



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό  
τόμος 4 (2), 211 - 224  
Δημοσιεύτηκε: 30 Αυγούστου 2006



Inquiries in Sport & Physical Education  
Volume 4 (2), 211 - 224  
Released: August 30, 2006

[www.hape.gr/emag.asp](http://www.hape.gr/emag.asp)

ISSN 1790-3041



## Η Ανάπτυξη Του «Ευ Αγώνιζεσθαι» στη Φυσική Αγωγή

Μαρία Χασάνδρα  
ΤΕΦΑΑ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

### Περίληψη

Η φυσική αγωγή σε σχέση με τις άλλες φυσικές δραστηριότητες, ή σε σχέση με τον αγωνιστικό αθλητισμό, αποτελεί την πιο πρόσφορη περιοχή για την ηθική ανάπτυξη και την διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι πρόσφατες θεωρίες ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης και ανασκοπούνται έρευνες που έχουν βασιστεί σε αυτές τις θεωρίες. Παρουσιάζονται επίσης, μοντέλα φυσικής αγωγής που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και στοχεύουν στην ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών, καθώς και σχετικές έρευνες. Τέλος, συνοψίζονται κάποιες πρακτικές εφαρμογές που θα μπορούσαν να φανούν χρήσιμες σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Λέξεις κλειδιά: *ευ αγωνιζεσθαι, ηθική ανάπτυξη, φυσική αγωγή*

### The Development of Fair Play in Physical Education

Mary Hasandra  
Department of Physical Education and Sports Sciences, University of Thessaly, Trikala, Hellas

### Abstract

Physical education is the most appropriate context for social and moral development compared to sports and other physical activity contexts. This paper presents recent sociomoral theories and relative research findings. It also describes two physical education curriculum models aiming to develop sociomoral characteristics of students and relative research on these models. Finally, it summarizes teaching guidelines for planning sociomoral physical educational programs, and suggests directions for future research.

Key words: *fair play, moral development, physical education*

### Γενική Εισαγωγή

Τα σχολεία στην σύγχρονη εποχή παίζουν όλο και μεγαλύτερο ρόλο στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Στην Ελλάδα ο θεσμός του ολόημερου σχολείου εφαρμόζεται σε όλο και περισσότερα σχολεία. Οι μαθητές και μαθήτριες περνούν πολλές ώρες μέσα στο σχολείο, το οποίο εκτός από την διδασκαλία των μαθημάτων προσφέρει και άλλες δραστηριότητες. Έτσι, μια

σειρά από προγράμματα που προωθούν την εκπαίδευση και σε άλλους τομείς, έξω από τους παραδοσιακούς καθαρά γνωστικούς, δημιουργούνται και ενσωματώνονται στο πρόγραμμα του σχολείου. Στο Ελληνικό σχολικό περιβάλλον έχουν ενταχθεί προγράμματα που ασχολούνται με την περιβαλλοντική αγωγή, με την αγωγή υγείας, με την ολυμπιακή παιδεία κ.ά. Η εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στην σύγχρονη εκπαίδευση είναι αναγκαία γιατί υποκαθιστούν την εκπαίδευση σε τομείς που το στενό οικογενειακό και φιλικό περι-

βάλλον των παιδιών, λόγω του σύγχρονου τρόπου ζωής, δεν είναι σε θέση να προσφέρει στα παιδιά.

Ο ευρύτερα διαδεδομένος όρος που χρησιμοποιείται σήμερα για να εκφράσει την ηθική συμπεριφορά και το ευ αγωνίζεσθαι στον αθλητισμό είναι το τίμιο παιχνίδι (Fair Play). Το τίμιο παιχνίδι είναι η φράση που χρησιμοποιείται για να αναδείξει την άποψη ότι τα σπορ πρέπει να χρησιμοποιούνται για να διδάξουν θετικές ηθικές και κοινωνικές αξίες. Έτσι το τίμιο παιχνίδι αποτελεί μια ομάδα γενικών ηθικών - κοινωνικών αξιών που διδάσκονται και εφαρμόζονται μέσω του αθλητισμού.

Η ανάπτυξη του τίμιου παιχνιδιού είναι σημαντική ανεξάρτητα από το είδος του αθλήματος και ανεξάρτητα από το ποιες συγκεκριμένες αξίες επιλέγει κάποιος να αναπτύξει. Η φυσική αγωγή σύμφωνα με τους Shields και Bredemeier (1995) "αποτελεί το ιδανικότερο περιβάλλον για την ηθική ανάπτυξη". Οι ευκαιρίες που προσφέρει η φυσική αγωγή στους μαθητές να αναπτύξουν προσωπικές αξίες σε μια μεγάλη ποικιλία από απαιτητικές φυσικές δραστηριότητες, μέσα σε ένα συνεχώς διαφοροποιημένο και προκλητικό περιβάλλον, είναι πολύ μεγάλες. Ο σεβασμός προς τους άλλους, η αναγνώριση της ανωτερότητας των άλλων, η τιμιότητα και ακεραιότητα όταν αντιμετωπίζουμε νίκη ή ήττα, είναι αξίες που υφίστανται και στα αθλήματα και στην κοινωνική ζωή.

Η φυσική αγωγή σε σχέση με τις άλλες φυσικές δραστηριότητες, ή σε σχέση με τον αγωνιστικό αθλητισμό, αποτελεί την πιο πρόσφορη περιοχή για την ηθική ανάπτυξη και την διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού για τους παρακάτω λόγους: Πρώτον το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι λιγότερο εμπορικό και γραφειοκρατικό, ενώ δεν ακολουθεί τους τύπους των οργανωμένων σπορ. Ταυτόχρονα δεν έχει την ανοργάνωτη μορφή των παιχνιδιών της γειτονιάς, όπου οι κανόνες ερμηνεύονται διαφορετικά από το κάθε παιδί. Δεύτερον τα προγράμματα φυσικής αγωγής που διδάσκονται, δεν δίνουν πάντα έμφαση στον ανταγωνισμό. Τρίτον τα παιδιά είναι υπό την επίβλεψη κάποιου ενήλικα, του καθηγητή, τον οποίο συχνά τα παιδιά θεωρούν ως σημαντικό. Ο σημαντικότερος λόγος είναι ότι η φυσική αγωγή είναι η πληθύτερη φυσική δραστηριότητα (Shields & Bredemeier, 1995).

Μέχρι και πριν λίγα χρόνια θεωρείτο δεδομένο ότι τα σπορ διαπαιδαγωγούν το σώμα, την ψυχή και τον χαρακτήρα και ότι όσο ασχολούνται με τα σπορ αναπτύσσουν και ιδιαίτερα ηθικά χαρίσματα. Ερευνητικά στοιχεία των τελευταίων χρόνων δείχνουν ότι ο αθλητισμός προωθεί το ίδιο τόσο θετικές όσο και αρνητικές συμπεριφορές (Hodge, 1989). Ερευνητές που σύγκριναν την ηθική ωριμότητα μεταξύ αθλητών και μη αθλητών, δεν εντόπισαν διαφορές μεταξύ των δύο αυτών κατηγοριών,

ενώ σε μία από αυτές τις έρευνες η ομάδα των μη αθλητών είχε μεγαλύτερη ηθική ωριμότητα από την ομάδα των αθλητών. Βρέθηκε επίσης ότι διαφοροποιούν την ηθική συμπεριφορά τους ανάλογα με το αν βρίσκονται σε αθλητικό ή μη περιβάλλον. Τα αποτελέσματα διαφοροποιούνταν επίσης ανάλογα με την φύση του αθλήματος (ομαδικά και ατομικά, ή συναγωνιστικά και μη συναγωνιστικά), και ανάλογα με το φύλο (Bredemeier & Shields, 1984, 1986; Hall, 1981).

Έρευνες που έγιναν σε μαθητές σχολείων, όπου εξεταζόταν η ηθική ανάπτυξη των μαθητών όταν διδάσκονταν το μάθημα της φυσικής αγωγής με τον παραδοσιακό τρόπο σε αντιπαράθεση με την διδασκαλία της φυσικής αγωγής με ειδικές στρατηγικές οι οποίες στόχευαν την ηθική ανάπτυξη έδειξαν ότι τα παιδιά που διδάσκονταν παραδοσιακά το μάθημα δεν έδειξαν στοιχεία ηθικής ανάπτυξης, σε αντίθεση με τα παιδιά που διδάσκονταν το μάθημα με τις ειδικές στρατηγικές για ηθική ανάπτυξη (Gibbons, Ebbeck & Weiss, 1995; Romance, Weiss, & Bockoven, 1986). Σαν παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας της φυσικής αγωγής ορίζεται εκείνο το πρόγραμμα όπου ο καθηγητής φυσικής αγωγής χρησιμοποιεί αυταρχικό στυλ, οι δραστηριότητες είναι κυρίως ανταγωνιστικές, η αξιολόγηση βασίζεται κύρια στην επίδοση και από τα σπορ διδάσκονται οι βασικές δεξιότητες.

Ο αθλητισμός σίγουρα καλλιεργεί κάποιες αξίες ως κοινωνική, συμπεριφορική εκδήλωση αλλά το είδος των αξιών που προωθεί εξαρτάται στενά από το πώς διδάσκονται και εφαρμόζονται τα διάφορα αθλήματα. Άρα η διδασκαλία των σπορ από μόνη της χωρίς να περιλαμβάνει ειδικές στρατηγικές που στοχεύουν στην ηθική ανάπτυξη δεν είναι δυνατόν να επιφέρει θετικές αλλαγές.

Η διεθνής βιβλιογραφία τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να ασχολείται με την ανάπτυξη της ηθικής συμπεριφοράς μέσα από την άσκηση και τα σπορ, ενώ στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη ερευνών για το θέμα. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία των Μουταφτοή και Δογάνη (2002) μόνο το 1,8% των ερευνών στην Ελλάδα τα τελευταία 15 χρόνια έχει ασχοληθεί με την ηθική και τις αξίες στον αθλητισμό. Παρόλο λοιπόν που στην Ελλάδα έχει τις ρίζες της η ισόρροπη ανάπτυξη σώματος και ψυχής, η έρευνα προς αυτή την κατεύθυνση είναι εξαιρετικά ελλιπής.

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται οι πρόσφατες σχετικές θεωρίες και ανασκοπούνται έρευνες που έχουν βασιστεί σε αυτές τις θεωρίες. Παρουσιάζονται επίσης, μοντέλα φυσικής αγωγής που έχουν αναπτυχθεί τα τελευταία χρόνια και στοχεύουν στην ανάπτυξη ηθικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών, καθώς και σχετικές έρευνες. Τέλος, συνοψίζονται κάποιες πρακτικές εφαρμογές που θα μπορούσαν να φανούν χρή-

σιμες σε εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες, προκειμένου να συνεχιστεί η μελέτη για τη διερεύνηση της ηθικής – κοινωνικής συμπεριφοράς στα σπορ και τη φυσική αγωγή.

### Σχετικές θεωρίες

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για την ηθική ανάπτυξη και συμπεριφορά μπορούν να ταξινομηθούν βάσει τριών γενικότερων θέσεων: α) «Η ηθικότητα είναι έμφυτη» και αντιπροσωπεύεται από τις θεωρίες που ερμηνεύουν βιολογικά την ηθική (Wilson, 1975), β) «Η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών επιδράσεων» και αντιπροσωπεύεται από τις κοινωνικές θεωρίες ηθικής ανάπτυξης (π.χ. του Bandura), γ) «Η ηθικότητα είναι αποτέλεσμα γνωστικής ανάπτυξης» και αντιπροσωπεύεται από τις θεωρίες των εξελικτικών σταδίων (π.χ. του Piaget και του Kohlberg). Η ηθικότητα, όμως, είναι ένα σύνθετο ψυχολογικό φαινόμενο και καθμία από τις παραπάνω θεωρίες τονίζει ορισμένες μόνο πλευρές. Προσεγγίζοντας την ηθική μέσα από περισσότερα θεωρητικά πλαίσια, τότε η ερμηνεία, κατανόηση και αξιολόγηση των παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση και ανάπτυξη της ηθικής, είναι πληρέστερη.

#### Γνωστική ανάπτυξη

Ο Jean Piaget (1965) ήταν ο πρώτος που μελέτησε την ηθική ανάπτυξη από τη σκοπιά της γνωστικής ανάπτυξης. Εντόπισε τρία κύρια στάδια στη διάρκεια της ηθικής ανάπτυξης των παιδιών. Το «προ – ηθικό» στάδιο, στο οποίο το παιδί της προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται το παιχνίδι ως κινήσεις που προκαλούν ευχαρίστηση και χωρίς οργάνωση. Το «ετερόνομο» στάδιο, στο οποίο το παιδί αναγκάζεται να υποταχθεί στην κυριαρχία των ενηλίκων και υιοθετεί άκαμπτες πεποιθήσεις όπως, ότι οι κανόνες είναι αυτοί, δεν αλλάζουν και πρέπει να ακολουθούνται. Στο δεύτερο στάδιο, που το ονομάζει «αυτόνομο», το παιδί προσανατολίζεται προς τη συνεργασία με τους συνομηλικούς του και παραγκωνίζει την υπακοή προς τον εξαναγκαστικό ενήλικα. Έτσι, βλέπει τους κανονισμούς ως ένα εέλικτο μέσο για να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει με τους συνομηλικούς του. Κατά τον Piaget, ηθική είναι ένα σύστημα κανόνων και η ουσία της ηθικής πρέπει να αναζητείται στο σεβασμό που αποκτά το άτομο για τους κανόνες αυτούς (Κακαβούλης, 1994). Στην ερώτηση «Πώς το παιδί αποκτά σεβασμό στους κανόνες;», ο Piaget προσπάθησε να απαντήσει εξετάζοντας δύο όψεις της ηθικότητας: τη συνείδηση (δηλαδή το βαθμό στον οποίο οι κανόνες ενεργούν ως εσωτερικοί ρυθμιστές της συμπεριφοράς) και την τήρηση των κανόνων στην καθημερινή ζωή. Διερεύνησε

κατά πόσο υπάρχει αντιστοιχία μεταξύ της συνείδησης των κανόνων και της τήρησής τους στην πράξη. Σύμφωνα με τον Piaget, τα ομαδικά παιχνίδια συνιστούν τις πιο αξιοθαύμαστες μικρές κοινότητες και τον πιο κατάλληλο χώρο για να μάθουν τα παιδιά το σεβασμό και την τήρηση των κανόνων. Μεταγενέστερες μελέτες επιβεβαίωσαν ότι υπάρχει σαφής σχέση μεταξύ της ηλικίας και των σταδίων ανάπτυξης της ηθικής σκέψης. Ο Kohlberg, που εξέλιξε τη θεωρία του Piaget, επιβεβαίωσε τη στενή σχέση μεταξύ γνωστικής ανάπτυξης και ηθικής σκέψης, καθώς και το ρόλο της ομάδας των συνομηλικών στην ανάπτυξη της ηθικής αυτονομίας. Επιβεβαιώθηκε επίσης, ότι η ανάπτυξη της ηθικής σκέψης εμποδίζεται από την αυταρχική επιβολή των ηθικών κανόνων και ενοείται με τη γενική γνωστική ανάπτυξη και την αλληλεπίδραση του παιδιού με ενήλικες (Κακαβούλης, 1994).

#### Κοινωνική μάθηση

Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά μαθαίνεται με ενίσχυση, επίδειξη, παρατήρηση και κοινωνική σύγκριση (Bandura, 1977). Η ηθική ανάπτυξη στην περίπτωση αυτή ορίζεται ως η διαδικασία με την οποία το παιδί αποδέχεται τους κοινωνικούς κανόνες. Η ηθική συμπεριφορά ορίζεται ανάλογα με τις περιστάσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος. Ο βαθμός της ηθικής συμπεριφοράς του ατόμου συνδέεται στενά με το πόσο έχει διδαχτεί να φέρεται ηθικά. Τέλος, δε διαχωρίζεται η ηθική συμπεριφορά από τη γενικότερη συμπεριφορά του ατόμου. Η ηθική ανάπτυξη, σύμφωνα με τη θεωρία, είναι η επίδειξη της συμπεριφοράς που συμβαδίζει με τις κοινωνικές νόρμες. Η μεθοδολογική τους ερευνητική προσέγγιση εστιάζεται μόνο στη φανερή συμπεριφορά και αυτή που παρατηρείται. Το τι συμβαίνει στο μυαλό του ατόμου αντιμετωπίζεται σαν άγνωστο. Μόνο η εκδήλωση της συμπεριφοράς αποτελεί αντικείμενο αξιόπιστης επιστημονικής διερεύνησης (Bredemeier & Shields, 1993).

#### Δομική ανάπτυξη

Σύμφωνα με τους υποστηρικτές της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης (Haan, 1977; Haan, Aerts & Cooper, 1985; Kohlberg, 1976), το άτομο και το περιβάλλον συμβάλλουν στην ηθική συμπεριφορά. Το περιβάλλον δίνει τις εμπειρίες οι οποίες συνεισφέρουν στην εσωτερική πρόθεση του ατόμου για να οργανώσει, να ερμηνεύσει και να συνθέσει αυτές τις εμπειρίες.

Ο Kohlberg (1976) υποστηρίζει ότι η λογική που κρύβεται πίσω από την επιλογή μιας συμπεριφοράς καθορίζει την ηθικότητα μιας συμπεριφοράς και όχι η απλή επίδειξη της συμπεριφοράς. Η θεωρία της δομικής ανάπτυξης προσπαθεί να εξηγήσει το συχνά παρατηρούμενο φαινόμενο κάποιος να

επιδεικνύει «ανήθικη συμπεριφορά» όταν σκέφτεται «ηθικά» ή το αντίστροφο. Ένας αθλητής, ενώ σκέφτεται ότι είναι «ανήθικο» να κάνει σκληρό φάουλ στον αντίπαλο, το κάνει γιατί του το υπέδειξε ο προπονητής του. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει συχνά διαφορά μεταξύ ηθικής πράξης και ηθικής σκέψης.

Ο Kohlberg (1971, 1984) δε μελέτησε μόνο τη συγκεκριμένη συμπεριφορά, αλλά και το πώς το άτομο σκέφτεται για αυτήν τη συμπεριφορά. Η ανάπτυξη αυτής της γνωστικής δομής εξαρτάται από την ενεργητική εμπλοκή και αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, όπως και με το επίπεδο ανάπτυξης του ατόμου. Εντοπίστηκε έτσι μια αξιωσημειωτή ομαλότητα στις βασικές δομές της ηθικής λογικής, που εξελίσσονται όσο το άτομο αναπτύσσεται. Έτσι, όταν ένα παιδί προσχολικής ηλικίας το σπρώξει ένας συμμαθητής του, το πιθανότερο είναι να το ανταποδώσει, γιατί δεν είναι σε θέση να κατανοήσει ότι μπορεί να έγινε από λάθος. Ένα παιδί όμως σε ηλικία γυμνασίου είναι σε θέση να το κατανοήσει και να κρίνει ότι δεν πρέπει να το ανταποδώσει, γιατί δεν έγινε σκόπιμα (Haan, 1977; Haan et al., 1985; Kohlberg, 1984).

Οι θεωρητικοί της δομικής ανάπτυξης βλέπουν την ηθική ανάπτυξη ως μια προοδευτική εξέλιξη μέσω ενός αριθμού σταδίων, τα οποία καθορίζονται από την αλληλεπίδραση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Ο Kohlberg υποστηρίζει ότι υπάρχουν έξι διαδοχικά στάδια ηθικής ανάπτυξης, ανεξάρτητα από πολιτιστικές επιρροές. Το κάθε στάδιο αναφέρεται στη δομή της κρίσης του ατόμου, δηλαδή, στο πώς το άτομο προσεγγίζει καταστάσεις επίλυσης προβλημάτων όταν αυτά αναφέρονται σε ηθικά ζητήματα. Ο Kohlberg (1971, 1984), ταξινομώντας τα 6 στάδια σε τρία επίπεδα, περιγράφει την ηθική εξέλιξη ως μια διαδικασία διάκρισης του σωστού από το λάθος, η οποία ξεκινά από το εγωκεντρικό επίπεδο (egocentric), μεταβαίνει στο κοινωνικό επίπεδο (societal) και καταλήγει στο τρίτο επίπεδο, το οποίο το ονομάζει καθολικό (universal). Το τι είναι σωστό επλέγεται από προσωπικές, ηθικές αρχές, οι οποίες μπορεί να είναι και αντίθετες με αυτές της κοινωνίας της οποίας ανήκει το άτομο. Έτσι, για τον Kohlberg η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου εξαρτάται από το επίπεδο ηθικής ανάπτυξης το οποίο βρίσκεται.

Οι στρατηγικές ανάπτυξης της ηθικής συμπεριφοράς που προτείνονται και χρησιμοποιούνται από τους θεωρητικούς και ερευνητές της δομικής ανάπτυξης είναι: α) Δημιουργία καταστάσεων με ηθικά διλήμματα στα παιδιά και παρότρυνσή τους να τα επιλύσουν μόνο τους, β) Διάλογος και γ) Αναγνώριση ηθικών ισορροπιών.

Η μεθοδολογική ερευνητική τους προσέγγιση διαφέρει από αυτή των θεωρητικών της κοινωνικής μάθησης. Επικεντρώνονται περισσότερο στην ηθική

σκέψη που κρύβεται πίσω από την πράξη και όχι στην ίδια την πράξη. Θεωρούν ότι δύο άνθρωποι της ίδιας ωριμότητας μπορεί να έχουν την ίδια συμπεριφορά για διαφορετικούς λόγους ο καθένας. Δεν εξετάζουν τα ηθικά πιστεύω των ατόμων για την ορθότητά τους. Αυτό που τους ενδιαφέρει είναι το ποια λογικά πρότυπα χρησιμοποιούν για να στηρίζουν τα πιστεύω τους (Bredemeier & Shields, 1993).

Η ερμηνεία της θεωρίας του Kohlberg για την ηθική συμπεριφορά, παρότι έχει κατά κόρον χρησιμοποιηθεί ως θεωρητικό υπόβαθρο σε πλήθος ερευνών, θεωρήθηκε ως ελλιπής στο να ερμηνεύσει την πολύπλοκη ηθική. Η θεωρία της δομικής ανάπτυξης έχει βασιστεί κύρια σε γνωστικές δομές, οι οποίες θεωρεί ότι επηρεάζουν και τη συναισθηματική ανάπτυξη. Θεωρεί δηλαδή ότι η συναισθηματική ανάπτυξη ακολουθεί την αλλαγή των γνωστικών δομών από στάδιο σε στάδιο. Ακόμη, η παρακίνηση ως παράγοντας της ηθικής συμπεριφοράς έχει παραληφθεί. Υποστηρίζουν ότι για να συμπεριφερθεί κάποιος ηθικά, να μην πρέπει να έχει την γνωστική ικανότητα να κάνει ηθικές κρίσεις, αλλά πρέπει επίσης και να θέλει να συμπεριφερθεί ηθικά. Οι ηθικές αποφάσεις αφορούν σε καθημερινά θέματα και η ηθική συμπεριφορά ενός ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από την ικανότητά του να κάνει ηθικές κρίσεις (Telama, 1999). Επίσης, η όλη θεωρία έχει βασιστεί σε μελέτες που έχουν διαπραγματευθεί μόνο τη δικαιοσύνη ως ηθική αξία, αλλά και έχει χρησιμοποιήσει δείγμα μόνο αγοριών - ανδρών.

### Ανασκόπηση σχετικών ερευνών

Οι περισσότερες μελέτες που έχουν γίνει με θέμα την ηθική ανάπτυξη στο σχολείο και τη φυσική αγωγή έχουν βασιστεί στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης. Παρακάτω ανασκοπούνται και σχολιάζονται οι σημαντικότερες από αυτές.

Έρευνες στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής, που βασίστηκαν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, ανέφεραν αποτελέσματα που έδειχναν βελτίωση της ηθικής συμπεριφοράς των μαθητών. Αρχικά, οι Austin και Brown (1978) στηριζόμενοι στις παραπάνω αρχές σχεδίασαν ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής για να βελτιώσουν την κοινωνική συμπεριφορά. Δημιούργησαν μια λίστα με επιθυμητές συμπεριφορές (ενθουσιασμό, προσπάθεια, υπευθυνότητα, κ.ά.), και προέτρεψαν τα παιδιά να οργανώσουν μέσα στο μάθημα αγώνες χόκεϊ. Ο καθηγητής κατέγραφε επιθυμητές και ανεπιθύμητες συμπεριφορές, τις ανακοίνωνε και τις συζητούσε με τα παιδιά στο τέλος του μαθήματος. Κάθε μήνα έδιναν και βραβείο στην ομάδα που είχε την υψηλότερη βαθμολογία. Μείωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών παρατηρήθηκαν και εκτός του μαθήματος

φυσικής αγωγής. Αν και η αξιολόγηση του προγράμματος ήταν καθαρά περιγραφική, μαθητές και καθηγητές πίστευαν ότι το πρόγραμμα είχε αποτελέσματα. Συνεπώς, οι τεχνικές επιδείξεις επιθυμητών συμπεριφορών και η χρήση επιβράβευσης αυτών όταν εμφανίζονταν, φάνηκαν να έχουν αποτέλεσμα.

Ο Orlick το 1981, βασισμένος στις αρχές της κοινωνικής μάθησης, διερεύνησε πιθανά θετικά αποτελέσματα προγράμματος φυσικής αγωγής με παιχνίδια συνεργασίας, συγκρινόμενο με το παραδοσιακό πρόγραμμα σε 5χρονα παιδιά. Η διάρκεια ήταν 18 εβδομάδες και ο αριθμός των παιδιών στα δύο σχολεία ήταν 71. Αξιολογήθηκε η προθυμία των παιδιών να μοιράζονται ζαχαρωτά με παιδιά άλλης τάξης. Τα αποτελέσματα ήταν αντικρουόμενα. Ενώ στο ένα σχολείο τα παιδιά της πειραματικής ομάδας έδειξαν βελτίωση στο να μοιράζονται, δε συνέβη το ίδιο και στο άλλο σχολείο της πειραματικής ομάδας. Έτσι, η χρήση παιχνιδιών συνεργασίας από μόνη της δεν έδειξε να αρκεί για την ανάπτυξη της προθυμίας των παιδιών να μοιράζονται με τους συμμαθητές τους.

Μια παρέμβαση βασισμένη στις ίδιες αρχές έκαναν και οι Giebink και Mckenzie (1985), σε τέσσερα παιδιά πέμπτης δημοτικού που επιδείκνυαν επανειλημμένα μη έντιμη αθλητική συμπεριφορά. Ανέφεραν ότι είχαν θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά στη μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Επίσης, από τα αποτελέσματά τους φάνηκε ότι πιο αποτελεσματική ήταν η στρατηγική της άμεσης ενίσχυσης (reward system), τόσο στην αποτροπή ανεπιθύμητων συμπεριφορών, όσο και στην εμφάνιση επιθυμητών συμπεριφορών. Αυτό που δεν κατάφεραν ήταν να μεταφέρουν τα θετικά αποτελέσματα σε άλλη δραστηριότητα. Δηλαδή παρόλο που οι μαθητές επιδείκνυαν επιθυμητές συμπεριφορές στο ένα άθλημα, όταν άλλαζαν παιχνίδι σε παρόμοιες περιστάσεις επιδείκνυαν και πάλι ανεπιθύμητες συμπεριφορές. Επειδή όμως το δείγμα τους ήταν μικρό, τα αποτελέσματά τους δε θα μπορούσαν να γενικευθούν.

Συνοπτικά, οι παραπάνω μελέτες που βασίστηκαν αποκλειστικά και μόνο στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης, έδειξαν ότι αποτελεσματικές τεχνικές για την ανάπτυξη στοιχείων της ηθικής είναι η επίδειξη των επιθυμητών συμπεριφορών, η ενίσχυση-επιβράβευση αυτών και οι προφορικές οδηγίες. Τα αδύνατα σημεία που εντοπίστηκαν ήταν ότι οι δραστηριότητες συνεργασίας που χρησιμοποιήθηκαν στη φυσική αγωγή δε μεταφέρθηκαν στην προθυμία των παιδιών να μοιράζονται πράγματα με άλλους (Orlick, 1981). Η μεταφορά επίσης ήταν το πρόβλημα και στη μελέτη των Giebink και Mckenzie (1985). Η μείωση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο ένα άθλημα δε μεταφέρθηκε και στα άλλα αθλήματα. Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης δέχτηκε κριτικές για την υπερβολική έμφαση που δίνει στις

ορατές συμπεριφορές, με αποτέλεσμα τα άτομα που καταφέρνουν να επιδείξουν θετικές ηθικές-κοινωνικές συμπεριφορές σε ένα χώρο, να μην είναι σε θέση να μεταφέρουν αυτές τις συμπεριφορές και σε άλλους χώρους ακόμη και παρεμφερείς. Αυτή η αδυναμία αποδόθηκε στο ότι δεν παρεμβαίνει στην αιτιολογία της συμπεριφοράς, στο πώς δηλαδή το άτομο σκέφτεται για την εκδήλωση ή όχι μιας ηθικής - κοινωνικής συμπεριφοράς.

Έρευνες που έχουν βασιστεί στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης και έχουν εφαρμοστεί στο περιβάλλον της φυσικής αγωγής έχουν να επιδείξουν ενδιαφέροντα αποτελέσματα στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών. Αρχικά, σε μελέτη των Romance et al. (1986) εξετάστηκε η αποτελεσματικότητα ενός ειδικά σχεδιασμένου προγράμματος φυσικής αγωγής 8 εβδομάδων, με στόχο την ηθική ανάπτυξη, σε 32 παιδιά δημοτικού σχολείου. Εφάρμοσαν πέντε στρατηγικές, οι οποίες βασίστηκαν στο μοντέλο της Haan (1977): α) Ενσωμάτωση διλήμματος - διάλογου: προκατασκευασμένες δραστηριότητες που εμπειρείχαν ηθικό δίλημμα, το οποίο οι μαθητές καλούνταν να συζητήσουν πριν την πραγματοποίησουν, β) Ενσωμάτωση διλήμματος-λύση προβλήματος: προκατασκευασμένες δραστηριότητες που εμπειρείχαν ηθικό δίλημμα, το οποίο οι μαθητές καλούνταν να επιλύσουν και να τροποποιήσουν τη δραστηριότητα για να λυθεί το πρόβλημα - δίλημμα, γ) «Δημιούργησε το δικό σου παιχνίδι»: οι μαθητές σε μικρές ομάδες έφτιαχναν δικά τους παιχνίδια, έχοντας κατά νου τους παρακάτω κανόνες: όλοι παίζουν, όλοι διασκεδάζουν και όλοι έχουν την ευκαιρία να πετύχουν - κερδίσουν, δ) δύο παιχνίδια: τα παιδιά έπαιζαν το ίδιο παιχνίδι με δύο τρόπους, όπου ο ένας περιείχε δίλημμα και ο άλλος όχι, ακολουθούσε συζήτηση, ε) πάγκος συζήτησης: για όσα διλήμματα - προβλήματα προέκυπταν, όσοι εμπλέκονταν κάθονταν σε έναν πάγκο και συζητούσαν έως ότου να λύσουν τη διαφορά τους. Οι μετρήσεις έγιναν με συνεντεύξεις πριν και μετά την παρέμβαση και στις δύο ομάδες (πειραματική και ελέγχου). Εκτιμήθηκε η γενική ηθική λογική, η αθλητική συμπεριφορά και η γενική συμπεριφορά. Οι μαθητές και μαθήτριες της πειραματικής ομάδας παρουσίασαν βελτίωση και στους τρεις τομείς που αξιολογήθηκαν.

Αργότερα, οι Sharpe, Brown και Crider (1995), εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα που είχε στόχο την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών (sportsmanship), σε 85 μαθητές και μαθήτριες τρίτης τάξης δημοτικού (8 ετών), στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Εστίασαν στο να αναπτύξουν στους μαθητές δεξιότητες, όπως επίλυση προβλημάτων και ηγετικές συμπεριφορές. Η αξιολόγηση των επιδράσεων της παρέμβασης έγινε τόσο στο μάθημα της φυσικής αγωγής όσο και στην τάξη. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι βελτιώθηκε η ηγετική δεξιότη-

τα και η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων. Βελτιώθηκαν επίσης τα ποσοστά χρόνου που οι μαθητές ήταν ενεργοί στο μάθημα της φυσικής αγωγής, ενώ ταυτόχρονα μειώθηκε η συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορών άσχετων με το μάθημα και ο χρόνος που οργανώνονταν οι μαθητές μέσα στο μάθημα. Ανάλογα αποτελέσματα είχαν και οι συμπεριφορές των μαθητών μέσα στην τάξη. Στις παραπάνω μελέτες φαίνεται ότι οι στρατηγικές της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης, που χρησιμοποιούσαν ηθικά διλήμματα, διάλογο και αναγνώριση ηθικών ισορροπιών, είχαν θετικά αποτελέσματα στις σχετικές με την ηθική ανάπτυξη εξαρτημένες μεταβλητές που αξιολογούνταν.

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα των ερευνών και από τα δύο θεωρητικά μοντέλα οδήγησαν τους ερευνητές σε μια σειρά μελετών, οι οποίες συγκρίναν τις στρατηγικές από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με στρατηγικές από τη θεωρία της δομικής εξέλιξης, ενώ σε άλλες μελέτες έχουν συνδυαστεί οι δύο θεωρίες και εξετάζεται η αποτελεσματικότητά τους στην ηθική συμπεριφορά των παιδιών. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Bredemeier, Weiss, Shields και Shewchuk (1986), συγκρίθηκαν οι στρατηγικές που βασιζόνταν στα δύο παραπάνω θεωρητικά μοντέλα. Πιο συγκεκριμένα, δοκιμάστηκαν από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης οι στρατηγικές της επίδειξης και ενίσχυσης, ενώ από τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης οι στρατηγικές του διαλόγου και της ηθικής ισορροπίας. Ογδόντα τέσσερα παιδιά, ηλικίας από πέντε έως επτά ετών, χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες. Η μία πειραματική ομάδα διδασκόταν τη φυσική αγωγή με τις στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης, η δεύτερη πειραματική ομάδα διδασκόταν τα ίδια περιεχόμενα με τις στρατηγικές της δομικής ανάπτυξης και η τρίτη ομάδα χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου. Το πρόγραμμα είχε διάρκεια έξι εβδομάδες και εφαρμόστηκε σε αθλητική κατασκήνωση. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι και οι δύο πειραματικές ομάδες είχαν βελτίωση στην ηθική ανάπτυξη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, όμως αυτές οι διαφορές δεν ήταν υψηλές.

Το 1988 ακολούθησε η μελέτη των Wandzilak, Carroll και Ansoerge, οι οποίοι σχεδίασαν ένα πρόγραμμα φυσικής αγωγής με στόχο να επηρεάσουν θετικά τη γενική συμπεριφορά και την έντιμη αθλητική συμπεριφορά και να επιφέρουν θετικές αλλαγές στην ηθική λογική. Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν ήταν ένας συνδυασμός και από τα δύο θεωρητικά μοντέλα. Η παρέμβαση έγινε σε μαθήματα της καλαθοσφαίρισης, και ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν μόνα τους την έντιμη αθλητική συμπεριφορά και να φέρουν παραδείγματα αποδεκτών και μη συμπεριφορών. Συζητούσαν ηθικά διλήμματα, που αφορούσαν ή προέκυπταν από τη δεκαπεντάλεπτη εξάσκηση στην καλαθοσφαίριση,

που έκαναν σε κάθε μάθημα. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια μικρή βελτίωση της πειραματικής ομάδας.

Άλλη μία μελέτη που συνδύασε τις στρατηγικές από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης και τη θεωρία της δομικής ανάπτυξης ήταν αυτή των Gibbons et al. (1995). Συμμετείχαν 452 μαθητές και μαθήτριες και η διάρκεια εφαρμογής του παρεμβατικού προγράμματος ήταν 7 μήνες. Ο σχεδιασμός του προγράμματος διδασκαλίας βασίστηκε σε στρατηγικές που προτείνονται από το "Fair play for Kids" (Commission for Fair Play, 1990) και αξιολογήθηκαν οι 4 δείκτες ηθικής ανάπτυξης που προτείνονται από το μοντέλο του Rest (1984). Οι δείκτες ήταν: ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά. Αυτά τα τέσσερα στοιχεία αποτελούν κυρίως ένα σχήμα αλληλεπίδρασης, και όχι απαραίτητα μια σειριακή ακολουθία. Το Fair play for Kids περιλαμβάνει μια σειρά από στρατηγικές διδασκαλίας που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη συμπεριφορών που βασίζονται στα ιδεώδη του Fair Play (έντιμου αθλητικού παιχνιδιού). Τα παιδιά χωρίστηκαν στις εξής ομάδες: α) ελέγχου, β) στρατηγικές Fair Play for Kids μόνο στο μάθημα της φυσικής αγωγής και γ) στρατηγικές Fair Play for Kids σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο πειραματικών ομάδων σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στους δείκτες ηθικής ανάπτυξης που εξετάστηκαν.

Οι Gibbons και Ebbeck (1997) επανέλαβαν παρόμοια μελέτη σε 204 παιδιά, ίδιας ηλικίας, με ανάλογες στρατηγικές διδασκαλίας. Αυτή τη φορά συγκρίναν στρατηγικές που βασιζόνταν στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης με αυτές της θεωρίας της δομικής ανάπτυξης σε σχέση με ομάδα ελέγχου, στους ίδιους δείκτες ηθικής ανάπτυξης (ηθική κρίση, λογική, πρόθεση και συμπεριφορά). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά των πειραματικών ομάδων βελτιώθηκαν σημαντικά στους δείκτες της ηθικής ανάπτυξης που αξιολογήθηκαν και στις δύο στρατηγικές, σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Εξαιρέση αποτελούσε η μέτρηση της ηθικής λογικής, που βρέθηκε να είναι υψηλότερη μόνο στην ομάδα που εφάρμοσε τις στρατηγικές της δομικής ανάπτυξης. Αντίθετα, στην ομάδα που εφάρμοσε τις στρατηγικές της κοινωνικής μάθησης, η διαφορά με την ομάδα ελέγχου δεν ήταν σημαντική. Τα ευρήματα δίνουν ενδείξεις για τις διαφορετικές διαδικασίες μάθησης που προκύπτουν από τις διαφορετικές στρατηγικές διδασκαλίας. Οι στρατηγικές που βασιζόνταν στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης επικεντρώνονται στη διαδικασία που απαιτείται για τον εντοπισμό και τη λύση ηθικών διλημάτων και συγκρούσεων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να απαιτείται από τα παιδιά να αναρωτιούνται, να συζητούν και να διαπραγματεύονται για τη λύση ηθικών θεμάτων που προκύπτουν. Φαίνεται λογικό

λουπόν, τα παιδιά που εμπλέκονται σε τέτοιες διαδικασίες να αναπτύσσουν καλύτερα την ηθική λογική, σε σχέση με τα παιδιά που τους δίνονται λιγότερες ευκαιρίες συζήτησης και αλληλεπίδρασης μέσω των στρατηγικών της κοινωνικής μάθησης (επίδειξη, ενίσχυση και πρότυπα).

Η νεώτερη μελέτη των Miller, Bredemeier και Shields (1997), παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Η προσέγγισή τους έχει τις ρίζες της στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης (Kohlberg, 1984; Piaget, 1932). Παραδέχονται όμως, ότι παρόλο που συχνά η ηθική λογική επηρεάζει σημαντικά την ηθική συμπεριφορά, υπάρχει και μια σειρά από άλλους εξωτερικούς-περιβαλλοντικούς παράγοντες που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη. Οι παράγοντες που εξετάστηκαν είναι η κοινωνική αλληλεξάρτηση, η ηθική ατμόσφαιρα, το κλίμα παρακίνησης και η δυναμική των σχέσεων. Βασιζόμενοι σε αυτούς τους παράγοντες και τη διαδικασία της εμφάνισης της ηθικής πράξης που πρότεινε ο Rest (1984) (αντίληψη, κρίση, επιλογή και εμφάνιση συμπεριφοράς), δημιούργησαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα φυσικής αγωγής με ειδικές στρατηγικές για τη βελτίωση της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Το εφάρμοσαν σε παιδιά δημοτικού σχολείου που θεωρούσαν ότι είχαν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβληματική συμπεριφορά, λόγω συνθηκών κοινωνικών, εκπαιδευτικών και διαβίωσης. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν προώθηση της συναισθηματικής κατανόησης, ωρίμανση της ηθικής λογικής, προσανατολισμός κλίματος παρακίνησης στην προσωπική βελτίωση και αυτό-υπευθυνότητα. Τέσσερις κύριες στρατηγικές που προάγουν την ηθική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν: α) η μάθηση βασισμένη στη συνεργασία, όπου τα ομαδικά αθλήματα που διδάσκονταν τροποποιήθηκαν, έτσι ώστε εκτός από τους κοινούς στόχους της ομάδας να υπάρχουν και ατομικοί στόχοι, β) η δημιουργία ηθικής κοινότητας, όπου μέσα από συζητήσεις και δραστηριότητες οι μαθητές ενθαρρύνονταν να παίρνουν ομαδικές αποφάσεις, να μοιράζονται ευθύνες και να υπάρχει αμοιβαία εμπιστοσύνη, σεβασμός και ενδιαφέρον, γ) η δημιουργία κλίματος παρακίνησης προσανατολισμένου στην προσωπική βελτίωση, όπου δόθηκε έμφαση στην προσωπική βελτίωση, τη μάθηση και τη διασκέδαση, δ) η μεταφορά «δύναμης» από τον καθηγητή στο μαθητή και χρήση στρατηγικών για την αύξηση της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Αν και παρουσιάστηκε μόνο ένα μέρος των αποτελεσμάτων με τη μορφή αποσπασμάτων από συνεντεύξεις μαθητών, δηλώθηκε από τα παιδιά ότι, το πρόγραμμα πέτυχε σε γενικές γραμμές τους στόχους του.

Συνοψίζοντας, όλες οι παραπάνω έρευνες έδειξαν ότι παρεμβατικά προγράμματα με στόχο την ηθική ανάπτυξη, με σχεδιασμένες στρατηγικές στο

χώρο του σχολείου και τις φυσικής αγωγής, είχαν ενθαρρυντικά αποτελέσματα, ενισχύοντας την άποψη ότι η ενασχόληση από μόνη της με τον αθλητισμό δεν προάγει κατά ανάγκη τη θετική ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Και τα δύο κύρια θεωρητικά μοντέλα έχουν θετικά στοιχεία και αποτελεσματικές στρατηγικές. Όμως, όπως στη θεωρία της κοινωνικής μάθησης δίνεται υπερβολική έμφαση στην πραγματική μόνο συμπεριφορά, έτσι και στη θεωρία της δομικής ανάπτυξης δίνεται υπερβολική σημασία στο γνωστικό τομέα σε σύγκριση με το συναισθηματικό και την παρακίνηση. Επομένως, ο συνδυασμός τόσο των θεωριών όσο και των στρατηγικών ανάπτυξης διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς μέσα από τη φυσική αγωγή πρέπει να χρησιμοποιούνται στο σχεδιασμό παρεμβατικών προγραμμάτων για θετικότερα αποτελέσματα.

#### *Μοντέλα φυσικής αγωγής για ηθική και κοινωνική ανάπτυξη*

Οι έρευνες που παρουσιάστηκαν παραπάνω σχεδιάστηκαν με βάση ψυχολογικές και κοινωνικές αρχές και εφαρμόστηκαν στη φυσική αγωγή. Υπάρχουν όμως και προγράμματα - μοντέλα που αναπτύχθηκαν αμιγώς για τη φυσική αγωγή. Τα μοντέλα αυτά είναι το μοντέλο της ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας του Hellison (1995) «Teaching Personal and Social Responsibility (TPSR)» και το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης του Siedentop (1994) «Sport Education Model». Τα δύο αυτά μοντέλα φυσικής αγωγής στοχεύουν στην καλλιέργεια διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης και έχουν δοκιμαστεί στην πράξη την τελευταία εικοσαετία. Οι διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης στις οποίες έχουν κύρια επικεντρωθεί κυρίως και τα δύο αυτά μοντέλα είναι η προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα των μαθητών και μαθητριών και γενικότερα το «ευ αγωνίζεσθαι».

Η προσωπική υπευθυνότητα από τους θεωρητικούς έχει οριστεί με δύο διαφορετικούς τρόπους. Σύμφωνα με την Gilligan (1982) εκφράζεται ως εκδήλωση ενδιαφέροντος και ανταπόκριση στις ανάγκες του άλλου (caring), ενώ σύμφωνα με τον Kohlberg, (1984) εκφράζεται ως υποχρέωση. Η προσωπική υπευθυνότητα περιλαμβάνει πράξεις που διενεργεί ένα άτομο, τις οποίες αναλαμβάνει χωρίς να του έχουν ανατεθεί από κάποιον με εξουσία (Keith, Nelson, Schlabach, & Thompson, 1990). Έτσι, προσωπικά υπεύθυνο θεωρείται το άτομο που είναι πρόθυμο να γνωρίσει νέα πράγματα, που μπορεί να δουλέψει μόνο του, που δημιουργεί και εκτελεί ατομικά προγράμματα, βελτιώνοντας την κατάσταση του.

Η κοινωνική υπευθυνότητα ορίζεται ως η υπευθυνότητα που όλοι έχουν ως άτομα να κάνουν θε-

τικές πράξεις ως προς τα κοινωνικά σύνολα που κινούνται, όπου η ιεραρχία και οι ανισότητες είναι διαπραγματεύσιμες (Young, 1998). Η κοινωνική υπευθυνότητα στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στα δικαιώματα, τα αισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, ενώ η προσωπική υπευθυνότητα σχετίζεται κυρίως με την προσωπική βελτίωση και ανάπτυξη (προσιπάθεια, αυτοκαθορισμός, στοχοθέτηση κ.λπ.).

Στη συνέχεια περιγράφονται οι στόχοι και η φιλοσοφία του κάθε μοντέλου, οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για την επίτευξη των στόχων τους και έρευνες που έχουν δοκιμάσει την αποτελεσματικότητά τους σε μαθητές και μαθήτριες.

*Μοντέλο ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (TPSR).* Ο Hellison (1985) υποστηρίζει ότι για την ανάπτυξη της υπευθυνότητας (προσωπικής και κοινωνικής) των μαθητών δεν αρκεί το να παροτρύνονται οι μαθητές με λόγια όπως «Παρακαλώ ανάλαβε τις ευθύνες σου και κάνε αυτό που σου λέω». Αντίθετα η ανάπτυξη της υπευθυνότητας περιλαμβάνει ταυτόχρονα: τη μάθηση του να γίνουν πιο υπεύθυνοι, και τη μάθηση του να αναλαμβάνουν ευθύνες μέσα από τις οδηγίες του μαθήματος της φυσικής αγωγής, αλλά και να μπορούν να μεταφέρουν αυτές τις ικανότητες και έξω από το μάθημα.

Οι πέντε κύριοι στόχοι του TPSR δίνουν οδηγίες για το «πώς να γίνεις πιο υπεύθυνος» περιγράφοντας τις επιμέρους «περιοχές» της υπευθυνότητας. Δύο από αυτούς τους στόχους: συμμετοχή - προσπάθεια, και αυτοκατεύθυνση, αντιπροσωπεύουν την προσωπική ανάπτυξη της υπευθυνότητας, ενώ οι στόχοι που αναφέρονται ως: σεβασμός για τα δικαιώματα και τα αισθήματα των άλλων και ευαισθητοποίηση - ανταπόκριση προς τους άλλους αντιπροσωπεύουν την κοινωνική και ηθική υπευθυνότητα σε σχέση με τους άλλους και σαν μέλη ομάδας. Ο πέμπτος στόχος επικεντρώνεται στη μεταφορά της υπευθυνότητας από το μάθημα της φυσικής αγωγής στο υπόλοιπο σχολείο, στο σπίτι και γενικότερα στο υπόλοιπο περιβάλλον του παιδιού.

Οι πέντε σκοποί του μοντέλου χρησιμοποιούνται ως επίπεδα υπευθυνότητας, τα οποία τα παιδιά προσπαθούν να πετύχουν. Μετατρέποντας τους σκοπούς σε επίπεδα, δίνεται η δυνατότητα στο γυμναστή να τα χρησιμοποιεί ως κωδική γλώσσα για να κατευθύνει τους μαθητές του. Διευκολύνει επίσης τους μαθητές να ελέγχουν την πρόοδό τους.

Οι στρατηγικές διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων που προτείνονται είναι η συζήτηση - ενημέρωση, η γνωριμία με τα επίπεδα, η ώρα αναλογισμού, οι εξατομικευμένες αποφάσεις, οι ομαδικές συναντήσεις, η ώρα για συμβουλές και οι ιδιότητες του γυμναστή. Η συζήτηση - ενημέρωση και η γνωριμία με τα επίπεδα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις, έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν και να

δοκιμάσουν τα επίπεδα πριν αποφασίσουν να δώσουν ή όχι με αυτά. Εκτιμώντας τις συνήθειες και συμπεριφορές τους σε σχέση με τα επίπεδα κατά τη διάρκεια της ώρας του αναλογισμού, στο τέλος του μαθήματος, θα αρχίσουν να κρίνουν όχι μόνον για το πώς θα ενεργήσουν αλλά και τι τους ενδιαφέρει. Οι εξατομικευμένες αποφάσεις που εμπεριέχουν και διαπραγματεύσεις για προβλήματα που προκύπτουν μέσα στο μάθημα, είναι μια ειδικά σχεδιασμένη στρατηγική που αποδίδει ευθύνες σε κάθε μαθητή ξεχωριστά. Κατά τη διάρκεια των ομαδικών συναντήσεων προκύπτουν ευκαιρίες για όλη την τάξη ή για μικρότερα γκρουπ που τους δίνεται η δυνατότητα να λύσουν προβλήματα, να εκτιμήσουν ενέργειες της τάξης, του γυμναστή και του TPSR. Επίσης μπορούν να συζητήσουν εφαρμογές του επιπέδου 4 και έξω από το μάθημα. Η ώρα για συμβουλές είναι σχεδιασμένη για συναντήσεις με κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά, όχι μόνο για αυτούς που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή αυτούς που απέχουν, με σκοπό να ελέγξουν και να συνεκτιμήσουν όλα όσα έχουν γίνει. Η ιδιότητα του γυμναστή υπενθυμίζει ότι πρέπει και αυτός να βιώνει τα επίπεδα όσο καλύτερα μπορεί. Οφείλει να συμπεριφέρεται στους μαθητές με σεβασμό, να περιλαμβάνει όλους στο μάθημα, να επιλύει ειρηνικά τα προβλήματα, να προσπαθεί, να δεσμεύεται ότι και αυτός θα προσπαθήσει να βελτιωθεί, να νοιάζεται και να εφαρμόζει αυτά που λέει και έξω από το μάθημα (Hellison, 1985).

*Μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης.* Εμπνευστής του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης (Sport Education Model) είναι ο Daryl Siedentop (1994). Το ιδεολογικό πλαίσιο του μοντέλου βασίζεται στην ιδεολογία της απλοποίησης και προσαρμογής των αθλημάτων στο ψυχολογικό, γνωστικό και φυσικό επίπεδο των αθλουμένων, έτσι ώστε να εξασφαλίζει τη συμμετοχή όλων. Το μοντέλο βασίζεται στη «θεωρία του παιχνιδιού» και δημιουργούνται διδακτικές μονάδες κατάλληλες για παιδιά διαφορετικού επιπέδου σε ικανότητες και φυσική κατάσταση. Το πρόγραμμα προσαρμόζεται στο ψυχολογικό, φυσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών.

Οι ψυχολογικοί στόχοι περιλαμβάνουν την πεποίθηση ότι οι μαθητές θα μάθουν να παίρνουν σωστές αποφάσεις όσον αφορά στην ομαδική εργασία. Θα μάθουν να αγωνίζονται σωστά και να χρησιμοποιούν το συναγωνισμό για να βελτιώσουν τις δεξιότητες και στρατηγικές τους. Θα μάθουν τους κανόνες και τις διαδικασίες που θα τους βοηθήσουν να γίνουν καλοί αθλητές. Οι φυσικοί στόχοι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη του κατάλληλου επιπέδου φυσικής κατάστασης που θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν στα αθλήματα. Οι κανόνες, το αθλητικό υλικό και ο χώρος προσαρμόζονται σύμφωνα με τις ικανότητες των μαθητών. Οι γνωστικοί στόχοι εστιάζονται στην ανάπτυξη της



ικανότητας των παιδιών να σχεδιάζουν και να διαχειρίζονται τα αθλητικά γεγονότα. Αυτό μπορεί να περιλαμβάνει ενέργειες όπως: επιλογή ομάδων, προγραμματισμός, κράτημα αρχείων κ.ά. Επίσης, οι μαθητές αναπτύσσουν ικανότητες ανάλυσης ομαδικών στρατηγικών, επιλογή και εφαρμογή των κατάλληλων στρατηγικών που θα έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα. Όσο πιο αποτελεσματικοί γίνονται οι μαθητές, αναπτύσσουν ικανότητες υπευθυνότητας. Ενθαρρύνονται να αναλάβουν υπευθυνότητες που διευκολύνουν την αθλητική συμμετοχή όπως διαιτησία, ρόλους προπονητή και ρόλους γραμματείας.

Η φιλοσοφία του μοντέλου αθλητικής εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει τα άτομα να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις απαραίτητες, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν ικανοποιητικά και για όλη τους τη ζωή σε αθλητικές δραστηριότητες. Το μοντέλο βασίζεται στην προοδευτική ανάπτυξη των αθλητικών δεξιοτήτων μέσα από μία σειρά τροποποιημένων παιχνιδιών. Είναι έτσι προσαρμοσμένο, ώστε να καλύπτει όλες τις ανάγκες και όλες τις δυνατότητες των αθλούμενων και κυρίως των παιδιών (Jewett, Bain, & Ennis, 1995).

Κατά τον Siedentop (1994) τα κυριότερα χαρακτηριστικά της «θεωρίας του παιχνιδιού» που οδηγούν στην επιλογή και οργάνωση του μοντέλου είναι:

α) Ο χωρισμός του διδακτικού έτους σε αθλητικές αγωνιστικές περιόδους. Η διάρκεια της περιόδου πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες και γνώσεις, ώστε να μπορούν να χαρούν το παιχνίδι. Συνήθως η κάθε περίοδος διαρκεί 8-12 εβδομάδες.

β) Δημιουργία ομάδων στην οποία συμμετέχουν και οι μαθητές για να βελτιώσουν την ομαδικότητα και την αυτοεκτίμησή.

γ) Προγραμματισμός αγώνων από το γυμναστή και έγκαιρη ανάρτησή τους στις ανακοινώσεις για να προϊδεάσει τους μαθητές.

δ) Προγραμματισμός της τελικής εκδήλωσης δίνοντας έμφαση στο γεγονός, προσέχοντας να δίνεται η ευκαιρία να συμμετέχουν όλοι και όχι μόνον οι ικανότεροι, μοιράζοντας αρμοδιότητες σε όλους, όπως γραμματεία, διαιτησία κ.ά.

ε) Κρατώντας αρχεία μπορούν να γίνουν εκτιμήσεις προηγούμενων ενεργειών και βάσει αυτών να τροποποιούνται ή να θέτονται οι νέοι στόχοι. Κάνοντας αυτό επιβραβεύονται και δίνονται νέα κίνητρα στους «καλούς», ενώ ενθαρρύνεται και χειροκροτείται η συμμετοχή των «λιγότερο ικανών».

Τον καθοδηγητικό ρόλο έχει ο γυμναστής, όμως μπορεί να ορίσει κάποιον αρχηγό της ομάδας, ο οποίος θα έχει συγκεκριμένες ευθύνες όπως: αθλητικό υλικό, προετοιμασία αγωνιστικού χώρου κ.ά. Έτσι ίσως μπορέσει η ομάδα να εργαστεί και αυτόνομα σε ορισμένες προπονήσεις.

Τα δυο παραπάνω μοντέλα είναι έτοιμα σχεδιασμένα, ώστε να καλλιεργούν την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα, τον αυτοσεβασμό και το σεβασμό προς τους άλλους, καθώς και την αυτονομία, παροτρύνοντας τους μαθητές να θέτουν προσωπικούς στόχους και να δρουν ανεξάρτητα. Ταυτόχρονα προωθούν την κοινωνικότητα και την ομαδικότητα και δίνουν ξεκάθαρα στα παιδιά να καταλάβουν για το ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι, έτσι ώστε να μπορούν να κάνουν τις επιλογές τους. Επίσης, αυξάνουν την παρακίνηση για συμμετοχή και προσπάθεια και μειώνουν τις πιθανότητες απειθαρχίας. Τέλος, χρησιμοποιούν δημοκρατικές διαδικασίες κατά τη διάρκεια του μαθήματος.

#### *Ανασκόπηση ερευνών εφαρμογής των μοντέλων στη φυσική αγωγή*

Το μοντέλο της ανάπτυξης προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας έχει εφαρμοστεί στο μάθημα της φυσικής αγωγής στα σχολεία, κυρίως σε παιδιά που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω κοινωνικής κατάστασης ή σε παιδιά υποβαθμισμένων περιοχών. Η αξιολόγηση της εφαρμογής του, στις έως τώρα εντοπισμένες μελέτες, έχει γίνει με ποιοτικές μεθόδους έρευνας. Για παράδειγμα, οι DeBusk και Hellison (1989) περιέγραψαν τη διαδικασία και την επίδραση από την εφαρμογή του μοντέλου του Hellison σε 10 παιδιά τετάρτης δημοτικού από κοινωνικό περιβάλλον υψηλού κινδύνου. Η διάρκεια της παρέμβασης ήταν 6 εβδομάδες σε ειδικά σχεδιασμένο μάθημα φυσικής αγωγής. Πλούσια ποιοτικά δεδομένα συλλέχθηκαν με συνεντεύξεις, παρατηρήσεις και αρχεία που κρατούσαν όλοι οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι το πρόγραμμα είχε γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές επιδράσεις στα παιδιά, καθώς και προσαρμογές στις απόψεις των διδασκόντων για αυτά τα παιδιά.

Οι Martinek, Schilling και Johnson (2001) εφάρμοσαν το μοντέλο του Hellison σε 16 παιδιά δημοτικού σχολείου υποβαθμισμένης περιοχής με σκοπό να μεταφέρουν την προσωπική και κοινωνική υπευθυνότητα μέσα στην τάξη. Το πρόγραμμα εφαρμόστηκε για 6 μήνες και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν ήταν από εβδομαδιαία ημερολόγια που κρατούσαν τα παιδιά, ημερολόγια των καθηγητών και από συνεντεύξεις στο τέλος της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά κατάφεραν να μεταφέρουν στην τάξη την αυξημένη προσπάθεια για μάθηση. Παρόλα αυτά μια σειρά από προβλήματα που ήταν δύσκολο να ελεγχθούν εμπόδισαν τα παιδιά να μεταφέρουν και τις άλλες αξίες που υιοθέτησαν στο πρόγραμμα στην τάξη.

Η Buchanan (2001) διερεύνησε τις απόψεις εκπαιδευτικών που εφάρμοσαν το μοντέλο του Hellison σε αθλητική κατασκήνωση, με παιδιά από πε-

ριοχές υψηλού κινδύνου. Η μελέτη ήταν εθνογραφική – ερμηνευτική και στόχος της ήταν να καταγράψει τις εμπειρίες του εκπαιδευτικού προσωπικού από την εφαρμογή του μοντέλου ανάπτυξης της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας. Χρήσιμες πληροφορίες προέκυψαν από τις συνεντεύξεις, τη συμμετοχική παρατήρηση και τα αρχεία που συλλέχθηκαν. Η εφαρμογή του μοντέλου συνάντησε αρκετές δυσκολίες και στη συζήτηση του άρθρου τονίζεται ότι παίζει σημαντικό ρόλο ο μέγιστος διαθέσιμος χρόνος, η καλή εκπαίδευση του προσωπικού, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού, η παροχή ευκαιριών για συζήτηση – διάλογο και αναλογισμό, το μέγεθος της ομάδας των παιδιών και οι προσεγμένα επιλεγμένες δραστηριότητες, οι οποίες θα δώσουν ευκαιρίες για εξάσκηση στα επίπεδα του μοντέλου. Τέλος, τονίζεται η σημαντική επίδραση του ευρύτερου κλίματος που τα παιδιά λειτουργούν όπως και η σημαντικότητα της παροχής υψηλής αντιλαμβανόμενης αυτονομίας στα παιδιά, γιατί διαφορετικά το πρόγραμμα εκλαμβάνεται ως σύστημα πειθαρχίας, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιστέκονται.

Το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης έχει επίσης εφαρμοστεί και αξιολογηθεί σε μελέτες με ενθαρρυντικά αποτελέσματα. Ο Hastie (1998) διερεύνησε τη συμμετοχή και τις απόψεις 37 κοριτσιών έκτης δημοτικού που συμμετείχαν σε 20 μαθήματα χόκεϊ που διδάχθηκαν με το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης. Τα κορίτσια στις τελικές συνεντεύξεις δήλωσαν ότι διασκέδαζαν παίζοντας σε μικτές ομάδες (αγοριών – κοριτσιών) και ότι αναλάμβαναν όλο και περισσότερες υπευθυνότητες για το μάθημα, παρόλο που μερικά από τα αγόρια προσπαθούσαν να επιβάλλουν τη γνώμη τους στις αποφάσεις που έπρεπε να πάρουν ή να πάρουν τους ισχυρούς ρόλους (αρχηγός, διαιτητής) στην ομάδα.

Το 2000 οι Hastie και Buchanan συνδύασαν το μοντέλο της αθλητικής εκπαίδευσης με αυτό του Hellison (1995) της διδασκαλίας της προσωπικής και κοινωνικής υπευθυνότητας (TPSR). Το παρεμβατικό πρόγραμμα έγινε σε 45 αγόρια έκτης δημοτικού και περιελάμβανε 26 μαθήματα ενός παιχνιδιού που είχαν δημιουργήσει τα παιδιά και έμοιαζε με το αυστραλιανό ποδόσφαιρο. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω παρατήρησης, καθημερινών αρχείων και συνεντεύξεων. Ο συνδυασμός των δύο μοντέλων δημιούργησε σύμφωνα με τους συγγραφείς ένα νέο μοντέλο (empowering sport), το οποίο στοχεύει στην ανάπτυξη της αθλητικής ικανότητας, την κοινωνική υπευθυνότητα και την προσωπική ανάπτυξη.

Ο Brock (2002) μελέτησε την κοινωνική αλληλεπίδραση και τις εμπειρίες παιδιών έκτης δημοτικού, που συμμετείχαν σε πρόγραμμα ποδοσφαίρου. Το πρόγραμμα ακολούθησε το μοντέλο αθλητικής εκπαίδευσης και είχε διάρκεια είκοσι έξι μαθημάτων. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, βι-

ντεοσκόπηση, συνεντεύξεις και παρατήρηση. Από τα αποτελέσματα φάνηκε ότι οι εμπειρίες των παιδιών από τα μαθήματα και η κοινωνική αλληλεπίδραση επηρεάζονταν έντονα από την κοινωνική επιρροή (δύναμη) των μαθητών. Τα «κοινωνικά ισχυρά» παιδιά έπαιρναν κυρίως τις αποφάσεις, επέβαλλαν τη γνώμη τους στην ομάδα, έπαιζαν περισσότερο και τύγχαναν περισσότερων προνομίων και της προσοχής του καθηγητή φυσικής αγωγής.

Η επίδραση του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης στη φυσική δραστηριότητα έχει παρουσιαστεί σε μελέτη των Hastie και Trost (2002), οι οποίοι εξέτασαν τις προσαρμογές στην ανάπτυξη μέτριας και υψηλής φυσικής δραστηριότητας σε 19 αγόρια πρώτης γυμνασίου που συμμετείχαν σε 22 μαθήματα χόκεϊ. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες επέδειξαν ικανοποιητικά επίπεδα ανάπτυξης φυσικής και σωματικής δραστηριότητας.

Στον ελλαδικό χώρο μια προηγούμενη εφαρμογή του μοντέλου της αθλητικής εκπαίδευσης περιγράφηκε από τις Ανδρέου και Τσαγγαρίδου (2001). Το μοντέλο εφαρμόστηκε σε παιδιά δευτέρας δημοτικού στην καλαθοσφαίριση. Στο σχολιασμό και την κριτική που έγινε όσον αφορά στην εφαρμογή του μοντέλου, τονίζεται ότι σε γενικές γραμμές το μοντέλο μπορεί να εφαρμοστεί στην ελληνική φυσική αγωγή, αλλά απαιτεί μακροχρόνια εφαρμογή, καλή εκπαίδευση και διάθεση από τους εκπαιδευτικούς φυσικής αγωγής και περαιτέρω έρευνα για την αποτελεσματικότητά του. Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο συνδυασμός στοιχείων και από τα δύο σχετικά μοντέλα φυσικής αγωγής μπορεί να έχει θετικά αποτελέσματα στην ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής υπευθυνότητας.

#### *Μεθοδολογικά προβλήματα*

Η μεθοδολογία όλων των παραπάνω μελετών που ανασκοπήθηκαν σχετικά με την εφαρμογή των μοντέλων στη φυσική αγωγή είναι κατά κανόνα ποιοτική. Προσπαθώντας να δοθεί μια εξήγηση όσον αφορά στη συγκεκριμένη προσέγγιση από την πλειοψηφία των ερευνητών, αυτή μπορεί να αποδοθεί στις δυσκολίες αξιολόγησης των πιθανών αλλαγών στην υπευθυνότητα των παιδιών. Η απουσία ποσοτικών μετρήσεων (με τη μορφή ερωτηματολογίων, για παράδειγμα) μπορεί επίσης να υποδηλώνει είτε κενό στην ανάπτυξη σχετικών ερωτηματολογίων, είτε πιθανή αδυναμία των ποσοτικών μετρήσεων να αποτυπώσουν τυχούσες αλλαγές.

Άλλο ένα πρόβλημα που αντιμετωπίζει γενικότερα η έρευνα στο χώρο της ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης είναι η διαφορετικότητα των ορισμών για το ποια στοιχεία πρέπει να περιλαμβάνει η ηθικο-κοινωνική ανάπτυξη όπως και η χρήση διαφορετικών εργαλείων μέτρησης, η οποία απορρέει από την διαφορετικότητα των ορισμών αλλά και των διαφορετικών θεωρητικών υπόβαθρων που χρησι-

μποιούνται από τους ερευνητές. Έτσι, όταν εξετάζεται η εκδήλωση μιας εμφανούς σχετικής συμπεριφοράς είναι δύσκολο να γνωρίζουμε ποια είναι η σκέψη και τα κίνητρα για την εκδήλωσή της συμπεριφοράς αυτής. Όπως και όταν αξιολογούμε τη σκέψη και την αιτιολογία της συμπεριφοράς δεν γνωρίζουμε πως τελικά αυτές εκδηλώνονται συμπεριφορικά. Μία πρόταση για το παραπάνω πρόβλημα ίσως να ήταν ο συνδυασμός ποσοτικών και ποιοτικών μετρήσεων όπως και η περαταίρω διερεύνηση των μηχανισμών για την εκδήλωση αυτόνομων θετικών ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών στον αθλητισμό.

### Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις.

Οι προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές που ακολουθούν, βασίζονται στην έως τώρα έρευνα για την ανάπτυξη ηθικών και θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στο μάθημα της φυσικής αγωγής. Έτσι, οι έρευνες που έχουν βασιστεί σε ψυχολογικές και κοινωνικές αρχές και εφαρμόστηκαν στη φυσική αγωγή πρακτικά δηλώνουν ότι: α) πρέπει να γίνεται ξεκάθαρο στα παιδιά ποιες συμπεριφορές είναι αποδεκτές και ποιες όχι στα παιχνίδια και τις δραστηριότητες της φυσικής αγωγής, β) βοηθάει η χρήση και η προβολή προτύπων επιθυμητών συμπεριφορών, γ) δεν πρέπει παράλληλα να ξεχνάμε ότι η συμπεριφορά του καθηγητή φυσικής αγωγής, αλλά και των άλλων εκπαιδευτικών και γονέων αποτελούν και αυτές πρότυπα για τα παιδιά, γ) η ενίσχυση των επιθυμητών συμπεριφορών όταν αυτές εμφανίζονται, είναι απαραίτητη για την επανεμφάνισή τους, δ) είναι απαραίτητη η χρήση διαλόγου για ηθικο-κοινωνικά θέματα, είτε όταν αυτά προκύπτουν μέσα στο μάθημα, είτε όταν εμείς κρίνουμε απαραίτητο να τα συζητήσουμε (προσοχή διάλογο, όχι διάλεξη ή κήρυγμα), ε) η χρήση διλλημάτων αφήνοντας τους μαθητές ή μαθήτριες να επιλέξουν και να δικαιολογήσουν τη λύση τους βοηθάει επίσης, στην ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και της ηθικής ισορροπίας.

Αντίστοιχα, οι οι έρευνες που έχουν βασιστεί στα μοντέλα για ανάπτυξη ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών μέσα από τη φυσική αγωγή πρακτικά δηλώνουν: α) η χρήση συμπεριφορικών επιπέδων και η παρουσίαση τους ως στόχους για επίτευξη βοηθάει τους μαθητές και μαθήτριες να βελτιωθούν, β) το μοίρασμα ρόλων και ευθυνών στους μαθητές ανάλογα με την ηλικία και τις δυνατότητές τους βοηθάει στην ανάπτυξη της υπευθυνότητας, γ) ο προσανατολισμός στην προσωπική βελτίωση βοηθάει στη δημιουργία και διατήρηση καλών κοινωνικών σχέσεων μέσα στο μάθημα, δ) η χρήση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας παραχωρώντας σταδιακά «δύναμη» στους μαθητές για αποφάσεις που αφορούν το μάθημα βοηθάει στην ανάπτυξη

αυτονομίας και υπευθυνότητας, ε) οι καθηγητές φυσικής αγωγής πρέπει να διαμορφώνουν κατάλληλο κλίμα τάξης (υποστηρικτικό), στ) να γίνεται σύνδεση των θετικών κοινωνικών συμπεριφορών στα σπορ με αντίστοιχες συμπεριφορές της καθημερινής ζωής, ζ) οι ηθικο-κοινωνικές συμπεριφορές να αναπτύσσονται καθόλη τη σχολική ζωή από το δημοτικό έως και το λύκειο διαφοροποιώντας τις στρατηγικές και τεχνικές ανάλογα με το γενικότερο επίπεδο ανάπτυξής τους.

Τέλος, επισημαίνεται ότι η ηθική και κοινωνική ανάπτυξη μέσα από τη φυσική αγωγή στο σχολείο πρέπει να είναι μια συνεχής διαδικασία. Έτσι, σε κάθε μάθημα εκτός από τους κινητικούς και γνωστικούς στόχους της κάθε διδακτικής μονάδας πρέπει απαραίτητα να συμπεριλαμβάνεται και τουλάχιστον ένας στόχος που να αφορά στην ανάπτυξη στοιχείων ηθικής ή/και κοινωνικής ανάπτυξης.

### Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

Συνοπτικά, μερικές προτάσεις για μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να είναι: α) Η σύγκριση εκπαιδευμένων (σε θέματα ηθικής και κοινωνικής ανάπτυξης) και μη εκπαιδευμένων εκπαιδευτικών (τυπική εκπαίδευση) φυσικής αγωγής στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους ως προς την βελτίωση θετικών αθλητικών ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών και μαθητριών, με συλλογή δεδομένων από τους εκπαιδευτικούς και από τους μαθητές β) Να εξεταστεί η μεταφορά αποκτηθέντων θετικών αθλητικών ηθικο-κοινωνικών συμπεριφορών σε άλλα αθλήματα, αλλά και το αν είναι δυνατή η σύνδεση των θετικών συμπεριφορών στο μάθημα με τη θετική συμπεριφορά σε άλλο περιβάλλον π.χ. στην τάξη ή και έξω από το σχολείο. γ) Η επίδραση διαφορετικών στυλ διδασκαλίας στην ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών. δ) Η επίδραση της ηθικής ατμόσφαιρας της ομάδας στην ηθική-κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών. ε) Η χρήση συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων, ταυτόχρονα, σε πειράματα πεδίου. στ) Η επίδραση του ατομικού προσανατολισμού αξιών των εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη ηθικο-κοινωνικών αθλητικών συμπεριφορών των μαθητών. ζ) Η επίδραση των μεσων μαζικής ενημέρωσης στις απόψεις και συμπεριφορές των μαθητών και μαθητριών για θέματα ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς στα σπορ. Η) η ταυτόχρονη αξιολόγηση ατομικών διαφορών στην προσωπικότητα με τις διαστάσεις της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς που επιλέγεται κάθε φορά να αξιολογηθεί.

Αναλυτικότερα, η επίδραση παρεμβατικών προγραμμάτων με στόχο την ανάπτυξη διαστάσεων της ηθικής και κοινωνικής συμπεριφοράς σε μαθητές και μαθήτριες μέσα από τη φυσική αγωγή, εξαρ-

τάται και από πλήθος άλλων παραγόντων που είναι δύσκολο να συνεκτιμηθούν και αξιολογηθούν ταυτόχρονα με την εφαρμογή των παρεμβατικών προγραμμάτων, κυρίως λόγω μεθοδολογικών αλλά και αντικειμενικών προβλημάτων. Έτσι, η διερεύνηση προσωπικών παραγόντων αλλά και άλλων εξωτερικών - περιβαλλοντικών, είναι απαραίτητη, προκειμένου σε μελλοντικές μελέτες να λαμβάνονται υπόψη.

Άλλος ένας σημαντικός παράγοντας που χρειάζεται περισσότερη διερεύνηση είναι η ηθική ατμόσφαιρα. Ο όρος ηθική ατμόσφαιρα περιλαμβάνει τους κανόνες που μοιράζεται μια ομάδα για την ηθική συμπεριφορά τους (Power, Higgins & Kohlberg, 1989). Η ηθική συμπεριφορά κάθε μαθητή στο μάθημα της φυσικής αγωγής επηρεάζεται από τις προσωπικές ηθικές αρχές και αξίες του, αλλά και από τις ηθικές αξίες και αρχές που αντιλαμβάνεται ότι έχουν οι συμμαθητές και ο καθηγητής της φυσικής αγωγής. Σύμφωνα με τους Shields και Bredemeier (1995), η ηθική ατμόσφαιρα που χαρακτηρίζει ένα αθλητικό περιβάλλον παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής πράξης. Σε μελέτη των Stephens και Bredemeier (1996), βρέθηκε ότι η πιθανότητα μία αθλήτρια ποδοσφαίρου να φερθεί επιθετικά ή να κλέψει σε ένα παιχνίδι αυξανόταν όσο πίστευε ότι και τα άλλα μέλη της ομάδας της θα έκαναν το ίδιο. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατάληξαν και οι Guivernau και Duda (2002). Προτείνεται λοιπόν σε επόμενες μελέτες να διερευνηθεί ποια χαρακτηριστικά της ηθικής ατμόσφαιρας διευκολύνουν την ανάπτυξη θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής.

Επίσης, άλλος ένας παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει την ηθική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής είναι το ηγετικό στυλ διδασκαλίας από τον καθηγητή φυσικής αγωγής. Οι Shields, Bredemeier, Gardner και Bostrom (1995) σε μελέτη τους υποστηρίζουν ότι το αυταρχικό ηγετικό στυλ του προπονητή διευκολύνει τη δημιουργία αντιαθλητικών κανόνων (κλέψιμο και επιθετικότητα) μέσα στην ομάδα. Την θέση τους τη στηρίζουν στη μεγάλη συσχέτιση που βρήκαν μεταξύ του αυταρχικού ηγετικού στυλ του προπονητή και τους κανόνες που μοιραζόταν η ομάδα ως αποδεκτούς (κλέψιμο και επιθετικότητα). Θα είχε ενδιαφέρον σε επόμενες μελέτες να διερευνηθεί και η επίδραση του ηγετικού στυλ

διδασκαλίας του εκπαιδευτικού φυσικής αγωγής.

Η χρήση συνδυασμού διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων σε πειράματα πεδίου, επίσης, προτείνεται για μελλοντικές μελέτες. Έτσι, ο συνδυασμός εργαλείων μέτρησης (ερωτηματολόγια, παρατήρηση ή συμμετοχική παρατήρηση, βιντεοσκόπηση, συνεντεύξεις) αυξάνουν τη δυνατότητα αποτύπωσης όσο γίνεται περισσότερων στοιχείων για το πώς συμβαίνουν οι αλλαγές στην ηθική και κοινωνική συμπεριφορά των παιδιών μέσα από τη φυσική αγωγή. Τέλος, η ταυτόχρονη συλλογή στοιχείων και από τους καθηγητές που εφαρμόζουν τα παρεμβατικά προγράμματα, ή / και από τον δάσκαλο της τάξης μπορούν να δώσουν χρήσιμες επιπλέον πληροφορίες για την αποτελεσματικότερη ηθική και κοινωνική ανάπτυξη. Επίσης, σε κανένα από τα προηγούμενα πειράματα δεν εξετάστηκε η διατήρηση των αποτελεσμάτων των παρεμβατικών προγραμμάτων, αλλά και η μεταφορά των θετικών ηθικο-κοινωνικών σε άλλους χώρους. Τα κίνητρα για την επίδειξη θετικών ηθικών και κοινωνικών συμπεριφορών στον αθλητισμό και την φυσική αγωγή χρειάζεται να συνεκτιμώνται.

Τέλος, όσον αφορά στην εκπαίδευση των καθηγητών φυσικής αγωγής επισημαίνεται ότι τα προγράμματα σπουδών τόσο στην Ελλάδα, όσο και σε άλλες χώρες, επικεντρώνονται στην εκπαίδευση κύρια για το πώς να αναπτύξουν τον κινητικό τομέα, λιγότερο τον γνωστικό και σχεδόν καθόλου για το πώς θα αναπτύξουν το συναισθηματικό, ηθικό και κοινωνικό τομέα των παιδιών μέσα από το μάθημα της φυσικής αγωγής. Συμπερασματικά, τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα προτείνεται να συμπεριλάβουν στα προγράμματα σπουδών τους, σχετικά προγράμματα εκπαίδευσης των υποψηφίων εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής, αλλά και προγράμματα κατάρτισης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής. Γενικότερα, η φυσική αγωγή ως μάθημα στο σχολείο χάνει σε εκτίμηση, τόσο από τους μαθητές, όσο και από το γενικότερο κοινωνικό σύνολο. Υπάρχει ανάγκη για επανακαθορισμό του ρόλου της και εφαρμογή νέων προγραμμάτων για αύξηση της χρησιμότητας σύνδεσης της φυσικής αγωγής με την καθημερινή ζωή. Ένα από τα σημεία που πρέπει να δοθεί βαρύτητα σε επόμενη προσπάθεια σύνταξης αναλυτικών προγραμμάτων είναι η έμφαση στη συναισθηματική, ηθική και κοινωνική ανάπτυξη την μέσα από την φυσική αγωγή, η οποία είναι εξίσου σημαντική με τη σωματική.

### Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η καλλιέργεια του ευ αγωνίζεσθαι μέσα από τη φυσική αγωγή από εκπαιδευμένους καθηγητές φυσικής αγωγής συνεισφέρει στη βετίωση της ποιότητας του μαθήματος και στην αναγνώριση της σημαντικότητας του μαθήματος στη συμβολή της ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών και μαθητριών, τόσο από τους ίδιους τους μαθητές, αλλά και τους γονείς και τους άλλους εκπαιδευτικούς.

### Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η κατάλληλη αθλητική παιδεία αποτελεί το καλύτερο μέτρο κατά της βίας και της επιθετικότητας στους αθλητικούς χώρους. Γιατί μέσα από την διδασκαλία του τίμιου παιχνιδιού οι νέοι εκπαιδεύονται όχι μόνο να είναι καλοί αθλητές, αλλά και καλοί προπονητές, διαιτητές και θεατές. Επίσης, η ανάπτυξη ηθικο-κοινωνικών χαρακτηριστικών μέσα από τη φυσική αγωγή μπορεί, με κατάλληλες τεχνικές, να συμβάλλει και στην γενικότερη βελτίωση του ατόμου στην κοινωνία.

### Βιβλιογραφία

- Ανδρέου, Ν., & Τσαγγαρίδου, Ν. (2001). Η διαδικασία και οι εμπειρίες εφαρμογής του μοντέλου της αθλητικής αγωγής στο δημοτικό σχολείο. *Αθλητική Ψυχολογία*, 12, 49-59.
- Austin, D.A. & Brown, M. (1978). Social development in physical education: A practical application. *Journal of Physical Education and Recreation*, 49, 81-83.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Bredemeier, B.J. L., & Shields, D.L. L. (1984). Divergence in moral reasoning about sport and life. *Sociology of Sport Journal*, 1, 15-28. In: R. Singer, M. Murphey, & L.k. Tennant (Eds), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Bredemeier, B.J. L., & Shields, D.L. L. (1986). Moral growth among athletes and non-athletes: a comparative analysis. *Journal of Genetic Psychology*, 147, 7-18.
- Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1993). Moral psychology in the context of sport. In: R. Singer, M. Murphey, & L.k. Tennant (Eds), *Handbook of research in sport psychology* (pp. 587-599). New York: Macmillan.
- Bredemeier, B.J. L., Weiss, M.R., Schields, D.L. L., & Shewchuk, R.M. (1986). Promoting moral growth in the summer sports camp: The implementation of theoretically -grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Brock, S.J. (2002). A qualitative analysis of the influence of status on sixth-grade students' experiences during a sport education unit. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 73, Supplement, p. 27.
- Buchanan, A.M. (2001). Contextual challenges to teaching responsibility in a sports camp. *Journal of Teaching in Physical Education*, 20, 155-171.
- Commission for Fair Play. (1990). *Fair Play for Kids*. Gloucester
- DeBusk, M., Hellison, D. (1989). Implementing a physical education self - responsibility model for delinquency youth. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 104-112.
- Gibbons, S.L., & Ebbeck, V. (1997). The effect of different teaching strategies on the moral development of physical education students. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 85-98.
- Gibbons, S.L., Ebbeck, V., & Weiss, M.R. (1995). Fair play for kids: Effects on the moral development of children in physical education. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 66, 247-255.
- Giebink, M.P., & Mckenzie, T.L. (1985). Teaching sportsmanship in physical education and recreation: An analysis of interventions and generalization effects. *Journal of Teaching in Physical Education*, 4, 167-177.
- Gilligan, C. (1982). In a different voice: Psychological theory and women's development. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guivernau, M., & Duda, J.L. (2002). Moral atmosphere and athletic aggressive tendencies in young soccer players. *Journal of Moral Education*, 31, 67-85.
- Haan, N. (1977). Coping and defending: Processes of self-environment organization. New York: Academic Press.
- Haan, N., Aerts, E., & Cooper, B.B. (1985). *On moral grounds: The search for a practical morality*. New York: University Press.
- Hall, E. (1981). *Moral development of athletes in sport specific and general social situations*. Un published doctoral dissertation, Texas Women's University.
- Hastie, A.P. (1998). The participation and perceptions of girls within a unit of Sport Education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 157-171.
- Hastie, A.P., & Buchanan, A.M. (2000). Teaching responsibility through sport education: Prospects of a coalition. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 71, 25-35.
- Hastie, A.P., & Trost, S.G. (2002). Student physical activity levels during a season of sport education. *Pediatric Exercise Science*, 14, 64-74.
- Hellison, D. (1985). Goals and strategies for teaching physical education. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Hodge, K.P. (1989). Character building in sport: Fact or fiction? *New Zealand Journal of Sport Medicine*, 17, 23-25.
- Jewett, E.A., Bain, L.L., & Ennis, D.C. (1995). *The curriculum process in Physical Education*. New York: Brown & Benchmark.
- Κακαβούλης, Α.Κ. (1994). *Ψυχοπαιδαγωγική Β': Ηθική ανάπτυξη και αγωγή*. Αθήνα.

- Keith, J.G., Nelson, C.S., Schlabach, J.H., & Thompson, C.J. (1990). The relationship between parental employment and three measures of early adolescent responsibility: Family-related, personal, and social. *Journal of Early Adolescence*, 10, 399-415.
- Kohlberg, L. (1971). Stages of moral development as a basis for moral education. In C.M. Beck, B. S. Crittenden, & V. Sullivan (Eds.), *Moral education: Interdisciplinary approaches* (pp. 23-92). Toronto: University of Toronto Press.
- Kohlberg, L. (1976). Moral stages and moralization: The cognitive-developmental approach. In T. Lickona (Ed.), *Moral development and behavior: Theory, research and social issues* (pp. 31-53). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Kohlberg, L. (1984). *Essays on moral development: Vol. 2: The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row
- Martinek, T., Schilling, T., & Johnson, D. (2001). Transferring personal and social responsibility of underserved youth to the classroom. *The Urban Review*, 33, 29-45.
- Miller, S.C., Bredemeier, B.J.L., & Shields, D.L.L. (1997). Sociomoral education through physical education with at-risk children. *Quest*, 49, 114-129.
- Μουταφτοή, Μ., & Δογάνης, Γ. (2002). Εργασίες που παρουσιάστηκαν τα τελευταία 15 χρόνια (1986-2000) σε Ελληνικά περιοδικά και συνέδρια με αντικείμενο θέματα αθλητικής ψυχολογίας. *Άθληση και Κοινωνία*, 31, 50-51.
- Orlick, T. (1981). Positive socialization via cooperative games. *Developmental Psychology*, 17, 126-129.
- Piaget, J. (1965). *Moral judgment of the child*. New York: Free Press.
- Power, C., Higgins, A., & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's approach to moral education*. New York: Columbia University Press.
- Rest, J. (1984). Major components of morality. In: W. M. Kurtines & J.L. Gerwitz (Eds.), *Morality, moral behavior, and moral development* (pp. 24-40). New York: Wiley.
- Romance, T.J., Weiss, M.R., & Bockoven, J. (1986). A program to promote moral development through elementary school physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 5, 126-136.
- Sharpe, T., Brown, M., & Crider, K. (1995). The effects of a sportsmanship curriculum intervention on generalized positive social behavior of urban elementary school students. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 28, 401-416.
- Shields, D.L.L., & Bredemeier, B.J.L. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Shields, D.L.L., Bredemeier, B.J.L., Gardner, D.E., & Bostrom, A. (1995). Leadership, cohesion, and team norms regarding cheating and aggression. *Sociology of Sport Journal*, 12, 324-336.
- Siedentop, D. (1994). *Sport education: Quality physical education through positive sport experiences*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Telama, R. (1999). Moral development. In Y.V. Auweele, F. Bakker, S. Biddle, M. Durand, & R. Seiler (Eds.), *Psychology for physical educators* (pp. 321-342). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Wandzilak, T., Carroll, T., & Ansoerge, C.J. (1988). Values development through physical activity: Promoting sportsmanlike behaviors, perceptions and moral reasoning. *Journal of Teaching in Physical Education*, 8, 13-23.
- Wilson, E.O. (1975). *Sociology: The new synthesis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Young, M.F.D. (1998). *The curriculum of the Future: From the "New Sociology of Education" to a Critical Theory of Learning*. London: Falmer Press.

