

UNIVERZITA KARLOVA
Fakulta tělesné výchovy a sportu

**Přínos adaptačního kurzu pro rozvoj sociálních vztahů
ve školních třídách**

Autoreferát disertační práce

Autor: Mgr. Lucie Kalkusová

Vědní obor: Kinantropologie

Školící pracoviště: Katedra pedagogiky, psychologie a didaktiky TV a sportu

Školitel: prof. PhDr. Pavel Slepíčka, DrSc.

Praha, 2020

Úvod

Tématika adaptačních kurzů je v současné době velmi aktuální. Přestože má své odpůrce i zastánce, můžeme konstatovat, že čím dál více škol se k pořádání těchto programů přiklání. Jak uvádí Žák (2012), pořádání adaptačních kurzů se stává téměř samozřejmostí. Střední škola, která je nepořádá, je v současnosti spíše výjimkou. Adaptační kurzy se nejčastěji odehrávají mimo známé prostředí školy, nejčastěji v přírodě, která vedle naplnění cílů kurzu nabízí i další benefity. Co se týče školních výjezdů do přírody, v českém prostředí je známým fenoménem škola v přírodě. Ta je součástí povinné školní docházky na českých školách již více než půl století. Podle Smetáčkové a Viktorové (2011) se v porovnání se zahraničím (zejména západní Evropou a USA) jedná o specifický prvek. Podle našeho názoru jsou kurzy v přírodě skvělou příležitostí, jak poznat své spolužáky i učitele v jiném světle. Ve třídě má každý svou danou roli, která je mnohdy ovlivněna zejména školním prospěchem, v odlišném prostředí a během různorodých aktivit se však mohou projevit i jiné kvality. Žáci mohou také lépe poznat sami sebe, vyzkoušet a naučit se nové dovednosti. Jako vysokoškolský pedagog, středoškolský učitel a instruktor dětských táborů mám s pořádáním adaptačních kurzů a dalších programů výchovy a aktivit v přírodě mnohaleté zkušenosti. V praxi sleduji jejich dopad na účastníky, který často zanechává stopy i v jejich dalším životě. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla efekt těchto kurzů, v zúženém pohledu na rozvoj sociálních vztahů, ověřit ve své disertační práci. Před realizací vlastní studie proběhla řada předvýzkumů v rámci závěrečných prací studentů studijního směru Aktivity v přírodě na UK FTVS ověřující vhodnost použití různých metod sledujících rozvoj dynamiky skupiny a vztahů ve skupině. Na základě získaných výsledků pak byly vybrány metody a studie byla realizována. Věřím, že práce bude inspirací a hlavně motivací pro pedagogy a další nadšence věnující svůj pracovní či volný čas dětem.

Teoretická východiska

Sociální vztahy jsou podle mnoha autorů nejdůležitější aspekty lidského bytí (Helus, 2007; Myers, 2013; Nakonečný, 2009; Slaměník, 2011). Člověk má jakožto sociální bytost sklon k vytváření skupin. V době dospívání vzrůstá význam vrstevnické skupiny, s níž se dospívající identifikuje, hledá zde emoční a sociální oporu, získává pocit samostatnosti, nachází uznání, pomáhá mu vyrovnat se s probíhajícími změnami uvědoměním si, že obdobnými změnami procházejí i jeho vrstevníci, slouží mu jako zdroj jistoty, nahrazuje závislost na podpoře dospělé autority (Arnett, 2009; Cotterell, 2007; Macek, 1999; Vágnerová, 1996;

Říčan, 2006). Vrstevnickou skupinou, ve které dospívající tráví velkou část svého času, je školní třída. V procesu socializace dospívajícího jedince má velký význam. Krejčová (2011) ji považuje za nejvýznamnější prostředí pro sociální interakce dětí a dospívajících, pro navázání a udržení vrstevnických vztahů a přátelství. Je to prostředí, ve kterém si žák může „natrénovat“ řešení mnoha sociálních situací a připravit se tak do budoucna na situace, které jej v souvislosti s určitou pozicí v pracovním kolektivu nevyhnutelně čekají. Zatímco vyučující vnímají školní třídu jako pracovní prostor, pro žáky se jedná spíše o prostor sociální, který jim přináší dostatek příležitostí k interakcím s vrstevníky (Cotterell, 2007).

Odlišnost školní třídy od ostatních vrstevnických skupin spočívá zejména v tom, že si ji jedinec sám nevybírá, je poměrně stabilní a uzavřenou skupinou, nelze ji snadno vyměnit, a pokud nevyhovuje, může být zdrojem velké psychické zátěže. Školní třída představuje skupinu čítající obvykle 25 – 30 členů. To je z hlediska velikosti podle některých autorů skupina malá (např. (Novotná, 2010; Pathak, 1993; Petrušek, 1969) , podle jiných velká (např. (Kollárik, Letovancová, & Výrost, 2011). Na základě téměř každodenní interakce tváří v tvář se ale podle našeho názoru jedná o skupinu malou, která je dále členěna na menší podskupiny podle vzájemných sympatií, prospěchu, zájmů, budoucí profese, apod. Původně vzniká jako formální skupina, průběžně vytvářené podskupiny pak lze označit za neformální (Hrabal, 2002). Formální i neformální rovina mají vliv na strukturu i dynamiku školní třídy, kde se jednak realizují skupinové cíle, ale také je uspokojována řada individuálních potřeb žáka (Výrost & Slaměník, 1998).

V období dospívání jedince minimálně jednou čeká změna školního kolektivu. Literatura hovoří o tom, že někteří dospívající mohou čelit výraznějším obtížím při budování nových interpersonálních vztahů, které jsou se změnou školní třídy spojené (Krejčová, 2011; Lovaš, 2008). Wentzelová, Barry McNamaraová a Caldwellová (2004) zjistily vyšší míru napětí a stresu po celou dobu školní docházky u těch žáků, kterým se při přechodu na střední školu nepodařilo nalézt přátele, a zůstávali dlouhodobě v izolaci. Byla u nich patrná horší adaptace na nové prostředí a riziko zhoršení školních výsledků. To jsou důvody, proč školy na začátku studia pořádají adaptační kurzy. Adaptační kurzy patří z hlediska Priestovy typologie programů mezi programy výchovné a rozvojové (Priest & Gass, 2005). Za cíl si kladou osobnostní a sociální rozvoj jednotlivců a skupin, čehož dosahují prostřednictvím promyšlené skladby programových bloků a připravené koncepce zpětného hodnocení s transferem do dalšího života (Dubec, 2007; Priest & Gass, 2005). Konkrétním cílem je umožnit žákům při nástupu do nové školy vzájemné poznání na fyzické i emocionální rovině, navázat pozitivní sociální vztahy nejen mezi sebou, ale také se svými novými učiteli, nalézt své

místo ve skupině. Urychlují adaptaci žáků na neznámé prostředí a podílejí se na jejich snazším zapojení do života školy, navození pozitivní atmosféry, tvůrčí spolupráce a tolerance ve skupině. K tomu se využívá nejčastěji několikadenního pobytu mimo školu, v přírodním prostředí. Výzkumy ověřily, že nejčastěji se jedná o tři až šestidenní kurzy (Dudek, 2018; Pelánek, 2013; Žák, 2012). Za důležitý faktor je považováno společné přespávání účastníků v místě konání kurzu, kdy spolu tráví ještě více času a poznávání je o to intenzivnější (Catalano, Berglund, Ryan, Lonczak, & Hawkins, 2002; Dubec, 2007; Neill & Richards, 1998).

Přínosem absolvování adaptačního kurzu pro jejich absolventy se ve svých výzkumech zabývali např. Růžička (2018) či Strípek (2017). Ověřili, že adaptační kurz měl zásadní význam pro vytváření sociálních vazeb v třídním kolektivu, že žáci, kteří se účastnili adaptačního kurzu, mají po jeho absolvování pocit, že jsou součástí větší skupiny, kde umí efektivně komunikovat i spolupracovat, pokud jde o větší kolektivní zájem. Žáci také kladně hodnotili situace, kdy bylo potřeba se semknout či vyřešit problémovou situaci (Růžička, 2018; Strípek, 2017).

Adaptační kurzy si kladou za cíl usnadnění nástupu žáků do nového třídního kolektivu zejména v oblasti sociálních vztahů. K tomu využívají pobytu mimo školu, kde jsou zapojeni v různě velkých obměňujících se skupinách do pestrých aktivit v přírodě. Náplň kurzu obvykle tvoří různé typy her a cvičení v přírodě, umělecké aktivity podporující vzájemné poznání a spolupráci nově se utvářejícího kolektivu. Důležitým prvkem je zpětnovazební hodnocení a možnost přenosu poznatků do reálného života, různorodé výzvy k řešení pro jednotlivce a skupiny, které všestranně rozvíjejí různé stránky osobnosti. Při vstupu do nového kolektivu je vhodné, aby každý žák cítil, že je pro skupinu v něčem užitečný, že se mu něco daří, aby si našel své místo a cítil se dobře, přijat (Dubec, 2007; Smetáčková & Viktorová, 2011; Žák, 2012). Tyto momenty se snaží respektovat dobře promyšlená struktura kurzu, vycházející z principů dramaturgie. Schoel, Prouty a Radclif (1988) popisují, že struktura aktivit ve správně uspořádaném kurzu se podobá vlně. Vytvořili model tzv. dobrodružné vlny, podle něhož by se v průběhu kurzu mělo střídát napětí, vzrušení a vysoká aktivita s momenty klidu a uvolnění. Vrcholy kurzu jsou tedy přirovnávány k vrcholům vlny. V úvahu přitom bereme nejen vlnu fyzickou, ale také sociální, kreativní či psychologickou tak, aby byly všestranně rozvíjeny všechny složky osobnosti. Co se týče vyvážení sociální vlny, v průběhu kurzu by se účastníci kurzu měli dostat do nejrůznějších situací a rolí, kdy poznávají, rozvíjejí sebe, jednají a rozhodují sami za sebe, nebo naopak přebírají zodpovědnost za větší skupinu lidí, musí rozhodovat, či se domlouvat, vytvářet kompromisy, spolupracovat, přijímat různá řešení. Je vhodné často měnit skupiny, ve kterých účastníci pracují, tak aby seznamování probíhalo v co nejvyšší míře. Mezery v programu pak vyplňuje prostor pro neformální setkávání a sdílení

společných zážitků, které, jak se v praxi ukázalo, hraje velice důležitou roli (Catalano et al., 2002; Dubec, 2007; Neill & Richards, 1998).

Výchově, pobytu a aktivitám v přírodě v různých formách a jejich přínosem pro jednotlivce a skupiny se věnuje v posledních desetiletích velká pozornost. Tyto výzkumy ve svých výzkumných přehledech shrnují např. Cason a Gillis (1994) Hattie, Marsh, Neill a Richards (1997), McKenzie (2000), Neill (2002) či Bartůněk (2008) a další. Bohužel jak uvádí Neuman (2003), v České republice se v teoretické práci stále nedoceňuje význam přístupů i metod výchovy v přírodě pro učení a výchovu jedince. Zatímco ve světě se výrazně zvyšuje počet vědeckých prací, v českém prostředí zaznamenáváme z této oblasti poměrně málo informací, což neodpovídá našim tradicím, ani současné praxi.

V zahraničí jsou používány rozličné výzkumné nástroje ke sledování nejrůznějších proměnných v rozvoji osobnosti jedince a fungování skupiny. Výzkumy jsou orientovány na populaci zdravou, v poslední době čím dál více i různě hendikepovanou, děti, dospělé, seniory. Co se týče skupin, nejčastěji jsou sledovány skupiny vysokoškoláků a dětí v předškolním vzdělávání. Velkou část sledovaných skupin tvoří náhodně seskupení jedinci v kurzech organizace Outward Bound pořádaných po celém světě (Hattie et al., 1997; Marsh, Richards, & Barnes, 1986; Martin, 2001). Výzkumy shrnují, že hlavní vliv na empirické výsledky programů výchovy a aktivit v přírodě má věk účastníků, délka programu a organizace, která je vede. Roli hraje také fakt, zda je program pobytový či ne. Z hlediska velikosti vlivu se celkově zdá, že výsledky programů výchovy a aktivit v přírodě ukazují, že existují malé až střední efekty, které se významně mění u jednotlivých účastníků a jednotlivých programů.

V našich podmínkách se problematice adaptačních kurzů věnují zejména bakalářské a diplomové závěrečné práce. Přestože je rozvoj vztahů ve skupině jedním z hlavních cílů adaptačního kurzu, realizované práce se často zabývají spíše strukturou a programovou náplní kurzu. Některé sice sledují přínosy a dopady kurzu na skupinu či jednotlivce, ve většině případů se však jedná pouze o krátkodobý efekt zjišťovaný bezprostředně po kurzu. To je ale znak i zahraničních studií. Jak uvádí Hattie et al. (1997), většina sledovaných studií se zabývala okamžitým efektem programu, asi 18 % studií obsahovalo pretest a 20 % posttest. Protože efektem programu měřeným s delším časovým odstupem se tolik studií nezabývá, rozhodli jsme se ověřit také tuto variantu. Podobný design studie, měření s tříměsíčním odstupem, realizovali také Holec a Smékal (1980), kteří však sledovali výchovné aspekty řízené rekreační činnosti, ve školním prostředí pak Žák (2012). Ten sledoval vliv adaptačního kurzu na rozvoj vztahů ve třídách s využitím srovnání se třídami, které adaptační kurz neabsolvovaly. Celkem se do jeho šetření zapojilo 7 škol. První měření proběhlo po adaptačním kurzu (měsíc

po nástupu do školy), druhé pak po půl roce. Použitou metodou byl Hrabalův SORAD. Žák (2012) došel k závěru, že ve školách, které pořádají adaptační kurzy, je bezprostředně po kurzu patrné pozitivnější naladění vztahů ve skupině, což usuzuje na základě hodnot indexů sympatie a náklonnosti. Nicméně pokud nenásleduje další intervence (např. v podobě dalšího obdobného kurzu), pozitivní naladění postupně opadá. Ve školách, které adaptační kurzy nepořádají, je počáteční nastavení vnímání spolužáků méně pozitivní, ale s plynoucím časem vykazuje mírné zlepšení (což může nasvědčovat faktu, že skupina se lépe a více poznává), nebo zůstává stejné (díky pomalejšímu vývoji skupinové dynamiky).

Slabinou realizovaných prací je často malý výzkumný soubor. Pokud je větší, pak je často velmi heterogenní - jedná se o třídy z různých ročníků a různých typů škol. Dalším úskalím je pak příliš mnoho proměnných, které mohou ve velké míře ovlivnit efekt kurzu a změnu sledovaných proměnných – účast na odlišných programech, které se konaly na různých místech, byly vedeny různými instruktory, apod. V našem výzkumu jsme se proto zaměřili na jednu školu, která má v ročníku obvykle 3 až 4 třídy. Škola jezdí na adaptační kurz již mnoho let na stejné místo, pořádá si ho sama, účastní se ho ti samí učitelé (=instruktoři) a všechny třídy jsou přítomny najednou. Velká část klíčových proměnných je tedy pro sledované skupiny stejná.

Cíl a úkoly práce, vědecké otázky, hypotézy

Cíl práce

Cílem práce bylo zjistit, nakolik program výchovy a aktivit v přírodě v podobě adaptačního kurzu ovlivní strukturu a kvalitu sociálních vztahů ve skupině dospívající mládeže, konkrétně ve školních kolektivech.

Úkoly práce

- Rešerše literatury vztahující se k tématu práce
- Příprava výzkumného plánu
- Realizace pilotních studií a předvýzkumu – ověření vybraných dotazníkových metod
- Sestavení programu adaptačního kurzu
- Výběr výzkumného souboru
- Realizace výzkumu

- Zpracování dat a vyhodnocení výsledků

Vědecké otázky

1. Jak se změní struktura a kvalita sociálních vztahů ve třídním kolektivu po absolvování adaptačního kurzu a jak je tato změna stabilní v čase?
2. Jaké programové prostředky hodnotí žáci nejpozitivněji a jak vnímají přínos kurzu?

Hypotézy

H1: Předpokládáme, že velikost vlivu po realizaci adaptačního kurzu dosáhne minimálně úrovně Cohen d 0,5.

H2: Předpokládáme, že počet voleb v sociometrických otázkách a změna kvality sociálních vztahů bude i po třech měsících vyšší než před kurzem.

Metodika výzkumu

Výzkumný soubor

Výzkumný soubor představovali žáci prvních ročníků šestiletého státního pražského Gymnázia Jana Nerudy. Toto gymnázium bylo vybráno záměrně. Z původního počtu 5 škol (16 tříd, 480 žáků) jsme se rozhodli vybrat pouze jednu školu (7 tříd, 211 žáků), tak aby sledované změny byly ovlivněny co nejméně rozdílnými proměnnými. Vybraná škola nejlépe splnila následující kritéria - adaptační kurz je pořádán mimo prostředí školy a má délku min. 5 nocí strávených mimo domov, kurz se koná v přírodním prostředí, nejméně měsíc po zahájení školní docházky, žáci se tedy mezi sebou již trochu znají, je vytvořena určitá vstupní úroveň sociálních vztahů, kurzu se účastní všechny třídy školy najednou, na stejném místě a ve stejnou dobu, kurz organizují a vedou stálí členové pedagogického sboru školy, kurzu se účastní s každou třídou její třídní učitel.

Konkrétně se jednalo o 211 žáků ve věku 13 – 14 let (průměrný věk $13,3 \pm SD$ let). Z celkového počtu bylo 128 dívek a 83 chlapců. Jednotlivých měření se kromě jediného případu (1. D tři měsíce po kurzu) zúčastnilo více než 80 % žáků třídy, což je hranice, kterou uvádí Braun (1998) pro to, aby nedocházelo ke zkreslení výsledků vlivem vysoké absence.

Sběr dat

Sběr dat proběhl u každé třídy ve třech časových obdobích – na začátku adaptačního kurzu, týden po skončení kurzu, tak abychom eliminovali efekt pokurzovní euforie přímo na kurzu, a 3 měsíce po skončení kurzu (Obr. 1). Sběr dat proběhl opakovaně ve dvou školních letech, konkrétně ve školním roce 2016/ 2017 a 2017/ 2018. Rozložení výzkumu do dvou let nám umožnilo získat téměř dvojnásobnou velikost výzkumného souboru.

Pro ověření reliability dotazníku byl ve školním roce 2017/ 2018 realizován ještě čtvrtý sběr dat, který proběhl týden po třetím sběru.



Obr. 1- Design výzkumu

T1 (2, 3) a-g = testování 1, 2, 3 u různých tříd (a-g)

Adaptační kurz GJN

Adaptační kurz je šestidenní, koná se na začátku října v rekreačním středisku v Mozolově na Sedlčansku. Je pořádán pro studenty prvních ročníků, což jsou tři až čtyři třídy, tedy 90 - 120 žáků. Žáci jsou ubytováni v bungalovech po osmi lidech, během celého pobytu je zajištěna plná penze. Kurz vedou vyučující tělesné výchovy a dalších předmětů se zkušenostmi v oblasti výchovy a aktivit v přírodě, je přítomen školní psycholog a třídní učitel každé třídy.

Cílem adaptačního kurzu je seznámení žáků mezi sebou a s jejich učiteli, navození pozitivních vztahů, příjemné spolupracující atmosféry. Vedlejším cílem je také ukázat žákům možnosti, které škola nabízí v rámci programu mimoškolních aktivit. Kurz je sestaven s využitím zásad dramaturgie, jeho náplň tvoří seznamovací hry, hry na rozvoj důvěry, hry na rozvoj spolupráce a komunikace, cyklistika, kanoistika na klidné vodě, lanové překážky, plavání, míčové hry (softbal, ping pong), příprava a hraní divadla, ad. Třídní učitelé zde mají velkou možnost poznat svou třídu při večerních programech, které vedou. Vrchol kurzu představují mezitřídní soutěže ve sportovních a uměleckých disciplínách.

Použité metody

Pro ověření stanovených výzkumných otázek jsme použili dotazník, který je kombinací několika používaných sociometrických metod či metod od sociometrie odvozených. Převažující část šetření byla kvantitativní – metoda preferenčního záznamu, sociometrické otázky, B3 dotazník. Pro objasnění preferencí programových prostředků bylo v závěrečné fázi výzkumu použito kvalitativní šetření v podobě dvou otevřených otázek, které byly také součástí dotazníku.

Metoda preferenčního záznamu

Jedná se o sociometrickou techniku, která každému žákovi předkládá seznam ostatních spolužáků, kdy každý je ohodnocen krajními body sympatie – antipatie. Žáci hodnotili své sympatie k ostatním spolužákům na škále 1 – 9. Devítku přiřadili těm spolužákům, které mají rádi nejvíce, jedničku těm, které mají rádi nejméně. Reliabilita byla zjištěna systémem test-retest (Hendl, 2004). Tímto způsobem jsme zjistili spolehlivost testu při opakovaném měření na úrovni $r = 0,89$.

Sociometrické otázky – oslava, ostrov

Druhou část dotazníku tvořily dvě položky sociometrického testu - výběr, koho by žáci pozvali k sobě domů na oslavu svých narozenin a které spolužáky by s sebou vzali na pustý ostrov – v dalším textu tyto otázky nazýváme oslava narozenin a ostrov. Počet výběrů nebyl omezen, sféra výběru odpovídala všem žákům třídy (i na kurzu nepřítomných).

B3 dotazník

B3 dotazník vychází z australského dotazníku My Class Inventory, Hrabalovy metody SORAD a principů sociometrie. V našem výzkumu jsme hodnotili první dvě položky dotazníku, které kopírují klasickou sociometrickou metodu (atraktivita a neatraktivita). Žáci volili i míru atraktivity – měli k dispozici tři volby oblíby a tři volby neoblíby. Dále jsme vyhodnocovali pátou položku dotazníku, která představuje škálu 1-7, kde žáci subjektivně hodnotí pocit bezpečí, přátelství, důvěry, atmosféru spolupráce a atmosféru tolerance.

Otevřené otázky

Tato část byla zařazena pouze při třetím sběru dat. Jednalo se o dvě otevřené otázky zjišťující, co se žákům na kurzu nejvíce líbilo a v čem spatřují přínos kurzu pro svou třídu a je osobně. Počet odpovědí nebyl omezen.

Analýza výsledků

Výsledky byly nejprve analyzovány po třídách, abychom popsali jevy odehrávající se v konkrétní skupině. Zejména nás zajímala analýza souhrnných výsledků všech tříd dohromady, z čehož lze dokumentovat celkový trend změn ve sledovaných proměnných.

V preferenčním záznamu byl spočítán medián pro každého žáka. Sumy mediánů v jednotlivých měřeních byly mezi sebou porovnávány. Dále byl spočítán a porovnáván počet výběrů, které žáci provedli v otázkách oslavy narozenin a ostrova ve třech měřeních, a také počet vzájemných výběrů. Statistická významnost změn byla vyjádřena párovým výběrem před kurzem - po kurzu; před kurzem - tři měsíce po kurzu a po kurzu - tři měsíce po kurzu. Hrubé vyhodnocení vstupních dat bylo provedeno neparametrickým Friedmanovým testem, který porovnává data ze třech měření. Pro ověření statistické významnosti mezi jednotlivými měřeními byl použit neparametrický Wilcoxonův test, který dle Chrásky a Kočvarové (2014) porovnává dvě měření provedená na týchž objektech, přičemž naměřené hodnoty tvoří páry. Statistická významnost byla stanovena na hladině významnosti $\alpha = 0,05$.

Z B3 dotazníku jsme vyhodnocovali v prvních dvou otázkách počet kladných a záporných voleb, kladných a záporných vzájemných voleb. Dále jsme vyhodnotili otázku pátou, kde žáci hodnotili na škále 1 – 7 pocit bezpečí, přátelství, důvěry, atmosféru spolupráce a tolerance ve třídě. Čím nižší hodnota, tím lepší, proto jsme v konstrukci grafů použili obrácených hodnot v ose y, aby z křivek byla patrná rostoucí či klesající tendence.

Z otázek oslava a ostrov jsme spočítali index koheze. Index sociální koheze se dle Petruska (1969) vypočítá jako podíl počtu vzájemných vazeb k maximálnímu možnému počtu vzájemných vazeb ve skupině.

Odpovědi v otevřených otázkách byly rozděleny do kategorií (pohybová složka programu, nepohybová složka programu, sociální rozvoj, ostatní), kódovány a kvantifikovány pomocí četností.

Pro možnost porovnání změny kvality sociálních vztahů s jinými studiiemi a ověření věcné významnosti jsme v otázce preferenční záznam určili velikost účinku. Velikost účinku je míra, která udává, jak velký je rozdíl mezi hodnocením ve dvou časových okamžicích. Jinými

slovy vypovídá o kvantitativní velikosti změny. Jak uvádí Hendl (2004), velikost účinku slouží pro posouzení, zda rozdíly zjištěných hodnot jsou dostatečně velké, a pro srovnání s výsledky z jiných studií, protože samotná hodnota testovací statistiky o praktické významnosti výsledků příliš nevypovídá. Pro stanovení velikosti účinku jsme využili Cohenova indexu d , který udává míru velikosti rozdílu mezi vybranými skupinami údajů způsobenou vlivem zkoumané nezávislé proměnné. Ve výzkumu v oblasti aktivit a výchovy v přírodě se při použití meta-analýzy užívá pro výpočet Cohenova d tohoto vztahu:

$$d = \frac{M_1 - M_2}{S_{pooled}}$$

$$S_{pooled} = \sqrt{\frac{S_1^2 + S_2^2}{2}}$$

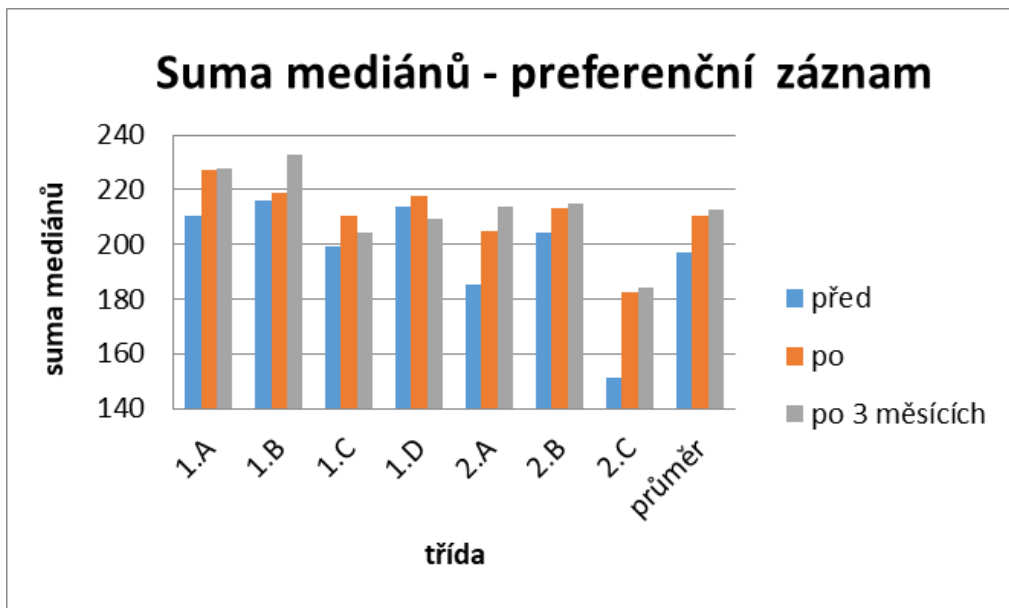
Cohen určil pro svůj index d konvenční hodnoty, které pomáhají určit velikost efektu. Pokud je d větší než 0,8, je efekt velký, pro 0,5 – 0,8 hovoří o středním efektu, pokud je d menší než 0,2, jde podle něho o malý efekt (Cohen, 1988).

Výsledky

Výsledky jednotlivých tříd jsou uvedeny v přílohách práce, níže uvedeme souhrnné výsledky všech tříd dohromady.

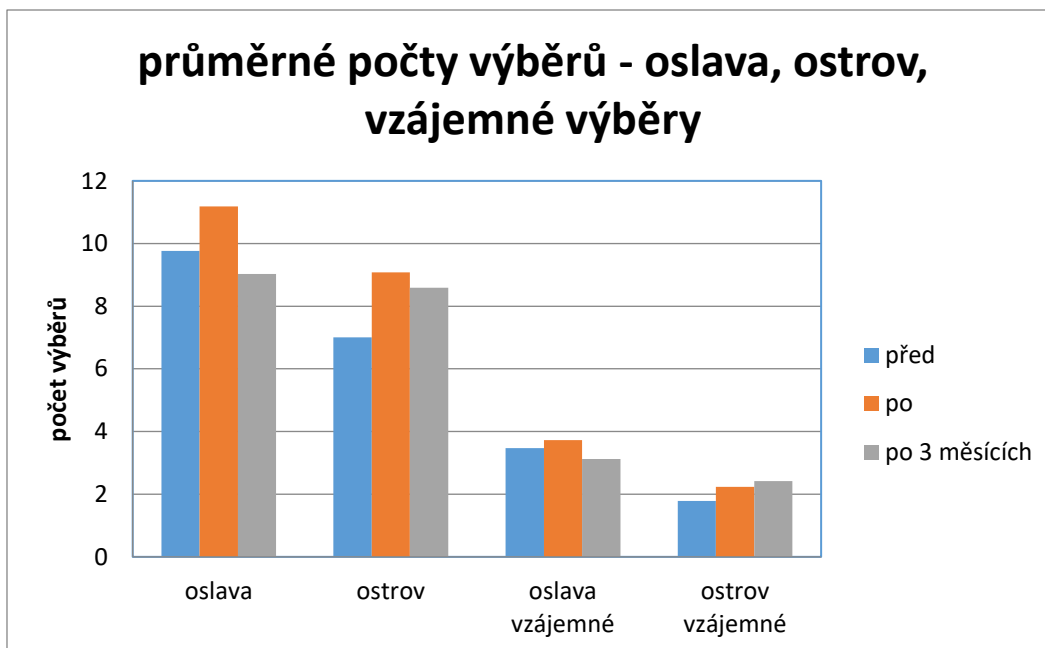
Kvalita sociálních vztahů vyjádřená sumou mediánů v preferenčním záznamu se po kurzu zvýšila ve všech třídách. V pěti třídách se suma mediánů zvýšila po kurzu i po třech měsících po kurzu, ve zbylých dvou třídách (1. C a 1. D) se zvýšila po kurzu, při třetím měření došlo k jejímu poklesu. Průměr sumy mediánů všech tříd vykazuje rostoucí tendenci ve všech měřeních – ze 197 bodů před kurzem se zvýšil na 200,5 bodu po kurzu a 202,5 bodu tři měsíce po kurzu (Graf 1). Dle vyhodnocení Wilcoxonovým testem se jedná o statisticky významnou změnu mezi měřeními před a po kurzu ($Z= 2,78$) na hladině $\alpha= 0,05$, mezi druhým a třetím měřeními změna statisticky významná není ($Z= 0,25$).

V preferenčním záznamu jsme ověřili také věcnou významnost. Velikost účinku vyjádřená Cohenovým d byla po kurzu v našem případě $d = 1,11$, tedy dle Cohena (1988) vysoká. Tím byla potvrzena hypotéza 1, kdy jsme předpokládali, že velikost vlivu po realizaci adaptačního kurzu dosáhne minimálně úrovně Cohen d 0,5.



Graf 1 - preferenční záznam v jednotlivých třídách

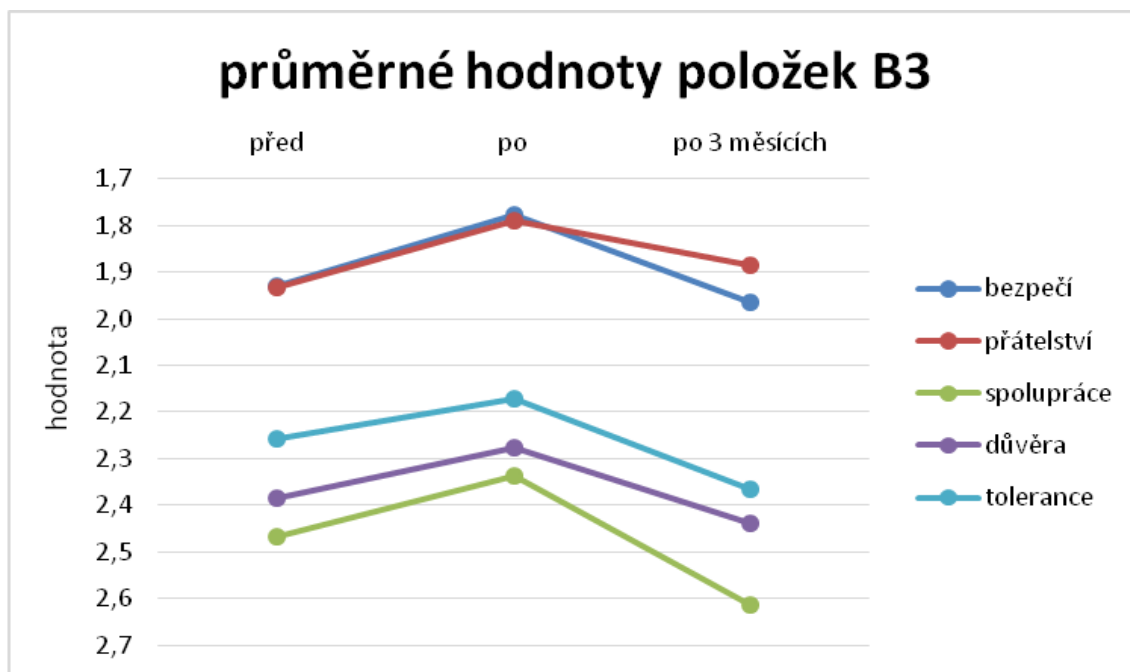
U oslavy narozenin i ostrova došlo ve všech případech k navýšení počtu výběrů po kurzu, a to i co se týče počtu vzájemných výběrů (Graf 2). U varianty oslava narozenin dochází 3 měsíce po kurzu k poklesu hodnot pod vstupní úroveň. Průměrná hodnota počtu voleb se u oslavy zvýšila z 9,7 před kurzem na 11,2 po kurzu (statisticky nevýznamně, $Z = 1,95$ na hladině významnosti $\alpha = 0,05$), po třech měsících klesla na 9,1 (tento pokles je na úrovni $Z = 2,3$ statisticky významný na hladině významnosti $\alpha = 0,05$). Počet vzájemných výběrů u oslavy narozenin se zvýšil z 3,5 a 3,7 po kurzu, po třech měsících klesl na 3,1. U varianty ostrov je to z pohledu statistické významnosti obráceně. Průměrný počet voleb se po kurzu zvýšil ze 7 na 9,1 (statisticky významně, $Z = 2,37$ na hladině významnosti $\alpha = 0,05$), tři měsíce po kurzu klesl na 8,6 (statisticky nevýznamný pokles, $Z = 0,34$). Počet vzájemných výběrů u ostrova vzrostl z 1,8 před kurzem na 2,2 po kurzu a 2,4 po třech měsících.



Graf 2 - Průměrné počty výběrů - oslava, ostrov, vzájemné výběry oslava, vzájemné výběry ostrov

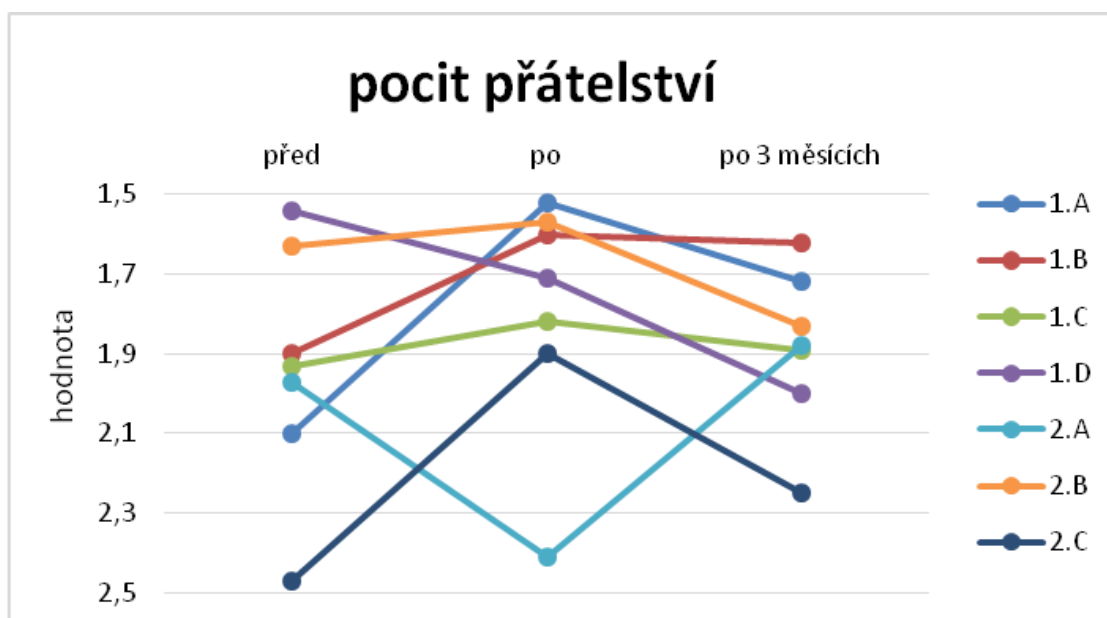
S těmito výsledky souvisí také index koheze, který má pro obě otázky po kurzu vzrůstající tendenci. Průměrná hodnota indexu koheze u oslavy narozenin se po kurzu zvýšila z 0,24 na 0,28, po třech měsících klesla na původní úroveň (0,24). Průměrná hodnota indexu koheze v otázce ostrov po kurzu vzrůstá z 0,12 na 0,17, po třech měsících na 0,18.

Z dotazníku B3 jsme se zabývali hodnotami pocitu bezpečí, přátelství, důvěry, atmosférou spolupráce a tolerance. Z Graf 3 znázorňujícího průměrné hodnoty v jednotlivých třídách je zřejmé, že všechny položky mají podobný vývoj. Po kurzu dochází ke zlepšení hodnot u všech položek, 3 měsíce po kurzu se kromě pocitu přátelství hodnoty zhoršují pod svou vstupní úroveň. Nejlépe jsou hodnoceny pocit přátelství a bezpečí ve třídách. Hodnota pocitu přátelství se zlepšila z 1,93 na 1,79 po kurzu, po třech měsících klesla na 1,88, hodnoty pocitu bezpečí jsou stejné, po třech měsících dochází ke zhoršení na 1,97. Naopak nejhůř je hodnocená spolupráce kolektivů, jejíž hodnota se zlepšuje z 2,47 na 2,34 po kurzu, po třech měsících dochází ke zhoršení na 2,61.



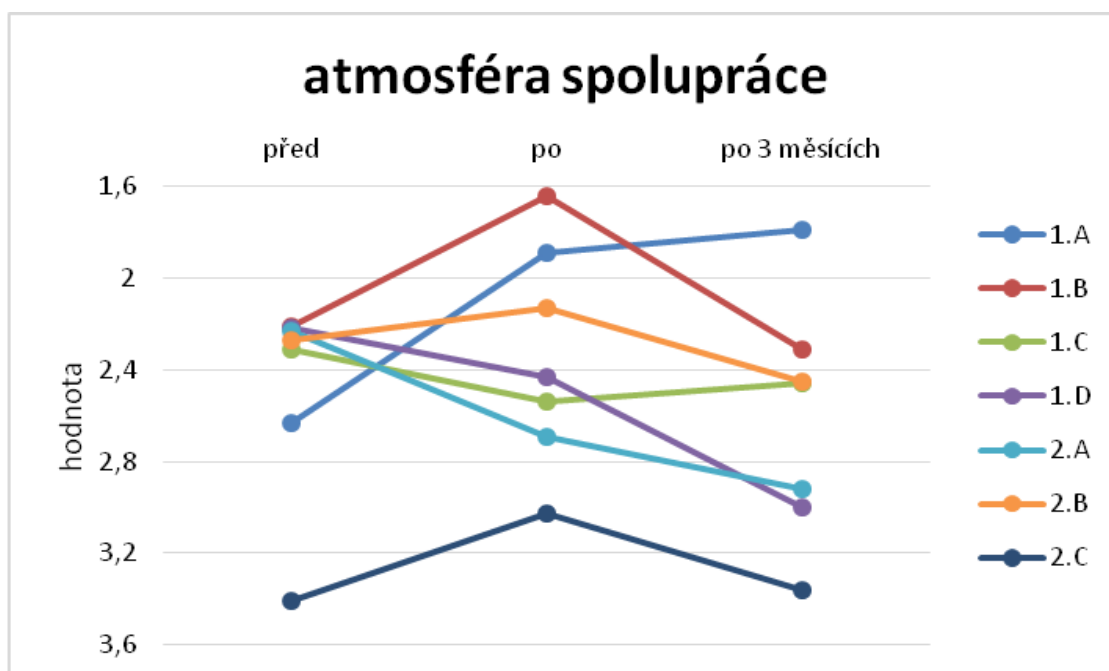
Graf 3 - Vývoj hodnot v položkách bezpečí, přátelství, důvěra, spolupráce, tolerance

Graf 4, 5 a 6 zobrazují jednotlivé charakteristiky a jejich vývoj ve sledovaných třídách. Pocit přátelství se po kurzu zlepšil ve všech třídách kromě 1. D a 2. A. Kromě 2. A se hodnota ve všech třídách po třech měsících zhoršuje.



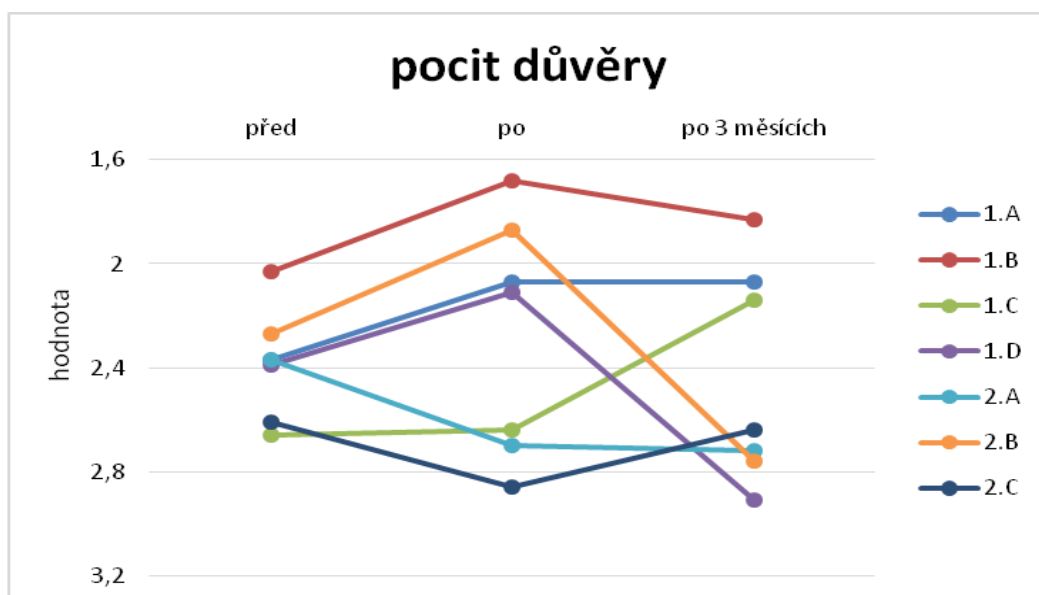
Graf 4 - Vývoj pocitu přátelství před kurzem, po kurzu a po třech měsících ve všech třídách

Ke zlepšení atmosféry spolupráce došlo po kurzu ve čtyřech třídách. Po třech měsících se zhoršuje v pěti třídách, pouze v 1. A a v 1. C má zlepšující se tendenci.



Graf 5 - Vývoj atmosféry spolupráce před kurzem, po kurzu a po třech měsících ve všech třídách

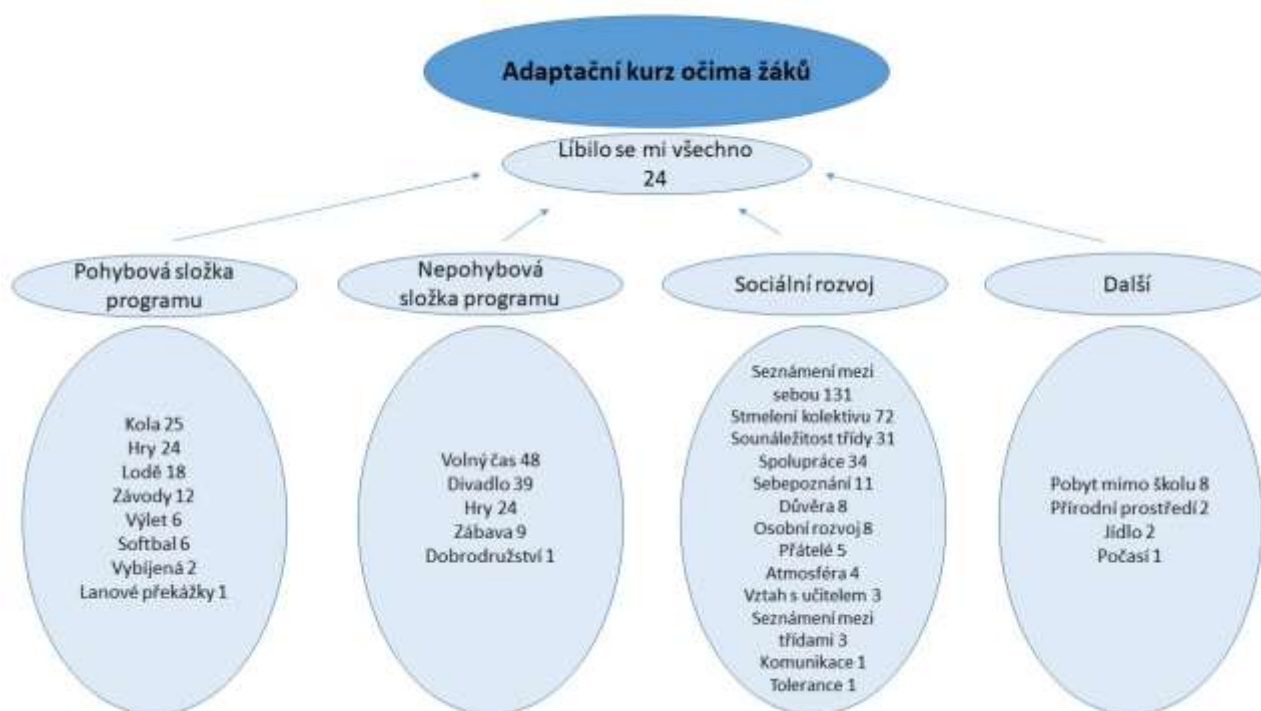
Pocit důvěry se po kurzu zvýšil v pěti sledovaných třídách. Po třech měsících se ve dvou třídách snižuje, ve dvou zůstává stejný a ve dvou roste.



Graf 6 - Vývoj pocitu přátelství před kurzem, po kurzu a po třech měsících ve všech třídách

Druhou hypotézu tedy nelze potvrdit. Předpokládali jsme, že změna kvality sociálních vztahů, která se po kurzu zvýšila, bude i po třech měsících vyšší než před kurzem. To se potvrdilo v případě preferenčního záznamu, otázky ostrov, a položce B3 dotazníku týkající se pocitu přátelství. Nepotvrdila se ale v otázce oslava narozenin a ve čtyřech z pěti položek B3 dotazníku, které se zabývaly hodnotami pocitu bezpečí, důvěry, atmosférou spolupráce a tolerance. Všechny tyto položky byly po třech měsících žáky hodnoceny hůře než před začátkem kurzu.

Třetí měření bylo doplněno dvěma otevřenými otázkami – co se žákům na adaptačním kurzu nejvíce líbilo a v čem spatřují přínos pro sebe nebo svoji třídu. **Chyba! Nenalezen zdroj odkazů.** a 2 ukazují četnost jednotlivých odpovědí dohromady ze všech tříd. Obr. 1 znázorňuje četnosti odpovědí žáků v otevřených otázkách sružených do kategorií pohybová složka programu, nepohybová složka programu, sociální rozvoj a ostatní. Z uvedených údajů je vidět, že své důležité místo v programu mají i aktivity jiného než fyzického zaměření. Nejčastěji žáci ocenili volný čas strávený se spolužáky (48 odpovědí), divadlo (39) a sounáležitost třídy (31). Největší přínos pak spatřují v seznámení a vzájemném poznání (104 odpovědi), ve zlepšení sociálních vztahů (72) a rozvoji spolupráce (18).



Obr. 1 - Četnosti odpovědí na otevřené otázky

Tabulka 1 – Četnost odpovědí účastníků

Co se ti na seznamovacím kurzu nejvíce líbilo?	Četnost odpovědí
volný čas se spolužáky	48
divadlo	39
sounáležitost třídy	31
seznámení	27
cyklistika	25
všechno (program obecně)	24
hry	24
kanoistika	18
spolupráce	16
závěrečné závody mezi třídami	12
zábava	9
celodenní výlet	6
softbal	6
přátelé	5
atmosféra	4
vybíjená	2
jídlo	2
lanové překážky	1
sport	1
seznámení mezi třídami	1
dobrodružství	1
výhra	1
osobní rozvoj	1
počasí	1
nic	1

Tabulka 2 – Četnost odpovědí účastníků

V čem spatřuješ přínos tohoto kurzu pro tvoji třídu/tebe osobně?	Četnost odpovědí
seznámení (poznání) mezi sebou	104
zlepšení vztahů (stmelení kolektivu)	72
spolupráce, vzájemná pomoc	18
sebepoznání	11
důvěra	8
efekt prostředí - mimo školu	8
osobní rozvoj - nová dovednost	7
výhled do budoucna	7
poznání charakterů	5
vztah s učitelem	3
společné zážitky	3
seznámení mezi třídami	2
příroda, poznání prostředí	2
komunikace	1
tolerance	1
zábava	1
hádky	1
nic	1

Diskuze

Naše studie potvrdila zjištění předkládaných studií, že účast na kurzu výchovy a aktivit v přírodě, zde konkrétně na adaptačním kurzu, má pozitivní dopad na rozvoj sociálních vztahů v kolektivu. Po absolvování kurzu došlo ke statisticky významnému nárůstu sympatií mezi spolužáky, zvýšil se také počet voleb v otázce oslava a ostrov ukazující na hustší síť pozitivních sociálních vztahů. Po kurzu došlo také ke zlepšení pocitu bezpečí, přátelství, důvěry, atmosféry spolupráce a tolerance ve skupině. Všechny tyto změny však nejsou trvalé v čase, po třech měsících po kurzu se některé hodnoty zhoršují.

Problematika ověřování efektivity programů výchovy a aktivit v přírodě je poměrně široká, a je celkem obtížné výzkumy mezi sebou srovnávat. Rozsáhlou analýzu v této oblasti provedli Fiennes et al. (2015), kteří stejně jako my ověřili, že po intervenci je efekt nejsilnější, s přibývajícím časem slábne. Téměř všechny intervence v podobě programů výchovy v přírodě dle jejich názoru mají pozitivní efekt. Hattie et al. (1997) jsou při interpretaci výsledků své meta-analýzy v oblasti programů výchovy a aktivit v přírodě opatrnější. Podle nich tyto programy mohou dosahovat významných výsledků a přinášet silné a trvalé efekty. Přesto je ale jasné, že všechny nejsou bezpodmínečně dobré. Výsledky se velmi liší v závislosti na studiích, rozdílnosti programů, přístupů a sledovaných proměnných. My jsme se zaměřili na změny týkající se sociálních vztahů ve školních třídách po absolvování adaptačního kurzu. Jak uvádí Bartůněk (2008), kategorie mezilidské vztahy patří mezi základní sledované položky meta-analytických studií sledujících efekty kurzů výchovy a aktivit v přírodě. Bartůněk v této oblasti ověřil velikost účinku $ES = 0,19$. Také Hattie et al. (1997) zaznamenali pozitivní vliv programů výchovy a aktivit v přírodě na rozvoj komunikace a mezilidských vztahů, ověřili velikost účinku $ES = 0,32$, což je podle Cohena (1988) malá až střední velikost vlivu. Cason a Gillis (1994) provedli meta-analýzu dobrodružných programů s dospívajícími účastníky, kdy bez ohledu na délku trvání, sledované proměnné apod. byla průměrná velikost vlivu 0,31. Abychom mohli naše výsledky porovnat, ověřili jsme velikost účinku v otázce preferenční záznam, která určuje míru sympatií mezi spolužáky. Velikost účinku vyjádřená Cohenovým d byla v našem případě $d = 1,11$, tedy dle Cohena (1988) vysoká. Tímto je statisticky potvrzeno, že adaptační kurz přispívá k rozvoji sociálních vztahů ve školním kolektivu.

Dále jsme se zabývali ověřováním trvalosti zjištěných změn po intervenci. Fiennes et al. (2015) hovoří o tom, že pozitivní změny s časem postupně opadají. Podle nich je tento jev pro sociální intervence typický. Některé studie v meta-analýze Hattieho et al. (1997) hovoří o kladném následném efektu $ES = 0,17$ pět a půl měsíce po skončení kurzu. Jejich studie

podpořila fakt, že kurzy výchovy a aktivit v přírodě poskytují příležitost k podpoře sociálního rozvoje dospívajících, který může přetrvávat v čase. Podle nich kurzy poskytují něco, co v dnešní době v životě dospívajících chybí a co jim může pomoci v mnoha oblastech života. Do jejich meta-analýzy byly ale zahrnuty převážně studie sledující dobrodružné programy rekreačního typu, jejichž náplň obvykle tvořily přechody pohoří, plavby na moři, pádlování, lezení a další dobrodružné aktivity. Hattie et al. (1997) poukazují na fakt, že při programech více výchovně zaměřených, což může být případ adaptačního kurzu, je tento efekt záporný, v lepším případě nulový. To potvrzují i naše výsledky - ve většině sledovaných proměnných, kdy po kurzu byla změna kladná, se 3 měsíce po kurzu hodnoty vrátily k původním, v několika případech klesly pod vstupní úroveň. Žák (2012) v souvislosti s adaptačními kurzy ověřil podobný trend s půlročním odstupem. Pokud nenásleduje další intervence, pozitivní změny podle něho časem opadají.

Jak uvádí Slaměník (2011), těsnost vztahu se zvyšuje se vzájemným poznáváním a je založená na prohlubující se důvěře, sympatiích a společně prožívaných emocích. To se potvrdilo i v našem výzkumu. Po absolvování kurzu jsme zaznamenali zlepšení pocitu důvěry, bezpečí, přátelství a atmosféry spolupráce a tolerance. Ke stejným závěrům došla ve své studii také Krejčová (2011). Účastníci její studie hodnotili při ukončení projektu prostředí třídy jako více spolupracující, přátelské a bezpečné, v němž převládá důvěra a tolerance. Ukázalo se ale, že když se se třídou dále nepracuje, hodnoty se vracejí k původním.

Zpětný pohled účastníků na přínos kurzů výchovy a aktivit v přírodě přinesly např. výzkumy Martina (2001) a Růžičky (2018). Martin (2001) sledoval pohled účastníků na kurzy Outward Bound, kterým byly v časovém odstupu půl roku až dva roky po kurzu položeny otevřené otázky - jaký byl přínos kurzu a co byly klíčové faktory k naplnění těchto přínosů. Hlavní přínosy, které zmínilo 97 % účastníků půl roku po kurzu, se týkaly osobního rozvoje, což potvrzují i jiné studie sledující efekty kurzů Outward Bound (Hattie et al., 1997; Marsh et al., 1986). Vedle osobního rozvoje spatřují přínos kurzu i v interpersonálních vztazích, dva roky po kurzu to zmiňuje 88 % účastníků. Pohledem účastníků na adaptační kurzy se zabýval Růžička (2018), který prostřednictvím rozhovorů ověřil, že pro žáky měl kurz význam zejména pro usnadnění prvního kontaktu s novými spolužáky a učitelským sborem a vytváření sociálních vazeb v třídním kolektivu. Nastavené vazby se podle nich dále prohlubovaly po celou dobu studia, zejména na dalších kurzech, které třída společně absolvovala. Naše výsledky s těmito zjištěními korespondují. Tři měsíce po absolvování kurzu vidí žáci jako jeho největší přínos seznámení/ poznání mezi sebou (104 odpovědí, tj. 49 % žáků) a zlepšení vztahů/ stmelení kolektivu (72 odpovědí, tj. 34 % žáků).

Jak uvádí Martin, Leberman a Neill (2002), dobrodružná výchova a kurzy výchovy v přírodě jsou tradičně spojovány s aktivitami v přírodě fyzického zaměření, často s prvky vnímaného rizika. Autoři dokumentují vývoj, kdy tyto programy nejprve kladly důraz na rozvoj jedinců skrz fyzické výzvy, další generace pak do nich přidávaly intelektuální dimenzi zpracování zážitku pomocí reflexe. Mnoho programů však podle nich stále není nic jiného, než výčet fyzických aktivit, přitom je autoři směle považují za zkušenostní učení či výchovu v přírodě. Také Walsh a Gollins (1976) či Gass (1993) apelují na to, aby se jedinec rozvíjel nejen po fyzické stránce, ale také mentálně a emocionálně. Na tom je založený zmiňovaný princip dramaturgie. Z výsledků našeho výzkumu vidíme, že co se týče oblíbenosti aktivit zařazených do programu, nejčastěji žáci zmiňovali divadlo (39 hlasů). Druhou nejpopulárnější aktivitou byla cyklistika s 25 hlasy, dále hry (24 hlasů) a kanoistika (18 hlasů). Aktivity tvořící pohybovou složku programu v součtu získaly 95 hlasů. V podobně zaměřených programech jsou aktivity spojené s pohybem klíčovou aktivitou. Z našich výsledků ale vidíme, že je třeba zařazovat i aktivity jiného typu, jsou též populární a vedou k naplnění stanovených cílů. Divadlo, hry, zábava a dobrodružství v součtu získaly 73 hlasů. V souvislosti s oblibou složek programu jsou naše výsledky podobné zjištěním Růžičky (2018).

Podle našeho názoru je důležitým znakem většiny adaptačních kurzů, a také klíčem k naplnění stanovených cílů, přespávání mimo domov, kdy spolu žáci tráví několik dní v kuse, aniž by se vraceli do svých domovů. Mají tak více prostoru lépe se poznat. Také Catalano et al. (2002) či Neill (1998) jsou zastánci programů s přespáváním účastníků v místě konání kurzu, neboť ve společně stráveném čase i mimo organizovaný program vidí velký potenciál změny. Co se týče volného času žáků v rámci kurzu, Dubec (2007) jej dokonce udává jako jeden ze základních pilířů adaptačních kurzů. To spatřujeme i ve výsledcích našeho výzkumu. Prostor pro neorganizované setkávání, volný čas a společné chvíle se spolužáky hodnotí žáci v našem výzkumu velmi kladně. Tyto odpovědi se v otázce „co se ti na kurzu nejvíce líbilo“ vyskytly celkem 48x – jednalo se o nejčtenější odpověď v této otázce i na úkor aktivit v organizovaném programu, což pro nás bylo poněkud překvapivé. Vyvozujeme z toho, že je to pro žáky skutečně důležitý čas pro vzájemné setkávání a seznamování.

Co se týče metodologie, potýkají se výzkumy v oblasti výchovy a aktivit v přírodě, zejména pokud hovoříme o jejich přínosech, s mnoha problémy. Výzkum v této oblasti je dle slov Bartůňka (2008) v posledních letech doménou zejména kvalitativních studií. Studií zaměřených čistě kvantitativně podle něj ubývá, a to nejen u nás, ale i v zahraničí. Autoři se shodují, že kvantitativně měřit, přesně zhodnotit, odhadnout, nebo se kriticky vyjádřit k tomu, do jaké míry mohou programy aktivit a výchovy v přírodě účastníky ovlivňovat (ze sociálního

a psychologického hlediska), představuje velký problém. To proto, že jednotlivé faktory, ať vstupní či výstupní, nikdy nepůsobí odděleně, ale vždy se jedná o složitou kombinaci jejich vzájemného působení. Poptávka po statistických důkazech v tomto oboru je ale výrazná. Gresham, Sugai a Horner (2001) konstatují, že efekt mnohých programů zaměřených na rozvoj sociálních dovedností se projevuje na úrovni pozorovatelných změn, které však často nejsou registrovatelné měřicími nástroji. Taktéž nepanuje shoda v zařazení kontrolních skupin. Někteří autoři je používají, někteří se proti tomu staví. Například Doll, Brehm a Zucker (2014) výzkumy s využíváním kontrolních skupin ve školním prostředí naprosto vylučují. Podle nich je každá třída natolik jedinečná a specifická, že vzniklé změny téměř není možné porovnávat s vývojem v jiné třídě. S tím můžeme souhlasit. Naším cílem nebylo změny porovnávat, nýbrž se pokusit zachytit změny v sociálních vztazích, které ve třídách v souvislosti s adaptačním kurzem probíhají, proto jsme kontrolní skupiny nezařadili. Olweus (2005) se domnívá, že pokud nemůžeme kontrolovat všechny proměnné, dochází ke značnému zkreslení výsledků. Zdůrazňuje, že se sledované třídy s ohledem na svoji dynamiku a vývoj liší v řadě charakteristik, které nejsou pro výzkumníky vždy zjevné. V našem případě nebylo možné, aby se adaptačního kurzu zúčastnily jen některé třídy, to vedení školy pokládalo za nepřijatelné, jelikož věří smyslu pořádání adaptačních kurzů a chce je realizovat ve všech třídách. Porovnání s jinými školami podle nás také není vhodné, protože by do výzkumu vstoupilo mnoho dalších proměnných, které by ovlivnily výsledky a které bychom nemohli kontrolovat. V tom je podle našeho názoru slabina výzkumu Žáka (2012), který do výzkumu zahrnul více škol, kde probíhala nestejná intervence - každý kurz pořádal a vedl někdo jiný, konaly se na různých místech, měly rozdílnou délku, nemáme informace o skladbě programu. V souvislosti s využitím metody pretest – posttest Hattie et al. (1997) upozorňují na nebezpečí skupinové euforie (post-group euforie) v případě provádění posttestu ihned po skončení akce. Podle jejich názoru mohou být v tomto případě výsledky zkresleny nadšením na konci akce, kdy program bývá obvykle sestaven tak, že na konec je zařazen nějaký silný skupinový zážitek, který má v účastnících vyvolat silné pozitivní pocity. To se potvrdilo i v naší pilotní studii. Nejméně vhodnou variantou podle nich je provádět jej poslední den přímo na kurzu. Proto jsme druhý sběr dat provedli týden po skončení kurzu ve škole, tak abychom tento efekt eliminovali.

Z metodologického hlediska jsme použili metody využívané i v jiných studiích, které přinášejí informace o třídním kolektivu jak pro účely této práce, tak pro účely třídního učitele a možnost jeho další práce se třídou. Ze sociometrických otázek jsme použili otázku oslava narozenin a ostrov. Obě kritéria byla potencionální, i když otázka „Kdyby ti maminka dovolila uspořádat u vás doma večírek na oslavu tvých narozenin, koho ze spolužáků ze své třídy by sis

pozval(a)?“ byla pro respondenty pravděpodobně mnohem reálnější než otázka „Které spolužáky by sis s sebou vzal(a) na pustý ostrov?“. Jak jsme předpokládali, v otázce týkající se oslavy narozenin byly výběry mnohem četnější. Rozdíl mezi počtem výběrů před kurzem a po kurzu nebyl statisticky významný. Celkový počet výběrů u otázky ostrov byl nižší, po kurzu však došlo ke statisticky významnému nárůstu. Počet výběrů a počet vzájemných výběrů se po kurzu v obou otázkách zvýšil, došlo ke změně struktury skupiny, skupina je více provázaná. Jak říká Petrusek (1969), dyadický opětovaný vztah je základním sociometrickým vztahem. Lott (1961) dokonce staví definici sociální koheze skupiny na počtu vzájemných vazeb mezi jedinci. Z tohoto pohledu můžeme říci, že třída je po absolvování adaptačního kurzu soudržnější. Otázka týkající se oslavy narozenin je v závěrečných pracích studentů českých vysokých škol poměrně hojně využívána. Farná (2010) ji zařadila do sociometrického testu, který využila k ověření struktury skupiny a její stálosti v čase. Použila stejný časový odstup jako my v naší práci, tedy 3 měsíce. Dále sledovala změnu v indexech koheze a koherence - v obou případech došlo po třech měsících k poklesu hodnot, snížení soudržnosti, resp. vzájemné vázanosti členů skupiny. To koresponduje s výsledky našeho výzkumu, kdy jsme po třech měsících také zaznamenali pokles oproti hodnotě po kurzu, průměrná hodnota všech tříd byla stejná jako při vstupním měření před kurzem. Otázku oslava narozenin použily ve své studii také Kubová (2008), Reimarová (2012) či Rožnovská (2008). Limitací našeho výzkumu může být také použití metody, která dosud nebyla standardizována. Na druhou stranu, podle výzkumu Richardse, Neilla and Butterse (1997) jen 6 % organizátorů programů výchovy a aktivit v přírodě uvedlo, že jejich programy využívají standardizované testy jako součást jejich hodnocení. V současné době není situace o mnoho lepší.

Závěr

Zařazování adaptačních kurzů do školního vzdělávacího programu je trendem posledních let. Jak uvádí Žák (2010), přestože historie adaptačních kurzů u nás sahá do roku 1989, začátkem tisíciletí bylo obtížné nalézt školu, která by něco podobného pořádala, dnes se kurzy staly takřka celorepublikovou běžnou záležitostí. Školy se v různých podobách snaží žákům pomoci vyrovnat se s novým kolektivem, prostředím, s novým životním obdobím plným nejistoty. Výzkumy dokladují, že několikadenní pobytové akce mimo prostředí školy k tomu mohou být vhodným prostředkem. Konají se v neznámém přírodním prostředí, programovou náplň tvoří prvky výchovy a aktivit v přírodě, které směřují k naplnění cílů kurzu.

Práce si kladla za cíl ověřit, jak účast na adaptačním kurzu ovlivní strukturu a kvalitu sociálních vztahů v nově vznikajících školních třídách při přechodu ze sedmé třídy základní školy na šestileté gymnázium. Realizaci vlastního výzkumu předcházelo několik pilotních studií a předvýzkum ověřující různé sociometrické metody, které přinesly zajímavá zjištění doplňující výsledky naší práce. V naší studii jsme použili dotazník kombinující několik sociometrických metod – metodu preferenčního záznamu, sociometrické otázky a B3 dotazník. Sběr dat proběhl před kurzem, týden po kurzu a tři měsíce po jeho skončení. Třetí sběr dat byl doplněn o dvě otevřené otázky zjišťující, co se žákům na kurzu líbilo a v čem spatřují jeho přínos. Snažili jsme se o maximální objektivizaci výzkumu – byl realizován na poměrně velkém, avšak homogenním výzkumném souboru, všichni respondenti se zúčastnili stejného a stejně dlouhého programu, který se konal na stejném místě a byl veden stejnými instruktory.

Výsledky studie dokladují, že adaptační kurz vede ke stanoveným cílům – seznámení žáků mezi sebou, jejich bližšímu poznání, navození pozitivních sociálních vztahů. Po kurzu dochází ke zvýšení kvality sociálních vztahů. Potvrdila se hypotéza jedna, když velikost vlivu po realizaci adaptačního kurzu dosáhla úrovně Cohen d 1,11. Počet výběrů se po kurzu zvýšil jak v otázce oslava, tak v otázce ostrov, v obou případech se zvýšily i počty vzájemných výběrů a s nimi související index koheze – skupiny tedy můžeme po absolvování kurzu považovat za soudržnější. Po absolvování kurzu došlo ve třídách také ke zlepšení pocitu důvěry, bezpečí, přátelství a atmosféry spolupráce a tolerance. Nejlépe je hodnocen pocit přátelství a pocit bezpečí, nejhůře naopak atmosféra spolupráce.

S odstupem tří měsíců po kurzu dochází v preferenčním záznamu k mírnějšímu nárůstu hodnot, zároveň ale klesá počet výběrů, významněji v případě oslavy narozenin, kdy je nižší než před začátkem kurzu. U položek B3 dotazníku pocit důvěry, bezpečí, přátelství a atmosféra spolupráce a tolerance také došlo po třech měsících k poklesu hodnot. Změna, která nastala po kurzu, tedy v čase není stabilní. Hypotézu dva, kdy předpokládáme, že změna kvality sociálních vztahů bude i po třech měsících vyšší než před kurzem, nemůžeme potvrdit, neboť i když se kvalita sociálních vztahů po kurzu zvýšila, tři měsíce po kurzu klesla pod úroveň před kurzem v otázce oslava narozenin a ve čtyřech z pěti položek B3 dotazníku (pocit bezpečí, důvěry, atmosféra spolupráce a tolerance). V otázce ostrov a položce přátelství B3 dotazníku došlo k poklesu hodnot oproti stavu po kurzu, neklesly však pod vstupní úroveň.

Co se týče hodnocení programových prostředků, nejvíce žáci ocenili divadlo, které v rámci večerního programu po třídách nacvičovali a poslední večer hráli, dále pak cyklistiku, hry a kanoistiku. Vedle organizovaných částí programu žáci velmi pozitivně hodnotili také volný čas strávený společně se spolužáky, možnost lepšího seznámení než ve škole

a sounáležitost třídy během kurzu. Z hlediska přínosu téměř všichni žáci zmínili seznámení se spolužáky, stmelení kolektivu či zlepšení vztahů. Dále se pak objevovaly odpovědi spolupráce a vzájemná pomoc, sebezpoznání či důvěra.

Výsledky předložené práce přispějí k utváření komplexního pohledu na adaptační a jiné kurzy či aktivity v přírodě. Dokladují jejich důležitost pro rozvoj sociálních vztahů, podporují rozvoj spolupráce, pocitu bezpečí, důvěry, atmosféry tolerance. Na druhou stranu vliv adaptačního kurzu nelze přeceňovat. Z výsledků naší i dalších studií je vidět, že k udržení pozitivní atmosféry ve třídním kolektivu nestačí na začátku školního roku uspořádat jeden adaptační kurz, ale je třeba se třídou dále pracovat, nastavené pozitivní vztahy dále rozvíjet, průběžně intervenovat v podobě dalších navazujících akcí.

Víme, že před námi stále zůstává mnoho nezodpovězených otázek, které je možno považovat za limitace tohoto výzkumu – nakolik zjištěné výsledky ovlivňuje program kurzu, jeho určité části, nakolik výběr prostředí, osobnost a zkušenost instruktora, osobnost a zkušenost účastníků, či třeba zdánlivě nedůležitý faktor, jako je počasí. To otevírá prostor pro mnoho dalších šetření. Obsáhnout všechny tyto faktory v jedné práci ale podle našeho názoru není možné. Adaptační kurz navíc má i jiné cíle, než jen rozvoj sociálních vztahů a struktury skupiny. Snaží se také rozvíjet osobnost jednotlivce, učit žáky novým dovednostem, přispět ke zlepšení zdraví, kvality života a fyzické kondice. Ověřování těchto cílů může být také předmětem dalšího zkoumání, stejně jako sledování přínosů takových kurzů pro různé věkové skupiny.

Vybrané bibliografické citace

- Arnett, J. J. (2009). *Adolescence and Emerging Adulthood: A Cultural Approach* (3rd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Bartůněk, D. (2008). *Systematický přehled výsledků hodnocení programů výchovy v přírodě v českých zemích*. (Disertační práce). Praha: UK, FTVS.
- Braun, R. (1998). *Dotazník B3. Příručka: diagnostika vztahů v třídním kolektivu*. Praha: AUDENDO.
- Cason, D., & Gillis, H. L. L. (1994). A Meta-Analysis of Outdoor Adventure Programming with Adolescents. *Journal of Experiential Education*, 17(1), 40-47. doi:doi:10.1177/105382599401700109
- Catalano, R. F., Berglund, M. L., Ryan, J. A. M., Lonczak, H. S., & Hawkins, J. D. (2002). Positive Youth Development in the United States: Research Findings on Evaluations of Positive Youth Development Programs. *Prevention & Treatment*, 5(1), 98-124.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Hove: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cotterell, J. (2007). *Social Networks in Youth and Adolescence* (2nd ed.). London: Routledge.

- Doll, B., Brehm, K., & Zucker, S. (2014). *Resilient Classrooms: Creating Healthy Environments for Learning* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Dubec, M. (2007). *Adaptační (stmelovací) soustředění: kurz osobnostní a sociální výchovy pro žáky 6. ročníku ZŠ a primy gymnázia* (Vyd. 1. ed.). Praha: Projekt Odyssea.
- Dudek, P. (2018). *Adaptační kurzy na pražských gymnáziích*. (Bakalářská práce). Praha: UK, FTVS.
- Farná, R. (2010). *Sociometrie jako metoda k měření stmelení kolektivu*. (Diplomová práce). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Fiennes, C., Oliver, E., Dickson, K., Escobar, D., Romans, A., & Oliver, S. (2015). *The Existing Evidence-Base about the Effectiveness of Outdoor Learning*: Institute of Outdoor Learning.
- Gass, M. A. (1993). *Adventure Therapy: Therapeutic Applications of Adventure Programming*. Dubuque: Kendall/Hunt.
- Gresham, F. M., Sugai, G., & Horner, R. H. (2001). Interpreting Outcomes of Social Skills Training for Students with High-Incidence Disabilities. *Exceptional Children*, 67(3), 331. doi:10.1177/001440290106700303
- Hattie, J., Marsh, H. W., Neill, J. T., & Richards, G. E. (1997). Adventure Education and Outward Bound: Out-of-class Experiences that Make a Lasting Difference. *Review of Educational Research*, 67(1), 43-87.
- Helus, Z. (2007). *Sociální psychologie pro pedagogy* (Vyd. 1. ed.). Praha: Grada.
- Hendl, J. (2004). *Přehled statistických metod zpracování dat: analýza a metaanalýza dat* (Vyd. 1. ed.). Praha: Portál.
- Holec, P., & Smékal, V. (1980). Výhovné aspekty řízené rekreační činnosti - dotazník Sebehodnocení – výzkumný úkol 12-2-23 In. Praha: MŠ ČSR.
- Hrabal, V. (2002). *Sociální psychologie pro učitele: vybraná témata* (2. vyd. ed.). Praha: Karolinum.
- Chráška, M., & Kočvarová, I. (2014). *Kvantitativní design v pedagogických výzkumech začínajících akademických pracovníků* (1. vydání ed.). Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně. Fakulta humanitních studií.
- Kollárik, T., Letovancová, E., & Výrost, J. (2011). *Psychológia práce a organizácie* (1. vydanie ed.).
- Krejčová, L. (2011). *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících* (Vyd. 1. ed.). Praha: Grada.
- Kubová, M. (2008). *Sociální klima základní školy praktické*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Lott, B. E. (1961). Group Cohesiveness: A Learning Phenomenon. *The Journal of Social Psychology*, 55, 275-286. doi:10.1080/00224545.1961.9922183
- Lovaš, L. (2008). Malé sociální skupiny. In J. Výrost & I. Slaměník (Eds.), *Sociální psychologie* (2., přeprac. a rozš. vyd. ed.). Praha: Grada.
- Macek, P. (1999). *Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících* (Vyd. 1. ed.). Praha: Portál.
- Marsh, H. W., Richards, G. E., & Barnes, J. (1986). Multidimensional Self-Concepts: The Effect of Participation in an Outward Bound Program. *Journal of Personality & Social Psychology*, 50(1), 195-204. doi:10.1037/0022-3514.50.1.195
- Martin, A. J. (2001). *Towards the Next Generation of Experiential Education Programmes: A Case Study of Outward Bound*. (Disertační práce). Massey University, Palmerston North: Massey University. Retrieved from <http://hdl.handle.net/10179/4035>.
- Martin, A. J., Leberman, S., & Neill, J. (2002). Dramaturgy as a Method for Experiential Program Design. *The Journal of Experiential Education*, 25(1), 196-206.

- McKenzie, M. D. (2000). How are Adventure Education Program Outcomes Achieved?: A Review of the Literature. *Australian Journal of Outdoor Education* 5(1), 19-28.
- Myers, D. G. (2013). *Social Psychology* (11th ed.). New York: McGraw-Hill.
- Nakonečný, M. (2009). *Sociální psychologie* (Vyd. 2., rozš. a přeprac. ed.). Praha: Academia.
- Neill, J. T. (2002). Meta-analytic Research on the Outcomes of Outdoor Education. *Research in Outdoor Education*, 6, 74-83.
- Neill, J. T., & Richards, G. E. (1998). Does Outdoor Education Really Work? A Summary Of Recent Meta-Analyses. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 3(1), 2-9. doi:10.1007/BF03400671
- Neuman, J. (2003). *Výzkumy zabývající se působením programů výchovy v přírodě na člověka*. Příspěvek prezentovaný na konferenci Pohybové aktivity jako prostředek ovlivňování člověka. Praha: UK FTVS.
- Novotná, E. (2010). *Sociologie sociálních skupin* (Vyd. 1. ed.). Praha: Grada.
- Olweus, D. (2005). A Useful Evaluation Design, and Effects of the Olweus Bullying Prevention Program. *Psychology, Crime & Law*, 11(4), 389-402. doi:10.1080/10683160500255471
- Pathak, R. D. (1993). *A Sociometric Study on Group Interaction, Peer Selection, and Personality Dimensions* (Vol. no. 94). Calcutta: Anthropological Survey of India, Ministry of Human Resource Development, Dept. of Culture, Govt. of India.
- Pelánek, R. (2013). *Příručka instruktora zážitkových akcí* (Vyd. 2. ed.). Praha: Portál.
- Petrusek, M. (1969). *Sociometrie: teorie, metoda, techniky* (1. vyd. ed.). Praha: Svoboda.
- Priest, S., & Gass, M. A. (2005). *Effective Leadership in Adventure Programming* (2nd ed.). Champaign: Human Kinetics.
- Reimarová, M. (2012). *Žák mladšího školního věku a jeho sociometrický status*. (Diplomová práce). Praha: UK, Pedagogická fakulta.
- Richards, G. E., Neill, J. T., & Butters, C. (1997). *Summary Statistical Report of Attendees at the 10th National Outdoor Education Conference, Colloroy, NSW, Australia, January, 1997*. Canberra, ACT, Australia: National Outdoor Education & Leadership Services.
- Rožnovská, M. (2008). *Řešení sociálních vztahů ve třídě*. (Bakalářská práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Růžička, M. (2018). *Přínos adaptačních kurzů z pohledu absolventů gymnázia*. (Bakalářská práce). Praha: UK, FTVS.
- Říčan, P. (2006). *Cesta životem: Vývojová psychologie*. Praha: Portál.
- Schoel, J., Prouty, D., & Radcliffe, P. (1988). *Islands of Healing: A Guide to Adventure Based Counseling*. Hamilton, MA: Project Adventure.
- Slaměník, I. (2011). *Emoce a interpersonální vztahy* (Vyd. 1. ed.). Praha: Grada.
- Smetáčková, I., & Viktorová, I. (2011). Škola v přírodě: příklad změn v rodinné a školní socializaci. *Pedagogika*, 3(61), 271-289.
- Střípek, J. (2017). *Adaptační kurzy z pohledu studentů středních škol*. (Diplomová práce). Brno: Masarykova univerzita.
- Vágnerová, M. (1996). *Vývojová psychologie I* (1. vyd. ed.). Praha: Karolinum.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1998). *Aplikovaná sociální psychologie I* (Vyd. 1. ed.). Praha: Portál.
- Walsh, V., & Golins, G. (1976). *The Exploration of the Outward Bound process*. Denver, CO: Colorado Outward Bound School.
- Wentzel, K. R., Barry McNamara, C., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in Middle School: Influences on Motivation and School Adjustment. *Journal of Educational Psychology*, 96(2), 195-203. doi:10.1037/0022-0663.96.2.195
- Žák, M. (2010). Adaptační příběh. *Gymnasion*, 15E.
- Žák, M. (2012). Jaký má vliv úvodní soustředění (neboli adaptační kurz) na kvalitu sociálních vztahů v třídním kolektivu? *Gymnos Akademos*, 2(1), 28-42.