

## Допринос позоришне педагогије друштвеном и индивидуалном развоју ученика у настави немачког као страног језика

Марија Нијемчевић Перовић<sup>1</sup>

Катедра за немачки језик и књижевност, Филолошко-уметнички факултет,  
Универзитет у Крагујевцу, Крагујевац, Србија

**Апстракт** *Циљ сироведеног истраживања био је испитивање доприноса позоришне педагогије друштвеном и индивидуалном развоју ученика у настави немачког као страног језика. Циљну групу су чинили испитаници већинске српске националности и мањинске ромске групе. Као интерактивна техника прикупљања података у квалитативним истраживањима коришћена је полуструктурирана групна дискусија. Резултати су показали да усмерене позоришно-педагошке активности доприносе снижавању нивоа социјалне дистанце у етнички хетерогеној групи и да интергрупни контакти у оваквом раду подстичу врњачку интеракцију и јачање осећаја заједништва без обзира на индивидуалне разлике. Друштвени развој је утицао и на индивидуални, и то на три равни: когнитивној, коинитивној и афективној. С обзиром на то да сураднички сарадња између педагога, педагога и педагога креирању контекста активној сарадничкој учења, концепте позоришне педагогије би требало истраживати у наставне и/или ваннаставне активности. На тај начин би се ученици дејствителних група и већинске популације моћивисали да својим способностима и талентима обојаше интергрупне односе у систему формалног образовања, што је услов за развијање интеркултурног образовања и стицања свести о његовој важности.*

**Кључне речи:** *позоришна педагогија, немачки као страни језик, друштвени развој, индивидуални развој, етнички диверзитет.*

### Увод

Као самостална научна дисциплина, позоришна педагогија се развија седамдесетих година прошлог века у Немачкој. На самим почецима њеног конституисања коришћени су конкурентни термини педагогија игре и интерактивна педагогија (Jahnke, 2008: 16), којима се тежиште стављало на повезаност образовања,

<sup>1</sup> marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

игре и учења као друштвеног чина. Значајнији пораст интересовања за гранично подручје између уметности и науке јавља се у научним и стручним публикацијама тек почетком двехиљадитих година. Захваљујући програмима размене на универзитетском нивоу, до тада позната само у земљама немачког говорног подручја, позоришна педагогија почиње да шири свој утицај и на остатак Европе (Jahnke, 2008: 17).

Теоријских радова из ове области нема много, што се образлаже првенствено оријентацијом позоришне педагогије ка пракси (Bidlo, 2006: 9). Супрадисциплинарна сарадња позоришта као облика сценске уметности и педагогије као научне дисциплине која истражује проблематику васпитања и образовања на различитим узрастним стадијумима издваја позоришну педагогију из мноштва општеприхваћених и алтернативних методских парадигми наставе и учења страног језика. Поједини педагошки циљеви који су значајни и у глотодидактици, попут развијања свести о себи и другима, способности поштовања и уважавања различитости, интерпретирања страног као обогаћујућег и интеркултурне сензибилизације унутар мултикултурног и мултиетничког окружења, могу се постићи интегрисањем позоришне уметности у наставни процес. На тај начин се ученици додатно мотивишу и развијају језичке, књижевне и интеркултурне компетенције (Petrović Jilih, 2016: 69-70). Осим тога, културно-уметничке форме погодне су за остваривање интердисциплинарности у школском програму и стварање богатијег окружења у коме се подстиче самоактуализација и свестрани развој субјеката наставног процеса.

### **Теоријске основе истраживања**

Теоријске основе истраживања произилазе из његових циљева који су усмерени ка развоју личности ученика на две равни: друштвеној и индивидуалној. Социјални развој је значајан за функционисање унутар одељења, школе, језичке и друштвене заједнице. Он подразумева да ученици не упознају само своја опажања, идеје, страхове, замисли и ставове, већ и оне које исказују њихови саиграчи у глумачком тиму. С обзиром на то да је предмет рада утврђивање начина на који је могуће смањити социјалну дистанцу између ученика у етнички дивергентној групи српске и ромске националности применом позоришне уметности као педагошког средства, развијање социјалних компетенција посматра се из угла теорије социјалне међузависности. Она своје постулате заснива на социјалној форми групног рада, у коме се предност даје кооперативним обрасцима интеракције у односу на компетитивне. Прелазак с индивидуалног на сарадничко учење сматра се „најупадљивијим симптомом који карактерише динамику развоја и успешност интелектуалне делатности детета“ (Vigotski, 1996: 188).

Курт Кофка (Kurt Koffka) и Курт Левин (Kurt Lewin) међу првима су се бавили дефинисањем групе као динамичне целине у којој се промене у стању једног члана одражавају на све остале (Johnson & Johnson, 2013: 83–84). Увидевши узрочно-последичне везе између чланова групе, ова два немачка психолога су поставила основе касније утемељеној теорији социјалне међузависности. Средином прошлог века

поменуте теоријске поставке даље је развијао Мортон Дојч (Morton Deutsch, 1949) испитујући обрасце интеракције, њихов допринос комуникацији и креирању исхода постављених циљева (Deutsch, 1949, према: Johnson & Johnson, 2013: 84). За разлику од социокултурне теорије, која прати развојни пут од индивидуалног (интраперсоналног) ка друштвеном (интерперсоналном), социјална теорија међузависности се бави испитивањима утицаја друштвених активности на лични израз појединца. То значи да интеракција обликује не само процес учења, што је у ранијим теоријама потврђено, већ и понашање појединца које се мења захваљујући процесима самопогледа, саморефлексије и идентификације страности најпре у нама самимима. Позитивни вршњачки односи подразумевају међусобно охрабривање, пружање помоћи на путу ка постизању заједничког циља, размену потребних ресурса или информација, ефикасну комуникацију и конструктивна решавања конфликтних ситуација. Подстицање и неговање климе у којој влада међусобна прихваћеност, емпатија, равноправност и демократичност у комуникацији субјеката наставног процеса представља императив образовно-васпитног рада у глобалном друштву.

У средишту позоришно-педагошког рада налази се сам ученик, а прихватање сопствене личности и процена сопствених могућности представљају први ниво у остваривању циљева (Czerny, 2010: 25). Тежиште се ставља на свесно поимање сопственог *Ja*, његових могућности и граница. Концепти позоришне педагогије нуде могућност индивидуализације и диференцијације наставних активности, чиме се негују идеје конструктивистичке наставе у чијем средишту су ученици са својим индивидуалним разликама. Иако се конструктивизам у литератури сматра сазнајном, а не теоријом поучавања (Milutinović, 2011: 181), његов идејни оквир у постмодернистичком смислу налази примену и у педагошкој пракси. Најзначајнији допринос имао је педоцентризам Џона Дјуиа, који је допринео томе да се о конструктивистичкој педагогији говори као о „савременој (постмодерној) варијацији прогресивистичког образовања“ (Milutinović, 2009: 270). У таквој концепцији ученик је субјект образовно-васпитног процеса и њему су подређени циљеви, методе и наставне активности. Знање се конструише захваљујући активностима ученика, док се сазнајни конструкти међусобно пореде по томе „са колико успешности помажу особи да се прилагоди животним изазовима“ (Stojanov, 2001, према: Вошњак, 2015: 11).

## Методологија истраживања

### Циљеви истраживања

Циљ истраживања усмерен је ка испитивању ставова ученика о позоришно-педагошком раду у етнички хетерогеној групи, њиховом социјалном и личном развоју. На овај начин смо настојали да препознамо и адекватно интерпретирамо истраживачке феномене, узимајући у обзир аспекте који долазе до изражаја кроз вршњачку интеракцију у етнички дивергентној групи. Пре спроведеног истраживања постављена су следећа експланаторна истраживачка питања:

1. Какви су били вршњачки односи пре позоришно-педагошког пројекта?
2. Какви су били вршњачки односи током и након позоришно-педагошког пројекта?
3. Како се позоришно-педагошки рад одражава на индивидуални развој ученика?

## Узорак истраживања

У истраживању је учествовало 12 испитаника, шест припадника српске већинске популације, шест припадника ромске мањинске групе и у оквиру обе групе по три ученика мушког и исто толико женског пола. Учешће у групној дискусији је било добровољно, а од родитеља/старатеља је добијена писана сагласност. Разговор је обављен 15.5.2017. године од 11:30 до 13:26 часова, у просторији школе у којој су одржаване позоришне радионице, тако да је истраживање спроведено у природном и познатом окружењу. Ученици су на почетку били повучени и испитивач је чешће био у ситуацији да утиче на динамику разговора, да би временом испитаници бивали опуштенији и спонтаније се укључивали у разговор. У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена, тако да је анонимност исказа у потпуности обезбеђена.

## Транскрипција аудио-записа

Одговори ученика били су забележени у виду аудио-записа коришћењем микрофона и лаптопа. Преношење аудио-записа разговора у форму текста било је усклађено са следећим правилима (Petrović Jilih, 2016: 182-183):

1. Означаваче се говор испитаника и истраживача;
2. Приликом промене говорника, текст се пише у наредном реду;
3. Имена особа су фиктивна;
4. Функција интерпункцијских знакова усмерена је ка што сличнијем преношењу понашања говорника, па се тако зарез користи да се означи кратка пауза, тачка симболизује спуштање гласа, а узвичник подизање гласа;
5. Употреба великих слова у речи служи за наглашавање (пример: *Ал суйер си лик, имао си неке баш ВРХ форе...*);
6. Угласе заграде означавају дужу паузу (пример: *У їруїама смо смишљали їексїове који су [їауза] како бих рекла [їауза] їа били као делови велике їузле*);
7. Коса црта се користи да означи прекидање реченице или речи (пример: *Груїе су биле сасїављене / насїавница нас је делила у їруїе, али їако да...*);
8. Понављање слова симболизује „развлачење“ и „отезање“ (пример: *А ниии-їїее їако*);
9. Коментари су транскрибовани у угластим заградама (пример: *Саг ме чак зову и најїолье да се иїрамо! [чуди се]*);
10. Истовремено причање више ученика углас # (пример: *Онако # Лоши! # Како с ким#*).

## Технике, инструменти и методе истраживања

У истраживању је коришћена групна дискусија као интерактивна техника прикупљања података. Имајући у виду природу истраживаног проблема, групна дискусија је била полуструктурирана, што значи да редослед питања није био одређен, као ни појединачна питања, али су сви аспекти били усмерени ка добијању одговора на истраживачка питања. Тежиште оваквог семи-инструкционизма лежи у слободи изражавања сопствених ставова и осећања, коју би испитаници иначе исказали у свакодневним ситуацијама. Мајринг сматра да је таква атмосфера у групним дискусијама предуслов за показивање колективних ставова о истраживаном феномену (Mayring, 2002: 77).

Коришћењем технике *Cut-and-Paste* (Lamnek, 1998: 168–176) изјаве испитаника су „исецане“ (енг. *cut*) и „уметане“ (енг. *paste*) у одговарајућу категорију, односно супкатогију. У приказу и анализи резултата коришћена су фиктивна имена, тако да је анонимност исказа обезбеђена. Анализи резултата приступило се применом квалитативне истраживачке методе.

Носилац спроведеног истраживања уједно је била предметна наставница испитаницима који су у њему учествовали. Систематским праћењем рада ученика и несистематским посматрањем односа међу њима, уочена је етнички мотивисана социјална дистанца, која се манифестовала обостраним одбацивањем друштвених односа између ученика српске популације и ромске мањинске групе. Ограничења која поставља (језичка) образовна политика (обавезност остваривања наставног плана и програма, примене прописаних наставних метода, трајање наставног часа, недељни фонд часова и сл.) онемогућила су спровођење истраживања у редовној настави. Због тога је програм акције у виду позоришно-педагошког рада организован као ваннаставна активност, у чијој реализацији су учествовали непосредни актери наставног процеса у коме је проблем уочен.

### Приказ и анализа резултата

Истраживачка питања која су чинила основу и експлицитни инпут за групну дискусију односила су се на тематске категорије и супкатогије које су унапред планиране (друштвени развој: вршњачки односи пре и током позоришно-педагошког рада; индивидуални развој), а поједине су произашле из природног тока разговора (промене у понашању; изношење и примање критике и испољавање емоција):

1. Друштвени развој
  - 1.1. Вршњачки односи пре позоришно-педагошког пројекта
  - 1.2. Вршњачки односи током и након позоришно-педагошког пројекта
2. Индивидуални развој
  - 2.1. Индивидуалне промене у понашању
  - 2.2. Однос према критици
  - 2.3. Испољавање емоција

Заједнички разговор је требало да нам пружи информације о томе какав је карактер међувршњачких односа између ученика српске као већинске популације и ромске као мањинске групе пре позоришног пројекта. Поред тога, циљ је био доћи и до одговора на питање да ли је учешће у позоришним радионицама довело до промена у конативним и афективним компонентама вршњачких односа. С друге стране, није занемарен ни аспект личног развоја, који је требало да покаже да ли су ученици поред друштвеног развоја доживели и индивидуалне промене у погледу на вршњачко понашање. Због тога је у овом делу тежиште стављено на личне доживљаје и искуства у раду по концептима позоришне педагогије.

## Друштвени развој ученика

Прва планирана супкатегорија питања била је усмерена ка иницирању разговора о аспектима вршњачке интеракције пре спроведеног пројекта. На питање „Какви су били односи међу члановима глумачке групе?“, више испитаника је истовремено давало одговор:

**Нико:** Онако # **Рале:** Лоши! # **Ана:** Како с ким # **Ена:** Да [смех, њојлед ка Ани] # **Аја:** Океј # **Никола:** Нисмо се гружили # **Ђофи:** Океј # **Ига:** Никакви # **Ица:** Није их било (1.1.)

Међутим, када је постављено питање о осећањима која испитаници повезују с тим периодом, реакције су биле исказане невербалним знацима, попут спуштања погледа надолу, играња прстима, премештања и клаћења ногу. То су сигнали који указују на осећања нелагодности, несигурности, стида, потребе за подршком и емпатијом. Оно што ученик доживи у контакту са својим вршњацима одражава се и на обликовање начина испољавања понашања. Показаним сигналимa манифестују се непријатна осећања, било да је реч о стиду због својих поступака, било о повучености и раздражљивости због претрпљених увреда, одбацивања или агресивног понашања. Значај разговора о осећањима је у овом развојном периоду пресудан и сваки поремећај понашања треба сагледати из афективног угла индивидуе која га испољава. Поред породице, школа је важан социјални простор који доприноси обликовању личности ученика и његовог начина понашања и према себи и према вршњачком окружењу.

С друге стране, интергрупни и интрагрупни контакти до којих је долазило током рада по концептима позоришне педагогије имали су ефекат на вршњачку интеракцију, али и на отвореност разговора о овој теми, која је последица личних емоционалних промена и промена у околини. На тај начин је успостављена веза између контаката с члановима група различите етничке припадности и позитивних ставова међу њима.

Рале је пре пројекта био изложен вербалном исмевању и ругању због физичких карактеристика, што се сматра обликом социјалног вршњачког насиља и злостављања (Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i

zanemarivanje, 2020: 2). Оно за последицу има искључивање из вршњачких активности, али се одражава и на осећај мање вредности и достојанство ученика. Након пројекта овај испитаник је осетио промене у понашању другара из глумачке групе, које су се манифестовале кроз прихватљивији вербални начин обраћања, али и његово укључивање у вршњачке активности:

**Рале:** *Мене су стално пре овога звали кејецило јер сам мали [џауза] њо ми је смејало. Саг кажу да сам фаца [смех] [џауза] и више се дружимо и у школи и на одмору [џауза] њо ми се свиђа [смех] (1.1. и 1.2.)*

За разлику од Ралета, Ица је истакла негативне последице одсуства било какве вербалне и невербалне интеракције. Такво понашање вршњака угрожава емоционално здравље ученика, које је у овом случају било тренутног карактера, јер се позоришно-педагошки рад показао као ефикасна мера у превенцији настајања трајних последица на психу младог адолесцента. Сараднички облици рада и конструктивна комуникација допринели су променама у понашању ученика који су занемаривали појединце и изопштавали их из заједничких активности:

**Ица:** *Мене нису зезали [џауза] нису ми се ни јављали [џауза] била сам мноооо зајворена, слабо сам се дружила [џауза] њако је било и овде на њочешку, али онда су се променили према мени (1.1.)*

**Истраживач:** *Шта мислиш да је уицицало на њихову промену?*

**Ица:** *Оно кад смо у оним групама радиле [џауза] њаг смо некако њочели више да причамо и да се дружимо. (1.2.)*

Ига сматра да пре пројекта није имао другове и с тим периодом повезује негативна осећања (самоћу). Међутим, Нико и Ђофи мисле да је његово виђење погрешно и да није био одбачен из друштва вршњака. Они указују на важну ставку која се тиче образовног процеса деце ромске националности. Нередовно похађање наставе резултира смањењем социјалне партиципативности у школским условима, што се одражава и на њихов осећај одбачености. Иако нередовно похађање наставе Рома није занемарљиво као могуће објашњење социјалне дистанце ученика српске националности, не треба га прихватати увек као сигурно тачно, јер ученици ромске националности под утицајем присвајања етикете маргинализоване групе могу да износе мишљења која не одговарају реалној ситуацији у нашем школском систему. Из дискусије се, ипак, може закључити да усмерене активности подстичу јачање осећаја заједништва без обзира на етничке и друге разлике.

**Ига:** *Ја нисам имао пре овога груове у школи. Осећао сам се баш некако лоше кад сам сам на одмору. (1.1.)*

**Нико:** *А нијеее. Гошвили смо ње и у школи [џауза] нејо њамо ниси сваки дан долазио.*

**Ђофи:** *Тачно [џауза] како можеш џако да џричаш [џауза] једном у месецу долазиш у школу [џауза] кад да се друкимо?*

**Нико:** *Суџер си лик, имао си неке баш ВРХ форе [џауза] оно за џринца и кола, а на џо се џублика највише смејала [смех].*

**Ига:** *Да [џауза, смех] сад мислим да сам гео ове џрује. (1.2.)*

Само један ученик је у групној дискусији прихватио одговорност за своје поступке пре позоришног пројекта и увидео грешку у понашању. Ипак, ни он не наводи разлоге изопштавања појединих ученика из друштвених активности, чиме потврђује да се о овој теми недовољно разговара у школи као образовно-васпитној институцији и да се још увек доживљава као табу:

**Никола:** *Није баш све истина [џауза] али ево ја џризнајем да сам неке баш избејавао [џауза] сад не моју баш да наведем разлој [џауза] али сам видео сад на овим радионицама да свако има своје добре сџране [џауза] сад кад смо се боље уџознали. (1.1. и 1.2.)*

На питање „Како могу да се предупредe непожељни модели понашања?“, Лана, Пеле и Нико су издвојили поверење као једну од мера за спречавање социјалне дистанце и превенцију вршњачког одбацивања. Они су препознали значај грађења међувршњачких односа заснованих на поверењу не само за сценски наступ, него и за свакодневни живот:

**Лана:** *Па [џауза] мени је на џримеџ џомојла она цџра џоверења [џауза] кад смо били у џаровима, џа сам ја заџворила очи, а Никола џи је џричао џде да идем. У џочекџку нисам имала џоверења у џеја, јер се иначе нисмо неџџо слајали, али ми је он џако лејо џоказивао џуџ да се нисам ударила као неки и сџекла сам џоверење у џеја. (1.2.)*

**Пеле:** *Ја се слажем са Ланом. Поверење је најџиџније у живоџу, заџо шџо се џешко сџиче, а лако џуби. Реџко у која имам данас џоверење, али ево у свој друја Ралеџа имам велико џоверење џосле ових радионица. Он је душа од џријаџеља и реџкосџ је наџи џақвој џријаџеља.*

**Ена:** *Ја баш реџко коме верујем и реџко џоверавам своје џајне неcome. Веома сам оџрезна џо џом џиџању, јер сам се више џуџа ојекла. Али слажем се да смо се овде здрукили и џосџали заједница, како Ви кажеџе [смех]. (1.2.)*

## Индивидуални развој ученика

Када је у питању индивидуални развој учесника, испитаници су уочили извесне промене у сопственом понашању које се тичу првенствено карактерних црта



личности и њихових манифестација у школском окружењу (на пример интроверзија и екстраверзија). Осим тога, рад по методама позоришне педагогије допринео је развоју комуникативних компетенција, како у симетричним тако и у комплементарним односима:

**Петра:** *Ја сам се досија променила. Раније сам била љовучена и ситидљива, а сада сам много ољушћенија кад сам са друјарима или кад ми нешто није јасно да љишам насљавнике.* (1.2.1.)

**Пеле:** *Ја сад кажем што мислим на часу [пауза] пре сам само ћушао.* (2.1.)

**Ена:** *Нисам се нешто посебно променила [пауза] само што сад имам више друјара.* (2.1.)

Поред утицаја на конативну компоненту индивидуалног развоја, Николина изјава је отворила још једну важну тему у позоришно-педагошком раду. Она се односи на рефлексију, и то на промишљања о себи као субјекту, али и на перцепцију и процену поступака других чланова глумачког тима. У том контексту, начин изношења и прихватања критике је важан аспект индивидуалног развоја, на шта је указала Ена. Рефлексија је била неопходна у свим фазама рада и након свих активности и помогла је ученицима да објективно сагледају своје и туђе поступке и на тај начин буду свесни својих потеза:

**Никола:** *После овој пројекта сам осљао исља особа [пауза] али не мислим да сам само ја у љраву [пауза] знам да саслушам и друје. Осљварио сам бољу комуникацију љоком ових радионица.* (2.1.)

**Испитивач:** *Шта ти је највише љомојло да се промениш у љом смислу?*

**Никола:** *Па свеје [пауза] све што смо овде радили [пауза] можда највише они разјовори љосле сваке сцене [пауза] и свађе [смех]* (2.1. и 2.2.)

**Ена:** *Па добро, нису љо биле свађе [пауза] можда на љочетку.* (2.2.)

**Истраживач:** *Збој чеја си коменљаре на љочетку доживљавала као свађу, а касније не?*

**Ена:** *Пааа [пауза] не знам, на љочетку је било неких који су се љушћили кад им нешто кажем.* (2.2.)

**Истраживач:** *А касније?*

**Ена:** *Па касније су укајирали да је љо само мој љредлој [пауза] или некој друјој.* (2.2.)

**Аја:** *[Йодуже два љрсља] Да, ја сам једна од љих. На љочетку нисам лако љрихвалала ље коменљаре, али сам љосле схвалшила да кад ми неко каже да нешто не радим добро није ништа лоше и да све може да се љобољша.* (2.2.)

На питање „Да ли је лакше критиковати или примити критику?“, било је различитих одговора. Јана је лакше примала критику, док је упућивање критике утицало на афективне аспекте, тачније, осећање страха од реакције другара:

**Јана:** *Било ми је лакше кад су мене критиковали. (2.2.)*

**Истраживач:** *Због чега?*

**Јана:** *Пааа, илашила сам се да се неко не наљући кад ја нешто кажем. (2.2.)*

**Петра:** *Па зависи како ми кажу да нешто нисам лепо урадила. (2.2.)*

**Истраживач:** *Можеш ли да нам објасниш на шта конкретно мислиш? Јеси ли имала нека позитивна или негативна искуства која би поделила са нама?*

**Петра:** *Па да. [јауза] Нисам могла да примим критику мој друге Николе, јер ми је сјално говорио да не њумим лепо и шерао ме је да њлачем и љурао ме је само да бих заљакала [јауза] као да сам крива, као да сам не знам шта урадила. А Ана ми је на пример лепо показала како би она одљумила и дала ми је добре љредлоје. Тада сам јој обељала да ћу љокушаши да љроменим своју љлumu. (2.2.)*

**Ица:** *Ја се слажем с Пељром. Кад нам неко љрича нешто љронично и онако да кажем нељрисиљојно је веома ружно љрема нама који смо радили што, јер буде нам буквално криво због штога. (2.2.)*

**Рале:** *И ја се слажем с Пељром. [јауза] Зависи ко и како ми нешто каже. [јауза] На љочешку сам мислио да ме не љошље. Онда ни ја нисам хљео некој да критикујем [јауза] јер знам како се ја осељам. (2.2.)*

**Истраживач:** *Шта ти је љомољо да се ослободиш негативних осељања?*

**Рале:** *Па Ви сље нам сјално љричали да нико није савршен и да увек љреба да се љрудимо да будемо бољи. [јауза] А и оно све што смо радили у љруљама.*

**Ћофи:** *Мени је Никола сље рекао да лоше љлумим и да би он љо мнољо боље знао. Е ја сам се онда заинаљио и баш му хвала на критици [смех, љољед ка Николи] (2.2)*

**Никола:** *Нема на чему [иронично].*

**Истраживач:** *Никола, како си ти љрихвљао критике другара?*

**Никола:** *[љуљишто] Шта има неко мене да критикује! Да је знао боље од мене, добио би моју улоју. Крај љриче. (2.2.)*

**Ћофи:** *Па што си ти нама онда шљко љричао?*

**Никола:** *Па да бисље били бољи. (2.2.)*

Петра је увела важну тему која је покренула групну дискусију вршњака, а то је начин упућивања критике и осећања која настају као реакција. У првом случају критика је упућена на неадекватан начин који је ученицу вређао и физички угрожавао. Он је допринео стварању осећаја кривице и мање вредности и није могао да доведе до позитивних промена. С друге стране, било је и ученика код којих је критика изнета на овај начин стимулисала позитивне промене, што је повезано са различитим карактерним типовима личности. Рале је одговорио да је на почетку имао негативна искуства, сматрајући критику одразом неприхватања и повезујући је са претходним искуствима из школске свакодневице. То је утицало на његову несигурност и недостатак слободе при упућивању критике другима. Да би се таква ситуација предупредила, потребне су усмерене активности којима се подстиче поверење у групи и разговор о значају позитивне критике за индивидуални напредак и социјални развој.

Петра је навела и пример друштвено прихватљивог начина изношења критике, која је формулисана у облику конструктивног предлога, а не у форми директне, експлицитне критике особе која би требало нешто да промени у свом понашању на сцени. Она, дакле, није имала за циљ да се особи стави до знања да је нешто погрешно урадила (јер она то уосталом и сама зна), већ да се понуде идеје које могу да подстакну превазилажење тренутних потешкоћа. Овде до изражаја долази вршњачка сарадња, заснована на равноправној интеракцији, разумевању проблема и потешкоћа и, нарочито, на проналажењу начина да се пружи помоћ и превазиђу препреке. Подстицање оваквог емпатичног модела понашања пресудно је за рад у хетерогеној групи.

Ако погледамо све досадашње одговоре ученика, запазићемо да се ретко истиче оно што је добро урађено. На питање „Да ли је боља похвала или критика?“, Аја је одговорила да је критика ефикаснија од похвале, док Нико заступа мишљење да је најоптималнија комбинација похвале као фактора који подстиче самопоуздање и критике као подсетника да увек постоји могућност за континуирани рад на себи и усавршавање:

**Аја:** *Критика каже да смо нешто појрешили, да треба да се исправимо. Похвале причају, кажу да смо добри. То је то. Али оно [пауза] не мењају нас, нема појребе да се мењају. (2.2.)*

**Нико:** *Мислим да је добро оба, јер ако само причамо позитивно, они ће много да се ојусте у томе и мислиће да је све сјајно, али то је оно што нас води да увек може боље. Ако само причамо нејативно, они ће то схватити као неки велики стрес, како ништа не ваља. Тако да мислим да је боље да се помешају. (2.2.)*

Фазе рефлексије су биле веома важне у раду с ученицима наше циљне групе. Оне су их подстакле да износе критичка мишљења, али и да бирају начин на који ће то чинити. Слобода изношења критичког мишљења, спремност да се саслушају другачије идеје и да се о њима дискутује неки су од важних резултата оваквог рада. Директна интеракција између појединаца који упућују и примају критику јесте облик

социјалног учења који припрема ученике за различите моделе понашања у ситуацијама из свакодневног живота. Када сукоби остану нерешени, могу имати снажне негативне последице како за појединца тако и за целу групу. Стварање добрих вршњачких односа доприноси напретку у понашању на сцени и у свакодневним активностима. Фазе рефлексije су довеле и до још једног важног аспекта у настави страних језика. Ове активности су биле кључне за разумевање себе као индивидуе, али и особа из непосредног окружења. Спремност да се саслуша друго мишљење и да се свесно прихватати „страност“ у смислу другачијег али обогаћујућег неки су од основних циљева интеркултурног образовања у настави страних језика.

Поред конативне и когнитивне компоненте индивидуалног развоја, афективни фактори су такође имали велики значај. У дискусији се ова тема провлачила кроз полемику о односу према критици, али је до изражаја дошла у разговору о осећањима на сцени, раду на фигурама и процесу уживљавања у лик. На питање „Како су се осећали на сцени?“, ученици су указали на допринос телесног и социјалног аспекта невербалне комуникације при изражавању емоција и реакција. У фази аматерског прелудијума имали су прилику да увежбавају изражававање својих осећања кроз покрет, припремајући се на тај начин да растерећено приступе глуми пред публиком. Једна ученица је истакла значај телесне и духовне опуштености, коју сматра условом за изражававање емоција и на сцени и у школској свакодневици.

**Ђофи:** Па зависи. На њочейку ја на њример нисам знао шџа ћу са рукама док њричам џексџ. Било ми је баш неџријаџно [џауза] чак и овде џред нама. (2.3.)

**Истраживач:** А касније? Да ли си усџео да џревазићеш џај неџријаџни осећај или си џа имао до краја?

**Ђофи:** Па усџео сам. [џауза] Највише су ми џомоџле оне вежбе са џокреџима џела, џо ми је џомоџло да видим шџа ћу са рукама кад џричам одређени џексџ или шџа ћу са џима кад џреба да џокажем осећање да се џлашим вешџице на џример [џауза] или друџи џуџ кад сам џлумио дрво (2.3.)

**Ена:** Мени су џе вежбе највише џомоџле кад смо сџремали друџу џредсџаву. Ја као џахуља морала сам да своје џокреџе џрилаџодим са друџарицама које су џлумиле са мном. И биле смо џако СРЕЋНЕ када смо усџеле да се усџласимо! (2.3.)

**Ана:** Ја сам се џлашила велике сцене и џе вежбе су ми мнооџо значиле кад смо били у Сомбору. Кад смо вежбали на џој џравој, великој сцени, осеџила сам слободу џокреџа и некако сам уџознала џај џросџор, луџам, као своју собу. (2.3.)

**Нико:** Мени су ове иџрице џомоџле да џричам џричу коју нам џексџ не даје [џауза] ако ме разумеџе. Не знам како џо да објасним. [џауза] На џример, кад смо на сцени Ивица, Марица, вешџица и ја и Клара, ми џу немамо никакав џексџ, али ја морам да џокажем колико сам уџлашен, значи мора џо

*да се види на лицу збој њублице. Па иако не знају сви шћа љричамо на немачком, разумеће бар да сам ја уљашен и сконћаће сићуацију. (2.3.)*

**Ицар:** *Ја сам се на њочейку мнојо љлашила како ћу љред љублицу да изађем.*

**Истраживач:** *Шћа шћ је љомојло да љребродиш сћрах?*

**Ицар:** *Па оне вежбе конценћрације и оћушћања. А и нисам сама, шћу смо сви. (1.2.)*

Ипак, било је и ученика који су незадовољни својом улогом, што се одражавало на њихова осећања. Ипак, жеља за заједничким успехом надвладала је индивидуалне преференције. У оваквим ситуацијама подршка вршњака била је од пресудног значаја за превазилажење непријатних осећања. Иако је прва реакција чланова глумачког тима често била експлицитна критика, интегрисањем вежбе „Долина савести“ подстакнута је подршка и пружање конкретних предлога за превазилажење насталих потешкоћа. *Долина савести* (Stamenković, 2015: 817) је вежба коју смо користили у ситуацијама када су ученици имали потешкоћа да представе свој лик у појединим аспектима (најчешће боја, јачина, висина гласа и покрети тела). Остали ученици су поређани у два реда, а ученик који има дилему пролази кроз „долину“ и ослушкује савете својих другара или посматра њихове покрете, да би на крају самостално одлучио које ће савете прихватити и показати на сцени.

**Ена:** *Ух, неко је имао љприкладне, а неко, као ја на љпример, имао је и нећрикладне улоје.*

**Истраживач:** *У ком смислу нећрикладне?*

**Ена:** *Па ја на љпример нисам знала да љричам и смејем се као вешћица и док шћо нисам савладала мнојо ми је било нећријажно у својој улози. Прво ме је баш било срамошћа. Али оно, размишљала сам да шћреба да се љошћрудим и дам свој максимум да не би љруја исћашћала збој мене. Јер сћварно су се сви шћрудили да ми љомојну. [Йауза] У сћвари љрво су ме крићиковали: „Како, бре, не можеш?“ и шћако шћо. А онда смо имали ону вежбу кад сам љролазила између два реда їде су осћали имићирали їлас вешћице. Е шћо ми је љомојло. (2.3. и 1.2.)*

**Пелер:** *Мени исћо није баш било љријажно у улози, јер мој каракћер није да будем слаб и љовучен и бесћомоћан као лик који сам їлумио. Али сам ићак љрихвацио улоју и дао свој максимум да бисмо усћели на крају. (2.3. и 1.2.)*

Из наредног одговора видимо да су утисак који остављају на вршњаке и реакција другара у виду похвале веома важни за јачање самопоуздања у периоду ране адолесценције. Осим тога, позитивно се одражавају и на мотивацију и осећај задовољства у раду.

**Рале:** *У првој представи ми је било смешко да скакућем. Много ми је било непријатно, јер нисам знао како ће остали да реајују на моју улогу. Другари и наставница су ми рекли да ОДЛИЧНО што радим и онда сам био задовољан и заvoleо сам свој лик. (2.3. и 1.2.)*

Својим коментаром Петра указује на значај разумевања и помоћи коју је добила од другарице из глумачког тима. Оваквим ангажовањем се подстичу позитивна међузависност и прихватљиви модели понашања. Слична искуства имала је и Аја. Она је током позоришно-педагошког рада уочила позитивне промене и у свом понашању, чиме је показала висок степен самокритичности:

**Петра:** *Мени није лепа улога у првој представи, јер је моја улога подразумевала шуту, плаћу, плач и бол, а ја нисам имала никаква живојна искуства која бих могла да уредим са улогом. Смално сам се смејала и ледала у мојој групи Николу, који је глумио са мном на сцени. Али он се баш нервирао што нас наставница смално враћа на исто збој мене. Али Ана ми је много помогла, она ми је показала како да прикажем тај ужна осећања. И ја сам јој обећала да ћу дајти све од себе да усмем. (2.3. и 1.2.)*

**Аја:** *Ја кад је требало да глумим вилу први пут, нисам знала да се смешкам, јер сам неко ко прича јасно и нисам умела да се снађем, али други су ми показивали како да радим и онда сам се уклојила некако. (1.2.)*

**Истраживач:** *Да ли је ова улога имала неких гогирних џачака са џобом? Да ли си усмела да је повежеш са личним искуствима?*

**Аја:** *Е ја сад [јауза] Да сме ме ишлили пре овој пројекта, сигурно бих рекла да није, јер сам иначе дрска и бучна. [смех] Али џоком овој пројекта сам осећила неку промену код себе. Можда сам осмала мало брижнија, шма знам [јауза] сад сам нешто између виле и эле маћехе. [смех] (1.2.)*

## Закључак

У закључку ћемо резимирати резултате до којих смо дошли у групној дискусији. Пре позоришно-педагошких радионица постојала је социјална дистанца између припадника већинске популације и мањинске групе. Поједини ученици су исказали своја мишљења о искуствима пре пројекта и потврдили постојање облика вербалног вршњачког насиља и злостављања кроз ругање и називање погрдним именима и изопштавање из друштвених активности, што је доприносило стварању и јачању осећаја емоционалне неприлагођености, самоће и мање вредности ученика ромске националности. С друге стране, ученици већинске популације другачије сагледавају овај проблем, сматрајући да је нередовно похађање наставе главни узрок осећаја социјалне одбачености код Рома. Само један припадник већинске популације је у групној дискусији јавно признао да је испољавао непожељне облике понашања и прихватио одговорност за своје поступке.

Из дискусије се може закључити да усмерене активности подстичу јачање осећаја заједништва без обзира на етничке и друге разлике. Позоришно-педагошки рад показао се као ефикасна мера у превенцији продубљивања и одржавања социјалне дистанце и њених последица на развој младог адолесцента. Сараднички облици рада допринели су променама у понашању ученика обе циљне групе и предупредили занемаривање и изопштавање појединаца, афирмишући свест о значају укључености сваког појединца за колективни успех.

Овим истраживањем су потврђени постулати социјалне теорије међузависности, јер је друштвени развој утицао на индивидуални, а промене су уочене на три равни: конативној, когнитивној и афективној. Када је у питању конативна компонента, испитаници су уочили промене у сопственом опхођењу према члановима глумачког тима које су за последицу имале равноправну укљученост свих ученика. Осим тога, уочене су и промене које се односе на карактерне црте личности и њихову манифестацију у вршњачкој интеракцији, тачније, на настојање ученика да усвоји конструктивније облике понашања, иако у себи можда има потребу за испољавањем ризичног релацијског, односно друштвеног понашања.

Когнитивна компонента индивидуалног развоја односи се на промишљања о себи као субјекту, али и на перцепцију поступака других чланова глумачког тима. Осим спремности на промишљање и дискусију о поступцима чланова глумачког тима, допринос рада по концептима позоришне педагогије видимо у когнитивном сазревању ученика, који временом почињу да бирају друштвено прихватљиве начине изношења критике, формулишући је у облику конструктивног предлога, а не директне критике, која може бити протумачена као последица међувршњачких неслагања. Коментари вршњака у виду похвала допринели су јачању самопоуздања, мотивације и осећаја задовољства у раду. Ове индивидуалне промене су повезане с интеракцијом у групи, јер да би до њих дошло, неопходно је подстицати поверење у групи и вршњачку сарадњу, засновану на равноправности, разумевању и прихватању различитости.

Афективни фактори као трећа компонента индивидуалног развоја провлачили су се и кроз разговор о вршњачким односима пре пројекта и кроз полемику о односу према критици. Ипак, до изражаја су дошли у дискусији о осећањима на сцени, раду на фигурама и процесу уживљавања у лик. Страх од јавног наступа је био доминантан, а вежбе из фазе аматерског прелудијума највише су допринеле телесној и духовној опуштености, која је предуслов за изражавање емоција и реакција на сцени. Афективне компоненте су такође уско повезане са интеракцијом у групи, у којој се подстичу осећај вере у себе, поверење у другаре из глумачког тима и симетрична и комплементарна подршка.

Спроведено истраживање је показало да је супрадисциплинарна сарадња између театрологије, педагогије и глотодидактике допринела креирању контекста активног сарадничког учења које је утицало на друштвени и индивидуални развој. Примена елемената кооперативног учења у позоришно-педагошком раду допринела је успостављању хуманистички оријентисане вршњачке интеракције, развоју личности ученика и промени модела понашања, чиме су потврђене тезе теорије социјалне међузависности. Концепти позоришне педагогије погодни су за неговање друштвено

прихватљивих стилова понашања, поверења у појединца и његове потенцијале, отворености у односима с другима и алтруизма. На тај начин се повећава свест ученика о значају демократичности у образовању, у смислу равноправних вршњачких односа и једнаких права на образовање без обзира на индивидуалне разлике.

## Литература

- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik: Einführung*. Essen: Oldib Verlag Oliver Bidlo.
- Bošnjak, M. (2015). *Primena istraživačke metode u realizaciji fizičkih sadržaja u nastavi prirode i društva* (doktorska disertacija). Preuzeto sa NaRDUS (123456789/1695)
- Czerny, G. (2010). *Theater-SAFARI, Praxismodelle für die Grundschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Jahnke, M. (2008). Hilfe, ein Theaterpädagoge. In E. Christ (Eds.), *Schule und Theater – eine Symbiose* (pp. 16-31). Stuttgart: Donaueschinger Kulturstiftung des Landes Baden-Württemberg.
- Johnson, D., & Johnson, R. (2013). Cooperative Learning and Nonacademic Outcomes of Schooling: The Other Side of the Report Card. In J. Peterson, A. Digby (Eds.), *Secondary Schools and Cooperative Learning: Theories, Models and Strategies* (pp. 81-151). New York: Routledge.
- Lamnek, S. (1998). *Gruppendiskussion. Theorie und Praxis*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2002). *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Einleitung zum qualitativen Denken. Weinheim*. Basel: Beltz Verlag.
- Milutinović, J. (2009). Progresivizam u obrazovanju: teorija i praksa. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41(2), 264-283.
- Milutinović, J. (2011). Socijalni konstruktivizam u oblasti obrazovanja i učenja. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 43(2), 177-194.
- Petrović Jilih, M. (2016). *Svi smo bili tekst: Sadašnje stanje u institucionalizovanoj nastavi književnosti u Srbiji*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.
- Pravilnik o protokolu postupanja u ustanovi u odgovoru na nasilje, zlostavljanje i zanemarivanje* (2020). Prosvetni glasnik, Službeni glasnik Republike Srbije, br. 104/2020.
- Stamenković, I. (2015). Dramska umetnost i obrazovanje: različiti pravci i pristupi u primeni dramskih i/ili pozorišnih tehnika. *Nastava i vaspitanje*, 65(4), 809-822.
- Vigotski, L. (1996). *Problemi opšte psihologije*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Примљено: 15. 01. 2021.

Коригована верзија примљена: 08. 04. 2021.

Прихваћено за штампу: 10. 04. 2021.



# The Contribution of Theatre Pedagogy to the Social and Individual Development of Students in Teaching German as a Foreign Language

**Marija Nijemčević Perović**

Department of German Language and Literature, Faculty of Philology and Arts,  
University of Kragujevac, Kragujevac, Serbia

**Abstract**

*The aim of the research presented in this paper was to study the contribution of theatre pedagogy to the social and individual development of students in the teaching of German as a foreign language. The target group included respondents of majority Serbian nationality and minority ethnic Roma. Semi-structured group discussions were used as an interactive data collection technique in qualitative research. The results suggest that directed theatre pedagogy activities contribute to a reduction in the level of social distance in an ethnically heterogeneous group, and that intergroup contacts in this type of activity stimulate peer interaction and a sense of unity regardless of individual differences. Social development has also affected individual development on three levels: conative, cognitive and affective. In view of the fact that supradisciplinary collaboration between teatrology, pedagogy and language teaching methodology is conducive to the creation of a context of active collaborative learning, the concepts of theatre pedagogy should be integrated into curricular and/or extracurricular activities. In this way, students from deprived groups and from the majority population would be motivated to enrich intergroup relationships in the system of formal education with their talents and abilities, which is a precondition for developing intercultural education and awareness of its importance.*

**Keywords:** *theatre pedagogy, German as a foreign language, social development, individual development, ethnic diversity.*

## **Вклад театральной педагогики в социальное и индивидуальное развитие учеников при преподавании немецкого языка как иностранного**

**Мария Ниёмчевич Перович**

Кафедра немецкого языка и литературы, Филологическо-художественный факультет, Крагуевацкий университет, Крагуевац, Сербия

**Резюме** *Целью данного исследования было изучение вклада театральной педагогики в социальное и индивидуальное развитие учеников при обучении немецкому языку как иностранному. Целевая группа состояла из респондентов сербского большинства и меньшинства рома. Полуструктурированное групповое обсуждение использовалось в качестве интерактивного метода сбора данных в качественных исследованиях. Результаты показали, что направленная театрально-педагогическая деятельность способствует снижению уровня социальной дистанции в этнически неоднородной группе и что межгрупповые контакты в такой работе поощряют взаимодействие между сверстниками и укрепляют чувство общности независимо от индивидуальных различий. Социальное развитие влияет на индивидуальное развитие на трех уровнях: конативном, когнитивном и аффективном. Учитывая, что наддисциплинарное сотрудничество между театрологией, педагогикой и глоттодидактикой способствует созданию контекста для активного совместного обучения, концепции театральной педагогики следует интегрировать в учебную и/или внеклассную деятельность. Таким образом, учащиеся из обеих групп будут заинтересованы в обогащении межгрупповых отношений в системе формального образования своими способностями и талантами, что является условием для развития межкультурного образования и осознания его важности.*

**Ключевые слова:** *театральная педагогика, немецкий как иностранный, социальное развитие, индивидуальное развитие, этническое разнообразие.*