

WIARYGODNOŚĆ PAMIĘCI DZIECKA JAKO ŚWIADKA ZDARZENIA*

Maria Jagodzińska

Niepaństwowa Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Białymstoku
University of Pedagogy in Białystok

THE RELIABILITY OF CHILD WITNESS TESTIMONY

Summary. This article discusses the reliability of child witness testimony in the context of the development of memory. Memory stability and accuracy are discussed vis-à-vis various types of events: salient events in the child's life, traumatic events, and events during which an adult has contact with the child's body. Factors affecting children's susceptibility to suggestion and the quality of their testimony are described. The article concludes with several recommendations concerning ways of obtaining credible testimony from children.

Key words: children's memory, children's testimony, children's suggestibility, interviewing children

Wprowadzenie

Czy dziecko jest wiarygodnym świadkiem zdarzenia? Czy należy ufać jego relacjom na temat tego, co się wydarzyło, przywiązywać wagę do podawanych przez nie informacji o osobach uczestniczących i szczegółowych okolicznościach? Pytania takie pojawiły się w literaturze psychologicznej w związku z narastającą liczbą procesów sądowych, w których występują dzieci będące świadkami lub ofiarami przestępstw, a nierzadko w obu rolach jednocześnie. Składają one zeznania w sprawach cywilnych i karnych, dotyczących między innymi nadużyć seksualnych i przemocy w rodzinie. Zdarza się, że dziecko jest jedynym świadkiem przestępstwa, a uzyskiwane od niego informacje mogą mieć kluczowe znaczenie dla śledztwa.

Problem wiarygodności zeznań świadka interesuje nie tylko psychologów sądowych, ale także psychologów pamięci. Zeznania świadka opierają się przecież na

* Artykuł jest poszerzoną wersją wykładu wygłoszonego podczas III Krakowskiej Konferencji Sądowej w maju 2010 roku.

pamięci i – zakładając jego dobrą wolę – mogą być na tyle rzetelne, na ile dokładna i wierna jest pamięć zdarzenia. Pojawiają się zatem liczne kwestie dotyczące funkcjonowania ludzkiej pamięci – jej wierności i podatności na zniekształcenia wynikające z podanych później informacji, sugestii, sposobu zadawania pytań, a także schematów poznawczych, stereotypów itp. W odniesieniu do dzieci problem ma charakterystykę rozwojową. Każde z zagadnień, takich jak wierność pamięci czy podatność na sugestię, należy rozpatrywać na tle ogólnego rozwoju dziecka i zmian, jakie następują w pamięci wraz z wiekiem.

Czy zatem dziecko ma wystarczające kompetencje poznawcze, by podawać prawdziwe i istotne informacje o zdarzeniu kryminalnym? Ogólna wiedza na temat rozwoju nie wystarcza do udzielenia odpowiedzi na tak postawione pytanie. Zdarzenia kryminalne, takie jak molestowanie seksualne, przemoc fizyczna, czy znęcanie się, mają swoją specyfikę. Są związane z silnym stresem, często bólem i wstydem, bywają niebezpieczne, czy wręcz zagrażające życiu dziecka lub innych osób. Potrzebne były specjalne badania dotyczące pamięci zdarzeń zawierających elementy analogiczne do występujących w przestępstwach popełnianych na dzieciach, np. kontakt dorosłego z ciałem dziecka. Wiele takich badań podjęto w ciągu ostatnich 20 lat.

W artykule skoncentrujemy się na trzech problemach dotyczących pamięci dzieci, rozpatrywanych w kontekście ich wiarygodności jako świadków zdarzeń. Zaczniemy od przeglądu badań, w których sprawdzano, jak dzieci pamiętają różnego typu zdarzenia ze swojego życia. Dane te posłużą do charakterystyki wierności i trwałości pamięci dziecięcej. Drugi problem to podatność dzieci na sugestię. Będziemy poszukiwać odpowiedzi na pytanie, czy dzieci łatwiej ulegają sugestii niż dorośli oraz jakie czynniki wpływają na sugestywność. W końcowej części artykułu przedstawimy zalecenia dotyczące tego, jak uzyskiwać od dziecka rzetelne informacje o zdarzeniu, którego było świadkiem lub uczestnikiem.

Wierność pamięci dziecięcej

Przez długi czas pamięć dziecięca była w psychologii niedoceniana. Opisywano ją w kategoriach różnego rodzaju deficytów: strategicznych, metapoznawczych, semantycznych (Jagodźnińska, 2003). Wynikało to między innymi z tego, że w ocenie posługiwano się modelem pamięci człowieka dorosłego, która jest w znacznym stopniu intencjonalna, kontrolowana metapoznawczo i strategiczna. Porównując dzieci z dorosłymi, koncentrowano się na słabych stronach pamięci dziecięcej, na różnych brakach. Dopiero w latach osiemdziesiątych ubiegłego wieku zainteresowano się dziecięcymi kompetencjami w dziedzinie pamięci. Okazało się, że pamięć dzieci ma także mocne strony. Ujawniają się one zwłaszcza wtedy, gdy zadania pamięciowe są zbliżone do tych, z którymi dziecko spotyka się w naturalnych sytuacjach życia codziennego.

W tym nurcie szczególnie istotne są dla nas badania nad tym, jak dzieci pamiętają zdarzenia z własnego życia. Uwzględnimy trzy rodzaje zdarzeń: 1) wyróżniające się z codzienności, 2) traumatyczne, 3) takie, w których dorosły ma kontakt z ciałem dziecka. Będzie nas interesowała nie tylko trwałość pamięci zdarzeń, ale

także rodzaj informacji zawartych w relacjach dziecięcych: 1) czy są to informacje prawdziwe i istotne w przebiegu zdarzenia, 2) czy pojawiają się w nich treści niemające pokrycia w faktach.

Pamięć zdarzeń wyróżniających się w życiu dziecka

Sporo badań poświęcono pamięci zdarzeń wyróżniających się w życiu dziecka, np. świąt, urodzin, wyjazdów na wakacje, atrakcyjnych wycieczek. Okazało się, że dzieci w wieku przedszkolnym, a nawet dwulatki pamiętają tego typu zdarzenia dość wiernie i trwale. Już u dwulatek można zaobserwować wspomnienia odnoszące się do zdarzeń sprzed roku (Nelson, Ross, 1980; Fivush, Gray, Fromhoff, 1987). Wraz z upływem czasu zmniejsza się jednak szczegółowość wspomnienia, co jest prawidłowością niezależną od wieku.

Hamond i Fivush (1991) stwierdziły, że dzieci, które w wieku 3 lub 4 lat odwiedziły z rodzicami Disneyland pamiętają tę wizytę po upływie 6 miesięcy i podają wiele informacji na ten temat. Także po 18 miesiącach dzieci udzielały trafnych odpowiedzi, chociaż trzeba było im zadawać więcej szczegółowych pytań. W innym badaniu sprawdzano, jak dzieci pamiętają po dłuższym czasie wycieczkę przedszkolną do muzeum archeologicznego (Fivush, Hudson, Nelson, 1984; Hudson, Fivush, 1991). Podczas wycieczki dzieci 5-letnie nie tylko oglądały eksponaty, ale także wykopywały z piasku przedmioty, używając narzędzi archeologicznych i lepiły z gliny modele wydobytych przedmiotów. Przebieg wycieczki został dokładnie zarejestrowany. Wywiady z dziećmi przeprowadzono bezpośrednio po wycieczce, a następnie po upływie 6 tygodni, po 1 roku i po 6 latach. Okazało się, że dzieci wiernie relacjonują to zdarzenie nawet po roku, chociaż liczba podawanych szczegółów zmniejsza się. Jeszcze po 6 latach 87% dzieci potrafiło odtworzyć szczegóły zdarzenia po odpowiednich wskazówkach.

Ze względu na wartość zeznań istotne jest także to, jakie informacje o zdarzeniu dziecko pamięta. Okazuje się, że małe dzieci są zainteresowane przede wszystkim tym, co w zdarzeniu jest typowe. Wspominając na przykład pobyt na campingu, dzieci 2,5-letnie mówią głównie o codziennych, rutynowych czynnościach: jadłem obiad, spałem (Fivush, Hamond, 1990). Ponad 50% wypowiedzi dotyczy elementów typowych. Wynika to prawdopodobnie z tendencji do zrozumienia nowego doświadczenia przez porównanie z tym, co już jest znane. W wieku 4 lat dzieci zaczynają zwracać większą uwagę na szczególne, niecodzienne cechy zdarzenia.

Najlepiej pamiętaną kategorią są informacje o czynnościach. Wspominając zdarzenia, dzieci przede wszystkim wyliczają czynności wykonywane przez siebie i innych ludzi (Todd, Perlmutter, 1980; Cole, Loftus, 1987; Fivush, Hamond, 1989, 1990; Hamond, Fivush, 1991). Drugą kategorią pod względem częstości występowania są ludzie i przedmioty. Dobrze pamiętane jest także miejsce zdarzenia, co można zaobserwować już u dwulatek (Nelson, Ross, 1980). Takie kategorie, jak czas czy uczucia rzadziej występują we wspomnieniach.

Rodzaj pamiętanych szczegółów zależy też od tego, jak dziecko rozumiało sytuację. Widać to na przykładzie badania, w którym sprawdzano, jak dzieci pamiętają alarm pożarowy w przedszkolu (Pillemer, 1992). Wprawdzie alarm okazał się

falszywy, ale zdarzenie było niecodzienne, niespodziewane i dość emocjonujące. Dzieci ewakuowano na plac zabaw, przyjechała straż pożarna i policja. Po dwóch tygodniach przeprowadzono wywiady z dziećmi trzy- i czteroletnimi. Wszystkie pamiętały, co się wydarzyło, ale we wspomnieniach młodszych i starszych dzieci były istotne różnice. Czterolatki miały dość spójne wspomnienie oparte na dobrym zrozumieniu zdarzenia. Prawie połowa dzieci spontanicznie podawała przyczynę fałszywego alarmu, większość opisywała pośpiech związany z ewakuacją, prawie wszystkie wiedziały, że w momencie alarmu były w budynku przedszkola. Inaczej było w grupie trzylatków. Tylko nieliczne zdawały sobie sprawę z przyczyny alarmu, większość nie podkreślała nagłości ewakuacji i wydawało im się, że usłyszały alarm, będąc na placu zabaw, chociaż faktycznie znajdowały się wtedy w budynku. A więc we wspomnieniach trzylatków były luki i zniekształcenia wynikające z niedokładnego spostrzeżenia i zrozumienia sytuacji. Struktura wspomnień miała prawdopodobnie wpływ na trwałość pamięci. Kiedy po 7 latach ponownie wypytywano o zdarzenie, tylko dzieci starsze potrafiły podać szczegóły miejsca i akcji (za: Conway, 1995).

Warto jeszcze zwrócić uwagę na to, że błędy popełniane przez dzieci najczęściej wynikają z niedokładnych spostrzeżeń i niezrozumienia sytuacji. Dzieci nie mają natomiast tendencji do tego, żeby wprowadzać do swoich relacji treści domyślne i wywnioskowane z ogólnej wiedzy lub ze skryptu zdarzenia. Pod tym względem różnią się od dorosłych, których wspomnienia mogą być w ten sposób zniekształcone ze względu na konstruktywny charakter pamięci (por. Jagodzińska, 2008). Procesy konstruktywne rozwijają się stopniowo i dopiero w wieku szkolnym zaczynają wywierać silniejszy wpływ na wspomnienia. Młodsze dzieci chroni przed zmyśleniem zarówno brak wiedzy, jak i mniejsze wymagania co do spójności i logiki zdarzeń. Ich błędy mogą natomiast polegać na wyolbrzymieniach lub jaskrawych pomyłkach, które są stosunkowo łatwe do wykrycia (Cole, Loftus, 1987).

Pamięć zdarzeń traumatycznych

Na temat pamięci zdarzeń traumatycznych przez dzieci nie mamy danych pochodzących ze ściśle kontrolowanych badań eksperymentalnych, bo nie sposób aranżować takich sytuacji. Są jedynie obserwacje kliniczne, kilka badań dotyczących sytuacji, gdy grupa dzieci miała wypadek oraz badania dotyczące tego, jak dzieci pamiętają bolesne zabiegi medyczne.

Małe dzieci szczególnie dobrze pamiętają przykre zdarzenia związane z własnym ciałem, takie jak skaleczenia, upadki, uderzenie przez kogoś, zastrzyki, poparzenia. Zaobserwowano, że treści takie często występują w rozmowach z matkami (Miller, Sperry, 1988). Dobrze pamiętane są również silne kary cielesne, chociaż rzadko się o nich opowiada i wymierzają je zwykle najbliżsi opiekunowie (za: Howe, 1997).

Przeprowadzono także wywiady z dziećmi, które w wieku od 18 miesięcy do 5 lat przeżyły wypadek i w związku z tym były poddane takim zabiegom medycznym, jak zszywanie ran, czy zakładanie gipsu (Howe, 1997). Okazało się, że jeszcze po roku dzieci dobrze pamiętają takie sytuacje, a zapominanie dotyczy jedynie ele-

mentów drugorzędnych. Na przykład, dziecko nie pamięta, kto zawiózł je ze szpitala do domu, ale wie, co się wydarzyło i na czym polegało leczenie. Trzeba jednak zwrócić uwagę na to, że jeśli w tym okresie zabiegi się powtarzały, to z powodu interferencji dzieci myliły szczegóły z różnych zabiegów. Podobne wyniki uzyskała Peterson w serii badań dotyczących pamiętania przez dzieci w wieku od 2 do 13 lat urazów fizycznych i związanych z nimi zabiegów w szpitalu (Peterson, Bell, 1996; Peterson, 1999).

Również z obserwacji psychologów pracujących w szpitalach (Steward, 1993) wynika, że małe dzieci wiernie pamiętają szczegóły zabiegów medycznych, takie jak miejsce zabiegu, osobę, używane narzędzia (np. jak duża jest igła używana do pobierania krwi). Dobrze pamiętają ból i nawet po kilku latach trafnie oceniają jego poziom, posługując się odpowiednią skalą. Traumatyczne wspomnienia wywołują lęk przed powtórny zabiegiem. Zdarza się jednak, że dziecko nie chce mówić o doznanym cierpieniu, a nawet zaprzecza mu, mówiąc „nie bolało”, chociaż faktycznie zabieg był bardzo bolesny, a ono broniło się przed nim i prosiło o pomoc (Steward, 1993). Dziecko pamięta zabieg, opisuje miejsce i osoby, ale o samym zabiegu nie chce albo nie potrafi mówić. Może to być przejaw reakcji dysocjacyjnej albo też naśladowanie wypowiedzi rodziców i personelu medycznego, starających się odwrócić uwagę pacjenta od bolesnych przeżyć i niechętnie rozmawiających na ten temat.

O dobrym pamiętaniu przeżyć traumatycznych świadczą wyniki badania grupy dzieci w wieku od 5 do 14 lat, które przeżyły porwanie autobusu szkolnego (Terr, 1979, 1983). Trzej porywacze przetrzymywali dzieci przez 28 godzin. Wywiady przeprowadzono z dziećmi po roku i po 4-5 latach od porwania. Okazało się, że nawet po 4-5 latach dzieci potrafiły odtworzyć przebieg zdarzenia w głównym zarysie, podając elementy zgodne z ustaleniami policji. Słabe punkty w ich relacjach dotyczyły przede wszystkim aspektu czasowego, np. niektórym dzieciom czas trwania zdarzenia wydawał się krótszy niż w rzeczywistości, inne myliły kolejność wypowiedzi różnych osób. Występowały także błędy w opisie szczegółów wizualnych, takich jak wygląd porywaczy i kolor ich samochodu. Jednak przebieg zdarzenia był dobrze pamiętany.

W literaturze są też dane o występowaniu zespołu stresu pourazowego (PTSD) u dzieci, które były świadkami morderstwa bliskiej osoby (Conway, 1995; Howe, 1997; Terr, 1988, 1996). Cierpią one na natrętne wspomnienia traumy. Z badań Terr wynika, że najmłodsze nie potrafią zwerbalizować swoich przeżyć, a ich wspomnienia mają charakter behawioralny. Ujawniają się one w zabawie, w snach, lękach, zmianach osobowości, natomiast dzieci, które w momencie zdarzenia traumatycznego miały więcej niż 3 lata potrafią odpowiadać na szczegółowe pytania i opierają się przy tym na żywych wspomnieniach wizualnych.

Terr zwraca też uwagę na paradoksalne zjawisko w pamięci traumy – zdarzenia, które trwają przez długi czas lub powtarzają się, są pamiętane gorzej niż zdarzenia pojedyncze i krótkotrwałe. Jest to efekt mechanizmów obronnych wytworzonych przez dziecko. Mechanizmy te pomagają obniżyć niepokój, ale też sprawiają, że zdarzenie nie jest dokładnie kodowane i wspomnienie jest fragmen-

taryczne. Na przykład dziecko stara się psychicznie uciec z sytuacji traumatycznej i wyobraża sobie, że przenosi się na inną planetę i tam jest niewidzialne. Może to się wiązać z dysocjacją i stanem świadomości, w którym trauma nie jest w pełni rejestrowana. Inne mechanizmy to na przykład nieświadome wypieranie lub świadome tłumienie wspomnień.

Pamięć zdarzeń, podczas których dorosły ma kontakt z ciałem dziecka

Badania nad pamięcią tego typu zdarzeń podjęto ze względu na procesy sądowe dotyczące aktów przemocy na dziecku, zwłaszcza nadużyć seksualnych. Z oczywistych względów nie można eksperymentalnie wprowadzać dziecka w zdarzenia kryminalne. Zwrócono wobec tego uwagę na sytuacje, w których osoba dorosła ma kontakt z ciałem dziecka, np. dotyka różnych części ciała, rozbiera dziecko. Choć nie jest to kontakt o charakterze przemocy, to można na podstawie wywiadów dowiedzieć się, jak dziecko rozumie i pamięta czynności dorosłego, czy zaprzecza pytaniom i sugestiom dotyczącym czynności, których faktycznie nie było, a które mogłyby nasuwać podejrzenie nadużycia seksualnego. Naturalne zdarzenia tego typu to badania lekarskie. Aranżowano także w warunkach eksperymentu zabawę dorosłego z dzieckiem wymagającą przebierania się i dotykania.

Ornstein i jego współpracownicy rejestrowali przebieg badania pediatrycznego wykonywanego przez lekarza i pielęgniarkę, a następnie przeprowadzali z dziećmi wywiady na ten temat (Ornstein, Gordon, Larus, 1992). Badano dzieci trzyletnie i sześciolatnie. Najpierw zadawano pytanie ogólne typu „Powiedz mi, co się działo podczas badania”, a później coraz bardziej szczegółowe, np. „Czy doktor badał jakąś część twojej twarzy?”, „Czy badał ci oczy?” Pytania uwzględniały nie tylko czynności rzeczywiście wykonywane na danym dziecku, ale także takie, których nie było w jego przypadku. Autorzy stwierdzili, że bezpośrednio po badaniu pediatrycznym dzieci pamiętają większość czynności i najczęściej odpowiadają przecząco na pytania dotyczące czynności, które nie były wobec nich wykonywane. Po trzech tygodniach wyniki 6-latków utrzymywały się na tym samym poziomie, ale 3-latki podawały już mniej prawidłowych informacji.

W innych badaniach ta sama grupa psychologów zastosowała jeszcze dwie kategorie pytań. Były to pytania „dziwne”, dotyczące czynności, które nie występują w gabinecie lekarskim (np. „Czy doktor obcinał ci włosy?”) i pytania „głupie”, dotyczące czynności, które byłyby niewłaściwe w badaniu lekarskim, za to mogły być interpretowane jako związane z molestowaniem seksualnym (np. „Czy pielęgniarka lizała twoje kolano?”). Dzieci nie potraktowały tych pytań poważnie i śmiały się z nich. Jednak po 12 tygodniach u trzylatków trafność odpowiedzi na niektóre pytania tego typu była zbliżona do przypadkowej, natomiast siedmiolatki w dalszym ciągu dawały odpowiedzi negatywne, co można wyjaśniać większą wiedzą na temat badań pediatrycznych. Dzieci wiedziały, jakie czynności lekarz wykonuje i odrzucały to, co nie pasuje do skryptu badania.

Inna grupa badaczy zajęła się dziewczynkami pięcio- i siedmioletnimi, u których lekarz badał bądź to skrzywienia kręgosłupa, bądź narządy płciowe (Saywitz i in., 1991, za: Ceci, Bruck, 1998). Na podstawie przeprowadzonych później wy-

wiadów stwierdzono, że dzieci pomijają nieraz jakieś szczegóły, ale nie włączają informacji o elementach badania, których faktycznie nie było. Większość dzieci nie mówiła o dotykaniu intymnych części ciała przez lekarza, dopóki nie zapytano o to wprost. Badacze wprowadzili też sugestywne pytania dotyczące nadużyć seksualnych (np. „Ile razy pan doktor cię pocałował?”), ale dziewczynki nie przyjmowały tej sugestii. U pięciolatek fałszywa informacja na ten temat pojawiła się jedynie 3 razy na 215 możliwości, a u siedmiolatek ani razu.

Inne badania dotyczyły zabawy dziecka z dorosłym (Goodman i in. 1990; Godman, Clarke-Stewart, 1991). Zorganizowano dla dzieci cztero- i siedmioletnich zabawę z nieznanym mężczyzną, który był pomocnikiem eksperymentatora. Podczas zabawy mężczyzna dotykał dziecko, zakładał mu strój kłowna na ubranie i robił mu zdjęcia w różnych pozach. Później jeszcze była gra, podczas której dziecko łaskotało dorosłego. W eksperymencie dzieci uczestniczyły parami, przy czym jedno dziecko bawiło się z mężczyzną, a drugie przyglądało się temu. Po 10 dniach przeprowadzono wywiady i zadawano m.in. pytania sugerujące molestowanie seksualne, np. „Czy on cię całował?” albo „Zdejmował ci ubranie, prawda?” Dzieci okazały się odporne na tego typu sugestie niezależnie od tego, czy uczestniczyły w zabawie, czy były jedynie widzami. Zaobserwowano, że przyjmują takie pytania z zakłopotaniem lub zdziwieniem.

Podsumowanie

Z przedstawionych badań wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym pamiętają zdarzenia wyróżniające się z codzienności oraz zdarzenia traumatyczne dość wiernie i trwale. Nawet po kilku latach podają prawdziwe informacje na ten temat. Ze względu na poziom spostrzegania i myślenia, dziecięce reprezentacje zdarzeń są jednak ubogie w szczegóły i mało spójne. W porównaniu z dorosłymi dzieci sześciolatnie podają zaledwie jedną trzecią informacji o zdarzeniu, a młodsze jeszcze mniej (Priestley, Roberts, Pipe, 1999). Błędy w dziecięcych relacjach wynikają najczęściej z niedokładnej percepcji lub niezrozumienia sytuacji i dość łatwo je wykryć. Dzieci mają także trudności w ocenie aspektów czasowych zdarzenia. Wspomnienia powtarzających się zdarzeń traumatycznych mogą być fragmentaryczne z powodu mechanizmów obronnych wytworzonych przez dzieci.

Dzieci w wieku przedszkolnym podają także wiarygodne informacje na temat zdarzeń, w których osoba dorosła miała kontakt z ich ciałem. Mają tendencję raczej do pomijania informacji budzących wstyd i zakłopotanie (np. o dotykaniu intymnych części ciała) niż do mówienia o czynnościach, które faktycznie nie występowały. Odrzucają też zawarte w pytaniu sugestie dotyczące czynności związanych z ewentualnym nadużyciem seksualnym. Jest mało prawdopodobne, żeby dziecko mówiło o czynnościach o charakterze seksualnym, gdy nie miały one miejsca.

Podatność dzieci na sugestię

Istnieje wiele danych empirycznych świadczących o tym, że wspomnienia ulegają różnym zniekształceniom (Jagodzińska, 2008). Dotyczy to zarówno dzieci, jak i dorosłych. W wypowiedziach mogą pojawić się fałszywe szczegóły pochodzące z innych zdarzeń, z ogólnej wiedzy, z dodatkowych informacji lub sugestii (Loftus, Palmer, 1974; Loftus, 1975; Loftus, Miller, Burns, 1978). Liczne eksperymenty dowiodły, że przez sugestię można ludziom nawet zaszcześcić wspomnienia zdarzeń, których nigdy nie było, wymyślonych przez badacza (Hyman, Husband, Billings, 1995; Loftus, Pickrell, 1995; Pezdek, Finger, Hodge, 1997; Hyman, Billings, 1998; Mazzoni i in., 1999; Pezdek, Hodge, 1999; Niedźwieńska, 2004).

Z badań porównawczych wynika, że dzieci w wieku przedszkolnym łatwiej ulegają sugestii niż dzieci w wieku szkolnym i dorośli (Ceci, Bruck, 1993). Uwarrantowania efektu sugestii wydają się podobne u dzieci i u dorosłych, ale wpływ tych samych czynników może być u małych dzieci szczególnie silny. Przedstawimy dane dotyczące kilku czynników wpływających na sugestywność dzieci.

Wpływ autorytetu osoby dorosłej

Duże znaczenie mają czynniki społeczne, zwłaszcza autorytet osoby dorosłej. W badaniach stwierdzono, że sugestia pochodząca od osoby dorosłej działa na małe dziecko silniej, niż sugestia pochodząca od innego dziecka (Ceci, Togli, Ross, 1990). Dziecko uważa dorosłych za kompetentnych, darzy ich zaufaniem, stara się współdziałać i pomagać, gdy o to proszą. Dlatego jest skłonne przyjąć od nich błędną informację oraz podawać treści, których oczekują. W niektórych badaniach odnotowywano, że dzieci potwierdzają zasugerowaną informację tylko z powodu autorytetu osoby dorosłej. Spontanicznie informowały, że potwierdziły zasugerowany szczegół, chociaż go nie pamiętały, bo były przekonane, że tak trzeba zrobić (Cole, Loftus, 1987).

Zaobserwowano, że dzieci w wieku przedszkolnym starają się odpowiedzieć na pytanie także wtedy, gdy nie znają odpowiedzi, albo gdy pytanie jest bezsensowne (Ceci, Bruck, 1998). Na pytania – typu „Czy mleko jest większe od wody?” albo „Czy czerwone jest cięższe niż żółte?” – większość dzieci odpowiadała „tak” lub „nie”. Bardzo rzadko występowała odpowiedź „nie wiem”. Te same dzieci potrafiły prawidłowo ocenić, które pytanie miało sens, a które było głupie. A więc nie rozumiały sensu pytań, ale starały się na nie odpowiedzieć. Ta tendencja była szczególnie silna, gdy trzeba było tylko potwierdzić lub zaprzeczyć. Zmniejszyła się natomiast, gdy pytanie miało charakter otwarty oraz gdy dziecko wiedziało, że dopuszczalna jest odpowiedź „nie wiem” lub „nie rozumiem” (Waterman, Blades, Spencer, 2000). Tu warto podkreślić, że dla dziecka bezsensowne może być także pytanie zawierające niezrozumiałe słowa lub zwroty, a także skomplikowane pod względem gramatycznym. Dlatego przesłuchując dziecko, należy formułować pytania w sposób możliwie prosty i unikać pytań zamkniętych.

Słaby ślad pamięciowy

Podatność na sugestie zależy też od siły śladu pamięciowego – słabe ślady są bardziej podatne na zniekształcenia. Prawidłowość ta występuje także u dorosłych, ale u dzieci może mieć większe znaczenie, ponieważ tworzone przez nie reprezentacje zdarzeń są mało szczegółowe i słabo zorganizowane, dlatego stosunkowo łatwo włączyć do nich błędną informację zasugerowaną w wywiadzie (Ornstein, Gordon, Larus, 1992; Ornstein i in., 1995; Pezdek, Roe, 1996; Qin i in., 1997). Dotyczy to zwłaszcza zdarzeń jednorazowych oraz szczegółów, które nie wywołały zainteresowania, albo były trudne do zauważenia.

Jeśli jednak małe dziecko dobrze pamięta wyjątkowe zdarzenie, to jego podatność na sugestie może być nie większa niż u starszych dzieci i dorosłych (Ornstein, Myers, 1996). Podobnie jest z dobrze zakodowanymi szczegółami, tj. takimi, które były w centrum uwagi i zainteresowania albo powtarzały się kilka razy (Goodman i in., 1990; Pezdek, Roe, 1996). Trudno jest przyjąć błędne sugestie dotyczące takich szczegółów.

Siła śladu pamięciowego zmniejsza się wraz z upływem czasu od zdarzenia i wtedy słabnie odporność na sugestie. Większe jest prawdopodobieństwo, że dziecko przyjmie zasugerowaną informację, gdy minęło kilka miesięcy lub lat od zdarzenia niż bezpośrednio po nim. W badaniach stwierdzano, że te same sugestie, które bezpośrednio po zdarzeniu nie wpływały na odpowiedzi dzieci, wywierały silny wpływ, gdy były podawane po upływie roku (Bruck i in., 1995).

Mylenie źródeł pamiętanych informacji

Częstą przyczyną zniekształceń pamięciowych jest mylenie źródeł pamiętanych informacji. Z licznych badań wynika, że myślenie o fikcyjnym zdarzeniu zasugerowanym przez eksperymentatora, a zwłaszcza wyobrażanie go sobie, może doprowadzić do wytworzenia fałszywego wspomnienia. Zjawisko to występuje u dorosłych, ale jeszcze częściej u dzieci (Ceci i in., 1996; Ceci, Huffman, 1997). Później człowiek jest przekonany, że zdarzenie faktycznie wystąpiło, popełnia bowiem błąd w monitorowaniu źródła wspomnienia. Wyjaśnia to koncepcja monitorowania źródła zaproponowana przez Johnson i jej współpracowników (Lindsay, Johnson, 2000; Mitchell, Johnson, 2000; patrz także: Jagodzińska, 2008).

Błędy w monitorowaniu źródła wspomnienia mogą występować także w zeznaniach świadków. Świadek musi odróżniać to, co naprawdę widział i przeżywał, od innych treści, np. od informacji występujących w pytaniach policjanta, w przypadkowych rozmowach, w mediach, od sugerowanej mu wersji zdarzenia. Jeśli sugestywne komunikaty powtarzają się, to mogą wywoływać silne poczucie znajomości niektórych informacji i w konsekwencji prowadzić do błędnej atrybucji źródła. Świadek może nabrać przekonania, że właśnie to widział lub słyszał podczas zdarzenia, w sytuacji gdy faktycznie te informacje otrzymał później.

Monitorowanie źródła informacji jest trudniejsze dla dzieci niż dla dorosłych, ponieważ wymaga kompetencji metapoznawczych. W badaniach przeważnie stwierdzano, że dzieci w wieku przedszkolnym popełniają więcej błędów w mo-

monitorowaniu źródła informacji niż dorośli, np. podczas przypominania trudniej im ocenić czy daną czynność wykonywały, czy tylko ją sobie wyobrażały (Parker, 1995). Pomyłki w rozróżnianiu źródeł wspomnienia mogą też być skutkiem tego, że małe dzieci nie potrafią posługiwać się dwiema różnymi reprezentacjami tego samego zdarzenia (Templeton, Wilcox, 2000).

Dzieci nieraz odczuwają presję, by udzielić odpowiedzi, nawet gdy nie pamiętają wymaganej informacji. Przeprowadzono eksperyment, w którym pokazano najpierw film, a później zadawano pytania o różne szczegóły, także o treści, których na filmie nie było (Ackil, Zaragoza, 1998). Powiedziano badanym, że muszą odpowiedzieć na wszystkie pytania, nawet gdyby mieli zgadywać. W tej sytuacji badani zmyślali różne szczegóły. Po tygodniu okazało się jednak, że pamiętali te zmyślenia jako realne fakty. Byli przekonani, że zmyśnione przez nich treści występowały w filmie. Efekt ten wystąpił u dzieci 7-letnich, 9-letnich, a także u studentów, chociaż rzadziej. Nie należy wobec tego wywierać na dziecko silnego nacisku, by odpowiadało na wszystkie pytania. Nie należy też skłaniać do omawiania sytuacji, o której nie wiemy, czy wystąpiła. Takie procedury mogą prowadzić do konfabulacji, które później stają się fałszywymi wspomnieniami.

Wpływ stresu

Wiadomo, że stres podczas zdarzenia wpływa na pamięć. Podczas silnego stresu następuje zawężenie uwagi i koncentracja na stresorze, a zarazem pomijanie informacji peryferycznych. Dlatego ofiara napadu może lepiej pamiętać broń, której użył napastnik, niż jego twarz i ubranie. Są badania, z których wynika, że w przypadku informacji centralnych dla zdarzenia dzieci w wieku przedszkolnym są odporne na sugestie, podobnie jak dorośli. W przypadku jednak informacji peryferycznych podatność na sugestie jest większa u dzieci niż u dorosłych (Cole, Loftus, 1987; Qin i in., 1997). Istotne znaczenie może mieć także stres podczas wywiadu. Szczególnie niekorzystne dla zeznań jest połączenie stresu podczas zdarzenia i podczas wywiadu (za: Ornstein, Larus, Clubb, 1991).

Podsumowanie

Zarówno czynniki poznawcze, jak i społeczne mogą sprawiać, że w pewnych sytuacjach podatność na sugestie młodszych dzieci jest większa w porównaniu ze starszymi i z osobami dorosłymi. Dzieci w wieku 3-4 lat szybciej zapominają szczegóły zdarzenia, częściej popełniają błędy w monitorowaniu źródła pamiętanych informacji, mają trudności w porównywaniu dwóch konfliktowych reprezentacji tego samego zdarzenia, a także silniej ulegają naciskowi społecznemu podczas wywiadu. Jednak w przypadku ważnych i dobrze pamiętanych treści, nawet tak małe dzieci potrafią podawać prawdziwe informacje i odrzucać błędne sugestie.

Uzyskiwanie od dziecka informacji na temat tego, co pamięta

Małe dzieci podają spontanicznie niewiele informacji o przeżytych zdarzeniach. Nie potrafią także pokierować wydobyciem informacji z pamięci, są więc zdane na pytania i wskazówki. Rzetelność uzyskiwanych w ten sposób informacji zależy w dużym stopniu od sposobu prowadzenia wywiadu. Rozpatrzmy kilka czynników wpływających na jakość zeznań dziecka.

Osoba prowadząca wywiad

Poprzez pytania osoba prowadząca wywiad poszukuje określonych informacji i nadaje strukturę wypowiedziom dziecka. Warto tu zwrócić uwagę na styl interakcji z dzieckiem oraz problem tendencyjności w zadawaniu pytań.

Można rozróżnić ciepły i chłodny styl interakcji. Ciepły wyraża się w życzliwym stosunku do dziecka, utrzymywaniu kontaktu wzrokowego, swobodnej postawie ciała, pozytywnych informacjach zwrotnych. W kontakcie z życzliwą wspierającą osobą dziecko czuje się bezpieczniej, dlatego potrafi odrzucić błędne sugestie i popełnia mniej błędów niż w kontakcie z osobą chłodną (Goodman i in., 1991). Nie należy jednak wykorzystywać dobrego kontaktu, by skłaniać dziecko do oskarżeń zgodnych z własnymi przypuszczeniami. Bywa, że prowadzący stwarza serdeczną atmosferę, a następnie zachęca do oskarżeń, mówiąc: „Nie bój się powiedzieć”, „Poczujesz się lepiej, jak to powiesz” itp. W takiej sytuacji łatwo uzyskać błędne odpowiedzi na sugestywne pytania, zwłaszcza gdy dotyczy to słabo pamiętanych zdarzeń sprzed lat.

Szczególnie niebezpieczna jest tendencyjność w zbieraniu informacji. Nieraz prowadzący ma określoną hipotezę i prowadzi wywiad tak, żeby potwierdzić swoje przypuszczenia. Będzie wtedy dobierał odpowiednie pytania, wybiórczo wzmacniał odpowiedzi, ignorował informacje, które są jego zdaniem nieistotne. Małe dzieci są podatne na tego typu manipulację, wrażliwe na oczekiwania dorosłych i skłonne do potwierdzania sugestii (Ceci, Bruck, 1998; Bruck, Ceci, 1999; Ceci, Bruck, Battin, 2000). W ten sposób można uzyskać błędną wersję zdarzenia. W literaturze amerykańskiej są przykłady fałszywych oskarżeń o pedofilię opartych na stroniczo i sugestywnie prowadzonych wywiadach.

Rodzaje pytań

Najbardziej rzetelne odpowiedzi uzyskuje się od dzieci przy stosowaniu pytań otwartych. Wtedy uzyskujemy na ogół prawdziwe informacje, chociaż jest ich niewiele. Przez szczegółowe pytania można dowiedzieć się więcej, ale też wzrasta wtedy liczba błędów. Najwięcej fałszywych informacji występuje przy pytaniach zamkniętych typu „tak – nie”. Jeśli zdarzenie jest słabo pamiętane, na przykład po długim czasie, małe dzieci mogą dawać zupełnie przypadkowe odpowiedzi (Ceci, Bruck, 1998).

W przypadku pytań sugerujących błędną informację przedszkolaki popełniają więcej błędów, gdy sugestia jest bezpośrednia (np. „Niebo jest zielone, prawda?”), niż gdy jest pośrednia (np. „Czy niebo jest zielone?”). Dla starszych dzieci forma sugestii nie ma takiego znaczenia (Greenstock, Pipe, 1996).

Powtarzanie wywiadów i pytań

Zwykle świadek musi wielokrotnie zeznawać na ten sam temat, co może dawać skutki pozytywne lub negatywne, zależnie od tego, czy pytania zawierają błędne sugestie. Szczególnie ważny jest pierwszy wywiad. Jeśli nie zawiera sugestii, to pomaga w utrwaleniu wspomnienia i w późniejszych przesłuchaniach odpowiedzi dzieci są stałe (Qin i in., 1997; Peterson, Moores, White, 2001). Jeśli jednak w pierwszym wywiadzie są fałszywe sugestie, to w późniejszych dzieci nie tylko włączają zasłyszane informacje do swoich odpowiedzi, ale też tworzą na ich podstawie nowe treści (Ceci i in., 1996; Ackil, Zagoza, 1998). Najgorzej jest, gdy kilka kolejnych wywiadów zawiera te same błędne sugestie (Bruck i in., 1995; Leichtman, Ceci, 1995).

Wielokrotne powtarzanie tych samych pytań jest odczuwane jako nacisk na zmianę odpowiedzi, skłania do zastanawiania się, czego w nich brakowało. Efekt ten występuje szczególnie silnie u małych dzieci. Dziecko nabiera przekonania, że jego odpowiedzi są niedobre i stara się je skorygować, co oczywiście może prowadzić do błędów, zwłaszcza przy pytaniach typu „tak – nie” (Qin i in., 1997; Ceci, Bruck, 1998).

Techniki prowadzenia wywiadu

Na podstawie poznanych prawidłowości w literaturze proponuje się dwie techniki prowadzenia wywiadu z dziećmi, pozwalające ograniczyć ryzyko błędów w ich zeznaniach. Są to: wywiad stopniowy (*step-wise interview*) i wywiad poznawczy (*cognitive interview*).

Wywiad stopniowy zaczyna się od ogólnych pytań skłaniających do opowiedzenia o zdarzeniu i stopniowo przechodzi do pytań coraz to bardziej szczegółowych, zmierzających do uzupełnienia i wyjaśnienia informacji (Qin i in., 1997). W odpowiedzi na pytanie ogólne (typu „Powiedz mi, co się zdarzyło, gdy...”) dziecko swobodnie opowiada o zdarzeniu. Podane przez nie informacje są punktem wyjścia do zadawania następnych pytań. Pytania powinny być możliwie otwarte i oparte na tym, co dziecko już powiedziało. Na przykład, jeśli usłyszeliśmy, że bawiło się, to można zapytać: „Powiedz mi więcej o tym, jak się bawiłeś”, ale niewłaściwe byłoby pytanie „W co się bawiłeś z mężczyzną?”, o ile dziecko samo nie wspomniało, że się bawiło z jakimś mężczyzną.

Wywiad poznawczy jest narzędziem uzyskiwania zeznań od dorosłych świadków, ale opracowano też wersję przystosowaną dla dzieci w wieku szkolnym (Geiselman, 1988; Fisher, McCauley, 1995). Obejmuje kilka technik zmierzających do bardzo szczegółowego opisanego przebiegu zdarzenia, okoliczności i osób uczestniczących (patrz: Jagodzińska, 2008). Dla młodszych dzieci wywiad poznawczy jest za trudny, bo wymaga zdolności poznawczych, które są jeszcze u nich ograniczone. Nie jest to też metoda łatwa dla osoby prowadzącej. Żeby dobrze się nią posługiwać potrzebny jest trening.

Podsumowanie

W wywiadach z dziećmi należy unikać wszelkich form nacisku, sugestii i tendencyjności w zadawaniu pytań. Nie powinno się przystępować do wywiadu z jedną hipotezą, którą próbuje się potwierdzić. Nie należy także wybiórczo wzmacniać niektórych odpowiedzi. Nie zaleca się pytań typu „tak – nie”, jak również wielokrotnego powtarzania tych samych pytań.

Uzyskiwaniu wiarygodnych zeznań od dzieci sprzyja zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz życzliwa i ciepła atmosfera rozmowy. Dziecko powinno wiedzieć, że dopuszczalna jest odpowiedź „nie rozumiem” lub „nie wiem”. Najlepiej, jeśli pytania mają charakter otwarty i pozwalają na swobodną odpowiedź. Dobrze jest zacząć od pytania typu: „Powiedz mi, co zdarzyło się, gdy...”, żeby uzyskać swobodną relację dziecka na temat zdarzenia. Następne pytania powinny iść przede wszystkim tropem odpowiedzi dziecka, tzn. prowadzić do rozwinięcia i uszczegółowienia tego, co dziecko samo powiedziało. Wobec dzieci w wieku szkolnym można już stosować zmodyfikowaną wersję wywiadu poznawczego.

Literatura cytowana

- Ackill, J.K., Zaragoza, M.S. (1998). Memorial consequences of forced confabulation: Age differences in susceptibility to false memories. *Developmental Psychology*, 34, 1358-1372.
- Bruck, M., Ceci, S.J. (1999). The suggestibility of children's memory. *Annual Review of Psychology*, 50, 419-439.
- Bruck, M., Ceci, S.J., Francoeur, E., Barr, R. (1995). "I hardly cried when I got my shot!" Influencing children's reports about a visit to their pediatrician. *Child Development*, 66, 193-208.
- Ceci, S.J., Bruck, M. (1993). The suggestibility of the child witness: A historical review and synthesis. *Psychological Bulletin*, 113, 403-439.
- Ceci, S.J., Bruck, M. (1998). Children's testimony: Applied and basic issues. W: W. Damon (red.), *Handbook of child psychology* (t. 4, s. 713-773). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Ceci, S.J., Bruck, M., Battin, D.B. (2000). The suggestibility of children's testimony. W: D.F. Bjorklund (red.), *False memory creation in children and adults* (s. 169-201). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ceci, S.J., Huffman, M.L.C. (1997). How suggestible are preschool children? Cognitive and social factors. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, 7, 948-958.
- Ceci, S.J., Huffman, M.L.C., Smith E., Loftus, E.F. (1996). Repeatedly thinking about a non-event: Source misattributions among preschoolers. W: K. Pezdek, W. P. Banks (red.), *The recovered memory/False memory debate* (s. 225-244). San Diego: Academic Press.
- Ceci, S.J., Toglia, M.P., Ross, D.F. (1990). The suggestibility of preschoolers' recollections: Historical perspectives on current problems. W: R. Fivush, J.A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children* (s. 285-300). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cole, C.B., Loftus, E.F. (1987). The memory of children. W: S.J. Ceci, M.P. Toglia, D.F. Ross (red.), *Children's eyewitness memory* (s.178-208). New York: Springer Verlag.
- Conway, M. A. (1995). *Flashbulb memories*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum.
- Fisher, R.P., McCauley, M.R. (1995). Improving eyewitness testimony with the cognitive interview. W: M.S. Zaragoza, J.R. Graham, G.C.N. Hall, R. Hirschman, Y.S. Ben-Porath (red.), *Memory and testimony in the child witness* (s. 141-159). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Fivush, R., Gray, J.T., Fromhoff, F.A. (1987). Two-year-olds talk about the past. *Cognitive Development*, 2, 393-409.
- Fivush, R., Hamond, N.R. (1989). Time and again: Effects of repetition and retention interval on 2 year olds' event recall. *Journal of Experimental Child Psychology*, 47, 259-273.
- Fivush, R., Hamond, N. (1990). Autobiographical memory across the preschool years: Toward reconceptualizing childhood amnesia. W: R. Fivush, J.A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children* (s. 223-248). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fivush, R., Hudson, J., Nelson, K. (1984). Children's long-term memory for a novel event: An exploratory study. *Merrill-Palmer Quarterly*, 3, 303-316.
- Geiselman, R.E. (1988). Improving eyewitness memory through mental reinstatement of context. W: G.M. Davies, D.M. Thomson (red.), *Memory in context: Context in memory* (s. 245-266). J. Wiley and Sons Ltd.
- Goodman, G.S., Bottoms, B.L., Schwartz-Kenney, B., Rudy, L. (1991). Children's memory for a stressful event: Improving children's reports. *Journal of Narrative and Life History*, 1, 69-99.
- Goodman, G.S., Clarke-Stewart, A. (1991). Suggestibility in children's testimony: Implications for sexual abuse investigations. W: J. Doris (red.), *The suggestibility of children's recollections* (s. 92-105). Washington, DC: American Psychological Association.
- Goodman, G.S., Rudy, L., Bottoms, B.L., Aman, C. (1990). Children's concerns and memory: Issues of ecological validity in the study of children's eyewitness testimony. W: R. Fivush, J.A. Hudson (red.), *Knowing and remembering in young children* (s. 249-284). Cambridge: Cambridge University Press.
- Greenstock, J., Pipe, M-E. (1996). Interviewing children about past events: The influence of peer support and misleading questions. *Child Abuse & Neglect*, 20, 69-80.
- Hamond, N.R., Fivush, R. (1991). Memories of Mickey Mouse: Young children recount their trip to Disneyworld. *Cognitive Development*, 6, 433-448.
- Howe, M.L. (1997). Children's memory for traumatic experiences. *Learning and Individual Differences*, 2, 153-174.
- Hudson, J.A., Fivush, R. (1991). As time goes by: Sixth graders remember a kindergarten experience. *Applied Cognitive Psychology*, 5, 347-360.
- Hyman, I.E., Billings, F.J. (1998). Individual differences and the creation of false childhood memories. *Memory*, 1, 1-20.

- Hyman, I.E., Husband, T.H., Billings, F.J. (1995). False memories of childhood experiences. *Applied Cognitive Psychology*, 9, 181-197.
- Jagodzińska, M. (2003). *Rozwój pamięci w dzieciństwie*. Gdańsk: GWP.
- Jagodzińska, M. (2008). *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*. Gliwice: Helion.
- Leichtman, M.D., Ceci, S.J. (1995). The effects of stereotypes and suggestions on preschooler's reports. *Developmental Psychology*, 31, 568-578.
- Lindsay, D.S., Johnson, M.K. (2000). False memories and the source monitoring framework: Reply to Reyna and Lloyd (1997). *Learning and Individual Differences*, 12, 145-161.
- Loftus, E.F. (1975). Leading questions and the eyewitness report. *Cognitive Psychology*, 7, 560-572.
- Loftus, E.F., Miller, D.G., Burns, H.J. (1978). Semantic integration of verbal information into a visual memory. *Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory*, 4, 19-31.
- Loftus, E.F., Palmer, J.C. (1974). Reconstruction of automobile destruction: An example of the interaction between language and memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 13, 585-589.
- Loftus, E.F., Pickrell, J.E. (1995). The formation of false memories. *Psychiatric Annals*, 25, 720-725.
- Mazzoni, G.A.L., Loftus, E.F., Seitz, A., Lynn, S.J. (1999). Changing beliefs and memory through dream interpretation. *Applied Cognitive Psychology*, 13, 125-144.
- Miller, P.J., Sperry, L.L. (1988). Early talk about the past: The origins of conversational stories of personal experience. *Journal of Child Language*, 15, 293-315.
- Mitchell, K., Johnson, M.K. (2000). Source monitoring. Attributing mental experience. W: E. Tulving, F.I.M. Craik (red.), *The Oxford handbook of memory* (s. 179-195). New York: Oxford University Press.
- Nelson, K., Ross, G. (1980). The generalities and specifics of long-term memory in infants and young children. W: M. Perlmutter (red.), *Children's memory. New Directions in Child Development* (s. 87-101). San Francisco: Jossey-Bass.
- Niedźwieńska, A. (2004). *Poznawcze mechanizmy zniekształceń w pamięci zdarzeń*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Ornstein, P.A., Baker-Ward, L., Myers, J., Principe, G.F., Gordon, B.N. (1995). Young children's long-term retention of medical experiences: Implication for testimony. W: F.E. Weinert, W. Schneider (red.), *Memory performance and competencies. Issues in growth and development* (s. 349-371). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ornstein, P.A., Gordon, B.N., Larus, D.M. (1992). Children's memory for a personally experienced event: Implications for testimony. *Applied Cognitive Psychology*, 6, 49-60.
- Ornstein, P.A., Larus, D.M., Clubb, P.A. (1991). Understanding children's testimony: Implications of research on the development of memory. *Annals of Child Development*, 8, 145-176.

- Ornstein, P.A., Myers, J.T. (1996). Contextual influences on children's remembering. W: K. Pezdek, W. P. Banks (red.), *The recovered memory/ False memory debate* (s. 211-223). San Diego: Academic Press.
- Parker, J.F. (1995). Age differences in source monitoring of performed and imagined actions on immediate and delayed tests. *Journal of Experimental Child Psychology*, 60, 84-101.
- Peterson, C. (1999). Children's memory for medical emergencies: 2 years later. *Developmental Psychology*, 6, 1493-1506.
- Peterson, C., Bell, M. (1996). Children's memory for traumatic injury. *Child Development*, 67, 3045-3070.
- Peterson, C., Moores, L., White, G. (2001). Recounting the same events again and again: Children's consistency across multiple interviews. *Applied Cognitive Psychology*, 15, 353-371.
- Pezdek, K., Finger, K., Hodge, D. (1997). Planting false childhood memories: The role of event plausibility. *Psychological Science*, 8, 437-441.
- Pezdek, K., Hodge, D. (1999). Planting false childhood memories in children: The role of event plausibility. *Child Development*, 70, 887-895.
- Pezdek, K., Roe, C. (1996). Memory for childhood events: How suggestible is it? W: K. Pezdek, W.P. Banks (red.), *The recovered memory/ False memory debate* (s. 197-210). San Diego: Academic Press.
- Pillemer, D.B. (1992). Preschool children's memory for personal circumstances: The fire alarm study. W: E.C. Winograd, U. Neisser (red.), *Affect and accuracy in recall. Studies of "flashbulb" memories* (s. 121-137). Cambridge: Cambridge University Press.
- Priestley, G., Roberts, S., Pipe, M.-E. (1999). Returning to the scene: Reminders and context reinstatement enhance children's recall. *Developmental Psychology*, 35, 1006-1019.
- Qin, J., Quas, J.A., Redlich, A.D., Goodman, G.S. (1997). Children's eyewitness testimony: Memory development in the legal context. W: N. Cowan (red.), *The development of memory in childhood* (s. 301-341). Hove East-Sussex: Psychology Press.
- Saywitz, K., Goodman, G., Nicholas, G., Moan, S. (1991). Children's memory for genital exam: Implications for child sexual abuse. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 682-691.
- Steward, M. (1993). Understanding children's memories of medical procedures: "He didn't touch me and I didn't hurt". W: C.A. Nelson (red.), *Memory and affect in development* (s. 171-225). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Templeton, L.M., Wilcox, S.A. (2000). A tale of two representations: The misinformation effect and children's developing theory of mind. *Child Development*, 71, 402-416.
- Terr, L. (1979). Children of Chowchilla: A study of psychic trauma. *Psychoanalytic Study of the Child*, 34, 547-623.
- Terr, L. (1983). Chowchilla revisited: The effects of psychic trauma four years after a schoolbus kidnapping. *American Journal of Psychiatry*, 140, 1543-1550.

- Terr, L. (1988). What happens to early memories of trauma? *American Journal of Psychiatry*, 27, 96-104.
- Terr, L. (1996). True memories of childhood trauma: Flaws, absences, and returns. W: K. Pezdek, W.P. Banks (red.), *The recovered memory/False memory debate* (s. 69-80). San Diego: Academic Press.
- Todd, C.M., Perlmutter, M. (1980). Reality recalled by preschool children. W: M. Perlmutter (red.), *Children's memory. New Directions in Child Development* (s. 69-85). San Francisco: Jossey-Bass.
- Waterman, A.H., Blades, M., Spencer, C. (2000). Do children try to answer nonsensical questions? *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 211-225.