

ULOGA SKRIVENOG KURIKULUMA U RAZLIČITIM ODGOJNO - OBRAZOVNIM SUSTAVIMA

Lešina, Marijana

Undergraduate thesis / Završni rad

2022

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

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:172:131230>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-23**

Repository / Repozitorij:

[Repository of Faculty of humanities and social sciences](#)



SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

ZAVRŠNI RAD

ULOGA SKRIVENOG KURIKULUMA
U RAZLIČITIM ODGOJNO – OBRAZOVNIM SUSTAVIMA

MARIJANA LEŠINA

SPLIT, 2022.

Odsjek za Pedagogiju

Preddiplomski sveučilišni studij Pedagogija

Predmet: Školska pedagogija

ZAVRŠNI RAD

**ULOGA SKRIVENOG KURIKULUMA
U RAZLIČITIM ODGOJNO – OBRAZOVNIM SUSTAVIMA**

Studentica:

Marijana Lešina

Mentorica:

doc. dr. sc. Ines Blažević

Split, rujan 2022. godine

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. KURIKULUM	2
3. POJMOVNO ODREĐENJE SKRIVENOG KURIKULUMA.....	5
4. SKRIVENI KURIKULUM U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA	8
4.1. Utjecaj pedagoških paradigmi na skriveni kurikulum u ustanovama RPOO	8
4.2. Suradnička kultura kao dio skrivenog kurikuluma u ustanovama RPOO.....	13
4.3. Implicitno učenje kao dio skrivenog kurikuluma u ustanovama RPOO	14
5. SKRIVENI KURIKULUM U ŠKOLI	17
5.1. Implicitno učenje kao dio skrivenog kurikuluma škole	18
5.2. Socijalni razvoj učenika kao dio skrivenog kurikuluma škole.....	19
5.3. Kultura škole kao dio skrivenog kurikuluma škole	22
6. SKRIVENI KURIKULUM U USTANOVAMA VISOKOG OBRAZOVANJA	26
6.1. Neformalni zahtjevi skrivenog kurikuluma	27
6.2. Održiva pismenost u skrivenom kurikulumu ustanova visokog obrazovanja	28
7. ZAKLJUČAK	29
8. LITERATURA	30
SAŽETAK	34
SUMMARY	35

1. UVOD

Skriveni kurikulum kao pretpostavka uspješnog i kvalitetnog odgojno – obrazovnog rada ima veliku ulogu u izgradnji stavova, vrijednosti i vjerovanja sudionika odgojno – obrazovnog procesa. Iako se nesvjesno i neizbježno provodi otkad i sami odgoj i obrazovanje, osviještenost o skrivenom kurikulumu pojavljuje se tek u drugoj polovici 20. stoljeća kada ga je imenovao sociolog Phillip Jackson. Obzirom da nije službeno propisan, sam skriveni kurikulum uvelike ovisi o postupcima i principima rada njegovih provoditelja odnosno odgojitelja, učitelja, nastavnika, profesora te svih koji su uključeni u provedbu i realizaciju obrazovne djelatnosti. Skriveni kurikulum u pravilu promiče iste vrijednosti i obrasce ponašanja u svim odgojno – obrazovnim ustanovama, ali na drugačiji način te uz naglasak na različita područja koja su u tom trenutku primijenjena uzrastu i ustanovi koju dijete, učenik ili student pohađa. Nadalje, implicitno učenje u odgojno – obrazovnim ustanovama prisutno je i više nego ga zamjećujemo što se prepoznaje u sveukupnoj klimi škole i usvojenim obrascima ponašanja koji su vidljivi ne samo iz pozicije stručnog suradnika pedagoga, već i iz pozicije svakog objektivne osobe koja promatra sveukupan dojam međusobnih odnosa ustanove. U nastavi orijentiranoj učeniku učitelj i dalje ima središnju ulogu čime je implicitna teorija, kao srž njihova odgojno – obrazovnog djelovanja, koju svaki od njih prenosi okosnica za rad i ostvarivanje kvalitetne odgojno – obrazovne prakse.

Također, socijalni razvoj učenika važan je čimbenik ovisan o skrivenom kurikulumu, a istovremeno i rezultat stupnja usmjerenosti kurikulumu na dijete. Društvena iskustva koja dijete stekne u školi određuju stupanj razvoja socijalnih kompetencija učenika čime je socijalizacija jedna od primarnih funkcija škole uvelike zastupljena u temeljnim vrijednostima propisanim skrivenim kurikulumom. Društveni aspekt skrivenog kurikulumu u novije se vrijeme manifestira kroz promicanje i prepoznavanje važnosti multikulturalizma i interkulturalizma. Kako bi multikulturalizam i interkulturalizam zaživjeli u praksi i postali prepoznatljive sastavnice skrivenog kurikulumu, potreban je odmak od tradicionalne prakse čime će svaki odgojitelj, učitelj i odgojno – obrazovni djelatnik kontinuirano nadograđivati svoje znanje tražeći optimalne načine implementacije tih vrijednosti u odgojno – obrazovnom radu.

2. KURIKULUM

U kontekstu pedagogije, kurikulum, termin latinskog podrijetla, definira se kao odgojni proces koji ima za cilj postignuće obrazovnih ciljeva kroz njihovu stalnu integraciju sa sadržajima, metodama i tehnikama ocjenjivanja (Proleksis enciklopedija, 2010). Kurikulum, kako je već spomenuto, je razvojni i izvedbeni dokument koji je donesen od strane država, a glavna mu se struktura može raščlaniti na: nacionalni kurikulum, školski kurikulum, nastavni kurikulum, učenički i posebni (Cindrić i sur., 2010; prema Topolovčan, 2011). Kako bi ovom pojmovnom određenju dodao kontekst i dubinu značenja, Previšić (2005) navodi da je kurikulum svojevrsni katalog razrađenih sadržaja koji se procesom planiranja i programiranja transferiraju u nastavu kao organizirano i aktivno stjecanje znanja, sposobnosti i vještina; pritom on poštuje i interpolira u svoju strukturu i one prikrivene utjecaje koji pridonose njegovoj krajnjoj realizaciji.

Sukonstrukcija kurikuluma uzima u obzir i osnovna pedagoška načela same izrade i njegova oblikovanja: uravnoteženost, kontinuitet, otvorenost, fleksibilnost, interkulturalnost, inkluzivnost i učeniku usmjeren pristup (Buljubašić Kuzmanović i Blažević, 2015).

Bognar i Matijević (2002) navode da izraz *curriculum* podrazumijeva sustav postupaka učenja u vezi s definiranim i operacionaliziranim ciljevima učenja koji obuhvaća:

- ciljeve učenja,
- sadržaje,
- metode,
- situacije,
- strategije,
- te evaluaciju.

Uz moderni prevladavajući mješoviti tip kurikuluma, koji je prijelazni tip s normiranoga na humano-kreativni kurikulum suvremenog odgoja i škole, otvoreni i zatvoreni tip kurikuluma navode se kao tri kategorije kurikulumskih struktura (Previšić, 2005).

Osim prethodno navedene podjele, metodologija izrade kurikuluma može se razmatrati s obzirom na namjene kurikuluma, tj. vrste i područja primjene pa tako postoji metodologija predmetnog, cikličkog, integriranog, funkcionalnog i kombiniranog pristupa (Previšić, 2007;

prema Slunjski, 2011). Također, različite orijentacije kurikuluma proizlaze iz njegova promišljanja iz pozicije cilja i svrhe. Po ovom kriteriju Hewitt (2006) raščlanjuje humanistički orijentirani, postmodernistički, kognitivno, razvojno, tehnološki te akademski orijentirani kurikulum (Slunjski, 2011).

Prema navedenim kriterijima, Ellis (2004) prema Slunjski (2011) sažima orijentacije kurikuluma u tri osnovne kategorije: kurikulum usmjeren na dijete, kurikulum usmjeren na društvo te kurikulum usmjeren na znanje.

Kurikulum usmjeren na dijete okrenut je samorealizaciji i samoaktualizaciji djeteta te je naglasak na mogućnosti izbora, djetetovim interesima te aktivnom učenju za koje Omerović i Džaferagić – Franca (2011) tvrde da učenik razmišlja o onome što čita i trudi se da što više zapamti te sam traži i pronalazi smisao na osnovu prostornog principa. Kurikulum usmjeren na društvo blizak je potonjem, ali naglasak više stavlja na zajedničko i suradničko rješavanje problema te je okrenut resursima iz socijalne okoline. Tzv. akademski kurikulum, odnosno kurikulum usmjeren na znanje fokusiran je na svestranu naobrazbu djeteta na temelju usvajanju predmetnih znanja deriviranih iz akademskih disciplina (Slunjski, 2011).

Kada je riječ o samoj provedbi kurikuluma u praksi, ono poprima svoju vrijednost tek onda kada ga nastavnici provode u djelo u pravoj učionici s pravim učenicima. Leithwood (1981) prema Marsh (1994) tvrdi da će se nastavnici uključiti u provedbu novih kurikuluma samo onda kada smatraju da nešto u nastavi ne funkcionira odnosno poželjet će smanjiti raskorak između sadašnje i željene prakse u odnosu na svoje poučavanje određena predmeta. Ovakvo razmišljanje pripisuju se, među ostalom, višegodišnjem iskustvu nastavnika u poučavanju određenog predmeta te nevoljnim odmakom od tradicionalnih oblika rada u odgojno – obrazovnoj ustanovi. Rezultat rada takvih profesora jesu učenici koji generacijski ne napreduju te se nastavni rad i dalje svodi na reprodukciju znanja umjesto stvaranja ugodne, motivirajuće školske klime.

Dvije su krajnosti u provedbi kurikuluma; prva jest ta da nastavnici imaju apsolutnu moć u odlučivanju o tome što će se i kako provoditi u njihovom razredu, dok je druga da je neko tijelo izvan škole nadležno da u potpunosti ima pravo propisati što će nastavnici raditi u svojim učionicama te da ono nastavnike usmjerava na odabir i primjenu određenih tema i nastavnih jedinica na određene načine. Stvarna je slika provedbe kurikuluma negdje između ove dvije krajnosti što rezultira jazom u provedbi različitih nastavnih sadržaja (Marsh, 1994).

Što se tiče važnosti suradnje u provedbi kurikuluma, Spajić – Vrkaš (2014) navodi da se kurikulumom djeluje na sve aspekte života i rada škole, odnosno na tzv. aspekt učenja i poučavanja što onda uključuje sljedeće komponente:

- demokratsko upravljanje školom tj. inkluzivna participacija u odlučivanju,
- suradnju škole, roditelja i lokalnih nevladinih organizacija i tijela uprave u ostvarivanju
- nastavnih zadaća
- te izgradnju demokratske školske kulture.

Obzirom na postojanje navedenih dviju krajnosti kurikuluma te različitih oblika provedbe istog, kurikulum poprima različita obilježja u odgojno – obrazovnim sustavima što osim o dobi, ovisi i o vrsti te sredini iste. Varijacije kurikuluma doprinose raznovrsnosti i dinamici odgojno - obrazovnog procesa o čemu bi odgojitelji, kao provoditelji kurikuluma, trebali raspravljati i izmjenjivati iskustva s ciljem mijenjanja i unapređivanja školske kulture.

3. POJMOVNO ODREĐENJE SKRIVENOG KURIKULUMA

Kao jedan od temeljnih čimbenika određivanja kvalitete klime odgojno – obrazovne ustanove, skriveni kurikulum još je od prošlog stoljeća predmet zanimanja stručnjaka poput sociologa Phillipa Jacksona koji je prvi definirao izraz „skriveni kurikulum“ u svojoj knjizi *Life in Classrooms (Život u učionici)*. Jackson izdvaja stisku u učionici, za koju navodi da učenici moraju trpjeti distraktore poput kašnjenja, buku i gužvu u učionici koji im ometaju rad te rezultiraju nepoštivanjem njihovih želja, proturječnu privrženost koja se postavlja i pred nastavnike i pred učenike te neravnotežan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika kao tri elementa skrivenog kurikuluma (Jackson, 1968; prema Marsh, 1994). Prema Seddonu (1983) sama terminologija izraza skriveni kurikulum upućuje na pitanje postojanja stupnjeva iskrenosti istog te navodi da skriveni kurikulum pretpostavlja učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, što je sve češće izraženo u vidu pravila, rituala i propisa. Previšić (2007) prema Blažević (2015) skriveni kurikulum opisuje kao kurikulum koji utječe na promjenjivost hrvatskog Nacionalnog okvirnog kurikuluma te predstavlja prikrivene utjecaje, obiteljske, vršnjačke, društvene i medijske, u odgoju i obrazovanju kao svojevrsne ravnopravne suodgojitelje u smislu „tajnog plana učenja“ i neplaniranog obrazovnog djelovanja (Aronowitz i Giroux, 1991; Bašić, 2000). U svojoj definiciji skrivenog kurikuluma, Bartulović (2013) tvrdi da ne postoji jasna granica između službenog i skrivenog kurikuluma zbog toga što i sami nastavni sadržaji i stil poučavanja pojedinog nastavnika ovise o implicitnoj pedagogiji istih čime utječu na stavove učenika koji nisu nužno predmet poučavanja.

Obzirom na postojanje pojma otvoreni kurikulum koji Pešorda (2008) opisuje kao kurikulum koji u obzir uzima prikrivene utjecaje u obrazovanju i neplanirano obrazovno djelovanje te naglasak stavlja na socijalno komunikativnu komponentu u odnosima učenik, nastavnik, roditelj, skriveni kurikulum ponekad se uzima kao sinonim za zatvoreni kurikulum. No naprotiv tome, riječ je o terminima s različitim značenjima; zatvoreni kurikulum odgovara tradicionalnom poimanju nastavnog plana i programa te redukciji odgoja i obrazovanja na jasno kanonizirane zadaće koje tijekom školovanja treba postići te svakako birokratizira i konzervira odgoj i nastavu; sputava kreativnost i prirodnost ponašanja učenika i učitelja. U zatvorenom kurikulumu sve je fiksirano i pedagoški programirano tako da se tijekom nastave nema vremena za neke spontane izazove, neplanirane i slučajne odgojno- socijalne situacije koje hrabre

individualitet i razvoj pojedinačnog samopouzdanja (Previšić, 2005). S obzirom na sve navedeno, generalno je prihvaćena definicija skrivenog kurikuluma kao tajnog plana učenja koji je zapravo složena mreža skrivenih poruka koje se očituju u onome što se i kako uči i poučava u školi (Spajić – Vrkaš, 2001; prema Sablić, 2014).

Pri analizi skrivenog kurikuluma, Alsubaie (2015) navodi da skriveni kurikulum može imati pozitivnu, ali i negativnu ulogu u odgojno – obrazovnom sustavu čijeg bi istupanja nastavnici trebali biti svjesni. Potencijali skrivenog kurikuluma, ako su optimalno iskorišteni, mogu poslužiti kao strategija za upoznavanje učenika s metodama poput primjerice kooperativnog učenja (Alsubaie, 2015). Marsh (1994) navodi funkcionalističko i kritičko gledište kao dva dominantna pristupa.

Svojim funkcionalističkim gledištem Phillip Jackson nastojao je objasniti kako školske strukture djeluju i rade odnosno pretpostavlja da škole promiču ciljeve i funkcije široke društvene zajednice. S druge strane, kritička gledišta poput kapitalističkog stava su da škole rade kako bi održale kapitalistički sustav u kojem se uspostavljaju društveni odnosi kao što su hijerarhijska podjela rada između nastavnika i učenika, otuđenost učenikova rada u školi i fragmentacija rada. Uz to, smatraju da ne postoji jedan skriveni kurikulum, već mnogo njih (Marsh, 1994).

Drugačiji stav zauzima Michael Apple koji tvrdi da postoji visoko statusno i nisko statusno znanje čime aludira na razliku u mogućnostima obrazovanja siromašne i imućne djece. U svojoj knjizi *Teachers and Texts* (1986) opisuje kako su za reprodukciju u školama dužni nastavnici i udžbenik te da raznolikost udžbenika i kurikulumskih paketa dostupnih na tržištu ne ide u korist nastavnicima već ih onesposobljuje (Marsh, 1994).

Po pitanju uloge skrivenog kurikuluma u preferenciji polaganja ispita nad udovoljavanjem zahtjevima nastavnika, Marsh (1994) ispitima pridodaje veću važnost zbog njihovog utjecaja na:

- nastavne metode
- jačinu motivacije učenika
- upućivanje starijih nastavnika u određene razrede i
- interakcije između nastavnika i učenika.

Skriveni kurikulum bi trebao učenike na ispitima poticati da udovolje zahtjevima nastavnika, no neki su skloni neprilagođenom ponašanju jer im je ono privlačnije od polaganja

ispita. Druga krajnost su vrlo sposobni učenici koji bi se mogli ponašati vrlo selektivno te svoje vrijeme uložiti u bavljenje isključivo aktivnostima koje su im potrebne za uspješno polaganje ispita što je opet nedostatak ovog kritičkog gledišta (Turner, 1983; prema Marsh, 1994).

Iako su skrivenim kurikulumom definirane vrijednosti koje određuju ljudsko ponašanje, nepredvidiv proces kakav je i sam odgojno – obrazovni pred odgojitelje postavlja težak zadatak oblikovanja mladog čovjeka. Suradnja odgojitelja, stručnih suradnika, roditelja i same djece uvelike olakšava promjenjivost i maksimalno ostvarivanje svih potencijala skrivenog kurikuluma.

4. SKRIVENI KURIKULUM U USTANOVAMA RANOG I PREDŠKOLSKOG ODGOJA I OBRAZOVANJA

4.1. Utjecaj pedagoških paradigmi na skriveni kurikulum u ustanovama RPOO¹

Iako je skriveni kurikulum u prvom redu najviše korišten u kontekstu školskog obrazovanja, ustanove ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja poput vrtića također su važni promicatelji nepisanih pedagoških standarda koje djeca počinju usvajati u najranijoj dobi. Slovenski psihoanalitičari i pedagozi Bahovec i Kodelja 1996. godine su proveli istraživanje pod nazivom „Vrtci za današnji čas“ na temelju čijih su rezultata naknadno napisali i knjigu. U istraživanju su nastojali iskoristiti dotadašnje poznato psihološko – pedagoško obrazovanje te ga proširiti u područje teorije obrazovanja i kulturologije. Istraživanje je provedeno u 66 slovenskih vrtića u kojima su odgojiteljice ispunjavale upitnike o djetetovom okruženju, obrascima hranjenja i spavanja te drugim aspektima. Rezultati istraživanja su pokazali da su u petini vrtića koji su sudjelovali u istraživanju prisutni određeni neželjeni oblici organizacije i reda poput nepotrebnih pravila koji čine dnevnu rutinu, ritam hranjenja i spavanja, toaletne navike, manjak izbora obzirom na različite aspekte vrtića te nepoštivanje prava na različitosti i jedinstvenost. Cilj istraživanja bilo je pronalaženje načina na koji odgojitelji organiziraju vrijeme i prostor svog rada, nadziru emocionalne reakcije djece kao i njihove fiziološke potrebe, kako koriste pohvale i prijekore, iskazuju autoritet, odgovaraju na potrebe djece za odlučivanjem te kako pripremaju materijale i igre za djecu. Prema odgovorima odgojiteljica, dobrom djecom smatraju onu koja su tiha, slijede njihove upute za dnevne aktivnosti i pospreme igračke za sobom što podupire važnost uloge skrivenog kurikuluma i stereotipe o dnevnim rutinama u vrtiću tj. dimenzija koji imaju u oblikovanju budućih generacija zaslužuje da joj se posveti pozornost na mikro i makro razini (Jančec i sur., 2014).

Kada je riječ o različitim paradigmama koje utječu na organizaciju odgojno – obrazovnog procesa predškolske ustanove i značajke kurikuluma koji iz njih proizlaze, autori izdvajaju humanistički, analitički i holistički pristup kao najzastupljenije paradigme u vrtićima. Na isticanje skrivenog kurikuluma utječu svojim razlikovnim obilježjima te uvelike ovise o implicitnoj

¹ rani i predškolski odgoj i obrazovanje

pedagogiji odgojitelja kao i sredini i vremenu u kojem se prakticiraju. Nijedna ustanova ranog i predškolskog odgoja ne slijedi izričito jednu jedinstvenu paradigmu; uz dominantnu paradigmu odgojitelj u praksi kombinira i vrijednosti ostalih dviju.

Stenhouse (1975) opisuje humanistički usmjeren kurikulum kao onaj u kojem se komuniciraju temeljna načela i značajke jedne koncepcije na takav način da omogućuju kritičku raspravu i primjedbe i relativno učinkovit prijevod u praksu. Jedan od glavnih zahtjeva ovog kurikuluma jest jasno iznošenje osnovnih postavki o naravi razvoja i učenja djeteta, o naravi i funkciji odgoja i obrazovanja, o uređenju i organizaciji institucijskog konteksta te o načinu sudjelovanja roditelja kako bi se omogućila kritička rasprava i provjera u praksi. Ovakvim pristupom naglasak se želi staviti na načine, postupke i metode rada s djecom, a manje pažnje se stavlja na programske sadržaje što ne znači da su zapostavljeni, pogotovo na višim nivoima školovanja. Iz humanističkog kurikulumu proizlaze i drukčija teorijska i praktična usmjerenja te se drugačije promatra suradnja s djecom i roditeljima (Miljak, 1996).

Kao što i samo terminološko određenje humanistički usmjerenog pristupa nalaže, ovaj kurikulum u središte stavlja dijete i postojanje njegovih individualnih razlika ne samo deklarativno već i u realnosti. Pravo na različitost jest temeljno stajalište ovakvog pristupa. Uloga humanistički orijentiranog odgojitelja, kao mikro čimbenika, jest da doživljava dijete kao jedinstveno i neponovljivo te na temelju poznavanja djeteta vrši izbor sadržaja u ustanovi u kojoj djeluje. Kako bi omogućio razvoj dječjih aktualnih i potencijalnih funkcija i sposobnosti, potrebni su određeni sadržaji, ali je njihov izbor podređen funkciji razvoja sposobnosti i individualnosti djeteta, a ne prvenstveno stjecanju znanja. Precjenjivanje ili podcjenjivanje dječjih aktualnih sposobnosti u odgojno – obrazovnom procesu rezultira vidljivim reakcijama djece koje odgojitelji ponekad karakteriziraju kao probleme discipline, nedostatke ili nestabilnost dječje pažnje, nezainteresiranost ili čak agresivnost djeteta (Miljak, 1996).

Osim prepoznavanja i uvažavanja jedinstvenosti djeteta, Miljak (1996) navodi razvoj dječje autonomije kao značajku kojoj humanistički pristup posvećuje posebnu pozornost. Kao i kod jedinstvenosti djeteta, autonomija također podrazumijeva odlučivanje djeteta u granicama njegovih mogućnosti i kompetencija. Za razvoj autonomije djece važno je razviti vrijednosti skrivenog kurikulumu poput poštovanja, razumijevanja i tolerancije zato što je dijete koje osjeća da odgojitelj i vršnjaci poštuju ono što misli, osjeća, predlaže i radi spremno da poštuje način na

koji odrasle osobe i druga djeca osjećaju i rade. Također, samostalnost djeteta treba se razvijati i poticati u svim sferama života i rada u vrtiću; od fizičke samostalnosti oblačenja i hranjenja do odluke s kojim će se djetetom igrati i koju će aktivnost odabrati. Opća atmosfera u grupi, disciplina, suradnja i razumijevanje među djecom upravo ovisi o odgojiteljevu shvaćanju i stvarnom uvažavanju dječje individualnosti i autonomije što rezultira stvaranjem mreže interakcijskih odnosa koja dopušta stanovitu slobodu i spontanost u izražavanju.

Razvijanje dječje autonomije posljedično je vezano s razvojem stvaralaštva za koje najpoznatiji istraživač dječjeg stvaralaštva, S. Torrence tvrdi da je kreativnost proces koji se javlja kad god je osoba suočena s problemom za koji nema niti naučen niti iskustvom stečen odgovor (Miljak, 1996). Da bi dijete moglo izraziti svoju kreativnost, ono treba imati stanovitu slobodu i mogućnosti za pogreške te stanovito prihvaćanje i vrednovanje od strane odgojitelja odnosno odrasle osobe. Ako odgojitelj nije usvojio osnovne obrasce humanističkog pristupa te ih ne prakticira u radu s djecom, čak i djeca najmlađe dobi brzo će osjetiti koja su ponašanja poželjna u sredini kojoj žive i koja se podržavaju, a koja se guše ili čak kažnjavaju. Autorica Miljak (1996) ističe da će djeca čija se kreativna ponašanja sputavaju jer remete red i disciplinu vremenom nestati, a razvijat će se ona koja su poželjna odrasloj osobi, u ovom slučaju odgojitelju. Na takav se način dijete stavlja u određeni rad da bi se njime moglo vladati kako bi poprimilo forme ponašanja i djelovanja slične odraslim, najčešće nekreativnim osobama.

Kako bi sumirala temeljne odrednice humanistički usmjerene koncepcije dječjeg vrtića, autorica Miljak (1996) naglašava da se prostorna, vremenska i pedagoška organizacija dječjeg vrtića reflektira na odgojni proces i razvoj djeteta na mikro i makro razini. Kao neke od stavova koje bi odgojitelji trebali zauzeti kako bi maksimalno iskoristili pozitivne strane skrivenog kurikuluma Miljak (1996) navodi:

- razvoj djeteta podrazumijeva njegovo pozitivno mijenjanje,
- predškolsko razdoblje jest razdoblje kad dijete ima velike mogućnosti stjecanja znanja, razvoja sposobnosti i stvaralaštva,
- dijete uči putem interakcije sa socijalnom i fizičkom sredinom,
- zadatak dječjeg vrtića je da stvara uvjete djetetu da otkriva, upozna i ovladava sobom,
- te da svako dijete ima neke svoje posebne crte koje ga razlikuju od drugih.

Paradigma koja se još naziva njutnovskom ili „starom“ paradigmatom, analitička paradigma, reflektira se na razdvojenosti osnovnih sastavnica kao što su njega, odgoj i učenje djeteta. U tom kontekstu pojedine aktivnosti služe poticanju specifičnih aspekata djetetovog razvoja; fizičkog, emocionalnog, socijalnog, intelektualnog, moralnog i kreativnog te se tumače i poduzimaju zasebno. Jedan od pojavnih oblika tzv. „stare“ paradigme jest parcijalizacija procesa učenja djece na područjima koja bi u školi pripadala pojedinim nastavnim predmetima. U ustanovi ranog i predškolskog odgoja to podrazumijeva vođene odnosno usmjerene aktivnosti koje izravno vodi odgojitelj, a u čijem su žarištu sadržaji koji proizlaze iz određenih predškolskih metodika (Slunjski, 2011).

Armstrong (2008) prema Slunjski (2011) tvrdi da se snažan utjecaj analitičke paradigme na organiziranje odgojno – obrazovnog procesa očituje kao uvjerenje da su akcije sudionika odgojno – obrazovnog procesa u cijelosti predvidive te ih je moguće striktno planirati i njima upravljati što može rezultirati praksom u kojoj se djecu većinu njihova institucijskog obrazovanja nastoji podrediti „zadanoj“ predodžbi o tome kakva bi trebala biti čime često ostaju zaključana u samoostvarujuću prognozu odraslih. Analitički pristup vodi praksu u kojoj se odgojno – obrazovnim aktivnostima djece pristupa fragmentirano što znači da se svaka aktivnost povezuje samo s jednim područjem djetetova razvoja. Primjerice, analitički usmjereni odgojitelji matematičkim aktivnostima ne pripisuju socijalnu dimenziju razvoja poput suradnje djeteta s vršnjacima nego su isključivo usmjereni na rješavanje matematičkih problema. Gregory (2003) prema Slunjski (2011) tvrdi da kurikulum koji se usredotočuje samo na jednu od sposobnosti koje pojedinac donosi u iskustvo u svrhu stjecanja znanja neće rezultirati obrazovanjem cjelovite osobe.

Za razliku od „stare“ fragmentalne paradigme, njoj suprotstavljena „novija“ paradigma jest ona koja je probabilistička, holistička i temeljena na poštovanju kompleksnosti i dinamičnosti te na sustavnom pristupu. U holistički koncipiranom procesu odgoja i obrazovanja djece u vrtiću svaka aktivnost istodobne može i treba sadržavati potencijal podupiranja različitih aspekata njihova cjelovitog razvoja te sadržavati priliku za prirodno sjedinjavanje različitih područja njihova učenja (Slunjski, 2011). Morin (2002) prema Slunjski (2011) tvrdi da je dominantna razlika holističkog pristupa u organizaciji odgojno – obrazovnog procesa u odnosu na analitički pristup napuštanje odgoja koji nas je naučio da razdvajamo, da raspoređujemo po pretincima i da izdvajamo, a ne da međusobno povezujemo znanja. „Novoj“ paradigmati odgoja i obrazovanja u

vrtiću svojstvena je svijest o tome da kvalitetu življenja određuje cjelokupni kontekst njegova življenja, tj. splet interakcija različitih strukturalnih i kulturalnih dimenzija vrtića, a nikad ne samo jedna od njih, izdvojena iz cjeline. Također prema Slunjski (2011), autori Stoll i Fink (2000) ironično shvaćaju tradicionalno parcelizirani odgojno – obrazovni proces te ga kritiziraju usporedbom da nalikuje na gomilu dijelova slagalice koju dijete, čak i ako uspije prikupiti sve dijelove, nije kadro spojiti u logičnu cjelinu.

Sukladno terminološkom određenju holističkog pristupa, njegove su glavne dimenzije isprepletenost, kompleksnost, fluidnost i dinamičnost i zbog tih svojstava ga treba sagledavati lokalno, holistički i dinamično (Capra, 1986; Bronfenbrenner, 1986; Sengre i dr., 2003; prema Petrović – Sočo, 2007). Socio – pedagoška dimenzija kao najvažnija sastavnica institucijskoga konteksta naglašava da je kvaliteta socijalnih interakcija u ranoj dobi, kako s odraslima tako i s vršnjacima, igra važnu ulogu u učenju, socijalizaciji i emocionalnom razvoju djeteta. Kvaliteti socijalne interakcije, odnosno pedagogiji odnosa, pridaje se veliki značaj u dječjem učenju, a odgojitelj je važan dio tog okruženja. Djetetov strah od nepoznatog koji je posljedica istrgnuća iz poznate obiteljske zajednice sprječava ga u približavanju odgojitelju te se njegovo ponašanje može pogrešno protumačiti kao agresivno ili povučeno. No, djetetu je potrebno vrijeme u kojem će nesmetano promatrati, učiti i shvaćati što se oko njega i s njim zbiva u novim uvjetima u kojima se našlo, odnosno trebat će mu prostora i vremena da iskustveno usvoji sastavnice skrivenog kurikulumu u novom vrtićkom okruženju (Petrović – Sočo, 2007). Također prema Petrović – Sočo (2007), autori Berk i Winsler (1995), Katz i McMillan (1999) te Miljak (2001) naglašavaju da odgojitelj ponekad neizravno može za dječje ponašanje učiniti više uz pomoć promjena u okruženju negoli izravnim djelovanjem. Također, svojim namjerama, očekivanjima, stavovima i uvjerenjima u aranžiranju prostorno – materijalnoga i vremenskog konteksta, ozračju koje prevladava u odgojnoj skupini te načinima komunikacije s drugom djecom i odraslima odgojitelj djeluje na dijete i onda kad uopće nije toga svjestan (Petrović – Sočo, 2007).

Od kriterija usvajanja obrazaca vrijednosti odgojno – obrazovnog procesa, autorica Petrović – Sočo (2007) najprije navodi cjelokupnu mekoću kao raznolikog i stimulativnog ekosistema koji njeguje strategiju pažnje. Kako bi cjelokupna mekoća uopće bila postignuta, nužno je prepoznati prostor odnosa kao kriterij prema kojem treba urediti ustanovu sastavljenu ne od funkcionalnih, nego od fluidnih zona koje prednost daju ostvarivanju odnosa. Nadalje, poticanje

društvenosti i zajedništva te osmoza s vanjskim svijetom koja ustanovu ne izolira od ostatka grada zahtjevi su čije prožimanje doprinosi harmoničnosti kao kriteriju primjerenog i ugodnog okruženja podrazumijevajući uravnoteženost interakcije različitih i raznovrsnih objekata, materijala, ikonografije i situacija. Unatoč svim navedenim i ostalim zahtjevima, cilj svake ustanove za rani odgoj i obrazovanje trebalo bi biti sigurno, vedro, poticajno, primamljivo, ugodno, raznovrsno okruženje u kojem će se dijete lako odvojiti od roditelja, surađivati, učiti i igrati se s drugima, razvijati svoje sposobnosti i stjecati pozitivne vrijednosti. Cjelovito djelovanje svih dimenzija institucijskog konteksta na odgoj i razvoj djeteta kao temeljno obilježje holističkog pristupa sugerira da je cjelina uvijek više od njezinih sastavnih dijelova (Petrović – Sočo, 2007).

4.2. Suradnička kultura kao dio skrivenog kurikulumu u ustanovama RPOO

Kao što je već navedeno u prethodnom poglavlju, duboko ukorijenjene vrijednosti odgojitelja koje nazivamo njihovom implicitnom pedagogijom odražavaju se na odgoj i obrazovanje djece, na odnos odgojitelja s kolegama i na cjelokupnu organizaciju odgojno – obrazovnog procesa. Postupno unošenje promjena u fizičko i organizacijsko okruženje ustanove i zajednička refleksija o njihovu djelovanju, donosi promjene u proces odgoja i obrazovanja, način postupanja prema djeci i odraslima postupno mijenjajući kulturu ustanove (Vujčić, 2011; prema Valjan – Vukić, 2011). Autorica Slunjski (2011) navodi da unaprjeđenje svih organizacijskih struktura poput prostora, vremena i komunikacije bitan je faktor u postizanju više razine poštovanja djeteta, ali samo ako su najprije ispitana i modificirana temeljna uvjerenja koja su dovela do stvaranja tih struktura. Kultura raspravljanja svih stručnih djelatnika odgojno – obrazovne ustanove o njihovim vrijednostima i uvjerenjima, tj. mentalnim modelima, ima veliki potencijal ostvarivanja kvalitetne prakse i konstruiranja kurikulumu (Senge, 2003; prema Slunjski, 2011). Otvoreni razgovori o nedoumicama, problemima i stajalištima stvaraju ozračje međusobnog povjerenja svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa u kojima je normalna pojava raspravljati o vlastitim vrijednostima, uvjerenjima i stajalištima. Slunjski (2011) tvrdi da je za postizanje harmoničnosti i kvalitete življenja, odgoja i učenja djece u vrtiću suradnja jedan od najbitnijih dimenzija odgojno – obrazovne prakse i kurikulumu vrtića.

4.3. Implicitno učenje kao dio skrivenog kurikuluma u ustanovama RPOO

Bez obzira na to koju definiciju skrivenog kurikuluma analiziramo, zajedničko je svakoj da djeca u okviru skrivenog kurikuluma uče na dvije razine: svjesno i nesvjesno te nenamjerno ili implicitno. Prema Shanks (2004), često nam se čini da znamo puno više nego što možemo objasniti odnosno verbalizirati što je rezultat implicitnog učenja koje se provodi od rođenja. Primjer ovakvih aktivnosti su motoričke radnje poput vožnje bicikle ili igranja tenisa. Djeca reagiraju različito na skriveni kurikulum i implicitno učenje, ali istraživanja su pokazala da su visoka impulzivnost, otvorenost za nova iskustva i intuicija osobine ličnosti koje su u pozitivnoj korelaciji s implicitnim učenjem. Osim toga, Massialas (1996) tvrdi da su i neki društveni čimbenici poput društvene klase, rase, etničke pripadnosti, jezičnih korijena i spola značajni faktori koji određuju skriveni kurikulum ustanove i ponašanje djece odnosno odgojitelja. Neki od tih elemenata imaju pozitivan, a neki negativan utjecaj na ponašanje djece koje se očekuje u službenom nastavnom planu i programu (Jančec i sur., 2014).

Neke od metoda implicitnog učenja kojima odgojitelji nastoje reducirati negativne učinke skrivenog kurikuluma odnose se na:

- izbjegavanje prakse „praćenja“ učenika
- poticanje intrinzične umjesto ekstrinzične motivacije
- prakticiranje metoda poput grupnog rada kako bi se uklonila predrasuda manipulativne uloge odgojitelja
- izmjenjivanje samostalnog i grupnog rada na prikladan način kako bi se razvila osobna komunikacija s odgojiteljem
- dodjeljivanje uloga poput vođe skupine kako bi se grupni cilj postigao uz što manje intervencije odgojitelja (Giroux i Penna, 1983; prema Jančec i sur., 2014).

Implicitno učenje djece u ustanovi RPOO jest rezultat odgojno – obrazovnog rada odgojitelja koji je najvećim dijelom određen njihovim vrijednostima, uvjerenjima i stajalištima. Slunjski (2011) tvrdi da se nesvjesna razina, odnosno duboko ukorijenjene vrijednosti odgojitelja, odražava na odgoj i obrazovanje djece i na odnos odgojitelja s kolegama te na cjelokupnu organizaciju odgojno – obrazovnog procesa. Odgojitelji vlastite ukorijenjene vrijednosti i uvjerenja ne mogu osvijestiti sami te se upravo zbog toga kultura raspravljanja svih stručnih

djelatnika odgojno – obrazovne ustanove o njihovim vrijednostima i uvjerenjima ima veliki potencijal ostvarivanja kvalitetne prakse i konstruiranja kurikuluma (Senge, 2003; prema Slunjski, 2011). Kvalitetna i kontinuirana kultura otvorenih rasprava i dijaloga utječe na pozitivnu suradničku kulturu predškolske ustanove o čemu će riječ biti u narednim poglavljima.

Kako bi se u ustanovi RPOO stvorilo ozračje međusobnog povjerenja svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa, a posebno odgojitelja koji će to znanje prenijeti na djecu, „profesionalno povjerenje“ o kojem govori Rogers (2006) prema Jančec i sur., (2014) ima značajnu ulogu u pružanju osjećaja sigurnosti kroz ostvarivanje rasprava u kojima se iznose različita razumijevanja i znanja pojedinaca. Rogers (2006) ovakvo ozračje također naziva „menadžmentom suradničkog neslaganja“ koji je usmjeren upravo na kulturu prihvaćanja različitih mišljenja i ideja ljudi, pa čak i njihove različite prakse.

Subliminalne poruke često prisutne u vrtićima u kojima ima djece pripadnika nacionalnih manjina sugeriraju da se djeca migrantskog porijekla znatno rjeđe uključuju u participativne aktivnosti, igre igranja uloga i neformalne društvene igre, a češće sudjeluju u vođenim aktivnostima dok se odgojitelji procjenjuju nedovoljno kompetentnima za odgoj i obrazovanje djece manjinskih jezičnih skupina. Kako bi multikulturalizam zaživio u ustanovama ranog i predškolskog odgoja, važno je prepoznati pozitivne promjene koje multikulturalni kurikulum unosi u svakodnevni život djece i njihovih roditelja, a to su demokracija, različitost, međusobno poštovanje, jednakopravnost i ravnopravnost što upućuje na prihvaćanje, promoviranje i osnaživanje različitosti.

Što je veća razina povjerenja u dijete, sustav će biti fleksibilniji i otvoreniji za nove i nepredvidive situacije. Razina povjerenja u dijete jasno je vidljiva u odnosima i komunikaciji svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nije dovoljno da samo odgojitelji mijenjaju svoju viziju djeteta, već je iznimno važno da se to dogodi na razini čitave odgojno-obrazovne zajednice odnosno ravnatelja, stručnog tima, roditelja, tehničkog osoblja (Bucković i sur., 2015).

Slunjski (2012) tvrdi da do razvoja praktično upotrebljivih znanja odgojitelja, kao ni do unapređenja odgojno – obrazovne prakse, neće doći sve dok postoji jaz između „službene“ teorije, poput multikulturalizma, koju odgojitelj treba implementirati u svoju praksu i njihove osobne, implicitne pedagogije. Također, povremene obuke odgojitelja nisu dovoljne kako bi se učinio značajan pomak od tradicionalne prakse; učenje je za odgojitelja kontinuiran cjeloživotni proces u

kojem se njegovo profesionalno znanje propituje, revidira i postupno nadograđuje kroz zajedničko istraživanje vlastite prakse.

5. SKRIVENI KURIKULUM U ŠKOLI

Prema pedagoškoj definiciji škole, škola je mjesto stjecanja temeljnih znanja potrebnih za nastavak školovanja, vještina i navika. U školi se stječu profesionalna znanja, vještine i navike koje omogućuju uspješno uključivanje u svijet rada, a određuje se i kao mjesto učenja i igre. Iako u službenoj definiciji nije spomenuta apstraktna dimenzija škole poput vrijednosti koje promiče, kontekstu školske ustanove, tvrdi Jurić (2007) prema Mlinarević (2016), Nacionalnim kurikulumom su donesene osnovne smjernice s poželjnim standardom, sadržajima i kompetencijama koji su rezultat potreba i težnja u odgojno – obrazovnom području. Kultura škole, kao složen pojam koji karakterizira djelovanje iste kao odgojno – obrazovne ustanove, autorica Stoll (1998) prema Družinec (2019) opisuje kao subjekt opisivanja realnosti unutar škole koji određuje identitet subjekata te im daje podršku i okvir za profesionalan rad i druženje. Veza između skrivenog kurikuluma i kulture škole jest uzajamna i povratna zato što se jedno očituje u drugom; skriveni se kurikulum ogleda u kulturi škole i kultura škole se ogleda u skrivenom kurikulumu odnosno osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, prema roditeljima i lokalnoj zajednici, vrijednostima, stavovima stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji koju razvijaju. Složenost konstrukta svake odgojno – obrazovne ustanove, a u ovom slučaju škole, jest recipročan uzročno – posljedični odnos koji funkcionira tako što onoliko koliko ulažemo u ljude, u procese učenja i profesionalni razvoj toliko ulažemo u kulturu odgojno – obrazovne ustanove (Vujičić i sur., 2018). Rilley (2003) prema Mlinarević (2016) tumači da skriveni kurikulum suptilno i nenamjerno, ali snažno utječe na to što će djeca učiti i raditi što proizlazi iz njihove procjene kojim će oblikom ponašanja kod odraslih postići odobravanje, a podudara se s pojmom školskog ethosa. Ovaj veliki dio školskog života o kojem se uglavnom nagađa te je rijetko kada vidljiv, otvoren i dostupan za istraživanje odašilje odgojne poruke skrivenog kurikuluma koje predstavljaju odmak od tradicionalnih vrijednosti propisanih službenim kurikulumom. Kada je riječ o ranije spomenutim pozitivnim i negativnim učincima skrivenog kurikuluma, oni ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca i dominantnom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje te ukupnom ozračju odnosno kulturi škole (Mlinarević, 2016). Prema autoricama Sablić i Blažević (2015), Nacionalni okvirni kurikulum posebnu važnost pridaje sljedećim vrijednostima: znanju, solidarnosti, identitetu i odgovornosti. Rezultati istraživanja koji su provele autorice Sablić

i Blažević pokazali su da učitelji visoko vrednuju sve navedene vrijednosti; ponajviše odgovornost, a zatim identitet i solidarnost (Sablić i Blažević, 2015).

5.1. Implicitno učenje kao dio skrivenog kurikuluma škole

Pri ranijem određivanju skrivenog kurikuluma, izveden je zaključak da on sadrži pravila i smjernice za koje se pretpostavlja da se znaju. Prema Pavičić – Vukičević (2013), u kontekstu škole to su sadržaji koji uvelike određuju socijalne interakcije, uspjeh u školi, sigurnost, a manifestiraju se upotrebom određenih idioma, metafora, slenga te govora tijela. Kao jedna od odrednica razumijevanja kulture škole, skriveni kurikulum podrazumijeva organizirano učenje uz implicitne poruke koje se ostvaruje u školskom okruženju te utječe na vrijednosti, stavove i norme koje su nužne za socijalnu integraciju te se njihovo pridržavanje podrazumijeva, a nisu propisani programom ili nekim drugim pravilima ustanove (Mlinarević, 2016). Skriveni kurikulum najlakše je prepoznati onda kada se prekrši neka od njegovih bitnih odrednica za koje se smatra da sudionici odgojno – obrazovnog procesa već i same zdravorazumski propisane. Osim toga, način odijevanja, izbor opreme za školu, načini pozdravljanja i komuniciranja među vršnjacima te način provođenja školskih odmora reflektiraju se u skrivenom kurikulumu škole te se uče promatrajući i sudjelujući u kontekstu. Uz dobro poznavanje svih negativnih elemenata skrivenog kurikuluma nastavnik može preuzeti ulogu nositelja pozitivnih promjena u školi kao zajednici u kojoj se živi kvalitetno i uči vrijednosti i sadržaje važne za cijeli život (Pavičić – Vukičević, 2013).

U novije vrijeme, nastava usmjerena na učenika prvotna je točka napretka od tradicionalnog do modernog odgoja i obrazovanja. U svakom nepredvidivom i složenom procesu važna je suradnja svih njegovih sudionika pa je tako i u nastavi važna kooperacija svih sudionika odgojno – obrazovnog procesa. Mlinarević (2016) navodi da vodeću ulogu u planiranju i provedbi nastave u školi ima učitelj koji bi kao dobar aktivan usmjerivač i prenositelj znanja trebao u neposrednom radu s učenicima voditi i poticati aktivnosti kojima će učenici sami doći do vrijednosti i uvjerenja u skladu s njihovom obiteljskom kulturom. Matijević i Radovanović (2011) prema Mlinarević (2016) tvrde da središnju ulogu u nastavi ima učitelj, čak i onda kada je ona orijentirana učeniku. Učitelj prenosi vrijednosti koje smatra važnima, ali isto tako može učenicima dati priliku upoznavanja i drugih vrijednosnih perspektiva kako njegov odgojno – obrazovni rad

ne bi bio centriran isključivo osobno. Naime, kako i svaki odgojitelj, tako i svaki učitelj implicitno prenosi vlastite vrijednosti i vjerovanja koja se odražavaju na njegov odnos sa učenicima te ima vlastitu implicitnu teoriju koja je srž njegova odgojno – obrazovnog djelovanja. Unatoč implicitnoj pedagogiji svakog učitelja ponaosob, Staničić (2006) prema Mlinarević (2016) tvrdi da ono što bi svim učiteljima trebalo biti zajedničko jest promicanje sedam temeljnih životnih vještina: razvoja samopouzdanja, motivacija prema postignuću, donošenje odluka, postavljanje ciljeva, planiranje, rješavanje problema, interpersonalna učinkovitost, komunikacijske vještine, kroskulturalna učinkovitost i društveno odgovorno ponašanje; provedba u praksi poput tehnika i socijalnih oblika rada u promicanju osobni je izbor svakog učitelja.

Uz osobine ličnosti i kompetencije su nastavnika element koji oblikuje implicitnu teoriju nastavnika. Te su kompetencije višebrojne i temelje se na načelima cjeloživotnog obrazovanja (formalno i neformalno obrazovanje) te na načelima interdisciplinarnosti i suradničkog poučavanja (Pavičić – Vukičević, 2013). Jurčić (2012) prema Pavičić – Vukičević (2013) navodi dvije vrste kompetencija koje su od posebne važnosti za temu implicitne teorije nastavnika. Prve su kompetencije u području oblikovanja razrednog ozračja poput međusobnog dogovaranja, realizacije i vrednovanja nastavnog procesa što jača međusobno uvažavanje učenika i učitelja. Osim toga, podržavajuće razredno ozračje lakše će se postići ukoliko nije prisutna preopterećenost učenika nastavom i izvanškolskim aktivnostima. Drugo su kompetencije u području utvrđivanja učenikova postignuća u školi, odnosno kompetencije vezane uz objektivnost i pravednost učitelja pri praćenju rada i evaluaciji. Nastavniku je potrebna osviještenost o svojoj implicitnoj teoriji kako bi usvojio potrebne kompetencije koje umanjuju mogućnost pogreške, subjektivnog pristupa i nepravednosti prema učenicima. Jedan od glavnih ciljeva skrivenog kurikulumu jest sprječavanje reprodukcije društvenih slojeva, a to se može postići ukoliko nastavnik nije sklon etiketiranju te je spreman svoju „osobnu jednadžbu ocjenjivanja“ koja je nestandardizirana i subjektivna ostaviti po strani i prilagoditi u korist pozitivnog razrednog ozračja (Pavičić – Vukičević, 2013).

5.2. Socijalni razvoj učenika kao dio skrivenog kurikulumu škole

S društvenog aspekta, Opić (2017) školu definira kao mikrosvijet u kojem se učenik susreće sa širokim aspektom društvenih iskustava i specifičnosti te u njemu uči o zakonitostima

ponašanja i suočavanja s različitim društvenim situacijama. Socijalizacija je jedna od primarnih funkcija škole koja ima za cilj formirati pozitivne osobnosti učenika te društvena iskustva stečena u školi određuju stupanj razvoja socijalnih kompetencija učenika. Nadovezujući se na već spomenute socijalne kompetencije, Buljubašić – Kuzmanović i Blažević (2015) navode da školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika karakterizira dobrobit i uključenost, sposobnosti suradnje i prilagođavanja koje omogućuju pojedincima uspješno nošenje sa zahtjevima i izazovima svakodnevnog života. Škola kao odgojno – obrazovna ustanova, osim akademskih postignuća mora kontinuirano poticati i pratiti individualni i socijalni razvoj učenika, njihovu personalizaciju i socijalizaciju, direktno onako kako je propisano kurikulumom ili indirektno kroz skriveni kurikulum. Ajduković i Pećnik (1994) prema Buljubašić – Kuzmanović i Blažević (2015) definiraju socijalne vještine kao ponašanje koje se događa pri socijalnim interakcijama; u kontekstu škole to su interakcije poput aktivnog slušanja, postavljanja pitanja, davanja i slijeđenja uputa, traženja dozvole, zauzimanja za prijatelja, nošenja s neuspjehom te traženja pomoći.

U socijalno osjetljivoj nastavi, tvrde Buljubašić – Kuzmanović i Blažević (2015), učitelj se ne bavi prvenstveno nastavnim sadržajem nego potiče individualizaciju, socijalizaciju i cjelovit razvoj učenika tako što ostavlja dovoljno prostora za interpersonalnu komunikaciju među učenicima. Prisutnost skrivenog kurikuluma u odgojno – obrazovnom procesu škole kao prosocijalne zajednice učenika, nastavnika i roditelja vidljiva je u poticanju pozitivne interakcije među učenicima, u nagrađivanju i pohvaljivanju učenika za trud i napredak uz razumijevanje za teškoće i prepreke na tom putu. Buljubašić – Kuzmanović (2008) prema Blažević (2016) tvrdi da se suvremena pedagoška paradigma temelji na pretpostavkama da će dječje samopoštovanje, kompetencije i otpor napredovati i porasti onda kada istinski počnu uživati u učenju i dožive postignuća u školi i kod kuće.

Uloga i važnost nastavnikova utjecaja u razvoju socijalnih vještina učenika jest u indirektnom utjecaju da potiče učenike da daju svoje mišljenje, iznose ideje te osvjetljava i poštuje osjećaje učenika. Takvim načinom rada u razredu postiže se pozitivno razredno ozračje u kojem učenici imaju manje disciplinskih problema, a kada se i pojave lakše ih rješavaju od učenika koji su navikli i borave u nepodržavajućoj školskoj klimi (Bratanić, 1993). U izgradnji pozitivne

socioemocionalne klime i razvoju socijalnih vještina učenika, utvrđeno je da uspješniji nastavnici u svom ponašanju pokazuju sljedeće karakteristike:

- fleksibilni su; svoje oblike utjecaja usklađuju s postojećom situacijom
- empatični su; sagledavaju situaciju s učenikovog gledišta
- prakticiraju personaliziran stil; stil podučavanja prilagođuju vlastitoj osobnosti
- kreativni su; uvode inovacije u svoj rad i eksperimentiraju
- komunikativni su; vješti su u postavljanju pitanja
- stručni su; dobro poznavanje vlastitog predmeta i područja rada
- savjesni su; pripremaju se za ispite
- odgovorni su; učenicima pomažu u učenju
- osjetljivi su; razmišljaju o stavovima koji se cijene
- ležerni su; u podučavanju koriste humor i vedrinu (Magoon, 1973; prema Bratanić, 1993).

Ministarstvo znanosti i obrazovanja prepoznaje važnost socijalnog razvoja kao i manjak njegove prisutnosti u školama te 2019. godine u sklopu projekta „Škola za život“ u obvezno obrazovanje uvodi sedam međupredmetnih tema koje se ostvaruju međusobnim povezivanjem odgojno-obrazovnih područja i nastavih tema svih nastavnih predmeta, a jedna od njih je *Osobni i socijalni razvoj*. Svaka od međupredmetnih tema određena je zakonski usvojenim kurikulumima međupredmetnih tema. Međupredmetna tema *Osobni i socijalni razvoj* uključuje razvoj odgovornog ponašanja i brigu za osobno zdravlje i kvalitetu života kao i kvalitetu odnosa s drugima unutar zajednice. Odgojno obrazovna očekivanja podijeljena su u tri domene pod nazivima *Ja i društvo*, *Ja i drugi* i *Ja*. Sukladno ranije opisanim karakteristikama uspješnih nastavnika, unutar teme *Osobni i socijalni razvoj* učenici će razvijati sliku o sebi, samopoštovanje i samopouzdanje, empatiju te prihvaćanje različitosti, socijalne i komunikacijske vještine, suradnju i timski rad, odgovorno ponašanje prema sebi i drugima u zajednici, donošenje odluka te planiranje obrazovanja, cjeloživotnog učenja i profesionalnog razvoja u suvremenom društvu i svijetu rada te strategije rješavanja problema i uspješnog suočavanja sa stresom (Škola za život, n.d.).

5.3. Kultura škole kao dio skrivenog kurikuluma škole

Definicija kulture odgojno – obrazovne ustanove koju predlažu Deal i Peterson (1999) prema Vujičić i sur. (2018) ima mnogo sličnosti s opće prihvaćenom definicijom skrivenog kurikuluma koja je navedena u drugom poglavlju. Kulturu odgojno – obrazovne ustanove definiraju kao nepisana pravila i tradiciju, norme i očekivanja koja prožimaju sve: kako se oblače, o čemu razgovaraju, traže li od svojih kolega pomoć ili ne i kako se učitelji osjećaju u odnosu na svoj posao i učenike. Boyol (1992) prema Vujičić i sur. (2018) nadodaje da ta kultura ovisi o uzajamnom utjecaju triju čimbenika: stavova i uvjerenja u ustanovi i u vanjskoj okolini, kulturne norme ustanove i odnosa između osoba u ustanovi te uključuje generalne norme, vjerovanja o autoritetima, poslušnim odnosno neposlušnim ponašanjima i osnovna znanja o tome kako stvari funkcioniraju (Datnow i sur., 2002; prema Vujičić i sur., 2018). Od osnovnih elemenata kulture škole Peterson (2002) prema Vujičić i sur. (2018) navodi zajednički smisao i svrhu koji ne moraju biti identični proklamiranoj funkciji i ciljevima programa, vrijednosti, vjerovanja kao kognitivno poimanje realnosti, norme i pretpostavke kao podsvjesne sisteme vjerovanja, percepcije i vrijednosti. Sve dosad navedeno je sumirao Senge (2003) prema Vujičić i sur. (2018) te definirao manifestaciju kulture odgojno – obrazovne ustanove u odgovarajućim obrascima ponašanja, socijalnim normama i mentalnim modelima.

Unatoč brojnim razlikama u terminologiji i pristupu, poput konstruktivističkog i sociokonstruktivističkog pristupa u odgojno – obrazovnom procesu, svi istraživači se slažu da kultura škole određuje identitet škole podjednako kao i identitet učenika te se time svrstava u najvažnije čimbenike utjecaja na cjelokupno školsko iskustvo učenika. Na cjelokupan razvoj učenika utječe i prostor u kojem učenici borave; on bi trebao biti funkcionalan, višenamjenski, siguran i ugodan kako bi poticao i omogućavao kreativno djelovanje. U suprotnome, nedovoljno dobro strukturirano prostorno okruženje škole nije nužno presuđujući čimbenik, ali je nauštrb svim potencijalima i trudu nastavnika koji nastoji uspostaviti pozitivno i radno ustrojeno razredno ozračje (Vujičić i sur., 2018).

Još 1987. godine sveučilišni profesor i pedagog prof. dr. sc. Valentin Puževski naglasio je da će nastojanja škole morati biti usmjerena na danas nužan odgoj i mir i humane odnose među ljudima i narodima, na razvoj potreba i osposobljenosti za učenje, građenje i stvaranje, na

oživotvorenju očovječenog pristupa radu, na pomaganje u rastu i razvoju svakog pojedinca sa svim njegovim osobitostima. Upravo radi svega navedenog jedan od zadataka škole jest razvijanje škole onakve kakvu će je mladi prihvaćati kao svoju, u kojoj neće biti diskriminacije bilo koje vrste ni socijalnih razlika među učenicima; razvijanje škole koja neće biti samo učionica nego mjesto življenja i nesmetanog razvijanja snaga i interesa njezinih učenika (Puževski, 1987). Sukladno otporu prema diskriminaciji svake vrste koju odgojno – obrazovne ustanove zastupaju, koncept interkulturalizma jest prepoznatljiva značajka u provedbi kurikuluma odgojno – obrazovnih ustanova od početka 20. stoljeća.

Autori Čačić – Kumpes (2004) i Ninčević (2009) prema Kragulj i Jukić (2010) definiraju interkulturalizam kao dijalog između različitih kultura unutar iste zemlje ili regije u kojemu su prisutni susret, prožimanje, međusobno uvažavanje i bogaćenje različitih kultura bez obzira na etničku veličinu njezinih nositelja. Također prema autoricama Kragulj i Jukić (2010), uloga obrazovne zajednice je takva da ima zadatak poučiti o znanjima i vrijednostima, ali i o određenim sposobnostima kroz interakciju što zahtijeva suradnju s brojnim partnerima izvan škole. Škola kao mjesto življenja je mjesto u kojem se prenose i usvajaju različita stajališta i vrijednosti te bi time učenici trebali biti ti koji će graditi mostove prema pripadnicima raznih kulturalnih manjina i biti osposobljeni za višestrano kulturno prilagođavanje koje će promicati vrijednosti, znanja i običaje svih kultura koje se nalaze u doticaju. Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju nastoji razviti nove, tolerantnije oblike ponašanja koji će uključivati promjene u svijesti i stavovima, a najveću mogućnost za promjene navedenih oblika ponašanja vidimo u školi u kojoj se formira obrazac društveno poželjnog ponašanja s obzirom na to da je škola jedan od prvih društvenih autoriteta s kojima se susrećemo i u kojima učimo navedene obrasce ponašanja, a poslije ih s više ili manje konformizma prenosimo u društveno okruženje (Sekulić – Majurec, 1996; prema Kragulj i Jukić, 2010).

Interkulturalni kurikulum podjednako je usmjeren prema upoznavanju vlastite kulture i prošlosti te kulture i prošlosti jednakovrijedne dominantne kulture. Od vrijednosti na koje interkulturalni kurikulum neposredno djeluje su zajednički nacionalni ponos i samopoštovanje, a posredno djeluje na motivaciju i bolji školski uspjeh (Glazer, 1997; prema Sablić, 2014). Interkulturalni kurikulum temelji se na znanjima, sposobnostima, vrijednostima i stavovima učenika, a obuhvaća sljedeće komplementarne dimenzije:

- kulturalna – sposobnost interkulturalne komunikacije
- društvena – suodnos u procesu poštovanja ljudskih prava, individualne i društvene odgovornosti i socijalne pravde
- gospodarska – odnosi se na osposobljavanje učenika za različite radne uloge i odgovornu potrošnju
- okolinska – priprema za donošenje strateških odluka prema održivom razvoju (Hrvatić, 2007; prema Sablić, 2014).

Interkulturalna školska zajednica njeguje slobodu, uvažavanje, snošljivost, jednakost, pravdu, solidarnost, odgovornost, suradnju i participaciju koji predstavljaju koncept za koji je značajan zajednički ideal, a to je solidarnost, povjerenje u pripadnike zajednice i slaganje što se tiče brige i odgovornosti za pojedinca i zajednicu (Resman, 2006; prema Sablić, 2014). Školska odgojno – obrazovna praksa zauzima ključno mjesto i ulogu u segmentu provođenja načela interkulturalizma u djelo time što izgrađuje snošljive odnose i sustave vrijednosti civilnih građanskih zajednica. Holistički pristup u odgoju i obrazovanju koji pridonosi učiteljevu djelovanju na učenika potičući njegov, ali i vlastiti osobni razvoj cilj je interkulturalnog odgoja. Sam interkulturalni pristup mora biti usvojen na općoj razini kako bi bio dosljedan i koherentan te učinkovit u nadilaženju problema odgojno – obrazovnog karaktera. Škola kao mjesto kontinuiranog učenja, suživota, tolerancije i ravnopravnosti u kojem neposredno sudjeluju učenici, roditelji i okružje trebala bi u duhu interkulturalizma ostvarivati sljedeće izazove:

- slaganje i suradnju svih odgojnih čimbenika,
- doživljaj i prožimanje vlastitih i drugačijih kulturalnih obilježja,
- bolju socijalizaciju kroz suradničko učenje,
- upoznavanje tradicije i umjetničkih postignuća različitih kulturnih skupina,
- te poticanje dvojezičnih obrazovnih modela i stvaralaštvo na vlastitom jeziku (Hrvatić, 2007; prema Sablić, 2014).

Očitovanje uloga nastavnike u interkulturalnom kurikulumu autorica Sablić (2014) prepoznaje u svjesnosti vrijednosti i doprinosa različitih kultura kako bi promjenama koje će unijeti u svoju nastavu ojačali svijest učenika, poboljšali znanje o drugima te uspostavili vezu između učenja u školi i učenja izvan škole. Interkulturalni pristup predstavlja proširenje uloge nastavnika na ulogu medijatora među ljudima, kulturama, znanjima, ponašanjima i djelovanjima

kako bi sadržaje kulturnog modela zajednice interpretirao na način implementacije u svakodnevne situacije. Što se tiče provedbe interkulturalističkih stajališta u praksi, rezultati istraživanja interkulturalizma u nastavi prirode i društva koji je provela autorica Blažević ukazuju na uglavnom zadovoljavajuću kompetentnost učitelja u interkulturalnom djelovanju, no ipak postoji dovoljno prostora za dodatno djelovanja na obrazovanje učitelja za interkulturalizam tijekom primarnog obrazovanja. Također, kvaliteta implementacije interkulturalizma u nastavi ne ovisi samo o učiteljima, već i o otvorenosti i radoznalosti učenika (Blažević, 2016).

Uz sva pozitivna obilježja usmjerena općem prihvaćanju učenika i njihovih različitosti, interkulturalni kurikulum još nije zaživio u svim zemljama svijeta unatoč brojnim pokušajima implementacije. Razmjene učenika koje su obilježile 20. i 21. stoljeće svakako su pomogle odgojno – obrazovnim djelatnicima i učenicima u širem osvješćivanju o važnosti upoznavanja i poštivanja drugih kultura.

6. SKRIVENI KURIKULUM U USTANOVAMA VISOKOG OBRAZOVANJA

Ministarstvo znanosti i obrazovanja definira visoko obrazovanje kao djelatnost koju obavljaju visoka učilišta u koje svrstava sveučilište, fakultet i umjetničku akademiju u njegovu sastavu, veleučilište i visoku školu. Kao i ustanove ranog i predškolskog te školskog obrazovanja, i ustanove visokog obrazovanja u provedbi obrazovnog procesa dijele značajke skrivenog kurikuluma (MZO, n.d.).

Koncept skrivenog kurikuluma, tvrdi Margolis (2001), jest vrijedan teorijski okvir iz kojeg se proučavaju društvene uloge u visokom obrazovanju te opisuje visokoškolsko obrazovanje kao strukturu obrazovanja koje se u odnosu na osnovnoškolsko i srednjoškolsko obrazovanje rapidno mijenja zbog porasta zahtjeva za društvenim i ekonomskim opstankom. Bergenhenegouwen (1987) opisuje skriveni kurikulum na sveučilištu kao cjeloviti sklop neformalnih i implicitnih zahtjeva koje student treba zadovoljiti kako bi diplomirao određeni studijski program. Slično kao i kod ustanova ranog i predškolskog te školskog obrazovanja, neformalni zahtjevi nastavnika dijelom su svjesno, a dijelom nesvjesno postavljeni u obrazovnom procesu; učenici, odnosno studenti, u početku ne znaju i ne obraćaju pozornost na spomenute zahtjeve zato što ih nastavnici, odnosno profesori, ne poučavaju eksplicitno. S vremenom ih učenici intuitivno počinju biti svjesni jer, osim metodama ispitivanja granica profesora, uče metodom pokušaja i pogreške. Primjer ovakve prakse jest profesor koji ima suprotna očekivanja na predavanjima i ispitima odnosno na predavanjima tvrdi da je najvažnije znati osnovne nastavne sadržaje i razumjeti problematiku, a zapravo na ispitu provjerava znanje studenata o činjenicama i detaljima; ovakav proturječan pristup obrazovnom procesu doprinosi stvaranju nelagode i nepovjerenja studenta prema profesoru što posljedično djeluje demotivirajuće i otežava stvaranje podržavajućeg fakultetskog ozračja. Zbog profesora koji ovako pristupaju obrazovnom procesu su studenti stavljeni u poziciju neizvjesnosti i ovisnosti u odnosu na nastavnike te sami moraju saznati što se od njih stvarno očekuje u pogledu ponašanja i obrazaca interakcije, a ne onoga što se formalno očekuje poput obveze pohađanja predavanja i vježbi ili propisanih pravila za rješavanje ispita.

Autor Joughin (2010) navodi istraživanje o skrivenom kurikulumu koje je šezdesetih godina 20. stoljeća proveo psihijatar Snyder na Tehnološkom institutu u Massachusettsu. Rezultati

istraživanja u kojem su sudjelovala 54 tadašnja studenta su pokazali da su zadaci koji se ocjenjuju gotovo uvijek eksplicitno objašnjeni, ali uz njih postoji čitav paralelni skup očekivanja temeljen na društvenom kontekstu, pretpostavkama i očekivanjima studenata i nastavnike čime svaki student svoje učenje prilagođava onome što se od njega zapravo očekuje, a ne onome što se formalno traži (Joughin, 2010).

6.1. Neformalni zahtjevi skrivenog kurikuluma

Wagner (1977) prema Bergenhenegouwen (1987) navodi četiri vrste neformalnih zahtjeva koji se odnose na vještine i kvalitete koji bi studentu trebali dati ispravan znanstveni pogled i stav prema studiranju:

- pokazivanje poslovno nastrojenog i suzdržanog stava prema nastavnim kolegijima; objektivnost, intelektualno rasuđivanje i kritičko mišljenje osobito su njegovane kvalitete na sveučilištu
- apstrakcija; rad s teorijskim konstrukcijama, stručni žargon i apstraktni pojmovi bitni su kriteriji pri ocjenjivanju eseja i ispita te su profesorima pokazatelj visokog stupnja znanja
- sveučilišni blef; prikriivanje anksioznosti i nesigurnosti ne samo na ispitima, već i u radnim skupinama, među studentima i na studentskim vijećima pokazatelj je samouvjerenog stava i vjerovanja u vlastiti uspjeh
- motivacija za polaganje ispita; kao ultimativni uvjet za dobar uspjeh na ispitu uglavnom podrazumijeva podvrgavanje sveučilišnoj birokratskoj organizaciji što se očituje u stvarima propisanim kurikulumom poput praćenja propisanog programa i polaganja ispita.

Fakultet društvenih znanosti koji pripada Sveučilištu u Amsterdamu proveo je istraživanje o znanju i iskustvu studenata sa skrivenim kurikulumom u visokoškolskom obrazovanju. Prema rezultatima istraživanja, čak trećina studenata smatra da se fakultetsko obrazovanje najvećim dijelom temelji na teoriji, a vrlo malo na praksi što je posebno vidljivo u zastupljenosti stupnja apstrakcije na fakultetu. Također, napetost i neizvjesnost pri čekanju rezultata ispita česta su pojava bez obzira na samouvjerenost studenata; oko 30 posto studenata nervozno je i anksiozno sve dok se ne uvjeri u prolaznu ocjenu bez obzira na to što znaju da su savladali gradivo. Što se

tiče prvog neformalnog zahtjeva koji navodi Wagner (1977), profesionalni i poslovno nastrojen stav na sveučilištu očituje se u suzdržanom stavu studenata koji njih više od polovicu sprječava u ulasku u rasprave s profesorima na predavanjima dok njih 75 posto u fakultetskom obrazovanju sudjeluje kao anonimna osoba što je vrlo negativno obilježje (Bergenhengouwen, 1987).

6.2. Održiva pismenost u skrivenom kurikulumu ustanova visokog obrazovanja

Payne (2010) termin „sustainability literacy“, odnosno održivu pismenost definira kao razinu razumijevanja koja omogućava stručnjacima identifikaciju problema i odluka koje predstavljaju skriveno značenje u održivosti što ih navodi na provođenje odgovarajućih istraživanja i upita. Parkin i sur. (2009) prema Winter i Cotton (2012) navode da je održiva pismenost krovni pojam za perspektive i uvide koji studentima osiguravaju razumijevanje važnosti simbiotskih odnosa između ekoloških, društvenih i ekonomskih dimenzija održivog razvoja. Među ključnim znanjima i vještinama koje bi diplomanti trebali usvojiti kako bi doprinijeli održivoj budućnosti ubrajaju se sposobnost kreativnog i holističkog razmišljanja te kritičkog prosuđivanja, sposobnost premostiti jaz između teorije i prakse, sposobnost pokretanja i upravljanja promjenama te sposobnost razvoja visoke razine samorefleksije (Dawe i sur., 2008; prema Winter i Cotton, 2012).

Sveučilište Plymouth provelo je istraživanje upravo o učinku skrivenog kurikuluma na poimanje održivosti studenata u kojem ih je sudjelovalo oko 30 000. Rezultati istraživanja pokazali su da su stavovi studenata raznoliki, ali generalno su se osjećali bespomoćno u donošenju odluka o održivosti, nisu upućeni u društvenu i ekonomsku održivost onoliko koliko su upućeni u npr. klimatske promjene te kritiziraju ograničenu djelotvornost svojih kolega i šire sveučilišne zajednice. Autorice Winter i Cotton (2012) sumiraju tvrdeći da rezultati istraživanja govore o različitim načinima na koje skriveni kurikulum sveučilišta utječe na poimanje održivosti kao i o načinima na koje se studenti mogu angažirati kroz strukturno promišljanje i kritiziranje trenutne prakse.

7. ZAKLJUČAK

Usvajanje temeljnih obrazaca ponašanja, vrijednosti i stavova prema svijetu koji nas okružuje jedna je od glavnih zadaća odgojno – obrazovnih djelatnika u sklopu provedbenog kurikulumu. Unatoč različitosti sredine i društva, skriveni kurikulum prisutan je u svakom okruženju u kojem se uči te temelje svojih značajki nikad ne mijenja, već ih prilagođava uzrastu i potrebama zajednice koja ga provodi u djelo. Svjesno i nesvjesno, odgojno – obrazovni djelatnici svojom implicitnom teorijom sudjeluju u procesu oblikovanja ponašanja i osobnosti svojih učenika zbog čega je bitno da se i sami kontinuirano usavršavaju i obrazuju tijekom cijelog života; posebno u smislu osvješćivanja vlastite implicitne pedagogije. Iako je često neizbježno i nesvjesno, njihova zadaća nije djecu, odnosno učenike i studente uvjeriti u vlastite stavove i sustav vjerovanja i vrijednosti, nego su dužni upoznati ih sa svim postojećim gledištima i stavovima unutar određenog područja.

Suradničke kulture i kvalitetnog odgojno – obrazovnog rada u ustanovama neće biti ukoliko odgojno – obrazovni djelatnici ne njeguju međusobne odnose i imaju otvoren stav prema promjenama što je još jedna od ključnih postavki skrivenog kurikulumu. Skriveni kurikulum predstavlja vrijednosti naučene zbog načina na koji se planira nastavni i odgojni proces, a to su istovremeno vrijednosti koje nisu uključene u planiranje ili čak ponekad u svijest odgovornih za vođenje ustanova. Osviještenost o multikulturalizmu i interkulturalizmu kao važnim paradigmama današnjice javlja se u prošlom stoljeću te je otada velik dio utjecaja ostavila u odgoju i obrazovanju mlađih generacija. Tok provedbe skrivenog kurikulumu trebao bi se kretati logičkim slijedom primjerenom uzrastu što sugerira učenje pravila lijepog ponašanja i brige o fizičkim potrebama u ustanovama ranog i predškolskog odgoja te osvještavanja važnosti održivog razvoja u ustanovama visokog obrazovanja. Potrebno je planski i dobronamjerno promišljati o optimalnim načinima prakticiranja skrivenog kurikulumu u odgojno – obrazovnim ustanovama kako bi se djeci, odnosno mladima, osigurao napredak u svim područjima razvoja osobnosti i osviještenosti o društvu do svog punog potencijala.

8. LITERATURA

- Alsubaie, M. A. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, Vol. 6, No.33.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturalnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (2), 265-281. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/129607>
- Bergenhengouwen, G. (1987). Hidden Curriculum in the University. *Higher Education*, 16, 535-543. <https://doi.org/10.1007/BF00128420>
- Blažević, I. (2016). Family, Peer and School Influence on Children's Social Development. *World Journal of Education*, 6 (2), 42-49. <https://doi.org/10.5430/wje.v6n2p42>
- Blažević, I. (2016). Interkulturalizam u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 65 (Tematski broj), 189-200. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/160164>
- Blažević, I. (2016). Suvremeni kurikulum i kompetencijski profil učitelja. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, (6-7), 189-210. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/154590>
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1993). *Mikropedagogija : interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Bucković, I., Kolarić Piplica, S. i Križanac, V. (2015). Razvoj povjerenja u dijete i njegove mogućnosti. *Dijete, vrtić, obitelj*, 21 (79), 19-20. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/172735>.
- Buljubašić Kuzmanović, V. i Blažević, I. (2015). Školski kurikulum u funkciji razvoja socijalnih vještina učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 12 (1-2), 71-84. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/178850>
- Družinec, V. (2019). Pregled empirijskih istraživanja kulture škole. *Školski vjesnik*, 68. (2.), 596-608. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/234972>

- Hrvatski jezični portal (2006). Znanje i Srce, https://hjp.znanje.hr/index.php?show=search_by_id&id=d1hvXRM%3D&keyword=%C5%A1kola
- Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S. i Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Hidden Curriculum Determinants in (Pre)School Institutions: Implicit Cognition in Action. U: Jin, Z. (ur.) *Exploring Implicit Cognition: Learning, Memory, and Social Cognitive Processes*. Pennsylvania: IGI Global, str. 216-242.
- Joughin, G. (2010). The Hidden Curriculum Revisited: A Critical Review of Research Into the Influence of Summative Assessment on Learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(3), 335–345. <https://doi.org/10.1080/02602930903221493>
- Margolis, E. (2001). *The Hidden Curriculum in Higher Education* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203901854>
- Marsh, Colin J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Miljak, A. (1996). *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja : model Izvor*. Velika Gorica: Persona.
- Ministarstvo znanosti i obrazovanja [MZO]. *Visoko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti i obrazovanja. <https://mzo.gov.hr/istaknute-teme/odgoj-i-obrazovanje/visoko-obrazovanje/133>
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola*, LXII (2), 13-25. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/179014>
- Omerović, M. i Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori*, 7(2012)1 (14), 167-181. <https://doi.org/10.32728/mo.07.1.2012.13>
- Opić, S. (2017). Škola kao mjesto odrastanja, učenja i stjecanja socijalnih iskustva. *Školski vjesnik*, 66 (2), 221-221. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/187031>
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 119-131. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/126478>

- Payne, L. (2010). Motivating Sustainability Literacy. *Innovation in Teaching and Learning in Information and Computer Sciences*, 9. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.11120/ital.2010.09020005>
- Pešorda, S. (2008). Kurikulum i nastava povijesti. *Povijest u nastavi*, VI (11 (1)), 101-107. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/36769>
- Petrović-Sočo, B. (2007). *Kontekst ustanove za rani odgoj i obrazovanje-holistički pristup*. Zagreb; Mali profesor.
- Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole: metodologija i struktura. *Pedagoški istraživanja*, 2 (2), 165-172. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139327>
- Proleksis enciklopedija (2010). Leksikografski zavod Miroslav Krleža, <https://proleksis.lzmk.hr/33267/>
- Puževski, V. (1987). *Prema školi otvorenih vrata*. Zagreb: Spektar.
- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naknada Ljevak.
- Sablić, M. i Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma. *Školski vjesnik*, 64 (2), 251-265. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/148988>
- Seddon, T. (1983). *The Hidden Curriculum: An overview*. *Curriculum Perspectives*, 3 (1), 1-6.
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja: istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Slunjski, E. (2012). Zajednica koja uči: prevladavanje podijeljenosti teorije i prakse. *Dijete, vrtić, obitelj*, 18 (69), 12-15. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123787>
- Spajić-Vrkaš, V., (suradnici, Pažur, M., Rukavina, I. &) (2014). *Eksperimentalna provedba kurikuluma građanskog odgoja i obrazovanja: Istraživački izvještaj*. Zagreb: Mreža mladih Hrvatske.
- Škola za život. <https://skolazazivot.hr/medupredmetne-teme/>
- Topolovčan, T. (2011). Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole. *Bjelovarski učitelj*, 16 (1-2), 30-39.

- Valjan Vukić, V. (2011). Razvijanje kulture predškolske ustanove zajedničkim djelovanjem roditelja i odgojitelja. *Magistra Iadertina*, 6. (1.), 83-98. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/87331>
- Vujičić, L., Pejić Papak, P. i Valenčić Zuljan, M. (2018). *Okruženje za učenje i kultura ustanove*. Rijeka, Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Winter, J. & Cotton, D. (2012). Making the hidden curriculum visible: sustainability literacy in higher education. *Environmental Education Research*, 18 (6): 783-796. https://www.researchgate.net/publication/238046091_Making_the_hidden_curriculum_visible_Sustainability_literacy_in_higher_education

SAŽETAK

Tema rada jest uloga skrivenog kurikuluma u različitim odgojno – obrazovnim sustavima. Opisan je kurikulum sa svim svojim značajkama i sama njegova provedba, a potom i određenje pojma skriveni kurikulum. Predstavljene su i analize skrivenog kurikuluma sa funkcionalističkog i kritičkog gledišta različitih stručnjaka koji su se njime bavili. Nadalje, navedene su i obrazložene glavne značajke skrivenog kurikuluma prisutne u ustanovama ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, u školama te ustanovama visokog obrazovanja. Posebno je naglašeno implicitno učenje te socijalni razvoj učenika kao značajke skrivenog kurikuluma. Osim općenitih vrijednosti i stavova koji su sadržani u skrivenom kurikulumu u svim odgojno – obrazovnim sustavima, opisano je i promicanje vrijednosti novijeg vijeka poput multikulturalizma i interkulturalizma te pismenosti za održivi razvoj.

Ključne riječi: skriveni kurikulum, odgojno – obrazovne ustanove, implicitno učenje, socijalni razvoj

SUMMARY

The topic of this paper is the role of hidden curriculum in different educational systems. The curriculum is described with all its features and its implementation itself, followed by the definition of the term hidden curriculum. Also presented are analysis of the hidden curriculum from the functionalist and critical point of view of various experts who dealt with it. Furthermore, the main features of the hidden curriculum present in early and preschool institutions, schools and higher education institutions. Especially emphasized are implicit learning and social development of students as characteristics of the hidden curriculum. In addition to the general values and attitudes contained in the hidden curriculum in all educational systems, the promotion of values of modern times such as multiculturalism and interculturalism as well as the sustainability literacy in higher education are described as well.

Keywords: hidden curriculum, educational institutions, implicit learning, social development

Obrazac A.Č.

SVEUČILIŠTE U SPLITU
FILOZOFSKI FAKULTET

IZJAVA O AKADEMSKOJ ČESTITOSTI

kojom ja Marijana Lešina, kao pristupnik/pristupnica za stjecanje zvanja sveučilišnog/e prvostupnika/ce Pedagogije i Engleskog jezika i knjiž, izjavljujem da je ovaj završni rad rezultat isključivo mojega vlastitoga rada, da se temelji na mojim istraživanjima i oslanja na objavljenu literaturu kao što to pokazuju korištene bilješke i bibliografija. Izjavljujem da niti jedan dio završnog rada nije napisan na nedopušten način, odnosno da nije prepisan iz necitiranoga rada, pa tako ne krši ničija autorska prava. Također izjavljujem da nijedan dio ovoga završnog rada nije iskorišten za koji drugi rad pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj ili radnoj ustanovi.

Split, 13. rujna, 2022.



Potpis

OBRAZAC I.P.

IZJAVA O POHRANI ZAVRŠNOG / DIPLOMSKOG RADA U DIGITALNI
REPOZITORIJ FILOZOFSKOG FAKULTETA U SPLITU

STUDENT/ICA	Marijana Lešina
NASLOV RADA	Uloga skrivenog kurikuluma u različitim odgojno-obrazovnim sustavima
VRSTA RADA	Završni rad
ZNANSTVENO PODRUČJE	Društvene znanosti
ZNANSTVENO POLJE	Pedagogija
MENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	doc. dr. sc. Ines Blažević
KOMENTOR/ICA (ime, prezime, zvanje)	
ČLANOVI POVJERENSTVA (ime, prezime, zvanje)	1. prof. dr. sc. Ivana Batarelo Kokić 2. doc. dr. sc. Ines Blažević 3. pred. dr. sc. Martina Lončar

Ovom izjavom potvrđujem da sam autor/ica predanog završnog/diplomskog rada (zaokružiti odgovarajuće) i da sadržaj njegove elektroničke inačice u potpunosti odgovara sadržaju obranjenog i nakon obrane uređenog rada. Slažem se da taj rad, koji će biti trajno pohranjen u Digitalnom repozitoriju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Splitu i javno dostupnom repozitoriju Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu (u skladu s odredbama Zakona o znanstvenoj djelatnosti i visokom obrazovanju, NN br. 123/03, 198/03, 105/04, 174/04, 02/07, 45/09, 63/11, 94/13, 139/13, 101/14, 60/15, 131/17), bude (zaokružiti odgovarajuće):

- a.) u otvorenom pristupu
- b.) rad dostupan studentima i djelatnicima Filozofskog fakulteta u Splitu
- c.) rad dostupan široj javnosti, ali nakon proteka 6/12/24 mjeseci (zaokružiti odgovarajući broj mjeseci)

U slučaju potrebe dodatnog ograničavanja pristupa Vašem ocjenskom radu, podnosi se obrazloženi zahtjev nadležnom tijelu u ustanovi.

Split, 13. rujna, 2022.

mjesto, datum

Heona

potpis studenta/ice