



Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό
τόμος 7 (2), 149 – 160
Δημοσιεύτηκε: 30 Σεπτεμβρίου 2009



Inquiries in Sport & Physical Education
Volume 7 (2), 149 - 160
Released: September 30, 2009

www.hape.gr/emag.asp

ISSN 1790-3041



Ηθική Εκπαίδευση των Νέων: Μια Πτυχή του Ρόλου του Εκπαιδευτικού στο Σύγχρονο Σχολείο

Μιλτιάδης Πρώιος & Ευγενία Γιαννιτοπούλου

Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Σήμερα, λόγω των συχνά παρουσιαζόμενων παραβατικών συμπεριφορών, η διδασκαλία της ηθικής τόσο στα σχολεία, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον είναι επιβεβλημένη. Η αντιμετώπιση αυτών των συμπεριφορών θεωρείται ότι μπορεί να γίνει καλύτερα στην αναπτυξιακή περίοδο του ατόμου, δηλαδή στη σχολική περίοδο. Αυτοί που πιστεύεται ότι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης των νέων είναι οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, εκτός των άλλων ως μια πτυχή στο ρόλο του εκπαιδευτικού στο σχολείο προβάλλει και η ηθική εκπαίδευση των παιδιών. Προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μπορεί να είναι αποτελεσματικός και σε αυτόν τον ρόλο πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος. Αυτή η προετοιμασία πρέπει να στοχεύει στην προσωπική βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, και στην παροχή γνώσης σχετικά με τους τρόπους που συμβάλλουν στην ηθική εκπαίδευση των νέων.

Λέξεις κλειδιά: *Ηθική εκπαίδευση, σχολείο, εκπαιδευτικός*

Moral Education of Youths: An aspect of the Teacher's Role in Modern School

Miltiadis Proios & Evgenia Gianitsopoulou

Department of Physical Education & Sport Science, Aristoteles University of Thessaloniki, Hellas

Abstract

Morality, as a human function, morality, as a human action in both the school and the greater social environment, is nowadays considered compulsory because of repeated delinquency. It is generally believed that such infringing behavior could be better coped with during the individual's developmental stage, i.e. during school years. Teachers are the ones considered to be able to play a significant role in the improvement of the youths' moral development. Thus, beside anything else, an aspect of the teacher's role in the school is also the children's moral education. So, in order the teacher to be effective in this role as well, he/ she should be properly prepared. Such a preparation should aim at the personal improvement of the teacher's moral development, as well as to the provision of knowledge concerning the ways in which the youth's moral education is promoted.

Key words: *Moral education, school, school educator*

Γενική εισαγωγή

Εξετάζοντας την ερμηνεία της λέξης εκπαιδευτικός, γίνεται αντιληπτό ότι είναι αυτός που ως έργο του έχει την εκπαίδευση των νέων. Αυτή η εκπαίδευση, τουλάχιστον, στο πλαίσιο του σχολείου, δε φαίνεται να αποτελεί μια απλή διαδικασία. Αυτό γίνεται αντιληπτό εξετάζοντας την ερμηνεία

της λέξης εκπαίδευση: *Εκπαίδευση: η προσπάθεια της ενήλικης γενιάς να επιδράσει στην ανήλικη με την πνευματική, ηθική και σωματική αγωγή σύμφωνα με ορισμένο σχέδιο και για ορισμένο σκοπό, διαπαιδαγώγηση» (Γεωργοπαπαδάκου και ομάδας φιλολόγων, 1990, σ. 339). Η παραπάνω ερμηνεία μας παραπέμπει σε ένα πολύπλοκο έργο που καλείται να επιτελέσει ο εκπαιδευτικός στο σχολείο. Αυτή η πολυπλοκότη-*

Διεύθυνση επικοινωνίας: Δρ. Μ. Πρώιος

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Επιστήμης Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού
540 06 Θεσσαλονίκη
e - mail: mproios@phed.auth.gr

τα, από την οποία διακρίνεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σχολείο, φαίνεται και στα προτεινόμενα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για το κάθε μάθημα, που προτείνονται από το Υπουργείο Παιδείας. Για παράδειγμα, στο μάθημα της φυσικής αγωγής ο σκοπός είναι κινητικός-εκφραστικός, βιολογικός-υγιεινός, βιωματικός, κοινωνικός-ηθικός και πνευματικός-γνωστικός (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, 2001).

Μεταξύ άλλων, όπως φαίνεται και στο παραπάνω παράδειγμα, ένας από τους ρόλους που έχει αναθέσει το σχολείο στον εκπαιδευτικό να επιτελέσει στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι και η ηθική εκπαίδευση των παιδιών. Στη βιβλιογραφία, συχνά, υπογραμμίζεται ότι η γνώση και οι δεξιότητες των εκπαιδευτικών είναι παράγοντες που επηρεάζουν αρκετά έντονα τη μάθηση (Darling-Hammond, 1998) και την ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Chang, 1994). Ο Campbell (2003) ισχυρίστηκε ότι «οι ηθικές διαστάσεις της επαγγελματικής πρακτικής των δασκάλων επηρεάζουν, αναπόφευκτα, το σύνολο της ηθικής και του ηθικού κλίματος στα σχολεία» (σ. 28). Σήμερα, οι γονείς εμπιστεύονται, ακόμη, τα παιδιά τους στους εκπαιδευτικούς, επειδή θεωρούν ότι αυτοί συμπεριφέρονται ηθικά στην τάξη, μεταβιβάζουν τις αξίες που είναι αποδεκτές από την κοινωνία και χρησιμεύουν ως ηθικά πρότυπα για τους μαθητές τους (Sirotnik, 1990). Σε κάθε περίπτωση, κεντρικό πρόσωπο στις διαδικασίες που ακολουθούνται στο σχολικό περιβάλλον για την ηθική ανάπτυξη των μαθητών αποτελεί ο εκπαιδευτικός.

Σήμερα, που στα σχολεία παρατηρείται μια πτώση της ηθικής² και των ηθικών προτύπων, η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ως ένας παράγοντας επίδρασης της ηθικής ανάπτυξης³ των μαθητών γίνεται εντονότερη. Έρευνα, που έγινε μεταξύ των παιδιών του 2ου Γυμνασίου Κερατσινίου, έδειξε ότι το 69.02% των μαθητών δέχθηκε επιθέσεις από συμμαθητές τους («ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ» 17/2/2006). Δεν είναι τυχαίο, λοιπόν, ότι σημαντικό μέρος της βιβλιογραφίας ασχολείται με τη θεωρητική και πρακτική προσέγγιση της ηθικής ή των αξιών της εκπαίδευσης, και ειδικότερα με την «εκπαίδευση του χαρακτήρα» (Campbell, 2003).

Σχετικές θεωρίες

Στο πλαίσιο μελέτης της ηθικής ανάπτυξης αναπτύχθηκαν αρκετές θεωρίες (βλέπε Πρώιος, 2003, 2007; Μπαλασάς, Πρώιος, Δογάνης, & Μπαλασάς, 2006; Shields & Bredemeier, 1995). Η ανάπτυξη στρατηγικών διδασκαλίας για την αύξηση της ηθικής ανάπτυξης στο πλαίσιο της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού, στηρίχθηκε πάνω σε δύο, κυρίως, θεωρητικά μοντέλα (Πίνακας 1).

Το πρώτο από τα δύο μοντέλα είναι της «εσωτερικευσης», το οποίο δίνει έμφαση στις διαδικασίες της εσωτερικευσης και του αυτοελέγχου, που φαινομενικά θεωρείται ότι οδηγεί στην ενάρετη συμπεριφορά. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου μεταξύ άλλων ανήκει και η θεωρία της κοινωνικής μάθησης (π.χ., Bandura, 1977), η οποία καθορίζει την ηθική ανάπτυξη ως επίδειξη συμπεριφοράς που είναι σύμφωνη με τους κοινωνικούς κανόνες. Ενώ το δεύτερο μοντέλο ανάπτυξης της ηθικής είναι το «κατασκευαστικό» (constructive) το οποίο δίνει έμφαση στην ανάπτυξη των δομών του ηθικού διαλογισμού, που κρύβονται κάτω από τις φαινομενικές επιλογές δράσης. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της δομικο-αναπτυξιακής προσέγγισης της ηθικής, βασικά στοιχεία για την ηθική ανάπτυξη του ατόμου θεωρούνται η ανάπτυξη των γνωστικών δομών και η κοινωνική αλληλεπίδραση (βλέπε Πρώιος, 2007).

Εκτός από τα δύο παραπάνω μοντέλα θα μπορούσε να αναφερθεί και ένα τρίτο, αυτό της αυτο-υπευθυνότητας του Hellison, που χρησιμοποιήθηκε για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών. Το μοντέλο της αυτο-υπευθυνότητας του Hellison υποστηρίζει ότι το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προγραμμάτων για την ηθική ανάπτυξη των παιδιών, πρέπει να εστιάζεται στην ανάπτυξη της ευθύνης για την προσωπική τους ευημερία και την ευημερία των άλλων. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα πρέπει να εστιάζονται στην άσκηση του αυτο-ελέγχου, της αυτο-παρακίνησης (π.χ., κάνοντας καλές προσπάθειες χωρίς εγκατάλειψη), την αυτο-κατεύθυνση (self-directed) (π.χ., θέτοντας στους ασκούμενους ατομικούς στόχους), στη βοήθεια των άλλων (π.χ., με την ανάληψη ηγετικών ρόλων και με τη συμβολή τους στην ευημερία της ομάδας) και κάνοντας εφαρμογή αυτών των ιδεών σε καταστάσεις εκτός της φυσικής αγωγής (Hellison, 1998).

Πίνακας 1. Παραδοσιακές ψυχολογικές προσεγγίσεις της ηθικής ανάπτυξης (Πηγή: Πρώιος, 2003)

Μοντέλο	Θεωρία	Προσέγγιση
Εσωτερικευσης (Internalization)	Ψυχαναλυτική (Frued), Κοινωνικής μάθησης (Bandura), Γνωστικο-κοινωνική (Hoffman)	Η ηθική αναπτύσσεται με τη μάθηση και την αποδοχή των νόμων της κοινωνίας και των συμπεριφορών.
Κατασκευαστικό (Constructive)	Γνωστικο-εξελικτική (Piaget, Kohlberg, Damon, Haan, Rest)	Αυτό επικεντρώθηκε στο πώς οι άνθρωποι εξετάζουν τις αξίες και τις συμπεριφορές, δηλαδή πώς κατανοούν την ηθική.

Για την εξακρίβωση της αποτελεσματικότητας των στρατηγικών διδασκαλίας για τη βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης των νέων, κυρίως των δύο πρώτων θεωρητικών μοντέλων, πραγματοποιήθηκε ένας μικρός αριθμός ερευνών στο πλαίσιο του μαθήματος της φυσικής αγωγής. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών έδειξαν ότι, αν και η στρατηγική διδασκαλίας της κοινωνικής μάθησης ήταν λιγότερο αποτελεσματική στην προώθηση θετικών αλλαγών στη μέτρηση του ηθικού διαλογισμού⁷, αυτή η στρατηγική ήταν εξίσου αποτελεσματική με αυτή της δομικής ανάπτυξης στις άλλες πτυχές της ηθικής ανάπτυξης (Gibbons & Ebbeck, 1997). Αποτελέσματα άλλης μελέτης έδειξαν ότι σημειώθηκε σημαντική αύξηση στις βαθμολογίες των μετρήσεων ηθικής πρόθεσης και διανεμητικής δικαιοσύνης μέσα στις ομάδες, πριν και μετά την παρέμβαση για τις πειραματικές ομάδες (Bredemeier, Weiss, Shields, & Shewchuk, 1986). Σήμερα, η αντίληψη για τη χρησιμοποίηση στρατηγικών διδασκαλίας για τη βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης έχει αλλάξει, με αποτέλεσμα να έχει επικρατήσει η άποψη των υποστηρικτών του δομικού μοντέλου ανάπτυξης (Brooks & Brooks, 1993; Richardson, 1997). Για περισσότερες πληροφορίες βλέπε στο βιβλίο *Ηθική αγωγή* (Πρώιος, 2007).

Ανασκόπηση Σχετικών Ερευνών - Σχόλια και Συζήτηση

Ένα μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας, σχετικά με την εκπαίδευση του χαρακτήρα των μαθητών, ασχολείται με τη δόμηση προγραμμάτων σπουδών (π.χ., άμεσες προσεγγίσεις της ηθικής εκπαίδευσης), που μπορούν να βοηθήσουν στη δημιουργία μαθημάτων ηθικότητας⁴ και στο ρόλο των εκπαιδευτικών σ' αυτή την κατεύθυνση. Στην παρούσα μελέτη, στοχεύοντας στην ανάδειξη του ρόλου του εκπαιδευτικού στην ηθική ανάπτυξη των μαθητών, επιχειρήθηκε η ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας - σχολιάζοντας και συζητώντας τα σχετικά ευρήματα. Η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ομαδοποιήθηκε ανάλογα με τις διαδικασίες που πρέπει να ακολουθούνται στην ηθική εκπαίδευση των νέων, όπως η κατάρτιση των εκπαιδευτικών και η αντίληψη θεμάτων από τους εκπαιδευτικούς, για παράδειγμα η ηθική αγωγή και η ηθική εκπαίδευση. Μετά την ανασκόπηση, ακολουθεί η παρουσίαση κάποιων πρακτικών εφαρμογών και προτάσεων που μπορούν να φανούν χρήσιμες στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, όπως και κάποιες προτάσεις για μελλοντικές έρευνες στην κατεύθυνση αναζήτησης κατάλληλων συμπεριφορών των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές.

Κατάρτιση εκπαιδευτικών

Η εκπλήρωση του ρόλου του εκπαιδευτικού ως εκπαιδευτή για την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη

των παιδιών απαιτεί, αρχικά, την ύπαρξη μιας κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, δηλαδή απόκτηση γνώσης των διαδικασιών που πρέπει να ακολουθούνται για τη βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης. Δεύτερον, για να είναι δυνατή η επίτευξη του ρόλου του ηθικού εκπαιδευτή, ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει το ανάλογο επίπεδο ηθικού διαλογισμού⁵. Έρευνα έδειξε ότι ο ηθικός προσανατολισμός του εκπαιδευτικού επηρεάζει τις προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων στο σχολείο όπως γεγονότα φοβέρας (Ellis & Shute, 2007). Οι Cummings, Dyas, Maddux και Kochman (2001) τόνισαν ότι ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να είναι ικανός μόνο να ενθαρρύνει τη χρησιμοποίηση αρχών του ηθικού διαλογισμού, αλλά πρέπει επίσης να είναι σε θέση να ερμηνεύει τον διαλογισμό του σε συγκεκριμένες ηθικές συμπεριφορές, ενώ οι Berkowitz, Sherblom, Bier και Battistich (2006) αναφέρουν ότι «*κάποιος δεν πρέπει να προχωρά στη θετική ανάπτυξη των νέων χωρίς να γνωρίζει σε τι ανάπτυξη θα οδηγήσουν οι διαδικασίες που θα ακολουθήσει και χωρίς να έχει μια σαφή εικόνα του ατόμου που σχεδιάζει να αναπτύξει*» (σ. 690).

Εμπειρικές μελέτες έδειξαν ότι το αναπτυξιακό επίπεδο της ηθικής κρίσης⁶ των εκπαιδευτικών δεν είναι ικανοποιητικό (Chang, 1994; Cummings et al., 2001). Αυτό ενισχύει αποτέλεσμα έρευνας που έγινε στη χώρα μας, η οποία έδειξε ότι οι περισσότεροι μαθητές (52.29%) δηλώνουν ανασφαλείς μέσα στο σχολείο τους με το 52.14% των μαθητών να αποδίδει αυτήν την ανασφάλεια στο ότι οι καθηγητές δεν αξιολογούν τη σοβαρότητα του προβλήματος της επιθετικής συμπεριφοράς ορισμένων μαθητών (ΕΛΕΥΘΕΡΟΣ ΤΥΠΟΣ 17/2/2006). Εκτός, από την ηθική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού για την εκπλήρωση του ρόλου του ηθικού εκπαιδευτή θεωρήθηκε ότι, μάλλον, είναι απαραίτητη και η ύπαρξη μιας ηθικής διάθεσης από μέρους του εκπαιδευτή (Dottin, 2009; Osguthorpe, 2008). Ο Dottin (2009) ανέφερε ότι η διάθεση έχει μια γνωστική διάσταση και σύμφωνα με αυτή τη μορφή θεωρείται ότι υπάρχει μια σχέση μεταξύ της διάθεσης, ως συνήθεια του μυαλού και της ευφυούς επαγγελματικής συμπεριφοράς. Αυτός, ακόμη ισχυρίστηκε ότι η διάθεση συμπεριφοράς πρέπει να υπάρχει και να είναι αξιολογημένη στα προγράμματα προετοιμασίας, έτσι ώστε οι υποψήφιοι να μπορούν να μεταφέρουν τη διάθεση συμπεριφοράς στις επαγγελματικές καταστάσεις. Οι Ryan και Bohlin (1999) ισχυρίστηκαν ότι οποιαδήποτε προσπάθεια εφαρμογής προγραμμάτων ηθικής εκπαίδευσης θα είναι ανεπιτυχής εάν ο εκπαιδευτικός, που αποτελεί το βασικό εργαλείο για αυτή τη δουλειά, δεν διακρίνεται από καλή διάθεση και ηθικό χαρακτήρα.

Έτσι, αν και η διδασκαλία είναι ηθική από τη φύση της (Chang, 1994) και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να πάρουν ηθικές αποφάσεις συνεχώς, ωστόσο

αυτοί δεν φαίνεται να είναι καλά προετοιμασμένοι για αυτή την πτυχή του λειτουργήματός τους. Παρ' όλες αυτές τις διαπιστώσεις οι γονείς φαίνεται, ακόμη σε κάποιο βαθμό, να δείχνουν εμπιστοσύνη στους εκπαιδευτικούς για τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών τους.

Ο εκπαιδευτικός στη διάρκεια της εκπαιδευτικής του πορείας αντιμετωπίζει διάφορα ηθικά διλήμματα στο πλαίσιο της διδασκαλίας του γνωστικού αντικειμένου του. Αυτό γιατί η διδασκαλία είναι μια δραστηριότητα που απαιτεί από τους εκπαιδευτικούς συνεχή ηθικές κρίσεις (Coldron & Smith, 1999). Ωστόσο, η έρευνα έχει δείξει ότι αυτοί δε γνωρίζουν πάντα τον ηθικό αντίκτυπο των ενεργειών τους (Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993). Αυτό φανερώνει την ανάγκη δυνατότητας ερμηνείας του όρου *ηθική* από τους εκπαιδευτικούς, για να μπορούν αυτοί να αποφεύγουν ενέργειες και προθέσεις που πιθανά να μην είναι ηθικές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με πορίσματα μελετών, έχουν δείξει ότι δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι, ενισχύοντας τον παραπάνω ισχυρισμό, για την αντιμετώπιση ηθικών διλημάτων (Lyons, 1990; Tirri, 1999). Παρ' όλα αυτά, οι ηθικές διαστάσεις του ρόλου των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους δραστηριότητα αναπόφευκτα μπορούν να επηρεάσουν συνολικά την ηθική και το ηθικό κλίμα στα σχολεία (Campbell, 2003). Ο Chang et al. (2004) υποστήριξε ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να παίξει ένα διαμεσολαβητικό ρόλο μεταξύ των μαθητών για την αποδοχή κοινωνικών συμπεριφορών, όπως η αποδοχή συνομήλικων. Πρόσφατα, οι Proios, Doganis και Proios (2006) υποστήριξαν ότι το κάθε σχολείο επηρεάζει διαφορετικά την ηθική συμπεριφορά των μαθητών, ενώ οι Meyer, Astor και Behre (2002) προσδιόρισαν διαφορές και μεταξύ σχολείων διαφορετικής βαθμίδας.

Προκειμένου να επιλυθεί το πρόβλημα της αντιμετώπισης των ηθικών διλημάτων στη διδασκαλία προτάθηκαν δύο, κυρίως, προσεγγίσεις: η πρώτη αναφέρει την έκθεση μιας ηθικής θεωρίας ή ενός συνόλου ηθικών αρχών που θα συνοδεύεται με τις σχετικές οδηγίες, για το πώς μπορούν αυτές να χρησιμοποιούνται και, η δεύτερη υποστηρίζει τη βελτίωση του ηθικού διαλογισμού⁷ των εκπαιδευτικών (Coombs, 1998). Η έκθεση ηθικών αρχών μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του τρόπου αντίδρασης του εκπαιδευτικού στην αντιμετώπιση ηθικών προβλημάτων, συγκεκριμένων ή της καθημερινής ζωής (Husu & Tirri, 2001). Ωστόσο, υποστηρίζεται ότι οι οδηγίες δεν εξασφαλίζουν μια ικανοποιητική υποστήριξη, επειδή οι ηθικές αρχές είναι από τη φύση τους *διαφωτιστικές* (Brennan, 1977). Σε ό,τι αφορά τον ηθικό διαλογισμό, αντί για την έκθεση ενός συνόλου ηθικών αρχών και τις σχετικές οδηγίες, αυτός υιοθετεί μια διαφορετική μέθοδο για την κατανόηση και βελτίωση της ηθι-

κότητας στη σκέψη και στη δράση των εκπαιδευτικών. Αυτή η προσέγγιση εξηγεί ποια διαδικασία θεωρείται ως ένας καλός ηθικός διαλογισμός (Coombs, 1998). Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει την ηθική επιλογή για την αντιμετώπιση μιας κατάστασης και τη διατύπωση των ηθικών αρχών που οδήγησαν τον εκπαιδευτικό στη λήψη της συγκεκριμένης ηθικής απόφασης.

Αποτελέσματα εμπειρικής μελέτης έδειξαν ότι ο ηθικός διαλογισμός του εκπαιδευτικού έχει σχέση με το πώς αυτοί κατανοούν την εξάσκηση του επαγγέλματός τους (Chang, 1994). Ακόμη, η ίδια μελέτη έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό ηθικό διαλογισμό μπορούν να είναι περισσότερο αποτελεσματικοί στη διαδικασία της μάθησης και την ενίσχυση της κοινωνικής ανάπτυξης των μαθητών, από εκείνους με χαμηλό ηθικό διαλογισμό. Πορίσματα και άλλων μελετών υποστήριξαν τη σχέση του ηθικού διαλογισμού με τις λειτουργίες του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Συγκεκριμένα, εκπαιδευτικοί με υψηλό ηθικό διαλογισμό:

- Διακρίνονται από πιο δημοκρατικές απόψεις για την πειθαρχία των μαθητών και αντιλαμβάνονται εύστοχα κοινωνικά ζητήματα (Conroy, 1987).
- Είναι πιο ανεκτικοί σε κοινωνικά παρεκκλίνουσες συμπεριφορές (Bailey, 1985).
- Θεωρούν ότι οι κανόνες υπάρχουν για να εξασφαλίζουν ορισμένα δικαιώματα των μαθητών (Johnston & Lubomudron, 1987; Lubomudron, 1982).
- Αντιλαμβάνονται καλύτερα τα συναισθήματα και τις ανάγκες των μαθητών, διατηρούν μια πιο θετική σχέση με τους μαθητές (Johnston & Lubomudron, 1987; Novogrodsky, 1997) και δημιουργούν νοητικό και συμμετοχικό κλίμα στην τάξη (Holt, Kauchak, & Person, 1980).
- Κατανοούν καλύτερα τις εκπαιδευτικές έννοιες (Johnston, 1985).

Ηθική αγωγή

Οι παρατηρούμενες παραβατικές συμπεριφορές στο σχολικό, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, είναι πια ένα συχνό φαινόμενο και παράλληλα ιδιαίτερος ανησυχητικό και δυσάρεστο. Ειδικότερα, σε αθλητικές καταστάσεις έχει αναφερθεί ότι είναι πολύ εύκολο να βρει κάποιος ιστορίες επιθετικών συμπεριφορών και πράξεων εξαπάτησης (Sheldon & Aimer, 2001; Shields, LaVoi, Bredemeier, & Power, 2007). Πρόσφατα, μελέτη φάνηκε ότι οι αρνητικές αθλητικές συμπεριφορές μαθητών γυμνασίου σχετίζονται με το κλίμα παρακίνησης με έμφαση στην επίδοση και τον προσανατολισμό στο εγώ (Διγγελίδης & Κρομμύδας, 2008).

Ο χαρακτηρισμός μιας συμπεριφοράς ως παραβατική σημαίνει τη λήψη μιας απόφασης από κάποιον που δεν είναι σωστή. Όμως, το τι είναι σωστό

ή λάθος, καλό ή κακό είναι ένα θέμα που εξετάζει η ηθική. Έτσι, η διδασκαλία ηθικών αξιών και αρχών, δηλαδή στοιχείων που καθορίζουν τι είναι σωστό και τι λάθος, είναι ένας παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη θετικών κοινωνικών συμπεριφορών. Οι παρατηρούμενες συμπεριφορές, λοιπόν, γίνεται αντιληπτό ότι έχουν σχέση με την αγωγή που έχουν δεχθεί τα άτομα που τις παρουσιάζουν. Η αγωγή που αποβλέπει στην ολοκλήρωση του ανθρώπου ως ηθική οντότητα αναφέρεται ως ηθική αγωγή. Ωστόσο, σχετικά με την έννοια *αγωγή*, αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι αυτή δεν είναι μια στατική έννοια. Αυτό σημαίνει ότι η αγωγή πρέπει να ακολουθεί τους ρυθμούς, την εξέλιξη, και τις ανάγκες της κοινωνίας μέσα στην οποία ασκείται. Οπότε, ο σκοπός, το περιεχόμενο, οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να μεταβάλλονται συχνά. Για παράδειγμα, στην αρχαία Ελλάδα το ιδανικό της αγωγής ήταν η καλοκαγαθία. Στον μεσαίωνα, η αγωγή στόχευε στην ανάπτυξη της πίστης προς το Θεό, ενώ ο στόχος της αγωγής στη σύγχρονη εποχή είναι η συμμετρική ανάπτυξη όλων των πτυχών της προσωπικότητας των ανθρώπων.

Το ερώτημα, όμως, που τίθεται είναι πόση σημασία δίνουν σήμερα οι παράγοντες της εξουσίας στο θέμα της ηθικής αγωγής, για να καταστούν δυνατές οι θετικές κοινωνικές συμπεριφορές. Αυτοί που καλούνται, από την εξουσία, να προάγουν την ηθική αγωγή είναι, κυρίως, οι εκπαιδευτικοί στο χώρο του σχολείου. Εξετάζοντας, όμως τα προγράμματα σπουδών των παιδαγωγικών σχολών διαπιστώνεται ότι μικρή σημασία δίνεται στην επιμόρφωση των φοιτητών προς αυτή την κατεύθυνση. Αυτός ο ισχυρισμός επιβεβαιώνεται από το πόρισμα μελέτης που έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον ηθικό διαλογισμό μεταξύ φοιτητών πρακτικών και θεωρητικών επιστημών που βρίσκονται στο ίδιο πανεπιστημιακό ίδρυμα (Derryberry, Snyder, Wilson, & Barger, 2006). Επιπλέον, στα ίδια τα μαθήματα που διδάσκονται στο σχολείο, δεν περιέχεται η θεματολογία σχετικά με την ηθική αγωγή των μαθητών, εκτός κάποιων μεμονωμένων περιπτώσεων, αλλά και σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευτικοί των αντίστοιχων μαθημάτων, όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι. Τα παραπάνω έχουν ως αποτέλεσμα πολλοί εκπαιδευτικοί να παραμελούν τον τομέα της ηθικής εκπαίδευσης των μαθητών, επειδή δεν γνωρίζουν πλήρως τη λειτουργία της ηθικής, ώστε να οδηγήσουν και να κατευθύνουν τα παιδιά σε μια ολοκληρωμένη ανάπτυξη (Wansheng & Wujie, 2004). Σύμφωνα με τους Lyons (1990) και Tirri (1999), οι εκπαιδευτικοί έχουν εκθέσει ότι είναι ανεπαρκώς προετοιμασμένοι για την εξέταση των ηθικών διλημάτων που προκύπτουν στη διάρκεια της δουλειά τους. Άλλες έρευνες έχουν δείξει ότι οι εκπαι-

δευτικοί δεν γνωρίζουν πάντα τον ηθικό αντίκτυπο των ενεργειών τους (Jackson, Boostrom, & Hansen, 1993) και δεν ενεργούν με τον ίδιο τρόπο σε παρόμοιες παραβατικές συμπεριφορές (Meyer, Astor, & Behre, 2004).

Ένα άλλο ερώτημα που τίθεται για την ηθική αγωγή στο χώρο του σχολείου είναι πότε και πού αυτή μπορεί να πραγματοποιείται. Πράγματι, ο Ryan (1992) αναφέρει ότι υπάρχει αντιγνωμία για το κατά πόσο ο χαρακτήρας, ή οι αξίες, ή η ηθικότητα των μαθητών επηρεάζονται από την εκπαίδευση. Μια άποψη είναι ότι η ηθική δεν μαθαίνεται ικανοποιητικά στη διάρκεια των μαθημάτων (Husu, 2004) και ότι η ηθική εκπαίδευση δεν αποτελεί κάτι που καλύπτεται από ένα συγκεκριμένο μάθημα, αλλά χρειάζεται μια συνολική σχολική προσέγγιση κατά την οποία συμβαδίζουν η πρακτική και η θεωρία (Head, 1997). Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η ηθική ανάπτυξη είναι αποτέλεσμα των διαδικασιών της διδασκαλίας (π.χ. Cummings et al., 2001). Η διδασκαλία έχει περιγραφεί ως «*ηθική από τη φύση της*» (Chang, 1994, σ. 81). Αυτό γιατί τα σχολεία αποτελούν ένα χώρο όπου η ηθική διδάσκεται με διάφορους τρόπους και έμμεσους και άμεσους, δηλαδή με πράγματα που δεν λέγονται αλλά εξυπακούονται και με πράγματα που δίνονται με σαφήνεια. Ακόμη, οι Goodlad, Soder και Sirotnik (1990) ισχυρίστηκαν ότι «*Η διδασκαλία είναι ουσιαστικά μια ηθική επιχείρηση στην οποία οι ενήλικοι ρωτούν και απαιτούν από τα παιδιά να αλλάζουν κατευθύνσεις σύμφωνα με τις επιλογές των ενηλίκων*» (σ. 264). Ακόμη, σε ό,τι αφορά τη μάθηση της ηθικής στο χώρο του σχολείου, έχει υποστηριχθεί ότι «*ο χαρακτήρας είναι προϊόν ετών και όχι διδακτικών ωρών*» (Strike, 1993, σ. 107). Αυτός ο ισχυρισμός ενισχύεται από την άποψη ότι η ηθική ανάπτυξη των μαθητών δεν είναι θέμα πολλών ωρών δουλειάς πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο αλλά εξυπνάδας και βελτίωσης όλων των αλληλεπιδράσεων που δέχονται οι άνθρωποι στη διάρκεια της καθημερινής ζωής στο σχολείο (Starratt, 1994).

Επιπλέον, για την ηθική αγωγή στο σχολείο σημειώνεται ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας πρέπει να αναμένεται η ύπαρξη μιας μεταβλητότητας στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την ποιότητα και την ικανότητα των εξεταζομένων ηθικών διλημάτων (Bebeau, 2002; Husu, 2004). Αυτό, αναμφισβήτητα, συμβαίνει εξαιτίας της δυσκολίας που παρουσιάζει η παιδαγωγική ηθική (Husu & Tirri, 2001). Αντίθετα, οι Hyman και Wright (1979) στο βιβλίο τους «*Education's Lasting Influence on Values*», παρουσιάζουν ισχυρά στοιχεία που υποστηρίζουν τη θετική επίδραση της εκπαίδευσης στις αξίες.

Ηθική εκπαίδευση

Το σχολείο αναφέρεται ότι αποτελεί ένα κατάλληλο περιβάλλον για την εφαρμογή στρατηγικών

για την ανάπτυξη του χαρακτήρα (Narvaez, 2006). Αυτό θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα του θετικού ηθικού πολιτισμού που καλλιεργεί το σχολείο μέσα από τις πρακτικές του που ενθαρρύνουν το σεβασμό μεταξύ όλων των μελών του και την υποστήριξη που προσφέρει στην ανάπτυξη των αρετών.

Η ηθική εκπαίδευση περιλαμβάνει διαδικασίες που αποσκοπούν στην ηθική ανάπτυξη του χαρακτήρα. Ο Lickona (1991a,b) αναφέρει ότι η εκπαίδευση του χαρακτήρα έχει ως στόχο το χτίσιμο γνωρισμάτων του καλού χαρακτήρα που τις αποκαλεί αρετές. Οι αρετές έχουν τρία μέρη: την ηθική γνώση, το ηθικό συναίσθημα και την ηθική συμπεριφορά. Ερμηνεύοντας τα συστατικά των αρετών, γίνεται αντιληπτό ότι δεν είναι αρκετό κάποιος να συμπεριφέρεται απλώς καλά, αλλά αυτός πρέπει να ξέρει τι είναι δικαιοσύνη και τι σημαίνει όταν έχει σχέση με τους άλλους και ότι αυτός πρέπει να φροντίζει για τη δικαιοσύνη και να αντιδρά στην αδικία και πρέπει να ενεργεί δίκαια (Narvaez, 2006).

Η διαδικασία της ηθικής εκπαίδευσης ισχυρίζονται ότι είναι διά βίου (Stoll & Beller, 1999; World Summit on Physical Education, 1999). Στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας επιδιώκεται η βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης για την απόκτηση μιας ηθικής αυτονομίας, η οποία εξασφαλίζει ανάπτυξη στις γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές περιοχές (Telama, 1999). Επιπλέον, έχει υποστηριχθεί ότι για να είναι αποτελεσματική, δηλαδή να έχει επίδραση στην ανάπτυξη του χαρακτήρα, αυτή η διαδικασία πρέπει να είναι άμεση και σκόπιμη (Stoll & Beller, 1999).

Η ηθική εκπαίδευση, όμως, αποτελεί μια διαδικασία με πολλές δυσκολίες, μία από τις οποίες εκτιμάται ότι είναι η δόμηση ενός προγράμματος ηθικής εκπαίδευσης. Αυτό, γιατί μέχρι σήμερα δεν έχει αναφερθεί ένα πρόγραμμα που να θεωρείται ως το αποτελεσματικότερο στην εκπαίδευση του χαρακτήρα (Πρώιος, 2007). Αντί, λοιπόν, της ύπαρξης κάποιου συγκεκριμένου προγράμματος, έχουν διατυπωθεί κάποιες απόψεις για το τι πρέπει να περιέχει ένα πρόγραμμα ηθικής εκπαίδευσης. Μια από αυτές τις απόψεις είναι ότι πρέπει να τηρούνται κάποιες βασικές αρχές διαδικασία της ηθικής εκπαίδευσης (Lickona, Schaps, & Lewis, 1998). Αυτές είναι (βλέπε Πρώιος, 2007, για περισσότερες πληροφορίες):

- Η εκπαίδευση του χαρακτήρα προάγει τις ηθικές αξίες των ατόμων ως βάση για τη διαμόρφωση ενός καλού χαρακτήρα.
- «Ο χαρακτήρας» πρέπει να καθορίζεται περιεκτικά περιλαμβάνοντας τη σκέψη, το αίσθημα και τη συμπεριφορά.
- Η αποτελεσματική εκπαίδευση χαρακτήρα απαιτεί μια σκόπιμη, δυναμική και περιεκτική προσέγγιση που προωθεί τις ηθικές αξίες σ' όλες τις φάσεις της ζωής.

- Το περιβάλλον του προγράμματος πρέπει να δείχνει ενδιαφέρον για την κοινωνία.
- Για την ανάπτυξη του χαρακτήρα, τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για ηθική δράση.
- Η αποτελεσματική εκπαίδευση χαρακτήρα περιλαμβάνει ένα σημαντικό και προκλητικό πρόγραμμα σπουδών που σέβεται όλους τους αρχάριους και τους βοηθά να πετύχουν.
- Η εκπαίδευση του χαρακτήρα πρέπει να προσπαθεί να αναπτύξει την εσωτερική παρακίνηση.
- Στο προσωπικό που ασχολείται με την εκπαίδευση του χαρακτήρα των παιδιών πρέπει να γίνει ειδική εκπαίδευση σχετικά με τα χαρακτηριστικά μιας ηθικής κοινότητας, ώστε αυτοί να εμμένουν στις ίδιες ηθικές αξίες.
- Η εκπαίδευση χαρακτήρα απαιτεί την ηθική ηγεσία.
- Τα προγράμματα πρέπει να στρατολογούν τους γονείς και τα πλησιέστερα με τα παιδιά μέλη της κοινωνίας, ως πλήρεις συνεργάτες στην προσπάθεια οικοδόμησης του χαρακτήρα.
- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης του χαρακτήρα πρέπει να αξιολογεί το χαρακτήρα του προγράμματος, τη λειτουργία του προσωπικού ως εκπαιδευτικούς χαρακτήρες και το βαθμό επίτευξης του προγράμματος στα παιδιά.

Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι μια ολοκληρωμένη ηθική εκπαίδευση πρέπει να ενσωματώνει τη γνωστική επιστήμη με τις παραδοσιακές και προοδευτικές προσεγγίσεις στην ανάπτυξη χαρακτήρα (Narvaez, 2006). Ο Narvaez, στο πλαίσιο αυτής της εκπαίδευσης, προτείνει την τήρηση τριών θεμελιωδών ιδεών:

1. *Της ανάπτυξης της πείρας.* Η πείρα αναφέρεται στην ακριβή, και βαθιά κατανόηση που γίνεται εμφανής στην πράξη και τη δράση και δεν αναφέρεται σε μια τεχνική ικανότητα (Hansen, 2001). Η ανάπτυξη της πείρας στη συγκεκριμένη περίπτωση παραπέμπει στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει:

α. να διδάσκουν τις διαδικασίες και τις δεξιότητες της ηθικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τον Rest (1983) η επιτυχής ολοκλήρωση μιας ηθικής συμπεριφοράς απαιτεί τη διενέργεια τεσσάρων διαδικασιών (ηθική ευαισθησία, ηθική κρίση, ηθική εστίαση και ηθική πράξη).

β. να διδάσκουν την ηθική και τον ηθικό διαλογισμό. Αυτό γιατί η ηθική εμπειρία θεωρείται ότι περιλαμβάνει το διαλογισμό, την αρετή, την αυτονομία και την τελειότητα.

2. *Του μετασχηματισμού και της αλληλεπίδρασης.* Η εκπαίδευση από τη φύση της είναι μετασχηματική και διαλογική. Προκειμένου η εκπαίδευση να διακρίνεται από τα παραπάνω χαρακτηριστικά ο εκπαιδευτικός πρέπει να στοχεύει:

α.στη βελτίωση των γνώσεων μέσω της αύξησης των εμπειριών. Η εμπειρία συμβάλλει στη δημιουργία σχημάτων. Τα σχήματα είναι γνωστικές δομές (τρόπος σκέψης) που αποτελούνται από τη διανοητική αντιπροσώπευση μερικών φαινομενικών ερεθισμάτων που έχουν σχέση με τα κίνητρα που οδηγούν στη σύλληψη μιας απόφασης. Σε αυτή την κατεύθυνση ο εκπαιδευτικός πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές για αλλαγή από την απλή παρατήρηση στην ανάπτυξη ικανότητας ηθικής τεχνογνωσίας.

β.στη δημιουργία περιβάλλοντος που να παρακινεί τους μαθητές. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να οργανώνει και να δομεί κατάλληλα το περιβάλλον έτσι ώστε να ενθαρρύνει κατάλληλες ηθικές διαισθήσεις, δηλαδή την αντίληψη του τι είναι σωστό ή λάθος, δίκαιο ή άδικο. Το περιβάλλον εκπαιδεύει αυτόματα τις διαισθήσεις μας για το πώς να ενεργούμε και να αντιδρούμε (Hogarth, 2001). Το περιβάλλον περιλαμβάνει το κλίμα ή την ατμόσφαιρα που επικρατεί σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον και παραπέμπει στο πώς οι άνθρωποι μεταχειρίζονται ο ένας τον άλλον, πώς λειτουργούν μαζί, πώς παίρνουν τις αποφάσεις και στο ποιά συναισθήματα ενθαρρύνονται.

3. *Της συνεργασίας και της αυτό-πραγμάτωσης (self-actualization)*. Ο άνθρωπος από τη φύση του ως κοινωνικό όν του αρέσει να συνεργάζεται με άλλους και να ενεργεί αυτόνομα. Το άτομο που φθάνει στη φάση της «αυτοπραγμάτωσης» θεωρείται ότι έχει φθάσει στο ιδανικό σημείο ανάπτυξης του ανθρώπου. Αυτό βρίσκεται σε ηρεμία και επικοινωνία με το περιβάλλον από το οποίο και νιώθει ότι είναι ανεξάρτητο. Η ανάπτυξη των παραπάνω ανθρώπινων γνωρισμάτων μπορεί να γίνει με:

α.τη βοήθεια δημιουργίας ανθρώπινων κοινοτήτων μέσα και έξω από το σχολείο. Για παράδειγμα, το σχολείο είναι ένα περιβάλλον που φροντίζει για τη δημιουργία ανθρώπινων κοινοτήτων. Σ' αυτό το περιβάλλον αναπτύσσεται το εσωτερικό κίνητρο της ακαδημαϊκής επίτευξης και κυρίως επιδιώκεται η ανάδειξη της αίσθησης της ύπαρξης, η βελτίωση ικανοτήτων και η αυτόνομη λειτουργία των παιδιών. Όταν ο εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί παιδαγωγικές στρατηγικές που ενθαρρύνουν ένα κλίμα με τα παραπάνω χαρακτηριστικά διευκολύνουν παράλληλα με την ακαδημαϊκή επίδοση και την ηθική ανάπτυξη των παιδιών (Mullen, Narvaez, & Turner, 2005).

β.την ενθάρρυνση της αυτορρύθμισης (self-regulation). Η εξάσκηση για αυτορρύθμιση απαιτεί την κατάταξη των σκέψεων στο μυαλό ώστε να είναι δυνατή η καλύτερη αντίληψη των πραγμάτων. Σε αυτό συμβάλλει η καλή θεωρητική γνώση που βοηθά στην εκμάθηση αποτελεσματικών συμπεριφορών (Hogarth, 2001). Η αυτορρύθμιση είναι κάτι που αποκτιέται σταδιακά (Zimmerman, 2000)

μέσα από κάποιες διαδικασίες (π.χ., την παρατήρηση, τη μίμηση προτύπων).

Ωστόσο, για τη δόμηση προγραμμάτων ανάπτυξης του χαρακτήρα των παιδιών αναπτύχθηκαν κάποιες στρατηγικές διδασκαλίας της ηθικής ανάπτυξης. Η στρατηγικές διδασκαλίας σύμφωνα με τα δύο θεωρητικά μοντέλα (εσωτερικευσης και κατασκευαστικό) περιλαμβάνουν (βλέπε Πρώιος, 2007, για περισσότερες πληροφορίες):

Το μοντέλο της «εσωτερικευσης»:

- την παρατήρηση και,
 - Παροχή πρότυπων ρόλων.
 - Χρησιμοποίηση καρτών φιλοφρόνησης.
 - Δημιουργία κώδικα τιμίου φερσίματος.
 - Δημιουργία μιας προσωπικής συμφωνίας τιμίου φερσίματος.
- την ανταμοιβή (ενίσχυση)
 - Λεκτική ανταμοιβή.
 - Υλική ανταμοιβή.
- Ενίσχυση και ενθάρρυνση αθλητικών συμπεριφορών.

Το «Κατασκευαστικό» μοντέλο

- την ανάπτυξη των γνωστικών δομών και
 - Μάθηση ηθικού διαλογισμού
 - Κατανόηση ηθικών ιστοριών
 - Επίλυση προβλημάτων
 - Δημιουργία ηθικών συγκρούσεων
 - Δημιουργία ηθικών διλημμάτων
- την κοινωνική αλληλεπίδραση
 - Λήψη αποφάσεων
 - Τήρηση κανόνων
 - Αλληλεπίδραση με συνομηλίκους
 - Δημιουργία κατάλληλου κλίματος παρακίνησης

Πρακτικές εφαρμογές και προτάσεις

Η συζήτηση για τη χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη βελτίωση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη ο παράγων εκπαιδευτικός αποτελεί ουτοπία. Η εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων απαιτεί την ύπαρξη κατάλληλης προετοιμασίας, ετοιμότητας από τον εκπαιδευτικό. Αυτό σημαίνει ότι κρίνεται απαραίτητη η προαγωγή συστατικών του ηθικού διαλογισμού του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο δημιουργίας αντίστοιχων εκπαιδευτικών προγραμμάτων ώστε να καταστεί δυνατή η πλήρης ανάπτυξη των λειτουργιών του. Σχετικά με την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, προκειμένου αυτοί να καταστούν πιο αποτελεσματικοί στην ηθική αγωγή των παιδιών, στη βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορες προτάσεις. Μία από αυτές είναι η απόκτηση αντίληψης για την ηθική διάσταση της διδασκαλίας (Joseph, 2003). Σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να τονίζεται:

- ο ηθικός χαρακτήρας της διδασκαλίας,
- η εξέταση της συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών,

- η γνώση της επαγγελματικής ηθικής,
- η ηθική ομιλία και διαλογισμός,
- οι αξίες της εκπαιδευτικής πρακτικής και της φιλοσοφίας του σχολείου,
- η ηθική και πνευματική δυνατότητα της εκπαίδευσης,
- ο χαρακτήρας των σχολικών τάξεων αλλά και του σχολείου ως ηθικές κοινότητες,
- η ηθική δέσμευση των εκπαιδευτικών για δημοκρατικά και δίκαια σχολεία,
- συγκεκριμένα μαθήματα ηθικής εκπαίδευσης,
- στρατηγικές για ηθική εκπαίδευση σε συγκεκριμένες περιοχές και θεωρία της ηθικής ανάπτυξης.

Μια άλλη, πιο γενική, άποψη υποστηρίζει την ανάπτυξη της ηθικής φαντασίωσης (Joseph, 2003). Η ηθική φαντασίωση επηρεάζει τον ηθικό διαλογισμό, επιτρέποντας τους ανθρώπους να σκέφτονται πιο δημιουργικά μέσα στο πλαίσιο των ηθικών περιορισμών, όσο αυτό είναι εφικτό και να αξιολογούν από μια ηθική άποψη μία κατάσταση που απαιτεί ηθική κρίση, ηθικούς κανόνες, που υπερέχονται σε ένα παιχνίδι (Werhane, 2002). Ο Joseph (2003) σε μια προσπάθεια καλύτερης κατανόησης της ηθικής φαντασίωσης ως έννοια προσδιόρισε πέντε στοιχεία:

- την αντίληψη (η δυνατότητα των ανθρώπων να είναι ευαίσθητοι σε άλλους),
- την ορθολογιστική ικανότητα (η δυνατότητα αντιμετώπισης νέων καταστάσεων με αποφασιστικότητα, δημιουργικότητα και με ευαισθησία),
- την αντανάκλαση (η διερεύνηση προέλευσης των αξιών μας),
- το συναίσθημα (η δυνατότητα δημιουργίας σχέσης συμπάθειας με τους άλλους) και,
- τη φροντίδα (η δυνατότητα αντίληψης των αναγκών του εαυτού του και των άλλων).

Ακόμη, τα παραπάνω πορίσματα φανερώουν την ανάγκη οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να λειτουργούν ηθικά, αλλά και να προωθούν την ηθική ανάπτυξη και την ανάπτυξη του χαρακτήρα. Προκειμένου, λοιπόν, να είναι δυνατά τα παραπάνω υποστηρίζεται ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει επτά ικανότητες (Ryan, 1992):

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αποτελεί ένα θετικό πρότυπο καλού χαρακτήρα και ηθικού προσώπου.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να θεωρεί την ανάπτυξη της ηθικής ζωής και του χαρακτήρα των μαθητών ως επαγγελματική του ευθύνη και προτεραιότητα.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει σε ομιλίες με θέμα την ηθική.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να έχει σαφείς ηθικές απόψεις σε μια σειρά ηθικών ζητημάτων και αξιών.

- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να βοηθά τους μαθητές λαμβάνοντας υπόψη το δικό τους ηθικό κόσμο.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να καθιερώνει στην τάξη ένα θετικό ηθικό κλίμα, ένα περιβάλλον υποστήριξης και ενδιαφέροντος.
- Ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να παρέχει στους μαθητές τις ευκαιρίες για δραστηριότητες στο σχολείο που θα τους δώσουν την εμπειρία και την πρακτική να συμπεριφέρονται ηθικά και αλτρουιστικά.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες

Το κράτος ενδιαφέρεται να έχει καλούς πολίτες και για το λόγο αυτό έχει λάβει ένα μέρος ευθύνης για τη δημιουργία καλών πολιτών. Αυτό έχει αναθέσει στο σχολείο την ανάπτυξη καλών χαρακτήρων στους πολίτες του. Ουσιαστικά, σε αυτή την περίπτωση αυτός που φαίνεται να αποτελεί πραγματικά τον αντιπρόσωπο του κράτους και το βασικό σύνδεσμο μεταξύ παιδιού και κοινωνίας είναι ο εκπαιδευτικός. Αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει να είναι σε θέση να παίζει ουσιαστικά αυτόν το ρόλο, δηλαδή να έχει τη δυνατότητα να βοηθά τα παιδιά στην ανάπτυξη του χαρακτήρα τους.

Εκτιμώντας, λοιπόν, τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού και προκειμένου τα επιμορφωτικά προγράμματα που γίνονται στους εκπαιδευτικούς, με θεματολογία μεταξύ άλλων την κατάλληλη συμπεριφορά τους απέναντι στους μαθητές, προτείνονται τα παρακάτω: α) Ενδελεχείς μελέτες για την εξέταση των γνωστικών δομών ηθικής κρίσης όλων των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων. Οι γνωστικές δομές αντιπροσωπεύουν ηθικά σχήματα που δίνουν τη δυνατότητα περιγραφής των αναπτυξιακών ιπυχών της ηθικής κρίσης και την κατασκευή των βασικών ηθικών εννοιών του ατόμου (Rest, Narvaez, Bebeau, & Thoma, 1999), β) Εξέταση των αντιλαμβανόμενων συμπεριφορών των μαθητών ως κακές ή καλές από τους εκπαιδευτικούς. Η γνώση των ανήθικων συμπεριφορών, που πιθανά εμφανίζονται για παράδειγμα σε καταστάσεις της φυσικής αγωγής, είναι σημαντική για τους καθηγητές φυσικής αγωγής και άλλους υπεύθυνους που έχουν την ευθύνη εκπαίδευσης των μαθητών. Αυτό γιατί μπορεί να αποτελέσει ένα οδηγό για τη θέσπιση κατάλληλων προγραμμάτων στη φυσική αγωγή με σκοπό τη βελτίωση της θετικής κοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών. Οι παραπάνω προτάσεις, πιθανά, να συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη κατάρτιση προγραμμάτων εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποκλειστικά για την αύξηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών.

Επίλογος

Η ηθική εκπαίδευση των νέων είναι μια διαδικασία που μπορεί να πραγματοποιείται από τους εκπαιδευτικούς, κάτι εξάλλου τους επιβάλλει ο ρόλος τους. Έρευνες, όμως, έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι για την πραγματοποίηση αυτής της δράσης. Η χρησι-

μοποίηση του εκπαιδευτικού ως ηθικού εκπαιδευτή των νέων, επιβάλλει την κατάλληλη προετοιμασία του. Αυτή η προετοιμασία πρέπει να περιλαμβάνει την κατάλληλη επιμόρφωση του εκπαιδευτικού για το στοιχείο της ηθικής, την ολοκλήρωσή του ως ηθική οντότητα και τη μάθηση διαδικασιών που αποσκοπούν στην ηθική ανάπτυξη του χαρακτήρα των μαθητών.

Σημασία για τη Φυσική Αγωγή

Η καλύτερη αντίληψη του ρόλου του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση των μαθητών, αλλά και η γνώση τρόπων, μεθόδων για μια πληρέστερη εφαρμογή των διαδικασιών διδασκαλίας του μαθήματος της φυσικής αγωγής συμβάλλει στην αποτελεσματικότερη επίδραση της φυσικής αγωγής στην ανάπτυξη των παιδιών.

Σημασία για την Ποιότητα Ζωής

Η ανάδειξη του ρόλου των εκπαιδευτικών στην υγιή ανάπτυξη του χαρακτήρα των παιδιών, παράλληλα με την κατάλληλη προετοιμασία τους σε αυτή την κατεύθυνση, μπορεί να τους παροτρύνει στην ανάδειξη μεγαλύτερου ενδιαφέροντος σε αυτή την πτυχή των καθηκόντων τους. Η υγιής ανάπτυξη του χαρακτήρα των παιδιών - ηθική και κοινωνική ανάπτυξη - μπορεί να συμβάλλει στη βελτίωση της συμπεριφοράς των ανθρώπων, με άμεση επίδραση στην ποιότητα της ζωής τους.

Βιβλιογραφία

- Bailey, D. A. (1985). *The relationship between stages of moral judgment and elementary classroom teachers' perceptions of disturbing students*. Unpublished doctoral dissertation, University of Missouri, Columbia.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bebeau, M. J. (2002). The Defining Issues Test and the four component model: Contributions to professional education. *Journal of Moral Education*, 31(3), 271-295.
- Berkowitz, M. W., Sherblom, S., Bier, M., & Battistich, V. (2006). Educating for positive youth development. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral education* (pp. 683-701). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Brennan, J. M. (1977). *The open-texture of moral concepts*. New York: Barnes & Noble Books.
- Brooks, J. G., & Brooks, M. G. (1993). *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bredemeier, B., Weiss, M. R., Shields, D., & Shewchuk, R. M. (1986). Promoting moral growth in a summer sport camp: The implementation of theoretically grounded instructional strategies. *Journal of Moral Education*, 15, 212-220.
- Campbell, E. (2003). Moral lessons: The ethical role of teachers. *Educational Research and Evaluation*, 9(1), 25-50.
- Γεωργοπαπαδάκος, Α., και ομάδα φιλολόγων (1990). *Το μεγάλο λεξικό της νεοελληνικής γλώσσας: Ερμηνευτικό, ορθογραφικό, ετυμολογικό* (Ε' έκδοση). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Μαλλιάρης-Παιδεία
- Chang, F. Y. (1994). School teachers' moral reasoning. In J. Rest & D. Narvaez (Eds.), *Moral development in the professions: Psychology and applied ethics* (pp. 71-83). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Chang, L., Liu, H., Wen, Z., Fung, K. Y., Wang, Y., Xu Y. (2004). Mediating teacher liking and moderating authoritative teaching on Chinese adolescents' perceptions of antisocial and prosocial behaviors. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 369-380.
- Coldron, J., & Smith, R. (1999). Active location in teachers' construction of their professional identities. *Journal of Curriculum Studies*, 31(6), 711-726.
- Conroy, B. J. (1987). Teachers' moral reasoning and their attitudes and behaviours regarding discipline. *Dissertation Abstracts International*, 47(11), 3917-3918A.
- Coombs, J. R. (1998). Educational ethics: are we on the right track?. *Educational Theory*, 48, 555- 569.
- Cummings, R., Dyas, L., Maddux, C. D., & Kochman, A. (2001). Principled moral reasoning and behaviour of preservice teacher education students. *American Educational Research Journal*, 38(1), 143-158.
- Derryberry, W. P., Snyder, H., Wilson, T., & Barger, B. (2006). Moral judgment differences in education and liberal arts majors: Cause for concern. *Journal of College Character*, 7(4), 1-10.
- Dottin, E. S. (2009). Professional judgment and

- dispositions in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25, 83-88.
- Darling-Hammond, L. (1998). Teachers and teaching: Testing policy hypotheses from a national commission report. *Educational Researcher*, 27, 5-14.
- Ellis, A. A., & Shute, R. (2007). Teacher responses to bullying in relation to moral orientation and seriousness of bullying. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 649-663.
- Διγγελίδης, Ν., & Κρομμύδας, Χ. (2008). Διαφορές μαθητών και μαθητριών γυμνασίου ως προς την ηθική συμπεριφορά και η σχέση της με το κλίμα παρακίνησης, τους στόχους επίτευξης και την ευχαρίστηση στο μάθημα της φυσικής αγωγής. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 6(2), 149-161.
- Δραγώνα-Μονάχου, Μ. (1995). *Σύγχρονη ηθική φιλοσοφία* (2^η Έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- 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.
- Goodlad, J., Soder, R., & Sirotnik, K. (1990). *The moral dimensions of teaching*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Hansen, D. T. (2001). Teaching as a moral activity. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed., pp. 826-857). Washington, DC: AERA.
- Head, J. (1997). *Working with adolescents: Constructing identity*. London and Washington, DC: The Falmer Press.
- Hellison, D. (1998). Teaching responsibility in school physical education. In R. Feingold, C. R. Rees, G. Barrette, L. Fiorentino, S. Virgilio, & E. Kowalski (Eds.), *Education for life: Proceedings of the 1998 AIESEP Conference* (pp. 276-280). Garden City, NY: Adelphi University.
- Hogarth, R. M. (2001). *Educating intuition*. Chicago: University of Chicago Press.
- Holt, L., Kauchak, D., & Person, K. (1980). Moral development, educational attitudes and self-concept in beginning teacher education students. *Educational Research Quarterly*, 5(3), 50-56.
- Husu, L. (2004). Moral thinking, sports rules and education. *Sport, Education and Society*, 9(1), 143-154.
- Husu, J., & Tirri, K. (2001). Teachers' ethical choices in socio-moral settings. *Journal of Moral Education*, 30(4), 361-375.
- Hyman, H., & Wright, C. (1979). *Education's lasting influence on values*. Chicago: University of Chicago Press.
- Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of school*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Johnston, M. (1985). How elementary teachers understand the concept of "on-task": A developmental critique. *Journal of Classroom Interaction*, 21, 15-24.
- Johnston, M., & Lubomudrov, C. (1987). Teachers' level of moral reasoning and their understanding of classroom rules and roles. *Elementary School Journal*, 88, 65-78.
- Joseph, P. B. (2003). Teaching about the moral classroom: Infusing the moral imagination into teacher education. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31(1), 7-20.
- Kohlberg, L. (1969). Stage and sequence: The cognitive developmental approach to socialization. In D. Goslin (Ed.), *Handbook of socialization theory and research* (pp. 347-480). New York: Rand McNally.
- Lickona, T. (1991a). An integrated approach to character development in the elementary school classroom. In J. Benninga (Ed.), *Moral, character, and civic education* (pp. 67-83). New York: Teachers College Press.
- Lickona, T. (1991b). *Educating for character*. New York: Bantam
- Lickona, T., Schaps, E., & Lewis, C. (1998). Eleven principles of effective character education. *Scholastic Early Childhood Today*, 13(3), 53-55.
- Lubomudrov, C. A. (1982). *Case studies of relationships among level of moral cognitive development teachers' understandings of educational issues and teaching practices*. Unpublished doctoral dissertation, University of Utah, Salt Lake.
- Lyons, N. (1990). Dilemmas of knowing: Ethical and epistemological dimensions of teacher's work and development. *Harvard Educational Review*, 60, 159-181.
- Meyer, H. A., Astor, R. A., & Behre, W. J. (2002). Teachers' reasoning about school violence: The role of gender and location. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 499-528.
- Meyer, H. A., Astor, R. A., & Behre, W. J. (2004). Teachers' reasoning about school fights, contexts, and gender: An expanded cognitive developmental domain approach. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 45-74.
- Μπαλασάς, Γ., Πρώτος, Μ., Δογάνης, Γ., & Μπαλασάς, Δ. (2006). Ηθική ανάπτυξη και φυσική αγωγή-αθλητισμός. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό*, 4(2), 225-236.
- Mullen, G., Narvaez, D., & Turner, J. (2005). Student perceptions of climate influence character and motivation. Paper presented at the American Educational Research Association, Montreal.
- Narvaez, D. (2006). Integrative ethical education. In M. Killen & J. Smetana (Eds.), *Handbook of moral education* (pp. 703-732). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Novogrodsky, J. (1977). Teachers' moral development and their expressed attitudes toward students. *Dissertations Abstracts International*, 38, 2006A.
- Osguthorpe, R. D. (2008). On the reasons we want teachers of good disposition and moral character. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 288-299.
- Πρώιος, Μ. (2003). Ψυχοκοινωνικές πτυχές της ηθικότητας στον αθλητισμό. Αδημοσίευτη Διαδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πρώιος, Μ., & Αθαναηλίδης, Ι. (2004). Ηθική στα σπόρ: Θεωρία και οδηγίες για ηθική συμπεριφορά. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.
- Πρώιος, Μ. (2007). *Ηθική αγωγή: Μια προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις University Studio Press.
- Proios, M., Doganis, G., & Proios, M. (2006). Form of the athletic exercise, school environment, and sex in development of high school students' sportsmanship. *Perceptual and Motor Skills*, 103, 99-106.
- Rest, J. (1983). Morality. In J. Flavell & E. Markham (Eds.), *Cognitive development*. From P. Mussen (Ed.), *Manual of child psychology* (vol. 3, pp. 556-629). New York: Wiley.
- Rest, J., Narvaez, D., Bebeau, M. J., & Thoma, S. J. (1999). *Postconventional moral thinking: A Neo-Kohlberian approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Richardson, V. (1997). Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice. In V. Richardson (Ed.), *Constructivist teacher education: Building new understanding* (pp. 3-13). London: Falmer.
- Ryan, K. (1992). The moral education of teachers. In K. Ryan & T. Lickona (Eds.), *Character development in schools and beyond* (2nd ed., pp. 287-304). Washington: The Council for Research in Values and Philosophy.
- Ryan, K., & Bohlin, K. (1999). *Building character in schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sheldon, J. P., & Aimer, C. M. (2001). The role aggression plays in successful and unsuccessful ice hockey behaviours. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 304-309.
- Shields, D., & Bredemeier, B. (1995). *Character development and physical activity*. Champaign IL: Human Kinetics.
- Shields, D., LaVol, N. M., Bredemeier, B. L., & Power, F. C. (2007). Predictors of poor sportspersonship in youth sports: Personal attitudes and social influences. *Journal of Exercise & Sport Psychology*, 29, 747-762.
- Sirotnik, K. A. (1990). Society, schooling, teaching, and preparing to teach. In J. I. Goodlad, R. Soder & K. A. Sirotnik (Eds.), *The moral dimensions of teaching* (pp. 296-327). San Francisco: Jossey-Bass.
- Starratt, R. J. (1994). *Building an ethical school: A practical response to the moral crisis in schools*. London: The Falmer Press.
- Strike, K. A. (1993). Teaching ethical reasoning using cases. In K. A. Strike & P. L. Ternasky (Eds.), *Ethics for professionals in education: Perspectives for preparation and practice* (pp. 102-116). New York: Teachers College Press.
- Stoll, S. K., & Beller, J. M. (1999). *Character education at the Center for Ethics*. Moscow, ID: Center for Ethics, University of Idaho.
- 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.
- Tirri, K. (1999). Teachers' perceptions of moral dilemmas at school. *Journal of Moral Education*, 28, 31-47.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (2001). *Οδηγίες για τη διδασκαλία των μαθημάτων στο γυμνάσιο και το ενιαίο λύκειο κατά το σχολικό έτος 2001-2002* (τεύχος γ'). Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Wansheng, Z., & Wujie, N. (2004). The moral education curriculum for junior high schools in 21st century China. *Journal of Moral Education*, 33(4), 511-532.
- Werhane, P. H. (2002). Moral imagination and systems thinking. *Journal of Business Ethics*, 38, 33-42.
- World Summit of Physical Education (1999). *The Berlin agenda for action for government ministers*. Summit Statement issued 5 November.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). New York: Academic Press.

Σημειώσεις

- ¹ Η παρούσα εργασία στηρίχθηκε στα περιεχόμενα του βιβλίου «Ηθική αγωγή: Μια προσέγγιση της ηθικής εκπαίδευσης στα πλαίσια της φυσικής αγωγής και του αθλητισμού» (Πρώιος, 2007)
- ² Ηθική: «Η ηθική είναι ένα σύνολο αρχών και ή αξιών που καθορίζουν την αποδεκτή συμπεριφορά (τι είναι σωστό και τι λάθος), και εξασφαλίζουν τις πρωταρχικές αρχές της κοινωνικής οργάνωσης.» (Πρώιος, 2007, για περισσότερες πληροφορίες βλέπε Δραγώνα-Μονάχου, 1995).
- ³ Ηθική ανάπτυξη: «Ηθική ανάπτυξη είναι η αλλαγή του διαλογισμού που έχει σχέση με τη γνωστική δομή ενός ατόμου» (Πρώιος, 2007).
- ⁴ Ηθικότητα: «Η διδασκαλία των κανόνων της ανθρωπίνης συμπεριφοράς και πράξης σύμφωνα με τις αν-

τίστοιχες προς αυτούς ηθικές αξίες. Η ηθικότητα προϋποθέτει αυτονομία, ευθύνη και δυνατότητα ορθολογικής επιλογής ανάμεσα σε αρχές στην περίπτωση των ηθικών διλημάτων που αποτελούν τον καταστατικό χάρτη της ηθικής διάστασης.» (Πρώιος & Αθαναηλίδης, 2004, σελ. 138).

⁵ Επίπεδα ηθικού διαλογισμού: Ο ηθικός διαλογισμός ερμηνεύεται από 6 στάδια, τα οποία αποτελούν την εξελικτική πορεία που διευκρινίζει τη φύση της ηθικής ανάπτυξης και τα οποία καλύπτουν όλες τις ηλικίες από την προσχολική μέχρι την ώριμη (Kohlberg, 1969).

⁶ Ηθική κρίση: «Ηθική κρίση είναι η άποψη, η θέση, η πεποίθηση που προβάλλεται συνειδητά ως πραγματική και που μπορεί να υποβληθεί στον κατάλληλο έλεγχο με βάση τις ηθικές αρχές, ώστε να αποδειχθεί αν είναι αληθινή ή ψευδής» (Πρώιος, 2007).

⁷ Ηθικός διαλογισμός: «Ηθικός διαλογισμός μπορεί να θεωρηθεί η δυνατότητα συστηματικής σκέψης στη διάρκεια επίλυσης ενός ηθικού προβλήματος, λαμβάνοντας υπόψη κάποιος τις αξίες και τις πεποιθήσεις του που αυτές, ωστόσο, δεν είναι αντίθετες με τις αξίες και τις πεποιθήσεις των άλλων και της κοινωνίας γενικότερα» (Πρώιος, 2007).

