

Razrednik i skriveni kurikulum

Brezovac, Adrian

Undergraduate thesis / Završni rad

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:142:082642>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2025-01-25**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Sveučilišni prijediplomski dvopredmetni studij Engleski jezik i književnost i
Pedagogija

Adrian Brezovac

Razrednik i skriveni kurikulum

Završni rad

Mentor: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

Osijek, 2024.

Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet Osijek
Odsjek za pedagogiju
Sveučilišni prijediplomski dvopredmetni studij Engleski jezik i književnost i
Pedagogija

Adrian Brezovac

Razrednik i skriveni kurikulum

Završni rad

Društvene znanosti, pedagogija, didaktika

Mentor: izv. prof. dr. sc. Renata Jukić

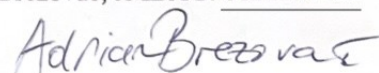
Osijek, 2024.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio/la te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su prepisani. Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan/na da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta Osijek, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 10.09.2024.

Adrian Brezovac, JMBAG: 0122239501



Sažetak

Kurikulum kao pojam možemo promišljati iz dvije perspektive, kao službeni, eksplicitni ili kao skriveni kurikulum. Službeni kurikulum odnosi se na propisane ciljeve, ishode, metode, sadržaje i načine evaluacije koje škola treba implementirati. S druge strane, skriveni kurikulum odnosi se na sve ono što nije zapisano, događa se u školi, a ima izrazito velik utjecaj na učenika. Skriveni kurikulum odnosi se na iskustva koja učenici dobivaju iz interakcija s školskim okruženjem, vršnjacima, nastavnicima koja utječu na usvajanje stavova, normi, vrijednosti i uloga koje učenici prakticiraju životu nakon obrazovanja. Najveću ulogu u provedbi skrivenog kurikuluma imaju nastavnici, a posebno razrednik. Razrednik, kao osoba koja s učenicima svog razreda provodi najviše vremena, svojim djelovanjem predstavlja oslonac učeniku, ali i znatno utječe na njegove stavove i razmišljanja koji uvelike mogu odrediti njegovu budućnost. Aktivno upravljanje skrivenim kurikulumom izrazito je važno jer se putem njega učenike priprema za budućnost i život van škole. Razrednici, a i ostali nastavnici, učenicima pomažu u razvijanju načina na koje će se nositi s budućim životnim izazovima. Oni im pomažu u sazrijevanju, usvajanju vrijednosnog sustava i stavova koji uvelike mogu utjecati na daljnji tijek njihovog života. Također, razrednici svojim učenicima služe kao uzori stoga je važno je da i sami propitkuju svoje vrijednosti i vjerovanja, koja su objedinjena u njihovoj implicitnoj teoriji, kako bi što optimalnije djelovali na svoje učenike i pružili im ispravan putokaz za budućnost.

Ključne riječi: skriveni kurikulum, razrednik, vrijednosti, komunikacija

SADRŽAJ

1. UVOD.....	6
2. ŠTO JE KURIKULUM	7
3. SKRIVENI KURIKULUM.....	11
3.1. Skriveni kurikulum	11
3.2. Interakcija službenog i skrivenog kurikulumu	14
3.3. Važnost skrivenog kurikulumu.....	16
4. RAZREDNIK	18
4.1. Uloga razrednika u skrivenom kurikulumu	18
4.2. Odgojne vrijednosti kao čimbenik skrivenog kurikulumu	23
4.3. Uloga razrednika u stvaranju socio-emocionalnog okruženja učenika.....	27
4.4. Komunikacija kao čimbenik skrivenog kurikulumu	29
5. ZAKLJUČAK.....	32
6. LITERATURA.....	33

1. UVOD

Škola kao odgojno-obrazovna ustanova određena je raznim propisanim pravila i preporukama, ali između njih nalaze se i ona koja nigdje nisu zapisana, a uvjetovana su međusobnim odnosima. Svaka država izdaje svoj nacionalni kurikulum koji služi kao okvir za provođenje obrazovanja u odgojno-obrazovnim institucijama. Na osnovu nacionalnog kurikulumu kreiraju se kurikulumski dokumenti poput školskih kurikulumu ili predmetnih kurikulumu. Kurikulum predstavlja službeni putokaz kako postupati i čemu se posvetiti tijekom obrazovnog procesa. Ipak, putokaz kako se odnositi prema učenicima, kako postupiti u određenim situacijama i kako ih najbolje pripremiti za daljnji život nigdje nije zapisan. On je dio skrivenog kurikulumu, većinski odgojnog dijela odgojno-obrazovnog procesa koji u velikoj mjeri ovisi o nastavnikovoj osobnosti, njegovim vrijednostima i načinu na koji komunicira sa svojim učenicima. Svojim postupcima nastavnik znatno utječe na svoje učenike. Može utjecati na načine na koje će učenik u budućnosti percipirati određene aspekte svoga života, koliko će vrijednosti i pažnje pridavati određenim stvarima u svom životu te kako će komunicirati i odnositi se prema drugim ljudima. Skriveni kurikulum očituje se u svakodnevnim situacijama i izazovima u školi, onima koje nigdje nisu zabilježene, a često imaju veliki utjecaj na učenike. Stoga, uloga nastavnika, a posebno razrednika koji sa svojim razredom provodi najviše vremena, uistinu je velika jer osim što mu je zadatak prenijeti znanje, treba im biti potpora i pomoći im u usvajanju temeljnih životnih vrijednosti kao što su dobrota, pravednost i poštenje.. Kako bi to mogli, važno je da im budu pozitivan primjer, ali i da sami osvijeste koliki utjecaj imaju na svoje učenike. Razrednik ima najveću ulogu u tom procesu jer je on osoba koja učenicima svog razreda treba biti oslonac i pomoć u snalaženju u situacijama koje im se svakodnevno događaju.

2. ŠTO JE KURIKULUM

“Izvorno značenje riječi curriculum u latinskoj etimologiji je tijek, slijed (osnovnog planiranog i programiranog događaja), koji opisuje relativno optimalan put djelovanja i dolaska do nekog cilja“ (Previšić, 2007, 15). Schwab (1983, prema Dillon, 2009) kurikulum karakterizira kao uspješno prenošenje različitih razina različitih učenika putem učiteljevog korištenja primjerenih materijala, vještina koje su odabrane nakon ozbiljne refleksije i odluke koja je donesena s grupom učitelja koji su uključeni u donošenje odluka o konstrukciji kurikuluma. Previšić (2007) kurikulum definira kao usmjereni pristup kretanju od najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada koji sadrži nekoliko osnovnih procesa, a to su planiranje, organizacija, izvođenje i kontrola, pri čemu dodaje kako kurikulum iskazuje sveobuhvatnost predviđanja i zasnivanja sadržaja, puteva i načina dolaženja do cilja uzimajući u obzir moguće prikrivene i neprikrivene utjecaje. Topolovčan (2011) sumira i govori kako se kurikulum odnosi na slijed ili tijek neke planirane aktivnosti. Sekulić-Majurec (2007) govori kako kurikulum u sebi obuhvaća fleksibilan plan i program, ciljeve i zadatke, sadržaje, organizaciju i tehnologiju koja je potrebna za provedbu evaluacije određenog odgojno - obrazovnog djelovanja. Autorica dodaje kako kurikulum također obuhvaća materijalne uvjete, stručno osposobljavanje nastavnika i pedagoški standard.

Previšić (2007,19) navodi i neka od određenja, polazišta i ishodišta kurikuluma:

- kurikulum je nastavni plan i program
- kurikulum čine ciljevi učenja, sadržaj poučavanja, postupci i nastavni stil rada učitelja
- kurikulum je konzistentan sustav optimalnog pripremanja, ostvarenja i evaluacijske nastave
- kurikulum je detaljna razrada cilja i zadataka učenja, metoda rada i kontrola učenika
- kurikulum je precizan sustav planiranog odgoja i obrazovanja
- kurikulum je plan ostvarivanja optimalnog učenja

Young (2014) navodi kako se kurikulum ne može definirati samo kroz djelovanje, vjerovanja i motivaciju pojedinca zato što on u svojoj srži ograničava aktivnosti koje pojedinci izvršavaju, ali i aktivnosti onih koji ga donose i njime pokušavaju ispuniti određene ciljeve. S druge strane, autor navodi, kurikulum omogućava usvajanje određenih stvari postavljajući istovremeno okvir onoga što je u školi moguće naučiti.

Previšić (2007) govori kako, kada promatramo kurikulum s pedagoškog stajališta potrebno ga je vratiti u kasnu antiku u kojoj je on predstavljao opseg znanja i vještina koje mladež treba usvojiti i koje ih odvajaju od robova i njihovih poslova. Autor navodi i kako je razvoj ideje o kurikulumu sličan razvoju ideje nastavnog plana i programa te su se iz tog razloga ta dva pojma koristila sinonimno u Europi u prvoj polovici dvadesetog stoljeća, a do afirmacije pojma kurikulum došlo je u drugoj polovici dvadesetog stoljeća na UNESCO-vu institutu u Hamburgu pod vodstvom američkog znanstvenika S.B. Robinsohna.

Glavna struktura kurikuluma može se raščlaniti na nacionalni kurikulum, školski kurikulum, nastavni kurikulum, učenički kurikulum i posebni kurikulum (Cindrić, Miljković i Strugar, 2010, prema Topolovčan, 2011). Nacionalni kurikulum sadrži osnovne, široko definirane smjernice s poželjnim standardom, sadržajima i kompetencijama koje proizlaze iz potreba i težnja u određenom odgojno obrazovnom području (Jurić, 2007, prema Topolovčan, 2011). Marsh (2009) kao primjer nacionalnog kurikuluma navodi onaj u Ujedinjenom Kraljevstvu iz 1988. godine koji se sastojao od tri temeljna predmeta i sedam bazičnih predmeta, a uključivao je i specifične sadržaje i ciljeve koje su učenici trebali usvojiti i postići iz svakog predmeta. S obzirom na nacionalni kurikulum svaka pojedina škola donosi svoj školski kurikulum koji je u skladu s njenim mogućnostima i zahtjevima nacionalnog kurikuluma (Topolovčan, 2011). Topolovčan (2011) dodaje i kako svaki školski kurikulum uključuje i nastavni kurikulum kojim se planira i organizira poučavanje i učenje, način vrednovanja rada učenika, učitelja i roditelja.

Baranović (2015) navodi kako općenito postoje značajne razlike u definiranju nacionalnog kurikuluma, ali da je proces njegove izrade danas vrlo strukturiran i provodi se na cikličan način s nekoliko osnovnih faza (Wiles i Bondi, 1988; Walker, 1990, prema Baranović, 2015):

1. Procjena trenutnog stanja i definiranje potreba i ciljeva u kurikulumu i obrazovanju
2. Planiranje kurikuluma i proces konstrukcije kurikuluma (izrada strategije razvoja nacionalnog kurikuluma, izrada kurikulumskih dokumenata, naputaka...)
3. Implementacija planiranog kurikuluma
4. Evaluacija kurikuluma

Previšić (2007) navodi i dva dominantna kurikulumska koncepta i tri strukturirane vrste kurikuluma. Dva dominantna kurikulumska koncepta su humanistički i funkcionalistički kurikulum. Humanistički kurikulum orijentiran je na otvoreni pristup koji je usmjeren na učenika

pri čemu ga zastupaju oni koji kritički propituju odgoj i školu. S druge strane, funkcionalistički pristup zasniva se na pragmatičnom poimanju kurikuluma koji je više orijentiran na praksu i osposobljavanje. Nadalje, tri strukturirane vrste kurikuluma koje autor navodi su zatvoreni, otvoreni i mješoviti. Zatvoreni kurikulum podudara se s tradicionalnim tumačenjem plana i programa u kojem se odgoj i obrazovanje reduciraju na jasne zadatke koji se tijekom školovanja trebaju izvršiti. U zatvorenom kurikulumu nastava je detaljno razrađena i koriste se strogo propisana nastavna sredstva i udžbenici. Prisutne su i mjere obrane od svega što se suprotstavlja propisanom, a prilikom vrednovanja traži se što vjernija reprodukcija zadanog gradiva. . Pešorda (2008) navodi kako se pod utjecajem postmodernizma razvija kritika zatvorenog tipa kurikuluma pri čemu se stvara prostor za nove smjerove kurikulumskih pristupa, dok ga istraživači poistovjećuju sa normiranim kurikulumom. S druge strane, otvoreni kurikulum zastupa metodologiju koja je fleksibilnija i u kojoj se daju samo okvirne upute. Maksimalno se cijeni inicijativa učenika i učitelja i prikriveni utjecaji u odgoju i obrazovanju (tzv. skriveni kurikulum). Pešorda (2008) navodi kako se on primjenjuje primjerice u waldorfskim školama. Posljednji tip je mješoviti kurikulum koji se smatra modernom vrstom kurikuluma. Karakterizira ga manja propisanost od zatvorenog kurikuluma pri čemu su prisutni samo kurikulumski okviri, a realizacija je slobodna i kreativna s ciljem poticanja što veće aktivacije učenika u stjecanju općih i specifičnih kompetencija.

Walker (2003, prema Marsh, 2009) navodi karakteristike koje uključuje svaki temeljni koncept kurikuluma:

- Sadržaj koji može biti u obliku mapa i tema koje su apstrakcije kojima ljudi dali ime
- Svrha koja se najčešće dijeli na intelektualnu, društvenu i osobnu
- Organizacija koja se temelji na opsegu i redosljedju, a može biti ustrojena ili relativno otvorenog karaktera

Previšić (2007) navodi kako je kurikulumu s didaktičkog gledišta uvijek zajedničko:

- potreba utvrđivanja što učenici moraju naučiti
- određivanje sadržaja kao izvora informacija
- utvrđivanje pedagoških standarda
- predviđanje različitih sposobnosti i tempa rada učenika
- organizacijski i metodički naputci
- stjecanje predviđene kompetencije

- razrađeni postupci vrednovanja

Pri promatranju kurikuluma velika važnost pridaje se psihološkom pravcu biheviorizma. Moller (prema Vican i sur., 2007) taj pristup još naziva i ciljno usmjerenim pristupom. Svrha ciljno usmjerenog pristupa je u jasnom definiranju i opisivanju ciljeva te određivanju ponašanja koja učenici trebaju pokazati te u sadržajima na kojima se treba očitovati to ponašanje. Dodaje i kako se prema tim ciljevima biraju sadržaji koji će djelotvorno utjecati na ostvarivanje tih ciljeva, navodeći kako na kraju uvijek slijedi ispitivanje djelotvornosti kurikuluma na osnovi realizacije postavljenih ciljeva.

Kurikulum je važan iz velikog broja razloga, a Baranović (2015) navodi kako se njegova važnost najprije očitava u potrebi škole da bolje odgovara na obrazovne potrebe i interese učenika i okoline.

3. SKRIVENI KURIKULUM

3.1. Skriveni kurikulum

Razni autori definiraju skriveni kurikulum na različite načine. Kentli (2009) skriveni kurikulum pozicionira nasuprot tzv. didaktičkog kurikulumu i opisuje ga kao skup učeničkih iskustava koja pripadaju u "nepisani kurikulum", a karakteriziraju ga neformalnost i nedostatak svjesnog planiranja. Pavčić Vukičević (2013) skriveni kurikulum definira kao vrijednosti koje učenici nauče u školi zbog načina na koji se u školi planira, načina na koji je škola organizirana i osiguranih materijalnih sredstava te kako on sadrži pravila i smjernice koje se ne poučavaju direktno, nego se pretpostavlja da su one već usvojene, a uvelike određuju socijalne interakcije, uspjeh u školi i sigurnost i manifestiraju se upotrebom određenih idioma, metafora, slenga i govora. Autorica navodi da se kroz skriveni kurikulum uče vrijednosti poput društvenih i spolnih uloga i uloga koje se nesvjesno prenose iz generacije u generaciju kao samorazumljive, neupitne i trajne činjenice.

Pod skrivenim kurikulumom podrazumijevaju se specifični stavovi, uvjerenja i vrijednosti učitelja koji mogu biti isprepleteni sa dimenzijama kulture ustanove (Vujičić, 2007 prema Mlinarević, 2016). Mlinarević (2016) navodi kako se skriveni 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 i stereotipima koje promiču. Skriveni kurikulum nužan je za socijalnu integraciju, a njegova pravila nisu propisana programom i njihovo pridržavanje se podrazumijeva (Bašić, 2000 prema Mlinarević, 2016). Daniels (2001, prema Mlinarević, 2016) ističe kako je skriveni kurikulum zapravo ovisan o društvu jer škola treba poticati vrijednosti koje društvo izvan škole podržava. Također, skriveni kurikulum obuhvaća sve neprepoznate, nepriznate i nepredviđene vrijednosti i stavove koje učenici usvajaju i onda preoblikuju u ponašajne životne obrasce (Mlinarević, 2016). Alsubaie (2015) skriveni kurikulum definira kao neizrečene vrijednosti, ponašanja i očekivanja koja postoje u obrazovnom okruženju. Rossouw i Frick (2003) navode kako je u dvadesetom stoljeću globalna transformacija školstva dovela do otkrivanja i posvećivanja pažnje skrivenom kurikulumu koji se doticao važnih tema kao što su rasne, spolne i materijalne nejednakosti.

Pojam skrivenog kurikulumu znanstvenu literaturu uveli su Jackson 1968. i Synder 1971. godine, navodeći kako se on odnosi na velik dio školskog života koji je rijetko vidljiv, otvoren i dostupan za kvantitativno istraživanje. Jackson nadodaje tri elementa skrivenog kurikulumu (Pastuović, 1999 prema Mlinarević, 2016):

1. „stiska u učionici“ – situacija kada učenici moraju trpjeti kašnjenje, neuvažavanje njihovih želja i ometanje pažnje
2. „proturječna privrženost“
3. „neravnopravan odnos snaga učenika i nastavnika u korist nastavnika“

Jackson u svojoj knjizi „Life in Classrooms“ kritizira nemogućnost školstva da eliminiira nejednakosti te tvrdi da škola ima glavnu ulogu u stvaranju vrijednosti koje će izbrisati te nejednakosti. Nadalje, zagovarao je da stajalište da obrazovanje treba biti proces socijalizacije u kojem je skriveni kurikulum jednako važan kao i akademska očekivanja (Rossouw i Frick, 2023). Glavna karakteristika skrivenog kurikulumuma je njegova implicitnost. Cotton i sur. (2013) navode kako se njegova implicitnost može dovesti u pitanje zbog činjenice da sam kurikulum propisuju političari koji nemaju izravan doticaj s učenicima i školom. Autori navode kako to dovodi do toga da vanjski stvaratelji kurikulumuma oblikuju kurikulum prema potrebama tržišta te stoga u njega implementiraju one vrijednosti i norme koje su važne za uspjeh tržišta. Ball (1990, prema Cotton i sur. , 2013) sukladno tome navodi kako skriveni kurikulum zrcali potrebe ekonomije određene države te time priprema učenike za sudjelovanje u tržištu rada. Jukić (2013) navodi kako postojanje skrivenih ciljeva obrazovanja smanjuje transparentnost cijelog obrazovnog sustava i ometa otkrivanje istinskih ciljeva obrazovanja.

Berghenengouwen (1987, prema Rossouw i Frick, 2023) dijeli implicitne zadatke kurikulumuma:

- 1) intelektualno rasuđivanje i logično argumentiranje u kojem učenici savladavaju objektivni stav vezan uz predmet koji uče
- 2) učenici mogu savladati teoretske konstrukcije, profesionalni žargon i apstraktne koncepte
- 3) učenici uče samostalno i samouvjerenom razmišljati bez tjeskobe ili nesigurnosti
- 4) motivacija za učenje i želja za savladavanje gradiva te natjecateljski duh vezan uz uspjeh u školi

Skriveni kurikulum može biti i problematičan. Alsubaie (2015) navodi kako učitelji skrivenim kurikulumom mogu negativno utjecati na učenike ukoliko ga ne koriste na pozitivan i efektivan način. Stoga, potrebno je organizirati razna predavanja i radionice o važnosti skrivenog kurikulumuma i kako se snalaziti u njegovom prakticiranju. Alsubaie (2015) navodi kako je od izričite važnosti da škole prepoznaju važnost skrivenog kurikulumuma i njegovog ispravnog usmjeravanja. U suprotnom, on može negativno utjecati na društvene ideje učenika. Zaključno, autor navodi kako

je skriveni kurikulum danas kontroverzna tema jer se pomoću njega na učenike može utjecati i pozitivno i negativno, a da učitelji toga uopće nisu svjesni. Pavčić Vukičević (2013) navodi kako se može dogoditi da nepoštivanje pravila skrivenog kurikuluma dovede do strogog kažnjavanja i smatranja učenika neprilagođenim i asocijalnim što može utjecati na njegov daljnji uspjeh u školovanju i životu.

3.2. Interakcija službenog i skrivenog kurikulumuma

Previšić (2007) navodi kako se na službeni kurikulum može gledati kao na ciljno usmjereni pristup odgoju i obrazovanju koji je relativno pouzdan način provođenja plansko određenog procesa obrazovanja i učenja. Pavičić Vukčević (2013) na službeni kurikulum gleda kao temeljni i opće programski dokument koji ima jasno određene ciljeve za svaku komponentu učenikove osobnosti. Autorica govori kako se službeni kurikulum danas svodi isključivo na njegov zaključak koji čine kompetencije učenika i ishodi učenja. Dokument se bazira isključivo na sadržajnom aspektu školovanja što se ponajviše može vidjeti u uvođenju mature koja služi kao ispit za plasiranje ili u daljnje školovanje ili na tržište rada.

Dok službeni kurikulum služi kao planski dokument, u školi djeluje i skriveni kurikulum koji je određen implicitnim porukama unesenim u učionicu pomoću utjecaja društva. Ipak, Haydon (2004, prema Mlinarević, 2016) navodi kako skriveni kurikulum utječe i na sam nastavni program i na cijeli školski kurikulum jer odabrani sadržaji nastavnog plana i programa šalju izravne ili neizravne poruke o socijalnim i kulturnim vrijednostima neke zajednice. Pomoću skrivenog kurikulumuma učenici usvajaju društvene i spolne uloge, vrijednosti, pozicije moći i hegemonijski diskurs, a njegova temeljna karakteristika je njegova implicitnost koja je izričito važna ako su njegovi planeri političari koji određuju uloge koje djeca trebaju usvojiti (Pavčić Vukičević, 2013). Mlinarević (2016) navodi kako skriveni kurikulum ne daje jasne i prepoznatljive elemente službenom kurikulumu, kao što su osjećaji, vrijednosti, stavovi i navike, a u kontekstu nastave očitava se u načinu odijevanja, izboru opreme za nastavu, načinima pozdravljanja i komunikacije s vršnjacima, načinu provođenja školskog odmora, izboru igara pri čemu navodi kako se on uči promatranjem i sudjelovanjem u kontekstu. Elis (2013, prema Nikšić Rehibić i Novosel, 2018) navodi kako se u skrivenom kurikulumu izdvajaju one vrijednosti koje su usvojene kroz službeni kurikulum. Bartulović (2013) navodi kako se jasna granica između službenog i skrivenog kurikulumuma ne može odrediti jer nastavni sadržaji, udžbenici i stil poučavanja nastavnika u sebi nose implicitne poruke jer proizlaze iz određene vrijednosne pozicije. Autorica navodi kako je razlog nemogućnosti određivanja granice i činjenica da su socijalne konstrukcije koje tvore službeni kurikulum izrazito legitimirane u nastavnoj praksi te to uzrokuje nemogućnost postavljanja određenih pitanja i analiziranja određenih problema.

Previšić (2007) navodi kako „otvorenost“ i „skrivenost“ kurikulumuma ima šire implikacije jer će oblici kurikulumuma utjecati na prisutnost formalnih i neformalnih oblika učenja, a to je važno za

suvremenu školu kojoj je glavni zadatak učenike „učiti kako učiti“. Jerald (2006, prema Mlinarević, 2016) skriveni kurikulum vidi kao pozitivan čimbenik koji podupire toplu, brižnu i podražavajuću kulturu škole koja istovremeno potiče usvajanje vrijednosti i akademski uspjeh. Pavčić Vukičević (2013) navodi kako je interakcija službenog i skrivenog kurikulumu izrazito važna jer su društvene vrijednosti dio i službenom i skrivenom kurikulumu, a one čine kontekst u kojem se provodi svakodnevna odgojno-obrazovna praksa koja se najbolje prepoznaje u oblikovanju prostora, strukturiranju vremena, raspdjeli uloga i stilu u kojem se komunicira s učenicima.

3.3. Važnost skrivenog kurikuluma

Nikšić Rebihić i Novosel (2018) navode kako je skriveni kurikulum jedno od središnjih referentnih mjesta kritičke pedagogije i kao takav služi kao perspektivno polje za istraživanje školske svakodnevnice koja je najčešće obilježena strukturalnom šutnjom što znači da u školi najčešće dolazi do prešutnog prihvaćanja društvenih odnosa koji su obilježeni dominacijom i raspodjelom moći putem koji dolazi do usvajanja obrazaca dominantne kulture. Mlinarević (2016) navodi kako skriveni kurikulum djeluje promotivno u razvoju vještina socijalne kompetencije, a u to se ubrajaju empatija, razvoj prijateljskih i suradničkih odnosa, socijalna adaptacija i poštivanje društvenih normi. Maras (2024) navodi kako se te vještine smatraju društveno poželjnim u svijetu odraslih te također pozitivno utječu na akademska postignuća, a onda i na cjelokupni afektivni doživljaj škole. Semper i sur. (2018) govore kako danas postoji znatna razlika između odgojno-obrazovnog sustava i stvarnog života, a skriveni kurikulum služi kao poveznica između ta dva aspekta. Jerčić (2018, prema Maras, 2024) navodi kako skriveni kurikulum ima utjecaj i u razvoju umijeća učenja jer može neformalno i neplanirano prenijeti predodžbe o znanju, akademskoj motivaciji, sposobnostima učenika, ciljevima, očekivanjima koja učenici mogu ostvariti, kritičkom mišljenju i kreativnosti. Thompson (2017) ističe kako skriveni kurikulum promotivno djeluje na razvoj kvalitetnih socijalnih odnosa u razredu, unaprjeđuje odnos učenika i nastavnika, potiče razvoj pozitivne slike o sebi te učenike osvještava o važnosti poštivanja autoriteta. Jukić (2019) navodi kako je skriveni kurikulum izrazito važan jer utječe na razne elemente oblikovanja pozitivne ili negativne školske kulture kao što su dinamičnost, optimizam, zajedništvo, vrijednosti koje promiču dostojanstvo, osjećaj međuovisnosti, vjera u budućnost nasuprot pesimizmu, pasivnosti, poremećenim profesionalnim odnosima i negativnim stavovima prema učenju i poučavanju.

Semper i sur. (2018) predlažu nekoliko načina na koji bi se skriveni kurikulum mogao učiniti vidljivijim u obrazovanju:

1. Opsežnije osvrtanje nastavnika na motivaciju pri odabiru predmeta i izdvajanje aspekata koji su njima najzanimljiviji prilikom predstavljanja svojih predmeta
2. Zajednička rasprava učenika i nastavnika o školskim pravilima putem skupnih vijeća
3. Poticanje učeničke povratne informacije tijekom semestra – putem predstavnika, u pisanom obliku ili razgovorom
4. Poučavanje u manjim skupinama

5. Poticanje učenika na ocjenjivanje i procjenjivanje samih sebe i integriranje dijelova koji učenicima idu slabiju u nastavu
6. Promoviranje aktivnosti, događaja i projekata u kojima učenici, stručno osoblje i nastavnici mogu jednako sudjelovati i učiti – sportski događaji, kvizovi, umjetničke izložbe, zaštita okoliša
7. Promicanje stručne službe kojima se učenici i nastavnici mogu obratiti za savjete u vezi akademskih i osobnih problema
8. Zajedničko analiziranje udžbenika i nastavnih materijala učenika i nastavnika
9. Mentorstvo

Maras (2024) navodi kako se vrijednosti skrivenog kurikuluma u svakodnevnom odgojno-obrazovnom radu očitavaju u kulturi škole, metodičko-didaktičkim kompetencijama nastavnika, paradigmi poučavanja, i kvaliteti socijalnih odnosa svih sudionika određenog odgojno-obrazovnog okruženja. Stoga, Jukić (2019) navodi kako skriveni kurikulum današnjice treba učenicima davati potporu u suočavanju s nesigurnom i nestabilnom budućnošću i služiti im kao priprema za život u pluralističkom, multikulturalnom i fragmentiranom društvu koje je obilježeno brzim i neočekivanim promjenama jer on utječe na školsku kulturu znatno više od službenog kurikuluma, a škola nije samo mjesto u kojoj se poučavaju i usvajaju obrazovni sadržaji, već i mjesto u kojem se stvara bolja verzija društva zasnovana na osnovnim društvenim vrijednostima.

4. RAZREDNIK

4.1. Uloga razrednika u skrivenom kurikulumu

Kudek Mirošević (2012) razrednika definira kao osobu koja nije samo učitelj predavač, već odgojitelj koji u svom razredu djeluje na učenike svojom osobnošću i primjenom odgovarajućih odgojno-obrazovnih metoda kojima potiče osobni rast i razvoj učenika. Malić (1981, prema Batarelo Kokić i Katavić, 2017, 486) razrednika definira:

Razrednik je pedagoškog rukovodilac razreda koji odgojno djeluje na formiranje učenikove osobnosti i čija pedagoška funkcija uključuje poznavanje učenika i njihovih mogućnosti, poznavanje obiteljske situacije i ciljeva što ih škola želi ostvariti, poznavanje nastavnika, članova razrednog vijeća, poznavanje pedagoških mjera koje mogu koristiti odgoju učeničkog kolektiva i učenika pojedinca.

Lenard i Božić Lenard (2024) kako se razredništvo može definirati i kao skup administrativno-odgojno-obrazovnih poslova koji uključuju brigu o dodijeljenom razredu, suradnju s članovima razrednog vijeća, roditeljima i ostalim obrazovnim djelatnicima i rad na razrednoj evidenciji.

Kuselj (2022) poslove razrednika dijeli na sedam zadataka:

- 1) povezivanje razrednog odjela sa sustavima unutar i izvan škole
- 2) planiranje situacija u kojim učenici trebaju biti odgovorni, poticanje razvoja osjećaja, temeljnih ljudskih vrijednosti i formiranje etičke osobnosti pojedinca
- 3) poticanje i motiviranje učenika na razvoj talenata i ideja
- 4) planiranje i ocjenjivanje rada i života odjelne zajednice
- 5) posredovanje u problemskim situacijama
- 6) administrativni poslovi
- 7) informiranje učenika i roditelja

Za odgojno- obrazovno djelovanje izuzetno su važne njegove kompetencije. Jurčić (2014) navodi kako se u suvremenoj školi kompetencije mogu promatrati na dvije razine – pedagoškoj, koja uključuje metode, postupke i načine aktiviranja učenika u procesu socijalizacije i individualizacije, i didaktičkoj, koja uključuje metode, postupke i načine aktiviranja učenika u procesima učenja. Jurčić (2014) pedagoške i didaktičke kompetencije dijeli na nekoliko dimenzija. Pedagoške kompetencije podijeljene su u osam dimenzija:

- osobna kompetencija koja uključuje nastavnikovu empatičnost, uvažavanje učenika, razumijevanje, fleksibilnost, susretljivost, brižljivost, entuzijazam, profesionalni etos, dobro raspoloženje, smirenost, strpljenje, pravednost, objektivnost, dosljednost i sposobnost odabira odgovarajućeg ponašanja u određenoj situaciji
- komunikacijska kompetencija koja je povezana sa nastavnikovom retorikom, dijalektikom i pedagoškom komunikologijom, učinkovitim govorom i aktivnim slušanjem
- analitička kompetencija koja se odnosi na analizu nastavnog sata, kontroli i razumijevanju odgojno-obrazovnog procesa, analizi različitih aspekata nastavne situacije
- socijalna kompetencija koja se odnosi na umijeće uspostavljanja odnosa s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole, suradnju i timski rad, uljudnost i ljubaznost, sposobnost svladavanja konflikta, toleranciju, autoritet, pristupačnost, rješavanje zajedničkih problema, socijalno-odgovorno ponašanje u obliku prihvaćanja pravila i običaja
- emocionalna kompetencija koja predstavlja kvalitetu međuodnosa s učenicima i razvoj učenikove emocionalne pismenosti
- interkulturalna kompetencija koja pridonosi razvoju razredne kulture međusobnog razumijevanja, poštovanja, sporazumijevanja i ravnopravnog surađivanja koja utemeljena na poznavanju i poštovanju drugačijih načina života i njihovih vjerovanja, tradicija, običaja, stereotipa
- razvojna kompetencija odnosi se na nastavnika i njegovo kontinuirano obrazovanje i usavršavanje koje je potaknuto kritičkom refleksijom svoje pedagoške i didaktičke uspješnosti
- rješavanje problema posljednja je kompetencija, a uključuje nastavnikove sposobnosti i vještine u odgovornom korištenju problemskih rješenja u različitim situacijama

Didaktička kompetencija, prema Jurčiću (2014), također je podijeljena na nekoliko dimenzija:

- metodologija izrade predmetnog kurikuluma odnosi se na kurikulumsko usmjeravanje na učenika u kojem su prisutne nastavne metode, socijalni oblici rada, didaktički sustavi i načela čiji je krajnji cilj cjeloviti odgoj i obrazovanje

- organiziranje i vođenje odgojno-obrazovnog procesa uključuje stvaranje produktivnih procesa učenja za svakog učenika i domišljatu artikulaciju sata koji je temeljen na dogovoru, realizaciji dogovora i zajedničkom vrednovanju
- oblikovanje razredno-nastavnog ozračja u sebi sadrži četiri dimenzije – nastavnikova podrška, razredna kohezija, ispitna anksioznost i opterećenje učenika
- utvrđivanje učenikova postignuća u školi odnosi se na praćenje, vrednovanje i ocjenjivanje učenika
- razvoj modela odgojnoga partnerstva roditelja i škole

Za uspješan rad razrednika izuzetno je važna i pedagoška i didaktička kompetencija. Kako bi razrednik mogao pružiti potporu svojim učenicima važno je da ima razvijenu empatiju, razumijevanje i strpljenje. Također, on mora biti taj koji ima mogućnost saslušati i na pravilan način verbalizirati potrebe svojih učenika, ali i zahtjeve koji se od učenika očekuju. Da bi to uspio, važno je da stvori odnos sa svojim učenicima koji je temeljen na iskrenosti i povjerenju, u kojemu se svaki problem može riješiti razgovorom. Održavanje takvog odnosa sa učenicima, koji su u formativnog razdoblju svog razvoja, može biti zahtjevno stoga je potrebno da razrednik sebe i svoje postupke kontinuirano kritički propituje i evaluira kako bi svojim učenicima mogao biti dobar uzor. S druge strane, važno je i da razrednik svojim učenicima, osim odgoja, pruži i kvalitetno obrazovanje koje je usmjereno na njih i njihove potrebe – da se dogovara s njima, da stvara ugodnu radnu atmosferu, da ih kontinuirano vrednuje i daje im povratne informacije o njihovom napretku.

U istraživanju percepcija razredničkih kompetencija učenika nižih i viših razreda osnovne škole koje je provela Kudek Mirošević (2012) sudjelovalo je 514 učenika zagrebačke osnovne škole. Glavni cilj istraživanja bio je ispitati način na koji učenici procjenjuju kompetencije razrednika. Istraživanje je provedeno pomoću upitnika, a rezultati su ukazali na to da učenici procjenjuju da velikom broju razrednika nedostaju kompetencije vezane uz prevenciju problematičnog ponašanja. Trećina učenika smatra kako razrednik ima djelomično kvalitetan odnos s njima dok deset posto ispitanika smatra kako se razrednik u razgovoru s njima u ne dotiče tema važnih za život. Uz to, trećina učenika smatra da je razrednik nesiguran pri rješavanju problema u razredu. Kao rješenje tome autorica navodi kontinuirano profesionalno usavršavanje te cjeloživotno učenje i predanost razrednika svome poslu i učenju. Vizek Vidović (2005) navodi kako je kvaliteta obrazovanja

nastavnika jedan od glavnih činitelja koji djeluje na razinu postignuća učenika te je stoga cjeloživotno obrazovanje nastavnika važno iz dva razloga – prvi je činjenica da nastavnici djeluju u vrlo složenom i brzo mijenjajućem društvenom okruženju, a drugi se odnosi na nastavničku odgovornost za poticanje motivacije kod svojih učenika za kontinuirani osobni i profesionalni rast i razvoj.

Za djelovanje nastavnika vrlo je važna i njegova implicitna teorija. Slunjski (2011) implicitnu teoriju definira kao kontekst u kojem se događa svakodnevna odgojno-obrazovna praksa pojedinog odgojitelja, a uključuje vrijednosti i stajališta o odgojno-obrazovnom procesu koja predstavljaju poveznicu između teorije i prakse koja se najčešće razlikuje od službenih teorija koje su zastupljene u javnim programskim dokumentima. Pavčić Vukičević (2013) navodi kako skriveni kurikulum u školi djeluje na način da nastavnik svojom implicitnom teorijom učenicima šalje signale i poruke o tome što se od njih očekuje, što je prihvatljivo, a što treba izbjegavati. Mujević (2023) odnos skrivenog kurikuluma i implicitne teorije objašnjava kroz dvije dimenzije – skriveni kurikulum kao ishodište implicitne teorije i skriveni kurikulum kao ishod implicitne teorije. Prva dimenzija odnosi se na činjenicu da učenici grade vlastiti sustav vrijednosti poistovjećivanjem s nastavnicima i internalizacijom svih stavova, uvjerenja i vrijednosti kojima su svakodnevno izloženi u dodiru s ponašanjem i djelovanjem nastavnika. S druge strane, druga dimenzija odnosi se na činjenicu da nastavnik svojim pristupom uvelike utječe na tijek procesa nastave jer je njegov rad prožet njegovom implicitnom teorijom. To uvjerenje nastavnika stavlja u položaj sukreatora skrivenog kurikuluma škole koji sa svojim vrijednostima, uvjerenjima i stavovima znatno utječe na kulturu škole. Pavčić Vukičević (2013) navodi kako postoji mogućnost da nastavnik kažnjava učenika koji krši pravila skrivenog kurikuluma te da ga na osnovu „osobne jednakosti procjenjivanja“ (129) ocjenjuju lošijim ocjenama te na taj način utječu na njegov daljnji uspjeh u školovanju, a onda i u životu. Ipak, autorica navodi kako su nastavnici sposobni prepoznati vlastitu implicitnu teoriju i spriječiti negativne učinke skrivenog kurikuluma prije nego što djeluju na razvoj djeteta. Prema Kudek Mirošević (2012) za rad razrednika izrazito su važne već spomenute kompetencije, a kao najvažnije autorica izdvaja inovativnost, kritičko mišljenje, poduzetnost, pismenost, mogućnost uspješnog rješavanja problema i društvenost. Također, Batarello Kokić i Katavić (2017) navode kako pozitivan stav prema svome zvanju, zainteresiranost za rad i učenike uvelike pomažu u uspješnom obavljanju razredničkih dužnosti. Osim administrativnih poslova i zadataka, važno je da razrednik pažnju pridaje i osobnom razvoju. Za

osobni razvoj razrednika vrlo je važna refleksivnost. Marić, Jurišin, Malčić i Dragojević (2023) navode kako nastavnik koji pokazuje osobine reflektivnog praktičara sintetizira teorijska znanja s aktualnim društvenim zahtjevima i svakodnevnim situacijama s kojima se suočava što uzrokuje da reflektivni nastavnici veliku količinu vremena provode u promišljanju o vlastitim postupcima, odnosima s učenicima, okolnostima i posljedicama svog ponašanja. Šori (2022) navodi kako razrednik treba biti samokritičan i otvoren prema svojim učenicima, uzimajući u obzir da se ponaša jednako u svim aspektima svog života i da odgaja učenike cijelom svojom osobnošću. Također, važno je da razrednik bude bolji slušatelj nego govornik jer je učenicima u procesu razvoja puno važnije da uz sebe imaju aktivnog slušatelja koji im daje do znanja da njihovi problemi imaju važnost. Razrednikov rad na osobnom razvitku i posvećenost učenicima dio su odgojnog djelovanja Kudek Mirošević (2012) navodi kako je razrednik prije svega odgojitelj u svom razredu kojemu zadaća nije samo djelovati kada u razredu nastane problem, već predviđati probleme koji bi potencijalno mogli nastati u razredu i preventivno djelovati na njih, a preduvjet tomu je poznavanje učenika i razvijanje odnosa s njima i njihovim roditeljima. Lenard i Božić Lenard (2024) navode kako dostupna istraživanja naglašavaju važnost razvoja kompetencija te kako si motivacija za rad u nastavi i profesionalna predanost ključni čimbenici uspjeha. Pavčić Vukičević (2013) navodi kako konstantno stručno usavršavanje dovodi do unapređenja stavova i postupaka koji priznaju čovjekovo pravo na autonomiju i slobodu što dovodi do realizacije čovjeka kao zrele i potpune osobe koja doprinosi kvalitetnom životu zajednice.

Autorice Batarelo Kokić i Katavić (2017) ukazuju na nedostatak literature vezane uz posao razrednika. Također, navode kako je u Republici Hrvatskoj obrazovanje za razrednička zaduženja nepostojeće s obzirom da ne postoje programi usavršavanja. Postoji i nedostatak kolegija koji se bave poslom razrednika. Osim toga, navode i kako je u školama razredništvo zanemareno, nije praćeno niti vrednovano. Važno je naglasiti i da je ovakav oblik razredništva karakterističan za manji broj odgojno-obrazovnih sustava u svijetu, a dokaz tomu je manjak međunarodne literature koja se bavi ulogom razrednika u odgoju i obrazovanju učenika.

4.2. Odgojne vrijednosti kao čimbenik skrivenog kurikuluma

Vrijednosti su jedan od najvažnijih aspekata koje učenici usvajaju tijekom boravka u odgojno – obrazovnom sustavu. Lenard i Božić Lenard (2018) navode kako su vrijednosti sastavni dio čovjekova života koji se prožima kroz svakodnevno djelovanje u različitim razdobljima, navodeći pritom kako je proces odgoja i obrazovanja vrijeme kada se pojedinac prvi put upoznaje s ljudskim mjerilima vrijednosti te je stoga izrazito važno koristiti primjerena odgojna sredstva i metode kojima se djeci na prikriven način može opisati vrijednosti i pomoći im usvojiti ih. Brković (2021) navodi kako vrijednosti sadrže tri komponente: kognitivnu, afektivnu i konativnu. Lukaš i Cikovac (2024) navode kako nije moguće na jedinstven način definirati pojam vrijednosti zbog njegove složenosti, navodeći pritom jednu od mogućih podjela:

- **osobne vrijednosti** koje najčešće uključuju obiteljske vrijednosti, društveno kulturne vrijednosti i individualne vrijednosti koje ovise o pojedinačnim iskustvima
- **obiteljske vrijednosti** koje proizlaze iz temeljnih vrijednosti roditelja koje oni koriste za odgoj djece, a obuhvaćaju osnovna načela prvotnog ponašanja djeteta
- **socijalno-kulturne vrijednosti** obuhvaćaju vrijednosti društva u kojem dijete živi i vremenom se mijenjaju, pri čemu mogu, ali ne moraju biti u skladu s obiteljskim i osobnim vrijednostima
- **materijalne vrijednosti** odnose se na kompleksni spoj osobnih, obiteljskih i društveno-kulturnih vrijednosti
- **duhovne vrijednosti** podrazumijevaju važnost koja se pridaje nematerijalnim aspektima života, a uzrokuju osjećaj ispunjenosti i smisla
- **moralne vrijednosti** uključuju stavove i ponašanja u društvu koja se smatraju neophodnim za suživot i opći red

Vican (2006) navodi kako se u kontekstu odgoja i obrazovanja poseban naglasak stavlja na moralne vrijednosti koje se temelje na prosudbi dobrog naspram lošeg, ispravnog naspram neispravnog i poželjnog naspram nepoželjnog ponašanja. Rakić i Vukušić (2010) navode kako ne postoji jedinstven pristup za poučavanje vrijednosti u odgoju i obrazovanju, pri čemu sve pristupe sažimaju u dva: preskriptivni ili izravni i deskriptivni ili neizravni. Izravni pristup odnosi se na otvoreno i izravno poučavanje moralnih imperativa i vrlina koje se podrazumijevaju kao zajedničke za sve ljude, a najčešće se poistovjećuje s odgojem karaktera. Ovaj pristup naglašava važnost škole u poučavanju vrijednosti, a nastavnikova uloga je aktivno ohrabrivati i poticati

učenike da se drže univerzalnih vrijednosti kao što su odgovornost, hrabrost i prijateljstvo S druge strane, neizravni pristup naglašava kritičko i kreativno razmišljanje, rješavanje problema i zaključivanje pomoću kojih se djeci omogućava samostalno uviđanje moralnog i ispravnog. Autori navode Kohlbergovu metodu moralnog razmišljanja kao jedan od najpoznatijih pristupa unutar ovog pravca, a ona naglasak stavlja na diskusiju o moralnim dilemama čime se kod učenika potiče razvoj moralnog razmišljanja. Jukić (2013, 548) ističe povezanost skrivenog kurikulumu i prenošenja vrijednosti: „Skriveni se kurikulum ogleda u kulturi škole, osobinama i ponašanju učitelja prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, stereotipima koje promiču te prioritetima i hijerarhiji kojima ih razvijaju.” Rakić i Vukušić (2010) navode kako učenici o vrijednostima uče kroz skriveni kurikulum koje podrazumijeva razne socijalne interakcije, a to može dovesti do pozitivnog ili negativnog obrazovanja, pri čemu škola može pridonijeti razvoju moralnih vrijednosti onoliko koliko sami potiču pozitivno i poticajno okruženje u kojem se učenici mogu socijalno i moralno razvijati. Nastavnik ima najvažniju ulogu u prenošenju vrijednosti na svoje učenike. Kohlberg (1983) navodi kako ponašanje nastavnika i njegov autoritet imaju ključnu ulogu u provedbi skrivenog kurikulumu. Sukladno tome, Lukaš i Cikovac navode (2024, 269):

Za pedagošku profesiju od iznimne je važnosti karakter i osobnost samog nastavnika – odgojitelja i pedagoga. Svi elementi koji ulaze u vrijednosno iskustvo koje posreduje svojom uključenošću u odgojno-obrazovni proces neće biti formalno popraćeni i kurikulumu iskazani, ali to ne umanjuje njihov značaj. Poželjno je da profesija ne bude strogo usmjerena isključivo na razvoj intelektualnih sposobnosti odgojno-obrazovnih djelatnika čija je uloga daleko opsežnija i značajnija od pukog prenošenja informacija, već da jednako vrednuje razvoj moralnih, društvenih kao i estetskih vrijednosti koje poput odgojenika prožimaju i njih same.

Vukasović (2003) navodi kako je odgoj vrijednost sam po sebi jer svrha i odgojni ideal sami po sebi imaju odgojno značenje te kako vrijednosno obogaćivanje, koje se postiže njegovanjem vrijednosnih doživljaja i razvijanjem smisla za vrijednosti, važna sastavnica odgoja kao vrijednosnog fenomena. Sukladno tome, Vican (2006) navodi kako ciljevi i zadaće odgoja i obrazovanja nisu samo govorenje o vrijednostima nego odgoj i obrazovanje za određene vrijednosti kao što su demokracija, odgovornost i interkulturalno razumijevanje. Stoga, autorica navodi kako je izazov školstva dati značenje vrijednostima i objasniti ih na način da učenicima

budu razumljive što će ih onda dovesti do stava o vrijednosti i svijesti o vrijednostima kao imperativima, a to se može postići osmišljavanjem programa za vrijednosti kroz sve odgojno-obrazovne sadržaje, nastavne predmete i školske aktivnosti.

Garić (2022) navodi kako razrednik svojim učenicima treba služiti kao uzor za dobre međuljudske odnose pri čemu treba pokazati karakterne osobine koje želi vidjeti kod svojih učenika. Također, u svojoj učionici treba konstantno prenositi vrline i ljudske vrijednosti. Vrijednosti dijelom oblikuju osobnost učenika, a Batarela Kokić i Katavić (2017) navodi kako je razvoj osobnosti učenika jedna od glavnih zadaća razrednika pri čemu razrednik nikada ne treba ostati na površinskoj razini problema, već ga pokušati razumjeti i empatično mu pristupiti. Kudek Mirošević (2012) navodi kako je izrazito važno da razrednik afirmira životne vrijednosti kod svojih učenika kroz rasprave i razgovore na grupnoj i individualnoj razini jer je on taj koji mora prije svega stvarati kvalitetne odnose sa svojim učenicima jer je uloga razrednika prije svega ona odgojitelja koji svojom osobnošću i primjerenim odgojno-obrazovnim metodama treba pozitivno socijalno i odgojno djelovati na svoje učenike. Ferk (2022) navodi kako je cilj rada razrednika da se učenici međusobno poštuju, znaju saslušati te da se u školi osjećaju sigurno i zadovoljno. Batarela Kokić i Katavić (2017) navode kako je jedna odgojnih uloga razrednika briga o zdravoj osobnosti učenika Šori (2022) izdvaja nekoliko zadataka razrednika u vrijednosnom odgoju:

- razvijanje društvene klime i psihosocijalnih odnosa među učenicima koji im omogućuju osobni rast i razvoj
- upoznavanje učenika s vlastitim ponašanjem i njegovim utjecajem na pojedince
- jačanje samopouzdanja i razvijanje međuljudskih odnosa
- izražavanje emocija i učenje primjerenog reagiranja na emocije
- suočavanje sa sukobima i odlukama
- promatranje, prepoznavanje i mijenjanje vlastitih obrazaca ponašanja kada je to potrebno

Lukaš i Cikovac (2024) navode kako je danas, zbog sve veće dostupnosti informacija, slobode mišljenja i uvažavanja različitosti, došlo do sve veće relativizacije odgojnih vrijednosti i umanjivanja pedagoške profesije te je stoga učenje reducirano na mehaničko upijanje i reproduciranje informacija u kojima učenici ne vide smisao i zbog toga gube kreativnost i refleksivnost zbog čega je važno da pedagoška profesija ne dopusti trivijaliziranje vrijednosti i

njihovo smještanje u okvire slobode izbora u kojima je svaki izbor ispravan jer sud o tome što je uistinu ispravno proizlazi iz osobne kvalitete, duhovne izgrađenosti karaktera i kulture što su sve komponente koje počivaju na vrijednostima.

4.3. Uloga razrednika u stvaranju socio-emocionalnog okruženja učenika

Vranjican i sur. (2019) navode kako je socio-emocionalni razvoj jedan od ključnih razvojnih zadataka djeteta, a odnosi se uspješno prepoznavanje i nošenje s vlastitim i tuđim emocijama u socijalnom kontekstu. Autori navode kako je socio-emocionalno kompetentno ponašanje obilježeno dvama čimbenicima od kojih je jedan socijalna kompetencija, koja se odnosi na uspješne socijalne interakcije u kojima su podjednako prisutne sposobnost zadovoljavanja vlastitih potreba i održavanje pozitivnog odnosa s drugima, a drugi emocionalna kompetencija, koja se odnosi na prikladno izražavanje emocija, razumijevanje vlastitih i tuđih emocija i regulaciju emocija. Osher i sur. (2016) navode kako se pojam socio-emocionalnog okruženja u školskom kontekstu javlja u 1900. godinama, ali da je do značajnog napretka došlo 1990. godina. Autori navode kako su tada uvedene unapređene istraživačke metode koje su dovele do nakupljanja dokaza o pozitivnim učincima preventivnih programa koji su utjecali na smanjenje nasilja, zlostavljanja, zloupotrebe droga i razvoj emocionalne inteligencije te usvajanje građanskih i osobnih vrijednosti. Campbell i sur. (2015, prema Vranjican i sur., 2019) navode kako škola s vremenom ima sve veći utjecaj na razvoj socio-emocionalnih kompetencija učenika jer su nastavnici oni koji, uz roditelje, nadziru i utječu na njihov razvoj i imaju uvid u eventualne teškoće. Villasenor (2017) navodi četiri faktora koja mogu utjecati na stvaranje povoljnog socio-emocionalnog okruženja i razvoj socio-emocionalnih kompetencija u školi:

- kurikulum – može promovirati razvoj socio-emocionalnih kompetencija unutar pojedinačnih predmeta ili unutar više predmeta odjednom
- pedagoške metode koje učitelj koristi, a odnose se na vještine, tehnike, ponašanja, način komunikacije i interakcije s učenicima koje osiguravaju sigurno okruženje i promiču usvajanje znanja
- razredni menadžment – odnosi se na mogućnost učitelja da organizira rad u svojoj učionici za što povoljniji rad
- školska klima, odnosno klima u učionici – odnosi se na kvalitetu i način života u školi, a ovisi o normama, vrijednostima, međusobnim odnosima i socijalnim interakcijama

Villasenor (2017) navodi kako je svaki od ovih faktora pod velikim utjecajem učitelja jer je on taj koji svojim primjerom u učionici utječe na okruženje i razvoj učenika, a njegova mogućnost uspješnog izvršavanja te uloge pod utjecajem je njegovih socio-emocionalnih kompetencija,

načina ponašanja izvan učionice, načina interakcije s učenicima i mogućnosti prepoznavanja i nošenja sa socijalnim i emocionalnim izazovima u učionici.

Razrednik je glavni kreator sigurnog socio-emocionalnog okruženja svojih učenika. Kuselj (2022) navodi kako razrednik svojim djelovanjem treba stvarati situacije u kojima učenici preuzimaju suodgovornost za život u razrednoj zajednici i preuzimaju odgovornost za vlastite postupke i odluke, razvijaju osjećaje za bližnje i temeljne vrijednosti što pridonosi njihovom formiranju zrele, neovisne osobnosti koja djeluje prema intrinzičnim etičkim načelima. Lenard i Božić Lenard (2024) navode kako je razrednik važna institucijska karika jer je on poveznica u pedagoškom komuniciranju sa svim odgojno-obrazovnim djelatnicima i kao takav ima ogroman utjecaj na kulturu škole i razreda. Batarelo Kokić i Katavić (2017) navode kako je razrednik predstavnik razreda koji služi kao prva veza s ostalim djelatnicima škole i kao takav predstavlja ključnu figuru u stvaranju pozitivnog okruženja za učenike. Kudek Mirošević (2013) navodi kako razrednik u okviru sata razrednika treba prakticirati učenje životnih vještina koje su temeljene na aktivnosti, samosvijesti, samopoštovanju, mišljenju i komunikaciji učenika. Autorica ističe važnost učestalog provođenja pedagoških radionica jer, kako navodi, iskustveno učenje im omogućuje razvoj životnih vještina. Kuselj (2022) navodi na što bi trebao biti fokusiran sat razrednika kako bi razrednici stvorili povoljno okruženje za svoje učenike:

- pronalaženje i postavljanje zajedničkih ciljeva koji su povezani s rezultatima učenja
- stvaranje i postavljanje zajedničkih pravila
- rješavanje aktualnih problema, organizacija rada, uspjeha i neuspjeha
- razvijanje društvene klime i psihosocijalnih odnosa među učenicima jer u razredu mora postojati klima koja učenicima omogućava osobni rast i razvoj i ugodan i uspješan rad

Batarelo Kokić i Katavić (2017) navode kako se uloga razrednika posebno ističe i u razvijanju suradničkih odnosa s učenicima i razvijanje suradničkih odnosa među učenicima jer se na taj način stvara grupna kohezija i smisao pripadanja. Lenard i Božić Lenard (2024) navode kako u radu razrednika treba biti izražena značajna razina pedagoškog znanja i prakse te kako on mora biti moralna i odgovorna osoba koja može pratiti napredak svojih učenika, procjenjivati njihova postignuća, stvoriti klimu prikladnu za osobni rast i razvoj, prepoznati potrebe svojih učenika i upravljati svojim razredom.

4.4. Komunikacija kao čimbenik skrivenog kurikuluma

Previšić (2013, prema Burst Nemet, 2013) smatra da je profesionalna i socijalna komunikacija jedna od nužnih sastavnica pedagoške kompetencije suvremenog učitelja. Oseroff-Varnell (1998) razlikuje dvije dimenzije komunikacije u odgojno-obrazovnom kontekstu: eksplicitnu komunikaciju koja se odnosi na obrazovni sadržaj i direktno je povezana sa službenim kurikulumom i implicitnu komunikaciju koja se odnosi na međuljudske odnose i poželjne uloge i koja je dio skrivenog kurikuluma. Bartulović (2013) navodi kako je interakcijsko-komunikacijski aspekt centralni dio skrivenog kurikuluma jer pomoću njega dolazi do prenošenja različitih implicitnih poruka. Oseroff-Varnell (1998) navodi kako se upravo komunikacijom učenici primarno socijaliziraju školi i upoznaju s načinom funkcioniranja škole, drugim učenicima i socijalnim strukturama te obrazovnim sadržajem koji ih čeka. Džafić (2021) navodi kako kvalitetan nastavnik u svom radu koristi demokratski oblik komunikacije, a da sama komunikacija u nastavi uvelike ovisi o emocionalnoj klimi u učionici koja bi idealno trebala biti klima uzajamnog povjerenja u kojoj je prisutna grupna rasprava, a ne samo prenošenje informacija učenicima od strane nastavnika. S obzirom na to, uspješna komunikacija može se ostvariti ukoliko je nastavnik vješt slušatelj koji se jasno izražava i zna opaziti i uvažiti raznolika mišljenja. Autor također navodi kako u tradicionalnoj nastavi većina nastavnika ne ostavlja učenicima dovoljno vremena za reagiranje i rijetko sebe stavlja u poziciju slušatelja što znatno utječe na kvalitetu interpersonalne komunikacije učenika i nastavnika.

Komunikacija može biti verbalna i neverbalna. Džafić (2021) navodi kako verbalna komunikacija može imati i negativan tujecaj ako je jednosmjerna to jest usmjerena samo od nastavnika prema učenicima, a izbjegavanje takve komunikacije moguće je dvosmjernom verbalnom komunikacijom koja je prožeta neverbalnom komunikacijom koja ima nekoliko funkcija (Tubbs i Moss, 1977, prema Džafić, 2021):

- izražavanje emocija
- izražavanje uzajamnih stavova
- predstavljanje vlastitih osobina
- preaćenje, podrška i dopuna verbalnoj komunikaciji
- zamjena za verbalnu komunikaciju
- konvencionalno izražavanje

Sime (2006, prema Okon, 2011) navodi kako postoje tri područja u razvoju razredne klime koja su pod utjecajem nastavnikove upotrebe neverbalne komunikacije:

1. Nastavnik neverbalnom komunikacijom može poticati kognitivno učenje
2. Nastavnik neverbalnom komunikacijom može poticati emocionalnu povezanost između sebe i učenika
3. Nastavnik neverbalnom komunikacijom može znatno utjecati na upravljanje razredom i rješavanje konflikta

Komunikacija u odgojno-obrazovnom kontekstu izrazito je rodno uvjetovana. Ridgeway i Correll (2004) uveli su koncept “socijalno relacijskog konteksta” kako bi objasnili načine na koje su komunikacija i rod isprepleteni u odgojno-obrazovnom sustavu. Autori navode kako se socijalno relacijski kontekst odnosi na sve situacije u kojima se pojedinac evaluira u odnosu na druge pri čemu dolazi do aktivacije tradicionalno uvriježenih kulturnih uvjerenja o rodu koja onda utječu na čovjekovo ponašanje. U kontekstu nastave to znači da rodna dinamika između učitelja i učenika znatno utječe na način na koji će se učenike evaluirati. Beverly Fagot (1985) provela je jedno od najpoznatijih istraživanja na temu rodno uvjetovane komunikacije kao čimbenika koji utječe na razvoj rodni identiteta djevojaka i djevojčica. Autorica je zaključila da nastavnici više pažnje posvećuju učenicima nego učenicama pri čemu su im skloniji davati lakše zadatke, lošiju povratnu informaciju o izvršenom zadatku i manje ohrabrenja u manje uspješnim situacijama što ona povezuje s vjerovanjem u stereotipna ponašanja dječaka i djevojčica u kojima se djevojčice smatra mirnima i pokornijima autoritetu nego dječake za koje se vjeruje da su neposlušni i skloniji ometanju nastave. Ipak, Bartulović (2013) navodi kako rod nije jedina varijabla koja utječe na kvalitetu komunikacije između učenika i nastavnika te da je on najčešće isprepleten s rasom, etnicitetom, seksualnom orijentacijom u socijalnom klasom. Zbog toga Sikes (1993, prema Bartulović, 2013) navodi kako je potrebno u kurikulum implementirati osviještavanje o utjecaju rodne raznolikosti na komunikaciju jer nastavnici koji ne razvijaju rodnu kompetenciju tijekom studija osnažuju praksu prenošenja patrijarhalnih vrijednosti u odgojno-obrazovnom sustavu.

Jurić (2004) navodi kako je dobra komunikacija izrazito važna u vođenju razreda jer ona omogućuje učenje novih tehnika i vještina, poboljšava odnos među učenicima i povećava kvalitetu djelovanja i uvođenje novih stvari. Bašić (1995, prema Kudek Mirošević, 2012) kako su uspješna

komunikacija, iskren pristup prema učenicima i aktivno slušanje jedne od značajnijih kompetencija razrednika jer su one preduvjet za moralni odgoj u školi koji proizlazi iz odnosa učenika i razrednika, a karakteristike tog odnosa su namjera pomaganja, zastupanje interesa učenika, kvalitetan dijalog, odnos povjerenja, pravednosti i strpljivosti. Kudek Mirošević (2012) također ističe i važnost komunikacije s članovima razrednog i učiteljskog vijeća, stručnim suradnicima, ravnateljem i roditeljima učenika s kojima on međusobno komunicira i rješava probleme. Kao glavni oblik komunikacije s roditeljima autorica navodi roditeljske sastanke i individualne razgovore. Knežević (2019) ističe važnost komunikacije s roditeljima jer oni najbolje znaju svoje dijete, ali ne mogu ga potpuno shvatiti ukoliko ga ne promatraju u kontekstu svakog sustava u kojem ono postoji. Bregar (2013) navodi određena pravila za komunikaciju s roditeljima pomoću kojih razrednik može zadobiti povjerenje roditelja:

- Komunikacija treba biti u obliku kontinuirane povratne informacije
- Ne treba osuđivati roditelje
- Potrebno je aktivno slušati roditelje
- Potrebno je prihvatiti stavove roditelja

Šori (2022) navodi kako je najvažniji aspekt uspješne komunikacije razrednika da sluša dvostruko više nego što govori jer ga to čini dobrim slušateljem i omogućava mu upoznavanje sa svojim učenicima i prepoznaje njihovu potrebu za nekim tko ih sluša i istinski razumije. Johnson (1999) navodi kako su dobri učitelji svjesni činjenice da se znanje prenosi kroz uspješnu komunikaciju koja je okarakterizirana velikim opsegom podražaja, pri čemu prakticiraju korištenje neverbalne komunikacije čime učionicu čine uzbudljivijim mjestom. Georgiana (2017) navodi kako bi svaki razrednik trebao posjedovati kompetencije u „psihopedagoškom“ području pri čemu treba biti upoznat sa specifičnostima svakog razdoblja razvoja učenika i razviti mogućnost osobne refleksije i razvoja kako bi mogao unaprijediti svoj komunikacijski stil.

5. ZAKLJUČAK

Službeni kurikulum, koji se više odnosi na obrazovnu komponentu, i skriveni kurikulum, koji se više odnosi na odgojnu komponentu, svakodnevno su u interakciji i međusobno se nadopunjuju. Vrlo važan čimbenik skrivenog kurikuluma su nastavnici, njihovo ponašanje, način komunikacije, vrijednosti i njihove implicitne teorije odgoja jer su upravo oni ti koji su u svakodnevnoj kontinuiranoj interakciji s učenicima. Od svih nastavnika svakako najveću ulogu ima razrednik. Razrednik je osoba koja sa svojim razredom provodi najviše vremena i u školi predstavlja njihovog roditelja. Sukladno tome, zadatak razrednika je svojim pedagoškim i didaktičkim kompetencijama i implicitnom teorijom učenika „prenijeti“—društveno poželjne vrijednosti i stavove, ali i sposobnost kritičkog promišljanja i propitkivanja svakodnevnice i stvarnosti u kojoj žive. Razrednik svojim strpljenjem, smirenošću, objektivnošću i brižljivošću upravlja skrivenim kurikulumom i svoje učenike, putem svojih komunikacijskih vještina i vještina aktivnog slušanja, uči empatiji, razumijevanju i socijalno-odgovornom ponašanju te im prenosi temeljne vrijednosti kao što su poštenje, dobrotu, pravednost i iskrenost. Također, pomoću svojih kompetencija razrednik svojim učenicima u učionici, putem nastave koja je usmjerena na njih i njihove potrebe, osigurava siguran prostor u kojemu se mogu nesmetano razvijati i obrazovati. Na taj način razrednik priprema svoje učenike na život van škole, u nadi da će oni iz nje izaći kao samostalni i samomisleći pojedinci koji su spremni za izvršavanje svojih društvenih uloga, ali i koji će u tom procesu ostati vjerni sebi i svojim vrijednostima. Kako bi uspješno izvršio svoj zadatak, važno je da se i razrednik sam obrazuje u polju skrivenog kurikuluma i unapređuje svoje kompetencije, konstantno propitkujući i evaluirajući sebe i svoju stvarnost. Unapređivanje kompetencija u obliku stručnog usavršavanja i rada na sebi igra veliku ulogu u kvaliteti rada razrednika zbog prirode današnjeg svijeta, u kojemu su promjene sve učestalije i značajnije. U takvom svijetu, od iznimne je važnosti da razrednici, zajedno s ostalim nastavnicima, kontinuirano propitkuju sebe i svoj kompetencije kako bi imali što bolji uvid koliko su u svakom trenutku spremni voditi svoje učenike i na tom putu im biti dobar i ispravan uzor.

6. LITERATURA

Alsubaie, M. (2015). Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 33(6), 125-128.

Baranović, B., (2015). Školski kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj i drugim europskim zemljama. U B.Baranović (Ur.), *Školski kurikulum: teorijski i praktični aspekti* (str. 15-48). Institut za društvena istraživanja u Zagrebu.

Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 265-281. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/en/file/194718>

Bregar, M. (2013). *Naloge razrednika v osnovni šoli in usposobljenost učiteljev za to vlogo*. Univerzitet v Ljubljani: Pedagoška fakolteta.

Brković, V., Bušljeta Kardum, R. i Mališa, S. (2021). Odgoj za vrijednosti u okvirima kurikula predmeta društveno-humanističkoga područja. *Obnovljeni Život*, 76 (2), 185-201. <https://doi.org/10.31337/oz.76.2.3>

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J., & Lieberman, M. (1983). A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48(1-2), 124. <https://doi.org/10.2307/1165935>

Cotton, D., Winter, J., i Bailey, I. (2013). Researching the hidden curriculum: Intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192–203. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.733684>

Džafić, M. (2021). *Komunikacija u nastavi*. Tuzla: Izdavačka kuća „Nam“.

Fagot, B.I., Hagen, R., Leinbach, M.D., Kronsberg, S. (1985). Differential reactions to assertive and communicative acts of toddler boys and girls. *Child Development*, 56, 1499- 1505.

Ferk, M. (2022). ULOGA RAZREDNIKA NA PREDMETNOM STUPNJU OSNOVNE ŠKOLE. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 515-521. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/270304>

Garić, M. (2022). VOĐENJE RAZREDA GLEDAJUĆI OČIMA RAZREDNIKA. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 432-439. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/268224>

Georgiana, D. (2017). Competences needed by Class Masters in Counselling the Students. U E. Soare, E. i Langa, C. (Ur.), *Education Facing Contemporary World Issues. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*, 916-923. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2017.05.02.112>

Johnson, M. B. (1999). Communication in the Classroom.

Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikulumu. *Školski vjesnik : časopis za pedagoškijsku teoriju i praksu*, 62(4), 541- 558. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/112417>

Jukić, R. (2019). Hidden Curriculum and School Culture as Postulates of a Better Society U Lepičnik Vodopivec, J. , Jančec, L. i Štemberger, T. (Ur.) *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*. (str. 1-22.) . Hershey, PA, USA: IGI Global.

Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika – pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagoškijska istraživanja*, 11 (1), 77-91. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139572>

Jurić, V. (2004). PÄDAGOGISCHES MENAGEMENT — REFLEXION DER ALLGEMEINEN IDEE VON DER LEITUNG. *Pedagoškijska istraživanja*, 1 (1), 147-147. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/139368>

Katavić, P. i Batarelo Kokić, I. (2017). Uloga razrednika u procesu planiranja, organiziranja i ostvarivanja odgojno-obrazovnih ciljeva: studija slučaja. *Školski vjesnik*, 66 (4), 481-509. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/193331>

Knežević, M. (2019). Einstellungen der Eltern und Klassenlehrer zu den Formen, Leistungen und Schwierigkeiten der partnerschaftlichen Beziehungen zwischen der Familie und Schule . *Život i škola*, LXV (1-2), 157-158. <https://doi.org/10.32903/zs.65.1-2.11>

Kudek Mirošević, J. (2012). PERCEPCIJA RAZREDNIČKIH KOMPETENCIJA UČENIKA NIŽIH I VIŠIH RAZREDA OSNOVNE ŠKOLE. *Kriminologija & socijalna integracija*, 20 (2), 47-58. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/98955>

Kuselj, N. (2022). ULOGA RAZREDNIKA U VOĐENJU ODJELNE ZAJEDNICE. *Varaždinski učitelj*, 5 (8), 164-169. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/266188>

Lenard, I., Božić Lenard, D. (2018). Analiza odgojnih vrijednosti u časopisu Milodarke. *Anafora : Časopis za znanost o književnosti*, 5(2), 295-313. Preuzeto s: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=313629

Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Vidljivi i skriveni kurikulum odgoja i obrazovanja za održiv razvoj. *Dijete, vrtić, obitelj*, 19 (74), 16-17. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/158939>

- Lukaš, M., & Cikovac, D. (2024). *Pedagogijska aksiologija*. Virovitica: MIRO.
- Maras, A. (2024). Skriveni kurikul u kontekstu suvremene škole. *Napredak*, 165 (1-2), 145-160. <https://doi.org/10.59549/n.165.1-2.7>
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne Poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/179014>
- Mujević, S. (2023). Odnos između skrivenog kurikuluma i implicitnih teorija u kontekstu kritičke pedagogije. *Vaspitanje i obrazovanje*, 48 (3), 83-94.
- Nikšić Rebihić, E. i Novosel, V. (2018). Implikacije skrivenog kurikuluma. *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*. 350-360.
- Okon, J. J. (2011). Role of non-verbal communication in education. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(5), 35-40.
- Oseroff-Varnell, D. (1998). *Communication and the socialization of dance students: An analysis of the hidden curriculum in a residential arts school*. *Communication Education*, 47(2), 101–119. doi:10.1080/03634529809379116
- Osher, D., Kidron, Y., Brackett, M., Dymnicki, A., Jones, S., & Weissberg, R. P. (2016). *Advancing the Science and Practice of Social and Emotional Learning. Review of Research in Education*, 40(1), 644–681 .doi:10.3102/0091732x16673595
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 119-131 <https://hrcak.srce.hr/clanak/186884%3F>
- Previšić, V. (2007). Pedagogija i metodologija kurikuluma. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 15-34). Školska knjiga.
- Rakić, V. & Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja, god. 19*, br. 4-5 (108-109), 771-795. Preuzeto s: <https://hrcak.srce.hr/60114>
- Ridgeway, C. L., & Correll, S. J. (2004). Unpacking the gender system: A theoretical perspectives on gender beliefs and social relations. *Gender & Society*, 18(4), 510–531.
- Rossouw, N., i Frick, L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cognet Education*, 1(10), 1-15. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191409>

Sekulić-Majurec, A. (2007). Uloga sudionika odgojno-obrazovnog procesa u stvaranju, provedbi i vrednovanju kurikuluma. U: Previšić, V. (Ur.) *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 351-383.) Zagreb: Zavod za pedagogiju. Školska knjiga.

Semper, J. Blasco, M. (2018). Revealing the hidden curriculum in higher education. *Studies in Philosophy and Education*, 37(5), 481–495. <https://doi.org/10.1007/s11217-018-9608-5>

Šori, D. (2022). ULOGA, RAD, ODGOVORNOST I OSOBINE RAZREDNIKA. *Varaždinski učitelj*, 5 (9), 411-415. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/275093>

Thompson, K. (2017). The hidden curriculum and school ethos. Preuzeto s <https://revisesociology.com/> (21.12. 2023).

Topolovčan, T. (2011). *Školski kurikulum kao prepoznatljivost škole*, preuzeto 20.8.2024. s [https://bib.irb.hr/datoteka/527516.KOLSKI_KURIKULUM_KAO_PREPOZNATLJIVO ST_KOLE.pdf](https://bib.irb.hr/datoteka/527516.KOLSKI_KURIKULUM_KAO_PREPOZNATLJIVO_ST_KOLE.pdf)

Vican, D. (2006). Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagoški istraživanja* 3(1), 9–20.

Vican, D., Bognar, L., Previšić, V. (2007). Hrvatski nacionalni kurikulum. U V. Previšić (Ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura* (str. 157-204). Školska knjiga.

Villaseñor, P. (2017). The different ways that teachers can influence the socio-emotional development of their students: A literature review. *USA: The World Bank*.

Vranjican, D., Prijatelj, K. i Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak*, 160 (3-4), 319-338. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/231177>

Vukasović, A. (2003). Odgojne vrijednosti i putokazi J. A. Komenskog za treće tisućljeće. *Obnovljeni Život*, 58 (1), 87-98. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/1187>