhelmet gekies en gekoop word.
- Padwaardigheid van fietse ooreenkomstig voorgeskrewe reëls.
- Die verband tussen oorsaak en gevolg.
- Oorsake van verkeersbotsings.
- Bewuswording van gevare en strategieë ter vermyding daarvan.
- Proaktiewe denke en dienooreenkomstige beplanning tydens verkeersdeelname.
- Verskillende waarnemingsresultate van dieselfde voorwerp of situasie uit verskillende invalshoeke.
- Aandagafleiding.
- Die verband tussen konsentrasievermoë en waarnemingskapasiteit.
- Voor- en nadele van verskillende vervoermiddels.

Spesifiek met die oog op ses- tot tienjariges word die volgende temas voorgestel (Michalik, 1993:13-19).

- Die oorsteek van 'n straat aan die hand van die volgende metode: staan op die sypaadjie, kyk, luister, wag vir die "veilige" oomblik, stap reguit oor terwyl in alle rigtings gekyk word.
- Hindernisse (geparkeerde voertuie) met betrekking tot observasie.
- Verkeersligte vir voetgangers.
- Zebrastrepe en die doel daarvan.
- Mense wat kan help.
- Verkeerstekens en die betekenis daarvan.
- Veilige fietsry.
- Reëls vir veilige fietsry.
- Passasiersgedrag in 'n motor en skoolbus.

Werkboeke, films, video's en prente word vir die onderrig van die bovermelde verkeersveiligheidsopvoedingstemas vir leerders in die primêre skoolfase beskikbaar gestel (La Prévention Routière, 1996:49).

Net soos in die geval van die preprimêre skoolfase word daar ook aan leerders in die primêre skoolfase bo en behalwe die verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak aangebied word, programme deur buite-instansies geloods.

Drie voorbeelde van programme wat deur buite-instansies geloods word, is vervolgens aan die orde:

- 'n Program bekend as "Trip Trap" wat deur die "Austrian Automobile Motorbike and Touring Club" aangebied word, is daarop gerig om leerders in die eerste tot die derde skooljaar bewus te maak aangaande gevaarlike plekke met betrekking tot die roete na en van die skool. Leerders merk die roete na en van die skool deur hulle voetspore met kryt daarlangs te teken. Gevaarlike plekke word enersyds geïdentifiseer en bespreek en voetspoormerke dien andersyds om aan bestuurders die roete wat deur leerders gevolg word, aan te dui. 'n Beroep word hierdeur op bestuurders gedoen om in geïdentifiseerde areas versigtig te bestuur. Kinders begryp hierdeur onder meer ook die verband tussen observasie en kennis van reëls. Pret, opwinding, aksie asook erns gaan hiermee gepaard (Anon, 1996b:8,9).

- Die doel van die program "Hallo Auto" wat op leerders in die derde en vierde skooljaar gerig is, is om onder meer stopafstande aan leerders te verduidelik. Van leerders word onder meer verwag om te raai wat bepaalde stopafstande sal wees. Hierna word aan hulle 'n geleentheid gebied om self met 'n motor wat oor 'n dubbele remkontrole aan die passasierskant beskik, te rem. Hulle ondervind die werklikheid aangaande stopafstande asook die implikasie daarvan vir hulle as padgebruikers. Tesame hiermee word leerders blootgestel aan die belangrikheid van observasie in verkeersituasies. Jong padgebruikers geniet nie net hierdie program nie, maar kom ook onder die indruk van die implikasie hiervan vir veral jong voetgangers (Anon, 1996c:18).

- 'n Program bekend as "Top Rider" word vir tien- tot vyftienjariges aangebied. Hierdeur word leerders nie net aan verkeersgevare blootgestel nie, maar ondervind dit ook. Temas wat onder meer in hierdie program hanteer word, is veiligheidsgordels, remafstand en blindekolle. Leerders word tydens 'n busrit blootgestel aan onder meer die effek van die beskerming van 'n veiligheidsgordel ten tye van skielike rem-aksies. Aan leerders word ook die geleentheid gebied om met blindekolle te eksperimenteer (Anon, 1996b:9).

4.2.4.3 Samevatting

Dit blyk uit die bovermelde dat verkeersveiligheidsopvoeding in Oostenryk op 'n gesofistikeerde wyse plaasvind. Die kurrikulum is omvangryk en alle padgebruikersrolle word in besonderhede hanteer.

Volgens die offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Oostenryk word 'n minimum van tien tot veertig lesse per jaar in primêre skole aangebied. Hierdie lesse vind geïntegreerd as deel van 'n verskeidenheid leerprogramme of as selfstandige komponente van die skoolkurrikulum plaas.

'n Holistiese benadering is aan die orde waar die leerder in totaliteit by verkeersveiligheidsopvoeding betrek word. Hierdie benadering weerspieël opvoedkundige sielkundige waarhede en hiervolgens word temas langs die weg van leerders se beperkings in bepaalde ontwikkelingsniveau en ouderdomsgleuwe geselekteer. Onderwysers, ouers asook leerders word van hierdie beperkings bewus gemaak. Die seleksie van leerstof het ten doel om hierdie beperkings te ondervang in 'n poging om jong padgebruikers se betrokkenheid in botsings te verlaag. Bepaalde gedragswyses word aangeleer in 'n poging om hierdie beperkings te oorbrug. Hierdie benaderingswyse blyk wetenskaplik van aard te wees – 'n toonbeeld en strewe waarvolgens verkeersveiligheidsopvoeding internasionaal behoort te geskied.

Benewens die kennis wat ontsluit word, word positiewe houdings ook voorgehou en leerders word begelei om sodanige houdings aan te kweek.

'n Hoë premie word op die werklike verkeersituasie geplaas waar leerders teoretiese kennis handelend toepas en inoefen. Dit is veral op die preprimêre skoolvlak waar leerders en hulle ouers by praktiese verkeersveiligheidsopvoeding betrek word. Gedurende hierdie fase word veral veilige speelplekke, voetganger- en passasiersgedrag hanteer. In die primêre skoolfase word leerders benewens voetganger- en passasiersopvoeding ook aan fietsryopvoeding (vanaf nege jaar) blootgestel. Die ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede is in hierdie fase by die voorgestelde leerinhoud ingesluit. Programme wat aangebied word spreek van hoë gehalte en leerders doen hierdeur eerstehandse verkeerservaring op.

Leerders in die preprimêre sowel as die primêre skoolfase word nie net aan verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak blootgestel nie, maar word ook by programme wat deur buiteinstansies geloods word, betrek.

4.2.5 Denemarke

4.2.5.1 Inleiding

Die oorspronklike brief om inligting te verkry aangaande verkeersveiligheidsopvoeding in Denemarke was gerig aan die Departement van Beplanning – 'n afdeling van die "Danish Road Safety Council". Jorgensen het hierdie brief na Mejding wat die projekbestuurder van verkeersveiligheidsopvoeding is, verwys (Jorgensen, 1997).

Verkeersveiligheidsopvoeding het vir die eerste keer gedurende 1941 in Denemarke ter sprake gekom. Die bestaansreg daarvan binne die spektrum van 'n kurrikulum is weer in onderskeidelik 1958 en 1977 onder die soeklig geplaas. 'n Offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding is egter gedurende 1995 ontwikkel en gedurende dieselfde jaar in skole geïmplementeer (La Prévention Routière, 1996:23,27). Volgens Mejding (1997) is hierdie kurrikulum egter nie in Engels beskikbaar nie.

Leerders tussen sewe en sestien jaar word in die "Folkeskole" in Denemarke (The Danish Road Safety Council, 1997:5) waar geen onderskeid tussen die primêre en sekondêre skoolfase getref word nie, geakkommodeer (La Prévention Routière, 1996:13). Ten spyte hiervan kan dit gestel word dat verkeersveiligheidsopvoeding in Denemarke as 'n verpligte skoolvak tot aan die einde van die sogenaamde "junior sekondêre skoolfase", dit wil sê tot en met die sestiende lewensjaar beskou word (Department of Transport, 1996:8-2; The Danish Road Safety Council, 1997:3). Ter stawing hiervan meld Christensen (1997:1) dat verkeersveiligheidsopvoeding volgens die "Danish Primary Education Act" van 26 Junie 1975 'n verpligte skoolvak is. Die term "verpligte" verwys daarna dat verkeersveiligheidsopvoeding enersyds as 'n integrale deel van die vaste weeklikse lesrooster ingesluit kan word of andersyds in 'n verskeidenheid leerprogramme deurlopend geïntegreer word (Department of Transport, 1996:8-2; Christensen, 1997:1).

Die ordonnansie van 27 November 1975 van die "Ministry of Education" bepaal dat verkeersveiligheidsopvoeding in skole in Denemarke vanaf die eerste tot die negende skooljaar moet plaasvind (Christensen, 1997:1). Verkeersveiligheidsopvoeding geld hiervolgens vanaf "form" een tot tien en beslaan in totaliteit agt-en-veertig lesure. Hiervolgens word aanbeveel dat 'n minimum van vyf tot ses lesure per jaar per "form" aangebied word. 'n Benaderingswyse waar nuwe temas op vorige leerstof uitbrei en in ooreenstemming met die verskillende ouderdomsgleuwe en ontwikkelingsniveau van leerders geselekteer word, word gevolg (Department of Transport, 1996:8-2).

'n Kontakonderwyser word per "Folkeskole" aangewys. Die kontakonderwyser is nie soseer vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik nie, maar tree in 'n raadgewende en leidende hoedanigheid op (Department of Transport, 1996:8-2,8-6).

Die kontakonderwyser is onder meer met die onderhawige getaak:

- Skakeling tussen die "Danish Road Safety Council", verkeers(veiligheids)beamptes en die skool (Department of Transport, 1996:8-5; Christensen, 1997:2).
- Instandhouding en opgradering van onderrigmedia en studiemateriaal wat tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik word (Department of Transport, 1996:8-6; Christensen, 1997:2).
- Raad en leiding aan en die verspreiding van inligting na onderwysers wat by die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding betrokke is (Department of Transport, 1996:8-6; Christensen, 1997:2).
- Die skryf van vorderingsverslae insake die stand van verkeersveiligheidsopvoeding aan die beheerraad van die skool (Department of Transport, 1996:8-6).
- Koördineer en beheer die skolierpatrollie en lewer as instrukteur 'n diens in hierdie verband (Department of Transport, 1996:8-6).

Kontakonderwysers word deur die "Danish Road Safety Council" in die vorm van eendagkursusse opgelei. Hiertydens word hulle onder meer aan bestaande literatuur, onderrigmedia, verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme asook voorgestelde onderrigmetodiek blootgestel (Department of Transport, 1996:8-7,8-8). Hierdie opleiding is essensieel aangesien aanvanklike onderwysersopleiding nie voorsiening vir die opleiding van onderwysers in verkeersveiligheidsopvoeding maak nie. 'n Knelpunt is egter dat daar in hierdie verband verkeerdelik van die veronderstelling uitgegaan word dat die meeste onderwysers oor voldoende kennis hieraangaande beskik (The Danish Road Safety Council, 1997:3,4).

Ten spyte hiervan word die bekommernis verwoord dat onderwysers verkeersveiligheidsopvoeding as 'n "let's get it over with"-leerprogram beskou en hulle verantwoordelikheid in hierdie verband misken en ontduik (The Danish Road Safety Council, 1997:4). Hierbenewens huldig onderwysers die mening dat hulle werklas nie vir ekstra leerprogramme voorsiening maak nie. Om hierdie rede geniet verkeersveiligheidsopvoeding nie 'n hoë prioriteit nie (La Prévention Routière, 1996:77).

Alhoewel onderwysers in Denemarke hoofsaaklik vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, besoek verkeersveiligheidsbeamptes skole minstens een keer per jaar. Hierdie besoek en wat daaruit voortvloei, komplementeer die opvoeding wat deur onderwysers gebied word (Department of Transport, 1996:8-6,8-7).

Verkeersveiligheidsopvoeding streef daarna om leerders nie net te onderskraag in die ontdekking van hulle potensiaal nie, maar ook in die bewuswording van bepaalde beperkings in verskillende ouderdomsgleuwe. Leerders word tot die insig gelei dat blote kennis aangaande verkeersreëls nie voldoende is nie. Hulle word by toepaslike aktiwiteite betrek waar teoretiese kennis handelend in die verkeersituasie geoefen word (The Danish Road Safety Council, 1997:3).

Die bovermelde uitgangspunt geld ook vir leerders in die preprimêre skoolfase. Hierdie leerdergroep word aan werklike verkeersituasies blootgestel en oefeninge word deeglik deur volwassenes gemonitor. Benewens praktiese verkeersveiligheid is onderwysers in die preprimêre skool getaak om op gereelde grondslag boekvoorlesings te doen, kassette te speel en jong kinders aan speletjies te laat deelneem waar hulle met veiligheid in die verkeer gekonfronteer word (The Danish Road Safety Council, 1997:1).

Onderwysers in die preprimêre skool wat met verkeersveiligheidsopvoeding getaak is, ontvang elk 'n lêer wat omvattende riglyne met betrekking tot aktiwiteite, speletjies asook praktiese verkeersveiligheidsoefeninge bied. Ongeveer 'n kwart van alle onderwysers in preprimêre skole in Denemarke het opleiding insake verkeersveiligheidsopvoeding deurloop en is in besit van die vermelde lêer (The Danish Road Safety Council, 1997:2). Ten spyte hiervan word daar bereken dat slegs 30 % van alle kinders in die ouderdomsgroep vyf tot ses jaar by verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme betrek word (La Prévention Routière, 1996:57).

Dit word aanbeveel dat ouers hul kinders vanaf driejarige ouderdom in verkeersveiligheidsopvoeding moet onderrig. Die sogenaamde "Children's Traffic Club" voorsien die nodige inligting, opleiding en hulpmiddels in hierdie verband. Kinders wat aan hierdie klubs behoort se ouers ontvang semesterliks bronmateriaal (The Danish Road Safety Council, 1997:1,2).

"Children's Traffic Clubs" bied benewens die hulp aan ouers ook leiding aan onderwysers met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme in die preprimêre skoolfase. Ook die "Danish Road Safety Council" is in die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme op hierdie skoolvlak behulpsaam (La Prévention Routière, 1996:17,49).

Die "Bornenes Traffikklub" – die mees gewilde verkeersklub in Denemarke – voorsien die volgende materiaal aan onderwysers van preprimêre skole (The Danish Road Safety Council, 1997:2):

- Bronmateriaal en opleiding wat riglyne bied waarvolgens jong leerders in die verkeersituasie opgelei moet word.
- Bronmateriaal wat inligting aangaande temas wat leerders in verskillende ouderdomsgleuwe en ontwikkelingsniveau behoort te weet, verskaf.
- 'n Verskeidenheid materiaal wat die kind direk aanspreek soos onder meer storieboeke wat voorgelees kan word, kassette en verkeersveiligheidspeletjies.
- Bronmateriaal wat veral op die gebruik van sypaadjies, voetgangeroorgange, en veilige fietsry gerig is.

Tesame hiermee word 'n verskeidenheid prente, plakkate en bepaalde simulasie-situasies vir preprimêre skoolleerders beskikbaar gestel. In die primêre skoolfase is werkboeke, films, video's, 'n verskeidenheid prente, speletjies asook rekenaarprogramme vir verkeersveiligheidsopvoeding beskikbaar. 'n Nasionale veldtog gerig op leerders tussen ses en twaalf jaar, dit wil sê leerders in die laasgenoemde skoolfase, met die tema "I am new in traffic" tesame met 'n veldtog wat die dra van 'n fietsryhelmet bevorder, is onlangs geloods (La Prévention Routière, 1996:45,49,69).

4.2.5.2 Doel

Die doel met verkeersveiligheidsopvoeding in Denemarke is om die leerders in te lig aangaande die elemente en potensiële gevare wat met padgebruik gepaardgaan en waarmee hulle in verkeersituasies gekonfronteer kan word (Mejding, 1997). Aangesien verkeersreëls en regulasies 'n integrale deel hiervan vorm, word kennis hieraangaande aan leerders ontsluit. Daar word ook toegesien dat leerders hierdie kennis assimileer en hulle eie maak (Department of Transport, 1996:8-2).

Volgens Mejding (1997) streef verkeersveiligheidsopvoeding daarna om leerders tot die verwerwing van selfvertroue te lei. Selfvertroue besorg aan padgebruikers 'n vaste tred en die risiko om die self, maar ook medepadgebruikers tydens verkeersdeelname te dood en/of te beseer, sal derhalwe verminder. Tesame hiermee word leerders tot die aankweek van onderskeidingsvaardighede en oordeelsvermoë gelei ten einde verantwoordelike besluite te neem (Department of Transport, 1996:8-2).

Verkeersveiligheidsopvoeding het voorts ten doel om tot die vorming van versigtige, konsidererende, hoflike en verantwoordelike padgebruikers, by te dra. Leerders word tot die insig gebring dat verkeersgedrag en -deelname nuwe uitdagings wat met aanspreeklikheid gepaard gaan, bied (Department of Transport, 1996:8-3; Mejding, 1997).

4.2.5.3 Inhoud

Aangesien die meeste botsings aan die menslike faktor toegeskryf kan word en nie alle padgebruikers in staat is om korrek en verantwoordelik in die verkeer op te tree nie, maak verkeersveiligheidsopvoeding in Denemarke voorsiening vir enersyds teoretiese kennisontsluiting en andersyds praktiese oefeninge binne en buite die skoolterrein (Mejding, 1997). Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoeding daarna streef om die menslike faktor te ontleed en deur middel van kennis en praktiese oefeninge die padgebruiker te beveilig.

Die volgende temas word deur middel van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme gedurende die preprimêre skoolfase hanteer (La Prévention Routière, 1996:59):

- Gebruik van die sypaadjie.
- Hoe, waar en wanneer om die pad/straat oor te steek.
- Defensiewe verkeersdeelname.
- Voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding.
- Die effek van wisselende weersomstandighede.
- Verkeerstekens.

In die primêre skoolfase vorm die volgende breë temas deel van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (La Prévention Routière, 1996:29):

- Voetgangeropvoeding.
- Fietsryopvoeding vanaf nege jaar.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede.
- Verkeersreëls en –tekens.

Volgens Mejding (1997) vorm die volgende sentrale leerinhoud wat deur die Departement van Opvoeding uiteengesit is, deel van die kurrikulum in die primêre skoolfase:

- Eie verantwoordelikheid teenoor die self en medepadgebruikers.
- Eie beperkings asook dié van ander verkeersdeelnemers.
- Relevante verkeersreëls.
- Bepaling van risiko in relasie tot verskillende tye van die jaar en verskillende tye van die dag asook in relasie tot verskillende tipes voertuie en die bepaalde padomgewing.
- Oorweging van die verkeersituasie met verwysing na gevaarlike gebeure en bewegings.
- Defensiewe verkeersgedrag.
- Insig in die verkeersomgewing.

Leerders in die eerste en tweede "form" is oorwegend voetgangers. Om hierdie rede is verkeersveiligheidsopvoeding in hierdie fase tot voetgangeropvoeding beperk. Bronmateriaal wat vir hierdie fase voorgeskryf is, illustreer probleemsituasies waarin jong voetgangers hulle moontlik mag bevind. 'n Uitstappie word gereël waartydens die onderwyser gevare in die verkeersituasie aan leerders uitwys en praktiese oefeninge in hierdie verband met leerders doen. Terug in die klaskamer word 'n video waarin 'n verskeidenheid situasies waartydens jong voetgangers nie verkeersreëls nakom nie, vertoon. Van die leerders word verwag om gedeeltes waar verkeersreëls verontagsaam word, telkens te identifiseer. Tesame met hierdie oefeninge word van die onderwyser in samewerking met die plaaslike verkeersdepartement verwag om potensiële gevare in en om die skoolterrein te identifiseer en aan die leerders uit te wys. Hierdeur word gepoog om 'n verkeersveiligheidskultuur by leerders in die eerste "form" te kweek (Department of Transport, 1996:8-3).

Net soos in die bovermelde geval vind verkeersveiligheidsopvoeding met betrekking tot die voetgangersrol tydens die tweede "form" plaas. Ook in hierdie geval word probleme wat die leerder in 'n bepaalde ouderdomsgleuf en tydens 'n spesifieke ontwikkelingsvlak mag ervaar, aangespreek. Leer vind hoofsaaklik deur blootstelling aan die werklike verkeersituasie plaas (Christensen, 1997:3).

Die leerder in die eerste en tweede "form" word aan die volgende kerninhoud blootgestel (Christensen, 1997:3):

- Aandagafleiding.
- Onderskeidingsvermoë tussen "reg" en "verkeerd" tydens verkeersdeelname.
- Die gevaar verbonde aan die sogenaamde "stil" straat.
- Die gevaar verbonde aan kruisings wat deur verkeersligte beheer word asook bestuurders wat om die hoek aangery kom.
- Die gevaar verbonde aan groot kruisings met digte verkeer. Leerders word gelei om die straat 'n entjie van sodanige kruisings af oor te steek.
- Die gevaar verbonde aan negatiewe voorbeelde soos onder andere volwasse padgebruikers wat die straat ongeag 'n rooi lig oorsteek.
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Demonstrasies deur die onderwyser hoe 'n straat by 'n gevaarlike kruising tydens uitstappies oorgesteek moet word.
- Stop-oefeninge in 'n poging om uitstorming te voorkom en die risiko daaraan verbonde te verlaag.

Die tweede en derde "form" word gekenmerk deurdat padgebruikers al hoe meer onafhanklik raak. Aangesien jong padgebruikers as fietsryers toenemend onafhanklik aan verkeersituasies deelneem, word fietsryopvoeding wat veilige fietsry, reëls wat tydens fietsry geld asook probleemoplossingsvaardighede insluit in hierdie fase beklemtoon. Tesame hiermee lê fietsryers 'n bestuurderstoets af. Tydens die eerste gedeelte van hierdie toets word alle fietse geïnspekteer in 'n poging om foute en defekte te identifiseer. Hierna word leerders se kennis aangaande die verskillende dele van die fiets, die saalhoogte en observasie in die verkeer getoets. Die laaste afdeling dui op 'n praktiese bestuurderstoets op 'n baan wat vooraf vir hierdie doel uitgelê is. Hiertydens word fietsryers se vaardighede ten opsigte van stop, draai, spoed, balans en die hantering van kruisings getoets. 'n Verslag word hierna aan die ouers van elke deelnemer gestuur waarna verdere opleiding tuis voortgesit word (Department of Transport, 1996:8-4; Christensen, 1997:4).

Die derde en vierde "form" sentreer rondom potensiële gevare in die verkeersomgewing. 'n Werkboek word aan leerders voorsien waarin gevaarlike situasies asook faktore wat bydra tot botsings aan hulle beskryf word. Dié werkboek tesame met groepbesprekings poog om jong padgebruikers se kennis aangaande verkeersveiligheid in die algemeen uit te brei (Department of Transport, 1996:8-4).

In 'n neutedop kan die voorgeskrewe leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding in die derde en vierde "form" as volg weergegee word (Christensen, 1997:5):

- Analisering van die verkeersomgewing.
- Identifisering van moontlike gevare in die verkeersomgewing.
- Algemene kennis aangaande verkeersveiligheid.
- Praktiese oefeninge wat enersyds op die skoolterrein en andersyds in die werklike verkeersomgewing kan plaasvind.

Verkeersveiligheidsopvoeding in die vyfde "form" hou verband met 'n skyfiereeks wat die wyse waarop botsings plaasvind, illustreer. Die elf mees populêre botsings waarby kinders as voetgangers en fietsryers betrokke is, word vertoon. Die laaste gedeelte van die skyfiereeks dui die moontlike wyses waarop botsings vermy kan word aan. Hierna word oorsake en gevolge van botsings bespreek (Department of Transport, 1996:8-5; Christensen, 1997:5).

Gedurende die sesde "form" word 'n fietsrykompetisie vir leerders in die vermelde "form" georganiseer. Die kompetisie neem 'n aanvang wanneer fietsryers 'n kort teoretiese eksamen aflê waarna 'n fietsinspeksie plaasvind. Hierna word van fietsryers verwag om 'n roete wat tussen vier en ses kilometer lank is, af te lê. 'n Aantal "eksaminatore" hoofsaaklik uit die geledere van die plaaslike verkeersdepartement beman verskillende kontrole-punte en monitor die fietsryers. Dit is veral leerders se interpretasie en nakoming van verkeersreëls wat tydens hierdie kompetisie ter sprake is. 'n Aantal fietsryers word aangewys wat aan 'n finale rondte deelneem waartydens pryse gewen kan word. Na afloop van hierdie kompetisie word die fietsryers aangaande foute wat begaan is, ingelig (Department of Transport, 1996:8-5; Christensen, 1997:5).

Die sewende "form" verwys na 'n video wat agt taktiese reëls hoe om in die verkeer te oorleef, uitbeeld. Aspekte aangaande die verkeersomgewing is hierby ingesluit. Gedurende die vertoning voltooi leerders oefeninge wat op die beeldmateriaal toegespits is in werkboeke wat aan hulle voorsien word (Department of Transport, 1996:8-5). Die agt taktiese reëls is die volgende (Christensen, 1997:6):

- Geduld met betrekking tot moontlike foute wat medepadgebruikers kan begaan.
- Die handhawing van 'n bepaalde "afstand" met betrekking tot eie posisionering in verhouding tot ander voorwerpe en padgebruikers in die verkeersituasie ter wille van veiligheid en parate optrede.
- Die aanduiding van intensies sodat medepadgebruikers daarvan kennis kan neem.

- Antisipasie van gevaar in 'n poging om dit te vermy.
- Keuses ten opsigte van veilige strate en paaie. "Veilig" in hierdie verband impliseer nie noodwendig die "vinnigste" en "kortste" nie.
- Bied ruimte vir medepadgebruikers as sulks asook hulle individuele verkeersoptrede (hierdie reël sluit aan by die tweede taktiese reël wat hierbo genoem is).
- Verseker sigbaarheid in die verkeer.
- Die vermyding van uiterstes met betrekking tot die self en die voertuig.

4.2.5.4 Samevatting

Verkeersveiligheidsopvoeding vind as 'n verpligte leerprogram tot aan die einde van die junior sekondêre skoolfase aan die hand van 'n offisiële kurrikulum in Denemarke plaas. Dit beslaan in totaliteit 'n minimum van vyf of ses lesure per jaar per "form". Dit word enersyds in 'n verskeidenheid leerprogramme geïntegreer en andersyds as 'n selfstandige leerprogram aangebied. Die doel van verkeersveiligheidsopvoeding is om leerders aan bestaande verkeersreëls en regulasies bloot te stel. Hierbenewens word hulle gelei om potensiële gevare in die verkeersomgewing te identifiseer (Department of Transport, 1996:8-8).

Een kontakonderwyser word per skool aangewys. Hierdie onderwyser tree in 'n raadgewende hoedanigheid op en bewerk skakeling tussen verskeie rolspelers in hierdie verband.

Verkeersveiligheidsopvoedingstemas word na aanleiding van die leerders se ouderdom en ontwikkelingsvlak geselekteer en streef om leerders te begelei in die ontdekking van hulle potensiaal asook beperkings. Hierdie benaderingswyse blyk met dié van Oostenryk waar die ontwikkeling van die kind en dienooreenkomstige beperkings as uitgangspunt ten opsigte van die seleksie van kennisinhoud dien, ooreen te stem. Gekose temas toon progressiewe opbou en 'n geleidelike verbreding van kennis word bewerk. Hierbenewens dra die opvoeding in verkeersveiligheid tot die vorming van positiewe, hoflike en verantwoordelike padgebruikers by.

Tydens die preprimêre skoolfase word leerders aan voetganger-, fietsry- asook passasiersopvoeding blootgestel. Perseptuele ontwikkeling vorm ook 'n komponent van hierdié opvoeding.

Die waarde van 'n positiewe gesindheid ten opsigte van al die padgebruikersrolle word egter nie in die bovermelde pertinent uitgespel nie.

In die eerste en tweede "form" is verkeersveiligheidsopvoeding hoofsaaklik op die identifisering van potensiële gevare in die verkeersomgewing asook reëls wat vir voetgangers geld, gerig (Department of Transport, 1996:8-8). Praktiese oefeninge vind tydens klasuitstappies in die verkeersituasie plaas. In die derde "form" word fietsryopvoeding beklemtoon. 'n Praktiese fietsrytoets word afgelê waar bestuurders se kennis, vaardighede en vermoëns ontwikkel, verbeter en getoets word. Temas in die vierde en vyfde "form" sentreer rondom gevare in die verkeersomgewing, wyses hoe om hierdie gevare te identifiseer en te analiseer asook oorsake, gevolge en die moontlike voorkoming van botsings. Tydens die sesde "form" word leerders se fietsryvaardighede en kennis deur middel van 'n fietsrykompetisie getoets (Department of Transport, 1996:8-9). 'n Video waarin die agt taktiese reëls aan leerders geïllustreer word, is in die sewende "form" ter sprake.

Dit volg dat verkeersveiligheidsopvoeding in Denemarke gestruktureerd plaasvind. Leerders word reeds op 'n vroeë ouderdom hierin onderrig ten einde 'n veilige en hoflike padgebruikersgenerasie te kweek (Department of Transport, 1996:8-9).

4.2.6 Estonia

4.2.6.1 Inleiding

Volgens Lilleorg (1997) is die nasionale kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Estonia nie beskikbaar nie. Redes hiervoor word nie vermeld nie. Dokumentasie waarin vasgestelde riglyne aangaande die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding gebied word, is egter beskikbaar en word deur onderwysers en verkeersveiligheidsbeamptes gebruik.

Dokumentasie waarin die vermelde riglyne voorkom, dui daarop dat daar twee lesse per kwartaal in verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak plaasvind. Die tweede les vind gewoonlik in die vorm van 'n besoek aan 'n verkeersinstansie soos die plaaslike verkeersafdeling of 'n bestuurskool plaas (Lilleorg, 1997).

'n Netwerk van kontakonderwysers is in elke gemeenskap opgerig ten einde verkeersveiligheidsopvoeding te bevorder. Kontakonderwysers is vir verkeersveiligheidsopvoeding in die betrokke skool verantwoordelik en bemoontlik skakeling met toepaslike verkeersorganisasies. Aangesien verkeersveiligheidsopvoeding in die aanvanklike opleiding van onderwysers ingesluit is, is onderwysers se insette in hierdie verband waardevol (Lilleorg, 1997).

'n Brosjure met die titel "Ema, isa! Ma opetan teid turvaliselt liiklema!" (Haridusministeerium, 1997), dit wil sê "Pa, ma, ek wil julle meer oor verkeersveiligheid leer" dui daarop dat jong padgebruikers tot die aanvaarding van verantwoordelikheid gelei word - ook teenoor hulle ouers. Dit is veral basiese reëls wat vir voetgangers en passasiers geld asook die belangrikheid van sigbaarheid in die verkeer wat hierin ter sprake kom. Dit blyk dat daar van jong padgebruikers verwag word om die vermelde kennis aan hulle ouers oor te dra. Hieruit volg dat die sogenaamde van-buite-na-binne-situasie wat met die huidige praktyk in Suid-Afrika ooreenstem ook in Estonia gevolg word. Hiervolgens word jong leerders insake verkeersveiligheid onderrig. Die verworwe kennis word dan tuis aan die ouers oorgedra (Anon, 1996d:25). Hierdie aksie kring later na die betrokke gemeenskap uit. Die benaderingswyse wat in Oostenryk en Denemarke gevolg word, blyk die teengestelde van dié wat in Estonia en Suid-Afrika gevolg word, te wees. In die eersgenoemde lande word die ouers allereers by verkeersveiligheidsopvoeding betrek en daarin onderrig. Die ouers voed hierna hulle kinders in terme hiervan op. Hierdeur word 'n bydrae ter bevordering van verkeersveiligheid in die totale gemeenskap gelewer. 'n Van binne-na-buite-situasie is derhalwe aan die orde.

4.2.6.2 Doel en inhoud

Volgens die illustrasies in "Liiklusopetus enne kooli" (1997:1-9), 'n brosjure gerig op leerders in die preprimêre skoolfase, sentreer die kurrikulum in hierdie fase rondom die volgende aspekte:

- Die verkeersomgewing.
- Verskillende vervoermiddels.
- Verskillende padgebruikersrolle.
- Hoe om veilig langs die straat of pad te loop.
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek.
- Die gebruik van 'n voetgangeroorgang met of sonder 'n verkeerslig.
- Waar om met 'n fiets te ry.
- Sigbaarheid.
- Veilige speelplekke.

In aansluiting hierby word die volgende leerinhoud gerig op die primêre skoolfase vermeld (Anon, 1996d:24):

- Veiligheid ten opsigte van die verkeersomgewing.
- Algemene veiligheidsmaatreëls.
- Kennis aangaande medepadgebruikers se gedrag.

Dit is reeds genoem dat twee lesse insake verkeersveiligheidsopvoeding per kwartaal vir die duur van die primêre skoolfase aangebied word. Hiertydens word van die hulp van deskundiges vir die aanbieding van lesings gebruik gemaak. Temas wat ter sprake is, wentel hoofsaaklik rondom verkeersreëls en regulasies, die verkeersomgewing asook die rol van die verkeersveiligheidsbeampte. Die fietsryer as padgebruikersrol word in die laaste fase van die primêre skool asook aan die begin van die sekondêre skoolfase hanteer wanneer verkeersveiligheidsopvoeding tydens drie tot vier geleenthede per kwartaal geskied (Lilleorg, 1997). In hierdie verband kom veral die belangrikheid aangaande die dra van 'n fietsryhelmet ter sprake. Tesame hiermee word potensiële gevare in die verkeersomgewing geïdentifiseer in 'n poging om jong fietsryers asook padgebruikers in die algemeen hiervan bewus te maak (Anon, 1996d:26).

Volgens wetgewing wat gedurende Julie 1996 uitgevaardig is, is die gebruik van veiligheidsgordels asook veiligheidstoeltjies vir jong passasiers in Estonia verpligtend. Hierdie aspekte figureer prominent in die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding. Tesame hiermee word die dra van weerkaatsende bande enersyds ter bevordering van sigbaarheid en andersyds ter beveiliging van die jong padgebruiker ook beklemtoon (Anon, 1996d:25,26).

4.2.6.3 Samevatting

Met die uitsondering van 'n skrywe van Lilleorg (1997) asook 'n artikel (Anon, 1996d:24-26) is ander inligting aangaande verkeersveiligheidsopvoeding in Estonia nie in Engels beskikbaar nie. Om hierdie rede is afleidings vanuit illustrasies in brosjures gemaak. Die interpretering hiervan is vergemaklik aangesien hoofopskrifte deur Lilleorg in Engels vertaal is.

Die ondersoek is voorts bemoeilik aangesien die beskikbare bronne nie die onderskeid tussen die begrondings- en intermediêre fase aandui nie. Temas word bloot ten opsigte van die preprimêre en primêre skoolfase aangedui.

Tesame met die vermelde problematiek is 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding nie beskikbaar nie. Ten spyte hiervan is egter vasgestel dat daar agt lesse in verkeersveiligheidsopvoeding per jaar vir die duur van die primêre skoolfase plaasvind. Die agt lesse per jaar word onderverdeel in twee lesse per kwartaal waarvan die tweede les dikwels in die vorm van 'n uitstappie na 'n toepaslike verkeersinstansie plaasvind.

Daar is reeds van kontakonderwysers in Denemarke wat verkeersveiligheidsopvoeding in elke skool in Denemarke koördineer, melding gemaak (vergelyk 4.2.5). Dieselfde tendens word in Estonia gevind.

Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skoolfase rondom die verkeersomgewing, sigbaarheid, vervoermiddels en die verskillende padgebruikersrolle sentreer. Voetganger- asook fietsryopvoeding is ter sprake. In die primêre skoolfase word hierdie temas in meer besonderhede herhaal. Verkeersreëls en die rol van defensiewe kleredrag en toerusting word hiertoe bygevoeg.

4.2.7 Spanje

4.2.7.1 Inleiding

Verkeersveiligheidsopvoeding in Spanje vind aan die hand van 'n nasionale kurrikulum plaas. Dié kurrikulum is in 1991 ontwikkel en in dieselfde jaar geïmplementeer (La Prévention Routière, 1996:23,27). Verkeersveiligheidsopvoeding is 'n verpligte leerprogram en aldus in die offisiële skoolkurrikulum ingesluit (Sanchez, 1997).

In teenstelling met ander lande word daar nie 'n voorgeskrewe minimum aantal lesse in verkeersveiligheidsopvoeding per jaar aangebied nie. Verkeersveiligheidsopvoeding word "soos die leerders dit benodig", dit wil sê volgens die behoefte van die bepaalde leerderpopulasie aangebied (La Prévention Routière, 1996:25). Hierdie gegewe vereis egter dat onderwysers hulself deurlopend van leerders se behoeftes en belangstellings sal moet vergewis.

Die grootste struikelblok in terme van verkeersveiligheidsopvoeding is die uitsluiting daarvan in onderwysersopleiding. Dit bring mee dat slegs 'n beperkte aantal onderwysers die belangrikheid hiervan besef. Tesame hiermee is 'n algemene gebrek aan sosiale bewustheid aangaande die verkeersveiligheidsprobleem te bespeur (La Prévention Routière, 1996:77,79).

Net soos in die geval van Estonia is 'n verskeidenheid literatuur soos onder meer 'n bulletin en 'n aantal artikels insake verkeersveiligheidsopvoeding in Spanje ontvang. Hierdie materiaal is egter in Spaans. Die onderhawige afleidings is onder meer op grond van voor die hand liggende illustrasies gemaak (Dirección General de Tráfico, 1995:4-10).

4.2.7.2 Doel en inhoud

Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme gedurende die preprimêre skooljaar rondom die volgende twee kerntemas wentel, te wete (La Prévention Routière, 1996:59):

- Die gebruik van die sypaadjie.
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek.

Daar word veral van prente en plakkate asook simulasie-situasies tydens die aanbieding van die bovermelde temas in die preprimêre skool gebruik gemaak (La Prévention Routière, 1996:45).

"Anaya Ed", 'n bekende verkeersveiligheidsinstituut in Spanje (La Prévention Routière, 1996:17), asook die sogenaamde "Children's Traffic Clubs" bied aanvullend tot verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak plaasvind ook programme vir preprimêre leerders aan (La Prévention Routière, 1996:49).

Die vermelde illustrasies (Dirección General de Tráfico, 1995:4-10) toon aan dat die volgende temas deel van die voorgeskrewe leerinhoud vir jong padgebruikers vorm:

- Plekke waar veilig gespeel kan word.
- Verkeerstekens.
- Reëls wat tydens fietsry geld.
- Veilige fietsry.
- Die verkeersomgewing.
- Voetgangeropvoeding.
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek.
- Passasiersgedrag in 'n voertuig.

Volgens "La Prévention Routière" (1996:29) is die volgende leerinhoud tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die primêre skoolfase ter sprake:

- Voetgangeropvoeding.
- Fietsryopvoeding en -opleiding vanaf agt jaar.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede.
- Verkeersreëls en -tekens.

Ter aanvulling van die aanbieding van die bovermelde temas word werkboeke, films, video's, prente, verkeersveiligheidspeletjies asook rekenaargebaseerde verkeersveiligheidsopvoeding aan skole beskikbaar gestel (La Prévention Routière, 1996:49):

Benewens verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak plaasvind, is daar onlangs 'n nasionale veldtog met die tema "I cross the street very well" geloods. Hierdie veldtog was op leerders tussen ses en twaalf jaar gerig (La Prévention Routière, 1996:69).

Aangesien die primêre skoolfase vanaf ses tot elf jaar strek, was die vermelde skoolfase in totaliteit hierby betrek (La Prévention Routière, 1996:13). Tesame met hierdie projek, word ander projekte geloods met die doel om ouer kinders van hulle verantwoordelikheid teenoor jonger padgebruikers bewus te maak (Anon, 1996b:9).

Volgens "La Prévention Routière" (1996:33) streef verkeersveiligheidsopvoeding in Spanje na die verbetering van algemene padgedrag tesame met die verbreding van kennis aangaande verkeersreëls en -tekens.

4.2.7.3 Samevatting

'n Diepgaande studie in verband met verkeersveiligheidsopvoeding in Spanje is bemoeilik deurdat bronmateriaal ontoeganklik is.

Daar bestaan 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Spanje. Verkeersveiligheidsopvoeding is 'n verpligte leerprogram en derhalwe 'n integrale deel van die breë skoolkurrikulum. 'n Minimum aantal lesse word egter nie vereis nie en verkeersveiligheidsopvoeding vind in ooreenstemming met die behoeftes en eise van leerders plaas.

Temas wat vanuit die publikasiereeks in die bovermelde bulletin vasgestel kon word, sentreer in die preprimêre skoolfase rondom die gebruik van 'n sypaadjie asook die oorsteek van 'n straat of pad. In die primêre skoolfase word voetganger-, passasiers- asook fietsryopvoeding, dit wil sê die drie relevante padgebruikersrolle ten opsigte van die ontwikkelingstadia van die primêre skoolkind, hanteer. Kennis aangaande verkeersreëls en -tekens word ontsluit en leerders se ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede word ontwikkel. Verkeersveiligheidsopvoeding in Spanje poog om leerders se algemene padgedrag te verbeter.

4.2.8 Frankryk

4.2.8.1 Inleiding

'n Skrywe is aan Assailly van INRETS in Parys, Frankryk om inligting in verband met kurrikula vir verkeersveiligheidsopvoeding in Franse skole te bekom, gestuur. Hierdie skrywe (Assailly, 1997) is egter na die "French Ministry of Education" verwys en tesame met twee dokumente van die genoemde departement is ook 'n brief (Boissinot & Duhamel, 1997) ontvang. Hierdie dokumentasie is egter grootliks in Frans. Daar word dus van alternatiewe bronmateriaal in die onderhawige gebruik gemaak.

Frankryk beskik oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat gedurende 1957 ontwikkel en in skole geïmplementeer is. Hierdie kurrikulum vereis soos in die geval van Spanje ook nie 'n voorgeskrewe minimum aantal lesse per jaar nie. Die onderwyser is verantwoordelik vir besluitneming hieraangaande (La Prévention Routière, 1996:23,25,27).

Bo en behalwe lesse wat in verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak plaasvind, bied "La Prévention Routière" ook op preprimêre skoolvlak verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme aan. Daar word bereken dat 85 % van alle kinders in die ouderdomsgroep vyf tot ses jaar by verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme in Frankryk betrek word (La Prévention Routière, 1996:17,57).

Twee nasionale projekte gerig op jong voetgangers en fietsryers met die temas "The School Way" en "Visibility At Night" is onlangs in Frankryk geloods. Hierdie projekte was op leerders in die primêre skool, dit wil sê leerders tussen ses en elf jaar, gerig (La Prévention Routière, 1996:13,69).

4.2.8.2 Inhoud

Leerders in die preprimêre skoolfase word onder meer aan die gebruik van die sypaadjie, die oorsteek van 'n straat of pad asook die bepaling van rigting in die onmiddellike omgewing blootgestel (La Prévention Routière, 1996:59):

Dit blyk dat "Ministere de L'éducation Nationale" (1997a) in die vorm van integreringslesse geskryf is en tot die adres van die onderwyser in die preprimêre en begrondingsfase gerig is. Die inhoud hiervan stem byna woordeliks met "Ministere de L'éducation Nationale" (1997b:30-79) ooreen, maar verskil ten opsigte van die invoeging van 'n module aangaande fietsry. Hieruit kan afgelei word dat die laasgenoemde boek 'n werkboek vir leerders is en die eersgenoemde 'n handleiding vir die onderwyser. Die leerinhoud wat hierin voorkom, blyk met temas wat in ander lande in hierdie fase hanteer word, ooreen te stem. "Ministere de L'éducation Nationale" (1997a) maak voorsiening vir onder meer die volgende wat nie in "Ministere de L'éducation Nationale" (1997b:30-79) voorkom nie:

- Kleurkontras en –onderskeid (Ministere de L'éducation Nationale, 1997a:20).
- Die gebruik van 'n driewiel (Ministere de L'éducation Nationale, 1997a:21,23).
- Bewuswording van rigting en oefeninge in hierdie verband (Ministere de L'éducation Nationale, 1997a:21).

- Oefeninge ter bevordering van balans in 'n gesimuleerde straatsituasie (Ministere de L'éducation Nationale, 1997a:23).
- Bekendstelling en gebruik van 'n voetgangeroorgang (Ministere de L'éducation Nationale, 1997a:25,27,36).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek (Ministere de L'éducation Nationale, 1997a:26,27).

Brosjures, te wete "Les petits conseils" (La Prévention Routière, 1993a:4-10), "L'enfant et la rue" (La Prévention Routière, 1993b:3-11) asook "L'enfant piéton" (La Prévention Routière, 1990:7-29) wat ontvang is, verwys enersyds volgens die terme "petits" en "envant" en andersyds soos blyk uit die illustrasies na die preprimêre leerder en/of die leerder in die begrondingsfase. Die volgende temas word vir hierdie fase(s) aangedui:

- Plekke waar veilig gespeel kan word.
- Veilige roetes na en van die huis.
- Gevare in die verkeersomgewing soos geparkeerde motors en konstruksiewerk.
- Die belangrikheid van volwasse toesig.
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek.
- Hoe om veilig langs 'n straat of pad te loop.
- Die gebruik van 'n voetgangeroorgang met of sonder 'n verkeerslig.
- Observasie in die verkeersituasie.
- Defensiewe fietsry.
- Reëls wat tydens fietsry geld.
- Passasiersgedrag.
- In en uit 'n bus.
- Sigbaarheid.

Die onderhawige temas vorm deel van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in die primêre skool:

- Plekke waar veilig gespeel kan word (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:36).
- Voetgangeropvoeding (La Prévention Routière, 1996:29).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat oor te steek (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:13,91).
- Loop langs die pad of straat (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:36).
- Fietsryopvoeding en -opleiding vanaf nege jaar (La Prévention Routière, 1996:29).
- Reëls wat tydens fietsry geld (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:11,47).

- Die dele van 'n fiets (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:12,89).
- Defensiewe kleredrag tydens fietsry (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:55,57).
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus (La Prévention Routière, 1996:29).
- Die oorsteek van 'n straat of pad nadat uit die bus geklim is (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:13).
- Ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede (La Prévention Routière, 1996:29).
- Verkeersreëls en -tekens (La Prévention Routière, 1996:29; Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:36,51-53).
- Botsings (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:63,67).

Uitgewerkte integreringslesse in 'n verskeidenheid leerprogramme soos onder meer "Mathématiques", "Géographie", "Technologie", "Arts", "Francais", "Education physique et sportive", "Sciences physiques" en "Biologie" word aan onderwysers ter ondersteuning van verkeersveiligheidsopvoeding beskikbaar gestel (Ministere de L'éducation Nationale, 1997b:30-79).

'n Ander werkboek, te wete "Livre du maitre: cours élémentaires 1re et 2e année" (La Prévention Routière, 1991), blyk volgens die inhoud en titel asook die illustrasies en foto's op leerders in die primêre skoolfase gerig te wees. Dit stem met die bovermelde werkboek vir die onderwyser ooreen (La Prévention Routière, 1991:10) en bevat werkstate wat leerders tydens verkeersveiligheidsopvoeding rakende 'n bepaalde tema moet voltooi. Nog 'n werkboek, "Le livre du maitre avec 14 finces pédagogiques pour les éléves" (La Prévention Routière, 1992), blyk volgens die titel, inhoud en illustrasies met "Livre du maitre élémentaires 1re et 2e année" (La Prévention Routière, 1991) ooreen te stem. "Le livre du maitre avec 14 finces pédagogiques pour les éléves" (La Prévention Routière, 1992) blyk op dieselfde teikengroep, te wete leerders in die primêre skoolfase, gerig te wees. Die volgende kernleerinhoud word in die vermelde boeke weergegee:

- Verskillende voertuie en padgebruikers (La Prévention Routière, 1991:17; La Prévention Routière, 1992:18,25,33).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek (La Prévention Routière, 1991:18,19; La Prévention Routière, 1992:9,10,16,27,29,31).
- Hoe om veilig langs die straat of pad te loop (La Prévention Routière, 1991:19,20,30; La Prévention Routière, 1992:28).
- Die gebruik van 'n voetgangeroorgang met of sonder 'n verkeerslig (La Prévention Routière, 1991:21; La Prévention Routière, 1992:15-17,31,32,37).

- Plekke waar veilig gespeel kan word (La Prévention Routière, 1991:24; La Prévention Routière, 1992:7,33,41).
- Die gevaar van geparkeerde voertuie (La Prévention Routière, 1991:25,26).
- Die verkeersomgewing en potensiële gevare (La Prévention Routière, 1991:29; La Prévention Routière, 1992:18-20).
- Die gevaar van aandagafleiding (La Prévention Routière, 1991:31; La Prévention Routière, 1992:22,41).
- Veilige roetes na en van die huis (La Prévention Routière, 1991:33,34).
- Dele van die fiets (La Prévention Routière, 1991:35,36).
- Reëls wat tydens fietsry geld (La Prévention Routière, 1991:40; La Prévention Routière, 1992:24).
- In en uit 'n bus (La Prévention Routière, 1991:42; La Prévention Routière, 1992:26).
- Die rol van die verkeersbeampte (La Prévention Routière, 1992:10,16,35).
- Die gevaar van wisselende weerstoestande (La Prévention Routière, 1992:23).
- Passasiersgedrag (La Prévention Routière, 1992:39).

4.2.8.3 Samevatting

Verkeersveiligheidsopvoeding vind aan die hand van 'n offisiële kurrikulum in Frankryk plaas. 'n Minimum aantal lesse per jaar word nie vir die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding gespesifiseer nie en berus by die onderwyser op grond van die behoeftes van leerders.

Leerders in die preprimêre skoolfase word blootgestel aan voetgangeropvoeding (kennis aangaande die omgewing, moontlike gevare in die omgewing, veilige roetes in die omgewing, rigtingbewustheid, die oorsteek van 'n straat of pad, hoe om veilig langs 'n straat of pad te loop, sigbaarheid en observasie), passasiersopvoeding asook fietsryopvoeding (die gebruik van 'n driewiel en balansoefeninge). Leerders word gelei om veilige speelplekke te identifiseer. Opvoeding ten opsigte van kleurkontras en -onderskeid vind ook plaas.

Die primêre skoolfase word gekenmerk deur die volgende temas: voetgangeropvoeding (die oorsteek van 'n straat of pad, hoe om veilig langs 'n straat of pad te loop asook die gebruik van 'n voetgangeroorgang), fietsryopvoeding vanaf nege jaar (dele van 'n fiets en reëls wat tydens fietsry geld), passasiersopvoeding (in en uit 'n bus en die gevaar verbonde aan aandagafleiding), verkeersreëls en -tekens, verskillende voertuie, veilige speelplekke, roetes in die omgewing, die rol van die verkeersbeampte, die gevaar van wisselende weerstoestande, die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie asook verkeersbotsings as sulks.

Leerders se ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede word ook tydens verkeersveiligheidsopvoeding ontwikkel.

In die lig van die bovermelde stem die inhoud van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat in die preprimêre en primêre skoolfase in Frankryk hanteer word, grootliks met dié van ander lande ooreen.

4.2.9 Verenigde State van Amerika

4.2.9.1 Inleiding

Motorbotsings word beskou as die hoofoorsaak van kindersterftes wat in die ouderdomsgleuf 0 tot 14 jaar voorkom. Gedurende 1996 sterf 2 172 kinders in Amerika onder die ouderdom van 12 jaar waarvan 62 % passasiers, 26 % voetgangers en 8 % fietsryers was (National Center for Injury Prevention and Control, 1998). Om hierdie rede is dit essensieel dat daar in die Verenigde State van Amerika tydens verkeersveiligheidsopvoeding veral op passasiers-, voetganger- en fietsryopvoeding gefokus word.

Skrywes is aan Ayele en Lundebye by die "U.S. Department of Transportation, Federal Highway Administration" in Amerika gerig. Ayele (1997) het in reaksie hierop die onderhawige voorgeskrewe handboeke insake 'n verskeidenheid kursusse in verkeersveiligheid na Suid-Afrika versend:

- 38003 – "Design and Operation of Work Zone Traffic Control".
- 38005 – "Railroad-Highway Grade Crossing Improvement Program".
- 38034 – "Design, Construction and Maintenance of Highway Safety Appurtenances and Features".
- 38061 – "Pedestrian and Bicyclist Safety and Accommodation".
- 38062 – "Safety Management System".
- 38063 – "Construction Zone Safety Inspection".

Vir die doel van hierdie studie kon slegs "Pedestrian and Bicyclist Safety and Accommodation" saam met alternatiewe bronmateriaal gebruik kan word.

In die betrokke bronne word dit aanbeveel dat verkeersveiligheidsopvoeding reeds op preprimêre skoolvlak 'n aanvang behoort te neem. Ouers van leerders in die preprimêre skoolfase word by verkeersveiligheidsopvoeding betrek (Economic and Social Council, 1997:2).

In hierdie verband kan die voorbeeld van programme soos "Are you using it right?" asook "Child Transportation Safety Tips" gemeld word wat aan ouers bepaalde inligting aangaande hulle kinders se verkeersdeelname verskaf. Die gebruik van 'n veiligheidstoeltjie asook die rit per fiets na en van die skool is onder meer hierby ingesluit (NHTSA, 1998).

Volgens Du Plooy (1986:88,89) vind verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak in nege-en-dertig van die een-en-vyftig state van Amerika op 'n kontinue, verpligte basis plaas (Economic and Social Council, 1997:2). In die primêre skool word verkeersveiligheidsopvoeding enersyds dikwels in Taalleer, Geskiedenis, Wetenskap, Wiskunde, Kuns en Omgewingstudies geïntegreer. Die leerprogram bekend as verkeersveiligheidsopvoeding manifesteer andersyds wel op die skoolrooster in primêre skole en bestaan uit 'n verskeidenheid onderafdelings, te wete "ontspanningsveiligheid, veiligheid tuis, verkeersveiligheid, skoolveiligheid, beroepsveiligheid, veiligheid tydens swak weersomstandighede en vakansieveiligheid" (Du Plooy, 1986:89).

Tydens die begrondingsfase wat die eerste vier skooljare insluit, word verkeersveiligheids-opvoeding in veertien lesse per jaar geïntegreer. In die volgende twee skooljare word sestien lesse in verkeersveiligheidsopvoeding per jaar aangebied (Du Plooy, 1986:89).

Die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat in Amerikaanse skole gevolg word, vereis dat praktiese oefeninge na afloop van teoretiese lesse plaasvind. Dit word aanbeveel dat hier-die oefeninge binne die grense van die skoolterrein, maar ook in die werklike verkeersituasie waar wisselende verkeersvolumes voorkom, plaasvind. Hierdeur word aanvaarbare verkeers-gedrag by leerders gekweek as deel van 'n bepaalde lewenstyl en -beskouing (Du Plooy, 1986:94,95; Economic and Social Council, 1997:2).

Economic and Social Council (1997:2) som die bovermelde in 'n neutedop op: verkeersveilig-heidsopvoeding in die Verenigde State van Amerika word enersyds as 'n selfstandige leer-program aangebied en andersyds in 'n verskeidenheid leerprogramme geïnkorporeer. Hier-deur word maksimum opvoedkundige impak op die leerder verkry aangesien fundamentele waardes by jong padgebruikers tuisgebring word. Verkeersveiligheidsopvoeding streef daarna om leerders te lei tot die aankweek van vaardighede, kennis, 'n positiewe houding asook veilige en hoflike padgedrag teenoor die self en ander deur middel van onder meer praktiese oefeninge.

Effektiewe en moderne metodiek en onderrigmedia soos onder andere rekenaarsimulasies word aanbeveel tydens die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding. Hierdeur word gepoog om die aktiewe betrokkenheid van leerders te bewerk (Economic and Social Council, 1997:2).

4.2.9.2 Doel

Volgens Economic and Social Council (1997:2) het verkeersveiligheidsopvoeding kennisontsluiting ten doel om leerders tot begrip aangaande verkeersreëls te lei. Hierdeur word veilige padgedrag in 'n verskeidenheid verkeersituasies in ooreenstemming met leerders se beperkings, ouderdom en ontwikkelingsniveau bewerk. Tesame hiermee word begrip insake die belangrikheid en bruikbaarheid van verkeersveiligheidsopvoeding gekweek.

In aansluiting hierby meen Du Plooy (1986:89,90) dat verkeersveiligheidsopvoeding in skole in die Verenigde State van Amerika benewens kennisontsluiting ook vaardighede en 'n gewenste houding teenoor padverkeer as voorwaarde vir ongelukvrye verkeersdeelname aan die leerder voorhou. Verkeersveiligheidsopvoeding sentreer hoofsaaklik rondom die aanleer van bepaalde vaardighede wat voetgangers en fietsryers in die verkeer kan beveilig (National Highway Institute, 1996:xi-8). As uitvloeisel hiervan word die leerder met potensiële gevare in die verkeersomgewing asook die oorsake van botsings gekonfronteer. Die nakoming van verkeersreëls ter beveiliging van die self en ander word ook ten doel gestel (Du Plooy, 1986:90).

Verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skoolfase is op voetgangeropvoeding gerig in 'n poging om leerders aangaande die voetgangerprobleem in Amerika bewus te maak. Leerders word ook tot die aankweek van relevante vaardighede en 'n positiewe houding gelei (Du Plooy, 1986:90).

Voetgangergedrag word in die begrondingsfase wat die eerste vier skooljare insluit, herhaal. Temas word egter in meer besonderhede as in die preprimêre fase aangebied. Leerders word onderrig aangaande die oorsteek van 'n straat of pad, wyses om veilige speelplekke te identifiseer asook sigbaarheid in die verkeer. Passasiersgedrag in 'n bus en die rol van die skolierpatrollie tesame met verantwoordelikheid teenoor die self en ander in alle verkeersituasies word hiertoe bygevoeg. 'n Praktiese toepassing hiervan is dat leerders in hierdie fase reeds as lede van die skolierpatrollie dien. Van leerders word ook verwag om in hierdie stadium mense wat in terme van verkeersdeelname 'n diens lewer en hulp aanbied, te erken (Du Plooy, 1986:91).

Verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase het ten doel om leerders aangaande die geskiedenis van verkeer, die betekenis en funksie van verkeerstekens, die veilige gebruik van strate veral in terme van fietsryers, besluitnemingsvaardighede asook die prosessering en analisering van visuele en ouditiewe inligting te onderrig. Leerders word ook van visuele beperkings en die gevaar daaraan verbonde bewus gemaak (Du Plooy, 1986:91).

4.2.9.3 Inhoud

Aangesien die skoolkurrikulum reeds oorvol is, word verkeersveiligheidsopvoeding dikwels as "after school programmes" aangebied. Hierdie programme is veral op die veiligheid van voetgangers en fietsryers gerig. Die onderwyser as ideale opvoeder en die klaskamer as ideale opvoedingsmilieu word geensins hierdeur misken nie (National Highway Institute, 1996:xi-6, xi-7).

Die uitgangspunt wat deur die "National Highway Traffic Safety Administration" (NHTSA, 1999) gehandhaaf word, is om soveel as moontlik rolspelers by verkeersveiligheidsopvoeding aan jong padgebruikers te betrek. In hierdie verband word voorbeelde soos federale agentskappe, nasionale en plaaslike regerings, verkeersveiligheidsorganisasies soos die "Insurance Institute for Highway Safety", "Mothers Against Drunk Driving" asook die "National Safety Belt Coalition", mediese en gesondheidsassosiasies en verskeie ander rolspelers soos "National SAFE KIDS" en "National Sleep Foundation" gemeld. Hierdeur word daar aan die missie van die NHTSA gestand gedoen, te wete:

"...sharing expertise, ideas and resources can help make traffic safety programmes more far-reaching, self-sustaining and effective."

Voorbeelde van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme wat na afloop van die formele onderwyssituasie plaasvind, is (National Highway Institute, 1996:xi-38):

- "Walking in Traffic Safely".
- "Stop and look with Willy Whistle".
- "Walking with your eyes".
- "Walk Alert Programme".
- "Walk-Ride-Walk: Getting to School Safely".
- "Safe Crossing Program".

Die "Walk-Ride-Walk: Getting to School Safely"-program is 'n voorbeeld van 'n verkeersveiligheidsopvoedingsprogram wat na afloop van die skooldag aangebied word. Die teikengroep strek vanaf die preprimêre skoolfase tot en met die sesde graad. Die inhoud sluit onder meer wyses hoe om veilig na en van die busstop te beweeg, wag op die koms van die bus, hoe om die straat oor te steek voor of na 'n busrit en passasiersgedrag tydens 'n rit in 'n bus in (National Highway Institute, 1996:xi-10,xi-13).

Temas word ooreenkomstig die leerdergroep se ouderdom, ontwikkelingstadia, vermoëns asook die aard van die betrokke omgewing geïdentifiseer en geselekteer (Economic and Social Council, 1997:2). Ter stawing hiervan word die mening gehuldig dat programme vir jong padgebruikers ooreenkomstig probleme wat ondervind word met lengte, onderontwikkelde visuele en ouditiewe vermoëns, die onvermoë om afstand en spoed te skat, impulsiwiteit, onvoorspelbaarheid en 'n gebrek aan werklike verkeersondervinding ontwikkel word (National Highway Institute, 1996:iii-8,iii-9,xi-14).

In aansluiting hierby word aanbeveel dat voetgangeropvoeding op die vermindering en voorkoming van uitstorming, die bewusmaking van voertuie wat skielik draai en 'n jong voetganger kan raakry, botsings wat by 'n busstop plaasvind en die sogenaamde "ice cream truck crashes" wat aandagafleiding insluit, gerig moet wees (National Highway Institute, 1996:xi-10).

Die volgende temas is tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skoolfase ter sprake:

- Kennis met betrekking tot die konsep "verkeer" (die beweging van voertuie), komponente van die pad, die sypaadjie, die randsteen, verkeersligte en voetgangeroorgange (Du Plooy, 1986:93; Economic and Social Council, 1997:3).
- Erkenning van sypaadjies, randstene en die kant van die pad in die afwesigheid van randstene (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Die konsep "veiligheid" met praktiese demonstrasies in die verkeersituasie (Economic and Social Council, 1997:3).
- Veilige plekke waar gespeel kan word (Economic and Social Council, 1997:3).
- Die gevaar van onveilige speelplekke en speletjies in die straat of pad (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Buite die huis (Du Plooy, 1986:93).
- Die gebruik van speelgoed met wiele soos byvoorbeeld 'n driewiel (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Ouerlike toesig tydens verkeersdeelname (Economic and Social Council, 1997:3).

- Oorsteek van die straat alleenlik in die aanwesigheid van 'n volwassene (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Die belangrikheid daarvan om in die teenwoordigheid van 'n volwassene te wees en sy/haar hand vas te hou tydens verkeersdeelname (Economic and Social Council, 1997:3).
- Toetrede tot die verkeersomgewing (Economic and Social Council, 1997:3).
- Waaksaamheid en oplettendheid (Du Plooy, 1986:93).
- Die vermyding van uitstorming (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Voetgangeropvoeding (Economic and Social Council, 1997:3).
- Randsteendril (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Hoe, waar en wanneer om die straat of pad oor te steek (Du Plooy, 1986:93).
- Kyk links, regs, links alvorens 'n straat oorgesteek word (National Highway Institute, 1996:xi-14).
- Die korrekte gebruik van voetgangerfasiliteite (Economic and Social Council, 1997:3).
- Die dra van weerkaatsende klere (Economic and Social Council, 1997:3).
- Passasiersgedrag (Economic and Social Council, 1997:3).
- Gebruik van veiligheidsgordels (Economic and Social Council, 1997:3)
- Ouerbegeleiding en betrokkenheid tydens fietsryopvoeding (Economic and Social Council, 1997:3).
- Die dra van fietsryhelmets (Economic and Social Council, 1997:3).
- Basiese vaardighede met betrekking tot fietsry (Economic and Social Council, 1997:3).
- Probleme met betrekking tot links-regs-onderskeiding en spoedskatting met betrekking tot aankomende voertuie (National Highway Institute, 1996:xi-14).

Dit is reeds vermeld dat temas wat in die preprimêre skool hanteer word, in die primêre fase in meer besonderhede herhaal word. Voorbeelde van temas wat in albei fases ter sprake is, is die volgende:

- Veilige roetes in die omgewing asook na en van die skool (National Highway Institute, 1996:vx-1, vx-2,vx-5,vx-8).
- Mense wat tydens verkeersdeelname hulp verleen soos onder meer skolierpatrollies en verkeersbeamptes (National Highway Institute, 1996:vx-11,vx-18).
- Die gebruik van 'n kaart waarop veilige roetes na en van die skool, voetgangeroorgange, sypaadjies asook plekke waar verkeersbeamptes en skolierpatrollies gestasioneer is, aangedui word (National Highway Institute, 1996:vx-11).
- Verkeersreëls en -tekens wat vir voetgangers geld (National Highway Institute, 1996:x-3).
- Hoe, waar en wanneer om die straat of pad oor te steek (National Highway Institute, 1996:vx-3,vx-10).

- Die gebruik van 'n straat of pad waar 'n sypaadjie ontbreek (National Highway Institute, 1996:vx-2).
- Hoe om met 'n fiets te ry waar fietsryfasiliteite ontbreek (National Highway Institute, 1996:vx-2).
- Botsings waarin voetgangers en fietsryers betrokke is (National Highway Institute, 1996: v-1).
- Reëls wat tydens fietsry geld (National Highway Institute, 1996:vii-11,xi-21).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat oor te steek nadat uit 'n bus of motor geklim is (National Highway Institute, 1996:xv-20).
- Verkeersdeelname in swak weersomstandighede (National Highway Institute, 1996:vx-3).

Die begrondingsfase strek oor die eerste vier skooljare (Du Plooy, 1986:93) en sluit die volgende temas met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding in:

- Plekke waar veilig gespeel kan word (Du Plooy, 1986:93; National Highway Institute, 1996:xi-16).
- Observasie en waaksaamheid (Du Plooy, 1986:93).
- Soekstrategieë om onder meer voertuie wat skielik uit opritte gery kom, te identifiseer (National Highway Institute, 1996:xi-16).
- Veilige roetes na en van die skool (National Highway Institute, 1996:xi-16).
- Voetgangeropvoeding (Du Plooy, 1986:93).
- Die doel en funksie van die skolierpatrollie (Du Plooy, 1986:93).
- Die rol van die verkeersbeampte (Du Plooy, 1986:93).
- Die oorsteek van 'n straat of pad: stop op die randsteen of kant van die pad, kyk links, regs, links en identifiseer moontlike gevare, kyk weer links, regs, links en steek die straat of pad oor (National Highway Institute, 1996:xi-16).
- Steek besige strate slegs in die teenwoordigheid van 'n volwasse padgebruiker oor (National Highway Institute, 1996:xi-16).
- Fietsryopvoeding (Du Plooy, 1986:93).
- Passasiersgedrag met verwysing na veiligheidsgordels (Du Plooy, 1986:93).
- Publieke vervoermiddels (Economic and Social Council, 1997:2).
- Gee toe aan noodvoertuie (National Highway Institute, 1996:xi-16).
- Verantwoordelikheid teenoor die self en medepadgebruikers in die verkeer (Du Plooy, 1986:93).

Temas vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase wat vanaf die vyfde tot die sewende skooljaar strek, dui op 'n herhaling van die leerinhoud wat tydens die begrondingsfase hanteer is. Tydens die intermediêre fase is die volgende ter sprake (Du Plooy, 1986:93; National Highway Institute, 1996:xi-17):

- Observasie en soekstrategieë.
- Moontlike gevare in die verkeersomgewing.
- Verkeersreëls, -tekens en beheermaatreëls.
- Stop op die randsteen of kant van die pad, kyk links, regs, links en identifiseer moontlike gevare, kyk weer links, regs, links en steek die straat of pad oor terwyl in alle rigtings gekyk word.
- Steek die straat reguit oor terwyl oor die skouer gekyk word of daar nie voertuie om die hoek aankom nie.
- Indien die gesigsveld versper word, stap tot waar gesien kan word.
- Alhoewel 'n verkeerslig groen is, moet die bovermelde prosedure steeds uitgevoer word.
- Die gebruik van 'n sypaadjie.
- Indien 'n sypaadjie ontbreek, stap aan die linkerkant waar die aankomende verkeer gesien kan word.
- Die vermyding van die sogenaamde "jaywalking".
- Die rol van die verkeersbeampte en skolierpatrollie.
- Wees bedag op voertuie wat uit parkeerareas en opritte te verskyn kom.
- Gee toe aan noodvoertuie.
- Fietsryopvoeding.
- Sigbaarheid en die dra van weerkaatsende klere veral in skemertye, saans en snags.
- Passasiersopvoeding.
- Wanneer op die skoolbus gewag word, staan op die sypaadjie totdat die bus tot stilstand kom.
- Nadat uit die bus geklim is, bly op die sypaadjie, steek die straat vyf meter van die bus af oor terwyl oogkontak met die busbestuurder en bestuurders van ander voertuie gemaak word.
- Verantwoordelikheid teenoor die self en medepadgebruikers.

Aangesien daar volgens raming 57 miljoen Amerikaners is wat fietse besit en dit op 'n gereelde basis gebruik en andersyds aangesien 900 fietsryers gedurende 1995 as gevolg van botsings gedood en ongeveer 600 000 ernstige beserings opgedoen het, is fietsryopvoeding in die Verenigde State 'n onmisbare komponent van verkeersveiligheidsopvoeding (National Safety Council, 1999).

Leerders ouer as twaalf jaar (National Highway Institute, 1996:xi-32) word by formele opvoedings- en opleidingsprogramme vir fietsryers betrek. Voorbeelde van diesulke programme is (National Highway Institute, 1996:xi-38):

- "Head Smart"
- "U.S. Cycling Team Safety Program"
- "Ten Smart Routes to Bicycle Safety: An Educational Bicycle Hang-Tag"

Die bovermelde programme dien as 'n gereedmakingsproses vir latere programme wat op sekondêre skoolvlak aan leerders gebied word. In hierdie verband is onder meer 'n motorfietskursus ("Motorcycle Rider Course" asook "Experienced Rider Course") wat aan kinders ouer as sestien jaar gebied word, ter sprake. Alvorens jong padgebruikers egter tot hierdie en soortgelyke kursusse mag toetree, word vereis dat hulle oor die vermoë om 'n fiets behoorlik te ry wat bepaalde vaardighede soos balans insluit, moet beskik (Department of Transportation, 1997).

4.2.9.4 Samevatting

Die basiese kernleerinhoud wat in ander bovermelde lande tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer word, blyk ook in die Verenigde State van Amerika aan die orde te wees. Die klem is hoofsaaklik op voetganger- en passasiersopvoeding tydens die preprimêre en primêre skoolfase.

Verkeersveiligheidsopvoeding blyk merendeels as "after school programmes" te manifesteer. Die onus rus derhalwe nie soseer op die skool soos in ander lande wat nie oor 'n soortgelyke infrastruktuur beskik nie. Die rol van die skool word egter nie hierdeur misken nie.

Verkeersveiligheidsopvoeding vind vanaf die preprimêre skoolfase deurlopend plaas en ouers van leerders in die preprimêre skool word hierby betrek.

Verkeersveiligheidsopvoeding is verpligtend in bykans tagtig persent van primêre skole. Dit word enersyds geïntegreer en vind andersyds as 'n onderafdeling van 'n selfstandige leerprogram plaas. Tydens die begrondingsfase word veertien lesse per jaar aangebied wat na sestien lesse per jaar ten opsigte van die eerste twee jare van die intermediêre fase vermeerder. Praktiese oefeninge binne die grense van die skoolterrein asook in die werklike verkeersituasie vind na afloop van teoretiese lesse plaas.

Verkeersveiligheidsopvoeding streef daarna om leerders met kennis aangaande veral verkeersreëls, vaardighede ten opsigte van voetganger-, fietsry- asook passasiersgedrag en 'n positiewe houding toe te rus. Hierdeur word 'n hoë vlak van veiligheid bewerk.

Temas word aan die hand van leerders se ontwikkelingsvlak, ouderdom, vermoëns, beperkings en die aard van die omgewing geselekteer.

Temas in die preprimêre skoolfase sentreer rondom voetgangeropvoeding. Leerders word onderrig aangaande die verskillende verkeersmeublement, veilige speelplekke, die belangrikheid van volwasse toesig, randsteendril, die oorsteek van 'n straat of pad, sigbaarheid, passasiersgedrag en dienooreenkomstige veiligheidsmaatreëls, fietsryopvoeding en defensiewe kleredrag daartydens.

Hierdie temas word tydens die begrondingsfase herhaal. Veilige roetes na en van die skool, veilige speelplekke, waaksaamheid, soekstrategieë, mense wat kan help, verkeersreëls en –tekens, botsings asook voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding in meer besonderhede is ook ter sprake. Die gebruik van 'n kaart met tersaaklike aanduidings ter beveiliging van voetgangers daarop, is ook ter sprake.

Verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase het ten doel om leerders aangaande verkeersreëls en –tekens, soekstrategieë, die identifisering van potensiële gevare in die verkeersomgewing, voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding, sigbaarheid asook besluitnemingsvaardighede te onderrig.

4.2.10 Israel

4.2.10.1 Inleiding

Verkeersveiligheidsopvoeding staan in Israel onder die beheer van die "Ministry of Education, The Security Safety Department". In hierdie afdeling ressorteer 'n Departement vir Verkeersveiligheid (Chassmann, 1997). 'n Skrywe is aan dié departement asook aan die "Israel National Council for the Prevention of Accidents" gestuur. Nie een van die vermelde instansies het egter op die skrywe om inligting aangaande verkeersveiligheidsopvoeding in Israel te bekom, gereageer nie.

'n Kopie van die Israelse kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vanaf die preprimêre tot die einde van die sekondêre skoolfase is gedurende 1996 deur Lisi-Pertizikovitz (1996) na Suid-Afrika gestuur. Die onderhawige is op hierdie dokument (Ministry of Education Culture and Sports, 1995) geskoei.

Verkeersveiligheidsopvoeding streef na kennisontsluiting ten einde leerders te lei tot die nakoming van verkeersreëls, die aankweek van positiewe houdings en gewoontes asook die aanleer van verantwoordelikheid sodat 'n generasie geduldige, hoflike padgebruikers gevorm kan word. Die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Israel is daarop gerig om kontinuïteit ten opsigte van alle verkeersveiligheidsaktiwiteite te bewerk in 'n poging om langtermyn doelstellings wat onder meer veranderinge aan en verbetering van padgedrag insluit, te bereik (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:8,9).

Lesse in verkeersveiligheidsopvoeding beslaan volgens die kurrikulum dertig ure per jaar wat weer in 'n uur per week per klas onderverdeel word. Dit staan die onderwyser egter vry om dit meer gekonsentreerd aan te bied (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:8).

Verkeersveiligheidsopvoeding word enersyds as 'n selfstandige leerprogram aangebied en andersyds by ander leerprogramme ingeskakel in 'n poging om leerinhoud tot leefinhoud te omvorm. Die inhoud word in twee afdelings verdeel, te wete inhoud wat ten opsigte van alle leerprogramme in die besondere graad geld asook inhoud wat ten opsigte van alle grade by 'n bepaalde leerprogram geïntegreer kan word. Die verband tussen verkeersveiligheidsopvoeding en ander leerprogramme word duidelik aangedui in 'n poging om die leerproses te verryk en internalisering te verhoog. Dit blyk hieruit dat 'n multi-dissiplinêre benadering aan die orde is waar verkeersveiligheidsopvoeding binne die spektrum van die skoolkurrikulum 'n verskeidenheid leerprogramme in verskillende kennisvelde insluit (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:9.15).

Tydens die beplanning van lesaanbieding, word kerninhoud vir elke graad beplan in ooreenstemming met die behoefte van die leerders en die aard van die omgewing waarin hulle leef. Ouers word ten opsigte van die beplanning en uitvoering van verkeersveiligheidsopvoeding betrek. Benewens ouers word daar aanbeveel dat 'n verskeidenheid nasionale en plaaslike rolspelers by verkeersveiligheidsopvoeding ter verhoging van die trefkrag daarvan betrek word (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:8,9).

'n Onbeperkte reeks aktiwiteite soos werklike eksperimentering, simulasie-situasies, speletjies, groepbesprekings, video's, films asook rekenaargebaseerde onderrig is tydens verkeersveilig-

heidsopvoeding ter sprake. Hierdeur word bo en behalwe kennis aangaande verkeersveiligheid onder meer ook sosialisering wat reeds in die voor-operasionele fase 'n aanvang neem, bevorder (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:9).

4.2.10.2 Doel

Die algemene doel met verkeersveiligheidsopvoeding in skole in Israel dui op die aankweek van positiewe verkeersgedrag, respek vir die menslike lewe asook 'n ingesteldheid om botsings, gepaardgaande beserings en skade ten opsigte van persone en besittings te voorkom. Kennisontsluiting vind ten opsigte van die vervoersisteem, verkeer in die algemeen en verkeersreëls plaas. Tydens verkeersveiligheidsopvoeding word leerders tot die aankweek van gewoontes om verkeersreëls na te kom, gelei. Hierbenewens word leerders gemotiveer tot 'n persoonlike verantwoordelikheidsin met betrekking tot padgebruik. Padgebruikers word onder meer ook bewus gemaak van bepaalde beperkings wat aanwesig is en die potensiële gevaar wat dit meebring. Besluitnemingsvaardighede en die korrekte toepassing van hierdie vaardighede word bewerk (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:10).

Binne die spektrum van doelformulering word onderskeid gemaak tussen doelstellings met betrekking tot houding en waardes en andersyds doelstellings met betrekking tot kennis, begrip, gedrag en vaardighede (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:10-13).

Doelstellings met betrekking tot houding en waardes geld ten opsigte van die totale leerderpopulasie. Die onderwyser se opinie aangaande die vermoëns van leerders speel hier 'n pertinente rol (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:10).

Doelstellings ten opsigte van die aankweek van 'n positiewe houding en 'n bepaalde waardestruktuur met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding verwys onder meer na 'n persoonlike verantwoordelikheid om botsings te voorkom, gewenste gedragspatrone wat hoflikheid teenoor medepadgebruikers insluit, 'n bewustheid aangaande beperkte vermoëns, morele waardes, respek vir die eie asook die lewe van ander en die verbetering van lewenskwaliteit (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:10,11).

Doelstellings met betrekking tot kennis en begrip wat ten opsigte van die preprimêre skoolfase geld, is onder meer die volgende (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:12):

- Begrip aangaande die basiese konsepte van verkeer en verkeersveiligheid.
- Insig in basiese reëls en die belangrikheid daarvan.
- Bekendheid met verkeersveiligheidsmaatreëls.
- Die identifisering van gevare wat 'n indikasie van moontlike noodsituasies gee.
- Leerders raak bekend met veilige roetes na en van die huis en skool en die beplanning van sodanige roetes.
- Begrip ten opsigte van verkeersligte, verkeerstekens, padmerke en waarskuwingstekens in die omgewing.
- Bekendheid met veilige speelplekke.
- Kennis van basiese reëls ten opsigte van fietsry.
- Insig ten opsigte van oorsake van botsings waarin voetgangers betrokke is.
- Begrip insake verskillende voertuie en die kenmerke en betekenis daarvan vir voetgangers en passasiers.

Doelstellings met betrekking tot gedrag en vaardighede wat ten opsigte van die preprimêre skoolfase geld, is onder meer om leerders aangaande die volgende in te lig, te wete die fisiese omgewing, basiese verkeersreëls, veiligheidsmaatreëls soos skolierpatrollies, onveilige plekke waar liefs nie geloop en gespeel moet word nie, veilige speelplekke, die toepassing van veiligheidsmaatreëls ten opsigte van die roete na en van die huis, verkeerstekens en die werking en funksie van verkeersligte, reëls wat vir fietsryers geld, veilige roetes vir fietsryers asook reëls wat vir passasiers in private of publieke voertuie geld. Hierbenewens word leerders gelei om vaardighede met betrekking tot die skat van afstand en tyd te verbeter (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:12).

Doelstellings wat ten opsigte van kennis, begrip, gedrag en vaardighede met betrekking tot leerders in die intermediêre fase geld, is onder meer dat leerders gelei moet word om bekend te raak met die volgende: veiligheidsmaatreëls en die toepassing daarvan, basiese verkeerskonsepte, 'n verskeidenheid verkeersituasies, potensiële gevare asook tekens daarvan, wyses hoe om gevare by 'n wenslike organisasie aan te meld, verkeersregulasies wat vir voetgangers, fietsryers en passasiers in private en publieke voertuie geld, die aangewese optrede ten tye van 'n botsing wat die onmiddellike optrede asook wie in kennis gestel moet word, insluit, die betekenis van tekens aan ander padgebruikers asook die gebruik daarvan, die belangrikheid van geduld en hoflikheid, die verantwoordelikheid van die individu ten opsigte van die handhawing van veiligheid en die verbetering van die lewensgehalte en -kwaliteit binne die spektrum van 'n bepaalde gemeenskap (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:12).

4.2.10.3 Inhoud

Temas vir verkeersveiligheidsopvoeding word op grond van die doelstellings met die kurrikulum, gemeenskaplike beperkings en probleme in verskillende ouderdomsgleuwe, psigologiese kenmerke van die leerders en hulle belangstellings asook gepaste wyses van leer en onderrig ten opsigte van elke bepaalde ouderdomsgroep geselekteer (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:15).

Die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Israel ten opsigte van leerders tussen vyf en ses jaar, maak vir vyf kerntemas, te wete die voetganger, fietsryer, passasier, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel voorsiening. Vir elkeen van die vermelde temas is die ooreenkomstige kernleerinhoud geïdentifiseer. Die uiteensetting daarvan is soos volg (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:17):

Die tema "voetganger" word in drie onderafdelings, te wete loop veilig, steek die straat veilig oor en speel veilig, verdeel. Onder die eersgenoemde ressorteer reëls wat ten opsigte van voetgangers geld asook bronne van gevaar in die verkeersomgewing. Die veilige oorsteek van die straat verwys na reëls waarvolgens die straat oorgesteek moet word, gevaarlike situasies wat mag ontstaan en die hulp van 'n volwassene daartydens. Die laasgenoemde tema, te wete speel veilig, hou verband met plekke waar kinders toegelaat word om te speel, die grense van speelareas asook die belangrikheid van volwasse toesig (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:17).

Die tema "fietsryer" hou verband met die dele van die driewiel en fiets, hoflikheid teenoor medepadgebruikers en reëls wat tydens fietsry geld. Hieronder ressorteer balans en kontrole, spoed, volgafstande, sirkels en draaie, handseine, die gebruik van die klokkie, bewustheid aangaande eie beweging en aktiwiteite in die onmiddellike verkeersomgewing, moontlike gevare asook toegelate plekke waar gery mag word (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:17).

Die tema "passasiers" sentreer rondom drie kerngedagtes, te wete veiligheidsmaatreëls binnein die voertuig (hieronder ressorteer die verpligte gebruik van veiligheidstoeltjies en –gordels asook dele in die voertuig wat liefs vermy moet word), reëls vir passasiers (die volgende komponente is ter sprake: in en uitklim asook 'n reeks "moenies", te wete dele van die liggaam wat nie by die voertuig uitgesteek mag word nie, die bestuurder wat nie gesteur moet word nie, 'n passasier wat nie die voertuig moet verlaat indien dit beweeg nie en 'n jong kind wat nie alleen in 'n voertuig gelaat moet word nie), reëls vir passasiers wat van publieke vervoer gebruik maak (met verwysing na die gedrag van passasiers) en laastens die gedrag van passasiers asook reëls wat in 'n skoolbus geld (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:17).

Vir die "voornemende bestuurder" word die kennisinhoud aan die hand van twee basiese temas geselekteer, te wete speel met 'n speelgoedmotortjie in toegelate plekke asook kommunikasie tussen padgebruikers (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:17).

Ten opsigte van die "verkeerstelsel" geld die onmiddellike omgewing wat verwys na veilige roetes na en van die preprimêre skool, veilige plekke waar gespeel kan word, paaie en strate in die omgewing, verkeerstekens en -ligte vir voetgangers en verskillende tipes voertuie en hulle kenmerke (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:17).

Met betrekking tot die begrondingsfase word daar ten opsigte van graad 1 vir vier temas, te wete die voetganger, fietsryer, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel voorsiening gemaak (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:18).

Leerders in graad 1 word met betrekking tot die voetgangertema aan veilige loop (reëls, sypaadjies, gevare), die veilige oorsteek van 'n straat of pad (voetgangerfasiliteite, verkeersligte, reëls, mense wat kan help, veiligheidsmaatreëls soos weerkaatsende kleredrag), veilige speelplekke (reëls, onveilige plekke soos parkeerareas en sypaadjies) en persoonlike verantwoordelikheid blootgestel (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:18).

Graad 1-leerders word blootgestel aan veilige fietsry met betrekking tot die nakoming van verkeersreëls, stabiele ryvermoë, die keuse van lane, veiligheidsmaatreëls en wyses hoe om versigtig te rem (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:18).

Ten opsigte van die leerder as voornemende bestuurder is waaksaamheid en oplettendheid met betrekking tot aksies van die bestuurder gedurende die rit ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:18).

Die verkeerstelsel en die komponente daarvan verwys na die volgende ten opsigte van graad 1-leerders (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:18):

- Die onmiddellike omgewing en dienooreenkomstige roetes.
- Strate en/of paaie in die buurt, kenmerke daarvan en gevare daaraan verbonde.
- Voertuie en ooreenkomstige kenmerke (byvoorbeeld spoed).
- Nooddienste (byvoorbeeld ambulanse en polisievoertuie) en die funksie daarvan.

Graad 2-leerders word aan vyf temas, te wete die voetganger, fietsryer, passasier, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel tydens verkeersveiligheidsopvoeding blootgestel (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:19).

Ten opsigte van die "voetganger" as tema geld wyses hoe om veilig te loop wat die beplanning van veilige roetes en gevare verbonde aan die gedrag van medepadgebruikers insluit, die veilige oorsteek van 'n straat of pad met verwysing na waaksaamheid en mense wat hulp kan verleen, hoe en waar om veilig te speel wat onder meer toepaslike reëls vir spele en die roete na die speelplek inhou asook persoonlike verantwoordelikheid (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:19).

Ten opsigte van graad 2-leerders as fietsryers word die fiets as 'n nie-gemotoriseerde voertuig met verwysing na die konstruksie daarvan en verskillende tipes fietse, hindernisse in die straat of pad soos hobbels asook die belangrikheid van ouerlike toesig, hanteer (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:19).

Die passasier en passasiersgedrag as tema behels die volgende leerinhoud (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:19):

- Die binnekant van die voertuig met verwysing na veiligheidsgordels.
- Reëls wat ten opsigte van passasiersgedrag geld.
- Publieke vervoer en skoolbusse wat onder meer hoflikheid en die beskerming van publieke eiendom insluit.

Leerders in graad 2 word tydens verkeersveiligheidsopvoeding met betrekking tot die tema "die voornemende bestuurder" aan bestuursfunksies blootgestel wat na 'n bewustheid aangaande die bestuursaksie asook die risiko's daaraan verbonde verwys (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:19).

Die verkeerstelsel as tema dui op 'n bewusmaking aangaande die verkeerstelsel asook algemene veiligheid in die buurt. Hier onder ressorteer die padnetwerk in die buurt asook die identifisering van gevare. Tesame hiermee is die komponente van die pad (interseksies, eilande, sirkels, verkeersligte en tekens), voertuie wat die funksie van verskillende voertuie asook die spoed daarvan insluit asook wyses hoe om van nooddienste soos die polisie en noodhulp gebruik te maak in hierdie stadium ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:19).

Dieselfde vyf temas wat in graad 2 behandel word, geld ook vir graad 3-leerders. Dit is die voetganger, fietsryer, passasier, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:20).

Met verwysing na die voetgangertema kom die volgende in graad 3 ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:20):

- Veilige loop met verwysing na reëls wat vir voetgangers geld.
- Veilige oorsteek van 'n straat of pad. Hieronder ressorteer tipes kruisings, treinspooroorgange, gevaarlike situasie waarin hulp ontbied moet word asook 'n bewuswording van die wyses waarop bestuurders reageer.
- Veilige speel wat die roete na die speelplek asook die keuse van speletjies insluit.
- Speletjies op rolskaatse.
- Persoonlike verantwoordelikheid.

Kennis aangaande die leerder se rol as fietsryer word vergestalt in die fiets as 'n nie-gemotoriseerde voertuig wat die instandhouding daarvan insluit, hindernisse in die pad, sigbaarheid, toestemming van die ouers en/of ander volwassenes alvorens fiets gery mag word asook gehoorsaamheid aan volwassenes se instruksies (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:20).

Ten opsigte van passasiersopvoeding geld die volgende in graad 3 (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:20):

- Veiligheidsgordels tesame met die funksie en struktuur daarvan.
- Reëls wat ten opsigte van passasiersgedrag in 'n private voertuig geld.
- Reis in 'n publieke voertuig met verwysing na die onafhanklike gebruik van publieke vervoer, passasiersgedrag, die busstop opsigself, waar die busstop geleë is asook roetes wat gevolg word.

Die voornemende bestuurder as tema in graad 3 behels dat leerders met die bestuursaksie van verskillende voertuie bekend gestel word. Hieronder ressorteer die kenmerke van verskillende voertuie asook probleme met betrekking tot die bestuur daarvan (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:20).

Ten opsigte van die verkeerstelsel en sy komponente geld die volgende in graad 3 (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:20):

- Verkeer en veiligheid in die buurt.
- Verkeerstekens in die buurt (tipes verkeerstekens en die funksie daarvan).
- Probleme en wyses hoe die probleme gerapporteer behoort te word.
- Die effek van wisselende weersomstandighede op padgebruikers en die verkeer (sigbaarheid en die gevaar van gly).
- Wyses hoe om hulp (die polisie en noodhulpdienste) te ontbied.

Verkeersveiligheidsopvoeding vir die intermediêre skoolfase strek vanaf graad 4 tot 6. Die leerInhoud wat met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding vir graad 4 geselekteer is, is onderverdeel in vyf temas, te wete die voetganger, fietsryer, passasier, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel met sy komponente (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:21).

Graad 4-leerders word ten opsigte van die voetganger-tema aan die volgende leerinhoud blootgestel (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:21):

- Voetgangergedrag met verwysing na verkeersregulasies, sigbaarheid, oogkontak tussen padgebruikers en bedagsame voetgangergedrag.
- Die oorsteek van 'n straat of pad, voetgangerfasiliteite, beweging van voertuie asook gevare en risiko's verbonde aan die oorsteek van 'n straat.
- Reëls wat tydens speletjies geld met verwysing na die keuse van speelplekke.
- Speletjies op rolskaatse en beginsels wat veilige skaats onderlê.

Met betrekking tot die fietsryer as tema word graad 4-leerders in Israel onderrig ten opsigte van die verantwoordelikheid teenoor die self en ander, veilige fietsry wat vaardighede om die fiets te beheer, nakoming van verkeerstekens en -reëls en handseine insluit asook veiligheidsmaatreëls met verwysing na weerkaatsende toerusting en die dra van fietsryhelmets (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:21).

Die voorgeskrewe leerinhoud ten opsigte van passasiersopvoeding in graad 4 verwys na passasiersgedrag tydens 'n rit. Hierdie subtema sluit in- en uitklim, keuse van 'n sitplek, veiligheidsmaatreëls in 'n voertuig, gedrag tydens die rit asook die uitwerking van die passasier se gedrag op die bestuurder in (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:21).

Ten opsigte van die voornemende bestuurder as tema geld die verantwoordelikheid van die bestuurder teenoor ander padgebruikers asook moontlike konfliksituasies en oplossings daarvoor in graad 4 (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:21).

Die volgende kernleerinhoud word ten opsigte van die verkeerstelsel en sy komponente aangedui (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:21):

- Die omgewing met betrekking tot die betrokke dorp of stad met verwysing na die vervoerstelsel, 'n kaart van die omgewing asook vervoerroetes.
- Vervoerroetes in die buurt wat roetes na 'n spesifieke einddoel asook die erkenning van verkeerstekens in die buurt en moontlike hindernisse met betrekking tot voetgangers insluit.

- Tipes paaie en die komponente daarvan met verwysing na eilande, lane, die skouer van die pad en kruisings.
- Die identifisering en rapportering van hindernisse ten opsigte van die infrastruktuur.
- Mense wat hulp kan verleen soos die polisie, die verkeersafdeling, verskillende patrollies en wyses hoe hierdie instansies gekontak kan word.

Dieselfde vyf temas wat ten opsigte van graad 4 aan die orde was, geld ook vir graad 5-leerders (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:22).

Voetgangeropvoeding in graad 5 sluit die volgende kerninhoud in (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:22):

- Voetgangergedrag (groepsgedrag, die gebruik van stedelike sowel as plattelandse paaie, voetgangeropvoeding met verwysing na verskillende tye van die dag en wisselende weersomstandighede).
- Die vlak van veiligheid wanneer die straat of pad oorgesteek word (oordeelsvermoë in wisselende weersomstandighede, erkenning en identifisering van die oorsake van botsings waar kinders tydens die oorsteek van 'n straat of pad beseer word, vermyding van die oorsteek van 'n straat of pad by 'n gevaarlike plek en sigbaarheid).
- Verantwoordelikheid en persoonlike voorbeeld (die rol van die skolierpatrollie, vermyding van gevaarlike situasies in die keuse van plekke waar gespeel kan word en tydens spele).

Ten opsigte van die fietsryer as tema geld veilige fietsry aan die hand van reëls en regulasies vir die individu of groep op verskillende paaie, wanneer dit donker is en tydens wisselende weersomstandighede. Hierbenewens is veiligheidsmaatreëls soos fietsligte, weerkaatsers en defensiewe kleredrag ter sprake. Die instandhouding van die fiets wat die gereelde nagaan van die fiets veronderstel, geld ook vir leerders in graad 5 (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:22).

Met betrekking tot passasiersopvoeding is die onderhawige ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:22):

- Bewuswording van gewenste bestuursaksies in 'n private en publieke voertuig.
- Veiligheidsmaatreëls in die voertuig en die rapportering van verdagte voorwerpe, oop deure of probleme wat met ligte ondervind word.
- Gedrag in 'n publieke voertuig en skoolbus met verwysing na respek vir medepassasiers, positiewe reaksie op die bestuurder se versoeke asook die instandhouding en bewaring van die binne- en buitekant van die voertuig.

Aangaande die voornemende bestuurder as tema word leerders in graad 5 met betrekking tot faktore wat die bestuurder en bestuursvermoë kan beïnvloed, onderrig. Omgewingsfaktore soos die padtoestand, verkeers- en weersomstandighede asook interne faktore soos moegheid, gemoedstemming en gesondheid is ter sprake. Tesame hiermee geld kenmerke en beperkings van die voertuig en die invloed daarvan op die bestuursaksie, rem- en stopafstande asook sigbaarheid (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:22).

Die verkeerstelsel en sy komponente hou die volgende in (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:22):

- Die verkeersomgewing met verwysing na veilige verkeersroetes, verkeersdigtheid, sigbaarheid, spoed asook veiligheidskenmerke van die pad.
- Verkeersmaatreëls soos verkeersligte en -tekens, voetgangeroorgange, eilande, sirkels, hobbels en die verkeerspolisie.
- Die bydrae van verskillende wyses van vervoer tot mobiliteit, veiligheid en die verbetering van die omgewing.
- Kennis aangaande mediese hulpdienste en wyses hoe dit ontbied kan word.

Dieselfde bovermelde vyf temas te wete die voetganger, fietsryer, passasier, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel en sy komponente geld ook vir leerders in graad 6 tydens die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:23).

Voetgangeropvoeding behels die volgende (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:23):

- Voetgangergedrag (bronne van gevaar, wisselende weersomstandighede en sigbaarheid bedags en snags).
- Die oorsteek van 'n straat of pad (wyses waarvolgens die pad of straat by gevaarlike plekke oorgesteek behoort te word, wyses waarop kinders by botsings en gepaardgaande beserings betrokke raak en hoe dit voorkom kan word).
- Die rol van die skolierpatrollie (persoonlike verantwoordelikheid, positiewe leierskap asook ouer kinders se verantwoordelikheid ten opsigte van hulpverlening aan jonger kinders).
- Hindernisse in die straat of pad (identifisering van gevaarlike hindernisse en wyses hoe hierdie gevare verwyder kan word).

Ten opsigte van die fietsryer as tema geld die volgende in graad 6 (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:23):

- Veilige fietsry langs die weg van reëls en regulasies (in 'n groep, op verskillende paaie, in swak lig en verskillende weersomstandighede).
- Veiligheid met betrekking tot die vermyding van gevaarlike situasies.
- Veilige roetes (die keuse van ('n) roete(s), die gebruik van 'n kaart waarop veilige fietsryroetes aangedui is asook kennis aangaande verkeerstekens wat op die roete voorkom).
- Kommunikasie deur middel van oogkontak en tekens tussen padgebruikers.
- Verantwoordelikheid ten opsigte van die instandhouding van die fiets.

Die volgende leerinhoud is tydens passasiersopvoeding in graad 6 ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:23):

- Bewustheid aangaande die wyse waarop 'n private en publieke voertuig bestuur behoort te word met verwysing na die invloed van groepsdruk op die bestuurder.
- Bronne van gevaar soos 'n oop deur, verdagte voorwerpe en die sone rondom die trappe in 'n (skool)bus.
- Gedrag in 'n private en publieke voertuig of in 'n skoolbus met verwysing na hoflikheid teenoor medepassasiers, instandhouding van eiendom binne en buite die voertuig, die invloed van die passasiers op die bestuurder asook die voorbeeld van ouer passasiers aan jongeres.

Ten opsigte van die voornemende bestuurder as tema word leerders tot insig aangaande basiese verkeersreëls wat vir bestuurders geld, gelei. Hieronder ressorteer verkeersligte, padtekens, handseine en spoedperke. Besluitnemingsprosesse wat tydens die bestuursaksie ter sprake is, word ook in graad 6 beklemtoon. Aspekte wat hierby ingesluit word, is besluitneming waar 'n verskeidenheid faktore tegelykertyd geld, die vermyding van potensiële noodsituasies, kritiese observasie met betrekking tot die nakoming van verkeersreëls (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:23).

Ten opsigte van die verkeerstelsel en sy komponente is die volgende in graad 6 ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:23):

- Padnetwerk (tipes paaie, stedelike en plattelandse paaie asook die infrastruktuur van hoofweë).
- Verkeersbeheersisteme (verkeersligte).

- Interseksies (uitleg van 'n kruising, die rol van kruisings asook risiko's wat daaraan verbonde is).
- Die invloed van die ontwikkeling van voertuie op die fisiese en sosiale omgewing (geskiedenis van die voertuig).
- Die rol en funksie van instansies in die gemeenskap wat hulle vir die bevordering van verkeersveiligheid (soos die polisie en munisipaliteite) beywer.
- Instansies wat noodhulpdienste lewer (wanneer en hoe om hierdie dienste te ontbied).

Net soos in die geval van die bovermelde grade geld dieselfde vyf temas ook ten opsigte van graad 7 (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:24).

Voetgangeropvoeding sluit veilige gedrag met verwysing na besluitneming, risiko's en gevare asook oorsake van botsings in. Tesame hiermee word 'n persoonlike verantwoordelikheid in 'n poging om botsings te voorkom, gekweek. Hieronder ressorteer sigbaarheid, die gevaar verbonde aan die gebruik van 'n "walkman" tydens verkeersdeelname asook hoe om veilig langs 'n treinspoor te loop (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:24).

Ten opsigte van die fietsryer word die onderhawige in Israel in graad 7 aangebied (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:24):

- Voor- en nadele van die fiets.
- Veilige fietsry op paaie en in strate.
- Kommunikasie tussen padgebruikers deur middel van oogkontak, handseine waardeur intensies te kenne gegee word, die aanvaarding van handseine en tekens van medepadgebruikers asook hoflikheid en bedagsaamheid tydens verkeersdeelname.
- Die ontwikkeling van die fiets as 'n vervoermiddel.

Passasiersopvoeding in graad 7 streef om die volgende leerinhoud aan leerders te bied (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:24):

- Persoonlike verantwoordelikheid met verwysing na die gebruik van veiligheidsgordels, gewenste speletjies en aktiwiteite vir jong passasiers gedurende 'n lang rit en 'n bewuswording aangaande die wyse waarop die bestuurder bestuur.
- Kriteria vir die keuse van 'n vervoermiddel (die toestand en veiligheid van die voertuig asook die verband tussen die voertuig, die doel van die reis en die toestand van die pad).
- Die rol van die passasier in die voorkoming van noodsituasies dit wil sê die identifisering en rapportering van hindernisse en gevaarlike situasies).

Ten opsigte van die voornemende bestuurder is die volgende kennisinhoud ter sprake (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:24):

- Probleme wat spruit uit die beperkings van die bestuurder. Hieronder ressorteer die reaksie van die bestuurder op 'n stimulus, die wyse waarop die inligting geprosesseer word en die reaksietyd. Tesame hiermee is sigbaarheid, aandag en afleiding ter sprake.
- Probleme wat spruit uit die beperkings van die voertuig soos onder meer meganiese beperkings asook beperkings van die visieveld soos blindekolle.
- Probleme wat spruit uit die padtoestand, weersomstandighede en graad van lig.
- Probleme wat spruit uit die verkeersomstandighede soos verkeersdigtheid.

Ten opsigte van die verkeerstelsel en die komponente daarvan word die volgende in Israel in graad 7 aangebied (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:24):

- Kenmerke van die verkeer en die padnetwerk (verkeer op verskillende paaie, tipes verkeer, verkeersvolume, spoed, maatreëls waarmee die verkeer beheer word soos eilande en hobbels asook verkeerstekens en die klassifikasie daarvan).
- Die ontwikkeling van vervoer in die twintigste eeu (die invloed van vervoer op die gemeenskap en die ekonomie).
- Noodhulp (wyses waarop professionele hulp ontbied word, wyses hoe om na wonde om te sien en redes waarom beseerdes nie op die toneel beweeg mag word nie).

4.2.10.4 Samevatting

Die kurrikulum van Israel blyk volledig en omvattend te wees. Verkeersveiligheidsopvoeding streef daarna om leerders met kennis, positiewe houdings en verantwoordelikheid toe te rus. Respek vir die lewe en lewenskwaliteit word aangekweek in 'n poging om verkeersbotsings ten alle koste te voorkom.

Dertig lesse van een uur elk word per jaar aangebied wat weer onderverdeel word in 'n uur per week per klas. Verkeersveiligheidsopvoeding kan enersyds as 'n selfstandige leerprogram aangebied word en andersyds by 'n verskeidenheid leerprogramme geïntegreer word. 'n Multi-dissiplinêre benadering blyk aan die orde te wees.

Alle verkeersveiligheidsaktiwiteite word gekoördineer in 'n poging om kontinuïteit te bewerk sodat langtermyndoelstellings bereik kan word. Onderrigmedia wat tydens die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding gebruik word, is modern en spreek van 'n hoë gehalte. Deskundiges word ook by die aanbieding en beplanningsfase betrek. Hierdeur word die trefkrag van verkeersveiligheidsopvoeding verhoog.

Daar word onderskei tussen doelstellings met betrekking tot houding en waardes en doelstellings met betrekking tot kennis, begrip, gedrag en vaardighede. Hierdie doelstellings is in die voorafgaande in besonderhede uitgespel.

Die seleksie van temas vir verkeersveiligheidsopvoeding vind ooreenkomstig die kurrikulumdoelstellings, die beperkings van die kind, psigologiese kenmerke van leerders, belangstellings en wyses waarop leerders in bepaalde ouderdomsgroepe leer, plaas. Met die uitsondering van graad 1 word daar in al die ander grade voorsiening vir vyf temas, te wete die voetganger, fietsryer, passasier, voornemende bestuurder en die verkeerstelsel gemaak.

Temas toon 'n duidelike progressiewe opbou aangesien dieselfde temas, dog in meer besonderhede, in al die grade herhaal word. Kontinuïteit is soos reeds genoem ter sprake.

Die kerninhoud van verkeersveiligheidsopvoeding in Israel word onder die volgende hooftemas ingedeel (Ministry of Education Culture and Sports, 1995:15):

- Voetgangeropvoeding (voetgangergedrag, die oorsteek van strate en paaie en veilige speelplekke).
- Fietsryopvoeding (die driewiel en fiets).
- Passasiersopvoeding met die oog op private en publieke vervoer.
- Bestuurderopvoeding (die leerder as voornemende bestuurder).
- Die verkeerstelsel en komponente daarvan (die onmiddellike omgewing, hoofweë, paaie, voertuie en noodhulp).

Die invoeging van noodhulp as 'n komponent van die verkeerstelsel vanaf graad 1 is met verwysing na kurrikula van ander lande (met uitsondering van die Verenigde Koninkryk) enig in sy soort. Die relevansie daarvan word aangetoon deurdat hierdie subtema onderverdeel word in beskikbare nooddienste, die funksie daarvan, wyses hoe om daarvan gebruik te maak, wyses hoe om noodsituasies te rapporteer en die hantering van wonde en beseerdes op die botsingstoneel.

Die uiteensetting van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in skole in Israel, die doelstellings met die kurrikulum, die relevansie van die temas wat geselekteer is asook kriteria vir die seleksie van temas blyk weldeurdag, sistematies en navolgenswaardig te wees.

4.2.11 Nieu-Seeland

4.2.11.1 Inleiding

Verkeersveiligheidsopvoeding in Nieu-Seeland vorm 'n integrale deel van die offisiële skoolkurrikulum (Department of Transport, 1996:8-27).

Verkeersveiligheidsopvoeding strek veel verder as die inoefening van 'n verskeidenheid vaardighede en 'n blote bewusmakingsveldtog aangaande die veiligheid op paaie in Nieu-Seeland. Hierbenewens sluit veilige verkeersdeelname ook kennis aangaande veilige padgebruik en die aankweek van waardes, 'n positiewe houding, probleemoplossingsvermoëns en besluitnemingsvaardighede in (Department of Transport, 1996:8-27,8-28).

Die rol van die skool geniet in hierdie verband prominensie aangesien dit juis in hierdie opvoedingsmilieu is waar verkeersveiligheidsopvoeding tot sy reg kom (Department of Transport, 1996:8-27,28).

Dit word aanbeveel dat onderwysers wat reeds in die praktyk is indiensopleiding insake verkeersveiligheidsopvoeding moet ondergaan (Land Transport Safety Authority, 1991:1). Onderwysers se bydrae tot die ontwikkeling van programme vir verkeersveiligheidsopvoeding is waardevol aangesien hulle oor ondervinding, vaardighede, kennis en 'n positiewe houding hieraangaande beskik. Die ontwikkeling van programme geskied met die oog op die oorkoepelende doel en leerders se behoeftes word hiertydens deurentyd in ag geneem (Land Transport Safety Authority, 1991:2).

Onderwysers word aangemoedig om tydens die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding van onder meer selfontdekking deur middel van verhoogde leerderdeelname, blootstelling aan werklike verkeersituasies, simulasie-situasies, die inoefening en bemeestering van 'n verskeidenheid relevante vaardighede, rolspel, probleemoplossing en leer voortspruitend uit die voorbeeld van positiewe rolmodelle gebruik te maak. Dit is veral praktiese oefeninge in die werklike verkeersituasie wat benadruk word uit die vermelde lys van tegnieke wat klaskameronderrig komplementeer (Land Transport Safety Authority, 1991:2).

Die integrering van verkeersveiligheidsopvoeding in ander kurrikulumareas word bemoontlik aangesien gemeenskaplike doelstellings en doelwitte voorkom. Verkeersveiligheidsopvoeding word egter ook as 'n selfstandige leerprogram aangebied. Ander leerprogramme word dan weer hierin geïntegreer. 'n Taalleerprogram wat gerig is op lees kan byvoorbeeld met fietsryopvoeding verband hou en deur middel van integrering word doelstellings van beide hierdie programme bereik (Land Transport Safety Authority, 1991:2).

Verkeersveiligheidsopvoeding in Nieu-Seeland is egter nie slegs tot onderrig op skoolvlak beperk nie, maar lewer 'n bydrae tot die ontwikkeling van lewensvaardighede met betrekking tot alle lewensektore. Benewens die formele skoolstruktuur neem 'n aantal instansies wat hulle vir verkeersveiligheidsopvoeding beywer, ook verantwoordelikheid vir die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak. Bestaande programme in verkeersveiligheidsopvoeding wat tans in Nieu-Seeland aangebied word, is onder meer "Safe Play" vir kinders tot vyf jaar, "Safe Start Parent Training Programmes" ter ondersteuning van ouers van vyfjariges met die oog op meer effektiewe verkeersveiligheidsopvoeding, "Safe Walking" gerig op die vyf- tot agtjarige, "Safe Passenger" vir kinders tussen vyf en tien jaar" en "Safe Cycling" vir nege- tot veertienjariges (Land Transport Safety Authority, 1991:2,3,7).

4.2.11.2 Doel

Effektiewe verkeersveiligheidsopvoeding in Nieu-Seeland streef na die bereiking van die volgende doelstellings (Department of Transport, 1996:8-27):

- Blootstelling aan en integrering van emosionele, sosiale, fisiese en intellektuele komponente tydens verkeersveiligheidsopvoeding.
- Motivering tot antisipasie van moontlike gevolge van besluite en aksies.
- Die ontsluiting van kennis en die ontwikkeling van vaardighede sodat verkeersdeelname met groter selfvertroue kan gepaardgaan.
- Sosiale druk op padgedrag.
- Probleemoplossingstegnieke.

Verkeersveiligheidsopvoeding in Nieu-Seeland streef daarna om jong padgebruikers met kennis, vaardighede en positiewe gesindhede toe te rus wat hulle in staat sal stel om veilige voetgangers, fietsryers en passasiers te wees (Land Transport Safety Authority, 1991:6).

Verkeersveiligheidsopvoeding maak aanspraak op die emosionele, sosiale, fisiese en intellektuele prosesse van leerders. Hierdeur word leerders gemotiveer om hulle eie optrede in die verkeersituasie te evalueer ten opsigte van eie veiligheid asook die implikasie wat dit vir medepadgebruikers inhou. Hiertydens word leerders gelei om persoonlike keuses asook die moontlike gevolge daarvan deeglik te oorweeg alvorens tot aksie oorgegaan word. Besluitnemingsprosesse word onderrig aan die hand van die oorweging van 'n aantal idees, die rol wat persoonlike waardes hierin vertolk, die insameling van toepaslike inligting, die kommunikasie van idees, die oorweging van alternatiewe en die neem van 'n verantwoordelike besluit. Reeds verworwe kennis en vaardighede lewer 'n bydrae tot verantwoordelike besluitneming (Land Transport Safety Authority, 1991:6).

Verkeersveiligheidsopvoeding streef na die verwerwing van vaardighede en die verbetering van vermoëns in die toepassing van hierdie vaardighede. Dit sluit voorts ook die aankweek van 'n positiewe houding en 'n bepaalde waardestruktuur in. Kennis aangaande verkeersreëls en potensiële gevolge van aksies word ontsluit (Land Transport Safety Authority, 1991:7).

Dit volg dat verkeersveiligheidsopvoeding die opvoeding van voetgangers, fietsryers en passasiers met die oog op veilige verkeersdeelname ten doel het. Skolierpatrollies word onder meer op die been gebring, die verpligte dra van fietsryhelmets word bevorder, passasiersgedrag in skoolbusse asook veilige roetes na en van die skool word benadruk (Land Transport Safety Authority, 1991:8).

4.2.11.3 Inhoud

Die uiteensetting van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding van Nieu-Seeland maak vir vier temas, te wete verkeersbewustheid, voetgangers, fietsryers en bestuurders voorsiening. Bo en behalwe hierdie temas word bepaalde inligting aangaande die beperkings van die kind in elke ouderdomsgleuf gegee. Hierdie tersaaklike inligting aan onderwysers poog om die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding te rig. Ten opsigte van die vyf- tot sewejarige leerderpopulasie wat ooreenstem met die Suid-Afrikaanse preprimêre skoolfase en die aanvang van die begrondingsfase word in hierdie verband onder meer in die kurrikulum vermeld dat dié leerders oor beperkte verkeerservaring en kennis beskik. Hierdie leerders bereik die skool meesal onafhanklik as voetgangers. Alhoewel sommige fietse besit, beskik leerders in hierdie fase nie oor die koördinasie, vaardighede en kennis om dit ten volle te beheer nie. Vyf- tot sewejariges se gedrag is dikwels onvoorspelbaar en sintuie is onderontwikkel wat tot verdere riskante verkeersdeelname kan lei (Land Transport Safety Authority, 1991:10).

Temas wat in terme van verkeersbewustheid vir vyf- tot sewejariges geld, is die volgende (Land Transport Safety Authority, 1991:10,11):

- Paaie en verkeer (tipes paaie en die gebruik daarvan, veiligheidsmaatreëls, tipes voertuie en die gebruik daarvan, diere in die verkeer).
- Verkeerstekens en die betekenis daarvan (vorms, kleur en die klassifikasie van verkeerstekens).
- Mense wat hulp kan verleen (hulle rol en taak in die gemeenskap).
- Plekke waar veilig gespeel kan word (die grense van parke en speelterreine).
- Verkeersgevare (passasiersgedrag in 'n bus, plaasimplemente en hindernisse in die omgewing).

Voetgangeropvoeding vir leerders tussen vyf en sewe jaar behels die volgende (Land Transport Safety Authority, 1991:11):

- Die gebruik van 'n sypaadjie (veilige en hoflike gebruik daarvan en gevare soos motors wat agteruit ry).
- Die oorsteek van 'n straat of pad (tegnieke waarvolgens 'n straat veilig oorgesteek kan word, die keuse van veilige plekke waar 'n straat of pad oorgesteek kan word, die gebruik van voetgangerfasiliteite en/of die hulp van die skolierpatrollie).
- Voetgangerveiligheid (die uitwerking van wisselende weersomstandighede op die padgebruiker asook weerkaatsende kleredrag).
- Stap in die omgewing (loop waar 'n sypaadjie ontbreek asook moontlike gevare in die omgewing).

In terme van fietsryopvoeding word die leerder tussen vyf en sewe jaar aan verskillende tipes fietse, die gebruik daarvan, dele van die fiets, die geskiedenis van die fiets asook die vorm en kleur daarvan blootgestel (Land Transport Safety Authority, 1991:11).

Passasiersopvoeding is gerig op veilige passasiersgedrag wat die gebruik van veiligheidsgordels, gewenste aktiwiteite en speletjies gedurende 'n lang rit asook die dra van troeteldiere in die verkeer insluit (Land Transport Safety Authority, 1991:12).

Die leerinhoud wat vir leerders tussen agt en elf jaar met spesifieke verwysing na die verkeersbewustheidstema geïdentifiseer is, is die volgende (Land Transport Safety Authority, 1991:10,11):

- Die verkeersomgewing (verkeersbeheermaatreëls soos verkeersligte, sirkels en verkeerstekens, die betekenis van verkeerstekens, die groepering van paaie, die plaaslike verkeersomgewing en potensiële gevare, diere in die verkeer).
- Roetes in die plaaslike verkeersomgewing (die keuse van 'n roete, die vermyding van gevaarareas en die verkenning van die omgewing).
- Verkeersreëls en regulasies (redes vir die bestaan van reëls en wie vir die ontwikkeling daarvoor verantwoordelik is).
- Padbou en instandhouding.
- Noodhulp (botsingslagoffers as voorbeeld vir spesifiek voetgangers asook draf in die verkeer).

Leerders tussen agt en elf jaar word in terme van voetgangeropvoeding in Nieu-Seeland aan die volgende temas blootgestel (Land Transport Safety Authority, 1991:12):

- Stap veilig (veilige roetes in die omgewing, strategieë hoe 'n straat of pad in gevaarlike situasies oorgesteek behoort te word, verantwoordelikheid ten opsigte van jonger padgebruikers, positiewe rolmodelle vir jonger padgebruikers, die rol en verantwoordelikheid van die skolierpatrollie).
- Loop in plattelandse areas (sigbaarheid ten opsigte van hoeke, afdammings en ophogings).
- Deel die straat of pad en sypaadjie met medepadgebruikers (skolierpatrollie, voetgangeroorgang, verkeerslig, sigbaarheid en basiese besluitnemingstegnieke).

Die leerInhoud in terme van die fietsryer as tema behels die volgende (Land Transport Safety Authority, 1991:12):

- Fietsry in die straat of op die pad ('n fiets as 'n kers- of verjaarsdaggeskenk, die keuse van veilige roetes in die omgewing, kommunikasie tussen padgebruikers, kennis van verkeersreëls, die gebruik van fietsryhelmets en weerkaatsende kleredrag, fietsryer-motoris-konflik asook die invloed van die portuurgroep op die fietsryer, dit wil sê groepsdruk).
- Basiese fietsryvaardighede (rem, draai, hantering van ratte, balans en kontrole asook strategieë om moontlike risiko's te vermy).
- Instandhouding van die fiets (dele van die fiets, probleemareas en basiese instandhouding).

Bestuurderopvoeding gerig op leerders tussen agt en elf jaar verwys na die volgende kennisinhoud (Land Transport Safety Authority, 1991:12):

- Die bestuurder en die voertuig (observasievermoë van die bestuurder, hoe bestuurders teenoor medepadgebruikers optree, reaksietyd en stopafstande).
- Passasiersgedrag (die uitwerking van groepsdruk, motivering ten opsigte van die dra van veiligheidsgordels asook hoflike gedrag in publieke voertuie).
- Wyses waarop motors mense tot voordeel strek (geskiedenis van die motor en vervoer van mense en goedere).
- Motors, paaie en gesinne (die gesin as eenheid, die gemeenskap, die beplanning van paaie en voetpaaie asook botsings en die gevolge daarvan).

Leerders in die ouderdomsgleuf elf tot dertien jaar word ten opsigte van verkeersbewustheid as tema ten opsigte van die volgende onderrig (Land Transport Safety Authority, 1991:10,11):

- Die verkeersomgewing (padgebruik tydens verskillende tye van die dag, kruisings, strategieë om botsings te voorkom en besluitneming).
- Vervoer en die omgewing (die impak van verskillende vervoermiddels op die fisiese en sosiale omgewing asook hoe motors mense tot voordeel kan strek).
- Die invloed van die motor op die gemeenskap (die geskiedenis van die pad, die motor en vervoer as sulks).
- Roetes in die plaaslike omgewing (die keuse van veilige roetes met betrekking tot die bestemming, wyse van vervoer en die vermyding van gevaarareas).
- Die vervoerkwessie (ondersoeke word geloods ten opsigte van die plaaslike vervoerkwessie, die ontwikkeling van aksiestappe ter verbetering van die plaaslike verkeersomgewing asook veilige perdry).
- Noodhulp (Hulp aan beseerdes asook basiese noodhulpprosedures).

Voetgangeropvoeding in die vermelde ouderdomsgroep in Nieu-Seeland wentel om veral ouer kinders se voorbeeld aan en verantwoordelikheid teenoor jonger padgebruikers asook die taak van funksie van die skolierpatrollie (Land Transport Safety Authority, 1991:11).

Die leerinhoud ten opsigte van fietsry as tema vir leerders tussen elf en dertien jaar word in die onderhawige aangedui (Land Transport Safety Authority, 1991:11,12):

- Redes vir fietsry (ry met 'n spesifieke oogmerk soos sport of plesier in gedagte).
- Veilige fietsry in die straat of op die pad (fietsryer-motoris-konflik, strategieë om botsings te voorkom, defensiewe toerusting soos helmets, die keuse van veilige roetes, kennis van verkeersreëls en fietspaadjies).
- Die fietsryer (fisiese faktore soos reaksietyd, voeding en water, moegheid, groepsdruk, persoonlike houding asook rolmodelle wat die fietsryer beïnvloed).
- Instandhouding van die fiets (instandhouding ter wille van veiligheid met spesifieke verwysing na bande, remme en ligte asook die aankoop van 'n fiets en toebehore).

Ten opsigte van die leerder as bestuurder geld die volgende temas (Land Transport Safety Authority, 1991:12):

- Veiligheid insake die voertuig (noodprosedures, motivering tot positiewe passasiersgedrag en hulpverlening tydens noodsituasies).
- Die bestuurder en die voertuig (vermoëns en gebreke van bestuurders en voertuie, behoeftes en verwagtings van die bestuurder).

- Die fietsryer en motorfietsryer (vryetydsbesteding, vaardighede ten opsigte van (motor)-fietsry, verantwoordelikhede en die veilige gebruik van die (motor)fiets).
- Wette en wetmakingsprosesse (die rol van die parlement, die wetmakingsproses, die rol van die hof en wetstoepassingsinstansies, die regstelsel, botsingstatistiek, analise van statistiek, algemene tendense, groepsdruk in 'n bepaalde gemeenskap, die inisiatief wat die gemeenskap aan die dag lê asook die bevordering van gesondheidsopvoeding in die gemeenskap).
- Die invloed van die gemeenskap op verkeersveiligheidskwessies (botsingstatistiek, analisering van statistiek, algemene tendense, groepsdruk in 'n bepaalde gemeenskap, inisiatief wat die gemeenskap aan die dag lê asook die bevordering van gesondheidsopvoeding in die gemeenskap).

4.2.11.4 Samevatting

Dit is in die bovermelde gestel dat verkeersveiligheidsopvoeding deel van die erkende skoolkurrikulum vorm. Dit manifesteer as 'n selfstandige leerprogram of deur middel van integrering in 'n verskeidenheid ander leerprogramme.

Verkeersveiligheidsopvoeding streef na die ontsluiting van kennis, die inoefening van vaardighede en die aankweek van 'n positiewe houding en lewensingesteldheid. Hierbenewens word leerders onder meer opgelei om die gevolge van hulle optrede in die verkeer te antisipeer alvorens opgetree word (Department of Transport, 1996:8-28). Leerders word deur middel van die ontwikkeling van besluitnemings- en probleemoplossingsvermoëns toegerus om veilige padgebruikers te wees. Dit is veral voetganger-, fietsry- en bestuurder oftewel passasiersopvoeding wat ter sprake is.

Onderwysers se bydrae tot die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding word erken en as waardevol beskou. Om hierdie rede word daar soveel klem op indiensopleiding gelê. Verkeersveiligheidsopvoeding is egter nie slegs tot onderrig op skoolvlak beperk nie, maar 'n aantal buite-instansies is behulpsaam in die aanbieding van lesse in verkeersveiligheidsopvoeding. Programme wat tans gevolg word, is hierbo vermeld.

Temas en kerninhoud blyk logies en sistematies te wees. Dit is op grond van die beperkings van leerders in 'n bepaalde ouderdomsgleuf geselekteer. Dit blyk dat hierdie tendens algemeen gevolg word. Vier temas te wete verkeersbewustheid, voetgangers, fietsryers en bestuurders is geïdentifiseer wat deurlopend in die kurrikulum voorkom. Dit blyk dat die omvang van die voetgangertema geleidelik afneem terwyl die hoeveelheid leerstof met betrekking tot fietsry, die bestuurder en verkeersbewustheid toeneem. Dit is duidelik dat die seleksie van leerstof ooreenkomstig die rolbekleding plaasvind. 'n Duidelike opbou in terme van die inhoud is te bespeur en alhoewel temas deurlopend herhaal word, wissel die reikwydte daarvan.

Die beperkings van leerders in bepaalde ouderdomsgleuwe word in die kurrikulum vermeld. Hierdie aspek blyk rigtinggewend te wees. Dit blyk voorts essensieel te wees dat onderwysers hiervan moet kennis neem en dat kennis hieraangaande 'n voorwaarde vir sinvolle verkeersveiligheidsopvoeding is.

Met verwysing na die voorafgaande kurrikula van ander lande word die insluiting van "animal traffic", die gebruik van 'n "walkman" (met die uitsondering van Israel se kurrikulum wat vir die laasgenoemde voorsiening maak) asook draf in die verkeer vir die eerste keer in 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vermeld.

4.2.12 Duitsland

4.2.12.1 Inleiding

Duitsland beskik nie oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding nie. 'n Onoffisiële kurrikulum bestaan wel wat deur die "Deutsche Verkehrswacht" in 1972 ontwikkel is en gedurende die tydperk tussen 1972 en 1974 geïmplementeer is (La Prévention Routière, 1996:23,27). Verkeersveiligheidsopvoeding vorm derhalwe 'n verpligte deel van die skoolkurrikulum (Du Plooy, 1986:73).

Lesse in verkeersveiligheidsopvoeding in primêre skole wissel van tien tot veertig lesse per jaar (La Prévention Routière, 1996:25). In hierdie verband huldig Du Plooy (1986:77) die mening dat verkeersveiligheidsopvoeding twintig uur per jaar vir die eerste vier skooljare beslaan. Vir die res van die skooljare word tien uur per leerprogram daaraan spandeer.

Bo en behalwe die onderrig wat op skoolvlak plaasvind, bied die "Deutsche Verkehrswacht" ook veral in die preprimêre skoolfase verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme aan (La Prévention Routière, 1996:17).

Volgens Du Plooy (1986:73) manifesteer verkeersveiligheidsopvoeding op verskillende vlakke in skole in Wes-Duitsland. Die differensiasie kan daaraan toegeskryf word dat verkeersveiligheidsopvoeding tydens opeenvolgende skoolfases vanaf die "Grundschule" tot aan die einde van die "Hauptschule" (die einde van die sesde skooljaar) plaasvind. Andersyds is die differensiasie die gevolg daarvan dat verkeersveiligheidsopvoeding as 'n onderdeel van 'n verskeidenheid leerprogramme soos Musiek, Liggaamsopvoeding, Taalleer, Jeugweerbaarheid en Beroepsvoorligting beskou word. Verkeersveiligheidsopvoeding figureer hoofsaaklik as 'n selfstandige komponent asook geïntegreerd in Sosiale - en Omgewingsopvoeding (Department of Transport, 1996:8-9).

Verkeersveiligheidsopvoeding as Sosiale Opvoeding is op die ontwikkeling en stimulering van jong padgebruikers se sosiale vaardighede gerig. Leerders word tot die insig gebring dat verkeersomgang 'n sosiale aksie is wat verantwoordelikheid en hoflikheid vereis. Aanpasbaarheid word gekweek in 'n poging om leerders tot sosiale interaksie te motiveer. Verkeersveiligheidsopvoeding as Omgewingsopvoeding bring leerders onder die besef van verskillende faktore wat 'n versteurende invloed op die verkeersomgewing kan hê. Die gevaar en risiko's hieraan verbonde word uitgelig. Verkeersveiligheidsopvoeding as selfstandige komponent poog onder meer om leerders se reaksie en antisipasievermoë te ontwikkel (Department of Transport, 1996:8-10).

Dit blyk hiervolgens dat verkeersveiligheidsopvoeding in alle skole en in alle skoolfases in die sillabus geïnkorporeer word. Dit word hoofsaaklik as voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding vergestalt (Du Plooy, 1986:77; Department of Transport, 1996:8-10,8-11).

Leerders in die ouderdomsgleuf vier tot ses jaar word in preprimêre skole reeds aan verkeersveiligheidsopvoeding blootgestel. Hiertydens word praktiese geleenthede soos ekskursies en uitstappies geskep waar leerders onder volwasse toesig praktiese verkeerservaring opdoen. Voetgangeropvoeding vind in terme van verkeersreëls en moontlike probleme en gevaarlike situasies wat ondervind mag word, plaas. Soos reeds genoem, is verkeersveiligheidsopvoeding in hierdie fase 'n gedeelde verantwoordelikheid tussen onderwysers verbonde aan preprimêre skole, ouers en private verkeersveiligheidsinstansies (Department of Transport, 1996:8-11). Die nieformele en informele onderwyssektore speel derhalwe ook 'n belangrike rol ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding. Dit is veral plaaslike munisipaliteite wat hiermee behulpsaam is (Department of Transport, 1996:8-14).

4.2.12.2 Doel

Die oorkoepelende doel met verkeersveiligheidsopvoeding is om leerders met kennis, insig en vaardighede toe te rus sodat leerders hulself "in die verkeer kan handhaaf" (Du Plooy, 1986:73). Hierdeur word onder meer die voorkoming van verkeersbotsings bewerk (Department of Transport, 1996:8-9).

Doelstellings met die oog op die preprimêre skoolfase streef om leerders met noodsaaklike en relevante kennis toe te rus sodat veilige padgebruik daardeur bewerkstellig kan word. Dié leerder word egter ook gelei om hierdie kennis nie slegs aan te leer nie, maar dit ook in die werklike verkeersituasie toe te pas (Du Plooy, 1986:73).

In die primêre skool word die leerder as individu deur verkeersveiligheidsopvoeding beklemtoon. Die beperkings van die kind ten opsigte van onder meer waarneming, motivering om te leer, woordeskat en selfstandigheid word deurentyd verreken in 'n poging om elke leerder te lei tot 'n "angsvrye" houding en veilige padgedrag wat van selfvertroue spreek. Ter bereiking hiervan is die volgende vyf doelstellings ter sprake (Du Plooy, 1986:74):

- Die ontsluiting van kennis aangaande verkeersreëls en regulasies.
- Die aanleer en verbetering van vaardighede.
- Die vermoë om wat gesien en ervaar word rasioneel te beredeneer.
- Insig insake die verband tussen werklike en gewenste gebeure.
- Bewusmaking van eie moontlikhede asook beperkings in die verkeer.

4.2.12.3 Inhoud

Oorkoepelend is die inhoud vir alle fases daarop gerig om die leerder met kennis, vaardighede en 'n positiewe houding en gesindheid toe te rus (Du Plooy, 1986:75). Gedurende die preprimêre skoolfase is verkeersveiligheidsopvoeding op die vermindering van kinders se vrese met betrekking tot verkeersdeelname en die verkeer as sulks gerig. Dit word onder meer deur middel van observasie en die ontwikkeling van ouditiewe, visuele en bewegingsvaardighede bewerkstellig (Department of Transport, 1996:8-11).

Die volgende temas word deur middel van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme gedurende die preprimêre skooljaar hanteer:

- Veilige roetes na en van die skool (Department of Transport, 1996:8-11).
- Die gebruik van die sypaadjie (La Prévention Routière, 1996:59).
- Die oorsteek van 'n straat of pad (La Prévention Routière, 1996:59).
- Handvoorkeur met die oog op die oorsteek van 'n straat of pad (Du Plooy, 1986:75).
- Ruimtelike oriëntering (Du Plooy, 1986:75).
- Klankonderskeiding (Du Plooy, 1986:75).

'n Verskeidenheid plakkate, simulasie-situasies asook verkeersreëls en -tekens wat in verskillende vorme van onderrigmedia uitgebeeld word, is vir gebruik van onderwysers in die preprimêre skoolfase beskikbaar (La Prévention Routière, 1996:45).

'n Nasionale veldtog gerig op skoolbeginners wat tot die primêre skool toetree, met die tema "Pedestrian behaviour" is onlangs in Duitsland geloods (La Prévention Routière, 1996:69).

Die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in die primêre skoolfase wat vanaf ses- tot tienjarige ouderdom strek (La Prévention Routière, 1996:13), wentel hoofsaaklik rondom rolbekleding in hierdie fase. Om hierdie rede is die drie tersaaklike padgebruikersrolle, te wete die voetganger, fietsryer en passasier aan die orde. Kennis, insig, vaardighede en gesindhede word hierooreenkomstig geselekteer. Die temas is:

- 'n Bekendstelling van die verkeersituasie en -opset (Du Plooy, 1986:75,76).
- Veilige roetes na en van die skool (Du Plooy, 1986:75,76; Department of Transport, 1996:8-15).
- Roetes in die omgewing (Du Plooy, 1986:75,76; Department of Transport, 1996:8-11).
- Verkeersreëls en –tekens (La Prévention Routière, 1996:29).
- Voetgangeropvoeding (La Prévention Routière, 1996:29).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek (Du Plooy, 1986:75,76).
- Fietsryopvoeding vanaf nege jaar (Du Plooy, 1986:75,76; Department of Transport, 1996:8-11; La Prévention Routière, 1996:29).
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus (Du Plooy, 1986:75,76; La Prévention Routière, 1996:29).
- Spoed en afstandskatting (Du Plooy, 1986:75,76).
- Die ontwikkeling van observasievermoë (Du Plooy, 1986:76).
- Die ontwikkeling van besluitnemingsvaardighede asook die suksesvolle uitvoering daarvan (Du Plooy, 1986:76).
- Sigbaarheid in wisselende weersomstandighede (Du Plooy, 1986:75,76).
- Die analisering van verkeersituasies, verkeersproblematiek en verkeerskwessies (Du Plooy, 1986:77).
- Aggressiewe gedrag en die gevaar daaraan verbonde (Department of Transport, 1996:8-15).

Teoretiese lesaanbieding geskied in die klaskamer aan die hand van werkboeke en flenniebordprojekte en word enersyds in 'n gesimuleerde situasie en andersyds in die werklike verkeersituasie met praktiese oefeninge opgevolg. 'n Verskeidenheid simulasie-situasies soos onder meer 'n verkeersopleidingsterrein en 'n gesimuleerde voertuig word aangewend. Hierbenewens kry leerders die geleentheid om skolierpatrolliewerk te doen, kursusse in noodhulp te volg en verkeersbane te besoek. Fietsryers in die sesde, negende en tiende skooljaar word ook aan 'n fietsrytoets blootgestel. Hierdeur word die leerder tot veilige verkeersdeelname as voetganger, fietsryer en passasier toegerus (Du Plooy, 1986:76,77; Department of Transport, 1996:8-14).

4.2.12.4 Samevatting

Alhoewel Duitsland nie oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding beskik nie, bestaan 'n onoffisiële kurrikulum en is verkeersveiligheidsopvoeding verpligtend ten opsigte van alle skoolfases.

In die preprimêre skoolfase word verkeersveiligheidsopvoeding wat deur die onderwyser gebied word, aangevul met programme wat die "Deutsche Verkehrswacht" loods. Verkeersveiligheidsopvoeding beslaan in die primêre skoolfase tussen tien en veertig lesse per jaar oftewel twintig uur in die eerste vier skooljare en tien uur per leerprogram in die res van die skoolfases.

Verkeersveiligheidsopvoeding vind deurlopend vanaf die "Grundschule" plaas. Dit kan óf as 'n selfstandige komponent óf geïntegreerd as deel van 'n ander leerprogram aangebied word. Heel dikwels word die leerprogram, Verkeersveiligheidsopvoeding, in Sosiale - en Omgewingsopvoeding geïntegreer. Die inhoud neem hoofsaaklik die vorm van voetganger-, fietsry- of passasiersopvoeding aan.

In die preprimêre skool vind praktiese blootstelling aan die verkeersituasie tydens uitstappies en ekskursies plaas. Dit is veral die toepassing van verkeersreëls wat hiertydens ter sprake is. Plaaslike munisipaliteite is hierin behulpsaam. Hierdie aspek is prominent in terme van die kurrikulum. In die primêre skoolfase word praktiese oefening deur simulasie-situasies (deur middel van 'n verkeersopleidingsterrein of 'n gesimuleerde voertuig) of oefeninge in die werklike verkeersopset vergestalt. Onder die laasgenoemde ressorteer skolierpatrolliewerk, noodhulpkursusse en fietsrykompetisies.

Verkeersveiligheidsopvoeding is daarop gemik om leerders te lei om sinvol en met oorleg aan die verkeer deel te neem. Die leerders word met kennis, vaardighede en 'n positiewe houding toegerus.

Die beperkings van die kind vorm die uitgangspunt in die beplanning van verkeersveiligheidsopvoeding. Om hierdie rede word handvoorkeur, ruimtelike oriëntering en klankonderskeiding as komponente van leerinhoud in die preprimêre skoolfase geselekteer.

In die primêre skool sentreer verkeersveiligheidsopvoeding rondom huidige rolbekleding. Voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding is derhalwe ter sprake.

4.2.13 Japan

4.2.13.1 Inleiding

Volgens Japan se verkeersveiligheidsbeleid, gedateer Maart 1964, vind verkeersveiligheidsopvoeding in alle skole op alle vlakke plaas. Onderwysers is bevoeg om verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig aangesien dit in aanvanklike onderwysersopleiding ingesluit is (Department of Transport, 1996:8-17,8-18).

In die primêre skool word verkeersveiligheidsopvoeding vanaf 1972 as 'n komponent van veiligheidsopvoeding aangebied. Veiligheidsopvoeding is 'n onderafdeling van die leerprogram, fisiese opleiding. Fisiese opleiding manifesteer in 'n reeks skoolaktiwiteite en word onder meer in Gesondheidsopvoeding geïntegreer.

Volgens die "School Education Act" is veiligheidsopvoeding gerig op kennisoordrag, die vorming van aanvaarbare gewoontes ten opsigte van enersyds gesondheid en veiligheid en andersyds ter bevordering van 'n gelukkiger lewe. Die oorkoepelende doel blyk te wees om jong padgebruikers op te voed ten einde 'n positiewe bydrae tot die verkeersgemeenskap te lewer (Department of Transport, 1996:8-17,8-18).

Formele verkeersveiligheidsopvoeding in skole lê die grondslag vir die ontwikkeling van positiewe houdings ten opsigte van toekomstige rolbekleding. In hierdie verband word dit gestel dat temas wat vir die leerder as voornemende bestuurder in die primêre skoolfase geld bestuurderopleiding aan die einde van die sekondêre skoolfase komplementeer (Department of Transport, 1996:8-18,8-19).

Verkeersveiligheidsopvoeding word ooreenkomstig die ontwikkelingsvlak van die kind asook die plaaslike verkeersomgewing en omstandighede in afsonderlike streke beplan. Verkeersveiligheidsopvoeding skakel op georganiseerde wyse by die totale spektrum van die skoolkurrikulum in. Sillabusse en riglyne vir elke jaargroep is saamgestel waarin doelwitte en temas vir elke maand uiteengesit is. In die eerste twee skoolfases vind algemene verkeersveiligheidsopvoeding plaas terwyl verkeersveiligheidsopvoeding in die sekondêre skool op "two wheel vehicle safety" gerig is (Department of Transport, 1996:8-19).

Daar word van die standpunt uitgegaan dat verkeersveiligheidsopvoeding deel van 'n progressiewe lewenslange leerproses is en enkele kursusse hierin derhalwe nie voldoende is nie.

Temas vir elke lewensfase ooreenkomstig die padgebruiker se deel-word van die verkeersopset word geselekteer. Seleksie vind hiervolgens langs die weg van die ontwikkelingsniveau, ouderdomsgleuf en rolbekleding plaas. Dit is nie net die formele onderwyssektor wat by die seleksie van temas en kernleerinhoud insake verkeersveiligheidsopvoeding betrokke is nie. Die informele en nieformele opvoedingsektore speel ook 'n essensiële rol hierin (Department of Transport, 1996:8-17).

Daar word gestreef na lewenslange verkeersveiligheidsopvoeding wat daarop dui dat verkeersveiligheidsbewustheid ten opsigte van die volgende stadia geld, te wete die voorskoolse kind, die skoolgaande leerder, die student, alle volwassenes asook senior burgers. Verkeersveiligheidsopvoeding eindig derhalwe nie as die kind die skool verlaat nie (Department of Transport, 1996:8-18,8-22).

Leerders in die ouderdomsgleuf drie tot vyf jaar word aangaande verkeersveiligheid bewus gemaak en die moeders van hierdie leerders word tydens verkeersveiligheidsopvoeding betrek. Kinders wat nie aan dagsorgsentra of preprimêre skole verbonde is nie, kan saam met hulle moeders by kindersorgklubs inskakel waar hulle die geleentheid gebied word om ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding opgevoed te word. Spesiale programme word ook vir die moeders aangebied in 'n poging om hulle te lei om tuis verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders te doen (Department of Transport, 1996:8-19).

'n Reeks handleidings met die doel om die jong padgebruiker sistematies aangaande verkeersveiligheid op te voed, is beskikbaar. Voorskoolse leerders word ook aan groepoefeninge soos stories, rympies, speletjies, films en stap in die verkeer onder volwasse toesig blootgestel. Hierdeur doen leerders toepaslike verkeerservaring op wat met elke bepaalde ontwikkelingstadia ooreenstem. Jong leerders en hulle ouers word bewus gemaak aangaande plekke waar verkeersbotsings dikwels plaasvind. Hierbenewens word hulle ten opsigte van basiese verkeersreëls en verkeerstekens onderrig. Praktiese oefening ten opsigte van die oorsteek van 'n straat of pad by 'n voetgangeroorgang is ook ter sprake (Department of Transport, 1996:8-20).

4.2.13.2 Doel

Gedurende 1981 het die "Ministry of Education, Science and Culture" 'n offisiële beleid met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding in skole geformuleer. Hierdie beleid lui dat verkeersveiligheidsopvoeding deurlopend by alle moontlike opvoedkundige aktiwiteite wat in die skool plaasvind, geïnkorporeer moet word.

Verkeersveiligheidsopvoeding moet voorts op die beginsel van respek vir die eie lewe en die lewens van ander gebaseer wees. Daar word voorts gestreef om 'n generasie padgebruikers te vorm wat veiligheid as prioriteit voorleef en wat ten volle van gevare wat in die verkeersomgewing skuil, bewus is. Tesame hiermee word leerders gelei om 'n sosiale verantwoordelikheidsin wat sal bydra tot die veiligheid van die individu, medepadgebruikers en die gemeenskap in totaliteit te ontwikkel (Department of Transport, 1996:8-19).

Die doel met verkeersveiligheidsopvoeding in Japan is om goeie landsburgers wat sensitief ten opsigte van medepadgebruikers is en onder 'n besef van hulle verantwoordelikheid as deelnemers aan 'n breër verkeersgemeenskap verkeer, op te voed. Padgebruikers moet voortdurend daarna streef om hulle verkeersgedrag en gewoontes asook die verkeersituasie in totaliteit te verbeter. Alle lede van die samelewing word hierby betrek – jonk en oud, voetganger, fietsryer en bestuurder. Verkeersveiligheidsopvoeding is derhalwe nie beperk tot deelname aan die onmiddellike verkeersituasie nie, maar sluit 'n lewenswyse wat deur karaktervastheid en inbors gekenmerk word, in (Department of Transport, 1996:8-17).

4.2.13.3 Inhoud

Aangesien kinders in Japan met die gebruik van die sogenaamde "two wheel vehicle" bekend is, word fietsryopvoeding tydens verkeersveiligheidsopvoeding volledig hanteer en beklemtoon (Department of Transport, 1996:8-21).

In die vroeë ontwikkelingsfases is kinders dikwels in botsings betrokke wat daartoe lei dat verkeersveiligheidsopvoeding in hierdie stadium prominensie geniet en intens plaasvind. In die latere fases neem botsingskoerse af en verkeersveiligheidsopvoeding word deur 'n "little enthusiasm" gekenmerk (Department of Transport, 1996:8-21).

Bydraend en aanvullend ten opsigte van formele verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak plaasvind, word dit ook in die sogenaamde "Children's Traffic Clubs" aangebied. Die genoemde klubs word deur bemiddeling van skole, gemeenskappe en die polisie gestig en beheer. Temas wat hiertydens hanteer word, stem met die ontwikkelingsvlak van leerders ooreen. Leiding aangaande die instandhouding van die fiets en algemene verkeersbewustheid word onder meer in die vermelde klubs respektiewelik ontsluit en gekweek. Hierbenewens vind fietsrykompetisies plaas ten einde leerders te motiveer om fietsryvaardighede te verbeter (Department of Transport, 1996:8-19).

Temas wat ten opsigte van die preprimêre skoolfase geld, is die volgende (Department of Transport, 1996:8-19).

- Algemene verkeersbewustheid.
- Verkeersdeelname in die aanwesigheid van die ouers of 'n bekende volwassene.
- Basiese verkeersreëls.
- Basiese verkeerstekens en die interpretasie daarvan.
- Die oorsteek van 'n straat by 'n voetgangeroorgang.

Verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase word deur middel van die volgende temas vergestalt (Department of Transport, 1996:8-19,8-21):

- Voetgangeropvoeding.
- Die gebruik van die sypaadjie.
- Die gebruik van 'n straat of pad waar 'n sypaadjie ontbreek.
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat of pad oor te steek.
- Fietsryopvoeding.
- Veilige gebruik van fietse.
- Plekke waar verkeersbotsings dikwels plaasvind.

Temas wat in die senior primêre skoolfase in Japan onderrig word, blyk die volgende te wees (Department of Transport, 1996:8-19,8-21):

- Algemene bewusmaking aangaande verkeer en verkeersveiligheid.
- Die gebruik van 'n sypaadjie.
- Die gebruik van 'n straat of pad waar 'n sypaadjie ontbreek.
- Die veilige gebruik van fietse.
- Instandhouding van die fiets.
- Plekke waar verkeersbotsings dikwels plaasvind.

4.2.13.4 Samevatting

Verkeersveiligheidsopvoeding in Japan vind op 'n deurlopende basis as deel van 'n lewenslange leerproses plaas. Dit vind derhalwe onafgebroke in alle primêre skole op alle vlakke plaas en word voortgesit alhoewel die leerder die skool verlaat. In die primêre skool word dit dikwels as deel van die leerprogram, fisiese opleiding, op 'n geïntegreerde wyse aangebied. Temas word langs die weg van die leerder se ontwikkelingsvlak, ouderdom, rolbekleding en die aard van die verkeersomgewing geselekteer. Namate rolbekleding progressief toeneem, verander die leerstof om daarby aan te pas.

Verkeersveiligheidsopvoeding is op die ontsluiting van kennis asook die aankweek van positiewe houdings en aanvaarbare gewoontes ten opsigte van veiligheid gerig. Hierdeur word padgebruikers in staat gestel om 'n positiewe bydrae tot die verkeersgemeenskap te lewer. Verkeersveiligheidsopvoeding strek veel verder as slegs die dag-tot-dag padgebruik. Dit dui by uitstek ook op karakteropvoeding.

Die kerntemas in die verskillende fases skakel aaneen en kontinuïteit is te bespeur. Temas wat in vroeëre fases ontsluit word, vorm die fondament vir latere kennis, vaardighede en 'n positiewe ingesteldheid.

'n Hoë premie word op praktiese oefening in óf die werklike verkeersituasie óf deur middel van gesimuleerde situasies geplaas.

Leerders in die preprimêre skoolfase word aan 'n algemene bewusmaking aangaande verkeersveiligheid en die belangrikheid daarvan blootgestel. Tesame met die opvoeding wat op skoolvlak plaasvind, is daar ook kinderklubs vir verkeersveiligheid waarby kinders en hul moeders kan inskakel.

Aangesien fietse in Japan algemeen gebruik word, word kinders veral in die laaste fase van die primêre skool en in die sekondêre skool aan fietsryopvoeding blootgestel. Hierdie opvoeding vind intensief en volledig plaas. Daar word reeds in vroeëre fases aan die instandhouding van die fiets aandag geskenk. Leerders kan ook op verskillende ouderdomme aan fietsrykompetisies deelneem.

Benewens fietsryopvoeding word voetganger- en passasiersopvoeding in die primêre skoolfase tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebied. Hierdie temas stem grootliks met ander lande se kurrikula ooreen.

4.2.14 Nederland

4.2.14.1 Inleiding

Nederland beskik nie oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding nie. 'n Onoffisiële kurrikulum bestaan wel wat deur "Veilige Verkeer Nederland" gedurende 1959 daargestel is. Die laasgenoemde kurrikulum is gedurende 1964 hersien en die amptelike implementering daarvan het in 1985 plaasgevind (La Prévention Routière, 1996:23,27).

‘n Stelsel van “permanente opvoeding” ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding is in Nederland voorgestel. Dit kan egter slegs bemoontlik word indien interaksie tussen die skool, die informele en die nieformele onderwyssektore bewerkstellig kan word (Department of Transport, 1996:8-29).

Ten spyte van die bovermelde problematiek beslaan verkeersveiligheidsopvoeding tien tot veertig lesse per jaar vir die duur van die primêre skoolfase wat vanaf vier tot twaalf jaar strek (La Prévention Routière, 1996:13,25).

Raakpunte tussen verkeersveiligheidsopvoeding en omgewingstudies is te bespeur en verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme sentreer om hierdie rede rondom die impak van die vekeersituasie en die vervoerstelsel op die omgewing (Department of Transport, 1996:8-29).

Dit blyk dat onderwysers hoofsaaklik vir verkeersveiligheidsopvoeding tydens die duur van die skooldag verantwoordelik is (La Prévention Routière, 1996:37). In teenstelling hiermee word die mening gehuldig dat ouers en kinders vir hulle eie veiligheid verantwoordelik is (Anon, 1996e:37).

In hierdie verband word dit gestel dat verkeersveiligheidsopvoeding in Nederland nie sistematies en deurlopend plaasvind nie. Een van die redes wat hiervoor gebied word, is dat daar nie ‘n duidelike verstandhouding tussen die verskillende rolspelers wat vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, bestaan nie (Anon, 1996e:37).

As uitvloeisel van die bovermelde problematiek het ‘n dokument, “Behaviour in Traffic”, verskyn wat ‘n beroep op ouers en gemeenskapsorganisasies doen om by verkeersveiligheidsopvoeding betrokke te raak. ‘n Ooreenkoms is op 9 November 1995 tussen “Veilige Verkeer Nederland” en vier nasionale organisasies ter bevordering van onderwyssake waarop onder meer ouers dien, geteken. Hierdie ooreenkoms is daarop gerig om die interaksie tussen die skoolbestuur, die personeel en ouers te verbeter in ‘n poging om konsensus in terme van ’n benaderingswyse waardeur probleme wat jong padgebruikers in die verkeersituasie mag ondervind, te bereik (Anon, 1996e:37).

Die vermelde ooreenkoms poog om die verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding tussen die verskillende rolspelers te verdeel. Sogenaamde “verkeersouers” word verkies waarby ander ouers om raad in verband met verkeersveiligheidsopvoeding soos onder meer veilige roetes na en van die skool kan gaan aanklop. Dit staan die verkose lede vry om komitees aan te wys ter ondersteuning van hierdie taak.

"Verkeersouers" vorm 'n brug tussen die ouerkorps, die skool, "Veilige Verkeer Nederland", die polisie, die plaaslike owerheid en gemeenskapsinstansies wat hulle vir verkeersveiligheid beywer. Hierdeur word onder meer die druk wat op onderwysers en die beheerraad van die skool is, verlig (Anon, 1996e:38).

In 'n neutedop: verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding in primêre skole in Nederland berus op ouerbetrokkenheid en die insette van buite-instansies (Anon, 1996e:39).

4.2.14.2 Doel en inhoud

Ses kerntemas is geïdentifiseer en geniet in bykans alle verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme op alle vlakke prominensie.

Hierdie temas is (Department of Transport, 1996:8-29):

- Gevaarlike situasies.
- Veiligheidsmaatreëls en hulpmiddels.
- Alkohol.
- Spoed.
- Jong padgebruikers.
- Bejaardes in die verkeer.

Die volgende temas vorm deel van die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in die primêre skoolfase (La Prévention Routière, 1996:29):

- Voetgangeropvoeding.
- Fietsryopvoeding vanaf ses tot twaalf jaar.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- Ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede.
- Verkeersreëls en -tekens.

Hierdie temas word langs die weg van werkboeke, films, video's, plakkate en speletjies in die vermelde skoolfase onderrig (La Prévention Routière, 1996:49).

Benewens die onderrig wat op skoolvlak plaasvind, is 'n "Youth Plan" deur "Veilige Verkeer Nederland" geloods. Hierdeur is gepoog om die erns aangaande verkeersveiligheid aan jong padgebruikers oor te dra en hulle bewus te maak aangaande die aktiewe rol wat hulle ten opsigte van verkeersveiligheid speel. Hierbenewens word gepoog om jong padgebruikers tot die aankweking van relevante vaardighede ooreenkomstig rolbekleding te lei (Anon, 1996e:34).

Die "Youth Plan" is 'n verbetering op die "We are going back to school"-projek wat tussen 1991 en 1995 geloods is. Die laasgenoemde veldtog was op leerders tussen elf en dertien jaar gerig en het gewoonlik na afloop van die somervakansie plaasgevind (La Prévention Routière, 1996:69). Die eersgenoemde program sluit leerders in die kategorie vier tot twaalf jaar in (Anon, 1996e:34). Die preprimêre en primêre skoolfase word derhalwe hierdeur geraak.

Baniere is vir die "Back to School"-veldtog gemaak wat bestuurders se aandag daarop vestig dat skoolkinders terug is in die skool en derhalwe ook langs die pad en in die straat. Daar word andersyds ook op skoolkinders se padgedrag gefokus. Jong padgebruikers beklee hierin die rol van "advokate" en verseker dat hulle in woongebiede en op die roete na en van die skool met positiewe padgedrag gekonfronteer word. Die oorkoepelende doel met hierdie veldtog is daarop gerig om jong padgebruikers in hulle onmiddellike verkeersomgewing wat dikwels die roete na en van die skool insluit, verkeersveiligheidsbewus te maak. Ouers, kinders, skole en bestuurders is rolspelers in hierdie verband (Anon, 1996e:36).

Die "Youth Plan" wat gerig is op padgebruikers tussen vier en dertien jaar beskik oor 'n kompetisie-element wat hierdie veldtog aantreklik vir jong padgebruikers maak. Kinders ontvang elkeen vyf aktiwiteite wat voltooi moet word. Na afloop van die somervakansie ontvang leerders in die laaste fase van die primêre skool 'n "Heavy Traffic Magazine". Hierdie tydskrif voorsien leerders van inligting aangaande die verkeersopset, padgedrag, 'n reeks aktiwiteite en legkaarte. Die tydskrif sluit ook 'n eksamen in verkeersveiligheid wat deur ouers voltooi moet word, in (Anon, 1996e:35).

Die eerste aktiwiteit wat jong padgebruikers moet voltooi, is die "Holiday Cop Campaign" waar van die leerder verwag word om tydens enige rit die bestuurder se gedrag dop te hou. Die tweede aktiwiteit bied aan leerders die geleentheid om enige verkeersboodskap vir twintig sekondes lank deur middel van 'n spesifieke telefoonnommer te lewer. Die mees kreatiewe boodskap word gekies en vorm deel van 'n radio-advertensie vir dié veldtog. Die derde aktiwiteit verwys na 'n verkeersveiligheidseksamen wat kinders vir hul ouers vanuit die vermelde tydskrif voorberei. Ten opsigte van die vierde aktiwiteit maak kinders kaartjies waarin verkeersboodskappe vir volwasse padgebruikers verskyn. Die vyfde aktiwiteit vereis dat jong padgebruikers tekeninge in verband met verkeersveiligheid langs die straat voor die skool aanbring (Anon, 1996e:36).

4.2.14.3 Samevatting

Verkeersveiligheidsopvoeding in Nederland vind aan die hand van 'n onoffisiële kurrikulum plaas. Dit neem tien tot veertig lesse per jaar gedurende die primêre skoolfase in beslag. Verkeersveiligheidsopvoeding word dikwels in Omgewingsleer geïntegreer vanweë die raakpunte tussen dié twee leerprogramme.

Uit die bovermelde blyk dit dat samewerking tussen rolspelers ten opsigte van die bevordering van verkeersveiligheidsopvoeding ontbreek. Hierdeur word die kontinuïteit versteur. 'n Ooreenkoms is egter aangegaan waarin ouers en buite-instansies ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding behulpsaam is.

Verkeersveiligheidsopvoeding is hoofsaaklik op gevaarlike situasies, veiligheidsmaatreëls, alkohol, spoed, jong padgebruikers en bejaardes in die verkeer gerig. In die primêre skoolfase word benewens die ontwikkeling van ouditiewe, visuele en motoriese vaardighede ook aandag aan verkeersreëls en -tekens asook voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding geskenk.

Die "Youth Plan", 'n verbetering op die "Back to School"-program, komplementeer verkeersveiligheidsopvoeding wat op skoolvlak plaasvind. Hierdie projek is op leerders tussen vier en twaalf jaar gerig met die doel om bestuurders daarvan bewus te maak dat skole heropen het en die roete na en van die skool weer in volle swang is. Dit is derhalwe nie net jong padgebruikers in die preprimêre asook die primêre skoolfase wat hierby betrek word nie, maar ook ouers, onderwysers en verskeie ander bestuurders. Hierdie program sluit 'n kompetisie in.

4.3 VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN SUID-AFRIKA

4.3.1 Inleiding

Suid-Afrika beskik oor 'n onoffisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat gedurende 1987 deur die Nasionale Verkeersveiligheidsraad gepubliseer is (NVVR, 1987a; NVVR, 1987b).

Aangesien die onderwysstelsel van Suid-Afrika tans winde van verandering beleef en uitkomsgerigte onderwys geïmplementeer word, bestaan 'n groot mate van onsekerheid aangaande die stand van verkeersveiligheidsopvoeding binne die spektrum van Kurrikulum 2005.

Om hierdie rede kan dit gemeld word dat verkeersveiligheidsopvoeding in die vorige bestel 'n verpligte onderdeel van die kernsillabus van Omgewingsleer (graad 1 tot 3), Gesondheidsopvoeding (graad 4 tot 6) en Jeugweerbaarheid (graad 8 en 9) was. Hierbenewens het Liggaamsopvoeding ook 'n verkeersveiligheidsopvoedingskomponent bevat (Du Plooy, 1986:96).

Die uitgangspunt word gestel dat teoretiese lesse en praktiese oefeninge hand aan hand gaan, dog die tydstoedeling wat vir verkeersveiligheidsopvoeding beskikbaar is, is beperk. Die gevolg hiervan is dat teoretiese opleiding ten koste van praktiese onderrig oorbeklemtoon word. Indien 'n junior verkeersopleidingsterrein beskikbaar is, word dit aangewend om die teoretiese onderrig te komplementeer (Du Plooy, 1986:99).

'n Verskeidenheid onderrigmedia word deur die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie en streekkantore daarvan vir gebruik deur onderwysers beskikbaar gestel. Dit word ook aangemoedig dat onderwysers van die hulp van verkeers(veiligheids)beamptes in die aanbieding van lesse sal gebruik maak (Du Plooy, 1986:99).

Die ideaal waarna gestreef word, is dat verkeersveiligheidsopvoeding 'n integrale deel van die totale skoolkurrikulum moet wees en nie slegs periodiek onderrig moet word nie (NVVR, 1987a:2).

4.3.2 Doel

Verkeersveiligheidsopvoeding streef daarna om 'n generasie hoflike, hulpvaardige, bedagsame en verantwoordelike padgebruikers wat oor positiewe gesindhede beskik, daar te stel (Du Plooy, 1986:97; NVVR, 1987b:1). Dit kan derhalwe gestel word dat positiewe karakterbou ten doel gestel word. Karaktertrekke wat jong padgebruikers in staat sal stel om met maksimum veiligheid in eie asook in medemenslike belang op te tree, moet gekweek word (NVVR, 1987a:1).

Leerders word deur middel van verkeersveiligheidsopvoeding blootgestel aan die verkeersomgewing en leer wyses aan hoe om hulself daarin te handhaaf (Du Plooy, 1986:97). Die jong padgebruiker word derhalwe weerbaar ten opsigte van sy omgewing en spesifiek die verkeersomgewing gemaak. In hierdie verband word dit gestel dat negatiewe gesindhede wat tot verkeersbotsings kan lei ten alle koste tydens verkeersveiligheidsopvoeding bestry moet word (NVVR, 1987a:1).

Verkeersveiligheidsopvoeding maak op die padgebruiker in totaliteit aanspraak. 'n Holistiese benadering is derhalwe aan die orde wat onder meer die volgende doelstellings insluit (NVVR, 1987a:1,2; NVVR, 1987b:1):

- Ontwikkeling van observasie- en reaksievermoë.
- Basiese kennis aangaande verkeerstekens en -reëls.
- Verwerwing van verkeerservaring.
- Aankweek van verkeerstegniese vaardighede.
- Ontsluiting van verkeerskundige kennis.
- Ontwikkeling van sosialiseringsvaardighede.
- Aankweek van positiewe gesindhede soos wedersydse bedagsaamheid.
- Aankweek van 'n positiewe lewensingesteldheid.
- Aankweek van positiewe persepsies aangaande verkeersreëls en die verkeersbeampte.
- Kennis aangaande die padwaardigheid van voertuie.

Verkeersveiligheidsopvoeding sluit die vermeerdering van kennis en insig in. Daar word onder meer gepoog om leerders tot insig aangaande die verkeerstegniese aspekte, dit wil sê die pad en die voertuig te bring. Leerders word voorts aan die effek van verskillende faktore soos vermoeidheid, spanning en irritasie tydens verkeersdeelname blootgestel. Voorts word die jong padgebruiker se aanvoeling verbeter, dit wil sê die leerder moet in staat wees om gevare te antisipeer en die gedrag van medepadgebruikers korrek te interpreteer. Medepadgebruikers se menswaardigheid moet erken word. Die jong padgebruiker moet ook tot die verwerwing van vaardighede ooreenkomstig rolbekleding gelei word (NVVR, 1987a:2,3).

4.3.3 Inhoud

Temas wat in die preprimêre skoolfase ter sprake is, is die volgende (Du Plooy, 1986:97):

- Algemene bewusmaking aangaande die verkeer.
- Bekendstelling van die verkeersman.

Temas wat in die kurrikulum vir die begrondingsfase geïdentifiseer is, is die volgende:

- Basiese kennis aangaande die verkeerstelsel (NVVR, 1987a:1).
- Plekke waar veilig gespeel kan word (NVVR, 1987a:1).
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat oor te steek (NVVR, 1987a:1).
- Die kortste, veiligste roete na die skool (Du Plooy, 1986:98).

- Die gebruik van 'n straat met en sonder 'n sypaadjie (NVVR, 1987a:8).
- Randsteendril (NVVR, 1987a:1).
- Hoflikheid teenoor ander voetgangers (NVVR, 1987a:1).
- Oplettendheid en verantwoordelikheid (NVVR, 1987a:5,8).
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus (NVVR, 1987a:1).
- Gevare verbonde aan die saamry met vreemdelinge (Du Plooy, 1986:97).
- Ruimtelike oriëntering (NVVR, 1987a:1).

Daar word reeds in graad 2 met fietsryopleiding begin. In hierdie verband geld reëls vir veilige fietsry, handseine, links en regs draai asook die keuse en versorging van 'n fiets (NVVR, 1987a:5,8).

Dit word gestel dat geen verkeersveiligheidsopvoeding in graad 5 gedoen word nie (Du Plooy, 1986:97,98). Alhoewel hierdie gegewe herhaaldelik in die vermelde bron voorkom, word geen redes vir die weglating hiervan verskaf nie.

Vir die intermediêre skoolfase (slegs graad 4, 6 en 7) is die volgende temas insake verkeersveiligheidsopvoeding voorgestel:

- Die verkeerstelsel (NVVR, 1987a:1,15).
- Voetgangeropvoeding (Du Plooy, 1986:97).
- Reëls wat vir voetgangers geld (Du Plooy, 1986:98).
- Gevaarlike situasies ten opsigte van voetgangers en fietsryers (NVVR, 1987a:11).
- Fietsryopvoeding (Du Plooy, 1986:97).
- Passasiersgedrag in 'n private en publieke voertuig (Du Plooy, 1986:97).
- Padwaardigheid (NVVR, 1987a:15).
- Verkeerstekens (Du Plooy, 1986:98).
- Gesindheidsopvoeding (NVVR, 1987a:11).
- Gevaarlike paaie en areas in die omgewing (NVVR, 1987a:11).
- Botsings en faktore wat daartoe aanleiding gee (NVVR, 1987a:19).
- Doel en funksie van die skolierpatrollie (Du Plooy, 1986:98).
- Die rol van die mens as sosiale wese (Du Plooy, 1983:125).
- Persoonlikheidseienskappe van veilige en onveilige padgebruikers (Du Plooy, 1983:126).
- Voetganger-motoris-fietsryer-samewerking (Du Plooy, 1983:126).
- Sigbaarheid (NVVR, 1987a:19).
- Deurpaaie (NVVR, 1987a:19).
- Verkeersbeamptes en die polisie (Du Plooy, 1986:98).

4.3.4 Samevatting

Suid-Afrika beskik oor 'n onoffisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding. Dit is egter reeds in die aanvangshoofstuk gemeld dat hierdie kurrikulum nie in skole gebruik word nie. Die bovermelde het 'n aantal redes aan die lig gebring wat 'n moontlike verklaring hiervoor bied.

Die huidige onsekerheid ten opsigte van Kurrikulum 2005 het ook 'n nadelige uitwerking op verkeersveiligheidsopvoeding aangesien die plek daarvan binne die kurrikulum nog nie bepaal kon word nie. In die begrondingsfase word daar egter voorsiening vir die leerprogram "Vervoer" gemaak. Dié kurrikulum is egter maak die integrering van verkeersveiligheidsopvoeding in enige leerprogram moontlik.

Die waarde van die praktiese komponent ter aanvulling en inoefening van teoretiese onderrig word erken. Daar word egter gemeld dat praktiese opleiding deur beperkte beskikbare tyd ingekort word. Verkeersveiligheidsopvoeding as sulks word deur die beperkte tydsaspek geskaad aangesien dit om hierdie rede periodiek aangebied word en nie 'n integrale deel van die skoolkurrikulum is nie.

Die oorkoepelende doel met verkeersveiligheidsopvoeding blyk die toerusting van padgebruikers deur middel van kennis, vaardighede, positiewe gesindhede en persepsies te wees sodat jong padgebruikers in staat sal wees om hulself in die verkeer te handhaaf.

'n Kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skoolfase is nie beskikbaar nie. Tesame hiermee is dit gestel dat verkeersveiligheidsopvoeding nie in graad 5 plaasvind nie. Kontinue verkeersveiligheidsopvoeding word hierdeur gekortwiek aangesien kenners dit aanbeveel dat leerders van die vroegste moontlike fase op 'n deurlopende basis aan verkeersveiligheidsopvoeding blootgestel word. Hierdie studie word onder meer deur die afwesigheid van 'n kurrikulum in die vermelde fase geregverdig.

Temas wat in die primêre skoolfase onderrig word, sentreer rondom die padgebruikersrolle wat leerders in hierdie fase beklee, te wete voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding. Daar word reeds so vroeg as graad 2 met fietsryopleiding 'n aanvang geneem.

4.4 SAMEVATTENDE VERGELYKING

Nadat verkeersveiligheidsopvoedingskurrikula en -programme van 'n verskeidenheid lande onder die soeklig geplaas is, kan die volgende riglyne neergelê word aan die hand waarvan 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrika ontwikkel kan word.

Die bestaande kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding van Suid-Afrika wat in 1987 deur die NVVR gepubliseer is (NVVR, 1987b), het ter sprake gekom met die doel om pluspunte asook leemtes daarvan te identifiseer. In hierdie verband kan dit gestel word dat Suid-Afrika nie oor 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre skoolfase beskik nie. Die bewerkstelliging van kontinue verkeersveiligheidsopvoeding word hierdeur gekortwiek. Riglyne wat kurrikula van ander lande in hierdie verband bied, sal aangewend word in die ontwikkeling van sodanige kurrikulum asook ter verbetering en hersiening van die bestaande kurrikulum vir die primêre skoolfase.

Alhoewel die bestaande kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding nie in primêre skole gebruik word nie is redes hiervoor onbekend. Die hersiening van die kurrikulum kan 'n bydrae lewer om die kurrikulum relevant, aantreklik en gebruikersvriendelik te maak in 'n poging om die gebruikswaarde daarvan te verhoog.

Verkeersveiligheidsopvoeding in die meeste lande soos onder meer België, Oostenryk, Denemarke, Spanje, Frankryk, Israel, Nieu-Seeland en Japan vind aan die hand van 'n offisiële kurrikulum plaas. Lande soos die Verenigde Koninkryk, Duitsland en Nederland wat nie oor 'n offisiële kurrikulum beskik nie, maak van 'n onoffisiële kurrikulum gebruik. Suid-Afrika beskik slegs oor 'n onoffisiële kurrikulum (NVVR, 1987b).

Dit blyk dat verkeersveiligheidsopvoeding in die meeste lande (België, Oostenryk, Israel, Duitsland en Nederland) op tussen tien en veertig uur per jaar vir die duur van die primêre skoolfase aanspraak maak. Hiertydens geld verkeersveiligheidsopvoeding as 'n selfstandige leerprogram enersyds en andersyds word dit in 'n verskeidenheid leerareas geïntegreer. Lande wat hierdie benaderingswyse volg, is onder meer die Verenigde State van Amerika, Israel, Nieu-Seeland, Duitsland en Japan. In Suid-Afrika word verwag dat verkeersveiligheidsopvoeding as leerprogram van Kurrikulum 2005 geïntegreerd aangebied sal word.

Die rol wat buite-instansies met verkeersveiligheidsopvoeding as missie speel, blyk aanvullend ten opsigte van die onderrig wat op skoolvlak plaasvind, te wees. Ander instansies se bydrae tot verkeersveiligheidsopvoeding blyk ook waardevol te wees aangesien dit dikwels die taak van die onderwyser vergemaklik. Lande wat ten opsigte hiervan ter sprake kom, is onder meer die Verenigde Koninkryk, België, Zimbabwe, Oostenryk, Spanje, Nieu-Seeland, Duitsland, Japan en Nederland. In Suid-Afrika is dit die taak van verkeersveiligheidsbeamptes om skole te besoek en verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme aan te bied. Streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie is onder meer hiermee getaak.

Die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding van die Verenigde Koninkryk asook dié van Japan stel dit pertinent dat verkeersveiligheidsopvoeding nie na afloop van skoolvoltooiing stopgesit word nie. Dit vorm deel van 'n aaneenlopende lewenslange leerproses. Hierdie uitgangspunt lei daartoe dat verkeersveiligheidsopvoeding in Japan as karakteropvoeding beskou word. Voorwaar 'n navolgenswaardige benaderingswyse waarna Suid-Afrika kan streef.

Dit blyk dat die oorkoepelende doel met verkeersveiligheidsopvoeding in die meeste lande waaronder die Verenigde Koninkryk, Oostenryk, die Verenigde State van Amerika, Israel, Nieu-Seeland, Duitsland, Japan asook Suid-Afrika ressorteer die verbreding van kennis, die aankweek van 'n positiewe houding en verantwoordelikheid asook die aanleer van relevante verkeersvaardighede is.

Doelstellings met die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Israel maak voorsiening vir doelstellings ten opsigte van houding en waarde asook doelstellings ten opsigte van kennis, begrip, gedrag en vaardighede. Hierdie gegewe is nie elders gevind nie.

Dit is duidelik dat temas wat in kurrikula voorkom, 'n algemene progressie toon. Dieselfde temas word in verskillende skoolfases, dog in meer besonderhede onderrig. Kontinuïteit ten opsigte van die totale reeks temas in die skoolfases ter sprake, is te bespeur. Temas word in onder meer die Verenigde Koninkryk, Zimbabwe, Oostenryk, die Verenigde State van Amerika, Israel en Japan op grond van die leerders se ouderdom, ontwikkelingsvlak, rolbekleding en die aard van die omgewing geselekteer. Die ontwikkelingsvlak verwys na beperkings wat leerders in 'n bepaalde stadium as gevolg van ontwikkeling en groei ervaar. Dit blyk dus dat verkeersveiligheidsopvoeding in die Psigo-Opvoedkunde geanker is. Dit is veral die kurrikulum van Oostenryk wat hierdie gegewe demonstreer. In Nieu-Seeland se kurrikulum word bepaalde ontwikkelingskenmerke en ooreenkomstige beperkings van leerders in die verskillende stadia bespreek alvorens die temas gemeld word. Die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding vind langs die weg hiervan plaas. Kriteria aan die hand waarvan die bestaande kurrikulum (NVVR, 1987b) van Suid-Afrika saamgestel is, kon nie gevind word nie.

In die lig van die essensiële rol wat die kind se ontwikkelingsniveau en dienooreenkomstige beperkings tydens verkeersdeelname speel, word die hersiening van die bestaande kurrikulum onder meer geregverdig.

In onder meer België, Denemarke en Estonia is 'n netwerk van "kontakonderwysers" op die been gebring wat verantwoordelikheid vir die koördinering van verkeersveiligheidsopvoeding by 'n bepaalde skool neem. Hierdie benaderingswyse blyk effektief en aanbevelenswaardig te wees. In Nederland is dit die gebruik om "verkeersouers" uit die ouerkorps te verkies waarby ander ouers vir raad en leiding in terme van onder meer veilige roetes na en van die skool kan gaan aanklop. Suid-Afrikaanse ouers en onderwysers is nie op hierdie vlak by verkeersveiligheidsopvoeding betrokke nie.

"Children's Traffic Clubs" word in onder meer die Verenigde Koninkryk, Zimbabwe, Oostenryk, Spanje en Japan aangetref. Hierdie klubs komplementeer die onderrig en opvoeding wat van die onderwyser uitgaan en bied aktiwiteite soos onder andere fietsrykompetisies met groot welslae aan. Hierdie klubs dien ook om riglyne aan ouers van voorskoolse kinders insake verkeersveiligheidsopvoeding te bied. In Suid-Afrika bestaan dienooreenkomstige klubs nie.

Kurrikula van bykans alle lande in die primêre skoolfase stem ten opsigte van die drie basiese temas, te wete voetganger-, fietsry- en passasiersopvoeding ooreen. Die padgebruikersrolle wat hierin vergestalt word, dui op rolbekleding in hierdie stadia.

Die volgende temas kom algemeen ten opsigte van die preprimêre skoolfase in die kurrikula van 'n verskeidenheid lande voor:

- Die verkeersomgewing.
- Basiese verkeerswoordeskat.
- Plekke waar veilig gespeel kan word.
- Veilige speelgoed (die gebruik van 'n driewiel).
- Die gebruik van die sypaadjie oftewel stap op die sypaadjie.
- Waar, hoe en wanneer om die straat of pad oor te steek.
- Hoe om veilig langs die straat of pad te stap.
- Verkeersligte vir voetgangers.
- Passasiersgedrag in 'n motor en bus.
- In en uit 'n bus.
- Mense wat hulp kan verleen.
- Die rol van die verkeersbeampte.

- Die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie.
- Veilige roetes na en van die preprimêre skool.
- Die skatting van spoed en afstand
- Sigbaarheid.
- Verkeerstekens.
- Verkeersreëls.
- Botsings.
- Gesindheidsopvoeding.
- Ouditiewe, visuele en motoriese ontwikkeling.
- Defensiewe padgedrag.
- Die belangrikheid van ouerlike toesig tydens verkeersdeelname.
- Aandagafleiding.
- Verskillende vervoermiddels.
- Verskillende padgebruikersrolle.

Basiese verkeerswoordeskat en die erkenning van verkeersgeluide is in 'n mindere mate (slegs in die kurrikula van die Verenigde Koninkryk asook Duitsland) in die bovermelde fase aanwesig. In Oostenryk word egter ook 'n verskeidenheid gehooroefeninge gedoen in 'n poging om dié beperking te ondervang.

Dit blyk uit die kurrikula van 'n aantal lande dat die volgende temas in die primêre skoolfase onderrig word:

- Die verkeersomgewing.
- Plekke waar veilig gespeel kan word.
- Die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie.
- Veilige roetes na en van die skool.
- Verkeerswoordeskat.
- Verskillende padgebruikersrolle.
- Verskillende vervoermiddels.
- Rigting in die omgewing.
- Die gebruik van 'n sypaadjie (stap op die sypaadjie).
- Die gebruik van 'n straat of pad waar 'n sypaadjie ontbreek.
- Hoe, waar en wanneer om die straat of pad oor te steek.
- Stap langs die straat of pad.
- Die gebruik van verkeersligte vir voetgangers.
- Passasiersgedrag in 'n motor en (skool)bus.

- In en uit 'n (skool)bus.
- Veiligheidsgordels.
- Fietsryopvoeding.
- Fietsryhelmets.
- Padwaardigheid.
- Die hantering van kruisings as voetgangers en fietsryers.
- Weerkaatsers en weerkaatsende kleredrag.
- Balansoefeninge.
- Die belangrikheid van ouerlike (volwasse) toesig.
- Dele van die fiets.
- Verkeersreëls.
- Verkeerstekens.
- Mense wat tydens verkeersdeelname hulp kan verleen.
- Die rol van die verkeersbeampte.
- Die gevaar verbonde aan blindekolle.
- Rem- en stopafstand.
- Die skat van spoed en afstand.
- Sigbaarheid.
- Motoris-voetganger-fietsryer-konflik en –kommunikasie.
- Botsings.
- Hulpverlening (rapportering) tydens botsings.
- Gesindheidsopvoeding.
- Ouditiewe, visuele en motoriese ontwikkeling.
- Defensiewe padgedrag.
- Observasievermoë (soekstrategieë).
- Aandagafleiding.
- Wisselende weersomstandighede.
- Risiko's en gevare.
- Die gevaar verbonde aan negatiewe rolmodelle en voorbeelde.
- Antisipasievermoë.
- Waaksaamheid en oplettendheid.
- Die gevaar verbonde aan uitstorming.
- Links- en regsonderskeiding.

Fietsryopvoeding en -opleiding vind volgens die bovermelde kurrikula op verskillende tye plaas. Dit blyk redelik algemeen op nege jaar (Oostenryk, Denemarke, Frankryk, Nieu-Seeland en Duitsland) 'n aanvang te neem. In die Verenigde Koninkryk word fietsryopvoeding en –opleiding vanaf tienjarige ouderdom, in België tussen agt en tien jaar, in Amerika in graad 1 en in Suid-Afrika in graad 2 aangebied. Die uitsondering in hierdie verband is Zimbabwe wat reeds vir vyfjariges fietsryopleiding en –opvoeding aanbied. Dit kan gestel word dat fietsry-opvoeding reeds op 'n vroeë stadium 'n aanvang kan neem en op 'n later stadium met fiets-ryopleiding opgevolg kan word.

In die Verenigde State van Amerika is die komponent, fietsry waar fietsryfasiliteite ontbreek, ook in fietsryopvoeding ingebou. Hierdie aspek kom in geen ander kurrikulum voor nie. Dit kom egter wel ten opsigte van voetgangeropvoeding voor (met verwysing na stap waar 'n sypaadjie ontbreek).

In Oostenryk word die beperkings van die kind, soos reeds genoem, as uitgangspunt beskou. Om hierdie rede word die gevaar verbonde aan impulsiewe gedrag en nabootsing, die onderskeiding tussen reg en verkeerd tydens verkeersdeelname, die gegewe dat ook ouers foute in die verkeer kan maak onder meer tot die bovermelde lys van temas bygevoeg. In hierdie verband word leerders in Frankryk onder meer ten opsigte van kleurkontras in 'n poging om beperkings wat tot risiko's mag aanleiding gee, onderrig.

In Amerika word leerders in die gebruik van 'n kaart waarop veilige roetes na en van die skool en plekke waar voetgangeroorgange, verkeersbeamptes en skolierpatrollies gevind kan word, onderrig.

Dit blyk voorts uit die voorafgaande dat daar veral in Oostenryk, Denemarke, die Verenigde State van Amerika, Duitsland en Japan baie klem op praktiese oefeninge na afloop van teoretiese lesse geplaas word. Hierdie gegewe word as gevolg van die beperkte tydsaspek op skoolroosters in Suid-Afrika afgeskeep. Aangesien leerders in die preprimêre en primêre skoolfase 'n gebrek aan werklike verkeersondervinding wat hulle kwesbaar in die verkeer-situasie maak, ondervind, is dit van groot belang dat hierdie aspek prioriteit sal geniet.

Die doel en funksie van die skolierpatrollie word in die Verenigde State van Amerika, Nieu-Seeland en Suid-Afrika in die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vergestalt. Dit blyk dat alhoewel dit deur 'n groter verskeidenheid lande gebruik word, dit nie noodwendig in die kurrikula verskyn nie.

Die kurrikula van die Verenigde State van Amerika asook Israel maak voorsiening vir wyses hoe noodvoertuie ontbied word en die gewenste optrede van die padgebruiker ten opsigte hiervan. Kurrikula van ander lande maak nie hiervoor voorsiening nie.

Sigbaarheid en die dra van weerkaatsende kleredrag kom algemeen in kurrikula vir verkeersveiligheidsopvoeding voor. In die Verenigde State van Amerika asook in Nieu-Seeland word hierdie tema egter uitgebrei na die kwessie rakende "sien" en "word gesien". Versperrings in die gesigsveld word bespreek in 'n poging om jong padgebruikers aangaande hulle beperkings in hierdie verband bewus te maak.

Die kurrikulum wat in die Verenigde State van Amerika gevolg word, sluit die sogenaamde "jaywalking" as deel van voetgangeropvoeding in. Hierdie kwessie word in Suid-Afrika aangedui as die enkele oorsaak wat in die meeste gevalle aanleiding tot botsings waarin voetgangers betrokke is, gee (Drotské, 1998:5). Die insluiting hiervan in die Suid-Afrikaanse kurrikulum behoort om hierdie rede van groot waarde te wees.

Die kurrikulum van Nieu-Seeland maak voorsiening vir leerders om hulle eie navorsingsprojekte ter verbetering van die huidige vervoerkwessie in die plaaslike omgewing te loods. Hierdie aspek dui nie slegs op die verbreding van verkeerskennis aangaande die werklike verkeersituasie nie, maar relevante vaardighede soos probleemoplossings- en besluitnemingsvaardighede word ook hierdeur ontwikkel.

Die kurrikula van Nieu-Seeland asook dié van Israel sluit 'n tema oor die gevare verbonde aan die gebruik van 'n "walkman" tydens verkeersdeelname, in. In ander lande se kurrikula is hierdie tema nie ter sprake nie.

In die lig van kurrikula vir verkeersveiligheidsopvoeding in verskeie lande is gemeenskaplike temas vir die preprimêre en primêre skoolfase geïdentifiseer. Alhoewel lang lyste temas hierbo gemeld is, sal die finale kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrika vir die identifisering van bepaalde temas vir spesifieke grade voorsiening maak.

HOOFSTUK VYF

EMPIRIESE ONDERSOEK: NAVORSINGSONTWERP, DATA-INSAMELINGSTEGNIEKE EN DIE INTERPRETERING VAN DATA

5.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstukke is aan die hand van 'n toepaslike literatuurstudie teoreties oor die betekenis van terme wat enersyds in die titel voorkom en andersyds verwant aan begrippe in die titel van hierdie studie is, besin. Tesame hiermee is 'n uiteensetting van verkeersveiligheidsopvoeding binne 'n gestruktureerde kurrikulum gegee (vergelyk hoofstuk 2). 'n Ontleding van die teikengroep aan die hand van ontwikkelingskenmerke en binne die spektrum van die verskillende ontwikkelingsfases (vergelyk hoofstuk 3) het hierop gevolg waarna kurrikula ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding in Suider-Afrika en enkele oorsese lande (vergelyk hoofstuk 4) onder bespreking gekom het.

In teenstelling met die voorafgaande is die doel van hierdie hoofstuk die weergee van inligting wat verkry is uit vraelyste wat deur onderwysers en ouers van leerders in onderskeidelik pre-primêre en primêre skole aangaande verkeersveiligheidsopvoeding voltooi is. Die navorsingsontwerp met verwysing na die vraelys as meetinstrument, die konstruksie van die vraelys, die administratiewe prosedures wat gevolg is voor, tydens en na die implementering van die meetinstrument, 'n beskrywing van die populasie en die statistiese tegnieke wat met die finale meetinstrument gevolg is ten einde die resultate te ontleed, sal ter sprake kom. Die data wat deur middel van die meetinstrument ingesamel is en met behulp van die statistiese tegnieke gerapporteer is, sal geïnterpreteer word. In die lig hiervan sal bevindinge weergegee word. 'n Samevatting sal op oorsigtelike wyse volg.

Die doel van die praktyknavorsing was nie om op verteenwoordiging van die totale spektrum van onderwysers en ouers van leerders in die preprimêre en primêre skole insake verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrika aanspraak te maak nie. Interpretasies en bevindinge geld slegs ten opsigte van preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik.

5.2 AARD, RELEVANSIE EN BETROUBAARHEID VAN DIE INLIGTINGSBRONNE

Soos in die inleidende gedeelte vermeld, is 'n literatuurstudie onderneem. Vir hierdie doel is die mees resente internasionale en plaaslike inligtingsbronne aangaande die onderwerp waarmee hier te kampe is, geraadpleeg. Hieronder ressorteer gesaghebbende boeke, tydskrifte, dokumente, verhandelings en proefskrifte.

Aangesien die literatuurstudie kurrikula van enkele ander lande ingesluit het, is met 'n verskeidenheid kundiges in Suider-Afrika en enkele oorsese lande gekorrespondeer. Briewe wat in antwoord op die vermelde korrespondensiepoging ontvang is, is as bronne erken en aangewend (vergelyk hoofstuk 4).

Die "Belgisch Instituut voor de Verkeersveiligheid" (BIVV) in Brussels is op Dinsdag, 14 September 1998, besoek met die oog op die insameling van inligting en die evaluering van die gedeelte aangaande die kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in België (vergelyk 4.2.2). Die vermelde gedeelte is tydens hierdie besoek deeglik onder die soeklig geplaas en bespreek. Geen aanpassings en/of veranderinge is voorgestel en gevolglik aangebring nie.

Kundiges aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys is geraadpleeg aangaande statistiese tegnieke en prosedures, vraelyskonstruksie asook kurrikulumnavorsing. Die uitkoms hiervan blyk uit die voorafgaande, onderhawige asook die bylaegedeeltes.

Die bovermelde maatreëls het tesame met ander aspekte 'n bydrae tot die betroubaarheid, objektiwiteit en geloofwaardigheid van hierdie studie gelewer.

5.3 NAVORSINGSONTWERP

5.3.1 Die vraelys as meetinstrument

Die meetinstrument wat in hierdie ondersoek gebruik is, is 'n gestruktureerde posvraelys bestaande uit oop en meerkeusige vrae. Die laasgenoemde vraagtipe maak voorsiening vir respondente om aan die hand van 'n twee- tot vyfpuntskaal op 'n gegewe stelling aangaande verkeersveiligheidsopvoeding te reageer.

Gall et al. (1998:289) omskryf 'n "vraelys" as 'n dokument wat dieselfde vrae tot al die individue wat by die steekproef betrek is, rig. Van respondente word verwag om op elke vraagitem 'n geskrewe respons te verskaf.

Op sy beurt definieer De Wet et al. (1981:163) die gestruktureerde meerkeusige vraelys as 'n aantal vrae met gegewe alternatiewe antwoorde. Hierdie tipe vraelys is direk van aard en response kan maklik ontleed word. Benewens die meerkeusige vrae bevat vraelyste wat in hierdie studie gebruik is, ook oop vrae waar respondente 'n eie mening kan lug.

Volgens Neuman (1997:241) is die voordele van meerkeusige vrae dat dit vinniger beantwoord word, dat response maklik vergelykbaar is en derhalwe ook maklik statisties geanaliseer kan word. Die nadeel is egter dat respondente in staat is om alle vrae te beantwoord ten spyte daarvan dat hulle oor beperkte kennis en/of geen opinie rakende 'n bepaalde saak beskik nie. Hierdie wyse van vraagstelling kan respondente maklik frustreer aangesien die sogenaamde "regte" antwoord nie noodwendig in die lys van moontlike antwoorde kan voorkom nie.

Ter ondersteuning hiervan lewer De Wet et al. (1981:163) die uitspraak dat 'n gestruktureerde vraelys met meerkeusige vrae antwoorde op respondente afdwing met die gevolg dat respondente dikwels onbevredigende antwoorde moet kies. Ook Mouton en Marais (1989:165) het bevind dat 'n gestruktureerde vraelys 'n "bepaalde struktuur as't ware oor die verskynsel transponeer".

In die lig van die bovermelde meen ook Huysamen (1993:133) dat meerkeusige vrae respondente beperk en hulle individualiteit kortwiek. Oop vrae, daarenteen, maak voorsiening vir respondente om hulself op 'n unieke wyse uit te druk.

Die voordele van oop vrae is onder meer dat 'n onbeperkte aantal moontlike antwoorde verkry kan word en dat antwoorde in meer besonderhede en met dieper kwaliteit verskaf kan word. Die nadele is onder andere dat die graad van besonderhede van antwoorde kan verskil en dat response irrelevant kan wees. Vergelykings en statistiese analises word hierdeur bemoeilik. Tesame hiermee is die kodering van response op oop vrae dikwels problematies (Neuman, 1997:241).

Met die bovermelde inaggenome is besluit om oop én meerkeusige vrae in vraelyste wat in hierdie ondersoek gebruik is, te kombineer.

Dit is reeds gemeld dat posvraelyste in hierdie ondersoek gebruik is. Vervolgens word enkele voor- en nadele verbonde aan die gebruik van posvraelyste kortliks vermeld.

Die onderhawige word deur die volgende kenners as die voordele van die posvraelys beskou:

- 'n Hoë vlak van akkuraatheid word verkry (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:149; Marshall & Rossman, 1995:97).
- 'n Groot mate van anonimiteit word bewerk (Smit, 1983:168; Moore, 1987:19,20; Huysamen, 1993:153,154; Neuman, 1997:241).
- Veralgemening kan op 'n groter skaal plaasvind (Marshall & Rossman, 1995:97).
- Tyd- en koste-effektief (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:148; Moore, 1987:19,20; Huysamen, 1993:153,154; Neuman, 1997:241; Gall et al., 1998:289).
- 'n Wye geografiese area kan bereik en betrek word (Moore, 1987:19,20; Neuman, 1997:241; Gall et al., 1998:289).
- Respondente kan vrae op hulle gemak en teen 'n eie tempo voltooi en selfs terug blaai na vorige vrae of persoonlike rekords nagaan (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:148; Moore, 1987:19,20; Neuman, 1997:241; Gall et al., 1998:289).
- Gestandaardiseerde bewoording kan gebruik word (Bailey, 1987:148).

Die nadele verbonde aan die posvraelys is by monde van die onderhawige skrywers onder meer die volgende:

- Die responskoers is soms laag (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:149; Huysamen, 1993:153,154; Neuman, 1997:241).
- Response word deur die respondente se gesigsvermoë en geletterdheidsvlak beïnvloed (Huysamen, 1993:153,154).
- Kwalitatiewe diepte ontbreek (Moore, 1987:20; Gall et al., 1998:289).
- Gebrek aan individuele aanpasbaarheid en buigsaamheid as sulks (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:149).
- Die navorser is nie by magte om eksterne toestande wat ten tye van die voltooiing van die vraelys heers, te beheer nie (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:149; Neuman, 1997:241).
- Inligting berus op verbale gedrag (Smit, 1983:168; Bailey, 1987:149).
- Vrae kan maklik onbeantwoord gelaat word (Bailey, 1987:150).
- Spontane response word ingeboet (Bailey, 1987:150).
- 'n Ander respondent as die verwagte respondent of verskillende respondente kan die vraelys voltooi (Neuman, 1997:241).

Na deeglike oorweging insake die bovermelde is besluit dat die gestruktureerde posvraelys bestaande uit oop- en meerkeusige vrae die beste metode van dataversameling vir die doel van hierdie navorsing is.

5.3.2 Konstruksie van die vraelys

Steenekamp (1984:3,4) stel die doel met 'n vraelys as die verkryging van informasie van "lede van die publiek". Die weldeurdagte formulering van die doel van die ondersoek is 'n vereiste alvorens die vraelys gekonstrueer kan word. Hierdie gegewe is ook bepalend ten opsigte van die uiteindelike sukses met die vraelys.

Die doel van hierdie ondersoek is die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding. Ter bereiking hiervan word met die vraelyste aan onderwysers gepoog om die mate waarin leerders in verkeersveiligheidsopvoeding in die onderskeie skoolfases onderrig word, vas te stel (vergelyk bylae K, L en M). Die vraelyste aan ouers het ten doel om leerders se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheidsopvoeding te bepaal (vergelyk bylae N, O en P). Hierdie gegewens tesame met die literatuurstudie sal 'n bydrae tot die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum in hierdie verband lewer.

Ses verskillende vraelyste is ontwerp en deur die ondergenoemde populasie voltooi:

- **Vraelys 1**

  Vraelys aan onderwysers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in graad 0.

- **Vraelys 2**

  Vraelys aan onderwysers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die begrondingsfase.

- **Vraelys 3**

  Vraelys aan onderwysers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die intermediêre fase.

- **Vraelys 4**

  Vraelys aan ouers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in graad 0.

- **Vraelys 5**

  Vraelys aan ouers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die begrondingsfase.

- **Vraelys 6**

  Vraelys aan ouers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die intermediêre fase.

In al die gevalle is 'n gestruktureerde vraelys wat uit twee afdelings, te wete A en B bestaan, gebruik.

Afdeling A in al die gevalle het vir biografiese inligting voorsiening gemaak. Onderwysers is in vraelys 1 tot 3 versoek om die leerprogramme waarvoor hulle verantwoordelik is asook die aard van hulle opleiding te beskryf. Afdeling A van vraelyste 3 tot 6 dui ouers se verwantskap met die kind asook moontlike opleiding wat ouers in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het, aan. Vraelyste het nie vir demografiese inligting voorsiening gemaak nie.

Die volgende het betrekking op afdeling B van vraelys 1, 2 en 3 wat deur onderwysers voltooi is (vergelyk bylae K, L en M):

Vraag 1 is gerig op die mate waarin onderwysers van bepaalde onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik maak. Vraag 2, 3 en 4 handel onderskeidelik oor die mate waarin 'n verkeersveiligheidsbeampte genooi word om by verkeersveiligheidsopvoeding betrokke te raak, die mate waarin lesse in verkeersveiligheidsopvoeding aangebied word asook in welke mate verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of -weke plaasvind. Vraag 5 en 6 handel oor die mate waarin gegewe temas in verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase behandel word. Onderwysers kry geleentheid om temas tot die gegewe lys in vraag 5 by te voeg. Vraag 7 handel oor die mate waarin praktiese oefeninge tydens verkeersveiligheidsopvoeding plaasvind en vraag 8 oor die mate waarin onderwysers kennis in verband met die beperkings van kinders in verkeersituasies dra. Vraag 9 is op die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding gerig en vraag 10 op partye en/of instansies wat vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. In vraag 11 word onderwysers versoek om die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in skole te evalueer. In vraag 12 is die ideale praktyk insake verkeersveiligheidsopvoeding ter sprake. Vraag 13 is vir opmerkings gereserveer.

Vraelys 4, 5 en 6 word deur ouers in verband met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in onderskeidelik graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase voltooi. Die volgende het betrekking op afdeling B van vraelys 4, 5 en 6 (vergelyk bylae N, O en P):

Vraag 1 handel oor die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir kinders. Vraag 2 handel oor die mate waarin ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hul kinders doen, vraag 3 oor die aanwesigheid van die kind aan die ouer(s) se sy tydens verkeersdeelname en vraag 4 aangaande die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouer(s) se verkeersdeelname leer. In vraag 5 word die ouers se bewustheid insake die kwesbaarheid van kinders in die verkeer getoets. Vraag 6 is gerig op die mate waarin kinders in die teenwoordigheid van ouers aan verkeersituasies blootgestel is. In vraag 7 is die ooreenstemmende verkeersituasies en -gebruike wat die kind in die afwesigheid van die ouer(s) mag ervaar, ter sprake. In vraag 8 word die mate waarin die kind hierin onderrig word, getoets. In vraag 9 word aan ouers die geleentheid gebied om temas ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding by die gegewe lys wat in vraag 8 voorkom, te voeg. Vraag 10 is gerig op praktiese werksessies in die verkeer en vraag 11 op ouers se bewustheid van beperkings wat kinders in die verkeer mag ondervind. Vraag 12, 13 en 14 van afdeling B in vraelys 4, 5 en 6 stem ooreen met vraag 10, 11 en 12 in afdeling B van vraelys 1, 2 en 3. Hierin kom respektiewelik die partye en/of instansies wat vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is asook die huidige en ideale praktyk insake verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak vanuit ouers se perspektief ter sprake. Vraag 15 maak vir opmerkings voorsiening.

5.3.3 Loodsondersoek en finale vraelys

'n Loodsondersoek is uitgevoer deur die tentatiewe vraelys aan kundiges in verkeersveiligheidsopvoeding voor te lê met die doel om vas te stel of al die vrae verstaanbaar en duidelik is en om die moontlike invoeging van alternatiewe vrae te ondersoek. Die persone wat by die loodsondersoek betrek is, is almal werksaam by die Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys. Potensiële knelpunte is geïdentifiseer en die vraelyste is daarvolgens aangepas.

Die aangepaste vraelyste is na die Statistiese Konsultasiediens aan die Potchefstroomse Universiteit geneem. 'n Aanbeveling is gemaak dat die aangepaste vraelyste in 'n tweede loodsondersoek aan onderwysers en ouers verteenwoordigend van die multi-kulturele populasie van Suid-Afrika vir voltooiing gegee moet word. Nie een van die deelnemers aan die tweede loodsondersoek het probleme met die vraelyste ondervind nie. Hierna is die vraelyste gefinaliseer.

Nie een van die deelnemers aan die eerste of tweede loodsondersoek het aan die finale ondersoek deelgeneem nie.

Na afloop van die inisiële literatuurstudie en loodsimplementering is toestemming langs amptelike kanale verkry om die finale vraelyste na skole te versend vir implementering.

Die meetinstrument is in Afrikaans en Engels beskikbaar gestel. Tydens 'n telefoongesprek op 5 Oktober 1998 met elk van die skoolhoofde van deelnemende skole is die taalvoorkeur vasgestel en vraelyste is dienooreenkomstig na die onderskeie skole versend.

Erkende statistiese metodes is gebruik in die verwerking van vraelyste.

5.3.4 Administratiewe prosedures tydens die insameling van inligting

Die werkwyse waarvolgens data ingesamel is asook die gepaardgaande administratiewe prosedures is vervolgens aan die orde.

Literatuur met betrekking tot die teoretiese besinning aangaande kurrikulering en verskeie kurrikulummodelle (vergelyk hoofstuk 2) asook die teikengroepontleding (vergelyk hoofstuk 3) is deur middel van 'n aantal DIALOG-rekenaarsoektogte op die ERIC-databasis ingesamel.

Vir die doel van hoofstuk 4 is 'n korrespondensiepoging, soos reeds vermeld, van stapel gestuur.

Op grond van bevindinge wat deur die literatuurstudie en die korrespondensiepoging opgelewer is, is vraelyste ontwerp. Dit het van meet af aan geblyk dat enersyds onderwysers en andersyds ouers 'n bepalende rol in die verkeersveiligheidsopvoeding van leerders speel.

Op grond hiervan is besluit om onderwysers en ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase by die ondersoek te betrek. Die senior skoolfase is uitgesluit aangesien die aantal skole wat aan die ondersoek deelneem, hierdeur sou verdubbel. Met beskikbare mannekrag, tyd en fondse inaggenome sou dit nie haalbaar wees nie.

'n Adreslys van preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik is by die Departement Onderwys van Noordwes verkry.

Amptelike toestemming vir die verspreiding van vraelyste na preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik is van die Distriksbestuurder, Departement Onderwys Noordwes, verkry (vergelyk bylae A en B).

Alle departementele preprimêre en primêre skole, met uitsluiting van plaas-, spesiale - en privaatskole in die Potchefstroomse onderwysdistrik het aan die ondersoek deelgeneem. Plaasskole is om praktiese en fisiese redes soos onder meer die geografiese ligging wat posversending sou bemoeilik, geëlimineer. Aangesien leerders in spesiale skole op 'n wyse wat by die leerder se individuele behoeftes aanpas, onderrig word, is ook hierdie skole uitgelaat. Hierbenewens is baie van die laasgenoemde leerders se ouers buite die grense van die Potchefstroomse onderwysdistrik woonagtig en die terugsending van vraelyste sou hierdeur bemoeilik word. Privaatskole is as gevolg van die andersoortige aard daarvan en andersyds aangesien die 2 privaatskole wat in die Potchefstroomse onderwysdistrik geleë is redelik onlangs tot stand gekom het, geëlimineer. Hierbenewens het dit geblyk dat die oorblywende 42 departementele primêre skole voldoende is om aan die ondersoek deel te neem.

Daar is slegs 5 departementele kleuterskole in die Potchefstroomse onderwysdistrik. Op 'n ewekansige wyse is nog 5 nie-departementele kleuterskole, die helfte van die aantal wat in die telefoongids voorkom, tot die oorspronklike aantal bygevoeg in 'n poging om 'n groter populasie-area te betrek.

Soos reeds genoem, is alle skoolhoofde van deelnemende skole op 5 Oktober 1998 telefonies van die vraelyste in kennis gestel. Die kwessie van ewekansigheid waarvolgens skoolhoofde onderwysers en ouers vir die voltooiing van die vraelyste moet aanwys asook die datum, te wete 30 Oktober 1998, waarop vraelyste weer die navorser moet bereik, is bespreek.

Die bovermelde is in 'n dekbrief (vergelyk bylae C en D) uiteengesit wat tesame met die vraelyste op 7 Oktober 1998 aan skoolhoofde gepos is. Hierin is skoolhoofde versoek om op 'n willekeurige wyse enige een onderwyser in onderskeidelik graad 0, die begrondings- en intermediêre fase vir die voltooiing van die vraelyste aan te wys. Die skoolhoofde is ook versoek om op dieselfde wyse enige 5 ouers van leerders in elk van die vermelde skoolfases vir die voltooiing van die verskillende vraelyste te identifiseer.

Saam met die vraelyste en die begeleidende brief wat ook die toestemmingsbrief van die Distriksbestuurder, Departement Onderwys Noordwes, vir die verspreiding van vraelyste insluit (vergelyk bylae B), is 'n gefrankeerde koevert wat geadresseer is aan die navorser aan skoolhoofde gestuur vir die gesamentlike terugsending van vraelyste.

Die vraelyste is dus deur skoolhoofde op 'n willekeurige wyse versprei en deur onderwysers en ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase op 'n individuele basis voltooi.

Elke onderwyser en ouer wat aan die ondersoek deelgeneem het, het 'n begeleidende brief waarin hulle aangaande die toestemming van die Distriksbestuurder van die Potchefstroomse onderwysdistrik vir die verspreiding van die vraelyste meegedeel is, ontvang. Die doel van die vraelyste, dit wil sê die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding is ook vermeld. Hierbenewens het hierdie skrywe onderwysers en ouers van die anonimiteit waarmee response hanteer sal word, verseker. Ter bevestiging hiervan het elke respondent 'n koevert ontvang waarin die voltooide vraelys verseël kon word alvorens dit aan die skoolhoof vir terugsending gegee is. Dit is ook duidelik gestel dat geen deelnemer onder enige verpligting staan om die vraelys te voltooi nie.

Die sperdatum vir die ontvangs van die vraelyste is vir 30 Oktober 1998 geskeduleer. Van die 60 vraelyste wat aan kleuterskole en 504 wat aan primêre skole gestuur is, is respektiewelik 16 en 138 op 30 Oktober 1998 terug ontvang.

Op 2 November 1998 is alle skoolhoofde van wie nog nie vraelyste terug ontvang is nie, persoonlik telefonies gekontak. Drie primêre skole het vermeld dat vraelyste nie ontvang is nie. Vraelyste is op dieselfde datum weer aan hierdie drie skole versend.

Die voltooiing was egter weer traag en onderskeidelik op 9 November 1998, 16 November 1998, 23 November 1998 en 25 November 1998 is skoolhoofde van skole waarvan vraelyste nog nie terug ontvang is nie, weer persoonlik telefonies gekontak.

'n Opname wat op 30 November 1998 gemaak is, het aangetoon dat 'n totaal van 564 vraelyste (10 vraelyste aan onderwysers en 50 vraelyste aan ouers van leerders in graad 0 asook 84 vraelyste aan onderwysers en 420 vraelyste aan ouers van leerders in die primêre skoolfase) versend is en dat 298 vraelyste (7 vraelyste van onderwysers en 29 vraelyste van ouers van leerders in graad 0 asook 44 vraelyste van onderwysers en 218 vraelyste van ouers van leerders in die begrondings- en intermediêre skoolfase) geskik vir verwerking, terug ontvang is.

Op 30 November 1998 is die beskikbare data ingesleutel en vir moontlike insleutelfoute gekontroleer. Teen 2 Desember 1998 is daar met die verwerking van vraelyste begin. Geen vraelys is hierna meer ontvang nie.

5.3.5 Populasie

Vir die ondersoek is 10 onderwysers van preprimêre skole, 84 onderwysers van primêre skole, 50 ouers van leerders in preprimêre skole en 420 ouers van leerders in primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik as populasie gebruik. 'n Steekproef is dus uit die totale populasie ouers en onderwysers gemaak. Slegs 5 ouers en 1 onderwyser van respektiewelik graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase is betrek. Tyd, mannekrag en praktykhaalbaarheid het die afskaling van die totale studiepopulasie meegebring.

Die aanvanklike steekproefpopulasie van 94 onderwysers en 470 ouers het na 51 onderwysers en 247 ouers verminder aangesien vraelyste traag voltooi en teruggestuur is. Slegs vraelyste van die laasgenoemde aantal onderwysers en ouers is derhalwe in statistiese analises gebruik.

Die totale aantal vraelyste wat terug ontvang is, te wete 298, verteenwoordig 53 % van dié wat uitgestuur is. Die vermelde respons word verteenwoordig deur 70 % onderwysers verbonde aan preprimêre skole, 52 % onderwysers verbonde aan primêre skole (52 % ten opsigte van die begrondings- en intermediêre fase onderskeidelik), 52 % ouers van leerders in preprimêre skole en 50 % ouers van leerders in primêre skole wat onderverdeel word in 52 % ouers betrokke by die begrondingsfase en dieselfde persentasie ouers betrokke by die intermediêre fase.

In teenstelling met die bovermelde gemiddelde responskoers van 53 % ten opsigte van die individuele onderwysers en ouers wat vraelyste voltooi het, het 7 preprimêre skole en 30 primêre skole, dit wil sê 70 % van alle preprimêre skole en 71 % van alle primêre skole aan die ondersoek deelgeneem. Die gemiddelde responskoers ten opsigte van skole wat aan die ondersoek deelgeneem het, was dus 71 %. Op grond hiervan kan dit gestel word dat die samewerking van skole baie goed was alhoewel die individuele deelname teleurstellend was.

Die respondente bestaan uit 31 tradisionele swart preprimêre en primêre skole en 21 tradisionele blanke preprimêre en primêre skole. Die respons het aan die lig gebring dat van die tradisionele blanke preprimêre en primêre skole wat 40 % van die skole wat by die ondersoek betrek is, uitmaak, 38 % op die vraelyste gereageer het. Van die sogenaamde tradisionele swart preprimêre en primêre skole wat 60 % van die populasie-area beslaan het, het 67 % geen respons gelewer nie. In die lig hiervan kan dit gestel word dat afleidings wat gemaak word derhalwe ten opsigte van tradisionele blanke én swart preprimêre en primêre departementele skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik geld. Die data is egter nie vir ander skole in Suid-Afrika geldig nie.

Wanneer die 3 preprimêre skole asook die 12 primêre skole wat geen respons getoon het, in oënskou geneem word, is dit duidelik dat hierdie skole in meer gedepriveerde areas geleë is en deel van die sogenaamde agtergeblewe gemeenskappe vorm. Hierbenewens het drie skoolhoofde uit die vermelde groep tydens telefoongesprekke opgemerk dat vraelyste "te moeilik" vir ouers en onderwysers is. Die algemene geletterdheidsvlak van respondente in hierdie gebiede kom derhalwe ter sprake en word onder meer as verklaring vir die lae responskoers aangebied.

Geen onderskeid is tussen Afrikaans- en Engelsmediumskole getref nie aangesien dit nie 'n betekenisvolle bydrae tot die studie sou lewer nie.

5.3.6 Statistiese tegnieke en prosedures

'n Verskeidenheid tegnieke is aangewend om data wat uit die empiriese ondersoek ingewin is, te prosesseer en te interpreteer. Die tegnieke en prosedures is geselekteer op grond van die navorsingsdoelwitte wat in hoofstuk 1 aan die orde is.

Daar is gebruik gemaak van 'n SAS-rekenaarprogrampakket (SAS Institute, Inc., 1985). Die vermelde program word gebruik om data te verwerk en resultate met behulp van die FREQ-PROCEDURE van SAS vas te stel en te weergee.

Persentasies en frekwensies van die response op elke vraag is bepaal. Hierdie resultate geld soos reeds vermeld net vir die betrokke populasie.

5.4 KNELPUNTE WAT TYDENS DIE NAVORSING ERVAAR IS

Dit het in hierdie ondersoek duidelik geblyk dat baie min literatuur oor verkeersveiligheidsopvoeding as sodanig bestaan. Aangesien verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrika 'n betreklik "nuwe" navorsingsterrein is, is proefskrifte, verhandelinge en navorsingsdokumente op 'n verskraalde skaal beskikbaar. Inligting wat as uitvloeisel van die vermelde korrespondensiepoging verkry is, is aanvullend gebruik. Die aantal werklike verkeersveiligheidsopvoedingsbronne is egter minimaal en het die ondersoek bemoeilik.

In die bestaande literatuur word daar slegs in enkele bronne vanuit 'n Christelike perspektief oor verkeersveiligheidsopvoeding besin. Hierdie gegewe word ook as 'n knelpunt in ondersoeke wat deur Smit en Drinkwater (1989:46) asook Theunissen (1991:52) geloods is, ervaar.

Talle probleme is met die vraelyste ondervind. Hierdie gegewe kan toegeskryf word aan 'n kombinasie van die onderhawige redes:

- Sommige skoolhoofde het tydens telefoongesprekke vermeld dat ouers en onderwysers die vraelyste "moeilik" vind. Dit is ook vermeld dat ouers wat geletterd is en aldus in staat sal wees om die vraelyste te voltooi met moeite geïdentifiseer is. Dit blyk derhalwe dat 'n lae geletterdheidsvlak respondente verhoed het om die vraelyste te voltooi. Waar vraelyste wel voltooi is, is die korrekte interpretering van vrae hierdeur ondermyn.
- Skoolhoofde is onder geen verpligting geplaas om vraelyste te versprei nie.
- Onderwysers en ouers is onder geen verpligting geplaas om vraelyste te voltooi nie.
- Dié bepaalde tydperk in die skooljaar word gekenmerk deur onder meer afskeidsfunksies en kersoptredes. Hierdie gegewe is deur skoolhoofde aangevoer ter verklaring van die rede waarom vraelyste nie voorkeur-prioriteit geniet nie.
- Die oningeligtheid van respondente met betrekking tot verkeersveiligheidskwessies het bygedra tot enersyds die lae responskoers en andersyds die verkeerde interpretering van vrae.
- Vraelyste is op 'n individuele basis voltooi. 'n Navorser of veldwerker was derhalwe nie teenwoordig vir die beantwoording van vrae en om onduidelikhede uit die weg te ruim nie.

'n Ander knelpunt wat ervaar is, is die volkome eliminasie van subjek-effekte. Response kon onder meer beïnvloed word deur 'n strewe om die skool se beeld te bevorder asook onderwysers en ouers se selfbeeld en -agting.

Die plek waar, tyd waarin en omstandighede waaronder die vraelyste voltooi is, is nie bekend nie en kan derhalwe nie vermeld word nie.

Soos reeds gestel, maak die samestelling van respondente nie op 'n verteenwoordigende persentasie van die totale populasie aanspraak nie.

Van die geskrewe response op die oop vrae was in Tswana en moes eers vertaal word alvorens dit verwerk kon word. Hierdie proses was tydrowend.

Ten spyte van 'n loodsimplementering en gepaardgaande aanpassings aan vraelyste het dit geblyk dat daar enkele vrae in die vraelyste was wat nie korrek geïnterpreteer is nie.

5.5 INTERPRETERING VAN EMPIRIESE GEGEWENS AANGAANDE DIE ONDERSOEK

In hierdie gedeelte word inligting wat verkry is uit vraelyste wat onderwysers en ouers van leerders in preprimêre en primêre skole voltooi het, weergegee.

5.5.1 Aantal respondente wat by die ondersoek betrek is

Tabel 5.1 Respondente wat by die ondersoek betrek is

VRAELYSTE	PREPRIMêRE SKOLE		PRIMêRE SKOLE			
	Graad 0		Begrondingsfase		Intermediêre fase	
	Onder-wysers	Ouers	Onder-wysers	Ouers	Onder-wysers	Ouers
Vraelyste uitgestuur	10	50	42	210	42	210
Vraelyste terug ontvang	7	29	22	109	22	109
Persentasie respons gelewer	70	58	52	52	52	52

- **Preprimêre skole**

Tabel 5.1 toon aan dat 10 preprimêre skole by die ondersoek betrek is. 1 onderwyser en 5 ouerpare per skool wat 'n totale aantal van 10 onderwysers en 50 ouers aandui, het vraelyste ontvang. Slegs 7 onderwysers en 29 ouers wat respektiewelik op 70 % en 58 % dui, het egter op die vraelyste gereageer.

- **Primêre skole**

Vraelyste is na 42 primêre skole versend. Elke skool is op 'n ewekansige wyse deur 1 onderwyser en 5 ouerpare van leerders in onderskeidelik die begrondings- en intermediêre fase verteenwoordig. In totaal is 504 respondente betrek. Met betrekking tot albei fases is slegs 22 van die 42 vraelyste wat aan onderwysers gestuur is, terug ontvang wat 'n responskoers van 52 % aandui. Slegs 109 van die 210 ouerpare van leerders in die begrondings- asook die intermediêre fase wat vraelyste ontvang het, het gerespondeer. Die vraelyste wat terug ontvang is, verteenwoordig 52 % van die steekproefpopulasie ten opsigte van ouers met kinders in primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik (vergelyk tabel 5.1).

5.5.2 Spektrum van leerprogramme waarby onderwysers betrokke is

Die doel met die eerste vraag van afdeling A in onderskeidelik vraelys 1, 2 en 3 (vergelyk bylae K, L en M) is om vas te stel vir watter leerprogramme onderwysers wat by die ondersoek betrek is, verantwoordelik is. Die veronderstelling is dat skoolhoofde ten spyte van die versoek om 'n ewekansige steekproef te maak in die seleksie van ('n) onderwyser(s) vir die voltooiing van 'n vraelys (vergelyk bylae C en D) juis dié onderwyser wat verantwoordelik vir verkeersveiligheidsopvoeding is en/of oor kennis hieraangaande beskik, sal aanwys om die vraelys te voltooi.

Dit blyk uit die onderhawige dat onderwysers wat vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie noodwendig vir gemeenskaplike alternatiewe leerprogramme verantwoordelik is nie. Geen vaste patroon of algemene tendens kon in hierdie verband geïdentifiseer word nie.

- **Graad 0**

Aangesien graad 0-onderwysers vir dieselfde dagprogram wat onder meer kunsaktiwiteite, persepsie, musiek, beweging, tema-aktiwiteite, wêreld-oriëntering en buitespel-aktiwiteite insluit, verantwoordelik is, kon geen verband tussen bepaalde leerprogramme en verkeersveiligheidsopvoeding geïdentifiseer word nie.

Een respondent het aangedui dat sy op 'n gereelde grondslag verkeersveiligheidstories in al die fasette van graad 0 integreer.

- **Begrondingsfase**

Aangesien respons op die eerste vraag van afdeling A in vraelys 2 (vergelyk bylaag L) aantoon dat onderwysers van graad 1, 2 en 3 as respondente opgetree het, kan dit gestel word dat onderwysers van al drie grade in die begrondingsfase in totaliteit betrek is.

Net soos in die geval van graad 0-onderwysers dui onderwysers in die begrondingsfase aan dat hulle vir 'n verskeidenheid leerprogramme wat strek vanaf Taalstudie, Wiskunde, Opvoeding in Lewensvaardighede, Omgewingstudie, Godsdiens, Gesondheidsopvoeding, Kuns, Geskiedenis, Voorligting en Aardrykskunde verantwoordelik is.

Uit die bespreking aangaande Kurrikulum 2005 (vergelyk 2.7.5) volg dit dat verkeersveiligheidsopvoeding prominent binne die leerarea, Lewensoriëntering, met die fokus, Opvoeding in Lewensvaardighede, figureer. Dit het egter in elke leerarea bestaansreg en kan nie tot een bepaalde leerprogram beperk word nie. Ook internasionale kurrikula (vergelyk 4.4) toon aan dat verkeersveiligheidsopvoeding in die meeste lande enersyds as 'n selfstandige leerprogram en andersyds in 'n verskeidenheid leerareas geïntegreer kan word. Die laasgenoemde benadering blyk in die Potchefstroomse onderwysdistrik van toepassing te wees.

Die vermelde leerprogramme wat deur respondente vermeld is, verteenwoordig bykans die totale spektrum van leerprogramme wat vir die begrondingsfase in die kurrikulum aangedui is. Ook in hierdie geval kon derhalwe geen verband tussen die vermelde leerprogramme en verkeersveiligheidsopvoeding geïdentifiseer word nie.

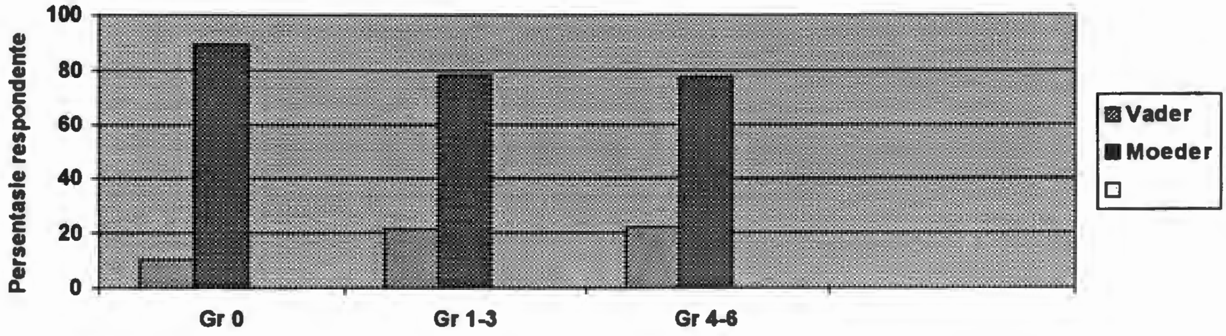
- **Intermediêre fase**

Net soos in die bovermelde gevalle blyk dit uit die respons dat onderwysers in die intermediêre fase vir 'n verskeidenheid leerprogramme verantwoordelik is. Hieronder ressorteer onder meer Taalstudie, Wiskunde, Aardrykskunde, Landbouwetenskap, Gesondheidsopvoeding, Godsdiensopvoeding, Omgewingstudie, Wetenskap, Biologie, Geskiedenis, Kuns en Biblioteekopvoeding.

Dit blyk dat daar tans nie 'n bepaalde struktuur in preprimêre en primêre skole bestaan waarvolgens een of meer onderwysers per skool aangewys word om die verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding te neem nie. In teenstelling hiermee is vermeld dat in onder andere Estonia, Denemarke en België 'n stelsel vir die aanwys van sogenaamde "kontakonderwysers" en in Nederland 'n netwerk van "verkeersouers" bestaan waarvolgens bepaalde onderwysers en ouers leiding ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding neem (vergelyk 4.4). Hierdie stelsel is nie in preprimêre en primêre departementele skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik aanwesig nie.

5.5.3 Respondente (ouers) se verwantskap met die betrokke leerders

Figuur 5.1 Persentasie respondente (ouers) se verwantskap met leerders in graad 0, die begrondings- (graad 1 - 3) en intermediêre fase (graad 4 - 6)



Uit figuur 5.1 is dit duidelik dat vraelyste in al drie betrokke skoolfases oorwegend deur moeders van leerders voltooi is. Die responskoers word verteenwoordig deur 89.3 % moeders van leerders in graad 0 asook 78.4 % en 77.5 % moeders van leerders in onderskeidelik die begrondings- en intermediêre fase. Die aantal vaders wat as respondente opgetree het, toon 'n toename vanaf graad 0 tot 7. Die beskikbare inligting is egter nie genoegsaam om 'n verklaring hiervoor te vind nie.

Alhoewel 'n verskeidenheid redes vir die bovermelde responskoers aangevoer sou kon word, word hierdie aspek nie verder ontleed nie aangesien dit blyk dat dit nie 'n betekenisvolle rol ten opsigte van hierdie ondersoek speel nie.

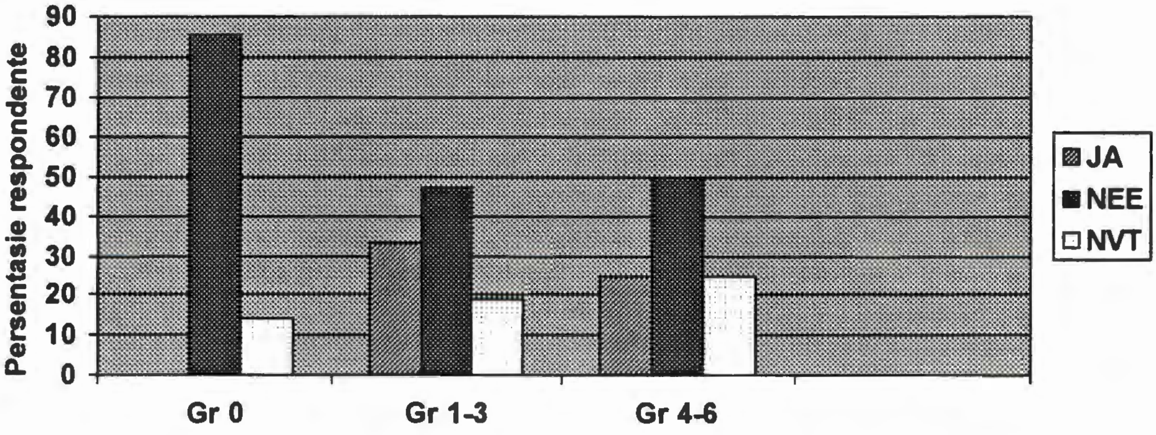
Dit dien egter in hierdie verband vermeld te word dat die literatuurstudie geen onderskeid tussen die taak en rol van die moeder en dié van die vader met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding tref nie. Beide die moeder en die vader as ouerpaar se roeping en verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding is as eenheid bespreek (vergelyk 3.5).

5.5.4 Aard van die opleiding wat onderwysers in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het

Die doel met die insluiting van die bovermelde in vraelyste aan onderwysers was om enersyds te bepaal of onderwysers in verkeersveiligheidsopvoeding onderleg is al dan nie en andersyds om die aard van opleiding wat respondente in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het, vas te stel.

Die onderhawige figure dui telkens onderwysers betrokke by graad 0, die begrondings- en intermediêre fase se opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die verskillende opleidingsgeleenthede aan:

Figuur 5.2 Persentasie onderwysers wat opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding ontvang het



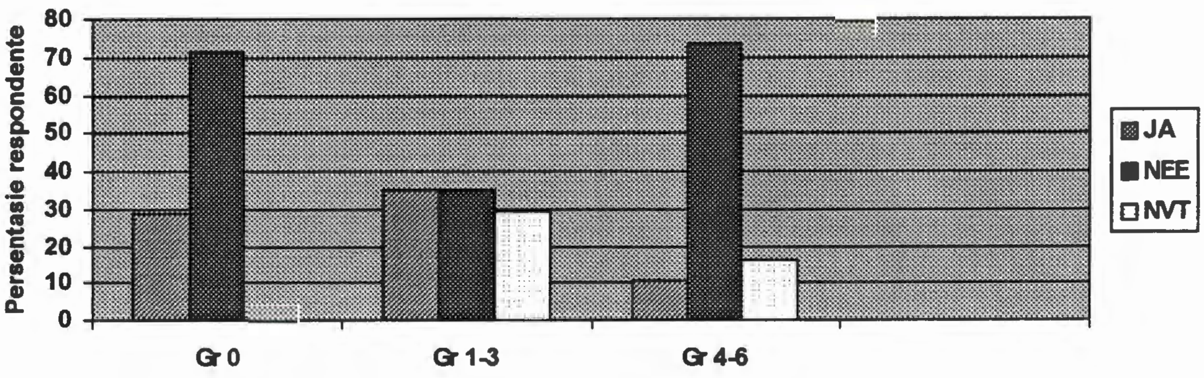
Figuur 5.2 toon aan dat 85.7% van graad 0-onderwysers nie tydens die aanvanklike formele professionele opleiding opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het nie. Slegs 'n derde en 'n kwart van onderskeidelik onderwysers in die begrondings- en intermediêre fase het tydens die aanvanklike formele professionele onderwysersopleiding opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang. Op grond hiervan kan dit gestel word dat aanvanklike formele professionele onderwysersopleiding grotendeels nie vir verkeersveiligheidsopvoeding voorsiening maak nie. As uitvloeisel hiervan is baie onderwysers nie toegerus om hierdie leerprogram aan te bied nie.

Dit moet egter ook in ag geneem word dat 14.3 %, 19 % en 25 % van respondente gemoeid met onderrig in onderskeidelik graad 0, die begrondings- en intermediêre fase met 'n "nie van toepassing" ten opsigte van die vermelde vraag gereageer het Hierdie gegewe hou in dat dieselfde aantal respondente betrokke by onderrig in die intermediêre fase wat meen dat hulle opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding ontvang het ook met 'n neutrale standpunt ten opsigte hiervan gereageer het. Ten spyte hiervan is die "nee"-respons oorheersend en kan dit derhalwe aanvaar word dat die aanvanklike formele professionele opleiding van onderwysers gemoeid met leerders in die intermediêre fase nie verkeersveiligheidsopvoeding insluit nie.

In teenstelling met die bovermelde bevinding het die literatuurstudie aan die lig gebring dat opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding essensieel en onmisbaar is aangesien verkeersveiligheidsopvoeding as leerprogram binne die spektrum van Kurrikulum 2005 figureer en 'n realiteit aan die orde van die dag is (vergelyk 1.2, 2.7.5). Die problematiek hieraangaande is daarin geleë dat van onderwysers wat nie opgelei is in verkeersveiligheidsopvoeding nie verwag word om hierdie leerprogram aan te bied en om hierdie rede kan dit onomwonde gestel word dat die kwaliteit daarvan ingeboet sal word.

Die literatuurbevindinge doen egter aan die hand dat waar opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding ontbreek, onderwysers enersyds van die hulp van verkeersveiligheidsbeamptes en andersyds van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme wat deur die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie in die verskillende provinsies beskikbaar gestel word, gebruik sal maak in 'n poging om die vermelde beperking te oorbrug (vergelyk 4.4).

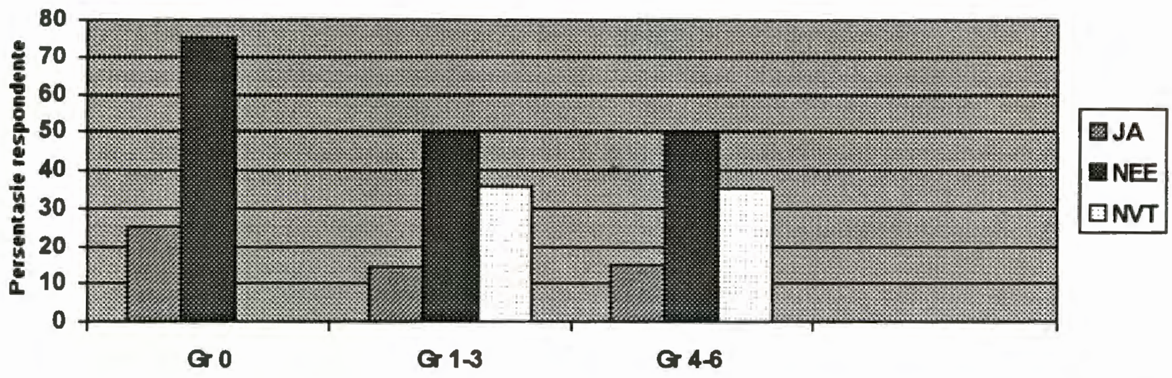
Figuur 5.3 Persentasie onderwysers wat opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding ontvang het



Volgens die respons op vraag 2.2 van afdeling A in vraelyste 1, 2 en 3 blyk dit dat 71.4 % van graad 0-onderwysers en 73.7 % van onderwysers gemoeid met onderrig in die intermediêre fase nie opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding ontvang het nie. Meer as 'n derde (35.3 %) van die respondente betrokke by die begrondingsfase dui aan dat hulle opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding ondergaan het, dog dieselfde persentasie respondente dui egter ook aan dat hulle nie opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding ontvang het nie. In hierdie verband moet daar egter op bykans dieselfde persentasie respondente wat die "nie van toepassing"-opsie aandui, gelet word. Dit blyk dus dat respondente in die begrondingsfase nie behoorlik standpunt ten opsigte van opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding inneem nie (vergelyk figuur 5.3).

Dit is reeds gestel dat figuur 5.3 aantoon dat bykans dieselfde persentasie respondente betrokke by graad 0 en die intermediêre fase meen dat hulle nie opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding ontvang het nie. Aangesien hierdie responskoers drasties van dié van onderwysers gemoeid met die begrondingsfase verskil, word verdere ondersoek genoodsaak alvorens 'n verklaring hiervoor gebied kan word.

Figuur 5.4 Persentasie onderwysers wat ander opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het



Met betrekking tot figuur 5.4 blyk dit dat die hoogste frekwensies in al die skoolfases telkens as 'n negatiewe respons aangedui word. Hiervolgens meen 75 % van onderwysers betrokke by onderrig aan graad 0-leerders en die helfte van respondente van primêre skole dat hulle nie enige ander vorm van opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het nie. 'n Kwart van respondente betrokke by Graad 0 toon aan dat hulle 'n "ander" vorm van opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het. 35.7 % en 35 % van respondente in onderskeidelik die begrondings- en intermediêre fase het hierdie vraag met 'n "nie van toepassing" beantwoord. Hierdie gegewe bemoeilik die afleidings wat gemaak word.

Vraelyste het onder meer voorsiening vir respondente gemaak om die sogenaamde "ander opleiding" wat hulle in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het, te spesifiseer. Slegs een respondent betrokke by graad 0-leerders dui aan dat "ander opleiding" ontvang is, maar spesifiseer dit nie. Van die twee onderwysers gemoeid met onderrig aan leerders in die begrondingsfase wat meen dat hulle "ander opleiding" in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het, spesifiseer slegs een respondent die opleiding as opleiding in die "vertolking van verkeerstekens". Drie respondente betrokke by die intermediêre fase toon aan dat hulle "ander opleiding" ontvang het. Slegs een respondent omskryf dit as "verkeersveiligheidsopvoeding as komponent van 'n noodhulpkursus".

Tabel 5.2 Gemiddelde respons met betrekking tot opleiding aan onderwysers in verkeersveiligheidsopvoeding tydens verskillende geleenthede

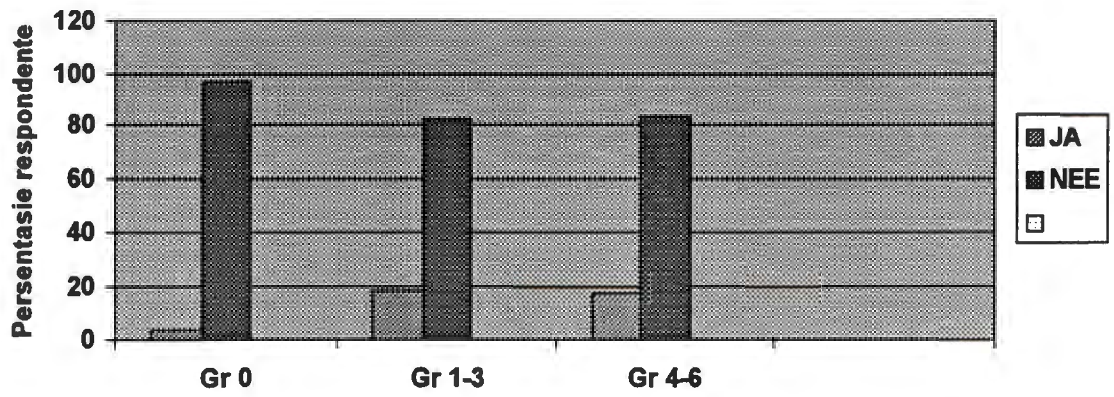
Aard van opleiding	N			Gemiddelde Respons			Verklaring van gemiddelde respons		
	Gr 0	Gr 1-3	Gr 4-6	Gr 0	Gr 1-3	Gr 4-6	Gr 0	Gr 1-3	Gr 4-6
Aanvanklike formele opleiding	7	21	20	2.14	1.86	2.0	Nee	Nee	Nee
Indiensopleiding	7	17	19	1.71	1.94	2.05	Nee	Nee	Nee
Ander	4	14	20	1.75	2.21	2.20	Nee	Nee	Nee

Tabel 5.2 dui samevattend 'n gemiddelde negatiewe respons ten opsigte van opleiding aan onderwysers in al die skoolfases in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding, indiensopleiding en ander opleiding aan. Die hoogste gemiddelde frekwensie kom voor by onderwysers in die primêre skool ten opsigte van opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens 'n "ander" vorm van opleiding as die aanvanklike formele professionele opleiding en indiensopleiding. Die laagste gemiddelde frekwensie is aangetoon deur graad 0-onderwysers ten opsigte van opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens indiensopleiding. In die algemeen beskou kan dit dus op grond van tabel 5.2 gestel word dat onderwysers in preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik nie opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding, indiensopleiding of enige ander vorm van opleiding ontvang nie.

In skrille teenstelling hiermee is in die literatuurstudie bevind dat onderwysowerhede en vernaam die onderwyser "onmisbaar in die voorsiening van verkeersveiligheidsopvoeding" is (vergelyk 3.4). Onopgeleide en oningeligte onderwysers sal die skool "ontoeganklik" vir verkeersveiligheidsopvoeding maak. Dit is ook gestel dat onderwysers opleiding ten opsigte van die bepaalde kennisinhoud asook die metodiek aan die hand waarvan die leerinhoud ontsluit behoort te word, moet ontvang. Onderwysers het 'n besliste taak en roeping ten opsigte van die opvoeding van die leerder in totaliteit wat verkeersveiligheidsopvoeding insluit (vergelyk 4.3). Opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding is egter 'n voorvereiste vir die sinvolle aanbieding daarvan ten einde leerders met die nodige kennis en vaardighede toe te rus sodat hulle veilig aan padverkeer kan deelneem (vergelyk 1.2). Dit kan op grond hiervan onomwonde gestel word dat opleiding aan onderwysstudente en andersyds praktiserende onderwysers in verkeersveiligheidsopvoeding 'n braakland is wat ontgin moet word.

5.5.5 Opleiding wat ouers in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het

Figuur 5.5 **Persentasie ouers van leerders in die verskillende skoolfases wat opleiding ontvang het om die kind in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig**



In aansluiting by die inligting in tabel 5.2, naamlik dat onderwysers weinig opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het, toon figuur 5.5 aan dat, in die geheel gesien, ouers van leerders in al drie skoolfases ook baie min opleiding ontvang het om die kind in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig. Die hoogste frekwensie kom voor by ouers van graad 0-leerders (96.6 %). Ouers van leerders in die begrondings- en intermediêre fase lewer bykans dieselfde respons (respektiewelik 82.1 % en 82.9 %). Minder as 'n vyfde van die ouers met kinders in die primêre skoolfase dui aan dat hulle opgelei is om verkeersveiligheidsopvoeding met hul kinders te doen. Slegs 'n skrale 3.4 % van ouers van graad 0-leerders het opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ondergaan.

Daar is in die literatuurstudie melding gemaak van 'n "verkeersouers"-stelsel wat in Nederland aan die orde is (vergelyk 4.4). Die veronderstelling is dat "verkeersouers" wat ander ouers met raad bedien oor bepaalde kennis wat uit opleiding en ander bronne verkry is, moet beskik. Die stelling dat "Suid-Afrikaanse ouers nie op hierdie vlak by verkeersveiligheidsopvoeding betrokke is nie" (vergelyk 4.4) word bevestig deur die gegewens voortspruitend uit figuur 5.5.

In 'n neutedop kan dit dus gestel word dat ouers in die Potchefstroomse onderwysdistrik weinig of geen opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het. Aangesien ouers hieraangaande oningelig is, word verkeersveiligheidsopvoeding aan kinders hierdeur geskaad.

Tabel 5.3 Verklaring van die gemiddelde respons in verband met die opleiding wat ouers van leerders in die verskillende skoolfases in verkeersveiligheids-opvoeding ontvang het

Temas	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	29	1.97	Nee
Begrondingsfase	106	1.82	Nee
Intermediêre fase	105	1.83	Nee

Ter bevestiging van die bovermelde (vergelyk figuur 5.5) toon tabel 5.3 aan dat die gemiddelde respons gelewer deur 29 ouers van graad 0-leerders, 106 ouers van leerders in die begrondingsfase en 105 ouers van leerders in die intermediêre fase daarop dui dat ouers, in die algemeen beskou, nie opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het nie.

Net soos in die geval van vraelyste aan onderwysers (vergelyk bylae K, L en M: afdeling A, vraag 2.4) het vraelyste aan ouers (vergelyk bylae N, O en P: afdeling A, vraag 2.1) voorsiening gemaak dat ouers wat meen dat hulle opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het, dié opleiding kon spesifiseer. Die respons in verband hiermee was as volg:

- **Graad 0**

Twee ouers van leerders in graad 0 spesifiseer die opleiding wat hulle ontvang het as "selfstudie" en 'n "kursus wat oor twee dae strek in verband met verkeersveiligheid vir kleuters".

- **Begrondingsfase**

Agt ouers van leerders in die begrondingsfase het in hierdie verband gerespondeer. Drie ouers dui aan dat hulle verkeersveiligheidsopvoeding as deel van onderwysersopleiding ontvang het: twee ouers aan die Potchefstroomse Universiteit en die derde ouer onder leiding van die Nasionale Verkeersveiligheidsraad. Twee verdere respondente het die "Veilige Voetjies"-program by 'n primêre skool deurloop. 'n Volgende respondent het opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding by die Voortrekkerbeweging ontvang, een was 'n skolierpatrollieleier en het opleiding hierdeur bekom terwyl die laaste respondent 'n kursus in Omgewingstudies waarin 'n verkeersveiligheidskomponent voorkom, voltooi het.

- **Intermediêre fase**

Elf ouers van leerders in die intermediêre fase spesifiseer die opleiding van hulle in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het. Vyf ouers van leerders in die vermelde fase ontvang opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding as deel van onderwysersopleiding, twee ouers doen 'n noodhulpkursus waarin verkeersveiligheidsopvoeding as komponent figureer, twee ouerpare dui aan dat hulle in die polisiemag is en opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding as deel van hulle aanvanklike formele opleiding ontvang het, 'n volgende respondent het 'n kursus by die verkeersdepartement deurloop (verdere inligting hieraangaande is nie verskaf nie) en die laaste respondent het die "Veilige Voetjies"-program by 'n primêre skool bygewoon.

5.5.6 Die mate waarin onderwysers onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik

Die doel met die insluiting van die bovermelde in vraelyste aan onderwysers (vergelyk bylae K, L en M: afdeling B, vraag 1) was om vas te stel in watter mate programme wat by streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie beskikbaar is, gebruik word.

Respons op die bogemelde sou terselfdertyd 'n aanduiding van die mate waarin onderwysers lesse in verkeersveiligheidsopvoeding aanbied, gee. Onderrigmedia wat vir die verskillende skoolfases by die vermelde kantore beskikbaar is, is gelys en respondente is versoek om die mate waarin die media gebruik word, aan te dui.

Response word vervolgens met betrekking tot die individuele fases bespreek.

- **Graad 0**

Tabel 5.4 Die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding deur graad 0-onderwysers gebruik word

Media	Byna altyd		Baie		Redelik baie		Soms		Byna nooit	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kind in Verkeer Program			2	28.6			1	14.3	4	57.1
Junior Verkeersopleidingsterrein			1	14.3					6	85.7
Plakkate met verkeersveiligheid as tema	2	28.6	1	14.3	3	42.9	1	14.3		
Video's (bv. Sypaadjie-konsert)			1	14.3	2	28.6	1	14.3	3	42.9
Kassette (bv. Veilige Voetjies)	2	28.6	1	14.3	2	28.6			2	28.6
Flenniebord-prente			3	42.9	1	14.3			3	42.9
Daantjie Kat-optredes							1	14.3	6	85.7

Uit die interpretasie van die response op die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding deur graad 0-onderwysers gebruik word, blyk dit dat 'n oorwegend negatiewe respons gelewer is. Die hoogste gebruiksfrekwensies word ten opsigte van ses van die sewe hulpmiddels in die gegewe lys as 'n "byna nooit"-opsie aangedui. Daar is slegs ten opsigte van twee hulpmiddels 'n 28.6 % "byna altyd"-respons gelewer. Die hoogste frekwensie kom voor ten opsigte van die Junior Verkeersopleidingsterrein en Daantjie Kat-optredes waar 85.7 % respondente aantoon dat hulle "byna nooit" van hierdie middele gebruik maak nie (vergelyk tabel 5.4). Vervolgens word die gemiddelde respons met betrekking tot die bovermelde gegee.

Tabel 5.5 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 gebruik

Media	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Kind in Verkeer Program	7	4	Soms
Junior Verkeersopleidingsterrein	7	4.57	Byna nooit
Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop	7	2.43	Baie
Video's (Sypaadjiekonsert, Daantjie Kat, ens.)	7	3.86	Soms
Kassette (Veilige Voetjies, ens.)	7	2.86	Redelik baie
Flenniebordprente	7	3.43	Redelik baie
Daantjie Kat-optredes	7	4.86	Byna nooit

Volgens tabel 5.5 word Daantjie Kat-optredes asook die Junior Verkeersopleidingsterrein met 'n gemiddelde "byna nooit"-respons aangedui. Video's en die Kind in Verkeer Program word "soms" gebruik wat gegewens uit tabel 5.4 dat onderskeidelik 57.1 % en 42.9 % van respondente die Kind in Verkeer Program en video's "byna nooit" gebruik nie, bevestig. Ten opsigte van die totale spektrum onderrigmedia word plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop die meeste gebruik.

Die gemiddelde respons toon aan dat hierdie medium "baie" (vergelyk tabel 5.5) gebruik word. Onderwysers maak "redelik baie" van kassette en flenniebordprente tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik (vergelyk tabel 5.5).

Die rekenkundige gemiddeld van die gemiddelde response soos in tabel 5.5 aangedui word op 3.72 bereken. Dit kan dus verklaar word dat onderwysers in die algemeen "soms" van beskikbare onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding aan graad 0-leerders gebruik maak.

Uit die literatuurstudie (vergelyk 3.4) is tot die slotsom gekom dat jong padgebruikers aan konkrete verkeersituasies en onderrigmedia wat relevant ten opsigte van hulle leefwêreld is, blootgestel moet word ten einde met relevante kennis, vaardighede en 'n positiewe houding teenoor verkeersdeelname toegerus te wees. Die bovermelde negatiewe respons ten opsigte van die gebruik van media is in stryd hiermee en sal die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding benadeel.

- **Begrondingsfase**

Tabel 5.6 Die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase deur onderwysers gebruik word

Media	Byna altyd		Baie		Redelik baie		Soms		Byna nooit	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Kind in Verkeer Program	2	9.5	3	14.3	1	4.8	6	28.6	9	42.9
Junior Verkeersopleidingsterrein			1	5			3	15	16	80
Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop	6	28.6	1	4.8	1	4.8	3	14.3	10	47.6
Video's (bv. Sypaadjiekonsert, Daantjie Kat, ens.)	2	10	1	5	1	5	4	20	12	60
Kassette (Veilige Voetjies, ens.)	1	5	1	5	2	10	5	25	11	55
Flenniebordprente	3	15	1	5	2	10	3	15	11	55
Daantjie Kat-optredes			1	5			2	10	17	85
Skolierpatrollie	4	19					2	9.5	15	71.4
STEP	2	10	1	5	2	10	2	10	13	65
Integreringshandleidings	2	10	2	10	1	5	2	10	13	65
Flitskaarte	3	15			1	5	2	10	14	70

Die response van onderwysers gemoeid met die begrondingsfase soos uiteengesit in tabel 5.6 stel dit dat ten opsigte van al die gegewe onderrigmedia die hoogste frekwensies telkens as 'n "byna nooit"-afleier aangedui word. Hierdie frekwensies wissel van 42.9 % ten opsigte van die Kind in Verkeer Program tot by 85 % met betrekking tot Daantjie Kat-optredes. Dit is noemenswaardig dat in beide graad 0 en die begrondingsfase 85 % van onderwysers aandui dat Daantjie Kat-optredes "byna nooit" gebruik word nie. Verdere korrelasie kom voor by 85.7 % graad 0-onderwysers en 80 % van onderwysers gemoeid met onderrig ten opsigte van die begrondingsfase wat "byna nooit" van die Junior Verkeersopleidingsterrein gebruik maak nie (vergelyk tabel 5.4, 5.6). Op grond hiervan kan dit aanvaar word dat onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in graad 0 en die begrondingsfase in die Potchefstroomse onderwysdistrik nie van Daantjie Kat-optredes en die Junior Verkeersopleidingsterrein tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik maak nie.

Tabel 5.7 Gemiddelde respons met betrekking tot die gebruik van media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase

Media	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Kind in Verkeer Program	21	3.81	Soms
Junior Verkeersopleidingsterrein	20	4.70	Byna nooit
Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop	21	3.48	Redelik baie
Video's (Sypaadjiekonsert, Daantjie Kat, ens.)	20	4.15	Soms
Kassette (Veilige Voetjies, ens.)	20	4.20	Soms
Flenniebordprente	20	3.90	Soms
Daantjie Kat-optredes	20	4.75	Byna nooit
Skolierpatrollie	21	4.14	Soms
STEP	20	4.15	Soms
Integreringshandleidings	20	4.10	Soms
Flitskaarte	20	4.20	Soms

Die rekenkundige gemiddeld van die gemiddelde response wat in tabel 5.7 aangedui word, is 4.14. Die verklaring hiervan dui op die "soms"-opsie, dit wil sê 'n oorwegend negatiewe respons word met betrekking tot die mate waarin onderwysers onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die begrondingsfase gebruik, gelewer.

Tabel 5.7 toon aan dat die Kind in Verkeer Program, video's, kassette, flenniebordprente, skolierpatrollie, STEP, integreringshandleidings en flitskaarte "soms" gebruik word. Persentasies wat in hierdie verband noemenswaardig is, is 70 % van respondente wat aandui dat flitskaarte "byna nooit" gebruik word nie, 71.4 % van respondente wat meen dat daar "byna nooit" van die dienste van 'n skolierpatrollie gebruik gemaak word nie asook 65 % van respondente wat "byna nooit" die STEP-program en integreringshandleidings gebruik nie (vergelyk tabel 5.6).

Respondente toon aan dat die Junior Verkeersopleidingsterrein en Daantjie Kat-optredes "byna nooit" gebruik word nie (vergelyk tabel 5.7). Hierdie gegewe het reeds in die bovermelde ter sprake gekom.

Net soos in die geval van graad 0-onderwysers (vergelyk tabel 5.5) toon die onderwysers betrokke by die begrondingsfase aan dat plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop "redelik baie" (vergelyk tabel 5.7) tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik word.

- **Intermediêre fase**

Tabel 5.8 **Die mate waarin media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase deur onderwysers gebruik word**

Media	Byna altyd		Baie		Redelik baie		Soms		Byna nooit	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Plakkate met verkeersveilig-heidstemas daarop	5	23.8	3	14.3			9	42.9	4	19
Video's (bv. Daantjie Kat)	1	5	1	5			4	20	14	70
Kassette (bv. Veilige Voetjies)	1	4.8					2	9.5	18	85.7
Skolier-patrollie	3	15	2	10			4	20	11	55
Aktiwiteitsboeke			2	9.5	5	23.8	3	15.3	11	52.4

Dieselfde tendens wat in tabel 5.4 en 5.6 voorkom, blyk ook in tabel 5.8 aanwesig te wees, te wete 'n oorwegend negatiewe respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers betrokke by die intermediêre fase onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik. In hierdie verband kan dit gestel word dat die hoogste frekwensies soos deur onderwysers gerespondeer ten opsigte van vier van die vyf gegewe hulpmiddels met 'n "byna nooit"-afleier aangedui is.

Die hoogste frekwensie word vergestalt in 85.7 % van respondente wat aandui dat kassette "byna nooit" gebruik word nie. Hiernaas volg 70 % van respondente wat "byna nooit" video's gebruik nie. Die uitsondering in hierdie geval is 42.9 % van respondente wat te kenne gee dat plakkate "soms" gebruik word. Hierdie gegewe stem met die tendens in graad 0 en die begrondingsfase ooreen. Video's blyk in al die fases minder gewild te wees aangesien 42.9 % van graad 0-onderwysers (vergelyk tabel 5.4), 60 % van onderwysers gemoed met die begrondingsfase (vergelyk tabel 5.6) en 70 % van onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die intermediêre fase (vergelyk tabel 5.8) "byna nooit" hiervan gebruik maak nie.

Tabel 5.9 Gemiddelde respons met betrekking tot die gebruik van media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase

Media	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop	21	3.19	Redelik baie
Video's (bv. Daantjie Kat)	20	4.45	Soms
Kassette (bv. Veilige Voetjies)	21	4.71	Byna nooit
Skolierpatrollie	20	4.00	Soms
Aktiwiteitsboeke	21	4.10	Soms

Alhoewel die gemiddelde respons soos aangedui in tabel 5.9 aantoon dat video's "soms" gebruik word, is 70 % van respondente van mening dat hulle "byna nooit" hiervan gebruik maak nie (vergelyk tabel 5.8). Ook in graad 0 (vergelyk tabel 5.5) en die begrondingsfase (vergelyk tabel 5.7) korreleer hierdie bevinding. Dit kan dus, soos hierbo vermeld, gestel word dat video's nie 'n gewilde onderrigmedium is met behulp waarvan verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word nie.

'n Oorwegend gemiddelde negatiewe respons is ten opsigte van aktiwiteitsboeke en die dienste van 'n skolierpatrollie gelewer in die aanduiding dat onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die intermediêre fase "soms" hiervan gebruik maak (vergelyk tabel 5.9). In hierdie verband toon 55 % van respondente aan dat hulle "byna nooit" van die dienste van 'n skolierpatrollie gebruik maak nie en 52.4 % van respondente meen dat aktiwiteitsboeke nie gebruik word nie (vergelyk tabel 5.8). Dit dien egter ook vermeld te word dat onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die begrondingsfase aantoon dat die dienste van 'n skolierpatrollie "soms" (vergelyk tabel 5.7) gebruik word. Dit blyk dus dat hierdie jarelange instelling nie in die Potchefstroomse onderwysdistrik veel aandag kry nie.

85.7 % van respondente dui aan dat kassette "byna nooit" gebruik word nie (vergelyk tabel 5.8, 5.9). Dit blyk uit die voorafgaande dat daar 'n geleidelike afname in die gebruik van kassette tydens verkeersveiligheidsopvoeding is aangesien kassette in graad 0 "redelik baie" (vergelyk tabel 5.5), in die begrondingsfase "soms" (vergelyk tabel 5.7) en in die intermediêre fase "byna nooit" (vergelyk tabel 5.9) gebruik word nie.

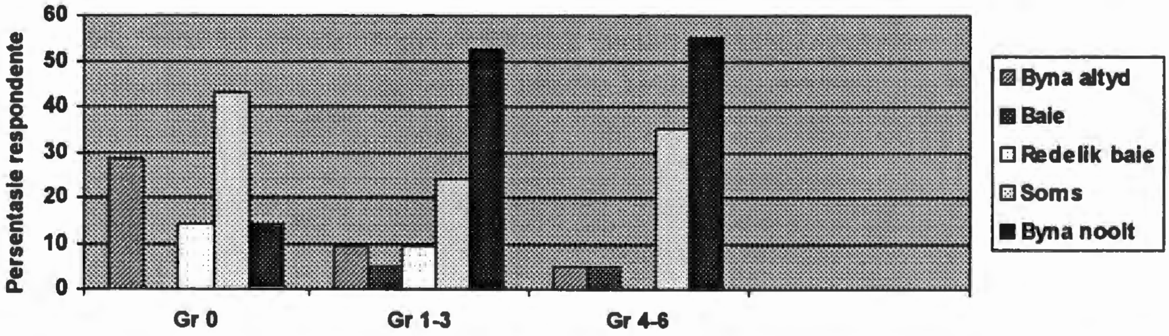
Net soos in die geval van graad 0-onderwysers wat "baie" van plakkate tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik maak (vergelyk tabel 5.5), dui onderwysers betrokke by die begrondingsfase (vergelyk tabel 5.7) toon onderwysers in die intermediêre fase aan dat plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop "redelik baie" (vergelyk tabel 5.9) gebruik word.

Vergeleke met die ander genoemde onderrigmedia blyk dit dat onderwysers in al die betrokke skoolfases in die Potchefstroomse onderwysdistrik die meeste van plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik maak.

Die rekenkundige gemiddeld met betrekking tot die gebruik van media tydens verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die intermediêre fase is 4.09 wat daarop dui dat media "soms" gebruik word. Die rekenkundige gemiddeld met betrekking tot die mate waarin onderwysers onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 en die begrondingsfase gebruik, is respektiewelik 3.72 en 4.14. Beide hierdie gemiddeldes word as "soms" verklaar. Op grond hiervan kan dit gestel word dat onderwysers in al die skoolfases "soms" van onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik maak. In al drie skoolfases word 'n gemiddelde negatiewe respons ten opsigte van die gebruik van media tydens verkeersveiligheidsopvoeding dus aangetoon.

5.5.7 Die mate waarin 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool genooi word

Figuur 5.6 Persentasie respondente (onderwysers) wat 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool nooi



Uit reaksie op vraag 2 van afdeling B in vraelys 1, 2 en 3 (vergelyk bylae K, L en M) blyk dit dat die hoogste frekwensies in die primêre skoolfase daarop dui dat onderwysers "byna nooit" 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool nooi nie. Die tweede hoogste frekwensies in die genoemde skoolfase toon aan dat 'n verkeersveiligheidsbeampte "soms" na die skool genooi word. Die resultaat blyk dus negatief ten opsigte van die vermelde fase te wees. In teenstelling met die voorafgaande toon slegs 14.3 % van graad 0-respondente die "byna nooit"-opsie aan. Die hoogste frekwensie in hierdie verband (42.9 %) dui daarop dat 'n verkeersveiligheidsbeampte "soms" na preprimêre skole genooi word en die tweede hoogste frekwensie (28.6 %) dui op die "byna altyd"-afleier (vergelyk tabel 5.6).

Tabel 5.10 **Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin 'n verkeersveiligheidsbeampte na die skool genooi word**

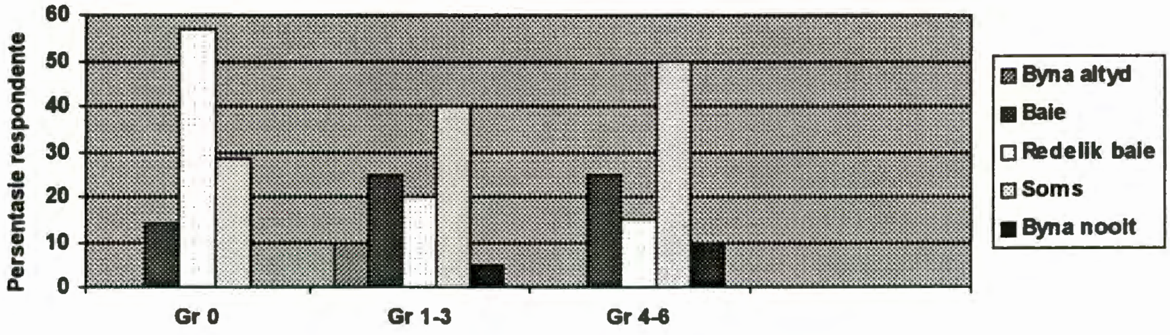
Skoolfase	N	Gemiddelde Respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	7	3.14	Redelik baie
Begrondingsfase	21	4.05	Soms
Intermediêre fase	20	4.30	Soms

Inligting uit tabel 5.10 toon aan dat 'n verkeersveiligheidsbeampte, in die algemeen beskou, "soms" na primêre skole en "redelik baie" na preprimêre skole genooi word.

Ten spyte daarvan dat 'n verkeersveiligheidsbeampte slegs "soms" na primêre skole genooi word, het bevindinge in die voorafgaande literatuurstudie aan die lig gebring dat verkeersveiligheidsbeamptes onder meer getaak is met die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme op skoolvlak (vergelyk 4.4). In aansluiting hierby is dit gestel dat onderwysers in vennootskap met mede-opvoeders verkeersveiligheidsopvoeding moet uitbou en bevorder deur onder andere van ander betrokkenes soos verkeersveiligheidsbeamptes se hulp gebruik te maak (vergelyk 3.4). Tabel 5.10 toon egter aan dat hierdie gegewe nie in die praktyk realiseer nie.

5.5.8 Die frekwensie van die aanbieding van verkeersveiligheidslesse deur onderwysers

Figuur 5.7 Frekwensie waarin verkeersveiligheidslesse aangebied word



In die lig van gegewens verskaf in figuur 5.7 blyk dit dat 57.1 % van graad 0-respondente "redelik baie" en 28.6 % van dieselfde groep respondente "soms" lesse in verkeersveiligheidsopvoeding aanbied. Dié respons blyk oorwegend negatief te wees. 40 % van respondente betrokke by die begrondingsfase en die helfte van respondente betrokke by die intermediêre fase dui die "soms"-opsie aan. In die laasgenoemde opsie word die hoogste frekwensie met betrekking tot die mate waarin verkeersveiligheidslesse in primêre skole aangebied word, vergestalt.

Tabel 5.11 Gemiddelde respons met betrekking tot die frekwensie waarin verkeersveiligheidslesse deur onderwysers aangebied word

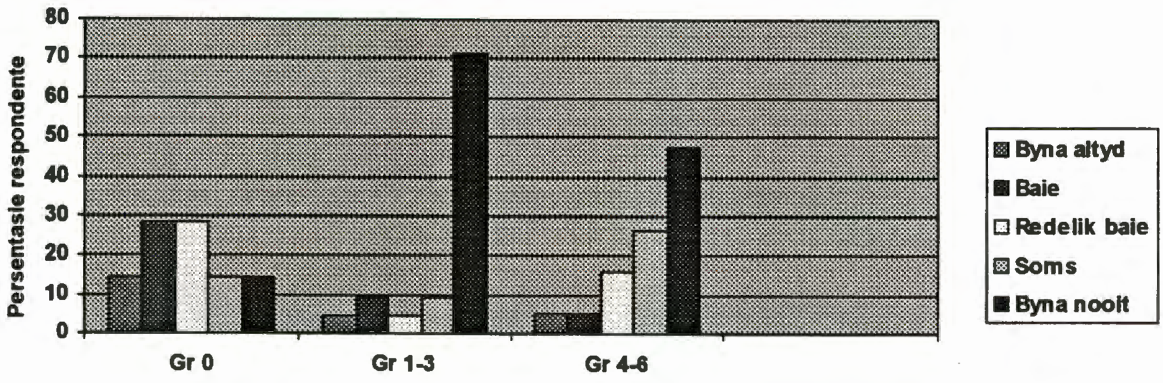
Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	7	3.14	Redelik baie
Begrondingsfase	20	3.05	Redelik baie
Intermediêre fase	20	3.45	Redelik baie

Die verklaring van die bovermelde gemiddelde respons dui daarop dat onderwysers in al die fases "redelik baie" lesse in verkeersveiligheidsopvoeding aanbied (vergelyk tabel 5.11). Die respons gelewer deur onderwysers gemoeid met die intermediêre fase grens aan die "soms"-afleier terwyl die respons in die twee ander fases op 'n definitiewe "redelik baie" dui.

Volgens die literatuurbevindinge hou die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk gereelde lesse op 'n kontinue grondslag in. Verkeersveiligheidsopvoeding behoort dus nie slegs 'n "blote periodieke aangeleentheid" te wees nie, maar dit behoort op 'n aaneenlopende basis handelend geoefen te word (vergelyk 3.4). In aansluiting hierby is dit reeds gestel dat Suid-Afrika by die kurrikula van Japan en die Verenigde Koninkryk kan kers opsteek in verband met die voortsetting van verkeersveiligheidsopvoeding selfs na afloop van skoolvoltooiing (vergelyk 4.4). Lesse in verkeersveiligheidsopvoeding moet hiervolgens op 'n gereelde basis aangebied word aangesien dit deel van 'n lewenslange karakteropvoedingsproses vorm.

5.5.9 Die mate waarin verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke by die skool plaasvind

Figuur 5.8 Persentasie respondente (onderwysers) by wie se skole (preprimêr en primêr) verkeersveiligheidsbewusmakingsaksies plaasvind



Figuur 5.8 toon 'n oorwegend positiewe respons ten opsigte van die mate waarin verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke by preprimêre skole plaasvind. In hierdie verband meen 28.6 % van respondente dat verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke "baie" en "redelik baie" by hulle onderskeie skole plaasvind. In teenstelling hiermee is die respons deur onderwysers betrokke by primêre skole oorwegend negatief. In hierdie fase huldig 71.4 % en 47.4 % van onderwysers wat by die onderrig van leerders in onderskeidelik die begrondings- en intermediêre fase betrokke is die mening dat verkeersveilig-heidsbewusmakingsdae en/of weke "byna nooit" by hulle skole plaasvind nie.

Tabel 5.12 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin verkeersveilig-heidsbewusmakingsdae en/of -weke by die skool plaasvind

Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	7	2.86	Redelik baie
Begrondingsfase	21	4.33	Soms
Intermediêre fase	20	4.05	Soms

Tabel 5.12 dui aan dat verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke "redelik baie" by preprimêre skole plaasvind. In teenstelling met hierdie oorwegend positiewe respons vind verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke slegs "soms" by primêre skole plaas.

Die bestudering van internasionale kurrikula bied aanduidings dat verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke in 'n verskeidenheid lande plaasvind waartydens bepaalde projekte geloods word.

Met betrekking tot die bovermelde kom Nieu-Seeland se kurrikulum wat vir bepaalde navorsingsprojekte in verband met aktuele vervoerkwessies voorsiening maak (vergelyk 4.2.11), Zimbabwe se "Kamba the Tortoise" en "Mr Robot"-projek (vergelyk 4.2.3) asook Oostenryk se "Top Rider" en "Apfelzitrone"-projek ter sprake (vergelyk 4.2.4).

Die vermelde projekte word gedurende 'n spesifieke tydperk geloods waartydens leerders bewus gemaak word aangaande bepaalde aspekte van verkeersveiligheid. Die tendens blyk te wees dat bepaalde veldtogte om leerders aangaande verkeersveiligheid bewus te maak 'n algemene praktyk is. Die empiriese data weerspreek egter dié teoretiese uitgangspunt.

5.5.10 Die mate waarin gegewe temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer word

Die bovermelde is ingesluit in vraelyste aan onderwysers (vergelyk bylae K, L en M) in 'n poging om vas te stel watter temas tot die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding toegevoeg behoort te word. Bepaalde temas is aan onderwysers voorgehou en van respondente is verwag om die mate waarin hierdie temas in die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk hanteer word, aan te dui. Vraelyste het hierbenewens aan onderwysers die geleentheid gebied om temas tot die gegewe lys by te voeg.

- Graad 0

Tabel 5.13 Die mate waarin bepaalde temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 hanteer word

Temas	Byna altyd		Baie		Redelik baie		Soms		Byna nooit	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Veilige plekke om te speel	2	28.6	4	57.1	1	14.3				
Hoe en waar om 'n straat/ pad oor te steek	3	42.9	3	42.9	1	14.3				
Reëls wat vir Voetgangers geld	3	42.9	3	42.9	1	14.3				
Waar om met 'n driewiel te ry	1	14.3	4	57.1	2	28.6				
Reëls wat vir fietsryers geld	1	14.3	4	57.1	1	14.3			1	14.3
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	2	28.6	3	42.9	2	28.6				
Die gebruik van veilig-heidsgordels	3	42.9	3	42.9	1	14.3				
Positiewe gesindhede teenoor ver-keersdeel-name	1	14.3	4	57.1	2	28.6				
Basiese per-septuele vaardighede	4	57.1	2	28.6			1	14.3		
Basiese ver-keersreëls	3	42.9	2	28.6	2	28.6				
Die beteke-nis van ver-keerstekens	2	28.6	2	28.6	3	42.9				
Die onmiddel-like en ver keersomge wing	3	42.9	2	28.6	1	14.3	1	14.3		

Die aspek wat uitstaan op grond van tabel 5.13 is dat die gegewe temas 'n oorwegend positiewe respons tot gevolg gehad het. Hierdie gegewe word ondersteun deurdat slegs ten opsigte van drie temas 14.3 % van respondente die "soms" en "byna nooit"-opsie gekies het. In hierdie verband is "reëls wat vir fietsryers geld", "basiese perseptuele vaardighede" en "die onmiddellike en verkeersomgewing" ter sprake. Ten spyte hiervan meld 57.1 % van respondente dat "basiese perseptuele vaardighede" "byna altyd" onderrig word. Meer as die helfte van die respondente (57.1 %) toon aan dat "veilige plekke om te speel", "waar om met 'n driewiel te ry", "reëls wat vir fietsryers geld" en "positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname" "baie" onderrig word.

Tabel 5.14 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0 hanteer word

Temas	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige plekke om te speel	7	1.86	Baie
Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek	7	1.71	Baie
Reëls wat vir voetgangers geld	7	1.71	Baie
Waar om met driewiel te ry	7	2.14	Baie
Reëls wat vir fietsryers geld	7	2.43	Baie
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	7	2	Baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	7	1.71	Baie
Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname	7	2.14	Baie
Basiese perseptuele vaardighede	7	1.71	Baie
Basiese verkeersreëls	7	1.86	Baie
Die betekenis van verkeerstekens	7	2.14	Baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	7	2	Baie

Dit volg uit tabel 5.14 dat die totale spektrum van gegewe temas wat in die vraelys aan graad 0-onderwysers (vergelyk bylae K) gelys is, "baie" tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer word. Graad 0-onderwysers lewer hiervolgens 'n oorwegend positiewe respons en dit kan op grond hiervan aanvaar word dat al die gegewe temas in die kernkurrikulum opgeneem moet word. Die tema wat volgens die gemiddelde respons die minste hanteer word, is "reëls wat vir fietsryers geld". Ten opsigte hiervan is reeds in tabel 5.13 aangedui dat 14.3 % van respondente hierdie tema "byna nooit" hanteer nie. Die bestudering van internasionale kurrikula het egter aan die lig gebring dat "verkeersreëls" asook "die veilige gebruik van 'n driewiel" wat dui op "reëls wat vir fietsryers geld" ten opsigte van graad 0 in die kernkurrikulum ingesluit behoort te word (vergelyk 4.4).

Temas wat naas "reëls wat vir fietsryers geld" die minste hanteer word is "waar om met 'n driewiel te ry", "positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname" en "die betekenis van verkeerstekens" (vergelyk tabel 5.14). Die vier temas wat volgens tabel 5.14 die meeste hanteer word, is "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek", "reëls wat vir voetgangers geld", "die gebruik van veiligheidsgordels" en "basiese perseptuele vaardighede".

- **Begrondingsfase**

Tabel 5.15 Die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase hanteer word

Temas	Byna altyd		Baie		Redelik baie		Soms		Byna nooit	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Veilige plekke om te speel	6	28.6	5	23.8	6	28.6	2	9.5	2	9.5
Hoe en waar om 'n straat/ pad oor te steek	8	38.1	4	19	5	23.8	2	9.5	2	9.5
Reëls wat vir voetgangers geld	8	38.1	2	9.5	5	23.8	3	14.3	3	14.3
Waar om met 'n fiets te ry	6	28.6	3	14.3	5	23.8	3	14.3	4	19
Reëls wat vir fietsryers geld	6	28.6	3	14.3	3	14.3	5	23.8	4	19
Die gebruik van handseine tydens fietsry	6	28.6	2	9.5	4	19	3	14.3	6	28.6
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	5	23.8	4	19	5	23.8	3	14.3	4	19
Die gebruik van veiligheidsgordels	5	23.8	2	9.5	7	33.3	3	14.3	4	19
Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname	7	33.3			8	38.1	1	4.8	5	23.8
Basiese perseptuele vaardighede	5	23.8	3	14.3	5	23.8	3	14.3	5	23.8
Basiese verkeersreëls	4	19	6	28.6	5	23.8	3	14.3	3	14.3
Die betekenis van verkeerstekens	5	23.8	3	14.3	6	28.6	4	19	3	14.3
Die onmiddellike en verkeersomgewing	5	23.8	3	14.3	6	28.6	1	4.8	6	28.6

Tabel 5.15 is gebaseer op die mate waarin bepaalde temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase hanteer word. In vergelyking met tabel 5.13 is dit duidelik dat response in die laasgenoemde tabel minder verspreid was. Aangesien tabel 5.15 'n groter verspreiding ten opsigte van al die afleiers aantoon, is die hoogste frekwensies nie noodwendig veel hoër as die res nie. In hierdie verband kan die tema "basiese perseptuele vaardighede" waar die hoogste frekwensie eweneens ten opsigte van "byna altyd", "redelik baie" en "byna nooit" gelewer is, as voorbeeld genoem word.

Temas ten opsigte waarvan slegs die "byna altyd"-afleier die hoogste frekwensie toon, is "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek", "reëls wat vir voetgangers geld", "waar om met 'n fiets te ry" en "reëls wat vir fietsryers geld" (vergelyk tabel 5.15). Vir 'n verdere verklaring hiervan word na die gemiddelde responskoers wat in tabel 5.16 uiteengesit is, verwys.

Tabel 5.16 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase hanteer word

Temas	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige plekke om te speel	21	2.48	Baie
Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek	21	2.33	Baie
Reëls wat vir voetgangers geld	21	2.57	Redelik baie
Waar om met 'n fiets te ry	21	2.81	Redelik baie
Reëls wat vir fietsryers geld	21	2.90	Redelik baie
Die gebruik van handseine tydens fietsry	21	3.05	Redelik baie
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	21	2.86	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	21	2.95	Redelik baie
Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname	21	2.86	Redelik baie
Basiese perseptuele vaardighede	21	3.00	Redelik baie
Basiese verkeersreëls	21	2.76	Redelik baie
Die betekenis van verkeerstekens	21	2.86	Redelik baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	21	3.00	Redelik baie

Op grond van gegewens verkry uit tabel 5.16 kan dit gestel word dat al die gegewe temas "redelik baie" hanteer word met uitsondering van "veilige plekke om te speel" en "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek" wat 'n hoër gebruiksfrekwensie toon. Die laasgenoemde tema is ook in tabel 5.15 as een van twee temas wat die meeste hanteer word, aangedui. Om hierdie rede kan dit gestel word dat die tema "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek" beslis in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir die begrondingsfase ingesluit moet word.

Die tema wat volgens tabel 5.16 die minste hanteer word, is "die gebruik van handseine tydens fietsry". Hiernaas volg "basiese perseptuele vaardighede" en "die onmiddellike en verkeersomgewing".

Uit die gegewe dat al die temas tans "baie" en "redelik baie" tydens verkeersveiligheidsopvoeding in skole hanteer word, blyk die waarde daarvan en sal dit dus in die kernkurrikulum met betrekking tot die begrondingsfase opgeneem word.

- **Intermediêre fase**

Tabel 5.17 Die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase hanteer word

Temas	Byna altyd		Baie		Redelik baie		Soms		Byna nooit	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Veilige roetes in die omgewing	4	19	4	19	4	19	7	33.3	2	9.5
Hoe en waar om 'n straat/ pad oor te steek	8	36.4	7	31.8	4	18.2	1	4.5	2	9.1
Reëls wat vir voetgangers geld	7	31.8	7	31.8	6	27.3	2	9.1		
Waar om met 'n fiets te ry	5	23.8	3	14.3	7	33.3	3	14.3	3	14.3
Reëls wat vir fietsryers geld	4	19	4	19	6	28.6	4	19	3	14.3
Die gebruik van handseine tydens fietsry	3	14.3	2	9.5	5	23.8	3	14.3	8	38.1
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	2	9.5	5	23.8	6	28.6	4	19	4	19
Die gebruik van veiligheidsgordels	3	14.3	3	14.3	7	33.3	3	14.3	5	23.8
Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname	3	14.3	4	19	7	33.3	2	9.5	5	23.8
Verkeersreëls en die toepassing daarvan	2	9.5	7	33.3	8	38.1	1	4.8	3	14.3
Die betekenis van verkeerstekens	6	27.3	5	22.7	5	22.7	5	22.7	1	4.5
Bewuswording in 'n bewegende voertuig	3	14.3	4	19.0	5	23.8	6	28.6	3	14.3
Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan	2	9.5	9	42.9	6	28.6	2	9.5	2	9.5
Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker	1	4.8	5	23.8	6	28.6	7	33.3	2	9.5

Dieselfde tendens wat ten opsigte van tabel 5.15 geld, te wete 'n wyer verspreiding van response blyk ook uit tabel 5.17.

Volgens tabel 5.17 blyk die tema "reëls wat vir voetgangers geld" gewild te wees aangesien geen respondent hierdie tema "byna nooit" hanteer nie. Die hoogste gebruiksfrekwensies dui, alhoewel dit verspreid voorkom, 'n oorwegend positiewe respons aan. In aansluiting hierby word die tema "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek" deur 36.4 % van respondente "byna altyd" en deur 31.8 % van respondente "baie" in die intermediêre fase hanteer. Aangesien hierdie tema na voetgangergedrag verwys, toon dit ooreenkomste met bevindinge uit die literatuur, naamlik dat voetgangeropvoeding vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase van kardinale belang is aangesien verkeersveiligheidsopvoeding in ooreenstemming met rolbekleding en ontwikkelingstadia moet geskied (vergelyk 3.7).

Jong padgebruikers is benewens voetgangers egter ook passasiers en fietsryers en daarom is die insluiting van passasiersgedrag en fietsryopvoeding essensieel (vergelyk 3.7). In teenstelling met hierdie standpunt toon die grootste aantal respondente (38.1 %) aan dat die tema "die gebruik van handseine tydens fietsry" "byna nooit" in die intermediêre fase hanteer word nie.

Tabel 5.18 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase hanteer word

Temas	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige roetes in die omgewing	21	2.95	Redelik baie
Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek	22	2.18	Baie
Reëls wat vir voetgangers geld	22	2.14	Baie
Waar om met 'n fiets te ry	21	2.81	Redelik baie
Reëls wat vir fietsryers geld	21	2.90	Redelik baie
Die gebruik van handseine tydens fietsry	21	3.52	Soms
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	21	3.14	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	21	3.19	Redelik baie
Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname	21	3.10	Redelik baie
Verkeersreëls en die toepassing daarvan	21	2.81	Redelik baie
Die betekenis van verkeerstekens	22	2.55	Redelik baie
Bewuswording in 'n bewegende voertuig	21	3.10	Redelik baie
Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan	21	2.67	Redelik baie
Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker	21	3.19	Redelik baie

Die data in verband met die gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin bepaalde temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase hanteer word, toon dat twee van die gegewe temas "baie", een tema "soms" en die res van die temas "redelik baie" hanteer word. Die rekenkundige gemiddeld ten opsigte van response wat in tabel 5.18 voorkom, word op 2.88 bereken wat deur die "redelik baie"-afleier verklaar word. Soos vermeld, is daar slegs een tema wat "soms" onderrig word, te wete "die gebruik van handseine tydens fietsry". Die twee temas wat naas die laasgenoemde tema die minste hanteer word, is "die gebruik van veiligheidsgordels" en "persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker". Onderwysers gemoeid met verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die intermediêre fase toon aan dat "reëls wat vir voetgangers geld" die meeste onderrig word. Die tema "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek" word die tweede meeste hanteer.

Oorsigtelik beskou blyk dit dat graad 0-onderwysers al die temas wat gelys is "baie" tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer (vergelyk tabel 5.14) terwyl onderwysers gemoeid met die begrondingsfase slegs twee temas "baie" hanteer en die res "redelik baie" hanteer (vergelyk tabel 5.16). Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die intermediêre fase dui twee temas aan wat "baie" onderrig word, een wat "soms" ter sprake kom en die res van die gegewe lys temas word "redelik baie" hanteer. Op grond hiervan kan dit gestel word dat die gegewe temas 'n oorwegend positiewe gebruiksfrekwensie ten opsigte van onderrig in al die skoolfases toon. Hierdie temas sal met temas wat as uitvloeisel van die bestudering van internasionale kurrikula geïdentifiseer is (vergelyk hoofstuk 4), vergelyk en geïntegreer word en as bevindinge in die slothoofstuk weergegee word.

Dit blyk voorts uit die voorafgaande dat die tema "hoe en waar om die pad/straat oor te steek" enersyds in graad 0 en andersyds in die begrondingsfase die meeste hanteer word. Die genoemde tema word in die intermediêre fase naas "reëls wat vir voetgangers geld" ook die meeste hanteer. Die laasgenoemde tema wat aansluit by die eersgenoemde tema word in graad 0 en in die intermediêre fase die meeste hanteer. Dit kan dus op grond hiervan gestel word dat voetgangeropvoeding 'n essensiële deel van verkeersveiligheidsopvoeding in al die skoolfases vorm. Die belangrikheid van voetgangeropvoeding het reeds in die voorafgaande ter sprake gekom en die vermelde respons dien as bevestiging daarvan.

Graad 0-respondente het aangetoon dat tesame met die vermelde twee temas ook "die gebruik van veiligheidsgordels" en "basiese perseptuele vaardighede" die meeste tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer word. Dit is opvallend dat "basiese perseptuele vaardighede" die tweede laagste gebruiksfrekwensie in die begrondingsfase toon.

Dit dien voorts vermeld te word dat "die gebruik van veiligheidsgordels" in die intermediêre skoolfase ook die tweede laagste gebruiksfrekwensie toon. Verdere navorsing hieraangaande word vereis alvorens hierdie verskynsel verklaar kan word.

Die tema "veilige plekke om te speel" is in graad 0 en die begrondingsfase as die tema wat die tweede meeste hanteer word, aangedui. Tesame hiermee toon graad 0-onderwysers aan dat "basiese verkeersreëls" ook die tweede hoogste gebruiksfrekwensie het.

Dit blyk voorts dat temas wat met fietsry verband hou ten opsigte van al drie skoolfases die laagste gebruiksfrekwensie toon. In albei fases in die primêre skool word "die gebruik van handseine tydens fietsry" die minste hanteer terwyl "reëls wat vir fietsryers geld" in graad 0 die minste hanteer word. Die kwessie aangaande rolbekleding is reeds in die voorafgaande bespreek en in aansluiting hierby kan dit gemeld word dat onderwysers nie net met huidige padgebruikersrolbekleding getaak is nie, maar ook met die voorbereiding van die jong padgebruiker ten opsigte van toekomstige rolbekleding wat in hierdie verband na fietsry verwys (vergelyk 3.7). Die hoë gebruiksfrekwensie van voetgangeropvoeding behoort dus geleidelik ruimte vir passasiers- (volgens tabel 5.14 en 5.16 blyk dit egter dat dit wel die geval is) en fietsryopvoeding te maak.

5.5.11 Temas wat onderwysers en ouers benewens die gegewe temas byvoeg

Aangesien hierdie studie ten doel het om 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding te ontwikkel, maak die werkwyse wat gevolg is voorsiening vir die identifisering van temas langs die weg van die volgende:

- 'n Literatuurstudie aangaande die ontwikkeling van jong kinders en dienooreenkomstige beperkings wat in verkeersituasies ondervind kan word. Gekose temas moet hierdie beperkings aanspreek.

- 'n Literatuurstudie ten einde die kurrikula van 'n aantal lande te bestudeer in 'n poging om gemeenskaplike temas vir die preprimêre en primêre skoolfase te identifiseer.

- Vraelyste aan ouers en onderwysers waarin onder meer temas wat uit die literatuurstudie geïdentifiseer is, gelys word met die versoek om alternatiewe temas tot die gegewe lys by te voeg.

Die respons op die laasgenoemde kwessie word vervolgens aan die orde gestel.

- **Graad 0**

Slegs een onderwyser respondeer in hierdie verband en meld dat die belangrikheid aangaande "hou links" aan leerders in graad 0 ontsluit moet word. Hierdie tema figureer egter in die gegewe lys temas as "basiese verkeersreëls".

Slegs twee ouers reageer deur die onderhawige tot die gegewe temas by te voeg:

- Onderskatting van die spoed van voertuie.
- Ontwikkeling van antisipasievermoë.

Die bestudering van 'n aantal lande se kurrikula het aan die lig gebring dat die tema "die skatting van spoed en afstand" gemeenskaplik in 'n aantal kurrikula voorkom (vergelyk 4.4). Hierbenewens het die literatuurstudie aangaande die ontwikkeling en beperkings van vooroperasionele kinders, dit wil sê leerders in onder meer graad 0 (vergelyk 3.3.2.1) bevind dat voor-operasionele denkers in gebreke bly om gevaar te antisipeer. Die tema "ontwikkeling van antisipasievermoë" sal derhalwe tot die gegewe temas bygevoeg word aangesien hierdie kennisinhoud sal bydra om die beperkings wat graad 0-padgebruikers mag ervaar, te oorbrug.

- **Begrondingsfase**

Drie onderwysers in die begrondingsfase respondeer deur die volgende temas by te voeg:

- Padgebruikersrolle en die bekleding daarvan.
- Padgebruik tydens wisselende weersomstandighede.
- Ontwikkeling van antisipasievermoë.

Die invoeging van die tema "padgebruikersrolle en die bekleding daarvan" sluit aan by die bevinding dat verkeersveiligheidsopvoeding vir alle kategorieë padgebruikers in die onderskeie ontwikkelingstadia voorsiening moet maak. Leerders moet ten opsigte van huidige asook toekomstige rolbekleding opgevoed word (vergelyk 3.7). Hierdie tema sal derhalwe in die kernkurrikulum figureer deur voetgangeropvoeding met passasiers- en fietsryopvoeding op te volg.

Negentien ouers van leerders in die begrondingsfase meld die onderhawige temas. Aangesien baie van hierdie temas herhaaldelik vermeld word, word die hoeveelheid ouers wat gemeenskaplik respondeer telkens in hakies aangedui:

- Noodhulp en hulpverlening op 'n botsingstoneel (een respondent).
- Die rol van die verkeersbeampte (drie respondente).
- Verkeerstekens wat treinspore en die gevaar verbonde aan aankomende treine aandui (twee respondente).
- Die oorsteek van 'n straat waar 'n verkeerslig aanwesig is (vier respondente).
- Aan watter kant van die straat 'n voetganger moet beweeg (drie respondente).
- Die gebruik van 'n sypaadjie (drie respondente).
- Vreemdelinge langs die pad (een respondent).
- Hoe om 'n fietsband te vervang (een respondent).
- Sigbaarheid (een respondent).

Oorweging sal geskenk word aan die invoeging van noodhulp in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding aangesien hierdie tema ook in kurrikula van die Verenigde Koninkryk (vergelyk 4.2.1.3), Israel (vergelyk 4.2.10.3) en Nieu-Seeland (vergelyk 4.2.11.3) voorkom.

Die tema "verkeerstekens wat treinspore en die gevaar verbonde aan aankomende treine aandui" blyk tipies op die Suid-Afrikaanse omstandighede van toepassing te wees waar jong kinders uit meesal agtergeblewe gebiede lang afstande na en van die skool moet aflê van toepassing te wees. Alhoewel hierdie tema nie in die bestudering van ander lande se kurrikula vermeld is nie, dog op Suid-Afrikaanse nie-stedelike gebiede van toepassing is, sal dit tot die kernkurrikulum bygevoeg word.

Temas wat deur respondente vermeld is en wat ook in die literatuurstudie waar die kurrikula van 'n aantal lande bestudeer is, voorkom, sal op grond van die gemeenskaplikheid daarvan in die kernkurrikulum opgeneem word. Hierdie temas is onder meer "die rol van die verkeersbeampte", "hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek met of sonder 'n verkeerslig", "die gebruik van 'n sypaadjie" en "sigbaarheid" (vergelyk 4.4).

Die bovermelde tema "aan watter kant van die pad 'n voetganger moet beweeg" is ingesluit by "stap langs die straat of pad" wat deur middel van die literatuurstudie geïdentifiseer is. Net so is die tema "vreemdelinge langs die pad" ingesluit by "die belangrikheid van volwasse toesig" en "hoe om 'n fietsband te vervang" is op sy beurt by "dele van die fiets" en "padwaardigheid", soos blyk uit die literatuurstudie, ingesluit (vergelyk 4.4).

- **Intermediêre fase**

Sewe onderwysers verantwoordelik vir die intermediêre fase voeg die volgende temas tot die gegewe lys by:

- Sigbaarheid en weerkaatsende kleredrag.
- Die aanleer van 'n verantwoordelikheidsin.
- Noodhulp.
- Kommunikasie tussen bestuurders en voetgangers.
- Die gevaar verbonde aan die gebruik van dwelmmiddels tydens padgebruik.
- Defensiewe kleredrag tydens fietsry.
- Reëls wat vir passasiers wat van openbare vervoer gebruik maak, geld.

Van die bovermelde temas wat nie in die studie aangaande die ontwikkeling en beperkings van jong padgebruikers (vergelyk hoofstuk 3) en die bestudering van gemeenskaplike kurrikuluminhoude voorkom nie (vergelyk hoofstuk 4) en volgens onderwysers in die kernkurrikulum ingesluit behoort te word, is "die aanleer van 'n verantwoordelikheidsin" en "die gebruik van dwelmmiddels tydens padgebruik".

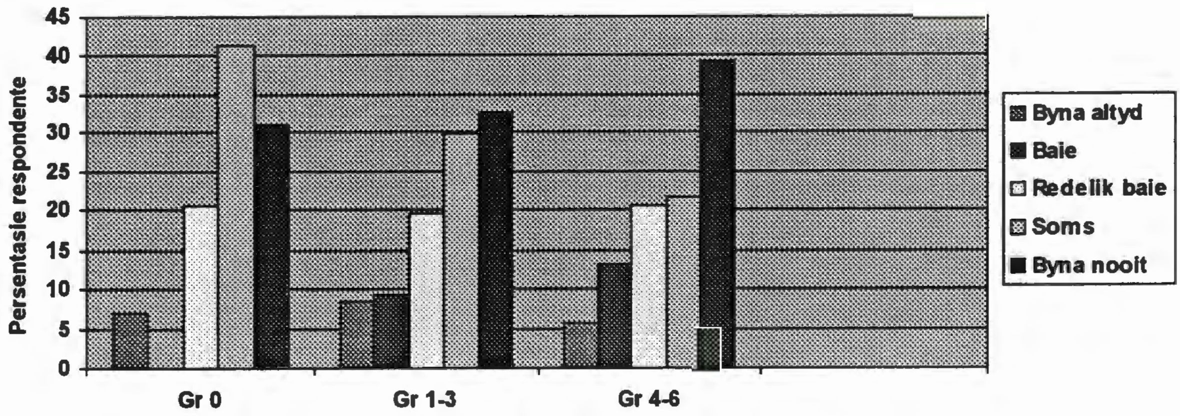
Vyf-en-twintig ouers van leerders in die intermediêre fase voeg die volgende temas by:

- Alkoholmisbruik as komponent van passasiersgedrag in 'n bus of taxi.
- Die rol van die verkeersbeampte.
- Hoe om 'n straat/pad by 'n verkeerslig oor te steek.
- Sigbaarheid en weerkaatsende kleredrag.
- Aan watter kant van die straat/pad 'n voetganger moet loop.
- Ontwikkeling van antisipasievermoë.
- Moets en moenies vir padgebruikers wat van hoofweë gebruik maak.
- Die dra van veiligheidsgordels.
- Noodhulp en optrede in noodsituasies.
- Die gevolge van wetsverontagsaming.
- Praktiese oefeninge met behulp waarvan observasievermoë ontwikkel en verbeter kan word.
- Die rol van die skolierpatrollie.
- Publieke vervoer.
- Defensiewe kleredrag met spesifieke verwysing na helmets vir fietsryers.
- Vreemdelinge langs die pad.
- Die gevare verbonde aan groepoptrede tydens verkeersdeelname.

Temas wat hierbo vermeld is en nie deur middel van die literatuurstudie geïdentifiseer is nie, is die volgende: "alkoholmisbruik as komponent van passasiersgedrag", "moets en moenies vir padgebruikers wat van hoofweë gebruik maak", "die gevolge van wetsverontagsaming", "vreemdelinge langs die pad" asook "die gevare verbonde aan groepoptrede tydens verkeersdeelname". Hierdie temas verdien oorweging met die ontwikkeling van die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding.

5.5.12 Die mate waarin leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitgeneem word

Figuur 5.9 Die mate waarin onderwysers van die verskillende fases leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem



Volgens figuur 5.9 word die hoogste frekwensie waarin graad 0-onderwysers leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem as "soms" aangedui. Die hoogste frekwensie waarin leerders in die begrondings- en intermediêre fase vir praktiese werksessies uitgeneem word, word in albei gevalle as "byna nooit" aangedui. Die onderhawige dui die gemiddelde responskoers in hierdie verband aan.

Tabel 5.19 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem

Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	7	3.42	Redelik baie
Begrondingsfase	22	4.18	Soms
Intermediêre fase	21	3.81	Soms

Dit blyk uit tabel 5.19 dat graad 0-leerders "redelik baie" en leerders in die begrondings- en intermediêre fase "soms" vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitgeneem word. Die bovermelde respons soos aangedui in tabel 5.19 is oorwegend negatief. Navorsing dui egter daarop dat leerders op 'n kontinue basis aan werklike verkeersituasies blootgestel moet word en dat die teorie waar moontlik altyd met praktiese toepassingsoefeninge in die werklike verkeersituasie opgevolg en aangevul moet word.

Ter stawing hiervan het die literatuurstudie aan die lig gebring dat verkeersveiligheidsopvoeding in die vorm van 'n hoogs gestruktureerde onderriggeleentheid nie sal deug nie (vergelyk 3.4).

Tabel 5.20 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin ouers kinders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem

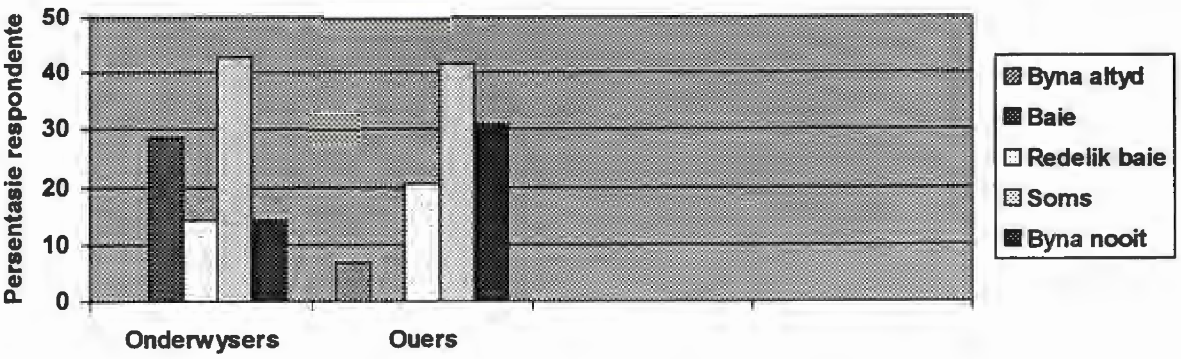
Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	29	3.90	Soms
Begrondingsfase	107	3.69	Soms
Intermediêre fase	107	3.76	Soms

Data in tabel 5.20 toon die gemiddelde responskoers aan wat daarop dui dat ouers kinders in al die skoolfases "soms" vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem. Die gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers en ouers leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem, stem met uitsondering van graad 0 ooreen. Graad 0-onderwysers dui aan dat leerders "redelik baie" aan praktiese werksessies blootgestel word in teenstelling met ouers wat hul kinders "soms" hiervoor uitneem.

Die verwagting en ideaal volgens die literatuurbevindinge dui op 'n meer positiewe respons (vergelyk 3.4). Aangesien hierdie gegewe reeds in die voorafgaande beredeneer is, word daar nie weer hieraan aandag geskenk nie.

- **Graad 0**

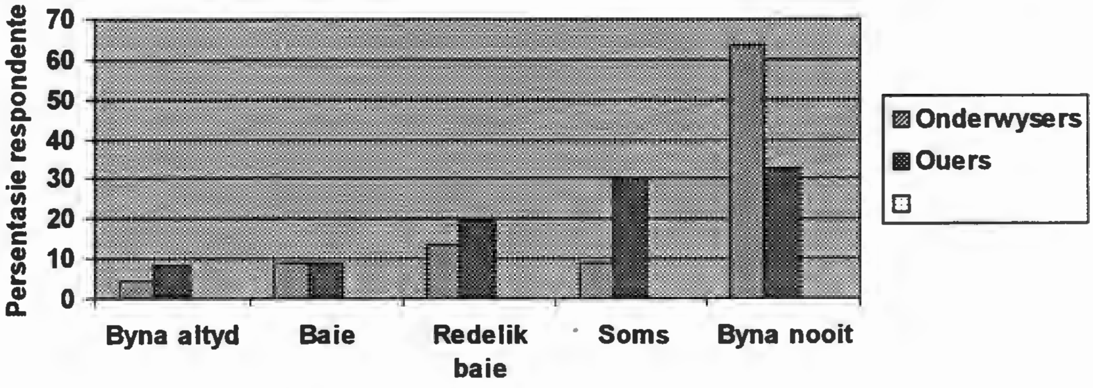
Figuur 5.10 **Die mate waarin onderwysers en ouers graad 0-leerders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem**



- Die hoogste frekwensies volgens figuur 5.10 dui daarop dat onderwysers (42.9 %) asook ouers (41.4 %) leerders "soms" vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem. Die hoogste frekwensie blyk dus 'n oorwegend negatiewe aanduiding te gee van die mate waarin graad 0-leerders na die werklike verkeersituasie vir praktiese oefensessies geneem word. Meer ouers as onderwysers toon aan dat hulle hul kinders "byna altyd" vir soortgelyke sessies uitneem. In hierdie verband kan dit gemeld word geen onderwyser met die "byna altyd"-opsie respondeer nie. Dit is egter net so opvallend dat 28.1 % van onderwysers - teenoor geen ouers - aandui dat die leerders "baie" vir praktiese werksessies uitgeneem word.

- **Begrondingsfase**

Figuur 5.11 **Die mate waarin onderwysers en ouers leerders in die begrondingsfase vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem**



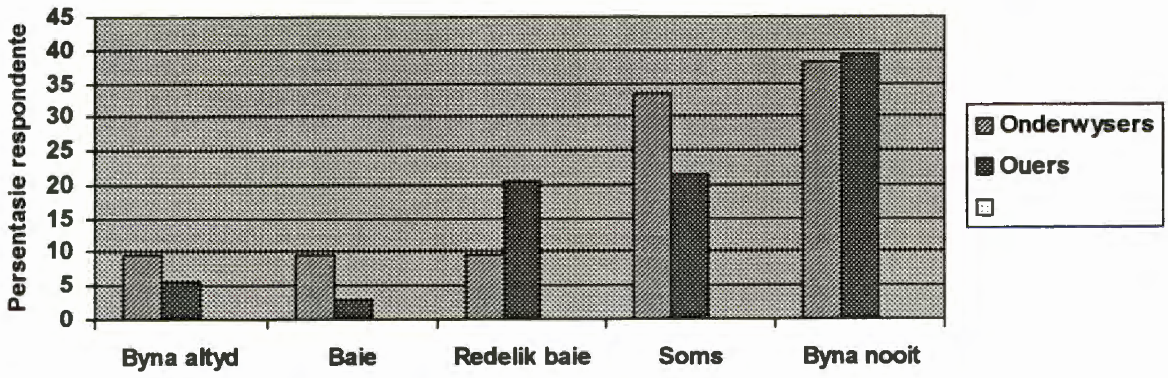
Die bovermelde (vergelyk figuur 5.11) toon aan dat die hoogste frekwensies met betrekking tot enersyds onderwysers en andersyds ouers in die "byna nooit"-afleier as onderskeidelik 63.6 % (onderwysers) en 32.7 % (ouers) voorkom. 29.9 % van ouers toon egter ook die "soms"-opsie aan. 'n Oorwegend negatiewe respons is dus aan die orde. Hierbenewens wil dit voorkom asof ouers van leerders in die begrondingsfase (in ooreenstemming met die tendens ten opsigte van graad 0) meer geneë as onderwysers is om kinders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uit te neem.

enersyds onderwysers en andersyds ouers in die "byna nooit"-afleier as onderskeidelik 63.6 % (onderwysers) en 32.7 % (ouers) voorkom. 29.9 % van ouers toon egter ook die "soms"-opsie aan. 'n Oorwegend negatiewe respons is dus aan die orde. Hierbenewens wil dit voorkom asof ouers van leerders in die begrondingsfase (in ooreenstemming met die tendens ten opsigte van graad 0) meer geneë as onderwysers is om kinders vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uit te neem.

In teenstelling met die huidige praktyk waarin slegs 4.5 % van onderwysers en 8.4 % van ouers aandui dat hulle die leerders "byna altyd" vir praktiese oefensessies in die verkeersituasie uitneem, het bevindinge voortspruitende uit die literatuurstudie aan die lig gebring dat onderwysers (vergelyk 3.4) asook ouers (vergelyk 3.5) 'n besliste taak ten opsigte van praktiese oefensessies met kinders in die werklike verkeersituasie het.

- **Intermediêre fase**

Figuur 5.12 Die mate waarin onderwysers en ouers leerders in die intermediêre fase vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem



Figuur 5.12 bevestig dieselfde tendens wat reeds ten opsigte van graad 0 en die begrondingsfase ter sprake was. In die geval van die intermediêre fase blyk dit dat die hoogste frekwensies met betrekking tot onderwysers en ouers grootliks deur negatiewe afleiers aangedui word. 38.1 % en 39.3 % van respektiewelik onderwysers en ouers dui aan dat hulle leerders "byna nooit" vir praktiese werksessies uitneem nie. In kontras hiermee dui slegs 9.5 % en 5.6 % van onderskeidelik onderwysers en ouers aan dat leerders "byna altyd" uitgeneem word. Hierdie gegewe is dus 'n aanduiding dat leerders in die intermediêre fase nie deur onderwysers en ouers vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitgeneem word nie. Die "redelik baie"-opsie word deur 20.6 % van ouers aangedui teenoor die 9.5 % van onderwysers wat soos in die voorafgaande weer bevestig dat ouers kinders eerder vir praktiese oefensessies sal uitneem as onderwysers.

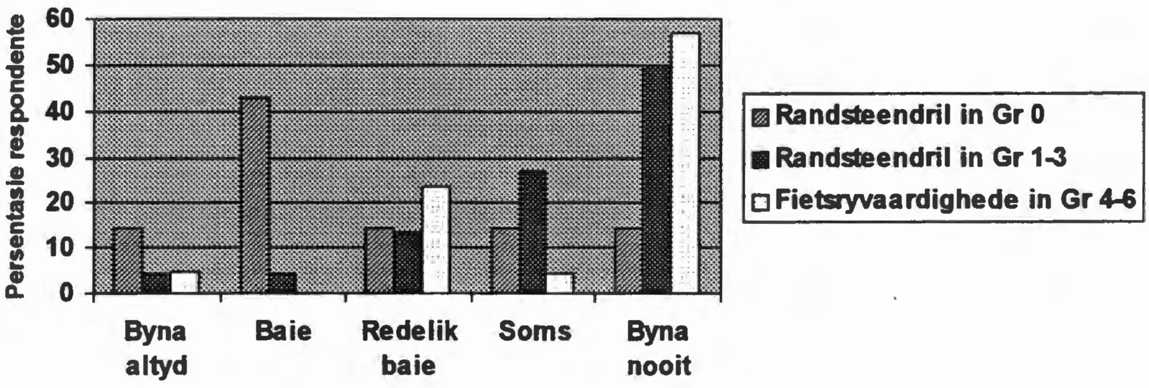
5.5.13 Praktiese werksessies wat onderwysers met leerders doen

Tabel 5.21 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers gegewe praktiese oefeninge met leerders doen

Skoolfase	N	Tema	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	7	Randsteendril	2.71	Redelik baie
Begrondingsfase	22	Randsteendril	4.13	Soms
Intermediêre fase	21	Fietsryvaardighede	4.19	Soms

Die gemiddelde respons van onderwysers met betrekking tot bepaalde praktiese oefeninge vir leerders in die onderskeie fases dui daarop dat graad 0-onderwysers "redelik baie" randsteendril met leerders doen. In die begrondings- en intermediêre fase is die respons egter oorwegend negatief en randsteendril en fietsryvaardighede word slegs "soms" met leerders gedoen (vergelyk tabel 5.21). Hierdie negatiewe responskoers bevestig die interpretasie van figuur 5.10, 5.11 en 5.12.

Figuur 5.13 **Persentasie onderwysers wat randsteendril met leerders in graad 0 en die begrondingsfase asook fietsryvaardighede met leerders in die intermediêre fase doen**



Uit figuur 5.13 blyk dat die hoogste frekwensies in die onderskeie fases aandui dat randsteendril "baie" in graad 0 en "byna nooit" in die begrondingsfase gedoen word nie en dat fietsryvaardighede wat "byna nooit" in die intermediêre fase hanteer word nie. Dit is verder duidelik dat randsteendril in graad 0 baie meer as in die begrondingsfase hanteer word. Dit kan dus gestel word dat praktiese werksessies met die oorgang vanaf graad 0 na die begrondingsfase geleidelik afneem. Leerders in die intermediêre fase word gewis ook nie blootgestel aan fietsryvaardighede nie. In teenstelling hiermee geniet die aanleer van fietsryvaardighede in die kurrikula van 'n verskeidenheid lande hoë prioriteit. In Zimbabwe neem hierdie opleiding reeds op vyfjarige ouderdom 'n aanvang (vergelyk 4.2.3). In die meeste ander lande word hierdie vaardighede vir negejariges en kinders ouer as nege aangeleer. Voetgangeropvoeding met verwysing na randsteendril vind ook algemeen plaas en word aanbeveel (vergelyk 4.4).

5.5.14 Ander praktiese werksessies wat onderwysers met leerders doen

Vraelyste het voorsiening gemaak vir respondente om benewens randsteendril ten opsigte van graad 0 en die begrondingsfase en die aanleer van fietsryvaardighede vir leerders in die intermediêre fase alternatiewe praktiese werksessies te vermeld wat met leerders gedoen word. Die uitkoms hiervan kan as volg saamgevat word:

- **Graad 0**

Drie onderwysers meld dat die onderhawige tydens praktiese verkeersveiligheidsopvoeding gebruik word:

- 'n Verkeersbaan soortgelyk aan die Junior Verkeersopleidingsterrein.

- 'n "Fietsiepad" wat by die skool aangelê is.

- 'n "Miniatuur dorpie" waarin onder meer 'n verskeidenheid verkeerstekens voorkom.

- **Begrondingsfase**

Slegs twee onderwysers respondeer in hierdie verband.

Een respondent meld dat 'n Junior Verkeersopleidingsterrein gebruik word waar leerders met draadkarre ry en bepaalde verkeersreëls toepas. Die ander respondent meld dat fietsryoefeninge met leerders in die vermelde skoolfase gedoen word.

- **Intermediêre fase**

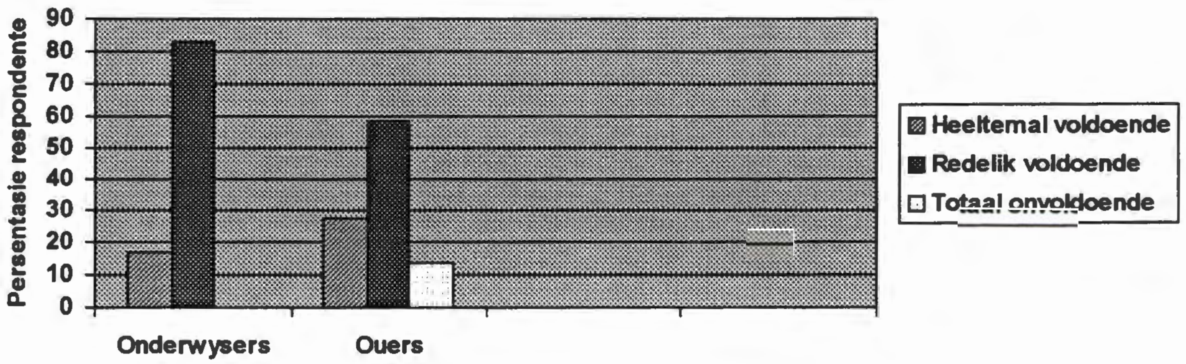
Slegs twee onderwysers respondeer in hierdie verband en beide meld dat leerders in die onmiddellike omgewing rondgeneem word waartydens randsteendril asook die identifisering van verkeerstekens hanteer word.

5.5.15 Die mate waarin respondente oor kennis insake beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik

Die insluiting van die bovermelde in vraelyste het ten doel om vas te stel of ouers en onderwysers bewus is van beperkings wat tot kinders se kwesbaarheid in die verkeersituasie bydra. As kontrolemaatreël word respondente versoek om hoogstens twee beperkings te vermeld (vergelyk 5.5.16).

- **Graad 0**

Figuur 5.14 Die mate waarin onderwysers en ouers van graad 0-leerders oor kennis van die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik

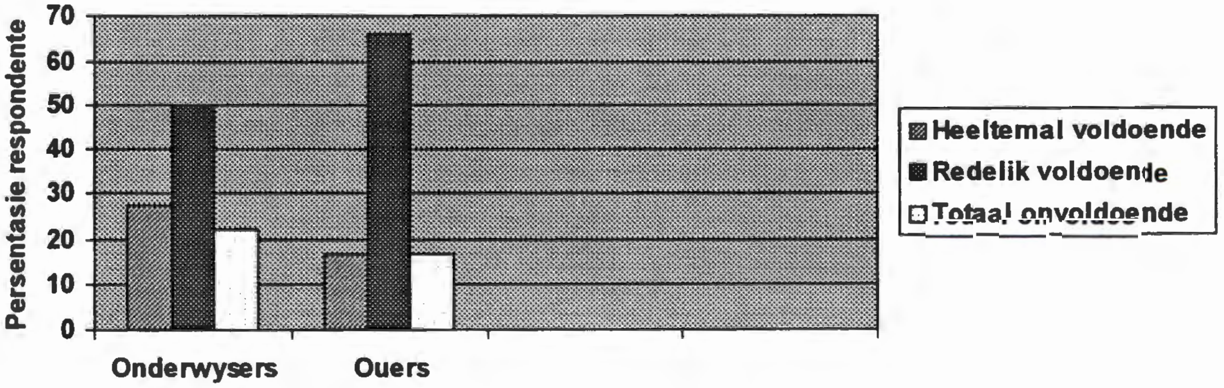


Figuur 5.14 dui ten opsigte van onderwysers sowel as ouers 'n oorwegend positiewe respons aan. Hiervolgens meen onderwysers, gemoeid met en ouers van graad 0-leerders, dat hulle kennis aangaande die beperkings van graad 0-leerders eerder voldoende as onvoldoende is. Die hoogste frekwensies kom in beide gevalle in die "redelik voldoende"-afleier voor.

Dit word voorts aangetoon dat meer ouers as onderwysers meen dat hulle oor "heeltemal voldoende" kennis aangaande hulle kinders se beperkings beskik, dog meer ouers as onderwysers meen ook dat hulle kennis "totaal onvoldoende" is. Meer onderwysers as ouers is dit egter eens dat hulle kennis as "redelik voldoende" beskryf kan word.

- **Begrondingsfase**

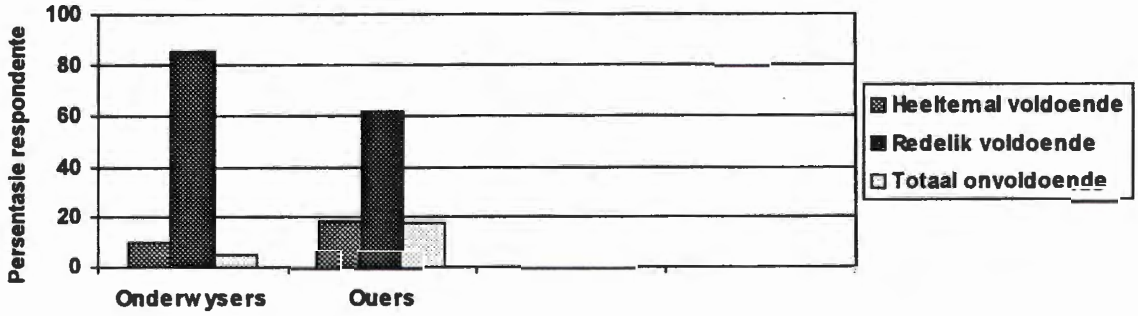
Figuur 5.15 Die mate waarin onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase oor kennis van die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik



Grafiese inligting in figuur 5.15 dui daarop dat die hoogste frekwensies soos in die geval van respondente betrokke by graad 0 (vergelyk figuur 5.14) ook deur respondente betrokke by die begrondingsfase ten opsigte van die "redelik voldoende"-afleier voorkom. Die helfte van die onderwysers en twee-derdes van die ouers toon aan dat hulle oor "redelik voldoende" kennis beskik. 27.3 % van respondente uit die onderwyskorps beskryf hulle kennis aangaande die beperkings van die kind in die begrondingsfase as "heeltemal voldoende". Hierteenoor dui slegs 17 % van die ouers aan dat hulle kennis "heeltemal voldoende" is. Meer as 'n vyfde (22.7 %) van die onderwysers en minder as 'n vyfde (17 %) van die ouers dui aan dat hulle kennis hieraangaande "totaal onvoldoende" is.

- **Intermediêre fase**

Figuur 5.16 Die mate waarin onderwysers en ouers van leerders in die intermediêre fase oor kennis van die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik



Dieselfde tendens blyk in al drie skoolfases aanwesig te wees, te wete dat die meerderheid ouers en onderwysers hulle kennis aangaande die beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar as "redelik voldoende" beskryf. Figuur 5.16 toon hierdie gegewe ook ten opsigte van respondente betrokke by die intermediêre fase aan. In hierdie verband beweer 85.7 % van onderwysers en 62.1 % van ouers dat hulle kennis "redelik voldoende" is. Hierteenoor huldig 9.5 % van onderwysers en 18.4 % van ouers die mening dat hulle oor "heeltemal voldoende" kennis aangaande die beperkings wat kinders in die intermediêre fase tydens verkeersdeelname mag ervaar, beskik. Slegs 'n skrale 4.8 % onderwysers meen hulle kennis hieraangaande is "totaal onvoldoende". Meer ouers (17.5 %) beskryf hulle kennis as "totaal onvoldoende".

In die lig van die voorafgaande kan dit gestel word dat die meerderheid onderwysers sowel as ouers in al die fases meen dat hulle kennis aangaande die beperkings van die kind "redelik voldoende" is. In al die gevalle met uitsondering van ouers van leerders in die begrondingsfase wat meen dat hulle oor dieselfde aantal "heeltemal voldoende" as "totaal onvoldoende" kennis beskik, meen onderwysers en ouers in die twee ander fases dat hulle naas "redelik voldoende" kennis oor "heeltemal voldoende" kennis hieraangaande beskik. Die laagste frekwensie kom in al die gevalle ten opsigte van die "totaal onvoldoende"-afleier voor.

Ter bevestiging hiervan word die volgende aan die orde gestel:

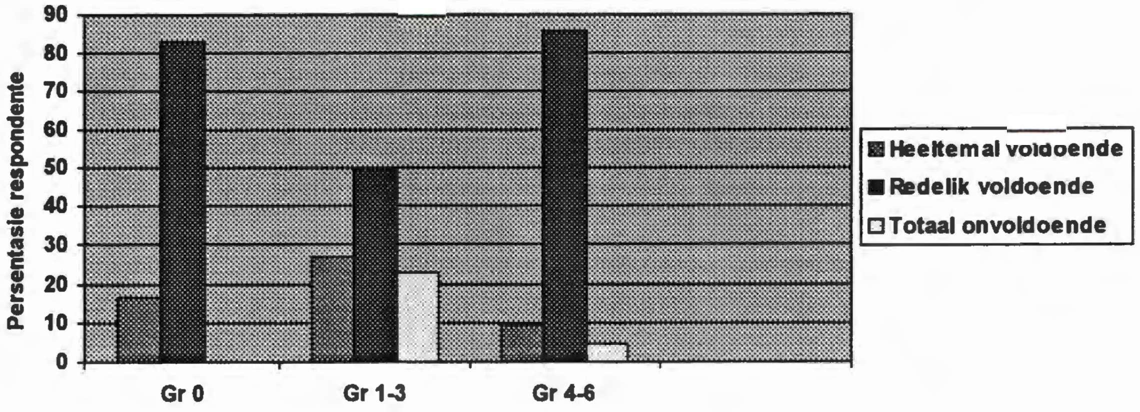
Tabel 5.22 Gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin onderwysers en ouers oor kennis insake beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik

Skoolfase	Gemiddelde respons		Verklaring van respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Graad 0	1.83	1.86	Redelik voldoende	Redelik voldoende
Begrondingsfase	1.95	2.0	Redelik voldoende	Redelik voldoende
Intermediêre fase	1.95	2.04	Redelik voldoende	Redelik voldoende

Gegewens vervat in tabel 5.22 bevestig dat die gemiddelde mening van onderwysers en ouers betrokke by leerders in al drie skoolfases daarop dui dat hulle oor "redelik voldoende" kennis insake beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar, beskik.

Die hoogste positiewe gemiddelde respons is deur onderwysers en ouers van leerders in graad 0 gelewer. Ouers van kinders in die primêre skool se gemiddelde respons dui daarop dat hulle meen dat hulle kennis meer onvoldoende is as dié van onderwysers gemoeid met die begrondings- en intermediêre fase (vergelyk tabel 5.22).

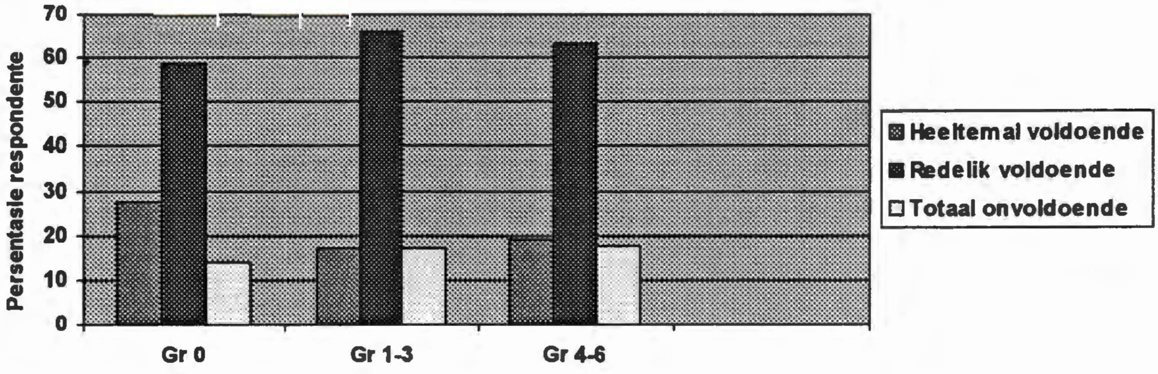
Figuur 5.17 **Die mate waarin onderwysers gemoeid met onderrig in die verskillende skoolfases oor kennis van die beperkings wat kinders in die verkeersituasie mag ervaar, beskik**



Wanneer onderwysers in die verskillende fases se kennis aangaande kinders se beperkings in die verkeersituasie vergelyk word, toon figuur 5.17 aan dat die meerderheid onderwysers in al die skoolfases meen dat hulle kennis aangaande die beperkings van kinders "redelik voldoende" is. Geen graad 0-onderwyser meen dat sy/haar kennis "totaal onvoldoende" is nie. 'n Groter aantal onderwysers van leerders in al drie die fases dui aan dat hulle kennis eerder "heeltemal voldoende" as "totaal onvoldoende" is.

Dit blyk voorts dat meer onderwysers in die begrondingsfase hulle kennis as "heeltemal voldoende", dog ook "totaal onvoldoende" as onderwysers in die ander twee skoolfases beskou. Onderwysers van die twee ander fases toon 'n hoër respons ten opsigte van die "redelik voldoende"-afleier.

Figuur 5.18 **Die mate waarin ouers van leerders in die verskillende skoolfases oor kennis van die beperkings wat die kind in die verkeersituasie mag ervaar, beskik**



Die meerderheid ouers van leerders in al die fases dui hulle kennis aangaande die beperkings wat kinders tydens verkeersdeelname mag ervaar as "redelik voldoende" aan. 'n Groter aantal ouers van leerders in graad 0 meen dat hulle oor "heeltemal voldoende" as "totaal onvoldoende" kennis beskik. Ten opsigte van die primêre skoolfase toon ongeveer dieselfde persentasie ouers telkens hulle kennis as enersyds "heeltemal voldoende" en "totaal onvoldoende" aan (vergelyk figuur 5.18).

5.5.16 Addisionele beperkings wat deur respondente vermeld is

Soos reeds gestel is van respondente verwag om hoogstens twee beperkings wat leerders in die onderskeie fases mag ervaar, te vermeld. Die uitkoms hiervan is vervolgens aan die orde:

- **Onderwysers van graad 0-leerders**

Slegs 28.57 % van die respondente wat meen dat hulle oor kennis aangaande die beperkings wat leerders in verkeersituasies mag ervaar, beskik, het die onderhawige beperkings wat in ooreenstemming met die literatuurbevindinge is, vermeld (vergelyk 3.3.2.1):

- Onvermoë om oor 'n geparkeerde voertuig te sien.
- Onvermoë om die spoed van 'n aankomende voertuig te skat.
- Impulsiwiteit.

- **Ouers van graad 0-leerders**

Dertien van die nege-en-twintig deelnemende respondente, dit wil sê 44.83 % van die betrokke ouerpopulasie meen die volgende is tipiese beperkings van graad 0-leerders:

- Onderontwikkelde basiese perseptuele vaardighede.
- Onvermoë om spoed en afstand te skat.
- Onvoldoende antisipasievermoë.
- Gebrek aan verkeerservaring.
- Impulsiwiteit.
- Gebrekkige kennis.
- Ongeduld.
- Lengte en klein postuur van die kind.
- Onvoorspelbare aandagafleiding.

Die vermelde beperkings stem met gegewens wat deur die literatuurstudie aan die lig gebring is, ooreen (vergelyk 3.3.2.1). Dit blyk dat 44.83 % van ouers die betekenis van die term "beperking" korrek interpreteer.

- **Onderwysers van leerders in die begrondingsfase**

Slegs 27.27 % van respondente meld die volgende beperkings:

- Onderontwikkelde antisipasievermoë.
- Gebrekkige afstandskatting.
- Onvermoë om die spoed van aankomende voertuie te skat.
- Groepoptrede.
- Lengte van die kind.

- **Ouers van leerders in die begrondingsfase**

Sowat 'n vyfde (19.81 %) van die bovermelde ouerkorps noem die onderhawige beperkings wat kinders in die verkeersituasie mag ondervind:

- Gebrek aan werklike ervaring.
- Onvoldoende dieptepersepsie.
- Gebrekkige afstandskatting.
- Onkunde.
- Onoplettendheid.
- Die onvermoë om die spoed van aankomende voertuie te skat.
- Die lengte en klein liggaamspostuur van die kind.
- Fluktuerende aandagspan.
- Onvermoë om na behore te oordeel.
- Impulsiwiteit.

Die beperkings wat deur onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase genoem is, is in die literatuurstudie (vergelyk 3.3) breedvoerig bespreek. Dit is duidelik dat respondente wat beperkings vermeld het, deeglik daarvan bewus is.

- **Onderwysers van leerders in die intermediêre fase**

Slegs 27.27 % van onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die intermediêre skoolfase meld die volgende beperkings (die onderhawige vier beperkings het herhaaldelik voorgekom):

- Onvoldoende skatting van die spoed van aankomende voertuie.
- Lengte van die kind bemoeilik sig.
- Skatting van afstand.
- Die gebrek aan kennis.

- **Ouers van leerders in die intermediêre fase**

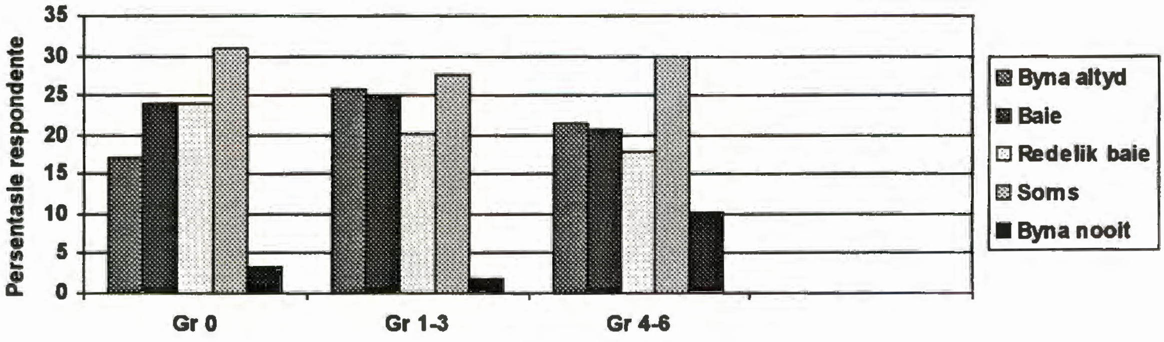
'n Skrale 10.68 % van respondente meen dat die onderhawige voorbeelde van beperkings wat leerders in die intermediêre fase tydens verkeersdeelname mag ervaar, is:

- Die gebrek aan werklike ervaring.
- Die onvermoë om spoed en afstand te skat.
- Aandagafleiding.
- Die gebrek aan kennis.
- Swak oordeelsvermoë.
- Beperkte antisipasievermoë.
- Onstabiele emosies.
- Lengte van die kind bemoeilik sig en sigbaarheid.

Soos reeds vermeld stem die bovermelde beperkings met literatuurbevindinge ooreen (vergelyk 3.3).

5.5.17 Ouers se mening in verband met hoe gereeld hulle verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen

Figuur 5.19 Die mate waarin ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen



Die meerderheid ouers van leerders in al die fases dui volgens figuur 5.19 aan dat hulle "soms" verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen. Hierdie frekwensie word verteenwoordig deur 31 %, 27.5 % en 29.9 % van ouers van leerders in onderskeidelik graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase.

Hiernaas toon 24.1 % van ouers van graad 0-leerders aan dat hulle enersyds "baie" en andersyds "redelik baie" verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen. 25.7 % en 24.8 % van ouers van leerders in die begrondingsfase toon aan dat hulle respektiewelik "byna altyd" en "baie" verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen. Die laasgenoemde twee afleiers verteenwoordig ook ten opsigte van die intermediêre fase die tweede en derde hoogste frekwensies. In al die gevalle het die minderheid ouers die "byna nooit"-opsie aangedui.

Ter wille van die geheelbeeld ten opsigte van hoe gereeld ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen, word die onderhawige aan die orde gestel:

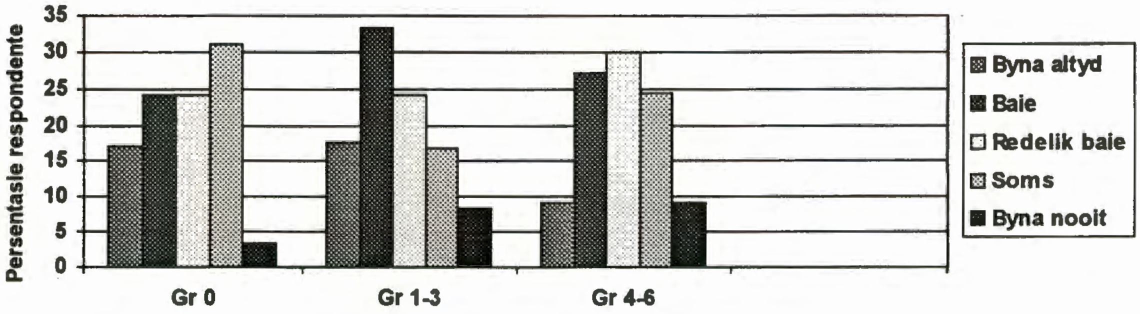
Tabel 5.23 Gemiddelde respons in verband met ouers se mening hoe gereeld hulle verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen

Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	29	2.79	Redelik baie
Begrondingsfase	109	2.55	Redelik baie
Intermediêre fase	107	2.87	Redelik baie

Volgens tabel 5.23 doen ouers van leerders in al die skoolfases "redelik baie" verkeersveiligheidsopvoeding met hul kinders. Aangesien 'n gemiddelde "2" die "baie"-opsie en 'n gemiddelde "3" die "redelik baie"-afleier verteenwoordig, kan dit gestel word dat 'n oorwegend positiewe respons in terme van die gemiddelde mate waarin ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen, gelewer is.

5.5.18 Ouers se mening aangaande hoe dikwels die kind aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname

Figuur 5.20 Respons aangaande hoe dikwels die kind aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname



Die hoogste frekwensies in figuur 5.20 toon aan dat leerders in graad 0 "soms" (31 %), leerders in die begrondingsfase "baie" (33.3 %) en leerders in die intermediêre fase "redelik baie" (29.9 %) aan hul ouers se sy tydens verkeersdeelname is. In al die gevalle toon die "byna nooit"-afleier die laagste frekwensie.

Daar is voorts ten opsigte van die begrondings- en intermediêre fase aanduidings dat 'n dalende negatiewe respons aan die orde is. Hierdie data sluit ten nouste aan by tabel 5.24:

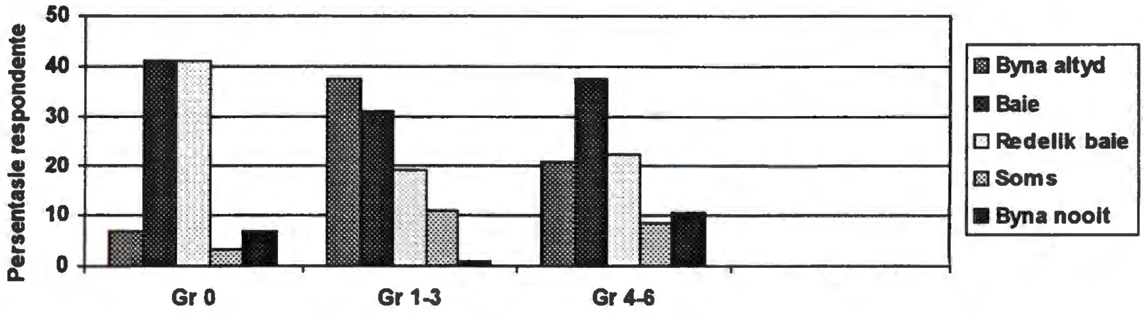
Tabel 5.24 Gemiddelde respons aangaande hoe dikwels die kind aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname

Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	29	2.62	Redelik baie
Begrondingsfase	108	2.65	Redelik baie
Intermediêre fase	107	2.97	Redelik baie

Respondente het koerse gerespondeer wat volgens tabel 5.24 aantoon dat kinders in die preprimêre asook primêre skoolfase "redelik baie" aan hul ouers se sy is tydens verkeersdeelname. Volgens die gemiddelde respons blyk dit dat kinders in die intermediêre fase die minste aan hul ouers se sy is tydens verkeersdeelname. Hiernaas volg leerders in die begrondingsfase en laastens leerders in graad 0. Dit dien vermeld te word dat bevindinge in die literatuurstudie aanbeveel dat ouers kinders aan die werklike verkeersituasie moet blootstel. Hierdeur kan praktiese oefeninge bewerkstellig word en maksimale leer kan voortvloei. Dit is immers gestel dat die "voordoen-, saamdoen- en nadoenmetode" aanbeveel word (vergelyk 3.5). Die ideaal is dat die kind "byna altyd" aan die ouer se sy tydens verkeersdeelname behoort te wees en in dieselfde mate aan verkeersveiligheidsopvoeding en praktiese oefeninge in hierdie verband blootgestel behoort te word.

5.5.19 Ouers se mening met betrekking tot die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouers se deelname aan verkeersituasies leer

Figuur 5.21 Die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer



Afleidings wat op grond van figuur 5.21 gemaak kan word, is dat die hoogste frekwensie aantoon dat graad 0-leerders "baie" en "redelik baie" positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer. 'n Oorwegend positiewe respons is derhalwe aan die orde. In aansluiting hierby meen ouers van leerders in die begrondingsfase dat hierdie kinders "byna altyd" positiewe verkeersgedrag uit die voorbeeld van die ouers ten tye van verkeersdeelname leer. Die hoogste frekwensie ten opsigte van leerders in die intermediêre fase dui op die "baie"-afleier met betrekking tot die mate waarin hierdie kinders positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer.

Dit wil dus voorkom asof 'n oorwegend positiewe respons ten opsigte van leerders in al die fases aan die orde is. Ter wille van verdere duidelikheid word die onderhawige weergegee:

Tabel 5.25 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die kind positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer

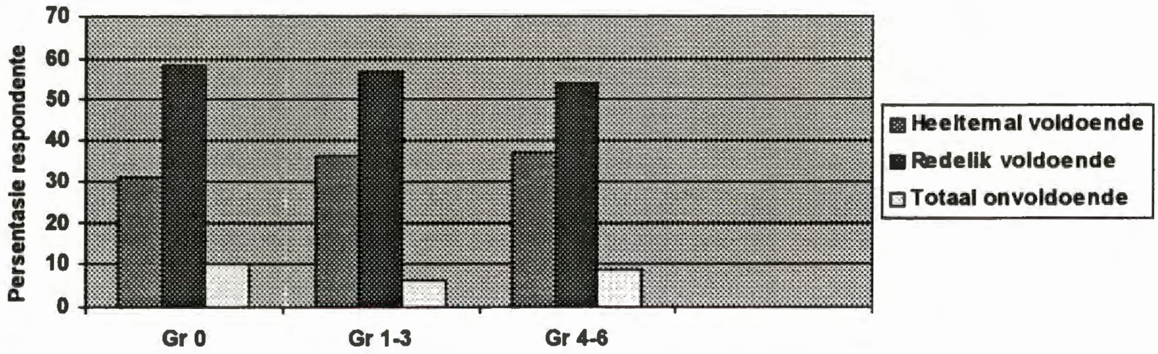
Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	29	2.62	Redelik baie
Begrondingsfase	109	2.06	Baie
Intermediêre fase	106	2.5	Redelik baie

Uit tabel 5.25 kan afgelei word dat leerders in die begrondingsfase in die grootste mate positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname leer. 'n Oorwegend positiewe respons ten opsigte van leerders in al die skoolfases word gelewer. Hierdie respons stem ooreen met die gegewe dat kinders "redelik baie" aan die ouers se sy is tydens verkeersdeelname (vergelyk 5.5.18).

Die bevinding uit die praktyk onderskryf die teorie waarvolgens ouers kinders op 'n een-tot-een-basis moet oplei, dit wil sê die ouers behoort deur sy voorbeeld te demonstreer, daarna moet die aksie saam met die kind uitgevoer word waarna die kind in staat moet wees om die aksie alleen uit te voer. Ouers moet dus te alle tye die beginsel voorleef en uitvoer wat die kind moet nastreef en naleef (vergelyk 3.5).

5.5.20 Ouers se mening aangaande die mate waarin hulle bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak

Figuur 5.22 Die mate waarin ouers bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak



Dit volg uit figuur 5.22 dat in al die gevalle die "redelik voldoende"-afleier ten opsigte van die respons aangaande die mate waarin ouers bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak die hoogste frekwensie toon.

In al die gevalle beskryf ouers hulle bewustheid van faktore wat kinders kwesbaar maak as tweedens "heeltemal voldoende" en laastens "totaal onvoldoende". Dit blyk voorts dat die "totaal onvoldoende"-opsie in al die gevalle deur 'n baie lae frekwensie (10.3 %, 6.5 % en 8.6 % onderskeidelik ten opsigte van ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase) aangedui word.

Tabel 5.26 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin ouers bewus is van faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak

Skoolfase	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Graad 0	29	1.79	Redelik voldoende
Begrondingsfase	107	1.70	Redelik voldoende
Intermediêre fase	105	1.71	Redelik voldoende

Soos reeds op grond van figuur 5.22 voorspel kon word, toon tabel 5.26 aan dat ouers met kinders in al die fases hulle bewustheid aangaande faktore wat die kind kwesbaar in die verkeer maak as "heeltemal" tot "redelik voldoende" beskou. 'n Sterk korrelasie tussen die gemiddelde response is aanwesig.

5.5.21 Die mate waarin die kind in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

- **Graad 0**

Tabel 5.27 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die graad 0-leerder in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige speelplekke	29	2.10	Baie
Die oorsteek van 'n pad/straat	29	2.00	Baie
Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word	29	2.76	Redelik baie
Die gebruik van 'n driewiel	29	3.69	Soms
Situasies waar reëls vir fietsryers toe-gepas moet word	29	3.69	Soms
Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word	29	2.66	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	29	1.93	Baie
Bepaalde gesindhede teenoor pad-gebruik	29	2.27	Baie
Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer	29	2.90	Redelik baie
Situasies waarin basiese verkeers-reëls toegepas moet word	29	2.72	Redelik baie
Situasies waarin verkeerstekens geïn-terpreteer moet word	29	2.97	Redelik baie
Die onmiddellike en verkeersomge-wing	29	2.97	Redelik baie

Op grond van tabel 5.27 word verkeersituasies waaraan graad 0-leerders in die ouers se teenwoordigheid blootgestel word vervolgens vanaf situasies waaraan kinders die meeste tot die minste blootgestel word, gelys:

- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Veilige speelplekke.

- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.

  (Die gemiddelde verklaring van die bovermelde vier temas dui op "baie").
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Situasies waarbinne basiese verkeersreëls toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.
- Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer.
- Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word asook die onmiddellike en verkeersomgewing.

  (Die bovermelde ses temas se gemiddelde responskoers word verklaar as "redelik baie").
- Die gebruik van 'n driewiel asook situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.

  (Beide die bovermelde temas toon 'n gemiddelde "soms"-respons aan).

- **Begrondingsfase**

Tabel 5.28 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die begrondingsfase in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige speelplekke	106	2.25	Baie
Die oorsteek van 'n pad/straat	106	2.25	Baie
Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word	106	2.65	Redelik baie
Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry	106	3.40	Redelik baie
Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word	106	3.50	Soms
Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word	104	3.68	Soms
Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word	108	2.72	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	108	2.06	Baie
Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik	104	2.45	Baie
Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer	106	2.71	Redelik baie
Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word	107	2.51	Redelik baie
Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word	108	2.70	Redelik baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	107	2.63	Redelik baie

Tabel 5.28 dui op ouers se gemiddelde respons aangaande die mate waarin die kind in die begrondingsfase in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word. Die bovermelde situasies word vervolgens aan die orde gestel vanaf situasies waaraan kinders die meeste tot die minste in ouers se teenwoordigheid blootgestel word:

- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Veilige speelplekke asook die oorsteek van 'n pad/straat.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.

  (Die gemiddelde frekwensie van die bovermelde vier situasies dui daarop dat kinders "baie" in hul ouers se teenwoordigheid daaraan blootgestel word).
- Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.
- Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word.
- Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer.
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry.

  (Die bovermelde sewe temas se gemiddelde respons dui daarop dat kinders "redelik baie" aan die vermelde situasies in hul ouers se teenwoordigheid blootgestel word).
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.
- Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word.

  (Die gemiddelde respons van die laasgenoemde twee situasies toon aan dat kinders "soms" in die ouers se teenwoordigheid daaraan blootgestel word).

Uit die voorafgaande blyk dit dat graad 0-leerders asook leerders in die begrondingsfase "baie" aan "die gebruik van veiligheidsgordels", "die oorsteek van 'n pad/straat", "veilige speelplekke" en "bepaalde gesindhede teenoor padgebruik" blootgestel word. Hierdie vier situasies is in albei skoolfases met die hoogste frekwensies aangedui (vergelyk tabel 5.27, 5.28).

Respondente toon aan dat kinders in albei die betrokke fases "redelik baie" aan "situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word", "situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word", "situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word", "die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer" asook die "onmiddellike en verkeersomgewing" blootgestel word (vergelyk tabel 5.27, 5.28).

Graad 0-leerders asook leerders in die begrondingsfase word "soms" aan "situasies waar reëls vir fietsry toegepas moet word", blootgestel (vergelyk tabel 5.27, 5.28).

- **Intermediêre fase**

Tabel 5.29 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die intermediêre fase in die ouers se teenwoordigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Roetes in die omgewing	105	2.49	Baie
Die oorsteek van 'n pad/straat	106	2.48	Baie
Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word	106	2.78	Redelik baie
Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry	107	3.39	Redelik baie
Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word	106	3.42	Redelik baie
Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word	105	3.70	Soms
Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word	107	2.74	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	106	2.04	Baie
Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik	103	2.60	Redelik baie
Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word	104	2.51	Redelik baie
Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word	103	2.64	Redelik baie
Situasies waar die kind bewus raak van 'n verskeidenheid aspekte in 'n bewegende voertuig	107	2.64	Redelik baie
Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef	105	3.83	Soms
Situasies waar die kind van die rol van sy eie persoonlikheid in die verkeer bewus raak	107	3.05	Redelik baie

Die gemiddelde respons aangaande die mate waarin leerders in die intermediêre fase in die ouers se teenwoordigheid blootgestel word aan 'n aantal verkeersituasies word in tabel 5.29 aangetoon. Situasies waaraan leerders die heel meeste blootgestel word, is bo-aan die onderhawige lys terwyl situasies waaraan leerders die minste blootgestel word, heel onder verskyn:

- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Roetes in die omgewing.

  (Respons op die bovermelde drie situasies toon aan dat leerders "baie" daaraan blootgestel word).

- Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.
- Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word asook situasies waar die kind bewus raak van 'n verskeidenheid aspekte in 'n bewegende voertuig.
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.
- Situasies waar die kind van die rol van sy eie persoonlikheid in die verkeer bewus raak.
- Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry.
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.

  (Die gemiddelde responskoers met betrekking tot die bovermelde nege temas dui daarop dat leerders in die intermediêre fase "redelik baie" aan die genoemde situasies blootgestel word).
- Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word.
- Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef.

  (Leerders word "soms" aan die bogenoemde situasies blootgestel).

Wanneer graad 0, die begrondings- asook die intermediêre fase in oënskou geneem word, is dit duidelik dat leerders in al drie fases "baie" aan die volgende situasies blootgestel word (vergelyk tabel 5.27, 5.28, 5.29):

- Die hoogste frekwensie kom in al die fases ten opsigte van 'die gebruik van veiligheidsgordels" voor.
- Leerders in al drie fases word naas die bovermelde die meeste aan "die oorsteek van 'n pad/straat" blootgestel.

Gemeenskaplike situasies waaraan leerders in al die fases "redelik baie" blootgestel word, blyk die volgende te wees (vergelyk tabel 5.27, 5.28, 5.29):

- Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.

Vraelyste het ook daarvoor voorsiening gemaak dat dieselfde situasies wat in tabel 5.27, 5.28 asook 5.29 aan ouers gegee is ook voorgehou is met die versoek om dié situasies waaraan kinders in ouers se teenwoordigheid blootgestel word, te prioritiseer. Die uitkoms hiervan is vervolgens aan die orde.

5.5.22 Die mate waarin die kind in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

- **Graad 0**

Tabel 5.30 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die graad 0-leerder in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige speelplekke	29	2.76	Redelik baie
Die oorsteek van 'n pad/straat	29	3.59	Soms
Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word	29	3.59	Soms
Die gebruik van 'n driewiel	29	3.86	Soms
Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word	29	3.97	Soms
Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word	29	3.66	Soms
Die gebruik van veiligheidsgordels	29	3.03	Redelik baie
Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik	29	3.28	Redelik baie
Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer	28	3.43	Redelik baie
Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word	29	3.24	Redelik baie
Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word	29	3.34	Redelik baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	29	3.31	Redelik baie

Die gemiddelde respons met betrekking tot die mate waarin graad 0-leerders in die ouers se afwesigheid blootgestel word aan 'n aantal situasies word in tabel 5.30 uiteengesit. Situasies word vanaf die meeste tot die minste blootstelling gelys:

- Veilige speelplekke.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.

- Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word.
- Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer.

  (Respondente toon aan dat graad 0-leerders "redelik baie" aan die bovermelde sewe situasies blootgestel word).
- Die oorsteek van 'n pad/straat asook situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Die gebruik van 'n driewiel.
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.

  (Blootstelling aan die bovermelde vyf situasies word met 'n gemiddelde "soms"-respons aangedui).

Wanneer situasies waaraan graad 0-leerders die meeste in die ouers se teenwoordigheid blootgestel word met dié waaraan graad 0-leerders die meeste in die ouers se afwesigheid blootgestel word, met mekaar vergelyk word, blyk dit dat situasies waaraan graad 0-leerders in ouers se teenwoordigheid asook afwesigheid die meeste blootgestel word die volgende is:

- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Veilige speelplekke.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.

Situasies waaraan graad 0-leerders in die ouers se teenwoordigheid asook afwesigheid die minste blootgestel word, blyk die volgende te wees:

- Die gebruik van 'n driewiel.
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.

- **Begrondingsfase**

Tabel 5.31 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die begrondingsfase in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige speelplekke	106	3.11	Redelik baie
Die oorsteek van 'n pad/straat	106	2.90	Redelik baie
Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word	105	3.10	Redelik baie
Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry	103	3.69	Soms
Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word	101	3.57	Soms
Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word	100	3.72	Soms
Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word	105	3.53	Soms
Die gebruik van veiligheidsgordels	104	3.04	Redelik baie
Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik	104	3.24	Redelik baie
Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer	105	3.27	Redelik baie
Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word	104	2.99	Redelik baie
Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word	105	3.21	Redelik baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	105	3.14	Redelik baie

In tabel 5.31 word ouers van leerders in die begrondingsfase se gemiddelde respons aangaande hul kinders se blootstelling in die afwesigheid van die ouers ten opsigte van 'n aantal situasies weergegee. Die situasies is soos die bovermelde in die rangorde van die meeste tot die minste blootstelling gelys:

- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.

- Veilige speelplekke.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.
- Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.
- Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer.

  (Die bovermelde situasies is met 'n gemiddelde "redelik baie"-respons en die onderhawige met 'n gemiddelde "soms"-respons aangedui).
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.
- Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry.
- Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word.

Wanneer tabel 5.28 wat situasies waaraan leerders in die begrondingsfase in ouers se teenwoordigheid blootgestel word, aandui en tabel 5.31 wat situasies waaraan leerders in dieselfde fase in ouers se afwesigheid blootgestel word, met mekaar vergelyk word, blyk die volgende:

Situasies waaraan leerders in die begrondingsfase die meeste blootgestel word, is:

- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Veilige speelplekke.
- Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.

Situasies waaraan leerders in die begrondingsfase die minste blootgestel word, blyk die volgende te wees:

- Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word.
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.
- Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry.

- **Intermediêre fase**

Tabel 5.32 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die leerder in die intermediêre fase in die ouers se afwesigheid aan bepaalde situasies blootgestel word

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Roetes in die omgewing	106	2.93	Redelik baie
Die oorsteek van 'n pad/straat	104	2.65	Redelik baie
Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word	105	2.91	Redelik baie
Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry	105	3.20	Redelik baie
Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word	102	3.29	Redelik baie
Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word	104	3.51	Soms
Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word	105	3.27	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	106	2.84	Redelik baie
Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik	103	2.98	Redelik baie
Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word	104	2.84	Redelik baie
Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word	103	2.87	Redelik baie
Situasies waar die kind bewus raak van 'n verskeidenheid aspekte in 'n bewegende voertuig	104	2.95	Redelik baie
Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef	105	3.62	Soms
Situasies waar die kind van die rol van sy eie persoonlikheid in die verkeer bewus raak	106	2.98	Redelik baie

Tabel 5.32 toon die mate waarin die leerder in die intermediêre fase in die ouers se afwesigheid aan 'n aantal situasies blootgestel word. Die situasies word met behulp van 'n orde wat vanaf die meeste tot die minste blootstelling strek, gelys:

- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word asook die gebruik van veiligheidsgordels.
- Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word.
- Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word.
- Roetes in die omgewing.

- Situasies waar die kind bewus raak van 'n verskeidenheid aspekte in 'n bewegende voertuig.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik asook situasies waar die kind van die rol van sy eie persoonlikheid in die verkeer bewus raak.
- Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry.
- Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word.
- Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word.

  (Die bovermelde situasies toon 'n gemiddelde "redelik baie"-respons terwyl leerders in die intermediêre fase "soms" aan die onderhawige blootgestel word).
- Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word.
- Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef.

Net soos in die voorafgaande word situasies waarin die leerder in die intermediêre skoolfase in enersyds die teenwoordigheid (tabel 5.29) en andersyds die afwesigheid (tabel 5.32) van die ouers blootgestel word, met mekaar vergelyk. Die uitkoms is as volg:

Situasies waaraan leerders in die intermediêre fase die meeste blootgestel word, blyk die volgende te wees:

- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word.
- Roetes in die omgewing.
- Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word.
- Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik.

Verkeersituasies waaraan leerders in die ouers se teenwoordigheid asook afwesigheid die minste blootgestel word, is die onderhawige:

- Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word.
- Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef.

5.5.23 Die mate waarin die ouers die kind oor bepaalde temas onderrig

- **Graad 0**

Tabel 5.33 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die ouers die graad 0 leerder oor bepaalde temas onderrig

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige plekke om te speel	29	1.93	Baie
Hoe om 'n pad/straat oor te steek	29	1.83	Baie
Reëls wat vir voetgangers geld	29	2.52	Redelik baie
Waar om met 'n driewiel te ry	28	2.93	Redelik baie
Reëls wat vir fietsryers geld	29	2.72	Redelik baie
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	29	2.59	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	29	1.97	Baie
Positiewe gesindhede teenoor padgebruik	29	2.28	Baie
Basiese perseptuele vaardighede	29	2.69	Redelik baie
Basiese verkeersreëls	29	2.86	Redelik baie
Die betekenis van verkeerstekens	29	3.07	Redelik baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	29	2.90	Redelik baie

Op grond van tabel 5.33 word temas wat met die voorafgaande verkeersituasies ooreenstem waaraan graad 0-leerders in die afwesigheid én teenwoordigheid van hul ouers blootgestel word, in die onderhawige geprioritiseer in 'n orde volgens temas wat ouers die meeste ("baie") tot die minste ("redelik baie") aan hul kinders onderrig:

- Hoe om 'n pad/straat oor te steek.
- Veilige plekke om te speel.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor padgebruik.

  (Die bovermelde temas word "baie" deur ouers onderrig en die onderhawige "redelik baie").
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.
- Basiese perseptuele vaardighede.
- Reëls wat vir fietsryers geld.
- Basiese verkeersreëls.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.
- Waar om met 'n driewiel te ry.
- Die betekenis van verkeerstekens.

Wanneer die bovermelde temas in oënskou geneem word, blyk dit dat die onderhawige temas enersyds die meeste deur ouers onderrig word en andersyds ook op situasies waaraan graad 0-leerders die meeste in die teenwoordigheid asook afwesigheid van ouers blootgestel word. Hierdie temas is:

- Veilige plekke om te speel.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor padgebruik.

"Waar om met 'n driewiel te ry" word die minste deur ouers aan hulle kinders onderrig, dog kinders word ook die minste in die afwesigheid en teenwoordigheid van ouers daaraan blootgestel. Hierdie tema kan derhalwe as 'n opsionele tema in die kernkurrikulum vervat word.

- **Begrondingsfase**

Tabel 5.34 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die ouers die leerder in die begrondingsfase oor bepaalde temas onderrig

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige plekke om te speel	107	1.71	Baie
Hoe om 'n pad/straat oor te steek	108	1.90	Baie
Reëls wat vir voetgangers geld	108	2.21	Baie
Waar om met 'n fiets te ry	105	2.39	Baie
Reëls wat vir fietsryers geld	105	2.74	Redelik baie
Die aanleer van handseine vir fietsry	102	3.16	Redelik baie
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	106	2.46	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	105	1.91	Baie
Positiewe gesindhede teenoor padgebruik	107	2.12	Baie
Basiese perseptuele vaardighede	106	2.42	Baie
Basiese verkeersreëls	106	2.35	Baie
Die betekenis van verkeerstekens	106	2.31	Baie
Die onmiddellike en verkeersomgewing	105	2.41	Baie

Die onderhawige verteenwoordig temas wat deur ouers aan kinders in die begrondingsfase onderrig word. Die temas is op grond van inligting soos vervat in tabel 5.34 vanaf temas wat die meeste tot dié wat die minste deur ouers onderrig word, gerangskik:

- Veilige plekke om te speel.
- Hoe om 'n pad/straat oor te steek.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor padgebruik.
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Die betekenis van verkeerstekens.
- Basiese verkeersreëls.
- Waar om met 'n fiets te ry.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.
- Basiese perseptuele vaardighede.
  (Die bovermelde temas word "baie" onderrig terwyl die ondergenoemde drie temas "redelik baie" onderrig word).
- Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.
- Reëls wat vir fietsryers geld.
- Die aanleer van handseine.

In die lig van die temas wat ouers "baie" en "redelik baie" aan leerders in die begrondingsfase onderrig (vergelyk tabel 5.34) en op grond van die voorafgaande kan die volgende temas wat enersyds die meeste onderrig word en waaraan leerders andersyds die meeste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid blootgestel word, as volg weergegee word:

- Hoe om 'n pad/straat oor te steek.
- Veilige plekke om te speel.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.

Temas wat die minste deur ouers aan leerders in die begrondingsfase onderrig word, en waaraan leerders in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid die minste blootgestel word, blyk die volgende te wees:

- Die aanleer van handseine.
- Reëls wat vir fietsryers geld.

- **Intermediêre fase**

Tabel 5.35 Gemiddelde respons aangaande die mate waarin die ouers die leerder in die intermediêre fase oor bepaalde temas onderrig

Situasie	N	Gemiddelde respons	Verklaring van gemiddelde respons
Veilige roetes in die omgewing	107	2.44	Baie
Hoe en waar om 'n pad/straat oor te steek	106	1.92	Baie
Reëls wat vir voetgangers geld	103	2.35	Baie
Waar om met 'n fiets te ry	105	2.58	Redelik baie
Reëls wat vir fietsryers geld	106	2.90	Redelik baie
Die aanleer van handseine vir fietsry	104	3.45	Redelik baie
Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld	106	2.77	Redelik baie
Die gebruik van veiligheidsgordels	104	2.00	Baie
Positiewe gesindhede teenoor padgebruik	104	2.33	Baie
Verkeersreëls en die toepassing daarvan	105	2.46	Baie
Die betekenis van verkeerstekens	105	2.41	Baie
Bewuswording in 'n bewegende voertuig	106	2.56	Redelik baie
Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan	105	2.37	Baie
Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker	106	2.64	Redelik baie

Volgens tabel 5.35 word leerders in die intermediêre fase "baie" en "redelik baie" deur die ouer(s) aangaande die bovermelde temas onderrig. Die temas wat die meeste onderrig word, verskyn bo-aan die onderhawige lys en dié wat die minste onderrig word aan die onderpunt van die lys:

- Hoe en waar om 'n pad/straat oor te steek.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor padgebruik.
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan.
- Die betekenis van verkeerstekens.
- Veilige roetes in die omgewing.
- Verkeersreëls en die toepassing daarvan.
- (Die bogenoemde temas word "baie" onderrig terwyl die onderhawige "redelik baie" onderrig word).
- Bewuswording in 'n bewegende voertuig.
- Waar om met 'n fiets te ry.
- Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker.

- Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.
- Reëls wat vir fietsryers geld.
- Die aanleer van handseine.

Die onderhawige temas is geïdentifiseer as uitkoms van enersyds gemeenskaplike situasies waaraan leerders in die intermediêre fase in die ouers se teenwoordigheid asook afwesigheid blootgestel word en andersyds dié wat deur ouers onderrig word. Die volgende temas word enersyds die meeste onderrig en andersyds word leerders die meeste daaraan blootgestel:

- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor padgebruik.

Leerders word die minste blootgestel, maar ontvang andersyds ook die minste opleiding aangaande "die aanleer van handseine tydens fietsry".

In die lig van die voorafgaande kan dit gestel word dat temas wat ten opsigte van al die skoolfases die meeste onderrig word en waaraan leerders om graad 0, die begrondings- en intermediêre fase in die ouers se aan- en afwesigheid die meeste blootgestel word, die volgende blyk te wees:

- Die oorsteek van 'n pad/straat.
- Veilige plekke om te speel.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor padgebruik.

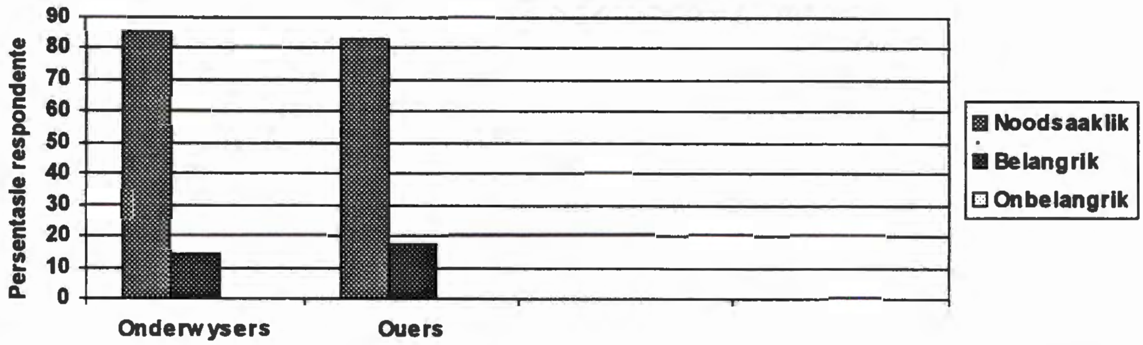
Die bovermelde temas sal pertinent in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vervat word.

"Die gebruik van 'n driewiel" word in graad 0 die minste onderrig en leerders word die minste daaraan blootgestel terwyl "die aanleer van handseine" in die primêre fase uitstaan as dié tema wat die minste onderrig word en waaraan leerders in die ouers se aan- en afwesigheid die minste blootgestel word. Die vermelde temas sal in die kernkurrikulum opgeneem word ten spyte daarvan dat dit blyk dat ouers dit nie as waardevol beskou nie aangesien die kurrikula van Suider-Afrika en enkele oorsese lande fietsryopvoeding belangrik ag en beklemtoon (vergelyk 4.4). Fietsryopvoeding wat die "aanleer van handseine" insluit, behoort dus nie geheel en al geëlimineer te word nie. Onderwysers moet veel eerder op hierdie belangrike aspek attent gemaak word. Die leerder in al die betrokke skoolfases is immers 'n fietsryer.

5.5.24 **Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vanuit respondente se perspektief**

- **Graad 0**

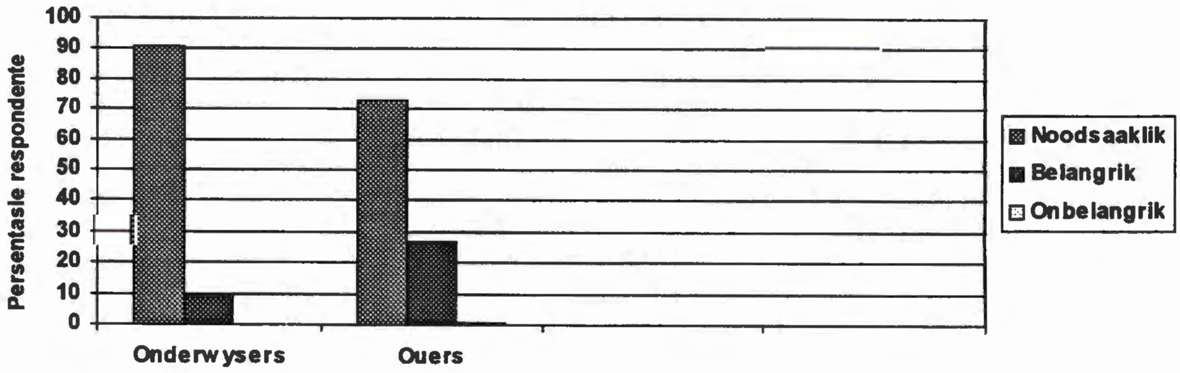
Figuur 5.23 Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir graad 0-leerders



Op grond van figuur 5.23 kan dit gestel word dat bykans dieselfde persentasie ouers en onderwysers van graad 0-leerders verkeersveiligheidsopvoeding as “noodsaaklik”, “belangrik” en “onbelangrik” beskou. Onderwysers spreek ‘n sterker mening ten opsigte van die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding uit. Geen ouers of onderwysers is van mening dat verkeersveiligheidsopvoeding “onbelangrik” is nie.

- **Begrondingsfase**

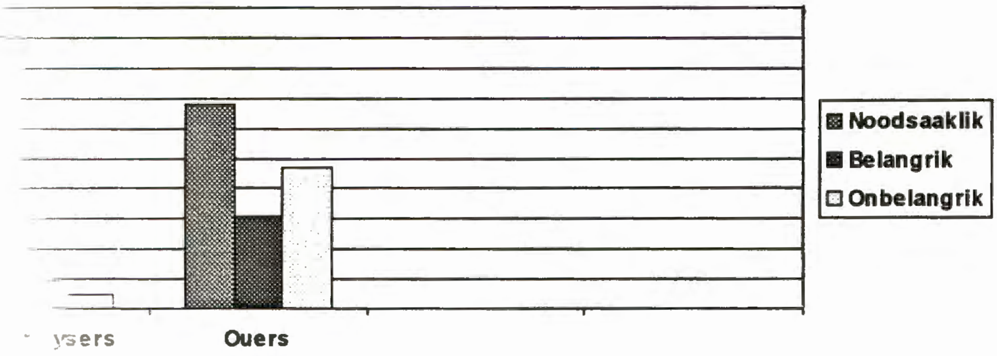
Figuur 5.24 Die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die begrondingsfase



ns wat ten opsigte van graad 0 (vergelyk figuur 5.23) aan die orde was, blyk .24. Die meerderheid onderwysers asook ouers van leerders in die begron- dat verkeersveiligheidsopvoeding "noodsaaklik" is. Die persentasie onder- is egter heelwat hoër as die persentasie ouers (72.5 %) wat hierdie mening derwyser beskou verkeersveiligheidsopvoeding as "onbelangrik" nie terwyl 'n ersentasie ouers (0.9 %) meen dat verkeersveiligheidsopvoeding "onbe-

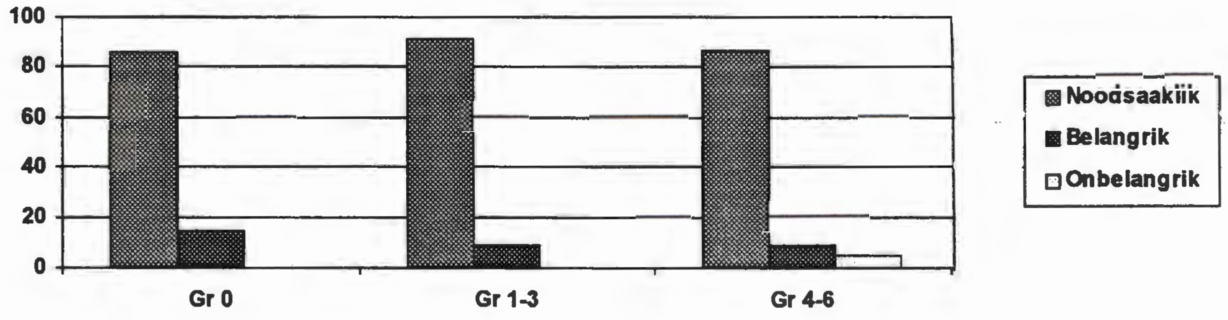
fase

belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die ermediêre fase



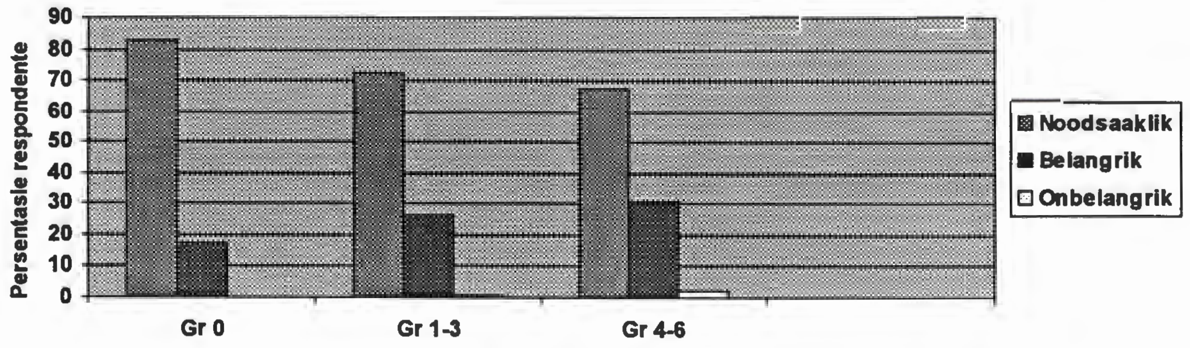
5.25 dat die meerderheid onderwysers en ouers verkeersveiligheids- ers in die intermediêre fase as "noodsaaklik" beskou. Hierdie meerderheid deur 86.4 % onderwysers en 67.6 % ouers. Soos in die ander fases is derwysers wat die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding aan- persentasie ouers. Die aantal ouers (30.6%) wat verkeersveiligheidsop- rik" beskou, is egter meer as die onderwysers (9.1 %) wat dieselfde mening huldig. Daar is een onderwyser, dit wil sê 4.5 % van die populasie onder- eiligheidsopvoeding as "onbelangrik" beskou. Hierdie gegewe is nie ten er fases gevind nie.

Figuur 5.26 Onderwysers gemoeid met onderrig in die verskillende fases se beskouing van hoe belangrik dit is dat leerders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang



In figuur 5.26 word aangetoon dat die meerderheid onderwysers ten opsigte van al die skoolfases verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders as "noodsaaklik" aandui. 14.29 % van graad 0-onderwysers meen dat dit "belangrik" is terwyl 9.09 % van onderwysers betrokke by die primêre skool verkeersveiligheidsopvoeding as "belangrik" beskou. Geen onderwysers in graad 0 en die begrondingsfase meen dat verkeersveiligheidsopvoeding "onbelangrik" is nie terwyl 4.55 % onderwysers betrokke by die intermediêre fase verkeersveiligheidsopvoeding as "onbelangrik" beskou.

Figuur 5.27 Ouers van leerders in die verskillende fases se beskouing van hoe belangrik dit is dat kinders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang



Volgens figuur 5.27 is ouers van leerders in al die skoolfases se beskouing aangaande die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding oorwegend positief. In al die gevalle toon die grootste meerderheid ouers telkens aan dat verkeersveiligheidsopvoeding "noodsaaklik" is. Die hoogste positiewe aanduiding kom by ouers van graad 0-leerders voor (82.76 %). Naas ouers van graad 0-leerders volg ouers van leerders in die begrondingsfase (72.48 %) en intermediêre fase (67.59 %).

Hiervolgens blyk dit dat namate leerders na die intermediêre skoolfase vorder ouers se beskouing met betrekking tot die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding algaande afneem. Hierdie gegewe geld nie ten opsigte van onderwysers (vergelyk figuur 5.26) nie. Die grootste aantal ouers wat verkeersveiligheidsopvoeding as "onbelangrik" beskou, kom in die intermediêre fase (1.85 %) voor. Hiernaas meen 'n onbeduidende persentasie ouers (0.92 %) van leerders in die begrondingsfase dat verkeersveiligheidsopvoeding "onbelangrik" is terwyl geen ouers van graad 0-leerders hierdie mening huldig nie (vergelyk figuur 5.27).

Tabel 5.36 Gemiddelde respons met betrekking tot die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding volgens onderwysers en ouers

Skoolfase	Gemiddelde respons		Verklaring van respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Graad 0	1.14	1.17	Noodsaaklik	Noodsaaklik
Begrondingsfase	1.09	1.28	Noodsaaklik	Noodsaaklik
Intermediêre fase	1.18	1.34	Noodsaaklik	Noodsaaklik

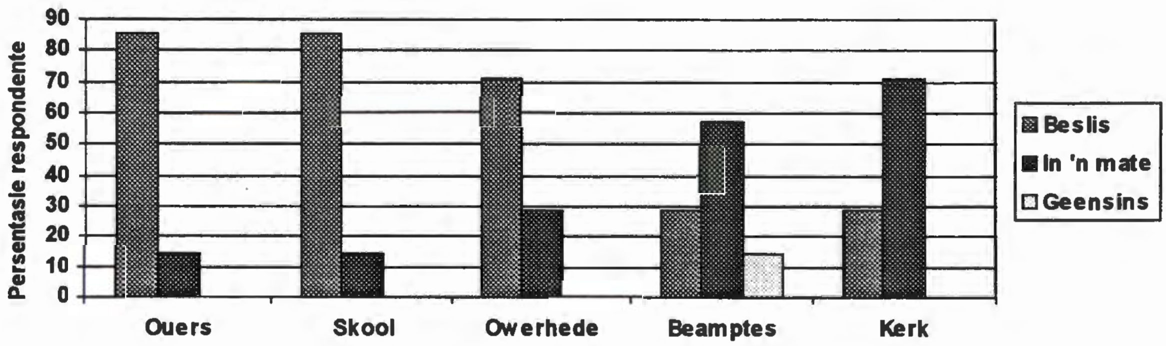
Tabel 5.36 toon aan dat onderwysers en ouers in al die betrokke skoolfases verkeersveiligheidsopvoeding as "noodsaaklik" beskou. Die hoogste frekwensie ten opsigte van die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding is deur onderwysers in die begrondingsfase aangedui. Die laagste frekwensie word deur ouers in die intermediêre fase aangetoon. Die speling tussen die gemiddelde response is 0.25 wat aandui dat 'n groot mate van konsensus hieraangaande bereik is.

Ter bevestiging hiervan word die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding in die literatuurstudie (vergelyk 3.6) beredeneer en die konklusie waartoe gekom is, is dat verkeersveiligheidsopvoeding onmisbaar in die opvoeding van die leerder as 'n "totaliteitswese" is. Tesame hiermee is die pad as 'n Godgegewe ruimte aangedui en positiewe verkeersgedrag vorm deel van die beheersing daarvan. Op hierdie wyse beantwoord die mens aan sy skeppingsdoel en roeping (vergelyk 1.1, 2.1).

5.5.25 **Respondente se mening in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is**

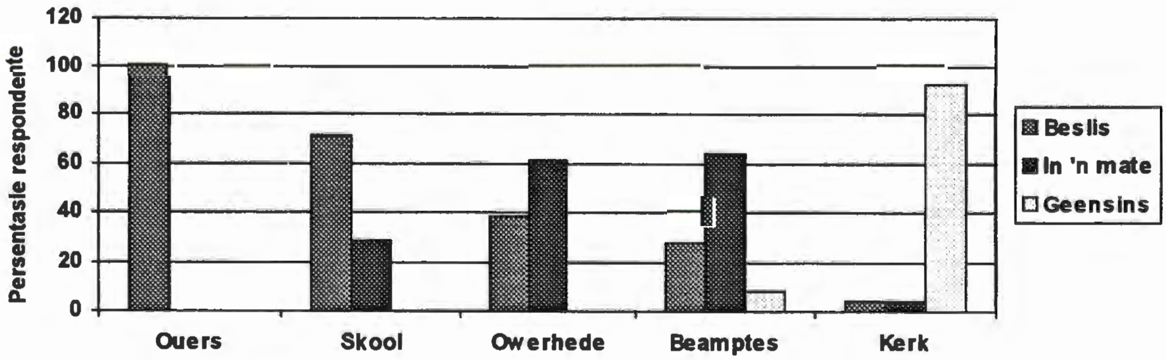
- **Graad 0**

Figuur 5.28 Graad 0-onderwysers se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is



Data vervat in figuur 5.28 bring aan die lig dat die meerderheid graad 0-onderwysers van mening is dat die ouers, skool en verkeersveiligheidsowerhede "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Die meerderheid respondente is dit egter eens dat verkeersbeamptes en die kerk in 'n mate verantwoordelik is. Slegs ten opsigte van verkeersbeamptes huldig 14.3 % van graad 0-onderwysers die mening dat hulle geensins vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie.

Figuur 5.29 Ouers van graad 0-leerders se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is



Dit volg uit figuur 5.29 dat al die ouers van graad 0-leerders (100 %) beweer dat die ouers vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. In hierdie verband is in figuur 5.28 aangetoon dat 85.7 % graad 0-onderwysers meen dat ouers vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is.

In ooreenstemming met die uitkoms soos aangetoon in figuur 5.29 meen ook die meerderheid ouers van graad 0-leerders dat die skool "beslis" 'n rol ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding speel. Die meerderheid ouers van graad 0-leerders beweer dat verkeersveiligheidsowerhede en verkeersbeamptes "in 'n mate" en die kerk "geensins" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie.

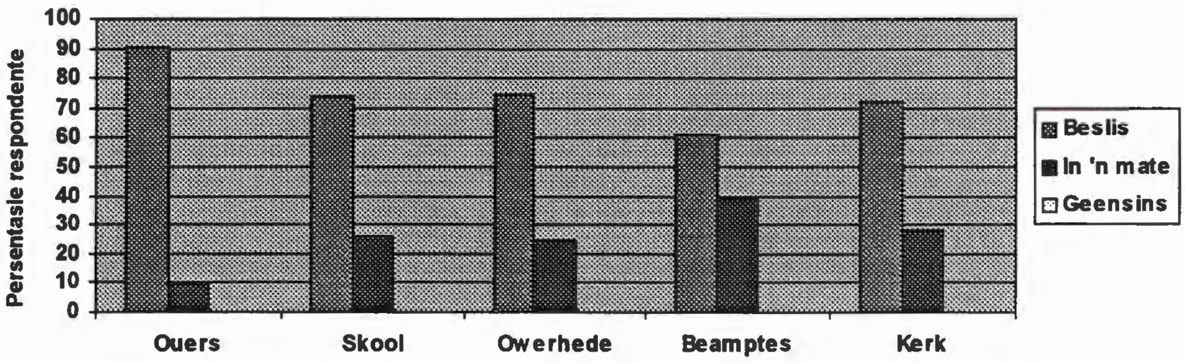
Tabel 5.37 Gemiddelde respons volgens onderwysers en ouers van graad 0-leerders in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is

Verantwoordelike party	Gemiddelde respons		Verklaring van gemiddelde respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Die ouers	1.14	1.00	Beslis	Beslis
Die skool	1.14	1.29	Beslis	Beslis
Verkeersveilig-heidsowerhede	1.28	1.62	Beslis	In 'n mate
Verkeersbeamptes	1.86	1.8	In 'n mate	In 'n mate
Die kerk	2.71	2.88	Geensins	Geensins

Tabel 5.37 dui die gemiddelde respons aangaande wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is aan. Onderwysers asook ouers van graad 0-leerders meen dat die ouers en die skool "beslis" hiervoor verantwoordelik is. Onderwysers meen dat verkeersveiligheidsowerhede "beslis" 'n verantwoordelikheid ten opsigte hiervan het terwyl ouers beweer dat hulle "in 'n mate" verantwoordelik is. Beide onderwysers en ouers dui aan dat verkeersbeamptes "in 'n mate" en die kerk "geensins" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie.

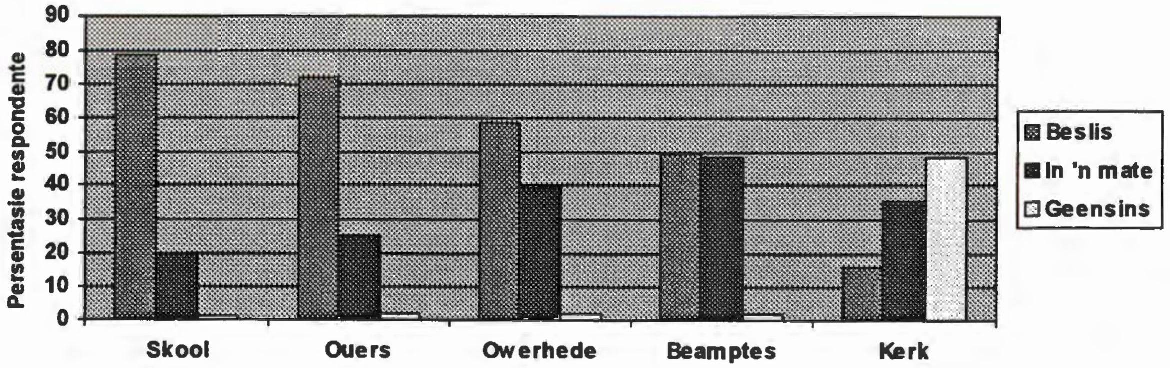
- **Begrondingsfase**

Figuur 5.30 Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die begrondingsfase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is



Inligting soos blyk uit figuur 5.30 toon aan dat onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die begrondingsfase dit eens is dat nie een van die bovermelde partye en/of instansies "geensins" 'n verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding het nie. In al die gevalle meen die meerderheid onderwysers dat die vermelde partye en/of instansies "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Die meeste onderwysers dui aan dat die ouers die belangrikste rol ten opsigte hiervan speel. Hiernaas volg verkeersveiligheidsowerhede, die skool, die kerk en laastens verkeersbeamptes.

Figuur 5.31 Ouers van leerders in die begrondingsfase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is



Figuur 5.31 toon aan dat die meerderheid ouers van leerders in die begrondingsfase van mening is dat die ouers, die skool en verkeersveiligheidsowerhede "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Bykans dieselfde aantal respondente dui aan dat verkeersbeamptes "beslis" (49.5 %) en "in 'n mate" (48.6 %) vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. In aansluiting by figuur 5.29 toon figuur 5.31 ook aan dat die meerderheid ouers van leerders in die begrondingsfase dit eens is dat die kerk "geensins" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie. In teenstelling hiermee meen 72.2 % onderwysers betrokke by onderrig van leerders in die begrondingsfase dat die kerk "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk figuur 5.30). Dieselfde tendens is ten opsigte van die mening van onderwysers en ouers van graad 0-leerders bevind (figuur 5.28, 5.29).

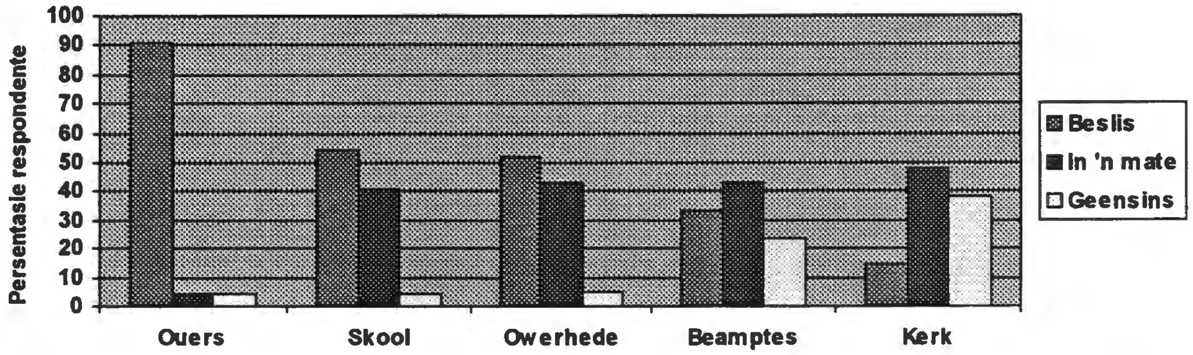
Tabel 5.38 Gemiddelde respons volgens onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is

Verantwoordelike party	Gemiddelde respons		Verklaring van gemiddelde respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Die ouers	1.09	1.22	Beslis	Beslis
Die skool	1.26	1.30	Beslis	Beslis
Verkeersveiligheids-owerhede	1.25	1.43	Beslis	Beslis
Verkeersbeamptes	1.39	1.52	Beslis	In 'n mate
Die kerk	2.28	2.33	In 'n mate	In 'n mate

Dit volg uit tabel 5.38 dat die meerderheid onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase beweer dat die ouers, skool en verkeersveiligheidsowerhede "beslis" en die kerk "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Ten opsigte van die rol van verkeersbeamptes verskil onderwysers van ouers daarin dat hulle beweer dat verkeersbeamptes "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Ouers is dit eens dat verkeersbeamptes "in 'n mate" 'n verantwoordelikheid hierteenoor het. Gegewens vervat in tabel 5.38 stem ooreen met dié in tabel 5.37 ten opsigte daarvan dat onderwysers en ouers van leerders in graad 0 en die begrondingsfase meen dat die ouers en die skool "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is.

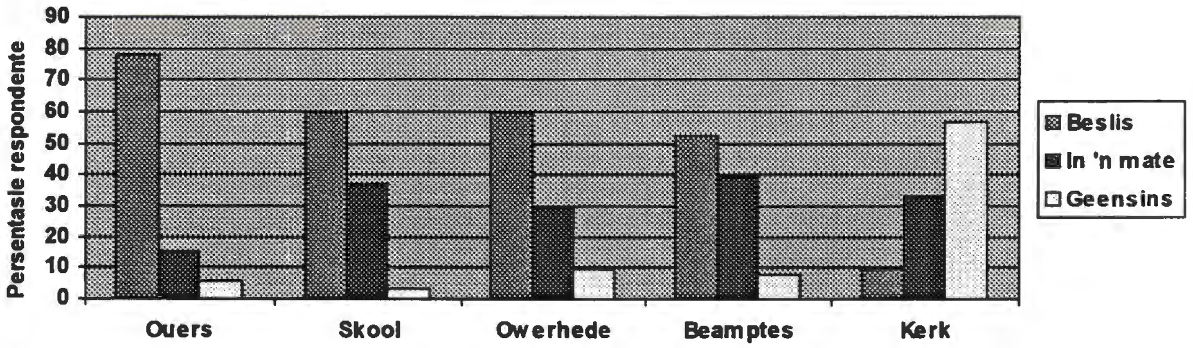
- **Intermediêre fase**

Figuur 5.32 Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die intermediêre fase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is



Die meerderheid onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die intermediêre fase beweer dat die ouers, die skool en verkeersveiligheidsowerhede "beslis" en verkeersbeamptes en die kerk "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk figuur 5.32). Dieselfde tendens is ten opsigte van graad 0-onderwysers gemerk (vergelyk figuur 5.28). Hierteenoor is onderwysers betrokke by die begrondingsfase van mening dat verkeersbeamptes "beslis" en die kerk "in 'n mate" 'n verantwoordelikheid ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding het (vergelyk tabel 5.38). In die lig hiervan kan dit gestel word dat onderwysers betrokke by al die skoolfases die mening huldig dat die ouers, skool en verkeersveiligheidsowerhede "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is.

Figuur 5.33 Ouers van leerders in die intermediêre fase se mening in verband met wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is



Dit blyk uit figuur 5.33 dat die meerderheid ouers van leerders in die intermediêre fase die mening huldig dat die ouers, skool, verkeersveiligheidsowerhede en verkeersbeamptes "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Die meerderheid ouers (56.9 %) van leerders in die intermediêre fase is dit eens dat die kerk "geensins" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie.

Tabel 5.39 Gemiddelde respons van ouers en onderwysers van leerders in die intermediêre fase in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is

Verantwoordelike party	Gemiddelde respons		Verklaring van gemiddelde respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Die ouers	1.14	1.30	Beslis	Beslis
Die skool	1.49	1.43	Beslis	Beslis
Verkeersveiligheids-owerhede	1.52	1.50	In 'n mate	In 'n mate
Verkeersbeamptes	1.90	1.55	In 'n mate	In 'n mate
Die kerk	2.24	2.47	In 'n mate	In 'n mate

Die gemiddelde respons in verband met wie vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, dui daarop dat onderwysers en ouers van leerders in die intermediêre fase meen dat die ouers en die skool "beslis" daarvoor verantwoordelik is (vergelyk tabel 5.39). Hierdie opvatting stem ooreen met dié van onderwysers en ouers van leerders in graad 0 en die begrondingsfase (vergelyk tabel 5.37, 5.38).

Onderwysers gemoeid met onderrig van graad 0-leerders asook onderwysers en ouers van leerders in die begrondingsfase dui aan dat verkeersveiligheidsowerhede "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Onderwysers en ouers van leerders in die intermediêre fase asook ouers van graad 0-leerders meen dat verkeersveiligheidsowerhede "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk tabel 5.37, 5.38, 5.39).

Die bovermelde bevinding dat die ouers en die skool "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, word in die literatuurstudie bevestig waar dit gestel word dat verkeersveiligheidsopvoeding as die primêre taak van die ouers (vergelyk 3.5) beskou word en dat onderwysers as sekondêre opvoedingsinstansie onmisbaar ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding is (vergelyk 3.4).

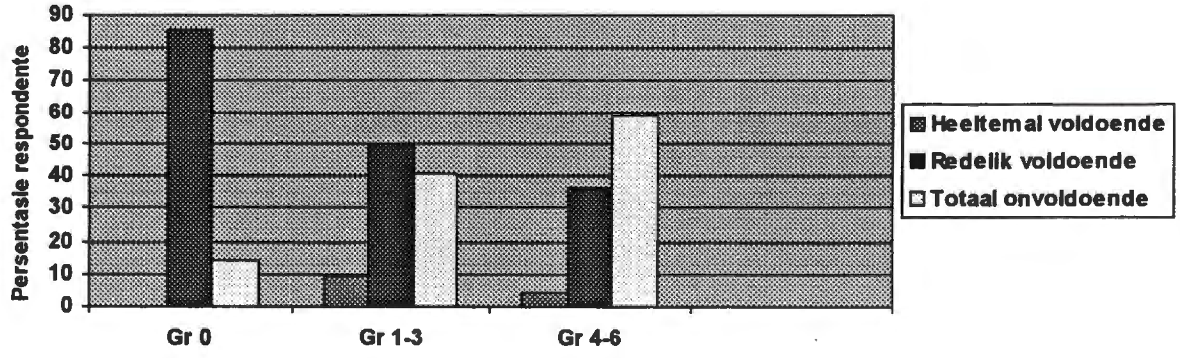
Alle onderwysers en ouers (vergelyk tabel 5.37, 5.38, 5.39) met uitsondering van onderwysers betrokke by leerders in die begrondingsfase (vergelyk tabel 5.38) toon aan dat verkeersbeamptes "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die begrondingsfase meen dat verkeersbeamptes "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is. Die gemiddelde respons (1.39) blyk daarop te dui dat dit aan die "in 'n mate"-afleier grens. Op grond hiervan kan dit aanvaar word dat die meerderheid onderwysers en ouers van leerders in al die skoolfases van mening is dat verkeersbeamptes "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is.

In aansluiting by die bovermelde word dit in die literatuurstudie aanbeveel dat verkeersveiligheidsowerhede en/of verkeersveiligheidsbeamptes skole moet besoek in 'n poging om hulp aan onderwysers in die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding te verleen (vergelyk 4.4). Hieruit volg dat verkeersveiligheidsbeamptes in 'n mindere mate as die ouers en die skool vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is.

Die gemiddelde respons van onderwysers en ouers van graad 0-leerders dui daarop dat die kerk "geensins" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie (vergelyk tabel 5.37). Hierteenoor huldig onderwysers en ouers van leerders in die primêre skool die mening dat die kerk "in 'n mate" daarvoor verantwoordelik is.

5.5.26 Respondente se beskouing insake die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk

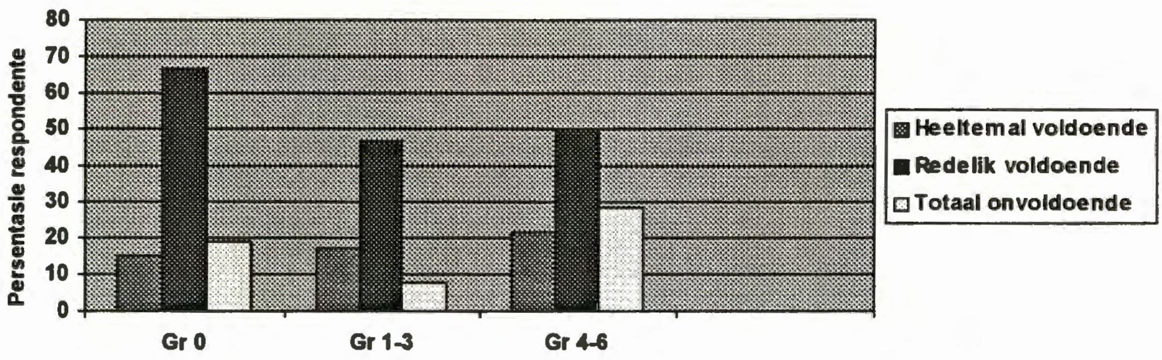
Figuur 5.34 Onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk



Volgens figuur 5.34 kom die hoogste frekwensie by onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in graad 0 en die begrondingsfase wat meen dat die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk "redelik voldoende" is, voor.

Die meerderheid onderwysers betrokke by die intermediêre fase meen dat die huidige praktyk "totaal onvoldoende" is. Geen onderwysers in graad 0 meen dat die huidige praktyk "heeltemal voldoende" is nie terwyl die kleinste persentasie onderwysers in die begrondings- en intermediêre fase van mening is dat die huidige praktyk "heeltemal voldoende" is.

Figuur 5.35 Ouers van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk



Figuur 5.35 toon aan dat die meerderheid ouers van leerders in al die betrokke skoolfases die mening huldig dat die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk "redelik voldoende" is. Die hoogste frekwensie in hierdie verband is by graad 0-onderwysers (66.67 %) aangetref waarna onderwysers in die intermediêre fase (50.47 %) volg. Die laagste frekwensies met betrekking tot graad 0 en die intermediêre fase is ten opsigte van die "heeltemal voldoende"-afleier aangetref. Die laagste frekwensie met betrekking tot die begrondingsfase is ten opsigte van die "totaal onvoldoende"-opsie getoon. Vervolgens word die gemiddelde response soos deur ouers en onderwysers van leerders in die preprimêre en primêre skoolfases geresponeer, vermeld.

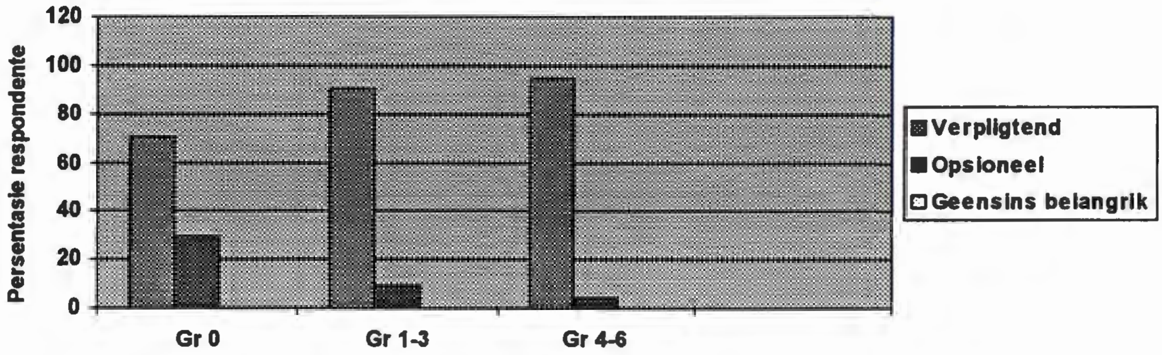
Tabel 5.40 Gemiddelde respons met betrekking tot respondente se beskouing insake die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in skole

Skoolfase	Gemiddelde respons		Verklaring van respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Graad 0	2.14	2.04	Redelik voldoende	Redelik voldoende
Begrondingsfase	2.32	2.19	Redelik voldoende	Redelik voldoende
Intermediêre fase	2.55	2.07	Totaal onvoldoende	Redelik voldoende

Tabel 5.40 toon aan dat onderwysers en ouers in al die fases met uitsondering van onderwysers in die intermediêre fase die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in skole as "redelik voldoende" beskryf. Onderwysers gemoeid met die intermediêre fase beskryf die huidige praktyk as "totaal onvoldoende".

5.5.27 Respondente se beskouing insake die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk

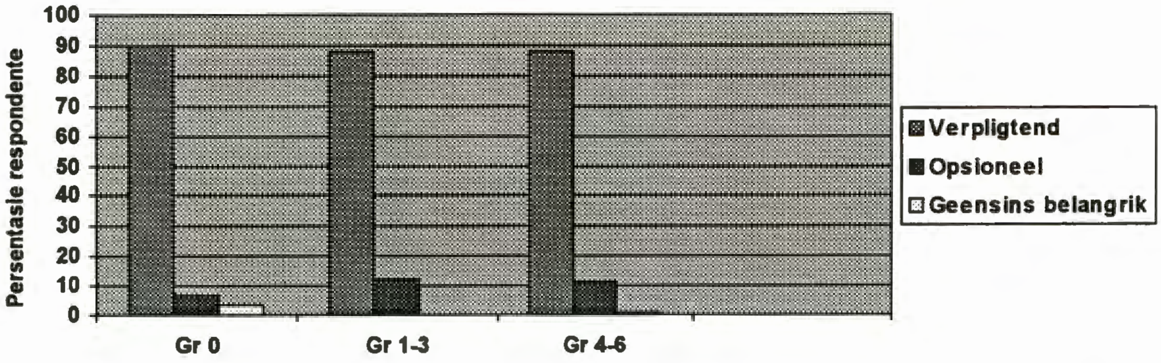
Figuur 5.36 Onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk



Die meerderheid onderwysers in al die skoolfases is van mening dat die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk "verpligtend" behoort te wees. Dit is veral onderwysers in primêre skole wat hieraangaande sterk standpunt inneem. In hierdie verband word responskoerse van 90.91 % en 95.45 % van onderwysers in onderskeidelik die begrondings- en intermediêre fase vermeld. Geen onderwyser in enige van die betrokke skoolfases toon aan dat verkeersveiligheidsopvoeding "geensins belangrik" is nie (vergelyk figuur 5.36).

Op grond van hierdie konsensus kan dit gemeld word dat onderwysers van preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik dit eens is dat verkeersveiligheidsopvoeding vir alle leerders "verpligtend" behoort te wees.

Figuur 5.37 **Ouers van leerders in die verskillende skoolfases se mening aangaande die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk**



Dit volg uit figuur 5.37 dat die meerderheid ouers van leerders in preprimêre en primêre skole van mening is dat die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk verpligte verkeersveiligheidsopvoeding inhou. 89.66 % ouers van graad 0-leerders en 87.96 % ouers van leerders in die begrondings- en intermediêre skoolfases huldig hierdie mening. Vergeleke met figuur 5.36 kan dit gestel word dat dieselfde tendens aan die orde is, te wete dat die meerderheid ouers asook onderwysers van leerders in al die betrokke skoolfases aantoon dat die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk na verpligte verkeersveiligheidsopvoeding streef.

Die bestudering van kurrikula van 'n verskeidenheid lande het aan die lig gebring dat verkeersveiligheidsopvoeding in die meeste lande as 'n selfstandige leerprogram en andersyds deur middel van integrering aangebied word. Hierdie gegewe impliseer dat dit 'n verpligte komponent van die skoolkurrikulum is. Daar is aanbeveel dat verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrika op 'n geïntegreerde wyse aangebied behoort te word wat die insluiting daarvan in die skoolkurrikulum vereis (vergelyk 4.4).

Tabel 5.41 **Gemiddelde respons met betrekking tot respondente se beskouing insake die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in skole**

Skoolfase	Gemiddelde respons		Verklaring van respons	
	Onderwysers	Ouers	Onderwysers	Ouers
Graad 0	1.28	1.14	Verpligtend	Verpligtend
Begrondingsfase	1.09	1.12	Verpligtend	Verpligtend
Intermediêre fase	1.05	1.13	Verpligtend	Verpligtend

Die verwagting is reeds hierbo (vergelyk figuur 5.36, 5.37) gestel dat die meerderheid ouers en onderwysers van leerders in al die betrokke skoolfases verpligte verkeersveiligheidsopvoeding voorstaan. Hierdie verwagting word in tabel 5.41 bevestig deurdat die gemiddelde respons van alle respondente daarop dui dat die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk na "verpligte" verkeersveiligheidsopvoeding verwys.

5.5.28 Algemene opmerkings deur respondente

Op die onderskeie vraelyste is ruimte gelaat vir algemene opmerkings. Van die opmerkings is onder meer die volgende:

- **Onderwysers van graad 0-leerders**

Vier respondente versoek dat verkeersveiligheidsopvoeding op 'n gereelde basis intensief herhaal moet word aangesien dit "ontsettend belangrik" vir leerders is.

- **Ouers van graad 0-leerders**

Een respondent spreek die wens uit dat hierdie vraelys mag lei tot die implementering van verkeersveiligheidsopvoeding as verpligte leerprogram in alle skole.

- **Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die begrondingsfase**

Die volgende opmerkings word gemaak:

- "Verkeersveiligheidsopvoeding moet op die skoolrooster verskyn."
- "Verkeersveiligheidsopvoeding moet aan leerders in alle grade onderrig word."
- "Programme by skole sal verwelkom word."
- "Die insette van verkeersveiligheidsowerhede sal verwelkom word."

- **Ouers van leerders in die begrondingsfase**

Ouers van leerders in die begrondingsfase merk die volgende ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding op:

- Negentien respondente meen dat verkeersveiligheidsopvoeding as verpligte leerprogram in skole geïmplementeer moet word.
- Twee respondente lewer 'n ernstige pleidooi aangesien hulle "kinders se lewens van verkeersveiligheidsopvoeding afhang" en dat verkeersveiligheidsopvoeding van "kardinale belang vir die oorlewing van ons kinders" is.
- 'n Respondent versoek dat praktiese oefeninge op 'n gereelde grondslag deel van verkeersveiligheidsopvoeding moet vorm.

- **Onderwysers betrokke by die onderrig van leerders in die intermediêre fase**

Die onderhawige is deur respondente opgemerk:

- Ses respondente meld dat verkeersveiligheidsopvoeding as deel van onderwysersopleiding in sodanige kurrikula moet voorkom.
- Leerders behoort ten minste een keer per week aan verkeersveiligheidsopvoeding blootgestel te word aangesien hulle elke dag daarmee gekonfronteer word.
- Sewe respondente meen dat verkeersveiligheidsopvoeding 'n verpligte leerprogram in alle skole moet wees.

- **Ouers in die intermediêre fase**

- Een-en-dertig respondente versoek dat verkeersveiligheidsopvoeding in die skoolkurrikulum opgeneem moet word.
- Een respondent dui op die belangrikheid van praktiese oefeninge na afloop van teoretiese lesse.
- Dit word deur vier respondente gestel dat die ouers, die skool en verkeersowerhede moet meewerk ten einde verkeersveiligheidsopvoeding te bewerkstellig.

5.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk was die navorsingsontwerp, data-insamelingstegnieke asook die interpretering van data aan die orde.

Die navorsingsontwerp is aan die hand van die vraelys as meetinstrument bespreek. Die konstruksie van die vraelys asook administratiewe prosedures wat tydens die insameling van inligting aangewend is, is uiteengesit. Die wyse waarop die loodsondersoek uitgevoer is, is ook vermeld. Vervolgens is 'n uiteensetting van die samestelling van die studiepopulasie gegee. Daar is ook aangetoon van watter statistiese tegnieke en prosedures gebruik gemaak is om die empiriese ondersoek uit te voer. Knelpunte wat tydens die navorsing ervaar is, is vermeld.

Data wat met behulp van die vermelde meetinstrument ingesamel is, is gerapporteer en geïnterpreteer. Die resultate wat hieruit spruit is in verband met die literatuurstudie in hoofstuk 3 en 4 gebring.

HOOFSTUK SES

SAMEVATTENDE SLOTBESKOUING, BEVINDINGE EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

Die doel met hierdie studie was daarop gerig om 'n uitkomsgerigte kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding wat tydens formele preprimêre en primêre onderwyssituasies gebruik kan word, na te vors en te ontwikkel of saam te stel. Aan die hand van die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding sal onderwysers 'n bydrae lewer om jong padgebruikers met relevante kennis, vaardighede en positiewe gesindhede jeens padgebruik toe te rus sodat nie net verkeersharmonie en naasteliefde daardeur bewerk word nie, maar andersyds ook ter bewerkstelliging van 'n afname in botsingskoerse op Suid-Afrikaanse paaie.

Hierdie hoofstuk maak voorsiening vir 'n samevattende slotperspektief insake die resultate van die ondersoek wat gevolgtrekkings uit enersyds die literatuurstudie en andersyds die empiriese ondersoek insluit.

Daar sal gepoog word om verbande te lê tussen die bestaande verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk soos dit tans daar uitsien en die ideale praktyk. Die vernaamste bevindinge waartoe gedurende die ondersoek gekom is, sal aangetoon en uitgelig word. Aanbevelings met betrekking tot voorgestelde leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding met betrekking tot die preprimêre en primêre skoolfase sal weergegee word om sodoende aan te toon dat die navorsing in sy doel geslaag het. Die eindresultaat is dus 'n samevatting van moontlike leerinhoud wat, in die lig van die bevindinge, as geskikte leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding met betrekking tot 'n bepaalde skoolfase beskou kan word. Hierdie aanbevelings behoort daadwerklik mee te help om die huidige verkeersveiligheidskrisis te verlig, alhoewel ander moontlike oorsake ook aangespreek behoort te word.

Benewens die bovermelde sal riglyne ter verbetering van die huidige praktyk aan die hand van 'n gestruktureerde kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding neergelê word. Ten slotte sal bepaalde aanbevelings met betrekking tot verdere navorsing wat uit hierdie studie mag spruit, gemaak word.

6.2 SAMEVATTING

Hoofstuk 1 is gewy aan die huidige krisis en problematiek wat tans op Suid-Afrikaanse paaie aan die orde is. Die probleemstelling wat tot hierdie ondersoek aanleiding gegee het, is beredeneer. Probleemvrae wat uit die probleemstelling spruit en waarom die navorsing wentel, is vermeld (vergelyk 1.2). Na aanleiding hiervan is navorsingsdoelwitte wat vir die doel van hierdie studie geld, uitgelig (vergelyk 1.3.2). Navorsingsmetodes aan die hand waarvan die ondersoek sou plaasvind (vergelyk 1.4), is verduidelik waarna 'n tentatiewe hoofstukindeling gemaak is (vergelyk 1.6).

Die teoretiese begronding wat hierdie studie onderlê, is in hoofstuk 2 bespreek. Daar is onder meer teoreties besin aangaande terme wat in die titel voorkom (vergelyk 2.2, 2.3.5, 2.3.8). 'n Aantal verwante en tersaaklike begrippe wat as vertrekpunt vir die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding dien, het ter sprake gekom in 'n poging om 'n vaste fondament vir die verdere verloop van die studie te verseker (vergelyk 2.3). Die elemente van 'n kurrikulum (vergelyk 2.4) en 'n aantal kurrikulummodelle (vergelyk 2.5) is ook bespreek. Tesame hiermee het beskouinge en interpretasies ten opsigte van uitkomsgerigte onderwys, Kurrikulum 2005 (vergelyk 2.7) en die Nasionale Kwalifikasie Raamwerk (vergelyk 2.7.4) ter sprake gekom. Inligting wat in hierdie hoofstuk ingewin is, het daartoe bygedra om 'n uitkomsgerigte kernkurrikulum aan die hand van vasgestelde beginsels en kriteria vir kurrikulumontwikkeling te ontwerp.

In hoofstuk 3 is die teikengroep betrokke by verkeersveiligheidsopvoeding binne die grense van hierdie ondersoek ontleed. Die verskillende leerdergroeperinge (vergelyk 3.2) asook die verskillende kategorieë padgebruikers met betrekking tot die teikengroep (vergelyk 3.7) is aan die hand van bepaalde ontwikkelingskenmerke en dienooreenkomstige beperkings bespreek (vergelyk 3.3). Die taak van die skool (vergelyk 3.4) asook dié van die ouers (vergelyk 3.5) met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding is onder die soeklig geplaas. Ten slotte is die noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding (vergelyk 3.6) beredeneer.

Verkeersveiligheidsopvoeding in Suider-Afrika en enkele oorsese lande is in hoofstuk 4 bestudeer. Die kurrikula van veertien lande (vergelyk 4.2) asook dié van Suid-Afrika (vergelyk 4.3) is in terme van die elemente van die kurrikulumproses ontleed. In 'n samevattende vergelyking (vergelyk 4.4) is onder meer gemeenskaplike doelstellings en temas uitgelig. Hierdie temas is met temas wat deur respondente in vraelyste geprioritiseer is, vergelyk en in verband gebring ten einde 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding daar te stel.

In hoofstuk 5 is verslag gelewer aangaande die resultate van die empiriese ondersoek wat onderneem is. Die doel hiermee was om, soos reeds vermeld is, die mate waarin gemeenskaplike temas in die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk in die formele onderwyssituasie hanteer word, vas te stel (vergelyk 5.5.10). Hierbenewens het 'n kort bespreking gevolg aangaande onder meer die mate waarin onderwysers media tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik (vergelyk 5.5.6, 5.5.10), die stand en aard van die huidige asook ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk tuis asook in skole (vergelyk 5.5.7, 5.5.8, 5.5.9, 5.5.11, 5.5.13, 5.5.17, 5.5.24, 5.5.26, 5.5.27), die mate van kennis met betrekking tot beperkings wat kinders in verkeersituasies mag ervaar waaroor ouers en onderwysers beskik (vergelyk 5.5.15, 5.5.20), kinders se blootstelling aan verkeersituasies (vergelyk 5.5.18, 5.5.21, 5.5.22), die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding (vergelyk 5.5.24) asook wie vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk 5.5.25).

6.3 BEVINDINGE

6.3.1 Bevindinge na aanleiding van die literatuurstudie

Ten opsigte van die eerste navorsingsdoelwit (vergelyk 1.3.2), te wete die omskrywing van die begrippe "kurrikulum", "kurrikulering" en "verkeersveiligheidsopvoeding" is die volgende bevind:

- Die begrip "kurrikulum" kan as 'n beplande, formele, offisiële leer- en onderrigprogram wat onder begeleiding van die skool plaasvind en waarin ordelike temas voorkom wat bepaalde leerervarings en –resultate tot gevolg het, omskryf word. 'n Kurrikulum sluit kurrikulêre asook buite-kurrikulêre aktiwiteite wat respektiewelik gedurende en na afloop van die skooldag plaasvind, in. Vir die doel van hierdie studie is alle kurrikulêre én buite-kurrikulêre aktiwiteite essensieel aangesien die sogenaamde "verborge" kurrikulum onder meer die vorming van gesindhede wat vir verkeersveiligheidsopvoeding van belang is, insluit. Kurrikulêre aktiwiteite verwys weer na gestruktureerde verkeersveiligheidstemas vir die afsonderlike skoolfases. Dit is dus nie net beplande leer wat ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding geld nie, maar veral ook onbeplande, opsionele en informele leer (vergelyk 2.2).
- "Kurrikulering" is onmisbaar in die daarstel van 'n kurrikulum aangesien hierdie begrip na die aksies en handelinge waardeur 'n kurrikulum tot stand kom, verwys. "Kurrikulering" wat onder meer na kurrikulumontwikkeling, -implementering en –evaluering verwys, geskied aan die hand van vasgestelde en erkende kriteria (vergelyk 2.3.1). Vir die daarstel van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vind "kurrikulering" aan die hand van bepaalde beginsels wat in die elemente van 'n kurrikulum vergestalt word, plaas. Dit is ook bevind dat kontinue hersiening van 'n kurrikulum van kardinale belang ten opsigte van die relevansie daarvan is.

- In 'n poging om die begrip "verkeersveiligheidsopvoeding" te definieer, is bevind dat die literatuur slegs "algemene" omskrywings hieraangaande bied. Spesifieke omskrywings van dié term kom slegs in 'n minimale aantal bronne voor. Ten spyte van die vermelde problematiek is dit bevind dat "verkeersveiligheidsopvoeding" na lewensnoodsaaklike toerusting waarop elke padgebruiker vanaf die vroegste moontlike ontwikkelingsfase aanspraak maak, verwys. Hierdie toerusting sluit onder andere kennis aangaande verkeersreëls en – regulasies, relevante vaardighede tesame met die vermoë om dit korrek toe te pas asook 'n positiewe gesindheid jeens padgebruik in. "Verkeersveiligheidsopvoeding" toon 'n lewenslange leerkarakter wat na beskawingsmondigheid, verkeersvolwassenheid en ongeluksvrye verkeersdeelname streef (vergelyk 2.3.8.4).

Met betrekking tot die tweede navorsingsdoelwit, naamlik om 'n verskeidenheid kurrikulummodelle vir verkeersveiligheidsopvoeding te ontleed ten einde 'n Suid-Afrikaanse kurrikulummodel vir verkeersveiligheidsopvoeding te ontwikkel, is 'n werkwyse gevolg waar kurrikulummodelle met verwysing na die elemente van 'n kurrikulum in die algemeen, dog ook meer spesifiek kurrikula vir Verkeersveiligheidsopvoeding ontleed is. Die onderhawige is bevind:

- Die elemente van 'n kurrikulum oftewel die kurrikulumfases figureer interafhanklik van mekaar en kruisbeïnvloeding blyk uit die sikliese gang aanwesig te wees (vergelyk 2.4). Die kurrikulumelemente wat vir die doel van hierdie ondersoek geld, is die situasie-analise, formulering van doelstellings, die seleksie en organisasie van bepaalde verkeersveiligheidsopvoedingstemas, onderrig-leerervarings en die evalueringsproses. Vraelyste en 'n literatuurstudie met betrekking tot die ontleding van die teikengroep en die teoretiese begronding aangaande wat 'n kurrikulum werklik is, vorm deel van die situasie-analise (vergelyk 2.4.1). Doelstellings word na aanleiding van enersyds bevindinge uit vraelyste en andersyds uit 'n vergelykende studie tussen 'n verskeidenheid kurrikula vir Verkeersveiligheidsopvoeding geformuleer (vergelyk 2.4.2, 6.4). Op grond van bevindinge na aanleiding van die literatuurstudie en response op vraelyste is bepaalde temas vir die verskillende skoolfases geselekteer (vergelyk 2.4.3, 6.5) wat tot onderrig-leerervarings in die werklike klaskamersituasie sal lei (vergelyk 2.4.4). Riglyne aangaande die evaluering van verkeersveiligheidsopvoeding word onder meer in die aanbeveling dat praktiese oefeninge teoretiese kennisontsluiting moet opvolg, vergestalt (vergelyk 2.4.5, 6.4).

- Verkeersveiligheidsopvoeding figureer prominent in die leerarea, Lewensoriëntering, binne die spektrum van Kurrikulum 2005. Die intra-integrale karakter van uitkomsgerigte onderwys bemoontlik die integrering van verkeersveiligheidsopvoeding egter in alle leerprogramme (vergelyk 2.7.5).

Uitkomsgerigte onderwys en die lewenslange leerkarakter daarvan is onder meer gerig op die vorming van hoëkwaliteit-landsburgers. Die implikasie hiervan is dat verkeersveiligheidsopvoeding in Kurrikulum 2005 'n regmatige plek gegun moet word (vergelyk 2.7.6).

- In België (vergelyk 4.2.2.1), Oostenryk (vergelyk 4.2.4.1), Denemarke (vergelyk 4.2.5.1), Spanje (vergelyk 4.2.7.1), Frankryk (vergelyk 4.2.8.1), Israel (vergelyk 4.2.10.1), Nieu-Seeland (vergelyk 4.2.11.1) en Japan (vergelyk 4.2.13.1) vind verkeersveiligheidsopvoeding langs die weg van 'n offisiële kurrikulum plaas. Daar is egter ook lande soos die Verenigde Koninkryk, Duitsland en Nederland wat nie oor 'n offisiële kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding beskik nie. In hierdie gevalle vind verkeersveiligheidsopvoeding aan die hand van 'n onoffisiële kurrikulum plaas (vergelyk 4.4). Verkeersveiligheidsopvoeding langs die weg van 'n offisiële kurrikulum blyk die ideaal te wees – 'n gegewe wat hierdie studie noodsaak.

- Suid-Afrika beskik oor 'n kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir die primêre skoolfase met uitsondering van graad 5 waarvoor daar in die bestaande kurrikulum nie voorsiening gemaak word nie (vergelyk 4.3.4, 1.2). Dit is egter reeds in die aanvangshoofstuk vermeld dat dit wil voorkom asof hierdie kurrikulum nie in skole gebruik word nie. Om hierdie rede is die hersiening van dié kurrikulum essensieel en die ondersoek na die relevansie van die huidige kurrikulum en die identifisering van temas wat in die kurrikulum behoort te manifesteer, onmisbaar. 'n Kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in graad 0 is nie beskikbaar nie en is opsigself as 'n groot leemte geïdentifiseer aangesien die lewenslange leerkarakter van verkeersveiligheidsopvoeding onder meer hierdeur gekortwiek word (vergelyk 4.3.4).

- Die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding vir die duur van die primêre skoolfase strek in die meeste lande vanaf tien tot veertig lesure. Hiertydens word verkeersveiligheidsopvoeding enersyds as 'n selfstandige leerprogram aangebied en andersyds in 'n verskeidenheid leerprogramme geïntegreer (vergelyk 4.4). As gevolg van die huidige onsekerheid rondom die implementering van Kurrikulum 2005 wat 'n hindernis in die weg van verkeersveiligheidsopvoeding is, word dit aanbeveel dat verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrikaanse skole in alle bestaande leerprogramme geïntegreer word (vergelyk 4.3.4).

- In die meeste lande blyk die rol wat buite-instansies met betrekking tot hulpverlening tydens verkeersveiligheidsopvoeding speel, van onskatbare waarde te wees. Die taak van die onderwyser word hierdeur aansienlik vergemaklik. Op grond hiervan is bevind dat verkeersveiligheidsbeamptes skole in Suid-Afrika op uitnodiging van onderwysers behoort te besoek ten einde die taak van die onderwyser te verlig (vergelyk 4.4).

- Dit is veral in lande soos Japan (vergelyk 4.2.13.1) en die Verenigde Koninkryk (vergelyk 4.2.1.1) dat die lewenslange leerkarakter van verkeersveiligheidsopvoeding wat op karakteropvoeding dui, duidelik blyk. Hieruit spruit die opvatting dat verkeersveiligheidsopvoeding na skoolvoltooiing steeds voortgesit moet word (vergelyk 4.4).

- Die gemeenskaplike oorkoepelende doelstelling met verkeersveiligheidsopvoeding blyk in die meeste lande die ontsluiting van kennis, die aanleer van verkeersvaardighede en die aankweek van 'n positiewe houding en verantwoordelikheidsin jeens padgebruik te wees (vergelyk 4.4).

- Temas wat in kurrikula voorkom, toon 'n progressiewe karakter in die sin dat dieselfde temas in verskillende skoolfases onderrig word, dog op 'n hoër kognitiewe vlak en in fyner besonderhede. Temas word op grond van die teikengroep se ontwikkelingsniveau en dienooreenkomstige beperkings, ouderdom en padgebruikersrol(le) geselekteer. Daar is bevind dat temas wat langs hierdie weg geïdentifiseer is, die mees essensiële aspekte aangaande verkeersveiligheid aanspreek (vergelyk 4.4).

- Kurrikula van bykans al veertien lande wat bestudeer is, dui gemeenskaplik op drie basiese temas, te wete die drie relevante padgebruikersrolle wat tydens die preprimêre en primêre skoolfase beklee word: voetganger, fietsryer en passasier (vergelyk 4.4).

- Gemeenskaplike temas wat in die kurrikula van die meeste lande voorkom, is in die voorafgaande gelys (vergelyk 4.4). Hierdie temas sal met temas wat deur respondente in vraelyste geprioritiseer is, gekombineer word. Prioritisering vind op grond van die blootstelling van die jong padgebruiker aan bepaalde verkeersituasies asook langs die weg van die mate van opvoeding met betrekking tot die hantering van sodanige situasies plaas. Voorgestelde leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase sal as uitkoms hiervan as aanbeveling dien.

- 'n Stelsel van sogenaamde "kontakonderwysers" is onder meer in België (vergelyk 4.2.2.1), Denemarke (vergelyk 4.2.5.1) en Estonia (vergelyk 4.2.6.1) aan die orde. In Nederland bestaan 'n netwerk van "verkeersouers" met dieselfde doel en funksie as die eersgenoemde. Hierdeur is onderwysers en ouers direk by verkeersveiligheidsopvoeding betrokke en ander onderwysers en ouers word noodwendig hierdeur betrek en van raad bedien. Hierdie netwerk blyk effektief in die bevordering van verkeersveiligheidsopvoeding te wees. Suid-Afrika beskik nie oor 'n dienooreenkomstige stelsel nie (vergelyk 4.4).

- Benewens die bovermelde stelsel blyk verkeersveiligheidsopvoeding wat by "Children's Traffic Clubs" wat in onder andere die Verenigde Koninkryk (vergelyk 4.2.1.1), Zimbabwe (vergelyk 4.2.3.1), Oostenryk (vergelyk 4.2.4.1), Spanje (vergelyk 4.2.7.1) en Japan (vergelyk 4.2.13.1) aan jong padgebruikers gebied word, 'n onmisbare rol te speel. Hierdie opvoedingsprogramme komplementeer die verkeersveiligheidsopvoeding wat in skole aan leerders gebied word. "Children's Traffic Clubs" betrek nie net jong padgebruikers nie, maar ouers word ook aangaande verkeersveiligheid as sulks en verkeersveiligheidsopvoeding bewus gemaak (vergelyk 4.4).

- Die aanbieding van fietsryopvoeding en –opleiding vind in die meeste lande vanaf ouderdom nege jaar plaas. Dit blyk dat fietsryopvoeding, wat meer teoreties van aard is, fietsryopleiding, dit wil sê praktiese werksessies met verwysing na fietsryvaardighede, vooraf behoort te gaan (vergelyk 4.4).

- Die klem is deurgaans op praktiese werksessies en oefeninge na afloop van teoretiese lesse in verkeersveiligheidsopvoeding. Die ideaal is dat jong padgebruikers werklike verkeerservaring deur middel van praktiese oefeninge in die verkeersituasie sal opdoen. Hierdeur word onder meer die gebrek aan werklike verkeerservaring wat jong padgebruikers se kwesbaarheid insake verkeersdeelname verhoog, beperk (vergelyk 4.4).

- Die rol van die skolierpatrollie word in kurrikula van die Verenigde State van Amerika (vergelyk 4.2.9.3), Nieu-Seeland (vergelyk 4.2.11.3) en Suid-Afrika (vergelyk 4.3.3) aangetoon. Alhoewel dit in die praktyk van 'n verskeidenheid ander lande voorkom, word dit nie noodwendig in kurrikula vermeld nie (vergelyk 4.4). Die waarde van die skolierpatrollie mag egter nie om hierdie rede misken word nie.

- Temas wat slegs by uitsondering in een of enkele lande voorkom en waardevol ten opsigte van Suid-Afrikaanse omstandighede blyk te wees, is onder meer die volgende:

    - Verenigde State van Amerika: Fietsry waar fietsryfasiliteite ontbreek (vergelyk 4.2.9.3).
    - Oostenryk: Jong padgebruikers word aangaande hulle beperkings met betrekking tot verkeersdeelname bewus gemaak (vergelyk 4.2.4.2). In hierdie verband dien dit vermeld te word dat verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme wat nie die ontwikkelingsfases en gepaardgaande beperkings van jong padgebruikers in ag neem nie, geensins geslaagd sal wees nie (vergelyk 3.2.1).

- Verenigde State van Amerika: Die gebruik van 'n kaart met inligting aangaande veilige roetes en plekke waar voetgangeroorgange, skolierpatrollies en verkeersbeamptes gevind kan word (vergelyk 4.2.9.3).
- Nieu-Seeland: Leerders word die geleentheid gegun om eie navorsingsprojekte aangaande relevante plaaslike verkeerskwessies te loods (vergelyk 4.2.11.3).
- Verenigde State van Amerika en Israel: Wyses waarop noodvoertuie ontbied word (vergelyk 4.2.9.3, 4.2.13.3).
- Nieu-Seeland en Israel: Die gevaar verbonde aan die gebruik van 'n "walkman" tydens verkeersdeelname (4.2.10.3, 4.2.11.3).
- Israel: Die gevaar verbonde aan speletjies op rolskaatse (vergelyk 4.2.10.3).
- Japan: Die aanleer van bepaalde waardes, norme en 'n vasgestelde gedragspatroon (vergelyk 4.2.10.2).
- Verenigde State van Amerika: Die gevaar verbonde aan "jaywalking" (vergelyk 4.2.9.3).

Hierdie studie poog om 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase te ontwikkel. Om hierdie rede is onderskeid tussen leerders in die ouderdomsgleuf vyf tot ses jaar, dit wil sê graad 0-leerders, en leerders in die primêre skoolfase tussen ses en twaalf jaar getref (vergelyk 3.2). Die laasgenoemde fase word weer in die begrondings- en intermediêre skoolfase onderverdeel (vergelyk 3.2.2). In die lig hiervan kan bevindinge insake die derde navorsingsdoelwit wat daarop dui dat gemeenskaplike beperkings en kenmerke van die teikengroep geïdentifiseer word en 'n profiel van die teikengroep hiervolgens saamgestel word, as volg uiteengesit word (vergelyk 1.3.2):

- Dit is bevind dat leerders vanaf vyfjarige ouderdom, dit wil sê die totale spektrum padgebruikers vir wie die kernkurrikulum geld, vir verkeersveiligheidsopvoeding ontvanklik is en deur middel van opleiding en toesig toegerus en beveilig kan word. Redes wat hierdie gegewe onderlê, is onder meer dat hierdie leerdergroepering in 'n groot mate verantwoordelikheid kan aanvaar en onafhanklik kan optree. Beperkings wat padgebruikers jonger as vyf jaar ervaar, kan hiervolgens nie aan 'n gebrek aan verkeersveiligheidsopvoeding toegeskryf word nie (vergelyk 3.2.1).

- Beperkings wat graad 0-leerders tydens verkeersdeelname ervaar, blyk die volgende te wees:

    - Kinders onder die ouderdom van ses jaar is normaalweg nie in staat om basiese verkeersoptrede soos die oorsteek van 'n straat/pad suksesvol te behartig nie (vergelyk 3.2.1).
    - Impulsiwiteit, verhoogde vitaliteit, nuuskierigheid, veranderlikheid en onvoorspelbaarheid (vergelyk 3.3.8).
    - Eiesinnigheid, hardkoppigheid en die strewe na outonomie (vergelyk 3.3.6).
    - Die lengte van die kind wat dit moeilik maak om die kind enersyds in verkeersituasies raak te sien en andersyds beperk dit die kind se gesigsveld veral waar hy 'n straat tussen geparkeerde voertuie moet oorsteek (vergelyk 3.3.1.1).
    - Die waarneming van grootte en rigting (vergelyk 3.3.1.2).
    - Die skatting van afstand en spoed (vergelyk 3.3.1.2, 3.3.2.1).
    - Gebrekkige antisipasievermoë en risiko-persepsie (vergelyk 3.3.2.1, 3.3.8).
    - Gevaarlike eksperimentering met konsepte soos spoed, krag, hoeveelheid, tyd en ruimtelike verhoudings (vergelyk 3.3.1.3).
    - 'n Gebrek aan relevante verkeersondervinding en 'n onvermoë om verkeerservaring van die verlede met toekomstige handelinge in verband te bring (vergelyk 3.3.1.1, 3.3.2.1).
    - Gebrekkige ruimtelike perseptuele vermoëns (vergelyk 3.3.1.1, 3.3.1.2).
    - Visuele blindheid en beperkte perifere visie (vergelyk 3.3.1.2).
    - Gebrekkige ouditiewe en visuele diskriminasie, - geheue asook voor- en agtergrondsonderskeiding (vergelyk 3.3.1.2).
    - Beperkte geluidsensitiwiteit veral by seuns (vergelyk 3.3.1.2).
    - Lokalisering van klank (vergelyk 3.3.1.2).
    - Gebrekkige geheue, onlogiese redenasievermoë, die onvermoë om abstrak te dink en besluitnemingsvaardighede (vergelyk 3.3.1.2, 3.3.2.1).
    - Memorisering van reëls sonder werklike insig (vergelyk 3.3.2.1).
    - Die nakoming van verkeersreëls slegs om straf te vermy en 'n beloning te ontvang (vergelyk 3.3.7).
    - Gebrekkige handdominansie (vergelyk 3.3.1.2).
    - Beperkte dieptepersepsie en driedimensionaliteit (vergelyk 3.3.1.2).
    - Egosentrisme en selfgesentreerdheid (vergelyk 3.3.2.1, 3.3.8).
    - Uitstorming as resultaat van beperkte sosiale vaardighede (vergelyk 3.3.3, 3.3.8).
    - Gebrekkige sosiale kommunikasievermoë (vergelyk 3.3.4).
    - Die afwesigheid van 'n gevestigde sosiale gewete (vergelyk 3.3.7).
    - Geneigdheid om emosies deur verdedigingsmeganismes wat fataal ten opsigte van padgebruik kan wees, te verbloem (vergelyk 3.3.5).

- Bevindinge ten opsigte van beperkings wat die leerder in die primêre skoolfase kwesbaar in verkeersituasies maak en wat om hierdie rede in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vervat behoort te word, is die volgende:

  - Impulsiwiteit veral met betrekking tot die begrondingsfase (vergelyk 3.2.2, 3.3.1.2).
  - Die gevaar om op onverantwoordelike wyse op emosionele belewinge in die verkeersituasie te reageer (vergelyk 3.3.5).
  - Egosentrisme tot op agt en/of nege jaar (vergelyk 3.3.2.2).
  - Gebrekkige sosiale vaardighede en kommunikasievermoë wat veral deur egosentrisme ondermyn word (vergelyk 3.3.3).
  - Onstabiliteit met betrekking tot die vorming van 'n gevestigde sosiale gewete (vergelyk 3.3.7).
  - Ruimtelike disoriëntasie met verwysing na die begrondingsfase (vergelyk 3.2.2, 3.3.1.2).
  - Gebrekkige visuele en ouditiewe diskriminasie, - geheue en voor- en agtergrondsonderskeiding (vergelyk 3.3.1.2).
  - Swak visuele persepsie (vergelyk 3.2.2, 3.3.1.2).
  - Visuele blindheid kom soms met betrekking tot jong padgebruikers in die begrondingsfase voor (vergelyk 3.3.1.2).
  - Beperkte perifere visie met verwysing na leerders in die begrondingsfase (vergelyk 3.3.1.2).
  - Verwarring ten opsigte van lang-afstand-sig en sig oor 'n korter afstand met betrekking tot leerders in die begrondingsfase (vergelyk 3.3.1.2).
  - Lokalisering van klank tot op agtjarige ouderdom (vergelyk 3.3.1.2).
  - Kort aandagspan en onvoldoende konsentrasievermoë veral ten opsigte van leerders in die begrondingsfase (vergelyk 3.2.2, 3.3.1.2).
  - Beperkte geheue, redeneringsvermoë met spesifieke verwysing na transduktiewe redenering, sentrering en onomkeerbaarheid asook besluitnemingsvaardighede veral in krisissituasies (vergelyk 3.3.1.2, 3.3.2.2).
  - Beperkte vermoë om verkeerstekens na behore te interpreteer (vergelyk 3.2.2).
  - Rigiede toepassing van verkeersreëls sonder dat werklike insig getoon word (vergelyk 3.3.2.2).
  - Beperkte begrip met betrekking tot verkeersterminologie tot op tienjarige ouderdom (vergelyk 3.3.2.1).
  - Gebrekkige handdominansie kan soms tot aan die begin van die intermediêre fase voortduur (vergelyk 3.3.1.2).

- Die relasie tussen spoed en afstand word eers vanaf die tiende en elfde lewensjaar begryp (vergelyk 3.3.1.2).
- Gebrekkige geïntegreerde berekening van spoed, afstand, gevaar en tyd (vergelyk 3.3.2.2).
- Gebrekkige antisipasievermoë (vergelyk 3.3.2.2).
- Eksperimentering met toename in krag, verhoogde vitaliteit en selfvertroue (vergelyk 3.3.1.3).

- Dit is voorts bevind dat verkeersveiligheidsopvoeding primêr as die taak van die ouers beskou word. As gevolg van bepaalde eise wat aan ouers gestel word, word die uitvoering van hulle opvoedingsverpligtinge wat verkeersveiligheidsopvoeding insluit, gekortwiek. Tesame hiermee beskik die meerderheid ouers nie oor die nodige kennis en vaardighede om verkeersveiligheidsopvoeding na behore te bevorder nie en daarom word die skool as 'n sekondêre opvoedingsinstansie hiermee getaak (vergelyk 3.4). Ten spyte hiervan sal ouers altyd 'n taak, verantwoordelikheid en roeping hieraangaande hê en behoort verkeersveiligheidsopvoeding nie slegs aan skole en onderwysers oorgelaat te word nie (vergelyk 3.5).

- Die taak van die skool met betrekking tot verkeersveiligheidsopvoeding sluit die opvoeding van die leerder in totaliteit in. Al die fasette van padgebruik wat onder meer die ontsluiting van relevante kennis, toepaslike vaardighede, positiewe gesindhede en 'n verantwoordelikheidsin jeens verkeersdeelname insluit, is ter sprake (vergelyk 3.4). Hierdeur sal elke jong padgebruiker as totaliteitswese die geleentheid gegun word om 'n sinvolle bydrae ter bevordering van verkeersharmonie op Suid-Afrikaanse paaie te lewer.

- Benewens die taak van die skool om leerders met die nodige teoretiese kennis aangaande veilige padgebruik toe te rus, is onderwysers ook getaak met praktiese oefeninge en toepassings in die werklike verkeersituasie. Leerders moet dus gelei word om die leerinhoud nie net te "ken" nie, maar ook handelend te oefen (vergelyk 3.4).

- In die lig van die bogenoemde kan dit gestel word dat die taak van die onderwyskorps verder as blote vakonderrig strek. Dit word van onderwysers verwag om verkeersveiligheidsopvoeding op 'n gereelde basis in alle bestaande leerprogramme te integreer, om kragte met toepaslike verkeersveiligheidsinstansies soos streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie saam te snoer, om deurentyd 'n navolgenswaardige voorbeeld vir jong padgebruikers te stel en om as rolmodel insake die uitlewing van 'n positiewe houding jeens verkeersdeelname te dien (vergelyk 3.4).

- Ten slotte is bevind dat 'n toename in ouderdom en ontwikkeling 'n toename in padgebruikersrolbekleding bewerkstellig. Verkeersveiligheidsopvoeding moet nie slegs vir huidige padgebruikersrolle nie, maar ook vir toekomstige rolbekleding voorsiening maak. Jong padgebruikers moet deur middel van opvoeding in verkeersveiligheid gelei word om verskillende padgebruikersrolle te onderskei, maar ook om die relasie daartussen na behore te begryp. Die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding moet derhalwe reeds in die preprimêre en primêre skoolfase toekomstige padgebruikersrolbekleding aanspreek (vergelyk 3.7).

Die laaste navorsingsdoelwit stel die identifisering van temas ooreenkomstig die teikengroepontleding in die vooruitsig (vergelyk 1.3.2). Die temas wat deur middel van die literatuurstudie (vergelyk hoofstuk 3 en 4) geïdentifiseer is, sal met bevindinge uit die praktyknavorsing vergelyk en gekombineer word ten einde 'n aanbeveling in terme van voorgestelde leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding vir die preprimêre en primêre skoolfase te maak. Temas voortspruitende uit die ontleding van die ontwikkelingskenmerke en beperkings van die teikengroep wat in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding aangespreek behoort te word, blyk die volgende te wees:

- Die gevaar verbonde aan impulsiwiteit (vergelyk in hierdie verband 3.3.2.2 waar die bevinding dat selfs graad 6-leerders in 'n groot mate steeds egosentries is, alhoewel in 'n mindere mate gestel word) en onnadenkende reaksie op interne prikkels veral ten opsigte van leerders in graad 0 en die begrondingsfase (vergelyk 3.2.1, 3.3.1.2, 3.3.2.1, 3.3.5).
- Graad 0-leerders en leerders in die begrondingsfase toon 'n geneigdheid om blindelings op prikkels te reageer sonder om oor die konsekwensies van hul optrede na te dink (vergelyk 3.3.8).
- Die gevaar verbonde aan uitstorming (vergelyk 3.3.3).
- Die gevaar verbonde aan onvoorspelbaarheid voortspruitende uit groepoptrede veral in die primêre skoolfase (vergelyk 3.3.3).
- Die gevaar verbonde aan speletjies in die sogenaamde "stil" straat waar kinders dikwels minder waaksaam is (vergelyk 3.3.3).
- Seuns se geneigdheid om merendeels buitenshuis en meer gewaagd te speel (vergelyk 3.3.3).
- Fluktuerende, kort aandagspan en konsentrasievermoë (vergelyk 3.2.1, 3.3.2.1).
- Graad 0-leerders word deur egosentrisme, nuuskierigheid, veranderlikheid, impulsiwiteit, onvoorspelbaarheid en verhoogde vitaliteit gekenmerk (vergelyk 3.3.8).
- Jong padgebruikers tot op agtjarige ouderdom is dikwels eiesinnig, hardkoppig, streef na outonomie en in opstand teen gesag (vergelyk 3.3.6).

- Graad 0-leerders konsidereer nie ander nie, maar gedrag en optrede is op die bevrediging van persoonlike behoeftes gerig (vergelyk 3.3.8).
- Die aankweek van vaardighede waarmee jong padgebruikers tussen werklikheid en fantasie kan onderskei (vergelyk 3.2.1).
- Die ontwikkeling van perseptuele vermoëns (vergelyk 3.3.1:2).
- Diepte-, kleur- (die onderskeiding tussen kleurverskille geld veral tussen ses en agt jaar) en vormpersepsie moet by verkeersveiligheidsopvoeding in al die betrokke skoolfases ingesluit wees en vir kulturele verskille voorsiening maak (vergelyk 3.3.1.2).
- Die ontwikkeling van die sintuie met spesifieke verwysing na die visuele tot op die sesde tot die agtste lewensjaar en die ouditiewe tot op twaalf jaar (vergelyk 3.2.1, 3.3.1, 3.3.1.2).
- Visuele en ouditiewe aandag, - geheue, - volgorde-vermoë wat die konsep "oorsaak-gevolg" insluit, - soekstrategieë, - diskriminasie en - tydsberekening (vergelyk 3.3.1.2).
- Geluidsensitiwiteit veral by seuns (vergelyk 3.3.1.2).
- Identifisering, seleksie en lokalisering van klank tot op agtjarige ouderdom (vergelyk 3.3.1.2).
- Die vermoë om visuele inligting met die oog te versamel, die data na die brein te stuur en te interpreteer asook die versameling en dekodering van klankinligting waar leerders geleer moet word om klanke te hoor, om klankpatrone te identifiseer en betekenis daaraan toe te ken (vergelyk 3.3.1.2).
- Visuele blindheid tot op ouderdom nege jaar en versiendheid ten opsigte van graad 0-leerders (vergelyk 3.3.1.2).
- Perifere visie veral met betrekking tot leerders in graad 0 en die begrondingsfase (vergelyk 3.3.1.2).
- Aandagafleiding met verwysing na leerders in graad 0 en die begrondingsfase se geneigdheid om op kleiner, onbelangrike voorwerpe wat die gehoor- en gesigsveld binnedring, te fokus (vergelyk 3.3.1.2).
- Die waarneming van rigting en grootte (vergelyk 3.3.1.2).
- Beperkte begrip en skatting van konsepte soos tyd, spoed, afstand, ruimte, krag, grootte en energie ten opsigte van leerders in al die skoolfases wat by hierdie studie betrek is (vergelyk 3.3.2.1, 3.3.1.2).
- Beperkte vermoë om die bovermelde aspekte met mekaar te integreer en gelyktydig te bereken (tot op ouderdom elf jaar) wat tot 'n onvermoë ten opsigte van risiko-persepsie lei (vergelyk 3.3.2, 3.3.2.1).
- Beperkte antisipasievermoë wat tot onvoorspelbare, onveilige gedrag lei tot aan die einde van die konkreet-operasionele fase, dit wil sê elf jaar (vergelyk 3.3.2, 3.3.2.1).

- Oefening en stimulering ter ontwikkeling en verbetering van die groot motoriek (soos balansoefeninge) en die fyn motoriek (soos hand-oog-koördinasie) veral ten opsigte van leerders in graad 0 en die begrondingsfase (vergelyk 3.3.1, 3.3.1.3).
- Voldoende toesig waar veral seuns in die intermediêre fase met hulle liggaamskrag en verhoogde vitaliteit eksperimenteer (vergelyk 3.3.1.3).
- Geleenthede waartydens die kind optimale funksionering van sy liggaam ervaar en leer ken (vergelyk 3.3.1).
- Die konsep "ruimte" en die gewaarwording daarvan (vergelyk 3.2.1, 3.3.1.2).
- Begrippe soos groot-klein, naby-ver, hoog-laag, voor-agter, vinnig-stadig, regs-links, op-af, bo-onder, in-uit en vorentoe-agtertoe (vergelyk 3.3.1.2).
- Die bepaling van eie posisie in verhouding tot ander voorwerpe in die verkeersituasie (vergelyk 3.3.1.2, 3.3.1.3).
- Rigtingbewustheid en die onderskeiding tussen links en regs in veral graad 0 en die begrondingsfase (vergelyk 3.3.1.2).
- Die beperking wat veral graad 0-leerders en leerders in die begrondingsfase as gevolg van hul grootte, lengte en liggaamsproporsies tydens verkeersdeelname ondervind en wat onder meer met "sien en word gesien" verband hou (vergelyk 3.3.1.1, 3.3.1.2).
- Kognitiewe onsekerhede as gevolg van die oorgang tussen kognitiewe stadia (vergelyk 3.3.2.1).
- Die gevaar verbonde aan denke wat op intuïsie gebaseer is met gevolglike semi-logiese vermoëns veral in graad 0 en aan die begin van die begrondingsfase (vergelyk 3.3.2.1).
- Egosentriese denke wat die kind verhinder om die standpunt van ander te begryp en die kind oortuig dat almal soos hy dink en handel veral in graad 0 en aan die begin van die begrondingsfase (vergelyk 3.3.2.1).
- Konkrete en rigiede denke op grond van sintuiglike ervarings (vergelyk 3.3.2.1).
- Redeneringsvermoë en besluitneming in krisissituasies met betrekking tot leerders in die preprimêre asook primêre skoolfase aangesien leerders in hierdie fases se denkoriëntasie op die konkrete en onmiddellike gebeure gerig is (vergelyk 3.3.2.2, 3.3.1.2).
- Klakkelose aanleer en memorisering van reëls sonder om werklike insig daarin te toon tot op ouderdom tien jaar (vergelyk 3.3.2.1).
- Egosentrisme en eenrigtingdenke kortwiek veral graad 0-leerders om na behore tussen reg en verkeerd te onderskei. Kinders poog om ten alle koste straf te vermy en beywer hulle om 'n beloning vir goeie gedrag te ontvang. Die nakoming van verkeersreëls geskied hiervolgens (vergelyk 3.3.2.1, 3.3.7).

- Die leerder in die begrondingsfase beskou reëls nie as absoluut van aard nie en manipuleer en verbreek dit dikwels. Hierdie geneigdheid sal tydens verkeersveiligheidsopvoeding aangespreek moet word aangesien hierdie optrede noodlottige gevolge kan inhou (vergelyk 3.3.7).
- Die leerder in die intermediêre skoolfase kom verkeersreëls na omdat hy enersyds graag as 'n "goeie seun of dogter" bekend wil staan en andersyds omdat die opvatting dat reëls "wette" is streng nagekom moet word, gehuldig word. Die inskerping van Christelike beginsels, norme en waardes word in hierdie stadium aanbeveel (vergelyk 3.3.7).
- Beperkte interpretering van verkeerstekens (vergelyk 3.2.1).
- Beperkte begrip aangaande verkeersterminologie vir die duur van die preprimêre asook die primêre skoolfase (vergelyk 3.3.2.1).
- Die behoefte om selfstandigheid te verwerf, na behore te sosialiseer en te kommunikeer moet veral tydens die begrondingsfase aangespreek word (vergelyk 3.2.1, 3.3.2.1, 3.3.4).
- Die geneigdheid om negatiewe gedrag na te boots met verwysing na veral graad 0-leerders. Die gevaar hieraan verbonde dui enersyds daarop dat jong padgebruikers verkeerde gedrag naboots en andersyds kan die illusie geskep word dat kinders bepaalde vaardighede bemeester het (vergelyk 3.3.2.1).
- Onbeheerste emosionele uitbarstings oorskadu logiese denke veral ten opsigte van graad 0-padgebruikers (vergelyk 3.3.5).
- Graad 0-leerders verbloem dikwels emosies deur verdedigingsmeganismes wat waaksaamheid inperk (vergelyk 3.3.5).
- Gebrekkige werklike verkeerservaring en die onvermoë om ervarings van die verlede met huidige en toekomstige aksies in verband te bring (vergelyk 3.3.2.1).
- Jong padgebruikers tot op tienjarige ouderdom ondervind probleme om teoretiese verkeersveiligheidsopvoeding in praktiese dade om te skakel (vergelyk 3.3.4).

6.3.2 Bevindinge na aanleiding van die praktyknavorsing

Die vierde navorsingsdoelwit vereis dat temas vanuit verkeersveiligheidsopvoeding ooreenkomstig die teikengroepontleding asook die uitkoms van die bestudering van 'n verskeidenheid kurrikulummodelle (vergelyk doelwit 2) geïdentifiseer moet word (vergelyk 1.3.2). In aansluiting hierby blyk dit essensieel te wees om die resultate wat die empiriese studie opgelewer het, met die bevindinge van die literatuurstudie soos hierbo reeds vermeld, in verband te bring.

In die onderhawige word die statisties-empiriese gegewens soos verkry uit vraelyste aan onderwysers en ouers van graad 0-leerders en leerders in die begrondings- en intermediêre fase in die Potchefstroomse onderwysdistrik bondig gemeld:

- Onderwysers wat by die ondersoek betrek is, is nie noodwendig vir dieselfde leerprogram(me) verantwoordelik nie. Respondente betrokke by veral die begrondings- en intermediêre skoolfase verteenwoordig die aanbieders van 'n wye spektrum leerprogramme. Hierteenoor is alle graad 0-onderwysers grootliks vir dieselfde dagprogram verantwoordelik. Geen verband kon derhalwe tussen bepaalde leerprogramme waarvoor onderwysers in die primêre skool verantwoordelik is en verkeersveiligheidsopvoeding gevind word nie. Dit blyk dat daar geen vaste norm bestaan waarvolgens ('n) bepaalde onderwyser(s) vir die aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding aangewys word nie (vergelyk 5.5.2).

- Vraelyste is merendeels deur moeders van leerders in al drie die skoolfases voltooi. Dit kan egter nie op grond hiervan beweer word dat moeders hoofsaaklik vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie (vergelyk 5.5.3). Verdere navorsing word in hierdie verband vereis alvorens 'n behoorlike verklaring hiervoor gebied kan word.

- Daar is bevind dat die meerderheid onderwysers nie opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding tydens die aanvanklike formele professionele opleiding of indiensopleiding ontvang het nie. Ander opleiding in hierdie verband is ook nie aan onderwysers voorsien nie. Hieruit volg dat die meerderheid onderwysers nie opgelei en toegerus is om verkeersveiligheidsopvoeding aan te bied nie (vergelyk 5.5.4).

- Net soos in die bovermelde geval dui die gemiddelde respons in verband met die opleiding wat ouers van leerders in die verskillende skoolfases in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang het aan dat ouers nie opleiding van enige aard om hul kinders in verkeersveiligheidsopvoeding op te lei, ontvang het nie (vergelyk 5.5.5).

- Ten opsigte van die mate waarin beskikbare onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding in al die skoolfases gebruik word, is bevind dat onderwysers betrokke by graad 0, die begrondings- en intermediêre fase "soms" onderrigmedia gebruik. 'n Oorwegend negatiewe respons is derhalwe in hierdie verband gelewer. Dit blyk voorts uit die praktyknavorsing dat plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop "redelik baie" vergeleke met ander beskikbare media tydens verkeersveiligheidsopvoeding in al drie die betrokke fases gebruik word (vergelyk 5.5.6).

- Dit is bevind dat 'n verkeersveiligheidsbeampte "redelik baie" na preprimêre skole en "soms" na primêre skole genooi word. 'n Oorwegend negatiewe respons is met betrekking tot primêre skole aan die orde terwyl 'n meer "gemiddelde" respons deur onderwysers van graad 0-leerders in hierdie verband gelewer is (vergelyk 5.5.7).

- Onderwysers in al drie die betrokke skoolfases toon aan dat "redelik baie" lesse in verkeersveiligheidsopvoeding aangebied word. Dit moet egter gestel word dat die gemiddelde respons van onderwysers betrokke by die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase aan die "soms"-afleier grens. Die respons in die laasgenoemde verband kan dus eerder as 'n oorwegend negatiewe respons in teenstelling met die respons van onderwysers gemoeid met onderrig van leerders in graad 0 en die begrondingsfase wat 'n meer "gemiddelde" respons met betrekking tot die aanbieding van lesse in verkeersveiligheidsopvoeding lewer, beskou word (vergelyk 5.5.8).

- Verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke vind "redelik baie" by preprimêre skole en slegs "soms" by primêre skole plaas. Die situasie by preprimêre skole blyk meer gunstig te wees as dié by primêre skole waar 'n sterker negatiewe respons met betrekking tot verkeersveiligheidsbewusmakingsaktiwiteite gelewer is (vergelyk 5.5.9).

- Graad 0-onderwysers dui aan dat die gegewe temas wat in vraelyste gelys is, "baie" tydens verkeersveiligheidsopvoeding hanteer word terwyl onderwysers betrokke by die begrondings- en intermediêre fase gegewe temas "redelik baie" hanteer. Hieruit blyk dat die responskoers ten opsigte van die onderrig van bepaalde temas aan graad 0-leerders meer gunstig is as die respons wat deur onderwysers in primêre skole gelewer is. In die laasgenoemde geval is 'n oorwegend "gemiddelde" respons gelewer. Oorsigtelik beskou, is die gebruiksfrekwensie ten opsigte van gegewe temas oor die spektrum van die toepaslike skoolfases wat by die ondersoek betrek is, oorwegend positief (vergelyk 5.5.10).

- Dit is bevind dat die temas "hoe en waar om 'n pad/straat oor te steek" en "reëls wat vir voetgangers geld" die hoogste gebruiksfrekwensie in al drie die skoolfases toon. Temas wat verband hou met veilige fietsry, te wete "die gebruik van handseine tydens fietsry" en "reëls wat vir fietsryers geld" toon die laagste gebruiksfrekwensie ten opsigte van al drie die skoolfases (vergelyk 5.5.10).

- Temas wat deur ouers tot die gegewe lys verkeersveiligheidstemas wat in die vraelyste voorkom, bygevoeg is, blyk verband te hou met die beperkings van jong padgebruikers.

In hierdie verband dien die volgende temas vermeld te word, te wete "onderskatting van die spoed van voertuie", "ontwikkeling van observasie- en antisipasievermoë", "sigbaarheid" en "die gevare verbonde aan groepoptrede tydens verkeersdeelname" (vergelyk 5.5.11). Die uitgangspunt dat temas vir die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding ooreenkomstig leerders se ontwikkelingsniveau, ouderdom asook beperkings en kwesbaarhede geselekteer behoort te word, word hierdeur bevestig (vergelyk 1.3.2).

- Met uitsondering van onderwysers wat graad 0-leerders "redelik baie" vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie uitneem, neem ouers van graad 0-leerders en onderwysers van leerders in die begrondings- en intermediêre fase leerders "soms" vir praktiese werksessies uit. 'n Oorwegend negatiewe uitkoms is derhalwe in hierdie verband gerespondeer (vergelyk 5.5.12)

- Graad 0-onderwysers doen "redelik baie" randsteendril met leerders terwyl onderwysers betrokke by die begrondings- en intermediêre fase "soms" onderskeidelik randsteendril en fietsryvaardighede met leerders hanteer. Onderwysers van primêre skole respondeer in hierdie verband oorwegend negatief vergeleke met die "gemiddelde" responskoers van graad 0-onderwysers (vergelyk 5.5.13).

- Benewens randsteendril wat onderwysers met leerders in graad 0 en die begrondingsfase en fietsryvaardighede wat onderwysers met leerders in die intermediêre fase hanteer, meld onderwysers ook dat leerders aan 'n verkeersbaan, "fietsiepad" en miniatuur uitleg van 'n dorpie in graad 0, fietsryoefeninge en die Junior Verkeersopleidingsterrein in die begrondingsfase en randsteendril en die identifisering van verkeerstekens in die intermediêre fase blootgestel word (vergelyk 5.5.14).

- Die gemiddelde mening wat ouers en onderwysers van leerders in al drie betrokke skoolfases insake kennis aangaande die beperkings wat jong padgebruikers in verkeersituasies mag ervaar, huldig, is dat hulle oor "redelik baie" kennis hieraangaande beskik. Hierdie gegewe dui op 'n oorwegend "gemiddelde" responskoers (vergelyk 5.5.15).

- Vraelyste het as kontrolemaatreël vir die bovermelde bevinding voorsiening gemaak vir respondente om hoogstens twee alternatiewe beperkings van padgebruikers in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase te noem. Met uitsondering van ouers van graad 0-leerders waarvan 44.83 % in hierdie verband gerespondeer het, het minder as 'n derde van onderwysers en ouers van leerders in die betrokke skoolfases hierop gereageer.

Die afleiding blyk te wees dat slegs 'n minimum aantal respondente enersyds die term "beperking" begryp en andersyds insig in die beperkings van jong padgebruikers tydens verkeersdeelname toon. Dit dien egter vermeld te word dat die reaksie van respondente wat wel hierop gerespondeer het, sinvol is (vergelyk 5.5.16).

- Ouers van leerders in al die skoolfases gee te kenne dat hulle "redelik baie" verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen. 'n Oorwegend positiewe responskoers is dus aan die orde met betrekking tot hoe gereeld ouers verkeersveiligheidsopvoeding met hulle kinders doen (vergelyk 5.5.17).

- Kinders in die preprimêre en primêre skoolfase is "redelik baie" aan hulle ouers se sy tydens verkeersdeelname. Dit blyk dat 'n dalende negatiewe responskoers in hierdie verband aan die orde is, dit wil sê hoe ouer kinders word, hoe minder is hulle aan hulle ouers se sy tydens verkeersdeelname. Hierdie gegewe is logies en hou met die kind se onafhanklikheidswording verband (vergelyk 5.5.18).

- Uit die respons aangaande die mate waarin kinders positiewe verkeersgedrag uit die ouers se verkeersdeelname en voorbeeld leer, is bevind dat leerders in graad 0 en die intermediêre fase "redelik baie" en leerders in die begrondingsfase "baie" uit ouers se verkeersdeelname leer. Leerders in die begrondingsfase leer dus in die grootste mate positiewe verkeersgedrag uit die ouers se padgebruik, waarnaas padgebruikers in die intermediêre fase en laastens graad 0-leerders volg. Oorsigtelik kan dit gestel word dat 'n oorwegend positiewe respons in hierdie verband gelewer is (vergelyk 5.5.19).

- Ouers van leerders in al die skoolfases is dit eens dat hulle hulle kennis insake beperkings wat kinders kwesbaar in die verkeersituasie maak as "redelik voldoende" kan beskryf (vergelyk 5.5.20).

- Daar is bevind dat jong padgebruikers in al drie die betrokke skoolfases die meeste aan situasies waartydens hulle met "die gebruik van veiligheidsgordels" en "die oorsteek van 'n pad/straat" in die ouers se teenwoordigheid gekonfronteer word, blootgestel word. Leerders in al drie skoolfases word die minste aan "die gebruik van 'n driewiel/fiets" en "die aanleer van handseine" in die ouers se teenwoordigheid tydens verkeersdeelname blootgestel (vergelyk 5.5.21).

- Leerders in graad 0 word die meeste in die ouers se afwesigheid met "veilige speelplekke" en "die gebruik van veiligheidsgordels" gekonfronteer. Graad 0-leerders word die minste in die ouers se afwesigheid aan "die gebruik van 'n driewiel" en "situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word" blootgestel. Leerders in die begrondings- en intermediêre fase word die meeste in die ouers se afwesigheid aan "die oorsteek van 'n pad/straat" en "situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word" blootgestel. Dieselfde leerdergroepering word die minste met "situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word" in die ouers se afwesigheid gekonfronteer. Hieruit volg dit dat graad 0-leerders die meeste in die ouers se afwesigheid én aanwesigheid aan "die gebruik van veiligheidsgordels" en "veilige speelplekke" en die minste aan "die gebruik van 'n driewiel" en "situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word" blootgestel word. Leerders in die begrondings- en intermediêre fase word die meeste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid met "die oorsteek van 'n pad/straat" en "die gebruik van veiligheidsgordels" gekonfronteer. Graad 0-leerders en leerders in die begrondingsfase word hiernaas die meeste aan situasies waarin hulle besluite ten opsigte van "veilige speelplekke" moet neem, blootgestel. Hierdie drie situasies toon dus die hoogste frekwensie in al drie die betrokke skoolfases. Leerders in die begrondingsfase word die minste aan "situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word", "situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word" en "verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry" blootgestel. Leerders in die intermediêre fase word op hulle beurt die minste met "situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word" en "situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef" gekonfronteer. Dit blyk dat die totale leerderpopulasie die minste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid aan "die gebruik van 'n driewiel/fiets" en "die toepassing van handseine tydens fietsry" blootgestel word (vergelyk 5.5.21, 5.5.22).

- Graad 0-leerders word die meeste aangaande "veilige speelplekke", "die gebruik van veiligheidsgordels" en "positiewe gesindhede teenoor padgebruik" en die minste oor "waar om met 'n driewiel te ry" deur hul ouers onderrig. Dit het in die voorafgaande geblyk dat die laasgenoemde tema ook dié situasie is waaraan graad 0-leerders die minste in die ouers se teenwoordigheid asook afwesigheid blootgestel word (vergelyk 5.5.21, 5.5.22, 5.5.23).

  Ouers van leerders in die begrondingsfase onderrig hul kinders die meeste oor "veilige speelplekke", "hoe om 'n pad/straat oor te steek" en "die gebruik van veiligheidsgordels" en die minste oor "reëls wat vir fietsryers geld" en "die aanleer van handseine".

In die lig van die voorafgaande kan dit gestel word dat ouers van leerders in die begrondingsfase hul kinders die meeste aangaande "hoe om 'n pad/straat oor te steek", "veilige speelplekke" en "die gebruik van veiligheidsgordels" onderrig vergeleke "die aanleer van handseine" en "reëls wat vir fietsryers geld" wat die minste onderrig word. Leerders in die begrondingsfase word insake die vermelde situasies respektiewelik die meeste en die minste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid hieraan blootgestel (vergelyk 5.5.21, 5.5.22, 5.5.23).

Met betrekking tot die intermediêre fase onderrig ouers hul kinders die meeste aangaande "hoe en waar om 'n pad/straat oor te steek" en "die gebruik van veiligheidsgordels". Hierdie leerdergroepering word die minste aangaande "reëls wat vir fietsryers geld" en "die aanleer van handseine" onderrig. Temas waaroor ouers hul kinders in hierdie fase die meeste onderrig en waaraan hulle die meeste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid blootgestel word, is "die oorsteek van 'n pad/straat" en "die gebruik van veiligheidsgordels". Temas waaroor ouers hul kinders die minste onderrig, dog waaraan kinders in die vermelde skoolfase ook die minste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid blootgestel word, is "die aanleer van handseine tydens fietsry" (vergelyk 5.5.21, 5.5.22, 5.5.23).

Gemeenskaplike temas wat in al die skoolfases die meeste onderrig word en waaraan al die leerders die meeste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid blootgestel word, is "die oorsteek van 'n pad/straat", "veilige plekke om te speel" en "die gebruik van veiligheidsgordels". Dit is bevind dat ouers fietsryopvoeding met spesifieke verwysing na "die gebruik van 'n driewiel" in graad 0 en "die aanleer van handseine" in die primêre skool die minste aan hul kinders onderrig. Hierbenewens toon respondente egter aan dat leerders in al die skoolfases ook die minste in die ouers se afwesigheid én teenwoordigheid hieraan blootgestel word (vergelyk 5.5.21, 5.5.22, 5.5.23).

- Die gemiddelde responskoers van onderwysers en ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase dui daarop dat die belangrikheid van verkeersveiligheidsopvoeding as "noodsaaklik" vir alle kinders beskou word (vergelyk 5.5.24).

- Alle onderwysers en ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase is van mening dat die ouers en die skool "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk 5.5.25).

Onderwysers betrokke by graad 0 en die begrondingsfase asook ouers van leerders in die begrondingsfase meen dat verkeersveiligheidsowerhede "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, terwyl onderwysers en ouers van leerders in die intermediêre fase en ouers van leerders in graad 0 meen dat verkeersveiligheidsowerhede slegs "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk 5.5.25).

Met uitsondering van onderwysers gemoeid met die begrondingsfase wat respondeer dat verkeersbeamptes "beslis" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is, meen ander onderwysers en ouers dat verkeersbeamptes "in 'n mate" daarvoor verantwoordelik is (vergelyk 5.5.25).

Onderwysers en ouers van graad 0-leerders meen dat die kerk "geensins" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie, terwyl onderwysers en ouers van leerders in primêre skole die mening huldig dat die kerk "in 'n mate" vir verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is (vergelyk 5.5.25).

- Onderwysers gemoeid met die onderrig van leerders in die intermediêre fase respondeer dat die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk "totaal onvoldoende" is. Alle ander onderwysers en ouers bestempel die huidige praktyk in skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik as "redelik voldoende" wat op 'n oorwegend gemiddelde respons vergeleke met die eersgenoemde negatiewe respons dui (vergelyk 5.5.26).

- Alle respondente, wat onderwysers en ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase insluit, is dit eens dat die ideale verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk "verpligtend" vir alle leerders behoort te wees (vergelyk 5.5.27).

- Wat uitstaan met betrekking tot algemene opmerkings en kommentaar wat respondente kon lewer, is die pleidooi dat verkeersveiligheidsopvoeding in die skoolkurrikulum vervat moet word en verpligtend vir alle leerders in alle skoolfases moet wees. Op grond hiervan kan dit gestel word dat die belangrikheid oftewel noodsaaklikheid van verkeersveiligheidsopvoeding allerweë erken word (vergelyk 5.5.28).

6.4 PRAKTIESE RIGLYNE VIR DIE IMPLEMENTERING VAN 'N VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDINGSKURRIKULUM

In die lig van die literatuurstudie het die volgende riglyne en beginsels vir die praktiese implementering van verkeersveiligheidsopvoeding binne die spektrum van graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase aan die lig gekom:

- Die beperkings voortspruitend uit bepaalde ontwikkelingskenmerke van jong padgebruikers vorm die basiese vertrekpunt vir verkeersveiligheidsopvoeding. Verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme behoort derhalwe ooreenkomstig leerders se ouderdom, ontwikkelingsvlak, vermoëns en beperkings ontwikkel te word ten einde geslaagd te wees (vergelyk 3.1, 3.2.1, 3.3.2.1).
- Ouers en onderwysers moet tot die besef gebring word dat gebrekkige kennis aangaande die beperkings van jong padgebruikers tot verdere verkeersveiligheidsproblematiek bydra en dat kennis hieraangaande essensieel is (vergelyk 3.5).
- Die jong kind moet in totaliteit vanaf die vroegste moontlike ouderdom onafgebroke en lewenslank by verkeersveiligheidsopvoeding betrek word (vergelyk 1.1, 3.1).
- Onderwysers en ouers moet tot die insig gebring word dat indien verkeersveiligheidsbeginsels vroeg in die lewens van leerders neergelê word, jong padgebruikers se positiwiteit jeens verkeersdeelname hierdeur sal toeneem (vergelyk 3.4).
- Ouers en onderwysers moet besef dat kinders onder agtjarige ouderdom die volle verantwoordelikheid van die volwassene ten opsigte van verkeersdeelname is (vergelyk 3.5).
- Onderwysers en ouers moet besef dat hulle nie net vir bewuste verkeersveiligheidsopvoeding verantwoordelik is nie, maar ook vir onbewuste oftewel onopsetlike opvoeding deur middel van die voorbeeld wat hulle stel (vergelyk 3.5).
- Elke jong padgebruiker se individuele behoeftes wat die wyse waarop hy homself, ander en sy omgewing ontdek, insluit, moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding aangespreek word (vergelyk 3.2.1).
- Graad 0-leerders toon sterk vermoëns op bepaalde gebiede wat hul onvermoë op ander gebiede soos beperkte visuele, ouditiewe, reaksie- en konsentrasievermoëns oorskadu. Verkeersveiligheidsopvoeding moet hierdie gegewe aanspreek aangesien die oorskatting van vermoëns fatale gevolge met betrekking tot verkeersdeelname inhou (vergelyk 3.2.1).
- Graad 0-leerders se weetgierigheid, hul strewe om hul ouers te behaag en om groot te wees asook hul vermoë om uit konkrete situasies te leer, behoort as vertrekpunt vir leer tydens verkeersveiligheidsopvoeding in die vermelde fase te geld (vergelyk 3.2.1).

- Aangesien jong padgebruikers tot op agtjarige ouderdom deur eiesinnigheid en 'n strewe na outonomie gekenmerk word, behoort verkeersveiligheidsopvoeding in hierdie stadium padgebruikers onder die besef te bring dat die onderwerping van die wil aan die rede 'n vereiste en voorwaarde vir veilige verkeersdeelname is (vergelyk 3.3.6).
- Persepsie moet op 'n vroeë ouderdom (veral tussen drie en sewe jaar) tydens verkeersveiligheidsopvoeding aangeleer word aangesien die jong kind in hierdie stadium toenemend nuuskierig is en graag wil ontdek (vergelyk 3.3.1.2).
- Die aankweek van bedagsaamheid, aanvaarbare gedrag, die beheersing van emosies, geduld, die bevordering van beweeglikheid en 'n goeie waaghouding moet tydens verkeersveiligheidsopvoeding by veral jong padgebruikers in graad 0 en die begrondingsfase ingeskerp word (vergelyk 3.2.1).
- Verkeersveiligheidsopvoeding moet voldoende voorsiening vir oefeninge ter verbetering van die groot motoriek maak (vergelyk 3.3.1.3).
- Tydens die middelkinderjare verander egosentrisme na altruïsme en verkeersveiligheidsopvoeders moet hiertydens ouer kinders daarmee taak om verantwoordelikheid ten opsigte van jonger padgebruikers te aanvaar (vergelyk 3.3.2.1).
- Verkeersveiligheidsopvoeding moet voorsiening maak vir spele en oefeninge om jong padgebruikers se aandagspan en konsentrasievermoë te verbeter. Tesame hiermee moet verkeerskorrekte gedrag ingeoefen word (vergelyk 3.3.2.1).
- Die terminologie wat tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik word, moet spesifiek en eenvoudig wees met betrekking tot alle leerders tot op tienjarige ouderdom aangesien taal wat nie tot begrip lei nie, nie sinvolle verkeersoptrede tot gevolg het nie (vergelyk 3.3.2.1, 3.3.4).
- Instruksies tydens verkeersveiligheidsopvoeding moet minder woorde bevat en in maklike verstaanbare taal uiteengesit word (vergelyk 3.3.2.1).
- Onderwysers se aandeel in verkeersveiligheidsopvoeding is onmisbaar onder meer aangesien hulle oor die vermoë beskik om inligting op 'n eenvoudige, duidelike en direkte wyse aan leerders oor te dra (vergelyk 3.4).
- 'n Minimum hoeveelheid leerstof behoort per leergeleentheid onderrig te word en op 'n konstante basis herhaal te word (vergelyk 3.3.2.1).
- Verkeersveiligheidsopvoeding streef daarna om 'n bepaalde uitkoms, dit wil sê waartoe leerders aan die einde van die les(reeks) in staat moet wees, te bereik (vergelyk 3.3.2.1).
- Die leerinhoud behoort nie net "geken" te word nie, maar moet ook handelend onder toesig van onderwysers en/of ouers geoefen word (vergelyk 3.4).
- Verkeersveiligheidsopvoeding behoort nie langs die weg van hoogsgestruktureerde onderwysergerigte aktiwiteite plaas te vind nie. Leerders behoort eerder aan werklike situasies en relevante media blootgestel te word (vergelyk 3.4).

- Die sogenaamde "know-how" waarin 'n direkte toepassing van verkeerskennis is, word bo papegaaiagtige memorisering van kennis verkies. Net so word opleiding in die werklike verkeersituasie bo die onderrig in die klaskamer verkies (vergelyk 3.4).
- Verkeersveiligheidsopvoeding wat die beste resultate oplewer, blyk op 'n een-tot-een-basis te geskied waar die voordoen-, saamdoen- en nadoenmetode aan die orde is. Die volwassene demonstreer 'n aksie, die leerder voer dit saam met die volwassene uit, die volwassene kyk hoe die leerder die aksie uitvoer waarna korrekte handelinge beloon behoort te word (vergelyk 3.5).
- Wat padgebruikers nie tydens verkeersdeelname behoort te doen nie, moet liefs nie deur opvoeders tydens verkeersveiligheidsopvoeding gemeld word nie, aangesien dit verwarring in die hand werk (vergelyk 3.3.2.1).
- Die skool moet toesien dat voldoende tyd vir verkeersveiligheidsopvoeding op die skoolrooster ingeruim en gegun word (vergelyk 3.4).
- Verkeersveiligheidsopvoeding behoort 'n integrale deel van die skoolkurrikulum te vorm en behoort nie slegs periodiek plaas te vind nie. Dit behoort tydens al die skooljare dwarsdeur die jaar aandag te kry. Gereelde positiewe vermanings word immers later gewoontes (vergelyk 3.4).
- Saalopeningsgeleenthede, groepbesprekings, kompetisies en debatte behoort rondom verkeersveiligheidstemas te handel en op gereelde grondslag plaas te vind (vergelyk 3.4).
- Slegs lewensgetroue werklike verkeersituasies wat 'n integrale deel van die leerderpopulasie se leefwêreld vorm, behoort tydens verkeersveiligheidsopvoeding aan die orde te wees (vergelyk 3.3.2.1).
- Lesaanbieding moet visueel-aanskoulik van aard wees aangesien veral leerders in graad 0 en die begrondingsfase deur praktiese handelinge en ervarings leer (vergelyk 3.3.2.1).
- Verkeersveiligheidsopvoeding moet die leerder toelaat om deur verkenning en ontdekking tot betekenisvolle singewing te kom (vergelyk 3.3.2.1).
- Verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in graad 0 en die begrondingsfase moet op konkrete wyse gedemonstreer word aangesien hierdie leerders se logika slegs met betrekking tot waarneembare voorwerpe beperk is (vergelyk 3.3.2.2).
- Verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die begrondingsfase behoort nie aan die hand van komplekse verbale en hipotetiese probleme aangebied te word nie aangesien leerders in hierdie fase beperkings ten opsigte hiervan ondervind (vergelyk 3.3.2.2).
- Leerders in die primêre skoolfase is geneig om hul gedagtes in terme van dié van die portuurgroep te bevraagteken, is minder egosentries en meer sosiaal as graad 0-leerders. Verkeersveiligheidsopvoeding behoort die vermelde ontwikkelingskenmerke in ag te neem (vergelyk 3.3.2.2).

- Verkeersveiligheidsopvoeding behoort die leerder se posisie in die portuurgroep asook die rol wat verwerping en aanvaarding in hierdie kring speel, in te sluit aangesien dit 'n invloed op verkeersdeelname uitoefen (vergelyk 3.3.3).
- Verkeersveiligheidsopvoeding moet vir effektiewe sosialisering voorsiening maak aangesien dit risiko-gedrag verlaag (vergelyk 3.3.3).
- Verkeersveiligheidsopvoeding met verwysing na die aanleer van verkeersreëls behoort in die primêre skoolfase aangeleer, vasgelê en ingeskerp te word ten spyte van bepaalde beperkings aangaande die onbekendheid met terminologie wat in verkeersreëls voorkom wat kinders tot op tien jaar ondervind (vergelyk 3.3.2.2).
- Verkeersreëls moet op 'n eenvoudige wyse deur middel van verstaanbare taalgebruik aan leerders ontsluit word aangesien die problematiek aangaande verbalisme hierdeur verminder en/of uitgeskakel kan word (vergelyk 3.3.7).
- Die onderrigsituasie en -atmosfeer waartydens en leerruimte waarin verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders gebied word asook die verhouding tussen onderwyser en leerder asook tussen ouer en kind behoort deur geborgenheid, liefde en aanvaarding gekenmerk te word, aangesien dit verkeersveiligheidsopvoeding sal bevorder en die jong padgebruiker in staat sal stel om vreesloos van onderwysers en ouers te skei en die verkeerswêreld verkennend te betree (vergelyk 3.3.3, 3.4).
- Die onderwyser verantwoordelik vir verkeersveiligheidsopvoeding moet tot die besef gebring word dat sy/haar voorbeeld en invloed op die jong padgebruiker se ingesteldheid, selfbeeld en sosialisering van kardinale belang is (vergelyk 3.3.3).
- Ouers (en onderwysers) behoort die beginsel voor te leef wat die kind moet nastreef en naleef. Ouers en onderwysers se voorbeeld en volwassenheidsbeeld is van kardinale belang ten opsigte van die wyse waarop jong padgebruikers tot die verkeersituasie toetree en daaraan deelneem (vergelyk 3.5).
- Ouers en onderwysers moet tot die insig gelei word dat kinders eerder doen wat volwassenes doen as wat bloot aan hulle vertel word. Die kind se ingesteldheid en gesindheid kom juis hierdeur tot stand (vergelyk 3.5).
- Die mondering van 'n suksesvolle verkeersveiligheidsopvoeder sluit onder meer verantwoordelikheid, bekwaamheid, billikheid en fermheid in (vergelyk 3.4).
- Aangesien ses- en sewejariges reeds begin om ander te konsidereer, behoort verkeersveiligheidsopvoeding op hierdie stadium op die aanleer van bedagsaamheid en verantwoordelikheid te fokus (vergelyk 3.3.3).
- Daar behoort tydens verkeersveiligheidsopvoeding vir ses- tot agtjariges op die vorming van 'n sosiale gewete, 'n gesonde selfbeeld en selfvertroue gefokus te word aangesien padgebruikers in hierdie stadium van sosiale rolle en die invloed daarvan bewus raak.

Aangesien twaalfjariges aangaande die menslike rol as sosiale wese in verkeersgebeure bewus raak, behoort verkeersveiligheidsopvoeding hierdie aspekte met verwysing na die mens as sosiale wese in verkeersgebeure in te sluit (vergelyk 3.3.3).

- 'n Gewenste en suksesvolle wyse waarvolgens verkeersveiligheidsopvoeding aangebied en aangeleer behoort te word, is deur ongewenste gedrag te straf en gewenste gedrag te beloon (vergelyk 3.3.3).
- Ses- en sewejariges beskik oor die vermoë om positiewe en negatiewe emosies van mekaar te onderskei en daarom is dit die aangewese tydsgleuf om met die aanleer van positiewe emosies wat positiewe gevolge vir padgebruik inhou, tydens verkeersveiligheidsopvoeding 'n aanvang te neem. Dit moet egter ook gestel word dat kinders tot op tienjarige ouderdom nog probleme hiermee kan ondervind en dit is dus belangrik dat jong padgebruikers geleer moet word dat negatiewe emosies sosiaal onaanvaarbaar is – des te meer tydens verkeersdeelname (vergelyk 3.3.5).
- Die mondering van onderwysers gemoeid met verkeersveiligheidsopvoeding moet kennis aangaande die morele ontwikkeling van leerders in al die skoolfases insluit (vergelyk 3.3.7).
- Verkeersveiligheidsopvoeding op skoolvlak behoort ooreen te stem met en 'n voortsetting van die gees en rigting van die ouerhuis te wees (vergelyk 3.4).
- Onderwysers, skole, onderwys- en verkeersowerhede moet toesien dat die leerinhoud insake verkeersveiligheidsopvoeding relevant en in ooreenstemming met die behoeftes van die betrokke gemeenskap is (vergelyk 3.4).
- Jong padgebruikers behoort nie net toegerus te word vir huidige rolbekleding nie, maar verkeersveiligheidsopvoeding moet ook vir toekomstige rolbekleding voorsiening maak aangesien 'n toename in ouderdom direk parallel aan progressiewe padgebruikersrolbekleding is (vergelyk 3.7).

6.5 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VOORGESTELDE LEERINHOUD VIR VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING VIR GRAAD 0, DIE BEGRONDINGS- EN INTERMEDIêRE SKOOLFASE

In die lig van die voorafgaande word daar vervolgens aanbevelings met betrekking tot voorgestelde leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding vir graad 0, die begrondings- en intermediêre fase gemaak.

Soos reeds vermeld, is die volgende as oorwegings en kriteria in die seleksie van die onderhawige leerinhoud gebruik:

- Literatuurbevindinge aangaande die kurrikula van 'n verskeidenheid lande.
- Literatuurbevindinge aangaande die ontwikkelingskenmerke en ooreenkomstige beperkings van die leerderpopulasie.
- Bevindinge soos blyk uit die empiriese ondersoek.

Die volgende temas word aanbeveel vir verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0:

- Veilige plekke om te speel.
- Veilige speelgoed (die gebruik van 'n driewiel).
- Veilige roetes na en van die preprimêre skool.
- Hoe, waar en wanneer om 'n straat/pad oor te steek (met verwysing na randsteendril).
- Die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie.
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Die gebruik van die sypaadjie.
- Hoe om veilig langs die straat of pad te stap.
- Verkeersligte vir voetgangers.
- Sigbaarheid.
- Waar om met 'n driewiel te ry.
- Reëls wat vir fietsryers geld.
- Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.
- In en uit 'n motor, bus of taxi.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname.
- Basiese perseptuele vaardighede.
- Basiese verkeersreëls.
- Die interpretasie van die betekenis van verkeerstekens.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.
- Basiese verkeerswoordeskat.
- Mense wat hulp kan verleen.
- Die rol van die verkeersbeampte.
- Verskillende vervoermiddels.
- Verskillende padgebruikersrolle.
- Verkeersbotsings.
- Defensiewe padgedrag.
- Die belangrikheid van ouerlike toesig tydens verkeersdeelname.

Die onderhawige temas is na aanleiding van die literatuurbevindinge aangaande die ontwikkeling en gepaardgaande beperkings van graad 0-leerders asook leerders in die begrondingsfase geïdentifiseer:

- Die skatting van spoed, afstand, tyd, ruimte, krag, grootte en energie.
- Die konsep "spoed" in verhouding tot afstand en tyd.
- Die konsep "ruimte" en die gewaarwording daarvan met verwysing na die bepaling van eie posisie in verhouding tot ander voorwerpe insluitende begrippe soos groot-klein, naby-ver, hoog-laag, voor-agter, vinnig-stadig, op-af, bo-onder en in-uit), rigtingbewustheid en die onderskeiding tussen links en regs.
- Die ontwikkeling van die ouditiewe, die visuele en die groot (deur middel van onder andere balansoefeninge) en fyn motoriek (die ontwikkeling van hand-oog-koördinasie).
- Aandagafleiding en die gevaar verbonde aan die geneigdheid om op kleiner onbelangrike voorwerpe te fokus en te reageer.
- Die gevaar verbonde aan impulsiwiteit en onvoorspelbaarheid.
- Sintuiglik-perseptuele ontwikkeling met spesifieke verwysing na die visuele, die ouditiewe (veral visuele blindheid, versiendheid, perifere visie, geluidsensitiwiteit veral by seuns, lokalisering van klank, visuele en ouditiewe geheue, - diskriminasie, - aandag, - volgorde-vermoë, - soekstrategieë en - tydsberekening), bewegingspersepsie en die interpretering van sodanige stimuli.
- Beperkte konsentrasievermoë en geheue, fluktuerende aandagspan, onderontwikkelde redenasievermoë en gebrekkige besluitnemingsvaardighede veral in krisissituasies.
- Die aankweek van vaardighede om tussen werklikheid en fantasie te onderskei.
- Groot motoriese aktiwiteite soos onder meer balansoefeninge en fyn motoriese oefeninge soos hand-oog-koördinasie.
- Oefeninge waartydens die kind optimale funksionering van sy liggaam ervaar en leer ken.
- Die rol van en gevaar verbonde aan die grootte, lengte, liggaamsproporsies en die lae oogvlak van die jong padgebruiker.
- Diepte-, kleur- en vormpersepsie.
- Die vermoë om visuele inligting met die oog te versamel, die data na die brein te stuur en te interpreteer asook die versameling en dekodering van klankinligting waar leerders geleer moet word om klanke te hoor, om klankpatrone te identifiseer en betekenis daaraan toe te ken.
- Die waarneming van rigting en grootte.
- Die gevaar verbonde aan semi-logiese, egosentriese, konkrete en rigiede eenrigtingdenke wat op intuïsie gebaseer is.
- Beperkte antisipasievermoë en die onvermoë tot risiko-persepsie.

- Gebrekkige werklike verkeerservaring.
- Die gevaar verbonde aan nabootsing met spesifieke verwysing na die nabootsing van verkeerde gedrag.
- Klakkelose memorisering van verkeersreëls.
- Gebrekkige sosialisering.
- Die gevaar verbonde aan uitstorming.
- Seuns se geneigdheid tot gewaagdheid en die oorskatting van vermoëns.
- Problematiek in die oorskakeling van teoretiese kennis na praktiese handelinge.
- Onbeheerste emosionele uitbarstings en gebrekkige emosionele stabiliteit.
- Die gevaar verbonde aan eiesinnigheid, hardkoppigheid, die strewe na outonomie en opstand teen gesag.
- Die belangrikheid insake die nakoming van verkeersreëls.

Tesame met die bovermelde word die volgende aanbevelings insake voorgestelde temas vir verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase as volg uiteengesit:

- Veilige plekke om te speel.
- Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek.
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Waar om met 'n fiets te ry.
- Reëls wat vir fietsryers geld.
- Die gebruik van handseine tydens fietsry.
- Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname.
- Basiese perseptuele vaardighede.
- Basiese verkeersreëls.
- Die interpretasie van die betekenis van verkeerstekens.
- Die onmiddellike en verkeersomgewing.

Na aanleiding van die bestudering van kurrikula vir Verkeersveiligheidsopvoeding van 'n aantal lande is die volgende temas vir die primêre skoolfase wat die begrondings- en intermediêre fase insluit, geïdentifiseer (die leerinhoud wat reeds met betrekking tot die begrondingsfase in die bogenoemde en intermediêre fase in die ondergenoemde vermeld is, word nie weer in die onderhawige herhaal nie):

- Die gevaar verbonde aan geparkeerde voertuie.
- Verkeerswoordeskat met verwysing na verskillende padgebruikersrolle en vervoermiddels.
- Rigting in die omgewing.

- Die gebruik van 'n sypaadjie en wyses hoe om veilig langs 'n pad/straat waar 'n sypaadjie ontbreek, te loop.
- Die gebruik van verkeersligte vir voetgangers.
- Die wyse waarop voetgangers en fietsryers kruisings behoort te hanteer.
- In en uit 'n motor, (skool)bus of taxi.
- Die belangrikheid insake die dra van fietsryhelmets.
- Weerkaatsers en weerkaatsende kleredrag.
- Balansoefeninge.
- Dele van die fiets.
- Padwaardigheid.
- Die belangrikheid van ouerlike toesig.
- Mense wat tydens verkeersdeelname hulp kan verleen.
- Die rol van die verkeersbeampte.
- Die gevaar verbonde aan blindekolle.
- Rem- en stopafstand.
- Die skatting van spoed en afstand.
- Antisipasievermoë.
- Waaksaamheid en oplettendheid.
- Sigbaarheid.
- Motoris-voetganger-fietsryer-konflik en -kommunikasie.
- Botsings en hulpverlening daartydens.
- Ouditiewe, visuele en motoriese ontwikkeling.
- Defensiewe padgedrag.
- Observasievermoë met verwysing na soekstrategieë.
- Aandagafleiding.
- Padgebruik tydens wisselende weersomstandighede.
- Risiko's en moontlike gevare.
- Die gevaar verbonde aan negatiewe rolmodelle en voorbeelde.
- Die gevaar verbonde aan uitstorming.
- Links- en regsonderskeiding.

Na aanleiding van ouers en onderwysers se respons op vraelyste word aanbeveel dat verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre skoolfase aan die hand van die volgende temas behoort te geskied:

- Veilige roetes in die omgewing.
- Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek.
- Reëls wat vir voetgangers geld.
- Waar om met 'n fiets te ry.

- Reëls wat vir fietsryers geld.
- Die gebruik van handseine tydens fietsry.
- Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.
- Die gebruik van veiligheidsgordels.
- Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname.
- Verkeersreëls en die toepassing daarvan.
- Die interpretasie van die betekenis van verkeerstekens.
- Bewuswording in 'n bewegende voertuig.
- Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan.
- Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker.

Die onderhawige temas is op grond van leerders in die intermediêre fase se ontwikkelingskenmerke en gepaardgaande beperkings wat in die verkeersituasie ondervind mag word, geïdentifiseer:

- Die gevaar verbonde aan impulsiwiteit met verwysing na groepoptrede.
- Egosentrisme alhoewel in 'n mindere mate.
- Sintuiglik-perseptuele ontwikkeling met spesifieke verwysing na visuele, ouditiewe en bewegingspersepsie.
- Visuele en ouditiewe diskriminasie, - aandag, - volgorde-vermoë, - soekstrategieë en - tydsberekening.
- Die vermoë om visuele inligting met die oog te versamel, die data na die brein te stuur en te interpreteer asook die versameling en dekodering van klankinligting waar leerders geleer moet word om klanke te hoor, om klankpatrone te identifiseer en betekenis daaraan toe te ken.
- Die bepaling van eie posisie in verhouding tot ander voorwerpe in die verkeersituasie.
- Rigtingbewustheid en die onderskeiding tussen links en regs.
- Groot motoriese aktiwiteite soos onder meer balansoefeninge en fyn motoriese oefeninge soos hand-oog-koördinasie.
- Voldoende volwasse toesig waar veral seuns met verhoogde vitaliteit en liggaamskrag eksperimenteer.
- Die gevaar verbonde aan die sogenaamde "stil straat".
- Seuns se geneigdheid om buitenshuis en meer gewaagd te speel.
- Diepte-, kleur- en vormpersepsie wat ook vir kulturele verskille voorsiening behoort te maak.
- Die skatting van spoed, afstand, tyd, grootte, krag, ruimte en energie en die integrering en gelyktydige berekening van hierdie aspekte.

- Beperkte antisipasievermoë en onderontwikkelde risiko-persepsie.
- Gebrekkige werklike verkeerservaring en die onvermoë om ervarings van die verlede met toekomstige aksies in verband te bring.
- Kognitiewe onsekerhede as gevolg van die oorgang tussen kognitiewe stadia.
- Die beperkte ontwikkeling van geheuekapasiteit, redeneringsvermoë en besluitnemingsvaardighede veral ten opsigte van krisissituasies.
- Die onvermoë om teoretiese kennis in praktiese handelinge om te skakel.
- Klakkelose aanleer van reëls sonder werklike insig daarin.
- Voldoende redes waarom verkeersreëls nagekom moet word en die inskerping van Christelike beginsels en 'n bepaalde waardestruktuur.
- Die gevaar verbonde aan die nabootsing van negatiewe gedrag.
- Gewaagdheid in 'n poging om te vermaak en/of te beïndruk.

6.6 AANBEVELINGS MET BETREKKING TOT VERDERE NAVORSING

In die lig van die voorafgaande kan die volgende aanbevelings ter oorweging van toekomstige navorsing gemaak word:

- Die aanbevelings ten opsigte van voorgestelde leerinhoud wat in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vervat is, behoort in die praktyk met behulp van die tradisionele eksperimentele- en kontrole groepe uitgetoets te word met die oog op die geldigheid en verifieerbaarheid daarvan. In die lig van die resultate hiervan moet onderwysdepartemente hiervan en van die voorgestelde kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir preprimêre en primêre skole in kennis gestel word en gelei word om die noodsaaklikheid daarvan toe te eien in 'n poging om verkeersveiligheidsopvoeding as leerprogram en/of andersins as geïntegreerde eenheid in die skoolkurrikulum op te neem. Die regmatige plek wat verkeersveiligheidsopvoeding in die leerarea, Lewensoriëntering, met die fokus, Opvoeding in Lewensvaardighede, binne die grense van Kurrikulum 2005 beslaan, behoort met hierdie studie as fondament regmatig ingeneem te word.

- Hierdie studie wat in die Potchefstroomse onderwysdistrik geloods is, behoort nie slegs tot 'n bepaalde onderwysdistrik beperk te wees nie, maar ten opsigte van ('n) provinsie(s) onderneem te word aangesien streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie in die verskillende provinsies opereer. Hierbenewens sal dit bydra om 'n groter studiepopulasie te betrek met die voordeel dat navorsingsuitsette meer algemeen geldend van aard sal wees. Daar behoort gepoog te word om 'n studie te loods waarvan die afleidings as uitkoms ten opsigte van die totale Suid-Afrikaanse bevolking geldig sal wees.

Op hierdie wyse sal 'n nasionale profiel van die huidige verkeersveiligheidsopvoedingspraktyk vasgestel word en daar sal met groter omsigtigheid in die behoeftes van leerders voorsien kan word.

- In aansluiting by die bogenoemde word aanbeveel dat hierdie studie op sekondêre skoolvlak en waar moontlik ook op tersiêre vlak en daarna voortgesit behoort te word. Deur middel hiervan kan 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre, primêre, sekondêre en tersiêre fase, dog tot en met bejaardheid ontwikkel word. Hierdie aanbeveling vereis dus nie slegs navorsing met betrekking tot die senior skoolfase nie, maar dit word aanbeveel dat 'n profiel van die naskoolse Suid-Afrikaanse landsburger saamgestel moet word ten einde 'n lewenslange kurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding te ontwerp.

- Navorsing behoort onderneem te word ten opsigte van die invoeging van verkeersveiligheidsopvoeding as wesenlike deel van die opleiding van onderwysstudente by universiteite, onderwyskolleges en dergelike instansies asook as indiensopleidingsprogram vir praktiserende onderwysers.

- 'n Studie behoort onderneem te word om die werklike impak van onderrigmedia tydens verkeersveiligheidsopvoeding op leerders vas te stel. Deur middel hiervan kan leergeleenthede tot optimale leerresultate aanleiding gee. In hierdie verband word dit aanbeveel dat 'n eksperimentele groep aan bestaande verkeersveiligheidsopvoedingsprogramme en -produkte blootgestel word en dat die relevansie en impak daarvan nagevors word. Dit sal ook die moontlike ontwikkeling van nuwe verkeersveiligheidsopvoedingsmedia in die vooruitsig stel.

6.7 SLOTPERSPEKTIEF

In die slothoofstuk is die studie saamgevat en is bevindinge met betrekking tot die literatuurstudie en empiriese ondersoek weergegee. Riglyne waarvolgens 'n verkeersveiligheidsopvoedingskurrikulum prakties geïmplementeer kan word, is geformuleer. Aanbevelings met betrekking tot voorgestelde leerinhoud vir verkeersveiligheidsopvoeding vir graad 0, die begrondings- en intermediêre fase wat in wese die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vorm, is gemaak. Sekere aanbevelings is ook met betrekking tot toekomstige navorsing wat uit hierdie studie spruit, gemaak.

Die verkeersveiligheidsproblematiek wat jaarliks derduisende menselewens verwoes, het reeds uit die aanvangshoofstuk geblyk. Dit is gestel dat die menslike faktor vir die oorgrote meerderheid tragiek in hierdie verband verantwoordelik is. Alhoewel die ontwikkeling van 'n verkeersveiligheidsopvoedingskurrikulum nie 'n kitsoplossing vir die omvang van die probleem waarmee Suid-Afrika te kampe het, bied nie, mag die waarde van hierdie kurrikulum wat op langtermyn opvoeding en 'n lewenslange leerproses gerig is, geensins ontken word nie.

Die implementering van hierdie kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding in Suid-Afrikaanse preprimêre en primêre skole behoort ongetwyfeld 'n daadwerklike bydrae tot die bekamping van verkeers- en verkeersveiligheidsdisharmonie tot gevolg te hê.

Die hoop word uitgespreek dat hierdie studie daartoe mag lei dat ouers en onderwysers die uiters belangrike taak wat aan hulle opgedra is, te wete verkeersveiligheidsopvoeding aan jong padgebruikers, nie sal minag nie, dog daadwerklike pogings in hierdie verband sal aanwend. Mag jong padgebruikers deur blootstelling aan temas wat in die kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vervat is, toegerus word met relevante kennis, toepaslike vaardighede en 'n positiewe gesindheid jeens verkeersdeelname.

Dit is die wens en bede van die navorser dat Christenonderwysers en –ouers 'n nuwe geslag kinders wat verkeersgeletterd is, sal opvoed in 'n grootse poging om naasteliefde en verkeersharmonie te bevorder en 'n afname in botsings en gepaardgaande beserings en trauma te bewerkstellig. Mag hierdie taak en roeping wat aan elke landsburger opgedra is tot heil van ons mooi land, Suid-Afrika, en tot eer van God volvoer word!

BIBLIOGRAFIE

AICHI PREFECTURAL POLICE. 1998. Smoothly traffic police: aiming for better traffic safety. [Beskikbaar op Internet:] http://www.pref.ai...rks/kotsu-eng.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

ANON. 1996a. Editorial. La Prévention Routière Internationale, 96(3):2-4, Jul.

ANON. 1996b. Road safety education outside the school system: concepts from European countries. La Prévention Routière Internationale, 96(3):7-10, Jul.

ANON. 1996c. Ausserschulische Verkehrserziehung in Österreich. La Prévention Routière Internationale, 96(3):15-19, Jul.

ANON. 1996d. Some concrete examples of co-operation between Estonia and Finland in the field of children's traffic safety. La Prévention Routière Internationale, 96(3):24-26, Jul.

ANON. 1996e. Dutch Traffic Safety Association (Veilige Verkeer Nederland) presents the new "Heavy Traffic" youth plan. La Prévention Routière Internationale, 96(3):34-44, Jul.

ANON. 1999. Greens appeal for traffic safety outside schools. Cyprus Mail: internet edition, (1)1. [Beskikbaar op Internet:] http://www.cynews.../15/news011513.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

ASSAILLY, J.P. 1997. Brief aan die navorser, 21 November. Parys. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

AYELE, M. 1997. Brief aan die navorser, 7 Julie. Arlington. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

BäCKSTRöM, K. 1982. The child and his traffic environment. Assen : International Federation for Housing and Planning.

BAILEY, K.D. 1987. Methods of social research. New York : Free Press.

BANK, A. 1991. Focus on learning activities. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 205-207.)

BIVV (Belgisch Instituut voor de Verkeersveiligheid). 1996. Catalogus 1997. Brussels : C. Van Den Meersschaut.

BOISSINOT, A. & DUHAMEL, M. 1997. Brief aan die navorser, 21 November. Parys. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser).

BOTHA, J.H. 1990. Die verband tussen die selfbeeld en wiskundeprestasie van Afrikaanssprekende st.7-leerlinge. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

BOTHA, W.J., ELOFF, S.J. & MALAN, D.J. 1986. Glo en bely: leerboek vir katkisante. Bloemfontein : N.G. Sendingpers.

BRUBAKER, D.L. 1994. Creative curriculum leadership. Thousand Oaks, Calif. : Corwin.

BRYAN-BROWN, K. 1994. Road accidents in Great Britain. Berkshire : TRL.

BURRON, A. 1994. Traditionalist christians and OBE: what's the problem? Educational leadership, 51(6):73-75, March.

BYBEL. 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad : Bybelgenootskap van Suid-Afrika.

CALITZ, L.P., DU PLESSIS, S.J.P. & STEYN, I.N. 1982. Die kurrikulum: 'n handleiding vir dosente en onderwysers. Durban : Butterworths.

CARL, A.E. 1995. Teacher empowerment through curriculum development: theory into practice. Kenwyn : Juta.

CAWOOD, J., STRYDOM, A.H. & VAN LOGGERENBERG, N.T. 1980. Doeltreffende onderwys. Goodwood : NASOU.

CHASSMANN, H.J. 1997. Brief aan die navorser, 4 Mei. Tel-Aviv. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

CHRISTCHURCH CITY COUNCIL. 1998. What a great place: looking after the interest of schools. [Beskikbaar op Internet:] http://www.ccc.gov...November/whata.asp [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

CHRISTENSEN, L. 1997. Road safety tuition in Denmark. Valby : PRI.

CLOETE, M.G.T. 1987. Persepsie van padgebruikers. Pretoria : NVVR.

CONNELLY, F.M. & CLANDININ, D.J. 1991. Curriculum content. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 330-331.)

CRAIG, G.J. 1992. Human development. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.

CSS (Central Statistical Service). 1996. Road traffic collisions - 1996. Pretoria. (P71/61/01.)

CSS (Central Statistical Service). 1997a. Road traffic collisions - 1997. Pretoria. (P71/61/01.)

CSS (Central Statistical Service). 1997b. Road traffic collisions: January 1997 and summer holidays 1996/7. Pretoria. (P7161.2.)

CSS (Central Statistical Service). 1997c. Road traffic collisions: December 1997. Pretoria. (P7161.2.)

CSS (Central Statistical Service). 1997d. Road traffic collisions. Pretoria. (P71/61/01.)

CURRICULUM 2005. 1997. Lifelong learning for the 21st century. Pretoria : CTP Books.

CUYT, C. 1997. Brief aan die navorser, 23 April. Brussels. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

DENMARK. The Danish Road Safety Council. 1997. Pre-school road safety training. Valby : PRI.

DEPARTEMENT van Omgewingsake **kyk** SUID-AFRIKA. Departement van Omgewingsake.

DEPARTMENT of Transport **kyk** GREAT BRITAIN. Department of Transport.

DEPARTMENT of Transport **kyk** SOUTH AFRICA. Department of Transport.

DEPARTMENT of Transportation **kyk** ILLINOIS. Department of Transportation.

DEUTSCHE VERKEHRSWACHT. 1991. Eigen Verantwortung und Regelbefolgung. Bonn : Märkische Verlags- & Drückgesellschaft.

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L. de K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde: 'n inleiding tot empiriese navorsing. Durban : Butterworths.

DE WET, W. 1997. Educum's outreach to outcomes based education. Midrand : Educum Publishers.

DIRECCIóN General de Tráfico **kyk** SPAIN. Dirección General de Tráfico.

DRAKE, N. 1995. Traffic-ed manual: a traffic safety guide. Harare : Impact Advertising.

DREYER, L.A. 1986. Die opvoedings- en opleidingstaak van die Nasionale Verkeersveiligheidsraad. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D. Ed.)

DROTSKé, L. 1994. 'n Kurrikulummodel vir onderwys in Suid-Afrika. (Referaat as deel van die kursus DKT 600.) Bloemfontein. 63 p. (Ongepubliseer.)

DROTSKé, L. 1996. Vakdidaktiek verkeersveiligheidsopvoeding: handleiding vir studente. Potchefstroom : PU vir CHO. (VVO 521.)

DROTSKé, L. 1998. Vakdidaktiek verkeersveiligheidsopvoeding. Potchefstroom : PU vir CHO. (VVO 521.)

DROTSKé, L. 1998. Profile of the adult pedestrian. Potchefstroom: PU for CHE.

DUMINY, P.A. & SöHNGE, W.F. 1981. Didaktiek: teorie en praktyk. Kaapstad : Longman.

DU PLOOY, H.G., red. 1983. Verkeersveiligheid: 'n handleiding vir onderwysers sekondêr. Pretoria : NVVR.

DU PLOOY, H.G. 1986. Die opvoeding en onderrig van verkeersveiligheid in skoolverband. Pretoria : UNISA. (Proefskrif - D.Ed.)

DU PRé, L. & EKSTEEN, L., reds. 1995. Groot Afrikaanse sinoniemwoordeboek. Goodwood: JL van Schaik.

DU TOIT, S.J. & KRUGER, N. 1991. Die kind: 'n opvoedkundige perspektief. Durban : Butterworths.

EASH, M.J. 1991. Syllabus. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 71-73.)

ECONOMIC and Social Council **kyk** UNITED STATES OF AMERICA. Economic and Social Council.

EGGINK, R. 1990. Die wetenskapsteoretiese grondslae van die verkeersveiligheidsopvoedkunde. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

EGGINK, R., SMIT, S.J., GROBLER, H. & VAN DER WALDT, S. 1991. Die evaluering van die implementering van die Nasionale Verkeersveiligheidsraad se ouer-en-kindprojek: finale verslag. Potchefstroom : PU vir CHO.

EPANCHIN, B.C. & PAUL, J.L. 1987. Emotional problems of childhood and adolescence: a multidisciplinary perspective. New York : Macmillan.

ERAUT, M.R. 1991. Defining educational objectives. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 306-317.)

ESTONIA. Haridusministeerium. 1997. Ema, isa! Ma opetan teid turvaliselt liiklema! Tallinn : Riigi maanteeamet.

EVANS, K.M. & KING, J.A. 1994. Research on OBE: what we know and don't know. Educational leadership, 51(6):12-17, March.

FITZPATRICK, K.A. 1991. Restructuring to achieve outcomes of significance for all students. Educational leadership, 48(8):18-22, May.

FRANCE. Ministerre de L'education Nationale. 1997a. A l'école primaire. Paris : Impremirie Nationale.

FRANCE. Ministerre de L'education Nationale. 1997b. Dans les disciplines au collége. Paris: Impremirie Nationale.

FRASER, W.J., LOUBSER, C.P. & VAN ROOY, M.P. 1993. Didactics for the undergraduate student. Durban : Butterworths.

GALL, D.G., BORG, W.R. & GALL, J.P. 1998. Educational research: an introduction. 6th ed. New York : Longman.

GALLOWAY, D. & EDWARDS, A. 1991. Primary school teaching and educational psychology. London : Longman.

GAY, G. 1991. Curriculum development. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 294.)

GLATTHORN, A.A. 1994. Developing a quality curriculum. Alexandria : Association for Supervision and Curriculum Development.

GREAT BRITAIN. Department of Transport. 1994. Road safety education in schools: good practice guidelines. Birmingham : Taylor Bloxham.

GULTIG, J., LUBISI, C., PARKER, B. & WEDEKIND, V. 1997. Understanding outcomes-based education: knowledge, curriculum & assessment in South Africa. Braamfontein : South African Institute for Distance Education.

HAT (Odendal, F.F., red.). Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 1987. Johannesburg : Perskor.

HARIDUSMINISTEERIUM **kyk** ESTONIA. Haridusministeerium.

HENNING, O.A. 1988. Die versetleer van vier linkse opvoedkundiges. Bloemfontein : N.G. Sendingpers.

HUYSAMEN, G.K. 1993. Metodologie vir die sosiale en gedragswetenskappe. Durban : Southern Boekuitgewers.

ILLINOIS. Department of Transportation. 1997. Traffic safety topics. [Beskikbaar op Internet:] http://www.dot.state.il.us/cycle.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

ISRAEL. Ministry of Education Culture and Sports. 1995. Traffic safety education: a comprehensive syllabus for all pupils from kindergarten through high school (k-12). Jerusalem : The Curriculum Center.

JACOBS, G.D. 1997. Brief aan die navorser, 23 Junie. Berkshire. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

JAPAN. Traffic Safety Policy Office. 1986. Traffic safety policy in Japan. Tokyo : Management and Coordination Agency.

JORGENSEN, N.O. 1997. Brief aan die navorser, 6 Junie. Valby. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

KELLY, A.V. 1982. The curriculum: theory and practice. 2nd ed. London : Harper & Row.

KELLY, A.V. 1989. The curriculum: theory into practice. London : Paul Chapman.

KING, A.S. & REISS, M.J., eds. 1993. The multicultural dimension of the national curriculum. London : Falmer Press.

KLEIN, F.M. 1991. Curriculum design. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 335.)

KLIEBARD, H.M. 1992. Forging the American curriculum. New York : Routledge.

KNOETZE, D. 1986. Die ontwerp van 'n kurrikulum vir begaafde preprimêre leerlinge in skole onder beheer van die Kaaplandse onderwysdepartement. Port Elizabeth : Universiteit van Port Elizabeth. (Verhandeling – M.Ed.)

KRüGER, R.A. 1980. Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp. Pretoria : HAUM.

LAND Transport Safety Authority **kyk** NEW ZEALAND. Land Transport Safety Authority.

LA PRÉVENTION ROUTIÈRE. 1990. L'enfant piéton. Paris.

LA PRÉVENTION ROUTIÈRE. 1991. Livre du maitre: cours élémentaires 1re et 2e année. Paris.

LA PRÉVENTION ROUTIÈRE. 1992. Le livre du maitre avec 14 finces pédagogiques pour les éléves. Paris.

LA PRÉVENTION ROUTIÈRE. 1993a. Les petits conseils. Paris.

LA PRÉVENTION ROUTIÈRE. 1993b. L'enfant et la rue. Paris.

LA PRÉVENTION ROUTIÈRE. 1996. European study: traffic safety education at the pre- and primary school level. Paris.

LEWY, A., ed. 1991. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon.

LIIKLUSOPETUS ENNE KOOLI. 1997. Toovihik. Tasuta : Eesti Tervisekasvatuse Keskus.

LILLEORG, S. 1997. Brief aan die navorser, 20 Mei. Tallinn. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

LISI-PERTIZIKOVITZ, N. 1996. Brief aan die navorser, 26 Februarie. Jerusalem. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

LOHRMANN, R. 1989. Die jong swart Suid-Afrikaanse voetganger. Johannesburg : NVVR.

LOUW, D.A. & EDWARDS, D.J.A. 1993. Sielkunde: 'n inleiding vir studente in Suider-Afrika. Johannesburg : Lexicon Uitgewers.

LUWACA, R.M. 1996. Traffic safety education and driver training. Harare : Traffic Safety Board.

LUWACA, R.M. 1997. Brief aan die navorser, 30 Junie. Harare. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

MARSH, C.J. 1992. Key concepts for understanding curriculum. London : The Falmer Press.

MARSHALL, C. & ROSSMAN, G.B. 1995. Designing qualitative research. 2nd ed. London : Sage Publications.

MARX, O. 1997. Die rol van waardes, as komponent van motivering, in verkeersveiligheids-opvoedingsprogramme vir onderwysstudente. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling – M.Ed.)

MCGHAN, B. 1994. The possible outcomes of outcomes based education. Educational leadership, 51(6):70-72, March.

MEJDING, K. 1997. Brief aan die navorser, 11 Julie. Valby. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

MICHALIK, C. 1993. Lernprogramm zur verbindlichen Übung Verkehrserziehung für die 1. bis 4. Schulstufe: Lehrerbegleitheft. Salzburg : Graphia.

MICHALIK, C. & BUKOVSKI, H. 1995. Mein Schulweg. Eltern üben mit ihrem Kind. Wien : Küratorium für Verkehrssicherheit.

MINISTERRE de L'education Nationale **kyk** FRANCE. Ministerre de L'education Nationale.

MINISTRY of Education Culture and Sports **kyk** ISRAEL. Ministry of Education Culture and Sports.

MONTEITH, J.L. de K. 1984. Verkeersveiligheidsopvoeding en die opvoedeling. (In Ondersoek na die wenslikheid van 'n instelling vir verkeersveiligheidsopvoeding in die RSA. Potchefstroom : PU vir CHO. p. 1 – 22.)

MOORE, N. 1987. How to do research. London : The Library Association.

MOSTERT, J.M. 1985. Situasie-analise en die bepaling van doelstellings vir vakkurrikula. Pretoria : RGN.

MOSTERT, J.M., red. 1986a. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling. Pretoria : RGN.

MOSTERT, J.M., red. 1986b. Riglyne vir kurrikulumontwikkeling: kortverslag. Pretoria : RGN.

MOUTON, J. & MARAIS, H.C. 1989. Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe. Pretoria : RGN.

MULLER, J.M. 1989. Die psigo-opvoedkundige aspekte in die ontwikkeling van die kind met verbandhoudende didaktiese riglyne soos van toepassing by die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding in die preprimêre skool. (In Smit, S.J. & Drinkwater, M., reds. 'n Ondersoek na die ontwerp van 'n kurrikulum vir verkeersveiligheidsopvoedkunde vir die opleiding van onderwysstudente en onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO. p. 121-139.)

MUSSEN, P.H., CONGER, J.J., KAGAN, J. & HUSTON, A.C. 1990. Child development and personality. New York : Harper Collins.

MWAMWENDA, T.S. 1989. Educational psychology: an african perspective. Durban : Butterworths.

National Center for Injury Prevention and Control. 1998. Unintentional injury: child passenger safety fact sheet. [Beskikbaar op Internet:] http://www.cdc.gov.../duip/childpas.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

NATIONAL Highway Institute **kyk** UNITED STATES OF AMERICA. National Highway Institute.

NEPI (National Education Policy Investigation). 1992a. Curriculum. Cape Town : Oxford University Press.

NEPI (National Education Policy Investigation). 1992b. Early childhood educare. Cape Town : Oxford University Press.

NHTSA (National Highway Traffic Safety Administration) **kyk** UNITED STATES OF AMERICA. NHTSA (National Highway Traffic Safety Administration).

NATIONAL Safety Council **kyk** UNITED STATES OF AMERICA. National Safety Council.

NEUMAN, W.L. 1997. Social research methods: qualitative and quantitative approaches. 3rd ed. Boston : Allyn and Bacon.

NEW ZEALAND. Land Transport Safety Authority. 1991. Road user education. Wellington.

NICHOLLS, A. & NICHOLLS, S.H. 1978. Developing a curriculum: a practical guide. London : George Allen & Unwin.

NIEUWOUDT, H.D. 1989. Evaluering van sillabi vir Suid-Afrikaanse skole ten opsigte van verkeersveiligheidsopvoeding. Potchefstroom : PU vir CHO.

NISHIYAMA, S. 1995. Traffic safety education for senior citizens in Japan: promotion of senior citizen's educational training and its outlook. IATSS Research, 19(1):52-61, January.

NVVR (Nasionale Verkeersveiligheidsraad) **kyk** SUID-AFRIKA. NVVR (Nasionale Verkeersveiligheidsraad).

OLIVA, P.F. 1988. Developing the curriculum. London : Scott, Foresman and Company.

OLIVIER, C.D.T. 1997. Die rasionaal agter "outcomes based education": notas opgestel na aanleiding van 'n aanbieding tydens 'n SENOO-beheerraadsvergadering. Potchefstroom : PU vir CHO.

O'NEIL, J. 1994. Aiming for new outcomes: the promise and the reality. Educational leadership, 51(6):6-10, March.

PLISKA, A.M. & McQUAIDE, J. 1994. Pennsylvania's battle for student learning outcomes. Educational leadership, 51(6):66-69, March.

PRATT, D. 1994. Curriculum planning: a handbook for professionals. Philadelphia : Harcourt Brace College Publishers.

PU vir CHO (Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys). 1997. Wetenskapsleer-kursus vir nuwe dosente: studiegids, lesings, historiese oorsig. Potchefstroom.

RoSPA (The Royal Society for the Prevention of Accidents). 1997. A curriculum for road safety education. Birmingham.

ROTHENGATTER, T. 1980. Traffic safety education for young children: an empirical approach. Lisse : Swets & Zeitlinger.

SAS INSTITUTE, INC. 1985. SAS user's guide: basics. Cary, N.C. : SAS Institute Inc.

SANCHEZ, F. 1997. Brief aan die navorser, 23 Julie. Madrid. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

SAYER, I.A. 1997. Brief aan die navorser, 25 Julie. Berkshire. (Oorspronklike kopie in rekords van navorser.)

SENVO (Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding). 1992. 'n Vyfster graderingstelsel ten opsigte van verkeersveiligheid by skole. Potchefstroom : PU vir CHO.

SHARMA, M.K. 1997. Police, parents and schools pass the buck on killer roads. The Indian Express Newspaper, 2(2). [Beskikbaar op Internet:] http://www.indian-...0822/23450723.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

SMIT, G.J. 1983. Navorsingsmetodes in die gedragswetenskappe. Pretoria : HAUM.

SMIT, S.J. 1988. Verkeersveiligheidsopvoeding. (In Nasionale Verkeersveiligheidsraad. Verkeersveiligheidskongres: referate gelewer op 24 - 26 Februarie 1988. Pretoria. p. 1-13.)

SMIT, S.J. & DRINKWATER, M. 1989. 'n Ondersoek na die ontwerp van 'n kurrikulum vir verkeersveiligheidsopvoedkunde vir die opleiding van onderwysstudente en onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO.

SOUTH AFRICA. Department of Transport. 1996. Development of a national traffic safety educational programme within the framework of the road traffic management system: preliminary report 93/047. Mei 1996. Potchefstroom : PU vir CHO.

SPADY, W.G. 1994. Choosing outcomes of significance. Educational leadership, 51(6):18-22, March.

SPAIN. Dirección General de Tráfico. 1995. Education vial. Salamanca : Imprime.

STEENEKAMP, C.S. 1984. Praktiese riglyne vir vraelyskonstruksie. Pretoria : RGN.

STEYN, H.J. 1985. Kernverslag: ondersoek na die wenslikheid van 'n instelling vir verkeersveiligheidsopvoeding in die RSA. Potchefstroom : PU vir CHO.

STEYN, H.J. 1987. 'n Perspektiwiese oorsig van verkeersveiligheidsopvoeding. (In Nasionale Verkeersveiligheidsraad. Simposium oor verkeersveiligheidsopvoeding in die formele en nieformele onderwys op 29 en 30 September 1987. Pretoria. p. 200 - 224.)

STEYN, I.N. 1983. Kurrikulumteorie: 'n leer- en werkboek. Silverton : Promedia.

STEYN, I.N. 1984a. Onderrigleergeleenthede in verkeersveiligheidsopvoeding. (In Ondersoek na die wenslikheid van 'n instelling vir verkeersveiligheidsopvoeding in die RSA. Potchefstroom : PU vir CHO. p. 1-18.)

STEYN, I.N. 1984b. Kurrikulumontwikkeling en verkeersveiligheidsopvoeding. (In Ondersoek na die wenslikheid van 'n instelling vir verkeersveiligheidsopvoeding in die RSA. Potchefstroom : PU vir CHO. p. 1-14.)

STEYN, I.N. 1985. Onderrig-leer as wyse van opvoeding. Durban : Butterworths.

STEYN, I.N. 1988. Die daarstel van 'n kurrikulumontwikkelingsplan vir die RSA: kurrikulumontwerp as ontwikkelingstaak. Potchefstroom : PU vir CHO. (Diktaat 182/88.)

SUID-AFRIKA. NVVR (Nasionale Verkeersveiligheidsraad). 1987a. Studiegids vir padveiligheid. Pretoria.

SUID-AFRIKA. NVVR (Nasionale Verkeersveiligheidsraad). 1987b. Voorgestelde sillabus vir verkeersveiligheidsopvoeding. Pretoria.

SUID-AFRIKA. Departement van Omgewingsake. 1997. Goewermentskennisgewings. Staatskoerant, 17970:31-59, Mei.

TANNER, D. & TANNER, L.N. 1975. Curriculum development: theory into practice. New York : Macmillan.

TAYLOR, P.H., ed. 1986. Recent developments in curriculum studies. Berkshire : Nfer-Nelson.

DANISH Road Safety Council **kyk** DENMARK. The Danish Road Safety Council.

THEUNISSEN, H.M. 1991. 'n Ondersoek na die ontwerp van 'n kurrikulum vir verkeersveiligheidsopvoedkunde vir swart onderwysers en onderwysstudente. Potchefstroom : PU vir CHO.

THEUNISSEN, H.M. 1997. Die integrering van verkeersveiligheid in die onderrig van Biologie. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M.Ed.)

THOMSON, J.A. 1991. Child pedestrian accidents. London : Cassell.

TRAFFIC Safety Policy Office **kyk** JAPAN. Traffic Safety Policy Office.

TYLER, R.W. 1991. Curriculum resources. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 291-293.)

UNITED STATES OF AMERICA. National Highway Institute. 1996. Pedestrian and bicyclist safety and accommodation: participant workbook. Arlington : Department of Transportation.

UNITED STATES OF AMERICA. Economic and Social Council. 1997. Draft text of recommendation 3.3 of the consolidated resolution R.E.1. of the working party on road traffic safety. Washington, D.C.

UNITED STATES OF AMERICA. NHTSA (National Highway Traffic Safety Administration). 1998. Child passenger safety: popular items. [Beskikbaar op Internet:] http://www.nhtsa.d...childps/right.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

UNITED STATES OF AMERICA. NHTSA (National Highway Traffic Safety Administration). 1999. Who's who in traffic safety: a guide to agencies and organizations. [Beskikbaar op Internet:] http://www.edc.org...oswho/wwintro.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

UNITED STATES OF AMERICA. National Safety Council. 1999. Fact sheets: enjoy safe bicycling. [Beskikbaar op Internet:] http://www.nsc.org...mmunit/bicycle.html [Datum van gebruik: 27 Mrt. 1999].

VAN DEN BERG, O. 1994. Verkeersveiligheidsopvoedkunde: handleiding vir studente. Potchefstroom : PU vir CHO. (VVO 521.)

VAN DER MERWE, E.L. & SMIT, S.J. 1991. Die ontwikkeling van kurrikula in verkeersveiligheid vir die opleiding in verkeersveiligheidsberoepe. Potchefstroom : PU vir CHO.

VAN DER MERWE, E.L. 1996. The limitations of the junior primary child in traffic: perceptual skills in relation to traffic safety education. (In Drotské, L., ed. Traffic safety education course for student teachers at Adams College of Education. Potchefstroom : PU for CHE. p. 7-16.)

VAN DER MOLEN, H.H. 1983. Pedestrian ethology. Groningen : Rijksuniversiteit. (Proefschrift – D.Phil.)

VAN DER MOLEN, H.H., ROTHENGATTER, J.A. & VINJé, M.P. 1984. Onderzoek educatief programma kleuters. Groningen : Verkeerskundig Studiecentrum.

VAN DER WALT, B.J. 1995. Bybelse perspektiewe op die mens. Potchefstroom : PU vir CHO. (Instituut vir Reformatoriese Studie. Studiestuk nr. 329.)

VAN DER WALT, J.L. 1984. Grondslae van 'n sentrum/buro/departement vir verkeersveiligheidsopvoeding in die RSA. Potchefstroom : PU vir CHO. (Ongepubliseerde verslag.)

VAN DER WESTHUIZEN, C.P. 1986. Die kurrikulumproblematiek met betrekking tot die opleiding van onderwysers in begaafdeonderwys. Port Elizabeth : Universiteit van Port Elizabeth. (Proefskrif – D.Ed.)

VAN DER WESTHUÿSEN, T.W.B. & SCHOEMAN, W.J. 1982. (In Louw, D.A. Inleiding tot die psigologie. Johannesburg : McGraw-Hill Boekmaatskappy. p. 191-239.)

VENTER, P.R. 1994. Die bestuurstaak van die skoolhoof by die implementering van die skolebestuurderopleidingsprogram in sekondêre skole in Transvaal. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M. Ed.)

VENTER, P.R. 1997. Center for Education in Traffic Safety. Robot, 97(3):22, Winter.

VERMEULEN, L.M. 1998. Didaktiek en Kurrikulum 2005: 'n gids vir studente en onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO.

VERWEY, E.T. 1989. Psigo-opvoedkundige aspekte van die primêre skoolkind wat op verkeersveiligheidsopvoeding van toepassing is. (In Smit, S.J. & Drinkwater, M., reds. 'n Ondersoek na die ontwerp van 'n kurrikulum vir verkeersveiligheidsopvoedkunde vir die opleiding van onderwysstudente en onderwysers. Potchefstroom : PU vir CHO. p. 140-153.)

VINJé, M. 1986. Stop, kijk uit, luister, en dan...: aandachtsontwikkeling van kinderen als voorwaarde voor hun functioneren in het verkeer. Groningen : Rijksuniversiteit.

WADSWORTH, B.J. 1989. Piaget's theory of cognitive and affective development. New York: Longman.

WEALE, K.H.M. 1995. Road traffic safety priorities in South Africa. Durban : University of Natal. (Verhandeling - M.Sc.)

WEBSTER'S THIRD NEW INTERNATIONAL DICTIONARY (Gove, P.B., red.). 1976. Massachusetts : G. & C. Merriam.

WITTINK, R.D. & VAN SCHAGEN, I.N.L.G. 1992. Defenitiestudie verkeers- en vervoerseducatie voor 4 tot 18-jarigen. Leidschendam : Stichting Wetenschappelijk Onderzoek.

WOLF, R.M. 1991. Approaches to evaluation. (In Lewy, A., ed. The international encyclopedia of curriculum. Oxford : Pergamon. p. 411-413.)

YATES, J.F., red. 1992. Risk-taking behavior. Chichester : John Wiley & Sons.

ZAIS, R.S. 1976. Curriculum: principles and foundations. New York : Thomas Y. Crowell.

BYLAE A

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Die Distriksbestuurder: Mnr. Bosman
Potchefstroomse onderwysdistrik
Departement Onderwys Noord-Wes
Privaatsak X919
Potchefstroom
2520

Ref. TD
1998-10-02

Geagte Mnr. Bosman

AANSOEK OM TOESTEMMING VIR DIE VERSPREIDING VAN VRAELYSTE

Hiermee word u versoek om toestemming vir die verspreiding van vraelyste aan onderwysers en ouers van leerders in preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik te verleen.

Die vraelyste vorm deel van 'n Ph.D.-studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die preprimêre en primêre skoolfase.

Deur middel van vraelyste aan klasonderwysers sal vasgestel word in hoe 'n mate leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre fase in verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word. Deur middel van vraelyste aan ouers van leerders in graad 0, die begrondings- en intermediêre skoolfase sal vasgestel word wat die leerder se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheid is.

Dit sal op prys gestel word indien u my so gou moontlik van die uitslag in kennis kan stel.

Vriendelike groete

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

DEPARTMENT OF EDUCATION
NORTH WEST PROVINCE
POTCHEFSTROOM DISTRICT

PRIVATE BAG X919, POTCHEFSTROOM, 2520 - GREYLING STREET
TEEMANE BUILDING, PHONE (018) 2973810/2973960 FAX (018) 2977439

BYLAE B

12 Oktober 1998

Me. L. Drotské
SENVO
PU vir CHO
POTCHEFSTROOM
2520

Geagte Me. Drotské

TOESTEMMING VIR DIE VERSPREIDING VAN VRAELYSTE

U skrywe van 2 Oktober 1998 het hierop betrekking.

Toestemming word hiermee aan u verleen om vraelyste aan onderwysers en ouers van leerders in preprimêre en primêre skole in die Potchefstroomse onderwysdistrik te versprei.

Die volgende voorwaardes het betrekking:

- U is self verantwoordelik vir alle reëlings met skoolhoofde, onderwysers en ouers.
- Inligting moet streng vertroulik hanteer word en skole en respondente se name mag nie in die proefskrif genoem word nie.
- 'n Afskrif van hierdie brief moet aan skoolhoofde van skole waar navorsing gedoen word, gestuur word.

U word sukses met u navorsing toegewens.

Die uwe

Mnr. Bosman
Distriksbestuurder: Potchefstroomse onderwysdistrik
Departement Onderwys Noord-Wes

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref. TD
1998-10-14

Geagte Meneer/Mevrou

VERSPREIDING VAN VRAELYSTE AANGAANDE VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN DIE PREPRIMêRE SKOOL

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van vraelyste deur onderwysers en ouers van graad 0-leerders by u skool (vergelyk bylae A).

U word versoek om na willekeur (ewekansig) **een onderwyser** en **vyf ouerpare** wat volgens u mening die meerderheid onderwysers en ouers wat aan u skool verbonde is, verteenwoordig vir die voltooiing van die onderskeie vraelyste te identifiseer.

Deur middel van vraelyste aan onderwysers sal vasgestel word in hoe 'n mate leerders in graad 0 in verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word. Deur middel van vraelyste aan ouers sal vasgestel word wat hierdie leerders se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheid is.

Onderwysers en ouers staan onder geen verpligting om die vraelyste te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u die betrokkenes sal aanmoedig om dit wel te voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. Individuele skole sal geensins met mekaar vergelyk word nie.

U word versoek om die vraelyste **voor 30 Oktober 1998** terug te stuur. 'n Gefrankeerde koevert word vir hierdie doel ingesluit.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref. TD
1998-10-14

Geagte Meneer/Mevrou

VERSPREIDING VAN VRAELYSTE AANGAANDE VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING IN DIE PRIMêRE SKOOL

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van vraelyste deur onderwysers en ouers van leerders in onderskeidelik die begrondings- en intermediêre fase by u skool (sien Bylae A).

U word versoek om na willekeur (ewekansig) **een onderwyser** en vyf **ouerpare** in:

- die begrondingsfase (graad 1 - 3) asook
- die intermediêre fase (graad 4 - 6)

wat volgens u mening die meerderheid onderwysers en ouers wat aan u skool verbonde is, verteenwoordig vir die voltooiing van die onderskeie vraelyste te identifiseer.

Deur middel van vraelyste aan onderwysers sal vasgestel word in hoe 'n mate leerders in die begrondings- en intermediêre fase in verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word. Deur middel van vraelyste aan ouers sal vasgestel word wat hierdie leerders se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheid is.

Onderwysers en ouers staan onder geen verpligting om die vraelyste te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u die betrokkenes sal aanmoedig om dit wel te voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. Individuele skole sal geensins met mekaar vergelyk word nie.

U word versoek om die vraelyste **voor 30 Oktober 1998** terug te stuur. 'n Gefrankeerde koevert word vir hierdie doel ingesluit.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

BYLAE E

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref: TD
1998-10-14

Geagte Onderwyser

VRAELYS AAN ONDERWYSERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN GRAAD 0

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van 'n vraelys aangaande verkeersveiligheidsopvoeding in graad 0.

Deur middel van die vraelyste aan onderwysers sal vasgestel word in hoe 'n mate leerders in graad 0 in verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word.

U staan onder geen verpligting om die vraelys te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u dit wel voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. 'n Koevert is ingesluit waarin die vraelys na voltooiing verseël kan word. Voltooide vraelyste moet so spoedig moontlik aan die skoolhoof teruggestuur word.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref: TD
1998-10-14

Geagte Onderwyser

VRAELYS AAN ONDERWYSERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE BEGRONDINGSFASE

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van 'n vraelys aangaande verkeersveiligheidsopvoeding in die begrondingsfase.

Deur middel van die vraelyste aan onderwysers sal vasgestel word in hoe 'n mate leerders in die begrondingsfase in verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word.

U staan onder geen verpligting om die vraelys te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u dit wel voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. 'n Koevert is ingesluit waarin die vraelys na voltooiing verseël kan word. Voltooide vraelyste moet so spoedig moontlik aan die skoolhoof teruggestuur word.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref: TD
1998-10-14

Geagte Onderwyser

VRAELYS AAN ONDERWYSERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE INTERMEDIêRE FASE

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van 'n vraelys aangaande verkeersveiligheidsopvoeding in die intermediêre fase.

Deur middel van die vraelyste aan onderwysers sal vasgestel word in hoe 'n mate leerders in die intermediêre fase in verkeersveiligheidsopvoeding onderrig word.

U staan onder geen verpligting om die vraelys te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u dit wel voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. 'n Koevert is ingesluit waarin die vraelys na voltooiing verseël kan word. Voltooide vraelyste moet so spoedig moontlik aan die skoolhoof teruggestuur word.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref: TD
1998-10-14

Geagte Ouers

VRAELYS AAN OUERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN GRAAD 0

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van 'n vraelys aangaande verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in graad 0.

Deur middel van vraelyste aan ouers sal vasgestel word wat graad 0-leerders se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheid is.

U staan onder geen verpligting om die vraelys te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u dit wel voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. 'n Koevert is ingesluit waarin die vraelys na voltooiing verseël kan word. Voltooide vraelyste moet so spoedig moontlik aan die skoolhoof teruggestuur word.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref: TD
1998-10-14

Geagte Ouers

VRAELYS AAN OUERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE BEGRONDINGSFASE

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van 'n vraelys aangaande verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die begrondingsfase.

Deur middel van vraelyste aan ouers sal vasgestel word wat leerders in die begrondingsfase se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheid is.

U staan onder geen verpligting om die vraelys te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u dit wel voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. 'n Koevert is ingesluit waarin die vraelys na voltooiing verseël kan word. Voltooide vraelyste moet so spoedig moontlik aan die skoolhoof teruggestuur word.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

BYLAE J

Potchefstroomse Universiteit
vir Christelike Hoër Onderwys

Ref: TD
1998-10-14

Geagte Ouers

VRAELYS AAN OUERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE INTERMEDIêRE FASE

Ek is tans besig met 'n doktorale studie aangaande die ontwikkeling van 'n kernkurrikulum vir Verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in preprimêre en primêre skole.

Toestemming is van die Departement van Onderwys, Noordwes, verkry om u te nader insake die voltooiing van 'n vraelys aangaande verkeersveiligheidsopvoeding aan leerders in die intermediêre fase.

Deur middel van vraelyste aan ouers sal vasgestel word wat leerders in die intermediêre fase se vlak van blootstelling aan en opvoeding in verkeersveiligheid is.

U staan onder geen verpligting om die vraelys te voltooi nie. Dit sal egter waardeer word indien u dit wel voltooi aangesien dit van kardinale belang vir die voltooiing van hierdie studie is.

Vraelyste sal met vertroulikheid en anonimiteit hanteer word. 'n Koevert is ingesluit waarin die vraelys na voltooiing verseël kan word. Voltooide vraelyste moet so spoedig moontlik aan die skoolhoof teruggestuur word.

U samewerking in hierdie verband word waardeer.

Die uwe

Me. L. Drotské

Sentrum vir Verkeersveiligheidsopvoeding (SENVO)
FAKULTEIT OPVOEDKUNDE
Privaatsak X6001 Potchefstroom 2520
Tel (0148) 299 1063 / 299 1980 Faks (0148) 299 1980 E-Pos SVOPRV@PUKNET.PUK.AC.ZA

BYLAE K

VRAELYSNOMMER

1				(1-4)

VRAELYS AAN ONDERWYSERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN GRAAD 0

Merk met 'n X volgens die gegewe skaal waar van toepassing.

VOORBEELD

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

1.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat u gedurende u skoolloopbaan ontvang het, beoordeel?	1	2 X	3

AFDELING A

1. Leerprogramme waarvoor u verantwoordelik is.

____

____

____

____

1 = JA 2 = NEE 3 = NVT

2. Het u enige opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang tydens:

2.1	u aanvanklike formele professionele opleiding?	1	2	3	(5)
2.2	Indiensopleiding?	1	2	3	(6)
2.3	ander opleiding?	1	2	3	(7)
2.4	Spesifiseer 2.3 ____________________				

AFDELING B

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

1. In watter mate maak u tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik van die volgende media wat by streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie beskikbaar is:

1.1	Kind in Verkeer Program.	1	2	3	4	5	(8)
1.2	Junior Verkeersopleidingsterrein.	1	2	3	4	5	(9)
1.3	Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop.	1	2	3	4	5	(10)
1.4	Video's (Sypaadjiekonsert, Daantjie Kat, ens.)	1	2	3	4	5	(11)
1.5	Kassette (Veilige Voetjies, ens.)	1	2	3	4	5	(12)
1.6	Flenniebordprente.	1	2	3	4	5	(13)
1.7	Daantjie Kat optredes.	1	2	3	4	5	(14)

1 = BYNA ALTYD	2 = BAIE	3 = REDELIK BAIE	4 = SOMS	5 = BYNA NOOIT

2.	Nooi u 'n verkeersveiligheidsbeampte om as deel van verkeersveiligheidsopvoeding by u besoek af te lê?	1	2	3	4	5	(15)
3.	Hoe gereeld bied u self lesse in verkeersveiligheids-opvoeding aan?	1	2	3	4	5	(16)
4.	Vind verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke in u skool plaas?	1	2	3	4	5	(17)

1 = BYNA ALTYD	2 = BAIE	3 = REDELIK BAIE	4 = SOMS	5 = BYNA NOOIT

5. In watter mate hanteer u die volgende temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding vir Graad 0-leerders?

5.1	Veilige plekke om te speel.	1	2	3	4	5	(18)
5.2	Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek.	1	2	3	4	5	(19)
5.3	Reëls wat vir voetgangers geld.	1	2	3	4	5	(20)
5.4	Waar om met 'n driewiel te ry.	1	2	3	4	5	(21)
5.5	Reëls wat vir fietsryers geld.	1	2	3	4	5	(22)
5.6	Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.	1	2	3	4	5	(23)
5.7	Die gebruik van veiligheidsgordels.	1	2	3	4	5	(24)
5.8	Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname.	1	2	3	4	5	(25)
5.9	Basiese perseptuele vaardighede (bv. naby-ver, groot-klein).	1	2	3	4	5	(26)
5.10	Basiese verkeersreëls.	1	2	3	4	5	(27)
5.11	Die betekenis van verkeerstekens.	1	2	3	4	5	(28)
5.12	Die onmiddellike en verkeersomgewing.	1	2	3	4	5	(29)

6. Watter temas sou u tot die bovermelde (5.1 - 5.12) wou byvoeg?

____

____

____

1 = BYNA ALTYD	2 = BAIE	3 = REDELIK BAIE	4 = SOMS	5 = BYNA NOOIT

7.	In watter mate neem u kinders uit vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie?	1	2	3	4	5	(30)
7.1	In watter mate doen u randsteendril met die leerders?	1	2	3	4	5	(31)

7.2 Watter ander praktiese werksessies doen u met die leerders?

____

____

____

____

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

8.	In watter mate beskik u oor kennis van die beperkinge wat kinders in verkeersituasies mag ervaar.	1	2	3	(32)

8.1 Noem hoogstens twee beperkinge wat Graad 0-leerders in die verkeer mag ondervind.

____

____

____

____

1 = NOODSAAKLIK 2 = BELANGRIK 3 = ONBELANGRIK

9.	Hoe belangrik beskou u dit dat kinders verkeers-veiligheidsopvoeding moet ontvang?	1	2	3	(33)

1 = BESLIS 2 = IN 'N MATE 3 = GEENSINS

10. Wie behoort verantwoordelik vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding te wees:

10.1	Die ouers.	1	2	3	(34)
10.2	Die skool.	1	2	3	(35)
10.3	Verkeersveiligheidsowerhede.	1	2	3	(36)
10.4	Verkeersbeamptes (polisie).	1	2	3	(37)
10.5	Die kerk.	1	2	3	(38)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

11.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat **tans** in skole aangebied word, beoordeel?	1	2	3	(39)

1 = VERPLIGTEND 2 = OPSIONEEL 3 = GEENSINS BELANGRIK

12.	Hoe sou u die **ideale** aanbieding van verkeersveilig-heidsopvoeding in skole beskou?	1	2	3	(40)

13. Enige opmerkings.

____

____

____

____

DANKIE VIR U SAMEWERKING!

VRAELYSNOMMER	2				(1-4)

VRAELYS AAN ONDERWYSERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE BEGRONDINGSFASE

Merk met 'n X volgens die gegewe skaal waar van toepassing.

VOORBEELD

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

1.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat u gedurende u skoolloopbaan ontvang het, beoordeel?	1	2 X	3

AFDELING A

1. Leerprogramme waarvoor u verantwoordelik is.

____

____

____

____

1 = JA 2 = NEE 3 = NVT

2. Het u enige opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang tydens:

2.1	u aanvanklike formele professionele opleiding?	1	2	3	(5)
2.2	Indiensopleiding?	1	2	3	(6)
2.3	ander opleiding?	1	2	3	(7)
2.4	Spesifiseer 2.3 ______________________				

AFDELING B

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

1. In watter mate maak u tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik van die volgende media wat by streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie beskikbaar is:

1.1	Kind in Verkeer Program.	1	2	3	4	5	(8)
1.2	Junior Verkeersopleidingsterrein.	1	2	3	4	5	(9)
1.3	Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop.	1	2	3	4	5	(10)
1.4	Video's (Sypaadjiekonsert, Daantjie Kat, ens.)	1	2	3	4	5	(11)
1.5	Kassette (Veilige Voetjies, ens.)	1	2	3	4	5	(12)
1.6	Flenniebordprente.	1	2	3	4	5	(13)
1.7	Daantjie Kat optredes.	1	2	3	4	5	(14)
1.8	Skolierpatrollie.	1	2	3	4	5	(15)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

1.9	STEP ("Safety in Traffic Education Programme").	1	2	3	4	5	(16)
1.10	Integreringshandleidings.	1	2	3	4	5	(17)
1.11	Flitskaarte.	1	2	3	4	5	(18)

2.	Nooi u 'n verkeersveiligheidsbeampte om as deel van verkeersveiligheidsopvoeding by u besoek af te lê?	1	2	3	4	5	(19)
3.	Hoe gereeld bied u self lesse in verkeersveiligheids-opvoeding aan?	1	2	3	4	5	(20)
4.	Vind verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke in u skool plaas?	1	2	3	4	5	(21)

5. In watter mate hanteer u die volgende temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die begrondingsfase?

5.1	Veilige plekke om te speel.	1	2	3	4	5	(22)
5.2	Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek.	1	2	3	4	5	(23)
5.3	Reëls wat vir voetgangers geld.	1	2	3	4	5	(24)
5.4	Waar om met 'n fiets te ry.	1	2	3	4	5	(25)
5.5	Reëls wat vir fietsryers geld.	1	2	3	4	5	(26)
5.6	Die gebruik van handseine tydens fietsry.	1	2	3	4	5	(27)
5.7	Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.	1	2	3	4	5	(28)
5.8	Die gebruik van veiligheidsgordels.	1	2	3	4	5	(29)
5.9	Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname.	1	2	3	4	5	(30)
5.10	Basiese perseptuele vaardighede (bv. naby-ver).	1	2	3	4	5	(31)
5.11	Basiese verkeersreëls.	1	2	3	4	5	(32)
5.12	Die betekenis van verkeerstekens.	1	2	3	4	5	(33)
5.13	Die onmiddellike en verkeersomgewing.	1	2	3	4	5	(34)

6. Watter temas sou u tot die bovermelde (5.1 - 5.13) wou byvoeg?

____

____

____

____

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

7.	In watter mate neem u kinders uit vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie?	1	2	3	4	5	(35)
7.1	In watter mate doen u randsteendril met die leerders?	1	2	3	4	5	(36)

7.2 Watter ander praktiese werksessies doen u met die leerders?

____

____

____

____

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

8.	In watter mate beskik u oor kennis van die beperkinge wat kinders in verkeersituasies mag ervaar.	1	2	3	(37)

8.1 Noem hoogstens twee beperkinge wat leerders in die begrondingsfase in die verkeer mag ondervind.

____

____

____

____

1 = NOODSAAKLIK 2 = BELANGRIK 3 = ONBELANGRIK

9.	Hoe belangrik beskou u dit dat kinders verkeers-veiligheidsopvoeding moet ontvang?			1	2	3	(38)

1 = BESLIS 2 = IN 'N MATE 3 = GEENSINS

10. Wie behoort verantwoordelik vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding te wees:

10.1	Die ouers.	1	2	3	(39)
10.2	Die skool.	1	2	3	(40)
10.3	Verkeersveiligheidsowerhede.	1	2	3	(41)
10.4	Verkeersbeamptes (polisie).	1	2	3	(42)
10.5	Die kerk.	1	2	3	(43)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

11.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat **tans** in skole aangebied word, beoordeel?	1	2	3	(44)

1 = VERPLIGTEND 2 = OPSIONEEL 3 = GEENSINS BELANGRIK

12.	Hoe sou u die **ideale** aanbieding van verkeersveilig-heidsopvoeding in skole beskou?	1	2	3	(45)

13. Enige opmerkings.

____

____

____

____

DANKIE VIR U SAMEWERKING!

VRAELYSNOMMER	3				(1-4)

VRAELYS AAN ONDERWYSERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE INTERMEDIêRE FASE

Merk met 'n X volgens die gegewe skaal waar van toepassing.

VOORBEELD

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

1.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat u gedurende u skoolloopbaan ontvang het, beoordeel?	1	2 X	3

AFDELING A

1. Leerprogramme waarvoor u verantwoordelik is.

____

____

____

____

1 = JA 2 = NEE 3 = NVT

2. Het u enige opleiding in verkeersveiligheidsopvoeding ontvang tydens:

2.1	u aanvanklike formele professionele opleiding?	1	2	3	(5)
2.2	Indiensopleiding?	1	2	3	(6)
2.3	ander opleiding?	1	2	3	(7)
2.4	Spesifiseer 2.3 ____________________				

AFDELING B

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

1. In watter mate maak u tydens verkeersveiligheidsopvoeding gebruik van die volgende media wat by streekkantore van die Direktoraat Padveiligheid Opvoeding en Kommunikasie beskikbaar is:

1.1	Plakkate met verkeersveiligheidstemas daarop.	1	2	3	4	5	(8)
1.2	Video's (Daantjie Kat).	1	2	3	4	5	(9)
1.3	Kassette (Veilige Voetjies, ens.)	1	2	3	4	5	(10)
1.4	Skolierpatrollie.	1	2	3	4	5	(11)
1.5	Aktiwiteitsboeke.	1	2	3	4	5	(12)

1 = BYNA ALTYD   2 = BAIE   3 = REDELIK BAIE   4 = SOMS   5 = BYNA NOOIT

2.	Nooi u 'n verkeersveiligheidsbeampte om as deel van verkeersveiligheidsopvoeding by u besoek af te lê?	1	2	3	4	5	(13)
3.	Hoe gereeld bied u self lesse in verkeersveiligheids-opvoeding aan?	1	2	3	4	5	(14)
4.	Vind verkeersveiligheidsbewusmakingsdae en/of weke in u skool plaas?	1	2	3	4	5	(15)

1 = BYNA ALTYD   2 = BAIE   3 = REDELIK BAIE   4 = SOMS   5 = BYNA NOOIT

5. In watter mate hanteer u die volgende temas tydens verkeersveiligheidsopvoeding vir leerders in die intermediêre fase?

5.1	Veilige roetes in die omgewing.	1	2	3	4	5	(16)
5.2	Hoe en waar om 'n straat/pad oor te steek.	1	2	3	4	5	(17)
5.3	Reëls wat vir voetgangers geld.	1	2	3	4	5	(18)
5.4	Waar om met 'n fiets te ry.	1	2	3	4	5	(19)
5.5	Reëls wat vir fietsryers geld.	1	2	3	4	5	(20)
5.6	Die gebruik van handseine tydens fietsry.	1	2	3	4	5	(21)
5.7	Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld.	1	2	3	4	5	(22)
5.8	Die gebruik van veiligheidsgordels.	1	2	3	4	5	(23)
5.9	Positiewe gesindhede teenoor verkeersdeelname.	1	2	3	4	5	(24)
5.10	Verkeersreëls en die toepassing daarvan.	1	2	3	4	5	(25)
5.11	Die betekenis van verkeerstekens.	1	2	3	4	5	(26)
5.12	Bewuswording in 'n bewegende voertuig.	1	2	3	4	5	(27)
5.13	Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan.	1	2	3	4	5	(28)
5.14	Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker.	1	2	3	4	5	(29)

6. Watter temas sou u tot die bovermelde (5.1 - 5.14) wou byvoeg?

____

____

____

____

1 = BYNA ALTYD   2 = BAIE   3 = REDELIK BAIE   4 = SOMS   5 = BYNA NOOIT

7.	In watter mate neem u kinders uit vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie?	1	2	3	4	5	(30)
7.1	In watter mate doen u fietsryvaardighede met die leerders?	1	2	3	4	5	(31)

7.2 Watter ander praktiese werksessies doen u met die leerders?

____

____

____

____

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

8.	In watter mate beskik u oor kennis van die beperkinge wat kinders in verkeersituasies mag ervaar.	1	2	3	(32)

8.1 Noem hoogstens twee beperkinge wat leerders in die intermediêre fase in die verkeer mag ondervind.

____

____

____

____

1 = NOODSAAKLIK 2 = BELANGRIK 3 = ONBELANGRIK

9.	Hoe belangrik beskou u dit dat kinders verkeers-veiligheidsopvoeding moet ontvang?	1	2	3	(33)

1 = BESLIS 2 = IN 'N MATE 3 = GEENSINS

10. Wie behoort verantwoordelik vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding te wees:

10.1	Die ouers.			1	2	3	(34)
10.2	Die skool.			1	2	3	(35)
10.3	Verkeersveiligheidsowerhede.			1	2	3	(36)
10.4	Verkeersbeamptes (polisie).			1	2	3	(37)
10.5	Die kerk.			1	2	3	(38)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

11.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat **tans** in skole aangebied word, beoordeel?	1	2	3	(39)

1 = VERPLIGTEND 2 = OPSIONEEL 3 = GEENSINS BELANGRIK

12.	Hoe sou u die **ideale** aanbieding van verkeersveilig-heidsopvoeding in skole beskou?	1	2	3	(40)

13. Enige opmerkings.

____

____

____

____

DANKIE VIR U SAMEWERKING!

VRAELYSNOMMER	4				(1-4)

VRAELYS AAN OUERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN GRAAD 0

Merk met 'n X volgens die gegewe skaal waar van toepassing.

VOORBEELD

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

1.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat u gedurende u skoolloopbaan ontvang het, beoordeel?	1	2 X	3

AFDELING A

1 = VADER 2 = MOEDER

1.	Dui u verwantskap met die kind aan:	1	2	(5)

1 = JA 2 = NEE

2.	Het u as ouer enige opleiding ontvang om u kind in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig?	1	2	(6)

2.1 Indien wel, spesifiseer

____

AFDELING B

1 = NOODSAAKLIK 2 = BELANGRIK 3 = ONBELANGRIK

1.	Hoe belangrik beskou u dit dat kinders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang?	1	2	3	(7)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

2.	Hoe gereeld doen u self verkeersveiligheidsopvoeding met u kind?	1	2	3	4	5	(8)
3.	Hoe dikwels is u kind aan u sy wanneer u aan verkeersituasies deelneem?	1	2	3	4	5	(9)
4.	In watter mate sou u kind positiewe verkeersgedrag uit u deelname aan verkeersituasies leer?	1	2	3	4	5	(10)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE
3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

5.	In watter mate is u bewus van faktore wat u kind kwesbaar in die verkeer maak?	1	2	3	(11)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

6. In watter mate word u kind **in u teenwoordigheid blootgestel** aan:

6.1	Veilige speelplekke?	1	2	3	4	5	(12)
6.2	Die oorsteek van 'n pad/straat?	1	2	3	4	5	(13)
6.3	Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(14)
6.4	Die gebruik van 'n driewiel?	1	2	3	4	5	(15)
6.5	Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(16)
6.6	Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(17)
6.7	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(18)
6.8	Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(19)
6.9	Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer (bv. naby-ver, groot-klein)?	1	2	3	4	5	(20)
6.10	Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(21)
6.11	Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word?	1	2	3	4	5	(22)
6.12	Die onmiddellike en verkeersomgewing?	1	2	3	4	5	(23)

7. In watter mate word u kind **in u afwesigheid blootgestel** aan:

7.1	Veilige speelplekke?	1	2	3	4	5	(24)
7.2	Die oorsteek van 'n pad/straat?	1	2	3	4	5	(25)
7.3	Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(26)
7.4	Die gebruik van 'n driewiel?	1	2	3	4	5	(27)
7.5	Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(28)
7.6	Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(29)
7.7	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(30)
7.8	Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(31)
7.9	Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer?	1	2	3	4	5	(32)
7.10	Situasies waarin basiese verkeersreëls toegepas moet word (bv. naby-ver, groot-klein)?	1	2	3	4	5	(33)
7.11	Situasies waarin verkeerstekens geïnterpreteer moet word?	1	2	3	4	5	(34)
7.12	Die onmiddellike en verkeersomgewing?	1	2	3	4	5	(35)

1 = BYNA ALTYD	2 = BAIE	3 = REDELIK BAIE	4 = SOMS	5 = BYNA NOOIT

8. In watter mate word u kind deur u oor die volgende **onderrig**:

8.1	Veilige plekke om te speel?	1	2	3	4	5	(36)
8.2	Hoe om 'n pad/straat oor te steek?	1	2	3	4	5	(37)
8.3	Reëls wat vir voetgangers geld?	1	2	3	4	5	(38)
8.4	Waar om met 'n driewiel te ry?	1	2	3	4	5	(39)
8.5	Reëls wat vir fietsryers geld?	1	2	3	4	5	(40)
8.6	Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld?	1	2	3	4	5	(41)
8.7	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(42)
8.8	Positiewe gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(43)
8.9	Basiese perseptuele vaardighede (bv. naby-ver, groot-klein)?	1	2	3	4	5	(44)
8.10	Basiese verkeersreëls?	1	2	3	4	5	(45)
8.11	Die betekenis van verkeerstekens?	1	2	3	4	5	(46)
8.12	Die onmiddellike en verkeersomgewing?	1	2	3	4	5	(47)

9. Watter temas sou u tot die bovermelde (8.1 - 8.12) wou byvoeg?

____

____

____

____

1 = BYNA ALTYD	2 = BAIE	3 = REDELIK BAIE	4 = SOMS	5 = BYNA NOOIT

10.	In watter mate neem u u kind uit vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie?	1	2	3	4	5	(48)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE	2 = REDELIK VOLDOENDE	3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

11.	In watter mate beskik u oor kennis van die beperkinge wat u kind in die verkeersituasie mag ervaar?	1	2	3	(49)

11.1 Noem hoogstens twee beperkinge wat u kind in die verkeer mag ondervind?

____

____

____

____

1 = BESLIS 2 = IN 'N MATE 3 = GEENSINS

12. Wie behoort verantwoordelik vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding te wees:

12.1	Die ouers.			1	2	3	(50)
12.2	Die skool.			1	2	3	(51)
12.3	Verkeersveiligheidsowerhede.			1	2	3	(52)
12.4	Verkeersbeamptes (polisie).			1	2	3	(53)
12.5	Die kerk.			1	2	3	(54)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

13.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat **tans** in skole aangebied word, beoordeel?	1	2	3	(55)

1 = VERPLIGTEND 2 = OPSIONEEL 3 = GEENSINS BELANGRIK

14.	Hoe sou u die **ideale** aanbieding van verkeersveilig-heidsopvoeding in skole beskou?	1	2	3	(56)

15. Enige opmerkings.

____
____
____
____

DANKIE VIR U SAMEWERKING!

VRAELYSNOMMER	5				(1-4)

VRAELYS AAN OUERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE BEGRONDINGSFASE

Merk met 'n X volgens die gegewe skaal waar van toepassing.

VOORBEELD

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

1.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat u gedurende u skoolloopbaan ontvang het, beoordeel?	1	2 X	3

AFDELING A

1 = VADER 2 = MOEDER

1.	Dui u verwantskap met die kind aan:	1	2	(5)

1 = JA 2 = NEE

2.	Het u as ouer enige opleiding ontvang om u kind in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig?	1	2	(6)

2.1 Indien wel, spesifiseer

____

AFDELING B

1 = NOODSAAKLIK 2 = BELANGRIK 3 = ONBELANGRIK

1.	Hoe belangrik beskou u dit dat kinders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang?	1	2	3	(7)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

2.	Hoe gereeld doen u self verkeersveiligheidsopvoeding met u kind?	1	2	3	4	5	(8)
3.	Hoe dikwels is u kind aan u sy wanneer u aan verkeersituasies deelneem?	1	2	3	4	5	(9)
4.	In watter mate sou u kind positiewe verkeersgedrag uit u deelname aan verkeersituasies leer?	1	2	3	4	5	(10)

**1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE
3 = TOTAAL ONVOLDOENDE**

5.	In watter mate is u bewus van faktore wat u kind kwesbaar in die verkeer maak?	1	2	3	(11)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

6. In watter mate word u kind **in u teenwoordigheid blootgestel** aan:

6.1	Veilige speelplekke?	1	2	3	4	5	(12)
6.2	Die oorsteek van 'n pad/straat?	1	2	3	4	5	(13)
6.3	Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(14)
6.4	Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry?	1	2	3	4	5	(15)
6.5	Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(16)
6.6	Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word?	1	2	3	4	5	(17)
6.7	Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(18)
6.8	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(19)
6.9	Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(20)
6.10	Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer (bv. naby-ver, groot-klein)?	1	2	3	4	5	(21)
6.11	Situasies waar basiese verkeersreëls toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(22)
6.12	Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word?	1	2	3	4	5	(23)
6.13	Die onmiddellike en verkeersomgewing?	1	2	3	4	5	(24)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

7. In watter mate word u kind **in u afwesigheid blootgestel** aan:

7.1	Veilige speelplekke?	1	2	3	4	5	(25)
7.2	Die oorsteek van 'n pad/straat?	1	2	3	4	5	(26)
7.3	Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(27)
7.4	Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry?	1	2	3	4	5	(28)
7.5	Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(29)
7.6	Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word?	1	2	3	4	5	(30)
7.7	Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(31)
7.8	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(32)
7.9	Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(33)
7.10	Die gebruik van basiese perseptuele vaardighede in die verkeer (bv. naby-ver, groot-klein)?	1	2	3	4	5	(34)

7.11	Situasies waar basiese verkeersreëls toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(35)
7.12	Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word?	1	2	3	4	5	(36)
7.13	Die onmiddellike en verkeersomgewing?	1	2	3	4	5	(37)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

8. In watter mate word u kind deur u oor die volgende **onderrig**:

8.1	Veilige plekke om te speel?	1	2	3	4	5	(38)
8.2	Hoe en waar om 'n pad/straat oor te steek?	1	2	3	4	5	(39)
8.3	Reëls wat vir voetgangers geld?	1	2	3	4	5	(40)
8.4	Waar om met 'n fiets te ry?	1	2	3	4	5	(41)
8.5	Reëls wat vir fietsryers geld?	1	2	3	4	5	(42)
8.6	Die aanleer van handseine vir fietsry?	1	2	3	4	5	(43)
8.7	Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld?	1	2	3	4	5	(44)
8.8	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(45)
8.9	Positiewe gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(46)
8.10	Basiese perseptuele vaardighede (bv. naby-ver, groot-klein)?	1	2	3	4	5	(47)
8.11	Basiese verkeersreëls.	1	2	3	4	5	(48)
8.12	Die betekenis van verkeerstekens?	1	2	3	4	5	(49)
8.13	Die onmiddellike en verkeersomgewing?	1	2	3	4	5	(50)

9. Watter temas sou u tot die bovermelde (8.1 - 8.13) wou byvoeg?

____

____

____

____

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

10.	In watter mate neem u u kind uit vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie?	1	2	3	4	5	(51)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE
3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

11.	In watter mate beskik u oor kennis van die beperkinge wat u kind in die verkeersituasie mag ervaar?	1	2	3	(52)

11.1 Noem hoogstens twee beperkinge wat u kind in die verkeer mag ondervind?

____

____

____

____

1 = BESLIS 2 = IN 'N MATE 3 = GEENSINS

12. Wie behoort verantwoordelik vir die onderrig van verkeersveiligheidsopvoeding te wees:

				1	2	3	
12.1	Die ouers.			1	2	3	(53)
12.2	Die skool.			1	2	3	(54)
12.3	Verkeersveiligheidsowerhede.			1	2	3	(55)
12.4	Verkeersbeamptes (polisie).			1	2	3	(56)
12.5	Die kerk.			1	2	3	(57)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

13.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat **tans** in skole aangebied word, beoordeel?	1	2	3	(58)

1 = VERPLIGTEND 2 = OPSIONEEL 3 = GEENSINS BELANGRIK

14.	Hoe sou u die **ideale** aanbieding van verkeersveiligheidsopvoeding in skole beskou?	1	2	3	(59)

15. Enige opmerkings.

____
____
____
____

DANKIE VIR U SAMEWERKING!

VRAELYSNOMMER	6				(1-4)

VRAELYS AAN OUERS IN VERBAND MET VERKEERSVEILIGHEIDSOPVOEDING AAN LEERDERS IN DIE INTERMEDIêRE FASE

Merk met 'n X volgens die gegewe skaal waar van toepassing.

VOORBEELD

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

1.	Hoe sou u die verkeersveiligheidsopvoeding wat u gedurende u skoolloopbaan ontvang het, beoordeel?	1	2 X	3

AFDELING A

1 = VADER 2 = MOEDER

1.	Dui u verwantskap met die kind aan:	1	2	(5)

1 = JA 2 = NEE

2.	Het u as ouer enige opleiding ontvang om u kind in verkeersveiligheidsopvoeding te onderrig?	1	2	(6)

2.1 Indien wel, spesifiseer

____

AFDELING B

1 = NOODSAAKLIK 2 = BELANGRIK 3 = ONBELANGRIK

1.	Hoe belangrik beskou u dit dat kinders verkeersveiligheidsopvoeding moet ontvang?	1	2	3	(7)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

2.	Hoe gereeld doen u self verkeersveiligheidsopvoeding met u kind?	1	2	3	4	5	(8)
3.	Hoe dikwels is u kind aan u sy wanneer u aan verkeersituasies deelneem?	1	2	3	4	5	(9)
4.	In watter mate sou u kind positiewe verkeersgedrag uit u deelname aan verkeersituasies leer?	1	2	3	4	5	(10)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE 3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

5.	In watter mate is u bewus van faktore wat u kind kwesbaar in die verkeer maak?	1	2	3	(11)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

6. In watter mate word u kind **in u teenwoordigheid blootgestel** aan:

6.1	Roetes in die omgewing?	1	2	3	4	5	(12)
6.2	Die oorsteek van 'n pad/straat?	1	2	3	4	5	(13)
6.3	Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(14)
6.4	Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry?	1	2	3	4	5	(15)
6.5	Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(16)
6.6	Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word?	1	2	3	4	5	(17)
6.7	Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(18)
6.8	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(19)
6.9	Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(20)
6.10	Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(21)
6.11	Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word?	1	2	3	4	5	(22)
6.12	Situasies waar die kind bewus raak van 'n verskeidenheid aspekte in 'n bewegende voertuig?	1	2	3	4	5	(23)
6.13	Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef?	1	2	3	4	5	(24)
6.14	Situasies waar die kind van die rol van sy eie persoonlikheid in die verkeer bewus raak?	1	2	3	4	5	(25)

7. In watter mate word u kind **in u afwesigheid blootgestel** aan:

7.1	Roetes in die omgewing?	1	2	3	4	5	(26)
7.2	Die oorsteek van 'n pad/straat?	1	2	3	4	5	(27)
7.3	Situasies waar reëls vir voetgangers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(28)
7.4	Verskillende plekke waarheen hy met 'n fiets ry?	1	2	3	4	5	(29)
7.5	Situasies waar reëls vir fietsryers toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(30)
7.6	Situasies waar handseine tydens fietsry getoon moet word?	1	2	3	4	5	(31)
7.7	Situasies waar reëls vir passasiers in 'n motor, taxi of bus toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(32)
7.8	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(33)
7.9	Bepaalde gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(34)
7.10	Situasies waar verkeersreëls toegepas moet word?	1	2	3	4	5	(35)
7.11	Situasies waar verkeerstekens geïnterpreteer moet word?	1	2	3	4	5	(36)

7.12	Situasies waar die kind bewus raak van 'n verskeidenheid aspekte in 'n bewegende voertuig?	1	2	3	4	5	(37)
7.13	Situasies waar die kind gevaarlike aksies uitvoer en die gevolge daarvan beleef?	1	2	3	4	5	(38)
7.14	Situasies waar die kind van die rol van sy eie persoonlikheid in die verkeer bewus raak?	1	2	3	4	5	(39)

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

8. In watter mate word u kind deur u oor die volgende **onderrig**:

8.1	Veilige roetes in die omgewing?	1	2	3	4	5	(40)
8.2	Hoe en waar om 'n pad/straat oor te steek?	1	2	3	4	5	(41)
8.3	Reëls wat vir voetgangers geld?	1	2	3	4	5	(42)
8.4	Waar om met 'n fiets te ry?	1	2	3	4	5	(43)
8.5	Reëls wat vir fietsryers geld?	1	2	3	4	5	(44)
8.6	Die aanleer van handseine vir fietsry?	1	2	3	4	5	(45)
8.7	Reëls wat vir passasiers in 'n motor, taxi of bus geld?	1	2	3	4	5	(46)
8.8	Die gebruik van veiligheidsgordels?	1	2	3	4	5	(47)
8.9	Positiewe gesindhede teenoor padgebruik?	1	2	3	4	5	(48)
8.10	Verkeersreëls en die toepassing daarvan?	1	2	3	4	5	(49)
8.11	Die betekenis van verkeerstekens?	1	2	3	4	5	(50)
8.12	Bewuswording in 'n bewegende voertuig?	1	2	3	4	5	(51)
8.13	Gevaarlike aksies en die gevolge daarvan?	1	2	3	4	5	(52)
8.14	Persoonlikheidseienskappe van 'n veilige padgebruiker?	1	2	3	4	5	(53)

9. Watter temas sou u tot die bovermelde (8.1 - 8.14) wou byvoeg?

____

____

____

____

1 = BYNA ALTYD 2 = BAIE 3 = REDELIK BAIE 4 = SOMS 5 = BYNA NOOIT

10.	In watter mate neem u u kind uit vir praktiese werksessies in die werklike verkeersituasie?	1	2	3	4	5	(54)

1 = HEELTEMAL VOLDOENDE 2 = REDELIK VOLDOENDE
3 = TOTAAL ONVOLDOENDE

11.	In watter mate beskik u oor kennis van die beperkinge wat u kind in die verkeersituasie mag ervaar?	1	2	3	(55)

11.1 Noem hoogstens twee beperkinge wat u kind in die verkeer mag ondervind?

____

____

____

____