

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Bakalářská práce

2016

Sára Maloušková

Univerzita Hradec Králové

Filozofická fakulta

Katedra sociologie

Vztahy v dětském kolektivu: Případová studie lesní mateřské školy

Bakalářská práce

Autor: Sára Maloušková
Studijní program: B6703 Sociologie
Studijní obor: Sociologie obecná a empirická
Vedoucí práce: Mgr. Petr Vašát, Ph.D.

Hradec Králové, 2016



Zadání bakalářské práce

Autor:	Sára Maloušková
Studium:	F13503
Studijní program:	B6703 Sociologie
Studijní obor:	Sociologie obecná a empirická
Název bakalářské práce:	Vztahy v dětském kolektivu: Případová studie lesní mateřské školy
Název bakalářské práce AJ:	Relations within a Group of Children: The Case Study of Kindergarten

Cíl, metody, literatura, předpoklady:

Tématem bakalářské práce je povaha vztahů uvnitř dětského kolektivu. Dětské vztahy jsou pro formování osobnosti v budoucím životě velice důležité, člověk se totiž v této době učí své budoucí roli. Toto může být do značné míry ovlivněno také specifickým fungováním dané instituce, v našem případě institucí tzv. lesní školky. Cílem práce je popsat povahu vztahů v uzavřeném kolektivu třídy v lesní mateřské škole a odhalit faktory, které ji ovlivňují. Konkrétně půjde o zodpovězení následujících tří výzkumných otázek: (1) Utváří děti menší skupinky jedinců nebo vystupují jako kolektiv? (2) Jaké jsou příčiny vedoucí k hierarchii uvnitř kolektivu? (3) Jak napomáhá specifické fungování lesní školky ke stmelení kolektivu? Metodicky práce vychází z interdisciplinárního přístupu analýzy sociálních sítí. Tento přístup doplňuje o zúčastněné pozorování a semi-strukturované rozhovory. Teoreticky práce čerpá ze sociologie dětství a školské etnografie.

Buštková, L. 1999a. "Analýza sociálních sítí." Sociologický časopis / Czech Sociological Review 35 (2): 193-206. Corsaro, W. A. 1997. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.
Disman, M. 2011. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum. Hanneman, R. A. 2001. *Introduction to social network methods*. Riverside: University of California Riverside. Kaščák, O. 2009. *Deti v kultúre kultúry detí*. Prešov: Rokus. Kaščák, O., B. Pupala. 2009. *Výchova a vzdelávanie v základných diskurzoch*. Prešov: Rokus. Kaščák O., M. Filagová. 2007. *Javisko a zákulisie školy: O materskej škole a skrytom kurikule*. Bratislava: Typi Universitatis Tyrnaviensis
Silverman, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar. Strauss, A., J. Corbinová. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu*. Boskovice/Brno: Albert/Sdružení podané ruce. Wasserman, S., K. Faust. 1994. *Social network analysis: Methods and applications*. Cambridge: Cambridge University Press.

Garantující pracoviště: Katedra sociologie,
Filozofická fakulta

Vedoucí práce: Mgr. Petr Vašát, Ph.D.

Oponent: PhDr. Miroslav Joukl, Ph.D.

Datum zadání závěrečné práce: 2.11.2015

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem tuto bakalářskou práci vypracovala pod vedením Mgr. Petra Vašáta, Ph.D. samostatně a uvedla jsem všechny použité prameny a literaturu.

V Hradci Králové dne 29. 4. 2015

Sára Maloušková

Anotace

MALOUŠKOVÁ, SÁRA. 2016. *Vztahy v dětském kolektivu: Případová studie lesní mateřské školy*. Hradec Králové: Filozofická fakulta, Univerzita Hradec Králové, 77 s. Bakalářská práce.

Bakalářská práce se zabývá povahou vztahů uvnitř dětského kolektivu, konkrétně pak v alternativní vzdělávací instituci – lesní mateřské škole. Cílem práce je popsat vztahy, které se v kolektivu utváří a faktory, které tyto utvořené vazby ovlivňují. Celá práce je členěna do čtyř hlavních kapitol, dále přílohami, které přibližují celý průběh výzkumu. První kapitola se věnuje dosavadnímu poznání v oblasti dětství, sociálních skupin a rolí. Ve druhé části popisujeme hlavní pojmy a koncepty, které s tématem výzkumu a celé práce souvisí. Třetí kapitolu tvoří metodika výzkumu, pro práci je klíčová analýza sociálních sítí, zúčastněné pozorování a semi-strukturované rozhovory. Čtvrtá kapitola obsahuje empirickou část, tedy samotné výsledky a zjištění výzkumu.

Klíčová slova: dětství, lesní mateřská škola, analýza sociálních sítí

Annotation

MALOUSKOVA, SARA. 2016. *Relations within a Group of Children: The Case Study of Kindergarten*. Hradec Králové: Faculty of Arts, University of Hradec Králové, 7 pp. Bachelor Degree Thesis.

This thesis is concerned with relations inside a Group of Children, concretely in an alternative insitution – forest kindergarten. The main aim of this study is describe relations and their causes which these relations make. It is divided into four main chapters and annexes which are attached to approximate research. The first chapter documents the state of current knowledge in department of childhood, social group and roles. The second part is constructed from main concepts which are connected with research and whole work as well. The third chapter details the method of research, information was collected by qualitative form, we used semi-structured interviews, observation and the social network analysis. The last part of study is empirical chapter contains of results and conclusions.

Key words: childhood, forest kindergarten, social network analysis

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala svému vedoucímu práce Mgr. Petru Vašátovi, Ph.D. za odborné vedení této práce a cenné připomínky, dále také instituci, kde výzkum probíhal, včetně jejich zaměstnanců.

V Hradci Králové dne 29. 4. 2016

Obsah

Úvod.....	9
1 Stav dosavadního poznání	11
1.1 Dítě a dětství.....	11
1.2 Sociální skupiny	14
1.3 Role.....	16
2 Teoreticko-konceptuální rámec	18
2.1 Třída coby sociální skupina a soubor rolí.....	18
2.2 Význam SNA pro výzkum kolektivu	22
2.2.1 Obecné charakteristiky sítí a jejich role	24
2.2.2 Formování vztahů v kolektivu.....	25
2.2.3 Formování „part“ uvnitř kolektivu	27
3 Postup a výzkumné metody.....	28
3.1 Cíl práce a výzkumné otázky.....	28
3.2 Design výzkumu	29
3.3 Techniky sběru dat.....	30
3.3.1 Zúčastněné pozorování	30
3.3.2 Polostrukturovaný rozhovor	31
3.3.3 Analýza SNA.....	32
3.4 Cílová skupina a konstrukce výzkumného vzorku	33
3.5 Průběh sběru dat	34
3.6 Zpracování dat	36
3.7 Validita a reliabilita výzkumu	37
3.8 Etika výzkumu.....	39
4 Empirická část	40
4.1 Charakteristika respondentů	40
Respondent 1.....	40

Respondent 2.....	41
Respondent 3.....	42
Respondent 4.....	42
Respondent 5.....	43
Respondent 6.....	44
Respondent 7.....	44
Respondent 8.....	45
Respondent 9.....	46
Respondent 10.....	46
Respondent 11.....	47
Respondent 12.....	47
4.2 Lesní mateřské školy	48
4.3 „Nezáleží jen na rodičích a vychovatelích, ale na celé obci, jak se dítě vyvíjí“	51
4.3.1 Třída jako síť	51
4.3.2 „Jako jedna rodina“	52
4.3.3 Gender, věk nebo zkušená Veverka?.....	57
4.3.4 Ranní kruh, Matko Země: každodenní aktivity ve školce.....	60
4.4 Shrnutí	62
4.5 Kritická diskuze.....	63
Závěr	64
Literatura.....	66
Přílohy.....	71
Příloha 1: Scénář rozhovoru.....	71
Příloha 2: Přepis rozhovoru.....	72
Příloha 3: Terénní poznámky	75
Příloha 4: Fotografie	76

Úvod

V poslední době se čím dál více setkávám s dotazy ohledně alternativního vzdělávání. Lidé se zajímají nejen o možnosti, které existují, ale sami se snaží v tomto směru vzdělávat, především pokud mají dítě ve věku, kdy nastupuje do školky nebo školy. Během docházky mnoho rodičů dospěje také k názoru, že výuka v klasické škole v určitém směru dítěti nevyhovuje, a tak hledají alespoň odpolední kurzy, které užívají specifické metody a věnují se každému jedinci individuálně.

Podle mého názoru je vzdělávání a možnosti, jak se vzdělávat, jedna z nezákladnějších otázek každého rodiče. Možnosti volby a svoboda rozhodnutí je v současné době něčím ojedinělým v porovnání s předešlými lety, potažmo staletími.

Neexistuje jednoznačné vymezení pojmu alternativní škola/vzdělání. Ve všech variantách se však objevuje, že alternativní vzdělávání se vymezuje vůči státnímu, a to buď z pozice *školskopolitické*, kdy je zřizovatelem alternativních škol soukromý subjekt, *způsobem*, kterým se žáci v alternativní instituci vzdělávají, nebo z pohledu *ekonomického*, kdy se studium financuje částečně ze soukromých zdrojů. Vývoj alternativních škol, které v současnosti tvoří významnou skupinu, datujeme do období reformního hnutí, tedy 20. a 30. léta 20. století. Významná jména reformní pedagogiky jsou Dewey, Montessori, Petersen, Freinet, Steiner nebo Parkhurstová. V České republice byla reformní pedagogika rozvíjena mezi světovými válkami, poté odmítána a kritizována.

Účelem této bakalářské práce je tedy zjistit, zda výhody, které jsou zájemcům o toto vzdělávání předkládány, ve skutečnosti fungují také v praxi. Tohoto cíle chceme dosáhnout zodpovězením tří výzkumných otázek. Utváří se ve třídě menší skupinky jedinců nebo vystupuje třída spíše jako kolektiv? Podle jakých kritérií se formují vztahy v kolektivu? Jak napomáhá specifické fungování školky ke stmelení kolektivu?

Jelikož v mém blízkém okolí neexistuje žádná alternativní škola, pouze předškolní instituce, rozhodla jsem se provést výzkum v mateřské škole, díky čemuž jsem si také rozšířila znalosti v oblasti sociologie dětství. Tato vědní disciplína není dosud příliš rozšířena, přestože již několik autorů poukázalo na nutnost zkoumání dítěte. Dítě je v zájmu pedagogů, psychologů, lékařů, přičemž sociální vlivy jsou zkoumány

v souvislosti s jinou problematikou, jako je rodina, kriminalita, životní způsob a další. V těchto přístupech na dítě není nahlíženo jako na produkt sociálního prostředí nebo součást významné skupiny populace. Porozumění různých oblastí rozvoje dítěte vede k mnohem širšímu poznání – životu člověka, porozumění lidským potřebám, utváření sociálního prostředí.

Teoreticky práce čerpá ze sociologie dětství a školské etnografie. Pracujeme s pojmy skupina, role, které se snažíme vysvětlit v kontextu zkoumaného prostředí. Dále se zabýváme sociologií dětství, tedy oblastí sociologie, která se rozvinula především díky rozšíření praktických profesí a institucí, jež pracují s dětmi. Mimo současný stav jsme také čerpali informace od klasiků, jež se sociologií dětství zabírali [Ambert: 1968, Alanen: 1988]. Klasici nové sociologie dětství jsou James a Prout [1997], kteří za užitečnou, při studiu dětství, považují právě etnografii. Je třeba nazírat na děti jako na aktivní sociální činitele.

Výzkumná část práce je vystavena na kvalitativní metodologii. Za stěžejní metodu byl zvolen polostrukturovaný rozhovor, doplněn o pozorování. Významnou část dále tvoří analýza sociální sítě, která je zpracována softwarem UCINET. Celá práce je doplněna o ukázky rozhovoru, scénáře rozhovorů nebo fotografie.

Struktura práce je následující. Po tomto úvodu se dostáváme k první kapitole, která se nazývá Stav dosavadního poznání. V této části se můžeme dozvědět o sociologii dětství, sociálních skupinách a rolích, ať už ze současného pohledu nebo jejich vývojového období. Druhou kapitolou jsou Základní teoretická východiska, kde se nachází podkapitoly, charakterizující zkoumané prostředí – třída jako skupina a soubor rolí, dále význam analýzy sociální sítě pro daný kolektiv. Poslední kapitola teoretické části je zaměřena na metodologii práce, kde uvádíme design výzkumu, etiku výzkumu, ale také techniky sběru dat nebo průběh jeho zpracování.

V empirické části práce nejprve charakterizujeme respondenty společně s prostředím lesního klubu, dále pak poznatky, které jsme získali na základě pozorování, rozhovorů a analýzy sítě. Dalšími částmi práce je závěr, seznam literatury a přílohy.

1 Stav dosavadního poznání

V souvislosti s vybraným tématem zkoumáme určitou sociální skupinu, konkrétně se jedná o školní třídu, ohraničenou prostorem ve smyslu fyzickém i sociálním. Orientovat se budeme na děti, dětství, sociální skupiny a s tím související role, jelikož se zajímáme o sociální síť školní třídy. Vztahům mezi žáky se (částečně) věnují výzkumy sociálního klimatu školy a školní třídy. Tyto výzkumy, ať už u nás či v zahraničí, jsou poměrně časté.

1.1 Dítě a dětství

Dítě, dětství se stalo předmětem zájmu sociálních věd ve druhé polovině 19. století a na začátku 20. století. Podle Woodheada je důvodem rozvoje tohoto zájmu rozšíření praktických profesí a různých institucí určených pro práci s dětmi, které nutně potřebovaly získat vědecké poznatky, sloužící k profesní činnosti [Woodhead citován in Jarkovská 2012: 32].

Od 19. století až do druhé poloviny 20. století se na dítě nahlíželo, jako na biologicky a sociálně nezralého jedince, přičemž pozornost vědy se soustředila na aspekty vývoje dítěte v dospělého. Dětská perspektiva byla zprostředkovávána dospělými. Ve výzkumu dětí a dětství byla zaznamenávána také výrazná cenzura, která znemožňovala další rozvoj v této oblasti bádání. Tato cenzura je spojena s druhou polovinou 80. let 20. století, kdy se objevily kritické hlasy, v sociologii konstatující absenci seriózního a rozvinutého zkoumání dětí a dětství.

Ambert [1986] poukázala na to, že až na výjimku sociologických klasiků jako jsou Durkheim a Parsons, vidíme všeobecnou marginalizaci dětí a dětství jako samostatných sociologických témat. Podobně hovoří také Alanen [1988], která děti a dětství popisuje jako uvězněné do dvou náhradních oblastí – rodiny a školy.

Pohled na dítě jako na nekompetentního sociálního aktéra je názor, který ve vědě přetrvával dlouho. Jednou z příčin může být skutečnost, že neexistovalo žádné hnutí, které by tuto marginalizovanou skupinu jakkoli emancipovalo. Zkoumání dětí probíhalo buď z pohledu „dítě jako primitiv“ [Johnson 1995] nebo v socializačních teoriích pracujících s představou dítěte jako imitátora [Lambert 2003].

Ve 2. polovině 20. století však dochází ke změně a poukazuje se na sociální a historickou proměnlivost teorií, které utváří určitý způsob uvažování o dětech. Výzkumný program sociologie dětství dostal svoji formální oporu zřízením sekce Sociologie dětství v rámci Americké sociologické asociace v roce 1992. Hovoříme o „nových studiích dětství“ nebo „nové sociologii dětství“, která se vymezuje vůči dříve převládající praxi. Dítě se stává samostatně reflektujícím aktérem a dětství institucí, nezávislé na ostatních. Snaha zapojit děti do výzkumu i nově se rozvíjející paradigma dětství odkrývají změny pozice dětí ve společnosti [Čáp, Mareš 2012]. Tato změna s sebou přinesla pozitiva i negativa. Z pozitiv můžeme zmínit, že se zlepšily podmínky v oblasti fyzické práce nebo tělesných trestů, z negativ pak to, že teorie, v této době dostupné, prozatím neuvažovaly ženy a děti ve svém obsahu, „při aplikaci teorií se ženy a děti jevíly jako neúplné, nedokonalé“ [Jarkovská 2013: 32-33].

V současnosti existují dvě paradigmata diskurzu dětí a dětství. Jsou jimi již zmíněná nová sociologie dětství a neoliberální vzdělávací diskurz. Zatímco nová sociologie dětství stojí na sociálně konstruktivistické teorii, neoliberální diskurz se snaží emancipovat děti ve vztahu k autonomnímu konstruktivismu a aktivnímu postoji vůči sociálnímu úspěchu [Kaščák O., B. Papula 2012: 13]. Nová sociologie dětství je tak akademickým diskurzem, neoliberální ideologie zastupuje diskurz ekonomický. S tím souvisí i dva odlišné pohledy na emancipaci dětí a dětství. Na jedné straně hovoříme o emancipaci jako o univerzálním morálním a lidskoprávním principu, na druhé straně dominuje ekonomickým kalkulem sledujícím sociální využitelnost individuů pro globální hospodářskou soutěž.

Prout a James [1997] jsou klasici nové sociologie dětství a předkládají požadavky této disciplíny, mezi které můžeme jmenovat etnografii jako užitečnou metodu pro studium dětství, potřebu nazírat na děti jako na aktivní sociální činitele a v neposlední řadě hovoří o vztazích mezi dětmi a dětské kultuře, které jsou hodny zkoumání samy o sobě. Přístupy pro výzkum dětí a dětství:

- Kmenový přístup – děti jako samostatný kmen s jeho vlastními hodnotami, praktikami a institucemi.
- Sociálně strukturální přístup – děti jako specifická a strukturálně neopomenutelná sociální vrstva v každé společnosti.

- Minoritně skupinový přístup – děti chápe jako utlačovanou sociální skupinu schopnou sociální a kvazi-politické akce.
- Sociálně konstruktivistický přístup – sleduje tvorbu dětské kultury, kolektivních aktivit, vyjednávání, sdílení jak mezi dětmi, tak i mezi dětmi a dospělými.

Prvním autorem učebnice nové sociologie dětství je Corsaro [1997]. Ten uvádí, že nová sociologie dětství překonává především funkcionalistický model reprezentovaný teorií Parsonse a reproduktivní modely charakteristické pro teorie koncepce Bernsteina, Bourdieua a Passerona. „Tyto teorie se nadměrně koncentrovaly na socializaci a podceňovaly aktivní a inovativní schopnosti všech členů společnosti ...“ [Corsaro 1997: 10].

Pokud hovoříme o nové sociologii dětství, nesmíme opomenout dvě hlavní perspektivy, kterými jsou konstruktivistické a interpretativně teoretické modely, z nichž disciplína čerpá. Obě teorie chápou dítě jako aktivního participanta v sociálním konstruování dětství. První z nich uvádí především kognitivní teorii Piageta a sociokognitivní teorii Vygotského. Nabízí aktivní, ale velice osamělý pohled na děti [ibid.: 17]. Piaget poukazuje na významnost autonomní organizace dětí. Vygotského teorie je teoretickým zdrojem tohoto modelu a zdůrazňuje kolektivní akce jakožto zdroj pro sociální vývin dětí. Tímto názorem také podkládá další teorii, a tím jsou změny společenských nároků na individuum, vyžadující novou strategii k úspěšnému zvládnutí všech požadavků. Tyto strategie jsou kolektivního charakteru a zahrnují vždy interakci s ostatními [Kaščák, Papula 2012]. „Interpretativní model optimalizuje představu stádií chápáním vývinu jako produktivně reproduktivního procesu zvyšování hustoty a reorganizace poznání“ [Corsaro, Eder 1990: 200].

Na závěr tedy můžeme vyjádřit snahu výzkumníků provádět výzkumy s dětmi, nikoli na dětech. Velkou změnu lze pozorovat v uznání dětské perspektivy stejně jako právo dětí hovořit do záležitostí, které se jich týkají. „V opačném případě by totiž hrozilo nebezpečí, že status dětí jako participantů zůstane čistě pasivní a objektový, a že výzkumná orientace na děti zůstane adultocentrická“ [Kaščák, Papula 2012: 15].

1.2 Sociální skupiny

Jak pravil již Aristoteles: „člověk jest bytost přirozeně určená pro život v obci“, ve svém nejvýznamnějším spise *Politika* [1939]. Sociálními skupinami se zabývají odborníci z mnoha vědních disciplín, za hlavní považujeme psychologii, antropologii, sociologii, ale také například vybrané ekonomické obory, kde jsou předmětem zájmu organizace a jejich vnitřní prostředí. V období sociologie Herberta Spencera, polovina 19. století, převládalo v sociologii nadšení z klasifikací různých typů skupin. Plnou pozornost si však sociální skupiny získaly až ve 30. letech 20. století, především na půdě americké sociologie. Do té doby byl výraz zastoupen termínem společnost. „Do zájmu sociologů se dostaly každodenní události, sociální interakce a vztahy“ [Novotná 2010: 9].

V protosociologii 18. a 19. století pojem sociálních skupin zcela chybí. Absence je především způsobena ideologií doby a také to, že potřeba sociálních skupin přichází až s rozvojem kapitalismu, industrializace a urbanismu. Vývoj skupin lze charakterizovat od hord, rodových skupin, přes kmeny až po rodinu, třídu, národnost, vojenské skupiny, školské skupiny a další. První skupiny mají charakter endogamní a hlavními funkcemi jsou obstarání potravy, výchova a rozmnožování. Skupiny rodové jsou charakteristické nejen přirozenou dělbou práce, ale i společenskou dělbou. Jsou také oproti hordám exogamní a existují zde skupinová manželství. Kmeny jsou pak charakteristické manželstvím párovým, což je základní předpoklad pro založení teritoriální organizace, kdy se kmeny pojí do větších společenských skupin, zároveň je ale společnost rozčleněna. Nerovná postavení v důsledku rozvoje výrobních sil a dělby práce vedou ke vzniku rodin, tříd, národností, školských skupin a podobně [Fiamengo 1968].

V současnosti je však pojem skupina jedním ze základních sociologických termínů. Zároveň o sociální skupině můžeme říci, že je jakýmsi mezičlánkem člověka a společnosti. Pro sociologické poznání je skupinový charakter sociálního života neodmyslitelný, jelikož právě prostřednictvím skupin „sociologie zkoumá sociální povahu člověka a zároveň i charakter a typy těchto skupin“ [Roubal 2003: odst. 1-3]. Definice skupiny záleží na řadě okolností a přístupu našeho zkoumání. Skupiny lze rozlišit dle velikosti, stability, heterogenity/homogenity, soudržnosti nebo na základě členství. Kritéria, jež souvisí s naší prací, si blíže specifikujeme v následujících částech práce.

Sociální skupina má čtyři základní významy. V nejširším významu je sociální skupina chápána jako jakékoliv seskupení lidí, ať už prostorové, či logické. Dalšího významu nabývá pojem sociální skupina skrze osoby, které mají alespoň jeden společný znak. Třetím obsahem je sociální agregát, tedy osoby v určité prostorové blízkosti. V nejužším vymezení je pak skupina celou řadou společných znaků - interakce, společné činnosti, společných cílů, hodnotového systému, vědomí příslušnosti ke skupině, určitých rolí a pozic nebo vědomí skupinové odlišnosti [Jandourek 2003].

V naší práci se věnujeme školní třídě, která je jako sociální skupina poněkud specifická. Jiří Prokop [1996] popisuje tři hlavní typy organizační struktury školní třídy. První je třída homogenní, která je optimální, ale reálně neexistuje, další je třída heterogenní, kde jsou poměrně vyrovnané skupiny. Třetím typem jsou heterogenní třídy, kde se pracuje frontálním způsobem, což je způsob výuky, kdy učitel pracuje se všemi žáky hromadně, jednou společnou formou. O třídě se dále hovoří jako o autonomní sociální struktuře, kde může pedagog využívat interpersonálních vztahů mezi žáky.

Mimo to je školní třída malou sociální skupinou, kterou pro naše účely zkoumáme z psychologického, sociologického i sociálně-psychologického hlediska. První přístup chápe skupinu jako médium, uvnitř něhož se uskutečňuje lidské chování. V případě sociologického přístupu zkoumáme vlastnosti skupiny a různé projevy těchto vlastností. Interakce mezi skupinou a členy je přístup sociálně psychologický [Dopita 2014].

Existuje také vymezení podle Milana Nakonečného [2009], který uvádí podstatné znaky malé sociální skupiny:

- skupina je integrované sdružení dvou nebo více osob, které mají společné cíle
- členové jsou spojeni trvalejšími svazky
- vzájemně se znají
- komunikují tváří v tvář
- vytvářejí společné normy, které jsou závazné pro chování členů skupiny
- existuje zde vzájemná závislost sociálních rolí, která podmiňuje organizaci skupinového života, dělbu úkolů a činností, která se shoduje s normami skupiny, a je předpokladem pro dosažení cílů [Nakonečný 2009: 383].

1.3 Role

V této části práce se budeme věnovat sociálním rolím, které jsou neopomenutelnou součástí každého sociálního uskupení. Sociálními rolmi se sociologie zabývá z důvodu řádu, který s sebou role přinášejí. Tuto funkci sledujeme především v období přechodu od tradiční k moderní společnosti, kdy zavládl velký zmatek v tom, co vlastně konkrétní role obsahují a jak se lidé mají chovat. S tím souvisí také teorie rolí, která čelí kritice. Není schopna rozlišit, které jednání rolí je, a které nikoli.

Tento pojem byl definován zhruba v polovině 30. let 20. století v sociální psychologii [G. H. Mead 1934], kulturní antropologii [Linton 1936], v současnosti je užíván ve studiích sociologických, kulturně antropologických a sociálně psychologických. Harold Garfinkel [1967] je zakladatelem etnometodologického přístupu¹, kde sociální role tvoří podstatnou část praxe tohoto sociologického odvětví.

Dalším významným autorem zabývajícím se konceptem rolí je Ervin Goffman [1959] s dílem *The presentation of self in everyday life*. Od ostatních autorů se liší tím, že svoji pozornost věnuje tomu, jak lidé role ztvárňují, zatímco ostatní autoři spojují role se situací [Bachouň 2000: 223]. V této souvislosti je nám dobře známo z Goffmanova díla „všichni lidé hrají divadlo, jsou pozorováni a předvádějí se, obvykle ovšem v lepším světle, tedy neautenticky, protože to jejich sociální závislost vyžaduje“ [Goffman 1959 citován in Nakonečný 2009: 123].

Osobnosti sociální psychologie, zabývající se rolmi jsou [Allport 1924; Sherif 1956; Moreno 1923]. V období 50. let se rolmi, na podnět G. Meada a R. Lintona, zabývá také Talcott Parsons [1937] v díle *The Structure of Social Action*. Dle jeho názoru jsou role pevným ukotvením jedince ve společnosti, což vede ke kontrole jedince a určitému omezení jeho jednání. Dahrendorf [1958] v knize *Homo sociologicus*, komentuje sociální role kriticky, poukazuje na to, že teorie rolí příliš nenapomáhá k pochopení vztahů mezi jednotlivci a společností. Robert Merton King [1957] je autorem konceptu konfliktu rolí a definoval také termín *soubor rolí* (role-set).

¹ Etnometodologii chápeme jako přístup, který je v podstatě nástroj na zkoumání toho, co lidé automaticky vykonávají a tím zachovávají sociální řád a strukturu. [Sanigová 2008: 67-75]

Důležitost sociálních rolí ve společenském systému zdůrazňuje sovětský sociolog I. S. Kon „v běžné řeči ani v systému vědeckých pojmů nemůžeme popsat chování a vzájemné vztahy jedince s ostatními lidmi a společenskými institucemi jinak, než v termínech jím vykonávaných sociálních rolí“ [I. S. Kon 1971 citován in Možný 1975: 83].

Zmínili jsme se již o teorii rolí, která je nejednotná a jinak to ani není se samotnou definicí sociální role. Existuje několik způsobů, jak mohou být role definovány. Zakladatel tohoto pojmu, kulturní antropolog Ralph Linton, však použil definici následující. Role jsou „očekávaný způsob chování vázaný na určitý sociální status“ [Bachouň 2000: 223]. Na role je také pohlíženo jako na produkt socializace, a to z důvodu tvorby systému individuálních rolí.

Role, jakožto produkt skupinového života, je přirozeným výsledkem interakcí a psychických zvláštností. Někteří členové se prosazují, druzí se zdržují v pozadí. K. Lewin říká, že „podstatným aspektem utváření a fungování malé skupiny je vzájemná závislost osob, které ji vytvářejí a posléze i tvoří“ [Lewin 1947 citován in Nakonečný 2009: 389].

Mimo role, jak jsme je charakterizovali doposud, existují také skupinové role, které předkládají, jak by se měl jedinec v dané skupině chovat, které činnosti by měl vykonávat a jaké má ve skupině úkoly. Tyto představy jsou sdíleny a respektovány všemi členy skupiny. Příkladem skupinové sociální role může být *vůdce*, *hvězda* nebo *nováček*. Skupinové role tedy souvisí se samotným fungováním skupiny a vyplývají z jejich obecných potřeb. Existuje několik typologií skupinových rolí, jako příklad můžeme uvést Schindlerovu typologii (alfa, beta, gama, omega). Tato typologie je spíše hlediskem mocenských pozic a prestiže [Řezáč 1998].

Pokud nás zajímá hledisko sociální přitažlivosti, je často využíván dotazník SORAD (Sociometrický ratingový dotazník), který může být využit i ve školním prostředí. Výsledky tohoto dotazníku mohou být užitečné při hodnocení účinků různých vzdělávacích opatření, při posouzení různých sociálních skupin i hodnocení jedince a jeho vlivu, oblíbenosti a náklonnosti. I zde se setkáváme s rolemi *vůdce*, *hvězdy* nebo *černé ovce* [Vágnerová 2001]. Posledním příkladem dělení, které zde uvádíme, vychází ze způsobů participace jednotlivců na činnostech skupiny, je typologie podle autorů Benne a Shaets [1948] a zahrnuje tři hlavní kategorie – role zaměřená na úkol, role zaměřené na budování, udržování skupiny a role zaměřené na sebe [Klečka 2008: 33].

2 Teoreticko-konceptuální rámec

V této kapitole se budeme věnovat základním tezím, které souvisí s naším výzkumem. Doplníme základní koncepty sociálních skupin a rolí, poté se budeme věnovat sociálním sítím a jejich významu pro studování kolektivu.

2.1 Třída coby sociální skupina a soubor rolí

Systematickou teorii sociální skupiny podal G. C. Homans [1950], „skupiny jsou základním polem sociálních interakcí, v nichž se obecně uplatňují tři faktory, respektive „elementy chování“: akce, interakce a emoce“ [Nakonečný 2009: 427]. *Akce* jsou určitá jednání, úkony, *interakcí* rozumíme reakci na tyto akce, tedy vztahy mezi aktéry a *emoce* jsou pohnutky, důsledky interakcí. Skupinu lze charakterizovat z pohledu kvalitativního i kvantitativního vymezení. Kvantitu určujeme na základě počtu osob, které skupinu tvoří. Kvalita je pak určením množství kontaktů a vzájemné reakce na ně [Černoušková 1987].

Přední sociologové se zabývají spíše klasifikací podle různých kritérií, především proto, že v současnosti existuje nespočet společenských skupin a jejich třídění hraje v sociologii významnou roli. Charles Horton Cooley [1909] zavedl ve svém díle *Social organization* pojem *primární skupina*, jako označení pro skupinu lidí charakteristickou silnou kohezí. Typickým příkladem primární skupiny je rodina, která představuje specifické vztahy mezi mužem a ženou, dětmi a rodiči, dále pak mezi rodinou a společností. Za primární je také považována, poněvadž je to první skupina, do které se člověk dostává. Existuje také *skupina sekundární*, kde jsou vztahy v porovnání s primární skupinou volnější, tento pojem zavedli sociologové Ernest W. Burgess a Robert E. Park. Příkladem sekundární skupiny může být naše zkoumaná školní třída. V této skupině jsou vazby mezi členy volnější a cíle interakce jsou spíše věcné. Dalším významným sociologem je Ferdinand Tönnies [1887], který ve svém díle *Gemeinschaft und Gessellschaft* popisuje charakteristiku úzkých rodinných a sousedských vazeb spojených s emočním pocitem blízkosti v tradiční venkovské společnosti.

William G. Sumner [1906] zavedl pojmy členská (vlastní) a nečlenská (cizí) skupina, které jsou uvedeny v knize *Folkways. A study of the sociological importance of usages, manners, customs, mores, and morals* a souvisí s termínem etnocentrismus. V našem případě jsou zkoumaní jedinci řazeni do členské skupiny, neboť je jim školní třída vlastní.

Nečlenská, někdy také nazývána referenční skupina je taková, kde jedinec členství dosáhnout chce. Existuje také teorie referenčních skupin Roberta K. Mertona [1957], na kterou poukazuje v díle *Social Theory and Social Structure*. Georg Simmel a F. Tönnies jsou považováni za zakladatele formální sociologie, která se mimo jiné zajímá o obecné formy vztahů, které souvisí se společenskými skupinami.

Pro účely naší práce užíváme pouze několik zmíněných charakteristik, pomocí nichž školní třídu vymezujeme. Všeobecně lze tedy říci, že školní třída je malá sociální skupina, což lze kvantitativně obtížně vymezit. Obvykle však jako malou skupinu uvažujeme do devatenácti členů, Petrusek říká: „skupinové interakce nabývají jiného charakteru ve skupině asi dvacet a více členů“ [Petrusek 1994 citován in Novotná 2010: 68]. Z pohledu kvalitativního přístupu však můžeme říci, že pro malou skupinu je typická bezprostřední interakce, vzájemné povědomí o členech skupiny, integrace na základě společných cílů, rámec sociálních rolí a určité uspokojení [Nakonečný 2009]. Zkoumaná skupina je zároveň skupinou sekundární, dochází zde k rozvoji socializace jedince, dále je také skupinou členskou, neboť všichni ti, kteří mateřskou školu navštěvují, jsou jejími vlastními členy. Školní třída je také vnímána jako formální skupina, která má společnou činnost, je již předem dána a směřována k určitému cíli, v našem případě je to určitý stupeň vzdělávání.

Na jedné straně jsme tedy jedinečnými osobnostmi, na straně druhé patříme do určitého sociálního prostředí, které nás formuje, přičemž skupina je právě základem života společnosti. Příslušnost člověka k určitým skupinám je základní determinant vývoje osobnosti, jeho cítění, myšlení, rozhodování a komunikace. Má také vliv na potřeby jedince, spotřební chování, myšlení a tvořivost.

Můžeme říci, že od 80. let minulého století se od dělení na skupiny ustupuje, a to díky snižující se důležitosti sociálních skupin. Srovnáme-li skupiny v dnešní době a dříve, pozorujeme značné rozdíly. Zatímco v minulosti se skupina vyznačovala pevným, stabilním složením, dnešní doba je velice proměnlivá, s čímž souvisí i mezilidské vztahy, které mají podobný charakter – nestálost a pomíjivost [Petrusek 2009]. Pro dnešní dobu je typický spíše život v sociálních sítích, které můžeme chápat dvojitým způsobem. „Tradiční sociální síť je spojena s vědou o člověku. Druhý pohled je soudobý, což se týká informačních technologií, které často nahrazují mluvu člověka z očí do očí, ale také emoce“ [ibid.: 90]. Skupina je souborem živých aktérů, kteří vnímají sebe i druhé

a navzájem se ovlivňují. Propojením sociálních skupin vznikají organizace [Novotná 2010].

Dalším charakteristickým znakem skupiny je soubor pozic a rolí. Jedná se o systém hodnot a norem, jež se také vztahuje k cílům skupiny. V této části práce se budeme zabývat rolemi a pozicemi, které může jedinec ve skupině nabýt, zmíníme také statusy, jakožto hodnotová postavení ve skupině. Nastíníme problém konfliktu rolí, který může nastat i v případě, že zkoumáme dětskou skupinu.

Na roli můžeme pohlížet jako na *strukturálně dané požadavky* (normy, očekávání, tabu, závazky apod.), mohou to být *určité způsoby chování a vystupování*, očekávané v určité sociální pozici, například tedy očekávané chování učitelky, žáků. Dále mohou být role jako *akce* (chování, jednání) individuálního nositele role [Levinson 1959 in Možný 1975].

S rolemi se také pojí jedincova (1) pozice v sociálním systému, kde se (2) chová vzhledem k určitým (3) očekáváním [Parsons 1951 in Možný 1975: 85]. Tato definice v podstatě vyjadřuje, že se bude jinak chovat jedinec, který je ve skupině oblíben a většina z kolektivu k němu vzhlíží a jiné chování budeme sledovat u jedince, jež je ve skupině méně oblíbený.

Dalším důležitým konceptem, pokud se bavíme o rolích a pozicích, je konflikt rolí. Ke konfliktu dochází především v případě, kdy jedinec vykonává několik rolí současně, což se děje v převážné většině našich každodenních životů. Jako příklad můžeme uvést již známé – role policisty a role kamaráda při silniční kontrole. Ke konfliktu rolí může vést také existence neformální struktury uvnitř formální skupiny. Jako příklad uvádíme Homansovy poznatky, kdy „spolupracovníci vyžadují menší pracovní tempo než jejich zaměstnavatel“ [Nakonečný 2009: 409]. Stejně tak tomu může být i v prostředí školní třídy, kdy neformální struktury jedince svádí k určitému typu jednání.

U dětí může konflikt rolí vycházet z požadavků, které na ně kladou vrstevníci, rodiče a učitelé. „Konflikt se projevuje vnitřní i vnější konfliktní situací a oddalování jeho řešení může vyvolávat nežádoucí stres“ [ibid.: 410].

V našem případě, kdy charakterizujeme určitou síť, jsou role neodmyslitelnou součástí. Rozlišujeme role základní, které jsou dány pohlavím a věkem, rozeznáváme tedy roli dívky a chlapce s ohledem na příslušný věk. Rozdíl mezi rolí tříleté a šestileté dívky

bude viditelný především ve snaze starší dívky napomoci mladší, naopak tendence mladší dívky k té starší vzhlížet a napodobovat ji. Dále pak známe role profesní a volnočasové. To, jak daný jedinec roli přijme, záleží na několika fázích. „K tomu, aby se role stala součástí našeho já, musíme projít fází interiorizace (zvnitřnění), a to sociálním učením včetně procesu identifikace s rolí“ [Kohoutek 1998: 50]. Učíme se tedy, jaké chování se očekává od dcery vzhledem k rodičům, od kamarádky ze školky nebo v roli sourozence. Sociální učení nám umožňuje osvojit si vzorce sociálního jednání a naučit se příslušným rolím. Závěrem můžeme říci, že role je předpisem pravidel, jak se máme chovat v rámci své skupinové pozice [Řezáč 1998].

Pozice všeobecně je místem ve skupině, určené dvěma hledisky – sociální přitažlivostí a osobní prestiží. Současně s sebou každá pozice nese určitá očekávání a každé jednání je ovlivněno individuální psychikou, ale i tím, že jedinec jedná v souladu s určitými pravidly, právy a povinnostmi. Vzhledem k povaze zkoumané skupiny můžeme uvést tři dimenze žákovy pozice podle Hrabala [2002] „za prvé je to *systém pozic podle kompetence*. Dále *systém pozic podle vlivu*, což znamená, jak moc se jaký žák podílí na řízení třídy. A jako třetí je *systém podle oblíbenosti*, potažmo stupně citového přijetí ostatními“ [Hrabal 2002: 56].

Existuje řada jiných kritérií, podle nichž se pozice třídí. Uvedeme zde pro srovnání klasifikaci podle výzkumu, který stanovil osm základních pozic, které se vyskytují téměř v každé sociální skupině.

Stěžejní pozicí je *vůdce*, který má moc a vliv na skupinu jako celek. Existují však dvě vůdcovské pozice, úkolový vůdce a socioemoční vůdce. První z uvedených vede skupinu k naplnění jejich potřeb a zájmů, druhý se stará o dobré interpersonální vztahy ve skupině. Velice potřebná je též pozice *myslitele*, který utváří cíle skupiny a vymýšlí plán, jak cílů nejefektivněji dosáhnout. Pozice *kritika* je neodmyslitelnou součástí z důvodu skupinové koheze, protože díky své kritice předchází negativním ohlasům z vnějšího prostředí. *Organizátor* zajišťuje činnost skupiny tak, aby byla v souladu s jejím záměrem. Po boku organizátora stojí často *dokončovatel*, který dbá na finální podobu těchto činností. Pozitivní sociální klima zajišťuje jedinec v pozici *šáška*, který baví ostatní členy a odlehčuje atmosféru. Mezi základní pozice se řadí také pozice *extroverta*, jehož hlavní aktivitou je zajištění vztahů s ostatními sociálními skupinami [Novotná 2010: 37].

V souvislosti s rolemi jsme také zmínili pojem status, který se od pozice liší tím, že je trvalejšího charakteru a je současně hodnotou této pozice. Hierarchičnost je dána vnitroskupinovou situací, všeobecně však lze říci, že čím větší má jedinec prestiž, připisovanou ostatními, tím více k danému jedinci vzhlíží ostatní a napodobují jeho chování.

2.2 Význam SNA pro výzkum kolektivu

Rozvoj studia sociálních sítí (dále jen SNA) započal díky sociologickým teoriím George Simmela, který se zabýval urbánními systémy založených na intersekcích sítí [Freeman 2004]. Další přístupy se odvíjí právě od jeho teorií, avšak všeobecně můžeme považovat za základ SNA tři následující teorie – sociometrická analýza, která pracuje s malými skupinami a produkuje mnoho technických pokroků souvisejících s teorií grafů, dále je to Harvardská škola a výzkumníci 30. let, kteří bádali po vzorech mezilidských vztahů a utvořili podskupiny „kliky“. Poslední teorií, ze které SNA vychází, je Manchesterická škola, kde skupina antropologů vychází z obou výše jmenovaných pramenů, věnují se studiu struktury vztahů společenství v domorodých a vesnických společnostech. Tyto tradice byly v 60. a 70. letech spojeny opět na Harvardu a vznikla tak současná SNA, která se však i nadále vyznačuje svojí pluralitou [Scott 2000].

Konceptu SNA využívá několik vědních oborů jako například komunikační studia, informatika, ekonomie, management, politologie, psychologie a další. Všechny tyto obory přinášejí různé přístupy, metody a vzájemně se ovlivňují. Díky znalosti sítí mohou sociologové lépe popsat shlukování osob, dynamiku sociálních skupin, šíření informací nebo popsat vybrané jevy v ekonomii. Sociální síť je prezentována uzly (aktéry) a hranami, přičemž hrany představují vazby mezi uzly. Blíže se těmto termínům budeme věnovat v následujících částech práce. K analýze sociální sítě využíváme vizualizace a statistiky. Pro hlubší rozbor pak používáme programy analyzující sociální grafy.

Pokud jakoukoli takovou síť chceme zkoumat, musíme si uvědomit rovinu vztahů, které jsou v našem zájmu. Takové roviny mohou být dvě – nazýváme je egocentrická a sociometrická síť.

V prvním případě se jedná o osobní síť, která se orientuje na soubor vztahů obklopujících jedince. Zkoumáme tedy jedince v souvislosti s jeho okolím. Druhým příkladem jsou sítě, kde se vyskytují soubory vztahů aktivovaných s konkrétním cílem,

keré nemusí být nutně soustředěny kolem jednoho člověka. V takovém případě tedy hovoříme o síti komplexní [Eriksen 2008]. Pokud zkoumáme školní třídu, můžeme využít oba typy sítě. V případě, kdy jsou respondenti dotazováni na to, kdo je jejich kamarád, s kým si rádi hrají a zajímá nás pouze rovina dotazovaného, pak hovoříme o egocentrické síti. Zkoumáme-li skupinu jako celek, čím je charakteristická, jaké vztahy se zde utváří, hovoříme o síti sociometrické.

Sociální sítě tedy nemají pouze strukturu, ale také obsah. Funkce jednotlivých vazeb motivuje k navázání kontaktu s ostatními členy sítě, které nadále rozvíjíme i kvalitativně, a to díky informacím a novým poznatkům, které od druhých lidí dostáváme. Základním takovým zdrojem je „družnost“, která napomáhá udržovat aktivní vazby, sdílet zájmy a aktivity [Wellman, Carrington, Hall 1988].

Nezaměňujme pojem sociální síť s tou, kterou navštěvujeme na internetu. V dnešní době je rozvinut kontakt skrze moderní technologie a přímý kontakt je ohrožen. Přesto ale i v moderní době komunikujeme tzv. „face-to-face“ a v našem sociálním životě tato komunikace hraje důležitou roli. Člověk navazuje různé vazby a je členem několika sociálních sítí.

Při studiu SNA se také můžeme setkat s pojmy atribuční a relační data. SNA se od ostatních přístupů, které zkoumají sociální struktury, liší tím, že převážně pracuje s daty relačními, které vypovídají o vztazích, kontaktech a vazbách mezi aktéry, nikoli o aktérech samotných, jako je tomu v případě atribučních dat [Scott 2000: 2-3]. Příkladem atribučních dat mohou být sociodemografické charakteristiky. Relační data jsou rozlišeny na několik kategorií podle hlediska úrovně měření. Nejjednodušším typem jsou binární data neorientovaná, které mají informaci pouze o tom, zda mezi dvěma aktéry existuje nějaká vazba. Data, která vypovídají navíc o síle vazby, nazýváme vážená neorientovaná. Dále pak známe data binární orientovaná, která sledují směr vazby a data orientovaná vážená, které vyjadřují směr i sílu vazby [Scott 2000: 47-49].

V případě naší zkoumané školní třídy se zdrojem informací o síti staly rozhovory, pozorování a poznámky, které jsme utvořili během interakce se zkoumanou populací. Tato metoda byla shledána za vhodnou jak z finanční i časové náročnosti, tak také vůči zkoumané populaci. Respondenti byly malé děti, které neumí číst, čili dotazníky nepřipadaly v úvahu. Dále můžeme říci, že pracujeme s relačními daty, podle již zmíněného zkoumáme vztahy a vazby mezi aktéry. Popisujeme sociometrickou a částečně

také egocentrickou síť, především proto, že jsme při rozhovorech užívali sociopreferenční volby, kdy respondenti jmenují ty aktéry, kteří vystupují jako partneři při různých činnostech [Marsden 2005: 10-11]. Na druhé straně zkoumáme síť jako celek, zajímá nás, zda jedinci fungují a vystupují jako kolektiv, v tomto případě se tedy jedná o sociometrickou síť.

2.2.1 Obecné charakteristiky sítí a jejich role

Ze sociologického hlediska školní třídu klasifikujeme jako malou sociální skupinu, která vykazuje také její základní znaky. Jedinci se zde navzájem znají, díky interakci existují i konkrétní vztahy mezi členy (přátelství, odmítání, láska a další). Skupina má určité cíle, jichž se snaží společně dosáhnout (v našem případě se jedná o určitou úroveň socializace, vzdělání). Každý jedinec má ve skupině nějakou pozici a roli.

Podle Vágnerové [2001] je školní třída z hlediska socializačního místem sdílení různých životních zkušeností, ovlivňuje chování žáků, identitu, poskytuje nové zkušenosti a podněcuje rozvoj jedince. Dítě se učí porozumět chování vrstevníků, sociální interakci, solidaritě, sebeovládání, navazování kontaktů, komunikaci. Postupně si získává určité postavení, které je součástí jeho identity. Je tedy důležitý nejen úspěch, ale také postavení v kolektivu.

Na základě výše popsaného jsme se rozhodli analyzovat skupinu podle měr centrality a hustoty. Míry centrality jsou metriky, které ukazují, nakolik je aktér v síti ústřední. Je kolekcí metod *degree*, *betweenness* a *closeness*.

Metoda *degree* určuje počet přímých vazeb k dalším vrcholům. V zásadě měří aktivitu uzlů v síti. Aktéři (uzly) jež mají vyšší stupeň, jsou zvýhodněni tím, že mají více možností komunikace a jsou označováni jako „středý“ sítě [Šlerka 2011: odst. 12]. Pokud má jedinec vysoký vstupní stupeň (*indegree*), je označen jako prominentní, prestižní, v případě, že je vysoký stupeň výstupní (*outdegree*), jedinec je označován jako vlivný [Šubrt, Schmidt 2010].

Betweenness centrality je určena počtem cest, které vedou od jednoho uzlu k druhému. Tato centralita je měřena středovou mezipolohou a „je nejvyšší, pokud cesty

mezi libovolnými dvěma uzly sítě vždy procházejí tímto uzlem“ [Šlerka 2011 odst.: 14]. Jedinci s vysokou hodnotou jsou nazýváni jako „zprostředkovatelé“ nebo „mosty“.

Closeness centrality analyzuje, „zda lze z jednoho uzlu dosáhnout ke všem dalším uzlům v síti, a to přímou nezprostředkovanou vazbou“ [ibid. odst.: 13]. Aktéři s vysokou mírou *closeness* mají velký vliv na to, co se v síti odehrává, protože mají nejrychlejší přístup ke všem aktérům.

Údaj o počtu uskutečněných vazeb se nazývá hustota. Nabývá hodnot od 0 do 1 a říká nám, jak moc nebo málo je síť propojená [Bruggeman 2008]. Hustota je tedy dána podílem všech existujících vazeb mezi aktéry a potenciálními vazbami mezi stejnou skupinou jedinců. Obecně lze také říci, že čím vyšší je hustota sítě, tím spíše v ní převládají silné vazby a skupina je uzavřenější. Hustota bývá hojně užívána k vzájemnému porovnání několika sítí [Šubrt, Schmid 2010]. Větší hustotu sítí lze také interpretovat jako větší participaci aktérů na dění ve skupině. Podle Burta [2000] má hustota sítě přímou souvislost se sociálním kapitálem – větší hustota indikuje větší sociální kapitál [Burt 2000 in Majerová, (ed) 2001].

2.2.2 Formování vztahů v kolektivu

V této podkapitole nastíníme teorii homophily, což je princip, ve kterém je výsledkem personální homogenní síť, a to jak z hlediska sociodemografického, z hlediska chování, tak také na základě vnitřní charakteristiky jedinců. Taková síť je přítomna u všech typů vazeb, ať už se jedná o manželství, přátelský vztah nebo vztahy na pracovišti. Homophily podle rasy a etnicity, zároveň s věkem, náboženským vyznáním, vzděláním, povoláním a následujícími charakteristikami, je nejvýznamnějším předělem v naší personální síti. Geografická vzdálenost, rodina, organizace, to vše jsou ukazatelé v sociálním systému, jež přispívají k tvorbě homogenní sítě vztahů.

Miller McPherson, Lynn Smith-Lovin a James Cook [2001] definují homofilii jako princip podobnosti, na základě které je „kontakt mezi podobnými jedinci značně vyšší a stálejší než mezi jedinci, kteří si podobni nejsou“ [McPherson, Lovin, Cook 2001: 416]. Podobou v této souvislosti myslíme kulturní, genetické, geografické, materiální a další informace, které skrze toky sítí vedou k určitému usazení se. Podobného principu si také můžeme povšimnout v Aristotelově rétorice a Nikomachově etice, kde autor zaznamenal,

že lidé „milují ty, kteří jsou podobní jim samým“ [Aristoteles 1934 citován in McPherson, Lovin, Cook 2001: 416].

První studia homophily se soustředila na malé sociální skupiny, ve kterých výzkumník snadno zaznamenával veškeré vazby mezi členy. Kladný vztah mezi dvěma podobnými uzly v síti byl jedním z prvních rysů, kterých si analytici všimli. Sociální vědci, kteří započali systematické sledování tvorby skupin a síťových vazeb ve 20. a 30. letech 20. století zaznamenali, že děti se druzí a hrají si ve větší míře, pokud mají jejich kamarádi podobné demografické charakteristiky. Hallinan a její kolegové [1979;1989] sestavili jedny z nepozoruhodnějších dat o dětských vazbách v průběhu školních let. Vazby, které jsou napříč pohlavím nebo rasou mají sklon k zániku mnohem větší, než vazby mezi sociodemograficky podobnými přáteli.

První systematické evidence homophily v neformálních vazbách sítí pochází ze školních skupin a studií sousedství. V polovině století výzkum gradoval především díky dvěma hlavním tématům. Palčivým problémem americké politické scény byla v té době otázka rasy a desegregace škol [Schofeld 1995]. Druhé hlavní téma přišlo na základě předpokladu, že vrstevnické skupiny byly důležitým zdrojem vlivu na lidské chování, především mezi dospívajícími lidmi. V 70. a 80. letech zaznamenáváme změnu ve výzkumech homophily, způsobenou moderními technologiemi výběrových šetření, kdy můžeme studovat celou populaci a máme tak rázem informace o sítích ve velkém systému, které můžeme zevšeobecnit [Marsden 1987].

Vazby mezi osobami, které jsou si podobné, mohou být více empatické a vytvářející přátelství. Mezi jedinci existuje větší důvěra a hlubší vztah. Na druhou stranu také někteří vědci zastávají názor, že vazby mezi rozdílnými osobami poskytují širší přístup k informacím. Kontakty s lidmi, s nimiž se nesetkáváme příliš často nebo je známe pouze přes jinou osobu, jsou pro nás nejvíce obohacující. Skrze ně se dostaneme ke zdrojům a informacím, které pochází z absolutně odlišného prostředí, tím pádem rozšiřujeme své znalosti, poznáváme nové oblasti každodenního života [Gladwell 2015]. Důležité je také zmínit, že povaha vztahů se v průběhu času může měnit, vlivem životních okolností se silná vazba stane slabou nebo naopak.

Mimo homophily vazeb se ve skupině také mohou objevit jedinci, které v SNA nazýváme izoláty. Pod tímto názvem charakterizujeme právě ty, kteří jsou ve skupině na samém okraji a mají velice slabou vazbu s ostatními jedinci. Podle definice je izolát

„osoba, která nevolí, ani není volena, žije izolovaně na okraji skupiny“ [Linhart et al. 1996: 456].

2.2.3 Formování „part“ uvnitř kolektivu

Odpověď na otázku o formování podskupin nalezneme pomocí metriky, která analyzuje kliky ve zkoumané síti. Existence podskupin je pravděpodobnější a snazší v husté síti, kde dochází k většímu počtu interakcí. O podskupiny se zajímala ve 30. a 40. letech skupina vědců Harvardovy univerzity. W. L. Warner a E. Mayo vedli výzkum v továrnách, kde zkoumali vliv pracovních podmínek a vliv neformálních vztahů na produktivitu práce. K popisu mezilidských vztahů bylo využito sociogramů, kdy současně na základě pozorování, výzkumníci rozřadili dělníky do souborů označených jako kliky. Tento výzkum přerostl v komunitní studii Warnera a Lunta „Yankee City“ v Nové Anglii. Moderní komunita sestává nejen z podskupin typu rodiny, církve, třídy, zájmových sdružení, ale i z klik. Studie prokázala, že hned po rodině jsou kliky důležitým referenčním rámcem sebezaražení se v komunitě. Členství v překrývajících se klikách a vztahy mezi klikami vytváří síť vztahů, které strukturují celou komunitu [Bušítková 1999].

Kliky můžeme definovat jako „skupinu uzlů, v níž každý uzel disponuje vazbou na všechny ostatní členy“ [Bruggeman 2008: 13]. Díky této metodě můžeme zmapovat, jak se jednotlivé uzly sdružují do skupin. Rozdílná však bude interpretace v síti s orientovanými vazbami a neorientovanými vazbami. Pokud vazby nabývají nějakou sílu, mohou se vyskytovat kliky jak s nejslabšími vazbami, tak také kliky spojené vazbami nejsilnějšími. V interpretaci pak narážíme na problém, která podskupina v síti ještě klikou je, a která nikoli. Abychom tomuto problému předešli, nejčastěji využíváme dichotomizaci vazeb v síti, na základě které transformujeme vazby pouze na existující a neexistující [Borgatti, Everett & Johnson 2013: 197].

Pomocí klik, komponent, klastrů, či kruhů můžeme síť strukturovat. Pokud se kliky překrývají, mohou být spojeny do kruhů. Srovnatelnost sociálních pozic těch jedinců, kteří jsou seskupeni do klik nebo klastrů, se řeší pomocí ekvivalence. Ta může být strukturální, automorfni nebo regulérni. Obecně lze říci, že za strukturálně ekvivalentní považujeme takové dva uzly, které mají vazby o stejné intenzitě a ke stejným uzlům [Hanneman, Riddle 2005]. Strukturálně ekvivalentní uzly nejsou dále nijak rozlišné, tudíž vzájemně zaměnitelné [Borgatti, Everett & Johnson 2013].

3 Postup a výzkumné metody

3.1 Cíl práce a výzkumné otázky

Cílem této bakalářské práce je popsat vztahy v dětském kolektivu, jak již bylo řečeno v úvodu. Práce se mimo jiné zabývá faktory, které vztahy uvnitř kolektivu ovlivňují.

Téma analýza sociální sítě je velice aktuální pro soudobou společnost a ve vědě nemá příliš dlouhou tradici. Data mohou být o to zajímavější, právě díky prostředí, ve kterém sběr probíhá. Alternativní mateřská škola, v našem případě lesní dětský klub, je charakteristický svoji filozofií předškolního vzdělávání, často je také znám pod heslem „Venku za každého počasí“ [Vošahlíková, 2012]. Stejně jako ostatní formy předškolního vzdělávání je i tato instituce provozována v souladu s Programem pro předškolní vzdělávání, který je platný od roku 2004. V tomto dokumentu jsou obsaženy cíle předškolní výchovy, kterými jsou, doplnění rodinné výchovy a zajištění podnětného prostředí, kde se dítě aktivně rozvíjí. Každá soukromá instituce má od roku 2007 vypracovaný svůj vlastní Školní vzdělávací program, který slouží učitelům, rodičům i nově přichozím, především k lepší orientaci v novém prostředí. Lesní školky mohou být buď samostatné organizace, nebo mohou fungovat pouze jako lesní třída při klasické mateřské škole. Od ostatních institucí se lesní klub liší v mnoha dimenzích. Lesní školky mají skromné zázemí, nicméně většina denního programu probíhá v přírodě, odkud čerpají nové poznatky, tudíž zázemí není primární potřebou. Pedagogové připravují program v souladu s aktuálním ročním obdobím nebo místem, kde se s dětmi nachází. Lesní školky vychází z přesvědčení, že příroda dětem poskytuje dostatek přirozených předmětů pro jejich rozvoj, tím pádem hračky tvoří většinou přírodniny [Uzel, 2012]. Lesní klub jsem si zvolila také proto, že kromě přírody se děti učí z principů Waldorfské a Montessori pedagogiky [Kučerová, 2012].

V souladu s výše uvedenými cíli této práce chceme zodpovědět několik výzkumných otázek.

- Utváří se ve třídě menší skupinky jedinců nebo vystupuje třída spíše jako kolektiv?
- Podle jakých kritérií se formují vztahy v kolektivu?
- Jak napomáhá specifické fungování školky ke stmelení kolektivu?

3.2 Design výzkumu

V souvislosti s touto bakalářskou prací byl realizován výzkum, pro který jsme zvolili kvalitativní přístup. Jelikož se do hloubky zajímáme o vztahy uvnitř zkoumané skupiny, volba přístupu byla jednoznačná. Nezaměřujeme se na kvantitu, ale na kvalitu vztahů, které se ve skupině utváří a faktory, které tyto vztahy ovlivňují. Jak je pro kvalitativní výzkum obvyklé, využíváme induktivní strategie. Prací výzkumníka je v tomto případě vyhledávat a analyzovat jakékoli informace, které přispívají k osvětlení nejen výzkumných otázek, ale také závěrů, či nových teorií [Disman 2002].

Základem každého výzkumu je zvolit na začátku vhodné téma a okruh problému. Často je naše zaměření příliš široké, obzvláště v případě, kdy nemáme mnoho zkušeností. O této možné katastrofě hovoří také Silverman [2005] a přezdívá ji „taktika kuchyňské výlevky“. Je třeba mluvit hodně o málu, nikoli však naopak. Pokud je totiž rozsah zkoumaného problému široký, přecházíme od jednoho aspektu ke druhému, aniž bychom prohlubovali a prověřovali každou část naší analýzy. Kvalitativní výzkum je také podle Singletona [1988] zcela totožný s pojmy „explorace“ a „deskripce“, dle jeho názoru je terénní výzkum prováděn za účelem „získat poznatky o situaci z první ruky“ [Singleton 1988 citován in Silverman 2005: 74].

Po zvolení tématu nás čeká volba celkového průběhu výzkumu, podmínek, za kterých bude šetření probíhat. Pro naše účely jsme zvolili již existující metodu, a to případovou studii. Podstatou případové studie je, že zkoumá současné události a středobodem jejího zájmu je pouze zkoumaný případ. Zde se střetává mnoho výzkumníků a řeší problém zevšeobecnitelnosti kvalitativního výzkumu. Stake [1994] například o pravé případové studii hovoří tak, že se nepokouší zevšeobecnit případ nebo dokonce vytvářet teorie, jiní výzkumníci takový postoj odmítají. Podle J. Masonové, by kvalitativní výzkum měl produkovat vysvětlení, která se dají zevšeobecnit [Masonová 1996 citován in Silverman 2005: 115].

Jednou z výhod případové studie je, že můžeme získat mnoho informací o neprozkoumaném jevu. Další výhodou sledujeme ve schopnosti porozumět důležitým aspektům problematické oblasti výzkumu a v neposlední řadě také to, že případová studie může být doplňkem k jinému způsobu výzkumu. Nevýhodou naopak mohou být potíže s prokazováním souvislostí a problémy s již zmíněnou zobecnitelností [Hendl 2005].

3.3 Techniky sběru dat

V následující kapitole blíže specifikujeme techniky sběru dat, které jsme pro výzkum použili. Jsou jimi semi-strukturované rozhovory, zúčastněné pozorování a nástroje analýzy sociální sítě. Práce je také pro lepší představu doplněna o přepis rozhovoru, vzor scénáře rozhovoru nebo terénní poznámky, které byly pořízeny během trvání výzkumu.

3.3.1 Zúčastněné pozorování

Mezi základní techniky v tomto výzkumu patří právě zúčastněné pozorování, kde „výzkumník participuje na každodenním životě lidí, které studuje“ [Disman 2002: 305]. Tato participace je důležitým nástrojem k pochopení skupiny jako celku, výzkumník se stane součástí každodenností zkoumané skupiny.

Existuje několik typů pozorování, klasifikované podle míry ztotožnění pozorovatele se studovaným prostředím. *Úplný pozorovatel* je se skupinou spojen pouze prostorově a jeho identita je členům skupiny známa. Nevýhodou je, že právě díky povědomí skupiny o jeho aktivitě, může být chování pozorovaných ovlivněno. Existují však také případy, především ve výzkumech na veřejných místech, kdy pozorování nemají o výzkumníkovi sebemenší tušení. V takovém případě jeho činnost chování jedinců nijak neovlivňuje. *Pozorovatel jako participant* je v tomto případě výzkumník, jehož funkce by se dala přirovnat k tazatelské činnosti. Neúčastní se příliš na dění ve skupině. V některých situacích může o jeho pravé identitě vědět pouze několik hlavních členů skupiny. *Participant jako pozorovatel* se zapojuje do aktivit společně se skupinou, členové skupiny o jeho identitě vědí. Tento typ pozorování jsme zvolili pro náš výzkum.

Může vzniknout problém, který antropologové nazývají „go-native“ (státí se domorodcem) a znamená, že výzkumník ztratí odstup objektivního pozorovatele, který je důležitý pro provádění výzkumu. *Úplný participant* se stává rovnoprávným členem skupiny a tráví se skupinou většinu času. Zkoumaní jedinci nejsou informováni o jeho identitě. Tato funkce je velice náročná a „go-native“ je velice pravděpodobné. Etika výzkumu v tomto případě je velice složitá, výzkumník musí skupině zcela porozumět, nikoli soudit [Disman 2002, Hendl 2005].

3.3.2 Polostrukturovaný rozhovor

Dotazování probíhalo ve formě polostrukturovaných rozhovorů. Za přednost tohoto typu rozhovoru je považována jeho pružnost i přesto, že máme stanovenou osnovu. Aby bylo dotazování co nejefektivnější, je důležité věnovat zvýšenou pozornost začátku a konci rozhovoru. Ze začátku může být respondent méně důvěřivý, ke konci rozhovoru naopak můžeme získat důležité informace. Výzkumník musí také zajistit dostatečnou motivaci a zájem o prováděnou činnost. Podle Pattona [1990] „neexistují fixní pravidla pro řazení otázek při organizaci interview“ [Patton 1990 citován in Hendl 2005: 168]. Začínat bychom však měli otázkami, které nejsou pro respondenta citlivé, zároveň však dostatečně motivující pro další sondování.

V případě semi-strukturovaného rozhovoru jsme utvořili scénář rozhovoru, aby nedošlo k odchýlení se od tématu nebo opomenutí některých otázek. Konkrétní otázky pak byly typu: „Koho bys pozval na své narozeniny ze třídy?“, „S kým si ve školce nejraději hraješ?“, „S kým je podle tebe ve školce největší legrace?“, ale také „S kým si ve školce moc nehraješ?“, „Koho bys na narozeniny nepozval?“. Při tvorbě otázek jsme se inspirovali Morenovou sociometrií, která se podobnými tématy ve svých výzkumech zabývá. Scénář je členěn do tematických okruhů podle stanovených výzkumných otázek, kdy konečné schéma sestává ze sedmnácti otázek a je členěn do tří částí, včetně identifikačních údajů.

Výzkum může být také prováděn prostřednictvím tištěných dotazníků. V našem případě jsme tento postup zvolit nemohli, jelikož naši respondenti neumí číst a přímá komunikace s nimi, případné přeformulování otázky tak bylo efektivnější. Důležité také je, aby dotazování probíhalo pouze s jedinou osobou, otázky byly kladeny citlivě, srozumitelně a neutrálně. Jedině tak má respondent možnost vyjádřit se vlastními slovy, na základě svého vlastního názoru. Volbou polostrukturovaného rozhovoru jsem cílila k uvolněné atmosféře při dotazování, možnosti doptání se a v neposlední řadě také k možnosti respondenta vypovědět vše, co ho k danému tématu napadá.

Dle mého názoru jsem díky kombinaci metod rozhovorů a pozorování zachytila vše podstatné pro účely dalšího zpracování dat.

3.3.3 Analýza SNA

V této kapitole bych ráda zdůvodnila, proč volíme právě analýzu SNA. Jak jsme již mohli zaznamenat v předchozích kapitolách, nepoužíváme běžné sociologické termíny, ale výrazy, které souvisí právě s analýzou SNA.

Pokud chceme analyzovat nějaká data, často narážíme na problém omezené možnosti práce s daty popisujícími vztahy mezi pozorovanými. Analýza sociálních sítí se zabývá jak popisem, analýzou dat, tak také zobrazením těchto vztahů. Sociální síť také můžeme definovat jako konečnou množinu dvou a více aktérů, z nichž každý má minimálně jednu vazbu s kterýmkoli z dalších aktérů.

Analýza SNA popisuje takzvaná relační data, někdy též nazývána strukturní, která analyzují především vztahy mezi jednotlivými aktéry v rámci sociální struktury. „Relační data mají podobu kontaktů a vztahů mezi sociálními aktéry“ [Scott 2000: 2-3]. Atribuční data jsou na straně druhé různé individuální kvality a charakteristiky jedinců či skupin, které bych kvantifikujeme a analyzujeme prostřednictvím statistických postupů. Příkladem atribučních dat jsou sociodemografické charakteristiky jedinců, jejich názory nebo postoje.

Zdroje relačních dat jsou víceméně dotazníková šetření, rozhovory, diáře, pozorování, záznamy nebo experimenty. Jednotlivé metody se liší časovou i finanční náročností, rozsahem použití a mírou validity a reliability dat [Toušek 2009]. Volba metody je také nezbytně určena populací výzkumu a tím, jaký typ sociální sítě chceme analyzovat. Předmětem analýzy je vždy parciální síť, neboť totální síť je prakticky nekonečná. Rozhodnutí o hranicích sítě pak stanoví sám výzkumník. V našem případě jsme hranici měli předem stanovenou, neboť se jedná o školní třídu, která má neměnný počet svých členů.

Nyní se budeme blíže věnovat pojmům, se kterými se v praktické části práce můžeme setkat. Jsou to termíny uzel, vazba a síť. Uzel pro naše účely představuje aktéry zkoumané skupiny, vazby jsou vztahy mezi těmito aktéry a síť je soustava jedinců propojená vztahy. Někdy se také můžeme setkat s pojmy vrchol a hrana, což jsou synonyma pro pojmy aktér a vazba. Vazby mezi jedinci mohou být orientované/neorientované a nabývají různých hodnot – silné nebo slabé vazby, pozitivní nebo negativní. Mohou být také prezentovány na škále, která zaznamenává sílu vztahu. Orientované vazby jsou znázorněny pomocí šipek, které ukazují směr vazby mezi jednotlivci [Hanneman, Riddle: 2005].

3.4 Cílová skupina a konstrukce výzkumného vzorku

Cílovou skupinou této bakalářské práce byly zvoleny děti z lesního klubu, jehož název i místo necháváme anonymizováno, a to z důvodu právní ochrany respondentů. Oslovila jsem několik mateřských škol, avšak odpovědi se mi dostalo pouze z této instituce. Lesní klub má zázemí ve skautské klubovně a je rozdělen do dvou tříd. Obě mají příznačné názvy, které se pojí s přírodou. Jedna třída má zázemí ve zmíněné klubovně, druhá, sídlí v maringotce přistavené poblíž v lese. Obě třídy jsou kombinovány, co se věku i pohlaví týče.

Zkoumanou skupinu můžeme klasifikovat jako heterogenní vzorek, jelikož zkoumáme chlapce i dívky různého věku. Výzkumný vzorek jsme vybrali na základě docházky do školky, tvoří jej děti, které školku navštěvují tři nebo pět dní v týdnu.

Tabulka 1: Atribuční tabulka respondentů

	Pohlaví (dívka, chlapec)	Věk (roky)	Sourozenci (ano, ne)	Doba, jak dlouho navštěvuje školku (roky)
Respondent 1	dívka	4	ano	2
Respondent 2	dívka	5	ano	2
Respondent 3	chlapec	5	ne	3
Respondent 4	chlapec	5	ano	3
Respondent 5	chlapec	5	ne	2
Respondent 6	dívka	5	ne	3
Respondent 7	chlapec	6	ne	3
Respondent 8	chlapec	6	ano	4
Respondent 9	chlapec	3	ano	1
Respondent 10	chlapec	6	ne	3
Respondent 11	chlapec	4	ne	2
Respondent 12	chlapec	6	ne	3

Z tabulky je patrné, že skupina je více zastoupena chlapci, dívky jsme ve výzkumu měli pouze tři. Celkově se třída skládá z patnácti chlapců a šesti děvčat, podle čehož byl výzkumný vzorek také sestaven, odpovídá celkovému složení třídy. Věkové rozložení skupiny tvoří převážně děti předškolního věku, nachází se zde ale i mladší děti. Průměrný věk všech dětí je pět let. Část respondentů má ve školce sourozence a průměrně každý navštěvuje školku po dobu dvou a půl let.

3.5 Průběh sběru dat

Jak jsem již uvedla výše, výzkum probíhal v měsíci lednu, kdy jsem po dohodě s lektory vybrala nepříhodnější dny v týdnu a vzorek, který je, alespoň se tak domnívám, pro výzkum reprezentativní. Přesto, že uvádím, že obě skupiny dětského klubu jsou kombinací věku i pohlaví dětí, podle třídního výkazu jsem si vybrala skupinu sídlící v maringotce, jelikož se zde nachází nadpoloviční většina dětí již předškolního věku. V průběhu mého působení ve školce jsem zjistila, že se skupinou, kterou jsem si zvolila pro náš výzkum, byla mnohem snazší spolupráce, než s dětmi z druhé třídy.

Mohu také říci, že vzorek respondentů je plně nasycen, struktura vztahů ve školní třídě odpovídá skutečnosti bez dalších doplňujících informací nebo šetření.

Lesní klub děti navštěvují různými způsoby, a tak existuje skupina třídenní, dvoudenní i pětidenní. Důvody jsou buď finanční, protože lesní školka není levná záležitost nebo mají děti mladší sourozence, s nimiž jsou maminky na mateřské dovolené, a tak školku navštěvují pouze některé dny v týdnu. V jednom případě je důvodem částečné docházky také kombinace návštěvnosti lesního klubu a klasické mateřské školy.

Celý průběh sběru dat jsem si rozdělila do několika stádií. První týden, kdy jsem do školky docházela, jsem pouze pozorovala prostředí a děti, jak se chovají, s kým se druží, jak reagují v různých situacích, zkrátka celou organizaci školního dne. Hlavním cílem bylo se s dětmi sblížit, získat jejich důvěru pro následující spolupráci při provádění rozhovorů. Jelikož jsou děti na střídání asistentů zvyklé, nebyl takový problém do skupiny zapadnout. Vnímaly mě jako další asistentku lektora, díky čemuž jsem někdy čelila problému zůstat pozorovatelem. Rády mě zapojovaly do svých aktivit nebo chtěly chodit v mém doprovodu na procházky.

V první fázi výzkumu jsem vypracovala výše přiloženou tabulku, do které jsem postupně zanesla základní údaje o respondentech. Aby výzkum proběhl v souladu s požadavky studií dětství, dotázala jsem se těch respondentů, kteří připadali v úvahu, zda s výzkumem souhlasí, a tak jsem získala vzorek třinácti respondentů (3 dívky, 10 chlapců). V poslední fázi výzkumu jsem ale počet redukovala na dvanáct, jelikož se jeden z chlapců za celý měsíc dostavil do školky pouze dvakrát, a tak jsem rozhovory s ním nemohla provést. Později jsem vytvořila tabulku, do které jsem zanesla vazby přijaté a vyslané, v nichž kladná vazba nese hodnotu (1), záporná nebo žádná (0). Při dalším zpracování jsem využila pouze kladných vazeb. To, že výzkum probíhal intenzivně v měsíci lednu, shledávám za velice přínosné. Při práci s tak malými dětmi se domnívám, že je důležité získat od respondentů důvěru, strávit s nimi delší čas, což bez nepřetržitého kontaktu není možné.

Na začátku druhého týdne jsem provedla pilotní studii, abych ověřila, zda jsou otázky v rozhovoru pro děti srozumitelné, jednoznačné, případně zda potřebují úpravu. Poté jsem začala první blok rozhovorů s každým jednotlivě. Zeptala jsem se každého dítěte, zda by byl ochoten si se mnou na chvíli popovídat, pokud zrovna nebyl v dobrém rozpoložení, odložila jsem rozhovor na příhodnější chvíli a dotazovala se jiných respondentů. Takto jsem pokračovala do doby, než jsem získala vzorek dvanácti respondentů. V tomto týdnu jsem také nadále pozorovala běžné situace a zaznamenávala poznámky do deníku. První rozhovory probíhaly hned po příchodu dítěte do školky, a tak mohu říci, že v některých případech bylo velice těžké rozhovor vůbec uskutečnit. Děti byly po ránu, především pak v pondělí, naladěni na jiné aktivity než si se mnou povídat.

Třetí týden proběhl ve stejném duchu pouze s tím rozdílem, že jsem rozhovory prováděla během dne. Mým záměrem bylo zjistit, zda jde pouze o situační výpovědi nebo o reálné vazby. Toto zjištění můžeme podložit také na základě pozorování. Blíže se k tématu platnosti a spolehlivosti získaných výsledků vyjádříme v další části práce. V daný týden probíhalo také hodně aktivit. Navštívili jsme knihovnu, Divadlo Drak, a tak jsem mohla pozorovat chování dětí i mimo jejich přirozené prostředí.

Poslední týden jsem se soustředila především na aktivity probíhající v průběhu dne a lektory, kteří s dětmi tráví čas, abych zjistila, jak na skupinu nahlíží oni sami, případně proč volí různé aktivity právě v daný okamžik. S dětmi je po celé tři dny stejná lektorka a každý den se zde střídají asistentky, dokonce jeden asistent, který je zároveň jediným

mužem v dětském klubu. Tuto lektorku jsem také požádala, aby mi nakreslila mapu, kde vyobrazí svoji představu o dané síti.

3.6 Zpracování dat

Provedené rozhovory byly z mobilního zařízení přehrány do počítače a v programu MAXQDA 10 deduktivně analyzovány – přepsány a okódovány. Přepis jsem provedla ve formě doslovné transkripce, abych mohla lépe analyzovat důležité části rozhovoru, tudíž se v obsahu vyskytují i neverbální znaky projevu. Kategorie kódů byly sestaveny na základě výzkumných otázek a samotné kódy byly odvozeny ze scénáře rozhovoru. Tato část zpracování slouží především pro lepší orientaci ve vztazích a faktorech, které je ovlivňují. Obsahují mimo jiné jména respondentů, a proto je v práci dále neprezentují. V této části zpracování dat vycházím především z výuky předmětu kvalitativní výzkum.

Na základě pozorování si utváříme určitou představu o tom, kdo má ve skupině jakou roli nebo jak skupina funguje jako celek. Proto jsme další výsledky našeho výzkumu podložili pomocí softwaru Ucinet, kde jsme využili několika aplikací. Mezi nejpodstatnější můžeme jmenovat míry centrality, podskupiny sítě nebo hustotu sítě. Existuje několik softwarů k analyzování sociální sítě, které se v zásadě liší vstupními a výstupními formáty, platformou nebo licencí. Mimo Ucinet jsou také hojně využívány programy NodeXL, Pajek nebo Gephi.

V návaznosti na provedené rozhovory jsme vytvořili matici, ve které jsme znázornili veškeré vazby za pomoci dvou číslic, nula v případě, že žádný vztah mezi jedinci nebyl, jedna v případě, že se vazba vyskytla. Tuto matici jsme importovali do programu Ucinet, abychom vytvořili dataset, který je vstupním bodem pro zpracování sítě v tomto softwaru. Dataset je možné otevřít pouze pomocí instalovaného programu Ucinet, kde s ním také dále pracujeme. Ze základního menu vybere ty funkce, které chceme provést. V našem případě tedy centrality, hustotu a kliky. Vstupním souborem je již zmíněný dataset, který má specifickou příponu (.##h, .##d). Data, která získáme pomocí tohoto kroku lze uložit jako poznámkový blok a kdykoli je využít pro další interpretaci. V případě, že chceme vytvořená data otevřít v programu Ucinet, děláme tak pomocí speciální funkce, označena písmenem D (display), na základní liště. Pokud chceme síť vizualizovat, můžeme použít aplikaci NetDraw, kdy opět bude vstupním soubor dataset vytvořený pomocí Ucinet softwaru. V této aplikaci pak můžeme vizuální podobu upravovat podle našich potřeb,

lze upravit označení jednotlivých aktérů, změnit jejich ikony i barvy, síť prostorově otáčet nebo přesunout jednotlivé body.

3.7 Validita a reliabilita výzkumu

V této podkapitole krátce promluvíme o validitě a reliabilitě výzkumu. Naše šetření jsme zajistili tak, že jsme s každým respondentem provedli totožný rozhovor dvakrát. V prvním případě jsme děti oslovili ráno, po příchodu do školky, v druhém případě jsme rozhovory uskutečnili během dne, kdy mezi dětmi proběhla interakce. Důvodem bylo zjistit, zda se výpovědi budou lišit na základě situačních faktorů, či nikoli.

Validita je výraz pro pravdivost nebo také „míru, v jaké vysvětlení přesně reprezentuje sociální jevy, o kterých hovoříme“ [Hammersley 1990 citován in Silverman 2005: 188]. Kvalitativní výzkum podává bohatý popis prostředí, což může být na jednu stranu výhodou, v případě validity však slabou stránkou tohoto přístupu. Aby naše závěry byly validní, musíme výzkum podrobit kritickému zkoumání, a to může být v případě hloubkového zkoumání výzkumného problému často slabinou. Nástroji pro zajištění validity mohou být *triangulace metod a dat* nebo *validizace respondentmi*. Pod triangulací rozumíme „pokus o získání skutečného porozumění situace na základě kombinace různých způsobů pozorování nebo zjištění“ [Silverman 2005: 190]. Druhý nástroj je návrh toho, abychom se vrátili zpět k subjektům našeho výzkumu s předběžnými výsledky a doplnili je o jejich reakce. Nesmíme však jejich výkladu připisovat privilegovaný status [Reason, Rowan 1981 in Silverman 2005]. Existuje řada dalších nástrojů pro zajištění validity (princip vyvrátitelnosti, metoda systematického porovnávání, úplné zpracování dat a další).

Reliabilita zajišťuje shodu výsledků měření nebo shodu zařazení případu do stejné kategorie. Nástroje využívané pro šetření nemůže výzkumník považovat za reliabilní, jen proto, že jsou proměnné předem testovány. Důvodem je, že „nelze oddělit odpovědi od vzájemné interpretace, které jsou v podstatě lokální a nestandardizované“ [ibid.: 199]. Existují způsoby, jak reliabilitu posilnit. Jde o *zvyklosti při psaní terénních poznámek* nebo *shodu mezi lidmi, kteří kódují získaná data*. Pokud přepisujeme nahrávky z terénního výzkumu, reliabilitu můžeme ohrozit zdánlivě malichernostmi, jako například vynechání míst, kde hovoří více osob, nepřepsání mezer v odpovědi respondenta a podobně. Mimo to je reliabilita také podmínkou validity. Existují totiž výzkumy, které jsou reliabilní,

ale nevalidní, neměří to, co výzkumníci měřit chtějí. Výsledek, který by byl validní, ale s nízkou reliabilitou, neexistuje.

Reliabilitu jsme v našem výzkumu zajistili formou test-retest, kdy jsme stejný rozhovor použili na stejném vzorku respondentů dvakrát, pokaždé v jiném čase. Negativa plynoucí z tohoto testování jsme eliminovali díky krátké době, ve které jsme oba rozhovory provedli. Doba, která uplynula mezi oběma rozhovory, nebyla ani tak krátká, abychom se setkali s efektem zácviku, kdy si respondenti otázky pamatují. Za prvé pracujeme s malými dětmi, které těmto tématům nepřipisují velký důraz, za druhé jsme rozhovory provedli pokaždé v jiném týdnu. Výsledkem tohoto testu je, že v 80% jsou odpovědi obou rozhovorů shodné. Většinou děti odpovídali tak, že v prvním rozhovoru do sítě svých přátel uvedli většinu členů třídy, ve druhém rozhovoru pak jmenovitě řekli, s kým se ve školce kamarádí. Odpovědi tudíž nebyly v rozporu, pouze podrobněji zodpovězeny. Síť, kterou mi nakreslila paní učitelka, se prakticky od zjištěných vazeb nelišila. Drobné rozdíly jsou pouze ve směru vazeb, kdy v některých případech označila vazbu mezi jedinci jako obousměrnou, ve skutečnosti ale vyšla tato vazba pouze od jednoho jedince, nikoli vzájemně.

Otázka validity spočívá v tom, zda skutečně měříme to, co měřit chceme. V případě, že tomu tak není, vystavujeme se riziku nesprávné interpretace. Existuje několik přístupů, jak validitu měřit, které se také mohou vzájemně doplňovat, a tvořit tak různé zdroje důkazů. Základem je však validita obsahová, která hodnotí to, zda existuje vztah mezi obsahem například rozhovoru a oblastí, které je rozhovor určen. Otázky, které jsme v rozhovoru užili, se týkají vztahů, které chceme v této práci analyzovat. Vzhledem k tomu, že otázky byly na základě zjištění pilotní studie pochopeny a zodpovězeny všemi účastníky, dále s přihlédnutím na reliabilitu výzkumu, si troufáme říci, že i validita výzkumu byla v tomto případě zajištěna.

3.8 Etika výzkumu

Na úvod této kapitoly bych chtěla říci, že lesní školka má svůj vlastní etický kodex, což v pedagogické praxi není v České republice zcela běžné. Pro výzkum je etika důležitým aspektem, existují dokonce standardy a doporučení vymezující etická pravidla aplikovatelná pro výzkum [Hendl 2005: 155].

Jestliže provádíme studii, respondenti se mohou účastnit pouze na základě poučeného (informovaného souhlasu). V našem případě nám souhlas v ústní podobě poskytla přímo lesní školka v zastoupení její ředitelky, a to po zkonzultování účelu a podmínek, za kterých bude výzkum probíhat.

Před samotným výzkumem byli všichni účastníci obeznámeni jak s účelem výzkumu, tak také s technikami sběru dat a následným vyhodnocením. Vzhledem ke zkoumané populaci neuvádíme místo ani název instituce, kde jsme výzkum uskutečnili.

Během výzkumu samozřejmě dbáme i na svobodu odmítnutí rozhovoru, která se vztahuje také na nezletilé respondenty, a tak provádíme rozhovory pouze s dětmi, které s námi komunikovat chtějí. Anonymita je všem účastníkům zaručena, používáme pouze identifikační údaje nutné pro výzkum a respondenti jsou označeni zkratkami R1, R2, R3... podle toho, v jakém pořadí byli dotazováni, abychom jejich výpovědi nezaměnili.

Nahrávky a veškeré poznámky, které byly během výzkumu pořízeny, jsou uloženy v soukromém počítači a přístupné pouze tazatelce. Transkripce rozhovorů, vyjma jedné ukázky, která je přílohou bakalářské práce, budou zpřístupněny pouze zaměstnancům univerzity.

Celá práce bude k dispozici lesnímu klubu, kde byl výzkum uskutečněn, a to i pro jeho vlastní účely.

4 Empirická část

4.1 Charakteristika respondentů

V této části bychom rádi charakterizovali jednotlivé respondenty, typické role, které jsme definovali již v teoretické části, které jsou u konkrétního jedince jednoznačné. Na úvod můžeme skupinu vymezit jako stabilní, jelikož počet členů a jejich pozice jsou téměř neměnné, minimálně pro každý školní rok. Pokud se podíváme na novou sociologii dětství a přístupy, které nám předkládají autoři Prout a James [1997], náš výzkum bychom mohli zařadit do sociálně strukturálního přístupu, kdy na děti nahlížíme jako na specifickou skupinu a neopomenutelnou sociální vrstvu každé společnosti, kde se uplatňují pozice, role a vztahy, které jsou známy v našich každodennostech. Integrace členů skupiny je poměrně vysoká. Mají společný cíl – vzdělávat se a také podobné hodnoty – vztah k přírodě. Jelikož má skupina zhruba dvacet členů, což hodnotíme jako malou sociální skupinu, můžeme říci, že se zde vyskytuje poměrně vysoká míra soudržnosti a pevnosti vztahů. V menší skupině se také lépe utváří hlubší a trvalejší vazby mezi samotnými aktéry. Nyní se již budeme věnovat samotným respondentům.

Respondent 1

(dívka, 4 roky, ve školce má sourozence, navštěvuje školku 2 roky)

Zpočátku mého působení v mateřské škole se mi tato dívka jevila jako velký introvert. Školku navštěvuje s bratrem, který je starší a je zde vidět velice silná vazba, především ze strany dívky. Při příchodu do školky stále vyhledává jeho přítomnost, během dne se pak postupně včleňuje do skupiny. Spíše ale komunikuje s dětmi, se kterými tráví čas i její bratr.

V případě, že se jde mimo prostředí školky, vyhledává společnost některých z učitelek, se kterými si ráda povídá. Nastaly také situace, kdy byla holčička s něčím nespokojená a v takovém případě odmítala společnost kohokoli. Z mého pohledu byla dívka velice samostatná a vynalézavá, a to ať už hovoříme o čase, který tráví děti samostatnou hrou nebo při obědě, svačině či převlékání se. Také se domnívám, že prostředí lesní školky je pro dívku velice vhodné. Na určité úkoly nebo aktivity potřebovala čas, kdy se sama rozhodla, kterým činností z několika předložených aktivit se bude věnovat.

Ideologie lesní školky tuto možnost svobodného rozhodování plně podporuje a respektuje každé dítě jako jednotlivce s vlastní možností volby.

Co se týče dětí ve školce, nemá vyhrazené jedince, se kterými se sdružuje. Pohybuje se mezi všemi členy skupiny, spíše vyhledává mladší děti z kolektivu, nenavazuje s nikým pevnou vazbu, spíše podle situace, vyhledává konkrétní jedince. Jak jsem již ale zmínila, nejvíce se vyskytuje ve společnosti bratra a jeho kamarádů. Dívka školku navštěvuje třikrát v týdnu, v interakci je tedy víceméně se všemi členy skupiny. Přestože dívku charakterizujeme jako introvertní typ, je vidět rozdíl mezi dětmi, které mají zázemí ve školce a těmi, jež většinu času tráví v maringotce umístěné poblíž. Děti, jejichž zázemí je v maringotce, jsou většinou samostatnější, více komunikativní, nutno podotknout, že jsou také většinou starší.

Respondent 2

(dívka, 5 let, ve školce má sourozence, navštěvuje školku 2 roky)

Dalším respondentem je taktéž dívka, která bude v následujícím školním roce nastupovat do lesní školy. Ve školce má mladšího bratra a je velice bystrá, zvědavá a komunikativní. U této dívky jsem nejvíce zaznamenala bezproblémovou komunikaci hned od prvního dne. Důvodem může být také fakt, že děti ve školce během týdne spolupracují s několika asistenty, kteří se každý den střídají. Holčička si nejraději hraje na rodinu, kde většinou zastává roli matky a mladší členové jsou jejími dětmi.

Při návštěvě divadla nebo knihovny byla vždy velmi klidná a pozorná. Pokud se děti věnovaly nějaké tvůrčí aktivitě, vždy tento úkol plnila s velkou zodpovědností. V případě, že byla s něčím nespokojená, prosazovala svůj názor, a to nejen mezi dětmi.

V kolektivu je velice oblíbená, sdružuje se s chlapci i dívkami. Vymýšlí různé aktivity, kdy dokáže zabavit i více dětí. Školku navštěvuje všech pět dní v týdnu, i proto se domnívám, že je jí prostředí školky a její členové důvěrně známé a má právě takové postavení v kolektivu. Ve skupině bychom její roli mohli charakterizovat jako roli extroverta, protože často zajišťovala vztahy mezi oběma třídami. Jelikož mají děti většinou stejný odpolední program, propojovala prostřednictvím aktivit členy obou skupin.

Respondent 3

(chlapec, 5 let, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 3 roky)

Chlapec měl ve školce staršího bratra, který před rokem nastoupil do školy, a proto je mu prostředí školky důvěrně známé. Dříve než začal školku sám navštěvovat, chodil na odpolední kroužek, který již tradičně školka pořádá. Speciálně je tento kroužek určen dětem, které ještě nedosáhli věku tří let, aby se lépe seznámily s prostředím a kolektivem. Hoch je velice bystrý, zpočátku na mě působil jako třídní „šašek“, ale zřejmě chtěl upoutat pozornost nově příchozích, protože po týdnu se tato situace změnila. Rád si povídá o svých zážitcích, kde trávil víkend, kde byl na dovolené nebo jaké hračky má nejraději. Podle pedagogů se velice změnil, a to k lepšímu, poté, co instituci nenavštěvuje společně se svým bratrem. Panovala mezi nimi určitá rivalita, kdy se mladší ze sourozenců chtěl vyrovnat staršímu, což údajně vedlo k častým sporům.

Ať už jsme šli na procházku nebo měli jakýkoliv program mimo prostředí školky, zajímal se o dění kolem. Když ve skupině někdo rušil, často se k takovým jedincům přidal. Rád také následoval činnosti dospělých, každé ráno pomáhal na zahradě rozdělovat oheň, sekát dříví nebo vypouštět vodu ze sudu.

V kolektivu se dokáže zabavit s kýmkoli. Existuje pár jedinců, se kterými moc dobře nevychází, ale většinou i s nimi dokáže komunikovat, dělat nějakou společnou činnost. Na druhé straně má také několik oblíbených jedinců, jejichž společnost vyhledává především mimo prostředí školky. Mezi své kamarády jmenuje také děti z druhé skupiny. Školku navštěvuje všech pět dní v týdnu, i proto dochází k častější interakci s dětmi druhé třídy, ke kterým přistupuje jako k mladším, méně zkušeným. Prostředí školky pro něj vnímám jako vhodné z důvodu stále nových podnětů, které rád prozkoumává. Každý den ve školce je jiný, a tak se chlapec neustále aktivně zapojuje.

Respondent 4

(chlapec, 5 let, ve školce má sourozence, navštěvuje školku 3 roky)

Tento respondent navštěvuje školku společně s mladší sestrou. Je velice ohleduplný a komunikativní. Je taktéž předškolák. Velice se o mladší sestru zajímá, od toho se také

odvíjí vztahy k ostatním jedincům. Pokud se k sestře chovají zle, nemá k nim pozitivní vazbu a nevyhledává jejich společnost.

Mimo prostředí školky se sdružuje se stálou skupinou dětí, venku je spíše klidný, většinou s ostatními něco staví nebo hraje na schovávanou. Navazuje poměrně trvalé vazby, které pravděpodobně přesáhnou také rámec školky, jelikož budou společně navštěvovat také školu. Ostatním je velice nápomocný, je pořádný, což mimochodem vyžaduje také od ostatních, především v prostoru maringotky, kde se děti převlékají.

V průběhu dne si hraje společně ve skupince stálých jedinců, stejně je tomu tak i při procházce nebo programu mimo školku. Do této podskupiny patří chlapci i dívky, většinou v podobném věku jako je sám respondent. Školku navštěvuje pouze tři dny v týdnu, což může být jedna z příčin, kdy okruh jeho kamarádů je neměnný. Celkově na mě chlapec působí velice vyrovnaně, se stálými citovými vazbami, což se mi potvrdilo také při rozhovoru, kdy v obou případech odpovídal totožně.

Respondent 5

(chlapec, 5 let, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 2 roky)

Tento respondent ve školce sourozence nemá a je velký introvert. Blízký je mu pouze jeden chlapec, se kterým sdílí veškeré aktivity během dne. Pokud ve školce tento chlapec není, vyhledává spíše společnost mladších dětí nebo si hraje sám. Často se plánoval dopolední program, který byl pro obě skupiny společný. V takovém případě jsem registrovala, že se spíše družil s dětmi druhé skupiny. Vazby s dětmi jsou v jeho případě spíše příležitostní, stejně tak i komunikace. Sdílí pouze daný okamžik, ale hlouběji ani důvěrněji se neprojevuje.

Při návštěvě knihovny, divadla nebo podobně se opět sdružoval se svým kamarádem, se kterým i často vyrušoval. Stejně tomu bylo při odpoledním klidu. Pokud byl ve školce sám, toto chování jsem neregistrovala. Rád se věnoval aktivitám, kterým on sám chtěl, ostatní přijímal poněkud pasivně, spíše jako povinnost, těmito aktivitami myslím především běžné, rutinní aktivity třídy. Podle nálady se také občas přidal k nějaké společenské hře, muselo to být však z jeho vlastní iniciativy. Do školky dochází pouze třikrát týdně, stejně tak i jeho zmíněný kamarád.

Respondent 6

(dívka, 5 let, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 3 roky)

Tato dívka v září také nastoupí do lesní školy, má starší sourozence, kteří již školku nenavštěvují, často o nich ale mluví, především tak, že by chtěla být jako oni. Je velice tvořivá, komunikativní a nápaditá. V čase, kdy jsem navštěvovala školku, se děti připravovaly na masopust, ona jako jediná měla již dopředu vybranou masku, která se značně lišila od ostatních. Když ve školce někdo mluvil o tabletu, vzala si prkno ve tvaru obdélníku a používala jej jako tablet. Zpočátku mi byla nápomocná, při některých, pro mě neznámých rituálech, které byly součástí každodenního programu (ranní kruh, říkanka u oběda, přezdívky některých dětí).

Při návštěvě knihovny nebo divadla se zajímala o všechny aktivity, které si pro děti pořadatelé akce připravili. Úkoly brala velice zodpovědně, a pokud někdo rušil, velice ji to znepokojovalo.

Mezi dětmi je velmi oblíbená. S vybranými jedinci má velmi blízký vztah, druží se s nimi často i mimo prostředí školky. Na otázku s kým ze školky by chtěla oslavit své narozeniny, odpověděla, že se všemi. Tráví čas jak s mladšími dětmi, tak i s vrstevníky. Na procházce nebo na „výpravě“, tak jsou ve školce přezdívány procházky do vzdálenějšího okolí, si se mnou ráda povídala, ptala se mě, jaké je to ve škole, hráli jsme slovní fotbal nebo hádaly zvířata, postavy z pohádek, kdy se do aktivity zapojily i ostatní děti. Její rolí ve skupině je role socioemočního vůdce. Z mého pohledu byla absolutně bezkonfliktní, na děti měla kladný vliv, zajímala se o všechny a všeobecně o spokojenost všech členů, pokud se někdo hádal, snažila se situaci urovnat nebo být nápomocná.

Respondent 7

(chlapec, 6 let, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 3 roky)

Tento chlapec je taktéž předškolák, který má mladšího sourozence, ne však ve školce. Na rozhovor se mnou potřeboval chvíli čas, nakonec za mnou ale přišel sám, jestli si už popovídám také s ním. I s tímto respondentem rozhovor proběhl dvakrát a jeho odpovědi byly shodné. Předškolní děti mají vyhrazené jedno dopoledne v týdnu, které

věnují činnostem k přípravě do školy. Aktivity nejsou pro děti příliš zábavné, na tomto chlapci byla ale vidět jeho rozvážnost, než odpověděl na danou otázku nebo vyplnil příslušný úkol, výsledkem však byla bezchybná práce.

Sdružuje se převážně s menší skupinou vybraných jedinců, až na pár výjimek má ale se všemi členy skupiny kladný vztah. Vazby, které udržuje s vybranými jedinci, jsou velmi pevné. Děti, které označuje za své kamarády, jsou podobné povahy jako samotný respondent, mají podobné zájmy a jsou ve stejném věku. Školku navštěvuje pouze třikrát týdně a jeho maminka vede ve školce Montessori dílničky, což je jedna z aktivit v letošním roce, které se v rámci odpoledního programu uskutečňují. Domnívám se, že chod lesní školky je pro něj vhodný zejména kvůli všeobecnému rozvoji, dostatku prostoru a individuálnímu přístupu pedagogů, neméně důležitá je také zpětná vazba s rodiči a hodnocení.

Respondent 8

(chlapec, 6 let, ve školce má sourozence, navštěvuje školku 4 roky)

Tento chlapec v září nastupuje do školy, je velice pozorný a bystrý, již umí číst a počítat. Navzdory těmto kladným vlastnostem zaostává například v praktických věcech, jako je sebeobsluha, stolování nebo jakékoliv péče o sebe samého. Školku navštěvuje s mladší sestrou, se kterou má velice kladný vztah. V případě, že ona pláče nebo je z něčeho smutná, utěšuje ji, hledá příčinu nebo vyhledá pomoc dospělých. V kolektivu je výraznou osobností, organizuje společné aktivity, děti ze třídy ho napodobují, přesto, že se převážně vyskytuje se stále stejnými jedinci. Za kamaráda ho jmenují téměř všechny děti, především chlapci, je tomu tak i naopak, kdy do okruhu svých kamarádů nejmenuje jedinou dívku. Na základě těchto charakteristik bych jeho roli definovala jako vůdcovskou.

Při návštěvě nějaké instituce mimo školku dával pozor, ale pouze v případě, že ho daná věc zajímá, pokud ne, vyrušuje povídáním si s ostatními. Při plnění úkolů byl velice soutěživý. Venku hraje s kamarády různé hry, při procházkách je vždy poslední, protože se věnuje několika činnostem naráz, a pak skupinu nestíhá. Aktivity, kterým se věnuje v zázemí školky, jsou převážně společenské hry. Zná pravidla her, které ostatním vysvětlí, na konci sečte výsledky a je spravedlivý. S dětmi společně obědval málokdy, neboť měl

často přichystanou vlastní svačinu. Obědy se dováží z vegetariánské jídelny ve městě, ale dětem až na výjimky chutnají, což je dalším aspektem, co mě ve školce překvapilo.

Respondent 9

(chlapec, 3 roky, ve školce má sourozence, navštěvuje školku jeden rok)

Tento chlapec je nejmladší z celé skupiny a školku navštěvuje společně se sestrou. Rád prozkoumává nové věci a je velice zvědavý. Chodí do stejné skupiny jako jeho sestra, ale pokud jdeme někam mimo školku, obvykle zůstává v zázemí školky s mladšími dětmi. Při oblékání není ještě zcela samostatný, proto potřebuje pomoc od dospělých, při obědě je potřeba vysvětlovat, jak se drží příbor, lžice. Ve školce se mi velice líbí, že jsou děti v obou skupinách v různém věku. U některých jedinců to napomohlo k tomu, aby neplakali po odchodu rodičů, jiní se snaží vyrovnat starším dětem, což má pozitivní vliv na jejich rozvoj.

Venku s sebou chlapec neustále něco nosí, nejčastěji klacíky. Rád napodobuje starší děti, pokud ho do skupiny ostatní nevezmou, jde s dospělými nebo se zabaví sám. Pozornost starších si někdy ale vydobývá. Činností se věnuje krátkodobě a po obědě chodí spát. Každý den, v rámci poledního klidu, se totiž dětem čte pohádka, při které všichni odpočívají, a tak je vhodná příležitost, že není nikým rušen. Chlapec se snaží zapojit do všech aktivit, které je možné dělat, čímž se velice rozvíjí jeho motorika a celková obratnost.

Kolektivem není příliš dobře přijímán, protože děti často zlobí. Je nejmladší a prosadit se snaží různými způsoby včetně toho, že se s chlapci pere. Děti z druhé skupiny je naopak přijímán kladně a hraje si jak s chlapci, tak i s dívkami, především proto, že souhlasí s každou aktivitou, která mu je navržena. V termínech sociálních sítí bych jeho pozici charakterizovala jako izolát.

Respondent 10

(chlapec, 6 let, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 3 roky)

V době, kdy jsem školku navštěvovala, byl tento chlapec nemocný více než dva týdny. Po jeho příchodu jsem s ním provedla oba rozhovory a byl ke mně velice sdílný. Všeobecně lze říci, že v kolektivu nebyl vůdčí typ, spíše se zapojoval do různých aktivit jako ten, co přijímal úkoly od jiných. S ostatními dětmi se dokázal podělit o hračky, které

se přinesl s sebou do školky bez jakýchkoliv problémů. Často chtěl zapůsobit především u dívek, a tak dával na obdiv nové hračky právě jim. V kolektivu nemá vyhrazené jedince, či skupinu, se kterou by se družil, nenavazuje pevné vazby s několika málo jedinci kolektivu. Děti, se kterými si hraje, vybírá spíše podle aktivit a zájmu, než podle jedinců samotných. Mezi své kamarády jmenoval také děti z druhé skupiny, jelikož s nimi tráví společná odpoledne, kdy jsou obě skupiny spojené.

Respondent 11

(chlapec, 4 roky, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 2 roky)

Dalším respondentem je taktéž chlapec, školku navštěvoval společně s bratrem, který v letošním školním roce nastoupil do první třídy. Je velmi přátelský, hned od prvního dne se mnou komunikoval bez problémů. Působí na mě jako velice citlivé dítě, jakékoliv neshody vedly k pláči.

Pokud jsme měli program mimo školku a její blízké okolí, držel se převážně dospělých. Ve školce má několik oblíbených dětí, se kterými si společně hraje a kamarádství argumentuje tím, že jsou na něj tyto děti hodné. Ostatní jsou prý zlí, což se v mé přítomnosti ukázalo, jako oboustranný problém. Pokud ho ostatní nechtějí mezi sebe přijmout, zapojení si vynucuje násilím nebo pláčem. V případě, kdy jsme prováděli jakoukoliv tvůrčí aktivitu, nespokojil se s vlastním výsledkem, chtěl pomoci od dospělých.

Respondent 12

(chlapec, 6 let, ve školce nemá sourozence, navštěvuje školku 3 roky)

Tento chlapec je zřejmě jediný ze skupiny, který opravdu komunikuje pouze s vybranými jedinci a k nikomu jinému není sdílný. Rozhovorům jsem nechávala volný průběh, nikoho jsem nechtěla nutit, když se mnou někdo mluvit nechtěl, zeptala jsem se jindy. Tento chlapec si se mnou povídal až v posledním týdnu, kdy jsem školku navštěvovala. Při společných aktivitách s ostatními komunikuje minimálně.

Zajímal se spíše o společenské hry, předškoláci mají ve školce také speciální sešity, kde trénují různé dovednosti, což byla jeho oblíbená činnost, ve spolupráci s někým dospělým. Nijak výrazně se neprojevuje, to ale neplatí v kolektivu jeho blízkých kamarádů, což jsou zhruba dva nebo tři chlapci ze třídy.

4.2 Lesní mateřské školy

Alternativní vzdělání je dle mého názoru velice vhodné téma pro diskuzi v moderní společnosti. V naší zemi existují různé názorové proudy, tak jako všude, přesto se domnívám, že jsme extrémisty v konzervativnosti vůči těmto novým formám vzdělávání. Tuto domněnku můžeme konkrétně demonstrovat na případu pozměnovacího návrhu zákona o dětských skupinách, který byl doprovázen řadou petic, v závěru ale znamená pro školky novou šanci na jejich působení.

Ráda bych nastínila něco málo z historie lesních školek. Nápad tohoto alternativního předškolního vzdělávání pochází ze Skandinávie, konkrétně z Dánska. V roce 1954 zde byla založena první lesní mateřská škola a tento koncept se pak šířil dál do Evropy, USA i Japonska. Zpočátku to byla pouze matka, která chodila se svými dětmi do přírody, poté se začaly přidávat i děti ze sousedství, za nějakou dobu se skupina dětí začala více rozvíjet, a tak vznikla první lesní školka. V Německu pak vznikla první lesní mateřská škola jako plnohodnotná forma předškolního vzdělávání v roce 1993. Od té doby počet institucí stále narůstá, přičemž je aktivita podporována státem, a to nejen finančně. Právě v těchto bodech se zásadně liší situace v Čechách. V naší zemi je především problém v právní úpravě. Státní příspěvek nemohou školky dostat, jelikož nemohou být z hygienických důvodů zařazeny do rejstříku mateřských škol. V současnosti však situace nabírá zcela jiný směr a vše nasvědčuje tomu, že lesní kluby budou právoplatnými mateřskými školami.

V Čechách započal rozvoj lesních školek v rámci mateřské školy, kde otevřeli „venkovní“ třídu v roce 2010. Ve stejném roce vznikla také Asociace lesních mateřských škol, která nese velkou zásluhu na současném stavu provozu lesních dětských klubů a zastupuje přes 120 institucí. Asociace na svých webových stránkách informuje rodiče, pedagogy i veřejnost o všem, co se lesních školek (lesních klubů) týká. Stojí u zrodu nových zařízení, komunikují se státní správou o podmínkách provozu, pořádají semináře, workshopy, aby se lidé dozvíдали více o této alternativě vzdělávání nebo také letní školu pro pedagogy. Zajímavostí je, že lesní školky mají stanovené standardy kvality, které jsou pro každou instituci závazné. Na základě těchto stanovených standardů se pravidelně vyhodnocuje práce pedagogů, rozvoj dětí, řeší se problémy, které vzešly na podnět rodičů nebo ze strany pedagogů, je zde tedy stále interakce mezi oběma stranami. Mimo to mají lesní školky také etický kodex, který se ve školství běžně nevyskytuje.

Alternativních vzdělávacích institucí existuje celá řada. Za jejich vznikem stojí jména jako Tolstý, Komenský nebo Rousseau. Tito myslitelé apelují na specifický svět dětí a jedinečnost každého z nich. Na počátku 20. století, době reformy v pedagogice, na tyto myslitele navazují významní pedagogové jako Maria Montessoriová, Peter Petersen nebo Rudolf Steiner [Průcha 2012]. V dnešní době jsou známými alternativními mateřinkami Montessori, kde se zaměřují především na rozvoj smyslů a motoriky u dětí. Využívá mnoho speciálních pomůcek, materiálů a také prostředí, kde se děti cítí dobře. Zařízení také kladou důraz na to, aby se děti učily vlastní přímou zkušeností. Žádné dítě nemusí povinně absolvovat žádnou z činností, samo si zvolí, jaké aktivitě se v daný okamžik chce věnovat [Zelinková 1997]. Daltonská škola podporuje volnost a samostatnou práci, která je vymezena instrukcemi.

Další velice rozšířenou alternativou je waldorfská pedagogika. Její historie vznikla díky majiteli továrny, který se snažil zajistit kvalitní vzdělání pro děti svých zaměstnanců. Z principu této pedagogiky čerpají také lesní školky a základem je, aby výchova napomáhala k harmonickému rozvoji citové a morální oblasti jedince. Opět tato škola dbá na vlastní prožitek.

Lesní mateřské školy (LMŠ) jsou specifické tím, že se soustřeďují na kontakt s přírodou. Pedagogové s dětmi pracují jako jejich průvodci na cestě za poznáním. Důraz je také kladen na prožitek, nejlépe takový, jež děti prožijí samy na vlastní kůži. K naplnění cílů přispívá například Cornellova metoda učení, která využívá systém plynulého učení (flow learning), je rozdělena do čtyř základních fází, přičemž první je samotné nadšení, které přechází k pozornosti, zaměření se na přímý prožitek, až k sdílení inspirace [Cornell 2012: 15-16]. Tuto metodu má podle Cornella podporovat také pedagog, který dítěti umožní prožívat, objevovat a zkoumat vše, co jej zajímá.

Lesní školky apelují na přirozené prostředí, které je vhodné pro rozvoj dětské osobnosti. Dbají také na rozvoj kvalitních přátelských vztahů a práci, hru s přírodními materiály. Jelikož probíhá většina programu venku, musí být mezi dětmi a pedagogy vzájemná důvěra. Mimo to je také optimální, pokud na skupinu maximálně patnácti dětí jsou dva pedagogové, což v běžných školkách/školách pravidlem není. Vzdělávání v LMŠ probíhá stejně jako u „klasických“ školek v souladu s dokumentem MŠMT, tzv. Rámcovým vzdělávacím programem.

Denní aktivity v LMŠ probíhají venku. Děti při učení zapojují všechny vjemy, rozvíjí jemnou i hrubou motoriku prostřednictvím rozmanitých podnětů a možností pohybu v přírodě. Dále rozvíjí kreativitu a fantazii díky nespočtu možnostem, které jim příroda poskytuje. Během pobytu v přírodě poznávají rostliny a živočichy v jejich přirozeném prostředí a také poznají své tělesné hranice. Školky provádí mnoho slavností a různých akcí pro veřejnost, především ve spojitosti s různými oslavami během roku. Děti se také zábavnou formou učí významná data v roce, které oslavujeme. Ve vlastním zájmu si v prostředí školky staví různé bylinkové zahrádky, komposty, domečky a podobně.

Zmínili jsme zde již dva významné dokumenty, které jsou závazné pro každý klub, který je členem Asociace LMŠ. Standardy kvality a Etický kodex pedagoga stanovují práva a povinnosti pro rodiče, pedagogy i děti. Rádi bychom zdůraznili, že školka má v těchto dokumentech písemně definováno a zveřejněno poslání, cíle, zásady poskytování činnosti a vymezen okruh osob, kterým je činnost určena. Školka písemně uzavírá dohodu o podmínkách, pravidlech výchovy a vzdělání s každým zákonným zástupcem dítěte. Podle nich pak přistupuje ke každému dítěti individuálně. Dále také vede evidenci dětí a jejich individuálních potřeb. Školka dokumentuje i přípravu a práci s dětmi.

Pravidelně je vyhodnocováno také působení učitele, oceňován je dle známých kritérií, což mimo jiné daného jedince motivuje a vede k dalšímu profesnímu růstu. Učitel v LMŠ je schopen svou přípravu uzpůsobit aktuálnímu zájmu a potřebám dětí i podmínkám prostředí, kde program probíhá. Pedagog umožňuje dítěti prožít bezpečné riziko. Děti jsou vedeny ke kreativě a sociálnímu učení, především díky minimu hraček, které mají k dispozici. Ve školce, která je naší výzkumnou školkou, probíhají tzv. „hračkové dny“, kdy si děti mohou přinést svoji nejoblíbenější hračku a podělit se o ni se svými kamarády. Během svého výzkumu jsme jeden takový den měly a velice mě překvapilo, jak se děti z tohoto dne těší. Po ranním společném přivítání se, jsme pak hovořili o tom, co pro každého jeho přinesená hračka znamená. U dětí pedagogové sledují rozvoj klíčových kompetencí a informace, přičemž zpětnou vazbu poskytují zákonným zástupcům dítěte, a to nejméně dvakrát do roka, při individuálních pohovorech.

Důležitost období předškolního věku bychom neměli podceňovat. Toto stadium je jakýmsi zlomovým bodem, kdy se jedinec poprvé dostává mimo svou rodinu, primární skupinu. Namísto samostatné aktivity přichází aktivity praktikované s vrstevníky, osvojuje si běžné normy chování, znalost obsahu rolí a určitou úroveň komunikace.

4.3 „Nezáleží jen na rodičích a vychovatelích, ale na celé obci, jak se dítě vyvíjí“

V této části práce bychom rádi prezentovali získaná data, která uvádíme prostřednictvím Platonovy citace o vývoji dětí. V citaci spatřuji význam alternativních školek, v našem případě význam lesní školky, kdy jsou děti vzdělávány v přírodě a zároveň samotnou přírodou, ale ne vždy k tomu mají vhodné podmínky, což zapříčiňují vnější činitelé. Zároveň v této citaci spatřuji důraz, který je kladen na rozvoj dítěte a na dítě samotné, jakožto aktivního jedince společnosti. Zároveň zde zodpovíme výzkumné otázky, které mají následující znění: Utváří se ve třídě menší skupinky jedinců nebo vystupuje třída spíše jako kolektiv? Podle jakých kritérií se formují vztahy v kolektivu? Jak napomáhá specifické fungování školky ke stmelení kolektivu?

4.3.1 Třída jako síť

Na úvod bychom rádi vyobrazili síť třídy, kterou jsme zpracovali pomocí programu UCINET v aplikaci NetDraw. Zmínili jsme již, že podobnou síť jsme také měli k dispozici od paní učitelky, kterou jsem požádala, aby mi vyobrazila svoji představu o podobě zkoumané sítě. V porovnání s naší vygenerovanou sítí se vizuálně prakticky neliší. Opět se zde vyskytují jména dětí, tudíž ji k práci nepřikládám.

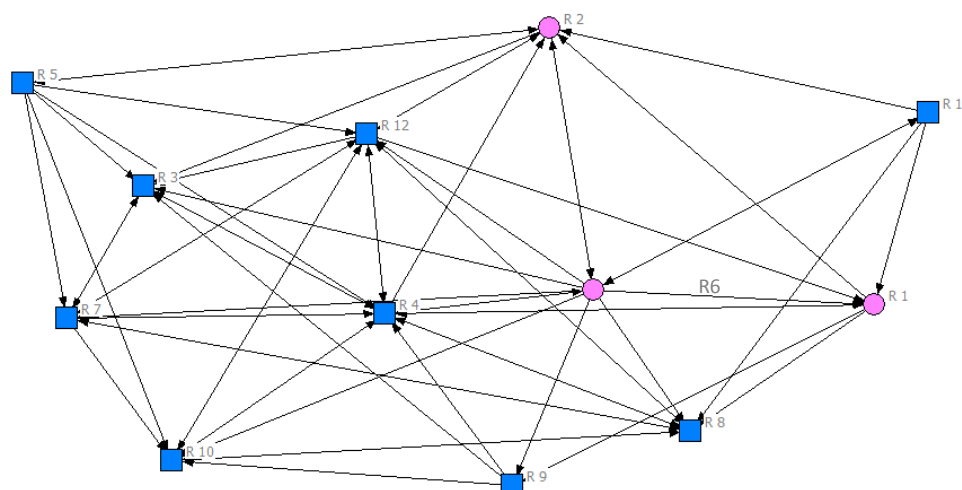
Jistě by bylo taktéž vhodné přiblížit pojmy, o kterých jsme se již v krátkosti zmínili v teoretické části práce. Mezi nejzákladnější výrazy, se kterými se při analýze sociálních sítí můžeme setkat, patří uzel a hrana. Na obrázku níže jsou uzly vyobrazeny pomocí modrých čtverečků a růžových koleček. Neoznačují nic jiného, než respondenty navštěvující zkoumanou třídu, přičemž čtverečky prezentují chlapce, kolečka dívky. Hrany jsou na obrázku znázorněny pomocí čar a zobrazují vztahy mezi aktéry. Tyto čáry nazveme spíše šipkami, protože ty ukazují směr jednotlivých vazeb. Všeobecně pak můžeme říci, že pracujeme s binárními orientovanými daty.

Pro práci je výchozí etnografický výzkum, kde máme za úkol pojmout jednotlivé výpovědi respondentů jako osobité, s cílem srovnat tato jednotlivá poznání, zkušenosti, pocity a na základě toho dále stanovit společný a objektivní obraz skutečnosti. Primárně je nástrojem tohoto typu výzkumu zúčastněné pozorování, kde se výzkumník účastní každodenních aktivit skupiny, zapisuje poznámky, které dále využije při interpretaci. Jinak tomu nebylo ani v našem případě, kdy jsem intenzivně skupinu navštěvovala a účastnila se všech aktivit, které probíhaly. Podobu poznámek z výzkumu, které jsem si

zapisovala průběžně během každého dne, příkládám do příloh v závěrečné části práce. V těchto poznámkách jsem se snažila zaznamenat aktivitu, dobu, kdy probíhala a jaké podstatné projevy mezi dětmi jsem zachytila.

Prvním krokem při jakémkoli výzkumu je identifikace zkoumané sítě. V našem případě se budeme orientovat na síť, kde figuruje dvanáct osob, aktérů sociální sítě. Zajímá nás síť jako celek, jíž dosahujeme prostřednictvím výpovědi každého z aktérů a zároveň využíváme zjištění, které jsme nabyli prostřednictvím zúčastněného pozorování. Zkoumaná síť disponuje aktivními vazbami, děti spolu komunikují, navzájem se učí novým dovednostem, které v mnohých případech nesouvisí s výchovou ve školce, ale plynou čistě ze zájmu každého jedince, který se o tuto informaci dělí se svými kamarády.

Obrázek 1: Vizualizace sítě



Zdroj: NetDraw in Ucinet 6.

4.3.2 „Jako jedna rodina“

V této podkapitole se budeme věnovat tomu, zda děti vystupují spíše jako kolektiv, přestože existence podskupin připadá v úvahu a někdy lze pozorovat určité sympatie a antipatie k jednotlivým aktérům, nebo zda třída funguje skrze menší skupinky. Výsledky popíšeme prostřednictvím výsledků z programu Ucinet a jeho příslušných aplikací. V lesní školce si velice zakládají na vztazích mezi dětmi a fungování třídy jako celku. K tomu mimo jiné slouží i pravidelná hodnocení, porady a další sezení nejen mezi pedagogy, ale také s rodiči dětí. Aktivity i samotná idea lesní školky je naprosto transparentní a

během působení ve školce jsem se o naplnění jejich cílů sama přesvědčila. Děti jako skupina spolu velmi dobře vychází, přínosem tomu může být heterogenní skupina, která je různorodá také po věkové stránce.

Pokud se zaměříme na vývojové stádium, konkrétně na předškolní věk, můžeme konstatovat opět kolektivnost třídy. V předškolním věku, především v rané fázi, je typické, že si děti hrají často raději samy, převládají majetnické sklony, pokud má někdo vlastní hračku, příliš se o ni s ostatními dětmi dělit nechce. V tomto případě jsem ale takovéto jevy zaznamenávala minimálně, takřka vůbec.

Na základě měr centrality, konkrétně zde využijeme *degree*, *closeness* a *betweenness*, chceme analyzovat, nakolik je daný aktér v síti ústřední, což souvisí s tím, zda skupina vystupuje jako kolektiv nebo spíše ve skupinách.

Tabulka 2: Centralita - degree

		1	2	3	4
		OutDegree	InDegree	NrmOutDeg	NrmInDeg
1	Respondent 1	4.000	4.000	33.333	33.333
2	Respondent 2	4.000	6.000	33.333	50.000
3	Respondent 3	2.000	7.000	16.667	58.333
4	Respondent 4	8.000	9.000	66.667	75.000
5	Respondent 5	6.000	1.000	50.000	8.333
6	Respondent 6	10.000	3.000	83.333	25.000
7	Respondent 7	5.000	6.000	41.667	50.000
8	Respondent 8	4.000	7.000	33.333	58.333
9	Respondent 9	3.000	2.000	25.000	16.667
10	Respondent 10	3.000	7.000	25.000	58.333
11	Respondent 11	4.000	1.000	33.333	8.333
12	Respondent 12	7.000	7.000	58.333	58.333

Zdroj: Ucinet 6.

OutDegree je hodnota, která vyznačuje, kolik vazeb aktér odevzdal, hodnota InDegree kolik vazeb jedinec přijal. Hodnota outdegree je mimo jiné pro aktéra klíčová, neboť zabezpečuje reference od ostatních aktérů sítě. Z tabulky je patrné, že každý jedinec má v průměru pět vazeb, ať už hovoříme o odevzdaných nebo přijatých vazbách. Nejnižší počet odevzdaných vazeb jsou dvě, nejvýše deset. U přijatých vazeb zaznamenáváme nejméně jednu vazbu, nejvýše devět. Pokud hodnotíme centralizaci sítě, v případě odevzdaných vazeb zaznamenáváme 41,67% a v případě vazeb přijatých 33,33%.

Centralizace sítě nám říká, že čím vyšší procento získáme, tím více je dominantní jeden aktér, se kterým jsou ostatní jedinci v síti spojeni. V našem případě tedy vidíme, že centralizace nedosahuje ani 50%, čímž se utvrzujeme v našem tvrzení, že třída funguje více jako kolektiv.

Druhá tabulka vyobrazuje ostatní základní měřené hodnoty. Předkládáme míry *closeness* a *betweenness*.

V prvním sloupci se nachází *closeness* neboli blízkost. Zde nezáleží na počtu vazeb, ale podle hodnoty nám říká, jakou má jedinec pozici vůči všem aktérům sítě a jakou má kapacitu pro kontrolovatelnost vztahů mezi nimi. Podstatné je tedy to, být co nejvíce dosažitelný ostatními. Z výsledků je patrné, že nejvyšší hodnoty dosahuje respondent 4, zatímco nejnižší hodnotu zaznamenáváme u respondenta 11. Tito dva jedinci symbolizují nejvíce a nejméně dostupného jedince skupiny. Průměrná hodnota *closeness* je 65, díky čemuž se opět utvrzujeme v tom, že je síť kolektiv kamarádů.

Tabulka 3: Míry centrality

		1	2
		Closeness	Betweenness
1	Respondent 1	73.333	3.455
2	Respondent 2	73.333	4.909
3	Respondent 3	73.333	2.545
4	Respondent 4	91.667	6.818
5	Respondent 5	68.750	1.121
6	Respondent 6	91.667	9.394
7	Respondent 7	73.333	1.515
8	Respondent 8	73.333	3.545
9	Respondent 9	64.706	1.030
10	Respondent 10	73.333	2.636
11	Respondent 11	61.111	0.364
12	Respondent 12	84.615	4.485

Zdroj: Ucinet 6

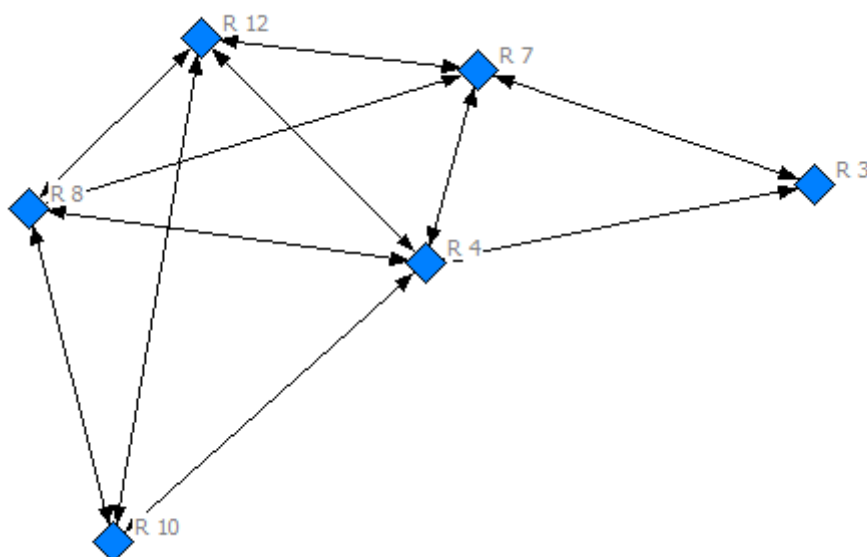
Dalším typem centrality je *betweenness*. Tato hodnota je vyjádřením zprostředkující role aktérů, kteří spojují ostatní, přičemž právě tito zprostředkovatelé mají potenciálně vyšší moc v kolektivu. Hlavní příčinou je jejich pozice, kdy získávají větší možnosti navazovat kontakty s různými členy sítě. Zde se průměru vymyká respondent 4, který vykazuje nejvyšší hodnotu *betweenness*, což se odráží také v členství ve všech

nalezených podskupinách, kterým se budeme věnovat v další části práce. Utvrzujeme se tedy v tom, že vyšší hodnota betweenness zajišťuje jedinci více kontaktů.

Přestože z dat pozorujeme strukturu zkoumané sítě, kterou hodnotíme jako celistvou, zkoumáme malou skupinu, kde se všichni aktéři velmi dobře znají, při výpočtu hustoty jsme narazili na hodnotu, která se od těchto dosavadních interpretací liší. Hustota sítě je základní metrikou, která je znakem koheze a integrity sociální sítě. Pro její výpočet užíváme jednoduchého vzorce, a to podílu počtu skutečných vazeb k počtu vazeb, které je potenciálně možné ve skupině získat. Naše výsledná hodnota je pouze necelých 0.5, přičemž podle ostatních výsledků bychom mohli očekávat více. Příčinu shledáváme v otevřenosti skupiny, kdy často děti přichází do kontaktu i s dětmi druhé třídy a také to, že vazby mnohých z nich nejsou silné, jak jsme již popsali v kapitole charakteristika respondentů.

Dále analyzujeme nalezené tři podskupiny sítě. Existuje několik typů podskupin, my jsme zvolili kliky, neboť pracují s neformálními vztahy, které v této práci zkoumáme, a které ve skupině dominují. Základním předpokladem kliky je, že každý aktér podskupiny má vazbu na zbylé členy, což v našem případě souhlasí. Pomocí aplikace v programu Ucinet jsme vazby v podskupinách vizualizovali do následující podoby.

Obrázek 2: Znázornění klik a příslušných respondentů



Zdroj: NetDraw in Ucinet 6

Respondenti jsou označeni jako R3, R4, R7, stejně tak, jak uvádíme v kapitole o charakteristice respondentů. Nejprve charakterizujeme každou z podskupin, poté se zaměříme na celek a ostatní dotazované, s jakou pravděpodobností by se mohli v klice objevit.

Klika jedna je tvořena respondenty 4, 7, 8 a 12, můžeme ji nazývat badatelskou, především kvůli zvědavosti jejich členů, zároveň je také nejhustěji propojenou podskupinou. Pokud se zaměříme na jednotlivé respondenty, můžeme říci, že všichni jedinci budou v září nastupovat do školy, všichni jsou chlapci a často se společně věnují společné aktivitě, převážně během procházek.

Klika dvě je naopak podskupina tvořená pouze třemi členy a to respondenty 3, 4 a 7. Můžeme ji nazývat záložní podskupinou, protože nejvyšší aktivitu zaznamenáváme v případě, kdy ve školce chybí zbylí aktéři z kliky jedna. I v tomto případě jsou všemi aktéry chlapci, nejmladší z nich je respondent 3. Na základě pozorování se domnívám, že tato podskupina vznikla především díky aktivitě nejmladšího z chlapců, který i během rozhovoru jmenoval právě zbylé dva respondenty za své kamarády. Tyto jedince by pozval na svoji případnou oslavu narozenin, tráví s nimi nejraději čas a je s nimi největší legrace.

Třetí kliku utváří respondenti 4, 8, 10 a 12. Ve skupině se vyskytují jedinci - chlapci, které spojuje zájem o Star Wars a napodobování různých postav z uvedeného seriálu, proto je také přezdíváme skupinou Star Wars příznivců. Sdružovali se především při odpoledním programu, který probíhal v zázemí školky, kdy si malovali, hráli společně hry nebo imitovali postavy z již zmíněné americké sci-fi.

V první klice se našlo několik jedinců, kteří s 25%, 50% pravděpodobností do kliky také patří. Takových jedinců je celkem pět. Druhá klika zaznamenává 33% a 67% pravděpodobnost, že respondenti 1, 6, 8, 10 a 12 do kliky patří. Třetí kliku mohli s 25% pravděpodobností obsadit první tři respondenti, respondent 7 měl pravděpodobnost téměř 80%. Respondenti 4, 7, 8 a 12 tvoří jádro celého kolektivu, což jsem zaznamenala již při samotném pozorování. Zmínili jsme zde již možné příčiny utváření podskupin, a proto se nyní přesuneme k otázce homophily, abychom zjistili, co je pro navazování kamarádských vztahů rozhodujícím ukazatelem.

4.3.3 Gender, věk nebo zkušená Veverka?

Jelikož jsme analyzovali podskupiny sítě, bylo by jistě zajímavé zjistit, co je rozhodujícím faktorem pro utváření vztahů uvnitř skupiny, čímž se zároveň pokusíme zodpovědět další výzkumnou otázku. Z názvu je jistě patrné, že budeme zkoumat vliv gender, věku a doby, jak dlouho navštěvuje dítě školku, přičemž pojmenování zkušená Veverka pochází od názvu třídy, třídy Veverek.

Zmínili jsme se již o teorii homophily, přičemž vztahy, které označujeme pod tímto výrazem, jsme charakterizovali jako tendenci komunikovat a navazovat vztahy s jedinci stejných nebo podobných vlastností, jako máme my sami. Může nás spojovat stejná sociální skupina, společenská vrstva, třída, kterou navštěvujeme, pohlaví, ale také charakterové vlastnosti nebo věk. Jistě by bylo vhodné užít i jiné ukazatele, což může být inspirací pro další výzkum. Každý ukazatel demonstrováme pomocí vytvořené tabulky.

Tabulka 4: Pohlaví

		dívka	chlapec
Respondent 1	dívka	1	6
Respondent 2	dívka	1	3
Respondent 3	chlapec	1	3
Respondent 4	chlapec	3	5
Respondent 5	chlapec	1	5
Respondent 6	dívka	2	5
Respondent 7	chlapec	2	5
Respondent 8	chlapec	2	5
Respondent 9	chlapec	0	4
Respondent 10	chlapec	0	4
Respondent 11	chlapec	3	2
Respondent 12	chlapec	2	6

Tabulka vyobrazuje jedince dle pohlaví. Každý respondent byl dotázán na své kamarády, kteří se nachází v kolektivu a zaznamenaná čísla ukazují, kolik chlapců nebo děvčat respondent mezi své kamarády jmenuje. Tedy například respondent 1 je dívka, která do své sítě kamarádů zahrnula pouze jednu dívku a šest chlapců. V tomto případě je ale výsledek extrémním případem, neboť jsme již zmínili, že je dívka velice fixovaná na staršího bratra a vyskytuje se převážně v kolektivu jeho přátel. Respondent 11 označil jako své kamarádky všechny dívky z kolektivu, ale chlapce pouze dva, což můžeme považovat za druhý extrém. V tomto případě jsme již hovořili spíše o izolované pozici respondenta, která pravděpodobně vede k tomu, že útočiště hledá v kolektivu dívek. V ostatních případech rozdíly nejsou tak markantní. Z výsledků je však patrné, že pohlaví nebude příliš rozhodujícím ukazatel, nebude ani objektivním. Hlavním důvodem je fakt, že třídu navštěvuje vyšší počet chlapců a vzhledem ke vztahům, které jsou víceméně mezi všemi členy kladné, nepředpokládáme, že by se dívky družily pouze mezi sebou. Toto kritérium tedy v našem případě není rozhodující.

Tabulka 5: Věk

		3, 4 roky	5, 6 let
Respondent 1	4 roky	2	5
Respondent 2	5 let	2	3
Respondent 3	5 let	0	3
Respondent 4	5 let	2	5
Respondent 5	5 let	1	5
Respondent 6	5 let	3	4
Respondent 7	6 let	1	3
Respondent 8	6 let	2	5
Respondent 9	3 roky	1	2
Respondent 10	6 let	0	3
Respondent 11	4 roky	1	3
Respondent 12	6 let	2	6

Další ukazatel jako možný určující faktor je věk. Pro lepší přehlednost jsme jej rozdělili do dvou kategorií, kdy děti ve věku 3 a 4 roky tvoří první kategorii, děti, kterým je 5 a 6 let se nachází ve druhé. Tento ukazatel by mohl mít podstatnou roli pro tvorbu vztahů, neboť děti v letech našich respondentů navazují vztahy nejčastěji právě se svými vrstevníky. Průměrný věk skupiny je 5 let, zároveň je v tomto věku i nejvíce dětí. Tento fakt může ovlivnit konečný výsledek, mimo to jsou skupiny ve školce takto záměrně smíšené, aby děti zkušenosti nabývaly mezi sebou navzájem. Z výsledků můžeme pozorovat, že v devíti případech respondenti jmenují za kamarády děti ve stejném věku, jako jsou oni sami. Tito respondenti jsou ti starší. Pouze tři jedinci se od většiny liší, tedy všichni mladší ze skupiny, čímž skutečně potvrzujeme fakt vlivu takto věkově smíšené třídy. Respondent 1 je výjimkou, neboť jsme již výše zmínili, že vyhledává především kolektiv kamarádů bratra, ve zbylých dvou případech jde skutečně o snahu zapojit se do kolektivu, ztotožnit se se staršími, uznávanými jedinci. Výsledek je tedy spíše ukázkou efektivity smíšené třídy, než rozhodujícím ukazatelem pro tvorbu homogenních vztahů.

Tabulka 6: Docházka do školky

		1,2 roky	3,4 roky
Respondent 1	2 roky	3	5
Respondent 2	2 roky	1	3
Respondent 3	3 roky	1	3
Respondent 4	3 roky	2	5
Respondent 5	2 roky	1	5
Respondent 6	3 roky	3	3
Respondent 7	3 roky	1	5
Respondent 8	4 roky	2	5
Respondent 9	1 rok	0	3
Respondent 10	3 roky	0	4
Respondent 11	2 roky	2	3
Respondent 12	3 roky	2	5

Posledním zkoumaným ukazatelem, který ovlivňuje tvorbu vztahů, je vliv doby, jak dlouho děti školku navštěvují. Pro lepší orientaci jsme opět počet let kategorizovali do dvou skupin. Tentokrát jedinci, kteří školku navštěvují rok nebo dva, jsou v první kategorii, ostatní v kategorii druhé. Více než polovina respondentů nachází kamarády ve skupině, která je shodná, co se týče doby, jak dlouho do školky chodí, s jejich vlastními hodnotami. Pouze respondenti 1, 2, 5, 9 a 11 označili za kamarády děti druhé skupiny, přestože oni sami školku navštěvují pouze dva roky nebo rok. Důvody těchto závěrů se liší, nejčastěji ale souvisí s pozicí, kterou jedinec ve skupině má. Proto ani tento faktor nemůžeme považovat za ten, který určuje vazby homophily.

Existuje řada dalších ukazatelů, které mohou ovlivnit tvorbu vztahů, v našem případě ale nejsou dostatečně signifikantní. Tento fakt může být podnětem pro další práci.

4.3.4 Ranní kruh, Matko Země: každodenní aktivity ve školce

V této podkapitole chceme zodpovědět další, již poslední výzkumnou otázku, která cílí k charakterizování specifických aktivit i celého chodu školky, což může vést ke stmelení kolektivu. Aktivity, které v této kapitole popisujeme, jsou jakýmsi rituálem každého dne.

Zmínili jsme již, že lesní školka vychází z principů Waldorfské školy, která klade největší důraz na svobodu dětí a v tomto duchu plně podporuje individuální nadání a kreativitu každého jednotlivce. Není to tedy svoboda ve smyslu, jak ji známe, nýbrž apel na potřeby každého jedince zvlášť, samozřejmě v rámci daných mezí, které jsou optimální jak pro učitele, tak pro dítě. Často je tento atribut prezentován jako velké plus, proč si vybrat právě lesní školku. Nikdo není ve školce nucen jít ve dvojici, nikdo nemusí dělat společnou aktivitu, pokud ho daná věc nebaví, nemusí dojíst jídlo, které mu nechutná. To vše znamená v lesní školce svoboda. Přikládám zde také citaci z terénního deníku, která s výše zmíněnou svobodou a odlišností od klasických mateřských škol souvisí: *„Po příchodu k rybníku děti mohou chodit na led, ale pouze na místa, která lektorka řekne předtím, než si začnou hrát. Jelikož je dětí asi 20 a dospělých 4, všechny děti jsou pod kontrolou. Prochází kolem jiná matka a asistentka říká, že budou mít zase problém, že si děti hrají na ledě, druhá odpovídá: No a, to vadí? Vždyť nikde nelozí, hrají si u kraje.“*

Citace poukazuje nejen na aktivity, jako je hraní si u rybníka nebo přímo na jeho zamrzlé části, což není v klasické mateřské škole zcela běžné, ale také na jedno z pravidel lesní školky, a to je počet učitelů na určitý počet dětí. Dále pak poukazuje na svobodu, o které jsme již hovořili a reakci na procházející mateřskou školu, která způsob výuky nevnímá jako zcela standartní, z pozice učitele v lesní školce se však neděje nic mimořádného. Existují určité hranice, které nesmí dítě ani učitel překročit, není jich ale třeba nijak více zdůrazňovat, neboť mezi dětmi a pedagogy panuje velice přátelský vztah, dospělý je pro dítě partnerem.

Cíle lesní školky korespondují především s novou sociologií dětství, jejímž základem je především sociálně konstruktivistická teorie. Sociální konstruktivismus vychází z Vygotského myšlenky, že „poznávání, vnímání a myšlení jsou zejména společenskými a nikoliv nutně individuálně-psychologickými výkony“, přičemž vznikají prostřednictvím konkrétního sociálního diskurzu [Kašák 2002: 397]. Stejně tak funguje také lesní školka, kde se klade důraz především na prožitek a vlastní zkušenost. Nyní bych ráda zmínila několik aktivit, které jsou v každodenním programu školky pevně ukotveny.

Každé ráno, při příchodu do školky, se děti společně s dospělými pozdraví podáním si ruky. Na zahradě u školky je vždy jeden z asistentů nebo pedagogů, kteří se s dětmi takto vítají. Poté, co je již většina dětí ve školce, přichází doba odchodu těch starších, kteří mají svůj program mimo zázemí školky.

Obě skupiny však na začátku dne mají jako první společnou aktivitu ranní kruh. Význam této aktivity je, aby se všichni příchozí pozdravili. Stojí tedy v kruhu, drží se za ruce a každému jmenovitě zpívají na dobré ráno. První den v týdnu také bývá zvykem říct si, co jsme o víkendu dělali. Každý je nabytý spousty zážitky, a proto existuje totem, který opravňuje toho, kdo jej drží, aby mluvil. Děti toto pravidlo znají, tudíž si nikdo neskáče do řeči a pozorně vyslechnou jeden druhého.

Další aktivitou, která podle mě kolektiv velice upevňuje, je přání u oběda. Zvykem je, že děti počkají, až mají všichni svoji porci, a poté se domluvíme, jak si společně popřejí dobrou chuť. Nejčastěji se zpívá „*Matko Země*“, kde oslavují Zemi jako živitelku, která nám poskytuje vše potřebné. Po obědě společnými silami umývají nádobí a těší se na polední klid. Odpolední aktivity jsou individuální, což opět poukazuje na rozvoj každého jedince podle jeho vlastních potřeb. Dospělí jsou starším dětem nápomocni, s mladšími tvoří společně.

4.4 Shrnutí

Kolektiv působí a je také stejně kladně hodnocen jak dospělými, tak také mezi samotnými aktéry. Na základě analýzy sociální sítě tento názor můžeme podložit získanými výpočty. Na integritu kolektivu především poukazuje míra centralizace. Pozitivně také hodnotím, že přestože se ve skupině vyskytují i méně oblíbení jedinci, nejsou z kolektivu absolutně vyčleněni. Při různých aktivitách společně spolupracují různí jedinci, nezáleží tedy na tom, zda kamarád je nebo ne, ale na situaci, ve které se právě nachází.

Podskupiny v síti jsou tvořeny pouze chlapci, především těmi nejstaršími ze třídy. Nejčteněji v podskupinách registrujeme respondenty 4, 7, 8 a 12. Všichni tito chlapci v září nastupují do školy a jsou velice charismatickými jedinci v kolektivu. Respondent 4 je extrovert, ostatní zmiňovaní jedinci jsou introverti, kteří se převážně sdružují právě v nalezených podskupinách. Mezi sebou si ale výborně rozumí.

Pokud jsme zde analyzovali kolektiv na základě vztahů podobnosti, z výsledků je patrné, že nejvíce signifikantní, je pro tyto vazby věk aktérů. V předškolním věku, kdy děti hledají kamarády převážně mezi svými vrstevníky, je takový výsledek odpovídající. Skupina je tvořena z 75% chlapci, což může být jednou z příčin, proč právě pohlaví není pro utváření homophily vztahů určující.

Někomu by se mohlo zdát, že prostředí školky není pro vývoj dětí příznivé. Domnívám se, že je tomu právě naopak. Děti jsou s prostředím školky velice spokojeni, při otázce, zda se jim líbí víc ve skautském klubu, či v maringotce, která je poblíž, jednoznačně všichni volí maringotku, a to i děti z druhé skupiny, kteří toto prostředí vnímají velice dobrodružně. O maringotku je potřeba se starat, v zimě se zde topí v kamnech, navíc je to poměrně malý prostor, tudíž se musí udržovat pořádek a děti jsou při všech těchto aktivitách zapojeny a velice nápomocny.

Do školky se nepořizují žádné drahé hračky, ani vybavení, což se jistě odráží i na vzájemných vztazích. Velice dobře zde také funguje komunita rodičů, kteří se dobrovolně zapojují do různých akcí, které školka pořádá, nebo pomáhají při budování nových objektů v zázemí školky. Pedagogové a asistenti se na pro změnu jezdí pravidelně školit, kdy mimo povinný program mohou provozovat volnočasové aktivity společně s kolegy, tyto akce jsou většinou víkendové.

4.5 Kritická diskuze

Jedním z cílů bakalářské práce je zodpovědět výzkumné otázky, přičemž se domnívám, že tento cíl je naplněn. Díky výzkumu jsem si mimo jiné osvojila teorii, kterou jsem během studia sociologie načerpávala, nicméně jsem získala i mnoho užitečných informací a zkušeností, které upotřebím i v osobním životě. Jelikož jsem ve školce intenzivně trávila celý měsíc, měla jsem možnost seznámit se také s velice přátelskými lidmi.

Přes všechna zmíněná pozitiva s sebou práce samozřejmě nese také nedostatky. Především bych ráda poukázala a do budoucna se speciálně více zaměřila na část přípravy, ať už samotného tématu práce nebo základních kroků vedoucích k realizaci výzkumu.

Další slabinou mohou být samotné rozhovory, kdy je potřeba provést pilotní studii, raději i víckrát, než dostaneme požadované výsledky. Ujistila jsem se, že mě ještě vždy něco k tématu napadlo.

V průběhu sběru dat se několikrát zkomplikoval samotný rozhovor, kdy i přesto, že jsem vždy s jedincem komunikovala o samotě, se někdo z dětí v blízkosti objevil nebo bylo potřeba přemístit se jinam kvůli probíhající aktivitě. Děti pak v některých případech ztratili pozornost nebo nechtěli před ostatními mluvit.

Nedostatkem práce také může být vnímán fakt, že jsem ve školce trávila s dětmi celý den po delší dobu. Účastnila jsem se všech akcí a programů, které v těchto dnech probíhaly. Pozorování tedy může být zkresleno mými subjektivními pocity, což předpokládám, že nijak neovlivňuje výslednou interpretaci dat, jelikož užíváme i jiné zdroje, než samotné pozorování.

Při zpracování dat se mírně problematickým jevil software Ucinet, který byl nakonec velice vhodně zvoleným softwarem pro analyzování sítě. Získala jsem tak další znalost o programu, který může být v sociologické praxi využit. Díky získaným informacím, ať už o samotných respondentech nebo celém chodu školky, jsme zdárně pracovali na empirické části. Velice nápomocni mi byli v průběhu výzkumu samotní členové kolektivu asistentů a pedagogů školky, včetně paní ředitelky. Při zpracování dat patří velký dík vedoucímu práce.

Závěr

V této kapitole bych se ráda vyjádřila celkově k výsledkům zjištění, které jsme získali prostřednictvím odpovědí na výzkumné otázky. Bakalářská práce se věnuje vztahům v dětském kolektivu, přičemž respondenti jsou děti z lesního klubu, alternativní předškolní instituce, ve které probíhal sběr dat. Na základě pozorování, rozhovorů a terénních poznámek jsme utvořili vstupní dataset, který jsme nadále využili při analýze sociální sítě.

V práci jsme se zajímali o to, zda třída vystupuje jako kolektiv nebo spíše skrze podskupiny. Přestože jsme podskupiny ve třídě našli, třída celkově funguje jako kolektiv. Toto zjištění neplyne pouze z pozorování, podkládáme jej pomocí základních měř centrality, které jsou jednou ze základních aplikací softwaru Ucinet. Právě tyto míry centrality vykazují hodnoty, které nás přesvědčují o kolektivním způsobu vystupování zkoumané třídy. Hustota sítě v tomto případě vyšla poměrně s nízkou hodnotou, ale v prostředí, kde vztahy zkoumáme, se dá tento výsledek očekávat. Čím vyšší hodnota je, tím více převládají silné vazby a skupina je uzavřenější. Tyto atributy nejsou ve zkoumané skupině pevně ukotveny. Za prvé jsou děti v každodenní interakci s druhou třídou, za druhé vznikají vazby, které nelze považovat za silné. Podskupiny, které jsme v síti našli, charakterizují především jádro sítě, což jsme analyzovali již během samotného pozorování.

Dalším cílem práce bylo zjistit, jaká kritéria jsou klíčová pro tvorbu homophily vztahů. Zaměřili jsme se na základní charakteristiky, které mohou být pro tvorbu takovýchto vazeb typické. Vybranými ukazateli jsou věk, pohlaví a doba, jak dlouho jedinec školku navštěvuje. Existuje řada dalších kritérií, které mohou být pro tvorbu vztahů klíčové, tuto ideu však můžeme využít jako námět pro jinou práci. Výsledkem ale zůstává, že žádný z testovaných faktorů nevyšel jako rozhodující kritérium pro tvorbu homophily vazeb. Pro kritérium gender (pohlaví) jedinců je ve skupině devíti chlapců a tří děvčat poměrně předem dané, kdo s kým se bude družít, zvláště v kolektivu, jakým je třída lesní školky – všichni spolu spolupracují a jsou si navzájem nápomocní. Věk je na základě faktu, že zkoumáme co se věku i pohlaví týče, smíšenou skupinu, taktéž poněkud marginální. Nakonec doba, jak dlouho jedinec školku navštěvuje, se zprvu jevila jako rozhodující ukazatel, ale ve výsledku jsme zjistili, že to, kdo koho označuje za kamaráda,

se neodvívá čistě od délky pobytu ve školce, ale také že v některých případech souvisí s pozicí ve třídě.

Neméně důležitý je jistě pro fungování celé třídy i chod instituce, který v tomto případě napomáhá stmelování všech členů. Jak jsem již několikrát zmínila, k dětem je přistupováno podle individuálních potřeb, což kladně působí na jakýkoliv další rozvoj a způsob vnímání celého prostředí školky včetně docházky. Aktivita, ať již všedního dne nebo příležitostné, při příležitosti svátků, charakteristických slavností během ročního období, to vše opět probíhá víceméně podle přání dětí. Osobně jsem se účastnila příprav na Masopust, kde si děti vytvářely masky. Cílem bylo, aby si každý masku sám vybral a také vyrobil, bez ohledu na to, zda je obšitá bez zubů, či nějaké známky nedokonalosti má. Každý tvořil podle sebe a výsledkem byly naprosto originální masky, ale především spokojenost dětí s vlastním výtvozem. Nikdo nikoho při kreativní činnosti neopravuje, pomoc si děti žádají minimálně, ale radost na závěr je podle mého názoru vypovídající kvalitou. Návyky, jako například ranní pozdravy, mytí nádobí po sobě, dbát na pořádek nebo hračkové dny, to jsou hodnoty, které utváří klima třídy, potažmo celého lesního klubu. Různé totemy, využívající se pro vzájemnou komunikaci, aby se děti navzájem nepřekřikovaly, to jsou podle výsledků mého pozorování opravdu věci, které jsou v procesu socializace pro dítě nesmírně důležité.

Na základě zpracování rozhovorů, pozorování a provedené analýzy, jsme výzkumné otázky zodpověděli. Data získaná v průběhu výzkumu jsme mohli porovnat s již existujícími teoriemi například o studiu dětí a dětství, přičemž závěrem pro mě je, že principy lesní školky korespondují s ustanovenou novou sociologií dětství. V budoucnu by bylo jistě zajímavé podobný výzkum provést s jinou skupinou respondentů, například skupinou dětí v alternativní základní škole, kde budou vlastnosti skupiny, navazování vazeb nebo vzájemné vztahy mnohem výraznější.

Jako velkou zkušenost vnímám samotnou práci v celém jejím procesu, od stanovení výzkumných otázek, návrh scénáře rozhovoru, až po samotný výzkum v terénu a aplikaci použitých metod. Stejně tak vzácná je pro mě také zkušenost z prostředí alternativní školky, kde jsem měla možnost zjistit, jak taková instituce doopravdy funguje během každodenního provozu. Nemohu bohužel srovnat pozitiva a negativa mezi klasickou mateřinkou a touto alternativní školkou, což je dalším hodným tématem ke zkoumání v budoucnu.

Literatura

- Alanen, L. 1988. „Rethinking Childhood.“ *Acta Sociologica* 31(1): 53-67.
- Allport, F. H. 1924. „Social Psychology as a Science of Individual Behavior and Consciousness.“ *Social psychology*: 1-13.
- Ambert, A. M. 1986. „Sociology of Sociology: The Place of Children in North American sociology.“ *Sociological Studies of Child Development 1*, Greenwich, Conn: JAI Press.
- Aristoteles. 1939. *Politika*. Praha: nakladatelství Jana Leichterá.
- Asociace lesních mateřských škol. 2016. „Historie lesních MŠ.“ [online]. Praha: Asociace lesních mateřských škol [cit. 16. 4. 2016]. Dostupné z: <http://www.lesnims.cz/historie-lesnich-ms.html>.
- Bachouň, H. 2000. „Goffman, Erving: Všichni hrajeme divadlo: sebeprezentace v každodenním životě.“ *Sociální studia* (5): 223-227.
- Benne, K. D., P. Sheats. 1948. „Functional Roles of Group members.“ *Journal of Social Issues* 4 (2): 41-49.
- Borgatti S. P, M. G. Everett, J. C. Johnson. 2013. *Analyzing Social Networks*. London: SAGE.
- Bruggeman, J. 2008. *Social Networks: An Introduction*. New York: Routledge.
- Bušíková, L. 1999. „Analýza sociálních sítí.“ *Sociologický časopis* 35 (2): 193-206.
- Cooley, Ch. H. 1909. *Social Organization: a Study of the Larger Mind*. New York: Charles Scribner's Sons.
- Cornell, J. B. 2012. *Objevujeme přírodu: učení hrou a prožitkem*. Praha: Portál.
- Corsaro, W. A., D. Eder. 1990. „Children's Peer Cultures.“ *Annual Review of Sociology* 16 (2): 197-220.
- Corsaro, W. A. 1997. *The Sociology of Childhood*. California: Pine Forge Press.

- Čáp, J., J. Mareš. 2012. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál.
- Černoušková, V. 1987. *Sociální psychologie (Užití sociometrie v pedagogické praxi)*. Olomouc: Rektorát Univerzity Palackého v Olomouci.
- Dahrendorf, R. 1958. *Homo sociologicus*. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Disman, M. 2002. *Jak se vyrábí sociologická znalost: příručka pro uživatele*. Praha: Karolinum.
- Dopita, M. 2014. *Školní třída jako sociální skupina*. Olomouc: Pedagogická fakulta, Univerzita Palackého. Bakalářská práce.
- Eriksen, T. H. 2008. *Sociální a kulturní antropologie: příbuzenství, národnostní příslušnost, rituál*. Praha: Portál.
- Fiamengo, A. 1968. *Základy všeobecnej sociológie*. Bratislava: Vyd'avateľ'stvo politickej literatury.
- Freeman, L. C. 2004. „The development of social network analysis.“ *Research Gate* [online]. Canada: Empirical Press [cit. 24. 2. 2016]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/profile/Linton_Freeman/publication/239228599_The_Development_of_Social_Network_Analysis/links/54415c650cf2e6f0c0f616a8.pdf
- Garfinkel, H. 1967. *Studies in Ethnomethodology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Goffman, E. 1959. *The presentation of self in everyday life*. New York: Anchor Books.
- Gladwell, M. 2015. *Bod zlomu. O malých příčinách a velkých následcích*. Brno: BizBooks.
- Hallinan M. T., N. Tuma. 1979. “The effects of sex, race and achievement on school children's friendships.” *Social Forces* 57(4): 1265-1285.
- Hanneman, R., M. Riddle. 2005. *Introduction to social network methods*. University of California: Riverside.
- Hendl, J. 2005. *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Homans, G. C. 1950. *The Human Group*. New York: Harcourt, Brace and Company.

- Hrabal, V., V. Hrabal (ml). 2002. *Diagnostika. Pedagogicko-psychologická diagnostika žáka s úvodem do diagnostické aplikace statistiky*. Praha: Karolinum.
- Jandourek, J. 2003. *Úvod do sociologie*. Praha: Portál.
- Jarkovská, L. 2012. „Nejdřív byli dinosauři a pak se narodila prababička aneb Chvála etnografie ve výzkumu dětí.“ *Sociální studia 2*: 31-42.
- Jarkovská, L. 2013. *Gender před tabulí: Etnografický výzkum genderové reprodukce v každodennosti školní třídy*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Johnson, A. 1995. Constructing the Child in Psychology: the Child-as-Primitive in Hall and Piaget. *Journal of Phenomenological Psychology 26* (2): 35-57.
- Kaščák, O. 2002. „Je pedagogika připravená na změny perspektiv? Rekontextualizace pohledů na výchovně-vzdělávací proces pod vlivem radikálního individuálního konstruktivismu a postmoderního sociálního konstruktivismu.“ *Pedagogika 52* (4): 388–414.
- Kaščák, O., B. Papula. 2012. „Deti medzi emancipáciou a sociálnou využiteľnosťou: nová sociológia detstva a „našepkaná emancipácia.“ *Sociální studia 2*: 13-29.
- Klečka, I. 2008. *Skupinová dynamika v zážitkových kurzech*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova Univerzita. Diplomová práce.
- Kohoutek, R. et al. 1998. *Základy sociální psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM.
- Kučerová, Z. 2012. „Pedagogická koncepce – Skřítki z borovic.“ *Skřítki z borovic* [online] Vysoké Mýto – Džbánov. [cit. 21. 1. 2016]. Dostupné z: <http://skritcizborovic.netstranky.cz/ke-stazeni.html>
- Lambert, E. B. 2003. *Introducing Research to Early Childhood Students*. Tuggerah, NSW: Social Science Press.
- Linhart, J., M. Petrušek, A. Vodáková, H. Maříková. 1996. *Velký sociologický slovník*. Praha: Karolinum.

- Linton, R. 1936. *The study of Man*. New York: Appleton.
- Majerová, V., T. Kostelecký, L. Sýkora. 2001. *Sociální kapitál a rozvoj regionu. Příklad Kraje Vysočina*. Praha: Grada Publishing, a.s.
- Marsden, P. V. 1987. „Core discussion networks of Americans.“ *American Sociological Review* 52: 122- 313.
- Marsden, P. V. 2005. “Recent Developments in Network Measurement.” *Models and Methods in Social Network Analysis*: 8-30.
- McPherson, M., L. S. Lovin, J. M. Cook. 2001. „Birds of a Fether: Homophily in Social Networks.“ *Annual Review of Sociology* 27: 415-444.
- Mead, G. 1934. *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago.
- Moreno, J. L. 1923. *A speech about encounter*. Berlin – Potsdam: Kiepenheuer Verlag.
- Merton, R. K. 1957. *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
- Možný, I. 1975. „Pojmový komplex teorie sociální role. Jeho vývoj a problém hodnoty pro marxistickou sociologii“ Pp. 83-104 in *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*. Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta.
- Nakonečný, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia.
- Novotná, E. 2010. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada publishing.
- Parsons, T. 1937. *The structure of Social Action*. New York: MacGraw Hill.
- Petrusek, M. 2009. *Základy sociologie*. Praha: Akademie veřejné správy.
- Prokop, J. 1996. *Škola jako sociální útvar*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy.
- Prout, A., A. James. 1997. *Constructing and Reconstructing Childhood*. London: Routledge.
- Průcha, J. 2012. *Alternativní školy a inovace ve vzdělávání*. Praha: Portál.

- Roubal, O. 2003. „Skupina - základní sociologický pojem.“ Socioweb [online] 1 (6) [cit. 11. 3. 2016].
Dostupné z:<http://www.socioweb.cz/index.php?disp=teorie&shw=131&lst=115>
- Řezáč, J. 1998. *Sociální psychologie*. Brno: Paido.
- Scott, J. 2000. *Social Networks Analysis. A Handbook*. London: Sage.
- Sherif, M. 1956. „Experiments in Group conflict.“ *Scientific American* 195: 54-58.
- Schofeld, J. W. 1995. „Review of research on school desegregation's impact on elementary and secondary school students.“ Pp. 597-616 in Banks, J. A., C. A McGee (ed.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. New York: Macmillan.
- Silverman, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum. Praktická príručka*. Bratislava: Ikar.
- Stake, R. E. 1994. „The art of case study research.“ *Data Gathering* 4: 49-68.
- Sumner, W. G. 1906. *Folkways: A Study of Mores, Manners, Customs and Morals*. New York: Dover Publications.
- Šlerka, J. 2011. „Social network analysis pro začátečníky.“ *Lupa CZ: Server o českém internetu* [online] [cit. 29. 2. 2016]. Dostupné z: <http://www.lupa.cz/clanky/social-network-analysis-pro-zacatecniky/>.
- Šubrt, J., J. Schmid. 2010. „Analýza sociálních sítí.“ Pp. 332-363 in Šubrt, J., (ed.) *Soudobá sociologie IV Aktuální a každodenní*. Praha: Karolinum.
- Tönnies, F. 1887. *Gemeinschaft und Gesellschaft*. Leipzig: Fues.
- Toušek, L. 2009. „Problematika vytváření relačních dat: příklad analýzy sociálních sítí bezdomovců.“ *Antropowebzin* 2-3: 35-42.
- Uzel, V. 2012. „Lesní mateřské školy. Nový rozměr občanské iniciativy.“ *Veronica* 4: 24-25.
- Vágnerová, M. 2001. „Posuzovací škály.“ Pp. 792 in Svoboda, (ed.) *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Vošahlíková, T. 2012. *Ekoškoly a lesní mateřské školy: Praktický manuál pro aktivní rodiče, pedagogy a zřizovatele mateřských škol*. Praha: Ministerstvo životního prostředí.

Wellman, B., P. Carrington, A. Hall. 1988. „Networks as Personal Communities.“ Pp.130-169 in Wellman, B., (eds.) *Social Structures: A Network Approach*. Melbourne: Cambridge University Press.

Zelinková, O. 1997. *Pomoz mi, abych to dokázal: pedagogika Marie Montessoriové a její metody dnes*. Praha: Portál.

Přílohy

Příloha 1: Scénář rozhovoru

Sociodemografické údaje (rozhovor s dětmi, interní údaje)	Věk, pohlaví, jméno, sourozenci
	Jak dlouho školku navštěvuje, preferuje maringotku nebo zázemí školky?
Kamarádské vztahy (rozhovor s dětmi)	S kým se ve školce kamarádíš?
	Koho bys pozval/a na svoji oslavu narozenin?
	S kým si nejraději hraješ?
	S kým si ve školce moc nepovídáš?
	Vedle koho máš ve školce kapsář?
	Vedle koho bys nechtěl mít kapsář?
	S kým si rád/a povídáš?
	S kým je ve školce legrace?
	Je ve školce někdo, kdo je často smutný a s dětmi si moc nehraje?
	S kým bys narozeniny slavit nechtěl/a?
	S kým se navštěvuješ i mimo školku?

Funkce instituce (pozorování, rozhovor se zaměstnanci)	Jak napomáhá organizace školky ke stmelení kolektivu?
	Myslíte si, že děti si navzájem pomáhají a spolupracují nebo existují nějaké skupinky uvnitř třídy?
	Jaké aktivity napomáhají začlenění těch méně aktivních?
	Reagujete nějak na situaci, kdy vidíte, že někdo zůstává mimo skupinu?

Příloha 2: Přepis rozhovoru

Respondent 6

Tazatel: původní písmo

Respondent: písmo kurzívou

Tak já mám takový úkol do školy a potřebovala bych, abys mi s ním pomohla, prosím. Dívej, tady mám napsané otázky, a ty mi na ně budeš odpovídat podle toho, jak je to pro tebe pravdivé, ano? 00:00:11-3

Jo 00:00:12-3

Můžeš mi prosím říct, než začneme, jak se jmenuješ? 00:00:15-6

xxxxxxx 00:00:17-4

A kolik je ti roků? 00:00:17-8

5 00:00:19-7

A máš ve školce nějaký sourozence nebo ne? 00:00:23-1

Nemám, chodím sem sama. 00:00:24-6

A jak dlouho už navštěvuješ školku? 00:00:28-7

Víc než rok, ale nevím 00:00:32-2

A líbí se ti ve školce? 00:00:35-5

Jo. 00:00:37-0

A navštěvuješ i jinou školku? 00:00:41-5

Jen lesní. 00:00:44-0

A ještě se chci zeptat, jestli se ti víc líbí maringotka nebo zázemí? 00:00:51-4

Oboje dvoje, ale víc marína. 00:00:53-8

Tak a teď se tě chci zeptat, když si představíš, že slaviš narozeniny, tak to je velký den, koho ze třídy bys pozvala? 00:01:07-2

No tak, asi, tak asi všechny 00:01:11-3

A s kým se ve školce kamarádíš? 00:01:14-6

S Terezkou, Ondrem 00:01:21-8

A s kým si nejraději hraješ? 00:01:24-9

S Terezkou 00:01:28-4

S kým si ve školce zas naopak moc nepovídáš? 00:01:32-5

No tak... Třeba s Pátou, s Hugem, no... 00:01:38-0

A když říkáš, že si moc nepovídáš s Hugem nebo Pátou, tak proč s klukama moc ne?
00:01:45-8

Oni si často povídají o nějakých Hvěznejch válkách a podobný blbiny. 00:01:49-6

(smích) A vedle koho máš v maríně kapsář? 00:01:53-6

Počkej.. (přemýšlí) Vedle Huga a vedle Ondry. 00:02:00-2

Aha.. A vedle koho bys ho mít nechtěla? 00:02:05-5

Vedle xxx.. 00:02:10-0

A proč ne? 00:02:13-1

On mě často tak trochu otravuje. 00:02:14-9

A ještě mi prosím řekni, s kým si ráda povídáš? 00:02:18-8

S Janou (paní učitelka) 00:02:23-6

A navštěvuješ se s někým navštěvuješ i mimo školku? 00:02:28-3

Asi ani ne.. Jen Natálku.. 00:02:35-1

Ale já myslím z vaší třídy, Natálku já neznám 00:02:40-6

Tak Terežka, pak ještě Ondra, a pak ještě třeba.. hmmm.. Ani nevím kdo 00:02:45-2

Jo. To nevadí. A ještě mi řekni, jestli je ve školce někdo takovej, s kým je legrace? 00:02:49-9

S Mišíkem. 00:02:50-4

Kdo to je? 00:02:32-3

xxxx 00:02:33-9

A ty mu říkáš Mišík? 00:02:35-4

Jo, protože on má takovou přezdívku 00:02:39-0

A proč? 00:02:40-1

Nevím, asi má rád myši 00:02:42-0

A je ve školce někdo, kdo bývá smutnej? 00:02:48-5

No.. Já myslím že xxxxx. 00:02:51-9

Bývá smutnej? 00:02:54-9

Jo.. Jeden den, když jsme se vítali, a pak hráli nějakou hru, tak on tam seděl mimo nás na lavičce 00:04:14-9

A je ve školce někdo, s kým bys narozeniny nechtěla slavit? 00:02:57-4

No.. Tak.. Asi všechny bych tam chtěla mít. 00:03:00-1

Příloha 3: Terénní poznámky

6. den

8:15 – příchod do školky, dnes je den PŘEDŠKOLÁKŮ, a proto se děti rozdělili na předškolní, ti odešli do maringotky, kde mají program na celé dopoledne a ostatní zůstali na zahradě s mladšími dětmi.

9:00 – předškoláci odchází po zazvonění zvonkem do maríny, ostatní zůstali pohromadě na zahradě, jdou do týpí. C. je uražená, ráno trávila s A., K. se zdržuje mimo kluky, L. přinesl na hračkový den světelný meč, tak si s ním všichni hrají nebo se aspoň sdružují v jeho blízkosti.

9:30 – rozdělá se oheň v týpí, povídají si o tom, co se třeba udělat, aby nebylo zakouřeno. Další aktivita je s kamínkem, říkají, co dostali od Ježíška, protože se s dnešními lektory ještě v novém roce neviděli. D. a A. chtěli začít, problém se vyřešil tak, že se začalo od V.

10:00 – svačina uvnitř týpí

10:30 - všichni dojedli a došli na toaletu, odcházíme bobovat. M. se vozí na bobech s těmi nejmenšími, ostatní chtějí taky. Pak chtějí všichni jezdit s dospělými. Děti poměrně střídají kamarády a party, kde bobují.

12:00 – postupně přicházíme z bobování, chystáme stůl, převlékáme se. Přichází J., všechny děti z předškoláků odchází do maringotky.

13:00 po klasickém obědě jde J. číst pohádku. Já si povídám s L. V. spí, ostatní si ukazují donesené hračky a hrají si každý, jak chce.

14:00 některé děti už odchází domů. Rodiče si pro ně chodí do maringotky.

Příloha 4: Fotografie



Fotografie 1: *Na procházce děti zkoumají led v zamrzlé řece.*

(Zdroj: vlastní)



Fotografie 2: Děti zkoumají rozpouštějící se led nad ohněm.
(Zdroj: vlastní)



Fotografie 3: Děti na výpravě. (Zdroj: vlastní)