

Prezaštitničko roditeljevanje kao izazov suradnji obitelji i škole

Lončar, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:010290>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-11**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**PREZAŠTITNIČKO RODITELJEVANJE KAO IZAZOV
SURADNJI OBITELJI I ŠKOLE**

Diplomski rad

Ivana Lončar

Zagreb, 2020.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

**PREZAŠTITNIČKO RODITELJEVANJE KAO IZAZOV SURADNJI OBITELJI I
ŠKOLE**

Diplomski rad

Ivana Lončar

Mentorica: dr. sc. Barbara Kušević, doc.

Zagreb, 2020.

SADRŽAJ

1. Uvod	1
2. Prezaštitničko roditeljevanje	2
2.1. Određenje prezaštitničkog roditeljevanja	2
2.2. Karakteristike prezaštitničkog roditeljevanja	3
2.3. Uzroci prezaštitničkog roditeljevanja.....	5
2.4. Odgojne implikacije prezaštitničkog roditeljevanja.....	8
2.5. (Ne)pedagogičnost prezaštitničkog roditeljevanja.....	10
3. Suradnja obitelji i škole	11
4. Prezaštitničko roditeljevanje u školskom kontekstu.....	13
5. Empirijsko istraživanje	16
5.1. Određenje problema istraživanja	16
5.2. Postupci i instrumenti istraživanja	17
5.3. Uzorak	18
5.4. Tijek istraživanja.....	19
5.5. Etički aspekti istraživanja.....	19
5.6. Obrada podataka	20
6. Analiza rezultata i rasprava.....	21
6.1. Karakteristična ponašanja prezaštitničkih roditelja	21
6.2. Potencijali suradnje s prezaštitničkim roditeljima	27
6.3. Izazovi suradnje s prezaštitničkim roditeljima	30
6.4. Sugestije nastavnika za kvalitetniju suradnju s prezaštitničkim roditeljima	37
7. Zaključak.....	45
8. Literatura.....	49
9. Prilozi.....	55

Prezaštitničko roditeljstvo kao izazov suradnji obitelji i škole

Sažetak

Tema ovog rada je prezaštitničko roditeljstvo kao izazov suradnji obitelji i škole. U teorijskom djelu rada prvo se objašnjava koncept prezaštitničkog roditeljstva, nakon čega slijedi rasprava o važnosti suradnje nastavnika i obitelji u školskom kontekstu te izazovima s kojima se nastavnici suočavaju u suradnji s prezaštitničkim roditeljima. Nakon teorijskog okvira slijedi pregled kvalitativnog istraživanja provedenog u svrhu izrade ovog rada, a kojemu je cilj bio opisati *kakvima srednjoškolski nastavnici opisuju i kako interpretiraju svoja iskustva suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim*. U sklopu istraživanja provedeni su *online* intervjui s trinaestero srednjoškolskih nastavnika s područja središnje i zapadne Republike Hrvatske. Istraživanje je pokazalo kako prezaštitničko roditeljstvo nije učestalo u srednjim školama. Također, ustanovilo se kako je suradnja s prezaštitničkim roditeljima izazovna za nastavnike te ima negativne posljedice na njih i njihov rad. S druge strane, nastavnici su također svjesni potencijala suradnje s prezaštitničkim roditeljima, najviše kao prilike za osobni razvoj i učenje. Na kraju, nastavnici su dali sugestije kako bi se mogla poboljšati kvaliteta suradnje s prezaštitničkim roditeljima. Rad završava zaključnim presjekom istraživanja, mogućim ograničenjima te idejama za buduća istraživanja.

Ključne riječi: helikopter roditeljstvo, suradnja obitelji i ustanove, srednjoškolski nastavnici, obiteljska pedagogija

Overprotective parenting as a challenge to family-school collaboration

Abstract

The topic of this paper is overprotective parenting as a challenge to family-school collaboration. The theoretical part of the paper firstly discusses the concept of overprotective parenting, which is then followed by a discussion on the importance of family-school collaboration in the school context, but also the challenges that teachers face while working with overprotective parents. The theoretical framework is followed by a review of qualitative research conducted for the purpose of this paper, which aims to *outline how high school teachers describe and how they interpret their experiences of working with parents they consider overprotective*. As part of the research, online interviews were conducted with thirteen high school teachers from central and western Croatia. Research has shown that overprotective parenting is not common in high schools. Also, it has been found that collaboration with overprotective parents is challenging for teachers and has negative consequences for them and their work. On the other hand, teachers are also aware of the potential of working with overprotective parents and have seen this mostly as an opportunity for personal development and learning. Finally, teachers also gave suggestions on how to improve the quality of the collaboration with overprotective parents. The paper concludes with a final overview of the research, possible limitations and ideas for future research.

Key words: helicopter parenting, family-institution collaboration, high school teachers, family pedagogy

1. Uvod

Obitelj i škola smatraju se dvama esencijalnim okruženjima djeteta koja utječu na njegov cjelokupni razvoj te doprinose tijeku i kvaliteti njegova obrazovanja (Sušan Gregorović, 2018). Ipak, neka istraživanja pokazuju i negativne i nepoželjne oblike roditeljske uključenosti u škole koji utječu ne samo na djecu već i na nastavnike (Pomerantz i sur., 2007, prema Addi-Raccah i Ainhoren, 2009). Jedan od sve učestalijih izazova s kojim se današnji nastavnici susreću u školskom kontekstu jest i prezaštitničko roditeljevanje, fenomen koji je privukao pažnju stručnjaka, medija i obrazovnih institucija porastom broja milenijske djece (tj. djece rođene nakon 1980-e) u odgojno-obrazovnim ustanovama i na radnim mjestima (Odenweller i sur., 2014).

Ponukana vlastitim iskustvom odgoja pod okriljem prezaštitničkih roditelja te rada u nastavi s drugim roditeljima istog odgojnog stila, odlučila sam pomnije proučiti ovaj fenomen kako bih ga još bolje razumjela, dobila uvid u situacije rada s prezaštitničkim roditeljima u današnjem školskom sustavu te iskoristila te podatke kao sugestije za buduća istraživanja ovog, sve raširenijeg, stila roditeljevanja u školskom kontekstu o kojem nema empirijskih pokazatelja za hrvatsko područje.

Ovaj će rad kroz pregled relevantne literature prvo uvesti u određenje pojma prezaštitničkog roditeljevanja i njegovih karakteristika te potencijalnih uzroka, a zatim raspraviti njegovu (ne)pedagogičnost te koje odgojne implikacije ima po djecu. Kako bi se spoznalo kakav učinak taj stil roditeljevanja ima na nastavnike u školskom kontekstu, objasnit će se i važnost pojma suradnje obitelji i škole u školskom kontekstu kao jedan od suvremenih faktora dobrog roditeljevanja, ali će se navesti i izazovi s kojima se današnji nastavnici suočavaju u radu s prezaštitničkim roditeljima u sklopu te iste suradnje. Nakon teorijskog dijela slijedi pregled kvalitativnog istraživanja provedenog s nastavnicima srednjih škola čiji je cilj bio saznati *kakvima srednjoškolski nastavnici opisuju i kako interpretiraju svoja iskustva suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim*, kako bi se dobili podaci vezani uz temu prezaštitničkog roditeljevanja kao izazova za nastavnike u školskom kontekstu za hrvatsko područje. U zadnjem dijelu rada donosi se presjek rezultata istraživanja te se daju sugestije za daljnja istraživanja koja bi doprinijela još boljem pojašnjenju ovog sve učestalijeg fenomena.

2. Prezaštitničko roditeljevanje

2.1. Određenje prezaštitničkog roditeljevanja

Posljednjih godina stil roditeljevanja kojim se djeca pretjerano zaštićuju i koji sve više prevladava među roditeljima privlači sve veću pažnju ne samo u popularnom tisku već i u društveno-znanstvenoj literaturi (Segrin i sur., 2013). Postoje mnogi nazivi za taj stil roditeljevanja, kao što su *helikopter roditeljevanje*, *zagušujuća roditeljska praksa*, *alfa roditeljevanje*, *roditeljevanje djeteta u centru*, *nadroditeljevanje* (Bernstein i Triger, 2011), odnosno *roditeljevanje izvan kontrole* (engl. *parenting out of control*) (Nelson, 2010, prema Segrin i sur., 2013) i *pretjerano roditeljevanje* (engl. *overparenting*) (Segrin i sur., 2012). Najčešće su pak korišteni termini *helikopter roditeljevanje* (Bristow, 2014, Dor i Rucker-Naidu, 2012, Hiltz, 2015, Hunt, 2008, Odenweller i sur., 2014, Ulutas i Aksoy, 2014), zatim *pretjerano roditeljevanje* (Bernstein i Triger, 2011, Garst i Gagnon, 2015, Locke, Campbell i Kavanagh, 2012, Portnoy, 2008, Segrin i sur., 2013), *prezaštitničko roditeljevanje* (Thomasgard, 1998, Ungar, 2009) te *intenzivno roditeljevanje* (Schiffrin i sur., 2014).

Portnoy (2008) opisuje pretjerano roditeljevanje kao relativno nov pojam koji opisuje ponašanje roditelja koji su *previše* uključeni u živote svoje djece u svrhu odgajanja samostalnog i uspješnog djeteta, dok Ulutas i Aksoy (2014, 2) opisuju helikopter roditeljevanje kao roditeljski stil kojemu je u fokusu „naglašavanje previše kontrolirajućeg, pretjerano zaštitničkog i previše perfekcionističkog stila odgoja i roditeljskih obaveza“. Odenweller i suradnici (2014) preuzimaju naziv helikopter roditeljevanje od Cline i Fay (1990, prema Odenweller i sur., 2014), koji su prvi uveli taj termin, a odnosi se na pretjerano uključene i zaštitnički nastrojene roditelje i njihove postupke – stalnu komunikaciju s djecom, interveniranje u njihove probleme, donošenje odluka umjesto njih, osobno investiranje u dječje ciljeve i uklanjanje prepreka s kojima se ona susreću, a sve u cilju dječje dobrobiti (Gottlieb, 2011, LeMoyne i Buchanan, 2011, Marano, 2004, Padilla-Walker i Nelson, 2012, Segrin i sur., 2012, Tyler, 2007; svi prema Odenweller i sur., 2014).

Elementi koje većina definicija prezaštitničkog roditeljevanja imaju u podlozi jesu: pretjerana uključenost roditelja u odgoj i obrazovanje svoje djece; njihovo pretjerano zaštićivanje i kontroliranje svoje djece i njihovih života, a sve u svrhu brige za svoju djecu, razvoja njihovih sposobnosti, mogućnosti, vještina te generalno boljeg i uspješnijeg života. Iz tog razloga, sve

gore navedene termine raznih autora koji se koriste za prezaštitničko roditeljevanje smatram bliskoznačnicama, a s obzirom na to da termin prezaštitničko roditeljevanje najbolje dočarava njegovu srž, a to je pretjerana zaštita djeteta, taj će se termin koristiti u ovom radu i obuhvaćat će *stil roditeljevanja roditelja koji primjenjuju razvojno neprimjerena roditeljska pravila; neprimjereno pomažu, prate odnosno nadgledaju djecu, rješavaju njihove probleme te su pretjerano involvirani u njihove živote* (Segrin i sur., 2013). Valja imati na umu da se različite terminološke inačice koje u svome izvornom značenju naglašavaju različite aspekte ovoga fenomena ne negiraju te ih stoga treba ovdje spomenuti. Tako je u fokusu termina helikopter roditeljevanja stalno motrenje djece (Locke, 2014); kod pretjeranog roditeljevanja naglašava se pak pretjerana uključenost roditelja u živote svoje djece (Portnoy, 2008); prezaštitničko roditeljevanje opisuje roditelje koji previše brinu za djetetovu sigurnost i zdravlje (Thomasgard, 1998); dok intenzivno roditeljevanje naglašava roditeljsku želju da riješe sve djetetove probleme i stimuliraju njegov razvoj pomoću raznih strukturiranih aktivnosti (Schiffirin i sur., 2014).

2.2. Karakteristike prezaštitničkog roditeljevanja

Postoje mnoge karakteristike prezaštitničkog stila roditeljevanja koje sam, temeljem pregleda literature, za potrebe ovog rada podijelila u tri kategorije, a to su *pretjerana briga za djetetovu sigurnost, informiranost o poželjnim roditeljskim praksama te stimuliranje djetetova obrazovnog napretka*.

Govoreći o *pretjeranoj brizi za djetetovu sigurnost*, prezaštitnički se roditelji trude zaštititi dijete od loših ili neugodnih situacija te zato imaju potrebu stalno paziti na njega i upozoravati ga na moguće opasnosti koje ponekad i nisu realne (Furedi, 2008). Zbog toga što brinu za djetetovu dobrobit i sigurnost, roditelji prakticiraju ponašanja kao što su kontroliranje djetetova života te ograničavanje njegove slobode (Parker, 1966, prema Thomasgard, 1998) i radnji za koje pretpostavljaju da su rizične (npr. hodanje do škole, vožnja biciklom i slično), zbog čega su djeci onemogućena određena životna iskustva (Ungar, 2009). Prezaštitnički nastrojeni roditelji jako su involvirani u živote svoje djece, biraju i odlučuju umjesto njih te motre i pomno prate njihove aktivnosti i uspjehe jer, osim što žele biti sigurni kako su im djeca sretna i na sigurnom, vole i preuzeti odgovornost za njihova iskustva i uspjehe te zbog toga vremenski, emocionalno i financijski ulažu u njih (Hunt, 2008, LeMoyne i Buchanan, 2012, Triger, 2012; svi prema Ulutas i Aksoy, 2014). Oni se ne prestaju uplitati u život svoje

djece i nadzirati ih čak ni kada su dovoljno odrasli i pohađaju fakultet ili kad već imaju samostalan život i obitelj (LeMoyne i Buchanan, 2011). Furedi (2008) vjeruje da je razlog tome što se danas roditeljski nadzor prikazuje kao pozitivna odlika, odnosno briga, tako da roditelji zapravo nikad ne mogu provesti previše vremena nadgledajući svoju djecu.

Iduća je kategorija *informiranost o poželjnim roditeljskim praksama*. Prezaštitničko je roditeljevanje osnaženo korištenjem novih tehnologija, najviše interneta i mobitela, zbog čega se smatra i društveno-tehnološkim trendom (Feenberg, 1995, prema Bernstein i Triger, 2011). Naime, prezaštitnički nastrojani roditelji imaju razvijeno znanje o najboljim roditeljskim praksama – provodeći vrijeme na internetu i čitajući raznu literaturu, prezaštitnički roditelji uče o najboljim odgojnim metodama i praksama, ali i potencijalnim razvojnim problemima i novim opasnostima kako bi ih spriječili (Bernstein i Triger, 2011). To znanje koriste kako bi se aktivno bavili djecom i stimulirali njihov razvoj, pomoću npr. interaktivnih igračaka, suvremenih metoda učenja i slično (Budds i sur., 2017).

Također, kod prezaštitničkih je roditelja primjetno *stimuliranje djetetova obrazovnog napretka*. Bernstein i Triger tvrde da će se prezaštitničko roditeljevanje češće javljati kod roditelja srednje klase dok će u radničkoj i siromašnoj klasi biti drugačiji pristup odgoju – roditelji će njegovati „prirodni razvoj“ u kojem roditelji brinu o djetetu dok mu istovremeno dopuštaju da se razvija (Bernstein i Triger, 2011). O tome govori i Annette Lareau (2011) koja objašnjava razliku između prirodnog razvoja (engl. *natural growth*) i orkestrirane kultivacije (engl. *concerted cultivation*). Roditelji srednje klase organiziraju, utvrđuju i kontroliraju aktivnosti za svoju djecu čime im osiguravaju razna iskustva kojima im usađuju osjećaj privilegije, viđenje starijih osoba kao sebi ravnima te su time involvirani u proces orkestrirane kultivacije. S druge strane, roditelji radničke klase ili siromašnijeg ekonomskog statusa koji njeguju prirodni razvoj vide jasnu granicu između roditelja i djece; koriste smjernice i direktno govore djeci što trebaju učiniti, umjesto da ih potiču na zaključivanje. Djeca nemaju organizirano slobodno vrijeme raznim aktivnostima, već imaju puno slobodnog vremena tijekom kojeg se igraju i druže vani s prijateljima ili rodbinom. Održavanje i osiguravanje djetetovog prirodnog razvoja smatra se uspjehom za njihove roditelje (Lareau, 2011). Dok s jedne strane roditelji radničke klase ili siromašnijeg ekonomskog statusa često dozvoljavaju svojoj djeci autonomiju i kontrolu nad svojim slobodnim vremenom te se ne miješaju u njihovo školovanje, s druge strane roditelji srednje klase imaju potrebu intervenirati u djetetov obrazovni aspekt, pogotovo posredstvom komunikacije s nastavnicima – zbog toga što roditelji potiču talente, biraju slobodne aktivnosti, surađuju sa školskim i

izvanškolskim institucijama te često odlaze u školu kako bi stalno mogli biti upućeni u djetetov život i napredak, njihova djeca dobivaju važne institucionalne prednosti, odnosno vještine koje će im biti potrebne u budućnosti kada će ući u svijet odraslih te su zbog toga u prednosti pred ostalom djecom (Lareau, 2011).

Iako je fenomen prezaštitničkog roditeljevanja prisutan u gotovo svim strukturama obitelji, razna su istraživanja uspjela spoznati neke generalne karakteristike roditelja kod kojih je ono najviše izraženo. Naime, većina je prezaštitničkih roditelja visokoobrazovana, ima dvostruke prihode i mnoštvo resursa (novac, vrijeme, veze, vještine pregovaranja) kojima ugađaju svojoj djecu i štite ih (Kantrowitz i Tyre, 2006, prema Odenweller i sur., 2014). S time se slaže i Nelson tvrdeći da se prezaštitničko roditeljevanje najčešće povezuje s roditeljima visokog obrazovanja, koji imaju visoke prihode i koji pripadaju srednjem ili višem sloju (Nelson, 2010, prema Locke, 2014). Također, što se tiče spola, majke su češće tjeskobne oko kvalitete svojeg odgoja i prakticiraju intenzivnije roditeljevanje nego očevi (Hays, 1996, prema Locke, 2014). S druge strane, očevi su češće tjeskobni oko obiteljske financijske situacije i više se posvećuju poslu te time zapravo dokazuju svoj trud i posvećenost odgoju djece (Shirani i sur., 2012, prema Locke, 2014).

2.3. Uzroci prezaštitničkog roditeljevanja

Postoje mnogi uzroci prezaštitničkog roditeljevanja, a u ovoj će se cjelini navesti neki od njih kako bi se spoznalo što sve potencijalno može uzrokovati ili utjecati na ovaj stil roditeljevanja.

Koncept konfluencije (enmeshment) (prema Segrin i sur., 2013), koji se pojavljuje u teoriji o intruzivnom roditeljevanju (Barber i Harmon, 2002, prema Segrin i sur., 2013) i u literaturi o prezaštitničkom roditeljevanju (Munich i Munich, 2009, prema Segrin i sur., 2013) te koji pretpostavlja da roditelji koriste djecu za zadovoljavanje vlastitih nedovršenih ciljeva, žaljenja ili tjeskoba, može biti jedno od objašnjenja prezaštitničkog roditeljevanja. Koncept kaže da roditelji projiciraju vlastite ciljeve na svoju djecu, pretjerano kontroliraju njihove živote te indirektno proživljavaju djetetove uspjehe i neuspjehe (Segrin i sur., 2013). Za prezaštitničke roditelje cilj roditeljevanja je stvaranje čvrsto privrženog djeteta, a time onemogućavaju djetetu da razvije neovisnost, odnosno zbog toga dijete stalno traži odobrenje od ljudi koje smatra važnima. Svoju potrebu za korištenjem djece kako bi ispunili svoje osobne želje

prezaštitnički roditelji mogu prenijeti i na svoje dijete, što dovodi do cikličkog procesa (Segrin i sur., 2013).

Jedan od mogućih uzroka roditeljskog prezaštićivanja jest i *slika djeteta u podlozi prezaštitničkog roditeljevanja*. Prema Faircloth (2014), djeca se danas sve više smatraju „ranjivom“, što utječe na njihov fizički i emocionalni razvoj. Prezaštitnički nastrojani roditelji percipiraju svoju djecu kao ranjivu i bespomoćnu, neovisno o njihovoj dobi (Bernstein i Triger, 2011) te gledaju na njih kao da su u nepovoljnom položaju u odnosu na drugu djecu njihove dobi (LeMoyne i Buchanan, 2011). Ovi roditelji vjeruju da bez roditeljske pomoći njihova djeca ne bi uspjela u školi i životu te se smatraju zaslužnima za dostignuća svoje djece. Pretjerano se brinu za dječju dobrobit i sumnjaju u njihove sposobnosti, a što se najviše može vidjeti kod obitelji u kojima je dijete kronično bolesno ili je dijete s teškoćama u razvoju (Holmbeck i sur., 2002, Stokes i sur., 1997; svi prema Locke, 2014). Pretjerana briga i viđenje djece kao ranjive i bespomoćne može se reflektirati i u drugim životnim aspektima. Kako Thomasgard (1998) navodi, prema istraživanju Thomasgarda i Metza (1996), djeca koju su roditelji doživljavali kao ranjivu sudjelovala su u manje aktivnosti i imala manji nivo školskih kompetencija u odnosu na djecu koja nikad nisu bila smatrana ranjivom. Također, prema Thomasgardu (1998), postoji pet potencijalnih grupa rizičnih faktora koji mogu dovesti do roditeljskog viđenja djeteta kao ranjivog, a samim time i do prezaštitničkog roditeljevanja: 1) teškoće u roditeljevoj vlastitoj separaciji, odnosno individualizaciji u djetinjstvu; 2) povećana roditeljska tjeskoba vezana uz zdravlje; 3) povijest razdvajanja ili gubitaka (neplodnost, pobačaji); 4) komplikacije tijekom trudnoće koje su (gotovo) ugrozile majčin život; 5) manji zdravstveni problemi koji su se pojavili u ranom djetinjstvu djeteta.

Promjene u obiteljskim strukturama u suvremenom društvu također mogu utjecati na prezaštitničko ponašanje roditelja tog stila odgoja. Prema Jančić, Jurišić i Lončarić (2019), u suvremeno doba postmoderna obitelj može se sastojati od razvedenih bračnih parova s djecom, posvojiteljskih obitelji, samohranih roditelja, udomiteljskih obitelji, istospolnih obitelji, alternativnih zajednica, izvanbračnih obitelji, surogat obitelji, parova bez djece itd., što znači da možemo govoriti o pluralitetu obiteljskih oblika. Također, što se tiče broja djece, dolazi do opadanja broja živorođene djece, a osim toga i smanjivanja broja trećeg i daljnjeg djeteta u obitelji (Gelo, 2003, prema Raboteg-Šarić, Pećnik i Josipović, 2003). Tako roditelji danas obično imaju manje djece nego prije, što znači da se više vremena, novaca i ostalih resursa može uložiti u pojedino dijete (Hunt, 2008) i time utjecati na njegov odgoj i razvoj. Osim toga, došlo je do trenda sve kasnijeg rađanja prvog djeteta, stoga govorimo o

odgođenom roditeljstvu, odnosno ostvarivanju roditeljske uloge u drugoj polovici tridesetih godina ili kasnije (Kušević, 2013), a što može dovesti do prevelike emocionalne fiksacije zbog dugog iščekivanja djeteta, manjka autonomije te prezaštićenosti u obrazovnim aspektima (Kozáková i sur., 2015). Iako obitelji različitih struktura nastavljaju obavljati svoje dužnosti i brigu za djecu, dolazi do tzv. „rata protiv obitelji“, odnosno vjerovanja da je obitelj ugrožena i oslabljena suvremenim društvenim promjenama (Gairdner, 1992, prema Ungar, 2009), zbog kojeg roditelji proširuju kontrolu nad svojom djecom kako bi povratili svoje „umanjene“ uloge. To može dovesti do obrasca prezaštićivanja kao kompenzacije za krhkost obiteljskog autoriteta (Ungar, 2009).

Mediji su još jedno od mogućih objašnjenja prezaštitničkog roditeljevanja – oni stvaraju tzv. „kulturu straha“ koja potiče strahove prezaštitničkih roditelja – zbog medijskog prikaza (nestala djeca, otmice, ubojstva, terorizam, ...), svijet se čini vrlo opasnim mjestom – opasnosti se nalaze iza svakog ugla, a ljudima se ne treba vjerovati (Furedi, 2008). Prema istraživanju koje su proveli Edwards i Gillies (2013, prema Faircloth, 2014) o razlikama između roditeljevanja u 1960-ima i 2010-e u Britaniji, od današnjih se roditelja očekuje konstantna prisutnost i motrenje djece te zaštita od poznatih i nepoznatih „rizika“. Franklin i Cromby (2009) navode kako su roditelji ekskluzivno zaduženi za odgoj djece, a na strance i njihove motive gleda se s nepovjerenjem. Također, dolazi do tzv. „individualiziranih društava“ u kojima ljudi više ne poznaju toliko dobro susjede i ne mogu računati na njih da će im biti od pomoći u raznim situacijama. Riskiranje se smatra neprihvatljivim, jer se živi po načelu „bolje spriječiti nego liječiti“ te se na rizik uvijek gleda kao na nešto što uvijek ima negativan ishod. Roditelji, škole, policija i slične službe najčešće upozoravaju djecu na tzv. *stranger danger*, odnosno opasnost od „stranca“, koja je postala, kako kaže Pain (2006), vitalna figura u kulturi straha. Taj strah od „stranca“ ograničava djetetovo kretanje na javnim mjestima što uvelike utječe na djetetovu autonomiju, socijalnu interakciju, a samim time i na zdravlje (Pain, 2006). Furedi (2008) navodi kako su danas roditelji preokupirani rizicima te se trude ukloniti svaki mogući izvor opasnosti za svoje dijete, čak i onaj najmanji. Zbog toga su više fokusirani na „što sve može poći po zlu“ umjesto na moguće stvari koje bi dijete moglo naučiti iz takve situacije.

Kao potencijalni uzrok treba navesti i *društvenu konstrukciju dobrog roditeljstva u 21. stoljeću*. Prema Craig, Powell i Smyth (2014), suvremena očekivanja dobrog roditeljstva drže da je fokusirana, intenzivna roditeljska pažnja suštinska za dječji razvoj, a roditeljski se doprinos smatra ključnim za dječje socijalne, psihološke i obrazovne ishode. To potvrđuju i

drugi znanstvenici koji tvrde da je došlo do znatne redefinicije roditeljske uloge koja sad uključuje odgovornost za djetetov obrazovni, kognitivni, fizički, emocionalni i društveni razvoj (Wrigley, 1989, Furedi, 2001, Reiger i sur., 2009; svi prema Craig, Powell i Smyth, 2014). Prema nalazima istraživača, kao što su Becher i suradnici (1981), Sharp i Green (1975), Vincent (1996) itd. (svi prema Crozier, 1998), mnogi nastavnici također imaju određena očekivanja od roditelja, odnosno sliku dobrih ili idealnih roditelja. Prema nekim komentarima nastavnika, „dobar“ bi roditelj trebao imati pozitivan stav prema školi i ohrabrivati isto u djetetu, komunicirati s djetetom tako da ga pripremi za školu, u školi se ponašati na kulturni način itd. (Vincent 1996, prema Crozier, 1998). Na temelju toga, obaveze odgovornih roditelja uključuju pažljivo organiziranje djetetova dnevnog života, osiguravanje mogućnosti za pohađanje korisnih izvannastavnih aktivnosti, izbor dobre škole, poticanje djeteta na rad te uključenost u suradnju doma i škole (Daly, 2001, Lareau, 2003; svi prema Ule, Živoder i du Bois-Reymond, 2015). To se često može uočiti kod roditeljskog straha oko djetetove budućnosti i sposobnosti upisa na visoko rangirane škole i sveučilišta (Portnoy, 2008). Za mnoge roditelje taj pritisak za akademskim uspjehom postaje glavno opravdanje za pretjerano strukturiranje, vođenje i blisko organiziranje života djece (Garst i Gagnon, 2015). Stoga, treba naglasiti da pretjeranu uključenost roditelja u školski kontekst ne treba gledati kao nešto negativno, već treba uvidjeti da je ponašanje prezaštitničkih roditelja potaknuto društvenim očekivanjima i normama te znati u kojim se situacijama ti nedostaci mogu pretvoriti u prednosti.

2.4. Odgojne implikacije prezaštitničkog roditeljevanja

Iako je roditeljska uključenost u život svoje djece jedan od najjačih prediktora pozitivnog ishoda djece, kao što su visoka akademska dostignuća, bolje društvene vještine, manji problemi u ponašanju te smanjeno korištenje alkohola (Odenweller i sur., 2014), previše roditeljske uključenosti, kao u slučaju prezaštitničkog roditeljevanja, može dovesti do negativnih posljedica.

Prezaštitničko roditeljevanje najviše pogađa *psihofizičko stanje djece*. Do tog je nalaza došla Locke (2014), čije je istraživanje, temeljeno na autorefleksiji studenata prezaštitničkih roditelja, povezalo pretjeranu zaštitu roditelja sa socijalnom anksioznošću studenata. Na tragu su ovog nalaza i Kiel i Maack (2012) koje tvrde da su djeca prezaštitničkih roditelja sramežljiva, ukočena i anksiozna. Slično potvrđuju i drugi istraživači (Odenweller i sur.,

2014, Segrin i sur., 2013, Ulutas i Aksoy, 2014) koji su istraživali utjecaje prezaštitničkog roditeljevanja i dokazali da ono utječe na neuroticizam kod djece koji se opisuje kao tendencija za doživljavanje negativnih emocija kao što su tuga, strah, beznađe i krivnja te se obično smatra negativnom karakteristikom jer je povezan s niskim životnim zadovoljstvom, negativnim emocijama, povećanim stresom, anksioznošću i depresijom, nestabilnim raspoloženjima i suicidalnim mislima (Odenweller i sur., 2014). Također, prema istraživanju koje su proveli LeMoyne i Buchanan (2011), djeca prezaštitničkih roditelja osjećaju se negativnije u vezi samih sebe, time što imaju lošije slike o sebi te se ne osjećaju dobro u vezi svoje dobrobiti. Nadalje, Segrin i suradnici (2012) dokazali su da prezaštitničko roditeljevanje ima utjecaj na *interpersonalne odnose djece* – u njihovom istraživanju prezaštitničko je roditeljevanje bilo povezano sa smanjenom komunikacijom između roditelja i djeteta te smanjenim zadovoljstvom obitelji, zbog čega prezaštitničko roditeljevanje dovodi do lošijeg odnosa između djeteta i roditelja te time kompromitira djetetove odnose s drugim ljudima. S druge strane, Odenweller i suradnici (2014) došli su do rezultata da prezaštitničko roditeljstvo utječe i na ovisnost djece prezaštitničkih roditelja o drugim ljudima. Prema njihovom istraživanju, djeca prezaštitničkih roditelja, naime, preferiraju razvijanje bliskih i zaštitničkih odnosa s drugim ljudima kako bi razvili pozitivnu sliku o sebi, te se, posljedično, boje gubitka ili napuštanja bliskih ljudi (Odenweller i sur., 2014). Nadalje, istraživanja Bernstein i Trigera (2011) te Odenweller i suradnika (2014) pokazuju da su djeca prezaštitničkih roditelja nesamostalna, da pokazuju manje suosjećanja za tuđe osjećaje te da nemaju osjećaj „odraslosti“ zbog čega su nezrela za svoje godine. Slično potvrđuju i Ulutas i Aksoy (2014) navodeći kao dodatne implikacije i nemogućnost razvijanja vještina upravljanja vremenom ili vještina suočavanja s problemima ili određenim životnim situacijama. Izuzev toga, Bernstein i Triger (2011), pozivajući se na Lareau (2003), navode kako djeca odgojena pod okriljem prezaštitničkih roditelja pokazuju i manje kreativnosti, spontanosti, uživanja i inicijative u svojem slobodnom vremenu nego djeca koja su odgojena po drugim metodama. Također, dokazana je i povezanost između pretjerane uključenosti prezaštitničkog roditeljevanja i loših ocjena (Odenweller i sur., 2014), slabijeg angažmana u školi te većeg osjećaja „imanja prava na stvari“ (Segrin i sur., 2012).

S druge strane, postoje istraživanja koja ukazuju na neutralne i pozitivne rezultate prezaštitničkog roditeljevanja. Istraživanje Fingerman i suradnika (2012) na uzorku od 592 djece odrasle dobi i 399 roditelja mjerilo je intenzitet roditeljske podrške koju su roditelji pružali svojoj djeci odrasle dobi u šest područja (emocionalna podrška, praktična podrška,

socijaliziranje, savjetovanje, financijska pomoć te slušanje). Dok je s jedne strane istraživanje dokazalo da su roditelji koji su vjerovali da njihovo dijete treba više podrške imali manju razinu životnog zadovoljstva, s druge su strane rezultati istraživanja pokazali pozitivne ishode kao što su bolja psihološka prilagodba, jasno definirane ciljeve i veću razinu životnog zadovoljstva kod djece. Ipak, treba uzeti u obzir i okolnosti istraživanja. Istraživanja pokazuju da djeca odrasle dobi koja živi s roditeljima dobivaju veću emocionalnu podršku (Veevers i Mitchell, 1998, prema Fingerman i sur., 2012) te da se roditelji osjećaju obveznima pružiti financijsku podršku ako im djeca studiraju (Aquilino, 2005, Attias-Donfut i Wolff, 2000, Fingerman i sur., 2009, Schoeni i Ross, 2005; svi prema Fingerman i sur., 2012). Budući da je u istraživanju 29 % djece živjelo s roditeljima, od kojih su 35 % bili studenti, a s obzirom na to da istraživanja pokazuju da u 21. stoljeću roditelji pružaju više financijske podrške djeci odrasle dobi nego roditelji u 20. stoljeću (Aquilino, 2006, Fingerman i sur., 2012, Schoeni i Ross, 2005; svi prema Fingerman i sur., 2012), ne čudi što je djeci pružena financijska podrška i što su time ona osjećala podršku. Također, uz pretpostavku da djeca prezaštitničkih roditelja još uvijek žive sa svojim roditeljima, vjerojatnije je i da komuniciraju s njima, odnosno dobivaju savjete od njih, što također doživljavaju podrškom. Stoga, prema mišljenju Locke (2014), ovi bi se rezultati mogli interpretirati kao doživljaj djetetove generalne emocionalne povezanosti s roditeljima.

Nadalje, prema Bernstein i Trigeru (2011), djeca prezaštitničkih roditelja bolje su pripremljena za susret s institucijama, za razliku od djece koja su odgojena drugačijim stilom odgoja, a koja pokazuju osjećaj ukočenosti u interakcijama s institucijama. Još neka dodatna istraživanja pokazuju pozitivan utjecaj prezaštitničkog roditeljevanja na akademsku motivaciju i akademska postignuća, ponašanje u školi, zadovoljstvo na fakultetu i smanjenu vjerojatnost ozljeđivanja (Grolnick i Ryan, 1989, Lipka, 2007, Schwebel i sur., 2004; svi prema Bernstein i Triger, 2011). Iz toga se može implicitno zaključiti da pojedini aspekti prezaštitničkog roditeljevanja mogu biti učinkoviti i poticajni za mlade ljude i da ih se zato ne bi trebalo diskreditirati (Bristow, 2014).

2.5. (Ne)pedagozičnost prezaštitničkog roditeljevanja

Pedagoški je odnos zrele osobe i osobe u razvoju, što omogućuje da se osoba u razvoju, koja se time i odgaja, razvija i postaje odgovornija za sebe (Nohl, 1949, Bašić, 1999; prema Kušević, 2020). Cilj pedagoškog odnosa jest pomoći te unaprijediti razvoj djeteta koje se

odgaja kroz proces vođenja (Bašić, 1999, prema Kušević, 2020). U kontekstu obiteljske pedagogije, proces vođenja opisuje se pojmom roditeljavanja, a roditelj je osoba koja vodi, podržava i stvara preduvjete za samorazvoj i samovođenje djeteta (Kušević, 2020). Iako je roditeljska odgovornost prema djetetu i zajednici nadziranje djeteta i briga o njemu (Smith, 2010), u toj brizi i želji za poticanjem djetetova napretka i samoispunjenja roditelji često počinju preuzimati odgovornost nad dječjim aktivnostima i ograničavati ih (Bašić, 2011, Postman, 2006; svi prema Pintar, 2018). Tome su posebice skloni prezaštitnički nastrojani roditelji koji će, umjesto djece, upravljati situacijom, ograničiti djetetovo ponašanje, te time obeshrabrili neovisnost djeteta i njegove izravne aktivnosti (Coplan, Arbeau i Armer, 2008, prema Božić, 2015). Prema Bernstein i Trigeru (2011), velik broj istraživanja smatra da je prezaštitničko roditeljavanje štetno za djecu jer im ono ne dozvoljava razvitak samostalnosti, samodostatnosti i vještina za suočavanje sa životnim izazovima. Tome svjedoči i Parker (1983, prema Božić, 2015), u čijem se radu ističe kako roditeljsko prezaštićivanje sprječava razvoj djetetove neovisnosti i samostalnosti te osjećaj kontrole nad svojim životom i stvaranje socijalnih odnosa ne samo s vršnjacima, već i s odraslim ljudima. S ovom se tvrdnjom slažu i DeHart i suradnici (2006) koji smatraju da prezaštićenost, koja odražava pretjeranu kontrolu roditelja, sprječava djetetovu sposobnost da razvije smisao za autonomiju ili kompetentnost. U želji da zaštite djecu, pruže im dobro obrazovanje i pripreme ih za tržište rada i samostalan život, svojim im postupcima prezaštitnički roditelji zapravo onemogućuju razvoj, autonomiju i emancipaciju, čime se dobiva suprotan efekt. Umjesto vođenja djece, odnosno omogućavanja da uče iz vlastitih iskustava i time dobivaju nova znanja i samostalnost, roditeljska prezaštitnička kontrola sprječava djecu da istražuju i doživljavaju nova iskustva te koče njihov razvoj. Zbog toga djeca percipiraju nove i kompleksne situacije kao da su iznad njihovog kapaciteta suočavanja i oslanjaju se na strategije izbjegavanja, povlačenja i ovisnosti o skrbnicima ili drugima (Kiel i Maack, 2012). Zbog svega navedenog, ako se uzme u obzir da prezaštitnički roditelji svojim djelovanjem ne potiču, odnosno ne vode svoje dijete prema njegovom razvoju, odgovornosti i samoispunjenju, što je cilj roditeljavanja, djelovanje prezaštitničkih roditelja dovodi do viđenja samog stila roditeljavanja kao nepedagogičnog.

3. Suradnja obitelji i škole

Iako su se kroz povijest mijenjali odnosi i odgovornosti nastavnika i roditelja vezano uz obrazovni aspekt djeteta (Maleš, 1996), u drugoj polovici 20. stoljeća pojavio se generalni

konsenzus oko pitanja suradnje nastavnika i obitelji te se ustanovilo da suradnja nije samo poželjna, već i da pozitivno utječe na obrazovne ishode kod djece i obitelji (Higgins i Katsipataki, 2015). To su potvrdila i razna istraživanja. Jedno od prvih takvih istraživanja dovelo je do poznatog Plowdenskog izvješća (1967) u kojem se prvi puta navodi da je jedan od najvažnijih elemenata za uspješno obrazovanje djeteta suradnja roditelja i nastavnika (Maleš, 1996). Nakon njega, u drugoj polovici 20. stoljeća i tijekom 21. stoljeća, dolazi do niza istraživanja (npr. Christenson i Sheridan, 2001, Epstein, 1986, 1995, 2001; Epstein i sur., 2002, 2009; Grolnick i Slowiaczek, 1994, Hoover-Dempsey i Sander, 1997, Shedon i Epstein, 2002, Rosić i Zloković, 2004, Vizek Vidović i sur., 2003; svi prema Sušan Gregorović, 2018) koja su dokazala važnost surađivanja nastavnika i roditelja za dobrobit i obrazovanje djeteta. To je dokazala i usporedba 13 metaanaliza koju su proveli Higgins i Katsipataki (2015) na temu suradnje nastavnika i obitelji, a koji su ustanovili da postoje indikativni dokazi da razvijanje učinkovite suradnje između obitelji i škole poboljšava djetetova obrazovna postignuća.

Danas odnosi roditelja i škole podrazumijevaju recipročan odnos koji uključuje dvosmjernu komunikaciju, međusobnu podršku, ravnopravnost, zajedničko odlučivanje, planiranje i realizaciju ciljeva te aktivnu suradnju obiju strana, a sve u svrhu stvaranja poticajnog okruženja za optimalni razvoj djeteta (Višnjić Jevtić, 2018). Za roditeljsku involviranost u obrazovni aspekt djeteta te odnos i rad nastavnika i roditelja u školskom kontekstu, u ovom će se radu koristiti pojam suradnja koji će označavati sve oblike odnosa, interakcije i komunikacije roditelja i škole, s fokusom na partnerske odnose, a koji podrazumijeva aktivnu roditeljsku uključenost u obrazovanje djeteta (Sušan Gregorović, 2017).

Suradnja nastavnika i škole povezana je mnoštvom pozitivnih ishoda. Naime, ona doprinosi osvješćivanju važnosti školovanja kod djeteta, razvijanju njegova pozitivnog stava prema radu u školi te svijesti o mogućnostima za obrazovanje i posao. Također, kroz suradnju roditelji mogu naučiti kako odgovarajuće reagirati na djetetove probleme, a nastavnici mogu osvijestiti obiteljske pozadine, kulture, brige, ciljeve, potrebe, poglede na život i djecu i slično (Epstein, 1994, prema Sušan Gregorović, 2017). Time što su uključeni u djetetovo obrazovanje i surađuju s nastavnicima, roditelji pokazuju djetetu da imaju pozitivan stav prema njegovu obrazovanju, pokazuju važnost škole i obrazovnih postignuća, formiraju pozitivne stavove djeteta prema učenju i obavezama. Nadalje, suradnja nastavnika i obitelji povezuje se s mnoštvom pozitivnih ishoda, poput boljih školskih prosjeka ocjena (Gutman i Midgley, 2000, prema Anderson i Minke, 2007), smanjene stope odustajanja od škole (Rumberger, 1995,

prema Anderson i Minke, 2007) i boljih socijalnih vještina (Mcwayne i sur., 2004, prema Anderson i Minke, 2007). Ona također vodi do boljeg pohađanja nastave, boljih rezultata na standardiziranim testovima, veće motivacije za učenjem, manjeg izostajanja s nastave i boljeg ponašanja kod kuće i u školi (Epstein, 2008, Ferrara i Ferrara, 2005; svi prema Dor i Rucker-Naidu, 2012). Na srednjoškolskoj razini, suradnja obitelji i škole pokazala se važnim prediktorom školskih ishoda tijekom adolescencije (Hill & Taylor, 2004, Hoover-Dempsey i sur., 2005; svi prema Hornby, 2011). Kada roditelji surađuju s nastavnicima, srednjoškolski učenici postižu bolje akademske rezultate, razvijaju aspiracije i imaju manje disciplinskih problema (Hornby, 2011).

Iako navedena istraživanja navode pozitivne strane suradnje nastavnika i škole, pretpostavka da je više suradnje uvijek bolje često je neistražena i može imati negativne posljedice (Ogawa, 1998, prema Addi-Racah i Ainhoren, 2009). Na primjer, prema Addi-Racah i Ainhoren (2009), time što više surađuju s roditeljima, neki nastavnici osjećaju da moraju pružati otpor roditeljima koji svojim pretjeranim uplitanjem utječu na njihovu profesionalnu domenu. Također, ako roditeljska ponašanja u suradnji nisu primjerena razvojnim karakteristikama i dobi djeteta (roditelj svakodnevno pomaže adolescentu u pisanju domaće zadaće) ili ako se ona ne podudaraju sa školskim očekivanjima (roditelj želi svaki dan boraviti u učionici i promatrati nastavu), to može imati negativan ishod u konačnici za sve sudionike suradnje (Hoover-Dempsey i Sandler, 1997, Lawrence-Lightfoot, 1978; svi prema Sušan Gregorović, 2017). Navedeni primjeri dokazuju da nije sva suradnja sama po sebi pozitivna, već da je višedimenzionalna i kompleksna te da ju kao takvu treba sagledati (Sušan Gregorović, 2017).

4. Prezaštitničko roditeljevanje u školskom kontekstu

Prema Portnoy (2008) prezaštitničko roditeljevanje protreslo je tradicionalni odnos između obitelji i škole kao nijedan drugi fenomen vezan uz školu u recentnijim desetljećima. Određena provedena istraživanja na ovu temu potvrđuju prisutnost prezaštitničkih roditelja u školskom kontekstu i upoznatost nastavnika s roditeljima ovog stila roditeljevanja. Na primjer, u istraživanju koje su proveli Locke, Campbell i Kavanagh (2012) o iskustvima radnika u školskim ustanovama s prezaštitničkim stilom roditeljevanja sudjelovalo je 128 školskih savjetnika, psihologa, nastavnika i radnika koji se bave mentalnim zdravljem. Većina je njih odgovorila da su upoznati i da imaju iskustva s prezaštitničkim roditeljima. Od njih 128, 27 % izjavilo je da je vidjelo „mnogo“ primjera prezaštitničkog roditeljevanja, dvije

trećine ispitanika imalo je iskustva s „nekoliko“ primjera, a samo 8 % nije imalo nikakvih iskustava s prezaštitničkim roditeljima (Locke, Campbell i Kavanagh, 2012).

Prema određenim nalazima istraživanja, prezaštitnički se roditelji pojavljuju u školskom kontekstu kao izazov nastavnicima i suradnji. U istraživanju koje su proveli Dor i Rucker-Naidu (2012), navedeni istraživači naveli su četiri teme izazova s kojima se nastavnici najviše susreću vezano uz suradnju s roditeljima. Istraživanje se provodilo na dvije grupe nastavnika, američkih i izraelskih, a teme su bile navođenje roditelja na suradnju, nesporazum, prezaštitnički roditelji te nepoštovanje i nepovjerenje. Dvije su se teme istaknule kod obje grupe, tj. i kod grupe američkih i kod grupe izraelskih nastavnika, a to su bile prezaštitnički roditelji te nepoštovanje i nepovjerenje. Osim toga, prema Portnoyevu mišljenju, prezaštitničko je roditeljevanje dovelo do povećanog stresa nastavnika, što dovodi do kraćeg radnog vijeka, smanjenja zadovoljstva nastavnika njihovom karijerom i štetnih utjecaja na njihovo zdravlje (Portnoy, 2008), a o čemu govori u svojem radu u sklopu kojeg je proveo istraživanje u kojem provjera utjecaj prezaštitničkog roditeljevanja na stručnjake koji rade u školama i u kojem je ustanovio kako je prezaštitničko roditeljevanje izazovno za nastavnike i ima negativan utjecaj na njihov rad. U nastavku će se navesti izazovi s kojima se nastavnici suočavaju u suradnji s prezaštitničkim roditeljima.

Jedna od manifestacija prezaštitničkog roditeljevanja u suradnji s nastavnicima je *uplitanje u nastavnički posao*. Prema Dor i Rucker-Naidu (2012), nastavnici često dobivaju razne naredbe, zahtjeve i komentare vezane uz njihov posao od prezaštitničkih roditelja, a oni im često i nadgledaju i prate nastavu ili rad, što najčešće nije ugodno za nastavnike i može utjecati na njih. Portnoy (2008) navodi još neka ponašanja kojima prezaštitnički roditelji utječu na nastavnički posao. Primjeri takvih ponašanja su zahtijevanje posebnog tretmana za svoje dijete, zatim nadređeno ponašanje prema nastavnicima ili stručnim suradnicima te pojavljivanje usred sata bez najave. U pozadini uplitanja u nastavnički posao stoji *nepovjerenje prema nastavnicima*. Prema Dor i Rucker-Naidu (2012) prezaštitnički roditelji propitkuju autoritet nastavnika te su na strani djeteta tijekom sukoba između nastavnika i djeteta. Također, prema njihovom istraživanju, nastavnici smatraju prezaštitničke roditelje teretom i osjećaju da neki od njih nemaju dovoljno povjerenja u njih, a neki su nastavnici izjavili kako smatraju da su roditelji previše uključeni, previše kritični i ne iskazuju poštovanje prema njima (Dor i Rucker-Naidu, 2012), što, prema Portnoyu (2008), ponekad može dovesti do konflikata ili prijetnji, pogotovo tužbama ili inspekcijama. Nadalje, prezaštitnički roditelji imaju *učestalu komunikaciju s nastavnicima*. Prema Portnoyevu

istraživanju (2008) ponašanja koja su ispitanici naveli vezano uz ovu manifestaciju bila su prevelika količina komunikacije koju su inicirali roditelji, naročito putem *mailova* i poziva vezanih uz djetetove školske aktivnosti, nastavu ili napredak – ovakvo su ponašanje nastavnici opisali kao „na granici zlostavljanja“ (Portnoy, 2008). Locke, Campbell i Kavanagh (2012) navode i primjer roditelja koji redovito organiziraju sastanke i traže savjete za dijete iako su ti problemi vezani uz normalan razvoj djeteta. Sljedeća je manifestacija prezaštitničkog roditeljevanja *pretjerano uplitanje u djetetovo obrazovanje*. Ponašanja koja Portnoy (2008) navodi, a koja bi odgovarala ovoj kategoriji manifestacija, bila bi preuzimanje djetetovih odgovornosti kao što su zadaće ili projekti koje djeca sama trebaju napraviti; rješavanje djetetovih školskih problema umjesto njih samih; roditeljsko tjeranje djeteta na postizanje akademskog uspjeha ili drugih prilika koje dijete ne želi. Portnoy također opisuje roditelje koji su motiviraniji od svoje djece za akademski uspjeh ili druga postignuća; roditelje koji krive školu za djetetov neuspjeh ili bilo što što nije unutar roditeljske ili djetetove odgovornosti; roditelje koji očekuju natprosječne rezultate od svog djeteta. Ova se manifestacija može povezati s karakteristikom stimuliranja djetetova obrazovnog napretka. Također, dolazi i do *pretjeranog kontroliranja i ograničavanja djeteta*. U istraživanju koje su proveli Locke, Campbell i Kavanagh (2012) sa školskim osobljem koje je imalo iskustva u radu s prezaštitničkim roditeljima, ispitanici su dali raznovrsne primjere roditelja koji nisu prihvaćali da njihovo dijete sazrijeva, nisu mu dopuštali radnje kojima bi poticali njegov daljnji razvoj ili su stavljali prevelik pritisak na dijete i osoblje. Tako su naveli i konkretne primjere ponašanja roditelja koji ne dopuštaju djetetu da sudjeluje u školskom kampu; roditelja koji trče do škole kako bi djetetu dostavili zaboravljeni ručak, zadaću, odjeću i slično; roditelja koji stalno zovu djecu i žele stalno biti u kontaktu s njima (Locke, Campbell i Kavanagh, 2012); roditelja koji zabranjuju djetetu izlaske ili odlaske na izlete, odnosno previše brinu i upliću se u organizaciju samog izleta ako se djetetu dozvoli odlazak na izlet (Furedi, 2008). Ova se manifestacija povezuje s već spomenutom karakteristikom pretjerane brige za djetetovu sigurnost.

Iako zbog manjka istraživanja na temu prezaštitničkog roditeljevanja u školskom kontekstu nema empirijskih podataka o pozitivnim posljedicama suradnje nastavnika i prezaštitničkih roditelja, suradnju s njima ne treba gledati samo kroz negativnu prizmu. To smatraju i Howe i Strauss (2008, prema Bristow, 2014) koji nalažu da bi ustanove, ali i poslodavci trebali vidjeti prezaštitničko roditeljevanje kao potencijal koji treba pravilno iskoristiti – „prezaštitnički roditelji mogu biti prednost ciljevima zaposlenja i produktivnosti; mogu razviti strateški

odgovor kako uključiti roditelje kao saveznike“ (Howe i Strauss, 2008, prema Bristow, 2014, 208). Isto tvrdi i Hiltz (2015), vezano uz školski kontekst, smatrajući da prezaštitničko roditeljevanje nema samo negativne strane te da bi nastavnici i stručni suradnici na njih trebali gledati kao na „bogatstvo“, a ne kao smetnju. Prezaštitnički roditelji često iznose svoja mišljenja, bolje su društveno povezani, vidljivi unutar šire društvene zajednice i uključeni u nju te stoga stječu kredibilitet i mogu pomoći reputaciji škole putem, na primjer, razgovora na društvenim događajima ili razgovora s ostalim članovima lokalne zajednice (Hiltz, 2015). Time mogu doprinijeti radu škole i nastavi. To potvrđuje i Lareau (2011). Iako ona nije istraživala konkretno prezaštitničke roditelje, već roditelje srednje klase koji kroz odgoj i metode orkestrirane kultivacije potiču obrazovanje i razvoj svoje djece te u svrhu toga ostvaruju komunikaciju s nastavnicima, kroz svoja je istraživanja istaknula kako ti roditelji mogu doprinijeti nastavnicima i školi time što mogu volontirati i pomagati nastavnicima u školi, ali i kroz stvaranje mreža poznanstava među roditeljima i lokalnom zajednicom mogu stvoriti osjećaj zajednice koja pomaže drugima, što također može utjecati na pozitivan rad nastavnika i učenika.

5. Empirijsko istraživanje

5.1. Određenje problema istraživanja

Prema Portnoyevu (2008) mišljenju, porast prezaštitničkog roditeljskog ponašanja utjecao je na rad odgojno-obrazovnih ustanova kao nijedna druga društvena promjena u zadnja dva desetljeća. Unatoč tome, u potrazi za literaturom koja je bila potrebna kako bi se dobilo više saznanja i podataka o samoj temi, uvidjelo se kako istraživanja sa sličnom problematikom nema puno. Naime, istraživanja i teorijski članci vezani uz prezaštitničko roditeljevanje većinom se fokusiraju na opisivanje karakteristika i ponašanja prezaštitničkog roditeljevanja (Bernstein i Triger, 2011, Craig, Powell i Smyth, 2014, Faircloth, 2014, Locke, Campbell i Kavanagh, 2012), odgojne implikacije i posljedice tog stila roditeljevanja na djecu (Bristow, 2014, Odenweller i sur., 2014, Schiffrin i sur., 2014) ili na roditeljska promišljanja o prezaštitničkom roditeljevanju (Thomasgard, 1998, Ungar, 2009).

Prezaštitničkim roditeljevanjem u školskom kontekstu bavi se mali broj istraživanja. Detektirano je istraživanje Dor i Rucker-Naidu (2012) koje se bavilo usporedbom stavova nastavnika iz Amerike i Izraela prema suradnji s roditeljima gdje se prezaštitničko

roditeljevanje istaknulo kao jedna od negativnih posljedica suradnje s roditeljima u školskom kontekstu. Osim tog istraživanja, koje je već ranije predstavljeno, tematiku prezaštitničkog roditeljevanja u školskom kontekstu istraživao je i Portnoy (2008) te je to istraživanje koje je nacrtom najbliže ovom istraživanju. Portnoy je istraživao ponašanja tzv. „agresivnih roditelja“ (što po opisu i karakteristikama odgovara prezaštitničkim roditeljima) i njihov utjecaj na suradnju s odgojno-obrazovnom ustanovom.

U domaćem kontekstu postoji tek nekoliko diplomskih radova na temu helikopter roditeljevanja – Marković (2019) je pisala o implikacijama helikopter roditeljevanja u ranoj odrasloj dobi na samoučinkovitost, psihološku dobrobit i mentalno zdravlje, Božić (2015) o prezaštićivanju i samoeфикаsnosti majki i problemima u ponašanju djece rane predškolske dobi s obzirom na strukturu obitelji, a Geci (2019) o fenomenu helikopter roditeljevanja iz perspektive stručnjaka, tj. pedagoga. Tema prezaštitničkog roditeljevanja u suradnji s nastavnicima, koliko mi je poznato, dosad nije istraživana, te sam iz tog razloga pokušala dobiti nova saznanja o ovom fenomenu s fokusom na srednjoškolski kontekst. Naime, zanimalo me susreću li se srednjoškolski nastavnici s prezaštitničkim roditeljima često u svom radu, u razdoblju dječjeg života za koje se pretpostavlja da su djeca samostalnija i zrelija, odnosno kada se ne očekuje toliki angažman roditelja u školski aspekt života svog djeteta i u suradnju s nastavnicima, što potvrđuje i Ljubetić (2014) koja navodi kako se odlaskom djeteta u školu smanjuje intenzitet interakcija roditelja i učitelja, a prelaskom djeteta u srednjoškolski obrazovni sustav te se interakcije nastavljaju na površnoj razini, te doživljavaju li nastavnici te roditelje pozitivno i vide li potencijale suradnje s njima ili ih doživljavaju kao izvore stresa, odnosno izazovnim. Iz tog razloga, problem je ovog istraživanja *kakvima srednjoškolski nastavnici opisuju i kako interpretiraju svoja iskustva suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim?*

5.2. Postupci i instrumenti istraživanja

U ovom se istraživanju kao tehnika prikupljanja podataka koristio dubinski intervju. Prema Milasu (2009), dubinski intervju usredotočen je uglavnom na otvaranje novih perspektiva i stjecanje potpunijeg uvida u dotad nedovoljno istraženo područje te stvaranje novih pretpostavki i ideja. Prema Halmiju (2005), osnovna je ideja takvih intervjuova da se sudionik spontano izjašnjava o svojim razmišljanjima, stavovima i osjećajima vezanima uz problem istraživanja. Prilikom intervjuova, istraživači potiču sudionike istraživanja da razgovaraju o

problemima vezanim uz istraživačka pitanja time što postavljaju otvorena pitanja (Tong, Sainsbury i Craig, 2007). Iz tih je razloga dubinski intervju bio optimalan za ovo istraživanje jer se pomoću njega htjelo dobiti detaljan uvid u mišljenja i iskustva nastavnika, opise iskustava te načine doživljavanja fenomena prezaštitničkog roditeljevanja u školskom kontekstu. S obzirom na globalnu COVID-19 pandemiju aktualnu za vrijeme provođenja istraživanja te mjere socijalnog distanciranja u Hrvatskoj, intervjui su se održavali putem *online* platformi (*Zoom* i *Skype*) koje omogućuju video pozive kako bi intervjui bili što sličniji intervjuima uživo. Protokol intervjuja sastojao se od 17 otvorenih pitanja podijeljenih u četiri tematske cjeline – koja ponašanja roditelja učenika srednjoškolskog uzrasta sudionici istraživanja doživljavaju prezaštitničkima, što sudionici istraživanja izdvajaju kao najveće potencijale, odnosno pozitivne posljedice svoje suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkima, što sudionici istraživanja izdvajaju kao najveće izazove, odnosno probleme svoje suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkima te što bi prema mišljenju sudionika istraživanja općenito moglo pridonijeti boljoj suradnji s prezaštitničkim roditeljima. Pitanja postavljena tijekom intervjuja nisu nužno slijedila protokol – ponekad je bilo potrebno i pojašnjavati i produbljivati pitanja ovisno o dobivenim odgovorima, a kada je bilo potrebe za time, postavljana su i potpitanja. Uz sva pitanja sudionike se poticalo da daju primjere iz svoga iskustva kojima bi potkrijepili i nadopunili svoje odgovore.

5.3. Uzorak

Uzorak ovoga istraživanja je neprobabilistički, prigodni, sačinjen od srednjoškolskih nastavnika koji su imali iskustvo rada s prezaštitničkim roditeljima, a koji su se dobrovoljno javili na poziv upućen nastavničkom osoblju odabranih¹ srednjih škola na području središnje i zapadne Hrvatske. Intervjui su se obavljali sve dok se nije iscrpila tema i dok se razmišljanja u odgovorima sudionika nisu počela ponavljati, što Strauss i Corbin (1990, prema Milas, 2009) nazivaju teorijskim zasićenjem ili teorijskom saturacijom, odnosno nepojavljivanjem novih ili značajnih podataka, što se pojavljuje najčešće nakon dvadesetak ili tridesetak

¹ Određenim nastavnicama koje su bile kontakt osobe u srednjim školama u kojima se provodilo istraživanje poslan je e-mail u kojem se nalazio poziv na sudjelovanje u istraživanju uz molbu da se poziv prosljedi ravnateljima, odnosno ravnateljicama škola kako bi oni odobrili molbu i prosljedili je svim nastavnicima škola. Poziv na sudjelovanje sadržavao je molbu da se nastavnici škole koji su upoznati s konceptom prezaštitničkog roditeljevanja te imaju iskustva s njim odazovu na prisustvovanje u individualnim *online* intervjuima u svrhu istraživanja za diplomski rad.

razgovora, ali može se pojaviti i prije. U ovom su se slučaju određena razmišljanja počela ponavljati nakon desetog intervjua te se završilo s razgovorima kada je, prema mojoj procjeni, došlo do iscrpljivanja teme i učestalog ponavljanja odgovora, što se dogodilo zaključno s trinaestim intervjuom.

Konačni uzorak čini 12 srednjoškolskih nastavnica i jedan srednjoškolski nastavnik (iz gimnazijskih i strukovnih programa) iz sedam hrvatskih gradova, različite dobi i radnog iskustva (radni staž sudionika varirao je od nepune godine dana do trideset godina iskustva), čime su se dobili bogatiji podaci. Nije se htjelo ograničiti na samo jednu školu zbog moguće pretpostavke da bi nastavnici iz iste škole imali slična iskustva s istim roditeljima i time bi se već nakon nekoliko intervjua potencijalno dobila saturacija podataka.

5.4. Tijek istraživanja

Pozivi na sudjelovanje u istraživanju (Prilog 1) poslani su elektroničkom poštom srednjim školama u nekoliko gradova u Hrvatskoj u drugoj polovini svibnja 2020. godine. *Online* intervjui održavali su se tijekom druge polovine svibnja i prvog tjedna lipnja 2020. putem *Zoom* i *Skype online* platforme. Od trinaest intervjua, dva su, zbog tehničkih poteškoća, morala biti obavljena telefonskim putem. *Online* intervjui bili su snimani video putem, a dodatno se snimalo i uz pomoć diktafona za slučaj tehničkih poteškoća. Intervjui su trajali između 25 i 90 minuta, ovisno o (ne)iskustvima i detaljima koje su nastavnici bili spremni podijeliti. Nastavnicima je na početku intervjua ponuđeno određenje pojma prezaštitničkog roditeljevanja kako bi nastavnici znali koja sva ponašanja uključuje taj pojam, a samim time kako bi mogli davati konkretnije odgovore i primjere iz vlastitog iskustva.

5.5. Etički aspekti istraživanja

Prije samog intervjua, sudionici istraživanja dobili su *Suglasnost o sudjelovanju u istraživanju* (Prilog 2), u kojoj su bili upućeni o cilju i tijeku istraživanja, snimanju intervjua za potrebe transkribiranja, citiranja i parafraziranja dijelova intervjua, mogućnosti odustajanja u bilo kojem trenutku bez pojašnjavanja razloga odustajanja te mogućnosti uvida u izvještaj o istraživanju. Također su bili obaviješteni o očuvanju anonimnosti njih samih, ali i upozoreni da i oni sami ne koriste bilo kakve identificirajuće oznake kojima bi se moglo prepoznati

školu, učenike, roditelje ili nastavnike. Svi su sudionici potpisali *Suglasnost o sudjelovanju u istraživanju* te potpisani i skenirani dokument poslali e-mailom.

Najistaknutije etičko pitanje jest zaštita anonimnosti, odnosno zaštita identiteta i privatnosti i neposrednih i neizravnih sudionika (Čorkalo Biruški, 2014). Prva je stavka bila sačuvati identitet sudionika istraživanja kako bi se osjećali sigurno i lakše iznosili svoja iskustva te time doprinijeli rezultatima istraživanja. Iz tog razloga, u radu se nigdje ne spominju imena nastavnika, škole u kojima rade, pa ni mjesto rada, kako bi se u potpunosti sačuvala anonimnost sudionika istraživanja. S druge strane, iako je naglasak istraživanja bio na povjerljivosti i na samome iskustvu nastavnika, a ne imenima roditelja/djece, postojala je mogućnost da će nastavnici razgovarati o pojedinim roditeljima i učenicima ili kolegama nastavnicima i pritom navesti neke specifične situacije ili detalje vezane uz te učenike, roditelje ili nastavnike, čime bi ugrozili njihovu anonimnost ako bi se pojedini dijelovi intervjua koji ih opisuju našli u radu te bi zbog tih specifičnosti oni mogli biti prepoznati. Iz tog razloga, nastavnike se i u *Suglasnosti* i neposredno prije intervjua upozorilo na moguće posljedice toga te zamolilo da ne koriste nikakve identificirajuće oznake i podatke kojima bi se ugrozila anonimnost i potencijalno otkrio identitet učenika/roditelja/nastavnika.

Također, čuvanje audio odnosno videozapisa intervjua i transkripcije pripada etičkom dijelu istraživanja. Kao što se navelo i u *Suglasnosti*, audio/videozapise sam preslušavala samo ja te su izbrisani nakon što su transkribirani, a sama će se transkripcija intervjua čuvati 60 mjeseci od obrane diplomskog rada, odvojeno od *Suglasnosti*.

5.6. Obrada podataka

Nakon transkripcije podataka slijedila je analiza podataka. Podaci su kvalitativno analizirani u tri koraka, a to su redukcija podataka, prikazivanje podataka te izvođenje zaključaka (Miles, Huberman i Saldaña, 2014). Redukcijom su se bitni podaci iz transkripta izdvojili i pojednostavili pomoću kodiranja i pronalaženja odgovarajućih tema. Kao što Wolcott (1994, prema Miles, Huberman i Saldaña, 2014) objašnjava, prvo se kroz tekst uočavaju kodovi koji se pretvaraju u uzorke, kategorije ili teme, a koje zatim treba integrirati u objašnjivi okvir. Podaci se transformiraju u informacije koje se sažimaju, razvrstavaju i povezuju tijekom vremena. Prikazivanje podataka obuhvatilo je iznošenje sažetih nalaza u obliku tablica, a izvođenjem zaključaka, koji se pojavljuju u obliku usporedbi ili sličnih obrazaca i tema, podacima su se pridodali smisao i tumačenje (Milas, 2009). U ovom sam radu zaključke

izvodila uočavanjem obrazaca i tema, njihovim povezivanjem u kategorije te brojanjem i uspostavljanjem pojmovne suvislosti, a koje sam na kraju potvrdila teorijom, kao što je opisano u radu Milesa, Hubermana i Saldañe (2014).

6. Analiza rezultata i rasprava

6.1. Karakteristična ponašanja prezaštitničkih roditelja

Za početak nastavnici su trebali opisati kako se, prema njihovom mišljenju, ponaša dobar roditelj učenika srednjoškolskog uzrasta. Sudionici istraživanja vjeruju da roditelji prvenstveno trebaju biti brižni i podržavajući (8) – uvijek biti uz dijete, savjetovati ga ako ima problema te omogućiti djetetu napredak. Ipak, dobri bi roditelji trebali biti i realni (3), odnosno svjesni djetetovih vrlina i mana, dobrih i loših strana te znati da ono nije nužno uvijek u pravu. Nadalje, prema mišljenju nastavnika, dobri bi roditelji trebali biti uključeni u djetetovo obrazovanje (6) – to znači pratiti školovanje i uspjeh svog djeteta i informirati se o njemu, redovito dolaziti na informacije te biti kooperativni u radu sa školom i nastavnicima, odnosno poštivati određena pravila i surađivati sa školom. Također, dobri bi roditelji trebali dati djetetu da preuzme odgovornost na sebe (2) i poticati samostalnost kod djeteta (6), odnosno dopuštati djetetu da samo donosi odluke, slušati njegove želje i interese te imati povjerenja u njega. Ovi se nalazi slažu s nalazima istraživača spomenutih u teorijskom okviru (Becher i sur., 1981, Sharp i Green, 1975, Vincent, 1996; svi prema Crozier, 1998) prema kojima nastavnici imaju određena očekivanja, odnosno sliku dobrih ili idealnih roditelja. Ta očekivanja, odnosno slike o dobrim roditeljima koje nastavnici imaju mogu potencijalno dovesti do etiketiranja roditelja kao loših, ako se ponašanja i mišljenja roditelja kose s očekivanjima ili slikama koje nastavnici imaju. Postoji mogućnost da ih roditelji nisu u mogućnosti ispuniti zbog privatnih razloga i situacija ili drugačijeg poimanja odgoja i roditeljstva, odnosno njihovo ponašanje i mišljenje mogu biti potencijalno krivo interpretirani i doživljeni. O tome pišu i Bartulović i Kušević (2016), navodeći da, ako škola suradnju s roditeljima smatra važnim faktorom, obitelji kod kojih je ta suradnja manje učestala ili je izostala može se potencijalno smatrati nemarnima ili nezainteresiranima za djetetovo školovanje. No to ne znači da je zaista riječ o namjernom izostanku roditeljske suradnje sa školom, odnosno nezainteresiranosti za suradnju, već razlozi mogu biti sasvim druge prirode, kao što su nemogućnost raspolaganja potrebnim resursima (vrijeme, novac, znanje i slično), različito poimanje suradnje i slično. Na primjer, prema istraživanju koje je provela Crozier

(1998, prema Bartulović i Kušević, 2016), nastavnici su roditelje radničke klase percipirali kao nezainteresirane, međutim, istraživanje je pokazalo da su ti roditelji itekako zainteresirani i da su podupirali djetetovo školovanje, samo poticanjem djeteta na učenje i interesom za djetetovo obrazovanje u obiteljskom domu, a ne kroz intenzivnu komunikaciju sa školom. Ovo posljedično dovodi do toga da određene obitelji „prolaze bolje“ u suradnji sa školom, što utječe na suradnju (Bartulović i Kušević, 2016).

Što se tiče roditeljskih ponašanja vezanih uz učenikovo srednjoškolsko obrazovanje koja bi nastavnici opisali kao prezaštitnička, nastavnici su se najviše fokusirali na uplitanje roditelja u obrazovni aspekt. Naime, smatraju da se prezaštitničko ponašanje najviše očituje pri roditeljevom rješavanju djetetovih zadaća i školskih obaveza (8) te ispričavanjem djetetova kašnjenja ili nedolaska na nastavu (5) (npr. kada dijete zaspi i zakasni u školu, kada treba pisati ispit, kada se djetetu ne da dolaziti u školu itd.)

Ta djeca stalno izostaju iz škole, ja uvijek dobivam liječničke ispričnice, ali ne mogu reći da su te bolesti stvarne. Ako roditelj bira ostaviti doma svoju djecu zato da bi se bolje pripremili za nešto što ih očekuje u sljedećem tjednu, da li su to takve izmišljene bolesti i izmišljeni izostanci? [...] To sam definitivno primijetila, da ta djeca imaju veliki broj izostanaka za koje neke sumnjam da su zaista opravdani, odnosno da iza njih zaista stoji bolest. (N1)

Nadalje, nekoliko je nastavnika izjavilo kako vjeruje da je jedna od karakteristika prezaštitničkih roditelja težnja da se upliću u djetetov život (3) i reguliraju ga. Nastavnici smatraju da roditelji gledaju djetetove ciljeve kao svoje, odnosno nameću svoje želje i ciljeve djetetu, npr. u koju će školu ili na koji fakultet dijete ići, koje će izvanškolske aktivnosti dijete pohađati, pa čak i koji će posao u budućnosti raditi:

Čujem puno i od maturanata koji nisu na kraju izabrali fakultet koji bi oni željeli, nego onaj fakultet koji se od njih očekuje. Toga ima dosta. (N3)

...Taj pritisak roditelja, bez obzira na sve, možda su malo „slijepi“, ali njihovo dijete možda to ne može, ali oni će njega stisnuti pa ako oni budu stalno gurali i gurali, oni će biti uspješni i mora ići na fakultet koji su oni zamislili, koji misle da je dobar. (N9)

Prema iskazima nastavnika, roditelji često odlučuju o djetetovim prijateljima i slobodnom vremenu, a čime ograničavaju i utječu na djetetov društveni život (4). Zbog toga se nekoliko sudionika istraživanja slaže da društveni život djece pati jer se djeci ne dopuštaju odlasci na izlete, zabave ili druženja s prijateljima, zbog čega su, prema mišljenju nastavnika, introvertiranost, povučенost i manji krug ljudi (4) ujedno i posljedice koje prezaštitničko roditeljevanje ima na djecu. Navode kako se to događa zbog manjka komunikacijskih i

socijalnih vještina, a smatraju i da ih vršnjaci i ostali doživljavaju asocijalnima, što dodatno utječe na njihov društveni život. To potvrđuju i istraživanja Odenwellera i suradnika (2014) koji su ustanovili da prezaštitničko roditeljevanje utječe na dječju percepciju o nedovoljnoj bliskosti u međuljudskim odnosima, te Segrina i suradnika (2013) koji su dokazali da smanjena komunikacija između roditelja i djece u prezaštitničkim obiteljima dovodi do nekvalitetnih i nestabilnih odnosa djece s drugim ljudima.

Iduće što su sudionici istraživanja spominjali jest roditeljevo poticanje djetetove nesamostalnosti time što preuzimaju na sebe djetetove obaveze (3), kao što su uobičajene svakodnevne aktivnosti posjeta doktoru, telefonskih razgovora ili čak razgovora uživo (npr. s nastavnikom).

Roditelji obavljaju za njih sve, svu papirologiju, idu s njima liječnicima. Oni se boje sami nešto poduzeti, napraviti. (N9)

To zvuči smiješno, ali nekima je to stvarno velik problem poslati mail ili u WhatsApp grupu samo „Kasnim”. Uvijek mi majka pošalje, onda ja njih učim „Ti mi moraš javiti”, kad ti npr. kasni bus ili nešto tako. Ovom jednom učeniku [...] mama uredno šalje poruke da mu kasni bus, fali im te samostalnosti. (N11)

Također, nastavnici smatraju da roditelji nemaju dovoljno povjerenja ne samo u dijete već i u nastavnike i njihove metode rada koje ne cijene, što potvrđuju i iskazi nastavnika koji prezaštitničko ponašanje primjećuju i u neprimjerenom uplitanju roditelja u nastavnikov posao (7) – učestalim razgovorima s nastavnicima, propitivanju nastavnikovih kriterija i metoda te sugeriranju kako bi nastavnik trebao obavljati svoj posao. Tema nepovjerenja i nepoštivanja nastavnika podudara se s manifestacijama prezaštitničkih roditelja u školskom sustavu navedenima u teorijskom djelu.

Razgovarajući o učestalosti susreta nastavnika s prezaštitničkim roditeljima, odgovori su bili raznoliki i varirali od nekoliko puta u par generacija ili jednom godišnje do svakodnevno. Ipak, generalno se može reći da nastavnici smatraju da roditelja tog stila roditeljevanja ima općenito sve više, ali ne u srednjim školama – tu ih rijetko susreću. Uočili su da postoji razlika u pojavnosti prezaštitničkih roditelja vezano uz vrstu škole. Prvo razlikovanje čine između osnovne i srednje škole gdje je jedna sudionica navela kako vjeruje da je pojavnost tog stila roditeljevanja češća u osnovnim školama kad su djeca još mlađa, dok srednja škola nosi ozbiljnost pa se roditelji iz tog razloga trude kontrolirati pred nastavnicima. S druge strane, četvero sudionika vjeruje da je pojavnost prezaštitničkog stila roditeljevanja češća u gimnazijama nego u strukovnim školama. Smatraju da je razlog za to što roditelji

gimnazijalaca imaju veće ambicije i veća očekivanja od djece, od upisa na fakultet do budućeg zaposlenja, ali i zbog zahtjevnosti programa i češćeg pada općeg uspjeha pa roditelji imaju osjećaj da moraju intervenirati i pobrinuti se da im dijete ostvari što bolje rezultate.

Možda to ovisi i o tipu škole, o tome kakve zahtjeve roditelji imaju za same učenike. Moja škola je jedna od boljih gimnazija, pa tu su i kriteriji i standard je viši, zahtijeva se više od djece, ali nije samo na školi ta krivnja, nego ima i puno roditelja koji očekuju puno više od djece. (N3)

Tema o kojoj su nastavnici imali puno toga za reći bila su djeca prezaštitničkih roditelja i posljedice tog stila roditeljevanja na njih. Svi su se nastavnici složili da prezaštitničko roditeljevanje ima negativan utjecaj na dobrobit djece, točnije psihofizičko stanje djece (5), tako što utječe na sliku djeteta o sebi, povučenost, samosažaljenje i loše raspoloženje kod djece. Ipak, najveći je naglasak na manjku samopouzdanja i nesigurnosti djece. Ovi se podaci slažu s nalazima drugih autora (Schiffrin i sur., 2014, Segrin i sur., 2013, Thomasgard, 1998, Ungar, 2009), od kojih su neki nalazi bili spominjani i u teorijskom djelu.

Kao najveću negativnu posljedicu prezaštitničkog roditeljevanja na djecu sudionici istraživanja naglasili su upravo nedostatak samostalnosti (7). Vjeruju kako roditelji ne dopuštaju djetetu da bude samostalno, već rade sve umjesto njega, čime se zapravo stvara ovisnost djeteta o roditelju jer se dijete oslanja na roditelje (ili druge ljude) da će riješiti njegove obaveze (7) što dovodi do neimanja radnih navika. Nastavnici smatraju da su zbog toga učenici nezreli, ne preuzimaju odgovornost za svoje postupke, odnosno prebacuju je na druge te ne mogu odlučivati sami za sebe, čak ni oko sitnih i nebitnih stvari:

To se može vidjeti i primjer kad se djeci zadaju samostalni radovi, gdje se oni moraju baviti s nekim istraživanjima i sve, kad se traži ta samostalnost u radu, onda im to iziskuje probleme i tu se vidi da je vjerojatno jedan od rezultata toga to prezaštitničko roditeljstvo jer su uvijek drugi mislili za njih, možda previše brinuli o njima, i sada kad moraju uzeti stvari u svoje ruke, postaviti neki projekt i napisati ili napraviti neki rad, onda, iako se to podrazumijeva da oni u toj godini obrazovanja bez problema trebaju napraviti neku prezentaciju, onda uvijek biraju, ako imaju izbor, da dobiju servirano. (N2)

Ovaj se nalaz podudara s nalazima drugih istraživača (Bernstein i Triger, 2011, DeHart i sur., 2006, Furedi, 2008, Kiel i Maack, 2012, Schiffrin i sur., 2014), nekih već navedenih u teorijskom dijelu, prema kojima roditelji koji rješavaju djetetove probleme doprinose ciklusu ovisnosti u kojem njihova djeca ne razvijaju kompetencije kojima postaju neovisna i donose vlastite odluke za sebe (Liss i Schiffrin, 2014, prema Schiffrin i sur., 2014). S time se slaže i

Furedi (2008), koji vjeruje da pretjerana roditeljska uključenost u živote svoje djece odvraća djecu od suočavanja s izazovima te može djelovati kao prepreka prema razvoju samoispunjenosti i zrelosti. Želeći djecu zaštititi i osposobiti ih za samostalan život čine suprotno te im onemogućuju samostalnost i emancipaciju. Generalno se može reći da iza svega stoji nepovjerenje u dijete i njegove sposobnosti i mogućnosti. O tome govore i Ulutas i Aksoy (2014), koje tvrde da je razlog zašto prezaštitnički roditelji vjeruju da treba previše nadzirati dijete i pomagati mu u životu jest što oni doživljavaju djecu bespomoćnima, a svojim pretjeranim uključivanjem pomažu im da budu uspješna u kompetitivnom svijetu.

Nastavnici su također istaknuli kako su primijetili negativna ponašanja djece prezaštitničkih roditelja prema svojim roditeljima. Neka su djeca buntovna prema vlastitim roditeljima jer su svjesna ponašanja roditelja pa se trude inatiti i odupirati njima i njihovim prohtjevima ili ciljevima, pa negoduju i osvećuju im se. Kod neke djece nastavnici su primijetili frustriranost i nezadovoljstvo jer su djeca smatrala da ne mogu ili ne žele ostvariti zahtjeve ili očekivanja roditelja (2), zbog čega nastavnici vjeruju da djeca trpe zbog pritiska roditeljskih očekivanja, što bi, prema njihovom mišljenju, moglo imati negativne posljedice za djecu u njihovoj budućnosti. Jedna od zanimljivih negativnih posljedica na budućnost djece koju je jedan nastavnik spomenuo odnos je prema drugim ljudima u smislu da bi djeca prezaštitničkih roditelja mogla stvoriti otpor prema ljudima i ne poštivati autoritet u kasnijoj dobi jer će potencijalno biti zasićena naređivanja te će biti buntovna i inatiti im se (1):

Smatram da ih uči na naučenu bespomoćnost, da im smanjuje samopouzdanje, da će im uzrokovati kasnije, kad izađu iz tih formativnih godina, kad uđu kasne dvadesete-tridesete, da će stvoriti neku vrstu bunta prema vlastitim roditeljima ili drugim autoritetima, jer će uvijek misliti onda, meni uvijek čitav život netko naređuje, govori mi što trebam raditi, dosta mi je više toga. (N10)

Iako u proučavanju literature nisam naišla na istraživanja koja se direktno bave otporom djece prezaštitničkih roditelja prema drugim ljudima i nepoštivanjem autoriteta u kasnijim godinama, Bernstein i Triger (2011) na tragu su ovog nalaza tvrdeći da su djeca prezaštitničkih roditelja u rizičnom položaju zbog buntovnosti i donošenja loših odluka jer su sklonija neriješenim i eskalirajućim sukobima s ljudima, što bi se moglo reflektirati i u odrasloj dobi. Osim toga, sudionici su također napomenuli kako je moguće da se djeci školski uspjeh uvelike pogorša zbog frustracije ili buntovnosti (npr. nepojavljivanje na nastavi ili isključivanje iz škole) što ponekad, prema mišljenju jedne nastavnice, može dovesti i do delinkvencije. Ono u čemu su se mnogi nastavnici složili jest da će se u budućnosti negativne

posljedice najviše odraziti na dječjoj dobrobiti, odnosno njihovom psihičkom zdravlju i ponašanju.

Nadalje, nastavnici su uočili još dvije posljedice koje prezaštitničko roditeljevanje može imati na djecu. Prva je potreba djece za pretjeranim opravdavanjem svojih postupaka (1) za što navodi sudionica istraživanja da je to obrazac ponašanja koji je vjerojatno preuzet od njihovih roditelja. Druga je pak posljedica uspjeh u školovanju (1) – prema iskazu nastavnice, djeca prezaštitničkih roditelja obično imaju vrlo dobar i odličan uspjeh te nemaju poteškoća u ponašanju. Naspram ostalih posljedica koje su bile većinom negativne ili neutralne, zadnja je posljedica pozitivna te je stoga pedagoški relevantna jer ukazuje na činjenicu da ovaj stil roditeljevanja može pozitivno utjecati na njihovu djecu.

Što se tiče vjerovanja da društvena očekivanja utječu na prezaštitničko ponašanje roditelja, većina se sudionika složila s njom. Za početak vjeruju da sam školski sustav (6) potiče određena uvjerenja i stavove – koje škole su bolje i cjenjenije za upisati; upisni sustav, ocjene i prosjek nužan za upis boljih škola i slično. Nadalje, nastavnici opisuju da postoje i društvena očekivanja o dobrom roditeljevanju (6), odnosno trendovi i uvjerenja o djeci koji dominiraju društvom, kao što su mišljenja da su djeca danas ugrožena, uvijek u pravu i da im se mora popuštati, što također dovodi do određenih stavova, mišljenja i ponašanja, a što potvrđuju i Furedijevi (2008) opisi društvenih stavova i mišljenja koji uzrokuju paranoidno roditeljevanje. S druge strane, nastavnici vjeruju da postoje i trendovi o „dobrim“ odnosno „savršenim“ roditeljima koji proizlaze iz raznih literatura (2), odnosno interneta i drugih medija (3) zbog kojih roditelji osjećaju pritisak da moraju biti takvi roditelji. Smatraju da su drugi roditelji uspješni, da se maksimalno brinu za svoju djecu i ulažu u nju te se zbog toga i sami trude pružiti svom djetetu što više mogu kako bi i oni sami bili smatrani „dobrim“ roditeljima:

Upravo jer je ta vrsta roditeljstva gdje su svi involvirani, gdje svi daju sve od sebe da su njihova djeca najbolja. [...] Zašto ne bi bio odličan u jezicima i imao dovoljan iz matematike ako on želi biti jezičar? Ne samo ocjene... recimo i aktivnosti. Van škole. Ne znam, nekako ista očekivanja današnja su da dijete nije uspješno ukoliko nije i na jezicima i u jednom sportu i sve. Kako može bit' da nije izabrao sport? Kako može bit' da ne ideš na dodatni engleski? Tako uz ocjene, ja bih dodala aktivnosti u svakom slučaju. [...] Ne znam, u smislu status, imidž u društvu, moramo biti „Kako to da ti nisi ove godine išao na skijanje?“, „Kako to da ti ne znaš skijati?“ ili ne znam, jedrenje... a to je povezano i s društvenim mrežama i internetom. To su ta očekivanja koja onda ujedno i vežu roditelje. (N2)

Pa dakle, u današnje smo vrijeme svi psiholozi i svi su pedagozi, tol'ko je literature na dlanu i sve to nešto zanima i svi žele biti dobri, kao treba moći biti dobar roditelj, jer nije vrijeme k'o prije, gdje su tebe morale neke druge stvari, sad imaš tu priliku. Možda je i društvo tako nekakvo da se voli hvaliti pa kao „ja sve držim pod kontrolom“, „ja sam dobar roditelj“, „radim“ i ovo sam i ono sam, i onda kad, pod navodnicima, podbace na tom nekakvom roditeljskom polju, ne bi se mogli nosit' s tim, pa žele iskontrolirati to maksimalno, a samim tim guše djecu. (N8)

Ova se izjava slaže s Furedijevom (2008) tvrdnjom kako su u današnje vrijeme ljudi okruženi sa svih strana raznim savjetima i knjigama stručnjaka koji nameću svoja mišljenja i znanja, a zbog čega ljudi vjeruju da neprestano moraju učiti o tome kako biti što bolji roditelj i imati što više znanja o raznim područjima.

S druge strane, nastavnici su izjavili kako vjeruju da ponekad, izuzev društvenih očekivanja, do prezaštitničkog roditeljevanja dovode i same ambicije roditelja (3) koje onda potencijalno prenose na svoju djecu, što se podudara s literaturom o uzrocima prezaštitničkog roditeljevanja, odnosno konceptom konfluencije (prema Segrin i sur., 2013), o čemu je već bilo riječi u teorijskom dijelu.

6.2. Potencijali suradnje s prezaštitničkim roditeljima

Druga se cjelina pitanja odnosila na potencijale, odnosno pozitivne posljedice suradnje s roditeljima koje nastavnici doživljavaju prezaštitničkim. Nastavnici su trebali navesti jesu li imali pozitivnih primjera suradnje s prezaštitničkim roditeljima i opisati ih te objasniti vjeruju li da suradnja s njima ima pozitivne posljedice na nastavnike i njihov rad, roditelje te na djecu prezaštitničkih roditelja. Prilikom provođenja ovog seta pitanja tijekom intervjua javljali su se problemi jer su neki nastavnici bili usredotočeni na pozitivne posljedice tog stila roditeljevanja općenito, a ne u sklopu suradnje s nastavnicima, tako da, čak i kada sam postavljala potpitanja ili se trudila bolje pojasniti pitanja, nisam uspjela dobiti neke odgovore relevantne za određena pitanja. Odgovore relevantne za postavljana pitanja analiziram u nastavku.

Opisujući suradnju s njima, samo je jedna osoba izjavila kako nije imala pozitivnih iskustava suradnje s prezaštitničkim roditeljima. Većina je nastavnika opisala kako se s prezaštitničkim roditeljima najčešće trude riješiti određeni problem vezan uz njihovo dijete (11), a za koji napominju da ga većinom uspješno riješe. Također, jedna je nastavnica navela primjer

konstruktivnog ponašanja prezaštitničkih roditelja u kojemu su roditelji pomogli uz pomoć nastavnika riješiti razredni problem (1) (promjena određenog nastavnika s kojim učenici nisu bili zadovoljni).

Iako je dvoje nastavnika izjavilo kako ne vide pozitivne posljedice koje bi suradnja s prezaštitničkim roditeljima mogla imati na nastavnike i njihov rad, većina ih je ipak uspjela prepoznati u obliku prilike za vlastito usavršavanje. Naime, vjeruju da kroz suradnju s njima uče o mogućim novim pristupima ili metodama podučavanja (4) (npr. ako je učenik dijete s teškoćama u razvoju, kroz suradnju s roditeljima dobiju saznanja o metodama ili pristupima koje pomažu i pospješuju učenje), samorefleksni su i primjećuju vlastite propuste i pristranosti (2) koji mogu doprinijeti razvoju i napredovanju, ostvaruju generalno bolju suradnju i odnos s roditeljima (1), bolje upoznaju djecu i shvate potencijalne pozadinske probleme ili situacije koje im na neki način otvore oči (3) te se zbog toga kvalitetnije mogu baviti rješavanjem problema i podučavanjem djece:

Je, sigurno da možda razumiješ da možda roditelj, ne znam, ako je dijete bilo bolesno kad je bilo malo, ili je možda samohrani roditelj, pa onda razumijemo ono, fali druga osoba, ili ono, ako drugi roditelj ne živi u Hrvatskoj, ako radi vani, onda je ta jedina osoba i mama i tata i onda razumijemo taj neki dio. Tako da nekad možda bolje razumijemo što je htio taj roditelj, [...] malo nas smekšaju u tom smislu, ne da ćemo sad dijelit' ocjene, nego iz tog kuta zašto se uopće roditelj tako ponaša. (N5)

Također, imamo primjere roditelja učenika s posebnim potrebama ili koji imaju prilagođeni program. [...] Kod njih je pozitivna posljedica to što mi nismo školovani za raditi s djecom s prilagodbom. Mi učimo, improviziramo, a onda nama roditelji ukažu što ono što smo mi probali funkcionira, jer roditelji zapravo s njima rade i ta povratna informacija je dobra. (N9)

Ako su njihova inzistiranja ili njihove upute ili njihovo uplitanje u naš posao mogla dovesti do preispitivanja naših vlastitih postupaka i do određenog popravljanja. [...] Kad čovjek zapadne u nekakvu rutinu i ima relativno dobre povratne informacije od djece, onda se ne preispituje prečesto. Ali ako dobije ovako nešto gdje bi dobili nekoga tko ih ovako stalno motri, onda nije isključeno da pronađete greške koje možete korak po korak popraviti. (N13)

Prvi citat ukazuje na to kako kroz razgovor nastavnici mogu dobiti dodatan uvid u unutarobiteljsku situaciju učenika, što dovodi do razumijevanja i empatije nastavnika prema učeniku ili roditeljima, što je veoma važno. Ipak, treba pripaziti da bi uvid u razne obiteljske pozadine mogao dovesti do etiketiranja. Naime, ako se na „idealnu obitelj“ (često percipiranu kao dvoje heteroseksualnih roditelja koji imaju dvoje djece) gleda kao tipičnu, tada se uz nju

vežu sve pozitivne kvalitete, dok, s druge strane, sve što odstupa od te idealne tipične slike obitelji (samohrani roditelji, rastavljeni roditelji, istospolni roditelji, razne obiteljske situacije itd.) može dovesti do promatranja obitelji kao deficitne ili stvaranja stereotipa o obiteljima (Heilman, 2008), što se naposljetku može odraziti na suradnju s roditeljima ili odnos s djetetom.

Nalazi o pozitivnim posljedicama suradnje s prezaštitničkim roditeljima na nastavnike i njihov rad veoma su važni i pedagoški relevantni jer ukazuju na činjenicu da nastavnici ne gledaju na prezaštitničke roditelje samo kroz negativnu prizmu, već uviđaju i pozitivne strane suradnje s njima kroz potrebu za novim saznanjima i usavršavanjima kako bi poboljšali suradnju s roditeljima, odnosno još se kvalitetnije mogli posvetiti djetetu.

Što se tiče pozitivnih posljedica za roditelje, troje je nastavnika izjavilo kako smatra da nema pozitivnih posljedica suradnje s prezaštitničkim roditeljima na same roditelje. Ostali su izjavili kako postoje pozitivne posljedice suradnje na roditelje i da se one odnose na to da se radi na otvorenijem odnosu roditelja i nastavnika i stjecanju roditeljskog povjerenja u nastavnike (5), čime roditelji postaju opušteniji i smireniji (3) te se stvara sigurno okruženje za otvorenu i poticajnu suradnju. Nastavnici vjeruju da suradnja s prezaštitničkim roditeljima može imati pozitivan utjecaj na roditelje te ih (in)direktno potaknuti na razmišljanje o svojem odgoju i postupcima te potencijalno dovesti do promjene ponašanja (5):

Imala sam tako jedan primjer majka-sin prije više godina i isto sam razgovarala s tom gospođom i ona me poslušala, za divno čudo. Zapravo je to puno bolje ispalo za njeno dijete i ona je svjesna toga. [...] Ona je rekla da je to bio jedan od razgovora nakon kojeg je ona puno razmišljala, tko je tu u pravu [...] To je dovelo do toga da je ona popustila taj svoj nadzor nad djetetom, uplitanje u njegov život, koordinaciju, usmjerenost i sve to što treba reći, i bitno je to popustila. Njegov je uspjeh bio nakon toga slabiji, ali je on izrastao u jednu odgovornu odraslu osobu. (N1)

Govoreći o pozitivnim posljedicama suradnje nastavnika i prezaštitničkih roditelja na njihovu djecu, nastavnici vjeruju da se one ostvaruju tako što se kroz suradnju također radi na dječjoj samostalnosti, sigurnosti u sebe te otvaranju prema drugima (4). Djeca počinju realističnije gledati na svijet, a i osjećaju kvalitetnu podršku od strane škole i od strane roditelja (2), koja u ovom slučaju nije pretjerana, nego se radi na njihovom preuzimanju odgovornosti. Nastavnici vide i potencijalne pozitivne posljedice navedene suradnje u situacijama kod poboljšanja školskog uspjeha (2), odnosno kad treba popravljati ocjene, tako što roditelji uvide na koji način mogu pomoći djetetu pri učenju ili na koji način dijete treba raditi kako bi se ostvarilo

što bolji uspjeh, pa će iz tog razloga uložiti sve svoje napore kako bi pomogli djetetu da uspije poboljšati školski uspjeh. Navedene su izjave o pozitivnim posljedicama suradnje obitelji i škole u skladu s literaturom (vidi u Sušanj Gregorović, 2017).

6.3. Izazovi suradnje s prezaštitničkim roditeljima

Nakon pozitivnih posljedica suradnje s prezaštitničkim roditeljima, treći se set pitanja odnosio na izazove, odnosno negativne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima, za koje su nastavnici imali mnogo više primjera i iskustva za ispričati. Od nastavnika se tražilo da navedu što bi izdvojili kao najveći izazov u suradnji s prezaštitničkim roditeljima, jesu li imali negativnih primjera suradnje s prezaštitničkim roditeljima i kako su postupali u tim situacijama, te ima li, po njihovom mišljenju, suradnja s prezaštitničkim roditeljima negativne posljedice na nastavnike i njihov rad, same roditelje te djecu prezaštitničkih roditelja. U ovom su se dijelu istraživanja također pojavile određene poteškoće, kao i kod pitanja vezanih uz pozitivne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na nastavnike, roditelje i njihovu djecu, jer su se mnogi nastavnici u odgovorima fokusirali na negativne posljedice tog stila roditeljevanja na unutarobiteljska zbivanja, a ne na suradnju. Odgovore koji su bili relevantni za pitanja analiziram u nastavku.

Što se tiče najvećih izazova u suradnji s prezaštitničkim roditeljima, odgovori su ispitanih nastavnika bili raznoliki. Neki su istaknuli kako im je najveći izazov zadržati stručnost i pribranost u razgovoru s njima (3), npr. dok su roditelji uznemireni i viču na nastavnike te im ne dopustiti da ih povrijede i uznemire. Ostali sudionici smatraju kako je najveći izazov imati otvorenu i iskrenu komunikaciju s roditeljima (1); naučiti roditelje slušati (u smislu da roditelji čuju da im netko želi pomoći, a ne da im pametuje ili ih vrijeđa) (1); nepovjerenje roditelja (1), stalno uplitanje i kontroliranje roditelja te slušanje njihovih prigovora i sugestija, (1) te postavljanje okvira, kriterija i obrazaca djelovanja koji bi bili pravedni za sve učenike i roditelje (1). Nekoliko nastavnika vjeruje kako je najveći izazov izazvati neki oblik promjene ponašanja i kod roditelja (3) i kod djece (2), drugim riječima, na neki način roditeljima ukazati da čine štetu djetetu, odnosno ukazati učenicima da takvo ponašanje roditelja nije u redu te ih potaknuti na razmišljanje i ohrabriti na djelovanje:

Izazov bi bio da izazovem reakciju u njihove djece, da se oni sami pobune protiv takvog odnosa. To bi mi bio izazov, ali mi nije uspio. Ja ne mogu niti želim biti takav nastavnik i preuzeti tu odgovornost na sebe. Mislim da to je nešto što ja ne rješavam, što ne rješava niti

jedan nastavnik. Ali barem onda dovesti tu djecu do razine da razmisle o postupcima svojih roditelja [...] Ako se to sve poklopi, onda se u takvoj glavi može nešto i dogoditi i može imati pozitivan utjecaj na dijete. Nažalost često mi se čini da ta djeca ne razmišljaju o tome. (N1)

Izazov je njemu na pristojan način dokazati da radi štetu djetetu, da vidi nešto drugo osim onog što on vidi. (N4)

Vežano uz poticanje roditelja i djece na razmišljanje, zanimljivo je istaknuti što je jednoj sudionici najveći izazov zapravo spoznati gdje je ta granica etičnosti do koje nastavnici smiju zadirati u djetetovo, odnosno roditeljsko iskustvo, tj. govoriti roditeljima kako da postupaju sa svojom djecom:

U kojoj mjeri ja kao razrednik, kao nastavnik, smijem zadirati u djetetovo ja, u djetetovo iskustvo. U kojoj mjeri smijem tim roditeljima bilo što govoriti o njegovom djetetu i di je ta granica i koliko duboko smiješ ulaziti u to. To je teško. Ponekad ne znam ni sama kako reagirati, pa odem kod školske psihologinje i pitam gdje i koliko i što ja moram poduzet'. (N6)

Ovaj se nalaz nadovezuje na onaj u kojem su nastavnici izjavili kako vjeruju da je njihova zadaća na neki način ukazati roditeljima na njihovo ponašanje i odgoj (5), odnosno ohrabriti dijete da učini korak prema svom osamostaljivanju (1) te time ne samo poboljšati kvalitetu suradnje već i utjecati na promjenu. Naime, zbog toga što su nastavnici stručnjaci u svom području i rade za opće dobro, vjeruje se da je njihovo ekspertno znanje vrijednije od roditeljskog laičkog znanja (Hughes i MacNaughton, 2007, prema Pavlović Breneselović, 2013) te da stoga imaju pravo intervenirati i uplitati se u obiteljske odnose. Postavlja se pitanje imaju li nastavnici pravo uplitati se u obiteljske odnose i gdje je granica do koje smiju ići. Prema Ljubetić (2014), temeljna je zadaća nastavnika shvatiti roditeljsku ulogu kao kompleksnu te prihvatiti činjenicu da roditelji s kojima rade imaju različite pozadine – dolaze s različitim znanjima, sposobnostima i potrebama te iz različitih okruženja. Ono što je važno jest da je nastavnikova primarna obveza reagiranja u slučajevima kršenja roditeljskih obveza utvrđenima Obiteljskim zakonom i Zakonom o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, odnosno u slučajevima povrede djetetovih prava navedenih u Konvenciji o pravima djeteta. S druge strane, nastavnici ne smiju zaboraviti da je cilj suradnje nastavnika i obitelji najbolji interes djeteta, tako da bi u suradnji trebali svoja stručna znanja *pedagoški taktično* staviti u službu zaštite tog interesa. Ipak, valja imati na umu da roditelji imaju pravo i slobodu na odlučivanje o odgoju djece, što stoji i u članku 64. Ustava Republike Hrvatske, potom i poštivanje i prihvaćanje roditeljskih stajališta te roditeljsko neotuđivo pravo da donesu krajnje zaključke, pa makar to bilo i na štetu vlastite djece (Juul, 2002), zbog čega nastavnici trebaju

biti svjesni da, koliko god oni htjeli pomoći roditeljima i utjecati na njihovu promjenu, trebaju imati na umu roditeljsko pravo na odgoj kakav žele, na koji oni ponekad ne mogu utjecati.

Govoreći o negativnim iskustvima suradnje s prezaštitničkim roditeljima, najviše je nastavnika navelo primjere u kojima je došlo do verbalnog sukoba (7) – roditelji su postajali agresivnima, žalili se, vršili pritisak i prijetili nastavnicima. Zabrinjavajuća je činjenica i što je nekoliko nastavnika izjavilo da su imali iskustva gdje su od prezaštitničkih roditelja dobivali prijetnje, najčešće tužbama i inspekcijama, ako ne bi učeniku zaključili ocjenu koju roditelj smatra da je dijete zaslužilo ili ako nastavnici ne bi postupili kako bi to roditelj htio:

Imaju prijetnje inspekcijama, svi ravnatelji ih se danas strašno boje, ne smije se talasati jer roditelji znaju koja je čarobna riječ – inspekcija. Kad inspekcija dođe u školu, naravno, uvijek je dijete u pravu. Iako on ne da nije u pravu nego nema veze s tim... (N4)

Ovaj se nalaz podudara s teorijskim okvirom, odnosno manifestacijama agresivnog ponašanja prezaštitničkih roditelja navedenima kod Dor i Rucker-Naidu (2012) i Portnoya (2008). navedenoj u teorijskom dijelu u kojima roditelji .

Ono što se istaknulo kod nekolicine nastavnika jest njihov doživljaj da se prezaštitnički roditelji upliću u nastavničku struku (3), odnosno njihov posao – govore im kako trebaju raditi svoj posao, imaju nerealne zahtjeve koji izlaze izvan opisa posla nastavnika, žale se na kriterije ocjenjivanja i rada te vide nastavnika kao izvršitelja naredbi i zahtjeva. Slično navodi i Portnoy (2008, 6) u svom istraživanju, opisujući prezaštitničke roditelje kao one koji „doživljavaju škole kao organizacije koje postoje jednostavno da bi zadovoljile njihove osobne potrebe, a ne kao zajednice koje su dizajnirane da educiraju, potiču i poštuju svakog člana zajednice – učenike, nastavnike i stručne suradnike“. Ovaj se nalaz isto slaže s manifestacijama i primjerima iz teorijskog okvira vezanima uz uplitanje roditelja u nastavnički posao u kojima prezaštitnički roditelji imaju određene naredbe, zahtjeve i komentare vezane uz posao nastavnika (Dor i Rucker-Naidu, 2012).

Ostale primjere koje su nastavnici navodili bili su česti dolasci u školu ili stalno nazivanje nastavnika na telefon (2) čime im se narušavala privatnost; iznošenje neistina i skrivanje važnih informacija potrebnih za suradnju (2) kako bi zaštitili djecu od nekih posljedica ili utjecali na njihove ocjene; izbjegavanje nastavnika (2), a "suradnja" je u jednom slučaju završila i ispisivanjem djeteta iz škole (1).

Vezano uz postupanje u takvim negativnim situacijama, nekoliko je sudionika izjavilo kako u takvim situacijama obično ne čini ništa (5) – slože se s mišljenjem roditelja iako je ono možda

suprotno njihovom; poslušaju što roditelji imaju za reći, bivaju pristojnima i ne ulaze u sukobe. Također je nekoliko sudionika navelo kako se u tim situacijama često obrate stručnoj službi za savjet ili pomoć (4), a još neki od postupaka koje su nastavnici provodili pokušaji su umirivanja roditelja (3) te promjena kriterija i vrednovanja za učenike zbog pritiska njihovih roditelja (1). Iz ovih se nalaza vidi koliki je teret na nastavnicima da trpe neugodna ponašanja i održavaju korektne odnose s roditeljima kako bi se izbjegli sukobi zbog učenika, ali se ovim nalazima također postavlja pitanje koliku autonomiju nastavnici zaista imaju ako roditelji mogu utjecati na nastavnike da promijene kriterije i vrednovanja samo kako bi se izbjegao veći sukob i smirila situacija. Ove situacije prelaze granice roditeljskog prezaštićivanja, odnosno neovisne su o stilu roditeljevanja i odgoja koji roditelji prakticiraju i zahvaćaju problem degradacije profesionalne autonomije nastavnika zbog roditeljskih očekivanja. To potvrđuje i Freidson (1986, prema Addi-Raccah i Arviv-Elyashiv, 2008) navodeći da „moćni klijenti“, odnosno „osnaženi roditelji“, mogu prisiliti stručnjaka da učini što god treba čak i ako se kosi s profesionalnim sudom. Prema Addi-Raccah i Arviv-Elyashiv (2008), vjerovanje da se roditelji moraju uključiti u školski aspekt nauštrb nastavnikovih stručnih znanja treba mijenjati.

Svi su se sudionici istraživanja složili da suradnja s prezaštitničkim roditeljima ima negativne posljedice na njih i njihov rad. Nekoliko je nastavnika izjavilo je kako suradnja s prezaštitničkim roditeljima negativno utječe na njihovo emocionalno stanje –

smanjuje im samopouzdanje (6), ali i negativno utječe na obavljanje nastavničkog posla. Osjećaju nelagodu, nezadovoljstvo, uznemirenost, pritisak, strah od napada, frustraciju te stres (6). Nekoliko je nastavnika istaknulo kako suradnja s prezaštitničkim roditeljima dovodi do preispitivanja njihovih odluka i stavova, nesigurnosti i osjećaja nekompetentnosti (5). Također, utječe i na njihov način predavanja i vođenja nastave jer ako je dijete prezaštitničkih roditelja u učionici, imaju osjećaj da moraju paziti što govore, mijenjati kriterije, ne mogu se opustiti i stalno su na oprezu. Slične su podatke dobili i Dor i Rucker-Naidu (2012) u svojim intervjuima gdje su nastavnici naveli da su se osjećali oprezno, napeto i nesigurno u odnosu s roditeljima koji su propitali njihov autoritet, kompetencije i odluke te se neprimjereno ponašali.

Da, utječe i na samopouzdanje i osjećaj kompetentnosti. Ako vas stalno netko ispravlja, onda se vjerojatno u jednom trenutku pitate je li znate raditi svoj posao. Čovjek se kad-tad zapita jeste li se možda precijenili i trebate li možda na nečemu raditi. (N13)

Recimo, kod ovih negativnih situacija, ima negativne primjere, što, recimo ja, kad uđem u razred di je takvo dijete, imam neku k'o pod ručnom predavanjem. Mislim, odradi se sva nastava, ali, možda je to dobro da se pazi na svaku bilješku, ispitivanja, ali fali onaj spontani dio nastave. Tu, nazovimo je, Anu drukčije gledam nego neku Sanju. Ne vidi se to na ocjeni, ali priznajem da se vidi to u komunikaciji s tim djetetom, ili uživo ili preko maila, drugačiji je način komunikaciji. Triput razmislim što ću reći, pogotovo kad je negativni odgovor, kad recimo dijete nije dobro napravilo nešto, onda dobro razmišljam. S njima se baš posebno bavim, hvala Bogu, nemam puno takvih primjera, pa stignem. (N11)

Lareau i McNamara Horvat (1999) pišu o *trenucima inkluzije*, odnosno različitim načinima kojima roditelji mogu osigurati prednosti djetetu u životu. Te prednosti mogu biti uključivanje u programe darovitih, upis u dobre škole ili na dobre fakultete, korištenje mreža poznanstva za traženje posla i slično, što rezultira povlaštenim položajem djeteta kod nastavnika. To mogu činiti svojim kulturnim (širok vokabular, postavljanje prema nastavnicima kao sebi ravnima, vrijeme i slično) ili društvenim kapitalom (mreže poznanstva s drugim roditeljima koji mogu pružiti neformalne informacije o nastavnicima). U ovom slučaju, prezaštitnički roditelji mogu svojim kulturnim kapitalom, tj. slobodnim vremenom tijekom kojeg mogu češće dolaziti u školu na informacije i pristupom gdje nastavnike doživljavaju sebi ravnima, osigurati djetetu povlašten položaj u razredu, zbog čega se nastavnici mogu osjećati nelagodno, drugačije ponašati prema djetetu te biti neopušteni pri izvođenju nastave.

Jedna je od nastavnica izjavila i kako zbog prezaštitničkih roditelja gubi volju za svojim poslom jer vidi to kao trošenje vremena koje joj nije u opisu posla i, umjesto da se bavi djecom, više vremena i energije troši na roditelje. Jedna je nastavnica izjavila kako zbog toga kao negativnu posljedicu vidi razmišljanje o promjeni posla, odnosno davanje otkaza, što je mogla vidjeti iz primjera kolegice:

Mlađa kolegica koja je imala i mentoricu zapravo je jako stresno doživjela kraj godine i rekla je da je to jako utjecalo na nju u pogledu toga što će izabrati kao svoju profesiju, tj. da se predomislila općenito što se tiče profesorske profesije, da bi radije išla u neke druge vode gdje ne mora ovako imati posla s ovakvim ljudima. (N3)

Ja se tu ne mogu osjećat' dobro, jer moram obaviti neke razgovore za koje znam da zapravo nisu dio mog posla, jer preispitivati ocjene mojih kolege je zaista neprilično, osim ako se radi o teškoj povredi učenikovih prava, što je zapravo skoro nikad. To nije suradnja, to je monolog. Oni meni daju zadatke, mene iscrpljuju s razgovorima s kolegama, za koje ja znam da nitko neće imati koristi, ni učenici ni ja, a niti oni, ali ja to moram obaviti [...] I ja sam odavno skužila da je meni bavit' se roditeljima te djece prevelik gubitak energije i da to neću. Moj

posao je baviti se njihovom djecom, da im je boravak u školi ugodan, a roditelji nisu moj posao. (N1)

Ovaj iskaz sudionice istraživanja u kojem vjeruje da je njen posao baviti se djecom, ali ne i roditeljima može aludirati na tradicionalna shvaćanja suradnje ustanove i obitelji. Prema Višnjić Jevtić (2018), radi se o paradigmi separacije u kojoj ustanova i obitelj imaju podijeljene odgovornosti pri odgoju i obrazovanju djece; u kojoj se ustanova i obitelj međusobno isključuju i kojoj je cilj izbjegavanje konflikata između ustanove i obitelji. Odgojno-obrazovna ustanova odgovorna je za područje obrazovanja, a roditelj, koji se brine za odgoj i obrazovanje kod kuće, tu nije dobrodošao te se ne smije miješati u odgojno-obrazovne ciljeve ustanove. Ipak, u današnje se suvremeno doba suradnja obitelji i škole potiče s obzirom na to da, kao što je već spomenuto u teorijskom dijelu, ima mnogostruke pozitivne posljedice na djecu, pa je stoga jedan od zadataka nastavnika ostvarivanje (kvalitetne) suradnje s roditeljima za dobrobit djece, a samim time i rad s roditeljima, a sve u svrhu ostvarivanja potencijala i razvoja djeteta.

Na tragu gore navedenog citata, jedna sudionica ističe kako suradnja s prezaštitničkim roditeljima ponekad negativno utječe i na nastavnikove odnose s drugim nastavnicima jer ih prezaštitnički roditelji prisiljavaju da utječu na kriterije i odluke drugih nastavnika, čime se upliću u tuđi posao.

Bilo je situacija koje su moji kolege u školi imali, da su roditelji bili toliko naporni da su te razrednike natjeravali doslovno da stalno preispituju sve i onda vas dovode u situaciju i da ste u stalno u sukobu s kolegama jer stalno s nekim morate razgovarati i raspravljati o istom djetetu. To ima definitivno negativan utjecaj na vas, na vas kao profesora tom djetetu i kao suradnika u školi. (N1)

Što se tiče negativnih posljedica na same roditelje, troje je sudionika istraživanja izjavilo kako smatra da nema nikakvih posljedica suradnje na roditelje:

Mislim da ne, jer oni imaju taj zaštitni oklop da ih se ništa ne dotiče. Ako vas čuju, onda će čut', i kao i svaki čovjek razmisliti o svom ponašanju i vjerojatno nešto promijeniti. Ako vi pokušate im dat' do znanja da pretjeruju, a ne čuju vas, nema tu nikakvih štetnih stvari za njih. Oni su uvjereni da je to dobro. Oni vas jednostavno prekriže i vi više ne postojite. Tu ste nužno zlo, a oni imaju oklop oko sebe i nije ih se dotaklo. To su ljudi koji su u svojim glavama ispravni, koji su na pravom putu, koji rade najbolje. Nema tu negativnog utjecaja na njih. (N1)

Ovakva uvjerenja nastavnika u kojima vjeruju da znaju kako se roditelji osjećaju, koji su im motivi i akcije mogu biti opasna jer također dovode do etiketiranja i predrasuda o prezaštitničkim roditeljima čime se stvara negativna podloga za suradnju. Naime, nastavnici mogu svoja (negativna) subjektivna uvjerenja i stavove prenijeti u odnose s roditeljima te time utjecati na svoje ponašanje prema roditeljima i ishod suradnje. Tako su, na primjer, Bakker i suradnici (2007, prema Kušević, 2016) ispitali važnost stupnja obrazovanja roditelja u suradnji te utvrdili kako nastavnici suradnju procjenjuju ovisno o obrazovanju roditelja. Naime, nastavnici su roditelje višeg obrazovanja procijenili uključenijima u suradnju iako nisu postojale razlike u uključenosti između roditelja različitih socioekonomskih statusa. Utvrdili su i da postoji povezanost između nastavnikovih procjena roditeljske uključenosti u suradnju i djetetovih obrazovnih uspjeha i rezultata. Ove netočne procjene nastavnika o roditeljskoj uključenosti u suradnju te interakcija nastavnika i učenika koja proizlazi iz toga mogu dovesti do samoispunjujućeg proročanstva (Kušević, 2016). Također može doći i do krive interpretacije ponašanja ili namjera roditelja. Kao što nalaže Ljubetić (2014), kompetentni i promišljajući nastavnici trebaju razviti kritički stav, dok s druge strane ne smiju generalizirati, optuživati i etiketirati roditelje. Trebali bi pokušati upoznati i razumjeti obiteljski i kulturni kontekst obitelji iz kojeg djeca potječu te njihove posebnosti iskoristiti za obogaćivanje pedagoške prakse.

Oni nastavnici koji smatraju da postoje negativne posljedice suradnje na same roditelje vjeruju da se roditelje na neki način lišava prilike da se sami nauče rješavati svoje situacije (2). Jedna sudionica istraživanja vjeruje da suradnja nastavnika i prezaštitničkih roditelja potencijalno dovodi do zdravstvenih problema roditelja ako suradnja nije u skladu s očekivanjima roditelja. Osim toga, prema mišljenju nastavnika, negativne posljedice bile bi i uznemirenost roditelja (1) te potencijalni sukobi i nemir kod kuće (1). Nadalje, jedna od sudionica istraživanja smatra da bi potencijalno negativna posljedica bila da, pod utjecajem suradnje, roditelji prijeđu u drugu krajnost, odnosno potpuno prepuste dijete samome sebi, a druga da bi roditelji, ako ih se nije saslušalo, mogli postati ekstremniji i agresivniji.

Ja mislim da je njihov dojam, ako nisu zadovoljni, da ih se nije saslušalo, da nisu uspjeli nama prenijeti važnost nečega, pa iz tog nekakvog osjećaja da ih se ne čuje, da ih se ne sluša, da onda kreću ti ekstremniji koraci. (N3)

Negativne posljedice koje bi suradnja s prezaštitničkim roditeljima mogla imati na njihovu djecu, po mišljenju nastavnika, osjećaj su nesamostalnosti (4) kod djece jer im se stalno pomaže i jer ih se stalno nadgleda, što može dovesti do osjećaja nezrelosti (2) i nesigurnosti,

odnosno da nisu dovoljno dobri u nečemu; da se inate i manipuliraju nastavnicima ili roditeljima (2); da se osjećaju „ogoljeno“ i neugodno (3) pri pomisli da nastavnik zna mnoge detalje o njima ili zbog ponašanja svojih roditelja pa se zbog toga zatvaraju i povlače (2); da se nastavnici počinju drugačije ponašati prema njima u usporedbi s ostatkom razreda (2), da im u školi „pada reputacija“ među vršnjacima ako su im roditelji često u školi (1). Dvoje je sudionika istraživanja izjavilo da suradnja nastavnika i prezaštitničkih roditelja nema negativnih posljedica na njihovu djecu.

6.4. Sugestije nastavnika za kvalitetniju suradnju s prezaštitničkim roditeljima

Zadnji se set pitanja odnosio na načine kojima bi nastavnici općenito mogli pridonijeti boljoj suradnji s prezaštitničkim roditeljima. Pitanja su bila usredotočena na sugestije koje nastavnici imaju za poboljšanje kvalitete suradnje upravo s prezaštitničkim roditeljima (a ne roditeljima općenito), razmišljanja o tome koga nastavnici smatraju najviše odgovornim za kvalitetu suradnje između nastavnika i prezaštitničkih roditelja te što oni osobno mogu učiniti kako bi poboljšali kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima svojih učenika.

Iako mnogi nastavnici imaju negativna iskustva s prezaštitničkim roditeljima i vjeruju da taj stil roditeljevanja ima negativne posljedice na njih i njihovu djecu, valja naglasiti kako je troje nastavnika istaknulo kako je važno na početku razumjeti i prihvatiti ponašanje prezaštitničkih roditelja (3). Nastavnici smatraju kako ih treba pokušati razuvjeriti od njihovih strahova, pomoći im da shvate situaciju i dobiju uvid u nju te im davati sugestije. Slušanje prezaštitničkih roditelja i otvorena komunikacija (5) bile su jedna od čestih i naglašenih sugestija bitnih za poboljšanje komunikacije i suradnje zbog toga što nastavnici smatraju da ono doprinosi razumijevanju problema i strahova prezaštitničkih roditelja te uvid u osobne situacije i razloge zašto nešto rade i kako se osjećaju. Vjeruju kako je važno na taj način graditi odnos povjerenja u kojem ih roditelji vide kao partnere i one koji žele pomoći njima i njihovoj djeci. Neki su nastavnici istaknuli kako prezaštitnički roditelji znaju doći na prvi susret uznemireni i preplašeni te da ih je najvažnije na početku ohrabriti i pokazati razumijevanje.

Morate ih saslušati, oni se ispričaju, ispucaju, ja ih saslušam, pa probamo strategije zajedničke, što bi se moglo napraviti, i moja preporuka je uvijek – 'ajmo čuti i drugu stranu. [...] Svakom kolegi je draže da roditelj dođe, da porazgovaraju, da vide te testove. Uvijek je dobro čuti i drugu stranu. Želim uvijek pokazat' da je nama stalo [...] Većina roditelja je

razumna, objasniti će, pokazati će što i kako, i onda će roditelji reći, „sad znam, imam tu informaciju, i imam nekakav plan, znamo što i kako bi trebalo raditi“. Najteže im je kada žive u neznanju. Prezaštitnički roditelji moraju znati zašto, moraju biti informirani, mislim da je to njima potrebno za njihovu smirenost da je sve pod kontrolom i da su oni poduzeli sve da njihovom djetetu bude što bolje. (N9)

Stvaranje odnosa povjerenja (3) s prezaštitničkim roditeljima jedna je od sugestija za bolju suradnju. Naime, ako roditelji nemaju povjerenja u nastavnike, suradnju s njima doživljavaju kao „propovijedanje“; sumnjaju u nastavnike na koje također gledaju kao na neprijatelje te sami žele riješiti problem. Stoga nastavnici vjeruju kako je povjerenje potrebno kako bi se ostvarila uspješna suradnja s prezaštitničkim roditeljima. To potvrđuju i nalazi drugih istraživača prema kojima se roditelji koji imaju više povjerenja u nastavnike prije uključuju u školske aktivnosti i više angažiraju oko svog djeteta (Dunsmuir i sur., 2004, prema Ljubetić, 2014). Važno je raditi na odnosu povjerenja kako bi prezaštitnički roditelji vidjeli nastavnike kao suradnike. Kada imaju povjerenja u nastavnike, roditelji su opušteniji, mirniji te se osjećaju lakše, a kada vide da se nastavnici trude i obavljaju posao kako je i poželjno, onda su i otvoreniji za suradnju.

Može neki roditelj biti prezaštitnički, ali ako ima pozitivan stav i ima povjerenja u profesora, onda to nekako izađe na dobro. (N8)

Još neke od sugestija za poboljšanje kvalitete suradnje upravo s prezaštitničkim roditeljima bile su i suradnja sa stručnom službom (2), postavljanje dogovora i pravila ponašanja s roditeljima (2), davanje određenih zadataka i uloga (1) pomoću kojih bi roditelji mogli raditi na sebi, radionice (1) te prepoznavanje prezaštitničkog stila roditeljevanja u vrtiću ili nižim razredima osnovne škole (1). Neke su generalne sugestije o poboljšanju suradnje nastavnika s prezaštitničkim roditeljima bile jednake odgovorima na pitanje o tome što nastavnici mogu osobno učiniti kako bi poboljšali kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima, tako da će određene sugestije koje su se ponavljale biti ekstenzivnije analizirane u nastavku.

Što se tiče radnji kojima bi poboljšali kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima, a što mogu osobno učiniti kako bi doprinijeli tome, mnogi su nastavnici istaknuli kako je, za početak, važan rad na sebi te samoobrazovanje (4). Vjeruju da bi se trebali što više educirati, ići na radionice, savjetovati se s drugima i samoreflektirati svoj rad, ali i učiti i osvještavati npr. što ih uzrujava, kako poboljšati svoje psihičko zdravlje, kako ovladati emocionalnim reakcijama i slično:

Ja čitam tu neku literaturu i znam pitati svoju stručnu službu jer smatram da nisam kompetentna u svemu. Razgovorom sa ljudima koji znaju malo bolje nego ja. Smatram da se tu treba jako puno educirati. To ja često znam govoriti na stručnim skupovima, smatram da mi imamo dosta tog stručnog znanja, ali to pedagoško, suvremeno znanje, to nemamo. Nije isto prije 20 godina i sad, drugačiji su uvjeti. (N12)

Nadalje, prema mišljenju nastavnika, pravovremeno prepoznavanje prezaštitničkih roditelja (2) važno je radi obavještavanja stručne službe kako bi se savjetovalo nastavnike o tome kako surađivati s njima i njihovom djecom. Smatraju da prezaštitničko roditeljevanje treba prepoznati što ranije kada još mogu utjecati na roditelje i ponašanje njihove djece, za razliku od srednje škole kada je već prekasno za reagiranje, prema njihovu mišljenju. U osnovnoj školi roditelji uče da je takvo ponašanje s nastavnicima prihvatljivo te ga onda prenose i u srednju školu. Nastavnici smatraju kako je važno prepoznavanje tog stila roditeljevanja još u vrtiću ili nižim razredima osnovne škole te da je odgovornost na odgajateljima i nastavnicima, odnosno razrednicima da ga prepoznaju. U toj ulozi, odgajatelji i nastavnici mogu raditi na svojoj vještini prepoznavanja prezaštitničkog roditeljevanja, a, imajući „detektirane“ prezaštitničke roditelje u vidu, nastavnici i stručni suradnici koji će raditi s tim roditeljima ili djecom u budućnosti mogu znati na čemu i na koji način raditi s njima, što olakšava posao srednjoškolskim nastavnicima. Iako ova ideja rane detekcije i intervencije može zvučati konstruktivno, njena se opasnost nalazi u tome što može dovesti do stvaranja predrasuda i etiketiranja tih roditelja time što ih se od samih početaka „dijagnosticira“ i svrstava u kategoriju „izazovnih“ roditelja, etiketira kao negativne te ih se tako na određen način i marginalizira. Praktički se taj stil roditeljevanja simplificira i samo povezuje s jednodimenzionalnim negativnim stranama dok se one dobre ne uviđaju. Iz tog bi razloga, prema ideji koju su naveli Tefera, Powers i Fischman (2018), trebalo raditi na osvješćivanju raznolikosti ljudskih okolnosti ne samo unutar školskog okruženja, već i šire, te na kritičkom promišljanju kako bi se sam pojam prezaštitničkog roditeljevanja mogao promijeniti iz temelja, kako ne bi imao negativnu konotaciju te kako bi se poboljšali status prezaštitničkih roditelja i sama suradnja s nastavnicima i ostalim odgojno-obrazovnim stručnjacima.

Kako bi unaprijedili kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima, nastavnici smatraju da bi mogli osobno otvoreno razgovarati s njima (2) kako bi im umanjili brige (2). Ipak, nastavnici su također istaknuli kako se često suradnja ne odvija samo između njih i prezaštitničkih roditelja, već da se u nju uključuju i druge osobe – od drugih predmetnih nastavnika preko stručne službe do ravnatelja, bilo da se radi o traženju savjeta za određenu situaciju ili

organiziranju sastanaka i susreta s prezaštitničkim roditeljima u kojima onda svi sudjeluju. Dvoje sudionika istraživanja smatra da uključivanje više ljudi u navedenu suradnju ima pozitivan učinak na prezaštitničke roditelje jer oni tada imaju dojam da se nešto stvarno poduzima vezano uz njihov problem ili situaciju zbog toga što vjeruju da stručni suradnici imaju više znanja od nastavnika i njih samih te imaju veće ovlasti nego nastavnici. Prema mišljenju sudionika, suradnja sa stručnom službom obično rezultira pozitivnim ishodima te smatraju kako bi i uključivanje stručne službe u suradnju s prezaštitničkim roditeljima bilo korisno ili čak nužno. Uključivanje trećih strana ima pozitivan efekt i na same nastavnike jer treću stranu doživljavaju podrškom, odnosno ona im daje sigurnost te se zato nastavnici vole obratiti drugim kolegama za savjet i mišljenje. Većina je nastavnika izjavila i da rado surađuju sa stručnom službom (pedagozima i/li psiholozima), za koju smatraju kako je obrazovanija za rad s roditeljima i djecom od njih samih kako bi se savjetovali u vezi situacija s prezaštitničkim roditeljima koje ne znaju riješiti ili kako bi dobili dodatnog znanja. Ovaj bi nalaz mogao upućivati na nesigurnost nastavnika vezano uz rad s roditeljima, odnosno nedostatak znanja o suradnji s roditeljima u školskom kontekstu zbog potencijalnog neimanja kolegija tijekom nastavničke izobrazbe ili kasnijih aktivnosti kontinuiranog profesionalnog razvoja koji bi se ticali ostvarivanja kvalitetne suradnje i rješavanje situacija s roditeljima.

Postavljanje pravila i dogovora istaknulo se kao odgovor kod oba pitanja, i kod sugestija za poboljšanje kvalitete suradnje nastavnika s prezaštitničkim roditeljima (2) i kod pitanja što nastavnici osobno mogu učiniti kako bi doprinijeli kvaliteti suradnje (2). Tri su nastavnice dale specifične prijedloge za uspješnu suradnju nastavnika i prezaštitničkih roditelja pomoću dogovora i pravila. Dvije su sudionice istraživanja iz vlastitog iskustva navele kako je važno roditeljima odmah na početku prvog razreda postaviti pravila ponašanja i pravila škole – upoznati ih s ponašanjima i zaduženjima koja se od njih očekuju, što se smije i što se ne smije te čega se treba držati. Osim školskih pravila, treba postaviti i vlastita pravila koja vrijede za njih u kontekstu razrednog okruženja, informacija, dolazaka i poziva te da se trebaju postaviti kao autoriteti. Treća je sudionica slično razmišljala, ali bi ta pravila bila na razini škole:

Znači, od samog početka od kad se upoznamo, jasno reći koja su pravila, koji je postupak kad imate protiv nekoga nešto za reć', znači ne možete, ja predajem, ne znam, npr. povijest, ne možete meni doć' pričat o profesoru iz, ne znam, fizike. Znači ne može to tako. Ide se kod profesora iz fizike za problem iz fizike, kod profesora iz povijesti za problem iz povijesti. Ako ne riješite, onda dođite razredniku, jer, neka sam ja razrednik, ali zašto bi' trebala ja znati za neki problem koji ima neki učenik na satu fizike kad ja nisam bila na tom satu fizike niti mogu

navijat' za profesora, nit mogu navijat' za dijete. Razgovor i jasna pravila, postupak, kako se ide u kojem slučaju, ne odstupat' od toga i onda je to okej. (N5)

Možda nekakve ankete na početku godine koje bi proveli pedagog ili psiholog u školi da se provede na svim roditeljima pa se onda vidi koji bi eventualno bili „problematicni“, da se vide koja su ta neka očekivanja i kol'ko oni misle da trebaju biti uključeni ili ne, i onda na temelju tih rezultata da se na početku godine kažu nekakva pravila, da npr. na razini škole postoji statut škole, da se tu uvede do kud roditelji mogu ići [...] A ja bi više u statutu uvrstila to u smislu da se roditeljima jasno da do znanja koje je njihovo „mjesto“. Nekako bi više držala do profesora, jer oni su ti koji odgajaju dijete u školi. (N8)

Kao što su i sami nastavnici naveli, postavljanje početnih pravila i dogovora može biti korisno u bilo kojem odnosu ako obje strane ravnopravno sudjeluju u tome procesu i vide njegov smisao. Osim toga, poštivanje osobnih granica, i nastavnikovih i roditeljevih, može pridonijeti kvaliteti odnosa. S druge strane, ovi bi citati mogli također upućivati na nastavnički osjećaj da je njihov profesionalni integritet djelovanjem roditelja ugrožen te ga pokušavaju održati pomoću tih pravila. Naime, iako roditelji žele prenijeti dio svog društvenog i kulturnog kapitala na školu, nastavnici smatraju da time što su stručnjaci u svome području imaju više moći i prava u školi nego roditelji (Todd & Higgins, 1998, prema Addi-Racah i Ainhoren, 2009) te žele zadržati svoju društvenu poziciju kao zajednica koja ima kontrolu nad određenom vrstom znanja i ne želi da se roditelji miješaju u njihov posao (De-Carvalho, 2001, prema Addi-Racah i Ainhoren, 2009). Međutim, ako nastavnici osjećaju da roditelji sumnjaju u njihov autoritet i profesionalnost, kao što je bio slučaj u istraživanju koje su proveli Dor i Rucker-Naidu (2012), ovakva ponašanja roditelja mogu uzrokovati tenzije i osjećaje nesigurnosti kod nastavnika. Iz tog razloga, intenzivnu roditeljsku uključenost u suradnju sa školom nastavnici mogu doživljavati kao prijetnju svojoj profesionalnoj poziciji, smanjenje svojeg društvenog statusa i umanjivanje vlastite profesionalne važnosti (Cohn & Kottkamp, 1993, De-Carvalho, 2001, Todd & Higgins, 1998; svi prema Addi-Racah i Ainhoren, 2009). Ipak, kako bi se ostvarila kvalitetna suradnja, i nastavnici i roditelji trebaju biti uključeni u suradnju i imati ravnopravan udio u njoj. Kada bi se roditeljima na indirektan način poslala poruka da im u školi nije mjesto, to bi moglo utjecati na to da se roditelji osjećaju nedobrodošlo u školu ili da imaju neravnopravan položaj u suradnji, zbog čega se ne bi mogli iskoristiti svi potencijali suradnje s njima, naročito pozitivne posljedice koje suradnja ima na dijete. Također, postoji opasnost da bi se anketama pomoću kojih bi se utvrdilo koji su roditelji „problematicni“ doprinijelo etiketiranju roditelja kao izazovnih što bi se moglo

provlačiti kroz cijelo djetetovo školovanje, a potencijalno bi se moglo i pomoću anketa krivo „dijagnosticirati“ roditelje i time ih marginalizirati.

Sugestija jedne sudionice istraživanja, čijoj je učinkovitosti svjedočila u praksi, jesu radionice (1). Radionice, pogotovo one s igrama uloga gdje su roditeljima dodijeljene uloge u koje se moraju uživjeti, tjeraju roditelje na promišljanje i samorefleksiju:

Probati im dati radionice. Mi radimo dosta okej radionice. Na primjer, u sportskom razredu, u kojem su učenici koji inače se ili profesionalno ili poluprofesionalno bave sportom pa smiju izostajat' malo više, onda znaju nekad roditelji mislit' da je njihovo dijete bolje u sportu. Onda mi pokušamo napraviti radionice, na primjer, ja im dam hipotetsku situaciju i onda roditelji sjede u grupama po četiri – jedan roditelj glumi da je fizioterapeut, jedan glumi roditelja, jedan glumi profesora i jedan glumi dijete i damo im ovako slučaj: imate 16 godina, pozvani ste u reprezentaciju i sad je neki kvalifikacijski turnir i za tri godine se ide na olimpijadu itd. Ali sve se to događa u svibnju. Ako odete, nećete moći završiti školsku godinu na vrijeme i upitno je kako ćete ju završiti. I onda svatko mora glumiti svoju ulogu, šta tko misli, a ono, dijete mora zajedno odlučiti što su mu svi ovi troje rekli. Tako da mislim da takav tip radionica kada se odmaknemo od konkretnog slučaja roditelja, a maknemo se u neki hipotetski, onda možda dođe doma pa malo si razmisli, 'hmmm vidiš vidiš, možda sam i ja taj fizioterapeut ili nešto takvo.

Osim radionica za roditelje, nastavnici vjeruju da bi se trebale održavati i radionice za nastavnike gdje bi se igrale uloge, između ostaloga i za situacije s prezaštitničkim roditeljima:

Što više tih radionica, ne ono predavanje da netko ispriča, nego aktivne i interaktivne radionice. Rad u malim skupinama, igranje uloga, na što često ljudi posprdnno gledaju, ali kada se dogodi, onda shvate neke stvari. Ja sama idem na superviziju pa vidim da mi pomaže. Vježbamo te neke situacije, razgovore s roditeljima, s učenicima, razgovor s kolegama i slično. (N11)

Slične su se sugestije i primjeri spominjali i u Portnoyevu istraživanju (2008). U Marylandu u Americi postoji dokument namijenjen roditeljima i nezavisnim školama za preko 100 nezavisnih škola u kojima se školama daje primarna važnost za „prihvatanje školskih odluka, dijeljenje glavnih vrijednosti i potpuna podrška za kurikulum, školu i osoblje“, a roditeljima se daju pravila kako se ponašati „zrelo modelirajući odnose među odraslima koji se baziraju na civiliziranosti, iskrenosti i poštenju“; obavještava ih se o ograničenjima njihove moći te potiče na praćenje školskih procesa, održavanje osoblja i administracije te praćenje školskih pravila i slaganje s odlukama“ (Portnoy, 2008). U njegovom su istraživanju također naveli kao moguće preporuke osmišljavanje i razvijanje obrazovnih programa i za roditelje i za

školske stručnjake, poput radionica, te edukacija roditelja i nastavnika, što se sugeriralo i u ovom istraživanju.

Iako Ljubetić (2014) ne piše konkretno o prezaštitničkom roditeljevanju, već o suradnji obitelji i škole, u tom radu navodi nekoliko primjera sugestija kako poboljšati suradnju s roditeljima, a koji bi mogli biti korisni za kontekst prezaštitničkih roditelja. Prvi je primjer osmišljavanje programa roditelja mentora, osmišljen prema američkom programu, koji pruža stručnu potporu obiteljima te omogućuje mogućnosti suradnje škole i obitelji. U ovom se programu roditelje dovodi u učionice kao asistente nastavnicima kako bi se povećala roditeljska angažiranost te kako bi se poboljšao odnos između nastavnika i roditelja. Roditelji prolaze obuku kojom se osposobljavaju za pružanje potpore djeci u učenju i osnaženi su za preuzimanje uloge mentora u učionicama. Pozitivni efekti provedbe ovog programa bili su razvijanje poštovanja prema roditeljima i njihovo prihvaćanje kao aktivne suradnike od strane nastavnika s jedne strane te bolje razumijevanje kompleksnosti nastavnčkog posla i izazova s kojima se suočavaju i nastavnici i učenici od strane roditelja s druge strane. Ova aktivnost također otvara mjesto gdje nastavnik i roditelj mogu zajedno surađivati u nastavi.

Drugi bi primjer bili letci i brošure za roditelje koji sadrže jasne, kratke i relevantne informacije ili teme vezane uz odgoj i obrazovanje djece, poput ostvarivanja komunikacije, razgovor o novcu (ili nekim drugim važnim temama) i slično. Jedna od zanimljivih brošura mogla bi biti ona o samoprocjeni roditelja – pomoću popisa najvažnijih roditeljskih kompetencija i određenih pitanja roditelje bi se poticalo na samoprocjenu, što također može dovesti i do razgovora među roditeljima o odgoju ili do savjetodavnog rada. Pomoću ovih pitanja roditelji mogu ozbiljno i iskreno promisliti o svom odgoju bez straha da će biti kritizirani te razmisliti o potencijalnim načinima kako unaprijediti neke strategije ili metode odgoja (Ljubetić, 2014). Ova samoprocjena i samorefleksija mogla bi osvijestiti neke prezaštitničke roditelje o svojim ponašanjima i postupcima te potaknuti na promjenu koja će utjecati i na kvalitetu suradnje.

Konačno, na pitanje o odgovornosti za kvalitetu suradnje, četvero nastavnika smatra da su obje strane odgovorne kako bi ostvarile uspješnu i kvalitetnu suradnju. Ipak, čak i između njih većina je izjavila kako smatra da škola ima veću odgovornost, odnosno razrednici i nastavnici (8), pa i stručna služba, s obzirom na to da su oni odgovorni za školu i školsko okruženje, a samim time imaju i više znanja o tome. Samo je jedna osoba rekla da su roditelji, odnosno njihovo vlastito iskustvo, odgovorni za (ne)kvalitetu suradnje sa školom.

Mislim da vlastito iskustvo samog roditelja, jer se ponašaju zbog tog svog iskustva prezaštitnički. Kako su tebe naučili tvoji vlastiti roditelji i kako su oni bili odgajani. (N6)

Ja bi' rekla na obje strane svakako treba biti, ali možda akcenat na nastavnike. Jer ja mislim ako su oni u tome, da oni to ne mogu prepoznat'. Razumijete? Ako su oni tol'ko dugo u tome i oni su došli u srednju školu i oni su dalje satelit roditelji, oni to nisu detektirali. Ako smo mi ti koji to detektiramo, onda mislim da smo mi odgovorni, da ih nekako pokušamo probudit', al' kažem, uvijek uz pomoć i stručne službe i sve. (N2)

Shvaćanja da su stručnjaci odgovorniji za kvalitetu suradnje mogu biti konstruktivna s obzirom na to da nastavnici ne mogu direktno mijenjati roditelje i njihova ponašanja, ali mogu utjecati na svoja ponašanja, pogotovo ako uviđaju svoju profesionalnu odgovornost za kvalitetu odnosa s obiteljima. S druge strane, pripisivanje odgovornosti primarno roditeljima na neki način oslobađa nastavnike odgovornosti i obveze djelovanja, što može biti štetno za sve sudionike suradnje. Iako je u prošlosti odgovornost škole i obitelji bila podijeljena (školsko je osoblje odgovorno za formalno obrazovanje, a obitelji su odgovorne za neformalno učenje) (Litwak i Meyer, 1974, prema Adams i Christenson, 2000), kasnije dolazi do promjene iz podjela odvojenih odgovornosti prema dijeljenim odgovornostima. Tako prema Vosler-Hunteru (1989, 15, prema Adams i Christenson, 2000) dolazi do kolaborativnog odnosa u kojem roditelji i nastavnici „dijele zajedničke obaveze i prava, doživljavaju se jednakima te zajedno doprinose procesu“. Prema Ljubetić (2014), kako bi se razumjela razvojna priroda suradnje obitelji i škole, potrebno je dublje promišljati, analizirati i istraživati uloge i zadaće partnera u odnosu. Stoga su promjene uvjerenja, vrijednosti i filozofije općeg kulturnog okruženja važne kako bi se sudionike partnerskog odnosa osvijestilo na preuzimanje veće odgovornosti u izgradnji partnerskih odnosa u svrhu dobrobiti djeteta (Ljubetić, 2014). Također, prema Vosler-Hunteru (1989, prema Adams i Christenson, 2000), postoje pet ključnih elemenata suradnje: uzajamno poštovanje prema vještinama i znanju, iskrena i jasna komunikacija, otvorena i dvosmjerna razmjena informacija, međusobno dogovoreni ciljevi te zajedničko planiranje i odlučivanje. Prema ovome, može se zaključiti kako se obje strane nadopunjuju i utječu na odnos te su stoga odgovorne za kvalitetu suradnje pa se odgovornost ne može svesti na samo jednog sudionika suradnje.

7. Zaključak

Ovaj se diplomski rad bavio temom prezaštitničkog roditeljavanja kao izazova suradnji obitelji i škole, koja je još uvijek nedovoljno istražena tema. Prvo se kroz teorijski okvir odredio pojam prezaštitničkog roditeljavanja, objasnilo njegove karakteristike, potencijalne uzroke te (ne)pedagogičnost tog stila roditeljavanja i moguće odgojne implikacije koje ima na djecu. Zatim se raspravljalo o važnosti suradnje škole i obitelji te manifestacijama prezaštitničkog roditeljavanja u školskom kontekstu. Kako bi se dodatno istražila tema suradnje nastavnika s prezaštitničkim roditeljima u srednjoškolskom kontekstu, u svrhu ovog rada provedeno je kvalitativno istraživanje pomoću *online* intervjua s trinaestero srednjoškolskih nastavnika iz nekoliko hrvatskih gradova, čiji je cilj bio saznati *kakvima srednjoškolski nastavnici opisuju i kako interpretiraju svoja iskustva suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim*.

Kroz intervjue sam saznala da su ponašanja kojima su nastavnici opisivali prezaštitničke roditelje s kojima su imali iskustva u podudarnosti s onima koja se nalaze u literaturi – od previše kontroliranja i nadgledanja djece, obavljanja djetetovih obaveza umjesto njega do ograničavanja slobode djeteta, što pak ima negativne posljedice na samo dijete, npr. na nesamostalnost djeteta, društveni život ili moguća ponašanja u odrasloj dobi. Svi su nastavnici istaknuli kako suradnja s prezaštitničkim roditeljima ima više negativnih strana nego potencijala, odnosno da im je suradnja s prezaštitničkim roditeljima izazovna te da ima negativne posljedice na njih, bilo u psihičkom smislu, bilo da se odražava na njihovo obavljanje posla. Prema mišljenju nastavnika, prezaštitničko roditeljavanje neće nestati, stoga treba naučiti živjeti i raditi s njim te težiti što boljoj suradnji nastavnika i prezaštitničkih roditelja. S obzirom na to da velika većina nastavnika smatra da su nastavnici odgovorniji za kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima, nastavnici bi trebali biti svjesni odgovornosti koje imaju. Iz tog razloga oni trebaju prepoznati potencijale suradnje te *pronaći način na koji se prezaštitničke roditelje ne gleda samo kroz negativnu prizmu, već uvidjeti i njihove dobre strane koje se mogu iskoristiti*. Prema rezultatima istraživanja, uključivanje stručne službe u suradnju također se pokazao kao jedan od potencijalnih načina na koji bi se poboljšala ta suradnja, i za nastavnike, i za roditelje, zbog toga što se ona smatra stručnijom za rad s roditeljima općenito. Ipak, ta pretpostavka nije nužno istinita zbog toga što postoje generacije nastavnika i stručnih suradnika koji tijekom studija nisu odslušali kolegije poput Obiteljske

pedagogije ili Partnerstva obitelji i odgojno-obrazovne institucije (Ljubetić, 2014) i nemaju stručna znanja o tome. Zbog toga je potrebno uključiti više gradiva i sadržaja o suradnji s roditeljima na nastavničkim studijima, odnosno učiniti gore navedene kolegije obaveznima za buduće generacije nastavnika i stručnih suradnika, za što se zalaže i Ljubetić (2014), i pružiti trenutnim nastavnicima i stručnim suradnicima različite oblike profesionalnog razvoja vezane uz istu temu.

Koliko god postoje neki osobni uzroci tog stila roditeljevanja (roditelji su sami bili odgajani na takav način ili imali određena negativna iskustva koja su utjecala na njihovo ponašanje i slično), nastavnici uzimaju u obzir i očekivanja društva kao potencijalni uzrok ili okidač takvog ponašanja. Stoga je potrebno uvidjeti da je velik pritisak na prezaštitničkim roditeljima vezan uz dobro roditeljevanje te brige kako što bolje odgojiti svoje dijete. U ovom bi slučaju uloga pedagogije bila još više osvijestiti i istražiti ovaj uzrok kako bi došlo do većeg razumijevanja i empatije ne samo prema prezaštitničkim već i ostalim roditeljima koji pod sve većim pritiskom društvenih očekivanja odgajaju djecu, zbog čega potencijalno više ne bi bili etiketirani kao loši roditelji ili roditelji koji pretjeruju, nego bi se našle moguće solucije kako im pomoći.

Vezano uz samo istraživanje, treba spomenuti i ograničenja koja postoje i koja su mogla utjecati na sam tijek te interpretaciju i rezultate istraživanja. Za početak, treba imati na umu moje neiskustvo u provođenju istraživanja, konkretnije intervjua. Intervjui su bili provedeni po protokolu i pitanja nisu previše izlazila izvan okvira glavne teme pa postoji mogućnost da se nije saznalo dovoljno potencijalnih relevantnih podataka iz intervjua zbog moje usredotočenosti na sama pitanja i manjka relevantnih potpitanja. Nadalje, sudionici su često bili fokusirani na pojam prezaštitničkog roditeljevanja u generalnom smislu te ponekad nisu odgovarali na postavljena pitanja iz perspektive suradnje obitelji i škole, zbog čega potencijalno nisu dali dovoljno bogate podatke kojima bi se doprinijelo rezultatima. Također, nastavnici su se sami javili na poziv na sudjelovanje u istraživanju, zbog čega je moguće da je uzorak pristran, odnosno da dominiraju negativna iskustva suradnje s prezaštitničkim roditeljima.

Valja ponuditi i ideje i smjernice za buduća istraživanja. Prvotni plan ovog istraživanja bio je da se umjesto intervjua kao tehnika istraživanja provode fokus grupe s obzirom na to da je njen fokus na rasponu zastupanih mišljenja, njihovom produblivanju i upoznavanju, a u njoj svaka osoba može reagirati na mišljenje drugih, čime se umnogostručuje broj komentara, mišljenja i opaski, a samim se time postiže prikupljanje većeg broja informacija u odnosu na

pojedinačni razgovor (Milas, 2009). Budući da su u vrijeme izrade nacrtu uvedene mjere socijalne distance i izolacije, nije bilo moguće provesti fokus grupe pa sam se odlučila za alternativni plan, tj. *online* intervju. Ipak, i dalje vidim potencijal fokus grupe kao optimalne tehnike istraživanja tako da vjerujem da bi se u budućim istraživanjima fokus grupa mogla iskoristiti za dobivanje dodatnih bogatijih i raznolikijih podataka. Također, vjerujem da bi nakon ovog istraživanja bilo zanimljivo vidjeti rezultate komparativne analize stavova i mišljenja osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika prema prezaštitničkom roditeljevanju, a zatim i stručnjaka s drugih odgojno-obrazovnih razina, tj. iz vrtića i visokoškolskih ustanova, kako bi se saznalo imaju li svi odgojno-obrazovni radnici i stručnjaci slična iskustva i mišljenja, odnosno u čemu se razlikuju ovisno o razini obrazovanja. Ako bi se htjelo saznati je li i u kojoj količini prezaštitničko roditeljevanje u školskom kontekstu učestao izazov nastavnicima, moglo bi se provesti i kvantitativno istraživanje na ovu temu čime bi se dobili podaci na većem uzorku ispitanika. Još jedna zanimljiva ideja jest da se ova tema istraži i iz druge perspektive, odnosno sa stajališta pedagoga i roditelja čime bi se dobio drugačiji pogled na suradnju s roditeljima. Također, kroz nekoliko sam intervju uočila kako su sudionici ponekad nabrajali generalna pozitivna ili negativna iskustva suradnje s roditeljima, bez obzira na stil roditeljevanja, odnosno nevezano uz njihova iskustva s prezaštitničkim roditeljima, iako su sudionici imali iskustva u radu s prezaštitničkim roditeljima i iako sam im na početku intervju dala određenje pojma prezaštitničkog roditeljevanja od kojeg polazim te ih pokušala preusmjeravati na pitanja i temu intervju. Zbog toga, u budućim bi se istraživanjima prezaštitničko roditeljevanje moglo uklopiti u temu suradnje nastavnika s različitim tipovima roditeljevanja, a ne ga izdvajati, čime bi se mogli dobiti još bogatiji i raznovrsniji podaci o potencijalima i izazovima suradnje odgojno-obrazovne ustanove i roditelja. Takvim usmjeravanjem na suradnju s različitim roditeljima izbjeglo bi se prenaplašavanje ove komponente prezaštićivanja, koje je dominiralo ovim istraživanjem i dovelo do negiranja roditeljevanja kao kompleksne prakse koja ne može biti reducirana na jednu dimenziju ili jedan „tip“. Nadalje, intersekcionalnost kao teorija koja istražuje na koji način rasa/etnicitet, spol, seksualnost, religija, sposobnosti, dob i ostali slični identitetski markeri oblikuju identitete pojedinaca i društveni život te kako ih stavlja u odnos s drugim pojedincima ili skupinama (Tefera, Powers i Fischman, 2018) također bi mogla biti jedna od smjernica za buduća istraživanja. Naime, iako se prezaštitničko roditeljevanje javlja kod roditelja srednje klase, odnosno visokoobrazovanih roditelja s dvostrukim prihodima i resursima (Bernstein i Triger, 2011, Lareau, 2011, Odenweller i sur., 2014), u intervjuima sudionici nisu spominjali obrazovanje roditelja niti njihov socioekonomski status kao važan faktor. U skladu s time, pri

budućim bi se istraživanjima u obzir mogli uzeti različiti identitetski markeri, poput obrazovanja, spola i dobi, kao onih koji se empirijski pokazuju relevantnima, koji utječu na određeno ponašanje roditelja u suradnji s nastavnicima, te vidjeti postoje li korelacije između ovih faktora.

Rezultati ovog istraživanja doprinose su razumijevanju prezaštitničkog roditeljevanja kao izazova nastavnicima u srednjoškolskom kontekstu u Republici Hrvatskoj, a oni mogu koristiti prvenstveno nastavnicima, stručnim suradnicima i svima koji se bave odgojem i obrazovanjem i rade s roditeljima i djecom te mogu služiti kao vrijedan resurs i orijentir za buduća istraživanja na istu ili sličnu temu. Fenomen prezaštitničkog roditeljevanja u školskom kontekstu pedagoški je zanimljiva i još nedovoljno istražena tema koju bi valjalo više proučiti kako bi se dobilo još vrijednih saznanja vezano uz ovaj sve učestaliji stil roditeljevanja te izazove i potencijale koje on sa sobom nosi.

8. Literatura

- Adams, K. S., Christenson, S. L. (2000), Trust and the Family-School Relationship: Examination of Parent-Teacher Differences in Elementary and Secondary Grades. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 477-497.
- Addi-Racah, A., Ainhoren, R. (2009), School Governance and Teachers' Attitudes to Parents' Involvement in Schools. *Teaching and Teacher Education*, 25 (6), 805-813.
- Addi-Racah, A., Arviv-Elyashiv, R. (2008), Parent Empowerment and Teacher Professionalism: Teachers' Perspective. *Urban Education*, 43 (3), 394-415.
- Anderson, K. J., Minke, K. M. (2007), Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100 (5), 311-323.
- Bartulović, M., Kušević, B. (2016), *Što je interkulturno obrazovanje? Priručnik za nastavnike i druge znatiželjnike*. Zagreb: Centar za mirovne studije.
- Bernstein, G., Triger, Z. (2011), Over-parenting. *UC Davis Law Review*, 44 (4), 1221-1279.
- Božić, I. (2015), *Prezaštićivanje i samoefikasnost majki i problemi u ponašanju djece rane predškolske dobi s obzirom na strukturu obitelji*. Diplomski rad. Rijeka: Filozofski fakultet.
- Bristow, J. (2014), The double bind of parenting culture: helicopter parents and cotton wool kids. U: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., Macvarish, J. (ur.), *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan, 200-215.
- Budds, K., Hogg, M.K., Banister, E.N., Dixon, M. (2017), Parenting agendas: An empirical study of intensive mothering and infant cognitive development. *The Sociological Review*, 65 (2), 336-352.
- Craig, L., Powell, A., Smyth, C. (2014), Towards intensive parenting? Changes in the composition and determinants of mothers' and fathers' time with children 1992-2006. *The British Journal of Sociology*, 65 (3), 555-579.
- Crozier, G. (1998), Parents and schools: partnership or surveillance?. *Journal of Education Policy*, 13 (1), 125-136.

- Čorkalo Biruški, D. (2014), Etički izazovi kvalitativnih istraživanja u zajednici: od planiranja do istraživačkog izvještaja. *Ljetopis socijalnog rada*, 21 (3), 393-423.
- DeHart, T., Pelham, B. W., Tennen, H. (2006), Parenting Style and Implicit Self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology*, 42, 1-17.
- Dor, A., Rucker-Naidu, T. B. (2012), Teachers' attitudes towards parents' involvement in school: Comparing teachers in the USA and Israel. *Issues in Educational Research*, 22 (3), 246-262.
- Faircloth, C. (2014), Intensive Parenting and the Expansion of Parenting. U: Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., Macvarish, J. (ur.), *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan, 25-50.
- Fingerman, K.L., Cheng, Y.P., Wesselmann, E.D., Zarit, S., Furstenberg, F., Birditt, K.S., (2012), Helicopter Parents and Landing Pad Kids: Intense Parental Support of Grown Children. *Journal of Marriage and Family*, 74 (4), 880 – 896.
- Franklin L., Cromby J. (2009), Everyday Fear: Parenting and Childhood in a Culture of Fear. U: Franklin, L., Richardson, R. (ur.), *The Many Forms of Fear, Horror and Terror*. Oxford, United Kingdom: Inter-Disciplinary Press, 161-174.
- Furedi, F. (2008), *Paranoid parenting: why ignoring the experts may be the best for your child*. London: Continuum.
- Garst, B. A., Gagnon, R. J. (2015), Exploring Overparenting within the Context of Youth Development Programs. *Journal of Youth Development*, 10 (1), 6-18.
- Geci, M. (2019), *Razumijevanje fenomena helikopter roditeljstva iz perspektive pedagoga*. Diplomski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Halmi, A. (2005), *Strategije kvalitativnih istraživanja u primijenjenim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Heilman, E. (2008), Hegemonies and “Transgressions” of Family: Tales of Pride and Prejudice. U: Turner-Vorbeck, T., Miller Marsh, M. (ur.), *Other Kinds of Families: Embracing Diversity in Schools*. New York: Teachers College Press, 7-27.
- Higgins, S., Katsipatakis, M. (2015), Evidence from meta-analysis about parental involvement in education which supports their children's learning. *Journal of Children's Services*, 10 (3), 1-11.

- Hiltz, J. (2015), Helicopter parents can be a good thing. *The Phi Delta Kappan*, 96 (7), 26-29.
- Hornby, G. (2011), *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-Family Partnerships*. London: Springer.
- Hunt, J. (2008), Make Room for Daddy... and Mommy: Helicopter Parents are Here. *The Journal of Academic Administration in Higher Education*, 4 (1), 9-12.
- Jančić, A., Jurišić, K., Lončarić, A. (2019), Postmoderna i promjene u braku i obitelji. *Didaskalos*, 3 (3), 153-162.
- Juul, J. (2002), *Razgovori s obiteljima: perspektive i procesi*. Zagreb: Alinea.
- Kiel, E.J., Maack, D.J. (2012), Maternal BIS Sensitivity, Overprotective Parenting, and Children's Internalizing Behaviors. *Personality and Individual Differences*, 53, 257–262.
- Kozáková, R., Vévodová, Š., Vévoda, J., Merz, L. (2015), Reasons for Delaying the First Birth for Mothers Aged 35 and More. *Profese online*, 8 (1), 17-23.
- Kušević, B. (2013), Odgojne implikacije odgođenoga roditeljstva. *Pedagoška istraživanja*, 10 (1), 81-99.
- Kušević, B. (2016), Zainteresirani roditelji uvijek nađu vremena za dolazak u školu! Suradnja obitelji i škole u kontekstu reprodukcije društvenih nejednakosti. *Društvena istraživanja*, 25 (2), 179-198.
- Kušević, B. (2020), What does family pedagogy deal with? Position of family pedagogy in Croatian and foreign scientific space. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 52 (1), 40-80.
- Lareau, A. (2011), *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. California: University of California Press.
- Lareau, A., McNamara Horvat, E. (1999), Moments of Social Inclusion and Exclusion. Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education*, 72 (1), 37-53.
- LeMoyne, T., Buchanan, T. (2011), Does ‘‘Hovering’’ Matter?: Helicopter Parenting and its Effect on Well-being. *Sociological Spectrum*, 31, 399–418.

- Locke, J. Y., Campbell, M. A., Kavanagh, D. (2012), Can a parent do too much for their child? An examination by parenting professionals of the concept of overparenting. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 22 (2), 249-265.
- Locke, J. Y. (2014), *Too much of a good thing?: An investigation into overparenting*. Doktorski rad. Queensland: Queensland University of Technology.
- Ljubetić, M. (2014), *Od suradnje do partnerstva obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
- Maleš, D. (1996), Od nijeme potpore do partnerstva između obitelji i škole. *Društvena istraživanja*, 1 (21), 75-88.
- Marković, G. (2019), *Helikopter roditeljstvo u ranoj odrasloj dobi – implikacije na samoučinkovitost, psihološku dobrobit i mentalno zdravlje*. Diplomski rad. Zagreb: Hrvatski studiji.
- Milas, G. (2009), *Istraživačke metode u psihologiji i drugim društvenim znanostima*. Zagreb: Naklada Slap.
- Miles, M. B., Huberman, A. B., Saldaña, J. (2014), *Qualitative data analysis: a methods sourcebook. Third edition*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Obiteljski zakon (2015), *Narodne novine*, 103/2015. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2015_09_103_1992.html (10.09.2020)
- Odenweller, K. G., Booth-Butterfield, M., Weber, K. (2014), Investigating Helicopter Parenting, Family Environments, and Relational Outcomes for Millennials. *Communication Studies*, 65 (4), 407-425.
- Pain, R. (2006), Paranoid parenting? Rematerializing Risk and Fear for Children. *Social and Cultural Geography*, 2 (7), 221-243.
- Pavlović Breneselović, D. (2013), Partnerstvo porodice i škole kao dimenzija kvaliteta obrazovanja: Kontroverze učešća roditelja u odlučivanju u školi. *Zbornik instituta za pedagogiju i andragogiju*, 1, 185-208.
- Pintar, Ž. (2018), Dijete kao vrijednost suvremenoga društva. *Acta Iadertina*, 15 (2), 7-26.
- Portnoy, D. A. (2008), Aggressive Parent Behavior and Its Effects on School Administrators. Seton Hall University Dissertations and Theses (EDTs). 170.

https://scholarship.shu.edu/dissertations/170/?utm_source=scholarship.shu.edu%2Fdissertations%2F170&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages (13.08.2020.)

- Raboteg-Šarić, Z., Pećnik, N., Josipović, V. (2003), *Jednoroditeljske obitelji: osobni doživljaj i stavovi okoline*. Zagreb: Državni zavod za zaštitu obitelji, materinstva i mladeži.
- Schiffirin, H. H., Liss, M., Miles-Mclean, H., Geary, K. A., Erchull, M. J., Tashner, T. (2014), Helping or Hovering? The Effects of Helicopter Parenting on College Students' Well-Being. *Journal of Child and Family Studies*, 23, 548-557.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Dauer, A., Murphy, M. T. (2012), The Association Between Overparenting, Parent-child Communication, and Entitlement and Adaptive Traits in Adult Children. *Family Relations*, 61, 237–252.
- Segrin, C., Woszidlo, A., Givertz, M., Montgomery, N. (2013), Parent and Child Traits Associated with Overparenting. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 32 (6), 569-595.
- Smith, R. (2010), Total parenting. *Educational Theory*, 60 (3), 357-369.
- Sušanj Gregorović, K. (2017), Roditeljska uključenost u obrazovanje djeteta: stavova i praksa učitelja. *Školski vjesnik*, 66 (3), 347 – 376.
- Sušanj Gregorović, K. (2018), Dobrobiti roditeljske uključenosti. *Napredak*, 159 (1-2), 101-113.
- Tefera, A. A., Powers, J. M., Fischman, G. E. (2018), Intersectionality in Education: A Conceptual Aspiration and Research Imperative. *Review of Research in Education*, 42, 7-17.
- Thomasgard, M. (1998), Parental Perceptions of Child Vulnerability, Overprotection, and Parental Psychological Characteristics. *Child Psychiatry and Human Development*, 28, 223-240.
- Tong, A., Sainsbury, P., Craig, J. (2007), Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International journal for quality in health care*, 19 (6), 349-357.
- Ule, M., Živoder, A., du Bois-Reymond, M. (2015), “Simply the best for my children“: patterns of parental involvement in education. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 28 (3), 329-348.

- Ulutas, I., Aksoy, A. B. (2014), The impact of helicopter parenting on the social connectedness and anxiety level of university students. *Conference on Social Sciences and Humanities*, 199-208.
- Ungar, M. (2009), Overprotective Parenting: Helping Parents Provide Children the Right Amount of Risk and Responsibility. *The American Journal of Family Therapy*, 37, 258-271.
- Ustav Republike Hrvatske (2010), *Narodne novine*, 85/2010. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_07_85_2422.html (14.09.2020.)
- Višnjić Jevtić, A. (2018), *Odgojiteljska samoprocjena kompetencije za suradnju s roditeljima*. Doktorski rad. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008), *Narodne novine*, 87/2008. URL: https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_07_87_2789.html (10.9.2020.)

9. Prilozi

Prilog 1: Poziv na sudjelovanje u istraživanju

Poštovani ravnatelju, poštovana ravnateljice,

poštovani nastavnici, poštovane nastavnice,

moje je ime Ivana Lončar i studentica sam pedagogije na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te Vas ovim putem pozivam na sudjelovanje u istraživanju koje će se provoditi u svrhu izrade mog diplomskog rada.

Tema je istraživanja „Prezaštitničko roditeljevanje kao izazov suradnji obitelji i škole“, a osnovni je problem istraživanja saznati kakvima srednjoškolski nastavnici opisuju i kako interpretiraju svoja iskustva suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim. Iz tog bih razloga molila da se istraživanju odazovu oni nastavnici koji procjenjuju da su u svojoj praksi **imali** iskustvo rada s prezaštitničkim roditeljima učenika.

S obzirom na općedruštvenu situaciju i preporučene mjere socijalnoga distanciranja, istraživanje će se provoditi u obliku *online* intervjua preko jedne od *online* platformi koja će biti odabrana u dogovoru s Vama. Za istraživanje je važno da imate pristup internetu, mikrofona te web-kameru. Procijenjeno vrijeme trajanja intervjua je 20-30 minuta.

Svi podaci dobiveni u ovom istraživanju strogo su povjerljivi, koristit će se isključivo za potrebe pisanja diplomskog rada, te će pristup njima imati isključivo studentica i mentorica. Prilikom osmišljavanja ovog istraživanja pazilo se na osiguravanje anonimnosti sudionika i škole, odnosno obitelji i učenika škole, tako da će se nastojati da bilo kakvi identificirajući podaci kojima bi se ugrozila njihova privatnost odnosno anonimnost budu izbjegnuti, a Vaši će odgovori biti anonimizirani. U ovom istraživanju nećete biti izloženi nikakvom specifičnom riziku, a sudjelovanje u njemu je dobrovoljno te u svakom trenutku imate pravo odustati bez ikakvih posljedica i pojašnjenja razloga svoga odustajanja.

Kako biste sudjelovali u istraživanju, molimo da se javite na mail *****@gmail.com radi daljnjeg dogovora. Ako imate bilo kakvih pitanja ili nedoumica, također se možete javiti na isti mail.

Unaprijed zahvaljujem na pomoći te ukazanom povjerenju!

S poštovanjem,

Ivana Lončar

Prilog 2: Suglasnost za sudjelovanje u istraživanju

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za pedagogiju

SUGLASNOST ZA SUDJELOVANJE U ISTRAŽIVANJU

Ovom suglasnošću potvrđujem svoje sudjelovanje u istraživanju koje se bavi izazovima u suradnji nastavnika i prezaštitničkih roditelja, a koje se provodi za potrebe izrade diplomskog rada studentice Ivane Lončar na Odsjeku za pedagogiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu (pod mentorstvom doc. dr. sc. Barbare Kušević).

Potvrđujem da sam informiran/a o osnovnome problemu, postupku i tijeku istraživanja. Suglasan/na sam s time da ću sudjelovati u *online* intervjuu koji će se snimati (videozapisom), a čijem će videozapisu i transkriptima pristup imati isključivo studentica i mentorica. Videozapis i transkripti bit će korišteni isključivo za potrebe pisanja navedenog diplomskog rada. Obaviješten/a sam da će se videozapis uništiti odmah nakon transkripcije, dok će se transkripti čuvati 60 mjeseci nakon obrane diplomskog rada, odvojeno od ove Suglasnosti. Također sam suglasan/na s time da će se pojedini dijelovi intervjuja citirati ili parafrazirati u diplomskom radu, uz poštivanje moje anonimnosti u maksimalnoj mjeri u kojoj to metodologija istraživanja omogućava.

U svrhu zaštite anonimnosti učenika i obitelji, odnosno nastavnika i škole, upućen/a sam u to da prilikom intervjuja ne smijem iznositi identificirajuće podatke kojima bih mogao/la ugroziti anonimnost roditelja, učenika ili svojih kolega, te stoga svi primjeri koje iznosim moraju biti anonimizirani. Potvrđujem da mi je studentica prije početka intervjuja dala primjere kako tijekom intervjuja raditi takvu anonimizaciju.

Svjestan/svjesna sam da je moje sudjelovanje u istraživanju u potpunosti dobrovoljno te da imam pravo odustati u svakom trenutku bez ikakvih posljedica i pojašnjavanja razloga svoga odustajanja. Također, informiran/a sam da se za uvid u rezultate istraživanja mogu javiti studentici na adresu elektroničke pošte koja mi je poznata.

Izjavljujem i vlastoručnim potpisom potvrđujem da sve navedene naputke u potpunosti razumijem i prihvaćam te da sam sve nejasnoće imao/la priliku razjasniti sa studenticom prije potpisivanja Suglasnosti.

Datum i mjesto _____

Ime i prezime (tiskanim slovima) _____

Vlastoručni potpis _____

Prilog 3: Protokol intervju

1) Koja ponašanja roditelja učenika srednjoškolskoga uzrasta (unutar školskoga konteksta) sudionici istraživanja doživljavaju prezaštitničkim?

(određenje prezaštitničkog roditeljstva koje će biti ponuđeno nastavnicima – prezaštitničko je roditeljstvo stil roditeljavanja roditelja koji primjenjuju razvojno neprimjerena roditeljska pravila; neprimjereno pomažu, prate odnosno nadgledaju djecu, rješavaju njihove probleme te su pretjerano involvirani u njihove živote (Segrin i sur., 2013)

- 1) Kako se prema Vašemu mišljenju ponaša dobar roditelj učenika srednjoškolskoga uzrasta?
- 2) Koja biste roditeljska ponašanja vezana uz učenikovo srednjoškolsko obrazovanje opisali kao prezaštitnička? Možete li navesti neke primjere iz prakse?
- 3) Koliko se često susrećete s prezaštitničkim roditeljima u svom poslu?
- 4) Koje posljedice prezaštitničkoga roditeljavanja vidite na učenicima? Možete li navesti primjere odnosno ponašanja na kojima su te posljedice vidljive?
- 5) Vjerujete li da društvena očekivanja o dobrom roditeljstvu utječu na prezaštitničko ponašanje roditelja? Ako da, kako?

2) Što sudionici istraživanja izdvajaju kao najveće potencijale/pozitivne posljedice svoje suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim?

- 1) Jeste li imali pozitivnih primjera suradnje s prezaštitničkim roditeljima? Ako da, možete li ih opisati?
- 2) Ima li suradnja s prezaštitničkim roditeljima kakve pozitivne posljedice na nastavnike i njihov rad? Ako da, koje?
- 3) Ima li suradnja s prezaštitničkim roditeljima kakve pozitivne posljedice na same roditelje? Ako da, koje?
- 4) Ima li suradnja s prezaštitničkim roditeljima kakve pozitivne posljedice na njihovu djecu? Ako da, koje?

3) Što sudionici istraživanja izdvajaju kao najveće izazove/probleme svoje suradnje s roditeljima koje doživljavaju prezaštitničkim?

- 1) Što biste izdvojili kao najveći izazov u svojoj suradnji s prezaštitničkim roditeljima?
- 2) Jeste li imali negativnih primjera suradnje s prezaštitničkim roditeljima? Možete li navesti pojedina iskustva? Na koji ste način postupali u takvim situacijama?
- 3) Ima li suradnja s prezaštitničkim roditeljima kakve negativne posljedice na nastavnike i njihov rad? Ako da, koje?
- 4) Ima li suradnja s prezaštitničkim roditeljima kakve negativne posljedice na same roditelje? Ako da, koje?

5) Ima li suradnja s prezaštitničkim roditeljima kakve negativne posljedice na njihovu djecu? Ako da, koje?

4) Što bi prema mišljenju sudionika istraživanja općenito moglo pridonijeti boljoj suradnji s prezaštitničkim roditeljima?

- 1) Koje sugestije imate za poboljšanje kvalitete suradnje upravo s prezaštitničkim roditeljima (a ne sa svim roditeljima općenito)?
- 2) Koga držite najviše odgovornim za kvalitetu suradnje između nastavnika i prezaštitničkih roditelja?
- 3) Što Vi osobno možete učiniti kako biste poboljšali kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima učenika?

Prilog 4: Tablice učestalosti javljanja odgovora

Kako se ponaša dobar roditelj učenika srednjoškolskog uzrasta?	Brižno i podržavajuće	8
	Omogućuje samostalnost djetetu	6
	Uključen je u djetetovo obrazovanje (prati djetetovo školovanje, informira se o školskom uspjehu, dolazi na informacije)	6
	Realan je i svjestan djetetovih vrlina i mana	3
	Prenosi odgovornost na dijete	2

Roditeljska ponašanja vezana uz učenikovo srednjoškolsko obrazovanje opisana kao prezaštitnička	Rješavanje djetetovih zadaća i školskih obaveza	8
	Neprijmjereno uplitanje u nastavni proces i nastavnikov posao	7
	Pretjerano dolaženje na informacije i opravdavanje sati ili djeteta	5
	Ograničavanje djetetova društvenoga života	4
	Prebacivanje djetetovih obaveza i odgovornosti na sebe	3
	Uplitanje u djetetov život	3

Učestalost pojavljivanja prezaštitničkog roditeljavanja s obzirom na razinu odgojno-obrazovne ustanove	Češće u osnovnim školama nego u srednjim školama	1
	Češće u gimnazijskim programima nego u strukovnim školama	4

Posljedice prezaštitničkoga roditeljavanja na učenicima	Nesamostalnost	7
	Očekivanje da će drugi ljudi riješiti sve umjesto njih - neimanje radnih navika	7
	Psihofizičko stanje - nesigurnost, nisko samopouzdanje, samosažaljevanje, loše raspoloženje	5
	Introvertiranost, manji krug prijatelja	4
	Frustriranost učenika ako ne može ostvariti zahtjeve i očekivanja roditelja	2
	Buntovnost prema autoritetu	1
	Delinkventno ponašanje	1
	Uspjeh u školovanju; neimanje poteškoća u ponašanju	1
	Potreba za opravdavanjem svojih postupaka	1

Na koji način društvena očekivanja utječu na prezaštitničko	Školski sustav	6
	Društvena očekivanja o dobrom roditeljstvu	6
	Ambicije roditelja	3

roditeljevanje?	Internet i mediji	3
	Literature o dobrom roditeljstvu	2

Primjeri pozitivne suradnje s prezaštitničkim roditeljima	Rješavanje problema vezanog uz dijete	11
	Roditelji učenika pomažu riješiti razredni problem	1
	Nema primjera pozitivne suradnje	1

Pozitivne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na nastavnike i njihov rad	Nova saznanja o boljim pristupima i metodama podučavanja	4
	Razumijevanje pozadine i dobivanje šire slike o učeniku	3
	Samorefleksija	2
	Nema pozitivnih posljedica suradnje na nastavnike i njihov rad	2
	Bolja suradnja	1

Pozitivne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na same roditelje	Promjena ponašanja zbog pozitivnog utjecaja	5
	Otvoreniji odnos prema nastavnicima i suradnji – povjerenje	5
	Roditelji su opušteniji i smireniji	3
	Nema pozitivnih posljedica suradnje na same roditelje	3

Pozitivne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na njihovu djecu	Dijete postaje otvorenije, slobodnije i samostalnije	4
	Dijete osjeća podršku	2
	Bolji školski uspjeh	2

Najveći izazovi za nastavnike u suradnji s prezaštitničkim roditeljima	Zadržati stručnost i pribranost pri susretu s roditeljima	3
	Izazvati promjenu kod roditelja	3
	Izazvati promjenu kod djece	2
	Nepovjerenje	1
	Postavljanje pravednih okvira kriterija	1
	Etičnost u suradnji s roditeljima	1
	Otvorena i iskrena komunikacija	1
	Naučiti slušati	1
	Uplitanje roditelja u posao nastavnika	1

Negativni primjeri suradnje s prezaštitničkim roditeljima	Verbalni sukobi s roditeljima (žalbe, prijetnje)	7
	Sugestije roditelja i uplitanje u nastavnikov posao	3
	Česti dolasci u školu i stalno nazivanje nastavnika	2
	Izbjegavanje nastavnika	2
	Skrivanje važnih informacija i iznošenje neistina	2
	Ispisivanje djeteta iz škole	1

Što nastavnici čine pri negativnim susretima s prezaštitničkim roditeljima	Ne čine ništa – poslušaju roditelje, budu pristojni	5
	Obraćanje stručnoj službi za pomoć ili savjet	4
	Umirivanje roditelja	3
	Promjena kriterija vrednovanja za učenike zbog pritiska roditelja	1

Negativne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na nastavnike i njihov rad	Manjak samopouzdanja	6
	Emocionalno stanje	6
	Preispitivanje odluka, osjećaj nekompetentnosti	5
	Sukob s kolegama nastavnicima	1
	Razmišljanje o promjeni posla/otkaz	1

Negativne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na same roditelje	Nema posljedica	3
	Onemogućavanje prilike da sami nauče rješavati situacije	2
	Zdravstveni problemi roditelja	1
	Prelazak roditelja u drugu krajnost – prepuštanje djeteta samome sebi	1
	Mogućnost da roditelji postanu agresivniji	1
	Uznemirenost	1
	Sukobi i nemir kod kuće	1

Negativne posljedice suradnje s prezaštitničkim roditeljima na njihovu djecu	Nesamostalnost	4
	Osjećaj neugodnosti	3
	Nezrelost	2
	Povlačenje, zatvaranje	2
	Inačenje	2
	Nastavnik se drugačije ponaša prema djeca prezaštitničkih roditelja	2

	Nema posljedica	2
	Pad „reputacije“ među vršnjacima	1

Sugestije za poboljšanje kvalitete suradnje s prezaštitničkim roditeljima	Otvorena komunikacija i slušanje	5
	Razumijevanje i prihvaćanje	3
	Rad na odnosu povjerenja	3
	Suradnja sa stručnom službom	2
	Postavljanje dogovora i pravila ponašanja	2
	Davanje zadataka i uloga	1
	Radionice	1
	Rano prepoznavanje tog stila roditeljevanja u vrtiću ili nižim razredima OŠ	1

Što Vi osobno možete učiniti kako biste poboljšali kvalitetu suradnje s prezaštitničkim roditeljima učenika?	Ukazati roditeljima na njihovo ponašanje	5
	Raditi na sebi	4
	Otvoreno razgovarati s njima	2
	Razgovarati sa stručnom službom i ljudima koji znaju bolje	2
	Smiriti roditelje i umanjiti njihove brige	2
	Jasno postaviti pravila	2
	Pravovremeno prepoznati takve roditelje te obavijestiti stručnu službu kako bi ih se savjetovalo	2
	Radionice	1
	Ohrabriti dijete da učini korak prema svom osamostaljivanju	1

Koga držite najviše odgovornim za kvalitetu suradnje između nastavnika i prezaštitničkih roditelja?	Razrednici i nastavnici	8
	Obje strane	4
	Roditelji (njihovo iskustvo)	1