

NEVIDLJIVI OBRASCI UČENJA: KAKO SKRIVENI KURIKUL OBLIKUJE ISKUSTVENO UČENJE I REFLEKSIVNU PRAKSU?

Lucija Jančecⁱ, Iva Pintarićⁱⁱ

Primljen: 11. 10. 2024.
Prihvaćen: 19. 2. 2025.

U ovome se radu teorija iskustvenog učenja razmatra u okviru refleksivne prakse, kako bi se sagledale njezine implikacije u odgoju i obrazovanju. Za razliku od pristupa usmjerenog na ishode, teorija iskustvenog učenja ističe važnost učenja neposrednim iskustvom. Usko je povezana sa skrivenim kurikulumom koji objašnjava kako se uz planirano poučavanje istovremeno odvija i ono neplanirano, odnosno nesvjesno. Refleksivna odgojno-obrazovna praksa predstavlja nastojanje praktičara da dubljim razumijevanjem unaprijede svoju praksu, s ciljem poboljšanja njezine kvalitete, čime se istovremeno potiče dobrobit djece, učenika i odgojno-obrazovnih djelatnika. Cilj je ovog rada približiti i pojasniti navedene teorijske konstrukte i fenomene, analizirati njihovu međusobnu bliskost i teorijsku utemeljenost, uz nastojanje da se izvedu implikacije za odgojno-obrazovnu praksu.

Ključne riječi: skriveni kurikulum; David Kolb; iskustveno učenje; refleksivna praksa

Uvodⁱⁱⁱ

Skriveni kurikulum se, unatoč svojoj sveprisutnosti u praksi, rijetko spominje jer ga je teško precizno opisati. On se prije svega odnosi na

ⁱ Lucija Jančec, Centar za istraživanje djetinjstva, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska; lucija.jancec@uniri.hr; <https://orcid.org/0000-0002-5014-7137>

ⁱⁱ Iva Pintarić, Učiteljski fakultet, Sveučilište u Rijeci, Sveučilišna avenija 6, Rijeka, Hrvatska; iva.pintaric1697@gmail.com

ⁱⁱⁱ U radu je korišten dio završnog rada Ive Pintarić, izrađen 2021. godine pod nazivom »Iskustveno učenje u teorijama skrivenog kurikuluma«.

norme, rituale, ali i vrijednosti, stavove i obrasce ponašanja koji oblikuju svakodnevni život unutar određene odgojno-obrazovne ustanove. Ovaj rad, u okviru teorije iskustvenog učenja (Kolb, 1984), razmatra postavke skrivenog kurikula, koje se preispituju kao važan čimbenik u individualnoj refleksiji, promišljanju i planiranju nove, drugačije prakse. Pritom se afirmira model refleksivnog praktičara, čiji razvoj zahtijeva osvještavanje skrivenog kurikula i postavki iskustvenog učenja.

Skriveni kurikul u odgoju i obrazovanju

Pri definiranju pojma 'kurikul' važno je razgraničiti kurikul u širem smislu, pod kojim se podrazumijeva službeni kurikularni dokument, i kurikul u užem smislu koji se odnosi na kurikul ustanove, tj. specifičan način »prevođenja« službenog kurikula u specifične uvjete svake pojedine odgojno-obrazovne ustanove. Prema tome, kurikul kao službeni dokument je formalno strukturirani dokument koji opisuje što će se učiti, kako će se poučavati i kako će se vrednovati postignuća učenika (Glathorn, *et al.*, 2012). Kurikulom se odražava složena filozofija cjelokupnog odgoja i obrazovanja. Naglašava se njegova uloga kao temeljnog i općeg programatskog dokumenta s jasnim ciljevima u kognitivnom, afektivnom i psihomotoričkom području razvoja te u jačanju spoznajnih i socijalnih kompetencija (Previšić, 2007). Sekulić-Majurec (2005) o kurikulu promišlja u drugom, užem smislu te tvrdi da kurikul određuje koncepciju škole, što znači da je kurikul i najvjerniji odraz škole, dok Marsh i Willis (2007) tumače kurikul kao kombinaciju namjernih nastavnih planova i nepredviđenih ishoda učenja koji se ostvaruju unutar odgojno-obrazovnog sustava. Brojnim autorima kurikul je poslužio kao temelj za promišljanje odnosa između odgoja i obrazovanja i moći te dinamike u učionici, pri čemu su njime pokušavali razumjeti dublji smisao odgoja i obrazovanja (Apple, 1982; Dreeben, 1967, Bowles and Gintis, 1976, prema Kentli, 2009). Njihova su nastojanja bila usmjerena na povezivanje odgojno-obrazovne prakse i smisla obrazovanja. Posljedično su ustanovili postojanje još jednog kurikula, uz onaj službeni, propisani. Taj je fenomen nazvan 'skriveni kurikul'. Teoretičari koji su istraživali skriveni kurikul tumačili su ga u okviru funkcionalističke, kritičke, liberalne i postmoderne teorije (Kentli, 2009; Hozjan, 2019). Svim autorima zajedničko je zapažanje da se uz

formalno, planirano i strukturirano obrazovanje, paralelno odvija i proces učenja koji se događa nesvjesno i neplanirano. Takva vrsta učenja nije zabilježena u službenim dokumentima, pripremama, planovima ni ishodima učenja te se povezuje sa skrivenim kurikulum koji se spominje u kontekstu vrijednosti, stavova i odnosa među djecom, vršnjačkim skupinama i odraslima, istovremeno omogućujući djeci i učenicima socijalno učenje, a odnosi se na implicitnu praksu specifičnu za određenu odgojno-obrazovnu sredinu (Jančec, Lepičnik Vodopivec 2017).

Inicijalno promišljanje o skrivenom kurikulu ono je psihologa Philipa W. Jacksona (1990) koji je šezdesetih godina prošloga stoljeća prisustvovao izlaganju socijalnih antropologa o rezultatima njihova promatranja ponašanja primata. U fokusu njihova izlaganja bila je usporedba ponašanja primata u zoološkom vrtu i u njihovim prirodnim staništima, što je tada predstavljalo revolucionarno istraživanje. Rezultat promatranja primata bila je spoznaja da se ponašanje zatočenih životinja znatno razlikuje od ponašanja istih tih životinja u prirodnom okruženju. Za Jacksona (1990) to je iskustvo, prema njegovim riječima, bilo »otkrivajuće« zbog spoznaja do kojih se došlo te ga je potaknulo da se zapita odgovara li opis odgojno-obrazovne prakse stvarnosti u učionici. Jackson je do tada istraživanja odgojno-obrazovne prakse provodio uglavnom testovima papir-olovka. Korištenjem velikog broja testova nastojao je obuhvatiti što veći uzorak ispitanika, najčešće učenika, kako bi utvrdio koje su pojave međusobno povezane korelacijom i drugim statistički mjerljivim odnosima. Kada se opažanje koristilo kao istraživačka metoda, provodilo se prema unaprijed određenom redoslijedu i uz pomoć štoperice, na temelju čega su se oblikovali zaključci o praksi (Jackson, 1990). Stoga je, kako sam opisuje u svojoj knjizi *Life in Classroom*, uz veliko nerazumijevanje i neodobravanje kolega napravio iskorak odlaskom u učionicu kako bi promatrao što se ondje događa, bez unaprijed definiranog obrasca promatranja. Nakon nekog vremena zamijetio je da na ishode učenja, opću atmosferu i aktivnost učenika utječu čimbenici koji nisu bili prepoznati postojećim protokolima opažanja i testovima. Primjerice, relevantnost položaja učitelja u učionici prilikom same nastave: zamijetio je da su aktivniji učenici oni koji se nalaze u fizičkoj blizini učitelja te oni koje učitelj češće usmeno pohvali (Jackson, 1990).

Neovisno o Jacksonu (1990), u literaturi je bilo i drugih spomena skrivenog kurikula, i to pod drugačijim nazivom. Primjerice, jedan od takvih je koncept nultog ili zatajenog kurikula (eng. *null curriculum*) E. W. Eisnera iz 1979. godine. Konceptom nultog kurikula mogu biti prešućene čitave discipline ili važne informacije na koje učenici nisu upozoreni, zbog čega se takve pojave uvjetno nazivaju skrivenim kurikulumom. Uz Phillipa W. Jacksona kao začetnika promišljanja o skrivenom kurikulumu, u znanstvenom se diskursu navodi i Bensona Snydera (1971, prema Pastuović, 1999), a prema nekim izvorima (npr. Larcher, 2004, u Bregar Golobič, 2012) autorstvo koncepta i samog termina pripisuje se Ivanu Illichu i njegovu djelu *Deschooling Society* iz 1971. godine. Suvremeni autori donose konkretne primjere. U području informatičkih znanosti termin *tihi kurikulum* koristi se za velike jezične modele (eng. *large language model*, LLM), istaknute kao ključne u oblikovanju mlađih generacija zbog svoje široke dostupnosti. Naglašava se njihova potencijalna subjektivnost u kulturološkom predstavljanju modela učenja, primjerice u narativima koje stvara umjetna inteligencija (Priyanshu, Vijay, 2024). Whittaker (2024) tvrdi da sustavno ispitivanje skrivenog kurikula predstavlja kontrapunkt strateškom i komunikacijskom djelovanju. Pojašnjava to skrivenim kurikulumom koji nudi argumente za značajna teorijska ograničenja u razumijevanju odnosa učitelj–učenik. Smatra da bi ga učitelji mogli koristiti kao »pedagoški ključ«, kao polazište od onoga što je nespoznatljivo i nekontrolirano prema praktičnijem pogledu na odnos učitelj–učenik. Nami, Marsooli i Ashouri (2014) istražuju utjecaj skrivenog kurikula na akademska postignuća studenata te ističu statistički potvrđene značajne korelacije između odnosa student–nastavnik i akademskog uspjeha te povezanost organizacijske strukture sveučilišta i društvene klime s uspjehom studenata. S druge strane, nije pronađena značajna veza između akademskog uspjeha i fizičke strukture predavaonica ili učionica. No Kroflić (2001) ističe da je utjecaj skrivenog kurikula značajniji što su djeca mlađa, odnosno da ono što »učić« skriveni kurikulum ima veću ulogu u životu mlađe nego starije djece.

To se može vidjeti i u određenjima skrivenog kurikula Davida Gordona iz 1982. godine:

(a) Skriveni kurikulum shvaćen kao oblik *afektivnih izlaza odgoja i obrazovanja*, koji uključuju usvojene vrijednosti, norme i stavove ključne za socijalnu integraciju. Iako nisu formalno propisani u nastavnim

dokumentima ili pravilnicima odgojno-obrazovne ustanove, od učenika se očekuje da ih internaliziraju i pridržavaju ih se, jer doprinose njihovu društvenom razvoju.

(b) *Kao kontekst*, skriveni kurikulum definira se kao organizirano učenje koje se odvija u školskom okruženju i snažno utječe na vrijednosti, stavove i navike učenika, kao i na njihovo socijalno učenje izvan formalnog nastavnog kurikula. Ti procesi u školama često odražavaju šire društvene odnose te preslikavaju strukture i norme prisutne u širem društvenom kontekstu.

(c) *Kao proces*, skriveni kurikulum naglašava razliku između skrivenog i službenog kurikula, posebno u načinu na koji se sadržaj prenosi učenicima. Tijekom poučavanja učitelj često šalje određene neverbalne poruke koje učenici tumače kao vrijednosne smjernice u odnosu na kurikulum. Te poruke mogu biti svjesne ili nesvjesne, ali svakako imaju utjecaj na formiranje stavova učenika. Ovaj proces posebno dolazi do izražaja u ispitivanju i ocjenjivanju, gdje učenici često daju prednost onim sadržajima koje učitelj implicitno vrednuje (Gordon, 1982).

Naposlijetku, Bregar Golobič (2012) razmatra skriveni kurikulum kao zajedničku značajku ne samo svih školskih i odgojno-obrazovnih ustanova nego i drugih institucija modernog doba. Kao primjer navodi vojarne, zatvore i bolnice, ističući da skriveni kurikulum nije omeđen granicama, već predstavlja transverzalnu karakteristiku svake institucije.

Refleksivna praksa kao strategija otkrivanja skrivenog kurikula

Istraživanja pokazuju da vlastito iskustvo školovanja ima presudnu ulogu u oblikovanju profesionalne prakse praktičara. O tome pišu Dolar Bahovec i Bregar Golobič (2004), ističući da odgajatelje i učitelje u radu više vodi njihovo vlastito iskustvo škole i školovanja nego teorijsko i stručno znanje.

Jackson (1990) ističe kako vrtić i škola nisu samo mjesta obrazovanja nego i ključne institucije u kojima djeca razvijaju strategije prilagođavanja koje ih prate tijekom cijelog života. On piše:

»Vrtić je razdoblje kada se djeca moraju sukobiti sa stvarnošću institucionalnog življenja. Kroz te formativne godine razvijaju strategije prilagođavanja, koje će ostati s njima u cijelom razdoblju njihovog školovanja i duže. Život

na višim stupnjevima obrazovanja zasigurno se razlikuje od nižih stupnjeva, no iza očitih razlika stoji osnovna sličnost. U temeljnom značenju je škola – škola, bez obzira na razinu obrazovanja.« (Jackson, 1990, xxi)

Ove Jacksonove riječi dodatno potvrđuju značaj vremena provedenog u vrtiću i školi te naglašavaju važnost iskustva života u odgojno-obrazovnoj ustanovi. Obje teze govore o snazi odgojno-obrazovne ustanove u oblikovanju iskustva pojedinca, no istovremeno i pojedinca kao profesionalca koji svojim radom i djelovanjem oblikuje iskustvo odgoja i obrazovanja drugih osoba. Radi se o skrivenom kurikulumu kojeg se može razaznati u svakoj ustanovi odgojno-obrazovnog karaktera, u vrtiću, osnovnoj školi, srednjoj školi i na fakultetu, a sam Jackson (1990) govori o njegovoj sveprisutnosti i onome što skriveni kurikulum predstavlja za djecu i učenike.

Bloom (prema Dolar Bahovec i Bregar Golobič, 2004) ističe da se skriveni kurikulum na mnoge načine pokazuje učinkovitijim od objavljenog, manifestnog kurikula. Dodaje da ono što prenosi skriveni kurikulum pamtimo dugo jer je prožimajuće i prisutno tijekom svih godina školovanja. Pouke skrivenog kurikula sadržane su u svakodnevnim iskustvima i duboko su usvojene. Svakodnevna interakcija odgajatelja i učitelja s djecom i učenicima u različitim situacijama ostavlja trajni trag, to su iskustva koja ostaju za čitav život. Najčešće se radi o vrijednostima, stavovima i obrascima ponašanja koji se usvajaju svakodnevno, ali bez prethodno donesene odluke ili namjere o određenom načinu postupanja u interakcijama među djecom, između djece i odraslih te među odraslima.

Bez osvježavanja tog nesvjesnog postupanja koje se odvija isključivo u praksi nije moguće niti provoditi promjene. Za unaprjeđenje odgojno-obrazovne prakse nužno je da se ona reflektira i to na način da se propituje vlastito iskustvo, angažman i zadovoljstvo, kao i iskustvo i zadovoljstvo svih uključenih u odgojno-obrazovni proces. U tom je procesu reflektiranja presudna vlastita interpretacija, čitanje i razumijevanje ponašanja, postupaka i dokumentacije na nov način. Refleksija se lakše provodi uz pomoć »kritičkog prijatelja« – osobe s kojom se ta praksa realizira, proučava, dijeli i u nju se uživljava, s namjerom što boljeg i dubljeg razumijevanja izdvojene situacije, temeljem koje praktičari žele učiti i stvarati bolja iskustva za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa. Zajednice koje uče iz vlastitih primjera, dijeleći svakodnevne praktične situacije i tražeći zajednička rješenja, opisa-

ne su u krovnom dokumentu za rani i predškolski odgoj i obrazovanje pod nazivom ‘profesionalne mreže učenja’ (*Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, NKRPOO, 2015, 29). Namjera i svrha takvog povezivanja pojedinaca usmjerena je na ostvarivanje »kvalitetne odgojno-obrazovne prakse vrtića i kurikula koji se iz nje generira, ostvaruje se i razvija ‘iznutra’, od odgojitelja i drugih stručnih djelatnika vrtića, za što im je potrebno osigurati primjereno kontinuirano profesionalno učenje i razvoj«. Primjerice, u jednom od polazišnih dokumenata NKPOO (2015), *Priručniku za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja* (2012, 71) stoji:

»Profesionalni razvoj odgojitelja treba rezultirati ne samo pomacima u znanju, nego i promjenama u njegovim uvjerenjima i djelovanju. Zato su primjereniji oni oblici profesionalnog usavršavanja koji imaju ne samo informacijski, nego i transformacijski potencijal, tj. oni koji imaju istraživačka obilježja i omogućuju propitivanje uvjerenja, iskustava i svakidašnje prakse odgojitelja. Naime, uvjerenja filtriraju znanje i upravljaju ponašanjem odgojitelja pa se unapređenje prakse neće dogoditi ako nije povezano s propitivanjem i mijenjanjem tih uvjerenja i cjelokupne odgojne filozofije odgojitelja.«

Posljedično, u središte razmatranja dolazi učenje iskustvom, odnosno učenje koje se odvija neposredno u praksi. Odgajatelji i učitelji koji razmatraju vlastito djelovanje s namjerom poboljšanja prakse oni su koji vlastiti resurs – svoj rad – investiraju u materijal od kojeg kreću, izolirajući i poboljšavajući sebe same kao profesionalce kojima je iskustvo integralni dio profesionalnog identiteta. Praktičari koji reflektiraju svoju praksu uz pomoć drugih kolega osvještavaju vlastitu ulogu u odgojno-obrazovnom procesu – u oblikovanju socijalnih interakcija, poticanju na promišljanje te razvoju vrijednosti, stavova i obzaca koje koriste, primjerice, u rješavanju sukoba, kao što su istraživale Vlah, Jančec i Čepić (2015). Osvještavanje vlastitog stila rada, osobito mikroelemenata koji utječu na atmosferu i odnose u grupi djece, učenika, kao i čitave odgojne skupine i razreda, predstavlja potencijal za promjenu prakse. Miljak (2007, 212) opisuje da »osobno iskustvo i to ono svakodnevno u praksi uz pomoć zajednice iskusnih praktičara može dovesti ne samo do mijenjanja odgojne prakse nego i do promjene stavova, uvjerenja i načina razmišljanja učitelja, odgajatelja«. To se posebno očituje u vrednovanju profesionalne prakse i samoprocjeni vlastite uloge. Ovi procesi usko su povezani s procesom osvještavanja i razvijanjem svjesnosti pri čemu, uz podršku koju pruža tim unutar

zajednice učenja kroz rasprave, ključnu ulogu ima i individualni angažman u osobnom rastu te razvoju intrapersonalnih i interpersonalnih kompetencija.

Primjena skrivenog kurikula u iskustvenom učenju

David Kolb jedan je od najutjecajnijih suvremenih istraživača teorije iskustvenog učenja koji zastupa pristup odgoju i obrazovanju i cjeloživotnom učenju utemeljen na intelektualnoj tradiciji socijalne psihologije, filozofije i kognitivne psihologije. Kolbov model teorije iskustvenog učenja pruža mogućnosti za ispitivanje i jačanje veza između obrazovanja, rada i osobnog razvoja (Kolb, 1984), s bogatim rasponom primjene. Iako je Morris (2020) istaknuo da se ključni problem u tumačenju Kolbova modela odnosi na nedostatak jasnoće u pogledu toga što točno čini konkretno iskustvo, brojni autori i dalje njegovu teoriju smatraju vrlo bitnom. Seaman (2022) navodi da su suvremene primjene teorije iskustvenog učenja vidljive u učenju putem društveno korisnog rada (eng. *service learning*), obrazovanju na otvorenom i obrazovanju temeljenom na mjestu (eng. *outdoor and place-based education*), studiranju u inozemstvu, stručnoj praksi/pripravništvu (eng. *internship*) te izradi završnog projekta/završnog rada (eng. *capstone*). Kayes i Kayes (2021) iznose da se teorija iskustvenog učenja zasniva na pojedincu u središtu procesa i učenju kao rezultatu prikupljanja i procesiranja informacija putem izravnog dodira sa svijetom, nasuprot biheviorističkom pristupu učenju prema kojemu se učenje određuje kao promjena u ponašanju pod utjecajem vanjskih čimbenika, kao što je to kazna ili nagrada. Model nije primjenjiv isključivo na učenje djece ili odraslih, već uključuje podršku učenicima u njihovoj samorealizaciji te prepoznavanju različitih stilova učenja. Također, učiteljima i odgajateljima pomaže da postanu refleksivni praktičari na način da svoje dosadašnje iskustvo uključe u planiranje sljedećeg učenja ili poučavanja. Time iskustveno učenje doprinosi razvoju ključnih kompetencija i vještina važnih za profesiju odgajatelja i učitelja (Sharlanova, 2004). Temelj za stjecanje stručnih kvalifikacija i kvalitetno obavljanje odgojno-obrazovne profesije trebao bi u središtu imati upravo iskustveno učenje, najkonkretniju integraciju teorije i prakse (Fischer, 2002; Montalbetti, 2005; Mortari, 2011; Reggio, 2010; Striano, 2001, prema Gortan-Carlin i Močinić,

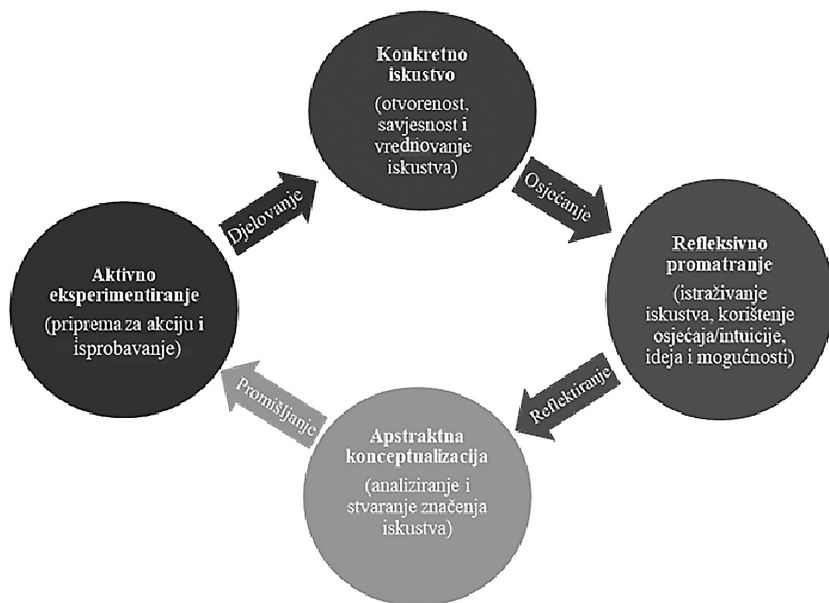
2017). Kolb (1984) iskustvo prije svega smatra izvorom učenja i razvoja te učenje shvaća kao proces tijekom kojeg osoba stječe spoznaje preoblikovanjem iskustva, pri čemu je znanje rezultat kombinacije prihvatanja i transformiranja iskustva. McCarthy (2010) u teoriji iskustvenog učenja vidi argument za suprotstavljanje teorijama kognitivnog učenja koje teže isticanju spoznaje nad afektom, kao i bihevioralnim teorijama koje isključuju svijest i subjektivno iskustvo iz procesa učenja. Zbog toga se teorija iskustvenog učenja, odnosno njezina namjena, shvaća kao holistički adaptivni proces učenja koji spaja iskustvo, percepciju, spoznaju i ponašanje pojedinca. Model iskustvenog učenja temelji se na šest pretpostavki, odnosno aksioma u koje je Kolb integrirao rad svojih prethodnika W. Jamesa, J. Deweyja, K. Lewina, J. Piageta, L. Vygotskog, C. Junga, P. Freirea i C. Rogersa (Kolb i Kolb, 2012; Engeström i Sannino, 2012):

- »učenje je proces kontinuirane transformacije iskustva,
- svako je učenje ujedno i preispitivanje već naučenog,
- učenje je stalno osciliranje između polova dimenzija: doživljaja i razmišljanja, refleksije i akcije,
- učenje je holistički adaptivni proces koji uključuje cijelu osobu,
- učenje predstavlja transakcijski proces između osobe i okoline,
- ishodi učenja su konstrukcije osobne spoznaje o svijetu« (Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007, 299).

Gortan-Carlin i Močinić (2017) govore o učenju apstraktnih pojmova temeljem iskustva, za čije je

»... razumijevanje i relativno trajno zapamćivanje najbolje započeti s konkretnim iskustvom čemu mora slijediti razmišljanje o doživljenom iskustvu, revizija i dopuna stečenih spoznaja, provjera novih saznanja, te novo iskustvo, obrada i promišljanje, pregled i usklađivanje naučenog s prethodnim iskustvima i spoznajama, u kontinuiranom ciklusu od iskustva preko refleksije do primjene novog znanja.« (Gortan-Carlin i Močinić, 2017, 514)

Predstavljen Kolbov model (1984) eklektičan je pristup inspiriran radovima istaknutih znanstvenika 20. stoljeća, koji su iskustvo stavili u središte procesa učenja kako bi razvili dinamičan i holistički pristup učenju iz iskustva. Model opisuje kružni proces od četiri faze, pri čemu osoba mora proći kroz čitav ciklus kako bi postigla učinkovito učenje. Ciklus obuhvaća faze iskustva, refleksije, promišljanja i djelovanja (McCarthy, 2010), što se vidi na Slici 1.



Slika 1. Kolbov model učenja (The Department of Health, 2004)

Naglašava se da za učenje nije dovoljno samo imati iskustvo; potrebno je o njemu promišljati kako bi se koncepti generalizirali i formulirali te time omogućila njihova primjena i testiranje u novim situacijama (Kolb i Kolb, 2005). Kolbov model pokazuje se naročito efikasnim kada osoba može otvoreno i bez unaprijed formiranih stavova pristupiti rješavanju različitih situacija i stjecanju novih iskustava. To podrazumijeva objektivni pristup radu, razmatranje vlastitog iskustva iz različitih perspektiva, refleksiju, oblikovanje koncepata i principa koji generaliziraju uočene fenomene, kao i primjenu teorijskog znanja u rješavanju problema i akumuliranju novog iskustva (Linkaityte, 2003, prema Bubnys i Žydzūnaitė, 2010). U temelju Kolbova modela nalaze se dimenzije pristupa informacijama i njihova prerada, o kojoj ovisi sam proces učenja. Iskustvo se stječe na dva načina: konkretnim iskustvom i apstraktnom konceptualizacijom (apstraktno razmišljanje, simbolička reprezentacija) te se transformira na dva načina: refleksivnim promatranjem i aktivnim eksperimentiranjem (praktična provjera) (Gazibara, 2018). Kada osoba stječe konkretno iskustvo, nove informacije perci-

pira doživljajem opipljivih i senzoričkih osobina svijeta, oslanjajući se na svoja osjetila i uranjajući u konkretnu stvarnost. S druge strane, kada se iskustvo stječe apstraktnom konceptualizacijom, osoba percipira, prikuplja i usvaja nove informacije razmišljanjem, logičkom analizom, sistematskim planiranjem i zaključivanjem. Kada je riječ o preoblikovanju iskustva, refleksivno promatranje znači da osoba promatra druge sudionike određenog iskustva te pritom razmišlja i analizira događaje (Kolb, 1984, prema McCarthy, 2010). To uključuje prikupljanje informacija koje pridonose širem razumijevanju iskustva te analizu vlastitog ponašanja, stavova, ciljeva i osjećaja (Bubnys i Žydzīūnaitė, 2010).

S druge strane, osoba koja aktivno eksperimentira planira kako testirati određene ideje i na kraju ih provodi (Kolb, 1984, prema McCarthy, 2010), provjeravajući i primjenjujući nove pristupe, premise i ideje aktivnim i svrhovitim djelovanjem u praktičnim situacijama (Bubnys i Žydzīūnaitė, 2010). Kolb (1984, u Gazibara, 2018) ističe da je ciklus učenja nelinearan te da može započeti u bilo kojoj od četiri faze, odnosno proces učenja može istovremeno biti oblikovan svim tim fazama u međusobnoj interakciji, ali se također može prilagođavati i prelaziti iz jedne faze u drugu. Ovaj model iskustvenog učenja naglašava da konkretno iskustvo predstavlja osnovu za promatranje i refleksiju, pri čemu se refleksija »pročišćava« i pretvara u apstraktne pojmove i principe koji se koriste za kreiranje plana verifikacije izvedenih pretpostavki. Rezultati ove provjere mogu poslužiti kao osnova za strukturiranje novog konkretnog iskustva, a omogućuje integriranje novog znanja u postojeća. McGlinn (2003, prema Kolb i Kolb, 2005) je primijenio model iskustvenog učenja u programu obrazovanja učitelja i odgajatelja, naglašavajući refleksivnu fazu ciklusa kako bi nadvladao nedostatak refleksije među studentima o vlastitom načinu poučavanja. Došao je do zaključka da Kolbov model iskustvenog učenja učinkovito doprinosi promoviranju promjena i razvoju samospoznaje studenata o svojim odgojno-obrazovnim praksama, pružajući im vrijeme i mogućnost za samorefleksiju. Time je pokazao da model pomaže studentima u proširenju skupa vještina učenja omogućujući im konceptualizaciju cjelokupnog procesa učenja (Sugarman, 1985, prema Kolb i Kolb, 2005). Skriveni kurikulum nije most koji povezuje iskustveno učenje i refleksivnog praktičara, već je utkan u djelovanje refleksivnog praktičara koji osvještava moćne elemente svog djelovanja te na taj način kvalitetnije

gradi odnose s djecom, roditeljima i kolegama i zadovoljnije obavlja svoj posao, što je naučio iskustvom koje je reflektirao. Istovremeno su te osobne lekcije upotrijebljene za dobrobit odgojno-obrazovne ustanove, ali i vlastite prakse.

Model refleksivnog učenja s višestrukim petljama

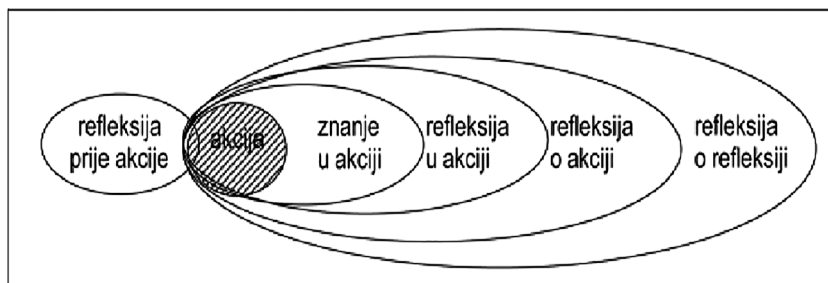
Kada je riječ o primjeni modela iskustvenog učenja u situacijama profesionalnog usavršavanja, Donald Schön (1983) bio je među prvim koji su naglašavali refleksivnu praksu kao temelj profesionalnog razvoja. Govoreći o učenju u organizacijskom kontekstu, smatrao je da će učenje biti značajno ako je potaknuto samoaktivnošću pojedinca, pri čemu je neophodna uključenost najviše razine refleksije. Stoga je u suradnji s Argyrisom (1996, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007) proširio Lewinov i Kolbov ciklus iskustvenog učenja, koji su nazvali učenjem u jednostrukoj petlji, u model dvostruke petlje, dok su noviji autori uveli i trostruku petlju (Cowan, 1998; Moon, 2005, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007). Isticao je također da bi profesionalci trebali naučiti oblikovati i preoblikovati često složene i dvosmislene probleme s kojima se susreću u svom radu, testirati različite interpretacije pa prema tome prilagođavati vlastite postupke.

Drugim riječima, radi se o »refleksiji na akciju« i »refleksiji u akciji«. Oba oblika refleksije zahtijevaju aktivnu uključenost profesionalaca, prije svega uključujući zahtjevne racionalne i moralne procese u donošenju obrazloženih prosudbi o poželjnim načinima djelovanja. Prva vrsta refleksije podrazumijeva osvrtnost na akciju neko vrijeme nakon što se dogodila, a »refleksija u akciji« nalaže svjesno razmišljanje i modificiranje tijekom rada, odnosno ona uključuje istovremeno promišljanje i činjenje (Hatton i Smith, 1995). Na »refleksiju u akciji« Schön (1983) gleda kao na umijeće poučavanja jer potiče kontinuiranu interpretaciju, istraživanje i reflektirajući razgovor odgojno-obrazovnih djelatnika sa samima sobom o problemu u neposrednoj situaciji, pri čemu se informacije iz prethodnih iskustava kombiniraju i koriste za eksperimentalno rješavanje problema »na licu mjesta« (Sellars, 2017). Ova vještina, koja se može razviti u umijeće, ima manu na koju upozoravaju Hatton i Smith (1995) ističući kako prakticiranje »refleksije u akciji« može predstavljati problem jer pretpostavlja da učitelj ili

odgajatelj već posjeduje relevantno iskustvo primjenjivo na situaciju u kojoj se nalazi, na koje se može osloniti te da je dosegnuo stupanj kompetencije koji mu omogućuje svjesno promišljanje o vlastitom radu i njegovu utjecaju na tijek aktivnosti. U praksi postoje slučajevi, osobito u prvim godinama rada, kad takve vrste iskustva nedostaju, a potrebno je donositi odluke temeljene na, prema ovom gledištu, manjkajućoj i nedostatnoj praksi. Nešto drugačiji model refleksivnog učenja donosi Cowan (1998, prema Bilač, 2015), dopunjujući Schönov model refleksijom prije akcije. Time ističe važnost planiranja i predviđanja mogućih problema s kojima se osoba može susresti, omogućujući njihovu prevenciju ili spremnije rješavanje. Cowan (2006, prema Cowan i Stroud, 2016) takvu vrstu refleksije opisuje kao zamišljajuću, gdje osoba razmatra i bira između različitih opcija kao odgovor na predstojeće zahtjeve te u skladu s tim planira vlastito djelovanje. Odgovarajuće središnje pitanje može se formulirati kao: »Kako bih se trebao/la nositi s nadolazećim izazovom?«, a pretpostavlja niz potpitanja koja u ovoj fazi refleksije mogu uvelike pomoći i biti od koristi. Uloga potpitanja jest podrobnije razlučiti glavne zahtjeve s kojima se praktičar mora suočiti, uočiti nedostatke u načinima na koje su se određene situacije rješavale u prošlosti te uvažiti vlastite mogućnosti i njihove implikacije (Cowan i Stroud, 2016).

Cowanov model refleksivnog učenja uključuje i refleksiju o refleksiji (Slika 2), koju Cowan i Stroud (2016) kasnije nazivaju refleksijom kompostiranja, a zapravo predstavlja proširenje refleksije o akciji. Iako nosi metaforički naziv, u ovom modelu osoba koja provodi refleksiju kompostiranja ciljano »kopa« po onome što je već prikupila, prevrće i prosijava kompost, pritom mu omogućujući dovod svježeg zraka, nakon čega ga ponovno ostavlja da »odleži«. Time se, kao i u slučaju stvarnog komposta, nakon nekog vremena kompostirane spoznaje mogu iskoristiti za sadnju nečeg posebnog, s poboljšanom kvalitetom onoga čime će se nova sadnica hraniti te je učiniti plodnijom, što kompost čini vrijednim resursom, kolokvijalno nazvanim »crno zlato« ili »vrtlarevo zlato«. U toj fazi refleksije osoba se iznova susreće s postojećim zbirom iskustava, ideja, problema i mogućnosti o kojima je već razmišljala i na koje se reflektirala, ali ih možda nikad nije adekvatno primijenila ili uzela u obzir, usmjeravajući se pritom na osobni razvoj i napredak. Zapravo, refleksija kompostiranja predstavlja svjestan napor

da se iskopaju, preokrenu i transformiraju već realizirane refleksije koje bi mogle biti od koristi. Vodeće pitanje koje se postavlja u ovoj fazi refleksije jest: »Kako bi sve postojeće refleksije mogle obogatiti i učiniti efikasnijom refleksiju za akciju ili refleksiju na akciju koju trenutno osoba provodi?« (Cowan i Stroud, 2016).



Slika 2. Model refleksivnog učenja s višestrukim petljama (Cowan, 1998, prema Vizek Vidović i Vlahović Štetić, 2007).

Zaključak

»Teorija o praksi« govori nam o velikom bogatstvu iskustava ne samo odgajatelja i učitelja nego i djece i učenika, na način koji je uglavnom zanemaren u službenom diskursu posvećenom kurikulumima u odgoju i obrazovanju. Navedena sintagma upozorava da je proces angažirajući za sve dionike te predstavlja materijal za učenje svima. Djeca i učenici uče s unaprijed promišljenom namjerom poučavanja od strane kompetentne, pripremljene osobe, dok odgajatelj ili učitelj, temeljem realiziranog, svoj rad za sljedeću priliku priprema uvažavajući prethodno iskustvo – bilo ponavljanjem uspješnih postupaka, bilo biranjem suprotnog pristupa.

Odgajno-obrazovni djelatnici u vodećoj su poziciji da praksu unaprijeđuju, održavaju u stagnaciji ili pak unazađuju. Doprinos teorije iskustvenog učenja ogleda se u postavkama temeljnih inicijalnih proživljenih iskustava vlastitog školovanja, na kojima se ne smije stati, već se ona razmatraju, komentiraju, produbljuju, sagledavaju iz više aspekata i mijenjaju. Takva je metodologija vrlo bliska akcijskim istraživanjima, koja redom potvrđuju da prije promjena u praksi mora doći do promjena u praktičarevim vrijednostima, stavovima, rutinama, odnosno

načinima »obavljanja« prakse, a sve to obuhvaćeno je konceptom skrivenog kurikula. Izazovi u interpretaciji prakse mogu se savladati uz podršku kolegijalnih sugovornika – »kritičkih prijatelja« – koji dijele slična iskustva te su zainteresirani i motivirani za unaprjeđenje kako zajedničke tako i vlastite prakse. U reformama i promjenama koje se najavljuju ili provode, ovaj je segment često zanemaren, iako upravo on svjedoči o spremnosti na promjene, pri čemu unutarnja motivacija najčešće jamči osobnu posvećenost i angažiranost. Upravo zato, povezivanje i promišljanje ova tri koncepta od iznimne je vrijednosti i za praksu i za teoriju odgojno-obrazovnog rada.

Literatura

- Apple, Michael W. (1982), *Education and Power*, Boston: Routledge and Kegan Paul.
- Bilač, Sanja (2015), »Refleksivna praksa – čimbenik utjecaja na profesionalni razvoj, mijenjanje odgojno-obrazovne prakse i kvalitetu nastave«, *Napredak*, 156(4), str. 447–460.
- Bregar Golobič, Ksenija (2012), »Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikulumuma«, *Sodobna pedagogika*, 63/129 (1), str. 52–72.
- Bubnys, Remigijus i Žydžiunaite, Vilma (2010), »Reflective learning models in the context of higher education: Concept analysis«, *Problems of Education in the 21st Century*, 20, str. 58–70.
- Cowan, John i Stroud, Rosalind (2016), »Composting reflections for development«, *Reflective practice*, 17(1), str. 27–33.
- Dolar Bahovec, Eva i Bregar Golobič, Ksenija (2004), *Šola in vrtec skozi ogledalo. Priročnik za vrtce, šole in starše*, Ljubljana: DZS.
- Engeström, Yrjö i Sannino, Annalisa (2012), »Whatever happened to process theories of learning?«, *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), str. 45–56.
- Eisner, Elliot W. (1979), *The educational imagination: On the design and evaluation of school programs*, New York: MacMillan.
- Gazibara, Senka (2018), *Aktivno učenje kao didaktičko-metodička paradigma suvremene nastave*, doktorski rad, Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Glathorn, Allan, A., Boschee, Floyd, Whitehead, Bruce M. i Boschee, Bonnie (2012), *Curriculum Leadership: Strategies for Development and Implementation Third Edition*, SAGE Publication.
- Gordon, David (1982), »The concept of the hidden curriculum«, *Journal of Philosophy of Education*, 16(2), str. 187–198.

- Gortan-Carlin, Ivana Paula i Močinić, Snježana (2017), »Iskustveno učenje i stjecanje glazbenih kompetencija učitelja razredne nastave«, *Školski vjesnik*, 66(4), str. 511–526.
- Hatton, Neville i Smith, David (1995), »Reflection in teacher education: Towards definition and implementation«, *Teaching and Teacher Education*, 11(1), str. 33–49.
- Hozjan, Dejan (2019), »A theoretical conceptualization of the hidden curriculum in the second half of the twentieth century«, u: Lepičnik Vodopivec, Jurka, Jančec, Lucija, Štemberger Tina (ur.), *Implicit Pedagogy for Optimized Learning in Contemporary Education*, IGI Global, str. 23–40. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-5799-9.ch002>
- Jackson, Philip Wesley (1990), *Life in Classrooms*, Columbia University: Teachers College Press.
- Jančec, Lucija; Tatalović Vorkapić, Sanja i Lepičnik Vodopivec, Jurka (2015), »Hidden curriculum determinants in (pre)school institutions: Implicit cognition in action«, u: Zheng, Jin (ur.), *Exploring Implicit Cognition: Learning, Memory, and Social Cognitive Processes*, Pennsylvania: IGI Global. str. 216–242. <https://doi.org/10.4018/978-1-4666-6599-6.ch011>
- Jančec, Lucija, Lepičnik Vodopivec, Jurka (2017), *Hidden Curriculum Determinants in Kindergartens and in School*, Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Kayes, Christopher D., i Kayes, Anna B. (2021). »Experiential learning and education in management«, *Oxford Research Encyclopedia of Business and Management*. Dostupno na: <https://oxfordre.com/business/view/10.1093/acrefore/9780190224851.001.0001/acrefore-9780190224851-e-294>
- Kärner, Tobias, Schneider, Gabriele (2024), »A scoping review on the hidden curriculum in education, research in education curriculum and pedagogy: Global perspectives«, <https://doi.org/10.56395/recap.v1i1.1>
- Kentli, Fulya Damla (2009), »Comparison of hidden curriculum theories«, *European Journal of Educational Studies*, 1(2), str. 83–88.
- Kolb, David A. (1984), *Experiential learning: experience s the source of learning and development*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kolb, Alice Y. i Kolb, David A. (2005), *The Kolb Learning Style Inventory—Version 3.1 2005 Technical Specifications*, Boston, MA: Hay Resour Direct.
- Kolb, Alice Y. i Kolb, David A. (2012), »Experiential learning theory«, u: Seel, Norbert (ur.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, New York: Springer, str. 1215–1219.
- Kroflić, Robi (2001), »Skupne vrednote in paradigmatke uganke evropske pedagogike«, *Sodobna pedagogika*, 52(118), 4, str. 30–45.
- Marsh, Colin J. i Willis, George (2007), *Curriculum: Alternative Approaches, On-going Issues* (4th ed.), Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall.
- McCarthy, Mary (2010), »Experiential learning theory: From theory to practice«, *Journal of Buisness & Economics Research*, 8(5), str. 131–140.

- McNiff, Jean; Lomax, Pamela i Whitehead, Jack (1996), *You and your action research project*, London: Routledge.
- Miljak, Arjana (2007), »Učenje činjenjem i sudjelovanjem u zajednici profesionalnih odgajatelja«, u: Previšić, Vladimir; Šoljan, Nikola Nikša i Hrvatić, Neven (ur.), *Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja* (1), Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo, str. 201–214.
- Morris, Thomas Howard (2019), »Experiential learning – a systematic review and revision of Kolb’s model«, *Interactive Learning Environments*, 28(8), str. 1064–1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- [MZOS] Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH (2015), *Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i sporta RH.
- Nami, Yaghoob, Marsooli, Hossein i Ashouri Maral (2014), »Hidden curriculum effects on university students’ achievement«, *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, str. 798–801. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.788>
- Pastuović, Nikola (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen.
- Pintarić, Iva (2021), *Iskustveno učenje u teorijama skrivenog kurikuluma*, završni rad, Rijeka: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Rijeci.
- Previšić, Vladimir (2007) (ur.), *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaji, struktura*, Zagreb: Školska knjiga.
- Priyanshu, Aman i Vijay, Supriti (2024), »The silent curriculum: how does Ilm monoculture shape educational content and its accessibility?«, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.10371>
- Schön, Donald A. (1983), *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, Basic Books, New York.
- Seaman, Jayson (2022), »Experiential learning: History, ideology, and theory«, u: Peters, M.A. (ur.), *Encyclopedia of Teacher Education*, Singapore: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-8679-5_355
- Sekulić-Majurec, Ana (2005), »Kurikulum nove škole – istraživački izazov školskim pedagozima«, *Pedagoška istraživanja*, 2(2), str. 267–277.
- Sellers, Maura (2017), *Reflective Practice for Teachers*, Australia, Newcastle: The University of Newcastle.
- Sharlanova, Valentina (2004), »Experiential learning«, *Trakia. Journal of Sciences*, 2(4), str. 36–39.
- The Department of Health (2004), *Module 1: Planning for learning at work: Learner’s workbook: 2.4 The cycle of learning*. Dostupno na: <https://www1.health.gov.au/internet/publications/publishing.nsf/Content/drugtreat-pubs-front1-wk-toc~drugtreat-pubs-front1-wk-secb~drugtreat-pubs-front1-wk-secb-2~drugtreat-pubs-front1-wk-secb-2-4> [25.4.2021.]
- Vizek-Vidović, Vlasta i Vlahović Štetić, Vesna (2007), »Modeli učenja odraslih i profesionalni razvoj«, *Ljetopis socijalnog rada*, 14(2), str. 283–310.

- Vlah, Nataša; Jančec, Lucija i Čepić, Renata (2015), »Teachers' attitudes towards behaviour patterns in social conflicts in primorsko-goranska county in Croatia«, *CEPS – Center for Educational Policy Studies Journal*, 5(4), str. 109–124.
- [NCVVO] Nacionalni centar za vanjsko vrednovanje obrazovanja (2012), *Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja*, Zagreb: NCVVO. Dostupno na: https://www.ncvvo.hr/wp-content/uploads/2021/07/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf
- Whittaker, Daniel (2024), »'Alone in a crowd': Teacher-level and pupil-level hidden curricula and the theoretical limits of teacher-pupil relationships«, *Education sciences*, 14(5), str. 477, <https://doi.org/10.3390/educsci14050477>

INVISIBLE PATTERNS OF LEARNING: HOW THE HIDDEN CURRICULUM SHAPES EXPERIENTIAL LEARNING AND REFLECTIVE PRACTICE?

Lucija Jančec, Iva Pintarić

This paper explores experiential learning theory within the framework of reflective practice in order to examine its implications for education. Unlike outcome-oriented approaches, experiential learning theory emphasizes the importance of learning through direct experience. It is closely connected to the hidden curriculum, which explains how, alongside planned teaching, unplanned or unconscious learning also takes place. Reflective educational practice represents practitioners' efforts to improve their work through deeper understanding, with the aim of enhancing its quality and thereby promoting the well-being of children, students, and educational professionals. The aim of this paper is to present and clarify these theoretical constructs and phenomena, analyze their interrelations and theoretical grounding, and derive implications for educational practice.

Keywords: *hidden curriculum; David Kolb; experiential learning; reflective practice*