

Univerzita Palackého v Olomouci
Filozofická fakulta
Katedra psychologie

ZKUŠENOSTI LEKTORŮ
S VEDENÍM DRAMATICKÝCH
KROUŽKŮ NA DÁLKU

EXPERIENCE OF LECTURERS IN LEADING DISTANCE
LEISURE TIME DRAMA CLASSES



Bakalářská diplomová práce

Autor: **Natálie Dlouhá**

Vedoucí práce: **Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.**

Olomouc

2022

Děkuji vedoucí mé práce, Kateřině Palové, za laskavé vedení. Mamince, tatínkovi a bratrům děkuji za podporu a korektury, a především za to, že jste tu pro mě vždy, když to potřebuji.

Místopřísežně prohlašuji, že jsem bakalářskou diplomovou prací na téma: „Zkušenosti lektorů s vedením dramatických kroužků na dálku“ vypracovala samostatně pod odborným dohledem vedoucího diplomové práce a uvedla jsem všechny použité podklady a literaturu.

V Olomouci dne 27.3.2022

Podpis

OBSAH

Číslo	Kapitola	Strana
	OBSAH	4
	ÚVOD	6
	TEORETICKÁ ČÁST	7
1	Volnočasová pedagogika	8
2	Dramatická výchova	12
	2.1 Definice dramatické výchovy	12
	2.2 Metody a principy dramatické výchovy	12
	2.2.1 Fikce a hra v roli	12
	2.2.2 Improvizace	15
	2.2.3 Tvorba inscenace a veřejné vystoupení.....	17
	2.3 Pedagog (lektor) dramatické výchovy	18
3	Pandemie COVID-19	21
	3.1 Vliv na prožívání a duševní zdraví	21
	3.2 Distanční vzdělávání	23
4	Podobné výzkumy	28
	VÝZKUMNÁ ČÁST	32
5	Výzkumný problém	33
6	Metodologický rámec výzkumu	34
	6.1 Metoda sběru dat.....	34
	6.2 Metody zpracování a analýzy dat	35
	6.3 Výběr a popis výzkumného vzorku	36
	6.4 Etické hledisko a ochrana soukromí	37
	6.5 Reflexe výzkumníka.....	38
7	Výsledky výzkumu	40
	7.1 Zkušenost jednotlivých respondentek	40
	7.1.1 Alice	40
	7.1.2 Beata.....	41
	7.1.3 Cecílie.....	43
	7.1.4 Dora.....	44
	7.2 Tematické trsy.....	45
	7.2.1 Cíle distančního kroužku a jak to probíhalo	46
	7.2.2 Já jako lektorka/pedagožka.....	49
	7.2.3 Účastníci kroužku a můj vztah k nim.....	54
	7.2.4 Specifika distanční formy práce a doporučení.....	57
	7.3 Interpretace	61

8	Diskuse	64
9	Závěr	66
10	Souhrn	67
	LITERATURA	70
	PŘÍLOHY	75

ÚVOD

Během pandemie se svět obrátil vzhůru nohama. Kromě jiných oblastí, které byly hojně zkoumané, považuji za pozoruhodnou také složku trávení volného času. Na Katedře psychologie Univerzity Palackého vznikl projekt **CoronaUPWork**, který byl zaměřen na volnočasové organizace a školní psychology během pandemie Covid-19. Tato bakalářská práce vznikla jako součást tohoto projektu. Zaměřuji se v ní pouze na jednu oblast volnočasových aktivit, a to na dramatickou výchovu. Rozhodla jsem se tak z důvodu rozličnosti volnočasových aktivit a z důvodu mé zkušenosti s dramatickou výchovou. Neformální vzdělávání, zkušenostní učení a dramatická výchova jsou oblasti, které mě dlouhodobě zajímají a kterým bych se ve spojení s psychologii chtěla věnovat v budoucím profesním životě. Situace, která nastala, byla tak výjimečná, že mě zajímalo, jak na ni lektori a pedagogové zareagovali.

Tato práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol, ve kterých se snažím postupovat od obecnějších témat ke konkrétním. První kapitola pojednává o volnočasové pedagogice a o její preventivní funkci. Ve druhé kapitole se zabývám dramatickou výchovou, principy, na kterých stojí, a jejím přínosem, na konci této kapitoly popisují požadavky na pedagoga/lektora dramatické výchovy. Ve třetí kapitole s názvem Pandemie Covid-19 uvádím vládní opatření v čase, vliv na život a duševní zdraví dětí a dospělých a zaměřuji se na fenomén distančního vzdělávání. V poslední kapitole uvádím výzkumy zaměřené na pedagogy dramatické výchovy během pandemie Covid-19.

Praktická část je věnována problematice distančních dramatických kroužků. Z důvodu novosti fenoménu jsme se v tomto projektu rozhodli realizovat kvalitativní výzkum a ke sběru dat využít polostrukturovaný rozhovor. Cílem praktické části je prozkoumat zkušenost pedagožek/lektorek s vedením distančních dramatických kroužků během pandemie Covid-19.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VOLNOČASOVÁ PEDAGOGIKA

V této práci se zabývám dramatickou výchovou, která spadá do oblasti zájmového neformálního vzdělávání a volnočasové pedagogiky. Kapitulu uvádím jedním z vymezení volného času a jeho funkce pro člověka, dále popisuji cíle volnočasové pedagogiky s důrazem na nesespecifickou prevenci. Uvádím zde výzkumy zaměřené na souvislost účasti na organizovaných volnočasových aktivitách s nižším výskytem rizikového chování.

Volný čas můžeme vymezit jako čas, který nám zbude poté, co splníme povinnosti, uspokojíme své tělesné potřeby (spánek, strava, hygiena), popř. se postaráme o potřeby někoho jiného (např. rodinní příslušníci) a obhospodaření domácnosti. Činnosti ve volném čase si zpravidla volíme dle svého uvážení. Nabízí se nám prostor zvolit si činnosti, které nás baví. Můžeme si při nich odpočinout, načerpat energii a také pro nás mohou být příležitostí k seberealizaci a osobnostnímu rozvoji (Pávková, 2014). Zároveň můžeme naplnit tento čas tzv. „nicneděláním“ nebo něčím, co je ze společenského hlediska považováno za nežádoucí. Zvolená činnost nám může přinášet příjemné pocity, např. radost, pocit seberealizace, nebo nepříjemné pocity, např. osamělost nebo nudu (Potměšilová, 2010).

Lidská společnost postupně směřuje ke snižování času stráveného prací a povinnostmi. Modernizací a dalšími vlivy získáváme čas. Hofbauer (2011) v tomto smyslu zmiňuje důležitost tzv. kompetencí k volnému času, naučit se volný čas využívat tak, aby to vedlo ke spokojenosti jedince. Samotné prodlužování volného času totiž nutně nevede k vyšší spokojenosti, může naopak souviset s nepříjemnými pocity. To, co podle něj určuje spokojenost, je právě náplň volného času.

„Obecným cílem výchovy ve volném čase je naučit jedince hospodařit s volným časem, rozumně ho využívat a oceňovat volný čas jako významnou životní hodnotu.“ (Pávková, 2014, s. 18). Náplň volného času je důležitou součástí našeho života a zažívání nepříjemných pocitů ve volném čase může souviset s různými nežádoucími jevy, jako je např. rizikové chování (Pávková, 2014). K souvislosti volnočasových aktivit s rizikovým chováním se dostanu níže v této kapitole.

Považuji za důležité zmínit odlišnost mezi formálním vzděláváním, které je pro děti povinné, a zájmovým vzděláváním, které jak uvádí Hofbauer (2011) je založeno na principu dobrovolnosti a volitelnosti.

Volnočasová pedagogika se soustřeďuje na jedince různých věkových kategorií, na děti i dospělé. Práce s každou z těchto věkových skupin má svá specifika (Pávková, 2014).

Pávková (2011) uvádí několik funkcí volnočasové pedagogiky, a to funkci preventivní, sociální, zdravotní a výchovně-vzdělávací. Cíle v pedagogice volného času dělí na obecné (sociální) a odborné. Odborné cíle jsou specifické pro daný obor¹. Obecné cíle představují budování hodnot, vedení ke zdravému životnímu stylu, k rozvíjení zájmů a další.

Volnočasová aktivita může být pro děti způsobem seberealizace a prostorem pro zážitek úspěchu. Úspěch ve škole zažívá omezená část dětí a dospívajících, volnočasové aktivity nabízejí další prostor, kde mohou zažít úspěch a pocit seberealizace, které jsou důležité pro duševní pohodu (Pávková, 2014).

Volnočasová pedagogika působí jako nespécifická prevence rizikového chování. O jejím příznivém vlivu se píše snad v každé knize na toto téma, nicméně neexistuje příliš mnoho odborných článků, které by tento předpoklad potvrzovaly. U nás se souvislostí mezi volnočasovými aktivitami a rizikovým chováním zabývá zejména Petr Baďura a jeho kolegové². Rozhodla jsem se v této kapitole citovat několik jejich výzkumů, protože jsou výjimečné tím, že jsou realizovány na velkém vzorku českých adolescentů a k jejich výběru byla použita pravděpodobnostní metoda výběru.

Účast na nestrukturovaných aktivitách, a to konkrétně poplakování, návštěvy nákupních center pro zábavu a setkávání se s kamarády po osmé hodině večerní, byly spojené s častějším kouřením, opíjením se, předčasným pohlavním stykem a horším výkonem ve škole. Autoři uvádějí, že motivací k nestrukturovaným aktivitám může být nuda a nedostatek možností trávit svůj čas smysluplně (Baďura et al., 2018). Děti a dospívající mohou vlivem nudy, nedostatečného zázemí a negativního působení vrstevníků inklinovat k rizikovému chování (Pávková, 2014).

V rámci organizovaných volnočasových aktivit mají děti a mladiství náplň, která je zpravidla baví a mohou se jejím prostřednictvím realizovat. Jedná-li se o skupinovou volnočasovou aktivitu, dostávají se do jiné skupiny vrstevníků, která má podobné zájmy.

¹ pozn. autorky: u dramatické výchovy se jedná o rozvíjení divadelních dovedností

² pozn. autorky: články jsou v angličtině, proto jej uvádím jako „Baďura“, jak je uveden v citaci článků

Jedinec navazuje v této skupině nové vztahy, má možnost v kolektivu zaujmout jinou roli. Cílem je pozitivní ovlivňování skrze vrstevnické vztahy (Pávková, 2014).

Badura et al. (2017) zkoumali souvislost mezi účastí na organizovaných volnočasových aktivitách a rizikovým chováním u adolescentů. U těch, kteří se účastnili alespoň jedné pravidelné organizované volnočasové aktivity, byl oproti jejich vrstevníkům, kteří se žádné takové aktivity neúčastnili, nižší výskyt rizikového chování, a to konkrétně kouření, konzumace alkoholu a záškoláctví. U těch, kteří se účastnili nějaké organizované volnočasové aktivity, byla větší pravděpodobnost úrazů a rvaček než u těch, kteří se do nich nezapojovali. Tato pravděpodobnost účasti ve rvačce a pravděpodobnost zranění se ukázala jako vyšší ve skupině chlapců, kteří se účastnili organizovaných volnočasových aktivit než u těch chlapců, kteří se žádných takových aktivit neúčastnili. Nejvyšší pravděpodobnost byla ve skupině chlapců, kteří se účastnili týmových sportů. U dívek byla pozorována silnější korelace mezi účastí na organizovaných volnočasových aktivitách a snížením rizikového chování (kouření, chození za školu, konzumace alkoholu). U umělecky zaměřených kroužků byla signifikantně nižší pravděpodobnost, že se jejich účastníci dostanou do vztahu šikanujícího a šikanovaného. Z různých volnočasových aktivit se ty umělecké ukázaly být spojené s nejnižším výskytem rizikového chování, a to ať už samostatně nebo v kombinaci s nějakým sportem (Badura et al., 2017).

V diskusi se Badura et al. (2017) přiklání k vysvětlení, že nižší míra rizikového chování se u adolescentů může vyskytovat z důvodu trávení určitého volného času pod vlivem a dohledem dospělé autority a strukturovaného obsahu těchto aktivit.

Tento výzkum potvrdil předpokládanou souvislost mezi účastí na organizovaných volnočasových aktivitách a nízkou mírou rizikového chování, nicméně autoři sami na konci zdůrazňují jako limit své studie, že zkoumali souvislost, nikoli kauzální vztah mezi těmito proměnnými. Nelze tedy tvrdit, že vlivem volnočasových aktivit adolescenti méně inklinují k rizikovému chování. Je totiž možné, že vyšší sklon k rizikovému chování mají právě ti, kteří se organizovaných volnočasových aktivit neúčastní.

Na tento aspekt poukázali ve svém dalším výzkumu Badura et al. (2021) zjištěním, že adolescenti, kteří pocházejí z nižších socioekonomických vrstev, se s nižší pravděpodobností účastní organizovaných volnočasových aktivit.

V monografiích zaměřených na volnočasovou pedagogiku bývá uváděna jako jedna z funkcí organizovaných volnočasových aktivit prevence rizikového chování, dle výše

popsaných studií však tato funkce nebyla jednoznačně potvrzena. Účast na organizovaných volnočasových aktivitách nezmírňovala rizikové chování související s účastí na nestrukturovaných aktivitách, jedinou výjimkou byla sexuální zkušenost (Badura et al., 2018). Může to být zapříčiněno skutečností, že organizované volnočasové aktivity často nenavštěvují ti, kteří mají vyšší předpoklad k rizikovému chování (Badura et al., 2021). Dále to může souviset s tím, jak je komplikované zkoumat prevenci a že by bylo přínosné realizovat další výzkum experimentálního charakteru, který se zaměří na kauzální vztah mezi těmito aktivitami a rizikovým chováním. Může to však znamenat, že je dopad organizovaných volnočasových aktivit v tomto směru přeceňovaný.

V této kapitole jsem uvedla vymezení volného času a navázala definicí volnočasové pedagogiky. Zaměřila jsem se na její funkce a cíle s důrazem na nspecifickou prevenci. V následující kapitole se budu zabývat specifickou oblastí volného času, a to volnočasovou dramatickou výchovou.

2 DRAMATICKÁ VÝCHOVA

2.1 Definice dramatické výchovy

Dramatická výchova bývá také nazývána jako **tvořivá dramatika** nebo **výchovná dramatika** (Machková, 2018). V této práci je budu používat jako synonyma.

Dramatická výchova je umělecko-pedagogický obor založený na učení zkušeností [...] nezprostředkovaným poznáváním sociálních vztahů a dějů, přesahující aktuální reálnou praxi zúčastněného jedince. Jejím základem je 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, 2018, s. 93-94)

Dramatická výchova je založena na prožitkovém, celostním učení. Hráč v roli vstupuje do fiktivní situace, ve které je ovlivněn svými předešlými zkušenostmi s chováním druhých a fiktivní situace mu umožňuje získávat nové zkušenosti (Marušák et al., 2008).

Cílem tvořivé dramatiky je rozvoj osobnosti a umělecký rozvoj jedince (Valenta, 1995). Právě tyto oblasti společně tvoří nedílnou součást dramatické výchovy (Machková, 2018).

2.2 Metody a principy dramatické výchovy

V následujících podkapitolách popisují metody a principy dramatické výchovy. Tyto principy jsou převzaty z divadelního umění, ze kterého dramatická výchova vychází. Postupně se budu zabývat fikcí, hrou v roli, improvizací, tvorbou inscenace a veřejným vystupováním. Vybrala jsem tyto oblasti, protože je v souvislosti s dramatickými kroužky považuji za stěžejní.

2.2.1 Fikce a hra v roli

V této kapitole se zaměřím na fikci a hru v roli. V úvodu popisují, jaké výhody do procesu přinášejí, co účastníkům umožňují a jaké funkce a vlastnosti se snaží rozvíjet. V závěru kapitoly uvádím některé výzkumy, které se zabývaly vlivem hry v roli na dané funkce.

Hra v roli a fiktivní situace představují hlavní principy dramatické výchovy, jsou základem většiny aktivit využívaných v dramatické výchově.

Obdobu hry v roli a fiktivní situace spatřuji v tzv. symbolické hře, kterou ve své teorii kognitivního vývoje popsal Jean Piaget (1966/2014). Dítě si představuje něco, co se v daném čase na daném místě nenachází a předstírá, že se to tam nachází nebo si hraje na to, že je někým jiným, než ve skutečnosti je (např. holčička si hraje na to, že je pekařka a že bábovka z písku je opravdová bábovka). Jejím prostřednictvím může dítě zpracovat různé zážitky, přizpůsobit realitu svým potřebám a touhám, což může zmírňovat napětí a kompenzovat neuspokojené potřeby. Domnívám se, že na obdobném principu pracuje dramatická výchova. Účastníci vstupují do fiktivní situace, vědí, že se nejedná o skutečnost, ale předstírají, jako by to skutečnost byla a mají možnost z této fiktivnosti leccos vytěžit.

Fiktivní situace je specifická tím, že v ní neplatí stejná pravidla jako v našich běžných životech. Jednání hráčů není posuzováno stejným způsobem jako v reálném životě, mohou si dovolit to, co si z různých důvodů v reálném životě nedovolí, a to zejména proto, že chování ve fiktivní situaci nemá žádné následky na jejich skutečný život. Nemusí se bát, že jim jejich chování někdo bude vyčítat nebo je na jeho základě soudit. Díky tomuto přístupu je možné vytvořit pro účastníky svobodný a bezpečný prostor, ve kterém mohou experimentovat, rozvíjet svou fantazii a hledat různá řešení problémů (Macková, 2004).

Dalším principem, který umožňuje experimentovat a učit se, je **hra v roli**. Valenta (1995) rozděluje hru v roli na tři úrovně. První, nejjednodušší z nich, je tzv. simulace, kdy hráč vstupuje do fiktivní situace sám za sebe („jak bych se já zachoval v této situaci?“). Druhou úrovní je tzv. alterace, která představuje vstup do postavy vymezené vnějšími charakteristikami, sociální rolí, věkem apod. (např. babička, policista, nadřízený). Třetí úrovní je tzv. charakterizace, která jde nejvíce do hloubky, je založena na vytvoření vnitřního světa postavy a jeho sdílení viditelným způsobem.

V procesu socializace se jedinec učí společenským hodnotám a normám, osvojuje si vhodné způsoby chování a učí se přijímat a respektovat různé sociální role, to mu pomáhá k lepšímu fungování ve společnosti a umožňuje mu to v ní uspět (Nakonečný, 1999). Hra v roli může fungovat jako trénink socializace (Valenta, 1995).

Každý ve svém životě zastáváme různé role, např. matka, účetní, dcera, kamarádka, a přirozeně do nich vstupujeme a zase z nich vystupujeme podle toho, v jaké jsme situaci

a s kým jednáme. Skrze hru v roli mohou účastníci prozkoumávat role, do kterých by se ve svém životě přirozeně nedostali (Valenta, 1995).

Identifikace s rolí může působit jako kompenzace (vynahradit si vlastní nedostatky), seberealizace a jako sociální učení (pochopení problémů druhých a motivů k chování) (Valenta, 1995).

Mohou tak rozšiřovat své možnosti, umožňuje jim to chápat pohnutky dané role zevnitř, hra v roli rozvíjí empatii (Valenta, 1995).

Výhodou fiktivní situace a hry v roli je, že nabízí možnost odhlédnout od vlastních morálních zásad a oprostít se od své povahy. Nemá žádné důsledky v reálném životě, mohou se tedy chovat tak, jak by se ve svém životě nechovali. Účastníci mohou projevit i emoční reakce, které v reálném životě usměrňují nebo potlačují (Machková, 2018).

„Dramatická výchova dává příležitost k legitimnímu způsobu ventilování citů, jejichž vnější projevy v běžném životě z dobrých důvodů kontrolujeme a usměrňujeme, a to i těch, které jsou potlačovány a deformovány neprávem nebo nežádoucím způsobem.“ (Machková, 2020, s. 18). Kromě příležitosti k ventilování citů umožňuje poznávat, s jakými problémy se mohou různí lidé potýkat a jak se dají řešit konflikty (Machková, 2018).

Autoři zabývající se výchovnou dramatikou zmiňují několik oblastí, které hra v roli rozvíjí. Kromě výše uvedené empatie, poznávání jiných rolí, fantazie a řešení konfliktů, Valenta (1995) i Machková (2018) zmiňují kultivaci výrazu, práci s tělem a pohybem, a rozvíjení řeči a vyjadřování. Existuje však málo studií s vhodně zvolenou metodologií, které by vliv na některou z těchto funkcí potvrdily (Lillard et al., 2013). Domnívám se, že je poměrně náročné zkoumat vliv na jednotlivé funkce odděleně, stanovit vhodnou aktivitu pro kontrolní skupiny, zajistit nezaujaté lektory. Efekt dramatické výchovy ovlivňuje také působení konkrétního pedagoga (lektora), který dramatické lekce vede.

Goldstein a Lerner (2017) zkoumali v randomizované studii na dětech předškolního věku (4 až 5,5 roku) z nižší socioekonomické vrstvy vliv hry v roli na několik oblastí (např. altruismus, teorii mysli a sociální chování ve třídě). Děti, které prošly intervencí využívající hru v roli a fiktivní situace, byly schopné oproti kontrolním skupinám lépe kontrolovat své silné emoce. Vliv na jiné zkoumané oblasti se ve studii neukázal.

V této kapitole jsem se zaměřila na princip hry v roli a fiktivní situace. Popsala jsem, jaké funkce se skrze hru v roli snaží pedagogové rozvíjet. Ačkoli se na těchto oblastech rozvoje autoři zabývající se dramatickou výchovou shodují, existuje jen málo studií

s vhodnou metodologií, které by tyto předpoklady potvrzovaly. V randomizované studii Goldsteina a Lerner (2017) byl potvrzen vliv na emoční regulaci předškolních dětí, ale pro jiné zkoumané oblasti se efekt hry v roli nepotvrdil.

2.2.2 Improvizace

V této kapitole se zaměřím na další oblast výchovné dramatiky, a to na improvizaci. Definuji, co improvizace znamená, uvádím, na čem je založena a v závěru kapitoly se zaměřuji na výzkumy, ve kterých byl zkoumán vliv improvizace.

Improvizace je hraní bez předlohy, bez scénáře, které vzniká v daném okamžiku. Nejedná se však o hraní bez předchozí přípravy, dobře zvládnutá improvizace je založena na osvojených zákonitostech improvizace a na improvizčních dovednostech. Díky těmto předpokladům je hráč schopen „pružně reagovat na přicházející podněty“ (Machalíková & Musil, 2015, s. 11).

Machalíková a Musil (2015) uvádějí čtyři oblasti improvizace, které jsou jak předpokladem pro dobrou improvizaci, tak oblastmi, které improvizace rozvíjí. Nezbytným předpokladem, na kterém stojí ostatní výše zmíněné, je **koncentrace**, schopnost soustředit se na právě přítomný okamžik, naladit se na stejnou vlnu s ostatními, reagovat na sebe navzájem a mít přehled, co se děje kolem. Navazujícím předpokladem je **kooperace** mezi hráči. Když je naplněna koncentrace a kooperace, je umožněno projevení **kreativity** ve skupině, která „je jedním z největších motorů improvizace“ (Machalíková & Musil, 2015, s. 69). Posledním předpokladem je **komunikace** mezi hráči a mezi hráči a diváky.

Na těchto oblastech je třeba systematicky pracovat. U začátečních improvizátorů je časté, že říkají svým hereckým partnerům „ne“ a blokují či zpochybňují jejich nápady. Je to přirozená reakce zajišťující bezpečí improvizátora. Vede však k zablokování interakce mezi hráči, komunikace nemá kam pokračovat a není pro diváka zajímavá. Dobrá improvizace stojí na rozvíjení nápadů hereckých partnerů a na vzájemné spolupráci (Johnstone, 2014).

V průběhu osvojování improvizčních dovedností se účastníci učí přijímat každý nápad ostatních herců a rozvíjet jej. Jednoduché cvičení, kterým se trénuje toto pravidlo je „ano a“. Variantu tohoto známého cvičení uvádějí Machalíková a Musil v kontextu rozhovoru s reportérem, dotazovaný musí na každou otázku odpovědět „ano“ a dál tuto odpověď rozvinout. Tento nácvik trénuje přijímání na místo odmítání a blokování (Machalíková & Musil, 2015).

Dalším fenoménem je tzv. sebeblokování, které se projevuje nadměrným hodnocením impulzů, které vede k tomu, že hráč své impulzy nerealizuje, protože mu připadají nevhodné (Machalíková & Musil, 2015). Často i ze strachu, že jeho nápady nejsou dostatečně originální, přitom často ty nejlepší nápady bývají ty první, které hráče napadnou, kterými se na druhé nesnaží zapůsobit svou originalitou (Johnstone, 2014). Při nácviku improvizčních dovedností pedagog usiluje o vytvoření atmosféry, ve které se účastníci uvolní, a tím umožní projevení kreativity, podporuje hráče v tom, aby neblokovali sami sebe, ani sebe navzájem (Machalíková & Musil, 2015). K uvolnění dochází i vlivem bezpečné atmosféry ve skupině, která je podpořena tím, že nic není považováno za chybu.

Vzhledem k divadelním dovednostem improvizace rozvíjí schopnost okamžité reakce a přirozenost hereckého projevu (Machková, 2018).

Efekt improvizace je jednou z hojně zkoumaných metod výchovné dramatiky. Níže uvádím několik výzkumů improvizace.

DeBettignies a Goldstein (2020) ve svém experimentu zkoumali vliv lekcí improvizace na sebepojetí 8 až 11letých žáků. Žáci během 12 týdnů docházeli na lekce improvizace a třikrát zhruba v půlročním odstupu vyplnili škálu sebepojetí (Piers-Harris Self-Concept Scale). U žáků, kteří začínali s nižší úrovní sebepojetí, došlo k jejímu zvýšení a k dosažení srovnatelné úrovně sebepojetí, s jakou začínali jejich spolužáci s vyšší úrovní sebepojetí. Autoři si tuto změnu vysvětlují tím, že improvizace se zaměřuje na oblasti spojené se základem sebepojetí. Improvizace je založená na práci v souladu s ostatními, na přijetí, spontaneitě, zaměření na přítomnost (udržení pozornosti, aktivní naslouchání, oční kontakt a emocionální přítomnost) (DeBettignies a Goldstein, 2020).

Schwenke et al. (2020) ve své studii zaváděli intervenci v podobě 6týdenního kurzu improvizace pro dospělé. Sledovali vliv podstoupení kurzu na kreativitu, přijetí a wellbeing. U skupiny, která prošla kurzem improvizace, oproti kontrolní skupině, došlo vlivem intervence ke zvýšení kreativity, což potvrzuje předem předpokládané tvrzení, že improvizace pomáhá lidem přemýšlet jiným způsobem a nacházet rozmanitá řešení problémů (Schwenke et al., 2020). Zlepšení divergentního myšlení, a to zejména originality a flexibility, u dětí kolem 11. roku potvrdila studie Hainselin et al. (2018).

Dále došlo vlivem intervence ke zlepšení pocíťovaného wellbeingu, a to v dimenzi self-esteem (sebeúcta) a self-efficacy (vědomí vlastní účinnosti) (Schwenke et al., 2020). Ke zjištění o zvýšení úrovně self-efficacy dospěla i studie Felsman et al. (2019) u adolescentů.

Dle Schwenke a jeho spoluautorů zásadní terapeutický účinek spočívá zejména v přijetí od ostatních. Improvizace nabízí bezpečné prostředí založené na otevřenosti a důvěře, skupinové soudržnosti a vzájemné podpoře. Dále zkoumaný vliv na všímavost a toleranci nejistoty však nebyl navzdory předpokladům autorů studie potvrzen (Schwenke et al., 2020).

Dalším zjištěním ve výzkumu Felsmana et al. (2019) bylo snížení sociální úzkosti adolescentů, u kterých test zjistil sociální fóbiu, což se projevilo tím, že 43 % z nich už na konci kurzu pozitivně neskórovalo. Tato změna korelovala s nárůstem sociálních dovedností, s ochotou dělat chyby a s tím, že se účastníci cítili komfortněji při vystupování před ostatními, což je jedna z věcí, kterou sami studenti po dokončení kurzu oceňovali (Felsman et al., 2019).

V této kapitole jsem blíže popsala improvizaci, jaké bývají zpočátku problémy při jejím trénování, na kterých oblastech staví a které rozvíjí. V závěru jsem uvedla výzkumy, které ukazují efekt improvizace na kreativitu, wellbeing, snížení sociální úzkosti, nárůst sociálních dovedností, ochotu dělat chyby a vystupovat před ostatními.

2.2.3 Tvorba inscenace a veřejné vystoupení

Výchovná dramatika bývá realizována v pravidelně se opakujících setkáních většinou jednou za týden se stejnou skupinou účastníků. Velmi často bývá jejich náplní tvorba inscenace, kterou uzavírá veřejné vystoupení, popř. reprízy inscenace.

Tvorba inscenace představuje soustavnou formu práce. Umožňuje se zaměřit na jedno téma, které skupina prozkoumá do hloubky, získá možnost na něj nahlédnout z více úhlů a postupně objevovat jeho další roviny (Palarčíková, 2011).

Při tvorbě inscenace účastníci uplatňují a dále rozvíjejí divadelní dovednosti a kreativitu. Pedagog by měl během procesu naslouchat jejich nápadům a po celou dobu tvorby by s nimi měl jednat na partnerské úrovni, a ne pouze direktivně prosazovat své představy (Palarčíková, 2011). Pedagog je v procesu však zodpovědný za výsledný tvar a dokončení inscenace (Macková, 2004).

V divadle je hlavním cílem inscenace a její působení na diváky. V dramatické výchově je kladen větší důraz na účastníky (hráče, herce) a jejich prožitky. Prostřednictvím tvorby inscenace a veřejného vystupování se pedagog snaží dosáhnout výukových cílů, vést děti k dokončování práce, propracovávání detailů, odpovědnosti vůči ostatním (členům ve skupině), odbourání ostychu (Machková, 2018).

Veřejné vystoupení, ke kterému tvorba inscenace zpravidla vede, funguje jako motivace pro podání co nejlepšího výkonu a propracování detailů inscenace (Palarčíková, 2011). Prostřednictvím veřejného vystoupení se hráči učí komunikovat s diváky a jsou konfrontováni s kritikou (Machková, 2018).

„Premiéra je pro ně vždy významnou událostí, k níž dlouho vztahovaly své úsilí.“ (Palarčíková, 2011, s. 7). „Děti prožívají úspěchy, pocity naplnění, katarzi, ale i nezdary. Mnohokrát zázitky z inscenační práce přetrvávají často celý život.“ (Palarčíková, 2011, s. 28)

Inscenační tvorba představuje dlouhodobou práci, která je velmi častou náplní dramatických kroužků. Kromě rozvíjení divadelních dovedností, umožňuje pronikat hlouběji do daného tématu, cílit na dokončování práce, odpovědnost vůči skupině a prostřednictvím veřejného vystoupení také na zmírnění ostychu, komunikaci s diváky a přijímání kritiky.

Touto kapitolou jsem dokončila popis metod a principů dramatické výchovy. Vybrala jsem jen několik z principů, které považuji v kontextu kroužků dramatické výchovy za nejdůležitější. Existují i další, ale vzhledem k rozsahu a cílům této práce jsem se rozhodla je neuvádět.

2.3 Pedagog (lektor) dramatické výchovy

„Úspěšnost výchovného působení závisí v největší míře na osobnosti pedagoga.“ (Pávková, 2014, s. 109)

V této kapitole se zaměřím na potřebnou kvalifikaci pedagoga dramatické výchovy, na předpoklady pro to, aby mohl tuto práci vykonávat dobře, dále i na úlohy, které mu s touto pozicí náleží.

Kapitolu jsem nazvala „Pedagog (lektor) dramatické výchovy“ s ohledem na kvalifikaci, která je požadována při vedení dramatických kroužků. Některé organizace po lektorech dramatické výchovy vyžadují vysokoškolské vzdělání v oblasti dramatické výchovy (např. Výchovnou dramaturgii na DAMU, Divadlo a výchova na JAMU a další), v určitých formách dramatických kroužků (divadelních souborů) to však vyžadováno není. Lektory dramatické výchovy mohou být i absolventi divadelních oborů, kurzů dramatické výchovy a další. V tomto ohledu neexistuje jasně daná norma, záleží spíše na instituci, která dané pedagogy (lektory) zaměstnává. Zajisté je vhodné, aby měl lektor pedagogické vzdělání

v oblasti dramatické výchovy, mimo to je však důležité, aby jako lektor splňoval i jiné podmínky.

Vzhledem ke zkušenostní povaze dramatické výchovy by pedagog/lektor měl sám mít zkušenost s dramatickou praxí (účastí v divadelním soboru, dramatickém kroužku), s metodami a technikami dramatické výchovy. Dramatická výchova stojí na dvou pilířích, kterými je divadlo a osobnostně-sociální výchova, proto by pedagog dramatické výchovy měl mít znalosti z obou těchto oblastí. Měl by mít vědomosti týkající se divadelní tvorby, teorie dramatu, sociální psychologie a pedagogiky (Machková, 2020).

Existují předpoklady pro to, aby člověk vedl dobře dramatický kroužek. V některých ohledech vycházím z předpokladů pro pedagoga volného času a v jiných se zaměřuji konkrétně na pedagoga dramatické výchovy.

Nejdůležitějším předpokladem je, aby chtěl trávit čas s lidmi, zejména s dětmi, protože to představuje hlavní náplň jeho práce. Dalšími předpoklady jsou přirozená autorita a schopnost motivovat účastníky, a to zejména proto, že aktivity jsou založeny na dobrovolnosti, spolu s kvalitou vztahu mezi lektorem a účastníky a jejich zájmem, ovlivňují ochotu účastníků zapojovat se do aktivit (Tůma, 2018).

Kromě výše uvedených předpokladů plní lektor i další důležité úkoly. Jeho úkolem je vymýšlet náplň setkání. Volí metody, techniky, cvičení podle cílů, kterých chce dosáhnout. Při stanovování těchto cílů zohledňuje aktuální potřeby, přání a schopnosti účastníků (Machková, 2018). Pokud se rozhodne pro tvorbu inscenace, zpravidla má na starost výběr námětu, analyzuje předlohu, vytváří dramaticko-režijní koncepci, postupně s účastníky tvaruje inscenaci a odpovídá za její finální tvar. Po celou dobu by měl s účastníky komunikovat na partnerské úrovni (Palarčíková, 2011).

Úlohou pedagoga (lektora) je působit jako průvodce aktivitami (Pávková, 2014). Kromě pedagogů ve škole a rodičů zaujímá roli další autority, se kterou se děti setkávají. Měl by být pro účastníky dobrým vzorem (Tůma, 2018).

Jeho úkolem je pečovat o atmosféru ve skupině, vybírat aktivity, které skupinu stmelí, vytvářet bezpečné prostředí. Dbá na dodržování pravidel slušné komunikace (Pávková, 2014).

Avšak nerada bych tímto textem vyvolala mylnou domněnku, že všichni lektori a pedagogové dramatické výchovy tyto předpoklady splňují, je tomu jako ve všech jiných

oblastech, někteří jich naplňují více a jiní méně. Kromě toho různým žákům může vyhovovat odlišný způsob vedení.

V této kapitole jsem shrnula základní předpoklady pro to, aby se člověk mohl stát dobrým pedagogem dramatické výchovy, a ve stručnosti jsem popsala jeho úlohu.

3 PANDEMIE COVID-19

V této kapitole se zabývám pandemií Covid-19, která změnila životy lidí a fungování celé společnosti. Zaměřím se na dopad pandemie a s ní spojených opatření na životy dětí i dospělých. Kromě jiného měla tato situace vliv i na realizaci dramatických kroužků a jiných volnočasových aktivit, což bude předmětem praktické části této práce. Pro úplnost a doplnění kontextu k výzkumné části zde souhrnně popíšu vládní opatření v čase.

11. března 2020 byly uzavřeny školy (Mimořádné opatření Ministerstva zdravotnictví ze dne 10. 3. 2020) a od tohoto data do 11. května 2020 nebylo možné realizovat prezenční dramatické kroužky. Od 11. května postupně docházelo k uvolňování opatření (MŠMT, n.d.). V létě mohly probíhat pobytové i příměstské tábory a soustředění. Činnost mohla probíhat standardně až do 14. října 2020, kdy byla zakázána osobní účast dětí a mládeže na zájmovém vzdělávání (Usnesení vlády České republiky ze dne 12. října 2020), tak tomu bylo do 7. prosince 2020, kdy bylo umožněno setkávání v maximálním počtu 10 osob (Usnesení vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2020). Po Novém roce byla osobní účast dětí a mládeže na zájmovém vzdělávání opět zakázána (Usnesení vlády České republiky ze dne 7. ledna 2021). K postupnému uvolňování opatření v oblasti školství docházelo od 12. dubna 2021, zprvu se jednalo o umožnění prezenční výuky pro určité ročníky (MŠMT, n.d.). Poté od 10. května byla umožněna prezenční výuka pro většinu ročníků (s předpokladem rotační výuky) (Mimořádné opatření ze dne 3. května 2021). K ukončení rotační výuky došlo 24. května 2021 (MŠMT, n.d.). Od 24. května byla umožněna účast na zájmovém vzdělávání v max. počtu 10 lidí (Mimořádné opatření ze dne 17. května 2021). V průběhu června došlo k postupnému uvolňování. A do března 2022 již nedošlo k dalšímu plošnému uzavírání škol a center volnočasových aktivit.

3.1 Vliv na prožívání a duševní zdraví

Opatření proti šíření koronavirové infekce změnila lidem jejich běžné životy. V této kapitole se zaměřím na to, jaký měla pandemie a opatření proti šíření nákazy vliv na prožívání a duševní zdraví dětí a dospělých. Vzhledem k cílové skupině dramatických kroužků se budu věnovat zejména dětem a dospívajícím.

Loades et al. (2020) na základě předchozích výzkumů předpokládali vliv sociální izolace a pociťované osamělosti na duševní zdraví adolescentů, toto bylo zkoumáno u dříve zdravých dětí a adolescentů. Systematický přehled 63 studií ukázal jasnou souvislost mezi osamělostí a duševními problémy u dětí a dospívajících. Nejsilnější souvislost byla nalezena s depresí. Zdá se, že délka osamělosti je prediktorem budoucích duševních problémů. Ukazuje se, že osamělost jako důsledek vynucené izolace a karanténních opatření je obzvláště palčivá zejména pro mladé lidi. To může souviset se specifiky tohoto vývojového období, zejména s potřebou vrstevnické skupiny při formování identity a podpory během tohoto vývojového stádia. Autoři zmiňují, že je aktuální pandemická situace výjimečná v tom, že se týká všech dětí a dospívajících, sdílejí ji se svými vrstevníky, což by mohlo vést ke zmírnění dopadů izolace.

Ng et al. (2021) zkoumali na vzorku 3 440 českých adolescentů, jak tato skupina prožívala lockdown. Zaměřili se na změny v jejich rodinách a domácnostech, na wellbeing, na aktivity související se zdravotním stavem (spánek, doba strávená u obrazovek, fyzická aktivita atd.) a vnímání změn v této oblasti. Polovina adolescentů pociťovala nárůst školních povinností a dvě třetiny uváděly, že strávily více času volnočasovými aktivitami, 37 % dívek (26 % chlapců) uvádělo psychosociální narušení ve svých domovech. 79 % adolescentů uvádělo možnosti pozitivní interakce s rodinou a prostor naučit se nové věci, 18 % dívek a 10 % chlapců uvádělo, že se během lockdownu pravidelně cítilo osaměle, 36 % adolescentů se cítilo během lockdownu být součástí skupiny přátel. Tato data byla sesbírána v červnu 2020 po tzv. první vlně, v situaci, kdy už některé školy byly otevřené.

Pandemie COVID-19 a s ní spojená opatření ovlivňují i duševní zdraví vyučujících a pracovníků ve školských zařízeních. Aby mohli podporovat své žáky a jejich duševní zdraví, potřebují se sami cítit v psychické pohodě (MŠMT, 2021).

Dle Bartoše et al. (2020) před pandemií 6 % lidí trpělo alespoň středně těžkou depresí a úzkostmi, studie „Život během pandemie“ zachytila mezi respondenty na konci března 2020 nárůst těchto duševních onemocnění na 20 %. Vyšší výskyt byl zaznamenán u žen, a to zejména u žen s dětmi (37 %) a u věkové skupiny 18-24 let (36 %). Dle této studie došlo k průběžnému zlepšení a snížení počtu duševně nemocných, v polovině června 2020 se jednalo o 10 % lidí, kteří trpěli alespoň středně těžkou depresí a úzkostmi.

Winkler et al. (2021) zjišťovali prevalenci duševních onemocnění v České republice během pandemie (květen 2020 a listopad 2020) a srovnávali je s prevalencí zjištěnou v roce

2017. Nejvyšší prevalence byla zjištěna v listopadu 2020 a dosahovala 32,94 %, v květnu 2020 se jednalo o 29,63 % a v listopadu 2017 o 20,02 %. Vyšší prevalence se objevovala mezi mladými dospělými, studenty, těmi, kteří přišli o práci a těmi, kteří dosáhli pouze základního vzdělání (Winkler et al., 2021).

K vlivu pandemie a s ní spojených opatření na děti se vyjadřuje i Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky³ (2021). Mnoho dětí prožívá úzkost, bezmoc, bezvýchodnost situace, pociťuje apatii a ztrátu chuti do života. Oproti dospělým mají méně prostředků k vyrovnávání se s těmito pocity a dlouhodobým stresem. Je u nich vyšší riziko využívání nevhodných vyrovnávacích strategií k redukci stresu (např. sebepoškození, nadužívání sociálních sítí, nadměrné hraní počítačových her). MŠMT v této souvislosti upozorňuje na riziko rozvoje duševních onemocnění vlivem dlouhodobého nadměrného stresu. Vyzývají k psychické podpoře dětí.

V přehledové studii Preston a Rew (2021) hledali v člancích protektivní faktory, které by mohly zmírnit dopad sociální izolace. Jako nejčastěji zmiňované protektivní faktory v prohlížených studiích se ukázala sociální propojenost (zejména v rámci rodiny), sebeúcta a prosociální chování.

Ačkoli výzkum provedený v červnu 2020 ukazoval spíše pozitivní dopad pandemie, později uvedené výzkumy ukazují, že pandemie a s ní spojená opatření měla negativní dopad na duševní zdraví dětí, adolescentů i dospělých. Objevovaly se u nich pocity osamělosti, které jsou spojené s rozvojem duševních onemocnění. Autoři zaznamenali zvýšenou prevalenci depresivních a úzkostných onemocnění. Prozatím těžko soudit, jak je tento dopad na duševní zdraví dlouhodobý. I po návratu do škol se objevují zprávy o vyšším výskytu duševních obtíží u dětí a dospívajících. Na základě rozboru článků zaměřených na protektivní faktory zmírňující dopady sociální izolace byly identifikovány sociální propojenost, sebeúcta a prosociální chování.

3.2 Distanční vzdělávání

V této kapitole se zabývám distančním vzděláváním, vycházím zde z metodiky MŠMT k distančnímu vzdělávání, která byla vytvořena zejména pro základní a středoškolské vzdělávání. Zaměřuji se na specifika jednotlivých forem distanční práce. Tyto informace mohou být přínosné i proto, že ukazují, s jakými problémy se školy a žáci

³ Dále jen MŠMT

potýkali a naznačují, jak mohla výuka žáky ovlivnit. Dále uvádím průzkum ČŠI⁴ (2021, červen), ve kterém je reflektován přístup základních uměleckých škol⁵ k distančnímu vzdělávání.

Asociace Základních uměleckých škol České republiky vydala „Zásobník distančních aktivit a zdrojů pro žáky ZUŠ“ (AZUŠ, 2020). Tento zásobník se ovšem s metodikou MŠMT (2020) prakticky shoduje, a proto jej v této práci dále neuvádím.

V rámci distančního vzdělávání se rozlišuje online a offline forma výuky. **Online forma** je realizována prostřednictvím digitálních technologií, internetu a softwaru. **Offline forma** nevyžaduje ve větší míře digitální technologie a internet. Může se jednat o samostudium nebo plnění nějakých praktických úkolů. V rámci online formy výuky dále rozlišujeme synchronní a asynchronní výuku. **Synchronní výuka** probíhá v reálném čase na platformě k tomu určené, častý je způsob videokonferencí. Při **asynchronní výuce** pracují žáci na zadaných úkolech v jimi zvoleném čase samostatně svým tempem (MŠMT, 2020).

Výhodou synchronní výuky je, že má vyučující přehled o průběhu výuky, vzdělávání je jednotné a je zde umožněna přímá interakce mezi účastníky a vyučujícím. Nicméně tato forma práce klade vyšší nároky na technické vybavení (zařízení s kamerou, stabilní internetové připojení, klidný prostor) než asynchronní forma. Od věku účastníků se odvíjí také doba, po kterou dovedou účastníci udržet při videokonferencích pozornost (MŠMT, 2020). Pro 1.-3. ročník by měla trvat maximálně 2x30 minut, pro 3.-5. ročník 3x30 minut, na druhém stupni 3x45 minut nebo 4x30 minut za den. Více času stráveného synchronní výukou je náročné a zatěžující jak pro děti, tak pro vyučující a její nadměrné uplatňování je spíše kontraproduktivní (MŠMT, 2021).

Výhodou asynchronní formy výuky je její časová flexibilita, žáci mohou na úkolech pracovat, kdy chtějí, svým tempem, mohou si práci rozvrhnout, zároveň je oproti synchronní formě umožněna větší individualizace výuky. Nicméně asynchronní forma výuky je podmíněna zodpovědností žáků a jejich kompetencemi k učení (případně pomocí od rodičů). Učitel by měl být během plnění úkolů účastníkům k dispozici. Při asynchronní formě práce může žákům chybět přímý kontakt se spolužáky. Problematické je, že pro žáky může být příliš náročné si rozvrhnout čas a může to vést k tomu, že úkoly budou vypracovávat neefektivně a ve stresu, popř. že za ně převzou zodpovědnost jejich rodiče. Je vhodné,

⁴ Česká školní inspekce

⁵ Dále jen ZUŠ

aby vyučující úkoly a jejich termínování přizpůsobil tak, aby omezil riziko výše zmíněného (MŠMT, 2020).

Pro mladší žáky je důležitý přímý kontakt s učitelem, postupně s věkem se snižuje potřeba přímého kontaktu s vyučujícím, a naopak roste potřeba kontaktu se spolužáky (MŠMT, 2020). ČŠI uvádí, že v hodnocení distanční výuky na jaře 2020 více než polovina žáků zmiňovala, že jim chybí kontakt se spolužáky. Pro optimalizaci výuky je vhodné kombinovat obě výše zmíněné formy práce. ČŠI upozorňuje na nízký počet hodin věnovaný kontaktu mezi žáky a jejich duševní pohodě. Tento jev může být spojen s vyšším výskytem psychických problémů u dětí. Doporučují pravidelné zařazení třídnických hodin a více aktivit založených na spolupráci mezi žáky. Dále doporučují využívání kamer při synchronní výuce. Na hospitacích se setkali s tím, že žáci mají často problém s používáním kamer a někdy je nepoužívají ani učitelé. Upozorňují na důležitost vizuálního kontaktu při komunikaci a učení. Vizuální kontakt podporuje soustředění u žáků i učitele a zvyšuje efektivitu učení (ČŠI, 2021, březen).

Offline výuku je vhodné zařadit zejména u mladších žáků nebo žáků se slabším socioekonomickým zázemím. Je výhodné, že si během ní žáci mohou odpočinout od obrazovek počítačů. Nicméně pro učitele je při tomto způsobu práce náročnější pozorovat zapojení žáků a proces učení (MŠMT, 2020).

V metodice autoři zdůrazňují důležitost zpětné vazby⁶, doporučují ji často poskytovat a vyžadovat od žáků. Na prvním stupni je vyžadováno zapojení rodičů, protože děti v tomto věku zpravidla nedosahují dostatečné digitální gramotnosti a kompetencí k učení (MŠMT, 2020).

Na druhém stupni je doporučováno zahrnovat do výuky práci ve skupinkách, protože v tomto období je pro žáky kontakt s vrstevníky velmi důležitý. Je vhodné, aby mezi sebou učitelé komunikovali, aby měli přehled o množství zadávaných úkolů a nedocházelo k jejich kumulování a přetěžování žáků. Ve studii Brom et al. (2020) uvedlo 43 % rodičů, že je množství úkolů příliš velké, 45 % uvedlo, že je množství úkolů adekvátní a 13 % uvedlo, že je úkolů příliš málo.

72 % rodičů uvedlo, že se jejich děti učí denně 2-4 hodiny (starší žáci mají tendenci se učit déle), z toho dvě třetiny rodičů pomáhají svým dětem s učením alespoň polovinu tohoto času (vysvětlování úkolů, kontrola). Nižší spokojenost s distanční výukou uváděli

⁶ Dále jen ZV

rodiče starších žáků (2. stupeň). Může to být způsobeno nedostatečnou mezipředmětovou spoluprací, nedostatečnou domluvou mezi učiteli o zadávání práce žákům (Brom et al., 2020). Tento předpoklad potvrzuje třetina ředitelů v průzkumu ČŠI (2021, březen), kde uvádějí, že chybí komunikace mezi učiteli ohledně požadavků na žáky.

Metodika je zaměřena na obecné vzdělávání, v krátkém odstavci zmiňuje i vzdělávání na základních uměleckých školách, kde je část dramatických kroužků realizována. V tomto odstavci zdůrazňuje dobrovolnost distanční výuky na základních uměleckých školách. Role pedagogů by měla být založena na podpoře žáků a nabídce možností, jak pokračovat v rozvoji dovedností doma, v případě, že o to žák projeví zájem. Neměla by pro žáky a jejich rodiny představovat zátěž (MŠMT, 2020).

Distanční vzdělávání na základních uměleckých školách reflektovala ČŠI (2021, červen). Provedla šetření na 501 základních uměleckých školách. Informace k distanční výuce byly poskytovány řediteli těchto škol. Dramatická výchova na základních uměleckých školách je realizována pod názvem literárně-dramatický obor. Výuku v obdobném rozsahu jako před propuknutím krize se podařilo realizovat 71 % škol. ČŠI uváděla, že předčasně ukončilo vzdělávání 8 % žáků. Dvě třetiny žáků udávaly jako důvod k ukončení nízkou motivaci spojenou s distanční výukou, třetina nespokojenost s distanční formou výuky a třetina nemožnost se jí účastnit. Nicméně 92 % žáků ve výuce nadále pokračovalo. Ředitelé škol zmiňovali pokrok v digitálních dovednostech svých učitelů, 87 % z nich uvádělo výrazný až velmi výrazný posun v digitálních dovednostech. Udávají, že v kroužcích, které byly realizovány v kolektivu žáků při prezenční výuce, se v distanční formě neosvědčilo pouhé zadávání úkolů. Jako doporučení uváděli ředitelé otevřenou komunikaci s rodiči a žáky. V případě opakování obdobné situace zdůrazňují sdílení mezi kolegy, nastavení jednoduchých pravidel a jednotné platformy. Vyjadřují, že nejsnáze a nejlépe fungovala distanční výuka v hudebním oboru.

V závěru vyzdvihnu několik poznatků z výše uvedených metodik. Vyjma offline výuky je předpokladem pro distanční výuku technické vybavení a zázemí, nejnáročnější z hlediska technologií i zázemí je synchronní výuka v podobě videohovorů. U této formy práce je třeba myslet na omezenou schopnost udržet pozornost, která se odvíjí od věku účastníků, její nadměrné užívání je neefektivní. V metodice je doporučen i maximální nepřetržitý čas videohovoru a maximální doba za den u jednotlivých věkových kategorií. Výuku je možné uzpůsobit podle požadované míry individualizace a jednotnosti vzdělání. Pro dosažení nejvyšší efektivity je vhodné kombinovat všechny formy výuky. V nižším věku

mají děti potřebu kontaktu zejména s vyučujícím a o něco starší děti naopak potřebují kontakt se svými vrstevníky. Na prvním stupni výuka vyžaduje zapojení rodičů. Je vhodné co nejvíce zjišťovat a poskytovat ZV. Dle metodiky má ZUŠ, vzhledem k dobrovolné účasti na těchto aktivitách, nabízet účastníkům možnosti a oporu a nezahlcovat žáky.

4 PODOBNÉ VÝZKUMY

V této kapitole uvádím dva výzkumy, které se podobají tomu, který realizuji v rámci této bakalářské práce. Jeden z nich je australský výzkum autorek Davis a Phillips (2020), které se zaměřily na zkušenost pedagogů dramatické výchovy s výukou během pandemie Covid-19. Druhý z nich je dotazníkové šetření Žarníková (2020), která zjišťovala, jak fungují distanční dramatické kroužky během pandemie Covid-19 v Česku a Slovensku.

První z nich je australská kvalitativní studie, do které bylo zahrnuto 61 pedagogů dramatické výchovy a jiných uměleckých oborů (tanec, hudba). Jejím cílem bylo zkoumat žitou zkušenost těchto pedagogů během pandemie. Jednalo se o poměrně rozsáhlou kvalitativní studii, jejíž účastníci byli převážně pedagogové z Austrálie. Nejčastějším tématem byla starost o studenty, a to především o ty, kteří se neúčastnili online výuky a o studenty s poruchami učení nebo s jinými znevýhodněními. Vyučující zdůrazňovali, že jim chybí kontakt se studenty a energie, kterou jim na prezenčních hodinách dodávali. V online prostředí měli pocit, že se jim energie od studentů a vložené úsilí příliš nevrací (Davis & Phillips, 2020).

Učitelé udávali velký nárůst pracovní zátěže a únavu. Výrazně zatěžující pro ně byla nutnost přizpůsobování výuky a učebních materiálů požadavkům svých škol, někteří nemohli využívat platformy, které by považovali za nejvíce vhodné a museli vytvářet teoretické materiály v podobě textových dokumentů, což pro ně bylo zatěžující (Davis & Phillips, 2020).

Zpočátku byli vyučující zaměstnání přizpůsobením se novým technologiím, jejich objevováním, studenti byli šťastní, že se navzájem mohou vidět, alespoň skrze videokonference. Ale po pár týdnech jim začala vadit monotónnost jejich dní (Davis & Phillips, 2020).

Dále se studie zabývala tématem digitálních technologií. Mnozí učitelé zmiňovali rozdílnost zapojování žáků při online a prezenčním vzdělávání. Uváděli, že žáci na online setkáních pokládají méně otázek, jsou méně aktivní, někteří se neradi ukazují na kameře (pro některé to je dokonce důvod se setkání neúčastnit) a že se zhoršila spolupráce mezi spolužáky v online prostoru. Nicméně pozitivní zkušenosti uváděli zejména se synchronní formou práce ve formě videokonferencí. Někteří oceňovali tzv. breakout rooms,

ve kterých mohli žáci pracovat v menších skupinkách. Jako nevýhodu popisovali, že nemají možnost sledovat proces a často nevědí, zda se studenti nevěnují nějaké jiné aktivitě (Davis & Phillips, 2020)

Jako podporu a zdroje inspirace uváděli své kolegy, skupiny na sociálních sítích, IT oddělení. Jako zdroj motivace uváděli kladné ohlasy svých studentů a možnost odpoutat se od práce prostřednictvím jiné aktivity (trávit čas venku, komunikovat s blízkými) (Davis & Phillips, 2020). I ve výzkumu Žarnikov (2020) mnoho respondentů zmiňovalo podporu svých kolegů a také pomoc od žáků, kteří měli s platformami, tvorbou webových stránek a videí často více zkušeností než pedagogové.

Tato změna, která nastala, zpochybnila základy, na kterých dramatická výchova stojí – fyzická přítomnost účastníků v jednom prostoru, vzájemná vrstevnická spolupráce a spolupráce při tvorbě. Učitelé našli některé alternativní způsoby dramatické výchovy využívající online, nebo offline přístupů, popř. jejich kombinaci (Davis & Phillips, 2020).

Druhou studií je dotazníkové šetření Žarnikov (2020). Zúčastnilo se ho 138 českých a slovenských pedagogů (lektorů), kteří vyučují dramatickou výchovu nebo využívají její metody ve výuce jiných předmětů. Zaměřuje se na faktory, které pedagogy ovlivnily, a na analýzu lekcí. Více než polovina respondentů působila na ZUŠ, něco více než třetina působila na MŠ, ZŠ, SŠ, nebo VŠ, 10 % působili v jiném sektoru (např. jako vedoucí amatérských souborů).

Když nastala pandemie a s ní spojená opatření, 27 % lektorů pozastavilo výuku, 48 % ji omezilo, 22 % zachovali výuku v obdobném rozsahu jako před pandemií a 3 % výuku rozšířilo (Žarnikov, 2020).

Důvody pro zastavení činnosti byly různé. Někdy vznikly na straně instituce, kde pedagogové působili, jindy na straně žáků, jelikož se je pedagogům nepodařilo zkontaktovat, nebo na straně pedagogů, kteří nechtěli žáky přetěžovat nebo nenašli způsob, jak dramatickou výchovu přenést do online prostředí (Žarnikov, 2020).

Důvody pro redukci činnosti byla přetíženost žáků, nedostatečné možnosti online prostředí, nemožnost navázat kontakt se všemi žáky (vyučující nechtěli diskriminovat ty, kteří se nemohli připojit), omezení u mladších žáků (Žarnikov, 2020).

Zachování lekcí ve stejném rozsahu mělo různé důvody podle typu škol. Na pedagogických školách bylo důležité předávání vědomostí. Vyučující na ZUŠ uváděli, že

„nechtějí vypadnout z kreativního procesu“ a snaží se, aby neupadli do apatie, chtějí udržovat kontakt mezi účastníky a nabídnout jim možnost odpočinku (Žarníkov, 2020).

Někteří pedagogové výuku navýšili, a to zejména proto, že se naskytla příležitost dostat se k novým materiálům. Různá divadla umožnila sledovat záznamy svých představení zdarma, což někteří pedagogové využili a sdíleli je s žáky. Někteří učitelé sdíleli materiály a tvorbu napříč skupinami, což umožnilo, aby se účastníci z jiných skupin navzájem inspirovali (Žarníkov, 2020).

V oblasti technologií měli výhodu především ti, kteří už dříve komunikovali s účastníky online způsobem anebo ti, kteří měli zkušenost s realizováním výuky v rámci kombinovaných a distančních studijních programů. Některým učitelům chybělo jednoznačné doporučení, které nástroje je vhodné používat, a to z hlediska bezpečnosti a toho, co umožňují. Většinou se museli sami učit, jak pracovat s jednotlivými platformami a programy. Mezi nejčastější komunikační kanály patřily e-maily, sdílení přes úložiště, sociální sítě a videohovory. Jako nevýhodu uváděli omezenou odezvu a ZV od účastníků (Žarníkov, 2020).

Z analýzy lekcí vyplynulo, že vyučující využívali všechny metody prezenční dramatické výchovy. Došlo k úpravě způsobu jejich užívání a k upřednostnění některých aktivit, mezi ty patřilo tvůrčí psaní, sledování a reflektování divadelních inscenací, které nabízelo možnost vzdělávat účastníky. Dále užívanými byla dramatická hra, při které museli vyučující i účastníci počítat s omezeními (výřez obrazu, možnosti mikrofonu), etudy, ve kterých často využívali ožívování předmětů a dialog s mlčícím partnerem. Někteří se pustili do tvorby videí nebo rozhlasových her. Někteří zapojovali do výtvarné aktivity, aktivity na odlehčení a akční úkoly, kterými se snažili vyvážit sedavou online výuku (Žarníkov, 2020).

Někteří vyučující tvorbu inscenace pozastavili a jiní v ní pokračovali např. prostřednictvím čtených zkoušek, tvorby rozhlasové hry, prohloubení práce na postavě a začleněním výtvarných aktivit (Žarníkov, 2020).

Specifika se objevila u mladších dětí, u kterých bylo nutné zapojení rodičů (Žarníkov, 2020), což koresponduje s poznatky prezentovanými v metodice MŠMT k distančnímu vzdělávání. Pedagogové mladším dětem často posílali tipy, materiály nebo zábavné úkoly (Žarníkov, 2020).

Vyučující se snažili motivovat žáky vlastním příkladem, projevováním zájmu o to, jak se cítí. Někteří si vytyčili konkrétní cíl distančního vzdělávání, jiným stačilo setkávání, tvoření a sdílení (Žarnikov, 2020).

Navzdory tomu, že pro ně byla situace náročná, zmiňovali, že jim tato změna přinesla odstup od své práce, možnost zhodnotit, co je v ní podstatné a uvědomit si důležitost kontaktu s žáky. Někteří oceňovali, že zlepšili své technické dovednosti a objevili způsoby, jak uchovávat a sdílet tvorbu svých studentů (Žarnikov, 2020).

V obou výzkumech uváděli vyučující důležitost kontaktu s kolegy, jejich podpory a význam kontaktu s žáky. Dále se v obou výzkumech objevilo zpochybnění základů dramatické výchovy a prostor pro zhodnocení vlastní práce. Spatřuji podobnost mezi tím, co uváděly Davis a Phillips (2020), že pedagogové nedostávají zpátky vynaloženou energii a tím, co uváděla Žarnikov (2020), že pedagogům chybí ZV. Dle výzkumu Žarnikov (2020) nejvíce respondentů výuku pozastavilo nebo omezilo, ale čtvrtina z nich zachovala výuku ve stejném rozsahu nebo ji dokonce rozšířila. Důvody pro omezení či zastavení se objevovaly jak na straně účastníků, tak na straně instituce i pedagogů. K porovnání výsledků těchto studií s analýzou mnou realizovaných rozhovorů se vrátím ještě v diskusi této práce.

VÝZKUMNÁ ČÁST

5 VÝZKUMNÝ PROBLÉM

Na jaře roku 2020 se celý svět dostal do situace, kterou do té doby nikdy nezažil, téměř ze dne na den se pro mnohé život obrátil vzhůru nohama. Mnohé věci, na které jsme byli zvyklí, se změnily, mnohé skutečnosti, které jsme považovali za samozřejmost, přestaly být samozřejmostí. Zavřely se školy, mnozí zaměstnavatelé poslali své zaměstnance na home office, utichl společenský život. Změnily se i možnosti způsobu trávení volného času, a to je oblast, na kterou se chci v této práci zaměřit.

Na jaře roku 2020 vznikl na katedře psychologie na Univerzitě Palackého pod vedením Mgr. Kateřiny Palové, Ph.D. projekt **CoronaUPWork**, který se zabýval fungováním volnočasových organizací a školních psychologů během pandemie. Obsahoval kvalitativní část tvořenou rozhovory a kvantitativní část sestávající z dotazníkového šetření. Ve své bakalářské práci se zaměřuji na oblast fungování volnočasových organizací, a to konkrétně na fungování dramatických kroužků na dálku. Použila jsem dva rozhovory realizované v rámci projektu a další dva jsem realizovala návazně o několik měsíců později, z důvodů, které uvedu v kapitole Reflexe výzkumníka.

Záměrem tohoto výzkumu je zmapovat, jaký postoj lektori zaujali k vedení dramatických kroužků distančně, jak situaci prožívali a jak se na ni rozhodli reagovat. Zjistit, co jim fungovalo a s čím naopak měli problém. Na základě toho jsem si stanovila za cíl výzkumu:

Popsat zkušenost lektorů/pedagogů s vedením distančních dramatických kroužků.

Vzhledem k naprosté novosti problematiky a zvolené metodologii jsem se rozhodla položit si výzkumnou otázku obecněji, a to:

VO: Jaké jsou zkušenosti lektorů/pedagogů s vedením dramatického kroužku na dálku?

6 METODOLOGICKÝ RÁMEC VÝZKUMU

Cílem výzkumné části mé práce je zmapovat zkušenost lektorů dramatické výchovy s dramatickými kroužky realizovanými distančním způsobem. Jedná se o novou situaci a jelikož jsem k uvedené problematice měla málo podkladů, rozhodla jsem se pro využití a navázání na **kvalitativní výzkum** započatý v projektu CoronaUPWork, protože umožňuje získat vhled do nové problematiky, proniknout hlouběji do jednotlivých případů (Hendl, 2016) a prozkoumat vzájemné souvislosti v rámci jednoho případu i mezi jednotlivými případy (Ferjenčík, 2010).

6.1 Metoda sběru dat

Pro získávání dat byl zvolen **polostrukurovaný rozhovor**. Jak již sám název napovídá, je částečně strukturovaný – tazatel má dopředu připravené otázky, které bude respondentovi pokládat. Část těchto otázek tvoří tzv. jádro rozhovoru, jsou to otázky, které tazatel položí všem respondentům. Výhodou však je i jeho částečná nestrukturovanost – tazatel další připravené otázky během rozhovoru nemusí položit, může přizpůsobovat jejich pořadí, pokládat doplňující otázky a nechat respondenta mluvit o tom, co je pro něj v tématu důležité (Miovský, 2006).

Oblasti rozhovoru a konkrétní otázky sestavila část týmu projektu CoronaUPWork, které jsem byla součástí. Byly vytvořeny tak, aby mohly být použity univerzálně ve všech rozhovorech z kategorie fungování volnočasových organizací.

Oblasti rozhovoru:

1. Úvodní část: stručné informace k výzkumu, podmínky rozhovoru (anonymita, souhlas s nahráváním), prostor pro otázky respondenta
2. Demografické údaje respondenta
3. Zachycení změn a nový způsob práce
4. Smysl činnosti
5. Potřeby a učení se digitálním dovednostem
6. Doporučení a příklady dobré praxe

7. Závěrečná část

Na základě prvních dvou rozhovorů jsem se rozhodla otázky k rozhovoru upravit. Vynechala jsem některé otázky týkající se užívaných digitálních platforem a fungování organizace a týmu, protože pro mou práci byly tyto informace spíše okrajové. Současně jsem přidala některé konkrétnější otázky k tomu, jak respondentky distanční dramatickou výchovu realizují. Znění obou variant otázek přikládám níže v přílohách.

Rozhovory byly realizovány na dálku prostřednictvím online platformy umožňující videohovory (Zoom, Google Meet), jeden z rozhovorů byl na přání respondentky realizován tváří v tvář (tehdejší epidemická situace to umožňovala). Nejkratší rozhovor trval 66 minut a nejdelší 73 minut. Jeden z rozhovorů, který v této práci analyzuji, vedla moje kolegyně z týmu, ostatní tři rozhovory jsem realizovala já. Přepis a analýzu jsem zpracovávala samostatně.

6.2 Metody zpracování a analýzy dat

Prvním krokem zpracování dat byl doslovný přepis rozhovorů do MS Word. Poté jsem provedla redukci prvního řádu, smazala jsem některá vycpávková slova. Jeden rozhovor jsem vedla s cizinkou žijící několik let v Česku, v tomto rozhovoru jsem v některých případech změnila slovosled věty nebo opravila časování či skloňování slov, aniž bych měnila význam věty. Dále jsem v této fázi anonymizovala všechny údaje, které by mohly vést k identifikaci respondentek, nahradila vlastní jména a názvy, jmény a názvy obecnými (např. Praha -> město) nebo velmi běžnými vlastními jmény (např. Květoslava Chloupková -> Jana Nováková). Všem respondentkám jsem vytvořila pseudonym začínající písmenem v abecedě podle pořadí, ve kterém s nimi byl realizován rozhovor (Alice, Beata, Cecílie, Dora).

Vzhledem k jedinečnosti situace, ve které se lektoři ocitli, a novosti fenoménu distanční dramatické výchovy, nedostatku zdrojů a předpokladů jsem se rozhodla zvolit jako metodu zpracování dat **interpretativní fenomenologickou analýzu (dále IPA)**. Dle Koutné Kostíkové a Čermáka (2013) se v málo zmapované situaci a při zkoumání nového fenoménu IPA osvědčila. Její výsadou je právě zkoumání žité zkušenosti konkrétního člověka v určité situaci.

Rozhodla jsem se inspirovat se přístupem Palové (2020, s. 132), která zkombinovala postup Koutné Kostíkové & Čermáka (2013) a Willig (2008):

„0. reflexe vlastní zkušenosti s tématem výzkumu;

1. prvotní seznámení s textem;
2. počáteční poznámky a komentáře;
3. rozvíjení vznikajících témat;
4. hledání souvislostí napříč tématy;
5. vytvoření shrnující tabulky pro daný případ;
6. analýza dalšího případu;
7. hledání vzorců napříč případy;
8. vytvoření shrnující tabulky pro všechna data.“

Analýzu jsem prováděla v programu **Atlas.ti**. Po několikanásobném přečtení přepsaného textu jsem vytvářela kódy a poznámky, kterými jsem se snažila zachytit objevující se témata, v dalším kroku jsem začala vytvářet skupiny kódů (které představovaly tematické trsy). Takto jsem postupovala se všemi rozhovory a opakovaně se k nim vracela a upravovala je. Ve fázi, kdy jsem měla vytvořené kódy (témata a podtémata) a skupiny kódů (tematické trsy), pracovala jsem s funkcí Code-Document Table, která umožňuje zobrazit, kteří respondenti o daných tématech hovořili. Souhrnné tabulky jsem zpracovávala v **MS Excel**. Ke konci analýzy jsem pracovala s funkcí Network, ve které jsem označovala vztahy mezi jednotlivými kódy a zobrazovala si je v diagramech pro lepší pochopení souvislostí.

6.3 Výběr a popis výzkumného vzorku

Pro získání respondentů byla použita **nepravděpodobnostní metoda výběru**. Využila jsem kontakty, které mám z různých kurzů a na základě známostí. Tři respondentky znám osobně, poslední respondentku zná osobně kolegyně, která s ní realizovala rozhovor.

Kritéria pro uskutečnění rozhovoru:

- Souhlasí s nahráváním a zveřejněním rozhovoru
- V daném roce, kdy byl rozhovor realizován, vedla alespoň jeden dramatický kroužek
- Má praxi s vedením dramatických kroužků alespoň 2 roky

- Skupina účastníků alespoň jednoho dramatického kroužku, který vede, jsou děti nebo dospívající do 18 let

Výzkumu se zúčastnilo 5 lektorek/pedagožek dramatické výchovy. Na základě poslechu nahrávek byly do analýzy zahrnuty pouze 4 rozhovory, protože jedna z respondentek nesplňovala kritérium vedení kroužku pro skupinu do 18 let (vedla kurzy pro dospělé). Do další analýzy jsem tedy zařadila 4 rozhovory, což je v intervalu 3 až 6 rozhovorů, které Smith, Flowers a Larkin (2009) doporučují při použití IPA ve studentských pracích. Tři respondentky vykonávaly práci pedagožky volného času na HPP, jedna respondentka měla vedení dramatického kroužku jako volnočasovou aktivitu.

Tabulka 1: Základní údaje k respondentkám

Jméno	Pohlaví	Věk	HPP nebo brigádně	Délka působení v organizaci (vedení dramatických kroužků)	Datum realizace rozhovoru
Alice	Žena	30	HPP	5 let	24.04.2020
Beata	Žena	54	HPP	13 let	25.05.2020
Cecílie	Žena	27	Brigádně	7/8 let	25.11.2020
Dora	Žena	51	HPP	30 let	02.12.2020

6.4 Etické hledisko a ochrana soukromí

Na začátku rozhovoru byly respondentky informovány o účelu výzkumu, nebyla jim zatajena žádná informace. Bylo jim sděleno, že účast ve výzkumu je dobrovolná a mohou z něj kdykoli odstoupit. Byly obeznámeny s tím, že všechna data, která o sobě sdělí a která by mohla vést k jejich identifikaci, budou nahrazena nebo vynechána, aby byla zachována jejich anonymita. Nahrávky a dokumenty jsem pojmenovala podle výše uvedených pseudonymů. Na začátku rozhovoru byly otázaný, zda souhlasí s jeho nahráváním, s čímž všechny respondentky souhlasily. Kolegyně z týmu, která realizovala jeden z rozhovorů, mi dala souhlas k jeho použití v této práci. Z etického hlediska jsem také zvažovala to, že tři respondentky znám osobně, tuto skutečnost reflektuji v následující kapitole. Kromě výše uvedeného si nejsem vědoma žádného rizika, kterému by byly respondentky vystaveny.

6.5 Reflexe výzkumníka

V IPA je otevřeně přiznána subjektivita výzkumníka i to, že ovlivňuje samotnou analýzu dat, avšak subjektivita představuje jediný způsob, jak je možné pochopit druhého člověka, a proto je považována za výhodu. Na začátku analýzy se se subjektivitou vědomě pracuje, a to formou reflexe výzkumníka (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Uvedu zde svou reflexi tak, jak jsem si ji na počátku analýzy zaznamenala.

2. 10. 2020

Velmi mě baví, zajímá a fascinuje dramatař. Chtěla bych se mu věnovat. Nemám moc blízký vztah k technologiím. Kdykoli před karanténou bych byla zásadně proti jakýmkoli videokonferencím, které by měly nahradit přímý kontakt. Ale v karanténě jsem si oblíbila videohovory s kamarádkama. Celý týden jsem se na ně těšila. Je mi jasné, že přechod dramataře do onlajnu nemůže být bez výrazného okleštění. Že je pro dramataře důležitý osobní kontakt. Ale zároveň věřím, že když je člověk svírán mezi čtyřmi stěnami svého pokoje nebo bytu, dramatař, i když realizovaný na dálku, má co přinést. Sice si nemyslím, že by online dramatař mohl nahradit dramataře na živo, ale jsem přesvědčená, že když musíme být zavření doma, je super se spojit a vymyslet něco online. Sice nemám moc ráda online svět, ale připadá mi to jako výzva a zajímá mě, co lektori vymysleli. Jaká byla jejich zkušenost a co o specifikách tohoto typu komunikace zjistili. Jsem ovlivněna tím, že tři respondentky znám osobně.

S žádnou z respondentek nemám blízký vztah, jedná se spíš o známost, takže se domnívám, že mě to během realizace rozhovoru a jeho analýzy neovlivnilo. Nejsem si toho vědoma. Na straně respondentek mohla naše známost ovlivnit jejich ochotu mi rozhovor poskytnout, jiného ovlivnění si nejsem vědoma.

Jak jsem již uvedla dříve, rozhovory jsem realizovala s několika měsíčním odstupem. Po jejich uskutečnění jsem se rozhodla analýzu a vypracování této práce odložit, abych mohla s tématem pracovat s čistou hlavou.

12. 10. 2021

Prvotní nadšení opadlo a vystřídala ho krize. Dolehla na mě tíha situace jako možná na mnoho jiných a já si vytvořila odpor ke všemu, co souviselo s covidem. Nebyla jsem schopná psát. Dokázala jsem se k němu naplno vrátit až od září tohoto roku. Po delší době, ale s čistou hlavou. Bez nadšení, bez odporu, ale se zájmem.

Při analýze rozhovorů se mi hůř chápal přístup Dory a Beaty. Nějakou dobu pro mě bylo těžké pochopit, že Dora i přesto, že se jí toho s účastníky tolik dařilo, má k distančnímu dramatickému kroužku spíše negativní postoj. V rozhovoru s Beatou jsem měla problém se do ní vcítit, uvažuji nad tím, že to mohlo být z toho důvodu, že jsem rozhovor s ní jako s jedinou nerealizovala osobně. V rozhovoru s ní jsem vnímala nějaké rozpory, např. to, že se děti styděly a vadilo jí, že nahrávaly svá videa na několikrát, nicméně o videu, které sama natočila, řekla, že to je příšernost. K Cecílii jsem cítila obdiv za to, jak racionální a optimistický přístup k situaci měla. Taktéž k Alici, která se i přes některé problémy snažila a přistupovala k tomu optimisticky. Domnívám se, že jsem podvědomě nechtěla slyšet, že se to nedařilo. Tento svůj postoj jsem si během analýzy několikrát připomněla a snažila se dávat si pozor, aby neovlivňoval mou práci.

Chtěla jsem s respondentkami z první vlny (Alicí a Beatou) realizovat rozhovor znovu na podzim, abych mohla zhodnotit posun v čase, ale Alice na podzim odešla z práce a Beata mi neodpověděla na e-mail, ve kterém jsem ji žádala o další rozhovor. Zároveň s Dorou jsem chtěla realizovat rozhovor již na jaře, ale nakonec k tomu nedošlo, uváděla tehdy, že mi nemá co říct.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V IPA je využíván dvojitý pohled na data, a to pohled na **zkušenost jednotlivých respondentů** a pohled na objevující se **témata**. Perspektiva témat umožňuje pracovat s daty více analyticky (Koutná Kostínková & Čermák, 2013). Zprvu popíšu zkušenosti jednotlivých respondentek a poté se budu zabývat analýzou témat.

7.1 Zkušenost jednotlivých respondentek

V této části se zaměřím na zkušenosti jednotlivých respondentek. Popíšu zde, co se v rozhovorech jevílo jako významné téma pro jednotlivé respondentky a čím je jejich zkušenost s vedením distančních dramatických kroužků odlišná a specifická. Rozhodla jsem se o něco více prostoru věnovat Beatě, protože se od ostatních respondentek liší tím, že odmítla realizovat dramatickou výchovu na dálku, proto se i její výpovědi budou o něco méně vyskytovat v analýze témat. Kromě toho má srovnání s jinými příbuznými kroužky, což je zajímavé pro doplnění tématu, ale opět to není možné zahrnout do následné analýzy.

7.1.1 Alice

Alice pracuje na plný úvazek jako pedagožka volného času. Vede čtyři dramatické kroužky, jeden z nich je pro dospělé, dva jsou v angličtině a poslední z nich je zaměřený na improvizaci.

Když v březnu propukla pandemie a bylo zakázáno vést kroužky, sešli se s týmem na poradě, kde se shodli na tom, že je pro ně nejdůležitějším cílem udržet kontakt s účastníky. Alice kontaktovala účastníky svých kroužků, nabídla jim možnosti, co by mohli dělat a společně se dohodli na cílech online setkávání. Ve všech skupinách (vyjma improvizace) se rozhodli, že budou pracovat na tvorbě inscenace.

Alice k distanční formě přistupovala jako k učení se za pochodu: „tohle taky otevřeně říkám, jo, zkusíme to, nevím, jestli to bude fungovat, chci to vyzkoušet, takže účastníci těch kroužků ví, jakože je to pro nás vedoucí taky něco, co je na poprvé“.

Alice s kolegyní po pár týdnech vyzorovala, že ve skupině dospělých někteří účastníci nejsou motivovaní k online výstupu, na kterém se domluvili, po diskusi s nimi se

rozhodli přeformulovat cíle a na místo online výstupu hru připravit a výstup přesunout na podzim. Poté, co ve skupině otevřela téma frustrace z online tvoření, rozkrylo se, že se účastníci necítí sebevědomí při samostatném tvoření, protože byli zvyklí na společnou práci ve skupině a v samostatné práci si nevěřili. Domluvili se tedy, že úkoly budou zadávány do dvojic a účastníkům to tak vyhovovalo.

Pro Alici bylo ve všech kroužcích důležité zjistit, jak se účastníci mají a poskytovat jim podporu. V aktivitách se snažila dávat prostor i aktuálním tématům, která účastníci řeší:

Někdo vede radio show, je moderátor toho pořadu, a říká o nějakém problému, se kterým se osobně setkal. Včera jsme měli u starších tu radio show a jedna [účastnice] řekla příklad toho, jak potkává skupiny lidí venku bez roušek, kteří porušují opatření, a že se jí to nezdá. Začnou vyprávět o nějaké situaci, která se jich fakt dotýká nebo ji někde slyšeli a improvizuje se to tak, že pak další volají do studia, vyjadřují se k té samé situaci, mají nějaký dotaz nebo nějaký komentář.

V kroužku improvizace narazila na komplikaci, že dva účastníci nemají k dispozici kameru. Udává, že je velmi těžké vše vyjádřit hlasem. Je pro ni ještě důležitější u těchto účastníků získávat ZV, protože nevidí, jak se tváří. Příprava aktivit jí zabere více času, protože musí vymýšlet rozdílná zadání pro ty, co kameru mají a pro ty, co ji nemají.

Za dobrý krok považuje vytvoření webu, na kterém sdílejí některé své aktivity s veřejností a jsou jí tím blíž. Alice si chválí možnost nastavit si denní režim. Navykla si na delší přestávku v polovině pracovní doby, kdy se naobědvá a jde se projít do přírody. Zmiňuje, že udržet rozvrh vyžaduje hodně disciplíny, ale pomáhá jí to: „vím, dokdy jsem v práci a kdy už jsem doma, i přesto, že jsem doma. To mi hodně pomohlo, i mě to víc motivuje k práci“. O svém postoji k distančnímu vzdělávání říká: „Vlastně jsem nevěřila, že to může fungovat a nějak se to změnilo, že to jde i online, ale určitě preferuji i přes to živý kontakt a nebudu nahrazovat živý kontakt online schůzkami do budoucna.“.

7.1.2 Beata

Beata pracuje na plný úvazek jako pedagožka volného času. Vede tři dramatické kroužky, kroužek tvůrčího psaní a kroužky kytary. Zkušenosti z těchto kroužků sice nemohou být využity v analýze, ale Beatin přístup je velmi zajímavý i díky tomu, že má přímé srovnání s jinými kroužky.

Pravdou je, že tehle ten způsob dost nahrával třeba hudebním kroužkům, to, že pošlu nějaký noty nebo pošlu nahrávku, sama nahraju, ukážu [...] Tak to jsou ty hudební kroužky, který jely docela dobře, ale pozor ta odezva stejně byla třeba třiceti procentní.

V dramatickém kroužku se rozhodla nabízet účastníkům výzvy: „Pokusili jsme se nějaký věci nahrávat, ale já jsem to zastavila, protože mi děti říkaly: ‚Já jsem to nahrával asi osmkrát, tohle je nejlepší verze‘. A mně vůbec nejde o nejlepší verzi, já potřebuju pracovat s tím, jak ten člověk reaguje v tu chvíli. A o to jsme zakopli.“

Beata upozorňuje na rozdíl mezi hudebním a dramatickým kroužkem. V hudebním kroužku také dala za úkol vytvořit nahrávku: „A tam mi nevadilo, že to nahrávali několikrát, protože to bylo jedno, to není dramatickej kroužek, kde se pracuje psychosomaticky, ale tohle je dovednost, takže tam to můžou klidně zlepšovat“. Na základě zkušenosti s mnohonásobným nahráváním v dramatickém kroužku se to rozhodla ukončit, rozloučit se s dětmi a už v tom systematicky nepokračovat. Stále jim posílala nějaké nápady, ale netrvala na odezvě. Dalším důvodem, proč nechtěla vést distanční dramatický kroužek bylo, že narážela na stud dětí a strach.

Takhle mě zastavilo i tohle prostředí, že ty děti nechtěly pracovat vůbec. A hodně v tomhle, že se vlastně obávaly, že to někdo uvidí a oni nemají kontrolu nad tím, která skupina to vidí a ta nejistota hrála obrovskou roli v tom, že to ztroskotalo.

Popisuje absenci bezpečného prostředí v online prostoru. A uvádí, že už by nikdy nechtěla dělat dramatickou výchovu na dálku.

Dramatická výchova pracuje s celým člověkem v tu chvíli a člověk před kamerou je nějakým způsobem určenej zrovna tím a není to to správný určení, ono mu nepomáhá, ono ho brzdí a celý to křiví, tam to prostě není dobrý [...] to je hodně o komunikaci, která je plnotučná a internetová je plochá.

Z hlediska předchozí online komunikace je zajímavý Beatin kroužek tvůrčího psaní. Před propuknutím pandemie probíhal z velké části prostřednictvím sdílených dokumentů, setkávali se pouze na jednu hodinu, aby se domluvili, kam budou příběh směřovat, ale samotné psaní příběhu probíhalo distančně. Po propuknutí pandemie však měla nízkou odezvu od rodičů a účastníků, a tak se rozhodla kroužek na dálku nerealizovat.

Beatě se stýskalo po kreativitě, kterou při pracovním procesu zažívala. Své prožívání situace, kdy se dozvíдалa změny a co se všechno ruší, popisovala následovně:

Ty fáze, který přicházely, tak samozřejmě to je podobný jako když máš nějakou vážnou chorobu, nejdřív odmítání: „ale bude, já to dotlačím“ a pak se to změnilo v přijetí a rezignaci, ale zas to zakonzervuju, použijem příští rok nebo někdy, není to ztracená práce, já to tak úplně nevnímám, takže to bylo docela snadný, nebylo to tak vážný, ale tenhle posun musel nastartovat.

7.1.3 Cecílie

Cecílie vede dramatický kroužek ve svém volném čase, nejedná se o hlavní zdroj její obživy. Spolu se dvěma dalšími lektory vede dramatický kroužek pro děti ve věku od 11 do 15 let. Už s touto skupinou pracuje 7-8 let.

Cecílie s účastníky komunikovala online způsobem již před propuknutím pandemie, měli vytvořenou skupinu na sociální síti, ve které sdíleli důležité informace.

Cecílie začala s distančním kroužkem už na jaře a teď v něm pokračuje obdobným způsobem. Kroužek je pozastavený a aktivity, které s účastníky dělá, představují náhradní dobrovolnou činnost za pozastavený kroužek.

Cecíliin přístup je něco mezi synchronní a asynchronní formou práce. V obvyklém čase kroužku účastníkům zadá nějaký úkol k vypracování (natočení videa, zvukové nahrávky), je stanoven termín, dokdy mají úkol poslat, a Cecílie je jim během tohoto času k dispozici ke konzultaci. Na konci setkání odevzdávají úkol do skupinového chatu, kde je sdílen se skupinou, která se programu účastní. Cecílie každému účastníkovi píše k úkolu personalizovanou ZV, kde hodnotí zvládnutí divadelních dovedností. V prezenčním kroužku účastníkům nedávala tolik ZV jako teď. Ostatní účastníci mají možnost se k výtvorům také vyjádřit. Sama od dětí dostává ZV k tomu, jak se jim úkol líbil. Obojí se jim osvědčilo a chtěli by více ZV implementovat i do prezenčního kroužku. Psaní personalizované ZV je však důvodem zvýšení časové dotace její práce, tráví tím čas nad rámec kroužku.

Cecílie zmiňovala, že je pro ni při vymýšlení úkolů náročné stanovit počet parametrů zadání, aby to pro děti nebylo stresující. Snaží se střídát odlehčující a vážná zadání. Se skupinou narazili na různá témata, na která potom navázali v prezenční práci.

Já se v tom cítím od začátku dobře, když přijmu jako fakt to, že se nemůžeme vídat prezenčně, tak cokoliv, jakákoliv alternativa je lepší než nic, takže já v tom necítím něco negativně konotovaného, když to není ve srovnání s prezenční formou, ale obecně se v tom cítím dobře, těším se na to každý týden, tak jako na prezenční kroužek.

Uvádí, že se její postoj k online výchově a vzdělávání nezměnil, protože předtím žádný neměla: „Tak předtím jsem nad tím ani nikdy neuvažovala, že by se něco takového mohlo dít, ale člověk se musí přizpůsobit, no. Jak říkám, za mě teda lepší být v kontaktu alespoň nějak než vůbec nijak, takže díky za internet.“.

7.1.4 Dora

Dora pracuje jako pedagožka volného času na plný úvazek. Vede soubor, který je tvořen několika oddíly. Stará se o organizaci společných akcí souboru, o účetnictví a o koordinaci vedoucích jednotlivých oddílů. Vede dva dramatické kroužky. Jeden je pro dospívající ve věku 15 až 18 let a druhý je pro dospělé.

Dora z počátku nevěřila tomu, že dramatické kroužky lze vést distančně. Snažila se se svými soubory pracovat na scénářích, protože se domnívala, že karanténní opatření po měsíci skončí a nechtěla zahodit rozdělanou práci. Uvedla, že potom přestali pracovat: „Nám na tom jaře došla energie, protože bylo venku hezky“. Z jejích slov zaznívá, že na jaře si nevěděli rady:

Pak jsme to zkoušeli s těmi dětmi a pamatuju si tu euforii, poprvé, jak jsme se s nima propojili: ‚ono to jde, no to je super‘, jenomže ono to šlo, protože jsme měli všichni radost, že se slyšíme a ty technický věci kolem a ta euforie zastínila to, že když nemáš úplně přesně postavenou tu hodinu, jako náplň, a takovou, která jde udělat online, tak vlastně za chvíli se ten prach vystřílí, jo, z toho, že jsme rádi, že jsme.

Na jaře to pro ni bylo hodně o tom, že se učila pracovat s platformami a zjišťovala, jak online komunikace může vypadat. A především to bylo o komunikaci v týmu.

Na tom jaře jsme z toho byli hrozně unavený všichni, jakože už si nikdo nechtěl večer ještě zapnout kompl na zkoušku. Teďka já mám pocit, že jsme si buď nějak zvykli nebo jsme rezignovali, že už trávím toho času u komplu a těma onlinama mnohem víc než na jaře a už to беру tak, že to je součást tý práce.

Z počátku cítila k distanční práci a k používání technologií odpor, ale postupně si zvykla toho dělat víc a víc.

Uváděla, že nemá smysl s dětmi rozebírat, jak se mají, protože nemají mnoho zážitků a daří se jim pořád stejně, z toho důvodu staví setkání vždy na nějakém nápadu. Zmiňuje, že když má setkání dobře připravené, tak se na něj i těší.

Specifickým cílem, který si stanovili, bylo oslavit výročí souboru online způsobem, protože nebylo možné jej oslavit naživo. Rozhodli se, že vytvoří komponovaný program, do kterého se se svými příspěvky zapojí všichni členové souboru. Tento program poté streamovali na sociálních sítích. Zmiňuje, že jim to na necelý měsíc pomohlo s náplní online kroužku a že z toho mají památku: „Neskončilo to tím, že se zavřely dveře, ale máme to [nahrané] a můžem se na to podívat za rok.“.

Dora o sobě řekla, že začíná lenivět. „Přemýšlím, jestli se mi chce naskočit do tak stejně šíleného tempa a rytmu, v jakým jsme byli předtím.“. A zmiňuje své obavy z toho, jestli to tak nemají i další lidé: „Toho se bojím, jestli je to obecně rys, že lidi začnou přemýšlet, jestli ty kroužky potřebujou, jestli jim nestačí, že musí do školy a pak je vlastně fajn potkat se radši odpoledne online nebo radši vůbec.“. Obává se, že přijdou o nějaké účastníky, ale věří, že až budou kroužky opět prezenčně, tak je získají zpět.

7.2 Tematické trsy

V této části práce na data nahlížím z pohledu témat, která se objevovala napříč rozhovory. Hledala jsem témata, díky kterým by bylo možné mezi sebou jednotlivé případy propojit. Vznikly čtyři tematické trsy:

- **Cíle distančního kroužku a jak to probíhalo**
- **Já jako lektorka/pedagožka**
- **Účastníci kroužku a můj vztah k nim**
- **Specifika distanční formy práce**

V následujících podkapitolách se budu zabývat jednotlivými tematickými trsy, náležitými tématy a podtématy. Témata v textu označuji tučně, podtémata tučně a podtržené. Na začátku každé podkapitoly uvádím souhrnnou tabulku, ve které křížkem označuji, zda se respondentka k danému tématu v rozhovoru vyjadřovala. Vynechání křížku neznamená, že respondentka tento postoj nezastává, ale pouze to, že se k danému tématu nevyjadřuje. Z důvodu rozsahu práce a čtivosti textu neuvádím citace ode všech respondentek. Souhrnné tabulky slouží pro přehlednost, aby čtenář viděl, které respondentky o tématu hovořily.

7.2.1 Cíle distančního kroužku a jak to probíhalo

Tabulka 2: Tematický trs „Cíle distančního kroužku a jak to probíhalo“

Téma	Alice	Beata	Cecílie	Dora
Odreagovat se	X		X	X
Kontakt s ostatními	X		X	X
Divadelní dovednosti	X		X	X
Jednorázové aktivity vs. návazná práce	X	X	X	X
Domácí úkoly vs. tady a teď	X	X	X	X

Odreagovat se zmiňují tři respondentky jako cíl distančního dramatického kroužku. Cecílie uvádí, že se zaměřují:

hodně i jenom na zábavu, jenom na to se vzájemně pobavit. Cílem je *vyblbnout se při tom procesu*, vyjádřit se. [...] zapomenout chvilku na to všechno, co se děje a co máme za povinnosti a jak je to všechno ztížené tady tou unikátní dobou.

Dora v tomto směru doporučuje: „krátký stručný dobrý setkání dobře naplněný, tak to potom má smysl, pak se na to můžou děcka i těšit, že je to taková hodinová zábava a sranda“. Alice kromě odreagování dodává, že je pro ni důležité bavit se s dětmi o tom, jak to zvládají a nabízet jim podporu:

já osobně jsem si dala za cíl udržovat kontakt a rozptýlit je trošku z toho, bavit se s nima o tom. Třeba pro mě je teď důležitý bavit se, jak to zvládají, jaká v tom vnímají úskalí, co je trápí, že možná jakoby víc jsme zaměřeni na to, jak jim je.

Kontakt s ostatními vrstevníky zmiňují jako důležitý cíl tři respondentky. Tým, kterého je Alice součástí, na poradě rozebíral, na co se v této době chtějí zaměřit. Alice se k tomu vyjadřuje takto: „zdálo se nám jako nejdůležitější to, že vlastně pořád udržíme kontakt s těmi dětmi nebo i s dospělými lidmi“. Jako jeden z důvodů, proč je to pro děti důležité, udává: „protože u dospělých, obvykle žiješ s dospělými, ale ty děti možná nemají nikoho k sobě, s kým by mohly komunikovat“. Cecílie k tomu říká: „proto to děláme, abychom se pořád nějak mohli setkávat, i když jenom přes psaní a videa, abychom se viděli“.

Ze zpětných vazeb od účastníků se ukázalo, že jsou pro ně nejdůležitější právě tyto dva cíle, odreagovat se a moct se vídat s vrstevníky, k tomu se ještě vrátím v tematickém trsu Účastníci kroužku a můj vztah k nim.

O zaměření se na **divadelní dovednosti** mluví dvě respondentky a z části i třetí. Cecílie k tomu má následující postoj:

I když třeba zadám zrovna nějaké to odlehčující zadání [...] tak pořád tam je důraz na to, aby děti nezapomínaly správně mluvit, správně dýchat nebo tam třeba propašujeme nějakou dovednost [...] takže to se dá propašovat kamkoli ty divadelní dovednosti.

Ostatní respondentky se k rozvoji divadelních dovedností vyjadřují skeptičtěji, domnívají se, že divadelní dovednosti nejsou v tomto způsobu práce rozvíjené⁷. Alice popisuje, jak se změnil důraz na jednotlivé divadelní dovednosti:

tak se víc soustředíme na řeč. [...] Jakože se vůbec nesoustředíme teď na tělo, na nějaké pohybové cvičení, takže tady se možná ten cíl proměnil v tom, že u těch anglických divadel, jde víc o tu komunikaci, víc jde o výslovnost, než jsme se tomu mohli věnovat předtím.

Dora nemluví přímo o zaměření na hlasové dovednosti, ale uvádí, že: „většinou sedíme. Teď jsem je zvedla poprvé“. Soustředění na řeč a hlas vyplývá i z aktivit, které s účastníky realizuje.

K tématu **jednorázových aktivit vs. návazné práce** se zmiňují všechny respondentky. Všechny respondentky měly ve svých kroužcích před propuknutím pandemie rozdělanou práci na nějaké inscenaci a tato práce tvořila podstatnou náplň jejich dramatických kroužků. Beata a Cecílie se rozhodly od práce na představení upustit. Cecílie: „cíl práce na představení nám zůstává ve vzduchu jako skupině, víme o tom a myslíme na to a doufáme, že to budeme moci brzo obnovit, ale upustili jsme od toho.“. Obě se rozhodly jít cestou jednorázových úkolů. Beata: „Tak a dramatický kroužky [...] tam jsem šla spíš zase cestou výzev“. Cecílie se rozhodla pro realizaci jednorázových aktivit:

Bylo vidět, že [účastníci] jsou zaskočení tou situací, co všechno musí řešit do školy a dávat jim další nějakou stěžejní práci, která je dlouhodobějšího charakteru a táhne se přes jednu, druhou, třetí, další zkoušku, se mi zdálo zbytečné a že jim to nepomůže tak jako nějaké jednorázové úkoly.

⁷ Na toto téma se zaměřím v následujícím tematickém trsu s názvem: Já jako lektorka/pedagožka

Alice se domlouvala s dětmi na náplni online setkávání, navrhla jim několik možností a děti se rozhodly pokračovat v rozdělané práci:

Daly jsme dětem na začátku na výběr, jestli se spíš chtějí jenom bavit, jestli chtějí jenom nějaké hry a pracovat na anglické konverzaci, nebo by chtěly pokračovat s tou hrou. Jelikož ta práce byla už rozdělaná, baví je to, tak se rozhodly, že by rády pokračovaly.

Dora k tomu uvádí: „Já jsem na jaře makala, snažila jsem se, protože jsem měla rozdělaný inscenace a já jsem za každou cenu pořád si říkala, že to nehodím do kýble, že to je přece třeba jenom o měsíci“. Rozhodla se pokračovat se svými skupinami v práci na scénářích, ale po nějaké době s tím skončili. Na podzim kroužek probíhal pravidelně každý týden, avšak pro Doru bylo problematické pracovat návazně kvůli měnící se účasti.

Dalším tématem, které rezonovalo mezi všemi respondentkami, bylo **domácí úkoly vs. tady a teď**. Alice, Beata a Dora vyzkoušely zadávání úkolů. Všechny tři uvádí, že to moc nefunguje a děti úkoly neplní. Někteří účastníci udávali, že toho mají hodně do školy a nestíhají to. S tím souvisí i princip dobrovolnosti, o kterém mluvila např. Beata: „Takže jsme zůstali na té rovině, že je to dobrovolná věc, dobrovolná činnost, kterou jsme nabídli, ale netrvali jsme na splnění úkolu [...] jenom jsme nabídli prostředí, nabídli úkoly, ale měli jsme tu zpětnou vazbu takovou řídkou.“. Alice pro ilustraci nízké odezvy při plnění úkolů uvádí: „řekla bych, že třeba 20 % dětí ty úkoly plní.“. Dora naráží na rozdíl mezi stejnou aktivitou, která je zadána jako domácí úkol nebo je realizována tady a teď:

Ten úkol pak splní těch stejnejch pět pokaždý a na ty další moc nemám páku. A přitom, kdybysme psali to stejný zadání tady na zkoušce a všichni dostali papír a tužku a měli napsat, já nevím, pět vět o nějaké postavě, tak oni je tady napíší, ale doma ne, protože to vypnou a vypustěj. [...] to je možná to, co je těžký v dramaťácích tady toho typu, nemůžeš jim rozdávat domácí úkoly [...] Musíš to udělat tady a teď s nima.

Cecilie pracovala odlišným způsobem, jak jsem již psala v kapitole Zkušenost jednotlivých respondentek, zadávala dětem úkoly, které plnily samostatně v čase kroužku: „mají čas ty dvě hodiny, co normálně trvá ta zkouška“, takže se jednalo o samostatnou práci realizovanou tady a teď. O domácích úkolech se nezmiňovala.

7.2.2 Já jako lektorka/pedagožka

Tabulka 3: Tematický trs „Já jako lektorka/pedagožka“

Téma	Podtéma	Alice	Beata	Cecilie	Dora
Postoj k vedení dramatických kroužků na dálku	Práce na divadelních dovednostech pokračuje			X	
	Pro rozvoj divadelních dovedností to není užitečné	X	X		X
	Distanční dramatický kroužek funguje	X		X	
	Konkrétní aktivity nefungují	X		X	
	Dramatický kroužek na dálku nefunguje		X		
	Změna postoje	X			X
	Ke změně postoje nedošlo		X	X	
Motivace	Ze začátku nízká motivace	X			X
	Kolísání motivace	X		X	X
	Kontakt s účastníky	X		X	X
	Účast	X		X	
	Pozitivní ZV	X			
Nejistota	Délka trvání situace	X	X		X
	Měnící se podmínky	X	X		X
	Pocit nejistoty	X			X
Technické dovednosti	Mně to nepřekáží		X		
	Technika mi není blízká	X			X
	Zlepšení v technických dovednostech	X			X
Fungování týmu a organizace	Domluva s týmem	X	X	X	X
	Různé přístupy k práci	X	X		X
	Semknutí mezi kolegy	X	X		X
	Sdílení práce s kolegy	X	X		
	Sdílení s veřejností	X			X

První téma, které se v rozhovorech prolínalo, bylo **postoj k vedení dramatických kroužků na dálku**. O zaměření zejména na hlasové divadelní dovednosti jsem psala již v tematickém trsu Cíle dramatického kroužku na dálku. V této části popíšu, jak lektorky/pedagožky vnímaly obecně rozvoj divadelních dovedností v distančním dramatickém kroužku. Cecílie, jak už bylo uvedeno výše, se domnívá, že **práce na divadelních dovednostech pokračuje**. Oproti tomu Alice, Beata a Dora si myslí, že to **pro rozvoj divadelních dovedností není užitečné**. Dora k tomu uvádí:

Ty divadelní věci, který děláme, tak si myslím, že nejsou bůhvíjak rozvojový, že jsou spíš: ‚ted’ nějak dělejme to divadlo‘, ale ne o moc velkým rozvoji dál do hloubky [...] fakt je to o tom sociálním, udržet kontakt, být spolu, pořád se nějak držet toho divadla a nezblbnout z toho, no.

Alice a Cecílie měly postoj, že **distanční dramatický kroužek funguje**. Cecílie k tomu uvádí: „mám z toho radost, jak to funguje“. Alice: „Možná mi to otevřelo, jak to spojení online může taky fungovat, i když samozřejmě ne v takový míře jako ty osobní schůzky“. Obě se shodují na tom, že některé **konkrétní aktivity nefungují**. Alice: „Neřekla bych, že by ty online schůzky nefungovaly, nebo tak, ale některé jednotlivé aktivity nefungují“. Cecílie také uvádí, že: „úplně nepovedený nebylo asi nic, ale některé koncepty, řekněme, jsou problematické, to jsem určitě viděla“.

Ke **změně postoje** k vedení dramatických kroužků na dálku došlo u Alice a Dory. Alice k tomu říká: „Vlastně jsem nevěřila, že to může fungovat a nějak se to změnilo, že to jde i online, ale určitě preferuji i přes to živý kontakt“. Dora doplňuje, že z počátku nechtěli vést dramatické kroužky na dálku: „Furt jsem říkala, že to nejde, že dramatařák nejde tak vést.“. Nicméně uvádí, že na podzim došlo ke změně: „Řekli jsme si, že to chceme, vlastně jsme si napřed říkali: ‚no tak to zkusme‘“. Domluvili se s účastníky a na podzim se začali setkávat pravidelně.

U Cecílie a Beaty **ke změně postoje nedošlo**. Cecílie sděluje, že žádný postoj k online vzdělávání neměla: „Tak předtím jsem nad tím ani nikdy neuvažovala, že by se něco takového mohlo dít, ale člověk se musí přizpůsobit“. Beata si neuvědomovala, že by u ní došlo ke změně postoje. Dle jejích zkušeností **dramatický kroužek na dálku nefunguje**, domnívá se, že online prostředí je pro dramatickou výchovu nevhodné: „Hlavně bych fakt chtěla zdůraznit tu nedostatečnou komunikaci, když je to onlinový prostředí“, a to zejména z důvodu specifik této komunikace: „To je hodně o komunikaci, která je plnotučná

a internetová je plochá“. Toto specifikum jí bránilo v realizaci kroužků: „Takhle mě zastavilo i tohle prostředí, že ty děti nechtěly pracovat vůbec.“. Beata se rozhodla, že tímto způsobem s dětmi nebude pracovat. Co považovala za problematické, jsem popsala v kapitole Zkušenost jednotlivých respondentek, a ještě se k tomu zmíním v následujících podkapitolách.

Další téma, o kterém respondentky mluví, je **motivace**. Když se Beata dozvěděla o tom, co všechno se ruší, tak se její přístup k situaci postupně proměňoval: „Ty fáze, který přicházely, tak samozřejmě to je podobný, jako když máš nějakou vážnou chorobu, tak nejdřív takový to odmítání [...] a pak se to změnilo v přijetí a rezignaci [...] Ale tenhle posun musel nastartovat.“.

Alice mluví o tom, že ze začátku měla nízkou motivaci, protože nevěděla, do čeho jde a jak na to budou účastníci reagovat: „A teď, jak jsem viděla, že to fakt funguje, že je to fakt dobrý, tak ta motivace se určitě zvedla.“. O počáteční nízké motivaci mluví i Dora: „Víme, že to není to, co chcem.“. Na konci jedné online zkoušky, která se moc povedla a užili si během ní hodně legrace, při loučení účastníkům řekla: „Super, děcka, já už se ale strašně těším, až se potkáme naživo, protože mě to takhle vůbec nebaví.“. Alice a Dora mluví o kolísání motivace:

Hodně těžko si sedám k těm online schůzkám, na začátku k tomu nejsem úplně motivovaná, protože mě ta technika taky není blízká nebo nějaký ty online věci, ale vždycky, když se pak potkám s těmi dětmi nebo i s dospělými, tak je to hodně dobrý pocit pak. Vlastně mi vždycky zvednou náladu, vždycky mi dodají energii, motivaci pro další. (Alice)

Kontakt s účastníky uvádí jako zdroj motivace Alice, Cecílie a Dora. Cecílie říká: „Já jsem motivovaná obecně pro tu práci a vždycky a cokoli, co s tou skupinou mohu dělat, je pro mě super, za jakýchkoli okolností“. Cecílie: „Jsem ráda, že ta účast ze strany dětí je, jak jsem říkala, to mě až dojíká, tím, že je to úplně dobrovolné.“. Účast dětí uvádí jako zdroj motivace i Alice:

Tou motivací jsou mi děti [...] takže vlastně tohle mě udržuje v té motivaci, když vidím, že to těm lidem něco dává, a když ta zpětná vazba je pozitivní, což je, a už to je pro mě zpětná vazba, že se objeví na další schůzce a fakt je ta přítomnost na těch schůzkách průměrně devadesát procent, což se mi zdá jako dost.

O **nejistotě** mluví tři respondentky. Nejistota se týká zejména **délky trvání situace** a **měnicích se podmíněk** realizace letních táborů a prezenčních kroužků. Dora v tomto smyslu uvádí:

A to, co nám chybí všem, a co dělá obtíže, je, že nevíme. Nejistota, nevíš dne, ani hodiny. Ono, kdybys věděla, že ta situace bude trvat měsíc a pak to skončí, tak je to jednoduchý, v momentě, kdy nevíš a pořád se to jenom zhoršuje a zhoršuje a nevidíš světlo na konci tunelu...

Alice zmiňuje, že jim v této nejistotě pomohlo si stanovit, jak budou k situaci přistupovat:

Prostě si říct, i když se ty informace mění a možná se můžem setkat, možná nemůžem, to vnášelo strašně moc zmatků, když jsme nevěděli jasně, na čem jsme. A najednou, když jsme si řekli: „jo, budeme to brát tak, že se už nepotkáme tento rok“, tak nám to ulehčilo. Takže ta nejistota těch informací nebo že se pořád měnilo, to mi nevyhovovalo.

Kromě nejistoty týkající se situace mluvily Alice a Dora také o vlastní nejistotě na počátcích online práce. Dora popisuje **pocit nejistoty**:

Hlavně na tom jaře to bylo o tom, že to nějak vyplyne. A ještě v té bezradnosti, že nevíš, jak to dělat. Mně to přišlo vždycky, i když jsem něco zkusila, tak jsem měla pocit, že z toho cejtíme všichni, že je to jenom, aby se něco dělo.

Alice popisuje, jak nejistota souvisela s nízkou motivací:

Na začátku ta motivace, když jde člověk do něčeho neznámého, tak se toho bojí. Ta motivace není taková, protože neví, jak to bude zvládat, je tam spousta jiných emocí. A vlastně jsem se taky bála, jaká bude ta odezva těch dětí.

Technické dovednosti zmiňují tři respondentky. Beata uvádí, že s technikou to proběhlo celkem snadno: „Možná to, že se té techniky nebojím [...] Já jsem trošku technicky založená, aniž bych věděla, kde jsem k tomu přišla, takže **mně to nepřekáží**.“. **Technika mi není blízka** uvedly dvě respondentky (Alice a Dora). Dora popisovala, že na jaře k této formě práce cítila odpor a že nemá k technologiím vztah. Obě respondentky uvedly **zlepšení v technických dovednostech**. Dora: „Mně to není moc vlastní, i když musím říct, že od jara jsme se v těch IT dovednostech výrazně posunuli všichni.“. A také dodává, že už si zvykla na to, že je to součástí její práce: „Teďka já mám pocit, že jsme buď si nějak zvykli nebo

jsme rezignovali, že už trávím toho času u kompu a téma onlinama mnohem víc než na jaře a už to tak беру, že to je součást tý práce.“. Alice uvádí:

Na začátku jsem určitě měla strach, jak to budu zvládat jakoby přes tu techniku a třeba ještě jakoby trošku obavy z toho mám, jak pak zpracovat výstupy do těch technických věcí, ale vím, že mám podporu třeba kolegů, co tomu rozumí víc.

Další téma, ke kterému se vyjadřovaly všechny respondentky, bylo **fungování týmu a organizace**. Všechny respondentky zmiňovaly, že se na fungování **domlouvaly s týmem**. Alice, Beata a Dora zmiňovaly, že členové týmu volili **různé přístupy k práci** (Cecilie mluvila pouze o kolezích, se kterými vede kroužek). Alice zmiňuje, že jí chyběl společný postoj organizace a jasnější pokyny. Beata oceňuje konstruktivní vedení:

Když dojde na krizi, tak je tam logická věc, o kterou se dá opřít a seš schopná ji přijmout, protože je logická, nejsou to ptákoviny, není to chaos, je to většinou čistá jasná konstruktivní věc, tohle budeme dělat, protože to musíme dělat, tohle nemusíme dělat, tak to dělat nebudem a všichni se v tom docela dobře uklidnili.

Alice, Beata a Dora mluví o **semknutí mezi kolegy**. Beata: „Že jsme se dokázali vyladit spíš jako pracovní tým v tom očekávání, co bude“. Alice kromě semknutí s kolegy vnímá zvýšenou kolegalitu i na sociálních sítích: „Ale vím, že mám podporu kolegů, co tomu rozumí víc, takže se mi zdá, že ta kolegalita se teď zvedla. Že vím, že se třeba můžu obrátit i na sociálních sítích na tu skupinu a oni mi poradí.“. Respondentky dále zmiňovaly, že dochází více ke **sdílení práce s kolegy**, že mají možnost nahlédnout, co ostatní ve svých kroužcích dělají. Beata:

Tím, že jsme to dělali v celém oddělení, tak to bylo inspirativní, protože jsem si řekla: ‚Aha, jé, ono to jde ještě takhle‘. Nebo já jsem tam nahrála toho uфона a najednou tam začal Adam nahrávat, jak hraje na klávesy, víš, že jsme se inspirovali vzájemně.

Alice v tomto smyslu vnímala jako přínos i více **sdílení s veřejností**:

Pak ještě další věc, co mi přišla fajn, je, jak jsme si udělali ten web, že tam můžeme ukázat veřejnosti, co děláme. Jedna z kolegyň točí, má výtvarný kroužek, takže tam točí videa [...] Zdá se mi fajn, že takhle můžem být blíž tý veřejnosti a že oni z toho můžou taky něco mít.

7.2.3 Účastníci kroužku a můj vztah k nim

Tabulka 4: Tematický trs „Účastníci kroužku a můj vztah k nim“

Téma	Podtéma	Alice	Beata	Cecílie	Dora
Motivace	Kontakt s ostatními	X		X	X
	Jsou motivovaní	X		X	X
	Nechtější dělat aktivity		X		X
	Pokles motivace	X		X	
	Společná práce a sdílení ve skupině	X		X	X
Prožívání účastníků	Únava			X	X
	Neomluvená neúčast			X	X
	Stud	X	X		
	Zatížení školní prací	X	X	X	
Vztah k účastníkům	Pozitivní emoce směřované k účastníkům	X		X	X
	Ohled k účastníkům a jejich potřebám	X	X	X	
	Ziskávání ZV	X		X	

Podstatnou **motivací** dětí k účasti je **kontakt s ostatními**, jak samy dávaly respondentkám najevo. Alice uvádí, že by to mohlo souviset s tím, že děti neměly kontakt s vrstevníky: „Takže motivace u těch mladších dětí i u těch 14, 15letých teenagerů byla hodně vysoká.“. O dospělých účastnících sdělila: „**Jsou motivovaní** pro online schůzky, protože jim to dávalo hodně, že jsme se potkali, že jsme něco tvořili.“. Dora: „Oni se chtějí hlavně vidět, víc. [...] oni si chyběj navzájem strašně.“.

Dora hovoří o tom, že jí někdy připadalo, že se účastníkům **aktivity nechtějí dělat**, že je to pro ně víc „z povinnosti“:

Tak budeme říkat asociace: ‚No, tak jo, tak dobře‘. Ale vlastně to nechcem. Ale když jsou tady a přijdou, tak sem prostě přijdou a budou dělat asociace, protože se jim chce tady bejt, už jsou tady a je to s tou skupinou.

Alice k **poklesu motivace**: „Ukázalo se vlastně, že u dospělých, že třeba u 30 % těch účastníků docela padla motivace k tomu [výstupu v online formě] [...] když jsme se začali

otevřeně bavit o frustraci z toho online tvoření [...] tak se vlastně odkrylo, že nejsou sebevědomí v tom, že by to dělali sami [plnili samostatné úkoly]“. Společně přišli na to, že účastníci: „viděli přínos, že to **děláme společně**“. O **sdílení ve skupině** mluví tři respondentky. K motivaci kontaktu s ostatními Cecílie uvádí: „Jsou kreativní dost [...] Ale možná by tolik nebyli, kdybychom to nesdíleli mezi sebou v té skupině i před ostatními členy toho souboru. Kdyby to posílali jenom mně, tak by je to možná tak nebavilo.“. Alice: „Ty individuální aktivity je mi méně baví“. Cecílie pozorovala pokles motivace ve spojení s tvorbou inscenace: „To nadšení z toho, z té práce na představení klesá jak u dětí, tak u mě, už z toho nejsme tak rozjuchaní.“.

Dalším tématem je **prožívání účastníků**. Zde se objevuje, ačkoli v lehce odlišných významech, téma **únavy**. Dora: „Jak všichni přešli na ten online prostor, a na tom jaře jsme z toho byli hrozně unavení všichni, jakože už si nikdo nechtěl večer ještě zapnout kompl na zkoušku.“. Dora z důvodu únavy zkrátila zkoušky: „Normálně trvaj dvě hodiny a online jsme se dohodli, že pojedem hodinu, protože pak už to prostě nejde, už jsou unavení všichni“. Alice také zkrátila zkoušky. Cecílie také zmiňuje, že si u dětí všimla náznaků únavy:

Únava, tím, že se znovu nemůžeme vidět, určité zklamání a občas se to projeví tak, že i když se tam někdo dobrovolně přihlásí, tak pak nepřijde [...] Což na tom jaře se nestávalo, tam, když se přihlásili, tak vždycky přišli. A teď se to párkrát stalo, ale je to spíše ojedinělé.

O fenoménu **neomluvené neúčasti**, který se při prezenčním setkávání neobjevoval, se zmiňuje také Dora.

Dále dvě respondentky hovoří o **studu**, kteří účastníci prožívali. Beata se u dětí setkávala s reakcí: „My jsme to zkoušeli, ale je to takový trapný, my to nenahrajem.“. Zmiňovala, že na dálku nemůže pracovat s podporou a hecováním: „To nejde. To musí proběhnout v té skupině, aby se ten ostych zlomil, aby viděli, že to fakt jde [...] To jsem neprorazila tuhle plochou komunikací.“. Se studem u dětí se setkala i Alice, a to zejména u mladších dětí: „Že se stydí před tou kamerou a potřebovali si na to zvyknout, takže se nám zdálo důležitý, že tam zahrnujeme nějaký ty icebreakery, je to něco, co je rozesměje, co je pobaví.“.

Beata vnímala stud spojený s absencí přijetí od skupiny: „My potřebujeme bezpečný přijetí skupiny, a to tady hrozně chybí.“. V prezenčním kroužku, když děti vidí, že ostatní něco předvedli, tak to předvedou taky:

Zatímco takhle mě to zastavilo i tohle prostředí, že ty děti nechtěly pracovat vůbec. A hodně v tomhle, že se vlastně obávaly, že to někdo uvidí a oni nemají kontrolu nad tím, která skupina to vidí a ta nejistota hrála obrovskou roli v tom, že to ztroskotalo.

Ono [dítě] nebude tvořit, když mu koukáš pod ruku kamerou, tam to je blok prostě, kterej se nemůže zlomit úplně, možná, kdyby docházelo k nějakým dlouhodobým výchovám tímto směrem, ale přesto si myslím, že tam to teda fakt jako je problém.

Tři respondentky zmiňují **zatížení** dětí **školní prací**. Cecílie: „Ty děti jsou hodně zatíženy ze školy všemožnými úkoly, že ta distanční výuka pro drtivou většinu z nich je výzvou a je toho docela hodně, co musejí dělat.“. Beata: „Když už nám přišla informace, tak většinou: ‚hele, mám toho do školy dost, já to fakt nedávám.‘“.

Dalším tématem je **vztah k účastníkům**. Cecílie a Dora se svými skupinami pracují více let, což ovlivňuje jejich vztah k účastníkům. Cecílie: „Já jsem motivovaná obecně pro tu práci a vždycky. Cokoli, co s tou skupinou mohu dělat, je pro mě super, za jakýchkoli okolností.“. Beata pracuje několik let s dětmi v kroužku tvůrčího psaní.

Dalším podtématem, které se v rozhovorech objevovalo, byly **pozitivní emoce směřované k účastníkům**. Dora projevovала obdiv k účastníkům, kteří splnili úkol, do kterého se jí samotné nechtělo: „Já jsem obdivovala ty, co do toho šli, protože mě zrazovala ta technika.“. Alici mile překvapilo, jak mladší děti: „zvládaly tu technologii úplně samy“. Cecílie: „Oni do toho jdou úplně dobrovolně a já jsem až dojatá z toho, jak moc vlastně chtějí.“. Cecílie: „Mě to překvapilo, jak do toho šli opravdu vážně a viděla jsem, že jsou odhodlaní i k pořádné divadelní práci.“.

Dalším podtématem, které jsem zaznamenala, je **ohled k účastníkům a jejich potřebám**. Na tom, zda a jak bude probíhat distanční dramatický kroužek, se všechny respondentky domlouvaly s účastníky nebo jejich rodiči. Alice, Beata a Cecílie zmiňovaly, že jsou děti zahlcené školní prací. Na což Cecílie reagovala tak, že se rozhodla s nimi nedělat návaznou práci (tvorba představení). Beatě se děti často ozývaly s tím, že si výzvu, kterou zadala, zkusili, ale nenahrávali se u toho: „A mně to stačí takovouhle formou, opravdu jsem to vzala, že ať si dělají věci do školy a pokud se k tomu vrátí, tak jenom dobře.“. Alice se skupinou upustila od online výstupu, když vyzpozovala, že nejsou motivovaní a frustruje je to. Kvůli studu, kterého si u dětí všimla, se rozhodla na začátku zařazovat icebreaker. Cecílie myslela na množství parametrů zadaných úkolů, aby to pro účastníky nebylo

stresující: „Najít balanc v tom, co už je moc parametrů zadání a co je málo [...] aby to pro ně nebylo stresující.“

Alice a Cecílie **získávaly ZV**, aby sledovaly spokojenost účastníků. Alice zjišťovala ZV různými způsoby, kromě jiných používala k získání ZV chat, aby účastníci nemuseli mluvit do kamery. Cecílie: „Ty děti jsou zvyklé hodně komunikovat formou textových zpráv, je jim to vlastní, takže si myslím, že i oni se v tom cítí dobře“. Dora také získávala ZV, ale uvádí, že to nebylo systematicky a dále se k tomu nevyjadřuje. Beata se domnívá, že se ZV v tomto způsobu nelze počítat, protože všechny informace jdou přes rodiče.

Zapojení se do aktivit zmiňuje Beata, Cecílie a Dora. Cecílie říká, že se ráda zapojuje: „Snažím se se taky účastnit, jednak mě to baví a druhak si myslím, že to je obecně fajn i při té prezenční práci, neříkám, že vždycky, ale účastnit se i s těmi dětmi.“. Dora: „Jdu taky s kůží na trh a není to vždycky nejlepší, ale prostě, aby věděli, že nechcu po nich něco, co sama neudělám“. Beata: „Bylo to dost složitý zahrát to v jednom člověku, ale nahrála jsem to, takže kdybys chtěla vidět příšernost, tak mám tuhle tu báseň udělanou. A tohle jsem dětem posílala a řekla jsem, klidně takhle si hrajte.“.

7.2.4 Specifika distanční formy práce a doporučení

Tabulka 5: Tematický trs „Specifika distanční formy práce a doporučení“

Téma	Podtéma	Alice	Beata	Cecílie	Dora
Specifika distanční formy práce	Specifika videokonferencí	X			X
	Specifika samostatných úkolů			X	
	Technické potíže	X		X	
	MŠV	X	X		X
Přínos	Natáčení a uchování materiálu	X			X
	Více ZV			X	
Doporučení	Komunikovat	X		X	
	Hledat a zkoušet	X			X

V této kapitole se zaměřím na specifika distanční formy práce a doporučení respondentek. Jako první téma předkládám **specifika distanční formy práce**, velká část uváděných specifíků byla pro respondentky problematická, to lze rozeznat z uvedené citace

nebo to v textu ještě doplňuji. Dora a Alice zmiňují **specifika** pro synchronní práci formou **videokonferencí**. Dora narazila na problém s hlasitostí: „V tom onlinu, když si vezme jeden [účastník] zvukovej prostor, tak už tam moc prostoru pro ty druhý není, tady bysme se přerhvali nebo uklidnili, ale v tom onlinu chybí zpětná vazba, že seš moc nahlas nebo moc silná.“. Pro Alici byl problém absence kamery: „A tam mám problém, protože dva z účastníků nemají kameru, takže je to pro divadlo docela těžký, je to pro ně ještě víc náročný všechno vyjádřit jenom hlasem.“. Zmiňuje to i v souvislosti se ZV: „U dvou nemůžu vidět obličeje, takže je to hodně těžký rozeznat, a proto si myslím, že je důležitá ta zpětná vazba.“. Dora komentuje, že nevyužívají pohyb v prostoru: „Tam to je podle mě ten další krok [...] my s dramaťákem jsme ještě nedokázali, nebo aspoň u nás, se oprostít od toho, že musíme sedět u toho kompu.“. Dalším krokem by podle ní bylo zakomponovat pohyb.

Cecílie uvádí **specifika samostatných úkolů**: „Limitující je nutnost samostatné práce, že odpadá dialog, pokud teda samozřejmě někdo nevezme dvojroli nebo i více rolí, což se taky občas tam objevuje v těch výtvorech dětí. Ale obecně odpadá možnost dialogu více postav.“

Beata popisuje, že online prostředí nahrává stylizaci:

Ale hlavně bych chtěla zdůraznit tu nedostatečnou komunikaci, když je to onlinový prostředí, tam ty informace, nejenom, že se nějak člověk našteluje, teď si spolu povídáme, ale když bych si stoupla, tak třeba mám jenom spodní prádlo, sice nemám, ale může to tak bejt, já se nějak stylizuju, člověk to dělá běžně, stylizuje se nějak pro skupinu, ale to online prostředí tomu nahrává.

Další aspekt, se kterým se Beata potýkala, bylo mnohonásobné nahrávání. Beatě se děti ozývaly s tím, že video/audio nahrávaly na několikrát a posílaly jí tu nejlepší verzi. Ona však nechce nejlepší verzi, ale aktuální reakci účastníků, protože v dramatickém kroužku se pracuje psychosomaticky (o tomto tématu jsem již psala u Beaty v kapitole Zkušenost jednotlivých respondentek).

Respondentky se také potýkaly s technickými potížemi. Alice: „Nevyhovuje mi, když jsou nějaké **technické potíže**, že to fakt záleží na spojení, na internetovém spojení.“. Cecílie narazila na problém u natáčení navazujících videí: „Vždycky se může stát nějaký technický problém, že třeba někdo měl příliš velké video, bylo příliš náročné to posílat, což pak vyústilo ve zdržení [...] viděla jsem na tom, jak by se to mohlo velmi rychle rozpadnout.“.

Cecílie zmiňuje, že je pro ni náročné přemýšlet nad návazností zkoušek, nad tím, na co by účastníci mohli mít daný týden náladu a že je náplň oproti prezenčnímu kroužku neměnná. Pro Doru je náročná soustavná práce s dospělými, protože každý týden jsou na zkoušce přítomni jiní účastníci.

Další specifika zmiňovaly respondentky zejména v souvislosti s **mladším školním věkem**. Dora: „U těch malejch dětí je to stejně tak, že musí sedět, jinak je nechytneš.“. Dále dodává: „Někteří vedoucí byli úplně zelení, protože jak mají malý ty děcka, tak oni mluvili jeden přes druhýho, furt jim to padalo, furt jim tam někdo do toho vskakoval“. Alice: „U mladších, tak těch 10-12. Tak u mladších byla počáteční organizace trošku náročnější, s tou technologií museli zasahovat rodiče, pomoci jim.“. Beata: „To je problém, že to jde přes rodiče, jo. Takže mi odpovídali rodiče, a to není ta správná odpověď, to se nedozvím [...] se zpětnou vazbou v tomhle způsobu nelze úplně počítat.“.

Dalším tématem je **přínos distanční formy práce**. Respondentky zmiňují, že s účastníky dělaly něco, k čemu by se při prezenční práci nedostaly. Beata: „Přišly pěkný věci a myslím si, že takový úkol bychom jim nedali, kdybychom nad tím takhle nepřemýšleli.“. Dora: „Tohle je třeba výhoda, že jsem jim mohla sdílet odkazy na různý divadelní představení, který teďka byly zdarma.“.

Jako přínos zmiňují **natáčení a možnost uchování** (video, audio) **materiálu**. Alice toho využila k natáčení zkoušek a k tomu, aby se děti zamyslely nad tím: „co můžou vylepšit nebo kde jsou dobří“. Dora také využívala nahrávání, velký přínos vidí v natočení online oslavy výročí souboru: „Máme shromážděnej materiál jako krásný video, udělalo se něco, co neskončilo tím, že se zavřely dveře, ale máme to a můžem se na to podívat za rok.“. Jako další potenciál Dora uvádí natočení traileru k představení: „Takže to může být reklama na to představení, zároveň to může být trailer, když máš filmovej, tak my máme zvukovej a do toho běží fotky“.

Cecílie zmiňuje jako přínos **více ZV**:

Výhoda, vlastně i oproti prezenčnímu setkávání, je více času na personalizovanou zpětnou vazbu z mojí strany k dětem. Jak říkám, často se to protáhne [...] ale tím, že se snažím jí dát každému, nějak rovnoměrně rozloženou [...] tak si myslím, že jí dostávají vlastně víc, než při prezenčním setkávání [...] tak to mě přijde vlastně výhoda tady tohoto [...] celkově si myslím, že více té zpětné vazby se líbí oběma stranám [...] takže to se nám snad podaří nějak implementovat.

Jako další přínos zmiňuje, že na některá témata, kterým se věnovali v samostatných úkolech, navázali na prezenčních setkáních. Jako příklad zmiňuje, když jim zadávala za úkol Shakespearovy monology: „Na základě toho jsme i na tom letním soustředění si předčítali Shakespearovy sonety, bavili se o nich, rozebírali je, takže jsme to takhle nějak implementovali i do té prezenční práce.“

V této části cituji **doporučení**, které by respondentky daly někomu v podobné situaci:

Udržovat ten kontakt, myslím, že to má velkej smysl. Jestli to jde. Je to určitě víc pracné, člověk se toho nesmí bát, je potřeba to zkoušet i přes to, jakože se mu to nepovede a být v tom otevřený a komunikovat, to se mi zdá důležitý. (Alice)

Jestli můžu lobovat, tak sdílené dokumenty, ale ty já už znám dýl, ty jsou fakt dobrý [...] mně se líbí ta učebna Googlovská, ale věřím, že je spousta jiných, já tím, že jsme na to najeli a fungovalo to, tak jsem nehledala nic dalšího, ale těch platforem může být daleko víc. (Beata)

Ptát se těch dětí, těch účastníků [...] Nebrat to jednostranně. Jak říkám, já se snažím i být součástí toho s nima. A já teda jsem zastáncem toho sdílení s tou celou skupinou mezi sebou, né jenom koncept učitelka žák, že bych já zadala úkol a děti mně měli posílat videa. Myslím, že tohle je mnohem lepší, zábavnější, živelnější a užitečnější. (Cecílie)

Ať hledá nápady, no. Ať to zkouší a hledá [...] nezabývat se moc sociálnem, nezabývat se moc sdílením toho, jak se mají. Mít dobře nachystanou tu zkoušku, mít tam nějaký klíčový nápad a nedělat ty zkoušky dvouhodinový ale hodinový, jo, prostě krátký stručný dobrý setkání. (Dora)

7.3 Interpretace

V této části práce interpretuji výsledky analýzy. V IPA je zdůrazněno, že interpretace je vždy dílem autora, je ovlivněna jeho zkušenostmi a názory (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Výzkumná otázka: **Jaké jsou zkušenosti lektorů s vedením dramatického kroužku na dálku?**

Považuji za důležité úvodem shrnout odlišnosti v přístupu jednotlivých respondentek. Alice a Dora využívaly převážně synchronní komunikaci ve formě videokonferencí. Beata nabízela dětem výzvy, které si mohou doma vyzkoušet, natočit se u toho a poslat jí nahrávku. Odezva na tyto výzvy byla nízká a děti jí moc nahrávek neposílaly, ale někteří si to doma zkoušeli, aniž by se u toho natáčeli, tento přístup bych zařadila mezi asynchronní a offline formou práce. Cecílie pracovala převážně přes chat, zadala dětem samostatný úkol k vypracování, děti měly určitý čas na jeho vytvoření a poté ho mezi sebou sdílely ve skupině, takže se jednalo o spojení synchronní a asynchronní formy komunikace.

Na základě dat usuzuji, že významnější roli než je samotná forma práce, hrál faktor sdílení a kontaktu se skupinou. Tři respondentky zmiňovaly jako hlavní cíl distančního dramatického kroužku zprostředkování **kontaktu mezi účastníky**. Toto téma zmiňovali jako přínos i účastníci jejich kroužků. Všechny tyto respondentky užívaly odlišný způsob práce, a proto se domnívám, že nezáleží tolik na konkrétní formě, ale obecně fungují ty přístupy, které jsou založeny na **skupinové práci** nebo **sdílení ve skupině**. Beata na tomto principu nestavěla, nebo to z rozhovoru s ní alespoň nevyplývalo, její přístup byl založen na výzvách pro účastníky, ne na sdílení se skupinou. Sama zmiňovala, že děti nevěděly, kdo dané nahrávky uvidí/uslyší, což jim přinášelo pocit nejistoty a strachu. To může být spojeno s tím, že v této skupině nebyla vybudována dostatečná důvěra (skupina mohla být utvořena nově) nebo s tím, že se jasně nedomluvili na tom, kdo bude mít k nahrávkám přístup nebo k tomu mohl být jiný důvod. A dalším důvodem, proč tento přístup nefungoval, může být fakt, že se neosvědčilo zadávat dětem domácí úkoly, jak zmiňují tři respondentky. Usuzuji, že v dané situaci mohlo být pro účastníky užitečné mít kroužek pravidelně každý týden ve stejném čase a vědět, že během tohoto času budou dělat nějaké zábavné aktivity.

Dalšími cíli a přínosy z pohledu dětí i lektorek byla **zábava** a **odreagování**. V mnohých aktivitách respondentky reagovaly na současnou situaci a prožívání účastníků

přímo (různé aktivity zjišťující, jak se děti mají, možnost ptát se ostatních na otázky, co je zajímaví) nebo nepřímo (zasedání české vlády, radioshow s hosty, absurdní zprávy, skládání babišovské poezie). Kromě těchto oblastí se lektorky zaměřovaly i na jiná témata.

Ať už se respondentky domnívaly, že jsou tímto rozvíjené divadelní dovednosti nebo ne, z jejich výpovědí vyplývá, že zásadní a **převažující** byly v distanční formě **sociální cíle kroužku**, a to zprostředkování kontaktu, zábava, odreagování, kreativní vybití. Domnívám se, že kromě specifík distanční formy to souvisí také s probíhající pandemií, ve které byly kroužky realizovány, a která prožívání dětí ovlivňovala. A že to bylo to, co účastníci potřebovali.

Domnívám se, že při realizaci distančního dramatického kroužku nejsou klíčové technické dovednosti lektora. Beata jako jediná zmiňovala, že s technikou nemá problémy a domnívala se, že distanční dramatická výchova nefunguje a nemůže fungovat. Alice a Dora zmiňovaly, že jim technika není blízká, a přesto obě distanční kroužek realizují. Dora s pravidelným distančním kroužkem začala až na podzim. Obě respondentky, které zmiňovaly, že jim technika není blízká, zároveň zmiňují, že v této oblasti udělaly pokrok a že to po technické stránce zvládají. Respondentky zmiňovaly zvýšenou kolegiální pomoc kolegů. Domnívám se, že pedagog/lektor nemusí mít nutně technické dovednosti na dobré úrovni, aby mohl vést distanční kroužek. Je-li v semknutém týmu, mohou mu zpočátku pomoci jeho kolegové.

Všechny tři pedagožky, které pracovaly na HPP, zmiňovaly pocity nejistoty spojené s nejasnou délkou trvání situace a neustále se měnícími podmínkami. Lektorka, která dramatický kroužek realizovala ve svém volném čase, tyto aspekty nezmiňovala. Interpretuji to tak, že aspekt jistoty byl důležitější pro ty respondentky, které mají vedení dramatických kroužků jako součást pracovní náplně.

Usuzuji také, že důležitým faktorem, proč to zejména Alici a Cecílii fungovalo, byla **pozitivní zpětná vazba** od účastníků a jejich **účast**. Účast a pozitivní ZV na ně působily jako **zdroj motivace** k realizaci kroužku. I přes to, že měla Beata v kroužku tvůrčího psaní s dětmi zkušenost s částečnou distanční formou kroužku již před pandemií, po propuknutí pandemie se zapojilo málo účastníků a tím pádem kroužek nerealizovala.

Předpokládám, že k pozitivnímu přístupu Cecílie přispělo, že nesrovnávala prezenční a distanční kroužek. Není pochyb o tom, že v takovém srovnávání distanční kroužek vždy dopadne hůř. Domnívám se, že bylo funkční přistupovat k realizování distančních kroužků

8 DISKUSE

Cílem této mé práce bylo popsat zkušenost lektorů s vedením distančních dramatických kroužků během pandemie Covid-19. Zvolila jsem kvalitativní design výzkumu, realizovala rozhovory se čtyřmi lektorkami/pedagožkami dramatických kroužků a k jejich zpracování jsem použila interpretativní fenomenologickou analýzu. V této kapitole konfrontuji výsledky se zjištěními z jiných studií. V závěru uvádím limity a přednosti mnou realizovaného výzkumu a navrhuji směr realizace dalších výzkumů.

Výzkum Davis & Phillips (2020) poukázal na to, že je pro pedagogy těžké, že se jim při distanční formě práce nevrací energie vynaložená do přípravy a realizace online výuky, na rozdíl od prezenční práce, při které se jim energie díky interakci se studenty vrací zpět. Žarnikov (2020) uvádí, že pedagogům chyběla při distanční dramatické výchově ZV od účastníků. V mém výzkumu jedna z respondentek uváděla problémy se získáváním ZV zejména kvůli tomu, že s dětmi komunikuje přes rodiče. Dvě respondentky si na získávání ZV při distanční formě práce hodně zakládaly, jedna z nich ji dokonce získávala a poskytovala více než při prezenčním setkávání a obě respondentky uváděly jako doporučení pro lektory v podobné situaci, aby od účastníků kroužku ZV získávali. V tomto spatřuji návaznost na výše uvedené výzkumy Davis & Phillips (2020) a Žarnikov (2020). To, co respondentky motivovalo k realizaci distančních kroužků, byla **účast dětí a pozitivní ZV**, kterou od nich dostávaly.

Ve výzkumu Davis & Phillips (2020) i Žarnikov (2020) bylo uvedeno **zpochybnění základů dramatické výchovy**. Toto téma respondentky v mém výzkumu explicitně nevyjadřují, nicméně svým způsobem k němu implicitně směřovaly ve vyjádřeních, že si myslí, že distanční kroužek není pro rozvoj divadelních dovedností užitečný (tři respondentky) a že rozvoj divadelních dovedností pokračuje (jedna respondentka). Zmiňovaly, že se teď více zaměřují na řeč, méně na pohyb, některé pozastavily podstatnou náplň kroužku, kterou byla tvorba inscenace, jiné v ní pokračovaly a jedna zvažovala online výstup. Při realizaci distančních kroužků narážely na specifika online komunikace, jimiž jsou závislost na internetovém připojení, technické problémy, omezený zvukový prostor, technické vybavení účastníků, věková kategorie a jedna z nich narážela na absenci bezpečného prostředí v online prostoru. Tři respondentky zmiňují, že se posunuly do popředí

sociální cíle kroužku, odreagování a kontakt mezi účastníky. To koresponduje se zjištěními ČŠI (2021, březen), že dětem nejvíce chybí sociální kontakt, takže v tomto smyslu respondentky reagovaly na potřebu účastníků.

V obou výzkumech (Davis & Phillips, 2020; Žarníkov, 2020) uváděli vyučující **důležitost kontaktu s kolegy** a jejich **podpory**. Respondentky v mém výzkumu uváděly, že došlo ke zvýšení kolegiality, semknutí s kolegy a větší transparentnosti jejich práce, na rozdíl od prezenčního setkávání mezi sebou více sdíleli náplň svých kroužků.

Tato práce přináší zkušenost lektorek/pedagožek s realizací dramatických kroužků na dálku, co distanční kroužek umožňuje, jaké má limity a specifika. Při psaní práce jsem narazila na omezené zdroje k vlivu dramatické výchovy na různé funkce.

Za limit výzkumu považuji příliš heterogenní vzorek, který mi ztěžoval analýzu a interpretaci výsledků. Zpětně vyhodnocuji, že jsem si stanovila málo kritérií při výběru vzorku. Za další limit považuji dlouhé časové období, během kterého jsem sbírala rozhovory (dva byly realizovány na jaře a další dva až na podzim, mezitím se situace změnila, a tak se všemi respondentkami nebyl rozhovor realizován za obdobných okolností). Nicméně, pomohlo mi to odfiltrovat určité okolnosti a lépe zmapovat fenomén mimo konkrétní okolnosti.

Domnívám se, že další studie by se měly zaměřit na vliv účasti na volnočasových aktivitách, konkrétně na zájmovou dramatickou výchovu, u dětí a dospívajících, na rizikové chování, kreativitu, emoční regulaci, empatii, sebepojetí atd. Tyto předpoklady nejsou dostatečně vědecky podložené. Respondentky často zmiňovaly přínos pro účastníky v kontaktu s ostatními, v odreagování, v kreativním vybití. Podle mého názoru by se tedy další výzkum měl zaměřit na samotné účastníky distančního kroužku a na vliv distančního kroužku na jejich psychickou pohodu. Dále by bylo vhodné otestovat hypotézu, zda funguje takový distanční dramatický kroužek, který stojí na společné práci nebo sdílení ve skupině a zda přináší něco více než jen online komunikace s kamarády. To mě vrací k vyjádření potřeby dalšího výzkumu v oblasti vlivu dramatické výchovy.

9 ZÁVĚR

Vyhlášením karanténních opatření byli lektoři a pedagogové dramatické výchovy postaveni před otázku, co budou během uzavření dělat, zda budou pokračovat ve své práci a pokud ano, tak jakým způsobem. V této práci jsem analyzovala rozhovor se čtyřmi pedagožkami/lektorkami s cílem zmapovat jejich zkušenost s vedením distančních dramatických kroužků.

Z odpovědí respondentek vyplynulo, že hlavním cílem distančních dramatických kroužků bylo odreagovat se, pobavit se a být v kontaktu s ostatními. Co se týče divadelních dovedností, jedna respondentka uváděla, že jejich rozvoj pokračuje, zbylé tři se však domnívaly, že distanční forma práce není pro rozvoj divadelních dovedností vhodná. Respondentky volily různé formy práce, dvě využívaly synchronní formou práce, jedna využívala prvky asynchronní a offline formou práce a poslední využívala prvky synchronní a asynchronní formou.

Dvě respondentky reflektovaly posun v digitálních dovednostech a změnu postoje k online vzdělávání. To, co bylo těžké pro pedagožky, které měly vedení kroužků jako součást náplně práce, byla nejistota délky trvání situace a měnící se podmínky. Lektor/ky/pedagožky popisovaly, že se domlouvaly s týmem ohledně toho, jak budou k situaci přistupovat a že celkově měly pocit, že došlo k semknutí týmu, že mezi sebou více sdíleli svou práci. Zmiňovaly, že je motivoval kontakt s účastníky a jejich účast.

Respondentky popisovaly, že děti jsou zatížené školní prací a snažily se na ně brát ohled a přizpůsobit distanční kroužek jejich potřebám. Tato tendence byla zřejmá zejména u respondentek, které hojně získávaly ZV a uváděly to i jako doporučení pro další lektory. Mluvily o tom, že účastníci oceňují zejména kontakt s ostatními a zábavu. Zmiňovaly, že někdy nejsou účastníci motivovaní a že u nich vnímají únavu konceptem distančního kroužku.

Zmiňovaly specifika účastníků mladšího školního věku, u kterých byla komunikace zprostředkovávána prostřednictvím jejich rodičů. Mluvili o tom, že někdy bojují s technickými potížemi a s některými specifiky online komunikace, jako jsou omezenost zvukového prostoru, absence kamer, nutnost samostatné práce, mnohonásobné nahrávání a nedostatečnost distanční formy práce, která nemůže nahradit živý kontakt.

10 SOUHRN

Zájmová dramatická výchova spadá do volnočasové pedagogiky. Cílem volnočasové pedagogiky je učit účastníky hospodařit s volným časem a vážit si ho. Zaměřuje se na sociální a odborné cíle (Pávková, 2014). Kromě rozvíjení dovedností v dané oblasti je jejím cílem podporovat sociální dovednosti, dobré vztahy ve skupině apod. Dramatická výchova stojí na hře v roli, na fiktivní situaci, improvizaci (Machková, 2018). Jednou z nejčastějších náplní dramatických kroužků bývá tvorba představení, která představuje dlouhodobou formu práce (Palarčíková, 2011). Svým působením dramatická výchova cílí na rozvoj kreativity, empatie, sociálních dovedností, kultivaci mluvního projevu, pohybu a dalších oblastí (Machková, 2018; Valenta, 1995). K potvrzení těchto předpokladů chybí výzkumy. Nejvíce zkoumanou oblastí je improvizace, a to zřejmě i z toho důvodu, že se začala využívat i v komerční sféře. Pozitivní vliv na účastníky se zakládá také na působení skupiny a pedagoga/lektora dramatické výchovy (Machková, 2018; Palarčíková, 2011).

Se zavedením opatření proti šíření onemocnění Covid-19 byly uzavřeny školy, utichl společenský život. Děti a často i jejich rodiče trávili většinu času ve svých domovech. Škola se přesunula do online prostoru, mnozí rodiče začali pracovat na home office. Ve výzkumu po první jarní vlně polovina dětí zmiňovala nárůst školních povinností. Dvě třetiny dětí uváděly více času na volnočasové aktivity. Více než tři čtvrtiny uváděly možnost pozitivní interakce s rodinou, necelá pětina dívek uváděla pocity osamělosti (Ng et al., 2021). Dle výzkumu, který srovnával prevalenci duševních onemocnění v roce 2017 a ve dvou po sobě jdoucích vlnách pandemie Covid-19, prevalence s časem stoupala (Winkler et al., 2021). MŠMT (2021) upozornilo na problematiku nadměrného stresu u dětí, zmiňovalo možné pocity bezmoci, úzkost a apatie. Upozorňovalo na omezené vyrovnávací strategie dětí a vyzývalo k psychické podpoře dětí. Děti nejvíce trápily chybějící sociální kontakty (ČŠI, 2021, březen).

V rámci projektu CoronaUPWork, který vznikl na jaře 2020 na Katedře psychologie na Univerzitě Palackého, byl realizován výzkum zaměřený na školní psychology a volnočasové organizace během pandemie Covid-19. Ve své bakalářské práci jsem se z důvodu rozsahu a mého zájmu rozhodla zaměřit na zájmovou dramatickou výchovu. Cílem mé práce bylo zmapovat zkušenost lektorů/pedagogů s distančními dramatickými kroužky.

Ke splnění tohoto cíle byl využit kvalitativní design výzkumu, který umožňuje proniknout do neprozkoumaného tématu a hledat v něm souvislosti (Hendl, 2016). V rámci projektu CoronaUPWork a návazně na něj jsem realizovala čtyři rozhovory s pedagožkami a lektorkou zájmové dramatické výchovy. Pro zpracování dat jsem zvolila interpretativní fenomenologickou analýzu, která bývá hojně užívána při zkoumání zkušenosti lidí s určitými charakteristikami a při mapování málo prozkoumané problematiky (Koutná Kostínková & Čermák, 2013).

Pracovala jsem s daty z perspektivy jednotlivých respondentek a z perspektivy témat. V poslední části analýzy jsem interpretovala vzájemné souvislosti a potenciální kauzální vztahy mezi tématy. Jak uvádí Koutná Kostínková & Čermák (2013), tato část analýzy je ryze subjektivní, protože nelze zcela odhlédnout od povahy, zkušeností a názorů výzkumníka a tyto faktory interpretaci i samotnou analýzu vždy ovlivňují. V rámci analýzy jsem identifikovala čtyři tematické trsy, kterými jsou: cíle distančního kroužku a jak to probíhalo; já jako lektorka/pedagožka; účastníci a můj vztah k nim; specifika distanční formy práce.

Lektorky/pedagožky volily k distančnímu kroužku různé přístupy. Dvě zvolily synchronní komunikaci ve formě videokonference, jedna zvolila asynchronní formu práce založenou na plnění samostatných úkolů a jejich sdílení ve skupině (synchronní část) a třetí asynchronní až offline formu práce založenou na plnění samostatných úkolů.

Jako hlavní cíl distančního kroužku se ukázalo být odreagování, zábava a kontakt s vrstevníky. Tři pedagožky zmiňovaly, že tento způsob není pro rozvoj divadelních dovedností přínosný a že jsou mnohem více zaměřeny na sociální cíle kroužku. To, co jim fungovalo, byla práce tady a teď, zadávání domácích úkolů se žádné z nich neosvědčilo.

Některé lektorky/pedagožky zmiňovaly změnu postoje k distančnímu vzdělávání, dříve si myslely, že není možné vést dramatický kroužek distančně, ale postupně došly k tomu, že to možné je. Zmiňovaly kolísání motivace a ty, které pracovaly na HPP, mluvily o tom, že jim vadily měnící se podmínky a že nevěděly, jak dlouho omezení potrvají. Jako motivaci pro realizaci distančních kroužků uváděly účast dětí a jejich pozitivní ZV. Zmiňovaly, že v jejich týmu došlo k semknutí a k většímu sdílení své práce.

Pokles motivace zaznamenaly v průběhu práce i u účastníků kroužku, všimly si únavy spojené s délkou trvání mimořádných opatření a s nutností distančního setkávání.

Lektorky/pedagožky braly ohled na účastníky svých kroužků a na jejich potřeby. Některé z nich v tomto smyslu považovaly za důležité získávat od účastníků ZV.

Specifika distanční formy práce byly spojené s parametry digitálních technologií, s jejich přístupností, technickými potížemi, s omezeným zvukovým prostorem, s absencí kamer, s nutností samostatné práce a dalšími specifiky. Dále uváděly některá specifika v práci s účastníky mladšího školního věku. Z doporučení nejvíce zaznívalo, ať se lektori nebojí zkoušet a ať od účastníků získávají ZV.

V interpretaci jsem uvedla hypotézu, že v distančním kroužku nehrála takovou roli forma práce, ale především sdílení s ostatními, které bylo v této situaci spolu s odreagováním a zábavou to klíčové. Dále jsem uvedla, že se domnívám, že technické dovednosti nehrají zásadní roli v realizaci kroužků, lektorky/pedagožky zmiňovaly semknutí v týmu a také zvýšenou kolegiálníitu. Tím, co se lektorkám osvědčilo, bylo zjišťování ZV. Pozitivní ZV a účast dětí motivovala lektorky/pedagožky k realizaci distančních kroužků. Na základě rozhovorů usuzuji, že se osvědčilo přistupovat k distančním kroužkům jako ke specifické situaci a neporovnávat ji s prezenčním setkáváním.

Při srovnání s jinými výzkumy se ukázalo jako společné zpochybnění základů dramatické výchovy (Davis & Phillips, 2020; Žarníkov, 2020). Davis & Phillips (2020) Žarníkov (2020) zmiňovaly ve svých výzkumech omezení získávání ZV a nevracející se energii od studentů jako problematické body v distanční výuce. Lektorky v mém výzkumu uváděly jako zdroj své motivace pozitivní ZV od dětí a jejich účast. Obecně byla distanční dramatická výchova mnohem více zaměřena na sociální cíle, na kontakt s vrstevníky a odreagování. To koresponduje se zjištěním ČŠI (2021, březen), že dětem nejvíce chybí sociální kontakt.

Za limit své práce považuji příliš dlouhé časové období, během kterého jsem rozhovory realizovala a málo heterogenní vzorek. Kdybychom se někdy v budoucnu dostali do obdobné situace, navrhuji se v dalším výzkumu zaměřit na účastníky dramatických kroužků, dále na otestování hypotézy, zda funguje ten distanční dramatický kroužek, který je založen na sdílení a společné práci a zda přináší něco více než jen online komunikace s přáteli.

LITERATURA

1. AZUŠ ČR. (2020, 16. března). Zásobník distančních aktivit a zdrojů pro žáky ZUŠ. Získáno 22. března 2022 z:
<https://www.asociacezus.cz/ckfinder/userfiles/files/Z%C3%A1sobn%C3%ADk%20distan%C4%8Dn%C3%ADch%20aktivit%20-%20ZU%C5%A0.pdf>
2. Badura, P., Sigmundova, D., Sigmund, E., Geckova, A. M., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2017). Participation in organized leisure-time activities and risk behaviors in Czech adolescents. *International journal of public health*, 62(3), 387-396. doi:10.1007/s00038-016-0930-9
3. Badura, P., Madarasova Geckova, A., Sigmundova, D., Sigmund, E., van Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2018). Can organized leisure-time activities buffer the negative outcomes of unstructured activities for adolescents' health? *International Journal of Public Health*, 63(6), 743–751. doi:10.1007/s00038-018-1125-3
4. Badura, P., Hamrik, Z., Dierckens, M., Gobiņa, I., Malinowska-Cieślik, M., Furstova, J., Kopcakova, J., & Pickett, W. (2021). After the bell: adolescents' organised leisure-time activities and well-being in the context of social and socioeconomic inequalities. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 75(7), 628–636. <https://doi.org/10.1136/jech-2020-215319>
5. Bartoš, V., Cahlíková, J., Bauer, M., & Chytilová, J. (2020). Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví. Národohospodářský ústav AV ČR, v. v. i. Získáno 22. března 2022 z: https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Dusevni_zdravi_covid-19_cervenec2020_22/files/extfile/IDEA_Dusevni_zdravi_covid-19_cervenec2020_22.pdf
6. Brom, C., Lukavský, J., Greger, D., Hannemann, T., Straková, J., & Švaříček, R. (2020). Mandatory home education during the COVID-19 lockdown in the Czech Republic: A rapid survey of 1st-9th graders' parents. *Frontiers in Education*, 5:103. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00103>
7. ČŠI. (2021, červen). Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách, reflexe postupů a přístupů základních uměleckých škol ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021. Získáno 22. března 2022 z:
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_p%C5%99%C3%ADlohy/Dokumenty/TZ-Distančni-vzdelavani-v-ZUS-FINAL-7-6-2021.pdf

8. ČŠI. (2021, březen). Distanční vzdělávání v základních a středních školách, přístupy, posuny a zkušenosti škol rok od nástupu pandemie nemoci covid-19. Získáno 22. března 2022 z:
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/03/TZ_Distancni-vzdelavani-v-ZS-a-SS_brezen-2021.pdf
9. Davis, S., & Phillips, L. G. (2020). Teaching during COVID 19 times–The experiences of drama and performing arts teachers and the human dimensions of learning. *NJ*, *44*(2), 66-87. doi: 10.1080/14452294.2021.1943838
10. DeBettignies, B. H., & Goldstein, T. R. (2020). Improvisational theater classes improve self-concept. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, *14*(4), 451. doi: 10.1037/aca0000260
11. Felsman, P., Seifert, C. M., & Himle, J. A. (2019). The use of improvisational theater training to reduce social anxiety in adolescents. *The Arts in Psychotherapy*, *63*, 111-117. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2018.12.001>
12. Ferjenčík, J. (2010). Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši (2. vydání). Portál.
13. Goldstein, T. R., & Lerner, M. D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, *21*(4). doi:10.1111/desc.12603
14. Hainselin, M., Aubry, A., & Bourdin, B. (2018). Improving teenagers' divergent thinking with improvisational theater. *Frontiers in Psychology*, *9*(SEP), 1–9. doi:10.3389/fpsyg.2018.01759
15. Hofbauer, B. (2011). Východiska, souvislosti, perspektivy. In Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (s. 7-66), *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Portál.
16. Hendl, J. (2016). Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace (4. vydání). Portál.
17. Johnstone, K. (2014). *IMPRO: improvizace a divadlo*. Akademie múzických umění.
18. Koutná Kostínková, J., & Čermák, I. (2013). Interpretativní fenomenologická analýza. In T. Řiháček, I. Čermák & R. Hytych (Eds.), *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy* (s. 9–43). MUNI Press
19. Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, *139*(1), 1–34. doi:10.1037/a0029321

20. Loades, M. E., Chatburn, E., Higson-Sweeney, N., Reynolds, S., Shafran, R., Brigden, A., ... & Crawley, E. (2020). Rapid systematic review: the impact of social isolation and loneliness on the mental health of children and adolescents in the context of COVID-19. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 59 (11), 1218-1239. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2020.05.009>
21. Macková, S. (2004). Dramatická výchova. Janáčkova akademie múzických umění.
22. Machalíková, J., & Musil, R. (2015). Improvizace ve škole: didaktika improvizace pro rozvoj osobnosti žáků středních škol. Informatorium.
23. Machková, E. (2018). Nástin historie a teorie dramatické výchovy. NAMU.
24. Machková, E. (2020). Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací (14. vydání). Národní informační a poradenské středisko pro kulturu.
25. Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik. Portál.
26. Mimořádné opatření ze dne 17. května 2021 č. 471 (Příloha č. 3). Vláda ČR. Získáno 22. března 2022 z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/provoz-skol-0471.pdf>
27. Mimořádné opatření ze dne 3. května 2021 č. 433 (Příloha č. 1). Vláda ČR. Získáno 22. března 2022 z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/provoz-vysokych-skol-0433.pdf>
28. Mimořádné opatření Ministerstva zdravotnictví Č. j.: MZDR 10676/2020-1/MIN/KAN (2020, 10. března). Vláda ČR.
http://www.szu.cz/uploads/Epidemiologie/Coronavirus/Doporuceni_verejnost/2020_0310_Mimoradna_opatreni_MZ/Mimoradne_opatreni_uzavreni_zakladnich_strednich_a_vysokych_skol_od_11._3._2020.pdf
29. Miovský, M. (2006). Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu. Grada Publishing.
30. MŠMT. (n.d.). AKTUALIZOVÁNO: ZMĚNY VE FUNGOVÁNÍ ŠKOL OD 24. KVĚTNA. Získáno 22. března 2022 z: <https://www.msmt.cz/zaci-2-stupnu-zs-se-v-nekterych-krajich-vrati-do-skol-3>
31. MŠMT. (n.d.). AKTUALIZOVÁNO: INFORMACE K PROVOZU ŠKOL OD 12. DUBNA 2021. Získáno 22. března 2022 z: <https://www.msmt.cz/informace-k-provozu-skol-od-12-dubna-2021>

32. MŠMT. (n.d.). AKTUALIZOVÁNO: HARMONOGRAM UVOLŇOVÁNÍ V OBLASTI ŠKOLSTVÍ 2020. Získáno 22. března 2022 z: <https://www.msmt.cz/harmonogram-uvolnovani-opatreni-v-oblasti-skolstvi>
33. MŠMT. (2020, 23. září). Metodické doporučení pro vzdělávání distančním způsobem. Získání 22. března 2022 z: https://www.msmt.cz/file/53906_1_1/
34. MŠMT. (2021, 15. března). Distanční výuka a duševní zdraví, metodické doporučení pro školy. Získáno 22. března 2022 z: <https://www.msmt.cz/metodicke-doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevniimu-zdravi>
35. Nakonečný, M. (1999). Sociální psychologie. Academia.
36. Ng, K., Cosma, A., Svacina, K., Boniel-Nissim, M., & Badura, P. (2021). Czech adolescents' remote school and health experiences during the spring 2020 COVID-19 lockdown. *Preventive medicine reports*, 22, 101386. <https://doi.org/10.1016/j.pmedr.2021.101386>
37. Palarčíková, A. (2011). Tygr v oku, aneb, O tvorbě inscenace s dětmi a mládeží. NIPOS.
38. Palová, K. (2020). Sociálně-emocionální učení a efektivita programu Druhý krok. [Disertační práce, Univerzita Palackého]. Informační systém Univerzity Palackého. <https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html>
39. Pávková, J. (2011). Výchova ve volném čase. In Hájek, B., Hofbauer, B., & Pávková, J. (s. 67-83), *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času*. Portál.
40. Pávková, J. (2014). Pedagogika volného času. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
41. Piaget, J., & Inhelder, B. (1966/2014). Psychologie dítěte. Portál.
42. Potměšilová, P. (2010). Volný čas (s. 12-15). In H. Pospíšilová (Ed.), *Mládež, hodnoty a volný čas* (s. 12-15). Hanex.
43. Schwenke, D., Dshemuchadse, M., Rasehorn, L., Klarhölter, D., & Scherbaum, S. (2021). Improv to improve: the impact of improvisational theater on creativity, acceptance, and psychological well-being. *Journal of Creativity in Mental Health*, 16(1), 31-48. DOI: 10.1080/15401383.2020.1754987
44. Tůma, J. (2018). Pedagogika volného času. Vysoká škola tělesné výchovy a sportu Palestra, spol. s r.o.

45. Usnesení vlády České republiky ze dne 7. ledna 2021 č. 13 o přijetí krizového opatření. Vláda ČR. Získáno 22. března 2022 z: <file:///C:/Users/admin/Downloads/usnesen%C3%AD%20%C4%8D.%2013.pdf>
46. Usnesení vlády České republiky ze dne 30. listopadu 2020 č. 1263 o přijetí krizového opatření. Získáno 22. března 2022 z: <https://koronavirus.mzcr.cz/wp-content/uploads/2020/11/Krizov%C3%A9-opat%C5%99en%C3%AD-o-omezen%C3%AD-provozu-%C5%A1kol-a-%C5%A1kolsk%C3%BDch-za%C5%99%C3%ADzen%C3%AD-od-7.-prosince-2020-%C4%8D.-1263.pdf>
47. Usnesení vlády České republiky ze dne 12. října 2020 č. 1022 o přijetí krizového opatření. Získáno z: <https://www.vlada.cz/assets/media-centrum/aktualne/2--provoz-skol-1022.pdf>
48. Valenta, J. (1995). Kapitoly z teorie výchovné dramatiky: hraní rolí ve výchově a vyučování: dramatická výchova a rozvoj sebevědomí. ISV.
49. Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology*. Open University Press.
50. Winkler, P., Mohrova, Z., Mlada, K., Kuklova, M., Kagstrom, A., Mohr, P., & Formanek, T. (2021). Prevalence of current mental disorders before and during the second wave of COVID-19 pandemic: An analysis of repeated nationwide cross-sectional surveys. *Journal of Psychiatric Research, 139*, 167-171. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.05.032>
51. Žarníkov, K. (2020). Dramatická výchova distančně?. *Tvořivá dramatika, 90* (2). Artama.

PŘÍLOHY

Seznam příloh:

1. Abstrakt v českém jazyce
2. Abstrakt v anglickém jazyce
3. Seznam tabulek a schémat
4. Struktura rozhovoru na jaře 2020
5. Struktura rozhovoru na podzim 2020
6. Ukázka přepsaného rozhovoru

Příloha 1: Abstrakt v českém jazyce

Název práce: Zkušenosti lektorů s vedením dramatických kroužků na dálku

Autor práce: Natálie Dlouhá

Vedoucí práce: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Počet stran a znaků: 74, 128 878

Počet příloh: 6

Počet titulů použité literatury: 51

Abstrakt (800-1200 zn.): Tato práce je věnována zkušenostem lektorů s vedením distančních dramatických kroužků. Teoretická část je členěna do čtyř kapitol, ve kterých je postupně popsána volnočasová pedagogika, principy a přínos dramatické výchovy, distanční vzdělávání a podobné výzkumy. V praktické části byla stanovena výzkumná otázka: jaké jsou zkušenosti lektorů s vedením distančních dramatických kroužků. Pro tento účel byl zvolen kvalitativní design výzkumu realizovaný prostřednictvím polostrukturovaných rozhovorů. Do analýzy byly zahrnuty rozhovory čtyř respondentek. Data byla zpracována pomocí interpretativní fenomenologické analýzy. Z výsledků vyplynulo, že distanční dramatické kroužky sloužily hlavně ke zprostředkování sociálního kontaktu a odreagování. Osvědčilo se zakládat kroužek na společné práci nebo sdílení s ostatními. Jako problematické se ukázalo zadávání domácích úkolů a různá specifika distanční formy práce. Lektorky motivovala pozitivní zpětná vazba účastníků a jejich účast.

Klíčová slova: dramatická výchova, volnočasová pedagogika, distanční vzdělávání, Covid-

Příloha 2: Abstract of thesis

Title: Experience of lecturers in leading distance leisure time drama classes

Author: Natálie Dlouhá

Supervisor: Mgr. Kateřina Palová, Ph.D.

Number of pages and characters: 74, 128 878

Number of appendices: 6

Number of references: 51

Abstract (800–1200 characters): This thesis is dedicated to the experience of lecturers in leading distance leisure time drama classes. The theoretical part is divided into four chapters that gradually describe leisure time pedagogy, principles and benefits of creative drama, distance education and similar research. In the practical part, a research question was set: what is the experience of lecturers in leading distance drama classes. For this purpose, a qualitative research design implemented through semi-structured interviews was chosen. Interviews of four respondents were included in the analysis. The data were processed using interpretive phenomenological analysis. The results showed that distance drama classes served mainly to mediate social contact and relaxation of students. It proved beneficial to set up a drama class based on team work or sharing. On the other hand, assigning homework and the actual distance form of work and its specifics turned out to be the most challenging aspects. The lecturers were motivated by the positive feedback from the participants and their participation.

Key words: creative drama, leisure time pedagogy, distance learning, Covid-19

Příloha 3: Seznam tabulek a schémat

Tabulka 1: Základní údaje k respondentkám	37
Tabulka 2: Tematický trs „Cíle distančního kroužku a jak to probíhalo“	46
Tabulka 3: Tematický trs „Já jako lektorka/pedagožka“	49
Tabulka 4: Tematický trs „Účastníci kroužku a můj vztah k nim“	54
Tabulka 5: Tematický trs „Specifika distanční formy práce a doporučení“	57
Schéma 1: Interpretace výsledků	63

Příloha 4: Struktura rozhovoru na jaře 2020

ZACHYCENÍ ZMĚN + NOVÝ ZPŮSOB PRÁCE

- Jaké největší změny proběhly ve Vaší organizaci v souvislosti s pandemií?
- Jaké hlavní aktivity tvořily náplň vaší práce před propuknutím koronavirové krize?
 - Co jste dělali? Jak? Jak často? S kolika dětmi/klienty?
- Využívali jste v rámci své činnosti už dříve online komunikaci s účastníky?
 - A v rámci týmu?
- Museli jste některé aktivity zrušit nebo odložit?
- Jakým aktivitám se věnujete teď? Co se Vám osvědčilo? Co ne?
- Pokud nezaznělo – Realizujete nějaká online setkání v reálném čase?
- Pokud nezaznělo – Dáváte svým členům nějaké úkoly, které pak každý plní, kdy chce?
- Pokud nezaznělo – Zpracováváte běžně zpětnou vazbu od Vašich členů? A jak se se zpětnou vazbou vypořádáváte nyní?

SMYSL ČINNOSTI

- Jaká je filozofie vaší organizace?
- Jak s těmito cíli pracujete teď v době pandemie? Co se vám daří naplňovat? Co se vám nedaří naplňovat?
- Objevil se vám teď nějaký nový cíl, kterého se snažíte dosáhnout?
- Jak probíhá sdílení této myšlenky v rámci týmu?

POTŘEBY + Učení se digitálním dovednostem

- Z čeho teď čerpáte (inspiraci, motivaci)? Co vám pomáhá tuto situaci zvládnout?
- Co vám na této nové formě práce vyhovuje?
- Co vám naopak dělá obtíže?
- Měnila se nějak v průběhu času (od začátku opatření doteď) vaše motivace? Jak?
- Co vám v současné situaci nejvíce chybí?
- Je kromě fyzického kontaktu něco, co byste potřebovali – co by vám pomohlo zase plně fungovat?
- Změnil se nějak postoj váš nebo ostatních lidí ve vašem týmu k online výchově a vzdělávání? Baví vás využívat online prostředí pro práci s dětmi? Jak si v tom věříte – jako jednotlivec i jako tým?

- Jak probíhá proces učení se těmito novinkám? U vás samotného i v rámci týmu? Co vám v tom pomáhá? Jak se v tom cítíte jistí?

DOPORUČENÍ, PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

- Chtěli byste po skončení krize v některých nově vzniklých aktivitách pokračovat? Pokud ano, v kterých? Co se na nich osvědčilo? A je naopak něco, co byste už rozhodně dělat nechtěli? Z jakého důvodu?
- Jaká doporučení byste dali ostatním organizacím v podobné situaci? Jaké aktivity a způsoby práce se vám osvědčily? A co se naopak moc nepodařilo?
- Máte třeba nějaký “příklad dobré praxe” - něco co se vám fakt podařilo a co byste chtěli s ostatními organizacemi sdílet?

ZÁVĚR

- Co ses ty, jako jedinec, díky pandemii naučil? Co se naučila vaše organizace?
- Je teď ještě něco, co dosud nezaznělo, ale mělo by v souvislosti s aktuální situací zaznít?

Příloha 4: Struktura rozhovoru na podzim 2020

PŘEDCHOZÍ ČINNOST + PRVNÍ VLNA + ZACHYCENÍ ZMĚN

- Jaké hlavní aktivity tvořily náplň tvé práce před propuknutím koronavirové krize?
 - Využívali jste v rámci své činnosti už dříve online komunikaci s účastníky?
- Převedla jsi své dramatické kroužky (svůj dramatický kroužek) během první vlny pandemie do online prostředí?
 - Ano → Jaké vnímáš odlišnosti oproti situaci na jaře?
 - Ne → Z jakého důvodu jsi je tam nepřevedla? Co tě přimělo k tomu je teď převést do online prostředí? Jaké vnímáš odlišnosti oproti situaci na jaře?

NYNĚJŠÍ AKTIVITY

- Jakým aktivitám se věnuješ teď?
- Mohla bys mi prosím blíže popsat, jak probíhají tvé dramatické kroužky na dálku?

SYNCHRONNÍ FORMA PRÁCE

- Setkáváte se online např. prostřednictvím Skype, ZOOM nebo jiné platformy?
- Na co se při setkáních nejvíc soustředíte?
- Jak vypadá vaše typická hodina?
- Co se ti osvědčilo?
- Co je pro vás naopak obtížné?
- Všiml(a) sis nějakých specifik tohoto způsobu komunikace?
- Jaké jsou podle tebe její výhody a nevýhody?
- Jak se u online hodin cítíš? Měnilo se to nějak v průběhu času?

ASYNCHRONNÍ FORMA PRÁCE

- Využíváte nějakou asynchronní formu práce? Dostávají účastníci nějaké úkoly?
- Plní je samostatně nebo po skupinkách? Co konkrétně?
- Jak se to osvědčilo?
- Jaké jsou podle tebe výhody a nevýhody asynchronní práce?
- Zjišťuješ, jak se jim v procesu plnění dařilo?
- Ukazujete si navzájem ve skupině zpracování úkolů nebo je vidíš jen ty?

OBECNĚ K DRAMATICKÉMU KROUŽKU NA DÁLKU

- Získáváš zpětnou vazbu od účastníků a od jejich rodičů? Jakým způsobem? Jaká je?
- Co účastníky baví?
- Co si myslíš, že jim vaše setkávání přináší?
- Co se jim nelíbilo?
- V čem spatřuješ výhody dramatického kroužku na dálku/online setkávání?
- V čem vidíš nevýhody?

SMYSL ČINNOSTI

- Co bylo cílem tvých dramatických kroužků před propuknutím krize?
- Jaké hodnoty ses snažila účastníkům předávat? Jaké kompetence ses snažila rozvíjet?
- Jak s těmito cíli pracuješ teď v době pandemie?
- Co se vám daří naplňovat a co ne?
- Objevil se teď nějaký nový cíl, kterého se snažíš dosáhnout?
- Co podle tebe vede účastníky k tomu se zapojovat?

POTŘEBY

- Jak ses s tímto novým způsobem práce sžil(a)? Jaké pro tebe je takto s účastníky pracovat? Jak se v tom cítíš?
- Co ti pomáhá tuto situaci zvládnout?
- Cítíš se motivovaná k vymýšlení aktivit a úkolů? Baví tě to?
- Z čeho čerpáš inspiraci a motivaci?
- Co ti na této nové formě práce vyhovuje?
- Co ti naopak dělá obtíže? Co je pro tebe nejtěžší?
- Jak se měnila v průběhu času, během první vlny a teď během druhé vlny, tvoje motivace?
- Co ti v současné situaci kromě fyzického kontaktu nejvíce chybí?
- Je něco, co by ti pomohlo lépe fungovat?
- Změnil se nějak tvůj postoj k distanční výchově a vzdělávání?

DOPORUČENÍ, PŘÍKLADY DOBRÉ PRAXE

- Chtěla bys po skončení krize v některých nově vzniklých aktivitách pokračovat?
- A je naopak něco, co bys už rozhodně dělat nechtěla?
- Jaká doporučení bys dal(a) ostatním lektorům/pedagogům v podobné situaci?
- Máš třeba nějaký “příklad dobré praxe” - něco co podařilo a co bys chtěla s ostatními sdílet?

ZÁVĚR

- Co ses díky pandemii naučila?
- Je teď ještě něco, co dosud nezaznělo, ale mělo by v souvislosti s aktuální situací zaznít?

Příloha 5: Ukázka přepsaného rozhovoru

Cecílie

T: Tys to vlastně už trochu zmiňovala, ale mě by ještě zajímalo, jestli bys mohla porovnat ty cíle předtím, toho dramatického kroužku prezenčního, a toho, jestli se teďka objevily nové cíle?

Cecílie: Tak cíl předtím toho prezenčního kroužku, už jsem to trochu natukla, byl hlavně práce na představení a u toho pořád opakování a rozvíjení divadelních dovedností. No a teď teda cíl práce na představení nám zůstává ve vzduchu jako skupině. Víme o tom. Myslíme na to a doufáme, že to budeme moci brzo obnovit, ale upustili jsme od toho a teď ten cíl je nevyjít z kontaktu, neukončit kontakt prostě spolu, proto to děláme, abychom se pořád nějak mohli setkávat, i když jenom přes psaní a videa, abychom se viděli, abychom si občas zkusili mluvit. Protože já třeba nemluvíím teď tak často, jak jsem mluvila za doby nekoronové, kdy jsem chodila do práce, vídala se s lidmi pořád a takové divadelní cvičení, hlasové cvičení určitě přijde vhod. No a ten možná nejhlavnější cíl, který teda já vnímám tady v těch video setkáních, tak je odreagovat se, zapomenout chvílku na to všechno, co se děje a co máme za povinnosti a jak je to všechno ztížené tady tou unikátní dobou a vyblbnout se.

T: A jak ses sžila tady s tím novým způsobem práce?

Cecílie: Mhm, no tak už je to... Je to už celkem zaběhlé. Je to taková rutina v tom, že mi to nepřijde už nenormální, tolik. Jsem ráda, že ta účast ze strany dětí je, jak jsem říkala, to mě až dojíká, tím, že je to úplně dobrovolné. No, ale samozřejmě se těším na to, až se budem moct vídat někdy znovu prezenčně a já mám i ke všem těm dětem nějaký vztah, protože spolu pracujeme už delší dobu s tou skupinou, takže mi i chybí je vidět naživo a pracovat tak.

T: A jak se v tom cítíš vlastně teďka? Říkáš, že už do nějaké míry seš na to zvyklá a zmiňovalas, že tě to docela baví ta interakce a že to je dobrý. Mohla bys popsat, jak ses v tom cítila od začátku? Jak se to měnilo?

Cecílie: No, já se v tom cítím jako od začátku dobře, když přijmu jako fakt to, že se nemůžeme vídat prezenčně, tak cokoliv, jakákoliv alternativa je lepší než nic (důrazně), takže já v tom necítím něco negativně konotovaného, když to není ve srovnání s prezenční formou, ale obecně se v tom cítím dobře, těším se na to každý týden, tak jako na prezenční

kroužek, jenom mě samozřejmě mrzí, že nemůžeme dělat na tom představení... (přerušeni telefonátem)

Cecílie: Tak promiň, hotovo.

T: Super, v pohodě. Tak jo, tak můžem ještě navázat tím, co tobě konkrétně na té nové formě práce vyhovuje?

Cecílie: Mhmm (pauza). No, mě vyhovuje, že mám čas na to si všechno pořádně prohlédnout. Když děti hrají scénku přede mnou live a je jich tam víc, člověk nestihne nikdy vidět všechno, nestihne se zaměřit na všechno, ale jenom na nějakou část, co zrovna zachytí jeho oko nebo jeho uši a v této formě se můžu podívat na všechno, na celou scénku, na všechno, co se tam děje a mám prostor na to se ke všemu vyjádřit, což si myslím, že je fajn i pro ty děti, že pak dostanou tu zpětnou vazbu personalizovanější.

T: Takže si myslíš, že ta práce na těch divadelních dovednostech pokračuje?

Cecílie: Určitě. I když třeba zadám zrovna nějaké to odlehčující zadání, když je to odlehčující forma, video nějaké, spíše jenom pro srandu, tak pořád tam je důraz na to, aby děti nezapomínaly správně mluvit, správně dýchat nebo tam třeba propašujeme nějakou dovednost typu pracujte s imaginárními rekvizitami, pracujte se zástupnými rekvizitami nebo mají být v roli, samy držet roli, takže to se dá propašovat kamkoli ty divadelní dovednosti.

T: A co ti naopak dělá obtíže nebo co je pro tebe těžký?

Cecílie: Jak jsem říkala, najít balanc v tom, co už je moc parametrů zadání, co je málo parametrů zadání, aby to pro ně nebylo stresující, tak či tak. A ještě jsem měla něco na jazyku úplně před chvílkou, teď si to nemůžu honem vzpomenout. (pauza) Jo, už vím. Přemýšlet taky nad tím v rámci řady těch zkoušek, je pro mě náročnější, než bylo u prezenčního setkávání. Mít na paměti, co se dělalo minule, co se dělalo předminule a na co by asi ty děti měly náladu teď, tak je pro mě náročnější tady tou formou video, než bylo u toho prezenčního setkávání. Kdy třeba to bylo jednodušší i upravit v průběhu té zkoušky, když jsem viděla, že na to třeba úplně nemají náladu, že jim tohle teď zrovna nepůjde tak dobře, jako by jim to šlo jindy, když na to budou lépe naladěni a že by bylo lepší změnit tu aktivitu. Toto je neměnné, no.