

Марија Б. Нијемчевић Перовић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за немачки језик и књижевност

УДК 811.112.2'243:[378:792
DOI 10.46793/Uzdanica18.1.269N

Стручни рад
Примљен: 29. јануар 2021.
Прихваћен: 28. мај 2021.

ДОПРИНОС ПОЗОРИШНЕ ПЕДАГОГИЈЕ РАЗВОЈУ КОМПЕТЕНЦИЈА НАСТАВНИКА НЕМАЧКОГ ЈЕЗИКА У ИНИЦИЈАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ

Айстиракџ: У овом раду се бавимо испитивањем доприноса позоришно-педагошког рада током иницијалног образовања студената немачког језика и књижевности развијању наставничких компетенција. У спроведеном истраживању циљну групу су чинили дипломирани филолози германисти који су за време основних и мастер академских студија били чланови Академског позоришта студената германистике. Као техника прикупљања података коришћена је полуструктурирана групна дискусија, док су анализа и интерпретација резултата обављене применом квалитативног истраживачког метода. Резултати су показали да позоришно-педагошки рад доприноси развијању стручних, психолошких, дидактичко-методичких и модерационо-медијацијских компетенција. Имајући то у виду, позоришну педагогију би требало интегрисати у наставни план и програм студијских програма који се баве образовањем будућих наставника страних језика.

Кључне речи: позоришна педагогија, компетенције наставника немачког језика, стручне компетенције, психолошке компетенције, дидактичко-методичке компетенције, модерационо-медијацијске компетенције.

ПОЗОРИШНА ПЕДАГОГИЈА

Позоришна педагогија има своје корене у античкој Грчкој, али се као самостална научна дисциплина развија тек седамдесетих година прошлог века у Немачкој. Пионирски радови Ханса Мартина Ритера (Hans Martin Ritter) и Ханс-Волфганга Никела (Hans-Wolfgang Nickel) утрли су пут конституисању ове научне и наставне дисциплине. Позоришна педагогија заснива се на комплементарном односу позоришта као облика сценске уметности и педагогије као самосталне дисциплине која се бави васпитно-образовним процесима и његовим законитостима у различитим развојним фазама и типовима образовних установа (Геман 2004: 57). Значај педагогије у позоришној педагогији наговештен је у самој сложеници *Theaterpädagogik* из полазног

језика говорног подручја на ком се ова дисциплина првобитно развила. Из творбе речи немачког језика познато је да је друга конституента носилац значења (нем. *Pädagogik*), док је прва ближе одређује представљајући „средство ка циљу” (нем. *Theater*) (Геман 2004: 57; Бидло 2006: 27). На основу тога закључујемо да циљ позоришне педагогије чине импликације проистекле из (ван)наставног рада посредством позоришних приступа у којима доминира принцип свесних игровних активности. Интегрисање уметничких форми у образовно-васпитни програм (у нашем случају позоришта) налази своју примену у свакодневици, јер су „животни проблеми много више налик проблемима који се срећу у уметности, то су проблеми који ретко имају једно тачно решење” (*Страјптејџа развоја образовања у Србији до 2020. године* 2012: 59). Културно-уметничке форме у (ван)наставним активностима доприносе остваривању интердисциплинарности у школском програму и стварању богатијег окружења за ученике и наставнике. Применом позоришно-педагошких приступа подстиче се свестрани развој субјеката наставног процеса који се огледа у тежњи ка испуњењу највиших потреба у хијерархији – потреба за самоактуализацијом.

Значајнији пораст интересовања за гранично подручје између уметности и науке јавља се у стручним публикацијама тек од двехиљадитих година. Захваљујући програмима размене на терцијарном нивоу образовања, до тада позната само у земљама немачког говорног подручја (пре свега Немачкој и Швајцарској), позоришна педагогија почиње да шири свој утицај и на остатак Европе (Јанке 2008: 17). Пионирски и за сада једини покушаји укључивања позоришне педагогије у програме страних филологија на терцијарном образовном нивоу у Србији везују се за катедре за немачки језик и књижевност Универзитета у Крагујевцу и Новом Саду, које су изнедриле примере добре праксе и дале велики допринос научно-истраживачкој и стручно-апликативној афирмацији дисциплине која је код нас још увек у повоју. Посебно треба истаћи докторску дисертацију Марине Петровић Јилих, њену монографију и публикације у научним часописима (Петровић Јилих 2013; Петровић Јилих 2020), захваљујући којима резултати испитивања доприноса позоришне педагогије индивидуалном, емоционалном и социјалном развоју студената постају видљиви нашој научној јавности. Значај ове интердисциплинарне научне области препознале су и Ана Митревски и Биљана Ковач са Катедре за германистику у Новом Саду, чији научни радови завређују пажњу стручне јавности (Митревски, Ковач 2019).

Концепти позоришне педагогије одувек су били инструментализовани – седамдесетих година у комуникативне и друштвене сврхе, осамдесетих у терапеутске и естетске, док се од деведесетих година користе као средство за остваривање образовно-васпитних циљева. С обзиром на то да инструментализовање позоришне педагогије у циљу стицања наставничких компетенција током иницијалног образовања студената страних филологија није

било предмет досадашњих истраживања, у раду се бавимо овим недовољно истраженим аспектом.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА НЕМАЧКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Наставник немачког као страног језика може бити особа која је завршила студије на некој од институција које образују филологе, а у Србији су то акредитоване високошколске установе Филолошки факултет у Београду, Филозофски факултет у Новом Саду, Филолошко-уметнички факултет у Крагујевцу и Филозофски факултет у Нишу. Компетенције које би требало развијати током иницијалног наставничког образовања уопштено су формулисане у *Правилнику о стандардима компетенција за професију наставника и његовој професионалној развоја* (2011) и *Стандардима компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја* (2011). Оне ће у овом раду бити конкретизоване и разматране са аспекта наставног предмета Немачки језик. Добар наставник немачког као страног језика требало би да има развијене (1) стручне, (2) педагошке и дидактичко-методичке и (3) модерационо-медијацијске компетенције (Дурбаба 2011: 108–109; Зобеница, Стипанчевић 2016: 152).

Под стручним компетенцијама подразумевају се декларативна и процедурална знања немачког језика, познавање књижевности и културе немачког говорног подручја. Поред декларативних знања о страном језику и његовим структурама на свим језичким нивоима, студенти би требало да овладају рецептивним и продуктивним језичким компетенцијама на нивоу Ц1 (основне академске студије), односно Ц2 (мастер академске студије). Осим језичких, незаобилазне су и књижевне компетенције, које подразумевају познавање теорије и историје немачке књижевности и књижевне критике (Зобеница, Стипанчевић 2016: 152). Поред текстова за учење, књижевни текстови помажу студентима да се упознају са културним интерпретативним обрасцима који доприносе перцепцији стварности и успешном споразумевању у поликултурном глобализованом друштву и комуникативној заједници. Култура се препознаје кроз текстове и у семиотичком смислу разуме се као текст (Алтмајер 2004: 8).

Поред стручних компетенција, током иницијалног образовања требало би код наставника немачког језика развијати психолошке компетенције (подршка развоју личности ученика) и дидактичко-методичке компетенције (упознавање са планом и програмом наставног предмета Немачки језик, наставним циљевима, општим стандардима постигнућа за крај основношколског, општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања, методама и приступима у настави страних језика, континуираним праћењем

напредовања ученика и сл.). Психолошке компетенције подразумевају оспособљеност наставника да разуме физичке, емоционалне, социјалне и културне особености својих ученика и да у складу са индивидуалним разликама подстиче њихов развој и мотивацију за учење. У том циљу би их требало оспособљавати да преносе ученицима своја стручна знања. Процес трансфера подразумева знања о критеријумима одабира наставних материјала, упознавање са спектром активно-продуктивних наставних метода и приступа који се користе као средство за приближавање страног језика и остваривање когнитивних, емоционално-афективних, психомоторичких и интеркултурних циљева у формалном образовању (Зуркамп 2007: 93).

У савременој настави немачког језика незаобилазне су и модерационо-медијацијске компетенције које подразумевају оспособљеност наставника да организују наставни процес, поседовање вештине упућивања у когнитивне, метакогнитивне и друштвено-афективне стратегије учења немачког као страног језика, познавање принципа тимског рада, исказивање спремности на комуникацију и сарадњу са свим партнерима у образовно-васпитном раду (ученицима, родитељима/старатељима, колегама, локалном заједницом), као и способност комуницирања и посредовања у конфликтним ситуацијама (Дурбаба 2011: 109). На то се надовезују хуманистички оријентисане опште карактеристике личности наставника, његова отвореност, духовитост, љубавност, флексибилност, креативност, радозналост, самокритичност, толерантност и слично.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

1. ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања било је испитивање ставова дипломираних студената германистике Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу о доприносу позоришно-педагошког рада развијању наставничких компетенција. Циљна група били су мастер филолози германисти, који су током иницијалног образовања били чланови Академског позоришта студената германистике у Крагујевцу. По угледу на концепт образовања будућих наставника немачког као *мајтерњет језика*, који је развила Габријела Черни (Gabriele Czerny) на Педагошком факултету у Лудвигсбургу (Черни 2004: 150), у овом делу истраживања тежиште смо ставили на испитивање доприноса који улога субјеката у позоришно-педагошком раду има на стицање компетенција наставника немачког језика у формалном образовању.

Експланаторна истраживачка питања на која смо настојали да добијемо одговор током истраживачког поступка су следећа.

(1) Које стручне компетенције се стичу захваљујући личном учешћу у Академском позоришту студената германистике?

(2) Којим педагошким и дидактичко-методичким компетенцијама овладавају студенти кроз позоришно-педагошки рад?

(3) Које модерационо-медијацијске компетенције се развијају захваљујући раду по приступима позоришне педагогије?

2. ТЕХНИКЕ, ИНСТРУМЕНТИ И МЕТОДЕ ИСТРАЖИВАЊА

У спроведеном истраживању коришћена је групна дискусија као техника прикупљања података. Она је била полуструктурирана, али су сви аспекти усмерени ка добијању одговора на истраживачка питања. Ипак, није спутавано отварање и других тема током слободне и добровољне дискусије, чиме се тежиште стављало на несметано изражавање мишљења и осећања као предуслова за исказивање колективних ставова о феномену који испитујемо (Мајринг 2002: 77). У овом делу рада коришћена је техника *Cut-and-Paste* (Ламнек 1998: 168–176), према којој се делови групне дискусије „исецају” (енгл. *cut*) и „умећу” (енгл. *paste*) у одговарајућу категорију.

У истраживању је учествовало осам испитаника, што је оптималан број учесника у квалитативним истраживањима (Мајринг 2002: 77). Групна дискусија обављена је са дипломираним студентима у просторијама Филолошко-уметничког факултета, где су најчешће организоване позоришне радионице, тако да је истраживање спроведено у познатом окружењу. Студенти су од самог почетка били опуштени и спонтано су се укључивали у разговор. У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена, тако да је анонимност исказа обезбеђена. Анализа и интерпретација резултата у природном окружењу обављена је применом квалитативног истраживачког метода.

Одговори учесника били су забележени у виду аудио-записа коришћењем микрофона и лаптопа. Транскрипција је одрађена према систематизацији критеријума коју је Петровић Јилих адаптирала по С. Јазбец (2009: 108) и применила у својој дисертацији (Петровић Јилих 2013: 172):

1. означава се говор испитаника и истраживача;
2. приликом промене говорника, текст се пише у наредном реду; имена особа су фиктивна;
3. функција интерпункцијских знакова усмерена је ка што сличнијем преношењу понашања говорника, па се тако зарез користи да се означи пауза, тачка симболизује спуштање гласа, а узвичник подизање гласа;
4. угласте заграде означавају паузу (пример: *Не само књижевни [пауза] Радили смо предсјаве и на основу реклама, слика, свакодневних њексјова [пауза] Све је то део културе земаља чији језик учимо*);

5. понављање слова симболизује „развлачење” и „отезање” (пример: *Бавили смо се књижевном кријшком, анализом кључних делова шекспира, постојања ликова, нашим виђењем и мишљењима, уз пуно дискусије*);

6. коментари су транскрибовани у угластим заградама (пример: *[смех] Тачно! И да имамо слободу да износимо различите идеје*);

7. истовремено причање више учесника углас # (пример: *Па разговарали смо на пример о времену кад је шекспир настао, о аутору # Ива: Бавили смо се књижевном кријшком*).

3. ТОК ИСТРАЖИВАЊА

Истраживачка питања која су чинила полазиште за групну дискусију односила су се на унапред планиране тематске категорије: (1) компетенције за наставну област и предмет (стручне компетенције), (2) педагошке и дидактичко-методичке компетенције и (3) модерационо-медијацијске компетенције.

Полазећи од става да би наставници требало најпре сами да стекну одређене компетенције да би били оспособљени да их пренесу ученицима (Зобеница, Стипанчевић 2016: 159), тежиште је стављено на испитивање утицаја учешћа студената у позоришно-педагошком раду током иницијалног образовања на развијање њихових наставничких компетенција у формалној настави. Прва категорија обухвата елементе стручних компетенција, друга се односи на психолошке компетенције и знања из методике и дидактике наставе немачког језика, а трећа на модерационо-медијацијске компетенције. Поменуте категорије нису јасно раздвојене, већ често долази до њиховог преплитања.

(1) КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА НАСТАВНУ ОБЛАСТ И ПРЕДМЕТ (СТРУЧНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ)

У оквиру прве категорије бавили смо се стручним компетенцијама (1). На питање *које стручне компетенције¹ су стекли захваљујући учешћу у Академском позоришту студената германистике*, један од испитаника је истакао значај компетентног познавања језика као система и његове реализације у говору. Искуства стечена у позоришно-педагошком раду за време иницијалног образовања применљива су и у актуелној наставној пракси.

Вук: *Када се осврнем на период студирања, са АПСГ-ом повезујем најлепша сећања. Захваљујући учешћу на позоришним радионицама, велики напредак сам примећивао када је у истраживању само учење језика. То је по мом мишљењу јако важно за рад са ученицима.*

¹ Испитаницима је појашњено шта се подразумева под *стручним компетенцијама*.

Ја као наставник прво морам добро да познајем језик, његов систем и реализацију, да бих могао да предајем деци. Вежбе које смо радили овде користићим у настави, на пример изговор гласова [јауза] умлауја, дифтонга, вежбе за учење вокабулара, вежбе за ослобађање сираха од говора на сираном језику. (1)

Истраживач: *Да ли би осим говора издвојио још неку језичку активност?*

Вук: *Па највише говор [јауза] јо ми је из ула немајерњет говорника најближије. Обојатио сам свој вокабулар и ишио је још важније уиојребљавао сам ше речи у комуникацији. (1)*

Поред активности усменог изражавања, друга испитаница је навела и активност читања, тј. разумевања писаног текста, истичући значај стратегијског инпута који је добијала на радионицама и којима сада поучава своје ученике. Знања о различитим стратегијама читања важна је компонента и модерационо-медијацијске компетенције:

Ана: *Ја бих на пример издвојила читање [јауза] углавном су то били књижевни текстови различите дужине. Ја сам на радионицама научила како се чита, како се присијаја тексти, ишио сада јокушавам да пренесем својим ученицима [јауза] а не оно, ево ти тексти и читај, јојма немаш зашио мораш да та прочиташ, које информације су ти јојребне, какве везе има наслов текста са садржајем и слично. (1; 3)*

Претходна испитаница је поменула да су идеје за припрему представа претежно потицале из књижевних текстова, што је отворило питање доприноса позоришне педагогије стицању овог елемента стручних компетенција наставника. Студенти су се оспособљавали за књижевну анализу, узимајући у обзир епоху, контекст у којем је текст настао, књижевну критику и сл.

Истраживач: *Како сје присијајали обради књижевној тексу на радионицама?*

Јоца: *Па разговарали смо на пример о времену кад је текст написан, о аутору, повезаности текста и биографије # Ива: Бавили смо се књижевном кришком, анализом кључних делова текста, јосијаја ликов, нашим виђењем и мишљењима, уз јуууно дискусије. (1)*

Нас је посебно занимало да ли је оријентисаност ка књижевним текстовима на радионицама уишцала на имплементацију књижевности у наставној пракси. Иако постоје индивидуалне преференције према књижевности, испитаници су навели неке од реалних проблема који их спутавају

да своје жеље реализују. Поред неприступачности литературе, књижевни текстови не налазе своје место ни у наставним плановима и програмима и уџбеницима за учење немачког језика као обавезујућим ставкама језичке образовне политике:

Истраживач: *Ана је поменула да сīе у главном радили са књижевним текстовима. Да ли користиш књижевне текстове у раду са својим ученицима у школи?*

Ана: *Ух, искрено, слабо. Толико је план и програм захтеван да имам врло мало простора за одступања. У уџбеницима нема књижевних текстова, а и у библиотеци нам нису доступни књижевни текстови за децу и младе, иако да слабо. Скоро сам радила параболу Freundschaftsdienste, али није то била књижевна анализа, већ више у циљу учења језика. (1; 2)*

Ипак, искуства у позоришно-педагошком раду обогатила су њихову наставну праксу, тако да применом иновативних наставних приступа покушавају да приближе књижевност својим ученицима. Једна од испитаница је издвојила активно-продуктивне методе којима се подстичу креативни потенцијали ученика, а тиме и афективне компоненте њихове личности, што говори у прилог томе да студенти кроз позоришни рад стичу како стручне тако и дидактичко-методичке компетенције.

Јона: *Ја сам на пример имала у осмом разреду тему заштитна животиње средине, важна тема али је у уџбенику представљена иако да ствара одбојност код ученика. Текст је изразио компликован. Због тога сам се одлучила да обрадим анализу песме Георга Биглинског „Das Müllgedicht”. Приликом обраде песме користила сам методе које смо користили овде на радионицама. (1; 2)*

Истраживач: *Које су методе у истраживању?*

Јона: *Па, на пример ученици у једној групи су писали наставак песме, група група је снимала репортажу у школском двористићу, трећа је интервјуисала ученике у школи, четврта је писала дијалог [пауза] На крају су сви презентовали резултате. Тако су ученици као и ми на радионицама исказивали своје креативне потенцијале, а током рефлексije су подстицани на изношење критичког мишљења. (1; 2)*

Поред језичких и књижевних, није занемарена ни интеркултурна компетенција. Са једне стране, испитаници су је повезивали са високом културом (књижевним текстовима, музиком, сликарством), а са друге са потребом разумевања стварности, ситуација и поступка као услова за учешће у кому-

никацији унутар заједнице конституисане преко заједничког језика. Језик, књижевност и култура чине комплементарно јединство и не могу се одвојено посматрати.

Иван: *Ја бих истакао значај књижевних ѿексѿова које смо обрађивали на радионицама за ѿознавање кулѿуре. По мени, језик, кулѿура и књижевност не моју да се раздвоје. То су равнојравни циљеви настѿаве сѿраних језика, које ѿкушавам сада да осѿварим на својим часовима. (1)*

Истраживач: *Да ли су ѿоком ѿозоришно-ѿедаѿошкоѿ рада само књижевни ѿексѿови били основа за ѿознавање сѿране кулѿуре?*

Мара: *Не само књижевни [ѿауза] радили смо ѿредсѿаве и на основу реклама, слика, свакодневних ѿексѿова. [ѿауза] Све је ѿо део кулѿуре земаља чији језик учимо. И ја ѿо баш на ѿај начин сада ѿкушавам да ѿредсѿавим својим ученицима. Кулѿура није само музика, књижевност, сликарсѿво [ѿауза] кулѿура је свакодневица.*

(2) ДИДАКТИЧКО-МЕТОДИЧКЕ И ПСИХОЛОШКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Према Стандардима за компетенције наставника и њихов професионални развој, поред стручних компетенција (језика, књижевности и културе), наставници немачког језика би требало да имају развијене компетенције за поучавање и учење. Кључни појам дидактике су наставни циљеви. Испитаници су истакли значај афективно-емоционалних и психомоторичких наставних циљева у раду по концептима позоришне педагогије. „Афективно-емоционални циљеви усмерени су на изградњу личности, а за наставника је најлепше што може да постигне у оквиру наставе одушевљење, што се најлакше остварује путем уметности” (Зобеница 2018: 36). Под овим циљевима се подразумева и разумевање сопствених осећања и осећања особа из окружења (нпр. емпатија). Психомоторички циљеви се односе на невербалну комуникацију, покрете тела и презентацију резултата у виду сценског приказа. У поређењу са когнитивним циљевима на које се још увек ставља тежиште у наставној пракси, позоришно-педагошки рад се показао као адекватни концепт за развијање других циљева који су слабије заступљени у настави немачког језика. Искуства у позоришно-педагошком раду допринела су богаћењу наставе у смислу метода рада, примене аудио-визуелних материјала и дидактичког концепта кооперативног учења. Поред примене разноврсних метода, техника и наставних средстава рада, једна од испитаница поменула је и хоризонталну корелацију наставних садржаја предмета Немачки језик са садржајима предмета Српски језик и књижевност. Да би се омогућило

свестраније сагледавање проблема и добијање целовитије слике о наставним садржајима и темама, тежиште би требало ставити на знање које се конструише на основу међудисциплинарних веза по хоризонтали и вертикали. Међупредметна хоризонтална корелација представља повезивање садржаја различитих предмета у оквиру истог разреда, док се под међупредметном вертикалном корелацијом подразумева повезивање наставних садржаја унутар једног предмета или међу предметима, али у различитим разредима (Кери 2015: 3–4).

Истраживач: Који наставни циљеви су преовладавали у раду по методама позоришне педагогије: когнитивни, афективни или психомоторички? (2)

Иван: Па, психомоторички. Све што смо радили има везе са покрећима и невербалном комуникацијом. (2)

Ива: И емоцијама. (2)

Истраживач: Да ли постигли осмишљавање тих циљева у својој настави? (2)

Јоца: Ја се трудим да осмислим психомоторичке циљеве [пауза] кад год могу да ученици уче у покрету, корисним вежбама које смо радили на радионицама, на пример Raumlauf, оно Lauf wie Elefanten, Mäuse [пауза] на пример кад смо учили живописање. (2)

Вук: Да, ја сам слично радио са емоцијама и маскама, стилизоване слике кад смо вежбали релативне реченице на пример. (2)

Мика: Ја бих се ојетити вратила на књижевне шекспирове. Тачно је да нас јлан и програм многу ограничава. Ако желимо да се посветимо раду са књижевним шекспиром онако како он заслужује, треба више часова. Ја на пример у договору са колеџницом која предаје Српски језик и књижевност покушавам да ускладим јлан и програм, па кад она одради Хајнеа на српском, ја та радим на немачком [пауза] или Кафку, додуше не Процес, радила сам Gibs auf. На Јулијусу има баш занимљив аудио-визуелни приказ овог шекспира, што ми је помогло при семантизацији и имала сам више времена за књижевну анализу [пауза] а и ученицима је било много интересантније да на тај начин повежу шекспир и видео-запис. (1; 2)

У оквиру компетенције за поучавање и учење испитаници су издвојили значај подстицања различитих облика мишљења, попут критичког и дивергентног. Код критичког мишљења тежиште су ставили на предрасуде и убеђења адолесцената и важност објективног расуђивања без уплива емоција како би се омогућила неутралност и избегла униформност мишљења. С друге стране, код дивергентног мишљења истичу значај исказивања идеја и креативности као различитих путева ка решавању одређеног проблема. По-

ред ових облика мишљења и мисаоних вештина, подсетили су и на значај постављања питања у процесу учења.

Истраживач: *Који облици мишљења и мисаоних вештина су постојали током позоришно-педагошког рада и да ли неку од тих активности практикујете у својој наставној пракси? (2)*

Вук: *Дискусија! (2)*

Истраживач: *Када користите дискусију на својим часовима?*

Вук: *Често. Трудим се да инсистирам на критичком мишљењу, посебно када су у питању убеђења и предрасуде средњошколаца. Важно ми је да их научим да своје емоције по томе питању оставе по страни и да буду објективни приликом применације. И да свако има своје мишљење. (2)*

Јона: *[смех] Тачно! И да имамо слободу да износимо различите идеје као предлоге за решење неког проблема. Не постоји једно решење, већ да се преиспитимо мишљења! (2)*

Ива: *И да постављају што више питања. То је знак да размишљају о ономе што уче. (2)*

Поред дидактичко-методичких компетенција, позоришна педагогија је наставни концепт који подстиче развијање психолошких компетенција, у које се убрајају компетенције за подршку развоју личности ученика. Под њима се подразумева укључивање свих ученика у различите активности којима се подстиче креативност и иницијатива ученика на часу са свим њиховим индивидуалним разликама: физичким, емоционалним, етничким, социјалним или културним (Стандарди 2011: 7). Рад по концептима позоришне педагогије у иницијалном образовању оспособљава наставнике да пружају подршку ученицима из осетљивих друштвених група. Важна компонента у том процесу је изналажење различитих начина за подстицање самопоуздања и међусобног уважавања ученика. Осим тога, тежиште се ставља на подстицање интересовања за земље немачког говорног подручја (интегративна мотивација) и подстицање радозналости и личне потребе за стицањем знања страног језика (интринзичка мотивација) (Гарднер 1985).

Истраживач: *На који начин се подстиче развој личности студенткиња у Академском позоришном студенткиња терманиситике и да ли таква искуства имају утицај на вашу наставну праксу?*

Ана: *Знајте шта [пауза] мислим да је најважније што смо сви укључени, нико се не фаворизује, сви имамо исти права и обавезе, без обзира на то што неко лошије или боље прича немачки, носи наочаре или не, долази из града или села, живи у ситану или студентском дому. То је по мом мишљењу највећи допринос оваквог начина*

рада. У школи видим да има досија одвајања и груписа по одељењима, све се посмајра кроз материјално. Кроз груписни рад покушавам да разбијем те групе, мада је то често борба са већерачама. То мора да се подстигне на нивоу школе, на часовима одељењској ситарешине или на грађанском, а не само на појединачним предметима. (2)

Ива: *Ја покушавам да мотивишем своје ученике да уче немачки језик, да се интересују за културу Немачке, Аустрије, Швајцарске, да и сами некада прочитају занимљивости о овим земљама. По мени је то основни циљ. Ако ученици немају мотивацију, не вреди их присиљавати да нешто уче, то НИКАД није имало ефекта! (2; 1)*

(3) МОДЕРАЦИОНО-МЕДИЈАЦИСКЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ

Када су у питању модерационо-медијацијске компетенције, испитаници су издвојили допринос позоришно-педагошког рада упознавању различитих стратегијских категорија у настави читања: глобалне стратегије (изношење претпоставки на основу наслова и иконичних елемента), стратегије решавања проблема (трагање за одговорима на постављена питања, истраживачки задаци, закључивање о непознатом на основу контекста) и помоћне стратегије (употреба речника, самоохрабривање). За успешно и олакшано учење нових наставних јединица потребно је повезивање са претходним знањима, а за овакав трансфер знања ученици се оспособљавају управо захваљујући стратегијама учења. Када су у питању активности писања, текст је настајао захваљујући сарадничким процесима, које испитаници покушавају да примене и у својој школској свакодневици.

Истраживач: *Ана је поменула да сије читали књижевне текстове различите дужине. Да ли сије приликом те језичке активности користили неке сирајетије, односно ситуије који вам олакшавају разумевање текста? (3)*

Ива: *Пре читања смо добијали одређене истраживачке задатке које смо решавали током читања. (3)*

Јона: *Ја наравно нисам разумела сваку реч, трудила сам се да разумем текст на глобалном нивоу, да разумем контекст да бих могла да разумем неке непознате речи. Код неких кључних опис, користила сам и речник по потреби. (3)*

Истраживач: *Да ли покушавате својим ученицима да пренесете сирајетије које сије користили?*

Ана: *Па да. Стилно им наглашавам да пре нешто што почну да читају текст, прво погледају наслов или слике па да у групама прокоментаришу о чему би могло бити речи у тексту. (3)*

Иван: *Ја им дајем ишћанња или ошворенош ишћна или richtig falsch зависи који је циљ [шауза] увек им дам неки задашак кад чшћашћу, јер сам приметио да кад им само дам шћексш и кажем да та прочшћашћу, решћко ко шћо уради, немају мошћивацију. (3)*

Ива: *Ја не инсшћирам на свакој нешћознашћој речш као моја нашћавница док сам шла у школу, шћо ме је убијало. Е сад своје ученике савешћујем да не засшћашћу код сваке речш и да не очашћавашћу кад не разумеју неку реч, нешћо да насшћаве са чшћашћем. (3)*

Истраживач: *А када је у ишћанњу ишћанње сценарија? Како се одвијашћо шћашћу процес?*

Јоца: *Па шћо смо радили сви у шћушћи. Заједно смо ишћали, прешћављали, дошћоварали се. (3)*

Истраживач: *Да ли примешћујешће кошћерашћивно ишћанње у својој нашћавшћи?*

Ана: *Ја корисшћим Karussell или код креашћивнош ишћанња исшћо ишћшћу шћексшћове увек у шћушћи. (3)*

У оквиру модерационо-медијацијских компетенција своје место заслужују и компетенције за комуникацију и сарадњу. Наставник би требало да поставља подстицајна питања, уводи различите облике рада који доприносе развијању комуникацијских вештина и интеракцији у дидактичком троуглу (између наставника и ученика и између ученика међусобно). Међусобно поверење у заједничком раду и подстицање друштвених компетенција испитаници су истакли као приоритет.

Бук: *Ја мислим да је најбшћинија комуникација са ученицима, да се исшћосшћавшћу шћоверешће, али шћреба водшћшћ рачуна да ишћак ученици задрже неку дисшћанцу, да нашћавник ишћак буде ашћшћоршћишћешћи. Имамо шћримере из школе, шћде је нашћавник грушћу ученицима и шћшћу се већ шћуби свака коншћрола над часом. Исшћо као ишћо не ваља да нашћавник буде шћшћрошћ да нико не сме да ишћсне, не ваља ни када је нашћавник грушћу својим ученицима. Посшћребна је злшћина средина између ових крајносшћи. То није једносшћавно шћосшћишћи, шћосебно јер има мношћо одељешћа, мношћо ученика у сваком одељешћу, а сви су различшћи, свако има своје сшћецифшћичносшћи, врлине и мане. (3)*

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У закључку ћемо резимирати резултате до којих смо дошли у групној дискусији. Полазећи од првог истраживачког питања, *Које сшћручне комшћешћениције се сшћшћу захваљујушћи учешћу у Академском шћозоршћишћу сшћуденашћа*

германистике?, испитаници су издвојили језичке, књижевне и интеркултурне компетенције, чиме су указали на допринос позоришно-педагошког рада развијању елемената стручних компетенција. Код језичких компетенција истакнут је значај компетентне употребе страног језика, укључујући лингвистичка знања. У овом делу истраживања позоришна педагогија се показала као адекватни наставни концепт за увежбавање језичких активности читања и писања и стицање компетенција у овој рецептивној и продуктивној вештини. Осим језика, студенти су током учешћа у Академском позоришту продубљивали знања и способности стечене на редовној настави у области Немачке књижевности. Упркос реалним проблемима у формалној настави (неприступачност литературе, одсуство књижевних текстова у наставним плановима и програмима и уџбеницима), они покушавају да применом иновативних наставних приступа приближе својим ученицима и језик лепе књижевности. На крају, није занемарена ни култура, са којом се ученици упознају захваљујући примени елемената високе културе и свакодневних тема и текстова који нуде потенцијал за упознавање са културним интерпретативним обрасцима унутар заједнице конституисане преко заједничког језика.

Одговори испитаника на друго истраживачко питање, *Којим дидактичким-методичким и психолошким компетенцијама овладавају студенти кроз позоришно-педагошки рад?*, указали су на допринос позоришне педагогије развијању компетенција за поучавање и учење. Као прво, гранично подручје између уметности и педагогије показало се као плодно тло за постизање запостављених наставних циљева: афективно-емоционалних и психомоторичких. Разумевање сопствених осећања и осећања особа из окружења је кључно у раду са ученицима. Психомоторички циљеви су примерени деци млађег узраста којој одговара учење у покрету, а у позоришној педагогији тело је основни реквизит. Да би се ови циљеви остварили, испитаници предлажу разноврсне методе и облике рада, примену аудио-визуелних медија и материјала, сарадничко учење и хоризонталну корелацију наставних садржаја. Осим тога, искуство у раду по концептима позоришне педагогије утицало је на испитанике да код својих ученика подстичу различите облике мишљења (критичко и дивергентно) и мисаоних вештина (постављање питања, изношење идеја за решавање проблема, дискусија о предлозима, доношење одлука, одговорност за донете одлуке). Подршка развоју личности ученика, поштовање индивидуалних разлика (физичких, емоционалних, друштвених, етничких, полних и сл.), а тиме и јачање мотивације значајни су аспекти који се подстичу применом позоришне педагогије као наставног концепта.

Одговори на последње истраживачко питање, *Које модерационо-медијацијске компетенције се развијају захваљујући раду по писаницима позоришне педагогије?*, указали су на допринос позоришно-педагошког рада током иницијалног образовања студената германистике употреби стратегијских поступака у активностима читања и писања. Осим тога, компетенције за кому-

никацију и сарадњу су кључне у односима наставника и субјеката наставног процеса. Позоришна педагогија нуди различите активности којима се подстичу комуникацијске вештине и интеракција у дидактичком троуглу, засноване на међусобном поверењу и уважавању.

Бројне компетенције на које образовни менаџмент обавезује наставнике говоре о комплексности и плуралитету његових улога у формалном образовно-васпитном систему. Имајући у виду да се већина германистичких катедри у Србији не бави искључиво образовањем будућих наставника немачког језика, већ имају општу филолошку оријентацију, тешко је очекивати да ће студенти овладати свим побројаним компетенцијама током иницијалног образовања. Имајући у виду резултате овог истраживања који су указали на допринос позоришне педагогије развијању широког спектра наставничких компетенција, требало би је уврстити као изборни предмет или је интегрисати у постојеће курсеве на студијским програмима који се (између осталог) баве образовањем наставника. Осим тога, не сме се занемарити ни потреба за континуираним усавршавањем након завршених студија, па студенте треба упознати са каталозима акредитованих програма стручног усавршавања наставника које нуде домаћи и инострани заводи, удружења и фондациије.

ЛИТЕРАТУРА

Алтмајер (2004): С. Altmayer, *Kultur als Hypertext. Zu Theorie und Praxis der Kulturwissenschaft im Fach Deutsch als Fremdsprache*, Munchen: Iudicium.

Бидло (2006): Т. Bidlo, *Theaterpädagogik: Einführung*, Essen: Oldib Verlag Oliver Bidlo.

Гарднер (1985): R. C. Gardner, *Social Psychology and second language learning: The role of attitudes and motivations*, London: Edward Arnold Publisher.

Геман (1994): L. Göhmann, *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*, Aachen: Mainz Verlag.

Дурбаба (2011): О. Дурбаба, *Теорија и пракса учења и наставае сѝраних језика*, Београд: Завод за уџбенике.

Зобеница, Стипанчевић (2016): Н. Зобеница, А. Стипанчевић, Компетенције наставника немачког језика и књижевности у Србији, *Наслеђе*, 33, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу, 151–162.

Зобеница (2018): Н. Зобеница, *Дугакѝшка немачке књижевности као сѝране*, Нови Сад: Филозофски факултет.

Зуркамп (2010): С. Surkamp, *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik*, Stuttgart und Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Јазбец (2009): S. Jazbec, *Man taucht in eine andere Welt ein... Lesestrategien beim Lesen fremdsprachiger Literatur. Eine empirische Studie am Beispiel slowenischer Germanistikstudentinnen und –studenten*, Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

Јанке (2008): М. Jahnke, *Hilfe, ein Theaterpädagoge*, In: *Schule und Theater – eine Symbiose*, Stuttgart: Donaueschinger Kulturstiftung, 16–31.

Кери (2015): Т. Kerry, *Cross-Curricular Teaching in the Primary School: Planning and Facilitating Imaginative Lessons*, London: Routledge.

Ламнек (1998): S. Lamnek, *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*, Weheim und Basel: Beltz Verlag.

Мајринг (2002): P. Mayring, *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken*, Weinheim, Basel: Beltz Verlag.

Митревски, Ковач (2019): А. Митревски, Б. Ковач, Између позоришта и педагогије: Позоришна педагогија и њена улога у образовању, *Годишњак Филозофског факултета у Новом Саду*, XLIV/1, Нови Сад: Филозофски факултет, 95–111.

Петровић Јилих (2013): М. Петровић Јилих, *Дидактика књижевности у универзитетској настави приказана на изражавању модела преношења новије књижевности немачког говорног подручја*, докторска дисертација, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет Универзитета у Крагујевцу.

Петровић Јилих (2020): М. Петровић Јилих, Улога и значај позоришне педагогије за дидактику књижевности на страном језику, *Узданица*, XVIII/1, Јагодина: Факултет педагошких наука Универзитета у Крагујевцу, 115–131.

Стандарди (2011): *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховој професионалној развоја*, Београд: Национални просветни савет.

Правилник (2011): Правилник о стандардима компетенција за професију наставника и његовог професионалног развоја, *Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник*, бр. 5/2011.

Черни (2004): G. Czerny, *Theaterpädagogik – Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension*, Augsburg: Wißner Verlag.

Marija B. Nijemčević Perović

University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Department of German Studies

THE EFFECTS OF THEATRE PEDAGOGY ON THE DEVELOPMENT OF GERMAN LANGUAGE TEACHERS' COMPETENCIES IN INITIAL EDUCATION

Summary: This paper examines the contribution of theatre pedagogy, implemented in the initial education of German language and literature students, to the development of teaching competencies defined in strategic documents. The target group of the research consisted of German language teachers who were members of the Academic Theater of German Students during their bachelor and master studies. A semi-structured group discussion was used as the data collection technique, while the data analysis and interpretation were performed using a qualitative research method. The results have shown that theatre pedagogy contributes to the development of professional, psychological, didactic and moderational-mediational skills of future teachers of German as a foreign language. Having in mind the spectrum of teaching competencies that are developed through the application of

theater pedagogy methods, they should be integrated into the curricula of study programs dealing with the education of future foreign language teachers.

Keywords: foreign language teacher's competencies, professional competencies, psychological and didactic competencies, moderational-mediational competencies, theatre pedagogy.