

Луција Јанец<sup>1</sup>  
Јурка Лепичник Водопивец  
Педагошки факултет, Универзитет Приморска  
Словенија

## ИДЕНТИФИКОВАЊЕ „ИЗЛАЗНИХ“ ФАКТОРА ЕДУКАЦИЈЕ: НЕКЕ ДИМЕНЗИЈЕ СКРИВЕНОГ КУРИКУЛУМА

### Теоријски увод

Скривени курикулум се описује у терминима вредности, ставова, норми, рутина и ритуала који се уче у школама, непланирано и без организованог облика у службеном курикулуму. Башић (2000) и Пастуовић (1999) реферирају се на Гордона (1982) када говоре да је појам скривеног курикулума обухваћен оним делом школске (наставне) стварности који није обухваћен службеним програмом или другим јавним документима, но истовремено, скривени курикулум је важан јер утиче на исходе едукације, појављује се као скуп афективних излаза едукације (тј. као научене вредности, норме, ставови и социјалне вештине), нужне за успешну социјалну интеграцију. Неизреченим планом учења се обухвата циљано, али од судионика често незапажено стандардизирање и нормирање међуљудских односа, а које успоставља образац – ситуацију за стицање друштвено пожељних интерперсоналних интеракција и учење успостављања квалитетних личних односа већ у дечијој доби. Друго име за скривени курикулум јест ‘курикулум у употреби’ (Apple, 1992: 51). Скривени курикулум је унутрашњи део самог курикулума, а то је курикулум у употреби. Стога се у спонтаном, самопоздрављујућем приступу који скрива одвојеност школских захтева на институционалне захтеве прилагођавања и просветитељске захтеве учености, уочава подела самог курикулума на ‘службени курикулум’ и ‘курикулум у употреби’. Што ученик учи у школи, у контексту социјализације ученика, приближава зачетник теорије социјалног учења Алберт Бандура. Према тој теорији, људи су у одређеној мери производи своје околине, али и они могу утицати на њу. Предмет његовог проучавања управо је учење које се збива у социјалном окружењу. За време социјалних интеракција, а под утицајем понашања других људи у групи, појединац може научити да модификује своје понашање (Визек Видовић и сур., 2003).

---

<sup>1</sup> contact author, e-mail: lucija.jancec@gmail.com

Многи аутори заступају концепт према којем учитељи својим понашањем у школи деци имплицитно посредују властите вредности и ставове (Гордон, 1982; McDiarmid, 1987; Verhoeve, 2008; Hodkinson, 2005; Weldon, 2010; Zembylas, 2011). Посматрајући понашање учитеља, ученици могу научити нова понашања, утврдити постојећа и (де)мотивисати се у намери чињења друштвено не(пожељних) понашања. Но, нису сви модели једнако делотворни. Неки делују више на ученике, а неки мање. Такво учење односи се на ситуације када ученик види и узима у обзир и посљедице понашања модела. Опсервацијско учење збива се у разреду чак и када учитељи тога нису свесни. У случају њихове недоследности, када једно говоре, а друго раде, ученици ће опонашати њихово понашање, а не речи (Bryan i Walbeck, 1970, Grussec i Arnasan, 1982, према Визек Видовић и сур., 2003). На пример, страшљива и анксиозна деца чешће опонашају модел који показује страх него што то чине сигурна и самопоуздана деца. Стога смо идентификовали емпатију наставника, њихове особине личности и ставове о карактеристикама простора, те желимо указати на њихов пресудан утицај на понашање и учење ученика, тј. на излазе едукације. Ради свега наведеног, истражили смо присутност наведених елемената скивеног курикулума код наставника у Хрватској и Словенији.

### Истраживачка метода

Циљ рада је размотрити ниво емпатије и ставова наставника о карактеристикама простора у Хрватској и Словенији. Истраживали смо корелације социо-демографских варијабли (доб, стаж) с емпатијом и ставовима према особинама простора. Емпатија се третира мултидимензионално кроз четири супскале: машту, емпатичку бригу, заузимање перспективе и личну узнемиреност, као што је тај модел поставио Давис (1980). Како бисмо то постигли, користили смо упитник *Interpersonal Reactivity Index – IRI* (Davis, 1980), и одабране ставове према особинама школског простора (Ценцич ет ал., 2012). При обради смо користили Пеарсонов коефицијент корелације и т-тест за независне узорке при 174 наставника разредне наставе у Хрватској те 188 у Словенији.

## Резултати и закључци

Резултати указују на статистички значајне разлике у емпатији и ставовима о особинама простора код наставника у Словенији и Хрватској.

На основу добијених резултата, наставници у Хрватској постижу статистички више резултате на две од четири субскеале емпатије: при машти и емпатичкој забринутости.

Такође, постигли су виши резултат у ставовима према особинама школског простора, што можемо протумачити присутношћу позитивнијих ставова према особинама простора. Што се тиче статистички значајних корелација доби и стажа с посматраном емпатијом и ставовима према особинама простора, нисмо пронашли статистички значајне податке. Посебно је потвђена позитивна, но ниска корелација у укупном узорку свих наставника с доби и ставовима према особинама простора, што условно, ради ниске статистичке значајности можемо протумачити да се с годинама животног искуства повећавају позитивни ставови према особинама простора.

Скривени курикулум се користи на позитиван начин онда када живот у школи што вјеродостојније имитира стварни живот. Тада су деца у могућности да уче вештине конструктивног доношења одлука, које су им више него потребне у стварном животу (Јанчец, Таталовић Воркапић и Лепичник Водопивец, 2015). Шта то у стварности значи? Од посебне је важности освестити феномен скривеног курикулума у одгоју и образовању, он симболизира смернице за будуће понашање, просуђивање и обликовање размишљања деце. Њихов живот не отпочиње у некој одређеној доби, већ моментом рођења, уласком у фамилију, уласком у васпитно-образовну институцију – посебно последење наведену заједницу професионалаца, рефлексивних практичара у мисији осмишљавања и организовања искустава за учење деце.

У овом контексту, незанемарив је удео који припада квалитету тих искустава, односно начину стварања услова за учење деце, а односи се на квалитет самих професионалаца. Валли и Хавлеу (2002) говоре да знања и уверења наставника „филтрирају“ њихова знања, а на вредности, тј. уверења и ставове не може се утицати традиционалним облицима усавршавања, тј. предавањима или радионицама на којима се наставници покушавају едуковати о томе како би они „требао радити“. Из тог разлога, фокус професионалног развоја наставника у организацији која учи јесте на стварању услова у којима ће наставници артикулисати и испитати властите вредности и уверења (Stoll & Fink, 2000, у Слуњски, 2006).

Тиме заправо увиђамо важност оваквих истраживања, стицања прегледа у емпатији и ставовима наставника, утврђивања корелације с доби и радним стажем, као што смо добили и податке о разликама између професионалаца унутар и између двију држава. Оваква истраживања компатибилна су с истраживањима о организацијама које уче, а указала су на пресудну улогу имплицитних педагогија васпитно-образовних радника. Тиме се поткрепљује снага скривеног курикулума и дају се одговори на питања:

„Шта још деца уче у школи?“, „Шта утиче на учење деце, а нигде се не ‘мери’ у контексту учења?“, „Јесу ли појаве скривеног курикулума, а које желимо посматрати, једнаке у двама суседним земљама?“

С овим отвореним питањима, укључујући и резултате нашег истраживања, можемо рећи да смо се у једну руку приближили напору да усмеримо „светла рефлектора“ на „црну кутију“ у васпитању и образовању када је реч о едуковању (Харгреавес и Фуллан, 1992). Но, с друге стране, отворили смо читав сет нових питања, а која продубљују значење непосредне васпитно-образовне праксе, а чиме се заправо постављају смернице за будућа истраживања.

На крају, закључујемо рад речима о наставницима: *наставници ударају темеље свакоме занимању на свету*, те је стога сваки напор уложен за истраживање феномена које деца имплицитно уче и примењују у властите обрасце понашања оправдан и вредан, ради своје темељне функције: имплицитним учењем и реализацијом скривеног курикулума стварамо последице на читаве слојеве друштва.

*Кључне речи:* емпатија, ставови према особинама школског простора, скривени курикулум, Хрватска, Словенија.

### Литература

- Башић, С. (2000): Концепт прикривеног курикулума. *Напредак*. 141/2. 170–181.
- Ценцич, М., Баховец Долар Е., Брегар-Голобич, К., Бида Г., Бугарич, Б., Голичник, Б., Хозјан, Д., Млинар, А., Омладич, Л., Шукље Ерјавец, И., Томшич-Черкез, Б. (2012): *Архитектура школског простора у функцији прикритега курикула. Закључно порочио циљно разисковалнега пројекта. В5-1029*. Универза на Приморском. Педагошка факултета.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. 10. 85.
- Gordon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16 (2). 187–198.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London,

- Cassell / New York: Teachers College Press.
- Hodkinson, P. (2005). Learning as cultural and relational: moving past some troubling dualisms. *Cambridge Journal of Education*. 35 (1), 107–119.
- Jančec, L., Tatalović Vorkapić, S., Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions – implicit cognition in action. U: Jin, Z. (ur.) *Implicit Cognition: Learning, Memory and Social Cognitive Processes*. (str. 216–242). USA: IGI Global.
- McDiarmid, G. (1987). The Development of a Conceptual-Empirical Theory of Curriculum. *Interchange*. 18 (3), 38–62.
- Пастуовић. Н. (1999). *Едукологија: интегративна знаност о систему цијеложивотног образовања и одгоја*. Загреб: Знамен.
- Слуњски, Е. (2006). *Стварање предшколског курикулума у вртићу – организација која учи*. Мали професор: Загреб.
- Valli, L., Hawley, W. D. (2002). Designing and Implementing School-Based Professional Development. In Hawley, L. (ed.) *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement* (pp. 86–96). California, Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.
- Verhoeve, S. (2008). Peace-Teaching: Evaluating the Role of Education in Post-Conflict Cambodia. *Undercurrent*. 5 (3), 45–52.
- Визек Видовић. В., Ријавец. М., Влаховић-Штетић. В., Миљковић. Д. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ИЕП-ВЕРН.
- Weldon, G., (2010). Post-conflict teacher development: facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education*. 39 (3), 353–364.
- Zembylas, M., (2011). Peace and Human Rights Education: Dilemmas of Compatibility and Prospects for Moving Forward. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41 (4), 567–579.

Lucija Jančec  
Jurka Lepičnik Vodopivec  
Faculty of Education  
University of Primorska  
Slovenia

## DETECTING FACTORS OF EDUCATIONAL OUTCOMES: SOME HIDDEN CURRICULUM DETERMINANTS

### Theoretical introduction

Values, attitudes, norms, rules and rituals that are taught in school are terms used to describe hidden curriculum. Hidden curriculum is unplanned and officially unorganized in classrooms. Bašić (2000) and Pastuović (1999) refer to Gordon (1982) when they say that the term includes a part of an educational reality that is not included in the official programme, curriculum or other public documents, but it is nevertheless important for its influence on educational outputs or its set of affective output (e.g. learned values, norms, attitudes, social skills), which are necessary for successful social integration. An unmentioned learning plan encompasses, aimed but often unnoticed, standardizing and setting norms for human relations. It sets up a situation form for acquiring socially eligible interpersonal interactions and learning to retrieve quality relationships in children age. Hidden curriculum is an inner part of the curriculum; it is the curriculum in use. Therefore, in a spontaneous, self-understanding approach, that hides the separation of school demands on institutional demands for accommodation and enlightenment demands of schooling, classification of '*official curriculum*' and '*curriculum in use*' is noticed. Bandura (as cited in Vizek Vidović et al., 2003) proposed an explanation of pupils learning in school in his social learning theory. According to that theory, people are in a certain way products of their surroundings, but they can also influence it. One can learn to modify its own behavior when influenced by other people during social interactions. Many authors support the concept that teachers, by their behavior in school, implicitly transfer their own values and attitudes to pupils (Gordon, 1982; McDiarmid, 1987; Verhove, 2008; Hodkinson, 2005; Weldon, 2010; Zembylas, 2011). By observing their teachers-models, pupils can learn new behaviors, determine pre-existing and (de) motivate themselves with the intention of doing socially (un)desirable ones.

Observational learning refers to situations when the pupil sees and takes into consideration the consequences of the model's behavior. It happens in class even when teachers are not aware of it - in case of inconsistency when they talk in one way and act in another, pupils will imitate their behavior and not their words (Vizek Vidović et al., 2003). For example, scared and anxious children imitate a model which shows fear more often than self-confident and safe children. Besides that, we detected teacher's empathy and attitudes towards space characteristics in school as elements of hidden curriculum and powerful factors that influence educational outcomes. Because of this we explored its variety at elementary school teachers in Croatia and Slovenia.

### **Description of the research method**

The aim of the research is to investigate the level of empathy and attitudes towards space characteristics in school, for teachers in Slovenia and Croatia. We will also establish correlation of socio-demographic variables (age, years of work experience), and empathy and mentioned attitudes. Empathy is approached in a multidimensional fashion through four subscales: fantasy, empathic concern, perspective taking, and personal distress, as the Davis (1980) grounded the multidimensional empathy. Hence, we used questionnaire *Interpersonal Reactivity Index - IRI* (Davis, 1980), and selected attitudes towards space characteristics in school (Cencič et al., 2012). We used Pearson's correlation coefficient and t-test for independent samples on 174 teachers in Croatia and 188 in Slovenia.

### **Results and conclusion**

Results show statistically significant differences in empathy and attitudes toward space characteristics of school teachers in Slovenia and Croatia. Based on the results of the survey, Croatian school teachers achieve statistically higher scores on two of four subscales of empathy - fantasy and empathic concern. They also achieved statistically higher score in attitudes toward space school characteristics. We did not find a statistically significant correlation between age, years of work experience, and empathy and attitudes toward space of school characteristic. We only found low positive correlation in general sample of teachers between their age and attitudes toward space school characteristics. This means that teachers with more years of life experience have more positive attitudes toward space school characteristics.

Hidden curriculum is used in a positive sense when life in classroom imitates life in authentic way. In this scenario children can learn skills for constructive decision making, that will be needed in real life (Jančec, Tatalović Vorkapić i

Lepičnik Vodopivec, 2015). What does that mean really? It is very important to be aware of the awake phenomenon of hidden curriculum in education.

They symbolise a milestone for future behaviour, judgements and options of children. Their life is not starting at any specific age, but in the moment of their birth, entering the family, entering the educational institution – especially the latter one, community of professionals, reflexive practitioners with a mission enabling learning experiences for children.

In this context, the most important part is the quality of these experiences, in ways of creating conditions for learning. This is highly related to the quality of the professionals themselves. Valli and Hawley (2002) claim that teachers' knowledge and attitudes "filter" their knowledge. However, one's knowledge, beliefs and attitudes can not be influenced in traditional forms of training, e.g. lectures or workshops where they are being taught "how to do their job". For that reason, the focus of the professional development for teachers is in a learning organization, creating preconditions where they can articulate and explore their own values and beliefs (Stoll & Fink, 2000, in Slunjski, 2006). Thus, we can easily see the importance of this kind of research in getting insight into empathy and attitudes toward the space of school characteristics, determining correlations within age and years of work experience, getting results about differences between two neighbouring countries. Research of this kind is compatible with the researches about learning organizations, which showed the crucial role of implicit pedagogy of education workers. It all sums up the strength of hidden curriculum and offers answers to questions like: "What else children learn in school?", "What influences on learning of children, but it is not "measured" in a learning context?", "Are the hidden curriculum phenomenon, that we are observing, the same in two neighbouring countries?"

With these open questions, as well as results of our research we can say that in one hand, we got closer to our effort to direct "lights of spotlight" on a "black box" in education, referring to classroom teaching (Havrgross & Fullan, 1992). On the other hand, we opened a set of new questions, that deepen the meaning of observing immediate education practice, that actually mean new guidance for future research work.

We conclude our work with words of one elementary school teacher: "teachers are giving foundations for every other profession in the world". Therefore, every effort in detecting and exploring phenomena that children implicitly learn and apply to their own behaviour patterns is sufficient and valid, for its core function: by implicit learning and hidden curriculum we create consequences for all social classes.

*Key words:* empathy, attitudes towards characteristics of school space, hidden curriculum, Croatia, Slovenia.



## References

- Башић. С. (2000): Концепт прикривеног курикулума. *Напредак*. 141/2. 170–181.
- Ценцич, М., Баховец Долар Е., Брегар-Голобич. К., Бида Г., Бугарич. Б., Голичник. Б., Хозжан, Д., Млинар, А., Омладич, Л., Шукље\_Ерјавец, И., Томшич-Черкез, Б. (2012): *Архитектура шолскега простора в функцији прикритега курикула. Закључно порочио циљно разисковалнега пројекта. В5-1029*. Универза на Приморском. Педагошка факултета.
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*. 10. 85.
- Gordon, D. (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*. 16 (2). 187–198.
- Hargreaves, A., Fullan, M. (1992). *Understanding Teacher Development*. London, Cassell / New York: Teachers College Press.
- Hodkinson, P. (2005). Learning as cultural and relational: moving past some troubling dualisms. *Cambridge Journal of Education*. 35 (1), 107–119.
- Jančes, L., Tatalović Vorkapić, S., Lepičnik Vodopivec, J. (2015). Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions – implicit cognition in action. U: Jin. Z. (ur.) *Implicit Cognition: Learning, Memory and Social Cognitive Processes*. (str. 216–242). USA: IGI Global.
- McDiarmid, G. (1987). The Development of a Conceptual-Empirical Theory of Curriculum. *Interchange*. 18 (3), 38–62.
- Пастуовић. Н. (1999). *Едукологија: интегративна знаност о саставу цјеложивотног образовања и одгоја*. Загреб: Знамен.
- Слуњски, Е. (2006). *Стварање предшколског курикулума у вртићу – организација која учи*. Мали професор: Загреб.
- Valli, L., Hawley, W. D. (2002). Designing and Implementing School-Based Professional Development. In Hawley, L. (ed.) *The Keys to Effective Schools – Educational Reform as Continuous Improvement* (pp. 86–96). California, Corwin Press, Inc. Thousand Oaks.
- Verhoeve, S. (2008). Peace-Teaching: Evaluating the Role of Education in Post-Conflict Cambodia. *Undercurrent*. 5 (3), 45–52.
- Визек Видовић. В., Ријавец. М., Влаховић-Штетих. В., Миљковић. Д. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ИЕП-ВЕРН.
- Weldon, G., (2010). Post-conflict teacher development: facing the past in South Africa. *Journal of Moral Education*. 39 (3), 353–364.
- Zembylas, M., (2011). Peace and Human Rights Education: Dilemmas of Compatibility and Prospects for Moving Forward. *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 41 (4), 567–579.