

Univerzita Karlova v Praze

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Psychologie - Obecná psychologie



FILOZOFICKÁ FAKULTA
UNIVERZITY KARLOVY
V PRAZE

Jan Jakub Zlámaný

Teorie SUR - Výcviková komunita jako terciární rodina

SUR Theory – Training Community as a Tertiary Family

Disertační práce

Vedoucí práce - Doc. Oldřich Čálek CSc.

Praha 2013

Rád bych touto cestou vyjádřil poděkování Doc. Oldřichu Čámkovi CSc. za jeho cenné rady a trpělivost při vedení mé disertační práce. Rovněž bych chtěl poděkovat Mgr. Ivanu Vodochodskému PhD. za vstřícnost a pomoc při získání potřebných informací a podkladů.

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracoval samostatně, že jsem řádně citoval všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia, či k získání jiného, nebo stejného titulu.

V Praze dne

.....

Abstrakt:

Záměr: Navržení teorie komunitních výcviků typu SUR, která navzdory čtyřicetileté tradici tohoto typu vzdělávání, dosud nebyla explicitně formulována.

Cíl: Cílem výzkumu je zjistit, jaký má komunitně - skupinový psychoterapeutický výcvik vliv na své členy.

Předmět zkoumání: Hlavním zdrojem dat je 168 introspektivních textů, které frekventanti píší a obhajují, jako své závěrečné práce na konci výcviku. Texty vznikají na základě deníkových záznamů, které si účastníci systematicky píšou v průběhu pěti let trvání výcviku.

Užité výzkumné metody: Kvalitativní analýza dokumentů založená na postupech, metodách a technikách „zakotvené teorie“. Jako doplňkové výzkumné metody byla použita obsahová analýza programové skladby a ohniskové skupiny zaměřené na způsoby vedení komunit a psychoterapeutických skupin.

Výsledky: Studie formuluje integrativní teorii psychoterapeutických přístupů zahrnující kognitivně behaviorální postupy, psychodynamickou psychoterapii a expresivní terapeutické techniky soustředěné v rámci řádu psychoterapeutického výcviku. Práce popisuje metody, techniky vedení výcvikové komunity a psychoterapeutické skupiny, která kombinuje sociální práci s komunitou a skupinovým psychoterapeutickým procesem. Výzkum rovněž přináší poznatky o osobnostním růstu a časových fázích vývoje vztahů mezi účastníky a vedoucími výcviku.

Klíčová slova:

Psychoterapeutický výcvik typu SUR, vedení, práce s komunitou a skupinou, zakotvená teorie

Abstract:

Objectives: Theoretical contribution of the research is to extend knowledge about the impact of psychotherapeutic training on its participants. Community and group psychotherapeutic training is an endemic phenomenon which does not appear out of the Czech Republic and has not been systematically investigated yet.

Goal: The main goal of my dissertation is to detect the influence of psychotherapeutic community training on its members.

Subjects: The subject of investigation is 168 introspectional texts which participants of psychotherapeutic community wrote immediately after completing the training. The texts were developed from the diaries which the members wrote during the 5 years persistence of training.

Research methods: Qualitative analyses of documents based on application of methods, techniques and procedures of “grounded theory”. Content analysis and focus groups were used as complementary methods.

Conclusions: This study formulates an integrated theory of psychotherapeutic approaches including cognitive behavioral methods, psychodynamic psychotherapy and expressive therapeutic techniques concentrated in a system of community and psychotherapy group training. The study describes concrete methods and techniques of leadership work with community and groups which combine social work with large group and group psychotherapy. The research also shows time development of relationships and personal growth between leaders and participants.

Keywords: Psychotherapeutic training, leadership, groups and community work, grounded theory

Obsah

Seznam použitých zkratk	9
Úvod	10
1 VYMEZENÍ VYBRANÝCH POJMŮ	14
1.1 Komunitně skupinový psychoterapeutický výcvik BIG SUR a jeho specifika	14
1.1.1 Hierarchické uspořádání a autoritativní styl vedení	14
1.1.2 Programová skladba, behaviorální (režimové) a edukativní prvky	15
1.1.3 Fáze výcviku	15
1.1.4 Historie Komunitě skupinových výcviků BIG SUR	15
1.2 Komunitně skupinový výcvik	16
1.3 Výcviková komunita	16
1.3.1 Komunita	17
1.3.2 Komunitní práce resp. komunitní program	17
1.4 Výcviková skupina	17
1.4.1 Výcviková skupina	18
1.4.2 Skupinová práce resp. skupinový program	18
1.5 Sebezkušenost	18
1.6 Pomáhající profese	18
2 PSYCHOTERAPIE JAKO NOVÝ CIVILIZAČNÍ FENOMÉN	20
2.1 Teorie individualizované společnosti a společenská potřeba komunit	20
2.2 Fragmentarizovaná společnost	23
3 VZDĚLÁVÁNÍ V PSYCHOTERAPII V ZAHRANIČÍ A U NÁS	27
3.1 Legitimita psychoterapeutického vzdělávání	27
3.2 Sociálně - psychologická perspektiva	29
3.2.1 Teorie komunity jako substituce	29
3.2.2 Komunita jako sociální inkubátor	31
3.3 Psychodynamická perspektiva	33
3.3.1 Teorie „léčivého společenství“	33
4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU	39
4.1 Předvýzkum	39

4.1.1	Použité dotazníkové metody	39
4.2	Formulace problému a oblasti výzkumu	42
5	METODOLOGICKÁ ČÁST	44
5.1	Analýza závěrečných prací resp. introspektivních textů.....	47
5.2	Analýza programové skladby.....	50
5.3	Analýza ohniskových skupin	52
5.4	Sběr dat.....	54
5.5	Zdroje dat a etické aspekty výzkumu	54
6	ANALYTICKÁ ČÁST	57
6.1	Podrobný popis centrálních kategorií a jejich subkategorií:	57
6.1.1	Centrální kategorie „Prožitkovost“	58
6.1.2	Centrální kategorie „Sebereflexivnost“	60
6.1.3	Centrální kategorie „Jáskost“	62
6.1.4	Centrální kategorie „Vztahovost“	64
6.1.5	Centrální kategorie „Změny postojů“	66
6.1.6	Centrální kategorie „Výcvikový systém“	69
6.1.7	Centrální kategorie „Profesionalita“	72
6.2	Kategorizace dat zachycujících programovou skladbu komunitně skupinových výcviků typu Big SUR.....	77
6.2.1	Programová skladba výcviku Big SUR dle jednotlivých setkání v průběhu pěti let	78
6.2.2	Otevřené kódování programové skladby dle jednotlivých setkání v průběhu pěti let	80
6.2.3	Popis denního programu	84
6.2.4	Otevřené kódování denního programu	85
6.3	Ohniskové skupiny	90
6.3.1	Popis vzorku, organizace, výzkumná situace a způsob moderování ohniskových skupin	91
6.3.2	Struktura ohniskových skupin, formulace výzkumných otázek a způsob jejich kladení.....	92
6.3.3	Třídění a analýza sebraných dat.....	93

6.3.4	Rozdíl ve vedení skupiny a komunity.....	95
6.4	Osy axiálního kódování.....	104
6.4.1	Paradigmatické modely.....	105
6.4.2	Ego, struktura a autorita.....	108
6.4.3	Popis paradigmatického modelu Autorita, hierarchie, řád a Jáskost	108
6.4.4	Základní stavební kámen teorie Big SUR.....	115
6.4.5	Manifestní a latentní funkce výcviků BIG SUR.....	115
6.4.6	Druhá osa axiálního kódování	117
6.4.7	Popis paradigmatického modelu „Saturace privace“.....	119
6.4.8	Interpretace	124
6.4.9	Třetí osa axiálního kódování - Popis paradigmatického modelu Profesionalita a Know how.....	131
7	SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ.....	139
7.1	Reprezentativita dat a selektivní kódování	139
7.2	Teorie SUR - „Výcviková komunita jako terciární rodina“	143
7.2.1	Posilování „Já“.....	143
7.2.2	Saturace privace.....	150
7.2.3	Induktivní vzdělávání	158
8	DISKUSE A ZÁVĚR	168
8.1	Kritika teorie SUR z hlediska použité metodologie „zakotvené teorie“	168
8.2	Kritika teorie SUR z hlediska formulace problému a výsledkům analýzy	171
8.3	Kritika teorie SUR z hlediska obsahu – Přílišný tlak plynoucí z protichůdných procesů ve skupině a komunitě.....	174
9.	PŘÍLOHY.....	184

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK:

SUR - SUR je zkratkou začátečních jmen zakladatelů tohoto způsobu vzdělávání. S- Doc. Jaroslav Skála CSc., U - PhDr. Eduarda Urbana CSc., R - Doc. Jaromíra Rubeše CSc.. Podrobněji viz kapitola 1.1.4.

Big SUR – Jedná se o výcviky, které byly předmětem výzkumu, které vedl Doc. Jaroslav Skála CSc. v letech 1991-2008. Jsou homogenní co do výcvikového systému, časového uspořádání, typu vedení a použitých metod. „Slovo BIG v názvu odkazuje na středisko Esalen Institut v Big Sur v Kalifornii, centra výzkumu a vývoje humanistické psychoterapie, kde působili např. Fritz Perls, Carl Rogers a Stanislav Grof.“ (Gibas, 2010) Podr. Viz kapitola 1.1.4.

KBT – Jedná se o zavedenou zkratku kognitivně behaviorálních přístupů užívaných v psychoterapii

ICL – Jedná se o zkratku označující standardizovaný „dotazník interpersonální diagnózy“ (ICL), měřící osobnostní změny na začátku a na konci výcviku (Laforge, Leary, Suzcek, 1976) použitý v rámci předvýzkumu.

VIAP – zkratka označující „Vzdělávací institut aplikované psychoterapie“, který organizoval zkoumané výcviky typu Big SUR.

ÚVOD

Na počátku této práce bych rád zmínil svojí osobní motivaci k tématu. Doc. Jaroslav Skála se mi pár let před svojí smrtí svěřil s tím, že lituje, že nikdy ve svém životě neměl čas teoreticky popsat výcvikový systém SUR, jehož byl spoluzakladatelem a po celý život nadšeným propagátorem. Nabídl mi v rámci Vzdělávacího institutu aplikované psychologie grant na toto téma, který jsem přijal. Dva roky na to, tento charismatický psychoterapeut, bohužel zemřel, byl nestorem české adiktologie a posledním komunitním vedoucím z trojlístku SUR¹.

Považuji za čest, že jsem se mohl zhostit tohoto badatelského úkolu, protože by bylo škoda nechat, s odchodem Doc. Jaroslava Skály, zapadnout svéráznou tradici psychoterapeutického vzdělávání u nás.

Komunitně skupinové výcviky typu SUR jsou endemickým vzdělávacím fenoménem, který se mimo ČR nevyskytuje. Kombinují totiž sociální práci v komunitě s psychoterapeutickým skupinovým procesem.

V zahraničí se vzdělávání ve skupině omezuje buď na různé druhy tréninkových psychoterapeutických skupin, nebo na strukturovanou práci s tzv. velkou skupinou (large group). Možnosti rozvoje sebezkušenosti v rámci psychoterapeutické komunity, která kombinuje obojí, jsou významné. Uzavřenost hranic minulého režimu přinesla kromě mnoha omezení také svébytnou tradici vzdělávání v psychoterapii, která nemá ve světě obdoby, a tato práce si klade za cíl najít její specifické efekty resp. vlivy, tak jak je vnímají sami účastníci a vytvořit nástin teorie SUR ve vzdělávání v psychoterapii.

Předmětem zkoumání této práce je dlouhodobě vznikající empirický soubor poznatků, který hypoteticky považuji za dosud nezformulovanou teorii. **Výcviky typu SUR jsou díky své čtyřicetileté tradici nepřehlédnutelnou zásobárnou zkušeností a dovedností mnoha předních odborníků na poli psychoterapie. V našem odborném prostředí jsou souborem empirických a klinických poznatků, ze kterých se vyvíjely další modely práce s komunitou i skupinou, aplikované jak na poli vzdělávání, tak na poli klinickém. Tvoří soubor klinických i empirických poznatků, které jsem se pokusil zachytit do vztahů**

¹ SUR je zkratkou začátečních jmen zakladatelů tohoto způsobu vzdělávání. S- Doc. Jaroslav Skála CSc., U - PhDr. Eduarda Urbana CSc., R - Doc. Jaromíra Rubeše CSc.. Podrobněji viz kapitola 1.1.4.

zárodečné teorie prostřednictvím paradigmatických modelů. Pokud v textu hovořím o teorii Big SUR, mluvím o habituálním systému fungování výcvikové komunity, kterému se prostřednictvím této práce snažím dodat teoretickou reflexi.

Obecným cílem mé disertační práce je zkoumání vlivu komunitně skupinových psychoterapeutických výcviků typu SUR na své členy, tak, jak je vnímají sami jejich účastníci. Na této rovině obecnosti vychází cíl mé disertační práce ze zkušeností předchozích výzkumů a z výsledků předvýzkumu.

Z obecného cíle vychází konkrétní aplikovaný výstup práce, kterým je navržení teorie komunitních výcviků typu SUR, která navzdory čtyřicetileté tradici tohoto typu vzdělávání, dosud nebyla explicitně formulována. Ve své práci se snažím docílit, aby se psychoterapeutické postupy používané ve výcvikovém modelu SUR, které tvoří jeho praxi a dosud fungují nereflexivně, začaly odehrávat vědomě, a tím by se výcvikový systém mohl stát kontrolovatelný a vykazatelný. K naplnění obou cílů jsem formuloval klíčovou výzkumnou otázku:

„Jak“ členové psychoterapeutické sebezkušenostní komunity vnímají vliv výcviku na sebe sama?

Práce je svým charakterem kvalitativní studií využívající více metod sběru dat a zároveň v analytické rovině je založena na postupech zakotvené teorie.

Práce chce poukázat na důležitost fenoménu komunity jako významného terapeutického „agens“ s vysokým potenciálem využití, jak pro léčbu duševních onemocnění, tak v rámci sebezkušenostního vzdělávání, nebo při řešení sociálně patologických jevů.

Jednotlivé části tohoto textu vznikaly v různých časových obdobích. Nejdříve vznikly jednotlivé části druhé a třetí kapitoly, které tvoří jakýsi teoretický úvod práce, zasazující zkoumaný problém do širších společenských souvislostí a teoretických koncepcí. První kratší verze těchto kapitol jsem publikoval v psychoterapeutickém Časopise Konfrontace (Zlámaný, 2004, č.1 a č.4). Později rozšířenější verzi v kolektivní monografii (Zlámaný, 2011). Později vznikala kapitola čtvrtá, která se zabývá formulací výzkumného problému, předvýzkumem a předcházejícími výzkumy na toto téma. Tato kapitola vznikala po nejdelší časové období. Hledal jsem příležitou výzkumnou metodologii, která by uměla překlenout metodologický problém identifikovaný v rámci předvýzkumu a zkušeností předcházejících výzkumů. Tím je téma měření efektů psychoterapeutických výcviků. **Hlavním metodologickým problémem je, jak odlišit vliv výcviku na účastníka od vlivu událostí jeho běžného života, protože výcviky trvají zpravidla dlouhá časová období.** Různé metodologické postupy nepřinášely

v tomto směru uspokojivé výsledky. Metodologická volba „zakotvené teorie“ se mi ukázala být pro řešení tohoto jako ta nejspokojivější.² Pátá kapitola obsahující popis výzkumné metodologie vznikla v bezprostřední návaznosti na kapitolu čtvrtou, poté, co jsem se rozhodl o výsledném designu výzkumu.

Jako předposlední vznikala následující šestá kapitola, která je analytickou částí práce. Je rozdělena do tří hlavních částí. První dvě z nich, podkapitoly 6.1 až 6. 4., které jsou věnovány otevřenému a axiálnímu kódování, jsou psány jako lineární text, tak, jak postupně vznikal v procesu analýzy. **Z hlediska stylistického mohou tyto subkapitoly působit na čtenáře méně přátelskou formou.** Obsahují totiž monotónní formát popisu jednotlivých, po sobě jdoucích kroků kódování, nejdříve otevřeného, a pak axiálního, jak předepisuje **metodologická disciplína** zakotvené teorie.³ Otevřené kódování zachycuje, identifikuje a popisuje jednotlivé centrální kategorie a jejich subkategorie. Ty pak v rámci axiálního kódování vytvářejí vzájemné vztahy a různá propojení v rámci tzv. paradigmatických modelů. Uvědomoval jsem si, že může být pro čtenáře těžké udržet pozornost při sledování jednotlivých analytických kroků, proto text jednak doplňuji ilustrativními „živými“ citacemi ze závěrečných prací frekventantů a také již v průběhu analýzy předkládám některé závěry, které se později objevují také v úplném závěru mé práce. Ve třetí, poslední části analytické části práce, v kapitole 7., předkládám poslední krok analýzy; tzv. selektivní kódování. Selektivní kódování je již vlastní formulace „zakotvené teorie“. Tato kapitola byla také základem pro můj příspěvek v rámci psychoterapeutické konference v Luhačovicích přednesený na podzim 2011. Předposlední vznikla kapitola osmá, která je diskusí nad celým textem. Obsahuje jednak stručný popis předchozího badatelského úsilí na tomto poli, a také kritické hledisko k teorii SUR. Na závěr jsem psal kapitolu první, věnovanou definici pojmů,

² Navazuji tím na výzkumné úsilí nejen zahraničních, ale i tuzemských badatelů využívajících zakotvenou teorii ve společenskovědním výzkumu. U nás tuto metodologii v oblasti adiktologie prosazuje zejména Doc. M. Miovský (2006), anebo v oblasti spirituality PhDr. R. Hytych PhD. (2008).

³ Při své tvorbě „zakotvené teorie“ SUR se striktně držím druhého, „novějšího“ proudu zastávaného Straussem a Corbinovou (1990), kteří používají třístupňové kódování spolu s vytvářením paradigmatických modelů (podrobně viz dále). Respektuji v tomto případě názor, u nás uznávané výzkumné autority Jana Hendla (2005, s.257), který vznáší tento požadavek: „Dnes by měl výzkumník specifikovat, zda pracuje podle originálního přístupu Glasera a Strausse z roku 1967, nebo podle Straussova novějšího přístupu, nebo podle Glaserovy interpretace zakotvené teorie.“ Hendl vnímá nebezpečí metodologické „eroze“ (2005, s. 257) zakotvené teorie a vyzývá badatele k větší transparentnosti a disciplinovanosti ohledně užívaných metod.

protože jsem v průběhu analytických kroků potřeboval definovat a odlišit některé užívané pojmy od sebe navzájem. Naposledy jsem se věnoval psaní úvodu a závěru své práce.

Tato práce vznikala rovněž jako výzkumný projekt, jehož zadavatelem a donátorem byl Vzdělávací institut aplikované psychologie VIAP a Pražská vysoká škola psychosociálních studií.⁴

⁴Sign: VÚ VIAP/PVŠPS 01-2006/9

1 VYMEZENÍ VYBRANÝCH POJMŮ

V této kapitole vymezuji vybrané klíčové pojmy. Pojmy týkající se komunitní a skupinové psychoterapie užívané v mé disertační práci musí být jasně definovány, protože v zahraniční i tuzemské literatuře mají často „mnohoznačný význam“ (Příhodová, 2004). V odborné literatuře najdeme různé, již zavedené definice některých pojmů, jako je např. skupinová psychoterapie, vzdělávání, komunitní péče aj., užívaných v této práci. Definice těchto frekventovaných pojmů zde uvádím v obvyklé podobě, tak, jak se s nimi můžeme setkat v odborné literatuře. Nicméně u některých pojmů narazíme na „bílá místa“ resp. absenci přesných definic. Jedná se především o definice komunitně - skupinového psychotherapeutického výcviku, sebezkušenosti, výcvikové komunity, výcvikové skupiny, komunitního programu, skupinového programu apod. Tyto termíny explicitně definovány nejsou, proto zde tyto vybrané pojmy vymezuji samostatně ve smyslu, tak, jak je ve své práci používám. V této práci jsou pojmy užívány v následujícím smyslu:

1.1 Komunitně skupinový psychotherapeutický výcvik BIG SUR a jeho specifika

Významný český adiktolog a odborník na terapeutické komunity Kalina (2008, s. 21) považuje výcvikové sebezkušenostní komunity typu SUR za zcela originální „Apolinářské modality doc. Jaroslava Skály“ blížíci se tomu, čemu se v zahraničí říká „hierarchický typ terapeutických komunit“. Nicméně nikde v zahraničí nenarazíme na „**výcvikové sebezkušenostní**“ komunity. Nejprve se pokusím odlišit sebezkušenostní výcviku typu SUR od Skálových Big SUR.

Komunitně skupinový výcvik BIG SUR se odlišuje od ostatních výcviků typu SUR v několika bodech. Nejpodstatnějším rozdílem je styl vedení. Kromě poslední, všechny výcvikové komunity vedl jeden ze zakladatelů tohoto systému vzdělávání u nás, adiktolog Doc. Jaroslav Skála. Tím, že byl vedoucí komunity neměnný, byly sebezkušenostní výcviky homogenní co do programové skladby, stylu vedení i svého časového rámce. Rukopis Doc. J. Skály byl patrný zejména v těchto třech oblastech:

1.1.1 Hierarchické uspořádání a autoritativní styl vedení

Vedoucí komunity Doc. Jaroslav Skála aplikoval své klinické zkušenosti s vedením komunity pro závislé na alkoholu i do prostředí výcviku. Při léčbě závislostí klade důraz na jasně

definované role vedoucích, řád, pravidla a jasné hierarchické rozdělení moci. Vedoucí komunity je zároveň supervizorem skupinových vedoucích.

1.1.2 Programová skladba výcviku obsahuje i behaviorální (režimové) a edukativní prvky

V rámci léčby pro závislé mají svojí nezastupitelnou roli režimové a edukativní prvky, které jsou pro výcvikové účely modifikovány. Z režimových prvků jsou ve výcvikové komunitě využívány: důsledná účast na rozcvičkách, psaní deníku, účast a dochvilnost na komunitních a skupinových programech, služby při komunitách akcích, biografické skupiny a obhajoba závěrečných prací před celou komunitou. Z edukativních prvků se ve všech sledovaných komunitách vyskytovaly výukové komunitní programy tzv. „tématiky“, kde se frekventanti prostřednictvím vlastního zážitku učili psychoterapeutické technikám, nebo metodám z oboru expresivní psychoterapie. Od druhé poloviny výcviku se frekventanti učí vést komunitní a skupinové programy pod supervizí výcvikových lektorů. (Podr.viz analýza programové skladby.)

1.1.3 Fáze výcviku

Všechny sledované výcvikové komunity byly časově rozděleny na dvě stejně velké části. Od své druhé poloviny (tj. od 250. výcvikové hod.) byly komunitní a skupinové programy řízeny svými frekventanty a skupinová vedoucí se posunuli do role jejich supervizorů. (Podr. viz kap. vývojové etapy výcviku.)

1.1.4 Historie „Komunitě skupinových výcviků BIG SUR“

První výcviková komunita typu SUR zahájila svojí činnost již v roce 1967 pod vedením svých zakladatelů Doc. Jaroslava Skály CSc., PhDr. Eduarda Urbana CSc. a MUDr. Jaromíra Rubeše. „Do roku 1990 jich vzniklo ve třech liniích celkem 17.“ (Gibas, 2010) Tyto komunity vedli různí zkušení psychoterapeuté a prostřednictvím svých osobností a pracovních zkušeností jim vtiskávali specifické rysy.

V roce 1991 Doc. Jaroslav Skála CSc. založil vlastní odnož výcvikových komunit BIG SUR s důrazem na režimové prvky a jejich propojení s integrativním psychoterapeutickým přístupem. „Slovo BIG v názvu odkazuje na středisko Esalen Institut v Big Sur v Kalifornii,

centra výzkumu a vývoje humanistické psychoterapie, kde působili např. Fritz Perls, Carl Rogers a Stanislav Grof.“ (Gibas, 2010).

1.2 Komunitně skupinový výcvik

Pojem komunitně skupinový psychoterapeutický výcvik užívaný v této práci označuje společenství lidí v počtu 18-35. Komunita psychoterapeutického výcviku se skládá zpravidla ze dvou, maximálně tří výcvikových skupin, jež dohromady tvoří jednu výcvikovou komunitu.

Králíčková (2002) definovala komunitně skupinový výcvik vyčerpávajícím způsobem jako „systém záměrného působení na jedince formou komunitní a skupinové terapeutické práce, během níž frekventant výcviku projde sebezkušenostní částí, jež má za úkol: sebezpoznání, náhled a vhled do struktury osobního i rodinného vývoje, jeho potenci i patologie, zrání a osobní růst, posílení vlastního "já", hledání kapacit ke zvýšení sociální inteligence, zlepšení komunikačních dovedností, posilování odolnosti v sociální zátěži, konfrontaci s vlastními symptomy a poruchami, náhled do psychosomatických souvislostí i zkušenost s abreakcí, vhladem, učením a dalšími účinnými faktory psychoterapie.“

1.3 Výcviková komunita

Existuje mnoho definic terapeutických komunit (Kratochvíl, 1979, s.11, nebo Kalina, 2008, s.21), ale definice terapeutické výcvikové komunity v odborné literatuře chybí. V této práci je výcviková komunita chápána v tomto smyslu: „Výcviková komunita je společenství lidí, kteří se setkávají během trvání výcviku a vzájemně se mezi sebou znají a na sebe působí. Tvoří ji členové jednoho výcviku, kteří jsou rozděleni do skupin.“ (Králíčková, 2002)

Ve sledovaných komunitách se účastníci setkávají během společných činností v průběhu celého dne. Organizovanou a obligatorní částí komunitního setkání jsou tyto druhy programů: rozcvičky, ranní komunitní sezení, tématické komunity resp. skupiny a večerní kluby. V komunitě probíhají některé aktivity, které patří jak do oblasti sebezkušenosti, tak vzdělávání.

1.3.1 Komunita

Samostatně používaný pojem má význam společenství členů komunity jako celek. Jak ve smyslu formálním, tak mimo organizovaný čas. Členové komunity spolu vstupují do interakcí i mimo organizovaný program, který je z hlediska výzkumu rovněž bohatým informačním materiálem.

1.3.2 Komunitní práce resp. komunitní program

Kožnar (1985, s. 12) vidí těžiště komunitně skupinového výcviku ve skupinové práci a komunitní programy považuje za jejich doplněk: „komunitní programy slouží ke stimulaci a podpoře této skupinové práce.“ Toto chápání zastávají zpravidla psychodynamicky orientovaní psychoterapeuté (Koblic, 2010). Daseinsanalytičtí autoři Růžička (2003), Čálek (2004) vidí komunitu jako přirozené společenství, které zakládá půdu pro skupinovou práci.

V praktické rovině je to ta část práce komunity, kdy spolupracují obě výcvikové skupiny dohromady. V rámci výzkumu byly ve sledovaných komunitách identifikovány čtyři modely komunitní práce resp. komunitních programů, které byly různě zastoupeny ve sledovaných komunitách. (Podr. viz kap. Modely komunitní práce)

1.4 Výcviková skupina

Dle Hartla (2004, s.614) je terapeutická skupina v podstatě psychoterapií ve skupině, která má velikost 8-12 lidí. Psychoterapií rozumí léčbu duševní nemoci. Oproti tomu výcviková skupina není psychoterapií ve smyslu léčby, ale využívá psychoterapeutické metody pro rozvoj „sebezkušenosti“ jejich členů.

Výcviková skupina je podmnožinou výcvikové komunity a má za úkol facilitovat sebezkušenost jejich členů. Skupinová sebezkušenost probíhá v malých skupinkách zpravidla o počtu 8-12 lidí. Setkání jsou intimní a pro ostatní členy komunity uzavřená. Obsahují především postupné setkávání se sebou samým a s druhými lidmi. Psychoterapeutický výcvik působí na účastníka formou komunitní a skupinové terapeutické práce, během níž frekventant výcviku projde sebezkušenostní částí, jejíž úkoly Růžička (2010) definoval takto: „sebezpoznání, náhled a vhled do struktury osobního i rodinného vývoje, jeho potenci i patologie, zrání a osobní růst, posílení vlastního já, hledání kapacit ke zvýšení sociální inteligence, zlepšení komunikačních dovedností, posilování odolnosti v sociální zátěži,

konfrontaci s vlastními symptomy a poruchami, náhled do psychosomatických souvislostí i zkušenost s abreakcí, vhladem, učením a dalšími účinnými faktory psychoterapie."

1.4.1 Výcviková skupina

Jak již bylo řečeno výcvikovou skupinou se myslí podskupina lidí v rámci jedné komunity, která se setkává za účelem skupinové práce během výcviku. U sledovaných výcvikových komunit měly výcvikové skupiny zpravidla 8-12 členů. Pro práci ve výcvikové skupině se užívá sousloví skupinová práce, anebo skupinový program.

1.4.2 Skupinová práce resp. skupinový program

Jedná se o práci ve skupině, běžně označovanou jako skupinová psychoterapie. Pojem skupinová psychoterapie se v souvislosti s psychoterapeutickým výcvikem nepoužívá, protože pojem psychoterapie označuje léčbu. Frekventanti výcviku nejsou duševně nemocní. Z tohoto důvodu pojem skupinová psychoterapie je nahrazen v rámci výcviku pojmem skupinová práce. Tento pojem je analogický k pojmu výcviková skupina (podr. viz. výše výcviková skupina).

1.5 Sebezkušenost

„Sama složenina tohoto slova naznačuje, že se jedná o fenomén, v němž se pojí vlastní prožitek s následnou reflexí tohoto prožitku. Jedná se o analýzu vlastní prožité zkušenosti. Sebe-zkušenost je v tomto terapeutickém smyslu pokládána za základ pro osobnostní rozvoj a zakládá možnou změnu a růst jedince, jež tuto zkušenost se sebou učinil. Důležitým momentem sebe-zkušenosti je spojení prožitku s reflexí této zkušenosti. Tím se liší od běžné, každodenní zkušenosti, kterou člověk taktéž činí, avšak nebývá si jí vědom a neslouží mu záměrně k jeho rozvoji.“ (Králičková, 2002)

1.6 Pomáhající profese

Jedná se o odborné profese, jejichž výslovnou náplní je takový přístup a jednání vůči druhému člověku, které tomuto poskytne určitou pomoc v dané situaci. Tato pomoc může mít různé podoby. Některá povolání také ve svém konečném důsledku pomáhají, ale není to jejich

prvotním a hlavním cílem. To je rozdíl mezi pomáhajícími profesemi a ostatními profesemi. Dle Hartla (2004, s. 185) mezi pomáhající profese můžeme zařadit: „psychiatry, psychology, sociální pracovníky, speciální pedagogy, šířeji i fyzioterapeuty, balneologické pracovníky apod.“. V této práci se respondenti rekrutují ještě z dalších profesí, jako jsou psychoterapeuté, zdravotní personál, pedagogové, poradci, pečovatelé, vychovatelé. Ty, jimž má být pomůženo, nazývají jednotlivé profese různě např. klient, pacient, chovanec, žák, student, obyvatel, uživatel atd.

Shrnutí

V této kapitole jsem se snažil vymezit a zpřesnit význam některých užívaných pojmů, tak, jak je ve své práci používám. Komunitně skupinový výcvik BIG SUR má některé specifika, kterými se odlišuje od ostatních výcviků typu SUR. Zmínil jsem také některé rozdílné chápání pojmů u různých autorů, zabývajících se touto problematikou.

2 PSYCHOTERAPIE JAKO NOVÝ CIVILIZAČNÍ FENOMÉN

V příštích dvou subkapitolách se věnuji některým sociologickým teoriím souvisejícím se vznikem a vývojem **terapeutických komunit**. Jedná se o teorie popisující proměny v mezilidských vztazích pod vlivem „globalizace“. Čálek (2004) považuje vznik **psychoterapie** jako samostatné vědní disciplíny oboru za **nový civilizační fenomén vynucený vědeckotechnickým pokrokem a jeho dopady na člověka**. Tyto teorie tvoří rámec pro výzkum sebezkušenostních komunit v dalších kapitolách. Zejména se jedná o teorie vzešlé z prací „Chicagské školy“, na jejíž kvalitativní výzkumnou tradici navazují. Cílem této práce není analýza dopadů globalizace na mezilidské vztahy, považují však za nutné popsat společenský kontext v jakém formulují výzkumný problém a kladu výzkumné cíle. Konkrétně se jedná o charakteristiku těchto globalizačních dopadů: Vznik velkých industriálních zón (megapolí), rozvoj osobních svobod, resp. individualismu, v rámci tzv. „druhé vlny modernity“ a vynálezy nových komunikačních technologií. Cituji jednak autory skepticky hodnotící dopady technologického pokroku a industrializace na mezilidské vztahy, ale pro vyváženost i úvahy některých optimistických zastánců postmoderní éry.

2.1 Teorie individualizované společnosti a společenská potřeba komunit

Zkoumání psychoterapeutické komunity se odehrává na pozadí velkých globálních společenských změn současnosti. Otázka, proč je taková poptávka po komunitně organizované péči, je mnohvrstevnatá. Z širší perspektivy je pro soudobé společnosti, které sociologové řadí k druhé vlně modernity, charakteristický vysoký stupeň individualizace jejich členů. Bauman (2004, s. 24) hovoří o stále individualizovanějších jedincích a o „atomizaci“ společnosti. Nejen levicově smýšlející sociologové, zabývající se tzv. postmoderní společností, poukazují na změnu ve struktuře civilizace díky vlivům průmyslové revoluce. I liberálně orientovaní sociologové formulují paradox moderní společnosti – rozpor mezi zájmem individua a jeho společností (komunitou). Kritici postmodernity (Beck, 1992, Bauman, 2004) hovoří o novém nebezpečí hrozící moderním společnostem. Přichází z opačného směru, než tomu bylo během devadesátí procent historie lidstva. Paradoxně přichází zevnitř a jeho zdrojem je nárůst ekonomického blahobytu jejich obyvatel – poprvé v historii lidstva jsme v situaci, kdy individuální růst jedince a jeho spokojenost může

paralyzovat život celé společnosti. Americký filosof a fyzik F. Capra (2002) hovoří o tom, že lidstvo jako celek dospělo do bodu obratu, buď pochopíme a změňme hodnoty a pohled na naši realitu, nebo nás ekologické katastrofy a životní prostředí samy donutí. Jedná se např. o globální ekologické problémy vznikající v důsledku rozporu mezi individuálním zájmem jedince a societou (**makro-komunitou**), ve které žije. Křiklavých nezamýšlených „záporných externalit“ (Bělohradský, 1991) stále racionálnějšího chování moderního člověka je celá řada. Zpráva Římského klubu „Meze růstu“ (Meadows, 1972) jich formulovala hned jedenáct. Mezi nejznámější patří energetická náročnost megapolí, dopravní kolapsy, stále strmě rostoucí spotřeba konzumního zboží, imigrace atp... Z těchto problémů se vynořují nové zdroje ohrožení moderních společností, např. civilizační choroby, resp. zdravotní problémy populace, populační imploze, globální oteplování nebo drancování přírodních zdrojů třetího světa. **Bělohradský (1991) formuloval paradox postmoderních společností, který (volně převzato, zkráceno) zní: čím racionálněji se jedinec chová v souladu s ekonomickým tlakem kapitalistické společnosti, čím více sleduje vlastní ekonomický růst a individuální zájmy, tím více na to doplácí nejdříve nejbližší komunita (50% rozvodovost v moderních společnostech) a zprostředkovaně skrze jeho rostoucí spotřebu i svět jako celek.** Diskuse o tomto paradoxu trvá již řadu desetiletí na různých fórech a v různé kvalitě. Zabývají se tím vysoce kultivované akademicky kompetentní komunity typu Římského klubu (Meadows, 1972), nebo přívrženci ekologických uskupení kolem symbolu Gaia (Lovelock, 1995), popř. trvale udržitelného života, až po různá „divoká“ radikální levicová hnutí s extremistickými, či ekologickými světónázory, protestující např. proti mezinárodnímu měnovému fondu, nebo lovu velryb.

Keller (1996) popisuje trend ve vývoji komunit tak, že vlivem industrializace a vznikem nových zejména komunikačních technologií zanikají původní komunity založené na lokálním topografickém umístění (malá města, vesnice, osady) a příbuzenských vazbách (rody, klany). Vznikají nové typy komunit, které mají charakter hnutí a přesahují svými zájmy své lokální (regionální) teritorium. Keller (1996b, s. 513) dává vznik těchto moderních typů komunit do souvislosti s vyšším výskytem odcizujících společenských mechanismů. **Demografové uvádějí dnešek, tj. první léta nového tisícletí, jako významný mezník v historii lidstva. Poprvé v dějinách se většina obyvatel planety přestěhovala do měst a menšina žije na vesnicích.**

Z hlediska antropologie a sociologie se nacházíme v přechodovém demografickém období, kdy se mění struktura moderních společností díky procesu, který jsme zvyklí

označovat jako „globalizaci“. **Globalizace v tomto kontextu vlastně znamená přechod od uzavřených lokálních komunit k otevřenějším vztahovým strukturám, které mají masový charakter.** Dobře je to viditelné právě na procesu úbytku obyvatelstva na vesnicích (lokálních komunitách) a koncentraci obyvatelstva ve městech. Vědecky doloženou evidenci přerodu původních společenství a **vzniku nových typů komunit** jsou sociologické výzkumy „Chicagské školy“ ze začátku minulého století. Chicagská škola je kolébkou kvalitativního výzkumu, na jejíž tradici navázali oba tvůrci Glaser a Strauss (2006) **zakotvené teorie**, jejíž metodologii jsem zvolil pro výzkum v této práci. Zkoumání, této školy, se týkala života obyvatel Chicaga době velkých imigračních vln za evropské hospodářské recese. První kvalitativní výzkumy Chicagské školy, kolébky americké sociologie, ukazovaly, jak městský způsob života proměňuje životní styl jejich obyvatel a vytváří nové civilizační fenomény. Podobně jako dnes souvisely tíživé sociální problémy moderních velkoměst zejména „třetího světa“ se vznikem nových typů sociálních uskupení („slumů a ghatt“) vyznačujících se nízkou životní úrovní, vysokým stupněm „sociální dezorganizace“ a patologickým způsobem života jejich obyvatel. (Burgess, Park, 1927). V chudinských čtvrtích (např. slavné Favely v Sao Paulu) vznikají nové typy komunit (např. gangy, kriminální a extrémistické skupiny, narkomafie apod..) vymykající se v masovém měřítku sociální kontrole. Thrasher (1927) popsal poprvé nový typ městské komunity tzv. „gang“. Tato i jiné práce „Chicagské školy“ jsou zajímavé jednak tím, že zachycují hluboké změny přirozených struktur mezilidských vztahů pod vlivem migrace a industrializace. **A také tím, že popisují nové typy komunit, jako spontánně vzniklé sociální organismy zaplňující prázdná „oka“ po chybějících příbuzenských vztazích migrantů.** Nově přichozí emigranti z hospodářské krise zmítané Evropy opouštějí své rody a příbuzenské vztahy na starém kontinentě a přicházejí do Chicaga a jiných megapolí hledat nové životní šance. Zakládají nové typy komunit resp. sociální sítě, jejichž vznik, je vynucen realitou života ve velkých industriálních zónách. **V dnes již klasických pracích Chicagské školy můžeme najít doklad o tom, jak je příslušnost ke komunitě přirozenou a instinktivní potřebou člověka. Pokud je tato potřeba frustrována např. díky ekonomické migraci, hledá si pro ní substituci v prostředí velkoměsta.** Thrasher (1927) popsal gang jako nový civilizační fenomén, jedná se o typ kriminální městské komunity - uskupení dospívajících, kterým tato komunita „dává náhradu za to, co společnost neposkytuje, a otevírá možnost k úniku z tíživých sociálních podmínek slumu“. Koheze gangu, a podobně i dalších kriminálních skupin je utvářena konfliktem s majoritou střední společenské vrstvy a soutěží s ostatními skupinami při

obstarávání obživy kriminálními metodami. Důvodem příslušnosti člověka k tomuto typu komunity (gang, kriminální klan) je zpravidla konflikt a únik. To je v přímém protikladu oproti původní „instituci sousedství“ na vesnicích a malých městech, kde byla důvodem koheze jejich obyvatel silná sociální kontrola podmiňující vzájemnou pomoc. Vzájemná sousedská pomoc byla vynucována bojem za přežití, tzn. nutností obstarávat obživu. Pro velké megapole (města nad milión obyvatel) je typická vysoká míra odcizenosti jejich obyvatel. Anonymita na jedné straně a majetkové rozdíly na straně druhé vedou k napětí potažmo ke konfliktům mezi jednotlivými společenskými vrstvami obyvatel. V rozvojových zemích jsou chudinské čtvrti na předměstích natolik početné, že jsou zdrojem stálého neklidu drasticky ovlivňujícího veřejné mínění, a tím i politickou stabilitu celé společnosti. **V tomto kontextu jsou terapeutické komunity, které jsou založené nikoli na konfliktu, ale na vzájemném sdílení a blízkosti jejich členů stále více uznávaným nástrojem sociálních programů pro ozdravení prostředí velkoměst.** Hlavními centry moderních společností jsou právě velká města, ale negativní důsledky masových společností neplatí pouze pro tento typ osídlení.

Keler (1999) formuluje nový trend ve vývoji mezilidských vztahů v globalizovaném světě. Podle něj se komunity obyvatel, kteří žijí ve velkých městských aglomeracích odklání od původních lokálních vazeb založených na rodových a sousedských vazbách a ubírají se směrem k novému typu komunit založených na sdílení společného zájmu.

2.2 Fragmentarizovaná společnost

Jak již bylo řečeno v předešlé subkapitole, v moderních společnostech probíhá proces restrukturalizace tradiční sítě společenských vztahů. Tento makrostrukturální proces přeměny společenských vztahů se děje ve všech druzích společností a stupeň jeho progresivity souvisí se stupněm technologického rozvoje té které země. Ať tomuto globálnímu procesu budeme říkat jakkoli, je jistě spjat s individualismem a souvisí rozpadem přirozených tradičních společenských vazeb. **Moderní společnosti se oproti tradičním společnostem jeví jako více fragmentarizované.** Napříč spektrem společenských věd odborníci svorně varují před přílišnou individualizací a dávají jí do souvislosti s nárůstem frustrace, pocitů odcizení a vykořeněnosti moderního člověka. Tillich (2004) hovoří o nárůstu úzkosti, jako důsledku sekularizace a snižující se odvaze moderního člověka „být jako součást“. I ekonomové varují.

„Důsledky jsou negativní, společnosti preferují vše individuální, lokální a partikulární; tento trend vede k nárůstu intolerance“ (Mosolf, Pernica, 2000, s.14). Hypotéza souvislosti mezi nárůstem psychiatrické morbidity v moderních společnostech a postupujícím rozpadem původních komunit na bázi rodových resp. rodinných společenských vazeb je těžko vědecky dokazatelná, ale přinejmenším legitimní na základě klinických pozorování psychoterapeutů moderních velkoměst. „Rozštěpený smysl vlastní identity a problémy s udržení trvalých vztahů, charakteristické pro hraniční poruchy osobnosti, mohou být vnímány v souvislosti s rozštěpením dříve stabilních jednotek v současné společnosti.“ (Andrade, Campo-Redondo, 2004). V tomto kontextu může být poválečný „boom“ terapeutických komunit interpretován jako reakce na proces společenské fragmentarizace.

Již zmínění levicoví kritici (Bauman 2004, Keller, 1996) postmoderny z předchozích podkapitol zažívají silnou opONENTURU ze stran zastánců liberální demokracie a občanské společnosti, kteří připomínají, že představa „přirozeného světa“, „šťastných obyvatel přírodních národů“, nebo „harmonie soužití“ původních komunit vesnického, nebo kmenového typu, jsou čirým romantismem. Moderní civilizace přinesla navzdory tolik kritizovaného „individualismu“ (Bauman, 2004, Keller, 1996) a „mechanismů odcizení“ (Marx, 1961, Simmel, 1971, Adorno, 2001), bezprecedentní osobní svobodu a vysokou životní úroveň obyvatelstva západního světa. Fukuyama (1996, s.5, s. 12) popisuje na jedné straně triumf západního liberalismu a vyhláší tím „konec dějin“, na straně druhé vnímá pokles tzv. „sociální vitality“ moderních společností. Ekonomické úspěchy nových asijských ekonomik např. Číny a Taiwanu dává do souvislosti právě se schopností udržet svoji sociální soudržnost skrze komunitní uspořádání na rodinné bázi. Dosud přetrvávající tradiční vztah k autoritám a rodinné hodnoty zakořeněné v původních asijských komunitách (společnostech) jsou dle Fukuyami jedním z významných zdrojů „sociální vitality“ a vysoké produktivity těchto ekonomik. Rovněž v západním světě dochází prostřednictvím krize rodiny k renesanci příbuzenských vztahů. Příbuzenské vztahy v rámci širší rodiny nabývají na své důležitosti. Keller (1995, s. 107) to formuluje následovně: „Cesta k úzké nukleární rodině paradoxně sama přispěla k oživení vazeb a kontaktů tvořících od nepaměti předivo rodiny širší. ... Opuštění partneři se svými napůl osiřelými potomky často právě u svých původních rodin hledají podporu a ochranu. Šťastnější z nich ji zde skutečně nalézají...“ V této souvislosti se hovoří o tom, že rozpad příbuzenských komunit se zastavuje. Vysoká rozvodovost, křehkost rodiny si vynucuje návrat hodnoty příbuzenských vztahů. Podobně se i zastavuje masová migrace obyvatelstva do měst. Venkov začíná být znovu atraktivní

pro bohatší obyvatele měst. Zvedá se opačná vlna zájmu zámožných obyvatel městských aglomerací o život na venkově, nebo na malých městech.

Sociolog a filozof Tönnies (2001) formuloval „evoluční“ teorii, že moderní společnosti se vyvíjí směrem od „společenství“ (Gemeinschaft) k občanské společnosti (Gesellschaft). **Původní společenství jako jsou rodina, vesnice, maloměsto, které jsou je založeny na vzájemné spolupráci a solidaritě jejich členů, na jejich osobních vazbách, morálce, zvycích, náboženství se postupně rozpouštějí v občanské společnosti (Gesellschaft). Ta má podobu velkých měst, států, a národů; je založena na individualismu, odosobněných vztazích, konvencích, právu a veřejném mínění.** Lidstvo se podle Tönniese vyvíjí od Gemeinschaft ke Gesellschaft, jak ukazuje historický vývoj od feudální ke kapitalistické společnosti. Tönnies (2001, s.17) formuluje obecnou zákonitost každé společnosti: „každá společnost (vztah) hledá rovnováhu mezi jednotou a různorodostí...“ **Tradiční komunity (společenství) jsou, dle Tönniese, založeny více na jednotě, moderní občanské společnosti; více na různorodosti.**

Tento sociologický exkurz má za cíl připomenout, v jakých obecných konsekvencích se komunitní a skupinová psychoterapie rozvíjí. Rozvíjí se v době velkých makrosociálních změn, kdy se stále rozšiřují oka vztahů v pomyslné společenské síti. Většinu historie lidstva člověk strávil v „hustším“ předivu mezilidských vztahů. V další podkapitole bych rád zmínil optimističtější názory autorů, kteří vidí možnosti substituovat potřebu bližších vztahů prostřednictvím moderních informačních technologií. Jedná se o nový typ virtuálních komunit založených na sdílení společného kyberprostoru.

Shrnutí

V celé této kapitole jsem se soustředil na popis důležitých celospolečenských změn na jejichž základě vznikají terapeutické komunity. **Snažil jsem se ukázat, že vznik a rozvoj terapeutických komunit je reakcí na globální celospolečenské změny. Jejich existence je vynucená civilizačním vývojem, jak se domnívá přední český daseinsanalytický psychoterapeut Oldřich Čálek (2004) a jejich působení nahrazuje některé z funkcí zanikajících tradičních společenství.** Zkušenost psychoterapeutického vzdělávání v komunitě má vysokou hodnotu i z hlediska pochopení makrosociálních změn. Tato studie navazuje na práce „Chicagské školy“, která byla kolébkou kvalitativního výzkumu v USA a jako jedna z prvních vědeckých institucí se začala zabývat výzkumem nových typů

komunit v prostředí velkoměst. V dalších kapitolách opouštím sociologickou perspektivu a popisují problematiku komunit ze sociálně-psychologického hlediska.

3 VZDĚLÁVÁNÍ V PSYCHOTERAPII V ZAHRANIČÍ A U NÁS

3.1 Legitimita psychoterapeutického vzdělávání

V této kapitole a jejích podkapitolách se zabývám problematikou psychoterapeutického vzdělávání v souvislosti s vybranými sociálně-psychologickými a psychodynamickými teoriemi komunit. Komunitně skupinový sebezkušenostní výcvik je modalitou integrující sociálně psychologická a psychodynamická paradigmatu. Vybrané teorie umožňují formulovat výzkumný problém, cíl a otázky výzkumu.

Na základě toho, co již bylo řečeno, je psychoterapie poměrně mladým oborem, který musí reagovat na prudké změny sociální reality, zapříčiněné dopady globalizace. Pro představení některých teorií terapeutických komunit, které můžeme vztáhnout i na „sebezkušenostní výcvikové“ komunity používám tzv. „generické hledisko“ (Kalina, 2004, s. 21), které identifikují jádro povahy a základní principy.

Problematika komunity v rámci sebezkušenostních výcviků by se na první pohled mohla považovat za velmi úzké až specializované téma. **Nicméně téma vzdělávání v psychoterapii úzce souvisí s širší otázkou legitimacy celého oboru.** Německý psychoterapeut Argerlander (1998) ve spojitosti s otázkou o nejistotě lidí okolo účinků psychoterapeutických metod, říká: „... Na straně terapeuta tomu odpovídá úplná nedostatečnost ustanovení určujících výcvik, vzdělání a profesi a nejistotu jeho sociální existence..... Na univerzitách chybí vědecky uznávané odborné zastoupení, které by se věnovalo systematickému základnímu výzkumu a které by do jisté míry zastávalo závazný vědecký názor“. Rovněž i další autority oboru volají po větší vědecké aktivitě, která má zachránit obor před nebezpečím jeho přílišné instrumentalizace: „Zdravotní pojišťovny chtějí efektivní, krátkodobé, na symptom zaměřené terapie...“ „Většina vysokých škol nabízejících doktorandské studium psychologie reaguje výukou psychoterapie zaměřené na příznaky, krátké a tedy proplacitelné.“ (Yalom, 2003). Jmenovitě skupinová psychoterapie zpočátku budila ve vědeckých krizích nedůvěru. „Skupinové psychoterapii se nikdy nedostalo akademického uznání a vysokoškolské učitelé málokdy získali definitivní místo na univerzitě na základě kariéry věnované výzkumu malých skupin“ (Yalom, 1999, s.609). Rogers (1989, s.201) hovoří o velkém přínosu vědecké objektivizace, který mu pomohl legitimizovat jeho psychoterapeutický přístup „zaměřený na klienta“. „Byl často akademickou obcí kritizován za nevědeckost a nerealističnost.“ (Rogers, 1989, s525).

Už v roce 1949 C. A. Whitaker (in: Trias, Carkhuff, 1967) prosazoval, aby se na výuku psychoterapie pohlíželo v lékařských kruzích odlišně, než na jiné medicínské obory. Přestože v psychoterapii ještě stále dominovalo karteziánsko - newtonovské paradigma, duše člověka byla studována po vzoru přírodních věd, již se zvedala vlna zájmu o jiné výklady lidské psychiky. Nicméně výuka psychoterapie si musela ještě počkat, než se dostala do ohniska výzkumných aktivit.

Navzdory nejistotám ohledně verifikovatelných účinků skupinového psychoterapeutického procesu, v současné době v ČR zaznamenáváme stále rostoucí poptávku po komunitně skupinových výcvicích, a to nejen od zdravotnických profesí (psychologů, psychiatrů), ale od celé plejády dalších pracovníků pomáhajících profesí. Komunita je živý sociální organismus, který nabízí svým členům prožitky těžko osvojitelné konvenčními vzdělávacími metodami. Jedná se o prožitky sounáležitosti a blízkosti k druhým lidem (Mattesich, Monsey, Roy, 1997). Fenomén „My-ství“ (Růžička, 2003). Čálek (2005) vidí komunitu jako prostředí pro vytváření svébytnosti uprostřed přediva mezilidských vztahů.

Jak již bylo řečeno v předcházejících kapitolách nacházíme se v období transformace mezilidských vztahů z tradičních společenství založených na rodových vazbách a geografickém sousedství na komunity založených na sdílení společného zájmu. Moderní společnosti v závislosti na dopadech globalizace získávají novou strukturu. Lidé se musí adaptovat na nové prostředí, pro nějž je charakteristický větší stupeň osobní svobody, ale i vyšší vztahová proměnlivost a nestálost.

Terapeutická komunita tvoří jakýsi mikrosvět odrážející pohyby makrosvěta. Je cvičným prostorem přinášejícím na mikroúrovni podobné adaptační těžkosti a otázky jako v makrospolečenském měřítku. Procesy vznikající v tomto organismu mezi jedincem a societou vytvářejí polaritu, ve které se objevují základní dilemata lidské existence. Jsou to protiklady jako je svoboda versus limity, individualita versus sounáležitost, individuace versus socializace, moc versus participace. Komunita je prostředí, jež umožňuje konfrontovat frekventanty s těmito základními lidskými dilematy.

Psychoterapeutická sebepoznávací komunita je pro své členy také „vzorovým“ normativním útvarům. Internalizovaná pravidla a zákonitosti její absolventi šíří dále ve svých léčebných aktivitách a významným způsobem ovlivňují směr a hranice jakým se obor psychoterapie bude dále ubírat. Poptávka po tomto typu vzdělávání je stále rostoucí, navzdory otázkám o vědecké verifikovatelnosti užívaných metod.

V této subkapitole jsem se zabýval úlohou sebezkušenostních terapeutických komunit ve vzdělávacím procesu v psychoterapii. Tento způsob vzdělávání u nás má navzdory letité tradici a velké oblibě dosud nízkou formální legitimitu. V zahraničí se v sebezkušenostních komunitách psychoterapeuté nevzdělávají. V další podkapitole popisují jednu z teorií psychoterapeutických komunit a zasazují jí do kontextu širších celospolečenských změn. Zároveň se snažím vyzvednout důležitost tohoto způsobu vzdělávání.

3.2 Sociálně - psychologická perspektiva

3.2.1 Teorie komunity jako substitute

V této subkapitole popisují teorii „terapeutické komunity jako substitute“. Zasazují ji do kontextu předchozích kapitol souvisejících s rozpadem tradiční sítě příbuzenských vztahů a krizí rodiny.

Výše řečené nás přivádí k otázkám stavějícím fenomén uměle vytvořené terapeutické komunity do středu zájmu odborníků zabývajících se společenskými problémy. V sociologii a sociální psychologii je jedním z často diskutovaných témat krize rodiny. Vysokou rozvodovost můžeme vidět v této souvislosti také jako symptom individualizačního společenského procesu moderních společností. Sociolog Talcott Parsons přichází již v padesátých letech s teorií „nukleární rodiny“. Zranitelnost tzv. „nukleární rodiny“ (Talcott Parsons, 1955, s. 46) je umocněna emancipačním procesem žen v kombinaci s krizí tradiční „mužské role“ (Farrell, 1993, Možný, 2004). Zjednodušeně řečeno, rodina se stává stále hubenějším reziduem původního „bohatšího“ rodového společenského uspořádání. Problematika krize rodiny je vysoce mnohvrstevnatá a rozsáhlá a nelze ji redukovat pouze na „transformaci společenských vztahů důsledkem globalizace a rozpadu tradičních příbuzenských sítí, resp. komunit“. V České republice je rozvodovost lineárně rostoucí a činí 49,6 % z roku 2008 (ČSÚ, 2010, s.1-5). Odborníci na tuto problematiku (Možný, 1990, s. 46) sice hovoří o tom, že stabilní bohatě rozvětvená, tzv. „tradiční rodina“ z předindustriálních dob je mýtus. Nicméně příbuzenská síť (tradiční rodová komunita) hrála v historii silnou roli v péči o rodinu. Příbuzenská síť měla jakousi „seberegulační funkci“ (Možný, 1990, s.13) jež umožňovala řešit některé problémy uvnitř rodiny. Přebírala některé sociální funkce rodiny v případě její dysfunkčnosti (např. umrtí, nemoci, partnerské problémy apod.). Důležitost této sítě oslabila s nástupem státního parentalismu, kdy řadu z těchto rolí přebírá sociální stát. Navzdory polemice ohledně historického vývoje a funkce rodiny hovoří statistická data jasně

o tom, že je jako základní společenská jednotka v zemích západního kulturního okruhu významně ohrožena. Krize rodiny je dalším z mnoha důvodů, proč jsou terapeutické komunity v centru zájmu odborné veřejnosti. Psychoterapeuté si toto nebezpečí uvědomují a **přicházejí s terapeutickou komunitou jako s alternativou k rodinným vztahům tzv. „náhradní rodinou“** (Kooyman, 2004). Terapeutická komunita umožňuje doplnit ty vztahové zkušenosti, které zredukovaná „nukleární rodina“ (Parsosns, 1955, s. 46) v krizi nemůže nabídnout.

Pomáhající profese, které mají co do činění se sociální patologií, popř. psychopatologií, přicházejí s lékem jménem terapeutická komunita. Poptávka po tomto typu péče je konstantně rostoucí. Malá společenství komunitního typu jsou významnou sociální formací, které mají v současné léčbě duševních potíží nezastupitelné postavení. Srovnatelné možná jen s tím, čím bylo pro psychoterapii objevení skupinové psychoterapie. Yalom (1999, s.51) vidí skupinu jako sociální mikrosvět a považuje jí za hlavní terapeutikum. „Po dostatečné době se členové skupiny stanou sami sebou: budou jednat ostatními tak jak jednají s lidmi mimo skupinu, vytvoří ve skupině stejný mezilidský prostor, který jsou zvyklí obývat“.

To, co znamenal „boom“ skupinové práce v šedesátých letech minulého století, tím je v současnosti „komunitní psychoterapie“. Komunitní způsob péče skloňují všechny obory psychiatrií počínaje, přes psychoterapii, sociální práci, až po poradenství a pedagogiku. Kooyman (2004) považuje terapeutickou komunitu samu o sobě za léčbu. Tuto myšlenku sdílí většina pracovníků v komunitách, avšak rozcházejí se v názorech, co je tím léčivým „agens“. V českém prostředí má komunitně skupinová psychoterapie svojí dlouhou historii a stěžejní úlohu pro vzdělávání v psychoterapii i pro léčbu duševních nemocí. V českých zemích je toto téma již přes tři desetiletí šířeno díky psychoterapeutickým výcvikovým skupinám typu SUR. Po roce 1989 se v české společnosti zmnohonásobil počet výcvikových psychoterapeutických komunit a strhla se lavina se sebepoznávacími výcviky všeho druhu.

V této podkapitole jsem se zabýval teorií komunity, jako substitute ve spojitosti s krizí rodiny, a jejích deficitních funkcí. V příští kapitole se zabývám další sociálně-psychologickou teorií terapeutické komunity s vývojově reparativním potenciálem.

3.2.2 Komunita jako sociální inkubátor

V této kapitole bych se rád zabýval vývojovou teorií terapeutické komunity. Rovněž bych rád nyní vysvětlil, proč vnímám vzdělávání v psychoterapeutické sebezkušenostní komunitě jako vhodné pro široké spektrum odborníků v pomáhajících profesích.

Z hlediska sociální psychologie, která nečiní předmětem svého zájmu vnitřní svět individuálního člověka, ale naopak snaží se o pochopení společenských popř. sociálních, nebo skupinových fenoménů, je jakýkoli nemocný člověk charakteristický tím, že má ztíženou možnost navazovat společenské vztahy a dle povahy své nemoci je z některých společenských dějů vyloučen. Např. psychotický klient může být vyloučen z možnosti pracovat, závislý klient z možnosti chodit do restaurace, fobický pacient z možnosti chodit do divadla, nebo jezdit metrem apod.

Duševní nemoci dostávají člověka do izolace, která se může s rozvojem jeho nemoci postupně prohlubovat. Pomyslná společenská síť, kterou jsme každý, ať se nám to líbí, nebo ne opředeni, je u duševně nemocného člověka vážně narušena a zpřetrhána. Musí nastoupit institucionalizovaná pomoc personifikovaná v podobě sociálních pracovníků, v případě duševní poruchy psychoterapeutů v terapeutických komunitách, která po nějaký čas supluje přirozené společenské vztahy a snaží se pomoci vrátit klienta do života. Vrátit do života znamená v tomto smyslu do světa vztahů, tím, že mu pomůže osvojit si dovednosti, které dosud nezískal. Komunita se tak stává jakýmsi **sociálním inkubátorem**, který pomáhá reparovat poškozené sociální vztahy. **Má vývojově reparativní potenciál, který umožňuje doplnit chybějící vztahové zkušenosti.**

Z vnějšího sociologického pohledu můžeme říci, že duševně nemocný člověk se liší od ostatních tím, že jakoby "vypadává" ze života. Stává se "outsiderem" díky svým symptomům, které nejsou zjevné narozdíl od tělesně handicapovaných např. vozíčkářů. Jeho vypadávání, nebo můžeme říci propadání se směrem k pomyslnému společenskému dnu se děje skrytě, protože jeho symptomy nejsou fyzické povahy a tudíž jsou pro většinu lidí nepozorovatelné. Zvláště významné je to u těžších duševních poruch, jako jsou psychózy a poruchy osobnosti, kdy se nezdá lidem, že trpí těmito potížemi ocitají v hluboké sociální izolaci. Ale týká se to i lehčích duševních onemocnění, např. u neurotických obtíží, kde sice není společenská síť okolo takto nemocného člověka tolik narušena, ale on se ve svých vztazích cítí nesvobodně (jako v pavučině) a díky svým symptomům se uzavírá možnosti navazovat větší počet bližších osobnějších vztahů a navazuje více vztahy formální povahy např. pracovní, což mu v konečném důsledku rovněž přináší pocity sociální izolace.

Z celosvětové, globální perspektivy platí, že zmíněné obory psychoterapie a sociální práce, které zakládají profese psychoterapeuta a sociálního pracovníka se objevují jen v určitých částech světa. Zejména v těch typech moderních společností, kde již vlivem industrializace a nových technologií zanikly původní komunity založené na topografickém umístění (vesnice, osady) a příbuzenských vazbách (rody, klany) a většina obyvatel žije atomizovaně ve velkých městských aglomeracích. V méně technologicky rozvinutých společnostech profese sociálního pracovníka a psychoterapeuta dosud nevznikly. Foucault (1993) dokládá, že šílenství je považováno za nemoc až v poměrně pozdní dějinné době, řekněme posledních tří století. Duševně nemocní byli v zemědělských oblastech trpěni, z měst od středověku vyháněni, v renesanci a osvícenské době internováni společně se zloději, vrahy a tuláky. Až v 19. století jsou „osvobozeni“ skrze rozvoj psychiatrie a její definici duševní nemoci. Tento historický fakt dokládá, že psychoterapie i sociální práce jsou nové civilizační fenomény, nástroje moderních společností, jejichž jedním z hlavních úkolů je vracet lidi zpátky do života, tedy do světa společenských vztahů. Jinak řečeno úkolem těchto mladých profesí sociálního pracovníka a psychoterapeuta je v moderní společnosti pomáhat jednotlivcům navazovat zpřetrhané společenské vazby (formální i neformální) a mezilidské vztahy, aniž by trpěla jejich svébytnost a individualita. Ideálem je, aby klient mohl znovu svobodně rozvíjet vlastní existenci a osvobodit se od překážek, které mu v tom brání. Pomáhající profese mohou skrze komunitně-skupinové výcviky získat know-how jak založit a udržet vztahy v terapeutické komunitě.

Shrnutí

V předcházejících třech kapitolách jsem popisoval vztah vzdělávání a teorie komunit ze sociálně-psychologického hlediska. Sociálně-psychologické hledisko vidí komunitu jako živý organismus, jež může dočasně substituovat chybějící vztahové zkušenosti člověka, pokud je měl ve svém vývoji významně narušeny. V dalších kapitolách se budu věnovat teoriím komunit z psychodynamické perspektivy.

3.3 Psychodynamická perspektiva

Jak již bylo řečeno existují různé druhy přístupu k typologii komunit. Kalina (2008) dělí terapeutické komunity na dvě základní skupiny podle organizačního uspořádání a distribuce moci. Rozlišuje terapeutické komunity demokraticky a hierarchicky uspořádané. V této kapitole se věnuji teoriím komunit z psychodynamické perspektivy. Zabývám se zde komunitou jako druhem léčivého společenství, teorií mikrosvěta komunity ve vztahu k makrosvětlu a také teorií dynamiky velké a malé skupiny.

3.3.1 Teorie „léčivého společenství“

V dobách Freudových je ještě téma komunitní, resp. skupinové psychoterapie, neznámé. Freud (1990) přichází s „kolektivním pudem“, kterým se snaží vysvětlit obecně pozorované tendence lidí se sdružovat. Až s příchodem interpersonálního paradigmatu v psychologii se přenáší důraz od jedince izolovaného k jedinci v interpersonální síti. Sullivan přichází s koncepcí, že většina duševních problémů, ať už přímo, nebo nepřímo souvisí s vývojem jeho interpersonálních vztahů a rozvoje pocitu sounáležitosti v jeho mikrosvětě (Poněšický, 2003). To, co vytváří naši osobnost, jsou dle Sullivana interakce s druhými lidmi (cit. dle Yalom, 1999). Yalom (1999) vidí psychoterapeutický potenciál skupiny jako mikrosvět, který může ukázat účastníkovi patologické vzorce chování v makrosvětě. **Komunita obsahující více terapeutických skupin je v tomto pojetí jakýmsi meziprostorem mezi mikrosvětlem skupiny a makrosvětlem společnosti. V tomto prostoru mohou probíhat adaptační procesy připravující člověka na život v makrosocietě - tam venku.** Pozornost se přenáší na vztahový kontext, odkud je již velmi blízko k pojetí komunity jako specifické psychoterapeutické metody substituující přirozené společenství jedince. „Hlavním speciálním principem, kromě využívání obecných principů terapeutické komunity je, využívání modelové situace malé společenské skupiny pro projekci a korekci maladaptivních, interpersonálních stereotypů případně s následujícím nácvikem adaptivních forem chování“ (Kratochvíl, 1979, s. 29). Slovy daseinsanalytického způsobu myšlení k všeobecnému lidskému údělu patří stále hledání rovnováhy mezi tím být sám sebou a zároveň být s druhými. Nemožnost nastolení rovnováhy mezi možnostmi být sebou a zároveň s druhými vede k vnitřnímu konfliktu potažmo k rozvoji duševní nemoci. Problém nastává, když jedinec nemá dost zkušeností s blízkými interpersonálními vztahy, protože žije v příliš izolacionistickém a vztahově chudém prostředí. Narušená nukleární rodina v prostředí

velkoměsta, spolu s meritokratickým společenským systémem neposkytuje člověku dostatek vztahových zkušeností. Přibývá lidí u nichž se, v pozadí za jejich psychickými potížemi, skrývá deficit v oblasti interpersonálních zkušeností. Daseinsanalytik Čálek (2004) v této souvislosti popisuje léčbu pacienta s poruchou osobnosti ve skupině takto: „Jeho porozumění je zúžené a chudé: jednostranné, což způsobuje, že ve skupině není plně přítomen,vede cesta tím směrem, že je mu umožňováno, aby zakusil pravdu společného důvěrného horizontu skupiny.“ Terapeutická skupina může doplnit chybějící emocionální a vztahové zkušenosti pacienta. Pokud je osobnostní deficit příliš velký, pak dlouhodobějším a intenzivnějším nástrojem pro „učení“ se o intimitu a porozumění druhých je terapeutická komunita. Terapeutická komunita nabízí dlouhodobé pobyty v stabilním vztahovém prostředí pro lidi, kteří opakovaně selhávají ve společnosti. Terapeutická komunita umožňuje, aby se člověk mohl rozvinout a získat zkušenosti pro život mimo komunitu. Také může získat nové vztahy, přátele a opory pro normální život. Skála, Mařová v tomto kontextu hovoří o celoživotních vztazích, které v komunitě vznikají. „Podobně jako mezi pacienty a terapeuty, vytváří se vztahové dyády i mezi pacienty samotnými nezřídka ve formě celoživotních přátelství“ (Mařová, Skála, 1985).

Výcviková sebezkušenostní komunita nabízí v tomto ohledu stejné možnosti, rozdíl je pouze v intenzitě. Frekventanti výcviku se oproti pacientům terapeutických komunit setkávají na omezený čas v roce, ale jinak žijí přirozeně zapojeni do svých vztahů mimo terapeutický výcvik.

3.3.2 Vztahová dynamika komunity a skupiny

Dosud málo badatelské aktivity bylo věnováno na studiu komunitní dynamiky, ať se již jedná o tréninkovou, nebo čistě psychoterapeutickou komunitu. Vztahová dynamika komunity, tzn. dynamika mezi dvěma až třemi terapeutickými skupinami uvnitř výcvikového společenství je téma dosud badatelsky nezpracované. V pozdějších kapitolách této práce se tímto budu zabývat v rámci mého výzkumu. Teorií skupinové dynamiky je celá řada a je to téma velice rozsáhlé. Americký skupinový teoretik Rutan (2007) je rozdělil podle historie vzniku a toho, na co kladou hlavní důraz: na interpersonální teorie, teorie zdůrazňující individuální vers. skupinový růst, teorie skupinově analytické, psychoanalytické, teorie skupinové dynamiky skrze konflikt, teorie zaměřené na skupinu jako celek, teorie všímající více intrapsychických a přenosových fenoménů apod..

Vybírám některé myšlenky autorů, které souvisejí s cílem mé práce najít teoretická východiska týkající se vztahové dynamiky komunity.

Obecně bývá skupinová dynamika definována široce jako: „označení hybných sil, ovlivňujících rysy skupinového chování.“ (Hartl, 2004, s. 126) Pojem skupinové dynamiky zavedl do psychologie Kurt Lewin, který byl i jedním z hlavních iniciátorů výzkumných aktivit kolem malých skupin a můžeme ho pokládat za zakladatele tohoto vědního oboru (Cit. dle Kožnar, 1985). Lewinova teorie skupinové dynamiky je svojí povahou topologická, tudíž umožňuje popisovat vztahové děje uvnitř skupiny velmi názorně - jako síly v prostoru, které mění vzdálenosti, hranice a strukturu interpersonálních vztahů. Lidé pak představují tyto psychologické prostory, které sdílejí společný skupinový prostor a svými vnitřními motivacemi jej uvádí do pohybu (Drapela, 1997). Tato představa je dobře upotřebitelná i z hlediska výzkumu komunitní dynamiky. Jiná uznávaná, současná autorita přes skupinovou psychoterapii I. Yalom (1999) zastává interpersonální hledisko. Lidé se uvnitř mikrosvěta psychoterapeutické skupiny chovají podle stejných vztahových vzorců jako ve svém makrosvětě. Klade důraz na interakce členů skupiny v reálném čase *in vivo* („*ted' a tady*“) a následnou analýzu těchto vztahů, které pak zobecňuje i na vztahové scénáře mimo skupinu. Psychoanalytičtí autoři, jako např. Kernberg (Rutan, 2007, s. 24), si více všímají nevědomých přenosových a protipřenosových aspektů směrem k terapeutům, které uvádějí skupinovou dynamiku do pohybu. Zvědomování nevědomých oidipláních vazeb směrem k autoritám považuje za kurativní fenomén. Toto pojetí bývá kritizováno z řad existenciálně orientovaných autorů pro svojí mechanistickou reduktivitu. Čálek (2004) dokonce hovoří o psychodynamickém paradigmatu a jeho interpretacích skupinového dění jako o hlavním omylu psychoterapie, protože instrumentalizuje mezilidské vztahy. Pro naše účely je však psychodynamická představa o skupinové psychoterapii, jako o procesu přibližování a otevírání vztahových možností mezi jejími účastníky, klíčová. Především v souvislosti s narůstajícím počtem lidí ohrožených sociální exkluzí a trpící problémy izolace, resp. odcizení. Navzdory reduktivě psychodynamického paradigmatu, který pracuje s člověkem i skupinou jako s intra a interpsychickými mechanismy, je tento přístup pro mojí práci přínosný. Vyznačuje se vysokou přehledností, která je dobře využitelná pro výzkumné účely.

V rámci sebezkušenostních výcviků jsou hybné skupinové síly totožné jako u psychoterapeutické léčby. Snad jedinou výraznou odlišností je to, že jsou v psychoterapeutickém programu zařazovány edukativní prvky zaměřené na zvýšení profesionální kompetence účastníků. Nicméně hybné síly skupinové dynamiky, které

ve výcvicích pomáhají rozvíjet osobnost a profesionalitu účastníků můžeme převzít z účinných faktorů psychoterapie. V psychoterapii je však odlišná motivace účastníků vstupujících do léčebného procesu. Zatímco do sebezkušenostního výcviku vstupují lidé dobrovolně s cílem se osobnostně a profesionálně rozvíjet do léčebného procesu chodí pacienti pod tlakem svých psychických potíží. Z toho důvodu je v psychoterapii jako léčebné metodě nutný větší důraz na léčebnou účinnost skupinové práce. I. D. Yalom (1999, s. 21) na základě výsledků výzkumů různých psychoterapeutických metod a vlastních dlouholetých zkušeností se skupinovou dynamikou formuloval jedenáct dynamických faktorů efektivity skupinové psychoterapie na kterých se shodují odborníci napříč různými psychoterapeutickými směry: 1. Dodávání naděje; 2. Univerzalita; 3. Předání informací; 4. Altruismus; 5. Korektivní rekapitulace; 6. Rozvoj socializace (komunikace); 7. Napodobující chování; 8. Interpersonální učení; 9. Skupinová soudržnost; 10. Katarze; 11. Existenciální faktory.

Zůstává otázkou, jaké jsou rozdíly ve skupinové dynamice sebezkušenostní komunity a její podčásti terapeutické skupiny.

Rád bych se zaměřil nato, zda existují nějaké charakteristické rozdíly ve skupinové dynamice komunity (velké skupiny, skládající se z více podskupin) a skupiny, a to ze dvou pohledů: 1. Z pohledu vztahové dynamiky, mezi jednotlivými členy skupiny. 2. Z pohledu vztahové dynamiky mezi vedoucími a členy skupiny resp. komunity.

Výše řečené je důležité pro můj další výzkum. Předmětem mého zkoumání jsou výcvikové komunity, jejichž mezi-skupinová dynamika stála dosud mimo badatelský zájem, přestože se jedná o typicky český endemický fenomén.

3.3.3 Malá a velká skupina

V předchozí kapitole jsem se zmínil o psychodynamickém paradigmatu a o některých psychodynamických teoriích, což je téma, které je velmi bohatě rozpracováno. Komunitní dynamika je již téma méně exponované, což je také dáno terminologickými potížemi, jak již bylo zmíněno. **V této kapitole kladu otázku, zda je terapeutická výcviková komunita tzv. malou, nebo velkou skupinou.**

První objektivní rozdíl, který má zásadní vliv na skupinovou a komunitní dynamiku je dán velikostí skupiny. Terapeutická komunita je zpravidla složena ze dvou a více terapeutických skupin. Existují, ale také monoskupinové komunity, kde rozdíl je pak dán

pouze formou a stylem vedení. V sociální psychologii a sociologii se vžily termíny „malá a velká skupina“. Terapeutická skupina může patřit svým počtem 10-12 lidí mezi tzv. malé skupiny. Malou skupinu definuje většina autorů, nikoli dle počtu jich členů, ale pomocí znaků, které musí splňovat. Sociologové B. Berelson a G. A. Steiner definují čtyři základní znaky malé skupiny, a to tak, že její členové: 1. se setkávají tváří v tvář po delší časové období; 2. v nějakém ohledu se odlišují od ostatních; 3. jsou si vědomí své příslušnosti ke skupině; 4. jejich osobní vztahy jsou chápány jako cíl sám o sobě (cit. dle Geist, 1992). Další autoři u malých skupin připisují významnou roli neformálním vztahům, emocionální otevřenosti jejich členů a větší intimitě. Významný americký sociolog a sociální psycholog G.C. Homans (1950, s.131) ve své již dnes klasické práci malou skupinu vymezuje jako skupinu s vyšší mírou intimity. Později se v odborné literatuře objevuje synonymum malá - „intimní“ skupina. Shrneme-li charakteristiky tzv. malé skupiny najdeme tyto charakteristické rysy ve vztazích mezi jejími členy: 1. neformální vztahy; 2. větší míra emocionální otevřenosti; 3. větší míra blízkosti; 4. soudržnost (koheze) jejich členů; 5. vědomí příslušnosti ke skupině; 6. osobní vztahy jsou samy sobě cílem; 7. setkávání tváří v tvář.

Pokud hledáme v zahraniční literatuře narazíme v souvislosti s terapeutickou komunitou na pojem velká skupina tzv. large group (např. De Mare, 1989). Pojem komunita je anglosaském světě chápán širěji, a proto častěji narazíme na pojem velká skupina. Zůstává otázkou, zda to je legitimní označení pro naše pojetí terapeutické komunity. Na začátku psychoterapeutického sebezkušenostního procesu ne všechny vztahy mezi jejími členy můžeme označit jako „neformální“, a to zejména mezi účastníky sousedních skupin a mezi vedoucími a frekventanty. Zvláště tzv. „více skupinové“ komunity se dají spíše přiřadit mezi skupiny velké, a to do té doby, než společně stráví více hodin a členové jednotlivých skupin mezi sebou naváží bližší vztahy. Velké skupiny bývají různě definovány jednotlivým prvkem bývá, že ne každý člen, zná každého člena skupiny. Sociolog W. Schulz označuje velkou skupinu jako tu, kde „se již každý s každým nezná, ačkoliv existuje vědomý poměr k samé skupině a ve svém celku také počet různých vztahů (...)“ (cit. dle Geist, 1992, s. 401). Německý sociolog Wilhelm Bernsdorf (1969) definuje velké skupiny, jako takové skupiny, v nichž „chybí těsné osobní cítění, a proto jsou typické osobní cizostí a lhostejností (...)“. Dle této definice sebezkušenostní komunita rozhodně není velkou skupinou, protože její členové se navzájem o sebe zajímají, takže z tohoto pohledu je možné jí zařadit rovněž mezi tzv. „malé skupiny“. Na druhou stranu, v sebezkušenostní komunitě o cca 28 lidech nemůže dojít k takovému stupni intimity, emocionální otevřenosti, koheze a blízkosti jako

v terapeutické skupině o 10-12 lidech. Intimitu autoři Bratslavská a Baumaister (cit. dle Výrost, Slaměnik, 2001) jemněji rozlišují na tři dimenze. Vzájemné odhalování osobních informací, výrazně příznivé postoje k jinému a sdělování náklonnosti k druhému. Všechny tyto druhy intimity můžeme v malé skupině pozorovat častěji, než ve skupině velké komunitě. Podobně je to s fenoménem koheze a blízkosti. Rozdíl v intimitě a blízkosti vztahů mezi terapeutickou skupinou a komunitou by se dala přirovnat k rozdílům mezi primární rodinou a širším příbuzenstvem. Z těchto poznatků můžeme vyvodit hypotézy, že v komunitě budou spíše převažovat ty účinné dynamické faktory, které v menší míře souvisejí s intimitou, blízkostí a emocionální otevřeností. Jedná se např. o tyto faktory z Yalomova jedenácti členného seznamu: 1. Interpersonální učení, 2. Rozvoj socializace (komunikace); 3. Napodobující chování, 4. Univerzalita; 5. Předání informací. Ačkoli relevanci těchto hypotéz, bychom pro naši konkrétní situaci museli potvrdit výzkumem, z tvrzení výše zmiňovaných autorů vyplývá, že rozdíly ve skupinové dynamice komunity a skupiny vycházejí z různé vzdálenosti ve vztazích mezi jejich členy. V komunitě jsou vztahy vzdálenější a stupeň intimity mezi jejími členy nižší, což uvolňuje prostor pro změny v oblasti myšlení, chování a racionálních funkcí. **Na základě výše řečeného můžeme výcvikovou komunitu, jejíž počet členů osciluje zpravidla mezi 18-32 lidmi zařadit mezi skupiny velké.** Práce v komunitě se více blíží těm psychoterapeutickým směrům, které zdůrazňují změny v oblasti chování, myšlení a kognitivních funkcí. Oproti tomu v terapeutické skupině je větší míra otevřenosti a intimity. V interpersonálním prostoru malé terapeutické skupiny převládá více emocionálního sdílení, což umožňuje změny v emoční oblasti, v oblasti afektivity a prožívání.

Shrnutí

V této kapitole jsem popisoval problematiku komunity a skupiny z psychodynamického hlediska. Zmínil jsem teorii komunity jako léčivého společenství a teorii mikrosvěta skupiny. Komunita tvoří meziprostor mezi mikrosvětlem skupiny a makrosocietou. Je jakýmsi mezistupněm, kde se mohou odehrávat důležité socializační a adaptační procesy, připravující člověka na život v realitě tzv. „tam venku“. Tyto poznatky dále využívám při formulaci výzkumných cílů. **Výcvikovou komunitu BIG SUR, která je předmětem výzkumu a jejíž počet členů osciluje zpravidla mezi 18-24 lidmi zařazuji mezi skupiny velké.**

4 FORMULACE VÝZKUMNÉHO PROBLÉMU

V první podkapitole této kapitoly se zabývám výsledky pilotní studie, která pomohla určit výsledný design výzkumu. V druhé subkapitole formuluji výzkumný problém a výzkumné otázky. Další poznatky k formulaci problému a předchozí badatelské úsilí na tomto poli jsem zařadil do kapitoly 7. Diskuse.

4.1 Předvýzkum

4.1.1 Použité dotazníkové metody

V roce 2008 jsem připravil pilotáž dotazníku a sběr dat pro přípravu kategorií obsahové analýzy. Jednalo se o předvýzkum 2 komunit. První výcviková komunita byla organizována „Pražskou vysokou školou psychosociálních studií“ obsahovala výzkumný vzorek 19 respondentů. Druhá výcviková komunita Big SUR S7, organizována „Vzdělávacím institutem aplikované psychologie“ a obsahovala výzkumný vzorek 23 respondentů. V rámci pilotní studie byla použita výzkumná metoda obsahová analýza. Použití, výzkumné techniky obsahové analýzy, vycházelo z teoretických poznatků Bernalda Berelsona (1959), O. R. Holstiho (1967) a R. P. Webera (1990). Berelson (1959) definoval obsahovou analýzu jako: "Výzkumnou techniku objektivního, systematického a kvantitativního popisu zjevného obsahu sdělení." Berelson požaduje, aby kategorie analýzy byly definovány s přesností, která by umožňovala dospět ke stejným výsledkům různým výzkumníkům, aby byla zajištěna „reproducibilita“ a „stabilita“(výsledky nesmí být invariantní v čase) a "přesnost" metody. Všechny tyto tři aspekty tvoří "spolehlivost" (reliabilita) obsahové analýzy. Dalším důležitým aspektem je požadavek "platnosti" (validity) (Weber, 1990).

Pilotáž otevřených otázek dotazníku měla za cíl zjistit, jaký vliv výcviku na sobě frekventanti pocítují. Byly použity tyto výzkumné otázky:

1. Jak hodnotí absolventi komunitního výcviku získanou sebezkušenost?
 - a) Ve vztahu k vlastnímu osobnostnímu rozvoji?
 - b) Ve vztahu k výkonu svého budoucího (stávajícího) povolání (z okruhu pomáhajících profesí)?
2. Které faktory (podmínky, okolnosti) v průběhu výcviku sebezkušenostní proces spíše posilují (facilitují) a které jej naopak spíše brzdí (inhibují)?

3. Zda existují některá specifika komunit Big Sur mezi sebou navzájem ve vztahu k cílům přípravy k pomáhajícím profesím?

4. Jaké jsou styly, přístupy a metody ve vedení komunitních a skupinových programů?

5. Jsou patrné nějaké podobnosti mezi komunitami ve sledovaném období 5 let např. vývojové fáze, či etapy?

6. Jak se liší způsoby chování a komunikace frekventantů na komunitních a skupinových programech?

7. Jaké jsou rozdíly mezi skupinovými a komunitními programy?

8. Jak se liší vedení komunit v jednotlivých výcvicích?

9. Existují nějaké změny v chování vedoucích v průběhu 5 let komunitního výcviku?

Dotazník (viz. příloha 1) byl celkově distribuován na vzorku dvou komunit u 43 respondentů. Z výsledků vyplývá, že obě sledované komunity mají různou programovou skladbu a nejsou homogenní, co délky trvání, frekvence setkávání, výcvikových pravidel, ale i průběhu jednotlivých setkání, což znemožňuje komparaci a vytvoření jednotného paradigmatického modelu (Strauss, Corbinová, 1999). Z toho vyplynula otázka, zda existují převažující efekty, které jsou nezávislé na typu komunity a profesi frekventantů? Vznikla potřeba většího vzorku respondentů. Obsahová analýza a analýzy významů odpovědí v dotazníku přinesla osm hlavních kategorií, do kterých byly rozděleny odpovědi frekventantů:

1. Personální přínos
2. Interpersonální vztahy
3. Vliv a kredibilita vedoucích komunity
4. Výcvikový systém
5. Skupinové fenomény
6. Odlišnosti komunity a skupiny
7. Facilitující a inhibující faktory
8. Změny v chování

Obsahová analýza přinesla také detailnější poznatky o tom, jak je vnímána komunita jako celek. Komunitu vnímají frekventanti ve dvou úrovních, jednak jako společenství a jednak jako druh strukturované práce s velkou skupinou, která umožňuje nestrukturovanou práci s malou skupinou. Frekventanti zkoumaných výcviků považují za nejdůležitější vliv

výcviků v interpersonální oblasti konkrétně při tvorbě vlastních hranic, identity a schopnosti prosadit se. Rozlišují mezi komunitní a skupinovou prací. **Poměrně malý význam přisuzují účastníci vlivu výcviku v rozvoji svých profesionálních kompetencí.** Význam komunity vnímají odlišně frekventanti výcviků dle své odbornosti a jinak ho popisují. Větší význam komunitě přisuzují nepsychologické profese a větší význam dávají skupinové práci lidé z oblasti psychologické a psychoterapeutické praxe.

4.1.2 ICL

Dalším zkušebním nástrojem byl standardizovaný „**dotazník interpersonální diagnózy**“ (ICL) měřící osobnostní změny na začátku a na konci výcviku (Laforge, Leary, Suzcek, 1976). Ačkoli bylo dopředu zřejmé, že výsledky nebudou statisticky významné na tak malém vzorku respondentů přinesly informaci o tom, že se frekventanti v průběhu výcviku přibližují středovým hodnotám a opouštějí extrémy. **Nebylo však bez kontrolní skupiny možné zjistit, zda se to děje důsledkem životního zrání, nebo vlivem výcviku.** Sestavení kontrolní skupiny, jejíž členové by měly srovnatelné osobnostní, věkové, profesionální parametry se ukázalo být jako nerealizovatelné a přesahující možnosti tohoto výzkumu.

Požadavek „platnosti“ (validity) se v našem případě promítl do dvou negativ ohledně užití obsahové analýzy, jako hlavní výzkumné metody:

První závěr souvisí s problémem kategorizace a kvantifikace údajů, který zapříčinil „zploštělost“ dat. Jak ukazují předběžné výsledky pilotní studie - výzkum by měl probíhat za použití více metod sběru dat, protože kvantitativní přístup zploštil data ohledně změn, které přikládají frekventanti působení komunitního výcviku a rovněž neumožnil specifikovat vliv vedoucích komunity na své frekventanty, což jsou otázky, které v rámci předvýzkumu se ukázaly jako nejzajímavější. Proto otázku spojenou s vlivem psychoterapeutického výcviku bude vhodné oddělit a zabývat se jí podrobněji. Respondenti obou komunit jako nejsilnější kategorii na otázku jaký měl pro Vás výcvik smysl vytvořili kategorii „Osobní přínos“, která měla významně vyšší četnost oproti kategoriím profesionální přínos, edukativní přínos apod.. Pro tuto otázku byl zvolen zvláštní standardizovaný dotazník interpersonální diagnózy ICL. Výsledky však nepřinesly příliš nového, shodují se s výsledky Hartlova (1997) výzkumu, kdy konstatuje, že respondenti se přesunují z extrémních hodnot k hodnotám středovým.

Druhá oblast souvisí s platností klasifikačního schématu a možností interpretace dat výzkumu (Holsti, 1967). Tento požadavek znamená vyloučení analýz částečných,

nebo zaujatých. Analýza musí být zaměřena na zjištění dat pro dotyčný vědecký problém, nebo hypotézu předem definovanou (Daniel, 2006). Výsledky musí mít určitou způsobilost k obecné aplikaci. Požadavek kvantifikace znamená provádět analýzu obsahu pomocí předem daných kategorií, do kterých jsou řazeny jednotky analýzy, které jsou měřitelné resp. počítatelné (Berelson, 1959). Tento požadavek není možné dodržet, protože se jedná o problematiku neprobádanou, kde dosud není možné určit kategorie výzkumu bez definování oblastí výzkumu. Problematika vlivu sebezkušenostní komunity je natolik rozsáhlá, že musíme jít o krok zpět a teprve určit oblasti bádání a konceptuální rámce výzkumu.

4.2 Formulace problému a oblasti výzkumu

Na základě výše řečeného jsem zvolil za cíl zkoumání vliv výcvikového systému SUR na jeho členy, tak jak jej vnímají sami účastníci. Klíčovou otázkou výzkumu jsem formuloval takto:

„Jak“ členové psychoterapeutické sebezkušenostní komunity typu Big SUR vnímají vliv výcviku na sebe sama?

Jak bylo zmíněno v předcházející podkapitole, základním výzkumným problémem projektu je nedostatek teoretických i praktických poznatků ohledně průběhu, úlohy a významu sebezkušenostní výcvikové komunity a jejího vlivu na své účastníky. V rámci dotazníkového šetření předvýzkumu (viz. kapitola předvýzkum) jsem na základě odpovědí respondentů a osmi klíčových kategorií identifikoval čtyři oblasti výzkumu. Tyto oblasti jsou:

A. Vliv na osobnost

Tato oblast vznikla na základě nejsilnějších kategorií „personální přínos“ a „interpersonální vztahy“ vzniklé v rámci předvýzkumu. Respondenti uváděli jako nejsilnější oblast vlivu výcviku v rovině osobních vztahů jak k sobě, tak i k druhým. Vznik této kategorie poukazuje na vliv výcviku v oblasti osobnostních změn směrem k posílení „jáských struktur“. V předvýzkumu frekventanti zkoumaných výcviků považovali za nejdůležitější vliv výcviků v interpersonální a intrapersonální oblasti. Popisovali otevření nových vztahových možností a vliv výcviku při tvorbě vlastních hranic a identity.

B. Změny chování

Tato oblast výzkumu vznikla na základě osmé nejsilnější kategorie předvýzkumu „změny v chování“, která identifikuje vliv výcviku v oblasti změn chování respondentů.

Respondenti nejčastěji uváděli změny v chování ve spojitosti s větší schopností prosadit se vůči druhým. Podobně jako u předchozí oblasti jedná se o změny v chování respondentů v oblasti posílení tzv. „Jáských struktur“.

C. Vliv na profesionalitu

Tuto oblast předvýzkum nejméně zachytil. Respondenti ve volných otázkách prakticky nezmiňují vliv výcviku v oblasti svého růstu profesionálních kompetencí. Nicméně jedním z cílů sebezkušenostního výcviku je růst profesionálních kompetencí. Z tohoto důvodu tuto oblast zařazují k bližšímu zkoumání.

D. Výcvikový systém

Tato oblast výzkumu souvisí s cílem identifikovat vliv výcvikového systému, který jak již bylo řečeno je neprobádanou oblastí. Souvisí s objevenými kategoriemi 3-7. 3. Vliv a kredibilita vedoucích komunity; 4. Výcvikový systém; 5. Skupinové fenomény ; 6. Odlišnosti komunity a skupiny; 7. Facilitující a inhibující faktory.

Konkrétně mě zajímá vliv komunity, jako velké skupiny v komparaci s vlivem malé psychoterapeutické skupiny. Jak bylo zjištěno v předvýzkumu komunitu vnímají frekventanti ve dvou úrovních, jednak jako společenství a jednak jako druh strukturované práce s velkou skupinou, která zabezpečuje podmínky pro nestrukturovanou práci s malou skupinou. Jak již bylo řečeno, význam komunity vnímají odlišně frekventanti výcviků dle své odbornosti. Pomáhající profese nepsychologického vzdělání např. sociální pracovníci si více uvědomují vliv komunity. Psychologické profese kladou větší důraz na psychoterapeutickou práci v malé skupině resp. dávají skupinové práci větší význam.

Shrnutí

V této kapitole jsem formuloval hlavní výzkumnou otázku a oblasti výzkumu na základě předvýzkumu a předchozí diskuse nad výsledky jiných badatelů. **Kvantitativní přístup**, prostřednictvím dotazníkových metod objektivního zkoumání (dotazník vlastní konstrukce a dotazník ICL), se ukázal pro další použití na větším vzorku **jako nevhodný**, protože **nedokáže odlišit jaký vliv, v průběhu pěti let, měl na osobnostní změny frekventantů výcvik a jaký vliv mělo spontánní životní zranění účastníků a jiné životní události (např. narození dětí, úmrtí blízkých lidí, rozvody, změny zaměstnání apod.)** Předvýzkum umožnil konkretizaci výzkumného cíle a z výsledků dotazníkového šetření **byly určeny oblasti studia pro analýzu textů závěrečných prací.**

5 METODOLOGICKÁ ČÁST

V této části své práce představuji design výzkumu, použité výzkumné metody a popisuji zkoumané vzorky dat. Na základě výsledků předvýzkumu (viz kapitola diskuse předvýzkumu) jsem zvolil kvalitativní přístup „zakotvené teorie“ (Strauss, Corbinová 1999). Pro zvýšení validity, reliability získaných dat a pro podepření výzkumných závěrů jsem využil princip triangulace tří zdrojů dat:

Analýzu textových dokumentů závěrečných prací -

Jedná se o hlavní zdroj dat, tzn. 168 introspektivních textů. Jsou to deníkové záznamy prožité zkušenosti všech frekventantů v průběhu pěti let výcviku. Podrobněji viz níže kap..

Analýzu programové skladby -

Frekventanti ve svých závěrečných textech nereflektují výcvikový systém přímo, pouze v jeho dopadech na sebe sama. Popisují nepřímo jeho vliv prostřednictvím své prožité zkušenosti. Proto jsem zvolil tento doplňkový zdroj dat, který má za úkol popsat výcvikový systém. Zejména se mi jedná o deskripci rámce výcviku, jeho programové skladby a náplně jednotlivých programů.

Ohniskové skupiny -

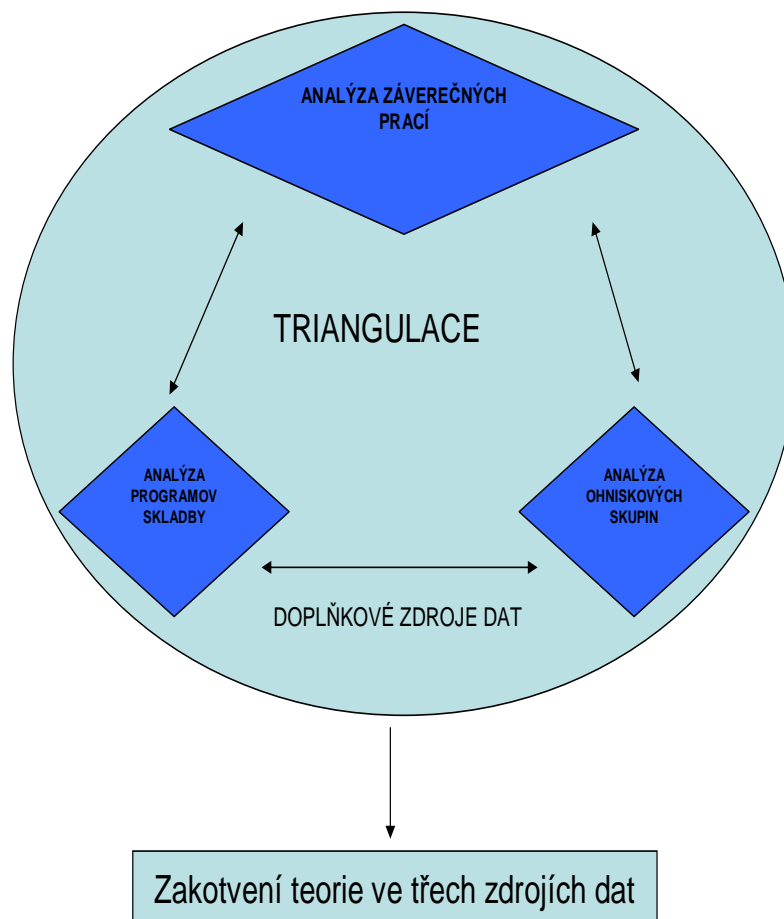
Zaměřené na zkoumání toho, jaké jsou styly vedení komunitních a skupinových programů.

Tyto tři zdroje dat jsou doplněny o mé vlastní zúčastněné pozorování dvou pětiletých běhů výcviku Big SUR v roli skupinového lektora. Závěrečné práce, programová skladba ani ohniskové skupiny z těchto výcviků nejsou zahrnuty do analýzy. Důvodem je nebezpečí přílišné identifikace s komunitou. Disman (2002, s. 306) varuje u aktivních členů skupiny tzv. participanta pozorovatele před ztrátou vědecké objektivity. Proto tento zdroj dat používám pouze jako „vedlejší“ pro zlepšení toho čemu Strauss s Corbinovou (1999) říkají teoretická citlivost. O svém vedení jsem si vedl pracovní deník, podobně jako frekventanti výcviku. Údaje z deníku mi byly velkou oporou při pochopení proměn vztahu mezi frekventanty a lektory. Dále jsem se zaměřil na doplňování praktických informací o organizaci výcviku, jež mi byli velmi platné i při interpretaci dat v dalších krocích analýzy.

Podobně jako v předchozím případě závěrečné práce se přímo nezabývají psychoterapeutickým stylem lektorů a problematikou vedení výcviku. Texty jsou zaměřeny na osobnosti lektorů a na vztahy mezi nimi a frekventanty, ne na jejich profesionální dovednosti. Z tohoto důvodu jsem zvolil ohniskové skupiny jako doplňkový zdroj dat, jež napomohl identifikovat styly vedení jednotlivých komunitních a skupinových programů. Styl vedení komunitních programů se zásadně odlišuje od stylu vedení psychoterapeutických skupin. Především mě zajímalo, jaké existují styly ve vedení komunitních programů, protože se jedná o dosud neprobádanou oblast. Komunitní programy se liší od skupinových programů především počtem členů. Na komunitních programech se obvykle vyskytují dvě až tři psychoterapeutické skupiny. Zjišťoval jsem „jak“ tyto programy vedoucí lektori vedou.

Obrázek 1

Schéma výzkumné metodologie



Teoretický koncept a volba výzkumných nástrojů

Kvalitativní výzkum má výhody celostního zaměření a flexibility používaných metod. Ferjenčík (2000 s. 245) vidí jako hlavní záměr kvalitativního výzkumu získat „vhled, porozumění a orientaci.“ Hendl (2008, s. 47) charakterizuje kvalitativní výzkum jako „obecně nedefinovatelný“, protože je vždy vázán k jevům, které zkoumá. V tomto případě bude cílem výzkumu, kromě vhledu a porozumění dané problematice, také návrh teoretického modelu komunitně skupinových výcviků Big SUR.

Pro podepření výzkumných zjištění, zvýšení validity a reliability získaných dat používám princip **triangulace**, tzn. dva další druhy doplňkových zdrojů dat. Princip „triangulace“ bývá volen za účelem zvýšení validity dat. Jinak řečeno, vyšší počet zdrojů dat a jejich kombinace může pomoci nastolit větší „soulad mezi teoretickými závěry a realitou“ (Ferjenčík, 2000, s. 246). Hendl (2008, s.147) charakterizuje triangulaci jako „kombinaci různých metod, různých výzkumníků, rozdílných zkoumaných osob, rozdílných lokálních časových okolností a teoretických perspektiv, jež se uplatňují při zkoumání určitého jevu.“

V tomto smyslu jsem zvolil princip triangulace z toho důvodu, aby teorie byla zakotvena ne v jednom, ale ve zmíněných třech zdrojích dat, které se navzájem doplňují a poskytují ucelenější oporu pro propracování teorie. V případě závěrečných prací frekventantů jsem využil data k zakotvení teorie do jejich prožitých zkušeností. Analýza dat programové skladby umožnila zakotvit teorii do výcvikového systému. Ohniskové skupiny zakotvily teorii do dat o způsobech a stylech vedení výcviku.

Shrnutí

V této úvodní kapitole páté části disertační práce jsem představil design výzkumu, který využívá metodologického postupu „zakotvené teorie“. Kombinuji na základě principu **triangulace** tři druhy analýzy u jednoho hlavního a dvou doplňkových zdrojů dat. Jsou jimi analýza závěrečných prací frekventantů výcviku, analýza programové skladby a ohniskové skupiny zaměřené na vedoucí terapeutů a jejich specifické způsoby vedení. Jako vedlejší zdroj dat jsem zvolil zúčastněné pozorování u výcviků jejichž závěrečné práce nejsou zahrnuty do analýzy. V dalších subkapitolách popisuji jednotlivé vzorky dat a užití metodologické postupy pro jejich analýzu.

5.1 Analýza závěrečných prací resp. introspektivních textů

V této kapitole popisují metodologický postup při analýze nejobsáhlejšího zdroje dat - závěrečných prací.⁵

Hlavním zdrojem dat tohoto textu jsou závěrečné práce frekventantů výcviku. Jedná se o **introspektivní texty**, které účastníci výcviků vypracovávají bezprostředně po skončení výcviku jako svojí absolventskou práci. Texty vznikají na základě deníkových záznamů, které si frekventanti vedou v průběhu celého výcviku. Texty mají stejný rozsah cca 15 stran jsou však stylisticky i žánrově různorodé. Často mají metaforický jazyk a poetické ladění. Shodují se pouze v zadání, které se přímo táže na to, co výcvik frekventantům přinesl, anebo nepřinesl oproti jejich původním očekáváním. Jsou rozbohem prožité zkušenosti, jenž účastníci výcviků pojmají různorodě. Výhodou těchto textů je, že jsou velmi neformální a autentické (viz. ukázka absolventské práce příloha 2). Nežřídka účastníci texty doplňují obrázky, nebo verši apod.. Nicméně hledání společných znaků může být ztíženo faktem, že frekventanti své práce na konci výcviku musejí obhájit. Píší je tedy proto, aby ukázali výcvikovým lektorům své nabitě zkušenosti a dovednosti, texty tudíž mohou být zatíženy určitým stupněm stylizace za účelem úspěšné obhajoby.

5.1.1 Popis vzorku analýzy textů

Pro zkoumání byly vybrány texty ze sebezkušenostních komunit se stejným časovým a organizačním uspořádáním. Zkoumání bylo podrobena 168 textů závěrečných prací o průměrném rozsahu 15 stran. Texty pocházejí z 8 psychoterapeutických výcvikových komunit typu Big SUR uskutečněných v letech 1991 – 2008. Do výzkumu jsou zahrnuty texty všech frekventantů vybraných komunit. Jako nejvhodnější komunity pro výzkum byly vybrány Big SUR pro svojí podobnost rámcovou i programovou a zejména pro vysokou míru disciplinovanosti lektorů i členů komunity při vedení výcvikových deníků. U těchto komunit je v porovnání s jinými komunitami předpokládána nejvyšší míra souvislosti mezi deníkovými

⁵ Ilustrativní ukázka úvodu jedné z prací podr. celý text viz. příloha

„Mám ráda moře. Pro jeho sílu, energii, vzájemnost s oblaky, nebem, zemí, florou a faunou. Dovolím si svůj osobní vývoj během pětiletého výcviku BIG SUR přirovnat k bytí kapky vody. Kapky, která nabývá s přicházejícím časem rozměr společenství jehož je trvalou součástí. Společenství mraků, deště, jezera, řeky, oceánu...“

záznamy a výsledným textem závěrečné zprávy o vlivu výcviku, . U většiny jiných výcviků typu SUR jsou deníky pouze fakultativní, nikoliv obligatorní součástí výcviku.

5.1.2 Užitá metodologie pro analýzu závěrečných prací

Použitá metodologie vychází z výzkumného přístupu „zakotvené teorie“ (Strauss, Corbinová, 1990) založené na filozofických základech **fenomenologicko-hermeneutického přístupu a symbolického interakcionismu**. Zakotvená teorie se od doby, kdy se tento koncept poprvé objevil v díle Barneyho Glasera a Anselma Strausse (The Discovery of Grounded Theory, 1967, 2006), rozvinula do mnoha podob. Dle Christiny Gouldingové (2002) i Jana Hendla (2005) v nich můžeme identifikovat dva hlavní proudy. Jeden z nich s dvoustupňovým kódováním (substantivním a teoretickým) rozpracoval Barney Glaser (1978). **Ve své analýze se striktně držím druhého „novějšího“ proudu zastávaného Straussem a Corbinovou (1990), kteří používají třístupňové kódování spolu s vytvářením paradigmatických modelů (podrobně viz další strany)**. Respektuji v tomto případě názor, u nás uznávané výzkumné autority Jana Hendla (2005, s.257), který vznáší tento požadavek: „Dnes by měl výzkumník specifikovat, zda pracuje podle originálního přístupu Glasera a Strausse z roku 1967, nebo podle Straussova novějšího přístupu, nebo podle Glaserovy interpretace zakotvené teorie.“ Hendl vnímá nebezpečí metodologické „eroze“ (2005, s. 257) zakotvené teorie a vyzývá badatele k větší transparentnosti ohledně užívaných metod.

Jak jsem již uvedl (podr. viz kap. 4.2. Předvýzkum), na základě předvýzkumu, který jsem provedl u dvou výcvikových komunit, vznikl základní teoretický rámec (teoretické koncepty), díky nimž byly určeny oblasti studia pro analýzu textů. Respondenti v předvýzkumu odpovídali na otevřené otázky (podr. viz dotazník předvýzkumu v příloze) sledující vliv jaký podle nich výcvik měl na jejich osobnost a profesionální kompetence. Tyto odpovědi jsem pomocí obsahové analýzy kategorizoval. Identifikoval jsem 8 hlavních tématických kategorií popisující význam a vliv komunity pro respondenty:

1. Personální přínos
2. Interpersonální vztahy
3. Vliv a kredibilita vedoucích komunity
4. Výcvikový systém

5. Skupinové fenomény
6. Odlišnosti komunity a skupiny
7. Facilitující a inhibující faktory
8. Změny v chování.

Těchto osm oblastí, které jsou výsledkem hrubé kategorizace, jsem sloučil do čtyř výše zmíněných širších oblastí studia (viz kapitola Formulace problému), které pro mě byly výchozími tématy pro kódování retrospektivních textů. Důvod zúžení je metodologický, Strauss a Corbinová (1999) nedoporučují vytvářet předběžná schémata pro analýzu dat, ale naopak nechat data samotná, aby se uspořádávala do nových vztahů podle svých vlastních vnitřních struktur. Jakékoli předčasné „pasování“ dat do předem připravených kategorií může zapříčinit ztrátu důležitého materiálu pro analýzu. Nicméně musíme mít alespoň určité výchozí oblasti studia resp. výzkumné otázky, které by nám pomohly organizovat data podle toho, co je předmětem našeho zájmu. Tyto oblasti jsou v tomto případě:

A. Vliv výcviku na osobnost – u této oblasti zkoumám, jak pociťují účastníci vliv výcviku na svojí osobnost

B. Změny chování v důsledku výcviku- zde zkoumám, jak a zda účastníci vnímají změnu svého chování v důsledku působení výcviku

C. Vliv výcviku na profesionalitu – zde zkoumám, jak účastníci vnímají vliv výcviku v oblasti růstu svých profesionálních kompetencí

D. Výcvikový systém – zde zkoumám výcvikový systém. Jeho rámec, normy, pravidla, programovou skladbu, témata apod.

Analyzované texty nejprve prošly otevřeným kódováním, prostřednictvím něhož byly získány tematické kategorie. Tyto kategorie jsem porovnával a třídil s kategoriemi z předvýzkumu. Názvy těchto kategorií a jejich definice byly stále zpřesňovány v konfrontaci s autentickými texty. V druhém kroku byly tematické kategorie dále vnitřně členěny (zjemňovány) do tzv. klíčových kategorií, které tvoří subkategorie k již definovaným tématům. Jedná se o tzv. fenomenologicko-hermeneutickou redukci (Čálek, 2004), kdy se v textech snažíme identifikovat invarianty tzn. klíčové body, které tvoří vnitřní strukturu textu (fenomenologická část) a pochopit jejich smysl směrem k celku (hermeneutická část).

Použité kódování bylo trojího druhu: **Otevřené, axiální a selektivní**. Dílčí výsledky analýz jednotlivých zdrojů dat (závěrečných prací, ohniskových skupin a programové skladby výcviku) porovnáváme mezi sebou a pomocí axiálního kódování hledáme nové spojitosti mezi

objevenými kategoriemi. U selektivního kódování vybíráme centrální kategorie a ověřujeme jejich vztahy s ostatními klíčovými invariantami. Snahou je dosažení teoretické saturace vzorku. Stávající kategorie jsou neustále prověřovány, vzájemně konfrontovány a upravovány ve světle nových dat, a to do té doby, dokud přináší nová zjištění. Na základě průběžně analyzovaných prací postupně vznikaly další tematické a klíčové kategorie, které procházely procesem neustálého redefinování směrem k co největší univerzalitě (obecnosti) (Strauss, Corbinová, 1999).

5.2 Analýza programové skladby

V této subkapitole popisuji jeden, spíše doplňkový, zdroj dat a způsob, jakým jsem ho analyzoval. Jednalo se o analýzu výcvikového systému, tzn. analýzu **programové skladby** jednotlivých komunitních výcviků. Samotná analýza závěrečných prací nepřináší dostatečné informace o tom, jak účastníci výcviku vnímají výcvikový systém. Ve svých pracích věnují jen málo prostoru reflexi programu a struktury výcviku. Může to být ze stejného důvodu jako to, proč se málo zabývají způsoby, jak jsou výcviky vedeny lektory. Své práce chtějí obhájit, a proto se zdržují kritických reflexí výcvikového systému, jeho struktury a celkového rámce. Viz. níže.

5.2.1 Popis vzorku programové skladby

Komunity Big SUR jsou tradičně vedené komunity s režimovými prvky jejichž výcvikový systém založil adiktolog Doc. Jaroslav Skála CSc.. Z formálních údajů ze záhlaví zkoumaných prací jsem získal informace o složení, a počtu frekventantů výcvikových komunit. Ze soukromých materiálů jednoho z lektorů Dr. J. Kobylky jsem získal informace o tématech a časovém rámci výcviků. Komunity jsou složené převážně z lidí již pracujících v oboru pomáhajících profesí. Průměrný počet frekventantů v jedné komunitě vždy rozdělené do dvou skupin je 21. Časový rámec komunit je totožný co do rozsahu (550 hodin) i frekvence setkávání. Po celou dobu výcviku probíhají dvě setkání v délce 50 hodin ročně., přičemž všechna mají komunitně-skupinový charakter, tzn. že se schází celá komunita. Hlavními kritériem pro výběr lektorů do výcviku je vlastní zkušenost s absolvováním výcviku typu SUR, ochota pracovat s režimovými prvky (organizovat rozcvičky, číst deníky, vést edukativní tematické komunity apod.) a víceletá odborná praxe. Speciálním osobnostním

požadavkem pocházejícím od Doc. Jaroslava Skály je, aby lektori byli nekuřáci, což můžeme vykládat také jako symbolický výraz toho, že jsou osobnostně odolní proti závislostem.

5.2.2 Metodologie užitá pro analýzu programové skladby

Pro analýzu programové skladby volím obsahovou analýzu významů, která umožňuje analyzovat data z kvalitativního hlediska: „lze oprávněně mluvit o obsahové analýze kvalitativní“ (Ferjenčík, 2000, s. 188). V tom případě mluvíme o obsahové analýze významů. Obsahová analýza významů si všímá i významových souvislostí, v jakých se analyzovaný text nachází a jakým způsobem je prezentován. Obsahová analýza byla původně konstruována pro analýzu médií. Z teorie komunikace víme, že způsob komunikace a užívané jazykové prostředky jsou často informačně „vysoce nasycené“ a vypovídají o komunikátorovi často více, než obsah sdělení. Podle analytika médií Marshalla Mc Luhana (1991) každé médium představuje samo určitou zprávu. "Média působí zejména nepřímo na příjemce a to ne svými obsahy, ale spíše způsobem jakým předávají své informace." Pojem médium McLuhan používal v tom nejširším smyslu, je to vše, kde dochází k výměně sdělení. Chápu zkoumané texty jako popis „živého“ způsobu komunikace mezi lektory a jednotlivými členy komunity v nejširším slova smyslu, což znamená, že je analyzuji vždy ve vztahu ke konkrétním užívaným metodám komunitních, nebo skupinových programům, které popisují. Při analýze textů programové skladby (podr.viz příloha 3,4,5) jsem především využíval svojí osobní zkušenost s vedením dvou pětiletých výcviků Big SUR. „In vivo“ zkušenost s vedením výcviků mě pomohla zejména při kategorizaci jednotlivých fází výcviku a při identifikaci užívaných psychoterapeutických přístupů a technik. Bez vlastní zkušenosti s vedením výcviků bych nemohl texty o programové skladbě zasadit do širšího kontextu užívaných metod. Z metodologického hlediska bych svojí roli v rámci zúčastněného pozorování označil dle Dismanovi kategorizace (2002, str.305) jako „participant pozorovatel“, který se plně účastní života komunity, „ale nezatajuje, že dělá také výzkum“. Disman varuje před přílišnou identifikací se skupinou a z toho plynoucí ztrátou objektivity. Tomuto nebezpečí se snažím vyhnout tím, že hlavní analytické interpretace se vždy snažím podložit konkrétním dokumentem, anebo výroky účastníků výcviku.

Obsahová analýza významů textů o programové skladbě výcviků je jakýmsi „metodickým“ doplňkem analýzy závěrečných prací založených na subjektivních výpovědích frekventantů o jejich prožité zkušenosti. Nicméně při hledání odpovědí na výzkumnou otázku

týkající se stylů vedení komunitních programů je obsahová analýza doplněna ještě o ohniskové skupiny, které nám pomáhají zpřesnit rozdíly mezi jednotlivými komunitními programy v otázce jejich vedení.

5.3 Analýza ohniskových skupin

V této subkapitole popisují druhou doplňkovou metodu sběru dat - **ohniskové skupiny** zaměřené na srovnání jednotlivých výcvikových systémů z hlediska typů vedení. Závěrečné práce a jejich analýza totiž nepřináší příliš bohatý materiál ohledně stylů vedení komunitních programů jejich vedoucími (lektory). Tento fakt můžeme vysvětlit tím, že frekventanti píšou závěrečnou práci o své prožité zkušenosti a nezamýšlí se přitom nad „řemeslnými dovednostmi svých vedoucích“. Frekventanti mohou být opatrní při reflektování práce výcvikových lektorů, protože ti rozhodují o tom, zda výcvik úspěšně absolvují, či ne. Vhodnost volby ohniskových skupin jako výzkumného nástroje je poměrně jednoduše ověřitelná. Morgan (2001, s. 27) doporučuje před začátkem výzkumu nejdříve zjistit jaká je ochota respondentů o daném tématu mluvit: „Nejjednodušším testem toho, zda jsou ohniskové skupiny pro daný výzkumný projekt vhodné, je otázat se, jak aktivně a lehce budou účastníci diskutovat o předmětu zájmu.“ Tento test jsem podnikl v rámci předvýzkumu a byl jsem překvapen aktivitou skupiny, která vykazovala vysokou míru ochoty hovořit o svých zkušenostech se svými vedoucími a jejich styly vedení. Tento poznatek by se dal interpretovat rovněž psychologicky, a sice jako snaha ujistit se, že lektoři neprovádějí nic abnormálního, co by se vymykalo běžným postupům. Do této ochoty se promítl i fakt, že si frekventanti mohli na chvíli vyměnit role a nebýt v pozici těch, kdo jsou reflektováni, ale těch, kdo reflektují. 90 % z celkového času výcviku jsou totiž pod kontrolou svých komunitních a skupinových vedoucích. Role externího výzkumníka tak vnáší do vztahového kontextu dalšího nezávislého pozorovatele. Byl jsem si vědom této své role a snažil se jí využít a vytvářet pomocí získávaných dat jeden „intersubjektivní“ pohled zakládající zakotvenou teorii.

5.3.1 Užitá metodologie ohniskových skupin

Ohniskové skupiny byly zvoleny jako třetí vrchol triangulačního trojúhelníku z toho důvodu, že mají pomoci doplnit data v otázce stylů vedení komunitních programů. Jak již bylo řečeno v teoretické části práce, o stylech vedení psychoterapeutických skupin existuje rozsáhlá literatura, ale vedení komunitních programů je český endemický fenomén, který dosud nebyl důkladně popsán a blíží se tomu, čemu se v zahraniční literatuře říká „strukturovaná práce s velkou skupinou“ (De Mare, 1989). Ohniskové skupiny jsou dobrým „doplňkovým“ zdrojem údajů, ale mohou být i samostatnou výzkumnou metodou (Morgan, 2001, s.14). Ohniskové skupiny byly zvoleny zejména proto, že umožňují se cíleně doptat na to, co chybí v datech v hlavní části výzkumu.

Ohniskové skupiny jsou „výzkumnou metodou, jejímž prostřednictvím získáváme kvalitativní data za využití skupinové interakce vzniklé a probíhající v debatě na téma určené badatelem. Badatel určuje zaměření diskuse, ohnisko, které se odvíjí od cílů výzkumu a výzkumných otázek, (...).“ (Miovský, 2006, s.175). Barker hovoří o ohniskových skupinách jako o metodě, která povzbuzuje spontaneitu a skupinovou interakci a umožňuje pozorovat členy cílové populace, kteří aktuálně reagují na dané téma (cit. dle Miovský, 2006). Poučení o postojích účastníků vzešlých z jejich vzájemných reakcí a o jejich názorech ohledně předmětu badatelova zájmu považuje Morgan za hlavní cíl a přínos ohniskových skupin (2001).

5.3.2 Popis vzorku ohniskových skupin

Morgan (2001) doporučuje v každém výzkumu uskutečnit 3 až 6 ohniskových skupin. Větší počet skupin zpravidla již nepřináší nové informace. Za ideální velikost skupiny považuje 6-10 lidí. V letech 2008-2009 jsem uskutečnil čtyři ohniskové skupiny s účastníky výcviků Big SUR S7 a S8, což jsou výcvikové běhy, které nebyly zahrnuty do analýzy výcvikových prací, ale měly stejnou programovou strukturu, jako předchozí zkoumané komunity. Tyto výcvikové běhy byly zvoleny z praktických důvodů, protože v průběhu výzkumu probíhaly a tudíž byly dostupné a protože účastníci výcviku souhlasili s uskutečněním ohniskových skupin. U každé z obou výcvikových komunit rozhovory proběhly, u každé z obou psychoterapeutických skupin, které se svým počtem 9-11 členů blíží Morganovu (2001) doporučení.

5.4 Sběr dat

V kvalitativním výzkumu na rozdíl od kvantitativního nejsou odděleny fáze sběru a analýzy dat. Obě fáze probíhají simultánně a data jsou průběžně sbírána, analyzována a jsou na jejich základě formulovány dílčí závěry. Poznatky získané během analýzy dat průběžně ovlivňují jak výzkumné otázky, tak i další směr analýzy dat, což je základní princip metodologie „grounded theory“. Sběr dat lze ukončit až ve chvíli kdy nová data již nepřinášejí žádná další zjištění, která by obohacovala vynořující se teorii, což je podstata tzv. „teoretické saturace“. (Disman, 2002; Strauss, Corbinová, 1999)

5.5 Zdroje dat a etické aspekty výzkumu

V případě analýzy introspektivních textů, byla data převzata z archivu Vzdělávacího institutu aplikované psychologie. Závěrečné práce se zde shromažďují od roku 1991 a dosud nebyly nijak badatelsky využity.

V případě analýzy programové skladby je zdrojem dat mé vlastní zúčastněné pozorování a denní rozvrh výcvikové komunity. V případě ohniskových skupin bylo zdrojem dat jednak zúčastněné pozorování a dvě výzkumná setkání s výcvikovými komunitami Big SUR⁶. Podr. viz níže.

Výzkumný problém studuji optikou kvalitativního výzkumu. Toto rozhodnutí s sebou přináší řadu dilemat a etických otázek, jak konkrétně výzkum realizovat, aniž by došlo k narušení soukromí respondentů, kteří zejména ve svých závěrečných pracích otevřeně poskytují své soukromé a intimní údaje a prožitky.

Výpovědi, s nimiž jsem pracoval, jsou velmi intimní. Frekventanti se v nich vyznávají ze svých citů – pozitivních nebo negativních – ke svým lektorům, spolufrekventantům, rodičům, partnerům atd.. V průběhu analýzy dat jsem si mnohokrát uvědomil, o jak citlivý materiál vlastně jde. Často jsem se cítil velmi zavázán vůči těm autorům, s jejichž texty jsem nakládal.

Proto jsem během výzkumu i při psaní této práce zachoval naprostou důvěrnost při nakládání se všemi použitými citacemi závěrečných prací. Ilustrativní citace jsou očíslovány a citovány pod pseudonymem s užitím pouze fiktivního křestního jména

⁶ Z etických důvodů nespecifikuji, o které komunity BIG SUR se jedná, abych nenarušil soukromí absolventů.

frekventantů. Dále jsou všechny užití citace v textu podrobeny dvojímu režimu anonymizace. V prvním přísnějším režimu jsou všechny retrospektivní texty, jejichž ilustrativní citace doprovázejí kategorizaci dat závěrečných prací a axiální kódování. V rámci selektivního kódování užívám ilustrativní citace pouze z almanachu závěrečných prací Big SUR S5 a S6, který byl zveřejněn se souhlasem frekventantů. Tyto ilustrativní citace tudíž podléhají mírnějšímu režimu anonymizace, nicméně rovněž neuvádím citační zdroj v textu a používám pouze fragmenty, úryvky závěrečných zpráv a v závorce pseudonym křestního jména frekventanta, aby bylo možné odlišení citací mezi sebou a zda jí vytvořil muž, či žena.

Shrnutí

V této kapitole a jejích subkapitolách jsem představil design výzkumu a popsal jednotlivé zdroje dat. Na základě předvýzkumu (viz.kapitola diskuse předvýzkumu) byla zvolena jako hlavní výzkumná metoda kvalitativní analýza dokumentů s využitím postupů a metod „grounded theory“ (Strauss, Corbinová 1999). Využívám principu triangulace tzn. že pracuji s jedním hlavním a dvěma podpůrnými zdroji dat. Za hlavní zdroj analýzy dat jsem zvolil introspektivní texty resp. závěrečné práce absolventů výcviku. Za podpůrné zdroje analýzy dat jsem zvolil textovou dokumentaci o programové skladbě výcviků Big SUR, jejíž analýza přináší informace o způsobech práce s komunitou a terapeutickou skupinou. Dalším podpůrným zdrojem dat jsou ohniskové skupiny. Analýzu ohniskových skupin jsem zaměřil na způsoby vedení komunitních programů.

Tento design výzkumu vznikl na základě zkušeností se zkoumanou problematikou v rámci předvýzkumu, kde se ukázalo být stěžejním problémem odlišení vlivu procesu výcviku na frekventanty od přirozeného vlivu života.

V rámci výzkumu jsou zkoumány čtyři základní oblasti. Vliv na osobnost účastníků, změny jejich chování, výcvikový systém a vliv na profesionální růst účastníků.

Tabulka 1 - Tabulka popisující období průběhu zkoumaných výcviků, velikost vzorku a druh výzkumné metody

Rok zahájení výcviku	Rok zakončení výcviku	Název výcviku	Celkový počet účastníků	Druh použité výzkumné metody zpracování dat
1991	1996	Big SUR	26	Analýza závěrečných prací
1991	1996	Fikli	16	Analýza závěrečných prací
1994	1999	Big SUR	21	Analýza závěrečných prací a analýza programové skladby
1996	2001	Big SUR	25	Analýza závěrečných prací a analýza programové skladby
1997	2002	Big SUR	22	Analýza závěrečných prací a analýza programové skladby
1998	2003	Big SUR	15	Analýza závěrečných prací a analýza programové skladby
1999	2004	Big SUR	22	Analýza závěrečných prací a analýza programové skladby
2001	2006	Big SUR	21	Analýza závěrečných prací a analýza programové skladby
Celkem			168	
2003	2008	BIG SUR	23	Ohniskové skupiny a analýza programové skladby
2006	2009	Big SUR	22	Ohniskové skupiny a analýza programové skladby
Celkem			55	

Tato tabulka popisuje jednotlivé zkoumané výcviky. Znázorňuje rok zakončení výcviku, jeho název, počty účastníků a druh použité výzkumné metody.

6 ANALYTICKÁ ČÁST

V této části mé práce popisují tvorbu kategorií ze tří zdrojů dat:

1. Textových dokumentů, tzn. závěrečných prací
2. Textových dokumentů popisujících programovou skladbu výcviků
3. Ohniskových skupin

Jak již bylo řečeno v předešlé kapitole, na základě výsledků předvýzkumu byly pro kategorizaci zvoleny tyto výzkumné oblasti: „1. Vliv výcviku na osobnost účastníků, 2. změny jejich chování, 3. výcvikový systém, 4. vliv na profesionální schopnosti“. Tyto oblasti rámcově vymezují a usměrňují tvorbu kategorií ze všech tří zdrojů dat.

6.1 Podrobný popis centrálních kategorií a jejich subkategorií:

Analyzované práce byly pro svojí stylistickou a žánrovou bohatost nejdříve kódovány tzv. „pastelkovou metodou“. V analyzovaných materiálech byly nejprve barevně označeny čtyři výše uvedené oblasti zkoumání a ty byly dále podrobeny procesu „otevřeného kódování.“

Tyto výzkumné oblasti byly kategorizovány podle své váhy, tzn. prostoru, jaký jim byl věnován v rámci výzkumu. Cílem kategorizace bylo vytvářet takové kategorie, které by splňovaly základní požadavek kladený na otevřené kódování v rámci postupu zakotvené teorie. Tento požadavek se týká dodržení principu konstantního porovnávání kategorií mezi sebou a jejich neustálého vzájemného zpřesňování (Glaser, Strauss, 1967, str. 101-116).

Jednotkou analýzy jsou v rámci této metody zpravidla větné úseky až souvětí, jež jsou významově koherentní a odkazují ke zkoumané oblasti. Větné úseky jsou výchozími jednotkami pro kategorizaci dat a tvorbu centrálních kategorií, které jsou dále podrobeny selektivnímu a axiálnímu kódování. Kolem centrálních kategorií se utvářejí další subkategorie. Tyto subkategorie vyjadřují další významy pozorovaných centrálních kategorií. (Podrobněji viz tabulka 3.)

V rámci každé z identifikovaných centrálních kategorií a subkategorií jsou popsány její vlastnosti a dimenze z hlediska jejich přibližné četnosti výskytu, nebo závažnosti (Strauss, Corbinová 1999). Kvantitativní zvážení kategorií a umístění jejich pořadí dle frekvencí

výskytu je pouze orientační a hrubé, protože se často některé výroky překrývají a patří do více kategorií najednou. Váha kategorie je tedy umístěna pouze na trojstupňové škále - nízká, střední a vysoká, která vyjadřuje prostor, jaký je této kategorii věnován v rámci všech zkoumaných prací. Kategorie jsou doplněny o ukázky přímých citací frekventantů, které jsou charakteristické pro danou kategorii, jednak, aby ilustrovaly proces axiálního a selektivního kódování a jednak, aby přiblížily jazykovou bohatost, metaforičnost a často vysokou poetičnost analyzovaných prací. Jedná se o velmi citově nabitý materiál vyjadřující pomocí metafor a poetického jazyka často těžko postižitelnou prožitou zkušenost frekventantů. Jazykovou bohatost dobře odráží například následující citace:

„Mám ráda moře. Pro jeho sílu, energii, vzájemnost s oblaky, nebem, zemí, florou a faunou. Dovolím si svůj osobní vývoj během pětiletého výcviku BIG SUR přirovnat k bytí kapky vody. Kapky, která nabývá s přicházejícím časem rozměr společenství, jehož je trvalou součástí ...“ (Martina).

6.1.1 Centrální kategorie „Prožitkovost“

Jedná se o vysoce frekventovanou kategorii, kterou jsem identifikoval v každé analyzované práci. Zachycené větné celky obsahují zážitek citové otevřenosti a zkušenosti citového sdílení. Prožitky považují frekventanti výcviku za jeden z hlavních přínosů výcviku. Popisují prožitky emoční naplněnosti a zkušenost proměnlivosti nálad a pocitů. Její četnost výskytu se pohybuje mezi 20-40% z celkového prostoru všech sledovaných prací.

Charakteristika: Prožitek emoční naplněnosti a proměnlivosti nálad a pocitů.

Obecná vlastnost centrální kategorie: Proměnlivost

Dimenze: Frekvence výskytu - Vysoce frekventovaná kategorie

Ilustrativní příklady citací:

(1) „Zážitek terapie na vlastní kůži“ (Jana).

(2) „Byli jsme hozeni do vody a dál už museli plavat sami“ (Ondřej).

(3) „Cesta do vlastního nitra“ (Petr).

(4) „Změna prožívání sebe a druhých“ (Sylva).

(5) „...dodatečné odžití si minulých emočně silných, ale nezpracovaných zkušeností“ (Petr). (6) „...pocit, že se přede mnou ocitl nový svět“ (Kateřina).

(7) „... byla tam vzrušující, vřelá atmosféra“ (Martina).

Tato kategorie je nejbohatší co do tvorby subkategorií. Zahrnuje jich celou řadu. Nejčastěji se vyskytující jsou tyto:

6.1.1.1 Subkategorie „Pocitovost“

Touto subkategorií označují pocitové stránky prožívané zkušenosti. Frekventanti popisují, jak se působením skupinové práce vyplavují dávno zasuté pocity, vzpomínky a prožité zkušenosti. Nejčastěji tuto kategorii dávají do souvislosti se skupinovým prostorem.

Ilustrativní příklady citací:

(8) „*Otevřel se mi vnitřní svět....*“ (Martina).

(9) „*Oživila se mi vzpomínka na zemřelého otce, bránil jsem se těmto pocitům možná celá léta*“ (Petr).

(10) „*Mluvit o svém dětství? Myslela jsem, že není nic jednoduššího! Mýlila jsem se*“ (Sylva).

6.1.1.2 Subkategorie „Zážitek MY“

Touto subkategorií odkazují k prožívané zkušenosti společenství. Zpravidla zachycuje atmosféru celku, nebo zážitek pospolitosti. Pramení z ní pocit, že někam patřím, kde mohu hovořit o svém světě je zmiňován v souvislosti s příslušností ke skupině i komunitě. Tuto kategorii frekventanti popisují „mimoděk“, vystihuje stále přítomný vliv, který není explicitně formulován a nepřímo se objevuje u jiných témat. Nicméně je zmiňován v každé z analyzovaných prací.

Ilustrativní příklady citací:

(11) „*Ve skupině jsem zažíval pocity opory....*“ (Jakub).“

(12) „*Měl jsem pocit jako kdybych byl znovu doma*“ (Martin).

(13) „*Výcvik mi dal poznat zajímavé lidi, se kterými bych se jinak těžko potkal.*“ „...pak přichází úleva ze ztráty samoty“ (Jiří).

(14) „*Otupovalo to agresi i úzkosti a zvyšovalo pocit sounáležitosti.*“ „...do té doby jsem nikdy tak intenzivně necítil, že jsem součástí nějaké skupiny. Vždycky mi chyběla taková ta parta“ (Antonín).

6.1.1.3 Subkategorie „Ztráta iluzí“

Touto subkategorií pojmenovávám prožitky vystřízlivění a vidění věcí více reálně. Do této kategorie zařazuji výroky frekventantů výcviku popisující svůj osobnostní růst ve spojitosti se sílící schopností vidět věci takové, jaké skutečně jsou. Často se jedná o výroky vztahující se ke ztrátě idealizací k druhým významným osobám z okolí frekventantů.

Ilustrativní příklady citací:

(15) „Ztratila jsem růžové brýle“ (Ilona).

(16) „Nebyl jsem daleko k superidealizaci, dokonce jsem měl fantazie mít takového otce, neviděl jsem lektora jako normálního člověka.“ (Robert)

(17) „Vystřízlivění bylo bolestné.“ (Jana)

6.1.1.4 Subkategorie „Tělesnost“

Touto subkategorií označuji větné celky odkazující k tělesnému prožívání. Frekventanti výcviku tělesnost často popisují jako novou oblast, na kterou díky výcviku narazili. Tělesné prožitky mají svoji specifickou úlohu a identifikují ji především u žen.

Ilustrativní příklady citací:

(18) „Uzavřela jsem se svým tělem příměří“ (Marcela).

(19) „V tom okamžiku tance jsem byla ženou a přesně cítila pohyby svého těla.“ (Sylva).

(20) „Mateřské znamení na tváři jsem prožívala jako stigma“ (Olga).

6.1.2 Centrální kategorie „Sebereflexivnost“

Jedná se o druhou nejfrekventovanější kategorii, do které jsem zařadil větné jednotky obsahujících sousloví sebereflexe, nebo nadhled, uvědomění si, sebezkušenost aj.. Nicméně obecně vzato lze touto kategorií obsáhnout celek všech závěrečných prací, protože jejich obsah spočívá v analýze prožité zkušenosti. Práce jsou subjektivním záznamem prožité zkušenosti. Pro mé účely jsem zvolil užší definici, jež odpovídá tomu, jak pojmu sebereflexe rozumějí sami frekventanti.

Obecná charakteristika:

Uvědomování si svých vlastních postojů a pocitů. Kategorií označují schopnost frekventantů vynořit se z prožitků a zachytit je verbálně. Kategorie zpředměňuje prožitou zkušenost tím, že ji zachytává do slov.

Jedná se o kategorii obsahující výskyt formulací, které jsou sebereflexivního rázu, což znamená, že v nich frekventanti sledují sama sebe ve výcvikovém procesu.

Váha kategorie:

V analyzovaných pracích sebereflexe zabírají 20-30% z celkové plochy.

Obecná vlastnost:

Její obecnou vlastností je verbalizace – formulování.

Tato kategorie je druhá nejbohatší co do diferenciací na další subkategorie. Identifikoval jsem celou řadu subkategorií, z nichž nejsilnější (s nejvyšší četností) byly tyto:

6.1.2.1 Subkategorie „Nadhled“

Touto subkategorií označují schopnost odstupu a nadhledu od vlastního prožívání. Nejčastěji se vyskytuje v souvislosti s komunitní a skupinovou prací. Frekventanti hovoří o nadhledu v souvislosti s „druhými“.

Ilustrativní příklady citací:

(21) „*A pak jsem se zamyslela nad tím, co říkali, jestli náhodou nemají pravdu*“ (Jitka).

(22) „*Odmítala jsem si dlouho přiznat tuto skutečnost*“ (Monika).

(23) „*Získala jsem sebekritičtější pohled na sebe*“ (Zora).

(24) „*Uvědomil jsem si význam víry pro sebe*“ (Dan).

(25) „*Pomohlo mi, když jsem napsala životopis a pokračovala v deníku a přestala se tolik uzavírat do svého světa*“ (Ivana).

6.1.2.2 Subkategorie „Aha – zážitky“

Tato subkategorie zachycuje zkušenost vzhledu frekventantů do jejich inter- a intrapsychického světa. Frekventanti Aha - zážitky identifikují napříč všemi druhy

komunitních i skupinových programů. Charakteristickou vlastností této kategorie je nevypočitatelnost toho, kdy nastane.

Ilustrativní příklady citací:

(27), „*Cvak, otočka a můj vztah s mámou jsem viděla úplně jinak*“ (Martina).

(28), „*Nebylo těžké si odpor přiznat, daleko těžší bylo přiznat jej ostatním*“ (Petra).

(29) „*Došlo mi, že nejen, že není pravda, že nemám žádná očekávání ..., já měla očekávání ohromná*“ (Lucie).

6.1.3 Centrální kategorie „Jáskost“

Další centrální kategorií, kterou jsem identifikoval, je „Jáskost“. Tato kategorie zachycuje změny související s růstem a posílením osobnosti účastníků výcviku. Jedná se o kategorii, jejíž obecnou vlastností je vymezování. Obsahovou charakteristikou této kategorie je posilování sebeuvědomování a vlastní odlišnosti od ostatních. Frekventanti jí nejčastěji zmiňují ve vztahu k potřebám sebeprosazení, asertivnosti, k sebedůvěře apod..

Ilustrativní příklady citací:

(30), „*Potřebovala jsem se separovat, být nezávislá a zároveň jsem potřebovala mít otevřené dveře, co kdyby náhodou*“ (Renata).

Tato kategorie rovněž zahrnuje další subkategorie, z nichž nejsilnější (s nejvyšší četností) jsou tyto:

6.1.3.1 Subkategorie „Hranice“

Touto subkategorií označuji posílení vnímání vlastních limitů. Je opakem bezbřehosti a její vznik vychází z výroků souvisejících s přísnou disciplínou, strukturou a komunitním nebo skupinovým programem.

Ilustrativní příklady citací:

(31), „*Uvědomil jsem si, že nemusím mít rád každého*“ (Antonín).

(32) „*Mám právo na svůj názor*“ (Michal).

(33) „*Bylo pro mě nové dát ostatním hranice*“ (Jiřina).

6.1.3.2 Subkategorie „Schopnost konfrontace“

Touto subkategorií označuji ty větné celky, které popisují získání odvahy ke konfliktům. Často úzce souvisí s podporou ze strany skupiny a komunity. Možnost konfrontace často popisují frekventanti jako novou možnost, kterou se naučili ve výcviku.

Ilustrativní příklady citací:

(34), „Konec hodné holky“ (Marta).

(35), „...Byla jsem konfrontována se svým strachem z mužů.....“ (Sylva).

(36) „O vánocích se ve mně něco zlomilo, moje nešťastné manželství, překročilo hranice mé odolnosti“ (Jana).

6.1.3.3 Subkategorie „Sebepřijetí“

Touto subkategorií označuji prohloubené vědomí své vlastní hodnoty a sebeakceptaci. Frekventanti svou zkušenost, kterou zde pojmenovávám jako sebepřijetí, popisují jednak v souvislosti s překonáváním vnějších překážek, ale také s podporou skupiny, akceptace vedoucích lektorů. Nejčastěji se tato kategorie vyskytuje v druhé etapě výcviku, kdy již nejsou v elévské fázi.

Ilustrativní příklady citací:

(37), „Jsem na sebe hrdý“ (Martin).

(38), „Mám větší kontakt sama se sebou“ (KLára).

(39), „Uvědomila jsem si, že odmítám část svého ženství“ (Sylva).

(40), „Je příjemné se na sebe podívat a říci si, no to jsi celá ty!“ (Romana).

(41), „Myslím, že jsem teď nejspokojenější ze svého života. Přestala jsem si vyčítat některé své nedokonalosti a začala se více radovat ze svých úspěchů a dovedností. ...Asi u mě došlo k uklidnění tím, že jsem odatestovala... Spadla ze mě nějaká tíha.“ (Lucie)

6.1.4 Centrální kategorie „Vztahovost“

Další důležitou kategorií, kterou jsem identifikoval, je vztahovost. Tato kategorie označuje ty výroky a větné celky, které se týkají druhých lidí. Popisuje to, jak frekventanti prožívají vztahy ke konkrétním lidem.

Obecná vlastnost: Její obecnou vlastností je emocionalita ve vztahu ke konkrétním osobám.

Ilustrativní příklady citací:

(42) „*Načerpala jsem v komunitě dost odvahy, abych mluvila se svými rodiči*“ (Marta)

(43) „*Ve vztazích i mimo výcvik jsem začal být více osobní, troufal jsem si blíž k lidem. Asi jsem se přestal tolik bát blízkosti*“ (Jakub)

Obsahuje tyto subkategorie:

6.1.4.1 Subkategorie „V.I.P. – významní druzí z výcvikové komunity“

Touto kategorií pojmenovávám větné celky, které popisují jiného významného člena komunity, od kterého se frekventant něco naučil. Kategorie by se dala charakterizovat jako můj vztah k důležitému členu skupiny, který má to, co já nemám. Její obecnou charakteristikou je interpersonální učení. Obecnou vlastností této kategorie je, že větné výroky jsou osobního charakteru a pro pisatele mají stěžejní význam pro jeho osobnostní růst.

Ilustrativní příklady citací:

(44) „*Záviděla jsem Zdeňce, že se s každým kamarádí a jak je otevřená*“ (Romana).

(45) „*K některým mladším členům skupiny, komunity – ke Kateřině a Nicole jsem zase měla přenosový vztah jako ke své sestře*“

(46) „*Obdivovala jsem jeho sebekázeň a disciplinovanost. To je přesně to, co mi vždy chybělo*“ (Martina).

(47) „*Nejdřív mi byla jedno..... hvězda z druhé skupiny, ale pak jsem jí začal závidět její oblíbenost..... najednou zlom a hladili jsme se po vlasech...*“ (Zora).

6.1.4.2 Subkategorie „Primární rodina“

Touto subkategorií postihují větné celky týkající se rodičů, nebo sourozenců. Poukazují na vztah mezi frekventantem a významnými osobami jeho života z primární rodiny. Obecnou vlastností této kategorie je silná emocionalita.

Ilustrativní příklady citací:

(48), „...to byla asi příčina mých konfliktů s mamkou“ (Kateřina).

(49), „Lépe si rozumím se svou rodinou, zvláště s matkou a sestrou“ (Alena).

(50), „Nyní víc chápu své děti, my jsme vyrůstali v jiné době“ (Olga)

(51), „Ale bližší vztah mezi mnou a mými rodiči jsme ještě nějaký čas hledali. A při tom hledání jsem se opět setkal nejen se svými rodiči, ale i s rodiči mé snoubenky... a v jedné chvíli jsem si uvědomil, že během tohoto vzájemného hledání jsem svému otci řekl prvně v životě táto“ (Jiří).

(52) „Proplakali jsme se dětstvím“ (Sylva).

6.1.4.3 Subkategorie „Sekundární rodina, partneri, opačné pohlaví a děti“

Do této subkategorie řadím větné celky popisující vztahy k partnerům, nebo k dětem a jejich proměny. Jedná se o tzv. „významné druhé“ nepocházející z výcvikové komunity, ale z jejich rodinných popř. partnerských vztahů z běžného života. Podobně jako u předchozí kategorie zde převažuje obecná vlastnost této kategorie, silná emocionalita. Frekventanti popisují, ve vztahu k této kategorii, své prožitky jako velmi intenzivní.

Ilustrativní příklady citací:

(53), „Zažila jsem velkou změnu ve vztahu k mužům“ (Sylva).

(54), „Nalezl jsem cestu ke starší dceři“ (Ondřej).

(55), „Pouze jsem hledala sílu odejít od manžela“ (Jana).

(56), „V těchto časech jsem začal více cítit a s partnerkou Hankou jsme zažívali syté a doslova barevné prožitky“ (Michal).

6.1.4.4 Subkategorie „Výcvikovní spolufrekventanti a lektoři“

Touto subkategorií označuji větné celky, které popisují vztahy mezi účastníkem výcviku a dalšími frekventanty popř. výcvikovými lektory, které nejsou pro daného účastníka důvodem k interpersonálnímu učení, ale mají jiný charakter. Tím se odlišuje od kategorie VIP – významní druzí. V kategorii VIP – významní druzí se jedná o vztahy s druhými, kteří doplňují, nebo nějak zásadně mění vztahové zkušenosti účastníka. Do této kategorie jsem zahrnul zbylé vztahy s spolufrekventanty, které mají pro daného pisatele spíše podpůrný charakter, anebo se kterými frekventant nenavázal natolik osobní vztah. Jejich důsledkem nebylo rozšíření vztahové zkušenosti, ale spíše podpora a nárůst pocitu sounáležitosti s komunitou, nebo navázání důvěrnějšího vztahu s lektory. V dalších krocích analýzy jsem tuto kategorii využíval jako jeden ze základních stavebních kamenů teorie výcvikové komunity jako náhradní rodiny, kde si frekventanti doplňovali ty vztahové zkušenosti a chybějící citové zážitky, které chyběli v jejich předchozím osobnostním vývoji od raných vývojových etap, až po vstup do výcviku.

Ilustrativní příklady citací:

(57), „Uvědomil jsem si projev mé silné inklinace k autoritám“ (Rostislav).

(58), „Lektoři byly pro mě vzorem rodičů“ (Lucie)

(59), „Lektorům jsme občas říkali taťka s mamkou“ (Jiří).

(60) „K Veronice, Lence, Ivě a druhé Lence i k Miladě jsem měla vztah konkurenční“ (Irena) (61) „Davida jsem vnímal jako mladšího bratra“ (Jana)

(62), „Evald byl moje výcviková láska“ (Sylva).

6.1.5 Centrální kategorie „Změny postojů“

Ve sledované oblasti „Změny chování“ jsem identifikoval jako centrální kategorii „Změny postojů“. Skrze ní označuji ty větné celky, které se týkají změn v postojích. Tato centrální kategorie vyjadřuje změny v postojích, které se udály v průběhu výcviku. Obecnou vlastností této kategorie je ochota ke změně a k přehodnocení dosavadních názorů. Vyjadřuje pohyb mezi rigiditou a flexibilitou. Je obsahově blízká a interaguje s předchozími kategoriemi. Zejména s kategoriemi vztahovosti a sebereflexivnosti. Silně zastoupené jsou subkategorie označující změnu postojů frekventantů k řádu, disciplíně a autoritám, což je

téma, které je dále analyzováno v rámci axiálního kódování v souvislosti s kategoriemi vzešlymi z analýzy programové skladby a ohniskových skupin.

Ilustrativní příklady citací:

(63) „*Mám pocit, že se mi podařilo změnit spoustu mých chybných postojů*“ (Adéla).

(64) „*Pochopil jsem, že svatba a děti, to nemusí být vězení, že to jsou dary*“ (Mirek).

(65) „*Změnila jsem svůj postoj k matce, myslím, že jsem jí už odpustila,najednou vidím, jak je soužití těžké*“ (Martina).

Tato centrální kategorie obsahuje tyto další subkategorie, které diferencují její význam:

6.1.5.1 Subkategorie „Změna postoje k autoritám“

Touto subkategorií označuji větné celky související se změnou postojů vůči autoritám. Jedná se o frekventovanou subkategorii, kde frekventanti popisují proměnu vztahu jednak k výcvikovým lektorům, ale i jejich prostřednictvím k jiným autoritám z každodenního života. Změna nastává v důsledku přiblížení se ke skupinovým lektorům a v dalších fázích výcviku i k vedoucímu komunity a k lektorům z druhé skupiny. Vztah k těmto autoritám vykazuje určitou typickou tendenci. Zpočátku si frekventanti tyto autority více idealizují a později přijímají i jejich lidské a chybující stránky. V první etapě výcviku vnímají více jejich profesionalitu, v druhé fázi výcviku osobní kvality a získávají kritičtější odstup od svých lektorů.

Ilustrativní příklady citací:

(66) „*Pochopila jsem, že i oni jsou lidé a tudíž chybující*“ (Blanka).

(67) „*Zpočátku jsem si myslel, že co řeknou lektori, je svaté a že se to dá rovnou tesat*“ (Jiří).

(68) „*Být pokárán (od lektora) na rozsvičce, že jste lenoch....., to je taky příležitost k sevření žaludku*“ (Jindřich).

(69) „*Aby měl radost (lektor), protože mu jí chci udělat. Sám z toho mám taky radost, když se (lektor) směje. Mám ho rád*“ (Petr).

(70) „*Vzal mi mýtus ideálního psychologa, který coby sečtělý a intelektuálně silný jedinec ví, jak na to*“ (Kateřina).

(71), „Šéfové pro mě byli vždy velký problém, autority obecně, nedokázal jsem s nimi mluvit, aniž bych nezadrhával. Zadrhávání přestalo, jsem schopen se více ozvat a tolik se nebojím. Za to dík.“ (Jakub).

6.1.5.2 Subkategorie „Změna postoje k řádu, pravidlům a disciplíně“

Touto subkategorii, podobně jako v předchozím případě, označuji větné celky vyjadřující změnu postoje k řádu, pravidlům a disciplíně. Obecně výroky frekventantů mají lineární, vzestupnou tendenci. Zpravidla charakterizují postupné přijímání pravidel a řádu v čase. Zpočátku v nich řád a disciplína vyvolávají spíše odmítavou reakci, která se v průběhu výcviku mění směrem k větší akceptaci. Ve vztahu k předchozí kategorii „vztah k autoritám“ jsem identifikoval, že spolu tyto dvě kategorie velmi interagují a jsou vzájemně propojené. Nabízí interpretaci, že čím více mají frekventanti bližší, osobnější vztah k autoritám, tím lépe si osvojují disciplínu a formální pravidla výcviku.

Ilustrativní příklady citací:

(66), „Největší brzdou výcviku bylo nedodržování výcvikových pravidel“ (Blanka).

(67), „Naše skupina silně tíhla k parakomunikaci a klevetění, myslím, že to sebralo hodně energie skupinové práci“ (Kateřina).

(68), „To, co mě ve výcviku šokovalo, byl režim. Myslím, že jsem ho dostal i do života“ (Jakub).

(69), „Zpočátku mě velice štvaly rozcvičky, pak se mi začaly líbit. Dnes cvičím pravidelně sám“ (Jindřich).

6.1.5.3 Subkategorie „Změna chování k druhým“

Touto subkategorii označuji změny postojů jednak ke spolufrekventantům a jednak k blízkým lidem. Vykazuje jasnou typickou tendenci vývoje účastníků výcviku ve vztahu k druhým směrem k většímu sebeprosazování a emocionální otevřenosti. Tato kategorie rovněž úzce interaguje s předchozími kategoriemi a podporuje úvahu, které se budu dále věnovat v dalších krocích analýzy. Změny chování k druhým lidem mimo výcvik předchází změny chování uvnitř výcvikové komunity. Frekventanti si nejdříve změny chování odzkouší

uvnitř bezpečí komunitního výcvikového prostoru, a pak tyto změny exportují do svých každodenních životů.

Ilustrativní příklady citací:

(70) *“Být druhému přítelem, to znamená ukázat mu i jeho chyby, ne jen ho pouze chlácholit“ (Arnošt).*

(71) *„Myslím, že dnes lépe přijímám kritiku...“ (Petr).*

(72) *„Dát najevo agresi a zároveň nést možnost odmítnutí měl jsem strach, že mě odepíšou.....na druhou stranu to přineslo ohromnou okamžitou úlevu a radost.....otupovalo úzkosti, agresi, zvyšovalo to pocit sounáležitosti...“ (Michal).*

6.1.5.4 Subkategorie „Vnímání času“

Touto subkategorií označuji větné celky odkazující na vnímání úlohy času ve výcvikovém procesu. Některé z prožitků, změn v chování, nebo změn v postojích účastníci výcviku dávají do souvislosti s působením času, jako podstatného fenoménu umožňujícího jejich osobnostní zrání. Subkategorií „vnímání času“ zachycuji tento fenomén a snažím se ho dále v rámci axiálního kódování dát do vztahu s jinými kategoriemi vzniklými z jiných zdrojů dat v rámci triangulace např. s fázovostí výcviku (elévská, parentalistická a demokratická fáze) apod..

Ilustrativní příklady citací:

(73) *„Tohle vnitřní rozpoložení se během výcviku změnilo a částečně ochablo“ (Mirek)*

(74) *„Tohle je důležitá věc, která se během posledních 5 let změnila“ (Jana).*

(75) *„Od druhé poloviny výcviku se postupně vynořovaly otázky směřující k mé odpovědnosti za věci kolem“ (Radka).*

6.1.6 Centrální kategorie „Výcvikový systém“

V této sledované oblasti jsem pojmenoval centrální kategorii „Způsoby vedení a osobnost lektorů“, což jsou původně dvě kategorie spojené do jedné z důvodu malého výskytu. V rámci celkového prostoru analýzy závěrečných prací se jedná o kategorii s nejmenší četností větných celků, odkazujících k této oblasti. Z hlediska teoretické saturace se jedná se o nejslabší kategorii. U této centrální kategorie se také nejvíce liší komunity mezi

sebou. V některých komunitách věnují frekventanti daleko více prostoru reflexi svého vztahu k lektorům než v jiných. **Z tohoto důvodu jsem zpracoval další podpůrné analýzy ohniskových skupin a programové skladby (viz. dále), které měly za úkol zaplnit mezery ve zkoumané problematice způsobů vedení a vlivu vedoucích na členy komunity.** Důvodů toho, proč se frekventanti výcviků méně zabývali touto oblastí, může být několik. Jednak to, že se jedná o závěrečné práce, které chtěli obhájit, a proto nereflektovali výcvikový systém nebo lektory a více se zabývali vlastním sebezkušenostním procesem. Dalším důvodem mohl být také fakt, že na konci výcviku jsou frekventanti ještě uvnitř psychoterapeutického procesu a nemají dostatečný časový odstup pro možnost uvědomění si vlivu výcvikového systému. V neposlední řadě je tu i důvod formální, který je dán tím, jak zní zadání závěrečné práce: „Co výcvik dal a vzal“.

6.1.6.1 Subkategorie „Osobnost vedoucích“

Touto subkategorií označuji větné celky reflektující osobnosti vedoucích lektorů. Subkategorie osobnost vedoucích je poměrně málo významově saturovaná, což vysvětlují faktem, že, jak již bylo řečeno, se frekventanti snaží obhájit závěrečnou práci a více se zabývají vlastním výcvikovým procesem. Frekventovaným jevem je, že účastníci výcviku nazývají své lektory rodičovskými názvy (otec, matka, táta, máma, taťka s mamkou apod.). Otevřeně mluví o svých projekcích a přenosech rodičovských postav do lektorů. V dalších krocích analýzy využívám tuto skutečnost jako jeden ze základních stavebních kamenů teorie komunity jako „náhradní rodiny“. Frekventanti si ve výcvikové komunitě doplňují vztahové zkušenosti a citové deficity ze svých primárních rodin. Tato centrální kategorie je jednou ze zdrojů základního stavebního pilíře teorie (podr. viz. dále). V rámci axiálního kódování jsem identifikoval jako hlavní stavební kámen teorie Big SUR tzv. „saturace privace“ – doplnění toho co chybí v psychologickém vývoji účastníka.

Ilustrativní příklady citací:

(76) „Lektoři J.a J. byli pět let mými rodiči a jsem ráda, že tomu tak bylo...“ (Radka).

(77) „V mém vztahu k J. se mísí můj vztah k otci a manželovi“ (Milena)“.

(78) „P. je milá, vřelá, empatická a shovívavá, mám pocit, že bych se k ní mohla přitulit jako k mamince“ (Adéla).

(79) „Našemu vedoucímu nemůžu nic vytknout“ (Richard).

(80), „Do lektora jsem si promítala svého otce – hlavně na 3., 4., a 7. soustředění, když mi něco vytykal, ať už to byl seschlý rybíz, či má maska“ (Lenka).

(81) „Lektorka.....nemohu se nyní ubránit paralelám s mojí matkou, stejného jména a stejné tělesné konstituce.....byla pro mě důležitá v první polovině výcviku, hlavně v druhém soustředění, kdy jsem si prožil silné emoční pohnutí...“ (Rostislav).

6.1.6.2 Subkategorie „Způsoby vedení“

Touto kategorií označuji ty větné celky, které se týkají způsobů vedení jednotlivých komunitních, nebo skupinových programů. Podobně jako u předešlé subkategorie se frekventanti z jednotlivých komunit liší v tom, kolik prostoru tomuto tématu věnují. Nicméně, jedná se o kategorii teoreticky nejméně saturovanou psanými výpověďmi frekventantů, kterou jsem se tudíž rozhodl doplnit s pomocí podpůrné analýzy ohniskových skupin zaměřených přímo na toto téma.

Ilustrativní příklady citací:

(82), „Překvapilo mě, že je vše zpočátku pevně vedeno, až vojenským způsobem“ (Jindřich).

(83), „Od lektora mě fascinovaly jeho skupiny“ (Andrea).

(84), „Od začátku to mezi námi vřelo“ (Pavel).

(85), „Trochu mi vadilo, že vlastně rituálu, který provádím, nerozumím a že neměl nějaký předem daný řád“ (Robert).

(86), „Jinak mi ta moje skupina připadala trochu moc rychle ukončená a vůbec tak nějak uspěchaná“ (Olga).

(87), „Vynikající byly bloky externích lektorů“ (Martina).

(88), „....., ale z autoritativního vztahu se klubal vztah přátelský“ (Ivana).

6.1.6.3 Subkategorie „Rozdíly mezi komunitou a skupinou“

Tato subkategorie identifikuje větné celky, reflektující vztah mezi komunitním a skupinovým životem. Rovněž vztah mezi skupinami navzájem a jejich vzájemnou vztahovou dynamiku. Patří k nejslabším subkategoriím tzn. k těm s nejnižším počtem větných celků,

které se k ní vztahují. Proto byla, podobně jako u předchozí subkategorie, tomuto tématu věnována podpůrná analýza ohniskových skupin.

Ilustrativní příklady citací:

(89), „Vedení komunity se od vedení skupiny velmi liší. Na vedení komunity je především potřeba dobrý manažer, který naplánuje program tak, aby časově odpovídal, a dokáže udržet plynulý chod komunity, jasně vyjádřit, co má být řečeno, a především udržet si pevný postoj ve chvíli, kdy se komunita začíná rozbíhat a nadržuje své hranice“ (Dan).

(90), „Ve skupině jsem se cítila poměrně v bezpečí, ale v komunitě vůbec ne“ (Broňa).

(91), „Pohled lidí z jiné skupiny je poněkud z jiného úhlu, víc nezávislý“ (Arnošt).

(92), „Zažíval jsem pocity rivality vůči druhé skupině, nechtěl jsem, abychom byli horší, ale v čem vlastně?“ (Jakub).

(93), „Další z čarodějných mistrů ve vedlejší skupině“ (Martina).

(94), „Při vedení skupiny mi největší problémy dělala nejasnost rolí, často jsem sklouzávala z role terapeuta do role člena skupiny“ (Vladka).

(95), „Vedení komunity mi připadalo lehčí. Byla jasně daná struktura, co by se mělo probrat“ (Denisa).

6.1.7 Centrální kategorie „Profesionalita“

Touto kategorií označuje vliv výcviku na vztah k vlastní profesi. Účastníci popisují ve svých pracích vztah ke svému zaměstnání a také vliv, který výcvik na vnímání jejich práce měl. Frekventanti výcviku se z hlediska této kategorie dají rozdělit do tří skupin:

1. Jednak na ty, kteří již pracují v oboru a chtějí si rozšířit své vzdělání v psychoterapii.

Ilustrativní příklady citací:

(96), „Během pěti let se hodně změnil i můj vztah ke klientům. Mám pocit, že jsem vůči nim mnohem otevřenější, a že je vnímám jinak, než na začátku“ (Petra).

2. Na ty, kteří se rozhodují o své profesionální dráze.

Ilustrativní příklad citací:

(97), „Při vedení skupiny jsem zjistil, že nebudu jako skupinový psychoterapeut pracovat. Není to moje parketa“ (Vladislav).

3. Na ty, kteří pracují mimo obor a zajímá je spíš sebezkušenostní část, nebo se chtějí rekvalifikovat.

Ilustrativní příklad citací:

(98), „Po ukončení SURu jsem se rozhodla vydat se na cestu jménem psychoterapie. Přitahuje mne práce s mladými lidmi majícími chuť na sobě něco měnit a objevovat svět svůj, tvůj, náš“ (Blanka).

(99), „Chci se věnovat psychoterapii. To už je myslím poslední rekvalifikace, kterou bych v tomto životě ráda prošla“ (Marie).

6.1.7.1 Subkategorie „Know how“

Touto subkategorií označuji vliv výcviku na rozvoj profesionálních schopností a dovedností frekventantů. Nebo také jinak řečeno přínos výcviku v oblasti osvojování si řemeslných a praktických dovedností v oblasti psychoterapie. Frekventanti v této souvislosti nejčastěji zmiňují přínosy ve smyslu „zažil jsem práci profesionálů“, nebo „už vím, jak se to vlastně dělá“.

Ilustrativní příklad citací:

(100), „.....pro vedení skupin jsem si připadala velmi nepřípravená“ (Milena).

(101)..... Vlastně šlo jen o takové přičichnutí v chráněném prostředí“ (Ondřej).

6.1.7.2 Subkategorie „Vztah ke klientům“

Touto subkategorií označuji přínos výcviku ve vztahu ke klientům resp. pacientům. Zpravidla jí popisují pouze frekventanti z první skupiny, tzn. ti, kteří již pracují v oboru pomáhajících profesí.

Ilustrativní příklad citací:

(102), „Během pěti let se hodně změnil i můj vztah ke klientům. Mám pocit, že jsem vůči nim mnohem otevřenější, a že je vnímám jinak, než na začátku“ (Ingrid).

Kromě výše popsaných kategorií jsem v rámci procesu kódování identifikoval ještě řadu dalších. Jelikož se však jednalo o kategorie, které měly v datech pouze malou empirickou

váhu a tudíž by u nich nastal problém nízké teoretické saturace, rozhodl jsem se je z další analýzy vyřadit. Pouze pro ilustraci zde uvádím jejich abecední seznam:

1. Autenticita
2. Brzdící fenomény
3. Faktory změny
4. Komunitní společenství
5. Kvality a motivace účastníků
6. Leadership
7. Naděje
8. Negativní projevy frekventantů
9. Nedodržování výcvikových pravidel
10. Odlišnosti skupiny a komunity
11. Podpůrný prostor
12. Profesionální růst
13. Profesionální vedoucích
14. Reálnost
15. Sny, imaginace a metaforičnost
16. Specifika výcviku
17. Systémovost
18. Terapeutické chyby

Shrnutí

V této kapitole jsem představil kategorizaci, která vznikla na základě mnou provedeného detailního kódování závěrečných prací frekventantů terapeutických výcviků. Celkem jsem vytvořil sedm centrálních analytických kategorií. Jsou to:

1. Prožitkovost
2. Sebereflexe
3. Jásnost
4. Vztahovost

5. Postojovost

6. Způsoby vedení a osobnost lektorů

7. Profesionalita

Jejich podmnožiny tvoří dalších 22 subkategorií, které zpřesňují a dále vnitřně diferencují jejich význam. Centrální kategorie i subkategorie byly pro lepší porozumění čtenáře doplněny o záznamy citací, které vhodně vystihují jejich obsah. Podrobný seznam identifikovaných kategorií uvádím níže.

Tabulka 2 - Seznam identifikovaných kategorií a stručná charakteristika

Výzkumná oblast	Centrální kategorie a ilustrativní příklady jejího obsahu.	Vlastnosti a dimenze centrální kategorie	Subkategorie
Vliv na osobnost	Prožitkovost – „Zážitek terapie na vlastní kůži.“	Její obecnou klíčovou vlastností je proměnlivost. Její četnost výskytu je vysoká. Pohybuje se mezi 20-40% z celkového prostoru práce.	Pocitovost
			MY
			Ztráta iluzí
			Tělesnost
	Sebereflexe – „Mám dojem, že mi výcvik pomohl porozumět víc sama sobě.“	Její obecnou klíčovou vlastností je verbalizace. Její četnost je vysoká. V analyzovaných pracích sebereflexe zabírají 20-30% z celkové plochy.	Nadhled
			AHA
	Jáskost – Ego – „Potřebovala jsem se separovat, být nezávislá a zároveň jsem potřebovala mít otevřené dveře co kdyby náhodou.“	Další identifikovanou centrální kategorií je „Jáskost“. Jedná se o kategorii jejíž obecnou vlastností je vymezování. Její četnost je vysoká. Obsahovou charakteristikou této kategorie je posilování sebeuvědomování a své odlišnosti od ostatních.	Hranice
			Konfrontace
			Sebepřijetí
	Vztahovost – „Načerpala jsem v komunitě dost odvahy, abych mluvila se svými rodiči.“	Její obecnou vlastností je emocionalita a interpersonální učení. Její četnost je vysoká.	VIP
			Rodiče, primární rodina
			Sekundární rodina, partn.
			Výcvikovní spolufrekventanti a lektori
Změny v chování	Postojovost- „Mám pocit, že se mi podařilo změnit spoustu mých chybných postojů.“ „Pochopil jsem, že svatba a děti, to nemusí být vězení to jsou dary.“	Obecnou vlastností této kategorie je ochota ke změně a k přehodnocení svých dosavadních názorů. Vyjadřuje pohyb mezi rigiditou a flexibilitou. Její četnost je střední.	Změna postoje k autoritám
			Změna postoje k řádu
			Změna chování k druhým
			Etapovost
Výcvikový systém	Způsoby vedení a osobnost lektorů	Jedná se o nejslabší kategorii co do prostoru, který jí frekventanti ve svých pracích věnují. Její četnost je nízká.	Osobnost
			Způsoby vedení
			Rozdíly mezi komunitou a skupinou
Vliv na Profesionalitu	Profesionalita	Jedná se o kategorii označující získání zkušeností „jak se dělá psychoterapie“. Zážitek vedení komunity a skupiny před lidmi bez formální moci a jednak zážitek být pacientem. Její četnost je nízká.	Know-how
			Vztah k pacientům

6.2 Kategorizace dat zachycujících programovou skladbu komunitně skupinových výcviků typu Big SUR

V této kapitole je předmětem kategorizace programová skladba a denní rozvrh výcviků Big SUR. **Kategorizace je založena na otevřeném, axiálním a selektivním kódování dat, která tvoří pravidla výcviku, záznamy mého vlastního pozorování⁷ a denní rozvrh.** Pravidla výcviku a denní rozvrh jsou závazná pro všechny sledované výcviky a formulovaná Doc. J. Skálou. Frekventanti je mají zaznamenány ve výcvikovém indexu, do kterého si zaznamenávají docházku na jednotlivá setkání.

Všechny sledované výcvikové komunity Big SUR S1 až S8 byly homogenní co do délky trvání, frekvence setkávání, výcvikových pravidel, ale i průběhu jednotlivých setkání, což usnadňuje analýzu a vytvoření společných klíčových kategorií. Kategorizaci programu výcviků jsem provedl ze dvou hledisek:

1. Z hlediska vývojových fází výcviku.
2. Z hlediska používaných psychoterapeutických přístupů a metod

Kategorie vážím, tzn. hledám, jakou důležitost zaujímají vzhledem k ostatním kategoriím. Kategorie pojmenovávají a třídí vývojové fáze a používané psychoterapeutické metody ve výcviku. Vývojové fáze a používané psychoterapeutické metody zaujímají určitý časový prostor v celkové programové skladbě výcviku, čímž dodávají kategoriím časovou dimenzi porovnatelnou vzhledem k ostatním.

Toto jsou hlediska, která doplňují a podepírají hlavní zdroj dat z analýzy závěrečných prací. Komunity Big SUR byly pro výzkum vybrány z důvodu vysoké míry homogenity, nicméně také mě zajímá, zda existují nějaké rozdíly v tom, jak frekventanti popisují jejich působení. Zda se od sebe popisované vlivy zkoumaných komunit nějak odlišují. Pro toto sledování jsem využil axiální kódování. Nejdříve jsem přistoupil k otevřenému kódování a

⁷ Mé vlastní zúčastněné pozorování je založeno na zkušenosti s vedením dvou pětiletých běhů výcviku Big SUR v roli skupinového lektora. O svém vedení jsem si vedl pracovní deník, podobně jako frekventanti výcviku. Údaje z deníku mi byly velkou oporou při pochopení proměn vztahu mezi frekventanty a lektory. Dále jsem se zaměřil na doplňování praktických informací o organizaci výcviku, jež mi byli velmi platné i při interpretaci dat v dalších krocích analýzy.

vytvořil kategorie, z kterých za pomoci selektivního kódování vybírám ty klíčové. Posléze hledám nová osová spojení mezi kategoriemi vzniklými v rámci analýzy programové skladby a analýzy závěrečných prací. (srovnej Strauss, Corbinová, 1999).

6.2.1 Programová skladba výcviku Big SUR dle jednotlivých setkání v průběhu pěti let

Všechny zkoumané komunity se schází po dobu pěti let na deseti soustředěných trvajících shodně pět dní. Těchto deset pěti denních soustředění má následující strukturu:

1. První setkání: Celá komunita pracuje společně a teprve v závěru soustředění jsou frekventanti rozděleni do dvou menších skupin. V těchto dvou skupinách, ve stejném složení, pak pracují až do konce výcviku. Každou z nich vede pár zkušených terapeutů, kteří již takové skupiny vedli. Svůj pár lektorů si frekventanti nevybírají, ale naopak jsou přiřazeni do jedné z obou skupin, o které se předpokládá, že bude pro každého frekventanta nejproduktivnější. O výběru frekventantů do skupin rozhodují lektoři, kteří je vybírají podle kritéria diverzity. To znamená, aby každá ze skupin byla co nejrozmanitější co do osobností, věků, profesí, pohlaví, motivace a naladění frekventantů. Oba páry lektorů se střídají ve vedení celé komunity, zatímco malou skupinu vedou neměně v páru systematicky po celých 5 let. Celkově je v lektorském týmu 5 lektorů, kteří jsou profesí psychoterapeuti. Čtyři skupinová lektora a jeden komunitní vedoucí. Komunitním vedoucím byl u většiny sledovaných komunit Doc. J. Skála, který byl občasně ze zdravotních důvodů alternován někým ze svých kolegů. Komunitní vedoucí má hlavní odpovědnost za výcvikový proces a má i roli supervizní.

2. Druhé setkání: Probíhá podle harmonogramu č. 1, (viz. příloha 3)-tématický blok od 14.00 hod. probíhá buď v komunitě, nebo postupně v malých skupinách. Večerní klub připravují vždy výcviková lektora. Během čtvrtého nebo pátého dne je odpoledne změna, kdy skupiny absolvují svůj program v přírodě v prodlouženém čase 13.00 -16.00 hod.

3. Třetí, čtvrté a páté setkání (vždy po 50 hod. výcviku) – má stejnou strukturu jako druhé soustředění a je připravováno a vedeno čtyřmi výcvikovými lektory, kteří vedou střídavě komunitu a skupinu od supervizí vedoucího komunity. Každý z nich je specializován v některých technikách a poskytuje tak frekventantům uvedení do různých dovedností a zkušeností (např. muzikoterapie, arteterapie, psychogymnastika, psychodramatické techniky, etudy, transakční analýza, bálintovská supervizně zaměřená skupina – zkušenostní kasuistický seminář).

4. Šesté až deváté soustředění (vždy po 250 výcviku) – Vedení komunity i skupin se ujímají postupně jednotliví frekventanti za stálé přítomnosti a supervize svých výcvikových lektorů. Počínaje tímto soustředěním jsou na tématické bloky zvaní externí výcvikovní lektori, kteří jsou odborníky některého psychoterapeutického směru.

5. Desáté soustředění – je věnováno zhodnocení výcviku frekventanty. V období mezi devátým a desátým soustředěním, v přesně stanoveném termínu vypracují závěrečnou práci z výcviku v rozsahu 20 stran s tématem „Co mi výcvik dal a vzal“ a zašlou jej všem 5 členům lektorského týmu (1x komunitnímu vedoucímu a 4x skupinovým lektorům). Na soustředění během 20 minut seznámí celou komunitu s tím, co chtějí z elaborátu zveřejnit. Následující diskuse trvá 20 min. ve které ostatní frekventanti i lektori reagují na přednesené sdělení. Vystoupení frekventantů má formálně charakter obhajoby podobný jako např. u státních zkoušek s tím rozdílem, že se obhajují velmi osobní a intimní sdělení vůči členům komunity. Nehodnotí se výkon, ale zcela jiná kritéria: otevřenost, autenticita, upřímnost, ryzost, pravdivost apod.. Na závěrečné komunitě frekventanti, kteří splnili všechny požadavky dlouhodobého výcviku, dostanou osvědčení.

6. Po celou dobu výcviku frekventanti píšou deník, který čtou pouze 2 jejich skupinovní lektori. Uzná-li lektor za nutné, po dohodě s frekventantem přináší důležitá sdělení do skupiny, popř. do komunity. Tento deník pak slouží jako podklad pro vypracování závěrečné práce.

Výcvikovní lektori přijali závazný řád komunity i scénář každého setkání (viz. tabulka níže) a u každého výcviku jej opakují.

Rovněž výcviková pravidla (viz. kodex - příloha 4) jsou ve všech komunitách dodržována bez rozdílu. To je také důvod, proč byly vybrány výcvikové komunity Big SUR, protože jiné druhy SUR výcviků se v otázce svého programu a pravidel značně odlišují. Důvodem homogenity je určitě skutečnost, že komunitním vedoucím u všech komunit byl Doc. Jaroslav Skála, anebo někdo z jeho nejbližších žáků.

Tabulka na následující stránce znázorňuje přehled témat určených pro jednotlivá soustředění. Tato témata lektori přinášeli jako impulsy pro skupinovou práci prostřednictvím různých psychoterapeutických technik v rámci komunitních programů a tématických skupin.

Tabulka 3 - Rámcový scénář témat jednotlivých soustředění Big SUR.

Rok	Soustředění	Obvyklé hlavní téma daného soustředění (Hlavní téma nebylo obligatorní, ale fakultativním námětem s cílem inspirovat)
I.	1. Zahajovací týden	Kdo jsem, odkud jdu a kam? Hledání odpovědí: Chci tento druh výcviku? Mám pro něj předpoklady? Jak ho využiji?
	2.	Primární rodina a dětství (poprvé) Vlivy na osobnost, zdraví a kvalitu života
II.	3.	Primární rodina a dětství (podruhé) Vlivy na osobnost, zdraví a kvalitu života
	4.	Sekundární rodina a partnerské vztahy
III.	5.	Sexualita a tělo, partnerské vztahy Vitalita, energie, tělesné zdraví
	6.	Já a výcviková skupina Vztahy ve skupině, vztahy mezi skupinami
IV.	7.	Já a práce Já a societa, já a politika, já a širší svět
	8.	Vrstvy mé osobnosti: energie, živly, rostlina, zvíře Bioenergetika, práce s energií
V.	9.	Já a duchovní vývoj Já a transcendentno Já a smrt, já a smysl života
	10.	Co mi výcvik dal a vzal (Reflexe vývoje během oněch 5 let) Závěrečné práce a jejich prezentace

6.2.2 Otevřené kódování programové skladby dle jednotlivých setkání v průběhu pěti let

Na základě tohoto stručného záznamu programové skladby a svého vlastního zúčastněného pozorování jsem identifikoval v průběhu pěti let čtyři etapy výcviku, ve kterých se mění struktura programové skladby a vztah mezi lektory a účastníky. Pro označení těchto změn jsem definoval čtyři centrální kategorie, které spadají do oblasti zkoumání, nazvané „výcvikový systém“:

6.2.2.1 Centrální kategorie „Práce s motivací“

Popis kategorie: Touto kategorií označuji fázi výcviku, kde se pracuje s motivací frekventantů. Toto se děje na první a posledním týdnu výcviku. V úvodním týdnu se jedná o motivaci k výcviku a v posledním týdnu se jedná o motivaci k vykonávané profesi psychoterapeuta. Úvod výcviku a jeho zakončení jsou, co do programové skladby, odlišné. Jedná se o dva pětidenní bloky, které jsou celé věnovány prezentaci frekventantů a mají komunitní charakter, tzn. program se odehrává celé komunitě. **Na základě zúčastněného pozorování jsem zjistil, že na úvodním setkání dokazují frekventanti svojí motivaci k práci na sobě prostřednictvím své ochoty k „otevřenosti“.** Jsou vyzváni, aby co nejotevřeněji představili své neformální životopisy. Popisují všechny události, které prožili do zahájení výcviku a jimž přiřkládají psychologický význam. Prezentace jsou často velmi emocionálně nabitě, protože hovořit o svém životě o všech jeho strastech a radostech před mnoha lidmi je spojeno s velkým stresem i následnou abreakcí. Často se při prezentacích pláče, směje, používají se expresivní výrazy, výrazné gesta, mimika apod.. Lektoři se snaží, aby prezentace byly co nejvíce emocionálně uvolněné a otevřené. Organizují podpůrné kreativní techniky z metod expresivní psychoterapie. Nabízí frekventantům využít arteterapeutické techniky např. „řeka života“, nebo „cesta života“ apod. pro ilustraci jejich životních příběhů. Pro účastníky je to zpravidla první zážitek v životě, kdy mají referovat o sobě sama. Předmětem zájmu mnoha lidí jsou oni, jejich život, jejich radosti i trápení. Důsledkem je rychle rostoucí koheze a stupeň intimity. Stupeň koheze komunity je přímo úměrná stupni otevřenosti jejich členů. Frekventanti i lektoři se na konci prvního týdne se rozhodují, zda opravdu chtějí spolu dále spolupracovat. Rozhodování probíhá před celou komunitou.

Zakončení výcviku probíhá podobným způsobem, kdy frekventanti dokazují svojí motivaci k výkonu psychoterapeuta ochotou otevřeně hovořit o svém sebezkušenostním procesu před celou komunitou. Prezentují své závěrečné práce, kde se zabývají tématem „Co výcvik dal a vzal“. Dokazují, že na ně výcvik měl nějaký vliv a v jakých oblastech (podr. viz. příloha-ukázka závěrečné práce). Nezřídka rovněž za využití různých arteterapeutických technik.

Váha kategorie⁸: Střední. Váha kategorie je dána velikostí časového prostoru, který zaujímá práce s motivací v celkovém rozvrhu výcviku. Tato fáze tvoří 20% z celkového programu výcviku.

6.2.2.2 Centrální kategorie „Parentalistická fáze“

Popis kategorie: Jedná se o druhé až páté soustředění, kde všechny programy vedou výcvikovní lektoři. Rámec výcviku je neměnný. V této fázi výcviku se pracuje s psychoterapeutickými technikami nejčastěji z oblasti expresivní psychoterapie (arteterapie, muzikoterapie, dramaterapie, psychogymnastika apod.) Výcvik má charakter především sebezkušenostní a frekventanti jsou v roli pacientů a zažívají psychoterapii „in vivo“ tzv. „na vlastní kůži“. Na základě zúčastněného pozorování jsem identifikoval charakter vztahu mezi lektory a frekventanty jako parentalistický. Lektoři jsou účastníky vnímání jako autority, kteří jsou ve vyšším hierarchickém postavení a poskytují emoční podporu pro sebezkušenostní práci. Často se objevují přenosové fenomény mezi frekventanty a lektory, kdy si účastníci projekují do lektorů své rodičovské postavy viz. např. ilustrativní citace 76-79 a 81:

(76) „Lektoři J. a J. byli pět let mými rodiči a jsem ráda, že tomu tak bylo...“ (Radka).

(77) „V mém vztahu k J. se mísí můj vztah k otci a manželovi“ (Milena)“.

(78) P. je milá, vřelá, empatická a shovívavá, mám pocit, že bych se k ní mohla přitulit jako k mamince“ (Adéla).

(79) „Našemu vedoucímu nemůžu nic vytknout“ (Richard).

(81) Lektorka.....nemohu se nyní ubránit paralelám s mojí matkou, stejného jména a stejné tělesné konstituce.....byla pro mě důležitá v první polovině výcviku, hlavně v druhém soustředění, kdy jsem si prožil silné emoční pohnutí...“ (Rostislav).

(71) „Šéfové pro mě byli vždy velký problém, autority obecně, nedokázal jsem s nimi mluvit, aniž bych nezadrhával. Zadrhávání přestalo po polovině výcviku, jsem dnes schopen se více ozvat a tolik se nebojím. Za to dík.“ (Jakub).

⁸ Váha kategorie zde má, podobně jako v předchozích případech, pouze orientační úlohu vypovídající o proporcích výcviku v souvislosti s tou kterou fází výcviku. Je patrný postupný přechod od hierarchického k demokratickému uspořádání vztahů mezi lektory a frekventanty výcvikové komunity.

Váha kategorie: Velká. Váhu kategorie jsem určil velikostí časového prostoru, který zaujímá parentalistická v celkovém rozvrhu výcviku. Tato fáze tvoří 40 % z celkového výcvikového programu.

6.2.2.3 Centrální kategorie „elévská fáze“

Popis kategorie: Od šestého setkání vedou někteří frekventanti program sami, jak komunitní, tak skupinové programy pod supervizí lektorů. V této fázi výcviku je utvořen prostor i pro nácvik účastníků v roli profesionálů. Trénují si vedení rozcviček, komunit, psychologických skupin, relaxačních technik, tématických skupin a klubových aktivit. Na základě vlastního zúčastněného pozorování jsem označil, v této fázi, chování frekventantů vůči lektorům jako elévské resp. učednické. Charakter vztahu mezi lektory a účastníky je spíše hierarchický. Podobně jako v parentalistické fázi je patrný buď velký odstup, anebo potřeba podpory, ale již se objevují projevy nesouhlasu a vymezování frekventantů vůči vedoucím. Objevují se první náznaky deidealizace lektorů. Lektorů vůči frekventantům zaujímají spíše „mentorský a trenérský postoj“. Tuto fázi mohou dobře ilustrovat následující citace:

(68), *„To, co mě ve výcviku šokovalo, byl režim. Myslím, že jsem ho dostal i do života“* (Jakub).

(69), *„Zpočátku mě velice štvaly rozcvičky, pak se mi začaly líbit. Dnes cvičím pravidelně sám“* (Jindřich).

(82), *„Překvapilo mě, že je vše zpočátku pevně vedeno, až vojenským způsobem“* (Jindřich).

(88), *„....., ale z autoritativního vztahu se klubal vztah přátelský“* (Ivana).

Sebezkušenostní proces pokračuje s tím, že přibývá i prvek nácvikový, což nutí účastníky převzít i roli profesionální a zamýšlet se nad dovednostmi komunitně skupinového psychoterapeuta. Tento prvek má emancipační vliv a pomáhá frekventantům k přijetí zodpovědnější role ve výcviku. Toto dobře ilustruje citace (89):

„Vedení komunity se od vedení skupiny velmi liší. Na vedení komunity je především potřeba dobrý manažer, který naplánuje program tak, aby časově odpovídal, a dokáže udržet plynulý chod komunity, jasně vyjádřit, co má být řečeno, a především udržet si pevný postoj ve chvíli, kdy se komunita začíná rozbíhat a nedejme si hranice“ (Dan)

(94), „Při vedení skupiny mi největší problémy dělala nejasnost rolí, často jsem sklouzávala z role terapeuta do role člena skupiny“ (Vladka).

(95), „Vedení komunity mi připadalo lehčí. Byla jasně daná struktura, co by se mělo probrat“ (Denisa).

Váha kategorie: Střední. Tato fáze tvoří přibližně 20 % z celkového výcvikového programu a pohybuje se mezi šestým a osmým setkáním.

6.2.2.4 Demokratická fáze výcviku

Popis kategorie: Podobně jako u předchozí kategorie v této fázi výcviku si frekventanti vedou všechny programy sami a lektoři zastávají pouze roli intervizorů. Na základě zúčastněného pozorování jsem zaregistroval patrnou změnu v chování lektorů a frekventantů mezi sebou navzájem. Frekventanti jsou otevřenější vůči lektorům a také asertivnější. Lektoři již zaujmají egalitářštější postoj a neprosazují se příliš autoritativně, což umožňuje účastníkům vnímat je více egalitářsky:

(66), „Pochopila jsem, že i oni jsou lidé a tudíž chybující“ (Blanka).

(67) „Zpočátku jsem si myslel, že co řeknou lektoři je svaté a že se to dá rovnou tesat“ (Jiří).

(68) „Být pokárán (od lektora) na rozcvičce, že jste lenoch....., to je taky příležitost k sevření žaludku“ (Jindřich).

(69) „Aby měl radost (lektor), protože mu jí chci udělat. Sám z toho mám taky radost, když se (lektor) směje. Mám ho rád“ (Petr).

(70), „Vzal mi mýtus ideálního psychologa, který coby sečtělý a intelektuálně silný jedinec ví, jak na to“ (Kateřina).

Váha kategorie: Střední. Tato fáze je patrná někdy mezi osmým a desátým soustředěním a tvoří přibližně 20 % z celkového výcvikového programu.

6.2.3 Popis denního programu

Denní řád každé komunity je rovněž u všech sledovaných komunit shodný po pět let trvání výcviku.

6.30-6.45 Budíček: Jedná se o režimový prvek, kde jeden z komunity budí ostatní členy

7.00-7.15 Protážení těla: Jedná se zpravidla o rozličné typy rozcviček, nebo běhu, či tréninku Jógy, stretchingových cviků apod..

8.30 Komunita: Setkání obou výcvikových skupin v rámci strukturovaného programu, který má svojí obligatorní a fakultativní část.

A.Obligatorní část sestává z reflexe předchozího dne, řešení provozních záležitostí a setkání všech účastníků.

B. Fakultativní část sestává zpravidla z ranního pozdravu, nebo jiného rituálu setkání, hrátky, motta, hudební, popř. taneční vsuvky apod..

9.40-10.00 Relaxace: Návčik Schutzova autogenního tréninku anebo Jacobsonovy svalové relaxace anebo jiných relaxačních technik.

10.30 – 12.00 Malá skupina: Nejčastěji skupinová psychoterapie psychodynamického zaměření. Může být i jiná podle příslušnosti psychoterapeuta k té, či oné škole.

14.30 – 16.00 Tématická skupina: Komunitní, nebo skupinový program obsahující psychoterapeutickou techniku, anebo edukativní prvky.

16.30 - 18.00 Malá skupina: viz výše

19.30- 21.00 Klub: Aktivita buď volnočasová, anebo zážitková, kde se mají frekventanti možnost odreagovat po náročném denním programu. Prostřednictvím hry, anebo kreativní techniky z nějakého druhu expresivní psychoterapie (arteterapie, psychodramatu, muzikoterapie, psychogymnastiky, taneční terapie aj.)

21.00 –21.15 Psaní deníků

6.2.4 Otevřené kódování denního programu

Na základě zúčastněného pozorování⁹ a analýzy dokumentů jsem kategorizoval denní výcvikový program z hlediska používaných metod a snažil se jej zařadit do teoretických rámců některých psychoterapeutických přístupů.

⁹ V této části analýzy se mi zúčastněné pozorování osvědčilo ke zvýšení požadované „teoretické citlivosti“ a zlepšení schopnosti kategorizovat ten který program do psychoterapeutických směrů a metod. Bez možnosti zúčastněného pozorování bych mohl jen stěží porozumět specifickým programům (např. klubům, komunitním aktivitám typu peripatetické skupiny apod..) a přiřadit k nim některých z psychoterapeutických přístupů, nebo metod.

6.2.4.1 Centrální kategorie „Kognitivně-behaviorální prvky“

Popis kategorie: Do této kategorie jsem zařadil jednak všechny aktivity s režimovými prvky (budíček, rozcvičky, peripatetika, deníky, autogenní trénink) a jednak aktivity strukturované (komunity) a nácvikové (tématické skupiny) programy. Jedná se o komunitní aktivity tj. ty, kterých se zúčastňují všichni frekventanti.

Váha kategorie: V rámci jednoho dne trvají aktivity tohoto typu přibližně 3,5 hod., tj. 45 % z celkového denního rozvrhu.

6.2.4.2 Centrální kategorie „Psychodynamická skupinová psychoterapie“

Popis kategorie: Do této kategorie jsem zařadil práci v tzv. malých skupinách. V naprosté většině se jedná o psychodynamicky vedenou skupinovou psychoterapii. Na základě zúčastněného pozorování jsem zjistil, že i lektori s jiným výcvikem, např. Gestalt, nebo psychoanalytické psychoterapie se přizpůsobili a prováděli psychodynamickou psychoterapii.

Na základě svého zúčastněného pozorování specifikuji psychodynamickou skupinovou psychoterapii užívanou v těchto výcvicích jako převážně zaměřenou na tzv. analýzu minulých vztahových scénářů a interakční práci teď a tady mezi frekventanty.

Váha kategorie: Jedná se o dvě skupiny trvající vždy 1,5 hod., celkem 3 hod. tj. 40 % z celkového denního rozvrhu.

6.2.4.3 Centrální kategorie „Expresivní psychoterapie“

Popis kategorie: Do této kategorie jsem zařadil klubové programy, kde lektori a v druhé fázi výcviku i frekventanti organizovali programy nejčastěji zaměřené na arteterapeutické, muzikoterapeutické, psychodramatické aj. techniky. Klubové programy se odehrávaly vždy večer po skončení hlavního programu a měli často oddechový charakter.

Na základě svého zúčastněného pozorování jsem zachytil vysokou míru obliby klubů u frekventantů. **Kluby sloužily jako prostor spontaneity a ventilace přepětí. Na klubech se odreagovalo napětí z celého dne zejména ze skupinové práce. Měly jakýsi abreaktivní smysl, v dramaturgické skladbě výcviku zastávaly funkci odreagovavací. Z hlediska**

řízení lektori nepoužívali na klubech direktivní způsoby vedení, ale volili spíše styl uvolněný. Kluby svým charakterem připomínaly nejčastěji volnočasové aktivity.

Váha kategorie: 1,5 hod. tj. 15% z celkového denního rozvrhu.

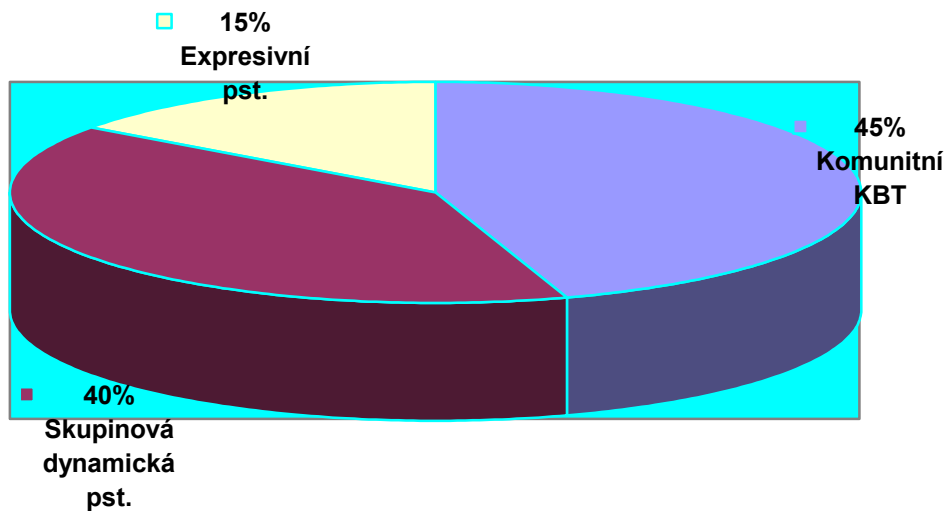
Tabulka 4 - Tabulka znázorňuje nalezené subkategorie v rámci tématické kategorie „Výcvikový systém“

Název centrální kategorie	Stručný popis subkategorie	Váha kategorie ¹⁰
Práce s motivací (Zahájení a zakončení výcviku)	Biografické skupiny Obhajoby závěrečných prací	20 % z celkového časového prostoru (100 výcvikových hod.)
Parentalistická fáze	Sebezkušenostní část výcviku, práce na sobě	40 % z celkového časového prostoru výcviku (200 výcvikových hod.)
Elévská fáze	Zvyšování profesionálních kompetencí	20 % z celkového časového prostoru výcviku (100 výcvikových hod.)
Demokratická fáze	Egalitářský postoj, největší stupeň otevřenosti a autenticity účastníků, Práce teď a tady, interakční skupiny.	20 % z celkového časového prostoru výcviku (100 výcvikových hod.)
Režimové a kognitivně-behaviorální prvky	Režimové, strukturované a tréninkové prvky výcviku. Např. nácvik vedení autogenního tréninku, relaxací, tématické skupiny, rozvíčky psaní deníku apod..	45 % z celkového časového prostoru výcviku (225 výcvikových hod.)
Psychodynamická skupinová psychoterapie	Psychoterapeutické skupiny	40 % z celkového časového prostoru výcviku (200 výcvikových hod.)
Expresivní psychoterapie	Arteterapie, muzikoterapie, psychodrama, psychogymnastika, imaginace aj..	15% z celkového časového prostoru výcviku (75 výcvikových hod.)

¹⁰ Všechny kvantifikující údaje mají pouze orientační charakter a nemohou být považovány za exaktní údaje. Uvádím je z důvodu představy o časových proporcích výcviků Big SUR.

Graf 1- znázorňuje procentuální a hodinové zastoupení použitých psychoterapeutických přístupů v programové skladbě výcviku.

Použité psychoterapeutické metody



Shrnutí

V této části analýzy byly podrobeny kategorizaci standardy výcviku, vlastní pozorování a denní rozvrh. Výsledkem analýzy je identifikace šesti centrálních kategorií označujících tři etapy výcviku a užívání 3 hlavních psychoterapeutických technik a přístupů:

1. Fáze motivační
2. Parentalistická fáze
3. Elévská fáze
4. Demokratická fáze
5. Režimové a kognitivně-behaviorální prvky
6. Psychodynamická psychoterapie
7. Expresivní psychoterapie

Používané metody práce nebyly doposud nikým explicitně reflektovány. Vznikaly postupně spontánně díky mnohaletým zkušenostem výcvikových lektorů a byly postupem času stále pečlivěji vnitřně strukturovány. Překvapujícím závěrem analýzy je zjištění, že největší procento času 45% (cca 225 hod.) je v tomto typu výcviku věnováno strukturovaným programům, které mají charakter spíše nácvikový s režimovými prvky, kde lektoři mají roli spíše trenérskou, a můžeme je zařadit do oblasti kognitivně-behaviorální psychoterapie. Psychodynamický psychoterapeutický přístup je druhou nejsilnější oblastí zaplňující 40%, tj. cca 200 hod. psychoterapeutické práce. Třetí nejsilnější centrální kategorií je využití metod a technik z oblasti expresivní psychoterapie.

Z hlediska etap výcviku jsem identifikoval čtyři hlavní stadia vývoje výcvikové komunity. Jedná se o fáze, ve kterých se dynamicky mění vztahy mezi lektory a frekventanty. V první motivační fázi výcviku, která tvoří přibližně 20% z celkového času, tj. 100 hod. resp. dvě výcviková setkání, na začátku a na konci, zvyšují výcvikovní lektori motivaci frekventantů k výcviku a k výkonu své profese strukturovanou prací v komunitě. Úvodní setkání je zaměřeno na práci s biografickým materiálem frekventantů a konečné setkání je věnováno obhajobě jejich závěrečných prací. V parentalistické fázi výcviku, která zabírá největší časoprostor výcviku, tj. 40%, resp. 200 hod., resp. 4 výcviková setkání, se výcvikovní lektori soustředí na vytvoření bezpečného rámce pro sebezkušenostní proces. Bezpečí navozují prostřednictvím parentalistického přístupu. (Parentalistický přístup užívám na jedné straně ve smyslu pečujícího a empatického přijetí frekventantů, kdy lektoři přebírají odpovědnost za program i za všechna důležitá rozhodnutí komunity, ale na druhé straně i autoritativního postoje při vyžadování dodržování pravidel, nastolení jasně a stále se opakující denní programové struktury a třístupňovým hierarchickým uspořádáním-vedoucí komunity, skupinovní lektori, frekventanti). Na základě zúčastněného pozorování jsem zjistil, že v této fázi výcviku frekventanti nejčastěji prožívají stavy tzv. regrese, kdy se jim vyplavuje biografický materiál, zasuté vzpomínky i nedořešená traumata. Ve vztahu k lektorům se rovněž objevují přenosové fenomény. Podobně se tak děje i směrem k spoluúčastníkům. Ve třetí elévské fázi, která tvoří přibližně 20%, (resp. 100 hod., resp. dvě výcviková setkání) frekventanti přebírají větší odpovědnost za vedení některých programů a rozhodnutí komunity. Výcvikovní lektori se ocitají více v roli supervizorů a hierarchické uspořádání se pomalu proměňuje do více egalitářského postavení mezi lektory a frekventanty. Na základě zúčastněného pozorování jsem identifikoval, že se jedná o jakousi přechodovou fázi, kdy se nejčastěji objevují konflikty mezi lektory a frekventanty. Tato fáze pak přechází

do demokratického stadia vývoje komunity, která tvoří rovněž přibližně 20% resp. 100 hod. resp. 2 výcviková setkání. Zde je již patrná změna postojů směrem od hierarchického k demokratickému uspořádání komunity. Výcvikový lektor zaujímají spíše kolegiální postoj vůči účastníkům. Z hlediska programové skladby se výcviky Big SUR dají charakterizovat jako integrativní, kombinující metody z více psychoterapeutických přístupů.

6.3 Ohniskové skupiny

V této kapitole se zabývám kategorizací výsledků ohniskových skupin zaměřených na styly vedení komunitních a skupinových programů. Kategorii „styly a vedení komunitních a skupinových programů“ jsem zvolil jako centrální kategorii v rámci oblastí zkoumání „Výcvikový systém.“

Téma vedení komunitních programů jsem sledoval i v rámci kategorizace závěrečných prací, avšak nepodařilo se mi dosáhnout dostatečné „teoretické saturace“ (Strauss, Corbinová, 1999, s.140) a nebylo tudíž možné získat přesnější obraz toho, jak konkrétně se s komunitou pracuje. Jinými slovy, v závěrečných pracích byly způsoby vedení komunity a skupiny málo tematizovány, což neumožňovalo na základě těchto dat o nich nějak teoretizovat a zobecňovat je. Proto jsem přikročil k dílčí metodě ohniskových skupin, protože oproti různým stylům skupinové psychoterapie je postup vedení komunitních a skupinových výcviků pole dosud málo probádané. Metoda ohniskových skupin se často používá jako doplňkový zdroj dat ve studiích, které využívají jinou hlavní metodu výzkumu (např. dotazníkový průzkum), ale používá se také v multimetodologických studiích, které „kombinují dva, či více způsobů shromažďování dat a v nichž žádná z použitých metod nedeterminuje použití metod ostatních.“ (Morgan, 2001, s.14)

Ohniskové skupiny měly v našem případě za cíl doplnit analýzu závěrečných prací o styly vedení komunitních a skupinových programů. Zaměřil jsem se na dvě základní oblasti:

1. Jaké jsou styly vedení komunitních programů
2. Jak se liší vedení komunitních a skupinových programů

Otázky jsem více nespecifikoval ani nekonkretizoval a nechal při vzniku výpovědí účastníků působit skupinovou dynamiku. Morgan (2001, s.27) charakterizuje úlohu výzkumníka takto: „Badatelův zájem označí ohnisko diskuse a samy údaje se shromažďují prostřednictvím skupinové interakce.“ Pouze doporučuje, aby výzkumník zajistil bezpečné

prostředí a také: „...aby účastníci v každé skupině měli k předmětu výzkumu co říci“ (2001, s.30).

V závěrečné analýze ohniskových skupin jsem pro zvýšení tzv. teoretické citlivosti“, podobně jako v předchozí kapitole v rámci analýzy programové skladby a dokumentů také využíval zúčastněné pozorování a svojí vlastní zkušenost výcvikového lektora.

6.3.1 Popis vzorku, organizace, výzkumná situace a způsob moderování ohniskových skupin

V letech 2007 (první sběr dat 20. 3. u první a 21.3. 2007 u druhé skupiny ve Sloupu v Čechách) až 2009 (20.9. 2009 u první i druhé skupiny v Deštné v Orlických horách) jsem u dvou výcvikových komunit Big SUR uskutečnil čtyři „ohniskové skupiny“. Moje role v těchto výcvicích byla pouze výzkumná, tzn. výcvikových setkání jsem se neúčastnil a neprovozoval žádná zúčastněná pozorování. Přijel jsem pouze za účelem provedení ohniskových skupin. Nicméně účastníky jsem informoval o skutečnosti, že u jiných komunit Big SUR jsem zastával roli výcvikového lektora.

Obě komunity byly standardně složené ze dvou psychoterapeutických skupin se kterými jsem pracoval vždy 90 min. Jedná se tedy o analýzu 4 skupin. Morgan (2001) doporučuje min. 3 a max. 6 skupin. Ohniskové skupiny je možné dělit podle míry strukturace i stylu vedení na „nestrukturované, polostrukturované a strukturované“ a na „direktivně a nedirektivně“ vedené. (Miovský, 2006, s. 177) V mém případě se jednalo o nestrukturované a nedirektivní vedení, kdy jsem se snažil o to, „neindoktrinovat“ frekventanty výcviku příliš návodnými otázkami ovlivněnými mými vlastními zkušenostmi. Vliv badatele je jedním z nejčastěji zmiňovaných rizik použití této metody. (Morgan, 2001) Skupiny jsem moderoval sám a diskusi nahrával na diktafon. Účastníci ohniskových skupin se zapojili do diskuse velmi aktivně, až na tři případy, kde se frekventanti z osobních důvodů nezúčastnili. V průměru jsem pracoval s 9 – 11 lidmi. Všechny čtyři skupiny proběhly v rámci výcvikových setkání komunity Big SUR. První dvě proběhly na předposledním výcvikovém setkání, což se ukázalo být jako velmi výhodné, protože účastníci byli již velmi zkušenější a zorientovanější a přímo mi nabízeli vlastní nápady na kategorizaci sebraných dat. U druhé komunity jsem se dostal na třetí výcvikové setkání, což přineslo poněkud více různorodý a neuspořádaný materiál.

Vzorek respondentů byl homogenní pouze z hlediska příslušnosti k výcvikové komunitě a jinak byl různorodý co do profesí, věku i dalších charakteristik. To se ukázalo jako výhoda, protože odpovědi byly velmi různorodé. Tato výhoda vyvažovala nevýhodu toho, že se všichni účastníci velmi dobře znali. Morgan (2001) upřednostňuje vzájemnou neznalost respondentů, protože se navzájem méně ovlivňují a přinášejí více impulzů. V mém případě to však z organizačních důvodů nebylo možné zajistit. Vzájemná znalost účastníků přinesla do rozhovorů velký stupeň otevřenosti a spontaneity, ale také menší ochotu k precizování odpovědí. Tuto skutečnost si vysvětluji tím, že zkušenost o které se mluvilo, sdíleli všichni účastníci skupin, takže neměli takovou potřebu ostatním vysvětlovat, o čem mluví. Ve skupině byli pouze 2-4 muži, což odráží obvyklé zastoupení mužů v těchto typech výcviků.

6.3.2 Struktura ohniskových skupin, formulace výzkumných otázek a způsob jejich kladení

Strukturu skupin jsem zvolil čtyřstupňovou dle Miovského (2006, s.183), který navrhuje, aby průběh skupinových rozhovorů měl následující fáze: „Zahájení, úvodní diskuse a motivace, jádro diskuse, ukončení skupiny“. Při formulaci a kladení otázek jsem postupoval tzv. „trychtýřovitým způsobem“, to znamená, že jsem od nejobecnějších otázek postupně přecházel ke konkrétnějším v návaznosti na odpovědích frekventantů. Snažil jsem se vždy při kladení další konkrétnější výzkumné otázky pracovat s formulacemi účastníků skupiny, používat jejich vlastní výrazy a slovní spojení - zopakovat je, popř. parafrázovat, a tím podporovat jejich „zapojení“ do diskuse.

Zformuloval jsem si předem pouze tři základní otevřené otázky a díky jejich postupnému rozvíjení jsem facilitoval další odpovědi. Byly to tyto otázky:

1. Vidíte nějaké rozdíly ve stylech vedení komunitních programů vašich lektorů?
2. Vnímáte nějaké rozdíly při vedení různých druhů programů?
3. Vnímáte nějaký rozdíl ve vedení skupinových a komunitních programů?

6.3.3 Třídění a analýza sebraných dat

Nejdříve jsem data očistil od šumů plynoucích z přepisu hovorové mluvy, a pak jsem je roztřídil do tří skupin podle zmíněných zkoumaných otázek: rozdíly ve stylech vedení komunitních programů; rozdíly při vedení různých druhů programů; rozdíl ve vedení skupinových a komunitních programů.

Pro analýzu takto utříděných záznamů rozhovorů jsem použil fenomenologickou metodologii.

Zjistil jsem, že každá z výcvikových komunit vytváří svou vlastní kulturu, řečové struktury a svébytná vysvětlení toho, jak jsou komunitní programy řízeny. Rovněž se odlišují způsobem, jak popisují jednotlivé styly vedení. Jako metoda sběru dat se ohniskové skupiny osvědčily, protože zachycují odlišnosti jednotlivých komunit a umožňují sledovat i celkovou diverzitu stylů vedení jednotlivých komunit. Výhodou ohniskových skupin je „možnost pozorovat v omezeném časovém úseku velké množství interakcí týkajících se předmětu výzkumu“ (Morgan, 2001, s.21). Rovněž umožňují doplnit výzkum o „živou“ (Heidegger, 1969) zkušenost frekventantů s tímto typem vzdělávání, nezachytitelnou jinými metodami. Cílem metody nebylo získání exaktních dat, ale porozumění tomu, jak frekventanti svou zkušenost verbalizují fenomenologickou metodou.

Fenomenologická metoda nevychází z karteziánského (matematizujícího) paradigmatu, ale hledá metodologické přístupy pro pochopení „skrytého“ a „svébytného“ smyslu zkoumaných fenoménů. Fenomenologická metoda vychází z filozofického způsobu myšlení E. Husserla a na jejím základě později vznikla i kvalitativní výzkumná metodologie. Tento způsob myšlení je odlišný od exaktních postupů kvantitativních metodologických přístupů, což dobře ukazuje následující citace: „avšak matematický přírodovědný výzkum není exaktní proto, že přesně počítá, nýbrž musí tak počítat, poněvadž vazba na jeho předmětný okruh má charakter exaktnosti. Naproti tomu musí být všechny duchovní vědy, dokonce i všechny vědy o živém, právě proto aby zůstaly přísnými, nutně neexaktní. Sice lze i živé pojímat jako časoprostorovou veličinu pohybu, avšak pak již nemáme co činit s živým.“ (Heidegger, 1969, s.20.)

Pro ilustraci uvádím výrok jedné z respondentek ohniskových skupin zachycující takovýto „živý“ výrok o rozdílném vlivu skupiny a komunity:

(71) *“ Stalo se mi, že jsem se bavila po skupině s lidmi z druhé skupiny naší komunity a přišli mi hrozně studení. Vůbec tak druhou skupinu vnímám, že tam jsou víc siláčtí. A oni nás zase vnímají jako víc empatické až přecitlivělý, že všechno moc psychologizujeme. To bude lektorama. Jejich vedoucího jsme přezdívali „viking“. Na naší skupině se cítím jako doma v teploučku a na komunitě víc fouká studený vítr reality“ (Anna).*

Těmito dvěma citacemi ilustruji filozofický rámec a způsob výběru citací, jakým jsem se snažil fenomenologicky uchopit dění v ohniskových skupinách. Pro analýzu ohniskových skupin a vlastního pozorování jsem použil metodologický postup fenomenologické redukce. Fenomenologická redukce je založena na tzv. „epoché“ (Husserl, 1993) tj. na uzávorkování všeho apriorního vědění o daném fenoménu a otevření se nové zkušenosti vnímání zkoumaného jevu. V duchu tohoto přístupu jsem ve výpovědích účastníků ohniskových skupin hledal tzv. „klíčové invarianty“ (Čálek, 2004). Za klíčové invarianty jsem zvolil „nejživější“ výroky, pro které byl charakteristický hovorový jazyk, nezřídka i obsahující expresivní výrazy. Nejživější výroky jsem zvolil pro svůj emocionální náboj, který odkazuje k bohatě prožité zkušenosti účastníků, nezasažené tolik vlastními interpretacemi účastníků. Z výroků jsem vybíral právě ty neinterpretativní, které nejsou zasaženy konvenčními odbornými názory frekventantů na to, proč vedoucí dělají to či ono, nebo sami pojmenovávají odborným žargonem jejich způsoby vedení. Příkladem takového interpretativního konvenčního názoru může být tato citace:

(72) *„První komunity, si vzpomínám, že jsme zahájili vytvářením map života... . Měli jsme namalovat život jako tok řeky. To asi sloužilo k tomu, abychom si uvědomili formující události, ale i vztahové rámce, které si v průběhu života vytváříme“ (Igor).*

Nebo:

(73) *„Skupiny vedli lektori analyticky, protože to je přece o tom, analyzovat přenos. Na klubech se konečně uvolnili.“*

Nezajímalo mě tolik co si účastníci myslí teoreticky o způsobech vedení, ale co opravdu prožili na vlastní kůži, což dobře ilustruje následující citace:

Nebo:

(74) *„Vést skupinu mi přijde lehčí, vlastně tam terapeut nic moc nedělá a skupina se řídí sama. Na komunitě, nebo na klubu mi to přijde těžší. Uřídit třicetičlennou smečku, je fakt síla, zvláště teď ke konci, kdy už je každé pěkně voraženej. Když jsem měla vést klub, tak si ze mě dělali všichni srandu“ (Bára).*

Analýza prožité zkušenosti bez apriorních závěrů je pro fenomenologický přístup charakteristická. Tyto výroky jsem z přepisu hovorů vyděloval a hledal jejich vnitřní smysl. Tyto tzv. „živé“ výroky jsem doplňoval vlastním pozorováním o chování frekventantů i výcvikových terapeutů¹¹. Pro analýzu ohniskových skupin pro mě byla také důležitá předchozí analýza programové skladby, která odhalila vývojové fáze v dynamice vztahu mezi frekventanty a lektory.

6.3.4 Rozdíl ve vedení skupiny a komunity

6.3.4.1 Vedení komunit prostřednictvím řízení a strukturace

Nejprve jsem zanalyzoval způsoby vedení ranních komunit (velkých skupin). U všech sledovaných typů vedení komunit to byli vedoucí, kteří určovali témata a strukturu dění v komunitě. Jak již bylo řečeno v kapitole 6.2. zpočátku „komunity“ vedli výcvikový lektori a po polovině výcviku i frekventanti, kteří zpravidla přijali tento styl. V obou případech vztahová dynamika komunity mezi vedoucími a členy komunity by se dala označit jako paternalistická - autorita versus podřízený, jak ukazuje následující ilustrativní příklad:

(75) *„Více mě baví skupiny, komunity mi přijdou někdy přestrukturované, nemám chuť říkat před celou komunitou, o čem jsem mluvila na skupině. Jsou to moje osobní věci“ (Jarka).*

(76) *„Komunity mi přijdou dobře řízené tehdy, když to lektor strukturuje, protože v tolika lidech by to byl chaos.“ (Ivo)*

(77) *„Mám radši, když se to na komunitách nikam netlačí a třeba spolu můžeme jen tak sedět a mlčet, bohužel to se tu moc neděje.“ (Gábina)*

Tento způsob práce jsem označil jako „Strukturované direktivní vedení s režimovými prvky“ a nejčastěji se vyskytoval na ranních komunitách. Pro ranní setkání celé komunity byly ještě charakteristické další způsoby vedení, které odrážejí následující ilustrativní výroky:

¹¹ Jak již jsem zmiňoval zúčastněné pozorování v roli tzv. „aktivního účastníka“ (Disman, 2004, s.305) jsem prováděl u jiných komunit, než těch, kde jsem prováděl ohniskové skupiny, protože moje aktivní participace jako lektora by bránila frekventantům ve větší otevřenosti. V úvodu skupin jsem deklaroval mlčenlivost a zachovávní anonymity. To, že jsem byl pro účastníky někdo „zvenčí“ přineslo poměrně velký stupeň otevřenosti respondentů.

(78) „*Mě zas to věčné reflektování skupin na komunitě už leze krkem, zpočátku mě to bavilo, ale teď už mám pocit, že to děláme jen kvůli (jméno lektora), aby byl spokojený*“ (Marta).

(79) „*My spolu prostě vycházet musíme, jsem vždy zvědavá o čem se baví druhá skupina..... Na komunitě kotvíme, někdy mi bylo za skupin blbě, aniž jsem věděla proč, až na komunitě mi to došlo a získala jsem odstup.*“

Tento styl jsem nazval jako reflektující. Označuje způsob práce vedoucího, který vyzývá členy komunity k reflexím předchozího dne. Tento způsob přináší frekventantům odstup od jejich silných prožitků. Zpravidla je kombinován s dalším stylem souvisejícím s reflektováním, a tím je způsob práce zaměřený na sdílení.

(80) „*Nevím jestli bych byla víc otevřená, kdyby na komunitách nebyla struktura. Ale na některé věci, bych potřebovala víc času. Asi by mi to déle trvalo, ale možná by to bylo spontánnější.*“ (Alena)

(81) „*Mám radši, když se to na komunitách nikam netlačí a třeba spolu můžeme jen tak sedět a mlčet, bohužel to se tu moc neděje.*“ (Gábina)

Dalším identifikovaným stylem práce v komunitě bylo zaměření na určité téma. Tématicky zaměřené komunity byly vždy prvním odpoledním programem. Prostřednictvím zúčastněného pozorování jsem zjistil, že zpravidla obsahovaly psychoterapeutické techniky, které měly za cíl přinést impuls pro skupinovou práci. Jednalo se o eklektické užití různých psychoterapeutických technik, které nějak souvisely s tématem toho kterého týdne, tak jak ukazuje příloha 5 a jak jsem již zmiňoval v rámci analýza programové skladby (např. techniky z narativní, transakčně analytické a jungiánské psychoterapie, jako jsou např. mapy života, mapy vnitřních osob aj..). Co se týká stylu vedení, frekventanti je popisovali např. takto:

(82) „*Na tématikách to bylo o technikách. Docela mě to bavilo, ale ne vždycky mi to sedlo. Vzpomínám si na tu, jak jsme měli v sobě hledat dítě, dospělého a rodiče. Zjistila jsem, že jsem hyperkritická*“ (Andrea).

(83) „*Měl jsem pocit, že tematiky zaplácnou hluché místo po obědě, kdy jsou všichni unavený a nic se nikomu nechce a, že můžou taky pomoci pěkně utéct od sebe*“ (Jakub).

Dalším identifikovaným stylem vedení byly supervizní skupiny. Jednalo se o tzv. „Balintovskou supervizi“ (Pačesová, 2004). Ve sledovaných výcvicích se odehrával v časoprostoru tématické komunitní práce provozovanou vedoucími komunity. Na základě zúčastněného pozorování jsem supervizní styl vedení ve skupinách „Bálintovského typu“

označil jako poradenský a demokratický, kdy se supervizor vztahuje k frekventantům kolegiálně a egalitářsky. Na frekventanty měly supervize emancipační vliv, který ohlašoval posun v dynamice vztahu k lektorům směrem od hierarchického k demokratickému uspořádání. Frekventanti v ohniskových skupinách popisovali změnu vztahu k lektorům po zážitku bálintovská skupiny např. takto:

(84) „Pro mě jsou velmi přínosné supervize, zpočátku jsem se toho bál, ale teď se mi to zdá hodně dobrý, protože tam supervizor sedí přímo s námi“(Petr).

(85) „Nejvíce jsem se bála H. na supervizích, myslela jsem, že to bude hrozný a že mě zkritizuje, ale překvapil mě, jak byl milý“(Magdalena).

Posledním typem komunitní práce je vedení klubů. Na základě zúčastněného pozorování jsem identifikoval, že tento typ práce s velkou skupinou se používal v případech, kdy bylo vhodné odlehčení programu, popř. jeho zpestření o expresivní psychoterapeutické techniky nebo volnočasové aktivity. Lektori často používali kromě psychoterapeutických technik, také herní prvky, metody zážitkové pedagogiky, relaxační a imaginační techniky, sport apod.. Tento model komunitního programu byl pozorován u všech sledovaných komunit Big SUR. Frekventanti je v ohniskové skupině charakterizovali např. takto:

(86) „Jsem rád, když se blbne na klubu, skupiny pro mě ze začátku byly vždycky trochu depka. Potřeboval jsem uvolnění, nikdy jsem o sobě takhle před lidmi nemluvil“(Jakub)

(87) „Já jsem zpočátku kluby nesnášela, přišlo mi to jak na pionýráku a cítila jsem se trapně, teď se na ně docela těším“(Světlana).

Podle rozlišení, které navrhl Kalina (2008) lze terapeutické komunity dělit na hierarchicky a demokraticky uspořádané. Z tohoto hlediska se výcviky Big SUR dají v prvních fázích svého vývoje zařadit mezi hierarchicky uspořádané modely, které se postupně (přibližně od první poloviny) proměňují v demokraticky uspořádané. Fáze vývoje komunity jsem popsal v předchozí kapitole. Z hlediska způsobů vedení vedoucích komunity využívali v první polovině výcviku pro udržení struktury programů častěji formální projevy moci a režimové prvky (sledování docházky na komunitní programy, práci s deníky, jasnější poukazy na udržování hranic, vymezování a hlídání časové struktury apod..) Z tohoto důvodu docházelo ke konfliktům mezi členy komunity a vedoucími častěji, než tomu bylo případně práce s terapeutickou skupinou (malou skupinou). Od druhé poloviny výcviku se způsob vedení mění a lektori zařazují do komunitních programů více demokratických prvků.

Z hlediska zařazení tohoto typu práce s komunitou (velkou skupinou) do profesních oblastí, označuji práci v komunitě jako typ sociální práce s velkou skupinou, jež je zaměřena na socializační proces, tedy na změny ve vnějším okolí člověka – jeho adaptaci, autonomii a soběstačnost. Z hlediska účinných faktorů komunitní práce jako psychoterapeutické metody se jedná o přístup blízký se ke kognitivně behaviorálnímu přístupu pro svojí direktivnost a strukturaci. V návaznosti na kapitolu 3.3.3. z teoretického úvodu mé práce zasazují práci s komunitou do rámce účinných psychoterapeutických faktorů, na základě Yalomovi (1999, s.21) typologie. V Yalomově typologii dynamických účinných faktorů převažují v komunitní práci: 1. Interpersonální učení, 2. Rozvoj socializace (komunikace); 3. Napodobující chování, 4. Univerzalita; 5. Předání informací. Sociální práce je méně zaměřena na individuální procesy, tedy na změny v intrapsychické oblasti.

6.3.4.2 Vedení psychoterapeutické skupiny – vytváření prostoru

V terapeutické skupině je vedení zaměřeno zpravidla na vytváření ohraničeného prostoru pro práci s impulsy, které přinášejí sami její jednotliví členové. Na základě zúčastněného pozorování a analýzy ohniskových skupin jsem zaznamenal, že forma vedení terapeutické skupiny se mezi jednotlivými vedoucími příliš neliší. Kromě jednoho z lektorů převažoval nedirektivní nestrukturovaný způsob vedení skupiny. Autoritu si lektoři zajišťovali spíše skrze neformální projevy moci – dáváním emocionální podpory, sdílením a interpretacemi. Intervence lektorů se od sebe lišily pouze obsahově. Z formálního hlediska se styly lektorů lišily pouze tím, s jakou frekvencí vstupovali do skupinového procesu a zda používali spíše facilitující intervence, interpretace, anebo psychoterapeutické techniky.

(88) „Stalo se mi, že jsem se bavila s lidmi z komunity, kteří nejsou na naší skupině a měla jsem pocit, že ví o mých problémech s manželem, přestože jsem na komunitě o tom nemluvila. Parakomunikace je fakt špatná, na delší dobu mě to zavřelo. Otevřela jsem to na skupině a lektor mě podržel, na komunitě udělal dusno kvůli parakomunikaci. Do teď nevím, zda jsem byla jen paranoidní, anebo ne.“ (Kateřina).

(89) „Skupiny miluju, cítím se na nich vůči lektorům bezpečně, ale na komunitě je to pro mě vždy náraz. Nemám ráda velení“ (Alena).

Způsob vedení na skupinách by se z hlediska vztahové dynamiky dal označit jako facilitační a egalitářský. Takovýto typ práce mezi vedoucími a členy skupiny přináší možnost navázání bližšího a hlubšího vzájemného vztahu, což otevírá u členů skupiny prostor

pro nastartování individuálního procesu, který je zaměřen na vývojově reparativní práci, změny v prožívání, získání emočně korektivní zkušenosti a osobnostní růst. Pokud zasadíme skupinovou práci ve výcvicích Big SUR do Yalomovy (1999, s.21) typologie účinných faktorů převažují tyto:

„1. Dodávání naděje; 2. Altruismus; 5. Korektivní rekapitulace; 6. Rozvoj socializace (komunikace); 9. Skupinová soudržnost; 10. Katarze; 11. Existenciální faktory.“

Shrnutí

V této kapitole jsem sledoval rozdíly ve vztahové dynamice mezi vedoucím a členy terapeutické komunity z hlediska způsobu vedení těchto útvarů. Využíval jsem jednak zúčastněné pozorování a jednak ohniskové skupiny. Základními rozdíly mezi vedením komunity a terapeutické skupiny je stupeň direktivity a aktivity vedoucích v otázce strukturace programu. V terapeutické komunitě jsou zpravidla vedoucí aktivnější a direktivnější s různým stupněm strukturace, což znamená, že různou měrou strukturují komunitní programy. Oproti tomu při skupinové práci jsou zpravidla méně direktivní a nevnášejí do skupinové práce vlastní strukturu. Pracují ve většině případů s tím, co skupina přinese. Vzhledem ke skutečnosti, že existuje málo odborné literatury zabývající se tématem komunitní práce (práce s velkou skupinou), abstrahoval jsem na základě výsledků ohniskových skupin a zúčastněného pozorování 6 základních forem vedení:

1. Strukturované direktivní vedení s režimovými

2. Reflektující

3. Nondirektivní vedení komunity s důrazem na sdílení

4. Tématické vedení komunity

5. Zážitkové a klubové vedení komunity

6. Supervizní vedení komunity, nebo skupiny

Podrobněji viz. tab. č. 5.

Výsledky ohniskových skupin vedly k vytvoření 6 centrálních kategorií v rámci oblasti zkoumání „Výcvikový systém“. Nyní je více srozumitelný rozdíl mezi komunitní a skupinovou prací. Komunity jsou v rámci výcviků Big SUR vedeny více direktivně a strukturovaně, stylem, který by se dal označit jako „direktivně strukturovaný“ a psychoterapeutické skupiny jsou vedeny nedirektivním stylem se zaměřením na emocionalitu,

který by se dal označit jako „emocinálně facilitační“. Supervize jsou zase vedeny způsobem, který by se dal označit jako „profesionálně-podpůrný.“

Profesionalita vedoucích by se dala charakterizovat jako dovednost střídat tyto různé druhy vedení. Udržet pozici vedoucího znamená umět nastolit ten který styl, popř. jejich kombinaci, přiléhavě k potřebám komunity, resp. skupiny.

Jak jsem již uvedl, v rámci oblasti zkoumání „Výcvikový systém“ jsem na základě ohniskových skupin a zúčastněného pozorování získal šest centrálních kategorií. Jejich vztahy k ostatním kategoriím budou v dalších kapitolách rozvíjeny prostřednictvím axiálního kódování.

Tabulka 5 - Druhy vedení komunit (velké skupiny)

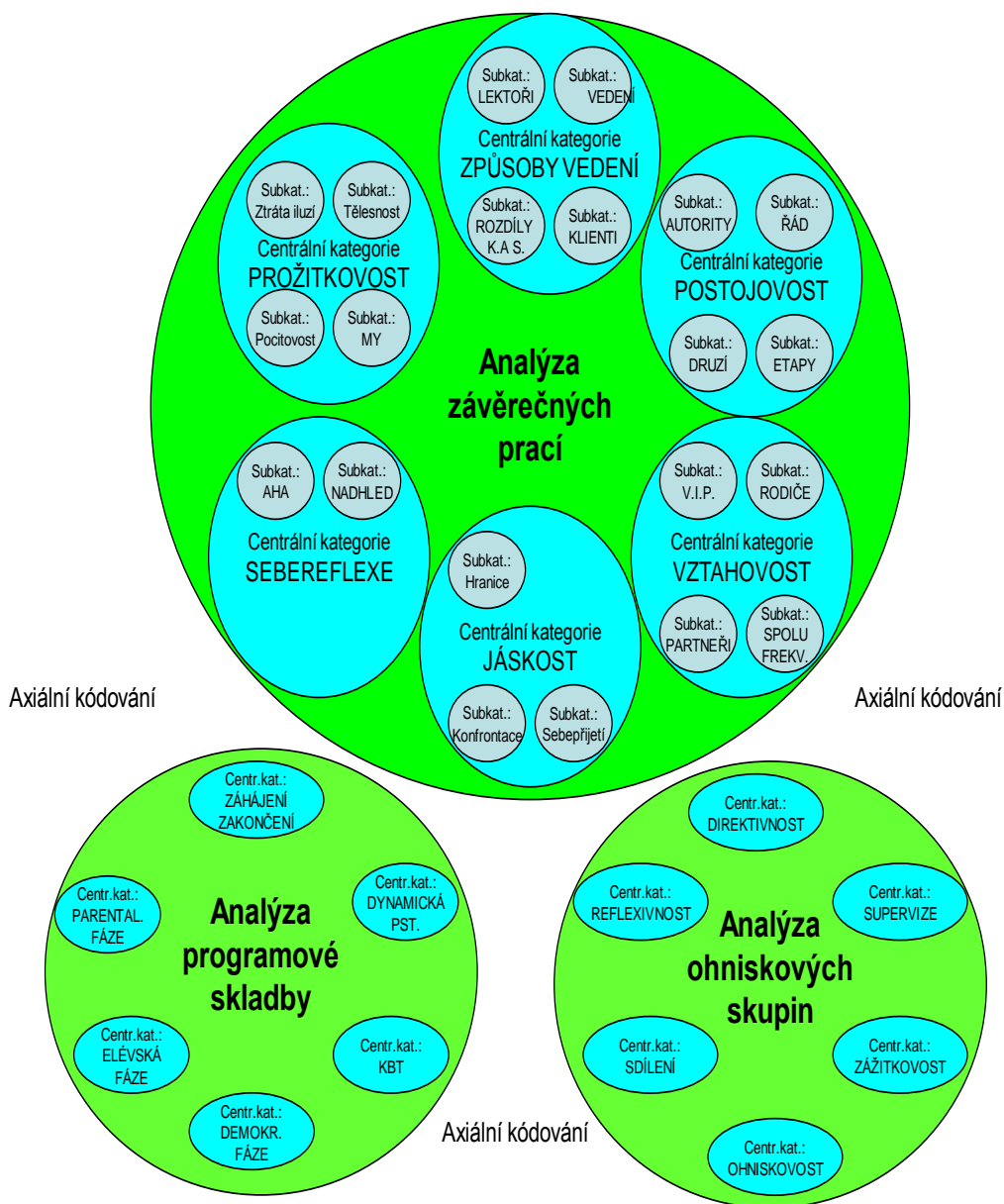
Název Popis kategorie

<p>1. Direktivnost</p>	<p>Strukturované direktivní vedení s režimovými prvky - tento typ práce s velkou skupinou je zaměřen na budování její struktury a zvýšení participace jejích členů na chodu a organizaci společenství. Umožňuje jejím členům internalizovat vnější řád. Rozvíjí u členů komunity schopnost kooperace a smysl pro vnitřní disciplínu.</p> <p>Ilustrativní citace:(76) „Komunity mi přijdou dobře řízené tehdy, když to lektor strukturuje, protože v tolika lidech by to byl chaos“ (Ivo).</p> <p>Obecné vlastnosti kategorie: Mocenskost a autoritativnost Pro tento typ vedení je zapotřebí, aby vedoucí uměl nastolit jasnou hierarchii moci a udržet svoji autoritu</p>
<p>2. Reflexivnost</p>	<p>Reflektující vedení – tento typ práce byl zaměřen na reflexi předchozího skupinového dění. Zpravidla byli frekventanti vyzváni nejdříve k přípravě reflexe v malých skupinách. Po krátké několikaminutové přípravě skupinovým rozhovorem prezentovali svoji skupinovou práci. Jednalo se o výběr či označení toho co se rozhodli odkrýt před celou komunitou. Komunita tak měla možnost sledovat i fragment skupinového dění na komunitě.</p> <p>Ilustrativní citace: (78) „Mě zas to věčné reflektování skupin na komunitě mi už leze krkem, zpočátku mě bavilo, ale teď už mám pocit, že to děláme jen kvůli (jméno lektora), aby byl spokojený“ (Marta). (79) „My spolu prostě vycházet musíme, jsem vždy zvědavá, o čem se baví druhá skupina..... Na komunitě kotvíme, někdy mi bylo za skupin blbě, aniž jsem věděla proč, až na komunitě mi to došlo a získala jsem odstup.“</p> <p>Obecné vlastnosti kategorie: Analytické myšlení a verbalizace Pro tento typ vedení je zapotřebí, aby vedoucí měl schopnost analytického myšlení a formulace zachycených intra- a interpsychických obsahů.</p>
<p>3. Sdílení</p>	<p>Nondirektivní vedení komunity s důrazem na sdílení - tento typ práce s velkou skupinou je zaměřen na budování pocitu sounáležitosti členů komunity a využívání koheze skupiny k sociálně terapeutickým účelům.</p> <p>Ilustrativní citace: (81) „Mám radši, když se to na komunitách nikam netlačí a třeba spolu můžeme jen tak sedět a mlčet, bohužel to se tu moc neděje.“ (Gábina)</p> <p>Obecné vlastnosti kategorie: Důvěrnost a intimita Pro tento typ vedení musí vedoucí umět nastolit atmosféru důvěry a intimity.</p>
<p>4. Ohniskovost</p>	<p>Tématické vedení komunity - tento typ vedení komunity je zaměřen na zvýšení schopnosti sebereflexe prostřednictvím psychoterapeutických technik, anebo strukturované práce s velkou skupinou. Obsahuje edukativní prvky s cílem tematizovat to, co je pro danou komunitu stěžejním problémem, nebo vnáší impulsy pro skupinovou práci.</p> <p>Ilustrativní citace:(82) „Na tématikách to bylo o technikách. Docela mě to bavilo, ale ne vždycky mi to sedlo. Vzpomínám si na tu jak jsem měli v sobě hledat dítě, dospělého a rodiče. Zjistila jsem, že jsem hyperkritická“ (Andrea).</p> <p>Obecné vlastnosti kategorie: Klíčový problém, ohniskovost Pro tento typ práce musí vedoucí umět zachytit klíčové téma komunity, nebo přinést zajímavé impulzy související s procesem komunity.</p>

5. Zážitekost	<p>Zážitekové a klubové vedení komunity: Tento typ práce s velkou skupinou se používal v případech, kdy bylo vhodné odlehčení programu, popř. jeho zpestření o volnočasové aktivity. Používají se herní prvky, metody zážitkové pedagogiky, relaxační a imaginační techniky, sport apod.. Tento model komunitního programu byl pozorován u všech sledovaných komunit Big SUR.</p> <p>Ilustrativní citace: (86) „Jsem rád, když se blbne na klubu, skupiny pro mě ze začátku byly vždycky trochu depka. Potřeboval jsem uvolnění, nikdy jsem o sobě takhle před lidmi nemluvil“ (Jakub)</p> <p>Obecné vlastnosti kategorie: Spontaneita, energizace Pro tento typ práce je zapotřebí, aby vedoucí uměl odlehčit a strhnout účastníky k spontánním projevům.</p>
6. Supervize	<p>Supervizní vedení: Tento typ vedení probíhal dvojím způsobem. Jednak jako strukturovaná Balintovská supervize v rámci celé komunity zaměřená kasuisticky na případ z odborné praxe frekventantů. A jednak jako přímá supervize skupinového dění, kde jeden popř. dva z řad frekventantů převzali roli skupinových terapeutů a vedli skupinu pod supervizí svých lektorů. Přímá supervize v tomto kontextu znamená, že lektor byl po celou dobu na skupině přítomen.</p> <p>Ilustrativní citace: (85) „Nejvíce jsem se bála H. na supervizích, myslela jsem, že to bude hrozný a že mě zkritizuje, ale překvapil mě, jak byl milý“ (Magdalena).</p> <p>Obecné vlastnosti kategorie: Profesionalita a zkušenosti Pro tento typ práce musí vedoucí umět přesvědčit účastníky o svých profesionálních dovednostech a zkušenostech.</p>

Tato tabulka zpřehledňuje jednotlivé kategorie, označující jaké druhy vedení se objevovaly ve sledovaných komunitách. Obecné vlastnosti kategorií označují, jaké profesionální dovednosti jsou zapotřebí pro ten který styl vedení.

Obrázek 2 – schéma, které zobrazuje výsledky kategorizace z jednotlivých analýz



Toto schéma ukazuje diferenciaci centrálních kategorií a subkategorií u jednotlivých zdrojů dat v rámci otevřeného kódování tak, jak vstupují následného axiálního kódování.

Tabulka 6 - Seznam všech centrálních kategorií a subkategorií ze všech zdrojů dat vstupujících do axiálního kódování:

Centrální kategorie analýzy závěrečných prací		Centrální kategorie a programové skladby	Centrální kategorie a ohniskových skupin
Prožitkovost	Pocitovost	Zahájení a zakončení	Direktivnost
	My		
	Ztráta iluzí		
	Tělesnost		
Sebereflexe	AHA	Parentalistická fáze	Reflexivnost
	Nadhled		
Jáskost	Hranice	Elévská fáze	Sdílení
	Konfrontace		
	Sebepřijetí		
Vztahovost	VIP	Demokratická fáze	Ohniskovost
	Rodiče		
	Partneři		
	Spolufrekven		
Postojovost	Autority	KBT	Zážitekost
	Řád		
	Druzí		
	Etapy		
Způsoby vedení	Lektoři	Dynamická pst.	Supervize
	Vedení		
	Rozdíly K a S		
	Klienti		

Tato tabulka ukazuje pouze jiným způsobem, než předcházející schéma, seznam všech centrálních kategorií a subkategorií vstupujících do axiálního kódování.

6.4 Osy axiálního kódování

V této kapitole se budu zabývat dalším krokem analýzy dat a tím je axiální kódování mezi jednotlivými zdroji dat. První stupeň axiálního kódování proběhl při tvorbě kategorií a subkategorií z jednotlivých zdrojů dat. Nyní se jedná o osově axiální kódování probíhající napříč mezi jednotlivými centrálními kategoriemi a jejich subkategoriemi vzešlými z analýzy závěrečných prací, z analýzy programové skladby a analýzy ohniskových skupin (podrobně Viz. tab.6). V předchozích krocích analýzy proběhl proces kategorizace, který přinesl očištění a systematizaci dat. Nyní přistupuji k hledání nových spojitostí a vztahů mezi kategoriemi.

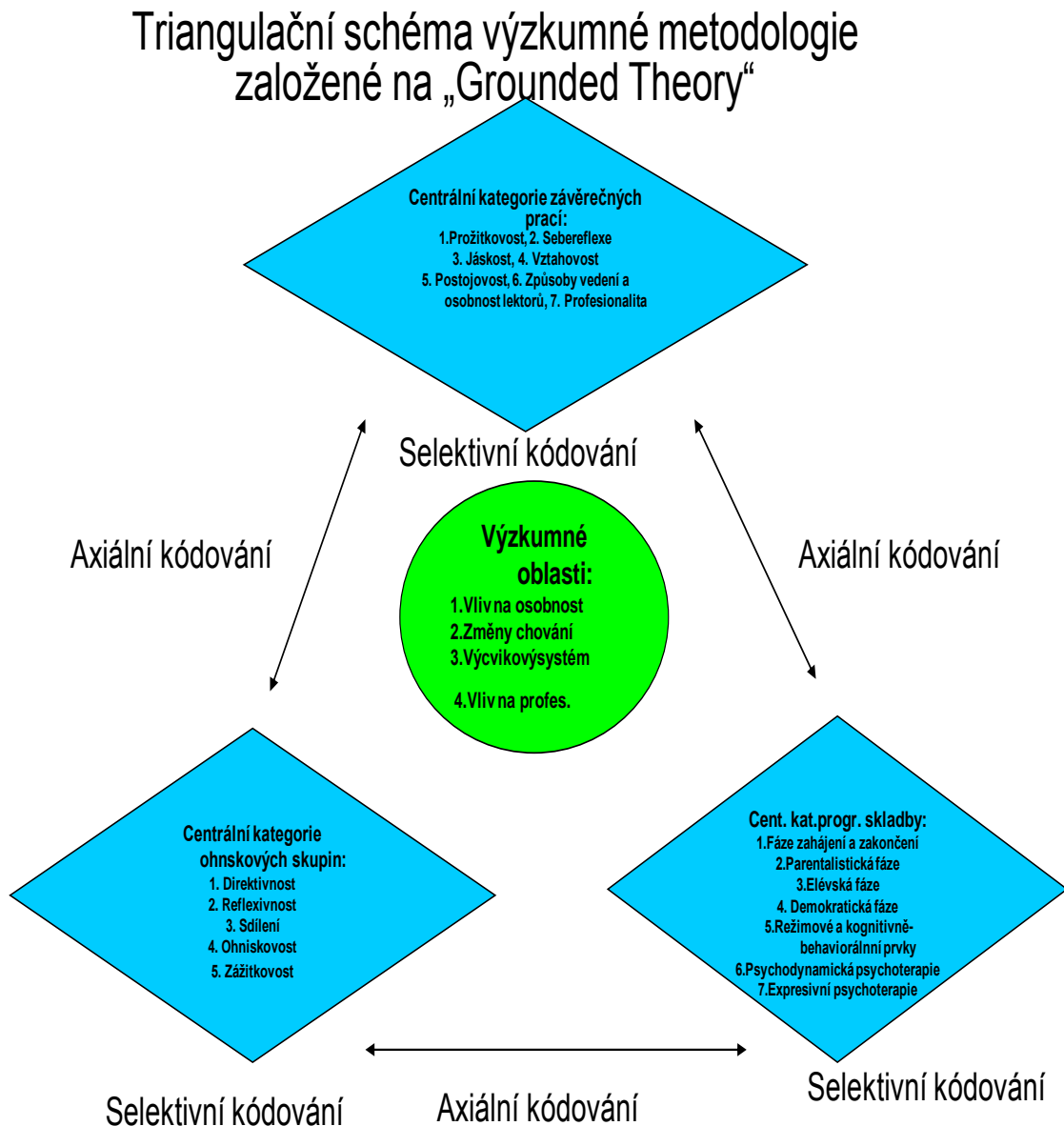
Zakotvená teorie požaduje, aby důkladná analytická příprava především zahrnovala očištění dat od subjektivních nánosů a apriorních nálepek, které zakrývají nové dosud neobjevené významy a vztahy. Axiální kódování umožňuje udržet dostatečně dlouho analytický proces ve stadiu nového seskupování kategorií v rámci tzv. paradigmatických modelů. Vztahy mezi kategoriemi v rámci paradigmatických modelů mohou odkrýt všechny aspekty jejich spojitostí.

6.4.1 Paradigmatické modely

Smyslem „paradigmatického modelu“ (Strauss, Corbinová, 1999, s. 72) je vytvořit propojení mezi centrálními kategoriemi a subkategoriemi. Tato nová spojení umožňují identifikovat složitější a vícerozměrné modely vztahů mezi kategoriemi. Paradigmatický model můžeme označit jako zárodečný, výchozí bod vznikající teorie.

Termín paradigma zavedl do sociologie a sociologického výzkumu R.K. Merton (1968), díky němuž se natrvalo usadil i v terminologii dalších vědeckých oborů. Termín původně pochází z prací teoretika vědy T. S. Kuhna. Kuhn nabízí jednu praktickou variantu definice paradigmatu jako souboru vědeckých poznatků, „které jednak členové vědecké komunity sdílejí a které je i rovněž konstituují jako komunitu odborníků na daný problém“ (Kuhn, 1992, s. 176). Předmětem zkoumání této práce je dlouhodobě vznikající empirický soubor poznatků, který hypoteticky považuji za dosud nezformulovanou teorii. Výcviky typu SUR jsou díky své čtyřicetileté tradici nepřehlédnutelnou zásobárnou zkušeností a dovedností mnoha předních odborníků na poli psychoterapie. V našem odborném prostředí jsou souborem empirických a klinických poznatků, ze kterých se vyvíjely další modely práce s komunitou i skupinou, aplikované jak na poli vzdělávání, tak na poli klinickém. Tvoří soubor klinických i empirických poznatků, které jsem se pokusil zachytit do vztahů zárodečné teorie prostřednictvím paradigmatických modelů. Sestavil jsem tři paradigmatické modely, které odrážejí hlavní osy axiálního kódování.

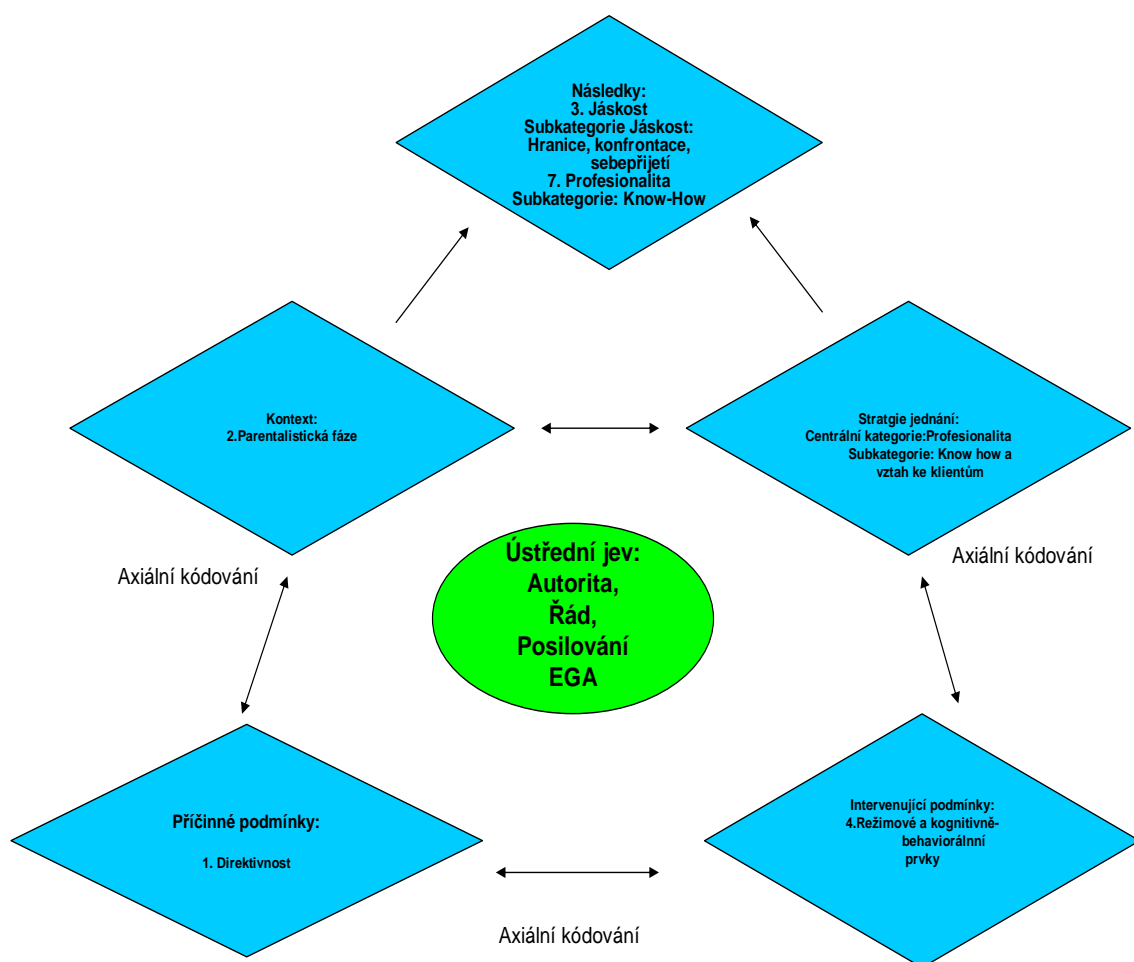
Obrázek 3 - Následující schéma znázorňuje osy axiálního kódování mezi centrálními kategoriemi z jednotlivých zdrojů dat:



Podle Strausse a Corbinové (1999, s. 173) je paradigmatický model tím, co dodává teorii hutnosti a přesnosti. Paradigmatický model objasňuje (1) *příčinné podmínky* vzniku nějakého (2) *jevu* v daném (3) *kontextu*, za určitých (4) *intervenujících podmínek* a (5) *zapřičiňujícího jednání*, které vede k určitým (6) *následkům*.

V našem případě se ve vztazích centrálních kategorií a subkategorií mezi sebou objevují seskupení vypovídající o podobných významech jednotlivých kategorií. Tyto podobné charakteristiky vytvářejí osy umožňující vytvoření takového modelu. **Konečným smyslem kódování je odhalit povahu vztahů mezi kategoriemi a subkategoriemi. Ty mohou být nejrůznější. Nejen kauzální, ale i vztah negace, podpora či rozvíjení jedné kategorie druhou atd.. Některé vztahy mezi nalezenými kategoriemi jsou zcela symetrické a jiné naopak jsou pouze asymetrické. Podr. viz. níže.**

Obrázek 4 - Schéma paradigmatického modelu „Ego“, struktura, autorita



Toto schéma zachycuje postupně se vynořující vztahy mezi kategoriemi a jejich subkategoriemi se zapojením všech tří zdrojů dat. Jedná se o vztahy mezi kategoriemi souvisejícími s autoritativním a direktivním způsobem vedení pozorovaných v rámci komunitních programů.

6.4.2 Ego, struktura a autorita

1. Paradigmatický model:

Práce s „Autoritou“, „Mocí“ a „Hierarchií“ ve vztahu k posilování „jáských struktur“ (Ega). Tento model spojuje na jedné ose tyto centrální kategorie a subkategorie v jednu typickou významovou strukturu. Spojuje kategorie obsahující podobné řečové struktury odkazující na setkání s autoritativním a hierarchickým modelem práce. Zajímavý je také tím, že dává do vztahu různé centrální kategorie a subkategorie s komunitou a terapeutickou skupinou. Tento paradigmatický model projasňuje jejich vzájemný vztah a rozdílnosti.

Spojení kategorií a subkategorií vyjadřuje schéma na předchozí stránce.

6.4.3 Popis paradigmatického modelu Autorita, Hierarchie, Řád a Jáskost

6.4.3.1 Příčinné podmínky

Příčinné podmínky může charakterizovat kategorie direktivnost identifikovaná v analýze stylů vedení a analýze závěrečných prací. Ta znázorňuje typ práce s komunitou (velkou skupinou), která je zaměřena na budování struktury a zvýšení participace jejích členů na chodu a organizaci společenství. Umožňuje jejím členům internalizovat vnější řád. Rozvíjí u členů komunity schopnost kooperace a smysl pro vnitřní disciplínu. Týká se zejména strukturované práce s komunitou v rámci denního programu. Budíčkem počínaje a klubovými aktivitami konče. Zde lektoři vystupují autoritativně a direktivně. Zachycují je následující citace:

(90), „Překvapilo mě, že je vše zpočátku pevně vedeno, až vojenským způsobem“ (Milan).

(91), „Vedení komunity se od vedení skupiny velmi liší. Na vedení komunity je především potřeba dobrý manažer, který naplánuje program tak, aby časově odpovídal, a dokáže udržet plynulý chod komunity, jasně vyjádřit, co má být řečeno a především udržet si pevný postoj ve chvíli, kdy se komunita začíná rozbíhat a nadržuje své hranice“ (Jiří).

(92), „Ve skupině jsem se cítila poměrně v bezpečí, ale komunitě vůbec ne“ (Blanka).

Citace dobře ukazují rozdíl ve stupni direktivity ve vedení skupiny a komunity. Těmto momentům se budu dalších krocích analýzy věnovat podrobněji.

6.4.3.2 Ústřední jev

Za ústředním jevem by se dalo označit **hierarchické uspořádání výcviku**, kde centrální postavou je vedoucí komunity, jako hlavní autorita, která superviduje výcvikové lektory a ti jsou vedoucími dvou skupin. Vedoucí komunity má také jako jediný přístup do všech programů, ať skupinových, nebo komunitních. Má právo chodit do obou skupin a vést lektorský tým i nahlížet do deníků. Struktura vztahů v komunitě je třípatrová. V prvním patře jsou účastníci skupin, kteří jsou si mezi sebou navzájem rovni. Hierarchický vztah mají vůči lektorům, kteří jsou vyjma komunitního vedoucího rovněž v sobě rovném postavení. Ti tvoří druhé patro v hierarchii SUR. Třetí patro tvoří komunitní vedoucí. Distribuce moci je tedy zcela jasná a ohraničená. Je zřejmé, jaká má kdo práva a povinnosti. Oproti jiným sociálním institucím má komunitní uspořádání BIG SUR, ve své první tzv. „parentalistické“ fázi, zcela jasná pravidla, hierarchii, rozdělení autority a moci. Svědčí o tom rovněž následující ukázky:

(93) „Uvědomil jsem si projev mé silné inklinace k autoritám“ (Martin).

(94) „Lektori byly pro mě vzorem rodičů“ (Barbora).

(95) „Lektorům jsme občas říkali taťka s mamkou“ (Petra)

(96) „Od počátku jsem na skupinách vystupovala se svými problémy týkající se mého vztahu k rodičům a rodičovské autority. Rozvodu jeho následků a příčin v neúspěchu v navazování partnerských vztahů. Vždy jsem měla problémy s autoritativními muži. Zároveň mě přitahovali, ale mé vztahy s nimi dlouho nevydržely“ (Irena).

Tyto citace ilustrují, že frekventanti silně vnímají hierarchii, autority lektorů a přenášejí na ně své předchozí zkušenosti s autoritami. Frekventantům hierarchické uspořádání výcviku připomíná hierarchii v rodině. V rámci výcviku, podobně jako v rodině, jsou vztahy k vedoucími založené spíše na neformální autoritě a na citové vazbě, kterou si mezi sebou jednotliví členové vytvářejí a udržují. Často se vyskytuje oslovení lektorů jako rodičů. V parentalistické fázi výcviku frekventanti inklinují k tomu, vnímat své lektory jako náhradní rodiče.

Tento jev, v některých případech, mohou také interpretovat jako určitou míru stylizace. Prostřednictvím které frekventanti ve svých pracích deklarují svůj náhled na přenosové vazby vůči lektorům. Dávají tím najevo, že rozumí svým přenosovým vazbám. Svě závěrečné práce chtějí obhájit, tak anticipují, co by lektori mohli chtít slyšet. Nicméně toto je pouze hypotetická interpretace, pro kterou nemám dostatečnou oporu v datech.

6.4.3.3 Kontext – Parentalistická fáze výcviku

Kategorie „Parentalistická fáze výcviku“ označuje časový a obsahový kontext, v jakém se ústřední jev „Autorita a hierarchie“ odehrává. Autorita a hierarchie jsou hodnoty, které definují situaci a určují žádoucí způsoby jednání v průběhu parentalistické fáze. Později v elévské fázi to již zcela neplatí. Nicméně v této fázi výcviku existuje neměnná struktura programu a denní řád. Toto hierarchické uspořádání trvá neměně první polovinu výcviku, tedy 250 hod.. V této „parentalistické fázi“ výcviku vedou všechny programy výcvikovní lektori a frekventanti jsou spíše v roli „dětí“, kteří se připravují na převzetí odpovědnosti a moci. Dobře to vystihují tyto citace:

(97) „Do lektora jsem si promítala svého otce – hlavně na 3., 4., a 5.. soustředění, když mi něco vytýkal, ať už to byl seschlý rybíz, či má maska“ (Mirka).

(98) „Lektorka.....nemohu se nyní ubránit paralelám s mojí matkou, stejného jména a stejné tělesné konstitutce.....byla pro mě důležitá v první polovině výcviku, hlavně v druhém soustředění, kdy jsem si prožil silné emoční pohnutí.....“ (Jana).

Tyto citace působí autentickým dojmem. Ukazují, že se v této fázi výcviku otevírají frekventantům vztahy z dětství. Parentalistická fáze výcviku umožňuje návrat frekventantů do ranějších fází svého vývoje.

6.4.3.4 Intervenující podmínky

Za intervenující podmínky podporující hierarchické uspořádání a podporující autority lektorů můžeme považovat kategorii „režimové a kognitivně behaviorální prvky výcviku“. Do této kategorie jsem zařadil jednak všechny aktivity s režimovými prvky (budíček, rozcvičky, peripatetika, deníky, autogenní trénink) a jednak aktivity strukturované (komunity a nácvikové (tématické skupiny). Jedná se o komunitní aktivity, tj. takové, kterých se zúčastňují všichni frekventanti. Intervenující podmínky poskytující stabilitu a jistoty dobře vystihují následující výroky:

(99) „Režim byl pro mě něco nového. Ve svém životě mám režim volnější, vede to však mnohdy k chaosu a pak mi v tom není dobře. Zaujalo mě, že režim opravdu dává jistotu, v hranicích se lépe zvládá život ve skupině“ (Vlád'a).

(100), „Největší brzdou výcviku bylo nedodržování výcvikových pravidel“ (Milena).

(101), „Naše skupina silně tíhla k parakomunikaci a klevetění, myslím, že to sebralo hodně energie skupinové práci“ (Edita).

(102), „...to co mě ve výcviku šokovalo, byl režim. Myslím, že jsem ho dostal i do života“ (Milan).

(103), „Zpočátku mě velice štvaly rozcvičky, pak se mi začaly líbit. Dnes cvičím pravidelně sám“ (Zbyněk).

Předcházející citace vystihují reakce frekventantů na režimové prvky výcviku např. rozcvičky, psaní deníků, přesné dodržování časů začátků programů, disciplína docházky na programy, dodržování programové struktury v rámci komunitních aktivit aj.

6.4.3.5 Strategie jednání, nebo interakce

Tuto část paradigmatického modelu nejlépe charakterizuje kategorie „Profesionalita“ a subkategorie „Know-How“. Kategorie profesionalita označuje druh jednání a typ interakcí, které v této fázi výcviku lektori vůči frekventantům zaujímají. Jedním ze symptomů profesionálního vztahu je oslovování. Lektori výcviku si s frekventanty vykaží. Mezi sebou si zpravidla tykají a s komunitním vedoucím si vykaží. Frekventanti si mezi sebou zpravidla tykají.

Svojí autoritu a hierarchickou strukturu lektori opírají o profesionalitu a o znalost „Know-how“, jak se dělá psychoterpie. Loajalitu frekventantů získávají skrze profesionální znalosti a zkušenosti. Takto o tom vypovídá jeden z frekventantů v následující citaci:

(104), „V První části výcviku byla úloha psychoterapeutů jasná – ukázat řemeslo“ (Lada).

Profesionalitou a její aplikací do praxe legitimizují přísný terapeutický režim. Tento přístup dobře ilustrují následující citace:

(105), „Vůči lektorovi H. jsem se brzy dostala do vzdoru. Nějak jsem mnohem intenzivněji vnímala jeho direktivitu a přísnost, než laskavost a nabídky pomoci. Já jsem si skutečným vztahem k otci nemohla projít a chybí mi hlavně ta láska. Proto mě asi H. kritika byla tak nepříjemná a opravdu mě velice zraňovala Určitě Vás považuji za velkého profesionála ...“ (Hana).

(106) „Zároveň mě dráždila jeho dominance a neústupnost ve svých požadavcích, stejně jako neustálé prosazování“ (Alžběta).

Citace znázorňují, že ve výcvicích vzniká díky autoritativnímu přístupu lektorů tlak, který může vést až ke konfrontacím.

6.4.3.6 Následky

K následkům můžeme přiřadit kategorie „Jáskost“ a subkategorie „hranice“, „konfrontace“, „sebe přijetí“, „profesionalita“ a „know how“.¹² Tyto kategorie jsou dávány nejčastěji do souvislosti s větnými celky popisujícími konfrontaci s řádem, autoritou a disciplínou. Kategorie „sebe přijetí“ souvisí s kategorií „změna postoje k autoritám“. Pro pozitivní sebe přijetí je zapotřebí zážitek přijetí silnou autoritou.

Ilustrativní výroky citací:

(107) „Nejdůležitější pro mě bylo, když mi vedoucí komunity řekl, že skončit s drogami a udržet abstinenci je jako vyhrát Olympijské hry. Dojalo mě to, až jsem se rozplakala. Za své problémy s drogami jsem se vždy silně obviňovala“ (Jitka).

(108) „Od lektora mě fascinovaly jeho skupiny, byl ostrý, ale jasný“ (Lenka).

(109) „Od začátku to mezi námi vřelo“ (Jan).

(110) „Trochu mi vadilo, že vlastně rituálu, který provádím, nerozumím a že neměl nějaký předem daný řád“ (Radka).

(111) „....., ale z autoritativního vztahu se klubal vztah přátelský“ (Jiřina).

6.4.3.7 Interpretace

Předcházející citace ilustrují, že ve výcvicích Big SUR se v první fázi pracuje s jasnou hierarchickou strukturou a dělbou moci. Autoritativní model vedení převládá v první polovině výcviku, tzn. v parentalistické až elévské fázi výcviku. Pevná struktura a výcvikový řád spolu se silnými autoritami vedou k vytvoření bezpečného prostoru, kde si účastníci mohou dovolit zcela přenechat zodpovědnost za to co se děje, lektorům. Frekventanti popisují, že si takový

¹² Kategorie „know how“ je zde použita dvakrát v různých významech. Jednou jako vstupní předpoklad práce lektorů a později v dalších krocích analýzy, jako výsledek působení výcviku.

komfort nemohli dovolit od dětských let, a často promítají do lektorů rodičovské postavy. To ilustruje následující výrok:

(112) ...Překvapilo mě, že je vše pevně vedeno, až vojenským způsobem. Zpočátku jsem si myslel, že jsem snad na pionýrském táboře, kam jsem jezdíval, když jsem byl ještě malý kluk., Teprve později jsem docenil, že výcvik má mnohé atributy, které mi chyběly... .. řád, disciplínu a smysl pro povinnost....“(Jakub).

Tato citace ilustruje zjištění, které jsem učinil na základě podrobné analýzy dat závěrečných prací a programové skladby, že vedoucí výcviku v průběhu první poloviny výcviku aplikují direktivní a autoritativní přístup k frekventantům, který způsobuje u frekventantů regresivní projevy. Jak ukazuje následující citace v první parentalistické a částečně v elévské výcviku si frekventanti mohou dovolit návrat do toho vývojového stadia, kde došlo k narušení jejich psychologického vývoje a citově jej znovu prožít:

(113) „Na počátku jsem na skupinách vystupovala se svými problémy týkajícími se mého vztahu k rodičům a rodičovské autority. Hovořila jsem o jejich rozvodu a také následcích pro mě. V té době jsem na skupinách hodně plakala. ... Myslím, že zde je příčina v mém neúspěchu v navazování partnerských vztahů. Vždy jsem měla problémy s autoritativními muži. Zároveň mě přitahovali, ale mé vztahy s nimi dlouho nevydržely. ...Můj vztah k S. (vedoucí skupiny) byl pro mě zpočátku těžký. Dlouho jsem k němu hledala cestu.“(Nad'a).

Předcházející citace ukazuje, že díky silným autoritám a jasné struktuře výcvikový proces obsahuje vývojově reparativní potenciál. Vnější struktura pod záštitou silných autorit napomáhá k návratu do těch vývojových etap, kde došlo k narušení psychologického vývoje daného jedince. Výcvik tak přispívá k doplnění osobnostně strukturálních deficitů a těch traumatických vztahových zkušeností, které daný frekventant prodělal. (Podr. viz další kapitola.) Zůstává otázkou, zda tento styl vedení navozují lektoři vědomě, anebo převzali „know how“ od svých výcvikových lektorů a empiricky opakují, co se sami naučili ve svých výcvicích.

6.4.3.8 Vztah autority a Jáskosti

Silné autority direktivně prosazující hranice výcvikového systému umožňují, aby se frekventanti buď podrobili a internalizovali výcvikový řád, anebo se naopak proti němu

vymezovali. Často osobnost lektora vzbuzovala u frekventantů ambivalentní i negativní prožitky, jak ukazuje následující citace.

(114), „Od začátku to mezi námi jiskřilo. Lektor byl pro mě tvrdý oříšek. Neustále jsem o něm mluvil i mimo skupiny a zaplavoval tím ostatní. Jeho narcismus, neustálé kontrolování a vyzývání, mě dohánělo k zuřivosti“ (Robert).

Prostřednictvím prosazování režimových prvků vytvářejí lektoři tlak na frekventanty, který je nutí buď k internalizaci řádu (rozcviček, deníků, dodržování časů, pohybových aktivit, aktivní participace na programu, koupání v ledové vodě aj.), nebo rovněž k ohraničení, vymezení, popř. vytvoření protitlaku.

(115), „Postupně slábl můj odpor a nechut' cokoliv dělat, potom jsem si uvědomil význam deníku“ (Jirka).

Tato citace dobře odráží proces internalizace vnějšího řádu. V tomto případě na příkladu režimového prvku - psaní deníků.

6.4.3.9 Rizika

Tento tlak na posouvání svých hranic má růstový potenciál, pokud nepřekročí únosnou míru nosnosti jáské struktury účastníka. Záleží na tom, v jakém stadiu psychologického vývoje došlo k přerušení, nebo nabourání plynulého procesu tvorby jáských struktur. Já, neboli „ego“ frekventanta sílí a je podněcováno tímto tlakem, pokud není příliš invazivní a nebortí hranice frekventantů. Záleží na umu lektorů a jejich profesionální zručnosti, zda umí odhadnout správnou míru tlaku, která je u každého frekventanta individuální. To, co je pro někoho výzvou a má pro něj růstový potenciál, může být pro druhého neúnosným tlakem s destruktivním dopadem, který zakouší jako znásilňující.

Shrnutí

V této kapitole jsem se věnoval axiálnímu kódování a vytváření paradigmatického modelu mezi centrálními kategoriemi, např. autorita, řád, jáskost (ego), profesionalita, parentalistické fáze a subkategoriemi např. know-how, hranice, konfrontace, sebezpřijetí, profesionalita napříč jednotlivými zdroji dat. Objevil jsem souvislost mezi hierarchickým a autoritativním uspořádáním výcviku a posilováním „Jáské struktury“ (ega) frekventantů. Na základě podrobné analýzy dat jsem ukázal, jak silné autority s jasně vymezenou mocí, neměnná programová skladba a hierarchické uspořádání napomáhají budování ega účastníka

tím, že poskytují pocit základní jistoty, což umožňuje návrat (regresi) do těch vývojových stádií, kde byl plynulý psychický vývoj významně narušen a došlo k destabilizaci procesu tvorby „Jáských struktur“ individua.

6.4.4 Základní stavební kámen teorie Big SUR

Základním stavebním kamenem teorie Big SUR je posilování ega skrze jasné strukturální a hierarchické uspořádání výcviku. Podle Big SUR teorie silná a pevná osobnost vzniká v jasně ohraničeném a strukturovaném prostoru komunity, kde osobnost na jedné straně zažívá pocit jistoty díky jasně strukturovanému prostředí a na straně druhé se musí vyrovnávat se stálým tlakem autorit požadujících rozvoj jeho schopností. Růst osobnosti je dán tím, že může řád internalizovat, nebo se vůči tlaku řádu vymezovat a konfrontovat se s ním. Podle teorie SUR silná a stenická osobnost vzniká v jasně definovaném prostředí komunity plném interpersonálních stimulů pod silným a stálým tlakem zaměřeným na překonávání vlastních omezení.

Otázkou do diskuse (viz. kap. Diskuse) teorie Big SUR je, zda tento model splňuje svůj účel, pokud je aplikován na práci se zdravými lidmi. Pevná struktura výcviku a režimové prvky jsou převzaty z behaviorální léčby alkoholiků na oddělení FN pro léčbu závislostí v Apolináři, kde se pracuje s lidmi s těžkými osobnostními deficity a narušenou Jáskou strukturou. Doc. Jaroslav Skála, který tento výcvikový model založil na svých zkušenostech s léčbou závislostí, zdůrazňoval, že důležitou kvalitou psychoterapeutů by měla být jeho schopnost „stenizujícího“ působení na pacienty.

6.4.5 Manifestní a latentní funkce výcviků BIG SUR

Významný sociologický funkcionalista R. K. Merton (1957) se ve svých analytických pracích zabýval hledáním manifestních a latentních funkcí sociálních institucí a jejich případných zamýšlených a nezamýšlených důsledků. Latentními funkcemi rozumí ty sociální aktivity, které aktéři určité sociální instituce skrytě vykonávají, aniž by je transparentně manifestovali. Jedná se o funkce dané instituce, které jsou plněny jakoby až v druhém plánu. Nejsou jejím cílem, ale jsou mnohdy samovolným a nezamýšleným důsledkem fungování instituce, které často působí skrytě a bývají odhaleny až ex post. Oproti tomu manifestní funkce jsou takové funkce, které instituce má plnit v souladu s jejím programem a účelem,

pro který byla instituce zřízena. Jsou viditelné z pohledu zvenčí. V našem případě je manifestní funkcí výcviků BIG SUR udržování řádu prostřednictvím vedoucích autorit a hierarchizovaného uspořádání s režimovými prvky. Manifestní funkcí tohoto uspořádání je zprostředkovat frekventantům výcviku zážitek léčby „in vivo“ na režimovém oddělení. Latentní funkcí toho uspořádání může být posilování „ega“ frekventantů skrze „pevné společenství“ s jasnými hodnotami, řádem a důvěrou v autority na půdě totalitního režimu bývalého Československa, který byl charakteristický svojí erozí hodnot. Kde hierarchie, autority, pravidla a řád jsou pouze formálně deklarovanými hodnotami, bez faktické náplně. Vyprázdnění a odpojení pojmu jako je autorita ukazuje tato citace:

(116) „... vždycky jsem měla autority za jakési modly představující dokonalost. A dospěla jsem k názoru, že člověk nemusí brát autoritu za nedosažitelnou a dokonalou, je to člověk, jako každý jiný, se svými starostmi a radostmi“ (Kateřina).

Tato citace ukazuje jak vztah k autoritám je důležitým tématem při zrání a emancipaci jedince. Úryvek ukazuje vývoj vztahu k autoritě od parentalistické k demokratické fázi výcviku a od hierarchického uspořádání k demokratickému. Vztahy k autoritám se významně změnily i vlivem celospolečenským změn. Tento poznatek, také podporuje fakt, že výcviky BIG SUR po revoluci vykazují nižší zájem odborné veřejnosti. Svoji kariéru v současné době končí a v roce 2010 dobíhá poslední výcvikový běh. Tato skutečnost souvisí jednak se smrtí zakladatele a nestora psychoterapie u nás Doc. Jaroslava Skály a jednak se změnou politického klimatu u nás. Frekventanti vyhledávají demokratičtější „volnější“ verze tohoto původního výcvikového modelu. Doc. Jaroslavu Skálovi se podařilo v jeho výcvicích vytvořit „ohnisko pozitivní deviace“ (Kalina, 2008, s. ??) a pronést ho navzdory totalitnímu režimu celým obdobím normalizace.

Nežádoucím efektem hierarchického a autoritativního způsobu práce může být skutečnost, že výcviková pravidla frekventanti budou dodržovat pouze z konformních důvodů a nebudou schopni pochopit hlubší smysl řádu pro svůj růst, což dobře ilustruje tato citace:

(117),„...Stále si ale myslím, že jako osoby myslící hlavou s občanským průkazem a jistou úrovní..... by nemuseli být omezováni psaným pravidlem...copak jsem nesvéprávná? ... Rozumím tomu tak, že abych chápala odpor svých pacientů, musím projít tím, čím oni“ (Marta).

Odvrátit nebezpečí, že řád a režimové prvky budou internalizovány pouze z konvenčních důvodů je na umu vedoucích lektorů a jejich schopnosti naplnit řád smyslem a vyvinout ten správný tlak u každého z frekventantů individuálně, podle toho, co kdo unese.

Rozdíl mezi komunitní prací a skupinou dobře ilustrují následující citace:

(118) „Pročítal jsem si, jak jsem popsal vztahy k členům komunity a otrásl to se mnou. Na počátku výcviku bych přísahal a do poslední kapky krve se hádal, že mám k lidem vřelý a krásný vztah, Ale opak byl pravdou. Velká rivalita, soutěživost, pocit ohrožení a nepřijetí mě nutily dívat se na ostatní z druhé skupiny jako na zdroj nebezpečí“ (Pavel).

(119) „Pokukovali jsme po druhé skupině, co se tam děje a alespoň já si hlídal, aby se nedostali někam dál než my“ (Milan). Nebo:

(120) „Komunitní dění dalo výcviku řád, vedlo nás, Ve velké skupině jsme se museli obnažit přede všemi... .. Vyjadřování emocí ve velké skupině je méně komfortní, než v „rodinné výcvikové skupině“ (Jaroslava).

Citace ilustrují, že komunita je více asociována se soutěživostí, rivalitou a v rámci interpersonálního učení nabízí nácvik vztahové dynamiky v rámci vzdálenějších společenských vztahů. Personifikuje širší societu a již svojí velikostí učí frekventanty rozšiřování vztahových zkušeností o takové dovednosti, jako jsou prosazení se, ohraničení, disciplína a formální projev. Oproti tomu práce ve skupině přináší jiné modality, které vyjadřuje následující druhá osa axiálního kódování.

6.4.6 Druhá osa axiálního kódování

Tento model spojuje v rámci triangulace dat na jedné ose centrální kategorie a subkategorie z těchto oblastí:

1. Identifikovaných v rámci analýzy závěrečných prací:

1.1. Vztahovost se subkategoriemi VIP, rodiče, partneři, spolufrekventanti.

2.1. Prožitkovost se subkategoriemi pocitovost, „My“, ztráta iluzí a tělesnost.

3.1. Sebereflexe se subkategoriemi AHA zážitky a nadhled

2. Identifikovaných v rámci analýzy způsobů vedení:

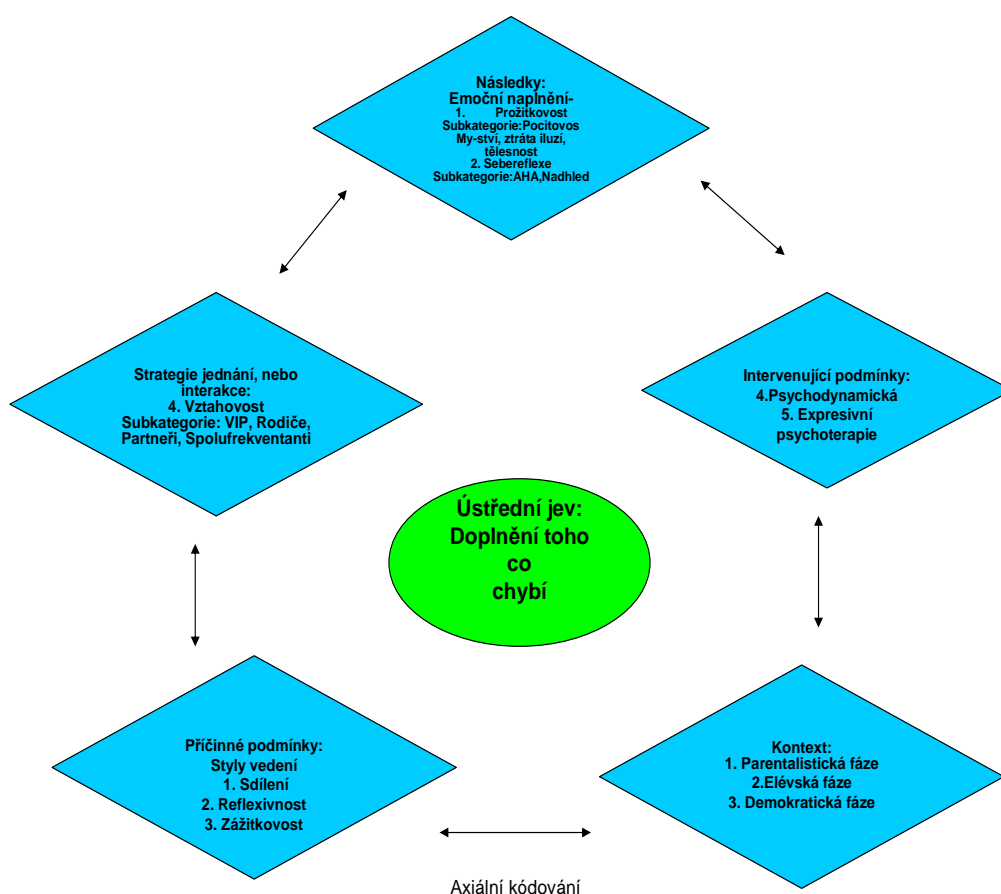
2.1. Sdílení a zážitkovost

3. Identifikovaných v rámci analýzy výcvikového systému:

3.1. Psychodynamickou a expresivní psychoterapie.

Pomocí těchto kategorií jsem vypracoval paradigmatický model označující seskupování centrálních kategorií a subkategorií v jednu významovou strukturu, která odkazuje na spojení mezi skupinovou prací a ústředním jevem „privace“. Privace je pojem, kterým označuji všechny prožitky, zkušenosti a vztahy, které frekventanti před vstupem do výcviku postrádali, ve výcviku našli a dávají je do spojitosti se skupinovou prací. Tato struktura také poukazuje na odlišnost skupinové práce od komunitní. V předchozích krocích analýzy jsem zjistil, že ve skupinové práci převládá nedirektivní styl vedení lektorů umožňující vytvoření prostoru pro „sdílení“ prožitků a vztahů mezi všemi členy skupiny. Oproti komunitnímu hierarchickému uspořádání převládá demokratická forma dělby moci. Jinak řečeno, při skupinové práci jsou si všichni členové skupiny mezi sebou rovni. Lektoři nepoužívají formální prvky moci, ale opírají se pouze o svoji neformální autoritu plynoucí z jejich zkušeností a profesionality. Dále jsem zjistil, že v rámci řízení skupiny využívají psychodynamické a expresivní psychotherapeutické postupy. Podr. viz. následující schéma.

Obrázek 5 - Paradigmatický model „Saturace privace“



Předchozí schéma zachycuje postupně se vynořující vztahy mezi kategoriemi a jejich subkategoriemi se zapojením všech tří zdrojů dat. Jedná se o vztahy mezi kategoriemi souvisejícími s nedirektivním způsobem vedení pozorovaným v rámci skupinových programů.

6.4.7 Popis paradigmatického modelu „Saturace privace“

Jedná se o model „Saturace privace“ (Doplnění toho, co chybí) propojující centrální kategorie na ose „sdílení“, „sebereflexe“, „vztahovost“, „prožitkovost“, „psychodynamická skupinová psychoterapie“, „nondirektivní přístup“ a „středové etapy výcviku“ (fáze parentalistická a elévká). Jak již bylo řečeno pojem saturace privace označuje zakotvenou ústřední kategorii resp. název paradigmatického modelu označující všechny prožitky, zkušenosti a vztahy, které frekventanti před vstupem do výcviku postrádali, ve výcviku našli a dávají je do spojitosti především se skupinovou prací.

6.4.7.1 Příčinné podmínky:

Příčinné podmínky mohou charakterizovat styl vedení práce s psychoterapeutickou skupinou, které vyjadřují kategorie sdílení, reflexivnost a zážitkovost identifikované v analýze stylů vedení a analýze závěrečných prací. Znázorňují typ práce s malou psychoterapeutickou skupinou, který je zaměřen na sdílení, reflexi a prožitky jejích členů. Umožňuje jejím členům, jejichž počet nepřesahuje 12 lidí, navázat blízké intimní vztahy, a tím budovat atmosféru důvěry. Rozvíjí u členů skupiny schopnost emoční otevřenosti a navazování blízkých vztahů. Týká se zejména nestrukturované práce s malou skupinou v rámci denního programu. Zde lektori vystupují nedirektivně a empaticky. Popis zkušeností frekventantů v těchto skupinách zachycují následující citace:

(121), „Ve skupině jsem s ostatními.....,.... nevnímám jsem potřebu unikát a schovávat se za obranné valy, chci s ostatními sdílet své prožívání, jsem otevřený“ (Dalibor).

(122), „Co se týče vývoje celé skupiny, myslím, že naše skupina měla silný potenciál v oblasti podpory, zájmu, kooperace. Velmi rychle jsme utvořili bezpečné a důvěrné prostředí, myslím, že koheze naší skupiny byla od začátku neobvykle pevná“ (Lada).

Citace ilustrují atmosféru otevřenosti a bezpečí, kterou frekventanti prožívají při skupinové práci. Popisy skupinové práce se tím velmi liší od popisů atmosféry na komunitních programech.

6.4.7.2 Ústřední jev

Za ústředním jev jsem označil fenomén „saturace privace“, neboli doplnění těch **vztahových zkušeností** prostřednictvím skupinové práce, které každému frekventantovi výcviku individuálně v životě chyběli. Jedná se i o vztahové zkušenosti se sebou samým, které účastníci získávají prostřednictvím zpětných vazeb ve skupině. Zatímco komunitní prostor, který byl předmětem analýzy v předcházející kapitole, představuje „živnou půdu“ a jasně ohraničený rámec pro osobnostní růst. Skupinový prostor je bankou rozličných konkrétních sdílených životních zkušeností a způsobů vnímání reality. Skupinová práce dodává velké množství představ, podpůrných impulsů a intimních prožitků sloužících jako materiál pro interpersonální učení, vývojově reparativní zkušenosti a rozšiřování pohledu na realitu. Každý z frekventantů při skupinové práci zažívá rozdílné prožitky. To dobře ilustrují následující citace:

(123) *„Cílem skupinového procesu je tedy nejspíš nikoliv změna, ale poznávání, obohacení, rozvinutí vlastního potenciálu, dosažení optimální výkonnosti, či zdravého sebevědomí a pokory terapeuta“ (Nad'a).*

(124) *„Na skupinách jsem si uvědomila, že mám tendenci si stále něco vyčítat a hodnotit se“ (Markéta).*

(125) *„Skupina mě emočně saturovala, měl jsem tehdy v životě složité období, po rozchodu s partnerkou“ (Dušan).*

(126) *„... ..dokázal jsem přijmout nefalšovanou pokoru a dát si klid, abych se mohl učit od druhých“ (Patrik).*

(127) *„Začala jsem lidem více věřit.....“ (Ida).*

(128) *„Uvědomil jsem si, jak krásné je být přijatý, bez nějakých podmínek a velkých nároků“ (Petr).*

(129) *„Líbilo se mi, jak někteří nabízeli své osobní zkušenosti“ (Jirka).*

(130) *„Naučila jsem se otevřeně vyjadřovat agresi i když se mi něco nelíbí“ (Irena).*

Jak je patrné z citací, popisy zisků ze skupinové práce jsou velmi diversifikované, nicméně odkazují k doplňování toho, co jednotlivým frekventantům chybělo v osobním životě. ¹³

¹³ Frekventanti také často ve svých výpovědích pro vyjádření vlastních pocitů používají pojmy a fráze, které se naučili v průběhu výcviku. Tato skutečnost má vliv na možnosti výzkumu, dozvědět se, co je z hlediska respondentů za

6.4.7.3 Kontext

Ústřední jev se odehrává v kontextu psychoterapeutické skupiny, tzn. vztahů konkrétních účastníků skupinové dynamiky. Kategorie vztahovosti se subkategoriemi: VIP, rodiče, partneři a spolufrekventanti označuje kontext přediva vztahů, v jakém se odehrává ústřední jev „doplňování toho, co chybí“ Všechny čtyři subkategorie odráží bohatost vztahových zkušeností, které se objevují ve skupinovém prostoru a které mohou napomoci doplnit konkrétnímu frekventantovi chybějící články pro zvládnutí, popř. obohacení různých životních situací. Subkategorie VIP označuje důležité osoby výcviku, které jsou nositeli vlastností, jež nějakým způsobem doplňují vztahovou zkušenost daného frekventanta.

(131), „V průběhu výcviku jsem měla pocit, že skládám nějakou rozsypanou mozaiku a doplňuji chybějící střípky. Nejvíc mi asi dala zkušenost Z., která to měla s manželem na začátku manželství podobně jako já, ale před deseti lety. Plakala jsem když hovořila o svém šestinedělí a o samotě, kterou prožívala. Vím, co to je být bez mámy“ (Vlasta).

(132), „Měla jsem v tu chvíli s M. a J. dojem, že se dívám na dobře známou situaci, kdy se muž a žena nemohou domluvit, protože jeden právě komunikuje na racionální a druhá na emoční úrovni. Pro M. to byla uzavřená záležitost, ale teprve díky pantomimě se pro Jitku tato záležitost otevřela a pokračovala“ (Irena).

6.4.7.4 Intervenující podmínky

Intervenující podmínky jsou širší strukturní kontext jevu. (Strauss, Corbinová, 1999, s. 75) Kategorie psychodynamická a expresivní psychoterapie označují intervenující podmínky za jakých se ústřední jev odehrává. Psychodynamická a expresivní psychoterapie vyjadřují přístup a styl práce s psychoterapeutickou skupinou využívající vztahové dynamiky. Jedná se o hlubně analytický přístup založený na zvědomování nevědomých potlačených impulsů, maladaptivních životních scénářů a přenosových vazeb vynořujících se z pozadí reálných vztahů uvnitř skupiny schematicky označovaných jako práce „tady a tady“ (Yalom, 1999).

výcvikem samým. Co jim opravdu „dal a vzal“ z hlediska jejich vlastní individuální zkušenosti. Ukazuje se, že výcvik poskytl účastníkům, mimo jiné, také spoustu formulací a frází, kterými mohou hovořit o svých vlastních pocitech, aniž by to od nich vyžadovalo příliš velkou vlastní invenci. Zůstává otázkou, zda tento typ jazykového interpersonálního učení není záporným nezamýšleným efektem výcviku?

Využívání interakcí mezi členy skupiny jako skupinového materiálu dobře ukazují tyto ilustrativní citace:

(133), „*Dosud jsme se věnovali převážně životním osudům členů skupiny, snažili jsme se o dosažení vzhledů ... Teď se to více rozjelo mezi námi ...*“ (Robert).

(134), „*Prostor skupiny zaplnila Marie a drásala moje nervy. Je možné, že je to můj přenos, kterému zatím nerozumím?*“ (Irena).

(135), „*Komunikace vážne natolik, že graduje do otevřeného konfliktu mezi J. a M. Začátek byl nevinný J. se stala v průběhu jedné dopolední skupiny jakousi mluvčí žen a apelovala na muže, aby byly pořádnými bojovníky. ... Protože jsme si ale chvíli před tím zoufaly nad mužskou necitlivostí a nedostatkem něhy, dovolil si M. na tento rozpor poukázat. ... M. naznačil, že J. chce škrtnit... .. Během dalšího sezení začala J. plakat a odešla*“ (Dana).

Citace ukazují, jak do skupinové práce začínají vstupovat i interpersonální vztahy členů skupiny, kteří se je snaží přenést do kontextu vlastního života mimo výcvik a obráceně. Jinak řečeno, frekventanti uplatňují na vztahy ve skupině své zkušenosti z běžného života, např. ohledně toho, jací jsou muži apod. a ty pak konfrontují s reálnými zkušenostmi s jednotlivými členy skupiny. Platí to i obráceně. Účastníci korigují své vztahové zkušenosti prostřednictvím reálných zážitků ve skupině a přenášejí je do svého života.

6.4.7.5 Strategie jednání, nebo interakce

Strategie jednání je procesuální, její přirozenou vlastností je vývoj. Strauss a Corbinová (1999, s. 76) navrhuje, aby ústřední jev byl zkoumán kromě jiného také v čase. Kategorie parentalistická, elévská i demokratická fáze výcviku vyjadřují procesuální vývoj v jakém se ústřední jev „doplňování toho, co chybí“ odehrává. Označují časový interval středové, hlavní části výcviku, během nichž se odehrává interpersonální učení a doplňování vývojově reparativní zkušenosti. V těchto fázích se mění role, v nichž se frekventanti na výcviku pohybují. V parentalistické fázi jsou v rolích obrazně řečeno „dětí“ (1-5 soustředění), později v rolích „elévů“ (6-7 soustředění) a ještě později rovnocenných partnerů (8-10 soustředění), což dobře znázorňují následující citace:

(136), „Na pátém výjezdu se mi zdá, že naše skupinová setkání přidávají mírně na síle“ (Michaela).

(137), „Šestým soustředěním začíná další výcviková etapa. Přestáváme být jen a pouze v rolích frekventantů, ale budeme tentokrát na sebe brát i role terapeutů a koterapeutů a naši lektoři nás budou supervidovat“ (Petra).

První uvedená (č.135) citace také odkazuje k předchozí subkapitole, která identifikuje předěl ve fázích skupinové práce. V parentalistické fázi se pracuje více s osobním biografickým materiálem frekventantů a v elévské fázi se objevují interpersonální témata mezi členy skupiny.

6.4.7.6 Následky

K následkům můžeme přiřadit kategorie „Prožitkovost“ a subkategorie „Pocitovost“, „My-ství“, „Ztráta iluzí“, „Tělesnost“. Tato kategorie zachycuje větné celky obsahující zážitky citové otevřenosti a zkušenosti citového sdílení. Prožitky považují frekventanti výcviku za jeden z hlavních přínosů výcviku. Popisují prožitky emoční naplněnosti a zkušenost proměnlivosti nálad a pocitů. Jak již bylo řečeno, její četnost výskytu se pohybuje mezi 20-40% z celkového prostoru všech sledovaných prací.

Prožitek emoční naplněnosti a proměnlivosti nálad a pocitů. Její obecnou vlastností je proměnlivost a živost.

Další kategorií, kterou můžeme považovat za následek ústředního jevu „doplnění toho, co chybí“ je označena jako „sebereflexe“. Jedná se o druhou nejfrekventovanější kategorii, co se týká frekvence větných jednotek obsahující sousloví sebereflexe, nebo nadhled, uvědomění si, sebezkušenost aj., tak jak je identifikují sami frekventanti. Obsahuje subkategorie: nadhled a AHA zážitky. Její hlavní obecnou vlastností je formulování a verbalizace.

Zajímavou skutečností, vyplývající z tohoto paradigmatického modelu, je skutečnost, že AHA zážitky se objevují jako následek ústředního jevu, tedy „doplnění toho co chybí“ a až po kategorii prožitkovosti. To dobře vyjadřuje následující citace:

(138), „Všude kolem mě (na skupině) sedí moji sourozenci. Každý má v ruce malé zrcátko. Když budu chtít, mohu se do něj podívat. Zjišťuji, že nejdřív koukám do těch zrcátek,

které drží lidé, ke kterým mám větší důvěru. U kterých vím, že i když je v zrcátku něco, co se mi třeba nelíbí, tak to přijmu“ (Gabriela).

Frekventantka dobře vyjadřuje zkušenost, že sebereflexe a nadhled (pohled do zrcátka) je možné učinit až jako důsledek prožitku důvěry k ostatním členům skupiny.

(139) „Do výcviku jsem vstupovala jako studentka psychologie pracující v krizové intervenci, nezadaná, žijící s maminkou v jedné domácnosti. Končím jako psycholožka zaměstnaná, v dubnu vdaná a těhotná. V tuto chvíli mám pocit naplnění ve všech oblastech, po kterých jsem toužila. Ty další cíle se asi vynoří zase za nějaký čas, až se má role matky více naplní“ (Lenka).

Předchozí citace vystihuje zkušenost frekventantky, že výcvik jí dal citovou podporu pro učinění závažných životních rozhodnutí.

6.4.8 Interpretace

Druhá interpretační osa axiálního kódování seskupuje kategorie „sebereflexe“, „vztahovost“, „prožitkovost“, „psychodynamická skupinová psychoterapie“, „sdílení“, „nondirektivní přístup“, „parentalistická“ a „elévská“ fáze výcviku do vztahu, který vyjadřuje efekty „skupinové práce“ v rámci výcviku.

Zatímco první interpretační osa seskupila kategorie na ose autorita, řád, hierarchie, struktura, první etapa výcviku, jásnost a vyjádřila vztah k účinkům „komunitní“ (velká skupina) strukturované práce. Tato druhá osa má bližší vztah k účinkům resp. efektům psychoterapeutické skupiny. V našem případě paradigmatický model vynesl „ústřední jev“ - kategorii „Privace“ vyjadřující jako svojí hlavní vlastnost „doplnění toho, co chybí“. Jedná se o jev vyjadřující hlavní funkci komunity skupinového procesu. Frekventanti popisují ve svých pracích typické efekty, které jim přinesla práce v psychoterapeutické skupině. Jedná se o následky identifikované v rámci paradigmatického modelu spojené s centrálními kategoriemi prožitkovost a sebereflexe (porozumění) odehrávající se v kontextu centrální kategorie „vztahovost“. Tyto centrální kategorie jsou v nejužším vztahu s intervenujícími podmínkami „psychodynamická a expresivní psychoterapie“ odehrávajícími se ve všech třech (parentalistické, elévské a demokratické) fázích výcviku. Tuto osu dobře ilustrují následující citace:

(140) „Mít svoji skupinu, to je jít do prádelny, nechat se prosáknout, promočit, rozpouštět nánosy, zatvrdliny, je to bolestivé, je to účinné. V čase před skupinou spojeno s třesem, stavy sklíčenosti a obav. Proč? Protože budeme při vyprávění svého příběhu „zase v tom“, budeme se otřásat dějem, budeme trpět a to vše ve světle reflektoru. (Jana).¹⁴

Nebo:

(141) „... .. Moje zkušenost přinesla, že tento stav víření bývá (zažila jsem to, stalo se mi) přechodem do kvalitativní přeměny, často spojený už na skupině nebo po ní s „AHA“ zážitkem, objevem, propojením, porozuměním, vysvětlením. Někdy i s „osvícením“ co s tím, jak na to dál“ (Lucie). Nebo:

(142) „Skupina mi nepřinesla změnu obsahu, ale procesu. Nezískal jsem zcela jiné vlastnosti, ale hlavně pochopení a prožitky, s jejichž pomocí mi připadá život bezpečnější a hezčí i se svými problémy a hrůzami“ (Richard).

Při analýze efektů skupinové práce na výše popsané ose axiálního kódování jsem identifikoval některé významné spojení mezi subkategoriemi u různých centrálních kategorií mezi sebou. Tyto nové vazby ukazují jak se centrální kategorie „Prožitkovost“, „Sebereflexe“ a „Vztahovost“ a jejich subkategorie spojují do vzájemných kauzalit. Vystoupíme-li na vyšší hladinu rozlišení, z centrálních kategorií na úroveň subkategorií, zjistíme, že subkategorie AHA zážitky a nadhled je nejčastěji dávana do spojitosti se subkategoriemi VIP, spolufrekventanti a vedoucí lektori. Frekventanti AHA zážitky nejčastěji zažívají na základě odhalených přenosových vazeb v rámci skupinové práce. Tato nová spojení mezi kategoriemi vystihují následující citace:

(143) „V první polovině výcviku jsem cítila odpor k R. (spolufrekventantka). Rivalizace – porovnávání jejich a mých schopností, sdílíme přibližně podobné osudy, žárlivost na její sílu a vitalitu“ (Petra).

(144) „Rivalizace se stejně starou „matkou“ D., protože je daleko rozvinutější a laskavější. Zpracováno přijato“ (Vlad'ka).¹⁵

¹⁴ Možná, že tenhle patetický, metaforický jazyk téhle, ale i dalších citací, je jedním z dalších „vedlejších efektů“ výcviku vedle už zmíněné frázovitosti. Může to být dáno tím, že výcvik ve frekventantech otevírá různá „stavidla“, posiluje jejich sebedůvěru ve vyjadřování, což se u někoho projevuje snahou působit jako hotový odborník, tzn. používat odborné fráze, v někom zase snahou vyjádřit se silně expresivně, tak, aby to odpovídalo síle zážitků z průběhu výcviku, což vede až ke zmíněné metaforičnosti a patosu.

¹⁵ Shrnu-li své dvě předchozí poznámky k jazyku, jakým frekventanti popisují své zkušenosti, jednou z důležitých věcí, kterou jim výcvik dal, byť nejspíš nezáměrně, je nový jazyk. Ten je na jedné straně velmi expresivní a na druhé straně

Subkategorie VIP vyjadřuje jednu z dimenzí ústředního jevu „Privace“ skupinové práce. To, co chybí, si nejčastěji frekventanti uvědomují na někom druhém ze skupiny a v menším počtu případů i z druhé skupiny. Subkategorie VIP je jakousi „personifikací toho, co chybí“ účastníkovi, a co vidí, obdivuje, nebo odmítá na spolufrekventantovi, nebo vedoucím lektorovi. Tato subkategorie je velmi frekventovaná, s vysokou četností výskytu. Ilustrují ji výstižně následující citace:

(145) „*R. mě vnímala v první polovině jako matku, byla v mé přítomnosti podrážděná i útočná, v druhé polovině výcviku ke mně zaujala laskavější postoj, obracela se na mne o radu, byla daleko přátelštější. Od té doby jsem se k ní vztahovala jako k dceři, začala jsem ji podporovat a jsem k ní daleko shovívavější než k ostatním*“ (Irena).

(146) „*Od počátku jsem věděla o svém synovském přenosu na Michala a Martina, zejména Michal mi připomíná mého synka*“ (Renata).

(147) „*A. byla vždy o krok napřed. Věděla, především, jak by takový výcvik mohl vypadat, znala některé lidi, věděla, co má odpovídat. Snad proto jsem se před ní postavil, když se mělo určit, kdo mě zneklidňuje. Nechápal jsem, jak může být pořád někdo tak „in“, když já jsem celkově vzato v háji ...*“ (Tomáš).¹⁶

Citace zachycují významové celky VIP resp. „důležitých druhých“ s hojnou četností výskytu. Subkategorie VIP je obsažena v každé z analyzovaných prací. Skutečnost, že frekventanti popisují své přenosové vazby k ostatním, souvisí s příbuzným jevem označeným subkategorií psychodynamická skupinová psychoterapie (popis subkategorie viz. kap. 6.2.4.2). Toto spojení potvrzuje psychodynamickou orientaci skupinové práce u výcviků Big SUR. Jak již bylo popsáno (kapitola 3.3.1.) v teoretické části práce. Yalom (1999) psychodynamické paradigma ve skupinové psychoterapii chápe jako analýzu interakcí lidí ve skupině a jejich vztahů k významným postavám z jejich osobního života. Pracuje se s

silně „expertizovaný“. Co se v něm každopádně zrcadlí, je nově nabyté sebevědomí frekventantů, pocit úspěšného završení důležité životní fáze. Absolvování výcviku tvoří v životě adeptů psychoterapie důležitý „přechodový rituál“ či „zasvěcovací obřad“ v procesu jejich profesionalizace. Ti, kteří už „to“ mají za sebou se pak cítí mnohem více povolání hovořit (nejen) o svých pocitech.

¹⁶ V předcházejících ilustrativních citacích je patrné silné zastoupení příměrů s rodinnými vztahy. Metafora rodiny se vyskytuje ve většině analyzovaných textů. Je nepravděpodobné, že by k nim dospěli jednotliví frekventanti nezávisle. Jedná se o další z vedlejších efektů tohoto typu výcviku, které pracují s rodinnými konstelacemi a jejich přenosem do ostatních mezilidských vztahů i do vztahů v rámci výcviku. Tento fenomén mě vede k metafoře výcvikové komunity Big SUR jako „terciární rodiny“ v názvu mé disertační práce. Z psychologie a sociologie známe zavedené pojmy primární a sekundární rodiny. Pojem terciární rodiny dosud zaveden nebyl. Terciární rodinou označuji výcvikovou komunitu Big SUR z toho důvodu, že její účastníci analyzují, na základě svých vzájemných vztahů, vlastní prožitou zkušenost ze svých primárních a sekundárních rodin. Výcviková komunita Big SUR má na své účastníky vliv tím, že cíleně znovu „oživuje“ a „vyvolává“ prožitky z primárních nebo sekundárních rodin a umožňuje jejich analýzu.

zvědomování maladaptivních vztahových scénářů, objevujících se při práci „ted' a tady“ ve skupině s následným vztažením těchto zkušeností i do mimoskupinového života účastníků.

Další silně zastoupenou subkategorií je prožitek tzv. My-ství skupiny (popis subkategorie viz. kapitola 6.1.1.2). Tuto subkategorii dobře vyjadřují následující ukázky:

(148) „Nevím o ničem, co by mi tenhle kus života a lidi ze skupiny (...) nahradilo“ (Luděk).

(149) „... ..Cítila jsem radost z toho, že jsem spolu a že děláme něco velice užitečného pro sebe i pro druhého... ..“ (Milada).

(150) „Ve skupině jsem cítila velké bezpečí a pozitivně vnímala členy skupiny“ (Radka).

Tyto citace ukazují další aspekt skupinové práce a tím je prožitek sounáležitosti.

(151) „Měl jsem pocit, jako kdybych byl znovu doma“ (Josef).

Nejedná se o vnímání interpersonálních vztahů, ale spíše o prožitek skupiny jako celku, který označují frekventanti za úlevný:

(152) „Výcvik my dal poznat jednak zajímavé lidi (...), se kterými bych se jinak těžko potkal, a jednak přišla úleva ze ztráty samoty“ (Mirek).

(153) „Otupovalo to agresi i úzkosti a zvyšovalo pocit sounáležitosti.“ (...) Do té doby jsem nikdy tak intenzivně necítil, že jsem součástí nějaké skupiny. Vždycky mi chyběla taková ta parta“ (Jakub).

Předešlé citace dobře odrážejí vzájemnou „cirkulární kauzalitu“ kategorií „Sebereflexe“ (Subkategorie: AHA, Nadhled), „Prožitkovosti“ (Subkategorie: Pocity, MY)“ a „Vztahovosti“ (subkategorie: VIP, Spolufrekventanti) ve vztahu ke skupinové práci. Tento vztah by se dal označit přívlastky jako „doplňující“, „uvolňující“, „otevřující“, „saturující“ a „astenizující“. Komunitní práce, jak již bylo řečeno výše, asociují spíše s pocity na opačném pólu spektra prožívání, které by se dalo označit jako „posilující“, „stenizující“, „konfrontující“ a „trénující“.

Komunitní práce tedy zastupuje z hlediska schematu mužsko-ženské polarity ten „mužský“ pól a skupinová práce ten „ženský“ pól.

Yalom (2009, s. 60) vyjadřuje silnou skepsi ohledně možností empirického výzkumu při měření efektů psychotherapeutického procesu. Domnívá se, že každý výzkumník naměří vždy něco jiného, protože je příliš zatížen vlastní subjektivitou. Samozřejmě tento skeptický

pohled je možný uplatnit i na tyto interpretace. Nicméně axiální kódování této osy kategorií ukazuje, že identifikovaný ústřední jev „saturace privace“ v oblasti vztahů je něco, co zmiňují frekventanti opakovaně s vysokou četností. Diverzita odpovědí ukazuje, že každý se nějakým způsobem „sytil“ zkušenostmi ostatních, ale různými tématy podle svého bílého místa v životní zkušenosti. Někdo ve svých vztazích k rodině. Např.:

(154), „Díky výcviku, jsem se seznámila se spoustou zajímavých lidí, poznala blíže práci terapeuta. (...), ale hlavně jsem si uvědomila spoustu věcí ve svém osobním životě. Zásadním tématem pro mě byly vztahy v mé nové rodině“ (Daniela).

Pro někoho těžiště výcviku spočívalo ve vyrovnání se vztahy v primární rodině. Např.:

(155), „... .. bylo pro mě důležité a osvobozující, že jsem matce dokázala odpustit a usmířit se s ní. Nevím, zda moje poselství se k ní doneslo, v té době byla těžce nemocná a za dva dny zemřela“ (Irena).

A pro někoho bylo rozhodující zkušeností spatření univerzální tíže osudu a prožitek sdíleného utrpení v bezpečí skupinového „My“:

(156), „Bylo to pro mě takové velké prozření, uvědomila jsem si, že každý, koho kdy potkám, by mohl vyprávět o bolesti z toho, co mu osud naložil. Že si každý neseme tolik bolesti trápení, zranění a křivdy. Pomohlo mi to k větší lásce k lidem, k jejich přijetí a nadhledu“ (Hana).

Všechny předchozí citace odkazují na efekty skupinové práce a její rozdílnost od komunitní práce. Za hlavní přínos této části práce považují rozlišení mezi efekty skupiny a komunity.

Shrnutí

Z hlediska metod psychodynamické psychoterapie bylo identifikováno jako hlavní efekt výcviku interpersonální učení.

Mezi 20 a 40 % z celkového prostoru prací je věnováno větným celkům popisujícím interpersonální vztahy ve skupině. Vztahům k členům druhé skupiny je věnován zpravidla výrazně menší prostor. Z analýzy závěrečných prací dále vyplynulo, že interpersonální učení probíhá prostřednictvím tří hlavních vrstev psychodynamické skupinové práce:

1. První vrstvou je analýza přenosových vazeb buď směrem k vedoucím skupiny, nebo ke spolufrekventantům. Jedním z pozorovatelných symptomů tohoto jevu je, že frekventanti nazývají své skupinové terapeuty rodiči a komunitní vedoucí prarodiči. Tato oslovení patří ve zkoumaných pracích k zavedeným a poměrně rozšířeným slovním obrátům, což se může

interpretovat jako snaha o vytvoření náhledu na přenosové vazby. Nicméně najdeme i případy, kdy se tak děje mezi frekventanty navzájem. Např.:

(157), „Lída si mě vybrala na skupině za mamču. Já jsem si díky tomu odžila mamkovství, lásku k dítěti, cosi moc krásného, o čem jsem v sobě jen tušila. Lída už bude nadosmrti moje dcera. Nevím, jak to jinak říci“ (Jaroslava).¹⁷

Tato vrstva převažuje v parentalistické a elévské fázi, kde patří přímo k tématům jednotlivých setkání.

2. Druhou vrstvou je fenomén „sdílení“ externích témat obsahujících nejčastěji těžkosti z mimovýcvikového života frekventantů, které sdílí v rámci skupiny. Jedná se o silný prožitek sounáležitosti a identifikace se skupinou. Můžeme ho nazvat „momentem setkání“, nebo fenoménem „My-ství“ odehrávající se prostřednictvím sdílení externích témat. Živě to ilustruje např.:

(158), „Ale hlavně, zmiňuji se o tom až nakonec, ale celou dobu, celých pět let, to mám jako číslo 1., našla jsem „LIDI“. Setkala jsem se během relativně krátké doby velice intenzivně s nádhernými lidmi, které na chodníku, ani v tramvaji neodhalím. V tom zvláštním komunitním žití bylo mnoho příležitostí k prostým, a přece tak jedinečným setkáním, že lituji každého setkání, kterého jsem nevyužila a velmi si cením těch využitých, na která nikdy nezapomenu. Tak to prostě a jednoduše je“ (Edita).

Silná skupinová identita je posilována a umocňována existencí druhé skupiny. Druhou skupinu v komunitě frekventanti velmi silně vnímají a využívají její existenci jako facilitující prvek, ale také nezřídka s ní soutěží, popř. rivalizují. Existence druhé skupiny utvrzuje skupinovou identitu. Tento fenomén je prožitkový a není zpravidla předmětem analýzy, pouze je posilován na komunitách tím, že se skupiny navzájem informují o svém skupinovém dění. Tato skupinová reflexe probíhá každý výcvikový den a je integrální součástí komunitního strukturovaného programu.

3. Třetí vrstvou je orientace na manifestní (viditelné), interpersonální vztahy. Frekventanti

¹⁷ Tato citace se vymyká tím, že si frekventanti vytvářejí „rodiče“ pouze z terapeutů a vedoucích, ale i z ostatních frekventantů.

ve svých pracích nejčastěji analyzují své vztahy k druhým. Tento druh analýzy převládá v elévské a v poslední demokratické fázi výcviku a je podle ní nazváno téma setkání. „Interakce ve skupině.“ Např.:

(159) „Skupiny L. Na prvních skupinách jsem byla vtažena do dění svým srdcem emočně. Bylo mi jí tak líto za to, co prožila. Vnímala jsem jí jako křehkou bytost, co potřebuje ochranu. Po Kvildě, kde utekla, a potom po dalších skupinách s P. a i se mnou, kdy jsem upřímně litovala toho, co jsem jí řekla, byť jsem to zle nemyslela. (Ahoj tragéde.) Kdy jsme si na závěr skupiny podali ruce. Vím, že podání ruky bylo smazáno jak mávnutím proutku v dalším výcviku, kdy mě nařkla z čehosi, co jsem vůbec neřekla. Myslím si, že mě L. nebrala moc vážně, nebo mě alespoň neposlouchala“ (Olga).

Teoreticky můžeme výcvik Big SUR přiřadit k moderním psychodynamickým teoriím skupinové psychoterapie hovořícím o „vícedimenzionální“ analýze skupinové práce a zároveň využívajícím terapeutický potenciál encounterového „momentu setkání“ (Rogers, 1989). Německý psychoterapeut českého původu Poněšický (2003, s. 147) popisuje ještě další vrstvu možné analýzy z hlediska psychodynamických teorií skupinové psychoterapie. Jsou to potlačená nevědomá přání a vztahové pohnutky, kterým se členové skupiny brání a jež vyvěrají z hlubinných obsahů, např. snů, nebo jsou pozorovatelná skrze mimoděčné fantazie a přenosové fenomény. Tato vrstva byla v analyzovaných pracích zaznamenána v podobě snů a metafor. Nicméně frekventanti se jí dále analyticky nevěnovali a nereflektují efekty tohoto druhu ve svých textech, z čehož usuzuji, že nevnímají tento druh efektů skupinové práce za významný.

Na základě této analýzy výcviky Big SUR označuji za psychodynamické skupinové výcviky s tří dimenzionální analýzou skupinové práce.

Diferenci mezi oběma osami axiálního kódování zachycujícími rozdíly mezi komunitní a skupinovou prací je možné vyjádřit i schématicky. Skupinovou práci asociuji s přívlastky jako „doplňující“, „uvolňující“, „otevřující“, „saturující“ a „astenizující“. Komunitní práci, jak již bylo řečeno výše, asociuji spíše s pocity na opačném pólu spektra prožívání, které by se dalo označit jako „posilující“, „stenizující“, „konfrontující“ a „trénující“.

Použijí-li schématické dělení, např. dle „jing a jangové“ teorie (Chvála, Trapková, 2008), pak komunitní práci najdeme na jingovém (mužském) pólu. Z hlediska mužsko-ženské polaritě můžeme označit skupinovou práci za jangový (ženský) princip.

6.4.9 Třetí osa axiálního kódování - Popis paradigmatického modelu „Profesionalita“ a „Know how“

Třetí osa axiálního kódování propojuje centrální kategorie na ose „Profesionalita“ a „Know how“. Seskupuje centrální kategorie a jejich subkategorie do paradigmatického modelu popisujícího oblasti zkoumání „*vliv na profesionalitu*“ a „*výcvikový systém*“.

Jedná se o tyto centrální kategorie z jednotlivých triangulačních zdrojů.

1. Analýza závěrečných prací:

Centrální kategorie: „*Profesionalita*“ a subkategorie: „*Know how*“ a „*Vztah k pacientům*“

2. Analýza programové skladby:

Centrální kategorie: „*Kognitivně behaviorální psychoterapie*“, „*Expresivní psychoterapie*“, středové etapy výcviku („*parentalistická*“, „*elévská*“ a „*demokratická*“ fáze)

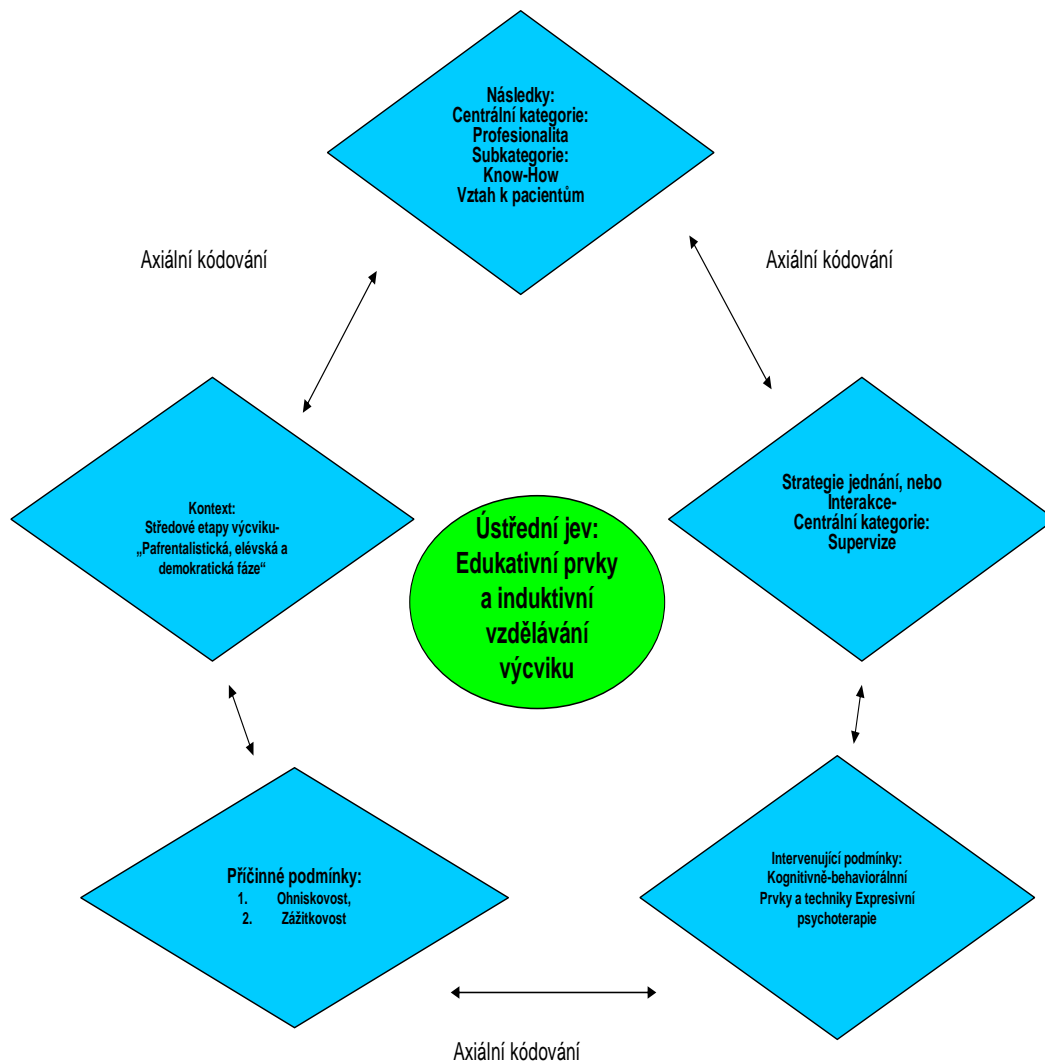
3. Analýza ohniskových skupin

Centrální kategorie: *Ohniskovost, Zážitek, Supervize.*

Tento paradigmatický model je zajímavý tím, že seskupuje kategorie a identifikuje vztahy mezi nimi v oblasti zkoumané profesionality. Profesionalita a zvyšování profesionálních kompetencí se v rámci sebezkušenostních výcviků prakticky nikdy nezkoumaly. Výsledky předvýzkumu na toto téma mnoho poznatků nepřinesly. Rovněž, jak již bylo zmíněno, předchozí výzkumy se tímto problémem nezabývaly. V rámci této analýzy jsem identifikoval vztahy kategorií a vzájemnou provázanost jejich subkategorií, které odkazují k tomuto tématu.

Způsob, jak jsou tyto kategorie a subkategorie propojeny, ukazuje schéma na následujícím paradigmatickém modelu:

Obrázek 6- Paradigmatický model „Profesionalita a know how“



6.4.9.1 Příčinné podmínky

Příčinné podmínky vzniku ústředního jevu „Profesionalita a Know how“ mohou charakterizovat vlastnosti centrální kategorie identifikované v rámci analýzy stylů vedení. Kategorie „Ohniskovost“ obsahuje styl vedení komunity zaměřený na nějaké téma. Zpravidla se jednalo o psychotherapeutickou techniku, která měla za cíl přinést impuls pro skupinovou práci. Dobře to ilustrují následující citace:

(160), „V transakční analýze jsem byla mezi nezodpovědnými dětmi. Bála jsem se, jak to od ostatních schytám. Kupodivu převládlo mnohem víc pozitivních reakcí nad negativními“ (Adéla). Nebo:

(161), „Z tohoto období (elévská fáze pozn. autora) mi vyvstává i vzpomínka na téma „Já a můj stín“, to byla taky síla, můžu říct, že se k tomuto vracím opakovaně ještě s odstupem. Je to ale jen variace na všudypřítomné téma - přijetí sebe sama, tak to prostě je, a zároveň opuštění té úžasné a falešně hojivé teze: Já rovná se dokonalost. Houby s octem, a to pekelně bolelo, nicméně zaplat' pánbůh za ty dary! ...“ (Magdaléna).

V rámci těchto technik se objevuje i centrální kategorie „zážitkovost“. Frekventanti se učí pomocí zážitku. Tím, že absolvují nějakou psychoterapeutickou techniku, tak se jí jednak naučí, osvojí si dovednosti pro její vedení a také získají impuls pro vlastní sebereflexi.

6.4.9.2 Ústřední jev – vznik profesionálního „know how“ za pomoci induktivního vzdělávání

Za ústřední jev by se dalo označit získávání „profesionality“ prostřednictvím edukativních prvků výcviku, které jsou založeny na kombinaci zážitku, teorie a praktických dovedností. Ústřední jev kolem sebe seskupuje centrální kategorie „prožitkovost“, „profesionalita“ (se subkategoriemi „know how“ a „vztah k pacientům“), „supervize“, „kognitivně-behaviorální psychoterapie“, „psychodynamická psychoterapie“, „expresivní psychoterapie“, „fáze výcviku“ aj. a vytváří vztahy mezi nimi.

Frekventanti se učí profesi psychoterapeuta tím, že sami podstupují to, co budou podstupovat jejich budoucí pacienti. Dochází tedy k induktivnímu (tzn. od jednotlivého k obecnému jdoucímu) procesu získávání vědomostí. Nejdříve, v první fázi výcviku, si zažijí psychoterapeutické postupy na vlastní kůži, a později mohou abstrahovat získané prožitky a integrovat je v profesionální návyky. Tento proces dobře ilustrují následující citace:

(162), „K židlovým technikám jsem přistupovala s nedůvěrou. Neuměla jsem si představit, jak silně může zapůsobit prázdná židle, dokud jsem si to sama nevyzkoušela. Právě technika prázdné židle, na které jsem si představila svého zetě, mi pomohla uvědomit si, jak se k němu chovám. Dnes už nedokážu pochopit, že jsem mohla být takový magor.“ (Nora). Nebo:

(163), „Širší vhléd do terapeutického přístupu transakční analýzy pro nás připravila S. Vedle teoretické části jsme si v praktickém testu vzájemně ověřili, v jakých egostavech se nejčastěji pohybujeme a jak nás okolí vnímá“ (Michal).

Předcházející citace znázorňují vazbu mezi subkategorií tématické vedení komunity (podrobně viz popis subkategorie v kap.6.3.4.1.) a centrální kategorie “prožitkovost“. Vztah těchto kategorií popisuje vliv edukativních komunitních programů na frekventanty, které se nazývají tématické komunity. Jedná se o kombinaci zážitku psychoterapeutické techniky na vlastní kůži spolu s výukou, jak ji vést. Je to induktivní forma vzdělávání, kdy frekventanti nejdříve prožijí svůj vlastní individuální zážitek, který později integrují do teoretického rámce. Na základě analýzy dat jsem identifikoval tento způsob učení za hlavní charakteristiku způsobu vzdělávání ve výcvicích Big SUR.

6.4.9.3 Kontext

Růst „profesionálního know how“ za pomoci induktivního vzdělávání (ústřední jev) se odehrává v kontextu vývojových fází výcviku. Identifikoval jsem tři růstové fáze, z nichž pro profesionální růst je nejpodstatnější fáze „elévská“ a „demokratická“. Např.:

(164), „V tématikách jsme měli možnost vidět a osobně si vyzkoušet konkrétní techniky, které lze využít při práci s klienty. Na vlastní kůži jsem zažila, jak je důležité umět zadanou aktivitu vysvětlit, jak je časově náročná a především kolik materiálu k další práci může poskytnout a jak mocně může na klienta zapůsobit ...“ (Jana)

(165) ... V první fázi výcviku pro nás tématicky připravovali naši lektori V druhé fázi výcviku se na tématikách kromě našich lektorů podíleli i lektori externí a také my, frekventanti. Já jsem měla role v životě“ (Dana).

Přenechání vedení programů na frekventantech od druhé poloviny výcviku je signálem, že končí parentalistická fáze a začíná fáze elévská, která odstartovává tréninkovou část výcviku.

6.4.9.4 Intervenující podmínky

Za intervenující podmínky můžeme označit kombinaci kategorií „kognitivně behaviorální psychoterapie“ a „expresivní psychoterapie.“ Označují aplikaci dvou psychoterapeutických přístupů do vzdělávání. První je označen jako kognitivně behaviorální, tzn. frekventanti si cvičí svojí profesionální roli v chráněném prostředí a pod dozorem lektorů. Druhý je označen jako expresivní, tzn. frekventanti si procvičují různé arteterapeutické, filioterapeutické a dramaterapeutické techniky. Např.:

(166), „Dříve jsem pracovala s dětmi. Tak jsem začala vést některé kratší semináře pro dospělé. Vzdělávat dospělé je dost jiné. Proto jsem také vítala každou zkušenost z výcviku. Mohla jsem si vyzkoušet některé aktivity, vidět reakce dospělých lidí, pozorovat zákonitosti práce se skupinou a dostávat odbornou zpětnou vazbu“ (Ilona).

Způsob učení, který využívá kombinaci zážitku a tréninku bývá označován jako induktivní vzdělávání a frekventanti jej vnímají pro sebe jako hodnotný, což dobře vystihuje také následující ilustrace:

(167), „Během celého výcviku jsem byla tolikrát v několika technikách ze všech možných úhlů, že jsem se začala osmělovat a pomaloučku různé techniky zkoušet se skupinou. Opadly moje rozpaky, naučila jsem se nepředstavovat si, jak by to mělo být, ale cítit, jak to je. Naučila jsem se od svých lektorů, že není třeba být nejmoudřejším a nejudřenějším člověkem ve skupině, ale že to lze nechat na klientech, naskočit na proud jejich procesů, citlivě ten proud sledovat, a pak mu dát zaznít tam, kam dospěl“ (Barbora).

Obecně lze říci, že užívání psychoterapeutických technik v praxi je předmětem velké odborné diskuse zvláště z toho důvodu, že mohou při neodborném používání klienty poškozovat, protože uměle vytvářejí tlak na změnu, která nemusí být vždy v souladu s načasováním a zralostí pacienta. Předcházející citace však ilustruje, že se u frekventantů, kteří zažili psychoterapeutické techniky na vlastní kůži zvyšuje citlivost i kritický vztah vůči jejich používání. Na základě této části analýzy dat mohu konstatovat, že výcviky Big SUR psychoterapeutické techniky hojně používají jednak jako impulsy pro skupinovou práci a jednak jako obligatorní součást dovedností budoucích psychoterapeutů.

6.4.9.5 Strategie jednání, nebo interakce

Tuto část paradigmatického modelu nejlépe vystihují vlastnosti a obsahy kategorie „supervize“. Poukazuje na strategii jednání a typ interakcí, kterými vedoucí lektoři facilitují vznik ústředního jevu „profesionálního know how“. Jak již bylo řečeno výše, od druhé fáze výcviku (etapa „elévská“ a „demokratická“) se lektoři přeladují na supervizní vztah mezi sebou a frekventanty. Tato změna vztahování se má významný vliv na to jaké témata se najednou objevují v komunitním a skupinovém dění. Vytváří jakýsi tlak na dospělé chování frekventantů. Jak uvádím v závěru své práce to, co je specifické pro Big SUR, je přeměna rolí z frekventantů na vedoucí komunity. Od poloviny výcviku se tak proces sebezkušenosti prolíná s procesem nácvikovým, což můžeme označit jako kombinaci psychodynamického přístupu s kognitivně - behaviorálním. Toto spojení u některých zpočátku frekventantů vyvolává tenzi, nebo se na to necítí dostatečně připravení. U některých naopak facilituje kritický odstup a buduje profesní pohled. Např.:

(168) „Bálint. To že v sobě najdu odvahu vyrukovat na Bálintovi s problémem. Toho bych se na začátku výcviku ani nenadála. V té době jsem přeci problémy neměla. Postupem času jsem viděla, že i lidi jako např. Magda (O Magdě si myslím, že je v práci profesionálka a má svou práci ráda) do Bálintovské skupiny vstupují a něco jim to přináší“ (Kateřina).

Tato citace ukazuje, že supervizní komunikační strategie ze strany lektorů podporuje vznik ústředního jevu „profesionální Know how“, které se odehrává také v rámci interpersonálního učení v komunitě. Jednak od vedoucích lektorů a jednak mezi frekventanty, kteří jsou také na různém stupni profesionálního vývoje, navzájem. Zařazením supervize od elévske fáze sebezkušenostního procesu dávají lektoři najevo, že začíná předávání moci mezi nimi a frekventanty. Bálintovská supervize je najednou jasným signálem změny vztahu mezi lektory a frekventanty. Je to posun od hierarchického ke kolegiálnímu vztahu mezi vedoucími a účastníky.

6.4.9.6 Následky

Následky ústředního jevu můžeme vyjádřit pomocí kategorie „Profesionalita“, která obsahuje dvě subkategorie „know how“ a „vztah k pacientům“. Vlivem působení ústředního jevu dochází k posilování „profesionality a rozšiřování „know how“ frekventantů. Subkategorie „know how“ vyjadřuje nabití profesionálních dovedností, což dobře ilustruje následující citace:

(169), „Další vedení komunity. Nebyly jsme připravené, ale měly jsme techniku (pohledy) a byly jsme ochotné si její vedení vzít na starosti, když se k tomu nikdo neměl. Do té doby jsme toho moc neorganizovaly a najednou jsme stály v popředí. Já jsem to cítila jako přirozenost. Jako když člověk ukončí školu a JDE DO PRÁCE.“

Citace ilustruje skutečnost, že od druhé poloviny výcviku vedou frekventanti všechny programy a mohou si pod přímou supervizi osvojovat profesionální dovednosti při práci se skupinou a komunitou, což, jak naznačuje citace, podporuje jejich profesionální růst. Nicméně ne vždy tento přechod frekventanti vnímají bezproblémově a pozitivně. Zvláště se to týká získávání „know how“ při vedení psychoterapeutické skupiny. Např.:

(170), „Začalo to v době, kdy jsme měli vést skupiny sami. Já jsem se na to necítila připravená, myslela jsem si, že bychom přeci jen měli něco vědět o tom, jak skupinu strukturovat, vadilo mi, že lektori nechtěli vstupovat do vedení, když si člověk nevěděl rady. Připadalo mi to, jako když dítě, které neumí plavat, hodíme do vody a čekáme, jestli se utopí, nebo se to naučí. A když se topilo jen trošku, tak mu ze břehu začneme radit a říkat, kde dělalo chyby.“

Jak je patrné z předcházejícího úryvku, vedení psychoterapeutických skupin je frekventanty vnímáno jako nejobtížněji získávané „know how“. Jako méně obtížné hodnotí nabývání zkušeností a profesionálních dovedností z následujícího seznamu programů. Aktivity jsou seřazeny podle toho, jakou náročnost jim připisovali v rámci získávání profesionálních dovedností samotní frekventanti. Jsou seřazeny od nejjednodušších po nejobtížněji získávané know-how:

1. Rozcvičky
2. Autogenní trénink
3. Klub
4. Komunita
5. Tématická skupina
6. Psychoterapeutická skupina

Za nejobtížnější považují frekventanti Big SUR vedení těch typů programů, které jsou nejméně strukturované.

Shrnutí

Třetí osa axiálního kódování umožnila vytvořit paradigmatický model seskupující kategorie kolem ústředního jevu označujícího „edukativní a induktivní efekt“ výcviku. Jinými slovy frekventanti popisují jako třetí nejsilnější efekt výcviku jeho edukativní přínos. Proces edukace probíhá nejprve v prožitkové rovině a postupně je rozšiřován i o profesionální dovednosti (know how) a teorii. Tento proces má induktivní ráz, tzn. děje se trychtýřovitým způsobem od jednotlivého k obecnému od individuální subjektivní zkušenosti k vyšším rovinám obecnosti a abstrakce. Frekventanti vnímají ostrý předěl v tomto procesu uprostřed výcviku, kdy dochází k předávání moci, tzn. vedení jednotlivých programů do jejich rukou. Tento předěl ukončuje hierarchicky uspořádanou etapu výcviku, kde se frekventanti cítí být řízeni lektory, a zahajuje demokratickou fázi výcviku. V přechodové fázi výcviku označené jako elévská dochází předávání vedení jednotlivých programů jako k rituálům předávání moci a odpovědnosti za edukativní proces výcviku (pomyslného žezla) směrem od lektorů k frekventantům. V průběhu supervizní práce frekventanti poznatky získané ve výcviku aplikují ve své praxi.

Pro ilustraci uvádím introspektivní analýzu moci charakterizující induktivní charakter vhledu do problematiky „moci“ jednoho z frekventantů:

(171), „Veškeré mezilidské vztahy, jejich forma, intenzita a související komunikace se odvíjejí od toho, jak jednotlivci nakládají se svou touhou po moci. (...) Z dosavadních zkušeností vypořádávám, že jsem obdařen touhou prosadit se a touhou po moci ve značné míře. Ve spojení s pýchou, pak tyto touhy napáchaly v mé minulosti nezměrné škody. Bylo období, kdy jsem si myslel, že mne tyto dvě sudičky opustily. Není tomu tak. (...) A tak za můj největší profesní zisk (ale nejen profesní) považuji objevení snahy se s těmito touhami (prosadit se, po moci) zacházet tak, aby mi sloužily ku prospěchu a přitom nepoškozovaly ani mne ani mé okolí. (...) Mé změny a zisky mi pomohly přežít bez újmy skoro dva roky ředitelování ve specializovaném ústavu. Když začali prosakovat zprávy, že jde vše od devíti k pěti a že budeme zavírat, držel jsem lidi, aby nerezignovali, aby pracovali dál, tak jako bychom měli ty nejlepší vyhlídky (...)“ (Antonín).

Citace dobře odráží, o jak citlivé téma se v kontextu psychoterapeutických výcviků jedná. Téma moci a její dělby, distribuce a respektování je podle mého názoru to, co lektori musí umět dobře předat frekventantům, což předpokládá mít toto téma sám osobně dobře zvládnuté.

7 SELEKTIVNÍ KÓDOVÁNÍ

V této kapitole se věnuji tvorbě základních stavebních kamenů teorie Big SUR zakotvené v konkrétních datech závěrečných prací. Teorie Big SUR vzniká na základě toho, jak popisují frekventanti své zkušenosti s vlivem výcviku na sebe sama.

7.1 Reprezentativita dat a selektivní kódování

Selektivní kódování je proces integrace všech shromažďovaných údajů do jednoho teoretického modelu resp. „zakotvené teorie“. Strauss a Corbinová, (1999, s. 87) považují selektivní kódování za finální krok zakotvené teorie a zdůrazňují důležitost neustálého pohybu výzkumníka mezi induktivním a deduktivním uvažováním, kdy stále hledá pro své nově vytvořené pojmy a vztahy mezi nimi oporu v reálných datech. Vztažnost teorie na konkrétní údaje, to je to, co dělá teorii zakotvenou, resp. reprezentativní a validní. Hytych (2008, s.73) chápe reprezentativitu výsledků výzkumu na základě „zakotvené teorie“ jako vztahující se k „reprezentativně tvořených pojmů“ a nikoliv ke zkoumané populaci, jak je to u kvantitativních výzkumů. Reprezentativita tvořených pojmů souvisí s pořizováním teoretických vzorků, do té doby, dokud nedojde k tzv. „teoretickému nasycení“ dat. „Teoretické nasycení“ znamená propracování všech vztahů mezi kategoriemi subkategoriemi na základě všech jejich vlastností a dimenzí. Takto nasycený teoretický pojem, vnitřně bohatě strukturovaný, můžeme považovat za reprezentativní.

Strauss, Corbinová (1999, s.142) to vyjadřují jednoduše: „Zajímá nás reprezentativnost pojmů v jejich mnoha různých formách ... my se nesnažíme zobecňovat, ale naopak specifikovat....“.

V předešlé kapitole jsem za pomoci axiálního kódování propracoval centrální kategorie a subkategorie a seskupil je do jednotlivých os, podle jejich významových vztahů a dimenzí. Vynořily se tři základní osy, jejichž jádrem jsou ústřední jevy a kolem nich seskupení vzájemně významově propojených kategorií. Vytvořené kategorie vycházejí z větných sousloví zachycujících jejich významy a jsou ilustrovány konkrétními citacemi. Vztahy mezi rozvinutými centrálními kategoriemi a jejich subkategoriemi v rámci paradigmatických modelů tvoří základ pro další krok analýzy. V rámci selektivního kódování jsem propracovával vztahy mezi ústředními jevy, centrálními kategoriemi a subkategoriemi a

rozvinul je do teorie výcvikového modelu BIG SUR. Strauss Corbinová (1999, s. 87) navrhuje následující kroky selektivního kódování:

- 1. Narativní zpracování teorie – deskripce příběhu teorie,**
- 2. uvádění pomocných kategorií (subkategorií) do vztahu k centrálním kategoriím, a to ve všech možných kombinacích a nových spojeních,**
- 3. propracovávání vztahů a nových spojení mezi kategoriemi,**
- 4. konstantní srovnávání a ověřování vztahů v reálných datech,**
- 5. doplňování kategorií, které je třeba dále rozvíjet a upřesňovat.**

Jak ukázu v této kapitole všech pět výše popsaných kroků probíhá simultánně. Nejdříve uvádím paradigmatické modely do vztahů mezi sebou (vztahy mezi . centrálními kategoriemi a subkategoriemi). Vztahy mezi paradigmatickými modely vytváří základní stavební kameny teorie Big SUR. Všechny tyto nové vztahy jsem neustále průběžně zpřesňoval a konfrontoval s reálnými daty. V textu je tento proces zachycen tak, že teoretické teze jsou proloženy kurzívou ilustrativními kasuistickými střípky dokládajícími vztahy mezi kategoriemi a paradigmatickými modely.

Tabulka 6 - Tato tabulka zachycuje základ pro selektivní kódování - vznik tří paradigmatických modelů axiálního kódování

Osy axiálního kódování Ústřední jevy	Centrální kategorie a subkategorie	
Autorita, řád a posilování EGA	Příčinné podmínky vzniku je	Styl vedení: Pevné, direktivní, autoritativní a strukturovaný styl vedení komunity a komunitních programů
	Ústřední jev	Autorita, řád a posilování EGA
	Kontext	Parentalistická fáze – odehrává se v největší míře v prvních 200 výcvikových hodinách, kdy lektori vedou všechny programy a frekventanti jsou v roli aktivních příjemců výcvikového řádu.
	Intervenující podmínky	Režimové a kognitivně-behaviorální prvky – jedná se o režimové prvky zahrnující rozcvičky, psaní deníků, autogenní trénink, tématické skupiny a jasně strukturované komunity s pevným programem. Řád výcviku je neměnný s důrazem na dodržování hranic a výcvikových pravidel

	Následky	Posílení „jáských“ struktur skrze internalizaci vnějšího řádu, autoritou a vymezení svých hranic v konfrontaci s druhými a vůči režimu výcviku. Zážitky Já-ství.
Saturace privace	Příčinné podmínky vzniku jevu	Styl vedení – Sdílející tzn. nondirektivní vedení s důrazem na prožívání a ventilaci emocí. Nestrukturovaný styl vedení skupin, které vytvářejí bezpečný prostor pro vznik intimit a důvěry a momentu „setkání“ mezi členy skupiny a komunity.
	Ústřední jev	Saturace privace – Jedná se o vývojově reparativní doplnění citových zkušeností a prožitků, které se v průběhu psychologického vývoje nerozvinuly.
	Kontext	Psychoterapeutický proces probíhá po celý výcvik. Parentalistická, elévská i demokratická fáze obsahuje nestrukturovanou skupinovou práci
	Intervenující podmínky	Psychodynamické a expresivní psychoterapeutické metody, techniky a přístupy
	Následky	Emoční naplnění – Vzniká stav citové saturace prožitky bezpečí a intimity, které mohou vyplavovat na povrch zasuté a potlačované afekty a traumatické zážitky. Stavy emoční otevřenosti. V pozdějších fázích výcviku i práce interakční „ted' a tady“. Zážitky My-ství.
Induktivní vzdělávání	Příčinné podmínky vzniku jevu	Styl vedení – Jedná se o tématické vedení skupin, supervizí a aplikaci psychoterapeutických technik, které si frekventanti zkouší sami na vlastní kůži.
	Ústřední jev	Induktivní vzdělávání – Výuka kombinující zážitek na vlastní kůži, teorii a praxi.
	Kontext	Všechny etapy výcviku.
	Intervenující podmínky	Kognitivně – behaviorální prvky, Psychoterapeutické techniky a Expresivní psychoterapeutické postupy (arteterapie, psychodrama, muzikoterapie, pohybová terapie aj.
	Následky	Profesionalita – Účastníci získávají zároveň know-how „jak se dělá psychoterapie a zároveň zážitek být v kůži pacienta“.

Tato tabulka má přehledových smysl. Schematicky shrnuje dosavadní výsledky jednotlivých analytických kroků.

Obrázek 7 - Schéma znázorňuje všechny objevené osy axiálního kódování a jejich ústřední jevy obklopené centrálními kategoriemi

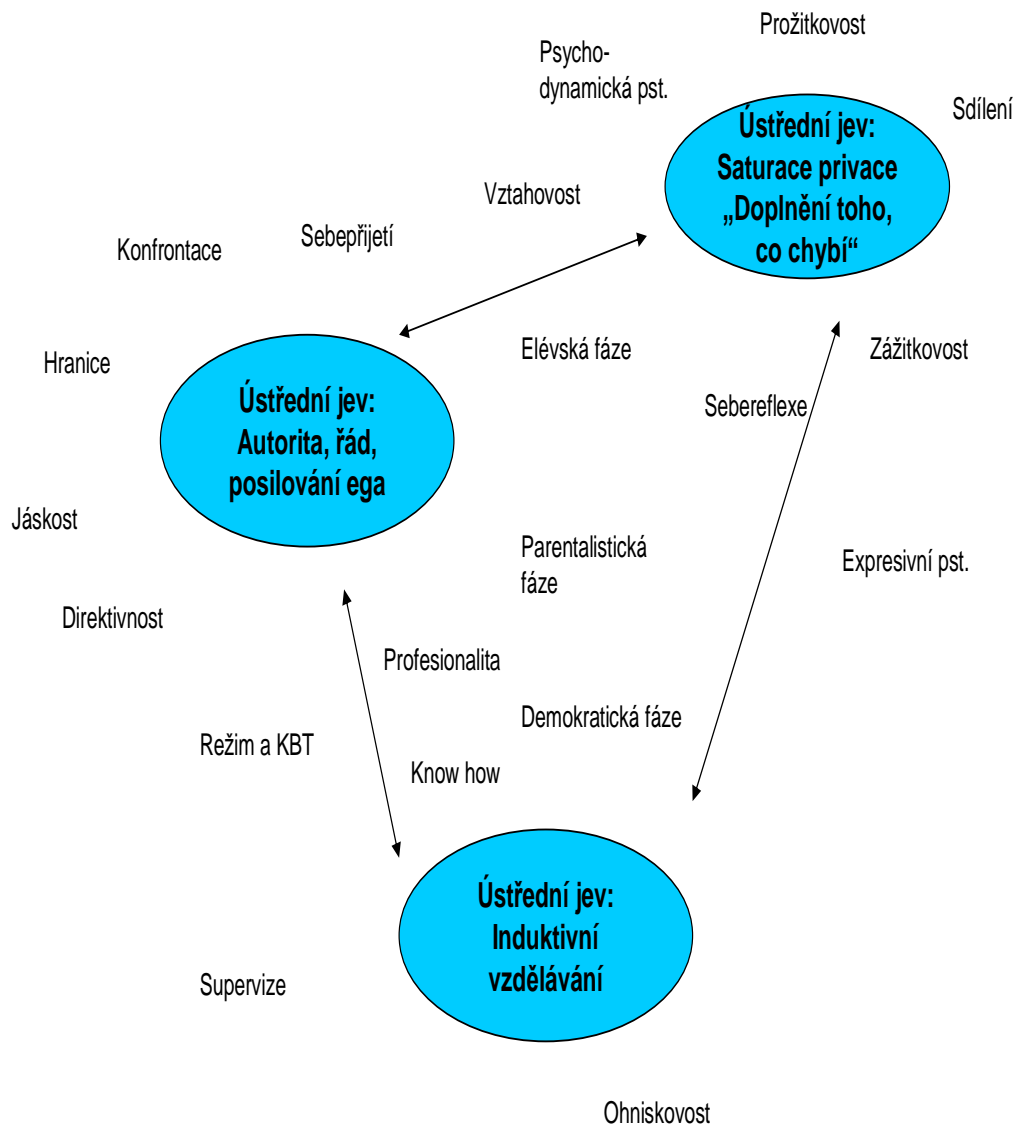


Schéma znázorňuje tři základní stavební kameny teorie SUR, jež jsou zde vyznačeny v modrých kroužcích jako ústřední jevy. Vzdálenosti centrálních kategorií od ústředních jevů ilustrují, jak úzce, či vzdáleně se ta která kategorie vztahuje k danému jevu.

7.2 Teorie SUR - „Výcviková komunita jako terciární rodina“ -

Narativní deskripce teorie - Popis teoretického modelu BIG SUR na základě vztahů kategorií zjištěných v předchozích krocích analýzy

V rámci tohoto kroku analýzy popisují ústřední stavební kameny teorie SUR. Snažím se o dynamické hledisko, tzn. o zachycení toho, jak se centrální kategorie a jejich vztahy mezi sebou i ve vztahu k subkategoriím mění v čase. Teorie SUR popisuje procesuální a nikoliv statický model práce s komunitou a skupinou. V rámci axiálního kódování jsem identifikoval tři hlavní osy, z nichž vyplývají tři centrální kategorie obklopené předivem vztahů subkategorií:

1. Posilování „Já“
2. Saturace privace
3. Induktivní učení

Tyto tři centrální kategorie a jejich vztahy se mění v čase. V první parentalistické fázi dominuje posilování „jáských struktur“ skrze internalizaci řádu a vztahu s autoritami:

7.2.1 Posilování „Já“

7.2.1.1 Řád – parentalistická fáze výcviku

Prvním stavebním kamenem teorie Big SUR, kterou jsem vytvořil je posilování „Jášských struktur“ účastníka výcviku prostřednictvím řádu. Normy a struktura výcviku jsou v první **parentalistické fázi** pevně stanoveny a kontrolovány autoritou lektorů. Režimové prvky (budíček, rozcvičky, psaní deníků, strukturované komunitní programy, peripatetika¹⁸, tématické komunity aj.) společně s pevně danými pravidly (např. abstinence, zákaz parakomunikace¹⁹, účast na programu, dochvilnost aj. podr. viz příloha) jsou aplikací kognitivně behaviorálních postupů při léčbě závislostí. Kognitivně behaviorální přístup s režimovými prvky spouští proces **internalizace vnějšího řádu**. Frekventanti procházejí

¹⁸ Slovo „peripatetika“ zde označuje komunitní program, kdy jsou účastníci rozděleni do malých skupinek a za chůze diskutují na daná témata. Cílem je spojit pohyb na zdravém vzduchu s psychoterapeutickou prací v malých skupinkách. Inspirací pro tento program byli tzv. „peripatetici“, řečtí stoupeneci Aristotela, kteří za chůze filosofovali.

¹⁹ Slovo parakomunikace zde označuje nežádoucí pokračování účastníků ve vzájemném „psychoterapeutizování“ mimo určený prostor. Např. o přestávkách po večerech apod..

podobným procesem jako pacienti režimových odděleních. Jsou nuceni dodržovat přísný režim a přijmout programovou strukturu komunity a její pravidla. Základním stavebním prvkem výcvikového programu SUR, tak jak jsem ho identifikoval je posilování ega skrze jasné strukturální a hierarchické uspořádání výcviku.

(172), „Změnil se můj vztah k režimům a řádům. Kdysi jsem odmítal jak režim, tak i řád takřka v jakékoli podobě. Nechápal jsem tátu s jeho každodenními rituály, nechápal jsem jeho pečlivé dodržování pravidel, vyhlášek, předpisů, pokynů a norem (ať psaných, nebo nepsaných). Teď se k nim obracím, potřebuji je a pomáhají mi. A vůbec nemám pocit, že by mne omezovaly, cítím se s nimi svobodný a svůj. (Nutno, ale přiznat, že některé běžně přijímané věci bez zjevných a smysluplných důvodů porušuji – například dopravní vyhlášku, zejména co se rychlosti týče a ve výcviku třeba ustanovení o parakomunikaci)“ (Michal).
Nebo:

(173), „Výcvik mi přinesl**zkušenost s řádem, komunitním a skupinovými pravidly**, život ve společenství mimo známé obvyklé prostředí bez členů rodiny byly pro mne obohacujícím zážitkem a připomněly mi dětské letní tábory. Ano, jsem blázen, mám ráda rozcvičky a miluji běhání v čerstvé jitřní přírodě“ (Daniela).

Na základě interpretace dat, které ilustrují výše uvedené citace, vyplývá, že strukturované programy a direktivní vedení mají za cíl umožnit účastníkům zážitek léčby na vlastní kůži, ale také připravit podmínky pro jejich vlastní osobnostní strukturaci a diferenciaci. Struktura přináší možnost zaměření na cíl. Frekventanti tím, že delegují rozhodování o programu na lektory, tak umožňují sami sobě, aby cíl byli pouze oni sami. Mohou se plně věnovat pouze svým prožitkům, vzájemným vztahům a jejich následné analýze, a to i ve volném čase.

(174) „Uniknout strukturovanému programu nelze ani v léčbě, ani na výcviku. Rodinné výlety, vycházky se školní družinou a školní pochodňáky jsem vždy z duše nenáviděla“ (Jana).

(175) ... Měli jsme všichni včetně lektorů, příležitost si při chůzi nezávazně povídat a přispělo to k našemu vzájemnému seznamování se“ (Petra).

Tyto citace odrážejí, jak různě se k těmto režimovým prvkům jednotliví frekventanti staví a jak různě je hodnotí. Někdo s výcvikovým režimem bojuje, někdo jej přijímá. Reflexe reakcí na výcvikový systém je častým tématem závěrečných prací.

7.2.1.2 Regrese – parentalistická fáze výcviku

Během procesu vytváření teoretického modelu aplikovatelného na výcvikový systém Big SUR vyšlo najevo, že silné a pevné ego se rozvíjí v jasně ohraničeném a strukturovaném prostoru komunity, kde osobnost na jedné straně zažívá pocit jistoty díky jasně strukturovanému prostředí a na straně druhé se musí vyrovnávat se stálým tlakem autorit požadující rozvoj jeho potencií skrze plnění náročného výcvikového programu. Pevný řád komunity a jasný normativní systém spolu s intimitou terapeutické skupiny má za cíl reevokovat pocity a přenosové vazby spojené s atmosférou primární rodiny, jak dobře ilustruje následující záznam:

*(176), „Porodili jsme se tedy do dvou skupin. Přijala jsem přidělené rodiče a sourozence jako fakt, necítila jsem žádné zklamání ani nadšení. Cítila jsem sounáležitost a potřebu začít s nimi budovat vztahy. Teprve později jsem se rozhlížela, kdo jsou sousední skupina a jejich rodiče. Na moment jsem zaželela, že mým otcem není W.. Uvažovala jsem o tom, že on je pro mne přesně tím strhujícím, ale problematickým prototypem mužů, kteří mi v životě kříží cestu a že bych měla příležitost s nimi takto leccos pořešit. **Tuto myšlenku jsem ale rychle zavrhla jako nevytěžnou, protože při pohledu na B. jsem si dovolila mít radost z toho, že mám tady tátu stejně úžasného, jako byl ten můj v životě a že si to zasloužím. Matky byly v mých očích milé a neohrožující, na rozdíl od mé skutečné matky, obě“ (Vlasta).***

Citace ilustruje, jaké reakce vyvolává autoritativní vedení výcviku v parentalistické fázi. Způsobuje vyplavování osobních vzpomínek na podobné situace v životě a jejich porovnávání s výcvikovou situací. Rovněž dobře ukazuje silně rozšířený zvyk frekventantů nazývat lektory rodiči. Frekventanti vnímají často výcvik jako „terciární“ rodinu, kde si mohou doplnit ty vztahové zkušenosti, které ať už v primární, nebo v sekundární rodině neprožili.

7.2.1.3 Hranice – přelom parentalistické a elévské fáze

Z analyzovaných dat vyplývá (viz. ilustrativní citace níže), že růst osobnosti frekventanta je potencován tím, že může řád internalizovat, nebo se vůči tlaku řádu vymezovat a konfrontovat se s ním. Silná a stenická osobnost vzniká v jasně definovaném prostředí komunity plném interpersonálních stimulů pod silným a stálým tlakem zaměřeným na překonávání svých omezení. Nositeli řádu, jeho personifikací jsou výcvikový lektori, kteří mají mezi sebou rovněž hierarchické uspořádání. Vedoucí komunity, který je zároveň

supervizorem výcviku je hlavní autoritou, který odpovídá za práci skupinových lektorů a kontroluje ji. Skupinová lektora se také zodpovídají autoritě, což je prožitkově přibližuje frekventantům výcviku. Je rovněž pravidlem, že pár skupinových lektorů resp. autorit, se kterými se musí účastník vypořádat jsou mužského i ženského pohlaví, což také posiluje vyplavování přenosového materiálu. Jasně definované hranice a vymezené role jsou charakteristickým znakem stylu vedení výcviků Big SUR. Usnadňují frekventantům nalézání vlastních hranic, přesnějšího definování svých postojů a hledání odlišností mezi sebou a autoritou.

*(177), „Po celou dobu jsem tě nedokázal přijmout jako autoritu. Nevěděl jsem, zda tě vůbec chci mít rád.Byl jsem vztekly z pocitu nepochopení, že narážím do zdi a když se je okusím obejít, tak jsem zase zklamán, že jsem to zase já, kdo musí něco obcházet. ...Mezi námi se událo několik konfliktních situací, z některých jsem vyšel s pocitem prohry a hořkosti, některé skončily Tvým pláčem. Ve druhé polovině výcviku jsem držel ve vztahu k Tobě více zpátky, žádné srdce na dlani, co nejméně zveřejněných pocitů.....V konečném důsledku jsem pochopil, že reprezentuješ typ žen, se kterými mám problémy. Ženy, které pro mne mají být autoritou a kterých autoritu já nedokážu přijmout. A s kterými následně bojuji zápasím atd.. Občas jsem byl překvapen razancí Tvých vstupů do děje na skupině. S nelibostí jsem nesl Tvé vstupy k M. (druhému lektorovi). Nevnímám Tě R. jako mámu, milující i chybující. Snažil jsem se, hlavou, srdcem, duší. Vidím Tě jako směs, měnící se nestálou, přizpůsobující se svým vlastním potřebám A tak jsem se vzepřel a stanovil si hranice našeho vztahu.
... ..A najednou mi s Tebou bylo dobře“(Richard).*

Tuto poměrně rozsáhlou citaci, zde zařazuji proto, že přesně odráží, jak se reálný interpersonální vztah mezi lektorkou a frekventantem přenáší do osobního života. Frekventant reflexi tohoto vztahu využívá k sebeporozumění svého chování vůči ženám. Zároveň se učí novému svobodnějšímu vztahování, které může přenést z výcviku i do svého soukromí. Jedná se o rovinu skupinové práce orientovanou na přenosové vazby.

7.2.1.4 Konfrontace – elévská fáze výcviku

Na základě analýzy dat vytvářím další stavební prvek teorie SUR týkající se procesu ohraničování. Proces ohraničování a osobnostní diferenciaci může probíhat tehdy, pokud existují mantinely, od kterých je možné se odrazit. Z analýzy dat závěrečných prací vyplývá, že k psychoterapeutickému stylu lektorů výcviků Big SUR patří konfrontační přístup k účastníkům v otázkách dodržování výcvikových pravidel a norem. Dodržovat režimové prvky a výcviková pravidla je náročné a lektoři konfrontují frekventanty v případě, že nedodrží výcvikový řád.

Ohraničený autoritativní přístup přináší pevnou půdu, která slouží ke zpevnění hranic frekventantů, jak dobře ukazuje předešlá ilustrace. Pro tento proces je charakteristické, že posiluje „Jáské struktury“ Ega frekventantů. Silné autority s jasně vymezenou mocí, neměnná programová skladba a hierarchické uspořádání napomáhají budování ega účastníka tím, že poskytují pocit bazální jistoty, což umožňuje návrat (regresi) do těch vývojových stádií, kde byl plynulý vývoj významně narušen a došlo k destabilizaci procesu tvorby „Jáských struktur“ individua. Pokud je frekventant na takovém stadiu vývoje své ego struktury, že již nepotřebuje vnější struktury k internalizaci, dochází ke **konfrontaci s autoritami, jako nositeli řádu, a začíná elévská fáze výcviku.**

(178), „Páté soustředění pomalu vnáší do mých zápisků více profesní pohled a začíná se objevovat vzdor a kritika vůči lektorům. Vadí mi, že se nevyužívá příliš procesuální dění ve skupině a začínám si říkat, jaké by to asi bylo ve druhé skupině u M. a R.“ (Dalibor). Nebo:

(179), „Největší problém jsem ale ze začátku měla s dr. H. – moc jsem nevěděl, co si o něm mám myslet. ...Měl jsem pocit, že nás dost buzeruje... ...Přesto ale, že mě dost štval, vyslovil jednu myšlenku, která pro můj vývoj byla zásadní.“ (Kryštof). Nebo:

(180), „Od začátku to mezi námi skřípalo. Považoval jsem Tě za naprostého despotu a dogmatika... ... Byl jsi mým nejčastějším terčem kritiky v hospodě, kde jsme sedávali. Vnímал jsem tě jako namyšleného a arogantního egocentrika.Později jsem pochopil, jak podobní si vlastně jsme“ (Marek). Nebo:

(181), „Naučila jsem se... ... respektovat autoritu s možností, kdykoliv se s ní pohádat, a přesto setrvávat v blízkém přátelském vztahu“ (Dana). Nebo:

(182) „Být pokárán (od lektora) na rozcvičce, že jste lenoch....., to je taky příležitost k sevření žaludku. Dnes si již lektora sám dobírám.“ (Milan).

Citace ukazují, jak tyto konfrontace mají růstový potenciál. Frekventant si musí tvářit v tvář autoritě udržet a obhájit svůj názor a hranice. Přijetí autoritou zvyšuje sebedůvěru frekventanta. Dochází zde k silnému socializačnímu tlaku na frekventanta, aby přijal normativní systém výcviku, anebo se vymezil a uhájil si své.

7.2.1.5 Edukace – demokratická fáze výcviku

Na základě analyzovaných dat, jsem identifikoval, že frekventanti popisují jako třetí nejsilnější efekt výcviku jeho edukativní přínos. Proces edukace probíhá nejprve v prožitkové rovině a postupně je rozšiřován i o profesionální dovednosti (know how). Frekventanti vnímají ostrý předěl v tomto procesu uprostřed výcviku, kdy dochází k předávání moci, tzn. vedení jednotlivých programů do jejich rukou. Tento předěl ukončuje hierarchickou etapu výcviku, kdy se cítí frekventanti řízení lektory, a zahajuje demokratickou fázi výcviku. V přechodové fázi výcviku označené jako elévká dochází předávání vedení jednotlivých programů, jako k rituálům předávání moci a odpovědnosti za edukativní proces výcviku (pomyslného žezla) směrem od lektorů k frekventantům. Účastníci samostatně vedou jak komunitní, tak i skupinovou práci. V demokratické fázi výcviku se mění kvalita vztahu mezi frekventanty a lektory. Lektoři se vztahují k účastníkům již více kolegiálně a na jednotlivých programech vystupují více v roli intervizorů nebo supervizorů. V průběhu supervizní práce poznatky získané ve výcviku mohou frekventanti uplatňovat ve své praxi.

(169)²⁰ „Další vedení komunity. Nebyly jsme připravené, ale měly jsme techniku (pohledy) a byly jsme ochotné si její vedení vzít na starosti, když se k tomu nikdo neměl. Do té doby jsme toho moc neorganizovaly a najednou jsme stály v popředí. Já jsem to cítila jako přirozenost. Jako když člověk ukončí školu a JDE DO PRÁCE.“

(183) „Představa, že povedu skupinu, byla pro mě od počátku noční můrou. Byla jsem pak překvapena, jak jsem to nakonec docela dobře zvládla. Skupinu ovládl Evžen a myslím, že mě docela bral. Dokonce přistoupil na můj návrh, aby si zavřel oči a víc se ponořil do svého prožívání.“ (Jana).

Z citace je patrné jak se mění prožívání účastníků prostřednictvím změny role. Vedení programů účastníky má silný emancipační vliv na jejich profesionální sebevědomí.

²⁰ Citace již byl použita.

7.2.1.6 Vliv komunity a skupiny

Na základě dat jsem identifikoval, že proces internalizace řádu a vymazování vůči autoritám se nejsilněji odehrává v rámci prostoru komunitních aktivit, tj. práce s celou komunitou. Velmi zřídka se objevuje při skupinové práci, kde lektoři zpravidla mění styl vedení na facilitační a non-direktivní. Komunita zde symbolizuje širší občanskou společnost s neosobními pravidly a tlakem na výkon. Vliv komunity je formativní a převládají v něm principy kognitivně behaviorální psychoterapie. Nejsilněji je tento vliv pozorovatelný v první – parentalistické fázi výcviku. V dalších fázích výcviku se více prosazuje vliv skupinového dění a vliv autorit a komunity oslabuje. Vliv komunity je plný impulzů přinášející konfrontaci s realitou (v našem případě dodržování řádu komunity), ambivalenci k autoritám, nejistotou ve vztazích k členům druhé skupiny, nutnost se silněji prosazovat ve větší skupině apod.. Komunitní vliv je tlakem na změnu. Má silný socializační i individuální vliv, čemuž odpovídá skladba komunitních programů, které jsou zaměřeny v drtivé většině na rozvoj, kooperaci, soutěž a výkon. Vliv komunitních programů jako celku má spíše dekompenzační efekt - přináší díky svým bohatým impulzům (strukturovanému programu, použitým technikám, klubům, peripatetikám, rozcvíčkám) rozrušení emocionální homeostázy účastníků. Pohled druhé skupiny je pro frekventanty více ohrožující a znejišťující, protože členové druhé skupiny nabízejí zpětné vazby více „zdálky“ nezatížení přílišným citovým porozuměním. Z analyzovaných dat vyplývá, že naproti tomu má skupinová psychoterapie má vliv spíše kompenzační. Pro skupinovou práci je charakteristický rozvoj porozumění, sounáležitosti, empatie, důvěry a přátelství, to znamená, že rozvíjí více v emoční, intimní a interpersonální rovině. Skupinové dění posiluje schopnost akceptace, „nechat být“ a odevzdání se interpersonálním procesům, komunitní prostor posiluje schopnost řídit a vést tuto dynamiku. Nicméně oddělení obou procesů je irelevantní, protože jsou úzce propojeny programovou skladbou výcviku, navzájem se doplňují a není možné identifikovat přesné rozdíly ve vlivu obou modalit. Následující citace dobře odrážejí toto spojení:

(183), „Vývoj komunity ke mně. Zpočátku se jednalo o lehké oťukávání mého železobetonového krytu. Postupně s přicházejícími doteky lidství (na skupinách), spolu s láskou, důvěrou, prožitky blízkosti v kombinaci se znejistěním, frustrací (na komunitách) napomohly k otevření dveří, oken a vpuštění slunečních paprsků společně s čerstvým vzduchem do mého domu“ (Martina). Nebo:

(184), „Na skupinách se mi párkrát stalo, že jsem se do protagonisty příliš vžila, silná empatie a cítila jsem jeho emoce, které nedokázal vyjádřit.... .. Ale to není v naší

skupině nic neobvyklého, protože to zažila i T. a A. Jen má silnější citlivost mi asi výrazněji pomáhala na skupinách. Někdy jsem o tom na komunitách nemohla mluvit a někdy mě z toho trochu vytáhly reflexe skupin“ (Květa).

Citace odráží stenizující vliv komunit a astenizující vliv skupiny. Obě modalities nutí frekventanty k jiným strategiím soužití a komunikace.

7.2.2 Saturace privace

Druhým stavebním kamenem mé teorie Big SUR je „saturace privace“, tj. doplnění toho, co chybí prostřednictvím sdílení zkušeností spolufrekventantů v rámci skupinové psychoterapie. Tento proces přináší aplikace „psychodynamicky orientované skupinové psychoterapie“ s humanistickými prvky, který vyvažuje kognitivně – behaviorální přístup v komunitní práci. Jak již bylo řečeno, pevné hierarchické uspořádání, jasné hranice moci, řád a neměnná, opakující se programová struktura navozují pocity jistoty a umožňují regresi do těch vývojových stádií, kde došlo k přerušení, nebo deprivaci vývojových potřeb jednice.

Skupinová psychoterapie vyvažuje výkonovou komunitní strukturu, tím, že vytváří bezpečný nestructurovaný prostor pro exploraci prožitků a vývojově reparativní práci.

(185), „Během výcviku jsem si snad poopravila svůj dětsky idealistický pohled na druhé. Stále se snažím na druhých vidět spíše kladné vlastnosti a věřím, že většina lidí je dobrých. Dál si myslím, že v přístupu k druhým u mne převažuje shovívavost a že dokážu kladně přijímat i kontroverzní osobnosti“ (Alena).

Předchozí citace ilustrují dvojí prostor výcviků Big SUR. Zatímco komunitní práce s režimovými prvky, je prostorem, který vzbuzuje u účastníků výcvikového procesu emocionální přetlak způsobený maladaptivními mezerami v jejich interpersonálním chování. Skupinová práce je prostorem, kde mohou tento přetlak mohou ventilovat v rámci bezpečí skupiny a učinit jej předmětem analýzy. Tlak komunity jako širšího společenství evokuje v účastnících ty samé mezery, které mají ve svém občanském životě tam venku. Pokud má někdo problémy s autoritou, alkoholem, nebo se ženami, nebo s dodržováním pravidel, nezůstanou tyto problémy skryté před „reflektorem“ skupinového dění. Malá intimní skupina tak pomáhá frekventantovi identifikovat mezery, „to, co chybí“ v jeho emočním, popř. interpersonálním světě. Během skupinové práce je může najít, zkorigovat, popř. doplnit díky zkušenostem ostatních účastníků procesu. Díky diverzitě osobností vybraných jedinců může

docházet k emočně korektivním zkušenostem a emocionálním reparacím, jak ukazuje následující ukázka:

(186), „*Výcvik mi pomohl také vyrovnání se s rozvodem. V tomto ohledu sehrálo roli asi více faktorů. Jedním z nich byl čas, protože od rozvodu uplynulo, již téměř deset let. Dříve jsem vinu brala jen na sebe, protože jsem to byla já, kdo dal k rozvodu podnět. Přestože jsem racionálně věděla, že vina na rozpadlém soužití dvou partnerů (pokud se nejedná o fyzické napadení, alkohol a apod.) bývá na obou stranách, tak podvědomě jsem trpěla výčitkami svědomí. Na výcviku jsem o tom mohla otevřeně hovořit, slyšet názory ostatních i osobní zkušenosti kolegů, a to mi pomohlo změnit můj pohled na tento problém a vyrovnat se s ním“ (Alena).*

Teoreticky můžeme výcvik Big SUR přiřadit k moderním psychodynamickým koncepcím skupinové psychoterapie (Yalom, 1999, 2003), využívajícím jako hlavní faktor změny interpersonální učení a zároveň využívajícím terapeutický potenciál „encounterového momentu“ a meziskupinové dynamiky. Výcviky Big SUR využívají třídímenzionální analýzu skupinové práce (viz. dále).

7.2.2.1 Manifestní vztahy

První vrstvou je orientace na manifestní (viditelné) interpersonální vztahy. Frekventanti ve svých pracích nejčastěji analyzují své vztahy k druhým. Tento druh analýzy převládá v elévské a v poslední demokratické fázi výcviku a je podle ní nazváno i téma jednoho ze setkání (podrobně viz příloha). Chování účastníka v mikrosvětě komunity odráží jeho vztahy i v makrosvětě. Tato paralela může být využita při analytické práci.

(187), „*U Lenky jsem ze začátku cítila odstup, kterému jsem příliš nerozuměla. Bylo dobře, že jsme o tom dokázaly na skupině otevřeně promluvit a hodně věcí se tím vyjasnilo. Pochopila jsem, odkud to pocházelo, a uvědomila jsem si, že tak to se mnou mohou mít i další lidé. Že svým stále pozitivním přístupem a otevřeností mohu být podezřelá a někomu dokonce i lézt na nervy. Čeho jsem si u Lenky nesmírně cenila, bylo to, že na osmém soustředění řekla, že se na skupině mohla otevřít díky mně. Byl to od ní velký projev důvěry. Obdivuhodné bylo také to, s jakým nasazením šla Lenka do svých skupin a díky tomu udělala velký osobnostní posun.“ (Alena: Krásný ztráty, Almanach Big SUR S5 s. 41)*

Tento úryvek ilustruje jednak důležitost, s jakou frekventanti vnímají reflexi svých kolegů a jednak existenci člověka, který pro daného frekventanta plnil ve výcviku zásadní

úlohu. Svého důležitého druhého - skupinového nebo komunitního spolufrekventanta - měla většina účastníků výcviku (viz. subkategorie VIP). Personifikuje zpravidla něco, čeho se dotyčnému nedostává a co by si rád osvojil. Může jím být buď lektor, anebo spoluúčastník výcviku. Komunita tak zprostředkovává interpersonální učení, které mění postoje frekventantů, tím že spatřují jiné vzorce chování. Rozšiřují tak své vztahové zkušenosti o ty zážitky, které s větší možností přizpůsobení odpovídají tomu, co jim život přináší. Poeticky řečeno, komunita je jakousi bankou vztahových zkušeností a vzorců chování, ze kterých si účastník výcviku může vybrat to, co zrovna potřebuje pro zvládnutí svých životních etap. Zpravidla každý v této bance našel pro sebe svého VIP, který uměl to, co jemu zrovna chybělo v jeho životní mozaice. To dobře ilustrují následující citace:

(188)“*Ukázala mi způsob a možnost, jak si vytvořit svůj prostor elegantně, osobitě a jak si lze bezkonfliktně obhájit svůj názor*“ (Kristýna). Nebo:

(189)„*Právě u W. jsem vnímala asi nejsilněji změnu svého postoje. Zvláště v začátku výcviku se můj vztah k němu často objevoval v deníku. Významný byl pro mne vývoj přijetí jeho osoby – od kontroverzního postoje spojeného s jeho odmítáním až k pochopení, porozumění, úctě a vyrovnanosti na kolegiální úrovni. ... Zvláště obava z toho, že se na mne autorita rozčílí, nedej Bože rozkřičí, je pro mne velmi těžko překonatelná.... .. **Také jsem si díky W. uvědomila, jak mám potlačenou možnost se zlobit** bylo to mé vyrovnávání s autoritou.*“ (Lada) Nebo:

(190)„*Z členů skupiny mi byla nejbližší asi D., byť je z žen věkově ode mne nejdále. Libil se mi její laskavý přístup, ale současně dokázala druhým říci i nepříjemné věci, a to takovou formou, že to bylo možné přijmout.*“ (Klára).

7.2.2.2 Analýza přenosu

Druhou vrstvou je analýza přenosových vazeb buď směrem k vedoucím skupiny, nebo ke spolufrekventantům. Jedním z pozorovatelných projevů tohoto jevu je, že frekventanti nazývají své skupinové terapeuty rodiči a komunitní vedoucí prarodiči. Tato oslovení patří ve zkoumaných retrospektivních textech k zavedeným a poměrně rozšířeným slovním obrátům. Tato skutečnost se může interpretovat jednak jako snaha o vytvoření náhledu na přenosové vazby, ale také jako o naučený stereotyp, popř. tradovanou zvyklost. Tento typ výkladu vztahů ve skupině převažuje v parentalistické a elévské fázi, kde patří přímo k tématům jednotlivých setkání (podr. viz příloha).

(191), „S příchodem L. jsem prožívala pocit, že přišla ta správná matka pro mne, jako dceru poněkud odrostlejší. Matka pro dospívající dceru“ (Vlad'ka). Nebo:

(192), „Prostor této skupiny zaplnila Marie a drásala moje nervy. Je možné, že je to můj přenos, kterému zatím nerozumím: Pravidelně, každé soustředění, uchvátí Marie jednu (většinou však dvě po sobě následující) skupiny pro sebe a neuvěřitelně komplikovanou mluvou zmanipuluje všechny k řešení stále stejného problému, který nejspíš vyřešit nechce“ (Irena). Nebo:

(193) Chápu, že v jeho chování mohou hrát roli různé přenosy nebo cokoli, že jeho útoky vůči mně nemusí být až tak zcela osobní a agresivita, kterou projevuje, může mít nejrůznější příčiny“ (Marie).

Tyto úryvky ukazují, že tzv. „přenosová problematika“²¹ tvoří interpretační východiska, z kterých účastníci výcviku vyvozují své porozumění pro to, co se ve výcviku odehrává. Souvisí to s již diskutovaným stavem regrese, které je navozováno lektory autoritativním vedením a udržováním pevného řádu a disciplíny. Tímto se BIG SUR může řadit k psychodynamickým přístupům s tím rozdílem, že přenosové vztahy nejsou navozovány skrze terapeutovu citovou „neutralitu“. Neutralita v rámci psychodynamického přístupu (Blanck, 1992, Freud, 1997, Yalom, 1999, 2003) vycházejícího z psychoanalýzy je skupinovým terapeutům doporučována jako citová a zkušenostní abstinence. Zjednodušeně řečeno, to znamená, že by měli převážně „zrcadlit“ a nevnášet do skupinových vztahů svůj osobní materiál, vlastní prožitky a impulsy. Nezaplavují skupinový prostor svými emocemi, tím, co se v nich odehrává vůči skupinovým členům a jaké osobní zkušenosti v nich skupina vyvolává. Umožňují tak klientům přinášet do jejich vzájemného vztahu svá osobní nesplněná přání a potřeby, které nebyly v rámci jejich psychologického vývoje naplněny.

Oproti tomu ve výcvicích BIG SUR jsou terapeuti zpravidla více transparentní a autentičtí. Dovolují si vyjadřovat své emoce vůči účastníkům. Regresivní proces jim zajišťuje stabilita a bezpečí komunity. Komunita představuje ideální růstové prostředí, jakýsi archetyp rodu potažmo rodiny. Prostředí, kde dominují autority a členové komunity vůči nim dodržují hierarchickou strukturu. V rámci komunitních programů dbají o dodržování neosobního

²¹ Texty závěrečných prací obsahují ve velké míře různé psychologizující pojmy a výklady. Bylo by badatelsky rovněž zajímavé všimnout si toho, jak vypravěči s těmi převzatými pojmy pracují. Není předmětem této práce hlubší analýza žánru závěrečných prací. Nicméně je evidentní, že frekventanti si užíváním odborných pojmů vytvářejí identitu budoucího terapeuta, což je relevantní mimo jiné s ohledem na to, že se jedná o absolventské práce z výcviku, které jsou psány pro jeho lektory. Je velmi pravděpodobné, že se frekventanti snaží používat odborné pojmy, aby dali najevo, že jsou výcvikem „poznávaní“, že se při něm spoustu věcí naučili, včetně používání „správných“ pojmů atd.

komunitního řádu a pravidel. V rámci skupinové práce poskytují emoční podporu a vzory adaptivního chování.

(194), „**Oba výcvikovní rodiče** jsou pro mě důležitými osobami, ze kterých jsem si mohla do sebe náhražkovitě vtáhnout to, co jsem si přála pocítit ve vztahu ke svým biologickým rodičům. L. se pro mne stala, díky individuální terapii, ve které se setkáváme, velmi důležitým a stabilizujícím prvkem“ (Patricie). Nebo:

(195), „**Odchod lektorky R.** byl pro mne těžký... .. Velmi mne podpořila a jsem jí dnes za to velmi vděčná. Když odešla, cítila jsem se, jako bych ztratila podporu. S odstupem času vidím, jak i tato událost byla pro mne svým způsobem přínosná. Mám pocit, že jsem měla tu **správnou matku v době**, kdy jsem potřebovala“ (Barbora). Nebo:

(196), „**Zjištění, že jedu v přenosu** přišlo zcela náhodně. Během relaxace, kterou vedl Martin, se mi totiž najednou vybavila scéna z filmu *Cesta kolem mé hlavy*, v níž Marta Vančurová v roli psychiatra několikrát důrazně opakuje svému pacientovi v podání Ondřeje Havelky, je to přenos. Byl to opravdu velmi zvláštní zážitek – jakoby se mi doplnil chybějící díl mozaiky, jako by mi spadly klapky z očí. Najednou jsem zcela naplno cítila, že v R. vidím svoji mámu, a to mě blokuje se na skupině otevřít. To zjištění bylo velmi osvobozující“ (Dana). Nebo:

(197), „**Dívaje se zpět, vidím nás jako tlupu**, která se slezla za určitým účelem a cílem a kterýchžto také dosáhla. Tlupu, která byla skvěle řízena, ale která sama o sobě byla skvělá a svým šamanům jejich práci značně ulehčovala.“ (Simona)

Předcházející citace ilustrují tezi, která je základem mé teorie SUR. Frekventanti výcviku vnímají komunitu jako „terciární rodinu“. Prostor, kde získají a rozvíjejí ty životní zkušenosti, které ve svých primárních a sekundárních rodinách neobdrželi.

7.2.2.3 Vrstva setkání

Třetí vrstvou jsou fenomény „sdílení“ a „setkání“. V předešlé ilustraci v metafoře tlupy je patrný celostní pohled na sebezkušenostní přínos výcviku. Týká se momentu „spolubytí“ komunity. Příslušnost ke skupině je samo o sobě vnímáno frekventanty jako kurativní fenomén posilující identitu. Opakovaně účastníci hovoří o rituálu zrození do skupiny jako o výcvikovém „highlight“ – vrcholném zážitku.

(198), „Další nebeskou hvězdou, zářící na letní noční obloze, byl samotný rituál zrození do skupiny. Vzpomínám na naše propojené dlaně, tlukoucí srdce, zavřené oči a zpívanou ukolébavku“ (Karolína). Nebo:

(199) „Porodili jsme se tedy do dvou skupin. Přijala jsem přidělené rodiče jako fakt, necítila jsem žádné zklamání ani nadšení. Cítila jsem sounáležitost a potřebu začít s nimi budovat vztahy“ (Magdaléna). Nebo:

(200), „To rozdělení do skupin, znovu opakuji – geniální. Vzpomínám na tu romantiku prvních skupinových sezení, povídání Miriam, Lenky, Aleše.“ (Hana)

Příslušnost ke skupině a ke komunitě je terapeutickým agens posilujícím identitu účastníků. Možnost patřit ke komunitě lidí, jež mají mezi sebou osobní neformální vztahy je pro řadu lidí novou zkušeností. Sebeodhalení na skupinových programech přináší kromě posilování identity i emočně korektivní zkušenosti. Osobní a neformální vztahy jsou považovány za jeden z prožitkových přínosů výcviku, jak dobře vyjadřují následující citace:

(201), „Vím, že se mi bude stýskat. Moc. Po jednotlivcích, společenství, atmosféře, po všem, co utvářelo specifický způsob našeho soužití během výcviku“ (Robert). Nebo:

(202), „Někam patřit, to bylo pro mě nové. Nikdy jsem nezažil partu, do které bych patřil, je to příjemný pocit sounáležitosti“ (Richard). Nebo:

(203), „Od malička jsem se cítil vyloučen z kolektivu. Asi to bude tím, že jsem býval jako malý hodně nemocný. Byl jsem často doma, nebo v nemocnici. A tak jsem si začal připadat jaksi mimo vyloučen. Možná proto, jsem se snažil v životě vyniknout, stát se dokonalým. Ale člověk záhy pozná, že to jeho snaze po přijetí nepomůže... .. Komickou absurditou tohoto počínání jsem pocítil, když mě skupina vyzvala, abych neverbálně vyjádřil, jak vidím sám sebe. Rozhodl jsem se provést stojku, abych naznačil svou odlišnost... .. V reakcích jsem se dověděl, že ostatní mě nevnímají příliš odlišně, ale spíše pobaveně“ (Jan).

Tuto vrstvu skupinové práce řadím spíše do humanistických směrů v psychoterapii, které zdůrazňují setkání a emoční sdílení jako klíčové terapeutické agens (Rogers, 1989).

7.2.2.4 Meziskupinová dynamika

Silná skupinová identita je posilována a umocňována existencí druhé skupiny. Druhou skupinu v komunitě frekventanti velmi silně vnímají a využívají její existenci jako facilitující prvek inspirace k vlastní práci, ale také nezřídka s ní soutěží. Existence druhé skupiny utvrzuje skupinovou identitu. Každá skupina vytváří svébytnou kulturu komunikace a interpersonálních projevů. Tento fenomén je prožitkový a není zpravidla předmětem analýzy, pouze je posilován na komunitách tím, že se skupiny navzájem informují o svém skupinovém dění. Tato skupinová reflexe probíhá každý výcvikový den a je integrální součástí komunitního strukturovaného programu, jak ukazuje následující citace:

(204) „Přítomnost druhé skupiny v komunitě jsem jediné vítala.... Něco málo jsme se také dozvídaly při reflexích na komunitě, či při supervizních setkáních. Pochopila jsem z toho, že druhá skupina byla zvyklá pracovat trochu jiným způsobem než naše, ale to je jistě dáno za prvé jejím vedením a za druhé složením té, které skupiny. Přiznám se, že jsem ráda za to, že jsem patřila do skupiny naší, protože si myslím, že jsme především v druhé části výcviku slyšeli od našich lektorů podstatně více praktických připomínek k vedení skupin a k terapeutické práci. To bylo pro mne velice přínosné. Jinak druhá skupina působila na mne kompaktnějším dojmem, ale i ona měla své opakující se problémy, se kterými se musely potýkat“ (Milena).

Využívání meziskupinové dynamiky jako facilitujícího prvku je typickým a originálním přínosem výcvikového systému SUR. Tím, že se frekventanti jedné skupiny dovídají o psychoterapeutickém procesu ve skupině druhé, dostávají další impulsy a inspirace pro vlastní skupinovou práci. Jedná se o využití přirozené soutěživosti skupin lidí ve prospěch psychoterapeutického procesu. Meziskupinová dynamika zabraňuje stagnaci skupinového dění.

7.2.2.5 Techniky expresivní psychoterapie jako facilitující impulz

Postupy expresivních psychoterapeutických přístupů rovněž facilitují psychoterapeutický proces. Obohacují jej o impulsy z oblasti kreativních technik, a také umožňují abreakci a odlehčení programů. Kreativní přístupy umocňují a obohacují prožívání skupinového procesu. Expresivní psychoterapeutické přístupy mají rovněž inhibiční efekt na vznik fenoménu „hyperreflexe“ jako nezamýšleného, ale rozšířeného důsledku analytické práce. Následující citace ukazují prožitky expresivních technik frekventanty:

(205), „*Poklady probuzeného lidství, obdivuhodné nasazení terapeutů, široká škála technik, podporovaný rozvoj kreativity a spontánnosti, to vše v duchu pěstované tolerance k rozdílným světům lidských bytostí a jejich odlišným způsobům vnímání našeho společného prostoru*“ (Martina). Nebo:

(206), „*K nejsilnějším zážitkům výcviku podle mého názoru patří, vypracování Mapy času a to nejprve její písemné části s navazujícím výtvarným vyjádřením a následnou prezentací před komunitou. Tehdy poprvé jsem zažila sebeodhalování*“ (Dana). Nebo:

(207), „*Požehnáním pro mě byly techniky jako rozjíždějící mechanismy terapeutického procesu. Při nich jsem pocítila skupinovou energii, ale také setkala jsem se s bolestivým terapeutickým procesem. První tématická skupina byla o vývoji vztahu v čase pomocí grafu partnerského vztahu. Tuto techniku jsem již znala v modifikaci graf života, který někdy používám pro některé nesoustředěné či málomluvné pacientky k jejich životopisné skupině. Nám se podařilo odpíchnout, uvědomit si svoje téma, či problém, který bychom mohli přinést do skupiny. Například Ivinu separaci od rodičů.*“ (Irena)

Z analýzy dat vyplynula skutečnost, že psychoterapeutické techniky, zejména s využitím expresivních (arteterapeutických a dramaterapeutických) postupů, jsou v Big SURu používány rovněž jako vnější impuls pro zvýšení efektivity skupinové práce. Jak již bylo řečeno, probíhaly každý den v rámci tématických komunit a večerních klubů.

(208), „*Kluby byly většinou vítanou tečkou, přinesly uvolnění, hodně humoru a můj velký obdiv k lidem, kteří přinášeli vlastní nápady. Jedním z největších zážitků pro mě byly taneční večery s Mauglím (primitivní exprese) a Magdalénou (kontaktní improvizace)*“ (Klára). Nebo:

(209), „*Nepopsatelně mne oslovila tematika H. „koloběh života“. Je pro mne snažší odžít si závažná témata v pohybu. Jakoby se mi tam spojila spousta rozpracovaných nedořešených témat z mého života. Samozřejmě, že pro mne byly nejsilnější pozice rodič dítě. Uvědomila jsem si opět tu ohromnou zodpovědnost ke svým dětem. Cítila jsem, jak to ve mně nastartovalo velkou životní sílu.*“ (Denisa)

Jak ukazují předešlé ilustrace, postupy expresivní psychoterapie mají za úkol pomoci účastníkům procesu proniknout za své zaběhané způsoby uvažování a myšlenkové stereotypy. Usnadňují obejití psychologických obran a umožňují dostat se do kontaktu se svým prožíváním a znovu prožít témata, která již měli frekventanti uzavřeny a považovali je za vyřešené. Expresivní psychoterapeutické metody jsou jakýmsi emocionálně - oživujícím prvkem v užívaných postupech výcviků Big SUR.

7.2.3 Induktivní vzdělávání

Třetím stavebním kamenem, který zařazuji do teorie BIG SUR je proces učení a získávání profesionálních dovedností prostřednictvím „induktivního vzdělávání“. Na základě analýzy jsem zjistil, že tento edukační proces probíhá induktivně, tzn. nejprve v rámci konkrétních reálných zkušeností s komunitní a skupinovou prací v prožitkové rovině. Frekventanti si osvojují „know how“ výcviku nejprve prožitkem „na vlastní kůži“. Zde získávají největší profit v oblasti svého vztahu k pacientům, resp. klientům. Postupně je proces učení rozšiřován i o získávání profesionálních dovedností, řemeslných grifů, psychoterapeutických postupů (know how) a teorií. Tento proces má induktivní ráz, tzn. děje se trychtýřovitým způsobem od jednotlivého k obecnému, od individuální, subjektivní zkušenosti k vyšším rov

inám obecnosti a abstrakce. Frekventanti vnímají ostrý předěl v tomto procesu uprostřed výcviku, kdy dochází k předávání moci, tzn. vedení jednotlivých programů do jejich rukou. Tento předěl ukončuje hierarchickou etapu výcviku, kde se cítí frekventanti řízení lektory, a zahajuje demokratickou fázi výcviku. V přechodové fázi výcviku označené jako elévká dochází předávání vedení jednotlivých programů jako k rituálům předávání moci a odpovědnosti za edukativní proces výcviku (pomyslného žezla) směrem od lektorů k frekventantům. V průběhu supervizní práce poznatky získané ve výcviku frekventanti aplikují ve své praxi.

(210), „Šestým soustředěním začíná další výcviková etapa. Přestáváme být jen a pouze v rolích frekventantů, ale budeme tentokrát na sebe brát i role terapeutů a koterapeutů, naši lektoři nás budou supervidovat. Od lektorů jsem jako zpětnou vazbu na svoje kuňkání dostala otázku, kampak se ztratila moje ráznost“ (Eva).

7.2.3.1 Induktivní proces učení

Jak naznačuje předchozí ukázka, frekventanti výcviku se od druhé poloviny výcviku učí kromě interpersonálních zkušeností také profesionálním kompetencím v oblasti vedení jednotlivých druhů skupinové práce. V procesu učení jsem v rámci axiálního kódování identifikoval tři informační proudy.

7.2.3.2 Proces internalizace stylu vedení

Prvním je proces internalizace vedení komunity skrze nápodobu autoritativního a direktivního stylu vedení lektorů. Frekventanti v první, parentalistické fázi výcviku mají své lekory za vzory a učí se jejich stylu, jak ukazují tyto citace:

(211), „*Vlastní rozhodnutí pro tento konkrétní typ výcviku bylo ovlivněno přáním poznat J. a učit se od něj*“ (Diana). Nebo:

(212), „*Na začátku jsem tě odmítal, koukal z patra: Co že mi ten mlad'och může ukázat? A pak jsem se nestačil divit. Nejen, že jsi mi měl co ukázat – a já bral a dychtivě nasával, pozoroval tě, okukával, snažil se pamatovat*“ (Richard). Nebo:

(213), „*J. sám pro mě byl jedním z důvodů proč jsem se přihlásil do tohoto typu výcviku. Jednak proto, že není nutno chodit ke kováříčkovi, když je možno jít ke kovářovi. A J. pro mne vždy byl kovářem mezi kováři.*“ (Jan)

Část účastníků spojuje přebírání vedení programů od druhé poloviny výcviku s pocity nejistoty a úzkosti. Následující citace ilustrují opouštění parentalistické fáze, kde frekventanti zastávají role příjemců řádu, metaforicky vyjadřují jako opuštění úlohy „dětí“ a převzetí „dospělé“ odpovědnosti:

(214), „*Jen se trochu mění pravidla. Naši rodiče pomalu usedají na místa mezi nás a nám přenechávají svoji roli, roli průvodce. Již na začátku jsem v letovém řádu četla, že nás tohle potká. Ale to jsem netušila, jak hrozně se budu cítit. Špatně se mi dýchá, cítím tíhu na prsou a to šílené sucho v puse, v celém krku. Když polknu, mám pocit, jako by ohromný balvan dopadl na dno studně. V hlavě mi hučí jako v úle. A co moje sebedůvěra? CO to vlastně je? Jedna pochybnost za druhou. Co tady dělám? Mám vůbec na to?*“ (Milada)

Tato citace dobře odráží také odlišnost výcvikového systému Big SUR od jiných pozdějších typů výcviků, které nácvik vedení jednotlivých programů na frekventanty nedelegují. Big SUR je specifický právě touto edukativní a tréninkovou fází.

7.2.3.3 Proces sebeaktualizace

Druhým informačním procesem je proces sebeaktualizace. Tento proces je opačného směru, než ten předchozí. Zatímco u procesu internalizace do sebe frekventanti inkorporují (vstřebávají) vnější řád a styly vedení, v procesu sebeaktualizace se naopak učí řídit vlastními impulsy na základě svého vnitřního prožívání. Takový náhled a hledání vlastního přístupu ke klientům ukazují tato citace:

(215), „Před pár týdny, v důsledku práce s extrémně nemotivovanou a mdlou skupinou, jsem začala sama sebe podezřívát z přílišné direktivity a rozhodla jsem se ubrat. Snažila jsem se přisvojit si způsob, který mi není vlastní, a to nikdy není dobře. Zatím vždy se mi, v práci i v životě, osvědčila autenticita, takže zpět k ní.“ (Nora)

Skupinový psychoterapeutický proces v kombinaci s komunitními programy vyplavuje v psychickém světě účastníků bohatý materiál. Jedná se o plynutí prožitků a různých vnitřních zážitků, které volají po zpracování. Sebeaktualizační proces je procesem stávání se sama sebou, skrze porozumění vlastní prožité zkušenosti. Je charakteristický pro skupinovou práci. Frekventanti jsou nuceni reflektovat toto vnitřní dění a pokusit se jej uvést do souladu s procesem internalizace, který převažuje na komunitních programech. Komunitní programy spolu s režimovými prvky vyvolávají tlak na přizpůsobení a startují adaptační proces. Skupinové programy vyvolávají vnitřní impulzy a tlak na to „být sám sebou“ a startují individualizační proces. Střet těchto dvou procesů vyvolává napětí s růstovým potenciálem. Frekventanti si musí zodpovídat otázky typu: Co chci já sám a co je přání lektorů, potažmo frekventantů? Kde jsou hranice mého přizpůsobení se komunitě? V čem kopíruji druhé? Jaký je můj vlastní styl vedení skupin a komunitních programů? Mám zdravý kritický odstup od lektorů? Tato dilemata ilustruje následující citace:

(216), „Jedna z dalších skupin mě rozčílila. Přesněji řečeno, začala jsem kritizovat lektorku za její supervizní výkon. Dokonce jsem s ní vedla polemiku v deníku na téma nezasloužená chvála versus k čemu je dobrá upřímnost, či zdravá kritika“ (Věra). Nebo:

(217), „... Jenže to bylo mnohem komplikovanější. J. pro mne byl tvůrcem a ztělesněním systému léčby závislosti, kterým jsem prošel (včetně nesmírně ponižujících blinkaček). A který jsem považoval za totalitní. Totalita uvnitř totality.“ (Dan)

Citace ukazují kritický odstup; ve vztahu k lektorům se v účastnících výcviku buduje nejčastěji až od elévské fáze výcviku (cca po prvních dvou letech). S příchodem druhé poloviny výcviku, kdy frekventanti přebírají vedení výcviku, se kritický odstup od lektorů

kultivuje tím, že účastníci zažívají nároky na vedoucího na vlastní kůži. Vidí, že to není tak jednoduché, a jejich kritika se tím stává zodpovědnější a reálnější.

7.2.3.4 Proces edukace

Třetím informačním zdrojem je proces edukace. Odehrává se prostřednictvím zkoušení si psychoterapeutické role. Frekventanti trénují vedení jednotlivých druhů programů. Jednak komunitních, jednak skupinových, ale také expresivních psychoterapeutických technik. Tento proces je induktivní - nejprve probíhá pouze v rámci sebezkušenosti, tzn. na vlastní kůži, a od druhé poloviny výcviku i nácvikově. To znamená, že to, co frekventanti zažili, si sami zkouší v praxi. Následující citace ilustrují, že se v rámci tohoto procesu frekventanti učí roli; být psychoterapeuty. V podstatě to znamená, že se učí pozorovat oba procesy (internalizační i aktualizací), které prožívají, i zvenčí, z pohledu budoucích profesionálů:

(218) „Výcvik mi dal poznání množství terapeutických technik, vědomostí či dovedností, kde je hledat, jak s nimi opatrně nakládat a užívat je ve své práci“ (Antonín). Nebo:

(219) „Systém SUR mi od počátku připadal přínosný právě tím, že klade důraz na vlastní zkušenost, připadal mi jako základy, od nichž se můžu dávat. Ve srovnání s kolegy, kteří šli do již více odborně a nějakým směrem zaměřených výcviků, si myslím, že mám skutečně náskok ve vlastním zážitku. Bez něho je totiž každá technika pouze šablonou. Zároveň si myslím, že mi výcvik nabídl terapii a vyřešení některých závažných osobních témat.“ (Jaroslav)

Kombinace všech tří druhů procesů se dá souhrnně nazvat interpersonálním učením. To, co je specifické pro Big SUR, je přeměna rolí z frekventantů na vedoucí komunity. Od poloviny výcviku se tak proces sebezkušenosti prolíná s procesem nácvikovým, což můžeme označit jako kombinaci psychodynamického přístupu s kognitivně-behaviorálním. Toto spojení u některých frekventantů zpočátku vyvolává tenzi, nebo se na to necítí dostatečně připravení. U některých naopak facilituje kritický odstup a buduje profesní pohled, jak je ukázáno zde:

(220) „Na ranní komunitě se rozhodlo, že na mě s největší pravděpodobností zůstane vedení poslední komunity. Zůstal jsem jako poslední, a tak budu muset někoho požádat, aby

zapisoval. Nějak se s tím poperu – přeci jenom mi pořád ten projev před celou komunitou nesejde“ (Petr). Nebo:

(221), „Páté soustředění (polovina výcviku) pomalu vnáší do mých zápisků více profesní pohled a začíná se objevovat vzdor a kritika vůči lektorům. Vadí mi, že se nepoužívá více procesuální dění ve skupině a začínám si říkat, jaké by to bylo ve druhé skupině M. a R. .“ (Jana).

Tyto citace odrážejí, jak se frekventanti vymezují vůči lektorům a hledají vlastní styl profesionálních postupů. Učí se řemeslným dovednostem, což je proces navazující na sebezkušenostní část výcviku.

Shrnutí: Teorie SUR – „Komunita jako terciární rodina“

V následujících odstavcích shrnuji veškeré závěry mé práce do **teorie SUR**. Na základě výše zmíněných analýz se dají výsledky výzkumu komunitně skupinových výcviků typu SUR posoudit ze dvou hledisek. Jednak z hlediska užitých vzdělávacích postupů a metod a jednak z hlediska jejich vlivu na účastníky, tak, jak jej sami identifikovali ve svých reflexích.

I. Co je to SUR z hlediska užitých vzdělávacích metod?

Jedná se o třívrstvý model induktivního (tzn. kombinujícího zážitek a teorii) vzdělávacího systému v psychoterapii. Cílem výcvikového modelu Big SUR je nalézt rovnováhu mezi jednotlivými složkami procesu učení v psychoterapii: praxí, sebezkušeností a supervizí. Teoretickou část vzdělání v psychoterapii výcvikový model SUR neposkytuje.

První vrstvou je orientace na zvýšení schopnosti sociální adaptability prostřednictvím režimových prvků užívaných v rámci komunitní kognitivně behaviorální terapie. Z hlediska praxe výcvikový model BIG SUR kopíruje terapeutický model léčby na režimových odděleních léčby pro závislé at' v komunitách, nebo psychiatrických léčebnách, kde nejčastějším druhem pacientů jsou lidé s poruchou osobnosti. Výcvikový model léčby proto kopíruje účinné postupy práce s lidmi se strukturálním osobnostním deficitem, jak se také osobnostní poruchy definují. Z tohoto důvodu kombinuje model Big SUR psychoterapeutický sebezkušenostní proces s režimovými prvky a nácvikem praktických dovedností. **Obecně se pokládají lidé s poruchou osobnosti „za těžko ovlivnitelné“ klasickými terapeutickými prostředky a léčba bývá zpravidla**

také zaměřena na zlepšení sociální adaptability u těchto pacientů (Gabbard, 2000, Beck, 1993, Rotgers, 1999).

Druhou vrstvou jsou metody psychodynamické psychoterapie při práci s terapeutickou skupinou (Blanck, 1992, Freud, 1997, Yalom, 1999, 2003).

Třetí vrstvou je aplikace metod z expresivních psychoterapeutických přístupů (Malchiody, 2006)²².

Tyto tři složky jsou uspořádány do výcvikového řádu psychoterapeutické komunity, která se skládá zpravidla ze dvou nebo tří psychoterapeutických skupin.

Proporce psychoterapeutických přístupů aplikovaných v rámci SURu

Z analyzovaných dat vyplývá, že výcvikový model Big SUR integruje poznatky ze tří psychoterapeutických směrů:

1. Kognitivně behaviorální psychoterapie

Výcvikový model SUR využívá postupy z kognitivně-behaviorálního psychoterapeutického přístupu zaměřeného na zvýšení sociální adaptability a snížení negativních projevů abstinčního syndromu u závislých (Beck, 1993, Rotgers, 1999). Používá k tomuto účelu režimové prvky a strukturovanou práci s velkou skupinou tzv. komunitou. Z těchto postupů sem patří především důraz na disciplínu při dodržování výcvikových pravidel a programové struktury, rituály, psaní deníků, životopisů a závěrečných prací, strukturované reflexe, dodržování 85% docházky a dochvilnosti na programy, abstinenci od drog i sexu, zákaz parakomunikace, aktivní účast na programech, strukturovaná reflexe programu, autoritativní styl vedení, rozvíčky a jiné pohybové aktivity, vlastní přebírání odpovědnosti za chod komunity a od poloviny výcviku i vedení programů frekventanty. Vedoucí lektoři tyto prvky využívají a jejich dodržování kontrolují v rámci komunitních programů, tj. při strukturované práci s velkou skupinou. Tento typ přístupu a režimové prvky zaplňují 45 %, tj. 225 hod. z celkového časového prostoru výcviku.

2. Psychodynamická psychoterapie

Zde výcvikový model SUR využívá především poznatky z psychodynamické skupinové psychoterapie s důrazem na interpersonální učení, sebeexploraci, analýzu přenosových vazeb,

²² Pro orientaci k užívaným odborným pojmům uvádím některé klíčové autory a jejich publikace.

moment setkání a práci „ted' a tady“ (Yalom, 1999). Tyto metody využívá v rámci skupinové psychoterapie tj. při práci s tzv. malou skupinou (Geist, 1992). Big SUR využívá nejen interpersonální dynamiky, ale rovněž tzv. „meziskupinové dynamiky“ (Novotná, 2010), která umocňuje a obohacuje skupinový sebezkušnostní proces. Tento typ přístupu zaplňuje 40%, tj. 200 hod. z celkového časového prostoru výcviku.

3. Expresivní psychoterapie

BIG SUR využívá metody expresivní psychoterapie jako impulsy pro sebezkušnostní proces a učení profesionálních dovedností. Jedná se o psychoterapeutické techniky z oblasti arteterapie, dramaterapie, muzikoterapie, taneční a pohybové psychoterapie (Malchiody, 2006).

Tyto metody využívá v rámci tématických (ohniskových) skupin a klubových programů. Tento typ programů zaplňuje 15 %, tj. 75 hod. z celkového časového prostoru výcviku.

Vliv SURu na socializační a individuální proces frekventantů

Na základě kombinace těchto tří psychoterapeutických přístupů, jsem identifikoval, že výcvikový model Big SUR využívá tři hlavních terapeutických agens sebezkušnostního rozvoje. Frekventanti popisují vliv na sebe sama jako nejsilnější v těchto třech oblastech:

1. Posilování „Jáských struktur“

Z analyzovaných dat jsem zjistil, že posilování „jáské struktury“ (Freud, 1991) osobnosti účastníků se děje skrze jasné strukturální a hierarchické uspořádání výcviku pod autoritativním vedením lektorů. Podle Big SUR teorie silná a pevná osobnost vzniká v jasné ohraničeném a strukturovaném prostoru komunity, kde se osobnost na jedné straně zažívá pocit jistoty díky jasné strukturovanému prostředí a na straně druhé se musí vyrovnávat se stálým tlakem autorit požadujících rozvoj jeho potenci. **Růst osobnosti je dán tím, že může řád internalizovat, nebo se vůči tlaku řádu vymezovat a konfrontovat se s ním.** Řád, jasné hranice programové skladby a direktivní styl vedení jsou pevnou základnou, od které frekventanti odráží svůj osobnostní růst. Vyžadování disciplíny je impulsem k vytváření hranic, identity a odolnosti účastníka. Dle výcvikového modelu Big SUR silná a stenická osobnost vzniká v jasné definovaném prostředí komunity plném interpersonálních stimulů pod silným a stálým tlakem zaměřeným na překonávání vlastních omezení. Komunita tvoří

bezpečný rámec pro tento růst tím, že umožňuje regresi svých členů do té fáze jejich vývoje, kde byl narušen jejich osobnostní růst. Tento návrat je navozen prostřednictvím bezpečného řádu, jasných pravidel, jež jsou umocněny i hierarchickým rozdělením moci. Autority skupinových vedoucích podléhají kontrole vedoucího komunity. Rovněž všechny skupinové děje jsou reflektovány v rámci komunitního programu, čímž je navozen vysoký stupeň bezpečí umožňující regresi.

Tento proces má tři fáze, které se odlišují stylem vedení komunitních a skupinových programů. V první fázi je styl vedení direktivní a normativní systém pravidel je silně kontrolován. V druhé fázi přebírají odpovědnost za vedení komunitních a skupinových programů účastníci pod supervizí lektorů. V třetí fázi se normativní režim uvolňuje a styl vedení je více egalitářský. Výcviková komunita se v průběhu svého vývoje mění z tzv. „hierarchického“ na „demokratický“ typ komunity (Kalina, 2008).

2. Saturace privace

Za druhé hlavní rozvojové agens výcviků SUR frekventanti považují to, že mohli nahlédnout do privátních světů druhých. Tím mohli doplnit ty vztahové zkušenosti, které jim v životě chyběly, a zároveň si i prostřednictvím emočně korektivní zkušenosti poopravit své maladaptivní životní scénáře (interpersonální dynamika a analýza přenosových vazeb). Silné citové vazby na druhé dosycují emoční potřeby frekventantů (který jsem nazval jako „fenomén sdílení“). Teoreticky můžeme výcvik Big SUR přiřadit k moderním psychodynamickým koncepcím skupinové psychoterapie využívajícím jako hlavní faktor změny interpersonální učení a zároveň využívajícím terapeutický potenciál „momentu setkání“ (Rogers, 1959) a meziskupinové dynamiky. Výcviky Big SUR využívají třídimenziální analýzu skupinové práce:

1. První vrstvou je orientace na **manifestní** (viditelné) interpersonální vztahy. Frekventanti ve svých pracích nejčastěji analyzují své vztahy k druhým. Tento druh analýzy převládá v elévské a v poslední, demokratické fázi výcviku.

2. Druhou vrstvou je analýza **přenosových vazeb** buď směrem k vedoucím skupiny, nebo ke spolufrekventantům.

3. Třetí vrstvou je fenomén „**sdílení**“ a „**setkání**“. Týká se momentu „spolubytí“ komunity. Příslušnost ke skupině je sama o sobě vnímána frekventanty jako kurativní fenomén posilující individuální identitu každého z nich.

Meziskupinová dynamika

Silná skupinová identita je posilována a umocňována existencí druhé skupiny. Druhou skupinu v komunitě frekventanti velmi silně vnímají a využívají její existenci jako facilitující prvek inspirace k vlastní práci, ale také nezřídka s ní rivalizují. Existence druhé skupiny utvrzuje skupinovou identitu. Každá skupina vytváří svébytnou kulturu komunikace a interpersonálních fenoménů. Tento jev je prožitkový a není zpravidla předmětem analýzy pouze je posilován na komunitách, tím, že se skupiny navzájem informují o svém skupinovém dění.

3. Induktivní učení

Frekventanti popisují jako třetí nejsilnější efekt výcviku jeho edukativní přínos. Proces induktivního učení probíhá nejprve v prožitkové rovině a postupně je rozšiřován i o profesionální dovednosti (know how) a teorii. Sestává ze tří procesů: internalizace stylů vedení, sebeaktualizace a edukace. Tento proces má induktivní ráz, tzn. děje se trychtýřovitým způsobem od jednotlivého k obecnému, od individuální subjektivní zkušenosti k vyšším rovinám obecnosti a abstrakce. Frekventanti vnímají ostrý předěl v tomto procesu uprostřed výcviku, kdy dochází k předávání moci, tzn. vedení jednotlivých programů do jejich rukou. Tento předěl ukončuje hierarchickou etapu výcviku, kdy se cítí frekventanti řízení lektory, a zahajuje demokratickou fázi výcviku. V přechodové fázi výcviku, označené jako elévká, dochází k předávání vedení jednotlivých programů jako k rituálům předávání moci a odpovědnosti za edukativní proces výcviku (pomyslného žezla) směrem od lektorů k frekventantům. V průběhu supervizní práce poznatky získané ve výcviku frekventanti aplikují ve své praxi.

Rozdíl mezi komunitou a skupinou

Komunita reprezentuje ve výcviku spíše princip reality a skupina je prostorem pro dozrávání. Skupinovou práci je možné asociovat s přívlastky jako „doplňující“, „uvolňující“, „otevírající“, „saturující“ a „astenizující“. Komunitní práce asociují s pocity na opačném pólu spektra prožívání, které by se dalo označit jako „posilující“, „stenizující“, „konfrontující“ a „trénující“. Při práci s komunitou převládaly strukturované metody práce inspirované kognitivně-behaviorálními postupy. Ve skupinové práci převládal psychodynamický pohled na skupinové dění.

Použiji-li schématické dělení, např. dle jing a jangové teorie (Chvála, Trapková, 2008), pak komunitní práci najdeme na jingovém (mužském) pólu. Z hlediska mužsko-ženské polarity můžeme označit skupinovou práci za jangový (ženský) princip. V symbolické řeči analytické psychologie C. G. Junga (1996) by se komunita dala označit, pro svůj formativní vliv, za otcovský princip. Oproti tomu práce se skupinou, pro svůj důraz na akceptaci a sdílení, za mateřský princip.

8 DISKUSE A ZÁVĚR

8.1 Kritika teorie SUR z hlediska použité metodologie „zakotvené teorie“

Za více jak čtyřicetiletou historii SURu byla podniknuta řada badatelských počínů s cílem zkoumat, jaký vliv má tento výcvikový systém na své absolventy. Výcvikové komunity SUR byly u nás dosud zkoumány pouze jako celek, tzn., že nerozlišovaly vliv komunitní a skupinové psychoterapeutické práce. Zahraniční výzkumy rovněž nerozlišují tzv. skupinové a komunitní psychoterapie. Komunitní psychoterapeutické práci v našem významu se nejvíce blíží zahraniční termín strukturovaná skupina (Bauer, Mc Bride, 2003). V zahraničí i u nás je pojem komunita a komunitní psychoterapie užíván nejednoznačně (Příhodová, 2004). Oproti tomu výzkumná literatura zabývající se skupinovou psychoterapií je velmi bohatá a rovněž zkoumání psychoterapeutického procesu jako celku je téma velmi rozšířené. Výsledky předvýzkumu, který jsem uskutečnil, mi pomohly formulovat hlavní problém při zkoumání účinků výcvikového terapeutického procesu SUR a jeho vlivu na člověka (v našem případě výcvikové komunity): „**Jak odlišit vliv pětiletého výcvikového procesu od vlivu jiných životních událostí?**“ Jinými slovy výcvikový proces splývá s životem účastníka. Problém měření efektu psychoterapie úzce souvisí s problémem měření změny v psychické oblasti člověka. Je metodologicky velmi náročné odlišit, jaká změna se udála v důsledku psychoterapeutického působení a jaká se stala v důsledku přirozených životních událostí zkoumaných osob, protože na rozdíl např. od terapeutických komunit, zkoumání jedinci spolu dlouhodobě nežijí. Podobný metodologický problém badatel Kožnar (1985) řešil použitím kontrolní skupiny a dvojím měřením na konci i na začátku výcviku. Říká: „Použili jsme i kontrolní skupinu osob, která výcvik neabsolvovala a podrobila se témuž dvojímu měření, jako skupina absolventů výcviku“ (Kožnar, 1985). Pro měření efektů používal standardizované nástroje měřící osobnostní změny, změny v kognitivní oblasti, psychopatologickou symptomatologii, interpersonální změny a další. Tento postup však neřeší pro nás klíčový problém odlišení vlivu komunity od vlivu skupiny a zároveň neumožňuje srovnání různých komunit. Je zaměřen na jedince. Problémem je objektivizace získaných údajů, protože kontrolní skupina není i za dodržení profesních, sociálních a osobních charakteristik identická. Hrubý (2005) použil při zkoumání vlivu terapeutické komunity pro závislé metodu posuzovací stupnice 15 terapeutických faktorů, jež měli klienti srovnávat, podle toho, za jak důležité je vnímali. Použil metodu Q-třídění a faktory převzal volně,

dle Kooymana (De Leon, Kooyman, Nevšimal, 2004). Při této metodě hrozí nebezpečí indoktrinace formulacemi jednotlivých otázek, které byly vyzkoumány na jiných než výcvikových komunitách. Také nás zajímá jemnější hladina rozlišitelnosti, protože vliv komunity a skupiny zde splývají. Proto se tato metoda pro můj výzkum rovněž nehodila.

Zároveň má pro nás zásadní význam kolektivní, „převládající“ názor členů dané komunity. Na základě dat získaných v pilotní studii (viz. příloha) se ukazuje, že komunity jako celek se liší v tom, jak hodnotí význam komunity. Existuje určitý převládající názor a ten může mít klíčovou hodnotu pro zodpovězení otázky např. „Jaký význam pro vás měla komunita v korelaci s typem vedení komunity“. Břicháček a Břicháčková (1985, s.27) navrhuji organizovat sběr dat v časových řadách. Časové řady jsou z hlediska tohoto projektu velmi náročné na organizaci sběru dat a také motivaci respondentů ke spolupráci. V zahraničí se výzkumu vlivu skupinové psychoterapie věnují renomovaní autoři již celá desetiletí. Rogers (1989, s.219) zdůrazňuje jako zásadní faktor v souvislosti s otázkou „změny“ v psychoterapii vliv přístupu terapeutů. Jejich přístup považuje za zásadní pro měření změn v psychoterapeutickém procesu. S tímto rovněž korelují výsledky předvýzkumu, který jsem uskutečnil na závěrečném setkání dvou výcvikových komunit VIAP a Big SUR. Pilotáž dotazníku s otevřenými otázkami a následná kategorizace obsahovou analýzou vynesla jako významné kategorie „osobnost terapeutů“, „terapeutický styl“ a „komunitní fenomény“ (podr.viz. kap. předvýzkum). Rovněž se na základě dat získaných v předvýzkumu ukazuje, že komunity se jako celek se liší v tom, jak hodnotí význam komunity. Při popisu hodnocení členové komunit používají podobný jazyk a popisují jednotlivé fenomény podobně.

Na základě zmíněných poznatků jsem dospěl k závěru, že pro projekt bude nutné zvolit metodologii **využívající kvalitativní metodologický přístup**. Ten mi pomohl identifikovat to, jak respondenti sami hodnotí vliv výcviku na sebe sama. Kvantitativní pohled jsem vyloučil z toho důvodu, že není jasné, co je vliv výcviku a co je vliv jiných životních událostí. Ze zkušeností zmíněných badatelů vyplývá, že jakákoli snaha objektivizovat, popř. kvantifikovat efekt výcviku měřením změn, jak intrapsychických, či interpsychických, u frekventantů naráží na **problém splývání výcviku s běžným životem**. Z toho důvodu jsem později v kapitole design výzkumu zvolil metodologii, která identifikovala jaké změny frekventanti pociťují na sobě sama a zároveň je konceptualizovala prostřednictvím metodologických postupů „zakotvené teorie“.

Nicméně metodologie zakotvené teorie má svá úskalí a bývá hojně kritizována ze strany zastánců kvantitativních postupů za „extrémní induktivismus“, „zahleděnost do dat s absencí

širšího kontextu“, nebo také „ad hoc hypotetičnost“. Ze strany skalních zastánců kvalitativního, antropologického a etnometodologického přístupu zase za přílišný „pozitivismus“ a manipulaci s daty (Mjoset, 2005) apod.. Tvůrci „Zakotvená teorie“ (Glaser, Strauss, 2006, 1967) se snažili překlenout rozevírající se nůžky mezi kvalitativním a kvantitativním výzkumem a vyvinout takovou metodologii, která by očistila kvalitativní výzkum od nálepek „subjektivistický“, „arbitrární“ a „impresionistický“. Na druhé straně chtěli, aby systematická a analytická práce s daty mohla přinášet i nové teorie a zajímavé hypotézy. V této studii jsem použil zakotvenou teorii k formulaci tří základních stavebních kamenů teorie SUR (autorita a řád, saturace privace, induktivní učení) prostřednictvím axiálního kódování. Největší slabinou tohoto postupu by mohla být skutečnost, že jsem pro tyto tři základní osy axiálního kódování hledal spojení mezi kategoriemi z různých zdrojů dat podle předem připraveného paradigmatického modelu, jak je zavedli do metodologie zakotvené teorie uznávané autority Strauss a Corbinová (Strauss, Corbinová, 1999). Jak již bylo řečeno paradigmatický model objasňuje (1) *příčinné podmínky* vzniku nějakého (2) *jevu* v daném (3) *kontextu*, za určitých (4) *intervenujících podmínek* a (5) *zapřičiňujícího jednání*, které vede k určitým (6) *následkům*. Tato struktura však nemusí výzkumníkovi dát dostatečnou volnost pro tvorbu nových, originálních spojení mezi kategoriemi skrytými za tímto modelem, který může redukovat a zplošťovat výzkumníkovu senzitivitu pro analyzovaná data. Před tím varuje jeden z vynálezců zakotvené teorie Glaser (1978), který druhý stupeň kódování, tzv. axiální, a vytváření paradigmatických modelů, neuznává. Důvodem této mé volby byl velký počet centrálních kategorií, kategorií a subkategorií, plynoucích z enormní žánrové a stylistické bohatosti závěrečných prací. Analýza závěrečných prací, fokusovaných skupin a obsahová analýza programové skladby přinášely tak diverzifikovaný a bohatý materiál, že proces tvorby různých spojení mezi kategoriemi by mohl probíhat neustále. Paradigmatické modely tak vnesly do analýzy kýžený řád a pomohly mi organizovat data do zvládnutelných paradigmatických modelů. Dalším problematickým bodem, kritizovatelným z hlediska dodržování metodologické disciplíny zakotvené teorie, by mohla být má snaha vážit kategorie v prvním kroku, tzv. otevřeného kódování“. Nejednalo se mi o to, snažit se kvantifikovat data, ale pouze určit, jaký prostor frekventanti věnují ve svých pracích určitým tématům. Logicky, jsem usuzoval, že těm, co věnovali větší prostor, tak přisuzují větší důležitost. Tato úvaha může být snadno napadnutelná pro svojí pozitivistickou logiku. Nicméně, v mém pojetí nešlo o kvantifikaci dat prostřednictvím počítání vět, či slov, spíše mi váha kategorie pomáhala orientačně rozlišit, která témata mohu

zařadit mezi centrální kategorie a která mezi subkategorie. Váha kategorií zde měla pouze orientační úlohu.

8.2 Kritika teorie SUR z hlediska formulace problému a výsledkům analýzy

Předmětem této analýzy bylo dodat teoretickou reflexi souboru klinických i empirických poznatků, které vznikali v rámci habituálního systému fungování výcvikové komunity typu SUR v uplynulých čtyřiceti letech. Pro výzkum byly vybrány homogenní výcviky typu Big SUR, které z velké většiny vedl zakladatel SURu Doc. Jaroslav Skála. Pro formulaci teorie bylo důležité vyloučit ty typy výcvikových komunit, které jsou novější verzí původních výcviků SUR a vytvářejí vlastní originální modalita. Vedoucí lektoři těchto typů výcviků často deklarují, že jsou SUR, ale metody jejich práce jsou již značně odlišné. Studie se snažila zodpovědět otázku:

Co je to vlastně komunitně skupinový výcvik typu SUR?

Jak již bylo řečeno v úvodu mé práce, v zahraničí se podobná komunitní modalita v psychoterapeutickém vzdělávání nevyskytuje. Studie formuluje integrativní teorii psychoterapeutických přístupů zahrnující kognitivně behaviorální postupy, psychodynamickou psychoterapii a expresivní terapeutické techniky soustředěné v rámci řádu psychoterapeutického výcviku. Práce popisuje metody techniky vedení výcvikové komunity a psychoterapeutické skupiny, která kombinuje sociální práci s komunitou a skupinovým psychoterapeutickým procesem. Výzkum rovněž formuluje základní stavebních kameny teorie (autorita a řád, saturace privace a induktivní učení) a časové fáze vývoje vztahů mezi účastníky a vedoucími výcviku.

Členové a nestoři výcvikového institutu SUR na toto téma vedou stále „živou“ diskusi. Psycholog Koblíček (2001) se domnívá, že současný stav vědomostí o teoretických východiscích o výcvikovém systému typu SUR, je nedostatečný a „neukotvený“ v teorii. Vyzývá k zaplnění „bílého místa“ v teorii SURu a nalezení společných „jmenovatelů“, které by integrovaly používané metody z různých psychoterapeutických škol. **Vznáší otázku, zda se nejedná o více výcvikových systémů pod jednou hlavičkou, jejichž odlišnosti jsou v přímé závislosti na „teoretické příslušnosti k té či oné psychoterapeutické škole“ jejich vedoucích.** Zpochybňuje automatický předpoklad, že SUR vychází z psychodynamického paradigmatu, protože obsahuje řadu programových aktivit, které nemají s psychodynamickou teorií nic společného a rovněž řada lektorů má jiné vzdělání než v dynamické psychoterapii.

Dále Koblic (2001) vznáší praktickou otázku, zda takový výcvik opravňuje k vykonávání profese psychoterapeuta, když neobsahuje individuální výcvikovou sebezkušenost? Americká badatelka Claire Wigfall (2001) zasazuje SUR do politického kontextu a vnímá ho jako svébytné, občansko-psychoterapeutické hnutí s multidisciplinárním přístupem, usilující o humanizaci péče o duševně nemocné, která byla v prostředí totalitárního režimu značně redukována. Jeden ze zakládáních průkopníků SURu psycholog Eis (2000) považuje SUR za československou výcvikovou tradici, která byla základnou pro rozvoj psychoterapie u nás. Franc (2005) vnímá SUR jako integrativní výcvikový systém, integrující poznatky z různých psychoterapeutických přístupů prostřednictvím osobností svých vedoucích. Jiní autoři vnímají SUR spíše jako výcvikový institut (Šimek 2000, 2002) s organizačním posláním, nebo jako kombinaci institucionalizovaného systému vzdělávání v psychoterapii s hermeneutickým potenciálem (Růžička, 2003). Teorie SURu dosud nebyla nikde uceleně rozpracována. Najdeme různé dílčí odkazy v dílech významných českých autorů S. Kratochvíla (1979), který zdůrazňoval léčebně organizační a dynamické aspekty terapeutické komunity, nebo P. Hartla (1997) s důrazem na sebezkušenostní a občanský rozvoj frekventantů, nebo J. Skály (1993) zdůrazňujícího biopsychosociální model péče o duševní zdraví s tím, že budoucí psychoterapeuti by měli projít tím samým léčebným modelem jako jejich budoucí pacienti. Přední český znalec terapeutických komunit Kamil Kalina (2010) považuje Skálovu koncepci Big SUR za spojení behaviorálních přístupů s principy psychoterapeutické komunity. Tuto koncepci označuje jako originální a nezávislou vznikající kongeniálně s koncepcemi Jonesovými.

Jednou z odpovědí na výše položenou otázku může být, že se jedná o zcela nový typ integrativní práce kombinující strukturovanou sociální práci s komunitou, psychoterapeutickou práci se s skupinou a induktivním procesem výuky. **V bezpečí stabilního řádu komunity rozvíjí osobnost svých účastníků tím, že jim doplňuje ty vztahové zkušenosti, které neprožili ve svých primárních a sekundárních rodinách.** Děje se tím prostřednictvím integrace řady psychoterapeutických přístupů a metod, které jsou popsány výše.

Jako problematický může být vnímán fakt, že frekventanti vnímají výcvikovou komunitu jako „neformální“ společenství, připomínající širokou rodinu. Přestože původně vstupovali do SURu především s „formální“ motivací vzdělávat se v oboru psychoterapie, za největší přínos pro sebe sama ve svých pracích označovali terapeutické efekty plynoucí z osobních citových zážitků a zkušenost blízkosti vůči svým spoluúčastníkům i lektorům.

Pro tuto kvalitu analyzovaných dokumentů jsem práci nazval výcviková „**komunita jako terciární rodina**“. Jedná se tedy o vzdělávání, nebo psychoterapii? **Nejedná se o mělkou integrativní slepeninu?** Kde frekventanti nedokončí ani vlastní sebezkušenost, ani se pořádně nenaučí profesionálním dovednostem psychoterapeuta? Toto považuji za nejslabší místo teorie SUR. **Není přesně jasné, do jaké míry se jedná o vlastní terapii a do jaké míry o výuku jak vést skupinu a jak vést komunitu?** Uznávám, že odpověď v té podobě, jak jí předkládám může působit vágně. Skutečnost, že se jedná o kombinaci tří procesů („posilování Já v komunitě“, „saturace privace ve skupině“ a „induktivní výuka v tématických skupinách a supervizích“) může být nejasná. Nepomáhá frekventantům, ani lektorům určit kritérium, podle kterého by mohli individuálně rozlišit, kdo potřebuje více terapie, anebo více výuky. V průběhu historie výcviků SUR se vytvořil úzus řešící toto dilema tím, že lektoři individuálně doporučují frekventantům na závěr výcviku další rozvoj. V případech přetrvávajících osobních potíží - individuální psychoterapii, anebo výukové semináře zaměřené na práci se skupinou, nebo komunitou, pokud účastník nevykazoval jistotu ve vedení programů. Přes tento zjevný nedostatek obliba komunitně skupinových výcviků typu SUR po celou dobu, 40 let své existence neutuchá. Trendem posledních porevolučních desetiletí je, že výcviky navštěvuje čím dál větší počet lidí, jejichž motivace k absolutoriu není profesionální (nepracují v oborech pomáhajících profesí, ani na to neaspirují), ale pouze osobní. Co je důvodem?

Zde vznáším další související „existenciálně-antropologické“ otázky naznačené v teoretickém úvodu (kap. 2) mé práce: Zda skrytou antropologickou motivací stojící za čtyřicetiletou oblibou SURu není nasytit původní existenciální lidskou potřebu být součástí širšího společenství rodového typu? Zda všechny používané metody a přístupy, svými zakladateli, spíše intuitivně, spojené dohromady v rámci programové skladby SURu, neumožnili účastníkům osobnostní rozvoj především tím, že posílili jejich identitu skrze členství v komunitě připomínající rodinu, potažmo rod. Zda není přirozenou psychologickou potřebou, být členem společenství rodového typu, která je díky odcizujícím společenským mechanismům současnosti frustrována? Odpovědi na tyto otázky jsou dost diskutabilní a nejsou předmětem této práce, jejíž cíl byl především deskriptivní.

8.3 Kritika teorie SUR z hlediska obsahu – Instrumentalizace vztahů a přílišný tlak plynoucí z protichůdných procesů ve skupině a komunitě

Na závěr diskuse i celé mé práce si dovoluji nabídnout kritické hledisko k teorii SUR. Komunitní psychoterapie je specifický obor studia, kde klíčovým terapeutikem a zároveň komunitním pravidlem je očekávání, že člen společnosti převezme odpovědnost za to, co se v komunitě děje a tím se stane proaktivním při řešení svých problémů. Ve své práci jsem identifikoval, že pro výcvikový model SUR je charakteristický především souběh dvou psychotherapeutických procesů. Jednak komunitní, pro který je typický mnohvrstevnatý proces internalizace řádu skrze režimové prvky, komunitní pravidla psaná i nepsaná, skrze autority, zvyky, rituály a komunitní kulturu. Tato internalizace vnějšího řádu vychází z kognitivně-behaviorálního psychotherapeutického přístupu k pacientům se závislostí na alkoholu a je přenesen do výcvikového prostředí. A jednak skupinový, kde převládá proces individuální a emancipační skrze psychotherapeutickou skupinovou práci. Tento proces vychází z principů psychodynamického přístupu ke skupinové psychotherapii.

Kombinace těchto dvou přístupů zesiluje intenzitu výcvikového procesu. Frekventanti jsou díky tomuto souběhu vystaveni množství intenzivních komunitních i skupinových podnětů a očekávání, jak ze strany vedoucích lektorů, tak spolufrekventantů. Nebezpečí spatřuji v tom, frekventanti, se mohou v dobré víře a také pod tlakem své vlastní ambice, úspěšně absolvovat náročný výcvikový program, nechat se strhnout vírem intenzivního komunitního dění a opomenout pečovat o svoji psychickou stabilitu. Přílišný počet impulsů může vést k překročení vlastních hranic bezpečí a tím ztratě psychické rovnováhy. Vedoucí lektoři by měli být schopni zachytit, zda někteří z frekventantů nejsou příliš zatíženi podněty od druhých a jsou schopni udržet vlastní tempo psychotherapeutického procesu. Měli by pomáhat pomalejším a osobnostně křehčím účastníkům udržet rovnováhu mezi odpovědností vůči sobě a vůči jednotlivým členům komunity i komunitě jako celku. Především frekventanti se slabší „jáskou strukturou“ jsou vystaveni riziku zaplavení vnějšími podněty.

Hlavní nebezpečí tohoto typu vzdělávání spatřuji v riziku přílišného přebírání odpovědnosti za komunitní dění jejím účastníkem. Riziko výcvikového modelu Big SUR paradoxně spočívá v jeho největší síle. Tím je kombinace dvou psychotherapeutických procesů – skupinového a komunitního. V rámci této práce jsem identifikoval, jakým způsobem dochází k zesilování intenzity skupinového dění o impulsy komunitní. Může být těžké vyrovnat se s intenzivní kombinací těchto dvou proudů, kde skupinové podněty podporují účastníka k individuaci a emancipaci, a oproti tomu mohou narážet na komunitní impulsy,

nebadající účastníka k socializaci a přizpůsobení. Jedná se o dva typy protichůdných očekávání. Tady spatřuji neuralgický bod teorie Big SUR.

Rizika spatřuji, v tom, že se frekventant příliš přizpůsobí a zvnitřní konflikt plynoucí z těchto protichůdných očekávání. Nezachycení této tendence může vést až k riziku osobnostní dezintegrace. Proto je velmi důležité, aby to byl proces velmi postupný, reflektovaný, který musí být časován v souladu s individuálním zráním člena komunity. Lektoři musí zvažovat u každého účastníka individuálně, jaká míra zatížení je vhodná a kolik podnětů jaký, který účastník unese. Stupeň zatížení je velmi individuální proměnná, kterou si musí frekventanti komunity bedlivě střežit.

Jak zdůrazňuje Čálek (2004) ve vztahu ke skupinové psychoterapii, frekventanti výcviku musí najít rovnováhu mezi tím „být sám sebou a zároveň s druhými“, což je o to těžší, pokud je skupinový proces zasazen do pevně ohraničeného a pravidly strukturovaném prostoru komunity. Tento proces, oproti životu mimo komunitu je velmi intenzivní, protože komunita je uzavřeným světem sama pro sebe, kde se setkávají jen její příslušníci a odkud není útěku. Proto také je možný jen velmi krátkou dobu. V našem případě dva týdny v roce. Další otázkou do diskuse zůstává, zda zdraví jedinci, jejichž osobnostní struktura je nenarušená a stabilní, musejí procházet stejně „přísným“ léčebným modelem jako závislí pacienti? Zda nehrozí, že tlak vyvolaný procesem internalizace vnějšího řádu naruší jejich vlastní vnitřní individualizační proces a deformuje jej?

Podobné nebezpečí vnímají i další daseinsanalytičtí autoři (Condrau 1999, Růžička, 2010, Hlavinka, 2008) kritizující instrumentalizaci vztahů mezi terapeutem a klientem, jež vyplývá z redukcionistického pojetí člověka v rámci kognitivně behaviorálního a psychodynamického paradigmatu skupinové psychoterapie. Autenticitu terapeutů a jejich non-expertní přístup ke svým klientům považují za jeden z hlavních terapeutických faktorů vedoucích ke změně. Jakékoli podsouvání či internalizace vnějšího řádu, je z tohoto pohledu považována za vysoce riskantní, protože může způsobit odklon frekventantů od svého autentického prožívání směrem k přizpůsobení se očekávání druhých. Podle těchto autorů má být cílem komunitní a skupinové práce má být rozvoj přirozeného společenství umožňující rozvoj spontaneity a svobody jejich členů.

Výcviková komunita je společenství individuálních jednotlivců tvořících jeden celek, jež tvoří vlastní kulturu. Každá analyzovaná výcviková komunita je jiná. Vytvořila vlastní zvyky, pravidla, humor, umělecká díla (např. erby, vlajky, hymny apod..) Arthur Koestler (in Capra, 2002, s. 49) razil pro tyto subsystémy, jež jsou zároveň celky i části, termín „holon“ a

zdůraznil, že každý holon má dvě protikladné tendence: sklon ke sjednocování, jež umožňuje fungování částice ve větším celku, a sklon k sebeprosazování, která zachovává jeho individuální autonomii. V biologickém nebo sociálním systému musí každý holon prosadit svou individualitu, aby uhájil systémový strukturovaný řád, ale musí se též podřítit požadavkům celku, aby systém zůstal životaschopný.

Tyto dvě tendence jsou protikladné, ale navzájem se doplňují. Jsou tím, co dělá výcvikový model Big SUR přínosným, ale také nebezpečným.

Na úplný závěr bych rád zmínil plánované, konkrétní aplikace této analýzy:

1. Určení kritérií SURu. Tato studie pomohla identifikovat základní stavební prvky teorie, na jejichž základě se dá určit, které z modalit pestrého rejstříku komunitně skupinových výcviků působících v Čechách jsou typu SUR, či nikoli. Jak bylo diskutováno výše, řada nových verzí výcviků se definují jako SUR, aniž by bylo zřejmé, co se pod touto značkou skrývá.
2. Využit metodologii „zakotvené teorie“ k vytvoření nástroje, vhodného pro evaluaci komunitně skupinových výcviků, organizovaných „Pražskou vysokou školou psychosociálních studií“. Jedná se o novou modalitu výcvikových komunit daseinsanalytického typu, inspirované komunitně skupinovými uspořádáními SURu.

Použitá literatura:

1. ADORNO, T. W. *The Culture Industry*. London: Tailor and Francis group, 2001. 209 s. ISBN 0-203-99606-2.
2. ANDRADE, J., CAMPO-REDONDO, M. Skupinová psychoterapie a hraniční porucha osobnosti. *Konfrontace č.4,(58),15.ročník*, Opočno, Nakl. Hrana 2004. 193 s. ISSN 0862-8971
3. ARGELANGER, H. *Prvé interview v psychoterapii*, Trenčín: Vydavateľstvo F, 1998. 149 s. ISBN 80-9672277-8-8.
4. BAUER, M.; McBRIDE, L. Structured group psychoterapy for bipolar disorder: The life goals program. *Journal of Community and Clinical Practise*, NY: The Haworth Press, 2003, Number 3., Volume 26. 100 s. ISSN: 0160-9513
5. BAUMAN, Z. *Individualizovaná společnost*. Praha: Mladá Fronta 2004. 296 s. ISBN 80-204-1195-X.
6. BAYES, N. The Emergence of on-line community. In JONES, Steven G. *Cybersociety 2.0: Revisiting Computer-Mediated Communication and Community*. London: Sage publication ltd.,1998, s. 34-69. ISBN 0-7619-1461-7.
7. BECK, A.T., WRIGHT, F.D., NEWMAN, C.F., LIESE, B.S. *Cognitive Therapy of Substance Abuse*. New York: The Guilford Press 1993. 353 s. ISBN 1-57230-659-9
8. BECK, U. *Risk society, towards a new modernity*. London: Sage publications 1992. 252 s. ISBN 0-8039-8346-8.
9. BĚLOHRADSKÝ, V. *Myslet zeleň světa*. Praha: Mladá fronta 1991, 112 s. ISBN 80-204-0239-X.
10. BĚLOHRADSKÝ, V. *Přirozený svět jako politický problém*. Praha: Československý spisovatel 1991, 112 s. ISBN 80-202-0279-X..
11. BERELSON, B. *Content analysis*, In. G. Lindzey (Ed.), *Handbook of social psychology*, Cambridge, 1959.
12. BERNSDORF, W. *Worterbuch der Sociologie*, Stuttgart: F. Enke edition,1969. 1317 s.
13. BLANCK, G.; BLANCK, R. *Ego-psychologie: Teorie a praxe*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství Kocourek 1992. 205 s.
14. BŘICHÁČEK, V., BŘICHÁČKOVÁ, V. *Změna v psychoterapii, změna osobnosti, chování a psychoterapie*. Praha: OÚNZ Praha 4 1985. s. 100.
15. BURGESS, E. V.; PARK R. E. *The City: Suggestions for the Study of Human Nature in the Urban Environment*. Chicago: University of Chicago Press 1925. 321 p.

16. CAPRA, F. *Bod obratu*. Praha: Dharma Gaia a Mat' a 2002, 518 s. ISBN 80-85905-42-6.
17. CORBIN, J.; STRAUSS, A. *Základy kvalitativního výzkumu*. Brno: Albert, Podané ruce 1999. 228 s. ISBN 80-85834-60-X.
18. ČÁLEK, O. *Skupinová daseinsanalýza*. Praha: Triton 2004. 598 s. ISBN 80-7254-539-6.
19. Česká republika. Rozvodovost: *Vývoj obyvatelstva České republiky v roce 2008*. In *Věštník Českého statistického úřadu*. 2010, Kód: e-4007-09, s. 1-5. Dostupný také z [www: http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/1D00355EB8/sFile/400709a3.pdf](http://www.czso.cz/csu/2009edicniplan.nsf/t/1D00355EB8/sFile/400709a3.pdf).
20. CONDRAU, G. *Sigmund Freud & Martin Heidegger -- Daseinsanalytická teorie neuróz a psychoterapie*, Praha: Triton, 1999. 323 s. ISBN 8085875748.
21. DANIEL, L.G. *Kerlinger's research myths*. Practical Assessment, Research & Evaluation, 5(4). Retrieved April 19, 2006, dostupné na internetové adrese: <http://PAREonline.net/getvn.asp?v=5&n=4>
22. DE LEON, G.; KOOYMAN, M.; NEVŠÍMAL, P. *Terapeutická komunita pro drogově závislé I*. Praha: Lidové noviny 2004, 239 s.(neprodejné)
23. DE MARE, P. The history of large group phenomena in relation to group analytic psychotherapy: The story of the median group, *Group volume 13, numb. 3-4*, Springer Netherlands: 1989, 173 p. ISSN 0362-4021.
24. DISMAN, M. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha, Karolinum 2002, 374 s. ISBN: 80-7184-141-2.
25. DURKHEIM, E. *Společenská dělba práce*. Praha: Centrum pro studium demokracie a kultury 2004. 375 s. ISBN 80-7325-041-1.
26. EIS, Z. Od Suru ke kabinetu a později k psychoterapeutickému institutu, *Psychoterapeutické sešity č.23*, Pražský psychoterapeutický institut, Praha 2000.
27. FARREL, W. *The myth of the male power*. New York: Berkley Book 1993. 123 s. ISBN 0-425-18144-8.
28. FERJENČÍK, J. *Úvod do metodologie psychologického výzkumu*. Praha: Portál, 2000, 255 s. ISBN 80-7178-367-6
29. FOUCAULT, M. *Dějiny šílenství*. Praha: Lidové noviny, 1994. 207 s. ISBN 80-7106-085-2.
30. FRANC, J. *Problematika vlivu psychoterapeutického výcviku na osobnost frekventanta*. Praha, 2004. 108 s. Diplomová práce. Filozofická fakulta UK.
31. FREUD, S. *O člověku a kultuře*. Praha: Odeon, 1990. 359 s. ISBN 80-207-0109-5

32. FREUD, S. *Poznámky o přenosové lásce. Sebranné spisy Sigmunda Freuda. Spisy z let 1909-1913.* Praha: Psychoanalytické nakladatelství, Kocourek, 1997, s. 263-275.
33. FREUD, S. *On Metapsychology - The Theory of Psychoanalysis: "Beyond the Pleasure Principle", "Ego and the Id" and Other Works.* London: Penguin Freud library new ed. 1991. 496 p. ISBN-10: 0140138013.
34. FUKUYAMA, F. *Trust: The social virtues and the creation of prosperity.* New York: Simon and Schuster, 1995. 464 s. ISBN 0-684-82525-2
35. GABBARD, G. O. Psychotherapy of Personality Disorders. *Journal of Psychotherapy Practise and Research.* New York: Winter 2009, s 12-16. ISSN 0002-9564
36. GIBAS, J. Závěrečná práce pětiletého sebezkušenostního výcviku BIG SUR S8: *Co mi výcvik dal a vzal.* Praha, 2010. 25 s. Absolventská práce. VIAP.
37. GLACER, B., *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory.* Mill Valey, California: Sociology Press 1978. 164 s. ISBN 978-1-884156-01-4.
38. GLACER, B., STRAUSS, A. *The discovery of grounded Theory: strategies for qualitative research.* Chicago: Aldine Transaction Publishers fourth ed. 2006. 271 s ISBN: 0-202-30260-1.
39. GENZCUK, M. *A synthesis of ethnographic research,* Los Angeles: Univerzity of Southern California, Centre for Multilingual, Multicultural research, 1999. s 9. dostupné na: www-rcf.usc.edu/~genzuc/Ethnographic_Research.pdf.
40. GOULDING, CH. *Grounded Theory. A Practical Guide for Managment, Business and Market Researches.* London: Sage, 2002. 197 s. ISBN 0 7619 6682 8.
41. HARTL, P. *Komunita občanská a komunita terapeutická.* Praha: Sociologické nakladatelství, 1997. 221 s. ISBN 80-85850-45-1
42. HARTL, P.; HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník.* Praha: Portál, 2004. 774 s. ISBN 80-7178-303-X
43. HEIDEGGER, M. Věk obrazu světa. *Orientace,* Praha: Samizdat, 1969. s.20.
44. HENDL, J. *Kvalitativní metody.* Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7367-040-2
45. HENDL, J. *Kvalitativní výzkum. Základní teorie, metody a aplikace.* 2. akt. vyd. Praha: Portál, 2008. 407 s. ISBN 978-80-7367-485-4.
46. HLAVINKA, P. *Daseinsanalýza, setkání filozofie s psychoterapií.* Praha: Grada, 2008. 132 s. ISBN 978-80-247-2132-3.
47. HOLSTI, O. R. *Content Analysis,* Univ. of British Columbia, 1967.
48. HOMANS, Georgie, C. *The Human Group.* Harvard Univerzity Press, 1950, 472 s. ISBN: 1-56000-572-6.

49. HRUBÝ, R. *Terapeutické faktory v komunitní léčbě pro závislé*. Praha : UK Filozofická fakulta, 2004. 85 s. Diplomová práce.
50. HYTYCH, R. *Smrt a nesmrtelnost. Sociální reprezentace smrti*. Praha: Triton, 2008. s.227 ISBN 978-80-7387-092-8.
51. CHVÁLA, V.; TRAPKOVÁ, L. *Rodinná terapie a teorie jin-jangu*. Praha: Portál, 2008. 246 s. ISBN 978-80-7367-391-8.
52. JOSSELSON, R., Irwin D. *Yalom O psychoterapii a lidském bytí*. Praha: Portál, 2009. 149 s. ISBN 978-80-7367-533-2.
53. JUNG, C.G. *Výbor z díla*. Brno: nakl. Tomáš Janeček, 1996. 436 s. ISBN 80-85880-14-5.
54. KALINA, K. *Terapeutická komunita: Obecný model a jeho aplikace v léčbě závislostí*. Praha: Grada, 2008. 400 s. ISBN: 978-80-247-2449-2.
55. KELLER, J. Komunita. In. PETRUSEK, M.;VODÁKOVÁ, A. *Velký sociologický slovník*, Praha: Karolinum, 1996b. str. 512-514. ISBN-10: 80-7184-310-5.
56. KELLER, J. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon 1999. 204 s. ISBN 978-80-86429-39-7.
57. KERLINGER, F. N. *Foundations of Behavioral Research*. New York, 2nd edition. Holt, Rinehart and Winston, 1973. 11 s.
58. KOBLIC, K. Systém SUR a bílá místa jeho koncepce a praxe. *Psychoterapie č. 1. 4. ročník*. Brno: Masarykova univerzita 2010. ISSN 1802-3983.
59. KOMÁRKOVÁ, R., SLAMĚNÍK I., VÝROST J. *Aplikovaná sociální psychologie III, Sociálně psychologický výcvik*, Grada Publishing, Praha 2001.
60. KOŽNAR, J., *Analýza efektů výcviku ve skupinové psychoterapii*, Bratislava: Výskumný ústav detskej psychologie a patopsychológie, 1985. Závěrečná rezortná zpráva.
61. KRÁLÍČKOVÁ, T. *Analýza efektů komunitně skupinových výcviků*. Praha, 2002. 14 s. Oborová práce. Pražská vysoká škola psychosociálních studií.
62. KRATOCHVÍL, S. *Terapeutická komunita*. Praha: Academia, 1979. 122 s. 509 – 21 – 826.
63. KUČERA, M. Orientace školní etnografie. *Pedagogika*, č.4, 1992, s.455-465.
64. KUHN, T. S., *The structure of scientific revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press, Third ed. 1996. 219 p. ISBN 0-226-45808-3.
65. LANIER, J. Postsymbolická komunikace: Virtuální relita. *Vokno: Časopis pro druhou a jinou kulturu*. Praha: Vons, 1991, roč. 17, č. 27, s.28-43.
66. LEARY, T.; LAFORGE, R. L.; SUCZEK, R. F., *Manuál k dotazníku interpersonální diagnózy – ICL*, Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, 1979.

67. LOVELOCK, J. *The Ages of Gaia: A Biography of Our Living Earth*. New York: Norton 1995. ISBN 0-393-31239-9.
68. MALCHIODY, CATHY, A. *Expressive Therapies, History, Theory, and Practise*. New York: Guilford publ. 2006. 220 s. ISBN 978-1-59385-379-2.
69. MARX, KAREL. *Ekonomicko-filozofické rukopisy*. Praha: SNPL, 1961. 105 s.
70. MATESSICH, P.; MONSEY, B.; ROY, C. *Community Building: What Makes It Work*. Saint Paul, 1997. 112 s. ISBN: 0-940069-12-1.
71. MCLUHAN, M. *Jak porozumět médiím*. Praha : Odeon, 1991. 321 s. ISBN: 80-204-2409-1
72. MEADOWS D. H.; MEADOWS D.L.; RANDERS J.; BEHRENS W. W. *The limit of growth*. New York: Universe book. 1972. 205 S. ISBN 0-87-663-165-0
73. MERTON, R. K. *Social Theory and Social Structure*. Glencoe: Free Press 1968. 702 s. ISBN-10: 00-292-11-301
74. MIOVSKÝ, M. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada Publishing, 2006. 332 s. ISBN 80-247-1362-4
75. MORSON-ORTON, D.J. The use of religion and Spritual Strategies in Rehabilitation. *Journal of Social Work* volume. 4, numb. ½. Binghamton: The Haworth Social Work Press 2005. 11s. ISSN: 1536-710X.
76. MORGAN, D. L. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 2001. 104 s. ISBN 80-85834-77-4.
77. MOSOLF, J.G., PERNICA, P. *Partnership in logistics*. Prague: Radix 2000. 446 s. ISBN 80-86031-24-1
78. MOŽNÝ, I. *Moderní rodina: (mýty a skutečnosti)*. Brno: Blok,1990. 184 s. ISBN 80-7029-018-8.
79. MOŽNÝ, I. The Czech Family: movement towards the Open European Society of Late modernity. In *Society, Reproduction, and Contempororary Challenges*. Brno : Barrister and Principál, 2004, s. 10-30. ISBN 80-86598-67-5.
80. NOVOTNÁ, E. *Sociologie sociálních skupin*. Praha: Grada 2010. 120 s. ISBN 978-80-247-2957-2.
81. PAČESOVÁ, M. *Lékař, pacient a Michael Bálint*. Praha: Triton, 2004. 176 s. ISBN 80-7254-491-8.

82. PARSONS, T.; BALES, R. F. The American Family: Its Relation to Personality and the Social Structure. In *Family Socialization and Interaction Process*, New York: Free Press, 1955. ISBN 0-415-17647-6.
83. PONĚŠICKÝ, J. *Úvod do moderní psychoanalýzy*. Praha: Triton 2003. 182 s. ISBN 80-7254-426-8.
84. PŘÍHODOVÁ, A. *Koncept komunity v komunitní sociální práci*. Sociální práce, Brno: ASVP, 2004, č.3, s.54. ISSN 1213-624.
85. ROBINS, K. Kyberprostor a svět ve kterém žijeme. *Revue pro média: Média a digitalizace*, Praha: FSS UK, 2003, č.5. Dostupný z WWW: http://fss.muni.cz/rpm/Revue/Revue05/preklad_robins_rpm5.pdf
86. ROGERS, R. C. *The Carl Rogers leader*. Boston: Houghton Mifflin Company, 1989, 525 s. ISBN 0-395-51090-2
87. ROGERS, C. R. A Theory of Therapy, Personality, and Interpersonal Relationships, as Developed in the Client-Centered Framework. In Koch, S. (Ed.), *Psychology: A Study of Science. Volume III: Formulations of the Person and the Social Context*. New York: McGraw Hill, 1959. p. 184–256.
88. ROTGERS, F. *Léčba drogových závislostí*. Praha: Grada 1999. 264 s. ISBN 80-7169-836-9.
89. RŮŽIČKA, J. *Péče o duši v perspektivách psychoterapie*. Praha: Triton, 2003, 332 s. ISBN 80-7254-312-1.
90. RŮŽIČKA, J. *Psychoterapeutický výcvik (online)*. Praha: PVŠPS, 2010 Psychoterapeutický výcvik. Dostupné z <http://www.pvsps.cz/veřejnost/psychoterapeuticky-vycvik/dynamicky-a-daseinsanalyticky>
91. RŮŽIČKA, J. *Ego-analýza*, Praha: Triton, 2010. 323 s. ISBN 978-80-7387-398-1.
92. RUTAN, J., Scott, STONE, Walter N., SHAY, Joseph J., *Psychodynamic group psychotherapy*. New York: Guilford Press, 2007. 426 s. ISBN 978-1-59385-266-5.
93. SIMMEL, G. *Individuality and social form*. Chicago: The University of Chicago Press, 1971. 395 p. ISBN 0-226-75776-5.
94. SKÁLA, J. Psychiatrie a vzdělávání jejich pracovníků v psychoterapii. Referát přednesený na semináři Společnosti pro psychoterapii a rodinnou terapii na Psychiatrické klinice v Praze 3. Praha, 1993.
95. SKÁLA, J. Programová skladba sebezkušenostního výcviku Big SUR. *Interní materiál VIAP*. Praha 2003.

96. SPINDLER, G.; SPINDLER, L. *Interpretative Ethnography of Education*. New York: Lawrence Erlbaum Associates, 1987. s. 50. ISBN 0-898-599-245.
97. STOCKROKI, M. L. A school day in the life of a young Navajo girl: A case study in ethnographic storytelling. *Art Education*, 2005, July: 61-69s.
98. SVOBODA, M. *Psychologická diagnostika dospělých*. Praha: Portál, 1999, s.256. ISBN 80-7178-327-7
99. ŠIMEK, A. Tři rozhovory se zakladateli SUR. *Psychoterapeutické sešity č.1*, Pražský psychoterapeutický institut, Praha 2000.
100. ŠIMEK, A. Supervize ve výcvikových komunitách – dosavadní praxe a trendy. referát na 2. surfování na vlnách psychoterapie, 2002, dostupné na adr.: www.sur.cz.
101. TILLICH, P. *Odvaha být*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 2004.192 s. ISBN 80-7325-016-0.
102. TöNNIES F. *Community and Civil Society*, Cambridge: University Press, 2001. 266 p. ISBN 0-521-56119-1.
103. YALOM, I. *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace, 1999. 704 s. ISBN 80-86088-05-7.
104. YALOM I. *Chvála psychoterapie*, Praha, Portál 2003. s.12. ISBN 80-0306-05-2.
105. WEIZACKER, E. *Factor Five*. Genova: Club of Rome 2009. 448 s. ISBN 9781844075911.
106. WEBER, R. P. Basic Content Analysis, *Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences*, Vol 49. Sage Publications, Newbury Park, CA, 1985. Soukr. materiály, zapůjčené Doc. H. Jeřábek.
107. ZLÁMANÝ, J.J. Tabu psychoterapeutických výcviků prolomeno, *Konfrontace* č.1.(55),15.ročník,Opočno, Nakl. Hrana, 2004. ISSN 0862-9-8971.
108. ZLÁMANÝ, J.J. Porcovaná skutečnost vers. celostní přístup ve vzdělání, *Konfrontace* č.4,(58),15.ročník, Opočno, Nakl. Hrana, 2004. ISSN 0862-9-8971.
109. ZLÁMANÝ, J. Sebezkušenostní komunitně skupinový výcvik v psychosociální perspektivě a jeho aplikace v zážitkové pedagogice. In RUŽIČKA, J.(ed.). *Komunitní a skupinová psychoterapie v české perspektivě*. Praha: Triton, 2011, s.136-150. ISBN 978-80-7387-467-4.
110. ZLÁMANÝ, J.J. Téma smrtelnosti v psychoterapeutické perspektivě, In Kořa, J.; a kol. *Dobro, zlo a řeč*, Praha: Triton 2009.258 s. ISBN 978-80-7387-273-1.