

VRIJEDNOSTI NASTAVNIKA KAO ČIMBENIK SKRIVENOG KURIKULUMA¹

Izv. prof. dr. sc. Siniša Kušić, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet

Mia Lakotić, mag. paed.

Izv. prof. dr. sc. Kornelija Mrnjauš, Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet²

Sažetak: *Vrijednosti upravljaju našim cjelokupnim djelovanjem, a prenose se s jedne generacije na drugu. Unatoč postojanju različitih gledišta o tome treba li škola prenositi vrijednosti i, ako da, koje, vrijednosno neutralna škola ne postoji. Obrazovni sustav prenosi ili blokira određene vrijednosti putem službenog kurikulumu i skrivenog kurikulumu. Važnu ulogu pri tome imaju nastavnici čije osobne vrijednosti upravljaju njihovim ponašanjem, odabirom nastavnih metoda, komunikacijom i cjelokupnim odgojno-obrazovnim radom, a dio su skrivenog kurikulumu. U ovom radu autori promišljaju o prijenosu vrijednosti kroz skriveni kurikulum te ulozi koju nastavnici imaju u tom procesu. Predstaviti će se i rezultati istraživanja koje je imalo za cilj ispitati stavove budućih nastavnika o vrijednostima te prenošenju vrijednosti na učenike.*

Ključne riječi: *vrijednosti, nastavnici, vrijednosti nastavnika, prenošenje vrijednosti, skriveni kurikulum*

Uvod

Osim što obrazovni sustav prenosi znanja i vještine propisane službenim kurikulumom, on prenosi, formira, učvršćuje ili blokira određene vrijednosti, orijentacije i kulturne izbore kroz skriveni kurikulum. Skriveni kurikulum označava sve javno nepropisane, neprepoznate i nepredviđene vrijednosti, znanja, vještine i stavove koja učenici dobivaju u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Kelly (2011) skriveni kurikulum definira kao vrijednosti s kojima se učenici susreću u školi zbog načina na koji je škola organizirana, a te vrijednosti ne moraju biti nužno uključene u planiranje ili svijest onih koji su odgovorni za vođenje škole. Skriveni kurikulum se odražava u kulturi i vrsti škole, predmetu koji nastavnik poučava, osobinama nastavnika, vrijednostima koje su važne nastavnicima, odnosu koji nastavnici imaju prema učenicima i kolegama te kroz njihovo ponašanje u razredu (Veugelers i Vedder, 2003, prema Mlinarević, 2016).

Skriveni kurikulum uključuje i rituale, odnosno ceremonije, proslave, obrede i zajednička ponašanja, zatim isticanje uzora, hijerarhije i javne nagrade, potom pričanje u koje spada i humor, anegdote, mitovi te usmena i pisana povijest. Uključuje i razne simboličke prikaze koji se ogledaju u uređenju škole, umjetničkim djelima, trofejima i arhitekturi te ustaljena pravila koja obuhvaćaju formalna pravila, različite oblike etiketiranja, tabue te prešutna dopuštenja (Vrcelj, 2003; Jerald, 2006; Kušić, 2011). Čak i izbor udžbenika i nastavnih materijala koje nastavnik koristi u svom radu može znatno utjecati na odabir sadržaja i promicanje vrijednosti, odnosno što i kako će nastavnik poučavati. Osim izbora didaktičkih materijala za nastavu, skriveni kurikulum uključuje i način odijevanja, način pozdravljanja i komunikacije, način provođenja školskih odmora, korištenje određenih idioma, metafora, slenga te neverbalnu komunikaciju. Reflektira se na pravila ponašanja u školi kao što su dnevni raspored, kašnjenje, nagrađivanje i kažnjavanje, odnosno kontrolu. Sadrži prešutna pravila i smjernice koje se ne poučavaju eksplicitno, već se za njih podrazumijeva da se znaju, a to su sadržaji koji određuju socijalne interakcije i školski uspjeh (Mlinarević, 2016). Putem skrivenog kurikulumu učenici uče taktike i strategije socijalizacije koje će im pomoći u budućnosti: primjerice kako koristiti

¹ Ovaj rad je sufinanciralo Sveučilište u Rijeci projektom [uniri-drustv-18-124 / 1263].

² kornelija.mrnjaus@uniri.hr

slobodno vrijeme, kako biti uspješan u društvu vršnjaka i nastavnika, kako izbjeći neugodne obveze i tako dalje. Sukladno pedagoškim načelima, poželjni skriveni kurikulum kroz razredno-nastavno ozračje potiče intrinzičnu motivaciju te smanjuje strah od škole što rezultira povećavanjem kvalitete znanja, zadovoljstva i uspjeha u školi (Relja, 2006).

Važno obilježje skrivenog kurikuluma je njegova implicitnost, koja često nije skrivena samo učenicima već i nastavnicima i drugim odgojno-obrazovnim djelatnicima. Svaki nastavnik ima jedinstvene emocionalne, socijalne, kognitivne i fizičke osobine koje se posljedično pojavljuju i u obnašanju njegove profesionalne dužnosti. Isto vrijedi i za nastavnikove vrijednosti, norme i navike koje se oblikuju tijekom cijeloga života te će svaki nastavnik na nastavi i izvannastavnim aktivnostima dati svoj osobni pečat sadržaju koji poučava te načinu na koji to čini (Mlinarević, 2016). Implicitna teorija odražava vrijednosti i vjerovanja nastavnika s obzirom na to kako on vidi dijete, shvaća pojam djetinjstva te koju teoriju učenja i teoriju odgoja zastupa. Najčešće se prepoznaje u specifičnom oblikovanju didaktičkog prostora, raspodjeli uloga, strukturiranju vremena i stilu komuniciranja s djecom. Nastavnik organizira i kontrolira nastavu, određuje kako će se raditi, nagrađuje ili kažnjava pridržavanje ili nepridržavanje pisanih i nepisanih pravila koja se ne propituju (Mlinarević, 2016).

Tijekom vremena javljala su se različita mišljenja o tome na koji način škola treba utjecati na razvoj vrijednosnog sustava učenika: od stavova prema kojima škola treba biti što više vrijednosno neutralna, do ideja prema kojima su nastavnici svojevrsni propovjednici vladajućih vrijednosti u društvu koje trebaju naučiti mlađe generacije (Ledić, 1999). Danas je prevladao stav kako vrijednosno neutralna škola ne postoji, odnosno škola koja je lišena vrijednosti, budući da obrazovanja nema bez odgoja, a odgoja nema bez vrijednosti iako ne postoji konsenzus oko toga koje se vrijednosti trebaju promicati u odgojno-obrazovnom radu, već različite institucije i autori imaju različita mišljenja. Sam pojam odgoj za vrijednosti nije jednoznačan (kao i pojam vrijednosti), a može se definirati kao proces učenja i poučavanja o vrijednostima, odnosno to je svaka aktivnost kojom se učenicima prenosi znanje o vrijednostima, pomaže u njihovu razumijevanju vrijednosti te koja razvija specifične vještine i sposobnosti potrebne za djelovanje u skladu s poželjnim vrijednostima kao pojedinci i članovi društva (Hooper i sur., 2003). Odgoj za vrijednosti može se sažeti u dva pristupa: izravnom i neizravnom.

Izravni pristup naglašava ulogu škole u poučavanju za vrijednosti. Naglašeno je ohrabrivanje učenika da se ponašaju u skladu s tim vrijednostima, dok analiza vrijednosti nije naglašena (Hooper i sur., 2003). Izravni pristup karakterizira izravno i otvoreno poučavanje temeljnih vrijednosti i vrlina koje se smatraju zajedničkim svim ljudima, ohrabrivanje učenika da se ponašaju u skladu s vrijednostima poput hrabrosti, odgovornosti, prijateljstva i slično (Hooper i sur., 2003), proučavanje biografija osoba koje mogu služiti kao uzor i primjer, pokušaj usađivanja socijalno poželjnih vještina kod učenika, izgradnje samopoštovanja, prevencije ovisnosti, upravljanja sukobom i slično (Rakić i Vukušić, 2010). Neizravni pristup naglašava učenikovu samostalnu izgradnju sustava vrijednosti te poticanje i razvoj razmišljanja kod učenika. Univerzalne vrijednosti ne postoje za ovaj pristup, već je on relativan, ovisan o društvenom kontekstu i osobi (Hooper i sur., 2003). Ovaj pristup karakterizira naglašavanje kreativnog mišljenja, rješavanja problema i zaključivanja, omogućavanje učenicima da sami uvide što je ispravno, poticanje učenika na razjašnjavanje vlastitih, individualnih vrijednosti (Hooper i sur., 2003), diskutiranje o moralnim dilemama te razvijanje vještina kritičkog mišljenja kod učenika (Rakić i Vukušić, 2010). Kritike ovog pristupa uglavnom se odnose na prenaplašavanje kognitivne dimenzije dječjeg razvoja, zanemarujući pritom ponašajnu i emocionalnu dimenziju. Oba pristupa imaju svoje prednosti i svoje manjkavosti, zbog čega bi iz oba pristupa trebalo uzeti ono najbolje kako bi se stvorio holistički, jedinstveni pristup (Rakić i Vukušić, 2010).

Metodologija istraživanja

Nastavnici kao nositelji i kreatori odgojno-obrazovnog procesa (kroz odabir određenih nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, sadržaja i medija) svojom „osobnom jednadžbom“ uvelike utječu na to koje će vrijednosti mladi usvojiti kao ishod tog procesa. Iz tog je razloga važno poznavati sustav vrijednosti nastavnika (Lazarević i Janjetović, 2003). Vrijednosti nastavnika imaju relevantne implikacije na podržavanje interesa učenika i prilagodbu te su vezane uz uspostavu visokih akademskih standarda (Wentzel, 2002; Bassett i sur., 2013), a ciljevi i ponašanja nastavnika primarno utječu na učenje i angažman učenika (Uibu i Kikas, 2014). Nastavnici predstavljaju model ponašanja te omogućavaju učenicima da kroz svakodnevna iskustva nauče cijeniti različitosti i poštovati iste, mogu

poticati prepoznavanje i uvažavanje različitih potreba, promovirati suradnju i poštivanje interesa svakog pojedinog učenika (Sablić i Blažević, 2015). Kako bi mogli kritički promišljati svoju ulogu u promicanju vrijednosti, nastavnici moraju osvijestiti svoje osobne vrijednosti i stavove (Hooper i sur., 2003). Jednako važno je i osvijestiti načine na koje nastavnici izražavaju vlastite vrijednosti kroz svoj rad (Mlinarević, 2016).

Sukladno navedenom *opći cilj istraživanja* bio je ispitati stavove budućih nastavnika o vrijednostima te prenošenju vrijednosti na učenike. *Specifični ciljevi istraživanja* bili su: 1) ispitati osobne vrijednosti budućih nastavnika; 2) ispitati vrijednosti koje budući nastavnici smatraju poželjnima za svoje buduće učenike; 3) ispitati razlike između osobnih vrijednosti budućih nastavnika i vrijednosti koje smatraju poželjnima za svoje učenike; 4) ispitati na koji način bi budući nastavnici prenosili vrijednosti učenicima. U okviru prvog, drugog i četvrtog specifičnoga cilja ispitala se je razlika s obzirom na nezavisne varijable: spol, smjer studija i godina studija.

Hipoteze se nisu postavljale budući su vrijednosti promjenjive s obzirom na aktualne društvene okolnosti, te ne postoji rad na koji bi se moglo referirati kada je riječ o načinu na koji nastavnici prenose vrijednosti učenicima. Ovim eksplorativnim istraživanjem željelo se je ispitati stavove budućih nastavnika o vrijednostima te prenošenju vrijednosti na učenike.

Uzorak istraživanja je prigodan, a čine ga redoviti studenti na studijskim programima nastavničkog usmjerenja na Sveučilištu u Rijeci. Upitnik je u potpunosti ispunilo 68 budućih nastavnika. Veći postotak ispitanika čine studentice (N=57) u odnosu na studente (N=11). Kada je riječ o godini studija, uzorak je ravnomjerniji: upitnik je riješilo 35 budućih nastavnika na prvoj godini diplomskog studija i 33 budućih nastavnika na drugoj godini diplomskog studija. Prema smjeru studija, najveći dio uzorka čine budući nastavnici koji studiraju u području društvenih i humanističkih znanosti (N=53), 13 budućih nastavnika studira u području tehničkih i prirodnih znanosti, dok dvoje budućih nastavnika studira kombinaciju spomenutog.

U ovom istraživanju korištena je *metoda* anketiranja, a upitnik se sastojao od pet grupa pitanja. Prva grupa pitanja su opći podaci o ispitaniku gdje spadaju nezavisne varijable spol, smjer studija i godina studija. Drugu i treću grupu pitanja čini Schwartzov PVQ upitnik, koji su ispitanici rješavali u dva navrata: prvi put pitanje bilo je da procijene koliko im opisana osoba sličí, dok je drugi put pitanje bilo koliko bi željeli da njihovi učenici sličí opisanoj osobi. Četvrta grupa pitanja odnosila se na načine prenošenja vrijednosti, dok se peta grupa pitanja odnosila na pristupe odgoju za vrijednosti. Anketiranje je provedeno online tijekom svibnja i lipnja 2020. korištenjem internetske aplikacije za statističko istraživanje *Limesurvey*. Anketni upitnik bio je u potpunosti anoniman. Za obradu podataka koristile su se metode kvantitativne analize, a podaci su se obrađivali u softverskom paketu *IBM SPSS Statistics 23*. Korištene su metode deskriptivne statistike (postotci, frekvencija, mjere centralne tendencije i varijabilnosti), a statistička značajnost prosječnih rezultata provjeravala se t-testom te neparametrijskim zamjenama kada nisu bili zadovoljeni preduvjeti .

Rezultati istraživanja

Osobne vrijednosti budućih nastavnika

Osobne vrijednosti budućih nastavnika istraživane su kroz Schwartzovu teoriju vrijednosti koja definira deset motivacijskih tipova vrijednosti sadržajno određenih (motivacijskim) ciljevima kojima su usmjereni i specifičnim vrijednostima koje ih predstavljaju putem Schwartzovog PVQ upitnika. Prioritetni motivacijski tipovi vrijednosti izračunati su dijeljenjem zbroja aritmetičkih sredina specifičnih vrijednosti s brojem specifičnih vrijednosti koji pripadaju pojedinom motivacijskom tipu vrijednosti.

Od deset motivacijskih tipova vrijednosti, budući nastavnici su na prvo mjesto stavili motivacijski tip *nezavisnost* (M=4,94; SD=0,68), nakon kojeg odmah slijedi *univerzalizam* (M=4,93; SD=0,73). Istraživanja su pokazala kako iskustva i znanja koja se stječu obrazovanjem potiču intelektualnu otvorenost i fleksibilnost, što je karakteristično za vrijednosti nezavisnosti (cf. Ferić, 2009). Nezavisnost i univerzalizam kompatibilne su vrijednosti koje održavaju pouzdanje u vlastite prosudbe i prihvaćanje raznolikosti postojanja. One ujedno spadaju i u viši tip vrijednosti *vlastito odricanje* koje odlikuje skrb za dobrobit drugih te prihvaćanje drugih kao jednakih. Univerzalizam je u

konfliktu s *moći*, koja se nalazi na zadnjem mjestu ($M=2,78$; $SD=1,01$), dok je kompatibilna s *dobrohotnosti* ($M=4,84$; $SD=0,68$) koja je na trećem mjestu, a oba tipa vrijednosti uključuju skrb o dobrobiti drugih i nadilaženje sebičnih interesa. Visokopozicionirane vrijednosti nezavisnosti znače da je ispitanicima važna sloboda djela i misli, kreativnost i istraživanje novog. Visokopozicionirane vrijednosti univerzalizma znače da su budućim nastavnicima važni razumijevanje, prihvaćanje, poštovanje i zaštita dobrobiti svih ljudi i prirode, dok visokopozicionirana dobrohotnost znači važnost očuvanja i unapređivanja dobrobiti ljudi s kojima su ispitanici često u kontaktu.

Na četvrtom mjestu nalazi se *hedonizam* ($M=4,22$; $SD=1,02$), kojeg slijedi *sigurnost* ($M=4,07$; $SD=0,79$), *poticaj* ($M=3,96$; $SD=1,02$) i *postignuće* ($M=3,81$; $SD=1,02$). Na osmom i devetom mjestu nalaze se *konformizam* ($M=3,63$; $SD=0,99$) i *tradicija* ($M=3,20$; $SD=1,04$). Rezultati ovog istraživanja donekle se slažu s prethodnim istraživanjima vrijednosnih orijentacija mladih pomoću Schwartzovog PVQ upitnika, u kojima su mlađi ljudi veću važnost pridavali otvorenosti za promjene (nezavisnost, hedonizam), potom vlastitom odricanju (dobrohotnost), a znatno manje vrijednostima zadržavanja tradicionalnih odnosa i vlastitog probitka (cf. Ferić, 2009).

Gledajući specifične vrijednosti pojedinačno, budući nastavnici su najvažnijom procijenili *odanost* ($M=5,44$; $SD=0,76$) koja pripada motivacijskom tipu dobrohotnosti, zatim *jednakost* ($M=5,41$; $SD=0,97$) koja pripada motivacijskom tipu univerzalnosti te *uslužnost* ($M=5,24$; $SD=0,75$) koja pripada motivacijskom tipu dobrohotnosti. Slijede *društvena pravda* ($M=5,16$; $SD=0,90$), *samostalnost* ($M=5,01$; $SD=1,09$), *očuvanje okoliša* ($M=5,00$; $SD=0,98$), *sloboda* ($M=5,00$; $SD=1,04$) ponovno *uslužnost* ($M=4,97$; $SD=0,88$), *znatiželja* ($M=4,96$; $SD=0,90$), *razumijevanje* ($M=4,93$; $SD=0,92$), i *kreativnost* ($M=4,81$; $SD=0,92$). Visoko su procijenili i *toleranciju* ($M=4,75$; $SD=1,15$). Na zadnjem mjestima su *društvena moć* ($M=2,81$; $SD=1,40$), *pobožnost*, gdje su davane najraznolikije ocjene ($M=2,54$; $SD=1,65$) i *bogatstvo* ($M=2,50$; $SD=1,39$). Studenti Sveučilišta u Rijeci su u istraživanju provedenom 2007. godine (Mrnjauš, 2008) također procijenili uslužnost kao najvažniju, uz kreativnost i zaštitu okoliša, dok su im bogatstvo, zadovoljstvo i poštivanje tradicije najmanje važne. U ovom istraživanju studenti su nešto više rangirali zadovoljstvo (hedonizam), te nešto niže postignuće u odnosu na istraživanje iz 2007. godine. Studenti nastavnčkog smjera na Filozofskom fakultetu u Zagrebu, u istraživanju kojeg su provele Buljubašić Kuzmanović i Simel (2010) su od trideset vrijednosti koje su im bile ponuđene najviše istakli slobodu, jednakost i obiteljsku sigurnost. Jednakost i slobodu visoko su rangirali i studenti u ovom istraživanju, dok se obiteljska sigurnost nalazi nešto niže. Sličnost se može uočiti u vrijednostima koje su im najmanje važne, a to su društvena moć, poštovanje tradicije, autoritet i nacionalna sigurnost. Osobne vrijednosti nastavnika nisu zanemarive u odgojno-obrazovnom procesu, budući da nastavnici, prema istraživanju koje je provela Ledić (1999) ciljeve obrazovanja ističu blisko vlastitim prioritetima. Bitno je spomenuti kako svaki nastavnik ima vlastitu vrijednosnu orijentaciju koju interakcijom prenosi na učenike te koja se očituje u kulturi škole (Mlinarević, 2016).

Zanimljiva je visoka pozicija motivacijskog tipa vrijednosti sigurnost, koja je konfliktna s nezavisnosti koja se nalazi na prvom mjestu, a kompatibilna je s konformizmom, tradicijom i moći koje se nalaze na posljednjim mjestima. Tradicija, konformizam i sigurnost odražavaju poslušnost i ograničavanje vlastitih akcija s ciljem održavanja postojećeg stanja, što se proturječi nezavisnosti koju karakterizira naglasak na vlastitoj slobodi mišljenja i djelovanja (cf. Ferić, 2005). Najviše rangirane specifične vrijednosti kod sigurnosti su *čistoća* ($M=4,60$; $SD=1,67$) i *zdravlje* ($M=4,43$; $SD=1,28$). Prioritetne vrijednosti mijenjaju se sukladno okolnostima, pa je visoka pozicija motivacijskog tipa vrijednosti sigurnost moguća zbog trenutne epidemiološke situacije s koronavirusom u svijetu.

Kako bi se ustvrdilo postoji li razlika u prioritetnim motivacijskim tipovima vrijednosti s obzirom na spol, godinu i smjer studija provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke. S obzirom na spol, uočene su statistički značajne razlike kod motivacijskih tipova *poticaj*, *konformizam* i *hedonizam*. Kod ostalih motivacijskih tipova (univerzalizam, sigurnost, nezavisnost, moć, tradicija, postignuće i dobrohotnost) nisu utvrđene statistički značajne razlike. Kada je riječ o poticaju ($t(66)=2,204$; $p=0,031$), buduće nastavnice ($M=4,08$; $SD=0,98$) pridaju veću važnost u odnosu na buduće nastavnike ($M=3,36$; $SD=1,06$). Vrijednost $\eta^2=0,07$ pokazuje umjeren utjecaj. Kod konformizma ($t(66)=2,238$; $p=0,029$), također buduće nastavnice ($M=3,74$; $SD=0,93$) pridaju veću važnost u odnosu na buduće nastavnike ($M=3,03$; $SD=1,13$). Vrijednost $\eta^2=0,07$ također pokazuje umjeren utjecaj. Buduće nastavnice ($M=4,38$; $SD=0,90$) također pridaju značajno veću važnost hedonizmu ($t(66)=3,014$; $p=0,004$) u odnosu na buduće nastavnike ($M=3,42$; $SD=1,27$). Vrijednost $\eta^2=0,12$ pokazuje umjeren utjecaj. Možemo reći kako rezultati ovog istraživanja nisu u skladu s dosadašnjim rezultatima istraživanja vrijednosnih prioriteta

kada je riječ o razlikama po spolu. Prema dosadašnjim istraživanjima (Schwartz, 2001, Schwartz i Rubel, 2005, prema Ferić, 2009) muškarci su ti koji pridaju veću važnost vrijednostima poticaja, hedonizma, postignuća i zavisnosti, dok žene pridaju veću važnost dobrohotnosti, univerzalizmu, a po nekim istraživanjima i tradiciji, za razliku od muškaraca. Kod vrijednosti konformizma u dosadašnjim istraživanjima nisu utvrđene razlike. Ipak, potrebno je napomenuti kako uzorak istraživanja s obzirom na spol u ovom istraživanju nije ravnomjeran, budući da je ispitanica (N=57) više od ispitanika (N=11), a jedan od razloga je i feminizacija nastavnike profesije (Vrcelj, 2014) s obzirom da je znatno veći broj žena u odnosu na muškarce na studijima nastavnčkog usmjerenja na Sveučilištu u Rijeci.

S obzirom na godinu studija, t-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je kako nema statistički značajne razlike u prioritetnim motivacijskim tipovima vrijednosti između budućih nastavnika na prvoj godini diplomskog studija (N=35) i budućih nastavnika na drugoj godini diplomskog studija (N=33). Također, utvrđeno je kako nema statistički značajne razlike u prioritetnim motivacijskim tipovima vrijednosti između budućih nastavnika koji studiraju u području društvenih i humanističkih znanosti (N=53) te budućih nastavnika koji studiraju u području prirodnih i tehničkih znanosti (N=13). Tu je također proveden t-test za nezavisne uzorke, budući da su buduća nastavnici koji studiraju kombinaciju navedenih znanosti (N=2) zbog malog broja izuzeti. Dakle, godina i smjer studija nemaju značajnu ulogu kod prioritetnih motivacijskih tipova budućih nastavnika.

Vrijednosti koje buduća nastavnici smatraju poželjnima za svoje učenike

Na isti način kao i osobne vrijednosti budućih nastavnika ispitane su vrijednosti koje buduća nastavnici smatraju poželjnima za svoje učenike u budućnosti. I ovdje su prioritetni motivacijski tipovi vrijednosti izračunati dijeljenjem zbroja aritmetičkih sredina specifičnih vrijednosti s brojem specifičnih vrijednosti koji pripadaju pojedinom motivacijskom tipu vrijednosti. Od deset motivacijskih tipa vrijednosti, kao najpoželjniju za učenike buduća nastavnici su izdvojili *univerzalizam* (M=5,32; SD=0,64), nakon koje slijedi *nezavisnost* (M=5,29; SD=0,64) i *dobrohotnost* (M=5,18; SD=0,56). Ove tri motivacijska tipa nalaze se na i na vrhu osobnih vrijednosnih prioriteta budućih nastavnika. U istraživanju koje je provela Ledić (1999), kada je riječ o prenošenju vrijednosti učenicima, nastavnici su istakli slijedeće: biti čovjek, prijateljstvo, poštenje i slobodu, nakon čega slijede ljubav, ljubav prema hrvatskom jeziku, maštovitost, obiteljske vrijednosti i radost življenja. Veliku važnost pridali su i vrijednostima istinoljubivost, ljubav prema zavičaju, ljepota prirode, mir i opraštanje. To možemo povezati i s onim što su buduća nastavnici izrazili u ovom istraživanju, s obzirom da se vrijednosti univerzalizma, nezavisnosti i dobrohotnosti odnose na kreativnost, istraživanje novog, razumijevanje, poštovanje, prihvaćanje, zaštitu i unapređivanje dobrobiti bližnjih i drugih ljudi te prirode. Na četvrtom mjestu nalazi se *sigurnost* (M=4,56; SD=0,85), a slijede *poticaj* (M=4,40; SD=0,77), *postignuće* (M=4,37; SD=0,88) i *hedonizam* (M=4,03; SD=1,01). Na posljednja tri mjesta, kao i kod osobnih vrijednosti budućih nastavnika, nalaze se *konformizam* (M=3,95; SD=0,86), *tradicija* (M=3,42; SD=0,86) i *moć* (M=3,20; SD=1,00).

Gledajući specifične vrijednosti, kao najpoželjniju za učenike ispitanici su procijenili *uslužnost* (M=5,65; SD=0,64), koja spada u motivacijski tip vrijednosti dobrohotnost, nakon koje odmah slijedi *jednakost* (M=5,62; SD=0,69), koja spada pod univerzalizam. *Odanost* (M=5,56; SD=0,65) se nalazi na trećem mjestu, a slijede ju *društvena pravda* (M=5,53; SD=0,72), *kreativnost* (M=5,51; SD=0,66), *razumijevanje* (M=5,47; SD=0,76), *znatiželja* (M=5,41; SD=0,72), *očuvanje okoliša* (M=5,35; SD=0,89), ponovno *uslužnost* (M=5,25; SD=0,78) i *spremnost na opraštanje* (M=5,19; SD=0,90). Visoko je procijenjena i *samostalnost* (M=5,18; SD=0,94), *tolerancija* (M=5,13; SD=0,93) i *sloboda* (M=5,03; SD=0,95). Vidimo kako su visoko ocijenjena neka univerzalna etička načela prema kojima treba voditi mlade, poput pravde, jednakosti i poštivanja dostojanstva ljudskih bića kao pojedinaca (Ledić, 1999). Na posljednjim mjestima nalaze se iste vrijednosti kao i kod osobnih, a to su: *društvena moć* (M=3,15; SD=1,16), *pobožnost*, kod koje su također najveće razlike među odgovorima (M=3,01; SD=1,39) i *bogatstvo* (M=2,26; SD=1,10). Važno je napomenuti kako buduća nastavnici ove vrijednosti (društveni status i prestiž, religijske vrijednosti i materijalna dobra) nisu procijenili nepoželjnima, već ih nisu istaknuli kao prioritete.

Kako bi se utvrdile razlike u poželjnim motivacijskim tipovima vrijednosti za učenike s obzirom na spol, godinu i smjer studija, provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke. S obzirom na spol, utvrđene su razlike u motivacijskim tipovima *konformizam*, *dobrohotnost*, *hedonizam*, *postignuće* i

sigurnost. Konformizmu ($t(66)=2,416$; $p=0,018$) buduće nastavnice ($M=4,05$; $D=0,81$) pridaju veću važnost u odnosu na buduće nastavnike ($M=3,39$; $SD=0,89$). Vrijednost $\eta^2=0,08$ pokazuje umjeren utjecaj. Buduće nastavnice ($M=5,28$; $SD=0,51$) veću važnost od budućih nastavnika ($M=4,67$; $SD=0,57$) pridaju i dobrohotnosti ($t(66)=3,566$; $p=0,001$), gdje je utjecaj ($\eta^2=0,16$) velik. Kod hedonizma ($t(66)=3,280$); $p=0,002$) buduće nastavnice ($M=4,20$; $SD=0,92$) pridaju statistički veću važnost od budućih nastavnika ($M=3,18$; $SD=1,07$), a vrijednost $\eta^2=0,14$ pokazuje velik utjecaj. Postignuću ($t(66)=2,755$; $p=0,008$) buduće nastavnice ($M=4,49$; $SD=0,78$) pridaju veću važnost od budućih nastavnika ($M=3,73$; $SD=1,13$), a vrijednost $\eta^2=0,10$ pokazuje umjeren utjecaj. I sigurnosti ($t(66)=2,665$; $p=0,010$) buduće nastavnice ($M=4,68$; $SD=0,76$) pridaju veću važnost u odnosu na buduće nastavnike ($M=3,96$; $SD=1,09$), dok vrijednost $\eta^2=0,10$ pokazuje umjeren utjecaj.

Kada je riječ o godini studija, nema statistički značajne razlike u poželjnim motivacijskim tipovima vrijednosti za učenike između budućih nastavnika na prvoj godini diplomskog studija ($N=35$) i drugoj godini diplomskog studija ($N=33$). Također nema statistički značajne razlike u poželjnim motivacijskim tipovima vrijednosti za učenike između budućih nastavnika koji studiraju u području društvenih i humanističkih znanosti ($N=53$) te tehničkih i prirodnih znanosti ($N=13$). I ovdje su budući nastavnici koji studiraju kombinaciju navedenih znanosti izuzeti zbog malog broja ($N=2$), pa je proveden t-test za nezavisne uzorke. Dakle, godina i smjer studija nemaju značajnu ulogu kod odabira poželjnih motivacijskih tipova za učenike.

Razlike između osobnih vrijednosti budućih nastavnika i vrijednosti koje smatraju poželjnim za svoje učenike

Kako bi se usporedila procjena vlastitih, osobnih vrijednosti budućih nastavnika te vrijednosti koje smatraju poželjnim za svoje učenike, proveden je t-test za zavisne uzorke. Test je obuhvatio prioritete motivacijske tipove budućih nastavnika te motivacijske tipove koje su ti isti ispitanici procijenili poželjnim za svoje učenike. Statistički značajna razlika utvrđena je kod svih motivacijskih tipova osim hedonizma. Ispitani budući nastavnici željeli bi značajno više da njihovi učenici posjeduju ove vrijednosti, nego što ih oni sami posjeduju. Sigurnosti ($t(67)=-7,528$); $p=0,000$) budući nastavnici osobno ($M=4,07$; $SD=0,79$) pridaju manji značaj nego što bi htjeli da joj pridaju učenici ($M=4,56$; $SD=0,85$). Vrijednost $\eta^2=0,45$ pokazuje velik utjecaj. Budući nastavnici ($M=2,78$; $SD=3,20$) bi htjeli da njihovi učenici ($M=3,20$; $SD=1,00$) pridaju veću važnost moći nego oni sami ($t(67)=-4,327$; $p=0,000$). Vrijednost $\eta^2=0,22$ pokazuje velik utjecaj. Također, budući nastavnici ($M=3,81$; $SD=1,02$) bi htjeli da njihovi učenici ($M=4,37$; $SD=0,88$) pridaju veću važnost postignuću nego oni sami ($t(67)=-5,626$; $p=0,000$), a vrijednost $\eta^2=0,32$ pokazuje velik utjecaj. Poticaju ($t(67)=-3,852$; $p=0,000$) budući nastavnici ($M=3,96$; $SD=1,02$) pridaju manji značaj nego što bi htjeli da mu pridaju učenici ($M=4,40$; $SD=0,77$), a vrijednost $\eta^2=0,18$ pokazuje velik utjecaj. Budući nastavnici ($M=4,83$; $SD=0,68$) bi htjeli da njihovi učenici ($M=5,18$; $SD=0,56$) budu značajno više dobrohotniji od njih samih ($t(67)=-4,697$; $p=0,000$), pri čemu vrijednost $\eta^2=0,25$ pokazuje velik utjecaj. Konformizmu ($t(67)=-4,057$); $p=0,000$) budući nastavnici osobno ($M=3,64$; $SD=0,99$) pridaju manji značaj nego što bi htjeli da mu pridaju učenici ($M=3,94$; $SD=0,86$), a vrijednost $\eta^2=0,20$ pokazuje velik utjecaj. Budući nastavnici ($M=4,94$; $SD=0,68$) bi htjeli da njihovi učenici ($M=5,28$; $SD=0,64$) pridaju veću važnost nezavisnosti nego oni sami ($t(67)=-3,984$; $p=0,000$). Vrijednost $\eta^2=0,19$ pokazuje velik utjecaj. Također, budući nastavnici ($M=3,20$; $SD=1,04$) bi htjeli da njihovi učenici ($M=3,42$; $SD=0,86$) pridaju veću važnost tradiciji nego oni sami ($t(67)=-2,532$; $p=0,014$), pri čemu vrijednost $\eta^2=0,09$ pokazuje umjeren utjecaj. Također, budući nastavnici ($M=4,93$; $SD=0,73$) bi htjeli da njihovi učenici ($M=5,31$, $SD=0,64$) značajno više cijene univerzalizam nego oni sami ($t(67)=-7,240$; $P=0,000$), a vrijednost $\eta^2=0,44$ pokazuje velik utjecaj. Moguće je kako su budući nastavnici, procjenjujući svoje vlastite vrijednosti (odgovarajući na pitanje „koliko vam ova osoba sličići?“) bili više samokritični, dok za svoje učenike (odgovarajući na pitanje „koliko bi učenici trebali sličiti ovoj osobi?“) imaju veće standarde, odnosno žele da budu još bolji od njih samih. Usporedimo li poredak prioriteta motivacijskih tipova vrijednosti budućih nastavnika (studenata) osobno te poželjnih motivacijskih tipova vrijednosti poželjnih za učenike, vidimo kako su na prvim (nezavisnost, univerzalizam, dobrohotnost) i zadnjim (konformizam, tradicija, moć) mjestima isti motivacijski tipovi vrijednosti.

Načini prenošenja vrijednosti

Glede načina prenošenja vrijednosti, ispitanici budući nastavnici smatraju kako će to najčešće činiti *vlastitim ponašanjem tako što će biti primjer svojim učenicima* ($M=4,74$; $SD=0,50$) te *načinom na koji se odnose prema učenicima* ($M=4,74$; $SD=0,50$). Također smatraju kako će vrijednosti vrlo često prenositi i *načinom na koji se odnose prema kolegama i drugim zaposlenicima škole* ($M=4,60$; $SD=0,60$). Zbog navedenog možemo reći kako su budući nastavnici svjesni svoje buduće uloge kao modela ponašanja, odnosno uzora. Nastavnika kao moralnog uzora kao jednu od najvažnijih osobina nastavnika potvrdila je istraživanjem Relja (2006). Međusobnu komunikaciju, suradnju, međuljudske odnose svih zaposlenika škole i kolegijalnost u istraživanju Brust-Nemet i Mlinarević (2016) najveći dio učitelja procijenio je kao najveći doprinos pozitivnoj kulturi škole (njih 44%), dok je na drugom mjestu osobna kultura djelatnika (12%). Najveći postotak učitelja (68,1%) odgovorio je kako su upravo oni sami najodgovorniji čimbenik kulture škole što govori o svijesti vlastite važnosti i odgovornosti. Pozitivna školska kultura djeluje na uspješnu realizaciju ciljeva, motivaciju nastavnika i postignuće učenika (Vrcelj, 2003; Kušić, 2011).

Ispitanici smatraju kako će vrijednosti vrlo često promicati i *odabirom jasnih primjera koje će prikazati učenicima* ($M=4,63$; $SD=0,60$), *verbalnom i neverbalnom komunikacijom u radu s učenicima* ($M=4,50$, $SD=0,63$), a često i s *odabirom aktivnosti za učenike* ($M=4,34$; $SD=0,68$), *navođenjem jasnih uputa o ponašanju učenika u razredu* ($M=4,24$; $SD=0,93$), *odabirom pojedinih nastavnih metoda i socijalnih oblika rada* ($M=4,13$; $SD=0,64$), *stavljanjem naglaska na pojedine teme u okviru sadržaja predmeta koji će predavati* ($M=4,07$; $SD=0,72$), *uključivanjem ishoda učenja i sadržaja iz međupredmetnih tema u predmet koji će predavati* ($M=3,90$, $SD=0,77$). Slično navode i nastavnici u istraživanju koje je provela Ledić (1999), koji izdvajaju razgovor, izražavanje mišljenja, osobne primjere i primjere iz života te metodu grupnog rada. Upravo nabrojanim odabirom nastavnih metoda, komunikacijom, odgojno-obrazovnim radom i ponašanjem nastavnika upravljaju pojedine vrijednosti nastavnika (Mlinarević i Brust-Nemet, 2012). Nastavnikovo ponašanje u razredu, odnos koji ima prema učenicima i kolegama, predmet koji poučava, nastavnikove osobine i prioritetne vrijednosti čine skriveni kurikulum koji prenosi, učvršćuje ili blokira određene vrijednosti (cf. Mlinarević, 2016).

Osim što nastavnici trebaju osvijestiti svoje osobne vrijednosti i stavove kako bi mogli kritički promišljati svoju ulogu u promicanju vrijednosti (Hooper i sur., 2003), također je već spomenuto kako je važno da nastavnici aktivno nadziru i promišljaju kakve moralne poruke odašilju svojim učenicima zbog uloge koji nastavnici imaju u poučavanju vlastitim primjerom, te da osvijeste načine na koje izražavaju vlastite vrijednosti kroz svoj rad (Rakić i Vukušić, 2010). Prema odgovorima ispitanika, u svom budućem odgojno-obrazovnom radu će vrlo često *promišljati kakve moralne poruke šalju učenicima svojim ponašanjem* ($M=4,65$; $SD=0,48$) te često *promišljati o vlastitim vrijednostima i sklonostima* ($M=4,38$; $SD=0,65$) i *osvijestiti načine na koje izražavaju vlastite vrijednosti kroz svoj rad* ($M=4,34$; $SD=0,72$). Sukladno navedenom, možemo zaključiti da budući nastavnici prepoznaju važnost osvješćivanja vlastitih vrijednosti i načina izražavanja istih, te odgovornu i složenu ulogu koju imaju u promicanju vrijednosti.

Kada je riječ o izravnom i neizravnom pristupu, budući nastavnici ocijenili su da će nešto češće koristiti neizravni pristup ($M=4,42$; $S=0,42$) u odnosu na izravni ($M=4,10$; $SD=0,51$). Ipak, ocijenili su kako će najčešće *ohrabrivati učenike da se ponašaju u skladu s vrijednostima kao što su hrabrost, odgovornost, prijateljstvo i slično* ($M=4,71$; $SD=0,59$), što je karakteristika izravnog pristupa. Zatim slijedi tvrdnja koja pripada neizravnom pristupu *Smatram kako ću u svom budućem odgojno-obrazovnom radu stavljati naglasak na kreativno mišljenje, rješavanje problema i zaključivanje* ($M=4,65$; $SD=0,57$). Budući nastavnici su procijenili kako će također vrlo često *kod učenika razvijati vještine kritičkog mišljenja (razumijevanje logike i moralnih dispozicija, biti otvorena uma, biti nepristran itd.)* ($M=4,56$; $SD=0,58$) te *poticati učenike da razjašnjavaju vlastite, individualne vrijednosti* ($M=4,50$; $SD=5,00$). Budući nastavnici procjenjuju kako će često *otvoreno i izravno poučavati temeljne vrijednosti i vrline koje se smatraju zajedničke svim ljudima* ($M=4,38$; $SD=0,71$), *omogućiti učenicima da sami uvide što je ispravno* ($M=4,35$; $SD=0,62$), *pokušati učenicima usaditi socijalno poželjne vještine* ($M=4,21$, $SD=0,72$), *s učenicima diskutirati o moralnim dilemama* ($M=4,04$, $SD=0,85$) i *primjenjivati različite odgojno-obrazovne programe i aktivnosti za izgradnju samopoštovanja, prevenciji ovisnosti, upravljanje sukobom i slično* ($M=3,88$; $SD=0,90$). Procjenjuju

kako će povremeno s učenicima proučavati biografije osoba koje mogu služiti kao primjer i uzor ($M=3,31$, $SD=1,01$).

Budući nastavnici dakle planiraju koristiti oba pristupa u svom budućem odgojno-obrazovnom radu što i jest najoptimalniji put za razvoj autonomne vrijednosne orijentacije i samosvijesti kod učenika, ukoliko se iz oba pristupa uzme ono najbolje. Podržavanje i promicanje univerzalnih vrijednosti (karakteristika izravnog pristupa) te vještina razmišljanja (karakteristika neizravnog pristupa) omogućuju poučavanje učenika određenim vrijednostima uz kritičko mišljenje, propitivanje i diskusiju. U takvom modelu do izražaja dolaze univerzalne vrijednosti, kritičko mišljenje, samostalnost učenika i moral (Rakić i Vukušić, 2010).

Kako bi se ustvrdilo postoji li razlika u načina kojim bi budući nastavnici prenosili vrijednosti svojim budućim učenicima s obzirom na spol, godinu i smjer studija provedeni su t-testovi za nezavisne uzorke, te Mann Whitney test kada su preduvjeti bili narušeni. Testirao se izravni i neizravni pristup, te svaka varijabla pojedinačno. S obzirom na spol, uočene su statistički značajne razlike kod tri varijable: „*Smatram kako ću u svom budućem odgojno-obrazovnom radu vrijednosti prenositi načinom na koji se odnosim prema svojim kolegama i drugim zaposlenicima škole*“ ($t(66)=3,301$; $p=0,002$) za što buduće nastavnice ($M=4,70$; $SD=0,53$) smatraju da će to činiti češće u odnosu na buduće nastavnike ($M=4,09$; $SD=0,70$), pri čemu vrijednost $\eta^2=0,14$ pokazuje velik utjecaj. Isto tako, buduće nastavnice ($M=4,63$; $SD=0,52$) smatraju kako će vrijednosti prenositi češće *verbalnom i neverbalnom komunikacijom u radu s učenicima* ($t(66)=4,389$; $p=0,000$) od budućih nastavnika ($M=3,82$; $SD=0,75$), gdje vrijednost $\eta^2=0,22$ pokazuje velik utjecaj. Buduće nastavnice ($M=4,25$; $SD=0,58$) također smatraju kako će vrijednosti češće od budućih nastavnika ($M=3,55$; $SD=0,69$) prenositi *odabirom pojedinih nastavnih metoda i socijalnih oblika rada* ($t(66)=3,579$; $p=0,001$), a vrijednost $\eta^2=0,16$ pokazuje velik utjecaj.

Kod varijable „*Smatram kako ću svom budućem odgojno-obrazovnom radu vrijednosti prenositi načinom na koji se odnosim prema učenicima*“ rezultati Levenovog testa upućuju da je pretpostavka o jednakosti varijanci narušena, stoga je provedena neparametrijska zamjena: Mann Whitney test. Buduće nastavnice ($C=5$; $IQ3-1=0$) smatraju kako će vrijednosti prenositi načinom na koji se odnose prema učenicima češće u odnosu na buduće nastavnike ($C=4$; $IQ3-1=1$) ($U=154,500$, $Z=-3,590$, $p=0,000$), a veličina efekta je srednja ($r=0,43$).

Varijable kod kojih je pronađena razlika po spolu odnose se na komunikaciju i odnose. Brojna istraživanja koja se bave spolnim razlikama pokazala su kako postoje razlike između žena i muškaraca u odnosima prema drugima u društvu: dok se žene trude biti socijalnije u interakciji s drugima, muškarci cijene svoju neovisnost. Žene su općenito društveno emocionalnije u interakcijama s drugima, dok su muškarci neovisniji i manje emotivni (Eagly, 1987, Chodorow, 1978). Mnoga istraživanja koja su ispitala spolne razlike u stilovima komunikacije pokazala su kako su muškarci prvenstveno usmjereni na ciljeve i rezultate, dok su žene primarno usmjerene na odnos i cijene bliskost i intimnost u interakciji s drugim ljudima (Tannen, 1990, Gray, 1992). Također, žene se za postizanje cilja koriste stilovima vođenja orijentiranim na odnose, dok se muškarci orijentiraju na zadatke (Gray, 1992, Eagly, 1987, Eagly i Karau, 2002). Naravno, stilovi komunikacije i vođenja te njihova uspješnost ovise o situaciji. Kada se govori o spolnim razlikama u stilu komuniciranja i vođenja, treba biti oprezan zbog rodni stereotipa koji mogu imati negativne implikacije.

T-testom za nezavisne uzorke utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike kod načina kojim bi budući nastavnici prenosili vrijednosti učenicima između studenata na prvoj godini diplomskog studija ($N=35$) i drugoj godini diplomskog studija ($N=33$). Kod varijable „*Smatram kako ću u svom budućem odgojno-obrazovnom radu vrijednosti prenositi odabirom jasnih primjera koje ću prikazati učenicima*“ rezultati Levenovog testa upućuju da je pretpostavka o jednakosti varijanci narušena, stoga je provedena neparametrijska zamjena: Mann Whitney test. Budući nastavnici koji studiraju u području tehničkih i prirodnih znanosti ($C=5$; $IQ3-1=1$) smatraju kako će vrijednosti češće prenositi odabirom jasnih primjera koje će prikazati učenicima u odnosu na buduće nastavnike koji studiraju u području društvenih i humanističkih znanosti ($C=5$; $IQ3-1=0$) ($U=245,500$, $Z=-1,984$, $p=0,047$), a veličina efekta je mala ($r=0,24$). T-testovima za nezavisne uzorke utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike kod ostalih varijabli koje se odnose na načine kojim bi budući nastavnici prenosili vrijednosti učenicima između budućih nastavnika koji studiraju u području društvenih i humanističkih znanosti ($N=53$) te tehničkih i prirodnih znanosti ($N=13$). I ovdje su budući nastavnici koji studiraju kombinaciju navedenih znanosti izuzeti iz analize zbog malog broja ($N=2$).

Kada je riječ o izravnom i neizravnom pristupu, t-testovima utvrđeno je kako ne postoje statistički značajne razlike s obzirom na spol, godinu i smjer studija. Dakle, spol, godina studija i smjer studija nemaju značajnu ulogu kod korištenja određenog pristupa odgoju za vrijednosti.

Umjesto zaključka

Danas je prevladao stav kako vrijednosno neutralna škola ne postoji. Obrazovni sustav prenosi, formira, učvršćuje ili blokira određene vrijednosti putem oficijelnog kurikulumu i skrivenog kurikulumu, a nastavnici su nezamjenjivi u promicanju vrijednosti gdje važnu ulogu imaju i njihove osobne vrijednosti. Kako bi nastavnik mogao poticati temeljne vrijednosti kod učenika, nužno je da ih posjeduje i on sam te da se one odražavaju u radu s učenicima. Nastavnici kao nositelji i kreatori odgojno-obrazovnog procesa (kroz odabir određenih nastavnih metoda i socijalnih oblika rada, sadržaja i medija) svojom „osobnom jednadžbom“ uvelike utječu na to koje će vrijednosti mladi usvojiti kao ishod tog procesa (Sablić i Blažević, 2015). Vrijednosti nastavnika upravljaju njegovim ponašanjem, didaktičko-metodičkim odlukama, komunikacijom i odgojno-obrazovnim radom, a često su neosvijestene. Čine dio skrivenog kurikulumu i izravno utječu na kulturu škole (Mlinarević i Brust-Nemet, 2012).

Rezultati provedenog istraživanja pokazali su kako ispitanici budući nastavnici smatraju da u najvećoj mjeri posjeduju vrijednosti nezavisnosti, univerzalizma i dobrohotnosti, što znači da im je važna sloboda djela i misli, kreativnost, istraživanje novog, razumijevanje, prihvaćanje, poštovanje i zaštita svih ljudi i prirode te unapređivanje dobrobiti ljudi s kojima su često u kontaktu. Gledajući specifične vrijednosti pojedinačno, najviše rangirane su odanost, jednakost i uslužnost (pomaganje). Vrijednosti poput stjecanja novih znanja, pomaganja drugima, življenje u skladu s moralnim načelima i doprinosa društvu povezane su s uspjehom u životu, većom socijalnom odgovornosti, svrhovitim i strukturiranim provođenjem slobodnog vremena, pa je činjenica da su budući nastavnici visoko procijenili te ili slične vrijednosti ohrabrujuća (Ferić, 2009). Kao vrijednosti koje bi učenici trebali posjedovati ispitanici su također istakli univerzalizam, nezavisnost i dobrohotnost, a kao specifične vrijednosti uslužnost (pomaganje), jednakost, odanost, kreativnost, društvena pravda, razumijevanje i očuvanje okoliša. Gledamo li rang osobnih vrijednosti ispitanika te poželjnih vrijednosti za učenike, on je približno jednak, no utvrđena je statistički značajna razlika kod svih motivacijskih tipova osim hedonizma: budući nastavnici željeli bi da njihovi učenici značajno više posjeduju ove vrijednosti nego što procjenjuju da ih oni sami posjeduju. Budući nastavnici smatraju kako će vrijednosti najčešće prenositi vlastitim ponašanjem tako što će biti primjer svojim učenicima, zatim načinom na koji se odnose prema učenicima te kolegama i drugim zaposlenicima škole, što znači da su svjesni svoje buduće uloge kao modela ponašanja. Prepoznaju važnost osvješćivanja vlastitih vrijednosti i načina izražavanja istih, te složenu i odgovornu ulogu koju imaju u promicanju istih. Procijenili su kako će vrlo često koristiti neizravni pristup odgoju za vrijednosti, te često izravni pristup, a naglasak planiraju stavljati na univerzalne vrijednosti, ali i kritičko mišljenje i samostalnost učenika.

Ovo istraživanje pružilo je uvid u vrijednosne orijentacije redovitih studenata na studijskim programima nastavnčkog usmjerenja na Sveučilištu u Rijeci te može biti poticaj za daljnja istraživanja na većem, reprezentativnom uzorku. Osim navedenog, daljnja istraživanja vrijednosti u odgojno-obrazovnom kontekstu potrebna su i zbog toga što ne postoji konsenzus oko toga koje vrijednosti treba promicati u odgojno-obrazovnom radu, već postoje različita mišljenja raznih autora. Također se nameće pitanje osposobljenosti nastavnika za tako važan zadatak.

Literatura

1. Bassett, J. F., Snyder, T. L., Rogers, D. T., Collins, C. L. (2013). Permissive, authoritarian, and authoritative instructors: applying the concept of parenting styles to the college classroom. *Individual Differences Research*, 11(1): 1–11.
2. Brust-Nemet, M. i Mlinarević, V. (2016). Procjene učitelja o kulturi škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62 (1): 93–103.
3. Chodorow, N. (1978). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and sociology of gender*. Berkeley: University of California Press.
4. Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: A social-role interpretation*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
5. Eagly, A. H., Karau, S. J. (2002). Role congruity theory of prejudice toward female leaders. *Psychological Review*, 109: 573–598.
6. Ferić, I. (2009). *Vrijednosti i vrijednosni sustavi: psihologijski pristup*. Zagreb: Alinea.
7. Gray, J. (1992). *Men are from Mars, Women are from Venus: a Practical Guide for Improving Communication and Getting What You Want in a Relationship*. New York: HarperCollins.
8. Hooper, C., Zbar, V., Brown, D., Bereznicki, B. (ur.). (2003). *Values education study: Literature review. Values education study – Final report*. Melbourne: Curriculum Corporation. Preuzeto s: http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VES_Final_Report14Nov.pdf
9. Jerald, C. D. (2006). School Culture: „The Hidden Curriculum.“ Issue Brief. Elementary Secondary Education. Washington. Preuzeto s: <https://eric.ed.gov/?q=+the+hidden+curriculum.&ft=on&pg=3&id=ED495013>
10. Kelly, A. V. (2011). *The Curriculum. Theory and practice*. London: Sage Publications Limited.
11. Kušić, S. (2011). Školska kultura i odgojno djelovanje škole. U: Pejčić, J. (ur.). *Васпитање за хумане односе – проблеми и перспективе (Vaspitanje za humane odnose - problemi i perspektive)*. Niš: Filozofski fakultet Sveučilišta u Nišu, str. 254–265.
12. Lazarević, D., Janjetović, D. (2003). Vrednosne orijentacije studenata budućih vaspitača. *Zbornik instituta za pedagoška istraživanja*, 35: 289–307.
13. Ledić, J. (1999). *Škola i vrijednosti*. Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
14. Mlinarević, V., Brust-Nemet, M. (2012). *Izvannastavne aktivnosti u školskom kurikulumu*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet.
15. Mlinarević, V. (2016). Implicitne poruke u skrivenom kurikulumu suvremene škole. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 62(2): 13–25.
16. Mrnjauš, K. (2008). *Pedagoška promišljanja o vrijednostima*. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
17. Rakić, V., Vukušić, S. (2010). Odgoj i obrazovanje za vrijednosti. *Društvena istraživanja*, 19(4–5), 771–795.
18. Relja, J. (2006). Kako se učenici osjećaju u školi. *Život i škola: časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja*, 52(15–16): 87–96.
19. Sablić, M., Blažević, I. (2015). Stavovi učitelja prema vrijednostima kao temeljnim sastavnicama nacionalnog okvirnog kurikuluma. *Školski vjesnik: časopis za pedagojsku teoriju i praksu*, 64(2): 251–265.
20. Tannen, D. (1990). *You Just Don't Understand: Women and Men in Conversation*. New York: Ballantine Books.
21. Uibu, K., Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education*, 42: 5–22.
22. Vrcelj, S. (2003). Školska kultura – faktor kvalitete. U Kramar, M. i Duh, M. (ur.). *Didaktični in metodični vidiki preнове in razvoja izobraževanja: knjiga referatov z 2. mednarodnega znanstvenega posveta*. Maribor: Pedagoški fakultet.
23. Vrcelj, S. (2014). *Je li (obrazovni) menadžment muški posao?* Rijeka: Hrvatsko futurološko društvo.
24. Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73(1): 287–301.

Teacher values as a factor of the hidden curriculum

Siniša Kušić, Ph.D., Associate professor, University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Mia Lakotić, mag. paed.

Kornelija Mrnjaus, Ph.D., Associate professor, University of Rijeka, Faculty of Humanities and Social Sciences

Abstract: *Values govern all our daily actions and are transmitted from one generation to the next. Despite the existence of different views on whether a school should transmit values and, if so, which ones, a value-neutral school does not exist. The education system transmits or blocks certain values through the official curriculum and the hidden curriculum. An important role in that process is played by teachers whose personal values govern their behaviour, choice of teaching methods, communication and overall educational work, and are the part of a hidden curriculum. In this paper, the authors will discuss the transfer of values through the hidden curriculum and the role that teachers have in this process. The results of a research aimed at examining the attitudes of future teachers about values and the transfer of values to students will also be presented.*

Key words: *values, teachers, teacher values, transfer of values, hidden curriculum*