ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΕΛΛΑΔΟΣ, ΤΜΗΜΑ ΟΡΓΑΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Δημόσια Διοίκηση (ΜΡΑ)

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Η Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
Η περίπτωση της Α/μιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών

Χρυσάφη Ευτέρπη

Α.Μ. : 48sB/2023

Επιβλέπων Καθηγητής : Πασχαλούδης Δημήτριος

Σέρρες, Νοέμβριος 2025

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης

Με πλήρη επίγνωση των συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων, δηλώνω ενυπογράφως ότι είμαι αποκλειστικός συγγραφέας της παρούσας Μεταπτυχιακής Διπλωματικής Εργασίας, για την ολοκλήρωση της οποίας κάθε βοήθεια είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται λεπτομερώς στην εργασία αυτή. Έχω αναφέρει πλήρως και με σαφείς αναφορές, όλες τις πηγές χρήσης δεδομένων, απόψεων, θέσεων και προτάσεων, ιδεών και λεκτικών αναφορών, είτε κατά κυριολεξία είτε βάσει επιστημονικής παράφρασης. Αναλαμβάνω την προσωπική και ατομική ευθύνη ότι σε περίπτωση αποτυχίας στην υλοποίηση των ανωτέρω δηλωθέντων στοιχείων, είμαι υπόλογος έναντι λογοκλοπής, γεγονός που σημαίνει αποτυχία στην Διπλωματική μου Εργασία και κατά συνέπεια αποτυχία απόκτησης του Μεταπτυχιακού Τίτλου των Μεταπτυχιακών Σπουδών, πέραν των λοιπών συνεπειών του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων. Δηλώνω, συνεπώς, ότι αυτή η Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία προετοιμάσθηκε και ολοκληρώθηκε από εμένα προσωπικά και αποκλειστικά και ότι, αναλαμβάνω πλήρως όλες τις συνέπειες του νόμου στην περίπτωση κατά την οποία αποδειχθεί, διαχρονικά, ότι η εργασία αυτή ή τμήμα της δεν μου ανήκει διότι είναι προϊόν λογοκλοπής άλλης πνευματικής ιδιοκτησίας.

Όνομα & Επώνυμο Συγγραφέα :

ΕΥΤΕΡΠΗ ΧΡΥΣΑΦΗ

Νοέμβριος 2025

Περίληψη

Η παρούσα μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία διερευνά την έννοια της Ηθικής Νοημοσύνης (ΗΝ) και τη σημασία της στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, εστιάζοντας στην περίπτωση των εκπαιδευτικών του Νομού Σερρών. Ο κύριος στόχος της έρευνας είναι η αποτύπωση των στάσεων, των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενσωμάτωση της Ηθικής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η σύνδεσή της με την Ηθική Ηγεσία στο σχολικό περιβάλλον. Η εργασία τονίζει τη σημασία της ανάπτυξης ηθικών δεξιοτήτων στα παιδιά για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και υπεύθυνων πολιτών. Το θεωρητικό μέρος της εργασίας αναλύει την Ηθική Νοημοσύνη, την Ηθική Εκπαίδευση και την Ηθική Ηγεσία. Η έρευνα υιοθέτησε ποσοτική μεθοδολογική προσέγγιση, με χρήση δομημένου ερωτηματολογίου σε δείγμα 130 εκπαιδευτικών. Τα συμπεράσματα αναδεικνύουν ότι η Ηθική Νοημοσύνη θεωρείται αναπόσπαστο στοιχείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και κρίσιμος παράγοντας για την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά:

Ηθική νοημοσύνη, Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Ηθική Ηγεσία, Νομός Σερρών

Abstract

This master's thesis investigates the concept of Moral Intelligence (MI) and its significance in Primary Education, focusing on the case of teachers in the Serres Prefecture. The main objective of the research is to capture teachers' attitudes, perceptions, and practices regarding the integration of Moral Intelligence into the educational process, as well as its connection to Moral Leadership in the school environment. The thesis emphasizes the importance of developing moral skills in children to shape well-rounded and responsible citizens.

The theoretical part of the thesis analyzes Moral Intelligence, Education, and Moral Leadership. The research adopted a quantitative methodological approach, using a structured questionnaire administered to a sample of 130 teachers. The conclusions highlight that Moral Intelligence is considered an integral element of the educational process and a critical factor for the holistic development of students.

Keywords:

Moral Intelligence, Primary Education, Ethical Leadership, Serres Prefecture

Πίνακας Περιεχομένων

Δήλωση μη λογοκλοπής και ανάληψη προσωπικής ευθύνης 2
Περίληψη 3
Abstract 4
Πίνακας Περιεχομένων 7
1.Εισαγωγή 7
1.1 Αντικείμενο εργασίας 7
1.2.Μεθοδολογική προσέγγιση 8
1.3. Δομή της εργασίας 9
2. Ηθική Νοημοσύνη: Θεωρητικό Πλαίσιο 10
2.1. Η έννοια της Ηθικής- Ορισμός και Θεωρητικές προσεγγίσεις 10
2.2. Η Έννοια της Νοημοσύνης 12
2.3. Η Ηθική Νοημοσύνη 12
2.4 Θεωρίες και μοντέλα της ηθικής νοημοσύνης 14
2.5. Οι Αρετές της Ηθικής Νοημοσύνης 20
2.6.Συμπέρασμα 29
2.7 Σχέση Ηθικής Νοημοσύνης με άλλες μορφές νοημοσύνης 29
3.Εκπαίδευση και Ηθική Νοημοσύνη 30
3.1. Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη της Ηθικής Νοημοσύνης 30
3.2. Θεωρητικά και Φιλοσοφικά Θεμέλια της Ηθικής Νοημοσύνης 31
3.3. Δεξιότητες και στάσεις της Ηθικής Νοημοσύνης 32
3.4. Παιδαγωγικές μέθοδοι για την καλλιέργεια της Ηθικής Νοημοσύνης 33
3.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Καλλιέργεια της Ηθικής Νοημοσύνης 37
3.6. Προκλήσεις και εμπόδια στην εφαρμογή 39
3.7. Συμπεράσματα 39
4.Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση 40
4.1 Ορισμός και Διαστάσεις της Ηθικής Ηγεσίας 40
4.2 Θεωρητικά Μοντέλα Ηθικής Ηγεσίας 41
4.3. Συμπέρασμα 42
5. Οι Αρχές της Ηθικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση 43
5.2. Η Κοινωνική Δικαιοσύνη και η Συμπερίληψη ως Αρχές Ηθικής Ηγεσίας 45
5.3 Συμπέρασμα 46
6. Ανάπτυξη Ηθικών Ηγετικών Ικανοτήτων στην Εκπαίδευση 46
6.1 Μέθοδοι Ανάπτυξης και Κατάρτισης Ηθικών Ηγετών 46

6.2.Ηθικές προκλήσεις και διλήμματα στην Εκπαιδευτική Ηγεσία..... 47

6.3. Ο Πολυδιάστατος Αντίκτυπος της Ηθικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση 49

6.4. Συμπέρασμα 51

7. Ευρήματα της Στατιστικής ανάλυσης 52

7.1 Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη 52

Πίνακας 1.*Περιγραφικά μέτρια των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.* 52

Πίνακας 2.*Κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις της κλίμακας για την ηθική νοημοσύνη.* 53

Πίνακας 3. *Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.* 54

Πίνακας 4. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Brown-Forsythe) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.* 54

Πίνακας 5. *T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά φύλο* 55

Πίνακας 6.*Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.* 55

Πίνακας 7.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.* 56

Πίνακας 8. Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού..... 56

Πίνακας 9.*Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.* 57

Πίνακας 10. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Brown-Forsythe) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.* 57

Πίνακας 11.*Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.* 57

Πίνακας 12.*Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.* 58

Πίνακας 13. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη* 58

Πίνακας 14. *Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.* 59

Πίνακας 15. *Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα τον τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών.* 59

Πίνακας 16. *Αποτελέσματα του ελέγχου Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με τη νοημοσύνη ανάλογα με τον τίτλο σπουδών του εκπαιδευτικού.* 60

Πίνακας 17. *Συσχέτιση μεταξύ Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη και Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* 61

Πίνακας 18. *Συσχέτιση μεταξύ Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη και Ηθικής Κουλτούρας και Αξίες στη Σχολική Μονάδα* 61

7.2 Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση 62

Πίνακας 19. *Περιγραφικά μέτρα- Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση*.....62

Πίνακας 20. 63

Πίνακας 21. *Test of Equality of Variances (Brown-Forsythe)*.....64

Πίνακας 22. *T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά φύλο*.....65

Πίνακας 23. *Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση ανά ειδικότητα* 65

Πίνακας 24. 66

Πίνακας 25. *Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση* 66

Πίνακας 26. *Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας* 67

Πίνακας 27.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη* 67

Πίνακας 28. *Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση* 67

Πίνακας 29. *Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση*.....68

Πίνακας 30. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη* 68

Πίνακας 31. *Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση* 69

Πίνακας 32. *Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση*.....69

Πίνακας 33.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη* 70

Πίνακας 34. *Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση* 70

Πίνακας 35. *Συσχέτιση μεταξύ Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση*.....71

Πίνακας 36. *Συσχέτιση μεταξύ Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση και Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.....71

7.3 Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία 72

Πίνακας 37.*Περιγραφικά μέτρα- Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* 72

Πίνακας 38. *Frequency Tables* 73

Πίνακας 39. *Περιγραφικά μέτρα - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανά φύλο* 74

Πίνακας 40. *Test of Equality of Variances (Brown-Forsythe*).....74

Πίνακας 41. *Independent Samples T-Test* 74

Πίνακας 42. *Περιγραφικά μέτρα - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανά ειδικότητα*.....75

Πίνακας 43.Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων *(Levene)για τις Στρατηγικές Εφαρμογών της*.....76

Πίνακας 44. *Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.....76

Πίνακας 45. *Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας*.....77

Πίνακας 46.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης*.....77

Πίνακας 47. *Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.....77

Πίνακας 48. - *Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανά τίτλο σπουδών*.....78

Πίνακας 49.Έλεγχος ισότητας *διακυμάνσεων (Levene) για τις - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης*.....78

Πίνακας 50. *Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*.....79

Α) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη.....79

Β) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση.....79

Γ) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Ηθικής Κουλτούρας & Αξιών στη Σχολική Μονάδα.....79

Δ) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Αντίληψης Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή.....80

Πίνακας 51. *Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη*.....80

Πίνακας 52. *Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση*.....81

Πίνακας 53. *Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Ηθικής Κουλτούρα και Αξιών στη Σχολική Μονάδα*.81

Πίνακας 54. *Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία Αντίληψης Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή*.....82

7.4 Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή.....82

Πίνακας 55. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά ειδικότητα*.....83

Πίνακας 56. 84

Πίνακας 57. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά φύλο*.....85

Πίνακας 58. *T- test ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή ανά φύλο*.....85

Πίνακας 59. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά ειδικότητα*.....86

Πίνακας 60. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή)*.....86

Πίνακας 61. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή*.....87

Πίνακας 62. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά έτη διδακτικής εμπειρίας* 87

Πίνακας 63.Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή* 88

Πίνακας 64. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή* 88

Πίνακας 65. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανάλογα με την ηλικία* 89

Πίνακας 66.Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή* 89

Πίνακας 67. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή* 89

Πίνακας 68. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανάλογα με τον τίτλο σπουδών* 90

Πίνακας 69. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή* 90

Πίνακας 70. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή* 90

Πίνακας 71. *Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη.* 92

Πίνακας 72. *Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψης Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση* 92

Πίνακας 73. *Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.* 93

Πίνακας 74. *Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Ηθικής Κουλτούρας και Αξίες στη Σχολική Μονάδα* 93

7.5 Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα..... 93

Πίνακας 75. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα* 94

Πίνακας 76. 95

Πίνακας 77. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με το φύλο* 96

Πίνακας 78. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα.* 96

Πίνακας 79. *T- test ανεξάρτητων δειγμάτων για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα τις ανά φύλο.* 97

Πίνακας 80. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με την ειδικότητα.* 98

Πίνακας 81. Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα* 98

Πίνακας 82. 98

Πίνακας 83. *Tukey έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων – Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού*..... 99

Πίνακας 84. - *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας*..... 100

Πίνακας 85.Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα* 101

Πίνακας 86. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα* 101

Πίνακας 87. *Tukey έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων – Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα με έτη διδακτικής εμπειρίας* 101

Πίνακας 88. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με τον τίτλο σπουδών* 102

Πίνακας 89. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα* 103

Πίνακας 90. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα* 103

Πίνακας 91. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με την ηλικία* 104

Πίνακας 92.Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα.* 104

Πίνακας 93. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα* 105

Πίνακας 94. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα με έτη διδακτικής εμπειρίας με ηλικία* 105

Πίνακας 95. *Συσχέτιση μεταξύ Ηθική Κουλτούρας και Αξιών στη Σχολική Μονάδα και Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία* 106

Πίνακας 96. *Συσχέτιση μεταξύ Ηθικής Κουλτούρας και Αξίες στη Σχολική Μονάδα και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση* 107

8. Συμπεράσματα 107

8.1.Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας 109

8.2.Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες 109

8.2 Συμβολή της Έρευνας 110

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ 112

Παράρτημα 117

1.Εισαγωγή

Η έννοια της ηθικής νοημοσύνης έχει αποκτήσει ιδιαίτερη σημασία τα τελευταία χρόνια, τόσο στην ακαδημαϊκή έρευνα όσο και στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από κοινωνικές, πολιτισμικές και ηθικές προκλήσεις, η ανάγκη για ανάπτυξη αξιών όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η ακεραιότητα και η υπευθυνότητα καθίσταται πιο επιτακτική από ποτέ. Η εκπαίδευση, ως βασικός πυλώνας κοινωνικοποίησης και διαμόρφωσης προσωπικοτήτων, οφείλει να συμβάλει ουσιαστικά στην καλλιέργεια της ηθικής διάστασης του ανθρώπου.

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει την έννοια της ηθικής νοημοσύνης μέσα στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εστιάζοντας στις αντιλήψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών. Η ηθική νοημοσύνη, δηλαδή η ικανότητα να ξεχωρίζει κανείς το σωστό από το λάθος και να ενεργεί σύμφωνα με ηθικές αρχές, αποτελεί βασικό κομμάτι της ανθρώπινης ανάπτυξης και της κοινωνικής ζωής. Στο σχολικό περιβάλλον δεν λειτουργεί ως ένα επιπλέον μάθημα, αλλά ως μια ουσιαστική διάσταση που διαπερνά όλη τη σχολική καθημερινότητα και επηρεάζει τον τρόπο μάθησης, συνεργασίας και επικοινωνίας.

Στόχος της έρευνας είναι να αποτυπώσει πώς οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αντιλαμβάνονται την ηθική νοημοσύνη, πώς θεωρούν ότι επηρεάζει το εκπαιδευτικό κλίμα, ποιες πρακτικές υιοθετούν ή προτείνουν για την ενσωμάτωσή της στη σχολική πράξη και ποιες δυσκολίες συναντούν στην εφαρμογή της. Η μελέτη πραγματοποιείται στον Νομό Σερρών, προσφέροντας ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που μπορεί να συμβάλει στην κατανόηση ευρύτερων ζητημάτων και αναγκών της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας.

1.1 Αντικείμενο εργασίας

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Σερρών σχετικά με την ηθική νοημοσύνη, τον τρόπο με τον οποίο αυτή εκδηλώνεται και καλλιεργείται στη σχολική καθημερινότητα, καθώς και τις στρατηγικές που εφαρμόζονται για την προώθηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών. Παράλληλα, εξετάζεται ο ρόλος της ηθικής ηγεσίας των σχολικών στελεχών και των εκπαιδευτικών ως παράγοντας που επηρεάζει τόσο το ηθικό κλίμα της σχολικής μονάδας όσο και την αποτελεσματικότητα της εφαρμογής ηθικά προσανατολισμένων παιδαγωγικών πρακτικών.

1.2.Μεθοδολογική προσέγγιση

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα υιοθέτησε ποσοτική, περιγραφική και συσχετιστική προσέγγιση, με στόχο να διερευνήσει τόσο τα επίπεδα αντίληψης των εκπαιδευτικών για την ηθική νοημοσύνη και την ηθική ηγεσία όσο και τις μεταξύ τους σχέσεις. Παράλληλα, επιχειρήθηκε ο εντοπισμός πιθανών διαφορών στις στάσεις των εκπαιδευτικών ανάλογα με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά, όπως το φύλο, η ηλικία, η ειδικότητα, τα έτη υπηρεσίας και ο τίτλος σπουδών

Πληθυσμός και Δείγμα

Ο πληθυσμός-στόχος περιλάμβανε όλους τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Σερρών κατά το σχολικό έτος 2024–2025, δηλαδή νηπιαγωγούς, δασκάλους, εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων που υπηρετούσαν σε δημόσιες σχολικές μονάδες. Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκε στρωματοποιημένη τυχαία δειγματοληψία, ώστε να εκπροσωπηθούν ισότιμα όλες οι επιμέρους κατηγορίες εκπαιδευτικών. Από τα 180 ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν απαντήθηκαν τα 130 (ποσοστό απόκρισης72,22%).

Ερευνητικό Εργαλείο

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο, το οποίο δημιουργήθηκε ειδικά για τις ανάγκες της έρευνας, αξιοποιώντας έγκυρα και διεθνώς αναγνωρισμένα εργαλεία, όπως το Moral Intelligence Questionnaire των Lennick και Kiel και την Ethical Leadership Scale των Brown και συνεργατών. Το ερωτηματολόγιο οργανώθηκε σε έξι θεματικές ενότητες, α) Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη β) Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση γ) Στρατηγικές εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία δ)Αντίληψη προκλήσεων ε) Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη σχολική μονάδα.

Οι περισσότερες ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου και διατυπωμένες σε πενταβάθμια κλίμακα Likert (1 = Διαφωνώ απόλυτα έως 5 = Συμφωνώ απόλυτα). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας του εργαλείου έδειξε πολύ υψηλές τιμές, με τον συντελεστή Cronbach’s α να κυμαίνεται από .812 έως .934 μεταξύ των επιμέρους κλιμάκων και τη συνολική τιμή να ανέρχεται στο .918, γεγονός που υποδηλώνει εξαιρετική εσωτερική συνέπεια.

Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2025 μέσω της πλατφόρμας Google Forms. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας και τη διασφάλιση της ανωνυμίας και της εθελοντικής συμμετοχής τους.
Στατιστική Ανάλυση
Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το λογισμικό JASP 0.95.4. Αρχικά εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική για την αποτύπωση των βασικών τάσεων των απαντήσεων. Για τη διερεύνηση διαφορών μεταξύ ομάδων χρησιμοποιήθηκαν t-test για ανεξάρτητα δείγματα και ανάλυση διακύμανσης ANOVA, με χρήση του Welch ANOVA όπου δεν ικανοποιούνταν η υπόθεση ομοσκεδασίας. Όπου απαιτήθηκε, πραγματοποιήθηκαν post-hoc δοκιμές Tukey. Οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών εξετάστηκαν με τον συντελεστή Pearson, ενώ το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο $p < .05$

1.3. Δομή της εργασίας

Η παρούσα διπλωματική εργασία οργανώνεται σε επτά κύρια κεφάλαια, καθένα από τα οποία συμβάλλει στην κατανόηση του θέματος από διαφορετικές οπτικές γωνίες.Το Κεφάλαιο 2 παρουσιάζει μια λεπτομερή ανάλυση της έννοιας της ηθικής νοημοσύνης, εξετάζοντας τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί από διάφορους ερευνητές. Το Κεφάλαιο 3, εξετάζει τον κρίσιμο ρόλο της εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης των μαθητών. Αναλύονται οι παιδαγωγικές μέθοδοι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την καλλιέργεια της ηθικής νοημοσύνης, καθώς και ο κρίσιμος ρόλος του εκπαιδευτικού ως μοντέλου ηθικής συμπεριφοράς. Το Κεφάλαιο 4,εστιάζει στην ηθική ηγεσία ως ένα κρίσιμο παράγοντα που επηρεάζει την ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης στο σχολικό περιβάλλον. Παρουσιάζονται τα θεωρητικά μοντέλα της ηθικής ηγεσίας και η σημασία της στη δημιουργία ενός ηθικού σχολικού κλίματος ενώ στο Κεφάλαιο 5 γίνεται ανάλυση των βασικών αρχών που υποστηρίζουν την ηθική ηγεσία. Το Κεφάλαιο 6 εξετάζει τους τρόπους ανάπτυξης των ηθικών ηγετικών ικανοτήτων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς και τις ηθικές προκλήσεις και διλήμματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ηγέτες. Το Κεφάλαιο 7 παρουσιάζει τα κύρια ευρήματα της έρευνας, συμπεριλαμβανομένων των περιγραφικών στατιστικών, των συγκρίσεων μεταξύ ομάδων και των συσχετίσεων μεταξύ μεταβλητών και τέλος το Κεφάλαιο 8 συνοψίζει τα κύρια ευρήματα της έρευνας και παρουσιάζει προτάσεις για την ενίσχυση της ηθικής εκπαίδευσης και την υποστήριξη των εκπαιδευτικών.

2. Ηθική Νοημοσύνη: Θεωρητικό Πλαίσιο

2.1. Η έννοια της Ηθικής- Ορισμός και Θεωρητικές προσεγγίσεις

Στην ελληνική γλώσσα, σύμφωνα με το Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής, «η ηθική αναφέρεται τόσο στο σύνολο των θεσμοθετημένων κανόνων μιας κοινωνίας που καθορίζουν τη συμπεριφορά με βάση το κοινωνικά αποδεκτό, το καλό και το κακό, όσο και στην υποκειμενική αντίληψη και ατομική στάση απέναντι σε αυτή την κοινωνική ηθική» (*Πύλη Για Την Ελληνική Γλώσσα*, n.d.)

Ο αγγλικός όρος "Moral" (ήθη) περιγράφει αυτό που σχετίζεται με τις πεποιθήσεις για το σωστό ή λάθος, καλό ή κακό στην ανθρώπινη συμπεριφορά, δηλαδή τους κανόνες ή τις αρχές που καθορίζουν το ενάρετο, δίκαιο ή αποδεκτό σε μια κοινωνία ή από ένα άτομο. (*Cambridge Dictionary*, n.d.)

Ο αγγλικός όρος "Ethics" (ηθική) αναφέρεται συγκεκριμένα στον κλάδο της φιλοσοφίας που μελετά τα ηθικά φαινόμενα, δηλαδή τα ερωτήματα σχετικά με το τι είναι σωστό ή λάθος, καλό ή κακό στη συμπεριφορά των ανθρώπων. Αυτός ο κλάδος, γνωστός και ως ηθική φιλοσοφία, διερευνά κανονιστικά ερωτήματα για το τι πρέπει να κάνουν οι άνθρωποι και ποια συμπεριφορά είναι ηθικά ορθή (Cambridge Dictionary, n.d.).

Η μελέτη της ηθικής φιλοσοφίας διακρίνεται σε τρεις βασικούς τομείς:

Κανονιστική Ηθική: Αναζητά γενικές αρχές και κανόνες που καθορίζουν τον τρόπο δράσης των ανθρώπων. Εδώ εντάσσονται θεωρίες όπως η συνεπειοκρατία (κρίση πράξεων με βάση τις συνέπειες), η δεοντολογία (έμφαση στο καθήκον και τη συμμόρφωση με ηθικούς κανόνες ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα), και η ηθική της αρετής (επικέντρωση στην καλλιέργεια αρετών) (*Wikipedia Ethics*, n.d.)

Εφαρμοσμένη Ηθική: Ασχολείται με συγκεκριμένα ηθικά ζητήματα σε πραγματικές συνθήκες, όπως η άμβλωση, η μεταχείριση των ζώων, οι βιοηθικές προκλήσεις και οι επιχειρηματικές πρακτικές. Εξετάζει πώς εφαρμόζονται οι γενικές αρχές της κανονιστικής ηθικής σε σύνθετα διλήμματα (*Wikipedia Ethics*, n.d.).

Μεταηθική: Διερευνά τις θεμελιώδεις έννοιες και υποθέσεις της ηθικής, όπως η ύπαρξη αντικειμενικών ηθικών γεγονότων, η δυνατότητα ηθικής γνώσης και η φύση των ηθικών κρίσεων και κινήτρων. Αναλύει τη γλώσσα της ηθικής, την ψυχολογία της και τη φιλοσοφική ανάλυση των ηθικών όρων (*Wikipedia Ethics*, n.d.).

Η ηθική αποτέλεσε κεντρικό πυλώνα της αρχαίας ελληνικής σκέψης, με τους Πλάτωνα και Αριστοτέλη να διαμορφώνουν θεμελιώδεις αντιλήψεις:

Για τον Αριστοτέλη (384-322 π.χ), η ηθική είναι οι αρετές κάθε ανθρώπου. Αυτές υποδιαιρούνται σε διανοητικές αρετές (σοφία, σύνεση, φρόνηση) και ηθικές αρετές

(γενναιοδωρία, σωφροσύνη). Ουσιαστικά, η ηθική ζωή συνίσταται στην καλλιέργεια αυτών των αρετών («Ηθικά Νικομάχεια»).

Για τον Πλάτωνα (427-347 π.χ) η ηθική είναι το κεντρικό μέλημα καθ' όλη τη φιλοσοφική του πορεία, με σταθερό προσανατολισμό προς την επίτευξη της ευδαιμονίας. Η πλατωνική ηθική εντάσσεται στον αρχαιοελληνικό ευδαιμονισμό, πιστεύοντας ότι ο ύψιστος σκοπός της ανθρώπινης ύπαρξης είναι η ευδαιμονία. Ωστόσο, η ευδαιμονία για τον Πλάτωνα δεν ταυτίζεται με την απλή ευχαρίστηση, αλλά προκύπτει από την ολοκληρωμένη καλλιέργεια της ψυχής και την τελειοποίηση των λογικών και ηθικών δυνάμεων του ανθρώπου. Ο ευδαίμων βίος είναι ο βίος της σοφίας, ένας τρόπος ζωής που περιλαμβάνει γνώση τόσο του υπεραισθητού κόσμου των Ιδεών όσο και του αισθητού κόσμου. Η ευδαιμονία συνδέεται άρρηκτα με την αρετή, καθώς μόνο ο ενάρετος άνθρωπος μπορεί να θεωρηθεί αληθινά ευδαίμων. Η αρετή αποτελεί το μέσο μέσω του οποίου η ψυχή οδηγείται στην τελείωσή της και, κατ' επέκταση, στην ευδαιμονία (*Ψηφιακή Βιβλιοθήκη Της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας*, n.d.).

Συνεχίζοντας, για τον Καντ (1785), η ηθική δεν πηγάζει από τις συνέπειες των πράξεων, αλλά από το καθήκον. Στο έργο του «Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών», ο Καντ υποστηρίζει ότι μια πράξη είναι ηθικά ορθή μόνο όταν γίνεται από καθήκον, όχι επειδή προσδοκούμε κάποιο προσωπικό όφελος ή ευχαρίστηση. Η ουσία είναι η πράξη να συνάδει με έναν καθολικό ηθικό νόμο, τον οποίο ορίζει ο ίδιος ο νους μας. (Kant E, 1785).

Η θεωρία του Bentham (1789) αποτελεί τη θεμέλια λίθο του κλασικού ωφελιμισμού και έχει διαμορφώσει σημαντικά την ηθική φιλοσοφία. Προσφέρει μια συστηματική και εφαρμόσιμη προσέγγιση για την αξιολόγηση της ηθικής αξίας των ανθρώπινων πράξεων, έχοντας ως απώτερο σκοπό το κοινό καλό. Σύμφωνα με τον Jeremy Bentham και το έργο του Introduction to the Principles of Morals and Legislation, η ηθική μιας πράξης καθορίζεται από το αν προάγει την ευτυχία ή την ευχαρίστηση και μειώνει τον πόνο ή τη δυστυχία. Αυτή είναι η κεντρική του αρχή της ωφελιμότητας.

Ο Bentham πίστευε ότι ο πόνος και η ευχαρίστηση είναι οι βασικοί παράγοντες που καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά, λειτουργώντας ως οι «κυρίαρχοι άρχοντες» της ύπαρξής μας. Μια πράξη θεωρείται ηθικά ορθή όταν συμβάλλει στη μέγιστη δυνατή ευτυχία για τον μεγαλύτερο αριθμό ανθρώπων. Επίσης για τον ίδιο, η ηθική δεν βασίζεται σε αφηρημένες ιδέες, αλλά σε μια πρακτική και μετρήσιμη αξιολόγηση των συνεπειών των πράξεων. Μάλιστα, προτείνει ότι οι ηθικές κρίσεις πρέπει να βασίζονται στην ποσότητα της ευχαρίστησης και του πόνου που προκαλεί κάθε πράξη, λαμβάνοντας υπόψη στοιχεία όπως η ένταση, η διάρκεια, η εγγύτητα και η βεβαιότητα των συνεπειών (Bentham, 2017)

2.2. Η Έννοια της Νοημοσύνης

Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί της νοημοσύνης, οι οποίοι αναδεικνύουν την πολυπλοκότητα και τη διαφορετικότητα της έννοιας. Η νοημοσύνη δεν αποτελεί μια ενιαία ικανότητα αλλά ένα σύνολο γνωστικών, βιολογικών και προσαρμοστικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στο άτομο να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντός του. (WECHSLER, 1944). Σύμφωνα με το *Cambridge Dictionary*, νοημοσύνη είναι η ικανότητα να μαθαίνει κανείς, να κατανοεί και να κάνει κρίσεις ή να έχει απόψεις που βασίζονται στη λογική (*Cambridge Dictionary*, n.d.).

Ο Wechsler,(1930, 1944),υποστήριξε ότι "η νοημοσύνη είναι η συνολική ή παγκόσμια ικανότητα του ατόμου να ενεργεί σκόπιμα, να σκέφτεται λογικά και να αντιμετωπίζει αποτελεσματικά το περιβάλλον του" (Salovey & Mayer, 1990).

Για τον Jean Piaget (1950), η νοημοσύνη αποτελεί μια ιδιαίτερη μορφή της βιολογικής προσαρμογής του ανθρώπου. Δεν είναι κάτι στατικό ή προκαθορισμένο, αλλά αναπτύσσεται μέσα από τη διαρκή προσπάθεια του ατόμου να εξισορροπήσει δύο βασικές λειτουργίες: την αφομοίωση νέων εμπειριών στα ήδη υπάρχοντα σχήματα σκέψης και την τροποποίηση αυτών των σχημάτων ώστε να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. «*Εν τέλει, η νοημοσύνη είναι μια ισορροπία ανάμεσα στην αφομοίωση και την προσαρμογή*» (Piaget, 1950).

Ο Binet (Binet & Simon, 1916), περιγράφει τη νοημοσύνη ως την ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται με κρίση, η οποία βασίζεται σε τρία βασικά στοιχεία: πρώτον, την ικανότητα να κατευθύνει τη σκέψη του, δηλαδή να κατανοεί τι πρέπει να κάνει και πώς να το πραγματοποιήσει· δεύτερον, την ικανότητα προσαρμογής, που αφορά την επινόηση στρατηγικών για την εκτέλεση των εργασιών και την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους και τρίτον, την κριτική ικανότητα, δηλαδή την ικανότητα να αξιολογεί και να διορθώνει τις δικές του σκέψεις και ενέργειες. Αυτές οι απόψεις του Binet συνάδουν με τη σύγχρονη αντίληψη της νοημοσύνης ως μια ικανότητα προσαρμογής και μεταγνωστικής επίγνωσης (Braining, n.d.).

2.3. Η Ηθική Νοημοσύνη

2.3.1. Εισαγωγή στην έννοια της ηθικής νοημοσύνης

Η εννοιολογική προσέγγιση της νοημοσύνης αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο για την κατανόηση της ηθικής νοημοσύνης, η οποία επικεντρώνεται στην ικανότητα του ανθρώπου να λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες σε αξίες, ευθύνη και κοινωνική συνείδηση.

Η ηθική νοημοσύνη αποτελεί μια διάσταση της ανθρώπινης νοημοσύνης που σχετίζεται με την ικανότητα του ατόμου να διακρίνει το σωστό από το λάθος και να ενεργεί με τρόπο που

ανταποκρίνεται σε εσωτερικές ηθικές αρχές και αξίες. Δεν περιορίζεται απλώς στη γνώση του τι είναι ηθικά αποδεκτό, αλλά περιλαμβάνει την εφαρμογή αυτής της γνώσης σε πραγματικές καταστάσεις.

2.3.2. Θεωρητικές προσεγγίσεις της ηθικής νοημοσύνης

Από την πλευρά της παιδαγωγικής, η Borba ορίζει την ηθική νοημοσύνη ως ένα σύνολο βασικών ηθικών αρετών που μπορούν να καλλιεργηθούν μέσω της αγωγής. Για την ίδια, τα παιδιά γεννιούνται με την ικανότητα της ηθικής νοημοσύνης και την αναπτύσσουν σταδιακά μέσα από την εμπειρία, τη διδασκαλία και τη μίμηση προτύπων. Στον πυρήνα αυτής της νοημοσύνης βρίσκονται η ενσυναίσθηση, η αυτοπειθαρχία, ο σεβασμός και η δικαιοσύνη, τα οποία οδηγούν το άτομο στη λήψη υπεύθυνων και ηθικά ορθών αποφάσεων (Borba, 2021). Σύμφωνα με τους Lennick & Kiel, (2005,2006a), η ηθική νοημοσύνη είναι η νοητική ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να ενεργεί βάσει ηθικών αξιών, όπως η ακεραιότητα, η υπευθυνότητα, η ενσυναίσθηση και η συγχώρεση. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι αυτές οι αρχές αποτελούν το θεμέλιο για υπεύθυνη συμπεριφορά, τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή. Η ηθική νοημοσύνη, όπως την ορίζουν, είναι απαραίτητη για την αποτελεσματική ηγεσία και την κοινωνική εμπιστοσύνη (Lennick & Kiel, 2006a).

Αν και ο Lawrence Kohlberg (1981), δεν χρησιμοποίησε τον όρο «ηθική νοημοσύνη», η θεωρία του για τα στάδια ηθικής ανάπτυξης αποτελεί μια από τις βασικότερες γνωστικές βάσεις για την κατανόησή της. Ο ίδιος περιγράφει την ηθική ως ένα σύστημα σκέψης που εξελίσσεται μέσα από συγκεκριμένα στάδια, τα οποία αντικατοπτρίζουν τον βαθμό συνειδητοποίησης και εσωτερίκευσης ηθικών κανόνων. Στο τελικό στάδιο, το άτομο λειτουργεί βάσει καθολικών ηθικών αρχών, ανεξάρτητα από κοινωνικές επιταγές ή εξωτερικές συνέπειες (Kohlberg, 1981).

Τέλος, ο Howard Gardner (1999), αν και δεν προσδιόρισε άμεσα την ηθική νοημοσύνη ως μία από τις πολλαπλές νοημοσύνες του, αναγνωρίζει την ύπαρξη μιας ηθικής διάστασης στην ανθρώπινη σκέψη, που σχετίζεται άμεσα με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη. Η ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει τις προθέσεις του, τις αξίες του, και να διαχειρίζεται τις κοινωνικές του σχέσεις με υπευθυνότητα, προσεγγίζει τον πυρήνα της ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς. (Gardner, 2011).

Συνοψίζοντας, η νοημοσύνη, όπως προκύπτει από τις ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, είναι μια πολύπλευρη ικανότητα που περιλαμβάνει βιολογικές, γνωστικές και προσαρμοστικές διαστάσεις. Η ηθική νοημοσύνη, ως προέκταση αυτής, είναι η ικανότητα να σκέφτεται και να ενεργεί κανείς με βάση τις αξίες του δείχνοντας ενσυναίσθηση και

υπευθυνότητα. Η ανάπτυξή της βοηθά τον άνθρωπο να παίρνει σωστές αποφάσεις και να συμβάλλει σε μια πιο δίκαιη και ανθρώπινη κοινωνία.

2.4 Θεωρίες και μοντέλα της ηθικής νοημοσύνης

2.4.1 Η Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης κατά τον Jean Piaget

Ο Jean Piaget, πρωτοπόρος της γενετικής επιστημολογίας και της αναπτυξιακής ψυχολογίας, προσέγγισε την ηθική ανάπτυξη του παιδιού ως διαδικασία στενά συνδεδεμένη με τη γνωστική του ωρίμανση. Μέσα από τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ του υποκειμένου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος, διατύπωσε μια θεωρία που περιγράφει τη σταδιακή μετάβαση του παιδιού από την ετερονομία στην ηθική αυτονομία (Piaget, 1950). Η θεμελιώδης του μελέτη στηρίχθηκε τόσο σε ποιοτικές παρατηρήσεις παιδιών κατά τη διάρκεια παιχνιδιών (κυρίως με μπίλιες), όσο και σε αφηγήσεις ηθικών διλημμάτων, οι οποίες επέτρεψαν την ανάλυση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν, ερμηνεύουν και εφαρμόζουν κοινωνικούς κανόνες (Piaget, 1965).

Η θεωρία του Piaget οργανώνεται γύρω από δύο βασικά στάδια ηθικής ανάπτυξης: την ετερονομική και την αυτόνομη ηθική. Κατά την πρώιμη παιδική ηλικία, περίπου από τα 4 έως τα 7 έτη, το παιδί αντιμετωπίζει τους κοινωνικούς κανόνες ως απόλυτους, αμετάβλητους και εξωτερικά επιβεβλημένους. Η πηγή της ηθικότητας εντοπίζεται έξω από το ίδιο το άτομο — στους ενήλικες ή σε υπερβατικές αυθεντίες (Piaget, 1965).

Σε αυτό το στάδιο, το παιδί αξιολογεί τις πράξεις με βάση τις συνέπειες και όχι τις προθέσεις. Μια πράξη που προκαλεί μεγαλύτερη ζημιά, έστω και ακούσια, θεωρείται ηθικά χειρότερη από μία σκόπιμη αλλά με μικρότερη συνέπεια. Η τιμωρία προσλαμβάνεται ως αναγκαία και εξιλεωτική· δεν έχει διορθωτικό χαρακτήρα, αλλά λειτουργεί αποκαταστατικά (Piaget, 1965).

Με την πρόοδο της ηλικίας και την αυξανόμενη εμπλοκή του παιδιού σε ισότιμες κοινωνικές σχέσεις με συνομηλίκους, διαμορφώνεται η αντίληψη ότι οι κανόνες είναι κοινωνικές συμβάσεις και μπορούν να τροποποιηθούν με συναίνεση. Η πρόθεση του δρώντος προσλαμβάνει πλέον ηθική βαρύτητα μεγαλύτερη από το ίδιο το αποτέλεσμα (Piaget, 1965). Σε αυτή τη φάση, η ηθική σκέψη εδραιώνεται πάνω σε αρχές αμοιβαιότητας και συνεργασίας. Οι τιμωρίες, όταν υπάρχουν, γίνονται αντιληπτές ως ευκαιρίες διόρθωσης και ενίσχυσης της κοινωνικής μάθησης (Piaget, 1965).

Για τον Piaget, η μετάβαση από την ετερονομία στην αυτονομία δεν οφείλεται απλώς στη βιολογική ωρίμανση, αλλά κυρίως στη συμμετοχή του παιδιού σε καταστάσεις αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (Piaget, 1965). Η ηθική ανάπτυξη, κατά συνέπεια, θεμελιώνεται στην

ενεργή εμπλοκή με το κοινωνικό περιβάλλον και στην αναστοχαστική διερεύνηση του «σωστού» μέσα από εμπειρία — όχι σε αυθεντικές διδασκαλίες ή πειθαρχικά σχήματα.
Δεδομένου ότι η ηθικότητα δεν αποτελεί έμφυτο χαρακτηριστικό του παιδιού, η συμβολή της ηθικής αγωγής στην καλλιέργειά της καθίσταται καθοριστική. Κεντρικός της στόχος πρέπει να είναι η συγκρότηση αυτόνομων και υπεύθυνων προσωπικοτήτων, ικανών να αναπτύσσουν σχέσεις συνεργασίας και να συνυπάρχουν δημιουργικά στο κοινωνικό σύνολο. Η συμβολή του Piaget στη μελέτη της ηθικής ανάπτυξης είναι καθοριστική, καθώς ανέδειξε τη στενή συνάφεια μεταξύ γνωστικής ωρίμανσης και ηθικής κρίσης. Η έμφαση που έδωσε στη σημασία της προθετικότητας, της συνεργασίας και της εσωτερίκευσης κοινωνικών κανόνων αποτελεί θεμέλιο λίθο για τη σύγχρονη ηθική ψυχολογία και την ηθική αγωγή (Piaget, 1965).

2.4.2 Η Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης κατά τον Lawrence Kohlberg

Ο Lawrence Kohlberg (1981), Αμερικανός ψυχολόγος, ανέπτυξε περαιτέρω τη θεωρία του Jean Piaget σχετικά με την ηθική ανάπτυξη, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι η πορεία προς την ηθική ωριμότητα είναι πιο μακροχρόνια και σταδιακή από ό,τι είχε αρχικά υποστηριχθεί. Μέσα από εκτεταμένες εμπειρικές μελέτες, διατύπωσε έξι διακριτά στάδια ηθικής συλλογιστικής, τα οποία ομαδοποίησε σε τρία βασικά επίπεδα.
1.Προσυμβατικό επίπεδο: Στο πρώτο επίπεδο, το προσυμβατικό, οι ηθικές κρίσεις των ατόμων καθορίζονται κυρίως από προσωπικά συμφέροντα και εξωτερικές συνέπειες.
– *Στάδιο 1:* χαρακτηρίζεται από ετερόνομη υπακοή, όπου η αποφυγή της τιμωρίας και η τήρηση των κανόνων αποτελούν το κύριο κίνητρο.
– *Στάδιο 2:* η συλλογιστική επικεντρώνεται στην ανταποδοτικότητα και τη χρηστικότητα των πράξεων, σύμφωνα με τη λογική *«αν με βοηθήσεις, θα σε βοηθήσω»*.
2.Συμβατικό επίπεδο: Το δεύτερο επίπεδο χαρακτηρίζεται από την αναγνώριση της σημασίας των κοινωνικών κανόνων και συμβάσεων για τη διατήρηση της κοινωνικής τάξης.
– *Στάδιο 3:* το «σωστό» ορίζεται με βάση τις προσδοκίες των οικείων προσώπων και τους κοινωνικούς ρόλους, όπως το να είναι κανείς «καλός φίλος» ή «καλός γονέας».
– *Στάδιο 4:* σηματοδοτεί τη μετάβαση σε μια ευρύτερη κοινωνική προοπτική, όπου η ηθικότητα ταυτίζεται με την τήρηση των νόμων και των κοινωνικών υποχρεώσεων ως υπεύθυνο μέλος της κοινωνίας.
3.Μετασυμβατικό επίπεδο: Το τρίτο επίπεδο βασίζεται σε αρχές που υπερβαίνουν τις κοινωνικές συμβάσεις. Τα άτομα συλλογίζονται με βάση θεμελιώδεις ηθικές αξίες, αξιολογώντας τους νόμους ως προς τη δικαιοσύνη και τη συνοχή τους. Αν και η θεωρία περιλαμβάνει δύο στάδια σε αυτό το επίπεδο, μόνο το *Στάδιο 5* έχει επιβεβαιωθεί εμπειρικά,

ενώ το *Στάδιο 6* παραμένει θεωρητικό, ως το ανώτατο σημείο της ηθικής εξέλιξης, όπου οι ηθικοί κανόνες πηγάζουν από καθολικές αρχές δικαιοσύνης και όχι από την υπάρχουσα κοινωνική δομή.

Αξιοποιώντας τα ευρήματά του, ο Kohlberg αμφισβήτησε τις παραδοσιακές μεθόδους διαπαιδαγώγησης που εστιάζουν στην καλλιέργεια επιμέρους αρετών, όπως η ειλικρίνεια ή η καλοσύνη. Υποστήριξε ότι η ηθική συμπεριφορά δεν αποτελεί άθροισμα μεμονωμένων αρετών, αλλά εξαρτάται από την ικανότητα για ηθική συλλογιστική και τη σταδιακή μετάβαση σε ανώτερα στάδια ηθικής ανάπτυξης.

Οι πρώτες εκπαιδευτικές εφαρμογές της θεωρίας του περιλάμβαναν συζητήσεις ηθικών διλημμάτων στην τάξη, με στόχο την πρόκληση γνωστικών συγκρούσεων και την προώθηση της ηθικής ωρίμανσης των μαθητών. Αργότερα, ο ίδιος και οι συνεργάτες του ανέπτυξαν το μοντέλο των «σχολείων δίκαιης κοινότητας», όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη λήψη αποφάσεων και στη διαχείριση ηθικών ζητημάτων της σχολικής ζωής, ενισχύοντας έτσι την κριτική ικανότητα και την κοινωνική υπευθυνότητα.

Η μέθοδος που χρησιμοποίησε ο Kohlberg για την αξιολόγηση της ηθικής σκέψης βασίστηκε σε ηθικά διλήμματα, με πιο γνωστό το «Δίλημμα του Χάιντς». Δεν τον ενδιέφερε η απάντηση καθαυτή, αλλά ο τρόπος συλλογισμού και τα επιχειρήματα που προέβαλλε το άτομο, καθώς αυτά αποκάλυπταν το επίπεδο της ηθικής του ανάπτυξης (Snarey, 2011).

2.4.3 Η Θεωρία της Ηθικής Ανάπτυξης κατά την Carol Gilligan

Η Carol Gilligan ανέπτυξε τη δική της θεωρία για την ηθική ανάπτυξη, ως απάντηση και κριτική στη θεωρία του Lawrence Kohlberg. Υποστήριξε ότι το μοντέλο του Kohlberg βασιζόταν σε ανδρικά πρότυπα ηθικής σκέψης, τα οποία έδιναν υπερβολική έμφαση στην αφηρημένη έννοια της δικαιοσύνης, παραμελώντας άλλες, εξίσου σημαντικές, ηθικές φωνές — ιδίως εκείνες που προέρχονται από γυναικείες εμπειρίες και σχέσεις (Gilligan, 1982).

Η κεντρική θέση της Gilligan είναι ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι ηθικής συλλογιστικής, που δεν υποδηλώνουν ανισότητα, αλλά διαφορετικότητα στην προσέγγιση των ηθικών ζητημάτων. Ενώ το μοντέλο του Kohlberg εστιάζει σε μια ηθική της δικαιοσύνης, η Gilligan αναδεικνύει την ηθική της φροντίδας ως εξίσου έγκυρη και αναγκαία διάσταση της ηθικής κρίσης. Αυτή η προσέγγιση στηρίζεται στην ενσυναίσθηση, την ευθύνη απέναντι στους άλλους και τη διατήρηση των σχέσεων, δίνοντας έμφαση στον διάλογο και τη φροντίδα αντί για τη σύγκρουση και την τήρηση αφηρημένων κανόνων (Gilligan, 1982).

Σε αντίθεση με τον Kohlberg, η Gilligan δεν προτείνει ένα σταδιολογικό μοντέλο, αλλά μια εξελικτική πορεία που ξεκινά από την αφελή φροντίδα του εαυτού, προχωρά στη φροντίδα των άλλων και καταλήγει στην αμοιβαιότητα και ισορροπία μεταξύ των δύο. Η πορεία αυτή

περιγράφει έναν σχεσιακό τρόπο ηθικής σκέψης, ο οποίος εστιάζει στα πλαίσια των ανθρώπινων σχέσεων και στις συνθήκες λήψης ηθικών αποφάσεων, σε αντίθεση με τη λογική των καθολικών και αφηρημένων αρχών της παραδοσιακής ηθικής θεωρίας (Gilligan, 1982).

2.4.4 Η Θεωρία της Ενσυναίσθησης και της Ηθικής Ανάπτυξης του Martin Hoffman

Ο Martin L. Hoffman,(1924-2022), ψυχολόγος αναπτυξιακής κατεύθυνσης, ανέπτυξε μια θεωρία της ηθικής ανάπτυξης που βασίζεται στην ικανότητα της ενσυναίσθησης (empathy), δηλαδή την ικανότητα κατανόησης και συμμετοχής στο συναισθηματικό βίωμα του άλλου. Για τον Hoffman, η ηθική δεν προκύπτει μόνο από γνωστική επεξεργασία κανόνων ή κοινωνικών συμβάσεων, όπως υποστηρίζουν άλλες θεωρίες (π.χ. Piaget, Kohlberg), αλλά ριζώνει βαθύτερα σε συναισθηματικούς μηχανισμούς που εμφανίζονται από πολύ νωρίς στην παιδική ηλικία (Hoffman, 2000).

Ο Hoffman (2000) διατύπωσε μια εξελικτική πορεία ανάπτυξης της ενσυναίσθησης που εκτείνεται από τα βρεφικά χρόνια έως την εφηβεία. Στην πρώτη φάση, το βρέφος αντιδρά με αντανάκλαση του συναισθήματος του άλλου (π.χ. ένα βρέφος κλαίει όταν ακούει άλλο να κλαίει), χωρίς ακόμη να μπορεί να διαχωρίσει τον εαυτό του από τον άλλον. Σταδιακά, το παιδί αποκτά τη δυνατότητα διάκρισης εαυτού και άλλου, γεγονός που του επιτρέπει να αναγνωρίσει πως τα συναισθήματα που βιώνει ο άλλος δεν είναι τα δικά του και να αντιδρά με κατάλληλο τρόπο — π.χ. προσφέροντας παρηγοριά ή βοήθεια (Hoffman, 2000).

Κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, αναπτύσσονται πιο σύνθετες μορφές ενσυναίσθησης, όπως η συμπόνια με βάση τους ρόλους (role-taking empathy) και η ενσυναίσθηση βασισμένη σε αξίες, όπου οι αντιδράσεις του ατόμου επηρεάζονται από ηθικά πρότυπα και την αναγνώριση κοινωνικής αδικίας.

Στην προσέγγιση του Hoffman, η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως το θεμέλιο για την ανάπτυξη ηθικών συναισθημάτων όπως η ενοχή, η συμπόνια, η αγανάκτηση για την αδικία και η ανάγκη αποκατάστασης της ηθικής τάξης. Αυτά τα συναισθήματα αποτελούν τα εσωτερικά κίνητρα για ηθική δράση, καθώς το άτομο κινητοποιείται όχι μόνο από κοινωνικούς κανόνες αλλά και από τη βαθιά συναισθηματική επίγνωση του πόνου του άλλου (Hoffman, 2000).

Η θεωρία του Hoffman έχει ιδιαίτερη σημασία για την εκπαίδευση, καθώς υπογραμμίζει τη σημασία της συναισθηματικής αγωγής και της ενσυναίσθησης ως μέσων ηθικής διαπαιδαγώγησης.

2.4.5 Η Θεωρία της Ηθικής Εκπαίδευσης του John Dewey

Ο John Dewey (1859–1952), φιλόσοφος, ψυχολόγος και παιδαγωγός, θεωρείται θεμελιωτής της προοδευτικής παιδαγωγικής και της σχέσης μεταξύ εκπαίδευσης και δημοκρατίας. Στο πλαίσιο της ηθικής του θεωρίας, η ηθική δεν αντιμετωπίζεται ως σύνολο σταθερών κανόνων ή αρετών, αλλά ως δυναμική διαδικασία εμπλοκής του ατόμου με το περιβάλλον του, με στόχο την κοινωνική υπευθυνότητα, τον αναστοχασμό και τη συλλογική πρόοδο (Dewey, 1975).

Κεντρικό στοιχείο της θεωρίας του είναι η σύνδεση της ηθικής με την εμπειρία. Η ηθική ανάπτυξη δεν επιβάλλεται εξωτερικά μέσω πειθαρχίας ή διδασκαλίας κανόνων, αλλά διαμορφώνεται μέσα από τις κοινωνικές σχέσεις και τη συμμετοχή σε πραγματικές καταστάσεις προβληματισμού και λήψης αποφάσεων. Η ηθική κρίση αναπτύσσεται όταν το άτομο αντιμετωπίζει αβεβαιότητα και καλείται να σκεφτεί κριτικά, πρακτικά και δημιουργικά για να επιλέξει τη σωστή δράση (Dewey, 1932).

Για τον Dewey, η ηθική πράξη έχει κοινωνικό χαρακτήρα. Η προσωπική ανάπτυξη συνδέεται άρρηκτα με τη συμμετοχή στην κοινότητα· δεν υπάρχει "καλό" μεμονωμένο άτομο, αλλά καλή κοινότητα στην οποία το άτομο συνεργάζεται, διαβουλεύεται και μαθαίνει εμπειρικά (Dewey & Tufts, 1932). Κατά συνέπεια, η ηθική εκπαίδευση απαιτεί τη διαμόρφωση σχολικών κοινοτήτων που ενισχύουν την αμοιβαία κατανόηση, τη δικαιοσύνη και την ενεργή πολιτότητα.

Η εκπαιδευτική θεωρία του Dewey αντιμετωπίζει την ηθική ως αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως χωριστό γνωστικό αντικείμενο. Η μάθηση θεωρείται επιτυχής όταν συνδέεται με την προσωπική εμπλοκή του μαθητή, την ελευθερία έκφρασης και τη δυνατότητα δοκιμής και αναστοχασμού. Η σχολική ζωή πρέπει να προσομοιάζει μια μικρογραφία της δημοκρατικής κοινωνίας, όπου τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά, αντί να υποβάλλονται σε παθητική ηθική κατήχηση (Dewey, 1916).

Ο εκπαιδευτικός, σύμφωνα με τον Dewey, δεν είναι αυθεντία ηθικής διδασκαλίας, αλλά καθοδηγητής της ηθικής εμπειρίας. Μέσα από τη διαχείριση καταστάσεων της σχολικής ζωής — συγκρούσεις, συνεργασίες, προβληματισμούς — ενθαρρύνει τους μαθητές να σκεφτούν, να νιώσουν και να επιλέξουν με βάση το δίκαιο, το λειτουργικό και το κοινωνικά ωφέλιμο (Dewey, 1975).

Η προσέγγιση του Dewey απορρίπτει τα παραδοσιακά, αυταρχικά μοντέλα ηθικής διδασκαλίας, που στηρίζονται αποκλειστικά στον ρόλο του δασκάλου ως φορέα αξιών. Αντί για αμετάβλητες αρχές, προκρίνει μια βιωματική και διαλογική διαδικασία, όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να δραστηριοποιούνται υπεύθυνα, να επεξεργάζονται ηθικά ζητήματα μέσα από στοχασμό και συνεργασία και να συμβάλλουν ενεργά στη βελτίωση της κοινωνικής ζωής. Η θεώρηση αυτή έχει σημαντική επιρροή στη σύγχρονη αντίληψη περί δημοκρατικής εκπαίδευσης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης.

2.4.6 Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner και η Ηθική της Διάσταση

Ο Howard Gardner (1943), ψυχολόγος και καθηγητής στο Harvard Graduate School of Education, προκάλεσε αναθεώρηση του παραδοσιακού ορισμού της νοημοσύνης με την εισαγωγή της θεωρίας των πολλαπλών νοημοσυνών. Αντί της μονοδιάστατης, μετρήσιμης νοητικής ικανότητας μέσω του IQ, ο Gardner πρότεινε ότι υπάρχουν πολλαπλά είδη νοημοσύνης, που διαφοροποιούνται στον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται τον κόσμο, λύνουν προβλήματα και δημιουργούν (Gardner, 2011).

Οι βασικές κατηγορίες νοημοσύνης κατά τον Gardner (1983) είναι: Γλωσσική, Λογικομαθηματική, Μουσική, Χωρική, Σωματικο-κιναισθητική, Διαπροσωπική, Ενδοπροσωπική, Φυσιοκρατική και Υπαρξιακή (Gardner, 1999). Η θεωρία του είχε βαθιά επίδραση στην παιδαγωγική πράξη, ενθαρρύνοντας τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και την αναγνώριση των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε μαθητή.

Η ηθική διάσταση της θεωρίας του Gardner γίνεται εμφανής όταν η εκπαίδευση θεωρείται ως διαμόρφωση ηθικά ευαίσθητων και κοινωνικά ενεργών πολιτών. Ο Gardner (2006) τονίζει την ανάγκη για καλλιέργεια της «συμμετοχικής συνείδησης», ώστε οι μαθητές να μαθαίνουν όχι μόνο πώς να σκέφτονται, αλλά και πώς να ζουν με εντιμότητα και υπευθυνότητα. Η θεωρία του υπογραμμίζει ότι η νοημοσύνη συνοδεύεται από ευθύνη προς τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο.

2.4.7 Η Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης του Bandura

Ο Albert Bandura,(1925-2021), μέσα από τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης (Bandura, 1977), ανέδειξε τη σημασία της παρατήρησης, της μίμησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στη διαδικασία μάθησης. Η προσέγγισή του θεωρεί τον άνθρωπο ως ενεργό υποκείμενο, που επεξεργάζεται γνωστικά τις εμπειρίες του και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό του περιβάλλον. Η θεωρία του δεν περιορίζεται στη μάθηση γενικά, αλλά επεκτείνεται και στη διαμόρφωση της ηθικής συμπεριφοράς, προσφέροντας ένα πλαίσιο κατανόησης της ανάπτυξης αξιών και στάσεων.

Ο Bandura (1977) υποστήριξε ότι η μάθηση μπορεί να πραγματοποιηθεί έμμεσα μέσω της παρατήρησης προτύπων, χωρίς να απαιτείται άμεση εμπειρία. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τέσσερα στάδια: προσοχή, διατήρηση, αναπαραγωγή και κίνητρο. Η προσοχή στο πρότυπο είναι το πρώτο βήμα, ενώ η διατήρηση των παρατηρήσεων στη μνήμη επιτρέπει την επαναχρησιμοποίησή τους. Η αναπαραγωγή καθιστά δυνατή την εκτέλεση της

συμπεριφοράς, ενώ το κίνητρο καθορίζει αν το άτομο θα συνεχίσει ή θα εγκαταλείψει τη συμπεριφορά, ανάλογα με τις αναμενόμενες συνέπειες.

Αργότερα, ο Bandura (1986) ανέπτυξε την έννοια της τριαδικής αμοιβαίας αιτιότητας, σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά διαμορφώνεται από την αλληλεπίδραση τριών παραγόντων: των προσωπικών χαρακτηριστικών (πεποιθήσεις, στάσεις, γνώσεις), της συμπεριφοράς (δεξιότητες, πρακτικές) και του περιβάλλοντος (κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο).Άρα, σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο δεν θεωρείται παθητικός αποδέκτης ερεθισμάτων αλλά ενεργητικό υποκείμενο που συμμετέχει ενεργά και συνδιαμορφώνει την ίδια του την εμπειρία.

Η κοινωνική μάθηση παρέχει επίσης ένα γόνιμο πλαίσιο για την ηθική ανάπτυξη. Ο Bandura (1977) τόνισε ότι η ηθική συμπεριφορά διαμορφώνεται μέσα από κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, όπου τα πρότυπα —γονείς, εκπαιδευτικοί ή συνομήλικοι— καθοδηγούν το άτομο μέσω μίμησης, ενίσχυσης και κοινωνικής πειθούς. Κεντρική σημασία έχει η αυτορρύθμιση: το άτομο θέτει εσωτερικά πρότυπα, αξιολογεί τις πράξεις του και ρυθμίζει τη συμπεριφορά του ώστε να ανταποκρίνεται σε αξίες και κανόνες. Έτσι, η ηθική συμπεριφορά δεν αποτελεί απλή συμμόρφωση σε εξωτερικές πιέσεις, αλλά συνειδητή επιλογή βασισμένη σε εσωτερικευμένα κριτήρια.

Συνολικά, η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Bandura αποτελεί σημείο αναφοράς για την κατανόηση τόσο της μάθησης όσο και της ηθικής ανάπτυξης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της παρατήρησης, της αυτορρύθμισης και της αυτο-αποτελεσματικότητας, σε ένα δυναμικό μοντέλο που συνδυάζει προσωπικούς, συμπεριφορικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες.

2.5. Οι Αρετές της Ηθικής Νοημοσύνης

Η έννοια της ηθικής νοημοσύνης έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τη σύγχρονη ψυχολογία και παιδαγωγική, καθώς συνδέεται άμεσα με τη διαμόρφωση της ηθικής συμπεριφοράς, της κοινωνικής ευθύνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

Σύμφωνα με τη Michele Borba (2001), η ηθική νοημοσύνη περιλαμβάνει επτά βασικές αρετές που βοηθούν το άτομο να διακρίνει, να επιλέγει και να πράττει το σωστό. Αυτές είναι: Ενσυναίσθηση(Empathy),Ηθική Συνείδηση (Moral Conscience),Ακεραιότητα και Ειλικρίνεια (Integrity and Honesty)Υπευθυνότητα (Responsibility, Αυτορρύθμιση (Self-Control),Καλοσύνη (Compassion) και Συγχώρεση (Forgiveness).

Η Δικαιοσύνη

Οι Lennick και Kiel (2005) προτείνουν ένα παρόμοιο μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο ο άξονας της δικαιοσύνης αποτελεί το θεμέλιο της ηθικής νοημοσύνης από το οποίο απορρέουν

οι υπόλοιπες θεμελιώδεις αρετές της ακεραιότητας, της υπευθυνότητας, της συμπόνιας και της συγχώρεσης. Η δικαιοσύνη, μέσα σε αυτό το πλαίσιο, δεν νοείται απλώς ως κανόνας κοινωνικής συμπεριφοράς, αλλά ως βαθύτερη ηθική ποιότητα που επιτρέπει στα άτομα να λαμβάνουν δίκαιες αποφάσεις, να ενεργούν με ηθική συνέπεια και να οικοδομούν σχέσεις εμπιστοσύνης.

Ακολουθώντας παρόμοια προσέγγιση, η Michele Borba (2001), αναγνωρίζει τη δικαιοσύνη ως μία από τις επτά κεντρικές αρετές για την ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης στα παιδιά. Όπως και οι Lennick και Kiel, η Borba αντιλαμβάνεται τη δικαιοσύνη όχι απλώς ως ατομική αρετή, αλλά ως έκφραση **κοινωνικής δικαιοσύνης**, η οποία προάγει την ισότητα, τον σεβασμό και τη δίκαιη μεταχείριση όλων των ανθρώπων.

Για την Borba,(2021), η δικαιοσύνη συνίσταται στην ικανότητα του ατόμου να μεταχειρίζεται τους άλλους με αμεροληψία και αντικειμενικότητα, εξασφαλίζοντας ότι ο καθένας λαμβάνει αυτό που του αναλογεί. Περιλαμβάνει τη δίκαιη κρίση χωρίς προσωπικές προτιμήσεις, την τήρηση των κοινών κανόνων και τον σεβασμό των δικαιωμάτων όλων των ανθρώπων. Η κοινωνική διάσταση της δικαιοσύνης είναι ιδιαίτερα σημαντική για τα παιδιά, καθώς τα βοηθά να αναπτύσσουν αίσθημα δικαιότητας, να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να αντιστέκονται σε φαινόμενα διάκρισης ή αδικίας.

Επιπλέον, τονίζει τη σημασία της αποκατάστασης της αδικίας, μέσα από την προάσπιση των αδυνάτων και την ενεργή στάση απέναντι σε μη δίκαιες καταστάσεις. Η δίκαιη σκέψη, σύμφωνα με την ίδια, αποτελεί βασικό εργαλείο για την επίλυση συγκρούσεων, καθώς βοηθά τα παιδιά να αξιολογούν αντικειμενικά τις καταστάσεις και να προτείνουν λύσεις που προάγουν την ισότητα και το κοινό καλό.

Η καλλιέργεια της δικαιοσύνης, τέλος, απαιτεί τη συνέπεια των κανόνων, τη συστηματική ενθάρρυνση της ανάληψης ευθύνης και τη συζήτηση ηθικών διλημμάτων μέσα στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Το πιο ουσιαστικό, όμως, είναι το παράδειγμα των ενηλίκων· μέσα από το προσωπικό τους παράδειγμα, οι ενήλικες δείχνουν στα παιδιά τι σημαίνει να φέρεσαι δίκαια και σωστά, βοηθώντας τα να καλλιεργήσουν έναν χαρακτήρα βασισμένο στην ισότητα, τον σεβασμό και την υπευθυνότητα.

Η έννοια της δικαιοσύνης, όπως αναπτύσσεται τόσο στη φιλοσοφία του Rawls (2021) όσο και στην αριστοτελική ηθική, δεν περιορίζεται σε εξωτερικούς θεσμούς ή νόμους. Αντιθέτως, αντανακλά μια εσωτερική στάση ισορροπίας, αμεροληψίας και σεβασμού προς τον άλλον. Στην ουσία της, η δικαιοσύνη συνδέεται άρρηκτα με την ηθική νοημοσύνη, καθώς εμπεριέχει την ικανότητα του ανθρώπου να αναγνωρίζει το σωστό, να το αξιολογεί με ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα, και να πράττει σύμφωνα με αυτό, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες.

Για τους νέους, η καλλιέργεια της δικαιοσύνης λειτουργεί ως θεμέλιο για τη διαμόρφωση ενός ολοκληρωμένου και ηθικά ώριμου χαρακτήρα. Η ηθική νοημοσύνη, που περιλαμβάνει

την αυτογνωσία, την κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων και τη δίκαιη κρίση, ενισχύεται όταν τα παιδιά βιώνουν καθημερινά καταστάσεις όπου επικρατεί δικαιοσύνη και ισότητα. Όταν μαθαίνουν να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων, να απορρίπτουν τις αδικίες και να υπερασπίζονται το σωστό, αναπτύσσουν ένα σταθερό εσωτερικό ηθικό κριτήριο που τους καθοδηγεί στις επιλογές τους.

Η Ακεραιότητα ως Θεμέλιο της Ηθικής Νοημοσύνης

Σύμφωνα με τους Doug Lennick και Fred Kiel (2005), η ακεραιότητα αποτελεί τη βασική και πιο κρίσιμη ικανότητα της ηθικής νοημοσύνης, πάνω στην οποία στηρίζονται οι υπόλοιπες: η ευθύνη, η συγχώρεση και η συμπόνια. Στην ουσία της, η ακεραιότητα είναι η αρμονία ανάμεσα σε όσα πιστεύει, λέει και πράττει το άτομο. Δεν αρκεί απλώς η γνώση του σωστού· η αληθινή της αξία βρίσκεται στην πράξη αυτής της γνώσης, στη συνεπή εφαρμογή των ηθικών αρχών στην καθημερινή ζωή. Αυτή η συνέπεια δημιουργεί εμπιστοσύνη και σταθερότητα, τόσο στις προσωπικές σχέσεις όσο και στους οργανισμούς.

Η ακεραιότητα εκδηλώνεται μέσα από την ειλικρίνεια, την τήρηση των υποσχέσεων και τη σταθερότητα στις αξίες, ακόμη και όταν αυτό απαιτεί θάρρος και αντίσταση σε πιέσεις. Το να υπερασπίζεται κανείς το σωστό, παρά τις δυσκολίες, σημαίνει ότι καθοδηγείται από μια εσωτερική ηθική πυξίδα, που διαμορφώνει τις αποφάσεις και τις πράξεις του ανεξάρτητα από εξωτερικούς παράγοντες.

Για τους νέους, η καλλιέργεια της ακεραιότητας είναι καθοριστική στη διαμόρφωση ενός χαρακτήρα που στέκεται σταθερά στο δίκαιο, αναλαμβάνει την ευθύνη των πράξεών του και ενισχύει την εμπιστοσύνη και τον σεβασμό μέσα στην κοινωνία. Έτσι, η ακεραιότητα γίνεται η ρίζα της ηθικής νοημοσύνης και της ουσιαστικής ηγεσίας, οδηγώντας σε μια ζωή με νόημα, συνέπεια και σεβασμό προς τον εαυτό και τους άλλους.

Σύμφωνα με τον Clarken (2009), η ακεραιότητα συνιστά τη συνεπή εναρμόνιση ανάμεσα στις αρχές, τις αξίες και τις πράξεις ενός ατόμου. Περιλαμβάνει τη σταθερή εφαρμογή των προσωπικών πεποιθήσεων, την ειλικρίνεια, την αποφασιστικότητα να υπερασπίζεται κανείς το σωστό και την τήρηση των δεσμεύσεών του. Σε αντίθεση με άλλες μορφές νοημοσύνης, όπως η γνωστική ή η συναισθηματική, που είναι ουδέτερες ως προς τις αξίες, η ηθική νοημοσύνη και ιδιαίτερα η ακεραιότητα έχουν σαφή προσανατολισμό προς τις ηθικές αρχές και το κοινό καλό.

Η ακεραιότητα αποτελεί θεμέλιο του ηθικού ατόμου, το οποίο χαρακτηρίζεται από σεβασμό προς την ανθρώπινη αξιοπρέπεια, υπευθυνότητα και φροντίδα για την κοινωνία. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η καλλιέργειά της είναι αναγκαία για την ηθική διαπαιδαγώγηση των νέων. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να λειτουργούν ως ζωντανά πρότυπα ακεραιότητας, ενώ η σχολική κοινότητα χρειάζεται να προωθεί αξίες όπως η αλήθεια, η δικαιοσύνη και η

υπευθυνότητα, ώστε οι μαθητές να μη μένουν στη θεωρητική γνώση του σωστού, αλλά να το ενσωματώνουν ενεργά στη ζωή τους.

Τέλος, η ακεραιότητα δεν μπορεί να περιοριστεί σε θεωρητική διδασκαλία· απαιτεί συναισθηματική καλλιέργεια και βούληση, ώστε να μετασχηματίζεται σε σταθερή ηθική στάση και πρακτική συμπεριφορά (Clarken, 2009). Η ανάπτυξή της ξεκινά ιδανικά από την παιδική ηλικία, μέσα από θετικές γονεϊκές πρακτικές, όπως η ενεργητική ακρόαση χωρίς επικρίσεις, η ζεστασιά και η στοργή, που θέτουν τις βάσεις για έναν χαρακτήρα ακέραιο και υπεύθυνο.

Η Υπευθυνότητα ως Θεμελιώδης Διάσταση της Ηθικής Νοημοσύνης

Η υπευθυνότητα αποτελεί μία από τις τέσσερις βασικές διαστάσεις της ηθικής νοημοσύνης, μαζί με την ακεραιότητα, τη συγχώρεση και τη συμπόνια (Clarken, 2009). Σύμφωνα με το μοντέλο των Doug Lennick και Fred Kiel (2005), η υπευθυνότητα αναφέρεται στην πλήρη ανάληψη ευθύνης για τις πράξεις και τις αποφάσεις μας, τόσο για τα θετικά όσο και για τα αρνητικά τους αποτελέσματα, χωρίς μετατόπιση ευθυνών ή δικαιολογίες.

Βασικό στοιχείο της είναι η ειλικρινής αναγνώριση και αποδοχή των λαθών, καθώς και η προθυμία να αντιμετωπιστούν οι συνέπειες αυτών. Η υπευθυνότητα, ωστόσο, δεν εξαντλείται στο ατομικό επίπεδο· επεκτείνεται και στη συλλογική διάσταση, καθώς περιλαμβάνει τη φροντίδα για τον αντίκτυπο των πράξεών μας στους άλλους, είτε πρόκειται για μια ομάδα, έναν οργανισμό ή την ευρύτερη κοινωνία. Εξίσου σημαντική είναι η συνέπεια μεταξύ των υποσχέσεων που δίνουμε και της πραγματικής εκπλήρωσής τους (Lennick & Kiel, 2005).

Η έννοια της υπευθυνότητας δεν περιορίζεται στη διαπίστωση λαθών ή προβλημάτων, αλλά περιλαμβάνει και την ενεργή προσπάθεια για την επίλυσή τους και την αποκατάσταση τυχόν ζημιών. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το άτομο ενισχύει την αυτογνωσία του, καλλιεργεί ενσυναίσθηση και αναπτύσσει βαθύτερη κοινωνική συνείδηση.

Οι Lennick και Kiel (2005) τονίζουν ότι η υπευθυνότητα πρέπει να καλλιεργείται από νεαρή ηλικία. Η εκπαίδευση των παιδιών στην ανάληψη ευθύνης συμβάλλει στην κατανόηση της σχέσης αιτίας και αποτελέσματος και στην ανάπτυξη της ικανότητας να λογοδοτούν για τις πράξεις τους. Το παράδειγμα των ενηλίκων που αναγνωρίζουν και διορθώνουν τα λάθη τους λειτουργεί ως ισχυρό πρότυπο μάθησης για τους νέους.

Ο Clarken (2009) επισημαίνει ότι η υπευθυνότητα συνδέει τα ατομικά συμφέροντα με τις κοινωνικές υποχρεώσεις, καθώς το ηθικό άτομο αναλαμβάνει ευθύνη όχι μόνο για τον εαυτό του αλλά και για τις επιπτώσεις των πράξεών του στους άλλους. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η υπευθυνότητα αποτελεί θεμέλιο της ηθικής διαπαιδαγώγησης. Οι εκπαιδευτικοί και οι ηγέτες οφείλουν να λειτουργούν ως παραδείγματα υπεύθυνης

συμπεριφοράς, προάγοντας ένα περιβάλλον δικαιοσύνης, φροντίδας και σεβασμού, όπου οι μαθητές μαθαίνουν να αναλαμβάνουν τις ευθύνες τους και να συμβάλλουν θετικά στη σχολική και κοινωνική ζωή.

Η υπευθυνότητα, επομένως, είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης συνολικά. Η αναγνώριση και αποδοχή των λαθών, η διάθεση για αυτοβελτίωση και η ενεργός συμμετοχή στην υπηρεσία των άλλων αποτελούν ουσιαστικά βήματα προς τη διαμόρφωση υπεύθυνης στάσης ζωής (Clarken, 2009).

Τέλος, όπως επισημαίνει ο Gigerenzer (2007), η υπευθυνότητα δεν προκύπτει μόνο από τη λογική ή τη συνειδητή επιλογή, αλλά έχει βαθιές συναισθηματικές και κοινωνικές ρίζες. Η κατανόηση αυτών των μηχανισμών συμβάλλει στην καλλιέργεια υπεύθυνων και ηθικών στάσεων, που ανταποκρίνονται στις αξίες και τις ανάγκες κάθε κοινωνίας.

Η Συμπόνια (Καλοσύνη) ως Ηθική Αρετή

Η συμπόνια, όπως την περιγράφουν οι Doug Lennick και Fred Kiel στο *Moral Intelligence* (2005), αποτελεί μία από τις τέσσερις βασικές ικανότητες της ηθικής νοημοσύνης, μαζί με την ακεραιότητα, την υπευθυνότητα και τη συγχώρεση. Πρόκειται για την ικανότητα να κατανοεί κανείς και να νοιάζεται για τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων, ενεργώντας με σεβασμό, ευαισθησία και φροντίδα. Για τους Lennick και Kiel, η συμπόνια δεν είναι απλώς ένα συναίσθημα, αλλά μια ενεργητική στάση που προϋποθέτει δράση και δέσμευση στην υποστήριξη των ανθρώπων γύρω μας.

Η συμπόνια εκδηλώνεται μέσα από την αναγνώριση των δυσκολιών των άλλων και τη διάθεση να προσφερθεί βοήθεια ή στήριξη. Περιλαμβάνει την ενσυναίσθηση και την ικανότητα να βλέπει κανείς τα πράγματα από την οπτική των άλλων, κάτι που επιτρέπει τη λήψη αποφάσεων με σεβασμό και ευαισθησία προς όσους επηρεάζονται από αυτές. Σε επίπεδο ηγεσίας, η συμπόνια ενισχύει την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση και τη συνεργασία, καθώς οι άνθρωποι αισθάνονται ότι εκτιμώνται και ότι οι ανάγκες τους λαμβάνονται υπόψη. Ένα περιβάλλον όπου καλλιεργείται η συμπόνια ενισχύει το ηθικό, την παραγωγικότητα και την αίσθηση ασφάλειας. Σε δύσκολες συνθήκες, βοηθά τους ηγέτες να διαχειρίζονται συγκρούσεις με σεβασμό και κατανόηση, προωθώντας λύσεις δίκαιες και επωφελείς για όλους. Έτσι, η συμπόνια συμβάλλει ουσιαστικά στη διατήρηση της συνοχής και της ενότητας μέσα στις ομάδες και στους οργανισμούς. Οι Lennick και Kiel (2005) επισημαίνουν ότι η συμπόνια δεν αποτελεί απλώς ηθικό προτέρημα, αλλά και στρατηγικό πλεονέκτημα που οδηγεί σε μακροπρόθεσμη επιτυχία και βιώσιμη ανάπτυξη.

Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η συμπόνια εκδηλώνεται μέσα από τη στάση των εκπαιδευτικών και των ηγετών που δείχνουν σεβασμό, φροντίδα και υποστήριξη προς τους μαθητές και τους συναδέλφους τους. Ένα σχολικό περιβάλλον που διέπεται από

εμπιστοσύνη, αποδοχή και αλληλεγγύη προάγει τη συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών και τους διδάσκει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται με ευαισθησία στις ανάγκες των άλλων (Clarken, 2009).

Επίσης σύμφωνα με την Clarken (2009), η συμπόνια δεν είναι μόνο ατομική αρετή, αλλά και κοινωνική αξία που ενισχύει τη συνοχή και το αίσθημα του ανήκειν. Προάγει τη συνεργασία, την αλληλεγγύη και την κατανόηση, συμβάλλοντας στην αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και της απομόνωσης. Μέσω της συμπόνιας, οι κοινότητες γίνονται πιο ενωμένες, υποστηρικτικές και δίκαιες.

Τέλος, η συμπόνια λειτουργεί ως γέφυρα ανάμεσα στη γνώση του σωστού και στην έμπρακτη εφαρμογή του. Παρακινεί το άτομο να μετατρέπει την ηθική του επίγνωση σε πράξεις φροντίδας και προσφοράς, συνδέοντας έτσι τη σκέψη με την πράξη και τη θεωρία με την καθημερινή ηθική πρακτική (Clarken, 2009).

Η Συγχώρεση ως Κεντρική Συνιστώσα της Ηθικής Νοημοσύνης

Η συγχώρεση ορίζεται ως η ικανότητα να αφήνει κανείς πίσω τον θυμό και την πικρία, δίνοντας δεύτερες ευκαιρίες και προωθώντας την αποκατάσταση και την επούλωση στις ανθρώπινες σχέσεις. Οι Doug Lennick και Fred Kiel (2005) εντάσσουν τη συγχώρεση ανάμεσα στις τέσσερις θεμελιώδεις ικανότητες της ηθικής νοημοσύνης, μαζί με την ακεραιότητα, την υπευθυνότητα και τη συμπόνια. Δεν την αντιμετωπίζουν ως μια απλή προσωπική αρετή, αλλά ως κρίσιμο στοιχείο για την αποτελεσματική ηγεσία και τη μακροπρόθεσμη επιτυχία των οργανισμών.

Για τους Lennick και Kiel (2005), η συγχώρεση εκδηλώνεται σε τρεις διαστάσεις. Πρώτον, η συγχώρεση του εαυτού αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ανθεκτικότητα και την προσωπική ανάπτυξη. Η ικανότητα να αποδέχεται κανείς τα λάθη και τις αποτυχίες του χωρίς να παγιδεύεται στην αυτοκριτική βοηθά στη μάθηση και στην εξέλιξη. Οι ηγέτες που δεν μπορούν να συγχωρήσουν τον εαυτό τους συχνά διστάζουν να αναλάβουν πρωτοβουλίες ή να αναγνωρίσουν τα σφάλματά τους, περιορίζοντας έτσι την προσωπική και επαγγελματική τους πρόοδο.

Δεύτερον, η συγχώρεση των άλλων αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας. Η ικανότητα να κατανοεί και να αποδέχεται κανείς τα λάθη των συνεργατών του ενισχύει το ομαδικό πνεύμα και καλλιεργεί ένα κλίμα ασφάλειας και αλληλοσεβασμού. Αντίθετα, η ακαμψία και η αδιαλλαξία μπορούν να δημιουργήσουν φόβο και να περιορίσουν τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

Τρίτον, η απελευθέρωση από το παρελθόν επιτρέπει στα άτομα και στους οργανισμούς να απαλλαγούν από το βάρος των παλαιών πικριών και συγκρούσεων, προωθώντας τη μάθηση και την προσαρμοστικότητα. Μέσω της συγχώρεσης, καλλιεργείται ένα περιβάλλον όπου η

εμπιστοσύνη, η δέσμευση και η αίσθηση συλλογικής ευθύνης ενισχύονται, καθώς οι άνθρωποι νιώθουν ότι μπορούν να κάνουν λάθη, να μάθουν και να προχωρήσουν.
Η συγχώρεση, επομένως, δεν αποτελεί παθητική αποδοχή αλλά μια ενεργή επιλογή που ενισχύει την ανθεκτικότητα και την ψυχική ισορροπία. Επιτρέπει στα άτομα να διαχειρίζονται τις αποτυχίες με ωριμότητα και να συνεχίζουν με θετική προοπτική, συμβάλλοντας έτσι στην προσωπική και επαγγελματική τους εξέλιξη (Lennick & Kiel, 2005).
Τέλος, σύμφωνα με τον Griswold (2007), η συγχωρητικότητα αποτελεί ηθική αρετή που προϋποθέτει αυτογνωσία, εσωτερική συνοχή και σταθερότητα χαρακτήρα. Η πράξη της συγχώρεσης συνδέεται στενά με την ηθική ακεραιότητα, καθώς απαιτεί θάρρος, ταπεινότητα και την ικανότητα να υπερβαίνει κανείς τον εγωισμό του προς όφελος της προσωπικής και διαπροσωπικής αρμονίας.

Η Ενσυναίσθηση ως Μηχανισμός της Ηθικής Ανάπτυξης

Η Michele Borba (2001) ορίζει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα του ατόμου να ταυτίζεται βαθιά με τις δυσκολίες και τα συναισθήματα των άλλων, υπερβαίνοντας τον απλό οίκτο. Η ενσυναίσθηση δεν περιορίζεται στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, αλλά μετατρέπει τα προβλήματά τους σε προσωπική υπόθεση, ενεργοποιώντας την επιθυμία για βοήθεια και υποστήριξη. Σε αντίθεση με τη συμπόνια, η οποία συχνά εκφράζεται ως συναισθηματική λύπηση χωρίς δράση, η ενσυναίσθηση προϋποθέτει ενεργητική ανταπόκριση και αυθεντική εμπλοκή.
Σύμφωνα με τη Borba (2001), η ενσυναίσθηση καλλιεργείται κυρίως μέσω της διδασκαλίας και της μίμησης θετικών προτύπων. Όταν τα παιδιά βιώνουν παραδείγματα κατανόησης και σεβασμού, αναπτύσσουν την ικανότητα να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται με ευαισθησία στα συναισθήματα των γύρω τους. Έτσι, η ενσυναίσθηση λειτουργεί ως θεμέλιο για τη συναισθηματική και κοινωνική τους ωρίμανση.
Ο Hoffman (2000) περιγράφει την ενσυναίσθηση ως την ικανότητα να αντιλαμβάνεται και να βιώνει κανείς συναισθήματα που αντανακλούν την κατάσταση ενός άλλου ατόμου, και όχι απλώς να προβάλλει τα δικά του. Τη θεωρεί βασικό μηχανισμό που καθοδηγεί την ηθική συμπεριφορά και προάγει τις πράξεις που στοχεύουν στο καλό των άλλων. Η ενσυναίσθηση, σύμφωνα με τον ίδιο, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο συναίσθημα και τη δράση, μετατρέποντας τη συναισθηματική κατανόηση σε ηθική πράξη.
Ωστόσο, ο Hoffman επισημαίνει ότι η ενσυναίσθηση ενδέχεται να οδηγήσει σε μεροληπτική συμπεριφορά όταν κατευθύνεται αποκλειστικά προς οικεία ή «παρόμοια» πρόσωπα. Για να αποφευχθεί αυτή η συναισθηματική μεροληψία, χρειάζεται να συνδυάζεται με γνωστικές ηθικές αρχές, που εξασφαλίζουν δίκαιη και ισορροπημένη στάση απέναντι σε όλους.

Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις κοινωνικές σχέσεις και το οικογενειακό περιβάλλον. Ο τρόπος που οι γονείς εφαρμόζουν την πειθαρχία, καθώς και η ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με συνομηλίκους, επηρεάζουν καθοριστικά τη διαμόρφωσή της. Μέσα από τη συνεπή και ζεστή καθοδήγηση, τα παιδιά μαθαίνουν να κατανοούν τα συναισθήματα των άλλων και να εκφράζουν συμπεριφορές φροντίδας και σεβασμού (Hoffman, 2000).

Τέλος, η ενσυναίσθηση θεωρείται μια εξελικτικά και βιολογικά θεμελιωμένη ικανότητα, που βρίσκεται στη βάση της κοινωνικής ζωής και της ηθικής συμπεριφοράς. Ωστόσο, για να αναπτυχθεί πλήρως και να λειτουργήσει αποτελεσματικά, απαιτεί συνεχή καλλιέργεια και ενίσχυση μέσα από την εκπαίδευση, τις σχέσεις και τις κοινωνικές εμπειρίες (Hoffman, 2000).

Αυτορρύθμιση και Σεβασμός ως Βάσεις της Ηθικής Νοημοσύνης

Η Michele Borba (2001) αναδεικνύει τον αυτοέλεγχο ως κομβική αρετή για την ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης στα παιδιά. Ορίζει τον αυτοέλεγχο ως την ικανότητα του ατόμου να ρυθμίζει αποτελεσματικά τις παρορμήσεις, τα συναισθήματα και τις επιθυμίες του, έτσι ώστε οι αντιδράσεις του να είναι κοινωνικά αποδεκτές και ηθικά ορθές. Μέσα από την καλλιέργεια αυτής της ικανότητας, τα παιδιά μαθαίνουν να επιλέγουν το σωστό, ακόμη και σε δύσκολες συνθήκες ή όταν βιώνουν την πίεση της στιγμιαίας παρόρμησης. Ο αυτοέλεγχος, σύμφωνα με τη Borba, αποτελεί το θεμέλιο πάνω στο οποίο οικοδομούνται η υπευθυνότητα και η ηθική συνέπεια.

Η Borba (2001) τονίζει τον σεβασμό ως εξίσου θεμελιώδη αξία για την οικοδόμηση της ηθικής νοημοσύνης. Ο σεβασμός ορίζεται ως η αναγνώριση της εγγενούς αξίας κάθε ανθρώπου και η πεποίθηση ότι όλοι δικαιούνται αξιοπρεπή και δίκαιη μεταχείριση. Περιλαμβάνει τη στάση εκτίμησης και ευγένειας απέναντι στους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους, τους ηλικιωμένους και τα άτομα με αναπηρία, αλλά και γενικότερα απέναντι σε κάθε μέλος της κοινωνίας.

Ένα βασικό στοιχείο του σεβασμού είναι η αποδοχή της ποικιλομορφίας σε πεποιθήσεις, ιδέες, κουλτούρες, εξωτερική εμφάνιση και κοινωνικά υπόβαθρα. Η Borba υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση στον σεβασμό βοηθά τα παιδιά να υπερβούν προκαταλήψεις, να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα και να οικοδομήσουν ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας και αμοιβαίας κατανόησης.

Τέλος, ο σεβασμός εκδηλώνεται επίσης μέσω της τήρησης κανόνων και κοινωνικών συμβάσεων, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν ότι οι κανόνες υπηρετούν το κοινό καλό και προάγουν τη δικαιοσύνη, την ασφάλεια και την αρμονική συνύπαρξη. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναπτύσσουν υπευθυνότητα και αίσθημα κοινωνικής ευθύνης (Borba, 2001).

Ηθική Συνείδηση

Η Michele Borba (2001) περιγράφει τη συνείδηση ως την εσωτερική φωνή που καθοδηγεί τα παιδιά να διακρίνουν το σωστό από το λάθος. Δεν πρόκειται απλώς για συμμόρφωση προς εξωτερικούς κανόνες, αλλά για την ανάπτυξη μιας προσωπικής, εσωτερικευμένης ηθικής κατανόησης που λειτουργεί ως πυξίδα συμπεριφοράς. Ένα ουσιαστικό στοιχείο της συνείδησης είναι η ικανότητα του ατόμου να νιώθει ενοχή ή λύπη όταν ενεργεί λανθασμένα. Αυτά τα συναισθήματα, όταν αντιμετωπίζονται με υγιή τρόπο, αποτελούν σημαντικούς μηχανισμούς αυτορρύθμισης, καθώς ωθούν το άτομο να διορθώσει τη συμπεριφορά του και να μάθει από τα λάθη του.

Η Borba (2001, 2021) υπογραμμίζει ότι ο στόχος δεν είναι η υπερβολική ενοχή, αλλά η καλλιέργεια της συνειδητής αναγνώρισης των συνεπειών των πράξεων. Τα παιδιά με ανεπτυγμένη συνείδηση τείνουν να αναλαμβάνουν την ευθύνη για τις επιλογές τους, επιδιώκοντας ενεργά τη διόρθωση των λαθών ή την αποκατάσταση των σχέσεων μέσω της συγγνώμης.

Η ηθική συνείδηση, σύμφωνα με τη Borba, λειτουργεί επίσης ως εσωτερική δύναμη αντίστασης απέναντι σε αρνητικές κοινωνικές επιρροές. Επιτρέπει στα παιδιά να επιλέγουν να ενεργούν ηθικά, ακόμη και όταν κάτι τέτοιο δεν είναι εύκολο ή δημοφιλές, ενισχύοντας έτσι την αυτονομία και την ηθική τους ακεραιότητα.

Παράλληλα, η Darcia Narvaez προσεγγίζει τη συνείδηση ως μια βαθιά εσωτερική ικανότητα που ενώνει το συναίσθημα με τη λογική και αποτελεί τη βάση της ηθικής νοημοσύνης. Για τη Narvaez, η συνείδηση δεν περιορίζεται στη γνώση κανόνων, αλλά εκφράζει μια μορφή «ηθικής σοφίας» που προκύπτει από τη σύνθεση συναισθήματος, διαίσθησης και σκέψης. Αυτή η σύνθεση καθιστά το άτομο ικανό να λαμβάνει υπεύθυνες και αυθεντικές αποφάσεις, ανταποκρινόμενο με ευαισθησία και συνέπεια στις ηθικές προκλήσεις της ζωής.

Ανοχή ως προϋπόθεση ηθικής και κοινωνικής συνοχής

Η Michele Borba (2001) αναγνωρίζει την ανοχή ως μία από τις θεμελιώδεις αρετές που συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης. Η ανοχή αναφέρεται στην ικανότητα να αποδεχόμαστε και να σεβόμαστε τις διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους, ακόμη και όταν αυτές μας προκαλούν διαφωνία ή δυσφορία. Δεν προϋποθέτει συμφωνία, αλλά αναγνώριση της αξίας, της αξιοπρέπειας και των δικαιωμάτων κάθε ατόμου.

Η ανοχή εκφράζεται μέσα από την αποδοχή της ποικιλομορφίας σε πολιτισμικό, θρησκευτικό, πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς και μέσα από τον σεβασμό προς τα άτομα με διαφορετική εμφάνιση, ικανότητες ή τρόπο ζωής. Η Borba επισημαίνει ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να είναι ο εαυτός του και να εκφράζει ελεύθερα τις απόψεις του, υπό την προϋπόθεση ότι δεν βλάπτει τους άλλους.

Η διδασκαλία της ανοχής συμβάλλει στην καλλιέργεια ανοιχτότητας, ενσυναίσθησης και κοινωνικής δικαιοσύνης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, τα παιδιά μαθαίνουν να υπερβαίνουν τα στερεότυπα, τον ρατσισμό και τις διακρίσεις, ενώ ταυτόχρονα ενισχύουν τη συνεργασία και την ειρηνική συνύπαρξη. Αντίθετα, η έλλειψη ανοχής οδηγεί συχνά σε φαινόμενα αποκλεισμού και εκφοβισμού.

Για τη Borba (2001), η ανοχή αποτελεί θεμελιώδη προϋπόθεση για μια δίκαιη και ειρηνική κοινωνία, καθώς βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν σεβασμό προς τη διαφορετικότητα και να ζουν αρμονικά σε έναν πολυπολιτισμικό κόσμο. Μέσα από την καλλιέργεια αυτής της αρετής, ενισχύεται η κοινωνική συνοχή, η δικαιοσύνη και η ηθική ευαισθησία, στοιχεία απαραίτητα για τη διατήρηση της ειρήνης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας.

2.6.Συμπέρασμα

Η ηθική νοημοσύνη αποτελεί μια ολιστική μορφή νοημοσύνης που ενοποιεί τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική διάσταση του ανθρώπου, προσανατολίζοντάς τον προς το κοινό καλό. Οι αρετές της —όπως η ενσυναίσθηση, η ακεραιότητα, η υπευθυνότητα, η καλοσύνη, η συγχώρεση, η αυτορρύθμιση, ο σεβασμός, η ηθική συνείδηση και η ανοχή— συνθέτουν ένα αξιακό σύστημα που θεμελιώνει την προσωπική και κοινωνική ηθική.

Η καλλιέργειά τους από την παιδική ηλικία, μέσα από βιωματική εκπαίδευση και θετικά πρότυπα, οδηγεί στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων, υπεύθυνων και δίκαιων ανθρώπων, ικανών να συμβάλλουν σε μια πιο δίκαιη, ειρηνική και ανθρώπινη κοινωνία.

2.7 Σχέση Ηθικής Νοημοσύνης με άλλες μορφές νοημοσύνης

Η έννοια της πολλαπλής νοημοσύνης εισήχθη από τον Howard Gardner (1983, αναθ.2011), υποστήριξε ότι η νοημοσύνη δεν αποτελεί ενιαία ικανότητα, αλλά σύνολο διακριτών μορφών. Κατέγραψε επτά τύπους νοημοσύνης, την γλωσσική, την λογικομαθηματική, τη χωρική, την μουσική, την κιναισθητική, την ενδοπροσωπική και την διαπροσωπική. Οι δύο τελευταίες, που σχετίζονται με την κατανόηση του εαυτού και των άλλων, αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Gardner, 1983; Goleman, 1995).

Η συναισθηματική νοημοσύνη (ΣΝ) ορίστηκε αρχικά από τους Salovey και Mayer (1990) ως η ικανότητα επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, και στη συνέχεια αναδείχθηκε από τον Goleman (1995) ως καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχία στη ζωή και στην εργασία. Η ΣΝ συνδέεται με δεξιότητες όπως η αυτογνωσία, η αναγνώριση και διαχείριση συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση και η κοινωνική αλληλεπίδραση (Mayer & Salovey, 1993). Το μοντέλο του Goleman εστίαζε σε πέντε βασικές διαστάσεις: αυτοεπίγνωση,

αυτορρύθμιση, αυτοπαρώθηση, ενσυναίσθηση και κοινωνικές δεξιότητες, ενώ σε μεταγενέστερα έργα τις ομαδοποίησε σε τέσσερα πεδία: αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση και διαχείριση σχέσεων (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002).

Η ΣΝ παίζει καθοριστικό ρόλο στη λήψη ηθικών αποφάσεων, καθώς η αναγνώριση και ρύθμιση των συναισθημάτων διευκολύνει την αξιολόγηση ηθικών διλημμάτων και την επιλογή συμπεριφορών σύμφωνα με αξίες όπως η δικαιοσύνη, η ακεραιότητα και η υπευθυνότητα (Jordan et al., 2013; Brown & Treviño, 2006). Έρευνες δείχνουν ότι άτομα με υψηλή ΣΝ εμφανίζουν μεγαλύτερη ενσυναίσθηση, ανεπτυγμένη ηθική συλλογιστική και αυξημένο ηθικό θάρρος (Brackett & Salovey, 2006; Treviño et al., 2013).

Η ηθική νοημοσύνη (ΗΝ), αν και δεν περιλαμβάνεται στις πολλαπλές νοημοσύνες του Gardner, συνδέεται στενά με την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική νοημοσύνη και αναφέρεται στην ικανότητα διάκρισης του σωστού από το λάθος και στην εφαρμογή αξιών όπως η ακεραιότητα, η υπευθυνότητα και η συμπόνια (Clarken, 2009). Σε συνδυασμό με τη ΣΝ, η ΗΝ παρέχει την αξιακή κατεύθυνση στις αποφάσεις και τις πράξεις, επιτρέποντας στα άτομα να ενεργούν υπεύθυνα και ηθικά σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Mayer, Salovey & Caruso, 2004; Goleman, 2009).

Στην εκπαίδευση, η ενσωμάτωση ΣΝ και ΗΝ δημιουργεί περιβάλλοντα όπου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαχειρίζονται συγκρούσεις, να προάγουν τη συνεργασία και να λειτουργούν ως πρότυπα ηθικής συμπεριφοράς, ενισχύοντας παράλληλα την κοινωνική και ηθική ανάπτυξη των μαθητών (Jennings & Greenberg, 2009; Mahmoudi et al., 2012). Επιπλέον, η ηγεσία από διευθυντές με υψηλά επίπεδα ΣΝ και ΗΝ ενισχύει την εμπιστοσύνη, την αίσθηση συνεργασίας και τη συνολική λειτουργία του σχολείου, προάγοντας ένα υποστηρικτικό και αξιακά συνεπές περιβάλλον (Jennings & Greenberg, 2009; Hargreaves, 2001).

Συνολικά, η ΣΝ και η ΗΝ λειτουργούν ως αλληλοσυμπληρούμενα συστήματα: η ΣΝ παρέχει τα εργαλεία για την αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, ενώ η ΗΝ κατευθύνει τις πράξεις σύμφωνα με αξίες. Η ανάπτυξή τους είναι αναγκαία για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων, ηθικά προσανατολισμένων και κοινωνικά υπεύθυνων προσωπικοτήτων.

3.Εκπαίδευση και Ηθική Νοημοσύνη

3.1. Ο Ρόλος της Εκπαίδευσης στην Ανάπτυξη της Ηθικής Νοημοσύνης

Η εκπαίδευση στον 21ο αιώνα αντιμετωπίζει πολύπλοκες προκλήσεις που αφορούν την κοινωνική συνοχή, την πολυπολιτισμικότητα, την αειφορία και τη διαμόρφωση υπεύθυνων πολιτών. Η επικέντρωση αποκλειστικά στη γνωστική διάσταση της μάθησης αποδεικνύεται ανεπαρκής, εάν δεν συνοδεύεται από την καλλιέργεια αξιών, στάσεων και δεξιοτήτων που επιτρέπουν της μαθητές να ενεργούν με ηθική ακεραιότητα. Η ηθική νοημοσύνη

αναδεικνύεται ως θεμελιώδης διάσταση της ολιστικής εκπαίδευσης, ώστε τα σχολεία να ανταποκριθούν αποτελεσματικά της σύγχρονες κοινωνικές ανάγκες (Borba, 2001; Narvaez, 2021).

Η ολιστική εκπαίδευση στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του μαθητή, συνδυάζοντας τη γνωστική, συναισθηματική και ηθική καλλιέργεια (Clarken, 2010). Σε αυτό το πλαίσιο, η ηθική νοημοσύνη λειτουργεί ως ο πυρήνας που ενοποιεί αυτές της διαστάσεις. Η καλλιέργειά της δεν περιορίζεται σε ένα μεμονωμένο μάθημα ηθικής αγωγής, αλλά εντάσσεται διαθεματικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Για παράδειγμα, μέσω της Λογοτεχνίας οι μαθητές έρχονται σε επαφή με ηθικά διλήμματα και πρότυπα, ενώ η Φυσική Αγωγή προάγει την ομαδικότητα και το σεβασμό της κανόνες (Borba, 2001).

Ο εκπαιδευτικός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση της ηθικής συνείδησης. Η στάση και οι αξίες του λειτουργούν ως ζωντανά πρότυπα για τους μαθητές, ενώ πρακτικές όπως η αφήγηση ιστοριών με ηθικά διλήμματα, τα εργαστήρια δεξιοτήτων, το service learning και οι συνεργατικές δραστηριότητες προάγουν την ανάπτυξη ηθικής νοημοσύνης (Dacka, 2022; Adnyani & Landrawan, 2021; ΙΕΠ, 2022; Maulyda et al., 2024).

Στο ίδιο πλαίσιο, η UNESCO (2021) υπογραμμίζει ότι η εκπαίδευση για παγκόσμια πολιτειότητα απαιτεί όχι μόνο γνωστική κατάρτιση, αλλά και ηθικές αξίες της η αλληλεγγύη και η υπευθυνότητα. Η ηθική νοημοσύνη, επομένως, αποτελεί θεμέλιο για τη διαμόρφωση πολιτών ικανών να συμβάλλουν σε δημοκρατικές και αειφόρες κοινωνίες.

Παρά τη σημασία της, η έννοια της ηθικής νοημοσύνης δεν είναι απαλλαγμένη από κριτική. Η δυσκολία διαχωρισμού της από συναφείς έννοιες της η συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη (Goleman, 1995; Gardner, 1983), η εξάρτηση της μέτρησής της από αυτοαναφορές (Çoşkun & Kara, 2019) και ο κίνδυνος ηθικού φορμαλισμού αγνοώντας πολιτισμικές διαφοροποιήσεις (Narvaez, 2021) επιβάλλουν μια ευέλικτη και προσαρμοστική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πράξη.

Συνολικά, η ηθική νοημοσύνη αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της σύγχρονης εκπαίδευσης, καθώς συμβάλλει στην προσωπική ολοκλήρωση και στη διαμόρφωση υπεύθυνων, ηθικών πολιτών. Η ενσωμάτωσή της στα αναλυτικά προγράμματα, η επιμόρφωση εκπαιδευτικών και η προσαρμογή της στα πολιτισμικά συμφραζόμενα είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχία της (Borba, 2001).

3.2. Θεωρητικά και Φιλοσοφικά Θεμέλια της Ηθικής Νοημοσύνης

Η συζήτηση για την ηθική στην εκπαίδευση έχει βαθιές ρίζες, που φτάνουν στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Ο Πλάτων τόνιζε ότι η εκπαίδευση πρέπει να καλλιεργεί την ψυχή και να διαμορφώνει ενάρετους πολίτες, όπου γνώση και αρετή είναι αδιάσπαστα ενωμένες (Plato, 1991/2000). Ο Σωκράτης υποστήριζε ότι η ηθική ανάπτυξη προκύπτει μέσω του

διαλόγου και της αυτογνωσίας, καλώντας τους νέους να στοχαστούν τις πράξεις και τις αξίες τους. Ο Αριστοτέλης, στα *Ηθικά Νικομάχεια*, ανέπτυξε την έννοια της αρετής ως αποτέλεσμα συνήθειας (ἔθος), τονίζοντας ότι ο άνθρωπος γίνεται δίκαιος διαπράττοντας δίκαιες πράξεις (Aristotle, 2002). Αυτή η πρακτική καλλιέργεια της ηθικής συμπεριφοράς αποτελεί τον πυρήνα της ηθικής νοημοσύνης.

Περνώντας στη νεότερη φιλοσοφική σκέψη, η έννοια της ηθικής διατηρεί τον κεντρικό της ρόλο, αποκτώντας όμως μια διαφορετική έμφαση στην αυτονομία, το καθήκον και τον ορθό λόγο. Στη νεότερη εποχή, ο Immanuel Kant τόνισε τη σημασία του καθήκοντος και του ορθού λόγου. Για τον Kant (1785/1997), η ηθική πράξη καθορίζεται από την πρόθεση να ενεργήσει κανείς σύμφωνα με τον ηθικό νόμο, ανεξαρτήτως συνεπειών, ενισχύοντας την αξία της αυτοπειθαρχίας και της ακεραιότητας. Παράλληλα, ο John Dewey (1916/1997) προσέφερε μια δημοκρατική προοπτική, βλέποντας το σχολείο ως μικρόκοσμο κοινωνίας όπου η μάθηση συνδέεται με τη συμμετοχή, τη συνεργασία και τον διάλογο. Η ηθική νοημοσύνη, για τον Dewey, καλλιεργείται μέσα από την πράξη και την κοινωνική αλληλεπίδραση.

Αντίστοιχα, στον χώρο της ψυχολογίας, οι θεωρίες του 20ού αιώνα έδωσαν νέα διάσταση στην κατανόηση της ηθικής ανάπτυξης, εστιάζοντας στις γνωστικές και κοινωνικές διεργασίες που οδηγούν στην εσωτερίκευση των αξιών. Ο Jean Piaget (1932/1997) ανέδειξε τη μετάβαση των παιδιών από ετερόνομη σε αυτόνομη ηθική, όπου οι κανόνες κατανοούνται και εσωτερικεύονται μέσω διαλόγου και συνεργασίας. Ο Lawrence Kohlberg (1981), επεκτείνοντας τη θεωρία του Piaget, περιέγραψε τα στάδια ηθικής ανάπτυξης, υπογραμμίζοντας την εξέλιξη από συμμόρφωση σε ανώτερα επίπεδα ηθικής κρίσης βασισμένα σε καθολικές αρχές. Επιπλέον, η θεωρία κοινωνικής μάθησης του Albert Bandura (1977) επισημαίνει τη σημασία της παρατήρησης και μίμησης προτύπων, τονίζοντας τον καθοριστικό ρόλο των εκπαιδευτικών ως ηθικών προτύπων που επηρεάζουν τον χαρακτήρα των μαθητών (Sanderse, 2013).

Συνοψίζοντας, οι παραπάνω φιλοσοφικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις καταδεικνύουν ότι η ηθική νοημοσύνη εδράζεται σε σταθερά θεωρητικά θεμέλια. Η σύγχρονη εκπαίδευση μπορεί να αντλήσει από αυτά τα ρεύματα, προάγοντας όχι μόνο τη γνώση του «σωστού», αλλά και την ικανότητα εφαρμογής του με ενσυναίσθηση και υπευθυνότητα.

3.3. Δεξιότητες και στάσεις της Ηθικής Νοημοσύνης

Η ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση αναφέρεται στον συνδυασμό γνωστικών, συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων που επιτρέπουν στους μαθητές να ενεργούν με βάση αξίες όπως η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη και ο σεβασμός προς τους άλλους. Η ανάπτυξη αυτής της νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο στηρίζεται στην καλλιέργεια της αυτογνωσίας, στην κατανόηση των συνεπειών των πράξεων και στη λήψη αποφάσεων που

βασίζονται σε ηθικές αρχές (Borba, 2001). Η διαδικασία αυτή ξεκινά ήδη από τις πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης και επηρεάζεται καθοριστικά από το παιδαγωγικό κλίμα, τις στάσεις των εκπαιδευτικών και τη συνεργασία με την οικογένεια.

Μία από τις βασικότερες δεξιότητες της ηθικής νοημοσύνης που καλείται να καλλιεργήσει η εκπαίδευση είναι η ενσυναίσθηση. Στα πλαίσια της σχολικής κοινότητας η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί και να συμμερίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Η ενσυναίσθηση συμβάλλει στη δημιουργία θετικού σχολικού κλίματος, ενισχύει τη συνεργατική μάθηση και βοηθά τους μαθητές να λαμβάνουν δίκαιες και υπεύθυνες αποφάσεις (Goleman, 2006). Η έλλειψή της μπορεί να οδηγήσει σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού ή κοινωνικού αποκλεισμού, ενώ η εκπαίδευση μπορεί να την ενισχύσει μέσα από βιωματικές δραστηριότητες, ομαδικές εργασίες και προγράμματα κοινωνικο-συναισθηματικής αγωγής.

Εξίσου σημαντική είναι η αυτοπειθαρχία και η ακεραιότητα, δηλαδή η συνέπεια ανάμεσα στις αξίες και στις πράξεις του μαθητή. Στο σχολικό πλαίσιο, η αυτοπειθαρχία καλλιεργείται μέσα από τη συμμετοχή σε διαδικασίες λήψης αποφάσεων και την ανάληψη ευθύνης. Οι μαθητές με ανεπτυγμένη ηθική νοημοσύνη είναι σε θέση να ενεργούν με βάση τη συνείδησή τους και να προάγουν την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία στις σχέσεις με τους άλλους. Οι στάσεις που συνοδεύουν την ηθική νοημοσύνη —όπως ο σεβασμός, η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα— αποτελούν βασικά θεμέλια της δημοκρατικής εκπαίδευσης και αναπτύσσονται μέσα από την καθημερινή πρακτική εφαρμογή τους στην σχολική ζωή (Noddings, 2013).

Συνεπώς, η ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση δεν είναι ένα στατικό χαρακτηριστικό, αλλά μια διαρκής και εξελικτική διαδικασία που ενισχύεται καθ' όλη τη διάρκεια της μαθησιακής πορείας (Borba, 2001).

3.4. Παιδαγωγικές μέθοδοι για την καλλιέργεια της Ηθικής Νοημοσύνης

Η συζήτηση γύρω από την ηθική νοημοσύνη έχει αξία μόνο όταν συνδέεται με την καθημερινή σχολική εμπειρία. Οι μαθητές δεν μπορούν να καλλιεργήσουν τις ηθικές τους δεξιότητες απλώς αποστηθίζοντας κανόνες· χρειάζονται βιώματα, διάλογο και ευκαιρίες για στοχασμό. Γι' αυτό, η εκπαιδευτική πράξη οφείλει να αξιοποιεί μεθόδους που δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να δοκιμάζουν, να κάνουν λάθη, να συζητούν και να ανακαλύπτουν οι ίδιοι το πραγματικό νόημα των αξιών.

3.4.1. Η Μέθοδος της Μοντελοποίησης και της Μίμησης

Η εκπαίδευση δεν περιορίζεται μόνο στη μεταβίβαση γνώσεων, αλλά αποτελεί και μια ηθική διαδικασία, στην οποία η ανάπτυξη ηθικών αξιών και κοινωνικών δεξιοτήτων κατέχει

κεντρικό ρόλο. Κατά τον Noddings, (2010), η παροχή ηθικών προτύπων είναι θεμελιώδης παιδαγωγική μέθοδος, καθώς τα παιδιά μαθαίνουν μέσω της λεκτικοποίησης, της παρατήρησης, της μοντελοποίησης και της μίμησης . Σύμφωνα με τους Teo & Crawford, (2000),μέσα από την επαφή με σημαντικά πρόσωπα, τα παιδιά αποκτούν τα πρώτα τους εργαλεία κατανόησης του τι είναι σωστό και δίκαιο, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν κοινωνικές δεξιότητες και ηθική κρίση (Dacka, 2022)

Οι γονείς και οι φροντιστές, κατά την Borba,(2002). αποτελούν τα πρώτα και πιο σημαντικά ηθικά πρότυπα για τα παιδιά.Μέσα από τις πράξεις και τις επιλογές τους, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις βασικές αξίες, όπως η ειλικρίνεια, η υπευθυνότητα και ο σεβασμός προς τους άλλους όπως υποστηρίζουν οι Goleman, (1995),Augustine & Stifter, (2015), (Dacka, 2022) Οι εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, διδάσκουν ηθικά όταν γίνονται ζωντανά πρότυπα για τους μαθητές τους, ενισχύοντας την παρατήρηση και τη μίμηση των κατάλληλων ηθικών συμπεριφορών (Oladipo, 2009). Οι δάσκαλοι δεν μεταδίδουν απλώς πληροφορίες· αποτελούν παράδειγμα για δράση, ενθαρρύνοντας τη συζήτηση και την ηθική ανάλυση.

Η μοντελοποίηση ασκεί καθοριστική επίδραση στη διαμόρφωση της ηθικής νοημοσύνης σύμφωνα με τον Noddings,(2010). Τα παιδιά είναι ιδιαίτερα δεκτικά στην παρατήρηση και έχουν ισχυρή τάση να μιμούνται πρόσωπα που θαυμάζουν. Η Montessori (1965) υπογράμμισε ότι το ένστικτο της μίμησης είναι ενστικτώδες και ισχυρό, και ότι οι ενήλικες οφείλουν να συμπεριφέρονται με την ευγένεια και τη φροντίδα που επιθυμούν να δουν να αναπτύσσονται στα παιδιά. Μέσα από τη μίμηση, τα παιδιά εσωτερικεύουν ηθικές αρχές και αξίες, οι οποίες στη συνέχεια καθοδηγούν τη συμπεριφορά τους(Dacka, 2022)

Η μέθοδος της μοντελοποίησης και της μίμησης συνδυάζει τη θεωρία με την πράξη, επιτρέποντας στους μαθητές να αναγνωρίζουν ηθικά ζητήματα, να αναλύουν συμπεριφορές προς μίμηση και να συμμετέχουν σε συζητήσεις γύρω από πραγματικά προβλήματα όπως επισημαίνουν οι Damon, (1988) Lipman, Sharp, & Oscanyan, (1980), (Dacka, 2022). Επιπλέον οι Lennick & Kiel,(2005) Schlaefli, Rest, & Thoma, (1985), πιστεύουν ότι με την καθοδήγηση των ενηλίκων και μέσω της παρατήρησης και μίμησης, τα παιδιά μπορούν να εσωτερικεύσουν αξίες όπως η καλοσύνη, η δικαιοσύνη και η αλήθεια, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες κρίσης και ηθικής σκέψης (Dacka, 2022)

Συνολικά, η μέθοδος της μοντελοποίησης και της μίμησης αποτελεί κρίσιμο εργαλείο για την ανάπτυξη ηθικής νοημοσύνης. Μέσα από τη συνεχή παρατήρηση, τη μίμηση και την ενσυναίσθηση, τα παιδιά εφοδιάζονται με τα απαραίτητα γνωστικά, συναισθηματικά και ηθικά εφόδια για υπεύθυνη κοινωνική δράση(Dacka, 2022)

3.4.2.Η Διαλογική Προσέγγιση στην Καλλιέργεια Κριτικής και Ηθικής Σκέψης

Η εκπαίδευση που στοχεύει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και υπεύθυνων πολιτών οφείλει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και των δεξιοτήτων συλλογισμού. Ήδη από τη δεκαετία του 1980, οι Lipman, Sharp και Oscanyan (1980) υπογράμμισαν ότι τα σχολεία πρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να σκέφτονται αυτόνομα, να αμφισβητούν, να αιτιολογούν και να διαμορφώνουν κρίσεις βασισμένες στη λογική και στην τεκμηρίωση. Η καλλιέργεια αυτών των ικανοτήτων δεν επιτυγχάνεται μέσω παθητικής αποδοχής της γνώσης, αλλά μέσα από ενεργό συμμετοχή, διάλογο και αναστοχασμό.(Dacka, 2022)

Μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την ανάπτυξη της κριτικής και ηθικής σκέψης είναι η διαλογική προσέγγιση, η οποία εστιάζει στη συστηματική συζήτηση ποικίλων προβληματικών ζητημάτων και διλημμάτων μέσα στην τάξη. Όπως σημειώνει ο Higgins (1980), οι συζητήσεις γύρω από πραγματικά διλήμματα, είτε προέρχονται από την καθημερινή ζωή των μαθητών είτε από το κοινωνικό περιβάλλον, οδηγούν στα καλύτερα αποτελέσματα όσον αφορά την ανάπτυξη της ηθικής κρίσης και συλλογιστικής. Οι Dacka (2022) και Damon (1988) τονίζουν ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η μετάδοση γνώσεων, αλλά και η υποστήριξη των μαθητών στην αναγνώριση, κατανόηση και επεξεργασία ηθικών προβλημάτων, ενισχύοντας την ικανότητά τους να διακρίνουν το σωστό από το λάθος σε πολύπλοκες κοινωνικές καταστάσεις.

Η μέθοδος αυτή βασίζεται σε μια μορφή διδασκαλίας μέσω μίμησης, όπου ο εκπαιδευτικός λειτουργεί ως πρότυπο ηθικής σκέψης και συμπεριφοράς, καθοδηγώντας τους μαθητές στη διερεύνηση στάσεων και πράξεων που αξίζει να αναπαραχθούν. Μέσα από τον αναστοχασμό πάνω σε πραγματικά περιστατικά και ηθικά διλήμματα, οι μαθητές ενθαρρύνονται να συζητούν, να επιχειρηματολογούν και να αναθεωρούν τις θέσεις τους με βάση αξίες όπως η καλοσύνη, η αλήθεια και η δικαιοσύνη (Lennick & Kiel, 2005).

Ερευνητικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα αυτής της προσέγγισης. Μια μετα-ανάλυση 55 και πλέον μελετών έδειξε ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που ενσωματώνουν συζητήσεις γύρω από ηθικά διλήμματα συμβάλλουν ουσιαστικά στην πρόοδο της ηθικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων (Schlaefli, Rest, & Thoma, 1985). Οι συζητήσεις αυτές ενισχύουν όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματική διάσταση της μάθησης, καθώς βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση, υπευθυνότητα και κοινωνική ευαισθησία.

Συνολικά, η διαλογική προσέγγιση αποτελεί ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, που συνδυάζει την κριτική ανάλυση με την ηθική καλλιέργεια. Μέσα από τον διάλογο, τη μίμηση θετικών προτύπων και την ενασχόληση με πραγματικά ζητήματα, το σχολείο μετατρέπεται σε κοινότητα σκέψης και αξιών, όπου η γνώση συνδέεται με την πράξη και η λογική με την ηθική ευθύνη.

3.4.3. Η Ολοκληρωμένη Ηθική Εκπαίδευση

Η θεωρητική βάση της Ολοκληρωμένης Ηθικής Εκπαίδευσης (Integrative Ethical Education – IEE) προέρχεται από το έργο της Narvaez (2010), η οποία υποστηρίζει ότι η ηθική συμπεριφορά αναπτύσσεται μέσα από την καλλιέργεια της Προσαρμοστικής Ηθικής Εξειδίκευσης (Adaptive Ethical Expertise). Ο όρος αυτός αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να εφαρμόζει ηθικές αρχές με ευελιξία και επίγνωση σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, προσαρμόζοντας τη δράση του στις ιδιαίτερες περιστάσεις κάθε κατάστασης. Το μοντέλο IEE προτείνει μια παιδαγωγική διαδικασία τύπου «από τον αρχάριο στον ειδικό», η οποία οργανώνεται σε τέσσερα στάδια:

•Εμβάπτιση (Immersion): Οι μαθητές εκτίθενται σε πολλαπλά παραδείγματα ηθικής συμπεριφοράς και μαθαίνουν να αντιλαμβάνονται τη συνολική εικόνα των ηθικών αξιών

•Άρθρωση Υποδεξιοτήτων (Articulating Subskills): Επικεντρώνονται σε επιμέρους δεξιότητες, όπως η αυτορρύθμιση και η διαχείριση θυμού.

•Εξάσκηση Διαδικασιών (Practice Procedures): Μέσα από παιχνίδια ρόλων και βιωματικές δραστηριότητες οι μαθητές εφαρμόζουν ενεργά όσα έμαθαν.

•Ενσωμάτωση Μάθησης σε Πλαίσια (Integrating Learning Across Contexts): Οι δεξιότητες μεταφέρονται σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σχολείο, σπίτι, κοινωνία) ώστε να αποκτήσουν λειτουργικό χαρακτήρα (Narvaez, 2010).

Η προσέγγιση αυτή μετατρέπει τη γνώση σε δράση, ενισχύοντας τη συνειδητή επιλογή ηθικής συμπεριφοράς και την ενσυνείδητη κοινωνική συμμετοχή.

3.4.4. Η Ενίσχυση του Αυτοελέγχου και της Αυτορρύθμισης

Ένας καθοριστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης είναι η ικανότητα αυτοελέγχου, δηλαδή η δυνατότητα του ατόμου να ρυθμίζει τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις πράξεις του, ώστε να αντιστέκεται σε παρορμήσεις και εξωτερικές πιέσεις. Ο Clarken (2009) επισημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός μπορεί να λειτουργήσει ως πρότυπο αυτορρύθμισης, δείχνοντας στους μαθητές πώς να αναγνωρίζουν τις εσωτερικές συγκρούσεις, να σκέφτονται πριν ενεργήσουν και να επιλέγουν στρατηγικές διαχείρισης των δυσκολιών.

Η διδασκαλία του αυτοελέγχου μπορεί να ενσωματωθεί στην καθημερινή σχολική πρακτική μέσω τεχνικών όπως η καθοδηγούμενη συζήτηση, η αυτοπαρατήρηση και η στοχευμένη ανατροφοδότηση. Η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων ενισχύει την υπευθυνότητα, την επιμονή και την ικανότητα λήψης ηθικών αποφάσεων.

3.4.5. Η Ανάπτυξη της Ενσυναίσθησης και της Συνείδησης

Σύμφωνα με τη Borba (2001), όπως αναφέρεται στο Clarken, 2009), η ηθική νοημοσύνη οικοδομείται πάνω σε δύο θεμελιώδεις αρετές: την ενσυναίσθηση και τη συνείδηση.
Η ενσυναίσθηση αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να κατανοεί και να συμμερίζεται τα συναισθήματα των άλλων. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να την καλλιεργήσουν με δραστηριότητες που ενθαρρύνουν την αναγνώριση συναισθημάτων, τη λεκτική έκφρασή τους και τη διερεύνηση διαφορετικών οπτικών γωνιών. Μέσα από θεατρικό παιχνίδι, αφήγηση ιστοριών ή συζητήσεις, οι μαθητές μαθαίνουν να «μπαίνουν στη θέση του άλλου» και να αντιλαμβάνονται τη σημασία της κατανόησης και της αποδοχής.
Η συνείδηση, από την άλλη, αφορά την ικανότητα να διακρίνει κανείς το σωστό από το λάθος και να δρα με βάση τις αξίες του. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να διαμορφώνει περιβάλλοντα όπου οι μαθητές ενθαρρύνονται να παίρνουν αποφάσεις, να αναλαμβάνουν ευθύνη και να συζητούν για ηθικά διλήμματα. Η διδασκαλία αξιών όπως η ειλικρίνεια, η δικαιοσύνη και η υπευθυνότητα βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν εσωτερικά κριτήρια ηθικής δράσης (Borba, 2001· Clarken, 2009).

3.4.6.Η Βιωματική Μάθηση και η Προώθηση Φιλοκοινωνικών Δραστηριοτήτων

Η βιωματική συμμετοχή σε φιλοκοινωνικές δραστηριότητες αποτελεί έναν ακόμη τρόπο καλλιέργειας της ηθικής νοημοσύνης. Η Dacka (2022) υπογραμμίζει ότι οι μαθητές αναπτύσσουν υψηλότερα επίπεδα ηθικού συλλογισμού όταν συμμετέχουν ενεργά σε δράσεις που προωθούν την αλληλεγγύη, τη συνεργασία και την προσφορά στο κοινωνικό σύνολο. Παρόμοια, ο Kohlberg (1984) είχε δείξει ότι η εμπλοκή των παιδιών σε αλτρουιστικές δραστηριότητες, όπως η εθελοντική εργασία, συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη του ηθικού τους κώδικα.
Μέσα από τέτοιες δράσεις, οι μαθητές βιώνουν στην πράξη τις αξίες που διδάσκονται θεωρητικά, κατανοώντας τη σημασία της υπευθυνότητας, της αλληλοβοήθειας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Η βιωματική μάθηση, επομένως, αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στη θεωρητική γνώση και την πραγματική ηθική πράξη.

3.5 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού στην Καλλιέργεια της Ηθικής Νοημοσύνης

Η εκπαίδευση, στη βαθύτερη ουσία της, αποτελεί μια πράξη ηθικής ευθύνης. Ο εκπαιδευτικός, πέρα από τη μετάδοση γνώσεων, διαμορφώνει συνειδήσεις, αξίες και στάσεις ζωής (Goodlad, 1990· Goodlad, Soder, & Sirotnik, 1990). Μέσα από τον τρόπο που

σκέφτεται, μιλά και ενεργεί, συμβάλλει στη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που ενισχύει την ακεραιότητα, τον σεβασμό και τη συνεργασία. Η επιρροή του δεν περιορίζεται στην τάξη, αλλά επεκτείνεται στη διαμόρφωση του ηθικού και κοινωνικού ιστού της σχολικής κοινότητας (Clarken, 2009).

3.5.1. Ο Εκπαιδευτικός ως Πρότυπο Ηθικής Συμπεριφοράς

Τα παιδιά αναπτύσσουν την ηθική τους ταυτότητα μέσα από μίμηση και παρατήρηση σημαντικών προσώπων. Ο εκπαιδευτικός, ως σταθερό πρόσωπο κύρους, αποτελεί αναμφίβολα παράδειγμα προς μίμηση για τους μαθητές του. Η καθημερινή του στάση – από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τα λάθη, μέχρι τον τρόπο που επιλύει τις διαφωνίες – λειτουργεί ως έμμεσο μάθημα ηθικής (Dacka, 2022). Ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες, οι μαθητές συχνά αναζητούν τη γνώμη του εκπαιδευτικού όχι μόνο για μαθησιακά θέματα, αλλά και για προσωπικά ή κοινωνικά ζητήματα (Oladipo, 2009).

Για να ανταποκριθεί σε αυτό τον ρόλο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται ηθική αυτοεπίγνωση και σταθερότητα αξιών. Όπως επισημαίνουν οι Lennick και Kiel (2005), η ηθική συνέπεια – δηλαδή η συμφωνία λόγων και πράξεων – ενισχύει την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη, δημιουργώντας το υπόβαθρο για γνήσια παιδαγωγική επιρροή. Ο εκπαιδευτικός, επομένως, δεν διδάσκει απλώς τι είναι σωστό, αλλά το ενσαρκώνει στην πράξη.

3.5.2.Δημιουργία Φροντιστικού και Δίκαιου Πλαισίου

Ένα σχολείο που καλλιεργεί την ηθική νοημοσύνη χρειάζεται να βασίζεται σε δίκαιες και φροντιστικές σχέσεις. Σύμφωνα με τον Tom (1984), η ουσιαστική αποστολή του δασκάλου είναι να διαμορφώνει ένα περιβάλλον όπου κάθε μαθητής νιώθει σεβασμό, κατανόηση και ασφάλεια. Σ’ ένα τέτοιο πλαίσιο, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη σημασία της δικαιοσύνης και της ευθύνης στις δικές τους πράξεις.

Η έρευνα των Demirel, Ozmat και Elgun (2016) δείχνει πως η διδασκαλία απαιτεί προσωπική δέσμευση και ακεραιότητα αρχών. Ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται τις συγκρούσεις, ασκεί την πειθαρχία ή δείχνει κατανόηση, συνιστά μορφή έμμεσης διδασκαλίας αξιών. Η ύπαρξη μιας θετικής «ηθικής ατμόσφαιρας» στο σχολείο, όπου κυριαρχούν η φροντίδα και ο σεβασμός, ενισχύει την προθυμία των μαθητών να ακολουθούν ηθικούς κανόνες και να επιδεικνύουν υπευθυνότητα (Beheshtifar, Esmaeli, & Nekoie-Moghadam, 2011· Borba, 2002· Dacka, 2022).

3.5.3.Ο Εκπαιδευτικός ως Καθοδηγητής Ηθικού Στοχασμού

Πέρα από το ρόλο του προτύπου, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργήσει και ως μέντορας ηθικού στοχασμού. Μέσα από στρατηγικές όπως η μάθηση βάσει προβλημάτων

(problem-based learning), μπορεί να φέρει τους μαθητές αντιμέτωπους με διλήμματα που απαιτούν κριτική ανάλυση, συναισθηματική επίγνωση και συζήτηση (Dacka, 2022). Όταν οι μαθητές αναστοχάζονται πάνω σε πράξεις, συνέπειες και εναλλακτικές λύσεις, αναπτύσσουν όχι μόνο την ηθική τους κρίση αλλά και την ενσυναίσθηση – τη δυνατότητα να κατανοούν τα συναισθήματα και τις ανάγκες των άλλων.

Η συζήτηση ενός κειμένου ή μιας ιστορίας υπό την καθοδήγηση του δασκάλου, για παράδειγμα, μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό εργαλείο κατανόησης των αιτίων και αποτελεσμάτων της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μέσα από τέτοιες δραστηριότητες, οι μαθητές αποκτούν τη δυνατότητα να ερμηνεύουν τις προθέσεις των άλλων και να αξιολογούν τις πράξεις με βάση ηθικά κριτήρια (Oladipo, 2009).

3.6. Προκλήσεις και εμπόδια στην εφαρμογή

Η ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί αναγκαία συνθήκη για τη διαμόρφωση υπεύθυνων και ενσυνείδητων πολιτών. Ωστόσο, η εφαρμογή προγραμμάτων που στοχεύουν στην καλλιέργεια ηθικής νοημοσύνης αντιμετωπίζει σημαντικές προκλήσεις και εμπόδια. Πρώτον, η κυρίαρχη εκπαιδευτική πολιτική και κουλτούρα συχνά δίνει προτεραιότητα στη γνωστική επίδοση και τη βαθμοθηρία, υποτιμώντας τη σημασία της ηθικής διάστασης της μάθησης (Narvaez, 2021). Αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον όπου οι αξίες και οι ηθικές δεξιότητες δεν ενσωματώνονται συστηματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Επιπλέον, η πολυπολιτισμικότητα και οι διαφοροποιημένες ηθικές αντιλήψεις στις σύγχρονες κοινωνίες καθιστούν δύσκολη την ομοιογενή προσέγγιση της ηθικής αγωγής. Η προσπάθεια επιβολής συγκεκριμένων αξιών μπορεί να θεωρηθεί ως ηθικός φορμαλισμός ή ακόμη και πολιτισμικός εξαναγκασμός, οδηγώντας σε αντιδράσεις και αμφισβητήσεις (Çoşkun & Kara, 2019). Παράλληλα, η έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα ηθικής νοημοσύνης περιορίζει την ικανότητά τους να υλοποιήσουν βιωματικές και διαθεματικές παιδαγωγικές πρακτικές που προωθούν την ηθική ανάπτυξη.

3.7. Συμπεράσματα

Η μελέτη της ηθικής νοημοσύνης στο πλαίσιο της εκπαίδευσης αναδεικνύει ότι το σχολείο δεν αποτελεί μόνο χώρο μετάδοσης γνώσεων αλλά και τόπο συγκρότησης χαρακτήρα. Από την αρχαία ελληνική φιλοσοφία μέχρι τις σύγχρονες θεωρίες ανάπτυξης, η εκπαίδευση παρουσιάζεται ως διαδικασία που διαμορφώνει τον άνθρωπο ολιστικά: ως ον γνωστικό, κοινωνικό και ηθικό.

Η φιλοσοφική παράδοση του Πλάτωνα, του Αριστοτέλη και αργότερα του Kant και του Dewey έδειξε ότι η αρετή δεν είναι απλή συμμόρφωση σε κανόνες αλλά καλλιεργείται μέσα από τη

συνήθεια, τον ορθό λόγο, τη συμμετοχή και τη δημοκρατική εμπειρία. Οι ψυχολογικές θεωρίες του Piaget και του Kohlberg έδωσαν συγκεκριμένο αναπτυξιακό πλαίσιο, δείχνοντας ότι οι μαθητές μπορούν να περάσουν από την ετερόνομη στη αυτόνομη ηθική κρίση. Παράλληλα, ο Bandura τόνισε ότι η παρατήρηση και η μίμηση προτύπων αποτελούν ισχυρούς μηχανισμούς μάθησης, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού.

Στην πράξη, η καλλιέργεια της ηθικής νοημοσύνης απαιτεί συνδυασμό μεθόδων. Η ανάλυση ηθικών διλημμάτων καλλιεργεί την κριτική σκέψη, η βιωματική μάθηση φέρνει τους μαθητές αντιμέτωπους με πραγματικές ευθύνες, η δραματοποίηση ενισχύει την ενσυναίσθηση, ενώ το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα διαμορφώνει διακριτικά τις στάσεις τους. Καμία μέθοδος από μόνη της δεν αρκεί· η ουσία βρίσκεται στη συνοχή και στη συνέργεια.

Κομβικό σημείο σε αυτήν τη διαδικασία είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Ως ηθικός ηγέτης και πρότυπο, ο δάσκαλος διδάσκει λιγότερο με τα λόγια και περισσότερο με το παράδειγμά του. Η συνέπεια, η αυθεντικότητα και η ενσυναίσθησή του μπορούν να εμπνεύσουν τους μαθητές να εσωτερικεύσουν αξίες και να τις εφαρμόζουν στην καθημερινή ζωή. Παρά τις προκλήσεις –την πολυπολιτισμικότητα, τις κοινωνικές ανισότητες, τον σχολικό εκφοβισμό– η παρουσία δασκάλων που ζουν με ακεραιότητα μπορεί να κάνει τη διαφορά.

Τελικά, η ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση δεν είναι πολυτέλεια αλλά αναγκαιότητα. Σε έναν κόσμο όπου οι νέοι καλούνται να πάρουν αποφάσεις με κοινωνικές, περιβαλλοντικές και τεχνολογικές προεκτάσεις, η ικανότητα να σκέφτονται κριτικά, να ενεργούν με υπευθυνότητα και να σέβονται τους άλλους είναι θεμέλιο για μια βιώσιμη και δημοκρατική κοινωνία. Το σχολείο, λοιπόν, οφείλει να αναλάβει συνειδητά τον ρόλο του ως χώρος καλλιέργειας όχι μόνο γνώσης αλλά και ήθους, δίνοντας στους μαθητές τα εφόδια να γίνουν πολίτες με ηθική νοημοσύνη και κοινωνική ευαισθησία.

4.Ηθική Ηγεσία στην Εκπαίδευση

4.1 Ορισμός και Διαστάσεις της Ηθικής Ηγεσίας

Η ηθική ηγεσία αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την προώθηση της ακεραιότητας, της αριστείας και της ισότητας, ιδίως εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών (Geribo, 2025).

Ορισμός

Σύμφωνα με τους Brown et al.,(2005), η ηθική ηγεσία ορίζεται ως η εκδήλωση κανονιστικά ορθής συμπεριφοράς τόσο μέσω των ατομικών δράσεων όσο και των διαπροσωπικών σχέσεων, παράλληλα με την προώθηση αντίστοιχης συμπεριφοράς στους υφισταμένους μέσω αμφίδρομης επικοινωνίας, ενίσχυσης και συμμετοχικών διαδικασιών λήψης αποφάσεων (Geribo, 2025).

Είναι κρίσιμο να επισημανθεί ότι το τι θεωρείται «κανονιστικά ορθό» είναι συχνά διφορούμενο και εξαρτάται από το συγκεκριμένο πλαίσιο εφαρμογής (Hsieh et al.,2023). Ειδικότερα στον τομέα στις εκπαίδευσης, η ηθική ηγεσία περιλαμβάνει την επιρροή και την καθοδήγηση των άλλων με βάση ηθικές αρχές όπως η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η ειλικρίνεια (Geribo, 2025). Οι ηγέτες σύμφωνα με στις Arar & Saiti, (2022) που επιδεικνύουν ηθική συμπεριφορά καθίστανται πρότυπα ρόλων και συμβάλλουν στη διαμόρφωση στις ηθικού κλίματος εντός των ιδρυμάτων.

Οι Δύο Διαστάσεις

Κατά στις Treviño et al., (2000), ο εννοιολογικός προσδιορισμός στις ηθικής ηγεσίας υποδηλώνει ότι αυτή αποτελείται από δύο βασικές διαστάσεις (Hsieh at all 2023)

Ο Ηγέτης ως Ηθικό Πρόσωπο (MoralPerson):

Οι Jaenullah et.,(2022) θεωρούν ότι η ακεραιότητα,οι αξίες και η ηθική αποτελούν βασικά θεμέλια του ηθικού ηγετικού προτύπου. Η δικαιοσύνη, η ειλικρίνεια και ο σεβασμός θεωρούνται κρίσιμες για την εκπαιδευτική ηγεσία, καθώς καθοδηγούν στις πράξεις των ηγετών και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας ηθικής κουλτούρας μέσα στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι ηθικοί ηγέτες, όπως υποστηρίζουν οι Webster & Litchka, (2020), δρουν με βάση την αίσθηση καθήκοντος και δικαιοσύνης, ακόμη και σε δύσκολες περιστάσεις Η ακεραιότητα, από την πλευρά της, συνδέεται άμεσα με την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη, στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή λειτουργία και φήμη των εκπαιδευτικών οργανισμών. Συνεπώς, η ηθική ηγεσία απαιτεί προσήλωση σε σταθερές ηθικές αρχές και αξιακά πρότυπα (Geribo, 2025).

Ο Ηγέτης ως Ηθικός Διαχειριστής (Moral Manager):

Σε αυτή τη διάσταση, ο ηγέτης λειτουργεί ως πρότυπο ηθικής ηθικής συμπεριφοράς, και αξιών μέσω των λόγων και των πράξεών του, ενώ παράλληλα ανταμείβει και επιβάλλει πειθαρχία στους υφισταμένους του ανάλογα με τη συμπεριφορά τους και σύμφωνα με τα ηθικά πρότυπα (Hsieh et al., 2023).

4.2 Θεωρητικά Μοντέλα Ηθικής Ηγεσίας

Η κατανόηση των θεωρητικών βάσεων στις ηθικής ηγεσίας είναι απαραίτητη για την εμβάθυνση στις ηθικές αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική ηγεσία (Geribo, 2025).

4.2.1 Θεμελιώδεις Κοινωνικές Θεωρίες

Οι θεωρητικές εξελίξεις της ηθικής ηγεσίας βασίζονται κυρίως σε δύο κοινωνικές θεωρίες που εξηγούν τον μηχανισμό της επιρροής της ηγεσίας

Θεωρία Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Theory): Η θεωρία της κοινωνικής μάθησης του Bandura (1986) αποτελεί τη θεμελιώδη βάση της ηθικής ηγεσίας για τον Brown et al., (

2005). Προτείνει ότι οι ηγέτες επηρεάζουν την ηθική συμπεριφορά των υφισταμένων μέσω της μοντελοποίησης (modeling), η οποία καλύπτει ένα ευρύ φάσμα ψυχολογικών διεργασιών, όπως η παρατήρηση, η μίμηση και η ταύτιση, μέσω των οποίων τα άτομα υιοθετούν πρότυπα συμπεριφοράς. (Hsieh et al., 2023).

Θεωρία Κοινωνικής Ανταλλαγής (Social Exchange Theory): Η θεωρία αυτή συνιστά επίσης κυρίαρχη θεωρητική βάση και χρησιμοποιείται εκτενώς για την εξήγηση του πώς η θετική ηθική συμπεριφορά του ηγέτη (το «προσφερόμενο») οδηγεί σε θετικές αντιδράσεις και συμπεριφορές από τους ακολούθους («το αντάλλαγμα») εντός του οργανισμού και επηρεάζει την απόδοση και τη συμπεριφορά των εργαζομένων. (Hsieh et al., 2023)

4.2.2 Εξειδικευμένα Μοντέλα Ηγεσίας

Αυθεντική Ηγεσία (Authentic Leadership): Σύμφωνα με τους Berkovich & Eyal, (2021), το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τη γνησιότητα και την αυτογνωσία των ηγετών, οι οποίοι ενεργούν συντονισμένα με τις ηθικές τους αξίες. Οι αυθεντικοί ηγέτες οικοδομούν εμπιστοσύνη μέσω της ακεραιότητας και της ειλικρίνειας και δεσμεύονται να διευκολύνουν έναν ηθικά αξιόλογο εκπαιδευτικό τομέα λαμβάνοντας ηθικές αποφάσεις(Geribo, 2025).

Ηγεσία Υπηρετών (Servant Leadership): Κατά τον Sawan, (2020),το μοντέλο αυτό εστιάζει στην ενσυναίσθηση, τη διοίκηση και τη δημιουργία κοινότητας, προάγοντας ηθικές συμπεριφορές μέσω της δημιουργίας και ενίσχυσης κανόνων που βασίζονται στην υποστήριξη και τη φροντίδα. Οι ηγέτες- υπηρέτες προτάσσουν τις ανάγκες των άλλων πάνω από τις δικές τους (Geribo, 2025).

Μετασχηματιστική Ηγεσία (Transformational Leadership): Σύμφωνα με την άποψη των Berkovich & Eyal,(2021),οι μετασχηματιστικοί ηγέτες διακρίνονται από την ικανότητά τους να διαμορφώνουν ένα κοινό όραμα, να δημιουργούν ισχυρές σχέσεις με τα μέλη του οργανισμού και να ενθαρρύνουν την καινοτομία, δίνοντας έμφαση στις ηθικές αξίες και την ακεραιότητα. Ο ηθικός ηγέτης εμπνέει και κινητοποιεί τους συνεργάτες του να επιτύχουν στρατηγικούς στόχους, προάγοντας παράλληλα αξίες που αντικατοπτρίζουν ηθική υπευθυνότητα και κοινωνική συνείδηση (Geribo, 2025).

4.3. Συμπέρασμα

Οι θεωρίες αυτές συγκλίνουν στο ότι η ηθική ηγεσία δεν αποτελεί απλώς ένα στυλ διοίκησης, αλλά ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζει τόσο την ψυχολογική ευημερία των ατόμων όσο και τη λειτουργία του οργανισμού στο σύνολό του. Είτε μέσω της ενίσχυσης της αυτονομίας και της ταύτισης, είτε μέσω της παροχής πόρων και καθοδήγησης, ο ηθικός

ηγέτης δημιουργεί τις προϋποθέσεις για μια κοινότητα που βασίζεται στην εμπιστοσύνη, τη συνεργασία και την κοινωνική ευθύνη. (Hsieh et al., 2023)

5. Οι Αρχές της Ηθικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη δημιουργία σχολικών κοινοτήτων που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, δικαιοσύνη και συλλογική υπευθυνότητα. Σε ένα περιβάλλον κοινωνικών, πολιτισμικών και ηθικών προκλήσεων, ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη υπερβαίνει τα διοικητικά του καθήκοντα και επεκτείνεται στη διαμόρφωση αξιών και στη δημιουργία ηθικής κουλτούρας στη σχολική κοινότητα. Όπως υποστηρίζουν οι Brown, Treviño και Harrison (2005), η ηγεσία με ηθικό προσανατολισμό επηρεάζει βαθιά την κουλτούρα και τη συμπεριφορά των μελών του οργανισμού, διαμορφώνοντας θετικό κλίμα εμπιστοσύνης και δέσμευσης. Η καθημερινή στάση του ηγέτη λειτουργεί ως ζωντανό παράδειγμα, το οποίο ενισχύει τη δέσμευση και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών και μαθητών. Η εφαρμογή αυτών των αρχών αποτυπώνεται κυρίως μέσα από τη συμπεριφορά του ίδιου του ηγέτη, ο οποίος λειτουργεί ως πρότυπο ηθικής ακεραιότητας και συνέπειας.

5.1. Μοντελοποίηση Ηθικής Συμπεριφοράς και Ακεραιότητας

Η μοντελοποίηση της ηθικής συμπεριφοράς αποτελεί έναν από τους πιο κρίσιμους ρόλους του εκπαιδευτικού ηγέτη, καθώς η προσωπική και επαγγελματική του ακεραιότητα επηρεάζει άμεσα το σχολικό περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους φορείς (Yek & Loo, 2024). Ο διευθυντής σχολείου λειτουργεί ως κεντρικό πρότυπο ηθικής συμπεριφοράς, ενώ η ακεραιότητα, οι αξίες και η ηθική του καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την κουλτούρα του σχολείου και την εμπιστοσύνη που αναπτύσσεται μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

5.1.1 Η Ακεραιότητα ως Βάση της Ηθικής Ηγεσίας

Η ακεραιότητα θεωρείται βασικό στοιχείο της ηθικής ηγεσίας. Περιλαμβάνει την ηθική ή το ήθος του ηγέτη, την τήρηση υποσχέσεων και την ευθυγράμμιση λόγων και πράξεων. Ένας ηγέτης υψηλής ακεραιότητας επιδεικνύει ηθική συμπεριφορά μέσω της τιμιότητας, της αξιοπιστίας και της συνέπειας στην εκτέλεση των καθηκόντων του. Αντιθέτως, η έλλειψη ακεραιότητας συνδέεται με ανήθικες συμπεριφορές όπως ανεντιμότητα, διαφθορά ή παραβίαση κανόνων (Yek & Loo, 2024).

Η συμπεριφορική ακεραιότητα αναφέρεται στην αντίληψη ότι ο ηγέτης ενεργεί σύμφωνα με όσα πρεσβεύει, ευθυγραμμίζοντας λόγια και έργα. Η παρατήρηση αυτής της συνέπειας ενισχύει την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στην ηγεσία και δημιουργεί ένα σταθερό πλαίσιο για ηθική συμπεριφορά σε όλα τα επίπεδα του σχολικού οργανισμού (Yek & Loo, 2024).

5.1.2 Ο Ρόλος του Εκπαιδευτικού Ηγέτη ως Πρότυπο

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού ηγέτη, όπως ο διευθυντής του σχολείου, είναι καθοριστικός για την προώθηση της ηθικής ηγεσίας , καθώς λειτουργεί ως πρότυπο συμπεριφοράς για τους εκπαιδευτικούς και κατ΄επέκταση για τους μαθητές. Η υπόδειξη ρόλου (role modelling) αποτελεί θεμελιώδες κοινωνικό χαρακτηριστικό των ηθικών ηγετών, καθώς η συμπεριφορά τους επηρεάζει άμεσα τη σχολική κουλτούρα και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών σε αξίες όπως η δικαιοσύνη, η εντιμότητα και ο σεβασμός (Cansoy, Parlar, & Türkoğlu, 2021). Μέσω της ακεραιότητας και της ηθικής του, ο ηγέτης επηρεάζει τη σχολική κουλτούρα, ενισχύοντας τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και προάγοντας ένα εργασιακό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από εμπιστοσύνη, υπευθυνότητα και ηθική συνοχή (Yek & Loo, 2024).
Η ακεραιότητα εκφράζεται μέσω συγκεκριμένων χαρακτηριστικών, όπως η τιμιότητα, η συνέπεια, η υπευθυνότητα και η δέσμευση στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών στον ηγέτη πηγάζει από την αντίληψή τους για την αξιοπιστία και την ηθική του στάση, καθιστώντας τον διευθυντή σημείο αναφοράς για την εφαρμογή ηθικών πρακτικών και την ενίσχυση της επαγγελματικής κουλτούρας (Yek & Loo, 2024).
Η ηθική ηγεσία δεν περιορίζεται στη διοικητική διάσταση, αλλά επεκτείνεται στην κοινωνική και παιδαγωγική ευθύνη του ηγέτη να καλλιεργεί τις ηθικές συμπεριφορές των εκπαιδευτικών. Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι εκπαιδευτικοί ενδυναμώνονται ώστε να λειτουργούν και οι ίδιοι ως πρότυπα για τους μαθητές, διαμορφώνοντας την ηθική συνείδηση και ενισχύοντας τις αξίες της υπευθυνότητας και της αλληλεγγύης μέσα στη σχολική κοινότητα. (Edwards et al., 2023).

5.1.3 Η Πνευματικότητα ως Διάσταση της Ηθικής Ηγεσίας

Η πνευματικότητα αναγνωρίζεται ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό των ηθικών ηγετών, καθώς αντικατοπτρίζει την εσωτερική τους δέσμευση στις ηθικές αρχές και την ικανότητά τους να ενεργούν με συνέπεια και ενσυναίσθηση σε κάθε περίσταση. Η ηγεσία που ενσωματώνει την πνευματικότητα προάγει μια ολιστική εκπαιδευτική διαδικασία, στην οποία οι αξίες και η ανθρώπινη διάσταση της μάθησης συνδέονται με την ποιότητα της εκπαίδευσης και την ηθική ανάπτυξη όλων των μελών του οργανισμού (Karsono et al, 2022).

Συνολικά, η μοντελοποίηση της ηθικής συμπεριφοράς από τον εκπαιδευτικό ηγέτη αποτελεί θεμέλιο για την ανάπτυξη σχολικών κοινοτήτων που λειτουργούν με ακεραιότητα, σεβασμό και υπευθυνότητα, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει την ποιότητα της εκπαίδευσης και την εμπιστοσύνη όλων των εμπλεκόμενων μερών.

5.2. Η Κοινωνική Δικαιοσύνη και η Συμπερίληψη ως Αρχές Ηθικής Ηγεσίας

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση δεν περιορίζεται στη διαχείριση ή την τήρηση κανόνων· επεκτείνεται στην καλλιέργεια ενός σχολικού περιβάλλοντος που προάγει την κοινωνική δικαιοσύνη και τη συμπερίληψη. Όπως υποστηρίζουν οι Shields και Hesbol (2020), η ισότητα (equity) αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο της ηθικής ηγεσίας, καθώς ο ηγέτης οφείλει να διασφαλίζει ότι όλοι οι μαθητές απολαμβάνουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ανάπτυξης, ανεξαρτήτως των κοινωνικών, οικονομικών ή πολιτισμικών διαφορών τους.

Η αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης αποκτά ουσία μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές και στάσεις. Οι Eden et al. (2024) επισημαίνουν ότι οι ηθικοί ηγέτες εργάζονται ενεργά για την εξάλειψη των φραγμών που περιορίζουν την πρόοδο ορισμένων μαθητών, ιδιαίτερα αυτών που ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Η ηγεσία που βασίζεται στην ακεραιότητα και την ενσυναίσθηση αναγνωρίζει και αντιμετωπίζει τα συστημικά εμπόδια που δημιουργούν ανισότητες μέσα στο σχολείο.

Επιπλέον, οι Abacioglu et al. (2020) και οι Cruz et al. (2020) (όπως αναφέρεται στο Geribo, 2025),αναδεικνύουν τη σημασία της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας , η οποία σέβεται και ενσωματώνει τα διαφορετικά υπόβαθρα των μαθητών. Ο ηθικός ηγέτης διασφαλίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας και οι παιδαγωγικές πρακτικές είναι συμπεριληπτικές και χωρίς αποκλεισμούς, αντανακλώντας την πολυπολιτισμική και πολυδιάστατη πολυμορφία της σχολικής κοινότητας.

Η αντιμετώπιση προκαταλήψεων και διακρίσεων αποτελεί επίσης θεμελιώδη υποχρέωση του ηγέτη. Οι Baker και Hawn (2022) υπογραμμίζουν ότι η καλλιέργεια ενός δίκαιου και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος προϋποθέτει ενεργή στάση απέναντι σε κάθε μορφή μεροληψίας. Σύμφωνα με τους Vora et al. (2021), (όπως αναφέρεται στο Geribo,2025), η ενθάρρυνση ανοιχτού διαλόγου, η ύπαρξη σαφών πολιτικών κατά των διακρίσεων και η προώθηση του αμοιβαίου σεβασμού ενισχύουν την εμπιστοσύνη και την αίσθηση ασφάλειας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Η Education International και η UNESCO (2019), μέσα από το Global Framework of Professional Teaching Standards, τονίζουν ότι η ηθική διάσταση είναι αναπόσπαστη από τα επαγγελματικά πρότυπα της διδασκαλίας. Η δίκαιη και συμπεριληπτική πρακτική δεν είναι μόνο παιδαγωγική απαίτηση αλλά και ηθική υποχρέωση που απορρέει από την ίδια την αποστολή του εκπαιδευτικού έργου.

Συνολικά, η κοινωνική δικαιοσύνη και η συμπερίληψη συνιστούν ουσιώδη κριτήρια της ηθικής ηγεσίας: αποκαλύπτουν κατά πόσο ο ηγέτης ενεργεί με ενσυναίσθηση, δίκαιη κρίση και αφοσίωση στις αξίες της ισότητας. Η πραγμάτωση αυτών των αρχών δεν ενισχύει μόνο το αίσθημα εμπιστοσύνης στη σχολική κοινότητα, αλλά και την ίδια την ηθική νομιμοποίηση της ηγεσίας.

5.3 Συμπέρασμα

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη βιώσιμη ανάπτυξη, τη διαφάνεια και την ποιότητα των εκπαιδευτικών οργανισμών, καθώς συνδυάζει την προσωπική ακεραιότητα του ηγέτη με την υπεύθυνη διαχείριση των σχέσεων και των αποφάσεων (Brown, Treviño & Harrison, 2005). Οι ηγέτες που λειτουργούν ως ηθικά πρότυπα ενισχύουν την εμπιστοσύνη, τη λογοδοσία και τη συνεργασία εντός της σχολικής κοινότητας, καλλιεργώντας ένα περιβάλλον δικαιοσύνης, σεβασμού και ενσυναίσθησης (Niedlich et al., 2021· Pont, 2020). Παράλληλα, η ηθική ηγεσία συμβάλλει στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της συμπερίληψης, εξαλείφοντας διακρίσεις και ενισχύοντας την ισότητα στις μαθησιακές ευκαιρίες (Eden et al., 2024). Συνολικά, η ηθική ηγεσία δεν αποτελεί απλώς ηθική υποχρέωση, αλλά συνιστά και στρατηγική επιλογή που ενδυναμώνει τη νομιμοποίηση, την αποτελεσματικότητα και τον ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης (Hsieh, Tai & Li, 2023).

6. Ανάπτυξη Ηθικών Ηγετικών Ικανοτήτων στην Εκπαίδευση

6.1 Μέθοδοι Ανάπτυξης και Κατάρτισης Ηθικών Ηγετών

Η ανάπτυξη ηθικών ηγετικών ικανοτήτων αποτελεί βασική στρατηγική για την ενίσχυση της ακεραιότητας εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών

Οι Kilag & Sasan, (2023), επισήμαναν ότι τα προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης και η ηθική κατάρτιση είναι κρίσιμα συστατικά για την καλλιέργεια της ακεραιότητας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί εκπαιδεύονται ώστε να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα ηθικά διλήμματα μέσω σεμιναρίων και εργαστηρίων. Επιπλέον, χρησιμοποιούνται μελέτες περιπτώσεων και παραδείγματα από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, ώστε οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν δεξιότητες στην αντιμετώπιση σύνθετων και κρίσιμων καταστάσεων. Σύμφωνα με τους Goldsby et al.,(2021), η συνεχής εκπαίδευση διασφαλίζει ότι οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται για τις εξελισσόμενα ηθικά ζητήματα.

Παράλληλα το *Mentoring και Coaching* αναγνωρίζονται ως καθοριστικοί παράγοντες για την ανάπτυξη ηθικών ηγετών(Enwereuzor et al.,2020).Οι συνεδρίες coaching, υποστηρίζει ο Channing, (2020),επικεντρώνονται στην καλλιέργεια συγκεκριμένων ηγετικών δεξιοτήτων, όπως η διαχείριση ηθικών διλημμάτων και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος χωρίς αποκλεισμούς. Στόχος αυτών για τους Enwereuzor et al., (2020), είναι η προώθηση του αναστοχασμού, μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν κριτικά τις συνέπειες των ενεργειών τους και ενθαρρύνονται να διατηρούν ανοιχτή και εποικοδομητική επικοινωνία στον επαγγελματικό τους χώρο.

Οι González-Pérez & Ramírez-Montoy, (2022), υποστηρίζουν ότι η δημιουργία μιας υποστηρικτικής ηθικής κουλτούρας θεωρείται θεμελιώδης για την ανάπτυξη ηγετικών ικανοτήτων. Αυτό απαιτεί τον καθορισμό σαφών προτύπων και αξιών που καθοδηγούν τις ενέργειες και τη στάση των ηγετών ενώ οι οργανωσιακές διαδικασίες και πολιτικές του οργανισμού πρέπει να ενισχύουν τις ηθικές πρακτικές, προάγοντας τη λογοδοσία και τη δικαιοσύνη. Για τους Iqbal & Ahmad, (2021), η αναγνώριση και η επιβράβευση των ηθικών συμπεριφορών ενισχύει την αξία της ηθικής κουλτούρας στον οργανισμό.

6.2.Ηθικές προκλήσεις και διλήμματα στην Εκπαιδευτική Ηγεσία

Η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από αστάθεια λόγω γεγονότων όπως η πανδημία του κορονοϊού, οι οικονομικές κρίσεις, τα κύματα μετανάστευσης και η κλιματική αλλαγή. Αυτά τα φαινόμενα ασκούν μεγάλη πίεση σε όλα τα κοινωνικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης, αναδεικνύοντας ηθικά διλήμματα(Hsieh et al., 2023)

Σύγκρουση Προσωπικών και Επαγγελματικών Αξιών

Μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις είναι η ισορροπία μεταξύ των επαγγελματικών ευθυνών και των προσωπικών αξιών. Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες που δεν έχουν επαρκή γνώση της ηθικής ηγεσίας ενδέχεται να αντιμετωπίσουν σοβαρά προβλήματα στη γεφύρωση των προσωπικών τους αξιών με τα επαγγελματικά τους καθήκοντα.

Μπορεί να υπάρξουν διαφορές μεταξύ των προσωπικών απόψεων και των πολιτικών του ιδρύματος. Η έντονη πίεση από τους ενδιαφερόμενους φορείς ή η πίεση της θέσης τους μπορεί να μειώσει το επίπεδο της ακεραιότητας, οδηγώντας σε εστίαση μόνο στην επίτευξη των επαγγελματικών στόχων (Geribo, 2025).

Σύγκρουση Συμφερόντων

Έρευνα που πραγματοποίησε το UNIVERSITY OF CENTRAL FLORIDA, (2021), (όπως αναφέρεται στο (Geribo, 2025), έδειξε ότι στον τομέα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκρούσεις συμφερόντων μπορεί να προκύψουν λόγω των ανόμοιων προσωπικοτήτων των ατόμων σε σχέση με τα επαγγελματικά τους καθήκοντα, ακόμη και αν όλοι επικεντρώνονται

στους οργανωτικούς στόχους. Οι ηγέτες καλούνται να αντιμετωπίσουν την πρόκληση της αποφυγής σύγχησης ή ταύτισης προσωπικών και επαγγελματικών συμφερόντων, της ανάπτυξης ισχυρής προσωπικής κρίσης κατά τη διαδικασία λήψης αποφάσεων, καθώς και της έλλειψης διαφάνειας

Πλοήγηση σε Ηθικές «Γκρίζες Ζώνες» (Ethical Grey Areas)

Σύμφωνα με την άποψη των Hoel and Christensen, (2020), οι «ηθικές γκρίζες ζώνες» στην εκπαίδευση ανακύπτουν όταν μια συγκεκριμένη στρατηγική ή ενέργεια δεν είναι διαφανής. Σε αυτές τις αβέβαιες καταστάσεις, οι ηγέτες χρειάζεται να στηρίζονται σε αξίες όπως η ειλικρίνεια και η δικαιοσύνη για να διαμορφώσουν ορθά την κρίση τους.

Οι McKimm & McLean, (2020), τόνισαν ότι η κρίση των ηγετών αποτελεί κρίσιμο παράγοντα στη διαμόρφωση της ηθικής κουλτούρας ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, καθώς επηρεάζει ουσιαστικά το προσωπικό, την ευρύτερη κοινότητα και τους μαθητές. Οι συγγραφείς επισημαίνουν ότι η διαρκής εκπαίδευση και ηθική επιμόρφωση αποτελούν θεμέλιο λίθο στη διαχείριση «γκρίζων» ηθικών περιοχών και αβεβαιοτήτων Παράλληλα, η συστηματική συνεργασία με τα μέλη της ομάδας, ο αναστοχασμός πάνω σε παλαιότερες εμπειρίες και η αναζήτηση κριτικών συμβουλών μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τη λήψη τεκμηριωμένων και ηθικά ευθυγραμμισμένων αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό, οι ηγέτες είναι σε θέση να καθοδηγούν αποτελεσματικά καταστάσεις αβεβαιότητας, προάγοντας τη δικαιοσύνη και τη διαφάνεια στη διαδικασία λήψης αποφάσεων.

Αντιμετώπιση Ηθικής Παραβατικότητας

Σύμφωνα με τους Kow et al. (2020),είναι ζωτικής σημασίας η αντιμετώπιση οποιασδήποτε ηθικής παραβατικότητας και παραβίασης των επαγγελματικών προτύπων δίκαια και άμεσα. Πρέπει να υπάρχουν σαφείς διαδικασίες και πολιτικές για τη στρατηγική επίλυση των ζητημάτων, με την εμπιστευτικότητα και τη διαφάνεια να αποτελούν κρίσιμα στοιχεία. Ο Cullen, (2022),δήλωσε ότι οι συνέπειες για την ανάρμοστη συμπεριφορά πρέπει να είναι συνεπείς, ώστε να διατηρείται η ακεραιότητα και η εμπιστοσύνη.

Διλήμματα που Προκύπτουν από την Εκπαιδευτική Πολιτική

Οι Kim and Lowery (2021), επεσήμαναν ότι οι σχολικοί ηγέτες έρχονται αντιμέτωποι με ηθικά διλήμματα που πηγάζουν από τις εκπαιδευτικές πολιτικές. Χαρακτηριστικά, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν ηθικές συγκρούσεις σε σχέση με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών λόγω της κρατικής πολιτικής, καλούμενοι να λάβουν αποφάσεις οι οποίες επηρεάζονται από υποκειμενικές ερμηνείες και αντιλήψεις.

Οι Davidson and Hughes, (2020),αναφέρουν ότι τα ηθικά διλήμματα είναι περίπλοκα διότι οι ηθικές κρίσεις βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στη λειτουργία των συναισθημάτων και λιγότερο στη γνωστική διαδικασία. Επομένως, δεν υπάρχει συγκεκριμένη συνταγή για την ηθική κρίση.

Επιπλέον, οι Resick et al.,(2006) και Begley,(2006), επισημαίνουν ότι τα ηθικά διλήμματα στην εκπαιδευτική ηγεσία δεν μπορούν να ερμηνευτούν ανεξάρτητα από το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναδύονται. Οι αξίες, τα συναισθήματα και οι αντιλήψεις των ατόμων διαμορφώνονται από τις πολιτισμικές τους εμπειρίες, επηρεάζοντας έτσι την κρίση και τη στάση τους απέναντι σε ηθικά ζητήματα Αυτό καθιστά την ηθική ηγεσία μια βαθιά υποκειμενική διαδικασία, όπου οι αποφάσεις των ηγετών εξαρτώνται από τις ερμηνείες και τις προτεραιότητες των μελών της σχολικής κοινότητας. Κατά συνέπεια, η αντιμετώπιση τέτοιων διλημμάτων απαιτεί ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και ευαισθησία απέναντι στη διαφορετικότητα, ώστε οι ηγέτες να ισορροπούν ανάμεσα στις αντικρουόμενες αξίες και να προάγουν ένα δίκαιο και συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον.

6.3. Ο Πολυδιάστατος Αντίκτυπος της Ηθικής Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση συνιστά έναν θεμελιώδη παράγοντα που επηρεάζει πολυδιάστατα τη λειτουργία και την ποιότητα ενός σχολικού οργανισμού. Οι ηγέτες που ενεργούν με βάση ηθικές αρχές και επιδεικνύουν συνέπεια ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις τους διαμορφώνουν ένα κλίμα εμπιστοσύνης, σεβασμού και δικαιοσύνης, το οποίο ενισχύει τη συνοχή και την αποτελεσματικότητα του σχολείου (Özgenel & Aksu, 2020).

6.3.1 Οργανωσιακή Κουλτούρα

Η οργανωσιακή κουλτούρα ενός σχολείου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το ήθος της ηγεσίας του. Όταν οι σχολικοί ηγέτες επιδεικνύουν συνέπεια στις ηθικές τους επιλογές, λειτουργούν ως πρότυπα για τους εκπαιδευτικούς, ενισχύοντας την εμπιστοσύνη, την ψυχολογική ασφάλεια και τη διάθεση συνεργασίας μέσα στην κοινότητα του σχολείου (Özgenel & Aksu, 2020).

Η ύπαρξη ενός θετικού σχολικού κλίματος αποτελεί προϊόν αυτής της ηγετικής προσέγγισης. Η ηθική ηγεσία προάγει ανοιχτούς διαύλους επικοινωνίας, ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των μελών στη λήψη αποφάσεων και καλλιεργεί πνεύμα συλλογικότητας και αμοιβαίου σεβασμού. Υπό την καθοδήγηση ενός ηθικού διευθυντή, το σχολείο μετατρέπεται σε έναν ζωντανό οργανισμό, όπου η συνεργασία και η κοινή ευθύνη λειτουργούν ως θεμέλιο για την επίτευξη των παιδαγωγικών στόχων (Özgenel & Aksu, 2020).

Συμπερασματικά η ποιότητα της οργανωσιακής κουλτούρας, δεν εξαρτάται μόνο από τη δομή ή τις πολιτικές του σχολείου, αλλά κυρίως από τον τρόπο με τον οποίο ο ηγέτης μεταδίδει αξίες, διαχειρίζεται δίκαια τις συγκρούσεις και εμπνέει τους συνεργάτες του. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται σεβαστοί και υποστηριζόμενοι, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένη δέσμευση και επαγγελματική ικανοποίηση (Özgenel & Aksu, 2020).

6.3.2 Απόδοση και Συμπεριφορά Εκπαιδευτικών

Η ηθική ηγεσία αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της επαγγελματικής δέσμευσης και της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Οι διευθυντές που εφαρμόζουν ηθικές πρακτικές διαμορφώνουν ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης και λογοδοσίας, το οποίο ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς να ενεργούν με ακεραιότητα και υπευθυνότητα (Hlongwane & Bhengu, 2025). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν συμπεριφορές που υπερβαίνουν τις τυπικές επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, συμβάλλοντας στην ενίσχυση της συνεργασίας και της παιδαγωγικής ποιότητας (Özgenel & Aksu, 2020).

Η ηθική ηγεσία λειτουργεί, επίσης, ως μηχανισμός μείωσης των αρνητικών συμπεριφορών στον χώρο εργασίας. Η καλλιέργεια αξιών όπως η δικαιοσύνη, η διαφάνεια και ο σεβασμός συμβάλλει στη μείωση της εργασιακής παρέκκλισης και των αντιπαραγωγικών μορφών συμπεριφοράς, ενώ παράλληλα ενισχύει την αίσθηση του «ανήκειν» και της κοινής αποστολής. Παράλληλα, η ύπαρξη ηθικών προτύπων ηγεσίας έχει συνδεθεί με αυξημένα επίπεδα επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχολογικής ευημερίας των εκπαιδευτικών, καθώς δημιουργεί ένα πλαίσιο ασφάλειας και αμοιβαίου σεβασμού (Hlongwane & Bhengu, 2025).

6.3.3 Σχολική Ανάπτυξη και Εξωτερικές Σχέσεις

Η ηθική ηγεσία δεν περιορίζεται στις εσωτερικές λειτουργίες του σχολείου· επεκτείνεται και στις σχέσεις του με την τοπική κοινωνία και τους εξωτερικούς φορείς. Όταν οι σχολικοί ηγέτες δρουν με διαφάνεια και συνέπεια, οικοδομούν εμπιστοσύνη με τους γονείς και την κοινότητα, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο ενδιαφέρον για το σχολείο και μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Hlongwane & Bhengu, 2025). Η εμπιστοσύνη αυτή συχνά μεταφράζεται σε πρακτικά οφέλη, όπως αύξηση των εγγραφών μαθητών, βελτίωση της φήμης του σχολείου και ενίσχυση της κοινωνικής συνοχής.

Επιπλέον, η διαφάνεια και η αξιοπιστία που χαρακτηρίζουν την ηθική ηγεσία μπορούν να προσελκύσουν εξωτερικούς πόρους, όπως χορηγίες ή συνεργασίες με επιχειρήσεις και μη κυβερνητικές οργανώσεις. Οι συνέπειες αυτών των συνεργασιών δεν είναι μόνο υλικές — όπως βελτιωμένες υποδομές ή εξοπλισμός — αλλά και παιδαγωγικές, καθώς προωθούν την ενεργή συμμετοχή των γονέων και τη διεύρυνση του σχολείου ως κοινότητας μάθησης.

Τέλος, η ηθική ηγεσία συμβάλλει στη δημιουργία ενός περιβάλλοντος κοινωνικής αρμονίας. Οι διευθυντές που ενεργούν με δικαιοσύνη και σεβασμό προάγουν τη συνύπαρξη και μειώνουν εντάσεις που συνδέονται με κοινωνικές, φυλετικές ή πολιτικές διαφορές, διαμορφώνοντας ένα σχολείο που λειτουργεί ως μικρογραφία μιας δημοκρατικής και ανεκτικής κοινωνίας (Hlongwane & Bhengu, 2025).

6.3.4 Πολυπλοκότητες, Αντιφάσεις και Ηθικά Διλήμματα

Παρά τα σημαντικά οφέλη της, η εφαρμογή της ηθικής ηγεσίας δεν είναι απαλλαγμένη από προκλήσεις και αντιφάσεις. Πολλοί διευθυντές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να μεταφράσουν τις θεωρητικές τους πεποιθήσεις σε συνεπείς πρακτικές, γεγονός που αποκαλύπτει ένα χάσμα ανάμεσα στη θεωρία και την πράξη (Hlongwane & Bhengu, 2025). Η ασυνέπεια αυτή μπορεί να προκύπτει από πιέσεις συστήματος, διοικητικούς περιορισμούς ή προσωπικές συγκρούσεις αξιών.

Τα ηθικά διλήμματα εμφανίζονται ιδιαίτερα έντονα όταν συγκρούονται διαφορετικές ηθικές αρχές, όπως η ηθική της φροντίδας (care ethics) και η ηθική της δικαιοσύνης (ethics of justice). Για παράδειγμα, η επιείκεια προς έναν εκπαιδευτικό για λόγους ανθρωπιάς μπορεί να έρχεται σε αντίθεση με την ανάγκη τήρησης των κανόνων δικαιοσύνης και ίσης μεταχείρισης. Οι διευθυντές καλούνται έτσι να ισορροπήσουν ανάμεσα στην ευαισθησία και την αντικειμενικότητα, στην ανθρώπινη κατανόηση και στην οργανωσιακή νομιμότητα (Hlongwane & Bhengu, 2025).

Επιπλέον, οι προκλήσεις περιλαμβάνουν την έλλειψη επαρκούς επιμόρφωσης σε θέματα επαγγελματικής και δεοντολογικής ηγεσίας, τη δυσκολία λήψης αποφάσεων σε ηθικά γκρίζες ζώνες και την πίεση για αποτελεσματικότητα εις βάρος των αξιών. Παρόλα αυτά, η διατήρηση μιας κουλτούρας ηθικής συνέπειας και λογοδοσίας εξακολουθεί να αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βιώσιμη ανάπτυξη των σχολείων και την προσωπική ισορροπία των ηγετών τους (Özgenel & Aksu, 2020).

6.4. Συμπέρασμα

Η ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση αποτελεί κεντρικό στοιχείο για την επίτευξη του οράματος και της αποστολής των σχολείων. Παρότι η εφαρμογή της είναι περίπλοκη και γεμάτη διλήμματα, η επιμονή στις αξίες της διαφάνειας, της δικαιοσύνης και του σεβασμού οδηγεί σε βαθιές και διαρκείς αλλαγές τόσο στο ανθρώπινο δυναμικό όσο και στη σχολική κουλτούρα (Hlongwane & Bhengu, 2025; Özgenel & Aksu, 2020).Συνολικά, η ηθική ηγεσία λειτουργεί ως θεμέλιο της βιώσιμης και μετασχηματιστικής εκπαίδευσης, ενισχύοντας την ποιότητα της διδασκαλίας, την αποτελεσματικότητα της διοίκησης και τη συνοχή της σχολικής κοινότητας (Capuyan & Tabile, 2025).

7. Ευρήματα της Στατιστικής ανάλυσης

7.1 Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη

7.1.1 Περιγραφική ανάλυση

Ο Πίνακας 1 παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για την ηθική νοημοσύνη, ανάλογα με την ειδικότητά τους. Οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3.861 (Ειδικής Αγωγής) έως 4.076 (εκπαιδευτικοί ειδικοτήτων ΠΕ06–ΠΕ19-20), γεγονός που υποδηλώνει ότι, συνολικά, οι συμμετέχοντες τείνουν να αξιολογούν την ηθική νοημοσύνη σε σχετικά υψηλά επίπεδα. Η μικρή τυπική απόκλιση στις περισσότερες ομάδες (0.380–0.647) δείχνει περιορισμένη διασπορά στις απαντήσεις, υποδεικνύοντας ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών είναι αρκετά ομοιογενείς εντός κάθε ειδικότητας. Επιπλέον, οι τιμές minimum και maximum φανερώνουν ότι οι απαντήσεις κινούνται από μεσαίες έως υψηλές τιμές της κλίμακας, χωρίς ακραίες αποκλίσεις. Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν θετικές και σχετικά σταθερές αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη σε όλες τις εξεταζόμενες ειδικότητες.

Πίνακας 1.*Περιγραφικά μέτρια των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών*.

	Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη			
	Δάσκαλος/α	**Ειδικής Αγωγής**	**Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)**	**Νηπιαγωγός**
Valid	30	18	48	34
Missing	0	0	0	0
Mean	4.033	3.861	4.076	4.049
Std. Deviation	0.460	0.380	0.647	0.382
Minimum	3.000	3.167	1.000	3.500
Maximum	5.000	4.500	5.000	5.000

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τη συχνότητα και τα ποσοστά των απαντήσεων στις έξι δηλώσεις της κλίμακας ηθικής νοημοσύνης. Στην πλειονότητα των ερωτήσεων (Α1–Α5), οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστά που υπερβαίνουν το 85%, γεγονός που καταδεικνύει ισχυρά θετικές στάσεις απέναντι στα στοιχεία της ηθικής νοημοσύνης. Το ποσοστό ουδέτερων απαντήσεων είναι σχετικά χαμηλό (περίπου 4–12%), ενώ οι αρνητικές απαντήσεις (διαφωνώ/διαφωνώ απόλυτα) παραμένουν σε πολύ χαμηλά επίπεδα σχεδόν σε όλα τα στοιχεία της κλίμακας. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το Α6, όπου παρατηρείται αυξημένο ποσοστό διαφωνίας (30.77%), γεγονός που ενδέχεται να υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη δήλωση παρουσιάζει μεγαλύτερη αμφισβήτηση ή διαφωνία από τους εκπαιδευτικούς σε σύγκριση με τις υπόλοιπες. Συνολικά, ο πίνακας επιβεβαιώνει ότι οι συμμετέχοντες υιοθετούν θετική στάση απέναντι στην ηθική νοημοσύνη, με μία μόνο πτυχή να διαφοροποιείται αισθητά.

Πίνακας 2. ***Κατανομή των απαντήσεων στις ερωτήσεις της κλίμακας για την ηθική νοημοσύνη.***

Κατηγορία απάντησης	**A1**	**A2**	**A3**	**A4**	**A5**	**A6**
Διαφωνώ	3 (2.31%)	2 (1.54%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	0 (0.00%)	40 (30.77%)
Διαφωνώ Απόλυτα	2 (1.54%)	1 (0.77%)	1 (0.77%)	2 (1.54%)	1 (0.77%)	32 (24.62%)
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	11 (8.46%)	3 (2.31%)	6 (4.62%)	10 (7.69%)	16 (12.31%)	26 (20.00%)
Συμφωνώ	64 (49.23%)	62 (47.69%)	61 (46.92%)	58 (44.62%)	55 (42.31%)	22 (16.92%)
Συμφωνώ Απόλυτα	50 (38.46%)	62 (47.69%)	62 (47.69%)	60 (46.15%)	58 (44.62%)	10 (7.69%)
Σύνολο	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)

Σημείωση.
*Α1 = «Η ηθική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα διάκρισης του σωστού από το λάθος».
Α2 = «Η ηθική νοημοσύνη συνδέεται άμεσα με την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό προς τους άλλους».
Α3 = «Η ηθική νοημοσύνη είναι ευθύνη και κοινωνική συνείδηση».
Α4 = «Η ηθική νοημοσύνη σχετίζεται με τη δικαιοσύνη και την ισότητα».

Α5 = «Η ηθική νοημοσύνη είναι η ικανότητα επίλυσης ηθικών διλημμάτων».
Α6 = «Η ηθική νοημοσύνη είναι υπακοή σε κανόνες». *

7.1.2 Συγκριτικά ερωτήματα

Φύλο

Διεξήχθη έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων *t* για να εξεταστούν οι διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ ανδρών και γυναικών. Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Brown–Forsythe) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(1, 128) = 0.68$, $p = .411$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ ανδρών ($M = 4.08$, $SD = 0.66$) και γυναικών ($M = 4.01$, $SD = 0.44$), $t(128) = 0.66$, $p = .510$. Το μέγεθος επίδρασης ήταν μικρό (Cohen's $d \approx 0.12$), γεγονός που υποδηλώνει αμελητέες πρακτικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων.

Πίνακας 3. ***Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με το φύλο των εκπαιδευτικών.***

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Άνδρας	37	4.077	0.655	0.108	0.161
	Γυναίκα	93	4.011	0.444	0.046	0.111

Πίνακας 4. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Brown–Forsythe) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.***

	F	df_1	df_2	p
Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	0.681	1	128	0.411

Πίνακας 5. ***T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά φύλο***

T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά φύλο.

	t	df	p
Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	0.661	128	0.510

Note. Student's t-test.

Ειδικότητα

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθούν οι διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ των τεσσάρων ειδικοτήτων εκπαιδευτικών (δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθηγητές/τριες ειδικοτήτων και νηπιαγωγοί).
Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 1.66$, $p = .180$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.
Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών, $F(3, 126) = 0.80$, $p = .496$.

Πίνακας 6.*Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.*

Ειδικότητα εκπαιδευτικού	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δάσκαλος/α	30	4.033	0.460	0.084	0.114

Ειδικότητα εκπαιδευτικού	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Ειδικής Αγωγής	18	3.861	0.380	0.090	0.098
Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕΟ6, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	48	4.076	0.647	0.093	0.159
Νηπιαγωγός	34	4.049	0.382	0.065	0.094

Πίνακας 7.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.*

F	df1	df2	p
1.657	3.000	126.000	0.180

Πίνακας 8. Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ειδικότητα εκπαιδευτικού	0.629	3	0.210	0.799	0.496
Residuals	33.063	126	0.262		

Note. Type III Sum of Squares

Έτη εμπειρίας

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθούν οι διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με τα έτη εκπαιδευτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (0–5 έτη, 6–10 έτη, 11–20 έτη, και 21+ έτη).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 1.61$, $p = .191$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων διδακτικής εμπειρίας, $F(3, 126) = 0.42$, $p = .736$.

Πίνακας 9. ***Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών.***

Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
0-5 έτη	26	3.929	0.400	0.079	0.102
11-20έτη	38	4.053	0.392	0.064	0.097
21 + έτη	54	4.049	0.610	0.083	0.151
6-10έτη	12	4.083	0.601	0.173	0.147

Πίνακας 10. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Brown-Forsythe) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.***

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Brown-Forsythe) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.

F	df1	df2	p
1.608	3.000	126.000	0.191

Πίνακας 11. ***Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.***

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0.337	3	0.112	0.424	0.736
Residuals	33.356	126	0.265		

Note. Type III Sum of Squares

Ηλικία

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (20–30, 31–40, 41–50 και 51+ ετών).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 1.77$, $p = .156$, γεγονός που υποδεικνύει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων, $F(3, 126) = 1.42$, $p = .240$.

Πίνακας 12. ***Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.***

Ηλικία	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
20-30 ετών	8	3.938	0.295	0.104	0.075
31-40 ετών	22	4.045	0.530	0.113	0.131
41-50 ετών	52	3.936	0.604	0.084	0.154
51+ ετών	48	4.139	0.398	0.058	0.096

Πίνακας 13. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη***

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.

F	df1	df2	p
1.770	3.000	126.000	0.156

Πίνακας 14. ***Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά ειδικότητα εκπαιδευτικού.***

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ηλικία	1.103	3	0.368	1.422	0.240
Residuals	32.589	126	0.259		

Note. Type III Sum of Squares

Τίτλος σπουδών

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα με τον ανώτατο τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων (πτυχίο Α.Ε.Ι., δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης, διδακτορικό δίπλωμα).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(2, 127) = 0.01$, $p = .990$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αντιλήψεις για την ηθική νοημοσύνη μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης, $F(2, 127) = 0.18$, $p = .835$.

Πίνακας 15. ***Περιγραφικά μέτρα των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη ανάλογα τον τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών.***

Ανώτατος τίτλος σπουδών	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης	62	4.024	0.463	0.059	0.115
Διδακτορικό δίπλωμα	7	4.143	0.435	0.164	0.105
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	61	4.022	0.568	0.073	0.141

Πίνακας 15.

F	df1	df2	p
0.010	2.000	127.000	0.990

Πίνακας 16. ***Αποτελέσματα του ελέγχου Ανάλυσης διακύμανσης για τις αντιλήψεις σχετικά με τη νοημοσύνη ανάλογα με τον τίτλο σπουδών του εκπαιδευτικού.***

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ανώτατος τίτλος σπουδών	0.095	2	0.048	0.180	0.835
Residuals	33.597	127	0.265		

Note. Type III Sum of Squares

7.1.3 Συσχετίσεις

Για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των επιμέρους μεταβλητών της ηθικής νοημοσύνης και των σχετικών παραγόντων στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Pearson (*r*).

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη και των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, $r = .66$, $p < .001$ (βλ. πίνακα 17). Αυτό δείχνει ότι όσο πιο θετικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηθική νοημοσύνη, τόσο συχνότερα φαίνεται να εφαρμόζουν σχετικές στρατηγικές στην τάξη.

Επιπλέον, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη και της ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική μονάδα, $r = .36$, $p < .001$ (βλ.

πίνακα 18). Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερη ηθική νοημοσύνη τείνουν να αντιλαμβάνονται πιο θετικά και το ηθικό κλίμα του σχολείου τους.

Πίνακας 17. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη και Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία***

Variable		Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία
1. Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	0.658	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 18. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη και Ηθικής Κουλτούρας και Αξίες στη Σχολική Μονάδα***

Variable		Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα
1. Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Pearson's r	0.356	—
	p-value	< .001	—

7.2 Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

7.2.1 Περιγραφική ανάλυση

Ο Πίνακας 19 παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση. Οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3.972 (Ειδικής Αγωγής) έως 4.118 (Νηπιαγωγοί), υποδεικνύοντας ότι οι συμμετέχοντες, ανεξαρτήτως ειδικότητας, διατηρούν θετική στάση απέναντι στον ρόλο της ηθικής νοημοσύνης στο σχολικό πλαίσιο. Η τυπική απόκλιση κυμαίνεται μεταξύ 0.439 και 0.610, δείχνοντας περιορισμένη αλλά υπαρκτή διακύμανση στις απαντήσεις, με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ΠΕ06–ΠΕ19/20 να εμφανίζουν τη μεγαλύτερη εσωτερική διαφοροποίηση (Std. Deviation = 0.610). Οι τιμές minimum και maximum υποδεικνύουν ότι, σε όλες τις ομάδες, οι απαντήσεις κυμαίνονται από χαμηλά-μεσαία έως πολύ υψηλά επίπεδα της κλίμακας, χωρίς ακραίες τιμές. Συνολικά, τα δεδομένα αποκαλύπτουν ισχυρή αποδοχή της σημασίας της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ ειδικοτήτων.

Πίνακας 19. ***Περιγραφικά μέτρα- Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

	Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση			
	Δάσκαλος /α	**Ειδικής Αγωγής**	**Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)**	**Νηπιαγωγός**
Valid	30	18	48	34
Missing	0	0	0	0
Mean	3.983	3.972	4.035	4.118
Std. Deviation	0.498	0.483	0.610	0.439
Minimum	2.833	3.167	1.000	3.333

	Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση			
	Δάσκαλος /α	**Ειδικής Αγωγής**	**Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)**	**Νηπιαγωγός**
Maximum	4.667	4.833	5.000	5.000

Ο Πίνακας 20 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων στις έξι δηλώσεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση (Β1–Β6). Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί ή συμφωνεί απόλυτα με τις δηλώσεις, με τα ποσοστά των θετικών απαντήσεων να κυμαίνονται από 56.15% (Β4) έως 89.23% (Β6). Η συγκεκριμένη τάση καταδεικνύει έντονη θετική στάση απέναντι στις διαστάσεις της ηθικής νοημοσύνης που αξιολογούνται.

Παρατηρείται, ωστόσο, σημαντική διακύμανση ως προς τη δήλωση Β3, όπου οι απαντήσεις «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» φτάνουν το 39.23%, ενώ το 26.15% επιλέγει «Διαφωνώ απόλυτα». Η αυξημένη ουδετερότητα και διαφωνία στη συγκεκριμένη δήλωση υποδηλώνει ότι το περιεχόμενο της Β3 προκαλεί μεγαλύτερο προβληματισμό ή χαμηλότερη αποδοχή σε σχέση με τις υπόλοιπες. Αντίθετα, η δήλωση Β6 συγκεντρώνει τα υψηλότερα ποσοστά συμφωνίας (88.46% συνολικά), γεγονός που υποδηλώνει υψηλή ομοφωνία.

Συνολικά, τα ευρήματα του Πίνακα 20 δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε μεγάλο βαθμό τη σημασία της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, με μία μόνο διάσταση (Β3) να παρουσιάζει αισθητά μεγαλύτερη διστακτικότητα.

Πίνακας 20.

Τιμή	**Β1**	**Β2**	**Β3**	**Β4**	**Β5**	**Β6**
Διαφωνώ	2 (1.54%)	1 (0.77%)	11 (8.46%)	1 (0.77%)	1 (0.77%)	1 (0.77%)
Διαφωνώ Απόλυτα	2 (1.54%)	–	34 (26.15%)	4 (3.08%)	2 (1.54%)	3 (2.31%)
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	12 (9.23%)	9 (6.92%)	51 (39.23%)	9 (6.92%)	13 (10.00%)	11 (8.46%)
Συμφωνώ	46 (35.38%)	54 (41.54%)	26 (20.00%)	69 (53.08%)	67 (51.54%)	77 (59.23%)

Τιμή	B1	B2	B3	B4	B5	B6
Συμφωνώ Απόλυτα	68 (52.31%)	66 (50.77%)	8 (6.15%)	47 (36.15%)	47 (36.15%)	38 (29.23%)
Σύνολο	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)

Σημείωση.
*B1 = «Η ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης θα πρέπει να αποτελεί βασικό στόχο της εκπαίδευσης».
B2 = «Η ηθική νοημοσύνη είναι εξίσου σημαντική με τη γνωστική και συναισθηματική νοημοσύνη».
B3 = «Το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα προάγει επαρκώς την ηθική ανάπτυξη των μαθητών».
B4 = «Η ηθική νοημοσύνη επηρεάζει θετικά τη σχολική επίδοση και τη γενικότερη συμπεριφορά των μαθητών».
B5 = «Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης των μαθητών».
B6 = «Οι πρακτικές διαχείρισης της τάξης μπορούν να ενισχύσουν την ηθική νοημοσύνη των μαθητών». *

7.2.2 Συγκριτικά ερωτήματα

Διεξήχθη έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων *t* για να εξεταστούν οι διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Brown–Forsythe) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(1, 128) = 0.01$, $p = .927$, γεγονός που υποδηλώνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ ανδρών ($M = 4.08$, $SD = 0.64$) και γυναικών ($M = 4.02$, $SD = 0.47$), $t(128) = 0.62$, $p = .537$.

Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι το φύλο δεν φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Πίνακας 21. ***Test of Equality of Variances (Brown-Forsythe)***

	F	df_1	df_2	p
Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	0.009	1	128	0.927

Πίνακας 22. ***T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά φύλο***

T-test ανεξάρτητων δειγμάτων για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη ανά φύλο.

	t	df	p
Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	0.619	128	0.537

Note. Student's t-test.

Ειδικότητα

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών (δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθηγητές/τριες ειδικοτήτων και νηπιαγωγοί).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 0.07$, $p = .976$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων, $F(3, 126) = 0.46$, $p = .711$.

Πίνακας 23. ***Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση ανά ειδικότητα***

Ειδικότητα	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δάσκαλος/α	30	3.983	0.498	0.091	0.125
Ειδικής Αγωγής	18	3.972	0.483	0.114	0.121
Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	48	4.035	0.610	0.088	0.151

Ειδικότητα	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Νηπιαγωγός	34	4.118	0.439	0.075	0.107

Πίνακας 24.

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.

F	df1	df2	p
0.070	3.000	126.000	0.976

Πίνακας 25. ***Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ειδικότητα	0.383	3	0.128	0.460	0.711
Residuals	35.005	126	0.278		

Note. Type III Sum of Squares

Έτη διδακτικής εμπειρίας

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθούν οι διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας των συμμετεχόντων (0–5, 6–10, 11–20 και 21+ έτη).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene’s test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 1.11$, $p = .346$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων διδακτικής εμπειρίας, $F(3, 126) = 1.68$, $p = .174$.

Πίνακας 26. ***Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας***

Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
0-5 έτη	26	3.904	0.497	0.097	0.127
11-20έτη	38	4.180	0.394	0.064	0.094
21 + έτη	54	3.991	0.621	0.085	0.156
6-10έτη	12	4.069	0.386	0.111	0.095

Πίνακας 27.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη*

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.

F	df1	df2	p
1.113	3.000	126.000	0.346

Πίνακας 28. ***Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Έτη διδακτικής εμπειρίας	1.364	3	0.455	1.684	0.174
Residuals	34.024	126	0.270		

Note. Type III Sum of Squares

Ηλικία

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ διαφορετικών ηλικιακών ομάδων (20–30, 31–40, 41–50 και 51+ ετών).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 0.07$, $p = .976$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ των ηλικιακών ομάδων, $F(3, 126) = 1.85$, $p = .141$.

Πίνακας 29. ***Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

Ηλικία	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
20-30 ετών	8	3.688	0.467	0.165	0.127
31-40 ετών	22	4.045	0.480	0.102	0.119
41-50 ετών	52	3.997	0.588	0.082	0.147
51+ ετών	48	4.132	0.459	0.066	0.111

Πίνακας 30. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη***

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη.

F	df1	df2	p
0.070	3.000	126.000	0.976

Πίνακας 31. ***Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ηλικία	1.495	3	0.498	1.853	0.141
Residuals	33.893	126	0.269		

Note. Type III Sum of Squares

Τίτλος σπουδών

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθούν οι διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση ανάλογα με τον ανώτατο τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων (πτυχίο Α.Ε.Ι., δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης, διδακτορικό δίπλωμα).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(2, 127) = 0.05$, $p = .947$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης, $F(2, 127) = 1.27$, $p = .286$.

Πίνακας 32. ***Περιγραφικά μέτρα - Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

Ανώτατος τίτλος σπουδών	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης	62	4.065	0.443	0.056	0.109
Διδακτορικό δίπλωμα	7	4.286	0.405	0.153	0.094
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	61	3.978	0.602	0.077	0.151

Πίνακας 33.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη*

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις αντιλήψεις σχετικά με την ηθική νοημοσύνη

F	df1	df2	p
0.501	2.000	127.000	0.607

Πίνακας 34. *Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση*

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ανώτατος τίτλος σπουδών	0.691	2	0.346	1.265	0.286
Residuals	34.697	127	0.273		

Note. Type III Sum of Squares

7.2.3 Συσχετίσεις

Για να διερευνηθούν οι σχέσεις μεταξύ των επιμέρους διαστάσεων της ηθικής νοημοσύνης και της εφαρμογής της στην εκπαιδευτική πράξη, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις Pearson (*r*).

Βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη και των απόψεων για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση, $r = .73$, $p < .001$. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο πιο θετικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηθική νοημοσύνη γενικότερα, τόσο πιο θετικές είναι και οι απόψεις τους για την ενσωμάτωσή της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των απόψεων για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση και των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, $r = .73$, $p < .001$. Αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εκφράζουν πιο θετικές απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση είναι πιθανότερο να εφαρμόζουν και σχετικές στρατηγικές στην καθημερινή τους διδακτική πρακτική.

Πίνακας 35. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

Variable		Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
1. Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	Pearson's r	0.733	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 36. ***Συσχέτιση μεταξύ Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση και Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία***

Variable		Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία
1. Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	0.733	—
	p-value	< .001	—

7.3 Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

7.3.1 Περιγραφική ανάλυση

Ο Πίνακας 37 παρουσιάζει συνοπτικά περιγραφικά στατιστικά για τις στρατηγικές εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μέσος όρος (M = 4.167) υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί, συνολικά, συμφωνούν σε υψηλό βαθμό ότι εφαρμόζουν στρατηγικές που ενισχύουν την ηθική νοημοσύνη στη διδασκαλία τους. Η τυπική απόκλιση (SD = 0.510) φανερώνει σχετικά μικρή διακύμανση στις απαντήσεις, γεγονός που υποδηλώνει ομοιογένεια στις αντιλήψεις των συμμετεχόντων. Οι τιμές minimum (1.000) και maximum (5.000) δείχνουν ότι, αν και υπάρχει ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών που δηλώνει χαμηλά επίπεδα εφαρμογής, η πλειονότητα αξιολογεί τις πρακτικές της ως μεσαίες έως πολύ υψηλές. Συνολικά, τα ευρήματα αποκαλύπτουν ότι οι στρατηγικές ηθικής νοημοσύνης εφαρμόζονται συστηματικά από τους περισσότερους εκπαιδευτικούς.

Πίνακας 37.*Περιγραφικά μέτρα- Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*

Περιγραφικά μέτρα - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία

	Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία
Valid	130
Missing	0
Mean	4.167
Std. Deviation	0.510
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Ο πίνακας 38 παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων για τις έξι δηλώσεις των στρατηγικών εφαρμογών (C1–C6) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν σε μεγάλο βαθμό θετικές στάσεις. Στις περισσότερες δηλώσεις (C1–C5), τα ποσοστά συμφωνίας κυμαίνονται μεταξύ 51.54% και 62.31%, ενώ οι απαντήσεις «Συμφωνώ απόλυτα» κυμαίνονται από 30%

έως 39.23%. Αυτό δείχνει ότι πάνω από τα δύο τρίτα των συμμετεχόντων συμφωνούν ή συμφωνούν απόλυτα με κάθε δήλωση.

Παράλληλα, τα ποσοστά ουδετερότητας είναι σχετικά χαμηλά στις δηλώσεις C1–C5 (6.15%–10%), γεγονός που δείχνει ότι η πλειονότητα δεν υιοθετεί στάση αβεβαιότητας όσον αφορά την εφαρμογή τέτοιων στρατηγικών. Στη δήλωση C6 παρατηρείται η μεγαλύτερη διστακτικότητα, με το 21.54% των συμμετεχόντων να επιλέγει «Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ» και το 4.62% να επιλέγει «Διαφωνώ απόλυτα». Το εύρημα αυτό μπορεί να υποδηλώνει ότι η συγκεκριμένη πτυχή των στρατηγικών ηθικής νοημοσύνης θεωρείται πιο απαιτητική ή λιγότερο συχνή στην εκπαιδευτική πράξη.

Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν σε μεγάλο βαθμό στρατηγικές ηθικής νοημοσύνης στην τάξη τους, με μία μόνο διάσταση (C6) να παρουσιάζει αυξημένη αμφισημία.

Πίνακας 38. ***Frequency Tables***

Τιμή	C1	C2	C3	C4	C5	C6
Διαφωνώ	1 (0.77%)	1 (0.77%)	1 (0.77%)	1 (0.77%)	1 (0.77%)	2 (1.54%)
Διαφωνώ Απόλυτα	-	-	-	-	-	6 (4.62%)
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	12 (9.23%)	9 (6.92%)	13 (10.00%)	8 (6.15%)	11 (8.46%)	28 (21.54%)
Συμφωνώ	75 (57.69%)	81 (62.31%)	73 (56.15%)	73 (56.15%)	67 (51.54%)	73 (56.15%)
Συμφωνώ Απόλυτα	42 (32.31%)	39 (30.00%)	43 (33.08%)	48 (36.92%)	51 (39.23%)	21 (16.15%)
Σύνολο	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)

Σημείωση.
*C1 = «Διδασκαλία ηθικών αξιών μέσα από το προσωπικό παράδειγμα και τη συμπεριφορά του/της εκπαιδευτικού».
C2 = «Συστηματική συζήτηση ηθικών διλημμάτων μέσα στην τάξη».
C3 = «Ενθάρρυνση κριτικής σκέψης».
C4 = «Συμμετοχή των μαθητών σε σχολικά προγράμματα (π.χ. κοινωνικές δράσεις και εθελοντισμό)».
C5 = «Ενσωμάτωση ηθικών αξιών στα σχολικά προγράμματα και στα αναλυτικά μαθήματα».
C6 = «Εφαρμογές τεχνητής νοημοσύνης (π.χ. εικονικά ηθικά σενάρια AI)». *

Φύλο

Διεξήχθη έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων *t* για να εξεταστούν οι διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ ανδρών και γυναικών.

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Brown–Forsythe) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(1, 128) = 0.27$, $p = .605$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα του *t*-test έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης μεταξύ ανδρών ($M = 4.19$, $SD = 0.65$) και γυναικών ($M = 4.16$, $SD = 0.45$), $t(128) = 0.38$, $p = .705$.

Πίνακας 39. ***Περιγραφικά μέτρα - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανά φύλο***

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Άνδρας	37	4.194	0.645	0.106	0.154
	Γυναίκα	93	4.156	0.449	0.047	0.108

Πίνακας 40. ***Test of Equality of Variances (Brown-Forsythe)***

	F	df_1	df_2	p
Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	0.269	1	128	0.605

Πίνακας 41. ***Independent Samples T-Test***

	t	df	p
Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	0.380	128	0.705

	t	df	p

Note. Student's t-test.

Ειδικότητα

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών (δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθηγητές/τριες ειδικοτήτων και νηπιαγωγοί).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 0.92$, $p = .433$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων, $F(3, 126) = 0.23$, $p = .877$.

Πίνακας 42. ***Περιγραφικά μέτρα - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανά ειδικότητα***

Ειδικότητα	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δάσκαλος/α	30	4.117	0.434	0.079	0.105
Ειδικής Αγωγής	18	4.213	0.446	0.105	0.106
Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	48	4.198	0.647	0.093	0.154
Νηπιαγωγός	34	4.142	0.383	0.066	0.092

Πίνακας 43.Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων *(Levene)για τις Στρατηγικές Εφαρμογών της*

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης

F	df1	df2	p
0.921	3.000	126.000	0.433

Πίνακας 44. ***Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ειδικότητα	0.181	3	0.060	0.228	0.877
Residuals	33.375	126	0.265		

Note. Type III Sum of Squares

Έτη διδακτικής εμπειρίας

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (0–5, 6–10, 11–20 και 21+ έτη).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 0.53$, $p = .662$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων διδακτικής εμπειρίας, $F(3, 126) = 0.92$, $p = .432$.

Πίνακας 45. ***Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας***

Περιγραφικά μέτρα

Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
0-5 έτη	26	4.058	0.478	0.094	0.118
11-20έτη	38	4.268	0.363	0.059	0.085
21 + έτη	54	4.157	0.607	0.083	0.146
6-10έτη	12	4.125	0.498	0.144	0.121

Πίνακας 46.*Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης*

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για τις - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης.

F	df1	df2	p
0.531	3.000	126.000	0.662

Πίνακας 47. ***Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Έτη διδακτικής εμπειρίας	0.721	3	0.240	0.922	0.432
Residuals	32.835	126	0.261		

Note. Type III Sum of Squares

Τίτλος σπουδών

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθούν οι διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με τον ανώτατο

τίτλο σπουδών των συμμετεχόντων (πτυχίο Α.Ε.Ι., δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης, διδακτορικό δίπλωμα).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(2, 127) = 0.23$, $p = .796$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις στρατηγικές εφαρμογής της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης, $F(2, 127) = 0.20$, $p = .819$.

Πίνακας 48. *- Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία ανά τίτλο σπουδών*

Περιγραφικά μέτρα

Ανώτατος τίτλος σπουδών	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης	62	4.159	0.437	0.055	0.105
Διδακτορικό δίπλωμα	7	4.286	0.438	0.166	0.102
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	61	4.161	0.587	0.075	0.141

Πίνακας 49. **Έλεγχος ισότητας** ***διακυμάνσεων (Levene) για τις - Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης***

Έλεγχος ισότητας.

F	df1	df2	p
0.229	2.000	127.000	0.796

Πίνακας 50. *Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*

ANOVA -

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ανώτατοςτίτλοςσπουδών	0.105	2	0.053	0.199	0.819
Residuals	33.450	127	0.263		

Note. Type III Sum of Squares

7.3.3 Συσχετίσεις

Α) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Pearson για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία και των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ισχυρή θετική συσχέτιση, $r = .66$, $p < .001$, γεγονός που δείχνει ότι όσο πιο θετικές είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ηθική νοημοσύνη, τόσο πιο συχνά εφαρμόζουν σχετικές στρατηγικές στην τάξη.

Β) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση

Υπήρξε επίσης ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης και των απόψεων για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση, $r = .73$, $p < .001$. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί με θετικότερες απόψεις για τη σημασία της ηθικής νοημοσύνης στο σχολείο τείνουν να υιοθετούν περισσότερες πρακτικές που την προάγουν.

Γ) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Ηθικής Κουλτούρας & Αξιών στη Σχολική Μονάδα

Η συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης και της ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική μονάδα ήταν θετική αλλά ασθενής, $r = .24$, $p = .007$. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι υπάρχει μικρή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση: οι

εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν περισσότερες στρατηγικές ηθικής νοημοσύνης τείνουν να αντιλαμβάνονται πιο θετικό ηθικό κλίμα στο σχολείο.

Δ) Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών και Αντίληψης Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή

Τέλος, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης και της αντίληψης προκλήσεων για την ηθική αγωγή, r = .52, p < .001. Το αποτέλεσμα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται περισσότερες προκλήσεις σχετικά με την ηθική αγωγή τείνουν επίσης να εφαρμόζουν συχνότερα στρατηγικές ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική τους πρακτική.

Πίνακας 51. ***Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη***

Variable		Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη
1. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Pearson's r	0.658	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 52. ***Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

Variable		Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
1. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	Pearson's r	0.733	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 53. ***Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία και Ηθικής Κουλτούρα και Αξιών στη Σχολική Μονάδα***

Variable		Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα
1. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Pearson's r	0.236	—
	p-value	0.007	—

Πίνακας 54. ***Συσχέτιση μεταξύ Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία Αντίληψης Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή***

Variable		Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή
1. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Pearson's r	0.520	—
	p-value	< .001	—

7.4 Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή

7.4.1 Περιγραφική ανάλυση

Ο Πίνακας 55 παρουσιάζει περιγραφικά στατιστικά για τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προκλήσεις που συνδέονται με την Ηθική Αγωγή, ανά ειδικότητα. Οι μέσοι όροι κυμαίνονται από 3.765 (Νηπιαγωγοί) έως 3.975 (Δάσκαλοι/ες), υποδεικνύοντας ότι οι εκπαιδευτικοί, ανεξαρτήτως ειδικότητας, αναγνωρίζουν σε σχετικά υψηλό βαθμό την ύπαρξη προκλήσεων στον τομέα της Ηθικής Αγωγής. Οι τυπικές αποκλίσεις (0.439–0.785) δείχνουν μέτρια διακύμανση στις απαντήσεις, με τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων ΠΕ06–ΠΕ19/20 να παρουσιάζουν τη μεγαλύτερη απόκλιση (SD = 0.785), γεγονός που υποδηλώνει μεγαλύτερη ετερογένεια στη στάση τους απέναντι στις σχετικές προκλήσεις.

Οι τιμές minimum και maximum δείχνουν ότι οι απαντήσεις κυμαίνονται από χαμηλά-μεσαία έως πολύ υψηλά επίπεδα, με όλες τις ομάδες να έχουν συμμετέχοντες που επιλέγουν τη μέγιστη τιμή (5.000). Συνολικά, τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η Ηθική Αγωγή συνεπάγεται σημαντικές προκλήσεις, με μικρές διαφοροποιήσεις ανά ειδικότητα.

Πίνακας 55. *Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά ειδικότητα*

Περιγραφικά μέτρα

	Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή			
	Δάσκαλος/α	**Ειδικής Αγωγής**	**Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕΟ6, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)**	**Νηπιαγωγός**
Valid	30	18	48	34
Missing	0	0	0	0
Mean	3.975	3.889	3.880	3.765
Std. Deviation	0.574	0.439	0.785	0.671
Minimum	2.750	3.250	1.000	2.250
Maximum	5.000	5.000	5.000	5.000

Ο πίνακας που παρουσιάζει τις συχνότητες των απαντήσεων για τέσσερις δηλώσεις σχετικές με τις προκλήσεις της Ηθικής Αγωγής (D1–D4) δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν σε γενικές γραμμές στάσεις συμφωνίας. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά συμφωνίας κυμαίνονται από 43.08% (D3) έως 53.85% (D2), ενώ το ποσοστό «Συμφωνώ απόλυτα» κυμαίνεται από 16.92% έως 29.23%. Τα δεδομένα αυτά υποδηλώνουν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνωρίζει τις προκλήσεις της Ηθικής Αγωγής ως υπαρκτές και σημαντικές.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η ουδέτερη κατηγορία («Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ») παρουσιάζει αρκετά υψηλά ποσοστά, ιδίως στις δηλώσεις D1 (29.23%) και D4 (24.62%), γεγονός που ενδεχομένως υποδηλώνει αβεβαιότητα, πολυπλοκότητα της θεματικής ή δυσκολία αξιολόγησης συγκεκριμένων διαστάσεων των προκλήσεων. Τα ποσοστά διαφωνίας είναι χαμηλά σε όλες τις δηλώσεις (0.77%–1.54%), ενώ οι απόλυτες διαφωνίες κυμαίνονται μεταξύ 2.54% και 7.69%.

Συνολικά, τα δεδομένα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ευρέως την ύπαρξη προκλήσεων στην εφαρμογή της Ηθικής Αγωγής, αλλά ταυτόχρονα φαίνεται να υπάρχει και ένα σημαντικό ποσοστό που υιοθετεί ουδέτερη στάση, πιθανόν λόγω ποικιλομορφίας εμπειριών ή αντίληψης της έννοιας της «πρόκλησης» στο σχολικό περιβάλλον.

Πίνακας 56.

Τιμή	D1	D2	D3	D4
Διαφωνώ	2 (1.54%)	2 (1.54%)	1 (0.77%)	2 (1.54%)
Διαφωνώ Απόλυτα	10 (7.69%)	6 (4.62%)	9 (6.92%)	2 (1.54%)
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	38 (29.23%)	14 (10.77%)	30 (23.08%)	32 (24.62%)
Συμφωνώ	58 (44.62%)	70 (53.85%)	56 (43.08%)	65 (50.00%)
Συμφωνώ Απόλυτα	22 (16.92%)	38 (29.23%)	34 (26.15%)	29 (22.31%)
Σύνολο	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)

Σημείωση.
*D1 = «Έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού».
D2 = «Περιορισμένος χρόνος λόγω πίεσης κάλυψης της ύλης».
D3 = «Έλλειψη επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής αγωγής».
D4 = «Δυσκολία στην αξιολόγηση της ηθικής ανάπτυξης των μαθητών». *

7.4.2 Συγκριτικά ερωτήματα

Φύλο

Διεξήχθη έλεγχος ανεξάρτητων δειγμάτων *t* για να εξεταστούν οι διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Brown–Forsythe) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(1, 128) < 0.001$, $p = .975$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα του *t*-test έδειξαν ότι η διαφορά μεταξύ ανδρών ($M = 4.05$, $SD = 0.77$) και γυναικών ($M = 3.80$, $SD = 0.61$) πλησίασε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $t(128) = 1.90$, $p = .060$.

Πίνακας 57. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά φύλο***

Περιγραφικά μέτρα

	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Άνδρας	37	4.047	0.772	0.127	0.191
	Γυναίκα	93	3.804	0.611	0.063	0.161

Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή.

	F	df_1	df_2	p
Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	9.706×10^{-4}	1	128	0.975

Πίνακας 58. ***T- test ανεξάρτητων δειγμάτων ως προς την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή ανά φύλο***

T-test

	t	df	p
Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	1.897	128	0.060

Note. Student's t-test.

Ειδικότητα

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθούν οι διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή μεταξύ διαφορετικών ειδικοτήτων εκπαιδευτικών (δάσκαλοι/ες, εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής, καθηγητές/τριες ειδικοτήτων και νηπιαγωγοί).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) πλησίασε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, αλλά δεν ήταν σημαντικός, $F(3, 126) = 2.40$, $p = .071$, γεγονός που υποδεικνύει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων μπορεί να θεωρηθεί αποδεκτή. Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή μεταξύ των διαφορετικών ειδικοτήτων, $F(3, 126) = 0.53$, $p = .661$.

Πίνακας 59. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά ειδικότητα***

Περιγραφικά μέτρα

Ειδικότητα	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δάσκαλος/α	30	3.975	0.574	0.105	0.144
Ειδικής Αγωγής	18	3.889	0.439	0.103	0.113
Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	48	3.880	0.785	0.113	0.202
Νηπιαγωγός	34	3.765	0.671	0.115	0.178

Πίνακας 60. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή)***

Έλεγχος

F	df1	df2	p
2.400	3.000	126.000	0.071

Πίνακας 61. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή***

ANOVA -

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
ΜέροςΣΤΔημογραφικάστοιχείαΕιδικό	0.718	3	0.239	0.532	0.661
Residuals	56.688	126	0.450		

Note. Type III Sum of Squares

Έτη εμπειρίας

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (0–5, 6–10, 11–20, και 21+ έτη).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 0.88$, $p = .453$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή μεταξύ των ομάδων με διαφορετική διδακτική εμπειρία, $F(3, 126) = 0.08$, $p = .970$.

Πίνακας 62. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανά έτη διδακτικής εμπειρίας***

Περιγραφικά μέτρα

Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
0-5 έτη	26	3.837	0.561	0.110	0.146
11-20έτη	38	3.895	0.682	0.111	0.175
21 + έτη	54	3.861	0.741	0.101	0.192
6-10έτη	12	3.938	0.534	0.154	0.136

Πίνακας 63. **Έλεγχος** ***ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή***

F	df1	df2	p
0.880	3.000	126.000	0.453

Πίνακας 64. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Έτηδιδακτικήςεμπειρίαςστηνπρωτοβ	0.110	3	0.037	0.081	0.970
Residuals	57.296	126	0.455		

Note. Type III Sum of Squares

Ηλικία

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών.

Ο έλεγχος ισότητας των διακυμάνσεων (Levene's test) ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3,126) = 3.260$, $p = 0.024$, γεγονός που δείχνει παραβίαση της παραδοχής της ομοιογένειας των διακυμάνσεων. Συνεπώς, τα αποτελέσματα της ANOVA πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων ως προς την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή, $F(3,126) = 0.202$, $p = 0.895$.

Πίνακας 65. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανάλογα με την ηλικία***

Περιγραφικά μέτρα

Ηλικία	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
20-30 ετών	8	4.000	0.189	0.067	0.047
31-40 ετών	22	3.920	0.679	0.145	0.173
41-50 ετών	52	3.875	0.671	0.093	0.173
51+ ετών	48	3.828	0.719	0.104	0.188

Πίνακας 66.Έλεγχος ***ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή***

F	df1	df2	p
3.260	3.000	126.000	0.024

Πίνακας 67. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ηλικία	0.275	3	0.092	0.202	0.895
Residuals	57.130	126	0.453		

Note. Type III Sum of Squares

Τίτλος σπουδών

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστεί αν υπάρχουν διαφορές στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή ανάλογα με το επίπεδο σπουδών των εκπαιδευτικών.

Ο έλεγχος ισότητας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, F(2,127) = 0.222, p = 0.801, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ομοιογένειας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα της ANOVA έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, F(2,127) = 0.814, p = 0.445.

Πίνακας 68. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή ανάλογα με τον τίτλο σπουδών***

Περιγραφικά μέτρα

Ανώτατος τίτλος σπουδών	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης	62	3.839	0.624	0.079	0.163
Διδακτορικό δίπλωμα	7	4.179	0.624	0.236	0.149
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	61	3.873	0.714	0.091	0.184

Πίνακας 69. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή***

F	df1	df2	p
0.222	2.000	127.000	0.801

Πίνακας 70. ***Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ανώτατοςτίτλοςσπουδών	0.727	2	0.363	0.814	0.445

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Residuals	56.679	127	0.446		

Note. Type III Sum of Squares

7.4.3 Συσχετιστικά /ερευνητικά

Α) Διαπιστώθηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης προκλήσεων για την ηθική αγωγή και των αντιλήψεων για την ηθική νοημοσύνη, r = 0.479, p < .001.
Αυτό σημαίνει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται προκλήσεις γύρω από την ηθική αγωγή, τόσο υψηλότερες είναι και οι αντιλήψεις τους για την ηθική νοημοσύνη.
Β) Υπήρξε επίσης θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης προκλήσεων για την ηθική αγωγή και των απόψεων για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση, r = 0.476, p < .001.
Η σχέση αυτή υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν περισσότερες προκλήσεις στην ηθική αγωγή τείνουν να έχουν πιο αναπτυγμένες απόψεις για την εφαρμογή της ηθικής νοημοσύνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο.
C) Επιπλέον, βρέθηκε θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στην αντίληψη προκλήσεων για την ηθική αγωγή και τις στρατηγικές εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία, r = 0.520, p < .001.
Αυτό δείχνει ότι όσο περισσότερο οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν προκλήσεις, τόσο πιο συχνά φαίνεται να υιοθετούν στρατηγικές που ενσωματώνουν ηθικές αξίες στη διδασκαλία τους.
D) Τέλος, δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αντίληψης προκλήσεων για την ηθική αγωγή και της ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική μονάδα, r = 0.149, p = 0.091.
Αυτό υποδηλώνει ότι η αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις προκλήσεις της ηθικής αγωγής δεν συνδέεται με το πόσο ηθική θεωρούν την κουλτούρα και τις αξίες του σχολείου τους.

Πίνακας 71. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Αντιλήψεων για την Ηθική Νοημοσύνη.***

Variable		Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη
1. Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη	Pearson's r	0.479	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 72. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψης Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

.

Variable		Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
1. Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	Pearson's r	0.476	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 73. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.***

Variable		Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία
1. Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	0.520	—
	p-value	< .001	—

Πίνακας 74. ***Συσχέτιση μεταξύ Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή και Ηθικής Κουλτούρας και Αξίες στη Σχολική Μονάδα***

Variable		Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα
1. Αντίληψη Προκλήσεων για την Ηθική Αγωγή	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Pearson's r	0.149	—
	p-value	0.091	—

7.5 Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα

7.5.1 Περιγραφικά στοιχεία

Ο Πίνακας 75 παρουσιάζει τα περιγραφικά στατιστικά για τον δείκτη «Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα». Ο μέσος όρος (M = 3.710) υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί

αξιολογούν τη συνολική ηθική κουλτούρα του σχολείου τους σε ένα μεσαίο προς υψηλό επίπεδο, δείχνοντας ότι η παρουσία αξιών και θετικού κλίματος θεωρείται γενικά ικανοποιητική. Η σχετικά υψηλή τυπική απόκλιση (SD = 0.933) δείχνει ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχολικών μονάδων, δηλαδή ορισμένα σχολεία φαίνεται να υιοθετούν πολύ έντονα στοιχεία ηθικής κουλτούρας, ενώ άλλα πολύ λιγότερο.
Οι τιμές minimum (1.000) και maximum (5.000) δείχνουν ότι καταγράφηκαν όλες οι δυνατές τιμές της κλίμακας, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι η εμπειρία των εκπαιδευτικών σχετικά με την ηθική κουλτούρα των σχολείων τους ποικίλλει έντονα. Συνολικά, τα δεδομένα υποδηλώνουν ότι, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως το σχολείο καλλιεργεί ένα πλαίσιο αξιών, η ποιότητα και η συνέπεια αυτής της κουλτούρας δεν είναι ομοιογενής μεταξύ των σχολικών μονάδων.

Πίνακας 75. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα***

Περιγραφικά μέτρα

	Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα
Valid	130
Missing	0
Mean	3.710
Std. Deviation	0.933
Minimum	1.000
Maximum	5.000

Ο Πίνακας 76 παρουσιάζει την κατανομή των απαντήσεων για τα έξι items που αποτελούν την κλίμακα «Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα». Στην πλειονότητά τους, οι εκπαιδευτικοί εμφανίζονται να συμφωνούν ή να συμφωνούν απόλυτα με τις δηλώσεις, με τα ποσοστά θετικών απαντήσεων να κυμαίνονται από 54.61% (E5) έως 79.23% (E4). Το υψηλό αυτό ποσοστό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την ύπαρξη ενός πλαισίου αξιών και θετικής ηθικής κουλτούρας στα σχολεία τους.
Η ουδέτερη κατηγορία («Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ») καταγράφει ποσοστά από 15.38% έως 27.69%, υποδηλώνοντας ότι ένα σημαντικό μέρος των συμμετεχόντων κρατά επιφυλακτική στάση ή δεν έχει ξεκάθαρη εικόνα για ορισμένα στοιχεία της σχολικής κουλτούρας. Τα ποσοστά διαφωνίας (διαφωνώ/διαφωνώ απόλυτα) παραμένουν χαμηλά σε

όλα τα items (συνολικά 12–18%), δείχνοντας ότι η αρνητική αντίληψη για την ηθική κουλτούρα των σχολείων είναι περιορισμένη.

Ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά πλήρους συμφωνίας εμφανίζονται στα Ε4 και Ε6, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι ίδιοι λειτουργούν ως πρότυπα ηθικών αξιών και ότι το σχολείο ενθαρρύνει δημοκρατική και υπεύθυνη συμμετοχή. Αντίθετα, τα χαμηλότερα επίπεδα συμφωνίας εμφανίζονται στο Ε5, υποδηλώνοντας ότι η ισότιμη μεταχείριση **των** μαθητών ίσως δεν εφαρμόζεται πάντα με την ίδια συνέπεια.

Συνολικά, ο πίνακας δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το σχολικό περιβάλλον ως γενικά προσανατολισμένο σε ηθικές αξίες, αν και υπάρχουν τομείς που παρουσιάζουν μεγαλύτερη αμφισβήτηση ή διαφοροποίηση μεταξύ των σχολείων.

Πίνακας 76.

Τιμή	Ε1	Ε2	Ε3	Ε4	Ε5	Ε6
Διαφωνώ	5 (3.85%)	4 (3.08%)	7 (5.39%)	7 (5.39%)	8 (6.15%)	6 (4.62%)
Διαφωνώ Απόλυτα	12 (9.23%)	12 (9.23%)	6 (4.62%)	9 (6.92%)	11 (8.46%)	12 (9.23%)
Ούτε συμφωνώ/ούτε διαφωνώ	36 (27.69%)	23 (17.69%)	28 (21.54%)	20 (15.38%)	27 (20.77%)	26 (20.00%)
Συμφωνώ	57 (43.85%)	64 (49.23%)	67 (51.54%)	56 (43.08%)	51 (39.23%)	57 (43.85%)
Συμφωνώ Απόλυτα	20 (15.38%)	27 (20.77%)	22 (16.92%)	38 (29.23%)	33 (25.38%)	29 (22.31%)
Σύνολο	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)	130 (100%)

Σημείωση.
*Ε1 = «Η σχολική μου μονάδα χαρακτηρίζεται από κουλτούρα ακεραιότητας και ηθικής συμπεριφοράς που εφαρμόζεται στην πράξη».
Ε2 = «Η σχολική κουλτούρα ενθαρρύνει τη συνεργασία και τη συλλογική λήψη αποφάσεων».
Ε3 = «Οι αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο βασίζονται σε αρχές ηθικής και υπευθυνότητας».
Ε4 = «Υπάρχει σεβασμός προς τη διαφορετικότητα και τις απόψεις όλων των μελών της σχολικής κοινότητας».
Ε5 = «Οι πολιτικές και οι κανόνες εφαρμόζονται με διαφάνεια και δικαιοσύνη για όλους».
Ε6 = «Στο σχολείο μου ενισχύονται πρακτικές που συμβάλλουν στη βιωματικότητα και την κοινωνική ευθύνη». *

7.5.2 Συγκριτικά ερωτήματα

Φύλο.

Διεξήχθη έλεγχος t-test ανεξάρτητων δειγμάτων για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ως προς την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα.

Ο έλεγχος ισότητας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(1,128) = 2.20$, $p = .140$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ομοιογένειας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Τα αποτελέσματα του t-test έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, $t(128) = 1.48$, $p = .142$.

Πίνακας 77. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με το φύλο***

Περιγραφικά μέτρα

Φύλο	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Άνδρας	37	3.901	0.805	0.132	0.206
	Γυναίκα	93	3.634	0.973	0.101	0.268

Πίνακας 78. ***Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα.***

	F	df_1	df_2	p
Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	2.202	1	128	0.140

Πίνακας 79. ***T- test ανεξάρτητων δειγμάτων για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα τις ανά φύλο.***

T-test

	t	df	p
Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	1.476	128	0.142

Note. Student's t-test.

Ειδικότητα

Πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα ανάλογα με την ειδικότητα των εκπαιδευτικών (δάσκαλος/α, ειδικής αγωγής, καθηγητής/τρια ειδικότητας, νηπιαγωγός).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) έδειξε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα, $F(3, 126) = 2.82$, $p = .042$, γεγονός που υποδηλώνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων δεν ικανοποιείται. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Welch.

Η ανάλυση Welch έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων, $F(3, 53.35) = 13.33$, $p < .001$.

Οι μέσοι όροι δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί ($M = 4.29$, $SD = 0.52$) είχαν την υψηλότερη μέση τιμή ως προς την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα, ενώ οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής ($M = 2.95$, $SD = 1.11$) την χαμηλότερη.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey HSD) για τη μεταβλητή «Ηθική κουλτούρα και αξίες στη σχολική μονάδα» ως προς την ειδικότητα των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των νηπιαγωγών και όλων των άλλων ομάδων. Συγκεκριμένα, οι νηπιαγωγοί διαφέρουν σημαντικά από τους καθηγητές/τριες ειδικοτήτων ($p = 0.007$), από τους δασκάλους ($p = 0.004$) και από τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής ($p < .001$). Οι μέσοι όροι δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αντίληψης για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα σε σχέση με τις υπόλοιπες ειδικότητες. Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους δασκάλους, τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής και τους καθηγητές ειδικοτήτων ($p > .05$). Συνεπώς, φαίνεται ότι η ειδικότητα

επηρεάζει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, με τους νηπιαγωγούς να αξιολογούν θετικότερα το κλίμα ηθικής κουλτούρας στο σχολείο τους.

Ειδικότητα

Πίνακας 80. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με την ειδικότητα.***

Περιγραφικά μέτρα

Ειδικότητα	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δάσκαλος/α	30	3.561	0.761	0.139	0.214
Ειδικής Αγωγής	18	2.954	1.113	0.262	0.377
Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	48	3.674	0.955	0.138	0.260
Νηπιαγωγός	34	4.294	0.521	0.089	0.121

Πίνακας 81. **Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα***

F	df1	df2	p
2.816	3.000	126.000	0.042

Πίνακας 82.

Homogeneity Correction	Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Welch	Ειδικότητα	22.625	3.000	7.542	13.328	< .001
	Residuals	89.684	53.347	1.681		

Note. Type III Sum of Squares

Πίνακας 83. ***Tukey έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων – Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα με την ειδικότητα του εκπαιδευτικού***

.

		Νηπιαγωγός	Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	Δάσκαλος/α	Ειδικής Αγωγής
Νηπιαγωγός	**Mean difference**	—	0.621	0.733	1.340
	p-value	—	0.007	0.004	<.001
Καθηγητής/τρια Ειδικότητας(ΠΕ06, ΠΕ08, ΠΕ11, ΠΕ16, ΠΕ19-20)	**Mean difference**		—	0.113	0.720
	p-value		—	0.940	0.013
Δάσκαλος/α	**Mean difference**			—	0.607
	p-value			—	0.079
Ειδικής Αγωγής	**Mean difference**				—
	p-value				—

Έτη διδακτικής εμπειρίας

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας (0–5, 6–10, 11–20, και 21+ έτη).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 4.20$, $p = .007$, γεγονός που δείχνει παραβίαση της παραδοχής της ισότητας των διακυμάνσεων. Για τον λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση Welch.

Η ανάλυση Welch έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας, $F(3, 41.62) = 3.45$, $p = .025$.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey HSD) για τη μεταβλητή «Ηθική κουλτούρα και αξίες στη σχολική μονάδα» με βάση τα έτη διδακτικής εμπειρίας των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των εκπαιδευτικών με 0-5 έτη εμπειρίας και εκείνων με 11-20 έτη εμπειρίας ($p = 0.007$). Οι εκπαιδευτικοί με 11-20 έτη εμπειρίας παρουσίασαν υψηλότερες τιμές στη μεταβλητή σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς με μικρότερη εμπειρία (0-5 έτη). Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των υπόλοιπων ομάδων ($p > .05$). Συνεπώς, η επαγγελματική εμπειρία φαίνεται να σχετίζεται με την αντίληψη των εκπαιδευτικών για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα, καθώς όσοι διαθέτουν μέτρια εμπειρία (11-20 έτη) εμφανίζουν πιο ανεπτυγμένες σχετικές αντιλήψεις σε σύγκριση με τους νεότερους συναδέλφους τους.

Πίνακας 84. - ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με τα έτη διδακτικής εμπειρίας***

Περιγραφικά μέτρα

Έτη διδακτικής εμπειρίας	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
0-5 έτη	26	3.244	1.211	0.238	0.373
11-20έτη	38	4.000	0.638	0.103	0.159
21 + έτη	54	3.765	0.927	0.126	0.246
6-10έτη	12	3.556	0.719	0.208	0.202

Πίνακας 85. Έλεγχος *ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα*

F	df1	df2	p
4.198	3.000	126.000	0.007

Πίνακας 86. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα*

ANOVA

Homogeneity Correction	Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Welch	Έτηδιδακτικής εμπειρίας	9.304	3.000	3.101	3.449	0.025
	Residuals	103.005	41.621	2.475		

Note. Type III Sum of Squares

Πίνακας 87. *Tukey έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων – Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα με έτη διδακτικής εμπειρίας*

		21 + έτη	6-10έτη	0-5 έτη	11-20έτη
21 + έτη	**Mean difference**	—	0.210	0.522	-0.235
	p-value	—	0.886	0.079	0.612
6-10έτη	**Mean difference**		—	0.312	-0.444
	p-value		—	0.756	0.450
0-5 έτη	**Mean difference**			—	-0.756
	p-value			—	0.007

		21 + έτη	6-10έτη	0-5 έτη	11-20έτη
11-20έτη	Mean difference				—
	p-value				—

Τίτλος σπουδών

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να διερευνηθεί εάν υπάρχουν διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα ανάλογα με τον ανώτατο τίτλο σπουδών των εκπαιδευτικών (πτυχίο Α.Ε.Ι., δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης, διδακτορικό δίπλωμα).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(2, 127) = 0.57$, $p = .570$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα μεταξύ των διαφορετικών επιπέδων εκπαίδευσης, $F(2, 19.27) = 1.28$, $p = .302$.

Πίνακας 88. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με τον τίτλο σπουδών***

Περιγραφικά μέτρα

Ανώτατος τίτλος σπουδών	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
Δίπλωμα μεταπτυχιακής ειδίκευσης	62	3.608	0.940	0.119	0.261
Διδακτορικό δίπλωμα	7	4.000	0.601	0.227	0.150
Πτυχίο Α.Ε.Ι.	61	3.781	0.954	0.122	0.252

Πίνακας 89. *Έλεγχος ισότητας διακυμάνσεων (Levene) για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα*

F	df1	df2	p
0.565	2.000	127.000	0.570

Πίνακας 90. *Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα*

ANOVA

Homogeneity Correction	Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Welch	Ανώτατοςτίτλοςσπουδών	1.551	2.000	0.775	1.277	0.302
	Residuals	110.758	19.271	5.747		

Note. Type III Sum of Squares

Ηλικία

Διεξήχθη ανάλυση διακύμανσης (ANOVA) για να εξεταστούν οι διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα ανάλογα με την ηλικία των εκπαιδευτικών (20–30, 31–40, 41–50 και 51+ ετών).

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων (Levene's test) δεν ήταν στατιστικά σημαντικός, $F(3, 126) = 2.16$, $p = .096$, γεγονός που δείχνει ότι η παραδοχή της ισότητας των διακυμάνσεων ικανοποιείται.

Η ανάλυση έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα ανάλογα με την ηλικία, $F(3, 126) = 7.60$, $p < .001$.

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων (Tukey HSD) για τη μεταβλητή «Ηθική κουλτούρα και αξίες στη σχολική μονάδα» με σκοπό να διερευνηθούν οι διαφορές μεταξύ των ηλικιακών ομάδων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ομάδα 20-30 ετών διαφέρει

στατιστικά σημαντικά από όλες τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες (31-40, 41-50 και 51+ ετών), με p < .001. Οι μέσοι όροι δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 20-30 ετών (M = 2.33) έχουν σημαντικά χαμηλότερες αντιλήψεις για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα σε σύγκριση με τις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Δεν διαπιστώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων 31-40, 41-50 και 51+ ετών (p > .05). Συνεπώς, οι νεότεροι εκπαιδευτικοί (20-30 ετών) φαίνεται να αντιλαμβάνονται χαμηλότερο επίπεδο ηθικής κουλτούρας και αξιών στο σχολείο τους σε σχέση με τους μεγαλύτερους συναδέλφους τους.

Πίνακας 91. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα ανάλογα με την ηλικία***

Περιγραφικά μέτρα

Ηλικία	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation
20-30 ετών	8	2.333	1.165	0.412	0.499
31-40 ετών	22	3.841	0.645	0.138	0.168
41-50 ετών	52	3.696	0.995	0.138	0.269
51+ ετών	48	3.896	0.749	0.108	0.192

Πίνακας 92.Έλεγχος ***ισότητας διακυμάνσεων (Levene για την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στη σχολική μονάδα***.

F	df1	df2	p
2.164	3.000	126.000	0.096

Πίνακας 93. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα***

ANOVA

Cases	Sum of Squares	df	Mean Square	F	p
Ηλικία	17.207	3	5.736	7.599	< .001
Residuals	95.101	126	0.755		

Note. Type III Sum of Squares

Πίνακας 94. ***Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα με έτη διδακτικής εμπειρίας με ηλικία***

Tukey έλεγχος πολλαπλών συγκρίσεων -.

		51+ ετών	41-50 ετών	31-40 ετών	20-30 ετών
51+ ετών	**Mean difference**	—	0.200	0.055	1.563
	p-value	—	0.658	0.995	<.001
41-50 ετών	**Mean difference**		—	-0.145	1.362
	p-value		—	0.913	<.001
31-40 ετών	**Mean difference**			—	1.508
	p-value			—	<.001
20-30 ετών	**Mean difference**				—
	p-value				—

7.5.3 Ερευνητικά/ συσχετιστικά

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Pearson για να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική μονάδα και των στρατηγικών εφαρμογών της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει ασθενής αλλά στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, r = .24, p = .007.
Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν περισσότερες στρατηγικές ηθικής νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασία τείνουν να αντιλαμβάνονται ελαφρώς υψηλότερα επίπεδα ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική τους μονάδα.

Πίνακας 95. ***Συσχέτιση μεταξύ Ηθική Κουλτούρας και Αξιών στη Σχολική Μονάδα και Στρατηγικών Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία***

Variable		Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία
1. Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία	Pearson's r	0.236	—
	p-value	0.007	—

Πραγματοποιήθηκε συσχέτιση Pearson για να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική μονάδα και των απόψεων για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση.
Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει μέτρια θετική και στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών, r = .41, p < .001.
Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι οι εκπαιδευτικοί που διαμορφώνουν θετικότερες απόψεις για την ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση τείνουν επίσης να αντιλαμβάνονται υψηλότερα επίπεδα ηθικής κουλτούρας και αξιών στη σχολική τους μονάδα.

Πίνακας 96. ***Συσχέτιση μεταξύ Ηθικής Κουλτούρας και Αξίες στη Σχολική Μονάδα και Απόψεων για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση***

Variable		Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
1. Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα	Pearson's r	—	
	p-value	—	
2. Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση	Pearson's r	0.410	—
	p-value	< .001	—

8. Συμπεράσματα

Τα κύρια ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η ηθική νοημοσύνη στην εκπαίδευση δεν αντιμετωπίζεται ως συμπλήρωμα της διδασκαλίας αλλά ως οργανικό στοιχείο της παιδαγωγικής πράξης. Οι εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εμφανίζονται σταθερά θετικοί απέναντι στη σημασία της ηθικής νοημοσύνης, ανεξάρτητα από φύλο, ειδικότητα, μορφωτικό επίπεδο ή διδακτική εμπειρία. Η στάση αυτή συνάδει με τη θέση ότι η ηθική νοημοσύνη αποτελεί θεμελιώδη διάσταση της ηθικής συμπεριφοράς και της διαμόρφωσης ενός παιδαγωγικού περιβάλλοντος που προάγει αξίες· μια διαπίστωση που απαντά και στη μελέτη της Dacka (2022).

Παρά την ομοιογένεια των θετικών στάσεων, εμφανίζονται ενδιαφέρουσες διαφοροποιήσεις. Οι νηπιαγωγοί, για παράδειγμα, διατυπώνουν πιο θετικές αντιλήψεις ως προς το ηθικό κλίμα σε σύγκριση με άλλες ειδικότητες. Η διαφορά αυτή δεν είναι αυθαίρετη· η προσχολική εκπαίδευση έχει εγγενώς ανθρωποκεντρικό και συναισθηματικό προσανατολισμό, στοιχείο που τονίζεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Adnyani & Landrawan, 2021· Maulyda et al.,

2024). Παράλληλα, μεγαλύτερης ηλικίας και πιο έμπειροι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται θετικότερα την αξιακή κατεύθυνση του σχολείου, εύρημα συνεπές με μελέτες που υποστηρίζουν ότι η επαγγελματική εμπειρία ενισχύει την ηθική κρίση και την ικανότητα διαχείρισης ηθικών διλημμάτων (Edwards et al., 2023).

Σε αντίθεση με αυτές τις διαφοροποιήσεις, το μορφωτικό επίπεδο δεν φαίνεται να ασκεί ουσιαστική επιρροή στις στάσεις για την ηθική νοημοσύνη. Η τάση αυτή αντανακλά διεθνή ευρήματα, όπως της Niedlich et al. (2021), σύμφωνα με τα οποία οι αξιακές στάσεις επηρεάζονται περισσότερο από το σχολικό περιβάλλον και την ηγεσία παρά από ακαδημαϊκά προσόντα. Ελληνικές μελέτες καταλήγουν σε παρόμοια συμπεράσματα, υποστηρίζοντας ότι το μορφωτικό επίπεδο δεν αποτελεί διακριτό παράγοντα διαφοροποίησης αξιακών στάσεων (Papanaoum & Chatzistefanou, 2020).

Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν περιορίζονται στην καταγραφή αντιλήψεων· καταδεικνύουν επίσης ότι όσο πιο θετικά αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί την ηθική νοημοσύνη, τόσο περισσότερο εφαρμόζουν στρατηγικές ηθικής αγωγής στην πράξη. Η συσχέτιση αυτή είναι ισχυρή ($r = .66$, $p < .001$), αποκαλύπτοντας μια δυναμική σχέση ανάμεσα στη θεωρητική στάση και την πρακτική εφαρμογή. Το εύρημα ταιριάζει με τα συμπεράσματα των Cansoy, Parlar & Türkoğlu (2021), σύμφωνα με τα οποία η θετική αντίληψη του ηθικού κλίματος συνδέεται με συχνότερη εφαρμογή ηθικών πρακτικών, αλλά και με τη θέση των Brown, Treviño & Harrison (2005), που αναδεικνύουν την ηθική ηγεσία ως προγνωστικό παράγοντα ηθικής συμπεριφοράς σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Η έρευνα επιβεβαιώνει επίσης ότι οι εκπαιδευτικοί που αναγνωρίζουν περισσότερες προκλήσεις στην ηθική αγωγή εμφανίζουν ισχυρότερη ετοιμότητα να εφαρμόσουν σχετικές στρατηγικές. Αυτή η συσχέτιση υποστηρίζεται και από άλλες μελέτες, οι οποίες δείχνουν ότι η επίγνωση των εμποδίων λειτουργεί ως κίνητρο για συμμετοχή σε πρακτικές καλλιέργειας αξιών (Enwereuzor et al., 2020). Το εύρημα καθιστά σαφές ότι η ευαισθητοποίηση δεν οδηγεί σε παραίτηση, αλλά σε ενεργοποίηση.

Ωστόσο, τα εμπόδια που επισημαίνουν οι συμμετέχοντες —έλλειψη επιμόρφωσης, ανεπαρκές θεσμικό πλαίσιο, περιορισμένοι πόροι— δεν είναι μεμονωμένες αδυναμίες. Αντανακλούν διεθνώς διαπιστωμένες προκλήσεις, όπως καταγράφονται σε μελέτες για την ηθική ηγεσία (Cansoy et al., 2021), για τις πολιτικές ηθικής αγωγής (Narvaez, 2021) και για προγράμματα που απαιτούν υποστηρικτικές δομές ώστε να είναι αποτελεσματικά (Pont, 2020· Maulyda et al., 2024).

Στο σύνολό τους, τα ευρήματα υποστηρίζουν ένα διπλό συμπέρασμα. Από τη μία πλευρά, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε υψηλό βαθμό τη σημασία της ηθικής νοημοσύνης και της ηθικής κουλτούρας, επιδιώκοντας να τις ενσωματώσουν στη διδασκαλία τους. Από την άλλη, η πραγματική εφαρμογή αυτών των αξιών επηρεάζεται βαθιά από το σχολικό περιβάλλον,

την ηγεσία και τις δομές υποστήριξης. Η διεθνής βιβλιογραφία ενισχύει αυτή την οπτική, υπογραμμίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της ηθικής ηγεσίας στη διαμόρφωση κουλτούρας αξιών (Cansoy et al., 2021).

Η σύνδεση μεταξύ των ευρημάτων της έρευνας και της σχετικής βιβλιογραφίας αποκαλύπτει ότι η ηθική νοημοσύνη δεν αποτελεί ένα σταθερό, αμετάβλητο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας. Αντίθετα, λειτουργεί σαν ένας δυναμικός, ζωντανός ιστός ανθρώπινων σχέσεων. Αναπτύσσεται ακριβώς εκεί όπου ο εκπαιδευτικός συναντά το σχολικό του περιβάλλον, όπου οι προσωπικές αξίες έρχονται αντιμέτωπες με την καθημερινή πράξη, όπου η ηγεσία δημιουργεί κλίμα εμπιστοσύνης και οι καθημερινές αλληλεπιδράσεις διαμορφώνουν σταδιακά την κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

Το σχολείο του 21ου αιώνα δεν είναι απλώς χώρος μετάδοσης γνώσεων. Είναι ένας ζωντανός οργανισμός όπου η τεχνολογία συναντά την ανθρωπιά, η καινοτομία συνδέεται με την υπευθυνότητα και η μάθηση αποκτά ηθικό βάθος. Χτίζεται μέσα από σχέσεις, μικρές καθημερινές επιλογές, και από τη συλλογική δέσμευση να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική κοινότητα που δεν προετοιμάζει μόνο ικανούς μαθητές, αλλά και συνειδητούς πολίτες.

8.1.Περιορισμοί της Παρούσας Έρευνας

Παρά την προσεκτική οργάνωση της μελέτης, προκύπτουν ορισμένοι περιορισμοί που πρέπει να ληφθούν υπόψη. Πρώτον, η έρευνα περιορίζεται γεωγραφικά στον Νομό Σερρών, περιορίζοντας τη γενίκευση των ευρημάτων σε ολόκληρη την Ελλάδα.

Δεύτερον, αν και το δείγμα των 130 εκπαιδευτικών προσφέρει χρήσιμα δεδομένα, παραμένει μικρό σε σχέση με τον συνολικό πληθυσμό των εκπαιδευτικών του Νομού Σερρών. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να μειώνει τον βαθμό αντιπροσωπευτικότητας του δείγματος και να εισάγει κάποια μεροληψία μη απόκρισης.

Επιπλέον, η έρευνα βασίζεται σε προσωπικές δηλώσεις των συμμετεχόντων σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Αυτό καθιστά τα δεδομένα ιδιαίτερα ευάλωτα στην μεροληψία κοινωνικής επιθυμητότητας, -καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανόν να επιλέγουν απαντήσεις που θεωρούν κοινωνικά αποδεκτές ή «σωστές» αντί να εκφράζουν με απόλυτη ειλικρίνεια την πραγματική τους θέση- και δεν επιτρέπει την εξαγωγή αιτιωδών αποτελεσμάτων ή την παρακολούθηση αλλαγών στο χρόνο.

8.2.Προτάσεις για Μελλοντικές Έρευνες

Για να ξεπεραστούν οι περιορισμοί της παρούσας μελέτης και να προωθηθεί μια βαθύτερη γνώση του αντικειμένου, μπορούν να ακολουθηθούν ορισμένες κατευθύνσεις για μελλοντική

έρευνα. Μια ευρύτερης κλίμακας επανάληψη σε εθνικό επίπεδο με μεγαλύτερο και πιο ποικιλόμορφο δείγμα, καθώς και συγκριτικές μελέτες μεταξύ αστικών και αγροτικών περιοχών. Η αξιοποίηση μεικτών μεθόδων με το συνδυασμό ποσοτικής έρευνας με ημιδομημένες συνεντεύξεις ή ομάδες εστίασης, θα επέτρεπε να ερμηνευτούν τα ποσοτικά ευρήματα και να αναδειχθούν προσωπικές απόψεις.

Επιπλέον διαχρονικές μελέτες θα μπορούσαν να καταγράψουν την εξέλιξη των αντιλήψεων και των στάσεων των ίδιων εκπαιδευτικών μετά από προγράμματα επιμόρφωσης σε θέματα ηθικής νοημοσύνης.

Η διερεύνηση της άποψης των μαθητών και των γονέων για την ηθική κουλτούρα του σχολείου, θα προσέφερε μια ολοκληρωμένη εικόνα της σχολικής κοινότητας. Παράλληλα πειραματικές μελέτες που εξετάζουν την αποτελεσματικότητα συγκεκριμένων παρεμβάσεων (π.χ. σεμινάρια ηθικής ηγεσίας, προγράμματα ηθικής αγωγής) θα μπορούσαν να παρέχουν τεκμηριωμένες προτάσεις εφαρμογής.

Τέλος, η δημιουργία και επικύρωση ενός εξειδικευμένου ελληνικού εργαλείου μέτρησης της ηθικής νοημοσύνης των εκπαιδευτικών, θα υποστήριζε τη συστηματική έρευνα στο πεδίο.

Οι παραπάνω προτάσεις θα συμβάλουν στην πληρέστερη κατανόηση του φαινομένου και στην ενίσχυση της ηθικής διάστασης της εκπαίδευσης σε εθνικό επίπεδο

8.2 Συμβολή της Έρευνας

Η παρούσα μελέτη επιδιώκει να αναδείξει μια ουσιαστική αλλά συχνά υποτιμημένη διάσταση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τον ρόλο που διαδραματίζει η ηθική νοημοσύνη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και τη σύνδεσή της με την ηθική ηγεσία και το αξιακό κλίμα των σχολικών μονάδων. Η συμβολή της έρευνας εκτείνεται σε τέσσερις αλληλοσυμπληρούμενους τομείς – επιστημονικό, παιδαγωγικό, διοικητικό και κοινωνικό.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η εργασία εμπλουτίζει τη σχετική βιβλιογραφία, προσφέροντας νέα δεδομένα για τον τρόπο με τον οποίο οι Έλληνες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται και βιώνουν την ηθική νοημοσύνη και την ηθική ηγεσία. Το συγκεκριμένο πεδίο έρευνας έχει αναπτυχθεί σημαντικά διεθνώς τα τελευταία χρόνια, ωστόσο στην ελληνική πραγματικότητα παραμένει περιορισμένα εξερευνημένο. Μέσα από τη συστηματική μελέτη ενός δείγματος 130 εκπαιδευτικών στον Νομό Σερρών, η παρούσα εργασία καταγράφει τα επίπεδα ηθικής νοημοσύνης, αναδεικνύει τη σχέση της με την ηθική ηγεσία και την ηθική κουλτούρα του σχολείου και φωτίζει τα εμπόδια που ανακύπτουν στην υλοποίηση ηθικών πρακτικών.

Τέλος, η συμβολή της έρευνας αποκτά κοινωνική διάσταση, καθώς αναδεικνύει την επιθυμία των εκπαιδευτικών να συμβάλουν στη διαμόρφωση πολιτών με αξίες, υπευθυνότητα και ενσυναίσθηση.

Σε μια περίοδο όπου οι κοινωνικές συνθήκες μεταβάλλονται γρήγορα και τα ηθικά ζητήματα αναδεικνύονται ολοένα πιο σύνθετα, τα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι η ηθική εκπαίδευση αποτελεί έναν σταθερό και αναγκαίο πυλώνα για τη διαμόρφωση δημοκρατικών και συμπεριληπτικών σχολικών κοινοτήτων. Υπό αυτό το πρίσμα, ο ρόλος της εκπαίδευσης υπερβαίνει τη στενή έννοια της παροχής γνώσεων και εξελίσσεται σε διαδικασία διαμόρφωσης χαρακτήρα, ηθικής στάσης και κοινωνικής υπευθυνότητας.

Η ενσωμάτωση της έννοιας της ηθικής ηγεσίας αποτελεί σημαντική θεωρητική συνεισφορά, καθώς τοποθετεί την ηθική νοημοσύνη μέσα στο πλαίσιο της σχολικής διοίκησης και αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο των διευθυντών στη διαμόρφωση ενός αξιακού και υποστηρικτικού σχολικού περιβάλλοντος. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η ενσυναίσθηση, η δικαιοσύνη και η ακεραιότητα των σχολικών ηγετών ενισχύουν την ηθική κουλτούρα, ενδυναμώνουν τους εκπαιδευτικούς και βελτιώνουν τη συνολική λειτουργία της σχολικής κοινότητας.

Σε επίπεδο διδακτικής πράξης, η έρευνα αναδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πληθώρα στρατηγικών που καλλιεργούν την ηθική ανάπτυξη των μαθητών και ότι οι θετικές αντιλήψεις τους μεταφράζονται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές πρακτικές. Η ιδιαίτερη συμβολή των νηπιαγωγών, οι οποίοι φαίνεται να υιοθετούν πιο ενσυναισθητικές και συμμετοχικές μεθόδους, υπογραμμίζει τον ξεχωριστό χαρακτήρα της προσχολικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των αξιών.

Ταυτόχρονα, η μελέτη προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τα συστημικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί – όπως η έλλειψη επιμόρφωσης, η περιορισμένη θεσμική υποστήριξη και η ανεπάρκεια πόρων. Τα ευρήματα αυτά μπορούν να αξιοποιηθούν από φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για τον σχεδιασμό στοχευμένων παρεμβάσεων, την ενίσχυση της επιμόρφωσης και την ουσιαστική ενσωμάτωση της ηθικής αγωγής στα αναλυτικά προγράμματα.

.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αντωνίου, Α. Σ., Γιουμούκη, Μ., & Μπαμπάλης, Θ. (χ.χ.). Εκπαιδευτική ηγεσία και σχολική κουλτούρα: Συγκριτική μελέτη μεταξύ γενικών και ειδικών δημοτικών σχολείων.

Αριστοτέλης, « Ηθικά Νικομάχεια», Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, διαθέσιμο: https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?page=14&text_id=78 ημερομηνία πρόσβασης 19/7/2025.

Aristotle. (2002). *Nicomachean ethics* (C. Rowe, Trans.). Oxford University Press. (Πρωτότυπο έργο περ. 4ος αι. π.Χ.)

Γραμματικόπουλος, Α. (2020). *Ηγεσία – κουλτούρα – εκπαιδευτικοί. Σχολική αποτελεσματικότητα και μετασχηματιστική δυναμική*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Papanaoum, Z., & Chatzistefanou, S. (2020). Η κοινωνικο-συναισθηματική μάθηση στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση: αντιλήψεις και πρακτικές εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 70*, 45–62.

ΠΛΑΤΩΝ, «Πολιτεία», Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας, διαθέσιμο:https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=58 ημερομηνία πρόσβασης 19/7/2025

ΠΛΑΤΩΝ, « Πρωταγόρας» (2009), Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας,διαθέσιμο:https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=27, ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2025

ΠΛΑΤΩΝ, «Πολιτεία», Βιβλίο Δ, Βιβλίο ΣΤ, Βιβλίο Ζ,Θεσσαλονίκη: ΚΕΓ, (2015)Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας διαθέσιμο: https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=53# ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2025

https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=111&page=80# ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2025

ΠΛΑΤΩΝ, Απολογία Σωκράτους, (1923),Αθήνα: Ελευθερουδάκης Ψηφιακή Βιβλιοθήκη της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας διαθέσιμο: https://www.greeklanguage.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=104&page=9# ημερομηνία πρόσβασης 9/7/2025

Λαλιώτη, Ε., & Κουτούζης, Μ. (2024). Η ιδιαιτερότητα της σχολικής κουλτούρας στην Ελλάδα: Θεωρητική προσέγγιση και ερευνητική στοιχειοθέτηση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 13*(1), 169-189.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Adnyani, N. K. S., & Landrawan, I. W. (2021). Moral education in primary schools with a storytelling approach. *Journal of Education Research and Evaluation, 5*(2), 211–220.

Arar, K., & Saiti, A. (2022). *Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. Equity in Education & Society, 0*(0), 1–16. https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/27526461211070828

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.

Bass, B. M., & Steidlmeier, P. (1999). Ethics, character, and authentic transformational leadership behavior. *Leadership Quarterly, 10*(2), 181–217. https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00016-8

Baker, R. S., & Hawn, A. (2022). Algorithmic bias in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education, 32*(4), 1052–1092 https://link.springer.com/article/10.1007/s40593-021-00285-9

Bedi, A., Alpaslan, C. M., & Green, S. (2016). A meta-analytic review of ethical leadership outcomes and moderators. *Journal of Business Ethics, 139*(3), 517–536. https://doi.org/10.1007/s10551-015-2625-1

Borba, M. (2001). *Building moral intelligence: The seven essential virtues that teach kids to do the right thing*. Jossey-Bass.

Brown, M. E., & Treviño, L. K. (2006). Ethical leadership: A review and future directions. *The Leadership Quarterly, 17*(6), 595–616.

Brown, M. E., Treviño, L. K., & Harrison, D. A. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes, 97*(2), 117–134. https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2005.03.002

Cansor, R., Parlar, H., & Türkoğlu, M. E. (2021). *The effect of school principals' ethical leadership on teacher job satisfaction: The mediating role of school ethical climate*. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 8*(4), 210–222

Capuyan, J. U., & Tabile, S. R. (2025). A systematic review on ethical leadership in education. European Journal of Science, Innovation and Technology, 5(3), 221–232

Carr, D. (2023). The hazards of role modelling for the education of moral and/or virtuous character. *Philosophical Inquiry in Education, 30*(1), 1–20. https://doi.org/10.7202/1099903ar

Channing, J. (2020). *How can leadership be taught? Implications for leadership educators*. *International Journal of Educational Leadership Preparation, 15*(1), 1–12 https://eric.ed.gov/?id=EJ1254573

Clarken, R. H. (2009). Moral Intelligence in the Schools. Paper presented at the Michigan Academy of Sciences, Arts and Letters, Wayne State University, Detroit.

Clarken, R. H.(2010). Considering moral intelligence as part of holistic education. Online Submission, 1–9.

Cochran-Smith, M. (2021). Re-examining teacher education: The problem with accountability. Oxford Review of Education, 47(1), 8–24 https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1842181

Cullen, J. G. (2020). *Moral recovery and ethical leadership*. *Journal of Business Ethics, 175*(3), 485–497 https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7580815/

Dacka, M. (2022). The role of moral intelligence in education for moral values. *Education Sciences, 12*(7), 468. https://doi.org/10.3390/educsci12070468

Davidson, F., & Hughes, T. R. (2020). *Moral dimensions of leadership*. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.785

Dewey John, (1909),«Ηθικές Αρχές της Εκπαίδευσης», διαθέσιμο https://www.gutenberg.org/cache/epub/25172/pg25172-images.html, Ημερομηνία πρόσβασης 10/7/2025.

Dewey John, (1997), «Δημοκρατία και Εκπαίδευση», διαθέσιμο https://www.gutenberg.org/cache/epub/852/pg852-images.html, Ημερομηνία πρόσβασης 10/7/2025.

Den Hartog, D. N. (2015). Ethical leadership. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*(1), 409–434. https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111237

Eden, C. A., Chisom, O. N., & Adeniyi, I. S. (2024). *Cultural competence in education: Strategies for fostering inclusivity and diversity awareness. International Journal of Applied Research in Social Sciences, 6*(3), 383–392 https://doi.org/10.51594/ijarss.v6i3.895

Education International & UNESCO. (2019). Global framework of professional teaching standards.https://notebooklm.google.com/notebook/11e58676-2ff9-4928-8a3d-2929aa33908c

Edwards, D., Schmidt, M., & Mestry, R. (2023). Core values of ethical leaders in South African schools. South African Journal of Education, 43, 1–11.

Emmons, R. A. (2000). Is spirituality an intelligence? Motivation, cognition, and the psychology of ultimate concern. *The International Journal for the Psychology of Religion, 10*(1), 3-26.

Enwereuzor, I. K., Onyishi, I. E., Albi-Oparaocha, F. C., & Amaeshi, K. (2020). Perceived leader integrity as a mediator between ethical leadership and ethical climate in a teaching context. *BMC Psychology, 8*,52.https://link.springer.com/article/10.1186/s40359-020-00420-6

Filosofikilithos (2023), « Η ηθική φιλοσοφία του Καντ», Διαθέσιμο: https://www.filosofikilithos.gr/i-ithiki-filosofia-toy-kant/, Ημερομηνία πρόσβασης 12/7/2025

Floridi, L., Cowls, J., Beltrametti, M., Chatila, R., Chazerand, P., Dignum, V., ... & Vayena, E. (2018). AI4People—An ethical framework for a good AI society: Opportunities, risks, principles, and recommendations. *Minds and Machines, 28*(4), 689–707. https://doi.org/10.1007/s11023-018-9482-5

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.

Geribo, T. B. (2025, April). Ethical leadership and professional standards: Promoting integrity and excellence in education. American Research Journal of Humanities & Social Science (ARJHSS), 8(4), 36–49 https://www.arjhss.com/

Geropoulos, P., & Tsioumis, K. (2022). *The contribution of ethical leadership in promoting the educational and learning process in Greece*. Journal of Education and Training, 9(2), 70-81. https://doi.org/10.5296/jet.v9i2.19523.

Göçen, A. (2021). *Ethical leadership in educational organizations: A cross-cultural study. Turkish Journal of Education, 10*(2), 123–138

https://dergipark.org.tr/en/pub/turje/issue/60030/811919

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.

Goleman, D. (1998). *Working with Emotional Intelligence*. Bantam Books.

Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal Leadership: Realizing the Power of Emotional Intelligence*. Harvard Business School Press.

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam.

González-Pérez, L. I., & Ramírez-Montoya, M. S. (2022). *Components of Education 4.0 in 21st century skills frameworks: Systematic review. Sustainability, 14*(3), 1493 https://www.mdpi.com/2071-1050/14/3/1493

Griswold, C. L. (2007). *Forgiveness: A Philosophical Exploration*. Cambridge University Press.

Hlongwane, C. B., & Bhengu, T. T. (2025). Ethical leadership in schools: A qualitative case study of perspectives from six South African principals. Issues in Educational Research, 35(1), 199–217.

Hoel, L. & Christensen, E. (2020). In-field training in the police: Learning in an ethical grey area?. Journal of Workplace Learning

https://www.researchgate.net/publication/346456540_

Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and Moral Development: Implications for Caring and Justice*. Cambridge University Press.

Hsieh, C.-C., Tai, S.-E., & Li, H.-C. (2023). A bibliometric review of ethical leadership research: Shifting focuses and theoretical insights. AERA Open, 9(1), 1–13 https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/23328584231209266

Iqbal, Q. and Ahmad, N.H., 2021. Sustainable development: The colors of sustainable leadership in earning organization. Sustainable Development, 29(1), pp.108-119. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/sd.2135

Jackson, P. W., Boostrom, R. E., & Hansen, D. T. (1993). *The moral life of schools*. Jossey-Bass.

Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491-525.

Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Härtel, C. E. J. (2013). The case for emotional intelligence in organizational research. *Journal of Organizational Behavior, 34*(1), 1-10.

Kant, I. (1997). *Groundwork of the metaphysics of morals* (M. Gregor, Trans.). Cambridge University Press. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1785)

Karsono, B., Suraji, R., & Sastrodiharjo, I. (2022). *The influence of leadership spirituality to improving the quality of higher education in Indonesia. International Journal of Social Sciences and Humanities Invention, 9*(2), 6832–6841.

Kilag, O. K. T., &; Sasan, J. M. (2023). Αποσυσκευασία του ρόλου της εκπαιδευτικής ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. *Προηγμένη Ποιοτική Έρευνα*, *1*(1),63–73. https://journals.researchsynergypress.com/index.php/aqr/article/view/1380

Kim, T., & Lowery, C. (2020). *Who should get "ineffective"? A principal's ethical dilemmas on teacher evaluation.* University of Nebraska–Lincoln, 1-21

Kohlberg Lawrence, (1981) The Philosophy of Moral Development, διαθέσιμο https://archive.org/details/essaysonmoraldev0000kohl/page/n7/mode/2up ημερομηνία πρόσβασης 7/7/2025

Kow, C. S., Teo, Y. H., Teo, Y. N., et al. (2020). A systematic review of the scope of ethical issues in medical school mentoring. *BMC Medical Education, 20*, 246 https://doi.org/10.1186/s12909-020-02195-7

Lennick Doug, K. F. Ph. D. (2005). *Moral Intelligence Enhancing Business Perfomance & Leadership*.ανακτήθηκε από: https://archive.org/details/isbn_9780131490505/page/n7/mode/2up, ημερομηνία πρόσβασης 14/7/2025

Lickona, T. (1991). *Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility*. Bantam Books.

Maduelosi, N. J., & Ezuluofor, M. (2022). Children's moral development in Nigeria: The parents, the teachers and the church. *Journal of Education and Practice, 13*(5), 45–53.

Maak, T., & Pless, N. M. (2006). Responsible leadership in a stakeholder society – A relational perspective. *Journal of Business Ethics, 66*(1), 99–115. https://doi.org/10.1007/s10551-006-9047-z.

Maulyda, M. A., Muthmainnah, T. W., Khusniyah, H. A., & Mei, A. (2024). Improving the moral attitudes of primary school students through social activities in the community. *International Journal of Instruction, 17*(2), 233–248.

McKimm, J., & McLean, M. (2020). *Revisiting health professions' educational leadership: Developing an 'ecological ethic' for leaders for a more sustainable world and future. Medical Teacher, 42*(8), 855–860. https://doi.org/10.1080/0142159X.2020.1748877

Mohammadi, M., Mohammadi, S., Mehri, A., & Bagheri Mazraeh, F. (2020). Investigation of moral intelligence's predictive components in students of Shahid Beheshti University of Medical Sciences (SBMU). *Journal of Medical Ethics and History of Medicine*. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC7602045/.

Narvaez, D. (2021). Building Moral Intelligence: The Seven Essential Virtues That Teach Kids to Do the Right Thing.

Narvaez, D. (2021). Moral education in a time of human ecological devastation. *Journal of Moral Education, 50*(3), 271–290. https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1884315.

Niedlich, S., Bormann, I., Kallfaß, A., & Pohle, S. (2021). A comprehensive view of trust in education: Conclusions from a systematic literature review. *Review of Education, 9*(1), 124–158. https://doi.org/10.1002/rev3.3239

Noddings, N. (2013). *Caring: A relational approach to ethics and moral education* (2nd ed.). University of California Press.

Özgenel, M., & Aksu, T. (2020). The power of school principals' ethical leadership behavior to predict organizational health. International Journal of Evaluation and Research in Education, 9(4), 816–825.

Piaget, J. (1997). *The moral judgment of the child* (M. Gabain, Trans.). Free Press. (Πρωτότυπο έργο δημοσιευμένο το 1932)

Plato. (2000). *Republic* (T. Griffith, Trans.). Cambridge University Press. (Πρωτότυπο έργο περ. 4ος αι. π.Χ.)

Pont, B. (2020). A review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education,55*(2)154-168https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/ejed.12398

Resick CJ, Hanges PJ, Dickson MW, et al. (2006) A cross-cultural examination of the endorsement of ethical leadership. *Journal of Business Ethics* 63: 345–359. https://www.researchgate.net/publication/225762176

Συναισθηματική νοημοσύνη: Περίληψη, κριτική &; κριτική (Goleman) | Η δύναμη κινείται από τον Lucio Buffalmano Ανακτήθηκε από :https://thepowermoves.com/emotional-intelligence-review/, ημερομηνία πρόσβασης 25/8/2025

Sanderse, W. (2013). The meaning of role modelling in moral and character education. *Journal of Moral Education, 42*(1), 28–42. https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690727

Snarey, J.& Green,A. (2011). Lawrence Kohlberg. In S.Goldstein & J.Naglieri (Eds.), *Encyclopedia of Child Behavior and Development*(Volume 2, 855-859).New York: Springer-Verlag. Διαθέσιμο https://www.researchgate.net/profile/John-Snarey/publication/283615098_Lawrence_Kohlberg/links/56411ccc08aeacfd893644a4/Lawrence-Kohlberg.pdf Ημερομηνία πρόσβασης 10/7/2025

Schuhmacher, N., Rack, N., Beckmann, L., & Kärtner, J. (2023). Is helping always the preferred decision? Preschool- and elementary school-aged children's helping decisions in complex social situations. *Developmental Psychology, 59*(5), 910–923. https://doi.org/10.1037/dev0001506

Treviño, L. K., Brown, M., & Hartman, L. P. (2003). A qualitative investigation of perceived executive ethical leadership: Perceptions from inside and outside the executive suite. *Human Relations, 56*(1), 5–37. https://doi.org/10.1177/0018726703056001448

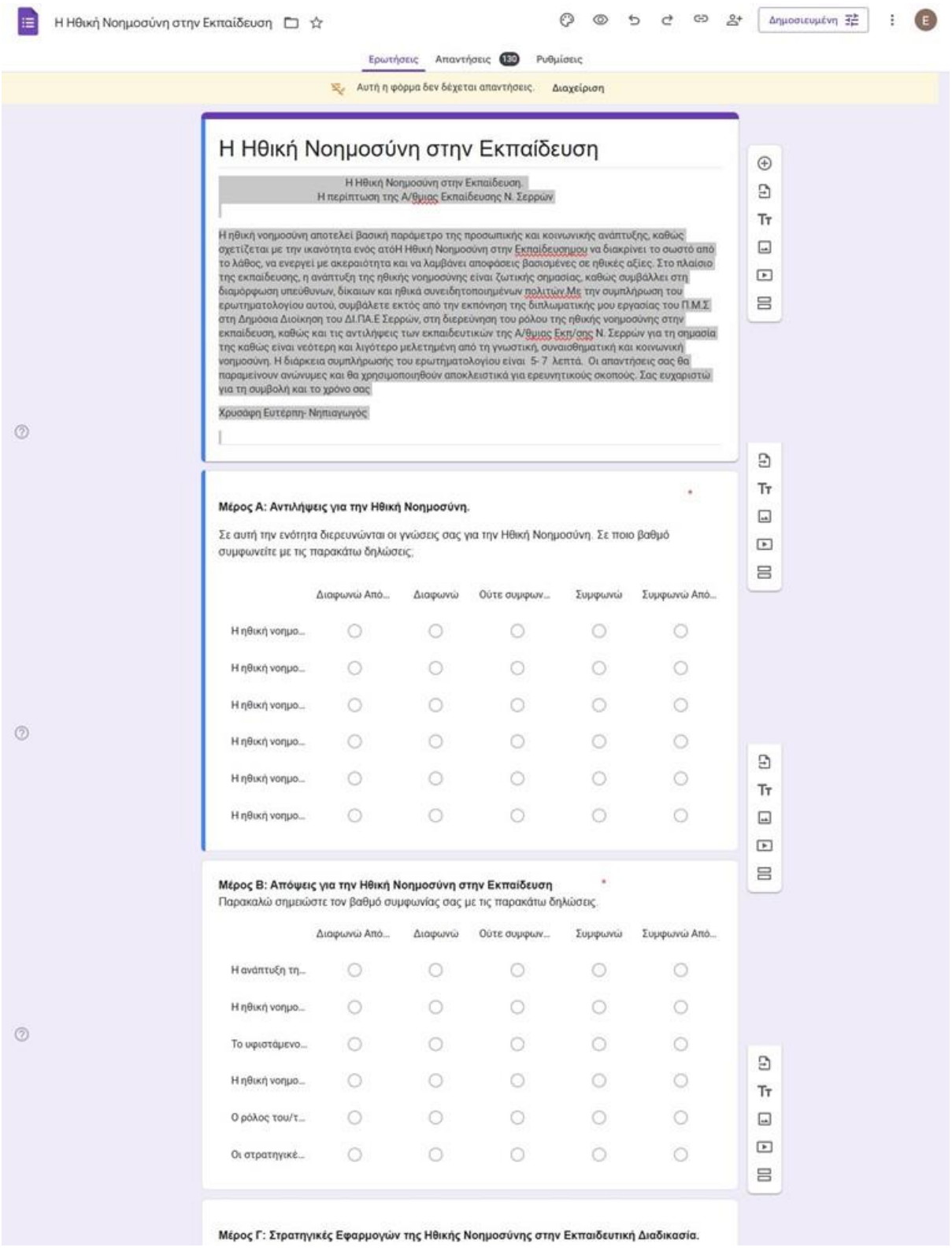
UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. Paris: UNESCO.

WILEY. Online Library,(2006), Ηθική νοημοσύνη: Ενίσχυση της επιχειρηματικής απόδοσης και της επιτυχίας της ηγεσίας, από τους D. Lennick και F. Kiel. Άνω ποταμός σέλας, NJ: Wharton School Publishing, (2005),διαθέσιμο https://onlinelbrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/hrdq.1171, ημερομηνία πρόσβασης 12/7/2025

Xie, J., & Huo, Y. (2021). Exploring the issue of a lack of cohesion in moral education: An empirical study in Chinese primary and secondary schools. *Journal of Moral Education, 50*(4), 495–511.

Yek, Y. I., & Loo, F. L. (2024). Exploring trust, perceived leadership integrity, and work engagement among Johor Bharu's primary school teachers: A concept paper. Journal of Educational Research – Human Behavior and Teaching, 2(1), 1–12.

Παράρτημα


Η Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
Δημοσιευμένη
Ερωτήσεις
Απαντήσεις 130
Ρυθμίσεις
Αυτή η φόρμα δεν δέχεται απαντήσεις. Διαχείριση
Η Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
Η Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση.
Η περίπτωση της Α/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Σερρών
Η ηθική νοημοσύνη αποτελεί βασική παράμετρο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης, καθώς σχετίζεται με την ικανότητα ενός ατόΗ Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευσημου να διακρίνει το σωστό από το λάθος, να ενεργεί με ακεραιότητα και να λαμβάνει αποφάσεις βασισμένες σε ηθικές αξίες. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, η ανάπτυξη της ηθικής νοημοσύνης είναι ζωτικής σημασίας, καθώς συμβάλλει στη διαμόρφωση υπεύθυνων, δίκαιων και ηθικά συνειδητοποιημένων πολιτών.Με την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου αυτού, συμβάλετε εκτός από την εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας του Π.Μ.Σ. στη Δημόσια Διοίκηση του Δι.Πα.Ε Σερρών, στη διερεύνηση του ρόλου της ηθικής νοημοσύνης στην εκπαίδευση, καθώς και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Α/θμιας Εκπ/σης Ν. Σερρών για τη σημασία της καθώς είναι νεότερη και λιγότερο μελετημένη από τη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική νοημοσύνη. Η διάρκεια συμπλήρωσής του ερωτηματολογίου είναι 5-7 λεπτά. Οι απαντήσεις σας θα παραμείνουν ανώνυμες και θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς. Σας ευχαριστώ για τη συμβολή και το χρόνο σας
Χρυσάφη Ευτέρπη- Νηπιαγωγός
Μέρος Α: Αντιλήψεις για την Ηθική Νοημοσύνη.
Σε αυτή την ενότητα διερευνώνται οι γνώσεις σας για την Ηθική Νοημοσύνη. Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις.
Διαφωνώ Από...
Διαφωνώ
Ούτε συμφων...
Συμφωνώ
Συμφωνώ Από...
Η ηθική νοημο...
Η ηθική νοημο...
Η ηθική νοημο...
Η ηθική νοημο...
Η ηθική νοημο...
Η ηθική νοημο...
Μέρος Β: Απόψεις για την Ηθική Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση
Παρακαλώ σημειώστε τον βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω δηλώσεις.
Διαφωνώ Από...
Διαφωνώ
Ούτε συμφων...
Συμφωνώ
Συμφωνώ Από...
Η ανάπτυξη τη...
Η ηθική νοημο...
Το υφιστάμενο...
Η ηθική νοημο...
Ο ρόλος του/τ...
Οι στρατηγικέ...
Μέρος Γ: Στρατηγικές Εφαρμογών της Ηθικής Νοημοσύνης στην Εκπαιδευτική Διαδικασία.

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με την ηθική εκπαίδευση στο σχολείο;

Ερώτηση *

	Διαφωνώ Από...	Διαφωνώ	Ούτε Συμφων...	Συμφωνώ	Συμφωνώ Από...
Η διδασκαλία ...	○	○	○	○	○
Η συστηματική...	○	○	○	○	○
Η ενθάρρυνση ...	○	○	○	○	○
Η συμμετοχή τ...	○	○	○	○	○
Η ενσωμάτωσ...	○	○	○	○	○
Η αξιοποίηση ...	○	○	○	○	○

Μέρος Δ: Αντίληψη Προκλήσεων *

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε ότι οι παρακάτω παράγοντες συνιστούν προκλήσεις για την εφαρμογή της ηθικής αγωγής στο σχολείο

	Διαφωνώ Από...	Διαφωνώ	Ούτε συμφων...	Συμφωνώ	Συμφωνώ Από...
Η έλλειψη κατ...	○	○	○	○	○
Ο περιορισμέν...	○	○	○	○	○
Η έλλειψη επι...	○	○	○	○	○
Η αξιολόγηση ...	○	○	○	○	○

*

Μέρος Ε: Ηθική Κουλτούρα και Αξίες στη Σχολική Μονάδα

Σε ποιο βαθμό συμφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις σχετικά με την ηθική κουλτούρα και τις αξίες στο σχολείο σας

	Διαφωνώ Από...	Διαφωνώ	Ούτε συμφων...	Συμφωνώ	Συμφωνώ Από...
Η σχολική μου ...	○	○	○	○	○
Η κουλτούρα τ...	○	○	○	○	○
Οι αποφάσεις ...	○	○	○	○	○
Στο σχολείο υ...	○	○	○	○	○
Οι πολιτικές κ...	○	○	○	○	○
Στο σχολείο ε...	○	○	○	○	○

Μέρος ΣΤ: Δημογραφικά στοιχεία *

Ειδικότητα

- ○ Νηπιαγωγός
- ○ Δάσκαλος/α
- ○ Ειδικής Αγωγής