



**Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů**  
**PhDr. Pavel Řezáč – Mgr. Kateřina Klečková**

**Abstrakt**

Předkládaná studie se zaměřuje na to, jak mladiství delikventi prožívají dva druhy technik použitých při skupinové psychoterapii. Jedenáct účastníků probačního programu bylo požádáno o sdělení vlastní zkušenosti se skupinovou psychoterapií. Na základě Interpretativní fenomenologické analýzy (IPA) rozhovorů s klienty byla zjištěna specifika verbálních a akčních technik. Verbální techniky nabízí klientům větší příležitost k emocionálnímu prožívání a následnému kognitivnímu zpracování prožitku vedoucímu k osobnímu růstu. Akční techniky jsou pro klienty naopak příležitostí k prohlubování kontaktu s dalšími členy skupiny. Přináší klientům uvolnění díky větší možnosti opřít se od svých každodenních starostí.

**Klíčová slova**

delikvence v adolescenci, techniky skupinové psychoterapie, subjektivní prožívání technik skupinové psychoterapie.


**Abstract**

Present study focuses on how young offenders have experienced two types of techniques used in group psychotherapy. Eleven participants probation program were asked to disclose their own experiences with group psychotherapy. Based on interpretative phenomenological analysis (IPA) interviews with clients were found specific verbal and action techniques. Verbal technology offers customers a greater opportunity to experience emotional and cognitive processing of subsequent experience leading to personal growth. Special techniques are contrary to clients an opportunity to strengthen contacts with other group members. It provides clients with the release of greater opportunities to move away from their everyday worries.

**Key words**

delinquency in adolescence, group psychotherapy techniques, subjective experience of group psychotherapy techniques.

*Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů*  
*PhDr. Pavel Řezáč – Mgr. Kateřina Klečková*





## Úvod

Jak delikventní adolescenti prožívají techniky použité při skupinové psychoterapii? Otázku považujeme za důležitou, protože spolupráce s uvedenou cílovou skupinou je velmi náročná, a to především z důvodu jejich nízké motivace. Proto jsme se zajímali o to, jaké techniky jsou při práci s nimi efektivnější.

Tradiční pojetí rizikového chování vycházejí z konceptu problémového chování. Jedná se o chování mimo společenské či právní normy, a proto vyvolává potřebu sociální kontroly. Dle Zuckermana (1979) se problémové chování vyznačuje individuálně pocívanou potřebou odlišnosti a prožitku něčeho nového a současně přítomností rizika. Macek (2003) definuje rizikové a problémové chování u adolescentů jako poškozování zdraví adolescentů (tělesného či duševního), nebo ohrožení společnosti (negativní vliv a újma druhých lidí). O podobném směřování rizika hovoří také Miovský a Zapletalová (2006). Podle nich je rizikové chování směřováno na jedince, ale současně také na společnost.

Nejčastěji je rizikové chování spojované s vývojovým obdobím adolescence (Arnett 1992, Kloep, Güney, Cok, Simsek 2009, Johnson, McCaul, Klein 2002). Může být vyjádřeno různými způsoby např. rizikovým užíváním návykových látek, rizikovým sexuálním kontaktem, rizikovými sportovními aktivitami, delikvencí. Ta podle Bella a Bella (1993) souvisí s potřebou ukazovat druhým nebezpečí. Důvodů, proč se adolescenti zapojují do rizikových aktivit je více. Wilde, Murdock (1982) předpokládají, že adolescenti, kteří si jsou rizika dobře vědomí a přesto ho podstupují, vykonávají tuto činnost buď s poměrně jasným vědomím, že činnost zvládnou, nebo se o důsledky svých činů vůbec nezajímají. Obdobně také Reyna a Farley (2006) tvrdí, že adolescenti jsou ochotni dělat riskantnější věci, než předem sami zamýšlejí nebo očekávají, že dělat budou. Potřeba prožívání nových vzrušujících a často nebezpečných aktivit úzce souvisí s rizikovým chováním (Donovan, Jessor 1985, Ingersoll, Orr 1989, Lipsitt, Mitrnick 1991). Rizikové chování souvisí se třemi oblastmi – individuální charakteristiky jedince, vztahové charakteristiky a sociokulturní charakteristiky. Mezi konkrétní příklady příčin rizikového chování patří místo kontroly (Ewert, Hollenhorst 1989, Schrader, Wann 1999), sebehodnocení (Field et al. 1995, Lasko et al. 1996, Koocher 1971), rodová příslušnost (Michael, Ben-Zur 2007) i potřeba jednání (agency) a potřeba kontaktu (communion).

*Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů  
PhDr. Pavel Řezáč – Mgr. Kateřina Klečková*





Z výzkumu Hoyleho (2000) vyplývá, že konkrétní typ rizikového chování je spojen s jednou z potřeb. Např. zneužívání návykových látek je spojeno s potřebou kontaktu. Podle výzkumu Řezáče (2009) je patrné, že delikventní adolescenti mají rizikové chování spojeno s příjemným prožitkem a nejistotou výsledku činnosti. Jedním z motivů této činnosti je kontrast k prožitku nudy v každodenním životě. Prožití takto silných prožitků očekávají adolescenti pouze při těchto rizikových aktivitách. Fyzická aktivita se zdá být důležitým faktorem pro dosažení prožitku.

Z výše uvedeného vyplývá, že delikventní adolescenti jsou více motivováni k činnostem, kde je přítomna vyšší míra rizika.

U adolescentů dochází k reorientaci osobnosti od závislosti na rodičovských autoritách k rozvoji významných vztahů s vrstevníky. Proto může mít skupinová psychoterapie u této věkové skupiny své důležité místo (Labáth 2001).

Macgowan a Wagner (2005) připomínají kromě zmíněného vývojového hlediska i fakt, že adolescenty činnosti ve skupině „baví“. Teeter a kol. (2000) nabízí hypotézu, že skupinová psychoterapie může mnohdy sloužit jako „záchranné lano“ pro některé „problematické“ mladistvé v případech, kdy individuální psychoterapie není dostatečně účinná a může zabránit vážnějším dopadům (např. vyloučení ze školy). Skupinová psychoterapie nabízí mnoho postupů a technik (Hickson 2000, Labáth 2001, Corey a kol. 2006), které lze obtížně vymezit. Pod technikou je možné si představit „všechno, co terapeut při práci se skupinou použije“ (Corey a kol. 2006, str. 17), tedy od jeho samotného mlčení až k zadání propracované techniky. Citování autoři kladou důraz na práci s kognitivními procesy ovlivňujícími chování jedinců. Zároveň předpokládají schopnost techniky prohloubit již existující pocity. Často se setkáváme s dělením technik na verbální a akční. Pod verbálními technikami je možné si představit především povídání a naslouchání. Může se jednat o celou škálu různých alternativ a konkrétních aplikací, například techniky pracující s anekdotami, metaforami a příběhy (Wilkinson, Bubolts 2001). Akční metody se využívají ke zjištění potřeb členů skupiny, nebo k zapojení skupiny do aktivní činnosti. Mají pro skupinu dynamizující efekt. „Akční metody jsou důležité, protože využívají: aktivní tělo, aktivní hlas, aktivní smysly, zábavný a vzrušující způsob objevování.“ (Hickson 2000, str. 15). Akční techniky (prostřednictvím větší pohybové aktivity) zvyšují zapojení se do skupiny a přináší účastníkům větší uvědomění dění ve skupině. Prostor k učení, růstu i k zábavě se zvětšuje (Tomasulo 1998, Hickson 2000).

Podle názoru Matouška a Kroftové (2003) je riziková mládež motivovanější pro práci formou akce, než prostřednictvím verbálního analyzování svých vnitřních konfliktů. Pouhé mluvení může těmto klientům připomínat školní prostředí a terapeut pak učitele, což příliš nepříspěvá k jejich zapojení do skupinové práce.

Akční a verbální techniky jsou definovány následujícím způsobem:

*Akční technika* je zadání nebo výzva terapeuta adresovaná členům skupiny k vykonání určitého úkolu. Ten má jasně stanovený začátek a konec – často určený vyřešením problému. Převážně se jedná o splnění úkolů v kratším časovém úseku spojeným s jednou sekvencí úkonu, kterou je možné případně opakovat (například do té doby, než se podaří úkol splnit nebo do té doby než se vystřídají různé členové skupiny). Cílem je vyvolat chování spojené se zvýšením intenzity emočního prožívání. Realizace techniky předpokládá také větší pohybové zapojení. Součástí je závěrečná reflexe, zaměřující se na průběh plnění úkolu. Jejím cílem je pojmenování a zpracování emočních zážitků a v ideálním případě zprostředkování vhledu.

*Verbální technika* je postupná sekvence zadání nebo výzev terapeuta adresované členům skupiny, které členy provází určitým sledem na sebe navazujících úkonů. Oproti akčním technikám je zde výrazně menší prostor pro pohybovou činnost. Jde o techniky, které jsou založené na dialogu nad uskutečněným úkolem. Prostor pro diskusi nad tématem je zde větší. Součástí verbálních technik je závěrečná reflexe, která sleduje průběh všech etap techniky se stejnými cíli jako reflexe techniky akční.

Při práci se skupinou delikventních adolescentů je schopnost vyjadřovat emoce nižší vzhledem k vývojovému období, ve kterém se nacházejí (Hessler, Katz 2010). Z výše uvedeného vyplývá nutnost přizpůsobit výběr technik konkrétní cílové skupině. Yalom (1999) doporučuje při přípravě na skupinovou psychoterapii dodržet tři základní kroky:

- a) zhodnotit klinickou situaci a omezení s ní spojené
- b) určit dosažitelné a přiměřené cíle
- c) přizpůsobit tradiční techniky

Cílem přípravy je naplnění účelu skupiny, tj. umožnit každé osobě ve skupině dosáhnout osobního rozvoje tím, že plně využijeme potenciál skupiny jako prostředku pomoci (Whitaker 2001).

*Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů*  
*PhDr. Pavel Řezáč – Mgr. Kateřina Klečková*



Jaké konkrétní techniky jsou vhodné pro delikventní adolescenty? Jak tyto techniky prožívají? To jsou otázky, na které hledáme odpověď. Naléhavost této otázky podporují i výsledky předchozích výzkumů zabývajících se efektivitou různých terapeutických intervencí u adolescentů se zvýšenou impulzivitou. Výsledky studií ukazují variabilitu a nekonzistentní výsledky intervencí. Zatímco u některých klientů došlo ke zlepšení, v ostatních případech byli klienti k intervencím rezistentní (Teeter a kol. 2000). Některé výzkumy se proto snaží o nalezení souvislosti využitelnosti technik a míry určité osobnostní charakteristiky (Hains, 1992). Prožívání technik a významy, které adolescenti tomuto prožívání připisují, jsou klíčové pro zodpovězení výzkumné otázky. Cílem je zjistit, co považují při technikách za podstatné, aby pro ně měly nějaký význam a porozumět důvodům preference některých technik před ostatními.

### Výzkumný soubor

Výzkumný soubor tvoří 11 adolescentů ve věku 15 až 18 let (2 ženy, 9 mužů), kteří spáchali v posledních dvou letech provinění<sup>1</sup>, kvůli kterému se dostali pod dohled probačního pracovníka. Jednalo se o krádeže, poškozování cizí věci, loupeže, těžké ublížení na zdraví. Zkoumané osoby jsou ve stádiu před či po usnesení soudu nebo ve stádiu započatého soudního řízení. Některým zkoumaným osobám byl probační program pro mladistvé doporučen (9 osob), jiným nařízen soudem (2 osoby). Účast v programu není pro zkoumané osoby plně dobrovolná. Po skončení probačního programu bylo zkoumaným osobám nabídnuto zúčastnit se našeho výzkumu. Zkoumané osoby podaly informovaný souhlas se zařazením do výzkumu a s prezentací výsledků.

### Metody sběru dat

Ke sběru dat jsme využili kvalitativní fenomenologický semistrukturovaný rozhovor. Zkoumané osoby jsme vyzvali, aby reflektovaly svoji zkušenost se skupinovou psychoterapií a s technikami, které při této příležitosti zažily. Ptali jsme se na to, jaký význam pro ně měly sdělené zkušenosti a jaký k nim zaujímají vztah. Když si zkoumané osoby nemohly vzpomenout na žádné další informace týkající se použitých technik, postupně jsme jim připomínali obsah jednotlivých setkání včetně hlavního tématu skupiny a použitých technik. Následně jsme je vyzvali k doplnění předchozí reflexe jejich zkušeností.

---

1 Čin, který byl, z hlediska práva ČR, zletilou osobou považován za trestný.

Rozhovory proběhly s každou zkoumanou osobou po ukončení skupinové psychoterapie. Protože byli výzkumníci zároveň skupinovými psychoterapeuty, byl mezi nimi a zkoumanými osobami navázán vztah. Toho jsme při rozhovoru využili. Každý rozhovor trval přibližně půl až tři čtvrtě hodiny. Analýzu dat prováděli dva výzkumníci. Důraz byl kladen i na průběžnou reflexi procesu s přihlédnutím k dvojitému hermeneutickému cyklu, kdy výzkumník dává význam významu, který přisuzuje zkoumaná osoba své zkušenosti (Smith a kol. 2009).

### **Analýza dat**

Při analýze dat jsme se opírali o postup navržený v rámci IPA dle Smithe a kol. (2009). V první fázi jsme opakovaně četli záznamy rozhovorů. Pak jsme je opatřili poznámkami popisnými (zachycující obsah a pochopení věcí, které se staly respondentovi), lingvistickými (zaměřující se na způsob, kterým je obsah prezentován) a „konceptuálními“ (zahrnující možné návrhy a otázky směřující k předběžným vysvětlením). Od těchto detailních poznámek jsme postupně směřovali k větší komplexitě a k nalezení „vynořujících se témat“. Ta se zaměřovala na skryté vztahy v textu a vyjadřující nejen originální slova a myšlenky respondenta, ale i interpretativní proces této analýzy, tj. pochopení (Smith a kol. 2009). V dalším kroku jsme pak mezi tématy hledali souvislosti a vzorce. Pro každou zkoumanou osobu jsme vytvořili graf zachycující tyto vztahy a vytvořili jsme strukturu, která zobrazovala zajímavé aspekty respondentova světa (Smith a kol. 2009, str. 96).

Tímto způsobem jsme pracovali do doby, než jsme dosáhli saturace dat. Zpracovali jsme jedenáct rozhovorů a při jejich analýze jsme kladli důraz na tzv. „uzávorkování“ nápadů pocházejících z analýz předchozích rozhovorů (Smith a kol. 2009). Na závěr jsme hledali vzorce a rysy společné pro všechny zkoumané osoby. Při závěrečné analýze jsme se zaměřili na prožívání verbálních a akčních technik. Výsledkem je popis prožívaných zkušeností, který usnadňuje vcítění do popisované situace.

### **Výsledky**

Provedli jsme popis a zachytili základní významy zkušeností s použitými technikami ve skupinové psychoterapii. Snažili jsme se blíže uchopit sledovaný fenomén – použité techniky, resp. vztah zkoumaných osob k těmto technikám.



Z výsledků analýzy je možné definovat:

- a) účinné faktory, které podporují zapojení zkoumané osoby do dané techniky,
- b) popsat fenomény, které provázejí danou techniku,
- c) definovat následné dopady techniky na prožívání a kognitivní zpracování techniky u zkoumaných osob.

Při hlubším zkoumání účinných faktorů jsme dospěli k vymezení tzv. obecných faktorů, které podporují zapojení zkoumaných osob do skupinové práce bez ohledu na typ techniky. V rámci analýzy jsme se také zaměřili na rozdíly mezi verbálními a akčními technikami.

Prvním z obecných faktorů (viz obr. č. 1) je pocíťované bezpečí při skupinovém dění. To je pro zkoumané osoby podmíněno přítomností známé případně blízké osoby ve skupině (zkoumaná osoba opakovaně spojuje příjemně prožité skupiny s přítomností kamaráda: ZO6: „*Byl jsem tam s ....*“, ZO9: „*Nejraději vzpomínám na tu skupinu, kde jsem byl s ....*“), průběžným rozvojem vztahů mezi jednotlivými členy skupiny (ZO5: „*...menší okruh lidí, znali jsme se mezi sebou. Chodil jsem sem jako za kámošema.*“, ZO4: „*To Prkno mi nebylo nepřijemný. Bylo to rychlý, ještě jsme se neznali.*“, ZO1: „*Pak se dostanete do toho kolektivu, že jsem si neříkala, že se mi nechce.*“, ZO7: „*Lidi ve skupinách se hodně měnili, jednou jsem došel a byli tu jiný lidi. Musel jsem si zvykat.*“) a současně zjištěním, že sebeodkrytí je prožíváno jako neohrožující (ZO3: „*O některých věcech sice pro mě bylo těžké mluvit, ale pak jsem se víc rozvykládal a bylo to dobré.*“, ZO8: „*Byl tady klídek a mohli jsme říct, co jsme chtěli.*“).

Další obecným faktorem je rozvoj skupinové dynamiky. Pro zkoumané osoby je důležité, že jsou do dění zapojení ostatní členové skupiny (ZO6: „*Kdyby to, co řekli ti borci na začátku, jakože jim to bylo jedno, tak by mi to bylo taky jedno. Ale teď, někdo to kazí a já to беру vážně, tak to mi vadí.*“, ZO7: „*Akorát mě štvalo, že ostatní na začátku mlčeli. My dva jsme byli jediní, kteří něco říkali.*“). Zapojení většiny tvoří tzv. „pracovní atmosféru“. Ta napomáhá intenzivnějšímu zapojení sebe sama. Díky tomu si zkoumané osoby lépe vybavují detaily v rámci jednotlivých technik (ZO4: „*Vzpomínám si na ten příběh s převozníkem a Abbigail.*“). V této atmosféře se zkoumané osoby necítí ohroženy zapojením do techniky a zároveň se ani necítí natolik uvolněny, aby ji braly na lehkou váhu. Současně je pocíťován určitý skupinový tlak tím, že je vnímáno zapojení ostatních členů skupiny: (ZO2: „*Domluvila jsem se děckama a i když mě to nebavilo, tak jsem se zapojila.*“). Vliv skupiny na jednotlivce zvyšuje i provázání vztahů mezi členy skupiny.

Další kategorií obecných faktorů jsou ty, které vycházejí z nastavení programu a charakteristik lektorů skupiny. Program je pro zkoumané osoby povinný a skládá se z individuální terapie (s jedním ze dvou lektorů) a skupinové terapie (s oběma lektory). Zkoumané osoby se do skupinového dění zapojují proto, aby vyhověly požadavkům, které jsou na ně kladeny (ZO1: „*Neříkám si, toto se mi dělat nechce, ale spíš – zapojím se.*“, ZO10: „*Nechtělo se mi sem, ale když mě táta donutil, tak co můžu.*“) a současně bylo pozorováno užití sebeprezentační strategie, zavděčení se (ZO5: „*Jako jak to tu vedete, já bych to nezvládl, máte to zmačklé.*“, ZO10: „*Vy jste byli v pohodě.*“). Tato tendence vyhovět se v analýze projevovala například jako automatické plnění instrukcí lektorů (ZO2: „*Vy jste něco řekli a my jsme to udělali.*“).

Zkoumané osoby byly dále schopné rozlišit bezpečnou atmosféru, v rámci které je možné se zapojit, výrazně motivující atmosféru, která byla vhodná k dokreslení užití techniky (ZO1: „*To bylo i atmosférou ve skupině, nějak mě to naladilo... Došla jsem tehdy později, děcka ležely, ticho, hudba byla, klídek, bylo to takový v pohodě.*“, ZO2: „*Líbilo se mi, jak jsme zhasli.*“) a současně rozlišují také velmi uvolněnou atmosféru, kde zapojení klesalo (ZO5: „*Poslední skupina, to bylo takový uvolněný, pohodíčka, jako poslední den ve škole, prázdniny, už jsem chtěl být pryč, venku svítilo slunko... musel jsem se smát.*“).

Do čtvrté kategorie řadíme faktory na straně zkoumaných osob. Mezi ně patří orientace na výkon, potřeba úspěchu (ZO4: „*Nešlo mi to, ale pak jsem se víc zamyslel... nakonec se mi to nějak povedlo.*“). Dále očekávání individuálního přínosu techniky (ZO1: „*Tak jsem se i těšila, že se něco naučím.*“) a současně odhodlání dokončit program a zodpovědný přístup ke svému zapojení (ZO3: „*Nejdřív jsem si říkal, no jo, odchodím to.*“, ZO9: „*Moc se mi nechtělo, protože jsem myslel, že je to k ničemu, ale nechtěl jsem mít problémy.*“).

<b>Obecné faktory skupinové psychoterapie</b>
<b>Bezpečí</b> <i>přítomnost blízké osoby, rozvoj vztahů, prožitek bezpečí při sebeodkrytí.</i>
<b>Rozvoj skupinové dynamiky</b> <i>význam zapojení ostatních členů, pracovní atmosféra, vliv skupiny a vzrůstající skupinová koheze.</i>
<b>Faktory vycházející ze samotného nastavení programu</b> <i>snaha vyhovět požadavkům.</i>
<b>Faktory na straně klientů</b> <i>orientace na výkon, potřeba úspěchu, očekávání individuálního přínosu techniky, odhodlání dokončit program, zodpovědný přístup.</i>

Obr. 1: Obecné faktory skupinové psychoterapie

*Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů*  
PhDr. Pavel Řezáč – Mgr. Kateřina Klečková



## Verbální techniky

Verbální techniky byly provázeny následujícími jevy (viz obr. č. 2). Ukazuje se, že pro větší zapojení do techniky je důležité nakolik se zkoumaným osobám daří nalézt smysl úkolů dané techniky (ZO5: „*Ta první skupina, moc mě to nechytalo, jsem došel pozdě a měl jsem se přidat. To jsem nechápal. Jsem si říkal, ježíš, to bude zvl.*“). Smysl přitom nalézají často již v samotném zadání, které „napovídá“ zaměření na určité téma týkající se jejich života a aktuálně řešených otázek (ZO5: „*To souviselo s téma vztahama. Pamatuju si to zkoušení důvěry.*“ ZO9: „*Hodně to teď řeším.*“).

Zapojení do verbální techniky je spojováno často s určitým „vtažením“ (ZO5: „*Člověk se do toho vžije.*“), kdy se dění ve skupině začíná zkoumaných osob více dotýkat (ZO1: „*Ze začátku je to jenom papírek, ale když se nad tím zamyslíte, tak je to jinak.*“). Pro vtažení je charakteristická přítomnost emocí se zvýšenou intenzitou prožitku. Ten je při tom často vědomě propojován s prožitky souvisejícími s jejich osobním životem. Vtažení je také charakterizováno nutkavým přemýšlením o tématu, o sobě (ZO1: „*Že vás to donutí se zamyslet, jak se člověk nebo zvíře může cítit.*“, ZO3: „*Při této aktivitě jsem se hodně zamyslel nad řešením.*“, ZO4: „*Furt mě to v hlavě škádlilo.*“, ZO3: „*Také mě hodně napadalo, jak by to řešili další lidé, ten Špaček, který má tu etiketu.*“) s dlouhotrvajícím dopadem (ZO1: „*Celou dobu jsem přemýšlela, vrtalo mi to hlavou.*“).

O racionálním zpracování techniky svědčí i představa zkoumaných osob o mluvení jako o nástroji, který vede ke zpracování prožitků (ZO1: „*...jak jsme to rozebírali... bavili jsme se o tom v kruhu.*“). U technik, v nichž zkoumané osoby došly k nějakému závěru, považovaly za součást techniky také následnou reflexi. Zkoumané osoby rovněž popisují změny nastavení od pasivního přístupu k rostoucí aktivitě. Zpočátku pasivně přijímající zkoumané osoby začínají ovlivňovat dění kolem sebe (ZO1: „*...vybrala jsem si.*“ ZO4: „*Pak začali všichni, měl jsem dobrý pocit, že jsem to odstartoval.*“, ZO11: „*Ze začátku jsem se nudil, ale jak jsme se všichni bavili, tak jsem mohl říct, co jsem chtěl. Líbilo se mi, že druzí se mnou souhlasili.*“). Celkově lze říct, že zkoumaná osoba prožívá větší kontakt se sebou samým, což souvisí s vtažením do techniky.

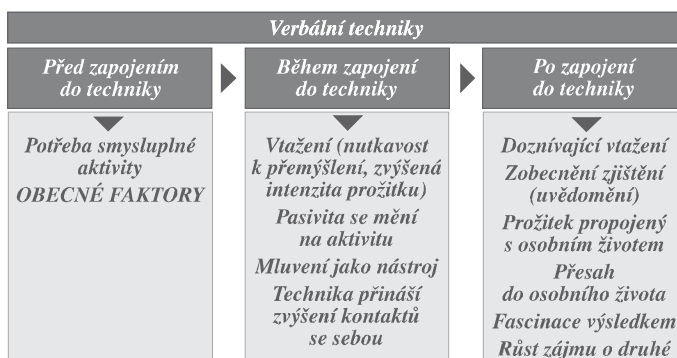
Vtažení u verbálních technik je charakterizováno vyšší mírou zapamatování detailů (ZO1: „*Míša měl balón a Míša obrázek, jak to popsala tak hezky.*“).

V situacích, kdy jsou zkoumané osoby do techniky vtažené, můžeme pozorovat následující dopady:



Zkoumané osoby si pro sebe nacházejí účel a smysl techniky – ZO3: „Přišlo mi hodně zajímavé, že to nemá správné řešení, ale je tam důležité pochopit, jakto mají druzí.“) a svá zjištění zobecňují (ZO1: „To je to samý, jako když se někomu líbí modrá a někomu červená.“) či jsou si vědomy přesahu do svého osobního života (ZO4: „Bylo to hodně ze života. Uvědomil jsem si u toho, že v určitou chvíli se nikdo nechová správně, ale chová se tak, jak v danou dobu může. Asi každé se v životě zachoval špatně a pak ho to mohlo mrzet.“, ZO7: „Překvapil mě... je sice Róm, ale studuje. Zjistil jsem, že je bezva borec. To jsem fakt nečekal.“, ZO9: „To malování mi moc nešlo, ale pak to bylo dobré. Vůbec bych neřekl, co ty lidi pro mě znamenají.“). Často můžeme ve výpovědích zkoumaných osob nalézt vnímanou hodnotou přínosu techniky (ZO3: „To jsem si odnesl a je to pro mě důležité.“), někdy až fascinaci objevem projevující se v ulpívavosti na technice vnímané jako osobnostně nejvíc přínosné (ZO3: „Kurňa, vždy mi tam naběhne ten příběh o Abbigail.“).

Zkoumané osoby vnímají určitý osobní růst, přičemž opakujícím se tématem a vnímaným přínosem je zájem o druhé či nárůst empatie (ZO1: „Ne se dívat furt na sebe, ale i na ty druhé.“ ZO3: „Ale postupně mě začaly zajímat i názory ostatních. Naslouchal jsem jim, co říkají a to mě bavilo.“, ZO8: „Bylo mi líto i té holky. Asi to bylo pro ni taky těžký.“). Uvědomění si účelu techniky a propojení s vlastním životem vede k tvorbě plánů a změn ve svém chování (ZO1: „Kdykoliv můžete člověka ztratit. Chovat se tak, aby pak neměl výčitky. Užívat si ten čas s tím člověkem.“, ZO3: „Teď řeším situace jinak. Podněty, které byly dříve pro mě podnětem ke rvačce, tak nyní řeším jinak. Už na to kašlu a nenechám se vyprovokovat.“). Osobní růst a pravdivost tvrzení zkoumaných osob byla podpořena i údaji z individuálních setkání.



Obr. 2: Verbální techniky





### Akční techniky

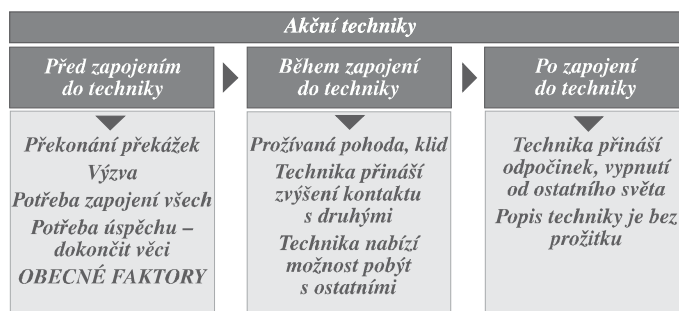
Zkoumané osoby vnímají akční techniky jako ty, u kterých musí překonávat překážky. To s sebou přináší také jistou dávku výzvy (ZO4: „*Ten papír, to byla taková zábava, ale my jsme to nevzdali a nakonec se to povedlo.*“, ZO8: „*To bylo dobrý, jak jsme vyhráli. To bylo napínavý.*“). Také u akčních technik bylo důležité, aby se do dění zapojili všichni členové skupiny (ZO4: „*Pak začali všichni, v pohodě. A já měl dobrý pocit, že jsem odstartoval.*“).

V průběhu zapojení zkoumaných osob do akčních technik se při popisu prožitků objevovaly následující oblasti (viz. obr. č. 3). Důležitá byla pocíťovaná pohoda a klid v průběhu techniky. Ta by se dala také charakterizovat uvolněnou atmosférou s doprovodnými prvky legrace (ZO4: „*Ten papír, to byla taková zábava... To bylo takový zvláštní, ale odpočinkový.*“, ZO2: „*Jak jsme stavěli tu věc s míčkem, to byla sranda. Někdy jsem se zasmála a byl to odpočinek od toho, co je venku.*“, ZO1: „*Já jsem se nemohla přestat smát, to nešlo... Bylo to srandovní a bylo mi to jedno.*“, ZO11: „*Ta bojovka to byla sranda.*“).

Dále byl v rámci akčních technik zdůrazňován vyšší kontakt s druhými ve snaze pobýt s nimi (ZO2: „*Domluvila jsem se s děčkama, i když mě to nebavilo, tak jsem se do toho zapojila. Šla jsem do toho.*“).

Z analýzy je možné popsat také dopady akčních technik na zkoumané osoby. Akční techniky znamenaly pro zkoumané osoby zejména odpočinek a vypnutí se od okolního světa. Vyprávění o akčních technikách bylo spíše popisné, bez projevovaných emocí a emocionálního zaangažování (ZO1: „*Skupina o právu, tam jsme se rozdělili na námořníky a pak jsme měli sehrát ten proces a obhajovat se. Michal byl v roli námořníka.*“).

Při popisu se zkoumané osoby nezmiňovaly o následné reflexi po technice, přestože byla její součástí. Z toho můžeme usuzovat, že reflexe jako nástroj ke zpracování prožitku nebyla považována za významnou.



Obr. 3: Akční techniky

### Diskuze

Verbální techniky nabízí možnost většího kontaktu se sebou samým, jak po stránce emocionální, tak po stránce kognitivní. Techniky směřují k hlubšímu sebepoznání. Při těchto technikách se klienti jakoby dostávají mimo vliv dalších osob ze skupiny. Jsou schopni hlubšího sebeodkrytí a následně práci na seberozvoji.

Důležitou oblastí, kterou klienti popisují, je vtažení do techniky. Během něj jsou ochotni změnit své pasivní nastavení na aktivní. Vystupují tak v roli aktivního spolutváře dané techniky. Jackson, Eklund (2004) popisují vtažení do činnosti jako zaplavení danou aktivitou. Pozornost jedince by se při těchto prožitcích neměla soustředit na výsledek či na okolní vlivy. V kontextu skupinové psychoterapie by jedinec mohl být více rezistentní vůči vlivu např. vrstevníků ve skupině. To pomáhá možnosti soustředit se na své aktuální prožívání.

Pro vtažení do dané techniky je podstatná také subjektivně vnímaná smysluplnost realizované techniky (např. rozpoznání účelu nebo očekávání přínosu). Vnímání smyslu dané techniky je pro klienty důležité nejen v průběhu techniky, ale zejména před zahájením práce. Z toho je patrné, že klienti nechtějí jít do činností s nejasným významem či koncem. To kontrastuje s klasickými definicemi rizikového chování např. Jessor, Jessor (1977), kteří definují riziko skrze nejistý výsledek. Potřeba klientů znát předem smysl techniky a tedy i směr, kterým se bude ubírat, neodpovídá ani Wurdingerově (1994) vyhledávání rizikových podnětů ve snaze vyvarovat se nudě či hledání vzrušení (Zuckerman, 1994).



Vtažení vede klienty k nutkové potřebě o problému dále přemýšlet. Kognitivní zpracování informací z techniky jde více do hloubky. Informace jsou poté zařazeny do existujících schémat klientů. Účastníci skupinové psychoterapie jsou následně schopni zobecnit svůj zážitek ze skupiny a přenést ho do osobního života. Díky tomu se jim daří si lépe uvědomit onen přesah a zejména individuální přínos. Zpracování prožitků z verbálních aktivit vede klienty k rostoucímu zájmu o druhé a zvýšení empatie.

Velmi důležitou roli při facilitaci tohoto procesu sehrávají emoce, které jsou přítomny při prožívání technik. Vtažením do techniky se intenzita prožívaných emocí zvyšuje. Emoce, které klienti prožívají, či vyjadřují, jsou velmi intenzivní a déletrvající. Essler, Katz (2009) se snažili o pochopení emocionálního fungování u jedinců vykazující známky rizikového chování s cílem využít těchto výsledků k intervencím. Autoři upozorňují na nižší úroveň dovedností v oblasti emocionality (uvědomování si emocí, jejich vyjadřování a regulace) u adolescentů s rizikovým chováním a doporučují právě intervence zaměřené na rozvoj emocionálních kompetencí. Adolescenti, kteří nejsou v kontaktu se svými emocemi a své emoce neventilují, mají menší předpoklady ke zvládnání svých prožitků. Směřují k rizikovému chování jako možnosti zmírnění silných emocí (Hessler, Katz 2009, str. 242). Vtažení, které verbální techniky nabízejí, může být prostorem pro posilování schopnosti uvědomování si vlastních emocí. To je považováno za důležitý předpoklad regulace emocí (Saarni 1999).

Akční techniky nabízí oproti verbálním možnost intenzivnějšího kontaktu s druhými. Příjemnost či potřeba kontaktu se zvyšuje se vzrůstající kohezí skupiny. Kontakt s druhými se stává důležitějším, než výstup ze samotné techniky. Spolu s akcí, které tyto techniky nabízejí, je tak saturována potřeba kontaktu (communion) a potřeba jednání (agency) (Hoyle 2000). Saturace těchto dvou potřeb v bezpečném prostředí skupinové psychoterapie může následně působit preventivně při rozvoji rizikového chování.

Naplnění potřeby kontaktu (communion) umožňuje uvolněná atmosféra v průběhu techniky. Jako hlavní přínos akčních technik vnímají klienti odpočinek a příjemné emocionální naladění, které umožňuje „vypnout“ se od okolního světa. Klientům, prožívající dlouhodobou psychickou zátěž, to přináší intenzivní úlevu od aktuálních problémů, což je významným aspektem práce s touto cílovou skupinou.

Omezením této studie by mohl být samotný výběr zkoumaných osob (klientů). Jednalo se o výběr ze skupiny adolescentních delikventů. Programu se účastní jen klienti více motivovaní pro vlastní zapojení. Další výzkumy by také mohly více zohlednit fáze vývoje skupiny vzhledem k prožívání technik. Současně by se mohly zaměřit na sledování jiné kohorty v poněkud odlišných podmínkách (např. změna lektorů či odlišení klientů s různou motivací či různým stupněm závažnosti trestného činu).

### **Závěr**

Ze studie vyplývají rozdíly v prožívání verbálních a akčních technik u klientů. Specifický druh technik znamená pro klienty různé osobní přínosy.

Verbální techniky umožňují hlubší emocionální prožívání spojené s kognitivním zpracováním tohoto prožitku a větším kontaktem sám se sebou, s vlastním životem. To následně prohlubuje sebepoznání a vede k osobnímu růstu. Akční techniky nabízí více prostoru k posilování kontaktu s druhými, testování si sociálních dovedností a především uvolnění a snížení vnitřního napětí. Je zde prostor pro relaxaci a odpočinek od každodenních problémů.



## Literatura

- Arnett, J. (1992). *Reckless behavior in adolescence: a developmental perspective*. *Developmental Review*, 12, s. 339 - 373.
- Bell, N. J., Bell, R. W. (1993). *Adolescent risk taking*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Corey, M., Corey, M. S., Callanan, P., Russell, J. M. (2006). *Techniky a přístupy ve skupinové psychoterapii*. Praha: Portál.
- Donovan, J. E., Jessor, R. (1985). *Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood*. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, s. 890-904.
- Ewert, A. W., Hollenhorst, S. (1989). *Testing the adventure model: Empirical support for a model of risk recreation participation*. *Journal of Leisure Research*, 21 (2), s. 124–139.
- Field, T., Lang, C., Yando, R., Bendell, D. (1995). *Adolescents' intimacy with parents and friends*. *Adolescence*, 30(117), s. 133–140.
- Hains, A. A. (1992). *Comparison of Cognitive-Behavioral Stress Management Techniques with Adolescent*. *Journal of Counselling & Development*, 70 (5), s. 600.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum, základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hessler, D. M., Katz, L. F. (2010). *Brief report: Associations between emotional competence and adolescence risky behavior*. *Journal of Adolescence*, 33, s. 241 – 246.
- Hicks, A. (2000). *Dramatické a akční hry ve výchově, sociální práci a klinické praxi*. Praha: Portál.
- Hoyle, R. H. (2000). *Personality Processes and Problem Behavior*. *Journal of Personality* 68 (6) , s. 953–966.
- Ingersoll, G. M., Orr, D. P. (1989). *Behavioral and emotional risk in early adolescents*. *Journal of Early Adolescence*, 9 (4), s. 396-407.
- Jackson, S. A., Eklund, R. C. (2004). *The flow scales manual*. Morgantown: Fitness information technology Inc.
- Jessor, R., Jessor, S. L. (1977). *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. New York: Academic Press.
- Johnson, R. J., McCaul, K. D., Klein, W. M. P. (2002). *Risk involvement and risk perception among adolescents and young adults*. *Journal of Behavioral Medicine*, 25, s. 67-82.
- Kloep, M., Güney, N., Cok, F., Simsek, Ö . F. (2009). *Motives for risk-taking in adolescence: A cross-cultural study*. *Journal of Adolescence*, 32, s. 135–151.
- Koocher, G.P. (1971). *Swimming, competence, and personality change*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, s. 275–278.

- Labáth, V. a kol. (2001). *Riziková mládež, možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- Lasko, D. S., Field, T. M., Gonzalez, K. P., Harding, J., Yando, R., Bendell, D. (1996). *Adolescent depressed mood and parental unhappiness*. *Adolescence*, 31(121), s. 49–57.
- Lipsitt, L. P., Mitnick, L. L. (1991). *Self-regulating behavior and risk taking: Causes and consequences*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp.
- Macek, P. (2003). *Adolescence*. Praha: Portál.
- Macgowan, M. J., Wagner, E. F. (2005). *Iatrogenic Effects of Group Treatment on Adolescents with Conduct and Substance Abuse Problème: A Review of the Literature and a Presentation of a Model*. *Journal of Evidence-Based Social Work*, 2 (1/2), s. 79.
- Matoušek, O., Kroftová, A. (2003). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.
- Michael, K., Ben – Zur, H., (2007). *Risk-taking among adolescents: Associations with social and affective factors*. *Journal of Adolescence*, 30 (1), s. 17–31.
- Miovský, M., Zapletalová, J. (2006). *Primární prevence rizikového chování na rozcestí: specializace versus integrace*. In Sborník abstrakt a program. ČR, Tišnov, 2006, s. 21-21. 3. ročník celostátní konference Primární prevence rizikového chování: specializace versus integrace. ČR, Praha, 27.-28.11.2006. Sdružení SCAN.
- Reyna, V. F., Farley, F. (2006). *Risk and rationality in adolescent decision making*. *Psychological Science in the Public Interest*, 7, s. 1–44.
- Řezáč, P. (2009). *Pojetí rizika u delikventních adolescentů - mužů*. Nitra.
- Saarni, A. (1999). *The development of emotioanl kompetence*. NY: Guilford Press.
- Silverman, D. (2005). *Ako robiť kvalitatívny výzkum*. Bratislava: Ikar.
- Schrader, M. P., Wann, D. L. (1999). *High-risk recreation: The relationship between participant characteristics and degree of involvement*. *Journal of Sport Behavior*, 22, (3). s. 426–441.
- Smith, J. A., Flowers, P., Larkin, M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Method and Research*. London: SAGE Publications Ltd.
- Teeter, P. A. a kol. (2000). *Therapeutic Interventions to Increase Social Kompetence in Teens with Impulse Control Deficits*. In *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 1 (4), s. 49–70.
- Tomasulo, D. J. (1998). *Action Methods in Group Psychotherapy: Practical Aspects*. Philadelphia: Tailor and Francis.
- Wilde, G. J., Murdock, P. A. (1982). *Incentive systems for accident-free driving in the general population*. *Ergonomics*, 25, s. 879-890.

*Možnosti práce se skupinou delikventních adolescentů*  
*PhDr. Pavel Řezáč – Mgr. Kateřina Klečková*



Wilkinson, L. V., Bubolts, W. C. (2001). *Anecdotes, Metaphors, and Stories: A Clinical Technique for Group Therapy*. In *Journal of Clinical Activities, Assignments & Handouts in Psychotherapy Practice*, 1 (2), s. 43.

Whitaker, D. S. (2001). *Using Groups to Help People*. Brunner-Routledge.

Wurdinger, S. D. (1994). *Philosophical Issues In Adventure Education*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.

Yalom, I. D. (1999). *Teorie a praxe skupinové psychoterapie*. Hradec Králové: Konfrontace.

Zuckerman, M. (1979). *Beyond the optimal level of arousal*. London: Erlbaum.

Zuckerman, M. (1994). *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. New York: Cambridge University Press.