

Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj

Red. prof. dr. Jurka Lepičnik Vodopivec,
Sveučilište na Primorskem,
Učiteljski fakultet Kopar, Slovenija

Pojam skrivenog kurikulumu podrazumijeva onaj dio stvarnosti življenja u vrtiću koji nije obuhvaćen službenim programom ili drugim javnim dokumentima. Koliko je važan i na što sve utječe, govori se u članku prof. dr. Jurke Lepičnik Vodopivec.

Suvremeno shvaćanje kurikulumu kao osnove odgojno-obrazovnog procesa obuhvaća različite oblike kurikulumu: službeni kurikulum (propisani), realni (kurikulum povezan s realizacijom), formalni kurikulum (vrijeme redovitih odgojno-obrazovnih obveza) i neformalni kurikulum (ostale aktivnosti



Djeca u vrtiću, osim učenja sadržaja koji su propisani kurikulumom, uče još 'nešto drugo'

koje se odvijaju u predškolskim ustanovama), tzv. prikriveni kurikulum (Kelly, 1989., Colin, 1992., Miljak, 1996.). Službeni kurikulum podrazumijeva ciljeve, sadržaje i metode, temeljne elemente koji su tijesno povezani s različitim društvenim vrednotama i ideologijama. Značajan čimbenik vidljivog kurikulumu je stručni kadar i njegova naobrazba, potom didaktička i druga sredstva pomoću kojih se može realizirati kurikulum. Svi spomenuti elementi predviđeni su i zapisani u dokumentaciji kurikulumu. Pored toga, djeca u vrtiću, osim učenja sadržaja koji su propisani kurikulumom, programom ili drugim javnim dokumentima, uče još 'nešto drugo'. U vezi s tim Bašić (2000.) i Pastuović (1999.) se referiraju na Gordona (1982.) kad govore da pojam skrivenog kurikulumu podrazumijeva onaj dio stvarnosti življenja u vrtiću koji nije obuhvaćen službenim programom ili drugim javnim dokumentima. Važan je jer utječe na ishode učenja ili se pojavljuje kao skup afektivnih izlaza učenja tj. kao naučene vrijednosti, norme, stavovi i socijalne vještine nužne za uspješnu socijalnu integraciju.

Tumačenja skrivenog kurikulumu

Analizom znanstvene i stručne literature i neposrednog iskustva u radu s odgajateljima u predškolskim ustanovama na području odgoja i obrazovanja za održiv razvoj, utvrdili smo sljedeće elemente vidljivog kurikulumu: ciljevi, zadaci, metode, didaktička i druga sredstva, odgajatelji (naobrazba). Ciljevi su jedan od elemenata koji se mogu prepoznati u već tradicionalnim definicijama kurikulumu. Poput ciljeva, u tim su definicijama najčešće navedeni sadržaji, metode i evaluacija (Colin, 1994., Gudjons, 1994.).

S obzirom na značaj odgojno-obrazovnih ciljeva, u teoriji kurikulumu prepoznajemo tri temeljna modela planiranja kurikulumu: ciljani odgojno-obrazovni model, sadržajni odgojno-obrazovni model i procesno-razvojni model (Kramar, 1994.). Za prevladavajuću klasičnu strategiju planiranja, za ciljano i sadržajno odgojno-obrazovno planiranje karakteristično je biheviorističko teoretsko polazište te iz njega polazeći instrumentalizam i tehnicizam (Kroflič, 1997., 76). Bit klasičnog planiranja kurikulumu sadržana je u pretpostavci da

je odgojno-obrazovne ciljeve moguće izraziti u obliku željenih promjena ponašanja i mišljenja, tj. u biheviorističkim ciljevima. Model se temelji na klasifikaciji, odnosno taksonomiji odgojno-obrazovnih ciljeva (Marentič, Požarnik, 1991.). Određivanje ciljeva usmjerava odgajatelja prema izboru metoda, sredstava i metodičkih postupaka. Operativnošću ciljeva u njihovoj prilagodbi sposobnostima i iskustvima svakog djeteta, ostvarujemo uvjete za individualizaciju (Galeša, 1995.). Odgajateljima se pružaju mogućnosti praćenja odgojno-obrazovnih rezultata, odnosno dostignuća djece, što ima za posljedicu osjećaj zadovoljstva.

Shvaćanja učenja

Kurikularni teoretičari pokušavaju pomoću procesno-razvojnog modela izbjeći poteškoće klasičnih modela. Oni predlažu da se za temeljni cilj planiranja pronađu takve odgojno-obrazovne metode i sadržaji koji bi najviše pridonijeli razvoju djeteta. Ciljevi kurikuluma više se ne formiraju kao željeni ideali koje je potrebno ostvariti u budućnosti, već su u obliku proceduralnih načela koja od početka do kraja usmjeravaju odgajateljevu odgojno-obrazovnu djelatnost (Kroflić, 1997., 78).

U vezi s tim ističemo transmisijsko (shvaćanje odgajatelja kao 'dostavljača' znanja), transakcijsko (glavni cilj odgajatelja jest učiti djecu samostalnom rješavanju problema) i transformacijsko shvaćanje učenja (učenje je proces poticanja razvoja svih djetetovih potencijala). Osim širokog znanja različitih struka i didaktike, specijalnih didaktika i metodika, odgajatelj svojim odnosom prema okolišu i svojim životom u njemu utječe na razvoj osjetljivosti za okoliš. Odgajateljeva temeljna uloga nije više transmisija znanja, već kompleksno razvijanje osjetljivosti i svijesti za održiv razvoj. Odgajatelj postaje koordinator, organizator i moderator skupine. On zna usmjeravati i organizirati samostalan i skupni rad djece u kontaktima s različitim izvorima informacija te u praktičnim akcijama u vrtiću.

Skriveni kurikulum popunjava raskorak između službenog kurikuluma i ciljeva pojedinog odgajatelja koji provodi kurikulum i očekuje od djece određeno ponašanje, način učenja ili psihofizičke sposobnosti. Ta očekivanja najčešće nisu zapisana, premda su često bitan dio odgojno-obrazovne učinkovitosti (Kroflić, 1997.). Čimbenike skrivenog kurikuluma moguće je označiti kao ključne i posredne odgojne čimbenike na kojima se temelji uspjeh odgoja i obrazovanja za održiv razvoj.

Tumačenja skrivenog kurikuluma

Skriveni kurikulum je pojam koji se odnosi prije svega na socijalno-emocionalni aspekt odgojne grupe (Lepičnik Vodopivec, 2004.). Kod određivanja odgojno-obrazovne vrijednosti socijalne klime u grupi vršnjaka i organizaciji pravila življenja u vrtiću oslanjamo se na činjenicu da je vrtić ponajprije prostor u kojem dijete prvi put ulazi u društvo. Odgojna grupa je za dijete okolina simbolične skupnosti u kojoj ono po prvi put realizira svoje akcije. Grupa vršnjaka istovremeno predstavlja značajan objekt djetetove identifikacije koja mu izvana pomaže u reguliranju motivacije prihvatljivog ponašanja. O značenju skrivenog kurikuluma među prvima je govorio M. W. Apple (1992.). Po njegovu mišljenju, uz pomoć skrivenog kurikuluma djeca prihvaćaju svakodnevne navike već u prvim mjesecima pohađanja vrtića. Apple je ustvrdio da iskustva usvojena u vrtiću postaju temelj iskustvima koja se usvajaju tijekom obrazovanja. U skrivenom kurikulumu značajno mjesto pripada osobnosti odgajatelja. O njemu ovisi kakav će stil odgoja odabrati, kakva će biti komunikacija u trokutu dijete-roditelj-odgajatelj i kakve će situacije za učenje organizirati. Ako odabere frontalni oblik poučavanja, komunikacija će biti jednosmjerna sa svim svojim posljedicama, a način rada će se temeljiti na autoritarnom stilu. Odgajatelj će svoju voditeljsku funkciju tražiti u formalnom položaju i u hijerarhiji odnosa.

Umjesto zaključka

U procesu odgoja i obrazovanja za održiv razvoj u vrtiću, od iznimne je važnosti prihvaćanje općih odrednica sustava kurikuluma predškolskog odgoja. U kurikulum je uključeno jasno određivanje ciljeva i zadaća, sadržaja, metoda, didaktičkog i drugog materijala i prostora, a također i sve ono što nije posebno zapisano, a ipak je bitno za svakodnevni život djece, odgajatelja i drugih osoba u vrtićima.

U određivanju elemenata skrivenog kurikuluma odgoja i obrazovanja za održiv razvoj u vrtićima polazimo od činjenice da je skriveni kurikulum neophodan u procesu neposrednog izvođenja. U tom segmentu kurikulumu ključnu će ulogu odigrati osobnost odgajatelja, njegova stajališta i način odgoja, emocionalna i socijalna klima te komunikacija.

Literatura

1. Apple, M., W. (1992.): *Šola, učitelj in oblast*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
2. Bašič, S. (2000.): *Koncept prikrivenog kurikuluma*. Napredak, 141 (2), 170-180.
3. Colin, J.M. (1994.): *Kurikulum*. Zagreb: Educa.
4. Galeša, M. (1995.): *Specialna metodika individualizacije*. Radovljica: Didakta.
5. Glogovec, V. Z., Lepičnik Vodopivec, J., Vonta, T. (1993.): *Kako drugače? Projektno delo v vrtcu*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
6. Gudjons, H. (1994.): *Pedagogija: temeljna znanja*. Zagreb: Educa.
7. Gordon, D. (1982.): *The concept of the hidden curriculum*. Journal of Philosophy of Education, 16, 187-198.
8. Kelly, A. V. (1989.): *The Curriculum- Theory and Practice*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
9. Kramar, M. (1994.): *Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli*. Nova Gorica: Educa.
10. Kroflić, R. (1993.): *Procesno razvojna strategija načrtovanja kurikuluma*. Sodobna pedagogika, 44, št.: 9-10/1993.
11. Kroflić, R. (1997.): *Med poslušnostjo in odgovornostjo*. Ljubljana: Vija.
12. Lepičnik Vodopivec, J. (2004.): *Empatija vzgojiteljic kot element prikritega kurikuluma v vrtcu*. Sodobna pedagogika, 2/2004. 140-151
13. Marentič-Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije, 147 str.
14. Miljak, A. (1996.): *Humanistički pristup teoriji i praksi predškolskog odgoja*. Velika Gorica-Zagreb: Persona.
15. Pastuović, N. (1999.): *Edukologija*. Zagreb: Znamen.