

HOOFSTUK 2

DIE MIDDELKINDERJARE

2.1 INLEIDING

Die middelkinderjare, dit wil sê die tydperk tussen die sesde en twaalfde lewensjare, word deur relatief stadige fisieke ontwikkeling gekenmerk, maar volgens Louw, van Ede en Ferns (1998:326) is dit 'n kritiek belangrike tydperk van kognitiewe, sosiale, emosionele en selfkonsepontwikkeling. Louw *et al.* (1998:326) noem dat daar in hierdie tydperk 'n geweldige uitbreiding van die kind se sosiale omgewing plaasvind deurdat die kind vir die eerste keer formele skoolonderrig ontvang. Nuwe leer- en sosialiseringseleenthede word sodoende aan die kind gebied wat volgens Davies (1999:293) daartoe lei dat die kind toenemend bewus word van die kompleksiteit van sy leefwêreld asook die sosiale gebruike en reëls wat geld.

In hierdie ondersoek word daar gefokus op die terapeutiese hulpverlening aan middelkinderjare-kind wat seksueel misbruik is. Deeglike kennis van die middelkinderjare word as noodsaaklik beskou sodat die kind binne die raamwerk van sy gewense ontwikkelingsmylpale geassesseer kan word. Voorts stel kennis die terapeut in staat om ouderdomsgepaste verwagtinge aan die kind te stel en om die ontwikkelingsvlak en leefwêreld van die kind in ag te neem by die daarstel van terapeutiese intervensie.

Die oogmerk van hierdie hoofstuk is om 'n oorsig oor die middelkinderjare as ontwikkelingsfase te bied met verwysing na die liggaamlike, seksuele, kognitiewe, morele, emosionele en sosiale ontwikkeling. Daar word na belangrike teorieë verwys met die doel om die waarskynlikheid van spesifieke ontwikkelingsmylpale aan te toon en nie om 'n omslagtige verduideliking en kritiese beskouing van die teorieë te bied nie. Aandag word veral aan sekere fasette van kinderontwikkeling gegee, soos geheue en seksuele ontwikkeling, wat vir die latere bespreking van seksuele misbruik belangrik blyk te wees.

Die navorser dui aan hoe kennis van kinderontwikkeling as vertrekpunt kan dien tydens die beplanning en uitvoering van intervensie aan die seksueel misbruikte middelkinderjare-kind. Hierdie hoofstuk hou verband met Fase 2 soos deur Rothman en Thomas (1994:28) geïdentifiseer (Sien Hoofstuk 1).

2.2 LIGGAAMLIKE ONTWIKKELING

Liggaamlike ontwikkeling verwys volgens Meyer (1998:10) na die groei van die liggaam en organe asook die verandering van die interne struktuur en funksionering van die liggaam. Aangesien die seksuele ontwikkeling van die kind met meer as liggaamlike veranderinge verband hou, naamlik seksuele kennis en geslagsrolle, word seksuele ontwikkeling as 'n aparte tema uitgelig. Vervolgens word aandag geskenk aan die verandering van liggaamsproporsies en voorkoms, spier- en skeletontwikkeling, motoriese ontwikkeling asook orgaanontwikkeling. Daar word veral na die skrywers Turner en Helms (1995:300) verwys, wat 'n omvattende beskrywing van liggaamlike ontwikkeling tydens die middelkinderjare bied.

2.2.1 Verandering van liggaamsproporsies en voorkoms

Die groeitempo tydens die middelkinderjare vind geleidelik plaas en is stadiger as tydens die voorafgaande kleutertydperk sowel as die daaropvolgende adolessensie (Berk, 1997:168). Teen sesjarige ouderdom is die kind se romp ongeveer twee keer langer en twee keer breër as tydens geboorte. Soos wat die bors platter en breër word, verskuif die ribbes mettertyd van 'n horisontale posisie na 'n meer sydelingse posisie. Die arms en die bene groei vinniger as die romp en sodoende verander die liggaamsproporsies en verkry die kind 'n leniger voorkoms. Die kind se gesigstruktuur verander deurdat die voorkop platter word en die neus groei. Die kakebeen word langer na gelang die baba-tande met permanente tande vervang word (Turner & Helms, 1995:301). Teen ongeveer sesjarige ouderdom begin die meeste kinders om hulle melktande met permanente

tande te vervang en vir die opvolgende vyf jaar wissel die kind jaarliks sowat vier tande (Pruitt, 1998:123).

Die gemiddelde jaarlikse groei met betrekking tot lengte en massa is onderskeidelik ongeveer 6 cm en 2 kg. Lengte sal van ongeveer 1,20 cm op sesjarige ouderdom toeneem tot ongeveer 1,50 cm op twaalfjarige ouderdom. Massa sal oor dieselfde tydperk toeneem vanaf ongeveer 20 kg tot ongeveer 40 kg (Louw, *et al.* 1998:327). Tussen ses en agtjarige ouderdom is seuns oor die algemeen langer as dogters maar vanaf negejarige ouderdom blyk dit dat die gemiddelde dogter langer is en swaarder weeg as die gemiddelde seun. Hierdie tendens duur voort tot en met adolessensie wanneer die meeste seuns deur 'n vinnige groeifase gaan en die meeste dogters in lengte en massa verbystek (Turner & Helms, 1995:300). Dit is nodig om in ag te neem dat die genoemde skrywers na gemiddeldes verwys en dat individuele afwykings wel voorkom. 'n Verskeidenheid veranderlikes soos voeding, oorerflikheid, endokriene balans, gesondheidsorg, oefening en sosio-ekonomiese status het 'n invloed op die kind se liggaamlike ontwikkeling (Turner & Helms, 1995:300). Dit sou dus belangrik wees om die kind se liggaamlike ontwikkeling teen die agtergrond van sy unieke omstandighede te evalueer.

2.2.2 Spier- en skeletontwikkeling

Seuns het tydens die middelkinderjare meer spierweefsel as dogters terwyl dogters meer vet het as seuns. Vinnige ontwikkeling van die spiere vind plaas deurdat die spiere stewiger aan die been heg en die spiersamestelling verander. Die spiere is egter nog onvolgroeid in hul funksionering en daarom is dit vir die kind moeilik om lank stil te sit en sal sy beweging soms onegalig vertoon (Turner & Helms, 1995:302). Namate die skoolgaande kind meer kontrole oor sy liggaam verkry, is hy in staat om vir langer periodes stil te sit en te konsentreer. Volgens Santrock (1996:176) is dit vir die skoolgaande kind meer vermoeiend om stil te sit as wanneer hy fisies aktief is. By die

beplanning van terapie moet in gedagte gehou word dat die kind nie vir lang periodes kan stil sit nie en gevolglik behoort fynmotoriese aktiwiteite met grofmotoriese aktiwiteite afgewissel te word.

Die kind se bene is tydens die kleuterjare sag en sponsagtig maar verander tydens die middelkinderjare en word harder en stewiger as gevolg van minerale soos kalsium en fosfor. Dit gebeur dikwels dat die skelet vinniger as die spiere en ligamente ontwikkel sodat 'n lomp postuur verkry word. Vinnige groei van die spiere om te kompenseer vir skeletgroei, lei dikwels tot spierpyn (Turner & Helms, 1995:302).

2.2.3 Motoriese ontwikkeling

Tydens die aanvang van die middelkinderjare beskik die kind oor die ontwikkelingspotensiaal om reeds die basiese bewegingsvaardighede, wat hom in staat stel om te kan skop, hardloop, spring, gooi en vang, uit te voer (Davies, 1999:295). Ontwikkeling vind geleidelik plaas en daarom is dit te verstane dat die kind soms lomp voorkom (Turner & Helms, 1995:304).

Verskeie grootmotoriese vaardighede word aangeleer na gelang die kind meer kontrole oor sy spiere verkry en sy koördinasie verbeter. Teen ongeveer sesjarige ouderdom begin kinders fiets ry en is die meeste kinders in staat om te rolskaats en tou te spring. Teen sewejarige ouderdom beskik die kind oor perfekte hardloop- en springvaardighede (Turner & Helms, 1995:304). Volgens Santrock (1996:176) is die grootmotoriese vaardighede van seuns gewoonlik veel beter as dié van dogters.

Verfyning van veral fynmotoriese vaardighede soos oog-hand en oog-voet-koördinasie vind tydens die middelkinderjare plaas (Davies, 1999:295; Gallahue & Ozmun 1995:213). Namate die kind kontrole kry oor sy arms, skouers, gewrigte en vingers raak hy bedrewe in verskillende fynmotoriese aktiwiteite soos die speel van musiekinstrumente, verfyning van handskrif en

die maak van gedetailleerde kunswerke. Die middelkinderjare-kind is ook in staat om tande te borsel, hare te kam, skoenveters vas te maak en self aan te trek (Turner & Helms, 1995:306). Die kind verkry dus tydens die middelkinderjare 'n groter mate van kontrole oor sy eie liggaamlike versorging.

Die kind raak teen skoolgaande ouderdom al hoe meer by sportaktiwiteite betrokke en meer kompetend en sal van nature sy grootmotoriese vaardighede met dié van sy maats vergelyk. Die kind meet volgens Davies (1999:295) sy eie sukses en bekwaamheid dikwels aan die hand van sy atletiese vaardighede. Die sukses wat die kind in sy motoriese aktiwiteite ervaar hang volgens Turner en Helms (1995:304) onder andere af van die kind se liggaamlike volwassenheid, sy kognitiewe ontwikkeling, die geleentheid wat die omgewing aan die kind bied om aan fisieke aktiwiteite deel te neem en die mate van selfversekerdheid wat die kind ervaar.

Akademiese konsepte kan volgens Gallahue en Ozmun (1995:215) baie effektief oorgedra word wanneer daar van bewegingsaktiwiteite gebruik gemaak word aangesien die kind op aktiewe wyse betrokke is by dit wat geleer word. Volgens Gallahue en Ozmun (1995:215) kan dramas, nabootsings, verbeeldingsvlugte en musiek deel uitmaak van bewegingsaktiwiteite. Tydens terapie moet die afwisseling van passiewe aktiwiteite met bewegingsaktiwiteite oorweeg word aangesien dit verbeterde konsentrasie kan meebring.

Die verfyning van motoriese vaardighede en die vrylike beweging wat moontlik is tydens die middelkinderjare bied vir die kind die geleentheid om sy eie liggaam te ontdek en genoegdoening te ervaar. In teenstelling hiermee ervaar die kind wat seksueel misbruik is dikwels dat sy liggaam beskadig is (Wieland 1997:15). Tydens terapie met die seksueel misbruikte kind sou bewegingsaktiwiteite en die aanleer van nuwe vaardighede dus sinvol benut kon word om aan die kind 'n positiewe liggaamservaring te bied.

2.2.4 Orgaanontwikkeling

Wanneer die kind skoolgaande ouderdom bereik is sy hart ongeveer vyf keer swaarder as by geboorte. Die hart is kleiner in verhouding tot die liggaam as op enige ander tyd in die kind se lewe en sal aanhou groei tot aan die einde van die tienerjare. Die polstempo verlaag geleidelik terwyl die bloeddruk styg (Turner & Helms, 1995:303).

Die brein ondergaan aansienlike verandering en bereik bykans sy volwasse grootte en gewig gedurende die middelkinderjare (Turner & Helms, 1995:303). Breinontwikkeling moet egter nog plaasvind en word moontlik gemaak deur die vormbaarheid of plastisiteit van die brein, dit wil sê die geneigdheid van sinapses en neuronbane om te verander na aanleiding van stimulasie. Die frontale lob wat klaarblyklik verantwoordelik is vir die verbinding van 'n spesifieke herinnering met oorsprong in terme van tyd en plek, bereik eers teen ongeveer sewe- of agtjarige ouderdom volwassenheid (Knopp & Benson, 1996:59). Dit verklaar volgens Knopp en Benson (1996:59) waarom daar 'n stadium is waartydens die kind 'n emosionele belewenis kan herroep, terwyl die konteks van die ervaring nie onthou kan word nie.

Neurale verbindings in die linker- en regterhemisfeer van die brein ontwikkel teen verskillende tempo's en neem 'n aanvang op verskillende tye. Dit blyk dat dié ontwikkeling wat plaasvind grootliks ooreenstem met die kognitiewe ontwikkelingsfases soos deur Piaget (in Thatcher, Walker & Giudice, 1987:1113) uiteengesit. Hieruit wil dit voorkom of die skoolgaande kind se verbeterde kognitiewe ontwikkeling veral beïnvloed word deur die breinontwikkeling wat plaasvind.

Die asemhalingstelsel ontwikkel en verander. Die longe weeg teen die einde van die middelkinderjare ongeveer tien keer swaarder as tydens geboorte. Asemhaling word stadiger en dieper aangesien die asemhalingstelsel meer

ekonomies werk en 'n groter mate van elasticiteit toon (Turner & Helms, 1995:304).

Die spysverteringstelsel ontwikkel sodat uitskeiding, vertering, absorpsie en berging fyner gereguleer word en die kind gevolglik 'n groter verskeidenheid voedselsoorte kan verteer. Die skoolgaande kind kan uiteindelik vir langer periodes as tydens die kleuterfase sonder kos bly, maar benodig steeds 'n gebalanseerde dieëet wat uit genoegsame vitamine en proteïene bestaan (Turner & Helms, 1995:305). Dit moet in gedagte gehou word dat die kind tydens terapie honger kan word waartydens 'n versnapering aan die kind gebied kan word. Ouers of versorgers behoort aangemoedig te word om kinders voor terapeutiese sessies te laat eet sodat hulle basiese behoefte aan voedsel bevredig kan word.

2.3 SEKSUELE ONTWIKKELING

Seksuele ontwikkeling is volgens Verduyn (jaartal onbekend) 'n komplekse proses wat verandering in verskeie areas van seksualiteit meebring. Die skrywer noem dat seksualiteit of geslagtelikheid verband hou met fisieke verandering, geslagsidentifikasie, geslagsrolle, seksuele aktiwiteite, seksuele gedrag asook seksuele kennis. Dit is belangrik om in ag te neem dat seksuele ontwikkeling deur alle ander areas van ontwikkeling beïnvloed word, soos liggaamlike, kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling. Martinson (1997:37) noem dat kulturele norme en verwagtinge, gesinsinteraksie en waardes asook interpersoonlike ervarings 'n invloed op die kind se seksuele ontwikkeling het.

Weinig literatuur is beskikbaar oor die seksuele ontwikkeling van die middelkinderjare-kind. Beskikbare inligting fokus hoofsaaklik op seksueel uitreagerende gedrag of gedrag wat as abnormaal beskou word. 'n Moontlike rede vir die afwesigheid van inligting is volgens Verduyn (jaartal onbekend) dat die Westerse kultuur deur Freud se teorie van 'n "latente periode"

beïnvloed is om te glo dat die middelkinderjare 'n aseksuele tydperk in die kind se lewe is. Hierdie teorie word egter deur verskeie navorsers soos aangehaal deur Schetky en Green (1988:8) weerlê, sodat dit blyk dat die middelkinderjare 'n tydperk van seksuele ontwaking is waartydens die kind homself as 'n seksuele wese ontdek en bewus raak van sy aangetrokkenheid tot die teenoorgestelde geslag (Ryan & Lane, 1997:49). Hierdie standpunt word ondersteun en verder gemotiveer deur die feit dat daar 'n merkbare verskil in die seksuele ontwikkeling van 'n sesjarige en dié van 'n twaalfjarige is waaruit dit blyk dat die middelkinderjare 'n tydperk van geweldige groei en verandering is.

2.3.1 Seksuele rywording

Vanaf ongeveer elfjarige ouderdom vind daar 'n toename in somatotrofien (die groeihormoon) en gonadotrofien ('n geslagshormoon) plaas wat liggaamsveranderinge en seksuele rywording by die kind tot gevolg het (Thom, Louw, van Ede & Ferns, 1998:393). Hierdie liggaamsveranderinge kenmerk 'n nuwe fase wat in die literatuur as "puberteit" bekend staan (Berk, 1996:178). Aangesien hierdie ondersoek op die middelkinderjare fokus en die kind tot en met twaalfjarige ouderdom hierby ingesluit is, word inligting wat op die pubertale ontwikkelingsfase betrekking het, ook bespreek.

Die vergroting van die primêre geslagsorgane naamlik die ovaria, uterus, vagina, labia en klitoris dui volgens Thom *et al.* (1998:395) die begin van seksuele rywording by dogters aan. Die ontwikkeling van borsknoppies is dikwels die eerste uitwendige tekens van seksuele rywording waarna liggaamshare in die pubes en okselareas verskyn (Berk, 1996:178 en Thom, *et al.* 1998:395). Ander liggaamlike veranderinge wat plaasvind is 'n toename in gewig, 'n effense verdieping van die stem, verandering in veltekstuur en heupe wat breër word. Teen ongeveer twaalfjarige ouderdom verskyn die eerste menstruasie wat ook menarg genoem word by dogters (Thom, *et al.* 1998:395) en sowat 'n jaar tot agtien maande na die verskyning van menarg

begin gereelde ovulasie (Ganong 1995:402). Die belangrikheid van voorbereiding op seksuele rypwording word beklemtoon in die lig van Pillemer, Koff, Rinehart en Rierdan (1987:196) se navorsing wat daarop dui dat die verskyning van menarg negatief ervaar kan word indien die dogter nie emosioneel daarop voorberei is nie.

Puberteit begin by seuns wanneer die primêre geslagskenmerke naamlik die prostaatklier, testes en skrotum begin vergroot. Na sowat 'n jaar begin die penis vergroot en verskyn pubeshare. Ander verandering wat plaasvind sluit in die verlaging van die stem, baardgroei, hare onder die arms en die skouers wat verbreed. Teen ongeveer dertienjarige leeftyd vind die eerste seminale emissie of saadstorting plaas wat bekend staan as spermarg of semenarg (Thom, *et al.* 1998:397). 'n Uiteensetting van die opeenvolgende verskyning van geslagskenmerke by seuns en dogters soos deur Berger (in Louw, *et al.* 1998:396) weergegee, verskyn in Figuur 2.1.

2.3.1.1 Figuur 2.1: Die ontwikkeling van geslagskenmerke

Meisies	Benaderde gemiddelde ouderdom	Seuns
Ovaria vermeerder produksie van estrogeen en progesteron	9 10	Testikels vermeerder produksie van testosteroon
Interne geslagsorgane vergroot	9½ 11	Testikels en skrotum vergroot
Vergroting van borste	10 12	Pubeshare verskyn
Pubeshare verskyn	11 12½	Penis begin groei
Begin van vinnige gewigstoename	11½ 13	Eerste ejakulasie
Bereik hoogtepunt in vinnige lengtegroei	12 13	Begin van vinnige gewigstoename
Hoogtepunt in spier-en orgaangroei; heupe word breër	12½ 14	Bereik hoogtepunt in vinnige lengtegroei
Menarg (eerste menstruasie)	12½ 14½	Hoogtepunt in spier-en orgaangroei; skouers word breër
Eerste ovulasie	13½ 15	Stem word laer of dieper
Finale pubeshaarpatroon	15 16	Gesigshare verskyn
Volle borsgroei	16 18	Finale pubeshaarpatroon

Berger (in Louw, *et al.* 1998:396)

Die inligting in Figuur 2.1 dui daarop dat seksuele rypwording reeds tydens die middelkinderjare begin. Liggaamsveranderinge waarop die kind

te wagte kan wees en waarop die kind voorberei behoort te word, word ook aangedui.

2.3.2 Geslagsidentifikasie en geslagsrolle

"Geslagsidentiteit" verwys volgens Hoare (1993:28) na die mens se bewuswording van sy eie geslagtelikheid asook die verskille tussen geslagte. Tussen twee en driejarige leeftyd kan die kind reeds aantoon of hy 'n seun of dogter is (Botha, van Ede, Louw, Louw & Ferns, 1998:291). "Geslagstabiliteit", die konsep dat die individu regdeur sy lewe dieselfde geslag bly, en "geslagkonstantheid", die konsep dat die individu dieselfde geslag bly ongeag sy kleredrag of voorkoms, word egter eers teen ongeveer sesjarige ouderdom vasgelê (Kohlberg in Hoare, 1993:28). Daar word dus van die kind verwag om reeds oor geslagstabiliteit en geslagkonstantheid te beskik wanneer hy die middelkinderjare betree.

"Geslagsrol" verwys volgens Erwin (1993:156) na die spesifieke persoonlikheidskarakteristieke, houding en gedrag wat die samelewing aan 'n spesifieke geslag toeken. Gedurende die middelkinderjare verskil seuns en dogters se gedrag opmerklik met betrekking tot geslagsrol-aktiwiteite (Weinraub & Brown in Erwin, 1993:156). 'n Verdere kenmerk van die middelkinderjare is dat geslagsteriotipering plaasvind, dit wil sê sekere eienskappe en aktiwiteite word op grond van onakkurate oortuigings aan 'n spesifieke geslag toegedig, byvoorbeeld dat slegs dogters balletdansers kan word en alleenlik seuns rugby mag speel (Botha, *et al.* 1998:292).

Dit wil voorkom of kinders tydens die vroeë middelkinderjare baie sterk met dieselfde geslag identifiseer, sodat seuns en dogters weinig met mekaar speel (Maccoby, 1990:514). Verder blyk dit dat seuns geneig is om in groter groepe te speel terwyl dogters meer intieme, eksklusiewe vriendskappe vorm. Seuns neem dikwels aan rowwe, kompeterende spel deel terwyl dogters se spel veral op sosiale interaksie gerig is (Erwin, 1993:162). Kinders tussen

sewe en nege jaar openbaar volgens Goldman en Goldman (in Hagen & Leeuwenburgh, 1999:8) dikwels uitgesproke aversie ten opsigte van die teenoorgestelde geslag. Heteroseksuele betrokkenheid op hierdie stadium sal soms behels dat seuns en dogters met mekaar handgemeen raak deur mekaar te slaan of mekaar se hare te trek (Ryan & Lane, 1997:50).

Vanaf ongeveer tienjarige ouderdom raak seuns en dogters toenemend by mekaar betrokke en kom kinderromanse algemeen voor (Broderick & Rowe in Schetky & Green, 1988:8). Die aard en omvang van heteroseksuele betrokkenheid in die middelkinderjare hang volgens Ryan en Lane (1997:50) veral af van die seksuele en sosiale volwassenheid van die kind sowel as die permissiwiteit van die ouers. Dit kan byvoorbeeld gebeur dat die kind wat in 'n geseksualiseerde omgewing grootword reeds op 'n baie vroeë ouderdom seksueel by die teenoorgestelde geslag betrokke raak.

2.3.3 Seksuele aktiwiteite en gedrag

Die bepaling van grense vir normale seksuele gedrag is volgens Heiman, Leiblum, Esquilin en Pallitto (1998:298) 'n bykans onmoontlike taak aangesien die sosiale, kulturele en gesinskonteks bepalend is tot gedrag wat as "normaal" beskou word. Die daarstel van grense word verder bemoeilik deurdat daar weinig empiriese navorsing beskikbaar is rakende die omvang van kinders se seksuele selfeksplorاسie en hul seksuele interaksie met ander kinders (Kuehnle, 1996:57). Dit wil tog voorkom of aggressiewe seksuele gedrag asook spel waar volwasse seksuele gedrag nageboots word nie dikwels by die middelkinderjare-kind aangetref word nie, soos blyk uit die navorsing van Friedrich *et al.* (1991:462). Die meerderheid professionele persone in die navorsing van Heiman *et al.* (1998:298) is ook van mening dat orale, vaginale en anale penetrasie by kinders abnormaal is.

Kinders in die middelkinderjare toon 'n verskeidenheid seksuele gedrag, veral selfstimulerende gedrag en ekshibisionisme (Friedrich, *et al.* 1991:462).

Masturbasie kom by die skoolgaande kind voor, alhoewel dit blyk dat die meerderheid kinders poog om hierdie gedrag te beperk tot wanneer hulle alleen is. Navorsing wat deur Friedrich *et al.* (1991:460) gedoen is dui daarop dat masturbasie by seuns afneem vanaf die kleutertydperk na die middelkinderjare terwyl dit by dogters toeneem. Hierdie studie is egter in teenstelling met die navorsing van Ramsey (in Ryan & Lane, 1997:51) wat bevind het dat masturbering by seuns met verloop van die middelkinderjare toeneem. Volgens Ramsey (in Ryan & Lane, 1997:51) se navorsing het 14% van die agtjariges in die steekproef gemasturbeer teenoor 23% van die negejariges, 29% van die tienjariges, 54% van die elfjariges en 73% van die twaalfjariges. Uit die inligting wil dit voorkom of selfstimulerende gedrag in die vorm van masturbasie nie 'n vreemde verskynsel is tydens die middelkinderjare nie.

In die ouderdomsgroep sewe tot tien jaar stel die kind veral belang daarin om na ander kinders se naakte liggame te kyk en neem die kind dikwels aan spelakatiwiteit deel wat seksuele blootstelling insluit. Kinders sal "dokter-dokter" speel, seuns sal hulle penisgroottes met mekaar vergelyk of kyk wie die verste kan urineer (SgROI in Kuehnle, 1996:57). Volgens Karp en Butler (1996b:3) is dit hoogs onwaarskynlik dat kinders in dié ouderdomsgroep mekaar se genitalieë sal soen of sal poog om mekaar te penetreer. Wanneer kinders mekaar se liggame aanraak sal dit binne die konteks van 'n spel gebeur en behels dit die aanraking of streling van mekaar se genitalieë (SgROI in Kuehnle, 1996:57). Daar is dus 'n element van pret en nuuskierigheid aanwesig tydens seksuele spel in plaas van bedreiging en geheimhouding.

Vanaf ongeveer elfjarige ouderdom toon die kind 'n groter belangstelling in die waarneming van veral die teenoorgestelde geslag se naakte liggame en sal dit gebeur dat kinders mekaar doelbewus afloer (vgl. SgROI in Kuehnle, 1996:58; Karp & Butler, 1996b:3). Kinders in die ouderdomsgroep tien tot twaalf jaar fokus op die daarstel van verhoudings met die teenoorgestelde geslag en volgens Karp en Butler (1996b:5) gebeur dit in hierdie tydperk dat

kinders deelneem aan seksuele aktiwiteite soos oop-mond-soen, betasting van mekaar se genitalieë en penetrasie. Uit die inligting blyk dit dat daar 'n opmerklike verskil is tussen die seksuele aktiwiteite van die sesjarige en die twaalfjarige kind sodat doelgerigte seksuele eksplorاسie en nabootsing van volwasse seksuele aktiwiteite 'n groter waarskynlikheid is tydens die latere middelkinderjare.

2.3.4 Seksuele kennis

Die seksuele kennis van 130 kinders in die ouderdomsgroep twee tot sewe jaar is deur Gordon, Schroeder en Abrams (1990:41) getoets. Spesifieke vrae is met betrekking tot geslag, seksuele en nie-seksuele liggaamsdele, liggaamsfunksies, seksuele gedrag, swangerskap en misbruikvoorkoming gevra. Uit die ondersoek het dit geblyk dat geen van die kinders begrip toon vir volwasse seksuele gedrag nie, maar dat die kinders se kennis rakende seksualiteit oor die algemeen vermeerder het vanaf die kleuterjare na die begin van die middelkinderjare.

Die kind toon volgens Rutter (1971:277) regdeur die kinderjare belangstelling in die geslagsverskille en die herkoms van baba's. Belangstelling tydens die vroeë middelkinderjare is volgens die skrywer veral gerig op die geboorteproses terwyl die kind in die latere middelkinderjare belang stel in trou en die rol van die vader by voortplanting.

Faktore wat 'n moontlike invloed op die kind se seksuele kennis kan hê is volgens Gordon *et al.* (1990:42) die ouers se houding ten opsigte van seksualiteit, die kind se kognitiewe ontwikkeling en die sosiale klas waarin die kind opgroei. Dit blyk verder dat die kultuur waarin die kind opgroei ook 'n bepalende effek op die kind se seksuele kennis kan hê.

2.3.5 Seksuele opvoeding

Sienswyses oor seksuele opvoeding verskil van kultuur tot kultuur sodat dit die beskouing van sekere kulture is dat seksopvoeding binne die huisgesin moet geskied terwyl hierdie taak binne die raamwerk van ander kulture aan die onderwysers en portuurgroep oorgelaat word (Canino en Spurlock, 1994:53). Sommige ouers maak van humor en verhale gebruik om kinders van seksualiteit te leer, terwyl ander ouers inligting op 'n intellektuele, feitelike wyse oordra. Die middelkinderjare word deur Rice (1995:173) as 'n ideale tydperk beskou om kinders aangaande seksualiteit te leer. Volgens die skrywer is die kind in hierdie fase minder skaam om gedetailleerde vrae oor seks te vra as tydens puberteit.

Vanweë die feit dat daar verskillende opvattinge oor seksuele opvoeding bestaan is dit belangrik dat die terapeut tydens die onderhoud met die ouers moet vasstel wat die gesin se houding ten opsigte van naaktheid, masturbasie, erotiese films, pornografiese tydskrifte en die saamslaap van kinders en volwassenes is. Kultuurverskille bring mee dat sekere vorme van seksuele misbruik nie deur alle kulture as verkeerd bestempel sal word nie. Die terapeut moet vasstel of daar enige ander gesinslede, familielede of selfs bure is wat seksueel misbruik is (Canino & Spurlock, 1994:53). Die inligting wat verkry word, sal 'n definitiewe invloed hê op die inhoud van die intervensie. Indien dit byvoorbeeld blyk dat die ouer van die seksueel misbruikte kind self seksueel misbruik is, sal daar tydens terapie aan die ouers se eie trauma aandag gegee moet word.

2.4 KOGNITIEWE ONTWIKKELING

Kognisie word deur Meyer (1998:10) beskryf as die proses waarvolgens die mens inligting omtrent sy wêreld insamel en hy die inligting in kennis en voorstellings verander. Kognisie is onder meer ook die wyse waarop berging, herwinning en benutting van kennis plaasvind sodat gedrag uiteindelik daardeur gerig word. Kognisie hou dus verband met die prosesse en produkte van die intellek. Voorbeelde van kognitiewe prosesse is wanneer die mens waarneem, onthou, dink, redeneer, klassifiseer, assosieer, simboliseer en fantaseer. Die intellek vind vergestaltung in verskeie maniere byvoorbeeld om 'n boek te skryf, 'n raaisel op te los of 'n prent te skilder (Meyer, 1998:10). Kognitiewe ontwikkeling kan dus beskou word as die ontwikkeling van kognitiewe prosesse en produkte. Die ontwikkeling van taal en geheue is interafhanklik van die kind se kognitiewe ontwikkeling en word as aparte temas uitgelig vanwee die belangrike rol wat taal en geheue speel in die herkonstruksie van trauma.

Die middelkinderjare is 'n tydperk waartydens geweldige kognitiewe groei en ontwikkeling plaasvind. Tydens die babajare bestaan die kind se kognitiewe prosesse veral uit gewaarwording, met ander woorde die sintuiglike waarneming van die omgewing (Meyer, 1998:11). Geleidelik leer die kind om betekenis te gee aan die inligting wat deur die sintuie ontvang is. Hierdie prosesse van betekenisgewing word na verwys as waarneming (Meyer, 1998:11). Tydens die middelkinderjare begin die kind toenemend te redeneer oor sy ervarings sodat denke minder intuïtief en egosentriek is en tot 'n groter mate op logika gegrond word. Die laerskoolkind is egter nog steeds nie in staat om abstrak en hipoteties te dink nie (Davies, 1999:316), wat uiteindelik daartoe lei dat die kind kwesbaar is vir seksuele misbruik en intimidasie. Volgens Kuehnle (1996:50) beïnvloed die kind se beperkte kognitiewe ontwikkeling ook sy vermoë om die impak van seksuele misbruik te verstaan.

2.4.1 Konkreet-operasionele fase

Jean Piaget, 'n Frans-sprekende Switser en sielkundige van beroep, het belangrike navorsing in verband met die kognitiewe ontwikkeling van kinders gedoen en die middelkinderjare as die konkreet-operasionele periode beskryf (Davies, 1999:316). Volgens Piaget en Inhelder (1969:100) is denke tydens die middelkinderjare “konkreet” aangesien die kognitiewe operasies wat uitgevoer word, verband hou met voorwerpe en nie met hipoteses wat abstrak gestel is nie. Die term “operasies” verwys na die kognitiewe skema wat in denke gebruik word (Louw, Schoeman, van Ede & Wait, 1990:331). Aangesien Piaget se teorie van kognitiewe ontwikkeling as een van die mees bekend en belangrike op dié gebied beskou word (Meyer & van Ede, 1998:73) dien dit as uitgangspunt vir die bespreking van kognitiewe ontwikkeling. Vervolgens word die kognitiewe vermoëns wat die kind tydens die konkreet-operasionele fase ontwikkel, bespreek.

2.4.1.1 Klassifikasie

Gedurende die middelkinderjare ontwikkel die kind die vermoë om veelvoudige klassifikasie te verstaan en toe te pas. Dit beteken dat die kind in staat is om voorwerpe gelyktydig op grond van meerdere kriteria te klassifiseer. So byvoorbeeld kan die kind voorwerpe op grond van kleur, vorm en grootte klassifiseer. Die kind leer verder ook wat klasinsluiting behels naamlik dat 'n oorkoepelende sambreelklas uit subklasse bestaan wat weer in verdere subklasse opgebreek kan word. Die kind verstaan byvoorbeeld dat voëls, katte en honde almal diere is, maar dat 'n mens verskillende tipes voëls, katte en honde kry (Louw, *et al.* 1998:331). As gevolg van die kind se vermoë om groeperings te kan maak op grond van onderlinge verbande of verhoudings, gebeur dit dat die seksueel misbruikte kind volgens Keuhnle (1996:51) dikwels tot die gevolgtrekking kom dat hý sleg is, gegrond op sy deelname aan seksuele misbruik wat as sleg en verkeerd beskou word.

2.4.1.2 Reeksvorming

Kinders verwerf tydens die middelkinderjare die vermoë tot reeksvorming (Piaget & Inhelder, 1969:101). Reeksvorming behels dat die kind in staat is om voorwerpe sistematies van groot na klein of van klein na groot te rangskik (Louw, *et al.* 1998:333). Die middelkinderjare-kind sal byvoorbeeld kan aandui dat sy vader groter as sy moeder en dat sy babasuster kleiner is as hy.

2.4.1.3 Ruimtelike oriëntasie

Die kind kan teen ongeveer sesjarige ouderdom sy eie linker- en regterkant aandui maar sal dit moeilik vind om die linker- en regterkant van 'n persoon aan sy oorkant aan te dui. Dit blyk dat die kind teen ongeveer agtjarige ouderdom wel in staat is om dit te doen (Shapiro & Perry in Davies, 1998:317). Volgens Roberts en Aman (1993:1269) is die kind aanvanklik in staat om regs en links aan te dui deurdat hy gebruik maak van 'n statiese, egosentriese verwysingsraamwerk. Algaande leer die kind om homself denkbeeldig in iemand ander se posisie te stel en vanuit hierdie posisie beoordeel hy waar links en regs is.

2.4.1.4 Tydwaarneming

Eers tydens die middelkinderjare leer die kind die dae van die week ken en hoe die kalender georganiseer word. Teen ongeveer sewejarige ouderdom kan kinders die tyd op 'n horlosie aandui (Shapiro & Perry in Davies, 1998:317). Dit wil egter voorkom of die kind teen die aanvang van die middelkinderjare nog nie logiese tyd verstaan nie. Die kind kan met ander woorde nie nog nie aantoon watter posisie gebeurte in die verloop van tyd inneem nie (Siegler & Richards in Gross, 1985:78). Ten einde logiese tyd te begryp moet die kind die twee dimensies, naamlik opeenvolging (die begin en einde van 'n gebeurtenis) en duur (hoe lank dit aanhou), verstaan en kan

koördineer (Gross, 1985:78). Dit sou ontoepaslik wees om van die kind wat seksueel misbruik is en nog nie logiese tyd verstaan nie, te verwag om aan te dui wanneer die seksuele misbruik plaasgevind het.

2.4.1.5 Ouditiewe prosessering

Die skoolgaande kind het 'n groter begrip van taal en is in staat om kognitiewe voorstelling van objekte te maak. Dit lei daartoe dat die skoolgaande kind inligting wat verbaal weergegee is beter kan prosesseer as die kleuter (Davies, 1999:319). Hierdie vaardigheid van die kind om inligting ouditief te kan prosesseer bring mee dat die terapeut wel van gesprekvoering tydens terapie met die middelkinderjare-kind gebruik kan maak.

2.4.1.6 Desentrering

Die kind is in staat om te desentreer tydens die konkreet-operasionele fase wat beteken dat die kind oor die vermoë beskik om verskillende aspekte van 'n saak gelyktydig in ag te neem (Piaget in Louw, van Ede & Ferns, 1998:332). Dit is egter belangrik om in ag te neem dat die kind se redenasies steeds gekoppel is aan sy konsep van realiteit en dat die kind se vermoë om hipoteties te redeneer, beperk is (Piaget, 1928:67). Keuhnle (1996:51) verwys daarna dat die seksueel misbruikte kind tydens die konkreet-operasionele fase gemanipuleer kan word om die gevolge wat die seksuele misbruik vir die oortreder inhou, te verstaan, sonder om te beseef watter effek dit op homself het. Alhoewel die kind dus tydens die middelkinderjare kan desentreer beteken dit nie dat hy noodwendig alle aspekte van 'n saak in ag sal neem nie.

2.4.1.7 Konservasie

Die kind ontwikkel 'n begrip van konservasie as hy verstaan dat die kwantitatiewe verband tussen dinge dieselfde bly wanneer daar perseptuele

veranderinge plaasvind maar niks bygevoeg of weggeneem is nie. In die geval van konservasie van vloeistof sal die kind redeneer dat die hoeveelheid water in 'n lang glas dieselfde bly ongeag van die verandering wat dit ondergaan wanneer dit in 'n breër glas gegooi word (Piaget & Inhelder, 1969:98). Volgens Berk (1997:236) is dit onder andere die kind se vermoë om desentrering toe te pas wat hom in staat stel om konservasie te begryp. Die kind sal byvoorbeeld redeneer dat 'n verandering aan die hoogte van die glas gekompenseer word deur die verandering aan die breedte van die glas.

2.4.1.8 Omkeerbaarheid

Tydens die middelkinderjare hou die kind se denkprosesse nie net verband met huidige ervarings nie, maar kan die kind sistematies nadink oor gebeure wat reeds verby is. Die kind is dus in staat om na te dink oor seksuele misbruik wat reeds verby is. In die geval van die bogenoemde konservasie-eksperiment sal die kind redeneer dat indien die water teruggegooi word in die lang glas dit sal bewys dat die water dieselfde hoeveelheid gebly het. Die kind se begrip van omkeerbaarheid stel hom ook in staat om wiskundige verwerkings om te keer. So byvoorbeeld sal die kind redeneer dat $10 - 6 = 4$ aangesien $4 + 6 = 10$. (Vgl. Piaget & Inhelder, 1969:98 en Davies, 1999:316.)

2.4.1.9 Getallebegrip

Tydens die konkreet-operasionele periode verwerf die kind getallebegrip wat volgens Meyer en van Ede (1998:81) beteken dat die kind die volgende verstaan:

- * Die ordinale kenmerk van getalle, naamlik dat twee kleiner is as drie en drie kleiner is as vier.
- * Die kardinale kenmerk, naamlik dat 'n getal 'n absolute grootte het en al die elemente waaruit dit bestaan, verteenwoordig.
- * Dat getalle deur optel en vermenigvuldiging gekombineer kan word in verskeie heelgetalle (bv. $2 \times 4 = 8$, waar 8 weer 'n heelgetal is).

- * Dat heelgetalle deur aftrekking en deling opgebreek kan word.
- * Die konservasie van getalle, met ander woorde dat 'n aantal lekkers wat rondgeskuif word en in rangskikking verander dieselfde aantal bly, mits daar geen lekkers bygevoeg of weggeneem word nie.

Indien die terapeut wil vasstel hoeveel keer die seksuele misbruik plaasgevind het, moet in gedagte gehou word dat die kind moontlik nog in 'n proses is om getallebegrip te bemeester. Dit is vir die kind dikwels makliker om aan te dui of die seksuele misbruik baie of min kere gebeur het. Die terapeut moet egter in gedagte hou dat kinders dikwels skaam is om oor seksuele misbruik te praat en daartoe geneig is om die aantal keer wat dit plaasgevind het, te minimaliseer.

2.5 TAALONTWIKKELING

Die kommunikasie tussen die terapeut en die kind vind op verbale en nie-verbale wyse plaas. Alhoewel die terapeut belangrike inligting kan bekom deur op die kind se spelpatrone en liggaamshouding te let, is die terapeut van verbale kommunikasie afhanklik ten einde gedetailleerde inligting rakende die kind se ervaring van seksuele misbruik te verkry. Dit is derhalwe belangrik om kennis te hê van die middelkinderjare-kind se taalontwikkeling en daarby aansluiting te vind.

Merkbare taalontwikkeling vind tydens die middelkinderjare plaas. Lees- en skryfvaardighede word bemeester, die kind se woordeskat brei uit, uitspraak en sinskonstruksie verbeter en die kind leer om taal aan te pas by die eise wat deur sosiale omstandighede aan hom gestel word. Vervolgens word taalontwikkeling aan die hand van fonologiese, semantiese, grammatikale en pragmatiese ontwikkeling bespreek.

2.5.1 Fonologiese ontwikkeling

Fonologie is volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse

Taal (1979:226) die “studie van spraakklanke as funksionele elemente in die taal”. Die kind se fonologiese ontwikkeling, dit wil sê sy bemeestering van spraakklanke, is volgens Berk (1997:353) teen skoolgaande ouderdom grotendeels afgehandel behalwe vir die aanleer van die korrekte lettergreepverdeling van woorde en van sekere aksentpatrone. Berk (1997:353) verwys daarna dat daar ‘n verband tussen die semantiese kompleksiteit van ‘n woord en die afname in korrekte uitspraak bestaan. Die kind kan woorde wat hy goed verstaan maklik korrek uitspreek, maar dit blyk dat die menslike informasie-prosesseringsstelsel oorweldig word wanneer die uitspraak en betekenis van ‘n nuwe woord gelyktydig aangeleer moet word. Dit lei daartoe dat uitspraak tydelik ingeboet word totdat die betekenis van die woord verstaan word (Berk 1997:353). Die middelkinderjare-kind se gevorderde bemeestering van spraak bring mee dat onderhoudvoering wel tydens intervensie benut kan word. Die terapeut moet egter van onderhoudvoering tesame met beweging en spel gebruik maak ten einde by die belangstellingswêreld van die kind aansluiting te vind.

2.5.2 Semantiese ontwikkeling

Semantiese ontwikkeling verwys volgens Santrock (1996:320) na die betekenis van woorde en sinne. Semantiese ontwikkeling vind tydens die middelkinderjare plaas deurdat die kind se woordeskat steeds uitbrei. Op sesjarige ouderdom bestaan die kind se woordeskat reeds uit sowat 10 000 woorde (Anglin in Berk, 1997:354) en dit sal tot ongeveer 30 000 woorde vermeerder teen vroeë volwasseheid (Berk, 1997:359).

Die skoolgaande kind is in staat om te verstaan dat dieselfde woord verskillende betekenisse kan hê. Waar die kind voorheen slegs die konkrete betekenisse van woorde soos bak, hard en soet begryp het, ontwikkel hy die vermoë om ook die abstrakte betekenisse van hierdie woorde te verstaan. Die kind kan ook figuurlike taal soos “die son trek water” en metafore soos “‘n hart van klip” verstaan. Ironie, dit wil sê wanneer die teenoorgestelde gesê word

as wat bedoel is, word ook begryp (Louw, *et al.* 1998:343).

Die terapeut moet tydens die aanvanklike assessering van die kind uitvind watter woorde die kind gebruik om die seksuele misbruik en genitalieë te beskryf en hierby aansluiting vind. Sodoende word verwarring uitgeskakel en verkry die kind ondersteuning en toestemming om oor sy ervaring van seksuele misbruik te praat.

2.5.3 Grammatikale ontwikkeling

Grammatika verwys volgens die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (1979:315) na die kuns om 'n taal korrek te praat en te skryf. Tydens die middelkinderjare word die kind se sinne langer en meer ingewikkeld (Louw, *et al.* 1998:343) en ontwikkel die kind die vermoë om die lydende vorm ten volle te gebruik en te verstaan. Die kind kan byvoorbeeld 'n sin soos "Die kat word deur die hond gejaag" verstaan. Die kind se benutting en begrip van voornaamwoorde brei ook uit sodat die kind in staat is om te verstaan na wie "hom" verwys in die sin "Jan het vir Anita gesê die juffrou hou van hom" (Berk, 1997:366).

Die terapeut het 'n verantwoordelikheid om eenvoudige grammatika te gebruik sodat vrae en opmerkings op 'n verstaanbare wyse aan die kind gerig word. Tydens die vroeë middelkinderjare vind die kind dit moeilik om lang, komplekse sinne te verstaan en probleme ontstaan wanneer meer as een vraag per sin gevra word. Onderhoudvoeders moet volgens Saywitz (1995:117) daarteen waak om 'n verskeidenheid feite wat vooraf vasgestel is, in een sin te gebruik byvoorbeeld: "Toe jy in graad vyf op vakansie by jou oupa en ouma in die Kaap gekuier het, het jou oom Jan jou na sy kamer geneem en wat het daar gebeur? Die gebruik van dubbele ontkenning kan ook verwarring veroorsaak byvoorbeeld: "Het jou ma nie gesê jy moet die hond kosgee nie?" Die navorser is van mening dat kort sinne wat kort antwoorde van die kind verwag, eerder gebruik moet word.

2.5.4 Pragmatiese ontwikkeling

Met verloop van die middelkinderjare leer die kind die pragmatisme van taal aan, met ander woorde die kind ontwikkel gevorderde gespreksvaardighede wat hom in staat stel om sy taal effektief by die sosiale konteks te kan aanpas (Berk, 1997:368). Die belangrikheid van pragmatiese ontwikkeling word deur Berk (1997:368) in die volgende woorde benadruk: "...a child can get by in the world without perfectly correct pronunciation, grammar, and a large vocabulary. But failing to use socially acceptable speech can lead to scorn and rejection, causing a child's message not to be received at all". Dit is dus uiters noodsaaklik dat die kind moet leer om effektief en op sosiaal aanvaarbare wyse met ander te kommunikeer.

Effektiewe kommunikasie impliseer volgens Kail en Cavanaugh (1996:138) dat die kind beurte met sy gespreksgenoot maak om te praat en te luister, dat boodskappe duidelik oorgedra word en dat gefokusde aandag gegee word wanneer die kind luister. As luisteraar moet die kind aandui wanneer hy 'n boodskap nie verstaan nie of onduidelik vind. Die meeste skoolgaande kinders beskik volgens Davies (1999:309) oor die vermoë om taal te gebruik om uitdrukking te gee aan dit wat hulle dink en om 'n samehangende verhaal te vertel wat bestaan uit 'n begin, middel en einde. Alhoewel die kind se taalvaardighede verbeter, impliseer dit nog nie dat dit vir die kind maklik is om oor emosiegelaaiete gebeure te praat nie. Die aspek van emosionele vaardighede later tydens die hoofstuk verdere aandag.

Die kind leer tydens die middelkinderjare om die fokus van 'n gesprek op subtielere wyse te verander (Wanska & Bedrosian, 1985:583) en is ook in staat om sarkasme te verstaan. Volgens Capelli, Nakagawa en Madden (1990:1836-1837) maak die kind veral staat op die intonasie wat die spreker gebruik om sarkasme te identifiseer. Die genoemde skrywers se navorsing dui daarop dat dit vir die kind moeilik is om sarkasme te verstaan wanneer

slegs die inhoudelike van dit wat gesê word, op sarkasme dui.

Tydens terapie aan die middelkinderjare-kind kan daar wel van gesprekvoering, die lees van verhale asook die skryf van stories en briewe gebruik gemaak word. Dit is egter belangrik dat die terapie by die kind se unieke taalontwikkeling en belangstelling aansluiting vind. Sou die kind byvoorbeeld glad nie daarvan hou om stil te sit en na 'n verhaal te luister nie, kan dieselfde verhaal deur middel van beweging soos in die geval van gedramatiseerde spel oorgedra word.

2.6 GEHEUE

Geheue kan in eenvoudige terme beskryf word as die mens se vermoë om inligting met verloop van tyd te onthou (Santrock, 1996:248). Die registrasie van inligting in die geheuesisteam vind op 'n bewustelike sowel as 'n onbewustelike vlak plaas sodat dit moontlik is om inligting rakende mense, plekke en gebeure maar ook sensories-motoriese en perseptuele inligting te herroep. Geheue speel 'n noodsaaklike rol in die aanleer van nuwe vaardighede en die bemeestering van aktiwiteite (Louw, *et al.* 1998:335). Kennis van geheue is volgens Keuhle (1996:78) kritiek belangrik vir persone wat met seksueel misbruikte kinders werk aangesien dit lei tot groter begrip vir die wyse waarop die kind 'n verklaring rakende sy belewenis van seksuele misbruik bied. Vervolgens word geheuesisteme, fases van geheue en faktore wat geheue beïnvloed, bespreek.

6.1 Geheuesisteme

Geheue kan volgens Putnam (1997:104) in twee onderskeie kategorieë of sisteme verdeel word, naamlik die implisiete en eksplisiete geheue. 'n Derde kategorie naamlik werkgeheue word hierby gevoeg (Botha, *et al.* 1998:245) en vervolgens bespreek.

2.6.1.1 Implisiete geheue

Implisiete geheue, wat as vanselfsprekende, natuurlike of onuitgesproke geheue beskryf kan word, verwys na die mees eenvoudige organisering van inligting en ervaring in skematiese konstruksies (Burgess, Hartman & Clements, 1995:17; Knopp & Benson, 1996:80). Goswami (1998:169) verwys na implisiete geheue as geheue sonder bewussyn en noem dat kinders se gedrag juis demonstreer dat hulle oor inligting in die geheue beskik waarvan hulle nie bewus is nie. Implisiete geheue vind dus nie doelbewus plaas nie en stel die kind in staat om die sensories-motoriese en perseptuele inligting van 'n ervaring te kan herroep, byvoorbeeld beelde, reuke, smake asook fisieke sensasies. Die effek of nawerking van implisiete geheue vind uitdrukking in die ontwikkeling van gedragsgewoontes, vaardighede asook die fisiologiese en emosionele reaksie op 'n bepaalde gebeurtenis (Knopp & Benson, 1996:81).

Die implisiete leerproses vind oor 'n lang termyn plaas deurdat gereelde herhaling van stimuli en opeenvolgende response plaasvind sodat voorspelbare assosiasies tussen gebeure uiteindelik geskep word (Kandel & Hawkins, 1992:54; Knopp & Benson, 1996:81). 'n Verdere kenmerk van implisiete leer is dat daar geen kognitiewe kontrole toegepas word nie. In die verband merk Knopp en Benson (1996:81) die volgende op: "We know without being aware of how or when we gained this knowledge and our behavior is changed by past experience, even though we can't identify or talk about the experience itself". Die inligting rakende implisiete geheue verklaar dus waarom die seksueel misbruikte kind soms angstigheid ervaar wanneer hy blootgestel word aan stimuli wat met die misbruik verband hou, sonder om 'n verkaring vir sy gedrag te kan bied.

2.6.1.2 Eksplisiete geheue

Eksplisiete geheue verwys volgens Putnam (1997:104) na geheue wat bestaan uit feitlike en gebeurlike inligting. Die daarstel van eksplisiete

geheue is afhanklik van die kind se bewuste gefokusde aandag en kan vinnig plaasvind; 'n enkele gebeurtenis wat gekoppel word aan 'n spesifieke tyd en plek is voldoende vir die enkodering van eksplisiete inligting. Eksplisiete herroeping van gebeure of feite kan slegs plaasvind wanneer die kind 'n doelbewuste poging daartoe aanwend. Hierdie inligting kan gewoonlik gekoppel word aan 'n oorsprong en kan verbaal weergegee word. Daar bestaan dus 'n noue verband tussen eksplisiete geheue en die ontwikkelende kognitiewe vermoëns van die kind sodat eksplisiete geheue eers manifesteer wanneer die kind in staat is om ervaringe in woorde te beskryf (Knopp & Benson, 1996:80). Eksplisiete vorme van leer en geheue sluit in semantiese, generiese, episodiese en autobiografiese geheue waarna kortliks verwys sal word.

2.6.1.2.1 Semantiese geheue

Semantiese geheue word volgens Botha *et al.* (1998:246) omskryf as “'n persoon se kennis van die betekenis van woorde, konsepte en reëls”. Volgens die skrywer vorm algemene kennis en domein-spesifieke kennis (kennis aangaande 'n spesifieke onderwerp) ook deel van semantiese geheue. Die middelkinderjare-kind wat leer lees en wiskundige berekeninge doen benut volgens Knopp en Benson (1995:86) sy semantiese geheue om die inligting te enkodeer.

Semantiese geheue sluit onder meer ook kennis aangaande geïndividualiseerde norme en reëls wat deur subjektiewe belewenisse gevorm is, in. In die verband merk Knopp en Benson (1996:86) op: “Such statements as “big boys don't cry” or “girls are sluts,” especially when accompanied by emotional arousal, may become so well entrenched that they function in the developing child as “eternal facts,” and are integrated into the character structure as core beliefs about the self and the world as the child attempts to make personal meaning from subjective experience”. Die kind wat herhaaldelik seksueel misbruik word sal dus na alle waarskynlikheid bepaalde

boodskappe in sy semantiese geheue internaliseer ten einde betekenis aan sy subjektiewe belewenis van seksuele misbruik te kan gee. In terapie is dit belangrik dat hierdie boodskappe geëksploreer en uiteindelik gewysig moet word.

2.6.1.2.2 Generiese geheue

Generiese geheue voorsien volgens Nelson (in Knopp & Benson, 1996:86) 'n skematiese uiteensetting of buitelyne van geroutineerde of bekende gebeure. Generiese geheue bied dus nie besonderhede aangaande tyd, plek of konteks nie. Die kind se generiese geheue stel hom byvoorbeeld in staat om te herroep dat hy soos alle ander dae skool toe geloop het.

2.6.1.2.3 Episodiese geheue

In teenstelling met vele skrywers wat die begrippe episodiese en outobiografiese geheue as sinonieme beskou (Louw, *et al.* 1998:337) tref Nelson (in Knopp & Benson, 1996:86) 'n duidelike onderskeid. Volgens die skrywer verwys episodiese geheue na die mens se vermoë om 'n spesifieke gebeurtenis wat in die verlede plaasgevind het te onthou sonder om die konteks te kan herroep. Die kind sal byvoorbeeld onthou dat hy 'n persoon ontmoet of 'n spesifieke film gesien het sonder om te kan onthou wanneer of waar dit gebeur het.

2.6.1.2.4 Outobiografiese geheue

Outobiografiese geheue stel die kind in staat om 'n spesifieke gebeurtenis of ervaring te herroep sowel as gedetailleerde inligting aangaande die tyd en plek waar die gebeurtenis afspeel. Betekenisvolle inligting word oor 'n lang termyn in die outobiografiese geheue gestoor sodat die kind byvoorbeeld kan onthou dat hy op sy vyfde verjaardag 'n hond met 'n rooi strik om sy nek persent gekry het (Nelson, in Knopp & Benson, 1996:87).

2.6.1.2.5 Werkgeheue

Werkgeheue word deur Baddeley (1994:351) omskryf as die sisteem waardeur inligting tydelik in stand gehou en gemanipuleer word sodat komplekse kognitiewe take soos begrip, leer en redenering moontlik is. Bremner (1999:219) verwys na werkgeheue as “the ability to store information in a visual or verbal buffer while performing a particular operation utilizing that information”. Volgens Botha *et al.* (1998:245) kombineer werkgeheue inligting wat vanaf die sintuie ontvang is met inligting wat tydens vorige ervarings opgedoen is.

Geheuespan verwys na die omvang van die werkgeheue en word deur Plug, Louw, Gouws en Meyer (1988:115) omskryf as die grootste aantal items wat die mens in die regte volgorde kan herroep nadat die persoon slegs een maal aan die items blootgestel is. Die kind se geheuespan vergroot tydens die middelkinderjare sodat die negejarige ongeveer ses digitale nommers kan onthou waar hy as kleuter slegs sowat vier nommers in ‘n ry kon onthou (Pruitt, 1998:127).

Die sewejarige kan volgens Dempster (1981:66) vyf inligtingseenhede onthou en ‘n negejarige ses in welke geval ‘n inligtingseenheid uit ‘n item (bv. 7) of ‘n groep items (bv. 765) bestaan (Louw, *et al.* 1998:335). Buiten dat die aantal inligtingseenhede wat die kind kan onthou meer word, vergroot die kind se geheuespan verder deurdat die hoeveelheid inligting waaruit ‘n inligtingsbrokkie bestaan, vermeerder (Louw, *et al.* 1998:335).

Die skoolgaande kind se verbeterde geheuespan kan daaraan toegeskryf word dat die kind strategieë aanleer wat hom in staat stel om beter te onthou. So byvoorbeeld sal die kind inligting herhaal of groepeer ten einde dit makliker te kan onthou (Pruitt, 1998:127). In terapie is dit belangrik om inligting wat die kind moet onthou, te herhaal. Ouers of versorgers wat in terapie betrek word

kan 'n belangrike rol speel om boodskappe voortdurend aan die kind te herhaal. So byvoorbeeld kan die kind wat as gevolg van die seksuele misbruik geïnternaliseer het dat hy beskadig is, op allerlei maniere daaraan herinner word dat hy spesiaal en uniek is.

2.6.2 Fases van geheue

Die waarskynlikheid dat die kind 'n gebeurtenis vanuit sy verlede kan onthou hang volgens Ceci en Bruck (1995:41) af van die vaardigheid waarmee 'n komplekse reeks prosesse uitgevoer word. Laasgenoemde skrywers verwys na hierdie prosesse as die vloeï van inligting vanaf een fase van die geheuesisteem na 'n volgende. Ceci en Bruck (1995:41) onderskei drie fases van die geheuesisteem, naamlik enkodering, storing en herwinning terwyl Knopp en Benson (1996:95) 'n vierde onderskei, naamlik oorvertelling. Die fases van geheue word vervolgens bespreek.

2.6.2.1 Enkodering

Enkodering is die eerste fase van die geheuesisteem en verwys volgens Ceci en Bruck (1995:41) na die proses waarvolgens die aanvanklike bewuswording van 'n ervaring in die geheue geregistreer word terwyl Whitfield (1995:13) dit beskryf as die opname van geheuespore in die bewussyn. Nie alle inligting waaraan die kind blootgestel word, word geënkodeer nie (Ceci & Bruck, 1995:41). So byvoorbeeld sal inligting slegs in die outobiografiese geheue gestoor word wanneer die kind sy aandag op die gebeurtenis fokus. Verskeie

faktore het 'n potensiële invloed op die enkodering van inligting en hulle word in meer besonderhede uiteengesit onder die opskrif: "Faktore wat geheuevermoë beïnvloed".

2.6.2.2 Storing van geheue

Die tweede fase van die geheuesisteem bestaan daaruit dat geënkodeerde inligting in die korttermyngeheue gestoor word waarvan sommige inligting uiteindelik in die langtermyngeheue gestoor word. Storing is 'n aktiewe fase waartydens inligting dikwels hervorming ondergaan sodat die sterkte van herinnering kan toeneem of afneem (Ceci & Bruck, 1995:42).

2.6.2.3 Herwinning

Herwinning van geheue verwys na die proses waardeur geheue opgeroep word (Whitfield, 1995:13). Inligting wat uiteindelik onthou word kom nie noodwendig presies ooreen met die ervaring waaraan die kind blootgestel is nie aangesien geheue beïnvloed word deur die kind se kennis, verwagtinge, vorige en huidige ervaringe asook gevoelens (Whitfield: 1995:13; Ceci & Bruck, 1995:42). Die kind se inligting aangaande sy ervaring van seksuele misbruik word dus ook ingekleur deur gebeure wat reeds voor die trauma plaasgevind het en derhalwe is dit belangrik om volledige inligting aangaande die kind se funksionering en omgewingsinvloede te verkry soos wat aanwesig was voor die seksuele misbruik.

2.6.2.4 Oorvertelling

Oorvertelling verwys na eksplisiete geheueprosessering waartydens die kind dit wat hy aangaande 'n gebeurtenis onthou, oorvertel (Knopp & Benson, 1996:95).

2.6.3 Faktore wat geheuevermoë beïnvloed

Vervolgens word die faktore wat 'n potensiële invloed op die kind se geheue kan uitoefen tydens die enkodering, storing, herwinning of oorvertel van inligting bespreek onder die opskrifte "Aandag, Deelname aan gebeure, Samesmelting van gebeure, Kennisbasis, Herhaling, Emosionele belewenis en Tydsverloop".

2.6.3.1 Aandag

Enkodering van 'n gebeurtenis is volgens Keuhnle (1996:78) afhanklik van die kind se waarneming en aandaggewing sodat die kind inligting waarby hy 'n belang het, eerder sal encodeer as stimuli waarby hy geen belang het nie. Alhoewel aandaggewing noodsaaklik is vir die enkodering van feitelike en gebeurlike inligting is kognitiewe kontrole nie nodig vir die daarstel van implisiete geheue nie; herhaalde blootstelling aan 'n stimulus kan lei tot die verkryging van kennis en die verandering van gedrag sonder dat doelbewuste aandag aan die stimulus gegee is (Knopp & Benson, 1996:81).

2.6.3.2 Deelname aan gebeure

Kinders in die middelkinderjare is volgens Baker-Ward, Hess en Flannagan (1990:67) in staat om gebeure waaraan hulle self deel gehad het beter te onthou as gebeure wat hulle bloot waargeneem het. Die rede hiervoor kan wees dat die kind 'n groter mate van aandag gee aan 'n aktiwiteit of gebeurtenis waaraan hy self deelneem as wanneer hy bloot 'n toeskouer is. Wanneer daar tydens terapie gefokus word op die herbelewenis van die kind se trauma waar die kind in 'n magsoopposisie gestel word, is maksimale deelname van die kind dus belangrik. In plaas daarvan dat die kind byvoorbeeld vertel hoe hy die oortreder sou wou straf, kan die kind dit met die hulp van poppe demonstreer.

2.6.3.3 Samesmelting van gebeure

Dit wil voorkom of 'n enkele gebeurtenis wat deel uitmaak van die kind se roetine maklik saamsmelt met voorafgaande of tussentydse soortgelyke gebeure en uiteindelik die akkurate herroeping van inligting kan benadeel (Hudson, 1990:186; Hudson & Nelson in Keuhnle, 1996:84). Die navorser is dit eens met Lamb *et al.* (in Keuhnle, 1996:84) wat van mening is dat die kind

wat blootgestel is aan herhaalde insidente van seksuele misbruik meer vatbaar is vir geheuedistorsies as die kind wat eenmalig seksueel misbruik is.

Die kind kan gehelp word om verskeie insidente van seksuele misbruik te onderskei deur op die andersheid van die gebeure of konteks te fokus. 'n Twaalfjarige dogter wat sedert haar kleuterjare deur haar vader betas is, was byvoorbeeld in staat om in detail te beskryf hoe die vader haar die eerste keer verkrag het. Sy kon ook verskillende gebeure koppel aan die onderskeie huise waar die gesin woonagtig was. Keuhnle (1996:83) verwys ook daarna dat geheueherroeping ondersteun kan word deur die herkonstruksie van die konteks waarin 'n gebeurtenis afspeel.

2.6.3.4 Kennisbasis

Nie alle inligting waaraan die kind blootgestel word, word geënkodeer nie. Die rede hiervoor is dat die jong kind 'n beperkte kennisbasis het en soms nie in staat is om 'n komplekse ervaring te konseptualiseer nie (Perry in Kuehnle, 1996:79). 'n Kennisbasis stel die kind in staat om verbande tussen nuwe en reeds bestaande gebeure te trek, om inligting te verstaan en te interpreteer en gevolglik beter te onthou (Botha, *et al.* 1998:246).

In die geval van seksuele misbruik noem Ornstein, Larus en Clubb (1991:153) dat die inligting wat die kind in sy geheue stoor, beïnvloed word deur die kind se vermoë om te verstaan wat met hom gebeur, sy kennis van anatomie en seksuele gedrag, of die gebeurtenis 'n eenmalige of herhaalde gebeurtenis was en die mate van stres wat die kind tydens die gebeure ervaar het. Keuhnle (1996:79) kom tot die gevolgtrekking dat die kind wat as kleuter eenmalig seksueel misbruik is, sonder dat hy bedreiging of besering ervaar het en wat nie die betekenis van seksuele misbruik begryp het nie, nie die gebeurtenis sal enkodeer of vir 'n lang periode sal onthou nie.

2.6.3.5 Herhaling

Inligting wat bespreek word, verbeter volgens Poole en White (1996:27) die kind se vermoë om dit later te kan herroep. Volgens die eksperimentele navorsing wat deur Hudson (1990:186) gedoen is, het die herhaling van inligting aangaande 'n gebeurtenis nie die akkuraatheid van kleuters se herroeping beïnvloed nie, maar wel die hoeveelheid inligting wat hulle kon onthou. Die skrywer is van mening dat die bespreking van gebeure bydra tot die organisering van inligting in skemas en moontlik die rede is vir verbeterde geheue. Dit is belangrik om kennis te neem daarvan dat die bespreking van inligting 'n moontlike negatiewe impak kan hê op die akkuraatheid van inligting wanneer leidende vrae aan die kind gestel word. Die rede hiervoor blyk te wees dat die kind graag outoriteitsfigure tevrede wil stel en dus sal antisipeer wat die ondervraer graag wil hoor.

2.6.3.6 Emosionele belewenis

Dit blyk dat emosiebelaaide gebeure, waar die kind se fisiese gesondheid bedreig is, beter onthou word as gebeurtenisse wat vir die kind van mindere waarde is (Fivush & Shukat, 1995:19). Volgens die navorsing van Goodman, Hirschman, Hepps en Rudy (1991:145) het hoë vlakke van stres by kinders as gevolg van mediese prosedures, daartoe bygedra dat die kinders beter kon fokus en gevolglik is die enkodering van inligting in die geheue aangehelp. Die skrywers is van mening dat hoë vlakke van stres nie noodwendig effektiewe herroeping van inligting verhinder nie maar daartoe kan bydra dat die kind op sentrale gebeure eerder as randgebeure fokus. Dit wil egter voorkom of 'n ekstreme mate van stres en emosionele trauma tot geheueverlies en dissosiatiewe geheueverlies kan lei (Joseph, 1999:722).

2.6.3.7 Tydsverloop

Daar bestaan kontroversie oor die effek van tyd op die geheuevermoë van kinders soos blyk uit die eksperimentele navorsing wat aangehaal sal word.

Tydens die eksperimentele navorsing van Flin, Boon, Knox en Bull (1992:334) is vyfjarige en negejarige kinders blootgestel aan 'n toespraak oor higiëne waartydens 'n skyfievertoning aangebied is. Die kinders is direk na die toespraak en vyf maande later weer ondervra. Die navorsingsbevindinge het aangetoon dat die kinders se akkuraatheid van inligting afgeneem het na verloop van die vyf maande.

Hudson en Fivush (in Fivush, 1993:4) het 'n soortgelyke ondersoek geloods waar hulle 'n groep kleuters 'n argeologiese museum laat besoek het waar die kinders van argeologie geleer en ook deelgeneem het aan verskeie aktiwiteite. Die kinders is direk na die besoek, ses weke later, een jaar later en ses jaar later ondervra om vas te stel wat hulle aangaande die besoek kon onthou. Die navorsingsbevindinge het aan die lig gebring dat die kinders in staat was om, met behulp van leidrade en wenke, na verloop van 'n jaar dieselfde hoeveelheid inligting te herroep as tydens die eerste ondervraging. Na verloop van ses jaar het die kinders minder, maar steeds akkurate inligting, herroep.

Die verskil in die bevindinge van Flin *et al.* (1992:334) en Hudson en Fivush (in Fivush, 1993:4) kan daaraan toegeskryf word dat eersgenoemde gefokus het op die oordra van inligting deur middel van 'n toespraak terwyl laasgenoemde navorsers aan die kinders die geleentheid tot 'n leerervaring gebied het deur middel van praktiese aktiwiteite. Die hipotese wat uit bogenoemde inligting gemaak kan word is dat tyd tot 'n mindere mate 'n effek het op die akkuraatheid van herroeping van 'n persoonlike ervaring as dié van 'n waargenome gebeurtenis. Gebaseer op die literatuurstudie van Fivush (1993:4) kan tot die gevolgtrekking gekom word dat kinders se herinneringe aangaande 'n persoonlike ervaring vir 'n lang tydspanne akkuraat kan bly alhoewel die hoeveelheid inligting wat kinders onthou met verloop van tyd afneem.

Dit wil voorkom of wenke en leidrade as stimuli kan dien vir die herroeping

van herinneringe. Die akkuraatheid van die kind se inligting kan egter benadeel word wanneer leidende of suggestiewe vrae aan die kind gevra word (Flin, Boon, Knox en Bull, 1992:325). Hudson (1990:186) is wel van mening dat spesifieke vrae aangaande gebeure wat die kind self ervaar het nie noodwendig tot die distorsie van inligting sal lei nie.

2.6.3.8 Omgewing tydens die herroeping van inligting

Die fisiese en sosiale omgewing waarin geheueherroeping plaasvind het volgens Saywitz (1995:132) 'n invloed op die kwaliteit van die inligting wat herroep word. Navorsing wat deur Goodman, Bottoms, Schwartz-Kenny en Rudy (in Saywitz, 1995:132) op driejarige gedoen is, het aangetoon dat 'n ondersteunende sosiale atmosfeer tot beter geheueherroeping lei as tydens 'n neutrale sosiale atmosfeer. Hierdie inligting benadruk die belangrikheid daarvan dat die kind gedurende die onthulling van trauma empatiese ondersteuning moet ervaar.

2.7 EMOSIONELE ONTWIKKELING

Die middelkinderjare gaan volgens Turner en Helms (1995:329) gepaard met 'n groter mate van emosionele volwassenheid. Waar die kind tydens die baba- en kleuterfase meestal hulpeloos was, raak die skoolgaande kind toenemend onafhanklik en selfgenoegsaam. Emosionele ontwikkeling hou volgens die skrywers verband met die verkryging van emosionele plooibaarheid en 'n groter mate van emosionele differensiasie.

Die bane in die brein wat emosionele bekwaamheid reguleer maak deel uit van die laaste dele in die brein wat volwassenheid bereik. Die middelkinderjare bied dus 'n gulde geleentheid vir die kind om deur middel van herhaalde ervarings gesonde emosionele gewoontes aan te leer (Goleman, 1997:XV). Die seksueel misbruikte kind wat tydens die middelkinderjare terapie ontvang, kan dus relatief maklik alternatiewe gedragsgewoontes aanleer. Vervolgens word emosionele belewenisse kenmerkend aan die middelkinderjare asook die belangrikste ontwikkelingsmylpale bespreek.

2.7.1 Emosionele belewenisse kenmerkend aan die middelkinderjare

Spesifieke emosies wat betrekking het op die middelkinderjare, naamlik

vrees, aggressie, vreugde en liefde word vervolgens bespreek.

2.7.1.1 Vrees

Vrees wat verband hou met liggaamlike veiligheid byvoorbeeld siekte, beserings, honde, geluide, donker en storms asook bonatuurlike magte soos spoke en hekse is veral prominent tydens die vroeë middelkinderjare (Morris & Kratochwill, 1983:2 en Turner & Helms, 1995:330). Vanaf ongeveer negejarige ouderdom hou die kind se vrees veral verband met sy sosiale omgewing. Die kind sal byvoorbeeld vrees ervaar vir 'n toets wat hy moet aflê (Beidel & Turner in Turner & Helms, 1995:330) of dat ouers, onderwysers en kinders hom sal verwerp. Sommige skoolgaande kinders vrees ook die dood van hul ouers (Beale & Baskin in Turner & Helms, 330). Die kind se vrees hou dikwels verband met onaangename ervarings wat hy self ervaar, gelees of gesien het (Van der Zanden in Botha, *et al.* 1998:352). Dit gebeur dikwels dat die kind wat seksueel misbruik is, vrees en bedreiging ervaar sonder om dit aan die oortreder of seksuele misbruik te koppel. Soms sal die kind deur middel van metafore uitdrukking gee aan sy vrees. Inligting aangaande monsters of skelms moet dus verder geëksploreer word met die gedagte dat die kind moonlik op 'n indirekte wyse inligting bied aangaande bedreiging of vrees wat hy beleef.

2.7.1.2 Aggressie

'n Onderskeid tussen instrumentele en vyandige aggressie word deur Mussen, Conger, Kagan en Huston *et al.* (1984:367) getref. Instrumentele aggressie word beskou as gedrag met die oogmerk om 'n instrumentele doel te bereik soos om 'n speelding van 'n ander kind te gryp. Hierdie gedrag wat veral rondom besittings sentreer, is veral by kleuters aanwesig en neem af tydens die middelkinderjare. Vyandige aggressie is aggressie met die bedoeling om seer te maak. Tydens die middelkinderjare neem vyandige aggressie in die vorm van verbale beledigings en argumentering toe (Mussen,

et al. 1984:367) en dit blyk dat aggressie veral gebruik word wanneer die kind self beleef dat hy te nagekom, bedreig of seergemaak is (Turner & Helms, 1995:330). Tydens die middelkinderjare leer die kind dat woede onder andere deur passiewe aggressie soos 'n suur gesig gekanaliseer kan word (Turner & Helms, 1995:330).

Kinders wat uitermate aggressief is tydens die vroeë middelkinderjare is volgens Mussen *et al.* (1984:352) geneig om ook tydens adolessensie en volwassenheid aggressief te wees, terwyl nie-aggressiewe kinders gewoonlik nie-aggressiewe gedrag voortsit. Gematigde aggressie tydens die middelkinderjare word as aanvaarbaar beskou terwyl intervensie voorgestel word in gevalle waar ekstreme aggressie vir 'n aantal maande voortduur .

2.7.1.3 Vreugde

Die beeld wat meestal van die middelkinderjare-kind verkry word is dié van 'n vreugdevolle, laggende en spelende kind. Verskeie situasies lei volgens Gottfried (in Mussen, *et al.* 1984:331) tot die ervaring van vreugde by die middelkinderjare-kind soos die volvoering van take, die ontwikkeling van nuwe vaardighede en die bemeestering van eise wat deur die skoolomgewing gestel word. Ander bronne van vreugde is verrassings, nuwe ondervindings, geskenke en om saam met geliefdes te wees (Turner & Helms, 1995:331). Die skoolgaande kind se verbeterde kognitiewe ontwikkeling stel hom in staat om humor te geniet deurdat die kind fyn spot en subtiliteit begin verstaan (Turner & Helms, 1995:331). Tydens terapie is dit belangrik dat take wat aangepak word voltooi word, sodat dit tot 'n ervaring van vreugde en genoegdoening by die kind kan lei.

2.7.1.4 Liefde

Die abstrakte kwaliteite van liefde maak dit vir kinders moeilik om die konsepte ten volle te begryp. Namate die kind kognitief ontwikkel, neem sy begrip van liefde toe. Die kind verstaan eers die fisieke dimensies van liefde soos soen en druk voordat begrip ontwikkel word vir die psigologiese aspekte soos die wederkerigheid van liefde. Kinders leer van liefde deur middel van die bande van hegtheid wat hulle met hul ouers vorm (Turner & Helms, 1995:331) en is beter in staat om liefde te betoon wanneer hulle dit self ondervind het (Dinnage in Louw, *et al.* 1998:352).

Die wyse waarop kinders uitdrukking gee aan liefde verander met verloop van tyd. Volgens Turner en Helms (1995:331) vind die voorskoolse kind se liefde vergestaltung deur te soen en te druk. Tydens die middelkinderjare leer die kind dat liefde ook getoon kan word deur mededeelsaamheid en gesprekke. Die afname aan egosentriese denke en die ontwikkeling van 'n groter mate van sensitiwiteit vir ander, dra daartoe by dat die kind in staat is om op 'n meer volwasse wyse liefde te betoon. Kultuur het volgens Louw *et al.* (1998:352) 'n belangrike invloed op die wyse waarop uitdrukking aan liefde binne die raamwerk van geslagsrolle gegee word. So byvoorbeeld kan dit van 'n seun verwag word om nie teerheid te toon nie, aangesien hy dan as 'n "sissie" beskou sal word. Dit is belangrik om in aanmerking te neem dat die seksueel misbruikte kind dikwels 'n verwronge beeld van die liefde en seksualiteit het en dat hierdie beeld tydens terapie aangespreek moet word.

2.7.2 Emosionele ontwikkelingsmylpale

Vervolgens word die belangrikste emosionele ontwikkelingsmylpale wat tydens die middelkinderjare bereik word, bespreek.

2.7.2.1 Emosionele selfregulasie

Emosionele selfregulasie verwys na die strategieë wat die kind gebruik om die intensiteit van sy emosionele ervaring te wysig tot 'n staat waar hy gemak ervaar en produktief by sy omgewing betrokke kan wees (Eisenberg, 1995:1361). Die laerskoolkind leer in 'n toenemende mate hoe om kognitiewe strategieë gebruik te gebruik ten einde emosie te reguleer. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer die kind leer om sy aandag te herfokus en om gebeure wat hy nie kan verander nie te hanteer deur die inligting te herinterpreteer (Altshuler & Ruble, 1989:1345). Herinterpretasie van gebeure vind plaas wanneer die kind se rugbyspan byvoorbeeld 'n wedstryd verloor en hy homself daaraan herinner dat hulle die volgende week weer speel en dan die geleentheid kry om beter te presteer.

Die middelkinderjare-kind leer om die intensiteit van sy emosies te reguleer deur onder andere sy ervarings te verbaliseer. Davies (1999:313) is van mening dat die kind se omgewing 'n positiewe rol kan uitoefen deur die kind aan te moedig om emosies soos kommer, frustrasie, woede en hartseer te verbaliseer. Wanneer die kind daarin slaag om belewenisse in taal te omskryf, word sy reaksie op gebeure vertraag en kry hy sodoende die geleentheid om deur middel van gesprekvoering 'n duideliker perspektief op sy eie gedagte-wêreld te verkry.

Die kind wat in 'n disfunksionele gesin opgroei ervaar dikwels volgens Davies (1999:313) nie die vrymoedigheid om emosies te verbaliseer nie: "...in families where verbal interaction is discouraged, interpersonal empathy is devalued, or secrecy is enforced, the school-age child does not feel permitted to put private thoughts into words". Dieselfde skrywer noem dat die kind wat binne die gesinskonteks seksueel misbruik word en dus deel is van 'n disfunksionele gesinsisteam, dikwels noodgedwonge moet swyg oor die seksuele misbruik en gevolglik geen verbale uiting aan sy gevoelens kan gee nie. Die kind vind derhalwe alternatiewe maniere om emosies te reguleer soos die uitlewing van

sy emosies deur middel van fantasie. Dit is 'n belangrike terapeutiese doelwit om aan die kind wat seksueel misbruik is die geleentheid te bied om emosioneel te ventileer op 'n wyse wat aanvaarbaar is en nie sal lei tot die onderdrukking of ontkenning van emosie nie.

Ten einde die geskiktheid van die kind se selfregulasie-strategieë te assesser is dit belangrik om vas te stel of sy reaksie verband hou met werklike gebeure. Die kind wat byvoorbeeld herhaaldelik aan geweld blootgestel is of wat mense ken wat geviktimizeer is, sal dus toepaslike gedrag openbaar wanneer hy vrees en angste ervaar en hierop reageer deur aan te dring om naby die ouer te bly (Davies, 1999:328).

2.7.2.2 Aanleer van reëls met betrekking tot emosionele vertoon

Die kind raak meer bewus van die sosiale reëls met betrekking tot die vertoon van emosie en begin hieraan te konformeer. Die kind leer dus wanneer, waar en op watter wyse dit geleë is om uitdrukking aan emosies te gee (Berk, 1997:396). Tydens die middelkinderjare leer die kind om negatiewe emosie te onderdruk en die mate waarin kontrole oor negatiewe emosie uitgeoefen word, word grootliks bepaal deur die eise van die situasie. Kinders sal woede byvoorbeeld makliker in die teenwoordigheid van 'n outoriteitsfiguur

onderdruk as in die teenwoordigheid van 'n maat in welke geval woede waarskynlik eerder die gewenste impak sal hê (Underwood, Coie & Herbsman, 1992:376).

Die wyse waarop kinders uiting aan emosie soos aggressie gee, word volgens Miller en Sperry (1987:27) beïnvloed deur die sosiale en morele standaarde wat ouers op hulle kinders oordra. Die skrywers is van mening dat hierdie oordrag op drie maniere plaasvind, naamlik deur die ouer se reaksie op die gedrag van die kind in welke geval die kind se gedrag aanvaar, aangemoedig of afgekeur word; deur die verhale wat die ouer oor sy eie gedrag in die

teenwoordigheid van die kind vertel en deur die ouer se optrede, as rolmodel teenoor die kind en ander persone. Aangesien die ouers so 'n belangrike invloed op die kind se gedrag uitoefen sou dit belangrik wees om die nie-oortredende ouer of versorger by terapie te betrek ten einde sosiaal aanvaarbare maniere van aggressie-ontlading te versterk.

2.7.2.3 Ontwikkeling van emosionele begrip

Die ontwikkeling van emosionele begrip hou verband met die skoolgaande kind se vermoë om in toenemende mate van kompleksiteit en akkuraatheid die oorsaak, gevolge en gedragsmanurismes van emosie te kan begryp (Berk, 1997:393). Die skoolgaande kind se begrip vir die oorsaak, gevolge en gedragsmanurismes van emosies raak met verloop van tyd meer akkuraat en kompleks. Die kind leer tydens die middelkinderjare om verskeie faktore in ag te neem by die verklaring van ander se emosie. Aanvanklik sal die kind veral eksterne toestande in ag neem, maar met verloop van tyd verander die wanbalans sodat interne toestande ook in berekening gebring word by die verklaring van emosie (Fabes, Eisenber, Nyman & Michealieu, 1991:865). Eers teen ongeveer agtjarige ouderdom begin kinders om nie alleenlik gesigsuitdrukking nie, maar ook kontekstuele faktore in ag te neem by die interpretasie van ander se emosies (Hoffner & Badzinski, 1989:421).

Die skoolgaande kind is in staat om 'n groter verskeidenheid emosies te differensieer en vanaf ongeveer agtjarige ouderdom kan die kind verstaan dat meerdere emosies op een slag ervaar kan word. Die kind sou dus in staat wees om te verstaan dat 'n persoon hartseer en kwaad voel omdat sy fiets gebreek het (Davies, 1999:303 en Harter & Buddin, 1987:389).

Dit blyk dat die kind se emosionele begrip tot 'n groot mate beïnvloed word deur die emosies wat deur die moeder gemodelleer word. Blootstelling aan negatiewe moederlike emosies, veral woede, lei tot 'n stremming van die proses waardeur die kind leer om emosie te verstaan. In teenstelling hiermee

word verhoogde emosionele begrip daargestel deur gesprekvoering tussen moeder en kind rakende emosies, asook die aanwesigheid van positiewe emosionele response van die moeder (Denham, Zoller & Couchoud, 1994:935).

2.7.2.4 Ontwikkeling van empatie

Empatie behels 'n bewussyn van ander se gevoelens asook 'n empatiese reaksie op dié gevoelens. Empatie vereis dus inderdaad 'n komplekse interaksie van kognisie en gevoelsinhoud (Berk, 1997:394). Empatie vind volgens Zahn-Waxler en Radke-Yarrow (1990:108) vergestaltung namate die kind ander persone se ervarings verstaan, wat beteken dat die kind hom in 'n ander se posisies kan stel en soorgelyke emosies ervaar. Empatie vind uiteindelik uitrukking in empatiese gedrag soos hulpvaardigheid, mededeelsaamheid en bemoediging.

Die middelkinderjare-kind se empatiese respondering verbeter en word meer kompleks. Teen ongeveer tienjarige ouderdom ontwikkel die kind die vermoë om empatie te hê met ander mense se lewensomstandighede soos arm, onderdrukte en siek mense (Schaffer, 1996:179 en Shorr & Shorr in Santrock, 1996:451). Die daarstel van empatie word onder andere deur die kind se verbeterde taal en kognitiewe ontwikkeling moontlik gemaak (Berk, 1997:394).

Hoë vlakke van empatiese respondering word aangemoedig deur die modellering van empatie deur die kind se versorgers, die bespreking van die belangrikheid van liefdevolle gedrag tydens kinderopvoeding sowel as die daarstel van duidelike grense wanneer kinders ontoepaslike emosionele reaksies toon (Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990:118). Dit blyk verder dat kinders wat sekure bindings met hulle ouers of versorgers het, beter in staat is om met ander te empatiseer (Matas, Arend & Sroufe, Teti & Ablard in Zahn-Waxler & Radke-Yarrow, 1990:121). Bogenoemde inligting benadruk weer

eens die feit dat ouers of versorgers 'n betekenisvolle rol speel in die daarstel van gesonde emosionele ontwikkeling by die kind.

2.8 MORELE ONTWIKKELING

Morele ontwikkeling word deur Louw *et al.* (1998:376) gedefinieer as die “proses waardeur kinders die beginsels aanleer wat hulle in staat stel om, in 'n bepaalde samelewing, gedrag as “reg” of “verkeerd” te beoordeel, en om hulle eie gedrag hiervolgens te rig”. Die middelkinderjare bied volgens Coles (1997:98) 'n unieke, ongeëwenaarde geleentheid tot die morele ontwikkeling van die kind. Hy beskou die middelkinderjare as die tydperk waartydens die kind aktief besig is om die wêreld te eksplorieer en sin en betekenis te probeer vind. Die kind is in sy ontdekking en soeke veral ook besig om die regte en verkeerde van die lewe teen mekaar op te weeg.

Vervolgens word morele ontwikkeling kortliks aan die hand van die sosiale leerteorie en die kognitiewe ontwikkelingsperspektief bespreek. Hierdie twee teorieë bied waardevolle inligting rakende die proses van morele ontwikkeling by die kind sowel as die moontlike faktore wat morele ontwikkeling beïnvloed.

2.8.1 Die sosiale leerteorie

Morele gedrag word volgens die sosiale leerteorie onder andere deur middel van modellering aangeleer; dit wil sê die waarneming en nabootsing van betekenisvolle persone se gedrag (Bandura, 1977:22). Sosiale gedrag word onder andere van die portuurgroep, ouers, gesinslede en onderwysers aangeleer. Bekwame en invloedryke persone word volgens Bandura (1977:88) veral gekies om na te boots aangesien die kind graag dieselfde aansien en invloed as die rolmodel wil verkry. Dit blyk dat volwassenes wat gedrag spontaan, as deel van hul persoonlikheid modelleer eerder nageboots sal word as 'n volwasse persoon wat poog om bloot 'n gedragsreël te demonstreer (Yarrow, Scott & Waxler, 1973:255). 'n Voorwaarde vir volwasse

sosialiseringsagente blyk dus te wees dat die persone se woorde en daede in ooreenstemming met mekaar moet wees.

Wanneer die kind morele gedrag soos hulpvaardigheid en eerlikheid vertoon, kan die frekwensie van hierdie gedrag toeneem deurdat die kind vir sy optrede geprys word, byvoorbeeld "Dit was mooi van jou om die maatjie te help" (Berk, 1997:466). 'n Verdere metode om morele response te versterk, is om positiewe gedrag aan die kind se karakter toe te skryf, byvoorbeeld "Jy is 'n vriendelike en hulpvaardige seun" (Mills & Grusec, 1989:320). In die navorsing van Grusec en Redler (in Mills & Grusec, 1989:320) het sewe- en agtjarige kinders in 'n groter verskeidenheid take hulpvaardigheid getoon wanneer daar aan hulle genoem is dat hulle hulpvaardige kinders is as wanneer alleenlik vir hulle gedrag geprys is. Dit blyk dus veral belangrik te wees om waarde aan die kind se karakter toe te dig ten einde gedragsverandering te bewerkstellig.

2.8.2 Kognitiewe ontwikkelingsperspektief

Morele ontwikkeling vind volgens die kognitiewe ontwikkelingsperspektief plaas deurdat die kind verskillende aspekte van situasies waarby hy aktief betrokke is, met mekaar in verband bring. Sodoende ontstaan sosiale konflikte wat uiteindelik lei tot nuwe morele begrip (Berk, 1997:468). Morele oordele word dus gevorm op grond van die kind se begrip of kennis van wat hy as billik en regverdig beskou (Botha, *et al.* 1998:377; Gibbs in Berk, 1997:468). Vervolgens word Piaget en Kohlberg se teorieë oorsigtelik bespreek met spesifieke verwysing na die morele ontwikkeling tydens die middelkinderjare.

2.8.2.1 Piaget se teorie

Twee uitstaande kenmerke van Jean Piaget se teorie is volgens Botha *et al.* (1998:378) die verband wat Piaget tussen morele en kognitiewe ontwikkeling

uitwys en die volgorde wat hy aandui, waarvolgens morele ontwikkeling plaasvind. Kinders jonger as vyf jaar word deur Piaget as premoreel beskou, bedoelende dat die kind in hierdie lewensfase 'n beperkte bewussyn het van reëls en ook nie die rede vir die daarstel van reëls verstaan nie (Piaget, 1997:26; Turner & Helms, 1995:333).

Vanaf ongeveer vyf- tot tienjarige ouderdom verkeer die kind in die fase van heteronome moraliteit wat ook die fase van morele realisme of moraliteit van dwang genoem word (Botha, *et al.* 1998:379; Turner & Helms, 1995:333). Die kind ontwikkel die siening dat reëls onveranderbaar en heilig is en te alle tye gehoorsaam moet word (Piaget, 1997:28). Die kind sal in hierdie fase dit as verkeerd beskou om die spoedgrens te oorskry, ongeag daarvan dat dit weens 'n mediese noodgeval gebeur. 'n Verdere eienskap van hierdie fase is die geloof in immanente geregtigheid. Dit is wanneer die kind byvoorbeeld val en seerkry nadat hy koekies uit die kas gesteel het, en dit beskou as straf vir sy oortreding (Botha, *et al.* 1998:379). Dit kan dus gebeur dat die seksueel misbruikte kind in hierdie fase sal redeneer dat die seksuele misbruik met hom gebeur omdat hy stout is.

Teen ongeveer die tiende lewensjaar betree die kind die fase van outonome moraliteit. Gedurende hierdie fase word die kind daarvan bewus dat mense verskillende perspektiewe het met betrekking tot morele gedrag en dat gedrag nie op grond van die objektiewe gevolge nie, maar op grond van intensie beoordeel moet word. Die kind in hierdie fase leer dat reëls buigbaar is en gegrond word op die beginsels wat deur die meerderheid aanvaar word. Die kind ontwikkel verder nuwe perspektiewe met betrekking tot straf, naamlik dat die tipe straf in verhouding moet wees tot die ernstigheid van die oortreding. Waar moontlik moet straf 'n logiese gevolg wees van die oortreding, byvoorbeeld 'n persoon wat jok moet deur niemand meer geglo word nie, of iemand wat kul sal niemand hê om mee te speel nie (Berk, 1997:470).

Belangrike kritiek teen Piaget se teorie is dat die toetsmetodes nie aangepas is vir jong kinders nie en dat hy gevolglik die morele begrip van die jong kind onderskat. Verder verwys Piaget slegs na drie fases van morele ontwikkeling en beskou morele ontwikkeling as volledig gevorm tydens die middelkinderjare (Schaffer, 1995:294). Kritici is egter van mening dat moraliteit 'n lang proses is wat nie voor volwassenheid wasdom bereik nie en selfs dan nog kan verander (Botha, *et al.* 1998:38).

2.8.2.2 Kohlberg se teorie

Lawrence Kohlberg se teorie toon ooreenstemming met die van Piaget deurdat hy ook aantoon dat morele ontwikkeling deur verskillende fases gaan en gebaseer is op kognitiewe ontwikkeling. 'n Belangrike verskil is dat Kohlberg (1984:492) daarop wys dat die kind in die middelkinderjare nog geensins volwasse moraliteit bereik het nie.

Drie vlakke van morele ontwikkeling word deur Kohlberg (1984:172) onderskei, naamlik die prekonvensionele, konvensionele en postkonvensionele vlakke. Elkeen van hierdie vlakke word in twee stadia verdeel, dit wil sê in totaal ses stadia. Die volgorde van die vlakke en stadia is volgens Kohlberg (in Berk 1997:472) invariant, wat beteken dat die volgorde van die vlakke en stadia nie kan verander nie. Elke nuwe stadium word op die redenasies van die voorafgaande stadiums gebou sodat 'n logiese, konstante en moreel bevoegde konsep van regverdigheid ontwikkel.

Die prekonvensionele en konvensionele vlak van moraliteit word kortliks bespreek aangesien dit op die middelkinderjare betrekking het. Die bespreking geskied aan die hand van Berk (1997:472-474) se uiteensetting van Kohlberg se teorie. Die implikasie van die kind se morele insig op sy begrip van seksuele misbruik, sal telkens aan die hand van Keuhnle (1996:54) aangedui word.

2.8.2.2.1 Vlak 1: Prekonvensionele vlak

Die prekonvensionele vlak van morele ontwikkeling is volgens Kohlberg kenmerkend van die middelkinderjare. Tydens hierdie fase word moraliteit van buite die kind beheer en is die kind gehoorsaam aan outoriteitsfigure. Optrede word beoordeel aan die hand van die gevolge wat dit meebring sodat gedrag wat tot straf lei as stout of verkeerd geag word terwyl gedrag wat met beloning gepaard gaan as goed gedefinieër word.

- **Stadium 1: Die straf en gehoorsaamheidsoriëntasie**

Tydens hierdie stadium is dit vir die kind moeilik om twee perspektiewe van 'n morele krisis in ag te neem. Die kind ignoreer gevolglik die motiewe van die dader en evalueer gedrag slegs op grond van die gevolge daarvan. Die kind sal uiteindelik korrek optree ten einde straf te vermy.

Die kind wat in hierdie fase aan seksuele misbruik onderwerp word, sal die opdragte van die oortreder gehoorsaam sonder om te besef dat die seksuele gedrag verkeerd is. Die kind kan maklik gekul word om te glo dat die seksuele misbruik pret, spesiaal en normaal is. Aangesien dit vir die kind belangrik is om outoriteitsfigure te gehoorsaam is die kind besonder kwesbaar vir manipulasie deur die oortreder en sal hy byvoorbeeld ontken dat die seksuele misbruik plaasgevind het (Kuehnle, 1996:54).

- **Stadium 2: Die instrumentele doeloriëntasie**

Die kind word bewus van die feit dat verskillende mense verskillende perspektiewe in 'n morele krisis kan hê. Die kind beskou gedrag as korrek indien dit die individu se behoeftes bevredig of tot sy voordeel strek. Gehoorsaamheid aan reëls word gemotiveer deur die beloning wat daarop volg asook persoonlike behoeftebevrediging. Die kind redeneer dat ander se optrede deur selfbelang gerig word en 'n verwagting ontstaan dat indien die

kind iemand anders help, die persoon ook vir hom in die toekoms iets sal doen.

Die kind wat seksueel misbruik word is in staat om te verstaan dat seksuele misbruik verkeerd is, maar gehoorsaam instruksies in 'n poging om die oortreder tevrede te stel en straf te vermy. Keuhnle (1996:54) noem dat indien die kind se betekenisvolste verhouding dié met die oortreder is, dit onwaarskynlik is dat die kind 'n verklaring van seksuele misbruik in hierdie fase sal maak.

2.8.2.2.2 Vlak 2: Konvensionele vlak

Tydens die konvensionele vlak van morele ontwikkeling is dit vir die kind belangrik om met die sosiale reëls en verwagtinge van ander te konformeer. Die kind se gedrag word nie langer deur selfbelang gemotiveer nie, maar hy glo dat dit belangrik is om reëls te gehoorsaam aangesien positiewe menseverhoudings en sosiale orde sodoende daargestel word. Die kind wil dus graag ander mense tevrede stel.

- **Stadium 3: Moraliteit van interpersoonlike samewerking of ‘n “goeie seun-goeie dogter” -oriëntasie**

Die kind wil graag reëls gehoorsaam sodat hy as ‘n “goeie persoon” geag kan word en gevolglik die goedkeuring van ander kan verkry. In hierdie fase verstaan die kind dat die seksuele misbruik verkeerd is en sal hy moontlik die seksuele misbruik onthul. Die waarskynlikheid dat ‘n kind ‘n verklaring maak neem toe namate die kind betekenisvolle verhoudings met nie-oortreders ontwikkel (Keuhnle, 1996:54).

- **Stadium 4: Die wet-en-orde-oriëntasie**

Respek vir outoriteit en die handhawing van die samelewingswette word deur die kind as uiters belangrik geag. Die kind is van mening dat die samelewingswette vir almal geld en gevolglik word gedrag as verkeerd beskou indien hierdie wette oortree word.

Die seksueel misbruikte kind ontwikkel tydens hierdie fase insig in die moontlike gevolge wat die oortreder in die gesig staar, sou die kind die seksuele misbruik bekend maak. Die moontlikheid dat ander kinders ook deur die oortreder seksueel misbruik kan word, word eers tydens die postkonvensionele vlak wat met adolessensie begin, in oorweging geneem (Kuehnle, 1996:55).

2.9 SOSIALE ONTWIKKELING

Die kind ontwikkel nie in ‘n vakuum nie, maar binne die konteks van die gesin, buurt, gemeenskap, land en wêreld (Rice, 1995:266). Binne hierdie konteks en in verhouding tot ander mense vind sosiale ontwikkeling plaas, wat verwys na die kind se veranderende verhoudings, gedragpatrone, gevoelens en konsepte (Schaffer, 1995:1).

Deur middel van interaksie met ander mense leer die kind om mededeelsaam te wees, te onderhandel en konflik te hanteer. Sosiale vergelyking met ander persone vind plaas en uiteindelik ontwikkel die kind 'n duideliker beeld van homself as 'n unieke en onafhanklike persoon (Davies, 1999:302). Sosialisering is 'n verdere aspek van sosiale ontwikkeling wat verwys na die proses waarvolgens die kind gebruike en gewoontes van die samelewing en sosiale groepe aanleer, sodat hy hierbinne kan funksioneer (Rice, 1995:269).

Hoewel die ouers gedurende die middelkinderjare belangrike sosialisering-agente bly, vervul die portuurgroep en ander volwasse persone soos die onderwyser 'n toenemend belangrike rol. Gesien in die lig daarvan dat die ouer-kind-verhouding so 'n belangrike invloed op die kind se ontwikkeling uitoefen, asook op die wyse waarop die kind trauma verwerk, word die rol van die ouer in die hoofstuk wat handel oor die behandelingsmodel bespreek. Vervolgens word enkele belangrike fasette van sosiale ontwikkeling uitgelig.

2.9.1 Die portuurgroep

Kinders in die middelkinderjare is meer as ooit van tevore by die portuurgroep betrokke (Hughes, 1991:98). Die portuurgroep word deur Louw *et al.* (1998:368) gedefinieer as 'n "relatief stabiele versameling van twee of meer kinders wat met mekaar in interaksie verkeer, norme en doelstellings deel, en wat 'n sosiale struktuur van leier en volgelinge ontwikkel het, wat sorg dra dat die groep se doelwitte bereik word". Die portuurgroep bestaan dus uit kinders wat doelbewus op grond van belangstelling en doelstellings kies om met mekaar te assosieer. In die navorsing van Kindermann (in Schaffer, 1996: 317) het kinders met dieselfde vlak van akademiese gemotiveerdheid by mekaar aansluiting gevind. Dit blyk verder dat skoolgaande kinders verkies om deel te wees van 'n portuurgroep bestaande uit kinders van dieselfde ouderdom, geslag (Louw, *et al.* 1998:368) en ras (Asher, Singleton & Taylor in

Hartup, 1992:193). Bendes word ook dikwels tydens die middelkinderjare aangetref (Louw, *et al.* 1998:369).

2.9.1.1 Die funksie van die portuurgroep

Die portuurgroep speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling van sosiaal toepaslike gedrag by die kind. Die belangrikste funksies wat die portuurgroep vervul, is die volgende:

Die portuurgroep bied aan die kind die geleentheid om gedrag aan te leer soos om beurte te neem, mededeelsaam en lojaal te wees asook om samewerking te bied (Schaffer, 1996:313).

Die portuurgroep is 'n belangrike sosialiseringsagent wat die kind leer van die kultuur van kindwees (Hughes, 1991:100). Dit blyk dat die kind se behoefte om aan 'n groep te behoort daartoe lei dat die kind met die portuurgroep se gedragsreëls konformeer. Die portuurgroep sal byvoorbeeld voorskryf hoe die kind se hare, kleredrag, musieksmaak en taalgebruik daaruit moet sien. In dié verband merk Williams en Stitch (in Hughes, 1991:101) die volgende op: "Parents may provide instruction in riding a bicycle, but rarely do they teach their children how to do "wheelies" on their bikes or how to jump them across ditches! ... Similarly, many of the jokes, stories, riddles, and slang expressions heard among the "coolest" of grade-school children were never taught to them by adults, but transmitted directly by the peer group".

Die portuurgroep is in werklikheid 'n miniatuursamelewing in eie reg wat gekenmerk word deur eie reëls en regulasies. Binne die portuurgroep leer die kind hoe 'n samelewing funksioneer en die wyse waarop leiers en volgelinge op 'n ordelike wyse in verhouding tot mekaar staan (Schaffer, 1996:313). Die kind leer verder dat die verontagsaming van sosiale reëls negatiewe gevolge inhou en dat die nakoming van hierdie reëls beloon word. Die nakoming van sosiale reëls word versterk deurdat dit 'n positiewe invloed het op die kind se

aanvaarding deur die groep (Hughes, 1991:100).

Die portuurgroep verskaf aan die kind kameraadskap deurdat positiewe interaksie soos speel en gesels plaasvind (Vander Zanden, 1993:331). Soms gebeur dit dat die portuurgroep sekere funksies van die gesin oorneem soos die daarstel van sekuriteit en bemoediging (Schaffer, 1996:313). Die emosionele bande en gehegtheid wat met die groep gevorm word bring mee dat die kind hom stelselmatig van die gesin losmaak en 'n groter mate van onafhanklikheid ontwikkel (Vander Zanden, 1993:330).

Die kind se aanpassing by die skool word volgens die navorsing van Ladd (1990:1096) positief beïnvloed deurdat die kind vriende in sy klas het. Indien die kind tydens sy toetrede tot skool reeds met sommige van sy klasmaats bevriend is, sal die kind meer geneig wees om positiewe persepsies rondom die skool te vorm. Die skrywer is van mening dat vriendskap aan die kind emosionele ondersteuning bied om die eise wat deur die skool gestel word, te hanteer. 'n Verdere bevinding is dat kinders wat nuwe vriendskappe in hulle klas gevorm het, die geneigdheid toon om in skoolprestasie toe te neem met verloop van die eerste jaar. Deur nuwe vriende in die klassituasie te maak verminder die kind klaarblyklik die aantal onbekende bystanders en word 'n ondersteunende, bekende leeromgewing geskep.

Die portuurgroep vervul 'n belangrike taak om geslagsrolle te versterk. Kinders in die middelkinderjare behoort gewoonlik tot 'n dogter- of 'n seunsgroep wat daartoe bydra dat die verskille tussen seuns en dogters beklemtoon en geslagrolle versterk word (Vander Zanden, 1993:332).

Binne portuurgroepverband word die kind aan kennis en inligting blootgestel. Kinders sal mekaar nuwe speletjies en vaardighede leer soos om skaatsbord te ry en handjie-klap te speel. Die kind word blootgestel aan raaisels, bygelowe en grappe en dit gebeur dikwels dat die middelkinderjare-kind inligting oor seks van sy maats ontvang (Vander Zanden 1993:331).

Die portuurgroep bied aan die kind die geleentheid om homself met ander kinders te vergelyk. Deur maats waar te neem, word kinders bevry van die behoefte om perfek te wees en word selfaanvaarding aangemoedig (Gemelli in Davies, 1999:305).

Aangesien die portuurgroep so 'n belangrike rol in die kind se lewe speel is dit belangrik dat die seksueel misbruikte kind toegerus sal word met sosiale vaardighede om homself uiteindelik in die portuurgroep te handhaaf. Dit sou dus die ideaal wees om die kind na afhandeling van individuele terapie ook by groepterapie in te skakel. Die realiteit is egter dat geweldige sensitiwiteit rondom seksuele misbruik heers en dat ouers dikwels verkies dat ander persone nie van die misbruik uitvind nie. Dit is ook nie altyd moontlik om op 'n gegewe tydstip 'n homogene groep kinders wat seksueel misbruik is, bymekaar te bring nie. Talle kinders word glad nie deur die ouers vir terapie gebring nie en dienslewering aan die seksueel misbruikte kind geskied gefragmenteerd deurdat verskeie organisasies en professionele persone daarby betrokke is.

2.9.2 Vriendskap

Vriendskap in die middelkinderjare word gebaseer op die wedersydse hou van mekaar, gedeelde belangstellings en geslag (Davies, 1999:305). Gedurende die middelkinderjare verdiep die kind se vriendskappe en ontwikkel sy idees oor die inhoud van vriendskap. Vir die agtjarige kind is 'n vriend iemand wat saam met hom aan 'n bepaalde aktiwiteit deelneem of met hom speel. Die elfjarige is in staat om oor vriendskap te dink en heg waarde aan lojaliteit en wedersydse ondersteuning. Iemand wat die kind gehelp het om sy speelgoed op te ruim sal byvoorbeeld as 'n vriend beskou word (Damon in Davies, 1999:305).

2.9.3 Spel

Rympies soos “olke, bolke, riebiekie stolke”, tel-rituele en bygelowe is eie aan die middelkinderjare-kind se spel en dit blyk dat die skoolgaande kind se spel meer realities, georden en reëlgebonde is as tydens die kleuterfase (Hughes, 1991:109). Volgens die skrywer is die kind se veranderende spel waarskynlik te wyte aan die kind se meer geordende, logiese en gestruktureerde denke. Alhoewel nege- en tienjariges soms nog speel dat hulle Superman of Robocop is, neem fantasie-spel merkbaar af tydens die middelkinderjare. ‘n Groter poging word dus aangewend om by realiteit aan te pas as om realiteit te verdraai. Dit is belangrik dat die terapeut wat met die middelkinderjare-kind werk bewus moet wees van die feit dat spel deel is van die kind se leefwêreld en gevolglik daarby aansluiting vind. Enkele uitstaande kenmerke van spel tydens die middelkinderjare word vervolgens aan die hand van Hughes (1991:98-115) uitgelig wat ‘n omvattende uiteensetting hiervan bied.

2.9.3.1 Spel en die bemeestering van vaardighede

Die middelkinderjare is ‘n fase waartydens die kind met entoesiasme daarna streef om produktief te wees en om ‘n gevoel van bemeestering en bekwaamheid te verkry. Aktiwiteite soos fietsry, rolskaats, touspring, boomklim, stoei, kaartspeel en raaisels oplos, bied aan die kind ‘n ideale geleentheid om sy motoriese en intellektuele vaardighede te verfyn en uiteindelik ‘n gevoel van bemeestering te verkry. Die kind kry deur middel van spel die geleentheid om sy vaardighede aan ouers en die portuurgroep te demonstreer, wat waarskynlik tot ‘n groter mate van aanvaarding in die portuurgroep sal lei. In hierdie ontwikkelingsfase kan daar suksesvol van uitdaging gebruik gemaak word om die kind by aktiwiteite te betrek. ‘n Uitdaging soos “die laaste een by die huis is ‘n vroteier” sal deur die meeste skoolgaande kinders ernstig opgeneem word (Hughes, 1991:102).

2.9.3.2 Die versameling van items

Tydens die middelkinderjare put kinders groot vreugde daaruit om allerlei versamelings te hê. Byna enigiets word versamel soos seëls, uitveers, skryfpapier, klippe en muntstukke. Die versamelde materiaal word soms in spel gebruik byvoorbeeld wanneer daar met miniatuur filmkarakters gespeel word. Dikwels bestaan die spel slegs uit die bymekaarmaak van objekte en word die versamelde items nie gebruik nie, maar net vertoon.

Die versameling van objekte het volgens Hughes (1991:109) waarde vir die kind se sosiale, intellektuele en persoonlikheidsontwikkeling. Indien die portuurgroep waarde heg aan die kind se versameling, kan dit 'n positiewe invloed op sy populariteit uitoefen en sal die kind makliker deur die groep aanvaar word. Dit gebeur dikwels dat kinders versamelde items uitruil en sodoende leer die kind om te onderhandel en ander se besittings te respekteer. Namate die kind besef dat sy versameling in groepe en subgroepe verdeel kan word, verfyn die kind se vaardigheid om op grond van verskillende dimensies te klassifiseer. Die kind se aandag word dikwels op die fyn verskille, wat een versamelstuk van 'n ander onderskei, gevestig.

2.9.3.3 Georganiseerde sport

Die middelkinderjare-kind neem dikwels aan georganiseerde sportsoorte deel. Dit bied aan die kind die geleentheid om sy algemene fiksheid te verbeter asook sosiale vaardighede aan te leer ten einde met ander kinders oor die weg te kom en met hulle saam te werk. Sport kan ook meebring dat die kind sukses ervaar, wat 'n positiewe invloed op die kind se selfvertroue kan uitoefen (Hughes, 1991:111-113).

2.10 SELFKONSEP

In die bespreking van die kind se selfkonsep, dit wil sê sy siening van homself

(Thom, *et al.* 1998:437), is dit belangrik om ook te verwys na die kind se selfagting wat verband hou met sy persoonlike beoordeling van sy bekwaamheid en waardigheid (Coopersmith, 1967:3).

Tydens die middelkinderjare beskryf die kind homself al meer op grond van interne en sosiale karaktereienskappe (Santrock, 1996:380). Die kind sal byvoorbeeld opmerk dat hy slim en vriendelik is en dat sy maats van hom hou. Die kind onderskei homself van ander deur homself voortdurend met die portuurgroep te vergelyk. Gevolglik sal die kind nie langer verwys na dit wat hy kan of nie kan doen nie, maar na dit wat hy in vergelyking met ander kan doen. Die kind sal byvoorbeeld meld dat hy beter fietsry as sy maat (Santrock, 1996:380). Die navorsingsbevindinge van Harter (1982:95) dui daarop dat die kind teen agtjarige ouderdom reeds kan differensieer tussen sy kognitiewe, sosiale en fisieke bevoegdheid op skool asook sy selfwaarde in die algemeen. Teen ongeveer elfjarige ouderdom is kinders in staat om hulleself akkuraat te beoordeel, dit wil sê ooreenkomstig die beoordelings van maats en onderwysers (Harter, 1982:96).

Kinders met hoë selfagting het volgens Coopersmith (1967:71) meer vertroue in hulle oordele en persepsies as kinders met 'n lae selfagting. Eersgenoemde groep kinders blyk ook meer uitgesproke, sosiaal aanvaarbaar en kreatief te wees. Dit blyk verder dat daar 'n verband bestaan tussen 'n hoë mate van selfagting en selfgeldende gedrag asook ekstroverte gedrag. Aangesien die kind wat seksueel misbruik is, dikwels beleef dat hy beskadig en sleg is (Wieland, 1997:10), is dit belangrik dat die kind se selfkonsep en selfwaarde tydens terapie aangespreek word.

2.11 SAMEVATTING

Terapeutiese hulpverlening aan die middelkinderjare-kind is slegs moontlik indien die terapeut oor deeglike kennis van dié ontwikkelingsfase beskik. Derhalwe is daar in hierdie hoofstuk 'n omvattende oorsig oor die

middelkinderjare gebied. Deeglike kennis van die middelkinderjare word as noodsaaklik beskou sodat intervensie aansluiting kan vind by die ontwikkelingsvlak en leefwêreld van die kind.

In hierdie hoofstuk is die liggaamlike ontwikkeling van die kind tydens die middelkinderjare bespreek. Daar is verwys na die verandering in liggaamsproporsies en voorkoms, asook spier-, skelet-, motoriese- en orgaanontwikkeling. Die seksuele ontwikkeling van die kind is as aparte tema toegelig aangesien dit veral van belang is vir hierdie studie. Daar is gefokus op seksuele rypwording, geslagsidentifikasie en geslagsrolle. Seksuele kennis asook seksuele aktiwiteite en gedrag tydens die middelkinderjare is bespreek.

Die middelkinderjare-kind se kognitiewe ontwikkeling is aan die hand van die konkreet-operasioneleperiode, soos deur Piaget (Davies, 1999:316) uiteengesit, bespreek. Die kognitiewe vermoëns wat die kind in hierdie fase ontwikkel naamlik klassifikasie, reeksvorming, ruimtelike oriëntasie, tydwaarneming, ouditiewe prosessering, desentrering, konservasie, omkeerbaarheid en getallebegrip is uiteengesit. Die kind se taalontwikkeling het aandag geniet met betrekking tot die kind se fonologiese, semantiese, grammatikale en pragmatiese ontwikkeling.

Kennis van geheue word deur Keuhnle (1996:78) as belangrik beskou aangesien dit lei tot groter begrip vir die wyse waarop die kind 'n verklaring rakende sy belewenis van seksuele misbruik bied. Geheue is in hierdie hoofstuk beskryf met verwysing na geheuesisteme, fases van geheue, storing, herwinning van geheue en oorvertelling. Die faktore wat 'n potensiële invloed op die kind se geheue kan uitoefen, is ook toegelig.

Vrees, aggressie, vreugde en liefde is as emosionele belewenisse kenmerkend aan die middelkinderjare omskryf. Aandag is gegee aan die emosionele ontwikkelingsmylpale wat tydens die middelkinderjare bereik word, naamlik emosionele selfregulasie, die aanleer van reëls met betrekking tot emosionele vertoon, die ontwikkeling van

emosionele begrip en die ontwikkeling van empatie. Morele ontwikkeling is aan die hand van die sosiale leerteorie en die kognitiewe ontwikkelingsperspektief bespreek. Enkele belangrike fasette van sosiale ontwikkeling is uitgelig en die kind se selfkonsep is bespreek.