

*Prethodno priopćenje /
Preliminary communication*

Prihvaćeno: 14. rujna 2015.

dr. sc. Rahaela Varga

Ida Somolanji Tokić

Fakultet za odgojne i obrazovne znanosti, Osijek

TREBAJU LI NAM SUSTAVAN ODGOJ I OBRAZOVANJE ZA AKTIVNO SLUŠANJE?

Sažetak: *Namjera rada jest ukazati na mogućnosti razvijanja vještine aktivnog slušanja u sklopu nastave. Polazi se od važnosti socijalnih kompetencija, posebice komunikacijskih vještina za ostvarivanje uspješnog odgoja i poticajne kulture škole. Nacionalni okvirni kurikulum prepoznaje slušanje kao receptivnu komunikacijsku vještinu. Slušanje ostaje pasivno ukoliko izostane kognitivna komponenta. Aktivno slušanje predstavlja svjesnu misaonu aktivnost koja za cilj ima razumijevanje sugovornika. Razumijevanje u sklopu aktivnog slušanja ne podrazumijeva samo razumijevanje sadržaja već obuhvaća i razumijevanje osjećaja te potreba koje se nalaze u podlozi verbalno izrečenog sadržaja. Rad iznosi brojne dobrobiti aktivnog slušanja za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, ali i upozorava na prepreke aktivnom slušanju koje postoje u školi. Nadalje, temeljem relevantnih istraživanja nastoji se dokazati da je aktivno slušanje potrebno i moguće poučavati i učiti. Predlaže se pristup razvoju aktivnog slušanja učenika osnovnoškolske dobi koji je manje institucionaliziran (sustavan) od pristupa primjerenog (budućim) učiteljima.*

Ključne riječi: *aktivno slušanje, komunikacijske vještine, kurikulum, nastava, socijalne kompetencije*

1. Nastava kao komunikacijski proces

Ukoliko se krene od pretpostavke da je nastavu moguće najšire odrediti kao komunikacijski proces, važnost aktivnog slušanja za nastavu postaje samorazumljivom. Kao sastavnica komunikacije na kojoj se temelji nastava, slušanje je komunikacijska vještina ključna za funkcioniranje razreda kao grupe unutar školske zajednice (Previšić, 1996.; Buljubašić Kuzmanović, 2012.). Upravo je dostizanje zajedništva u sklopu kulture obrazovanja (Bruner, 2000.) bitan odgojni cilj, ali i sredstvo zadovoljavanja osnovnih potreba učenika i svih odgojno-obrazovnih djelatnika. Markić (2014.) prepoznaje da suradništvo kao rad zajednice zahtijeva pozitivan kontakt svih njezinih članova pa se može govoriti o suradništvu kao dinamičnoj umjetnosti održavanja kontakata i unaprjeđivanja istih do razine prijateljstva.

Stvaranje kulture međusobne povezanosti tijekom procesa odgoja i obrazovanja oduvijek je bio pedagoški cilj, a Buljubašić Kuzmanović (2012.) zapaža kako suvremena pedagogija posebno ističe one intersubjektivne procese koji omogućuju razumijevanje odnosa u pedagoškoj komunikaciji te koncentrira svoju teoriju na interpersonalnu razinu odgojne djelatnosti i interakciju. Važnost međuljudskih odnosa u nastavi kao komunikacijskome procesu ilustrira se pedagoškim nastojanjem da se svaki razred uredi kao zajednica ljudi u cilju ostvarivanja pozitivnih elemenata zajednice kao što su uzajamna dobrobit i sveobuhvatna uključenost (aktivnost).

U svjetlu rasprava o tome što bi sve novi nacionalni kurikulum trebao uključivati uočava se potreba problematiziranja usustavljanja odgoja i obrazovanja za aktivno slušanje kakvo je primjereno pedagoškom odnosu između učenika i učitelja. To se pitanje postavlja u skladu sa zamjetnim trendom pojavljivanja sve većeg broja tema čija se važnost procjenjuje tolikom da ih se u procesu reformiranja obrazovanja nastoji emancipirati kao zasebne školske predmete ili kao međupredmetne teme. U nastavku se problematizira je li i aktivno slušanje takva tema.

2. Aktivno slušanje u kurikulumu socijalnih i komunikacijskih kompetencija

Sredinom osamdesetih godina dvadesetog stoljeća javlja se potreba usuglašavanja ključnih vještina, znanja, sposobnosti i stavova pojedinca koji će se razvijati u sklopu obrazovanja na globalnoj razini. Rezultat se ogleda u osam ključnih kompetencija koje je predložila Organizacija za ekonomsku suradnju i razvoj (engl. *Organisation for Economic Co-operation and Development*),

preporučila Europska komisija, a nacionalni kurikulumi usvojili. Premda je kompetencija kompleksan pojam kojega je teško jednoznačno odrediti, često je citirana definicija: "Kompetencije su kognitivne sposobnosti i vještine kojima pojedinci raspolažu ili ih mogu naučiti kako bi riješili određene probleme, kao i s tim povezane motivacijske, volitivne i društvene spremnosti i sposobnosti, kako bi se rješenja problema mogla uspješno i odgovorno koristiti u promjenjivim situacijama" (Weinert prema Bašić, 2007.: 30). Kompetencije prema toj radnoj verziji predstavljaju jednu dispoziciju koja osposobljava pojedinca za uspješno rješavanje problema određene vrste.

Među ključnim kompetencijama za cjeloživotno učenje kojemu teži suvremeno obrazovanje pronalaze se i socijalne kompetencije. Za njih su bitne „interpersonalne vještine potrebne za djelotvornu interakciju s drugom osobom ili u grupama, a koriste se i u javnoj i u privatnoj sferi" (Jokić, 2007.: 13). Interakcija s drugima zahtijeva komunikaciju koja se provodi na socijalno prihvatljiv način i čime se demonstriraju socijalne kompetencije.

Iz navedenog se uočava isprepletenost socijalnih kompetencija i komunikacijskih vještina čiji je razvoj uvršten u Nacionalni okvirni kurikulum (2011.). Taj dokument prepoznaje četiri komunikacijske vještine unutar jezičnog područja. One se mogu odnositi na stvaranje i slanje obavijesti (produktivne vještine) ili na primanje obavijesti (receptivne vještine). Ovisno o tome radi li se o napisanim ili izrečenim obavijestima, produktivne komunikacijske vještine su pisanje i govorenje. Slično tomu, receptivne komunikacijske vještine su čitanje i slušanje (tablica 1).

Tablica 1 - Komunikacijske vještine

	PISANE VJEŠTINE	USMENE VJEŠTINE
PRODUKTIVNE	pisanje	govorenje
RECEPTIVNE	čitanje	slušanje

Komunikacijske vještine zastupljene su u svim obrazovnim ciklusima. Svakoj vještini za svaki pojedini ciklus pridruženi su očekivani ishodi u obliku formulacije *Učenici će...* Ishodi koji se odnose na slušanje uglavnom su vezani uz slušanje književno-umjetničkih i neknjiževnih tekstova, ali ima i onih koji se mogu povezati s aktivnim slušanjem. Primjer pronalazimo u skupini ishoda *Slušanje iz potrebe, sa zanimanjem i zadovoljstvom*: „Učenici će steći zanimanje i pozitivan odnos prema slušanju u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje“ i „Učenici će steći kulturu slušanja u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i

izvan nje“ (Nacionalni okvirni kurikulum, 2011.: 57). Ti ishodi ovise o dobi djece, odnosno o vrsti srednjoškolskog obrazovanja.

Postavlja se pitanje je li takav tretman aktivnog slušanja optimalan ili ga je potrebno mijenjati u nacionalnom kurikulumu koji je u izradi. U potrazi za odgovorom, u nastavku će se opisati važnost koju vještina aktivnog slušanja u školi može imati za učenike i učitelje, ispitati razvojne mogućnosti te vještine i naposljetku ponuditi odgovor na pitanje treba li odgoj i obrazovanje za aktivno slušanje usustaviti i implementirati u novi kurikulum.

3. Istraživanja odgojno-obrazovnog značaja aktivnog slušanja

Aktivno slušanje kao komunikacijska vještina predstavlja bitan dio učeničkoga života u školi i izvan nje. Još Watzlawick i suradnici (1967.) zapažaju da je nemoguće ne komunicirati. Poruke se u međuljudskom odnosu uvijek odašilju, čak i šutnjom ili namjernim odsustvom. Osim toga, u komunikaciji je uvijek prisutno samoočitovanje (Schulz von Thun, 2001.), što je najvidljivije izraženo u govornoj komunikaciji. Drugim riječima, govornik sugovorniku uz sadržaj uvijek šalje i poruke o svom stanju svijesti, o tome kako se osjeća, kao i o tome što misli o njihovu odnosu. Zbog toga je bitno da na drugom kraju komunikacijskog kanala postoji netko tko je spreman uložiti mentalni napor kako bi govornika pokušao razumjeti.

Općenito govoreći, vještina slušanja promatra se kroz senzornu i kognitivnu razinu (Tyner, 2009.). Senzorna razina odnosi se na tzv. pasivno slušanje, pri čemu čujemo sugovornika, ali nismo kognitivno angažirani niti na ikakav način pokazujemo razumijevanje (Gordon, 1996.). Suprotno tomu, aktivnim se slušanjem svjesno odlučujemo kognitivno angažirati. McNaughton i suradnici (2007.) aktivno slušanje vide kao proces koji se sastoji od nekoliko etapa, a cilj mu je uspostavljanje većeg razumijevanja govornikova stajališta.

Hoppe (2007.) navodi da aktivno slušanje predstavlja krovni pojam koji objedinjuje šest komunikacijskih vještina (slika 1).



Slika 1 - Vještine aktivnog slušanja

Ono započinje obraćanjem pozornosti na sadržaj koji govornik izražava, ali kako dodaje Rosenberg (2007.), također i na osjećaje te potrebe vezane uz određeni sadržaj. Pri takvom se načinu slušanja izrazito bitno suzdržavati od osuđivanja tuđeg stajališta te umjesto toga izraziti prihvaćanje (empatiju). Da bismo potpunije razumjeli govornika, potrebno mu je povremeno *vratiti* ono što čujemo (reflektirati kao od zrcala) jer često poruka koju govornik odašilje nije jednaka onoj koju primatelj primi. Traženje dodatnih pojašnjenja također je dio aktivnog slušanja. Potrebno je sažeti ili parafrazirati ono što smo razumjeli i svakako dati svoj doprinos rješavanju problema. Pritom treba biti oprezan da se izbjegne savjetovanje, mudrovanje i nametanje vlastitog mišljenja, jer je bit aktivnog slušanja upravo razumijevanje i prihvaćanje. Ono stoga često ima terapijsku dimenziju jer pomaže ljudima koje slušamo da sami riješe svoje probleme.

Razvijanje vještine aktivnog slušanja bitno je za mnoga zanimanja, primjerice medicinska (Bryant, 2009.), pravnička (Tyner, 2009.) i policijska (McMains, 2009.). Ono bi trebalo biti važno i svim sudionicima odgojnog procesa. U školi je aktivno slušanje prilično zapostavljena vještina upravo stoga što se odnosi na odgojnu sferu školskoga života, koja je podređena obrazovnoj funkciji škole (Pastuović, 2012.). Istraživanja koja se temelje na Flandersovu protokolu analize interakcije (npr. Peko i suradnici, 2003.) pokazala su da je verbalna komunikacija u razredu izrazito nesimetrična, tj. da učitelji verbalno dominiraju u čak dvije trećine nastavnog sata. Učenički govor uglavnom nije samoinicijativan već se odnosi na odgovaranje na postavljena pitanja. Iz toga se može zaključiti da učitelji nisu skloni slušanju učenika, a posebno ne u slučaju kada se radi o temama koje su učenicima bitne, a nisu nužno vezane za nastavne sadržaje. Upravo se u takvim situacijama pronalazi prostor za aktivno slušanje kako bi se učenicima iskazalo razumijevanje za njihove probleme.

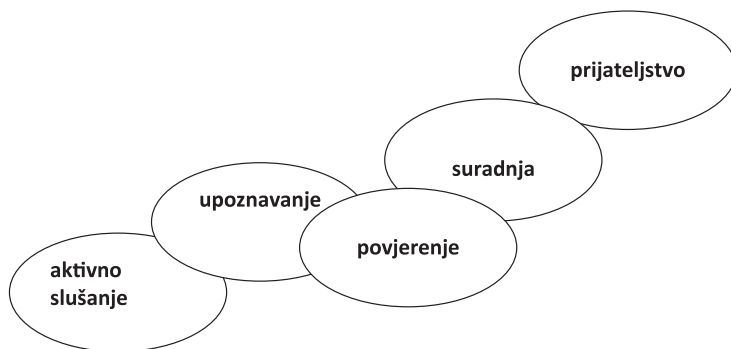
Takvo se stanje donekle može objasniti brojnim preprekama aktivnom slušanju koje u školi postoje. Primjerice, učitelj se često doživljava kao razredni vođa, a od vođe se očekuje da dominira komunikacijom i da na svako pitanje ima spreman odgovor. Hoppe (2007.) kao još jednu prepreku navodi činjenicu da se šutnja ne tumači kao pokušaj razumijevanja sugovornika, već kao slaganje, a kod aktivnog slušanja ona znači isključivo pružanje prilike sugovorniku da se izrazi. Nadalje, da bi se nekoga aktivno saslušalo, potrebno je osigurati za to pogodne okolnosti, mjesto i dovoljno vremena. Na to kako netko sluša utječe i njegova osobnost i temperament, primjerice strpljivost kao poželjna osobina.

Dodatna poteškoća koja dovodi do smanjenja učestalosti aktivnog slušanja jest i činjenica da se slušanje u našoj kulturi ne potiče u jednakoj mjeri kao govor. Aktivno slušanje nastupa u problemskim situacijama dok je sugovornik

pod utjecajem snažnih emocija, a ukoliko smo i mi, teško nam je kognitivno slušati. Ward i suradnici (2007.) su na temelju znakova kojima pokazujemo da aktivno slušamo utvrdili da je način na koji slušamo kulturološki uvjetovan. Tako primjerice, kulture koje nemaju naš „a-ha“ (npr. arapska), učeći zapadnjačke jezike, uče i kada i kako ga koristiti u svrhu ostvarivanja što aktivnijeg slušanja i potpunije komunikacije.

Unatoč navedenim otežavajućim okolnostima nužno je poticati učitelje da aktivno slušaju učenike. Prednosti za učitelja koji aktivno sluša su brojne. Vodopija (2007.) navodi da su s aktivnim slušanjem povezani: otvorenost za nove ideje, inovativnost, bolji poslovni odnosi, bolji osobni odnosi, smanjena razina stresa, prevencija konflikata i konsenzus u odlučivanju. Učitelj koji sam aktivno sluša ujedno služi kao primjer učenicima pa oni mogu po modelu naučiti aktivno slušati. Rinaldi (2006.) ovakav oblik komunikacije naziva i pedagogijom slušanja (eng. *pedagogy of listening*) koju vidi kao osnovu odgojno-obrazovnog procesa u čijem je središtu učenik kao subjekt. Razvijena vještina aktivnog slušanja učitelja polazna je točka za osluškivanje učenikovih potreba i iskustava i čini temelj za sukonstrukciju kurikuluma.

Osim prednosti za učitelja, i učenik ima koristi od razvijanja vještine aktivnog slušanja. Primjerice, uočeno je kako odgojno-obrazovni rad usmjeren na poticanje razvoja vokabulara i vještina aktivnog slušanja ima utjecaj na razvoj pismenosti kod djece (OECD, 2012.). Aktivnim se slušanjem time ujedno osigurava razvoj samopouzdanja kod učenika te shodno tome potiče ne samo akademska već i školska uspješnost, koja uključuje zadovoljavajuće socijalne odnose. Posljedica toga je razvijenija sposobnost čitanja, bolji rezultati u učenju te viša razina usvojenih znanja i sposobnosti (Vodopija, 2007.). Aktivno slušanje pomaže formiranju samorealiziranih pojedinaca koje imaju pozitivno mišljenje o sebi. Na temelju toga moguće je zaključiti da aktivno slušanje utječe na cjelokupno razredno i školsko ozračje jer nam pomaže razviti kulturu prijateljstava (skica 2).



Skica 2 - Etape razvijanja pozitivne razredne kulture

Prijateljstvo je vid socijalnih kompetencija koji je odgojno izrazito poželjan (Katz i McClellan, 2005.), a aktivno slušanje može shvatiti kao prvi korak u izgradnji prijateljskih odnosa. Naime, aktivno slušajući otvaramo put međusobnom upoznavanju koje je potrebno za ostvarivanje povjerenja. Jedino se na povjerenju može temeljiti uspješna suradnja koja može prerasti i u prijateljstvo. Prijateljskim se vršnjačkim odnosima ostvaruje razredno zajedništvo, a upravo je ono značajno za uspostavljanje takvog ozračja koje će imati pozitivan odgojni utjecaj na razvoj učenika.

4. Može li se aktivno slušanje poučavati i učiti?

Nakon nabrojanih dobrobiti koje učitelji i učenici mogu imati od aktivnog slušanja, važno je znati da su moguće promjene u načinu na koji slušamo jedni druge. Bratanić (2002.) kao preduvjet promjene vlastitih komunikacijskih vještina prepoznaje nužnost konstruktivnog rada na sebi. Pitanje koje se pritom nameće jest može li se aktivno slušanje učiti i poučavati?

Na primjeru projekta učenja slušanja u izvaninstitucionalnim okvirima, Jindra i suradnici (2010.) zaključuju kako je učenje i poučavanje aktivnog slušanja ostvarivo u zajednici. Uža i šira zajednica, preslikana na razred i školu, imaju zajedničke mehanizme djelovanja pa se smatra kako je stoga moguće utjecati na način međusobnog slušanja učenika i učitelja, ali i slušanja u vršnjačkim odnosima, odnosima među kolegama te odnosima škole i roditelja.

Putovi prema ostvarenju toga cilja mogu biti raznovrsni. Huerta – Wong i Schoech (2010.) također potvrđuju da se aktivno slušanje može poučavati i da je ono učinkovitije ako je ono organizirano na način da osigurava iskustveno učenje nego ukoliko se o aktivnom slušanju pohađaju predavanja. Postoje čak i istraživanja koja pokazuju da za učenje aktivnog slušanja nije nužna interakcija licem u licem već je ono moguće i uz pomoć računalnog programa (Cheon i Grant, 2009.). U sklopu odgojno-obrazovnog sustava moguća su dva komplementarna pristupa, od kojih se jedan odnosi na posredno učenje (učenje po modelu), a drugi neposrednu instrukciju u uvježbavanju vještine aktivnog slušanja.

5. Neizravno poučavanje aktivnog slušanja

Istraživanja poučavanja slušanja počinju još sredinom dvadesetog stoljeća. Primjerice, Ross (1964.) je istraživao utjecaj slušanja na sposobnosti čitanja, računanja i osobne (individualne) i društvene prilagodbe. U istraživanju je sudjelovalo 90 učenika od petog do sedmog razreda osnovne škole pri čemu je uočeno da učenici koji imaju razvijeniju vještinu slušanja postižu i bolje rezultate

čitanja, pisanja i prilagođavanja. Razlike među učenicima proizlaze iz činjenice da škola pretpostavlja kako svi učenici dolaze s istom razinom razvijenosti vještine slušanja te ne ulaže izravne napore kako bi svima pružila jednaku priliku za uspjeh. Kurikulum je usmjeren samo na one učenike koji imaju već razvijene određene vještine, a ostali ih trebaju usput razvijati.

Razvijanje vještine slušanja na neizravan način zamjetno je i kod mlađe djece. Müller (1972.) je analizirao razgovor 48 djece u dobi od tri do šest godina i uočio kako je 45% djece koristilo pažljivo gledanje sugovornika kao tehniku zadržavanja pažnje slušatelja, a 94% djece razne druge tehnike kojima bi zadržavali pažnju slušatelja. Također Shatz i Gelman (1973.) analizirajući razgovore 16 četverogodišnjaka uočavaju kako oni prilagođavaju svoj govor ovisno o slušatelju. Rezultati su ukazali kako djeca već u vrlo ranoj dobi mogu učiti prilagođavati svoje vještine u interakciji s drugima.

Poole (2005.) u svom istraživanju polazi od pretpostavke kako je razvijena vještina aktivnog slušanja preduvjet za razvijanje empatije, koja se može odrediti kao „prepoznavanje i razumijevanje tuđih emocija“ (Živković, 2004.: 12). U tom smjeru nastavljaju istraživanje i Lawson i Walsh (2007.) koji za cilj svog istraživanja postavljaju poučavanje sudionika aktivnom slušanju u komunikaciji kao preduvjet razvoja empatije. Istraživanju se pristupilo eksperimentom u koji su bila uključena djeca s autizmom. Kako se smatra da djeca s autizmom ne posjeduju empatiju, autori su pretpostavili da poticanjem razvoja vještine aktivnog slušanja mogu utjecati na razvoj empatije u smislu povećanja poželjnih socijalnih reakcija na vanjske podražaje. Opisani se eksperiment temeljio na utjecaju učenja po modelu (promatranje) na razvoj aktivnog slušanja. Rezultati su pokazali kako se ne samo povećao broj interakcija među sugovornicima, nego se i povećao broj poželjnih reakcija prilikom izražavanja osjećaja drugih učenika što je rezultiralo stvaranjem čvršćih socijalnih veza i prijateljstava ispitnika.

6. Izravno poučavanje aktivnog slušanja

Drugi pristup poučavanju aktivnog slušanja odnosi se na direktnu instrukciju i uvježbavanje vještine. Predlaže se primjena modela kojega su razvili McNaughton i suradnici (2007.) – tzv. LAFF strategije. LAFF je akronim za četiri koraka aktivnog slušanja:

L (eng. *listen*) - slušati, iskazati razumijevanje i prihvaćanje, pokazati poštovanje;

A (eng. *ask questions*) - postavljati pitanja (i bilježiti);

F (eng. *focus on the issues*) – prepoznati problem, osjećaje i potrebe;

F (eng. *find a first step*) - doprinijeti rješavanju (izravno ili neizravno).

S ciljem provjere učinkovitosti poučavanja LAFF strategije, McNaughton

i suradnici (2007.) primijenili su eksperimentalni nacrt istraživanja s kontrolnom i eksperimentalnom skupinom studenata učiteljskog studija. U istraživanju je sudjelovalo deset studenata i trideset roditelja djece predškolske i školske dobi. Poučavanju LAFF strategije prethodilo je snimanje simulacije razgovora roditelja i učitelja. Simulirani razgovori pokazali su kako studenti općenito ne koriste vještine koje su sastavnice aktivnog slušanja, osim postavljanja pitanja. Uslijedilo je poučavanje aktivnog slušanja: navođenje negativnih primjera iz svakodnevice; predavanje o značajkama i etapama LAFF strategije; analiza primjera korištenja LAFF strategija i uvježbavanje kroz simulaciju šest problemskih situacija. Naposljetku je prezentirana završna simulacija koja je snimljena za kasniju analizu. Snimku aktivnog slušanja procjenjivala su dva neovisna ocjenjivača fokusirajući se na vještine aktivnog slušanja. Sami studenti procijenili su svoju spremnost za komunikaciju s roditeljima. Snimka početne i završne simulacije dana je roditeljima čiji je zadatak bio da prepoznaju na kojoj snimci je bolja vještina slušanja te po čemu to zaključuju. Roditelji su aktivno slušanje prepoznavali prema vođenju bilježaka, razgovoru o mogućim rješenjima i izraženoj pozornosti i interesu. Znanstvenici su zaključili da se aktivno slušanje može uspješno poučavati na fakultetu i da se zahvaljujući tome studenti osjećaju kompetentnijima za suradnju s roditeljima. Roditelji također prepoznaju vještine aktivnog slušanja i smatraju ih pozitivnima za komunikaciju.

Sustavnost institucionalnog poučavanja aktivnog slušanja – da ili ne?

U radu se aktivno slušanje prezentiralo kao dio socijalnih i komunikacijskih kompetencija. Ono je presudno za uspješnu komunikaciju jer se odnosi na svjesnu misaonu aktivnost s ciljem razumijevanja govornika. Suvremena je nastava usmjerena na stjecanje kompetencija (barem načelno), ali unatoč brojnim prednostima aktivnog slušanja za sve sudionike odgojno-obrazovnog procesa, ono nije dovoljno prisutno u školama. Razlog tomu pronalazi se u brojnim preprekama, ali jedna od njih nije nemogućnost razvijanja ove vještine. Opisana istraživanja pokazuju da je vještinu aktivnog slušanja moguće i potrebno poučavati i učiti. Zbog toga, kao i zbog značaja aktivnog slušanja za odnose koji postoje u školi, postavlja se pitanje načina organizacije poučavanja aktivnog slušanja. Točnije, je li potrebno poticanju aktivnog slušanja pristupiti sustavno i institucionalizirati ga novim nacionalnim kurikulumom?

Odgovor na postavljeno pitanje bi, prema mišljenju autorica, trebao biti dvojak, ovisno o tome na koje se sudionike nastave pritom misli. U slučaju učeničke vještine aktivnog slušanja bilo bi pogrešno sustavnost poučavanja aktivnog slušanja materijalizirati u vidu novog nastavnog predmeta. Uvođenje

novog predmeta dodatno bi opteretilo učenike koji su već opterećeni školskim obvezama. Osim toga, odgojna priroda aktivnog slušanja nije pogodna za predmet kojim bi se naglasila obrazovna dimenzija (što uključuje i vrednovanje ishoda te ocjenjivanje). Time se poveća razina stresa kojoj su učenici izloženi, što je ujedno suprotan učinak od onoga koji se očekuje od aktivnog slušanja.

Druga je mogućnost da se aktivno slušanje poučava u sklopu već postojećih predmeta ili kao međupredmetna tema. To je prihvatljiviji pristup, ali se neizravno poučavanje čini najprihvatljivijim načinom poučavanja aktivnog slušanja, pogotovo u slučaju mlađih učenika. Neizravnim poučavanjem učenici uče po modelu kako aktivno slušati jedni druge bez da to učenje poistovjećuju sa školskim učenjem prema kojemu imaju odmak. Najutjecajniji model od kojega pritom mogu učiti jest njihov učitelj koji svojim primjerom svakodnevno demonstrira poželjne načine ponašanja u međuljudskoj komunikaciji. Slušajući svoje učenike aktivno, učitelj neće samo doprinijeti boljem međusobnom odnosu i, posredno, većem uspjehu učenika, već će kroz interakciju ujedno poučavati učenike kako aktivno slušati.

Zbog toga se sustavnost u poučavanju aktivnog slušanja u slučaju učitelja treba realizirati kroz izravno poučavanje. Kako bi učitelji razvili vlastitu vještinu slušanja i postali pozitivan primjer koji učenici mogu slijediti, nužno je da već tijekom inicijalnog obrazovanja kao studenti učiteljskog ili nastavničkog fakulteta osvijeste važnost aktivnog slušanja za njihov budući rad u nastavi. Izrazito je bitno sustavnim pristupom budućim učiteljima osvijestiti važnost aktivnog slušanja i njegova uvježbavanja. Osim *znanja o*, nužno je učiteljima osigurati i *znanje kako*, odnosno razvijati njihovu vještinu koju će znati primijeniti u stvarnim uvjetima, primjerice po uzoru na LAFF strategiju. Iako je aktivno slušanje važan dio učiteljeve profesionalne kompetencije, niti na razini visokoškolskog obrazovanja ne preporučuje se uvođenja novoga kolegija, već se predlaže njegova institucionalizacija kroz postojeće pedagoške i/ili komunikacijske kolegije.

Zaključno se može reći kako je odgovor na pitanje iz naslova za učenike *ne*, a u slučaju učitelja *da*. Učiteljima je potrebno osigurati veću sustavnost. Izravno poučavanje nije nužno s učenicima, ali jest s učiteljima. Očekuje se da će ono posredno utjecati na razvoj vještine aktivnog slušanja kod učenika. Aktivno je slušanje vještina čiji je razvoj cjeloživotni proces kojega treba podupirati i profesionalnim usavršavanjem učitelja. Sva ta nastojanja za cilj imaju pozitivan utjecaj na učeničke vještine, ali i međusobne odnose u razredu i školi razvijajući kulturu prijateljstva. Navedene je preporuke potrebno podvrgnuti daljnjim istraživanjima.

Literatura

1. Bašić, S. (2007.): Nacionalni obrazovni standard – instrument kontroliranja učinkovitosti obrazovnog sustava, unapređivanja kvalitete nastave ili standardiziranja razvoja osobnosti? *Pedagogijska istraživanja*. 4 (1): 25-41.
2. Bratanić, M. (2002.): *Paradoks odgoja*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
3. Bruner, (2000.): *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
4. Bryant, L. (2009.): The art of active listening. *Practice Nurse*. 37 (6): 78 – 82.
5. Buljubašić Kuzmanović, V. (2012), Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogijska istraživanja*. 9 (1-2): 43 – 57.
6. Cheon, J. i Grant, M. (2009.): Active Listening: Web-based Assessment Tool for Communication and Active Listening Skill Development. *Tech Trends*. 56 (6): 24-32.
7. Gordon, T. (1996.): *Škola roditeljske djelatnosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić.
8. Hoppe, M. (2007.): *Lending an Ear: Why Leaders Must Learn to Listen Actively*. *Leadership in Action*. 27 (4): 11 – 14.
9. Huerta – Wong, J. E. i Schoech, R. (2010.): Experimental Learning and Learning Environments: The Case of Active Listening Skills. *Journal of Social Work Education*. 46 (1): 85 – 101.
10. Jindra, R., Peko, A. i Varga, R. (2010.): Učimo aktivno slušati (primjer iz interkulturalne zajednice). U: A. Peko, M. Sablić i R. Jindra (ur.) *Obrazovanje za interkulturalizam*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku i Nansen dijalog centar. 105 – 119.
11. Jokić, B. (ur.) (2007.): *Ključne kompetencije „učiti kako učiti“ i poduzetništvo u osnovnom školstvu Republike Hrvatske*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja.
12. Katz, L. G. i McClellan, D. E. (2005.): *Poticanje razvoja dječje socijalne kompetencije*. Zagreb: Educa.
13. Lawson, T. R. i Walsh, D. (2007.): The Effects of Observational Training on the Acquisition of Reinforcement for Listening. *Journal of Early and Intensive Behavioral Intervention*, 4 (2), 430-452.

14. Markić, I. (2014.): Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu. *Školski vjesnik*. 64 (4), 627-652.
15. McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves D. i Schreiner, M. (2007.): Learning to Listen: Teaching an Active Listening Strategy to Preservice Education Professionals. *Topics in Early Childhood Special Education*. 27 (4): 223 -231.
16. McMains, M. (2009.): Making Negotiations A Focal Concern: Enhancing Active Listening Skills. *Journal of Police Crisis Negotiations*. 9 (2): 176-179.
17. Müller, E. (1972.): The maintenance of verbal exchanges between young children. *Child Development*. 43 (3): 930-938.
18. *Nacionalni okvirni kurikulum* (2011.): Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa RH. Dostupno na: <http://public.mzos.hr/Default.aspx?sec=2685>, 11. studenog 2014.
19. OECD (2012.). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publications.
20. Pastuović, N. (2012.): *Obrazovanje i razvoj - Kako obrazovanje razvija ljude i mijenja društvo, a kako društvo djeluje na obrazovanje*. Zagreb: Institut za društvena istraživanja u Zagrebu i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
21. Peko, A., Munjiza, E. i Borić, E. (2003.): Mogućnosti simetrične nastavne komunikacije. *Napredak*. 144 (4): 451-458.
22. Poole, K. (2005.): How Empathy Develops: "Why is She Crying?" *Scholastic Early Childhood Today*. 20 (1): 21-22.
23. Previšić, V. (1996.): Suvremena škola: odgojno-obrazovna zajednica. U: H. Vrgoč (ur.) *Pedagogija i hrvatsko školstvo*. Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor, 303-306.
24. Rinaldi, C. (2006.): *In dialogue with Reggio Emilia: listening, researching, and learning*. London: Routledge.
25. Rosenberg (2007.): *Nenasilna komunikacija*. Osijek: Centar za mir.
26. Ross, R. (1964.): A Look at Listeners. *The Elementary School Journal*. 7 (1): 369-372.
27. Schulz von Thun, F. (2001.): *Kako međusobno razgovaramo 1 – smetnje i razjašnjenja*. Zagreb: Erudita.
28. Shatz, M. i Gelman, R. (1973.): The Development of Communication skills:

- Modifications in the Speech of Young Children as a Function of the Listener. *Monographs of the Society for Research in Child Development*. 38 (1): 1-38.
29. Tyner, A. (2009.): Listening as an Effective Tool for Client Representation. *Conflict Management*. 13 (2): 167 – 173.
30. Vodopija, Š. (2007.): *Umijeće slušanja*. Zadar: Naklada d.o.o.
31. Ward, N., Escalante, R., Bayyari, Y. i Solorio, T. (2007.): Learning to Show You're Listening. *Computer Assisted Language Learning*. 20 (4): 385 – 407.
32. Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J. i Jackson, D. (1967.): *Pragmatics of Human Communication; a Study of Interactional Patterns, Pathologies, and Paradoxes*. New York: Norton.
33. Živković, Ž. (2004.): *Emocije u razredu*. Đakovo: Tempo d.o.o.

IS A SYSTEMATIC APPROACH TO TEACHING THE ACTIVE LISTENING SKILL NECESSARY?

Summary: *The paper aims at exploring the possibilities for enhancing the active listening skill in educational environment. It states the importance of social skills, especially communicative skills, for the development of a positive school culture. Croatian National Curricular Framework recognises listening as a receptive communicative skill. The sensory activity of listening remains passive if it is not accompanied by cognitive activity. Active listening is a conscious cognitive attempt of understanding the speaker. Understanding should not be reduced to content only, but should also include understanding of the underlying emotions and needs expressed. The authors discuss the benefits of active listening for both teachers and students, but also point out the obstacles to active listening in schools. Furthermore, recent research studies that have proved that it is possible to teach and learn active listening are presented. Certain strategies for improving listening skills in students and teachers are suggested.*

Keywords: *social competencies, communicative skills, curriculum, active listening, school*