

Družina kot pomemben socialni kontekst mladostnikovega odnosa do šole in učenja

MELITA PUKLEK LEVPUŠČEK

Univerza v Ljubljani,
Filozofska fakulteta,
Oddelek za psihologijo,
Aškerčeva 2,
SI-1000 Ljubljana

IZVLEČEK

Družina je mladostnikov mikrosistem, ki skupaj z učitelji in vrstniki tvori pomemben mezosistem, vpliven zlasti na področju šolanja. V članku predstavljam vlogo družine pri mladostnikovi šolski socializaciji. Poudarjen je zlasti vpliv značilnosti družine, kot so družinska struktura, starševski stil vedenja ter vzdušje v družini, na mladostnikovo šolsko uspešnost. Pri tem šolske uspešnosti ne obravnavam le z vidika produktov učenja, kot so rezultati na testih znanja in šolske ocene, ampak tudi z vidika doseženih motivacijskih, afektivnih in socialnih učnih ciljev. Zlasti avtoritativni starševski stil s svojimi značilnostmi spodbujanja razvoja lastne odgovornosti, dvosmerne komunikacije in vzajemnega spoštovanja med starši in otrokom se je v različnih raziskavah izkazal kot najbolj ugodno okolje za spodbujanje mladostnikove angažiranosti v šolskih aktivnostih, visokih izobraževalnih aspiracij, pozitivnih stališč do šole, povezan pa je tudi z višjimi učnim uspehom in manjšo mero nezaželenega vedenja. V članku skušam odgovoriti tudi na vprašanje, kakšno naj bo starševsko vključevanje v šolske aktivnosti, da bo pozitivno vplivalo tako na mladostnikove učne dosežke kot na njegovo usmerjenost v proces učenja in razvijanje lastne odgovornosti za dosežke. V zaključku obravnavam tudi vprašanje medsebojne odvisnosti oz. neodvisnosti socialnih kontekstov pri pojasnjevanju različnih mladostnikovih učnih rezultatov.

Ključne besede: mladostnik, šola, družina

ABSTRACT

THE FAMILY AS IMPORTANT SOCIAL CONTEXT OF ADOLESCENT'S SCHOOLING

The family is adolescent's microsystem which, together with teachers and peers, represents an important mesosystem influential especially in adolescent's schooling. The article introduces the role of the family in adolescent's school socialization. It particularly emphasizes the influence of family characteristics, such as family structure, parenting style and family climate on school performance. School performance is not defined just in terms of academic achievements, such as test results or student's grades, but it also includes student's affectional, moti-

ational and social learning outcomes. Many studies showed that the authoritative parenting style which supports the development of one's own responsibility, reciprocal communication and mutual respect between parents and adolescent represents the best environment for adolescent's positive school attitudes and involvement in school activities, high educational aspirations, socially desirable behaviors and good achievement outcomes. The article answers the question what kind of parental involvement in adolescent's schooling positively influences their academic achievements, the orientation toward mastery goals and the development of their own responsibility for learning outcomes. We should also consider independent vs. dependent effects of different social contexts in predicting adolescent's learning outcomes.

Key words: adolescent, school, family

Socialni konteksti in mladostnik v Bronfenbrennerjevi ekološki teoriji razvoja

Socialni kontekst pojmuje kot socialno, družbeno in kulturno okolje, v katerem se znajde mladostnik, in s svojimi značilnostmi in dinamiko odnosov vpliva na njegov razvoj in vedenje. Socialne kontekste lahko opredelimo na različnih nivojih inkluzivnosti, kot je to opredelil že Bronfenbrenner v svoji ekološki teoriji razvoja (Bronfenbrenner, 1977, 1986). Bronfenbrenner je hierarhično razvrstil vplivne socialne kontekste glede na njihov neposreden ali posreden vpliv na posameznika in pri tem predpostavljal, da vsak naslednji nivo socialnega konteksta vsebuje že socialne kontekste prejšnjih stopenj. Socialni konteksti si sledijo glede na obseg inkluzivnosti različnih socialnih interakcij v posameznem sistemu v naslednjem vrstnem redu: mikrosistem, mezosistem, eksosistem in makrosistem. *Mikrosistem* predstavlja socialno mrežo medosebnih odnosov, ki vključuje neposredne interakcije s pomembnimi drugimi osebami, s katerimi ima posameznik vzpostavljen dolgotrajen odnos ter vplivajo nanj in on nanje. Primarni mikrosistem ponavadi posamezniku predstavlja družina, sledijo pa ji vrstniki (prijatelji) in šola. Družinski mikrosistem vključuje tudi odnose s sorojenci, šolski mikrosistem odnose z učitelji, poznamo pa tudi mikrosistem soseščine, mikrosistem športnega kluba itd. Oseba se lahko nahaja v različnih mikrosistemih. Tako kot se mikrosistemi zaradi časa in izkušenj nenehno spreminjajo, se spreminja tudi posameznikov odnos do njih: v posameznem mikrosistem posameznik vstopa ali izstopa, v nekem obdobju mu je nek mikrosistem bolj pomemben kot drugi ipd. Tudi mladostnik se spreminja v funkciji razvoja in v razvoju narašča tudi kompleksnost mikrosistemov (npr. širjenje stikov z vrstniki). *Mezosistem* predstavlja sistem mikrosistemov, t. j. medsebojne interakcije med posameznikovimi neposrednimi okolji. *Eksosistem* predstavlja širšo skupnost, v kateri posameznik živi (družbene institucije, kot so lokalne skupnosti, parlament, masovni mediji, zdravstvena, socialna in šolska politika idr.). Na posameznika deluje eksosistem enosmerno, posredno in neosebno. *Makrosistem* se nanaša na družbenokulturne vzorce, ki oblikujejo strukturo socialnih kontekstov. To so pravila, zakoni in regulacije, ki se pojavljajo na eksplicitni ravni te različni nazori, stereotipi, ideologije, vrednote in tradicije, ki obstajajo na implicitni ravni družbe in kulture.

Različni mikrosistemi razvijajo podobne ali različne socialne standarde o tem, katera aktivnost, vrednota ali dosežek je za mladostnika pomembna ali ni pomembna, kvalitetna ali nekvalitetna. Vrednost nekega dosežka je torej odvisna od pojmovanj v določenem socialnem kontekstu o tem, kaj je smiselna dejavnost in kaj je odličen

rezultat. Določeno vedenje bo definirano kot dosežek le, če je v skladu s socialnimi standardi neke skupine, ki ji mladostnik pripada. Socialni kontekst torej s svojimi pričakovanji, normami in vrednotami lahko vpliva na to, za kaj si bo mladostnik sploh prizadeval v svojih aktivnostih in kako bo vrednotil svoje rezultate. Na drugi strani je pomembna stopnja kongruentnosti različnih mikrosistemov, ki jim mladostnik pripada. Med posameznikovimi neposrednimi okolji namreč prihaja v določenih življenjskih obdobjih do medsebojnih povezav. Nekateri mikrosistemi so medsebojno bolj povezani (npr. družina in šola), nekateri manj (npr. udejstvovanje v športnem klubu in druženje z vrstniki), med nekaterimi pa skoraj ni interakcij (npr. med vrstniki in odnosi s širšim sorodstvom). Na ravni *mezosistema* tako govorimo o sovplivanju različnih socialnih kontekstov na posameznika. V primeru vrednotenja dosežkov bi to pomenilo, da je nek rezultat aktivnosti lahko ovrednoten kot dosežek v eni skupini, v drugi nima vrednosti, v tretji pa je povsem irelevanten (Muuss, 1988). Npr. mladostnikov rezultat na testu, ki je najboljši v razredu, bo z navdušenjem sprejet v družinskem krogu, v krogu sošolcev bo mogoče negativno obravnavan ali spregledan, v športnem klubu pa se takšne stvari niti ne omenjajo, ker niso pomembne. Za mladostnikovo vztrajanje v neki aktivnosti in vlaganje napora vanjo je seveda pomembno, kako visoko on vrednoti neko socialno skupino oz. kakšen je relativen vpliv določene mladostnikove normativne referenčne skupine na neko njegovo specifično vedenje ali dosežek v primerjavi z ostalimi skupinami. Če je družina pomembna referenčna skupina za vrednotenje šolskih dosežkov, bo v zgornjem primeru odlični dosežek še naprej spodbujal mladostnika k podobnim dosežkom. Še večji pozitivni vpliv bo na mladostnikovo motivacijo in odnos do učenja imela kongruentnost mikrosistemov, še zlasti *mezosistema* starši-vrstniki-učitelji.

V nadaljevanju predstavljam družino, zlasti starševski stil vedenja, kot pomemben socialni kontekst mladostnikove psihološke prilagojenosti in šolske socializacije. Prav tako skušam z vidika različnih raziskav kritično ovrednotiti pomen starševskega vključevanja v mladostnikove šolske in učne aktivnosti. V zaključku obravnavam vprašanje medsebojne odvisnosti oz. neodvisnosti socialnih kontekstov pri pojasnjevanju različnih mladostnikovih učnih izidov.

Starševski stil vedenja in mladostnikova psihološka prilagojenost

Sistematično empirično raziskovanje družinskih odnosov predstavlja pomembno področje preučevanja razvoja v adolescenci od sredine 70. let prejšnjega stoletja. V zadnjih dveh desetletjih je prav preučevanje odnosa med mladostnikom in starši postalo eno najbolj aktualnih področij raziskovanja socialnega razvoja. Tako se je v preteklih desetih letih v dveh najbolj eminentnih revijah razvojne psihologije *Child Development* in *Developmental Psychology* kar tretjina člankov ukvarjala z omenjeno temo in dvakratno prekosila preučevanje odnosa z vrstniki (Steinberg, 2001).

Raziskave, ki so bile večinoma osnovane na konceptu starševskih stilov vzgoje, kot jih je opredelila D. Baumrind (npr. Baumrind, 1968, 1991), so bile precej konsistentne v izsledkih o vplivu tipa starševstva na uspešno socializacijo otrok in mladostnikov. *Avtoritativnost* se je izkazala kot konfiguracija starševskih lastnosti, ki otroku in mladostniku v največji meri pomaga razvijati življenjske kompetentnosti, kot so odgovornost zase in za druge, neodvisnost, sodelovalna naravnost z vrstniki in odraslimi, psihosocialna zrelost in učna uspešnost (Baumrind, 1967; raziskave zbrane v Darling in Steinberg, 1993 in v Steinberg, 2001; Steinberg, Elmen in Mounts, 1989). Lastnosti starševskega vedenja, ki jih vključuje avtoritativnost (emocionalna podpora, jasni in razvojno primerni standardi vedenja, vzajemna komunikacija, dopuščanje avtonomnega delovanja), omogočajo posamezniku uravnoteževanje tako socialnih kot indi-

vidualnih potreb in odgovornosti. Pri *avtoritarnih starših* je visoko izražena predvsem dimenzija nadzora in se kaže kot strogost, izkazovanje premoči, zahteve po ubogljivosti in brezpogojnem spoštovanju avtoritete. Avtoritarni starševski stil je bil v prvih študijah D. Baumrind (1967) na predšolskih otrocih povezan z nižjo stopnjo otrokove neodvisnosti in socialne odgovornosti kot avtoritativni stil. Na drugi strani *permisivni starši* ne nadzirajo zadovoljivo otrokovega vedenja in impulzov: ne postavljajo zahtev po zrelem obnašanju, izogibajo se kaznovanju in prepuščajo otroku izbiro načina vedenja in stališč. D. Baumrind (1967) je ugotovila, da so otroci permisivnih staršev razvili najnižjo stopnjo nadzora nad impulzi, bili so bolj odvisni in primanjkovalo jim je občutka za socialno odgovornost.

Tripartitni model starševskega vedenja je D. Baumrind (1967, 1968) zasnovala predvsem na konceptu starševskega nadzora. Starševski nadzor definira kot starševsko prizadevanje, da s svojimi zahtevami po ustreznem vedenju integrirajo otroka v družino in družbo. Kljub temu pa se v njenih opisih starševskega vedenja pojavljajo tudi druge značilnosti starševstva in ne le starševska avtoriteta: maturacijske zahteve, komunikacijski stil in čustvene komponente, kot sta toplota in vključenost. Tako je avtorica dopuščala možnost, da so starši z različnimi stili avtoritete enako ljubeči in da so npr. avtoritarni in permisivni starši kljub različnim stilom avtoritete podobni v nizki odzivnosti na otrokove potrebe in v neustreznem komunikacijskem stilu. Kritike njene tipologije so se nanašale predvsem na starševski nadzor kot temeljnega razlikovalnega mehanizma med različnimi tipi starševstva. Tako se Lewis (1981) sprašuje, zakaj naj bi zunanji nadzor, ki ga izvajajo avtoritativni starši, sploh prispeval k internalizaciji starševskih vrednot, saj po teoriji atribucije zunanji nadzor kvečjemu preprečuje internalizacijo. Neodvisen in avtonomen občutek sebe, ki ga razvijajo otroci avtoritativnih staršev, naj bi bil po avtorjevem mnenju predvsem posledica recipročnosti komunikacije in fleksibilnosti pravil, ki se lahko tudi spreminjajo s pomočjo argumentov. Vzájemna komunikacija in ne izvajanje nadzora naj bi bila torej ključni element uspešnosti vzgoje avtoritativnih staršev. Prav tako konfigurativen pristop k ugotavljanju tipov starševstva, kot ga je uporabila D. Baumrind, ne omogoča preučevanja, kako različni vidiki starševskega vedenja vplivajo na različne razvojne izide pri otrocih (Darling in Steinberg, 1993). Tako sta Maccoby in Martin (1983) tipologijo D. Baumrind dopolnila z identifikacijo dveh temeljnih dimenzij starševskega vedenja, ki sta ju poimenovala *odzivnost* in *zahtevnost*. Ti dve dimenziji naj bi odražali temeljne procese, ki se dogajajo v vzgoji: na eni strani starševsko postavljanje zahtev po želenem vedenju in na drugi strani sposobnost staršev, da se različno odzivajo na otrokovo želeno in neželjeno vedenje, starševsko nudenje pomoči in emocionalne podpore otroku ter občutljivost na otrokove signale, stanja in potrebe. Na osnovi omenjenih dveh dimenzij sta avtorja opisala štiri tipe starševstva. Avtoritativni starši so tako odzivni kot zahtevni do otroka, avtoritarni starši so visoko zahtevni do otroka, toda nizko odzivni, popustljivi starši so odzivni, vendar pred otroka ne postavljajo zahtev, brezbrizni starši pa so tako nizko odzivni kot nizko zahtevni. Na osnovi te delitve, ki za razliko od prejšnjega tripartitnega modela uvaža tudi delitev kategorije permisivnosti na dve podkategoriji (popustljivost in brezbriznost), je D. Baumrind (1991) izvedla raziskavo na 124 severnoameriških družinah z adolescenti. Pri ugotavljanju starševskega stila je uporabljala kombinirano metodologijo naravnega in laboratorijskega opazovanja, psiholoških testov in strukturiranih intervjujev. Mladostniki iz avtoritativnih družin so bili kognitivno najbolj kompetentni in prosocialni med vsemi skupinami adolescenov, imeli so najmanj intrapsihičnih problemov ter so najmanj zlorabljali droge. Mladostniki iz družin z brezbriznimi starši so bili najmanj kompetentni in prosocialni med vsemi skupinami adolescentov ter najbolj nagnjeni k intrapsihičnim problemom in problematičnem vedenju. Mladostniki iz družin

s popustljivimi starši se od mladostnikov iz avtoritativnih družin niso razlikovali v kompetentnosti, prosocialnem vedenju in avtonomiji, bili pa so bolj nagnjeni k zlorabi drog. Mladostniki iz avtoritarnih družin so kazali najmanj problematičnega vedenja, bili pa so manj kompetentni in prosocialni kot adolescenti iz družin z avtoritativnimi in popustljivimi starši.

Steinberg, Lamborn, Dornbusch in Darling (1992) so k tipološkem pristopu pri preučevanju starševskega stila poleg dimenzij emocionalne odzivnosti ter vedenjskega nadzora dodali še dimenzijo psihološke avtonomije. Tako avtoritativni stil starševske vzgoje predstavlja kombinacijo emocionalne odzivnosti, regulacije vedenja in spodbujanja psihološke avtonomije, avtoritarni stil pa poudarja obe vrsti nadzora, tako vedenjskega kot psihološkega. Barber, Olsen in Shagle (1994) ter Barber (1996) so v svojih raziskavah na različno starih skupinah mladostnikov tudi empirično potrdili teoretični model razlikovanja in neodvisnosti dveh vrst nadzora, ki ga starši uporabljajo pri vzgoji. *Vedenjski nadzor*, ki se izraža v starševskem nadzoru mladostnikovih aktivnosti izven doma, postavljanju pravil in omejitev ter discipliniranju, je bil negativno povezan z vedenjsko problematiko mladostnikov, kot so zloraba drog, neopravičeni izostanki od pouka in preklinjanje. Druga vrsta nadzora, ki je bolj psihološke narave, se odraža v starševskih poskusih kontrole otrokovega doživljanja, stališč in emocij, v omejitvah otrokovega verbalnega izražanja, v neupoštevanju otrokovih občutkov in stališč, v poudarjanju lojalnosti in konsenza nad individualnostjo, v indukciji krivde ter v manipulacijah z ljubeznijo, ko se posameznik ne vede v skladu s starševskimi pričakovanji. V omenjenih raziskavah je bil *psihološki nadzor* pozitivno povezan s ponotranjeno problematiko otrok, kot so občutja depresivnosti, osamljenosti in zmedenosti. Obe vrsti starševskega nadzora torej napovedujeta različne psihološke probleme, zato ju je smiselno preučevati kot neodvisni dimenziji starševskega vedenja.

V sodobnih raziskavah preučevanja starševskih vplivov se kombinira tako tipološki pristop kot pristop preučevanja posameznih dimenzij starševskega vedenja. Vsaka od starševskih dimenzij vedenja ima lahko namreč neodvisen vpliv na preučevane komponente mladostnikovega razvoja in vedenja, kar pa tipološki pristop s kombinacijo različnih dimenzij zakrije (Barber, Olsen in Shagle, 1994; Herman, Dornbusch, Herron, & Herting, 1997). Steinberg (1990) povzema vrsto raziskav, v katerih avtorji ugotavljajo, da mladostniki, ki se čutijo povezani s svojimi starši, tudi bolj zaupajo vase, so uspešnejši v šoli, se manj deviantno vedejo, manj zlorabljajo droge in so manj nagnjeni k depresivnosti. Mladostniki, ki so poročali, da se s starši ne čutijo povezani, so imeli tudi več deficitov na področju socialnih veščin. Neadekvatna starševska regulacija vedenja je bila povezana z deficiti v kontroli impulzov in v socialni odgovornosti mladostnikov, odsotnost psihološke avtonomije pa je bila povezana z deficiti v samozaupanju in v občutku lastne kompetentnosti.

Vpliv družinske strukture na šolsko uspešnost

Družina tudi v obdobju adolescence ostaja pomemben socialni kontekst, ki vpliva na mladostnikovo učno učinkovitost. Mnoge značilnosti družine vplivajo na to, kako bo mladostnik motiviran za šolsko delo, v kolikšni meri si bo prizadeval za dober dosežek in kakšne bodo njegove aspiracije. Pri preučevanju povezanosti med družinskimi značilnostmi in učno uspešnostjo so v začetku prevladovala raziskave, v katerih so avtorji ugotavljali povezave med učno uspešnostjo in socioekonomskimi značilnostmi družine (npr. izobrazbeni status staršev) ter družinsko strukturo (popolne ali nepopolne družine, biološke ali nebiološke družine). Tako sta Zimiles in Lee (1991) v obsežni raziskavi na ameriških srednješolcih (v raziskavi je sodelovalo 24000 mladostnikov) ugotavljala

razlike med srednješolci v znanju, učnem uspehu in nadaljevanju ali opuščanju šolanja glede na strukturo družin, iz katerih so ti mladostniki izhajali. Avtorja sta ugotovila, da so srednješolci, ki so posvojeni ali živijo v enoroditeljski družini, trikrat bolj podvrženi zapuščanju srednje šole, še preden jo dokončajo, kot pa srednješolci iz popolnih družin. Ta učinek se je ohranil tudi po kontroli socioekonomskega statusa družine in intelektualnih sposobnosti mladostnikov. Primerjava rezultatov na testih znanja in v učni uspešnosti tistih mladostnikov, ki so šolo zapustili in tistih, ki so šolanje nadaljevali, je pokazala, da primarni vzrok zapuščanja šole pri mladostnikih iz enoroditeljskih družin ni pomanjkanje intelektualnih sposobnosti (kot je to značilno za mladostnike iz popolnih družin), ampak socialna deviantnost mladostnikov. Pomembna interakcija se je pokazala tudi med tipom družinske strukture in spolom mladostnika. Tako so fantje, ki so živeli v popolni družini ali v enoroditeljski družini, bili bolj podvrženi prekinitvi šolanja kot dekleta. Dekleta pa so bila na drugi strani bolj podvržena prekinitvi šolanja ob pogoju, če so živela v družini s krušnim staršem. Prekinitvi šolanja so bili tudi bolj podvrženi mladostniki, ki so živeli v enoroditeljski družini z nasprotnospolnim staršem. Več fantov kot deklet je torej prekinilo šolanje ob pogoju, da so živeli sami z mamo, v pogoju, ko so živeli sami z očetom, pa razlik z dekleti ni bilo. Na drugi strani so dekleta v večji meri prekinjala šolanje kot fantje v pogoju, če je njihov krušni starš bil očim. Fantje so v večji meri prekinjali šolanje kot dekleta v primeru, če so imeli krušno mamo. V znanju in učni uspešnosti so se sicer pokazale razlike glede na družinsko strukturo, vendar je bil statistični učinek večji glede na spol. Največ znanja na nacionalnem preizkusu znanja in boljše učno uspešnost so pokazali mladostniki iz popolnih družin, med mladostniki iz enoroditeljskih družin in družin s krušnim staršem pa ni bilo razlik. V tej raziskavi se je torej pokazalo, da je pri raziskovanju vplivov družinske strukture na šolsko uspešnost potrebno upoštevati interakcijo tipa družinske strukture ter spola mladostnika in starša, tako biološkega kot krušnega v primeru enoroditeljskih in družin s krušnim staršem. Ni vseeno, v kakšni kombinaciji spola se znajdeti otrok in starš v nepopolni družini, prav tako ima kombinacija spola otroka in starša različen učinek na šolsko aktivnost in uspešnost v enoroditeljski in v družini s krušnim staršem. Na previdnost pri izvajanju zaključkov iz raziskav, ki ugotavljajo povezanost družinske strukture in psihološke prilagojenosti mladostnikov opozarjajo tudi avtorji Miller, Fan, Christensen, Grotevant in van Dulmen (2000). Omenjeni avtorji so primerjali psihološko prilagojenost več kot 87000 severnoameriških mladostnikov iz bioloških družin in 1500 posvojenih mladostnikov. Velikost učinka razlik ("effect size") v šolskih ocenah, težavah z učenjem in stališčih do šole, psihološkem blagostanju, fizični agresivnosti in laganju staršev (povod so mladostniki iz bioloških družin dosegali bolj ugodne rezultate) je bila majhna. Kot pomemben pojasnjevalni dejavnik omenjenih razlik so se izkazali spol posvojenega mladostnika (posvojeni mladostniki so imeli več emocionalnih in zdravstvenih težav kot posvojene mladostnice), družinska struktura krušne družine (manj težav se je pokazalo v dvoroditeljskih kot enoroditeljskih krušnih družinah), izobrazba krušnih staršev (posvojeni mladostniki so se najbolj razlikovali od vrstnikov iz bioloških družin, če so njihovi krušni starši imeli nizko izobrazbo). Kljub kontroli vseh omenjenih spremenljivk pa se je vseeno pokazalo, da se posvojeni mladostniki pogosteje znajdejo na ekstremih distribucije kot njihovi vrstniki iz bioloških družin na mnogih psiholoških spremenljivkah, kot so npr. nizko samospoštovanje, negativna stališča do šole, pesimistična pričakovanja v prihodnosti, neopravičeno izostajanje od pouka idr.

Takšen model raziskovanja Bronfenbrenner (1986) imenuje model socialnega naslavljanja, saj se osredotoča predvsem na preučevanje vplivov sociodemografskih značilnosti na neko psihološko lastnost, ne omogoča pa razlage, zakaj nastopajo razlike med posameznimi preučevanimi skupinami. Korak naprej predstavljajo procesne raziskave, v

katerih ugotavljajo psihološko klimo v različnih tipih družin in iščejo povezave posameznih komponent delovanja družine s psihološkimi značilnostmi njenih članov.

Avtoritativno starševstvo in šolska uspešnost

Na področju preučevanja socialnih dejavnikov uspešnega učenja so pomembne raziskave, ki ugotavljajo značilnosti starševstva, ki lahko spodbudno vplivajo na šolsko angažiranost otroka. Na področju mladostnikovega razvoja je pomembna ugotovitev, da je avtoritativno starševstvo pozitivno povezano z adolescentovo šolsko uspešnostjo, permissivno in avtoritarno starševstvo pa negativno (Dornbusch, Ritter, Liederman, Roberts in Fraleigh, 1987). Mladostniki, ki so svoje starše opisali kot demokratične in tople v odnosu, ter so menili, da jih starši spodbujajo pri njihovem šolskem delu, so imeli tudi višje ocene v šoli.

Vendar pa šolske uspešnosti ne moremo enačiti le s produkti učenja, t.j. z rezultati na testih znanja in s šolskimi ocenami. Vzgojnoizobraževalni cilji ponavadi vključujejo tudi motivacijske, afektivne in socialne učne cilje, ki so povezani z razvojem učenčeve osebnosti v širšem ne le v kognitivnem smislu. Učenec naj bi v šoli razvijal tudi pozitiven odnos do izobraževanja, občutek lastne učinkovitosti pri učenju in lastno motivacijo za učenje, pridobil uspešne strategije učenja, se učil socialnih veščin, se razvijal v socialno odgovornega posameznika ipd. V sodobnem preučevanju učnih procesov avtorji govorijo o učenju, za katerega je značilno samoregulativno učenje. Za učenca, ki regulira svoje učenje, je značilno, da ima razvito metakognicijo na področju učenja, t.j. zna oceniti zahteve učne naloge, identificirati in uporabiti primerne učne strategije ter jih tudi spreminjati, če je to potrebno. Samoregulativno učenje vključuje tudi analiziranje vzrokov za uspeh ali neuspeh ter prevzemanje odgovornosti za lastno učenje (Pintrich in DeGroot, 1990; Strage, 1998). Tip starševstva, ki najbolje opremi učenca, da se uspešno sooči s storilnostnimi izzivi v šolskem kontekstu, naj bi bilo prav avtoritativno starševstvo. Samoregulativno učenje namreč zahteva razvoj lastne odgovornosti za učenje ter razvijanje avtonomije na področju učnih aspiracij in motivacije. Prav avtoritativni starševski stil s svojimi značilnostmi spodbujanja razvoja lastne odgovornosti, dvosmerne komunikacije in vzajemnega spoštovanja med starši in otrokom je lahko otroku v pomoč pri razvoju vidikov samoregulativnega učenja. Takšni starši so namreč pripravljeni pomagati otroku, ko se sooča s problemi, niso pretirano kritični do otrokovih napak, trudijo se razložiti stvari, kot npr. zakaj so proti otroku disciplinsko ukrepali, otroku dajejo občutek kompetentnosti, so ponosni na otroka in spodbujajo njegovo neodvisnost. Pri avtoritarnih starših bi po drugi strani pričakovali, da razvijajo manj avtonomije pri otroku, saj od otroka zahtevajo brezpogojno sledenje pravilom in nepreklicno spoštovanje starševskih zahtev, komunikacija pa je bolj enosmerne narave.

V raziskavah so empirično potrdili omenjene predpostavke o povezanosti tipa starševstva z uspešnim učenjem in z odnosom do šolanja (Ginsburg in Bronstein, 1993; Grolnick in Ryan, 1989; Steinberg, Lamborn, Dornbusch in Darling, 1992; Strage, 1998). Mladostniki iz družin z avtoritativnim vzgojnim stilom so, ob kontroli etnične pripadnosti, socioekonomskega položaja družine in tipa družinske strukture, v primerjavi z mladostniki iz avtoritarnih ali permissivnih družin, bili učno najbolj uspešna skupina. Vendar avtoritativni starševski stil ni bil pozitivno povezan le z višjimi šolskimi ocenami, ampak tudi z drugimi vedenjskimi in motivacijskimi komponentami uspešne šolske socializacije, kot so storilnostna orientacija, angažiranost v šolskih aktivnostih, visoke izobraževalne aspiracije, pozitivna stališča do šole, pozitivna učna samopodoba in manjša mera nezaželenega vedenja v šoli.

A. Strage (1998), ki je preučevala povezanost družinskih dejavnikov in samore-

gulativnega učenja pri študentih, je ugotovila, da celo v poznem obdobju mladostništva ali na pragu zgodnje odraslosti še vedno lahko govorimo o vplivu vzgojnega stila staršev na študentovo kvaliteto študija in odnos do študija. Tako so študentje, ki so svoje starše opisali kot avtoritativne, in svojo družino kot emocionalno povezano, bolj zaupali v svoje akademske sposobnosti, bili bolj motivirani za šolanje in imeli bolj jasne cilje glede nadaljevanja študija in poklicne prihodnosti, čutili so se bolj kompetentni za študij in so imeli bolj pozitivne odnose z učitelji in s študijskimi kolegi kot študentje, ki so svoje starše opisali kot manj avtoritativne in svojo družino kot manj emocionalno podporno. Prav tako se je v omenjeni raziskavi pokazala pomembna pozitivna povezanost avtoritativnega starševstva s samoregulativnim učenjem, kot je načrtovanje študijske in poklicne poti, organizacija časa pri učenju, občutek nadzora nad učenjem ter vlaganje napora v reševanje težjih nalog. Študentje, ki so svoje starše opisali kot avtoritarne in svojo družino kot pretirano odvisno, pa so poročali o večji zaskrbljenosti za svojo prihodnost glede šolanja in poklica, študij so ocenjevali kot težji in so v svojem učenju kazali manj samoregulacije, zlasti manj nadzora nad učenjem in manj uspešno organizacijo časa pri učenju, kot tisti študentje, ki so svoje starše ocenili kot manj avtoritarne. Povezave so ostale pomembne tudi po kontroli zaupanja študentov vase. Avtoritativno starševstvo ima lahko torej dolgotrajen učinek na posameznikovo šolsko in delovno učinkovitost, saj je povezano s posameznikovimi jasnimi cilji glede njegove prihodnosti in z občutkom nadzora nad lastno usodo, z občutkom kompetentnosti za šolanje in za reševanje kompleksnih nalog ter z uspešno organizacijo učenja.

Raziskovalce pa je tudi zanimalo, katere so tiste posamezne komponente avtoritativnega starševstva, ki pomembno in neodvisno prispevajo k šolski uspešnosti, ter s katerimi specifičnimi vedenji avtoritativni starši posredno vplivajo na šolske dosežke. Pomembno vprašanje je postalo, ali je katera komponenta starševskega odnosa do mladostnika pomembnejša v svojem vplivu na uspešno učenje ali le kombinacija različnih specifičnih vedenj v odnosu prinaša pozitivne spodbude za učenje mladostnika. Tako so tri značilnosti avtoritativnega starševstva – starševska odzivnost, vedenjski nadzor in psihološka avtonomija – postale predmet preučevanja neodvisne druga od druge. Potrditev za neodvisen vpliv posameznih komponent avtoritativnega starševstva na adolescentove šolske dosežke predstavlja raziskava Steinberga in sodelavcev (1989). Prednost te raziskave predstavlja njen longitudinalni načrt, saj so udeležencem – skupini mlajših mladostnikov – sledili eno leto in tako imeli podatke o tem, v kolikšni meri lahko posamezne dimenzije starševstva napovedujejo šolsko uspešnost čez eno leto. Preučevanje vpliva starševskega vzgojnega stila na otrokovo ali mladostnikovo psihološko adaptacijo skozi čas je pomembno, saj še vedno ni povsem pojasnjeno, v kolikšni meri starševsko vedenje vpliva na psihosocialni razvoj in vedenje otroka in mladostnika in v kolikšni meri velja tudi obratno: da otrok s svojim vedenjem in osebnostjo vpliva na spremembe v starševskem vedenju. V prej omenjeni raziskavi Steinberga in sodelavcev so tako ob kontroli učne uspešnosti v času 1 ugotavljali učinkovanje komponent avtoritativnega starševstva na učno uspešnost v času 2. Ob prav tako strogi kontroli drugih dejavnikov, pri katerih ponavadi ugotavljamo korelacije tako s tipom starševstva kot s šolskim uspehom (v tej raziskavi so to bili spol mladostnika, izobrazbeni status staršev, družinska struktura, starost in dosežek na testu znanja iz angleškega jezika in matematike), so posamezne komponente avtoritativnega starševstva (starševska odzivnost, nadzor nad vedenjem in dopuščanje psihološke avtonomije) še vedno pojasnjevale pomemben delež variance v učnih dosežkih leto dni kasneje. Prav tako avtorji v tej raziskavi ugotavljajo, da avtoritativno starševstvo vpliva na dobre učne dosežke tudi posredno: preko pozitivnih vplivov na mladostnikov psihosocialni razvoj, zlasti na razvoj pozitivnega stališča do dela in želje po dosežkih.

V svoji naslednji raziskavi je Steinberg s sodelavci (Steinberg, Lamborn, Dornbusch in Darling, 1992) ponovno zastavil longitudinalno študijo vpliva avtoritativnega starševstva na značilnosti šolske učinkovitosti in odnosa do šole in učenja srednješolcev. Podrobneje je opredelil dve komponenti učnih izidov ter vključil starševsko zanimanje za šolsko aktivnost svojih otrok ter njihovo spodbujanje otrok k dobrim učenim dosežkom kot možne posredne spremenljivke, ki bi pojasnile vpliv avtoritativnega starševstva na učno uspešnost. Kot dve komponenti učnih izidov sta nastopali šolska uspešnost, definirana kot kombinacija učnega uspeha, aspiracij glede učnih dosežkov, akademske kompetentnosti ter časa, vloženega v učenje in v domače naloge, ter šolska aktivnost, opredeljena kot kombinacija stopnje pozornosti in prizadevnosti med poukom, stališč do šole, učenčevega odnosa z učiteljem ter pogostosti nezaželenega vedenja v šoli, kot je prepisovanje domačih nalog ali "plonkanje" na testih znanja ter neupravičena odsotnost od pouka. Avtoritativno starševstvo se je ponovno izkazalo kot pomemben dejavnik izboljšanja šolske uspešnosti in večje šolske aktivnosti srednješolcev v obdobju enega leta. Avtoritativno starševstvo je bilo tudi pozitivno povezano s starševskim vključevanjem v šolske aktivnosti mladostnikov, kot so pomoč pri domačih nalogah, vključevanje v šolske aktivnosti, organizirane za starše, pomoč pri odločanju za izbirne predmete in zanimanje za mladostnikove učne dosežke. Avtoritativni starši tudi v večji meri spodbujajo mladostnike k dobrim šolskim dosežkom kot manj avtoritativni starši. Z odkrivanjem specifičnih vedenj avtoritativnih staršev, ki spodbujajo šolsko angažiranost mladostnikov, lahko torej bolj konkretno pojasnimo pozitivne učinke avtoritativnega starševstva. Prav tako omenjene raziskave Steinberga in A. Strage navajajo k zaključku, da je starševski vpliv na šolsko učinkovitost, odnos do šole in motivacijo za učenje dolgoročen, kar je nasprotno stereotipnemu pojmovanju, da mladostniki (zlasti starejši) postanejo neodvisni od starševskih vplivov na njihovo učno uspešnost.

Starševsko vključevanje v šolske aktivnosti

Starševsko vključevanje v šolske aktivnosti je pomemben dejavnik otrokove učne motivacije in uspešnosti. Kaže se na različne načine: a) v *vedenjih staršev*, kot so npr. obiskovanje roditeljskih sestankov, obiski šolskih prireditvev, stiki z razrednikom, b) v *starševskih implicitnih sporočilih*, da je izobraževanje pomembna vrednota: npr. starši uživajo v pogovorih z otroki o šoli, ter c) v *kognitivno intelektualnih stimulacijah*: npr. starši omogočajo otroku aktivnosti, ki so kognitivno stimulativne, dostop do virov, kot so knjige in računalniki, starši se sami angažirajo v intelektualnih aktivnostih, kot je branje knjig in časopisov, obisk kulturnih ustanov (Grolnick in Slowiaczek, 1994). Ključno je tudi vprašanje, kako starši vstopajo v interakcijo s svojimi otroki glede učnih aktivnosti. Pomembno je, v kolikšni meri starši podpirajo otrokovo avtonomijo oz. nadzirajo njegove aktivnosti. Podpora otrokove avtonomije se izraža v starševskih vedenjih, kot so podpora otrokove iniciative, dopuščanje, da sami rešijo problem, spodbujanje prevzemanja lastne odgovornosti za opravljeno delo ipd. Nasprotno se nadzor kaže kot usmerjanje otrokovega vedenja ali kot reševanje problemov namesto njega (Grolnick, Gurland, DeCoursey in Jacob, 2002).

Grolnick in Ryan (1989) sta identificirala tri dimenzije starševskega vedenja, ki naj bi pomembno vplivale na otrokove šolske dosežke: spodbujanje avtonomije, postavljanje jasnih pravil in pričakovanj za otrokovo vedenje ter starševsko zanimanje in vključevanje v otrokove aktivnosti. Prav starševsko spodbujanje otrokove samoiniciativnosti in samoregulacije se je izkazala kot starševska dimenzija vedenja, ki je v največji meri pojasnjevala šolske dosežke, kot so znanje, dobre ocene, otrokovo iskanje intrinzičnih vzrokov za učenje (doseganje ciljev, ki si jih je sam postavil, uživanje v

učenju), učiteljevo oceno otroka kot kompetentnega pri učenju in vedenjsko neproblematičnega. Otrok, ki doma dobi spobude za opiranje na lastne vire moči in kompetentnosti, za oblikovanje lastnih ciljev in interesov ter lastne odgovornosti za svoje dosežke in vedenja ter razvija sistem samonagrajevanja za svoje dosežke, bo tudi bolj prilagojen na učno okolje, t.j. lažje bo reguliral svoje učenje in imel nadzor nad učnimi izidi.

Kljub temu pa mnogi starši percipirajo učenje in uspešnost svojega otroka kot lastno odgovornost. Namesto spodbujanja uravnavanja lastnega učenja se starši mnogokrat ujamejo v past, ko skušajo imeti popoln nadzor nad otrokovim učenjem in so pripravljeni marsikatero nalogo opraviti namesto njega, hkrati pa si želijo, da bi otrok sam prevzel odgovornost za lastno učenje. V raziskavi Grolnicka in sodelavcev (2002) ter Pomerantza in Eatona (2001) se je izkazalo, da matere slabših učencev že vnaprej predvidijo neuspeh samostojnega dela otroka in je potreba po kontroli in pritiskih prisotna, ker po njihovem mnenju vodi k večji uspešnosti otroka. Vendar je lahko takšno vedenje kontraproduktivno. Kontrolne intervencije spodkopajo motivacijo, otroci z učnimi težavami so tako manj notranje motivirani in zaznavajo druge kot tiste, od katerih je odvisen njihov šolski uspeh. Slabe pretekle izkušnje verjetno pri starših učno manj uspešnih otrok preprečujejo zaupanje v to, da bi otrok lahko tudi sam uspešno reševal naloge, prav tako jim verjetno manjkajo različne strategije, kako pomagati otrokom pri učenju. Ginsburg in Bronstein (1993) na drugi strani ugotavljata, da je starševstvo, ki v preveliki ali v premajhni meri izvaja nadzor nad mladostnikovim vedenjem, ki se osredotoča predvsem na zunanje nagrajevanje dosežkov in za katerega je značilen kritikizem in kaznovanje mladostnikovih neuspehov, povezano z zunanjo motivacijo pri učenju in z nižjimi šolskimi dosežki. V svoji raziskavi sta notranjo učno motivacijo opredelila z *usmerjenostjo v proces učenja* (angl. "mastery orientation") in z *neodvisnim presojanjem*. Usmerjenost v proces učenja predstavlja čisto motivacijsko komponento notranje motivacije in vključuje orientacijo k izzivu, pristop k učenju zaradi lastnega interesa ter neodvisno obvladovanje učnih zahtev. Neodvisno presojanje predstavlja kognitivno komponento notranje motivacije in vključuje učenčevo zaupanje v lastno mnenje in notranje kriterije ovrednotenja lastnih dosežkov v šoli. Avtorja sta opredelila nekatera starševska vedenja in tipe družinskih odnosov, ki bi lahko vplivali na razvoj mladostnikove zunanje ali notranje motivacije za učenje. Preučevana specifična starševska vedenja, za katera sta avtorja predvidela, da bodo povezani z mladostnikovo motivacijo za učenje in s šolskimi dosežki, so bila: *nadzor nad domačimi nalogami* (pregled, nadzor, pomoč, opozarjanje na domačo nalogo, vztrajanje, da mladostnik domačo nalogo opravi) ter *starševske reakcije na dobre in slabe ocene* (kaznovanje, kritikizem, spodbude, ignoriranje, nagrajevanje). Avtorja sta preučevala naslednje tipe družinskih odnosov: *družinski stil, ki podpira avtonomijo* (demokratičnost med družinskimi člani glede sprejemanja odločitev ter dopuščanje izražanja stališč), *pretirano nadzoren družinski stil* (avtoritarni starši, ki otroka ne vključujejo v sprejemanje odločitev, nejasne meje med družinskimi člani), *družinski stil z nizkim nadzorom* (nenehno spreminjanje pravil, nekonsistentnost pravil, zunanji lokus kontrole družine – družina nima občutka, da lahko vpliva na stvari, ki se ji dogajajo). Udeleženci v raziskavi so bili mlajši mladostniki, dobra plat te raziskave pa je tudi zbiranje podatkov iz različnih perspektiv. Tako sta mladostnikovo notranjo motivacijo ocenjevala tako mladostnik sam kot njegov učitelj, starševsko vedenje in družinske stile pa so ocenjevali tako mladostnik kot oba starša. Zanimiva ugotovitev raziskave je bila, da je starševski nadzor nad mladostnikovimi domačimi nalogami bil negativno povezan z mladostnikovo notranjo motivacijo in z učno uspešnostjo. Mladostniki, katerih starši so se veliko ukvarjali z njihovim šolskim delom doma, jih opozarjali in nadzirali njihovo učenje, so bili bolj

odvisni od drugih glede vrednotenja svojih učnih dosežkov, imeli so nižje ocene, učitelji pa so jih ocenjevali kot manj iniciativne, avtonomne, zadovoljne in vztrajne pri delu. Ti rezultati na prvi pogled kažejo, da starševsko vključevanje v mladostnikovo šolsko delo negativno vpliva na razvoj njegove notranje motivacije za učenje, kar pa ni konsistentno z drugimi raziskavami, ki dokazujejo pozitiven vpliv starševskega vključevanja na otrokove in mladostnikove šolske dosežke (Eccles in Harold, 1996; Grolnick in Ryan, 1989; Steinberg in sodelavci, 1992). Gotovo pa se je potrebno vprašati, kakšen način vključevanja staršev je koristen za razvoj otrokove lastne motivacije za učenje, kdaj pa že lahko govorimo o pretiranem nadzoru, ki spodbuja predvsem zunanje vire ojačevanja učenja. Morda je vključevanje, ki pozitivno vpliva na notranjo motivacijo za učenje, bolj posredno: preko starševskega spodbujanja otrokove lastne odgovornosti za učenje, otrokovega vključevanja v družinske odločitve, spodbujanja otrokovega občutka kompetentnosti in izražanja lastnih pričakovanj, starševskega zanimanja za dodatno izobraževanje, diskusij v družinskem krogu o prebranem in naučenem idr. Potrebno pa je tudi vedeti, da je odnos med starševskim vedenjem in otrokovimi učnimi izidi dvosmeren. Učenec s slabimi ocenami in s slabšimi intelektualnimi sposobnostmi verjetno spodbudi povečan starševski nadzor, sam pa je tudi manj motiviran za učenje, saj ima z njim tudi dejansko slabe izkušnje in slabše ocene, kot so sprejemljive zanj in za starše. Zunanje nagrajevanje, ki ga starši uporabljajo kot odgovor na mladostnikove ocene, se je izkazalo kot pomemben korelat nižjih ocen, manjšega zaupanja v presojanje uspešnosti svojega dela in iskanja zunanjih kriterijev za vrednotenje lastnega uspeha ali neuspeha (Ginsburg in Bronstein, 1993). Tudi učitelji so takšne mladostnike ocenili kot manj samoiniciativne in vztrajne pri šolskem delu. Starševske spodbude v obliki pohval ob dobrih ocenah in nudenja podpore ob slabih ocenah, ko starši spodbujajo mladostnika k večji prizadevnosti, so bile povezane tako z mladostnikovo usmerjenostjo v proces učenja (v neodvisno obvladovanje učnih zahtev) kot tudi z neodvisnim presojanjem lastnih šolskih dosežkov. Odnos med starševsko spodbudo kot reakcijo na mladostnikove ocene in šolskimi dosežki ni bil linearen, ampak krivuljčen (v obliki U). Največ spodbud ob mladostnikovih dosežkih uporabljajo starši zelo dobrih učencev in starši neuspešnih učencev. Zunanji lokus kontrole družine je bil najpomembnejši prediktor mladostnikove motivacije za učenje in šolske uspešnosti. Mladostniki iz družin, ki ne čutijo vpliva nad lastno usodo, so tudi bolj odvisni od zunanjih kriterijev za oceno lastnih uspehov ali neuspehov, imajo raje lažje kot zahtevnejše naloge, se učijo predvsem zato, da zadovoljijo učitelje in starše, se manj zanimajo za šolsko delo ter so bolj odvisni od učiteljeve pomoči. Tudi učitelji jih ocenjujejo kot manj motivirane in vztrajne pri šolskem delu. Prav tako ti mladostniki dosegajo nižje ocene. Učitelji ocenjujejo kot manj motivirane tudi učence, ki prihajajo iz družin z nejasno definiranimi pravili vedenja in iz družin z avtoritarno klimo. Transverzalni tip omenjene raziskave ne omogoča zaključka o vzročno posledični zvezi med značilnostmi starševskega vedenja in mladostnikovo notranjo motivacijo za učenje. Možno sta namreč razlagi v obe smeri: starševske spodbude vplivajo na notranjo motivacijo, na drugi strani pa mladostnik, motiviran za učenje in z dobrimi učnimi dosežki aktivira pri starših več spodbud in naklonjenega vedenja. Prav tako starševski pretirani nadzor lahko spodbudi zunanjo motivacijo za učenje in obratno: mladostnik, ki ne pokaže interesa za učenje in ima tudi slabše učne dosežke, spodbudi povečan nadzor staršev nad učenjem in dosežki. Potrebno je tudi upoštevati, da je socioekonomski status kot kovariat pomembno zmanjševal moč omenjenih zvez. Mladostniki iz ekonomsko in izobrazbeno manj spodbudnega okolja so tudi učno manj uspešni, bolj odvisni od zunanjih ocen lastne uspešnosti, učitelji pa jih ocenjujejo kot manj zainteresirane za učenje.

Medsebojna odvisnost oz. neodvisnost socialnih kontekstov pri pojasnjevanju različnih mladostnikovih učnih izidov

Vpliv mladostnikovih pomembnih socialnih kontekstov (mikrosistemov) na motivacijske vidike učenja, kot sta zaznavanje lastne učne kompetentnosti in notranja motivacija za učenje, smo preučevali tudi na slovenskih mladostnikih (Puklek, 2001). Pri tem smo izpostavili tri socializacijske dimenzije vedenja pomembnih drugih, ki jih zasledimo pri raziskovanju vplivov različnih mikrosistemov na mladostnikovo psihološko prilagojenost: vzdrževanje povezanosti z mladostnikom, regulacija mladostnikovega vedenja in dopuščanje mladostnikove psihološke avtonomije (Barber, 1997; Barber in Olsen, 1997; Eccles in sodelavci, 1997). Tako dimenzije vedenja staršev kot dimenzije vedenja učiteljev in vrstnikov so se pokazale kot pomembni pojasnjevalci notranje motivacije za učenje. Vedenje staršev in učiteljev (zlasti čustvena odzivnost in nadzor nad vedenjem) predstavljata dva enakovredna pojasnjevalna dejavnika tako notranje motivacije za učenje kot mladostnikove zaznave lastne učne učinkovitosti. Čeprav mladostniki redko omenjajo učitelje kot njihove pomembne osebe, pa učitelji še vedno ohranjajo status pomembnega mikrosistema tudi v obdobju adolescence. Mladostniki jih percipirajo kot osebe, ki nudijo pomoč in nasvete, vendar imajo v primerjavi s starši in vrstniki sekundarni pomen (Wentzel, 2002).

V zgoraj omenjeni raziskavi na slovenskih mladostnikih se je tudi potrdila hipoteza o percipiranem kongruentnem delovanju mladostnikovih treh mikrosistemov (starši, vrstniki, učitelji). Mladostniki, ki percipirajo pozitivno emocionalno povezanost s pomembnimi drugimi v enem mikrosistemu, podobno ocenjujejo emocionalno povezanost tudi v drugih mikrosistemi. Pozitivne korelacije nastopajo tudi med mladostnikovimi ocenami nadzora nad vedenjem, ki ga izvajajo starši, vrstniki in učitelji. Mehanizem ustvarjanja emocionalne povezanosti in zmožnost mikrosistema, da s svojim vplivom regulira mladostnikovo vedenje, torej mladostnik podobno doživlja v različnih socialnih sistemih, v katere vstopa vsakodnevno in jih zaznava kot svoj socialni prostor. Kljub temu pa se glede na rezultate različnih raziskav kaže, da so mladostnikove pomembne osebe različno povezane z mladostnikovim odnosom do šole in učnimi izidi. K. Wentzel (1997, 1998) je tako v svojih raziskavah preučevala povezanost med mladostnikovo zaznavo socialne podpore staršev, vrstnikov in učiteljev ter učnimi rezultati, kot so interes za šolo in razred, učne ciljne orientacije ter socialni cilji. Podpora staršev je bila edini tip podpore, ki je napovedovala učne ciljne orientacije. Pozitivni vidiki starševstva so napovedovali mladostnikovo orientacijo k obvladovanju, negativni vidiki starševstva pa orientacijo k dosežkom. Podpora s strani učiteljev je predvsem napovedovala izide, povezane z razrednim delovanjem, interesom za razredne aktivnosti ter cilje socialne odgovornosti. Rezultati tako potrjujejo motivacijski pomen odnosa učitelj – učenci, ki ohranja svojo vlogo tudi v adolescenci. Na drugi strani je bil viden vpliv vrstnikov zlasti na področju socialnega prilagajanja. Podpora vrstnikov je edina neodvisno pojasnjevala prosocialno orientirane cilje mladostnikov. Zaznana podpora vrstnikov je torej lahko tisti motivator, ki mladostnika spodbuja k sodelovanju in pomoči v razredu. Seveda pa lahko velja tudi obraten odnos. Visoko motivirani učenci so ponavadi dobro prilagojeni posamezniki, ki imajo tudi dobre odnose s socialnim okoljem.

Sklep

Kljub dejstvu, da je obdobje adolescence čas, ko mladostnik širi svojo socialno mrežo in se navezuje tudi na osebe izven doma, družina še vedno predstavlja njegov

pomemben mikrosistem. Skupaj z učitelji in vrstniki se družina povezuje v mezosistem, katerega skladnost oz. neskladnost pomembno označuje mladostnikov odnos do učenja. Značilnosti družinskega okolja in starševskega stila vedenja moramo upoštevati, ko iščemo možne spodbudne oz. zaviralne dejavnike mladostnikove učne uspešnosti. Čeprav je obdobje adolescence čas, ko interes za šolo upade, različne raziskave kažejo, da starševski stil vedenja lahko ugodno vpliva na mladostnikov pozitiven odnos do šole, notranjo motiviranost za učenje in konstruktivno udejstvovanje v šolskih aktivnostih. Takšno je zlasti avtoritativno starševstvo, ki sledi mladostnikovim razvojnim potrebam po večji lastni udeležbi pri odločanju in razvijanju lastne odgovornosti. V odnosu do učenja se kaže kot zanimanje staršev za mladostnikovo učenje in vključevanje v šolske in učne aktivnosti, priznanje in spodbujanje dosežkov, toleriranje napak in spodbujanje k odgovornemu reševanju problemov, spodbujanje samonagrajevanja in samoocene lastnega dela. Družina tako mora ostati "sodelavec" šole skozi celotno obdobje adolescence in ne le v osnovni šoli. Ena izmed nalog šolske svetovalne službe pa bi morala biti tudi svetovanje staršem, katere so primerne in učinkovite strategije spodbujanja mladostnikovega šolskega dela. V raziskavah se je namreč izkazalo, da je starševski nadzor nad učenjem, ki ga mladostnik percipira kot pritisk, izgubljanje nadzora nad učenjem in kot starševsko nezaupanje v njegove sposobnosti, lahko kontraproduktiven in vodi zlasti v nižjo motivacijo za učenje.

VIRI

- Baumrind, D. (1967). Child care practices anteceding three patterns of preschool behavior. *Genetic Psychology Monographs*, 75, 43-88.
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3, 255-272.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. V J. Brooks-Gunn, R. Lerner in A. C. Petersen (ur.), *The encyclopedia of adolescence*. New York: Garland.
- Barber, B. K. (1996). Parental psychological control: Revisiting a neglected construct. *Child Development*, 67, 3296-3319.
- Barber, B. K. (1997). Adolescent socialization in context – Connection, regulation, and autonomy in multiple context. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 173-177.
- Barber, B. K., Olsen, J. E. in Shagle, S. C. (1994). Associations between parental psychological and behavioral control and youth internalized and externalized behaviors. *Child Development*, 65, 1120-1136.
- Barber, B. K. in Olsen, J. A. (1997). Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers. *Journal of Adolescent Research*, 12(2), 287-315.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American Psychologist*, 32, 513-530.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742.
- Darling, N. in Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F. in Fraleigh, M. J. (1987). The relation of parenting style to adolescent school performance. *Child Development*, 58, 1244-1257.
- Eccles, J. S. in Harold, R. D. (1996). Family involvement in children's and adolescents' schooling. V A. Booth in J. F. Dunn (ur.), *Family-school links. How do they affect educational outcomes?* str. 3-34. Mahwah: LEA.
- Eccles, J. S., Early, D., Frasier, K., Belansky, E. in McCarthy, K. (1997). The relation of connection, regulation and support for autonomy to adolescents' functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12 (2), 263-286.

- Ginsburg, G. S. in Bronstein, P. (1993). Family factors related to children's intrinsic/extrinsic motivational orientation and academic performance. *Child Development*, 64, 1461-1474.
- Grolnick, W. S., Gurland, S. T., DeCoursey, W. in Jacob, K. (2002). Antecedents and consequences of mothers' autonomy support: An experimental investigation. *Developmental Psychology*, 38 (1), 143-155.
- Grolnick, W. S. in Ryan, R. M. (1989). Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154.
- Grolnick, W. S. in Slowiaczek, M. L. (1994). Parents' involvement in children's schooling: A multi-dimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 65, 237-252.
- Herman, M. R., Dornbusch, S. M., Herron, M. C. in Herting, J. R. (1997). The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning. *Journal of Adolescent Research*, 12(1), 34-67.
- Lewis, C. C. (1981). The effects of parental firm control: A reinterpretation of the findings. *Psychological Bulletin*, 90, 547-563.
- Maccoby, E. E. in Martin, J. A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. V E. M. Hetherington (ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (str. 1-102). New York: Wiley.
- Miller, C. B., Fan, X., Christensen, M., Grotevant, H. D. in van Dulmen, M. (2000). Comparisons of adopted and nonadopted adolescents in a large, nationally representative sample. *Child Development*, 71(5), 1458-1473.
- Muuss, R. E. (1988). *Theories of adolescence*. New York: McGraw Hill, Inc.
- Pintrich, P. in De Groot, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pomerantz, E. M. in Eaton, M. M. (2001). Maternal intrusive support in the academic context: Transactional socialization processes. *Developmental Psychology*, 37(2), 174-186.
- Puklek, M. (2001). Razvoj psihološkega osamosvajanja mladostnikov v različnih socialnih kontekstih. Neobjavljeno doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Steinberg, L. (1990). Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship. V S. Feldman, G. Elliot (ur.), *At the threshold: The developing adolescent* (str. 255-276). Cambridge: Harvard University Press.
- Steinberg, L. (2001). We know some things: Parent-adolescent relationships in retrospect and prospect. *Journal of Research on Adolescence*, 11(1), 1-19.
- Steinberg, L., Elmen, J. D. in Mounts, N. S. (1989). Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60, 1424-1436.
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. in Darling, N. (1992). Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63, 1266-1281.
- Strage, A. A. (1998). Family context variables and the development of self-regulation in college students. *Adolescence*, 33(129), 17-31.
- Zimiles, H. in Lee, V. E. (1991). Adolescent family structure and educational progress. *Developmental Psychology*, 27(2), 314-320.
- Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 411-419.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationship and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90 (2), 202-209.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1), 287-301.