

Dr. sc. Marijana Togonal
Vjera Brković
Dr. sc. Rona Bušljeta Kardum

POUČAVANJE KOMUNIKACIJSKIH VJEŠTINA KAO DIO CJELOŽIVOTNOGA OBRAZOVANJA

Sažetak

Neprestana i brza društveno-gospodarska kretanja i promjene zahtijevaju prilagodbu pojedinca u smislu stjecanja novih znanja te razvijanje različitih vještina. Jedan od ključnih elemenata prilagođavanja tim promjenama jest proces cjeloživotnoga obrazovanja koje predstavlja svojevrsan odgovor na potrebu kontinuirana obrazovanja i učenja. Cjeloživotno obrazovanje nerijetko se smatra ključem osobnoga, socijalnoga i profesionalnoga razvoja pojedinca te polazištem za razvoj kompetencija potrebnih za život i rad u 21. stoljeću. Ostvarenje tih kompetencija nerijetko iziskuje primjenu različitih inovativnih strategija poučavanja i učenja, posebice strategija koje vode procesu aktivnoga učenja. U ovome radu cilj nam je prikazati važnost i ulogu poučavanja komunikacijskih vještina u procesu cjeloživotnoga obrazovanja, predstaviti strategije za njihovo poučavanje i učenje te istaknuti potrebu njihova kontinuirana usvajanja i u formalnim i u neformalnim oblicima obrazovanja. Budući da je aktivno učenje strategija najprimjerenija poučavanju, ali i usvajanju komunikacijskih vještina, u radu je predstavljena i konstruktivistička teorija unutar koje se razvija model interaktivnoga, suradničkoga učenja.

Ključne riječi: cjeloživotno obrazovanje, kompetencije, komunikacijske vještine, neformalno obrazovanje, strategije za aktivno učenje.

Uvod

U suvremenome svijetu obilježenom brojnim znanstvenim otkrićima i tehnološkim napretkom znanja i kompetencije sve brže zastarijevaju te se potreba za cjeloživotnim obrazovanjem i osobnim usavršavanjem nezaustavljivo povećava (Pastuović, 2008). U kontekstu tog ubrzanog razvoja nameće se potreba kreiranja raznovrsnih programa cjeloživotnoga obrazovanja zahvaljujući kojima će pojedinac moći neprestano nadograđivati usvojena znanja, vještine i kompetencije, a s obzirom na potrebe koje mu nameće njegovo profesionalno i socijalno okruženje. Suvremeno obrazovanje tako je inauguriralo načelo cjeloživotnoga učenja koje se ostvaruje u okviru formalnoga, neformalnoga i informalnoga obrazovanja¹. Obrazovne institucije nositeljice su programa cjeloživotnoga obrazovanja koje omogućuju ispunjenje načela kontinuirana učenja odnosno profesionalni razvoj pojedinca i u

¹ Formalno obrazovanje označava djelatnost koja se izvodi u institucionalnim i javno verificiranim oblicima obrazovanja radi stjecanja stručnog znanja, vještina i sposobnosti. Formalno obrazovanje obuhvaća: osnovno školovanje, srednjoškolsko obrazovanje; stjecanje srednje školske ili stručne spreme, niže stručne spreme, prekvalifikacije, osposobljavanje i usavršavanje, visoko obrazovanje. Neformalno obrazovanje označava organizirane procese učenja usmjerene na osposobljavanje odraslih osoba za rad, za različite socijalne aktivnosti te za osobni razvoj. Informalno obrazovanje označava aktivnosti u kojima odrasla osoba prihvaća stajališta i pozitivne vrednote te vještine i znanja iz svakodnevnog iskustva i raznolikih drugih utjecaja i izvora iz svoje okoline. Informalno obrazovanje podrazumijeva razne oblike stjecanja znanja i vještina koje obuhvaćaju samoinicijativne ili spontane oblike obrazovanja, a koje se odvijaju u svakodnevnom životu tj. na spontanoj i nesvjesnoj razini prijenosa znanja, stavova ili vještina. (https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/adult-education-and-training-14_hr)

konačnici njegovu konkurentnost koja mu pak omogućuje opstanak, ali i individualni razvoj na tržištu rada. Cjeloživotno obrazovanje tako postaje jedno od temeljnih načela obrazovanja te osobnoga i profesionalnoga razvoja (Vlašić, 2008), a jedan od glavnih pozitivnih učinaka cjeloživotnoga obrazovanja i usavršavanja ogleda se upravo u porastu mogućnosti brzoga zapošljavanja, promjene radnoga mjesta te upravljanja kvalitetom poslovnih suradnji i radne okoline (Zbukvić Ožbolt, Jurković Majić i Dragović, 2008).

Cjeloživotno učenje / cjeloživotno obrazovanje – pojmovno razlikovanje

Pojmovno razlikovanje cjeloživotnoga učenja i cjeloživotnoga obrazovanja razjašnjava temeljnu razliku pojmova obrazovanje i učenje koji su međusobno povezani te proizlaze jedan iz drugoga (Mijatović, 2000). Definicija pojma cjeloživotno obrazovanje podrazumijeva kontinuirano učenje i razvijanje zbira svekolikog znanja, vještina i stajališta koji ne završava prestankom formalnoga obrazovanja, nego traje od prvih godina života pa do kraja radnoga vijeka. Ne postoje dobna ograničenja koja bi mogla biti prepreka za osobnu izgradnju i usvajanje novih znanja i vještina. Budući da je koncept cjeloživotnoga obrazovanja nastao kao alternativa tradicionalnom školovanju, možemo zaključiti da se tradicionalno obrazovanje nalazi u svojevrsnoj krizi te mu je potreban novi smjer koji se može tražiti u uključivanju neformalnih obrazovnih aktivnosti u formalni sustav obrazovanja (Pastuović, 1999). Uzrok krize tradicionalnoga obrazovanja nedvojbeno leži u nedovoljnoj učinkovitosti obrazovnoga sustava u smislu njegove mijene i prilagodbe novom dobu i novim zahtjevima koje suvremeno društvo donosi. Ta kriza i zastarjelost tradicionalnoga formalnog obrazovanja prije svega proizlazi iz još uvijek dominantne maksime na kojoj formalno obrazovanje počiva, a to je „učenje zbog učenja“, potom na obimnom sadržaju koji prelazi okvire determinirane satnicom pojedinih predmeta pa posljedično i s prevladavajućim tehnikama i strategijama poučavanja koje se i dalje velikim dijelom temelje na načelu reprodukcije znanja, a manje na razvoju vještina i kompetencija. Neprilagođenost formalnoga obrazovanja suvremenim potrebama i trendovima otvara prostor raznim programima cjeloživotnoga obrazovanja za ispunjavanje postojećih obrazovnih praznina.

Cjeloživotno učenje kombinacija je raznih učenja koje ne može zamijeniti obavezno tradicionalno školstvo, ali može doprinijeti kvaliteti obrazovanja i brže potaknuti stjecanje i razvijanje kompetencija. Upravo je cjeloživotno učenje pokrenulo reinterpretaciju tradicionalnoga školstva te upozorilo da se neformalno obrazovanje kao paralelni sustav brže razvija i prilagođava potrebama pojedinca, ali i tržištu rada (Pastuović, 2008: 256-258). Budući da se suvremeno društvo često opisuje kao „društvo znanja“ (Previšić, 2007), recentnija stručna literatura jednoglasno naglašava kako je razvoj cjeloživotnoga učenja proces tijekom kojega se u svakoj dobi događaju karakteristične razvojne promjene (Berk, 2008). Danas se pojmovi cjeloživotno obrazovanje i cjeloživotno učenje najčešće definiraju kao pojave u obrazovanju koje podrazumijevaju sve oblike učenja tijekom života neke osobe, a primarni im je cilj stjecanje i unaprjeđivanje kompetencija za osobne, društvene i profesionalne potrebe (Vizek Vidović (ur.) 2003).

Priznavanje i vrednovanje neformalnoga obrazovanja

Recentna literatura i istraživanja pokazuju kako suvremene tendencije života i rada u 21. stoljeću zahtijevaju cjeloživotno učenje i pojedinca koji je sposoban aktivno djelovati u

društvu te konstruktivno pridonositi društvenim promjenama. Istraživanja uglavnom navode potrebu pojedinca za prilagođavanjem novim razvojnim potrebama društva razvojem informacijsko-tehnološke pismenosti, komunikacijske pismenosti, matematičke pismenosti i sl. (Baranović, 2006). Upravo s tim u svezi možemo govoriti i o neformalnom obrazovanju koje je nužno implementirati i integrirati u postojeće programe obrazovnog sustava. Jedan od načina rješavanja ovakvih problema može se tražiti u smjeru neformalnoga obrazovanja. U tom pogledu brojni oblici neformalnoga obrazovanja sadrže organizirane i planirane obrazovne aktivnosti u svrhu stjecanja različitih znanja i vještina, stajališta i vrijednosti, i to primjenom različitih metoda, potom veću fleksibilnost i pristup životnim situacijama te praktičnu primjenu usvojenih znanja i vještina. Primjeri takvih organiziranih aktivnosti različite su radionice i seminari, konferencije, tečajevi, volonterski programi, rad na projektima, školska društva, izvannastavne aktivnosti, zadruge, programi razmjene učenika, centri izvrsnosti i slično. Sve navedene aktivnosti uključuju praktično stjecanje znanja, vještina i stajališta, odvijaju se izvan konteksta formalnoga učenja, temelje se na dobrovoljnom sudjelovanju, pokazuju određene rezultate i za njih se najčešće ne primaju formalna priznanja. Stoga bi se neformalno učenje trebalo i vrednovati jer pridonosi osobnom razvoju pojedinca. Suvremeni društveni zahtjevi i izazovi koji se stavljaju pred pojedinca traže njegovu osobnu izgradnju, ali i kontinuirano usvajanje i proširivanje znanja, vještina, stajališta i vrijednosti. (*Memorandum o cjeloživotnom učenju*, Europska komisija, 2000). Cjeloživotno učenje preduvjet je snalaženju i prilagodbi promjenjivim životnim i društvenim kontekstima, zapošljivosti i konkurentnosti na tržištu rada, ali i temelj ostvarivanja osobnih potencijala, aktivnoga građanstva kao i svijesti o sebi kao e-građaninu. Prema *Europskom kvalifikacijskom okviru* cjeloživotno učenje odnosi se na priznavanje i vrednovanje svih aktivnosti stjecanja znanja i vještina tijekom života kroz formalno, neformalno i informalno obrazovanje, i to u okviru osobnoga, građanskoga, društvenoga ili profesionalnoga razvoja i djelovanja (*Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, 2018). Navedene kompetencije nužne su za osobni razvoj (kulturni kapital) kroz prizmu sve učestalijih tendencija odraslih pojedinaca za kontinuiranim formalnim obogaćivanjem vlastitih znanja i spoznaja, za odgoj i obrazovanje aktivnoga građanina i e-građanina (društveni kapital) te za sposobnost zapošljavanja (ljudski kapital) što se može objasniti interakcijom brojnih učestalih promjena u svijetu rada za koje se zaposlenici trebaju osposobiti i prilagoditi (*Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning*, 2018).

Važnost sustavnoga poučavanja komunikacijskih vještina

Komunikacijske vještine u širem smislu obuhvaćaju tri temeljne vještine: vještine pisanja, govorenja i slušanja, koje se pak dalje granaju na određene podvještine. Komunikacijske vještine nužne su i važne za kvalitetno obavljanje svakoga posla, stoga ne čudi da se one navode kao jedna od ključnih kompetencija cjeloživotnoga obrazovanja te da se ističe važnost njihova kontinuirana, sustavna i sveobuhvatna poučavanja. Među ciljevima komunikacijske kompetencije, kako se navodi u dokumentu *Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning* (2018), navodi se „sposobnost učinkovitoga komuniciranja i povezivanja s drugima na primjeren i kreativan način kao i važnost razvijanja vještina za pisano i usmeno komuniciranje u različitim situacijama te za praćenje i prilagodbu vlastite komunikacije u skladu s okolnostima“. U skladu s tim

preporukama očekuje se i da predmetni kurikuli, ali i pojedini nacionalni obrazovni dokumenti, a potom i cjelokupna nacionalna obrazovna strategija budu usklađeni s novim obrazovnim zahtjevima. Budući da je hrvatski obvezni obrazovni sustav intetan i statičan te sporo odgovara na promjene u okruženju, novi koncepti i modeli učenja i poučavanja i novi kurikuli usklađeni sa stvarnim životnim i profesionalnim potrebama pojedinaca prvotno su se razvili u raznim oblicima informalnoga i neformalnoga obrazovanja dok su u oblicima formalnoga obrazovanja slabije zastupljeni. Usmjereno poučavanje komunikacijskih vještina, tehnika i strategija, i to osobito onih govornih (retoričkih), zbog istih je razloga više zaživjelo u neformalnim oblicima obrazovanja negoli u formalnim u kojima je ono vidljivo tek u ishodima nekih predmeta, međutim ne i u promjeni ili nadogradnji obrazovnoga koncepta u smislu uvođenja novoga predmeta koji će se baviti isključivo govornim komunikacijskim vještinama, poput, primjerice, retorike u antičko vrijeme. Za razliku od govornih vještina, pisane se komunikacije vještine ipak sustavno poučavaju u formalnim oblicima obrazovanja, iako, prema rezultatima vanjskoga vrednovanja znanja, primjerice PISA testiranju ili pak državnoj maturi, nedostatno i na neadekvatan način. S obzirom na činjenicu da ne postoji kontinuitet poučavanja govornih komunikacijskih vještina u raznim fazama obrazovanja, odnosno da je za oblike formalnoga obrazovanja još uvijek karakteristično učenje po modelu, a za neformalne i informalne oblike obrazovanja usmjereno obrazovanje utemeljeno na potrebama članova zajednice, u ovome ćemo se radu primarno baviti vještinama govorenja te ponuditi neke strategije i tehnike njihova poučavanja, oslanjajući se pritom na konstruktivističku teoriju učenja odnosno model interaktivnoga, suradničkoga i kontekstulanoga učenja.

Vještine govorenja

Ars oratoria ili eloquentia u antičko se vrijeme, kada je i definirana retorika kao znanstvena disciplina i bila uvrštena u *septem artes liberales*, prije svega doživljavala kao umjetnost nagovaranja i uvjeravanja (*ars persuadendi*) pa se upravo prema latinskome pojmu za uvjeravanje odnosno nagovor u raznim priručnicima koji se bave komunikacijom uvriježio pojam *persuazije* (lat. *persuasio*). U skladu s obilježjima suvremene participativne kulture današnje se značenje pojma retorike bitno proširilo, a njezin se uvjeravateljski i nagovarateljski karakter prije svega zadržao u području marketinga i menadžmenta (Certo, Certo, 2008; Cutlip, Center, Broom, 2003; Tomić, 2016). U širem značenju retorika podrazumijeva vještinu dobra govorenja koja pak uključuje više čimbenika od kojih ćemo izdvojiti najčešće: (1) karakter govornika, (2) poznavanje teme o kojoj se govori, (3) poznavanje teorije argumentacije, (4) poznavanje tehnike sastavljanja govora, (5) poznavanje jezičnih zakonitosti (gramatika), (6) poznavanje obilježja stila, (7) ovladavanje odgovarajućim leksikom, (8) ovladavanje paralingvističkim obilježjima komunikacije, (9) poznavanje konteksta/situacije u kojem se govori, (10) poznavanje obilježja kulture (interkulturalne razlike) u kojoj se govor izriče, (11) poznavanje sugovornika/publike, (12) kontroliranje emocija, (13) sposobnost aktivnoga slušanja, (14) vještine postavljanja pitanja. Dio navedenih obilježja utemeljili su još antički retoričari (Aristotel, Ciceron, Kvintilijan i dr.), a kasnije su ih, sukladno potrebama vremena i promjeni komunikacijskoga kanala, proširivali i nadopunjavali suvremeni retoričari. Dok se nekada veća pozornost posvećivala samome govorniku, njegovim moralnim karakteristikama, čestitosti, poštenju, društvenome ugledu, u suvremeno su vrijeme te karakteristike ipak potisnute u drugi plan, a naglasak je stavljen na strukturiranje govora, poznavanje publike,

kontrolu emocija i druga obilježja koja zajednički utječu na dobru govornu izvedbu (Kišiček, 2011). Prema Aristotelovu mišljenju, primjerice, uvjerljivost govora može se postići na različite načine, međutim on ipak u prvi plan stavlja govornikov karakter. Za Aristotela govornikov karakter ili *etos*, o kojemu se u suvremenoj retoričkoj literaturi vrlo malo piše, temelj je retorike jer upravo govornikov *etos* govor čini uvjerljivim. Kada je uvjeravanje u pitanju, Aristotel je smatrao da ljudi najradije i najspremnije poklanjaju povjerenje čestitim ljudima, naročito kada je riječ o stvarima koje nisu jasne i u koje se može sumnjati (Aristotel, 1989: 40). Tek nakon *etosa* Aristotel navodi druge važne govorničke vještine, poput *patosa*, tj. osjećaja koje govornik izaziva u slušatelju, *logosa* odnosno jezika kojim govornik oblikuje svoju poruku, samog govora, potom govornoga stila te načina iznošenja argumenata. I „stari“ retoričari, ali i suvremeni, suglasni su da argumentaciji unutar govorništva treba posvetiti posebnu pozornost. S obzirom na to da je argument govorničko sredstvo koje primjenjujemo kada sugovornika u nešto želimo uvjeriti, ne trebamo ga promatrati „isključivo kao apstraktnu logičku strukturu, već kao sredstvo koje ima praktičnu komunikacijsku primjenu“ (Bodlović, 2015: 102). Argumentacijsko je mišljenje prisutno od prvih sačuvanih djela o retorici, međutim interes za argumentaciju posebno se razvija u 19. stoljeću zahvaljujući J. S. Millu i rastu društvenih znanosti, razvojem pravne znanosti, filozofskih raspravljanja spoznajnih argumentacijskih vrijednosti, primjerice Heideggera i Husserla, te razvojem komunikacijskih znanosti u 20. stoljeću, ističe G. Varošaneć-Škarić (2012: 83) u svome prikazu knjige *Argumentacija* Ive Škarića. Poznavanje postupaka argumentacije iznimno je važno za otvorena, demokratska društva koja njeguju pluralizam stajališta, koja potiču slobodu govora i konstruktivan dijalog utemeljen na činjenicama te kritički javni i raspravljajući diskurs, stoga takva društva na razne načine potiču razvoj retorike i komunikacijskih vještina. Upravo bi se stoga retoričko-komunikacijskim vještinama u okvirima formalnoga obrazovanja trebala posvetiti veća pozornost. Dok antički retoričari uz argumentiranje i uvjerljivost u postupku argumentacije nerijetko vezuju visoka moralna načela, suvremeni retoričari i komunikolozi zanemaruju taj aspekt govorničke uvjerljivosti naglašavajući razliku između stvarne istinitosti neke teze i retoričke istine. U svakom slučaju, da bismo mogli argumentirano sudjelovati u raspravama ili braniti svoja stajališta i uvjerenja te uvjeriti sugovornika u ono što govorimo, međutim istovremeno i prepoznati retoričke manipulacijske postupke, potrebno je prije svega poznavati strukturu argumentacije i znati ju potom primijeniti u stvarnim situacijama. Svaka argumentacija ima istu opću strukturu: sastoji se od tvrdnje, očitosti i veze koja postoji između očitosti i tvrdnje. Pritom pod očitostima podrazumijevamo „oslonce“ u dokazivanju izrečene tvrdnje, a to je „sve ono na što se sudionik u raspravi može pozvati kako bi slušatelja racionalno uvjerio“ (Bodlović, 2015: 103). Te očitosti ili oslonci mogu biti razni podaci, činjenice, definicije, izjave autoriteta, rezultati istraživanja, ilustracije, dokumenti, zakoni i dr. koji su racionalno i logički povezani s tvrdnjama (Škarić, 2012).

Da bi argumenti bili snažniji, potrebno ih je skladno integrirati u govor, stoga nije dovoljno znati očitostima potkrijepiti svoje tvrdnje, već ih i upotrijebiti na pravome mjestu pri strukturiranju govora. Svaki govor, naime, ima osnovnu trodijelnu strukturu. Prvi je dio uvod (lat. *exordium*) kojim najavljujemo temu, uvodimo sugovornika u sadržaj govorenja, otvaramo prostor komunikaciji, iznosimo tvrdnje, sudove, teze ili pripovijedamo o događaju (lat. *narratio*). Drugi je dio glavni dio govora (lat. *argumentatio*), a u njemu iznosimo dokaze, argumente, dakle očitostima potkrjepljujemo tvrdnje iznesene u uvodnome dijelu. Upravo u

tome dijelu primjenjujemo znanje iz argumentacije rabeći pritom retoričke figure koje su u funkciji uvjeravanja i pridobivanja sugovornika „na svoju stranu“. Ako doista želimo valjano argumentirati i dokazati iznesene tvrdnje ili pak pobiti protivnikove dokaze, moramo voditi računa o vjerodostojnosti dokaza, stoga je potrebno birati najbolje, najjače i provjerene dokaze jer u protivnome upadamo u pseudoargumentacijsku zamku (što u konačnici trajno može utjecati na kredibilitet i vjerodostojnost govornika. U trećemu dijelu govora slijedi zaključak (lat. *conclusio*) pod kojim podrazumijevamo efektni završetak u kojemu ponavljamo glavne argumentacijske dijelove, izdvajamo najvažnije očitosti, poentiramo bilo uvjeravajući sugovornika u ono što govorimo bilo pobijajući njegove dokaze protudokazima i protuargumentima.

Da bi argumentacijski postupak doista bio snažan i učinkovit, osim poznavanja argumentacijske strukture i kompozicije govora, važno je dobro vladati zakonitostima jezika kojim govorimo, osobito njegovom standardnom normom. Aristotel u *Retorici* navodi kako je preduvjet dobra govornička stila *pravilan govor helenskim jezikom* što pak nije moguće ostvariti bez dobra poznavanja jezičnih pravila. Ciceron također na više mjesta u svome retoričkome priručniku *O govorniku* napominje da se *govoriti treba pravilnim latinskim jezikom*: „[...] cijelo umijeće govorništva leži svima otvoreno, takoreći u javnoj uporabi, i u vezi je s ljudskim govorom i jezikom [...] da bismo pravilno govorili, ne treba se samo pobrinuti da upotrebljavamo riječi kojima nitko ne može s pravom prigovoriti i da poštujemo njihov padež, glagolsko vrijeme, rod i broj, kako se ne bi što izgovorilo zbrkano, neskladno i u krivom poretku. Treba još upravljati jezikom, dahom, čak i zvukom glasa. Ne želim da se glasovi izgovaraju s previše prenemaganja, ne želim ni da budu nejasni zbog nemarna izgovora; ne želim da riječi izađu slabašno izdahnute, ne želim ni da ih se napuhuje i suviše revno ispuhuje. [...] Treba, naime, usvojiti znanje o mnogim stvarima bez kojih je okretnost riječi isprazna i smiješna; sam govor valja uobličiti ne samo biranjem nego i sklapanjem riječi; moraju se duboko proučiti svi osjećaji koje je ljudskom rodu dodijelila priroda jer se sva snaga i smisao govora trebaju iznijeti zato da bi se duše slušatelja smirile ili uzbudile.” Drugim riječima, govornik mora posjedovati i lingvističku i komunikacijsku kompetenciju da bi znanja o sadržaju o kojem govori, znanja i vještine argumentiranja, znanja i vještine komponiranja govora mogao i jezično oblikovati. I suvremeni udžbenici koji se bave komunikacijskim i govorničkim vještinama kao jedan od uvjeta navode i dobro poznavanje standardnoga jezika (usp. Šego, 2005; Španjol Marković, 2008).

Osim jezikom komunikacija se odvija i paralingvističkim elementima – intonacijom, tempom, ritmom, bojom glasa, stankom – koji čine akustičku dimenziju govora. Petar Guberina (1967) naziva ih govornim vrednotama koje govoru daju dodanu vrijednost koju mu sam jezik ne može dati. Govornim vrednotama jezika našu poruku obogaćujemo emocionalno, dajemo joj izvanjezično značenje; njima, između ostaloga, prenosimo sugovorniku poruku i o svome psihičkome stanju, svome stajalištu prema izrečenome, raspoloženju, što u konačnici utječe i na samo razumijevanje i doživljaj poruke. Iako ih uglavnom rabimo nesvjesno, paralingvistički elementi komunikacije mogu se kontrolirati učenjem, stoga njihovom svjesnom primjenom i kontrolom tijekom govora itekako možemo utjecati na značenje cjelokupne poruke. Tako se, primjerice, stanaka može rabiti kao izvrsno sredstvo privlačenja pozornosti sugovornika, rečeničnom intonacijom i tempom odašiljemo sugovorniku poruku o svome afektivnome

stanju: sreći, ljutnji, bijesu, smirenosti, dakle njome izravno prenosimo emociju sugovorniku (Vuletić, 2007).

Komunikacijska vještina koja se nerijetko zanemaruje, ne samo u relevantnim radovima iz područja komunikacije, već i u oblicima formalnoga i neformalnoga poučavanja, jest vještina aktivnoga slušanja. Prema Hoppeu (2007) aktivno slušanje predstavlja krovni pojam koji objedinjuje šest komunikacijskih vještina: pozornost, neosuđivanje, reflektiranje, pojašnjavanje, sažimanje i doprinos rješenju. Aktivnim slušanjem sugovornika svjesno se odlučujemo kognitivno angažirati (Tyner, 2009), dakle činiti određeni umni napor kako bismo razumjeli sugovornika, i to ne samo sadržaj izrečene poruke već i emocionalno stanje. Koristi su od aktivnoga slušanja višestruke, i za govornika i za sugovornika: govornik prema sugovornikovu izričaju oblikuje i svoj govor, odabire adekvatne vrednote govornoga jezika kojima će akustički „opremiti“ svoju poruku, bira jezične jedinice, strukturira pitanja, odlučuje se koje će argumente i dokaze upotrijebiti kako bi pobio sugovornikove teze ili tvrdnje, razvija empatiju i asertivnost. S druge pak strane aktivnim slušanjem sugovorniku se daje na znanje da nije pasivan dionik komunikacije, da je komunikacija dvosmjerna, da je njegova poruka primljena i prihvaćena. Aktivnim se slušanjem također razvijaju i međusobni odnosi; razumijevanje i prihvaćanje, unatoč možebitnim neslaganjima u stajalištu. Naime, smisao aktivnoga slušanja nije slaganje sa sugovornikom, njegovim stajalištima i tvrdnjama, već prihvaćanje različitosti. Uz vještinu aktivnoga slušanja usko se vezuje i vještina postavljanja pitanja. Raznim tipovima i vrstama pitanja potičemo komunikaciju, smanjujemo napetost, otklanjamo potencijalno nerazumijevanje poruke i nesporazum u komunikaciji, dajemo sugovorniku na važnosti, usmjeravamo komunikaciju, tražimo dodatne informacije, a nerijetko i smanjujemo napetost i stres koji se neizbježno javlja u komunikaciji.²

Prema svemu dosad napisanome možemo vidjeti da uspješno komuniciranje podrazumijeva čitav koloplet znanja, vještina i sposobnosti koje se uče i usvajaju cijeli život, koje se ne mogu promatrati izolirano, već čine povezanu cjelinu koja se u konačnici manifestira u uspješnome komunikacijskome činu.

Suvremeno bi retoričko učenje, smatra Dragan Nikolić, trebalo početi od praktičnih usvajanja u radu navedenih vještina. Ono bi za Nikolića prije svega trebalo biti usvajanje vještina slušanja koje vode k razvoju kritičkoga mišljenja i ka sposobnosti jasnoga artikuliranja vlastitih stajališta. Takvo bi školovanje bilo zdrava suprotnost reproduciranju znanstvenih činjenica, a njegovo bi primarno značenje ležalo u razotkrivanju kvaziznanstvenih činjenica koje se nekritički pojavljuju osobito u medijskome prostoru, ali i u redovitome školstvu (Nikolić, 2015).

Poučavanje komunikacijskih vještina primjenom modela aktivnoga učenja

S obzirom na specifičnosti komunikacije i na njezinu izrazito praktičnu primjenu, poučavanje komunikacijskih vještina zahtijeva i posebne tehnike, metode i strategije poučavanja. Polazna platforma za poučavanje komunikacijskih vještina u svim oblicima cjeloživotnoga obrazovanja jest primjena modela aktivnoga učenja. Aktivno učenje kao *conditio sine qua non* suvremenoga obrazovnog procesa proizlazi iz teorije konstruktivizma

² O aktivnome slušanju i vještini postavljanja pitanja vidi u: Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Zagreb.

koji se kao paradigma učenja prvotno razvija u okviru razvojne psihologije (Piaget, Vygotsky), i to kao suprotnost objektivističko-realističkome³ i biheviorističkome tumačenju kognitivnih procesa prema kojemu je učeniku u procesu učenja i obrade informacija dodijeljena pasivna uloga, a samo se učenje razumijevalo kao reaktivan proces (Vrkić Dimić, 2020). Prema konstruktivističkoj teoriji učenje je proces konstruiranja znanja u kojemu učenik preuzima aktivnu ulogu u procesu učenja oslanjajući se pritom na konkretne situacije koje su pak utemeljene na postojećim znanjima, proživljenim doživljajima, postojećem iskustvu. Iskustvo, dakle, predstavlja polazište, temelj na koji se nadograđuju nove informacije, odnosno konstruiraju se nova znanja i spoznaje koje su u velikoj mjeri određene kontekstom u kojem se učenje odvija. Konstruktivistička paradigma inaugurira otvoreni sustav usvajanja znanja, vještina i kompetencija u kojem su i pošiljatelj (nastavnik) i primatelj (učenik, student, polaznik) jednako usmjereni na proces učenja, a koji ovisi o nizu faktora koji utječu na svekoliko oblikovanje pojedinca, poput socijalnoga konteksta, kulturnoga konteksta, materijalnoga konteksta, obrazovnoga konteksta, stečenih znanja i dr. Budući da je upravo kontekst jedno od obilježja konstruktivističkoga modela učenja, uz konstruktivizam usko se veže i kontekstualizam koji je pak izravno povezan sa situacijskim učenjem, a upravo je situacijsko, kontekstualno učenje primjereno usvajanju komunikacijskih vještina, prije svega zbog njihova pragmatična i funkcionalna karaktera.

Konstruktivizam se od samih svojih početaka 30-ih godina prošloga stoljeća razvijao u tri smjera: (1) *radikalni konstruktivizam* čiji je začetnik Erns von Glasersfeld koji je smatrao da su spoznaje i znanja osobne prirode, tj. konstrukti pojedinca neovisni o socijalno-kulturnome kontekstu (Babić, 2007: 220). Za Glasersfelda je, primjerice, „znanje [je] rezultat subjektive individualne aktivnosti konstruiranja, a ne proizvod koji je izvan subjekta (spoznavatelja) i koji se može predati ili instalirati putem percepcije ili lingvističke komunikacije” (Glasersfeld, 1990: 37). Upravo zbog isticanja osobne realnosti i osobnoga znanja kao jedinoga čimbenika spoznaje paradigma radikalnoga konstruktivizma teško je primjenjiva u obrazovnome procesu kao poželjan model učenja, stoga i nije ostavila značajnijeg traga u obrazovanju. (2) Drugi je smjer tzv. *kognitivni konstruktivizam* čiji je začetnik švicarski psiholog i filozof Jean Piaget, jedan od utjecajnijih predstavnika razvojne psihologije 20. stoljeća. Piaget se, naime, bavio istraživanjem pojedinca i načina na koji njegov mozak procesuirao informacije u pojedinim razvojnim fazama. Značajnost Piagetova razvojnoga modela **ograničenja** su koje određeno razdoblje kognitivnoga razvoja postavlja **na učenje**. Ta ograničenja znače da ono što se može naučiti ovisi o trenutnom razvojnom stupnju pojedinca. Pojedinaac treba naučiti kako primijeniti razvijene kognitivne strukture na novi materijal, ali da bi naučio nove strategije prethodno se moraju razviti pripadajuće kognitivne strukture. Kao teoretičar konstruktivizma Piaget je tvrdio da pojedinci **konstruiraju** svoja znanja **interakcijom bioloških predispozicija s njihovim iskustvom**. Upravo stoga što pojedinci imaju različite biološke predispozicije, različito iskustvo i različito se kognitivno razvijaju, Piagetova kognitivno-konstruktivistička metoda

³ „Duffy i Jonassen (1992) upozoravaju na sličnosti i razlike konstruktivizma i objektivizma. Obojica polaze od postojanja realnosti koju čovjek doživljava, odnosno spoznaje. Razlike se očituju u tumačenju spoznaje o realnosti. Za razliku od objektivizma, konstruktivizam napušta tradicionalnu poziciju realizma, prema kojoj je spoznaja reprezentacija realnosti, te prihvaća relativističku poziciju o spoznaji, tj. znanju kao aktivnoj individualnoj konstrukciji kojom se ozbiljuje realnost (Duffy, Jonassen, 1992; Kanselaar, 2002).⁷ Tako shvaćen relativizam Matthews (1992) razlikuje od relativizama u kojima je cilj znanosti traženje istine o svijetu.“ (Cit. prema: Babić, 2007: 219).

učenja koja se temelji na samootkrivanju pravila, aktivnome učenju i istraživanju, postavljanju pitanja, traženju i primanju objašnjenja, primjenjivija je u neformalnim oblicima učenja koje je moguće organizirati u manjim kompaktnim grupama povezanim zajedničkim interesom ili iskustvom, negoli u većim skupinama kakvi su nerijetko razredni odjeli. Naime, u neformalnim oblicima učenja pojedinac bira one aktivnosti i programe koji odgovaraju njegovim interesima i potrebama pa se tako novokonstruirana znanja nadograđuju na prethodna proširujući ih i uključujući u njih dosadašnja iskustva. Pritom su ta novokonstruirana znanja kontekstualizirana jer je kontekst „neodvojiv od onoga što se uči, on je imanentni dio situacije učenja, utječe na aktivnosti i procese učenja“. (Vrkić Dimić, 2011: 79). (3) Treći je smjer nazvan *socijalnim konstruktivizmom*, a razvio se iz teorije ruskoga psihologa Leva Vygotskoga. Vygotsky je naglasak stavljao na utjecaj okoline/društva na čovjekov razvoj i njegove spoznaje. Određujući čovjeka kao društveno biće Vygotsky se dijelom oslanja na antičku filozofiju i definiciju čovjeka kao *zoon politikon*. Čovjek Leva Vygotskoga istovremeno određuje društvo, ali je i određen društvom, on na razne načine sudjeluje u društvenim procesima i zajednicama i usvaja različite kulturne i društvene obrasce konstruirajući individualna znanja i značenja. U skladu sa socijalno-konstruktivističkim pristupom „znanje je socijalno konstruirano u komunikacijskoj praksi. Komunikacija je, prema socijalnom konstrukcionizmu, socijalno konstruiranje realnosti, a ne kognitivno-epistemologijski proces (...) Iz te perspektive 'znanje nije nešto što ljudi posjeduju u svojim glavama, nego nešto što ljudi čine zajedno'.“ (Cit. prema: Babić 2007: 220). Vezano uz obrazovni model teorija socijalnoga konstruktivizma zalaže se za tzv. suradničko učenje odnosno učenje interakcijom nakon koje se odvija individualno procesuiranje informacija koje dovodi do tzv. internacionalizacije odnosno procesa usvajanja socijalnih normi, standarda ponašanja i doživljavanja. Vygotsky je, baš kao i Piaget, smatrao da svaki pojedinac stvara svoje konceptualne okvire, međutim ti se konceptualni okviri prema teoriji socijalnoga konstruktivizma upotpunjuju isključivo interakcijom s drugim ljudima (Taber, 2011). Upravo se stoga obrazovanje koje polazi od konstruktivističke teorije temelji na interaktivno vođenome učenju u kojemu je nastavnik, kao i učenik, istovremeno i subjekt i objekt obrazovnoga procesa. Interakcija se ne odvija samo na relaciji nastavnik – učenik već i učenik – učenik, dakle potiče se timski rad i rad u grupi. Iako između ovih triju konstruktivističkih pravaca postoje određene razlike, također postoje i neke zajedničke karakteristike. To je prije svega pomak s poučavatelja na poučavanoga (usmjerenost na subjekt nastavnoga procesa), isticanje iskustva kao polazišta za usvajanje novih znanja, odmak od individualnoga učenja ka grupnome i timskome radu, interakciji i međudjelovanju različitih dionika obrazovnoga procesa. Učenje koje polazi od socijalno utemeljenih koncepata i paradigmi, uvažavanja različitih konteksta koji oblikuju pojedinca utječući na njegovo iskustvo odgovara obilježjima suvremenoga društva koje karakterizira dinamizam, aktivizam, globalizacija, ubrzani razvoj tehnike i tehnologije koji, kao nikada ranije, omogućuje šire djelovanje i utjecaj pojedinaca na pojedinca ili skupinu stvarajući neprestano nove kontekste i konstruirajući nova znanja, ali i nove obrazovne potrebe. Nesporno je da novi komunikacijski kanali, koji su nam omogućili brz pristup znanjima i informacijama, impliciraju i nove modele učenja, ali i nove odnose između dionika obrazovnoga procesa, i to u formalnim i neformalnim oblicima obrazovanja. Naime, tradicionalni odnos podređenosti (poučavani) i nadređenosti (poučavatelj) traži temeljitu reviziju s obzirom na činjenicu da institucionalni poučavatelj više nije jedini izvor znanja te da su ona danas postala širokodostupna, širokoprimjenjiva i

širokorazmjenjiva. Naime, kao što se od davnina u svakodnevnome životu javljaju različite *zajednice prakse*⁴, povezane određenim zajedničkim interesima, tako se one javljaju i u učenju. „Zajednice prakse predstavljaju sredine u kojima se odvijaju određeni poslovi. One imaju svoju vlastitu dinamiku, svoja pravila, 'jezik' i strukturu moći. Često se gotovo spontano organiziraju oko onoga što je važno njihovim članovima, a ne prema institucionalnim odlukama, pa se pojavljuju, mijenjaju i iščezavaju, mogli bismo reći – žive vlastitim životom“ (Vrkić Dimić, 2011: 82).

Strategije poučavanja komunikacijskih vještina

Nije jednostavno odrediti strategije za koje možemo tvrditi da zasigurno vode razvijanju komunikacijskih vještina učenika (studenata, polaznika raznih tečajeva i radionica) s obzirom na to da je proces poučavanja i učenja interakcijsko događanje (Pranjić, 2005) određeno brojnim faktorima, poput postavljenih ciljeva, sadržaja, karakteristika onoga koji uči, kao i karakteristika onoga koji poučava itd. Međutim možemo pretpostaviti da strategije koje zahtijevaju poticajne postupke i koje su usmjerene prema aktivnoj ulozi poučavanoga zasigurno vode uspješnijem razvoju vještina posebice onih koje se smatraju važnima za život i rad u 21. stoljeću, a komunikacijske vještine su, zasigurno, jedne od njih.

Vodeći računa o specifičnostima usvajanja komunikacijskih vještina, u nastavku rada izdvajamo sljedeće metode poučavanja i učenja: (1) mentalne mape odnosno grozdovi – tehnika osmišljena 70-ih godina prošlog stoljeća s ciljem uključivanja obje polovice mozga u proces učenja. Pri izradi mentalnih mapa koristi se asocijacija i mašta kako bi se grafički prikazao sadržaj uz pomoć slike, simbola, oblika, poveznica i drugih elemenata. Mentalne mape mogu nam poslužiti kako bi se najvažnije ideje strukturirale i onda uspješnije prenosile; (2) šest šešira – u knjizi *Šest šešira za razmišljanje* Edward de Bono opisao je tehniku šešira u različitim bojama koji metaforički predstavljaju različite načine razmišljanja. Budući da svaki šešir donosi drugačiji stil razmišljanja⁵, cilj je ovom strategijom potaknuti razmjenu i uvažavanje različitih mišljenja, poticanje različitih ideja te raspravljanje o njima; (3) igranje uloga – način poučavanja i učenja koji se osobito veže uz poticanje razvoja komunikacije. Ova metoda nije nužno vezana za poučavanje djece jer i odrasli često mogu razgovarati o određenim problemima, procesima ili idejama „preuzimajući“ tuđi identitet; (4) promisli-raspravi-podijeli – metoda je koja vodi interaktivnome procesu poučavanja i učenja, a cilj joj je potaknuti razmjenu mišljenja, iznošenja vlastitih ideja i međusobnoga komuniciranja; (5) govorni lanac – metoda koja se temelji na „provokativnom“ pitanju koje potiče iznošenje ideja, znanja i

⁴ Zoran je primjer stvaranja takvih zajednica praksi usko povezanih s formalnim obrazovanjem, međutim neformalno i informalno motiviranih, prelazak na *online* nastavu, a u svrhu sprječavanja širenja COVID-19 virusa. Zatvaranje svih obrazovnih institucija u Republici Hrvatskoj, ali i u drugim europskim državama, te prelazak na nastavu na daljinu iznenada je izazvalo primjenu novih modela učenja i poučavanja i uspostavu novoga odnosa između poučavatelja i poučavanih u kojima su članovi obiju skupina na najzorniji način primijenili socijalno-konstruktivističku paradigmu obrazovanja. Brzo usvajanje novoga obrazovnog modela temeljilo se na situacijskome i suradničkom učenju, interakciji, razmjeni znanja i iskustva, odnosno umrežavanju članova određenih socijalnih skupina povezanih zajedničkim ciljem koji su zajednički *sukonstruirali znanje*.

⁵ Boje šešira: bijeli šešir – usredotočuje se na podatke, činjenice i raspoložive informacije; crveni šešir – usredotočuje se na svoje osjećaje i predosjećaje kada razmišlja o problemu; crni šešir – oprezno razmišlja o rizicima i mogućim negativnim posljedicama; žuti šešir – zagovara pozitivne strane rješavanja problema ili mogućnosti; zeleni šešir – kreativno razmišlja o mogućem rastu, razvoju ili idejama; plavi šešir – osoba koja razmatra proces razmišljanja i kontrolira rad grupe. (Prema knjizi Edwarda de Bona *Šest šešira za razmišljanje*).

mišljenja; (6) debata za i protiv – metoda kojom se potiče proces komuniciranja uređen prema određenim pravilima. Cilj je ove strategije prihvaćanje mišljenja drugih, formiranje argumentiranih stajališta i njihovo artikuliranje; (7) recipročno poučavanje – metoda koja omogućuje međusobnu komunikaciju i međusobno poučavanje svih sudionika procesa učenja radom na tekstu; (8) kolo naokolo – metoda kojoj je cilj suradnička aktivnost te poticanje međusobne komunikacije sudionika procesa učenja priopćavanjem glavne ideje i nadogradnjom ostalih sudionika; (9) organiziranje rasprave – metoda koja kao način poučavanja i učenja omogućuje zauzimanje i izražavanje određenoga stajališta utemeljenoga na argumentima; (10) pojmovi unaprijed – metoda koja potiče komunikacijske procese pri pokušajima definiranja ili pojašnjavanja određenih pojmova; (11) koncentrični krugovi – metoda kojom se kružno rotiraju skupine odnosno pojedinci kako bi suočeni s drugima raspravljali o nekom problemu, ideji, situaciji. Ovom se metodom potiče izražavanje vlastitih argumentiranih ideja i stajališta te prihvaćanje tuđih; (12) intervju – metoda koja potiče proces komunikacije usmenim prikupljanjem informacija o određenoj temi. Učinkoviti načini kojima se uspješno može potaknuti razvijanje komunikacijskih vještina jesu i parafraziranje pročitana teksta u dijelovima ili cijelosti, jednominutno izlaganje te izdvajanje ključnih riječi i oblikovanje glavne ideje. Navedene strategije nisu jedini načini razvijanja komunikacijskih vještina, međutim one svakako vode k procesima aktivnoga i iskustvenoga učenja koji su zasigurno jedan od preduvjeta uspješnoga razvijanja komunikacijskih vještina.

Zaključak

Komunikacijska je kompetencija u okviru cjeloživotnoga obrazovanja primarna kompetencija koju bismo, kao temelj za usvajanje drugih kompetencija, trebali svi posjedovati bez obzira na vrstu i razinu obrazovanja. Iako je komunikacija neizbježna, ipak samo komuniciranje nužno ne znači da komuniciramo dobro, učinkovito i uspješno. Smatra se da je komunikacija uspješna tek onda kada je primatelj interpretirao poruku upravo onako kako je pošiljalatelj to zamislio. Pritom je jednako važan i proces oblikovanja poruke kao i proces njezina dekodiranja. Da bi poruka bila uspješno oblikovana i jednako tako uspješno interpretirana potrebno je vladati nizom vještina: od strukturiranja poruke, argumentiranja, poznavanja jezičnih zakonitosti, vladanja paralingvističkim elementima govora, do ovladavanja sadržajem, tremom, emocijama i raznim drugim čimbenicima koji utječu na oblikovanje poruke i njezino razumijevanje. Iako svi komuniciramo, to nužno ne znači da se komunikacijom u obrazovanju i aktivno bavimo. U raznovrsnim programima cjeloživotnoga obrazovanja, onima formalnoga, neformalnoga i informalnoga karaktera, komunikacija nema jednako mjesto. Dok neformalni i informalni oblici obrazovanja poučavanju komunikacijskih vještina daju važno mjesto u svojim programima, što se zorno vidi u brojnim seminarima, tečajevima i radionicama koje se polaznicima nude, u formalnim oblicima obrazovanja izravno poučavanje komunikacijskih vještina još se uvijek nalazi na marginama. Kao i ostala znanja, vještine i sposobnosti, tako se i komuniciranje uči i usvaja, i to primjenom raznih metoda i strategija. Ne postoje univerzalne upute kako razvijati komunikacijske vještine jer one predstavljaju svojevrsan živ i kompleksan skup vještina. Međutim možemo kazati kako, s obzirom na izrazito praktičnu primjenu znanja komuniciranja i znanja o komuniciranju, strategije primjerene poučavanju komunikacijskih vještina nalazimo u konstruktivističkoj teoriji obrazovanja koja zagovara modele aktivnoga, kontekstualiziranoga, suradničkoga učenja. S obzirom na važnost usvajanja znanja i vještina

komuniciranja, njihovu poučavanju, osobito u oblicima formalnoga obrazovanja, trebala bi se posvetiti veća pozornost. Svjesni te važnosti u radu smo analizirali obilježja govorne komunikacije te ponudili određene modele i strategije poučavanja koje bi se mogle implementirati u sve razine obrazovanja.

Literatura

1. Aristotel. (1989). *Retorika*. Naprijed. Zagreb.
2. Babić, N. (2007). „Konstruktivizam i pedagogija“. *Pedagoška istraživanja*. 4 (2) 217–229.
3. Baranović, B., Domazet, M., Jokić, B., Marušić, I., Pužić, S. (2006). *Nacionalni kurikulum za obvezno obrazovanje u Hrvatskoj: različite perspektive*. Institut za društvena istraživanja. Zagreb.
4. Bodlović, P. (2015). „Argumentacija Ive Škarića: pretpostavke, teškoće i propusti“. *Prolegomena*. 14 (1). 101–112.
5. Bono, E. de. (1985). *Six Thinking Hats*. Little, Brown and Company. Boston.
6. Certo, S., Certo, T. S. (2008). *Moderni menadžment*. Mate d. o. o. Zagreb.
7. Cutlip, M. S., Center, A. H., Broom, G. M. (2003). *Odnosi s javnošću*. Mate d. o. o. Zagreb.
8. Berk, L. E. (2008). *Psihologija cjeloživotnog razvoja*. Naklada Slap. Jastrebarsko.
9. Glasersfeld, E. von (1990). „Environment and communication“. U: Steffe, L. P. , Wood, T. (ur.), *Transforming Children's Mathematics Education: International Perspectives*. Hillsdale. NJ: Lawrence Erlbaum. 30–39.
10. Hoppe, M. (2007). „Lending an Ear: Why Leaders Must Learn to Listen Actively“. *Leadership in Action*. 27 (4). 11–14.
11. Kišiček, G. (2011). „Usporedba antičkoga i suvremenoga poimanja dobrog govornika“. *Diacovensia*. Vol. 19. Br. 1. 115–132.
12. Mijatović, A. (2000). „Leksikon temeljnih pedagoških pojmova“. Educa. Zagreb.
13. Nikolić, D. (2009). „Retorika kao umijeće uvjeravanja“. *Vijenac*. 398. (<http://www.matica.hr/vijenac/398/retorika-kao-umijece-uvjeravanja-3300/>)
14. Pastuović, N. (1999). *Edukologija. Integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*. Znamen. Zagreb.
15. Pastuović, N. (2008). „Cjeloživotno učenje i promjene u školovanju“. *Odgojne znanosti*. Vol. 10. Br. 2.
16. Pastuović, N. (2008). Razvoj znanosti o obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 12(2), 109–117.
17. Pranjic, M. (2005). *Didaktika*. Golden marketing – Tehnička knjiga. Zagreb.
18. Previšić, V. (2007). „Pedagogija: prema cjeloživotnom obrazovanju i društvu znanja“. *Pedagoška istraživanja*. 4(2), 179–187.
19. Šego, J. (2005). *Kako postati uspješan govornik*. Školska knjiga. Zagreb.
20. Škarić, I. (2011). *Argumentacija*. Nakladni zavod Globus. Zagreb.
21. Španjol Marković, M. (2016). *Moć uvjeravanja*. Ciceron komunikacije. Zagreb
22. Taber, K. (2011). „Constructivism as Educational Theory: Contingency in Learning, and Optimally Guided Instruction“. U: J. Hassaskhah (ur.). *Educational Theory*. New York: Nova. 39–61.

23. Tomić, Z. (2016). *Odnosi s javnošću. Teorija i praksa*. Synopsis d. o. o. Zagreb.
24. Tyner, A. (2009) „Listening as an Effective Tool for Client Representation“. *Conflict Management*. 13 (2).167–173.
25. Varošaneć Škarić, G. (2012). „Ivo Škarić. *Argumentacija*.“ *Govor*. XXIX. 83–87.
26. Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M., Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP-Vern. Zagreb.
27. Vlašić, Z. (2008). „Povodom stote obljetnice Pučkog otvorenog učilišta Zagreb“. *Andragoški glasnik*. 12(2), 91-96.
28. Vrkaić Dimić, J. (2011). „Učenje kroz prizmu socijalnog konstruktivizma.“ *Acta Iadertina*. 8(2011). 77–99.
29. Vuletić, B. (2007). *Lingvistika govora*. FF-press. Zagreb.
30. Zbukvić Ožbolt, S., Jurković Majić, O., Dragović, S. (2008). „Upravljanje kvalitetom obrazovanja u Pučkom otvorenom učilištu“. *Andragoški glasnik*. Zagreb. 12(2), 137-148.
31. Žižak, A., Vizek Vidović, V., Ajduković, M. (2012). *Interpersonalna komunikacija u profesionalnom kontekstu*. Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet. Zagreb.

Dokumenti

1. „Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning“. (2018) (<https://www.eumonitor.eu/9353000/1/j9vvik7m1c3gyxp/vkl58h3b78m1>)
2. „Memorandum o cjeloživotnom učenju“. (2000). Europska komisija. (<file:///E:/21-100.pdf>)

TEACHING COMMUNICATION SKILLS AS A PART OF LIFELONG LEARNING

Abstract

Continuous and quick socio-economic events and changes demand that an individual be able to change and acquire new knowledge and develop various skills. One of the key elements of adaptation to such changes is the process of lifelong learning that represents a sort of an answer to the necessity of continuous education and learning. Lifelong learning is frequently seen as key for personal, social and professional development of an individual as well as a starting point for the development of competencies necessary for life and work in the 21st century. The realization of these competencies usually requires the application of various innovative strategies of teaching and learning, particularly those strategies that lead to the process of active learning. The goal of this paper is to present the importance and role of teaching communication skills in the process of lifelong learning, to introduce strategies for their teaching and learning and to emphasize the need for their continuous acquisition in both formal and informal modalities of learning. Since active learning is a strategy that is most appropriate for teaching as well as acquiring communication skills, the paper presents the constructivist theory within the scope of which a model of interactive, cooperative learning is developed.

Key words: *lifelong learning, competencies, communication skills, informal education, active learning strategies.*