



RO

COLECȚIA PSIHOLOGUL EXPERT

George Visu-Petra
Monica Buta
Laura Visu-Petra

PSIHOLOGIA COPILULUI ÎN CONTEXT JUDICIAR

Fundamente teoretice și aplicative



ASCR

PSIHOLOGIA COPILULUI ÎN CONTEXT JUDICIAR

Fundamente teoretice și aplicative



George Visu-Petra

Monica Buta

Laura Visu-Petra

coordonatori

CUPRINS

Despre autori	7
Cuvânt înainte	11
Introducere	13

PARTEA ÎNTÂI

Dezvoltarea tipică a copilului și adolescentului

Capitolul 1	
Prerechizite: dezvoltarea cognitivă și a limbajului	
Ovidiu Jurje, Laura Visu-Petra	19
Capitolul 2	
Prerechizite: dezvoltarea socială și emoțională	
Monica Buta, Ovidiu Jurje, Oana Benga, Adrian Opre	49
Capitolul 3	
Minciuna în perioada dezvoltării: între tipic și atipic	
Monica Buta, Narcisa Prodan, Dana Opre, Laura Visu-Petra	85

PARTEA A DOUA

Factori de vulnerabilitate

Capitolul 4	
Delincvența juvenilă: factori de risc și de protecție	
Lavinia Cheie	125
Capitolul 5	
Copilul ca victimă a abuzului	
Ildikó Gál, Monica Buta, Adriana Băban	159
Capitolul 6	
Impactul divorțului: vulnerabilitate și reziliență	
George Visu-Petra, Borlean Camelia	201

Alienarea parentală: considerente științifice și implicații legale ale unui concept controversat

George Visu-Petra, Borlean Camelia

231

PARTEA A TREIA

Implicații și aplicații în context judiciar

Capitolul 8

Protecția drepturilor copilului în legislația națională și cea comunitară

Denisa Livia Băldean

293

Capitolul 9

Minorii în sistemul de probațiune: control și intervenție pentru desistare

Cristina Rusu

327

Capitolul 10

Copilul ca martor

Cristina Fizeșan, George Visu-Petra

367

Capitolul 11

Exemplu aplicativ: Audis – pentru o mai bună audiere a minorilor

Nicoleta Molnar, Corina Țirică, Sorin Benchea, Alina Dinuța

389

Capitolul 12

Tehnici de intervievare a copiilor și adolescenților

George Visu-Petra, Oana Țopan, Dana Opre

403

PARTEA ÎNTÂI

DEZVOLTAREA TIPICĂ A COPILULUI ȘI ADOLESCENTULUI



PRERECHIZITE: DEZVOLTAREA COGNITIVĂ ȘI A LIMBAJULUI

Ovidiu Jurje¹, Laura Visu-Petra^{1,2}

¹ Centrul de Psihologie Cognitivă Aplicată, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Babeș-Bolyai”

² Laboratorul de Psihologia Dezvoltării, Departamentul de Psihologie, Universitatea „Babeș-Bolyai”

Pentru a ne convinge de capacitatea copiilor de a juca un rol activ în context judiciar este necesar să ne asigurăm că ei dețin prerechizitele cognitive necesare (atenția, gândirea, memoria, limbajul receptiv și expresiv) corespunzătoare vârstei lor cronologice și să ne ajustăm așteptările și modalitatea de relaționare cu această evaluare. Cercetările au verificat dacă și în ce condiții la o vârstă fragedă copiii sunt capabili să facă distincția între minciună și adevăr, să își asume perspectiva altora, să răspundă la întrebări ipotetice, să estimeze durate sau dimensiuni, să nu supraestimeze omnisciența adulților – toate reprezentând elemente de bază pentru a putea juca un rol activ în context judiciar. Pe parcurs și mai ales spre final, vom analiza cum se poate face o compatibilizare între nivelul de funcționare a limbajului receptiv și expresiv al copilului și solicitările lingvistice și conceptuale care îi sunt adresate de către reprezentanții sistemului de justiție.

Introducere

Funcționarea cognitivă a individului circumscrie o serie de procese fundamentale precum atenția, limbajul, viteza de procesare a informației, precum și controlul cognitiv (memorie, inhibiție, flexibilitate, planificare) care ne permit să operăm asupra conținuturilor mentale. Funcționarea optimă a acestora în funcție de nivelul de dezvoltare al copiilor, dar ținând cont de diferențele inter-individuale firești, ne asigură că aceștia pot juca un rol competent în interacțiunea cu sistemul de justiție. De exemplu, pentru a putea aborda cu succes copiii în postura de martori oculari, întrebarea principală este dacă ei sunt capabili să înțeleagă și să exprime suficient de multe lucruri pentru a putea oferi o mărturie de încredere. Inițial, abordarea din literatura de specialitate era una centrată pe deficite, fiind subliniate fragilitatea memoriei și a relatărilor copiilor la o vârstă fragedă. Cu toate acestea, într-un articol semnificativ publicat în revista *Law and Human Behaviour*, Melton (1981) susținea că aceștia pot oferi informații relevante chiar dacă nu înțeleg pe deplin contextul în care le-au obținut. Mai mult, unele studii au arătat că, deja de la o vârstă destul de fragedă, copiii pot gândi și relata logic evenimente relevante din viața lor, în special dacă acestea presupun o implicare emoțională crescută (Goodman, Rudy, Bottoms și Aman, 1990; Orbach și Lamb, 1999; Steward, Bussey, Goodman și Saywitz, 1993). Într-un studiu de caz al unei fete de 3 ani care a fost răpită, agresată și abandonată într-o fosă septică, Jones și Krugman (1986) au descoperit că aceasta a oferit o descriere foarte detaliată și precisă a evenimentelor petrecute, aceste relatări fiind similare cu cele din confesiunea adultului care a răpit-o. Într-un alt studiu care a vizat relatările copiilor cu privire la diverse leziuni traumatiche, Peterson și Bell (1996) au descoperit că, deja de la vârsta de 3 ani, copiii pot oferi multe detalii cu privire la rănirea lor și drumul spre spital. La aceleași concluzii s-a ajuns și în cadrul altor studii similare care vizau situații foarte stresante pentru copil cum ar fi diferite manevre medicale (colectarea de sânge) sau vizita la dentist (Ornstein și colab., 1997; Goodman și Schaaf, 1997). În Capitolul 10 al acestei cărți veți identifica o sistematizare a factorilor care afectează succesul cu care copilul poate îndeplini rolul de martor în sistemul de justiție. Obiectivul prezentului capitol este de a oferi o perspectivă introductivă asupra dezvoltării tipice, pentru a oferi specialiștilor din diferite domenii un orizont realist de așteptare referitor la capacitățile și limitările copiilor de diferite vârste, precum și referitor la metode prin care acestea pot fi depășite.

Atunci când martorul principal într-un caz legal este un copil, este esențial ca acesta să înțeleagă faptul că informațiile pe care le oferă în cadrul mărturiei trebuie să fie adevărate. Pentru ca adevărul să aibă sens conceptual în comunicare, acesta trebuie să fie înțeles în același fel de toți cei care participă la conversație. Însă, copiii mici par să înțeleagă altfel noțiunile de adevăr și minciună decât copiii mai mari și adulții (Haugaard, 1993). Piaget (1962) a descoperit că adevărul și minciuna sunt niște concepte mai largi pentru copiii mici decât pentru adulți. Mai specific, aceștia consideră orice informație falsă ca fiind o minciună, neluând în considerare intenția celui care oferă informațiile.

Casetă informativă 1

Haugaard și colaboratorii săi (1991) au prezentat unor copii trei povestioare: una în care o fată a mințit că a fost lovită de cineva, una în care a mințit pentru a proteja un prieten și una în care a mințit pentru că așa i s-a cerut de către un adult. Apoi, copiii au trebuit să determine în care dintre cele trei povestiri fata mințea. S-a descoperit că majoritatea copiilor cu vârsta de până la 7 ani au identificat (în mod corect) toate cele 3 povestiri ca fiind minciuni. Această descoperire indică faptul că ei încep să fie capabili să distingă adevărul de minciună înaintea vârstei de 7 ani.

Într-un alt studiu, Lyon, Carrick și Quas (2010) au cerut unor copii de 4-6 ani să accepte sau să respingă declarații adevărate sau false, să eticheteze informații adevărate sau false ca fiind „minciună” sau „adevăr”, să eticheteze informații adevărate sau false ca fiind „bune” sau „rele” și să eticheteze „minciună” sau „adevăr” ca „bun/ bună” sau „rău/ rea”. Ei au descoperit că majoritatea copiilor (chiar și cei mai mici) sunt eficienți în a accepta/ respinge în mod corect declarații adevărate/ false, dar este semnificativ mai dificil pentru ei să eticheteze aceste declarații ca minciuni/ adevăruri. Altfel spus, copiii învață mai întâi să distingă între adevăr și minciună, iar abia mai târziu încep să devină capabili să articuleze înțelegerea lor legată de aceste noțiuni. Acest lucru este în concordanță cu rezultatele unor studii anterioare (Haugaard și colab., 1991), arătând că, deja de la vârsta de 4 ani, copiii sunt capabili să distingă între adevăr și minciună, deși acest lucru este valabil doar când vine vorba de a accepta/ respinge declarațiile adevărate/ false. Totuși, se pare că, odată cu vârsta, copiii devin tot mai eficienți și în a eticheta verbal aceste declarații ca fiind „adevăruri/ minciuni”. O altă descoperire interesantă a fost faptul că aceștia tind să fie mai eficienți în a eticheta declarațiile adevărate ca fiind „adevăruri”, decât în a le eticheta pe cele false ca fiind „minciuni”. Totodată, le era mai ușor să eticheteze „adevărul” ca fiind „bun” și „nu rău” decât să eticheteze „minciună” ca fiind „rea” și „nu bună”.

Respect pentru oameni și cărți

Astfel, întrebările puse copiilor de către avocați ar trebui formulate în așa fel încât să implice noțiunea de „adevăr”, mai ales dacă aceștia par să prezinte dificultăți cu privire la înțelegerea termenului de „minciună”. Mai mult, ultima versiune a protocolului structurat pentru interviuare criminalistică NICHD include o discuție legată de „adevăr” cu copilul (Lamb, Orbach, Hershkowitz, Esplin și Horowitz, 2007).

Un exemplu de caz real care ilustrează modul în care copiii reușesc să accepte/ respingă declarații adevărate/ false, dar nu și să le eticheteze în mod corespunzător este *State v. Superiors Court* (1986). În acest caz, avocatul, încercând să determine dacă are copilul abilitățile necesare pentru a depune mărturie, a pus întrebarea „dacă aş spune că acesta este un creion negru, ar fi corect?”. La această întrebare, copilul a răspuns „dar este roșu” (p. 287), arătând că este capabil să contrazică o declarație falsă cu una adevărată, dar nereușind să eticheteze declarația în sine ca fiind „greșită”.

Într-un studiu mai nou, realizat cu copii având vârstele cuprinse între 2 și 5 ani, Lyon, Quas și Carrick (2013) au ajuns la aceeași concluzie. Mai mult, ei au descoperit că abilitatea copiilor mai în vârstă de a eticheta declarațiile false sau adevărate ca fiind „minciuni” sau „adevăruri” apare odată cu abilitatea de a evalua pozitiv declarațiile adevărate și „adevărul” și de a evalua negativ declarațiile false și „minciuna”. Acest lucru sugerează că preferința timpurie a copiilor pentru factualitate, care se manifestă prin faptul că sunt mai eficienți în a identifica/ accepta declarații adevărate, se dezvoltă într-o conceptualizare a adevărului și minciunii care are legătură atât cu factualitatea, cât și cu evaluarea morală. De asemenea, copiii nu au prezentat foarte multe cunoștințe legate de intenționalitatea vorbitorului, când vine vorba de diferențierea noțiunilor de „minciună” și „greșeală”.

În legătură cu acest subiect, în cadrul interviurilor de evaluare a competenței copiilor pentru a depune mărturie, aceștia tind să aibă dificultăți cu discutarea consecințelor minciunilor. Prin urmare, ei sunt, de multe ori, declarați incompetenți pentru a depune mărturie din această cauză (Lyon și Saywitz, 2001). În cazul *Commonwealth v. Corbett* (1989), o fetiță martor în vârstă de 4 ani a demonstrat că este conștientă de diferența dintre adevăr și minciună, însă a avut niște dificultăți cu discutarea implicațiilor minciunii (decizia de a declara copilul ca nefiind competent de a depune mărturie a fost susținută):

Î: „Dacă spui o minciună vei avea necazuri?”

R: „Nu.”

Î: „Nu vei avea necazuri?”

R: „Dar nu voi spune o minciună.”

Î: „Ai spus vreodată o minciună?”

R: „Nu.”

Î: „Dacă nu spui adevărul, știi ce ți se va întâmpla?”

R: „Păi, pot să îți spun doar ce s-a întâmplat.”

Î: „Ce s-a întâmplat?”

R: „S-a uitat doar jos la mine și m-a atins acolo jos.”

Î: „Știi dacă e greșit să spui adevărul într-o sală de judecată ca aceasta în care suntem acum?”

R: „Nu.”

Î: „Acesta este verde sau este albastru?” (Cu privire la culoarea unui obiect)

R: „Verde.”

Î: „Și dacă aș spune că este albastru?”

R: „Nu este adevărul.”

Î: „Și dacă ai spune tu că este albastru, ce îți s-ar întâmpla?”

R: „Păi, atunci voi spune că este de altă culoare.” (pp. 212-214).

Este posibil ca această fetiță să nu fi fost conștientă de consecințele minciunii sau să nu fi crezut că ar putea fi pedepsită pentru minciună. Totuși, unii cercetători cred că, la fel ca și această fată, copiii de această vârstă sunt conștienți de posibilele consecințe ale minciunii, dar sunt reticenți să discute despre ele. Aceasta se poate datora faptului că ei nu înțeleg foarte bine aceste întrebări ipotetice puse de adulți. Ei tind mai degrabă să interpreteze astfel de întrebări ca pe niște provocări (vezi „Întrebările ipotetice” pentru detalii). Astfel, copiii mici care înțeleg că vor fi pedepsiți dacă mint, vor fi reticenți să discute despre consecințele minciunii (Lyon și Saywitz, 2001). Lyon și Saywitz (2001) au demonstrat acest lucru pe un eșantion de copii maltratați. Ei au mai descoperit că, dacă astfel de discuții ipotetice sunt legate de alt copil (nu de cel intervievat), copiii sunt mai dispuși să discute despre aceste consecințe. În Capitolul 3 al cărții veți identifica mai multe elemente referitoare la traseul tipic de dezvoltare al minciunii la copii, precum și la caracterul problematic al acestui comportament în context judiciar.

Astfel, ajungem la un alt subiect de cercetare care are relevanță pentru mărturie în cazul copiilor (mai specific, în cazul jurământului), și anume înțelegerea noțiunii de promisiune. În acest sens, Astington (1988) a prezentat unor copii niște povestiri, în care un vorbitor a promis fie că va avea loc un eveniment ieșit de sub controlul lor (prezicere), fie a garantat că a avut loc un eveniment în trecut (afirmație). Această autoare a descoperit că, până la 6 ani, majoritatea copiilor tind să determine dacă o declarație este o promisiune sau nu în funcție de îndeplinirea sau neîndeplinirea celor spuse. Mai specific, o declarație era considerată ca fiind o promisiune dacă aceasta se îndeplinea. Însă, între 6 și 9 ani, copiii au început să ia în considerare responsabilitatea vorbitorului pentru a face distincția dintre o promisiune și o prezicere. Astfel, Astington (1988) a descoperit că, spre deosebire de adulți, copiii nu văd o promisiune ca pe o simplă declarație verbală care nu este dependentă de îndeplinirea ei. Aceștia consideră o declarație ca fiind o promisiune, doar dacă aceasta este îndeplinită. La aceeași concluzie au ajuns și Maas și Abbeduto (1998) când au replicat studiul lui Astington (1988).

Respect pentru oameni și car

Caseta informativă 2

Într-un studiu focalizat pe copii de 3-11 ani, Talwar și colaboratorii săi (2004) au folosit un model experimental în care părinții copiilor implicați stricau o păpușă, după care le spuneau acestora din urmă să nu îi pârască. În primul experiment al studiului, copiilor le erau puse apoi niște întrebări legate de ce s-a întâmplat cu păpușa, urmate de niște întrebări legate de minciună și adevăr, menite pentru a le testa înțelegerea morală. După aceste întrebări, ei erau rugați să promită că vor spune adevărul, după care erau intervievați din nou, legat de ce s-a întâmplat cu păpușa. Experimentul al doilea din cadrul studiului a urmat o procedură similară. Diferența fiind că, în acest experiment, nu toți copiii au trecut prin aceeași procedură. O parte din copii au fost interogați în legătură cu ce s-a petrecut cu păpușa după ce au răspuns la întrebările legate de minciună și adevăr și după ce au promis că vor spune adevărul. Restul copiilor au fost interogați imediat după evenimentul cu păpușa, fără a răspunde la întrebările legate de minciună și adevăr și fără a promite că vor spune adevărul. Rezultatele indică faptul că majoritatea copiilor au spus adevărul. Totuși, atunci când șansele ca minciuna lor să fie detectată erau reduse, a crescut semnificativ numărul copiilor care au mințit. Mai mult, deși cunoștințele morale legate de adevăr și minciună ale copiilor nu au afectat măsura în care aceștia mint/ spun adevărul, faptul că au răspuns la aceste întrebări și au promis să spună adevărul a redus semnificativ incidența minciunilor.

Astfel, promisiunea unui copil de a spune adevărul include actul de a spune adevărul. Din acest motiv este recomandat ca martorilor cu vârste de până la 14 ani să li se ceară doar să promită că vor spune adevărul, fără a fi trecuți printr-un proces complicat pentru a determina dacă sunt capabili să depună un jurământ. De asemenea, este recomandat să se vorbească la persoana a 3-a în discuțiile ipotetice despre consecințele minciunii, care sunt menite să evalueze competența copiilor de a depune mărturie.

Asumarea perspectivei altora

Teoria minții se referă la abilitatea unui individ de a conștientiza faptul că alți indivizi au alte perspective (gânduri, emoții, interpretări) asupra lucrurilor și de a face inferențe cu privire la aceste perspective. Copiii sub 10 ani nu au aceste abilități foarte bine dezvoltate, motiv pentru care ei nu sunt foarte eficienți în a înțelege ce simt și ce intenționează alții. Mai mult, ei tind să proiecteze propriile sentimente și percepții asupra celorlalți atunci când sunt întrebați ce văd, ce gândesc și ce intenții au alții. Din acest motiv, nu este indicat să li se ceară în timpul mărturiei să facă inferențe referitoare la motivele din spatele comportamentelor altora sau să adopte perspectiva acestora, putând duce la obținerea unor informații eronate din partea copiilor (Fivush și Hudson, 1990;

Respect pentru Selman și colab., 1983). Astfel, ar trebui evitate întrebări precum „De ce crezi că a făcut/ spus/ gândit asta?”.

În ceea ce privește percepția, preșcolarii sunt deja capabili să înțeleagă faptul că cineva vede un obiect doar dacă ochii îi sunt îndreptați în direcția sa și dacă nu există un obstacol care să eclipseze obiectul (Flavell, 1992). Ei pot înțelege că altcineva ar putea vedea lucruri pe care ei nu le văd și vice-versa. Mai târziu, în perioada preșcolară, ei pot înțelege chiar și faptul că cineva care privește un obiect din altă perspectivă decât ei ar putea să vadă acel obiect ca având alte trăsături decât cele pe care le percep ei (Flavell, 2004). Când vine vorba de atenție, chiar și sugarii observă orientarea atenției altora și par să înțeleagă parțial ce implică aceasta (Tomasello și Haberl, 2003). În anii ce urmează, ajung să înțeleagă faptul că atenția este selectivă și limitată, și diferiți oameni pot interpreta diferit același eveniment asupra căruia și-au focalizat atenția (Fabricius și Schwanenflugel, 1994; Flavell, Green și Flavell, 1995a; Pillow, 1995).

Copiii în vârstă de 3 ani reușesc să folosească diverși termeni legați de dorință în mod corect. Mai mult, ei par să înțeleagă relații cauzale simple între dorințe, rezultate, emoții și acțiuni. De exemplu, Bartsch și Wellman (1995) au arătat că aceștia înțeleg faptul că oamenii se simt bine dacă primesc ce vor și nu se simt bine dacă nu primesc ce vor. Deși nu știm dacă sugarii atribuie sentimente interne oamenilor care manifestă emoții, s-a demonstrat că preșcolarii sunt capabili de acest lucru (Wellman, Harris, Banerjee și Sinclair, 1995). Mai târziu, ei învață și lucruri mai avansate din acest punct de vedere, cum ar fi faptul că oamenii nu tot timpul simt ceea ce par să simtă, iar reacțiile emoționale ale unui individ pot fi influențate de evenimente anterioare similare sau de starea emoțională curentă (Flavell și Miller, 1998).

Când vine vorba de cunoștințele copiilor despre credințe și reprezentări mentale, majoritatea studiilor s-au focalizat pe înțelegerea reprezentărilor care diferă de la om la om sau care diferă de realitate (Flavell, 2004). Copiii continuă să facă progrese sub acest aspect chiar și după perioada preșcolară, abia în timpul copilăriei mijlocii reușind să înțeleagă subiectivitatea și flexibilitatea minții (de exemplu, Barquero, Robinson și Thomas, 2003; Carpendale și Chandler, 1996). De exemplu, faptul că interpretarea unui eveniment ambiguu de către un individ poate fi influențată de expectanțele și experiențele anterioare ale acestuia, este o cunoștință dobândită în mare parte în timpul copilăriei mijlocii, începând cu vârsta de aproximativ 6 ani (Pillow și Henrichon, 1996).

Noțiunea de a cunoaște ceva sau modul în care s-a dobândit o cunoștință pare să fie destul de neclară pentru preșcolarii tineri (Flavell și Miller, 1998). Mai mult, Taylor, Esbensen și Bennett (1994) au descoperit că, chiar și preșcolarii mai în vârstă tind să creadă că au știut dintotdeauna ceva ce abia au învățat în timpul experimentului. În timpul copilăriei mijlocii, devine clar faptul că, pentru a ști ceva, informația primită trebuie să fie adecvată, nu doar existentă. De exemplu, copiii de această vârstă înțeleg că un obiect nu poate fi identificat fără a fi văzut în întregime (Flavell, 2004).

Copiii dobândesc o serie de cunoștințe și abilități importante legate de gândire în perioada preșcolară timpurie (Flavell, Green și Flavell, 1995b; Wellman,

Hollander și Schult, 1996). De exemplu, ei ajung să interpreteze gândirea ca o activitate internă care reprezintă și se referă la lucruri reale și/ sau imaginare. Totuși, ei nu sunt conștienți de faptul că oamenii experiențiază în mod spontan un conținut mental, având un flux continuu de conștiință (Flavell, 2003; Flavell, Green și Flavell, 1995b; Flavell și O'Donnell, 1999). Astfel, spre deosebire de copiii mai mari, preșcolarii nu sunt foarte conștienți în a considera că o persoană care doar stă și așteaptă are și activitate mentală (Flavell, 2004).

În concluzie, cu privire la diferențele individuale legate de vârsta la care copiii încep să înțeleagă faptul că alții pot avea altă perspectivă asupra lucrurilor decât ei, astfel de abilități sunt foarte limitate înaintea vârstei de 3 ani. Copiii continuă să aibă dificultăți în a înțelege astfel de noțiuni până la vârsta de 7 ani, când încep să se descurce, dar tot au nevoie de ajutor până la vârsta de aproximativ 10 ani. După 10 ani, totul depinde mult de experiențele individuale ale copiilor și de măsura în care aceștia au oportunități sociale de a asimila teoria minții. Tot datorită acestor limitări, copiii au o oarecare naivitate socială, în sensul că ei au dificultăți în a înțelege întrebări ambigue, care pot avea mai multe sensuri sau alt sens decât cel evident. Din acest motiv, este important ca întrebările puse copiilor în postură de martor să fie cât mai clare, directe și să ia în considerare vârsta acestora și nivelul lor de dezvoltare, fără a suprasolicita timpuriu (3-5 ani) posibilitatea lor de a ține cont de perspective multiple sau de a face inferențe asupra a ceea ce gândea/ simțea altă persoană. În Capitolul 3 veți regăsi mai multe informații referitoare la relația dintre teoria minții și minciună în dezvoltarea timpurie.

Caseta informativă 3

Una dintre cele mai vechi și mai proeminente direcții luate de cercetarea legată de teoria minții este reprezentată de felul și măsura în care copiii înțeleg credințele altor oameni, mai specific, credințele false. Dacă un copil înțelege faptul că o persoană poate avea o credință falsă (care este contradictorie în raport cu realitatea), putem spune că acesta reușește să facă distincția dintre realitate și o reprezentare mentală (Dennett, 1979). Altfel spus, a dobândit abilitățile legate de teoria minții.

Într-un experiment clasic legat de credințe false, Wimmer și Perner (1983) au prezentat unor copii cu vârstele cuprinse între 3 și 9 ani un scenariu. În acest scenariu, Maxi își pune ciocolata într-un dulap din bucătărie, iar apoi părăsește încăperea, mergând la joacă. Când acesta lipsește (și nu vede ce se petrece în bucătărie), mama sa mută ciocolata din dulap într-un sertar. Când Maxi se întoarce în bucătărie pentru a-și recupera ciocolata, copiii sunt întrebați unde va căuta acesta: în dulap sau în sertar. Niciunul dintre copiii cu vârsta de 3-4 ani nu a răspuns corect la această întrebare. Copiii de 4-6 ani au răspuns corect în proporție de 57%, iar cei de 6-9 ani au răspuns corect în proporție de 86%, indicând dulapul atunci când le-a fost pusă întrebarea. În continuare, pentru a testa cât de stabilă este reprezentarea credinței false a lui Maxi în mintea copiilor, aceștia au

fost împărțiți în două grupuri. Pentru un grup, scenariul a continuat cu fratele lui Maxi, pe care Maxi trebuia să îl păcălească, indicându-i greșit locația ciocolatei. Copiii trebuiau să indice unde îi va spune Maxi fratelui său că se află ciocolata pentru a-l păcăli. Răspunsul corect este „în sertar”, deoarece Maxi crede că ciocolata este tot în dulap. Pentru celălalt grup, scenariul a continuat cu bunicul lui Maxi, căruia acesta trebuia să îi spună adevărul, indicând locația corectă a ciocolatei. Copiii trebuiau să indice unde îi va spune Maxi bunicului său că se află ciocolata. Răspunsul corect este „în dulap”, deoarece acolo crede Maxi că se află ciocolata. Indiferent de vârstă, 85% dintre copiii care au răspuns corect la prima întrebare au răspuns corect și la a doua, indicând sertarul, în cazul fratelui, și dulapul, în cazul bunicului. Acest lucru arată că, odată ce reușesc să reprezinte mental credințele unei persoane, aceștia pot să își constrângă interpretarea intențiilor declarate ale acesteia la credințele sale.

Așa cum susțin și Wellman, Cross și Watson (2001), începând cu vârsta de 4-5 ani, majoritatea copiilor reușesc să rezolve cu succes astfel de probe, răspunzând că Maxi va căuta în dulap, deși ciocolata se află în sertar. Răspunsurile corecte ale acestor copii susțin ideea că ei înțeleg faptul că acțiunile lui Maxi depind de credințele sale, nu de starea reală a lucrurilor. Majoritatea copiilor mai mici nu reușesc să rezolve această probă. Ei nu răspund însă aleator la întrebări, ci fac în mod sistematic o eroare specifică legată de credințele false. Mai specific, ei răspund că Maxi va căuta ciocolata în sertar, neluând în considerare divergența dintre realitate și credințele lui Maxi.

*Termenul de „credințe” (eng. *beliefs*) este utilizat aici cu traducerea propusă în literatura de psihologia dezvoltării (vezi Benga, 2004), pentru a desemna o serie de gânduri, reprezentări mentale, idei, convingeri.

Întrebări ipotetice

Începând cu vârsta de 2 ani, copiii pot gândi ipotetic cu privire la situații care contrazic realitatea, acest lucru fiind exprimat prin intermediul jocurilor „de-a ceva” sau prin folosirea unor cuvinte precum „a dori”, care uneori se referă la stări contrafactice, care nu corespund unor realități obiective (Au, 1992; Bates, 1976; Bowerman, 1986). Altfel spus, ei pot să se refere la ce s-ar fi întâmplat dacă lucrurile s-ar fi petrecut în mod diferit. Totuși, există studii care arată că, atunci când li se solicită copiilor să gândească pornind de la premise care li se par inacceptabile, aceștia tind să aibă performanțe slabe. Reilly (1986) a descoperit că, până la 4 ani, copiii cărora li se pun întrebări de tip „Ce ar fi dacă ... ?” resping premise care nu sunt plauzibile sau dezirabile. Ei par să trateze astfel de întrebări ca pe niște sugestii mai degrabă decât ca pe niște scenarii ipotetice. Mai mult, Hawkins, Pea, Glick și Scribner (1984) au descoperit că abilitatea copiilor de 4-5 ani de a implementa raționamente deductive este deteriorată atunci când premiza contrazice cunoștințele lor practice.