

Socialna in moralna zrelost dijakov srednje šole

*Silvana Gasar**
Srednja šola Jesenice, Jesenice

Povzetek: Ugotavljali smo stopnjo socialne in moralne zrelosti srednješolskih dijakov. Med dijaki dveh različnih izobraževalnih programov skorajda ni bilo pomembnih razlik. Na splošno dijaki dosegajo zadovoljivo visok nivo socialne in moralne zrelosti, vendar nimajo najbolj razvitih ustreznih socialnih spretnosti. Rezultati ravnanja dijakov v šolski situaciji kažejo precej nezaželeno sliko medosebnih odnosov, ki je verjetno odraz širših družbenih odnosov. Odsotnost pomembnih povezav med obema vrstama zrelosti in socialnimi spretnostmi kaže na razkorak med človekovim mišljenjem in vedenjem. Dijaki se zavedajo, kaj je moralno in družbeno prilagojeno, vendar ne ravnavo vedno v skladu s tem, saj obstoječi družbeni odnosi pogosto spodbujajo drugačno vedenje.

Ključne besede: socialni razvoj, moralni razvoj, socialne spretnosti, učenci, šola, vedenje

Social and moral maturity of high-school students

Silvana Gasar
Jesenice Secondary School, Jesenice, Slovenia

Abstract: The level of social and moral maturity of high-school students was examined. There were almost no significant differences between the students of two different educational programs. In general, the students' level of social and moral maturity is satisfyingly high, but their social skills are not quite appropriately developed. The results of behaviour in school situations reveal a quite unpleasant picture of interpersonal relations, which is probably a reflection of social relations in society. The absence of correlations between both components of maturity and social skills shows the gap between human's reasoning and behaviour. Students know, which behaviour is moral and socially adapted, but they do not always act in congruence with that, because existing social relations often encourage different behaviour.

Key words: social development, moral development, social skills, students, school, behavior

CC = 2840

*Naslov / address: mag. Silvana Gasar, Srednja šola Jesenice, Rupaljeva 2, 4270 Jesenice, Slovenija, e-mail: silvana.gasar@telesat.si

Osebnostna zrelost pomeni razvito in skladno delovanje osebnosti, ki usposablja posameznika, da na ustrezen in konstruktiven način uravnava svoje življenje (Musek in Pečjak, 1995). Ne pomeni odsotnosti problemov in konfliktov, pač pa se kaže v bolj uspešnem reševanju le-teh (Musek in Pečjak, 1995). Zrela osebnost je bolj odporna na stres (Hrnjica, 1990), ima realističen, pozitiven in kritičen odnos do stvarnosti, drugih in sebe, zmožna je načrtovanja, postavljanja in uresničevanja življenjskih ciljev, teži k osebnemu napredku in izpopolnjevanju (Musek in Pečjak, 1995). Zrelost osebnosti ni stanje, temveč proces – zorimo skozi soočanje s problemi, zato so kriteriji zrelosti odvisni od kronološke starosti posameznika, spreminjajo pa se tudi s časom in družbenim razvojem (Hrnjica, 1990; Lamovec, 1994). Osebnostna zrelost je psihološki konstrukt, sestavljen iz več dimenzij osebnosti, sestavin ali komponent (Hrnjica, 1990; Lamovec, 1994; Musek in Pečjak, 1995), med katerimi najpogosteje navajajo: telesno (fizično), čustveno, spoznavno (intelektualno), socialno, moralno in psihoseksualno zrelost. Ti različni aspekti zrelosti so neločljivo povezani v celoto, merila posameznih vrst zrelosti se prepletajo in jih ni mogoče strogo razmejiti.

Socialno zrelost lahko opredelimo kot pripravljenost in sposobnost usmerjanja v različne družbene dejavnosti, sodelovanja in prispevanja lastnega deleža k delu skupine, prevzemanja odgovornosti v medosebnih odnosih, sposobnost prilagajanja družbenim omejitvam ob minimalni porabi energije ter izgubi osebnega zadovoljstva (Hurlock, 1955). Med kriteriji socialne zrelosti avtorji najpogosteje navajajo: samostojnost, prevzemanje odgovornosti, socialno občutljivost, uspešno sodelovanje z drugimi ter sposobnost učinkovitega reševanja problemov (Hrnjica, 1990; Lamovec, 1994). Socialno zrela oseba je relativno samostojna v odnosu do staršev in vrstnikov, je pripravljena sprejeti odgovornost zase in za druge, je socialno občutljiva (se trudi in uspeva uskladiti lastne potrebe s potrebami drugih), uspešno sodeluje z drugimi ljudmi in učinkovito rešuje probleme, ob upoštevanju mišljenja, vidikov in potreb drugih, pri čemer ne opusti svojih temeljnih vrednot in moralnih standardov. Lastne postopke in postopke drugih vrednoti s stališča posledic zase in za druge. Socialno zrelost pogosto opredeljujejo z vidika družbene prilagojenosti, vendar prilagojenost družbi ni nujno znak socialne zrelosti, lahko je samo posledica konformizma (Zvonarevič, 1985). Konformistično sprejemanje skupinskih norm, brez preverjanja njihove vrednosti in brez prepričanja v njihovo pravilnost, je posledica občutkov negotovosti, odvisnosti, manjvrednosti in strahu (Hrnjica, 1990; Lamovec, 1994), ki blokirajo razvoj osebnosti, zato kljub podobni vedenjski sliki ne gre za zrelost osebnosti, pač pa za »nezrelost konformističnega tipa« (Hrnjica, 1990). Odločilna faza v doseganju socialne zrelosti je osamosvajanje od družine, kar najbolj izrazito in intenzivno poteka v obdobju mladostništva. Tudi pri normalnem razvoju se v fazi osamosvajanja nujno pojavljajo problemi, ki pa se do obdobja zgodnje odraslosti bolj ali manj uspešno razrešijo. Prilagajanje na nove situacije, v katerih posameznik ne more računati na podporo staršev, spremljajo stanja depresije, čustveni izbruhi, močna občutja krivde, negativizem ipd. Daljša ko je doba odvisnosti od staršev (materialne ali psihološke), težje je doseganje samostojnosti (Lamovec, 1994). Za krize osamosvajanja so najpogosteje odgovorni starši, ki predolgo ščitijo otroke (Hrnjica, 1990).

Morala je skupek pravil, predpisov, norm vedenja in navad neke skupine ali kulture (Mohar, 1993), ki obstajajo v obliki nepisanih zakonov, splošno znanih običajev in pravil vedenja (Zvonarevič, 1985). Pri posamezniku se kaže v njegovih vrednotah, ocenjevanju sebe in drugih ter v vedenju v družbenih situacijah (Lamovec, 1994). Ker je določena z družbenimi odnosi in temelji na relativnih pojmih »dobrega« in »zlega«, je relativna v času in prostoru (Lamovec, 1994; Mohar 1993; Zvonarevič, 1985). Vsaka družba ima določene moralne norme in otroke vzgaja tako, da jih upoštevajo, za kršitelje pa obstajajo ustrezne sankcije (Musek in Pečjak, 1995; Zvonarevič, 1985). Moralni razvoj opredeljujemo kot oblikovanje zavesti o tem, kaj je pravilno, dobro, vredno in kaj napačno, slabo, nevredno (Lamovec, 1994). Moralni razvoj posameznika je tesno povezan z razvojem mišljenja in učenjem vrednot (Musek in Pečjak, 1995). Že Kohlberg (1984) je družino identificiral kot prvotni izvor vrednot in moralnega razvoja posameznika. Podobno novejši avtorji (npr. Borštner, 1995; Coles, 1997; Musek in Pečjak, 1995; Pšunder, 2000, 2002; Ribič Hederih, 2003) poudarjajo, da se otrokova morala oblikuje že zelo zgodaj, še pred vstopom v vrtec, zlasti pod vplivom družine in vzgoje staršev; šele kasneje nanjo vplivajo vzgojitelji in učitelji, pri čemer pa vrtec in šola ne moreta nadomestiti družinske vzgoje – predstavljata lahko samo njeno dopolnitev. Za doseganje moralne zrelosti je zelo pomembna družinska vzgoja, ki uravnoteži disciplino in izražanje pozitivnih čustev do otroka (Huxley, 1998). Razvajanje povzroči, da otrok obtiči na zgodnejših stopnjah moralnega razvoja, ki temeljijo na egoističnem individualizmu (tudi kasneje pričakuje, da bodo vse njegove želje in potrebe zadovoljene ne glede na potrebe drugih), medtem ko preveč omejitev vodi do občutka nizke lastne vrednosti in pomanjkanja samokontrole, kar ponavadi rezultira v pretirano uporniškem otroku ali pa v nezdravi podrejenosti otroka (Huxley, 1998). Seveda na razvoj morale vpliva tudi širše kulturno okolje (Pšunder, 2002), s starostjo pa vse pomembnejšo vlogo dobiva otrokovo lastno mišljenje (Musek in Pečjak, 1995).

Različni avtorji (npr. Piaget 1975; Kohlberg 1984; Kohlberg in Candee, 1984) podajajo teorije moralnega razvoja, katerih bistvo je, da otrok najprej upošteva pravila, ki mu jih postavljajo drugi ljudje (da se izogne kaznim, doseže koristi in odobravanje ...), z razvojem pa te norme ponotranji (internalizira) in oblikuje avtonomno moralo, ki je plod človekovega lastnega mišljenja (Musek in Pečjak, 1995; Zvonarevič, 1985). Moralne norme, ki jih je do tedaj doživljal kot nekaj od zunaj danega, začne doživljati kot del lastne zavesti, kot specifičen občutek dolžnosti, ki mu od »znotraj nalaga, kaj mora in česa ne sme storiti« (Zvonarevič, 1985). Psihološke korenine morale so torej v občutkih krivde (Zvonarevič, 1985), »glasu vesti«, (Mohar 1993), v nadjazu ali superegu (Freud, 1973). Bolj ko je morala ponotranjena, tembolj vpliva na vedenje (Mohar, 1993), vendar pa mnogi ljudje nikoli ne dosežejo končne ravni moralnega razvoja (Musek in Pečjak, 1995).

Spoznavne teorije moralnega razvoja moralno zrelost pojmujejo kot razumevanje družbene organizacije, v kateri posameznik živi, in družbeno-moralnih odnosov v njej (Lamovec, 1994). Čimbolj zapletene so družbene situacije, tembolj zapleteno moralno mišljenje je potrebno, da se jim uspešno prilagodimo (Lamovec, 1994). Ko analiziramo opis moralne zrelosti in merila za njeno ocenjevanje, se pokaže, da gre dejansko za

merila tistega vidika socialne zrelosti, ki je vezan na medosebne odnose in spoštovanje družbenih norm (Hrnjica, 1990). Pri otroku je moralni občutek pravega in nepravilnega pomemben za specifične dejavnosti. Adolescenti imajo idealistične in nerealne moralne pojme, predvsem tiste, vezane za delovne odnose in lastno družino, ker še niso imeli prilike, da bi njihovo resničnost preverili v praksi. V odrasli dobi je moralno zrela oseba sposobna, da oblikuje moralne vrednote in jih preverja skozi analizo širših izkušenj z družbo v celoti. Moralno zrela oseba spoštuje tudi tiste družbene norme, s katerimi se osebno ne strinja, pod pogojem, da niso v neskladju s širšimi, splošno pomembnimi moralnimi vrednotami, ki imajo univerzalen pomen. Moralni kodeks zrele osebe je stabilen. Vede se v skladu z normami, ne zaradi strahu pred kaznijo, pač pa zaradi prepričanja, da je brez obstoja določenih moralnih norm nemogoče vzpostaviti sprejemljive odnose med ljudmi. Moralno zrela oseba je izrazito odgovorna v nasprotju z moralno nezrelo osebo (Hrnjica, 1990). Tudi tu velja, da vedenje v skladu z družbeno-moralnim normami ni nujno znak moralne zrelosti, pač pa je lahko samo izraz »nezrelosti konformističnega tipa«.

Kohlberg (1984) je moralni razvoj opredelil kot razvoj razumevanja družbenih norm, pravil in zakonov, vzajemnosti v medosebnih odnosih in temeljnih moralnih pojmov, ki so prisotni v vsaki družbi. Dokazal je, da moralni razvoj človeka poteka v šestih stopnjah: (1) poslušnost in strah pred kaznovanjem, (2) instrumentalni relativizem, (3) medsebojnemu ujemanje, (4) zakonitost in red, (5) vzajemno družbeno soglasje in (6) univerzalna etična načela. Vsaka stopnja predstavlja določeno moralno filozofijo, ki z ozirom na prejšnjo pomeni bolj zapleteno razumevanje družbeno-moralnega sistema. Z združenjem dveh zaporednih stopenj je Kohlberg prišel do treh nivojev moralne usmerjenosti. Za *predkonvencionalno* usmerjenost sta značilni zunanja motivacija in zunanji nadzor dejanj. Motivacija za presojo in vedenje temelji na strahu pred kaznijo (1. stopnja) oz. na želji po nagradi in pridobivanju koristi (2. stopnja). Skladno s tem se norme posameznika prilagajajo tistim, ki jih od njega zahtevajo avtoritete. Pri *konvencionalni* usmerjenosti je motivacija za presojanje in vedenje že notranja, t.j. predvidevanje družbenega odobravanja (3. stopnja), poštenosti in krivde ob kršenju institucionaliziranih pravil in oškodovanja drugih (4. stopnja). Nadzor dejanj ostaja zunanji, saj pravila vedenja določa družba. Pri *postkonvencionalni* usmerjenosti sta tako motivacija kot nadzor dejanj notranja. Motivacija na 5. stopnji izhaja iz potrebe po ohranitvi samospoštovanja, doslednosti in razumnosti, na 6. stopnji pa iz potrebe po vzdrževanju samoizbranih vrednot in načel. Pri tem norme presojanja in vedenja izhajajo iz posameznika, njegove odločitve temeljijo na lastni presoji. Kohlbergova (1984) teorija moralnega razvoja ne predpostavlja, da se moralni razvoj povprečnega posameznika konča šele na 5. ali celo na 6. stopnji. Empirične raziskave so pokazale, da je 4. stopnja prisotna, če ne že prevladujoča v moralnem presojanju večine odraslih, zato lahko 4., 5. in 6. stopnjo pojmujejo kot alternativne tipe moralno zrelih odgovorov. Vse stopnje moralnega razvoja Kohlberg deli tudi na podstopnji A in B. Na podstopnji A se posameznik bolj osredotoča na konkretno situacijo, odgovori so ozko povezani z normami in okoliščinami v dani dilemi, na podstopnji B pa navaja splošnejše argumente,

presoja v smislu določenih splošnih življenjskih vrednot.

Pri določanju stopnje moralnega razvoja po Kohlbergu (1984) nas ne zanima vsebina odgovora, temveč način presojanja, s katerim je posameznik prišel do »pravega« odgovora na moralno dilemo, saj v ozadju enakih odgovorov lahko stoji povsem drugačna vrednostna logika. Kohlberg je svoj način ocenjevanja moralnih dilem večkrat popravljaj, kasneje pa se je bolj uveljavil Restov model moralnega razvoja (Rest, 1984), ki vsebuje štiri sestavine. Te predstavljajo štiri temeljne procese, nujno potrebne za pojav moralnega vedenja. Po Restu je moralni razvoj rezultat več procesov, ki delujejo interaktivno, vendar ni nujno, da ima posameznik z visoko razvito eno sestavino tudi ustrezno razvite druge sestavine. Interakcije med njimi so zapletene in se ne pojavljajo vedno po spodaj opisanem zaporedju. Štiri sestavine Restovega modela so: (1) sposobnost razlaganja moralne situacije, (2) sposobnost presojanja pravih načinov delovanja, (3) sposobnost določanja prednosti izbranim vrednotam in (4) sposobnost izvedbe moralnega delovanja.

Socialne spretnosti lahko označimo kot posameznikovo znanje o tem, kako v dani družbeni situaciji ravnati učinkovito in primerno in se odzivati na družbeno sprejemljiv način. Socialne spretnosti na splošno vsebujejo več med seboj povezanih sestavin: (1) zaznavno (točno zaznavanje drugih ljudi in situacij), (2) spoznavno (točno presojanje drugih ljudi), (3) vedenjsko (znanje, kaj in kako storiti) in (4) čustveno (ustrezno čustveno izražanje in odzivanje). Kot temeljne socialne spretnosti T. Lamovec (1991) navaja: medosebno poznavanje in zaupanje, komuniciranje, medsebojno sprejemanje in potrjevanje ter konstruktivno reševanje konfliktov z drugimi ljudmi. Socialne spretnosti so v pretežni meri rezultat učenja, ki najbolj učinkovito poteka v otroštvu, vendar pa se socialnih spretnosti lahko naučijo tudi odrasli ljudje (Lamovec, 1994).

Osnovni cilj raziskave je bil ugotoviti, kakšna je stopnja socialne in moralne zrelosti dijakov Srednje šole Jesenice (SŠJ), ugotavljali pa smo tudi morebitne razlike v zrelosti dijakov dveh različnih izobraževalnih programov ter odnos med socialno in moralno zrelostjo. Glede na podatke predhodnih raziskav (Zupančič, 1992), pomembnih povezav med merami socialne in moralne zrelosti nismo pričakovali. Predpostavili smo, da dijaki SŠJ dosegajo svoji starosti ustrezen nivo socialne zrelosti in zrelosti moralnega presojanja, pri čemer naj bi med dijaki različnih izobraževalnih programov ne bilo pomembnih razlik.

Metoda

Udeleženci

Vzorec (tabela 1) je zajel 143 dijakov 3. letnikov Srednje šole Jesenice (SŠJ), programa izobraževanja zdravstveni tehnik (starih od 16 do 19 let) in poslovni tajnik (starih od 16 do 20 let).

Tabela 1: Osnovne statistike vzorca (aritmetična sredina, standardni odklon, število).

	<i>M</i> starosti	<i>SD</i> starosti	Število fantov	Število deklet	<i>N</i>
ZDR.	17,0	0,63	14	54	68
TAJ.	17,4	0,76	27	48	75
Skupaj	17,2	0,74	41	102	143

Pripomočki

Za merjenje socialne in moralne zrelosti so bili uporabljeni: Test socialnega vpogleda (Bruce, 1964), Vprašalnik moralnega presojanja (Rest, 1984) in Test socialnih spretnosti (Matson in Kazdin, 1983), povzeti po priročniku Tanje Lamovec (1994). Ti merski instrumenti pri nas niso bili standardizirani in nimajo poznanih merskih karakteristik.

Test socialnega vpogleda meri socialno zrelost preko značilnih načinov reševanja medosebnih problemov. Vsaka naloga v testu predstavlja specifičen medosebni problem, pri katerem je potrebno izbrati enega od pet možnih odgovorov, ki predstavljajo naslednje oblike reševanja problemov: umik, pasivnost, sodelovanje, tekmovalnost in napadalnost. Skupni rezultat socialne zrelosti dobimo z obteženo vsoto rezultatov napadalnosti, tekmovalnosti in sodelovanja, pri čemer višje število točk pomeni manjšo socialno zrelost. Ker popolnih povezav med testnim in dejanskim vedenjem ni, rezultati kažejo le na večjo verjetnost pojavljanja določenega vedenja pri reševanju medosebnih problemov. Raziskave v ZDA so pokazale, da imajo socialno bolj zreli posamezniki višje voditeljskih sposobnosti, višjo inteligentnost, so bolj učinkoviti pri učenju, imajo višji položaj med vrstniki in so manj čustveno napeti. Test pomembno razlikuje prestopnike od mladostnikov splošne populacije, mlajše od starejših mladostnikov in moške od žensk. Ker imajo mladostniki iz različnih okolij drugačne socialne vrednote, ameriške testne norme niso primerne za uporabo pri nas. Pri nas test ni bil standardiziran, le preizkušen na omejenih vzorcih študentov psihologije in gimnazijcev, katerih rezultati lahko služijo za zelo okvirno primerjavo.

Vprašalnik moralnega presojanja je sestavljen na podlagi Restove teorije (1984) in kritike Kohlbergovega načina vrednotenja moralnih dilem. Omogoča ustrežnejši opis moralne presoje in je bolj objektivni. Osnovni preizkus sestavlja šest Kohlbergovih dilem, v pričujoči raziskavi pa je bila uporabljena skrajšana verzija s tremi moralnimi dilemami. Pri vsaki dilemi mora preizkušane izbrati pravilen način ravnanja v situaciji, nato pa na petstopenjski lestvici določiti, kako pomembno je bilo vsako od 12 moralnih vprašanj pri njegovi odločitvi. Poleg globalne stopnje moralnega razvoja vprašalnik meri tudi kvantitativni prispevek vsake stopnje, delež asocialnih (A) odgovorov, ki nakazujejo na prisotnost moralnega relativizma, rezultat postkonvencionalne usmerjenosti (P odgovori) ter deleža nesmiselnih (M) in nedoslednih odgovorov (NK), ki služita izločanju neveljavnih vprašalnikov. Stopnje moralnega razvoja razlagamo v smislu Kohlbergove teorije. Rezultat interpretiramo v smislu prevladujoče stopnje in usmerjenosti v moralnem razvoju, razlago pa dopolnimo z deležem drugih

stopenj. Pri mladostnikih lahko iz rezultatov po stopnjah ugotovljamo tudi hitrost in ustreznost njihovega moralnega razvoja. V normalnem moralnem razvoju se 2. stopnja ponavadi pojavlja okoli 10 leta starosti, 3. stopnja med 13. in 16. letom, 4. stopnja pa šele v 16. letu. Postkonvencionalni odgovori (5. in 6. stopnja) se izjemoma začno pojavljati v zgodnjem, ponavadi pa šele v srednjem obdobju mladostništva. Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati, da posameznik ne ravna vedno po svoji moralni presoji. Povezave med odgovori na moralne dileme in dejanskim vedenjem se v povprečju gibljejo med 0.40 do 0.50. Pri nas je bil vprašalnik uporabljen na vzorcih učencev osnovne šole, dijakov srednje šole in študentov psihologije (Zupančič, 1990, 1992).

Test socialnih spretnosti služi ugotavljanju značilnosti medosebnega odzivanja otrok in mladostnikov v šolski situaciji. V izvorni obliki ga sestavlja 64 trditev, na katere najpogosteje odgovarja učenec sam na pet stopenjski lestvici strinjanja. Po predpostavkah avtorja, naj bi test meril šest vsebinskih področij, toda v Sloveniji je faktorska analiza pokazala samo naslednje štiri relativno neodvisne dimenzije: (1) sovražno gospodovalnost in sebičnost, (2) socialno iniciativnost, (3) sociabilnost in (4) socialno občutljivost. Manj zanesljive in manj pomembne trditve so izločili, s čemer je nastala različica iz 48 trditev (Lamovec, 1994), ki je bila uporabljena tudi v naši raziskavi. V ZDA so odkrili, da so socialne spretnosti v pomembni povezavi z inteligentnostjo in splošno socialno prilagojenostjo, saj so bolj inteligentni in bolj socialno prilagojeni dosegali boljše testne rezultate. Za test pri nas nimamo norm, pa tudi ne rezultatov podobnih vzorcev, zato nam test lahko služi le za grobo oceno teh spretnosti. Sovražna gospodovalnost in sebičnost izraža sovražno naravnost do drugih, težnjo po ukazovanju in oblastnosti v medosebnih odnosih ter sebične vzorce vedenja v socialnih situacijah. Socialna iniciativnost kaže na posameznikovo komunikativnost, samoiniciativnost pri vzpostavljanju in vzdrževanju socialnih stikov, pa tudi na tekmovalnost in zmerno nezadovoljstvo z obstoječimi medosebnimi odnosi. Sociabilnost kaže na pripravljenost pomagati, ustrežljivost, prijaznost, odsotnost ljubosumnosti, držanje danih obljub in na relativno brezskrbnost v medosebnih odnosih. Socialna občutljivost kaže na občutljivost za druge ljudi, rahločutnost, skromnost in optimizem v medosebnih odnosih. Visok rezultat na prvem faktorju v kombinaciji z nizkimi rezultati na ostalih, kaže na slabo razvite medosebne spretnosti in obratno.

Postopek

Reševanje vprašalnikov je potekalo časovno neomejeno. Dijaki so najprej prejeli splošna, zatem pa še specifična navodila s primeri reševanja posameznih vprašalnikov. Vodja je bil ves čas na razpolago za morebitna dodatna pojasnila. Kasneje so bili vprašalniki ovrednoteni, podatki pa vneseni v bazo ter obdelani s programskim paketom SPSS 10. Na podatkih so bile izračunane osnovne statistike: aritmetične sredine, standardni odkloni, modusi, mediane in proporcionalni deleži. Za ugotavljanje razlik med dijaki obeh izobraževalnih programov je služil *t*-test, povezave med posameznimi

komponentami zrelosti in socialnih spretnosti pa smo ugotavljali s Pearsonovim r koeficientom korelacije.

Rezultati in razprava

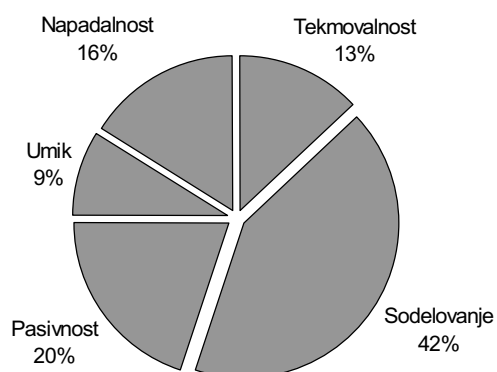
Vse ugotovitve veljajo samo za obravnavane dijake zdravstvene in tajniške smeri SŠJ, medtem ko posplošitve rezultatov na celotno srednješolsko populacijo zaradi omejenosti vzorca niso upravičene.

Oblike reševanja problemov in socialna zrelost

Rezultati dijakov zdravstvene in tajniške usmeritve na Testu socialnega vpogleda (tabela 2) so zelo podobni, t -test pa je pokazal, da med njimi ni statistično pomembnih razlik v

Tabela 2: Aritmetične sredine s standardnimi odkloni, modusi, mediane in deleži posameznih komponent socialne zrelosti na Testu socialnega vpogleda (dijaki SŠJ; $N = 143$) ter rezultati t -testa (pomembnost razlik med obema programoma).

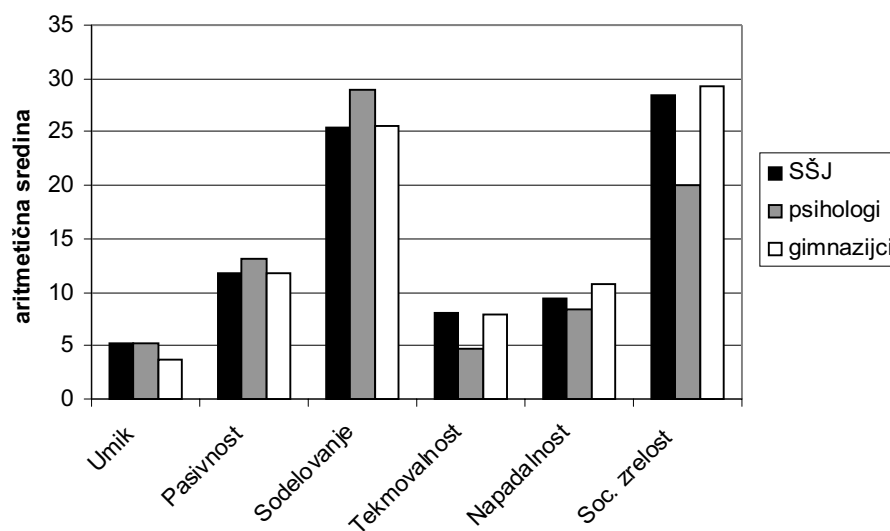
	Umik	Pasivnost	Sodelovanje	Tekmovalnost	Napadalnost	Soc. zrelost
ZDR.(M)	5,44	12,03	25,4	7,75	9,51	27,97
ZDR (SD)	2,81	4,97	5,94	3,60	3,80	9,43
TAJ.(M)	4,99	11,41	25,53	8,39	9,47	28,95
TAJ. (SD)	1,71	4,52	5,43	3,00	3,45	6,98
Skupaj (M)	5,20	11,71	25,47	8,08	9,49	28,49
Skupaj (SD)	2,30	4,71	5,64	3,30	3,61	8,22
Modus (skupaj)	4	12	25	6	9	27,5
Mediana (skupaj)	5	12	25	8	9	27,7
% (skupaj)	8,67	19,52	42,45	13,47	15,82	
t -test (p)	0,13	0,22	0,44	0,13	0,47	0,24



Slika 1: Deleži posameznih komponent socialne zrelosti (dijaki SŠJ; $N = 143$).

nobeni od oblik reševanja problemov in v socialni zrelosti, zato smo jih v nadaljevanju obravnavali skupaj. Skupni rezultati kažejo (tabela 2, slika 1), da med različnimi možnimi oblikami reševanja problemov dijaki daleč najpogosteje uporabljajo sodelovanje (42 %) in so dejavni pri reševanju problemov. Redkeje so pasivni in niso udeleženi pri reševanju problema (20 %). Še redkeje probleme skušajo rešiti z napadalnim vedenjem (16 %) ali s tekmovalnostjo (13 %), najbolj redko pa se umaknejo iz problemske situacije (9 %). Razmeroma pogosto pasivnost in napadalnost pri reševanju problemov lahko razložimo s starostnim obdobjem. Dijaki še nimajo veliko življenjskih izkušenj in morda zato raje ostajajo pasivni v problemski situaciji, v katere ne vedo, kaj bi bilo pametno storiti. Napadalnost je povezana z značilnostmi čustvenega razvoja mladostnikov, ki so čustveno dokaj občutljivi in nestabilni, vsekakor pa še niso dosegli čustvene zrelosti in močne kontrole svojih čustvenih reakcij. Umik je razmeroma redek način reševanja problemov, kar sugerira, da so dijaki verjetno že ugotovili, da umik (beg) ne reši problema, pač pa pogosto vodi v poslabšanje in nove probleme. Ob odsotnosti testnih norm ne moremo reči, ali so rezultati zares primerni razvojnemu obdobju dijakov, gledano z družbenega vidika, pa bi bilo vsekakor zaželeno, da bi bilo pasivnosti in napadalnosti še manj na račun večjega sodelovanja.

Primerjava z okrog 10 let starejšimi slovenskimi rezultati (Zupančič, 1992) kaže (slika 2), da v oblikah reševanja problemov in socialni zrelosti dijaki SŠJ dosegajo zelo podobne rezultate kot ljubljanskih gimnazijci podobne starosti – razlike nikoli ne presegajo enega standardnega odklona, pogosto so še precej manjše. Razlike med



Slika 2: Primerjava aritmetičnih sredin treh vzorcev na Testu socialnega vpogleda (143 dijakov SŠJ, povprečno starih 17 let, 32 študentov psihologije, starih 20 let in 19 ljubljanskih gimnazijcev, starih 15-17 let).

dijaki SŠJ in študenti psihologije so nekoliko večje, vendar je razlika večja od enega standardnega odklona samo v tekmovalnosti in v socialni zrelosti. Študenti psihologije so manj tekmovalni in bolj socialno zreli kot dijaki (kot je bilo že razloženo, nižji testni rezultat pomeni višjo socialno zrelost), kar pa je glede na tri leta višjo povprečno starost in selekcioniran vzorec študentov psihologije povsem razumljivo. Tudi standardni odkloni rezultatov dijakov SŠJ so dokaj podobni kot v dveh predhodnih raziskavah. Največji standardni odklon oz. največje medosebne razlike se pojavljajo v splošni socialni zrelosti dijakov SŠJ, kar pa je glede na starostni razpon vzorca (16-20 let) in razvojno obdobje povsem razumljivo, saj se mladostniki v hitrosti socialnega razvoja precej razlikujejo. Rezultati govorijo v prid zadovoljive socialne zrelosti dijakov SŠJ, pri tem pa ne kaže, da bi se stopnja socialne zrelosti dijakov novejših generacij zmanjševala.

Socialne spretnosti

Rezultati *t*-testa (tabela 3) so pokazali, da razen v socialni iniciativnosti med dijaki zdravstvene in tajniške usmeritve ni pomembnih razlik v posameznih dimenzijah socialnih spretnosti. Dijaki zdravstvene usmeritve so pomembno bolj iniciativni, kar si razlagamo z dejstvom, da njihov izobraževalni program vključuje bistveno več prakse, pri kateri zaradi same narave dela z bolniki bolj razvijejo ustrezne socialne veščine. Glede na rezultate vseh dimenzij bi pričakovali, da se dijaki obeh usmeritev v šolskih situacijah dokaj podobno odzivajo, kar praksa potrjuje.

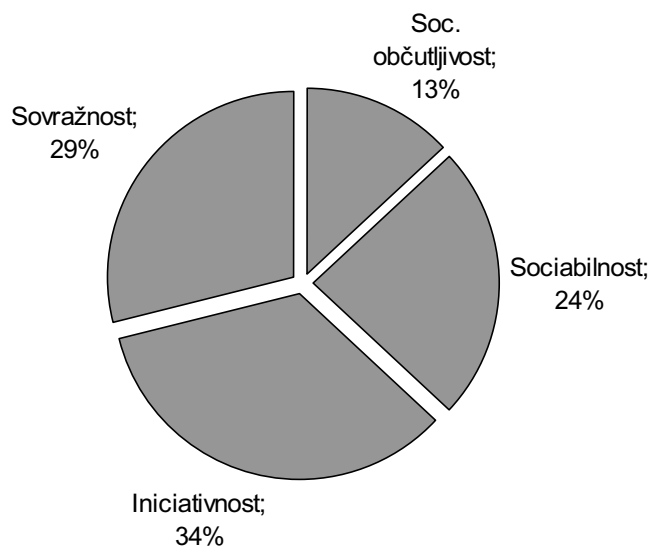
Skupni rezultati posameznih dimenzij socialnih spretnosti (tabela 3 in slika 3) kažejo, da dijaki najpogosteje pokažejo socialno iniciativnost (34 %), kar pomeni, da so komunikativni, aktivno vzpostavljajo in vzdržujejo socialne stike, kažejo pa tudi tekmovalnost in zmerno nezadovoljstvo z obstoječimi medosebnimi odnosi. Menimo, da šolska praksa to potrjuje, največ nezadovoljstva pa dijaki izražajo nad neprimernim odnosom nekaterih učiteljev do dijakov (pomanjkanje razumevanja, poniževalen in sovražen odnos, preveč represije in kaznovanja...). Zaskrbljujoč je razmeroma visok

Tabela 3: Aritmetične sredine s standardnimi odkloni, modusi in mediane na Testu socialnih spretnosti ($N = 143$) ter rezultati *t*-testa (pomembnost razlik med obema programoma).

	Sovražnost	Iniciativnost	Sociabilnost	Soc. občutljivost
ZDR. (<i>M</i>)	39,43	48,31	32,28	17,82
ZDR. (<i>SD</i>)	7,86	6,46	3,88	3,35
TAJ. (<i>M</i>)	38,80	46,12	31,77	17,77
TAJ. (<i>SD</i>)	8,94	7,75	4,61	3,86
Skupaj (<i>M</i>)	39,10	47,16	32,01	17,80
Skupaj (<i>SD</i>)	8,44	7,20	4,23	3,57
Modus (skupaj)	32	49	32	20
Mediana (skupaj)	38	47	32	18
<i>t</i> -test (<i>p</i>)	0,33	0,03	0,24	0,47

rezultat sovražne gospodovalnosti in sebičnosti (29 %), ki pomeni, da dijaki pogosto pokažejo sovražnost do drugih, težnjo po ukazovanju in oblastnosti v medosebnih odnosih ter sebične vzorce vedenja. Tako vedenje je vsekakor nezaželeno, zato bi kazalo razmisliti o njegovih vzrokih in možnostih zmanjšanja. Razvoj socialnih spretnosti se začne že v otrokovi družini, nadaljuje v vzgojno-varstvenih organizacijah, osnovni in srednji šoli. Prvi model so otroku zagotovo starši, šele kasneje to vlogo dobijo vzgojitelji, učitelji in vrstniki. Težko je reči, kje otroci osvojijo omenjena sovražna in oblastna vedenja, toda ob vstopu v srednjo šolo so njihove socialne spretnosti v določeni meri že izoblikovane, zato se učitelji znajdejo pred težko in nevhvaležno nalogo popravljanja nezaželenih oblik vedenja dijakov, ki so posledica predhodne socializacije. Verjetno celoten obstoječi sistem družbenih odnosov vzpodbuja sovražnost in sebičnost, kot del tega pa tudi šolski sistem s svojo organizacijo (Glasser, 1994). Prisila, zlasti represija in kaznovanje, ki prevladuje v večini šol, vzbuja odpor in vodi do sovražnega odnosa med dijaki in učitelji. Učitelji, ki vodijo dijake na prisilen način, pa s svojim vedenje ponujajo dijakom model medosebnih odnosov v smislu moči, oblasti in ukazovanja podrejenim. Učitelji bi se morali bolj zavedati, da s svojim celotnim vedenjem in odnosom dijakom predstavljamo nek vzor, model medosebnih odnosov in ravnanja. Če torej želimo doseči bistvene in trajne spremembe na tem področju, potem so nujno potrebne tudi spremembe načina vodenja dijakov, verjetno pa tudi korenite spremembe celotnega šolskega sistema v smeri bolj kvalitetne in neprisilne šole (Glasser, 1994). Seveda so osnovne socialne spretnosti oblikovane že prej, zato bi se lahko spraševali tudi o primernosti prevladujoče družinske vzgoje otrok.

Tretji najpogostejši način ravnanja v socialnih situacijah je sociabilnost (24 %),



Slika 3: Deleži na testu socialnih spretnosti ($N = 143$).

ki kaže na pripravljenost pomagati drugim, ustrežljivost, prijaznost, odsotnost ljubosumnosti, držanje danih obljub in relativno brezskrbnost v medosebnih odnosih. Delež takega ravnanja je razmeroma nizek in bi bilo gotovo zaželeno pogosteje. Tudi v tem primeru velja, da se dijaki socialnih spretnosti učijo od drugih in da so za spremembo medosebnih odnosov potrebne spremembe v širšem okolju – tudi spremembe odnosa učiteljev do dijakov. Učiteljev odnos do dijakov naj bi služil kot vzor in model dobrih medosebnih odnosov, toda dijaki v vsakdanji šolski praksi se pogosto pritožujejo nad nerazumevanjem, neprijaznostjo in hladnim odnosom učiteljev.

Problematičen je najnižji rezultat socialne občutljivosti – takšno vedenje se pojavlja samo v 13% primerov – ki pomeni, da dijaki kažejo le malo občutljivosti za druge, rahločutnosti, skromnosti in optimističnega odnosa v medosebnih stikih. Velja podobno kot prej: za spremembo tega bo potrebno spremeniti širše družbene odnose in vzgojno-izobraževalne institucije so eden najprimernejših krajev za začetek teh sprememb.

Standardni odkloni kažejo, da se največje medosebne razlike med dijaki pojavljajo na področju sovražnosti in iniciativnosti, precej manj pa se razlikujejo v sociabilnosti in socialni občutljivosti, ki pa sta že tako nižji, kot bi bilo zaželeno. To pomeni, da imamo učitelji v šolski praksi opravka z zelo komunikativnimi in iniciativnimi dijaki, kot tudi z dokaj nekomunikativnimi in neiniciativnimi, z zelo sovražno in sebično naravnanimi, kot tudi s prijaznimi, nesebičnimi in požrtvovalnimi. Na splošno dijaki kažejo manj prijaznosti, ustrežljivosti, pripravljenosti pomagati, rahločutnosti in optimizma, kot bi bilo zaželeno. Lahko bi rekli, da je slika socialnih odnosov med dijaki v šoli samo odraz slike širših družbenih odnosov, v katerih je vse premalo medosebnega spoštovanja, prijaznosti, zaupanja, optimizma, rahločutnosti, upoštevanja drugih ter vse preveč egoizma, sovražnosti, napadalnosti, prisile in ukazovanja.

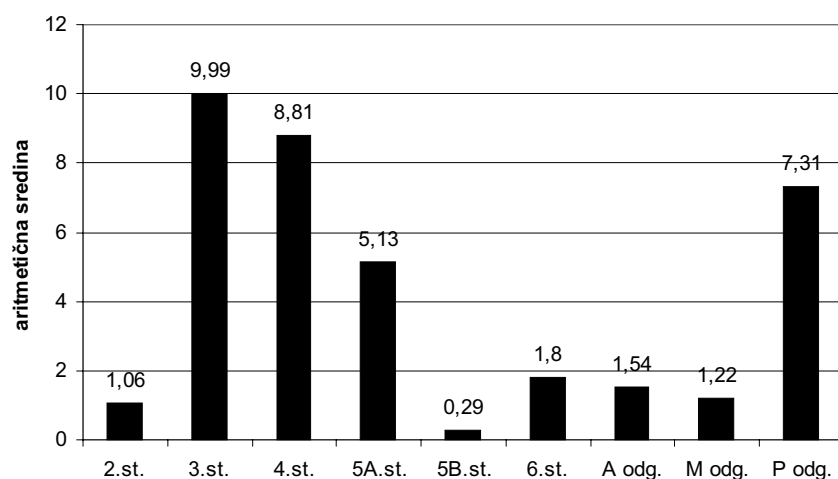
Moralno presojanje in moralna zrelost

Rezultati *t*-testa (tabela 4) so pokazali, da se dijaki zdravstvene in tajniške smeri pomembno razlikujejo v 5B in 6. stopnji moralnega presojanja, pa tudi v količini asocialnih (A) odgovorov. Pri dijakih zdravstvene smerni se pogosteje pojavljajo odgovori na 5B stopnji, pri dijakih tajniške smeri pa pogosteje odgovori na 6. stopnji moralnega razvoja in asocialni odgovori, ki kažejo na moralni relativizem. Rezultati kažejo, da dijaki tajniške smeri v moralnem razvoju nekoliko prehitvevajo dijake zdravstvene smeri, kar pa je glede na njihovo nekaj višjo povprečno starost povsem razumljivo. Večji moralni relativizem dijakov tajniške smeri razlagamo z bolj mešano kulturno-nacionalno pripadnostjo dijakov (glede na starše) kot v zdravstveni smeri. V ožjem območju šole namreč prihaja do mešanja različnih kultur in nacionalnosti, morda že kar do oblikovanja specifičnih subkultur.

Skupni rezultati vseh dijakov imajo nizek delež M odgovorov (nesmiselni odgovori – 4 %), kar kaže, da so dijaki vprašalnik reševali resno, vprašalniki, ki niso dosegli ustrezne veljavnosti in doslednosti odgovorov ($N = 3$), pa so bili izločeni iz obdelave.

Tabela 4: Aritmetične sredine s standardnimi odkloni, modusi, mediane, deleži stopenj in odgovorov na Vprašalniku moralnega presojanja ($N = 140$) in rezultati t -testa (pomembnost razlik med obema programoma).

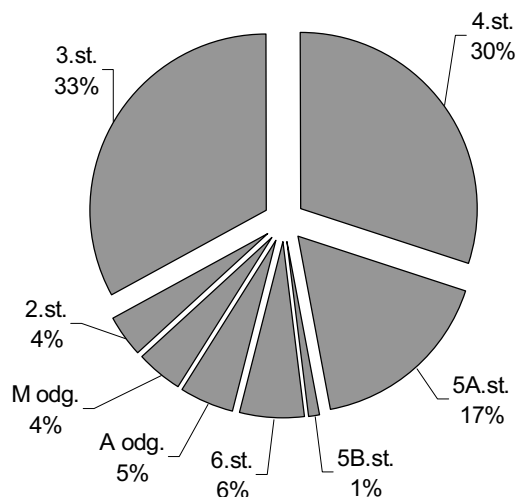
	Stopnje moralnega presojanja po Kohlbergu						Odgovor		
	2	3	4	5A	5B	6	A	M	P
ZDR.(M)	1,04	10,16	8,84	5,19	0,43	1,47	1,25	1,38	7,24
ZDR.(SD)	1,54	4,04	4,22	2,98	0,85	1,74	1,70	1,92	3,60
TAJ.(M)	1,08	9,83	8,79	5,07	0,16	2,11	1,80	1,07	7,37
TAJ.(SD)	1,57	4,27	4,23	3,09	0,52	2,12	1,95	1,47	4,32
Skupaj (M)	1,06	9,99	8,81	5,13	0,29	1,8	1,54	1,22	7,31
Skupaj (SD)	1,55	4,02	4,03	3,01	0,71	1,96	1,85	1,70	3,94
Modus (skupaj)	0	10	7	7	0	0	0	0	5
Mediana (skupaj)	0	10	8	5	0	1	1	0	7
% (skupaj)	3,53	33,30	29,37	17,10	0,97	6,00	5,13	4,07	24,37
t -test (p)	0,45	0,32	0,47	0,40	0,01	0,03	0,04	0,14	0,42



Slika 4: Aritmetične sredine na vprašalniku moralnega presojanje ($N = 143$).

Zaradi nejasnih navedb (Lamovec, 1994), rezultatov na žalost ni mogoče primerjati s predhodnimi rezultati slovenskih dijakov.

Vsi dijaki skupaj najvišje rezultate dosegajo na 3. stopnji (33 %), z zelo majhno razliko sledi 4. stopnja moralnega presojanja (30 %), tej pa rezultati na 5A stopnji po Kohlbergu (17 %). Nizek delež asocialnih odgovorov (5 %) kaže, da je moralnega relativizma zelo malo, delež postkonvencionalnih odgovorov pa je zadovoljivo visok (slika 4). Glede na starost dijakov zaključujemo, da njihov moralni razvoj poteka povsem ustrezno – približujejo se zrelosti moralnega presojanja, značilni za večino odraslih (4. stopnja po Kohlbergu). Del dijakov predstavlja bodoče medicinsko osebje, od katerega se zaradi narave dela pričakuje tudi »visok« moralni karakter (Moffic, Coverdale in



Slika 5: Deleži odgovorov na vprašalniku moralnega presojanja.

Bayer, 1990; Sulmasy, Geller, Levine in Faden, 1993). Glede na to z rezultati nismo povsem zadovoljni. Menimo, da je za bodoče zdravstvene delavce zaželena višja moralna zrelost od povprečne. Le-to naj bi dosegli z ustrežno vzgojo skozi celoten šolski sistem, pojavljali pa so se tudi predolgi o selekciji dijakov zdravstvene smeri glede na osebnostne lastnosti, česar pa šolska zakonodaja trenutno ne dovoljuje.

Rezultati kažejo, da je pri dijakih v precejšnji meri prisoten humanistični moralni karakter, toda dejstvo je, da se posameznik ne vede vedno v skladu s svojimi moralnimi načeli in sodbami. Moralno presojanje in spoznanje, kakšno bi moralno delovanje moralo biti, še ne jamči takšnega vedenja, saj na vedenje vplivajo še mnogi drugi motivi in situacijski dejavniki. Rezultati kažejo, da mladi imajo potencial za bolj moralno delovanje, bolj prijazne in pravične medčloveške odnose, kot jih lahko opazamo v vsakdanji šolski praksi, le družbeno situacijo bi bilo potrebno spremeniti tako, da bi se ta potencial uresničil. Kaže, da se mladi zavedajo, kaj bi bilo najbolj pravično in pošteno storiti v dani situaciji, toda praksa vsakdanjega življenja jih uči, da se pravičnost, poštenost in podobne vrednote ne izplačajo, ali pa so celo kaznovane. Vzroke za tako stanje bi seveda lahko iskali v širšem družbenem okolju in sistemu družbenih odnosov.

Odnos med različnimi testnimi rezultati

Zaradi obsežnosti celotne matrike interkorelacij vseh testnih mer ne navajamo, pač pa razlagamo samo nekaj najbolj zanimivih statistično pomembnih povezav (tabela 5).

V skladu s hipotezo in podatki predhodnih raziskav (Zupančič, 1992) pomembnih povezav med merami socialne in moralne zrelosti nismo odkrili, pokazalo pa se je nekaj pomembnih povezav med merami socialne zrelosti in socialnih spretnosti.

Tabela 5: Nenavadne, statistično pomembne povezave med testnimi rezultati.

Povezava med	Pearsonov koeficient korelacije (<i>r</i>)	<i>p</i>
socialna zrelost – pasivnost	-0,39	< 0.01
socialna zrelost – umik	-0.30	< 0.01
socialna zrelost – sovražnost	0,27	< 0.01
socialna zrelost – iniciativnost	0,24	< 0.01
sodelovanje – sovražnost	-0,26	< 0.01
sodelovanje – socialna občutljivost	0,26	< 0.01
sodelovanje – sociabilnost	0,26	< 0.01
napadalnost – iniciativnost	0,24	< 0.01
napadalnost – sovražnost	0,21	< 0.05
tekmovalnost – sovražnost	0,23	< 0.01
sovražnost – iniciativnost	0,34	< 0.01
starost – pasivnost	-0,26	< 0.01
starost – napadalnost	0,22	< 0.05

Nekatere povezave med merami moralne in socialne zrelosti so bile samo nakazane ($p < 0.10$), podobno tudi nekatere povezave med moralno zrelostjo in socialnimi spretnostmi. Odkrite povezave govorijo v prid hipotezi, da neka šibka povezava med socialno in moralno zrelostjo vendarle obstaja, obe pa se delno odražata tudi v vedenju. Test socialne zrelosti dejansko ugotavlja hipotetično vedenje v problemskih situacijah, Vprašalnik moralne zrelosti pa mišljenje in oblikovanje moralnih sodb, zato njuni rezultati še ne jamčijo določenega vedenja. Kot smo že rekli, v realnosti večkrat obstaja bistven razkorak med človekovim mišljenjem in vedenjem, zato ni presenetljivo, da v šolski praksi opazamo precej drugačno vedenje dijakov, kot bi ga pričakovali glede na odgovore vprašalnikov. O neprimernem in asocialnem vedenju dijakov v šoli in izven nje poročajo številni avtorji (npr. Vatovec Einspieler, 2001). Po eni strani množični mediji spodbujajo nastanek moralne panike nad delikventnim vedenjem mladine (Bulc, 2003), pa drugi strani pa naše širše družbeno okolje mladim ponuja številne negativne zgledе korupcije (Marinko 2003; Pinterič in Dernovšek, 2002), dvojne morale (Godina, 2001), zakonsko dovoljenega moralnega hazarda (Petrin, 2002), neetičnega poslovanja (Bošnik in Urbas, 2002), hinavščine (Piano, 2003) in podobnih neetičnih ravnanj. Vsekakor nam mladi lahko argumentirano očitajo dvoličnost in zabrusijo: »saj ste tudi odrasli taki«.

Nenavadni sta povezavi med socialno zrelostjo in pasivnostjo ($r = -0,39$) ter umikom ($r = -0.30$), ki nakazujeta, da sta pasivnost in umik v reševanju problemov znak višje socialne zrelosti (znova opozarjamo, da nižji testni rezultat pomeni višjo socialno zrelost). To bi znalo biti sporno, saj ju večina avtorjev uvršča med nekonstruktivne načine reševanja problemov. Zagotovo sta bolj konstruktivni kot napadalnost in manj kot sodelovanje, toda vse je odvisno od konkretne problemske situacije. Morda je še vedno bolje ostati pasiven ali se umakniti, kot pa aktivno, toda povsem neprimerno reševati problem. Socialna zrelost šibko pozitivno korelira s

sovražno gospodovalnostjo ($r = 0,27$). Socialno manj zreli torej kažejo več sovražnih, gospodovalnih in egoističnih vedenj, kar je povsem razumljivo. Manj razumljiva je šibka pozitivna zveza med socialno zrelostjo in iniciativnostjo ($r = 0,24$). Iniciativnost v odnosih naj bi torej kazala na nižjo socialno zrelost, pričakovali pa bi obratno, da so socialno zrele osebe tudi bolj komunikativne in iniciativne v odnosih. Rezultat pojasnjujemo s tem, da iniciativnost delno vključuje tudi tekmovalno vedenje in zmerno nezadovoljstvo z odnosi.

Povsem razumljive so: šibka negativna povezava med sodelovanjem pri reševanju problemov in sovražno-gospodovalnim vedenjem ($r = -0,26$), ter šibke pozitivne zveze med sodelovanjem in socialno občutljivostjo ($r = 0,26$), sodelovanjem in sociabilnostjo ($r = 0,26$), napadalnostjo in socialno iniciativnostjo ($r = 0,24$) ter napadalnostjo in sovražno-gospodovalnim vedenjem ($r = 0,21$) ter tekmovalnostjo in sovražno-gospodovalnim vedenjem ($r = 0,23$). Nekoliko nenavadna je zmerna pozitivna povezava med sovražno-gospodovalnim vedenjem in socialno iniciativnostjo ($r = 0,34$), ki jo pojasnjujemo z dejstvom, da je za zelo pogosto motivira dejanja in da iniciativnost pravzaprav večkrat izvira iz nezadovoljstva z danimi odnosi, ki se lahko stopnjuje tudi do jeze in sovražnosti.

Čprav starostni razpon vzorca ni bil velik, smo odkrili nekatere povezave s starostjo oseb. Starost je šibko negativno povezana s pasivnostjo ($r = -0,26$) in šibko pozitivno povezana z napadalnostjo v reševanju problemov ($r = 0,22$). Vse manj pasivnosti lahko razložimo z vse več življenjskimi izkušnjami mladostnikov, ki dajejo dobro podlago za aktivno udeležbo pri reševanju problemov, vse več napadalnosti pa morda lahko pripišemo vse manjši strpnosti in tolerantnosti v medosebnih odnosih, morda tudi vse večji prepričanosti »v svoj prav« pri starejših mladostnikih.

Zaključki

Med dijaki zdravstvene in tajniške usmeritve smo odkrili nekaj pomembnih razlik v moralnem presojanju in socialnih spretnostih, kar pojasnjujemo s specifičnim vzorcem in različnim izobraževalnim programom, na splošno pa med dijaki ni veliko razlik. Glede na pretekle rezultate pri nas se zdi, da dijaki SŠJ dosegajo starosti ustrezen nivo socialne in moralne zrelosti, vendar pa nimajo najbolj primerno razvitih zaželenih socialnih spretnosti. Dijaki so blizu doseganja moralne zrelosti, značilne za večino odraslih, zato lahko rečemo, da so pripombe o nemoralnosti mladine v smislu nezmožnosti moralnega presojanja, neupravičene. Rezultati socialnih spretnosti in ravnanja dijakov v šolski situaciji kažejo precej nezaželeno sliko medosebnih odnosov: kaže se nezadovoljstvo z obstoječimi odnosi, preveč sovražnosti, sebičnosti in represivnih odnosov, pa tudi premalo rahločutnosti, prijaznosti, optimizma, skromnosti, ustrežljivosti in težnje po pomoči drugim. Domnevamo, da so takšni odnosi samo odraz širših družbenih odnosov in da bo za izboljšanje prvih potrebno spremeniti tudi slednje. Morda je najbolj ustrezno začeti v vrtcih in šolah, pri vzgoji mladih, pri čemer pa morajo

predvsem vzgojitelji in učitelji ponuditi ustrezen model prijaznih in prijetnih medosebnih odnosov.

Kaže, da se mladi zavedajo, kaj je moralno in družbeno zaželeno, vedo, kako bi bilo prav ravnati v raznih situacijah, toda dejansko vedenje je tudi pod vplivom okoliščin in drugih motivov. Dejstvo je, da ljudje kljub trdnim moralnim načelom in vrednotam, ne ravnamo vedno v skladu z njimi, dostikrat pa ravnamo celo v nasprotju z njimi; vrednote in ideale pogosto žrtvujemo na račun trenutnih potreb ali drugih pomembnejših vrednot (Musek, 1993), sankcijam pa se izognemo tako, da svoje kršenje moralnih načel čimbolj spretno prikrijemo. Družbena situacija vodi do tega, da raje kršimo lastne moralne norme in ravnamo v nasprotju z njimi zato, da se izognemo kazni ali pa smo deležni koristi, nagrade. Oseba, ki se resnično vede v skladu z moralnimi sodbami in univerzalnimi vrednotami, značilnimi za postkonvencionalni nivo, je v obstoječih družbenih odnosih pogosteje deležna negativnih sankcij kot pohval in nagrad. To velja tudi za šolski sistem. Glavno poslanstvo šole je ravno moralna vzgoja (Dewey, 1934), toda zastavlja se vprašanje, kako naj učitelji le-to izvajajo, če razni pravilniki in celo zakonodaja od njih zahtevajo ravnanje, drugačno od tistega, ki ga razgllašamo za dobro, pravilno in pošteno. Navajamo samo dva izmed številnih primerov šolske prakse. Če dijak odkrito prizna, da se je učni uri izognil, ker ni bil pripravljen na ocenjevanje znanja, je praviloma kaznovan z neopravičeno uro. Dijak, ki prinese ustrezno opravičilo, ni z ničemer kaznovan, tudi če učitelj dobro ve, da v resnici samo hlini zdravstvene težave, starše pa izsiljuje za opravičila, saj se le-ti bojijo, da bo v nasprotnem primeru izključen iz šole. In še huje, dijaka s številnimi hudimi disciplinskimi prekrški in goro neopravičenih izostankov ni mogoče izključiti iz šole, če celoten postopek ni do zadnjih detajlov pravno korektno izveden – npr. manjka samo en od številnih zahtevanih zapisnikov. Čemu sploh služijo obstoječi pravilniki in zakonodaja, če tako pogosto dopuščajo, včasih celo spodbujajo nemoralno ravnanje?

Literatura

- Borštner, B. (1995). Ali se moralo da poučevati in (na)učiti [Can morality be taught and learned]. *Pedagoška obzorja*, 10 (3/4), 38-43.
- Bošnik, L. in Urbas, U. (2002). Neetičnost se bo nepremičninskim agencijam drago maščevala [Unethical work of real estate agencies will strike back hardly]. *Finance*, 123, 9.
- Bruce, M.M. (1964). *Examiner's manual: the test of social insight*. New York: New Rochelle.
- Bulc, G. (2003). Serijski morilci-mačk: morala panika in mladinsko prestopništvo [Serial cat-killers: Moral panic and youth delinquency]. *Teorija in praksa*, 40 (2), 245-266.
- Coles, R. (1997). *The moral intelligence of children: How to raise a moral child*. New York: Random House.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. New Haven: Yale University Press.
- Freud, S. (1973). *Uvod u psihoanalizu [Introduction to psychoanalysis]*. Novi sad: Matica Srpska.

- Glasser, W. (1994). *Dobra šola: vodenje učencev brez prisile [The quality school: Managing students without coercion]*. Radovljica: Regionalni izobraževalni center Radovljica.
- Godina, V. (2001). Kako odločajo modri [How do wise-people make decisions]. *Ona*, 3 (43), 23.
- Hrnjica, S. (1990). *Opšta psihologija sa psihologijom ličnosti [General psychology with personality psychology]*. Beograd: Naučna knjiga.
- Hurlock, E. (1955). *Adolescent development*. New York: McGraw Hill.
- Huxley, R. (1998). *Love & limits: Achieving a balance in parenting*. San Diego: Singular Publishing Group.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper and Row.
- Kohlberg, L. in Candee, D. (1984). The relationship of moral judgement to moral action. V W.M. Kurtines in J.L. Gewirtz (ur.), *Morality, moral behaviour and moral development*. New York: Wiley.
- Lamovec, T. (1991). *Spretnosti v medosebnih odnosih [Interpersonal relation skills]*. Ljubljana: Zavod RS za produktivnost dela, Center za psihodiagnostična sredstva.
- Lamovec, T. (1994). *Psihodiagnostika osebnosti 2 [Psycho-diagnostics of personality 2]*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Marinko, J. (2003). Korupcija, vladavina prava in učinkovitost sodišč [Corruption, the rule of the law and effectiveness of law-courts]. V D. Maver, B. Kečanovič in P. Mrhar (ur.), *Posvet Problematika odkrivanja in pregona gospodarske kriminalitete [Problems in detecting and prosecuting corporate criminal]* (str. 91-122). Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- Matson, J.L. in Kazdin, A.E. (1983). Validation of methods for assessing social skills in children. *Journal of Clinical Psychology*, 12 (2), 13-25.
- Moffic, H.S., Coverdale, J. in Bayer, T. (1990). The Hippocratic oath and clinical ethics. *Journal of Clinical Ethics*, 1 (4), 287-289.
- Mohar, P. (1993): *Temelji medicinske etike in deontologije [The basics of medical ethics and deontology]*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Musek, J. (1993). *Znanstvena podoba osebnosti [Scientific image of personality]*. Ljubljana: Educy.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1995). *Psihologija [Psychology]*. Ljubljana: Educy.
- Petrin, T. (2002). Zakon dovoljuje moralni hazard [The law allows a moral hazard]. *Manager*, 6, 14-15.
- Piaget, J. (1975). *The moral judgment of the child*. London: Routledge.
- Piano, B. (2003). Pijana pravljica: tlačani in knezi [Drunk fairytale: Serfs and dukes]. *Delo*, 45 (6), 7.
- Pinterič, J. in Dernovšek, I. (2002). Korupcija: nova slovenska realnost [Corruption: New reality in Slovenia]. *Gospodarski vestnik*, 51 (21), 18-23.
- Pšunder, M. (2000). Kaj vzgojitelj more in mora [What an educator can and must do]. V J. Bezenšek (ur.), *Družina, otrok, vrtec [Family, child, kindergarten]* (str. 23-34). Slovenske Konjice: Vrtec.
- Pšunder, M. (2002). Utjecaj roditeljskih disciplinskih tehnika na moralni razvoj djeteta [Effect of parental discipline techniques on children's moral development]. V J. Plenković (ur.), *Društvo i tehnologija 2002 [Society and technology 2002]* (str. 65-73). Rijeka: Sveučilište u Rijeci, Građevinski fakultet.

- Rest, J.R. (1984). The major components of morality. V W.M Kurtines in J.L. Gewirtz (ur.), *Morality, moral behaviour and moral development*. New York: Wiley.
- Ribič Hederih, B. (2003). Otrok gre v vrtec [A child goes to a kindergarten]. *Otrok in družina, september 2003*, 9-11.
- Sulmasy, D.P., Geller, G., Levine, D.M. in Faden, R.R. (1993). A randomized trial of ethics education for medical house officers. *Journal of Medical Ethics*, 19 (3), 157-163.
- Vatovec Einspieler, V. (2001). V šolo je prišel mrtvo pijan [He came to the school deadly drunk]. *Večer*, 57 (281), 13.
- Zupančič, M. (1990). *Razvoj socialne kognicije in moralnega presojanja v vzgojno-izobraževalnem procesu pri predmetu DMV [Social cognition development in the educational process at subject DMV]*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zupančič, M. (1992). Moralno presojanje slovenskih mladih v Sloveniji [Moral judgment of Slovenian youth in Slovenia]. *Anthropos*, 24 (1/2), 223 - 234.
- Zvonarević, M. (1985). *Socialna psihologija [Social psychology]*. Zagreb: Školska knjiga.

Prispelo/Received: 26.11.2003
Sprejeto/Accepted: 12.02.2004