

# ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

---

<i>Πρόλογος</i> .....	21
<i>Ευχαριστίες</i> .....	27

## ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

### Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΩΣ ΕΠΙΣΤΗΜΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

##### ΣΧΟΛΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ: ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	38
2. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ.....	39
2.1. Η Σχολική Ψυχολογία στην Ευρώπη.....	40
2.2. Η Σχολική Ψυχολογία στις ΗΠΑ.....	42
3. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΡΟΛΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ.....	46
3.1. Η διεθνής κατάσταση.....	46
3.2. Η ελληνική εμπειρία.....	59
3.3. Παροχή σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: Αντιλήψεις μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων.....	63
4. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ.....	70
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	71
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	80

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΚΑΤΑΡΤΙΣΗ

1. Η ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ . . . . .	92
2. Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ . . . . .	104
3. ΕΡΕΥΝΑ – ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΒΑΣΙΣΜΕΝΗ ΣΕ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΓΝΩΣΗ. . . . .	107
3.1. Είδη έρευνας στη σχολική ψυχολογία. . . . .	110
4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΠΟΥ ΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΙ ΣΕ ΕΜΠΕΙΡΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ . . . . .	113
5. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ – ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ. . . . .	116
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	117
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ . . . . .	121

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΘΕΣΜΙΚΟ - ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΤΑΙΡΕΙΕΣ,  
ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ ΣΥΛΛΟΓΟΙ

1. ΝΟΜΟΘΕΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΑΡΟΧΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ . . . . .	138
1.1. Η διεθνής κατάσταση. . . . .	138
1.2. Η ελληνική εμπειρία . . . . .	139
2. ΑΔΕΙΑ ΑΣΚΗΣΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΟΣ – ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ . . . . .	140
2.1. Η διεθνής κατάσταση. . . . .	140
2.2. Η ελληνική εμπειρία . . . . .	141
3. ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΤΑΙΡΕΙΕΣ – ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟΙ ΣΥΛΛΟΓΟΙ. . . . .	141
3.1. Η διεθνής κατάσταση. . . . .	141
3.2. Η ελληνική εμπειρία . . . . .	144
4. ΑΡΧΕΣ ΔΕΟΝΤΟΛΟΓΙΑΣ . . . . .	146
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ . . . . .	148
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ . . . . .	152

## ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

## ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

## ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	170
1.1. Αξιολόγηση - μέτρηση .....	170
1.2. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των τεστ .....	171
1.3. Στάθμιση κλιμάκων .....	176
1.4. Διάγνωση - διεθνή συστήματα ταξινόμησης .....	176
2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ .....	180
2.1. Κλίμακες Wechsler .....	181
2.2. Κλίμακα Stanford-Binet .....	184
2.3. Κλίμακες Kaufman .....	186
2.4. Georgas τεστ .....	188
2.5. Προοδευτικοί τύποι του Raven .....	189
2.6. Αναπτυξιακά διαγράμματα του Gesell .....	189
3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ .....	190
3.1. Ερωτηματολόγια προσωπικότητας .....	191
3.2. Προβολικές τεχνικές .....	198
4. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ .....	205
4.1. Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού από γονείς και εκπαιδευτικούς .....	206
4.2. Αξιολόγηση της συμπεριφοράς του παιδιού από συνομηλίκους .....	216
4.3. Κλίμακες αυτοαναφοράς .....	218
5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ .....	222
5.1. Σταθμισμένα εργαλεία αξιολόγησης των μαθησιακών δυσκολιών στην Ελλάδα .....	223
5.2. Αξιολόγηση με βάση το αναλυτικό πρόγραμμα .....	231
6. ΣΥΓΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΝΑΦΟΡΑΣ .....	232
7. ΕΙΔΙΚΟΤΕΡΑ ΘΕΜΑΤΑ ΠΟΥ ΣΧΕΤΙΖΟΝΤΑΙ ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ: ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΕΠΙΣΗΜΑΝΣΕΙΣ .....	233
8. ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	237
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	237

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ: ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ, ΣΤΑΔΙΑ, ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ  
ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΧΕΣΗ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	252
2. ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ.....	255
3. ΣΤΑΔΙΑ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ.....	258
3.1. Στάδιο διερεύνησης.....	258
3.2. Στάδιο συνειδητοποίησης.....	265
3.3. Στάδιο δράσης.....	271
3.4. Σύνδεση, γενίκευση και διατήρηση των αποτελεσμάτων της συμβουλευτικής διαδικασίας.....	275
4. ΠΑΡΟΧΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΒΟΗΘΕΙΑΣ ΑΠΟ ΜΗ ΕΙΔΙΚΟΥΣ.....	278
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	280
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	281

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6

## ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	289
2. ΟΡΙΣΜΟΣ - ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ.....	292
3. ΒΑΣΙΚΕΣ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ.....	297
4. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ.....	300
I. Δεξιότητες απαραίτητες για την εφαρμογή αποτελεσματικής πολυπολιτισμικής διαλεκτικής συμβουλευτικής.....	302
II. Αποτελεσματική πολυπολιτισμική διαλεκτική συμβουλευτική.....	305
5. ΣΤΑΔΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ ΤΗΣ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ.....	308
5.1. Είσοδος στον οργανισμό.....	308
5.2. Έναρξη της συμβουλευτικής σχέσης.....	309
5.3. Αξιολόγηση - διερεύνηση.....	310
5.4. Ορισμός προβλήματος και στόχων.....	310
5.5. Επιλογή της στρατηγικής παρέμβασης.....	311
5.6. Εφαρμογή της στρατηγικής παρέμβασης.....	311
5.7. Αξιολόγηση αποτελεσματικότητας.....	311
5.8. Τερματισμός - ολοκλήρωση.....	312

6. ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ - ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΛΕΚΤΙΚΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ . . . . .	313
6.1. Διαλεκτική συμβουλευτική ψυχικής υγείας . . . . .	314
6.2. Συμπεριφοριστική διαλεκτική συμβουλευτική . . . . .	315
6.3. Οργανωτική διαλεκτική συμβουλευτική. . . . .	316
6.4. Εκπαιδευτική διαλεκτική συμβουλευτική . . . . .	317
7. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΩΝ ΣΥΜΒΟΥΛΩΝ. . . . .	318
8. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ - ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ . . . . .	319
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	320

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7

### ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ . . . . .	328
2. Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: Η ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ . . . . .	329
3. ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ . . . . .	331
4. ΤΑΞΙΝΟΜΙΑ ΚΡΙΣΕΩΝ . . . . .	333
5. ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΕΣ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΚΡΙΣΗ: ΣΤΗΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΑ ΕΥΛΩΤΑ ΠΑΙΔΙΑ . . . . .	335
6. ΦΑΣΕΙΣ - ΣΤΑΔΙΑ ΚΡΙΣΕΩΝ . . . . .	342
7. ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ . . . . .	343
8. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ. . . . .	344
9. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΡΙΣΕΩΝ. . . . .	346
10. ΟΜΑΔΕΣ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΚΡΙΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ Ή ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ . . . . .	347
11. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΣΕ ΚΑΤΑΣΤΑΣΕΙΣ ΚΡΙΣΕΩΝ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ . . . . .	357
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	360

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8

### ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ . . . . .	373
2. ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ. . . . .	376
3. ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΣΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ . . . . .	381
4. ΓΝΩΣΙΑΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ . . . . .	385

5. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ . . . . .	388
6. ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ . . . . .	391
7. ΟΙΚΟΛΟΓΙΚΗ-ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ . . . . .	393
8. ΒΡΑΧΕΙΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ . . . . .	396
9. ΠΑΙΓΝΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ . . . . .	397
10. ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΣΤΗ ΣΥΝΕΔΡΙΑ: ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ . . . . .	400
11. ΕΠΙΛΟΓΟΣ . . . . .	404
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	405

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9

### ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗΣ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ . . . . .	418
2. ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΟΡΙΣΜΟΣ, ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ, ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΚΑΤΗΓΟΡΙΟΠΟΙΗΣΗΣ . . . . .	418
3. ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ . . . . .	423
4. ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ . . . . .	429
4.1. Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων παρέμβασης	
5. ΕΠΙΛΟΓΟΣ . . . . .	437
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	438

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

### ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ . . . . .	453
2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΑΙ ΠΡΟΑΓΩΓΗΣ ΤΗΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ . . . . .	457
3. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ . . . . .	460
4. ΔΟΜΗ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ . . . . .	466
5. ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΠΡΩΤΟΓΕΝΟΥΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΓΕΝΟΥΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ . . . . .	469
5.1. Ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής διάστασης της μάθησης στο σχολείο . . . . .	469
5.2. Προγράμματα προαγωγής της ψυχικής υγείας – Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο . . . . .	472

5.3. Προγράμματα μαθησιακής υποστήριξης .....	476
5.4. Προγράμματα παρέμβασης για την υποστήριξη των παιδιών σε μεταβατικά στάδια ή κρίσεις .....	479
5.5. Προγράμματα αγωγής υγείας .....	481
5.5.1. Το σχολικό πλαίσιο και η αγωγή υγείας .....	482
5.6. Προγράμματα γονεϊκής εμπλοκής και προαγωγής της σχέσης οικογένειας – σχολείου. ....	487
5.7. Προγράμματα αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού .....	491
6. ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΣΥΣΤΗΜΑΤΟΣ .....	495
6.1. Το Μοντέλο του Comer – Πρόγραμμα Ανάπτυξης του Σχολείου .....	496
6.2. Το Σχολείο του Ζίγκλερ του 21ου αιώνα .....	499
6.3. Το Σχολείο του Μέλλοντος .....	499
6.3.1. Η αξιολόγηση του προγράμματος .....	501
6.4. Τα σχολεία ως «κοινότητες που νοιάζονται και φροντίζουν» .....	502
7. ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	507
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	509

## ΜΕΡΟΣ ΤΡΙΤΟ

### ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

#### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11

##### ΥΠΗΡΕΣΙΕΣ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ

1. ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΦΗΒΩΝ: ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΕΘΝΟΥΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΕΜΠΕΙΡΙΑΣ .....	542
2. ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΟΧΗΣ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥΣ .....	545
2.1. Υπηρεσίες ψυχικής υγείας για παιδιά και εφήβους στα νοσοκομεία, σε κέντρα και στην κοινότητα .....	545
2.2. Σχολικές ψυχολογικές υπηρεσίες ενταγμένες στο σχολείο .....	549
2.3. Υπηρεσίες ψυχικής υγείας της κοινότητας ή άλλων φορέων ή κέντρων των πανεπιστημίων συνδεδεμένων με το σχολείο .....	552
2.4. Μοντέλα αποτελεσματικής παροχής ψυχολογικών υπηρεσιών στα σχολεία .....	554
2.5. Δομές παροχής σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα .....	555

3. ΕΡΕΥΝΑ - ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ . . . . .	559
4. ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ - ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ . . . . .	561
5. ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ, ΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ . . . . .	562
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	563
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ . . . . .	571

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12

### ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΕΝΟΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ . . . . .	614
2. ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ . . . . .	614
3. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΤΑΣΕΙΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ . . . . .	615
4. ΣΥΝΔΕΣΗ ΘΕΩΡΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ . . . . .	617
4.1. Η προσέγγιση με βάση το μοντέλο του επιστήμονα-επαγγελματία στη σχολική ψυχολογία . . . . .	618
4.2. Η συστημική προσέγγιση στην αξιολόγηση και την παρέμβαση . . . . .	618
4.3. Ο εξελισσόμενος ρόλος και η απασχόληση των σχολικών ψυχολόγων στην έρευνα, την πρακτική και την εκπαίδευση . . . . .	620
4.4. Η συστημική προσέγγιση της προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης και της ταυτότητας των σχολικών ψυχολόγων . . . . .	621
5. ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ . . . . .	621
6. ΑΝΑΠΤΥΞΗ, ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΕΞΕΛΙΞΗ ΕΝΟΣ ΜΟΝΤΕΛΟΥ ΠΑΡΟΧΗΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΩΝ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ . . . . .	633
7. ΚΕΝΤΡΟ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ . . . . .	640
8. ΠΑΡΕΜΒΑΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΚΕΝΤΡΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ . . . . .	641
Α. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα. Ευαισθητοποίηση και παρέμβαση σε επίπεδο συστήματος	643
Θεματικές ενότητες του Προγράμματος . . . . .	646
Εφαρμογή του Προγράμματος στο σχολείο . . . . .	648
Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του Προγράμματος . . . . .	650



B. Διαχείριση κρίσεων στη σχολική κοινότητα .....	652
Γ. Διαπολιτισμικό πρόγραμμα – <i>Το Ολυμπιακό Πνεύμα μέσα από τη Φωνή των Παιδιών</i> .....	655
Δ. Πρόγραμμα για την ένταξη μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	657
Ε. Συνεργασία με φορείς και την ευρύτερη κοινότητα στην Ελλάδα και το εξωτερικό .....	658
ΣΤ. Ψυχο-εκπαιδευτική παρέμβαση σε τριτογενές επίπεδο .....	661
9. ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	662
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	663

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., & Λυκιστάκου, Κ. (2004). Ένα διαφορετικό σχολείο: Το σχολείο ως κοινότητα που νοιάζεται και φροντίζει. <i>Ψυχολογία</i> , 11(1), 1-19, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα .....	679
---	-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Χατζηχρήστου, Χ., Καραδήμας, Ε., Γιαβρίμης, Π., Δημητροπούλου, Π., & Βαϊτση, Α. (2001). Διασύνδεση αξιολόγησης και παρέμβασης σε επίπεδο συστήματος: Το παράδειγμα της συνεργασίας Πανεπιστημιακού Κέντρου Σχολικής Ψυχολογίας με Ίδρυμα της Αττικής. <i>Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού</i> , 58-59, 193-212. ....	700
---	-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ

Χατζηχρήστου, Χ., Γκαρή, Α., Μυλωνάς, Κ., Γεωργουλέας, Γ., Λυκιστάκου, Ν., Μπαφίτη, Τ., Βαϊτση, Α., & Μπακοπούλου, Α. (2001). Προσαρμογή παλινοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο: Ι. Σχεδιασμός και εφαρμογή ενός προγράμματος ψυχολογικής - συμβουλευτικής παρέμβασης. ΙΙ. Αξιολόγηση του προγράμματος ψυχολογικής - συμβουλευτικής παρέμβασης. <i>Νέα Παιδεία</i> , 99, 13-36 .....	718
---	-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙV

Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ. & Λαμπροπούλου, Α. (2009). Προαγωγή της ψυχικής ευεξίας στη σχολική κοινότητα: Εφαρμογή παρεμβατικού προγράμματος σε επίπεδο συστήματος. <i>Ψυχολογία, Ειδικό τεύχος: Σύγχρονα θέματα Σχολικής Ψυχολογίας</i> , 16(3), 381-401 .....	736
--	-----

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ V

Έργα μαθητών από την εφαρμογή του Προγράμματος Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο σε σχολεία της Ελλάδας και της Κύπρου .....	759
---	-----

**ΜΕΡΟΣ ΤΕΤΑΡΤΟ**  
**ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 13**

**Η ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΧΩΡΕΣ:  
ΟΜΟΙΟΤΗΤΕΣ, ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΕΣ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ**

1.	ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	776
2.	ΣΥΣΧΕΤΙΖΟΜΕΝΟΙ ΤΟΜΕΙΣ ΕΞΕΛΙΞΗΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ. . . .	779
	2.1. Καθορισμός του ρόλου και της ειδικότητας – επαγγελματική πρακτική	779
	2.2. Νομοθεσία.....	782
	2.3. Εκπαίδευση - κατάρτιση, αναγνώριση προγραμμάτων σπουδών. . . . .	783
	2.4. Επιστημονικές εταιρείες και επαγγελματικοί σύλλογοι.....	785
	2.5. Πρακτική βασισμένη σε επιστημονική γνώση. . . . .	787
	2.6. Επαγγελματική ταυτότητα . . . . .	788
3.	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ.....	790
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	791

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 14**

**ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ**

1.	ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ: ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΑΠΟ ΤΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΟ ΜΕΛΛΟΝ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ . . . . .	798
2.	ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΕΣ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΟΟΠΤΙΚΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΞΕΛΙΞΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ. . . . .	803
	ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ . . . . .	806
	<i>Αντί Επιλόγου</i> . . . . .	807

Άλλες διαταραχές της βρεφικής, της παιδικής και της εφηβικής ηλικίας  
 Άγχος αποχωρισμού  
 Επιλεκτική αλαλία  
 Αντιδραστική διαταραχή συναισθηματικής σύνδεσης της νηπιακής και της πρώιμης παιδικής ηλικίας  
 Διαταραχή στερεοτυπικών κινήσεων  
 Άτυπη διαταραχή βρεφικής, παιδικής και εφηβικής ηλικίας

Σημείωση: Η νοητική καθυστέρηση, ενώ περιλαμβάνεται στις διαταραχές που εμφανίζονται κατά τη βρεφική, την παιδική και την εφηβική ηλικία, περιγράφεται μαζί με τις διαταραχές προσωπικότητας στον άξονα II.

*... μια κατάσταση στην οποία εκδηλώνονται ένα ή περισσότερα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά για μεγάλο χρονικό διάστημα και σε σημαντικό βαθμό, τα οποία επηρεάζουν τη σχολική επίδοση: (α) αδυναμία μάθησης, η οποία δεν οφείλεται σε νοητική ή αισθητηριακή ανεπάρκεια ή σε άλλους παράγοντες υγείας· (β) αδυναμία δημιουργίας ή διατήρησης ικανοποιητικών σχέσεων με συνομηλίκους και εκπαιδευτικούς· (γ) ακατάλληλα συναισθήματα και μορφές συμπεριφοράς κάτω από φυσιολογικές συνθήκες· (δ) γενικευμένη καταθλιπτική διάθεση ή δυσθυμία· ή (ε) τάση εμφάνισης σωματικών συμπτωμάτων ή φόβων σχετικά με προσωπικά προβλήματα ή προβλήματα με το σχολείο (Federal Register, 42, 474, 1977).*

Το σύστημα αυτό χρησιμοποιείται ευρέως από τις δημόσιες εκπαιδευτικές υπηρεσίες των Ηνωμένων Πολιτειών για τον εντοπισμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ύπαρξή του είχε ως πρόσθετο αποτέλεσμα την ευρύτερη χρήση κλιμάκων αξιολόγησης της συμπεριφοράς των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς μέσα στο σχολικό σύστημα.

## 2. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΝΟΗΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

Από την εποχή των πρώτων κλιμάκων νοημοσύνης στις αρχές του 20ού αιώνα (Binet, Wechsler, Raven) και των πρώτων σχετικών θεωριών (Guilford, Spearman, Vernon, Piaget), το ενδιαφέρον των ειδικών για τη φύση της νοημοσύνης και για τους τρόπους αξιολόγησής της παραμένει αμείωτο. Στα τέλη του ίδιου αιώνα οι θεωρητικοί μιλούν για «ρευστή» και «αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη» (Cattell, 1963), «Α» και «Β νοημοσύνη» (Hebb, 1972), «μοντέλα επεξεργασίας πληροφοριών» (Borkowski, 1985. Campione & Brown, 1978), «τριαρχική νοημοσύνη» (Sternberg, 1985), «πολλαπλές νοημοσύνες» (Gardner, 1983, 1993), «συναισθηματική νοημοσύνη» (Goleman, 1995) κ.ά.

Μια άλλη διαφοροποίηση σε σχέση με το παρελθόν είναι η έμφαση που δίνεται πλέον στις ενδοατομικές διαφορές, τις ιδιαίτερες ικανότητες ή αδυναμίες του

ατόμου, και όχι σε γενικούς δείκτες νοημοσύνης. Οι περισσότερες κλίμακες νοημοσύνης είναι πολυθεματικές, αποτελούνται από πολλές υποκλίμακες και επιτρέπουν τον υπολογισμό του επιπέδου ανάπτυξης του ατόμου σε καθεμιά από αυτές. Αντί λοιπόν της γενικής αξιολόγησης που προσφέρουν οι γενικοί δείκτες, το ενδιαφέρον εστιάζεται στο *αναπτυξιακό προφίλ*, το οποίο παρέχει μια ακριβέστερη εικόνα του δυναμικού του εξεταζομένου και δίνει τη δυνατότητα εξειδικευμένης παρέμβασης, εφόσον κάτι τέτοιο κρίνεται αναγκαίο.

Στις επόμενες ενότητες γίνεται σύντομη παρουσίαση των σημαντικότερων κλιμάκων αξιολόγησης της νοητικής ικανότητας παιδιών και εφήβων.

## 2.1. Κλίμακες Wechsler

Το 1939 ο David Wechsler κατασκεύασε το πρώτο ομώνυμο τεστ νοημοσύνης για ενήλικους στο Νοσοκομείο Belvue της Νέας Υόρκης. Τα επόμενα χρόνια ακολούθησαν αναθεωρήσεις της αρχικής αυτής κλίμακας για ενήλικους (WAIS, 1955. WAIS-R, 1981), ενώ το 1949 έγινε η πρώτη προσαρμογή της για παιδιά ηλικίας 6-17 ετών (WISC). Ακολούθησαν ακόμη δύο αναθεωρήσεις του WISC (WISC-R, 1974. WISC-III, 1991). Τέλος, το 1967 κατασκευάστηκε μια τρίτη κλίμακα Wechsler για την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών προσχολικής ηλικίας 3-7 ετών (WPPSI) (Wechsler, 1967).

Το 1998 το Ψυχομετρικό Εργαστήριο του Τομέα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών πραγματοποίησε τη στάθμιση της κλίμακας WISC-III στον ελληνικό πληθυσμό (Γεώργας, Παρασκευόπουλος, Μπεζεβέγκης, & Γιαννίτσας, 1998). Παράλληλα, βρίσκεται σε εξέλιξη η προσαρμογή της κλίμακας των ενηλίκων (WAIS) από τον ίδιο φορέα.

Το WISC-III είναι ατομικό τεστ και αποτελείται από 6 λεκτικές και 7 πρακτικές υποκλίμακες (Πίνακας 4.5), οι οποίες εναλλάσσονται κατά τη χορήγηση, παρότι αυτό δεν είναι δεσμευτικό. Εάν, για παράδειγμα, ο εξεταστής επιθυμεί να ενθαρρύνει ένα δειλό ή να κινητοποιήσει ένα απρόθυμο παιδί, είναι δυνατόν να ξεκινήσει με όποια κλίμακα θεωρεί ότι θα διευκολύνει τη διαδικασία της αξιολόγησης.

Επιπλέον, λόγω της μεγάλης διάρκειας της πλήρους χορήγησης, και ανάλογα με τους σκοπούς της αξιολόγησης, ο εξεταστής είναι σε θέση να επιλέξει τη λεγόμενη *βραχεία χορήγηση*, στην οποία περιλαμβάνονται τέσσερις από τις δώδεκα κλίμακες: Αριθμητική, Λεξιλόγιο, Σειροθέτηση Εικόνων, Σχέδια με Κύβους (Kaufman, 1976). Τέλος, αν στόχος της αξιολόγησης είναι η διαπίστωση δυσκολιών σε συγκεκριμένους τομείς, ο εξεταστής έχει τη δυνατότητα να χορηγήσει *επιλεκτικά* την αντίστοιχη (ή τις αντίστοιχες) με τον τομέα δυσκολίας κλίμακα.

Η βαθμολογία κάθε κλίμακας (αρχικές τιμές) μετατρέπεται με τη βοήθεια πινάκων σε δευτερογενείς σταθμισμένες τιμές (τυπικοί βαθμοί), βάσει των οποίων σχηματίζεται το αναπτυξιακό προφίλ του εξεταζόμενου. Επιπλέον υπολογίζονται τρεις δείκτες: ο δείκτης Λεκτικής και ο δείκτης Πρακτικής Νοημοσύνης, οι οποίοι

Πίνακας 4.5. Οι λεκτικές και πρακτικές δοκιμασίες του WISC-III

## Λεκτικές κλίμακες

**Πληροφορίες:** Το παιδί καλείται να απαντήσει προφορικά σε ερωτήσεις γενικών γνώσεων. Για παράδειγμα: *Πόσες μέρες έχει η εβδομάδα; Ποιος έγραψε την Οδύσσεια; Ποιος ήταν ο Κωνσταντίνος Καβάφης;* (30 ερωτήσεις).

**Ομοιότητες:** Ζητείται από το παιδί να εντοπίσει ομοιότητες μεταξύ δύο λέξεων (αντικείμενα ή έννοιες). Για παράδειγμα: *Σε τι μοιάζουν το γάλα και το νερό; Το τηλέφωνο και το ραδιόφωνο; Ο θυμός και η χαρά;* (19 ερωτήσεις).

**Αριθμητική:** Το παιδί καλείται να λύσει μια σειρά αριθμητικών προβλημάτων χωρίς να χρησιμοποιήσει χαρτί και μολύβι. Για παράδειγμα: *Πόσα είναι 2 μολύβια και 3 μολύβια; Αν 3 κουτιά μακαρόνια ζυγίζουν 5 κιλά, πόσα κιλά ζυγίζουν τα 24 κουτιά;* (24 ερωτήσεις, χρονικό όριο).

**Λεξιλόγιο:** Το παιδί δίνει προφορικούς ορισμούς λέξεων. Για παράδειγμα: *Τι είναι ομπρέλα; Τι σημαίνει φεύγω; Τι είναι ομοφωνία;* (30 ερωτήσεις).

**Κατανόηση:** Το παιδί προτείνει λύσεις ή δίνει εξηγήσεις σχετικά με θέματα της καθημερινής ζωής. Για παράδειγμα: *Τι πρέπει να κάνεις αν κοπείς στο δάχτυλό σου; Γιατί τα παιχνίδια έχουν κανόνες; Για ποιους λόγους έχουμε βουλευτές;* (18 ερωτήσεις).

**Μνήμη αριθμών\*:** Ζητείται από το παιδί να επαναλάβει ακολουθίες αριθμών με την ίδια ή την αντίστροφη σειρά από εκείνη με την οποία τις εκφωνεί ο εξεταστής (15 ζεύγη ακολουθιών ευθείας και αντίστροφης επανάληψης).

## Πρακτικές κλίμακες

**Συμπλήρωση εικόνων:** Ζητείται από το παιδί να κοιτάξει μια σειρά εικόνων και να ονομάσει ή να δείξει το σημαντικό στοιχείο που λείπει από την κάθε εικόνα (30 ερωτήσεις, χρονικό όριο).

**Κωδικοποίηση\*:** Το παιδί πρέπει να αντιγράψει όσο το δυνατόν περισσότερα σύμβολα τα οποία αντιστοιχούν σε γεωμετρικά σχήματα (τύπος A, 6-7 ετών) ή αριθμούς (τύπος B, 8-16 ετών) (χρονικό όριο).

**Σειροθέτηση εικόνων:** Παρουσιάζονται στο παιδί δέσμες καρτών, οι οποίες στο σύνολό τους αναπαριστούν μια ιστορία. Οι κάρτες χορηγούνται ανακατεμένες και το παιδί καλείται να τις τοποθετήσει στη σωστή σειρά (14 ερωτήσεις, χρονικό όριο).

**Σχέδια με κύβους:** Ζητείται από το παιδί να αναπαραστήσει με κύβους ένα σχέδιο που του υποδεικνύεται (12 σχέδια, χρονικό όριο).

**Συναρμολόγηση αντικειμένων:** Το παιδί καλείται να συναρμολογήσει κομμάτια από εικόνες αντικειμένων (5 παζλ, χρονικό όριο).

**Σύμβολα:** Το παιδί διερευνά οπτικά δύο ομάδες σχημάτων και σημειώνει αν υπάρχουν ή όχι όμοια σχήματα και στις δύο ομάδες (χρονικό όριο).

**Λαβύρινθοι\*:** Το παιδί σχεδιάζει με μια γραμμή την έξοδο από κάθε λαβύρινθο, ξεκινώντας από το κέντρο του (10 λαβύρινθοι, χρονικό όριο).

\* Η βαθμολογία των κλιμάκων αυτών δεν συμπεριλαμβάνεται στον υπολογισμό του επιμέρους Πρακτικού και του Γενικού δείκτη.

αντικατοπτρίζουν την επίδοση στις αντίστοιχες κλίμακες, καθώς και ένας Γενικός δείκτης, ο οποίος προκύπτει από την επίδοση σε όλες τις υποκλίμακες του τεστ. Με τη βοήθεια ειδικού πίνακα δίνονται επίσης οι αναπτυξιακές ηλικίες που αντιστοιχούν στην επίδοση του παιδιού σε κάθε κλίμακα.

Ο Γενικός δείκτης παύει να είναι αντιπροσωπευτικός της γενικής εικόνας του νοητικού δυναμικού σε περιπτώσεις κατά τις οποίες παρατηρείται σημαντική απόκλιση μεταξύ των δεικτών της Λεκτικής και της Πρακτικής επίδοσης. Ως σημαντική ορίζεται απόκλιση 12 ( $p < 0,05$ ) έως 15 μονάδων IQ ( $p < 0,01$  και άνω). Η διακύμανση αυτή μπορεί να ερμηνευτεί με διάφορους τρόπους. Είναι, για παράδειγμα, δυνατόν να αποδοθεί σε αισθητηριακές βλάβες, σε διγλωσσία, σε άγχος από την πίεση χρόνου των πρακτικών κλιμάκων, σε προβλήματα κινητικού συντονισμού, στην επίδραση κάποιου διαλέκτου, στην επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου κ.ά. (Kaufman, 1979. Μόττη, 1999).

Πολλές και σημαντικές πληροφορίες είναι δυνατόν να προκύψουν από την προσεκτική παρατήρηση της συμπεριφοράς του εξεταζομένου κατά τη διάρκεια της χορήγησης. Στοιχεία όπως η εμφάνιση, η λεκτική ικανότητα και συμπεριφορά, οι αντιδράσεις στις διάφορες δοκιμασίες θα πρέπει να καταγράφονται από τον εξεταστή, γιατί προσφέρουν ποιοτικές πληροφορίες οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την επίδοση στις δοκιμασίες του τεστ, ενώ συχνά μπορούν να αξιοποιηθούν σε πιθανή κλινική αξιολόγηση της συμπεριφοράς του ατόμου (Πίνακας 4.6).

**Πίνακας 4.6.** Παρατήρηση της εμφάνισης και της συμπεριφοράς του εξεταζομένου κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης της νοητικής ικανότητας

**Εμφάνιση:** Φυσικά χαρακτηριστικά, καθαριότητα, στυλ ντυσίματος.

**Λεκτική συμπεριφορά:** Άρθρωση, σύνταξη, λεκτικά σχήματα, αργκό, χρήση διαλέκτου.

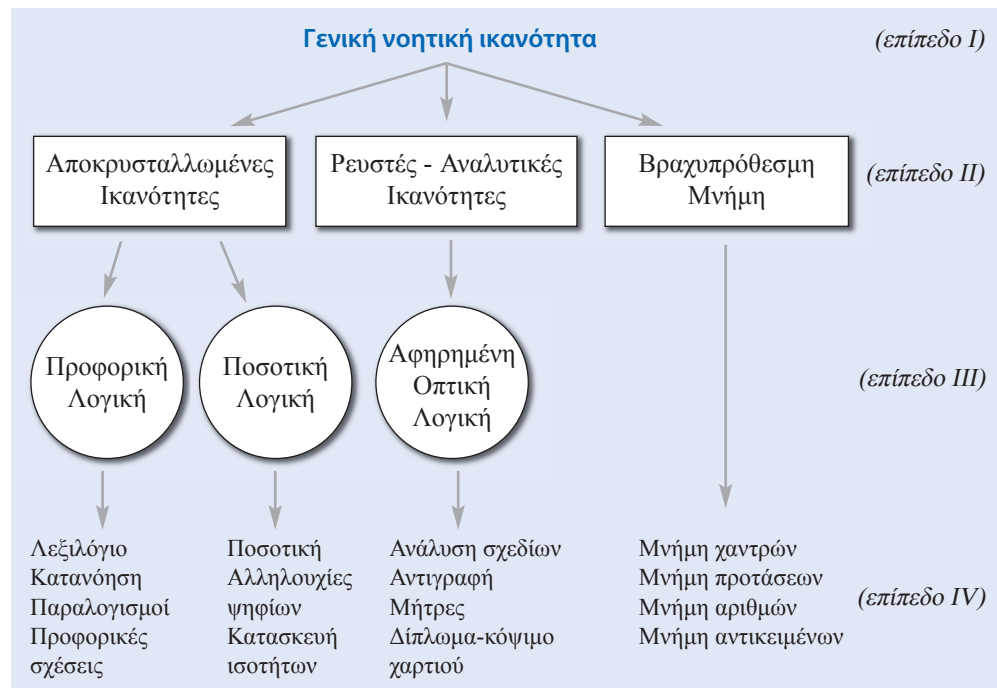
**Αντιδράσεις στο υλικό του τεστ**

- **Κινητικότητα:** Δείχνει ένταση, άγχος, ανησυχία, τρώει τα νύχια του, τρέμει η φωνή του, μιλά υπερβολικά, κουνά τα πόδια του.
- **Διάρκεια συγκέντρωσης της προσοχής:** Αποσπάται από εξωτερικά ερεθίσματα, εστιάζει την προσπάθειά του στο πρόβλημα.
- **Συνεργατικότητα ή απροθυμία:** Συμπεριφορά προς τον εξεταστή, άρνηση σε κάποια μέρη του τεστ, υψηλό κίνητρο για καλή επίδοση.
- **Γνωστικό στυλ επίλυσης προβλημάτων:** Δείχνει παρορμητικότητα, συστηματικότητα, εφαρμόζει στρατηγικές δοκιμής και πλάνης, ελέγχει τις απαντήσεις του.
- **Αντίδραση στην επιτυχία/αποτυχία και την πρόκληση:** Εξαντλεί το χρόνο που του δίνεται για κάθε άσκηση, εγκαταλείπει γρήγορα την προσπάθεια, ζητά συχνά βοήθεια ή οδηγίες, μετά τις πρώτες αποτυχίες χάνει βαθμιαία το ενδιαφέρον του, γίνεται επιθετικός, απογοητεύεται.
- **Στάση προς τον εαυτό:** Δείχνει αυτοπεποίθηση, ζητά την επιβράβευση του εξεταστή, κάνει επιτιμητικά σχόλια για τον εαυτό του, λέει συχνά «δεν μπορώ» πριν κάνει μια προσπάθεια.

## 2.2. Κλίμακα Stanford-Binet

Η τέταρτη έκδοση της κλίμακας Stanford-Binet (SB4, Thorndike, Hagen, & Sattler, 1986) είναι η τελευταία μιας σειράς αναθεωρήσεων της αρχικής κλίμακας που κατασκεύασαν οι Binet και Simon το 1905. Η έκδοση αυτή, παρά τις ομοιότητές της με τις προηγούμενες σε επίπεδο περιεχομένου και ηλικιακού φάσματος στο οποίο απευθύνεται (από 2 ετών έως την ενηλικίωση), είναι στην πραγματικότητα σημαντικά διαφοροποιημένη. Αντί της παραδοσιακής διάρθρωσης του εξεταστικού υλικού κατά ηλικίες, το SB4 αποτελείται πλέον από 15 υποκλίμακες (Πίνακας 4.7), οι οποίες επιτρέπουν την αξιολόγηση του αναπτυξιακού προφίλ του παιδιού μέσω σταθμισμένων τιμών για τις διάφορες ηλικίες (Standardized Age-Scores - SASs). Η σημαντικότερη όμως αλλαγή στη νέα έκδοση είναι η διεύρυνση του θεωρητικού της μοντέλου (βλ. και Σχήμα 4.1).

Η *Γενική Νοητική Ικανότητα* (επίπεδο I), στην οποία βασίστηκαν οι αρχικές κλίμακες, αναλύεται σε τρεις βασικές διαστάσεις (επίπεδο II). Οι δύο πρώτες προέκυψαν από τη θεωρία των Cattell και Horn (Cattell, 1940. Horn, 1968. Horn & Cattell, 1966), και είναι η *Αποκρυσταλλωμένη* και η *Ρευστή-Αναλυτική Νοημοσύνη*. Η τρίτη διάσταση είναι η *Βραχυπρόθεσμη Μνήμη*, η οποία σχετίζεται



Σχήμα 4.1. Σχηματοποίηση του θεωρητικού μοντέλου της κλίμακας SB4 (Glutting & Kaplan, 1990).

## Πίνακας 4.7. Περιγραφή των 15 υποκλιμάκων του SB4

## Προφορική Λογική

**Λεξιλόγιο:** Ο εξεταζόμενος δίνει ορισμούς λέξεων. Στις πρώτες 15 λέξεις αξιολογείται η απλή γνώση-κατανόηση των λέξεων, ενώ στις υπόλοιπες (16-46) αξιολογείται και η προφορική έκφραση.

**Κατανόηση:** Στις πρώτες 6 ερωτήσεις γίνεται κατονομασία μερών του σώματος. Οι υπόλοιπες (7-42) αφορούν λύση πρακτικών προβλημάτων και κοινωνική γνώση.

**Παραλογισμοί:** Παρουσιάζονται στον εξεταζόμενο μια σειρά από εικονοποιημένες καταστάσεις, οι οποίες περιέχουν λογικά σφάλματα. Στις πρώτες τέσσερις ερωτήσεις ο εξεταζόμενος πρέπει να υποδείξει, ανάμεσα σε τρεις επιλογές, την εικόνα που περιέχει τον «παραλογισμό». Στις υπόλοιπες ερωτήσεις (5-32) πρέπει να εντοπίσει και να πει προφορικά τον «παραλογισμό» σε μία κάθε φορά εικόνα.

**Προφορικές σχέσεις:** Ο εξεταζόμενος πρέπει να εντοπίσει, ανάμεσα σε τέσσερις λέξεις, τις τρεις που συνδέονται με κάποια λογική σχέση και να κατονομάσει αυτή τη σχέση.

## Ποσοτική Λογική

**Ποσοτική:** Περιλαμβάνει καταμέτρηση, πρόσθεση, σειροθέτηση αντικειμένων και άλλες λειτουργίες με αριθμούς.

**Αλληλουχίες ψηφίων:** Ο εξεταζόμενος πρέπει να συμπληρώσει σειρές αριθμών με βάση τη λογική σχέση που συνδέει τα ψηφία κάθε σειράς.

**Κατασκευή ισοτήτων:** Κάθε ερώτηση περιλαμβάνει μια σειρά από αριθμούς και μαθηματικά σύμβολα (+, -, ×, :, =). Ο εξεταζόμενος πρέπει να βάλει στη σωστή σειρά τους αριθμούς και τα σύμβολα, ώστε να προκύψει μια σωστή ισότητα.

## Αφηρημένη/Οπτική Λογική

**Ανάλυση σχεδίων:** Στις ερωτήσεις 1-6 απαιτείται η συμπλήρωση μορφών-σχημάτων, ενώ στις υπόλοιπες η κατασκευή με κύβους σχημάτων που υποδεικνύονται μέσω εικόνων.

**Αντιγραφή:** Στις ερωτήσεις 1-12 ο εξεταζόμενος αναπαράγει κατασκευές με κύβους και στις υπόλοιπες (13-28) ζωγραφίζει γεωμετρικά σχήματα.

**Μήτρες:** Σε κάθε ερώτηση παρουσιάζεται ένα σχήμα από το οποίο λείπει ένα κομμάτι. Ο εξεταζόμενος πρέπει να υποδείξει, ανάμεσα σε περισσότερες επιλογές, το κομμάτι που συμπληρώνει σωστά το αρχικό σχήμα.

**Δίπλωμα-κόψιμο χαρτιού:** Παρουσιάζονται στον εξεταζόμενο εικόνες διπλωμένου/κομμένου χαρτιού και του ζητείται να επιλέξει, μεταξύ περισσότερων εικόνων, εκείνη που δείχνει το διπλωμένο χαρτί σε ανάπτυξη (ξεδίπλωτο).

## Βραχυπρόθεσμη Μνήμη

**Μνήμη χαντρών:** Στις ερωτήσεις 1-10 ο εξεταζόμενος καλείται να αναγνωρίσει τις χάντρες που του παρουσιάζονται για σύντομο χρονικό διάστημα ή να αναπαραγάγει σειρές χαντρών με τη σειρά που του υποδεικνύεται.

**Μνήμη προτάσεων:** Περιλαμβάνει ακριβή επανάληψη των λέξεων σε μια πρόταση, με τη σειρά που αυτές εκφωνούνται από τον εξεταστή.

**Μνήμη αριθμών:** Απαιτείται ευθεία ή αντίστροφη επανάληψη σειρών ψηφίων που εκφωνούνται από τον εξεταστή.

**Μνήμη αντικειμένων:** Έπειτα από σύντομη υπόδειξη εικόνων αντικειμένων, απαιτείται η κατονομασία τους μεταξύ πολλών άλλων, με τη σειρά που υποδεικνύονται.



τόσο με τη μακροπρόθεσμη μνήμη όσο και γενικά με πιο σύνθετες διεργασίες μάθησης και λύσης προβλημάτων (Thorndike, Hagen, & Sattler, 1986). Σε ένα τρίτο επίπεδο διάρθρωσης, η Αποκρυσταλλωμένη Νοημοσύνη διακρίνεται περαιτέρω στην *Προφορική* και την *Ποσοτική Λογική*, ενώ η Ρευστή-Αναλυτική Νοημοσύνη αναφέρεται στην *Αφηρημένη/Οπτική Λογική*.

Το Λεξιλόγιο του SB4 χρησιμοποιείται ως «κατευθυντήρια» κλίμακα. Η επίδοση σε αυτήν θεωρείται ενδεικτική του γενικότερου νοητικού επιπέδου του εξεταζομένου και, σε συνδυασμό με τη χρονολογική του ηλικία, αξιοποιείται για τον καθορισμό του επιπέδου έναρξης των υπόλοιπων τεστ. Με αυτόν τον τρόπο και με τη χρήση κανόνων διακοπής εξοικονομείται χρόνος και μειώνεται ο κόπος των δύο εμπλεκόμενων (αξιολογητή και αξιολογούμενου).

Οι αρχικές τιμές των επιμέρους υποκλιμάκων μετατρέπονται σε σταθμισμένες ηλικιακά τιμές (SASs). Οι σταθμισμένες τιμές για τις επιμέρους κλίμακες έχουν μέσον όρο 50 και τυπική απόκλιση 8, ενώ οι τέσσερις επιμέρους κλίμακες (Προφορική, Ποσοτική, Αφηρημένη/Οπτική Λογική και Βραχυπρόθεσμη Μνήμη) καθώς και ο Γενικός δείκτης μετατρέπονται σε σταθμισμένες τιμές IQ με μέσον όρο 100 και τυπική απόκλιση 16.

Εκτός από την πλήρη χορήγηση του SB4, η οποία είναι αρκετά χρονοβόρα, προβλέπεται επίσης (όπως και για το WISC-III που προαναφέρθηκε) *βραχεία χορήγηση* για την κάλυψη συγκεκριμένων διαγνωστικών αναγκών (Glutting & Kaplan, 1990). Οι κατασκευαστές της κλίμακας έχουν προτείνει συνολικά τέσσερις βραχείες μορφές (short forms). Η πρώτη είναι «γενικής χρήσεως» (General Purpose Battery) και αποτελείται από έξι υποκλίμακες. Μια δεύτερη μορφή με τέσσερις υποκλίμακες χρησιμοποιείται ως «προπαρασκευαστικό» μέσο (Quick Screening Battery) για μια αρχική αξιολόγηση της γενικής επίδοσης και λειτουργίας – κυρίως – παιδιών που εισέρχονται στη σχολική ηλικία. Μια τρίτη βραχεία μορφή της SB4, αποτελούμενη από τέσσερις έως έξι υποκλίμακες, προτείνεται για την αξιολόγηση χαρισματικών παιδιών (Battery for the Assessment of Students for Gifted Programs) και για την ένταξή τους σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Τέλος, μια τέταρτη βραχεία μορφή με τέσσερις έως έξι υποκλίμακες προτείνεται για την αξιολόγηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης στο σχολείο (Battery for Students Having Problems Learning at School).

### 2.3. Κλίμακες Kaufman

Από τα πλέον σύγχρονα μέσα για την αξιολόγηση της νοημοσύνης στην παιδική ηλικία είναι η κλίμακα Kaufman Assessment Battery for Children (K-ABC, Kaufman & Kaufman, 1983). Βασισμένη κυρίως σε νευροψυχολογικά μοντέλα για τη νοημοσύνη (Das, Kirly, & Jarman, 1979. Luria, 1966), η K-ABC δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη *διαδικασία* που ακολουθείται κατά την επίλυση προβλημάτων και αντικατοπτρίζει την *αναλυτική/σειριακή* λειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου,

σε αντιδιαστολή με το είδος και το περιεχόμενο των απαντήσεων που αντιστοιχούν σε ολιστικές/ταυτόχρονες διεργασίες του δεξιού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Στο σημείο αυτό η K-ABC διαφοροποιείται από τις περισσότερες άλλες κλίμακες (WISC, Stanford-Binet), οι οποίες αξιολογούν κυρίως το αποτέλεσμα και λιγότερο τη διαδικασία. Επιπλέον, αυτή η αναλυτική προσέγγιση των λογικών διεργασιών παρέχει σημαντικές, κλινικά αξιοποιήσιμες ενδείξεις σχετικά με το είδος της παρέμβασης που απαιτείται σε κάθε περίπτωση. Γι' αυτό και αποτελεί ένα από τα ευρύτερα χρησιμοποιούμενα μέσα για την κλινική αξιολόγηση πληθυσμών, όπως είναι τα άτομα με νοητική υστέρηση ή τα χαρισματικά παιδιά, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, συναισθηματικές διαταραχές, προβλήματα ακοής, εγκεφαλική βλάβη κ.ά. (Reynolds & Kamphaus, 1990).

Οι υποκλίμακες του K-ABC διακρίνονται σε κλίμακες γενικής νοημοσύνης, κλίμακες νοητικών διεργασιών και κλίμακες επίδοσης. Οι επιμέρους δοκιμασίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 4.8.

**Πίνακας 4.8.** Οι 16 δοκιμασίες του K-ABC κατά τομείς νοητικής λειτουργίας

<p>Γενικές δοκιμασίες</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Διαδοχική/σειριακή επεξεργασία Ταυτόχρονη επεξεργασία</li> <li>2. Σύνθετες νοητικές διεργασίες</li> <li>3. Επίδοση</li> </ol>
<p>Υποκλίμακες Νοητικών Διεργασιών</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>4. Κίνηση Χεριών</li> <li>5. Ολοκλήρωση</li> <li>6. Ανάκληση Αριθμών</li> <li>7. Τρίγωνα</li> <li>8. Σειρά Λέξεων</li> <li>9. Μήτρες</li> <li>10. Μνήμη Χώρου</li> <li>11. Σειρές Φωτογραφιών</li> </ol>
<p>Υποκλίμακες Επίδοσης</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>12. Πρόσωπα και Τόποι</li> <li>13. Αριθμητική</li> <li>14. Γρίφοι</li> <li>15. Ανάγνωση/Αποκωδικοποίηση</li> <li>16. Ανάγνωση/Κατανόηση</li> </ol>

Σημείωση: Από τις 16 υποκλίμακες χορηγούνται το πολύ οι 13.

Το K-ABC απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 2½ έως 12 ½ ετών. Το 1990 οι Kaufman & Kaufman κατασκεύασαν μια δεύτερη κλίμακα, την Kaufman Brief Intelligence Test (KBIT), και το 1993 μια τρίτη, την Kaufman Adolescent and Adult Intelligence Test (KAIT).

Η κλίμακα K-BIT απευθύνεται σε ευρύτατο ηλικιακό φάσμα (4-90 ετών) και αποτελείται από μόνο δύο δοκιμασίες: το Λεξιλόγιο (Ονομασία Εικόνων - Ορισμοί) και τις Μήτρες. Η χορήγησή της διαρκεί από 15 έως 30 λεπτά και έχει στόχο μια πρώτη γενική εκτίμηση της νοητικής ικανότητας του ατόμου.

Τέλος, η κλίμακα KAIT καλύπτει ηλικίες 11-85 ετών και στηρίζεται στις θεωρίες των Horn και Cattell για τη ρευστή και την αποκρυσταλλωμένη νοημοσύνη. Υπάρχουν δύο μορφές: η Βασική Συστοιχία και η Εκτεταμένη. Η KAIT περιλαμβάνει επίσης μια κλίμακα για την αξιολόγηση της νοητικής κατάστασης, η οποία εκτιμά τομείς όπως η ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής και ο προσανατολισμός στο χώρο.

#### 2.4. Georgas τεστ

Το τεστ Georgas ήταν το πρώτο σταθμισμένο μέσο για την αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών ηλικίας 6-12 ετών στην Ελλάδα. Κατασκευάστηκε από τον Δ. Γεώργα (1971) και αποτελείται από τέσσερις κλίμακες.

- *Λεξιλόγιο*: Η κλίμακα του λεξιλογίου έχει δύο μορφές (Α και Β). Περιλαμβάνει ορισμούς λέξεων και αξιολογεί τη γνώση εννοιών, την εκφραστική ικανότητα και την αφαιρετική σκέψη ως ενδείξεις της γνωστικής και νοητικής ανάπτυξης του παιδιού.
- *Τεστ οπτικοκινητικής αντίληψης του Beery*: Συνίσταται στην αντιγραφή 24 γεωμετρικών σχημάτων και αξιολογεί τη νευροψυχολογική ωριμότητα και το επίπεδο ανάπτυξης του οπτικοκινητικού συντονισμού.
- *Προοδευτικοί τύποι του Raven*: Αποτελείται από 60 προβλήματα, στα οποία το παιδί επιλέγει το τμήμα που λείπει από κάποιο σχήμα-πρότυπο ή αναζητά τη λογική σχέση μιας σειράς σχεδίων (τύπων) και επιλέγει μεταξύ περισσότερων το σχήμα εκείνο που συμπληρώνει τη σειρά.
- *Σχέδιο άνδρα και γυναίκας των Goodenough και Harris*: Ανάλογα με τα χαρακτηριστικά που εμφανίζει το παιδικό σχέδιο στις διάφορες ηλικίες, είναι δυνατή η εκτίμηση του επιπέδου ανάπτυξης και ωριμότητας (νευρολογικής, νοητικής, ψυχοκοινωνικής) ενός παιδιού από τα στοιχεία και τις λεπτομέρειες που προσθέτει στο σχέδιό του. Η βαθμολόγηση γίνεται με μια σειρά κριτηρίων που αφορούν τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα των στοιχείων που εμφανίζουν τα σχέδια.

## 2.5. Προοδευτικοί τύποι του Raven

Η κλίμακα Raven's Progressive Matrices (RPM) κατασκευάστηκε από τον J.C. Raven το 1938 με βάση τη θεωρία του C. Spearman (1927) για τον γενικό νοητικό παράγοντα (g). Υπάρχουν τρεις παραλλαγές της κλίμακας RPM: το Coloured Progressive Matrices (CPM, Raven, 1947a) για παιδιά 5-11 ετών, το Standard Progressive Matrices (SPM, Raven, 1947b) για τις υπόλοιπες ηλικίες και το Advanced Progressive Matrices (APM) κατάλληλο για άτομα υψηλού νοητικού επιπέδου. Οι πιο πρόσφατες σταθμίσεις των SPM και CPM έγιναν το 1983 στη Βρετανία και το 1986 στις ΗΠΑ.

Το CPM και το SPM αποτελούνται, αντίστοιχα, από 36 και 60 ερωτήματα κλιμακούμενης δυσκολίας. Στις πρώτες ερωτήσεις το παιδί παρατηρεί ένα σχήμα-πρότυπο απ' όπου λείπει ένα τμήμα, το οποίο καλείται να εντοπίσει μεταξύ περισσότερων επιλογών. Σε επόμενες, δυσκολότερες ερωτήσεις υπάρχουν σειρές σχημάτων (2×2 και αργότερα 3×3), τα οποία συνδέονται μεταξύ τους οριζόντια και κάθετα με κάποια επαγωγική λογική σχέση. Το παιδί πρέπει να ανακαλύψει τη σχέση αυτή και να επιλέξει και πάλι μεταξύ περισσότερων το ζητούμενο σχήμα που συμπληρώνει την αλληλουχία με τον κατάλληλο τρόπο.

Οι κλίμακες Raven είναι μη λεκτικές και χρησιμοποιούνται ευρέως σε περιπτώσεις όπου η λεκτική επικοινωνία είναι δυσχερής (π.χ. σε άτομα με προβλήματα λόγου, ακοής, σωματικές αναπηρίες ή εγκεφαλική παράλυση). Τέλος, η φύση των ερωτήσεων είναι τέτοια που φαίνεται να μην υπάρχει σημαντική επίδραση του πολιτισμικού παράγοντα, γεγονός που καθιστά τις κλίμακες Raven κατάλληλες για την αξιολόγηση ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια.

## 2.6. Αναπτυξιακά διαγράμματα του Gesell

Η αξιολόγηση της νοητικής ανάπτυξης στα βρέφη δεν είναι δυνατόν, για προφανείς λόγους, να αντιμετωπιστεί με τα συνήθη μέσα που εφαρμόζονται στις μεγαλύτερες ηλικίες. Εκείνο που μπορεί να αξιολογηθεί στην πρώιμη αυτή φάση της ανάπτυξης είναι κυρίως ο ρυθμός νευρολογικής ωρίμανσης του βρέφους με τη μορφή μιας σειράς αναπτυξιακών επιτευγμάτων.

Ο πρώτος ο οποίος μελέτησε συστηματικά την ανάπτυξη από τη βρεφική έως την εφηβική ηλικία ήταν ο Arnold Gesell, εκπρόσωπος της περιγραφικής-γενετικής κατεύθυνσης. Ο Gesell (1920) παρατήρησε τη συμπεριφορά παιδιών με τη μέθοδο της *σινεμασκόπησης* και καθόρισε μια σειρά «επιτευγμάτων» και πρότυπων συμπεριφορών που αναμένονται από το μέσο φυσιολογικό παιδί στις διάφορες ηλικίες. Με αυτόν τον τρόπο κατάρτισε τα *αναπτυξιακά χρονοδιαγράμματα*, τα οποία χρησιμοποιούνται από ειδικούς διάφορων ειδικοτήτων ως σημείο σύγκρισης του ρυθμού ανάπτυξης των παιδιών, ιδιαίτερα κατά τη βρεφική ηλικία.

Αυτό που ο Gesell όριζε ως «νοητική ανάπτυξη» διαφέρει ουσιαστικά απ'

ό,τι περιγράφεται σήμερα με τον όρο «νοημοσύνη». Σκοπός της γενετικής ψυχολογίας, κατά τον Gesell, είναι η περιγραφή, μέσω διαρκούς και λεπτομερούς παρατήρησης, των δομικών αλλαγών (*μορφογένεση*) που επισυμβαίνουν κατά την ανάπτυξη, ως αποτέλεσμα βιολογικών, κατά βάση, παραγόντων (Gesell, 1933. Gesell & Thompson, 1938). Συνεπώς, ο ίδιος ο δημιουργός των αναπτυξιακών διαγραμμάτων δεν θεωρεί ότι συνιστούν μέσο αξιολόγησης της νοημοσύνης, την απομόνωση και μέτρηση της οποίας θεωρούσε επιστημονικά αδύνατη.

Παραμένει ωστόσο γεγονός ότι τα αναπτυξιακά διαγράμματα χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση της νοημοσύνης, αν και συνήθως υπάρχουν –αναμενόμενες– αποκλίσεις από τα «τυπικά» χρονικά ορόσημα του Gesell, ως αποτέλεσμα των ατομικών διαφορών σε μια σειρά ενδογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων.

### 3. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΠΙΚΟΤΗΤΑΣ

Με τον όρο «προσωπικότητα» νοείται η συνολική περιγραφή ενός ατόμου όσον αφορά τον τρόπο σκέψης, τα συναισθήματα, τις πεποιθήσεις και τις σχέσεις του με τα άλλα άτομα (Μέλλον, 2010). Στην έννοια της προσωπικότητας εντάσσονται επίσης η νοημοσύνη (η οποία όμως μελετάται αυτόνομα), τα κίνητρα, η έννοια του εγώ (Μόττη, 1998) και πλήθος άλλων επιμέρους στοιχείων. Ο Kleinmuntz (1967) περιέγραψε την προσωπικότητα ως μια μοναδική σύνθεση *παραγόντων και στοιχείων*, τα οποία χαρακτηρίζουν το άτομο και καθορίζουν την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον.

Οι ευρύτερες θεωρητικές προσεγγίσεις από τις οποίες προέκυψαν οι βασικότερες μέθοδοι αξιολόγησης της προσωπικότητας είναι δύο: η ιδιογραφική και η νομοθετική προσέγγιση.

Η **ιδιογραφική προσέγγιση** εστιάζει το ενδιαφέρον της στην εις βάθος *κατανόηση του κάθε ατόμου* και στην αντιμετώπισή του ως ξεχωριστής και μοναδικής οντότητας. Στην ευρύτερη αυτή μεθοδολογική κατηγορία ανήκουν κυρίως οι ψυχοδυναμικές, οι φαινομενολογικές, αλλά και οι συμπεριφοριστικές και κοινωνικο-γνωστικές μέθοδοι (Cone, 1986. Runyon, 1983).

Η **νομοθετική προσέγγιση**, αντίθετα, δεν ενδιαφέρεται για τη μελέτη ατομικών περιπτώσεων, αλλά για την *εξεύρεση κοινών, καθολικών γνωρισμάτων και τη διατύπωση γενικών νόμων* που διέπουν τη συμπεριφορά. Με τη μελέτη των *χαρακτηριστικών ή γνωρισμάτων* της προσωπικότητας (traits) ασχολήθηκαν από νωρίς πολλοί θεωρητικοί, όπως οι Allport, Cattell και Eysenck, οι οποίοι υποστήριξαν ότι τα ψυχολογικά γνωρίσματα συνιστούν τα δομικά στοιχεία της συμπεριφοράς. Τα στοιχεία αυτά είναι αποτέλεσμα τόσο κληρονομικών καταβολών όσο και περιβαλλοντικών επιδράσεων, και θεωρούνται μάλλον σταθερά και αμετάβλητα.

Οι πρώτες απόπειρες αξιολόγησης της προσωπικότητας ήταν απόρροια των προσπαθειών για την αξιολόγηση των ατομικών διαφορών και των πειραματικών μεθόδων των Wundt, Galton, Woodsworth και άλλων ερευνητών (Chandler,