

Masarykova univerzita

Filozofická fakulta

Ústav pedagogických věd

Pedagogika

Denisa Daňková

Význam dramatické výchovy na základních školách

Ročníková práce

Vedoucí práce: Mgr. Ingrid Čejková

2015

Prohlašuji, že jsem ročníkovou práci vypracovala samostatně s využitím uvedených pramenů a literatury.

V Brně, dne 7.1.2015

.....

Poděkování:

Ráda bych tímto poděkovala své vedoucí ročníkové práce Mgr. Ingrid Čejkové za její pomoc a odborné vedení mé práce.

Na závěr bych chtěla poděkovat svým rodičům a partnerovi, bez jejichž morální podpory by tato práce nemohla vzniknout.

ANOTACE

Tato práce se zaměřuje na význam dramatické výchovy na základních školách. Osvětluje obor dramatické výchovy jako vyučovacího předmětu zařazeného do kurikula základních škol. Zkoumá funkci dramatické výchovy na tomto stupni vzdělávání a zpracovává kladné vlivy na žáky a jejich postavení ve vyučovací třídě.

KLÍČOVÁ SLOVA

Dramatická výchova, základní škola, cíle dramatické výchovy, metody dramatické výchovy, žák, učitel

OBSAH

ÚVOD	6
CO JE TO DRAMATICKÁ VÝCHOVA.....	7
PRINCIPY, METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY	8
HODINA DRAMATICKÉ VÝCHOVY.....	11
VÝZNAM METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL.....	14
ZÁVĚR.....	16
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	17

ÚVOD

Tato ročníková práce se zabývá významem dramatické výchovy na základních školách. Téma jsem si nevybrala zcela náhodou. Hodiny dramatické výchovy navštěvuji již od dětství a ráda bych se jí věnovala i v mém budoucím životě a kariéře. Díky mým zkušenostem s dramatickou výchovou mohu říci, že v životě dítěte má neobyčejné uplatnění a věřím v její velký potenciál. Bohužel v dnešní době není příliš rozšířená jako samostatně stojící předmět, který má své vlastní opodstatnění v Rámcovém vzdělávacím programu základních škol. Vyskytuje se mnohem častěji jako volnočasová aktivita či metoda při vyučování látky v jiných předmětech. Je pro mne významné osvětlení základních informací o dramatické výchově a zmapování situace. Dále bych se tímto tématem chtěla zabývat ve své bakalářské práci.

Mezi cíle této práce patří tedy osvětlení základních informací a vytvoření uceleného obrazu o dramatické výchově. Hlavním cílem je pak zmapování významů dramatické výchovy pro žáky na základních školách.

Práci jsem rozdělila do několika kapitol. V první kapitole se dozvídáme základní informace o tomto oboru, v další mapujeme základní principy, metody a techniky podle různých pojetí několika autorů stěžejních pro tuto práci. Další kapitola zmiňuje, jak vypadá průběh hodiny dramatické výchovy a jaké složky se této hodiny účastní. Také zjišťujeme jaké postavení má v této hodině učitel a jaké žák. Poslední kapitola vyzdvihuje význam metod dramatické výchovy pro žáky základních škol.

CO JE TO DRAMATICKÁ VÝCHOVA

Dramatická výchova je učení zkušeností, tj. jednáním, osobním, nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahujících aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Je založena na prozkoumávání, poznávání a chápání mezilidských vztahů, situací a vnitřního života lidí současnosti i minulosti, reálných i fantazií vytvořených. Toto prozkoumávání a poznávání se děje ve fiktivní situaci prostřednictvím hry v roli, dramatického jednání v situaci (Machková, 2007b, s. 32).

Dramatická výchova je založena na prostředcích a možnostech divadla a z nich také vychází a čerpá. Machková (2007b) zdůrazňuje, že divadlo a výchovná dramatika mají spoustu společného a navzájem ze sebe vychází, jejich cesty se také občas rozcházejí. Divadlo si totiž klade za cíl sdělovat své postoje, hodnoty, nápady a akce nejenom mezi heci, ale také širšímu kruhu lidí, tím míněno divákům. Naopak dramatická výchova (výchovná dramatika)¹ sdílí vše v kruhu hráčů, mezi sebou. Zde je tedy okruh příjemců přesně vymezen a jsou stanoveny dohody mezi hráči (například: tato kostka je dům, kolem něj zahrada a já budu představovat zahradníka). Není tedy podmínkou, aby hráči byli nějak technicky vybaveni, sama imaginárnost může rozvíjet obrazotvornost a představivost. Ve výchovné dramatice je pak kladen mnohem větší důraz na proces a metody vzdělávání (naopak v divadle je důležitý výsledek – představení). V závěru procesu se pak může stát, že z práce hráčů vznikne nějaký celek, inscenace. Tato inscenace ale není primárním cílem dramatické výchovy. Remsová a Klapko et al. (2013) říkají, že divadlo v dramatické výchově funguje jako prostředek, který nabízí použití divadelních metod a technik k rozvoji osobnostnímu, sociálnímu i uměleckému.

Dramatickou výchovu můžeme rozdělit na školní (zařazenou do školního vzdělávacího programu) a zájmovou (jako volnočasovou aktivitu na Základních uměleckých školách, Domovech dětí a mládeže, Dramatických školičkách, či v jiných zájmových kroužcích). Metody dramatické výchovy mohou být také použity jako prostředek učení v jiných školních předmětech.

Každá ze zmíněných forem může mít různé cíle. Machková (2007a) popisuje pedagogický cíl jako formulaci toho, čeho chce učitel svou pedagogickou činností

¹ Mnoho autorů používá různé termíny pro dramatickou výchovu. Jsou jimi například výchovná dramatika, tvořivá dramatika, divadlo a výchova atd. Pro účely této práce budeme používat termín dramatická výchova.

dosáhnout. Kontrolu lze provádět pomocí zpětné vazby, což umožňuje také jasná formulace a rozvržení cílů. Tyto cíle musí být nastavené pro danou skupinu a jejímu směřování práce.

Základním stavebním kamenem, s nímž dramatická výchova pracuje, je fiktivně navozená dramatická situace založená na mezilidské interakci a využívající simulačních a rolových her k aktivnímu poznávání světa, člověka, společnosti a sama sebe. Z takto nejobecněji formulovaného cíle dramatické výchovy se při plánování odvozují dílčí cíle jednotlivých složek a tematických celků učiva (Bláhová, 1996, s. 22).

Dítě je skrze dramatickou výchovu vedeno k sebepoznávání, poznávání druhých a okolí a navozování sociálních vztahů. Hlavní metodou tohoto učení je učení se zkušeností, vlastním prožitkem, což není u většiny předmětů na základních školách běžné. Cisovská (2012) píše, že dramatická výchova může významně přispět k rozvoji osobnostních a sociálních kompetencí, kterým dává několik možností sám Rámcový vzdělávací program. Škola pak vyjadřuje potřebu tyto kompetence rozvíjet a podílet se na procesu socializace, který probíhá po celý život.

Remsová a Klapko et al. (2013) popisují dva hlavní cíle dramatické výchovy a tím je cíl pedagogický a cíl umělecký. Uměleckým cílem rozumíme zvládnutí jistých dramatických dovedností a aktivní účast na řešení problému ve hře. Pedagogickým pak získávání nových poznatků aktivní formou, rozvoj tvořivosti, kritického myšlení, osobnostně sociální rozvoj a sociální citění jedince.

PRINCIPY, METODY A TECHNIKY DRAMATICKÉ VÝCHOVY

„Nejzákladnějším charakteristickým rysem vyučovacího předmětu dramatická výchova v základních a středních školách je důraz na proces osobnostně sociálního rozvoje. Metody a techniky vycházejí tedy zejména z potřeb takto koncipované dramatiky.“ (Bláhová, 1996). Kořáková (1998) také vysvětluje, že metodou rozumíme

způsob, jak dosáhnout určitého teoretického nebo praktického cíle, technika pak představuje konkrétní postup.

Principy dramatické výchovy se dělí různě podle pojetí různých autorů.

Morganová a Saxtonová (2001) rozlišují různé druhy z hlediska výrazu. Hlavními kategoriemi pro ně jsou dramatické hraní, plášť experta, hraní v roli, charakterizace a herecká tvorba.

Naopak Machková (2007a) v první řadě rozděluje principy dramatické výchovy na dvě skupiny. První je společná s dalšími obory a různými pedagogickými směry. Druhá skupina je specifická pro dramatickou výchovu a tvoří její samotnou identitu. Konkrétněji pak tyto principy rozděluje na zkušenost, prožívání, hra, tvořivost, psychosomatická jednota, partnerství, vstup do role, zkoumání a experimentace, improvizace.

Rozdělení metod dramatické výchovy se liší u každého autora. V jádru ale mají na mysli vždy totéž. Mezi nejzákladnější tedy řadíme zkušenost, hru v roli a improvizaci a mezi základní principy řadíme partnerství a psychosomatickou jednotu.

Machková (2007a) říká, že **zkušenost** je založena na osobním zkoušení činností a vytváření individuálních závěrů. Je to pevnější metoda na rozdíl od učení se a zapamatování si teoretických poznatků, přednášených učitelem ve většině předmětů. Skrze zkušenost hráči poznávají situace, charaktery, vztahy lidí. Je používána také v jiných předmětech, kde se látka interpretuje dramatickými metodami. „Co děti dělají, je pro ně mnohem významnější, než co vidí a slyší.“ (Wardová, 1947). Tím chápeme, že vlastní prožitek si děti zapamatují mnohem lépe a intenzivněji než pouhé poslouchání výkladu o předávaném tématu. Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) považují činnostní pojetí vyučování jako základní princip dramatické výchovy. V centru pozornosti je právě probíhající proces, kde dítě uplatňuje své předchozí zkušenosti a získává zkušenosti nové.

Hra v roli je podle Koťákové (1998) stěžejním prostředkem dramatu, kde hráč převezme roli někoho jiného a vkládá do ní svou představu jeho chování. Hráči si touto metodou mohou vyzkoušet různé životní situace a opakovaně hledat jejich řešení. Callois (1998) rozlišuje čtyři základní typy her: agon (soutěživá hra, která na jejím samém počátku dává hráčům stejné naděje na vítězství), alea (hra jako loterie,

kteřá je založená na náhodě), ilinx (hry porušující pravidla gravitace a přinášející potěšení, například dětské točení, skákání atp.), mimikry (znamená hru založenou na dočasném přijetí fikce, která je klíčová a nezastupitelná v dramatické výchově, někdy označována jako hra napodobivá, dramatická, atd.). U hry je také důležité, že má vlastní prostor, čas (je oddělená od běžného života) a také pravidla. Ty mohou být buď pevně určené (mezinárodní pravidla her) nebo dané pro určitou situaci nebo skupinu. Machková (2007a) popisuje vstup do role jako metodu, která se odehrává ve fiktivní situaci. Umožňuje hráčům vyzkoušet si činnosti, pocity a chování, které není spojeno s jejich reálným já. Touto metodou se dramatická výchova odlišuje od ostatních předmětů a oborů výchovy a vzdělávání. Hra v roli je pak základní metodou učení dramatické výchovy. Nejde totiž jenom o to vyzkoušet si, jak můžeme jednat, chovat se, cítit se v životě jiných lidí, ale také o to, že můžeme tyto situace několikrát přehrávat a zkoušet různé způsoby řešení. Jediný pokus nepřináší hráčům dostatečné poznání, protože si nemohou vyzkoušet všechny možnosti, které situace nebo charaktery obsahují.

Improvizace je podle Machkové (2007a) tzv. jednání bez přípravy, textu nebo scénáře. Je důležitá jak pro dramatickou výchovu, tak pro každodenní osobní život, protože musíme neustále reagovat na vzniklé situace, překážky, potíže a konflikty. Way (1996) charakterizuje improvizaci jako hraní bez scénáře, která není závislá na schopnosti číst. Jedinec zde využívá své vlastní zdroje a všechny psychické funkce. Považuje ji za metodu vhodnou pro dítě jakéhokoli věku. Machková (2007b) dodává, že v improvizaci se děti učí o sobě a o své roli ve světě. Tato metoda se nepoužívá k osvojování nebo testování faktografických vědomostí, ale spíše k procvičování a pozorování jednání a vztahů lidí.

Partnerství je podle Machkové (2007a) princip založený na klimatu třídy a na vztazích mezi učitelem a žákem a žáky mezi sebou. Pro všechny prostředky dramatické výchovy je důležité, aby v uzavřeném kruhu, kde se vše odehrává, bylo přátelské prostředí. Důležitými vlastnostmi skupiny jsou tedy tolerance, kooperace a empatie. Vše je zajišťováno skrze komunikaci, vztahy mezi členy a domluvená pravidla soužití. Kargerová (in Cisovská, 2012) říká, že vztahy se v dramatické výchově utváří a jsou viditelné ve vzájemné komunikaci. Také se na celkovém klimatu podílí poměr kooperace žáků, soutěžení, poměr konfliktů.

Psychosomatická jednota je podle Machkové (2007a) jednota jeho vnitřního světa s tělem. Je založena na propojení představ a vnějšího projevu. Tím, že si hráč

dokáže představit situaci a jednání a spojit si ji s emocí, je schopen nechat vzniknout výraz sdělný pro diváka, ostatní hráče. Marušák, Králová & Rodriguezová (2008) ji popisují jako jednotu vnitřního světa s tělem, fyzické (tělesné) konání, jednání.

„Tyto principy jsou neodmyslitelnou součástí dramatické výchovy, což ovšem neznamená, že se všechny stejnou měrou uplatňují v každém okamžiku práce.“ (Machková, 2007a, s. 26). Pokud má učitel připravenou lekci nebo cíl práce, do kterého mu nezapadá nějaký princip, může ho pro tyto potřeby v danou chvíli oslabit nebo použít metodický postup, který mu stoprocentně neodpovídá.

HODINA DRAMATICKÉ VÝCHOVY

Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) popisují hodinu dramatické výchovy jako celek trvající alespoň dvě vyučovací hodiny. Na začátku vyučovacího bloku je důležité naladit a rozehrát skupinu. Toto může probíhat různými způsoby, ať už připomenutím minulé hodiny, navozením zajímavé otázky, která se vztahuje k tématu hodiny, a následné diskuzi, nebo rozehrávací hrou. Poté se skupina může přesunout ke stěžejnímu tématu hodiny a odpovídající metodami na něm pracovat. Někdy se téma nepodaří ukončit v daném vyučovacím bloku. Je možné v něm pokračovat následující setkání. Po každé aktivitě by měla proběhnout reflexe (Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D.A., Korthagen, F.A.J., Boud, D., Jarvis, P., ...Valenta, J., 2014). Žáci s učitelem společně zformulují zkušenosti a poznatky, které jim aktivita přinesla. Tato reflexe probíhá také na konci vyučovacího bloku. Je třeba aktivity v hodině prodiskutovat a zformulovat odpověď na jednoduchou otázku. (Například: Co jsem se dnes dozvěděl/naučil nového?)

V hodinách dramatické výchovy je několik důležitých aspektů. Jsou jimi skupina, osobnost učitele, čas a prostor.

Machková (2007a) upozorňuje, že různé typy dramatu a různá témata potřebují odlišnou výstavbu hodiny. Každá hodina ovšem potřebuje mít určený cíl a své ohnisko, tj. hlavní téma, k němuž se vše zaměřuje. Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) popisují limity dramatické výchovy. Jedním z nich bývá prostorové zázemí. Místo pro realizaci hry vyžaduje jiný **prostor** než klasická výuka. Hra je často založená na pohybu, práci s prostorem, na skupinové tvorbě. Divadelní

sál je pro takový proces ideální, nikoli však nezbytně nutný. Často se setkáváme s velkými prostory, jako jsou tělocvičny, nebo klasickými školními třídami, kde se pro vytvoření prostoru musí počítat s odklizením lavic. Zásadní je volný prostor, který nebrání v pohodlném sezení, ležení, pohybu a zároveň umožňuje variabilitu, členění, například prostor na dívání se a na prostor prezentace. Velkým přínosem bývá další vybavenost prostoru. Tím je myšlena možnost práce se světly, hudbou, variabilitou prostoru. K tomu mohou sloužit lehké shrnovací opony, závěsy k zatemnění a podobně. I bez tohoto zázemí může probíhat činnostní výuka. Důležitý je především volný a pohodlný prostor. Dalším limitem je **čas**. Je to dáno už samotnou povahou lekce. Tvorba dětí probíhající uvnitř procesu bývá časově náročná, stejně tak jako její zhodnocení. Časové vymezení je dáno přípravou, aktivitou samotnou a reflexí. Je ovšem na pedagogovi, jakou náročnost lekce bude mít. Situace bývá řešena koncipováním projektových a tematických dnů, blokovým vyučováním nebo dvouhodinovými celky. V současnosti záleží hlavně na samotné škole a jejím týmu.

Bláhová (1996) považuje **osobnost učitele** za výraznou v hodinách dramatické výchovy. Mezi jeho podstatné rysy patří bezesporu vztah k dítěti i k vyučovacím předmětu a profesní schopnosti, jako jsou pedagogický takt, postřeh, sdělnost a tvořivost, což je základní předpoklad pro úspěšnou výuku dramatické výchovy. Jde také o to, umět pohotově reagovat na změnu okolností, nespokojovat se s prvoplánovostí, rozvinutá představivost i fantazie. Mlejnek (2011) zdůrazňuje také odborné kvality pedagoga. Říká, že práce vedoucího tvořivé dramatiky by měla být především soustavná a důsledná. Měl by mít na paměti výchovné výsledky dětí a zajímat se v rámci mezí o jejich školní i soukromý život, žít s jejich starostmi i radostmi.

Skupina je podle Machkové (2007a) množina hráčů, kteří se spolu pravidelně účastní dramatických aktivit. Ve školní třídě jsou studenti rozmisťováni administrativně, je tudíž těžké oproti zájmovému kroužku působit na všechny jejich členy stejně. Ovšem složení skupiny zůstává stabilní a fungování je tudíž jednodušší. Jde tu tedy o rozdíly volitelnosti a povinnosti aktivity z hlediska účastníka. Důležitým hlediskem je složení skupiny v rámci věku a pohlaví. Také rozdíly v míře zkušeností s dramatickou výchovou mohou působit potíže. Pak záleží hodně na práci učitele. Pokud jde o velikost skupiny je nejvýhodnější počet mezi 10 až 20 členy. Toto rozvádí Marušák, Králová a Rodriguezová (2008), kteří tvrdí, že je vhodnější pracovat s dělenou třídou, ideálně kolem 15 žáků. To bývá těžko realizovatelné, ale

neznamená to, že s početnější skupinou se pracovat nedá. Učitel však musí velmi dobře promyslet organizaci vyučování, vybrat prostor. Dramatická výchova nabízí individualizované, skupinové i společné formy práce, jejich ústrojným propojením lze dosáhnout efektivní výuky při respektování principů vzdělávání orientovaného na dítě a proces. Důležitý je také vztah nejenom dětí s učitelem, ale také dětí mezi sebou. Skupina spolupracuje, soutěží a dochází ke kooperativnímu modelu práce uvnitř skupiny. Pedagog podporuje vztahy, inspirativnost, podporu a pomoc mezi dětmi.

Pucharová (2011) říká, že činnosti související s dramatickou výchovou mají velkou odezvu ze strany žáků, rodičů i veřejnosti. Uplatňují se na obou stupních základní školy. Na 1. stupni školy často volí drobné dramatické hry jako metodu práce, na 2. stupni zařazují prvky dramatické výchovy do některých hodin, především výchovných předmětů. Dramatická výchova se pak také velkou měrou uplatňuje i ve školní družině.

Dramatická výchova se také objevuje v Rámcovém vzdělávacím programu. Bohužel zde nevystupuje jako samostatný předmět, což může být způsobeno malým množstvím pedagogů či tím, že tento obor je mladý.

Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání vymezuje dramatické výchově statut doplňujícího vzdělávacího oboru (společně s dalším cizím jazykem a od roku 2010 i s etickou výchovou, filmovou/audiovizuální výchovou a s taneční a pohybovou výchovou), a to i přesto, že v původním návrhu byla dramatická výchova zařazena jako regulérní součást vzdělávací oblasti Umění a kultura vedle již tradičních estetickovýchovných oborů výtvarné a hudební výchovy. Argumentem Výzkumného ústavu pedagogického k tomuto kroku bylo zdůvodnění, že v současné době neexistuje dostatečný počet odborně kvalifikovaných pedagogů, kteří by tento předmět mohli kvalitně učit. Je tedy na zvážení každé školy, zda-li si do svého školního vzdělávacího programu dramatickou výchovu zařadí. Prakticky to však znamená, že existuje jen velmi málo škol, v jejichž školních vzdělávacích programech se můžeme setkat s Dramatickou výchovou jako samostatným vzdělávacím oborem (Doležal, 2011, s. 24).

VÝZNAM METOD DRAMATICKÉ VÝCHOVY PRO ŽÁKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Marušák, Králová a Rodriguezová (2008) říkají, že dramatické výchově jsou blízké především obsahy související s lidským konáním dnes, v minulosti, v předpokládané budoucnosti, ve světě reálném i fiktivním. Je pro ni hlavní především člověk jako takový, kterému pomáhá tvořit vztahy mezi lidmi nebo vztahy lidí k jiným světům.

Machková (2013) popisuje přínos dramatické výchovy pro různé věkové skupiny vzdělávaných. Dramatická výchova svým charakterem a zacílením umožňuje naplňovat potřeby žáků, například potřebu pohybu u dětí v předškolním a mladším školním věku a vyvažovat tak školní režim. Také výrazně naplňuje potřebu bezpečí, jistoty, přijetí druhými a přátelství tím, že nabízí vstřícnost, že je přijímá pro ně samé. Dramatická výchova tím vytváří ve skupině klima, kde se každý cítí dobře. Taková schopnost závisí ovšem na všech zúčastněných, ale hlavně na pedagogovi. Může se ovšem stát, že některému jedinci může být dramatická výchova nepříjemná. K tomu slouží pravidla, která by si měla každá skupina s učitelem stanovit na začátku jejich společného působení, a při jejichž dodržování nebude žádný jedinec ve skupině cítit pocity úzkosti, nervozity nebo nebezpečí.

Rychecký (2012) zdůrazňuje jako největší přínos dramatické výchovy vnímání světa a dění v něm, vnímání společnosti kolem sebe a orientování se v ní a v neposlední řadě učí vnímat sebe jako plnohodnotnou součást této společnosti. Dalšími výstupy je schopnost vést dialog, kde dokáže vzdělávaný formulovat svoje myšlenky a argumenty, ale i aktivně naslouchat. Důležitou součástí je také spolupráce na zadaném úkolu a jeho řešení, schopnost vážit si přínosu ostatních, umět ho objektivně posuzovat a hodnotit. Také učí divadelním dovednostem, které nejsou primární pro dramatickou výchovu, ale jejich prostředky se plně využívají. V neposlední řadě dramatická výchova zprostředkovává porozumění obsahu, neboť zprostředkuje účastníkům v rámci fikce autentickou vlastní zkušenost, která vede k hlubokému pochopení a porozumění problému, včetně motivů jednání různých postav. Richter (2006) poukazuje na pole výchovy, kde se o životě, jeho smyslu a dalším porozumění nemůžeme dovídat z poučky, ale je na něj potřeba přijít v rámci osobní zkušenosti při vytváření a navazování vztahů k okolnímu světu, životu

a lidem. Divadlo zde má výchovné účinky, protože jde právě o tu cestu, jíž divadlo přistupuje k divákovi. Jde cestou konkrétního příkladu, působí přes zkušenost a usiluje o divákovo ztotožnění se s hrdinou.

ZÁVĚR

Dítě na základní škole přijímá neustále mnoho podnětů a impulsů ke zpracovávání. Základní škola jako instituce má za úkol vychovávat a používat k tomu co nejpříjemnější prostředky. Zároveň je v dnešní době potřeba žáky zaujmout a dramatická výchova k tomu dává mnoho prostředků. Její hlavní metodou je hra, která je z pedagogického hlediska jednou z nejpřirozenějších činností člověka, vedle učení a práce. Je to nenásilný způsob učení, které si dítě nemusí vědomě uvědomovat.

Dramatická výchova přispívá do mnoha oblastí vzdělávání a vývoje žáků. Svým správným zacílením umožňuje naplňovat potřeby žáků, které jsou charakteristické pro danou skupinu a stádium jejich vývoje. Machková (2007a) zdůrazňuje, že jako jedna z mála výchov umožňuje učení zážitkem, což je efektivnější a zábavnější způsob než učení se teoretickým poznatkům. Tímto způsobem napomáhá žákům rozvíjet schopnost vnímání světa a dění v něm, vnímání vztahů a lidí kolem sebe.

V neposlední řadě Machková (2013) zdůrazňuje, že dramatická výchova dává vzniknout pevnějšímu kolektivu, pracuje na dobrých vztazích žáků mezi sebou, žákem a učitelem, ale také na vztahu učitele ke třídě a naopak.

Cíl mé práce, kterým je zmapování významů dramatické výchovy pro žáky na základních školách, je zodpovídaný v průběhu celého textu. Mezi nejdůležitější významy tedy patří osobnostně sociální rozvoj a sociální cítění jedince, získávání nových poznatků aktivní formou, rozvoj tvořivosti, kritického myšlení, objektivního sebehodnocení a hodnocení ostatních. Pracuje na odbourávání trémy a také na tom, aby jedinec dovedl vyjádřit svůj názor. Také učí divadelními dovednostem, vnímání světa a dění v něm, vnímání společnosti kolem sebe a orientování se v ní a v neposlední řadě učí vnímat sebe jako plnohodnotnou součást této společnosti.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Bláhová, K. (1996). *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS.

Callois, R. (1998). *Hry a lidé (1. vyd.)*. Praha: Nakladatelství Studia Ypsilon.

Cisovská, H. (2012). *Dramatická výchova a sociální učení v základním vzdělávání (1. vyd.)*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Pedagogická fakulta.

Doležal, T. (2011). Dramatická výchova ve školních vzdělávacích programech základních škol v Brně. *Tvořivá dramatika*, 22(64), 24-26. Dostupné z: http://drama.cz/periodika/td_archiv/td2011-3.pdf

Koťáková, S. a kol. (1998). *Vybrané kapitoly dramatické výchovy (1. vyd.)*. Praha: Karolinum.

Machková, E. (2007a). *Jak se učí dramatická výchova (2. vyd.)*. Praha: Nakladatelství AMU.

Machková, E. (2011). *Metodika dramatické výchovy: Zásobník dramatických her a improvizací (12. vyd.)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku.

Machková, E. (2013). *Projekty dramatické výchovy pro mladší školní věk (1. vyd.)*. Praha: Portál.

Machková, E. (2007b). *Úvod do studia dramatické výchovy (2. vyd.)*. Praha: Nipos.

Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik (1. vyd.)*. Praha: Portál.

Mlejnek, J. (2011). *Dětská tvořivá hra (3. vyd.)*. Praha: Národní informační a poradenské středisko pro kulturu, útvar Artama.

Morganová, N., & Saxtonová, J. (2001). *Vyučování dramatu: Hlava plná nápadů (1. vyd.)*. Praha: Sdružení pro tvořivou dramatiku ve spolupráci s IPOS-ARTAMA.

Nehyba, J., Lazarová, B., Kolb, D.A., Korthagen, F.A.J., Boud, D., Jarvis, P., ...Valenta, J. (2014). *Reflexe v procesu učení. Desetkrát stejně a přece jinak...* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita.

Pucharová, J. (2011). Dramatická výchova má velikou odezvu jak ze strany žáků a jejich rodičů, tak ze strany veřejnosti. *Tvořivá dramatika*, 22 (62), 24-25. Dostupné z: http://drama.cz/periodika/td_archiv/td2011-1.pdf

Remsová, L. & Klapko, D. et al. (2013). *Výzkumný exkurz do dramatické výchovy* (1. vyd.). Brno: Masarykova univerzita.

Richter, L. (2006). *O divadle (nejen) pro děti* (1. vyd.). Praha: Dobré divadlo dětem.

Rychecký, S. (2012). *Dramatická výchova nejen pro školu 2: Výukové programy* (1. vyd.). Brno: Lužánky – středisko volného času.

Valenta, J. (1997). *Metody a techniky dramatické výchovy* (1. vyd.). Praha: Grada.

Way, B. (1996). *Výchova dramatickou improvizací* (1. vyd.). Praha: ISV.

Wardová, W. (1947). *Playmaking with Children* (1. vyd.). N.Y.: Appleton – Century.