

SKRIVENI KURIKULUM I IMPLICITNE TEORIJE NASTAVNIKA KAO ODREDNICE OBRAZOVNO-VASPITNOG PROCESA

Stanislava Marić Jurišin¹
Borka Malčić²
Tamara Dragojević³

Rezime

Kurikulum, kao značajni dokument škole, predmet je brojnih istraživanja i rasprava u obrazovno-vaspitnom procesu. Kada govorimo o kurikulumu, nezaobilazno je razjasniti i osvetliti i pojam skrivenog kurikuluma. On se definiše kao diskrepancija između onoga što podrazumeva službeni kurikulum i onoga što se odvija u školama. Skriveni kurikulum u znatnoj meri može imati uticaja na kvalitet obrazovanja, jer podrazumeva celokupno okruženje u kojem učenici uče. S obzirom na to da su nastavnici odgovorni za implementaciju kurikuluma, od njih se očekuje da prenesu učenicima sve one vrednosti koje formalnim kurikulumom nisu obuhvaćene. Prenosanje vrednosti najčešće se odvija putem implicitnih poruka, a često ni nastavnici, a ni učenici nisu svesni tih poruka. Implicitna teorija nastavnika predstavlja uverenja i vrednosti nastavnika o tome kako nastavnik percipira učenika, koju teoriju učenja primenjuje i kako percipira detinjstvo. Naime, skriveni kurikulum postaje sastavni deo implicitne teorije nastavnika. U nastavi koja je fokusirana na učenika, nastavnik i dalje ima centralnu ulogu, tako da se može reći da je njegova implicitna teorija integralni deo za ostvarivanje obrazovno-vaspitne prakse. Nalazi prikazanih relevantnih istraživanja potvrđuju tezu da skriveni kurikulum može imati snažniji uticaj u odnosu na službeni kurikulum. U svetlu savremene obrazovne paradigme o celoživotnom učenju, implikacije ovog rada ogledaju se u isticanju uloge nastavnika kao refleksivnog praktičara koji svoju praksu kontinuirano istražuje i preispituje.

Ključne reči: *implicitne teorije, skriveni kurikulum, nastavnici, samorefleksija, celoživotno učenje.*

¹ Stanislava Marić Jurišin je doktor pedagoških nauka i docent na Odseku za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. E-adresa: stashamaric@ff.uns.ac.rs

² Borka Malčić je doktor pedagoških nauka i docent na Odseku za pedagogiju na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu. E-adresa: borka.malcic@ff.uns.ac.rs

³ Tamara Dragojević je master pedagog. E-adresa: tamaradragojevic27@gmail.com

Uvod

Savremeni sistem obrazovanja ističe da nastavnik predstavlja simbol „najvrednije školske imovine“ i centralni je činilac realizacije i organizacije nastave (Beara i sar., 2019; prema: Marić Jurišin, Malčić, 2022). Nastavnik je uvek značajna varijabla školskog konteksta i od njega umnogome zavisi kvalitet obrazovno-vaspitnog procesa. Kada govorimo o nastavnom procesu, neizbežan predmet brojnih istraživanja jeste kurikulum (Sekulić Majurec, 2005; Hrvatić, 2011; Buljubašić-Kuzmanović, 2014). Pored eksplicitnog kurikuluma, za pedagošku i obrazovnu praksu izuzetno je značajan i pojam implicitnog kurikuluma. On obuhvata sve neprepoznate i nepredviđene stavove, vrednosti i znanja koja učenici stiču i nakon toga ih oblikuju u ponašajne životne obrasce (Mlinarević, 2016).

U strukturu formalnog kurikuluma ugrađene su implicitne poruke nastavnika. Nastavnici često nisu svesni svojih implicitnih poruka i očekivanja koja prenose na učenike (Pavičić Vukičević, 2013). Ukoliko nastavnik pojača svest o implicitnim porukama koje šalje, to može dovesti do pozitivnih promena i fleksibilnosti u nastavnom procesu. Te poruke mogu imati pozitivan i negativan uticaj na učenike (Slunjski, 2011). Skriveni kurikulum i implicitne teorije nisu novi i nepoznati pojmovi u pedagoškoj literaturi, ali se čini da se u praksi ne obraća dovoljno pažnje na njihov značaj. Značajnost skrivenog kurikuluma često ističu kritički pedagozi, jer su stanovišta da je to izuzetno pogodno tlo za prenošenje društvenih vrednosti i nejednakosti (Mlinarević, 2016). Ranija istraživanja u ovoj oblasti pokazala su da skriveni kurikulum ima snažniji uticaj u odnosu na javni kurikulum (Cotton, Wikelund, 1989; Suzić, 1995; Yuksel, 2005; Bradarić, 2018). Iz rezultata tih istraživanja proizlazi potreba za ukazivanjem na značaj implicitne teorije i skrivenog (implicitnog) kurikuluma u vaspitno-obrazovnom procesu.

Implicitna teorija nastavnika

Implicitna teorija može se definisati kao kontekst u kojem se odvija obrazovno-vaspitna praksa. Ona je činilac koji, na neki način, produbljuje jaz između eksplicitne teorije iz službenog, zvaničnog kurikuluma i ličnih vrednosti koje možemo pronaći u učionici (Suzić, 1997). To su vrednosti koje oblikuju celokupnu ličnost nastavnika, njegove kompetencije, njegovu

sliku o detinjstvu i detetu. Delatnom praksom svakog nastavnika ponajviše upravlja njegova „lična“ koncepcija, koju autori imenuju raznovrsnim terminima npr.: „folk uverenja učitelja“ (Bruner, 2000), „slika učitelja o detetu“ (Malaguzzi, 1998), „implicitne teorije učitelja/nastavnika“ (Elliott, 1998), „mentalni modeli“ (Senge, 2003, prema: Slunjski, 2011). Uprkos raznovrsnoj terminologiji, reč je o stajalištima i vrednostima koji „odražavaju svojevrsnu prizmu kroz koju praktičar definiše sopstvenu ulogu u vaspitanju i obrazovanju dece“ (Marić Jurišin, 2015: 90).

Kako vrednosti, tako i etika oblikuje implicitnu teoriju nastavnika. Vrlo često, reč je o stereotipima koje su i nastavnici i učenici usvojili i koji mogu negativno ili pozitivno da se reflektuju na nastavu i sam proces učenja (Mušanović, 2001). Nije novina da ljudi zadržavaju vrednosti koje su im orijentiri za dalje akcije. Nastavnici ne razvijaju implicitne teorije samo prema učenicima, već i prema svojoj ulozi u nastavi, materiji kojoj poučavaju. Pojedini autori smatraju da one i nisu teorije, već da su eklektičke uloge koje se izvode iz prejudiciranja, vrednosti, verovanja (Clarke, 1989). Moglo bi se reći da one same po sebi nisu ni pozitivne ni negativne teorije, jer su to neartikulisana uverenja koja poseduju kontradiktornosti. Ove teorije deluju kao podsvesno merilo. Ono što je veoma značajno naglasiti jeste da one nisu karakteristične samo za nastavnike, one su svojstvene i učenicima (Pavičić Vukičević, 2013).

Kolak (2016) ističe da na učenika u pedagoškom odnosu deluje kompletno ponašanje i ličnost nastavnika. Implicitnu teoriju nastavnika i implicitni kurikulum određuju faktori kao što su: nastavni diskurs, način procenjivanja učeničkog znanja, nastavne aktivnosti te raspored sedenja (Mlinarević, 2016).

Najistaknutije fenomenološke forme implicitnih teorija jesu: nerazumevanje, osporavanje promena, netransferabilnost, pravdanje proverenih stereotipa, autoritativnost u odbrani pozicije, osporavanje pedagogije, kolizija u doslednosti stavova, nesamokritičnost, tradicionalizam, naglašena potreba za konfrontacijom, i ocenjivanje učenika u sferi kognicije (Suzić, 1997). U skladu sa pomenutim, značajno je nastavnicima prikazati primere inovativne prakse. Džon (John, 1996) navodi pet strategija za promenu implicitnih teorija:

1. tradicionalno orijentisanim nastavnicima nužno je pomoći da rekonstruišu postojeća uverenja;

2. edukatori moraju na seminarima stvoriti adekvatnu atmosferu za učenje;
3. nastavnici bi trebalo da promisle o svojim bazičnim uverenjima o učenicima i pedagogiji;
4. primeniti stečena znanja u praksi;
5. studenti, odnosno budući nastavnici, trebalo bi da shvate suštinu svog poziva (John, 1996).

Pojam skrivenog kurikuluma

Skriveni kurikulum jeste kurikulum koji nije formalno planiran i odnosi se na implicitnu teoriju koja je karakteristična za neku obrazovnu sredinu. Njega najviše definiše to što učenici uče iz uređenja škole, ali i iz odnosa između svih subjekata u školi (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018). Bašić (2000) smatra da je on dopuna službenom kurikulumu i da se njime jedino može u potpunosti shvatiti priroda školstva, dok Bartulović (2013) navodi da je skriveni kurikulum pojam koji obuhvata sve činioce socijalizacije i procese koji se odigravaju u školi. Svaka škola može se posmatrati kao institucija koja je sačinjena od dva kurikuluma – formalnog (javnog) i neformalnog (skrivenog, implicitnog) (Giroux, 2001). Ono što je simptomatično za implicitni kurikulum jeste to da poruke koje se njime prenose vrlo često mogu biti kontradiktorne, formalne, ali i da ih svaki učenik tumači na sebi svojstven način (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018). U školama, on za cilj ima da učvrsti neka bazična pravila koja se tiču prirode sukoba. Skriveni kurikulum ima svoja tri centralna elementa, a to su:

1. protivrečna privrženost – ona se odnosi i na učenika i na nastavnika;
2. pritisak u učionici – učenici moraju tolerisati nepoštovanje njihovih želja, kašnjenje;
3. neravnotežan odnos snaga između nastavnika i učenika u korist nastavnika (Marsh, 1994; prema: Nikšić Rebihić i Novosel, 2018).

Skriveni kurikulum direktno utiče na društveno sazrevanje učenika, usvajanje prijateljskog ponašanja, poštovanje, razvijanje empatije, prilagodljivost pravilima, kao i na organizovanost škole (Lynch, 1993). Nastavnikova uloga u sprovođenju skrivenog kurikuluma ne mora nužno biti negativna ili pozitivna, jer nastavnik-humanista ističe koncept učenika kao celovite ličnosti, utiče na kulturu škole, njenu klimu i duh škole (Pavičić Vukičević,

2013). Najznačajnija karakteristika skrivenog kurikuluma jeste njegova implicitnost (Rakić i Vukušić, 2010). U školskom kontekstu, skriveni kurikulum podrazumeva nepisana pravila škole i uključuje način oblačenja, način komuniciranja i pozdravljanja, odabir igara (Bašić, 2000). Implicitni kurikulum može se prepoznati u predmetu koji nastavnik predaje, u osobinama nastavnika, odnosu sa učenicima (Veugelers, Vedder, 2003). Skriveni kurikulum reflektuje u praksi svakodnevnu životnu dinamiku i društveno-politički i kulturni kontekst jednog društva.

Uzajamni odnos implicitne teorije nastavnika i skrivenog kurikuluma i pregled ranijih istraživanja

Skriveni kurikulum, uz veliku pomoć implicitne teorije nastavnika, implementira vrednosti dominantne socijalne grupe u svest, ali i podsvest svakog pojedinca koji zauzima položaj na društvenoj piramidi. Moglo bi se reći da implicitna teorija postaje poluga moći u ispunjenju skrivenog kurikuluma, odnosno enkulturacije, socijalizacije i selekcije prema principima reprodukcije društvenih pozicija moći (Pešić, 1987; prema: Lepičnik Vodopivec, 2019). Implicitna teorija nastavnika često je usaglašena sa implicitnim kurikulumom, ona je instrument njegove realizacije (Pavičić Vukičević, 2013). Teorija u praksi odražava vrednosti i verovanja nastavnika koji utiču na ponašanje nastavnika prema učenicima, teorijska polazišta koja zastupa, ali i njegovo shvatanje detinjstva. Ona se prepoznaje u strukturiranju vremena, oblikovanju prostora, ali i raspodeli uloga i načinu komuniciranja sa učenicima (Slunjski, 2011).

Implicitni kurikulum putem implicitne teorije šalje učenicima poruke o tome šta se od njih očekuje, šta je prihvatljivo, a šta je ono što nikako ne bi trebalo raditi (Portelli, 1993). Važno je naglasiti da skriveni kurikulum ne prenose samo nastavnici, već i kompletna zajednica, društvo, nenastavno osoblje u školi, mediji, verske zajednice (Mlinarević, 2016). Stavovi, norme, vrednosti, polne uloge i dr. prenose se generacijski kao neupitne, opšte-kulturne, trajne činjenice (Pavičić Vukičević, 2013). Neophodno je da svaki nastavnik promišlja i preispituje svoje vrednosti, ali i da razmišlja o uticaju koji može imati na svakog učenika. Naime, implicitna teorija nastavnika može imati pozitivan uticaj na učenike, ali i delovati negativno u pogledu preuzimanja inicijative ili slobode mišljenja (Previšić, 2003). Važno je istaći

da je suština kurikuluma da prenese sadržaje koji podstiču razvoj veština koje su značajne za život u savremenom društvu. Neke od tih veština jesu: samostalno donošenje odluka, problemski pristup rešavanju problema, razvoj samopouzdanja i komunikacijske veštine. Dakle, nastavnik ima centralnu ulogu u nastavi jer određuje kako će se učiti, šta će se učiti, i koliko dugo će se učiti (Matijević i Radovanović, 2011).

Da bi se što adekvatnije razumeli inhibitori nastavnikovog delovanja, važno je istraživati njegove implicitne teorije. U istraživanju Suzića (1995) pronađena su dva od četiri faktora koji govore o prisustvu implicitnih teorija kod nastavnika. Ti faktori su:

1. interpersonalni vrednosni faktor,
2. profesionalno-referentni vrednosni faktor,
3. nivo diferencijacije nastave,
4. normativno-regulativni faktor (Suzić, 1995).

U ovom istraživanju otkriven je racionalno-referentni vrednosni okvir koji ukazuje na postojanje implicitnih teorija u praksi naših nastavnika. Pojedini nastavnici prihvatili su vrednosti savremene nastave, ali su u svom radu zadržali tradicionalizam. Oni svoja nova saznanja prenose u racionalno-referentni vrednosni okvir netransferabilnosti i tako dolazi do kognitivne disonance (Suzić, 1995). Yuksel (2005) istakao je da je uticaj implicitnog kurikuluma snažniji od službenog kurikuluma. Autor navodi da skriveni kurikulum sadrži liberalni, radikalni i tradicionalni pristup. On izdvaja dva pravca u interpretiranju implicitnog kurikuluma: neomarksistički i funkcionalistički. Neomarksistički pristup ističe da kroz skriveni kurikulum treba društveno uticati i prenositi uverenja, vrednosti i norme koje su na snazi u društvenom, političkom i ekonomskom životu (Yuksel, 2005). Funkcionalistički se fokusira na to kako škola može preneti znanje, vrednosti i norme koje će učenicima pomoći da se prilagode društvenom sistemu (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018).

Istraživanje Kotone i njegovih saradnika (Cottona et al., 2013) imalo je za cilj da ispita koje prednosti i nedostatke imaju pristupi istraživanju skrivenog kurikuluma. S obzirom na nedovoljno jasnu subjektivnu prirodu implicitnog kurikuluma, nijedna od metoda istraživanja u potpunosti ne može izbeći predrasude i implicitnu prirodu samih istraživača, ali i distinktivnost interpretacija skrivenog kurikuluma (Cottona et al., 2013). Jedno od značajnijih istraživanja na temu skrivenog kurikuluma sprovela je autorka Brada-

rić (2018). Naime, autorka je realizovala istraživanje na temu *Vrednosti kao odraz skrivenog kurikuluma*. U istraživanju je učestvovalo 40 studenata i 38 učitelja razredne nastave. Rezultati istraživanja pokazali su da su za studente najznačajnije vrednosti: zdravlje, istina, nenasilje, ispravno delovanje, mir, sloboda i prijateljstvo. Takođe, prema rezultatima istraživanja, studenti smatraju da su najvažnije vrednosti koje bi svaki učitelj trebalo da poseduje: iskrenost, poštenje, kreativnost, odgovornost, znanje, strpljenje, marljivost i empatija (Bradarić, 2018). Kada govorimo o rezultatima koji se odnose na učitelje, utvrđeno je da učitelji smatraju da kod učenika najčešće nije razvijena odgovornost, ali da se ona do četvrtog razreda najviše razvija. Nakon odgovornosti, učitelji kao značajne vrednosti navode pristojnost, znanje, empatiju, solidarnost i samopouzdanje (Bradarić, 2018).

Uloga nastavnika u skrivenom kurikulumu

Kada govorimo o skrivenom kurikulumu, važno je istaći da svi nastavnici imaju svoja posebna uverenja, navike i stavove koje su stekli tokom odrastanja i obrazovanja. Upravo je to jedan od razloga zbog kojih nastavnik svesno ili nesvesno prenosi svoja uverenja na učenike. Dakle, moglo bi se reći da on ima najznačajniju ulogu u realizaciji skrivenog kurikuluma u učionici (Bartulović, 2013). Takođe, nastavnik može kreirati negativni skriveni kurikulum ukoliko se ponaša neprihvatljivo i negativno, a skriveni kurikulum upravo predstavlja ponašanje, uverenje i stavove nastavnika prema učenicima (Flanders, 1970). Nastavnicima bi trebalo ukazati na značaj skrivenog kurikuluma, jer oni često nisu svesni njegovog uticaja. Skriveni kurikulum može pozitivno uticati na disciplinovanje učenika, ali i pomoći učenicima kojima je potrebna dodatna podrška u razvijanju socijalnih kompetencija (Myles et al., 2004). Majls (Myles, 2011) ističe da je važno nastavnicima predstaviti strategije i metode za realizaciju skrivenog kurikuluma u učionici. Ukoliko nastavnik na adekvatan način primenjuje skriveni kurikulum, učenici će usvojiti društveno poželjne vrednosti (Schiro, 2008).

Kada govorimo o realizaciji skrivenog kurikuluma, veoma je važno istaći kompetencije nastavnika. Naime, Jurčić (2012) navodi da kompetentan nastavnik zna kako da podstakne aktivnost učenika i kako da ostvari bolji odnos sa učenicima. U nastavi postoji niz skrivenih uticaja i zato je neophodno da nastavnik poseduje didaktičke kompetencije kako bi prepoznao

sve skrivene i transparentne uticaje (Pavičić Vukičević, 2013). Takođe, nastavnik bi trebalo da poseduje meke veštine (engl. *soft skills*) kako bi uspešno prevazišao sve izazove u nastavi (Subramaniam, 2013; prema: Marić Jurišin, Malčić, 2022). Meke veštine predstavljaju osobine koje su poželjne u okviru pojedinih profesija i važne su za integraciju u radnu sredinu. To su veštine poput posedovanja timskog duha, kreativnosti, pouzdanosti i komunikacionih veština (Marić Jurišin, Malčić, 2022). Tang (2020) ističe da podsticanje razvoja mekih veština kod nastavnika može afirmativno da utiče na kvalitet rada nastavnika, ali i na učenička postignuća (Marić Jurišin, Malčić, 2022). Kompetencije menjaju pojedince, ali i kompetentni pojedinci menjaju svet i oblikuju ga spram svojih ciljeva i aspiracija (Marić Jurišin, Marković, 2022).

Kakvi su nam nastavnici potrebni?

Efikasnost obrazovno-vaspitanog sistema u znatnoj meri zavisi od nastavnika, njihovog nivoa obrazovanja, iskustva, kao i od njihove kompetentnosti (Marić Jurišin, Malčić, 2022). Đorđić i saradnici (2021) istakli su da vaspitanje i obrazovanje dece i mladih u 21. veku mora biti usmereno na izgradnju uloga i kompetencija koje su nužno različite od onih dominantnih u prošlosti. Posmatrano iz te prizme, nastavnik u današnjoj školi mora da razvije nove uloge i kompetencije kako bi ostvario zahteve savremene škole (Đorđić i sar., 2021).

Povezanost efikasnosti nastavnika sa kvalitetom nastave potvrđena je u različitim istraživanjima (Rivkin et al., 2005; Suzić, 2008; Beara i sar., 2019). Istraživanja pokazuju da bi nastavnik svoje stručno i pedagoško znanje trebalo da koristi kao sredstvo za ispunjavanje ciljeva obrazovanja i vaspitanja. Naime, nastavnik, u zavisnosti od ponašanja i svoje ličnosti može za učenike predstavljati pozitivan ili negativan model za identifikaciju (Bamburg, 1994).

U nastavi se danas teži ka otvorenom kurikulumu koji bi mogao da proširi ulogu nastavnika u pogledu izbora sadržaja koji će se obrađivati u nastavnom procesu (Kostović, 2008). Nastavnici danas nisu samo prenosioci znanja, već i facilitatori, dobri organizatori, voditelji programa koji bi trebalo da približe učenicima (Lungulov, 2009). Potrebno je ići u korak sa svim aktuelnim promenama koje se dešavaju u učionici, ali i u društvu.

Sve reforme trebalo bi da budu praćene profesionalnim razvojem nastavnika kroz koji treba razvijati njegove kompetencije. Kroz celoživotno obrazovanje nastavnik razvija kompetencije u skladu sa novim ulogama i postaje saradnik za učenje (Razdevšek-Pučko, 2005). Nastavnik koji podržava koncept celoživotnog učenja proširuje svoje granice, menja svoju percepciju, a time i svoju implicitnu teoriju. Koncept celoživotnog učenja nastao je kao posledica brzog tehnološkog razvoja i neminovne promene obrazovne paradigme (Paser, 2008). Mnogi autori smatraju da je ponašanje učenika odraz implicitnih stavova nastavnika, jer kada učenici ne uvažavaju uputstva i reči nastavnika, to je naučeno iz nastavnikovog ponašanja (Sari, Doganay, 2009). Izgradnji kvalitetnije prakse najviše može doprineti sama nastavnikova aktivnost, ukoliko je nastavnik kao refleksivni praktičar istražuje i preispituje (Đigić, 2013). Na početku svog egzistiranja refleksija se najviše dovodila u vezu sa nastavnim procesom, međutim, ona danas obuhvata i uključuje pitanja etike, ali i pitanja društvenog obrazovanja. Kompleksnost nastavničke refleksije eksplicitno ističe značaj empirijskih i teorijskih istraživanja ovog fenomena u povelju, sa ciljem da se u budućnosti razviju strategije za njeno unapređenje (Malčić, Marić Jurišin, 2022).

Nastavnik kao refleksivni praktičar

Refleksija u obrazovnom procesu implicira reforme koje uvode u proces celoživotnog učenja. Naime, nastavnik kao refleksivni praktičar jeste istraživač koji je spreman da kontinuirano menja i unapređuje svoju praksu u cilju profesionalnog razvoja (Malčić, Jurišin, 2021). Takav nastavnik težiće da kod svojih učenika razvije kritičko mišljenje, samostalno učenje, ali i odgovorno ponašanje. Ovo bi dalje impliciralo jedan cikličan proces u kojem bi refleksivan nastavnik uticao na kreiranje refleksivnih učenika, učenici i nastavnici bi tako stvorili refleksivnu školu, a sama refleksivna škola dovela bi do stvaranja refleksivnog društva koje bi moglo lako da se adaptira na sve promene. Važno je naglasiti da se refleksivna praksa bazira na kritičkom promišljanju i istraživanju sopstvenog delovanja. Bilač (2015) ističe da refleksivna praksa podrazumeva preuzimanje odgovornosti, donošenje odluke, ali i implementaciju promena. Refleksivna praksa preduslov je profesionalnog razvoja nastavnika (Beara i sar., 2019). Refleksija se može integrisati u profesionalni razvoj nastavnika kroz evaluaciju, men-

torske prakse i akcione istraživačke projekte (Marić Jurišin, Malčić, 2021; prema: Kalmar, Marić Jurišin, 2022). Nastavnici koji primenjuju koncept refleksivne prakse poseduju visok nivo zadovoljstva u okviru svoje profesije, ali i manji nivo stresa (Wubbels 1995; Thoonen et al., 2011; prema: Bilač, 2015). Nastavnik koji pokazuje odlike refleksivnog praktičara trebalo bi da sintetizuje teorijska znanja koja poseduje sa aktuelnim društvenim zahtevima i svakodnevnim situacijama sa kojima se suočava. Kada se osvrnemo na praksu, možemo da uvidimo razlike u ponašanju između nastavnika koji se ponašaju kao refleksivni praktičari i onih koji su nerefleksivni praktičari (Larrivee, Cooper, 2006).

Naime, refleksivni nastavnici dosta vremena provode u promišljanju o svom ponašanju, odnosima u učionici, okolnostima i posledicama svog delanja. Nerefleksivni nastavnici u kriznim situacijama najčešće reaguju naglo, uzroke pokušavaju da pronađu u ponašanju učenika i retko promišljaju o svom ponašanju (Larrivee, Cooper, 2006). Autorke Beara i Muratović (2022) ističu da nastavni proces ne bi trebalo posmatrati samo kroz prizmu u okviru koje isključivo učenici stiču znanja, razvijaju veštine i stavove, već i kao rad nastavnika koji doprinosi njegovoj samorefleksiji. Dakle, ukoliko nastavnik postupa kao refleksivni praktičar i kontinuirano promišlja o svojoj praksi, to bi moglo da doprinese razvoju svesti o njegovim implicitnim teorijama u nastavi.

Zaključna razmatranja

Skriveni kurikulum, implicitne teorije nastavnika, uticaj i reflektovanje nastavnikovih očekivanja predmet su brojnih istraživanja (Rosenthal, Jacobson, 1968; Suzić, 1997; Yuksel, 2005; Sari, Doganay, 2009; Bradarić, 2018), pa su, samim tim, aktuelne teme koje zahtevaju sistematsko, holističko proučavanje. Veoma je važno naglasiti da u realizaciji skrivenog kurikuluma implicitna teorija ima značajnu ulogu. Često se za školu govori da je ona „živ organizam“, jer se promene događaju rapidno i zato se ne može svesti samo na propisani tok, a često taj neplanski, nenamerni uticaj nastavnika najviše utiče na obrazovno-vaspitni proces (Kostović, 2008). Neophodno je da nastavnik osvesti implicitne poruke koje šalje, elemente skrivenog kurikuluma, kako bi se suprotstavio njihovom delovanju (ukoliko proceni da su nepoželjne) ili da ih svojim delovanjem još više podstiče

(ukoliko proceni da su poželjne). Tu do izražaja dolazi refleksija nastavnika. Refleksivni pristup dovodi do kontinuiranog preispitivanja sopstvenih pretpostavki i vrednosti, a to dalje implicira da će nastavnik formirati nove teorije i uverenja koja će moći da doprinesu unapređivanju nastave (Marić Jurišin, Malčić, 2022).

Ukoliko postoji pozitivna socioemocionalna klima u odeljenju, jasni ciljevi, podsticajno okruženje, prilagođavanje učenicima, visoka očekivanja od strane svih učenika, nastavnik će na taj način podsticati pozitivni skriveni kurikulum (Portelli, 1993). Ono što se u novije vreme ističe kao imperativ za nastavničku profesiju jeste sposobnost refleksije, promišljanje o praksi i reformama koje se odvijaju u svim društvenim sferama (Marić Jurišin, Malčić, 2022). Nastavnik svojim kompetencijama, etikom i drugim osobinama može na adekvatan način odgovoriti zamkama skrivenog kurikuluma i implicitne teorije (Nikšić Rebihić i Novosel, 2018). Kroz implicitni kurikulum i učenici i nastavnici kreiraju odnose u odeljenju, razvijaju svoje vaspitno-obrazovne filozofije, usvajaju rutine, prolaze kroz socijalno učenje i standardizuju oblike ponašanja koji su svojstveni za obrazovno-vaspitnu sredinu u kojoj se nalaze (Mlinarević, 2016). U ovom radu nastojalo se ukazati na važnost implicitnih teorija nastavnika, skrivenog kurikuluma i osveščivanja nastavnika da svakim svojim postupkom, kao i očekivanjima, šalju određene poruke učenicima, i tako utiču na klimu u odeljenju i vrše posredni vaspitni uticaj. Inicijalno obrazovanje nastavnicima ne može da obezbedi sva neophodna znanja u društvu koje se svakodnevno menja.

U tom kontekstu, kroz koncept celoživotnog učenja, od nastavnika se očekuje da bude refleksivni praktičar i inicijator sopstvenog razvoja kroz samostalnu konstrukciju vlastitog znanja (Lazić, 2013). Iako postoji veliki broj istraživanja koja se bave tematikom implicitnih teorija i skrivenog kurikuluma, može se zaključiti da postoji veliki raskorak između proklamovanog kurikuluma i onoga što se zaista dešava u praksi. Nijedna od metoda istraživanja u potpunosti ne može izbeći predrasude i implicitnu prirodu samih istraživača, kao ni distinktivnost interpretacija skrivenog kurikuluma (Suzić, 1995; Yuksel, 2005; Cotton, Wiklund, 1989; Bradarić, 2018). Otvaranjem pitanja implicitnih teorija počinje razvijanje nove svesti nastavnika o vlastitoj profesiji, vlastitoj ličnosti i potrebi za reformama. Ključne karike, odnosno ključni izvođači promena u nastavi uvek su bili nastavnici. Da li će nastavnik prihvatiti promene umnogome zavisi i od njegovih implicitnih teorija.

Literatura

- Bamburg, J. D. (1994). *Raising Expectations To Improve Student Learning*. Urban Monograph Series.
- Bartulović, M. (2013). Test konfrontacije: rodna dimenzija interkulturalnog obrazovanja, *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 265–281. <https://hrcak.srce.hr/129607>
- Bašić, S. (2000). Koncept prikrivenog kurikulumu, *Napredak*, 141(2), 170–181.
- Beara, M., Muratović, L. (2022). Achievement Motive as a Predictor of Readiness for the Professional Development of Teachers. *Društveno-humanističke studije*, 4(21), 481–502. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.4.481>
- Beara, M., Popović, D., Jerković, I. (2019). Nastavnici kao stručnjaci za učenje – između nastavne filozofije i refleksivne prakse. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 44(2), 79–94. <https://doi.org/10.19090/gff.2019.2.79-94>
- Bilač, S. (2015). Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave. *Napredak*, 156(4), 447–460. <https://hrcak.srce.hr/166213>
- Bradarić, M. (2018). *Vrijednosti kao odraz skrivenog kurikulumu* (neobjavljena magistarska teza). Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku. <https://zir.nsk.hr/islandora/object/foozos%3A595>
- Buljubašić-Kuzmanović, V. (2014). Integrirani kurikulum u funkciji razvoja pedagoških kompetencija. *Pedagogijska istraživanja*, 11(1), 95–107. <https://hrcak.srce.hr/139588>
- Clarke, C. M. (1989). Asking the right questions about teacher preparation: contributions of research on teacher thinking. In J. Lowyck, C. Clarke (Eds.), *Teachers Thinking and Professional Action*. Leuven University Press.
- Cotton, K., Wiklund, K. R. (1989). *Expectations and student outcomes*. Northwest Regional Educational Laboratory.
- Cotton, D., Winter, J., 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>

- Đigić, G. (2013). *Ličnost nastavnika i stilovi upravljanja razredom* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Nišu. <https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/4000>
- Đorđić, D., Šimonji Černak, R., Beljanski, M. (2021). Izazovi za novu ulogu i nove kompetencije nastavnika: Iskustva u nastavi na daljinu. *Društveno-humanističke studije*, 3 (16), 481–504.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford University Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Addison Wesley Publishing Company.
- Giroux, H. A. (2001). *Culture, power and transformation in the work of Paulo Freire*. McGraw Hill Dushkin.
- Gonder, P. O. (1991). *Caught in the Middle: How To Unleash the Potential of Average Students*. Arlington. American Association of School Administrators.
- Hrvatić, N. (2011). Interkulturalni kurikulum i obrazovanje na manjinskim jezicima. *Pedagoški istraživanja*, 8 (1), 7–17.
- John, P. (1996). *Liberating the learner*. Routledge.
- Jurčić, M. (2012). *Pedagoške kompetencije suvremenog učitelja*. Zagreb. Recedo d.o.o.
- Kalmar, L., Marić Jurišin, S. (2022). Nastavnička (samo)refleksija kao prilika za profesionalni razvoj nastavnika. *Zbornik Odseka za pedagogiju*, 31, 37–49.
- Kolak, L. (2016). *Utjecaj dodatnog izvannastavnog programa odbojke na antropološki status učenika* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Osijeku.
- Kostović, S. (2008). *Pigmalion u razredu*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Larrivee, B., Cooper, J. M. (2006). *An educator's guide to teacher reflection*. Houghton Mifflin Company.
- Lazić, S. (2013). Profesionalni razvoj – uslov ili ishod celoživotnog učenja? *Krugovi detinjstva*, 1 (2), 113–123.
- Lepičnik Vodopivec, J. (2013). Dijete, vrtić, obitelj. *Časopis za odgoj i obrazbu predškolske djece namijenjen stručnjacima i roditeljima*, 19 (74), 16–17.
- Lungulov, B. (2009). *Kako učenici vide svoje nastavnike*. Novi Sad: Zadužbina Andrejević.

- Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum*. Flamer Press.
- Malčić, B., Marić Jurišin, S. (2022). Factor structure of the English language Teaching Reflective Inventory (ELTRI) in the Serbian Educational Context. *Društvene i humanističke studije*, 2 (19), 651–670. <http://dx.doi.org/10.51558/2490-3647.2022.7.2.651>
- Marić Jurišin, S. (2015). *Implikacije ekoloških programa na socioemocionalni razvoj dece predškolskog uzrasta iz perspektive održive zajednice* (neobjavljena doktorska disertacija). Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Marić Jurišin S., Malčić, B. (2022). *Samoprocena nastavničke profesije u savremenom obrazovnom kontekstu*. Filozofski fakultet u Novom Sadu.
- Marić Jurišin, S., Marković, B. (2022). Profesionalni identitet i integritet u pedagoškom kontekstu, Zbornik radova *Conference on advances in science and technology COAST 2022*, 515–523.
- Marsh, C. J. (1994). *Kurikulum: temeljni pojmovi*. Educa.
- Matijević, M., Radovanović, D. (2011). *Nastava usmjerena na učenika*. Školska knjiga.
- Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, Vol. LXII, No. 2, 13–26.
- Mušanović, M. (2001). *Odgojno-obrazovne filozofije učitelja i akcijska istraživanja*. Filozofski fakultet u Rijeci.
- 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.
- Nikšić Rebihić, E., Novosel, V. (2018). Implikacije skrivenog kurikuluma. *Ka novim iskoracima u odgoju i obrazovanju*, 2 (2), 350–359.
- Paser, V. (2008). Kompetencije za celoživotno učenje – obrazovanje. U: G. Gojkov (ur.) *Kompetencije učitelja i vaspitača*, Vršac (134–170). Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihailo Pavlov“.
- Pavičić Vukičević, J. (2013). Uloga implicitne teorije nastavnika u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Pedagogijska istraživanja*, 10(1), 119–131. <https://hrcak.srce.hr/126478>
- Pešić, V. (1987). Konceptcija društvene jednakosti i socijalna politika. *Sociološki pregled*, 21(1-2), 59–64.

- Portelli, J. P. (1993). Exposing the Hidden Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 25(4), 343–358.
- Rakić V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19, br. 4–5 (108–109), 771–795.
- Razdevšek-Pučko, Cveta (2005). Kakvog učitelja/nastavnika treba (očekuje) škola danas (i sutra), *Napredak*, 146(1), 75–90.
- Rivkin, S. G., Hanushek, E. A., Kain, J. F. (2005). Teacher, schools, and academic achievement. *Econometrica*, 73 (2), 417–458.
- Rosenthal, R., Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectation and pupils' intellectual development*. Holt, Rinehart and Winston.
- Sari, M., Doganay, A. (2009). Hidden Curriculum on Gaining the Value of Respect for Human Dignity: A Qualitative Study in Two Elementary Schools in Adana. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(2), 925–940.
- Schiro, M. (2008). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. https://www.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/16446_SchiroWebExtensionActivities.pdf.
- Sekulić-Majurec, A. (2005). Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagogima. *Pedagogijska istraživanja*, 2(2), 267–276. <https://hrcak.srce.hr/139318>
- Slunjski, E. (2011). *Kurikulum ranog odgoja. Istraživanje i konstrukcija*. Školska knjiga.
- Subramaniam, I. (2013). Teacher's perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning. *OSR Journal of Research & Method in Education*, 2(5), 19–29.
- Suzić, N. (1995). *Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi*. Narodna i univerzitetska biblioteka „Petar Kočić“.
- Suzić, N. (1997). Implicitne teorije o nastavi i učenju. *Nastava i vaspitanje*, 46(4), 408–428.
- Suzić, N. (2008). Efikasnost nastavnika. *Nastava i vaspitanje*, 57(3), 377–394.
- Tang, N. K. (2020). The importance of soft skills acquisition by teachers in higher education institutions, *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 41(1), 22–27. <https://so04.tci-thaijo.org/index.php/kjss/article/view/234867>

- Yuksel, S. (2005). Kohlberg and Hidden Curriculum in Moral Education: An Opportunity for Students' Acquisition of Moral Values in the New Turkish Primary Education Curriculum. *Educational Science: Practice and theory*, 5(2), 329–338.
- Veugelers, W., Vedder, P. (2003). Values in Teaching. *Teachers and Teaching, Theory and Practice*, 9(4), 337–389. <https://doi.org/10.1080/1354060032000097262>

HIDDEN CURRICULUM AND TEACHER'S IMPLICIT THEORIES AS DETERMINANTS OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Stanislava Maric Jurisin
Borka Malcic
Tamara Dragojevic

Abstract

Curriculum, as an important school document, has been the subject of numerous research and discussions in the process of education and moral education. As far as curriculum is concerned, it is necessary that the notion of hidden curriculum be explained as well. The latter is defined as a discrepancy between what is implied by the official curriculum and what actually happens in school. For that reason, hidden curriculum may significantly affect the quality of educational process, given that it concerns the overall environment in which studying takes place. Bearing in mind the fact that it is teachers who are responsible for the implementation of curriculum, they are expected to transfer to students all those values that the formal curriculum does not recognise. This transfer is mostly facilitated through implicit messages, which often go undetected by either teachers or students. The teachers' implicit theory represents the beliefs and attitudes of a teacher about the way a teacher perceives their students, what learning theory they apply, and how they view childhood. In this respect, hidden curriculum becomes an integral part of the teachers' implicit theory. In a student-oriented teaching process, the teacher still holds the central position, so one can draw a conclusion that their implicit theory is crucial for the realisation of goals of education and moral education. The results of relevant research confirm the hypothesis that hidden curriculum can exert more influence than the official curriculum. In view of the contemporary paradigm of life-long learning, the implications of this paper are reflected in pointing out the role of a teacher as a reflective practitioner inclined to continually question and further their work.

Keywords: *implicit theory, hidden curriculum, teachers, self-reflection, life-long learning.*

СКРЫТАЯ УЧЕБНАЯ ПРОГРАММА И ИМПЛИЦИТНЫЕ ТЕОРИИ УЧИТЕЛЯ КАК ОПРЕДЕЛИТЕЛИ ВОСПИТАТЕЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Станислава Марич Юришин
Борка Малчич
Тамара Драгоевич

Резюме

Учебная программа, как важный документ школы, является предметом многочисленных исследований и дискуссий в учебно-воспитательном процессе. Когда мы говорим о учебной программе, необходимо прояснить и пролить свет на концепцию скрытой учебной программы. Он определяется как несоответствие между тем, что влечет за собой официальная учебная программа, и тем, что происходит в школах. Скрытая учебная программа может существенно повлиять на качество образования, поскольку она подразумевает всю среду, в которой учатся студенты. Учитывая, что учителя несут ответственность за реализацию учебной программы, ожидается, что они передадут учащимся все те ценности, которые не охватываются формальной учебной программой. Передача ценностей чаще всего происходит через имплицитные сообщения, и часто ни учителя, ни ученики не знают об этих сообщениях. Имплицитная теория учителя представляет убеждения и ценности Учителя о том, как учитель воспринимает ученика, какую теорию обучения он применяет и как он воспринимает детство. А именно, скрытая учебная программа становится неотъемлемой частью имплицитной теории учителя. В обучении, ориентированном на ученика, учитель по-прежнему играет центральную роль, поэтому можно сказать, что его имплицитная теория является неотъемлемой частью реализации учебно-воспитательной практики. Результаты представленных соответствующих исследований подтверждают тезис о том, что скрытая учебная программа может иметь более сильное влияние по сравнению с официальной учебной программой. В свете современной образовательной парадигмы обучения на протяжении всей жизни последствия этой работы отражаются в подчеркивании роли учителя как рефлексивного практикующего, который будет исследовать и подвергать сомнению свою практику.

Ключевые слова: *имплицитные теории, скрытая учебная программа, учителя, саморефлексия, пожизненное обучение.*