

Περιεχόμενα

Πρόλογος	19
----------------	----

1. Ο ορισμός και η προέλευση της κλινικής ψυχομετρίας 27

ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΚΛΙΝΙΚΗ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΑ	27
Ψυχολογικά τεστ και ψυχοδιαγνωστικά τεστ	28
Ψυχοπαθολογία και κλινική διάγνωση	28
Η ποσοτική ανάλυση της συμπεριφοράς	29
ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ	30
Κριτική στην ψυχομετρική θεωρία	32
Η ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΛΙΝΙΚΗΣ ΨΥΧΟΜΕΤΡΙΑΣ	33
Πρόδρομοι της ψυχολογικής εξέτασης	33
Ο Friedrich Bessel και η «προσωπική εξίσωση»	34
Ο Καρόλος Δαρβίνος και ο Francis Galton	35
Ο James McKeen Cattell και η «νοντική δοκιμασία»	37
Ο Alfred Binet και το «νοντικό επίπεδο»	38
Ο Lewis Terman και η Κλίμακα Νοημοσύνης Stanford-Binet	40
Τι μετρούν στην πραγματικότητα τα τεστ νοημοσύνης;	43
Ο Δείκτης Νοημοσύνης	45
Η κατάχρηση του Δείκτη Νοημοσύνης	46
Κλινική εξέταση στο Νοσοκομείο Bellevue	47
Η φύση της προσωπικότητας	49
Τα τεστ προσωπικότητας και ψυχοπαθολογίας	50
Τα πρώτα ερωτηματολόγια προσωπικότητας και ψυχοπαθολογίας	51
Προβολικά τεστ προσωπικότητας και ψυχοπαθολογίας	52
Το τεστ Rorschach	53
Το Τεστ Θεματικής Αντίληψης (TAT)	54
Ένα εκφραστικό προβολικό τεστ: το Τεστ Σχεδιάστε Έναν Άνθρωπο	56
Η επιστροφή των ερωτηματολογίων προσωπικότητας και ψυχοπαθολογίας: το MMPI	57
Η επέκταση της κλινικής ψυχολογίας και η συρρίκνωση των ψυχοδιαγνωστικών τεστ	59
Η βελτίωση του κύρους της εκτίμησης της συμπεριφοράς	59
Η επιστροφή των παραδοσιακών μέσων εκτίμησης	62
Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία	63



2. Βασικές έννοιες της στατιστικής για τα ψυχομετρικά τεστ 65

Εισαγωγή	65
Δείγματα και πληθυσμοί	66
Γραφική απεικόνιση της κατανομής βαθμολογιών	68
Δείκτες κεντρικής τάσης	71
Αποκλίσεις από τον αριθμητικό μέσο όρο και τη διακύμανση	73
Η τυπική απόκλιση	73
Υπολογισμός κανονικών τιμών (τιμές z)	77
Η τυπική απόκλιση, οι τιμές z και η τυπική κανονική κατανομή	79
Μετατροπή τιμών z σε άλλες παράγωγες τιμές	82
Η ωφελιμότητα των κανονικών τιμών στην κλινική πρακτική	84
Οι εκατοστιαίες τιμές	89
Σχέσεις μεταξύ κατανομών	90
Ο συντελεστής συσχέτισης Pearson	93
Η έννοια της συσχέτισης	99
Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία	102

3. Η αξιοπιστία των ψυχομετρικών τεστ 103

Η μεταβλητότητα σφάλματος, τα σφάλματα μέτρησης και η ψυχομετρική έννοια της αξιοπιστίας	103
Ο Charles Spearman και ο συντελεστής αξιοπιστίας	104
Η μέθοδος επαναληπτικής μέτρησης (test-retest) για την εκτίμηση της αξιοπιστίας	106
Η μέθοδος των παράλληλων τύπων για την εκτίμηση της αξιοπιστίας	110
Η μέθοδος των ημικλάστων για την εκτίμηση της αξιοπιστίας	113
Μετρήσεις ομοιογένειας μεταξύ θεμάτων: ο συντελεστής αξιοπιστίας Kuder-Richardson 20 και ο συντελεστής άλφα του Cronbach	116
Υπολογισμός του συντελεστή αξιοπιστίας KR 20	117
Υπολογισμός αξιοπιστίας με τον συντελεστή άλφα του Cronbach	119
Περιορισμοί υπολογισμών εσωτερικής συνέπειας και ομοιογένειας θεμάτων	120
Υπολογισμός αξιοπιστίας από διαφορετικούς εξεταστές	122
Μια δεύτερη ματιά στην ψυχομετρική έννοια της αξιοπιστίας	123
Υπολογισμοί αξιοπιστίας και σημασία των βαθμολογιών διαφορετικών υποκειμένων: το τυπικό σφάλμα μέτρησης	126
Ένα πρόσθετο παράδειγμα υπολογισμού των διαστημάτων εμπιστοσύνης	130
Το τυπικό σφάλμα της διαφοράς μεταξύ δύο βαθμολογιών	131
Αξιοπιστία και αμφιβολίες	133
Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία	134

4. Η εγκυρότητα των ψυχομετρικών τεστ 135

Η αξιοπιστία και η ψυχομετρική έννοια της εγκυρότητας	135
Φαινομενική εγκυρότητα: Ένα ψυχολογικό τεστ φαίνεται εκ πρώτης όψεως να είναι έγκυρο;	138
Εγκυρότητα περιεχομένου: Αναπαριστούν τα θέματα των ψυχολογικών τεστ επαρκώς το φαινόμενο μέτρησης;	140
Αξιοπιστία θεμάτων και εγκυρότητα περιεχομένου	141
Η θεμελίωση της εγκυρότητας περιεχομένου	141
Εγκυρότητα κριτηρίου: Ποια είναι η σχέση μεταξύ βαθμολογιών του τεστ και μιας ανεξάρτητης μέτρησης ή κριτηρίου;	144
«Μόλυνση κριτηρίου»	147
Εκτίμηση συντελεστών εγκυρότητας και συντελεστών προσδιοριστίας	147
Η επίδραση περιορισμού του εύρους μεταβλητότητας στους συντελεστές εγκυρότητας	149
Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής: Ποιο είναι το υπόδειγμα σχέσεων μεταξύ των βαθμολογιών των τεστ και πολλών άλλων μετρήσεων;	151
Συγκλίνουσα και αποκλίνουσα απόδειξη της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής	153
Η πειραματική μέθοδος στην εκτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής	157
Η ανάλυση παραγόντων στην εκτίμηση της εγκυρότητας εννοιολογικής κατασκευής	160
Αυξητική εγκυρότητα: η συνεισφορά ενός τεστ στην αποτελεσματικότητα της κλινικής πρακτικής	164
Μια δεύτερη ματιά στην ψυχομετρική έννοια της εγκυρότητας	167
Ψυχομετρική εγκυρότητα και κλινική πρακτική	170
<i>Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία</i>	172

5. Η χρήση και ο τρόπος αναφοράς των ψυχομετρικών τεστ 175

Τα προσόντα όσων χρησιμοποιούν τα τεστ	176
Πρόσβαση στο υλικό των τεστ	177
Οι συνθήκες της εξέτασης	178
Η καλή σχέση του ψυχολόγου και του εξεταζόμενου (rapport)	179
Η επίδραση των προσδοκιών του εξεταστή στην επίδοση και τη βαθμολογία: του τεστ η επίδραση του Πυγμαλώνα και η επίδραση του φωτοστέφανου	182
Τα δικαιώματα των εξεταζόμενων	185
Αναφορές ψυχολογικής εξέτασης	186
Η δήλωση του στόχου της εξέτασης	186
Περιγραφή της επαφής με το υποκείμενο	187



Σχετικό ιστορικό	187
Παρατηρήσεις της συμπεριφοράς	188
Αναφορά των αποτελεσμάτων των δοκιμασιών	189
Οι ερμηνείες και οι εντυπώσεις του ψυχολόγου για το υποκείμενο	191
Οι συστάσεις του ψυχολόγου	194
Η χρήση των ψυχομετρικών τεστ με τη βοήθεια υπολογιστή	195
Τα ψυχομετρικά τεστ στην κλινική πρακτική	196
<i>Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία</i>	<i>197</i>

6. Ψυχομετρικά τεστ αρχικής ανίχνευσης 201

ΤΟ ΟΠΤΙΚΟΚΙΝΗΤΙΚΟ ΤΕΣΤ BENDER-GESTALT	202
Χορήγηση του Οπτικοκινητικού Τεστ Bender-Gestalt	205
Παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του υποκειμένου κατά τη χορήγηση του Bender-Gestalt	209
Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς με το πρωτότυπο σύστημα της Bender και με το Bender-Gestalt II	209
Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς με το σύστημα της Koppitz	213
Οι «δείκτες συναισθηματικών δυσκολιών» της Koppitz	215
Το σύστημα αξιολόγησης Koppitz-2	217
Η κλινική χρήση πληροφοριών από το τεστ Bender-Gestalt σε παιδιά	218
Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς ενηλίκων και εφήβων με το σύστημα της Lacks	220
Το θολό «Gestalt» του τεστ Bender-Gestalt	223
ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΣΧΕΔΙΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΝΩΝ ΜΟΡΦΩΝ	225
Σχέδια ανθρώπινης μορφής και επιπέδου νοημοσύνης: το Τεστ Σχεδιάστε Έναν Άνδρα και το Τεστ Goodenough-Harris	225
Αξιοπιστία και εγκυρότητα του συστήματος βαθμολόγησης Goodenough-Harris	227
Μεταγενέστερη εξέλιξη του τεστ Goodenough-Harris: το σύστημα αξιολόγησης DAP του Naglieri	228
Μεταγενέστερη εξέλιξη του Τεστ Goodenough-Harris: το DAP Τεστ Νοητικών Ικανοτήτων για Παιδιά, Εφήβους και Ενηλίκους	229
Σχέδια ανθρώπινης μορφής στην ανίχνευση της προσωπικότητας και της ψυχοπαθολογίας: το Τεστ Σχεδιάστε Έναν Άνθρωπο της Machover	230
Ενδεικτική διαδικασία χορήγησης του προβολικού τεστ Σχεδιάστε Έναν Άνθρωπο (D-A-P)	232
Η φάση της εξακρίβωσης: η προβολική συνέντευξη για τις ζωγραφίες	236
Η προβολική ερμηνεία των ζωγραφιών του τεστ Σχεδιάστε Έναν Άνθρωπο (D-A-P)	236
Η αδικαιολόγητη επίδραση των μεμονωμένων στοιχείων των σχεδίων στις διαγνωστικές υποθέσεις των κλινικών ψυχολόγων	238

Άλλα είδη εκφραστικών-προβολικών τεχνικών	239
Η χρήση των ζωγραφιών της ανθρώπινης μορφής ως γενικού δείκτη «δυσπροσαρμοστίας»	241
Το τεστ DAP ως ψυχομετρικό εργαλείο ανίχνευσης γενικών συναισθηματικών δυσκολιών	244
Η ζωγραφική ικανότητα και οι βαθμολογίες στο τεστ D-A-P	245
Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία	246

7. Τεστ νοημοσύνης 251

Η φύση και η ανάπτυξη των ικανοτήτων	251
Καθυστέρηση στην απόκτηση και διάσπαση στην εκδήλωση ικανοτήτων	254
Τεστ νοημοσύνης και «νοημοσύνη»	256
Η βασική δομή των τεστ νοημοσύνης	259
ΟΙ ΚΛΙΜΑΚΕΣ WECHSLER	260
Η εξέλιξη της θεώρησης της δομής νοημοσύνης στις κλίμακες Wechsler	260
Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ WECHSLER ΓΙΑ ΕΝΗΛΙΚΟΥΣ	263
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Λεκτικής Κατανόησης	265
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Αντιληπτικού Συλλογισμού	270
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Ενεργού Μνήμης	284
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Ταχύτητας Επεξεργασίας	289
Η επίμαχη σημασία του Δείκτη Ταχύτητας Επεξεργασίας και του Δείκτη Ενεργού Μνήμης	299
ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΤΗΣ ΕΝΝΟΙΑΣ ΤΩΝ ΒΑΘΜΩΝ ΣΤΙΣ ΚΛΙΜΑΚΕΣ WECHSLER	301
Ο υπολογισμός των βαθμολογιών στις υποκλίμακες	301
Ο υπολογισμός των δεικτών	302
Ο στατιστικός και ο λεκτικός χαρακτηρισμός των δεικτών	304
Η ερμηνεία των γενικών δεικτών νοημοσύνης	307
Η ερμηνεία των διαφορών μεταξύ του Συνολικού δείκτη νοημοσύνης και του Δείκτη γενικών ικανοτήτων	309
Η ερμηνεία των διαφορών μεταξύ των επιμέρους δεικτών	312
Η ερμηνεία των διαφορών μεταξύ βαθμών στις υποκλίμακες	315
Οι «τυπικοί βαθμοί διεργασιών»: η ερμηνεία των διαφορών στις επιδόσεις εντός της ίδιας υποκλίμακας	319
Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των βαθμών του WAIS-IV	323
Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ WECHSLER ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	325
Η προέλευση και η ανάπτυξη του WISC	325
Η δομή του WISC-IV	326
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Λεκτικής Κατανόησης	328
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Ενεργού Μνήμης	331
Οι υποκλίμακες του Δείκτη Ταχύτητας Επεξεργασίας	332



Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των βαθμών του WISC-IV	333
Εναλλακτικοί ή συμπληρωματικοί επιμέρους δείκτες για το WISC-IV	336
Η ΚΛΙΜΑΚΑ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ WECHSLER ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ	
ΚΑΙ ΠΡΩΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	339
Η προέλευση και η δομή του WPPSI-III	339
Οι υποκλίμακες του Συνολικού δείκτη νοημοσύνης	340
Οι υποκλίμακες του Δείκτη λεκτικής νοημοσύνης	340
Οι υποκλίμακες του Δείκτη πρακτικής νοημοσύνης	341
Η (αμφίβολη) ερμηνεία των διαφορών στους δείκτες λεκτικής	
και πρακτικής νοημοσύνης	342
Οι υποκλίμακες των προαιρετικών δεικτών	344
Οι ψυχομετρικές ιδιότητες των βαθμών του WPPSI-III	344
Ο τρόπος αναφοράς των αποτελεσμάτων από τα τεστ νοημοσύνης	
για παιδιά	345
ΑΛΛΑ ΣΗΜΑΝΤΙΚΑ ΕΙΔΗ ΤΕΣΤ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	349
Κλίμακες ανάπτυξης βρεφών και νήπιων	349
Μετρήσεις προσαρμοστικής συμπεριφοράς	351
Νευροψυχολογικά τεστ	354
Ομαδικά τεστ ικανοτήτων	360
<i>Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία</i>	362

8. Ερωτηματολόγια 365

Η προσωπικότητα είναι μια δυναμική διεργασία και όχι μια αιτία	366
Η ψυχοπαθολογία είναι επίσης μια δυναμική διεργασία και όχι μια αιτία	367
Το βασικό πρόβλημα της αυτοαναφοράς των στοιχείων της ψυχοπαθολογίας	369
ΤΟ ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ	
ΤΗΣ ΜΙΝΕΣΟΤΑ (MMPI)	370
Η εμπειρική προσέγγιση των Hathaway και McKinley	370
Η αρχική κατασκευή του MMPI	372
Οι «κλινικές κλίμακες»	373
Οι «κλίμακες προσωπικότητας»	374
Η έκφραση της συχνότητας εμφάνισης βαθμών στις κλίμακες του MMPI	375
Οι πρωτότυπες «κλίμακες εγκυρότητας» του MMPI	376
Η κλίμακα «Δεν μπορώ να απαντήσω» (κλίμακα «?»)	378
Η κλίμακα «Ψεύδος» (κλίμακα L)	379
Η κλίμακα «Σπανιότητα» (κλίμακα F)	380
Η κλίμακα «Διόρθωση» (κλίμακα K)	382
Διόρθωση άλλων κλιμάκων με τη βαθμολογία της κλίμακας K	383
Ο Δείκτης απάτης (F μείον K)	384
Μεταγενέστερη εξέλιξη του MMPI/MMPI-2	385
Οι κλίμακες του MMPI/MMPI-2 και η ερμηνεία των «προφίλ»	389

Η πολυπλοκότητα της ερμηνείας των ευρημάτων του MMPI/MMPI-2	390
Η Κλίμακα 1 (Hs, «Υποχονδρίαση»)	393
Η κλίμακα 2 (D, «Κατάθλιψη»)	394
Η Κλίμακα 3 (Hy, «Υστερία»)	395
Η Κλίμακα 4 (Pd, «Ψυχοπαθητικότητα»)	396
Η Κλίμακα 5 (Mf, «Αρρενωπότητα-θηλυκότητα»)	398
Η Κλίμακα 6 (Pa, «Παράνοια»)	400
Η Κλίμακα 7 (Pt, «Ψυχασθένεια»)	402
Η Κλίμακα 8 (Sc, «Σχιζοφρένεια»)	404
Η Κλίμακα 9 (Ma, «Υπομανία»)	406
Η Κλίμακα 0 (Si, «Κοινωνική εσωστρέφεια»)	407
Οι κωδικοί δύο σημείων στη διαγνωστική ερμηνεία των προφίλ του MMPI	409
Η «κλίμακα καταπόνησης»: συνδυαζόμενες υψηλές βαθμολογίες των κλιμάκων 2 και 7	410
Η «νευρωτική τριάδα»: μερικοί συνδυασμοί υψηλών βαθμολογιών στις κλίμακες 1, 2 και 3	412
Υποδείγματα σχετικά με αντικοινωνικές τάσεις ή κίνητρα: μερικοί συνδυασμοί υψηλών βαθμολογιών στην κλίμακα 4	413
Η «ψυχωτική τετράδα»: μερικοί συνδυασμοί υψηλών βαθμολογιών στις κλίμακες 6, 7, 8 και 9	414
Η σημασία των προφίλ του MMPI/MMPI-2	415
Βασικές ψυχομετρικές αδυναμίες του MMPI και του MMPI-2	415
Η ψυχομετρική αξιοπιστία και εγκυρότητα του MMPI/MMPI-2	418
Οι «ομοιόμορφες» τιμές T του MMPI-2	420
Νέες κλίμακες για τον εντοπισμό των προσπαθειών των εξεταζόμενων να δημιουργήσουν συγκεκριμένες εντυπώσεις	423
Νέες κλίμακες για τον εντοπισμό της ασυνέπειας στις απαντήσεις	426
«Κλίμακες περιεχομένου» για τα συναισθήματα και τη σκέψη	431
«Κλίμακες περιεχομένου» για τις επιθετικές τάσεις	433
«Κλίμακες περιεχομένου» για την αρνητική αυτοεκτίμηση	434
«Κλίμακες περιεχομένου» για περιβαλλοντικά πλαίσια δυσκολιών	434
Οι ψυχομετρικές ιδιότητες και η κλινική ωφελιμότητα των «κλιμάκων περιεχομένου»	437
Οι «αναδομημένες κλινικές κλίμακες»: Ποιο είναι το μέλλον του MMPI-2;	439
ΤΟ ΠΟΛΥΔΙΑΣΤΑΤΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΗΣ ΜΙΝΕΣΟΤΑ ΓΙΑ ΕΦΗΒΟΥΣ (MMPI-A)	446
Η συμπεριφορά των εφήβων και η δομή του MMPI-A	446
Ψυχομετρικές ιδιότητες του MMPI-A	447
Οι «κλίμακες περιεχομένου» του MMPI-A	448
Η ΣΥΝΤΟΜΗ ΑΥΤΟΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗ ΣΤΟΙΧΕΙΩΝ ΠΟΛΛΑΠΛΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΜΕΣΩ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ	450
Το SCL-90-R	451
Οι «διαστάσεις» του SCL-90-R	451
Η βαθμολόγηση των διαστάσεων	453



Οι «Σφαιρικοί δείκτες» του SCL-90-R	454
Το «κλινικό προφίλ» του SCL-90-R	455
Ψυχομετρικές ιδιότητες του SCL-90-R	456
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΣΥΓΚΕΚΡΙΜΕΝΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ	459
Η αυτοαναφορά των στοιχείων συγκεκριμένων διαταραχών: το Ελληνικό Ερωτηματολόγιο Φόβων	460
Η σχέση του FSS με τη θεραπεία συμπεριφοράς	462
Η δομή των απαντήσεων στο FSS-GR	463
Η βαθμολόγηση του FSS-GR	464
Ψυχομετρικές ιδιότητες του FSS-GR	464
Η μέτρηση φόβων στους εφήβους, στα παιδιά και στα νήπια-βρέφη	467
Η ετεροαναφορά των στοιχείων συγκεκριμένων διαταραχών: η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ	469
<i>Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία</i>	472

9. Προβολικές τεχνικές αξιολόγησης

Η «προβολική υπόθεση»	479
Δύο παραδόσεις στα προβολικά τεστ: η ερμηνεία της διεργασίας της οργάνωσης και η ερμηνεία του περιεχομένου	480
ΤΟ ΤΕΣΤ RORSCHACH	480
Η χορήγηση του τεστ Rorschach	482
Η φάση των συνειρμών	486
Η φάση της εξακρίβωσης	488
Βαθμολόγηση ενός πρωτοκόλλου του τεστ Rorschach	489
Η Θέση και η Ποιότητα ανάπτυξης των απαντήσεων	491
Οι Ορίζουσες των απαντήσεων	497
Το Περιεχόμενο των απαντήσεων	499
Η Συχνότητα εμφάνισης των απαντήσεων	500
Τα Χαρακτηριστικά ειδικής σημασίας	504
Η Σύνοψη της δομής των απαντήσεων	505
Η ερμηνεία του Συνόλου όλων των απαντήσεων (R)	505
Η ερμηνεία της ταχύτητας των απαντήσεων και των αποτυχιών στην εκδήλωση απαντήσεων	506
Η ερμηνεία της Θέσης και της Ποιότητας Ανάπτυξης των απαντήσεων	507
Η ερμηνεία των Οριζουσών των απαντήσεων	509
Οι κατηγορίες δεικτών του Περιεκτικού Συστήματος	512
Οι Δείκτες κορμού: οι στάσεις του ατόμου προς το περιβάλλον	513
Οι Δείκτες του Τρόπου οργάνωσης της σκέψης	517
Οι Δείκτες Ελέγχου και έκφρασης συναισθημάτων	518
Οι Δείκτες συμβατικότητας-ιδιομορφίας	521

Οι Δείκτες Επεξεργασίας πληροφοριών	522
Οι Δείκτες Διαπροσωπικών σχέσεων	523
Οι Δείκτες Αυτοαντίληψης	523
Οι Ειδικοί δείκτες	524
Η άμεση παρατήρηση της συμπεριφοράς κατά τη χορήγηση του Rorschach	526
Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του τεστ Rorschach	528
ΤΟ ΤΕΣΤ ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ (TAT)	530
Η επιλογή καρτελών και η χορήγηση του TAT	533
Οι αρνήσεις και οι παρατεταμένες απαντήσεις στο TAT	536
Η ανάλυση μερικών πιθανών αποτελεσμάτων από τις εικόνες του TAT	537
Τα θέματα που συχνά εκδηλώνονται στις καρτέλες του TAT	538
Διαδικασίες βαθμολόγησης και ερμηνείας του TAT από τον Murray	541
Διαγνωστικές ερμηνευτικές υποθέσεις βασιζόμενες στις απαντήσεις του TAT	543
Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των παραδοσιακών συστημάτων αξιολόγησης του TAT	546
Η αξιολόγηση της «αναπαράστασης του εαυτού και του άλλου» με το TAT	547
Η αξιολόγηση των «μηχανισμών άμυνας» με το TAT	549
Το παράδοξο της συχνής κλινικής χρήσης των προβολικών τεχνικών	553
<i>Παραπομπές και ενδεικτική βιβλιογραφία</i>	<i>553</i>

Ευρετήριο	559
------------------------	------------

Πρόλογος

Αυτό το βιβλίο παρουσιάζει την ψυχομετρική μέθοδο και τον ρόλο της στην εφαρμοσμένη ψυχολογική επιστήμη. Αποσκοπεί να φανεί χρήσιμο όχι μόνο στους ψυχολόγους, αλλά και στους επαγγελματίες που αξιοποιούν τα αποτελέσματα των ψυχολογικών αξιολογήσεων στη λήψη σημαντικών αποφάσεων, όπως είναι οι ψυχίατροι, οι ειδικοί εκπαιδευτές, οι κοινωνικοί λειτουργοί και οι δικαστές.

Η ψυχομετρική μέθοδος εφαρμόζεται συχνά κατά την αξιολόγηση του χαρακτηριστικού τρόπου αντίληψης και σκέψης, των ικανοτήτων, της κοινωνικής συμπεριφοράς, των συνηθισμένων συναισθηματικών αντιδράσεων ή των προτιμήσεων ενός ατόμου. Η μέθοδος συνίσταται σε μια σχετικά σύντομη δειγματοληψία της συμπεριφοράς του ατόμου που μας ενδιαφέρει, είτε μέσω της άμεσης παρατήρησης του τρόπου με τον οποίο αντιμετωπίζει συγκεκριμένα προβλήματα ή συνθήκες, είτε μέσω της συλλογής ορισμένων παρατηρήσεων για τις χαρακτηριστικές δράσεις και αντιδράσεις του από το *ίδιο* το εξεταζόμενο άτομο ή από κάποιον που το γνωρίζει καλά. Στη συνέχεια, οι άμεσες ή έμμεσες παρατηρήσεις της συμπεριφοράς του συνοψίζονται ποσοτικά σε μία ή περισσότερες βαθμολογίες. Αυτός ο ποσοτικός χαρακτηρισμός του δείγματος συμπεριφοράς από το συγκεκριμένο άτομο *συγκρίνεται* με τις βαθμολογίες πολλών άλλων ατόμων. Οι βαθμολογίες αυτές αντιπροσωπεύουν τη συμπεριφορά του καθενός από αυτά τα άτομα κατά την αντιμετώπιση των ίδιων προβλημάτων ή ερωτήσεων που είχαμε θέσει και στον δικό μας εξεταζόμενο.

Η διαδικασία αυτή κάνει εφικτή την αξιολόγηση της *συχνότητας εμφάνισης* της βαθμολογίας αυτού του ατόμου σε σχέση με τις βαθμολογίες των άλλων ανθρώπων των οποίων παρατηρήθηκε η συμπεριφορά. Μας δηλώνει δηλαδή εάν ο συγκεκριμένος ποσοτικός χαρακτηρισμός του τρόπου αντίληψης ή σκέψης, των ικανοτήτων, των συναισθημάτων κ.λπ. εμφανίζεται *συχνά* ή *σπάνια* σε σύγκριση με το συγκεκριμένο δείγμα ανθρώπων, το οποίο αντιπροσωπεύει κάποιο ευρύτερο πληθυσμό. Και εφόσον οι αναπτυξιακές διαταραχές, οι συναισθηματικές διαταραχές και οι διαταραχές της σκέψης και της προσωπικότητας *σπανίζουν* στον ευρύτερο πληθυσμό, η παρατήρηση μιας σχετικά *σπάνιας* βαθμολογίας σε ένα ψυχομετρικό τεστ μπορεί να βοηθήσει στον εντοπισμό μιας ψυχολογικής κατάστασης που απαιτεί ειδική θεραπευτική ή εκπαιδευτική παρέμβαση.

Εξίσου δυνατή είναι όμως και η απόκτηση μιας σπάνιας βαθμολογίας σε οποιο-



δήποτε ψυχομετρικό τεστ από ένα άτομο του οποίου η συμπεριφορά δεν χαρακτηρίζεται *καμιά* ψυχολογική διαταραχή και επομένως δεν απαιτεί κάποια ειδική παρέμβαση. Και αντίθετα, δεν αποκλείεται η απόκτηση μιας *κανονικής* (δηλαδή μιας συχνά παρατηρούμενης) βαθμολογίας από ένα άτομο το οποίο πραγματικά *έχει ανάγκη* από ειδικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της νοητικής, συναισθηματικής ή κοινωνικής ανάπτυξής του.

Κατά την κλινική ή εκπαιδευτική εφαρμογή της ψυχομετρικής μεθόδου είναι βέβαιο ότι η αξιολόγηση της συχνότητας εμφάνισης ενός ποσοτικού χαρακτηρισμού της συμπεριφοράς ενός ατόμου, σε σύγκριση με τους χαρακτηρισμούς της συμπεριφοράς πολλών άλλων ανθρώπων σε παρόμοιες συνθήκες, *θα συμβάλει στη λήψη αποφάσεων με σημαντικές επιπτώσεις για τη ζωή του*. Οι επιπτώσεις αυτές δεν είναι κατ' ανάγκη επιθυμητές. Εφόσον εφαρμόζει την ψυχομετρική μέθοδο στο έργο του, ο κάθε κλινικός ή σχολικός ψυχολόγος οφείλει να γνωρίζει όχι μόνο τις δυνατότητες, αλλά και τους *περιορισμούς* των ψυχολογικών τεστ. Οφείλει ακόμη να γνωρίζει πώς να τα χρησιμοποιεί έτσι ώστε να υπάρχει αυξημένη πιθανότητα η αξιολόγηση και τα συμπεράσματά του να μη βλάψουν, αλλά να *ωφελήσουν* το εξεταζόμενο άτομο. Σκοπός του παρόντος βιβλίου είναι η υποστήριξη της διαμόρφωσης αυτής της γνώσης.

Το βιβλίο ξεκινά με μια ιστορική αναδρομή της ψυχομετρικής θεωρίας και της εξέλιξης των κύριων ειδών ψυχολογικών τεστ, τα οποία αναλύονται με λεπτομερή παραδείγματα στα τελευταία τέσσερα κεφάλια. Κεντρικό αξίωμα του πρώτου κεφαλαίου, αλλά και του βιβλίου γενικότερα, είναι ότι, παρόλο που με την κατάλληλη χρήση του ένα ορθά κατασκευασμένο ψυχολογικό τεστ μπορεί να παρέχει ωφέλιμες πληροφορίες για τη χαρακτηριστική συμπεριφορά ενός ατόμου, δεν είναι δυνατόν να δώσει *καμιά αιτιολογία* γι' αυτήν. Η κατανόηση του *γιατί* το άτομο σκέφτεται, αισθάνεται, αντιλαμβάνεται και δρα με τους τρόπους που το χαρακτηρίζουν απαιτεί πολύ περισσότερη συστηματική παρατήρηση και ειδική παρέμβαση στη σχέση συμπεριφοράς-περιβάλλοντος από ό,τι συμβαίνει κατά τη χορήγηση οποιουδήποτε ψυχολογικού τεστ. Στην καλύτερη περίπτωση, τα αποτελέσματα ενός ψυχομετρικού τεστ θα μας πουν κάτι χρήσιμο για το *πώς* συμπεριφέρεται το άτομο. Μια ωφέλιμη ανάλυση του *γιατί* το άτομο συμπεριφέρεται έτσι απαιτεί οπωσδήποτε περαιτέρω εξειδικευμένη ανάλυση.

Όπως περιγράφεται στο πρώτο κεφάλαιο, ιστορικά αλλά και στις μέρες μας, ακριβώς η έλλειψη κατανόησης αυτού του βασικού περιορισμού των ψυχομετρικών εργαλείων βρίσκεται στη ρίζα της επιβλαβούς χρήσης τους. Για παράδειγμα, η άποψη ότι τα λεγόμενα «τεστ νοημοσύνης» δεν μετρούν απλώς την ικανότητα του ατόμου να παρέχει πληροφορίες και να επιλύει προβλήματα σε σύγκριση με τις ικανότητες των συνομηλίκων του, αλλά και το *γιατί* τα καταφέρνει περισσότερο ή λιγότερο καλά από αυτούς, χρησιμοποιήθηκε για να δικαιολογήσει παλαιότερα τις ρατσιστικές δημόσιες πολιτικές και σήμερα τις ατομικές αποτυχίες στην εκπαίδευση των παιδιών μας.

Η επιβλαβής εφαρμογή των ψυχομετρικών τεστ δεν οφείλεται μόνο σε αυτή την

έλλειψη κατανόησης της μακροπρόθεσμης και δυναμικής φύσης του καθορισμού των ψυχολογικών φαινομένων· οφείλεται και στην ανεπαρκή κατανόηση των αρχών της στατιστικής επιστήμης που παρέχει τη βάση για την ορθή και ωφέλιμη χρήση τους. Γι' αυτό και το δεύτερο κεφάλαιο του βιβλίου εισάγει τον αναγνώστη στις βασικές στατιστικές έννοιες που επιτρέπουν την εκτίμηση της συχνότητας εμφάνισης μιας βαθμολογίας σε έναν πληθυσμό, καθώς και τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ δύο ή περισσότερων μεταβλητών. Οι έννοιες αυτές απεικονίζονται βήμα-βήμα, με απλά παραδείγματα από τα αποτελέσματα διαφόρων τεστ.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αυτή η βασική γνώση της στατιστικής εφαρμόζεται και επεκτείνεται στην εκτίμηση του επιπέδου *σφάλματος* που αναμένεται να υπάρξει στις βαθμολογίες ενός συγκεκριμένου ψυχολογικού τεστ. Στην ψυχομετρική θεωρία, η βαθμολογία που σημειώνει ένα άτομο, για παράδειγμα, σε ένα τεστ νοημοσύνης δεν θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει τις ικανότητές του με απόλυτη ακρίβεια. Τουναντίον, αναγνωρίζεται ότι η βαθμολογία του ατόμου θα ήταν διαφορετική εάν τα θέματα του τεστ ήταν κάπως διαφορετικά, εάν η χορήγηση του τεστ είχε γίνει κάποια άλλη ώρα ή ημέρα, ή εάν η ποιότητα των απαντήσεων του ατόμου είχε αξιολογηθεί από έναν άλλο ψυχολόγο. Επειδή οι παράγοντες αυτοί επηρεάζουν τις βαθμολογίες στο τεστ και όχι τις γενικές νοητικές ικανότητες του ατόμου, η επίδρασή τους ονομάζεται *σφάλμα μέτρησης*.

Τα ψυχολογικά τεστ διαφέρουν μεταξύ τους ως προς το επίπεδο στο οποίο οι βαθμολογίες τους τείνουν να επηρεάζονται από την αλλαγή των θεμάτων, της χρονικής στιγμής της χορήγησης και του αξιολογητή των απαντήσεων. Η *αξιοπιστία* των βαθμολογιών ενός τεστ αφορά το κατά πόσο αυτές είναι απαλλαγμένες από το σφάλμα μέτρησης· κατονομάζει δηλαδή την αναμενόμενη *σταθερότητα* των βαθμολογιών όταν οι διαδικασίες της χορήγησης και της βαθμολόγησης του τεστ αλλάζουν με τρόπο που δεν αναμένεται να αλλάξει το επίπεδο του χαρακτηριστικού της αξιολογούμενης συμπεριφοράς. Στο τρίτο κεφάλαιο μαθαίνουμε πώς να υπολογίζουμε την αξιοπιστία των βαθμολογιών οποιουδήποτε τεστ σε σχέση με τις διάφορες πηγές σφάλματος μέτρησης, ώστε να επιλέξουμε για χρήση τα πιο αξιόπιστα τεστ, αλλά και πώς να εκτιμάμε το πιθανό σφάλμα μέτρησης που ενυπάρχει στις βαθμολογίες ενός ατόμου, έτσι ώστε να αυξήσουμε τις πιθανότητες να αποβεί η ερμηνεία τους ωφέλιμη και όχι επιβλαβής για το ίδιο.

Ωστόσο, για μια ωφέλιμη κλινική ή εκπαιδευτική χρήση δεν αρκεί οι βαθμολογίες του τεστ να είναι σχετικά σταθερές και το αναμενόμενο επίπεδο σφάλματος μέτρησης γνωστό. Οι βαθμολογίες πρέπει επίσης να *αντιπροσωπεύουν με κάποια ακρίβεια το επίπεδο του ψυχολογικού φαινομένου το οποίο μετρούν*. Για παράδειγμα, οι βαθμολογίες ενός τεστ που σχεδιάστηκε να μετρά το επίπεδο κατάθλιψης μπορεί να είναι σχετικά σταθερές απέναντι στις διάφορες αλλαγές (π.χ. στα θέματα, στον χρόνο χορήγησης ή στην αλλαγή του ψυχολόγου που αξιολογεί τις απαντήσεις), αλλά να *μην* ταιριάζουν με άλλες ενδείξεις του επιπέδου κατάθλιψης (π.χ. με τα αποτελέσματα των πολλαπλών κλινικών συνεντεύξεων).



Με άλλα λόγια, οι βαθμολογίες μπορεί να είναι σχετικά αξιόπιστες αλλά όχι έγκυρες για την εκτίμηση του επιπέδου κατάθλιψης. Στο τέταρτο κεφάλαιο του βιβλίου θα εξετάσουμε τις πολλαπλές πλευρές και μεθόδους εκτίμησης της ψυχομετρικής εγκυρότητας των βαθμολογιών ενός ψυχολογικού τεστ, καθώς και το πώς τα τεστ κατασκευάζονται με τρόπο ώστε να αυξάνονται οι πιθανότητες να ταιριάζουν οι βαθμολογίες τους με το επίπεδο του φαινομένου το οποίο σχεδιάστηκαν να μετρούν. Και πάλι αυτή η ανάλυση θα βοηθήσει τον ψυχολόγο όχι μόνο στην επιλογή του πιο κατάλληλου ψυχομετρικού εργαλείου για μια περίπτωση, αλλά και στην ερμηνεία με ωφέλιμο τρόπο των αποτελεσμάτων που προκύπτουν από τη χορήγηση των εν λόγω ψυχολογικών τεστ.

Ενώ είναι απαραίτητα για την ορθή χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων, τα δεδομένα από έρευνες αναφορικά με την αξιοπιστία και την εγκυρότητα των βαθμολογιών τους ισχύουν μόνο εάν τα τεστ χορηγούνται με τον τρόπο με τον οποίο χορηγήθηκαν στο δείγμα στάθμισης και μόνο στην περίπτωση που τα αποτελέσματα αξιολογούνται με κατάλληλο τρόπο. Γι' αυτό και στο πέμπτο κεφάλαιο περιγράφεται πώς ο ψυχολόγος πρέπει να αναπτύσσει μια σχέση με τον εξεταζόμενο και πώς να χορηγεί τα τεστ, έτσι ώστε οι βαθμολογίες που παράγονται να αντανakλούν με μεγαλύτερη ακρίβεια την πραγματική ψυχολογική του κατάσταση. Επιπλέον, επειδή οι αναφορές των αποτελεσμάτων από τα ψυχολογικά τεστ χρησιμοποιούνται συχνά από επαγγελματίες που δεν έχουν εκπαιδευτεί στην ψυχομετρία ή στην ψυχολογική επιστήμη γενικότερα (π.χ. δάσκαλοι, δικαστές κ.λπ.), στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι αρχές της περιγραφής των ευρημάτων των τεστ με τρόπο που αυξάνει τις πιθανότητες η χρήση τους από τους μη ειδικούς να μη βλάψει τα εξεταζόμενα άτομα.

Η απόκτηση ικανοτήτων ωφέλιμης χρησιμοποίησης των ψυχομετρικών εργαλείων απαιτεί όχι μόνο κατάλληλη θεωρητική γνώση, αλλά και πρακτική εξάσκηση στην αξιολόγηση των σκοπών και των ψυχομετρικών ιδιοτήτων συγκεκριμένων τεστ, καθώς και ειδική εκπαίδευση στη χορήγηση, τη βαθμολόγηση, την ερμηνεία και την αναφορά των αποτελεσμάτων τους. Τα υπόλοιπα τέσσερα κεφάλαια του βιβλίου αποσκοπούν ακριβώς σε αυτό: να προσφέρουν μια πρώτη εμπειρία από όλες αυτές τις φάσεις της ψυχομετρίας, μέσω της λεπτομερούς περιγραφής και αξιολόγησης στην κλινική χρήση ορισμένων παραδειγμάτων από τα βασικά είδη των ψυχολογικών τεστ.

Το έκτο κεφάλαιο περιγράφει δύο τεστ που χρησιμοποιούνται συχνά κατά την αρχική αξιολόγηση της γενικής ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών και των ενηλίκων. Το Οπτικοκινητικό Τεστ Bender-Gestalt και το Τεστ Σχεδιάστε Έναν Άνθρωπο (D-A-P) παρέχουν ευκαιρίες για άμεση παρατήρηση πολύπλοκων συμπεριφορών (δύο είδη ζωγραφικής με ένα μολύβι), οι οποίες εμφανίζουν συχνά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά στις περιπτώσεις των ψυχολογικών και νευρολογικών διαταραχών. Η χορήγηση αυτών των τεστ είναι σχετικά εύκολη και ευχάριστη για τους εξεταζόμενους, συχνά μάλιστα βρίσκονται ανάμεσα στα πρώτα τεστ που χορηγούνται. Για τον ίδιο ακριβώς λόγο είναι συνήθως και από τα πρώτα τεστ που οι εκπαιδευόμενοι ψυχολόγοι μαθαίνουν

να χρησιμοποιούν. Εντούτοις, η πολύπλοκη φύση των συμπεριφορών που αξιολογούνται σε αυτά τα τεστ αρχικής ανίχνευσης καθιστά δύσκολη την ποσοτικοποίηση των αποτελεσμάτων τους. Γι' αυτό και ο αναγνώστης θα βρει μια σειρά παραδειγματικών μαθημάτων που αφορούν τη σύγκριση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των βαθμολογιών από διάφορα τεστ και συστήματα αξιολόγησης, τα οποία έχουν και ποικίλους κλινικούς σκοπούς.

Στο έβδομο κεφάλαιο αναπτύσσεται η έννοια της «νοημοσύνης» και η σχέση της με τα λεγόμενα «τεστ νοημοσύνης». Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διάκριση μεταξύ της «αποκρυσταλλωμένης» και της «ρέουσας» γνώσης, αλλά και στο πώς τα σύγχρονα τεστ νοημοσύνης δοκιμάζουν την τάση του ατόμου να απαντά σωστά σε ερωτήσεις, όπως και την τάση του να δρα προδρομικά ώστε τελικά να βρίσκει τις σωστές απαντήσεις, ακόμη και όταν αυτές δεν προκύπτουν άμεσα ή αυτόματα. Η παραδειγματική ανάλυση αυτών και πολλών άλλων νοητικών ικανοτήτων πραγματοποιείται μέσω της σύγκρισης των απαιτήσεων και των επιδόσεων στις διάφορες υποκλίμακες των Κλιμάκων Νοημοσύνης του Wechsler για ενηλίκους και για παιδιά διαφόρων ηλικιών. Στο ίδιο κεφάλαιο περιγράφεται πώς η συγκριτική αξιολόγηση των διαφόρων νοητικών ικανοτήτων μπορεί να οδηγήσει στην αρχική ρύθμιση των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων οι οποίες θα επιτρέψουν την αντιμετώπιση των τυχόν αδυναμιών σε αυτές τις ικανότητες. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύσσεται η άποψη ότι ο εντοπισμός των συγκεκριμένων δυνάμεων και αδυναμιών στις τρέχουσες νοητικές ικανότητες του ατόμου για τον έγκαιρο σχεδιασμό αποτελεσματικών εκπαιδευτικών και θεραπευτικών παρεμβάσεων αποτελεί και τη μοναδική επιστημονικά δικαιολογημένη χρήση των αποτελεσμάτων των τεστ νοημοσύνης. Το κεφάλαιο κλείνει με την περιγραφή παρόμοιων διεργασιών των τεστ προσαρμοστικής συμπεριφοράς, βρεφικής ανάπτυξης και νευροψυχολογικής δυσλειτουργίας.

Στο όγδοο κεφάλαιο αναλύεται η παράδοση της ανίχνευσης των στοιχείων ψυχοπαθολογίας μέσω ερωτηματολογίων, που απαντώνται είτε με αυτοαναφορά είτε με ετεροαναφορά. Αναλύονται το θεωρητικό υπόβαθρο, οι σκοποί, το περιεχόμενο, οι διαδικασίες αξιολόγησης και τα ερευνητικά δεδομένα που είναι διαθέσιμα σε σχέση με τις ψυχομετρικές ιδιότητες των διαφόρων εκδόσεων του Πολυδιάστατου Ερωτηματολογίου Προσωπικότητας της Μινεσότα, γνωστό διεθνώς ως MMPI. Σκοπός αυτού του ερωτηματολογίου είναι αφενός να παρέχει τις κατάλληλες πληροφορίες για τη διάκριση των ατόμων με ή χωρίς κάποιο ψυχολογικό πρόβλημα, και αφετέρου να συνεισφέρει στη διαφορική διάκριση ανάμεσα στα είδη ψυχοπαθολογίας (π.χ. στη διάκριση μεταξύ των αγχωδών διαταραχών και των διαταραχών της διάθεσης, όπως η κατάθλιψη).

Η τρέχουσα επιστημονική διαμάχη μεταξύ των οπαδών των παραδοσιακών «κλινικών κλιμάκων» που αναπτύχθηκαν αρχικά κατά τη δεκαετία του 1940 και των νέων «αναδομημένων» κλινικών κλιμάκων του MMPI-2, σε συνδυασμό με την άποψη άλλων ειδικευμένων επιστημόνων ότι καμιά έκδοση αυτού του διάσημου ψυχομετρικού



εργαλείου δεν παρέχει πληροφορίες που είναι αρκετά έγκυρες για να δικαιολογήσουν την ευρεία εμπλοκή τους στη διάγνωση των ψυχοπαθολογικών καταστάσεων, αποτελεί ένα εξαιρετικά ζωντανό καθοδηγητικό παράδειγμα της σημασίας των κριτικών ικανοτήτων του κάθε ψυχολόγου στην επιλογή του κατάλληλου ψυχομετρικού εργαλείου για την καλύτερη εξυπηρέτηση του ατόμου που εξετάζει. Πέρα από τη συγκριτική ανάλυση των διαφόρων κλιμάκων του MMPI, του MMPI-2 και του MMPI-A, η κλινική χρήση και διαγνωστική αξία αυτών και άλλων πολυδιάστατων ερωτηματολογίων (όπως είναι το SCL-90-R) συγκρίνεται με εκείνη μικρότερων σε έκταση ερωτηματολογίων, που είναι σχεδιασμένα για να συνεισφέρουν στη διαφορική διάγνωση συγκεκριμένων τάξεων διαταραχών, είτε μέσω αυτοαναφοράς (όπως το Ερωτηματολόγιο Φόβων) είτε μέσω ετεροαναφοράς (όπως η Ελληνική Κλίμακα Αξιολόγησης της ΔΕΠ/Υ).

Η επιλογή ενός ψυχομετρικού τεστ για κλινική χρήση αποτελεί θέμα της επιστημονικής κρίσης του ψυχολόγου, ο οποίος είναι επαγγελματικά υπεύθυνος για τις συνέπειες αυτής της επιλογής. Στη σημερινή πρακτική, η επιλογή των ψυχομετρικών τεστ για κλινική χρήση βασίζεται όχι μόνο στην ανάλυση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των βαθμολογιών τους, αλλά και στην κλινική παράδοση και την προσωπική επαγγελματική εμπειρία του εκάστοτε ψυχολόγου. Το γεγονός αυτό αποτυπώνεται καθαρά στην περίπτωση των προβολικών τεστ. Δεν υπάρχει τίποτα πιο επίμαχο στην κλινική ψυχομετρία από την πολύ διαδεδομένη χρήση των προβολικών τεστ στην καθοδήγηση της αρχικής διάγνωσης συγκεκριμένων ψυχοπαθολογικών καταστάσεων, παρά τη γενική έλλειψη αποδείξεων της ψυχομετρικής εγκυρότητας των βαθμολογιών τους γι' αυτή τη σημαντικότερη χρήση. Το ένατο κεφάλαιο εισάγει τον αναγνώστη σε αυτή την περίεργη ασυμφωνία μεταξύ επιστημονικής τεκμηρίωσης και κλινικής πρακτικής μέσα από την αναλυτική περιγραφή και αξιολόγηση των σκοπών, των διαδικασιών και των ερμηνειών των βαθμολογιών δύο κυρίαρχων διεθνώς προβολικών τεστ: του Τεστ Κηλίδων Μελάνης του Rorschach και του Τεστ Θεματικής Αντίληψης (TAT).

Στα τεστ αυτά το εξεταζόμενο άτομο καλείται αρχικά να περιγράψει ή να ερμηνεύσει μη δομημένα ή ημιδομημένα ερεθίσματα (π.χ. κάποιες κηλίδες μελάνης), ενώ στη συνέχεια ο ψυχολόγος ερμηνεύει αυτές τις προσπάθειές του. Ο τρόπος με τον οποίο το εξεταζόμενο άτομο ερμηνεύει τα συγκεκριμένα ερεθίσματα θεωρείται ότι δείχνει πώς το ίδιο αντιλαμβάνεται και δίνει νόημα στις συνθήκες της ζωής του γενικότερα και αποκαλύπτει ιδιαίτερα τυχόν τάσεις αντίληψης που χαρακτηρίζουν ψυχοπαθολογικές καταστάσεις. Το ένατο κεφάλαιο καθοδηγεί τον αναγνώστη να αιτιολογήσει τη δική του χρήση των ψυχολογικών τεστ, όχι μόνο σε σχέση με τα δεδομένα των μελετών της ψυχομετρικής αξιοπιστίας και εγκυρότητας των βαθμολογιών τους, αλλά και βάσει των γεγονότων που διαμορφώνουν την άποψή του για τη φύση και την προέλευση των ψυχολογικών φαινομένων γενικότερα.

Και αυτός είναι ο βασικός προσανατολισμός του παρόντος βιβλίου στην κλινική ψυχομετρία: η θέση ότι η επιλογή για χρήση, καθώς και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων ενός ψυχολογικού τεστ συντελείται αναπόφευκτα στο πλαίσιο της ευρύτερης κα-

τανόησης της ψυχολογίας. Η άψογη κατανόηση της στατιστικής *είναι απαραίτητη* για την ωφέλιμη χρήση των ψυχομετρικών εργαλείων, αλλά *δεν αρκεί από μόνη της*, επειδή η περιγραφή του χαρακτηριστικού τρόπου σκέψης ή αντίληψης, όπως και η αφήγηση των συναισθημάτων ενός ατόμου δεν μας δίνουν καμιά πληροφορία σχετικά με τον καθορισμό αυτών των συμπεριφορών, ούτε μας λένε τι πρέπει να κάνουμε σε περίπτωση κατά την οποία κάποια αλλαγή στη σκέψη, την αντίληψη ή τα συναισθήματα του ατόμου θα ήταν αναγκαία για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής του. Όπως τα καλύτερα εργαλεία δεν κάνουν τίποτα χωρίς τη «μαστοριά» του ειδικού, έτσι και ένα καλό ψυχομετρικό τεστ μπορεί να διευκολύνει το έργο του ίδιου του ψυχολόγου, αλλά δεν τον αντικαθιστά. Καλά κάνει επομένως ο ψυχολόγος και αναζητά το καλύτερο δυνατό τεστ για την ανίχνευση συγκεκριμένων νοητικών, κοινωνικών ή συναισθηματικών προβλημάτων, εφόσον παράλληλα επιδιώκει την ωφέλιμη κατανόηση της προέλευσής τους, κατανόηση που θα συνεισφέρει στην αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων.

Το παρόν βιβλίο βασίστηκε εν μέρει σε προηγούμενο έργο μου (*Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*, 1998, Ελληνικά Γράμματα), το οποίο υπήρξε και το βασικό εγχειρίδιο ψυχομετρίας για αρκετές γενιές Ελλήνων ψυχολόγων. Ενώ αρχικά σκόπευα να κάνω μια σχετικά απλή αναθεώρησή του, τελικά μόνο λίγα πράγματα παρέμειναν ως είχαν από το αρχικό πόνημά μου, πέραν βεβαίως του σκοπού και της βασικής δομής του. Το τελευταίο κεφάλαιο του προηγούμενου βιβλίου παρουσίαζε εν συντομία εναλλακτικές στην ψυχομετρία μεθόδους αξιολόγησης των ψυχολογικών φαινομένων, οι οποίες αφορούν τη χρονικά εκτεινόμενη πειραματική ανάλυση της σχέσης συμπεριφοράς-περιβάλλοντος που χαρακτηρίζει την προσέγγιση του θεμελιώδους συμπεριφορισμού. Η εναλλακτική αυτή προσέγγιση περιγράφεται τώρα πολύ πιο λεπτομερώς στο σύγγραμμα *Ψυχολογία της συμπεριφοράς* (Μέλλον, 2007). Έτσι το παρόν βιβλίο εστιάστηκε αποκλειστικά στην εισαγωγή των εφαρμογών της *ψυχομετρικής* μεθόδου και επομένως παίρνει και την πιο κατάλληλη ονομασία *Κλινική ψυχομετρία*.

Όπως το πρώτο μου βιβλίο, το παρόν πόνημα προέκυψε από τη συνεργασία μου με τον Παύλο Παπαχριστοφίλλου, τη Χρύσα Ξενάκη και την Παναγούλα Κολιοπούλου, τους οποίους ευχαριστώ θερμά για τη διαχρονική υποστήριξη του έργου μου. Οι κλινικοί ψυχολόγοι Ιωάννης Αγγελάκης και Ευστράτιος Τσουκάρης, στενοί συνεργάτες μου στο εργαστήριο ανάλυσης συμπεριφοράς στο Τμήμα Ψυχολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου, μελέτησαν κατ' επανάληψη ολόκληρο το χειρόγραφο του έργου και πρότειναν αμέτρητες ωφέλιμες αλλαγές. Χαίρομαι ιδιαίτερα που αυτοί οι νέοι συνάδελφοι, οι οποίοι αρχικά γνώρισαν την ψυχομετρία διαβάζοντας την πρώτη προσπάθειά μου, συμμετείχαν τόσο ενεργά στη βελτίωση της εκπαιδευτικής ύλης για μια ακόμη γενιά Ελλήνων επιστημόνων, γενιά στην οποία εύχομαι κάθε επιτυχία.

Ρόμπερτ Μέλλον
Βολισσός, Χίος, Απρίλιος 2010

Η φύση και η ανάπτυξη των ικανοτήτων

Τα τεστ μέτρησης «ικανοτήτων» (ή τεστ «νοημοσύνης») χρησιμοποιούνται πολύ συχνά από τους ψυχολόγους ως βοηθήματα στην κλινική διάγνωση. Η «νοημοσύνη» και η «ικανότητα» είναι έννοιες τόσο συνήθεις ώστε συχνά να μη θεωρείται αναγκαίος ο ορισμός τους. Και όμως ο τρόπος με τον οποίο ορίζονται οι συγκεκριμένες έννοιες καθορίζει επίσης το πώς χρησιμοποιούνται τα αποτελέσματα των τεστ «νοημοσύνης».

Μπορούμε να κατανοήσουμε τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που μετρώνται από τα τεστ νοημοσύνης ή ικανοτήτων ακολουθώντας μια απλή πρακτική. Ας δούμε πώς θα μπορούσαμε να διδάξουμε σε ένα μικρό παιδί την έννοια της λέξης «γάτα». Θα μπορούσαμε αρχικά να ρυθμίσουμε τα πράγματα έτσι ώστε, παρακινώντας το και ενθαρρύνοντάς το, το παιδί να λέει «γάτα» αντί, για παράδειγμα, να λέει «ντάντα». Κατόπιν χρειάζεται να του μάθουμε να λέει «γάτα» ενώ βλέπει εικόνες με γάτες. Δείχνουμε στο παιδί εικόνες με πολλά αντικείμενα, μερικά από τα οποία μπορεί ήδη να κατονομάσει. «Τι είναι αυτό;» ρωτάμε δείχνοντας μια πόρτα. «Πόρτα», απαντά το παιδί. «Και αυτό;» ρωτάμε δείχνοντας ένα τόπι. «Τόπι», απαντά αυτό. «Μπράβο», του λέμε, και συνεχίζουμε: «Και αυτό;» ρωτάμε δείχνοντας τη γάτα. Αρχικά θα μπορούσαμε να του πούμε τη λέξη μερικές φορές και, όταν το παιδί επαναλάβει τη λέξη «γάτα», να το ενθαρρύνουμε. Ταυτόχρονα προσπαθούμε να μην υποστηρίζουμε κάποιες άλλες απαντήσεις του, όπως «άνδρας» ή «μαϊμού», όταν του δείχνουμε την εικόνα της γάτας. Όταν το παιδί μπορεί να κατονομάζει ορθά τη γάτα, θα του δείξουμε μερικές άλλες εικόνες που απεικονίζουν διαφορετικά αντικείμενα, μεταξύ των οποίων και γάτες. Εδώ και πάλι υποστηρίζουμε τη σωστή ταυτοποίηση της λεκτικής συμπεριφοράς του παιδιού όταν λέει «γάτα» με την εικόνα της γάτας, αντί κάποιας άλλης απάντησης όταν του δείχνουμε τη γάτα.

Όταν το παιδί μπορεί να ξεχωρίζει διαφορετικές γάτες σε διαφορετικές καταστάσεις, μπορούμε να του δείξουμε μια εικόνα που δείχνει έναν σκύλο. «Τι είναι αυτό;» ρωτάμε. Η απάντηση του παιδιού εξαρτάται από την εμπειρία του. Ίσως πει «γάτα», γιατί ένας σκύλος έχει πολλά χαρακτηριστικά άλλων καταστάσεων τις οποίες ενθαρρύνουμε όταν το παιδί απαντούσε «γάτα» (όπως και η γάτα, έτσι και ο σκύλος έχει τέσσερα πόδια, τρίχωμα και ουρά). Τώρα όμως δεν το ενθαρρύνουμε να πει «γάτα». Κατ' αυτό τον τρόπο και με πολλά άλλα παραδείγματα, όπως αληθινές γάτες και σκύλους

διαφορετικού μεγέθους και χρώματος, καθώς και με εικόνες που αναπαριστούν τίγρεις, λιοντάρια κ.λπ., διδάσκουμε στο παιδί να αναγνωρίζει μια ποικιλία ζώων τα οποία είναι παρόμοια με γάτες, αλλά στην πραγματικότητα είναι κάτι διαφορετικό. Τώρα, όταν το παιδί αντικρίζει ένα νέο αντικείμενο και είναι ικανό να μας πει τότε αυτό είναι ή δεν είναι γάτα, θα μπορούμε με βεβαιότητα να πούμε ότι διακρίνει κατάλληλα ή «γνωρίζει» τη λέξη (ή την αφηρημένη έννοια) «γάτα».

Αυτό είναι ένα παράδειγμα του πώς μια κάπως απλή *διάκριση* (λέγοντας μόνο τις γάτες «γάτες») προέκυψε από μια *γενίκευση* (αποκαλώντας τόσο τις γάτες όσο και τους σκύλους «γάτα»). Η *διάκριση* είναι μια απάντηση βασισμένη στα μοναδικά χαρακτηριστικά δύο αντικειμένων ή συμβάντων, ενώ η *γενίκευση* είναι μια απάντηση βασισμένη στο μερίδιο των κοινών χαρακτηριστικών δύο αντικειμένων ή συμβάντων (βλ. π.χ. Μέλλον, 2007, σσ. 295-319). Οι διακρίσεις και οι γενικεύσεις είναι εξίσου σημαντικές στην ανάπτυξη. Μακροπρόθεσμα, το παιδί πρέπει να μπορεί να διακρίνει ανάμεσα σε γάτες και σκύλους, αλλά να γνωρίζει επιπλέον τα κοινά ή γενικά χαρακτηριστικά των δύο εννοιών, όπως ότι και τα δύο ανήκουν στο γένος των ζώων ή στο είδος των θηλαστικών και αποτελούν συνηθισμένα κατοικίδια.

Πράξεις οι οποίες ελέγχονται από ειδικά ή κοινά χαρακτηριστικά του ερεθίσματος με τρόπο που να υποστηρίζεται από την κοινότητα είναι κοινώς γνωστές ως *ικανότητες*. Ένα παιδί που έχει την *ικανότητα να αναγνωρίζει ζώα* συνήθως δεν αποκαλεί μια αγελάδα «άλογο». Ένα παιδί που έχει την *ικανότητα να ανεβαίνει σκαλιά* δεν πέφτει συχνά στις σκάλες. Ένα παιδί που έχει την *ικανότητα να κολυμπά* κάνει κάποιες αποτελεσματικές κινήσεις μέσα στο νερό. Ένα παιδί με *γεωγραφικές ικανότητες* μπορεί να μας πει ότι η Κρήτη και η Χίος είναι και τα δύο νησιά, ενώ η Πελοπόννησος είναι χερσόνησος.

Ένα παιδί που έχει την *ικανότητα να προσέχει* μπορεί να εκτελεί μια σειρά διακρίσεων χωρίς να επηρεάζεται από άσχετα συμβάντα. Ένα παιδί που έχει την *ικανότητα να θυμάται* εκτελεί σήμερα διακρίσεις τις οποίες διδάχθηκε πρόσφατα. Οι λεπτομέρειες διαφέρουν, αλλά σε γενικές γραμμές διδάσκουμε όλες αυτές τις ικανότητες με τον ίδιο τρόπο: η ενίσχυση της εκδήλωσης της κατάλληλης μορφής συμπεριφοράς στις κατάλληλες συνθήκες, και η μη ενίσχυσή της σε συνθήκες στις οποίες η εκδήλωσή της δεν ενισχύεται στην κοινωνία μας.

Ικανότητα επομένως είναι η τάση να εκτελείται κάτι με ιδιαίτερο, αποτελεσματικό τρόπο σε κάποια συγκεκριμένη κατάσταση. Μια από τις βασικές προθέσεις τόσο της τυπικής όσο και της άτυπης εκπαίδευσης είναι η διαμόρφωση και ανάπτυξη των ικανοτήτων που αποτελούν χαρακτηριστικά της εκάστοτε κοινωνίας. Όλοι χρειάζεται να καταλάβουμε τη διαφορά μεταξύ των πέντε και των επτά μήλων, όπως και ότι έξι αγόρια και δύο κορίτσια είναι ο ίδιος αριθμός ατόμων με τέσσερα αγόρια και τέσσερα κορίτσια. Όλοι χρειάζεται να θυμόμαστε τον τόπο και τον χρόνο των συμβάντων και να καταλαβαίνουμε τις πολύπλοκες σχέσεις μεταξύ τους. Όλοι χρειάζεται να ακολουθούμε τη συμβατότητα της γλώσσας, να γράφουμε το γράμμα «ξ» έτσι ώστε οι άλλοι,

όταν το διαβάζουν, να μην το μπερδεύουν με το γράμμα «ζ», καθώς και να συνδυάζουμε γράμματα μέσα σε λέξεις και λέξεις μέσα σε προτάσεις, έτσι ώστε να ανταποκρινόμαστε σε αυτά που βλέπουμε, ακούμε και αγγίζουμε. Όλοι χρειάζεται να ακούμε όταν οι άλλοι μιλούν και να μιλάμε με τρόπο που καθορίζεται από αυτά που ακούσαμε. Η συζήτηση για το πρόγραμμα μαθημάτων του σχολείου (όπως, για παράδειγμα, πόσες ώρες θα έπρεπε να μελετήσουμε αρχαία ελληνικά) περιλαμβάνει πράγματι ερωτήματα για το είδος των διακρίσεων και των γενικεύσεων που χρειάζεται να διδαχθούν τα παιδιά προκειμένου να είμαστε βέβαιοι ότι θα κάνουν ένα καλό ξεκίνημα στη ζωή τους.

Αυτά που μετρώνται από τα τεστ νοημοσύνης είναι κυρίως τα αποτελέσματα της τυπικής και άτυπης εκπαιδευτικής εμπειρίας σε αλληλεπίδραση με την ατομική μας φυσιολογία. Αυτά τα τεστ μετρούν κατά πόσο έχουμε τις ικανότητες να βρούμε λύσεις σε προβλήματα οι οποίες είναι χαρακτηριστικές του μέσου όρου των ατόμων της ηλικίας μας στη δική μας κοινωνία. Αν η ικανότητά μας για επίλυση προβλημάτων αποκλίνει από τον μέσο όρο, τα τεστ μπορούν να μας πουν πόσο ασυνήθιστη είναι αυτή η απόκλιση και ποια θα μπορούσε να είναι η πιθανή συνέπεια αυτής της απόκλισης για τη ζωή μας στην κοινωνία. Όταν είναι αναγκαίο, οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τις περιγραφές ικανοτήτων που παρέχονται από τα τεστ (σε συνδυασμό και με άλλες σχετικές πληροφορίες) για να προχωρήσουν στον σχεδιασμό παρεμβάσεων με στόχο την ανάπτυξη ή την απόδοση σημαντικών ικανοτήτων.

Υπάρχουν ασφαλώς πολλές στιγμές στη ζωή μας όπου η «σωστή» απάντηση σε μια ερώτηση δεν εκδηλώνεται άμεσα. Στην καθημερινή μας γλώσσα αυτές οι καταστάσεις ονομάζονται «προβλήματα». Ανάμεσα στις πιο σημαντικές ικανότητες είναι η αυτορρύθμιση των συνθηκών μας για την παραγωγή μιας ανύπαρκτης αποτελεσματικής απάντησης. Η κατάλληλη οργάνωση και η αναδιάταξη της ύλης, η συστηματική αναγνώριση μη αποτελεσματικών προσπαθειών και ο πειραματισμός με διάφορες προσεγγίσεις είναι μερικές από τις ειδικές διακρίσεις που ονομάζονται *προδρομικές δράσεις* και που συχνά καταλήγουν στην έγκαιρη εκδήλωση της λύσης. Οι προδρομικές δράσεις διαμορφώνονται επίσης από τις συνέπειές τους στο κοινωνικό και φυσικό περιβάλλον, και είναι ιδιαίτερα σημαντικές όταν βρισκόμαστε σε περιβαλλοντικές συνθήκες οι οποίες διαφέρουν από τις συνηθισμένες (όταν αντιμετωπίζουμε ένα πραγματικό «πρόβλημα», μια κατάσταση για την οποία δεν υπάρχει κάποια άμεση λύση). Στο πλαίσιο των τεστ νοημοσύνης, η τάση να λύνει κανείς σχετικά άγνωστα προβλήματα μέσω της εκδήλωσης προδρομικών δράσεων συχνά ονομάζεται *ρέουσα ικανότητα* (fluid ability), ενώ η απόδοση «σωστών» απαντήσεων χωρίς την εκδήλωση προδρομικών δράσεων αποκαλείται *αποκρυσταλλωμένη ικανότητα* (crystallized ability).

Η απόκτηση πολλών διακρίσεων που εκδηλώνονται άμεσα στις κατάλληλες συνθήκες (οι «αποκρυσταλλωμένες ικανότητες»), καθώς και η απόκτηση της τάσης για οργάνωση, ανάλυση και συστηματικό πειραματισμό όποτε οι κατάλληλες διακρίσεις

(οι «ρέουσες ικανότητες») δεν εκδηλώνονται άμεσα, ταυτίζονται με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και πράξης. Ένα άτομο το οποίο διδάχθηκε πολλές και ποικίλες λεπτές διακρίσεις σε διάφορα περιβάλλοντα, καθώς και τις προδρομικές δράσεις που καταλήγουν στην εκδήλωση αποτελεσματικών συμπεριφορών ακόμη και σε κάπως άγνωστες συνθήκες, όπου η αποτελεσματική ή «σωστή» απάντηση προκύπτει από μια σειρά υπολογισμών, συγκρίσεων και δοκιμασιών, είναι πιθανό αργότερα να κάνει αποτελεσματικές διακρίσεις και γενικεύσεις τις οποίες δεν είχε κάνει ποτέ πριν.

Κάποιες από αυτές τις διακρίσεις μάλιστα μπορεί να μην είχαν γίνει από κανέναν άλλο, προτού προκύψουν στη συμπεριφορά του συγκεκριμένου ατόμου (όπως μια επιστημονική ανακάλυψη, η επινόηση μιας συνταγής ή ενός σχεδίου, μια μοναδική επιχειρηματική στρατηγική ή ένα πρωτότυπο τραγούδι). Στο σύνολό τους, όλες αυτές τις ειδικές διακρίσεις και γενικεύσεις τις ονομάζουμε *δημιουργικότητα*. Η «δημιουργικότητα» δεν είναι «κάτι» που έχουμε μέσα μας, το οποίο κατά κάποιον τρόπο προκαλεί τη συμπεριφορά μας σε συνθήκες όπου η αποτελεσματική ή «σωστή» δράση δεν εκδηλώνεται άμεσα. Η «δημιουργικότητα» είναι η ίδια η ύπαρξη πολλών διακρίσεων σε πολλές καταστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της τάσης εκδήλωσης συμπεριφορών που καταλήγουν στην επίλυση προβλημάτων, και όχι μια αιτία τους. Για τα μέλη οποιασδήποτε κοινωνίας, αυτές οι δημιουργικές πράξεις αποτελούν την ωραιότερη αμοιβή για τις προσπάθειες ανάπτυξης των ικανοτήτων των άλλων.

Καθυστέρηση στην απόκτηση και διάσπαση στην εκδήλωση ικανοτήτων

Δυστυχώς, πολλά είναι αυτά που μπορούν να παρέμβουν στην ανάπτυξη των γενικεύσεων και των διακρίσεων, ή να τις διασπάρουν μετά την εδραίωσή τους. Για παράδειγμα, παιδιά τα οποία γεννήθηκαν με ένα χρωμόσωμα παραπάνω (και συγκεκριμένα το 21ο – *τρισωμία 21*) απαιτούν σημαντικά μεγαλύτερη εμπειρία από ό,τι άλλα παιδιά για να αναπτύξουν παρόμοιες ικανότητες. Με την τρέχουσα επιστημονική κατανόηση της συμπεριφοράς, υπάρχουν πολλά είδη τάσεων εκτέλεσης που δεν μπορούμε ακόμη να αναπτύξουμε σε αυτά τα παιδιά (παρόλο που με τις κατάλληλες εμπειρίες μπορούν να μάθουν να διαβάζουν, να γράφουν και να λύνουν μαθηματικά προβλήματα). Βλάβες στο νευρικό σύστημα μπορεί επίσης να διασπάρουν, να καθυστερήσουν και, βάσει της τρέχουσας κατανόησης της φυσιολογίας και της ψυχολογίας, να περιορίσουν σημαντικά την ανάπτυξη των λεκτικών και μη λεκτικών διακρίσεων και γενικεύσεων, δηλαδή των λεγόμενων *γνωστικών λειτουργιών*. Η αδυναμία μεταβολισμού κάποιων αμινοξέων, οι μεταδοτικές νόσοι, οι τραυματισμοί από πτώσεις και άλλα ατυχήματα, η ελλιπής οξυγόνωση ή η διατροφική στέρηση, η απορρόφηση επιβλαβών ουσιών, όλα αυτά είναι πιθανό να προκαλέσουν ανεπανόρθωτη βλάβη στο νευρικό σύστημα.

Μολονότι ο καθένας μπορεί να ωφεληθεί από την προσεκτική επαγγελματική με-

λέτη της σχέσης μεταξύ της φυσιολογίας και του περιβάλλοντός του, ορισμένες καταστάσεις αποτελούν εξαιρετικά δυσχερείς προκλήσεις τόσο για την επιστήμη της συμπεριφοράς όσο και για την άσκηση των επαγγελματιών της κλινικής ψυχολογίας και της ειδικής αγωγής.

Η ανάπτυξη των ικανοτήτων μπορεί επίσης να εμποδίζεται από κοινωνικούς παράγοντες. Παιδιά των οποίων οι ανάγκες παραβλέπονται, παιδιά που δεν έχουν σταθερές καθημερινές εμπειρίες, παιδιά που υφίστανται λεκτική ή σεξουαλική κακοποίηση, βιαιοπραγία, εξευτελισμό ή υπερβολική πίεση για «απόδοση» στο σπίτι ή στο σχολείο, όπως και παιδιά τα οποία απλώς δεν εκτίθενται στα είδη των εκπαιδευτικών εμπειριών που είναι απαραίτητες για την παραγωγή προσαρμοσμένων διακρίσεων και γενικεύσεων, θα αναπτύξουν νοητικές ικανότητες πιο αργά από τους συνομηλίκους τους. Τα ίδια αυτά παιδιά είναι συχνά στιγματισμένα ως «χαζοί» ή «κακοί μαθητές»· και επειδή οι δυσκολίες τους υποτίθεται ότι οφείλονται σε ιδιαιτερότητες ή μειονεξίες του χαρακτήρα τους, στερούνται τις συνθήκες που θα μπορούσαν ουσιαστικά να βελτιώσουν την κατάστασή τους. Ευτυχώς όμως, ήδη υπάρχουσες επαγγελματικές παρεμβάσεις, που κατανοούν τη σχέση μεταξύ της συμπεριφοράς και του περιβάλλοντος, μπορούν να βοηθήσουν αυτά τα παιδιά μέχρι του σημείου όπου οι διακρίσεις και οι γενικεύσεις τους να μην υστερούν συγκριτικά με αυτές του μέσου παιδιού της ηλικίας τους. Πράγματι, με την κατάλληλη μακροπρόθεσμη ρύθμιση της σχέσης τους με το σχολείο και το διάβασμα, τα παιδιά με «γνωστικές ικανότητες» που μειονεκτούν εξαιτίας ποικίλων κοινωνικών παραγόντων μπορούν κάλλιστα να ξεπεράσουν τον μέσο όρο επίδοσης της ηλικίας τους.

Οι περίπλοκοι και μακροπρόθεσμοι συνδυασμοί των συμβάντων που καθορίζουν τις ψυχολογικές διαταραχές είναι αυτοί που μπορούν ουσιαστικά να διασπάσουν σημαντικές ικανότητες τις οποίες ένα άτομο είχε κάποια στιγμή στο παρελθόν. Οι λεγόμενες *διαταραχές της σκέψης* εμφανίζονται όταν ένα άτομο έχει συχνά ιδέες και κάνει χρήση λέξεων κατά τρόπο που μπερδεύει, εκπλήσσει, τρομάζει ή ενοχλεί τους άλλους, αν και σε κάποια προγενέστερη στιγμή είχαν αποδειχθεί βοηθητικές. Ίσως να μας λείπει ότι οι γάτες και οι σκύλοι είναι παρόμοια ζώα, γιατί «είναι και τα δύο τριχωτά όντα που τρέφονται από κυλινδρικά μεταλλικά κουτιά, κοινώς κονσέρβες»: αυτό δείχνει μια αποσύνδεση της ικανότητάς του να διακρίνει επιφανειακά χαρακτηριστικά από περισσότερο επιφανειακά μέρη των αντικειμένων. Η ομιλία αυτού του είδους κρατά τους άλλους σε απόσταση.

Ένα άλλο άτομο ίσως έχει μεγαλύτερη επαφή με την κοινότητα, αλλά στεναχωριέται, λυπάται ή νιώθει τόσο έντονα και συχνά ενοχές, ώστε να δυσκολεύεται να συμπληρώσει την αναγκαία σειρά διακρίσεων για να σχηματίσει έναν αριθμό τηλεφώνου ή να γράψει ένα γράμμα, ενέργειες που κάποτε του ήταν εύκολο να κάνει. Ένα άλλο άτομο πάλι ίσως ανησυχεί τόσο πολύ με την ιδέα ότι οι συνάνθρωποί του το περιγελούν ή το θεωρούν ανόητο, ώστε να σκέφτεται πολύ αυστηρά και με στερεότυπο τρόπο ή να κρατιέται σε απόσταση λόγω αμφιβολίας, με συνέπεια η στάση του αυτή

να μην του επιτρέπει να προχωρήσει στην ανακάλυψη καινοτόμων λύσεων ή στη μάθηση νέων διακρίσεων.

Βλάβες του νευρικού συστήματος από αλκοόλ ή φαρμακευτικές καταχρήσεις, νοητική έκπτωση, καθώς και σύνδρομα που συνδέονται με τη γήρανση είναι επίσης δυνατόν να διασπάσουν μια καλά εξελιγμένη νοητική ικανότητα. Η διάσπαση των ικανοτήτων όμως δεν αποκλείεται να συνδέεται και με ειδικές περιβαλλοντικές συνθήκες: για παράδειγμα, ενώ ένα άτομο είναι σε θέση να λύνει προβλήματα στο σπίτι του, όταν παίρνει μέρος σε μια εξέταση αγχώνεται τόσο πολύ ώστε δεν είναι ικανό να βρει τις λύσεις γρήγορα ή αποτελεσματικά.

Οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν τα τεστ νοημοσύνης όχι μόνο για να προσδιορίσουν το επίπεδο των αναγκαίων ικανοτήτων σε σχέση με ένα σταθμισμένο δείγμα, αλλά και για να διακρίνουν ειδικούς τύπους ελλειμμάτων. Αυτό είναι το πρώτο βήμα για τον εντοπισμό των πηγών μιας μειονεξίας, το οποίο μπορεί να καθοδηγήσει τις προσπάθειες των ειδικών για ρύθμιση των κατάλληλων συνθηκών που θα μετατρέψουν ένα έλλειμμα ή μια ανικανότητα σε ικανότητα.

Τεστ νοημοσύνης και «νοημοσύνη»

Το 1939, ο κλινικός ψυχολόγος David Wechsler όρισε τη *νοημοσύνη* ως «το σύνολο ή το άθροισμα των ικανοτήτων του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να συναλλάσσεται αποτελεσματικά με το περιβάλλον». Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό, η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια *αιτία* της συμπεριφοράς· αντίθετα, *αποτελείται* από τη συχνή εκδήλωση της αποτελεσματικής συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, δεν πετυχαίνουμε πολλούς και διάφορους σκοπούς, δεν λογαριάζουμε ποικίλα θέματα συστηματικά και δεν αντιμετωπίζουμε αποτελεσματικά τις εκάστοτε συνθήκες μας *επειδή έχουμε την απαραίτητη νοημοσύνη*· το ότι κάνουμε αυτά τα πράγματα τακτικά *σημαίνει* ότι έχουμε την απαραίτητη νοημοσύνη. Ωστόσο, δεν είναι ούτε ωφέλιμο ούτε έξυπνο να εξηγούμε την αποτελεσματική συμπεριφορά μας ως αποτέλεσμα της γενικής τάσης μας να συμπεριφερόμαστε αποτελεσματικά! Η λέξη «νοημοσύνη» περιγράφει κάτι το οποίο τείνουμε να *κάνουμε* σε διάφορες συνθήκες, είναι μια πολύπλοκη και χρονικά εκτεταμένη διεργασία, και όχι κάτι που *έχουμε* και το οποίο καθορίζει τη συμπεριφορά μας.

Τα *τεστ νοημοσύνης* είναι σταθμισμένες καταστάσεις που προσδιορίζουν τα επίπεδα των σημαντικών ικανοτήτων και ελλειμμάτων, και που δίνουν τη δυνατότητα σύγκρισης αυτών των μετρήσεων με άλλα σχετικά σταθμισμένα δείγματα. Τα τεστ αυτά μετρούν φαινόμενα διάκρισης, όπως οι *τάσεις συγκέντρωσης, προσοχής, οργάνωσης, ο πειραματισμός, η επιμονή* και η *μνημονική ικανότητα*. Με βάση τον μέσο όρο και την τυπική απόκλιση των επιδόσεων σε διαφορετικές ηλικίες, αυτά τα τεστ παρέχουν μια ένδειξη της εξέλιξης των χαρακτηριστικών του ατόμου στο οποίο έχουν χο-