

Nastavnik - (su)kreator skrivenog kurikuluma

Mandir, Margareta

Undergraduate thesis / Završni rad

2020

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:142:287611>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-12-28**



FILOZOFSKI FAKULTET
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA U OSIJEKU

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku
Mađarski jezik i književnost i pedagogija

Margareta Mandir

Nastavnik - (su)kreator skrivenog kurikulumu
(završni rad)

Mentor: izv.prof.dr.sc. Renata Jukić

Sumentorica: dr.sc. Sara Kakuk, poslijedoktorandica

Osijek, lipanj 2020.

Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku
Filozofski fakultet u Osijeku
Mađarski jezik i književnost i pedagogija

Margareta Mandir

Nastavnik - (su)kreator skrivenog kurikuluma

(završni rad)

Društvene znanosti, Pedagogija, Didaktika

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

Sumentorica: dr.sc. Sara Kakuk, poslijedoktorandica

Osijek, lipanj 2020.

Prilog: Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

Obveza je studenta da donju Izjavu vlastoručno potpiše i umetne kao treću stranicu završnog odnosno diplomskog rada.

IZJAVA

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napravio te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s napisanim izvorom odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasan 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, datum 02.09.2020

Margareta Handr, 0122226382
ime i prezime studenta, JMBAG

SADRŽAJ:

1. Uvod.....	6
2. Određenje temeljnih pojmova.....	8
2.1. Pojmovno i sadržajno određenje kurikuluma.....	8
2.2. Skriveni kurikulum i njegovo tumačenje/definiranje.....	10
3. Nastavnik – čimbenik skrivenog kurikuluma.....	12
3.1. Uloga nastavnika u skrivenom kurikulumu	15
3.2. Odgojne vrijednosti kao važan čimbenik odgojnog djelovanja nastavnika	17
4. Skriveni kurikulum u kulturi škole i nastave	20
5. Interakcijsko-komunikacijski aspekt skrivenog kurikuluma	22
6. Utjecaj implicitnih nastavnikovih poruka na skriveni kurikulum	25
6.1. Utjecaj vrijednosti i etike nastavnika na implicitnu teoriju nastavnika	27
6.2. Oblikovanje prostora, struktura vremena, raspodjela uloga i stil komuniciranja s djecom kao glavni elementi implicitne teorije nastavnika	28
7. Zaključak	31
8. Literatura.....	33

SAŽETAK

U ovom završnom radu se prvo objašnjava i definira pojam kurikuluma. Pojasnit će se definicija skrivenog kurikuluma te važnost interakcije nastavnika i učenika u skrivenom kurikulumu. Interakcija nastavnika i učenika zauzima središnji dio skrivenog kurikuluma. Putem interakcije nastavnik prenosi svoja uvjerenja, vrijednosti i stavove na svoje učenike, ali ponekad predrasude nastavnika znatno utječu na uspostavu kvalitetne komunikacije s učenicima. Rad će pojasniti utjecaj predrasuda na interakciju i odnos između učenika i nastavnika jer su one često zapreka pri razvitku kvalitetnog odnosa između njih. Nadalje, rad povezuje kulturu škole i nastave te pojašnjava utjecaj i ulogu skrivenog kurikuluma u njima. Kultura škole i kultura nastave su usko vezane. One potiču vrijednosti kod učenika za bolje snalaženje u društvu i uspješnije rješavanje problema koje društvo svakodnevno nameće. Kultura se sastoji od vidljivih i nevidljivih utjecaja. Pod pojmom nevidljivih utjecaja se smatra skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum u kulturi nastave i škole se očituje u načinu pozdravljanja, odijevanja, ponašanja nastavnika i učenika, komunikaciji među vršnjacima, u izboru opreme i materijala nastavnika za nastavu te u stavovima i vrijednostima nastavnika. Glavnu ulogu u nastavi i skrivenom kurikulumu zauzima nastavnik. On svojim primjerom i svojom implicitnom teorijom utječe na učenike. On se smatra glavnim moderatorom, kreatorom, animatorom i inovatorom u nastavi, a njegova implicitna teorija predstavlja niz uvjerenja koja se odnose na shvaćanje pojma djetinjstva, kako nastavnik vidi učenika i koju teoriju učenja koristi. Na samom kraju rad će se osvrnuti na glavne sastavnice implicitne teorije nastavnika koje su ključne u formiranju same ličnosti nastavnika i njegovog odnosa prema nastavi. Implicitna teorija u sebi krije način na koji nastavnik strukturira nastavu odnosno krije u sebi njegove sposobnosti u vođenju samog nastavnog procesa. Za strukturiranje i vođenje nastave potrebno je da nastavnik posjeduje određene kompetencije te da ih na ispravan način koristi. Rad će opisati i pojasniti didaktičke i pedagoške kompetencije nastavnika te dovesti ih u vezu sa skrivenim kurikulumom. Nastavnik svojom kompetentnošću bi trebao pripomoći i usmjeriti učenika prema željenom cilju. Također, značajno je naglasiti da su kompetencije nastavnika bitne i u poučavanju učenika o vrijednostima. Kompetentan nastavnik će nastojati prenijeti one vrijednosti koje smatra bitnima da učenici usvoje kako bi bili spremni za izazove koje im društvo donosi. Bez posjedovanja vrijednosti pojedinac se gubi u svijetu i nema sposobnost spoznati što je dobro, a što ne.

Ključni pojmovi: kurikulum, skriveni kurikulum, nastavnik, implicitna teorija nastavnika

1.Uvod

Nastavnik je jedan od čimbenika, subjekata odgojno-obrazovnog procesa i kao takav ima i neizbježnu ulogu u kreiranju skrivenog kurikuluma. Bahovec i Golobič (2004) smatraju da je skriveni kurikulum nedorečen, labav i teško ulovljiv jer zauzima široki raspon aspekata svakodnevnog života u školama i vrtićima, ali ga je teško razumjeti za razliku od nekih drugih srodnih pojmova i koncepata. Dakle, skriveni kurikulum obuhvaća niz pojava koji utječu na tijek odgoja i obrazovanja, a odnose se na neplanirane i nezapisane pojave odgojno-obrazovnog rada. Bitno je naglasiti kako je odnos nastavnika i učenika jednim dijelom čimbenik skrivenog kurikuluma. Također, skriveni kurikulum se bavi ponašanjem nastavnika te njegovo ponašanje vidi kao mogući uzor učenicima jer znatno utječe na njihovo usvajanje različitih vrijednosti, stavova, pogleda na svijet, poimanja međuljudskih odnosa.... Nastavnikovo ponašanje i djelovanje je od iznimne važnosti jer služi učenicima kao primjer ispravnog i prihvatljivog ponašanja. Pavičić Vukičević (2013) navodi da skriveni kurikulum proučava sve one najsitnije detalje u ponašanju učenika i nastavnika te u njihovom međusobnom odnosu. On sadržava niz nepisanih pravila za koje se smatra da su usvojena i shvaćena. Reflektiraju se u načinu ponašanja učenika, pozdravljanja, poštivanju starijeg, komuniciranju nastavnika i učenika, u njegovom oblikovanju i strukturiranju nastave. Slunjski (2011) tumači važnost implicitne teorije nastavnika koja sadržava shvaćanje pojma djetinjstva, što je to dijete i koje teorije učenja koristiti. Implicitnom teorijom nastavnika se oblikuje učenikova svijest o određenim stvarima, pojavama i općenito o društvu. Također, implicitna teorija nastavnika sadrži niz vrijednosti nastavnika koje su bitne u poučavanju učenika. Smatra se da je nastavnik osoba koja svojim vrijednostima i ispravnim prijenosom tih istih vrijednosti znatno može poboljšati i olakšati učenikovo obrazovanje i život. *”Vrijednosti su organiziran skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro i poželjno.”* (Jukić, 2013, 403). Vrijednosti oblikuju ljudski život i nužne su za opstanak u društvu. Vrijednosti poput prijateljstva, jednakosti, slobode, pravde i ljubavi čine bit života. Nastavnik se smatra osobom koja ima najveći utjecaj na učenike te on može osigurati prijenos pravih odgojnih vrijednosti na svoje učenike. Stjecanjem tih vrijednosti učenici će se znati bolje nositi s problemima i zahtjevima koje društvo stavlja pred njih. Škola ne bi trebala biti ustanova koja samo prenosi znanje učenicima, nego ustanova koja oblikuje i utječe na njihov vrijednosni sustav.

Osobna motivacija za temu ovoga završnog rada se ponajprije stvorila iz radoznalosti i zbog premale pozornosti koja se pridodaje skrivenom kurikulumu. Zanimalo me kako

nastavnik svojim stavovima i uvjerenjima može oblikovati ponašanje svojih učenika. Cilj ovog rada je pojasniti i definirati skriveni kurikulum te ga dovesti u vezu sa nastavnikom odnosno opisati utjecaj nastavnika kroz skriveni kurikulum. Rad će obuhvatiti skriveni kurikulum u nastavi te opisati važnost interakcije nastavnika i učenika kao jednog od aspekata skrivenog kurikuluma. Također, spomenut će se implicitna teorija nastavnika i njezin utjecaj na nastavnikove vrijednosti i djelovanje. Danas se vrlo malo piše o vrijednostima, stavovima i normama ponašanja jer se smatra da je to sve već usvojeno i da nema potrebe za daljnjim poučavanjem. Razum (2007) navodi kako škola mora naći vremena za raspravu o osjećajima, raspoloženjima i razmišljanjima učenika, mora ih analizirati i proraditi. Također, navodi kako je ova odgojna vrijednost važnija od ispunjenja kognitivnih ciljeva učenja. Škola ne pridaje pozornost "sitnicama" poput osjećaja i potreba učenika, a zbog toga se djeca često osjećaju nesretno i nezadovoljno u školi. Ako škola stvara podržavajuće i pozitivno okruženje za učenike, učenici su motiviraniji i zainteresiraniji za rad. U pozitivnom okruženju učenici su sretniji i zadovoljniji. „*Obrazovanje je mjesto borbe i kompromisa.*” (Apple, 2014, 54). Obrazovanje treba stvoriti pozitivan odnos između učenika i nastavnika jer takav odnos stvara dobre rezultate svakog odgojnog djelovanja.

Nastavnik je bitan čimbenik skrivenog kurikuluma. On svojim osobnim karakteristikama i pedagoškim kompetencijama može odgovoriti na izazove pred koje ga stavlja skriveni kurikulum. Isključivo cjeloživotnim obrazovanjem i usavršavanjem će steći određene kompetencije koje će mu biti potrebne za razumijevanje važnosti skrivenog kurikuluma.

2. Određenje temeljnih pojmova

2.1. Pojmovno i sadržajno određenje kurikuluma

Danas se riječ kurikulum vrlo često upotrebljava i to ne samo među pedagozima, nego općenito u društvu. Prema Previšiću (2007) kurikulum je način provođenja ciljanog procesa učenja i obrazovanja te stjecanje kompetencija. Tom definicijom se naglašava svrha kurikuluma kao temeljnog i općeg programatskog dokumenta koji ima postavljene ciljeve u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području. Prema Previšiću (2005) kurikulum je pristup koji vodi do najpovoljnijih rezultata postavljenih u nekom području rada. Smatra da kurikulum sadrži procese poput planiranja, organizacije, izvođenja i kontrole. Dakle, može se zaključiti da kurikulum obuhvaća niz sadržaja, načina i puteva koji su potrebni kako bi se neki cilj ispunio vodeći brigu o prikrivenim i nepredvidivim utjecajima koje treba očekivati. Hargreaves (2004) tumači kurikulum kao sadržaj koji nastavnik prenosi učenicima i za kojeg se smatra da je usvojen od strane učenika. Kurikulum se u odgojno-obrazovnoj domeni različito tumači i ponekad su potrebna osnovna povijesna polazišta i pojmovno-sadržajno određenje pojma kako bi shvatili u potpunosti njegovo značenje. *“Samo izvorno značenje riječi curriculum u latinskoj etimologiji je tijek, slijed (osnovnoga planiranog i programiranog događanja) koji opisuje relativno optimalni put djelovanja i dolaska do nekoga cilja.”* (Previšić, 2005, 166). Kako bi smo razumjeli značenje kurikuluma iz pedagoške perspektive morali bi se najprije vratiti u kasnu antiku. Kurikulum je u kasnoj antici označavao potrebno znanje i vještine koje su mladi trebali usvojiti kako bi se što bolje snašli u društvu i živjeli dostojanstvenim životom. Sedam slobodnih vještina ili septem artes liberales su bile ključne u održavanju bilo kakve nastave na srednjovjekovnim fakultetima. Na takvom principa se temeljilo i osposobljavanje srednjovjekovnih vitezova koji su morali savladati sedam slobodnih vještina. Savladavanjem tih vještina ljudi su se smatrali obrazovanim i vještima u određenim zanimanjima.

Kurikulum se u pedagogiji javlja na prijelazu iz 16. u 17. stoljeće i tada je označavao redoslijed učenja gradiva po godištima. Dakle, bitno je reći da se ponegdje i danas kurikulum smatra kao nastavni plan i program. Previšić (2005) navodi kako su spisi poput *Methodus didactica* i *Didactica magna* Ratkea i Komenskog te pojava grčkog termina didasko ili didaskein uzrokuju reformu kurikuluma srednjovjekovne škole. Pod reformu kurikuluma srednjovjekovne škole se podrazumijevalo proširenje ciljeva, programa, organizacije i nastavnih programa. Previšić (2007) smatra da su se znatne promjene u izradi nastavnog

plana i programa s kurikulumskog gledišta pojavile tek krajem 20.stoljeća. Tada se više pozornosti pridodavalo učenju strategija za oblikovanje kurikuluma, nego za njegovo samo provođenje. Pešorda (2008) smatra kako se kurikulum ne smije poistovjetiti s nastavnim planom i programom. Navodi kako je kurikulum pouzdan i optimalan način provođenja planiranog proces učenja, obrazovanja te stjecanje određenih kompetencija i vještina. *“Kurikulum treba biti gozba učenja kojoj učenici ne mogu odoljeti.”* (Pavičić Vukčević, 2013, 121). Ima mnogo pristupa za izradu kurikulumu, ali svi kurikulumi imaju nekoliko zajedničkih elemenata. Postoji mnogo pristupa za izradu kurikuluma, ali svi kurikulumi imaju nekoliko zajedničkih stvari. Ti zajednički elementi su: što učenici moraju naučiti, određivanje kroz koje sadržaje i izvore informacija će to učiti, utvrđivanje pedagoškog standarda, organizacijski i metodički naputci, kompetencije koje će učenik usvojiti te razrađen postupak vrednovanja učenika.

Previšić (2005) smatra da je danas velik problem izgraditi dugotrajni opći kurikulum suvremenog odgoja i obrazovanja jer postoje mnogi načini i pristupi u izradi kurikuluma. Smatra da zbog toga najviše trpe učenici koji ne sudjeluju u izradi kurikuluma. Robinsohn (1967) navodi kako kurikulum ne može biti stalan i da će se uvijek mijenjati. Mijenjanje kurikuluma vidi i kao prednost, ali i manu. Prednost je jer uvijek dolazi nešto novo i bolje, a manu jer učenici se naviknu na jedno, a onda uslijedi nešto novo i neočekivano. Sučević (2013) navodi kontrolu kao nezaobilazni dio kurikuluma. Pod kontrolu smatra dobivanje povratnih informacija o rezultatu učenja, što istovremeno smatra kao sredstvo za preispitivanje kurikuluma. Previšić (2007) navodi kako se kurikulum ne koristi samo u sklopu pedagogije, škole i nastave, nego mu je našao širu primjenu. Smatra da svakoj instituciji treba kurikulum jer on predstavlja tijek, slijed i organizaciju sadržaja koji će pomoći pri ostvarivanju željenih ciljeva. Sučević (2013) navodi kako postoje dva pristupa kurikulumu. Prvi pristup je više tradicionalniji koji kurikulum vidi samo kao nastavni plan i program, a drugi obuhvaća sve uslove u kojima se kurikulum treba ostvariti. Do sada u odgojno-obrazovnom radu su jasno diferencirane tri vrste kurikuluma. Prvi je zatvoreni kurikulum kojji odgovara tradicionalnom shvaćanju nastavnog plana i programa. Zatvoreni kurikulum je detaljno razrađen i ne dopušta preveliku kreativnost nastavniku ni učeniku. Sadržava propisani i programirani tijek nastave, upotrebu nastavnih sredstava i udžbenika, a znanje se provjera određenim testovima kako bi se vidjela usvojenost gradiva. Otvoreni kurikulum maksimalno prihvaća zahtjeve i inicijativu učenika i nastavnika, dopušta kreativnost i slobodu mišljenja. Također, obuhvaća sve one prikrivene utjecaje koji se teško zamjećuju. I zadnja vrsta kurikuluma je mješoviti kurikulum. On se smatra modernom vrstom koja ne teži propisanosti, nego nastaje u samom tijeku

odgojnog čina. U mješovitom kurikulumu se nastavniku u potpunosti prepušta organizacija i odabir metoda rada. Marsh (1994) smatra da je mješoviti kurikulum vrijedi onoliko koliko ga učenici i nastavnici prihvate.

2.2. Skriveni kurikulum i njegovo tumačenje/definiranje

Prema Bašiću (2000) skriveni kurikulum se u velikoj mjeri razlikuje od javnog kurikulumu. Smatra da skriveni kurikulum obuhvaća norme, vrijednosti i stavove koji ne moraju biti propisani pravilima neke ustanove, ali se podrazumijeva njihovo poštivanje i pridržavanje. Kelly (2011) definira skriveni kurikulum kao vrijednosti koju učenici nauče u školi. To su vrijednosti koje učenici nauče zbog načina na koji se planira rad i organizira rad u školi. Prema Lepičniku Vodipovcu (2013) skriveni kurikulum popunjava prazninu između službenog kurikulumu i ciljeva odgajatelja koji provodi kurikulum i očekuje određeno ponašanje i znanje od učenika. To očekivanje nije zapisano niti određeno nekakvim pravilima, ali je bitan dio odgojno-obrazovne učinkovitosti i djelovanja. *“Skriveni kurikulum predstavlja „nenavedene norme, vrijednosti, i uvjerenja koja se prenose studentima kroz temeljnu strukturu značenja, kako u formalnom sadržaju, tako i u društvenim odnosima školskog života.“* (Giroux i Penna 1979, 22). Dakle, skriveni kurikulum objedinjuje sve one sitne detalje života koji čine srž života. Skriveni kurikulum se ponajprije odnosi na prilagođavanje učenika institucionalnim očekivanjima, ali to nema veze s ocjenama niti s njihovim postignućima. O skrivenom kurikulumu se prvi put govorilo u djelu *“Život u učionici”* Philipa Jacksona iz 1968 godine. U njegovom dijelu su izdvojena tri elementa skrivenog kurikulumu: *“stiska u učionici”* kada učenici moraju trpjeti nepoštivanje njihovih želja i potreba, *“proturječna privrženost”* koja se treba zahtijevati od učenika i nastavnika i *“neravnopravan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika”*. Nadalje, Jackson je spoznao da na školski uspjeh učenika ne utječe samo njegova mentalna i fizička sposobnost, nego sposobnosti poput prihvaćanja rutine, pravila i kulture škole.

“Skriveni kurikulum je vrlo širok pojam koji obuhvaća sve socijalizacijske čimbenike i procese koji se zbivaju u školi i zajedno sa službenim kurikulumom čine njenu specifičnu kulturu.” (Bartulović, 2013, 272). Mlinarević (2016) navodi kako skriveni kurikulum obuhvaća sve one nepriznate i nepredviđene vrijednosti, stavove i znanja koje učenici preoblikuju u svoje vlastito znanje. Veugelers i Vedder (2003) smatraju da se skriveni kurikulum odražava u osobinama nastavnika, predmetu koji nastavnik poučava, odnosu s

učenicima i vrijednostima koje prenosi. Temeljnom karakteristikom skrivenog kurikuluma se smatra implicitnost. Dužnost skrivenog kurikuluma je prenošenje vrijednosti koje društvena grupa smatra važnim za opstanak u društvu. Nadalje, otvorenost i skrivenost kurikuluma ima i šire implikacije. Važno je naglasiti da na formalne i neformalne oblike učenja velik utjecaj ima kurikulum jer škola bi trebala poučavati vještini “učiti kako učiti”. To je vještina koja će pratiti odgajnika cijelim putem u konceptu cjeloživotnog učenja. Rakić i Vukušić (2010) navode kako su ponašanje nastavnika, učenika, roditelja i šire zajednice glavne stavke skrivenog kurikuluma. Skriveni kurikulum priprema učenike za snalaženje u društvu. Uči ih kako prikriti neznanje, kako se ponašati u situacijama koje se dogode neplanirano te kako i na koji način iskoristiti svoje slobodno vrijeme. Također, utječe na zadovoljstvo učenika i na njegov školski uspjeh. Skriveni kurikulum se pojavljuje u sadržajima koji utječu na socijalnu interakciju i uspjeh učenika, a manifestira se upotrebom gesta, metafora, govorom tijela itd. Pozitivni ili negativni učinci skrivenog kurikuluma ovise o stavovima pojedinca i društva, ali o ukupnom ozračju i kulturi škole. Sammson i Ko (2008) smatraju da je nastavnik ključan u skrivenom kurikulumu. Nastavnik je bitan jer on mora stvoriti ugodno i podržavajuće razredno ozračje koje će potaknuti učenike na veću uključenost u nastavu i poštovanje jedni drugih. Odgojno djelovanje škole ne smije biti manipulacija nego komunikacija. Komunikacijom nastavnici više dopiru do učenika i pokušavaju riješiti probleme učenika.

Prema Marshu (1994) istraživanja o kurikulumu su od bitne važnosti. Takva istraživanja ne samo da pokazuje kako se u određenom povijesnom razdoblju poučavao, nego zašto i za koga. Također, istraživanja povijesti kurikuluma nam pomažu da oblikujemo sadašnjost i pripremimo za budućnost. Na temelju uvida o kurikulumu u povijesti može se bolje oblikovati i unaprijediti kurikulum. Jukić (2013) smatra kako postojanjem skrivenih ciljeva odgoja i obrazovanja smanjuje se transparentnost odgojno-obrazovnog sustava. Pod smanjenje transparentnosti odgojno-obrazovnog sustava se smatra teža identifikacija stvarnih ciljeva sustava kao samo upravljanje njima. Cotton i suradnici (2013) bavili su se problematikom postojanja skrivenog kurikuluma. Smatraju da skriveni kurikulum obuhvaća vrijednosti koje se u prošlosti bile dio kurikuluma, a sad su se u potpunosti prihvatile da ih je nepotrebno službeno objaviti ili zapisati. Skriveni kurikulum također utječe i na nastavni program kojemu je cilj predstaviti socijalne i kulturne vrijednosti nekog društva. Skriveni nastavni plan i program obuhvaća neprepoznatljive i nerazrješene stvari koje učenici poučavaju u školi i koje mogu utjecati na učenikovo iskustvo učenja.

3. Nastavnik – čimbenik skrivenog kurikulumu

Nastavnik je izrazito važan čimbenik skrivenog kurikulumu. On u učionicu donosi "sebe", svoj sustav vrijednosti, stavove, znanja... Bitno je da razumije kako funkcionira školski sustav i nastavni proces, ali i da je svjestan i razumije postojanje implicitnog, nepisanog, skrivenog kurikulumu. Nastavničke kompetencije složene su i obuhvaćaju niz različitih znanja, sposobnosti i vrijednosti. Pojam kompetencije mnogi autori različito shvaćaju i doživljavaju. Jurčić (2014) objašnjava kompetentnost nastavnika kao određeni stupanj znanja iz pedagoških predmeta koje je potrebno da bi nastavnik stekao određene sposobnosti i da razumije vlastiti poziv. Mijatović (1999) tumači kompetencije kao vještine koje su utemeljene na usvojenom znanju i nužne su za rješavanje svakodnevnih problema. Rychenu (2003) prema Jurčiću (2014) definira kompetencije kao sposobnosti koje pomažu pojedincu pri izvršavanju zadataka koje obrazovanje ili društvo postavlja pred njega. Kompetencije nastavnika se smatraju glavnim čimbenikom dobrog i kvalitetnog poučavanja učenika te uspješnog i dobrog partnerstva roditelja i škole. Kompetencije nastavnika sve više postaju predmet istraživanja pedagogije. Danas se sve više ulaže u izobrazbu nastavnika kako bi mogli postati što kompetentniji u svom poslu. *„Cilj izobrazbe ne može, međutim, biti „perfektan”, već potpuno kompetentan i profesionalno izgrađen nastavnik.”* (Terhart, 2005, 76). Nastoji se što više doprijeti do nastavnika odnosno do njegovog kompetencijskog profila kako bi se unaprijedila svrha i cilj njegovog rada u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Svaki rad zahtijeva određenu razinu znanja i kompetentnost jer bez toga rad u potpunosti ili kvalitetno nije izvršen. Upravo zbog toga je važno naglasiti utjecaj nastavnikovih kompetencija na odgojno-obrazovni rad jer bez njih je nepotpun. One utječu na razvoj cjelokupne ličnosti pojedinca i društva. Kompetentnost nastavnika i skriveni kurikulum su usko vezani. Određene kompetencije nastavnika iziskuju ili navode učenika na određeno ponašanje koje nastavnik želi postići od učenika. Skriveni kurikulum se očituje u namjeri nastavnika da osposobi učenika odnosno da mu pomogne pri stjecanju određenih sposobnosti i vještina. Također, skriveni kurikulum se krije u sposobnosti nastavnika da upotrebom svojih kompetencija prenese znanje učenicima. Prema Jurčiću (2012) kompetentan nastavnik će znati kako potaknuti učenika na rad i izvršenje zadataka i kako stvoriti što bolji i kvalitetniji odnos s njim. Dobra komunikacija i dobro uspostavljen odnos nastavnika i učenika znači dobar temelj za uspjeh učenika.

Jurčić (2014) je pedagošku kompetenciju podijelio u osam skupina: osobna, refleksivna, komunikacijska, socijalna, emotivna, interkulturalna, razvojna i vještine u rješavanju problema.

Osobna kompetencija označava način na koji nastavnik prati razvoj učenika odnosno učenikov uspjeh u školi. Osobna kompetencija pruža nastavnicima razumijevanje potreba i interes učenika. Za dobro razumijevanje učenika potrebne su osobine poput empatije, uvažavanja i poštivanja učenika, fleksibilnost, susretljivost, brižljivost, smirenost, strpljivost itd. Te osobine se smatraju glavnim sastavnicama osobne kompetencije. Nadalje, reflektivna kompetencija se odnosi na sposobnost nastavnika da uoči koliko su učenici motivirani za rad, kako se nastavni sat odvija, kakvi su ciljevi i ishodi nastavnog sata. Refleksivnom kompetencijom nastavnik dobiva sposobnost shvaćanja i razumijevanja odgojno-obrazovnog procesa. Prema Jurčiću (2014) komunikacijska kompetencija je najvažnija pedagoška kompetencija jer omogućava nastavniku uspostaviti kvalitetnu komunikaciju s učenicima i dopustiti slobodu mišljenja učenika. Smatra da komunikacijska kompetencija je temelj dobrog odnosa između nastavnika i učenika. Pod socijalnu kompetenciju se podrazumijeva umijeće nastavnika da uspostavi što bolje odnose s učenicima, roditeljima, kolegama i upravom škole. Previšić (1999) navodi da ako je socijalna kompetencija nastavnika prožeta dijalogom, vođenjem i usmjeravanjem učenika, ima pozitivno djelovanje na razvoj individualnih sposobnosti nastavnika. Smatra da socijalna kompetencija nastavnika osim što pomaže i usmjerava učenika prema željenom cilju, utječe na daljnji razvoj nastavnika. Emotivna kompetencija omogućava nastavniku da svoje probleme ostavi iza vrata učionice i da u razred ulazi vedrog lica. Arnold (2008) navodi kako emocionalnom kompetencijom nastavnik stječe sposobnost spoznavanja vlastitih i tuđih emocija te da se može nositi i ponašati u skladu s njima. Jurčić (2012) smatra emocionalnu kompetenciju nastavnika vrlo važnom jer bez nje nastavnik ne bi mogao imati toliko razumijevanje za emocije učenika te ne bi bio u velikoj mjeri empatičan. Interkulturalna kompetencija se smatra jako važnom jer s njom nastavnik ima sposobnost učiti učenike o drugim kulturama i o prihvaćanju drugoga. Previšić (2009) smatra da biti interkulturalno odgojen znači prihvatiti i poštivati drugog te biti otvoren za druge kulture i ljude. Nadalje, razvojna kompetencija motivira nastavnika da nikada ne bude na istoj razini znanja, nego da se sve više razvija i da bude uspješniji u odgojno-obrazovnom procesu. Razvojna kompetencija stvara želju i interes nastavnika za novo i bolje znanje. I zadnja pedagoška kompetencija u ovom nizu je vještine u rješavanju problema. Ova kompetencija osposobljava nastavnika da pomogne učenicima riješiti problem na koje nailaze u odgojno-obrazovnom procesu. Nastavnik stjecanjem ovih pedagoških sposobnosti postaje upotpunjen i sposobniji da se nosi sa zahtjevima obrazovanja. Također, stvara vlastiti skriveni kurikulum odnosno niz uvjerenja, stavova i vrijednosti koje prenosi na svoje učenike.

Osim pedagoških kompetencija jako su važne i didaktičke kompetencije. Didaktičke kompetencije se očituju u vođenju odgojno-obrazovnog procesa, oblikovanju razrednog ozračja, utvrđivanju učenikovog postignuća u školi i u razvoju partnerstva s roditeljima. Ove kompetencije obuhvaćaju prikrivene utjecaje koji odgajaju i obrazuju učenike. Pod prikrivenim utjecajima se smatra da se nastava ne odvija uvijek prema pravilima kako nastavnik želi. *“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 na sve aktivnosti koje su tog sata predviđene.”* (Mlinarević, 2016, 19). Prikriveni utjecaji označavaju utjecaje koji nisu vidljivi nit učenicima, a ponekad i nastavnicima. Radom s učenicima u razredu osim što se razvijaju učenici, razvijaju se i nastavnici. Svi ti prikriveni utjecaji koji utječu na oblikovanje nastavnog sata i razrednog ozračja, na utvrđivanje učenikovog postignuća i na razvoj partnerstva s roditeljima odgajaju učenike i pomažu nastavnicima da učenike upoznaju sa svim svakodnevnim situacijama na koje ni oni nemaju utjecaja. Pavičić Vukičević (2013) navodi kako kompetencija oblikovanja razrednog ozračja značajno utječe i oblikuje nastavnikov rad. Smatra da nastavnik koji pruža potporu učenicima i dopušta kreativnost direktno utječe na uspjeh učenika. Nadalje, navodi da preopterećenost učenika utječe na razredno ozračje. U takvim slučajevima preopterećenosti razumijevanje nastavnika i stvaranje podržavajućeg okružja je od velike važnosti za učenike. U kompetenciji utvrđivanja uspjeha učenika se jasno ogleda skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum predstavlja nastavnikovu objektivnost i njegov pristup prema učeniku. Značajno je spomenuti prvi dojam koji utječe na nastavnikovu objektivnost. Nastavnici su često skloni etiketiranju na osnovi prvog dojma. Na temelju toga često i ocjenjuju učenike i samim tim utječu na njihov uspjeh. *“Nastavnik koji nema adekvatne spoznaje o svojoj implicitnoj teoriji i o pedagoškim kompetencijama češće je sklon neosviješteno „etiketirati” svoje učenike i smještati ih u posebne kategorije te na taj način podupirati reprodukciju društvenih slojeva, što je zapravo glavni cilj skrivenog kurikulumuma.”* (Pavičić Vukičević, 2013, 125). Etiketiranje često dovodi do niskog samopouzdanja i samopoštovanja kod učenika. Bitno je dopustiti učenicima da se slobodno izražavaju neovisno o tome kako izgledaju, kako se ponašaju i da prvi dojam ne ostavlja toliki utjecaj na daljnje obrazovanje učenika.

3.1. Uloga nastavnika u skrivenom kurikulumu

Svaki nastavnik posjeduje niz socijalnih, emocionalnih, kognitivnih i fizičkih osobina, a te se osobine odražavaju i na njegovu profesionalnu dužnost. Nadalje, svaki nastavnik ima posebna uvjerenja, stavove i navike koje je stekao tijekom odrastanja ili tijekom obrazovanja. Zbog toga je potpuno prirodno da on nekad čak nesvjesno prenosi svoje stavove i uvjerenja na svoje učenike. “U promjenljivom svijetu punom neizvjesnosti dužnost mu je kao čimbeniku sekundarne socijalizacije pripremiti dijete za mnoge izazove globalnog svijeta.” (Pavičić Vukičević, 2013, 119). Dužnost mu je omogućiti prijenos znanja, vrijednosti, kulturne tradicije i važnih dostignuća što je čovječanstvo osvojilo kroz povijest. Svaki odgajatelj, pedagog i nastavnik kroz nastavu i nastavne aktivnosti želi doprinijeti na svoj način odnosno želi staviti svoj osobni pečat na sadržaj koji poučava. Promatrajući ulogu nastavnika s aspekta skrivenog kurikuluma jasno se može vidjeti kako on nosi glavnu ulogu u realizaciji skrivenog kurikuluma. Nastavnik očekuje od učenika poštivanje određenih pravila i normi koja nisu propisana nit zakonom određena, a baš ta pravila sadržava skriveni kurikulum. Očekuje određeno ponašanje od učenika želeći zadovoljiti društvena očekivanja jer smatra da društvo u znatnoj mjeri određuje ponašanje i pravila u školi. Flanders (1970) navodi jednu negativniju stavku vezanu za nastavnika, a ona je nedopuštanje učenicima da sudjeluju u odlukama koje donosi nastavnik u školi. Tu se jasno može vidjeti povezanost skrivenog kurikuluma i nastavnika jer nastavnik stvara negativni skriveni kurikulum ako se ponaša negativno i neprihvatljivo, a skriveni kurikulum je upravo ponašanje, uvjerenje i prijašnji stavovi nastavnika o učenicima. Cornbleth (1984) smatra da je nastavnicima nužno na bolji način pojasniti svrhu i utjecaj skrivenog kurikuluma na učenike. Nedostatak pojašnjenja skrivenog kurikuluma nastavnicima donosi negativan utjecaj njihovog skrivenog kurikuluma na učenike. Skriveni kurikulum može disciplinirati učenike i zbog toga je važno nastavnike bolje poučiti o njemu. Myles, Trautman i Shelvan (2004) navode kako skriveni kurikulum može pomoći djeci s posebnim potrebama u razvijanju socijalnih vještina u samo nekoliko minuta dnevno. Takvim učenicima je potrebno ukazati što trebaju naučiti jer oni sami neće moći. Njima skriveni kurikulum djeluje kao vodilja u njihovom obrazovanju. Myles (2011) smatra da je od ključne važnosti osposobiti nastavnike metodama i strategijama kako bi mogli realizirati skriveni kurikulum u učionici. Smatra da je dobra ideja napisati na ploču jedno pravilo skrivenog kurikuluma i to pravilo ponavljati svaki dan zajedno s učenicima, to bi trebalo pomoći učenicima za bolje razumijevanje skrivenog kurikuluma. Schiro (2008) navodi kako nastavnik skrivenim kurikulumom može poticati svoje učenike na učenje i obrazovanje.

Smatra ako nastavnik na pravi način upotrebljava skriveni kurikulum, učenici će usvojiti prave odgojne vrijednosti i sposobnosti. Nadalje, navodi kako nastavnik određenim strategijama može naučiti učenike koristiti skriveni kurikulum. Jedna od strategija je učestalo postavljanje pitanja koja pomaže učenicima da spoznaju što je prihvatljivo, a što ne. Postavljanjem pitanja učenici dobivaju mišljenje i pomoć, a to je važno jer neće ponavljati iste greške. Nadalje, strategija paziti na ljude oko sebe odnosno dopustiti učenicima da oponašaju i modeliraju svoje ponašanje. Ta strategija pomaže učenicima za snalaženje u nepoznatim situacijama. Primjerice, ako se učenik nalazi u nepoznatoj situaciji i ne zna što napraviti, gledat će drugu osobu i pokušati napraviti isto što i ona.

Pavičić Vukičević (2013) navodi kako skriveni kurikulum potkopava slobodnu i autonomnu osobu. Smatra da je potrošačko društvo nametnulo određene vrijednosti i prihvatljive oblike ponašanja koje moramo poštovati i razumijeti. Skriveni kurikulum u školi u kojoj ravnatelj, nastavnici i stručni suradnici shvaćaju dijete kao pojedinca koji ima svoje potrebe i želje te konstantnim usavršavanjem unaprijeđuju svoje sposobnosti i znanje daju pozitivan primjer kako je rad na sebi iznimno važan jer samo tako se može doći do dobrih rezultata. Tada se u toj školi vrijednosti i norme koje prenosi skriveni kurikulum mogu neutralizirati i poništiti njegov negativan utjecaj. Svaki nastavnik ima svoju implicitnu teoriju. Ta teorija predstavlja centar njegovog odgojno-obrazovnog djelovanja i njezina uloga u suvremnoj školi je od predsudne važnosti. Pod centrom se smatra ono što želi postići u svom poučavanju. Salhberg prema Šimić Šašić (2011) smatra da se kvaliteta nastavnikovog poučavanja najviše vidi pomoću aktivnosti učenika. Što su učenici aktivniji to znači da im je nastava zanimljiva i žele učiti. Cilj svakog nastavnika je da njegovo predavanje koristi učenicima za bolje snalaženje u društvu i rješavanje problema koje društvo stavlja pred njih. Uz osobne karakteristike, uvjerenja, stavove i norme tu su od velike važnosti mediji i nove tehnologije koje postavljaju velike zahtjeve i zadatke nastavnicima.

Mediji znatno utječu na obrazovanje i mijenjaju tradicionalnu školu u modernu. Skriveni kurikulum u medijima možemo prepoznati na način da vidimo međusobno ponašanje ljudi. Učenici su podložni medijima pa čak i one negativne strane medija vrlo lako prihvaćaju i ponašaju se u skladu s njima. Upravo zbog tih loši strana medija djeca mijenjaju svoje ponašanje koje često nije prikladno i prihvatljivo u školama. Nastavnici se moraju prilagoditi svakom izazovu koji mediji prirede za njih bez obzira koliko je to nekada teško i njima neshvatljivo. Zato je bitno cijeniti njihov trud i prilagodbu novim izazovima globalnog svijeta. Odnos učenika i nastavnika je vrlo važan u obrazovanju učenika te se smatra temeljem odgojno-obrazovnog djelovanja. Odnos učenika i nastavnika je vrlo složen i kompleksan.

Bratanić (1993) navodi kako je svaki odnos pretpostavlja barem minimalnu interakciju, a o kvaliteti interakcije ovisi uspješnost međuljudskih odnosa. Također, navodi da za uspješan odnos nastavnik i učenika osoba koja treba imati empatiju i visok stupanj tolerancije je upravo nastavnik. Svakom učeniku treba dati priliku za slobodno mišljenje i probati proširiti svoje vidike shvaćanja djeteta. Empatija se smatra glavnim osobinom koju nastavnik treba posjedovati da bi bio uspješniji u razumijevanju svojih učenika. „*Empatija je spoznajno-emocionalna sposobnost uživljavanja u položaj druge osobe i sagledavanje svijeta njezinim očima.*“ (Bratanić, 1993, 61). Empatijom nastavnik poštuje i razumije stavove učenika te potiče željeno ponašanje. Empatičan nastavnik će holistički prihvatiti učenika i pomoći mu da se na adekvatan način razvije u željenom pravcu. Settann i sur. (2015) navodi problematiku nastavnika u shvaćanju ponašanja djeteta. Smatra da time nastavnik osuđuje dijete i ne bira odgovarajuće metode za usmjeravanje djeteta na pravi i željeni put. Posavce, Vlah (2019) smatraju da nastavnik treba pomoći učenika da na ispravan način percipira sebe i svoje postupke. Također, navode da nastavnik treba pomoći učeniku da ostvari što bolje odnose s ostalim vršnjacima, ali i s njima. Vrlo je bitan odnos učenika i nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu jer taj odnos motivira i potiče učenika na rad.

3.2. Odgojne vrijednosti kao važan čimbenik odgojnog djelovanja nastavnika

Odgojno-obrazovni sustav ima vrlo važnu ulogu u stvaranju pravih vrijednosnih opredjeljenja učenika. „*Vrijednosti su organiziran skup općih uvjerenja, mišljenja i stavova o tome što je ispravno, dobro i poželjno.*“ (Jukić, 2013, 403). Rescher (1969) prema Lenard i Božić Lenard (2018) objašnjava vrijednosti kao sve što je dobro i od koristi za čovjeka. Također, vrijednosti možemo smatrati kao kriterije koji motiviraju i daju snagu ljudima da idu dalje. Pod pojmom kriterija se smatra spoznavanje prihvatljivog i neprihvatljivog ponašanja koje čovjeku pomaže na putu prema onome što žele postići. Rakić i Vukušić (2010) navode kako ne postoji univerzalna prihvaćena definicija vrijednosti. Smatraju da mnogi teoretičari na razne načine definiraju vrijednosti pa bi se trebalo zapitati pridodaju li pojmu vrijednosti isti sadržaj. „*Vrijednosti su sastavni dio života čovjeka i njegove interakcije s drugim ljudima, a prisutne su od djetinjstva do starosti i prožete su svakodnevnim djelovanjima ljudi u različitim razdobljima i područjima života.*“ (Lenard i Božić Lenard, 2018, 296). Vrijednosti možemo definirati kao sredstvo koje je potrebno da bi postigli određeni cilj. Jukić (2013) smatra da vrijednosti nisu urođene odnosno da ih stječemo kroz život. Navodi kako su

vrijednosti podložne promjeni i nužne su za život u društvu. Vrijednosti se mogu pojavljivati u raznim oblicima te ih se može svrstavati u razne kategorije. Fyfee prema Jukić (2013) svrstava vrijednosti u kategorije poput estetske, socijalne, moralne, obrazovne, političke, religijske, intelektualne i kulturne, a Hooper prema Jukić (2013) navodi da su sve vrijednosti izričito moralne. Matić (1990) opisuje vrijednosti kao selektivne, pozitivne, poželjne i stabilne te smatra da čovjek bez vrijednosti nije upotpunjen. Vukasović (1974) definira vrijednosti s aspekta pedagogije. Definira ih kao ideale kojima težimo, ciljeve koje želimo postići odnosno smatra ih kao krajnje svrhe ljudskog postojanja. Bitno je naglasiti da u stjecanju vrijednosti ima vrlo važnu ulogu i odgoj. Lenard i Božić Lenard (2018) navodi kako odgoj ugrađuje vrijednosti u ljudski život. Odgoj ne samo da obogaćuje ljudski život nego ga čini upotpunjenim. Vukasović (2008) objašnjava odgoj kao vrijednosno oplemenjivanje, usmjeravanje i izgrađivanje pojedinca. Odgoj bez vrijednosti nije potpun jer vrijednosti nam u odgoju služe za određivanje odgojnih ideala, ciljeva, svrhe i zadataka odgajanja. Ciljevi odgoja i obrazovanja bi trebali biti odgoj za vrijednosti, a ne unošenje odgojno-obrazovnih sadržaja o vrijednostima u smislu govorenja o vrijednostima. Mrnjauš (2008) navodi kako poznati pedagog Ekchart Liebau je podijelio vrijednosti na one modern i klasične te smatra kako je odgoj najveća vrijednost koju čovjek može imati. Pod moderne pedagoške vrijednosti smatra solidarnost, slobodu, razumijevanje, poštivanje drugog i tolerancija dok pod pojmom klasične vrijednosti smatra mudrost, pravednost, ljubav, odanost, hrabrost, vjeru i nadu. Vican (2006) navodi važnost moralnih vrijednosti. Smatra kako moralne vrijednosti uče učenike da razlikuju dobro do lošeg, prihvatljivog od neprihvatljivog ponašanja prema drugima, ali i prema sebi.

Poučavanje za vrijednosti možemo sagledati iz dva pristupa, a oni su preskriptivan i deskriptivan. Rakić i Vukušić (2010) preskriptivan pristup definira kao izravno poučavanje moralnih vrijednosti koje su zajedničke svim ljudima, dok u deskriptivnom pristupu stavlja naglasak na kritičko razmišljanje, rješavanje problema i zaključivanje. Vrijednosti postaju sredstvo kojim se dolazi do cilja. One olakšavaju razumijevanje i predviđanje određenog ljudskog ponašanja. Vrijednosti su prisutne u svakom segmentu u obrazovanju. One utječu na način izbora sadržaja za poučavanje, kako škola priprema učenika za njihovu budućnost i samostalnost, kako se škola odnosi prema izvornim učenicima i onim manje sposobnima, kako se škola odnosi prema problemima u okolišu, kako škola promiče zdravlje i kako poboljšava kvalitetu života. Dakle, važno je naglasiti da je nastavnik vrlo važan u prenošenju vrijednosti jer ponekad prenosi određene vrijednosti, a da toga nije ni svjestan. Ako nastavnik održi predavanje ili radionicu “Stop alkoholu”, a svojim ponašanjem izražava kontradiktorne

osobne vrijednosti, učenici ga neće shvatiti ozbiljno. Nastavnik mora osvijestiti svoj sklop vrijednosti kako bi mogao podučavati druge o bitnim vrijednostima. Lumpkin prema Rakić, Vukušić (2010) navodi kako je važno da učitelj svoje učenike nauči da razumiju svoje ponašanje odnosno da moralno prosuđuju pri donošenju bilo kakve odluke. Smatra da je moral vrlo bitan kako bi se učenik razvio u cjelovitu ličnost. Kohlberg (1983) navodi ponašanje i autoritet nastavnika kao čimbenike skrivenog kurikuluma koji u potpunosti određuju skriveni kurikulum te smatra ih važnim u moralnom obrazovanju. Tijekom nastavnog procesa nastavnici šalju niz moralnih poruka, ali često nisu svjesni vrijednosti i težine tih poruka. Putem nagrađivanja i kažnjavanja šalju jasne moralne poruke sa svojim autoritetom koji su izgradili u razredu i pravilima koje su postavili u razredu.

Weissbourd (2003) bavi se problemom koji se odnosi na nastavnike koji se ne trude prenijeti određene vrijednosti na svoje učenike i ne žele sagledati problem iz perspektive učenika. Nužno je nastavnicima pružiti usavršavanje u području moralnog razvoja, kritičkog mišljenja i poučavanja u kontekstu vrijednosti te prijenos tih istih vrijednosti na učenike. Škola kao obrazovna institucija mora osim znanja mora prenositi i vrijednosti. Vrijednosti poput ljubavi, tolerancije, solidarnosti i poštovanja drugog stvaraju od pojedinca cjelovitu ličnost. Tolerancija i suosjećanje zauzimaju vrlo posebno mjesto u odgojno-obrazovnom sustavu. Uključivanje vrijednosti kao poseban predmet u školama je od iznimne važnosti. Na taj način bi se učenici bolje pripremili za budućnost i život u društvu. *“Vrijednosti se već nalaze u kurikulumima mnogih zemalja, gdje su, osim stjecanja znanja i vještina, i vrijednosti njegova važna sastavnica.”* (Rakić, Vukušić, 2010, 773). U Republici Hrvatskoj ne postoji zaseban predmet koji obuhvaća vrijednosti, nego se mora kroz različite predmete prožimati prave odgojne vrijednosti. Prema Mlinareviću (2016) nastavnici bi trebali težiti interkulturalnom odgoju i obrazovanju. Nastavnik u radu s učenicima prenosi vlastita uvjerenja, stavove i vrijednosti koje utječu na njihov odnos s učenicima, a svaki nastavnik ima svoju implicitnu teoriju koja opisuje njegovo djelovanje. Matijević i Radovanović (2011) navode kako se ta implicitna teorija može prepoznati u njegovom poučavanju, odnosu s učenicima, raspodjeli vremena i uloga u nastavi. Nastavnik zauzima središnju ulogu u obrazovanju jer on svojim poučavanjem daje uzor učenicima. On svojim ponašanjem treba usmjeravati učenike da poštuju jedni druge, stvarati poticajnu i ugodnu atmosferu u kojoj će se učenik osjećati zadovoljnim i prihvaćenim.

4. Skriveni kurikulum u kulturi škole i nastave

“Kultura odgojno-obrazovne ustanove podrazumijeva cjelokupnu povijest, institucionalni kontekst u kojemu se ostvaruje odgojno-obrazovni proces te sudionike toga procesa koji su stvaratelji i graditelji kulture odgojno-obrazovne ustanove.” (Mlinarević, 2016, 15). Kultura odgojno-obrazovne ustanove je kompleksna i složena jer svaki dio njezine kulture je i vidljiv i skriven. Skriveni su stavovi, vrijednosti i uvjerenja koje nastavnik prenosi svojim učenicima. Također, pod pojmom skrivenosti ili prikrivenosti se podrazumijevaju očekivanja nastavnika. Nastavnik očekuje određeno ponašanje od učenika, a ne zna da li učenici znaju kakvo je to ponašanje. Nastavnik podrazumijeva da kulturno ponašanje proizlazi iz primarne socijalizacije odnosno obitelji, ali ne mora značiti da svaka obitelj uči na ispravan način kako se njihovo dijete treba ponašati. Pojam kulturnog i ispravnog ponašanja mnogi drugačije shvaćaju. Škola je ustanova koja treba ukazati učenicima kakvo je to kulturno i ispravno ponašanje. Vican i sur. (2007) smatraju da se kultura škole ogleda u organizaciji prostora, ponašanju nastavnika prema učenicima i međusobno, vrijednostima, stavovima, ritualima i rutinama škole. Prosser (1999) prema Mlinarević (2016) navodi kako školska kultura daje nekakav smisao zajednici. Ona joj određuje aktivnosti, pravila te omogućuje mobilizaciju članova škole. Domović (2004) smatra da školska kultura određuje život u školi. Vrcelj (2018) prema Mlinarević (2018) školsku kulturu vidi kao red u školi koji određuje način na koji će škola funkcionirati. Također, taj red osigurava zajednički rad svih suradnika u školi koji teže dobrom i kvalitetnom odgoju i obrazovanju učenika. Mlinarević (2016) dovodi u vezu skriveni kurikulum i kulturu škole. Navodi kako se kultura škole ogleda u skrivenom kurikulumu i skriveni kurikulum u kulturi škole, međusobnom odnosu nastavnika i učenika, stavovima, uvjerenjima i vrijednostima. Rilley (2003) objašnjava da skriveni kurikulum nenamjerno određuje što će djeca učiti i raditi u školi. Unaprijed se zna na koji način i kako bi nastavnici trebali održati nastavni sat. Hydon (2004) navodi kako skriveni kurikulum utječe na nastavne programe na način da sadržaji predstavljaju određene vrijednosti i stavove neke zajednice. Učenici preko skrivenog kurikuluma uče vještine kako imati što kvalitetnije odnose s vršnjacima, nastavnikom i roditeljima, kako nekada prikriti neznanje, kako iz svake neugodne situacije izvući nešto pozitivno i kako koristiti slobodno vrijeme. Osim kulture škole važno je pojasniti i kulturu nastave. Kultura škole i kultura nastave su usko vezane jer one promoviraju vrijednosti koje će učenicima pomoći u rješavanju problema, boljem snalaženjem u društvu te u postizanju bolje i sigurnije budućnosti u društvu. *“Kultura nastave obuhvaća ciljeve, ustroj, okruženje, čimbenike koji u*

njoj sudjeluju i njihove suodnose, ogledajući se u vrijednostima koje se u njoj razvijaju.” (Mlinarević, 2016, 17). Učenici putem nastave oplemenjuju svoj vrijednosni sustav. Nastavnik im djeluje kao primjer te pokušavaju ga oponašati odnosno njegovo ponašanje koristiti u situacijama koje su im nepoznate i nerazumljive. Nastavnikovo ponašanje, način odijevanja, stav, sklop vrijednosti te način vođenja i organizacije nastave označuju skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum se ogleda u kulturi nastave kroz komunikaciju nastavnika i učenika, način pozdravljanja, upotrebi metoda i strategija u nastavi, načinu odijevanja te u provođenju slobodnog vremena. Skriveni kurikulum ne prenose samo nastavnici, odgajatelji, nastavnici, nego i društvo u cjelini, vlast, civilno društvo, vjerske zajednice, mediji i nenastavno osoblje škole. Herbart (1897) navodi kako se kroz nastavu učenikov krug iskustva i odnosa proširuje. Smatra da iskustvo pridonosi razvoju znanja, a odnosi razvoju simpatije. Autor smatra da nema odgoja i obrazovanja bez nastave, tako ni odgoja i obrazovanja bez nastave. Smatra ih uzajamni procesima. Cubucku (2012) navodi kako skriveni kurikulum utječe na akademski, socijalni i emocionalni razvoj pojedinca, uvažavajući njegova iskustva i posljedice koje se ne primjete i ne pruža im se velika pozornost, a utječu na kvalitetu obrazovanja. Također, autor smatra da postoje nastavnici koji smatraju samo svoj predmet bitnim i ključnim za kognitivni i socijalni razvoj učenika. Takav pristup nastavnika može stvoriti odbojnost učenika prema njegovom predmetu i učenik će učiti taj predmet samo zbog ocjene ili straha prema učitelju odnosno neće steći određeno znanje ili sposobnosti učenjem tog predmeta. Bayanfar (2013) navodi kako nastavnici moraju biti modeli, prenositi prave odgojne vrijednosti i koristiti se različitim strategijama te obavljati različite aktivnosti ili projekte kako bi učenici izvan razreda znali primijeniti te strategije u određenim životnim situacijama. Skriveni kurikulum obuhvaća norme koje se ne poučavaju u školi, nego se podrazumijeva da su već naučene. Te norme u velikoj mjeri određuju školski uspjeh učenika i kvalitetu socijalne interakcije s ostalim vršnjacima.

Tekian (2009) tumači skriveni kurikulum kao skup utjecaja koji djeluju na razini cijele škole. Nadalje, navodi da su poruke skrivenog kurikulumu subjektivne jer obuhvaća aktivnosti i postupke koje samostalno biraju nastavnici i učenici. Bitno je naglasiti da je nastavnik veoma važan u nastavi. Njegovo stručno i pedagoško znanje bi trebalo pomoći u ostvarivanju ciljeva i zadataka odgoja i obrazovanja. Nastavnici često nisu svjesni odgojnih vrijednosti koje prenose učenicima i zbog toga se treba napraviti ravnotežu između vrijednosti koje učitelj posjeduje i onih koje treba prenositi djeci. Možemo reći da se odnos učenika i nastavnika može sagledati kroz dva pedagoška oblika. Prvi pedagoški oblik se odnosi na autoritet i odgovornost nastavnika kao jednog od predstavnika odraslih odgojitelja te ima

pravo postupati u skladu sa pravilima i interesima onih koji odrastaju, dok se drugi oblik odnosi na nastavnika kao subjekta uvjetovanog općim i društvenim uvjetima.

5. Interakcijsko-komunikacijski aspekt skrivenog kurikulumu

Bartulović (2013) navodi kako interakcijsko-komunikacijski aspekt predstavlja središnji dio skrivenog kurikulumu. Nadalje, objašnjava da se putem interakcijsko-komunikacijskog aspekta prenosi niz implicitnih poruka i očekivanja o rodnim ulogama žena i muškaraca u društvu. Ovaj aspekt obuhvaća dvosmjernu interakciju koju najčešće inicira nastavnik odnosno više nego učenik. *“On pomaže učenicima pri izboru pozitivnih oblika međusobnog ophođenja i komunikacije te nadgleda i savjetima potiče njihovu međusobnu komunikaciju, međusobno prihvaćanje, suradnju, uvažavanje i razumijevanje.”* (Jurčić, 2012, 142). U svakom razredu bi trebao dominirati ovaj aspekt jer samo tako je komunikacija kvalitetna i uspješna. Nastavniku je u cilju prenijeti sadržaj koji će potaknuti reproduciranje i u rijedim slučajevima transformaciju rodnih uloga putem obrazovanja. Nastavnik je ključan u stvaranju kvalitetne interakcije s učenicima, ali nekad zbog unaprijed konstruiranih stavova ili predrasuda prema određenim učenicima, interakcija ne ide u dobrom smjeru. Predrasude mogu stvoriti lošu sliku i zid prema učeniku. Heinz-Gunther (1996) predrasude definira kao unaprijed oblikovana mišljenja o nekom predmetu, pojavi ili osobi. Smatra da su predrasude često netočne, ali ima slučajeva kada su ispravne. Predrasude su uvredljive i one imaju za cilj uskratiti mogućnost pojedincu da pokaže svoje sposobnosti i znanje. Često nastavnici dolaze u situaciju da prema određenim predrasudama oduzmu mogućnost nekom učeniku da pokaže svoje znanje. Zbog toga je potrebno da nastavnik putem interakcije i komunikacije uspostavi odnos s učenicima kako bi uvidjeli u čemu je problem i kako može pomoći. Postoje mnoge definicije i shvaćanje interakcije, ali jasno je da interakcija označava odnos između dvije ili više osobe koji utječu jedni na druge svojim razmišljanjima. Zimmerman (1989) smatra da interakcija koju učenik ostvaruje s nastavnikom ključna za razvoj samoregulacijskih vještina ili sposobnosti. Brajša (1993) navodi kako da bi bio dobar partner u komunikaciji moraš prvo razumijeti i shvatiti sebe pa tek onda druge. Gibb prema Brajša (1993) navodi dvije vrste komunikacije: defenzivno prijeteću i podržavajuće-otvoreno-suradničku komunikaciju. Prva vrsta komunikacije označava emocionalno povlačenje i zatvaranje učenika u sebe te rezultira školskim neuspjehom. Druga vrsta komunikacije ima značajan utjecaj na formiranje stimulativnog razrednog ugođaja. Rod također utječe na kvalitetnu komunikaciju i interakciju

između nastavnika i učenika. Istraživanja rodne dimenzije interakcije između nastavnika i učenika započeta su šezdesetih godina prošlog stoljeća. Tada je u fokusu bio utjecaj učiteljice na slabije čitalačke sposobnosti dječaka u odnosu prema djevojčicama koje su bile sposobnije. Zahvaljujući pokretu za prava žena taj fokus je presumereno na djevojčice te glavno pitanje postalo kako učitelji utječu na akademski uspjeh učenika, razvoj samopouzdanja, samopoštovanja te stvaranje pozitivne slike o sebi. Ridgeway i Correll (2004) su razvili socijalni relacijski kontekst. Htjeli su ispitati kako rod utječe na interakciju između nastavnika i učenika. Socijalni relacijski kontekst je koncept koji obuhvaća sve situacije u kojima se pojedinci određuju u odnosima prema drugima. U tom procesu osim što dolazi do razmjene informacija ili sadržaja, dolazi do aktiviranja kulturnih uvjerenja o rodu koja predstavljaju okvir koji utječe na naše samovrednovanje. Taj okvir znatno utječe na ponašanje učitelja i učenike tijekom interakcije.

Fagot (1985) tumači svoj najpoznatiji studij o utjecaju rodno uvjetovane komunikacije na razvoj rodnog identiteta učenika i učenica. Ona je proučavala interakciju između grupe djece i učiteljica u igraonici te je uvidjela kako se jednogodišnje djevojčice i dječaci se ponašaju jednako jedni prema drugima i prema svojim odgajateljicama. Rodnu diferencijaciju je potaknuo stereotip odgajatelja koji su poticali da djevojčice budu tihe i mirne, a dečke da budu živahniji. Nakon godinu dana su se dogodile promjene u smislu da su djevojčice zaista postale mirnije, a dječaci asertivniji. Bartulović (2013) vidi povezanosti između koncepcije o rodnim ulogama koji odrasli putem interakcije prenose, a djeca ih usvajaju. Učitelji često prave razlike između djevočica i dječaka. Djevojčicama daju lakše zadatke i ne očekuju previše od njih, a od dječaka često očekuju njihov maksimum. Flanders (1970) smatra da nastavnici pasiviziraju učenike. Pod pasiviziranjem se smatra ne dopuštanje inicijative, nemogućnost izražavanja i smatranje da će nastavnik donijeti bolje odluke za učenike od njih samih.

Leck (1987) tumači varijablu roda kao jednu važnu stavku tijekom interakcije. Učenici koji imaju prethodno definirana kulturna uvjerenja o učiteljicama, različito će se postaviti prema učiteljicama i učiteljima. Učiteljice su često okarakterizirane kao majke. U njima učenici često vide njegovateljicu, isključujući akademske kompetencije. Prema tome, kulturna uvjerenja o rodu mogu imati značajnu ulogu u interakciji nastavnika i učenika. Osim roda postoji još mnogo socijalnih dimenzija identiteta koji utječu na interakciju poput rase, etniciteta, seksualne orijentacije i socijalne klase. Svaka ta dimenzija je u uskoj vezi s rodom. Te ga dimenzije upotpunjuju i još više ističu. Bartulović (2013) navodi karakteristike azijskih djevojčica u američkim učionicama. One su najtiše u razredu te isključivo odgovaraju na

poziv učitelja, a oni imaju nisko mišljenje o obrazovnim mogućnostima tih djevojčica. Ovo je primjer gdje kulturna uvjerenja mogu biti velik problem pri uspostavi dobre i kvalitetne komunikacije. Sikes (1993) navodi kako je potrebno uvesti pristup integriranja koncepta rodne osviještenosti u kurikulum. Smatra da bi se time studentima osiguralo vrijeme i vještine za kritičku refleksiju i pripremu za emancipacijsku praksu u kasnijem profesionalnom djelovanju. Nastavnike tijekom studija bi trebalo pripremiti na rodno dekodiranje komunikacije s učenicima. Oni nastavnici koji tijekom svog studija ne steknu osviještenost o rodu i pravim vrijednostima, nesvjesno će napraviti zid između sebe i ostalih učenika. Osnažit će funkcionalnu ulogu škole u provođenju već postojećih utemeljenih vrijednosti ili normi.

6. Utjecaj implicitnih nastavnikovih poruka na skriveni kurikulum

Nastava je vrlo složen proces jer se uvijek događa u interakciji. Nastava često sputava kreativnost i originalnost učenika. Učenik se ne može u potpunosti izraziti jer je nastava često frontalna, gdje je predavač ili učitelj glavni govornik. Pavičić Vukičević (2013) smatra kako neplanski aspekt nastave najviše odgaja djecu jer na nešto neplanirano ne mogu utjecati ni nastavnici. Takve neplanirane situacije pomažu učenicima da shvate kako svakodnevni život nije idealan i da ne ide nikada po planu odnosno onako kako mi želimo. Zbog toga je nužno da nastavnik osvijesti svoju implicitnu teoriju u skrivenom kurikulumu kako bi utjecaj takvih situacija ublažio ili potaknuo ako djeluju pozitivno na učenike. Mlinarević (2016) implicitnu teoriju definira kao odraz usvojenih vrijednosti nastavnika na to kakvu sliku ima o učenicima, koju teoriju učenja smatra najboljom i kako smatra pojam djetinjstva. Slunjski (2011) implicitnu teoriju definira kao kontekst u kojem se provodi odgojno-obrazovna praksa pojedinog odgajatelja. Mušanović (2001) smatra da implicitnu teoriju čine vrijednosti i stajališta koja oblikuju percepciju i osobno razumijevanje odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnik u radu s učenicima shvaćaju različitost njihove obiteljske kulture i postaju više osvješteni. Počinju prihvaćati da nije svako dijete isto i da se ne treba svakom djetetu na isti način pristupati. Relja (2006) navodi nekoliko važnih osobina poput strpljivosti, komunikativnosti, empatiji, dosljednosti, samouvjerenosti i ljubavi prema učiteljskom pozivu koje bi dobar nastavnik trebao posjedovati. Nastavnik u svom odgojno-obrazovnom radu prenosi svoje vrijednosti, uvjerenja i stavove na učenike. Pavičić Vukičević (2013) navodi kako je implicitna teorija nastavnika u suglasju sa skrivenim kurikulumom. Smatra da implicitna teorija nastavnika pomaže pri ostvarivanju odnosno smatra se sredstvom koji osigurava uspješnost skrivenog kurikuluma. Implicitna teorija nastavnika obuhvaća stavove, vrijednosti i uvjerenja kojima nastavnik izravno utječe na svoje učenike, a ona se prepoznaje u načinu na koji nastavnik vodi nastavni sat, kako organizira prostor, kako komunicira s učenicima i u strukturi vremena. Smatra se da ove stavke utječu na samu realizaciju, ali i na djelovanje skrivenog kurikuluma. Previšić (2003) navodi kako nastavnikova implicitna teorija i razredno-predmetno-satni sustav sputava potpuni razvoj učenika u kognitivnom, socijalnom i emotivnom području. Smatra da učenici nemaju prevelike slobode u školi i na nastavi te da su podložni utjecaju nastavnika. Učenici ponekad se boje reći svoje mišljenje ili iznijeti nekakav stav jer misle da time neće ništa postići i smatraju da njihov stav nije toliko ni važan. Dakle, implicitna teorija nastavnika osim što ima pozitivne učinke na učenike, također može

djelovati i loše na učenike u smislu nedostatka slobode mišljenja ili preuzimanja inicijative u nekim situacijama.

Implicitna teorija nastavnika se može prepoznati u stilu komuniciranja s učenicima, raspodjeli uloga u komuniciranju s učenicima te u načinu na koji nastavnik strukturira vrijeme i oblikuje kontekst za učenje. Ako je pozitivna atmosfera u učionici, učenici su motiviraniji za rad i nemaju negativan stav prema školi. Nastavnik i učenici bi trebali zajedno učiti, istraživati i stvarati međusobno poštovanje i uvažavanje. Dakle, bitno je naglasiti da nastavnik nosi veći teret nastave. Pod teretom se podrazumijeva da on smišlja što će se raditi na nastavi, kako će se provesti određene aktivnosti i kako će se ocjenjivati rad na satu. Nastavnik osim što mora osvijestiti u potpunosti vrijednosti i etiku jer one oblikuju nastavnikove stavove i postupke, moraju shvatiti i osvijestiti dijete i pojam djetinjstva te teorije učenja koje će koristiti. Dakle, bitno je naglasiti da je svrha kurikulumu provesti sadržaje koji potiču razvoj temeljnih životnih vještina. Neke od temeljnih životnih vještina su: razvoj samopouzdanja, samostalno donošenje odluka, postavljanje ciljeva, rješavanje problem te razvoj komunikacijskih vještina. Matijević i Radovanović (2011) smatra da središnju ulogu u nastavi ima nastavnik iako je nastava orijentirana na učenika. Naglašava da se nastava odvija po pravilima nastavnika i zato ima glavnu ulogu u nastavi. On određuje što će se učiti, kako će se učiti, koliko dugo i koje će strategije i aktivnosti pri tome koristiti.

Nastavnikovo ponašanje i primjer ima velik utjecaj na ponašanje učenika. Sari i Doganay (2009) tumači da učenikovo ne poštivanje pravila i ne uvažavanja riječi nastavika proizlazi iz naučenog primjera od učitelja. Hargreaves (2006) tumači kako nastavnik prilikom upoznavanja učenika stvaraju prve dojmove na temelju njihovog ponašanja, sposobnosti i izgleda. Nadalje, navodi kako taj prvi dojam ostavi velik trag kod nastavnika. Na temelju prvog dojma dolazi do etiketiranja učenika odnosno pripisivanje određenih osobina učenicima. Upravo zbog etiketiranja učenika nastavnici grade drugačiji odnos s tim učenicima. Mossop i sur. (2013) tumače skriveni kurikulum kao skup utjecaja koji djeluju na obrazovanje u cijelosti. Oni neformalno utječu i na formalni kurikulum. Dakle, skriveni kurikulum daleko seže izvan učionica i predavanja te obuhvaća brojne nijanse okruženja i konteksta. Uz pomoć različitih nastavnih metoda, rasporeda sjedenja, pedagoških djelovanja, načina ocjenjivanja, sustava praćenja, školske arhitekture i nastavnih aktivnosti se pridonosi razvoju djece.

6.1. Utjecaj vrijednosti i etike nastavnika na implicitnu teoriju nastavnika

Mnogi autori implicitnu teoriju nastavnika definiraju kao kontekst u kojem se odvija odgojno-obrazovna praksa pojedinog odgajatelja. Pavičić Vukičević (2013) smatra implicitnu teoriju kao čimbenik koji pravi jaz između službene, eksplicitne teorije iz školskog ili nacionalnog kurikuluma i osobnih vrijednosti i etike koju pronalazimo u učionici. Vrijednosti i etika čine bitne stavke jer utječu na stvaranje nastavnikove slike o djetetu i poimanje pojma djetinjstva te utječu na cjelokupnu ličnost nastavnika. Cilj te djelatnosti je da potiče i pomogne učeniku da se razvije u cjelovitu ličnost. Bezić i Strugar (1998) smatraju da je etika grana filozofije koja ispituje na čemu se zasniva moral te ciljeve moralnog djelovanja i htijenja. Knowles (2012) definira etiku kao niz pravila koji nam pokazuju što je dobro, a što ne. Mužić (2003) etiku definira kao temeljito promišljanje o dobrom životu i ispravnom djelovanju. Smatra da etika ne služi kako bi znali nešto više nego isključivo da bi što kvalitetnije i bolje živjeli. Etika obuhvaća niz pravila koja služe čovjeku kao vodilja kroz život. Bez etike čovjek ne bi spoznao što je ispravno činiti, a što ne. Pod profesionalnu etiku se podrazumijeva niz vrijednosti, normi i ciljeva kojima bi se trebali voditi djelatnici određenog zanimanja u primjeni svog znanja. Profesionalnu etiku čini i vrijednosti cjeloživotnog obrazovanja koje nastavnik stječe širenjem svog znanja u području pedagogije, sociologije, filozofije i ostalih znanosti. Nadalje, pedagoška i profesionalna etika su veoma slične. Bašić i Richter (1999) definiraju pedagošku etiku kao etiku svih pedagoških djelatnika koja se bavi procesom moralnog prosuđivanja i postavljanjem kriterija moralne prosudbe pedagoške djelatnosti.

Etički kodeks nastavnika je vrlo bitan u obrazovanju. Postojanjem etičkog kodeksa bi se poboljšao položaj učitelja u daljnjoj profesionalizaciji i usavršavanje učitelja. Dakle, uz etiku nastavnika bitno je definirati i vrijednosti koje u velikoj mjeri utječu na nastavnika. Vrijednosti i etika u velikoj mjeri formiraju implicitnu teoriju i njezine posljedice poput socijalizacije i enkulturacije. Upravo zbog toga skriveni kurikulum uz pomoć implicitne teorije nastavnika stavlja vrijednosti u svijest i podsvijest svakog pojedinca. Vrijednosti i etika prožimaju cijelu ličnost nastavnika. Također, utječu na nastavnikovo poimanje djetinjstva i djeteta te na teorije učenja koje će koristiti za kvalitetniji i djelotvorniji razvoj djeteta. Pavičić Vukičević (2013) navodi kako je implicitna teorija nastavnika ključna u skrivenom kurikulumu. Navodi kako skriveni kurikulum putem implicitne teorije implementira vrijednosti određene društvene grupe u svijest i podsvijest svakog pojedinca. Slunjski (2011) navodi kako osvješćivanje vlastite implicitne teorije i iskoraci u praksi se samo događaju

dobrim angažmanom nastavnika. Implicitna teorija nastavnika se ogleda u njegovom radu, raspodjeli uloga, oblikovanju prostora i strukturiranju vremena, te komuniciranju sa učenicima. Previšić (1999) navodi kako je nastavnik „Prometej novog doba“. Autor pod tim nazivom smatra da nastavnik nosi veliki teret nastave jer je on kreator nastavnog procesa. Smatra da se nastavnik pozicionirao u školi kao interkulturalni medijator kojemu je cilj pomoći da se učenik razvije u potpunu ličnost.

Dakle, bitno je naglasiti da se ponašanje pojedinca ne treba uvijek pripisivati urođenim osobinama ličnosti, nego i iskustvu koje stekne kroz život. Čovjek po prirodi može biti plah i miran, ali ga niz neugodnih situacija natjera da se promijeni. Po uzoru na to i nastavnik tijekom obrazovanja mijenja sebe i svoje implicitne teorije. Strugar (1993) navodi pedautologiju kao znanost koja u cjelini proučava nastavnika od njegovih osobina do metoda poučavanja koje primjenjuje. Danas nastavnik nosi mnoge uloge u obrazovanju. Cindrić (1995) opisuje nastavnika kao odgajatelj, medijator, animator, prijatelj, savjetnik, kreator i informator, terapeuta, komunikatora, organizatora te njegovo djelovanje mora težiti ka pomaganju, dogovaranju, poticanju i savjetovanju svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa. Nastavnik neće posjedovati sve te uloge ako se ne usavršava i ne obrazuje u područjima općeg znanja i kulture, pedagoških kompetencija i stilova komuniciranja. Domović (2011) navodi da nastavnik može posjedovati brojne uloge koje obrazovanje pred njega stavlja ako svoju nastavničku profesiju ne doživljava samo kroz bazu znanja, nego i kroz njegovo djelovanje, donošenje odluka i postavljanje standarda. Upravo je to nedostatak kod nastavnika što svoju profesiju često samo kroz bazu znanja doživljavaju, a ne kao nekakve vještine i sposobnosti koje pomažu učenicima pri njihovom obrazovanju i problemima na koje nailaze tijekom obrazovanja.

6.2. Oblikovanje prostora, struktura vremena, raspodjela uloga i stil komuniciranja s djecom kao glavni elementi implicitne teorije nastavnika

Oblikovanje prostora, strukturiranje vremena te raspodjela uloga i stil komuniciranja s djecom smatraju se važnim činiteljima nastave. Velika se pozornost daje fizičkom oblikovanju prostora zbog kvalitetnog okruženja djeteta u kojem će dijete lakše i bolje učiti. Motivirajuće i podržavajuće okruženje potiče učenika na trud i time se povećava uspjeh u školi. Rigatti (2000) navodi da Reggio koncepcija treba biti primjer kako nastavnici trebaju preoblikovati prostor u učionici koji potiče i integrira radoznalost u djeci. Naravno, smatra da se prostor

treba oblikovati u skladu sa mogućnostima odgojno-obrazovnog procesa. Reggio koncepcija polazi od interesa i potreba djeteta te približava stvarni život djeci uzimajući primjere iz životne svakodnevice za izvore odgojno-obrazovnih sadržaja. Petrović Sočo i sur. (2011) navodi kako nastavnici nemaju prevelike mogućnosti odlučivanja o izgledu prostorija u školi, materijalima, opremama ili broju djece u razredu. Velika pozornost je usmjerena na materijalnu sredinu, a zapravo bi pedagoška struka trebala imati ključnu ulogu u samom oblikovanju prostora. Nastavnik koji prihvaća već određena pravila ili datosti koje mu škola pruža, one postaju dio njegove implicitne teorije odnosno postaje srž i vodič njegovog djelovanja. Pod implicitnom teorijom se smatra način na koji će nastavnik djelovati, koje će metode pri poučavanju koristiti i samo njegovo viđenje djeteta. S tim ako nastavnik prihvati sva pravila koje mu škola pruža, dijete ostaje u drugom planu. Pod tim se misli da se ne stvara motivirajuće okruženje za samostalni rad, istraživanje i stjecanje znanja. Pavičić Vukičević (2013) navodi kako nastavnik putem implicitne teorije šalje signale učenicima da shvate kakvo se ponašanje od njih očekuje, a kakvo ne. Smatra da ako se jednom nauče pravila ponašanja prema društvenim očekivanjima onda ta pravila uključujemo u svoje vrijednosti odnosno živimo s tom etikom.

Drugi bitni element implicitne teorije smatra se strukturiranje vremena. Učenike se lako može disciplinirati vremenom. Nastavnik ima određeno vrijeme u kojem će poučavati djecu. Ovim elementom implicitne teorije se može vidjeti koliko je nastavnik sposoban strukturirati svoje vrijeme poučavanje djece. Jedan poznat mikrosegment nastave je školsko zvono. Školsko zvono utječe na discipliniranje učenika, ali i nastavnika. Tylor (2012) navodi kako školsko zvono šalje poruku kako ništa nije u tolikoj mjeri važno da se ne može prekinuti. Smatra da na taj način je onemogućen potpuni razvoj pojedinca u kompletnu ličnost, ali i zaustavlja se prirodni tijek samog rada i učenja.

Treći element implicitne teorije je stil komuniciranja s djecom. Pavičić Vukičević (2013) navodi kako se etika i vrijednosti nastavnika najviše očituju u njegovom stilu komuniciranja s djecom. Smatra da se u procesu donošenja odluka u razredu najviše vidi kako nastavnik doživljava dijete odnosno pruža li mu mogućnost za izražavanjem svog mišljenja ili sudjelovanjem u donošenju odluka. Flanders (1970) smatra da nastavnik ne dopušta previše učeniku da se izrazi ili da sudjeluje u donošenju odluka. Navodi kako nastavnici misle da su oni uvijek u pravu zanemarujući mišljenja učenika. Kvalitetan odnos između učenika i učitelja stvorit će povoljniju i ugodniju klimu u razredu, a to će se odraziti i na uspjeh učenika.

Dakle, osim strukturiranja vremena, stila komuniciranja, oblikovanja prostora, također se smatra važnim elementom implicitne teorije i raspodjela stereotipnih uloga. Smatra se da

učenici moraju usvojiti te uloge kako bi znali što se treba, a što ne raditi. Myles, Trautman, Schelvan (2004) navode kako se u školama zna na koji način se odijevaju i družu dječaci i djevojčice. Smatraju da su prijašnje generacije u velikoj mjeri utjecale na to kako i s kim će se družiti djevojčice i dječaci. Dakle, bitno je naglasiti nepoštivanjem tih uloga dijete biva kažnjeno odnosno smatra se antisocijalnim i neprilagođenim. Pavičić Vukičević (2013) navodi kako je bitno da učenici poštuju određene uloge u školi jer nastavnici često posežu za nekakvim oblikom kazne. Na taj način se utječe na školski uspjeh i zadovoljstvo učenika. Također, ruši se samopoštovanje djeteta i socijalne kompetencije bivaju manje razvijenima.

7. Zaključak

Obrazovni sustav osim što služi kao prijenosnik znanja, trebao bi prenositi određene socijalne vrijednosti, stavove, orijentacije i kulturne izbore koji su važni za integraciju u društvo. Skrivenim kurikulumom, između ostalog, prenose se i vrijednosti, pravila i stavovi koji u velikoj mjeri mogu utjecati na školski uspjeh učenika, kvalitetu socijalnih odnosa i sigurnost. Odgojno-obrazovni proces možemo razumijeti kao odnos nastavnika i učenika koji obuhvaća i podrazumijeva razvijanje kompetencija učenika, njihove samostalnosti, odgovornosti i misaone kritičnosti. Kroz skriveni kurikulum učenici i nastavnici usvajaju niz rutina, pravila, strategija, rituala, stavova, kreiraju kvalitetne odnose u razredu i najbitnije socijaliziraju se.

Cilj ovog rada je pojasniti važnost skrivenog kurikuluma i njegov utjecaj na učenike i nastavnike te način na koji se prepoznaju u radu nastavnika i škole. Također, namjera ovog rada je povezati ulogu nastavnika u školi i njegovo korištenje skrivenog kurikuluma. Nastavnici vrlo malo znaju što je to zapravo skriveni kurikulum i kakvu težinu nosi u obrazovanju te ga olako shvaćaju. Zbog toga potrebno je bolje tumačenje i poučavanje nastavnika o skrivenom kurikulumu. Rad pojašnjava kako skriveni kurikulum obuhvaća sve ono nevidljivo i skriveno, ali važno za odgoj učenika. Nevidljivo, skriveno i neplanirano nauči učenike da neke stvari ne moraju biti unaprijed dogovorene i napravljene, nego se treba suočiti s njima i probati izvući iz toga ono najbolje. Često se skriveni kurikulum baš zbog svoje implicitnosti, neorganiziranosti, ali i nesvjesnosti smatra negativnim, ali putem njega se vrši prijenos pravih odgojnih vrijednosti i stavova koje vode učenike prema kvalitetnijem obrazovanju. Također, ovim radom se nastojalo doprinijeti društvu na način da bolje razumiju i shvate ulogu nastavnika u odgoju i obrazovanju učenika. Željelo se smanjivanje predrasuda i negativnih stavova prema nastavnicima jer ipak oni nose glavnu ulogu u obrazovanju. Nastavnik, osim što ima presudnu ulogu u obrazovanju, obavlja važnu odgojnu ulogu jer je medijator sustava vrijednosti i stavova koje djeca u školi usvajaju. Iz tog razloga mora biti svjestan postojanja implicitnog, nepisanog kurikuluma, načina njegova funkcioniranja, čimbenika koji na njega utječu, svega što je za odgoj jednako bitno kao i ono što je propisano službenim kurikulumom. Stoga nastavničke kompetencije moraju obuhvaćati cijeli niz znanja, vještina i sposobnosti koje podrazumijevaju stručnu, didaktičko-metodičku, ali i socijalnu dimenziju. Bitno je da nastavnik osvijesti svoj sustav vrijednosti, svoje stavove te napravi ravnotežu između vrijednosti koje posjeduje i onih koje učenici trebaju usvojiti. Nastavnik koji stvara opuštajuće i podržavajuće ozračje u kojem se potiče međusobno podržavanje,

poštovanje, suradnja i empatija, stvara veću motivaciju kod učenika za učenje, ali i lakše odgojno djeluje, lakše vrši "prijenos" vrijednosti. Također bi trebao pridodati veliku važnost svojim pedagoškim umijećima i poraditi na odnosu s učenicima. Pod pojmom pedagoško umijeće se smatra primjena i poznavanje suvremenih nastavnih metoda, ali i osjetljivost i zainteresiranost za probleme učenika i uvažavanje mišljenja učenika. Nadalje, očekuje se da nastavnik suradničkim učenjem omogući učenicima stjecanje određenih kompetencija kako bi se učenik mogao što bolje snaći u društvu i razviti kao uspješna i sretna osoba. Onaj nastavnik koji ima pozitivne stavove o bitnim stvarima vezanim za odgoj i obrazovanje može biti uspješan u poticanju učenika na aktivno sudjelovanje u nastavi te u stvaranju pozitivnog stava prema učenju i školi. Nastavnik se smatra značajnim u kulturi nastave te njegovo daljnje usavršavanje pripomaže u stvaranju kvalitetne kulture nastave. Kultura nastave obuhvaća sve one važne stavke poput stavova, vrijednosti i uvjerenja koja su ključna za razvoj učenika u cjelovitu ličnost. Putem nastave učenici obogaćuju i oplemenjuju svoj vrijednosni sustav bez kojeg se ne bi razvili u potpunu ličnost. Osim kulture nastave jednako je važna i kultura škole koja predstavlja zrcalo međuljudskih odnosa i suradnje u školi.

Također, bitno je naglasiti važnost postojanja implicitne teorije nastavnika. Implicitna teorija nastavnika sadržava niz vrijednosti i vjerovanja u odnosu na to kako nastavnik shvaća djetinjstvo, vidi dijete i koju teoriju učenja najčešće koristi. Ona se najčešće prepoznaje u načinu kako nastavnik oblikuje prostor, strukturira vrijeme, raspodijeli uloge i u stilu komuniciranja s djecom. Odnos skrivenog kurikuluma i implicitne teorije nastavnika se smatra uzajamnim. Jednom usvojen skriveni kurikulum postaje dio implicitne teorije nastavnika. Pred nastavnicim je iznimno težak zadatak. Osim što trebaju poučavati od njih se očekuje i prijenos pravih vrijednosti i normi te osposobljavanje djeteta za lakše snalaženje u okruženju u kojem se nalaze. Usavršavanje nastavnika u kontekstu cjeloživotnog obrazovanja će pomoći nastavnicima da promijene neka uvjerenja i stavove u korist učenika. Kad govorimo o koristi učenika, ne govorimo samo o stjecanju znanja, već odgojnim nastojanjima da učenik stasa, odrasta i sazrijeva u potpunu osobu, osobu razvijenog sustava vrijednosti i stavova, osobu koja je zadovoljna sobom, samoaktualizirana, koja doprinosi kvaliteti društva u kojemu živi.

8. Literatura

- Apple, M. W. (2014). *Obrazovanje na „pravom putu“: tržište, standardi, Bog i nejednakost*. Beograd: *Fabrika knjiga*.
- Arnold, R. (2008). Emocionalna kompetencija za obrazovne stručnjake. *Odgojne znanosti*, 10 (1), 133-146.
- Bayanfar, F. (2013). The Effect of Hidden Curriculum on Academic Achievement of High School Students. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 5(6), 671-681.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturnog obrazovanja. *Pedagojska istraživanja*, 10(2), 265-281. Izvor s Worl Wide Weba: zadnja posjeta 13.06.2020. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=191503
- Bašić, S., Richter, T. (1999). Pedagoška etika – komponenta pedagoške kompetencije. U: Rosić, V.(ur.), *Nastavnik – čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 259 – 266.
- Bašić, S. (2000). *Koncept prikrivenog kurikulumu*, Napredak, 141 (2), 170-181.
- Bezić, K., Strugar, V. (1998). *Učitelj za treće tisućljeće*. Zagreb: HPKZ.
- Brajša, P. (1993). *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (1999). Empatija i stil spoznavanja – čimbenici kvalitete nastave. U: V. Rosić (ur.), *Zbornik radova Drugog međunarodnog znanstvenog kolokvija: nastavnik-čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, 133-143. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci
- Cindrić, M. (1995). *Profesija učitelj u svijetu i Hrvatskoj*. Velika Gorica – Zagreb: Persona
- Cotton, D., Winter, J. & Bailey, J. (2013). Researching the hidden curriculum: intentional and unintended messages. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 192-203.
- Cornbleth, C. (1984). Beyond hidden curriculum. *Journal of Curriculum Studies* 16 (1):29–36.
- Cubukcu Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum of Character Education Process of Primary School Students, *Educational Sciences: Theory & Practice*. 12(2), 1526-1534.
- Duran, M. (2000). Interakcija djeteta i odraslog kao konstruktivni činitelj razvoja. *Dijete i društvo*, 2(2), 187-200.
- Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrte, šole in starše*. Ljubljana: DZS.

- Domović, V. (2011). Učiteljska profesija i profesionalni identitet učitelja. U: Vizek Vidović, V. (ur.), *Učitelji i njihovi mentori*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja, 11 – 37.
- 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.
- Flanders, N.A. (1970). Analyzing teaching behavior. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Giroux, Henry i Peter McLaren. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. State University of New York Press, Albany.
- Hargreaves, D. H. (2004). Learning for Life. *The foundations for lifelong learning*. Oxford: Marston Book Services.
- Haydon, G. (2004). Values education: sustaining the ethical environment. *Journal of Moral Education*, 33(2), 115-129.
- Heinz-Günther, S. (1996). Predrasude - stereotipi - slike o neprijatelju Vorurteile - Stereotype – Feindbilder. *Crkva u svijetu : Crkva u svijetu*, 31 (4), 417-425. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 16.07.2020. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=798594
- Herbart, J. F. (1897). The Science Of Education, Its General Principles Deducted From Its Aim And The Aesthetic Revelation Of The World. *Drugo izdanje*. London: Swan Sonnenschein & Co.
- Jerald, C.D. (2006). *School Culture: The Hidden Curriculum*. Washington, DC: The Center for Comprehensive School Reform and Improvement.
- Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija“ i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikulumu. *Školski vjesnik : časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 62(4), 541-558. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 29. 04. 2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/112417>
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*, Zagreb. Recedo d.o.o.
- Jurčić, M. (2014). Kompetentnost nastavnika - pedagoške i didaktičke dimenzije. *Pedagojska istraživanja*, 11(1), 77-93. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 17.07.2020. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205883
- Kelly, A. V. (2011). The Curriculum. *Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.

- Knowles, G. (2012). What are ethics and values? U: Knowles, G., Lander, V. (ur.) *Thinking Through Ethics and Values in Primary Education*. London: Sage Publications Ltd, 9 – 25
- Leck, Glorianne M. (1987). Review article – feminist pedagogy, liberation theory, and the traditional schooling paradigm. *Educational Theory*, 37(3), 343-354.
- Lenard, I., Božić Lenard, D. (2018). Analiza odgojnih vrijednosti u časopisu Milodarke. *Anafora : Časopis za znanost o književnosti*, 5(2), 295-313. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 16.07.2020. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=313629
- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Dijete, vrtić, obitelj: *Časopis za odgoj i naobrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19 (74).
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Zagreb: Educa
- Matić, D. (1990). Vrijednosti kao predmet sociološke znanosti. *Revija za sociologiju*, 21(3), 517-525. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjet 19.07.2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/155250>
- Matijević, M. & Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Myles, B.S., Trautman, M., & Shelvan, R. (2004). *Asperger Syndrome and the Hidden Curriculum*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Company.
- Mijatović, A. (1999). Ishodišta i odredišta suvrmenne pedagogije. Mijatović, A. (ur.), *Osnove suvremene pedagogije*. Zagreb: HPKZ
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 72 (2), 13-25. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 12.05.2020. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=263874
- Mossop, L., Dennick, R., Hammond, R. & Robbe, I. (2013). Analysing the hidden curriculum: use of a cultural web. *Medical Education*, 47 (2), 134-143.
- Mrnjaus, K. (2008). Vrijednosti u odgoju: pojmovno određenje i rezultati empirijskog istraživanja. *Napredak* 149/1, 5–20.
- Mušanović, M. (2001). Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja. U: *Teorijsko-metodološka utemeljenost pedagoških istraživanja*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 133 – 143.
- Mužić, J. (2003). Etika – umijeće življenja. *Metodički ogledi : časopis za filozofiju odgoja*, 10 (1), 49-60. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 17.07.2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/6127>

Myles, B. S., Trautman, M. L., Schelvan, R., L. (2004). The hidden curriculum. Practical solutions for Understanding Unstated Rules in Social Situations. *Autism Asperger Publishing Co.*

Pavičić Vukčević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10 (1), 119-131. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 24. 05. 2020. Dostupno na : https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=186884

Petrović Sočo, B. (2011). Nova paradigma shvaćanja konteksta ustanova ranoga odgoja. U: Maleš, D. (ur.), *Nove paradigme ranoga odgoja*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, *Zavod za pedagogiju*, 237 – 264.

Pešorda, S. (2008). Kurikulum i nastava povijesti. *Povijest u nastavi*, 11 (1), 101-107. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 14.06.2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/36769>

Posavec, L., Vlah, N. (2019). Odnos učitelj-učenik. *Napredak : Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 160 (1-2), 51-64.

Previšić, V. (2001). Izvannastavne aktivnosti u školi, U: Vrgoč, H. (ur.) *Uspješne škole*. Zagreb: HPKZ.

Previšić, V. (2007). *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Zavod

Previšić, V. (2005). Kurikulum suvremenog odgoja i škole. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 165-172. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 13.06.2020. Dostupno na: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=205425

Previšić, V. (2009). Interkulturalna obzorja suvremene škole. U: Puževski, V. i Strugar, V. (ur.) *Škola danas, za budućnost*, 20-27.

Previšić, V. (1999a). Učitelj – interkulturalni medijator. U: Rosić, V. (ur.), *Nastavnik – čimbenik kvaliteteu odgoju i obrazovanju*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci, 78 – 84.

Rakić, V. & Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja, god. 19, br. 4-5 (108-109)*, 771-795. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 13.06. 2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/60114>

Razum, R. (2007). Odgojno djelovanje suvremene škole: izazovi i mogućnosti za religiozni odgoj. *Bogoslovska smotra*, 77(4), 857-880. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 17.07.2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/22539>

Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola br. 15-16*.

Ridgeway, C.L., Correll, S.J. (2004). Unpacking the Gender System: A Theoretical Perspective on Gender Beliefs and Social Relations. *Gender and Society*, 18 (4), 510-531.

- Rigatti, Z. (2000). Reggio pedagogija- učenje na krilima mašte. *Dijete Vrtić Obitelj*, 6(21), 9-13. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 15.05. 2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/file/268507>
- Riley, C. (2003). *Learning in the Early years- a Guide for Teachers of children 3-7*. London: Paul Champan publishing.
- Robinson, S.B. (1981). *Bildungsreform als Revision des Curriculum*. Neuwied, Luchterhand
- Sari, M. & Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary School 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.
- Schiro, M. S. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concern*. Los Angeles: Sage Publications.
- Settanni, M., Longobardi, C. i Sclavo, E. (2015). Development and psychometric analysis of the student-teacher relationship scale-short form. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-7.
- Sikes, P. (1993). Gender and teacher education. U: Siraam-Blatchford, I. (ur.), *'Race', Gender and the Education of Teachers*. Buckingham: Open University.
- Slunjski, E. (2011). Kurikulum ranog odgoja. *Istraživanje i konstrukcija*. Zagreb: Školska knjiga.
- Strugar, V. (1993). *Biti učitelj*. Zagreb: HPKZ.
- Sučević, V. (2013). Kurikulum u funkciji kvalitetnog osnovnog obrazovanja – otvaranje prostora za autonomiju škole. *Metodički obzori : časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu*, 8(1), 15-28. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 18.07.2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/106246>
- Šimić Šašić, S. (2011). Interakcija nastavnika-učenika: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme* 20(2), 233-260.
- Tekian, A. (2009). Must the hidden curriculum be the „black box“ for unspoken truth? *Medical Education*, 43, 822-823.
- Taylor, J. G. (2012). *Dumbing Us Down. The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling*. Canada: New Society Publishers.
- Terhart, E. (2005). Standards für die Lehrerbildung. *Pedagogische Forschung*, 2(1), 69-82. Izvor s World Wide Weba: zadnja posjeta 18.07.2020. Dostupno na: <https://hrcak.srce.hr/139328>

- Veugelers, W.& Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(4), 337-389.
- Vican, D. 2006. Odgoj i obrazovanje u Hrvatskoj u kontekstu europskih vrijednosti. *Pedagogijska istraživanja* 3/1, 9–20.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press
- Vukasović, Ante. 1974. *Moralni odgoj*. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.
- Weissbourd, R. (2003). Moral Teachers, Moral Students. *Educational Leadership*, 60 (6), 6-11.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.