

ДАЛИБОРКА С. ПУРИЋ¹
УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ
УЧИТЕЉСКИ ФАКУЛТЕТ У УЖИЦУ

ФАКТОРИ АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА²

САЖЕТАК. Развијање активног слушања као комуникационе вештине кључне за развијање сарадничких односа у групи, културе пријатељства и заједништва, представља важан задатак у активностима са децом предшколског узраста. Аутор у раду испитује ставове васпитача (N=198): а) о значају елемената који се односе на слушаоца и говорника у функцији подстицања деце предшколског узраста за активно слушање; б) о значају утицаја васпитача на развијање активног слушања код деце.

Резултати истраживања показују да васпитачи већи значај придају факторима активног слушања који се односе на слушаоца (*пажња, вештина слушања, заинтересованост за тему*), у односу на факторе који се односе на говорника (*мотивисање за слушање, квалитет казивања*). Више од две трећине анкетираних васпитача (172 или 86,9%) свој утицај на подстицање активног слушања код деце одређује као значајан. Пошто је васпитач кључни елемент оспособљавања деце предшколског узраста у домену темељних комуникацијских компетенција активног слушања, а имајући у виду запостављеност слушања у односу на остале језичке вештине, потребно је више пажње посветити унапређивању културе слушања, како у формалном тако и у неформалном и неформалном образовању и усавршавању васпитача.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: активно слушање, дете предшколског узраста, васпитач, комуникација.

¹ daliborka.puric@gmail.com

² Рад је примљен 28. октобра 2016, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 9. децембра 2016.

УВОД

Способност комуницирања на друштвено прихватљив начин која може бити урођена, развијена или стечена, односно комуникациона вештина која се стиче учењем и поучавањем, представља једну од базичних компетенција за живот у савременом друштву. Комуникација је сложен психосоцијални феномен који се састоји од две врсте способности или компетенција – језичке и комуникационе. Језичка способност (*language competence*) односи се на овладавање језичким делатностима: слушањем, говорњем, читањем и писањем. Комуникациона способност (*communicative competence*) одређује се као „способност говорника да помоћу језичких исказа оствари своју комуникацијску намеру” (Bakota, 2010, стр. 11) и поред језичке компетенције, укључује и низ других социолингвистичких вештина, „које говорнику омогућују да зна рећи ’шта, коме, када” (Nunan, 1999, стр. 226). За разлику од језичке, комуникациона компетенција односи се не само на познавање структура језика, већ и на начела употребе тих структура у различитим друштвенокултурним активностима (Vrhovac, 2001, стр. 16) и укључује: а) знање граматике и речника; б) знање правила говора (нпр. како започети и завршити разговор, о којим темама се може разговарати, како се обратити различитим особама и у различитим ситуацијама и слично); в) знање како користити и одговорити на различите типове говорних чинова као што су: захтеви, извињења, позиви и слично; г) знање како на одговарајући начин користити језик (Nunan, 1999, стр. 226). Комуникациона компетенција, као способност служења језичким знањем у споразумевању (Pavličević-Franić, 2005), поред познавања граматичких правила (фонетских, фонолошких, морфолошких, синтаксичких, семантичких), укључује познавање и прагматичких, комуникацијских, социолингвистичких и културолошких начела, која се примењују у процесу споразумевања (Bakota, 2010).

Дакле, комуникациона способност није само биолошка предиспозиција човека, већ и вештина која се стиче у социјалној интеракцији, учењем и поучавањем. Са друге стране, овладавање језичким знањем не обезбеђује нужно и успешну језичку комуникацију. Учење језика помера се са лингвистичког на функционално-комуникацијско оспособљавање, које укључује три способности у домену комуникационе компетенције: језичку

(лингвистичку), друштвенојезичку (социолингвистичку) и употребну (прагматичку) способност (Bakota, 2010). Осмишљена језичка комуникација предуслов је за остваривање васпитнообразовних циљева у раду са децом предшколског узраста (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006).

ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Процес комуникације у оквиру активности са децом предшколског узраста, сагледаван у контексту интерперсоналног нивоа васпитне делатности и интеракције (Bruner, 2000; Buljubašić Kuzmanović, 2012; Markić, 2014) отвара питање важности слушања, као комуникационе вештине кључне за развијање сарадничких односа у групи, културе пријатељства, али и подстицања заједништва, које представља важан васпитни циљ, као и средство задовољавања различитих потреба групе и појединца. Васпитнообразовни рад усмерен на подстицање развоја речника и вештина активног слушања утиче на развој писмености код деце (OECD, 2012). На тај начин активним слушањем обезбеђује се развој самопоуздања код деце, а сходно томе подстиче и школски успех који укључује задовољавајуће социјалне односе, што за последицу има развијенију способност читања, боље резултате у учењу, као и виши ниво усвојених знања и способности (Vodoprija, 2007). Поред тога, развијање даровитости за вештину говорења темељи се, између осталог, на унапређивању културе слушања (Цветановић, 2009). Без обзира на чињеницу да слушање има значајну улогу у васпитнообразовној комуникацији и вредновању језика „јер је саставни део комуникативне језичке употребе и компетенције” (Josifović Elezović, 2011, стр. 175), о вредновању ове језичке активности најмање се зна, она се најслабије разуме и о њој је најмање писано у литератури о вредновању језика (Buck, 2001). Нунан (1991) је слушање назвао Пепељугом, наглашавајући запостављеност у односу на остале језичке вештине – говорење, писање и читање.

Процес слушања укључује рецепцију, памћење, разумевање и извођење закључака. То није једноставан процес декодирања језика, већ активан процес конструисања значења, закључивања на основу познатог, антиципирања и хипотетичког промишљања. Слушалац „предвиђа, очекује, проверава, тумачи, повезује и организује језик тако што ствара асоцијације и прилагођава их

свом постојећем знању” (Josifović Elezović, 2011, стр. 176), он је ко-аутор дискурса, који конструише језик својим одговорима на њега (Rost, 1990). У процесу слушања активирају се различите врсте знања – језичког (фонолошка, лексичка знања, познавање граматике и структуре дискурса) и нејезичког (познавање контекста, теме, општа и посебна предзнања, искуство и слично).

Вештина слушања, уопштено говорећи, може се посматрати на сензорном и на когнитивном нивоу (Tyner, 2009). Сензорни ниво односи се на пасивно слушање, при којем слушалац или саговорник чује говорника, али није когнитивно ангажован нити показује да је разумео поруку (Gordon, 1996). Когнитивни ниво подразумева когнитивно ангажовање слушаоца или саговорника при активном слушању, које обједињује следеће комуникационе вештине: пажњу, неосуђивање, рефлектовање, појашњавање, сажимање и допринос решењу (Норре, 2007), а циљ му је успостављање већег разумевања становишта говорника (Mc Naughton et al., 2007). Термин активно слушање односи се на разумевање исказа говорника, а може укључивати и исказивање или давање на знање говорнику да се његов исказ разумео. Овај комуникациони процес подразумева и активног слушаоца и активног говорника, односно захтева специфичне вештине примања и слања порука (према: Vizek Vidović i dr., 2003, стр. 357).

Дакле, активно слушање је процес који се односи на чуло слуша, али не може се свести на пасивну способност примања звука, јер захтева непосредну когнитивну анализу онога што се чује. Поједини аналитичари овог процеса (према: Bick, 2001) активно слушање сматрају двоетапним процесом, при чему се на првом нивоу препознају само основне језичке информације, а на другом нивоу ове информације се примењују у ширем комуникативном контексту. Са друге стране, више пажње посвећујући лингвистичким и социокултуролошким елементима, Рост (1990) наводи три кључне групе процеса кроз које слушалац пролази: а) процесуирање звука или вештине перцепције; б) процесуирање значења или вештине анализе; в) процесуирање знања и контекста или вештине синтезе.

При процесу активног слушања информацију до мозга носи звук, односно акустични сигнал, на чију перцепцију и разумевање утичу фонолошке модификације и прозодијске карактеристике. Гласови се мењају под утицајем суседних гласова у појединим облицима речи, што додатно усложњава процесуирање звука. Велики део информација у комуникацији носе прозодијске

особине, акценат и интонација. Комуникативни ефекат четвороакценатског система српског језика захтева од слушаоца висок степен разумевања у циљу одговарајућих интерпретација дискурса који се чује. Варијација у висини тона у исказу повезана је са структуром реченице и значењем текста, има бројне важне функције³ и може значајно утицати на значење.

Невербални сигнали такође представљају значајан паралингвистички елемент који може утицати на перцепцију и разумевање говорних сигнала. „Слушање је активан, двосмјерни процес примања, разумијевања и реагирања на поруке, а укључује све сензорне путеве и емоције, те није ограничено само на вербални говор” (Пећник и Старц, 2010, стр. 141). Активно слушање као комуникациона вештина претпоставља саговорника или слушаоца који је спреман да уложи ментални напор како би покушао разумети различите нивое поруке, од вербалних, до оних исказаних ћутањем или намерним одсуством. Осим тога, пошто су у говорној комуникацији увек присутни различити облици самоиспољавања (Schulz von Thun, 2001), односно, говорник уз садржај шаље поруке и о свом стању свести, емоцијама, односу према слушаоцу и слично, активни слушалац треба да пази на оно што други каже и како он то каже (Bakota, 2010).

Разумевање при слушању укључује низ процеса који се одвијају на више различитих нивоа, који су у сталној интеракцији и који теку у оба смера, одоздо навише (bottom-up) и одозго наниже (top-down). При процесуирању одоздо навише декодирају се звуци од најмањих језички разумљивих елемената, фонема, до текста у целисти. Слушалац директно дешифрира звуке у значења, користећи првенствено своја језичка знања. Са друге стране, процесуирање одозго наниже подразумева да слушалац „активно конструише или реконструише значење текста који слуша, користећи долазеће звукове као помоћ да дође до решења и своја већ постојећа различита знања, укључујући познавање теме, контекста, врсте текста, друштвених конвенција и друго, како би у потпуности разумео смисао текста који слуша” (Josifović Elezović, 2011, стр. 185).

Пошто се говор одвија у реалном времену, време за процесуирање је линеарно и врло кратко, што значи да аутоматско процесуирање мора бити врло брзо, знатно брже него, на пример код читања. Разумевање говора састоји се из две врсте когнитивних

³ О функцијама интонације видети у: Crystal, 1995.

процеса: контролираних (низ когнитивних активности под активном контролом) и аутоматских (низ когнитивних активности за које није неопходна активна контрола) (Schneider and Shiffrin, 1977, према: Buck, 2001, стр. 7). При повећавању брзине говора, слушалац мање пажње почиње посвећивати ширем тумачењу значења, а затим и граматичком и лексичком процесуирању, што може довести до делимичног нераздевања текста или нераздевања појединих делова текста или потпуног прекида процесуирања и разумевања. Међутим, иако је перцепција брзине говора индивидуална и условљена степеном аутоматизације у процесуирању информација, повећање брзине говора је фактор који доводи до слабијег разумевања (Buck, 2001, стр. 38).

Бројне су препреке активном слушању. Од тумачења ћутања као слагања са изнетим, а не као нераздевања или покушаја разумевања говорника, које код активног слушања значи искључиво пружање прилике саговорнику да изрази свој став или изнесе своје мишљење (Hore, 2007), преко обезбеђивања оптималних услова за активно слушање, попут адекватног места и довољно времена, што укључује и стрпљивост слушаоца односно саговорника, до чињенице да је начин на који слушамо културолошки условљен (Ward et al., 2007), а посебну тешкоћу представља однос према слушању, које је у појединим културама у значајној мери запостављано и занемаривано у поређењу са говором.

Резултати истраживања показују да деца већ у раном узрасту могу учити да прилагођавају своје вештине слушања у интеракцији са другима (Shatz and Gelman, 1973), од коришћења различитих техника задржавања пажње слушалаца (Müller, 1972), до унапређивања вештине слушања као предуслова развоја емпатије (Lawson and Walsh, 2007; Poole, 2005). Пошто је васпитач одговоран за креирање и квалитет комуникације деце предшколског узраста, неопходно је да негује дечију способност комуницирања, да их уводи у вербалну комуникацију, подстиче развој комуникативности, спонтаности, искрености, тактичности, предусретљивости, емпатије, да негује природне, свакодневне ситуације погодне за вежбање спонтане комуникације; да подстиче децу на успостављање односа са другима; да поред улоге говорника код детета вежба и улогу слушаоца, и слично (Пећник и Старц, 2010). Активно слушање поред пажљиве перцепције и свесног, намерног когнитивног ангажовања, подразумева поштовање, искреност и стрпљење, маштовитост и отвореност. Васпитач може утицати на развијање вештина активног слушања: а) системским

непосредним или посредним инструктивним деловањем и б) сопственим примером. Развијена вештина активног слушања васпитача полазиште је испитивања и разумевања искустава, интересовања и потреба деце, али и предуслов развијања њихове вештине активног слушања.

Интересовало нас је како васпитачи вреднују значај појединих елемената активног слушања који се односе на говорника и слушаоца у циљу развијања ове комуникационе компетенције код деце предшколског узраста, али и како процењују своју улогу у процесу развијања знања, вештина и способности активног слушања као битног елемента успешне интерперсоналне комуникације, за чије су унапређивање одговорни.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У циљу испитивања значаја фактора активног слушања деце предшколског узраста, истраживачки *задачи* односили су се на испитивање ставова васпитача а) о значају елемената који се односе на слушаоца и говорника у функцији подстицања предшколске деце за активно слушање и б) о значају утицаја васпитача на развијање комуникационе вештине активног слушања код деце предшколског узраста.

Истраживање је засновано на примени дескриптивне *методе*, а обављено је анкетирањем. Анкетним упитником затвореног типа испитиван је значај утицаја следећих фактора активног слушања деце предшколског узраста: *развијеност њажње; заинтересованост за њему излајања; квалитет казивања; мотивисање за слушање и развијеност вештине слушања*. Истраживање је било анонимно, како би се избегло давање пожељних одговора.

Узорак (N=198) је методом случајног избора одабран из популације васпитача који су 2015. године били запослени у 19 предшколских установа у Граду Београду и 7 управних округа у Републици Србији (Злајинборски, Моравички, Рашки, Колударски, Шумадијски, Мачвански и Пчињски). Независне варијабле јесу: а) године радног искуства (до 10, од 11 до 20, од 21 до 30 и више од 30) и б) стручна спрема васпитача (средња, виша и висока).

Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS Statistics 20. Од мера дескриптивне статистике коришћене су фреквенције, аритметичка средина и стандардна девијација.

Од анализа које омогућују статистичко закључивање коришћен је F тест и хи квадрат тест.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

1. ФАКТОРИ АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Активно слушање представља свесну мисаону активност чији је циљ разумевање садржаја исказа говорника, односно саговорника, али и осећања и потреба које се налазе у подлози вербално изреченог садржаја. Када је реч о деци предшколског узраста, релевантни перцептивни елементи слушаоца јесу развијеност пажње и заинтересованост за тему излагања, док развијеност вештине слушања представља аналитичко-синтетичку димензију ове комуникационе вештине. Продуктивни елементи активног слушања јесу квалитет казивања и способност мотивисања саговорника или слушаоца. Од васпитача је тражено да поређају понуђене факторе по значају за активно слушање деце предшколског узраста.

Добијени резултати показују да активно слушање деце у највећој мери опредељују *развијеноси пажње* (ранг I) и *развијеноси вештине слушања* (ранг II), затим *заинтересованоси за тему казивања* (ранг III), као и *мотивисање за слушање* (ранг IV) (Табела 1). Васпитачи су најниже рангирали *квалитет казивања* (ранг V) као фактор активног слушања предшколаца.

Из резултата истраживања произилази да васпитачи већи значај придају факторима активног слушања који се односе на слушаоца (*пажња, вештина слушања, заинтересованоси за тему*), у односу на факторе који се односе на говорника (*мотивисање за слушање, квалитет казивања*). Добијени налази потврђују емпиријске резултате према којима се вештини слушања придаје одговарајући значај код деце млађег узраста (Josifović Elezović, 2011, стр. 176), а указују и на могућност превазилажења тенденције запостављања слушања у односу на говорење, читање и писање (Nunan, 1991).

ТАБЕЛА 1: ЗНАЧАЈ ФАКТОРА АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА, ПО МИШЉЕЊУ ВАСПИТАЧА

ФАКТОРИ СЛУШАЊА	1.	2.	3.	4.	5.	M	SD	СКАЛНА ВРЕДНОСТ	РАНГ
РАЗВИЈЕНОСТ ПАЖЊЕ	85 42,9%	38 19,2%	24 12,1%	10 5,1%	41 20,7%	2,41	1,567	3,59	I
ЗАИНТЕРЕСОВ. ЗА ТЕМУ	13 6,6%	56 28,3%	65 32,8%	40 20,2%	24 12,1%	3,03	1,112	2,97	III
КВАЛИТЕТ КАЗИВАЊА	7 3,5%	44 22,2%	18 9,1%	47 23,7%	82 41,4%	3,77	1,292	2,23	V
МОТИВИС. ЗА СЛУШАЊЕ	27 13,6%	17 8,6%	52 26,3%	73 36,9%	29 14,6%	3,30	1,225	2,70	IV
ВЕШТИНА СЛУШАЊА	66 33,3%	43 21,7%	39 19,7%	28 14,1%	22 11,1%	2,48	1,369	3,52	II

Анализа статистичке значајности добијених резултата, у зависности од независних варијабли које се односе на васпитача, показује велику уједначеност ставова васпитача различите стручне спреме о значају појединих фактора активног слушања предшколске деце (Табела 2). Статистички се значајно разликују ставови васпитача различитог радног искуства о значају квалитета казивања као фактора активног слушања деце предшколског узраста.

ТАБЕЛА 2: СТАТИСТИЧКА ЗНАЧАЈНОСТ СТАВОВА ВАСПИТАЧА О ЗНАЧАЈУ ФАКТОРА АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

ФАКТОРИ СЛУШАЊА	РАДНО ИСКУСТВО	СТРУЧНА СПРЕМА
РАЗВИЈЕНОСТ ПАЖЊЕ	$F(3, 194) = 1,447$ $p = 0,230$	$F(2, 195) = 1,235$ $p = 0,293$
ЗАИНТЕРЕСОВАНOST ЗА ТЕМУ	$F(3, 194) = 0,102$ $p = 0,959$	$F(2, 195) = 0,006$ $p = 0,994$
КВАЛИТЕТ КАЗИВАЊА	$F(3, 194) = 4,028$ $p = 0,001$	$F(2, 195) = 1,099$ $p = 0,335$

ТАБЕЛА 2: СТАТИСТИЧКА ЗНАЧАЈНОСТ СТАВОВА ВАСПИТАЧА О ЗНАЧАЈУ ФАКТОРА АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

МОТИВИСАЊЕ ЗА СЛУШАЊЕ	$F(3, 194) = 0,329$ $p = 0,804$	$F(2, 195) = 0,594$ $p = 0,553$
ВЕШТИНА СЛУШАЊА	$F(3, 194) = 0,144$ $p = 0,933$	$F(2, 195) = 0,140$ $p = 0,870$

Најискуснији васпитачи, односно они који са децом раде више од 20 година, највећи значај за развијање активног слушања придају квалитету казивања, васпитачи који имају између 11 и 20 година радног искуства сматрају да развијеност вештине слушања у највећој мери опредељује квалитет ове комуникационе категорије, док су васпитачи на почетку каријере мишљења да је развијеност пажње најзначајнији фактор активног слушања деце. Имајући у виду да спонтани говорни израз или непланирани дискурс (Och, према: Buch, 2001) обилује неразрађеним идејама или иницијалним реакцијама, слабо повезаним фрагментима језика, оклевањима, корекцијом речника, редефинисањем и чак граматички неисправним реченицама (Hatch, према: Buck, 2001), контекст се често користи у повезивању идеја или делова исказа (Josifović Elezović, 2011). Фаворизовање квалитета казивања од стране васпитача са више радног искуства може се повезати са значајем контекстуалног осмишљавања говорног исказа за разумевање слушаоца или саговорника. Контекстуално повезивање значења нарочито је важно за децу чији је говор на узлазној линији развоја, јер замењује поједине компоненте разумевања које се касније развијају (Пурић, 2014).

2. УТИЦАЈ ВАСПИТАЧА НА ПОДСТИЦАЊЕ АКТИВНОГ СЛУШАЊА КОД ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

Унапређивање квалитета комуникације деце задатак је који се пре свега поставља пред васпитача као креатора активности у предшколској установи. Испитивано је како васпитачи процењују своју улогу у процесу развијања активног слушања као саставног дела комуникативне језичке употребе и значајног елемента успешне интерперсоналне комуникације, за чије унапређивање су одговорни.

Према резултатима истраживања, највећи проценат испитиваних васпитача свој утицај на подстицање активног слушања

код деце предшколског узраста одређује као *значајан* (90 или 45,5%) или *врло значајан* (82 или 41,4%). Ниједан испитаник не сматра да утицај васпитача *уопште није значајан* за унапређивање активног слушања код деце, док је најмањи проценат анкетираних мишљења да њихов утицај *није нарочито значајан* (10 или 5,1%). Несигурност у ставу изразило је 16 или 8,1% васпитача.

Имајући у виду да више од две трећине васпитача свој утицај на подстицање активног слушања код деце одређује као значајан, очекивано је да и квалитет њихових активности на развијању културе слушања, односно културе језичког изражавања, буде примерен том значају.



ГРАФИКОН 1: СТАВОВИ ВАСПИТАЧА О ЊИХОВОМ УТИЦАЈУ НА ПОДСТИЦАЊЕ АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Испитивали смо утицај радног искуства и стручне спреме васпитача на њихове ставове о утицају непосредних организатора и реализатора активности са децом предшколског узраста на комуникациону компетенцију предшколаца за активно слушање. Највећи проценат васпитача који са децом предшколског узраста раде од 21 до 30 година (20 или 64,5%) свој утицај на подстицање активног слушања код деце одређују као *врло значајан*, док највећи проценат анкетираних из осталих подгрупа васпитача формираних према радном искуству свој утицај на развијање културе слушања предшколаца одређује као *значајан* (Табела 3).

Уочене разлике у ставовима васпитача различитог радног искуства о значају њиховог утицаја на подстицање активног слу-

шања код деце предшколског узраста, статистички су значајне ($\chi^2=26,298$; $df=9$; $p=0,002$). Методичке импликације добијених резултата могле би се односити на упућивање васпитача у оквиру стручног усавршавања на значај њихове улоге у развијању културе слушања деце предшколског узраста.

ТАБЕЛА 3: СТАВОВИ ВАСПИТАЧА РАЗЛИЧИТОГ РАДНОГ ИСКУСТВА О ЊИХОВОМ УТИЦАЈУ НА ПОДСТИЦАЊЕ АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Радно искуство	Врло значајан	Значајан	Нисам сигуран	НЕ НАРОЧИТО ЗНАЧАЈАН	УКУПНО
0-10	20 30,8%	31 47,7%	7 10,8%	7 10,8%	65 100%
11-20	30 35,7%	47 56%	7 8,3%	0 0%	84 100%
21-30	20 64,5%	8 25,8%	1 3,2%	2 6,5%	31 100%
Више од 30	12 25,0%	4 53,1%	1 21,9%	1 21,9%	18 100%
УКУПНО	82 41,4%	90 45,5%	16 8,1%	10 5,1%	198 100%

$$\chi^2=26,298$$

$$df=9$$

$$p=0,002$$

Када је у питању процена значаја васпитача као фактора развијања активног слушања предшколске деце, више од половине анкетираних који су стекли академско образовање (38 или 50,7%) своју улогу у овом домену процењују као *врло значајну*, за разлику од васпитача нижег образовног нивоа, који су мишљења да је њихов утицај на комуникационе компетенције активног слушања деце *значајан* (Табела 4).

ТАБЕЛА 4: СТАВОВИ ВАСПИТАЧА РАЗЛИЧИТЕ СТРУЧНЕ СПРЕМЕ О ЊИХОВОМ УТИЦАЈУ НА ПОДСТИЦАЊЕ АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Стручна спрема	Врло значајан	Значајан	Нисам сигуран	НЕ НАРОЧИТО ЗНАЧАЈАН	УКУПНО
СРЕДЊА	1 20%	3 60%	1 20%	0 0%	5 100%
ВИША	43 36,4%	64 54,2%	6 5,1%	5 4,2%	118 100%

ТАБЕЛА 4: СТАВОВИ ВАСПИТАЧА РАЗЛИЧИТЕ СТРУЧНЕ СПРЕМЕ О ЊИХОВОМ УТИЦАЈУ НА ПОДСТИЦАЊЕ АКТИВНОГ СЛУШАЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Висока	38 50,7%	23 30,7%	9 12%	5 6,7%	75 100%
Укупно	82 41,4%	90 45,5%	16 8,1%	10 5,1%	198 100%

$$\chi^2=13,063$$

$$df=6$$

$$p=0,042$$

Статистичка анализа ($\chi^2=13,063$; $df=6$; $p=0,042$) показује да постоје значајне разлике у ставовима васпитача различите стручне спреме о важности њиховог утицаја у функцији подстицања активног слушања деце предшколског узраста. Добијени резултати имплицирају да се у оквиру академских студијских програма за образовање васпитача посвећује пажња значају унапређивања културе слушања у оквиру културе језичког изражавања деце, као и улози васпитача у том домену.

ЗАКЉУЧАК

Комуникација је, као сложен психосоцијални процес остваривања веза међу људима, активност која се учи (Томић, 2003). Учење комуникацијских вештина укључује језичку (лингвистичку), друштвенојезичку (социолингвистичку) и употребну (прагматичку) способност (Bakota, 2010). Један од предуслова остваривања васпитнообразовних циљева у раду са децом предшколског узраста (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006) јесте осмишљена језичка комуникација, која између осталог подразумева активно слушање, као свесну когнитивну активност, чији је циљ разумевање садржаја исказа говорника.

Резултати истраживања вредновања значаја појединих елемената активног слушања од стране васпитача показују да ову комуникацијску способност деце у највећој мери опредељују *развијеност јазња* (ранг I) и *развијеност вештине слушања* (ранг II), затим *заинтересованост за тему казивања* (ранг III), а у најмањој мери *мотивисање за слушање* (ранг IV) и *квалитет казивања* (ранг V). Васпитачи придају већи значај факторима активног слушања који се односе на слушаоца (*јазња, вештина слушања, заинтересованост за тему*), у односу на факторе који се односе на говорника (*мотивисање за слушање, квалитет казивања*), што имплицира да се вештини слушања придаје одговарајући значај код деце млађег узраста (Josifović Elezović, 2011, стр. 176), а указује и на могућност превазилажења тенденције запостављања слушања у од-

носу на остале језичке вештине – говорење, читање и писање (Nunan, 1991).

Резултати испитивања процене улоге васпитача у процесу развијања активног слушања, као битног елемента успешне интерперсоналне комуникације, показују да највећи проценат анкетираних васпитача свој утицај на подстицање активног слушања код деце одређује као значајан (90 или 45,5%) или врло значајан (82 или 41,4%), због чега би било очекивано да и квалитет њихових активности на развијању културе слушања, односно културе језичког изражавања, буде примерен том значају. Радно искуство и стручна спрема, као независне варијабле, значајно утичу на ставове васпитача о важности њиховог утицаја у функцији подстицаја активног слушања код деце предшколског узраста. Више од половине анкетираних васпитача који са децом раде од 21 до 30 година (20 или 64,5%), као и оних који су стекли академско образовање (38 или 50,7%) већи значај придају свом утицају на развијање активног слушања предшколаца, у односу на остале подгрупе васпитача формиране према радном искуству и стручној спреми.

Васпитач је кључни елеменат оспособљавања деце предшколског узраста у домену темељних комуникацијских компетенција активног слушања, које подразумевају: а) стицање знања, вештина и способности активног слушања као значајног елемента успешне интерперсоналне комуникације; б) примену различитих техника активног слушања, чиме се обезбеђује активно учење у комуникацији у улози саговорника, односно слушаоца; в) процену властите способности и вештине слушања; г) вештину уочавања и препознавања различитих емоционалних стања саговорника, уз примену стечених вештина слушања; д) слушање у циљу мењања и прилагођавања комуникације актуелној ситуацији и учесницима у комуникацији; и) подстицање комуникације слушањем (Bakota, 2010). У том смислу, иако резултати овог истраживања показују да се у оквиру академских студијских програма за образовање васпитача посвећује пажња њиховој улози у развијању активног слушања, а имајући у виду запостављеност слушања у односу на остале језичке вештине, потребно је више пажње посветити унапређивању културе слушања, како у формалном тако и у неформалном и информалном образовању и усавршавању васпитача.

- ЛИТЕРАТУРА *Правилник о ојшћим основама љредшколској љрограма (2006)*. Београд: Прo-светни преглед.
- Пурић, Д. (2014). *Чиљалачка инћересовања ученика млађеј школској узрас-ља*. Пожега: Епоха.
- Томић, З. (2003). *Комуниколољја*. Београд: Чигоја штампа.
- Цветановић, З. (2009). „Говорни узори ученицима даровитим за вешти-ну говорења”. У: Г. Гојков (ур.), *Даровити и грушљивена елиља* (стр. 122–135). Вршац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Bakota, L. (2010). „Komunikacijski model govornih vjezbi i nastava jezičnoga izražavanja”. *Hrvatski*, VIII(1), 9–43.
- Bruner, J. (2000). *Kultura obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Buljubašić Kuzmanović, V. (2012). Škola kao zajednica odrastanja. *Pedagogij-ska istraživanja*. 9 (1–2), 43–57.
- Buck, G. (2001). *Assessing Listening*. Cambridge: CUP.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge Encyclopedia of the English Language*. Cam-bridge: CUP.
- Gordon, T. (1996). *Škola roditeljske djelotvornosti*. Zagreb: Poduzetništvo Jakić.
- Josifović Elezović, S. (2011). „Preduslovi usavršavanja i vrednovanja veštine slušanja u nastavi stranog jezika”. *Kultura polisa*, VIII (16), 175–190.
- Lawson, T.R., Walsh, D. (2007). The Effects of Observational Training on the Acquisition of Reinforcement for Listening. *Journal of Early and Intensive Be-havioral Intervention*, 4 (2), 430–452.
- Markić, I. (2014). „Didaktička kultura škole i razvoj suradničkih kompetencija učenika u nastavnom procesu”. *Školski vjesnik*, 64 (4), 627–652.
- McNaughton, D., Hamlin, D., McCarthy, J., Head-Reeves D., 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.
- Müller, E. (1972). The maintenance of verbal exchanges between young chil-dren. *Child Development*. 43(3), 930–938.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A textbook for Teachers*. Hem-el Hampstead: Prentice Hall International.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: University of Hong Kong, Heinle & Heinle Publishers.
- OECD (2012). *Starting Strong III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care*. OECD Publications.

Pavličević-Franić, D. (2005). *Komunikacijom do gramatike. Razvoj komunikacijske kompetencije u ranom razdoblju usvajanja jezika*. Zagreb: Alfa.

Pećnik, N. i Starc, B. (2010). *Roditeljstvo u najboljem interesu djeteta i podrška roditeljima najmlađe djece*. Zagreb: UNICEF.

Poole, K. (2005). How Empathy Develops: „Why is She Crying?”. *Scholastic Early Childhood Today*, 20(1): 21–22.

Rost, M. (1990). *Listening in language learning*. London: Longman.

Shatz, M., 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.

Schulz von Thun, F. (2001). *Kako međusobno razgovaramo 1 – smetnje i razjašnjenja*. Zagreb: Erudita.

Tyner, A. (2009). Listening as an Effective Tool for Client Representation. *Conflict Management*, 13(2), 167–173.

Hoppe, M. (2007). *Lending an Ear: Why Leaders Must Learn to Listen Actively*. *Leadership in Action*, 27(4), 11–14.

Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP-VERN.

Vodopija, Š. (2007). *Umijeće slušanja*. Priručnik i savjetnik za uspješnu komunikaciju. Zadar: Naklada d.o.o.

Vrhovac, Y. (2001). *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Ljevak d.o.o.

Ward, N., Escalante, R., Bayyari, Y. i Solorio, T. (2007). Learning to Show You're Listening. *Computer Assisted Language Learning*, 20(4), 385–407.

DALIBORKA S. PURIĆ

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC

TEACHERS' TRAINING FACULTY OF UŽICE

SUMMARY

FACTORS OF THE ACTIVE LISTENING OF PRESCHOOL CHILDREN

Active listening is a communication skill which is crucial for the development of cooperative relationships in the group, culture of friendship and fellowship, it is also important for the development of literacy skills and talent for speaking. Furthermore, it contributes to the improvement of the level of knowledge, skills and school achievement, as well as to the development of self-confidence of children. Developing of active listening is an important task in the activities with children of preschool age.

In this paper, the author, wanting to determine the importance of the factors of active listening of preschool children, examines how preschool teachers (N = 198): (a) evaluate the importance of certain elements of active listening that relate to the speaker and the listener, and (b) estimate their role in the process of developing active listening skills of preschool children as an essential element of successful interpersonal communication. Results of the survey show that preschool teachers attach greater importance to the factors of active listening related to the listener (attention, listening skill, interest in the subject), than to the factors related to the speaker (motivation for listening, quality of the narrative). More than two-thirds of surveyed preschool teachers (172 or 86.9%) define its impact on the stimulation of active listening of children as significant. Work experience and professional qualifications as independent variables significantly influence the attitudes of preschool teachers about the importance of their impact in stimulating active listening.

Preschool teacher is a key element of the training of preschool children in the area of the basic communication skills of active listening. In this sense, the results of our survey show that in the context of academic study programs for education of preschool teachers special attention is given to the communication skills and to their role in the development of active listening. But, bearing in mind the neglect of listening in comparison to other language skills, it is necessary to pay more attention to the improvement of the culture of listening, both in formal and nonformal, as well as in informal education and training of preschool teachers.

KEY WORDS: active listening, the child of preschool age, preschool teacher, communication.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално-Без прерада 3.0 (CC BY-NC-ND | 3.0 <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).

This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 3.0 Unported licence (CC BY-NC-ND 3.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/>).