

Georgina V. Dragović
Univerzitet u Kragujevcu
Filološko-umetnički fakultet, Katedra za
germanistiku
georgina.dragovic@filum.kg.ac.rs

Stručni rad
UDK: 371.3:004.738.5
UDK: 81'243
DOI: 10.19090/MV.2021.12.167-190

Marija B. Nijemčević Perović
Univerzitet u Kragujevcu
Filološko-umetnički fakultet, Katedra za
germanistiku
marija.nijemcevic@filum.kg.ac.rs

PERFORMATIVNI PRISTUPI U DIGITALNOM OKRUŽENJU: PREDLOZI I UPUTSTVA ZA INTEGRISANJE DRAMSKIH ELEMENATA U E-NASTAVU STRANOG JEZIKA

APSTRAKT: Novo okruženje kreirano informaciono-komunikacionom tehnologijom usled pandemije virusa COVID-19 postaje centar pažnje obrazovne politike i reforme. Rezultati najnovijih istraživanja sprovedenih u Srbiji (N=619) i zemljama regiona (N=2487) ukazali su na niz problema koji su obeležili početke realizacije nastave na daljinu i potrebu za prilagođavanjem načina rada novim zahtevima (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020). Cilj rada je predstavljanje potencijala performativnih pristupa u digitalnom okruženju i izdvajanje konkretnih predloga za integrisanje dramskih elemenata u novi koncept nastave stranog jezika, koji su proizvod vannastavnih aktivnosti u radu sa studentima germanistike na Univerzitetu u Kragujevcu. Težište se pritom stavlja na uputstva za upotrebu digitalnih alata u virtuelnoj učionici, koji mogu doprineti prevazilaženju nedostataka onlajn časova, poput izostanka socijalne interakcije, monotone nastave i demotivisanosti studenata. Osim toga, navedeni predlozi imaju za cilj da olakšaju osposobljavanje nastavnika za upotrebu dramskih aktivnosti u onlajn nastavi i obogate njihova iskustva u radu sa digitalnim alatima.

Cljučne reči: IKT, e-nastava, nastava na daljinu, konferencijski alat, performativni pristupi, dramska pedagogija, pozorišna pedagogija, nastava stranih jezika.

PERFORMATIVE APPROACHES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: SUGGESTIONS AND GUIDELINES FOR INTEGRATING ELEMENTS OF DRAMA IN ONLINE TEACHING

ABSTRACT: The new environment created by information and communication technologies due to the COVID-19 pandemic has become the focus of educational policy and reform. The results of the latest research studies conducted in Serbia (N=619) and in Serbia incl. neighbouring countries (N=2487) indicated a number of problems that marked the beginnings of online teaching and the need to adapt the way of working with students to new requirements. (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020). The aim of our paper is to

present the potential of performative approaches in the digital environment and offer concrete proposals for integrating dramatic elements into a new teaching concept of foreign language teaching, which is the project of extracurricular activities with students in the German Studies degree programme at the University of Kragujevac. The focus is on instructions for the use of tools in the virtual classroom, which can contribute to overcoming the problems of online classes, such as the lack of social interaction, monotonous teaching and demotivation. In this way, we provide concrete suggestions for overcoming the disadvantages of online classes, such as the lack of social interaction, monotonous teaching and learning experience and demotivation. In addition, these proposals aim to facilitate the training of teachers to use drama activities in an online environment and to enrich their experiences in working with digital tools.

Key words: ICT, e-teaching, distance learning, conferencing tools, performative approaches, process drama, theatre pedagogy, foreign language teaching.

1. UVODNA RAZMATRANJA

Implementacija sistema za nastavu i učenje na daljinu na svim obrazovnim nivoima u Srbiji postala je obrazovna svakodnevnica u martu 2020. godine kao jedna od preventivnih mera za sprečavanje pojave i širenja epidemije zarazne bolesti COVID-19. U literaturi postoje različite definicije i diversifikativni nazivi za elektronsko učenje – e-učenje, učenje na daljinu, onlajn učenje, mobilno učenje, digitalno učenje i dr. (cf. Kumar Basak, Wotto, Bélanger 2018). Kako se u radu ne bavimo razlikama između navedenih pojmova, navešćemo definiciju koja je univerzalna: Pod elektronskim učenjem se podrazumeva učenje podržano širokim spektrom digitalnih alata i medija koji se efikasno koriste u oblastima i domenima obrazovno-vaspitnog rada, a u cilju bogaćenja iskustvenog horizonta učenika/studenata (Ibid.: 191, 195).

U kontekstu globalnih promena koje ukazuju na neophodnost prilagođavanja novim zahtevima i u sferi obrazovanja, neizostavno je pomenuti digitalne kompetencije. Pored niza drugih veština, uspešno planiranje i realizovanje nastavnog procesa u novom okruženju nezamislivo je bez digitalne pismenosti. Iako se i u srpskim strateškim dokumentima ističe značaj novih tehnologija za unapređivanje obrazovnog sistema i daju preporuke za uspešno integrisanje informaciono-komunikacione tehnologije (IKT) u obrazovanje (*Okvir digitalnih kompetencija* 2019), diskusije o ovoj temi temelje se na *Evropskom okviru za razvoj i razumevanje digitalnih kompetencija* (Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande 2016) i *Evropskom okviru digitalnih kompetencija za obrazovne ustanove* (Redecker 2017). U strateškim dokumentima koji nude alate za poboljšanje kompetencije IKT pismenosti, digitalne veštine se odnose na poznavanje (*znanja*), efikasno korišćenje alata (*veštine*) i kritički odnos prema

doprinosu digitalnih tehnologija ostvarivanju definisanih ciljeva (*stavovi*) (cf. Vuorikari, Punie, Carretero Gomez, Van den Brande 2016: 5–6). U *Evropskom okviru za razvoj i razumevanje digitalnih kompetencija* digitalne veštine su razvrstane u pet oblasti (Ibid.: 8–9):

1. *Informacija* podrazumeva identifikovanje, pronalaženje, preuzimanje, čuvanje, organizovanje, analiziranje i evaluaciju digitalnih sadržaja u smislu njihovog značaja za ostvarivanje nastavnih ciljeva;
2. *Komunikacija* se odnosi na komuniciranje u digitalnom okruženju, deljenje resursa i povezivanje sa drugima. Ova oblast je značajna za nastavu i učenje stranih jezika, jer se preko digitalnih alata učenicima/studentima nudi mogućnost umrežavanja i interakcije;
3. *Kreiranje sadržaja* uključuje stvaranje i uređivanje tekstualnih i audio-vizuelnih sadržaja. Ova oblast digitalne kompetencije omogućava subjektima nastavnog procesa da se kreativno izraze i stvaraju medijske proizvode;
4. *Bezbednost* za vreme onlajn nastave je važno osigurati. Na taj način se obezbeđuje lična zaštita, zaštita podataka i digitalna zaštita identiteta;
5. *Rešavanje problema* predstavlja najviši oblik učenja. U digitalnoj nastavi pod njim se podrazumeva identifikacija digitalnih potreba i resursa, donošenje odluke o prilagođenosti digitalnih alata određenim potrebama, kreativno korišćenje tehnologije i rešavanje tehničkih problema.

Na *Evropskom okviru za razvoj i razumevanje digitalnih kompetencija* zasnovani su i indikatori digitalnih veština (*Digital Skills Indicator* 2015). Po ugledu na obrazovne standarde indikatori digitalne kompetencije formulisani su kao iskazi o veštinama koje učenici mogu da steknu i na konkretniji način opisuju nivo njihove ostvarenosti – bez veština, nizak nivo veština, osnovni nivo veština i napredni nivo veština.

Evropski okvir digitalnih kompetencija za obrazovne ustanove (cf. Redecker 2017) nudi spektar tematskih elemenata kojima se ističe značaj procesa strateškog planiranja i podrške obrazovnog liderstva kao temelja za dugoročnu misiju obrazovanja zasnovanog na upotrebi digitalnih tehnologija. Naime, da bi se ostvarila vizija o postavljanju tradicionalnog i obrazovanja za digitalno doba u komplementarni odnos, potrebno je da obrazovni menadžment modernizuje nastavnu praksu. Modernizacija se odnosi ne samo na infrastrukturna proširenja prostora za učenje i njegovo opremanje digitalnim medijima i veb-tehnologijom nego i na ulaganje u stručno usavršavanje nastavnika. Ono se smatra preduslovom

za kvalitetnu digitalnu nastavu i svrsishodno integrisanje obrazovne digitalne tehnologije u nastavne sadržaje i kurikulume, pa time postaje jedna od prioritetnih oblasti za obrazovanje u globalnom društvu (cf. Caena, Redecker 2019).

Primeni IKT-a u obrazovanju pripisuju se brojne prednosti (cf. Ivanović, Antonijević 2020: 187; Cherney, Fetherston, Johnsen 2018: 99; Mackey 2016; LaFave 2016; Kenzig 2015: 625; Andevski, Vidaković, Arsenijević 2014: 368; Luyt, 2013; Matašić, Dumić 2012: 146):

1. privlačenje pažnje polaznika;
2. veće interesovanje, motivacija i zadovoljstvo polaznika;
3. mogućnost lakšeg pojašnjavanja težih koncepata i principa;
4. potpunije razumevanje sadržaja i delotvornije sticanje novih pojmova;
5. bolje pamćenje sadržaja, te mogućnost primene znanja u novim situacijama;
6. fleksibilno mesto i vreme učenja;
7. mogućnost nadoknade gradiva;
8. brzo prilagođavanje učenika ovakvom vidu učenja;
9. prilagođavanje individualnim potrebama učenika;
10. pristup drugim digitalnim izvorima;
11. kooperativno i kolaborativno učenje;
12. ekonomičnost.

O nedostacima i granicama IKT-a „mnogo ređe se govori” (Pešikan 2016: 41).¹ Nastava na daljinu iznedrila je brojne probleme u praksi, zbog čega su nastavnici redovno putem medija upozoravali da će se e-nastava negativno odraziti na učenike, jer „nema žive reči” (Andrić 2020, 2. decembar) i jer „[p]roblemi postoje tamo gde je potrebno dosta vežbe, potpitanja i dodatnih objašnjenja” (Gošće N1 2021, 15. mart). Pored nastavnika i roditelji su iskazivali nezadovoljstvo zbog prelaska na e-nastavu, navodeći, kao razloge „četiri ili pet sati [sedenja] za računarima u kontinuitetu”, neprilagođenost rasporeda nastave virtuelnom okruženju i sl. (Andrić 2020, 2. decembar). Polazeći od svakodnevnih problema u planiranju, pripremi i realizaciji nastavne prakse sprovedena su dva istraživanja u Srbiji i regionu (KzZB 2020; Nikolić i Milivojević 2020) kako bi se ispitali pozitivni i negativni stavovi o e-nastavi iz ugla učenika i nastavnika.

U ovom radu težište se stavlja na empirijski ispitane nedostatke nastave na daljinu koja je organizovana i realizovana u Srbiji u školskoj 2020/2021. godini i

¹ Za nedostatke e-nastave pogledati npr. Ben-Jacob (2017) i Kebritchi, Lipschuetz, Santiago (2017).

predloge za njihovo prevazilaženje pomoću dramskih elemenata. Nakon prikaza rezultata najnovijih istraživanja, sa posebnim osvrtom na nedostatke e-nastave, predstavimo teorijski koncept dramske i pozorišne pedagogije i dosadašnje pokušaje integrisanja performativnih pristupa u digitalno okruženje. Nakon toga sledi prikaz predloga i uputstava za upotrebu dramskih tehnika i aktivnosti u kombinaciji sa tehničkim opcijama dostupnim na internetu. Na kraju ćemo objasniti zašto opisane nastavne aktivnosti imaju potencijal da otklone nedostatke i obogate kontekst e-nastave i ukazati na otvorena istraživačka pitanja na ovom polju.

2. NEDOSTACI E-NASTAVE U SRBIJI ZA VREME PANDEMIJE

U martu prošle godine Nikolić i Milivojević (2020) sproveli su prvo istraživanje u Srbiji i zemljama regiona, kako bi ispitili spremnost i osposobljenost nastavnika za pripremu i realizaciju e-nastave. Njihovo kvantitativno istraživanje sproveli su na uzorku od 2.487 nastavnika osnovnih i srednjih škola, od kojih 2.371 radi u Srbiji. Drugo istraživanje sprovela je Kancelarija za Zapadni Balkan uz podršku Fondacije „Fridrih Nauman” (Friedrich Naumann) (KzZB 2020) u decembru iste godine. Njime su kvalitativnim i kvantitativnim putem ispitivane prednosti i nedostaci e-nastave iz ugla 619 učenika iz 300 srednjih škola.

Rezultati istraživanja potvrđuju mišljenja nastavnika i roditelja izneta u medijima, te ih treba shvatiti ozbiljno. Složićemo se sa autorima studije da je zabrinjavajuće to što

„manje od petine učenika smatra da je **onlajn nastava u njihovoj školi monotona**, a približno isti udeo učenika ukazuje na **nedostatak raznovrsnih sadržaja**. Manji broj učenika ističe i **nedovoljno [sic!] poznavanje IKT od strane nastavnika**. Prema nalazima istraživanja u segmentu onoga što učenicima najviše smeta u trenutnom izvođenju onlajn nastave u školama koje pohađaju, **hitnu intervenciju za poboljšanje zahteva interakcija u onlajn nastavi**, i to kako interakcija [sic!] učenika sa nastavnicima, tako i interakcija [sic!] među učenicima. Dodatno je potrebno preduzeti i mere za **poboljšanje nastavnih sadržaja u pravcu njihove veće raznovrsnosti i zanimljivosti**. Na ovo se nadovezuju i nalazi u pogledu toga šta učenicima najviše smeta u pristupu nastavnika onlajn nastavi, gde su nedostatak interakcije [sic!] [sic!] i **nedostatak povratnih informacija od nastavnika** prepoznati kao najveće smetnje u onlajn nastavi. Opšti zaključak upućuje na činjenicu da više od polovine učenika smatra da **nastavnici treba da unaprede digitalne kompetencije i poznavanje platformi/aplikacija** koje se koriste u onlajn nastavi, ali i da imaju razumevanje za okolnosti pod kojima se onlajn nastava odvija i da cene trud nastavnika” (KzZB 2020: 27–28, podebljano od strane autorki rada).

Monotonost nastave, nedostatak raznovrsnih i zanimljivih sadržaja, izostanak interakcije u didaktičkom trouglu i slično predstavljaju nedostatke nastave koji, između ostalog, proizilaze iz nedovoljne obučenosti i kompetentnosti nastavnika za pripremu i realizaciju nastave na daljinu i potrebe da im se omogući usavršavanje na ovom polju (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 87, 89, 91; KzZB 2020: 3). Tome u prilog govore statistički podaci da dve trećine nastavnika nije zadovoljno svojim e-časovima (Ibid.: 78) i da otprilike polovina učenika više valorizuje tradicionalnu nastavu (cf. KzZB 2020: 28). Nezadovoljstvo e-časovima se može dovesti u vezu sa činjenicom da gotovo polovina nastavnika nije upoznata sa radom u virtuelnim učionicama (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 91). Najveći broj njih, tačnije 55% ispitanika, koristilo je Gugl Klasrum (*Google Classroom*) (Ibid.: 31). Sledi *Viber* sa 20% (N=505), dok je *Skajp* (*Skype*), *Zum* (*Zoom*), *Mudl* (*Moodle*) i *Majkrosoft Tims* (*Microsoft Teams*) implementiralo u nastavu 1–2% nastavnika (Ibid.). S obzirom na to da više od polovine učesnika ovog istraživanja nije upoznato sa funkcionisanjem virtuelne učionice i da je samo trećina pohađala obuku za korišćenje virtuelne učionice, možemo zaključiti da nastavnike treba motivisati da pohađaju takve programe stručnog usavršavanja (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 91). Da digitalne kompetencije treba unaprediti pokazala su i ranija istraživanja (cf. Senić Ružić 2019; Kenzig 2015; Ružić Dimitrijević, Nikolić 2014; Bulatović, Bulatović, Arsenijević 2012).

Kako bismo odgovorili na potrebu za prevazilaženjem problema u praksi, u nastavku ćemo predstaviti potencijal performativnih pristupa koji bi mogli da doprinesu većoj interakciji i motivaciji aktera nastavnog procesa, ali i da obogate saznavni horizont nastavnika i probude u njima želju da predložene i opisane aktivnosti realizuju.

3. DRAMSKA I POZORIŠNA PEDAGOGIJA

Dramska i pozorišna pedagogija su kroz istoriju posmatrane kroz dihotomije: proces i proizvod, pozorište i učionica, umetnik i nastavnik (cf. Anderson 2005: 119). Da bismo razumeli ove opozicije, na samom početku poglavlja nužno je definisati ta dva performativna pristupa i pozabaviti se njihovim formalnim i sadržinskim distinkcijama. Nakon toga biće reči o razlozima zbog kojih su dramski elementi specifično važni za nastavu i učenje nemačkog jezika (na daljinu), te kako se mogu instrumentalizovati u cilju prevazilaženja problema o kojima je bilo reči u uvodnim razmatranjima (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020).

Pozorišna pedagogija ima svoje korene u antičkoj Grčkoj, ali se kao samostalna naučna disciplina razvija tek sedamdesetih godina prošlog veka u Nemačkoj. Pionirski radovi Hansa Martina Ritera (Hans Martin Ritter) i Hans-Volfganga Nikela (Hans-Wolfgang Nickel) utrlji su put konstituisanju ove naučne i nastavne discipline. *Pozorišna pedagogija* se zasniva na komplementarnom odnosu pozorišta kao oblika scenske umetnosti i pedagogije kao samostalne discipline koja se bavi vaspitno-obrazovnim procesima i njegovim zakonitostima u različitim razvojnim fazama i tipovima obrazovnih ustanova (cf. Göhman 2004: 57). Sa druge strane, termin *dramska pedagogija* prvi put se pojavljuje devedesetih godina u publikacijama Manfreda Ševea (Manfred Schewe 1993). Iako je reč o mladom nastavnom pristupu, ideje učenja i vaspitanja kroz dramsku igru datiraju iz helenskog perioda, a preko epoha renesanse, prosvetiteljstva i klasicizma njihov razvoj možemo pratiti sve do danas. Kada je u pitanju integrisanje dramske pedagogije u postojeće klasifikacije metoda i pristupa ne postoji usaglašenost. Dok jedni smatraju da predstavlja podgrupu alternativnih komunikativnih metoda (e. g. Fasching 2017: 9; Ortner 1998), drugi je tumače kao samostalni nastavni koncept (e. g. Schewe 2016: 357; Kao, O'Neill 1998: 122). Iz ugla glotodidaktike zainteresovanost za performativne pristupe povezuje se sa komunikativnim obrtom, koji se temelji na ideji da je jezik društveni čin, a za uspostavljanje interakcije među učenicima, između ostalog, predlaže se igranje uloga (cf. Kessler 2008: 43).

Etimologija reči u nazivu dramske i pozorišne pedagogije vraća nas u drevnu Grčku i ukazuje na postojanje formalnih razlika među njima. Naime, prevedeno sa grčkog jezika pedagogija znači „vaspitanje” (gr. παιδαγωγός), pozorište „gledalište” (gr. θέατρον), dok drama izvorno predstavlja „radnju” (δρᾶμα) (Dragović 2019: 69). Isto tako, ako se osvrnemo na tvorbu reči nemačkog jezika (nem. Dramapädagogik/Theaterpädagogik), iz koje je poznato da je druga konstituenta nosilac značenja, a prva je bliže određuje predstavljajući sredstvo ka cilju (Bidlo 2006: 27), možemo konstatovati supstancijalnu razliku po pitanju usmerenosti ova dva pristupa. Naime, dok pozorišna pedagogija stremi materijalizaciji doživljenog iskustva u vidu scenskog prikaza pred publikom (nem. Produktorientierung), kod dramske pedagogije završna prezentacija je neobavezna, te je posmatramo pre kao procesni koncept (nem. Prozessorientierung). Istovetna sredstva kojima se oba pristupa služe, u pozorišnoj pedagogiji se primarno instrumentalizuju kako bi se ispunili i učvrstili kulturni i estetski, a u dramskoj pedagogiji pedagoški ciljevi. Ipak, treba naglasiti da oni nisu jasno podvojeni već da se međusobno prožimaju i nadopunjavaju. Značajna razlika između njih proizilazi iz mogućnosti integrisanja u nastavni proces. Za razliku od dramske

pedagogije čiji su elementi primenljivi u školskoj praksi, uz poštovanje zahteva koje postavlja jezička obrazovna politika, pozorišna pedagogija zahteva koncept integrativne nastave (npr. projektnu nastavu) ili se integriše u vannastavne aktivnosti (npr. dramsku sekciju) (cf. Vaßen 2016: 89).

Bez obzira na očigledne razlike i neopravdano poistovećivanje ovih pojmova, performativni pristupi imaju zajedničke ciljeve (cf. Even, Schewe 2016). Njihovim integrisanjem u obrazovno-vaspitni program ostvaruje se važan didaktičko-metodički princip, jer su životni problemi mnogo više nalik problemima koji se sreću u umetnosti i dramskim elementima – to su problemi koji retko imaju jedno tačno rešenje. Kulturno-umetničke i dramske forme u (van)nastavnim aktivnostima doprinose ostvarivanju interdisciplinarnosti u školskom programu i stvaranju bogatijeg okruženja za učenike i nastavnike.

Veliki broj istraživanja ukazuje na značajan potencijal koji performativni pristupi imaju za ostvarivanje didaktičko-metodičkih principa u nastavi stranih jezika (cf. Sambanis 2013; Even 2003; Schewe 1993). Posebno treba istaći njihov doprinos razvoju komunikativnih, društvenih i transkulturnih kompetencija. Osim toga, značajan je i uticaj na neretko zapostavljene afektivne faktore, kao što su emocionalni razvoj, savlađivanje straha od pravljenja grešaka prilikom izražavanja na stranom jeziku, podsticanje motivacije (cf. Kessler 2008), razvijanja pažnje i koncentracije (cf. Haack 2018). Novije studije (cf. Vollmer et al. 2001) ukazuju na neophodnost uspostavljanja jedinstva kognicije i emocija u cilju zadovoljenja didaktičko-metodičkih principa međudelovanja svih subjekata u nastavi i skladnog međuodnosa nastavnika i učenika.

Od brojnih aspekata koji povezuju pozorišnu i dramsku pedagogiju izdvajamo one koji su najznačajniji za optimizaciju tradicionalne nastave stranih jezika i prevazilaženje njenih nedostataka (instrukcionizam, orijentisanost ka nastavniku, nedostatak interakcije u didaktičkom trouglu, demotivisanost učenika, primarna usmerenost ka kognitivnim ciljevima, marginalizovanje motoričkih veština, estetskog senzibiliteta nastave i slično):

1. *Govor tela* – u oba pristupa težište je na jedinstvu verbalnog i neverbalnog izraza, koji se u literaturi smatraju „unificiranim komunikacionim konstruktom” (Suzić 2005: 199). Da je telesni pokret sastavni deo komunikacije ukazali su Rej Berdvistl u svojoj teoriji kinezike (Birdwhistell 1960) i Edvard Hol (Hall 1963) u svojoj teoriji proksemike koja se bavi proučavanjem upotrebe prostora u komunikaciji. U performativnim pristupima podjednaka pažnja se poklanja verbalnim i neverbalnim aktivnostima, a govor tela i igranje uloga u značajnoj meri mogu da doprinesu podsticanju recepcije i produkcije na ciljnom

jeziku (cf. Schewe 1993: 345). Kroz pozorišne i dramske pristupe učenici se osposobljavaju za jezičku korektnost, ali i da gestovima, načinom držanja tela, izrazom lica, pogledom prenose svoje namere, emocije i stavove.

2. *Igra, pokret i učenje* – igra je jedno od najznačajnijih sredstava i ciljeva dramske i pozorišne pedagogije. Razmatranja o značaju ludičkih aktivnosti kao osnovne potrebe svakog ljudskog bića i elementu koji dopunjuje segment vaspitno-obrazovnog rada prožimala su pedagoške ideje mislilaca od antičkog perioda do savremenog doba. Uopšteno govoreći, funkcije ludičkih aktivnosti usmerene su na zabavu, rasterećenje, motivaciju učenika za rešavanje zadataka (cf. Sambanis 2013; Ojeda 2004: 7), dinamiku časa i podsticanje aktivnog stava prema učenju (cf. Hornjak 2013: 412). Iako se igra neretko smatra sporednom aktivnošću koju nastavnici koriste na početku ili kraju časa za „zagrevanje” ili da bi ispunili višak vremena i popravili raspoloženje učenika, u performativnim pristupima se zagovaraju stavovi američkih funkcionalnih mislilaca da su za brže sticanje znanja i njegovu trajnost neophodne aktivnosti u kojima se igra i učenje dopunjavaju (cf. Carr 2017: 39, 42). Ludičke aktivnosti se uklapaju u koncept otvorene nastave, čiji je cilj samoodređenje učenika, aktivan pristup učenju, buđenje radoznalosti i želje za konstruisanjem znanja. U dramskoj i pozorišnoj pedagogiji urođena potreba individue za igrom ispunjava se na taj način što se u nastavu integrišu pozorišni elementi, a imaginacija koja iz toga proizilazi koristi se kao okvir za stvaranje realne komunikacijske situacije u fiktivnom okruženju (cf. Schewe 1993: 29).

Igra je nedvosmisleno povezana sa pokretom, koji je značajan kako zbog zdravstvenog vaspitanja dece tako i zbog motivacione uloge i empirijskih nalaza koji potvrđuju da kretanje i igra otvaraju vrata učenju (cf. Dragović 2019; Sambanis 2013; Schiffler 2012). Spoznaja sopstvenog tela i njegovih mogućnosti je jako važna, jer je telo najbolji rekvizit u performativnim pristupima. Tako se težište sa verbalne prenosi i na neverbalnu komunikaciju, spoznavanje sopstvene telesnosti, prostora u kome se odvija igra i grupe sa kojom se stupa u interakciju (telesna, prostorna i socijalna ravan). Kao što su kreativnost i opažanje ograničeni kada postoje telesna i duhovna stegnutost (cf. Czerny 2010: 14), isto je i sa jezičkim aktivnostima na stranom jeziku. Učenje kroz igru, pokret i aktiviranje svih raspoloživih čula predstavlja način da se podstakne fizički, emocionalni i kognitivni razvoj. Oni predstavljaju sastavnu kariku rada po performativnim pristupima, pa im se zbog toga pripisuje značajan didaktički i edukativni potencijal u formalnoj nastavi.

3. *Holistička orijentacija i višekanalno učenje*. Iz teorije shema poznato je da se informacije čuvaju u određenim shemama, pri čemu jedna te ista

informacija može biti prisutna u različitim shemama i memorisana kao pojam, slika, radnja, zvuk i sl. Dakle, „na što se više načina jedna informacija obrađuje, utoliko će u više podsistema biti sačuvana i time bolje zapamćena” (Stipančević 2016: 35). Ovakvo shvatanje je značajno za nastavnu praksu po modelu performativnih pristupa, gde se prednost daje višekanalnom učenju, holističkom razvoju i ostvarivanju kognitivnih, afektivno-emocionalnih i psihomotoričkih ciljeva. Oni se, dakle, ne smatraju samo pristupima zasnovanim na igri i pokretu već i sredstvom holističkog obrazovanja, jer uključivanjem celokupne osobe obezbeđuju celovito učenje koje podstiče aktivnosti obe hemisfere mozga (cf. Ronke 2006: 106).

4. *Interaktivnost.* Performativni pristupi zasnivaju se na grupnim oblicima rada i društvenim aktivnostima koji doprinose ličnom izrazu pojedinca. Interakcija oblikuje proces učenja, ali i ponašanje pojedinca. Kroz ove pristupe učenici stiču ključne društvene kompetencije koje su preduslov za njihovo senzibilisanje za demokratske i multikulturalne vrednosti savremenih društava (cf. Kessler 2008: 46). U svakom grupnom radu dolazi do konfliktnih situacija, a konstruktivni sukobi su značajni za stvaranje uslova za napredovanje grupe i podsticanje dinamike rada. Kroz ovakve situacije učenici uče kako da na kooperativan i konstruktivan način, uz međusobno poštovanje, prevaziđu sukobe i postignu dogovor. Na taj način se ostvaruju afektivno-emocionalni ciljevi usmereni ka izgradnji ličnosti učenika, koji podrazumevaju empatiju, tj. razumevanje sopstvenih osećana i osećanja osoba iz okruženja (cf. Kao, O’Neill 1998: 12). Interakciji se daje primat u odnosu na jezičku korektnost, jer se se greške nikada ne ispravljaju za vreme interakcije već u fazama refleksije i evaluacije. To naravno ne znači da se produkcija zanemaruje. Naprotiv, uvežbavanje usmene produkcije, čiji je cilj poboljšanje govorne kompetencije učenika, smatra se primarnim dometima performativnih pristupa (Ibid. 15). Interakcija u fiktivnom svetu dovodi i do smanjenja jezičke anksioznosti i stresa što je veoma bitno u nastavi stranih jezika (Ibid.: 85). Zahvaljujući tom efektu, učenici su spremniji za interakciju sa drugima na stranom jeziku.

5. *Iskustveno učenje.* Ova karakteristika performativnih pristupa nadovezuje se na prethodnu. Naime, osnovni cilj ovog aspekta performativnih pristupa je da se kroz afirmisanje aktivizma i empatije omogući učenicima da konstruišu i prodube svoja znanja, uspostave praktične veštine i razviju osećaj odgovornosti. Za to je neophodno da učionica postane iskustveni prostor za aktivnosti na stranom jeziku, u kojoj subjekti nastavnog procesa neće osećati strah da progovore i u kojoj će se uspostaviti veze između nastavnih sadržaja i realnog

života. To je odlučujuće za produktivni razvoj, a performativni pristupi imaju veliki doprinos na tom polju (cf. Kao, O'Neill 1998: 85; Schewe 1993: 212).

6. *Dopuštanje međuintervencije fikcije i realnog.* Ovaj aspekt predstavlja jednu od suštinskih odlika performativnih pristupa. U kontekstu nastave stranih jezika posmatramo ga prvenstveno iz ugla afektivnog domena učenja. Naime, učenici kroz igranje uloga nalaze „zaštitu” u fiktivnom liku i rasterećenije pristupaju produkciji na ciljnom jeziku, bez straha od pravljenja grešaka (cf. Even 2003: 133). Na ovaj način jača njihovo samopouzdanje, ostavlja im se prostor da improvizuju i razgovor učine verodostojnijim realnim komunikativnim situacijama. Odatle proizilazi razlika između performativnih pristupa i tradicionalne nastave u kojoj učenici neretko dobijaju zadatak da reprodukuju gotove dijaloge. Međutim, iako je reč o fiktivnom kontekstu i ulogama, situacije su realne i učenici se u njima svakodnevno mogu naći (cf. Fasching 2017: 118).

7. *Estetsko obrazovanje.* Estetski senzibilitet nastave u našem sistemu obrazovanja razvija se kroz pojedine oblasti i predmete, kao što su Srpski jezik i književnost, Likovna kultura, Muzička kultura (cf. Milinković 1997: 203). Performativni pristupi koji su prilagođeni nastavi stranih jezika pružaju mogućnost proširenja ove liste predmeta. Osim toga, u narednim poglavljima ćemo se upoznati i sa relativno novim aspektom ovako koncipirane nastave, koji proizilazi iz potrebe za primenom novih tehnologija kao neizbežnog okruženja u savremenom poimanju obrazovanja. Takva vrsta interdisciplinarnosti sadržaja uticala je i na dekonstrukciju pojma estetike i estetskog vaspitanja. U performativnim pristupima neguju se i razvijaju stvaralačke estetske sposobnosti angažovanjem učenika u različitim oblicima dramskih aktivnosti.

Navedene specifičnosti performativnih pristupa govore o njihovom velikom (gloto)didaktičkom potencijalu za razvijanje predmetno specifičnih i opštih (međupredmetnih) kompetencija.

3.1. *Performativni pristupi u e-nastavi*

U kontekstu nedostataka nastave na daljinu treba istaći potencijal pozorišne i dramske pedagogije za socijalno učenje, tj. učenje koje se zbiva u interakciji pojedinca i socijalne okoline, motivacionog potencijala i znanje koje se konstruiše zahvaljujući „povratnoj praksi” (povratnim informacijama) u fazama refleksije i vršnjačke i komplementarne evaluacije (v. poglavlje 3). Do sada je sprovedeno nekoliko istraživanja koja se bave integrisanjem elemenata dramske pedagogije u nastavu na daljinu (Gallagher et al. 2020; Anderson 2005). Anderson (2005) se bavio poređenjem odlika dramskih elemenata u onlajn i nastavi u

učionici sa težištem na socijalnoj interakciji. U oba slučaja dolazi do razmene iskustava, s tom razlikom što se u nastavi na daljinu taj proces ne odvija nužno sinhrono, dok je u nastavi u učionici težište na iskustvima u realnom vremenu i prostoru. Pored toga, nastava u učionici podrazumeva fizičko prisustvo, koje u nastavi na daljinu izostaje. Ipak, ovaj autor naglašava da se stavljanjem fokusa na imaginaciju prevazilazi glavni nedostatak IKT-a, te se bez obzira na postojanje fizičke distance upotrebom dramskih tehnika ostvaruje dinamična socijalna interakcija. Kritička refleksija kao važna karakteristika dramskih aktivnosti, u e-nastavi dodatno dobija na značaju zbog formiranja kritičke svesti o primeni računarskih i informacionih tehnologija kao sredstava za dramsko, ali i druga iskustva u digitalnom okruženju mladih generacija. Ipak, Anderson (2005) naglašava da se opozicije međusobno dopunjuju (uživo i digitalno, materijalno i virtuelno) i da tehnologija ne može u potpunosti da zameni dramu u učionici.

Transformacija nastave i učenja uz i kroz IKT-a nagnala je zagovornike performativnih pristupa da odgovore izazovima globalne pandemije u sferi obrazovanja i preispitaju dosadašnja saznanja o doprinosima dramskih aktivnosti, ovoga puta u digitalnom svetu i vremenu fizičke i socijalne distance. Jedan od takvih pokušaja bio je kolaborativni etnografski istraživački projekat sproveden u Kanadi, Grčkoj, Engleskoj, Tajvanu, Indiji i Kolumbiji (Gallagher et al. 2020). Novonastala društveno atomizirana stvarnost zahteva od dramskih pedagoga da osmisle kako bi virtuelne tehnologije, kao „nematerijalne” i „bestelesne”, ipak mogle da pruže neposrednost i blizinu učenika/studentata (Gallagher et al. 2020: 641). Da bi dramske aktivnosti doprinele stvaranju veze koja čini digitalno okruženje stvarnijim i uzbudljivijim za učenike mora se posvetiti posebna pažnja kulturnom i društvenom, a ne isključivo digitalnom (Ibid.). U ovom koautorskom radu navodi se primer savremene pozorišne umetnice iz Kanade, Adrian Vong (Adrienne Wong), koja je digitalni žanr podkasta, proisteklog iz jednog radio-prenosa, kombinovala sa gradskom pešačkom turom, vodeći na taj način slušaocima kroz ulice Vankuvera. Njen saradnik, Dustin Skot Harvej (Dustin Scott Harvey), koristio je digitalno strimovana audio-uputstva kako bi dvoma učesnicima koji se nalaze na različitim lokacijama širom Kanade omogućio „randevu”. Ovi primeri ilustruju činjenicu da se velike vremenske i prostorne razlike mogu prevazići korišćenjem digitalnih alata i da se težište stavlja na dekonstruisani pojam socijalne i fizičke distance, pa i identiteta. Osim toga, oni pokazuju da dramski elementi i „kulturni alati” mogu da pomognu učenicima/studentima da se povežu u digitalnom okruženju i tako prevaziđu glavni nedostatak nastave stranog jezika na

daljinu: nedostatak direktnog kontakta (mimika, gestovi, dodiri, pokreti) (cf. Zobenica 2020: 13).

U narednom poglavlju ćemo predstaviti alate koji akterima nastavnog procesa pružaju osećaj „digitalne živosti” i kombinuju neposrednost sa reflektivnim i kontemplativnim procesima.

4. PREDLOZI ZA PRAKSU

Pre nego što pređemo na konkretna uputstva za upotrebu konferencijskog alata u performativno orijentisanoj e-nastavi, želeli bismo da se osvrnemo na nastanak ideja i na kontekst u kom su isprobani predlozi u praksi.

Ideje za performativno orijentisanu e-nastavu proistekle su iz problema s kojima smo se suočavali u radu sa studentima germanistike na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu. Primetili smo da im je teže padalo aktivno uključivanje u nastavu kada se ona odvijala pomoću konferencijskog alata. Većina studenata pratila je časove sa isključenim kamerama i mikrofonom što je značajno otežavalo interakciju na času. Stekli smo utisak da su se studenti osećali nelagodno, kada pred svima, uključujući i nastavnika, treba da komuniciraju na stranom jeziku. Da se e-nastava ne bi svela na frontalnu nastavu, najpre smo pronašli način da organizujemo grupni rad u zasebnim virtuelnim učionicama na Gugl Mit-u (*Google Meet*), koristeći sledeću aplikaciju *Google Meet Breakout Rooms by Robert Hudek* (v. poglavlje 4.1). Primetili smo da se interakcija odvijala tečno, sve do vraćanja u glavnu virtuelnu učionicu u kojoj se nalazi nastavnik. To je u skladu sa očekivanjem, jer su rezultati istraživanja pokazali da su ishodi nastave i učenja na daljinu u većoj meri ostvareni kada postoji interakcija (Cherney, Fetherston, Johnsen 2018: 99).

Budući da potencijal performativnih pristupa leži u podsticanju interakcije, prevazilaženju jezičke anksioznosti, učenju kroz pokret i igru i podizanju motivacije za učenje (v. poglavlje 3.1) došli smo na ideju da ispitamo domete performativno orijentisane e-nastave sa osam studenata u okviru jedne dramsko-pedagoške radionice. Radionica je realizovana kao vannastavna aktivnost u vidu blok-nastave u trajanju od četiri časa. S obzirom na pozitivne povratne usmene informacije studenata o isprobanim aktivnostima i zapažanje rukovodioca radionica da su dramske aktivnosti protekle uz dosta komunikacije i smeha, smatramo da se ovaj vid rada može preporučiti za podsticanje usmene interakcije na časovima.

U nastavku ćemo najpre opisati kako se za stvaranje dramatične atmosfere mogu iskoristiti konferencijski alati u kombinaciji sa drugim softverom. Zatim ćemo dati opis performativnih aktivnosti u e-nastavi uz korišćenje opisanih

sredstava. Ograničićemo se na nastavu stranog jezika putem konferencijskog alata Gugl Mit (*Google Meet*), budući da je ovaj alat najčešće korišćen u školama u Srbiji za video-poziv (cf. Nikolić, Milivojević 2020: 31).

4.1. Alati za performativno orijentisanu e-nastavu

Za rad u performativnoj e-nastavi stranog jezika mogu se koristiti sledeći alati i opcije na Gugl Mit-u:

1. *Kamera*. Najčešće se na pozorišnoj sceni ne nalaze svi akteri. Iz tog razloga uključivanjem i isključivanjem kamere (klikom na simbol za kameru ispod prozora za video-prenos na Gugl Mit-u) može se stvoriti efekat nestanka/pojave aktera, prekida scene ili promene scene.

2. *Mikrofon*. Postoje situacije u kojima se sporazumevamo neverbalno. Zamislite da je neko zarobljen u staklenom liftu i želi da vam poruči nešto, a vi treba da odgonetne šta? Ili zamislite da se pojavljuju duhovi, koje čujete, a ne vidite? Mikrofon se, dakle, takođe može uključivati i isključivati zarad stvaranja dramatičnih situacija (klikom na simbol za mikrofon ispod prozora za video-prenos na Gugl Mit-u).

3. *Ime*. U fiktivnom, dramatičnom svetu često preuzimamo druge uloge. Kako bismo se što bolje saživeli sa karakterima, možemo da promenimo i naše ime koje se prikazuje u Gugl Mit-u. To je posebno korisno onda kada ima mnogo različitih karaktera ili kada treba da se snimi čas, jer se na taj način može sakriti identitet učenika. Ime se može promeniti: 1) otvaranjem brauzera Hrom (*Chrome*), 2) pritiskom na tri vertikalne tačke u gornjem desnom uglu u prozoru, 3) odabirom opcije *Setings (Settings)* i 4) selektovanjem kartice sledeće kartice „*Manage Your Google Account*”. Kada se pojavi nova strana, bira se opcija *Personal Info (Personal Info)*, a klikom na polje *Nejm (Name)* unose se izmene. Kada se ime promeni, obavezno je čuvanje unete promene klikom na *Sejv (Save)*.

4. *Pozadina*. U performativno orijentisanu nastavi sa pozadinom se može igrati na dvostruki način. U zavisnosti od dramske aktivnosti ili scene koja se improvizuje, možemo urediti sopstveni prostor predmetima kojima raspolazemo. Drugi način je da postavimo virtuelnu pozadinu na Gugl Mit-u. To nam omogućava opcija *Čejndž Bekgraund (Change Background)* koju aktiviramo klikom na tri vertikalne tačke u donjem desnom uglu. U ponudi su razne slike prirode i enterijera, ali i apstraktne i crtane slike koje će nam stvoriti novo okruženje za ulazak u fiktivni svet.

5. *Glas*. Ako učenicima dodelimo ulogu starije ili mlađe osobe, ili osobe suprotnog pola, neće svakome pasti lako da promeni glas adekvatno zadatoj ulozi.

U tom slučaju se može instalirati Vojsmod (*Voicemod*),² Klaunfiš Vojs Čejndžer (*Clownfish Voice Changer*)³ ili neki drugi besplatni program pomoću kojih se vrlo jednostavno može promeniti glas.

6. *Zvukovi*. Ukoliko učenici dobiju zadatak da odigraju scenu na bučnom aerodromu, u šumi punoj zombija ili u Sidneju za Novu godinu, koristiće im odgovarajući zvuci u pozadini koje vrlo lako mogu puste na svom računaru. Potrebno je samo pristupiti jednom od sajtova koji nude besplatne zvukove.⁴

7. *Filteri*. Ukoliko je potrebno da se prikaže da se neka scena odigrala u prošlosti, u snu ili na nekom hladnom i tamnom mestu, možemo da promenimo boju slike pomoću filtera. Filteri se na Gugl Mit-u mogu dodati instaliranjem ekstenzije Riekt: Emodži, GIFs and Filters for Gugl Mit (*React: Emojis, GIFs & Filters for Google Meet*).⁵ Pored te opcije, ova ekstenzija nudi stikere i GIF-ove pomoću kojih učenici mogu bezvučno da reaguju na sadržaj koji vide ili čuju ili da pošalju poruku u vidu animacija.

8. *Maskiranje*. Za maskiranje aktera mogu se koristiti šminka i rekviziti. Ukoliko se potrebni rekviziti ne nalaze na dohvata ruke, onda ih s velikom verovatnoćom možemo pronaći na programu Snep Kamera (*Snap Camera*).⁶ Pored rekvizita kao što su naočare, kape i slično, ovaj program nudi razne maske i efekte, tako da se vrlo lako možemo pretvoriti po potrebi npr. u prase, dobru vilu ili anđela. Pritom, postoji mogućnost delimičnog maskiranja (npr. vidi se učenik koji podseća na pile), kao i potpunog maskiranja (umesto učenika se vidi pile koje prati njegove pokrete). Potpuno maskiranje se posebno preporučuje učenicima koji se plaše glume.

9. *Grupni rad*. Ukoliko želimo da podelimo učenike u grupe zbog uvežbavanja različitih scena ili uloga, možemo da instaliramo pomenuti „*Google Meet Breakout Rooms by Robert Hudek*”.⁷ Ova ekstenzija nam nudi mogućnost da sve grupe pratimo istovremeno na zasebnim prozorima. Možemo da ih slušamo

² Instalaciju možete preuzeti na sledećem linku: <https://www.voicemod.net/>.

³ Instalaciju možete preuzeti na sledećem linku: <https://clownfish-translator.com/voice-changer/>.

⁴ Npr. <https://freesfx.co.uk/>.

⁵ Ova ekstenzija se može besplatno instalirati ovde: <https://chrome.google.com/webstore/detail/react-emoji-gifs-filters/odlccijpiadmfofddfbikkicnbdeneabm#:~:text=Use%20emoji%2C%20GIFs%20and%20video,interrupt%20the%20flow%20of%20conversation.>

⁶ Instalacija se može preuzeti na sledećem linku: <https://snapcamera.snapchat.com/>.

⁷ Ova ekstenzija se može besplatno instalirati sa sledećeg linka: <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-meet-breakout-room/kogfdlbehkaeoafmgacphlnhohpabig>. Na istoj stranici nalazi se i uputstvo za korišćenje u video-formatu na engleskom jeziku.

odjednom, a pomoću prozora za kontrolu grupnih učionica možemo da selektujemo grupu koju bismo voleli da čujemo i da sa njom komuniciramo. Pored toga, ova ekstenzija nudi mogućnost da učenike podelimo i po slučajnom izboru na grupe, da im se obratimo na razglasu i da zatvorimo virtuelne učionice za grupni rad nakon isteka vremena rada kako bi se svi vratili u glavnu virtuelnu učionicu.

4.2. Aktivnosti u performativno orijentisanoj e-nastavi

Uzimajući u obzir postavljeni obim rada, u nastavku ćemo opisati jednu od aktivnosti koja je isprobana sa studentima na dramsko-pedagoškoj radionici, kako bismo na konkretnom primeru prikazali kako se opisani alati mogu koristiti u e-nastavi na Gugl Mit-u. Ova pozorišna aktivnost poznata je pod nazivom Plejbek Tiatar (*Playback Theater*) (srp. plejbek teatar ili plejbek izvođenje). U plejbek teatru nastavnik najpre zamoli dobrovoljca da ispriča nešto zabavno što mu se dogodilo u prošlosti. Ako se niko ne javi, nastavnik može da pokaže nekoliko smešnih slika, pripremi smešne priče ili ispriča anegdodu iz svog života kako bi podstakao učenike da učestvuju. Dok jedan od učenika/studenta prepričava događaj iz prošlosti, ostali imaju zadatak da ga pažljivo slušaju i beleže detalje. Nakon izlaganja učenici/studenti-slušaoци postavljaju pitanja. Ona su veoma važna; što više potpitanja postave, to će prikupiti više informacija koje će im pomoći da shvate okolnosti pod kojima se nešto dogodilo (npr. ko je sve bio uključen, kako su akteri izgledali, kako je mesto izgledalo i sl.).

Po završenom intervjuu, nastavnik deli učenike u grupe u zavisnosti od broja aktera u priči (v. poglavlje 5.1, tačka 9). Moguće je organizovati i veći broj učenika od broja aktera, jer su potrebni i oni koji će puštati ili praviti zvukove u pozadini (v. poglavlje 5.1, tačka 6). Svaka grupa dobija zadatak da unutar grupe podeli uloge i da promeni imena koja se vide na prozorima za video-prenos (v. poglavlje 5.1, tačka 3). Nakon toga, učenici na stranom jeziku smišljaju scenu na osnovu priče iz života učenika/studenta-pripovedača (v. poglavlje 5.1, tačke 4, 5, 7 i 8). Posle isteka vremena za izdvojeni grupni rad učenici se vraćaju u zajedničku virtuelnu učionicu gde izvode pripremljenu scenu. Dok jedna grupa prezentuje, učenici/studenti-gledaoci prate sa isključenim kamerama i mikrofonima ili sa uključenim kamerama, uz npr. crno-beli filter, da bi se znalo ko izvodi (v. poglavlje 5.1, tačke 1, 2 i 7). Učenik koji je ispričao priču može da oceni koje plejbek izvođenje je bilo najpribližnije doživljaju iz sećanja.

Opisana aktivnost adekvatna je za učenike stranog jezika na naprednom nivou, ali postoje i dramske i pozorišne aktivnosti za niže jezičke nivoe i za različite uzraste. Iz tog razloga želimo da predstavimo ukratko tri internet-stranice

na kojima se mogu pronaći aktivnosti za performativno orijentisanu e-nastavu. U proteklih godinu dana čuveni edukator za dramsku pedagogiju, David Farmer, preuredio je svoju internet-stranicu za dramsku i pozorišnu pedagogiju⁸ tako da se na njoj, pored aktivnosti za rad u učionici, mogu naći varijante istih aktivnosti za e-nastavu, što ovaj sajt čini ogromnim izvorom aktivnosti za e-nastavu. Pomenuti sajt odlična je polazna tačka za nastavnike stranog jezika koji nemaju mnogo iskustva sa performativno orijentisanom nastavom, jer su vežbe precizno opisane i većina ih je potkrepljena video-zapisima. Druga preporuka odnosi se na stranicu Denvera Kasadoa (Denver Casado) i Betine Herši (Betina Hershey).⁹ Tu se može pronaći spisak različitih aktivnosti i alata za e-nastavu, te i ova stranica može da posluži kao odličan resurs, ali i inspiracija za kreiranje novih aktivnosti. Treća stranica koju bismo preporučili je stranica Džejni Dal (Janea Dahl), pozorišne pedagoškinje, koja zajedno sa svojim timom nudi aktivnosti za performativno orijentisanu nastavu. Ona je trenutno jedina autorka koja je priredila priručnike za performativno orijentisanu e-nastavu, s tim što treba napomenuti da se mogu preuzeti samo uz doplatu.¹⁰

5. ZAKLJUČAK

U želji da ponudimo predloge za rešavanje problema koje učenici (KzZB 2020) i nastavnici (Nikolić, Milivojević 2020) povezuju sa nastavom na daljinu (nedovoljna obučenost za korišćenje digitalnih alata; nedostatak interakcije u didaktičkom četvorouglu; jednolična nastava; nedostatak raznovrsnih sadržaja; nedostatak motivacije i slično), ovim radom smo nastojale da proširimo saznajni horizont nastavnika na polju digitalnih kompetencija sa težištem na dramskim aktivnostima u virtualnoj učionici.

Dramske aktivnosti se zasnivaju na empirijski utemeljenom stavu performativno orijentisane pedagogije da učenje jezika treba da se odvija kroz aktivnu radnju i korišćenje tehnika pozorišta i srodnih dramskih umetnosti (cf. Even, Schewe 2016). Neki od glavnih nedostataka pripisanih nastavi na daljinu predstavljaju prednosti performativnih pristupa (cf. Haack 2018; Hornjak 2013; Czerny 2010; Kessler 2008; Ronke 2006; Kao, O'Neill 1998):

1. povećanje motivacije za učenjem stranog jezika;
2. interakcija na telesnoj, prostornoj i socijalnoj ravni;

⁸ <https://dramaresource.com/>.

⁹ <https://www.bbbpress.com/teaching-drama-online/>.

¹⁰ <https://www.dramanotebook.com/teach-drama-online/drama-games-to-teach-online/>.

3. podsticanje aktivnog stava prema učenju;
4. smanjivanje straha od govora i pravljenja grešaka;
5. holističko učenje;
6. iskustveno učenje.

Imajući u vidu glotodidaktički potencijal dramskih aktivnosti, težište smo stavili na pregled alata i ekstenzija sa jasnim redosledom koraka u njihovoj upotrebi. Na taj način smo pokušale nastavnicima da olakšamo snalaženje i da ih motivišemo na integrisanje dramskih elemenata u e-nastavu. Iako su opisani alati i aktivnosti isprobani u praksi na tercijarnom nivou obrazovanja (v. poglavlje 4), efekti njihove upotrebe nisu ispitani empirijskim putem. S obzirom na to da postoje teorijski, a sada i praktično osnovane pretpostavke da bi se integrisanjem dramskih elemenata u e-nastavu stranog jezika mogli prevazići njeni glavni nedostaci, bilo bi poželjno da performativni pristupi u digitalnom okruženju budu predmet kvalitativnih i kvantitativnih studija. Izjava jedne studentkinje da bi dramsko-pedagoški rad bio efektivniji u analognoj nastavi, ukazuje na to da tehnologija ne može u potpunosti da zameni dramu u učionici. Zbog toga bi bilo zanimljivo ispitati doprinos dramskih aktivnosti u prevazilaženju nedostataka e-nastave i eventualne razlike u dometima dramsko-pedagoškog rada u virtuelnoj i običnoj učionici. Trebalo bi, takođe, kritički razmotriti kakvi bi bili stavovi studenata/učenika ako bi se na ovaj način održavala nastava stranog jezika u velikoj grupi i dužem vremenskom periodu.

Do sada je objavljen veoma mali broj empirijskih istraživanja u ovoj oblasti (v. Gallagher et al. 2020; Anderson 2005), ali bi pored njih bilo značajno videti više radova sa praktičnim predlozima za osnovnu i srednju školu na srpskom jeziku, jer ih trenutno ima u nedovoljnom broju i uglavnom na engleskom jeziku. Iz tog razloga se nadamo da ćemo ovim radom podstaći nastavnike da se usavršavaju, a istraživače da metodološki ispituju potencijale ove nove oblasti.

LITERATURA

- Anderson, M. (2005). New Stages: Challenges for Teaching the Aesthetics of Drama Online. *The Journal of Aesthetic Education* 39 (4): 119–131. Pristupljeno 21. 4. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.-<<https://doi.org/10.1353/jae.2005.0035>>.
- Andevski, M., Vidaković, M., Arsenijević, O. (2014). Internet u nastavi i učenju. *Sinteza 2014 - Impact of the Internet on Business Activities in Serbia and*

- Worldwide*: 368–374. Pristupljeno 19. 4. 2021. <<https://doi.org/10.15308/SInteZa-2014-368-374>>.
- Andrić, V. (2020, 2. decembar). Prvi dani onlajn nastave protekli uz brojne probleme. *Danas*. Pristupljeno 20. 4. 2021. URL: <<https://www.danas.rs/drustvo/prvi-dani-onlajn-nastave-protekli-uz-brojne-probleme/>>.
- Ben-Jacob, M. G. (2017). Internet Ethics for Users and Providers. *Journal of Educational Technology Systems* 46 (2): 252–258. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/0047239517697967>>.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik*. Essen: Oldib.
- Bulatović, Lj., Bulatović, G., Arsenijević O. (2012). Multimedijaska pismenost u pedagoškoj praksi u postmodernizmu. Pristupljeno 20. 4. 2021. URL: <[http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/6\)%20Obrazovna%20tehnologija/PDF/607%20Ljiljana%20Bulatovic%20-%20Multimedijaska%20pismenost%20u%20pedagoskoj%20praksi%20u%20posmodernizmu.pdf](http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio2012/PDF/6)%20Obrazovna%20tehnologija/PDF/607%20Ljiljana%20Bulatovic%20-%20Multimedijaska%20pismenost%20u%20pedagoskoj%20praksi%20u%20posmodernizmu.pdf)>.
- Caena, F., Redecker, C. (2019). Aligning teacher competence frameworks to 21st century challenges: the case for the European Digital Competence Framework for Educators (*Digcompedu*), *European Journal of Education* 54: 356–369. Pristupljeno 16. 7. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1111/ejed.12345>>.
- Carr, H. (2017). *The Survival Values of Play*. New York: Andesite Press.
- Cherney, M. R., Fetherston, M., Johnsen, L. J. (2018). Online Course Student Collaboration Literature: a Review and Critique, *Small Group Research* 49 (1): 98–128. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/1046496417721627>>.
- Czerny, G. (2010). *Theater-SAFARI: Praxismodelle für die Grundschule*. Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage.
- Digital Skills Indicators – Methodological introduction*. Pristupljeno 17. 6. 2021. URL: <http://ec.europa.eu/newsroom/dae/document.cfm?doc_id=14342>.
- Dragović, G. (2019). *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren: eine empirische Untersuchung zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht mit speziellem Fokus auf Grammatik*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<http://doc.rero.ch/record/327181/files/DragovicG.pdf>>.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- Even, S., Schewe, M. (2016). Einleitende Gedankensammlung zum performativen Lehren, Lernen und Forschen, in *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*, ed. S. Even, M. Schewe (Berlin: Schibri): 10–22.
- Fasching, M. (2017). *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. Pristupljeno 23. 4. 2021. URL: <<https://unipub.uni-graz.at/obvugrhs/content/titleinfo/1838047>>.
- Gallagher, K., Balt, C., Cardwell, N., Charlebois, B. (2020). Response to COVID-19: losing and finding one another in drama: personal geographies, digital spaces and new intimacies, *Research in Drama Education: the Journal of Applied Theatre and Performance* 25 (4): 638–644. Pristupljeno 19. 4. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816817>>.
- Göhmann, L. (2004). *Theatrale Wirklichkeiten: Möglichkeiten und Grenzen einer systemisch-konstruktivistischen Theaterpädagogik im Kontext ästhetischer Bildung*. Aachen: Mainz Verlag.
- Gošće N1 (2021, 15. mart). Učenici i nastavnici trpe mnogobrojne posledice zbog onlajn nastave. *N1*. Pristupljeno 19. 4. 2021. URL: <<https://rs.n1info.com/vesti/gosce-n1-ucenici-i-nastavnici-trpe-mnogobrojne-posledice-zbog-onlajn-nastave/>>.
- Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hornjak, S. (2013). Igra kao didaktički materijal u nastavi stranih jezika, u *Jezik i obrazovanje*, ur. J. Vučo, O. Durbaba (Beograd: Filološki fakultet): 411–421.
- KzZB: Kancelarija za Zapadni Balkan (2020). *Stavovi mladih o online nastavi u Srbiji*. Istraživanje u saradnji sa Friedrich Naumann fondacijom za slobodu. Pristupljeno 24. 4. 2021. URL: <<http://zadecu.org/wp-content/uploads/2021/02/Rezultati-istrazivanje-o-stavovima-mladih-o-onlajn-obrazovanju-u-Srbiji-1.pdf>>.
- Kao, S.-M., O'Neill, C. (1998). *Words Into Worlds: learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford: Ablex Publishing.
- Kebritchi, M., Lipschuetz, A., Santiago, L. (2017). Issues and Challenges for Teaching Successful Online Courses in Higher Education: A Literature

- Review, *Journal of Educational Technology Systems* 46 (1): 4–29. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/0047239516661713>>.
- Kenzig, M. J. (2015). Lost in Translation: Adapting a Face-to-Face Course Into an Online Learning Experience, *Health Promotion Practice* 16 (5): 625–628. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/1524839915588295>>.
- Kessler, B. (2008). *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- Kumar Basak, S., Wotto, M., Bélanger, P. (2018). E-learning, M-learning and D-learning: conceptual definition and comparative analysis. *E-Learning and Digital Media* 15 (4): 191–21. Pristupljeno 15. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.1177/2042753018785180>>.
- Ivanović, Đ., Antonijević, M. (2020). E-učenje: stanje i perspektive u Republici Srbiji, u *XXVI skup Trendovi razvoja Inovacije u modernom obrazovanju*, ur. V. Katić (Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka): 187–190. Pristupljeno 21. 4. 2021. URL: <<http://ebooks.ien.bg.ac.rs/1425/1/ivanovic%2C%20antonijevic.pdf>>.
- LaFave, D. (2016). Research on online education, in *The SAGE encyclopedia of online education*, ed. S. Danver (SAGE Publications, Inc.): 96–964. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://www.doi.org/10.4135/9781483318332.n307>>.
- Luyt, I. (2013). Bridging spaces: Cross-cultural perspectives on promoting positive online learning experiences. *Journal of Educational Technology Systems* 42: 3–20.
- Mackey, T. (2016). Learner-centered techniques. *The SAGE encyclopedia of online education*, ed. S. Danver (SAGE Publications, Inc.): 635–635. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://www.doi.org/10.4135/9781483318332.n208>>.
- Matasić, I., Dumić, S. (2012). Multimedijske tehnologije u obrazovanju. *Medijska istraživanja* 18 (1): 143–151. Pristupljeno 21. 4. 2021. URL: <<https://hrcak.srce.hr/85389>>.
- Milinković, Z. (1997). Strukturiranje estetičkog obrazovanja i estetskog vaspitanja u školi. *Nastava i vaspitanje* 46 (2/3): 203–209.
- Nikolić, N., Milivojević, Z. (2020). *Trenutno stanje u onlajn nastavi u Srbiji i regionu*. Bor: Obrazovno kreativni centar. Pristupljeno 26. 4. 2021. URL:

<<https://okc.rs/wp-content/uploads/2020/06/Istra%C5%BEivanje-Stanje-u-onlajn-nastavi-u-Srbiji.pdf>>.

- Okvir digitalnih kompetencija – Nastavnik za digitalno doba (2019). Pristupljeno 20. 4. 2021. URL: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2019/08/2019_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba.pdf>.
- Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.
- Ojeda, F. A. (2004). *The role of Word Games in Second Language Acquisition: Second – Language Pedagogy, Motivation and Ludic Tasks*. Dissertation, University of Florida.
- Pešikan, A. (2016). Najčešće zablude o informaciono-komunikacionim tehnologijama u obrazovanju. *Nastava i vaspitanje* 65 (1): 31–46. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.5937/nasvas1601031P>>.
- Redecker, C. (2017). European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu. *Publications Office of the European Union Punie*. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.2760/159770>>.
- Ružić-Dimitrijević, Lj., Nikolić, B. (2014). Učenje na daljinu – izazov za Srbiju, u *XX Skup Trendovi razvoja: razvojni potencijal visokog obrazovanja*, ur. V. Katić (Novi Sad: Fakultet tehničkih nauka). Pristupljeno 26. 4. 2021. URL: <http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2014/radovi/T4.3/T4.3-8.pdf>.
- Ronke, A. (2006). Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht, in *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*, ed. J. Udo (Frankfurt am Main: Lang): 105–112.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.
- Schewe, M. (2016). Dramapädagogische Ansätze, in *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, ed. E. Burwitz-Melzer (Tübingen: Francke Verlag): 354–357.
- Schiffler, L. (2012). *Effektiver Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- Senić Ružić, M. (2019). *Razvijanje digitalne pismenosti u osnovnoj školi*. Pristupljeno 26. 4. 2021. URL: <<https://uvidok.rcub.bg.ac.rs/bitstream/handle/123456789/3565/Doktorat.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>.

- Stipančević, A. (2016). *Efekti primene autentičnih tekstova u nastavi nemačkog jezika*. Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu, doktorska disertacija.
- Suzić, N. (2005). *Pedagogija za XXI vijek*. Banja Luka: TT-Centar.
- Vaßen, F. (2016). Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule, in *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*, ed. S. Even, M. Schewe (Berlin: Schibri): 87–125.
- Vollmer, H. J., Henrici G., Finkbeiner, C., Grotjahn, R., Schmid-Schönbein, G., Zydatisß, W. (2001). Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Kognition, Affektion, Interaktion. Ein Forschungsüberblick. *Deutsche Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* 2 (12): 1–145.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero Gomez S., Van den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: the Digital Competence Framework for Citizens. Update Phase 1: the Conceptual Reference Model*. Luxembourg Publication Office of the European Union. Pristupljeno 17. 6. 2021. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.2791/11517>>.
- Zobenica, N. (2020). Digitalni mediji i scenariji učenja u nastavi nemačkog jezika kao stranog. *Metodički vidici* 11: 127–150. DOI: 10.19090/MV.2021.12.- <<https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.127-150>>.

IZVORI

- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://www.voicemod.net/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://clownfish-translator.com/voicechanger/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://freesfx.co.uk/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. https://chrome.google.com/webstore/detail/react-emoji-gifs_filters/odlccijpiadmfofffkbkicnbdeneabm#:~:text=Use%20emoji%2C%20GIFs%20and%20video,interrupt%20the%20flow%20of%20conversation
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://snapcamera.snapchat.com/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://chrome.google.com/webstore/detail/google-meet-breakout-room/kogfdlbehkaeoafmgaecphlnhohpabig>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://dramaresource.com/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://www.bbbpress.com/teaching-drama-online/>
- Pristupljeno 29. 4. 2021. <https://www.dramanotebook.com/teach-drama-online/drama-games-to-teach-online/>

Georgina V. Dragović
University of Kragujevac
Faculty for Philology and Arts

Marija B. Nijemčević Perović
University of Kragujevac
Faculty for Philology and Arts

PERFORMATIVE APPROACHES IN THE DIGITAL ENVIRONMENT:
SUGGESTIONS AND GUIDELINES FOR INTEGRATING ELEMENTS OF DRAMA
IN ONLINE TEACHING

Summary

In this paper, the authors examined the limits of performative approaches in an online teaching environment. At the beginning of this paper, they presented the problems that online teaching caused in Serbian schools. Afterwards they discussed the latest research findings of two studies (KzZB 2020; Nikolić, Milivojević 2020) that were conducted in Serbia (N=619) and in Serbia incl. neighbouring countries (N=2487). The evidence shows that students had a lack of motivation and interaction, that online classes were perceived as boring and that the teachers were not trained well enough for the use of digital tools. Further on, the authors discussed the performative approaches and the potential these approaches have for online lessons in general, but also for overcoming the evidence-based disadvantages of online classes. In the final section, they presented concrete proposals for integrating dramatic elements into a new teaching concept of foreign language teaching. To give an example, they described an activity that they tried out with students at the university. In addition to that, they informed the readers where to find more drama activities for online lessons. Summing up their thoughts, they pointed out that they got positive feedback from the students regarding drama activities, but they concluded that further research is necessary in order to examine the effects of performative teaching in online language teaching.

Key words: ICT, e-teaching, distance learning, conferencing tools, performative approaches, process drama, theatre pedagogy, foreign language teaching.

Primljeno: 2. 5. 2021.
Prihvaćeno: 11. 8. 2021.