

AUTONOMIJA ODGOJITELJA I RAZVOJ PARTNERSKIH ODNOSA S RODITELJIMA¹

Doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić²

Josipa Periš

Sveučilište u Splitu

Filozofski fakultet u Splitu

Odsjek za pedagogiju

Republika Hrvatska

Sažetak: *Autonomija odgojitelja je temeljno polazište za razvoj njegovih profesionalnih kompetencija. Utemeljena je na znanju, a razvija se preuzimanjem inicijative za istraživanje i unaprjeđivanje odgojno-obrazovnog procesa. Ona se može ostvariti samo u uvjetima u kojima odgojitelj ima potporu ustanove u svom profesionalnom usavršavanju i izboru tema usavršavanja te mogućnost izbora načina na koji će provoditi aktivnosti u svojoj grupi. U uvjetima u kojima odgojitelj ima odgovornost samostalno donositi profesionalne odluke, moći će prilagoditi odgojno-obrazovni proces potrebama djeteta i u taj proces uključiti sve dionike koji pridonose djetetovom cjelovitom razvoju - posebno njegove roditelje. Izgradnjom kvalitetnih partnerskih odnosa s roditeljima, svi ostvaruju dobrobit: djeca ostvaruju veća razvojna postignuća, roditelji imaju podršku u razvoju roditeljskih kompetencija, a odgojitelji priliku putem povratnih informacija roditelja i djece razvijati svoje profesionalne kompetencije. S ciljem utvrđivanja ostvarenja autonomije odgojitelja i procjene partnerskih odnosa s roditeljima provedeno je anketno ispitivanje u kojem je sudjelovalo 110 odgojitelja. Dobiveni rezultati ukazuju na postojanje profesionalne autonomije u izboru broja i tema stručnog usavršavanja. Odgojitelji koji se stručno usavršavaju i aktivno sudjeluju u radionicama te razmjenjuju znanja i iskustva, kritički razmišljaju o partnerskom odnosu s roditeljima te promišljaju o tome kako taj odnos učiniti kvalitetnijim. Moguće je zaključiti da su autonomija i profesionalni razvoj odgojitelja važni čimbenici u stvaranju partnerskih odnosa s roditeljima.*

Ključne riječi: *autonomija odgojitelja, partnerstvo s roditeljima, profesionalni razvoj.*

UVOD

Suvremenu odgojno-obrazovnu praksu moguće je opisati kao dinamičan, neizvjestan i kompleksan proces (Slunjski, 2009; Vujčić, 2008) koji od odgojitelja zahtjeva brzu i kompetentnu prilagodbu. Stoga temeljni dokumenti koji reguliraju rad ustanova za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, 2010; Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, 2014; Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, NN 10/1997, 107/07, 94/13, 98/19) od odgojitelja očekuju visoko razvijene profesionalne kompetencije. One su s jedne strane potrebne kako bi se omogućio najviši standard suvremenog pedagoškog rada, dok su s druge strane potrebne kako bi odgojitelji ostvarili partnerske odnose sa svim dionicima odgojno-obrazovnog procesa, a posebno s roditeljima jer se jedino u takvom odnosu omogućava ostvarivanje potpune djetetove dobrobiti i njegovog cjelovitog razvoja. Za odgovaranje na tako visoko postavljena očekivanja odgojitelji trebaju imati razvijenu profesionalnost i odgovornost, ali i fleksibilnost te

¹ Rad je dio znanstveno-istraživačkog projekta "Osnaživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa i obiteljskog zajedništva" (potpora Sveučilište u Rijeci, šifra uniri-drustv-18-16 1132, voditeljica prof. dr. sc. Jasminka Zloković).

² Doc. dr. sc. Anita Mandarić Vukušić (amandari@ffst.hr), Josipa Periš (peris.josipa@gmail.com).

otvorenost za potrebe današnjih obitelji i djece (Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje, NKRPOO, 2014).

Kompetentno i profesionalno odgovoriti na zahtjeve suvremene pedagoške prakse, a posebno na one koji su često nametnuti „izvana“, te u isto vrijeme biti potpora djetetovom razvoju i njegovim roditeljima predstavlja poseban izazov s kojima se odgojitelji nose. Na taj izazov odgojitelji svakodnevno donose različite profesionalne odluke ovisno o svojim implicitnim teorijama i iskustvima. No, da bi u tom procesu donosili odluke koje će biti u skladu s najvećom dobrobiti djece, moraju biti prvenstveno unutarnje motivirani za cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj (Fullan, 2005), ali im je u tome potrebna i podrška ustanova u kojima rade. Postojanje raskoraka između stvarnih radnih uvjeta i slike odgojitelja prikazane u dokumentima, može biti pokazatelj nedovoljno jasnog profesionalnog identiteta odgojitelja, kako na osobnoj tako i na društvenoj razini. Profesionalni identitet odnosi se na sliku samih odgojitelja o sebi i svojoj profesiji, pa nedovoljno zauzimanje njih samih za izgradnju te slike, može biti pokazatelj nedovoljno razvijenog aktivističkog identiteta koji predstavlja temelj autonomije odgojitelja (Fatović, 2016).

Autonomiju je moguće odrediti kao pojam koji označava pravo na neovisnost i samoregulaciju, slobodu odlučivanja i djelovanja bez ikakva vanjskog upletanja (Hrvatska enciklopedija, 2020³). Uz pojam slobode usko se vezuje pojam odgovornosti koji proizlazi iz spoznaje vlastite slobode (Tischler, 2007). U kontekstu odgojno-obrazovnog rada, autonomiju odgojitelja je moguće objasniti kao aktivno sudjelovanje u kreiranju odgojno-obrazovnih aktivnosti i preuzimanje odgovornosti za kvalitetu odgojno-obrazovnog procesa, ali i za svoj profesionalni razvoj (Tischler, 2007). Odgojitelj razvija svoju autonomiju preuzimanjem inicijative za istraživanje prakse i određivanjem ciljeva svog budućeg profesionalnog razvoja. Stoga, autonomiju odgojitelja potrebno je promatrati i u kontekstu holističkog modela razvoja profesionalnih kompetencija (Cheetham i Chivers, 1996; Gribbin, Young i Aftab, 2016) jer je nemoguće odvojiti proces u kojem odgojitelj djeluje, a da se taj proces istovremeno ne odražava i na njegov profesionalni razvoj. Prema McDonaldu (2018) autonomija odgojitelja se može podijeliti na dvije komponente: opću i kurikularnu. Opća komponenta autonomije je povezana s ozračjem na radnom mjestu odgojitelja, njegovom kreativnošću i upravljanjem odgojnom skupinom dok kurikularna predstavlja slobodu koju odgojitelj ima pri izboru pristupa za odgojno-obrazovni rad s djecom.

Kako bi se ostvarila kvaliteta odgojno-obrazovnog procesa u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, potrebno je odgojiteljima omogućiti stvarno preuzimanje odgovornosti za obje komponente. U situaciji u kojoj se od odgojitelja očekuje mehanička primjena obrazaca koje nameće vanjski autoritet (Šagud, 2006), pokazatelj je nepostojanja prostora za razvoj stvarne autonomije odgojitelja. Pored toga, ako odgojitelj i ustanova imaju različite interese, ne samo da odgojitelj ne može razviti autonomiju, on će se često nalaziti u konfliktu s ustanovom, kolegama, roditeljima ili samim sobom (Cameron i Tveit, 2011). Odgojitelji koji rade u takvom okruženju, uglavnom će pokazivati otpor prema naporima ili razvijati negativne stavove o praksi i njenim dionicima što se uvijek odražava i na ponašanje odgojitelja i kvalitetu njegova rada. No, kritičkim promišljanjem o vlastitoj odgovornosti za kvalitetu prakse i uspoređujući je s najvećim dobrom svakog djeteta iz skupine, moguće je napraviti konstruktivni pomak. Kritičkim promišljanjem odgojitelj može pronaći odgovore na pitanja kako osmisliti i provoditi praksu, a ne biti samo pasivni sudionik profesionalnog usavršavanja koje i sam odgojitelj procjeni nekorisnim za svoj rad ili profesionalni razvoj (Tischler, 2007).

Kako bi odgojitelji mogli ostvariti svoju autonomiju potrebno je kvalitetno inicijalno obrazovanje odgojitelja, koje će ih jednako pripremiti za početak rada u praksi, ali i na daljnje cjeloživotno učenje i profesionalni razvoj. Odgojiteljevo inicijalno obrazovanje prošlo je dug put od tečaja, zabavišnih učiteljica pa sve do sveučilišnog studija ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, a danas je završetkom tih studija moguće napredovati i do razine doktorata znanosti (Mendeš, 2018). Nakon inicijalnog obrazovanja, potrebno je da i sama odgojno-obrazovna ustanova omogućava odgojitelju kontinuirano učenje, podržava odgojitelja u primjeni suvremenih spoznaja o razvoju i učenju djece (Mandarić Vukušić, 2012), ali i potiče razmjenu ideja između svih dionika jer odgojitelj koji je autonoman treba ravnopravne i kompetentne suradnike s kojima će ostvarivati zajednički postavljenje odgojno-obrazovne ciljeve (Domović, 2011). Usmjerenost na zajedničke vrijednosti, razmjenu stavove, otvorenu komunikaciju i konstruktivne rasprave, potiče istraživanje, refleksiju i vrednovanje prakse

³ autonomija. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 15. 5. 2021. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=4755>>.

(Slunjski, Šagud i Brajša-Žganjec, 2006), ustanova se razvija u smjeru organizacije koja uči (Senge, 2009; Slunjski, 2006), a odgojitelj postaje nositeljem promjena i onaj koji unaprjeđuje vrtičko okruženje (Mlinarević, 2000).

Kada odgojitelj ima slobodu i odgovornost donositi profesionalne odluke u dogovoru sa svojim suradnicima, on neće pristajati na formalne promjene, ni na formalne odnose, već će težiti pronalaženju novih načina učenja i razvoja djece i njihovih roditelja kako bi postigao najveću dobrobit djeteta (Šagud i Jurčević Lozančić, 2012). Partnerstvo obitelji i odgojno-obrazovnih ustanova smatra se najvišom razinom odnosa koja se može ostvariti između obitelji i ustanova (Ljubetić, 2012; Ljubetić, 2014; Ljubetić i Mandarić Vukušić, 2012; Višnjić Jevtić, 2018). Takav odnos je potreban jer su „obitelj i vrtić dva temeljna podsustava u kojim se dijete rane i predškolske dobi razvija i raste, zadovoljava svoje osnovne potrebe, stječe svoje spoznaje o sebi i svijetu oko sebe, uči o komunikaciji i odnosima, suživotu, zajedništvu, toleranciji, razvija svoje potencijale i stječe spoznaje i vještine prijeko potrebne za čitav život“ (NKRPOO, 2014, str. 13). Stoga, partnerski odnos ne smije biti formalnost, već stvarnost koju djeca doživljavaju kao cjeloviti kontekst svog odrastanja, u kojem njemu, najvažnije osobe u odrastanju surađuju i brinu se za njegov razvoj (Ljubetić, 2014). Suradnja koja se svodi isključivo na komunikaciju o zadovoljavanju temeljnih potreba za snom, hranom ili druženjem djece, temelji se na potvrdi izvršavanja odgovornosti ustanove, što je ujedno i pokazatelj niže razine suradnje s roditeljima. Viša razina suradnje s roditeljima odgovara modelu uključenosti i koalicijskom modelu, koji se odlikuju većom izbornošću programa rada s djecom, visokom razinom komunikacije o potencijalima djece, zajedničkim donošenjem odluka, dijeljenjem vrijednosti usmjerenih zajedničkom cilju odgoja i obrazovanja (Smrekar i sur., 2010). Stoga, vrednovanjem razine ostvarenog partnerstva s roditeljima možemo doći do jasnih zaključaka o kvaliteti upravljanja ustanovom, ostvarenoj sukonstrukciji učenja, stvarnom napretku djece, a u konačnici, i autonomije odgojitelja (Miljak, 1996; Vujičić, 2008).

Mnoga istraživanja (Christensen, Schneider i Butler, 2011; Hoover-Dempsey i Sandler, 1995; Ljubetić, 2014; Moraru 2019), pokazuju da partnerski odnosi između vrtića i obitelji imaju važan utjecaj na buduću uspješnost djece, djetetov cjelokupni razvoj, ali i razvoj roditeljskih pedagoških kompetencija. Takvi odnosi osnažuju roditelje u roditeljskim izazovima, a dobivajući podršku od odgojitelja u svojem roditeljstvu, roditelji uče o pedagoškim znanjima što im omogućava stvaranje boljih i iskrenijih odnosa sa svojom djecom, ali i ostalim članovima svoje obitelji. Obiteljsko funkcioniranje smatra se primarnim čimbenikom djetetovog razvoja, a kvaliteta komunikacije i povezanost između članova obitelji temeljem zdravog razvoja djece (Ljubetić, Reić Ercegovac i Mandarić Vukušić, 2020; Olson i Garrall, 2003, prema Zloković i Čekolj, 2018). Krajnja dobrobit partnerskog odnosa dakle je dobrobit djeteta, ali i davanje podrške cjelokupnim obiteljima, posebno onim koje su pripadnice manjina ili socijalno depriviranih sredina. Interpersonalni izazovi partnerstva (Ljubetić, 2014; Višnjić Jevtić, 2018) koji polaze od stavova i percepcija prema obiteljskoj kulturi, klasi i podrijetlu, gledanje na roditelje kao na homogenu skupinu, provedba aktivnosti *za* roditelje, umjesto *s* njima, dovodi do otpora roditelja za daljnjom suradnjom. Roditelji žele pomoći svojem djetetu, a ako osjećaju nisko povjerenje u odgojitelja, etiketiranje, prebacivanje krivnje, nerazumijevanje ili okrivljavanje, moguće je da će roditelji ne samo odbijati suradnju s ustanovom, nego imati manje povjerenja i u poželjna roditeljska ponašanja (Moraru, 2019). Obiteljske razlike i posebnosti ne bi smjele dovoditi do predrasuda i nerazumijevanja jer autonoman odgojitelj razumije perspektive drugih te bi se ta karakteristika trebala posebno isticati u partnerskom odnosu odgojitelja i roditelja (Castle, 2004).

METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

Problem i cilj istraživanja

Autonomija odgojitelja je usko povezana s kvalitetom pedagoške prakse i njenim unaprjeđenjem. Razvoj autonomije započinje inicijalnim obrazovanjem odgojitelja, a nastavlja se cjeloživotnim učenjem i usavršavanjem. Njen razvoj moguć je u samo u onim ustanovama u kojima postoje uvjeti za profesionalno usavršavanje, poput adekvatne zamjene, dopusta ili materijalnih uvjeta, a kako bi se odgojitelju omogućila sloboda izbora aktivnosti i preuzimanje odgovornosti za kreiranje uvjeta u kojima će se ostvariti najveća dobrobit svakog djeteta. Autonoman odgojitelj prepoznaje potrebe djece, ali i potrebe osoba koje su djetetu najpotrebnije za njegov zdrav razvoj. Stoga, autonomiju

kao i partnerske odnose s drugim odraslim osobama poput roditelja, odgojitelji imaju priliku razvijati u svojoj praksi.

Prema navedenom, cilj je ovog istraživanja utvrditi kako odgojitelji ostvaruju autonomiju i procjenjuju partnerski odnos s roditeljima.

Hipoteze istraživanja

Hg: Nema statistički značajne razlike između načina na koji odgojitelji ostvaruju autonomiju i procjene partnerskog odnosa s roditeljima.

H1: Nema statistički značajne razlike u procjeni partnerskog odnosa s roditeljima s obzirom na broj stručnih usavršavanja odgojitelja.

H2: Nema statistički značajne razlike u procjeni partnerskog odnosa s roditeljima s obzirom na teme koje odgojiteljima pomažu u radu.

H3: Nema statistički značajne razlike u zadovoljstvu stručnim usavršavanjem s obzirom na organizatora stručnog usavršavanja.

Zadatci istraživanja

Da bi se provjerile navedene hipoteze, bilo je potrebno ostvariti sljedeće zadatke istraživanja:

1. ispitati kako odgojitelji procjenjuju podršku u svom profesionalnom usavršavanju
2. ispitati kako odgojitelji procjenjuju odnose s roditeljima
3. utvrditi razlikuju li se procjena partnerskog odnosa s roditeljima s obzirom na sudjelovanje na stručnim usavršavanjima
4. ispitati razlikuju li se procjena partnerskog odnosa s roditeljima s obzirom na teme stručnog sudjelovanja koje odgojitelji izabiru.

Instrument istraživanja

U istraživanju je korišten upitnik koji se sastoji od dva dijela. U prvom dijelu upitnika nalazi se upitnik o općim podacima ispitanika koji je konstruiran za potrebe ovog istraživanja s ciljem prikupljanja deskriptivnih podataka o ispitanicima. Upitnik sadrži 14 pitanja o ispitanicima (spol, dob, duljina radnog staža, vrsta zaposlenja, visina obrazovanja, trajanje programa u kojem rade, vrijeme koje provode u suradnji s roditeljima, učestalost stručnog usavršavanja, zadovoljstvo stručnim usavršavanjem od strane ustanove i nadležnih institucija, te izbora tema koje bi pomogle odgojiteljima u njihovom radu). Drugi dio upitnika ispitivao je samoprocjenu odgojitelja o partnerskom odnosu s roditeljima (Ljubetić, 2013) te sadrži 26 tvrdnji. Na skali procjene od 1 do 5, pri čemu je 1-„uopće se ne slažem“ do 5-„u potpunosti se slažem“, sudionici su procijenili koliko su suglasni sa svakom pojedinom tvrdnjom. Ovim dijelom upitnika utvrdila se samoprocjena odgojitelja o ostvarenom partnerskom odnosu s roditeljima, potrebi za partnerskim odnosom s roditeljima, osposobljenosti za partnerski odnos s roditeljima, savjetodavnoj ulozi odgojitelja te refleksiji potrebnoj za partnerski odnos s roditeljima.

Za potrebe ovog istraživanja korišten je upitnik samoprocjene partnerskog odnosa s roditeljima (Ljubetić, 2013) kojim se željelo utvrditi kako odgojitelji procjenjuju odnos s roditeljima. Prije analize postavljenih zadataka provjerila se valjanost i pouzdanost upitnika. Konstruktna valjanost skale provjerena je metodom osnovnih komponenata, a pomoću Cronbachova alfa koeficijenta izračunata je unutarnja konzistencija izlučenih supskala, tj. pouzdanost skale. Cronbachov alfa koeficijent je utvrđen za supskalu: ostvareno partnerstvo s roditeljima (F1_OSTVPART), Cronbachov alfa=0,68; potreba odgojitelja za partnerskim odnosom s roditeljima (F2_POPART), Cronbachov alfa=0,61; osposobljenost odgojitelja za partnerski odnos s roditeljima (F3_OSPOPART), Cronbachov alfa=0,67; savjetodavna uloga odgojitelja (F4_SAVUODG), Cronbachov alfa=0,62; refleksija odgojitelja potrebna za partnerstvo (F5_REFOPART) Cronbachov alfa=0,61, a koje su objasnila 47,3% ukupne varijance. Kod ispitanih faktora, u najvećoj mjeri traženi pokazatelj veći je od 0,6, iako su kod nekih varijabli (5, 6, 8, 9, 11, 13 i 19) vrijednosti manje od 0,6. Međutim, navedeno nije nikakva pretpostavka prije testiranja samih hipoteza jer se kod testiranja hipoteza uspoređuje razlika u ocjenama ispitanika unutar samih faktora, a ne između samih faktora. Važno je za napomenuti da jedna tvrdnja može samo ući u

ukupnu ocjenu za jedan faktor. Također, neke tvrdnje su sastavljene negacijski (22, 29, 31, 34, 35, 38). Njihove ocjene su obrnute da bi se dobiveni rezultati mogli koristiti za testiranja hipoteza.

Uzorak i postupak istraživanja te metode analize podataka

Anketno ispitivanje provedeno je putem online upitnika, a za te potrebe koristio se Google obrazac. Ispitivanje je provedeno u periodu od 1. 4. do 30. 6. 2020. godine. U istraživanju je sudjelovalo 110 odgojitelja djece rane i predškolske dobi na području Splita, Solina, Dugog Rata, Omiša i Supetra na Braču. Sudjelovanje je bilo dobrovoljno i anonimno, a vrijeme ispunjavanja upitnika u prosjeku je trajalo 10 minuta. U analiziranju podataka provedena je deskriptivna analiza koja je uključivala frekvencije, postotke, srednju vrijednost te mjere odstupanja od srednje vrijednosti. Hipoteze su ispitane odgovarajućim postupcima deskriptivne i inferencijalne statistike te multivarijantnim analizama (faktorska analiza, Kruskal-Wallis test).

U istraživanju su u najvećem broju sudjelovale žene, dok je ispitivanjem obuhvaćen tek jedan (N=1) muškarac. Takav rezultat je bio očekivan jer su u odgojiteljskoj profesiji još uvijek u najvećem broju zaposlene osobe ženskog spola. U istraživanju su u najvećem broju sudjelovale osobe u životnoj dobi od 26 do 45 godina (69 %), te koje imaju do 15 godina radnog staža (77,2 %). U najvećem broju ispitanici imaju završenu preddiplomsku razinu obrazovanja (74,6 %), rade kao stalni zaposlenik (70 %) u vrtićkom programu (75,5 %), i to u 8-satnom ili 10-satnom programu (77,3 %).

REZULTATI ISTRAŽIVANJA I RASPRAVA

Deskriptivna analiza

Prema odgovorima ispitanika moguće je zaključiti da odgojitelji sudjeluju u najmanje dva stručna usavršavanja (50 %) dok ostala polovica ispitanih odgojitelja sudjeluje na 3 i više stručnih usavršavanja godišnje. Pri tom, pola ispitanika (52,7 %) biraju teme rada s djecom s posebnim potrebama, dok ih teme partnerstva s roditeljima bira tek 16,4 %. Vrijeme koje ispitanici odgojitelji provedu u suradnji s roditeljima manje je od 20 % ukupne radne satnice (64,5 % odgojitelja), dok ih do 40 % radne satnice provede u suradnji s roditeljima (32,7 % odgojitelja).

Prema Purgar i Bek (2014), Agencija za odgoj i obrazovanje je odgovorna za stručno usavršavanje svih odgojno-obrazovnih djelatnika. U Hrvatskoj je stručno usavršavanje obavezno, ali ipak odgojitelj sam odlučuje o putu svog stručnog usavršavanja. Istraživanje Lepičnik Vodopivec (2012), pokazuje da većina odgojitelja bira stručna usavršavanja prema profesionalnim motivima (osobni i profesionalni razvoj), a ne materijalnim. Prema rezultatima ovog istraživanja može se zaključiti da ustanova ranog i predškolskog odgoja daje potporu odgojiteljima za cjeloživotno obrazovanje jer kod 68,2 % ispitanika je ustanova u potpunosti financirala trošak stručnog usavršavanja te ih 67,3 % dobije slobodne dane bez obavezu refundiranja. Također, zadovoljniji su ponudom stručnog usavršavanja od strane ustanove (30,9 %) nego od strane nadležne agencije i ministarstva (15,5 %). Navedeno uvelike olakšava odgojiteljima jer većina njih ne moraju nadoknađivati dane koje su proveli na stručnom usavršavanju te ne trebaju sami financirati stručna usavršavanja. Odgojitelji biraju različite teme koje im pomažu u radu te osnažuju njihov profesionalni razvoj. Dakle, moguće je zaključiti da većina odgojitelja ima slobodu u odlučivanju, a samim time i odgovornost za vlastiti profesionalni razvoj, što u konačnici čini temelj za razvoj njihove autonomije.

U deskriptivnoj obradi tvrdnji na skali samoprocjene partnerskih odnosa s roditeljima dobivene su prosječne ocjene faktora. Prema dobivenim rezultatima F1 - ostvareno partnerstvo s roditeljima (M=4,20) ima vidno veću prosječnu ocjenu od ostalih faktora. Odgojitelji se niti ne slažu niti slažu s tvrdnjama faktora: F5 – refleksija odgojitelja potrebna za partnerstvo (M=3,70), F2 – potreba odgojitelja za partnerskim odnosom (M=3,55), F4 – savjetodavna uloga odgojitelja (M=3,55) te F3 – osposobljenost odgojitelja za partnerski odnos s roditeljima (M=3,34). Dobiveni rezultati pokazuju da odgojitelji procjenjuju da imaju ostvarene partnerske odnose s roditeljima, no kada procjenjuju elemente koji su potrebni za ostvarenje takvog odnosa, vidimo da nisu u potpunosti sigurni. Prema Maleš i sur. (2010), mnogi budući odgojitelji završe fakultet i ne steknu dovoljne kompetencije potrebne za razvijanje partnerskih odnosa roditelja i odgojitelja. Moguće je zaključiti da zbog nedovoljno razvijenih znanja, vještina ili pozitivnih stavova prema roditeljima, poneki odgojitelji mogu donijeti zaključak da

jesu ostvarili partnerstvo s roditeljima, ali kada dublje analiziraju odnos s roditeljima, shvaćaju da ipak nisu u tolikoj mjeri zadovoljni te da postoji prostor za napredak.

Testiranje hipoteza

H1: Nema statistički značajne razlike u procjeni partnerskog odnosa s roditeljima s obzirom na broj stručnih usavršavanja odgojitelja.

Kako bi se bolje razumjelo razliku u procjeni odnosa s roditeljima s obzirom na sudjelovanje u stručnim usavršavanjima bilo je potrebno ispitati prvu postavljenu hipotezu.

Tablica 1. Prosječni rang faktora prema stručnom usavršavanju

Rangovi		F1 – OSTVPART	F2 - POPART	F3 - OSPOPART	F4 - SAVUODG	F5 - REFOPART
Stručno usavršavanje	N	M	M	M	M	M
0-2	55	52,64	47,87	64,55	56,65	53,90
3-4	40	59,06	64,46	40,35	55,30	61,70
5 i više	15	56,50	59,57	62,70	51,83	44,83

Tablica 2. Kruskal-Wallis test prosječnog rang faktora prema broju stručnog usavršavanja

	F1 – OSTVPART	F2 – POPART	F3 – OSPOPART	F4 – SAVUODG	F5 – REFOPART
t	0,968	7,599	14,453	0,278	6,457
df	2	2	2	2	2
p	0,616	0,037	0,001	0,870	0,038

p<0,05

U tablici 1. prikazani su prosječni rangovi ocjena svih dobivenih faktor, dok su u tablici 2. prikazani rezultati Kruskal-Wallis testa prosječnog ranga faktora prema broju stručnog usavršavanja. Prema rezultatima moguće je zaključiti da ne postoji statistički značajna razlika unutar rezultata F1-ostvareno partnerstvo s roditeljima (t=0,968, df=2, p=0,616) i F4-savjetodavna uloga odgojitelja (t=0,278, df=2, p=0,870) s obzirom na broj stručnih usavršavanja. Međutim, za faktore F2-potreba odgojitelja za partnerskim odnosom s roditeljima (t=7,599, df=2, p=0,037), F3-osposobljenost odgojitelja za partnerski odnos s roditeljima (t=14,453, df=2, p=0,001) te F5-refleksija odgojitelja potrebna za partnerski odnos s roditeljima (t=6,457, df=2, p=0,038), utvrđena je statistički značajna razlika s obzirom na broj stručnih usavršavanja. To znači da oni odgojitelji koji odlaze na veći broj stručnih usavršavanja imaju veću potrebu za partnerskim odnosima s roditeljima, osjećaju se sposobnijima za stvaranje partnerskih odnosa s roditeljima te provode više vremena u promišljanju o odnosima s roditeljima. Prema navedenom, prva hipoteza se djelomično prihvaća. Prema Mandarić Vukušić (2012), stručna usavršavanja odgojitelja unaprjeđuju kvalitetu odgojno-obrazovnog rada te obuhvaćaju inicijativu, znanja i vještine odgojitelja. Dakle, moguće je reći da će odgojitelj koji se stručno usavršava biti unutarnje motiviran za stjecanje novih znanja i vještina u područjima koje ga zanimaju, što se može odraziti i na razvoj ostalih kompetencija potrebnih za njegov rad. Vrlo bitna sastavnica odgojiteljskih kompetencija je refleksivnost odgojitelja, koja prema Slunjski i sur. (2006), predstavlja početak razvoja ostalih kompetencija potrebnih za odgojiteljsku profesiju. Odgojitelj koji se stručno usavršava, aktivno sudjeluje u predavanjima, radionicama, razmjenama ideja i iskustava, kritički razmišlja o partnerskom odnosu s roditeljima te promišlja kako taj odnos učiniti kvalitetnijim.

H2: Nema statistički značajne razlike u procjeni partnerskog odnosa s roditeljima s obzirom na teme koje odgojiteljima pomažu u radu.

Kako bi se bolje razumjelo razliku u procjeni odnosa s roditeljima s obzirom na teme stručnog usavršavanja koje odgojitelji biraju ispitala se druga hipoteza.

Tablica 3. Prosječni rang faktora prema temama koje pomažu odgojiteljima u radu

		F1 – OSTVPART	F1 – OSTVPART	F1 – OSTVPART	F1 – OSTVPART	F1 – OSTVPART
Odabrana tema	N	M	M	M	M	M
PDPP	34	63,41	55,26	55,78	60,91	58,66
PRPO	24	56,83	64,21	57,79	50,19	59,67
PRLZ	18	26,28	30,50	56,28	54,06	46,50
DP	16	51,66	61,50	45,97	59,97	57,75
UARPO	9	81,61	50,33	70,50	56,67	45,22
KOOU	4	67,25	60,00	44,38	46,00	59,13
Ni	5	56,40	91,80	52,20	40,60	54,80

Tablica 4. Kruskal-Wallis test prosječnog ranga faktora prema temama koje odgojiteljima pomažu u radu

	F1 – OSTVPART	F2 - POPART	F3 - OSPOPART	F4 – SAVUODG	F5 - REFOPART
t	24,329	20,367	4,163	3,543	3,371
df	6	6	6	6	6
p	0,000	0,002	0,655	0,738	0,761

p<0,05

U tablici 3. prikazani su prosječni rangovi ocjena svih dobivenih faktor, dok su u tablici 4. prikazani rezultati Kruskal-Wallis testa prosječnog ranga faktora prema broju stručnog usavršavanja. Ne postoji statistički značajna razlika unutar faktora F3 - osposobljenost odgojitelja za partnerski odnos s roditeljima (t=4,163, df=6, p=0,655), F4 - savjetodavna uloga odgojitelja za partnerski odnos (t=3,543, df=6, p=0,738) i F5 - refleksija odgojitelja potrebna za partnerski odnos s roditeljima (t=3,371, df=6, p=0,761) s obzirom na teme stručnog usavršavanja koje odgojiteljima pomažu u radu. Ipak, postoji statistički značajna razlika unutar faktora F1 - ostvareno partnerstvo s roditeljima (t=24,329, df=6, p=0,000) i F2 - potreba odgojitelja za partnerskim odnosom s roditeljima (t=20,367, df=6, p=0,002) s obzirom na teme stručnog usavršavanja, na način da oni odgojitelji koji biraju teme stručnog usavršavanja o partnerstvu s roditeljima, procjenjuju da ostvaruju partnerske odnose s roditeljima i za tim imaju veću potrebu. Prema rezultatima, druga hipoteza se djelomično prihvaća. Odgojitelji smatraju vrlo bitnim kompetencije iz područja razvojne psihologije i pedagogije koje im omogućavaju profesionalnu autonomiju (Lepičnik Vodopivec 2012, prema Borovac 2014). Kao što bi roditelji trebali imati mogućnost izbora teme koje njih interesiraju (Požnjak Malobabić, 2004) tako bi i odgojitelji trebali imati mogućnost samostalnog izbora tema koje procjenjuju da su im potrebne u trenutnoj praksi. Tek kad su odgojitelji aktivno angažirani i unutarnje motivirani dolazi do razvoja profesionalne autonomije. Moguće je zaključiti da odgojitelj koji razvija svoju profesionalnu autonomiju kroz samostalnost u odabiru tema stručnog usavršavanja, kvalitetnije razvija svoj partnerski odnos s roditeljima i održava interes za daljnjim usavršavanjem u tom području.

H3: Nema statistički značajne razlike u zadovoljstvu stručnim usavršavanjem s obzirom na organizatora stručnog usavršavanja.

Kako bi se bolje razumjelo razliku u procjeni odnosa s roditeljima s obzirom na teme stručnog usavršavanja koje odgojitelji biraju ispitala se druga hipoteza.

Tablica 5. Prosječne ocjene zadovoljstva stručnim usavršavanjem od strane nadležne agencije i ministarstva te nadležne ustanove

<i>Zadovoljstvo stručnim usavršavanjem:</i>	N	M	SD
Od strane nadležne agencije i ministarstva	110	1,94	0,61
Od strane ustanove	110	2,20	0,62

Tablica 6. Testiranje razlika u procjeni zadovoljstva stručnim usavršavanjem s obzirom na organizatora

<i>Usporedba zadovoljstva stručnim usavršavanjem</i>	M	SD	t	df	p
Zadovoljstvo od strane nadležne agencije i ministarstva te zadovoljstvo od strane ustanove	-0,26	0,66	-4,195	109	0,000

p < 0,05

U tablici 5. prikazani su prosječni rangovi ocjena svih dobivenih faktor, dok su u tablici 6. prikazani rezultati t-testom. Utvrđeno je da postoji statistički značajna razlika u prosječnoj ocjeni zadovoljstva ponudom stručnih usavršavanja od strane agencije i ministarstva te od strane ustanove ($t=-4,195$, $df=109$, $p=0,000$). Treća hipoteza se odbacuje, jer postoji statistički značajna razlika u zadovoljstvu stručnim usavršavanjem s obzirom na organizatora stručnog usavršavanja. Odgojitelji su vidno zadovoljniji ponudom stručnog usavršavanja unutar svoje ustanove nego ponudom stručnog usavršavanja od strane nadležne agencije i ministarstva. Rezultat je u skladu s podacima iz deskriptivne analize te s dosadašnjim istraživanjima. Prema Tomić (2012), primanje informacija i stjecanje znanja na predavanjima i seminarima nadležne agencije i ministarstva ne mogu odgovoriti zahtjevima svim ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja. Prema Slunjski (2008), vrtić je živi organizam u kojem se stalno događaju promjene te se stvarno profesionalno usavršavanje odgojitelja, odvija u samom vrtiću, a ne izvan njega. Ustanova koja kontinuirano organizira stručna usavršavanja prema potrebama odgojitelja, suvremenog društva i znanstvenih teorija, omogućuje odgojitelju da bude autonoman, odgovoran i emancipirani pojedinac (Mandarić Vukušić, 2012, str. 68). Zaključuje se da suvremeni odgojitelj teže autonomiji i slobodi u svom stručnom usavršavanju i profesionalnom razvoju, a da je ustanova ranog i predškolskog obrazovanja ključan čimbenik u ostvarivanju navedenoga.

Na temelju dobivenih rezultata, može se zaključiti da se glavna hipoteza, (Hg) *nema statistički značajne razlike između načina na koji odgojitelji ostvaruju autonomiju i procjene partnerskog odnosa s roditeljima*, djelomično prihvaća. Rezultati ovog istraživanja pokazuju da su odgojitelji djelomično zadovoljni partnerskim odnosom s roditeljima te svojom profesionalnom autonomijom, što dodatno naglašava važnost daljnjeg poticanja autonomije odgojitelja. Navedeni zaključak ističe važnost refleksije, samorefleksije i kritičkog promišljanja kao bitnih sastavnica autonomije odgojitelja, ali i razvoja kvalitetnih partnerskih odnosa s roditeljima. Odgojitelj svoj profesionalni razvoj nikad ne završava, već je to proces u kojem se on kontinuirano usavršava, nadograđuje svoja znanja i mijenja odgojno-obrazovnu praksu zajedno sa sustručnjacima, roditeljima i lokalnom zajednicom.

ZAKLJUČAK

Odgojitelj je pokretač i temelj kvalitete odgojno-obrazovne prakse te provedbe kurikuluma vrtića. Da bi odgojitelji ostvarili kvalitetu, potrebno im je osigurati kontinuirani profesionalni razvoj koji započinje inicijalnim obrazovanjem, a razvija se cjeloživotnim učenjem. Odgojiteljeve ključne kompetencije su kreativnost, istraživačka znatiželja te sposobnost za refleksiju i samorefleksiju, a one su odgojitelju potrebne kako bi razvio autonomiju, jer se autonomija razvija jedino preuzimanjem inicijative i zauzimanjem uloge istraživača u odgojno-obrazovnoj praksi. Autonoman odgojitelj je slobodan i odgovoran za svoje profesionalno usavršavanje te ne prihvaća gotova rješenja, ne preuzima naučene obrasce ponašanja, već mijenja odgojno-obrazovnu praksu građenjem odnosa sa sustručnjacima, roditeljima i lokalnom zajednicom.

Obitelj i vrtić su dva temeljna sustava u kojem se dijete razvija i raste te su usmjereni na postizanje zajedničkog cilja, a to je dobrobit djeteta. Postizanje zajedničkog cilja je moguće ostvariti u ravnopravnom partnerskom odnosu odgojitelja i roditelja. U navedenom odnosu, roditelji i odgojitelji snose zajedničku odgovornost, a na moguće zapreke gledaju kao izazove. Kompetentni odgojitelji se refleksivno osvrću na partnerski odnos s roditeljima, pokušavaju bolje upoznati, a zatim i razumjeti roditelje i njihovu obiteljsku kulturu te ulažu vrijeme, trud i volju za razvoj pedagoških kompetencija roditelja. Stoga, temeljni zaključci ovog istraživanja još jednom su potvrdili da podržavajući odgojitelja da preuzme odgovornost za kvalitetu odgoja i obrazovanja, omogućavamo i višu razinu partnerskih odnosa s roditeljima.

LITERATURA

1. Borovac, T. (2014). Percepcije studenata odgojiteljskih studija o odgojiteljskom pozivu u odnosu na razine obrazovanja, *Školski vjesnik*, 63, (1-2), 23-36.
2. Cameron, D. L. i Tveit, A. D. (2011). The Policy Implementation Challenges of Individual Plans for Preschool Children with Disabilities, *International Journal about Parents in Education*, 5(1). Pristupljeno 24.4.2020. na: <http://www.ernape.net/ejournal/index.php/IJPE/article/viewFile/112/72>
3. Castle, K. (2004) The meaning of autonomy in early childhood teacher education, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 25:1, 3-10, DOI:10.1080/10901020402501033
4. Cheetham, G. i Chivers, G. (1996). Towards a Holistic Model of Professional Competence, *Journal of European Industrial Training*, 20. 20-30. 10.1108/03090599610119692.
5. Christensen, K., Schneider, B. i Butler D. (2011). Families with School-Age Children. *The Future of Children*, Vol. 21, No. 2, Work and Family (FALL 2011), 69-90.
6. Domović, V. (2011.). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: V. Vizek Vidović (ur.). *Učitelji i njihovi mentori* (pp. 11-37). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
7. Fatović, M. (2016). Profesija i profesionalni razvoj odgojitelja. *Školski vjesnik*, 65 (4), 623-638.
8. Fullan, M. (2005). *Leadership and sustainability: System thinkers in action*. London: Sage Publications.
9. Gribbin, J., Young, R., Aftab, M. (2016). Towards a holistic framework of design competence. 20th DMI: Academic Design Management Conference, *Inflection Point: Design Research Meets Design Practice Boston, USA*, str. 22-29.
10. Hoover-Dempsey, K., & Sandler, H. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97, 310-331.
11. Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 15. 5. 2021. <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=4755> (autonomija).
12. Lepičnik Vodopivec, J. (2012). Neka gledišta stalnog stručnog usavršavanja odgojitelja predškolske djece u Sloveniji. *Metodički obzori*, 7 (3), 37-45.
13. Ljubetić, M. (2012). Nužne promjene u percepciji partnerstva obitelji i ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja U: Ljubetić M., Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. 50-62. Kaštel Novi: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o.
14. Ljubetić, M. (2014). *Od suradnje do partnerstva između obitelji, odgojno-obrazovne ustanove i zajednice*. Zagreb: Element.
15. Ljubetić, M., Mandarić Vukušić, A. (2012). Razumijevanje partnerstva i osposobljenost odgojitelja za građenje partnerskih odnosa s roditeljima U: Pehlić, I., Vejo, E., Hasanagić, A. (ur.): *Suvremeni tokovi u ranom odgoju*. Zenica: Islamski pedagoški fakultet Univerziteta u Zenici, 2012. str. 591-609
16. Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. i Mandarić Vukušić, A. (2020). Percepcija obiteljske komunikacije adolescenata i njihovih roditelja - Rezultati preliminarnog istraživanja. *Nova prisutnost*, XVIII (2), 279-292. <https://doi.org/10.31192/np.18.2.4>
17. Mandarić Vukušić A. (2012). Usklađenost ili raskorak – obrazovanje odgojitelja djece rane i predškolske dobi i potrebe prakse. U: Ljubetić M., Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. 50-62. Kaštel Novi: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o.
18. McDonald, A. C. (2018). Kindergarten Teacher Autonomy in High and Low Socioeconomic Environments. *Missouri State University Graduate Theses*. Missouri State University. Pristupljeno: 24.4.2020. na: <https://bearworks.missouristate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=4288&context=theses>
19. Mendeš, B. (2018). *Profesionalno obrazovanje odgojitelja predškolske djece: od jednogodišnjeg tečaja do sveučilišnog studija*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.
20. Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica-Zagreb: Persona s p.o
21. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (2014). *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*. Zagreb.
22. Mlinarević, V. (2000). Kompetencija odgojitelja i autonomija djeteta. U: Babić, N., Krstović, J. (ur), *Interakcija odrasli - dijete i autonomija djeteta: zbornik radova sa znanstvenog kolokvija s međunarodnim sudjelovanjem*. (str. 143-150). Osijek: Visoka učiteljska škola; Rijeka: Visoka učiteljska škola.
23. Moraru, M. (2019). Study On Difficulties In Building Of The School-Family Partnership. 624-630. DOI: 10.15405/epsbs.2019.08.03.74.
24. Narodne novine (2010). Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe. *Narodne novine br.: 63/08 i 90/2010*. Pristupljeno 15.4.2020. na: https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
25. Narodne novine (2019). Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju. Narodne novine br.: NN

- 10/97, 107/07, 94/13, 98/19. Pristupljeno: 15.4.2020. na: <https://www.zakon.hr/z/492/Zakon-o-pred%C5%A1kolskom-odgoju-i-obrazovanju>
26. Požnjak Malobabić, A. (2004). Stručno usavršavanje po izboru. *Dijete, vrtić, obitelj*, 10 (37), 20-22. Preuzeto 15.7.2020. s: <https://hrcak.srce.hr/178243>.
27. Purgar i Bek (2014). Pravo odgojno-obrazovnih radnika na trajno stručno osposobljavanje i usavršavanje. *Pravni vjesnik*, 30 (2), 344-351.
28. Senge, P. (2009). *Peta disciplina: principi i praksa učeće organizacije*. Zagreb: Mozaik knjiga.
29. Slunjski, E. (2006). *Stvaranje predškolskog kurikulumu u vrtiću-organizaciji koja uči*. Zagreb. Mali Profesor, Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
30. Slunjski, E. (2008). *Dječji vrtić-zajednica koja uči, mjesto dijaloga, suradnje i zajedničkog učenja*, Zagreb: Spektar Media. *Život*
31. Slunjski, E., Šagud, M. i Branša-Žganec, A. (2006). Kompetencije odgojitelja u vrtiću - organizaciji koja uči. *Pedagojska istraživanja*, 3 (1), 45-57.
32. Slunjski, E. (2009). Postizanje odgojno-obrazovne prakse vrtića usklađene s prirodom djeteta i odraslog. *Život i škola, LV* (22), 104-115. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/47432>
33. Smrekar, C., Cohen-Vogel, L., Lee, J. E. (2010). Mapping family-school relations in comprehensive school reform model and charter school design. A call for a New Research Agenda. In: Christenson, S. L., Rechly, A. L. (ur.). *Handbook of school – family partnership* (str. 380-403). Taylor and Francis.
34. Šagud, M. (2006). *Odgajatelj kao refleksivni praktičar*. Petrinja: Visoka učiteljska škola.
35. Šagud, M., Juričević-Lozančić (2012). Značenje kritičke refleksije i samorefleksije za istraživanje i unapređivanje pedagoške prakse. U: Ljubetić M., Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. 50-62. Kaštel Novi: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o.
36. Tischler, D. (2007). Autonomija učitelja i njihov profesionalni razvoj. *Pedagojska istraživanja*, 4(2), 293–299.
37. Tomić, I. (2012). Profesionalna uloga odgojitelja u kvaliteti ustanove za rani i predškolski odgoj. U: Ljubetić M., Mendeš, B. (ur.), *Prema kulturi (samo)vrjednovanja ustanove ranog i predškolskog odgoja – izazov za promjene*. 50-62. Kaštel Novi: Nomen Nostrum Mudnić d.o.o.
38. Višnjic Jevtić, A. (2018). Suradnički odnosi odgojitelja i roditelja kao pretpostavka razvoja kulture zajednica odrastanja. U: Benčec Nikolovski, A. (ur.), *Izazovi suradnje – Razvoj profesionalnih kompetencija odgojitelja za suradnju i partnerstvo s roditeljima*. Zagreb: Alfa.d.d.
39. Vujičić, L. (2008). Kultura odgojno-obrazovne ustanove i kvaliteta promjena odgojno-obrazovne prakse. *Pedagojska istraživanja*, 5 (1), 7-20. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/118267>
40. Zloković, J. i Čekolj, N (2018). *Oснаživanje obitelji za razvoj pozitivnih odnosa*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet: Rijeka.

**AUTONOMY OF KINDERGARTEN TEACHERS AND DEVELOPMENT OF PARTNERSHIP
WITH PARENTS**

PhD Anita Mandarić Vukušić⁴
Josipa Periš
University of Split
Faculty of Humanities and Social Sciences
Department of pedagogy
Republic of Croatia

Summary: *The autonomy of a kindergarten teacher is the fundamental starting point for the development of their professional competencies. It is based on knowledge, and is developed by taking the initiative to research and improve the educational process. It can be achieved only in conditions in which the kindergarten teacher has the support of the institution and the choice of training topics in their professional development, as well as the possibility of choosing a way in which they will carry out activities in their group. In conditions in which the kindergarten teacher has the responsibility to independently make professional decisions, they will be able to adapt the educational process to the needs of the child and include in this process all participants who contribute to child's overall development – especially their parents. Everyone benefits from building quality partnerships with parents: children accomplish greater developmental achievements, parents have support in the development of parental competencies, and kindergarten teachers have the opportunity to develop their professional competencies through feedback from parents and children. With aim to research the realization of the autonomy of kindergarten teachers and to assess partnerships with parents, a survey was conducted in which 110 kindergarten teachers participated. The obtained results indicate the existence of professional autonomy when it comes to choice of number and topics for professional development. Kindergarten teachers who develop professionally and actively participate in workshops, as well as exchange knowledge and experiences, think critically about the partnership with parents and think about how to make that relationship better. It is possible to conclude that autonomy and professional development of kindergarten teachers are important factors in creating partnerships with parents.*

Key words: *autonomy of kindergarten teachers, partnership with parents, professional development.*

⁴ PhD Anita Mandarić Vukušić (amandari@ffst.hr), Josipa Periš (peris.josipa@gmail.com).