

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



**ΤΙΤΛΟΣ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ  
ΕΙΝΑΙ ΤΑ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΩΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΜΕΝΑ ΠΑΙΔΙΑ ΑΞΙΟΠΙΣΤΟΙ ΜΑΡΤΥΡΕΣ ΣΕ  
ΜΙΑ ΔΙΚΗ;**

**ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΦΟΙΤΗΤΗ: ΒΑΣΙΛΙΚΗ ΡΟΥΓΓΟΥ  
ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1313**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: κ. ΟΛΓΑ ΘΕΜΕΛΗ**

**ΡΕΘΥΜΝΟ  
ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2012-2013**

Θα ήθελα να αφιερώσω την πτυχιακή μου εργασία  
στη γιαγιά μου Βασιλική,  
στους γονείς μου Φανή και Δημήτρη  
και στην αδελφή μου Ειρήνη

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω  
την κ.Χρονοπούλου και την καθηγήτρια μου κ. Θεμελή  
για τη βοήθεια και την υπομονή τους...

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6
B. ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ-ΘΥΜΑΤΩΝ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ	9
B1. Δυσκολίες στην αποκάλυψη της κακοποίησης	9
B2. Ειδικά μεθοδολογικά εργαλεία-Τεχνικές δικανικής συνέντευξης	10
α. Ειδικά μεθοδολογικά εργαλεία	10
α1. Το κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης και η βιντεοσκοπημένη συνέντευξη	10
α2. Η ζωγραφική, τα παιχνίδια και οι ανατομικά λεπτομερείς κούκλες	11
β. Τεχνικές δικανικής συνέντευξης	14
β1. Η γνωστική συνέντευξη (“cognitive interview”)	14
β2. Η σταδιακή συνέντευξη (“step-wise interview”)	16
β3. Η τεχνική της λεπτομερούς αφήγησης (“narrative elaboration technique”)	16
β4. Η τεχνική της “τυφλής” συνέντευξης (“allegation blind interview”)	16
β5. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (“open-ended questions”)	16
β6. Οι συζητήσεις για τη διάκριση αλήθειας-ψέματος (“truth-lie discussions”)	18
β7. Η τεχνική του αγγίγματος ή Έρευνα αφής (“touch survey”)	19
B3. Νέες κατευθύνσεις στη δικανική συνέντευξη: α. Η δομημένη συνέντευξη (“structured interview”) και το NICHD πρωτόκολλο-β. Το μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης	19
α. Η δομημένη συνέντευξη (“structured interview”)	19
β. Το μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης (“extented forensic evaluation”)	22
Γ. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ	23
Γ1. Η ΣΚΕΨΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ	23
α. Κατανοώντας τη σκέψη των παιδιών γενικά	23
β. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια	26
β1. Νηπιακή ηλικία/Πρώιμη παιδική ηλικία	26
β2. Προσχολική Ηλικία	27
β3. Σχολική Ηλικία	29
β4. Εφηβεία	31
γ. Η διάκριση μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας στα παιδιά	31
Γ2. ΓΛΩΣΣΑ	32
α. Η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά	32
β. Ποιες ερωτήσεις είναι δύσκολες για τα παιδιά	34
Γ3. ΜΝΗΜΗ	35

α. Μνήμη και Ηλικία	35
β. Μνήμη και Γνώση	36
γ. Μνήμη, Στερεότυπα και Σενάρια	36
δ. Μνήμη και κεντρικές ή προσωπικώς σημαντικές για το παιδί πλευρές των γεγονότων	38
ε. Μνήμη και Στρες	40
στ. Μνήμη και ελεύθερη ανάκληση ή συγκεκριμένες ερωτήσεις	41
ζ. Μνήμη και ευαισθησία στην Υποβολή (Suggestibility)	42
η. Η ερμηνεία των απαντήσεων των παιδιών	42
<b>Δ. Η ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΛΥΨΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΙΑΣΗΣ ΤΟΥΣ</b>	45
α. Η δευτερογενής θυματοποίηση των παιδιών-θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης εκτός δικαστηρίου	45
β. Η δευτερογενής θυματοποίηση των παιδιών-θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης εντός δικαστηρίου	45
<b>Ε. ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: Προτάσεις μείωσης των “δεινών” της εξέτασης των παιδιών μαρτύρων-θυμάτων</b>	50
α. Εκπαίδευση επαγγελματιών	50
β. Προετοιμασία του παιδιού πριν την κατάθεση στο δικαστήριο	51
γ. Εγκατάσταση μιας αρμονικής σχέσης/σχέσης συναισθηματικής επικοινωνίας με τον συνεντευκτή (“rapport”) και προσπάθειες μείωσης του άγχους των παιδιών	51
δ. Σχετικά με τη χρήση της γλώσσας και τη μορφή των ερωτήσεων	52
<b>ΕΠΙΛΟΓΟΣ</b>	53
<b>Βιβλιογραφία</b>	54

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το κύριο ερώτημα που διαπραγματεύεται η παρούσα βιβλιογραφική διπλωματική εργασία, είναι εάν τα σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά μπορούν να είναι αξιόπιστοι μάρτυρες σε μια δίκη. Η εν λόγω εργασία αποτελείται από πέντε μέρη.

Το πρώτο μέρος είναι η εισαγωγή. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι τεχνικές εξέτασης των κακοποιημένων παιδιών καθώς και κάποια ειδικά μεθοδολογικά εργαλεία. Στο τρίτο μέρος, αναφέρονται τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών σε σκέψη, γλώσσα και μνήμη. Στην τέταρτη ενότητα γίνεται λόγος για την δευτερογενή θυματοποίηση των παιδιών-μαρτύρων μέσα από την εμπλοκή τους στο δικαστικό σύστημα καθώς και από τον τρόπο συνέντευξης τους. Τέλος, στην τελευταία πέμπτη ενότητα παρουσιάζονται οι καλές πρακτικές, εκείνες δηλαδή οι πρακτικές που βοηθούν τους ανήλικους μάρτυρες στην μαρτυρική τους κατάθεση, με τρόπο που να αποφεύγεται η δευτερογενής θυματοποίηση τους και να αποκαλύπτεται η αλήθεια της σεξουαλικής τους παραβίασης.

Σύμφωνα με τις περισσότερες έρευνες τα παιδιά μπορούν να αποδειχθούν αξιόπιστοι μάρτυρες σε μια δίκη αρκεί να αντιμετωπίζονται με τα κατάλληλα μεθοδολογικά εργαλεία και ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο.

## A. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ήταν στη Νέα Υόρκη του 19ου αιώνα, όταν συνέβη ένα συγκλονιστικό γεγονός, το οποίο σηματοδότησε μάλιστα τη δημιουργία της Αμερικανικής Εταιρείας για την Πρόληψη της Κακοποίησης του Παιδιού: Στα 1866 γεννιέται ένα κοριτσάκι, η Mary Ellen που οι γονείς της την κακοποιούσαν απάνθρωπα (μαστίγωμα, πληγές με ψαλίδι κ.ά.). Η υπόθεση κατέληξε στο δικαστήριο που, ωστόσο, ελλείπει νομοθεσίας, δεν μπορούσε να προστατεύσει το παιδί από τους γονείς του. Τελικά η προστασία της Mary Ellen έγινε πραγματικότητα με τη βοήθεια του μόνου «σχετικού» νόμου που υπήρχε τότε, του Νόμου για την «Προστασία των Ζώων από την Κακομεταχείριση», με το σκεπτικό ότι και η Mary Ellen ήταν μέρος του ζωικού βασιλείου. Έτσι, για πρώτη φορά στα 1874 εκδόθηκε καταδικαστική απόφαση σε γονείς για κακομεταχείριση (Παπαδόπουλος, Αποστολίδου, Παγιάτσου & Ιερείδου, 2004).

Έναν αιώνα αργότερα, το θέμα της παιδικής κακοποίησης αντιμετωπίζεται πλέον ως κοινωνικό φαινόμενο, όταν στα 1962 ένας παιδίατρος στις Ηνωμένες Πολιτείες, ο Henry Kempe, χρησιμοποίησε για πρώτη φορά τον όρο “Battered Child Syndrome” – «Το Σύνδρομο του Κακοποιημένου Παιδιού», για να περιγράψει παιδιά που κακοποιούνταν μέσα στην οικογένεια, τα τραύματα που υφίσταντο, καθώς και τους γονείς που προέβαιναν σε κακοποίηση των παιδιών τους (Παπαδόπουλος και συν., 2004).

Η δυσπιστία και η άρνηση με την οποία αντιμετωπίστηκαν τότε οι δημοσιεύσεις του παιδίατρου Henry Kempe έδωσαν σιγά – σιγά τη θέση τους στην αναγνώριση πλέον της προστασίας του παιδιού από όλες τις μορφές κακοποίησης – μαζί και της ενδοοικογενειακής βίας – ως κοινωνικής ανάγκης από τους πιο γνωστούς διεθνείς οργανισμούς. Έτσι, το **1959 ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ) με τη «Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού»** προβλέπει ένα νομικό καθεστώς για την προστασία του παιδιού από κάθε μορφή εγκατάλειψης, σκληρότητας και εκμετάλλευσης (Παπαδόπουλος και συν., 2004).

Τριάντα χρόνια μετά, το **1989, η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (που κυρώθηκε από την Ελλάδα στις 2 Δεκεμβρίου του 1992)** με τα άρθρα 19 και 34 ορίζει ότι τα κράτη λαμβάνουν τα κατάλληλα νομοθετικά, διοικητικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά μέτρα προκειμένου να προστατεύσουν το παιδί από κάθε μορφή βίας γενικά, και ειδικά από τη σεξουαλική, αλλά και να διευκολύνουν την ανάρρωση, σωματική και ψυχολογική – καθώς και την κοινωνική επανένταξη του κάθε παιδιού θύματος (Μπουγιούκας & Φασουλάς, 2004).

Εξάλλου, το **Σεπτέμβριο του 1990** σε Παγκόσμιο Συνέδριο του **ΟΗΕ** διατυπώθηκαν **οι Συστάσεις της Γενικής Γραμματείας** του Οργανισμού με την ονομασία «Αρχές του Riyard» σχετικά με την πρόληψη της κακοποίησης και της οικογενειακής βίας (Παπαδόπουλος και συν., 2004).

Στις **25-5-2000**, πάλι, η Γενική Συνέλευση του **ΟΗΕ** υιοθετεί το **Πρόσθετο Προαιρετικό Πρωτόκολλο (κύρωση από την Ελλάδα το Δεκέμβριο του 2007) στη Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού**, που αφορά στην πώληση παιδιών, την παιδική πορνογραφία και την παιδική πορνεία (Μπουγιούκας & Φασουλάς, 2012).

Κοντά στα παραπάνω προστίθεται και η **Σύμβαση του Συμβουλίου της Ευρώπης** για την προστασία των παιδιών κατά της γενετήσιας εκμετάλλευσης και κακοποίησης (που κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Ν. 3727/2008) (Μπουγιούκας & Φασουλάς, 2012)..

Το παραπάνω νομοθετικό και θεσμικό πλαίσιο, που αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει το πρόβλημα της κακοποίησης των παιδιών και της ενδοοικογενειακής βίας σε όλες τις μορφές της, αποκαλύπτει αναμφίβολα την έκταση που έχει σήμερα πάρει το φαινόμενο της κακοποίησης του παιδιού ως κοινωνικού φαινομένου, των ιδιαίτερων μορφών του, καθώς και της ανάγκης για την ύπαρξη υποστηρικτικών μέτρων για τη θεραπεία και επανένταξη των θυμάτων αυτού του φαινομένου και ιδίως των θυμάτων της σεξουαλικής κακοποίησης.

Όμως τι εννοούμε όταν χρησιμοποιούμε τον όρο κακοποίηση παιδιού; Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας η παιδική κακοποίηση αφορά στη φυσική και συναισθηματική κακομεταχείριση, στη σεξουαλική κακοποίηση, στην παραμέληση και στην αμελή μεταχείριση αλλά και στην εμπορική ή άλλη εκμετάλλευση του παιδιού (Μπουγιούκας & Φασουλάς, 2012).

Το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού ορίζει την παιδική κακοποίηση κυρίως μέσα από το πρίσμα των δυσάρεστων συνεπειών της στο παιδί, ως «ένα φαινόμενο κατά το οποίο ένας ή περισσότεροι ενήλικες προκαλούν ή επιτρέπουν να προκληθούν στο παιδί σωματικές κακώσεις ή συνθήκες στέρησης, ώστε συχνά να επιφέρουν σοβαρές διαταραχές σωματικής, νοητικής, συναισθηματικής ή κοινωνικής μορφής, ακόμα και το θάνατο» (Παπανικολάου, 1998).

Οι παραπάνω ορισμοί διακρίνουν τρεις μορφές παιδικής κακοποίησης: τη σωματική, τη συναισθηματική και τη σεξουαλική (Παπαδόπουλος και συν., 2004), με την τελευταία να αποτελεί τη χειρότερη μορφή της και να καταδικάζεται – όπως αναφέρθηκε πιο πάνω – από πολλές διεθνείς συμβάσεις (Μπουγιούκας & Φασουλάς, 2012). Ο Kempe (1978) ορίζει τη σεξουαλική παραβίαση παιδιού την «εμπλοκή εξαρτωμένων, ανώριμων ως προς την ολοκλήρωση της ανάπτυξης παιδιών και εφήβων σε σεξουαλικές δραστηριότητες, τις οποίες δεν κατανοούν συνειδητά, για τις οποίες

δεν είναι σε θέση να δώσουν έγκυρη συναίνεση και οι οποίες παραβιάζουν τις αντιλήψεις της κοινωνίας όσον αφορά τους οικογενειακούς ρόλους» (Παπανικολάου,1998).

Το φαινόμενο της κακοποίησης στην **Ελλάδα**, μελετήθηκε κυρίως από έρευνες που διεξήγαγε διαχρονικά μετά το 1980 το Ινστιτούτο Υγείας του Παιδιού. Για παράδειγμα, σε αναδρομική μελέτη με πληθυσμό παιδιών 0-14 ετών, που προσήλθαν στο Νοσοκομείο Παίδων “Αγία Σοφία” κατά την δεκαετία 1980-1990, η μελέτη των αρχείων κατέγραψε συχνότητα επίσημης διάγνωσης κακοποίησης 0,64/1000. Η χαμηλή αυτή εκτίμηση μπορεί να αποδοθεί στην έλλειψη συστήματος υποχρεωτικής αναφοράς περιστατικών κακοποίησης αλλά και στην απροθυμία των γιατρών να εμπλακούν σε περιπτώσεις ενδοοικογενειακής βίας. Επίσης σε διερεύνηση του θέματος της σεξουαλικής παραβίασης με δείγμα φοιτητών 18-20 ετών, η καταγραφείσα συχνότητα του φαινομένου πριν την ηλικία των 18 ετών ήταν 17% για τα κορίτσια και 7% για τα αγόρια (Μπαλούρδος & Φρονίμου, 2011). Και άλλες χώρες της **Ευρωπαϊκής Ένωσης** προσπαθούν να παρέχουν στοιχεία, αλλά αυτά όχι μόνο εμπεριέχουν προβλήματα συλλογής δεδομένων, αλλά και δε συλλέγονται με αντίστοιχες διαδικασίες ή μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια. Το 2005 για παράδειγμα η Φιλανδία ανέφερε 500-600 περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης / εκμετάλλευσης παιδιών ανά έτος. Η Γερμανία ανέφερε περίπου 23.000 περιπτώσεις στον ίδιο γύρο αναφοράς. Το 2001, η Γαλλία κατέγραψε 5.900 περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης. Η Πορτογαλία, το 2002 ανέφερε 154 “εγκλήματα κατά της ελευθερίας και σεξουαλικής αυτοδιάθεσης ανηλίκων έως 14 ετών”, και 49 στην ηλικιακή ομάδα των 15-19 ετών. Η Σουηδία ανέφερε το 2005 ότι δεν υπήρχαν εθνικά στατιστικά στοιχεία, και τα περισσότερα άλλα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης δε δημοσιοποιούν τα στοιχεία τους, ακόμη και όταν υπάρχουν (Kane, 2007). Ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών σε σχετική μελέτη του βρήκε ότι 73.000.000 αγόρια και 150.000.000 κορίτσια υφίστανται σεξουαλική παραβίαση **σε όλο τον κόσμο** (Μπαλούρδος & Φρονίμου, 2011).

Το θέμα που θα διαπραγματευτεί αυτή η εργασία, είναι αν τα σεξουαλικά κακοποιημένα παιδιά είναι αξιόπιστοι μάρτυρες σε μια δίκη. Προκειμένου να διερευνήσουμε αυτό το ερώτημα θα πρέπει να εξετάσουμε τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών, καθώς και τις τεχνικές εξέτασης τους σε μια δίκη. Σε ποιές λόγου χάρη τεχνικές τα παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα και σε ποιές όχι; Είναι όλες οι τεχνικές κατάλληλες για όλα τα παιδιά, ή θα πρέπει να εφαρμόζονται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού; Πρέπει να χρησιμοποιούνται δυσνόητοι νομικοί όροι από τους φορείς του δικανικού συστήματος, όταν εξετάζουν το παιδί; Και τότε, πως θα μπορέσει να διευκρινιστεί η αξιοπιστία τους, όταν αυτά δεν κατανοούν τα όσα ακούγονται σε μια ποινική αίθουσα ή τα όσα τους ρωτώνται; Μόνο μέσα από την διευκρίνιση αυτών και άλλων παρόμοιων ερωτημάτων μπορεί να αξιολογηθεί η αξιοπιστία των παιδιών θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης.



## **Β.ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ – ΘΥΜΑΤΩΝ ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗΣ ΚΑΚΟΠΟΙΗΣΗΣ**

### **Β1. Δυσκολίες στην αποκάλυψη της κακοποίησης**

Είναι γεγονός ότι το έγκλημα της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιού, που αποτελεί το ένα μισό της πιο ακραίας μορφής σεξουαλικής βίας – με το άλλο μισό να είναι η σεξουαλική εκμετάλλευση ανηλίκου – όταν συμβαίνει στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, συχνά στερείται άλλων αποδεικτικών στοιχείων εκτός της κατάθεσης του παιδιού. Γι' αυτό πολλές φορές είναι δύσκολη η αποκάλυψή του (Kane, 2007). Αλλά και η ποιότητα της μαρτυρικής κατάθεσης έχει μέγιστη σημασία τόσο για την προστασία του ίδιου του παιδιού όσο και για την ποινική δίωξη του φερόμενου ως δράστη.

Ωστόσο, στις περιπτώσεις εκείνες – που αποτελούν και την πλειοψηφία για το έγκλημα της σεξουαλικής κακοποίησης ανηλίκου – που ο δράστης είναι μέλος του οικογενειακού περιβάλλοντος του παιδιού, με τη στενή ή την ευρύτερη σημασία του όρου (π.χ. γονείς, θετοί γονείς, συγγενείς, οικογενειακοί φίλοι και άτομα που έχουν δεσμούς με το παιδί και την οικογένεια), συμβαίνει αρκετά συχνά το έγκλημα να καλύπτεται από ένα πέπλο σιωπής. Αυτή απορρέει από συναισθήματα σύγχυσης και άγνοιας του παιδιού, αδυναμίας και απόγνωσης του, φόβου για τις συνέπειες, τη διάλυση της οικογένειας και για το στιγματισμό του ίδιου, της πίεσης που ενδεχομένως να του ασκεί η ίδια του η οικογένεια για μη αποκάλυψη ή απόσυρση των κατηγοριών, ενοχής και ντροπής (Παπανικολάου, 1998).

Μάλιστα η ντροπή συχνά είναι τόσο έντονη, που το κακοποιημένο παιδί μπορεί να φτάσει στο σημείο να πιστέψει και το ίδιο ακόμη ότι δεν έχει κακοποιηθεί στην πραγματικότητα (Kane, 2007). Από την άλλη, έρευνες σε ενήλικες έχουν δείξει ότι ενώ κάποιος μπορεί να ανασύρουν ψευδείς αναμνήσεις κακοποίησης, συχνά τα πραγματικά θύματα τείνουν να «ξεχνάνε» (Νικολαΐδης, 2007). Όσο πιο στενή είναι η σχέση του παιδιού με το δράστη, τόσο πιο απίθανη φαντάζει η αποκάλυψη (Θεμελή, 2010).

Άλλοτε πάλι, εξαιτίας του πολύ νεαρού της ηλικίας, τα κακοποιημένα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται ή και δε θυμούνται την κακοποίησή τους ή δεν είναι ικανά να τη λεκτικοποιήσουν (Λιμνιωτάκη, 2012), παρουσιάζουν – σύμφωνα με τις παραδοσιακές αντιλήψεις - δυσκολία στη διάκριση της πραγματικότητας από τη φαντασία και της αλήθειας από το ψέμα, ενώ είναι ευάλωτα στις καθοδηγητικές ερωτήσεις κατά τη διάρκεια μιας δικανικής συνέντευξης (Θεμελή, 2006). Αυτές μπορεί να επηρεάσουν τα λεγόμενα του παιδιού και σε κάποιες περιπτώσεις να δημιουργήσουν

λανθάνουσες μνήμες (Κυριακίδου, χ.χ.).

Είναι δε αξιοπρόσεχτο ότι η αποκάλυψη στα μικρά παιδιά περνάει πολλές φορές από τον άξονα του τυχαίου και αποκαλύπτεται με τρόπο αυθόρμητο, ύστερα από κάποιο σχετικό ερέθισμα, όπως για παράδειγμα ύστερα από μια σκηνή ταινίας στην τηλεόραση. Αντίθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά αποκαλύπτουν συνειδητά την κακοποίηση που υπέστησαν (Θεμελή, 2010).

Το διαφορετικό πολιτισμικό επίπεδο και η εθνικότητα του παιδιού – θύματος είναι άλλος ένας ανασταλτικός παράγοντας για την μη αποκάλυψη. Αυτό συμβαίνει γιατί οι ομάδες αυτές έχουν προβλήματα με τη γλώσσα, ενώ αντιμετωπίζουν κοινωνική απομόνωση και ρατσισμό, καθώς και το φόβο μήπως τιμωρηθούν ή απελαθούν, αν αποκαλύψουν την κακοποίηση. Από την άλλη δεν υπάρχουν εξειδικευμένες υπηρεσίες για αυτά τα παιδιά, ενώ και οι ίδιοι οι αλλοδαποί δεν γνωρίζουν το πώς λειτουργούν οι υπηρεσίες προστασίας του παιδιού στη χώρα υποδοχής. Τα πράγματα επιδεινώνονται στην περίπτωση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, δηλαδή στην περίπτωση παιδιών που είναι μετανάστες, πρόσφυγες, άποροι κ.λ.π., τα οποία νιώθουν ακόμη πιο αδύναμα, ευάλωτα και αβοήθητα (Θεμελή, 2010).

Ο κίνδυνος μιας αναξιόπιστης κατάθεσης ελαχιστοποιείται ή αποσοβείται με τη χρήση κατάλληλων τεχνικών εξέτασης – ανάκρισης και ειδικών μεθοδολογικών εργαλείων, κατάλληλα επιλεγμένων, ώστε να ανταποκρίνονται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και απαιτήσεις της κάθε περίπτωσης. Από τη σωστή επιλογή και χρήση τους εξαρτάται σε σημαντικό βαθμό η αποκάλυψη της παραβίασης που έχει υποστεί ο ανήλικος και η ανεύρεση εν τέλει της αλήθειας (Θεμελή, 2011).

## **B2. Ειδικά μεθοδολογικά εργαλεία – Τεχνικές δικανικής συνέντευξης**

### **α. Ειδικά μεθοδολογικά εργαλεία**

Έχει αποδειχθεί ότι ο κίνδυνος αναξιόπιστων καταθέσεων μπορεί να ελαχιστοποιηθεί με τη χρήση ειδικών μεθοδολογικών εργαλείων. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται: α) το κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης και η βιντεοσκοπημένη συνέντευξη, β) η ζωγραφική, τα παιχνίδια και οι ανατομικά λεπτομερείς κούκλες, γ) η συνέντευξη, που είναι και το βασικότερο εργαλείο, με βοηθητικά μέσα ανάκλησης όλα τα παραπάνω (Θεμελή, 2006).

**α1. Το κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης και η βιντεοσκοπημένη συνέντευξη:** Το παιδί – θύμα σεξουαλικής κακοποίησης κατά την κατ' αντιπαράθεση κατάθεσή του στο δικαστήριο και όντας ενώπιον του θύτη επιφορτίζεται με υπέρμετρο άγχος, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη μαρτυρία του. Αυτό το πρόβλημα έρχεται να το επιλύσει η κατάθεση μέσω κλειστού κυκλώματος τηλεόρασης και η βιντεοσκοπημένη συνέντευξη ή ακόμη και η χρήση προστατευτικού διαχωριστικού που εμποδίζει την οπτική επαφή. Αν και κατά καιρούς υποστηρίχτηκε ότι κάτι τέτοιο προσβάλλει το δικαίωμα του κατηγορούμενου στην κατ'

αντιπαράσταση εξέτασή του, όπως επίσης και την κρίση των δικαστών υπέρ του θύματος, ωστόσο η πλειοψηφία των νομικών σε σχετικές μελέτες δεν τάχθηκε υπέρ της παραπάνω άποψης. Γενικά υποστηρίζεται από τις περισσότερες έρευνες ότι η χρήση του κλειστού κυκλώματος τηλεόρασης και της βιντεοσκοπημένης συνέντευξης αυξάνει την αυτοπεποίθηση του παιδιού – θύματος και το προστατεύει από το ψυχικό τραύμα που ενδέχεται να υποστεί (Θεμελή, 2006).

**α2. Η ζωγραφική, τα παιχνίδια και οι ανατομικά λεπτομερείς κούκλες:** Για την ανάκληση λεπτομερειών χρησιμοποιούνται κάποτε – όποτε οι ειδικοί της ψυχικής υγείας το κρίνουν απαραίτητο - η ζωγραφική, τα συγκεκριμένα παιχνίδια (π.χ. κουκλόσπιτο) και οι ανατομικά λεπτομερείς κούκλες. Για τη ζωγραφική έχει αποδειχθεί ότι συμβάλλει στην ανάκληση αρκετών λεπτομερειών, ενώ βοηθά ταυτόχρονα και στην κατάλληλη προετοιμασία πριν τη δίκη. Είναι κατάλληλη για μικρά παιδιά ηλικίας 5 με 6 ετών (Θεμελή, 2006).

Ειδικότερα, το ελεύθερο παιχνίδι στοχεύει στην ανάπτυξη κατάλληλου κλίματος επικοινωνίας και εμπιστοσύνης ανάμεσα στο παιδί και τον εξεταστή. Επιπλέον, μέσω αυτού ελέγχεται το επίπεδο ικανότητας του παιδιού στη χρήση του λόγου ως προς την ακρίβεια, τη σαφήνεια, την απλότητα ή την πολυπλοκότητα των περιγραφών του, αλλά παράλληλα και η ικανότητά του να συνδέει γεγονότα και να χρησιμοποιεί διάφορα σύμβολα. Εκτιμώνται ακόμη ο βαθμός της συναισθηματικής του συμμετοχής στο παιχνίδι, η επιθετικότητα ή η υπερκινητικότητα που τυχόν εκδηλώνει αλλά και τα θέματα που απασχολούν το ίδιο κ.ά.

Έτσι, χρησιμοποιούνται παιχνίδια που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να αναπαριστούν καθημερινές δραστηριότητές τους (π.χ. ένα κουκλόσπιτο με τα έπιπλά του, με κούκλες και των δύο φύλων σε όλες τις ηλικίες). Επίσης χρησιμοποιούνται ζώα, αυτοκίνητα και παιχνίδια κατασκευών, που επιτρέπουν στο παιδί να δημιουργεί σκηνές τη στιγμή που συνδιαλέγεται με τον εξεταστή.

Άλλο είδος «παιχνιδιού» είναι η ζωγραφική, η οποία χρησιμοποιείται την ώρα της συνέντευξης με διάφορους τρόπους, είτε με ελεύθερο σχέδιο του παιδιού είτε ύστερα από παρότρυνσή του να ζωγραφίσει τα μέλη της οικογένειάς του ή ένα πρόσωπο και από τα δύο φύλα κ.ά. Η ζωγραφική αποτελεί αφορμή για συζήτηση, ενώ παράλληλα βοηθά τον εξεταστή να κατανοήσει τον εσωτερικό κόσμο του παιδιού, αφού οι ζωγραφιές αντικατοπτρίζουν τα βιώματα και τα συναισθήματά του. Εδώ όμως χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή ο εξεταστής να μην ερμηνεύει αυθαίρετα τις ζωγραφιές και να μη στηρίζεται μόνο στις ερμηνείες αυτές για να συμπεραίνει αν και κατά πόσο η κακοποίηση του ανηλίκου έλαβε χώρα (Μπέκας, 2006).

Η χρήση, πάλι, της ανατομικώς λεπτομερειακής κούκλας αποτελεί, σύμφωνα με έρευνες που έχουν γίνει, μια από τις πιο αμφιλεγόμενες τεχνικές συνέντευξης (Crounch, Viljoen & Hansen, 2006). Έτσι, μερικοί ερευνητές (π.χ. Carnes, Melton κ.ά.) υποστηρίζουν ότι οι ανατομικώς λεπτομερείς κούκλες βοηθάνε στη μείωση του άγχους των παιδιών, στη δημιουργία φιλικής ατμόσφαιρας απέναντί τους (Θεμελή, 2006), ενώ επιτρέπουν στα παιδιά να ανακαλούν στη μνήμη

τους και να περιγράφουν τις λεπτομέρειες της κακοποίησής τους (Carnes, Melton κ.ά.). Αντίθετα, άλλοι (όπως οι Bruck, Ceci, DeLoache, Santtila κ.ά.) τάσσονται υπέρ της άποψης που θέλει τις ανατομικές λεπτομερειακές κούκλες να μειώνουν την ποιότητα των απαντήσεων των παιδιών, ενώ μπορούν να τα οδηγήσουν και σε λανθασμένους ισχυρισμούς για σεξουαλική κακοποίηση (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Γενικά η έρευνα έχει δείξει ότι οι ανατομικά λεπτομερείς κούκλες θα πρέπει να αποφεύγονται με παιδιά προσχολικής ηλικίας, γιατί λόγω της έλλειψης δεξιοτήτων αυτό-αναπαράστασης σ' αυτή την ηλικία, η χρήση τους μπορεί να τα οδηγήσει σε λανθασμένους ισχυρισμούς σεξουαλικής κακοποίησης (Crouch, Viljoen et al., 2006). Άλλωστε τα παιδιά σ' αυτή την ηλικία είναι πιο ευάλωτα στις καθοδηγητικές και παραπλανητικές ερωτήσεις. Μπορούν όμως να είναι χρήσιμα εργαλεία με παιδιά σχολικής ηλικίας, γιατί τους δίνει τη δυνατότητα να κατονομάζουν τα διάφορα μέρη του σώματος και να συγκεκριμενοποιούν ιδιαίτερες πτυχές της κακοποίησής τους (Θεμελή, 2006). Σε κάθε περίπτωση όμως θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με προσοχή και μόνο όταν είναι απαραίτητο για να διευκολύνουν την επικοινωνία (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Εκτός από τις ανατομικές κούκλες χρησιμοποιούνται για τον ίδιο σκοπό και οι ανατομικές ζωγραφιές (ζωγραφιές γυμνών παιδιών – αγοριών και κοριτσιών – καθώς και ενηλίκων. Τέλος, χρησιμοποιούνται επίσης και βιβλία με ιστορίες και ζωγραφιές που δίνουν στο παιδί το έναυσμα να μιλήσει για ανάλογες δικές του εμπειρίες, αν έχει τέτοιες (Μπέκας, 2006).

**Η συνέντευξη:** Στις περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης παιδιού, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μια επιδέξια δικανική συνέντευξη εξασφαλίζει την προστασία του αθώου και την καταδίκη του δράστη ή των δραστών. Σύμφωνα, μάλιστα, με την Αμερικανική Επαγγελματική Εταιρία για την Κακοποίηση Παιδιών (American Professional Society on the Abuse of Children, APSAC) ο σκοπός μιας δικανικής συνέντευξης είναι «να αποσπάσει μια όσο το δυνατόν πλήρη και ακριβή αναφορά από το υποτιθέμενο θύμα, παιδί ή έφηβο, προκειμένου να διαπιστώσει, αν το παιδί ή ο έφηβος έχει κακοποιηθεί (ή είναι σε άμεσο κίνδυνο κακοποίησης) και αν ναι, από ποιον» (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Για να είναι όμως επιτυχημένη μια συνέντευξη οι φόβοι τόσο αυτού που την παίρνει (φόβος για την επιτυχή διεξαγωγή της, προκειμένου να ανταποκριθεί πλήρως στο σκοπό της με το λιγότερο δυνατό ψυχικό κόστος για το παιδί – θύμα) όσο και αυτού που τη δίνει «πρέπει να συμμαχήσουν και οι αντίστοιχοι πόθοι και των δύο πρέπει να ικανοποιηθούν» (Garret, χ.χ.). Ανάμεσα στα δύο πρόσωπα πρέπει να αναπτυχθεί στενή σχέση, που θα βοηθήσει το παιδί να εκθέσει τα βασικά γεγονότα της κακοποίησης και μ' αυτό τον τρόπο να δώσει τη δυνατότητα σ' αυτόν που παίρνει τη συνέντευξη να το βοηθήσει αποτελεσματικά.

Μια κακή συνέντευξη μπορεί να έχει σοβαρές συνέπειες, όπως το να αποσπώνται ψευδείς ισχυρισμοί, το να μπαίνουν τα παιδιά και οι οικογένειές τους σε περιττό άγχος, το να μειώνεται η

αξιοπιστία του παιδιού – θύματος στο δικαστήριο, το να «μολύνονται» τα γεγονότα, το να μειώνεται η πιθανότητα καταδίκης κ.ά. Επιπρόσθετα, για τη διεξαγωγή μιας δικανικής συνέντευξης και γενικότερα για τη διαχείριση περιπτώσεων παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης, απαιτείται η σύμπραξη πολλών επαγγελματιών (όργανα επιβολής του νόμου, προσωπικό υπηρεσιών προστασίας του παιδιού, εξειδικευμένοι ιατροδικαστικοί ερευνητές, επαγγελματίες της ιατρικής και ψυχικής υγείας (Crouch, Viljoen et al., 2006), δηλαδή αστυνομικοί, νομικοί (δικηγόροι, δικαστικοί, εγκληματολόγοι), ιατροδικαστές, ειδικοί θεραπευτές, ψυχίατροι, παιδοψυχίατροι, νοσηλευτές, παιδίατροι, ψυχολόγοι, παιδοψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εκπαιδευτικοί και παιδαγωγοί κ.ά.), οι οποίοι μόνο μέσω μιας διασυνδεδετικής συνεργασίας και μέσω της διεπιστημονικότητας και διακλαδικότητας θα μπορέσουν να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα (Νικολαΐδης, 2007). Για τους παραπάνω λόγους πρέπει οι διάφορες τεχνικές συνέντευξης – για τις οποίες θα γίνει λόγος πιο κάτω –συνεχώς να εξετάζονται και να αναθεωρούνται ανάλογα με τις ανάγκες (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Σύμφωνα με τους Wood και Garven (Crouch, Viljoen et al., 2006), πρέπει να γίνει μια διάκριση ανάμεσα στην ακατάλληλη και στην αδέξια συνέντευξη. Οι ίδιοι ορίζουν ως ακατάλληλη συνέντευξη εκείνη που διεξάγεται με τη χρήση τεχνικών, για τις οποίες η έρευνα έχει δείξει ότι είναι επικίνδυνες και αναποτελεσματικές και περιλαμβάνουν:

- Τη χρήση της ενίσχυσης, δηλαδή τιμωρίες και ανταμοιβές
- Την κοινωνική επιρροή, δηλαδή ο ερευνητής να λέει στο παιδί τι έχουν πει οι άλλοι
- Το να απευθύνει στο παιδί υποδηλωτικές ή παραπειστικές ερωτήσεις, δηλαδή να εισάγει πληροφορίες που το παιδί δεν έχει αποκαλύψει
- Το να απομακρύνει το παιδί από την άμεση εμπειρία, δηλαδή να το ρωτάει τι θα μπορούσε να συμβεί.

Μια ακατάλληλη συνέντευξη μπορεί να οδηγήσει σε ψευδείς ισχυρισμούς και μειωμένη πιθανότητα καταδίκης (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Από την άλλη, οι ίδιοι χαρακτηρίζουν ως αδέξια τη συνέντευξη που είναι ανεπαρκής να χρησιμοποιεί τι συνιστώμενες τεχνικές συνέντευξης, με συνέπεια την έλλειψη της λεπτομέρειας στις απαντήσεις των παιδιών, τη μειωμένη αξιοπιστία των δηλώσεών τους και κατ' επέκταση τη μειωμένη πιθανότητα καταδίκης (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Για την αποφυγή των δύο αρνητικών τύπων συνέντευξης θα πρέπει οι συνεντεύξεις να ηχογραφούνται και οι απομαγνητοφωνήσεις τους να επανεξετάζονται τακτικά από εποπτικές αρχές. Από την άλλη, οι διεξάγοντες μια δικανική συνέντευξη να έχουν εκπαιδευτεί στο να αναγνωρίζουν και να αποφεύγουν τη χρήση ανάρμοστων τεχνικών συνέντευξης, αλλά και να διαθέτουν ορισμένα τυπικά προσόντα, όπως προηγούμενη εμπειρία εργασίας με παιδιά, προηγούμενη εκπαίδευση σε συνέντευξη ή παροχή συμβουλών, μια μεταπτυχιακού επιπέδου μόρφωση, τη δυνατότητα να

δημιουργούν στενή σχέση με το παιδί μέσω του ζεστού κλίματος και της φιλικότητας και την ικανότητα να λαμβάνουν με εποικοδομητικό τρόπο την ανατροφοδότηση και αναλόγως να αλλάζουν (CrounchViljoen et al., 2006).

## **β.Τεχνικές δικανικής συνέντευξης**

Υπάρχουν σήμερα μερικές τεχνικές δικανικής συνέντευξης που είναι – όπως έχουν αποδείξει οι έρευνες – ιδιαίτερα αποτελεσματικές, αφού οδηγούν σε λεπτομερείς και ακριβείς αποκαλύψεις, γι' αυτό και χρησιμοποιούνται ευρέως σ' αυτού του είδους τις συνεντεύξεις. Αυτές περιλαμβάνουν α) τη γνωστική συνέντευξη (cognitive interview), β) τη σταδιακή συνέντευξη (step-wise interview), γ) την τεχνική της λεπτομερούς αφήγησης (narrative elaboration technique), δ) την τεχνική της «τυφλής» συνέντευξης (allegation blind interview), ε) τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (open – ended questions), στ) τις συζητήσεις για τη διάκριση αλήθειας – ψέματος (truth – lie discussions) και ζ) την τεχνική του αγγίγματος ή έρευνα αφής (touch survey) (Crounch, Viljoen et al., 2006).

### **β1. Η γνωστική συνέντευξη (“cognitive interview”)**

Είναι το είδος της συνέντευξης που προτείνουν τα περισσότερα πρωτόκολλα εξέτασης παιδιών - θυμάτων ή μαρτύρων σεξουαλικής κακοποίησης (Θεμελή, 2011). Αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 80 από τον Geiselman και τους συνεργάτες του με σκοπό να χρησιμοποιηθεί σε ενήλικες μάρτυρες και θύματα, αλλά κατέληξε σήμερα να χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο στις δικανικές συνεντεύξεις που αφορούν περιπτώσεις παιδιών – θυμάτων ή μαρτύρων σεξουαλικής κακοποίησης (Crounch, Viljoen et al., 2006).

Οι Geiselman και Fisher υποστήριζαν ότι η γνωστική συνέντευξη μπορεί να βελτιώσει κατά πολύ την ικανότητα ανάκλησης μνήμης, ενώ αυξάνει και την ποσότητα των πληροφοριών, με δεδομένο ότι η διαδικασία ανάκλησης γεγονότων είναι ιδιαίτερα περίπλοκη και πολυσύνθετη. Στοχεύει στην προσπάθεια να ανοικοδομηθεί το γενικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έλαβε χώρα το συμβάν (Θεμελή, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η γνωστική συνέντευξη περιλαμβάνει τέσσερα στάδια, αν και αποδείχτηκε από έρευνες που έχουν γίνει κατά καιρούς (π.χ. από τον Saywitz και τους συνεργάτες του, τους Hayes και Delamonthe κ.ά.) ότι ένα υποσύνολό της, αποτελούμενο από δύο στάδια – πρώτο και δεύτερο ή τρίτο και τέταρτο – είναι μια χρήσιμη και εναλλακτική λύση στην πλήρη γνωστική συνέντευξη, αλλά και κάθε στάδιο επίσης είναι από μόνο του ευεργετικό (Crounch, Viljoen et al., 2006). Σύμφωνα με τους Fisher και Geiselman, τα στάδια αυτά είναι: i) νοητική αναπαράσταση του γεγονότος, ii) αναφορά κάθε λεπτομέρειας, iii) ανάκληση του γεγονότος με διαφορετικές αλληλουχίες iv) αφήγηση του γεγονότος από διάφορες οπτικές γωνίες (Θεμελή, 2011).

Τα δύο πρώτα στάδια προσφέρουν σημαντική βοήθεια στο παιδί στο να επαναφέρει στη μνήμη του όχι μόνο το γενικό πλαίσιο αλλά και ιδιαίτερες λεπτομέρειες του γεγονότος.

Ειδικότερα, στο πρώτο στάδιο της νοητικής αναπαράστασης του γεγονότος, το παιδί, μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις του τύπου «Περιέγραψέ μου τον τόπο που συνέβη το γεγονός», και μέσα από την παρότρυνση να ζωγραφίσει το επίμαχο μέρος ή πάλι με τη βοήθεια κάποιου εξειδικευμένου επιστήμονα για χρήση του 'κουκλόσπιτου', ενθαρρύνεται να «αναδομήσει» νοητικά το γενικό πλαίσιο όπου έλαβαν χώρα τα γεγονότα. Κατόπιν, στο δεύτερο στάδιο, εκείνο της αναφοράς κάθε λεπτομέρειας, επιχειρείται η ανάσυρση των επιμέρους στοιχείων. Ο διεξάγων τη συνέντευξη, δηλαδή, ζητά από το παιδί να του αναφέρει όλα όσα έγιναν, ξεκινώντας από την αρχή, συνεχίζοντας με αναφορά κάθε λεπτομέρειας - που μπορεί με μια πρώτη ματιά να φαίνεται ασήμαντη - και καταλήγοντας στο τι τελικά συνέβη (Θεμελή, 2011).

Τώρα το παιδί γνωρίζει πια τόσο το γενικό πλαίσιο όσο και τα ειδικότερα σημεία του. Έτσι, ο διεξάγων τη συνέντευξη περνά στο τρίτο στάδιο, το στάδιο δηλαδή της ανάκλησης του γεγονότος με διαφορετικές αλληλουχίες, και τού ζητά να αφηγηθεί όσα έχουν συμβεί με διαφορετική όμως, συχνά ανορθόδοξη, σειρά (αρχίζοντας π.χ. από το τέλος, ή αναφέροντας διάφορες λεπτομέρειες από το μέσο του γεγονότος κ.λ.π.). Τέλος, στο στάδιο της αφήγησης του γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες το παιδί καλείται να εξιστορήσει τα γεγονότα από διαφορετική από τη δική του οπτική γωνία, από την οπτική γωνία ενός τρίτου προσώπου (Θεμελή, 2011).

Τα τελευταία δύο στάδια, εκείνο της ανάκλησης με διαφορετικές αλληλουχίες και εκείνο της περιγραφής του γεγονότος από διαφορετικές οπτικές γωνίες, αποδείχθηκε ότι είναι δύσκολο να τα εκτελέσουν μικρά παιδιά (παιδιά προσχολικής ηλικίας), λόγω των γνωστικών λειτουργιών τους, που είναι ακόμη υπό διαμόρφωση. Επιπρόσθετα, υπάρχει κίνδυνος να προκληθεί σύγχυση στα μικρά παιδιά, όταν προσπαθούν να εξιστορήσουν τα γεγονότα από την πλευρά ενός τρίτου προσώπου, ενώ κατά την ελεύθερη ανάκληση μπορεί να παρατηρηθεί μια μικρή αύξηση σε μυθοπλασίες. Από την άλλη τα εν λόγω στάδια είναι πιο αποτελεσματικά (μεγαλύτερη ποσότητα λεπτομερών πληροφοριών), όταν γίνεται χρήση τους σε μεγαλύτερα παιδιά, δηλαδή σε παιδιά σχολικής ηλικίας (Θεμελή, 2011).

Γενικά, οι ερευνητές συμφωνούν ότι η γνωστική συνέντευξη είναι αποτελεσματική περισσότερο με μεγαλύτερα παιδιά. Ωστόσο, οι απόψεις τους δίστανται όσον αφορά την αρτιότητά της ως μεθόδου. Έτσι, άλλοι υποστηρίζουν ότι βοηθά πολύ τόσο στην ανάκληση των γεγονότων όσο και στην ανάσυρση περισσότερων, λεπτομερέστερων και πιο ακριβών πληροφοριών, περισσότερο μάλιστα από άλλες τεχνικές. Επίσης ότι βοηθά ιδίως παιδιά που παρουσιάζουν ήπιες μορφές μαθησιακών δυσκολιών, ενώ αποδεικνύεται ότι ενισχύει την αντίσταση των παιδιών στις παραπειστικές και καθοδηγητικές ερωτήσεις. Υπάρχουν όμως και εκείνοι που θεωρούν πως η συγκεκριμένη τεχνική παρουσιάζει δυσκολίες ως προς την εκμάθησή της, αυξάνει την περιττολογία, ενώ είναι δύσκολο να εφαρμοστεί σε μικρά παιδιά. Ωστόσο, οι ερευνητές στο σύνολό τους συμφωνούν ότι η γνωστική συνέντευξη θα πρέπει να πραγματοποιείται μόνο σε παιδιά

σχολικής ηλικίας και πάντως όχι για πάνω από μία ώρα (Θεμελή, 2011).

### **β2. Η σταδιακή συνέντευξη (“step-wise interview”)**

Η σταδιακή συνέντευξη, όπως περιγράφηκε από τον Yuille και τους συνεργάτες του, είναι μια τεχνική που περιλαμβάνει τρία στάδια: i) την ελεύθερη αφήγηση, ii) τις γενικές ερωτήσεις και iii) τις εξειδικευμένες ερωτήσεις. Κατά την ελεύθερη αφήγηση το παιδί αναφέρει όσα συνέβησαν χωρίς να διακόπτεται από κανέναν. Στη συνέχεια του υποβάλλονται γενικές ερωτήσεις που όμως δεν πρέπει να είναι παραπλανητικές και καθοδηγητικές, ενώ στη συνέχεια ακολουθούν οι εξειδικευμένες ερωτήσεις, με τις οποίες αποσαφηνίζονται όσα ήδη έχουν λεχθεί (Θεμελή, 2006).

### **β3. Η τεχνική της λεπτομερούς αφήγησης (“narrative elaboration technique”)**

Τα παιδιά αφήνονται απλά να αφηγηθούν τι τους συνέβη. Έτσι, μέσω αυτής της τεχνικής εξασφαλίζονται πολλές πληροφορίες, που με μια αυστηρά δομημένη συνέντευξη δεν θα μπορούσαν να αποκτηθούν (Θεμελή, 2006).

### **β4. Η τεχνική της «τυφλής» συνέντευξης (“allegation blind interview”)**

Αν και γενικά θεωρείται αποδεκτή η συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον ισχυρισμό κακοποίησης πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης, καθώς οι πληροφορίες είναι χρήσιμες για τον προσανατολισμό του ερευνητή και τη διασαφήνιση των δηλώσεων του παιδιού, ωστόσο κάτι τέτοιο ενέχει τον κίνδυνο αύξησης της προκατάληψης εκ μέρους του διεξάγοντος τη συνέντευξη και την υποβολή από μέρους του καθοδηγητικών και παραπειστικών ερωτήσεων στο παιδί. Ως απάντηση έρχεται η λεγόμενη τεχνική της “τυφλής” συνέντευξης, όπου ο ερευνητής δε διαθέτει καμία πληροφορία σχετικά με τον ισχυρισμό κακοποίησης πριν από τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Σε έρευνα μάλιστα που έγινε από τον Cantlon και τους συνεργάτες του, οι οποίοι σύγκριναν τις “τυφλές” συνεντεύξεις με συνεντεύξεις στις οποίες υπήρχε πρότερη πληροφορία σχετικά με τους ισχυρισμούς κακοποίησης σε ένα δείγμα 1535 παιδιών και για ένα χρονικό διάστημα πάνω από τέσσερα χρόνια, αποδείχθηκε ότι η τεχνική της “τυφλής” συνέντευξης οδήγησε σε μεγαλύτερα ποσοστά αποκάλυψης και σε πιο αξιόπιστα στοιχεία. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές απέδωσαν αυτή τη διαφορά στην προσοχή και την υπομονή από την πλευρά του ερευνητή, που συνέβαλαν σημαντικά στην ανάπτυξη συμπάθειας και καλής σχέσης ανάμεσα στον ίδιο τον ερευνητή και στο παιδί (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω η τεχνική της “τυφλής” συνέντευξης θα πρέπει να χρησιμοποιείται, όποτε είναι δυνατό. Ωστόσο, πέρα από το κατά πόσο ο ερευνητής πρέπει να είναι ενημερωμένος πριν από τη συνέντευξη ή όχι, έχει την υποχρέωση να τηρεί στη συνέντευξη μια αντικειμενική στάση, απαλλαγμένη από προκαταλήψεις (Θεμελή, 2011).

### **β5. Οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου (“open-ended questions”)**

Η έρευνα έχει επανειλημμένως δείξει ότι οι ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αποσπούν μεγαλύτερες, πιο λεπτομερείς και πιο ακριβείς απαντήσεις από ό,τι άλλοι τύποι ερωτήσεων του ερευνητή σε



παιδιά σχολικής ηλικίας και εφήβους. Ωστόσο, αυτός ο τύπος ερώτησης δεν είναι αποτελεσματικός με παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφού συλλέγονται μικρότερες και λιγότερο λεπτομερείς απαντήσεις (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Γι' αυτό η διεθνής βιβλιογραφία προτείνει στην αρχή της ανάκρισης την υποβολή ανοιχτού τύπου ερωτήσεων, οι οποίες τείνουν να παραχωρούν περίπου πέντε φορές περισσότερες πληροφορίες σε σύγκριση με τις συγκεκριμένου τύπου ερωτήσεις (Κυριακίδου, χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με έρευνα του Sternberg και των συνεργατών του, κατά την οποία εξέτασαν 45 οπτικογραφημένες συνεντεύξεις με παιδιά ηλικίας 4 έως 12 ετών, διαπιστώθηκε ότι οι απαντήσεις των παιδιών σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ήταν τρεις φορές πιο πλούσιες σε λεπτομέρειες και τέσσερις φορές μεγαλύτερες από τις απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις (Crouch, Viljoen et al., 2006). Αυτό συμβαίνει, γιατί οι ανοιχτές ερωτήσεις έχουν πρόσβαση στην ελεύθερη ανάκληση, μια μορφή μνήμης που θεωρείται αξιόπιστη (Κυριακίδου, χ.χ.).

Ο Lamb και οι συνεργάτες του σε έρευνα που έκαναν εξέτασαν 130 δικανικές συνεντεύξεις με παιδιά μεταξύ 4 και 8 ετών και βρήκαν ότι σχεδόν οι μισές από τις πληροφορίες που αποσπάστηκαν από τα παιδιά προήλθαν από ανοιχτές ερωτήσεις. Ωστόσο οι συγκεκριμένες (αλλά όχι καθοδηγητικές) ερωτήσεις αποδείχτηκαν πιο χρήσιμες με μικρότερα παιδιά (Crouch, Viljoen et al., 2006), γιατί τα ενθαρρύνουν να μιλήσουν για όσα έχουν συμβεί, παρέχοντας μ' αυτό τον τρόπο σημαντικές πληροφορίες που δε θα μπορούσαν να αποσπαστούν με γενικές ή ανοιχτού τύπου ερωτήσεις. Αυτό βέβαια δε σημαίνει πως δεν υπάρχει ο κίνδυνος του λάθους, που μπορεί να προκύψει όταν αλλοιωθεί η μνήμη της ειδικής πληροφορίας κατά τη διαδικασία της ανάσυρσής της (Θεμελή, 2011).

Στα ίδια συμπεράσματα καταλήγει και μια άλλη έρευνα που διεξήγαγαν ο Craig και οι συνεργάτες του στα 1999 σε δείγμα 48 παιδιών ηλικίας 3 έως 16 ετών. Αυτοί χρησιμοποίησαν μια βάση 14 κριτηρίων περιεχομένου (π.χ. ποσότητα λεπτομερειών, λογική δομή), προκειμένου να αξιολογήσουν την ακρίβεια και την εγκυρότητα των απαντήσεων των παιδιών στις δικανικές συνεντεύξεις (Crouch, Viljoen et al., 2006). Τα αποτελέσματα της έρευνάς τους επιβεβαίωσαν ότι οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ευνοούν τις ελεύθερες αφηγηματικές δηλώσεις και αποσπών πιο πολλές και πιο ακριβείς πληροφορίες από τις κλειστές ή άμεσες ερωτήσεις (Θεμελή, 2011). Αντίθετα, οι άμεσες ερωτήσεις βρέθηκαν να εμποδίζουν τις ελεύθερες αφηγηματικές αναφορές (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Επιπλέον, όταν οι διεξάγοντες τη δικανική συνέντευξη έχουν να κάνουν με παιδιά προσχολικής ηλικίας, ιδιαίτερα χρήσιμες αποδεικνύονται οι **ερωτήσεις του “wh”** (the “wh” questions – who, what, where, when κ.λ.π.) που ρωτούν συγκεκριμένα για το «ποιος», «πότε», «πού», «πώς», «τι» (π.χ. «Ποιος ήταν εκεί;», «Ποιο ήταν το όνομά του», «Πού συνέβη αυτό;», «Με τι έμοιαζε αυτός;», «Τι έκανε αυτή;», «Τι είπαν;» κ.ά.). Αυτού του είδους οι ερωτήσεις περιορίζουν

τη χρήση των δυνητικά παραπειστικών ερωτήσεων του «ναι – όχι» με την αναδιατύπωσή τους σε “wh” ερωτήσεις (Saywitz & Camparo, 1998) και ενθαρρύνουν την ελεύθερη αφήγηση του παιδιού παρέχοντας παράλληλα σημαντικές για τον ερευνητή λεπτομέρειες. Ωστόσο, ο διεξάγων τη δικανική συνέντευξη πρέπει να γνωρίζει ότι μπορεί να κάνει χρήση αυτών των ερωτήσεων, μόνο αφού το παιδί έχει πρώτα δηλώσει ότι κάτι έχει συμβεί και ότι οι ερωτήσεις του «πότε» και του «γιατί» δύσκολα απαντώνται από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Θεμελή, 2011).

Εν κατακλείδι, οι συγκεκριμένες, μη παραπειστικές ερωτήσεις είναι κατάλληλες για παιδιά προσχολικής ηλικίας, ενώ οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ενδείκνυνται σε παιδιά σχολικής ηλικίας και εφήβους (Crounch, Viljoen et al., 2006).

#### **β6. Οι συζητήσεις για τη διάκριση αλήθειας – ψέματος (“truth – lie discussions”)**

Το ψέμα δεν είναι κάτι που δε συνάδει με την παιδική ηλικία. Έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά αρχίζουν να λένε ψέματα από την ηλικία των 33 με 37 μηνών είτε για να αποφύγουν μια τιμωρία είτε για να κερδίσουν κάτι. Μεγαλύτερα παιδιά πάλι μπορεί να πουν ψέματα για να προστατέψουν την αυτοεκτίμησή τους, για να τηρήσουν τις ισορροπίες ή για να συμμορφωθούν σε κανόνες. Εκτός από τους παραπάνω λόγους όμως οι Ceci και DeSimone Leichteman βρήκαν επίσης ότι τα παιδιά λένε ψέματα για να προστατέψουν κάποιο αγαπημένο τους πρόσωπο, και οι Tate, Waren και Hess ότι καταλήγουν στο ψέμα, επειδή τους ζητήθηκε να κάνουν κάτι τέτοιο (Θεμελή, 2011).

Επομένως, είναι απαραίτητο οι διεξάγοντες τη συνέντευξη να ελέγχουν την αξιοπιστία των υπό ανάκριση παιδιών πριν από την έναρξη διεξαγωγής της συνέντευξης. Η αξιολόγηση της ικανότητας ενός παιδιού στη διάκριση μεταξύ αλήθειας και ψέματος και κατά συνέπεια στη διαπίστωση από μέρους του ερευνητή αν και κατά πόσο το παιδί μπορεί να διακρίνει ένα αληθές από ένα ψευδές γεγονός, μπορεί να επιτευχθεί με διάφορες μεθόδους εξέτασης, οι περισσότερες από τις οποίες στηρίζονται στην προσεκτική μελέτη της λεκτικής και μη συμπεριφοράς του παιδιού (Θεμελή, 2011).

Ο Wyatt προτείνει οι διεξάγοντες τη συνέντευξη να υποβάλλουν στα παιδιά τις ακόλουθες ερωτήσεις:

- Αν έχουν πει ποτέ κάποιο ψέμα
- Ποιες είναι οι ηθικές συνέπειες του να λες ψέματα

Στη συνέχεια να ελέγχουν την κατανόηση των παιδιών για τις έννοιες αλήθεια – ψέμα μέσα από τη χρήση παραδειγμάτων (π.χ. «Πες μου ένα ψέμα γι’ αυτή την καρέκλα»). Το ίδιο συνιστά και η Αμερικανική Επαγγελματική Εταιρία για την Κακοποίηση των Παιδιών APSAC ( American Professional Society on the Abuse of Children), δηλαδή οι ερευνητές να ελέγχουν την ικανότητα διάκρισης αλήθειας – ψέματος των παιδιών χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα. Χρήσιμο ακόμη είναι να εξασφαλίζεται μια προφορική συμφωνία – κάτι σαν τήρηση συμβολαίου – από μέρους του ανηλίκου ότι καθ’ όλη τη διάρκεια της συνέντευξης θα πει μόνο την αλήθεια

(Crouch, Viljoen et al., 2006). Στο σημείο αυτό καλό είναι να συμπεριλαμβάνονται και ερωτήσεις για τις ηθικές συνέπειες του ψεύδεσθαι (Θεμελή, 2011).

### **β7 . Η τεχνική του αγγίγματος ή Έρευνα αφής (“touch survey”)**

Μια ακόμη τεχνική που έχει κερδίσει δημοτικότητα τα τελευταία χρόνια είναι η τεχνική του αγγίγματος, που αναπτύχθηκε από τη Sandra Hewitt στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και βασίστηκε στην ιδέα ότι ανάλογα με τις συναισθηματικές αντιδράσεις του παιδιού τα αγγίγματα διαβαθμίζονται από ευχάριστα έως ουδέτερα και από αδιάφορα έως δυσάρεστα. Η τεχνική αυτή είναι κατάλληλη για παιδιά προσχολικής ηλικίας και άνω των 3 ετών, καθώς αυτά στερούνται δεξιοτήτων αυτό-αναφοράς. Περιλαμβάνει μια συζήτηση των διαφόρων αγγιγμάτων που έχει βιώσει το παιδί – δηλαδή το αγκάλιασμα, το φιλί, το χτύπημα, τα σεξουαλικά αγγίγματα), των συναισθημάτων που συνδέονταν με τα αγγίγματα αυτά, καθώς και τα μέρη του σώματος που τα δέχτηκαν, όπως και το ποιος τα άγγιξε (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Πριν την εφαρμογή αυτής της τεχνικής, στα παιδιά 4 έως 8 χρονών δίνεται μια άσκηση ζεστάματος (η άσκηση αυτή δεν είναι απαραίτητη σε παιδιά άνω των 8 ετών), προετοιμασίας δηλαδή, που αφορά τη βίωση διαφόρων συναισθημάτων, καθώς και τα πρόσωπα που συνδέθηκαν με αυτά και αποσκοπεί στο να αξιολογήσει την ικανότητα αυτό-αναφοράς και τη δυνατότητα εστίασης της προσοχής αλλά και στο να αναπτυχθεί μια στενή σχέση μεταξύ του παιδιού και του ενήλικα ερευνητή (Θεμελή, 2011).

Έρευνες που έχουν γίνει έχουν δείξει ότι με την τεχνική του αγγίγματος αποκαλύπτονται λιγότερες μεν, αλλά πιο ακριβείς και λεπτομερείς πληροφορίες. Επομένως, η τεχνική αυτή είναι χρήσιμη και οδηγεί σε αξιόπιστες πληροφορίες, αλλά μόνο αν χρησιμοποιείται μαζί με άλλες τεχνικές συνέντευξης και πραγματοποιείται από εκπαιδευμένους επιστήμονες. Διαφορετικά, οποιοδήποτε άγγιγμα μπορεί να θεωρηθεί από το κακοποιημένο παιδί ως επιθετικό, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη διακοπή της συνεργασίας μεταξύ του παιδιού και του ερευνητή. Παρόμοια, και οποιοδήποτε άγγιγμα από μέρους του αστυνομικού ή του ανακριτή ή του δικηγόρου και όσων εμπλέκονται στη διαδικασία ανάκρισης του παιδιού – θύματος προς το σεξουαλικά κακοποιημένο παιδί – όπως π.χ. φιλικό χτύπημα στην πλάτη, αγκάλιασμα, χάιδεμα κεφαλιού κ.ά. – πρέπει να αποφεύγεται (Θεμελή, 2011).

## **B3. Νέες κατευθύνσεις στη δικανική συνέντευξη: α. Η δομημένη συνέντευξη (“structured interview”) και το NICHD πρωτόκολλο – β. Το μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης**

### **α. Η δομημένη συνέντευξη (“structured interview”)**

Ενώ οι προαναφερθείσες τεχνικές εξετάζονται συνεχώς μέσω της έρευνας και

ενημερώνονται ανάλογα με τις ανάγκες, νέες κατευθύνσεις εμφανίζονται. Μια από αυτές τις νέες προσεγγίσεις και πολλά υποσχόμενη στον τομέα της δικανικής συνέντευξης σε περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών είναι η χρήση των δομημένων συνεντεύξεων, όπου ο εξεταστής χρησιμοποιεί μια συγκεκριμένη μορφή συνέντευξης (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Στόχος μιας δομημένης συνέντευξης με το παιδί – γιατί υπάρχει και το μοντέλο δομημένης συνέντευξης με τους γονείς του παιδιού, του φερόμενου ως θύματος σεξουαλικής κακοποίησης, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Robert Wells και τους συνεργάτες του – είναι να τεκμηριώσει τις συνθήκες, καθώς και το κοινωνικό και ψυχολογικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έγινε η κακοποίηση, αλλά ακόμη και να διαπιστώσει τη σταθερότητα με την οποία το παιδί εμμένει στην περιγραφή της. Επιπλέον, στοχεύει στο να αξιολογήσει – εκτιμήσει το μέγεθος της αξιοπιστίας των λεγομένων του παιδιού ή του εφήβου.

Γενικά, μια δομημένη συνέντευξη βασίζεται στο σεβασμό της προσωπικότητας του παιδιού και στην ανάπτυξη ζεστού κλίματος και στενής σχέσης, σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ του ίδιου και του εξεταστή. Ο εξεταστής αρχικά ενημερώνει το παιδί για το σκοπό της συζήτησης που θα διεξαχθεί μεταξύ τους, καθώς και για το ότι ο ίδιος είναι υποχρεωμένος να αναφέρει στο δικαστήριο όσες πληροφορίες θα συλλέξει από το παιδί. Του ζητά να αφηγηθεί ελεύθερα ό,τι θυμάται σχετικά με το υπό συζήτηση θέμα της κακοποίησής του, χωρίς να παρεμβαίνει με ερωτήσεις κατά τη διάρκεια της αφήγησης, παρά μόνο όπου και όποτε κάτι τέτοιο επιβάλλεται, προκειμένου να διευκρινιστούν σημαντικά σημεία της.

Οι ερωτήσεις που υποβάλλονται στο παιδί είναι ανοιχτού τύπου. Μάλιστα απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή από τον εξεταστή, ώστε να αποφύγει την υποβολή καθοδηγητικών ερωτήσεων, ερωτήσεων δηλαδή που ο εξεταστής εισάγει μέσα στο σώμα τους τις προσωπικές του σκέψεις και απόψεις, ή πιεστικών και εξαναγκαστικών ερωτήσεων, του τύπου «Δε θα φύγεις από το γραφείο μου, αν πρώτα δε μου πεις ποιος σου τα έκανε αυτά», ενώ θα πρέπει να αποφεύγει και την προσφορά «ανταλλαγμάτων» προς το παιδί, με την προϋπόθεση το τελευταίο να προσφέρει τις «κατάλληλες» - τις επιθυμητές δηλαδή ή αναμενόμενες – απαντήσεις (π.χ. Αν μου πεις τι σου έκανε ο μπαμπάς σου, θα πείσω τη μαμά σου να σου αγοράσει ένα ποδήλατο»). Τέλος, διερευνά τις επιθυμίες του παιδιού για το μέλλον (τι θα ήθελε να του συμβεί στο μέλλον, αλλά και τι θα ήθελε να συμβεί στο δράστη), καθώς και τις γενικότερες γνώσεις του για σεξουαλικά θέματα, όπως και τις πηγές πληροφόρησής του (Μπέκας, 2006).

#### **Το NICHD πρωτόκολλο:**

Στα θετικά μιας δομημένης συνέντευξης συγκαταλέγονται οι περιορισμένες απαιτήσεις εκπαίδευσης και τα φιλικά στο χρήστη και ευέλικτα πρωτόκολλα. Δύο παραδείγματα τέτοιων πρωτοκόλλων είναι η Δομημένη Συνέντευξη Συμπτωμάτων που Σχετίζονται με τη Σεξουαλική

Κακοποίηση (SASA) (“Structured Interview of Symptoms Associated with Sexual Abuse”) που χρησιμοποιείται με τους γονείς του φερόμενου ως θύματος παιδιού και το NICHD πρωτόκολλο δομημένης συνέντευξης (“The National Institute of Child Health and Human Development Protocol” – Πρωτόκολλο του Εθνικού Ινστιτούτου Υγείας Παιδιού και Ανάπτυξης του Ανθρώπου) που χρησιμοποιείται με τα παιδιά (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Το τελευταίο δημοσιεύτηκε το 2000 και αναπτύχθηκε από τον Yael Orbach και τους συνεργάτες του. Στην αρχή του ο εξεταστής συστήνει τον εαυτό του στο παιδί και προσδιορίζει το ρόλο του, ενώ παράλληλα διευκρινίζει το καθήκον του παιδιού, την ανάγκη δηλαδή να περιγράψει τα γεγονότα με λεπτομέρεια και οπωσδήποτε να πει την αλήθεια. Έπειτα εξηγεί στο παιδί τους βασικούς ρόλους και προσδοκίες, για παράδειγμα ότι το παιδί έχει δικαίωμα να πει «Δε θυμάμαι», «Δε γνωρίζω», «Δεν καταλαβαίνω», όπως δικαίωμα επίσης έχει και να διορθώνει τον εξεταστή. Η ανάπτυξη κλίματος ζεστασιάς και εμπιστοσύνης είναι το επόμενο κύριο μέλημα του εξεταστή, ο οποίος προσπαθεί να δημιουργήσει ένα χαλαρωτικό και υποστηρικτικό περιβάλλον μεταξύ του ίδιου και του παιδιού. Έτσι το τελευταίο ενθαρρύνεται να συζητήσει ανοιχτά μαζί του και παρακινείται να περιγράψει βιωμένα ουδέτερα γεγονότα με κάθε λεπτομέρεια. Αυτή η παρακίνηση βασικά «εκπαιδεύει» το παιδί να παρέχει αφηγηματικές απαντήσεις στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του εξεταστή, όταν αργότερα θα του ζητηθεί μέσα στη συνέντευξη να κάνει για τα γεγονότα της κακοποίησης (Orbach, Hershkowitz, Lamb, Sternberg, Esplin, Horowitz, 2000).

Στη συνέχεια ο εξεταστής μεταβαίνει στην ειδικά για την κακοποίηση υποβολή ερωτήσεων. Αρχικά, αν το παιδί αποτύχει να προσδιορίσει το γεγονός – στόχο με την απάντησή του στην πρώτη ανοιχτού τύπου ερώτηση του εξεταστή («Πες μου, γιατί ήρθες να μιλήσεις σ’ εμένα σήμερα;»), τότε ο διεξάγων τη συνέντευξη χρησιμοποιεί προοδευτικά πιο εστιασμένες ερωτήσεις για να προσδιορίσει την υποτιθέμενη κακοποίηση.

Αμέσως μόλις αναφερθεί ο ισχυρισμός της κακοποίησης, αρχίζει η φάση της ελεύθερης ανάκλησης με την ερώτηση «Πες μου όλα όσα συνέβησαν από την αρχή ως το τέλος όσο πιο καλά θυμάσαι» ακολουθούμενη από άλλες ανοιχτές ερωτήσεις του τύπου «Τότε τι συνέβη;» και «Πες μου περισσότερα γι’ αυτό» να δίνουν το έναυσμα για αυθόρμητες αφηγήσεις ανάκλησης του γεγονότος. Αφού ολοκληρωθεί η πρώτη αφήγηση, ο εξεταστής προσδιορίζει με κατάλληλες ερωτήσεις αν το γεγονός συνέβη μία ή περισσότερες από μία φορές. Γενικά οι εξεταστές που κάνουν χρήση του NICHD πρωτοκόλλου είναι εκπαιδευμένοι να χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον ερωτήσεις ανοιχτού τύπου σε συνδυασμό με εστιασμένες μη υποβλητικές ερωτήσεις, όποτε είναι απαραίτητο (ιδίως στο τέλος της φάσης υποβολής ερωτήσεων, προκειμένου να αποσπαστούν ουσιώδεις πληροφορίες που ακόμη δεν έχουν δοθεί). Λίγο πριν το τέλος της συνέντευξης ο εξεταστής ρωτά το παιδί αν έχει κάποιες επιπλέον πληροφορίες να αναφέρει και στη συνέχεια το ευχαριστεί για τη συνεργασία μαζί του, ενώ, μετατοπίζοντας τη συζήτηση σε ένα ουδέτερο θέμα,

κλείνει τη συνέντευξη (Orbach, Hershkowitz et al., 2000).

Οι εξεταστές που χρησιμοποιούν το NICHD πρωτόκολλο δομημένης συνέντευξης είναι υποχρεωμένοι να παρακολουθούν τακτικές ομαδικές συνεδρίες για να συζητούν για τις συνεντεύξεις.

Τα συμπεράσματα πολλών μελετών (π.χ. του Orbach και των συνεργατών του, του Sternberg και άλλων) που πραγματοποιήθηκαν πάνω στο συγκεκριμένο πρωτόκολλο συγκλίνουν στην αποτελεσματικότητα του πρωτοκόλλου με τη μείωση των υποδηλωτικών ερωτήσεων, την αύξηση της χρήσης των ανοιχτών ερωτήσεων και κατά συνέπεια την αύξηση του αριθμού των λεπτομερειών που αποσπάστηκαν από τα παιδιά (Crouch, Viljoen et al., 2006).

## **β. Το μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης (“extended forensic evaluation”)**

Μια άλλη, πολλά υποσχόμενη εξέλιξη στον τομέα της δικανικής συνέντευξης είναι το μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης. Αναπτύχθηκε από τον Connie Carnes στο Εθνικό Κέντρο Υπεράσπισης Παιδιών στο Χάνστυλ Αλαμπάμα, για να αντιμετωπίσει τις περιπτώσεις των παιδιών εκείνων που δεν αποκαλύπτουν την κακοποίηση κατά τη διάρκεια της πρώτης συνέντευξης, αλλά για τα οποία υπάρχουν κάποιοι δείκτες που δηλώνουν ότι η κακοποίηση έχει συμβεί. Άλλοτε πάλι συμβαίνει οι πληροφορίες από την πρώτη συνέντευξη να απαιτούν διευκρινίσεις ή να μην έχει αποκαλυφθεί η έκταση της κακοποίησης κατά τη διάρκεια της αρχικής συνέντευξης. Αυτά τα προβλήματα έρχεται να λύσει το συγκεκριμένο μοντέλο, του οποίου στόχοι είναι να δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να αποκαλύπτει με την πάροδο του χρόνου σε ένα μη απειλητικό περιβάλλον, να καθορίζει αν έχει συμβεί η κακοποίηση και από ποιον και να συγκεντρώνει πληροφορίες που θα είναι χρήσιμες για λήψη αποφάσεων από νομική και θεραπευτική πλευρά (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Η εκτεταμένη δικανική αξιολόγηση περιλαμβάνει πέντε στάδια συλλογής πληροφοριών. Στο πρώτο στάδιο ο εξεταστής συγκεντρώνει πληροφορίες για την υπόθεση από υπηρεσίες εφαρμογής του νόμου, τις υπηρεσίες προστασίας του παιδιού, από γιατρούς κ.ά. Στο δεύτερο στάδιο περιλαμβάνονται η ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης και η θέσπιση κανόνων που αφορούν τη διαδικασία της συνέντευξης. Στο τρίτο στάδιο εκτιμάται η εικόνα του παιδιού μέσα από διάφορες «λίστες ελέγχου» (Λίστα Ελέγχου Συμπεριφοράς Παιδιού, Λίστα Ελέγχου Τραυματικού Συμπτώματος για Παιδιά, Απογραφή Σεξουαλικής Συμπεριφοράς Παιδιού). Το τέταρτο στάδιο αποτελείται από μια σειρά συγκεκριμένων για κακοποίηση ερωτήσεων που απευθύνονται στο παιδί, όπου γίνεται χρήση των διαφόρων τεχνικών, συμπεριλαμβανομένων των ανοιχτών ερωτήσεων, των γνωστικών τεχνικών συνέντευξης, της έρευνας αφής, της ζωγραφικής ελεύθερου σχεδίου κ.ά. Τέλος, κατά τη διάρκεια του πέμπτου σταδίου ο εξεταστής αναθεωρεί και

αποσαφηνίζει τις δηλώσεις του παιδιού, παρέχει πληροφορίες για τη σωματική του ασφάλεια και παραπέμπει για θεραπεία, αν αυτό είναι απαραίτητο. Κατόπιν, με βάση τον Οδηγό Κριτικής Ανάλυσης της Δικανικής Αξιολόγησης (“Forensic Evaluation Critical Analysis Guide”) αξιολογεί όλες τις συλλεγείσες πληροφορίες με σκοπό τη σύνταξη μιας γραπτής αναφοράς – έκθεσης για τη διεπιστημονική ομάδα (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Αν και η έρευνα σχετικά με την αποτελεσματικότητα του συγκεκριμένου μοντέλου είναι περιορισμένη, ωστόσο έχει δείξει ότι σε ένα μεγάλο μέρος των περιπτώσεων παιδιών που εξετάστηκαν με αυτό το μοντέλο έγινε σαφής προσδιορισμός σχετικά με την αξιοπιστία των αποκαλύψεων. Επιπλέον, με βάση ευρήματα έρευνας του Carnes και άλλων, οι οποίοι βρήκαν ότι το 95% των νέων αποκαλύψεων ελήφθησαν κατά την 6<sup>η</sup> συνεδρία, συμπεραίνεται ότι στο μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης οι έξι συνεδρίες είναι ιδανικές για την αποκάλυψη. Έτσι, το μοντέλο εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης είναι μια πολλά υποσχόμενη εναλλακτική λύση για τα παιδιά εκείνα που δεν αποκαλύπτουν την κακοποίηση στην πρώτη συνέντευξη (Crouch, Viljoen et al., 2006).

Παρόλα αυτά υπάρχουν επιφυλάξεις ως προς τις συνεδρίες. Όταν η διαδικασία της συνέντευξης απαιτεί αρκετές συνεδρίες, πιθανόν να υπάρξει κίνδυνος για την ασφάλεια του παιδιού, καθώς αυτό, μετά από την πρώτη συνεδρία, επιστρέφει σε ένα εν δυνάμει κακοποιητικό οικογενειακό περιβάλλον περιμένοντας μια ολόκληρη εβδομάδα μέχρι τη διεξαγωγή της επόμενης συνέντευξης και κινδυνεύοντας μ’ αυτό τον τρόπο να κακοποιηθεί περαιτέρω. Αν το παιδί αποκαλύψει την κακοποίηση από την πρώτη συνέντευξη, τότε θα μπορούσαν να ληφθούν αμέσως προληπτικά μέτρα ασφαλείας. Στην περίπτωση όμως που αυτό δε συμβεί, τότε η λύση του μοντέλου εκτεταμένης δικανικής αξιολόγησης είναι η καλύτερη επιλογή. Μια άλλη επιφύλαξη έχει να κάνει με τους κινδύνους που ελλοχεύουν από τις επαναλαμβανόμενες συνεντεύξεις, που – όπως έχει αποδείξει η έρευνα – μπορούν να οδηγήσουν σε στρεβλώσεις στην αναφορά, σε υψηλότερα ποσοστά αυτό-αντιφάσεων, αλλά και στην αύξηση του επιπέδου αγωνίας του παιδιού. Αλλά κι αυτά τα αρνητικά στοιχεία μπορούν να αντιμετωπιστούν με την κατάρτιση των εξεταστών, την εποπτεία και την τήρηση πρωτοκόλλου (Crouch, Viljoen et al., 2006).

## **Γ. ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ**

### **Γ1. Η ΣΚΕΨΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ**

#### **α. Κατανοώντας τη σκέψη των παιδιών γενικά**

Τα παιδιά διαφέρουν από τους ενήλικες στον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται, οργανώνουν,

και σκέπτονται για τον κόσμο γύρω από αυτά και για τις δικές τους εμπειρίες. Τέτοιες διαφορές βρίσκονται στο συλλογισμό, στην κρίση, στη γνώση και στην υπεροχή των θεωρητικών γνώσεων που απαιτούνται για το είδος των ερωτήσεων που οι αυτόπτες μάρτυρες αντιμετωπίζουν. Συχνά παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία κρίνουν βασιζόμενα στο ό,τι βλέπουν και μεγαλύτερα παιδιά που κρίνουν βασιζόμενα στη λογική δοκιμής και λάθους, ρωτώνται ερωτήσεις των οποίων οι απαντήσεις εξαρτώνται από την κατανόηση ανώτερων αφηρημένων αρχών. Μερικές φορές, οι ερωτήσεις απαιτούν υποθετικό-επαγωγικό συλλογισμό, συγκρίσεις των δηλώσεων από το παρελθόν και το παρόν, εξαγωγή συμπερασμάτων και την ικανότητα να μπορείς να δεις την οπτική του άλλου. Με τα μικρά παιδιά, τέτοιες ερωτήσεις μπορεί να επισκιάσουν την διερευνητική διαδικασία (Saywitz, 2002).

Η έρευνα σχετικά με το πόσο εύκολα επηρεάζονται τα παιδιά, στις μαρτυρικές τους καταθέσεις, όλο και περισσότερο εστιάζει σε δύο ερωτήματα: 1) Τι μπορούν να κάνουν οι συνεντευκτές ώστε να βελτιώσουν την ακρίβεια των μαρτυρικών καταθέσεων των παιδιών; και 2) Μπορεί η αξιολόγηση της γνωστικής ωριμότητας του κάθε παιδιού ξεχωριστά, να βοηθήσει εκείνους που λαμβάνουν τις αποφάσεις (π.χ τους δικαστές), να αποφασίσουν για την αξιοπιστία των μαρτυρικών καταθέσεων των παιδιών;

Δυστυχώς, τα κριτήρια που οι πειραματιστές χρησιμοποιούν για να αξιολογήσουν την επιτυχία μιας διαδικασίας, είναι διαφορετικά από τα κριτήρια που οι ανακριτές χρειάζεται να χρησιμοποιήσουν. Για παράδειγμα, οι ερευνητές μερικές φορές αναφέρουν ότι οι οδηγίες του τύπου (“don't guess”), “μην μαντεύεις”, βελτιώνουν σημαντικά την ακρίβεια της μαρτυρικής κατάθεσης των παιδιών. Ωστόσο, φανταστείτε μια περίπτωση στην οποία οι οδηγίες μειώνουν την κατάσταση στην οποία τα παιδιά φαντάζονται από το 40% των ερωτήσεων στο 30%. Ακόμη και τότε οι ανακριτές θα είχαν αρκετές αμφιβολίες σχετικά με απαντήσεις σε συγκεκριμένες ερωτήσεις, ακόμη και από παιδιά που είχαν λάβει τις οδηγίες να μην μαντεύουν-φαντάζονται. Οι ερευνητές οι οποίοι ψάχνουν για αποτελεσματικές τεχνικές ώστε να καταστείλουν τις ψεύτικες καταθέσεις, έρχονται αντιμέτωποι με μια τεράστια πρόκληση: τις πραγματικότητες της γνωστικής ανάπτυξης (Bartol, & Bartol, 1994).

Οι επαγγελματίες που θα εμπλακούν στην ανάκριση των ανηλίκων, θα δυσκολευτούν στην επιλογή και εφαρμογή των μεθοδολογικών τους εργαλείων κατά τρόπο ορθό και αποτελεσματικό, εάν στερούνται γνώσεις ζητημάτων αναπτυξιακής ψυχολογίας και λειτουργίας βασικών γνωστικών μηχανισμών (προσοχής, αντίληψης, μνήμης κ.λ.π) (Θεμελή, 1). Εξοπλισμένος με τη γνώση των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών, ένας ενήλικας μπορεί πολύ καλύτερα να ταιριάξει τις ερωτήσεις στο εκάστοτε επίπεδο λειτουργικότητας των παιδιών (Saywitz, 2002).

Η ανάπτυξη των παιδιών διαιρείται σε τουλάχιστον τέσσερα κύρια στάδια. Υπάρχει κάποια συζήτηση γύρω από το εάν ένα παιδί σταδιακά πάει από το ένα στάδιο στο άλλο ή εάν οι



περισσότερες αλλαγές εμφανίζονται κατά τη διάρκεια σύντομων χρονικών περιόδων σε συγκεκριμένα σημεία της παιδικής ανάπτυξης. Ωστόσο οι διαφορές μεταξύ των παιδιών σε κάθε ένα από τα στάδια της ανάπτυξης είναι σαφώς βαθιές. Το πρώτο στάδιο που ενδιαφέρει τους συνεντευκτές είναι η νηπιακή ηλικία. Αυτό το στάδιο ξεκινάει με τη γέννηση και τελειώνει γύρω από τα τρίτα γενέθλια του παιδιού. Το επόμενο στάδιο είναι η πρώιμη παιδική ηλικία ή η προσχολική ηλικία. Αυτό το στάδιο ξεκινάει περίπου στην ηλικία των τριών ετών και τελειώνει όταν ο κόσμος του παιδιού αλλάζει βαθιά με την έναρξη της επίσημης εκπαίδευσης, γύρω στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι στο στάδιο γνωστό ως μέση παιδική ηλικία. Αυτό το στάδιο συνεχίζεται μέχρι περίπου την αρχή της εφηβείας (δηλαδή μέχρι περίπου τα δώδεκα έτη), όταν ο κόσμος του παιδιού αλλάζει βαθιά πάλι. Το τελευταίο στάδιο της παιδικής ηλικίας είναι η εφηβεία (Schuman, 1999).

Οι ποικίλες διαφορές που χαρακτηρίζουν κάθε στάδιο στην ανάπτυξη των παιδιών, δεν αφορούν μόνο φυσικές αλλαγές. Τα παιδιά αλλάζουν επίσης στον τρόπο που σκέφτονται και αντιλαμβάνονται τον κόσμο (γνωστικά), στον τρόπο που μιλάνε (γλωσσικά) και στα είδη των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους άλλους (ψυχοκοινωνικά). Τα παιδιά στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης έχουν επίσης διαφορετικές συναισθηματικές αντιδράσεις σε ασυνήθιστες ή στρεσογόνες καταστάσεις. Η μετάβαση του παιδιού από το ένα στάδιο ανάπτυξης στο άλλο σηματοδοτείται με αλλαγές σχεδόν σε όλες της πτυχές της ανάπτυξης και συμπεριφοράς του και αυτές οι αλλαγές εμφανίζονται ιδιαίτερα την περίοδο των μεγάλων φυσικών αλλαγών στο παιδί. Τα παιδιά αναπτύσσονται σχετικά αργά σε ένα στάδιο, αλλά σχετικά γρήγορα από το ένα στάδιο στο επόμενο. Το πιο τρανταχτό παράδειγμα αυτού, είναι οι φυσικές αλλαγές που πραγματοποιούνται στην αρχή της εφηβείας (Schuman, 1999).

Αν και η διαδικασία της αλλαγής στα μη φυσικά χαρακτηριστικά των παιδιών δεν είναι καθορισμένη, η κρατούσα άποψη για την ανάπτυξη γενικά, είναι ότι αυτή πραγματοποιείται σταδιακά. Έτσι, κατά τη διάρκεια ενός σταδίου, σχετικά λίγη εξέλιξη εμφανίζεται, και κατά συνέπεια τα παιδιά σε εκείνο το στάδιο τείνουν να έχουν παρόμοια αναπτυξιακά χαρακτηριστικά.

Η γνώση του σταδίου ανάπτυξης ενός παιδιού-μάρτυρα είναι πολύ χρήσιμη σε έναν εξεταστή. Δεδομένου ότι τα παιδιά σε ένα συγκεκριμένο στάδιο ανάπτυξης έχουν την τάση να σκέφτονται, να μιλούν και να αλληλεπιδρούν με τους άλλους κατά παρόμοιο τρόπο, ένας εξεταστής μπορεί να σχεδιάσει τις ερωτήσεις έτσι που να παράγουν ακριβείς και κατατοπιστικές απαντήσεις. Ο εξεταστής μπορεί επίσης να χρησιμοποιήσει τη γνώση του σταδίου ανάπτυξης ενός παιδιού για να καταλάβει τις απαντήσεις που έχει δώσει το παιδί. Τα περισσότερα παιδιά θα δώσουν ακριβείς αναφορές, αν ερωτηθούν ερωτήσεις που είναι προσαρμοσμένες στο δικό τους στάδιο ανάπτυξης και οι απαντήσεις τους ερμηνευτούν σύμφωνα με το δικό τους στάδιο ανάπτυξης στη σκέψη. Για παράδειγμα, το να ζητηθεί από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να εκφράσει το ύψος ενός ατόμου με

όρους μέτρων θα ήταν άκαρπο. Ένα παιδί σε αυτό το στάδιο δεν έχει μια ακριβή ιδέα για το τι είναι ένα μέτρο. Το παιδί σε αυτή την ηλικία δεν είναι σε θέση να υπολογίσει τα μεγέθη. Επομένως, μια ακριβής απάντηση σε αυτή την ερώτηση από ένα παιδί προσχολικής ηλικίας θα ήταν απλώς το προϊόν μιας πιθανότητας. Κάθε επίπεδο ανάπτυξης έχει ορισμένα χαρακτηριστικά που είναι σημαντικά για τους εξεταστές των παιδιών να καταλάβουν. Υπάρχουν μερικές σημαντικές αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ των παιδιών που βρίσκονται στο ίδιο στάδιο ανάπτυξης. Πολλά χαρακτηριστικά αναπτύσσονται ανεξάρτητα από άλλα, έτσι που ένα παιδί να μπορεί να έχει ταυτόχρονα χαρακτηριστικά που ανήκουν σε διαφορετικά επίπεδα της ανάπτυξης. Ένας εξεταστής θα πρέπει να προσπαθεί να κάνει μια ακριβή αξιολόγηση για το επίπεδο ανάπτυξης του κάθε παιδιού-μάρτυρα σε πολλούς τομείς ( Schuman, 1999).

Επίσης λόγω της ύπαρξης σημαντικών ατομικών διαφορών μεταξύ παιδιών της ίδιας ηλικίας, όχι μόνο σε αναπτυξιακά χαρακτηριστικά αλλά και σε επίπεδο προσωπικότητας και ψυχοσύνθεσης, είναι σημαντικό οι εξεταστές να είναι ευέλικτοι και να αποφεύγουν την αυστηρή προσκόλληση σε ηλικιακά όρια και εξειδικευμένα πρωτόκολλα. Η ηλικία από μόνη της δεν είναι ένα ασφαλές κριτήριο προσδιορισμού των δυνατοτήτων και των ιδιαίτερων αναγκών των παιδιών. Παρά λοιπόν το στοιχείο της κοινής ηλικίας διαφορετικές τεχνικές συνέντευξης μπορεί να επηρεάσουν με διαφορετικό τρόπο διαφορετικές περιπτώσεις θυματοποιημένων ανηλίκων. Κατά συνέπεια είναι σημαντικό για τους εξεταστές η επιλογή όχι μόνο της κατάλληλης τεχνικής συνέντευξης, αλλά και η διερεύνηση των ατομικών προσωπικών χαρακτηριστικών των ανηλίκων και του βαθμού ικανότητας αυτών για την ανάπτυξη στρατηγικών διαχείρισης του άγχους τους. Με την ατομική αξιολόγηση ενός παιδιού-μάρτυρα, είτε μέσω γενικά αποδεκτών μεθόδων και σταθμισμένων μετρήσεων, είτε μέσω λιγότερο επίσημων τεχνικών, αυξάνεται η πιθανότητα μιας αξιόπιστης ανάκλησης πληροφοριών και μπορούν να προληφθούν σημαντικά λάθη (Θεμελή, 5).

Επειδή όμως μια σωστή ατομική αξιολόγηση ενός παιδιού απαιτεί και τις αντίστοιχες δεξιότητες (εκτός από γνώσεις) από τον εκάστοτε εξεταστή, αυτό που είναι πρωταρχικά απαραίτητο (και δεν απαιτεί δεξιότητες) για κάθε εξεταστή, είναι οι γνώσεις που πρέπει να κατέχει για τα αναπτυξιακά στάδια των παιδιών στη σκέψη, τη γλώσσα, τη μνήμη και την συναισθηματική ανάπτυξη σε όλες τις ηλικίες, έτσι που οι ερωτήσεις του ακόμη και αν δεν είναι οι πιο κατάλληλες για το συγκεκριμένο παιδί, να έχουν τουλάχιστον κάποιο αποτέλεσμα στην αποκάλυψη της κακοποίησης του παιδιού με το λιγότερο δυνατό κόστος.

## **β. Η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών στα διάφορα αναπτυξιακά στάδια**

### **β1. Νηπιακή ηλικία / Πρώιμη παιδική ηλικία**

Τα παιδιά της νηπιακής ή πρώιμης παιδικής ηλικίας, δεν καλούνται ποτέ να είναι μάρτυρες στο δικαστήριο επειδή οι λεκτικές δεξιότητες επικοινωνίας τους δεν είναι καλά αναπτυγμένες. Ακόμη και οι διερευνητικές συνεντεύξεις με παιδιά αυτής της ηλικίας μπορεί να είναι πολύ προβληματικές. Τα παιδιά συνήθως λένε την πρώτη τους λέξη μεταξύ της ηλικίας των δέκα και δεκατεσσάρων μηνών. Όταν το νήπιο λέει στην αρχή μια λέξη, δεν μπορεί να καταλάβει ότι αυτός ο ήχος που κάνει έχει ένα ιδιαίτερο νόημα. Το νήπιο μιμείται τον ήχο που κάνουν οι άλλοι. Τα περισσότερα νήπια μπορούν να χρησιμοποιήσουν κατάλληλα γύρω στις δέκα λέξεις στους δεκαπέντε μήνες. Το λεξιλόγιο τους αυξάνει γρήγορα γύρω στις τετρακόσιες λέξεις στους εικοσιτέσσερις μήνες. Το ίδιο περίπου διάστημα, τα νήπια αρχίζουν να κάνουν προτάσεις με δύο λέξεις αναπτύσσοντας απλές ιδέες, συνήθως παρατηρήσεις. Τα νήπια ίσως έχουν ακόμη δυσκολία με τα νοήματα των λέξεων. Αδυνατούν να κατανοήσουν ότι παρόμοια αντικείμενα έχουν διαφορετικά ονόματα. Για παράδειγμα, ίσως αποκαλέσουν το “τρακτέρ”, “αυτοκίνητο”. Επίσης δεν μπορούν να αντιληφθούν ότι διαφορετικά αντικείμενα μπορεί να έχουν το ίδιο όνομα. Για παράδειγμα, ένα πολύ μικρό παιδί δεν ξέρει ότι όλες οι κουβέρτες καλούνται κουβέρτες, και όχι μόνο η δική τους πρώτη αγαπημένη κουβέρτα (Schuman, 1999).

Τα νήπια μπορούν ακριβώς να αντιληφθούν τον κόσμο. Στην ηλικία των έξι μηνών οι αισθήσεις τους είναι καλά αναπτυγμένες. Τα νήπια μπορούν τόσο καλά όσο και οι ενήλικες να έχουν καλή αίσθηση της γεύσης και της όσφρησης. Μπορούν επίσης να βιώσουν τον πόνο. Ωστόσο, μέχρι περίπου την ηλικία των τριών ετών, τα παιδιά γενικά δεν μπορούν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους με έναν απόλυτα καθαρό και σαφή τρόπο που απαιτείται για να δώσουν μια κατάθεση στους αστυνομικούς ή να καταθέσουν στο δικαστήριο. Τα νήπια μπορούν να επικοινωνήσουν μη λεκτικά μέσα από τα χαμόγελα, τους μορφασμούς, την κίνηση, τις χειρονομίες, το κλάμα και τα “γουργουρίσματα”. Συχνά οι ανακριτές προσπαθούν να συναγάγουν συμπεράσματα βασιζόμενοι σε αυτές τις μη λεκτικές προσπάθειες των νηπίων στην επικοινωνία. Ωστόσο, αυτές οι χειρονομίες δεν είναι αποδεκτές ως αποδεικτικά στοιχεία από μόνες τους σε ποινικές υποθέσεις. Ίσως αυτό είναι σοφό, δεδομένου ότι αυτές οι χειρονομίες μπορούν εύκολα να παραρμηνευθούν. Οι ανακριτές το βρίσκουν δύσκολο να βασίσουν ένα συμπέρασμα, ότι ένα παιδί κακοποιήθηκε, βασιζόμενοι σε κάτι που ένα νήπιο είπε με λέξεις ή χειρονομίες επειδή αυτές οι λέξεις και χειρονομίες είναι διφορούμενες στο νόημα τους. Τα παιδιά κάτω από την ηλικία των τριών ετών, τα οποία μπορούν να εκφράσουν τις ιδέες τους καθαρά, βρίσκονται πιθανώς ήδη στο προσχολικό στάδιο ανάπτυξης (Schuman, 1999).

## **β2. Προσχολική Ηλικία**

Το προσχολικό στάδιο είναι δύσκολο κατά την αξιολόγηση της μαρτυρικής κατάθεσης ενός

παιδιού. Κατά τη διάρκεια του προσχολικού σταδίου τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν καθαρά και να πουν τις ιστορίες για τα γεγονότα που συνέβησαν σε αυτά. Τα παιδιά στο προσχολικό στάδιο ανάπτυξης μπορούν να είναι καλοί μάρτυρες που παρέχουν μια ακριβή κατάθεση για γεγονότα που έχουν γίνει μάρτυρες. Ωστόσο, είναι επίσης ένα στάδιο όπου υπάρχει πολύ ανησυχία σχετικά με την ποιότητα της μαρτυρικής κατάθεσης. Κατανοώντας τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών σε αυτό το στάδιο, είναι σημαντικό να εξασφαλίσουμε ότι τα αποδεικτικά στοιχεία που αποσπώνται από αυτά τα παιδιά είναι ακριβή.

Τα παιδιά αναπτύσσουν περιπλοκότερες δεξιότητες συλλογισμού καθώς μεγαλώνουν. Μέχρι να αναπτύξουν αυτές τις δεξιότητες συλλογισμού, τα παιδιά σκέπτονται διαφορετικά από τους ενήλικες.

Ο συλλογισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας περιορίζεται από τον εγωκεντρισμό τους. Δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι ο κόσμος ίσως να φαίνεται διαφορετικός μέσα από την οπτική άλλων ανθρώπων. Δεν μπορούν να δουν ένα γεγονός “αντικειμενικά”, όπως θα έκανε ένας εξωτερικός παρατηρητής. Επίσης, δεν μπορούν να αποδώσουν κίνητρα στις πράξεις των άλλων. Ένα μικρό παιδί δεν μπορεί γενικά να πει γιατί κάποιος άλλος έκανε κάτι. Μπορούν μόνο να πουν γιατί εκείνα έκαναν κάτι (Schuman, 1999).

Ο εγωκεντρισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας μπορεί να γίνει εμπόδιο στην έκδοση καταδικαστικών αποφάσεων όταν αυτά έχουν κακοποιηθεί σεξουαλικά. Το παιδί είναι συχνά ο μόνος μάρτυρας του γεγονότος. Βασιζόμενοι στα αποδεικτικά στοιχεία του παιδιού, το δικαστήριο πρέπει να είναι σε θέση να βρει ότι ο υποτιθέμενος κακοποιός είχε πρόθεση το άγγιγμα του προς το παιδί να είναι σεξουαλικό. Ένα παιδί προσχολικής ηλικίας δεν είναι σε θέση να αποδώσει αυτό το κίνητρο στον υποτιθέμενο κακοποιό (Schuman, 1999).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ζούν στο εδώ και τώρα. Συχνά δεν εκτιμούν τη σημασία του παρελθόντος ή σκέπτονται το μέλλον. Οποιαδήποτε μορφή αφαίρεσης είναι πιθανώς πέρα από τον έλεγχο ενός παιδιού κάτω από την ηλικία των έξι ετών. Αυτά τα παιδιά χρειάζονται συγκεκριμένα παραδείγματα ως βάση για το συλλογισμό τους. Το μεγαλύτερο μέρος της μάθησης τους είναι μέσω της δοκιμής και του λάθους. Δεν μπορούν να μάθουν για κάτι χωρίς να το βιώσουν επειδή είναι ανίκανα να υποθέσουν. Δυστυχώς η έννοια της “κατανόησης” ίσως είναι πολύ αφηρημένη για ένα παιδί προσχολικής ηλικίας να την κατανοήσει. Αν ερωτηθεί ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, σχεδόν δεν θα ξέρει αν κατάλαβε μια ερώτηση. Αν ένα παιδί δεν έχει καταλάβει την ερώτηση, ίσως απαντήσει μόνο στις λέξεις που κατάλαβε ή ίσως επιλέξει να συμφωνήσει με τις προτάσεις του εξεταστή. Αν ένας εξεταστής ρωτήσει ένα παιδί μια ερώτηση που έχει πολλές αρνήσεις και παθητικό χρόνο, το παιδί ίσως απλά ανταποκριθεί με “ναι” χωρίς να γνωρίζει σε τι ακριβώς αναφέρεται αυτό το “ναι” (Schuman, 1999).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επεξεργάζονται μόνο τα πιο εντυπωσιακά χαρακτηριστικά

ενός αντικειμένου ή γεγονότος. Δεν μπορούν να καταλάβουν ότι κάτι ίσως να είναι διαφορετικό από αυτό που φαίνεται. Ενώ οι ενήλικες μπορούν να κοιτάξουν κάτι ξανά και να επαναξιολογήσουν μια κατάσταση. Η ικανότητα για αυτό αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια του προσχολικού σταδίου. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά συγκεντρώνονται στην πιο κυρίαρχη πτυχή ενός αντικειμένου ή γεγονότος και αγνοούν τα υπόλοιπα. Το ίδιο πράγμα ισχύει και για τις ερωτήσεις. Αν ένα παιδί ρωτηθεί μια ερώτηση με πολλαπλά μέρη, αυτό θα εστιάσει στο πιο κυρίαρχο μέρος της ερώτησης. Τα μικρά παιδιά μπορούν μόνο να σκεφτούν για μια ή δύο ιδέες τη φορά. Δεν μπορούν να διαχειριστούν πολλές ιδέες στο κεφάλι τους ταυτόχρονα. Τα προσχολικά παιδιά έχουν μεγάλες δυσκολίες στην κατανόηση των διαφορών στις έννοιες χώρος, μέγεθος και χρόνος. Ίσως χρησιμοποιούν λέξεις με τρόπο που φαίνεται ότι κατάλαβαν πως να μετρήσουν μια απόσταση, μέγεθος και χρόνο, αλλά το πιθανότερο είναι ότι δεν έχουν καταλάβει το νόημα αυτών των λέξεων. Τα παιδιά μαθαίνουν τα “ονόματα” των αριθμών πριν καταλάβουν το νόημα τους. Απομνημονεύουν την ακολουθία των αριθμών. Τα παιδιά που μπορούν να μετρήσουν μέχρι το 20, ξέρουν τα ονόματα αυτών των αριθμών. Μπορεί όμως να μην ξέρουν εάν ένα γεγονός συνέβη είκοσι φορές. Ωστόσο, ένα παιδί μπορεί να πει ότι κάτι συνέβη είκοσι φορές. Το παιδί ίσως σκέφτεται το “είκοσι” σαν να είναι μόνο “ένας μεγάλος αριθμός” όχι μια συγκεκριμένη ποσότητα. Έτσι, όταν ένα προσχολικό παιδί λέει ότι κάτι συνέβη είκοσι φορές, αυτό το παιδί ίσως εννοεί μόνο ότι αυτό το γεγονός συνέβη πολλές φορές. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ίσως να είναι σε θέση να πουν αν μια απόσταση ήταν μακριά ή κοντά, ή αν η διάρκεια ενός γεγονότος ήταν μεγάλη, αλλά ακόμη και αυτές οι έννοιες ίσως να μην αναπτυχθούν μέχρι τη σχολική ηλικία (Schuman, 1999).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν επίσης δυσκολία στο να βάζουν τα γεγονότα σε μια σειρά. Επειδή έχουν δυσκολία με τα κίνητρα, έχουν επίσης δυσκολία με τα πρότυπα αιτίας και αποτελέσματος. Ίσως δεν καταλαβαίνουν πως ένα προηγούμενο γεγονός προκάλεσε ένα πιο πρόσφατο. Αυτό οδηγεί τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στο να βιώνουν δυσκολία στην τοποθέτηση των γεγονότων σε χρονολογική σειρά. Τα παιδιά δεν καταλαβαίνουν καν την έννοια του πριν και μετά έως ότου φθάσουν το στάδιο σχολικής ηλικίας (Schuman, 1999).

### **β3. Σχολική Ηλικία**

Μεταξύ των κατά προσέγγιση ηλικιών έξι και δώδεκα, τα παιδιά αναπτύσσουν πολλές δεξιότητες συλλογισμού και μνήμης που μπορούν να τους κάνουν εξαιρετικούς μάρτυρες. Έχουν περισσότερη ελευθερία να ανακαλύψουν τον κόσμο τους και να δοκιμάσουν καινούργια πράγματα, κάτι που μπορεί να τους δώσει χρήσιμες εμπειρίες. Ωστόσο, τα παιδιά σε αυτό το στάδιο αναπτύσσονται ακόμα, έτσι η λήψη από αυτά ακριβών αποδεικτικών στοιχείων απαιτεί από εμάς να τους δίνουμε ιδιαίτερη προσοχή. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά συνεχίζουν να αναπτύσσουν την

αίσθηση της ηθικής τους. Επίσης επηρεάζονται από τους συνομηλίκους τους.

Οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει σημαντικές διαφορές στην δραστηριότητα του εγκεφάλου ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι περισσότερο ικανά να συλλογίζονται. Κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου, τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν τη λογική. Αυτό τους επιτρέπει να καταλάβουν μόνα τους πολλές δύσκολες έννοιες. Από τη στιγμή που η λογική τους έχει αναπτυχθεί, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να λύσουν προβλήματα.

Κατά τη διάρκεια του σχολικού σταδίου, τα παιδιά αναπτύσσουν μεγαλύτερες δεξιότητες στα μαθηματικά. Μπορούν να καταλάβουν ότι συγκεκριμένοι αριθμοί αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες ποσότητες. Στην αρχή του σχολικού σταδίου, αρχίζουν να αναπτύσσουν την ικανότητα να υπολογίζουν την απόσταση, το μέγεθος και το χρόνο. Μπορούν να κατηγοριοποιήσουν τα παραπάνω ως μακρύς(long) ή κοντός(short) ή μεγάλος(big) ή μικρός(small). Στο τέλος του σχολικού σταδίου, τα παιδιά μπορούν επίσης να συγκρίνουν αποστάσεις, μεγέθη ή χρόνους. Αντίθετα από ότι φαίνεται, τα παιδιά σχολικής ηλικίας δεν καταλαβαίνουν εντελώς τη μέτρηση της απόστασης, του χώρου και του χρόνου. Δεν μπορούν να κοιτάξουν ένα αντικείμενο και να πουν ότι είναι τέσσερα μέτρα μακριά. Σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά ίσως πουν ότι είναι περίπου το μήκος ενός αυτοκινήτου. Ενώ φαίνεται να έχουν εξαιρετική ικανότητα στο να υπολογίζουν μέγεθος, απόσταση και χρόνο, στην πραγματικότητα αυτό δεν ισχύει. Οι απαντήσεις τους σε αυτά τα θέματα ακούγονται σαν απαντήσεις ενηλίκων, αλλά είναι πολύ ανακριβείς.

Τα παιδιά σχολικής ηλικίας μπορούν να εφαρμόσουν τις δεξιότητες συλλογισμού τους στα πράγματα που παρατηρούν. Εξετάζουν περισσότερο τα πιο εντυπωσιακά γνωρίσματα ενός αντικειμένου. Επίσης μπορούν να εστιάσουν σε περισσότερα από ένα χαρακτηριστικά ενός αντικειμένου τη φορά. Τα παιδιά σχολικής ηλικίας αντίθετα από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, είναι σε θέση να αντιληφθούν την οπτική των άλλων ανθρώπων. Αυτό τους επιτρέπει να σκέφτονται πολλές ερμηνείες για τους ίδιους και τα πράγματα που βλέπουν. Καταλαβαίνουν ότι οι άλλοι μπορούν να είναι παραπλανητικοί για τα συναισθήματα και τις προθέσεις τους.

Η ικανότητα του συλλογισμού βελτιώνει τη μνήμη των παιδιών σχολικής ηλικίας. Μπορούν να αναπτύξουν μνημονικές στρατηγικές που τους βοηθούν να θυμούνται. Επιπλέον, χρησιμοποιούν αυτές τις στρατηγικές αυθόρμητα, χωρίς προγύμναση μόλις τις μάθουν. Παραδείγματα στρατηγικών είναι για παράδειγμα, το να επαναλαμβάνουν κάτι για να το θυμηθούν, ή να οργανώνουν τα πράγματα σε ομάδες που είναι εύκολο να τις θυμηθούν. Σε αυτό το στάδιο τα παιδιά συνειδητοποιούν όταν δεν θυμούνται κάτι παρότι είναι απρόθυμα να το παραδεχτούν. Αυτές οι δεξιότητες συνοδεύουν μια αύξηση στη χωρητικότητα της μνήμης. Από τη στιγμή που θα μάθουν στρατηγικές ανάκτησης μνήμης, τις θυμούνται καλά. Και αυτό είναι κάτι που μπορεί να τους κάνει εξαιρετικούς μάρτυρες αν μπορούν να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους (Schuman,

1999).

#### **β4. Εφηβεία**

Οι έφηβοι δεν συνδέονται συχνά με τις ευπάθειες της παιδικής ηλικίας. Γι'αυτό ο νόμος τους αντιμετωπίζει ανάλογα. Οι δοκιμές της ικανότητας των παιδιών για μαρτυρική κατάθεση στο δικαστήριο, ισχύουν μόνο για παιδιά κάτω από την ηλικία των δεκατεσσάρων ετών. Είναι απίθανο ότι ένα δικαστήριο θα αναγνωρίσει τις εξωδικαστικές δηλώσεις από έναν έφηβο, επειδή το δικαστήριο συνήθως πιστεύει ότι οι έφηβοι είναι σε θέση να καταθέσουν. Ωστόσο, οι έφηβοι είναι σε μια θέση ανάμεσα στην παιδική ηλικία και την ενηλικίωση και ακόμη αναπτύσσονται.

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τα παιδιά ολοκληρώνουν την ανάπτυξη των περισσότερων από τις δεξιότητες συλλογισμού τους που θα έχουν ως ενήλικες. Η μεγαλύτερη αλλαγή στις διαδικασίες σκέψης μεταξύ παιδιών σχολικής ηλικίας και των εφήβων είναι ότι οι τελευταίοι μπορούν να κάνουν “αφαιρέσεις” (να χειρίζονται αφηρημένες έννοιες). Αυτό τους δίνει τη δυνατότητα να δημιουργούν και να λύνουν υποθετικά προβλήματα και να σκέφτονται για έννοιες χωρίς να χρειάζεται να τις συσχετίσουν με συγκεκριμένα αντικείμενα ή γεγονότα. Μπορούν να σκεφτούν αφηρημένα για την ηθική ή τις ηθικές αρχές όταν αξιολογούν γεγονότα που συμβαίνουν γύρω τους. Είναι σε θέση να σκεφτούν τις συνέπειες μιας ψευδής κατάθεσης στο δικαστήριο, για τους ίδιους και τους άλλους. Οι έφηβοι εξετάζουν τη γνώση τους είτε μέσω της αξιολόγησης των ενεργειών και αντιδράσεων των ανθρώπων γύρω τους, είτε μέσω συστηματικού πειραματισμού που εξετάζει την ακρίβεια των πεποιθήσεων τους. Ωστόσο, ακόμη και με αυτές τις πληροφορίες, οι έφηβοι είναι πολύ κακοί στην αξιολόγηση του κινδύνου. Η τάση για πειραματισμό, τους οδηγεί στο να συμμετέχουν σε πολλές επικίνδυνες δραστηριότητες.

Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, τα παιδιά γίνονται εγωκεντρικά και πάλι, αλλά το είδος του εγωκεντρισμού έχει αλλάξει. Οι έφηβοι λαμβάνουν υπόψη τις σκέψεις των άλλων, ωστόσο μόνο όταν αυτές οι σκέψεις σχετίζονται με αυτούς προσωπικά (Schuman,1999).

#### **γ. Η διάκριση μεταξύ φαντασίας και πραγματικότητας στα παιδιά**

Η ευρέως ισχύουσα πεποίθηση ότι τα μικρά παιδιά ίσως να φαντασιώνονται ή να σκαρώνουν ισχυρισμούς σεξουαλικής φύσης χρησιμοποιείται συχνά για να αμφισβητηθεί η κατάθεση τους.

Γενικά τα παιδιά ηλικίας πάνω από έξι ετών εμφανίζονται παρόμοια με ενήλικες ως προς την ικανότητα τους να συγκεκριμενοποιούν την προέλευση των γεγονότων, διαχωρίζοντας μεταξύ γεγονότων εσωτερικής και εξωτερικής προέλευσης. Αναμνήσεις που προέρχονται εξωτερικά (π.χ αυτές που αφορούν πραγματικά γεγονότα) χαρακτηρίζονται από περισσότερη λεπτομέρεια

(ειδικότερα χωρική, χρονική και αισθητηριακή) από ότι αναμνήσεις που προέρχονται εσωτερικά (π.χ τα προϊόντα της φαντασίας ή της φαντασίωσης), οι οποίες είναι πιο σχηματικές ως προς τη φύση και περιέχουν περισσότερες αναφορές σε γνωστικές διαδικασίες. Εξαιτίας των μεταγνωστικών ικανοτήτων και εμπειρίας τους, ωστόσο, οι ενήλικες έχουν ένα πλεονέκτημα σε σχέση με τα παιδιά, όταν είναι δύσκολο να διαφοροποιήσουν μεταξύ αναμνήσεων που προέρχονται εσωτερικά και αναμνήσεων που προέρχονται εξωτερικά. Για παράδειγμα, ένας ενήλικας που “θυμάται” ζωντανά έναν μωβ γορίλλα θα έχει λιγότερη δυσκολία απ’ότι θα είχε ένα παιδί στο να αποφασίσει εάν η ανάμνηση ανήκει σε ένα όνειρο ή σε ένα αληθινό γεγονός επειδή αυτή/αυτός “γνωρίζει” ότι δεν υπάρχουν μωβ γορίλλες.

Παρόλο που φαίνεται ότι τα παιδιά είναι λιγότερο ακριβή από ότι οι ενήλικες, δε γνωρίζουμε καμιά έρευνα που να αξιολογεί την ικανότητα των παιδιών να διακρίνουν ανάμεσα σε αναμνήσεις για πράξεις κάποιου προσώπου και σε φαντασίες/ “φαντασιώσεις” του τι έκανε κάποιο πρόσωπο. Μελέτες που εγείρουν αυτό το ερώτημα θα είχαν μεγάλη συνάφεια με περιγραφές σεξουαλικής κακοποίησης, για τις οποίες ίσως είναι απαραίτητο να προσδιορίσουμε εάν τα παιδιά μπορούν να διακρίνουν ανάμεσα σε αναμνήσεις μιας πράξης που διέπραξε ένας άνθρωπος και σε φαντασίες σχετικά με μια πράξη που έγινε από κάποιο άνθρωπο.

Από κοινού δικηγόροι και δικαστικοί ειδικοί συγχέουν φαντασία, διαστρεβλωμένες ανακλήσεις, απάτη ή ψεύδος και περιστατικά όπου τα παιδιά είναι τα χωρίς επίγνωση/πρόθεση ή με επίγνωση/πρόθεση όπλα χειριστικών ή εκδικητικών ενηλίκων οι οποίοι προσπαθούν να κατασκευάσουν ισχυρισμούς χρησιμοποιώντας τα παιδιά ως συνεργούς. Η κατασκευή και η ψευδής αναφορά δεν συσχετίζονται με την ικανότητα διάκρισης μεταξύ φαντασιακών και αληθινών γεγονότων, η εμφάνιση τους αναφέρεται στην αξιοπιστία παρά στην επάρκεια.

Στην πραγματικότητα, είναι ασυνήθιστο για τα παιδιά να εφευρίσκουν ή να κατασκευάζουν τις κεντρικές λεπτομέρειες των σεξουαλικών επιθέσεων. Οι συνεντευκτές πρέπει να γνωρίζουν ότι οι κατασκευές ίσως συμβαίνουν, αλλά δεν πρέπει να τις συγχέουν με την (αν)ικανότητα διάκρισης της πραγματικότητας από τη φαντασία (Lamb, Sternberg & Esplin, 1994).

## **Γ2. ΓΛΩΣΣΑ**

### **α. Η γλωσσική ανάπτυξη στα παιδιά.**

Εξαιτίας της έκτασης του φαινομένου της σεξουαλικής κακοποίησης, όλο και περισσότεροι συνεντευκτές έχουν εξαναγκαστεί να αποκτήσουν πληροφορίες από μικρά παιδιά ανάκανα να εκφραστούν καλά. Τα λεξιλόγια των μικρών παιδιών είναι συχνά πολύ περιορισμένα και λιγότερο περιγραφικά από εκείνα των ενηλίκων. Επιθετικοί και επιρρηματικοί προσδιορισμοί είναι ιδιαίτερα πιθανό να απουσιάζουν στις περιγραφές τους, οι οποίες τείνουν να είναι εξαιρετικά σύντομες και



φειδωλές (Lamb et al., 1994). Ως αποτέλεσμα του περιορισμένου λεξιλογίου τους τα παιδιά τείνουν να υπεργενικεύουν, για παράδειγμα, οποιοδήποτε ζώο με τέσσερα πόδια, γι'αυτά ονομάζεται “σκύλος” (Wilson & Powell, 2001). Οι ατομικές διαφορές είναι μεγάλες και η αναπτυξιακή αλλαγή γρήγορη, ωστόσο είναι σημαντικό για τους ερευνητές να χρησιμοποιούν δείγματα συζητήσεων παιδιών προκειμένου να κρίνουν τις ικανότητες των παιδιών. Η πρόκληση που αντιμετωπίζουν οι συνεντευκτές είναι να αποκτήσουν περιγραφές, οι οποίες είναι επαρκώς πλούσιες σε περιγραφική λεπτομέρεια, για να επιτρέψουν μια κατανόηση της κατάθεσης των παιδιών. Όσο πιο φτωχή είναι η γλώσσα των παιδιών, τόσο μεγαλύτερη είναι η πιθανότητα να παρερμηνευτούν οι δηλώσεις τους.

Επίσης οι περιγραφές των μικρών παιδιών είναι φειδωλές επειδή δεν μπορούν να συντάξουν μια παράταξη/σειρά από περασμένες εμπειρίες που παρέχουν ένα δίκτυο συνδέσεων, για να εμπλουτίσουν τις περιγραφικές αφηγήσεις τους με αναλογίες ή μεταφορές. Η ίδια έλλειψη ξεκάθαρων συνδέσεων φαίνεται να ενδυναμώνει χαλαρές συνδέσεις και παρεκβάσεις, όταν εξιστορούν τα περιστατικά. Οι συνεντευκτές προφανώς πρέπει να είναι γνώστες της τάσης των παιδιών να παρεκβαίνουν (να ξεφεύγουν από το θέμα), και να παραμένουν έτοιμοι να ξαναεπικεντρώσουν την προσοχή των παιδιών χωρίς να γίνουν υποβλητικοί (Lamb, et al., 1994).

Η ακρίβεια των περιγραφών των παιδιών μπορεί επίσης να επηρεαστεί από το γλωσσικό στυλ του ερευνητή. Σε μια λεπτομερή γλωσσική ανάλυση της κατάθεσης που δόθηκε από ένα πεντάχρονο παιδί, το οποίο πιθανόν ήταν μάρτυρας φόνου τριών παιδιών, η Walker, τόνισε τρεις τρόπους με τους οποίους το στυλ συνέντευξης μπορεί να επιδράσει στην εμφανή επικοινωνιακή ικανότητα των παιδιών: 1/ μέσω της χρήσης ακατάλληλων για την ηλικία λέξεων και εκφράσεων, 2/ μέσω της δόμησης πολύπλοκων συντακτικά προτάσεων (π.χ μια ερώτηση 48 λέξεων), και 3/ μέσω του να είναι ασαφές το στυλ συνέντευξης (π.χ “Ποιός άλλος εαν κάποιος;”). Ίσως θα έπρεπε να προσέξουμε περισσότερο την ικανότητα/επάρκεια των ερευνητών παρά την ικανότητα των παιδιών μαρτύρων! Σίγουρα είναι ακατάλληλο να θεωρήσουμε ότι “επειδή το παιδί έδινε (στους συνεντευκτές) μια απάντηση οποιουδήποτε είδους, τους έδινε μια απάντηση στις ερωτήσεις τους” (Lamb, et al., 1994).

Συχνά οι συνεντευκτές σιωπηρά/με υπονοούμενα ζητούν από τα παιδιά να αρνηθούν τις δηλώσεις των ενηλίκων (π.χ “Δεν είναι αλήθεια ότι...”). Επειδή η ικανότητα των παιδιών να αρνηθούν ενεργητικά μια δήλωση που προτείνεται από έναν ενήλικο, εμφανίζεται αρκετά αργά στη γλωσσική ανάπτυξη, αυτοί οι τύποι ερωτήσεων ίσως είναι προβληματικοί. Επιπλέον, οι προτάσεις ενεργητικής φωνής είναι κατανοητές συντομότερα από τις προτάσεις παθητικής φωνής που συχνά εφαρμόζουν οι δικηγόροι, και ερωτήσεις που περιλαμβάνουν διπλές αρνήσεις (“Δεν είναι αλήθεια ότι η μαμά σου δεν ήταν στο σπίτι;”), είναι δύσκολο να κατανοηθούν από τα παιδιά. Επίσης, προκειμένου να μειωθεί η σύγχυση, τα παιδιά πρέπει να ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν τις δικές τους λέξεις, όταν περιγράφουν ή εξηγούν τι είδαν ως μάρτυρες ή τι βίωσαν. Αν οι πλευρές της

περιγραφής ενός παιδιού δεν είναι ξεκάθαρες, είναι καλύτερα να του ζητήσουμε να το εξηγήσει “με άλλον τρόπο” παρά να ζητήσουμε από το παιδί να επιβεβαιώσει την επαναδιατύπωση του συνεντευκτή. Τέλος οι ερευνητές πρέπει να αποφεύγουν να ρωτούν ερωτήσεις που τα παιδιά δεν είναι ικανά να απαντήσουν. Εάν ή όχι το πέος πήγε “μέσα στο πι-πι” είναι μια ερώτηση που κάποιος ο οποίος αγνοεί τη συνουσία ίσως δεν είναι ικανός να απαντήσει με ακρίβεια (Lamb, et al., 1994).

## **β. Ποιες ερωτήσεις είναι δύσκολες για τα παιδιά.**

Υπάρχουν τρεις πλευρές των ερωτήσεων στις οποίες τα παιδιά δυσκολεύονται να ανταποκριθούν: το είδος της πληροφορίας που ζητάτε στην ερώτηση (π.χ οι έννοιες που ρωτώνται), ο τρόπος που ζητάτε η πληροφορία (π.χ η γραμματική που χρησιμοποιείται) και η μορφή που παίρνει η ερώτηση (π.χ ναι/όχι ή ερωτήσεις του “Wh”).

### 1/ Έννοιες (Concepts).

Το επίπεδο της εννοιολογικής ανάπτυξης ενός παιδιού και οι εμπειρίες της ζωής του, προβλέπουν ποιες έννοιες καταλαβαίνει και ποιες όχι. Υπάρχουν αρκετές έννοιες στις οποίες ένα μικρό παιδί έχει δυσκολία (όπως οι μετρήσεις, το σεξ και τα ψέματα). Άλλες δυσκολίες εννοιών περιλαμβάνουν τα μέρη του σώματος, τοποθεσίες και την ικανότητα να μπορεί να αντιληφθεί το παιδί την οπτική των άλλων (Wilson & Powell, 2001).

### 2/ Γραμματική/Δομή μιας πρότασης (Grammar/Sentence Structure).

Η δομή μιας πρότασης είναι ένας σημαντικός παράγοντας που πρέπει να ληφθεί υπόψη. Οι συνεντευκτές μερικές φορές υποθέτουν ότι μόνο και μόνο επειδή το παιδί γνωρίζει όλες τις μεμονωμένες λέξεις σε μια πρόταση, θα είναι σε θέση να καταλάβει όλη την πρόταση.

Οι παρανοήσεις μπορούν να αποφευχθούν, αν ο συνεντευκτής χρησιμοποιεί μικρές προτάσεις. Οι μικρές, απλές προτάσεις συνήθως γίνονται εύκολα αντιληπτές από τα παιδιά, επειδή αποφεύγουν τα ακόλουθα:

- Δύσχηστες φράσεις, ιδιαίτερα περίπλοκες ρηματικές φράσεις, παρελθοντικού χρόνου (e.g might have been), που είναι δύσκολο για ένα παιδί να τις καταλάβει.
- Η συχνή χρήση αντωνυμιών (αυτός, αυτή, αυτοί) δυσκολεύει το παιδί να παρακολουθήσει ποιος και τι συζητείται.
- Η χρήση πολλών ενσωματωμένων προτάσεων (προτάσεις μέσα σε προτάσεις) μπορούν επίσης να θέσουν σε δοκιμασία τη μνήμη του παιδιού. Ένα παιδί θα δυσκολευτεί να κατανοήσει μια τέτοια πρόταση και αυτό θα σπάσει τη ροή της συνομιλίας του με τον εξεταστή του (Wilson & Powell, 2001).

### 3/ Η Μορφή της Ερώτησης (Question Form)

Η που παίρνει μια ερώτηση επίσης επηρεάζει την απάντηση. Συγκεκριμένες ερωτήσεις του τύπου “τι”, “που”, και “ποιος” ίσως γίνουν κατανοητές από παιδιά ηλικίας τριών ετών. Ωστόσο, ερωτήσεις που αρχίζουν με “γιατί” ή “πώς” μπορεί να είναι δύσκολες για ένα οποιοδήποτε παιδί να της απαντήσει. Ένα παιδί ίσως δεν είναι σε θέση να απαντήσει με συνέπεια ερωτήσεις του τύπου “γιατί”, “πότε” ή “πώς” μέχρι την ηλικία των πέντε ή έξι ετών, μια και αυτές οι ερωτήσεις ζητάνε από το παιδί περισσότερο αφηρημένες, εννοιολογικού τύπου πληροφορίες. Επιπλέον, οι ερωτήσεις του τύπου “γιατί” και “πώς” μπορεί να μοιάζουν πολύ κατηγορητικές και ίσως να φαίνεται ότι υπαινίσσονται μομφή! Γι’ αυτό το λόγο θα πρέπει να χρησιμοποιούνται προσεκτικά με τα παιδιά όλων των ηλικιών.

Ερωτήσεις που απαιτούν μόνο ένα ναι/όχι από το παιδί είναι ιδιαίτερα προβληματικές όταν έννοιες των ενηλίκων χρησιμοποιούνται. Αυτό συμβαίνει επειδή η απάντηση του παιδιού δεν δείχνει στον συνεντευκτή εάν κατάλαβε ή όχι την ερώτηση. Ένα παιδί ίσως πει απλώς “ναι”, επειδή νομίζει ότι αυτή είναι η απάντηση που θέλει να ακούσει ο συνεντευκτής (Wilson & Powell, 2001).

### **Γ3. ΜΝΗΜΗ**

Ο Goodman, είχε επισημάνει ότι η μνήμη είναι η βασική προϋπόθεση για την μαρτυρική κατάθεση. Ως εκ τούτου, μια σημαντική εστίαση της έρευνας σε σχέση με τα παιδιά ως μάρτυρες είναι οι μνημονικές δεξιότητες τους (Park, 2000).

#### **α. Μνήμη και Ηλικία**

Η σύγχρονη έρευνα δείχνει ότι η διαδικασία της μνήμης ωριμάζει νωρίς, και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να διατηρήσουν ακριβείς αναμνήσεις από χαρακτήρες και γεγονότα. Αυτές οι μνημονικές δεξιότητες ωστόσο, βελτιώνονται με την ηλικία αφού η ικανότητα για ακριβή κωδικοποίηση, αποθήκευση, ανάκτηση και ελέγχου διαφορετικών τύπων πληροφοριών στη μνήμη, ωριμάζει. Ως αποτέλεσμα τα παιδιά τείνουν να ανακαλούν λιγότερες πληροφορίες για ένα γεγονός από ότι οι ενήλικες, αλλά οι πληροφορίες που ανακαλούν είναι γενικά αρκετά ακριβείς. Αντίθετα, οι ενήλικες ανακαλούν μεγαλύτερη ποσότητα πληροφοριών για ένα γεγονός καθώς και περισσότερες ανακριβείς πληροφορίες (Park, 2000). Από την άλλη, οι αναμνήσεις των μικρών παιδιών είναι κατά περιόδους πιο εύθραυστες και λιγότερο ανθεκτικές (ιδιαίτερα όταν τα παιδιά υποβάλλονται σε καθοδηγητικές ή παραπλανητικές ερωτήσεις) συγκρινόμενες με τις αναμνήσεις των ενηλίκων. Παρότι οι ηλικιακές διαφορές στην ακρίβεια της μνήμης των παιδιών αυτόπτων μαρτύρων-θυμάτων, είναι καθιερωμένες, το μεγαλύτερο μέρος της υπάρχουσας έρευνας έχει στηριχθεί σε μη κακοποιημένα δείγματα της μεσαίας τάξης, ή σε παιδιά που δεν ανήκουν στη

μειονότητα. Λίγα γνωρίζουμε για τα αναπτυξιακά πρότυπα της μνήμης στα παιδιά που είναι πιθανότερο να υποβληθούν σε έρευνες για την κακοποίηση τους (π.χ για τα φερόμενα ως κακοποιημένα παιδιά, για παιδιά με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική θέση, ή παιδιά μειονότητας) (Eisen, et al., 2002).

## **β. Μνήμη και Γνώση**

Η γνώση είναι απαραίτητο μέρος της μνήμης. Όσα περισσότερα γνωρίζουμε για κάτι, τόσο ευκολότερο είναι να θυμόμαστε πληροφορίες για αυτό (Wilson & Powell, 2001).

Τα παιδιά, εξαιτίας της περιορισμένης γνώσης και αντίληψης τους για τον κόσμο, δεν αντιλαμβάνονται και δεν κατακτούν τις πληροφορίες με τον ίδιο τρόπο που κάνουν οι ενήλικες. Ένα παιδί ίσως αναγνωρίσει μόνο ένα κόκκινο αυτοκίνητο, ενώ για το ίδιο αυτοκίνητο ο ενήλικας ίσως παρατηρήσει ότι είναι ένα κόκκινο χάτσμπακ (hatchback) ή μια κόκκινη Corvette. Αυτή η διαφορετική γνώση επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οι πληροφορίες κωδικοποιούνται για ανάκληση, και αυτό με τη σειρά του επηρεάζει τι είναι δυνατό να ανακληθεί όταν αυτό απαιτηθεί (Libbey, 1999).

Επίσης η ποσότητα των πληροφοριών που ένα παιδί μπορεί να αντιληφθεί και να καταγράψει στη μνήμη του για ένα γεγονός ή μια σειρά γεγονότων, αυξάνεται με την ηλικία. Καθώς ωριμάζει το παιδί, η ικανότητα του να καταγράφει λεπτομέρειες για μετέπειτα ανάκληση, εξελίσσεται (Libbey, 1999). Γενικά, τα παιδιά ίσως είναι σε μια πολύ λιγότερο μειονεκτική θέση, όσο πιο εξοικειωμένα είναι με μια κατάσταση. Αν το συνήθες πλεονέκτημα γνώσης των ενηλίκων αποβληθεί, τότε θα έχει χαθεί το μόνο πλεονέκτημα μνήμης τους σε σχέση με τα παιδιά. Για παράδειγμα, ο Chi σύγκρινε ενήλικες και δεκάχρονα παιδιά στην ικανότητα τους να ανακαλούν θέσεις στο σκάκι. Τα παιδιά ήταν έμπειροι σκακιστές, οι ενήλικες δεν ήταν. Σε αυτή την περίπτωση, τα παιδιά ανακάλεσαν περισσότερα από τους ενηλίκους. Παρομοίως, οι Lindberg, Chi, και Koeske βρήκαν ότι τα παιδιά της τρίτης τάξης του δημοτικού ανακάλεσαν σημαντικά περισσότερο από τους ενήλικες όταν τα υλικά που τους έδειξαν ήταν επιλεγμένα από την καθημερινή εμπειρία των παιδιών (π.χ. χαρακτήρες κινουμένων σχεδίων, βιβλία, δεινοσαύρους) (Park, 2000).

## **γ. Μνήμη, Στερεότυπα και Σενάρια**

Σύμφωνα με θεωρητικούς επεξεργασίας πληροφοριών, ο ανθρώπινος εγκέφαλος οργανώνει την πληροφορία σχετικά με τον κόσμο με τη μορφή σχημάτων-διασυνδεδεμένα στοιχεία τα οποία τείνουν να είναι ενθυμήσιμα χάρη στην μεταξύ τους σύνδεση. Μέσα σε αυτά τα σχήματα,

οικεία/γνωστά γεγονότα και γεγονότα ρουτίνας (επαναλαμβανόμενα γεγονότα) συχνά οργανώνονται σε “σενάρια”, ενώ οι πληροφορίες για γνωστούς/οικείους ανθρώπους οργανώνονται σε στερεότυπα. Τα σενάρια είναι αναπαραστάσεις των “μέσων” ή “τυπικών” γεγονότων παρά οι αναμνήσεις συγκεκριμένων περιστατικών, ενώ τα στερεότυπα περιλαμβάνουν αναμνήσεις και κρίσεις για ένα πρόσωπο ή για μια κατηγορία ανθρώπων. Καθώς αναπτύσσονται τα παιδιά, διαμορφώνουν σενάρια για γεγονότα ρουτίνας όπως το βούρτσισμα των δοντιών τους, το να πηγαίνουν για ύπνο, το να πηγαίνουν στα McDonald's, και κατασκευάζουν στερεότυπες αναπαραστάσεις των ανθρώπων με τους οποίους θα αλληλεπιδράσουν. Τα σενάρια είναι χρήσιμα, γιατί βοηθούν τα άτομα να επικεντρωθούν και να θυμηθούν σημαντικά χαρακτηριστικά επαναλαμβανόμενων γεγονότων ή ακολουθιών, ενώ τα καθιστούν ικανά να αγνοήσουν λιγότερο κεντρικά στοιχεία. Ωστόσο, τα σενάρια και τα στερεότυπα έχουν μειονεκτήματα. Για παράδειγμα, η γενική γνώση για μια τάξη γεγονότων μπορεί να επηρεάσει τη μνήμη συγκεκριμένων πληροφοριών, όπως όταν πεντάχρονα και εξάχρονα λανθασμένα θυμήθηκαν το φύλο ενός χαρακτήρα που έπαιζε έναν μη παραδοσιακό ρόλο φύλου ή όταν πεντάχρονα και επτάχρονα παιδιά διάνθισαν τις επαναδιατυπώσεις των ιστοριών τους με στοιχεία και γεγονότα που ήταν μέρος δικών τους σεναρίων. Επιπρόσθετα, οποιαδήποτε γεγονότα επαναλαμβάνονται/επανέρχονται με οποιαδήποτε συχνότητα, και τα παιδιά και οι ενήλικες τείνουν να συγχέουν τις διακρίσεις μεταξύ των περιστατικών και εγκαθιστούν αναμνήσεις σεναρίου ή στερεότυπα. Αυτό υπονοεί ότι περιγραφές περίπλοκων και επαναλαμβανόμενων περιστατικών σεξουαλικής κακοποίησης ίσως είναι πιο ευάλωτες σε διαστρεβλώσεις από περιγραφές απλών ή μεμονωμένων γεγονότων (Lamb, Sternberg & Esplin, 1994).

Περιγραφές που βασίζονται σε αναμνήσεις σεναρίου είναι πιθανόν να περιέχουν λιγότερο διακριτές λεπτομέρειες από εκείνες που βασίζονται σε αναμνήσεις διακριτών περιστατικών, και το διάστημα του χρόνου ανάμεσα στην εμπειρία και την ανάκληση αυξάνει την τάση να βασίζονται σε σενάρια. Σύμφωνα με τον Undeutsch, αφηγήσεις πραγματικών εμπειριών διαφέρουν και ως προς την ποιότητα και ως προς τον πλούτο της λεπτομέρειας από εκείνες που δεν στηρίζονται στην εμπειρία. Επιπλέον, ο Davidson, βρήκε ότι τα παιδιά θυμόταν καλύτερα τα ασυνήθιστα γεγονότα παρά συγκεκριμένα γεγονότα που συνέπιπταν με τις γενικές αναμνήσεις ή τις αναμνήσεις σεναρίου. Ένας στόχος της διαδικασίας της συνέντευξης είναι το να αποσπώνται περιγραφές συγκεκριμένων περιστατικών παρά σύνθετες περιγραφές πολλαπλών περιστατικών (Lamb, et al., 1994).

Όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, αυξάνουν το μέγεθος, η πληροφοριακότητα και η περιπλοκότητα των σεναρίων τους και η μνημονική ανάκληση, αλλά η βασική δομή παραμένει η ίδια. Γενικά, τα μικρά παιδιά τείνουν να παρέχουν συντομότερες αφηγήσεις από ότι μεγαλύτερα παιδιά και ενήλικες, αλλά οι αφηγήσεις τους είναι αρκετά ακριβείς. Στα παιδιά τα λάθη παράλειψης (errors of omission) είναι συχνότερα από τα λάθη διάπραξης (errors of commission) (Lamb, et al., 1994).

Αυτό σημαίνει ότι όταν ζητάνε από τα παιδιά να μιλήσουν για γεγονότα που έχουν βιώσει, τείνουν να παραλείπουν πληροφορίες που γνωρίζουν (λάθη παράλειψης) πιο συχνά από το να αναφέρουν εσφαλμένα (λάθη διάπραξης) γεγονότα που δεν συνέβησαν (Park, 2000). Ωστόσο, παρότι τα λάθη παράλειψης είναι συχνότερα στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες, και τα παιδιά και οι ενήλικες είναι πιθανόν να προσθέτουν σε περιγραφές συγκεκριμένων γεγονότων εσφαλμένες πληροφορίες βασισμένες στην ανάμνηση σεναρίου (επειδή συνήθως το κοριτσάκι χρησιμοποιεί οδοντόπαστα για παράδειγμα, μπορεί να θυμηθεί ότι ενεργεί έτσι ακόμα και όταν δεν το κάνει). Η τάση να ενεργεί έτσι το παιδί γενικά μειώνεται με την ηλικία, αλλά σε μια πρόσφατη μελέτη ο Lindberg, βρήκε ότι παιδιά έκτης τάξης δημοτικού και φοιτητές πανεπιστημίου έκαναν περισσότερες λανθασμένες υποθέσεις σχετικά με την αντιγραφή από ότι έκαναν παιδιά τρίτης τάξης δημοτικού, προφανώς επειδή τα μεγαλύτερα υποκείμενα είχαν περισσότερη εμπειρία και καλύτερα εγκατεστημένα σενάρια αντιγραφής από ότι τα μικρότερα παιδιά. Ο Saywitz, έχει προτείνει ότι τα λάθη που βασίζονται στο σενάριο μπορούν να μειωθούν από συμβουλευτική ή καθοδήγηση πριν τη συνέντευξη (Lamb, et al., 1994).

Από την άλλη πλευρά, σε μια συνέντευξη μπορεί να αποδειχθεί πολύ χρήσιμο, να μιλήσουμε στο παιδί για τις ρουτίνες του, μιας και αυτό είναι κάτι στο οποίο συνήθως το παιδί τα πάει καλά. Επιπλέον, ακούγοντας το να μιλάει για τις ρουτίνες του, ο συνεντευκτής παίρνει μια ιδέα για τη γλώσσα του και την μνημονική του ικανότητα και ίσως ακόμη το βοηθήσει με αυτόν τον τρόπο να υποκινήσει τη μνήμη του (Wilson & Powell, 2001).

#### **δ. Μνήμη και κεντρικές ή προσωπικώς σημαντικές για το παιδί πλευρές των γεγονότων**

Τα παιδιά είναι πιο πιθανό να θυμούνται προσωπικά σημαντικά και χτυπητά στοιχεία από γεγονότα παρά στοιχεία χωρίς νόημα (Lamb, et al., 1994).

Όταν για παράδειγμα μας ζητάνε να περιγράψουμε το πρωινό μας, πιθανώς γράφουμε μόνο τις κύριες πληροφορίες των δραστηριοτήτων μας (τι συνέβη). Σε μια συνέντευξη, πάντα ρωτάμε για το τι συνέβη. Η κύρια προτεραιότητα είναι οι κεντρικές πληροφορίες του τι συνέβη και αυτές συχνά ανακαλούνται από έναν ενήλικα με πολύ μεγαλύτερη ακρίβεια από ότι οι πολύ συγκεκριμένες ή περιγραφικές λεπτομέρειες. Για παράδειγμα, ίσως θυμηθούμε να γράψουμε ότι ήπιαμε ένα τσάι, αλλά ίσως δεν αναφέρουμε με ακρίβεια ποιο φλυτζάνι διαλέξαμε ή από που το πήραμε. Ωστόσο, αυτό που θεωρείται “κεντρικές” λεπτομέρειες για έναν ενήλικα ίσως φαίνεται άσχετο σε ένα παιδί (Wilson & Powell, 2001).

Σε απάντηση σε συγκεκριμένα ερωτήματα για κεντρικές εμπειρίες, παιδιά μικρά όσο έξι ετών είναι συνήθως ικανά να ανταποκριθούν με ακρίβεια. Γενικά, οι απαντήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις για περιγραφές ανθρώπων και του χώρου όπου ένα γεγονός συνέβη, είναι συνήθως

λιγότερο ακριβείς από ότι οι απαντήσεις τους σε ερωτήσεις για τις κεντρικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν. Αυτές οι ανακρίβειες, συμβαίνουν επειδή οι κύριες ενέργειες που πραγματοποιήθηκαν είναι κεντρικές στο παιδί περισσότερο από ότι είναι οι περιφερειακές πληροφορίες σχετικά με την περιγραφή ενός δωματίου ή αν αναγκάστηκαν να εκτελέσουν στοματικό σεξ στο πάτωμα ή στο κρεβάτι. Επομένως, κατά την εξέταση ενός παιδιού-μάρτυρα, αυτό που το παιδί θυμάται καλύτερα, είναι αυτό που είναι κεντρικό στο παιδί, όχι αυτό που είναι κεντρικό στον ενήλικα. Στην πραγματικότητα οι απαντήσεις των παιδιών στις μη καθοδηγητικές, συγκεκριμένες ερωτήσεις μπορεί να είναι αρκετά ακριβείς, όταν οι ερωτήσεις αφορούν κεντρικές πράξεις του γεγονότος που περιλαμβάνουν το ίδιο το σώμα του παιδιού. Για παράδειγμα, ο Goodman και οι συνεργάτες του, βρήκαν ότι το 100% των παιδιών ηλικίας μεταξύ τριών και έξι ετών που ερωτήθηκαν για ένα σημαντικό γεγονός για τα ίδια προσωπικά, γνώριζαν ότι δεν είχαν δαρθεί στα πισινά. Επιπλέον, όταν ρωτήθηκαν αν είχαν αγγιχθεί οπουδήποτε, εκτός από όπου είχαν πραγματικά αγγιχθεί, κανένα από τα παιδιά δεν ισχυρίστηκε λανθασμένα ακατάλληλο άγγιγμα. Συνολικά, οι μελέτες προτείνουν ότι τα παιδιά κατέχουν τις μνημονικές ικανότητες που είναι απαραίτητες για να καταθέσουν, τουλάχιστον όταν υποβάλλονται σε απλές και ευθείες ερωτήσεις για κεντρικές λεπτομέρειες σε ένα περιβάλλον σχετικά ουδέτερο η υποστηρικτικό (Park, 2000).

Ενώ η απόκτηση μιας καλής άποψης για τις κύριες πληροφορίες ενός γεγονότος ίσως είναι σημαντική σε μια συνέντευξη, οι περιγραφικές πληροφορίες όπως που συνέβη το γεγονός, που ήταν οι άλλοι άνθρωποι, και πως έμοιαζε ο δράστης, ίσως είναι επίσης απαραίτητες. Στις καθημερινές συζητήσεις μας, σχεδόν ποτέ δεν δίνουμε περιγραφικές λεπτομέρειες, έτσι ένα παιδί συχνά νομίζει ότι τέτοιου είδους πληροφορίες είναι άσχετες. Στην περίπτωση της συνέντευξης, αν ζητηθούν από το παιδί συγκεκριμένες περιγραφικές λεπτομέρειες χωρίς εξήγηση, ίσως αυτό αισθανθεί ότι ο συνεντευκτής δεν το πιστεύει και ότι προσπαθεί να το παγιδεύσει από τα λάθη του. Για αυτό είναι καλό να εξηγηθεί στο παιδί ότι επειδή ο συνεντευκτής δεν ήταν εκεί όταν συνέβαιναν πράγματα, χρειάζεται να έχει μια εικόνα του τι συνέβη, και ότι αν ακούσει από το παιδί τα γεγονότα με λεπτομέρειες θα μπορέσει ξεκάθαρα να καταλάβει τι συνέβη (Wilson & Powell, 2001).

Ένα μικρό παιδί ίσως γνωρίζει το αγαπημένο του παραμύθι απέξω και θα αντιταχθεί σε κάποιον που θα προσπαθήσει να συντομεύσει το περιεχόμενο του. Αλλά την ίδια στιγμή το ίδιο παιδί ίσως δεν έχει ιδέα που έβαλε το άλλο του παπούτσι! Αυτό συμβαίνει, επειδή τείνουμε να αναζητούμε πληροφορίες που είναι σημαντικές για εμάς. Όσο περισσότερο σημαντικό και με νόημα είναι ένα γεγονός για το παιδί, τόσο περισσότερη γνώση θα αναζητήσει για το γεγονός αυτό, και τόσο καλύτερη θα είναι ή μνήμη του, αφού έτσι θα διαθέτει περισσότερες πληροφορίες για το γεγονός (Wilson & Powell, 2001).

## ε. Μνήμη και Στρες

Σημαντική διαμάχη στη βιβλιογραφία υπάρχει αναφορικά με τις επιδράσεις αυξημένης διέγερσης ή στρες στην ακρίβεια της μνήμης των παιδιών. Συνολικά τα ευρήματα των ερευνών για τη σχέση ανάμεσα στο στρες και τη μνήμη των παιδιών, είναι ανάμεικτα. Κάποιοι ερευνητές πιστεύουν ότι το στρες αυξάνει την ακρίβεια των παιδιών, ενώ άλλοι αναφέρουν ότι η διέγερση είτε μειώνει την ακρίβεια είτε δεν έχει καμιά επίδραση.

Ένας αριθμός ερευνών δείχνει αρνητική επίδραση του στρες στη μνήμη των παιδιών. Είναι πιθανό ότι η υψηλή διέγερση του στρες παρεμποδίζει την κωδικοποίηση, τη διατήρηση, την ανάκτηση ή την προθυμία των παιδιών να αναφέρουν πληροφορίες. Ωστόσο, πρόσφατη έρευνα που δείχνει ότι το στρες εξασθενίζει τη μνήμη των παιδιών και αυξάνει την υποβλητικότητα τους, περιστρέφεται εν μέρει γύρω από μελέτες στις οποίες εξετάστηκε η μνήμη για τις περιφερειακές λεπτομέρειες, σε συνθήκες άγχους. Τέτοια ευρήματα, είναι σύμφωνα με την τρέχουσα θεωρία-που σχετίζεται με τις επιδράσεις του στρες στη μνήμη-η οποία προβλέπει μια σημαντική μείωση της προσοχής και μια επακόλουθη αύξηση της συγκέντρωσης σε κεντρικές παρά περιφερειακές πληροφορίες σε περιόδους υψηλού στρες και αντιληπτής απειλής. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, μελέτες με ενήλικες και παιδιά δείχνουν ότι η ανάκληση στρεσογόνων και/ή τραυματικών εμπειριών, δεν διακυβεύεται γενικά, και ότι οι κεντρικές λεπτομέρειες των στρεσογόνων εμπειριών συχνά αναφέρονται καλύτερα από ότι τα περιφερειακά στοιχεία της εμπειρίας (Eisen, Qin, Goodman & Davis, 2002). Ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι πολλές από τις μνημονικές διαστρεβλώσεις στις αναμνήσεις των παιδιών για τραυματικά περιστατικά (όπως βιασμός ή φόνος), σχετίζονταν με τη σωματική εγγύτητα του παιδιού προς τα βίαια γεγονότα. Η απόσταση φάνηκε να είναι ένας προστατευτικός παράγοντας συνδεδεμένος με πιο ολοκληρωμένη ανάκληση (Lamb et al., 1994).

Για να προσομοιώσουν κάποια από τα χαρακτηριστικά των περιστατικών σεξουαλικής κακοποίησης, οι ερευνητές επικεντρώνονται σε υποτιθέμενα στρεσογόνα γεγονότα όπως το να επισκεφτεί ένας άγνωστος μια αίθουσα νηπιαγωγείου, οδοντιατρικές ή παιδιατρικές εξετάσεις ρουτίνας, και εμβολιασμούς. Τα αποτελέσματα όπως προαναφέραμε είναι ασυνεπή για τη σχέση μνήμης και άγχους. Ο Steward, ωστόσο, εφάρμοσε μια ποικιλία διαδικασιών για να εκτιμήσει τη μνήμη των παιδιών σημειώνοντας ότι οι εκτιμήσεις της αγωνίας και καταπόνησης των παιδιών συσχετίστηκαν με την επάρκεια και την ακρίβεια των αφηγήσεών τους, για τις ιατρικές εξετάσεις που βίωσαν, μετά από μια εξάμηνη καθυστέρηση (Lamb, et al., 1994).

Μια πιθανή συμβολή των μεικτών ευρημάτων για το στρες και τη μνήμη, ίσως είναι ότι παράγοντες των ατομικών διαφορών μετριάζουν τις επιδράσεις του στρες στη μνήμη. Οι Steward



και Steward, ανέφεραν ότι παιδιά που στενοχωρήθηκαν περισσότερο κατά τη διάρκεια επίπονων ιατρικών διαδικασιών παρουσίασαν μια γενική τάση για αυξανόμενη ακρίβεια. Εντούτοις, μερικά παιδιά που είχαν υψηλό άγχος, εκδήλωσαν ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά λάθους (Eisen et al., 2002). Ένας άλλος λόγος για αυτά τα μεικτά ευρήματα έχει να κάνει με την οικολογική εγκυρότητα αυτών των ερευνών αφού κυρίως στηρίζονται σε προσομοιώσεις χαρακτηριστικών σεξουαλικής κακοποίησης και όχι σε πραγματικά βιώματα παιδιών (Lamb, et al., 1994).

Τα προβλήματα που βιώνουν τα παιδιά σχετικά με την ανάμνηση γεγονότων, επιδεινώνονται περισσότερο λόγω του άγχους που βιώνουν εξαιτίας των συνθηκών εξέτασης τους. Η επισημότητα της δικαστικής αίθουσας, η απομόνωση του παιδιού-μάρτυρα, η παρουσία του δράστη και η παρουσία πολλών ενηλίκων άγνωστων για το παιδί, όπως πολλές φορές και η δυσνόητη για το παιδί γλώσσα που χρησιμοποιείται στα δικαστήρια, έχουν ως αποτέλεσμα συχνά η μαρτυρική του κατάθεση να είναι μια πολύ στρεσογόνα εμπειρία. Αυτό με τη σειρά του μπορεί να αλληλεπιδράσει με την ικανότητα κατανόησης του παιδιού καθώς και τη δυνατότητα του να ανακαλεί με ακρίβεια τραυματικά γεγονότα (Libbey, 1999).

#### **στ. Μνήμη και ελεύθερη ανάκληση ή συγκεκριμένες ερωτήσεις**

Η ανάκληση της μνήμης συχνά περιγράφεται ως η πιο σύνθετη διαδικασία της μνήμης επειδή περιλαμβάνει την ανάκτηση προηγούμενων βιωμένων γεγονότων με λίγες υπαγορεύσεις/προτροπές. Αυτός είναι ο τύπος μνήμης που απαιτείται στα νομικά πλαίσια. Ερώτηση που χρησιμοποιεί ελεύθερη ανάκληση ή αντικειμενικές, ανοιχτού τύπου ερωτήσεις όπως “Τι συνέβη;” ή “Ξέρεις γιατί μιλάμε σήμερα;”, διευκρινίζει τις ακριβέστερες απαντήσεις στα παιδιά, προσκαλώντας τα να συζητήσουν το θέμα κατά βούληση. Ωστόσο όταν ερωτηθούν να περιγράψουν τι συνέβη, οι απαντήσεις των παιδιών ίσως είναι αρκετά “σκελετικές” (φτωχές) μιας και ο αριθμός των δηλώσεων που παράγονται στην ελεύθερη ανάκληση αυξάνει με την ηλικία, αλλά τα χαμηλά ποσοστά λαθών δείχνουν ότι οι αναφορές τους είναι σπάνια λάθος. Με άλλα λόγια, όπως έχουμε προαναφέρει, τα παιδιά κάνουν λάθη παράλειψης, όχι διάπραξης. Αυτό δεν σημαίνει ότι τα μικρά παιδιά θυμούνται λιγότερα, αλλά ότι τα μικρά παιδιά δεν είναι τόσο ικανά στην ελεύθερη ανάκληση όπως είναι τα μεγαλύτερα παιδιά και οι ενήλικες (Park, 2000).

Μία εστιασμένη ή συγκεκριμένη ερώτηση σε ένα παιδί στρέφει την προσοχή του σε έναν συγκεκριμένο άνθρωπο, μέρος, ώρα ή γεγονός, ή εισάγει ένα νέο θέμα για συζήτηση. Ένα παράδειγμα μιας αντικειμενικής, εστιασμένης ερώτησης είναι “Να μιλήσουμε για το σχολείο τώρα;”. Για να απαντηθούν τέτοιες ερωτήσεις απαιτείται από τα παιδιά να ανακτήσουν και να επικοινωνήσουν μια απάντηση που έχουν αποθηκεύσει στη μνήμη τους, αλλά προτρέπονται από το περιεχόμενο των ερωτήσεων που τους κάνουν. Αυτός ο τύπος επερώτησης συχνά χρησιμοποιείται

με παιδιά-θύματα σεξουαλικής κακοποίησης επειδή η αυθόρμητη ελεύθερη ανάκληση τους ίσως είναι επιπόλαιη, και θα μπορούσε να βοηθήσει τους δικηγόρους κατά τη διάρκεια μιας κατά αντιπαράσταση εξέτασης στην νομική πρακτική του ελέγχου της αφήγησης των παιδιών-μαρτύρων (Park, 2000).

Ηλικιακές διαφορές στην ικανότητα των παιδιών-μαρτύρων να απαντούν συγκεκριμένες ερωτήσεις είναι αναμενόμενο να ποικίλλουν ανάλογα με τέτοιους παράγοντες όπως ο τύπος πληροφοριών που ρωτήθηκε, το γνωστικό στάδιο του παιδιού και η δομή της ερώτησης. Για παράδειγμα, ο Reisser διαπίστωσε ότι οι μεγάλες προτάσεις, που είναι κάτι συνηθισμένο στο δικαστήριο, ήταν συχνά πέρα από τα όρια μνήμης παιδιών τόσο μεγάλων όπως στην ηλικία των οκτώ ετών. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά στο πείραμα του Reisser θα ανταποκρίνονταν μόνο στο μέρος της ερώτησης που θα μπορούσαν να θυμηθούν, κάτι που θα οδηγούσε σε σύγχυση και παρερμηνεία των απαντήσεων τους (Park, 2000).

### ζ. Μνήμη και ευαισθησία στην Υποβολή (Suggestibility)

Η ευαισθησία των παιδιών στην υποβολή, αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο οι αναφορές του παιδιού για τα γεγονότα μπορούν να επηρεαστούν από μια σειρά τόσο κοινωνικών όσο και ψυχολογικών παραγόντων που λειτουργούν πριν ή μετά από το γεγονός που αναφέρθηκε. Αυτός ο ορισμός ισχύει για τις πολλές περιπτώσεις όπου ένας συνεντευκτής μπορεί να επηρεάσει, το τι λέει ένα παιδί, χρησιμοποιώντας καθοδηγητικές ερωτήσεις ή αφήνοντας το παιδί να γνωρίζει τις προσδοκίες και τα στερεότυπα του συνεντευκτή. Αυτές οι τεχνικές συνέντευξης ίσως τροποποιήσουν τις αναφορές ενός παιδιού, ανεξάρτητα από τι το παιδί πραγματικά θυμάται. Αυτό συμβαίνει επειδή η επιθυμία του παιδιού να ευχαριστήσει τον συνεντευκτή ίσως υπερτερεί της επιθυμίας να ακουστούν οι αναφορές του ακριβείς (Wilson & Powell, 2001).

Ενώ τα παιδιά είναι πιο ευαίσθητα στην υποβολή από τους ενήλικες, η ευαισθησία τους στην υποβολή είναι μόνο θέμα βαθμού. Κανένα ηλικιακό γκρουπ (ούτε καν οι ενήλικες) δεν είναι απρόσβλητο στην υποβολή και υπάρχουν μεγάλες διαφορές στο βαθμό στον οποίο το κάθε παιδί ως άτομο ίσως αντιστέκεται στις υποβολές. Επιπλέον, ένα παιδί ίσως είναι πολύ ευαίσθητο στην υποβολή σε μερικές περιστάσεις, ενώ σε άλλες δεν είναι. Όταν από ένα παιδί παίρνουν συνέντευξη με έναν κατάλληλο τρόπο, τότε ακόμη και ένα μικρό παιδί μπορεί να δώσει ακριβείς αναφορές (Wilson & Powell, 2001).

Παρακάτω, παρουσιάζουμε συνοπτικά τους **παράγοντες** που είναι γνωστοί ότι **επηρεάζουν την ευαισθησία των παιδιών στην υποβολή**:

#### 1. Ηλικία

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πιο ευαίσθητα στην υποβολή από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά

και οι ενήλικες εξαιτίας των λιγότερων γνώσεων, της περιορισμένης γλώσσας και της περιορισμένης “πηγής παρακολούθησης δεξιοτήτων” (που και πως κάτι μαθεύτηκε) (“source monitoring skills”) καθώς και της επιθυμίας τους-όπως αναφέραμε παραπάνω-να ευχαριστήσουν τον συνεντευκτή (που κατέχει μια μορφή εξουσίας).

## **2. Καθυστέρηση ανάμεσα στο γεγονός και τη συνέντευξη**

Η πιθανότητα για παραπληροφόρηση αυξάνει με την πάροδο του χρόνου μιας και οι πραγματικές-αληθινές λεπτομέρειες ενός γεγονότος ίσως έχουν ξεχαστεί.

## **3. Η κατάσταση της συνέντευξης**

Μεγαλύτεροι σε ηλικία, με περισσότερες γνώσεις και εξουσία συνεντευκτές μπορούν να επηρεάσουν τα παιδιά περισσότερο από ότι ενήλικες με χαμηλότερη κοινωνική θέση ή συνομήλικοι.

## **4. Προκαταλήψεις του συνεντευκτή**

Μερικές φορές οι συνεντευκτές ακούσια προσπαθούν να διαμορφώσουν την αναφορά του παιδιού σύμφωνα με τις δικές τους προκαταλήψεις.

## **5. Επαναλαμβανόμενη συνέντευξη**

Τα παιδιά σε μετέπειτα συνεντεύξεις μπορούν να αναπαράγουν λανθασμένες πληροφορίες που τους έχουν προταθεί προηγουμένως. Στην πραγματικότητα, απλά ζητώντας από τα παιδιά επανειλημμένα να σκέφτονται ή να φαντάζονται ένα φανταστικό γεγονός μπορεί να τα οδηγήσει στο να συμφωνήσουν ότι το γεγονός συνέβη. Αν ο συνεντευκτής συχνά επαναλαμβάνει μια ερώτηση μέσα σε μια συνέντευξη, το παιδί ίσως νομίζει ότι η πρώτη απάντηση του ήταν λάθος και ότι θα έπρεπε να την αλλάξει.

## **6. Στερεότυπα**

Επικοινωνώντας στα παιδιά ένα αρνητικό στερεότυπο για έναν άνθρωπο ή ένα γεγονός, μπορεί να τα οδηγήσει στο να δίνουν απαντήσεις σύμφωνες με το στερεότυπο.

## **7. Η πίεση από εκείνους που ανήκουν στην ίδια κοινωνική ομάδα (peer pressure)**

Ένα παιδί ίσως αναφέρει ψευδείς πληροφορίες προκειμένου να είναι σύμφωνες με αυτές από έναν ομότιμο του.

## **8. Ενισχύοντας συγκεκριμένες απαντήσεις**

Οι απαντήσεις των παιδιών ίσως διαμορφωθούν μέσω ακούσιων δωροδοκιών από τον συνεντευκτή (π.χ. “Απλά πες μου τι συνέβη, μετά θα σταματήσουμε”) και ανταμοιβών (π.χ. “Είσαι τόσο καλό κορίτσι που λες αυτό!”).

## **9. Είδος Ερώτησης**

### **α. Συγκεκριμένες ερωτήσεις (Specific questions)**

Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις (π.χ. “Τι χρώμα είχε το καπέλο του”) έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες σφάλματος από ότι οι γενικές ερωτήσεις (π.χ. “Πως έμοιαζε αυτός;”). Αυτό συμβαίνει επειδή η

πληροφορία που δίνεται στη συγκεκριμένη ερώτηση ίσως δεν είναι ακριβής (π.χ η πρώτη ερώτηση υποθέτει ότι ο άντρας έχει ένα καπέλο και ότι το παιδί ξέρει το χρώμα του καπέλου).

### **β.Καθοδηγητικές ερωτήσεις (Leading questions)**

Οι καθοδηγητικές ερωτήσεις (π.χ “Αυτός φορούσε ένα καπέλο, δεν φορούσε;”) λένε στο παιδί τι είδους πληροφορία είναι επιθυμητή. Ο τόνος φωνής του συνεντευκτή, ο τρόπος του ή η διατύπωση του μπορούν επίσης να υπονοήσουν ότι μια συγκεκριμένη ανταπόκριση από το παιδί είναι η επιθυμητή.

### **10. Οπτικοποίηση και κοινωνικό-δραματικό παιχνίδι (Visualization and Socio-dramatic play)**

Οι ψευδείς αποκαλύψεις της παιδικής σεξουαλικής κακοποίησης μπορεί μερικές φορές να συμβούν ως απάντηση σε τεχνικές που περιλαμβάνουν τη φαντασία, τις εικόνες, την οπτικοποίηση, και την αναπαράσταση κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Η επαναλαμβανόμενη οπτικοποίηση των γεγονότων μπορεί να οδηγήσει σε σφάλματα κατά την παρακολούθηση της πηγής των γεγονότων (π.χ σύγχυση ανάμεσα σε ένα φανταστικό γεγονός και σε κάτι που πραγματικά συνέβη) (Wilson & Powell, 2001).

Όσοι περισσότεροι από αυτούς τους παράγοντες, είναι παρόντες σε μια συνέντευξη, τόσο μεγαλύτερη είναι και η πιθανότητα ότι η αναφορά του παιδιού θα επηρεαστεί, και με τη σειρά της και η αξιοπιστία του παιδιού ως μάρτυρα. Για αυτό και οι συνεντευκτές θα πρέπει να αποφεύγουν όσο γίνεται όλες τις παραπάνω τεχνικές όταν παίρνουν συνέντευξη από ένα παιδί (Wilson & Powell, 2001).

### **η. Η ερμηνεία των απαντήσεων των παιδιών.**

Οι απαντήσεις των παιδιών πρέπει να ερμηνεύονται μέσα σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο. Όταν ένα παιδί στην περίπτωση της υποτιθέμενης σεξουαλικής κακοποίησης ισχυρίζεται ότι “λευκή κόλλα βγήκε από το πέος του”, αυτή η απόκριση δεν ερμηνεύεται πάνω στη βάση της πραγματικής ανακρίβειας. Απεναντίας, θεωρείται με την κατανόηση ότι τα μικρά παιδιά δημιουργούν τις δικές τους εξηγήσεις για το τι παρατηρούν γύρω τους. Είναι αναπτυξιακά κατάλληλο για ένα παιδί να παρομοιάσει μια άγνωστη ουσία (σπέρμα) με μια γνωστή (κόλλα), στη βάση των φυσικών χαρακτηριστικών της, ώστε να έχει νόημα η άγνωστη εμπειρία. Ο δυσχαρακτηρισμός του σπέρματος ως κόλλα είναι ένα αναπτυξιακά αναμενόμενο λάθος εξήγησης που υπογραμμίζει την αυθεντικότητα της απάντησης, όχι τη δυσπιστία της. Μερικές φορές οι αναπτυξιακά αναμενόμενες συναισθηματικές αντιδράσεις, όπως η αποφυγή ή το άγχος, παρερμηνεύονται ως δείκτες της αξιοπιστίας ή ανικανότητα. Η αποφυγή είναι μια κοινή παιδική στρατηγική για την αντιμετώπιση του άγχους. Παρόμοια, το έκδηλο άγχος δεν είναι απαραίτητα ένα σημάδι θυματοποίησης, μπορεί να είναι μια λειτουργία του χωρισμού από μορφές προσκόλλησης σε άγνωστα περιβάλλοντα.

Παιδιά που κλινικά είναι καταθλιπτικά μπορεί να ενεργούν αφηρημένα και να πάρει πολύ χρόνο να απαντήσουν σε ερωτήσεις. Οι σιωπές τους οφείλονται στην ψυχοκινητική καθυστέρηση, όχι σε μυθοπλασίες και ψέματα. Οι συναισθηματικές αντιδράσεις μερικών παιδιών, όπως η αποφυγή ή η αναποφασιστικότητα, μπορεί να είναι μια λειτουργία των αναπτυξιακά αναμενόμενων τρόπων αντιμετώπισης του στρες, και να μην έχουν σχέση με την αξιοπιστία. Οι ερευνητές πρέπει να ερμηνεύουν τις συμπεριφορές προσεκτικά και από μια αναπτυξιακή προοπτική (Saywitz & Camparo, 1998).

## **Δ. Η ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΗΣ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΔΙΚΑΣΤΗΡΙΟ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΑΠΟΚΑΛΥΨΗ ΤΗΣ ΠΑΡΑΒΙΑΣΗΣ ΤΟΥΣ**

### **α. Η δευτερογενής θυματοποίηση των παιδιών – θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης εκτός δικαστηρίου**

Όπως ήδη αναφέρθηκε ακροθιγώς, τα παιδιά – θύματα σεξουαλικής κακοποίησης – με δράστη συνήθως άτομο του στενού ή ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος – διστάζουν να αποκαλύψουν την κακοποίησή τους στο αρχικό της στάδιο. Στην περίπτωση που την αποκαλύπτουν αργότερα – σε αρκετές περιπτώσεις ενώ πλέον είναι ενήλικες - στιγματίζονται και έτσι κακοποιούνται για δεύτερη φορά κατά την αποκάλυψη αυτή. Συχνά τα Μ.Μ.Ε. συντελούν περαιτέρω στη δευτερογενή θυματοποίησή τους με τη δημοσιότητα και την έκταση που δίνουν στο θέμα. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση μιας γυναίκας – θύμα που τώρα πλέον είναι ενήλικη: «Κατά κάποιο τρόπο είναι ευκολότερο να πεις ότι έχεις AIDS παρά ότι κακοποιήθηκες σεξουαλικά όταν ήσουν παιδί» (Παπανικολάου, 1998).

Προτού η υπόθεση να φτάσει στο δικαστήριο – όπου η κατάθεση του παιδιού αποτελεί μια άλλη τραυματική και επώδυνη εμπειρία για αυτό – το παιδί περνάει μια σειρά από «δοκιμασίες», συνεντεύξεις δηλαδή, προκειμένου να διαπιστωθεί ο βαθμός αξιοπιστίας του και η ικανότητά του να λειτουργήσει ως μάρτυρας. Έτσι θα χρειαστεί να μιλήσει αρκετές φορές με διαφορετικούς επαγγελματίες για αυτό που του συνέβη (Λιμνιωτάκη, 2012) με ό,τι συνεπάγεται μια τέτοια δοκιμασία επανειλημμένης ανάκλησης τραυματικών γεγονότων που το παιδί δε θέλει να θυμάται.

### **β. Η δευτερογενής θυματοποίηση των παιδιών – θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης εντός δικαστηρίου**

*«Ωρες πολλές στο δικαστήριο, με μνήμες και εικόνες που εμείς τα παιδιά θέλουμε και προσπαθούμε να ξεχάσουμε. Κουβέντες, λόγια και πράξεις από ανθρώπους που δεν θέλουμε να*

ξαναδούμε. Συναισθήματα φόβου, άγχους και εκδίκησης σε αυτούς που μας πλήγωσαν αντί να μας αγκαλιάσουν. Μνήμες συγκλονιστικές καταφθάνουν στο μυαλό μας και μας κατατρώνουν τη ψυχή. Υποχρεωνόμαστε να δίνουμε εμείς τα παιδιά εξηγήσεις ενόπιον κόσμου που δεν γνωρίζουμε και που αδυνατεί να νιώσει τα όσα νιώσαμε και νιώθουμε, δυστυχώς, ακόμα.

Αυτό που πραγματικά θα με ανακούφιζε, θα ήταν η εκδίκηση υποθέσεων που αφορούν σε ανηλίκους, να πραγματοποιείται το συντομότερο, χωρίς αναβολές οι οποίες αναπαράγουν τις κακές μνήμες μου και παρατείνουν το φόβο μου.

Προς το παρόν προσωπικά δεν έχω καταφέρει να μπω στην αίθουσα δικαστηρίου. Κάθε φορά προετοιμάζομαι και προσπαθώ να καταπολεμήσω το φόβο μου. Παρέα με την αναβολή της δίκης, αναβάλλεται, παρατείνεται και πολλαπλασιάζεται ο φόβος μου. Όσο περνά ο καιρός η ελπίδα μου για δικαιοσύνη χάνεται και αισθάνομαι πως θέλω να εγκαταλείψω την προσπάθεια. Θα ήθελα η αίθουσα του δικαστηρίου να είναι άδεια από άτομα και συγγενείς που μπορούν να με κακολογήσουν, να με εκβιάσουν, να με κάνουν να ντραπώ και έρημη γενικά από κάθε άλλο άνθρωπο και συγχωριανό που θεωρεί θέαμα να με βλέπει να καταθέτω με τόση δυσκολία τα βιώματά μου, την ατίμωση της ψυχής μου.

Είναι ήδη δύσκολο για μας τα παιδιά να μιλάμε για όλα αυτά και όταν το κάνουμε θα θέλαμε να είναι εκμυστήρευση και όχι 'πανηγύρι'.

Θα θέλαμε όλη αυτή η επώδυνη διαδικασία να μπορούσε να γίνει ευκολότερη για εμάς.

*Μ.» (Χαμόγελο του Παιδιού, χ.χ.)*

Η παραπάνω επιστολή της δεκαεφτάχρονης σήμερα Μ., που υπήρξε θύμα σεξουαλικής κακοποίησης κατά το παρελθόν, είναι χαρακτηριστική του πόσο αρνητικά επιδρά στον ήδη επιβαρυσμένο αρνητικά ψυχισμό του σεξουαλικά θυματοποιημένου παιδιού η ακροαματική διαδικασία στο δικαστήριο.

Έρευνες έχουν αποδείξει πως οι συνέπειες από την κακοποίηση στην παιδική ηλικία, όταν μάλιστα αυτή λαμβάνει χώρα μέσα στην οικογένεια, είναι ολέθριες για το παιδί – θύμα, τον έφηβο μετέπειτα και το συνοδεύουν και στην ενήλικη ζωή του. Η σεξουαλική θυματοποίηση επηρεάζει τον εγκέφαλο του παιδιού με σοβαρές επιπτώσεις στην υγεία του για όλη την υπόλοιπη ζωή του, αφού δημιουργεί κινδύνους για προβλήματα και σωματικής υγείας - πέραν εκείνων της ψυχικής - όπως κίνδυνο για θάνατο από διαβήτη, καρκίνο και καρδιακή ανεπάρκεια. Εξίσου ή και περισσότερο ακόμη σοβαρά όμως είναι τα ψυχικά προβλήματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθήματα στιγματισμού, έντονες συναισθηματικές διαταραχές, τάσεις αυτοκτονίας, σύνδρομο μετατραυματικού άγχους, κατάθλιψη, διατροφικές διαταραχές και διαταραχές ύπνου, με περαιτέρω την ελλιπή ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, (Χαμόγελο του Παιδιού, 2012) τη δυσκολία

ανάπτυξης στενών διαπροσωπικών σχέσεων και ομαλής σεξουαλικής ζωής (Παπανικολάου, 1998), καθώς και προβλήματα των γνωστικών λειτουργιών (Θεμελή, 2006).

Ωστόσο, δεν είναι λίγοι οι επιστήμονες εκείνοι που υποστηρίζουν ότι ο βαθμός του ψυχικού τραύματος εξαρτάται περισσότερο από τον τρόπο που το παιδί – θύμα θα αντιμετωπιστεί από την οικογένεια και από το Σύστημα Ποινικής Δικαιοσύνης ύστερα από την αποκάλυψη της κακοποίησης, παρά από το ίδιο αυτό καθαυτό το γεγονός. Γιατί η κατάθεση του παιδιού στο δικαστήριο επισύρει μια σειρά από μακροχρόνιες συνέπειες, όπως συναισθήματα ντροπής, τύψεων και ενοχών, διαταραχές στη διάθεση και τη συμπεριφορά, χαμηλή αυτοεκτίμηση κ.ά. Η έκθεση στην ακροαματική διαδικασία ευθύνεται επίσης για την επιβράδυνση επούλωσης του ψυχικού τραύματος που προκαλείται από την κακοποίηση (Θεμελή, 2006).

Η έκθεση του ανήλικου θύματος στην ακροαματική διαδικασία, μέσα στο ξένο για τον ανήλικο περιβάλλον της δικαστηριακής αίθουσας, παρουσία προσώπων ξένων προς αυτό, των οποίων την ιδιότητα και το ρόλο είτε αγνοεί είτε έχει συγκεκριμένη αντίληψη, η παρουσία του δράστη, η παρουσία θεατών, αλλά και ο τρόπος υποβολής ερωτήσεων με την ακατάληπτη κατά το μεγαλύτερο μέρος γλώσσα τους για το παιδί, η υιοθέτηση επικριτικής στάσης στα όσα καταθέτει, η άσκηση πίεσης και η υιοθέτηση τεχνασμάτων που στοχεύουν στην παραφθορά της μνήμης, αλλά συχνά και η αναβολή της δίκης και η καθυστέρηση της διαδικασίας εκδίκασης της υπόθεσης, όλα αυτά επιδρούν αρνητικά στον ήδη επιβαρυσμένο ψυχισμό του σεξουαλικά κακοποιημένου παιδιού και οδηγούν στην μεγιστοποίηση του τραύματός του (Θεμελή, 2006).

Με γνώμονα την πιο πάνω εκτεθείσα επιστολή της Μ. που είναι αντιπροσωπευτική της πλειοψηφίας των παιδιών που περνούν από όλη αυτή την επώδυνη διαδικασία εκδίκασης υποθέσεων σεξουαλικής κακοποίησης, η αποκάλυψη όχι μόνο δεν ανακουφίζει, αλλά αντίθετα δημιουργεί μια ιδιαίτερη ψυχική επιβάρυνση. Η δημοσιοποίηση του γεγονότος είναι ιδιαίτερα επώδυνη για το σεξουαλικά κακοποιημένο παιδί, κυρίως όταν ο δράστης είναι μέλος της οικογένειας και συναισθήματα μοναξιάς, σύγχυσης, αμηχανίας, ντροπής, θυμού και επιθετικότητας κατακλύζουν το ανήλικο θύμα από τη στιγμή που θα αποφασίσει να μοιραστεί τα «δεινά» της κακοποίησης και να καταθέσει εν τέλει στο δικαστήριο (Θεμελή, 2006).

Συμβαίνει κάποτε μάλιστα η ευθύνη για την κακοποίηση να αποδίδεται στο ίδιο το θύμα, και τότε τα συναισθήματα ντροπής επιδεινώνονται ακόμη περισσότερο. Σύμφωνα με τους Bottoms και Goodman αλλά και άλλους ερευνητές που ερεύνησαν κατά καιρούς το συγκεκριμένο θέμα μέσα από μελέτες των απαντήσεων εικονικών ενόρκων στις αναφορές παιδιών για σεξουαλική κακοποίηση, η ευθύνη γι' αυτήν αποδίδεται κατά περιόδους στο θύμα, εξαιτίας προκαταλήψεων των μελών της κοινότητας που συχνά είναι υπεύθυνοι για τη λήψη αποφάσεων σχετικά με την έκβαση των περιπτώσεων (Ghetti, Alexander & Goodman, 2002).

Η έρευνα για τη μελέτη των επιπτώσεων της κατάθεσης των παιδιών στο δικαστήριο ξεκίνησε

στη δεκαετία του 1980. Διαπιστώθηκε ότι η κατάθεση των παιδιών μέσα στη δικαστηριακή αίθουσα ή στο ανακριτικό γραφείο ήταν περισσότερο στρεσογόνος σε σχέση με την κατάθεση σε ένα δικαστήριο ανηλίκων, όπου γενικά η διαδικασία είναι πιο «προστατευτική» για τα παιδιά – θύματα, αποτελώντας ένα αντίδοτο στο αίσθημα αδυναμίας και μοναξιάς που προκαλεί η κακοποίηση (Μπέκας, 2006). Αυτό συμβαίνει γιατί, καθώς φαίνεται, ο μηχανισμός του Συστήματος Απονομής της Ποινικής Δικαιοσύνης δε λαμβάνει όσο θα έπρεπε υπόψη τις ιδιαιτερότητες των ανηλίκων (ηλικία, ψυχοσύνθεση, γνωστική και μνημονική λειτουργία, ανάγκες) αλλά είναι προσαρμοσμένος κυρίως στις ανάγκες και απαιτήσεις των ενηλίκων (Θεμελή, 2006).

Μελέτες που έχουν γίνει σχετικά με την επίδραση του περιβάλλοντος της δικαστηριακής αίθουσας στην ποιότητα της μαρτυρικής κατάθεσης των παιδιών – θυμάτων σεξουαλικής κακοποίησης και του επιπέδου του stress που αυτά βιώνουν, έχουν αποδείξει ότι:

- Η μνήμη για στρεσογόνα γεγονότα είναι αδυνατισμένη σε σύγκριση με τη μνήμη για μη στρεσογόνα γεγονότα. Ωστόσο, διαφορετικές διανοητικές διεργασίες μπορεί να τίθενται σε λειτουργία, όταν ο τύπος του stress είναι το ανακτητικό γενικό πλαίσιο σε αντιδιαστολή προς το γεγονός που ήρθε στη μνήμη.
- Τα παιδιά μέσα στην αίθουσα δικαστηρίου παρουσιάζουν αδυνατισμένη τη λειτουργία μνήμης και λιγότερο αποτελεσματική τη στρατηγική ανάκλησης των γεγονότων της κακοποίησης.
- Ως εκ τούτου δίνουν λιγότερες σωστές απαντήσεις, παράγουν λιγότερο ολοκληρωμένες περιγραφές παρελθόντων γεγονότων με ελεύθερη ανάκληση, κάνουν περισσότερα λάθη κατά τις απαντήσεις τους στις άμεσες ερωτήσεις και συναινούν πιο συχνά σε παραπλανητικές ερωτήσεις. (Συμπέρασμα έρευνας που έγινε σε δύο ομάδες παιδιών ηλικίας 8 – 10 ετών από τα προάστια της Νότιας Καλιφόρνιας, κατά την οποία η μία ομάδα εξετάστηκε σχετικά με συγκεκριμένο βιωμένο γεγονός σε μια αίθουσα σχολείου και η άλλη σε μια προσομοιωμένη αίθουσα δικαστηρίου) (Saywitz & Nathanson, 1993). Τα παιδιά – μάρτυρες κάτω από υψηλά επίπεδα stress μπορεί να είναι ανίκανα να μεταφράσουν τις αναμνήσεις τους σε λεκτικές απαντήσεις ή να είναι ανίκανα να παράγουν και να χρησιμοποιήσουν αναγκαίες στρατηγικές ανάκλησης.
- Κάτω από συνθήκες αυξημένης συναισθηματικής διέγερσης η μνημονική λειτουργία των παιδιών μπορεί να είναι λιγότερο από ολοκληρωμένη.
- Ο συνδεδεμένος με το δικαστήριο φόβος παρεμποδίζει τη λειτουργία της μνήμης.
- Τα παιδιά δίνουν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις σε παραπλανητικές ερωτήσεις, όταν βρίσκονται μέσα στην αίθουσα του δικαστηρίου, παρά σε κάποιο άλλο φιλικότερο, ανεπίσημο και μη στρεσογόνο περιβάλλον.



- Η αυτό-εικόνα παίζει έναν ισχυρό ρόλο στη δημιουργία άγχους, που εμποδίζει την υποβολή σε επεξεργασία της πληροφορίας προς στιγμήν περιορίζοντας το κίνητρο, την ικανότητα ή την προσπάθεια που χρειάστηκε να παράγει και να χρησιμοποιήσει στρατηγικές ανάκτησης.
- Η παρουσία του δράστη και η κατ' αντιπαράσταση εξέταση, όπως και η παρουσία θεατών επιδρούν αρνητικά στη μαρτυρική κατάθεση των παιδιών, ενώ αντίθετα η παρουσία υποστηρικτικών προσώπων και η συμπαράσταση του διεξάγοντος τη συνέντευξη έχουν θετική επίδραση.
- Η πολύπλοκη γλώσσα κάνει τα παιδιά να μην μπορούν να κατανοήσουν έννοιες πολύ αφηρημένες, με αποτέλεσμα να απαντούν σε μέρος αυτών και ως εκ τούτου οι ατελείς απαντήσεις τους να παρερμηνεύονται.
- Οι ένορκοι πιστεύουν ότι η αντιφατικότητα στις καταθέσεις των παιδιών επηρεάζει την αξιοπιστία τους (Saywitz & Nathanson, 1993).
- Η αξιολόγηση των εμπειριών των παιδιών είναι πιο αρνητική, αν οι επαγγελματίες από διάφορες υπηρεσίες - με τους οποίους έρχονται σε επαφή τα παιδιά κατά τη διάρκεια της κατάθεσής τους – δεν είναι καλά διατεθειμένοι να ακούσουν τα παιδιά ή ακόμη να πιστέψουν τις ιστορίες τους. Αυτό οφείλεται στο χαμηλό πολλές φορές επίπεδο εκπαίδευσης των επαγγελματιών αυτών (Back, Gustafsson, Larsson and Bertero, 2011).

Επικεντρώνοντας την προσοχή μας στον τρόπο υποβολής αλλά και στο είδος των ερωτήσεων που υποβάλλονται στα παιδιά κατά τη διάρκεια της ακροαματικής διαδικασίας στο δικαστήριο, έχουμε να παρατηρήσουμε τα ακόλουθα:

- Εκτός από την ακατάληπτη γλώσσα, τη γλώσσα της νομικής, που χρησιμοποιείται στο δικαστήριο τα παιδιά δυσκολεύονται να κατανοήσουν τον δικαστηριακό παραγόμενο λόγο και εξαιτίας των εξωγλωσσικών στοιχείων της γλώσσας. Έτσι, ο τρόπος που χρησιμοποιείται η κάθε λέξη, με την έλλειψη ή την επανάληψή της, αλλά και το ύφος ή η ένταση και οι διάφορες αποχρώσεις της φωνής συμβάλλουν στη δυσχέρεια κατανόησης των λεγομένων.
- Εξάλλου τα παιδιά συχνά υποβάλλονται σε ιδιαίτερου τύπου ερωτήσεις με σκοπό την παραφθορά της μνήμης τους και την απόσπαση της επιθυμητής απάντησης. Ο λόγος για τις παραπειστικές, τις καθοδηγητικές, τις αρνητικά ρητορικές, τις επίμονες και τις πολλαπλά επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις, που δημιουργούν μεγάλη συναισθηματική φόρτιση και σύγχυση στα παιδιά – μάρτυρες, με αποτέλεσμα να χάνουν τον έλεγχο της αληθινής πηγής της πληροφόρησής τους και να μπερδεύουν το πραγματικό με το φανταστικό. Έτσι συχνά συμβαίνει να ανακαλούν την πιο πρόσφατα αποθηκευμένη πληροφορία – έστω κι αν αυτή αποτελεί προϊόν καθοδήγησης – ενώ αποκλείουν την ανάκληση παλαιότερων και

ακριβέστερων στοιχείων. Μάλιστα οι πιθανότητες για τέτοιου είδους αλλοίωση και παραφθορά αυξάνονται όσο η μνήμη είναι φτωχότερη σε αποθηκευμένα στοιχεία και όταν έχει περάσει μεγάλο χρονικό διάστημα από τότε που συνέβη το γεγονός της κακοποίησης (Θεμελή, 2006).

- Ερωτήσεις πάλι του τύπου «Γιατί δεν αποκάλυψες τα συμβάντα νωρίτερα;» ή «Γιατί δεν αντιστάθηκες στην κακοποίηση;», που συχνά ακούγονται στις αίθουσες των δικαστηρίων, υποδηλώνοντας συνυπαιτιότητα του παιδιού ή και ότι το ίδιο προκάλεσε το δράστη να το κακοποιήσει σεξουαλικά, επιδεινώνουν το άγχος, τη ντροπή και το θυμό του και μπορούν να οδηγήσουν σε οξεία κατάσταση stress μετά από ψυχικό τραυματισμό, που βιώνεται κατά την περίοδο αμέσως μετά από την ακροαματική διαδικασία και είναι γνωστή ως «διαταραχή μετατραυματικού stress» (Μπέκας, 2006).

## **Ε. ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ: Προτάσεις μείωσης των “δεινών” της εξέτασης των παιδιών μαρτύρων-θυμάτων**

Όπως φαίνεται από τα παραπάνω, η ακροαματική διαδικασία στο δικαστήριο επιδρά αρνητικά στον ήδη επιβαρυνμένο ψυχισμό του σεξουαλικά θυματοποιημένου παιδιού θέτοντας συχνά υπό αμφισβήτηση τη μαρτυρική του κατάθεση, ακόμη και όταν αυτή είναι αληθινή. Παρακάτω παρουσιάζονται κάποιες προτάσεις προκειμένου για την αποφυγή της δευτερογενής θυματοποίησης του παιδιού και την αναζήτηση της ουσιαστικής αλήθειας της μαρτυρικής του κατάθεσης.

### **α. Εκπαίδευση επαγγελματιών.**

Οι περιπτώσεις σεξουαλικής κακοποίησης απαιτούν ιδιαίτερη ενημέρωση και εξειδίκευση από όλους τους επαγγελματίες που θα έρθουν σε επαφή με το παιδί-θύμα πριν και κατά τη διάρκεια της ακροαματικής διαδικασίας(Θεμελή, 2006). Για να είμαστε σίγουροι ότι οι ερωτήσεις των εξεταστών θα αποσπάσουν ακριβείς απαντήσεις από τα παιδιά, θα πρέπει να αναζητήσουμε ειδικούς που γνωρίζουν τα αναπτυξιακά θέματα της παιδικής ηλικίας καθώς και της ψυχολογίας των κακοποιημένων παιδιών, ώστε οι ερωτήσεις τους να είναι κατάλληλες και με την ψυχολογία τους αλλά και με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται (Schuman,1999). Όταν για παράδειγμα τα παιδιά υποβάλλονται σε ερωτήσεις σαν να ήταν ενήλικες από μη εξειδικευμένους επαγγελματίες, τότε παρανοήσεις και αναπόφευκτα λάθη (αφού τα παιδιά προσπαθούν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που δεν καταλαβαίνουν) μπορούν να υπονομεύσουν την αξιοπιστία της μαρτυρικής τους κατάθεσης. Επίσης όταν οι συνεντευκτές δεν γνωρίζουν πως να μειώσουν ή να υπερνικήσουν τις ανησυχίες ή τους φόβους των παιδιών, τότε οι δηλώσεις των τελευταίων μπορεί

να περιέχουν παραλείψεις, ασυνέπειες και παραποιήσεις που είναι όμως περισσότερο αποτέλεσμα της ανικανότητας των συνεντευκτών να προσεγγίσουν κατάλληλα τα παιδιά, παρά της ανικανότητας των παιδιών (Saywitz & Camparo, 1998).

### **β. Προετοιμασία του παιδιού πριν την κατάθεση στο δικαστήριο.**

Πριν καταθέσει το παιδί είναι σημαντικό να επισκεφτεί το χώρο του δικαστηρίου ώστε να εξοικειωθεί με αυτόν (Θεμελή, 2006).

Με την περιορισμένη γνώση του νομικού συστήματος και τις ιδιοσυγκρασιακές εξηγήσεις για το τι παρατηρούν γύρω τους, τα μικρά παιδιά πιθανόν να δημιουργήσουν μη ρεαλιστικές προσδοκίες σχετικά με το σκοπό και τις απαιτήσεις του ερευνητή. Η προετοιμασία των παιδιών για την συνέντευξη σε μια προσπάθεια να απομυθοποιήσουν τη διαδικασία έχει υπάρξει ευεργετική στις ερευνητικές μελέτες. Η προετοιμασία μπορεί να περιλαμβάνει οδηγίες σχεδιασμένες για να αποσαφηνίζουν τις προσδοκίες του ερευνητή και μοναδικές πτυχές της δικανικής ανακριτικής διαδικασίας (Saywitz & Camparo, 1998). Κάτω από την ίδια οπτική (προκειμένου δηλαδή για την προετοιμασία του παιδιού πριν την κυρία ανάκριση) οι αρμόδιες υπηρεσίες διορίζουν έναν “επίτροπο” (“supporter”) ο οποίος αναλαμβάνει το ανήλικο θύμα πριν και καθ’όλη τη διάρκεια της ποινικής διαδικασίας (“witness support scheme”). Η ενημέρωση και προετοιμασία των παιδιών γίνεται επίσης από την έκδοση ειδικών οδηγιών /μνημονίων (π.χ στο Ηνωμένο Βασίλειο “The Child Witness Pack” ή “The Memorandum of Good Practice”) και φυλλαδίων (Θεμελή, 2006).

### **γ. Εγκατάσταση μιας αρμονικής σχέσης/σχέσης συναισθηματικής επικοινωνίας με τον συνεντευκτή (“rapport”) και προσπάθειες μείωσης του άγχους των παιδιών .**

Η έννοια “rapport”, που στα ελληνικά μεταφράζεται ως συναισθηματική επικοινωνία ή αρμονική σχέση, αναφέρεται στη θετική σχέση μεταξύ συνεντευκτή και παιδιού που είναι κρίσιμο να αναπτυχθεί. Επιπλέον μια αρμονική σχέση υπονοεί την ύπαρξη ισχυρής εμπιστοσύνης μεταξύ του συνεντευκτή και του παιδιού. Ο συνεντευκτής ασχολείται έτσι ώστε το παιδί να είναι ήρεμο και το βοηθάει να χαλαρώσει καθώς επίσης του δείχνει ότι το ακούει (Wilson & Powell, 2001). Ένα χαλαρωμένο παιδί θυμάται τα γεγονότα καλύτερα και μπορεί να δώσει πιο μεγάλες, λεπτομερείς και ακριβείς απαντήσεις (Schuman, 1999). Ως εκ τούτου, η ατμόσφαιρα δεν πρέπει να είναι κατηγορητική, εκφοβιστική ή συγκαταβατική. Κατά γενική ομολογία, η ατμόσφαιρα θα πρέπει να είναι θετική και όχι τιμωρητική. Ο συνεντευκτής μπορεί να είναι ευγενικός και θετικός ανεξάρτητα από το πόσο απίστευτες μπορεί να του φανούν οι δηλώσεις του παιδιού ή η έλλειψη συνεργασίας από αυτό (Saywitz & Camparo, 1998). Ωστόσο όσο και αν φαίνεται ειρωνικό, αν ο συνεντευκτής εμφανιστεί στο παιδί να είναι υπερβολικά συμπονετικός απέναντι του, τότε ίσως καταστρέψει την

καλή αρμονική σχέση. Ένα παιδί μπορεί να θεωρήσει τους ανήσυχους συνεντευκτές και εκείνους που παθιασμένα προσπαθούν να το στηρίξουν, ως εκφοβιστικούς. Τα παιδιά συχνά βιώνουν δυσκολία στο να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα κατά τη διάρκεια μιας συνέντευξης, και έτσι θα χρειαστούν μεγάλη προσπάθεια για να διαχειριστούν επίσης τις αντιδράσεις του συνεντευκτή (Wilson & Powell, 2001). Επίσης οι συνεντευκτές θα πρέπει να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί με τη γλώσσα του σώματος τους. Ακόμη και ένα χαμόγελο ή ένα κατσούφιασμα τους, μπορεί να υποδείξει στο παιδί τι θέλει από αυτό ο συνεντευκτής και έτσι να επηρεάσει τις απαντήσεις του. Επιπλέον οι συνεντευκτές θα πρέπει όσο είναι δυνατό να είναι απαλλαγμένοι από τα δικά τους στερεότυπα και προκαταλήψεις ή τουλάχιστον να προσπαθούν να μην τα υποβάλλουν στο παιδί μέσω καθοδηγητικών ερωτήσεων (Schuman, 1999).

Η αντιμετώπιση του δράστη από το παιδί, στο δικαστήριο, δημιουργεί υπέρμετρο άγχος σε αυτό επηρεάζοντας σημαντικά τη μαρτυρική του κατάθεση. Για αυτόν το λόγο υπάρχει η δυνατότητα κατάθεσης του παιδιού μέσω κλειστού κυκλώματος τηλεόρασης ή η χρήση βιντεοσκοπημένης συνέντευξης (Θεμελή, 2006). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας βιώνουν άγχος όταν τους ζητηθεί να χωριστούν από μια μορφή προσκόλλησης και να συνοδεύσουν έναν ξένο σε ένα μη οικείο γραφείο. Τα κακοποιημένα παιδιά μπορεί να είναι λιγότερο εξοπλισμένα να αντιμετωπίσουν το άγχος του αποχωρισμού από ότι άλλα παιδιά εξαιτίας της ανασφαλούς προσκόλλησης τους με τους γονείς τους ή με τα άτομα που τα φροντίζουν (. Saywitz & Camparo, 1998). Έτσι ο δικηγόρος του παιδιού θα πρέπει να σκεφτεί αν το παιδί χρειάζεται κάποιον δικό του άνθρωπο για συμπαράσταση ή αν θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί κλειστό κύκλωμα τηλεόρασης.

#### **δ. Σχετικά με τη χρήση της γλώσσας και τη μορφή των ερωτήσεων.**

Ο δικηγόρος θα πρέπει να αποφεύγει τους νομικούς όρους και την ακατάληπτη για το παιδί δικανική γλώσσα καθώς και τις καθοδηγητικές-παραπλανητικές ερωτήσεις. Η απόκριση του παιδιού σε μια ερώτηση που δεν κατάλαβε, θα είχε ως αποτέλεσμα την παραποίηση των λεγομένων του και κατά συνέπεια την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας του. Με τις καθοδηγητικές ερωτήσεις, ζητείται ουσιαστικά από τον ανήλικο να επιβεβαιώσει μια συγκεκριμένη πρόταση (π.χ “Ο πατέρας σου σε χτύπησε, έτσι δεν είναι;”) υπονοώντας μια απάντηση που το παιδί δεν έχει δώσει ακόμα. Επειδή έχει αποδειχθεί ότι οι ανήλικοι, είναι σε σχέση με τους ενήλικες περισσότερο ευάλωτοι στις καθοδηγητικές ερωτήσεις, η χρήση τους θα πρέπει να αποφεύγεται. Αντίθετα προτείνονται οι ανοιχτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες αποκλείουν εξ ορισμού οποιαδήποτε άσκηση πίεσης εκ μέρους του συνεντευκτή, ενώ παράλληλα οδηγούν σε αναλυτικότερες και λεπτομερέστερες απαντήσεις ενθαρρύνοντας την ελεύθερη αφήγηση των γεγονότων (Θεμελή, 2010).

Επίσης θα πρέπει να αποφεύγονται οι επαναλαμβανόμενες ερωτήσεις γιατί το παιδί ίσως θεωρήσει με αυτόν τον τρόπο λανθασμένη την πρώτη του απάντηση και προσπαθήσει να την αλλάξει. Όσον αφορά τη διατύπωση και το περιεχόμενο των ερωτήσεων αυτές θα πρέπει να διατυπώνονται ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Γενικά προτείνονται απλές και σύντομες ερωτήσεις, χωρίς πολύπλοκα γραμματικά φαινόμενα (Θεμελή, 2010).

## **ΕΠΙΛΟΓΟΣ**

Η φαντασία, οι μνημονικές ικανότητες ή ελλείψεις, η ευαισθησία στην υποβολή και οι ικανότητες επικοινωνίας επηρεάζουν σημαντικά τις περιγραφές των εμπειριών που παρέχονται από μικρά παιδιά. Πολλά σημαντικά ερωτήματα παραμένουν αναπάντητα, όπως για την οικολογική εγκυρότητα πολλών ερευνών που σχετίζονται με την εξέταση της επάρκειας των παιδιών ως μαρτύρων ή της αξιοπιστίας τους όταν αναφέρουν γεγονότα, μιας και οι περισσότερες έρευνες γίνονται με εργαστηριακά ανάλογα ή με παιδιά που δεν υπήρξαν τα ίδια μάρτυρες ή θύματα σεξουαλικής κακοποίησης.

Ωστόσο, κάποια συμπεράσματα μπορούν να διατυπωθούν με ένα βαθμό βεβαιότητας. Τα παιδιά μπορούν να θυμηθούν σημαντικές λεπτομέρειες ενός γεγονότος στο οποίο υπήρξαν μάρτυρες ή το βίωσαν τα ίδια. Και παρότι οι περιγραφές τους μπορούν να χειραγωγηθούν, ευαίσθητοι συνεντευκτές που είναι γνώστες των ικανοτήτων καθώς και των ελλείψεων των παιδιών, μπορούν να αποφύγουν πολλά από τα προβλήματα που δημιουργούνται από ερωτήσεις οι οποίες αναγκάζουν τα παιδιά να λειτουργήσουν στα ή κάτω από τα όρια των δυνατοτήτων τους.

Γλωσσικές και μνημονικές δυσκολίες δεν καθιστούν τα παιδιά ανίκανους μάρτυρες, αλλά η κατανόηση των ικανοτήτων και των περιορισμών τους πρέπει να επηρεάσουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά συνεντευξιάζονται και τους τρόπους με τους οποίους ερμηνεύονται οι αφηγήσεις τους. Και τα παιδιά και οι ενήλικες μπορούν να είναι πληροφοριακοί και αξιόπιστοι μάρτυρες παρά τις γενικές διακυμάνσεις στη μνήμη, τη γλωσσική ικανότητα και την ευαισθησία στην υποβολή.

## Βιβλιογραφία

- Aldridge, M. & Wood, J. (1998). *Interviewing Children: A Guide for Child Care and Forensic Practitioners*. England: John Wiley & Sons.
- Back, Ch., Gustafsson, Per A., Larsson, I., and Bertero, C. (2011). Managing the legal proceedings: An interpretative phenomenological analysis of sexually abused children's experience with the legal process. *Child Abuse & Neglect*, 35, 50-57
- Bartol, C.R. & Bartol, A.M. (1994). *Psychology and Law: Research and Application*, (2<sup>nd</sup> ed.). California: Brooks / Cole Publishing Company.
- Γκανάτσου, Β.Σ. & Βαλάσση, Ε.Α. (2008). *Μορφές βίας κατά παιδιών και γυναικών στη σύγχρονη κοινωνία*. Αθήνα: Εθνικό Συμβούλιο Ελληνίδων.
- Copen, L.M. (2001). *Preparing Children for Court: A Practitioner's Guide*. California: Sage Publications.
- Cronch, L., Viljoen, J., & Hansen, D.(2006). Forensic interviewing in child sexual abuse cases: Current techniques and future directions. *Aggression and Violent Behavior*, 11, 195-207
- Eisen, M.L., Qin, J., Goodman, G.S. & Davis, S.L. (2002). Memory and suggestibility in maltreated children: Age, stress arousal, dissociation, and psychopathology. *Journal of Experimental Child Psychology*, 83, 167-212.
- Garret, A. (χ.χ.). *Η συνέντευξη. Αρχές και μέθοδοι* (Κ. Μουστάκα, μετάφ.). Αθήνα: Γρηγόρης
- Ghetti, S., Alexander, K. W. and Goodman, G. S. (2002). Legal involvement in child sexual abuse cases. Consequences and interventions. *International Journal of Law and Psychiatry*, 25, 235-251

- Θεμελή, Ό. (2006). Το παιδί-θύμα ως μάρτυρας σεξουαλικής κακοποίησης: Η ακροαματική διαδικασία και ο κίνδυνος δευτερογενούς θυματοποίησης. Στο Ο. Γιωτάκος & Β. Πρεκατέ (επιμ.), *Σεξουαλική κακοποίηση. Μυστικό; Όχι πια!* (σελ.205-226), Ελληνική Εταιρία Μελέτης και Πρόληψης της Σεξουαλικής Κακοποίησης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Θεμελή, Ό. (2008). Η προστασία της ανηλικότητας: Βασικές αρχές συνέντευξης με κακοποιημένα παιδιά, Στο Ο. Γιωτάκος και Μ. Τσιλιάκου (επιμ.), *Ο κύκλος της κακοποίησης* (σελ.107-126). Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Θεμελή, Ό. (2010). Γιατί τα Παιδιά δεν Αποκαλύπτουν τη Σεξουαλική τους Κακοποίηση; Μια Απόπειρα Κατανόησης της Διαδικασίας Αποκάλυψης. Στο Γ. Νικολαΐδης και Μ. Σταυριανάκη (επιμ.), *Βία στην Οικογένεια- Τεκμηριωμένη Πρακτική και Τεκμήρια από την Πρακτική*, (σελ.203-222). Αθήνα: Εκδόσεις Κ.Ψ.Μ
- Θεμελή, Ό. (2010). Όταν τα παιδιά καταθέτει: Η δικανική εξέταση των ισχυρισμών των ανηλικών μαρτύρων-θυμάτων. Στο Α. Πιτσελά (επιμ.), *Εγκληματολογικές Αναζητήσεις, Τιμητικό τόμο για τον καθ. Σ. Αλεξιάδη*, (σελ.395-414). Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.
- Θεμελή, Ό. (2011). Τεχνικές δικανικών συνεντεύξεων με κακοποιημένα παιδιά και ανήλικους μάρτυρες. Στο Ο. Γιωτάκος, Μ. Τσιλιάκου και Α. Τσίτσικα (επιμ.), *Κακοποίηση Παιδιού και Εφήβου: Ανίχνευση, Αντιμετώπιση και Πρόληψη*, (σελ.431-444). Αθήνα: Αρχιπέλαγος.
- Kane, J. (2007). Πρόληψη σεξουαλικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης παιδιών. Θέματα και εμπειρίες από την καταπολέμηση της βίας κατά των παιδιών, των εφήβων και των γυναικών, *Πρόγραμμα Daphne Ευρωπαϊκής Επιτροπής*. Βρυξέλλες, Βέλγιο. Ανασύρθηκε στις 12 Μαρτίου, 2013 από [http://ec.europa.eu/justice\\_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/01\\_daphne\\_booklet\\_1\\_e1.pdf](http://ec.europa.eu/justice_home/daphnetoolkit/files/others/booklets/01_daphne_booklet_1_e1.pdf)
- Κυριακίδου, Μ. (χ.χ). Τα Παιδιά Υπό Ανάκριση στην Κύπρο. Ανασύρθηκε στις 13 Μαρτίου, 2013 από [www.domviolence.org.cy](http://www.domviolence.org.cy)
- Λιμνιωτάκη, Δ. (2012). Παιδική Κακοποίηση. Αλήθειες-Μύθοι-Πραγματικότητα. Ηράκλειο. Ανασύρθηκε στις 15 Μαρτίου, 2013 από [www.dlimniotaki.gr/dimosiefseis/Fakelos-Paidiki-Kakopoiisi.pdf](http://www.dlimniotaki.gr/dimosiefseis/Fakelos-Paidiki-Kakopoiisi.pdf)

- Lamb, M.E., Sternberg, K.J., & Esplin, P.W. (1994). Factors Influencing the Reliability and Validity of Statements Made by Young Victims of Sexual Maltreatment. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15, 255-280.
- Libbey, J.L. (1999). “ *You Must Remember This...*”. *The Law of Recovered Memory in Canada*. University of Toronto: Jodi Lynne Libbey.
- Lipian, M.S., Mills, M.J. & Brantman, A. (2004). Assessing the verity of children's allegations of abuse: A psychiatric overview. *International Journal of Law and Psychiatry*, 27, 249-263.
- Μπαλούρδος, Δ. & Φρονίμου, Ε. (2011). *Πρόληψη κακοποίησης και παραμέλησης των παιδιών: καλές πρακτικές*. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών, Ινστιτούτο Κοινωνικής Πολιτικής.
- Μπέκας, Α. (2006). Διερεύνηση περιπτώσεων σεξουαλικής κακοποίησης ανηλίκων από τον ειδικό ψυχικής υγείας. *Psychiatriki*, 17 (4) , 355-370.
- Μπουγιούκας, Γ. & Φασουλής, Β. (2012). Έκθεση: Η κατάσταση των παιδιών στην Ελλάδα. *Εκπονήθηκε για λογαριασμό της Ελληνικής Επιτροπής Unicef*, (επιστημονικά υπεύθυνος: Δ.Ι., Δασκαλάκης). Ανασύρθηκε Μάρτιο 2013, από τον δικτυακό τόπο <http://www.unicef.gr/pdfs/Children-in-Greece-2012.pdf>
- Νικολαΐδης, Γ. (2007). Βία κατά ανηλίκων: ερευνητικά δεδομένα και εφαρμογές τους στην καθ'ημέρα πράξη των υπηρεσιών (σελ.1-22). Ανασύρθηκε στις 15 Μαρτίου, 2013 από
- Orbach, Y., Hershkowitz, I., Lamb, M. E., Sternberg K. J., Esplin, P.W. & Horowitz, D. (2000). *Assessing the value of structured protocols for forensic interviews of alleged child abuse victims*. *Child Abuse & Neglect*, 24(6), 733-752
- Παπαδόπουλος, Κ.Ι., Αποστολίδου, Μ., Παγιάτσου, Μ. & Ιερείδου, Α. (2004). Η έκταση και οι μορφές βίας ενάντια στα παιδιά στην Κυπριακή οικογένεια. Ανασύρθηκε Μάρτιο 2013, από <http://www.familyviolence.gov.cy/upload/research/erevna-2004.pdf>



- Παπανικολάου, Ε. (1998). Η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών στην οικογένεια. Σχολείο και παιδική προστασία. *Virtual School , The Sciences of Education Online*, 1 (1), 1-7.  
Ανασύρθηκε στις 4 Μαρτίου, 2013 από  
<http://virtualschool.web.auth.gr/1.1/TheoryResearch/CongressPapanikolaou.html>
- Park, L. (2000). *The Child Witness of Sexual Abuse: Recognizing Developmental Differences and Creating a Forum for Eliciting Accurate Testimony*. Carleton University, Ottawa, Ontario: Laura Park.
- Saywitz, K. J. and Nathanson, R. (1993). Children's testimony and their perceptions of stress in and out of the courtroom. *Child Abuse & Neglect*, 17, 613-622
- Saywitz, K. & Camparo, L. (1998). Interviewing child witnesses: A developmental perspective. *Child Abuse & Neglect*, 22(8), 825-843
- Saywitz, K.J. (2002). Developmental Underpinnings of Children's Testimony. In H.L. Westcott, G.M. Davies & R.H.C. Bull (Eds.), *Children's Testimony: A Handbook of Psychological Research and Forensic Practice*, (pp.3-17). United Kingdom: John Wiley & Sons LTD.
- Schuman, J.P. (Ed.), (1999). *Questions for Child Witnesses*. Queen's University Kingston, Ontario Canada: John Phillippe Schuman.
- Scott, A.J. (2010). *Forensic Psychology*. Great Britain: Palgrave Macmillan.
- Steward, M.S., Bussey, K., Goodman G.S. & Saywitz, K.J. (1993). Implications of Developmental Research for Interviewing Children. *Child Abuse & Neglect*, 17, 25-37.
- Volbert, R. & Zanden, R. (1996). Sexual Knowledge and Behavior of Children up to 12 Years- What is Age-Appropriate? In G. Davies, S.L. Bostock, M. McMurrin & C. Wilson (Eds.), *Psychology, Law, and Criminal Justice: International Developments in Research and Practice*, (pp.198-215). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Wilson, J.C. & Pipe, M.E. (1996). Children's Disclosure of Secrets: Implications for Interviewing. In G. Davies, S.L. Bostock, M. McMurrin & C. Wilson (Eds.), *Psychology, Law, and Criminal Justice: International Developments in Research and Practice*, (pp.181-187). Berlin, New York: Walter de Gruyter.

Wilson, J.C. & Powell, M. (2001). *A Guide to Interviewing Children*. New York: Routledge.

Χαμόγελο του Παιδιού: 19<sup>η</sup> Νοεμβρίου: Παγκόσμια Ημέρα ενάντια στην Παιδική Κακοποίηση. Δελτίο τύπου (σελ. 1-2). Ανασύρθηκε στις 4 Μαρτίου, 2013 από <http://www.hamogelo.gr/4-1/1260/19h-Noembrioy-Pagkosmia-Hmera-enantia-sthn-Poidikh-Kakopoihsh>

Χαμόγελο του Παιδιού: Η εμπειρία ενός κακοποιημένου παιδιού στο δικαστήριο. Μετά την Κακοποίηση η ματαίωση (σελ. 1). Ανασύρθηκε στις 5 Μαρτίου, 2013 από <http://www.hamogelo.gr/4-1/922/H-empeiria-enos-kakopoihmenoy-poidiyy-sto-dikasthrio>