

IMPLICITNE PORUKE U SKRIVENOM KURIKULUMU SUVREMENE ŠKOLE

Izv. prof. dr. sc. Vesnica Mlinarević
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti
Osijek, Hrvatska

Sažetak:

U kulturi ustanove koja se transformira, u organizaciji koja uči i istražuje, kurikulum se neprekidno provjerava, dopunjuje i mijenja u odgojnoj i obrazovnoj praksi. Javni i skriveni kurikulum korespondira s kvalitetom uvjeta (fizičkog i socijalnog) okruženja za življenje, učenje i odgoj. U strukturu javnog kurikulumu ugrađene su poruke preko cilja, vrijednosti, sadržaja i očekivanih ishoda te teže omogućiti odrastanje kompetentne i samopouzdanе osobe, zdrave u tjelesnom, psihičkom i duhovnom smislu. Socijalna organizacija i ponašajni obrasci učitelja posljedično utječu na sudionike (učenike) socijalne interakcije u nastavi, a pretpostavljaju dominantni kulturni model, šire i skriveni kurikulum društva. Skriveni kurikulum objedinjuje javno neprepoznate, nepriznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavove koje učenici preoblikuju u ponašajne životne obrasce. U interakciji s učiteljima različitih vrijednosnih orijentacija mogu biti skrivena nepisana pravila, podrazumijevana znanja na sve ono što se od učenika očekuje na neformalnoj i implicitnoj razini, a koje je „teško“ istraživati i analizirati u kulturi škole. U nastavi kao složenom procesu, skrivene poruke utječu na interakciju, kreativnost, kritičko mišljenje, motivaciju, uspjeh, druženje, samopoštovanje, povjerenje... Skriveni se kurikulum odražava svakodnevnim ponašanjem učitelja, učenika i ostalih odraslih, gdje učenici u različitim socijalnim interakcijama dobivaju poruke za cijeli život, a one posljedično utječu na kvalitetu školskog života.

Ključne riječi: skriveni kurikulum, kultura škole, učenik, implicitne poruke, učitelj

Uvod

Početak 21. stoljeća hrvatska odgojno-obrazovna politika suočava se s izazovom i potrebom usklađivanja lokalnoga i nacionalnoga sa svjetskim i globalnim, usklađivanjem tradicije sa suvremenošću, konkurencije i natjecateljskoga duha sa solidarnošću, ubrzanoga znanstveno-tehnološkoga razvoja s ljudskim sposobnostima. Nova filozofija odgoja i obrazovanja obuhvaća komplementarne pristupe globalizacije, internacionalizacije, europeizacije, informatizacije, standardizacije, cjeloživotnog učenja i društva znanja. Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011) i koncepcija suvremene škole referiraju se na taksonomiju vrijednosti i normi, a vrijednosti kojima se pridaje osobita pozornost jesu znanje, solidarnost, identitet i odgovornost. Republika Hrvatska opredijelila se za razvoj društva znanja kao temeljne proizvodne i razvojne snage. Znanje, obrazovanje i cjeloživotno učenje temeljni su pokretači razvoja hrvatskoga društva i svakoga pojedinca. Omogućuju mu bolje razumijevanje i kritičko promišljanje samoga sebe i svega što ga okružuje, snalaženje u novim situacijama te uspjeh u životu i radu. Solidarnost pretpostavlja sustavno osposobljavanje djece i mladih da budu osjetljivi za druge, za obitelj, za slabe, siromašne i obespravljene, za međugeneracijsku skrb, za svoju okolinu i za cjelokupno životno okružje. Odgoj i obrazovanje pridonose izgradnji osobnoga, kulturnoga i nacionalnoga identiteta pojedinca. Danas čovjek postaje građaninom svijeta, istodobno treba sačuvati svoj nacionalni identitet, svoju kulturu, društvenu, moralnu i duhovnu baštinu, a odgoj i obrazovanje treba buditi, poticati i razvijati osobni identitet koji pretpostavlja poštivanje različitosti.

Odgoj i obrazovanje kao složen i osjetljiv proces u određenom društvenom i institucionalnom kontekstu „proizvodi“ javni, ali i skriveni kurikulum u složenim socijalnim konstelacijama i ulogama. U tom smislu skriveni se kurikulum može promatrati u užem i širem socijalnom kontekstu (u školi/nastavi i društvu u kojem škola djeluje). Strukturna promjena unutar društva (šireg socijalnog sustava), a onda i područja odgoja i obrazovanja kao resora određenog uređenog sustava (ministarstva) zahtijeva mnogo promjena u javnom i skrivenom kurikulumu (vidljivih i nevidljivih) pojedine škole, pojedinog učitelja... Skriveni kurikulum društvene zajednice može implicirati pripremu kreativnih ljudskih resursa za povećanje nacionalnog dohotka u bliskoj budućnosti, a ogleda se i unutar školskih kurikuluma, kako učitelja, tako i učenika, roditelja, ravnatelja i ostalih zaposlenih. Daniel (2001) ističe kako ne možemo od škole tražiti ono što ne tražimo od društva, jer obrazovne poruke ostaju bezuspješne ako ih društvo nije podržalo od ili ako društvo živi suprotne vrijednosti. "Kako možemo stvoriti dobre škole, a da prije ne stvorimo dobro društvo koje vrijednostima smatra život uma i život koji se živi s uzvišenom svrhom" pitanje je Orra (1994: 38). Isti autor ističe kako odgojem i obrazovanjem izričemo kakvo društvo i kakvog čovjeka želimo, stoga je važno prepoznati i usuglasiti zajedničke društveno-kulturne vrijednosti i dugoročne odgojno-obrazovne ciljeve koji podupiru i usmjeravaju odgojno-obrazovno djelovanje, ističe se u Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2011), službenom dokumentu, podlozi za izradu školskog kurikuluma. Na osnovi unaprijed razvijenog teorijskog okvira, cilja, vrijednosti, međupredmetnih tema i ishoda predviđa se kakvog pojedinca društvo želi i traži nakon svakog obrazovnog razdoblja ili izlaskom iz svakog odgojno-obrazovnog podsustava u sustavu odgoja i obrazovanja Republike Hrvatske. Unutar navedenog javnog, prelamaju se i dotiču u neizbježnim interakcijama različiti socijalni slojevi te se prelamaju unutar svakog sudionika tih odnosa najrazličitija socijalna iskustva, mišljenja, vjerovanja i prakse povezane s različitim sadržajima, metodama, aktivnostima, evaluacijama i ulogama, što je dijelom skrivenog kurikuluma.

Skriveni kurikulum objedinjuje sve javno neprepoznate, nepriznate i nepredviđene vrijednosti, znanja i stavove koja učenici ističu i preoblikuju u ponašajne životne obrasce. U strukturu javnog kurikuluma ugrađene su implicitne poruke preko cilja, vrijednosti, sadržaja i očekivanja ishoda. Interakcijom s učiteljima različitih vrijednosnih orijentacija mogu biti skrivena nepisana pravila, podrazumijevana znanja, sve ono što se od učenika očekuje na neformalnoj i implicitnoj (neeksplicitnoj) razini u kulturi škole/nastave. Socijalna organizacija i ponašajni obrasci učitelja posljedično utječu na sudionike (učenike) socijalne interakcije u nastavi, a pretpostavljaju dominantni kulturni model, tj. šire skriveni kurikulum društva.

SKRIVENI KURIKULUM – ODREDNICA RAZUMIJEVANJA KULTURE ŠKOLE

Nacionalnim kurikulumom donesene su osnovne smjernice (široko definirane) s poželjnim standardom, sadržajima (predmetima) i kompetencijama koji su proizašli iz potreba i težnja u odgojno-obrazovnom području (Jurić, 2007), a standardizirane su općim internacionalnim mjerama i zahtjevima. Kurikulumom s tako postavljenim zahtjevima i ciljevima dane su mogućnosti svakoj školi da pojedinačno i u suradnji s lokalnom zajednicom donese svoj školski kurikulum. Nacionalnim kurikulumom donose se zakonski okviri djelovanja škole, a školskim kurikulumom usmjerava se rad škole, njezin individualni razvoj i napredak. Unaprjeđivanje kvalitete pojedine škole postiže se sigurnim i stimulativnim ozračjem za učenje, kvalitetnim vodstvom, međuljudskim odnosima u znaku povjerenja, suradnjom i etičnošću, profesionalnom kompetentnošću učitelja, uvjerenjima usmjerenim na uspjeh i zadovoljstvo učenika, partnerstvu škole i obitelji i nije ostvarivo bez pozitivne školske kulture i klime. Kultura odgojno-obrazovne ustanove podrazumijeva njezinu cjelokupnu povijest, institucionalni kontekst u kojemu se ostvaruje odgojno-obrazovni proces te sudionike toga procesa koji su stvaratelji i

graditelji kulture odgojno-obrazovne ustanove. Složenost i kompleksnost kulture odgojno-obrazovne ustanove vidljiva je u činjenici kako je svaki segment njezine kulture vidljiv ali "skriven".

Skrivenim podrazumijevamo specifične stavove, uvjerenja i vrijednosti učitelja koji mogu biti u sprezi sa svim dimenzijama kulture ustanove, predstavljajući istodobno uzrok i posljedicu postojanja svake od njih (Vujičić, 2007). U kontekstu škole, kultura se ogleda u organizaciji prostora, načinu postupanja s učenicima na svim razinama interakcijskih odnosa te kroz svakodnevne rituale i rutine koje u svakodnevnom djelovanju grade sudionici odgojno-obrazovnog procesa (Vican i sur., 2007). Skriveni se kurikulum ogleda u kulturi škole i kultura škole ogleda se u skrivenom kurikulumu, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, prema roditeljima i lokalnoj zajednici, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju. Većina tumačenja kulture odnose se na specifične vrijednosti, uvjerenja i očekivanja ljudi u ustanovi, njihova uobičajena ponašanja, tj. rituale, načine na koji razumiju i interpretiraju svakodnevna događanja, a koji u velikoj mjeri oblikuje autentičnost i identitet odgojno-obrazovne ustanove (Stoll i Fink, 2000). Rilley (2003) dovodi u vezu pojmove kulture i skrivenog kurikuluma, tumačeći kako skriveni kurikulum subtilno i neintencionalno, 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. Kultura je dublja razina temeljnih postavki i uvjerenja koje članovi organizacije dijele, a koji podsvjesno određuju stajalište organizacije o sebi i svom okružju. Postojanjem skrivenih (namjernih ili nenamjernih) ciljeva odgoja i obrazovanja smanjuje se transparentnost cjelokupnog odgojno-obrazovnog sustava, otežava identifikacija stvarnih ciljeva sustava kao i upravljanje i kontrola nad njima (Jukić, 2013). Skriveni je kurikulum suprotan ili različit od javnog (službenog) kurikuluma i obuhvaća vrijednosti, norme, stavove koji su nužne za socijalnu integraciju, a nisu propisani programom ili nekim drugim pravilima ustanove, ali se pretpostavlja njihovo pridržavanje (Bašić, 2000). Organizirano učenje uz implicitne poruke koje se ostvaruje u školskom okružju utječe na vrijednosti, stavove i navike učenika kao i na socijalno učenje mimo postojećeg kurikuluma. Verbalne i neverbalne poruke učitelja, učenici vrijednosno interpretiraju što može doći do izražaja u procesu ispitivanja i ocjenjivanja gdje učenici daju prednost onim sadržajima koje i učitelj vrednuje.

Postojanje prikrivenog kurikuluma (*hidden curriculum*) u znanstvenu literaturu uvode Jackson 1968. i Snyder 1971. (Pastuović, 1999: 135), a odnosi se na veliki dio školskog života koji je rijetko kada vidljiv, otvoren i dostupan za kvantitativno istraživanje o kojem se uglavnom nagađa. Jackson je naglašavao tri elementa skrivenog kurikuluma: "stiska u učionici" kada učenici moraju trpjeti kašnjenje, neuvažavanje njihovih želja i ometanje pažnje; "proturiječna privrženost" koja se zahtijeva i od učenika i od nastavnika i neravnopravan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika" (Pastuović, 1999). Skriveni kurikulum za Seddon (1989) predstavlja učenje stavova, uvjerenja, vrijednosti i pretpostavki, što je izraženo u vidu školskih rituala, pravila i propisa (March, 1994). Značenjem skrivenog kurikuluma bavio se i Anderson i suradnici (1996) ističući kako uz pomoć skrivenog kurikuluma djeca prihvaćaju svakodnevne navike već u prvim mjesecima pohađanja dječjeg vrtića, a iskustva usvojena u dječjem vrtiću postaju temelj iskustvima koja se usvajaju tijekom obrazovanja, a pritom važno mjesto pripada osobnosti odgojitelja, kasnije učitelja u školi. Upravo o njemu ovisi kakav će stil odgoja odabrati i kakva će biti komunikacija te kakve će situacije za učenje organizirati. Ako odgojitelj odabere frontalni oblik poučavanja, komunikacija će biti jednosmjerna sa svim svojim posljedicama, a način rada temeljit će se na autoritarnom stilu. Cottona i suradnici (2013) postavljaju pitanje o razlogu postojanja skrivenog kurikuluma i zašto je skriveni kurikulum skriven te smatraju da skriveni kurikulum sačinjavaju ostatci prošlosti, vrijednosti koje su prvotno bile dio kurikuluma, ali su sada već usvojene u tolikoj mjeri da ih je nepotrebno zapisivati i službeno obznani. Unatoč vrijednostima društva sadržanima u službenom kurikulumu, odašilju se odgojne poruke skrivenog kurikuluma koje upućuju na odmak od tih vrijednosti, npr. školska arhitektura ne pruža jednaku dobrodošlicu svim učenicima te postoje škole

koje učenicima s tjelesnim invaliditetom narušavaju jednako pravo na pristup obrazovanju. Nastavne aktivnosti također mogu biti organizirane na način koji nije u skladu s demokratskim vrijednostima; nastavni diskurs može biti pokazatelj odnosa moći u razredu; sustav praćenja i subjektivnost pri ocjenjivanju može privilegirati određene učenike; raspored sjedenja pri čemu učenici jedni drugima gledaju u leđa, a njihova je pozornost isključivo usmjerena na učitelja, što nije u skladu s proklamiranim promicanjem socijalnog razvoja u djece. Prikriveni kurikulum može se odrediti na više različitih načina (Gordon, 1994: prema Pastuović, 1999) određuje ga kao afektivne izlaze odgoja i obrazovanja, kao kontekst i kao proces. Lynch (1989) je istaknuo kako propisani sadržaji, duljina nastavnog sata i postupci ispitivanja učenika čine skriveni kurikulum. Upozorio je da se skrivenim kurikulumom ovjekovječuje društvena nejednakost. Marsh (1994) je uvjeren da ispiti učenika imaju vlastiti kurikulum jer mogu utjecati na nastavne metode, razinu motivacije, odnose između učenika i učitelja te prema tome da učenici uče ono što pojedini nastavnici „traže“ na ispitima i zaključuje kako skriveni kurikulum promiče učenje stavova, normi, vjerovanja, vrijednosti i pretpostavki, što je često izraženo u vidu pravila, rituala i nepisanih propisa. Rad škola svodi na održavanje kapitalističkog sustava budući da se u njima uspostavljaju određeni društveni odnosi, da su učenička društvena iskustva određena klasi ili rasi ili spolu kojem pripadaju te zagovaraju stajalište o postojanju više skrivenih kurikuluma (Bowles i Gintis (1976: prema Marsh, 1994). Apple (prema Marsh, 1994) u nekoliko različitih izvora također govori o skrivenom kurikulumu u znanju (visokostatusno i niskostatusno znanje), u proizvodnji kulture te reprodukciji kadrova u školama. Objavlivanjem niza studija (Hooper i sur., 2003) navode kako se godinama sustavno prati odgoj i obrazovanje kao proces socijalizacije opterećen različitim rasnim, klasnim, rodnim, seksualnim i drugim preferencijama identiteta koje određene klase, rase, roda, seksualne ili političke orijentacije da se neovisno razvijaju, misle kreativno, aktivno sudjeluju u nastavnom procesu bez ograničavanja i niskih očekivanja (shodno tome i niskih ishoda i uspjeha) te nameće specifičan pogled na formalni kurikulum. Skriveni kurikulum odražava se u vrsti i kulturi škole, osobinama učitelja, predmetu koji nastavnik poučava, kao i vrijednostima koje učitelji smatraju važnima i koje odašilju kroz didaktičke materijale, svoje ponašanje u razredu i u odnosu koji imaju prema učenicima i međusobno (Veugelers i Vedder, 2003). Skriveni se kurikulum najčešće opisuje kao instrument školske socijalizacije koji predstavlja „ciljano, ali od sudionika često nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa koje uspostavlja model-situaciju za stjecanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija“ (Bašić, 2000: 171). Autorica skriveni kurikulum karakterizira kao instrument školske socijalizacije, nezapaženo standardiziranje i normiranje međuljudskih odnosa uspostavlja model-situaciju za stjecanje društveno poželjnih interpersonalnih orijentacija. Elementi socijalizacije u školi koji nisu dio sadržaja formalnog kurikuluma: norme, vrijednosti i vjerovanja prisutna u kurikulumu, prenose se kroz dnevnu rutinu, nastavne sadržaje i socijalne odnose (Kentli, 2009). Skriveni se kurikulum odražava svakodnevnim ponašanjem učitelja, ostalih odraslih u školi, učenika, roditelja i šire društvene zajednice (Rakić, Vukušić, 2008).

Učenici o vrijednostima uče tijekom cijeloga boravka u školskoj sredini gdje kroz razne socijalne interakcije dobivaju poruke za cijeli život. U otvorenom tipu kurikuluma cijene se prikriveni utjecaji u odgoju i obrazovanju kao svojevrsni ravnopravni suodgojitelji (Previšić, 2007: 26). Skriveni kurikulum može dovesti do pozitivnog ili negativnog odgoja i obrazovanja. Primjer pozitivnog učenja jest, npr. učenje o poštenju kao vrijednosti ukoliko duh poštenja "prožima svaki kutak škole". Odgovarajući skriveni kurikulum razrednog ozračja potiče intrinzičnu motivaciju i smanjuje strah od škole, čime se povećava kvaliteta znanja i utječe na zadovoljstvo i uspjeh u školi (Relja, 2006). Učenici u školi preko skrivenog kurikuluma uče strategije i taktike socijalizacije koje će im biti potrebne u budućem životu: kako biti uspješan u društvu učitelja, ali i vršnjaka, kako prikriti neznanje, kako izbjeći neugodne obveze, kako koristiti vrijeme odmora i sl. Osim nastavnih metoda i stilova poučavanja, skriveni kurikulum utječe i na sam nastavni program kao i na nacionalni, odnosno školski kurikulum na način da odabranu sadržaji nastavnoga plana i programa odašilju izravno ili neizravno socijalne i kulturne vrijed-

nosti nekoga društva i zajednice (Haydon, 2004). Brojni učenici se adaptiraju na "glumljenje škole", tj. održavanje privida da ih podupiru kako bi ostvarili određenu korist (dobre ocjene) bez internaliziranja školskih vrijednosti ili svjetonazora. Učinci skrivenog kurikuluma ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca, ali i o dominantnom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje (uzajamnim utjecajima socijalnih, kulturnih, političkih, nacionalnih, medijskih, religijskih i drugih čimbenika). Što su stvarni ciljevi obrazovanja manje socijalno prihvatljivi, veći je dio kurikuluma prikriven, a raskorak između njegovog eksplicitnog i implicitnog dijela je veći. Svi koji se bave odgojem i obrazovanjem moraju ovladati sposobnošću prepoznavanja ideoloških poruka u bilo kojem obliku kako, umjesto da budu barijera prema njima, ne bi postali ideološka transmisija i sredstvo manipulacije učenicima u interesu određenih centara društvene moći. Pojedini pedagozi uočavaju prostor njegova pozitivnog djelovanja (Jerald, 2006, Portelli 1993, Relja 2006, Previšić 2007). Oni školu vide kao usklađenu i poticajnu okolinu za učenje i usvajanje vrijednosti i stavova. Jerald (2006) identificira poticajne odnose u školi čimbenicima skrivenog kurikuluma koji podupiru toplu, brižnu, podržavajuću školsku kulturu koja potiče usvajanje i razvijanje vrijednosti, ali utječe i na akademski uspjeh. Odgojno djelovanje škole ne smije biti manipulacija, već komunikacija, bilo da se radi o jasnom, eksplicitnom ili pak skrivenom, implicitnom djelovanju.

Pozitivni ili negativni učinci skrivenog kurikuluma ovise o vrijednosnim stavovima pojedinca i dominantnom sustavu vrijednosti društva u kojem škola djeluje te ukupnom ozračju, kulturi škole. Sadržajem vanjskog vrednovanja šalje se, primjerice poruka kako među predmetima postoji hijerarhija te da nastava određenih predmeta (znanje kojih će obuhvatiti standardizirana provjera) treba imati prioritet. To se odražava i na učenički pristup predmetima koji su, na primjer, dio državne mature i onih koji to nisu. Osim što se učenicima poručuje da su određeni sadržaji (oni koji se mogu mjeriti) važniji, također se regulira status predmetnih učitelja. Marsh (1994) ističe kako učitelji često nisu svjesni kako udžbenici mogu znatno utjecati na njihov izbor što će poučavati i kako će to činiti (sadržaj i vrijednosti). Udžbenik bi trebao afirmirati vrijednosti kao temeljne pretpostavke identiteta ističe Bognar (2004), a analizom sadržaja udžbenika razredne nastave uočio je postojanje promicanja nasilja i neravnopravnosti spolova jednim dijelom tekstova, slika i matematičkih zadataka. Na školsku kulturu nedvojbeno utječe položaj učenika u školi, ali i različitost struktura obitelji iz kojih učenici dolaze što ima utjecaj na skriveni kurikulum. Škola kao specifična društvena institucija mjesto je gdje se možda najizraženije isprepliće područje javne i privatne sfere preko kojih svaki učenik traga za svojim identitetom. Škole pružaju različite mogućnosti komunikacije i podrške roditeljima kako bi na taj način otvorile prostor za suradnju s osjećajem pripadanja i dobrodošlice u ustanovi u kojoj borave njihova djeca, kao socijalne zajednice kod svakog učenika razvijaju određene osobine i zadovoljavanje potrebe (postizanje uspjeha i zadovoljstva, dobri odnosi s vršnjacima i učiteljima...), a skriveni kurikulum svake škole utječe na njezin kurikulum i kulturu.

SKRIVENI KURIKULUM U KULTURI SUVREMENE NASTAVE

Kultura nastave obuhvaća ciljeve, ustroj, okruženje, čimbenike koji u njoj sudjeluju i njihove suodnose, ogledajući se u vrijednostima koje se u njoj razvijaju. Skriveni kurikulum označava vrijednosti koje učenici primaju u školi, a implicirane su planiranjem, organizacijom, realizacijom, evaluacijom putem društvenih i spolnih uloga, stavova, vrijednosti i drugih aspekata življenja koji se neosviješteno prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne, općekulturne, trajne činjenice. Implicitnost je odrednica skrivenog kurikuluma jer je često skrivena ne samo djeci već i samim učiteljima i drugim djelatnicima u nastavi. Skriveni kurikulum u odgojno-obrazovni proces ne prenose samo izravno odgojitelji, učitelji, nastavnici već i neizravno zajednica i društvo u cjelini, vlast, nastavnici, nenastavno osoblje škole, civilno

društvo, vjerske zajednice i mediji. Implicitna teorija ili „teorija u praksi“ odražava vjerovanja i usvojene vrijednosti učitelja na to kakvu sliku ima o učeniku, kako shvaća pojam djetinjstva i koju teoriju učenja zastupa. Stoga se implicitna teorija učitelja prepoznaje u akciji, specifičnom oblikovanju konteksta za učenje, strukturi vremena te raspodjelama uloga i stilu komuniciranja s učenicima.

U kontekstu nastave skriveni je kurikulum nepisana kultura i uključuje način odijevanja, izbor opreme za nastavu, načine pozdravljanja i komunikacije među vršnjacima, način provođenja školskih odmora, izbor igara..., uči se promatrajući, sudjelujući u kontekstu. Skriveni kurikulum koji inauguriraju učitelji smatramo učiteljevim očekivanjima za koja učitelji podrazumijevaju da su očita, naučena već tijekom primarne socijalizacije te da proizlaze iz zdravog razuma. Reflektira se na pravila ponašanja na nastavi, poput kašnjenja, dnevnog rasporeda, pisanja zadaće ili naglasak nastave na vrednovanju ishoda učenja. Skriveni kurikulum sadrži ona pravila i smjernice koje se ne poučavaju izravno, nego se za njih pretpostavlja da se znaju; to su sadržaji koji u bitnome određuju socijalne interakcije, uspjeh u školi, čak i sigurnost, a manifestiraju se upotrebom određenih idioma, metafora, slenga te govora tijela (geste, izrazi lica, stav tijela, ton glasa). Najlakši je način kako prepoznati skriveni kurikulum u trenutku kada se prekrši pravilo, a situaciju se može prepoznati po čestim rečenicama (Svi znaju da..., Očito je da..., Zdrav razum ti kaže..., Nitko nikada nije...) i sl. (Myles, B. S., Trautman, M. L., Schelvan, R. L., 2004). Çubukçu ističe kako je skriveni kurikulum odgovoran za akademski, socijalni i emocionalni razvoj pojedinca, a posebice uključujući i uvažavajući različita iskustva učenika kao članova školske zajednice, posljedice koje se ne mogu jasno vidjeti, a ozbiljno utječu na kvalitetu obrazovanja kao i na odgojno okruženje škole (Çubukçu, 2012). Autor ukazuje na subjektivnost učitelja u praksi, posebice učitelja koji se poistovjećuju s predmetom koji poučavaju kao važniji od ostalih, a naglašavaju da su važniji učenicima za njihov društveni/socijalni razvoj kao i kognitivni razvoj, uključujući socijalne i kulturne značajke škole. Stavljajući se u vezu "skriveni kurikulum", "tajni kurikulum", "pohranjeni nastavni kurikulum" ili "nepisani kurikulum", koji ne daje jasne i prepoznatljive elemente službenom kurikulumu, kao što su osjećaji, vrijednosti, stavovi i navike. Rezultati istraživanja Çubukçua (2012) podržavaju aktivnosti skrivenog kurikuluma usmjerene na različitosti među učenicima koji sudjeluju u nastavnom procesu, a posebice se to odnosi na društvene i kulturne aktivnosti u školama jer skriveni kurikulum podržava proces provedbe školskog kurikuluma izravno i neizravno. Ove aktivnosti omogućuju učenicima razvijanje socijalnih i komunikacijskih vještina, specifičnih sposobnosti za život i povezuju školu sa životom. Sari i Doganay (2012) proveli su istraživanje s učenicima koji sudjeluju u društvenim aktivnostima i otkrili da je problem discipline niži kod učenika u odnosu na učenike koji nisu zainteresirani za društvene aktivnosti. Učenici koji sudjeluju u društvenim aktivnostima više osjećaju pripadnost školi i imaju veću percepciju kvalitete škole. Iznose afektivnu dimenziju elemenata: emocije, sklonosti, zadovoljstva, uvjerenja, očekivanja, pozitivni stavovi, osjećaji zahvalnosti, vrijednosti i moralne etike. Istraživanja na temelju uključenosti u projekte pokazuju tolerantnije ponašanje vršnjaka jednih prema drugima, prema učiteljima, kao i učitelja prema njima.

Studije ukazuju na važnost uloge učitelja u nastavi, oni trebaju biti modeli, odražavati vrijednosti doista, stvoriti moralne obrasce okruženja, koristiti se različitim strategijama formalno unutar razreda te obavljati razne aktivnosti/projekte neformalno izvan razreda kako bi se živjele istinske vrijednosti (Yildirim, 2009). Rezultati istraživanja stavova učenika triju osnovnih škola koji su sudjelovali u dva projekta koji su sami osmislili i vodili, a nakon toga ga prikazali kroz određeno razdoblje, pokazuju stečene stavove učenika kao prednosti u socijalnim i društvenim vrijednostima kao što su: ljubav prema životinjama, marljivost, odgovornost, poštovanje, jednakost, pomoć, povjerenje i iskrenost, odgovornost, poštovanje prema prirodi (Yildirim, 2009). Poštovanje, poštenje, suradnja, pouzdanost, iskrenost stječe se kod učenika kao društveni dobitak u okviru koncepta djelatnosti koje podržavaju skriveni kurikulum. Tekian (2009) razumijeva skriveni kurikulum kao skup utjecaja koji djeluju na razini organizacijske strukture i kulture ustanove, a poruke skrivenog kurikuluma su subjektivne i uključuju

samostalno odabrane aktivnosti i razmišljanja učenika i učitelja te se mogu se pratiti i analizirati kritičkim pitanjima koja su značajna za pojedine učenike, bez obzira na to jesu li osviještene ili neosviještene (Tekian, 2009: 822). Učitelj je osoba čija je uloga presudna u nastavnom procesu, koji će svoje stručno i pedagoško znanje rabiti kao sredstvo za ispunjavanje postavljenih ciljeva odgoja i obrazovanja, a može biti pozitivan i negativan model za identifikaciju, ovisno o ponašanju, osobnosti, željama i mogućnostima. Autorica naglašava i feminizaciju učiteljskog poziva u okviru skrivenog kurikulumu te postavlja pitanje mogu li učitelji, odnosno učiteljice biti modelom identifikacije i djevojčicama i dječacima. U školama vladaju uvjerenja o ponašanju učenika u skladu sa svojim spolom, npr. u vidu preporuke djevojčicama za pojedini izborni predmet što implicira razlike unutar društvenog konteksta i postojanje razlike u društvenoj moći. Pojam feminizirani „mekši“ kurikulum koji provode učiteljice podrazumijeva popustljivi odgoj, suradničke oblike rada, empatiju, naglašava (Tekian, 2009). Učitelji često nisu svjesni odgojnih vrijednosti i normi koje prenose učenicima, a i sam učitelj nositelj je vrijednosti/normi jedne određene kulture, religije, društvenog i kulturnog miljea. Hijerarhijski odnos učenik-učitelj ima dva pedagoška oblika, od kojih se jedan odnosi na autoritet i odgovornost učitelja kao predstavnika odraslih odgojitelja i ima pravo i obvezu u pedagoškom odnosu zastupati razvojne interese onih koji odrastaju, dok se drugi odnosi na učitelja kao nesamostalnog u odnosu, uvjetovanog općim, vanjskim i društvenim uvjetima.

IMPLICITNE PORUKE UČITELJA U SKRIVENOM KURIKULUMU NASTAVNOG PROCESA

Nastava usmjerena na učenike, a ne na nastavnike polazna je točka za izgradnju identiteta i prepoznatljivost neke škole (Bognar i Matijević, 2005). Nastava je iznimno složen proces jer se on uvijek događa u interakciji te je nepredvidiva jer se nikada u potpunosti ne odvija prema „zacrtanoj crvenoj niti“ koja služi kao nit vodilja i upućuje u sve aktivnosti koje su toga sata predviđene. U nastavi koja je označena sintagmom nastava usmjerena na učenike, učenik treba biti aktivniji od učitelja ili barem jednako aktivan. Navedeno se ne može postići ukoliko je učitelj predavač, demonstrator ili prikazivač, a u takvoj predavačko-prikazivačkoj nastavi učenici mogu samo sjediti, slušati i gledati kako „dobar“ nastavnik može atraktivnim predavanjem potaknuti na raznovrsne misaone aktivnosti (Palekčić, 2005). Nastava u mnogim slučajevima sputava učenikovu kreativnost i originalnost, ograničava slobodno i kritičko mišljenje, a skrivene poruke koje učenici dobivaju na nastavi utječu na njihove odnose. Implicitna teorija ili „teorija u praksi“ odražava vjerovanja i usvojene vrijednosti učitelja na to kakvu sliku ima o učeniku, kako shvaća pojam djetinjstva i koju teoriju učenja zastupa.

U neposrednom radu s učenicima, shvaćajući različitost njihove obiteljske kulture, učitelji bi trebali težiti interkulturalnom odgoju i obrazovanju, promovirajući znanje, razumijevanje, toleranciju i solidarnost. Najvažnije osobine učiteljeve osobnosti, kako ih ističu mladi učitelji pripravnici u istraživanju provedenom o obrazovanju učitelja, jesu sljedeće: strpljivost, komunikativnost, empatija, dosljednost, samouvjerenost, a važan je i učitelj kao moralni uzor te njegova ljubav prema pozivu, što kazuju rezultati istraživanja (Relja, 2006). Takvim su djelovanjem mogući i negativni utjecaji skrivenoga kurikulumu, a mogli bi se transformirati u pozitivne i pomoći izgradnji školskog etosa koji svima daje jednake mogućnosti te stvara pozitivno i poticajno ozračje zajednice koja uči. Učitelj u svome odgojno-obrazovnom radu s učenicima implicitno prenosi vlastite vrijednosti i vjerovanja koja se odražavaju na njegov odnos sa učenicima, a svaki učitelj ima vlastitu implicitnu teoriju koja je srž njegovog odgojno-obrazovnog djelovanja. Stavovi, vrijednosti, norme, društvene i spolne uloge "neosviještene se prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne, općekulturne, trajne činjenice" (Vukičević, 2013). Veugelers i Vedder (2004) smatraju da učitelj promiče određene vrijednosti čak i kod poučavanja vještina kritičkog mišljenja. To pretpostavlja odgovornost uči-

telja prema preispitivanju vlastita mišljenja i vrijednosti te autor zaključuje kako učitelji trebaju pronaći ispravnu ravnotežu u izlaganju različitih perspektiva i jasnoće o vlastitim vrijednostima. Učitelji, dakle, prenose vrijednosti koje smatraju važnima, ali jednako tako mogu dati učenicima priliku upoznati i druge vrijednosne perspektive. Kako bi učitelji osvijestili potrebu izlaganja različitih perspektiva, moraju osvijestiti vlastitu ulogu u prenošenju vrijednosti učenicima, pretpostavlja Armstrong (2008). Jurčić (2012) navodi važnost humanističkog pristupa odgoju i obrazovanju. Pristup se ogleda u njegovoj usmjerenosti na učenika, priznavajući pritom njegovu individualnost, autonomiju i slobodu, način njegova razmišljanja, promatranja i gledanja na svijet. Stoga se implicitna teorija učitelja prepoznaje u akciji, specifičnom oblikovanju konteksta za učenje, strukturi vremena te raspodjelama uloga i stilu komuniciranja s učenicima. Učitelji i učenici zajedno mogu otkrivati, učiti, istraživati u ozračju slobodnog i kreativnog stvaranja, druženja, uvažavanja i povjerenja, međusobnog poštovanja i pomaganja, a osobito u iščekivanju uspjeha. Učitelj koji stvara poticajnu i ležernu atmosferu (srdačnost, susretljivost, smijeh), potiče aktivno slušati učenika, uvažavati njegove ideje, prijedloge i interese. Središnju ulogu u nastavi ima učitelj, čak i kada je ona orijentirana učeniku (Matijević, Radovanović, 2011).

Učitelj organizira i kontrolira nastavna događanja, „može“ određivati što će se raditi u nastavi, kao i to rade li učenici pravilno ili ne, utvrđuje koja će učenička ponašanja biti okarakterizirana kao društveno prihvatljivo ponašanje... Nagrađuje se pridržavanje pisanih i nepisanih pravila koja se ne propituju i teško se mijenjaju. Kako su u odgojnom i obrazovnom nastavnom procesu učitelji i učenici u interaktivnom odnosu, ne može se reći da učenici samo upijaju ono što učitelji promiču, nego i oni u procesu obrazovanja stvaraju vlastita značenja, pridaju vlastiti smisao raznim sadržajima, odnosno oblikuju vlastiti smisao. Učenički odnosi pokazuju visok stupanj natjecanja uspoređivanjem učenika prema različitim kriterijima (npr. prema uspjehu ili popularnosti), ugrožavajući suradničke humane odnose temeljene na solidarnosti. U pojedinim kulturama nastave više se cijeni poslušnost (koja vodi u rezigniranost) nego kritičko mišljenje i kreativnost. Glasser ističe da je demokratizaciju škole i obrazovanja važno učenicima omogućiti slobodu u školama, ali prvo bi trebalo osloboditi učitelja (Glasser, 2005: 135). Učiteljev rad nalazi se pod stalnom prismotrom drugih autoriteta, prosvjetnih službi, kolega na jednoj strani, učenika i njegovih roditelja na drugoj strani kao i cjelokupne javnosti. Demokratičan, profesionalan, kompetentan i etičan učitelj, reflektivni praktičar svjestan je kako demokratizacija obrazovanja podrazumijeva pružanje istih mogućnosti u obrazovanju svakom pojedincu, svakom članu društvene zajednice, bez obzira na sve individualne karakteristike. Kentli, (2009) ukazuju kako na kulturu nastave utječe njezino vodstvo i pedagoška služba škole, učitelji, učenici, nastavna pomagala i sredstva, učionički etos, kultura sredine i obrazovna politika. Hinde (2004: 11) naglašava kako mnogi pokušaji reforme ciljaju na površne vidove škole, a zanemaruju norme, vrijednosti, uvjerenja, ponašanja, priče, rituale i simbole, koji služe kao temelj škole, a to je njena kultura. Učenici trebaju sudjelovati, odlučivati i zajedno s učiteljem participirati u kreiranju poticajnog okruženja učenja, sudjelovati u rješavanju problema, planiranju školske budućnosti te stvoriti razredno ozračje i pozitivnu kulturu razreda (Mlinarević, 2014). Dakle, učitelj u nastavi, uz što manje intervencija, uz prepoznavanje i uvažavanje učenikovih posebnosti i sposobnosti, priprema poticajno okruženje za učenje, postavlja razinu kognitivnoga izazova koja će potaknuti željeno usvajanje znanja.

Smisao je kurikulumu omogućiti provedbu sadržaja koji za cilj imaju razviti kod učenika temeljne životne vještine (kompetencije), od kojih bi sedam temeljnih trebale predstavljati: razvoj samopouzdanja, motivaciju prema postignuću, donošenje odluka, postavljanje ciljeva, planiranje, rješavanje problema, interpersonalna učinkovitost, komunikacijske vještine, kroskulturalnu učinkovitost i društveno odgovorno ponašanje (Staničić, 2006). Autor je u navedene ciljeve ugradio i vrijednosnu notu. Rad učitelja u nastavnom procesu, kao i rad cijele škole, može se uvjetno usporediti s uslužnim djelatnostima, naročito ako je nastava podređena razvoju svakog pojedinog učenika, tj. usmjerena na učenika. Svaka uslužna djelatnost svoju učinkovitost temelji na ulaganju napora da se njezini djelatnici sažive sa svojim radom (Olins,

2008), odnosno da razvijaju kompetencije svojih djelatnika, jer je u usluzi sam djelatnik upravo ta usluga. Izgradnji profesionalnih znanja praktičara, a istodobno i izgradnji kvalitetnije prakse, najviše može pridonijeti sama praksa, ako ju učitelj - reflektivni praktičar istražuje, bolje razumije i temeljem toga mijenja stavove i unapređuje kvalitetu u nastavnom procesu. Sari i Doganay (2009) smatraju kako je ponašanje učenika odraz implicitnih stavova i poruka učitelja jer kada učenici ne uvažavaju riječi i upute, to je naučeno iz učiteljeva primjera u razredu. Vukičević (2013) naglašava kako oni podrivaju zajedničkim snagama službeni kurikulum koji deklarativno podupire humanistički odgoj za slobodu i autonomiju pojedinca i zajednice, za mir, demokraciju i građanske vrijednosti, za razvijanje svih kapaciteta pojedinca. Učitelj može verbalno zagovarati jedne vrijednosti, dok implicitno, čak nesvjesno, demonstrirati druge. Do potencijalnoga sukoba dolazi kada učenici osjete taj sraz između intrinzičnih i ekstrinzičnih vrijednosti koje zagovara učitelj. Hargreaves (2006) je tijekom promatranja učitelja i učenika u Lumley školi u Engleskoj uočio da nastavnici prilikom upoznavanja s učenicima stvaraju prve dojmove na temelju njihovog ponašanja, sposobnosti i potencijala. Nakon nekoliko mjeseci uočio je da učitelji pretežno samo potvrđuju svoje prve dojmove i nesvjesno ili svjesno ponašaju se prema učeniku ovisno o danoj etiketi. Connolly (2004) je u svome promatranju dječaka uvidio da u razredu mogu postojati značajne predrasude među učenicima. Učenici bijele rase etiketirali su učenike crne rase kao „zločeste“. S obzirom da su se osjećali odbačeno od učenika bijele rase, supkulturni akteri bili su skloniji verbalnoj i fizičkoj agresiji jer su na taj način potvrđivali svoju reputaciju „zločestih dječaka“. Učitelji mogu nesvjesno prenositi vlastite norme, vrijednosti i uvjerenja tijekom rada ili razgovora s učenicima što može dovesti do otpora učenika rezultirajući stvaranjem supkulturnih grupa na simboličkoj razini, konfliktnoj razini ili razini povlačenja. Imajući na umu moguće utjecaje implicitnih sustava vrijednosti učitelja, dodatno se ističe važnost demokratske dimenzije kurikuluma s ciljem osiguravanja neovisnosti mišljenja, osnaživanja građanskog odgoja, poštovanja slobode drugoga, prihvaćanja različitosti mišljenja i obogaćivanja individualnog života čovjeka u društvu (Kelly, 2011). Autorica Rahman (2013) također navodi kako većinu pravila učenja ili smjernice koje čine dio skrivenog kurikuluma odražava „bijela“ dominantna kultura, vrijednosti, stavovi, prakse i svjetonazori te kazuju učenicima očekivanja znanja, vrijednosti, ponašanja i prakse koji se smatraju prikladnima. Učenici uče pravila i norme u procesima školske socijalizacije, organizaciji škole, uvažavajući skriveni kurikulum učitelja i to ima očite posljedice za učenike od koji se zahtijeva prevladavanje ponašanja srodnoga njihovom kulturnom krugu, kako bi postigli uspjeh. U pravilu je temelj dominantna kultura. u glavnim postavkama obrazovanja, od učenika se očekuje da napuste svoj stil govora i učenja te ga usklade s „ispravnim“ jezikom i kulturom i prihvate drugi identitet - onaj koji je akademski usklađen s vrijednostima i praksom matičnog društva što potencijalno prijete kulturnim identitetima manjinskih učenika (Rahman, 2013). Stoga je potrebno je da svaki učitelj promišlja o svojim vrijednostima, njihovom utjecaju i načinu na koji mogu djelovati na svakog pojedinog učenika i razredno ozračje.

Skriveni kurikulum Mossop i sur (2013) obrazlažu kao "skup utjecaja koji djeluju na razini organizacijske strukture i kulture" kojim manipuliraju i učitelji i učenici u razrednom kontekstu i tako neformalno utječu na formalni kurikulum. Tijekom izobrazbe prolazi se, prema navedenim autorima, proces formiranja identiteta kako bi se usvojila "pravila" nove zajednice, a pod velikim je utjecajem često vidljivih, ali i prikriivenih stavova i ponašanja učenika i učitelja. Postoji povremeno i potencijal za sukob u tom procesu, ali kako bi se uklopio u novo okruženje, učenik se kontrolira i prešućuje radi uklapanja u „standard ponašajnih obrazaca“ koji mu donose uspjeh (Mossop i sur., 2013: 135). Skriveni kurikulum seže daleko izvan „kazališta predavanja“ i obuhvaća brojne nijanse okruženja i konteksta. Anyon (1990) je istraživanjem među pet osnovnih škola različitih društvenih slojeva dokazala kako skriveni kurikulum prešutno priprema učenike u određenim smjerovima. Uz pomoć različitih nastavnih metoda i stilova, pedagoških djelovanja, načina ocjenjivanja, sustava praćenja, školske arhitekture, nastavnih aktivnosti, uporabe jezika, rasporeda sjedenja, prioriteta i udžbenika naglašava se u svakom društvenom okruženju i na taj se način pridonosi razvoju djece svakog društvenog

sloja. Neki će se učitelji uglavnom koristiti frontalnim načinom rada i od učenika nižeg društvenog sloja zahtijevati isključivo ponavljanja, dok će drugi učitelji učenika višeg društvenog sloja uvažavati kao subjekt i zahtijevati razumijevanje. Cilj istraživanja Cottona i sur (2013) bio je istražiti koje prednosti i zamke imaju pristupi istraživanja skrivenog kurikuluma u obrazovanju. S obzirom na nedovoljno jasnu subjektivnu prirodu skrivenog kurikuluma, niti jedna od metoda istraživanja u potpunosti ne može izbjeći predrasude i implicitnu teoriju samih istraživača, ali i predrasude i različitost interpretacija u situacijama skrivenog kurikuluma. Iskustva istraživača vode prema upotrebi instrumenata istraživanja i kvalitetnih tehnika, sudjelujućeg praćenja, videodnevnik i dokumentiranja do utvrđivanja događaja i situacija sudionika istraživanja kako bi se raspravili specifični elementi skrivenog kurikuluma i njihov utjecaj na formalnu nastavnu praksu i odgojno-obrazovna iskustva. (Cottona i sur, 2013: 200). Kako bi „kritički mogli promišljati svoju ulogu u promicanju vrijednosti, učitelji trebaju osvijestiti osobne vrijednosti i stavove“ (Hooper i sur., 2003:174) kao i načine na koje oni sami izražavaju vlastite vrijednosti kroz svoj rad, sposobnost poučavanja o ljudskom karakteru i etici bez pribjegavanja „ispraznom propovijedanju i sirovoj didaktici poučavanja“. Osobne pedagogije učitelja određuju učiteljeva opažanja nastavnih događaja, prosuđivanje, interpretaciju i praktično postupanje, one utječu na definiranje i „provedbu“ učiteljeve uloge i načina na koji oblikuje nastavu. Nekonvencionalno ponašanje opažaju učenici, a o konkretnoj dinamici ovisi hoće li biti „rutinizirano“ ili negativno evaluirano i potkrijepljeno. Razvoj rutina sastavni je dio razvoja socijalnog, a utjecaj učitelja na uvođenje rutina i konvencija o nastavnim socijalnim i akademskim procesima nije dvojbena. Stoga su one povezane s osobnim odgojno-obrazovnim filozofijama učitelja, implicitnoj teoriji.

ZAKLJUČAK

Pojam skriveni kurikulum polazi od ideje da obrazovni sustav pored toga što prenosi znanje propisano oficijelnim kurikulumom, formira, prenosi i učvršćuje ili blokira određene socijalne vrijednosti, orijentacije i kulturne izbore. Dakle, odgojno-obrazovni sustav „skriva“ čitav jedan „podrazmijevani“, odnosno „prešutni“ dio znanja, uvjerenja o društvenim odnosima u kulturnim vrijednostima koje nisu eksplicitno verbalizirane propisima i normama, niti konkretno vidljivim sadržajima. Skriveni kurikulum svakako pomaže opisati slojevitost učeničkog doživljaja nastave sa svim svojim specifičnostima. Odgojno-obrazovni proces kao interaktivni i interpersonalni odnos, odnos pretpostavlja poučavanje i aktivno učenje u dijalogu i korelaciji razvoja sposobnosti učenika, njihove misaone kritičnosti i samostalnosti.

Nastava je složen proces da bi se mogla svesti samo na propisani tijek i namjerno djelovanje učitelja i često upravo neplanski aspekt nastave najviše odgaja učenike. Nužno je stoga učiteljevo nastojanje da osvijesti implicitne poruke, elemente skrivenog kurikuluma u nastavi kako bi se svojim djelovanjem suprotstavio njihovom utjecaju (ako ih procijeni odgojno nepoželjnima) ili kako bi ih svojim djelovanjem još više potaknuo (ako ih procijeni odgojno poželjnima). Sammons i Ko (2008) koristili su se strukturiranim obrascima za opažanje nastave uspješnih učitelja i izdvojili sljedeće elemente koji njihovu nastavu čine djelotvornom: podržavajuće i poticajno ozračje učenja, proaktivno upravljanje nastavnim procesom, dobro organizirana nastava s jasnim ciljevima, kvalitetna okolina za učenje, prilagodba poučavanja različitim učenicima i poučavanje strategija učenja. Dublja samoanaliza i fina refleksija vlastitih procesa ne mogu se ostvariti u okruženju nesigurnosti i nepovjerenja. Samoanaliza ostvaruje najbolje učinke kad se ostvaruje u slobodnom okruženju koje stalno traga za boljim načinom i kad proizlazi iz zdrave potrebe školskog kolektiva za samorazumijevanjem i vlastitim razvojem. U takvu okruženju sustavno kolegijalno opažanje nastave može bitno pridonijeti ozračju suradnje, partnerskog učenja i dijeljenja odgovornosti za kvalitetu poučavanja. Stvaranje poticajnog razrednog ozračja jedan je od najvažnijih preduvjeta za uspješno učenje u kojem se učitelj

prema učenicima odnosi s poštovanjem i prihvaćanjem, iskazuje im pozitivna očekivanja i osjetljiv je na njihove potrebe. Učitelji koji stvaraju podržavajuće i opušteno ozračje učenja u kojem se potiče međusobno poštovanje, samopouzdanje učenika, njihova uključenost u nastavu i međusobna suradnja, potiču pozitivni skriveni kurikulum (Sammons i Ko, 2008). Intrinzični interes za sadržaje učenja, ali i prepoznavanje vrijednosti onoga što se uči, povezan je s boljim uspjehom učenika, s boljim korištenjem strategija učenja i češćim uključivanjem učenika u različite aktivnosti te je važna razina uključenosti učenika u nastavni proces i njihovo aktivno sudjelovanje koje povremeno trebaju istraživati učitelji i kritički prijatelji. (Linnenbrink i Pintrich, 2003). Organizacija odvajanja učitelja i učionicama stvara i kulturu izolacije te se učitelji snalaze i spontano poučavaju načinima i metodama koje smatraju uspješnima, bez mogućnosti dobivanja povratnih informacija i komentara o vlastitu radu. Kolegijalno opažanje nastave može to mijenjati i pružati učiteljima mogućnost dobivanja podrške kolega koji se nalaze u istoj situaciji. Od učitelja se očekuje da u okviru svojih uvjerenja i stavova, svoji implicitnih vrijednosti osim o značaju vlastitih stručnih umijeća, značajno mjesto pridaje tzv. pedagoškim umijećima: pluralizmu pedagoških ideja, poznavanju i primjena suvremenih nastavnih metoda, da prihvaćajuće i s uvažavanjem komunicira s učenicima, da je osjetljiv na njihove probleme, da je spreman aktivno saslušati i uvažiti osobnost svakog pojedinog učenika... Očekivanja su i da suradničkim učenjem omogući učenicima razvoj socijalnih i ostalih ključnih kompetencija kako bi mogli ostvariti sebe kao uspješne i sretne osobe, zahtijeva se da misli na nov način, odnosno da ima razvijeno kritičko i kreativno mišljenje, te da zna učinkovito i odgovorno upravljati nastavnim procesom i voditi učenike. Učitelj koji ima pozitivne društveno željene stavove o bitnim stvarima i pojavama vezanim za odgoj i obrazovanje (o životnoj važnosti odgoja i obrazovanja, o značaju pravednosti kod evaluacije, o funkciji jednakog tretmana svih učenika...), može biti uspješan u poticanju učenika da aktivno sudjeluju u nastavnom procesu, da uče i da preuzimaju jasne i stabilne obrasce ponašanja.

Autonoman učitelj kritički promišlja i oslanja se na reflektivno mišljenje i istražuje vlastiti rad u praksi. Refleksija se postiže u podržavajućem i kreativnom okruženju, u učećoj zajednici kritičkih prijatelja povezivanjem načina ponašanja s kritičkim preispitivanjem razloga koji dovode do pojedinih načina ponašanja (implicitnih poruka). Akcijska istraživanja za koja su učitelju potrebna znanja i uvjeti mogu pokazati drukčiji pogled na nastavu, njegove strategije i položaj učenika u nastavi. Postalo je presudno obrazovanje učitelja za kreiranje suvremene kulture nastave u kojoj će promišljati o učeničkoj budućnosti imajući istovremeno proaktivan pristup vlastitoj profesionalnoj budućnosti. Učitelj svojom osobnošću, pedagoškim kompetencijama i profesionalnom etikom, može odgovoriti zamkama skrivenog kurikuluma i svoje implicitne teorije, osvješćujući njihove principe djelovanja stručnim usavršavanjem i cjeloživotnim učenjem, prenositi kao vrijednosti svojim učenicima.

LITERATURA

- Anderson, J. R., Reder, L. M. & Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational Researcher*, 25 (4), 5-11.
- Anyon, J. (1990). Social class and the Hidden curriculum of work. *Journal of Education*, 162 (1), 67-92.
- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikuluma, *Napredak*, 141 (2), 170-181.
- Bognar, L. (2004). Analiza tekstova u osnovnoškolskim čitankama. *Metodički ogledi*, 11 (1), 17-27.
- Bognar, L., Matijević, M. (2005). *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.

- Cindrić, M., D., Miljković & Strugar, V. (2010). *Didaktika i kurikulum*. Zagreb: IEP-D2.
- Connolly, P. (2006). The Masculine Habitus as 'Distributed Cognition': A Case Study of 5- to 6-Year-Old Boys in an English Inner-City, Multi-Ethnic Primary School. *Children & Society*, 20 (2), 140-152.
- Cottona, D., Wintera. J. & Baileyb. J. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37 (2), 192-203.
- Çubukçu Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12 (2), 1526-1534.
- Daniel, J. (2001). Learning to Live Together: A Priority Challenge at the Dawn of the Twenty-First Century. *Prospects*, 31 (3), 263-268.
- Glasser, W. (2005). *Kvalitetna škola: škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Glatthorn, A. A. & Jailall, M. J. (2009). *The principal as curriculum leader*. London: Sage Ltd.
- Haydon, G. (2004). Values education: sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33 (2), 115-129.
- Hinde, E. R. (2004). School culture and change: An examination of the effect of school culture on the process of change. *Essays in Education*, 11 (12), preuzeto 7.2. 2016. s: www.asu.pure.elsevier.com
- Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. (ur.) (2003). Values education study: Literature review. Values education study – Final report, 168-212. *Curriculum Corporation*, Melbourne.
- Jerald, C. D. (2006). School Culture „The Hidden Curriculum.“ Issue Brief. Elementary Secondary Education. Washington, preuzeto 22.3. 2016. s: www.eric.ed.gov.
- Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikuluma. *Školski vjesnik*, 62 (4), 541-558.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb: Recedo.
- Jurić, V. (2007). Kurikulum suvremene škole. U: V. Previšić (ur.), *Kurikulum: teorije – metodologija – sadržaj – struktura* (pp. 253–303). Zagreb: Školska knjiga.
- Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies* 1 (2), 83-88.
- Linnenbrink, E. A. & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 119-137.
- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum*. London: Flamer Press.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa.
- Matijević, M. & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Mlinarević, V. (2014). Vrijednosni sustav učitelja - determinanta kulture nastave. U: A. Peko, R. Varga, V. Mlinarević, M. Lukaš & E. Munjiza (2014). *Kulturom nastave p (o) učeniku*. Osijek: Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti i Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku, 121-169.
- Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R. & Robbe I. (2013). Analysing the hidden curriculum: use of a cultural web, *Medical Education*, 47 (2), 134-143.
- Myles, B. S., Trautman, M. L. & Schelvan, R., L. (2004), *The hidden curriculum: Practical solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Co.
- Olins, W. (2008). *Brendovi marke u suvremenom svijetu*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga.

- Orr, D. (1994). *Earth in Mind: On Education, Environment and the Human Prospect*. Washington: Island Press.
- Palekčić, M. (2005). Utjecaj kvalitete nastave na postignuća učenika. *Pedagogijska istraživanja*, 2 (2), 209-233.
- Pastuović, N. (1999). *Edukologija*. Zagreb: Znamen.
- Portelli, J. P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25 (4), 343-358.
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U: Previšić, V. (ur.), *Kurikulum*. Zagreb: Školska knjiga, 15-34.
- Radovan Burja, M. (2007). Odgoj moralnosti u službi humanističkog kurikuluma. U: R. Bacalja (gl. ur.), *Prema novom kurikulumu u odgoju i obrazovanju: zbornik radova s međunarodnog znanstveno-stručnog skupa, Zadar-Benkovac, 20.-21. svibnja 2005.* (str. 157-164). Zadar: Sveučilište u Zadru, Odjel za izobrazbu učitelja i odgojitelja predškolske djece.
- Rahman, K. (2013). Belonging and learning to belong in school: the implications of the hidden curriculum for indigenous students. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, vol. 34 (5), 660-672. preuzeto 12.3. 2016.s: <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2013.728362>.
- Rakić, V. & Vukušić, S. (2010), Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, god. 19, br. 4-5 (108-109), 771-795.
- Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi, *Život i škola* br. 15-16.
- Republika Hrvatska. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta (ur) Fuchs, R., Vican, D., Milanović Litre, I. (2011). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Printera grupa.
- Rilley, C. (2003). *Lerning in the Early years – a Guide for Teachers of children 3-7*. London: Paul Champan publishing.
- Sari, M. & Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Educational Sciences: Theory And Practice*, 9, (2), 925-940.
- Sammons, P. & Ko J. (2008). Using systematic classroom observation schedules to investigate effective teaching: overview of quantitative findings. *Effective Classroom Practice (ECP) ESRC Project Report (RES-000-23-1564)*. School of Education, University of Nottingham.
- Staničić, S. (2006). Upravljanje ljudskim potencijalom u školstvu. *Educational sciences*. Vol. 8. No. 2. (12), 515-533.
- Stoll, L. & Fink, D. (2000). *Mijenjajmo naše škole*. Educa: Zagreb.
- Hargreaves, D. (2006). *Social Relations in a Secondary School*. Routledge.
- Tekian, A. (2009). Must the hidden curriculum be the 'black box' for unspoken truth? *Medical Education*, 43, 822-823.
- Veugelers, W. & Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9 (4), 377-389.
- Vican, D., Bognar, L. & Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U: Previšić (ur), *Kurikulum, teorija, metodologija-sadržaj-struktura*. Zagreb: Školska knjiga, Zavod za pedagogiju, 157-203.
- Vujičić, L. (2011). *Istraživanje kulture odgojno-obrazovne ustanove*. Zagreb: Mali profesor, Sveučilište u Rijeci.
- Vukičević, P. J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 119-133.

IMPLICIT MESSAGES IN THE HIDDEN CURRICULUM OF A CONTEMPORARY SCHOOL

Abstract: In a school culture that is constantly transforming, and in a learning organization, a curriculum is constantly being tested, complemented and changed in educational practice. Public and hidden curriculum corresponds with the environmental (physical and social) quality of living, learning and upbringing. Messages are integrated into the public curriculum structure through aim, values, content and expected outcomes. These messages seek for creating competent and confident person who is physically and psychologically healthy. Social organization and behavior patterns of a teacher has a consequent impact on participants of social interaction in class (students), and they represent a dominant cultural model, and also spread the hidden curriculum of society. A hidden curriculum combines publicly unrecognized and unforeseen values, knowledge and attitudes, which students then transform into behavioral life patterns. Unwritten rules and implied knowledge along with what is expected from learners on informal and implicit level and which is "difficult" to investigate and analyze in the school culture could be hidden in interaction with teachers of different value orientations. In teaching as a complex process, hidden messages affect interaction, creativity, critical thinking, motivation, success, socialization, self-respect, trust... Hidden curriculum is seen in everyday behavior of teachers, students and other adults where students, through different social interactions, receive messages for a lifetime, and those messages consequently influence the quality of school life.

Keywords: hidden curriculum, school culture, learner, implicit messages, teacher

Implizite Nachrichten im heimlichen Curriculum der modernen Schule

Zusammenfassung: In der Kultur der sich transformierenden Institution, in der Organisation, die lehrt und forscht, wird das Curriculum kontinuierlich überprüft, in der Erziehungs- und Bildungspraxis ergänzt und verändert. Das offene und das heimliche Curriculum korrespondieren mit der Qualität der (physischen und sozialen) Bedingungen im Lebens-, Lern- und Erziehungsumkreis. In die Struktur des offenen Curriculums sind Nachrichten über Ziele und Werte, über Inhalte und zu erwartende Ergebnisse eingebaut, die das Erwachsenwerden einer kompetenten und selbstbewussten, im körperlichen, psychischen und geistigen Sinne gesunden Persönlichkeit ermöglichen sollen. Die soziale Organisation und Verhaltensmuster der Lehrer/der Unterrichtenden beeinflussen folglich die Teilnehmer der sozialen Interaktion im Unterricht (die Schüler), setzen das dominante Kulturmodell voraus und im weiteren Sinne auch das heimliche Curriculum der Gesellschaft. Das heimliche Curriculum vereinigt die öffentlich nicht erkannten und nicht anerkannten sowie nicht vorhersehbaren Werte, Kenntnisse und Haltungen, die die Schüler dann in Verhaltensmuster im Leben verwandeln. In der Interaktion mit den Lehrern/Unterrichtenden verschiedener Wertrichtungen können ungeschriebene Regel versteckt werden, sowie vorausgesetzte Kenntnisse über alles, was vom Schüler auf der informalen und impliziten Ebene erwartet wird, und was in der Kultur der Schule "schwer" zu untersuchen und zu analysieren ist. Im Unterricht als einem komplexen Prozess beeinflussen versteckte Nachrichten die Interaktion, die Kreativität, kritische Haltungen, Motivation, Erfolg, Kontakte, Selbstvertrauen, Vertrauen ... Das heimliche Curriculum spiegelt sich im alltäglichen Verhalten der Lehrer, der Schüler und der Erwachsenen wider, wo die Schüler in verschiedenen sozialen Interaktionen Nachrichten für das ganze Leben bekommen, die folglich auch die Qualität des Schullebens beeinflussen.

Schlüsselbegriffe: heimliches Curriculum, Kultur der Schule, Schüler, implizite Nachrichten, Lehrer.