

Životní smysluplnost a dispoziční optimismus u adolescentů

Bc. Žaneta Zlámalová

Diplomová práce
2019



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně

Fakulta humanitních studií

Ústav pedagogických věd

akademický rok: 2018/2019

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Žaneta Zlámalová**
Osobní číslo: **H17435**
Studijní program: **N7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**
Forma studia: **kombinovaná**

Téma práce: **Životní smysluplnost a dispoziční optimismus u adolescentů**

Zásady pro vypracování:

Zpracování rešerše a studium odborné literatury.

Vymezení terminologie a teoretických východisek z oblasti logoterapie, existenciální analýzy a vývojové fáze dospívání.

Příprava metodiky empirické části, zpracování projektu výzkumu a stanovení výzkumného problému.

Realizace kvantitativního výzkumu formou dotazníkového šetření.

Zpracování a vyhodnocení získaných dat, včetně jejich interpretace.

Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a doporučení pro praxi.

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

FRANKL, Viktor Emil a Elisabeth S. LUKAS. Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii. Brno: Cesta, 2006. ISBN 80-7295-084-3.

HALAMA, Peter. Zmysel života z pohľadu psychológie. Bratislava: Slovak Academic Press, 2007. ISBN 978-80-8095-023-1.

SELIGMAN, Martin E. P. Naučený optimismus: jak změnit své myšlení a život. Praha: Dobrovský, 2013. ISBN 978-80-7306-534-8.

KŘIVOHLAVÝ, Jaro. Optimismus, pesimismus a prevence deprese. Praha: Grada, 2012. ISBN 978-80-247-4007-2.

MACEK, Petr. Adolescence. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.


Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Karla Hrbáčková, Ph.D.**

Ústav pedagogických věd

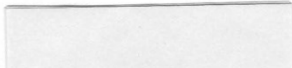
Datum zadání diplomové práce: **21. listopadu 2018**

Termín odevzdání diplomové práce: **18. dubna 2019**

Ve Zlíně dne 21. listopadu 2018


doc. Ing. Anežka Lengálová, Ph.D.
děkanka




Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
ředitel ústavu

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby¹⁾;
- беру на ве́домии, же дипломová́ пра́це буде уложена́ в электронické podobě в университетním информа́čním систе́му доступна́ к на́hlednutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3²⁾;
- podle § 60³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Ve Zlíně 28. 2. 2019

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užití-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odprá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užit či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlédne k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Diplomová práce se v teoretické části zabývá smyslem života, životní smysluplností, koncepcemi optimismu, pesimismu a adolescencí se zaměřením na vývojové úkoly tohoto období. V praktické části ověřuje vztahy životní smysluplnosti a dispozičního optimismu u adolescentů formou kvantitativního výzkumu. Životní smysluplnost je hodnocena Škálou životní smysluplnosti (Halama, 2002) a dispoziční optimismus je hodnocen testem životní orientace LOT-R (Scheier, Carver a Bridges, 1994). Výzkumný soubor tvořilo 156 adolescentů ve věku 15-22 let ze středních škol Zlínského kraje. Byla prokázána souvislost dispozičního optimismu s životní smysluplností ve všech jejích dimenzích. Mezi mladými muži a ženami byl zjištěn rozdíl v míře dispozičního optimismu, ale v míře životní smysluplnosti nikoliv. U adolescentů jsme zjistili rozdíly v míře životní smysluplnosti mezi školami. Identifikovali jsme zdroje smyslu života adolescentů.

Klíčová slova: smysl života, životní smysluplnost, zdroje smyslu, dispoziční optimismus, adolescence, test LOT-R, Škála životní smysluplnosti

ABSTRACT

The theoretical part of this diploma thesis deals with meaning in life, meaningfulness, conception of optimism, pessimism and adolescence focused on developmental task of this timeperiod. In the practical part it verifies relations of life meaningfulness and dispositional optimism at adolescents by the form of quantitative research. Life meaningfulness is evaluated by The Range of Life Meaningfulness (Halama, 2002) and dispositional optimism is evaluated by The Test of Life orientation LOT-R (Scheier, Carver and Bridges, 1994). The research complex has been created of 156 adolescents aged 15-22 from secondary schools of Zlín region. There has been proved correlation of dispositional optimism with meaningfulness in all their dimension. Among the young men and women there has been found the difference in intensity of dispositional optimism but not in intensity of life meaningfulness. At adolescents we have found differences in intensity of life meaningfulness among schools. We have identified the resources of meaning in life of adolescents.

Keywords: meaning in life, life meaningfulness, sources of meaning, dispositional optimism, adolescence, test LOT-R, The Range of Life Meaningfulness

Děkuji Mgr. Karle Hrbáčkové, Ph.D., za její ochotu, trpělivost, vstřícnost a odborné rady poskytnuté při vedení mé diplomové práce. Mé poděkování patří také ředitelům středních škol, kteří mi výzkum umožnili a rovněž zúčastněným studentům. V poděkování nemohu opomenout mou rodinu, která mně byla po celou dobu studia oporou a inspirací.

„Když jsem se zamýšlel nad smyslem našeho života, tak jsem pochopil, že nejdůležitější je zanechat stopu vedoucí k prameni čisté vody.“

(Pelikán, 2002, s. 67)

Prohlašuji, že odevzdaná verze bakalářské/diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

ÚVOD.....	10
I TEORETICKÁ ČÁST.....	12
1 SMYSL ŽIVOTA	13
1.1 VYMEZENÍ POJMU SMYSL ŽIVOTA A ŽIVOTNÍ SMYSLUPLNOST	15
1.2 SMYSL ŽIVOTA V POJETÍ FRANKLA, LUKASOVÉ A LÄNGLEHO.....	18
1.2.1 Logoterapie a existenciální analýza	21
1.3 SMYSL ŽIVOTA V POJETÍ DALŠÍCH VÝZNAMNÝCH PSYCHOLOGŮ.....	23
1.4 MODELY SMYSLUPLNOSTI ŽIVOTA DLE HALAMY	28
1.5 ZDROJE SMYSLUPLNOSTI ŽIVOTA	30
1.6 VÝZKUMY ŽIVOTNÍ SMYSLUPLNOSTI.....	34
2 OPTIMISMUS A PESIMISMUS.....	39
2.1 DISPOZIČNÍ OPTIMISMUS	40
2.2 OPTIMISMUS JAKO EXPLANAČNÍ STYL	42
2.3 NAUČENÝ OPTIMISMUS	44
2.4 DEFENZIVNÍ PESIMISMUS A STRATEGICKÝ OPTIMISMUS	45
2.5 VÝCHOVA K POZITIVNÍMU PŘÍSTUPU K ŽIVOTU	46
3 ADOLESCENCE.....	50
3.1 VÝVOJOVÉ ZMĚNY V ADOLESCENCI	51
3.2 VÝVOJOVÉ ÚKOLY ADOLESCENCE.....	52
3.3 IDENTITA ADOLESCENTA	54
3.4 MORÁLNÍ VÝVOJ ADOLESCENTA	56
3.5 FORMOVÁNÍ SMYSLU ŽIVOTA V ADOLESCENCI.....	58
3.6 SHRNUÍ.....	61
II PRAKTICKÁ ČÁST	63
4 DESIGN VÝZKUMU.....	64
4.1 CÍLE VÝZKUMU	65
4.2 VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY.....	65
4.3 VÝZKUMNÝ SOUBOR	66
4.4 VÝZKUMNÁ METODA A TECHNIKA	69
4.5 METODY ANALÝZY DAT	73

5	VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ.....	75
5.1	ANALÝZA DAT.....	75
5.2	INTERPRETACE DAT.....	88
5.3	DISKUSE.....	91
5.4	SHRNUTÍ.....	93
5.5	DOPORUČENÍ PRO PRAXI.....	94
	ZÁVĚR	97
	SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....	99
	SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....	106
	SEZNAM OBRÁZKŮ	107
	SEZNAM TABULEK.....	108
	SEZNAM PŘÍLOH.....	109

ÚVOD

Tato diplomová práce se zabývá smyslem života a dispozičním optimismem u adolescentů. Zaměření na adolescenty není náhodné. Období mezi dětstvím a dospělostí je provázáno řadou změn, které se dotýkají komplexně celé osobnosti mladého člověka. Významným úkolem adolescence je nalezení vlastní identity a dosažení úrovně zralé a kultivované osobnosti. Toto období je spojeno s hledáním smyslu života, vlastních hodnot, prožitků.

Pokud adolescenti nevidí ve svém životě žádný smysl, nenachází dostatek smysluplných činností, které by byly běžnou součástí jejich života, pociťují frustraci a pocit neuspokojení, které mohou vést k depresi. Mohou pak hledat náhradní způsoby uspokojení a vybití v rizikovém chování – např. agresí nebo experimenty s návykovými látkami (Pelikán, 2007, s. 40).

Naše společnost stejně jako adolescenti prochází přeměnou na mnoha úrovních. Aktuálně se vyznačuje přemírou informací, novými možnostmi seberealizace, důrazem na jedince, výkon, rychlost. Je také patrná proměna rodiny, mezilidských vztahů, tradičních hodnot a odklon od společných idejí. Panuje názorová roztržičnost, společnost je převážně ateistická, víra v Boha se vytratila. Není tedy divu, že se při zakoušení neúspěchů, řadě problémů v osobním, školském a později pracovním životě, v celé společnosti zvyšuje psychická zranitelnost.

V tomto kontextu se jeví jako velmi důležité pomáhat mladým lidem zorientovat se a nalézt smysl ve svém životě. Je to ale velmi těžký úkol, který je zásadní i pro sociální pedagogiku. „Snad nejtěžším úkolem, který před sociální pedagogikou stojí, je pomoc při hledání identity a vnitřního zakotvení v této rychle se měnící době, pomoci těm, kteří tomuto tempu nestačí, nejsou vybaveni dostatečnou flexibilitou, nezvládají úkoly před ně stavěné, a proto selhávají. Takových lidí přitom přibývá. Je tedy potřeba, abychom se učili ovládat strategie pro zvládání těžších životních situací, prohrávat, ale nezůstat definitivně poraženi.“ (Jedlička et al, 2005 cit. podle Kraus, 2014, s. 50)

Obecně se předpokládá, že pozitivní, optimistický přístup k životu nám může pomoci překonat těžké životní období a přispívá k lepšímu zdraví, harmonii, klidu. Pokud optimisticky očekáváme, že nás v životě potká více toho dobrého, očekáváme spíše pozitivní výsledek. Zároveň v nás tato naděje dále podporuje vytrvalost v úsilí o dosažení našich cílů.

Cílem této diplomové práce je zjistit, zda existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů. Zajímalo nás také do jaké míry smysluplně a optimisticky vnímají adolescenti svůj život. Zjišťovali jsme, zda existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví a typu studované školy. Podobně i u dispozičního optimismu jsme ověřovali, zda je jeho míra genderově ovlivněna. Dověděli jsme se rovněž, v čem adolescenti spatřují smysl svého života.

Teoretická část diplomové práce je rozdělena do tří hlavních kapitol. První kapitola je věnována smyslu života. Přibližujeme význam tohoto spojení v pojetí významných autorů, prostor je věnován logoterapii, existenciální analýze, modelům smysluplnosti dle Halamy, zdrojům smyslu a významným výzkumům na toto téma. Ve druhé kapitole představujeme teorie optimismu a pesimismu a zamýšlíme se nad výchovou k pozitivnímu přístupu k životu. Třetí kapitola je zaměřena na období adolescence, vývojové změny a úkoly v adolescenci, na proces vytváření identity adolescenta, jeho morální vývoj a formování smyslu života v adolescenci.

V praktické části dokumentujeme průběh a výsledky toho výzkumu. Využili jsme dotazníkového šetření mezi studenty středních škol Zlínského kraje, výzkumu se zúčastnilo 156 středoškoláků.

Hlavním přínosem této práce je, že výsledky výzkumu doplňují mozaiku dosavadních poznatků o současných adolescentech. Ze zjištěných dat předkládáme doporučení pro praxi. Dověděli jsme se, na jakou oblast by se měla zaměřit výchovná, pedagogická a preventivní činnost. Je to možnost jak předcházet rizikovému chování, psychickým problémům a především přispět k utváření zdravého životního stylu mladého člověka.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1 SMYSL ŽIVOTA

*„V životě.... nejde o dávání smyslu,
nýbrž o jeho hledání.“*

Viktor E. Frankl

Otázkou smyslu života se lidstvo zabývá od nepaměti. Pokouší se na ni najít odpověď ve filozofii, náboženství a psychologii. Je to téma, které ani v moderní společnosti nic neztrácí na své naléhavosti a aktuálnosti, ba naopak. Je mu věnována stále větší pozornost jak mezi odborníky, tak i mezi laickou veřejností. Nad smyslem našeho života, se dříve či později zamýšlí snad každý z nás. Většinou se o něj nezajímáme stále, ale jen v situacích, kdy k tomu máme nějaký zvláštní důvod. Tato naléhavá otázka je spojena se zráním člověka, hledáním a upevňováním své identity a zvláště neodbytně se vynořuje především v období adolescence.

Otázka smyslu života byla v historii vyjadřována různě, zabýval se jí téměř každý významný myslitel. Její podstata však zůstává stejná. Skrývá v sobě výzvu, provokaci a je velmi citlivá. Není snadné na tuto otázku nalézt odpověď. (Tavel, 2007, s. 11)

Halama (cit. podle Tavel, 2007, s. 15) uvádí, že otázka smyslu nebyla dříve v centru zájmu psychologie, jako je tomu nyní. Vysvětluje to tím, že „pozitivitistická metodologie dávala přednost objektivním údajům před subjektivními, které otázku smyslu často doprovázejí. Podle Halamy musí psychologická metodologie nutně selhat před filozofickými otázkami, které s otázkou smyslu života souvisejí. Navzdory tomu se smysl života stává předmětem mnoha teoretických, výzkumných a klinických studií, které zdůrazňují význam smysluplnosti v plnohodnotném a kvalitním životě člověka.“

Tento zájem o prozkoumání fenoménu smyslu života ve smyslu zaměření se člověka na sebe sama má i společenskohistorický podtext. Před sametovou revolucí byla společnost orientována kolektivisticky, cílem socialismu byl člověk pracující pro blaho socialistické společnosti. Smysl života jednotlivce byl na okraji zájmu. V současné společnosti se člověk může svobodně rozhodovat sám za sebe, má před sebou velké možnosti, ale také mnohem větší odpovědnost a musí zvažovat i případná rizika. Člověk může mnohé získat, ale také hodně ztratit. Společnost je značně hodnotově i názorově roztržštěná. Není snadné se zorientovat a správně se rozhodnout. V takových situacích, kdy je člověk bezradný a hledá kudy se vydat, se pak často vynořují otázky volající po smyslu.

Pocit, kdy člověk marně hledá smysl života a pociťuje prázdnotu, Frankl označuje jako „**existenciální vakuum**.“ Jeho vznik vysvětluje tak, že člověk na rozdíl od zvířete nemá instinkty, které mu určují, co musí udělat. Člověk se vzdálil od tradic, povinností a zdá se, že neví, co vlastně chce. Potom se buď opakuje po ostatních a chce to co ostatní, nebo dělá jen to, co ostatní chtějí po něm. První případ nazývá konformismem a druhý totalitarismem. (Frankl, 2006, s. 7-8)

Längle nazývá **konformismus** a **totalitářský postoj** typickými úhybnými manévry před odpovědností za vlastní rozhodnutí. Pro konformismus jsou typické výmluvy, že: „se přece nedalo dělat nic jiného, dnes to už tak je a on přece na tom nemůže být než ostatní ... a kromě toho by to tak udělali všichni, a pro jednou jako by se to vůbec nestalo“. Výmluvy totalitářského typu se odvolávají na nějaký druh nátlaku, ať už zevnitř nebo zvenčí, který je omezuje. Mohou to být společenské poměry, pracovní požadavky, intenzita vlastních pudů, výchova atd. (Längle, 2002, s. 19-20)

Jako třetí důsledek existenciálního vakua (vedle konformismu a totalitarismu) uvádí Frankl **specifický neuroticismus**, kterou označil jako „**noogenní neurózu**“. Člověku s touto diagnózou prostě není dobře, nic ho nebaví, cítí se unavený životem, nedokáže se hlouběji o nic zajímat, hledá v něčem zapomnění. Noogenní neurózu lze od obvyklé neurózy (psychogenní) velmi dobře diagnosticky odlišit. Frankl zmiňuje v této souvislosti zásluhy Crumbaugh, ředitele výzkumu psychologické laboratoře v Mississippi, který svůj PIL-test verifikoval a validizoval na 1151 pokusných osobách. Uvádí rovněž výsledky statistických výzkumů v Evropě i Americe, které ve shodě i s Lukasovou dospěly k závěru, že 20 % neuróz je noogenních. (Frankl, 2006, s. 8)

Smysl života je téma nanejvýš lidské, zásadní a zároveň těžce jednoznačně uchopitelné. Tak jako každý z nás je jedinečná osobnost, která nenalezne identického dvojníka ve smyslu prožitků, okolností, které nás utvářejí, charakteru, tak ani smysl života nelze vytyčit a zevšeobecnit tak, aby byl univerzálně platný pro všechny. Navíc ani pro jednoho člověka není v jeho životě neměnný. Jeho význam se mění v čase, s tím jak se člověk vyvíjí a také jaké okolnosti v jeho životě nastávají. Víme také, že ztráta smyslu, znamená pro člověka duševní nepohodu, která může vést až k zoufalství či depresi.

Současný člověk si také začíná být vědom toho, že otázku smyslu života nelze rozebrat čistě vědecky a objektivně. Zároveň na tuto otázku ale nelze odpovědět ani skrze vnitřní

prožitky jednotlivců, protože je to velmi individuální a nelze je proto normalizovat. (Heller, 1998, s. 37)

Lze tedy vůbec pojmout otázku smyslu života objektivně? Frankl (1990, s. 545-546) objektivitu smyslu chápe ve dvojím pojetí aspektů fenoménu lidského bytí. Prvním aspektem je samotná existence čili bytí (subjektivní) a druhým je logos (objektivní).

Je ale nutné si uvědomit, že je to především úkol pro každého jednotlivce. Ani lékař, ani pedagog jej nemůže (byť v nejlepší víře) předložit jednotlivci jako hotovou věc. Jde především o proces hledání samotným člověkem. Frankl (2006, s. 18) rovněž uvádí, že: **„smysl nemůže být dán, nýbrž musí být nalezen. Dávat smysl by směřovalo k moralizování.“**

I když je téma smyslu života neodmyslitelně spjata především s Viktorem E. Franklem, jeho logoterapií a existenciální analýzou, pokusíme se v dalších kapitolách přiblížit pojetí smyslu života i v podání jiných významných autorů. Samostatnou kapitolu věnujeme rovněž logoterapii, existenciální analýze a také výzkumům na téma životní smysluplnosti.

1.1 Vymezení pojmu smysl života a životní smysluplnost

Jaký je význam slovního spojení smysl života? Všeobecně ho chápeme jako důvod k životu, základní životní cíle, případně hodnoty, pro které člověk žije. Smysl života by nám měl být odpovědí na otázku, pro co žijeme.

Smysl života definuje psychologický slovník jako: **„účel života: vnitřní, duševní smysl určitého cíle či zaměření v životě člověka nebo v samotné existenci, bytí: smysl života je cesta k oslabení negativních stavů“** (Hartl, Hartlová, 2010, s. 536).

Längle (2002, s. 7) chápe smysl života jako odpověď na palčivou otázku: Pro co žít? Člověk podle něj nechce tupě a pasivně prožít svůj život, ale chce vědět, proč je na světě, kvůli čemu má něco vykonat. Chce být ve vztahu k sobě i okolí strůjcem svého života. Potřebuje vnímat a cítit cenu života a podílet se na něčem zajímavém, významném, krásném. Ve shodě s Franklem (2006) to považuje za důležitější než okolnosti, za jakých život probíhá. Uvádí, že: „Jde především o to pochopit a procítit to, co život obsahuje“.

Halama (2007, s. 55-57) uvádí, že v souvislosti s definicí smyslu života je nutné uvažovat o třech skupinách pojmů dle jednotlivých aspektů. **V první skupině** jsou pojmy, které se váží k smyslu života jako takovému – tam patří *pojmy smysl v životě, životní smysl, smysl*

existence, osobní smysl. Pojmosloví v této oblasti není ujednocené. Ve **druhé skupině** patřící do této oblasti jsou pojmy vyjadřující míru, do jaké člověk vnímá svůj život jako smysluplný. Patří sem *smysluplnost (životu), prožívaná smysluplnost, existenciální smysluplnost, naplněnost smyslem, naplněnost potřebou smyslu, vědomí smyslu života* atd. **Třetí skupina** pojmů souvisí s nedostatečnou životní smysluplností a jsou to *bezsmyslnost, smysluprázdnota, pocit bezsmyslnosti nebo nesmyslnosti, nenaplněnost potřeby smyslu, existenciální prázdnota, existenciální frustrace, existenciální vakuum* (dle Frankla).

Při definici smyslu života můžeme pomoci otázkou, „Co je smyslem života?“ Člověk si odpoví konkrétními přesvědčeními o jeho účelu či konkrétními cíli. Wong (1998) uvádí, že **„smysl života je individuálně konstruovaný kognitivní systém, který dává životu konkrétní hodnotu“**. Halama ve své definici smyslu života zohlednil tři aspekty smyslu definované v trojkomponentovém modelu, kterému se podrobněji věnujeme v kapitole 1.4. Smysl života definuje z psychologického pohledu konkrétního člověka (nikoliv všeobecně jako filozofie, teologie) jako **„osobní systém přesvědčení, cílů a hodnot, který člověku umožňuje prožívat a uvědomovat si a řídit svůj život jako hodnotný, účelný a naplňující“**. (Halama, 2007, s. 56)

Většina výzkumů smyslu života se zaměřuje na *životní smysluplnost*, kterou *můžeme chápat jako úroveň, do jaké člověk vnímá svůj život naplněný smyslem*.

Pro pojetí smysluplnosti „neexistuje obecně přijatelná definice - tak, jako obdobně neexistuje „matematicky přesná“ definice života, vědomí, či celé duševní činnosti. Prozatím neexistuje ani obecně přijatá teorie. Proto chápeme smysluplnost života v řeči psychologie jako tzv. **psychologický konstrukt**.“ (Křivohlavý, 2006, s. 50)

Při pokusu vymezit pojem smysluplnosti lidské existence narazíme v literatuře na množství pojetí a slovních označení.

Křivohlavý (2006, s. 49) uvádí, že s problematikou smysluplnosti života se setkáváme v psychologických studiích pod těmito pojmy:

- Předjímání budoucnosti
- Mentální reprezentace budoucnosti
- Aspirace
- Anticipace
- Perspektiva osobní existence (Kenyon)

- Životní témata (Thomas)
- Potřeba smysluplnosti (Baumeister)
- Přesvědčení (Halama).

Uvádí rovněž, že „psychologie smysluplnosti lidské existence je poměrně mladá oblast soustavného empirického psychologického studia. Jde v ní o hlubší porozumění toho, oč při hledání a tvorbě, případně při užití toho, co nazýváme smyslem a smysluplností žití a bytí, jde.“

Reker a Wong (1988 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 50) uvádí: **„Smysluplnost života je výrazem hodnoty, kterou přisuzujeme událostem a běhu života, i významu, který přisuzujeme vlastní existenci.“** Reker a Wong (1988, s. 221) se pokusili upřesnit smysluplnost a vysvětlovali ji **jako uvědomování si pořádku, soudržnosti a účelu vlastní existence, úsilí a dosahování hodnotných cílů a přidružený pocit naplnění.** Tato definice odráží jejich chápání smyslu života jako fenoménu se třemi komponenty: kognitivní komponent zahrnuje životní přesvědčení, kognitivní rámec interpretace života, motivační komponent obsahuje životní cíle a afektivní komponent představuje pocity naplnění pramenící z pozitivních přesvědčení o světě a naplnění životních cílů. Tento koncept smyslu života byl i empiricky podpořený výzkumnými studiemi (např. Halama, 2002, s. 143-154).

Baumeister (1991 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 51) uvádí: **„Smyslem (určité činnosti) se rozumí „společensky sdílená mentální reprezentace (představa) vztahů mezi věcmi, událostmi a děním.“** Baumeister (1991, s. 18) k tomu později ještě dodal: **„Bez smysluplnosti by naše chování bylo řízeno impulzy nebo instinkty“.**

„Tam, kde je lidské vědomé jednání a rozhodování o něm zaměřeno k určitému, pro daného člověka hodnotnému cíli, tj. tam, kde je toto jednání z úmyslu a vůle daného člověka cílevědomé, tam je možné hovořit o účelné a smysluplné činnosti.“ (Křivohlavý, 2006, s. 51)

Nalézání smyslu života je pro každého z nás celoživotním úkolem. Pokusy definovat smysluplný život mají společný rys a tím je vztah našich přesvědčení, hodnot, cílů a smyslu. Pokud má pro nás nějaký konkrétní cíl vysokou hodnotu, je pro nás důležitý, považujeme jej zároveň za smysluplný a významný pro náš život. Když se nám pak daří v životě dosahovat stanovených cílů, žít ve shodě s uznávanými hodnotami, vnímáme pak svůj život jako smysluplný.

1.2 Smysl života v pojetí Frankla, Lukasové a Längleho

V této kapitole se věnujeme Franklovi a jeho dvěma významným žákům, kteří se ve svých pracích zabývali smyslem života a významně k tomuto tématu přispěli i teoreticky.

Frankl (2006, s. 18) vidí svět jako objektivně smysluplný, je autorem pojmu **vůle ke smyslu**. Jde o snahu člověka, co možná nejsmysluplněji naplnit svou existenci. Je to vůle vidět, organizovat a vykládat podněty do smysluplných celků. Cílem je adaptace člověka na vnější podmínky, ale také nalézt sám sebe a úkol, který má být splněn. Franklova vůle ke smyslu zdůrazňuje schopnost člověka vnímat nebo nacházet smysl i v tom, co bylo nebo být může. Za nejdůležitější úkol pro člověka považuje hledání smyslu, jeho pochopení, uskutečnění. Smysluplnost si člověk nepotřebuje vymýšlet. Vidí ji jednak v drobných, každodenních událostech či dějích kolem nás a pak také v hlubším pojetí smysluplnosti celého našeho života. Podstatu lidské existence vidí nikoliv v seberealizaci, ale v **sebetranscendenci**. Člověk se při ní zaměří na něco, co ho přesahuje, rozvíjí nebo čím se realizuje. Transcendenci smyslu pak ověřují mezní životní situace. Frankla přivedla k této teorii hluboká osobní zkušenost z koncentračního tábora. Smysl je podle něj jedinečný a neopakovatelný a je třeba jej odhalit.

Za orgán smyslu považuje **svědomí**. Ve svědomí vidí schopnost člověka odhalit jedinečný a neopakovatelný smysl, skrytý v každé situaci. Svědomí nabádá člověka, aby čelil nepřítizni osudu a dokázal čelit utrpení, pokud je to nutné. Člověk se nemá ptát na smysl života, ale odpovídat na tuto otázku celým svým životem, činy a převzetím zodpovědnosti za svůj život. Uvádí také, že člověku je víra ve smysl přirozená, ať už si je toho vědom či nikoliv. I zdánlivě negativní stránky života lze přetvořit v něco pozitivního, pokud člověk zaujme správný postoj. A když se člověku zdá, že už mu nic jiného nezbývá, tak nejvyšší a poslední hodnotou, ke které se člověk může povznést je **láska**. Vědomí smyslu dodává člověku sílu a smysl je možno naplňovat skrze **tvorbu, prožitky nebo postoj** (např. tváří v tvář utrpení). V každé situaci je možno vidět úlohu, kterou má člověk splnit. (Tavel, 2007, s. 20-86)

Stav, kdy člověk pocítuje bezsmyslnost, prázdnotu, nudu, apatii, označil za **existenciální vakuum** a jedním z důsledků je **noogenní neuróza**. Specifickou léčbou této diagnózy je logoterapie, kterou se podrobněji zabýváme v podkapitole 1.2.1.

Ještě za Franklova života došlo k rozdělení přístupů k logoterapii na dva svébytné směry, které reprezentují Lukasová a Längle. Lukasová pokračuje ve Franklově koncepci, dbá na

tradici „péče o duši“ a svůj přístup nazývá originální logoterapií podle Frankla. Zároveň ale, pokud je třeba využívá logoterapii v kombinaci i s jinými psychoterapeutickými přístupy. Langle považuje logoterapii za součást existenciální analýzy. (Wagenknecht, 2009)

Lukasová ve své praxi uplatňuje logoterapeutické techniky. Vytvořila diagnostickou metodu, jejímž úkolem bylo měřit „vůli ke smyslu“, nazvala jej LOGO-Test. Pokoušela se upřesnit pojetí smysluplnosti života. Lukasová tvrdí, že celoživotní smysl musí přesahovat lidský život. Píše: „Kdyby byl cíl života dosažitelný v průběhu života, bylo by nesmyslné dále pokračovat poté, co bylo cíle dosaženo. Proto smysl života nesmí být chápán ani jako dosažitelný, ani jako nedosažitelný“. Ve stejném duchu se nese i její definice smyslu: „**Smysl je samo lidské snažení a lidský životní boj. Smysl je projekcí lidského hledání a lidské vůle.**“ (Lukasová, 1981 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 116).

Za prvotřídní prostředek k léčbě ducha považuje **biblioterapii**. Uvádí pět faktorů, které určují, zda je literatura léčivá. Prvním faktorem je *ticho a vědomí*, že vstupujeme do sebe. Druhým je *opětovné uchopení vnitřních hodnot*. Třetím je *příklad druhých lidí*. Čtvrtou je *vědomý myšlenkový odstup od problému*. Pátým je *spoluprožívání nevyjádřitelného*. (Tavel, 2007, s. 92-93)

Lukasová (1998, s. 15) upozorňuje na rizika dnešní doby. Společnost je zaměřená na uspokojování potřeb, které jsou mnohdy uměle vyvolávány. Upozorňuje na s tím spojený nárůst neuróz, psychopatických projevů a sebevražd.

Längle uvádí, že pro kompletní psychoterapii není samotný koncept smyslu dostačující. Logoterapii a existenciální analýzu zaměřil novým směrem na emoce, motivaci, a biografii. Rozvíjel personální **existenciální analýzu**, která už v jeho pojetí nebyla pouze antropologickým směrem výzkumu logoterapie k nalézání smyslu, ale i psychoterapeutickou metodou ke zpracování nejrůznějších problémů a traumat v procesu nalézání smyslu. Personální existenciální analýza tedy pronikla k psychopatologii. Na rozdíl od Frankla, který chápal logoterapii jako zaměřenou na budoucnost, se Längle ve svém přístupu zaměřil na celý lidský život včetně minulosti. Rozvíjel také **emoční nauku**, v rámci terapie začal více pracovat s emocemi a afekty. Věnoval se i výcviku **sebeporozumění** a prosadil, aby se logoterapie ponechala jenom jako doplněk psychoterapie. S tímto vývojem Frankl nesouhlasil. Domníval se, že prohlubované sebeporozumění bude člověka stále více přivádět egoisticky k sobě a odvrací člověka od existenciálního závazku k sebetranscendenci. Längle rozvinul model základních personálně-existenciálních motivací člověka a na základě

fenomenologické analýzy určil čtyři existenciální témata, která musí člověk naplnit, aby dospěl ke smysluplnému naplněnému životu. Jsou to:

- **moci být** – ontologická dimenze, jde o otázku důvěry ve vlastní existenci
- **chtít žít** – axiologická dimenze, otázka, zda člověk žije tak jak chce, zda má možnost sebenaplnění, sounáležitosti, vnímání hodno
- **být sám sebou** – etická dimenze, otázka odpovědnosti, vnímání vlastní hodnoty, uznání a respektu od ostatních
- **stát se činným** – zaměření na budoucnost, dimenze smyslu, ve které jde o náboženský vztah. Je to už samotný proces hledání a nacházení smyslu. (Raban, 2008, s. 98-100)

Längle (2002, s. 12) dále uvádí, že aktuálnost a význam otázky po smyslu vyplývá ze tří základních zkušeností člověka a těmi jsou: zkušenost, že mám **možnost volby** mezi možnostmi, zkušenost, že **rozhoduji o hodnotách**, které zvolím a také zkušenost, že vše je **nestálé** a proměnlivé.

Längle shrnul odpovědi na otázku, co znamená smysluplně žít do devíti tezí, které čerpá i z Frankla.

1. Smysluplně žít znamená uskutečnit právě to, co máme vykonat, nikoliv co pokládáme za nejlepší.
2. Smysl není možné dát ani nařídit, musí být člověkem rozpoznán a nalezen.
3. Smysl, který tu má člověk nalézt, tu musí být již předem. Svým jednáním proměníme potenciální hodnotu na skutečnou.
4. Vidět smysl znamená pochopit celek v souvislostech.
5. Smysl života nespočívá v kariéře, pohodlí, blahobytu. Smysl je výzva spojená s rizikem, cesta za ním je plná překvapení i možného utrpení.
6. Smysl života nemůžeme uchopit ani vlastnit, protože se stále mění, tak jak se mění situace kolem nás. Je pro každého člověka jedinečný.
7. Správné rozpoznání toho co mám vykonat, nezávisí na inteligenci, ale intuici. Přemýšlení může být na překážku.
8. Smysl může najít každý člověk, který má svědomí a je schopný činit rozhodnutí.

9. Smysluplný život spočívá v otevřeném postoji k otázkám. Samotné bytí znamená otázky a žít znamená odpovídat na ně vlastní existencí. Vyhýbáním těmto otázkám bychom se odvraceli od světa i od rozvoje vlastní existence. (Längle, 2002, s. 41-52)

1.2.1 Logoterapie a existenciální analýza

„**Logoterapie** je terapeutický přístup, zaměřený na smysl života (řecky „logos“). Poukazuje na lidskou potřebu žít smysluplně a soustřeďuje se na hledání a uskutečňování tohoto smyslu v konkrétních podmínkách života jedince. Termín logoterapie poprvé veřejně použil Frankl v roce 1926.“ (Wagenknecht, 2009)

Logoterapie bývá označována za „psychologii výšin“ v protikladu k „hlubinné psychologii“. Frankl sice uznával platnost Freudovy vůle ke slasti a rovněž i Adlerovy vůle k moci, ale tvrdil, že tou nejzazší motivací motivací lidského života je vůle ke smyslu. (Wagenknecht, 2009)

Logoterapie vychází z přesvědčení, že člověk je v podstatě prodchnutý vůlí ke smyslu. Při nedostatku smyslu člověk pociťuje frustraci. Logoterapie je naukou o tvořivých, zážitkových a postojových hodnotách. Teoretické východisko stojí na třech pilířích, a to je **svoboda vůle, vůle ke smyslu a smysl utrpení**. Logoterapie poskytuje pomoc při hledání smyslu života, který je z Franklova terapeutického pohledu důležité nalézt. Hlavní úlohou logoterapie je vést člověka k uvědomění si **odpovědnosti** za svá rozhodnutí, **nacházení hodnot a objektivního smyslu** v konkrétních životních situacích. Logoterapie nemá vnucovat žádné konkrétní hodnoty nebo světonázor. Terapie v sobě obsahuje dva základní antropologické znaky: **sebepřesah** (sebetranscendenci) a **sebeodstup**. (Tavel, 2007, s. 150-151)

Logoterapie otevřela psychoterapii nový obzor. Přinesla nové možnosti diagnostiky a léčby. Logoterapie může být indikována v případech **existenciální frustrace**, tj. zmarnění vůle ke smyslu v životě člověka, ale i při léčbě tzv. **noogenních neuróz**, které vznikají jako patologické vyrovnání s existenciální frustrací. Dalším indikačním okruhem jsou neurózy a tělesná onemocnění psychogenního původu a poruchy osobnostní a psychosomatické dynamiky. (Balcar, 2007)

Tavel (2007, s. 152) uvádí dle Frankla další indikační oblasti logoterapie – a sice **sociogenní jevy** (kolektivní neurózy) a **jako ochranu před onemocněními**. U somatogenních a zvláště nevléčitelných onemocnění jde od počátku o to, aby nemocný našel smysl svého onemocnění prostřednictvím uskutečňování změny postojových hodnot. Uvádí také, že

„logoterapie je doplňkem psychoterapie i somatoterapie, protože obvyklou psychoterapii nenahrazuje, ale pouze doplňuje“.

Mezi hlavní psychoterapeutické techniky logoterapie patří **paradoxní intence a dereflexe a postojová změna**.

Paradoxní intence je technika, která **využívá humoru** a učí pacienta neurózu ironizovat, tím se tato technika liší od behaviorálních metod. Pacient je vyzýván, aby si přál to, čeho se bojí. **Dereflexe** je zaměřena **proti škodlivému sebepozorování**, chce pacientovu pozornost zaměřit jiným směrem, odpoutat jeho pozornost. (Tavel, 2007, s. 153-154)

Postojová změna je nejen technikou, ale i způsobem vedení rozhovoru. Je využíván tzv. „sokratovský rozhovor“. Terapeut a pacient se snaží nalézt nový způsob jak nazírat na situaci, ve které se pacient nachází. Postojová změna je technikou, která má pomoci překonávat utrpení spojené např. s vinou či smrtí nebo u neosobních postojů, které brání žít naplněný život. (Wagenknecht, 2009)

Existenciální analýza je směrem, který zkoumá a poznává jedince v jeho subjektivním směřování ke zhodnocování života. Dle Balcara (2007) je to směr zkoumání a výkladu lidského bytí. Zatímco logoterapie byla cestou pomoci, léčbou, existenciální analýza je spíše **cestou poznání**. Obě cesty si ale vycházejí vstříc. Existenciální analýza pojímá člověka jako přirozeně směřujícího k uskutečňování hodnot a tím i naplňujícího svůj život smyslem. Lidské bytí chápe jako celistvou **jednotu tělesna, duševna a duchovna**. Zdůrazňuje, že hodnoty a smysl v životě člověka mají svou objektivní povahu a konkrétní obsah v jednotlivých životních situacích. Jádrem existenciální analýzy je výklad smyslu lidské existence, který je pokusem o odpověď po smyslu. Tento výklad vychází ze čtyř základních principů, a sice že:

1. Otázku po smyslužití neklade člověk životu, nýbrž život jemu;
2. Člověk tuto otázku může zodpovědět pouze přijetím zodpovědnosti za svůj život;
3. Tuto zodpovědnost jedinec uskuteční výhradně aktivními činy, protože jeho zodpovědnost se váže vůči druhému člověku nebo situaci;
4. Z tohoto přebírání a naplňování zodpovědnosti ve vlastním životě pramení smysl jeho existence.

Balcar (2007) uvádí, že existenciální analýza nedává odpověď na otázku vůči komu je člověk odpovědný, ponechává otevřené dveře k transcendentnu, mírou je lidské svědomí.

Stav nemoci vykládá existenciální analýza jako způsob existence, který vyplývá ze vzdání se vlastní svobody a zodpovědnosti, tedy z narušení duchovního života člověka (obzvláště při tzv. noogenních neurózách). Zde je pak na místě logoterapeutická léčba. Metodologickým rámcem existenciální analýzy je Franklovo schéma vztahu mezi jednotou bytí a rozmanitostí jeho uchopení. Tuto rozdílnost a někdy i rozporuplnost obrazů téže skutečnosti pochopíme, když se na ně budeme dívat ne jako na hotovou a neměnnou skutečnost, ale spíše jako na průniky do různých rovin či dimenzí jsoucna. Uplatňují se zde zákony „dimenzionální ontologie“.

1.3 Smysl života v pojetí dalších významných psychologů

V této části se zabýváme myšlenkami autorů, kteří po Franklovi a jeho žácích dle našeho názoru, významně ovlivnili pohled na vnímání smysluplnosti života a z jejich odkazu čerpáme i v současnosti.

Adler (Halama, 2007, s. 12-13) nepovažoval za prvotní faktory motivace pudy, ale úsilí člověka o nalezení smyslu a svého místa ve společnosti. Odmítl psychoanalytickou koncepci sexuální etiologie neuróz, ale označil je za zdroj konfliktů pocity méněcennosti. Známa je jeho teorie rodinných a sourozeneckých konstelací, ve které na pořadí narození sourozenců ukazuje různé způsoby rozvíjení a kompenzací pocitů méněcennosti. Kořeny utváření smyslu života vidí Adler v raném dětství, kdy si dítě vytváří zážitky a pojmy ze svého prožívání. V jeho knize *Smysl života* chápe smysl života jako otázku životního stylu a také cílů. Smysl života vidí v **sounáležitosti**, tvořivé práci ve prospěch společnosti, kdy cílem je blaho veškerého lidstva, pozvednutí evoluce lidstva.

Smysl života chápe ve vztahu **člověk – kosmos**, přičemž kosmos považuje za formující sílu, otce všeho živého. Život je zápas, usilování, puzení a jde o to dostat požadavkům kosmu. Adler k tomuto uvádí, že: „Žít znamená vyvíjet se. To jen lidský duch má až příliš často ve zvyku všemu planoucímu dávat nějaký tvar, a nepozorovat pohyb, nýbrž jen ztuhlý pohyb, jenž se stal tvarem. Individuální psychologové odedávna postupují tak, že všemu, co je chápáno jako tvar, dávají pohyb.“ (Adler, 1995, s. 124)

Maslow byl významný představitel humanistické psychologie, zastánce holistického přístupu ke studiu osobnosti. Proslul především jako autor hierarchie potřeb, které seřadil od nejnižších k nejvyšším. Potřebu smyslu zařadil mezi ty nejvyšší potřeby, nazval je růstové potřeby. Uspokojováním těchto potřeb se ještě zvyšuje touha po růstu, nazývá je jako B

hodnoty – hodnoty Bytí. Růstové potřeby vycházejí z koncepce **sebeaktualizace** – tendencí realizovat vlastní možnosti a ty se mohou rozvíjet až po uspokojení základních potřeb. Základní potřeby nazývá deficitními a jejich naplnění je nutné pro zdraví. Patří tam fyziologické potřeby, potřeba bezpečí, lásky a ocenění. Potřebu životní smysluplnosti vnímá jako motivační sílu, která se vynoří po uspokojení nižších potřeb. Lidé, kteří se sebeaktualizují, prožívají vrcholné zážitky a zároveň jsou inspirací pro ostatní. Nejvíce zdravě a smysluplně prožívá svůj život člověk, který svobodně a tvořivě rozvíjí svůj vlastní potenciál v souladu s vlastní přirozeností. (Maslow, 2014)

Jung byl zakladatel analytické psychologie. Říčan (2007, s. 214) o něm píše, že byl „novátorským terapeutem, teoretikem i empirickým badatelem v psychologii, předchůdce evoluční psychologie, religionistou s mimořádným tematickým záběrem, s filosofickou a teologickou orientací, učitelem vynikajících intelektuálů“. Inspiroval vznik humanistické i transpersonální psychologie, připravil hnutí New Age a vyslovil základní tezi Franklovy logoterapie.

V Jungově pojetí se smysl života vztahuje k osobnímu světonázoru. Člověk se narodí do světa, kterému nerozumí a pokouší se jej vysvětlit. Smysl chápe jako záchrannou hráz proti přívalu chaosu. Důležitou funkci při hledání smyslu života přisuzoval **archetypům**, které považoval za zdroj lidské moudrosti, zkušenosti a zdroj lidského poznání. (Halama, 2007, s. 14-15)

Jung vnímá podobně jako Frankl život jako výzvu, ve které má člověk uskutečnit smysl. V nedostatku smyslu a to i v kolektivní rovině vidí zdroj duševního utrpení. Shodně s Franklem rovněž spatřuje smysl v nemoci, utrpení, neuróze. Nemoc chápe jako pokus přírody přimět člověka sestoupit do hlubiny a spojit se se zdroji jeho duševního zdraví. Člověka má nemoc přimět stát se úplnou osobností a převzít plně zodpovědnost za svůj život. Vyzdvihuje hodnotu spirituality, kterou považuje za lidskou přirozenost. (Raban, 2008, s. 52-55)

Fromma řadí ho do proudu sociální psychoanalýzy, ale často i k existenciálně orientovaným autorům. Za zásadní lidské charakteristiky považuje především **sebeuvědomění, rozum a představivost**. Tyto vlastnosti člověk potřebuje k tomu, aby si utvořil představu o světě, která bude strukturovaná a zároveň kompaktní. Tuto potřebu nazývá **potřebou orientačního rámce** a vnímá jí jako existenciální potřebu. Není přitom důležité, zda je orientační rámec založen na víře v Boha, vědu či kouzla. Všiml si této potřeby nejen u dětí,

ale i u dospělých. Pokud by člověk neměl tak silnou potřebu orientačního rámce, nebyl by tak snadno ideologicky ovlivnitelný (např. sekty nebo zločinné ideologie, které předstírají, že mají odpověď na všechny životní otázky). S orientačním rámcem souvisí i **potřeba oddanosti** – člověk potřebuje nějakou hodnotu, cíl, ke kterému se může upnout. Orientační rámec a systém cílů má za úkol eliminovat strach, který pramení z vědomí odloučenosti od světa a prožívané svobody. Rámec je tedy podle Fromma nutný k tomu, aby mohl člověk opětovně zakořenit. Stav nejistoty a vykořenění, který se projevuje nedostatkem vztahu k hodnotám, symbolům a vzorům nazývá **mravní osamělost**. Tento stav je obdobou Franklovy existenciální frustrace. Člověk pak potřebuje uniknout před nejistotou ze svobody, vzdá se vlastní individuality a podřídí se autoritě, která rozhoduje za něj. Východisko vidí Fromm v **uskutečnění autentického smyslu života** – v solidaritě se všemi lidmi a spontánní tvořivé aktivitě. Tou může být láska a práce, které člověka vyvedou z osamělosti. (Halama, 2007, s. 15-17)

Fromm (2001, s. 118-127) se zabýval vztahem mezi způsoby existence v modu **Mít a Být**. Existence v modu Mít se týká vlastnění věcí, přičemž smysl a hodnotu našemu životu dává to, co vlastníme, souvisí s naší biologickou touhou přežít. Souvisí s modely v rozvinutých průmyslových společnostech založených na individualismu, konzumu, soukromém vlastnictví, moci a zisku. Normy, hodnota a sociální struktura společnosti formují charakter člověka. Oproti tomu Být – se týká prožitků a pro tuto tendenci je nutná svoboda, existence kritického myšlení, vztah k ostatním, vnitřní aktivita, tvořivost, využívat své schopnosti i dary přírody. Je to pochopení skutečnosti v nás, v druhých lidech a okolního světa. Každý člověk se musí rozhodnout, který z těchto potenciálů Mít nebo Být chce rozvíjet. Vnější společenské faktory pak ovlivní, která možnost převládne.

Yalom je představitel existenciální psychoterapie. Jeho přístup k problematice smysluplnosti života vycházel z hluboké znalosti filozofických prací, které se zabývaly podstatou existence, existencionalistů Nietzscheho, Schopenhauera, Sartra a Heideggera a také hlubinné psychologie Junga. Z poznatků jeho psychotherapeutické praxe, zaměřené na pomoc lidem při hledání smysluplnosti života došel ke čtyřem základním tématům, kterými jsou: **smrt, izolace, nesmyslnost, svoboda**. Uvádí, že lidé cítí, když má nalezený smysl sebepřesahující charakter, např. láska k člověku nebo k Bohu. Člověk by se měl ponořit do řeky života a psychoterapeut by mu měl pomoci odstranit překážky, které by mu v tom bránily. (Křivoň, 2006, s. 96-98)

Halama (2007, s. 22-23) uvádí, že v Yalomově pojetí svět nemá žádný pravý smysl a cíl. Smysl lidského života je v podstatě kreativní reakcí člověka na nesmyslnost světa, je to obranný mechanismus, který pomáhá redukovat existenciální úzkost. Způsobem jak se s tímto faktem vyrovnat je hledání **kosmického smyslu** (ten je mimo člověka, vztahuje se k náboženství a spiritualitě) anebo **světského smyslu** (hledání cílů, hodnot, které člověka naplňují). Přitom dle Yaloma nejde ani tak o obsah, ale intenzitu, jak jsou lidé svému pojetí smyslu oddáni.

Hlavní myšlenkou je představa, že tím „**nejdůležitějším v dané oblasti je proces tvorby přesvědčení, důvěru ve správnost poznané smysluplnosti života a víry**“. (Křivohlavý, 2006, s. 98)

V následující tabulce Halamy (2007, s. 24) jsou stěžejní názory na smysl života přehledně uspořádány dle jejich autorů, povahy smyslu života a způsobu jeho naplnění.

Tabulka 1 Názory psychologů na smysl života dle Halamy (2007, s. 24)

	povaha potřeby smyslu života	"správný" způsob realizace smyslu
Adler	odpověď na tři základní lidské otázky (partnerství, společenství, práce) životní styl, utvořený zážitky v dětském věku	život ve prospěch společenství, realizace citu, sounáležitosti
Jung	odpověď na nesrozumitelnost světa	člověk se má nechat vést archetypy, ve kterých je skrytá moudrost a vzorce chování a poznání
Fromm	potřeba orientačního rámce a oddanosti - pramení z izolovanosti člověka	solidarita se všemi lidmi a spontánní tvořivá aktivita lásky a práce
Frankl	smysl života je reakcí na vůli ke smyslu, která je výsledkem neodolavěného napětí	sebetranscendence zaměření na hodnoty mimo sebe
Maslow	smysluplnost je součástí růstové motivace (B-hodnota)	sebeaktualizace a růst realizace B- hodnot
Yalom	obraný mechanismus proti existenciální úzkosti z bezsmyslnosti	neexistuje - člověk má smysl, pokud se angažuje v nějakých hodnotách, nezáleží na tom jakých

Z výše uvedeného přehledu je zřejmé, že názory autorů jsou pestré, nabízí široký záběr úhlů pohledů nejen na otázku počátečního pramene smyslu života, ale i způsob jeho naplnění, který je autory považován za ten „správný“. Při bližším pohledu jsou ale patrné názorové podobnosti. Například mezi Adlerovou sounáležitostí a Frommovou solidaritou, Jungovou nesrozumitelností světa a Yalomovou bezsmyslností, Franklovou neodolavěnou povahou potřeby smyslu a růstovou motivací Maslowa. Vzájemně se také kritizovali. Frankl byl na základě vlastních prožitků z koncentračního tábora přesvědčen, že je možné překročit nižší potřeby k vyšším. Maslow zase kritizoval Frankla za chápání sebetranscendentních hodnot jako zdroje smyslu vždy a všude. Tvrdil, že příliš brzká realizace se-

betranscendence u adolescentů a mladých dospělých může vést k nenaplnění psychických hodnot ve správný čas a tím může dojít k zablokování psychického růstu. Yalom zase nesohlasil s Franklovým názorem, že smysl je možné najít jen mimo sebe a Maslowa za to, že smysl vidí jen uvnitř člověka. Podle Yaloma je smysl jedinečný výtvar každého člověka, která vychází z vědomé a nevědomé projekce jeho vidění světa. (Debats, 2000 cit. podle Halama, 2007, s. 24-25)

Zkusme připustit, že smysl života je natolik mnohovýřivý fenomén, že neexistuje jediný správný názor, ale že pravdu mohou mít všichni autoři. Je možné, že existuje nějaký sjednocující „zastřešující“ pohled na všechny ty odlišnosti a zdánlivé protichůdnosti, který teprve musíme objevit. I přes názorovou různost a vzájemnou kritiku všech výše uvede-ných autorů můžeme konstatovat, že smysl života ať už ho najdeme v lásce či utrpení, vztazích, práci, víře nebo přírodě, je nám lidem „motorem“, který nás pohání a naplňuje, abychom svůj život nepromarnili a prožili jej v duševní pohodě.

1.4 Modely smysluplnosti života dle Halamy

V předchozích kapitolách jsme se přesvědčili, že smysl života je fenomén, který nemá jednoduché vymezení, je to značně široké téma a jeho výklad vždy záleží na úhlu pohledu samotného autora. Do tohoto tématu vstupuje mnoho aspektů, ale zejména se týká hodnot, přesvědčení a cílů. Přesvědčení v sobě ukrývají silný motivační aspekt, který tvoří jakousi představu o tom co je a není žádoucí. Člověk, který je orientovaný na cíl interpretuje vnější události vzhledem k požadovanému cíli. Vytčený cíl zase vytváří přesvědčení o nutnosti jeho dosažení. Součástí prožívání smyslu života je tedy jak přesvědčení, tak i cíle ve vzájemné interakci. Z toho vznikla potřeba integrovat oba aspekty do vícedimenzionálního konstruktů smyslu života.

Halama (2007, s. 46-58) představuje některé vícedimenzionální konstrukce chápání smyslu života, které mohou zahrnovat dva až čtyři komponenty a postupně si je představíme.

Jako první uvádí Halama (2007) dvojkomponentový model Thompsonova a Janigiansova (1988, cit. podle Halama, 2007, s. 46) nazvaný jako **Koncept životních schémat**. Podle této teorie má smysluplný život člověk, pokud jej vnímá jako uspořádaný, organizovaný a má cíl. Dle této teorie si člověk vytváří schémata, která jsou kognitivními reprezentacemi jednotlivce. Na jejich základě se život a svět kolem staví do určité perspektivy. Člověk si díky nim utváří přesvědčení o životě a světě, důležité cíle a hodnoty. Z toho autoři usuzují,

že prožívání smyslu života se skládá z **pocitu uspořádání** (svět chápeme jako uspořádaný) a z **pocitu cílů** (přítomnost plánů, cílů, úkolů a důvodů pro život).

Systém osobního smyslu autorů Dittmann-Kohli a Westerhofa má podobný koncept a hovoří o **interpretativním a směrovém aspektu** smyslu života. Lidé si podle autorky vytváří **systém osobního smyslu**. Tento systém zahrnuje pozitivně a negativně hodnocené aspekty života, jež tvoří interpretativní aspekt sebe samého i světa kolem. Směrový aspekt je tvořen motivací, cíli, plány, ale i strachy a úzkostmi. Systém osobního smyslu je průvodcem každodenního života, dává smysl prožitkům i životu, ale může i bránit pocitu naplnění. V pojetí autorů je systém smyslu dynamická, proměnlivá struktura, která se vyvíjí vlivem vlastních prožitků a v interakci s okolním světem. (Dittmann-Kohli, Westerhof, 2000 cit. podle Halama, 2007, s. 47)

Další **dvoufaktorový model** životního smyslu popsal **Shapiro**. Jedním z faktorů je **významnost**, týká se zaměření na to, co je pro člověka významné – plány, cíle, úkoly. Druhým faktorem je **porozumění**, a to zahrnuje pocit uspořádání, řádu a celistvosti světa. (Shapiro, 1988 cit. podle Halama, 2007, s. 47)

Ukázalo se však, že dvoufaktorový model není úplný, proto k němu autoři Reker a Wong připojili ještě třetí složku, a sice afektivní komponent. (Reker, Wong, 1988 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 110)

Třífaktorový model smysluplnosti Reker a Wonga obsahuje tři faktory, které se vzájemně ovlivňují: **kognitivní, motivační a afektivní**. **Kognitivní** faktor se týká přesvědčení a předpokladů o sobě, o světě a o hodnotách. Tato složka ovlivňuje, jaký člověk dává svému životu smysl a jak se vyrovnává s existenčními otázkami. Rozvinutý kognitivní komponent souvisí s vysokou mírou smyslu života, uvědomování si celistvosti a pořádku v životě i svého poslání a konečného cíle. Pokud není dostatečně rozvinutá, jedinec pociťuje existenciální frustraci či chaos. **Motivační** faktor zahrnuje různé cíle, hodnoty, plány, ale také úsilí, čas a energii, kterou člověk k jejich dosažení vynakládá. Rozvinutý motivační komponent znamená přítomnost cílů, hodnot, snahou a schopnostmi usilovat o jejich naplnění navzdory překážkám. Při nedostatečně rozvinuté emoční komponentě jedinec pociťuje nudu, apatii, nedostatek životních cílů až beznaděj. **Afektivní** komponent tvoří pocity spokojenosti, naplnění, které čerpá ze svých zážitků, postojů k životu a pozitivních přesvědčení. Při silně rozvinutém afektivním komponentu člověk prožívá pozitivní pocity jako štěstí,

optimismus, spokojenost. Při slabě rozvinutém jedinec pociťuje nespokojenost, neštěstí, depresi, smutek, úzkost, pesimismus. (Halama, 2007, s. 48-50)

Trojkomponentový model považuje Halama (2007, s. 55) za „nejuznávanější a i nejfunkčnější přístup ke smyslu života“. Ověřováním vzájemných vztahů a souvislostí mezi výše uvedenými faktory z tohoto modelu se zabývala řada autorů. Halama zvolil za metodologický nástroj modelování pomocí strukturálních rovnic, kterými se snažil odhalit lineárně kauzální vztahy mezi proměnnými. Jeho výsledky trojkomponentový model podpořily. Došel k závěru, že na základě vysokých hodnot korelačních koeficientů vlivu kognitivního komponentu na motivační a motivačního na afektivní, se dá říci, že vliv kognitivního komponentu na afektivní je pod silným vlivem *motivačního* komponentu. Na výsledcích se tedy ukázalo, že přesvědčení, která umožňují člověku vidět a chápat život v perspektivě, vedou k pocitu naplnění a spokojenosti prostřednictvím motivace – aktivního přístupu o dosažení cílů a hodnot.

Na základě svých poznatků Halama zkonstruoval vlastní škálu respektující trojrozměrné chápání smysluplnosti. Tento dotazník nazval **Škála životnej smysluplnosti**, použili jsme jej v našem výzkumu a podrobněji se mu věnujeme v empirické části této práce.

Čtyřkomponentový model Popielského z roku 1987 v sobě zahrnuje **intelektuální, emocionálně-citový, volně-snahové, existenciálně-činnostní komponenty**. *Intelektuální komponent* se vztahuje k poznání přirozenosti i historie vlastního života, prostředí, společensko-kulturních systémů, osobních cílů. Při nedostatku je snižené intenzita chápání sebe a zážitku smyslu. *Emocionálně-citový* komponent zahrnuje schopnosti člověka prožívat sebe samého, zažívat úspěchy i prohry. *Volně-snahový* komponent představuje osobní stav či schopnost jednotlivce vybírat si cíle, usilovat o ně, naplňovat hodnoty a zaujímat postoje. *Existenciálně-činnostní komponent* se týká jednak příčiny uvědomování si smyslu života a jednak efektu jeho existence. Jde o přijetí vlastního života a angažování v něm. (Halama, 2007, s. 48)

1.5 Zdroje smysluplnosti života

Zdrojem smysluplnosti můžeme v širším kontextu chápat jako všechno to, z čeho člověk může ve svém životě čerpat smysl a také to, co mu slouží jako prostředek k jeho naplnění. (Halama, 2007, s. 59)

Základními zdroji smysluplnosti života jsou **hodnoty a přesvědčení**. Hodnoty ve smyslu psychologického konstruktů jsou definovány jako „váhy cílů našeho snažení“. Mohou se vázat jednak k cílům, k nimž směřujeme, jsou tedy **cílové** anebo **instrumentální**, dotýkají se způsobu našeho života). Hodnoty jsou podnětem k aktivitě člověka. (Křivohlavý, 2006, s. 106)

Frankl (2006, s. 19) rovněž považoval hodnoty za jádro, ze kterého člověk čerpá smysl. Hodnoty člověk objevuje v konkrétních životních situacích a v nich pak nalézá smysl. Hodnoty chápal nejen jako individuální pro každého člověka, ale i jako univerzální typické pro určité situace. Uvedl tři kategorie hodnot: **tvořivé**, **zážitkové** a **postojové**. Frankl uvádí, že kromě hledání smyslu jej člověk také nalézá, a to třemi způsoby. „Zprvu vidí smysl v tom, něco dělat nebo tvořit. Dále vidí smysl v tom něco prožít, někoho milovat; ale také ještě v beznadějně situaci, vůči níž stojí bez pomoci, vidí za jistých okolností smysl. Na čem záleží, to je stanovisko a postoj, s nímž se střetává s nevyhnutelným a nezaměnitelným osudem. Stanovisko a postoj mu dovoluje, aby vydal svědectví o něčem, čeho je schopen pouze člověk: přeměnit utrpení na výkon.“

Yalom (2006) uvádí, že člověk si musí svůj smysl vymyslet a potom usilovat o jeho naplnění. Smysl života pak může čerpat z různých aktivit. Například z altruismu, snahy zpříjemnit život druhým, být pro druhé užitečný, dávat či sloužit jiným lidem, účast na charitě. Tento zdroj smyslu má své kořeny v židovsko-křesťanské náboženské tradici a je velmi důležitá i pro pracovníky pomáhajících profesí. Další vhodnou aktivitou je oddání se nějaké činnosti pro rodinu, stát, politickou nebo náboženskou ideu, vědecká aktivita. Tvořivost a tvořivý přístup je další možným zdrojem smyslu. Tvořivý přístup můžeme uplatnit nejen v uměleckých oborech, ale i běžných aktivitách, ve vaření, hře, studiu, zahradničení. Hédonismus rovněž může poskytovat smysl života. Cílem je žít naplněný život, vnímat jeho přirozený rytmus a být v údivu před zázrakem života. Další zdroje smyslu můžeme vidět v seberealizace, naplnění svého potenciálu a sebetranscendenci.

Někteří psychologové se domnívají, že základní zdroje smysluplnosti zůstávají po celý život neměnné. Jiní, kteří jsou spíše vývojově orientovaní, poukazují na to, že se zdroje v průběhu života mění podle životní fáze, zkušeností, prožitků. Dle empirických studií se ukazuje, že mají dílčí část pravdy obojí. Základní zdroj smysluplnosti je zřejmě neměnný, ale dílčí zdroje procházejí z části proměnou. (Křivohlavý, 2006, s. 106-107)

Zjišťováním zdrojů smysluplnosti se zabýval např. Prager (2000), nazval svou metodu SLM – Source of Life Meaning – **zjišťování zdrojů smysluplnosti**. Pomocí jednoduchých otázek (Co jsou nejvýznamnější a nejpotřebnější věci v životě a co vám dává chuť do života) zjistil celkem 8 hlavních zdrojů:

1. Být respektován druhými lidmi
2. Rodinná sounáležitost (dobré vztahy se členy rodiny)
3. Patřit do určité společenské skupiny – (radovat se ze setkávání a vztahů)
4. Žít podle zvolených hodnot – (uchovávat tradice, hodnoty)
5. Sledovat spirituální, kulturní, duchovní či intelektuální cíle
6. Tělesné a duševní zdraví (nebýt na nikom závislý)
7. Osobní úspěch a významné společenské místo
8. Mít pocit naplnění života.

Prager z toho vyvodil čtyři základní oblasti smysluplnosti života:

- **zabývání se sebou** - svým zdravím, osobním statusem a úspěchem
- **seberealizace** – hledat uspokojení z naplnění života, mít respekt
- **sociální život** – udržovat soudržnost rodinnou, v kolektivu
- **sebetranscendence** – žít v souladu s hodnotami, spirituální a duševní aktivity.

Ve své práci došel k závěru, že smysluplnost je stejně důležitá pro mladé i starší a nenalezl rozdíly ani mezi pohlavími. Hlavní rozdíly v zaměření života jsou v cílech, směřování a obsahu smysluplného života, a že významnou úlohu zaujímá kultura a etnicita. Respondenti výzkumu byli Arabové a Izraelité. (Prager, 2000 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 62-64)

Pro každé sdělení o smysluplnosti života jsou charakteristické 4 dimenze: **zdroj, způsob prožívání smysluplnosti, šířka - rozmanitost zdrojů**, ze kterých čerpá a také **hloubka** – do jaké míry přesahuje sebestředné pojetí života. (Reker, Wong 1988 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 68)

Reker a Wong (1998) zjistili 6 kategorií smyslu: **vztahy mezi lidmi, tvořivost, osobní vývoj, růst a osobní zrání, spirituální a religiózní, náboženská kategorie zdrojů, kategorie sociálních a politických jevů, vztahy k přírodě**. Způsoby, jak prožíváme smysluplnost, jsou v pojetí Reker a Wong (1988) rozděleny na 3 komponenty. **Kognitivní** kom-

ponent (jaká je interpretace zdroje smysluplnosti), **motivační** komponent (jaké hodnoty, cíle zdroje naznačují) a **afektivní** komponent (jak emocionálně člověk reaguje při pokusech o dosažení cílů a jaký má pocit naplnění z daného zdroje). Dále z jejich výzkumu vyplynula **šíře zdrojů** smysluplnosti, lidé průměrně uváděli šest zdrojů. Po rozčlenění na kategorie vyplynuly průměrně čtyři zdroje na osobu. Můžeme tedy konstatovat, že člověk obvykle čerpá svůj smysl z více zdrojů. Zdroje smysluplnosti je možno roztrždit dle **hloubky** na **soběstředné** cíle a zdroje smysluplnosti, **individuální** cíle (nezahrnují další osoby), **transcendentální** cíle (přesahující osobní zájmy) (Reker, Wong, 1988 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 68-70)

Hloubku smysluplnosti vyjádřili Reker a Wong (1988 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 108) čtyřmi stupni:

1. Hédonistický požitkářský stupeň (orientace na to, co člověku přináší pohodlí)
2. Snaha o co nejplnější využití potenciálu člověka
3. Odevzdanost nadosobnímu sociálnímu a politickému cíli vedoucímu k pomoci lidem
4. Směřování k vše překračujícímu cíli, který může dodat smysluplnost, energii a sílu v životě všem lidem.

Reker (2000 cit. podle Křivohlavý, 2006, s. 109) později sám zjistil, že lidé, kteří mají hlubší zdroje smyslu (dosahují roviny 3 a 4), dosahují výrazně vyššího pocitu naplnění i míry spokojenosti než ti, kteří dosahují roviny 1 a 2.

Ve většině případů můžeme říci, že lidé, kteří považují svůj život za smysluplný, pocíťují i vyšší míru radosti. (Křivohlavý, 2004, s. 91). Neplatí to ale vždy, blíže se tomu věnujeme v následující kapitole.

Lidé dosahují různé úrovně hloubky a šíře spektra zdrojů životního smyslu. Závisí to nejen na stupni vývoje, ve kterém se právě nacházejí (dle věku nebo i spirituálním), ale i na mnoha dalších faktorech. Svou roli zde hraje výchova v rodině, inteligence, vzdělání, charakter, kultura, společnost, náboženství, přátelé, které si vybíráme, masmédiá a také důležité úkoly a výzvy, které před nás život staví. Další významný vliv mají naše osobní zkušenosti, prožitky. Zdroje smyslu se tedy pravděpodobně mění i v závislosti na tom, v jaké vývojové fázi se nacházíme, zda je právě čas studovat, vybrat si povolání, partnera, mít děti, budovat kariéru, domov, vynalézat, tvořit, milovat, zažívat úspěch nebo mít materiální zázemí. Později pak také přijde neodvratně čas, kdy je třeba se smířit s tím, že vše o co

člověk celý život usiloval, miloval, musí opustit. V této životní fázi jeho potřebu smyslu budou zřejmě sytit jiné zdroje než v adolescenci, kdy má člověk všechno to hledání a nalézání teprve před sebou.

1.6 Výzkumy životní smysluplnosti

Životní smysluplnost je v posledních letech zkoumána v souvislosti s jejím vlivem na duševní pohodu (např. Bonebright, 2000, Fry, 2001, Balcar, 1995, Reker, Peacock, Wong, 1987, Shek, 1992), prevenci negativních následků mezilidských a společenských vztahů (Pearson, Sheffield, 1989), na zdravotní stav (Seligman, Csikszentmihalyi, 2000) a na zvládání zátěžových situací (Zika, Chamberlain, 1987, Morgan, Farsides, 2009, Halama, 2000). Autoři výzkumů se také zaměřují na optimální rozvoj člověka v období adolescence ve vztahu k lidskému rozkvětu (Seligman, 2002), štěstí a odolnosti (French, Joseph, 1999, Bernard, 1991, Bronka, Hillb, Lapsleyb, Taliba, Fincha, 2009) a také ve vztahu ke smyslu jako vývojové aktivitě (Benson, 2006). (Panáček, 2013, s. 68-69)

Představíme si některé konkrétní výsledky výzkumů na téma životní smysluplnosti. V minulé kapitole jsme naznačili možnou změnu úrovně životní smysluplnosti dle vývojových období člověka. V literatuře se nachází několik dostupných výzkumů na toto téma. Všechny však byly realizovány průřezovou metodou, longitudální výzkum by byl špatně realizovatelný z důvodu velkého rozpětí cílové skupiny (17-96 let). Baum a Stewart (1990), použili zkrácenou verzi Testu životního smyslu PIL, měli 185 respondentů a rozdělili je do pěti věkových kategorií. Průměrný věk byl 50,3 roku. Vyšlo jim, že ve vzorku respondentů skóre PIL statisticky významně neměnilo. **V kategorii mladých dospělých mužů (17-24 let) a starších dospělých (70-96 let) se ukázalo nižší skóre životní smysluplnosti než u mužů ve střední dospělosti (40-55 let).** Autoři poukazují na souvislost, která nepřímo potvrzuje tento výsledek, a to nejvyšší úroveň sebevražd v těchto věkových skupinách. Vysvětlují to u starších dospělých mužů pocitem ztráty užitečnosti, která souvisí s úbytkem angažovanosti v pracovním a rodinném životě. U mladých dospělých mužů to zřejmě souvisí s ještě ne úplně rozvinutou angažovaností v těchto oblastech. (Baum, Stewart 1990 cit. podle Halama, 2007, s. 120)

Podobným problémem se ve svém výzkumu zabývali i Reker et al. (1987). Měli 300 probandů rozdělených do 5 věkových kategorií od 16-75 a více let, v každé kategorii 30 mužů a 30 žen. Distribuovali Profil životních postojů, jehož součástí byla i dimenze existenciál-

ního vakua (smysluprázdnota). Zjistili, že úroveň existenciálního vakua s věkem klesá, ale v nejstarší kategorii opět stoupá. **Skupiny v mladé dospělosti (16-29) a staršího věku (75 a více) měli stejně jako v předchozím výzkumu nižší skóre životní smysluplnosti než ostatní věkové kategorie.** Sníženou životní smysluplnost autoři vysvětlují u mladých dospělých nejistotou ohledně budoucnosti, absencí jasných životních cílů, což zřejmě vede k pocitům marnosti a prázdnoty. U nejstarší kategorie probandů je to zase zřejmě způsobeno ztrátou dosavadní životní role, snížením aktivity, ztrátou přátel či příbuzných. (Reker et al., 1987 cit. podle Halama, 2007, s. 120-121)

Halama chtěl ověřit, zda se tyto výsledky ze zahraničních výzkumů dají zevšeobecnit i na slovenskou populaci. Využil údaje získané Škálou životní smysluplnosti (Halama, 2002b) z různých výzkumů. V souhrnném výběru měl 648 osob, rozdělil je do sedmi věkových kategorií (od 16-65 a více). Nejnižšího skóre dosáhla skupina adolescentů (16-20 let), potom míra životní smysluplnosti stoupá a vrcholu dosahuje ve středním věku (36-45 let). Potom opět klesá a ve stáří je jen o něco vyšší než v adolescenci. Tato zjištění jsou v souladu s předešlými výzkumy, kdy se jako **nejproblematičtější ukázala skupina adolescentů.** Právě oni procházejí existenciálním probuzením a spojeným s nízkou úrovní smyslu a potřebou najít pro svůj život nový smysl. (Halama, 2002 cit. podle Halama, 2007, s. 121-122)

Tavel provedl v roce 2003 výzkum na vzorku 946 respondentů z Německa, Rakouska, České republiky a Slovenska a dospěl k podobným výsledkům. Použil dotazník složený ze zkráceného Logo-testu Lukasové (bez kvalitativní části) a zkráceného testu noodynamiky K. Popielského. Výzkum byl zaměřen na rozdíl v prožívání smyslu života u různých skupin lidí. Výzkum ukázal, že **věřící lidé prožívají smysluplnější život oproti nevěřícím** a také že ve věku **od 30-39 let prožívají lidé svůj života smysluplněji** než ostatní věkové kategorie. **Nejproblematičtější se ukázala skupina důchodců,** zejména těch, co jsou v institucionální péči. (Tavel, 2007, s. 97-98)

Mascaro, Rosen (2005) se zaměřili výzkum na zjištění úlohy existenciálního smyslu ve vzrůstu naděje a v prevenci depresivních symptomů. Smysl života měřili metodou LRI-R-framework, která zjišťuje kladné postoje k životu, jež jsou autory chápány jako ekvivalent smysluplnosti života. Zjistili **statistický významné negativní korelace s neuroticismem.** Čím vyšší dosáhli respondenti míry životní smysluplnosti, tím nižší bylo skóre depresivních symptomů. Nejvyšší korelace byly zjištěny mezi životní smysluplností a svědomitostí a extroverzí (pozitivní) a neuroticismem (negativní). Respondenti s vyšším smyslem živo-

ta dosahovali vyšších ukazatelů psychického zdraví. **Smysl života se ukázal jako nezávislý prediktor úrovně deprese.** K podobným závěrům došel i Halama (2005), když jako nejlepší prediktory životní smysluplnosti určil svědomitost, extroverzi a nízkou míru neuroticismu.

K zajímavému závěru došel ve svém výzkumu vztahu mezi spiritualitou a integrovaností osobnosti Emmons (1999). Zjistil závislost mezi spirituálními snahami a vnitřní integrovaností člověka. To znamená, že vyšší míra spirituálních snah souvisí s vyšší úrovní integrovanosti cílů osobního snažení. Zjistil také, že **smysluplný život není vždy šťastný**, často je dosahování cílů spojeno s problémy a námahou. Nedostatek smyslu ale s jistotou přináší nespokojenost a nedostatek štěstí. Šťastný život ale smysl nepostrádá.

Podobné výsledky přinesl velmi zajímavý výzkum Baumaistera et al. (2013). Autoři se zaměřili na **vztah mezi štěstím a smysluplností**. Zkoumali také preference, přesvědčení a hodnoty. Došli k závěru, že štěstí je otázkou přítomnosti, zatímco u smyslu jde o propojení minulosti, přítomnosti a budoucnosti. Lidé, kteří užívají přítomného okamžiku, jsou šťastnější než lidé, kteří myslí na svou minulost, budoucnost. Jejich životy jsou pak sice smysluplnější, ale zároveň jsou méně šťastní. Vztahy s ostatními lidmi zvyšují jak smysluplnost, tak i štěstí podle povahy vztahu. Hluboké vztahy zvyšují smysluplnost, zatímco čas strávený s přáteli štěstí. Vysoce smysluplný život je plný závazků, stresu, výzev, které souvisí s naplněním hodnot a cílů jedince, má přínos pro společnost. Štěstí je charakteristické individualistickým životem, ve kterém jedinec naplňuje své osobní touhy a potřeby. **Člověk tedy může zažívat smysl života a být zároveň nešťastný.**

Výzkum, který provedli Kingová a Hicks (2006), odhalil velmi silnou pozitivní korelaci mezi pozitivními emocemi a smyslem života. Výsledky naznačují, že pozitivní emoce zvyšují smysl života v situacích, kdy má člověk slabé sociální vazby. Pozitivní emoce ale neproměňují každou lidskou zkušenost ve smysluplnou, závisí to na konkrétní situaci. Umožňují mu ale rozlišovat, která zkušenost je či není smysluplná. **Pozitivní emoce tedy zvyšují citlivost na rozeznání významu smyslu situace.** Pozitivní emoce mohou jedinci pomoci cítit, že je život smysluplný.

Vztahem aktuálního emocionálního stavu jedince a životní smysluplnosti, respektive existenciální frustrace se zabýval výzkum Sobkové a Tavela (2010). Zjistili, že existuje vzájemný **vztah mezi aktuálním emocionálním stavem jedince a prožívanou smysluplností**. Pozitivní emoce negativně korelují s existenciální frustrací a negativní emoce s ní kore-

lují pozitivně, což je v souladu s výše uvedeným výzkumem Kingové a Hickse. Autoři si ale kladou otázku, zda pozitivní emoce skutečně zvyšují celkovou připravenost člověka k vnímání a prožívání smyslu a jestli negativní emoce působí opačně. Jestli to není primárně právě zkušenost smyslu nebo nedostatek smyslu, která ovlivňuje emocionální stav člověka.

Zajímavá jsou také výzkumná zjištění zaměřená na vztah mezi životní smysluplností a některými rysy osobnosti. **Negativní korelaci mezi smyslem života a agresivitou, depresivitou a úzkostností a pozitivní se zvědavostí** zjistil Halama (2003). Balcar (1995) našel **záporný vztah mezi životní smysluplností a neuroticismem a psychoticismem**. (Blatný et al, 2010)

Další výzkum zaměřený na prozkoumání otázky příčinnosti **vztahů mezi osobnostními vlastnostmi a prožívanou smysluplností** zrealizoval Blatný et al. (2010). Zvolili longitudinální výzkum s využitím dat z Brněnské longitudinální studie celoživotního vývoje člověka (2007) a zjišťovali vztah mezi prožívanou životní smysluplností ve středním věku a osobnostními charakteristikami v dospělosti, adolescenci a raném dětství. Zjistili, že na základě extroverze v 16 letech lze predikovat míru prožívané smysluplnosti ve střední dospělosti, vysoká extroverze vede k vysoké míře prožívané smysluplnosti, introverze souvisí s nízkou mírou smysluplnosti až s existenciální frustrací. Dokonce je možné predikovat míru smysluplnosti na základě dětského temperamentu v batolecím období. Ti, kteří dosáhli vysoké míry prožívané smysluplnosti, v dětství vykazovali vysokou míru disinhibovanosti a negativní efektivitu. Zdá se tedy, že průbojnost a aktivita tvoří základ pozdější životní vitality, cílevědomosti a smysluplnosti člověka. Negativní emocionální projevy v dětství nejsou tedy projevem pozdějšího neuroticismu, ale spíše potřebou autonomie, vzdoru vůči autoritě a projevem vlastní vůle.

Halama et al. (2014) zrealizoval **výzkum zaměřený na vztah mezi prožívaným stresem a smysluplností** u mladých a starších dospělých. Zjistilo se, že starší dospělí vykazují nižší skóre v úrovni extravertnosti a otevřenosti a vyšší dosahují v přívětivosti a svědomitosti. Potvrdilo se to i v jiných výzkumech (např. Hřebíčková, 2011, McCrae et al., 2000, Halama, 2007). Vysvětlení spočívá zřejmě v tom, že vyšší extravertnost v mladém věku pomáhá při hledání partnera, naopak vyšší svědomitost a přívětivost pomáhá udržovat rodinu. **Výsledky také potvrdily vztah mezi životní smysluplností a stresem**. Dá se uvažovat o obousměrné kauzalitě, totiž, že stres snižuje prožívání smysluplnosti a zároveň, že vysoká smysluplnost pomáhá vnímat situace jako méně stresující. Se stresem nejvíce koreluje neu-

rotismus (pozitivně), svědomitost (negativně) a částečně i extraverte (negativně). Neurotismus se dá považovat za faktor přispívající k intenzitě stresu, svědomitost se dá vzhledem na negativní korelace považovat za protektivní faktor.

Z výše uvedeného výběru výzkumů na téma životní smysluplnosti jsme naznačili široký okruh faktorů a osobnostních rysů, se kterým toto téma souvisí. Ukazuje se, že adolescenti a starší dospělí pocítují (zejména ti v institucionální péči) nejnižší míru smysluplnosti a také, že smysluplný život nemusí být vždy šťastný. Obzvláště v pomáhajících profesích si tento stav jistě dokážeme představit. Těžko si ale lze představit šťastného člověka, který ve svém životě smysl zcela postrádá. Zmiňovali jsme také výzkumy zaměřené na význam pozitivních emocí při prožívání smysluplnosti, které potvrdily, že zvyšují připravenost člověka na rozeznání smysluplných situací a prožitků. V další kapitole se budeme zabývat tématem, které s tím úzce souvisí, a sice optimismem a jeho teoriemi.

2 OPTIMISMUS A PESIMISMUS

„Pesimisté svět nezmění, to dělají optimisté.“

Optimismus je téma, které se dostalo do popředí zájmu v souvislosti s rozvojem pozitivní psychologie a psychologie spojené se zdravím. V současnosti je velký zájem o literaturu zabývající se pozitivním myšlením a strategiemi, které navozují duševní pohodu. Je všeobecně uznávaným faktem, že pozitivní optimistický přístup k životu zpříjemňuje život nejen samotného jedince, ale i ostatním lidem v jeho blízkosti. Dá se říct, že z optimistického postoje k životu profituje nejen jedinec, ale i jeho okolí, protože je do jisté míry nakažlivý. Optimistický člověk se nehroučí z problémů, ale snaží se aktivně vymyslet, jak se z nich dostat. Věřící v dobré vyhlídky a dobrý konec. Vyhlíží dopředu a příliš se nezabývá svými minulými neúspěchy, bere je jako ponaučení pro příště. Štěstí nespátruje v cíli, ale v cestě k němu. Vidí svět kolem sebe jako dobré místo pro život a ve svém životě očekává více kladných věcí než těch špatných. Tato naděje ho zároveň podporuje v úsilí o dosažení cílů. Je příjemné s takovým člověkem trávit čas.

Pesimisté obvykle nedokážou vidět „světlo na konci tunelu“. Vnímají svět kolem sebe jako místo plné problémů a potíží. Ve svém životě očekávají spíše to horší, což oslabuje jejich snahu o něco usilovat. Do budoucnosti hledí s obavami a připravenými katastrofickými scénáři. Pesimisté před problémy spíše utíkají, než aby se je pokusili aktivně řešit. Obvykle se neumí radovat z přítomného okamžiku, protože vždy se najde něco, co jim v tom brání. Pokud se jim něco podaří, přisuzují to jen náhodě. Jednají v duchu motto: pokud pro mě něco může dopadnout špatně, jistě se tak stane. Pesimismus je stejně jako optimismus také „nakažlivý“, proto lidé společnost takových osob příliš nevyhledávají.

Optimismus i pesimismus můžeme považovat kognitivní konstrukty, které tvoří naši představu o tom, jací jsme, jací jsou ostatní kolem nás a jaký je svět.

Je jisté, že oba konstrukty mají v životě člověka své místo a jistý evoluční význam. V psychologickém pojetí existuje několik odlišných konceptů optimismu a pesimismu.

Jedním z konceptů optimismu je **nerealistický optimismus tzv. pozitivní iluze**. Taylorová a Brown (1994) zjistili, že lidé mají skony nadhodnocovat sebe, své schopnosti i své vyhlídky do budoucna. Weinstein (1980) tento jev definoval jako obecnou tendenci očekávat, že nám se přihodí spíše pozitivní události a ty negativní se stanou těm druhým.

Nerealistický optimismus byl ověřen v řadě výzkumů. U nás v ČR autoři Dosedlová et al. (2004) provedli studii na téma Optimismus jako pozitivní iluze u současných adolescentů. Prokázalo se pozitivní zkreslení u 15 životních událostí z 20. Muži na svou budoucnost nahlíželi signifikantně optimističtěji než ženy. Autoři usuzují na možnou kulturní a sociální podmíněnost těchto očekávání. Ženy projevily menší míru optimismu v oblasti společenského a materiálního úspěchu. Je možné, že se částečně identifikují s tradiční ženskou rolí. (Dosedlová, 2018, s. 23-31)

Peterson (2000) hovoří o **malém optimismu**, který se vztahuje ke konkrétním pozitivním očekáváním v blízké budoucnosti a **velkém optimismu** pokud jde o obecnější cíle s větším výhledem do budoucnosti. Podle Petersona může být malý optimismus výsledkem procesu učení a získávání životních zkušeností jedince. Velký optimismus by mohl být biologicky podmíněný a jeho obsah je podmíněn kulturou, ve které jedinec vyrůstá.

Optimismus má pozitivní vliv na zdraví, souvisí s lepší životní pohodou a nižší mírou stresu. Výzkumy na toto téma shrnuje Dosedlová (2018).

2.1 Dispoziční optimismus

Dispoziční optimismus je konstrukt, který je významný z hlediska cílů naší práce. Autoři této teorie Carver a Scheier optimismus definovali nejen z hlediska očekávání průběhu, ale i výsledku dění. Dispoziční optimismus je charakteristický všeobecným očekáváním kladného průběhu i výsledku události nebo činnosti. Pesimismus je všeobecné očekávání spíše negativního průběhu a výsledků. Jsou to kognitivní konstrukty, kde má významné místo očekávání. Vztahují se k motivaci a mají dopad na emoční prožívání podle toho, zda jde o pozitivní či negativní očekávání. (Carver, Scheier, 2014 cit. podle Dosedlová, 2018, s. 32)

Dispoziční optimismus/pesimismus autoři chápou na základě svých výzkumů jako relativně stálý, geneticky podmíněný rys osobnosti. V přístupu k těmto konstruktům hraje důležitou roli **motivace, očekávání, hodnoty**. Podle toho, do jaké míry vnímáme cíle jako žádoucí, tím vyšší jim přisuzujeme hodnotu. V okamžiku, kdy přijdou do cesty překážky, vstupují do hry očekávání. Pokud lidé předpokládají, že mají šanci dosáhnout cíle, který je pro ně hodnotný, neváhají vyvinout úsilí k jeho uskutečnění. Pokud nevěří, že by cíle mohli dosáhnout, nesnaží se tolik anebo od plánu upustí. Cíle i očekávání se liší svou šíří a mírou abstrakce. Můžeme doufat, že budeme mít úspěšnou kariéru nebo že rozchodíme těsné boty. (Dosedlová, 2018, s. 33)

Carver a Scheier (2014) došli na základě výzkumů k několika významným poznatkům. Vyšší míra optimismu predikuje větší kariérní úspěch, lepší společenské vztahy, lepší zdraví a navíc se tyto účinky promítají do vyšší schopnosti sledovat vytčené cíle. Zjistili, že optimismus je konstrukt, ve kterém jsou vzájemně propojeny **kognitivní, emoční a motivační procesy**. V jádru optimismu je kognitivní konstrukt, očekávání. Očekávání má ale i emocionální dimenzi, protože může být buď pozitivní anebo negativní. Z výzkumu, ale rovněž jasně vyplývá, že očekávání implicitně souvisí i s motivací. Považují za nereálné tyto tři oblasti od sebe oddělovat, ale naopak vybízí k uznání jejich vzájemné neoddělitelnosti. Kladou si také otázku, zda existují okolnosti, za kterých je optimismus nežádoucí. Ukázalo se, že problém by mohl být u hazardních her. Optimisté po špatných výsledcích nesnižovali sázky. I když se výzkumu nezúčastnili lidé se skutečnou závislostí na hazardní hře, ukázalo se, že v tomto případě optimismus byl nežádoucí.

Optimismus je tedy kognitivní konstrukt, který se vztahuje k motivaci. Optimisté vyvíjejí úsilí, zatímco pesimisté se z něj snaží vymanit. Studie optimismu začala v kontextu zdraví, snahou nalézt pozitivní spojení mezi optimismem a ukazateli lepšího psychického a fyzického zdraví. Lepší fyzické zdravotní výsledky optimistů se pravděpodobně vyskytují díky rozdílům v chování podporujícím zdraví. V poslední době se vědecké studie o optimismu rozšířily i do oblasti sociálních vztahů. Nové důkazy naznačují, že optimisté mají lepší sociální vazby, protože snáze navazují vztahy a také o ně více pečují. (Carver, Scheier, 2014)

K měření dispozičního optimismu a pesimismu vytvořili Scheier et al. (1994) dotazník Life Orientation Test (LOT), později jej revidovali do kratší formy jako LOT-R. Tento dotazník jsme použili v empirické části práce. V tomto testu není jasně daná hranice pro optimismus či pesimismus. V pojetí autorů je dispoziční optimismus jednofaktorový model, optimismus a pesimismus jsou vnímány jako dva póly jednoho kontinua. Z používání tohoto dotazníku vyplývá, že lidé většinou nejsou vyhraněnými optimisty či pesimisty, ale většina osciluje kolem středu mezi vysokou mírou optimismu a vysokou mírou pesimismu.

Test LOT-R ověřovali ve své studii Monzani, Steca, Greco (2014), kteří se zaměřili na posuzování dispozičního optimismu v adolescenci a hodnocení dimenzionality testu LOT-R. Vyhodnotili jej jako užitečný a platný nástroj pro měření optimismu v adolescenci.

Jiní autoři se přiklánějí k dvoufaktorovému modelu, optimismus a pesimismus považují za oddělené konstrukty, které spolu ale souvisí. Kubzansky et al. (2004) ve svém výzkumu

zjistili, že zjistili malé procento studentů, kteří skórovali vysoko v optimistických i pesimistických očekáváních. Peterson (2000) uvádí, že jde buď o osoby, které se orientují na intenzivní zážitky anebo zmatené, nevyrovnané osoby s protichůdným vztahem ke světu.

Yu et al. (2015) zkoumali efekt dispozičního optimismu jako moderátora ve vztahu mezi ruminací a úzkostí. Ve svém výzkumu zjistil, že **ruminace pozitivně koreluje s úzkostí, zatímco s dispozičním optimismem koreluje negativně**. Jedinci s vyšší mírou dispozičního optimismu věří, že mohou nepříznivé události zvrátit. Dispoziční optimismus je moderátorem, který působí na to, jakými myšlenkami se zabýváme.

U dispozičního optimismu není protikladem optimismu pesimismus, ale nedostatek optimismu. Protikladem pesimismu není optimismus, ale nedostatek pesimismu. Nedostatek optimismu tedy není pesimismus, a nedostatek pesimismu není optimismus. Některé výzkumy této teorii dávají za pravdu. (Norem, Chang, 2000, Bryant, Cvengros, 2004 cit. podle Dosedlová, 2018, s. 35)

2.2 Optimismus jako explanační styl

Teorie optimismu jako explanačního (vysvětlovacího) stylu vychází z teorie atribucí a teorie naučené bezmocnosti. Explanační styl ukazuje, jak lidé uvažují a přemýšlí o sobě, okolí, o světě. Na rozdíl od dispozičního optimismu, který je daný, vyjadřuje explanační styl postoj, který se utváří v průběhu života. Není tedy trvalý, může se změnit, například formou kognitivní terapie.

Seligman, zakladatel pozitivní psychologie, autor teorie naučené bezmocnosti, byl kritizován za neúplnost své teorie naučené bezmocnosti. Vždy se totiž mezi pokusnými psy našli někteří, kteří se odmítali vzdát a snažili se dostat z nepříjemné situace, a toto chování ve své teorii nevysvětlil. Musel tedy ke své teorii zaujmout jiný přístup. Začal čerpat z Weinerovy atribuční teorie (1985), která se zabývá příčinami úspěšnosti či neúspěšnosti u lidí. Zjistil, že je důležitý způsob, jakým si vysvětlujeme příčiny svých úspěchů či neúspěchů. (Seligman, 2013, s. 64-81)

Zjistil, že se na svět můžeme dívat dvěma způsoby – optimisticky nebo pesimisticky.

Později svou teorii doplnil takto: „Naučená bezmoc (nebo též bezmocnost) je kapitulace, únik, který pramení z víry, že nemá cenu cokoliv dělat. Vysvětlovací styl je myšlení, jímž

si vysvětlujete, proč se co stalo. Mění se jím naučená bezmoc. Optimistický vysvětlovací styl bezmoc zastavuje, kdežto pesimistický ji posílí. To, jak si událost vysvětlíte, rozhodne, jak bezmocní, nebo naopak energičtí se budete cítit tváří v tvář nezdarům a krátkodobým porážkám.“ (Seligman, 2013, s. 40)

Seligman (2013, s. 81) tvrdí, že všichni máme svůj styl, kterým se díváme na příčiny a vykládáme si svět kolem nás, nazval ho vysvětlovací - **explanační styl**. Tento styl má **tři dimenze, a sice trvalost, univerzálnost, personalizaci**.

Trvalost souvisí s časem. Optimisté věří, že jejich potíže jsou dočasné, zatímco pesimisté si myslí, že jsou trvalé a nezměnitelné. U příznivých událostí je to naopak. Optimisté věří, že dobré události mají trvalé příčiny. Vysvětlují to svým nadáním, schopnostmi, něčím co je platné stále. Lidé s pesimistickým explanačním stylem si u příznivých situací myslí, že jsou jen dočasné. Například při vítězství ve sportu si člověk s optimistickým vysvětlovacím stylem pomyslí např.: „vždycky mám štěstí“ nebo „jsem talentovaný“ a pesimista ve stejné situaci: „dneska mám šťastný den“ nebo „můj soupeř se unavil“. (Seligman, 2013, s. 85)

Univerzálnost: konkrétní versus všeobecná souvisí s rozsahem. Optimisté věří, že nepříznivé události se dějí z konkrétních příčin a ty příznivé prospívají úplně všemu, co člověk dělá. Pesimisté soudí, že všechny špatné události mají všeobecnou příčinu a ty příznivé způsobily konkrétní faktory. (Seligman, 2013, s. 86-89)

Na univerzálnosti a trvalosti závisí **naděje**. Vidět své problémy jako dočasné, umět najít konkrétní příčiny svého neúspěchu, nalézat trvalé příčiny pozitivních událostí je uměním naděje. Nalezení dočasných příčin nepříjemných situací zkracuje dobu bezmoci a konkrétní příčiny se vztahují jen k určité situaci. (Seligman, 2013, s. 90)

Personalizace vyjadřuje, zda si externalizujeme či internalizujeme příčiny úspěchů a neúspěchů. Optimista si svůj úspěch vysvětlí jako zásluhu jeho intelektu, schopností, úsilí a neúspěch připíše vnějším okolnostem, nebo ostatním lidem. Pesimista naopak neúspěch připíše sobě (své neschopnosti) a příčinu úspěchu vidí v externích vlivech. (Seligman, 2013, s. 92-94)

Seligman (2013, s. 209-222) tvrdí, že explanační styl se vytváří již v raném dětství, a v 8 letech je už víceméně zformovaný. Pro jeho původ uvádí tři hypotézy:

1. Matčin vysvětlovací styl – děti přebírají způsob, jakým matka mluví o světě, o sobě, jak komentují každodenní události.

2. Kritika od dospělých – učitelé a rodiče. Pokud děti často slyší trvalá a univerzální tvrzení, např. o tom, že jsou hloupé a k ničemu, zapracují to do teorie o sobě. Pokud slyší konkrétní a dočasné tvrzení např., že se málo snažil, tohle bylo pro šestáky apod., vidí problémy jako krátkodobé a řešitelné.

3. Dětské životní krize. Pokud jsou nepříznivé životní okolnosti překonány, dítě si utvoří teorii, že i špatné situace jsou řešitelné a mohou se změnit. Pokud jsou ale ztráty trvalé a univerzální (např. ztráta matky v dospívání) mohou pociťovat beznaděj.

Tato teorie předpokládá, že optimistou se nikdo nerodí, ale stává se jím. Je tedy možné změnit pesimistický explanační styl na pozitivní? Tomuto tématu se věnuje další kapitola.

2.3 Naučený optimismus

Seligman, autor teorie **naučeného optimismu**, tvrdí, že optimismus je naučená dovednost, kterou si lze osvojit i uchovat. Seligmanův **naučený optimismus** využívá metodu **ABCDE**, hlavní technikou je **disputace**. Metoda se využívá v kognitivně-behaviorální terapii, vychází z Ellisova schématu modelu ABC. Základem je identifikace a následné rozebrání pesimistických myšlenek. (Seligman, 2013, Křivohlavý 2012)

První tři písmena souvisí se stavy, v jakých se jedinec ocitá v nepříjemných situacích. Písmeno **A (Adversity)** označuje aktivující protivenství, cokoliv co se nám staví do cesty a kříží plány, každá nepříjemná skutečnost. Písmeno **B (Belief)** – berná mince, přesvědčení o této události. Přesvědčení jsou často neuvědomovaná. Určují, co nastane, jak se cítíme a zda se vzdáme nebo se pokusíme o nějakou akci. Písmeno **C (Consequences)** důsledky, tedy co nastalo, jak jsme se cítili. Písmeno **D** označuje tři způsoby, kterými je možné provést změnu pesimistických názorů na optimistické. Buďto odvést pozornost jinam (**Distraction**), začít s nimi polemizovat (**Disputation**) anebo zaujmout odstup od daného způsobu uvažování (**Distancing**). Za nejefektivnější se považuje **disputace**, protože rozmluvené názory se už ve stejné situaci objevují méně často. Existují čtyři kroky, jak vést sám se sebou přesvědčivou disputaci. Jsou to **důkazy**, hledání protiargumentů, které máme v diskusi sami se sebou nalézt. Potom jsou to **alternativy**, vytváření jiných možností pojetí k danému negativnímu přesvědčení. **Důsledky** – najít pozitivnější alternativu k danému přesvědčení, tzv. dekatastrofizace. **Užitečnost** - když se nám podaří změnit svá negativní

přesvědčení za pozitivnější, máme z toho užitek. Někdy je vhodné se nesnažit za každou cenu zkoumat přesnost názorů, polemizovat, ale prostě jít dál. Posledním písmenem je **E** (Energization). V tomto kroku energizace se pečlivě sledují účinky daného postupu. Sleduje se, co se v životě člověka, který tuto metodu používá, změnilo. (Seligman, 2013, s. 341-358, Krivohlavý, 2012, s. 102-108)

Naučený optimismus neznamená, že budeme popírat pocity smutku, vzteku či bolesti. Ale jsme schopni si je uvědomit, zpracovat, nechat je odejít a nechat si místo pro pozitivnější úhel pohledu. Znamená to umět se podívat na problém s odstupem a nepropadat beznaději v těžkých situacích.

„Naučený optimismus nepracuje na základě neobhajtelně pozitivního pohledu na svět, ale na základě moci ne-negativního myšlení.“ (Seligman, 2013, s. 356)

V Seligmanově knize Naučený optimismus (2013) jsou uvedeny praktické testy pro zjištění míry optimismu pro děti i dospělé a také podrobný návod, jak jeho metodu používat.

Tyto naučené techniky nám mohou pomoci zorientovat se ve svých pocitech a lépe čelit nepříjemným událostem. Není to ale všelék. Optimismus i pesimismus mají své výhody i nevýhody, vždy záleží na situaci. Je třeba naučit se využívat tyto techniky adekvátně.

Seligman hovoří o tzv. **flexibilním optimismu**. Uvádí, že „nechceme optimismus slepý, ale flexibilní, optimismus s otevřenými očima. Musíme umět využít pesimistického smyslu pro realitu, když to potřebujeme, aniž bychom zůstávali v jeho temných stínech. Výhody naučeného flexibilního optimismu, domnívám se, žádné hranice nemají“. (2013, s. 449)

2.4 Defenzivní pesimismus a strategický optimismus

Na optimismus a pesimismus nemůžeme nahlížet černobíle. Některé pesimistické strategie mohou být v obtížné situaci správným řešením a některé optimistické strategie mohou být za jistých okolností rizikové a nebezpečné. V této kapitole si je představíme.

Defenzivní pesimismus a strategický optimismus jsou kognitivní strategie, které si lidé více či méně uvědomují. Nejsou pro jedince neměnné, lidé si mohou pro různé situace volit různé strategie.

Strategie **defenzivního pesimismu** spočívá v tom, že lidé mají snížená očekávání, i když se jim dříve v podobných situacích dařilo. Jsou úzkostnější a snaží se tak snížit dopady situace, pokud by ji nezvládli. Pečlivě zvažují rizika, překážky a snaží se na ně aktivně

připravit nebo jim předejít. Defenzivní pesimismus nesnižuje úsilí dosáhnout cíle a nesouvisí s nízkými nároky. Lidé, kteří užívají tuto strategii, mohou být ambiciózní, ale dopředu nepočítají s tím, že se situace bude vyvíjet v jejich prospěch. (Norem a Canton, 1986)

Naopak lidé, kteří uplatňují *strategický optimismus*, nad možnými riziky a neúspěchy nepřemýšlejí. Představují si, jak úspěšně danou situaci zvládnou. Mají vysoká očekávání a selhání si nepřipouštějí. Cítí se, že mají situaci plně pod kontrolou, že pro ně dopadne dobře a nepocítují žádnou úzkost. Pro tento typ optimismu je typické podceňování rizik. (Norem a Canton, 1986)

Defenzivní pesimismus a strategický optimismus není totožný s dispozičním optimismem Carvera a Scheiera. Zatímco dispoziční optimismus je poměrně stálé očekávání pozitivních událostí, nezávislých na čase a situacích, defenzivní pesimismus a strategický optimismus je dle Noremové a Cantorové flexibilnější a tvárnější. (Dosedlová, 2018)

2.5 Výchova k pozitivnímu přístupu k životu

Od narození se člověk musí adaptovat na nové podmínky a překonávat různé životní těžkosti a problémy. Někdo jich dostane do vínku více (rodinné těžkosti, zdravotní problémy, horší pracovní uplatnění) a přesto dokáže prožít spokojenější a radostnější život než člověk, který je zdravý, zajištěný, má fungující rodinu, zdánlivě mu nic nechybí. Je jisté, že roli v tomto prožívání nehrají ani tak objektivní okolnosti jako spíše subjektivní prožívání a nastavení pohledu na svět. Určitou roli hrají genetické faktory, ale významný vliv při tomto utváření našeho pohledu hrají i vnější faktory – rodina, kamarádi, škola. Jak tedy dětem pomoci, aby si vytvořily pozitivní, optimistický přístup k životu?

Začít můžeme už v prenatálním období. Budoucí maminka, která je vyrovnaná, na své dítě se těší, nestresuje se, vnáší do rodičího se vědomí i podvědomí děťátka pocit klidu a bezpečí. Svou roli má i porod a adaptace v prvních dnech po narození. Pro utváření osobnosti je zásadní období raného dětství. Pokud je v rodině neklid, hádky, dítě pocítuje nejistotu, obavy. Rodinné klima, kde se dítěti dostává povzbuzení, podporuje jeho sebevědomí, sebedůvěru, je mu oporou, je tím nejlepším prostředím ke klidnému vývoji a nahlížení na svět jako na přátelské, vlídné místo k životu. Pozitivní postoj k životu se formuje v rodině a dále se utváří ve škole. Důležité je, aby se dítě ve škole necítilo jako outsider, u kterého převládá pocit, že nemá cenu se o nic snažit. Dítě se pak uzavírá do sebe se svými obavami a převládá u něj obranářský postoj. Je důležité, aby **výchova stimulovala k myšlenkové**

činnosti a zároveň poskytovala pocity pohody a příjemné nálady. (Pelikán, 2007, s. 100-101)

„Rodina i škola mohou přispět k pozitivnímu vnímání světa několika způsoby:

- Vytvořením příznivého klimatu, ve kterém se každý jedinec cítí bezpečně, kde nachází oporu a porozumění.
- Nezastíráním složitosti světa, ale učením dětí, jak problémům čelit.
- Vytvářením pocitu sebedůvěry a víry ve vlastní síly.“ (Pelikán, 2007, s. 103)

Výchova k pozitivnímu způsobu života souvisí s výchovou ke štěstí. Všichni milující rodiče si přejí, aby jejich děti byly v životě spokojené a šťastné. Pelikán (1997, s. 29-45) uvádí faktory, které ovlivňují lidské štěstí dle autora Psychologie štěstí Michaela Argyle.

1. Sociální kontakty jsou zdrojem uspokojení. Lidé, kteří založili rodinu, jsou šťastnější než ti, kteří žijí sami, i přes problémy spojené s rodinným životem. Důležité jsou i vztahy se sourozenci, kolegy, sousedy, přáteli. Citlivost ve vztazích mezi dospělými a dětmi, i dospělými navzájem, je to čím se od nás dítě učí mezilidským vztahům. Měli bychom jim být příkladem. *Výchova ke zvládnání mezilidských vztahů je i výchovou ke spokojenému životu.*

2. Vliv materiálního zabezpečení na lidské štěstí. Není nutné dětem plnit všechna přání. Děti by se měly od malička učit znát cenu peněz. Rozumná výchova vštěpuje takový žebříček hodnot, aby se peníze staly prostředkem, ne cílem života. *Výchova ke štěstí zahrnuje i výchovu k práci a k zaujetí vykonávanou činností.*

3. Základní postoj k životu. I z neúspěchů se můžeme ponaučit. Moudrý člověk není jen vzdělaný, ale je schopen nalézt takový úhel pohledu na věci kolem nás, které mu umožní nadhled.

Způsob, jak člověk dosáhne nadhledu a vyrovnanosti je různý. Někdo nalezne pomoc ve víře, v meditaci, jiný v hodnotách, které jsou pro něj významné, někdo se jej snaží dosáhnout za pomoci alkoholu a drog. Tím si ale uleví jen na krátký čas a důsledky bývají nepříznivé. „Nalezení adekvátních prostředků, které pomáhají pocitu lidského štěstí a zabraňují vzniku iracionálních obav, patří k nejlepším cestám prevence různých závislostí“. (Pelikán, 1997, s. 43)

Výchova, vzor dospělých má tedy zásadní vliv na to, jaký postoj děti ke svému životu zaujmou. Může se ale pozitivní přístup (kromě osobního vzoru a příkladu) vyučovat jako předmět ve škole?

Seligman tvrdí, že ano. Ve své knize *Vzkvétání* (2014, s. 99-104) upozorňuje na vysokou úroveň deprese mezi mladými lidmi v USA navzdory vzrůstajícímu blahobytu. V uplynulých dvaceti letech zjišťoval, zda lze děti školního věku učit osobní pohodu. S výzkumným týmem ověřovat dva programy - program **PRP** (Pensylvánský program na podporu psychické odolnosti – Penn Resiliency Program) a **Program výuky předmětu pozitivní psychologie na škole Strath Haven** (Strath Haven Positive Psychology Curriculum). Cílem programu PRP je zvýšit schopnost studentů řešit každodenní problém typické pro dospívání, podporovat optimismus, učit flexibilně a realisticky uvažovat a řešit problémy. Děti se učí asertivitě, brainstormingu, rozhodování, relaxaci a další metody pro zvládání náročných situací. Do výzkumu bylo zapojeno přes 3000 dětí od 8-22 let. Vyplynulo, že program PRP snižuje výskyt příznaků deprese a působí jako její prevence, působí na snížení míry prožívané bezmocnosti, zvyšuje míru optimismu a zlepšuje duševní pohodu. Snižuje míru deprese, úzkosti, působí jako prevence. Snižuje výskyt problémového chování, působí příznivě na děti z různých etnických skupin, působí příznivě na zdraví. Mladí lidé po ukončení programu byli méně nemocní, zdravěji se stravovali a více cvičili. Účinky ověřovali po realizaci a po 6 a 12 měsících po skončení programu v porovnání s kontrolními skupinami. Klíčový se ukázal význam tréninku a supervize vedoucích skupin.

Program výuky předmětu pozitivní psychologie je komplexnější. V programu se jedná o začlenění lekcí pozitivní psychologie do školní výuky, zařadili je do hodin slohu a literatury. Program zahrnuje dvacet osmdesátiminutových lekcí, které jsou zařazeny do výuky studentů devátých tříd. Hlavními cíli je identifikovat silné stránky studentů, jejich charakterové přednosti, zvýšit uplatnění těchto silných stránek v životě. Dále podporovat psychickou odolnost, pozitivní prožívání, pocit smysluplnosti a pozitivní sociální vazby. Ze studie vyplynulo, že program podpořil silné stránky podporující učení – zvědavost, lásku k učení a kreativitu. Zvýšila se angažovanost, míra radosti, zlepšily se sociální dovednosti (empatie, spolupráce, asertivita, sebekontrola), a to jak podle hodnocení matek studentů, tak podle hodnocení učitelů. (Seligman, 2014, s. 104-105)

Nabízí se otázka, zda by se podobný program dal realizovat u nás. Zdá se, že výchova v rodině a ve škole se u nás zatím málo orientuje na prevenci formou podpory psychických funkcí, které by dětem pomáhaly lépe zvládat obtížné situace či problémy.

Snahu o zvýšení povědomí odborné veřejnosti o poznatcích pozitivní psychologie u nás vyvíjí Slezáčková (2010). Upozorňuje na to, že i když se ve světě aplikace těchto poznatků do školní praxe osvědčila, u nás se prozatím v tomto směru žádné intervence nezavedly ani neověřily. Za smysluplné považuje uplatnění poznatků pozitivní psychologie do předmětu Etická výchova. (Slezáčková, 2012, s. 233)

3 ADOLESCENCE

„Kdyby bohové měli určitý věk, bylo by Venuši sedmnáct a Apollonovi dvacet. V té době je člověk nejkrásnější, tělesně i duševně nejsvěžejší, nejdychtivější a nejbystřejší.“

(Říčan, 2004, s. 191)

Adolescence je druhou fází dospívání, trvá od 15/16 do 20/22 let. Je to fáze, kterou nazýváme obdobím přechodu k dospělosti. Toto období následuje po radikální strukturální přeměně osobnosti v období pubescence. Vychází z pojmu latinského slova *adolescere* (dospívat, mohutnět). Fyzický zjev se stává prostředkem a zároveň i cílem k dosažení pozice v sociální skupině. Objevuje se tendence k uniformitě, ale na druhou stranu i k radikálnímu uvažování. Mladý člověk není zatížen zkušenostmi, jeho tělesná zdatnost mu může pomoci nahradit chybějící schopnosti v duševní oblasti. Jeho kompetence jsou potvrzeny přijetím do školy, která ho připravuje na budoucí povolání. Významným mezníkem adolescence je pohlavní zralost, ukončení základní školy a na jejím konci dosažení ekonomické nezávislosti, nástup do zaměstnání, což se ale netýká vysokoškoláků. V tomto období se tříbí hodnoty, postoje, cíle, aby posléze mladý člověk našel nezávislost, ale také odpovědnost. „V tomto období se utvářejí strategie chování ve vztahu k výkonu i k vlastní sociální pozici.“ (Vašutová et al., 2010, s. 211)

Mnohým adolescentům se jeví dospělost jako příliš náročná, a proto se ji snaží odložit. Vyjádření přechodnosti, provizoria jako hlavní charakteristiky tohoto období je Eriksonův termín **psychosociální moratorium**. Moratorium vyjadřuje potřebu něco zabrzdit, zastavit. „Přechodné období adolescence má za úkol poskytnout jedinci čas a možnost, aby dosáhl předpokladů stát se dospělým ve všech oblastech, v nichž to současná společnost vyžaduje.“ (Vágnerová, 2000, s. 254)

Období adolescence je obdobím fyzického rozkvětu, ale také obdobím složitým a plným rozporů. Adolescent se musí zorientovat sám v sobě, zjistit co dokáže a ujasnit si svůj životní program. Má dokončit přípravu na výkon povolání anebo nastoupit na vysokou školu. Ve vztahu ke druhému pohlaví prožívá období hledání a poznávání něčeho víc než pouhého okouzlení. To je spojeno s mnohými zmatky a problémy. Tomuto období se nevyhýbají osobní krize, průšvihy, mnohdy dospělými těžko pochopitelné a tolerovatelné. Na konci tohoto období už ale dochází ke zklidnění, uvědomění si vlastní síly, mládí, krásy a také k citovému a rozumovému dozrávání. (Říčan, 2004, s. 191)

3.1 Vývojové změny v adolescenci

V období adolescence se dokončuje tělesný růst, mohutní svalstvo, zlepšuje se koordinace pohybů. Dívky mají ladnější pohyby, chlapci disponují vysokou fyzickou výkonností. Vyrovňuje se rozdíl mezi psychickým a fyzickým vývojem, fyzický růst se zpomaluje a rozvíjí se psychické funkce. „Je to období fyzické krásy, duševní bystrosti, svěžesti a dychtivosti“. (Čačka, 2000, s. 229)

Mladý člověk v adolescenci je na vrcholu fyzické výkonnosti, což může vést až k přeceňování fyzických sil. Dochází také ke zrání mozku. Oproti pubescenci, období prudkých změn, je to fáze dozrávání. Postupně se vyhraňují a stabilizují povahové vlastnosti jedince. Zpočátku tohoto období je ještě patrný vývojový rozdíl mezi pohlavími, ke konci období už se ale rozdíl vyrovnává. Spíše než biologické vývojové odlišnosti nabývají na významu odlišnosti sociální (vzdělání, sociální zkušenosti v kolektivu, prvním zaměstnání). Vstup do adolescence je vymezen dokončením pohlavního zrání spolu s tělesnou proměnou. **Je to také období zahájení sexuálního života.** Většinou se ještě nejedná o pravidelný sexuální život, ale tato zkušenost se významně promítá v emočním, osobnostním a sociálním vývoji jedince. (Nevřala, 2003, cit. podle Vašutová et al., 2010, s. 212)

Adolescence je obdobím **polygammního stadia sexuálního vývoje.** Je to fáze experimentování, charakteristická promiskuitou, která je i společensky tolerována. Ve společnosti chybí jasná, realistická, osvědčená kulturní norma. Nicméně i v polygammním stadiu adolescentní sexuality se vyskytují dlouhodobější vztahy, které vydrží až do monogammního předmanželského stadia. (Říčan, 2004, s. 205-206)

V adolescenci se mění **povaha sociálního učení.** Rozvíjí se **abstraktní symbolické myšlení.** Adolescenti jsou stále větší měrou schopni uvažovat jako dospělí, ale kromě „logických“ argumentů mají významnou roli jejich zkušenosti, vztahy, prožitky a také jejich potřeba být efektivní a oceňovaní. (Macek, 2003, s. 46-47)

Pro toto období je typické **hypoteticko-deduktivní myšlení.** Jeho hlavním rysem je postupné abstrahování bezprostřední reality, ale i s nedostatky. Někdy totiž adolescent není schopen odlišit mezi skutečnými a teoretickými možnostmi při řešení situací. (Vašutová, 2013, s. 13)

Vývoj inteligence nedosahuje pouze kvantitativního vrcholu pouhým narůstáním úspěšně řešených problémů, ale radikálně se mění celý způsob myšlení a kvalita myšlenkových operací, dle Piageta se objevuje nový operační systém formálních operací. Jedinec:

1. Je schopen pracovat s pojmy nesouvisejícími přímo s jeho smyslovými zkušenostmi v symbolické rovině. Je schopen pochopit takové abstraktní pojmy, jako je například **pravda, spravedlnost, právo.**

2. Hledá alternativní řešení, zkouší je a hodnotí, vytváří si hypotézy.

3. Vytváří domněnky, které nevycházejí ze skutečnosti, a pak je s realitou srovnává.

4. Dokáže aplikovat logické operace bez ohledu na obsah soudů.

5. Dokáže myslet o myšlení a vytvářet soudy o soudech. (Langmeier, Krejčířová, 1998, s. 146-148)

Myšlení adolescenta je ovlivněno **egocentrismem** (často uvádí: „jak já říkám“, „já si myslím“). Často se také **bouří proti autoritám** a na druhou stranu je schopen až nekritického obdivu k uznávaným autoritám (vůdce party). (Vašutová, 2010, s. 213)

Pro toto období je typické **flexibilní myšlení**. Adolescent není zatížen zkušenostmi, a tak má někdy sklon uvažovat radikálně, netradičně. Přijetím do školské instituce jsou potvrzeny jeho kompetence, ale způsob absolvování školy není pro budoucí profesní život zásadní. Mladí lidé proto mnohdy postrádají motivaci. Pokud se ale pro něco nadchnou, dokáží pracovat. „V tomto období se dotvářejí postoje a obecné strategie chování ve vztahu k výkonu i k vlastní sociální pozici.“ (Vágnerová, 2000, s. 296)

3.2 Vývojové úkoly adolescence

Vývojové úkoly v sobě zahrnují nejen společenské, ale i individuální potřeby a očekávání. Zahrnují to, co člověk chce ve svém životě naplnit a také co je důležité naplnit z hlediska prostředí, komunity, společnosti. Pokud tyto úkoly adolescent nesplní, bývá mnohdy sankcionován. (Macek, 2003, s. 16)

Macek (2003, s. 17) uvádí tyto vývojové úkoly adolescence, které mají biologickou, psychologickou a kulturní dimenzi:

- **„Přijetí vlastního těla,** fyzických změn, včetně pohlavní zralosti a pohlavní role.

- **Kognitivní komplexita, flexibilita a abstraktní myšlení** – schopnost aplikovat intelektový potenciál v běžné každodenní zkušenosti
- **Uplatnění emocionálního a kognitivního potenciálu** ve vrstevnických vztazích, schopnost a dovednost vytvářet a udržovat vztahy s vrstevníky obojího pohlaví
- **Změna vztahů k dospělým** (rodičům, dalším autoritám) – autonomie, popř. vzájemný respekt a kooperace nahrazuje emocionální závislost.
- **Získání představy o ekonomické nezávislosti** a směřování k určitým jistotám, které s ní souvisejí – k volbě povolání, k získání základní profesní kvalifikace, k ujasnění představ o budoucí profesi.
- **Získání zkušeností v erotickém vztahu**, příprava pro partnerský a rodinný život.
- **Rozvoj intelektu, emocionality a interpersonálních dovedností** zaměřených ke komunitě a společnosti – tj. získání kompetence pro sociálně zodpovědné chování.
- **Představa o budoucích prioritách v dospělosti** – důležitých osobních cílech a stylu života.
- **Ujasnění hierarchie hodnot, reflexe a stabilizace** vlastního vztahu ke světu a k životu (světový názor).“

Některé vývojové úkoly začínají již v dětství a v období adolescence dochází k jejich završení (např. vývoj abstraktního myšlení). Některé jsou typické právě pro období adolescence (změna vztahu k dospělým). Plnění vývojových úkolů je doprovázeno mnohými úskálími, protože se při nich střetává řada protichůdných tendencí a vnitřních i vnějších vlivů. Tyto procesy zachycuje Eriksonův epigenetický model vývoje, kde je zpracováno i období adolescence. Podle Eriksona probíhá ontogenetický vývoj v osmi etapách, přičemž každá je charakteristická novými jevy a vlastnostmi, které v předchozích etapách neexistovaly. Přejít z jedné fáze do druhé je potom charakterizován buď pozitivním nebo negativním splněním vývojového úkolu. Tento střet biologických, psychologických a sociálních aspektů při zvládnutí vývojového úkolu označuje Erikson jako **krizi**. Adolescence je pátým stádiem z celkem osmi životních cyklů člověka. Vývojový úkol je **vytvoření identity vlastního já (ego-identity)**. (Macek, 2003, s. 18-19)

Tomuto vývojovému úkolu se věnujeme podrobněji v následující kapitole.

3.3 Identita adolescenta

„Adolescence je věkem konečného vzniku dominantní pozitivní identity ega. Tehdy se budoucnost, která leží na dosah, stává součástí vědomého životního plánu. Tehdy vzniká otázka, zda člověk předjímal budoucnost již v ranějších očekáváních.“ (Erikson, 2002, s. 280)

Na proces tvorby identity v adolescenci je nutno nahlížet jako na vývojový úkol, který nelze urychlit ani přeskočit, aniž by byly splněny úkoly předcházejících vývojových etap.

V Eriksonově koncepci je **proces vytvoření identity vlastního já** především završením, rekapitulací a sjednocením předchozích fází vývoje ve smysluplný celek a také implicitně obsahuje i tři nadcházející vývojové úkoly dospělosti a stáří. „Tyto deriváty předchozích vývojových úkolů (časová perspektiva proti zmatku v čase, přiměřená sebejistota proti nadměrnému egocentrismu, rolové experimentování proti rolové fixaci, osvojování dovedností proti neschopnosti učit se) se nyní účastní zápasu o identitu. Například bazální důvěra je důležitá a pozitivní sama o sobě, nicméně její psychosociální kvalita je v adolescenci mnohem diferencovanější.“ (Erikson, 1968 cit. podle Macek, 2003, s. 19)

Je třeba říci, že v této koncepci je adolescence vymezena na období 12-16 let (s vývojovým úkolem dosažení identity x zmatení rolí), které poté přechází v období rané dospělosti s vývojovým úkolem schopnosti navázat a udržet intimní vztah (intimita x izolace). V této práci se držíme vymezení adolescence (15/16-20/22 let) dle Vašutové (2010, s. 211) a toto období je tedy z našeho pohledu průnikem 5. a 6. etapy Eriksonovy koncepce stadia vývoje člověka.

Erikson tvrdil, že nejdříve je nutno dosáhnout identity a teprve potom je možná intimita. Tento názor se ale ve výzkumných studiích nepotvrzuje (např. od Mattesona). Ukazuje se, že u dívek se častěji dříve vyvíjí intimita než identita, u chlapců to probíhá souběžně. Dívky svou identitu naplňují spíše kooperací než soupeřením, snaží se, aby jí dosáhly co nejdříve. „Významnou součástí identity je přijetí mužské a ženské role. Při navazování partnerských vztahů dochází k jejich diferenciaci. Chlapci dozrávají biologicky později než dívky, a proto se dívky více zaměřují na potřebu citového vztahu, na potřebu o někoho se starat.“ (Giliganová, 1982 cit. podle Vašutová, 2013, s. 59)

Významnou částí identity tvoří **tělové schéma**. Dnešní společnost vyznává kult tělesné krásy a mládí. Pro adolescenty je fyzická atraktivita předpokladem k dosažení sociální akceptace a prestiže. (Vašutová, 2010, s. 217-218)

Co to ale vlastně znamená dosáhnout identity? „Mít identitu znamená znát odpověď na otázku, **kdo jsem, znát sám sebe, rozumět svým citům, vědět kam patřím, kam směřuji, čemu doopravdy věřím, v čem je smysl mého života**. Znamená to jistotu sebou samým, zodpovědnost za své činy, realistické sebevědomí, znalost svých možností a mezí. Znamená to být pevně zakotven v tradici a podílet se aktivně na tvorbě budoucnosti, osobní i společenské. Znamená to vědět o své jedinečnosti, znát své nezaměnitelné místo, svou nenahraditelnost – to všechno nejen intelektem, nýbrž celou hloubkou své bytosti. Znamená to mít větší podíl na svém vlastním životě.“ (Říčan, 2004, s. 217)

Adolescent se oproti pubescentovi naléhavěji ptá, kdo vlastně je, jestli role, které v životě zastává, jsou v harmonii, jestli dávají všechny dohromady smysl nebo jsou v rozporu. Identita znamená **kontinuitu**, zdravý člověk si uvědomuje souvislost mezi minulostí, přítomností a budoucností. Čím pevnější, jasnější a dlouhodobější má cíle, tím pevnější je i jeho vnitřní kontinuita. Identita je i **jasné uvědomování si sebe** jako aktéra dění, který rozhoduje o tom, co dělá a kam směřuje. Identita je i prožitek jedinečnosti, vědomí vlastního života jako nenapodobitelného originálu s vlastním posláním, starostmi i nadějemi. Při odpovědi na otázku „kdo jsem?“ se jedná především o **základní osobní motivy a hodnoty**. Identita by nebyla úplná bez poznání vlastních schopností. Adolescent si klade otázky, co dokáže např. ve škole, ve sportu, v práci. Tyto otázky ho stojí mnoho energie a sil. Stojí o uznání, obdiv a bojí se posměchu. Osciluje mezi vysokým sebevědomím a pocitem méněcennosti. Důležité je přijetí **sexuální identity**. Adolescent by měl s radostí přijmout své tělo. Dívky mnohdy pociťují nespokojenost pramenící z rozporu mezi přijetím ženství, možnosti mateřství a emancipačního modelu. Pro chlapce je přijetí mužské úlohy snadnější, více než o přijetí mužství jde o to, jak dobrým mužem je. (Říčan, 2010, s. 217-220)

V souvislosti s identitou nelze nezmínit **spirituální identitu**. Adolescent touží po „pravdě“, „záchrane světa před špatností a zkázou“ a má také potřebu nalézt odpovědi na existenciální otázky. Adolescenti mají v naší ateistické společnosti ztížené hledání svého spirituálního vůdce a tak mnozí zkusí různé orientální spirituality, meditační techniky. Potřeba vztahu k něčemu co člověka přesahuje, kdy člověk může odevzdat své starosti, je bytostně lidskou potřebou a podle Junga její nenaplnění stojí za většinou neuróz v druhé polovině života. Hledání identity je spojeno s experimentováním nejen náboženství, ale i erotickým

životě, ve sportu atd. Tyto metody formou pokus omyl hrají důležitou roli v nalezení vlastní životní cesty. (Říčan, 2010, s. 221)

Vztah k víře se tedy mění v souvislosti s potřebou nalézt odpověď na **existenciální otázky** a také v souvislosti s rozvojem abstraktního myšlení (v kapitole 3.1). Svou roli hraje i potřeba někam patřit, mít oporu své identity. Nejvýznamnější existenciální motivy v adolescenci jsou **hledání smyslu života, hledání absolutně platných hodnot, potřeba přesahu vlastního života**. (Vágnerová, 2000, s. 271-273)

Z vývojového hlediska je dosažení identity možné až v určité fázi vývoje, kdy je člověk schopen vlastní sebereflexe, ve které je obsaženo pojetí vlastní minulosti, přítomnosti i budoucnosti jednak ve vztahu k druhým, k sociálnímu prostředí i k sobě samému. **Sociální identita** vyjadřuje potřebu někam patřit a **osobní identita** je vědomí jedinečnosti, autentičnosti. Vývojový pohled na identitu je zaměřen na již zmiňované vědomí kontinuity vlastního života a také životní program. „**V zásadě jde o celoživotní proces hledání a objevování (exploration) a vědomé zaangažování se (commitment) do určitých aktivit, programů a úkolů, které vedou k naplňování určitých cílů a hodnot.**“ (Macek et al., 2009, s. 8-9)

Proces dosažení identity je tedy celoživotní, vrcholí v adolescenci a zrcadlí se v něm jak vývojové úkoly z předchozích fází, tak i vývojové úkoly budoucí, očekávané. Někteří adolescenti převezmou model rodinný nebo společensky očekávaný, jiní, nekonformní, si vyberou svou vlastní cestu. Adolescenti již automaticky nepřebírají vše co jim rodina nebo společnost předkládá jako platné normy, ale zaujímají k nim vlastní názor. Pokud požadují absolutní řešení, je to v oblasti citů a morálky (viz následující kapitola 3.4).

3.4 Morální vývoj adolescenta

V souvislosti s rozvojem abstraktního a logického myšlení, chápáním složitějších souvislostí, vyvstávají témata, která nutí adolescenta přemýšlet i o etických problémech a abstraktních pojmech jako je spravedlnost, dobro, právo, morálka. Adolescent se brání automatickému přebírání vzorců chování a norem a vlastní úvahou dochází i k jiným alternativním možnostem, které považuje za správné.

Erikson hovoří v této souvislosti o **autoidentifikaci**, v níž jde o to, že se adolescenti snaží mít svůj vlastní názor, vybírají si hodnoty a normy, které považují za správné a nepřijímají vše, co je jim zvenčí předkládáno. Významnou roli v hledání identity hraje **volba norem a**

hodnot. Individuální přesvědčení má pro adolescenta větší váhu než vnější tlak. **Antiidentifikace** je stav, kdy adolescenti nepřijímají nastavený společenský řád hodnot a norem. Tento stav je výrazem protestu proti společnosti. Dospívající často uvažují o morálce, jejich principech, snaží se striktně dodržovat své zásady, vynášejí absolutní soudy a netolerují zásady odlišné. Pokud se jim nedaří realizovat své pozitivní plány a představy, často se uchylují k těm negativním projevům, jen aby si jich okolí všimlo. Často se pak dostávají do problémů se zákonem, uchylují se k vandalství, agresivitě. „Profesor Matějček tento jev charakterizoval větou: Když nemůže dítě dosáhnout pohlazení, provokuje, aby dostalo aspoň pohlavěk.“ (Vašutová, 2013, s. 60)

Adolescent zaujímá k morálce absolutistický postoj. Správné, obecně prospěšné jednání chápe jako tu nejvyšší hodnotu a normu, která může určovat život člověka. Dokáže uvažovat o vzdálených důsledcích činů lidí na druhém konci světa, jejich chudobou, nemocemi, mučením, ekologickými problémy. Dokáže se trápit i tím, že není schopný do všech důsledků žít takové hodnoty, jaké považuje za správné. V mravním vývoji ale existují mezi lidmi velké rozdíly. Každý adolescent ani každý dospělý nedospěje do tohoto stadia postkonvenční morálky, většina adolescentů i dospělých se spokojí s konvenčním morálním usuzováním. Přitom to mohou být lidé hodní, srdeční, ale uvažují pragmaticky a o hlubší úvahy nad zlem a dobrem nemají zájem. (Říčan, 2004, s. 211)

Morálka současných adolescentů je spojována i se společenskými normami a očekáváními. Gilliganová (1993) si všímá rodových rozdílů a stereotypů. S mužským pojetím mravnosti jsou spojeny spíše abstraktní morální principy, dodržování univerzálních norem. Ženské pojetí mravnosti se vztahuje k péči o druhé, starostlivosti, ohleduplnosti, empatii, snaha o nenásilí. Z toho pramení možný konflikt při budování identity žen. Na jedné straně je potřeba sebeomezení, na druhé straně morální principy, které jsou orientovány na péči o druhé. Potřeba vlastní autonomie a zároveň orientace na druhé, ale zvyšují pocit vlastní odpovědnosti a také formují **svědomí**. (Vašutová, 2013, s. 61)

Pokud člověk zůstává na primitivním stupni morálního vývoje, brzdí to růst jeho osobnosti. V naší společnosti je někdy mravnost považována za dětský projev a cynismus proti tomu za mužný postoj člověka, který se umí povznést nad předsudky. Účinná mravní výchova by měla spočívat ne v poučování, ale především v kontaktu s někým, kdo mravní principy žije, zabývá se jimi, dobro a zlo je pro něj důležitým tématem. Teorie mravnosti by přitom měla být mírně napřed před úsudkem a prožitkem, dítě nemusí pochopit do hloubky všechny principy, ale z počátku si je zapamatuje jako vůli autority. (Říčan, 2004, s. 212)

V souvislosti s morálním vývojem je třeba zmínit velkou roli vzorů nebo idolů, kterými se mladí lidé inspirují. Často jsou to herci, zpěváci, youtubeři, sportovci, někdy také učitelé, trenéři apod. Zpočátku až nekritický obdiv by měl být vystřídán ke konci adolescence větší kritičností a také větší autonomií dospívajícího. Důležité je také uvědomit se, že k tomuto období patří i kritika autorit, rodičů, učitelů zvláště pokud pociťují rozpor mezi hodnotami, o kterých hovoří, navenek se jimi prezentují a jak skutečně žijí. Tento proces kritiky a odmítání je ale nezbytný v tom, aby mladý člověk pocítil potřebu odpoutat se od rodičů, osamostatnit se a našel odvahu žít svůj život podle svých představ.

3.5 Formování smyslu života v adolescenci

O období adolescence hovoří různí autoři shodně jako o období významném pro formování smyslu života. Vyplývá to z konfrontace s důležitými existenciálními otázkami, které se v tomto období naléhavě vynořují. Adolescenti hledají ve svém životě směr, snaží se o pochopení podstaty života, přemýšlí o otázkách smyslu svého života a o tom, čeho vlastně chtějí v životě dosáhnout. Směřování smyslu života závisí na hodnotách, plánech a cílech. Hodnoty jsou interdisciplinárním pojmem, velká pozornost je na ně zaměřena v psychologii. (Panáček, 2013, s. 327)

„Hodnoty vyjadřují v soustavě chování člověka to, na co se člověk orientuje. V souvislosti s životním smyslem tvoří žebříček hodnot základní koncepci smyslu života. Rozlišujeme hodnoty:

- **materiální** - vztahují se k materiálním požitkům (hromadění peněz, majetku);
- **sociální** - vztahují se k fungování ve společnosti (přátelé, rodina);
- **duchovní** - vztahují se k víře v Boha, či jiné (náboženství, ateismus apod.) – tato oblast je některými odborníky přeceňována.“ (Panáček, 2013, s. 328)

Proces utváření hodnot probíhá kontinuálně od dětství po dospělost. Je determinován socializací (výchova v rodině, ve škole, společenské požadavky) a následně vytvořený hodnotový systém je u každého jedince specifický. (Panáček, 2013, s. 329)

Výchova v rodině, ve škole, společenská výchova má tedy rozhodující vliv při formování smyslu života člověka. Jak ale nejlépe dítě připravit k hledání smyslu a nalezení smyslu svého života?

Výchova ke smyslu začíná už v útlém dětství, kdy je potřebné **zařadit rozhodovací proces** do života dětí. Je důležité nabídnout možnosti, aby se dítě naučilo svobodně rozhodnout a

také přijmout odpovědnost za své rozhodnutí. Protože jakmile se dítě naučí vysvětlit a zdůvodnit své rozhodnutí **učí se základům hledání smyslu**. Pokud smysl či hodnoty dítěti autoritářsky vnutíme, pak to není **jeho vlastní** smysl. (Pelikán, 2007, s. 41)

Musíme souhlasit s Franklem, který upozorňuje na to, že „smysl nemůže být dán, nýbrž musí být nalezen. Dávat smysl by směřovalo k moralizování. Hodnoty nemůžeme učit - hodnoty musíme žít. **A nemůžeme dát smysl životu jinému – co bychom mohli mu dát s sebou na cestu, je daleko spíš jedině příklad: příklad celého našeho lidského bytí.** Neboť na otázku po posledním smyslu lidského trpení, lidského života nemůže být už intelektuální, nýbrž pouze existenciální odpověď: Neodpovídáme slovy, nýbrž odpovědí je celá naše existence.“ (Frankl, 2006, s. 18-19)

Podporujeme-li dítě či dospívajícího k odpovědnosti za **jeho** smysl, je to pro něj ta nejlepší cesta k překonání existenciálního vakuu. „Čím živější je pocit odpovědnosti nějakého člověka, tím více je imunní vůči kolektivní neuróze, masové neuróze, existenciálnímu vakuu.“ (Frankl, 2006, s. 19)

Na otázku smyslu života bychom neměli dávat odpověď slovy, ale činy. Osobní zkušenost je nenahraditelná. Zkušenosti z prožitých situací, jejich důsledků poté ovlivňují další životní situace a tím i celý další život. Svobodné rozhodování a zvyšování odpovědnosti za rozhodnutí vede k větší samostatnosti a svébytnosti. Dospívající člověk se postupně vymaňuje ze závislosti na druhých a začíná si klást otázky a postupně i hledat odpovědi na smysl života. Začíná objevovat jeho hodnotu, ale i limity a složitost světa. Odpovědi na smysl života hledá u druhých lidí nebo v různých společenstvích. (Pelikán, 2007, s. 42)

Škola bohužel prozatím není místem, kde by se dětem dařilo nalézat smysl své existence. Přes mnohé snahy o reformy v podobě rámcových vzdělávacích programů je převážně orientována na memorování velkého množství faktografických údajů více než na hlubší zamýšlení nad souvislostmi chápání světa a místa člověka v něm. (Pelikán, 2007, s. 42)

Rodiče, kteří chtějí vychovávat své děti ve svobodnějším duchu a rozvíjet jejich vlastní odpovědnost, motivaci, přirozenou touhu po vědomostech nejen doma, ale i ve školském vzdělávacím systému potom často volí alternativní školy a školky (např. Montessori, Waldorfské aj.).

Mezi nové inovativní koncepty v Česku patří Scio školy, které se snaží o přístup respektující individualitu dítěte a přípravu na život v rychle se měnícím světě. Hlavními hodnotami školy je svoboda, morálka, aktivita, optimismus, odvaha a otevřenost. Takové vzdělávání

si ale nemůže dovolit každý, školné je obvykle poměrně vysoké (kolem 6.000,-- Kč dle lokality). (SCIO, 2018)

Inspirací by nám mohl být finský státní vzdělávací systém, který je blízký programům alternativních škol u nás, ale je bezplatné a tudíž dostupné všem dětem. Výchova a vzdělávání probíhá s respektujícím přístupem, jedním z úkolů je u žáků rozvíjet schopnost sebehodnocení a výchově k odpovědnosti za své chování. Základem je učení hrou. Zásadní pro úspěch školství je výběr učitele, projdou jen ti nejlepší. Do studia určeného pro třídní učitele se dostane jen 10 % ze všech uchazečů (Konopásková, 2013, s. 4-6)

Neplatí ale, že svobodnější přístup, znamená menší odpovědnost, sníženou autoritu učitelů a horší studijní výsledky. Právě naopak. Finsko je v hodnocení zemí OECD PISA z roku 2015 ve všech sledovaných kategoriích (matematika, jazyková gramotnost, přírodní vědy) na předních příčkách tabulky, Česká republika je bohužel v horší polovině. (OECD, 2018)

Přeměna tradičního českého školství bude zřejmě dlouhodobý proces. Prozatím zásadní úloha v procesu formování smyslu spočívá na rodině. Jde o to vytvořit dětem takové prostředí, aby rodiče sami svým životem a vlastním příkladem byli svým dětem inspirací a povzbuzením. Není to ale snadné v situaci, kdy se každé druhé manželství rozvádí a rodiče mají na své děti kvůli pracovnímu zaneprázdnění málo času.

Je třeba zmínit, že období adolescence je v důsledku nedostatečně rozvinutého životního smyslu velmi rizikové pro vznik a rozvoj sociálně patologických jevů. Adolescenti jsou ohroženi rizikovým chováním, kriminalitou, netolismem, kyberšikanou atd. V krajním případě hrozí duševní poruchy a sebevražedné úmysly. Národní ústav duševního zdraví (2017) zveřejnil alarmující statistiku. Česká republika je nad průměrem EU i celosvětovým průměrem v počtu dokonaných sebevražd. Mezi mladými ve věku 15-29 let je to globálně druhý nejčastější důvod úmrtí a vůbec nejčastější pro mladé dívky ve věku od 15-19 let. V ČR si ročně vezme život 1500 lidí, což jsou 4 životy denně. Na každou sebevraždu připadá podle WHO 20 pokusů. U nás je sebevražda nejčastějším důvodem úmrtí pro mladé ženy ve věku 20-29 let. Bohužel od roku 2008 se počty sebevražd stále zvyšují. (Winkler, 2017)

Z údajů Českého statistického úřadu o sebevraždách dětí vyplývá, že za posledních 14 let (od roku 1996 do 2010) si vzalo život 768 dětí, z toho nejvíce ve věkové kategorii 15-19 let (542 chlapců, 142 dívek). (Šance dětem, 2015)

Tento stav je smutný o to více, že doposud neexistují dílčí ani strategické preventivní programy, které by tento problém řešily. Zdá se, že hledání smyslu patří mezi klíčové problémy současné výchovy v rodině i ve škole.

3.6 Shrnutí

V první nejobsáhlejší kapitole jsme se zabývali vymezením smyslu života a životní smysluplností, a to z pohledu několika vybraných významných autorů. I když se pojetí autorů liší, stručně můžeme shrnout rozdíl mezi oběma pojmy takto: smysl života by měl odpovídat na existenciální otázku „pro co žijeme“. Smysluplnost zase vyjadřuje hodnotu, kterou přisuzujeme událostem i významu vlastní existence. Pozornost v této kapitole věnujeme také terapeutickému přístupu zaměřenému na smysl života - logoterapii a také směru, který zkoumá a poznává jedince v jeho směřování ke zhodnocování života - existenciální analýze. Představili jsme si také vícedimenzionální konstrukty smyslu života. Za nejfunkčnější přístup je považován třífaktorový model smysluplnosti Reker a Wonga, který obsahuje tři vzájemně se ovlivňující faktory: kognitivní, motivační a afektivní. Základní zdroje životní smysluplnosti jsou hodnoty (tvořivé, zážitkové, postojové) a přesvědčení. Pro každé sdělení smysluplnosti je charakteristický zdroj, způsob prožívání smyslu, šířka – rozmanitost zdrojů a také hloubka. Lidé dosahují různé hloubky i širší spektra zdrojů životní smysluplnosti v závislosti na mnoha faktorech. Na základě výzkumů můžeme konstatovat, že smysluplnost života pozitivně souvisí s nadějí, vírou, láskou, subjektivní pohodou, zdravím, štěstím. V případě nenaplnění života smyslem existuje souvislost s depresí, úzkostí, zneužíváním návykových látek, nudou, náchylností k psychickému stresu a suicidálnímu chování. Nejvíce ohroženou skupinou jsou adolescenti.

Ve druhé kapitole se zabýváme teoriemi optimismu a pesimismu a uvedli si rozdíly mezi nimi. Zatímco dispoziční optimismus je geneticky podmíněné, relativně stálé očekávání pozitivních událostí, defenzivní pesimismus a strategický optimismus jsou flexibilnější, nejsou neměnné, lidé je volí různě dle situace. Způsob jakým se díváme na příčiny událostí a svět kolem nás je explanační styl. Má dimenzi trvalosti, univerzálnosti a personalizace. Tato teorie předpokládá, že optimistou se nikdo nerodí, ale stává se jím. Z toho vychází teorie naučeného optimismu, kde je cílem tzv. flexibilní optimismus – optimismus s otevřenými očima, který využívá i pesimistického smyslu pro realitu. Uvedli jsme si dva americké programy pro výuku pozitivního postoje k životu. Ukázalo se, že program PRP snižuje míru deprese, úzkosti, problémového chování a působí jako prevence, má pozitivní

vliv na zdraví. Program výuky pozitivní psychologie se zaměřuje na silné stránky studentů, jejich charakterové přednosti, psychickou odolnost, pozitivní prožívání, pocit smysluplnosti a pozitivní sociální vazby. Zvýšila se zvědavost, kreativita, nadšení pro učení, angažovanost, radost a sociální dovednosti.

Ve třetí kapitole jsme se zabývali adolescencí, vývojovými změnami, vývojovými úkoly, formování identity, morálnímu vývoji a formováním smyslu života v adolescenci. Adolescenci jsme vymezili jako období přechodu k dospělosti mezi 15-22 lety. Je to období fyzického rozkvětu, ale také období náročné, plné rozporů. Jedním z hlavních úkolů je vytvoření identity. Mít identitu znamená, že vím, kdo jsem, kam patřím, k čemu směřuji, čemu věřím, v čem je smysl mého života. Jde o celoživotní proces, který v adolescenci vrcholí. Adolescent dokáže přemýšlet o abstraktních pojmech jako je morálka, právo, spravedlnost. Pokud se mu nedaří realizovat se ve svých přáních a představách často se uchyluje k negativním projevům a rizikovému chování, jen aby si ho někdo všiml. Za zásadní v procesu formování smyslu života považujeme zařazení rozhodovacího procesu do výchovy dětí už od útlého dětství. Dítě, které si může svobodně vybrat z možností, se také učí přijmout odpovědnost za své rozhodnutí. Jakmile se naučí vysvětlit své rozhodnutí, umí ho zdůvodnit, je to základ pro hledání smyslu. Autoritářsky vnucené hodnoty, nejsou JEHO hodnoty.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4 DESIGN VÝZKUMU

Výzkumným problémem této diplomové práce je životní smysluplnost a dispoziční optimismus u adolescentů.

Téma životní smysluplnosti je přitažlivé a s rozvojem pozitivní psychologie je mu věnována stále větší pozornost. Z doposud zrealizovaných výzkumů vyplývá, že životní smysluplnost pozitivně souvisí s nadějí, vírou, láskou, duševní pohodou, zdravím, štěstím. Negativně souvisí s agresivitou, depresivitou, neuroticismem, úzkostí, nudou, zneužíváním návykových látek. Mezi autory výzkumů se také stále více diskutuje o souvislostech mezi životní smysluplností a emocemi. Např. ve výzkumu Kingové a Hickse (2006) se ukázala velmi silná souvislost s pozitivními emocemi a zkušeností smyslu života. Výzkum Sobkové a Tavela (2010) tento vztah potvrdil. Výzkum Petersona a Parka (2012) potvrdil, že životní smysluplnost pozitivně souvisí se silnými stránkami osobnosti, nadějí, vírou, spiritualitou, nadšením. Výsledkům výzkumů na téma životní smysluplnosti jsme se podrobněji věnovali v teoretické části v kapitole 1.6.

Zatímco dříve se psychologické výzkumy zabývaly převážně souvislostmi s negativními nebo patologickými projevy, v současnosti se objevují opačné tendence. Pozitivní emoce již jsou spojovány se zkušeností smyslu a zdá se, že je to obousměrné spojení. I když výjimky potvrzují pravidlo, protože existují situace, kdy prožívaná smysluplnost neznamena zároveň pozitivní emoce. Frankl (1996) na vlastní zkušenosti z koncentračního tábora zjistil, že smysl je možné nalézt i v situaci, kdy pozitivní emoce zcela chybí.

Někteří autoři (např. Carver, Scheier, 2001) potvrzují pozitivní vliv optimismu na zdraví. Optimističtí lidé se také o své zdraví lépe starají, více se snaží nepříjemným stavům předcházet a ve vztahu k problému více používají copingové strategie.

Jombíková a Kováč (2007) potvrdili pozitivní vztah mezi optimismem a psychickou pohodou (well-being), životní spokojeností a vyšším sebehodnocením u adolescentů. Ověřili také negativní vztah optimismu s fyzickými obtížemi, depresivní náladou. Rozdíly v emočním prožívání poukazují na to, že se pesimismus pojí s negativní afektivitou (smutek, zoufalství, negativním postojem) a naopak optimismus se podle nich pojí s pozitivní afektivitou.

Protože je v současnosti (zejména v zahraničí) věnována životní smysluplnosti a pozitivnímu přístupu k životu zvýšená pozornost, bude zajímavé empiricky ověřit na vzorku českých adolescentů, zda spolu tyto dva konstrukty skutečně souvisí.

Nedostatek smysluplnosti je v období adolescence nebezpečný pro rozvoj rizikového chování. Z některých výzkumů vyplynulo (např. Halama, 2002), že období adolescence vykazuje nízkou míru smysluplnosti v porovnání s jinými věkovými kategoriemi. V souvislosti s naším výzkumem nás zajímá, jaké úrovně smysluplnosti dosahují adolescenti z vybraných středních škol a gymnázií.

4.1 Cíle výzkumu

Hlavním výzkumným cílem této diplomové práce je:

1. Zjistit, zda existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů.

Dílčí výzkumné cíle:

2. Zjistit, jaké jsou rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy.
3. Zjistit, jaké jsou rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví.
4. Zjistit, zda existují rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví.
5. Zjistit, v čem adolescenti spatřují smysl svého života.

4.2 Výzkumné otázky a hypotézy

Z výše uvedených výzkumných cílů vycházejí naše výzkumné otázky a následně hypotézy.

VO1 Jaká je míra životní smysluplnosti u adolescentů?

VO1.1 Jaká je míra životní smysluplnosti u adolescentů v motivační dimenzi?

VO1.2 Jaká je míra životní smysluplnosti u adolescentů v kognitivní dimenzi?

VO1.3 Jaká je míra životní smysluplnosti u adolescentů v afektivní dimenzi?

VO1.4 Jaká je míra dispozičního optimismu u adolescentů?

VO1.5 Existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů?

H1: Existuje statisticky významná korelace mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů.

VO2. Existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy?

H2: Studenti gymnázií vykazují vyšší míru smysluplnosti než studenti ostatních škol.

VO3. Existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví?

H3. Mezi ženami a muži neexistují rozdíly v míře životní smysluplnosti.

VO4. Existují rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví?

H4. Mezi ženami a muži neexistují rozdíly v míře dispozičního optimismu.

VO5. V čem spatřují adolescenti smysl svého života? (otevřená otázka)

4.3 Výzkumný soubor

Základním výzkumným souborem jsou studenti veřejných i soukromých středních škol a gymnázií ze Zlínského kraje. Jako způsob výběru výzkumného souboru byl zvolen dostupný výběr. Oslovili jsme 9 škol, z toho 6 ochotně přistoupilo na spolupráci. V říjnu 2018 bylo v rámci pilotního šetření rozdáno 20 dotazníků, čímž jsme ověřovali srozumitelnost otázek a také ochotu odpovědět na otevřenou otázku. Vyplněné dotazníky jsme vyhodnotili jako platné a zařadili je do výzkumného vzorku. Se souhlasem ředitelů vybraných škol bylo v období října – listopadu 2018 prostřednictvím učitelů studentům rozdáno celkem 180 dotazníků, zpět bylo získáno 156 vyplněných dotazníků, které byly vyhodnoceny jako platné. Výzkumný vzorek tvoří adolescenti ve věku 15 – 22 let, z toho 78 mužů a 74 žen, 4 nevedli pohlaví, 1 nevedl věk. Věkový průměr je 17,04 let (SD 1,663). Tyto údaje jsou přehledně zobrazeny v tabulkách 2- 4.

Tabulka 2 Četnosti - pohlaví

		Četnosti - pohlaví			
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Platná procenta	Kumulativní procenta
Platných	1	78	50,0	51,3	51,3
	2	74	47,4	48,7	100,0
	Celkem	152	97,4	100,0	
Chybějící	Hodnoty	4	2,6		
Celkem		156	100,0		

Tabulka č. 3 zobrazuje věkové rozmezí respondentů. Mezi 155 respondenty, kteří uvedli svůj věk, jsou adolescenti ve věkovém rozmezí od 15 – 22 let. Věkový průměr je 17,04 roku (SD 1.663).

Tabulka 3 Popisná statistika - věk

Popisná statistika - věk					
	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Věk	155	15	22	17,04	1,663
Počet platných N	155				

Tabulka 4 Počet vyplněných dotazníků s uvedeným věkem

Počet platných

Věk

N	Platné	155
	Chybějící	1

Tabulka č. 5 ukazuje, že nejpočetněji zastoupenou věkovou kategorií byli adolescenti ve věku 17 let (23,9%), což odpovídá 37 respondentům ze 155. Naopak nejméně zastoupenou věkovou kategorií byli adolescenti ve věku 22 let (0,6 %), byl to jeden respondent.

Tabulka 5 Četnost studentů dle věku

		Věk			
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Platná procenta	Kumulativní procenta
Platné	15	31	19,9	20,0	20,0
	16	36	23,1	23,2	43,2
	17	37	23,7	23,9	67,1
	18	19	12,2	12,3	79,4
	19	17	10,9	11,0	90,3
	20	10	6,4	6,5	96,8
	21	4	2,6	2,6	99,4
	22	1	,6	,6	100,0
	Celkem	155	99,4	100,0	
Chybějící	Hodnoty	1	,6		
Celkem		156	100,0		

V tabulce č. 6 vidíme, že největší počet studentů ve výzkumu mají dvě veřejné střední školy, pod číslem 3 a 4, a sice z obou škol je to 29 respondentů, což odpovídá 18,8 % ze 154. Nejmenší počet respondentů je z gymnázia 2 pod pořadovým číslem 5. Z tohoto gymnázia se výzkumu zúčastnilo 20 respondentů (tj. 13 % ze 154). Dva adolescenti z celkového počtu 156, nevedlo školu, kterou navštěvují.

Tabulka 6 Četnost studentů dle škol

		Škola			
		Absolutní četnost	Relativní četnost	Platná procenta	Kumulativní procenta
Platné	1.Gymnázium 1	24	15,4	15,6	15,6
	2.Soukr. SŠ 1	27	17,3	17,5	33,1
	3.Veřejná SŠ 1	29	18,6	18,8	51,9
	4.Veřejná SŠ 2	29	18,6	18,8	70,8
	5.Gymnázium 2	20	12,8	13,0	83,8
	6.Soukr. SŠ 2	25	16,0	16,2	100,0
	Celkem	154	98,7	100,0	
Chybějící	Hodnoty	2	1,3		
Celkem			100,0		

4.4 Výzkumná metoda a technika

Vzhledem ke kvantitativnímu charakteru výzkumného tématu a stanovených výzkumných otázek jsme pro výzkumné šetření využili dotazník. Dotazník má 29 očíslovaných položek s možnostmi odpovědí na Likertově škále 1-5 (od zcela nesouhlasím, po zcela souhlasím). Dotazníky byly doručeny osobně do škol a prostřednictvím ředitele školy následně rozdány ve třídách. Respondentům byl v úvodu dotazníku sdělen cíl výzkumného šetření a také byli informováni o anonymitě. Vyplnění dotazníků vyžadovalo cca 10 minut času.

Dotazník použitý pro tento výzkum byl vytvořen ze dvou standardizovaných dotazníků. Životní smysluplnost je měřena **Škálou životní smysluplnosti (ŠŽS)** – pův. název ŠŽZ - Škála životnej zmysluplnosti (Halama, 2002) a dispoziční optimismus je měřen testem **LOT-R** – Life Orientation Test-Revised (Scheier, Carver a Bridges, 1994).

Halama (2002) vytvořil na základě nejlepších zahraničních studií stejně hodnotný dotazník Škála životnej zmysluplnosti, který respektuje slovenské kulturní a etnické odlišnosti a vychází z trojrozměrného chápání smysluplnosti. Z důvodu kulturní i historické blízkosti se Slovenskem jej považujeme za velmi vhodný i pro českou populaci.

První verzi dotazníku Halama validizoval faktorovou analýzou, vyšší hodnoty korelačních koeficientů poukázaly na dobrou validitu škály. Při validizaci druhého znění této škály, zjistil vhodnou vnitřní konzistenci škály a normalitu rozložení. K validizaci použil: - Test životních cílů, Test noodynamiky – Popielski (1991) a Rekerův (1999) Index smyslu života PMT (Personal meaning Index), zjišťující úroveň prožívání smyslu života. Výsledky ukázaly, že vztah této Škály k těmto metodám (zvláště k PIL) je relativně vysoký. (Křivoňavý, 2006, s. 77)

Prvních 18 otázek z našeho dotazníku je převzato z dotazníku Škála životní smysluplnosti. Halamův dotazník obsahuje 18 výroků, k nimž dotazovaný vyjadřuje svůj vztah na škále (od zcela nesouhlasím po zcela souhlasím) zakroužkováním jednoho z pěti čísel. Jednotlivá čísla znamenají: 1. zcela nesouhlasím, 2. nesouhlasím, 3. nemohu se rozhodnout, 4. souhlasím, 5. zcela souhlasím.

Škála zahrnuje 3 dimenze - **kognitivní, motivační a afektivní.**

Kognitivní komponent zahrnuje přesvědčení, víru, hodnoty, předpoklady týkající se sebe, světa a svého života. Týká se toho, jak člověk přisuzuje smysl celému svému životu, jak se vyrovnává s existenciálními skutečnostmi a do velké míry i s otázkou konečného smyslu. Dává člověku a jeho životu význam. Rozvinutý kognitivní komponent znamená uvědomování si koherence a uspořádání v životě, přítomnost životní filozofie, která potvrzuje smysluplnost života člověka a také uvědomování si konečného cíle a svého životního poslání. (Halama, 2002, s. 267-268)

Motivační komponent se týká systému cílů, je definovaný jako realizace aktivit, cílů a hodnot, které jednotlivec považuje za hodnotné a důležité. Zahrnuje také investování energie a času do vybraných cílů a hodnot a úsilí vynaložené na dosažení těchto cílů. Je to behaviorální aspekt smyslu života. Rozvinutý motivační komponent je charakterizovaný přítomností různých hodnot a cílů, vysokým stupněm závazku a snahy o jejich naplnění a též schopností usilovat o cíle navzdory překážkám a neúspěchům. (Halama, 2002, s. 268)

Afektivní komponent zahrnuje pocity spokojenosti, naplnění, které jedinec čerpá ze zážitků, z realizace a dosahování cílů a také z přítomnosti pozitivních přesvědčení a postojů k životu. Silně rozvinutý afektivní komponent se dá identifikovat přes různé pozitivní pocity jako je štěstí, optimismus, spokojenost. Slabě rozvinutý afektivní komponent se projevuje pocity nespokojenosti, neštěstí, deprese, smutku, úzkosti a pesimismu. (Halama, 2002, s. 268)

V tabulce 7 uvádíme přehled výroků z dotazníku k ŠŽS s uvedením dimenzí. Ke každé škále se vztahuje 6 výroků. 6 tvrzení je formulováno negativně, jsou tedy reverzní. Jsou to otázky 2, 5, 9, 15, 17, 18. U těchto otázek se hodnoty se mění dle vzorce: místo 5 se uvede hodnota 1, místo 4 se uvede hodnota 2, 3 zůstává, místo 2 se uvede hodnota 4, místo 1 se uvede hodnota 5. Celkové skóre se může pohybovat od 18-90 bodů, čím vyšší skóre tím více je život člověka naplněn smyslem. Souhrnný přehled otázek s uvedením dimenzí, do kterých spadají, uvádíme níže v tabulce. Červeně a mínusem jsou označeny reverzní položky.

Tabulka 7 Výroky z dotazníku k životní smysluplnosti s uvedením dimenzí

Otázka	Tvrzení	Dimenze
1.	Svůj život považuji za hodnotný a užitečný	kognitivní +
2.	Ani pořádně nevím, co chci v životě dělat	motivační -
3.	Podařilo se mi v životě najít určité poslání nebo úlohu	kognitivní+
4.	Cítím, že můj život má jasný směr	kognitivní +
5.	Vůbec nechápu kvůli čemu jsem na světě a proč vlastně žiju	kognitivní -
6.	V mém životě jsou věci, ve kterých se naplno angažuji	motivační +
7.	Vím, jaký je konečný cíl mého života	kognitivní +
8.	Těším se na to, co mi můj život v budoucnosti přinese	afektivní +
9.	Nemám dost sil uskutečnit to, co považuji za důležité	motivační -
10.	Mám životní filozofii nebo přesvědčení, které mi pomáhá vidět v životě smysl	kognitivní +
11.	Můj život je plný zajímavých věcí	afektivní +
12.	Jsem se svým životem spokojený/á, i když je někdy těžký	afektivní +
13.	V životě mám více plánů a cílů	motivační +
14.	Překážky a problémy ve mně probouzejí nové síly a schopnosti	motivační +
15.	Život mi připadá prázdný a bezcenný	afektivní -
16.	Mám v životě určité záměry, které bych rád naplnil/a	motivační +
17.	Život se mi zdá jednotvárný a většinou mě nudí	afektivní -
18.	Znechucení a apatie jsou běžnou součástí mého života	afektivní -

Druhá část dotazníku otázky od položky 19 po 28 je převzatý standardizovaný dotazník **LOT-R**, (Scheier et al., 1994), který měří míru dispozičního optimismu příp. pesimismu. Uvádí se zde tvrzení, s nimiž respondent vyjadřuje svůj souhlas nebo nesouhlas v pětistupňové Likertově škále. Je to dle Křivohlavého (2012) nejjednodušší metoda měření optimismu. Dotazník se skládá z 10 tvrzení. Otázky 20, 23, 24, 26 jsou jen výplň, která se při vyhodnocování nebere v úvahu. Otázky 21, 25, 27 jsou reverzní, hodnoty se u nich mění dle stejného principu jako jsme uvedli u Škály životní smysluplnosti. Poté se sečtou výsledné hodnoty u otázek 19, 21, 22, 25, 27 a 28 a dostaneme výsledné skóre. Čím je tato hodnota vyšší, tím je vyšší míra optimismu. Cronbachovo alfa pro 6 hodnocených položek je $\alpha = 0,78$, škála tedy vykazuje přijatelnou úroveň vnitřní konzistence testu. Při opakovaném přetestování vykazuje stále vysoké korelace, což naznačuje stabilitu škály v čase. Dle autorů testu neexistují mezní hodnoty pro optimismus a pesimismus, chápou je jako proměnlivou dimenzi jednoho kontinua. Dotazník jsme přeložili z angličtiny, výroky v obou jazycích uvádíme níže v tabulce. Červeně označené výroky jsou reverzní, zeleně označené jsou výplň.

Tabulka 8 Výroky z dotazníku k dispozičnímu optimismu

Otázka	Tvrzení	Původní znění v AJ
19	V nejistých časech obvykle očekávám to nejlepší.	In uncertain times, I usually expect the best.
20.	Je pro mne snadné se zklidnit/relaxovat.	It's easy for me to relax.
21.	Pokud má něco pro mě dopadnout špatně, dojde k tomu.	If something can go wrong for me, it will.
22.	Do budoucnosti hledím vždy s optimismem.	I'm always optimistic about my future.
23.	Hodně času trávím s přáteli.	I enjoy my friends a lot.
24.	Je pro mě důležité stále se něčemu aktivně věnovat.	It's important for me to keep busy.
25.	Málokdy očekávám, že věci budou probíhat podle mého.	I hardly ever expect things to go my way.
26.	Jen tak lehce se nenechám vyvést z míry.	I don't get upset too easily.
27.	Výjimečně počítám s tím, že mě potkají dobré věci.	I rarely count on good things happening to me.
28.	Všeobecně očekávám, že mě spíš potká to dobré než špatné	Overall, I expect more good things to happen to me than bad.

Poslední položka č. 29 z dotazníku je otevřená otázka ve znění: „Napiš, prosím, co je pro Tebe smysl života“. Vyhodnocovali jsme ji kvalitativní metodou.

Kompletní dotazník, který jsme použili pro tento výzkum, je v příloze P I Dotazník.

4.5 Metody analýzy dat

Data získaná z dotazníků jsme převedli do tabulky v MS Excel, pro výpočty, grafy a tabulky jsme použili statistický program IBM – SPSS.

Pro náš hlavní výzkumný cíl, zjistit vztah dispozičního optimismu k životní smysluplnosti, vyjádřený výzkumnou otázkou VO1.5, jsme použili korelační analýzu, konkrétně Pearsonův koeficient korelace. „Nejjednodušší případ korelační analýzy nastává v případě, že mezi proměnnými se projevuje lineární statistická závislost (přímá nebo nepřímá). Těsnost vztahu mezi proměnnými je možné vyjádřit např. pomocí **koeficientu korelace**.“ (Chráska, 2007, s. 113)

„Pearsonův koeficient korelace může nabývat hodnot od -1 do +1. Hodnota 0 vypovídá o statistické nezávislosti obou proměnných, hodnota +1 (resp. -1) vypovídá o naprosté závislosti proměnných. Čím více se vypočítaná hodnota koeficientu korelace blíží hodnotě 1 (nebo -1), tím těsnější je vztah mezi proměnnými, které srovnáváme. Kladný výsledek znamená, že vyšším hodnotám jedné proměnné odpovídají vyšší hodnoty druhé proměnné a zároveň platí, že nižším hodnotám první proměnné odpovídají nižší hodnoty druhé proměnné. Záporný výsledek znamená, že mezi srovnávanými proměnnými je negativní vztah. Platí tedy, že vysokým hodnotám jedné proměnné odpovídají spíše nižší hodnoty druhé proměnné a naopak.“ (Chráska, 2007, s. 115)

Existence vysoké korelace mezi dvěma jevy ještě nemusí znamenat smysluplný vztah, někdy může jít o působení jiné nekontrolované proměnné. Vždy je nutná logická analýza, kdy zvažujeme všechny okolnosti vztahu. (Chráska, 2007, s. 116)

Ve zprávě o korelaci vždy uvádíme hladinu významnosti.

Pro dílčí výzkumné otázky k VO1-VO1.4, které sledovaly míry životní smysluplnosti (ve třech dimenzích) a dispozičního optimismu, jsme použili popisnou statistiku.

U VO2, kdy jsme zjišťovali rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy, jsme zvolili test ANOVA. Před tím jsme provedli Levenův test homogenity rozptylů, abychom ověřili, zda můžeme ANOVu použít. Následně jsme provedli Post Hoc testy, kde jsme zjistili rozdíly mezi jednotlivými školami.

U VO3 zaměřené na rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví jsme rovněž provedli Levenův test pro homogenitu rozptylů a zvolili T-test pro dva nezávislé výběry.

U VO4 (rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví) jsme také ověřovali vhodnost T-Testu pro dva nezávislé výběry pomocí Levenova testu homogenity rozptylu.

Poslední položka v dotazníku byla otevřená otázka – v čem adolescenti spatřují smysl svého života. Odpovědi jsme rozřídili do očíslovaných kategorií (celkem 9), použili čárkovací metodu a zaznamenali do tabulky četností v programu Excel.

Všechny výsledky výzkumu jsou graficky znázorněny ve formě grafů nebo tabulek ze statistického programu IBM SPSS a podrobně popsány. Doplnující sloupcové grafy k otázkám 1 – 28 z dotazníku, jsou v příloze P II této práce.

5 VÝSLEDKY A INTERPRETACE DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

V této části práce předkládáme a analyzujeme informace, které jsme získali prostřednictvím dotazníkového šetření od 156 adolescentů ve věku 15-22 let ze středních škol a gymnázií ve Zlínském kraji. Prostřednictvím grafů a tabulek přehledně znázorníme získaná data a také je slovně popíšeme. Z výsledků, které zjistíme, odpovíme na výzkumné otázky položené v úvodu praktické části. Bude nás tedy zajímat, zda existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů. Dále nás bude zajímat, jestli jsou rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy a na pohlaví. U dispozičního optimismu budeme zjišťovat, zda existují genderové rozdíly. Identifikujeme zdroje smyslu života, které adolescenti uváděli.

5.1 Analýza dat

V následující analýze budeme postupovat dle výzkumných cílů a s nimi souvisejícími výzkumnými otázkami.

1. Hlavním cílem výzkumu je zjistit, zda existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů (VO1, VO1.1, VO1.2, VO1.3, VO1.4, VO1.5).

VO1 Jaká je míra životní smysluplnosti u adolescentů?

Adolescenti mohli dosáhnout skóre od 18 do 90 bodů, v našem výzkumném souboru dosáhli minimálně 18 a maximálně 87 bodů. Tabulka č. 9 ukazuje, že dosahují nižší průměrné míry životní smysluplnosti ($M = 65,5$, $SD = 11,931$) než bylo zjištěno ve výzkumu Halamy (2002). Adolescenti (16-20 let) tehdy dosáhli průměrného skóre $M = 71$, bylo nejnižší ze všech věkových kategorií (od 16 let do 66 a více).

Tabulka 9 Životní smysluplnost u adolescentů

VO1 Životní smysluplnost u adolescentů					
	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Životní smysluplnost	156	18	87	65,50	11,931
Počet platných N	156				

V níže uvedené tabulce uvádíme stenové normy pro dotazník ŠŽZ. Dosažené skóre adolescentů $M = 65,5$ spadá do 4. stenu a je **podprůměrné**.

Tabulka 10 Stenové normy Škály životní smysluplnosti dle Halamy (2008, s. 10)

Sten	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Počet bodů	51 a méně	52-57	58-62	63-69	70-74	75-78	79-81	82-85	86-88	89 a více

VO1.1-VO1.3 Jaká je míra životní smysluplnosti u adolescentů v motivační, kognitivní, afektivní dimenzi?

Adolescenti mohli dosáhnout v každé jednotlivé dimenzi minimálního počtu 6 a maximálního 30 bodů. V kognitivní a motivační dimenzi dosáhli od 6 – 29 bodů. V afektivní dimenzi získali minimálně 6 a maximálně 30 bodů. V tabulce 11 vidíme, že nejvyšší průměrné hodnoty dosáhli v afektivní dimenzi ($M = 23,25$; $SD = 5,059$), nejnižšího skóre v kognitivní dimenzi ($M = 20,29$; $SD = 4,656$).

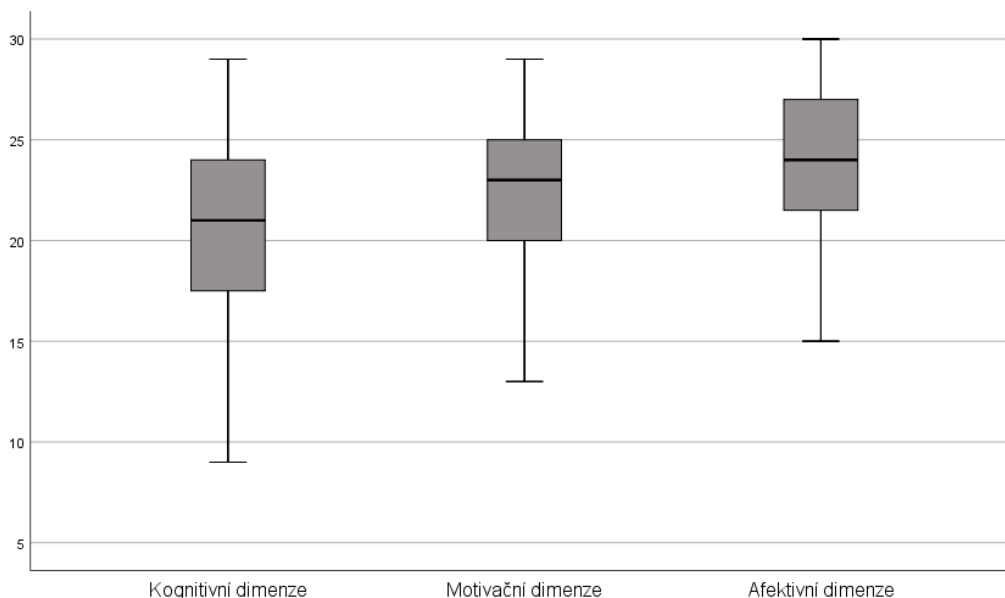
Tabulka 11 Míra životní smysluplnosti v jednotlivých dimenzích

VO1.1- VO1.3 Jednotlivé dimenze životní smysluplnosti

	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Kognitivní dimenze	156	6	29	20,29	4,656
Motivační dimenze	156	6	29	22,05	3,843
Afektivní dimenze	156	6	30	23,25	5,059
Počet platných N	156				

Krabicový graf 1 zobrazuje míru životní smysluplnosti v jednotlivých dimenzích. Nejnížší míra je v kognitivní dimenzi a nejvyšší v afektivní dimenzi.

Graf 1 Krabicový graf – míra životní smysluplnosti v jednotlivých dimenzích



Pro doplnění uvádíme tabulky s pořadím položek z dotazníku životní smysluplnosti a dispozičního optimismu podle nejvyššího skóre. Životní smysluplnost jsme vyhodnotili v jednotlivých dimenzích. Výsledky ukazují průměrné hodnoty v jednotlivých položkách (seřazené podle dosaženého průměrného skóre). Hodnota R u položky znamená, že se jedná o překódovanou položku, aby byly hodnoty navzájem srovnatelné. V komentářích uvádíme počty respondentů a procenta, tyto údaje vycházejí ze sloupcových grafů k otázce 1-28 z dotazníků v příloze P II.

Tabulka č. 12 ukazuje, že respondenti dosáhli nejvyššího průměrného skóre ($M = 4,06$; $SD = 0,992$) v položce č. 1 ve znění: ***Svůj život považují za hodnotný a užitečný.*** Nejhorší výsledek v kognitivní dimenzi životní smysluplnosti je v případě položky 3 ve znění: ***Podařilo se mi v životě najít určité poslání nebo úlohu.*** Celkem 54 respondentů (34,62 %) s tímto tvrzením nesouhlasí a 49 (31,41 %) se nemohlo rozhodnout. **Celkem tedy 103 respondentů (66,03% ze 156) prozatím nenašlo ve svém životě určité poslání nebo úlohu.** Výsledek je v souladu s teorií, že v období adolescence mladí lidé většinou své poslání teprve hledají.

Tabulka 12 Pořadí položek životní smysluplnosti v kognitivní dimenzi

Kognitivní dimenze					
Položky dotazníku	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
p1	156	1	5	4,06	,992
p5R	156	1	5	3,85	1,259
p10	156	1	5	3,33	1,171
p7	156	1	5	3,06	1,394
p4	156	1	5	3,04	1,083
p3	156	1	5	2,95	1,118
Celkem platných	156				

V tabulce č. 13 motivační dimenzi dosáhla nejvyššího průměrného skóre položka 16 z dotazníku – *Mám v životě určité záměry, které bych rád naplnil* ($M = 4,19$; $SD = 0,893$). S tímto tvrzením souhlasí 134 adolescentů (85,89 %), tedy převážná většina. Nejnižší průměrné skóre má položka 2 – *Ani pořádně nevím, co chci v životě dělat* ($M = 3,15$; $SD = 1,271$). Položka 2 je reverzní. Nižší míra tohoto skóre ve vztahu k životní smysluplnosti ukazuje, že velká část adolescentů buď s tvrzením souhlasí (53, tj. 33,98%) anebo je v tomto tvrzení nerozhodných (34, 21,79 %) celkem tedy 87, tj. 55,77 % nevyslovilo svůj nesouhlas. **Znamená to, že převážná většina adolescentů má určité záměry, ale zároveň nadpoloviční většina adolescentů nemá jasno v tom, co chtějí v životě dělat.**

Tabulka 13 Pořadí položek životní smysluplnosti v motivační dimenzi

Motivační dimenze					
Otázky	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
p16	156	1	5	4,19	,893
p13	156	1	5	4,04	,936
p6	156	1	5	3,80	,993
p9R	156	1	5	3,45	1,091
p14	156	1	5	3,42	1,159
p2R	156	1	5	3,15	1,271
Celkem platných	156				

Tabulka č. 14 zobrazuje pořadí položek životní smysluplnosti v afektivní dimenzi. V afektivní dimenzi životní smysluplnosti se nejvyšší průměrné skóre ($M = 4,12$; $SD = 1,144$) vztahuje k položce 15 - ***Život mi připadá prázdný a bezcenný.*** Tato položka je reverzní (v tabulce je již přepočítaná obráceně). Vyšší průměrné skóre znamená, že zvyšuje smysluplnost života. Znamená to tedy, že většina respondentů (122, což je 78,21 %) s tímto tvrzením nesouhlasí. Nejnižšího skóre ($M = 3,5$; $SD = 1,178$) dosáhla položka 18 – ***Znechucení a apatie jsou běžnou součástí mého života.*** Opět je to reverzní položka. Nižší průměr znamená nižší smysluplnost – v této položce s tvrzením souhlasilo 33 respondentů a 31 se nemohlo rozhodnout, tj. celkem 41,66 % respondentů, kteří nevyslovili svůj jasný nesouhlas s tímto tvrzením **a ačkoliv většině nepřipadá život prázdný a bezcenný, je i početná skupina adolescentů, kteří znechucení a apatii alespoň občas prožívají.**

Tabulka 14 Pořadí položek životní smysluplnosti v afektivní dimenzi

Položky	Afektivní dimenze				
	N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
p15R	156	1	5	4,12	1,144
p8	156	1	5	4,00	1,010
p12	156	1	5	3,94	1,067
p11	156	1	5	3,94	1,008
p17R	156	1	5	3,75	1,151
p18R	156	1	5	3,50	1,178
Celkem platných	156				

VO1.4 Jaká je míra dispozičního optimismu u adolescentů?

Adolescenti dosáhli v míře dispozičního optimismu minimálně 6 a maximálně 28 bodů z 30 možných. Průměrná hodnota $M = 18,55$, $SD = 4,079$ (tabulka č. 15). Test nemá pevně stanovenou hranici pro optimismus a pesimismus, výsledná hodnota je mírně nad střední hodnotou.

Tabulka 15 Míra dispozičního optimismu u adolescentů

		Dispoziční optimismus/pesimismus				
		N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
Dispoziční optimismus/pesimismus	optimis-	156	6	28	18,55	4,079
Počet platných N		156				

Pro doplnění uvádíme v tabulce 16 pořadí položek z dotazníku seřazené sestupně od nejvyššího po nejnižší skóre. Hodnota R u položky znamená, že se jedná o překódovanou položku, aby byly hodnoty srovnatelné. Nejvyšší průměrnou míru souhlasu jsme vyhodnotili o položky 28 ($M = 3,51$; $SD = 1,013$) ve znění: ***Všeobecně očekávám, že mě spíš potká to dobré než špatné.*** Celkem s touto odpovědí souhlasilo 90 respondentů (57,69 % ze 156). Nejnižší průměrné skóre jsme zaznamenali u položky 21 – ***Pokud má něco pro mě dopadnout špatně, dojde k tomu*** ($M = 2,79$; $SD = 1,082$). Tato položka je reverzní. Celkem 55 respondentů s tímto tvrzením souhlasí (35,25% ze 156) a 61 (39,10 % ze 156) je nejistých. Celkem tedy 116 respondentů (74,35 % ze 156) s tímto tvrzením souhlasilo nebo bylo nerozhodných. **Adolescenti tedy většinou věří, že je potká spíš to dobré než špatné, ale zároveň si většina nevěří, že jsou schopni nepříznivé události zvrátit ve svůj prospěch.** Počty respondentů a procenta vychází ze sloupcových grafů v příloze P II.

Tabulka 16 Pořadí položek dispozičního optimismu

		Dispoziční optimismus/pesimismus				
Položky		N	Minimum	Maximum	Průměr	Směrodatná odchylka
p28		156	1	5	3,51	1,013
p22		156	1	5	3,35	1,196
p27R		156	1	5	3,03	1,110
p25R		156	1	5	2,96	1,089
p19		156	1	5	2,90	1,040
p21R		156	1	5	2,79	1,082
Celkem platných		156				

VO1.5: Existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů?

H01: Mezi mírou životní smysluplnosti a dispozičním optimismem neexistuje statisticky významná korelace.

HA1: Existuje statisticky významná korelace mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů.

Můžeme zamítnout H01, z tabulky 17 vidíme, že dispoziční optimismus silně koreluje s životní smysluplností. Z toho vyplývá, že **existuje souvislost mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem**. Čím vyšší je míra dispozičního optimismu, tím vyšší je míra životní smysluplnosti ($r = 0,654$, $p = 0,001$).

Tabulka 17 Vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem

VO1.5 Vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem

Pearsonův koeficient korelace

	Životní smysluplnost	Dispoziční optimismus/pesimismus
Životní smysluplnost	1	,654**
Dispoziční optimismus/pesimismus	,654**	1

** . Korelace je významná na hladině významnosti $p = 0.01$

V tabulce 18 můžeme vidět **souvislost mezi dispozičním optimismem a všemi dimenzemi životní smysluplnosti**, nejsilnější je vztah dispozičního optimismu s afektivní dimenzí ($r = 0,652$, $p = 0,01$).

Tabulka 18 Vztah mezi dispozičním optimismem a dimenzemi životní smysluplnosti

Vztah mezi dispozičním optimismem a dimenzemi životní smysluplnosti

Pearsonův koeficient korelace

	Dispoziční optimismus/pesimismus	Životní smysluplnost	Kognitivní dimenze	Motivační dimenze	Afektivní dimenze
Dispoziční optimismus/pesimismus	1	,654**	,508**	,558**	,652**
Životní smysluplnost	,654**	1	,886**	,871**	,881**
Kognitivní dimenze	,508**	,886**	1	,702**	,635**
Motivační dimenze	,558**	,871**	,702**	1	,649**
Afektivní dimenze	,652**	,881**	,635**	,649**	1

**. Korelace je významná na hladině významnosti $p = 0.01$

2. Dalším cílem je zjistit, zda existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy.

VO2 Existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy?

H02: V míře životní smysluplnosti neexistují statisticky významné rozdíly v závislosti na typu školy

HA2: Studenti gymnázií vykazují statisticky významně vyšší míru smysluplnosti než studenti ostatních škol.

Výsledky v tabulce 19 ukazují, že nemůžeme zamítnout H02. **Neexistují rozdíly v životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy ($p = 0,291$).**

Následně jsme zjišťovali, zda existují rozdíly mezi jednotlivými školami (prostřednictvím Post Hoc Testů). Z výsledků vyplývá, že významné rozdíly v životní smysluplnosti jsou mezi studenty studujícími na škole č. 2 (soukromá SŠ 1) a na škole č. 4 (veřejná SŠ 2). Studenti studující na studované škole č. 4 dosahují významně vyšší míry životní smysluplnosti ($M = 69,24$; $SD = 9,735$) než studenti studující na škole č. 2, kteří dosáhli průměrného skóre ($M = 61,89$; $SD = 16,216$; $p = 0,019$). Rozdíl znázorňuje graf 2.

Tabulka 19 Míra životní smysluplnosti dle studované školy

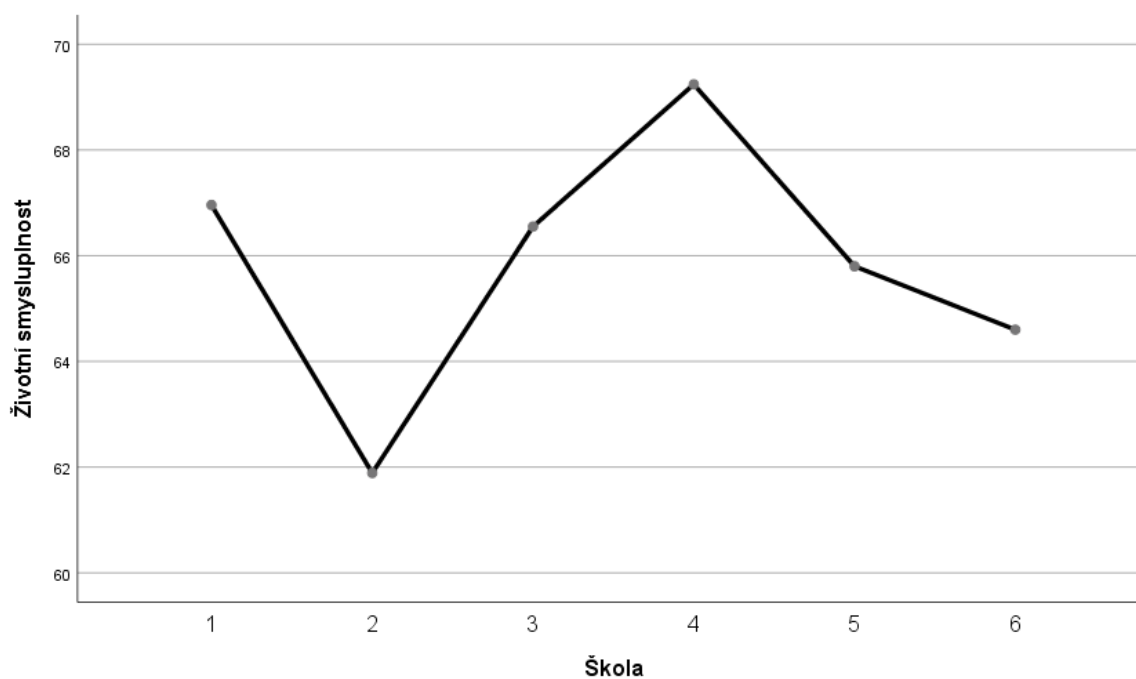
VO2 Míra životní smysluplnosti dle studované školy

Životní smysluplnost

	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Std. chyba	Minimum	Maximum
1. Gymnázium 1	24	66,96	9,594	1,958	37	80
2. Soukromá SŠ 1	27	61,89	16,216	3,121	18	87
3. Veřejná SŠ 2	29	66,55	9,264	1,720	38	80
4. Veřejná SŠ 2	29	69,24	9,735	1,808	47	84
5. Gymnázium 2	20	65,80	10,350	2,314	39	81
6. Soukromá SŠ 2	25	64,60	12,754	2,551	27	79
Celkem	154	65,89	11,657	,939	18	87

Rozdíl mezi školou 2 ($M = 61,89$) a školou 4 ($M = 69,24$) výstižně znázorňuje graf 2.

Graf 2 Graf průměrů – životní smysluplnost dle studované školy



3. Chceme také zjistit, jaké jsou rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví.

VO3 Existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví?

H03: Mezi ženami a muži neexistují statisticky významné rozdíly v míře životní smysluplnosti.

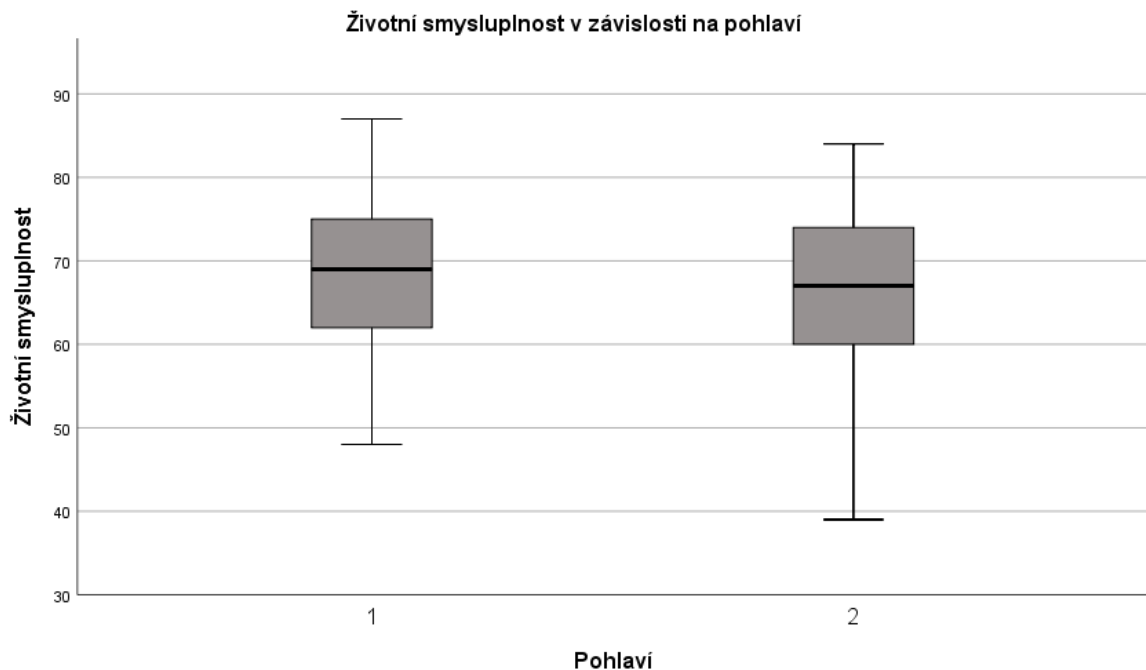
HA3: Mezi ženami a muži existují statisticky významné rozdíly v míře životní smysluplnosti.

Tabulka 20 ukazuje, že muži dosáhli průměrného skóre $M = 66,08$ ($SD = 13,141$) a ženy dosáhly skóre $M = 65,82$, ($SD 10,090$). Z toho vyplývá, že **nemůžeme zamítnout H0. Neexistují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví ($p = 0,89$)**. Muži (1) i ženy (2) dosahují srovnatelné míry životní smysluplnosti, viz graf 3.

Tabulka 20 Životní smysluplnost dle pohlaví

VO3 Životní smysluplnost dle pohlaví					
	Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Směrod. chyba
Životní smysluplnost	Muž	78	66,08	13,141	1,488
	Žena	74	65,82	10,090	1,173

Graf 3 Krabicový graf – Životní smysluplnost v závislosti na pohlaví



Testovali jsme ještě, zda není rozdíl v celkové životní smysluplnosti pouze v některé dimenzi. Výsledky ale ukazují, že ani v jednotlivých dimenzích nejsou rozdíly mezi muži a ženami významné.

4. Chceme rovněž zjistit, jaké jsou rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví.

VO4 Existují rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví?

H04 Mezi ženami a muži neexistuje statisticky významný rozdíl v míře dispozičního optimismu.

HA4 Mezi ženami a muži existuje statisticky významný rozdíl v míře dispozičního optimismu.

Tabulka 21 zobrazuje rozdíly v dosaženém skóre dispozičního optimismu mezi muži a ženami. Ženy dosáhly průměrných hodnot $M = 17,80$, ($SD = 4,017$), zatímco muži dosáhli $M = 19,36$, ($SD = 4,045$). Z toho vyplývá, že můžeme zamítnout H0. **Existují rozdíly v míře dispozičního optimismu/pesimismu v závislosti na pohlaví ($p = 0,018$).**

Tabulka 21 Rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví

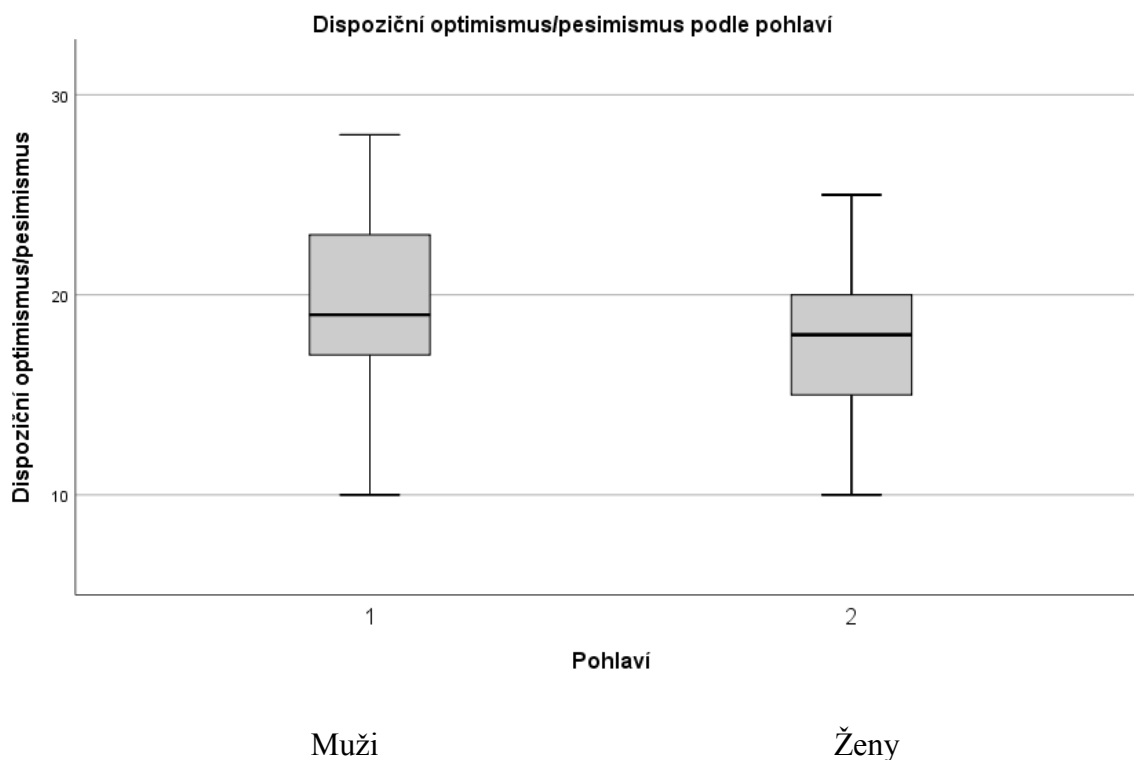
VO4 Rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví

		Pohlaví	N	Průměr	Směrodatná odchylka	Stand. chyba
Dispoziční optimis- mus/pesimismus	Muži		78	19,36*	4,045	,458
	Ženy		74	17,80	4,017	,467

* rozdíly jsou významné na hladině 0,05 ($p = 0,018$)

Graf 4 zobrazuje rozdíly v dispozičním optimismu v závislosti na pohlaví. Muži (1) dosáhli vyšší míry dispozičního optimismu ($M = 19,36$) než ženy (2) ($M = 17,80$).

Graf 4 Krabicový graf – Dispoziční optimismus/pesimismus v závislosti na pohlaví



Pro zajímavost jsme testovali, zda se liší dispoziční optimismus dle typu studované školy. Z výsledků vyplývá, že neexistují rozdíly v míře dispozičního optimismu/pesimismu v závislosti na typu studované školy ($p = 0,971$).

5. Zajímá nás rovněž, v čem adolescenti spatřují smysl svého života – otevřená otázka.

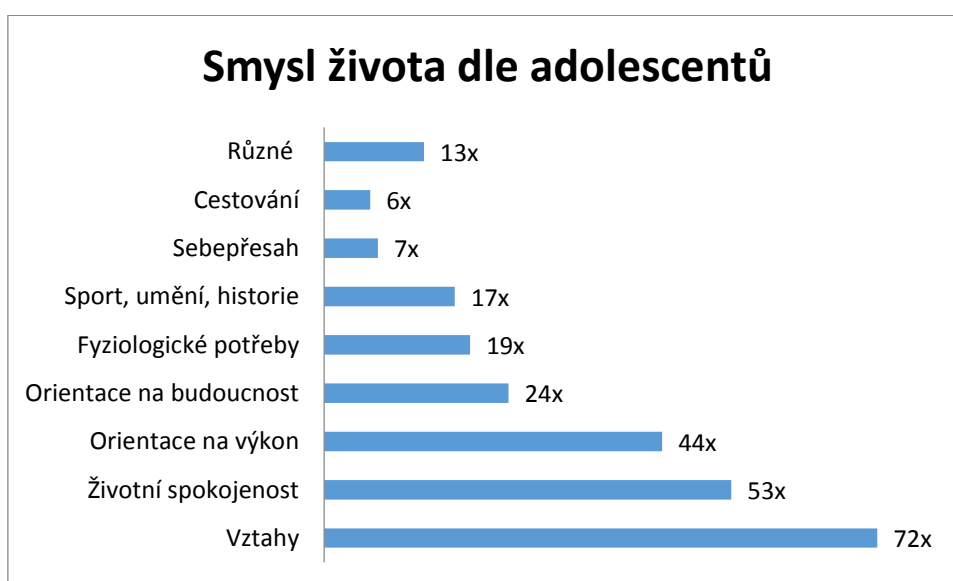
Ze 156 dotazovaných na tuto otevřenou otázku odpovědělo 135 adolescentů, což odpovídá 86,5 % respondentů. Odpovědi jsme roztřídili do 9 hlavních skupin. Celkem uvedli 255 zdrojů, na 1 odpověď připadá od 1 do 5 zdrojů, průměrně necelé 2 zdroje (1,88) na 1 odpověď.

V kategorii **vztahy**, které se jako uváděný smysl života objevil v jejich odpovědích nejčastěji (celkem 72x, tj. 53,33 % ze 135), je zahrnuta rodina, přátelé, láska, a také vztah k domácím mazlíčkům. Několikrát se objevilo jméno psa nebo koně. Do kategorie, která je na druhá nejčetnější v odpovědích (53x, tj. 39,25 %), nazvané **životní spokojenost**, jsme uvedli odpovědi typu – být šťastný, spokojený, dělat co mě baví, užívat si, pěstovat koníč-

ky. Třetí v pořadí (44x, tj. 32,59 %) je kategorie nazvaná **orientace na výkon**. Spadají do ní odpovědi týkající se nutnosti dobrého vzdělání, získání dobré práce, zajištění dostatku peněz. Do čtvrté kategorie **orientace na budoucnost** (24x, tj. 17,77%) jsou zařazeny odpovědi jako: budoucnost, plnit si cíle, sny, něčeho dosáhnout, zažít úspěch, mít respekt anebo také „dožít se dalšího století“. Pátá kategorie co do pořadí odpovědí (19x, tj. 14,07 %) je označena jako **fyziologické potřeby**. Zahrnuje odpovědi typu: sex, rozmnožit se, jídlo (konkrétně kebab se objevil 3x), spánek, žít. Šestá kategorie (17x v odpovědích, tj. 12,59 %) nazvaná **umění, sport, historie** zahrnuje volnočasové aktivity, ve kterých adolescenti vidí smysl svého života. Nejčastěji uváděli tanec, fotbal, výtvarné, hudební umění, architekturu, ale také například zájem o historii, konkrétně např. tanky (2x). Sedmá kategorie **sebepřesah** (7x, 5,19 %) obsahuje odpovědi jako: pomoc druhým, prospět lidstvu, činit ostatní šťastnými, víra v Boha (2x). Osmá kategorie v pořadí **cestování** se objevila v odpovědích 6x (4,44 %). Kromě cestování uváděli někteří respondenti také touhu pracovat a bydlet v zahraničí.

Devátou kategorií jsme nazvali **různé** (13x, 9,63 %). Tyto odpovědi jsou natolik různorodé, že bylo nutné vyčlenit jim samostatnou kategorii. Jsou zastoupeny jednou, maximálně dvěma odpověďmi. Některé odpovědi v této kategorii jsou vysloveně negativní – např. kouřit marihuanu a brát drogy (objevilo se 2x), otravovat život ostatním (1x). Patří tam ale i odpovědi jako: vášeň v zemědělství, veganství, jezdit nákladňákem, nevzdávat se, být součástí společnosti. Dva respondenti také uvedli –, je to jen iluze, žádný smysl není“ a objevilo se také jen stručné „memento mori“ – pamatuj na smrt.

Graf 5 – zdroje smyslu života adolescentů



Sloupcové grafy k položkám 1-28 z dotazníku přikládáme do Přílohy P II této práce.

5.2 Interpretace dat

Hlavním cílem výzkumu bylo zjistit, **zda existuje vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem**. Z výsledků vyplývá, že existuje statisticky významná korelace mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů ($r = 0,654$, $p = 0,001$). **Dispoziční optimismus souvisí se životní smysluplností ve všech jejích dimenzích**. Nejsilnější je vztah dispozičního optimismu s afektivní dimenzí životní smysluplnosti ($r = 0,652$, $p = 0,01$). Tato souvislost jen potvrzuje teorii, že silně rozvinutou afektivní dimenzi životní smysluplnosti můžeme identifikovat prostřednictvím pozitivních pocitů týkajících se našeho života, jako je optimismus, štěstí, spokojenost. Zahrnuje pocity naplnění a spokojenosti, které čerpáme ze zážitků, z realizace a dosahování cílů a také z pozitivních přesvědčení a postojů k životu.

V rámci dílčích výzkumných otázek jsme zjišťovali **míru životní smysluplnost u adolescentů**. Výsledná **průměrná hodnota je nízká**. Výsledek ($M = 65,5$) je nižší než hodnota, kterou zjistil Halama (2002) u věkově srovnatelné kategorie adolescentů 16-20 let (skóre 71) a podprůměrná dle stenové normy Škály životní smysluplnosti. Nízká hodnota životní smysluplnosti nemusí nutně znamenat existenciální frustraci, ale může ukazovat na to, že v této životní fázi adolescenti svůj životní smysl teprve hledají, jsou nejistí ohledně své budoucnosti. Tento fakt se ukázal v odpovědích, které nejvíce snižovaly smysluplnost v jednotlivých dimenzích. **V kognitivní dimenzi se 66% adolescentů zatím nepodařilo najít ve svém životě určité poslání nebo úlohu. V motivační dimenzi životní smysluplnosti se ukázalo, že 56 % adolescentů ještě nemá jasno v tom, co chce v životě dělat. V afektivní dimenzi se ukázalo, že 42 % respondentů zřejmě alespoň občas zažívá znechucení a apatii ve svém životě.**

Výsledná nízká míra životní smysluplnosti může souviset s celou řadou faktorů jako je například: hledání své identity, nejistota související s budoucím pracovním uplatněním, finanční závislost na rodičích, obavy spojené s očekávaným přechodem do samostatnosti, dospělosti a také potíže s hledáním vhodného partnera/ky, případně potíže v milostných vztazích. Toto zjištění je v souladu s dosavadními zjištěními, které vidí období adolescence a stáří jako nejrizikovější a nejproblémovější z pohledu utváření a udržení smyslu života (Halama, 2007, s. 122).

Zjišťovali jsme také **míru dispozičního optimismu u adolescentů**. Test LOT-R nemá stanovenou hranici pro optimismus či pesimismus. Zjištěná průměrná hodnota ($M = 18,55$) je těsně nad střední hodnotou škály (od 6 bodů do 30). Z odpovědí respondentů vyplývá, že očekávají, že je potká spíše to dobré než špatné, ale zároveň také většinou nevěří, že jsou schopni nepříznivé události zvrátit ve svůj prospěch.

Dalším cílem bylo zjistit, zda **existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy**. Předpokládali jsme, že studenti gymnázií vykazují vyšší míru smysluplnosti než studenti ostatních škol. Usuzovali jsme, že studenti gymnázií, u kterých se předpokládá pozdější studium na vysoké škole, jsou také více podněcováni a motivováni k poznání souvislostí i sebe sama a budou tudíž vykazovat vyšší míru smysluplnosti. Ukázalo se, že **neexistuje rozdíl v životní smysluplnosti v závislosti na typu studované školy**. Z následných analýz vyplynuly významné rozdíly mezi dvěma školami, a sice školou označenou číslem 2 (soukromá SŠ 1) a školou číslo 4 (veřejná SŠ 2). Studenti ze školy č. 4 dosahují významně vyšší životní smysluplnosti než studenti studující na škole 2. Na základě dostupných informací se pokusíme postihnout rozdíly mezi těmito školami, a to při zachování anonymity obou škol.

Soukromá SŠ 1 (Škola 2) je škola obecně zaměřená (obchodně technická), s nízkými požadavky na přijetí a vysokým procentem neúspěšných maturantů. Kvalita výuky i přístup učitelů ke studentům je většinou studentů kritizován. Na veřejnou SŠ 2 (Škola 4) je škola odborná (průmyslová), hlásí se na ni více než dvojnásobek studentů, než které je škola schopna přijmout. Studenti vykazují vysokou úspěšnost u maturit i u přijímacího řízení na vysoké školy. Studenti oceňují kvalitu výuky i vstřícný přístup učitelů. Můžeme se tedy domnívat, že zjištěný rozdíl ve smysluplnosti může být v zaměření školy, kdy studenti odborné průmyslové školy už mají jasnější představu o své budoucnosti, vědí, co budou v životě dělat. Náročné výběrové řízení, kvalitní výuka, vstřícnost učitelů zřejmě také posiluje jejich motivaci úspěšně dokončit studium. Usuzujeme, že je to právě zaměření školy, kvalita výuky, které smysluplnost podněcuje. Musíme také brát v úvahu, že na průmyslovou školu 4 se hlásí studenti s lepšími studijními výsledky, touhou něco dokázat, něčím se stát, na školu obchodně-technickou 2 jdou často studenti, kteří se pro své horší studijní výsledky jinam nedostali. Zajímavé je také zjištění, že studenti prestižních gymnázií nevykazují vyšší míru smysluplnosti v porovnání s ostatními školami. To podporuje náš úsudek, že **hlavním faktorem zvyšujícím míru smysluplnosti je především odborné profesní zaměření školy**.

Dále jsme zjišťovali, **zda existují rozdíly v míře životní smysluplnosti v závislosti na pohlaví**. Předpokládali jsme, že mezi muži a ženami neexistují rozdíly v míře životní smysluplnosti. Z výsledků výzkumu vyplynulo, že **mezi muži a ženami neexistují rozdíly v míře životní smysluplnosti**. Zjišťovali jsme, zda není rozdíl jen v některé dimenzi životní smysluplnosti, ale výsledky ukazují, že muži i ženy dosahují srovnatelné úrovně i v jednotlivých dimenzích a rozdíly nejsou významné.

Zjišťovali jsme také, **zda existují rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví**. Předpokládali jsme, že mezi ženami a muži neexistují rozdíly v míře dispozičního optimismu. Z výzkumu ale vyplynulo, že **existují rozdíly v míře dispozičního optimismu/pesimismu v závislosti na pohlaví. Muži dosahují významně vyšší míry dispozičního optimismu než ženy**. Může to být způsobeno více faktory. Dospívající dívky jsou k sobě mnohem více kritické než chlapci, hodnotí svůj vzhled, porovnávají se s ostatními, často jsou se sebou nespokojené. Svou roli může sehrávat i očekávaný konflikt rolí – dívka touží po lásce, partnerovi, dětech, ale chce také studovat, cestovat a to ji může „brzdit“ v optimismu. Musí také přijmout svou sexuální identitu, svou ženskou úlohu. To v naší současné kultuře není snadné. K tradiční ženské úloze matky přibývá úloha být rovnocenná muži v oblasti práce, či společenského uplatnění (Říčan, 2004, s. 220). Roli mohou mít také nenaplněná milostná očekávání a krize, které mladé adolescentky v tomto věku prožívají. Dívky jsou v tomto období vývojově napřed a je proto možné, že na svůj život pohlíží více realisticky, bez naivity, více si uvědomují možná budoucí rizika. Dříve opouští identitu dítěte, staré jistoty, mohou prožívat bolestné loučení s dětským světem. Dívky jsou v tomto období náchylnější k citovým rozladám. Výstižně to popisuje na rozdílech v deníku adolescentů Říčan (2004, s. 223). Dívčin deník mívá ráz „citových výlevů“, chlapcův spíš připomíná tréninkový deník sportovce – jsou tam plány, předsevzetí, záměry do budoucnosti, záznamy o jejich dodržování cílů.

Z dánské studie z roku 2016 vyplývá, že psychické propady a neočekávané změny nálad může mít na svědomí i hormonální antikoncepce, která u dívek ve věku 15-19 let zvyšuje riziko deprese od 80 – 120 % oproti dívkám, které ji neužívají. (Skovlund et al., 2016)

Posledním výzkumným cílem bylo zjistit, **v čem adolescenti spatřují smysl života**. Potěšilo nás, že na tuto otázku odpovědělo 86,5 % dotázaných (135 adolescentů). Rodina, partner, přátelé, láska, hrají v životě mladých lidí ve většině případů tu nejdůležitější roli a jsou tedy tím nejvýznamnějším zdrojem smyslu života pro adolescenty. Adolescenti také spatřují smysl v tom, aby byli šťastní, užívali si života, měli čas na své koníčky, pocíťovali

životní spokojenost. Záleží jim rovněž na tom, aby uspěli ve škole, zaměstnání, vydělávali dostatek peněz pro svůj život. Někteří také uváděli potřebu něčeho dosáhnout, zažít úspěch, plnit si sny. Méně už uváděli jako zdroj smyslu také potřebu oblíbeného jídla, spánku, sexu. Někteří respondenti zdůrazňovali důležitost sportu, umění a zálibu v historii, což k adolescenci také patří. Zatímco v umění se uspokojuje touha po kráse, tvořivosti, ve sportu jde také o jedinečnou ventilaci agresivity, soupeřivosti, je i příležitostí pobýt s vrstevníky v kolektivu, naučit se odhadovat své možnosti, posouvat své hranice. Jen pár respondentů uvedlo, že smysl života vidí v tom, aby dělali něco prospěšného pro druhé lidi anebo také ve víře v Boha, případně šíření Božího slova. Tyto sebezpřesahující zdroje smyslu nabývají na významu v dalších vývojových etapách, u adolescentů jsou spíše na okraji zájmu. Jiní uváděli jako zdroj smyslu cestování, poznávání nových zemí, objevilo se přání žít a pracovat v jiné zemi. V kategorii různorodých odpovědí, 2 respondenti odpověděli, že smysl života vidí v tom brát drogy, kouřit marihuanu a pít alkohol. Odhadnout do jaké míry jde o pravdivé tvrzení a do jaké jde o formu negativního protestu nelze, v tom jsou limity kvantitativního výzkumu. Vzhledem k zodpovězení všech otázek v dotazníku a občasnému zakroužkování prostřední možnosti „nemohu se rozhodnout“ u obou respondentů, lze ale usuzovat, že o tvrzeních přemýšleli. Nicméně vzhledem k tomu, že šlo o ojedinělé případy v poměrně malém výzkumném souboru, nelze tyto výsledky zobecňovat.

5.3 Diskuse

Zkoumání vlivu dispozičního optimismu na životní smysluplnost přineslo zajímavé výsledky. Zjištěná korelace životní smysluplnosti s dispozičním optimismem ukazuje jejich vzájemnou spojitost. Souvislost dispozičního optimismu s životní smysluplností se prokázala se všemi jejími dimenzemi. Nejsilnější vztah má s afektivní dimenzí. Z toho vyplývá, že **životní smysluplnost souvisí s dispozičním optimismem u adolescentů**. Nejsilnější vztah afektivní dimenze smysluplnosti k dispozičnímu optimismu ukazuje, že naplňování smyslu, realizace cílů i samotná cesta k nim není emocionálně neutrální. Můžeme konstatovat, že naplňování životní smysluplnosti je spojeno s kladným optimistickým postojem. Otázkou je, zda je to primárně optimistický postoj k životu, který zvyšuje celkovou připravenost člověka ke smyslu nebo zda může i zkušenost smyslu ovlivnit optimistický pohled člověka na svůj život. Z dosavadních výzkumů (např. King, Hicks, 2006, Sobková, Tavel, 2010) vyplývá, že je to spíše optimistický postoj člověka, který utváří jeho pohled na život i vlastní smysl. Zmiňované výzkumy potvrdily souvislost pozitivních emocí a zkušeností

smyslu. I když optimismus není totéž co pozitivní emoce, úzce spolu souvisí (např. výzkum Jombíková, Kováč, 2007). Optimističtí lidé prožívají prokazatelně více pozitivních emocí.

Studenti gymnázií, nevykazují vyšší míru smysluplnosti než studenti ostatních škol. Následné Post Hoc Testy, ale **ukázaly na významné rozdíly mezi dvěma školami.** Při podrobnější analýze, jsme zjistili, že tyto dvě školy mj. vykazují značné rozdíly v zaměření školy (odborná x obecná), v kvalitě výuky, vstřícnému přístupu učitelů, připravenosti k maturitní zkoušce. Domníváme se, že vyšší smysluplnost u žáků odborné školy souvisí se zaměřením školy, kdy žáci mají lepší představu o své budoucnosti, vědí, kam profesně směřují a co budou dělat. V úvahu musíme také vzít vliv osobnostního nastavení studentů, kvality výuky a přístup učitelů.

Mezi muži a ženami nebyly zjištěny rozdíly v míře životní smysluplnosti.

Zjistili jsme, že existují rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví. Muži dosahují významně vyšší míry dispozičního optimismu než ženy. Otázkou je, čím je to způsobeno. Do úvahy připadá mnoho faktorů, například fakt, že dívky jsou v období adolescence velmi kritické ke svému vzhledu, často se porovnávají s ostatními, svůj negativní vliv mohou sehrávat i sociální sítě s upravenými fotkami a často nereálnými vzory. Uváděli jsme také jistý vývojový náskok, který mají ženy v tomto období před muži, rychlejší dospívání a z toho vyplývající realističtější pohled na svět, možné obavy, které plynou z jejich ženské úlohy v konfrontaci s dalšími životními plány a společenským uplatněním. K podobnému zjištění dospěla ve své výzkumné studii Optimismus jako pozitivní iluze u současných adolescentů Dosedlová et al. (2004). Poukazuje na mezipohlavní rozdíly v pozitivních očekáváních mezi muži a ženami. Muži na svou budoucnost nahlíželi významně optimističtěji než ženy. Autoři to přisuzují kulturní a sociální podmíněnosti těchto očekávání. Významnou roli může mít i vyšší citlivost a sklon k rozladám v tomto období, potřeba nalézt partnera a první sexuální zkušenosti spojené s obavami z početí. Ve světle údajů z dánské studie (Skovlund et al., 2016) jsme zmiňovali i nepříznivý vliv hormonální antikoncepce na psychiku adolescentních dívek.

Výzkum zdrojů smyslu život odhalil, že za smysl svého života považují nejčastěji rodinu, partnera, lásku, tyto pojmy jsme zahrnuli do kategorie **vztahy**. Je to v souladu s výzkumy (Baumaistera, 1991, Debatse et al., 1995), kteří ve svém kombinovaném kvalitativním a kvantitativním výzkumu zjistili, že sociální vztahy jsou jeden ze základních zdrojů životní

smysluplnosti. Ve druhé nejpočetnější kategorii **životní spokojenost**, objevuje se orientace na štěstí, spokojenost, zábavu. Další zdroje jsou v souladu s vývojovými úkoly adolescentů. Pociťují nutnost získat dobré vzdělání, práci, materiálně se zabezpečit – v kategorii **výkon**. Dále považují za důležité uskutečnit své plány, plnit si cíle, něčeho dosáhnout – orientace na **budoucnost**. Někteří adolescenti vidí smysl života v zajištění **fyziologických potřeb** – jídla, spánku, sexuálních potřeb. Jiní adolescenti vidí svůj smysl života v **umění, sportu, historii**. Malé procento (5,2% z 135) uvedli hodnoty, které je přesahují, touhu být prospěšný, pomáhat lidem, věřit v Boha (kategorie **sebepřesah**). Malá část studentů (4,44 %) spatřuje smysl života v **cestování** nebo touží bydlet a pracovat v zahraničí. Překvapivé odpovědi byly v kategorii **různé**. Dva respondenti uvedli jako smysl života kouřit marihuanu, brát drogy, pít alkohol, další dokonce uvedl jako smysl svého života „otravovat život ostatním“. Otázkou zůstává, zda to bylo míněno vážně nebo jako recese.

5.4 Shrnutí

Na základě získaných údajů, jejich analýzy a interpretace lze konstatovat, že **existuje vzájemný vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem u adolescentů**. U adolescentů byla v rámci očekávání zjištěna poměrně **nízká, podprůměrná míra životní smysluplnosti**, který souvisí s tím, že v tomto období adolescenti svůj smysl života a životní poslání většinou teprve hledají.

Zajímavým zjištěním bylo **zjištění rozdílů v životní smysluplnosti mezi jednotlivými školami**. Usuzujeme, že je to odborné zaměření školy, jasné profesní směřování, co zvyšuje smysluplnost u adolescentů. Nelze opominout ani vliv kvality výuky, vstřícného přístupu učitelů i osobnostních charakteristik studentů.

Potvrdilo se, že **nejsou významné rozdíly v životní smysluplnosti mezi muži a ženami**. Rozdíl se ale ukázal v případě dispozičního optimismu. **Muži na svůj život nahlíží významně optimističtěji než ženy**. Faktorů, které na to mohou mít vliv, je hodně. Jednak to může být rozpor mezi identifikací s genderovou rolí a zároveň očekávaným pracovním a společenským uplatněním nebo citové zvraty související s hledáním partnera, které dívky více prožívají. Zmiňovali jsme také zvýšenou kritičnost a nespokojenost se svým vzhledem, který je v tomto období pro dívky velmi důležitý. Na citové rozlady dívek může mít nepříznivý vliv i antikoncepce. Faktorů je celá řada, toto téma si zaslouží samostatný výzkum.

Mezi nejčastěji uváděné zdroje smyslu adolescentů patří **vztahy s rodinou, přáteli, partnerem**. Adolescenti také nacházejí smysl v dosažení **životní spokojenosti**, štěstí, možnosti dělat co je baví, mít čas na záliby. Uvědomují si také důležitost **vzdělání, touží po dobré práci, materiálním zabezpečení**. Méně často už uváděli jako zdroj své smysluplnosti, aby něčeho dosáhli, splnili si své sny a cíle. Někteří také uvedli důležitost uspokojení svých fyziologických potřeb – jídlo, které mají rádi, spánek a také uspokojení svých sexuálních potřeb. Uváděli také umění, sport, zájem o historii. Jen několikrát se objevil sebezpřesahující zdroj – být prospěšný lidem nebo víra v Boha. Překvapivě zřídka adolescenti uváděli jako zdroj smyslu cestování – cíl poznávat nové země a zkusit si tam i pracovat a bydlet.

5.5 Doporučení pro praxi

Domníváme se, že je v zájmu dětí, rodičů i státu využít poznatky tohoto výzkumu a pozitivní psychologie ve výchově a vzdělávání. Je důležité, aby mladí lidé nacházeli ve svém životě smysl, naplnění, znali své silné stránky a zaujímali k sobě i ke světu optimistický postoj. Ten ovlivňuje nejen životní smysluplnost, ale i život sám. Naplněný život a optimistický přístup k němu, je tou nejlepší prevencí před rizikovým chováním adolescentů. Na základě zjištění v našem výzkumu (nízká míra smysluplnosti u adolescentů; pozitivní korelace smysluplnosti s dispozičním optimismem; většina adolescentů neví, co chtějí v životě dělat; odborné profesní zaměření jako faktor zvyšující míru smysluplnosti) navrhuje následující opatření.

Jednou z možností jak posilovat smysluplnost u adolescentů je zařazení **výchovy ke smyslu** života do hodin českého jazyka nebo etické výchovy do výuky žáků 8. třídy, ještě před volbou povolání. Navrhujeme podněcovat děti k úvahám o smyslu života zadáváním **esejí na téma „odkud přicházím, kdo jsem a kam směřuji“ a besedami s inspirativními lidmi**, kteří posloužit jako příklad pozitivního přístupu k řešení negativních situací a problémů, **seznamování se zajímavými projekty** (např. www.cestazasnem.cz). Důležité ale je nalézat smysluplnost v samotném procesu vzdělávání, a proto považujeme za důležité **integrovat poznatky do smysluplných celků**, které přivedou studenty k zamyšlení nad hlubšími souvislostmi a z nichž si pak mohou vyvodit i východiska vlastního smyslu života.

V našich školách většinou převládá kritický přístup k žákům, kdy se žáci dovídají více o tom, co jim nejde a kde by se měli zlepšit než o tom, co jsou jejich silné stránky. **Rozpo-**

znání těchto silných stránek, svých předností a potenciálu je přitom velmi důležité nejen pro volbu budoucího povolání, ale i k pocitu spokojenosti a smysluplnosti. Zážitek úspěchu může zvýšit motivaci žáků, pocit smysluplnosti i pomoci překonávat nesnáze.

Navrhujeme pomoci žákům objevit své silné stránky formou diskusí na téma:

- Při jaké činnosti se u Vás objevuje pocit „Teď jsem to skutečně já.“?
- Co vám jde jakoby samo, aniž byste se tomu museli učit?
- Jaká aktivita vás neunaví, ale spíše vám dodává energii a naplňuje vás?
- Které úkoly se vám nemusejí dvakrát připomínat, protože je pohotově splníte?
- Za co jste ve škole nebo doma nejčastěji chváleni?
- Co na vás spolužáci a kamarádi nejvíce oceňují? (Slezáčková, 2012, s. 228)

Dalším doporučením je využít ve výuce k otestování silných stránek **Dotazník charakteristických silných stránek z knihy** Authentic Happiness (Seligman, 2002), je přeložený do češtiny a veřejně přístupný na internetu. Vyhodnocování ale bohužel není online, je nutná tužka a papír. (Petrov, 2015)

Prostřednictvím **kampaně na sociálních sítích** (facebook) považujeme za vhodné informovat rodiče o **aktivitě Jane McGonigal**, která vyvíjí počítačové hry podporující pozitivní stránky života (www.janemcgonigal.com). V jejích počítačových hrách hráči řeší problémy reálného světa – nedostatek potravy, chudobu, zachování míru. Děti školního věku si mohou nejprve identifikovat své silné stránky a pak při hře řešit problémy, které je budou rozvíjet. Nabízí i hry k léčbě deprese a úzkosti (Superbetter), jejíž účinnost byla klinicky ověřena výzkumem v roce 2013. (McGonigal)

Můžeme také **vyškolit lektory a zařadit Program výuky předmětu pozitivní psychologie** (Seligman, 2014, s. 104-107) do školní výuky pro žáky osmých tříd. Program zahrnuje dvacet osmdesátiminutových lekcí, vhodné by bylo zařadit je do hodin Etické výchovy. Tento program doposud nebyl v České republice vyzkoušen, v Americe je ale považován za velmi úspěšný. Hlavními cíli je identifikovat silné stránky studentů, jejich charakterové přednosti, posílit jejich uplatnění v životě, podpořit psychickou odolnost, pozitivní prožívání, pocit smysluplnosti a pozitivní sociální vazby. Z výzkumu vyplývá, že program podpořil silné stránky podporující učení – zvědavost, lásku k učení, kreativitu. Zvýšila se angažovanost, míra radosti, zlepšily se sociální dovednosti (empatie, spolupráce, asertivita, sebekontrola) a to jak podle učitelů, tak podle hodnocení matek studentů.

Dalším doporučením je, aby v rámci hodin Výchovy k rodičovství na druhém stupni ZŠ byli **adolescenti informováni o všech možnostech antikoncepce** a také pravdivě informováni o možných nepříznivých důsledcích užívání hormonální antikoncepce na zdraví mladých dívek od 15-19 let, které prokázala dánská studie (Skovlund et al., 2016).

ZÁVĚR

V současné době se stále více střetáváme s tendencí klást důraz na preventivní faktory rizikového chování mládeže. Z dosavadních výzkumů vyplývá, že mezi tyto faktory zcela nesporně patří intenzivní prožívání smyslu života a pozitivní optimistický přístup k sobě i k okolnímu světu. Jak jsme v našem výzkumu zjistili, tyto dvě proměnné spolu souvisí. Optimistický přístup zvyšuje prožitek smysluplnosti. Toto spojení je zdá se obousměrné.

Nalezení smyslu života je důležité pro optimální lidské fungování, zvládnání zátěže a působí také protektivně proti duševním těžkostem a poruchám. Považujeme za důležitý úkol sociální pedagogiky v rámci prevence sociálně patologických jevů pomáhat mladým lidem hledat svůj smysl života a posilovat pozitivní přístup mladých lidí k životu. Ne ve smyslu přehlížení vlastních nedostatků, přeceňování svých schopností a popírání problémů s předstíraným úsměvem na tváři, ale v dovednosti dokázat nalézt své silné stránky, být schopen se podívat na potíže s nadhledem, být schopen čelit nepříznivým okolnostem a také ve schopnosti ovládat své emoce a nepropadat beznaději.

Smysluplnost bychom měli u dětí posilovat výchovou k odpovědnosti a zařazením rozhodovacího procesu do výchovy už od útlého dětství, nejpozději v mateřské školce. Výběr z několika variant rozvíjí u dětí pocit svobody, ale i odpovědnosti za své rozhodnutí. Dítě se naučí přijímat důsledky své volby, vysvětlit a zdůvodnit své rozhodnutí a tím se učí i základům hledání smyslu. Považujeme za důležité propagovat mezi rodiči a také učiteli principy respektující komunikace a pozitivního přístupu. Postupné zvyšování míry svobody rozhodování a odpovědnosti vede k pocitu svébytnosti a samostatnosti.

Z výzkumu vyplynulo, že adolescenti tápou v otázce, co by chtěli v životě dělat, teprve hledají své životní poslání a také uváděli, že znechucení a apatie je běžnou součástí jejich života. V deváté třídě, kdy se musí rozhodnout o svém budoucím profesním směřování, většina z nich vůbec netuší, co by chtěli dělat. Z výzkumu mezi studenty středních škol vyplývá, že ani na střední škole, která už by měla směřovat k budoucímu pracovnímu uplatnění, na tom nejsou o moc lépe.

Jedním z významných vývojových úkolů adolescence je nalezení své identity, tedy zjistit kdo jsem, rozumět sám sobě, svým citům, vědět kam patřím, k čemu směřuji, čemu věřím, a v čem je smysl mého života. Znamená to také přijmout odpovědnost za své činy, znát své meze a možnosti. To je těžký úkol nejen pro adolescenty, ale i pro sociální pedagogiku, která si pomoc při hledání identity a vnitřního zakotvení vytyčila za svůj úkol, jak jsme

zmiňovali v úvodu. Nezbyvá než hledat metody a cesty, kterou mohou mít pozitivní vliv na formování mladého člověka. Využití principů, metod a technik pozitivní psychologie se v tomto směru jeví jako velmi přínosné. Díky zážitkům a zkušenostem s pozitivními emocemi a optimistickým přístupem k životu se lidé mění, jsou tvořivější, odolnější, sociálně aktivnější a zdravější a zvyšují připravenost člověka nalézt svůj smysl života. Takové nasměrování člověka přispívá k jeho optimálnímu fungování ve společnosti a také k utváření zdravého životního stylu, což je jeden z aktuálních úkolů sociální pedagogiky.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

- [1] ADLER, Alfred. *Smysl života*. Vyd. 1. Praha: Práh – Martin Vopěnka, 1995, ISBN: 80-858009-34-6
- [2] BALCAR, Karel. *Logoterapie a existenciální analýza*. Slea.cz [online] 22. 10. 2007, [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <http://www.slea.cz/old/index.php/odborne-texty-mainmenu-2/4-karel-balcar/5-karel-balcar-logoterapie-a-existencialviktora-e-frankla>
- [3] BAUMEISTER, Roy F. *Meanings of life*. [online] New York: Guilford Press, 1991, [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: https://books.google.cz/books?id=1aIAIPGvqb8C&printsec=frontcover&hl=cs&source=gb_s_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- [4] BAUMEISTER, Roy F. et al., *Some Key Differences between a Happy Life and Meaningful Life*. [online] *The Journal of Positive Psychology*, 20. 4. 2013, 24. 6. 2013 *Positive Psychology in Search for Meaning* **8**, (6), 505-516 [cit. 2019-02-03] Dostupné z: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17439760.2013.830764>
- [5] BLATNÝ, Marek et al. *Životní smysluplnost: Osobní souvislosti a antecedenty*. [online] *Československá Psychologie*. 2010, (3), 225-234 [cit. 2019-02-03]. ISSN 0009062X. Dostupné z: <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&an=52655333&scope=site>
- [6] CARVER, Charles S. a Michael F. SCHEIER. *Dispositional optimism*. [online]. *Trends in Cognitive Sciences*, 03. 2014, 06. 2014, *Trends Cogn Sci* **18** (6), 293-299 [cit. 2019-02-05] Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4061570/>
- [7] *Cestazasnem.cz: O nás* [online]. [cit. 2019-02-27]. Dostupné z: <https://www.cestazasnem.cz/o-nas-1-0>
- [8] ČAČKA, Otto. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk, 2000. ISBN 80-7239-060-0.
- [9] DEBATS et al. *Experiences of meaning in life. A combined qualitative and quantitative approach*. [online]. *British Journal of Psychology*, August 1995, **86** (3), s. 359-375. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/7551647>
- [10] DOSEDLOVÁ, Jaroslava et al. *Optimismus jako pozitivní iluze u současných adolescentů*. In: *Svět žen a svět mužů. Polarita a vzájemné obohacování*. [online] Olomouc: UP, 2004. [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <http://docplayer.cz/31217115-Optimismus-jako-pozitivni-iluze-u-soucasnych-adolescentu.html>
- [11] DOSEDLOVÁ, Jaroslava. *Optimismus a jeho role v kontextu zdraví*. Brno: Filozofická fakulta, Masarykova univerzita, 2018. ISBN 978-80-210-8951-8.

- [12] EMMONS, Robert A. *The psychology of Ultimate Concern: Motivation and Spirituality in Personality*. [online] New York: The Guilford Press. 1999. [cit. 2019-02-02]. Dostupné z: http://www.academia.edu/25765840/Robert_A._Emmons_The_Psychology_of_Ultimate_Concerns_Motivation_and_Spirituality_in_Personality
- [13] ERIKSON, Erik H. *Dětství a společnost*. Praha: Argo, 2002. ISBN 80-7203-380-8.
- [14] FRANKL, Viktor Emil, *Dynamika a hodnoty*, Československá psychologie, 1990, roč. 34, č. 6, s. 542 – 547
- [15] FRANKL, Viktor Emil. *--a přesto říci životu ano: psycholog prožívá koncentrační tábor*. Přeložil Josef HERMACH. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství, 1996. ISBN 80-7192-095-9.
- [16] FRANKL, Viktor Emil a Elisabeth S. LUKAS. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. [3. vyd.]. Brno: Cesta, c2006. ISBN 80-7295-084-3.
- [17] FROMM, Erich. *Mít, nebo být?*. Praha: Aurora, 2001. ISBN 80-7299-036-5.
- [18] HALAMA, Peter. *From establishing beliefs through pursuing goals to experiencing fulfilment: Examining the free-component model of personal meaning in life*. [online] Studia psychologica, 2002, 44(2), 143-154. [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: http://www.studiapsychologica.com/uploads/HALAMA_03_vol.47_2005_pp.167-178.pdf
- [19] HALAMA, Peter. *Relationship between meaning in life and the big five personality traits in young adults and the elderly*. [online] Studia Psychologica, 2005, 47(3), 167-178 [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <https://search-proquest-com.proxy.k.utb.cz/docview/220095056?accountid=15518>
- [20] HALAMA, Peter. *Zmysel života z pohľadu psychologie*. Bratislava: Slovak Academic Press. 2007. ISBN: 978-80-8095-023-1
- [21] HALAMA, Peter. *Škála životnej smysluplnosti – psychometrické vlastnosti a predbežné normy*. In : Grác, J., Halama, P. (Eds.) *Acta Psychologica Tyrnaviensis 11-12*. Trnava, Filozofická fakulta TU, 2008, s. 56 – 58.
- [22] HALAMA, Peter, Katarína KETTNER a Lenka LESAYOVÁ. *Vztah medzi prežívaným stresom a zmysluplnosťou života u mladých a starších dospelých*. [online]. 2014. *Československa Psychologie*, 58(5), 442-454 [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <https://search-proquest-com.proxy.k.utb.cz/docview/1636357788?accountid=15518>
- [23] HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ. *Velký psychologický slovník*. Ilustroval Karel NEPRAŠ. Praha: Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-686-5.
- [24] HELLER, Jan. *Průhled k cíli*. Křesťanská revue, 1998, roč. 65, č. 2
- [25] CHRÁSKA, Miroslav. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. Praha: Grada, 2007. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-1369-4.

- [26] JOMBÍKOVÁ, Eva a Damián KOVÁČ, *Optimism and quality of life in adolescents – Bratislava secondary school students*. [online] *Studia Psychologica*, January 2007, **49** (4), 347-356. [cit. 2019-02-18] Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/292826544_Optimism_and_quality_of_life_in_a_dolescents_-_bratislava_secondary_schools_students
- [27] KING, Laura et al. *Positive affect and the experience of meaning of life*. [online]. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2006. 90, 179-196 [cit. 2019-02-03]. Dostupné z: <http://personalitylab.tamu.edu/files/downloads/2011/03/KingetalJPSP2006.pdf>
- [28] KONOPÁSKOVÁ, Anna. *Finské vzdělávání v kostce*. [online]. Národní ústav pro vzdělávání, Odborné vzdělávání v zahraničí, II, 1-8. © 2013. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/uploads/Periodika/ZPRAVODAJ/2013/Zp1305pIIa.pdf>
- [29] KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0643-9.
- [30] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Pozitivní psychologie*. Praha: Portál, 2004. Psychologie (Portál). ISBN 80-7178-835-x.
- [31] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. Praha: Grada, 2006. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1370-5.
- [32] KŘIVOHLAVÝ, Jaro. *Optimismus, pesimismus a prevence deprese*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4007-2.
- [33] KUBZANSKY, Laura Diane, Philip E. KUBZANSKY a, Joanna MASELKO. *Optimism and Pessimism in the Context of Health: Bipolar Opposites or Separate Constructs?* [online]. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 2004, **30**(8), 943-956 [cit. 2019-02-06]. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15257780>
- [34] LÄNGLE, Alfried. *Smysluplně žít: aplikovaná existenciální analýza*. Brno: Cesta, 2002. ISBN 80-7295-037-1.
- [35] LÄNGLE, Alfried. *Životopis*. Slea.cz [online]. Slea, © 2011, [cit. 2019-01-28]. Dostupné z: <http://www.slea.cz/index.php?page=all>
- [36] LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ. *Vývojová psychologie*. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.
- [37] LUKAS, Elisabeth S. *I tvoje utrpení má smysl: logoterapeutická útěcha v krizi*. Brno: Cesta, 1998. ISBN 80-85319-79-9.
- [38] MACEK, Petr et al. Proměny vztahu k sobě v průběhu dětství a dospívání. In: POLEDŇOVÁ, Ivana, ed. *Sebepojetí dětí a dospívajících v kontextu školy*. Brno: Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-5085-3.
- [39] MACEK, Petr. *Adolescence*. Vyd. 2., upr. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-7178-747-7.

- [40] MASCARO, Nathan, Rosen, David H., *Existential meaning's role in the enhancement of hope and prevention of depressive symptoms*. [online] © Blackwell Publishing: August 2005, [cit. 2019-02-02]. *Journal of Personality* 73, 4. Dostupné z: <http://people.tamu.edu/~David-Rosen/documents/Existential%20meaning%20Mascaro.pdf>
- [41] MASLOW, Abraham Harold. *O psychologii bytí*. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0618-7.
- [42] MC GONIGAL, Jane. *You Found Me. Games*. Janemcgonigal.com [online]. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://janemcgonigal.com/play-me/>
- [43] MONZANI, Dario, Patrizia STECA a Andrea GRECO. *Brief report: Assessing dispositional optimism in adolescence – Factor structure and concurrent validity of the Life Orientation Test – Revised*. [online] *Journal of Adolescence*. 2014. [cit. 2019-02-05] 37(2), 97-101. Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S014019711300170X>
- [44] NOREM, Julie K., & CANTOR, Nancy. *Defensive pessimism: Harnessing anxiety as motivation*. [online]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51(6), 1208-1217. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/1987-13154-001>
- [45] OECD. *PISA 2015, Results in Focus*. [online]. © OECD 2018. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>
- [46] PANÁČEK, Michal. Hledání smysluplnosti života. In: VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. s. 66-69. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [47] PELIKÁN, Jiří. *Hledání těžiště výchovy*. V Praze: Karolinum, 2007. ISBN 978-80-246-1265-2.
- [48] PELIKÁN, Jiří. *Výchova pro život*. Praha: ISV, 1997. Pedagogika (ISV). ISBN 80-85866-23-4.
- [49] PETERSON, Christopher, a Nansook, PARK. Character strengths and the life of meaning. In: P. T. P. Wong (Ed.), *Personality and clinical psychology series. The human quest for meaning: Theories, research, and applications* [online] New York, NY, US: Routledge/Taylor & Francis Group. 2012, 277-295. [cit. 2019-02-18] Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2012-03755-014>
- [50] PETERSON, Christopher. *The Future of Optimism*. [online], *American Psychologist*, January 2000, 55 (1), 44-55 [cit. 2019-01-24] Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11392864>

- [51] PETROV, Vadim. *Test: V čem jste dobří*. [online]. 20. 5. 2015, © 2015 Vadim Petrov, [cit. 2019-01-24] Dostupné z: <https://www.vadimpetrov.cz/2015/05/20/martin-seligman-dotaznik-charakteristicky-silnych-stranek/>
- [52] RABAN, Miloš. *Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. Praha: Vyšehrad, 2008. Moderní myšlení. ISBN 978-80-7021-933-1.
- [53] REKER, Gary T. a Paul T. WONG. Aging as an individual process. Towards a theory of personal meaning. [online] In: J.E. Birren and V. L. Bengtson (Eds): *Emergent Theories of Aging*. New York, Springer, 1988, 214-246. [online]. [cit. 2019-01-23]. Dostupné z: <http://www.drpaulwong.com>
- [54] ŘÍČAN, Pavel. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.
- [55] ŘÍČAN, Pavel. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-312-3
- [56] *Scio.cz: O Scio škole*. 2018, [online]. [cit. 2019-02-18]. Dostupné z: <https://www.scio.cz/scioskoly/o-skolach/>
- [57] SELIGMAN, Martin E. P. *Naučený optimismus: jak změnit své myšlení a život*. Praha: Dobrovský, 2013. ISBN 978-80-7306-534-8.
- [58] SELIGMAN, Martin E. P. *Vzkvétání: nové poznatky o podstatě štěstí a duševní pohody*. V Brně: Jan Melvil, 2014. Pod povrchem. ISBN 978-80-87270-95-0.
- [59] SCHEIER, Michael F., Charles S. Carver a Michael W. Bridges, *Distinguishing optimism from neuroticism (and trait anxiety, self-mastery, and self-esteem): A re-evaluation of the Life Orientation Test*. [online]. Journal of Personality and Social Psychology, 1994, 67, 1063-1078. [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <http://local.psy.miami.edu/faculty/ccarver/scLOT-R.html>
- [60] SCHEIER, Michael F., Charles S. CARVER a Michael W. Bridges. Optimism, pessimism, and psychological well-being. In: E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice*. Washington, DC, US: American Psychological Association. 2001, 189-216. Dostupné z: <https://psycnet.apa.org/record/2000-16270-009>
- [61] SKOVLUND, Charlotte Wessel et al. *Association of hormonal contraception with depression*. [online]. JAMA Psychiatry. November 2016, 73(11), 1154-1162. [cit. 2019-02-26]. Dostupné z: <https://jamanetwork.com/journals/jamapsychiatry/article-abstract/2552796>
- [62] SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Pozitivní psychologie – věda nejen o štěstí*. [online]. E-psychologie, 2010, 4 (3) [cit. 2019-02-11]. Dostupný z: <https://www.e-psycholog.eu/clanek/97>

- [63] SLEZÁČKOVÁ, Alena. *Průvodce pozitivní psychologií: nové přístupy, aktuální poznatky, praktické aplikace*. Praha: Grada, 2012. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3507-8.
- [64] SOBKOVÁ Petra, Tavel Peter. *Životní smysluplnost a emocionalita*. [online]. 2010. E-psychologie, 4(2) [cit. 2019-02-03]. Dostupný z: <https://e-psycholog.eu/pdf/sobkova-et-al.pdf>
- [65] Šance dětem.cz: *Za 14 let si vzalo život 768 dětí* [online]. 2015-08-27, akt. 2018-12-03, [cit. 2019-02-18]. Dostupný z: <https://www.sancedetem.cz/srv/www/content/pub/cs/clanky/-za-14-let-si-vzalo-zivot-768-deti-160.html>
- [66] TAVEL, Peter. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha: Triton, 2007. Psyché (Triton). ISBN 80-7254-915-4.
- [67] TAYLOR, Shelley E., BROWN, Jonathon. *Positive illusions and well-being revisited: separating fact from fiction*. [online]. July 1994 Psychological Bulletin, 116 (1), 21-27 [cit. 2019-02-05]. Dostupné z: <http://www.psych.utoronto.ca/users/peterson/psy430s2001/Taylor%20SE%20Positive%20Illusions%20and%20well-being%20Psych%20Bull%201994.pdf>
- [68] VÁGNEROVÁ, Marie. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál, 2000. ISBN 80-7178-308-0.
- [69] VAŠUTOVÁ, Maria. *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-934-6.
- [70] VAŠUTOVÁ, Maria. Vývojové úkoly a kognitivní změny. In: VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. s. 12-13. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [71] VAŠUTOVÁ, Maria. Identita. In: VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013, s. 55-56. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [72] VAŠUTOVÁ, Maria. Morální vývoj a hodnoty. In: VAŠUTOVÁ, Maria a Michal PANÁČEK. *Mezi dětstvím a dospělostí: vybrané kapitoly z psychologie adolescence*. Ostrava: Filozofická fakulta Ostravské univerzity v Ostravě, 2013. s. 60-65. ISBN 978-80-7464-125-1.
- [73] WAGENKNECHT, Martin. *Logoterapie*. Slea.cz [online] 10. 4. 2009 [cit. 2019-01-24]. Dostupné z: <http://www.slea.cz/old/index.php/odborne-texty-mainmenu-2/7-martin-wagenknecht/52--logoterapie>
- [74] WEINER, Bernard. *An Attributional Theory of Achievement Motivation and Emotion* [online]. Los Angeles: University of California, Psychological Review, 1985, 92(4) 548-

573. [cit. 2019-02-07]. Dostupné z:

<http://acmd615.pbworks.com/f/weinerAnattributionaltheory.pdf>

[75] WEINSTEIN, Neil D. *Unrealistic optimism about future life events*. [online]. Journal of Personality and Social Psychology, 1980, **39** (5), 806-820. [cit. 2019-02-05] Dostupné z: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.535.9244&rep=rep1&type=pdf>

[76] WINKLER, Petr. *Sebevraždu spáchá 2190 lidí denně*. [online]. 2017-09-11. Národní ústav duševního zdraví. [cit. 2019-02-18] Dostupné z: <http://www.nudz.cz/media/tiskove-zpravy/>

[77] YALOM, Irvin D. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál, 2006. ISBN 80-7367-147-6.

[78] YU Xiaobo et al. *Dispositional optimism as a mediator of the effect of rumination on anxiety*. [online]. © 2019 New Zealand. Scientific Journal Publisher Limited. Social Behavior and Personality: An International Journal, September 2015, **43**(8),1233-1242[cit. 2019-02-06]. Dostupné z: <https://www.sbp-journal.com/index.php/sbp/article/view/4751>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

aj.	A jiné
H ₀	Nulová hypotéza
H _A	Alternativní hypotéza
VO	Výzkumná otázka
ŠŽS	Škála životní smysluplnosti

SEZNAM OBRÁZKŮ

Graf 1 Krabicový graf – míra životní smysluplnosti v jednotlivých dimenzích	77
Graf 2 Graf průměrů – životní smysluplnost dle studované školy.....	83
Graf 3 Krabicový graf – Životní smysluplnost v závislosti na pohlaví.....	84
Graf 4 Krabicový graf – Dispoziční optimismus/pesimismus v závislosti na pohlaví.....	86
Graf 5 – zdroje smyslu života adolescentů	87

SEZNAM TABULEK

Tabulka 1 Názory psychologů na smysl života dle Halamy (2007, s. 24).....	27
Tabulka 2 Četnosti - pohlaví.....	67
Tabulka 3 Popisná statistika - věk.....	67
Tabulka 4 Počet vyplněných dotazníků s uvedeným věkem.....	67
Tabulka 5 Četnost studentů dle věku.....	68
Tabulka 6 Četnost studentů dle škol.....	69
Tabulka 7 Výroky z dotazníku k životní smysluplnosti s uvedením dimenzí.....	71
Tabulka 8 Výroky z dotazníku k dispozičnímu optimismu.....	72
Tabulka 9 Životní smysluplnost u adolescentů.....	75
Tabulka 10 Stenové normy Škály životní smysluplnosti dle Halamy (2008, s. 10).....	76
Tabulka 11 Míra životní smysluplnosti v jednotlivých dimenzích.....	76
Tabulka 12 Pořadí položek životní smysluplnosti v kognitivní dimenzi.....	78
Tabulka 13 Pořadí položek životní smysluplnosti v motivační dimenzi.....	78
Tabulka 14 Pořadí položek životní smysluplnosti v afektivní dimenzi.....	79
Tabulka 15 Míra dispozičního optimismu u adolescentů.....	80
Tabulka 16 Pořadí položek dispozičního optimismu.....	80
Tabulka 17 Vztah mezi životní smysluplností a dispozičním optimismem.....	81
Tabulka 18 Vztah mezi dispozičním optimismem a dimenzemi životní smysluplnosti.....	82
Tabulka 19 Míra životní smysluplnosti dle studované školy.....	83
Tabulka 20 Životní smysluplnost dle pohlaví.....	84
Tabulka 21 Rozdíly v míře dispozičního optimismu v závislosti na pohlaví.....	85

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha P I: Dotazník

Příloha P II: Sloupcové grafy četnosti odpovědí na položky 1-28 v dotazníku

PŘÍLOHA P I: DOTAZNÍK

Dotazník

Jmenuji se Žaneta Zlámalová, jsem studentkou UTB Zlín, FHS, oboru sociální pedagogika. Prosím Tě o pravdivé vyplnění tohoto dotazníku. Jeho výsledky budou použity výhradně pro zpracování mé diplomové práce, která se zabývá životní smysluplností a optimismem u dospívajících. Ujišťuji Tě, že dotazník je anonymní a žádná otázka se nehodnotí jako správná nebo špatná. Jeho vyplnění nezabere více než 10 minut Tvého času. Předem Ti mnohokrát děkuji za Tvou ochotu a spolupráci.

Pohlaví:..... Věk: Studovaná škola:.....

Před Tebou je 28 výroků týkajících se Tvého života a života všeobecně, se kterými můžeš souhlasit nebo nesouhlasit. U každého z výroků **zakroužkuj** na stupnici od 1 (zcela nesouhlasím) do 5 (zcela souhlasím) odpověď, která nejlépe vyjadřuje Tvůj názor.

1	2	3	4	5
zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nemohu se rozhodnout	souhlasím	zcela souhlasím

1. Svůj život považuji za hodnotný a užitečný.....1 2 3 4 5
2. Ani pořádně nevím, co chci v životě dělat.....1 2 3 4 5
3. Podařilo se mi v životě najít určité poslání nebo úlohu.....1 2 3 4 5
4. Cítím, že můj život má jasný směr.....1 2 3 4 5
5. Vůbec nechápu kvůli čemu jsem na světě a proč vlastně žiju..... 1 2 3 4 5
6. V mém životě jsou věci, ve kterých se naplno angažuji.....1 2 3 4 5
7. Víím, jaký je konečný cíl mého života.....1 2 3 4 5
8. Těším se na to, co mi můj život v budoucnosti přinese.....1 2 3 4 5
9. Nemám dost sil uskutečnit to, co považuji za důležité.....1 2 3 4 5
10. Mám životní filozofii nebo přesvědčení, které mi pomáhá vidět v životě smysl..... 1 2 3 4 5
11. Můj život je plný zajímavých věcí.....1 2 3 4 5
12. Jsem se svým životem spokojený/á, i když je někdy těžký.....1 2 3 4 5
13. V životě mám více plánů a cílů.....1 2 3 4 5
14. Překážky a problémy ve mně probouzejí nové síly a schopnosti.....1 2 3 4 5
15. Život mi připadá prázdný a bezcenný.....1 2 3 4 5

1	2	3	4	5
zcela nesouhlasím	nesouhlasím	nemohu se rozhodnout	souhlasím	zcela souhlasím

16. Mám v životě určité záměry, které bych rád naplnil/a..... 1 2 3 4 5
17. Život se mi zdá jednotvárný a většinou mě nudí..... 1 2 3 4 5
18. Znechucení a apatie jsou běžnou součástí mého života..... 1 2 3 4 5
19. V nejistých časech obvykle očekávám to nejlepší.....1 2 3 4 5
20. Je pro mne snadné se zklidnit/relaxovat.....1 2 3 4 5
21. Pokud má něco pro mě dopadnout špatně, dojde k tomu.....1 2 3 4 5
22. Do budoucnosti hledím vždy s optimismem.....1 2 3 4 5
23. Hodně času trávím s přáteli.....1 2 3 4 5
24. Je pro mě důležité stále se něčemu aktivně věnovat1 2 3 4 5
25. Málokdy očekávám, že věci budou probíhat podle mého.....1 2 3 4 5
26. Jen tak lehce se nenechám vyvést z míry1 2 3 4 5
27. Výjimečně počítám s tím, že mě potkají dobré věci.....1 2 3 4 5
28. Všeobecně očekávám, že mě spíš potká to dobré než špatné1 2 3 4 5

29. Napiš, prosím, co je pro Tebe smysl života.

.....

.....

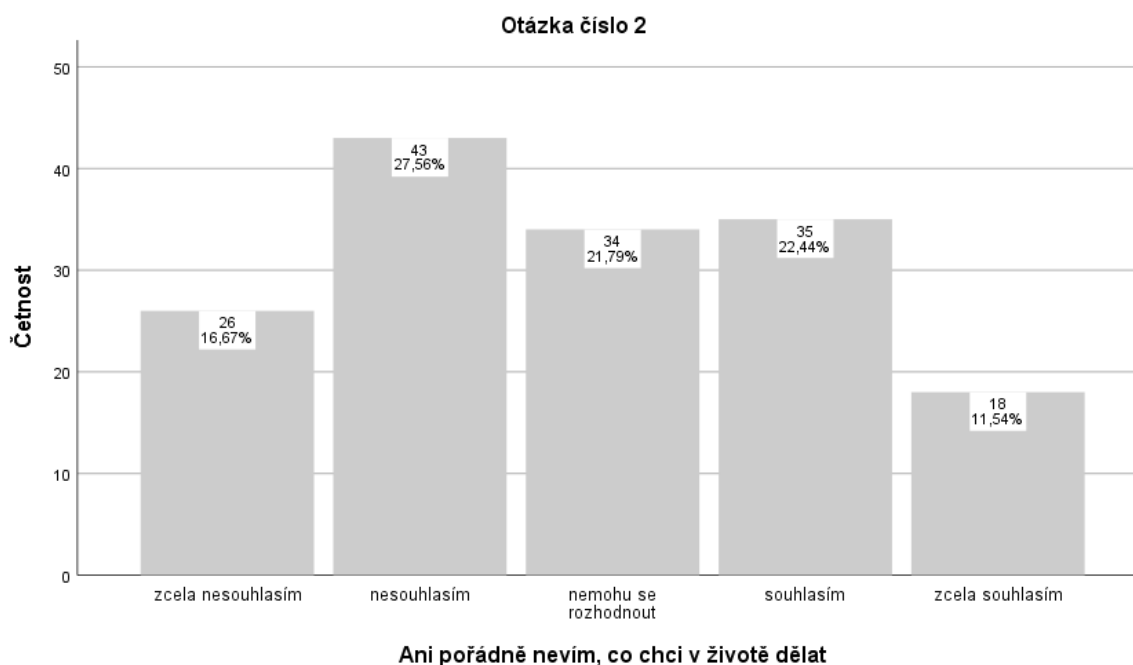
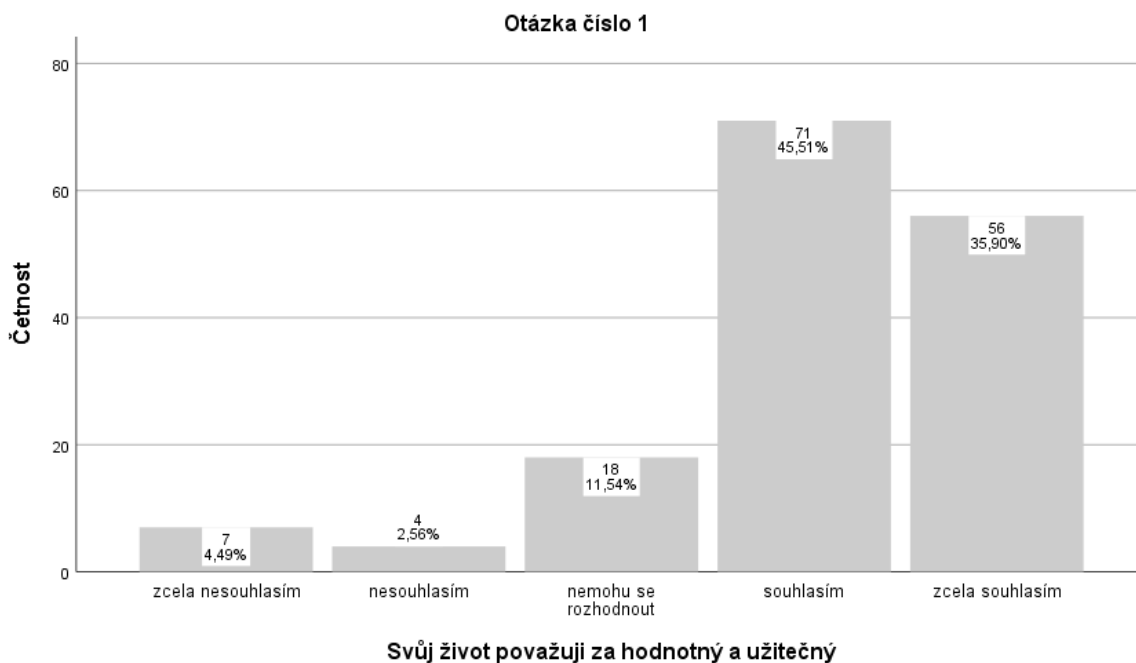
.....

.....

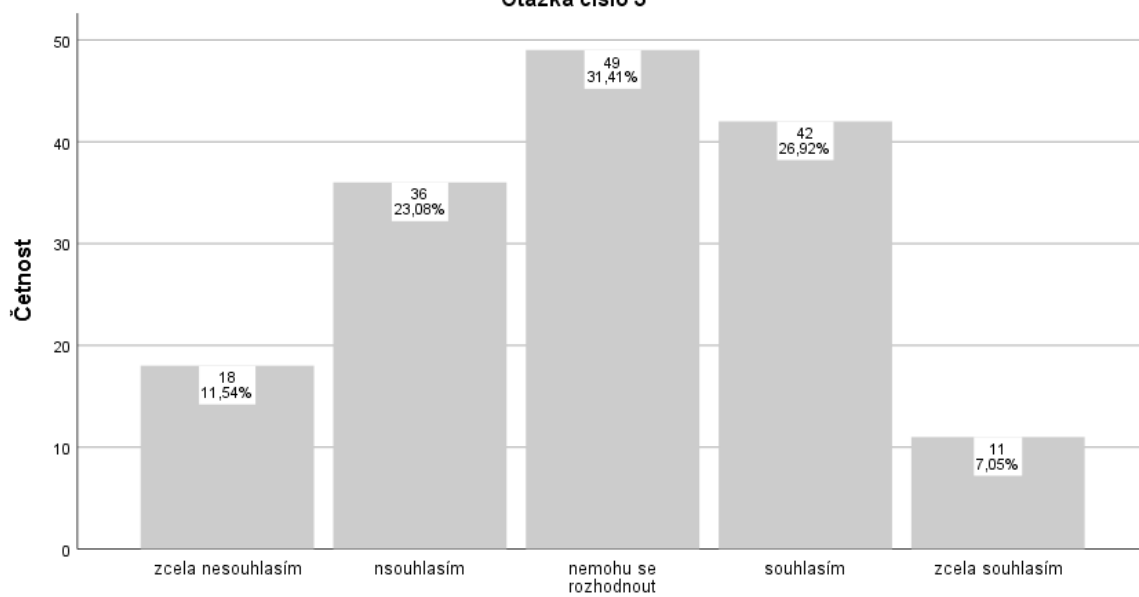
.....

Děkuji Ti moc za spolupráci!

PŘÍLOHA P II: SLOUPCOVÉ GRAFY ČETNOSTI ODPOVĚDÍ NA POLOŽKY 1-28 V DOTAZNÍKU

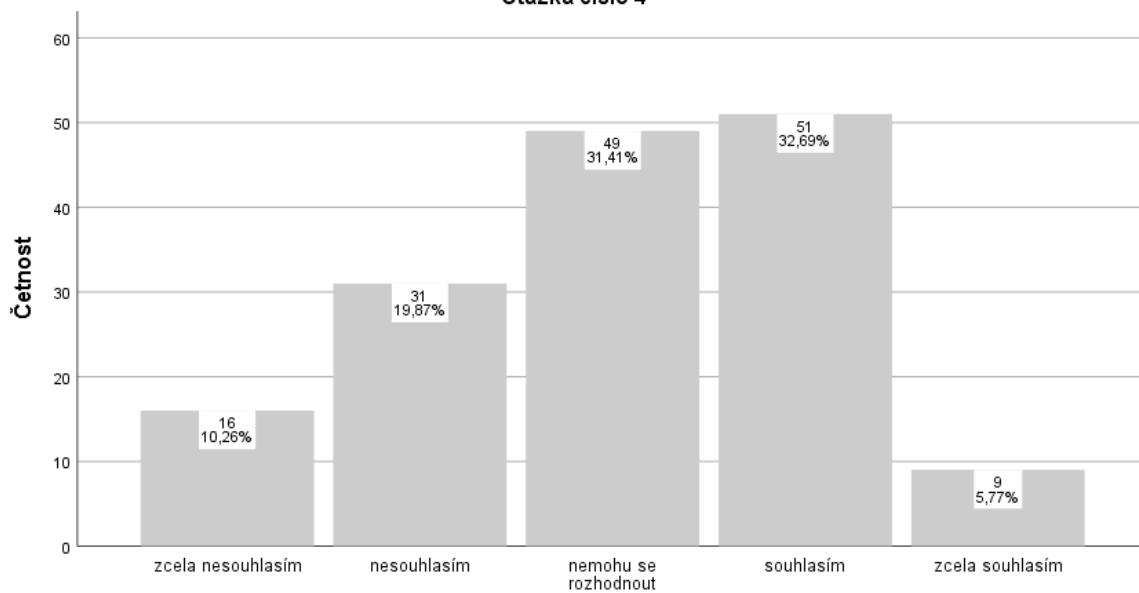


Otázka číslo 3



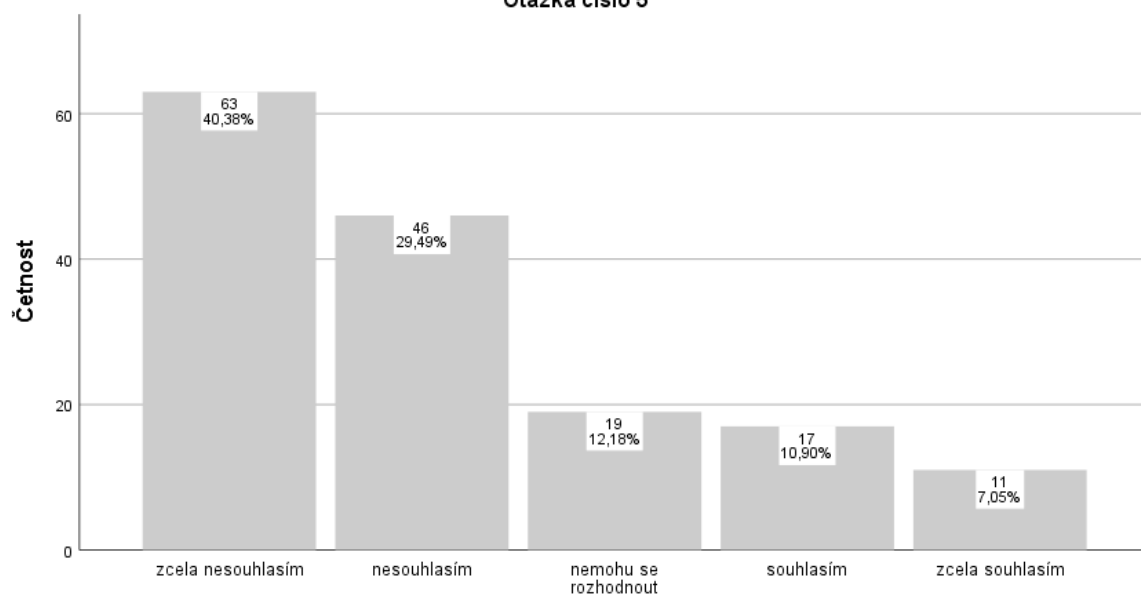
Podařilo se mi v životě najít určité poslání nebo úlohu

Otázka číslo 4



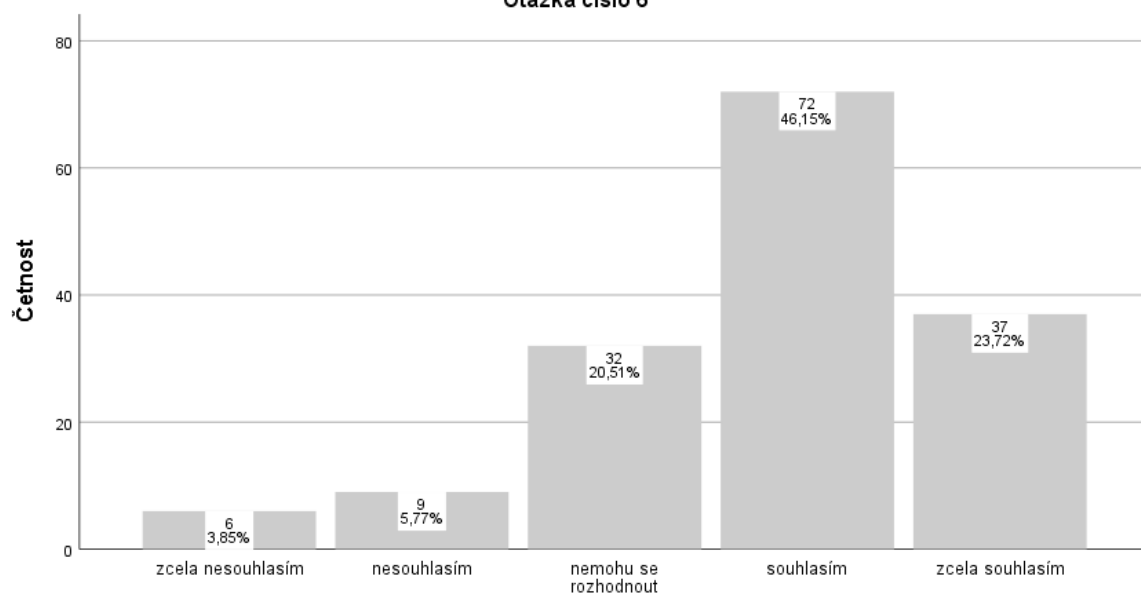
Cítím, že můj život má jasný směr

Otázka číslo 5

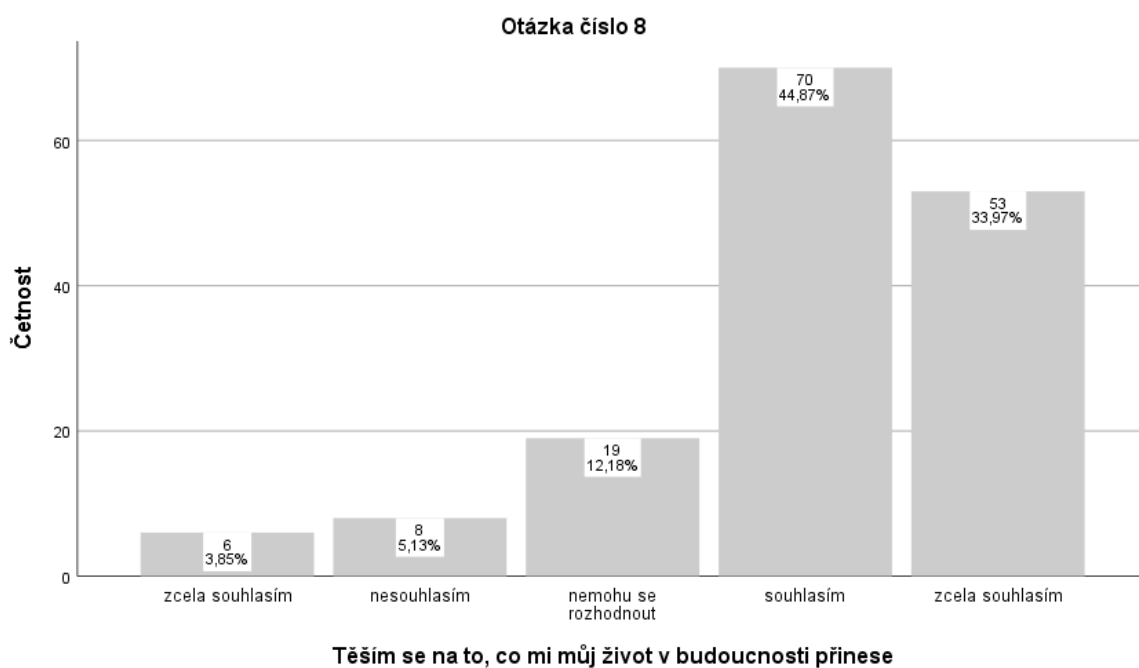
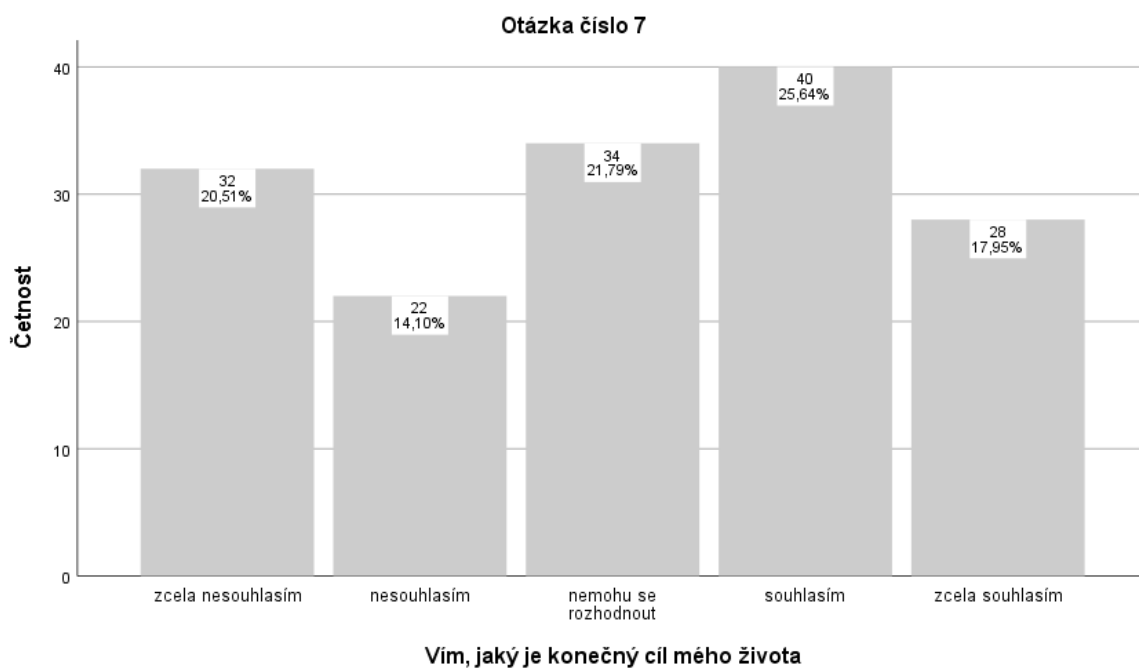


Vůbec nechápu, kvůli čemu jsem na světě a proč vlastně žiju

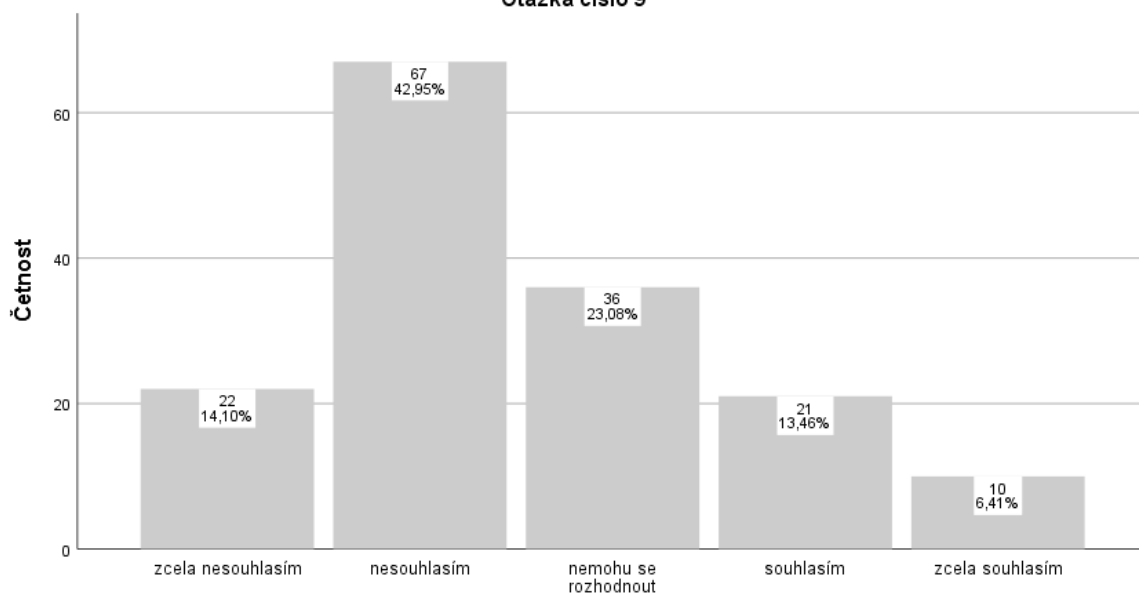
Otázka číslo 6



V mém životě jsou věci, ve kterých se naplno angažuji

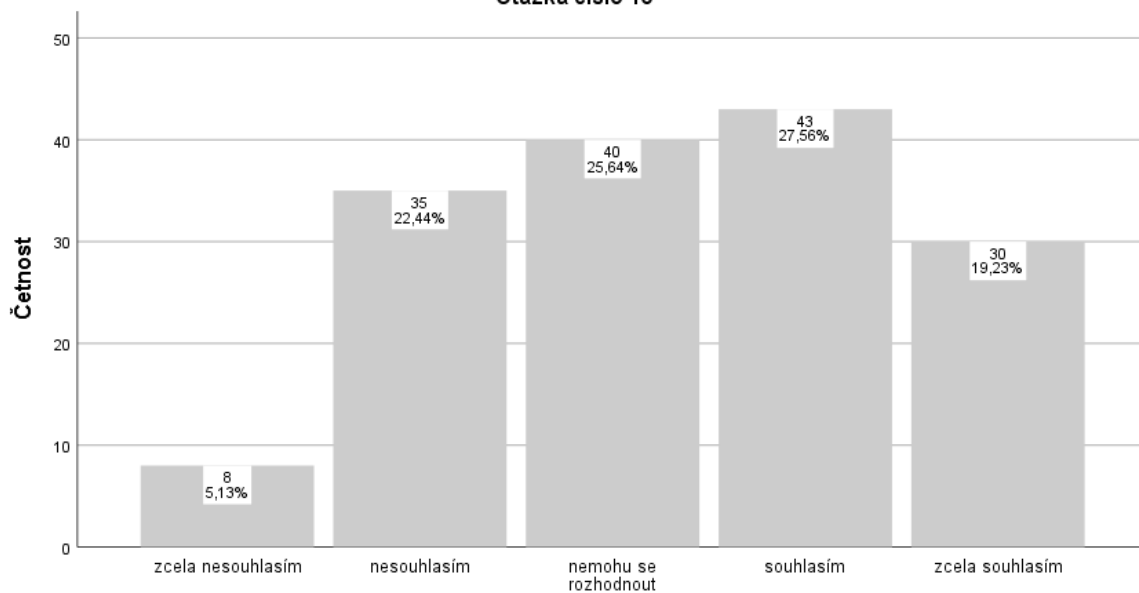


Otázka číslo 9



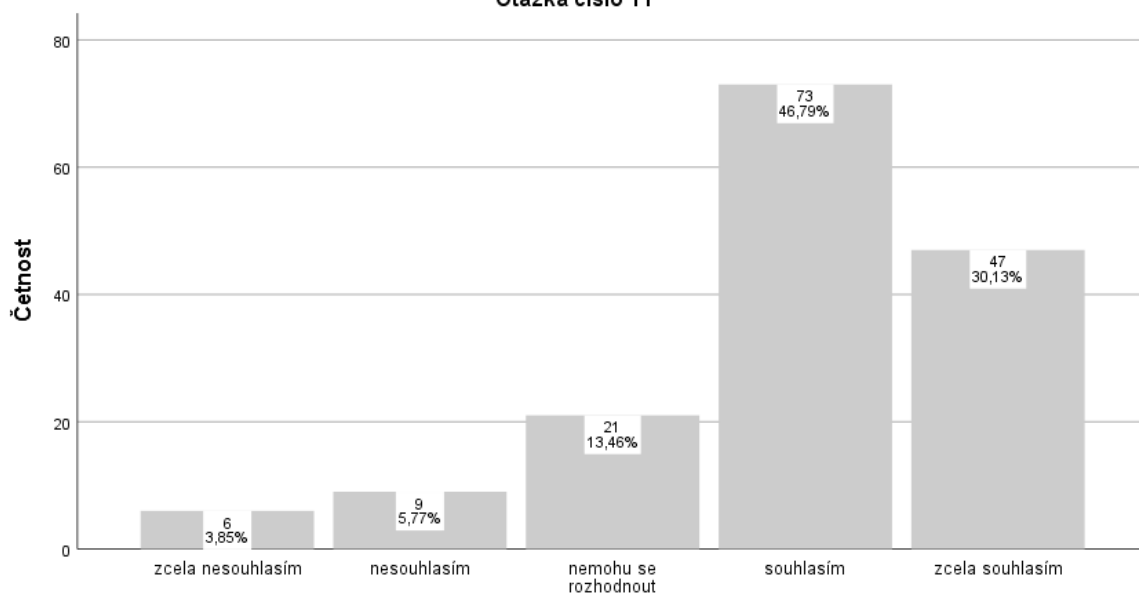
Nemám dost sil uskutečnit to, co považuji za důležité

Otázka číslo 10



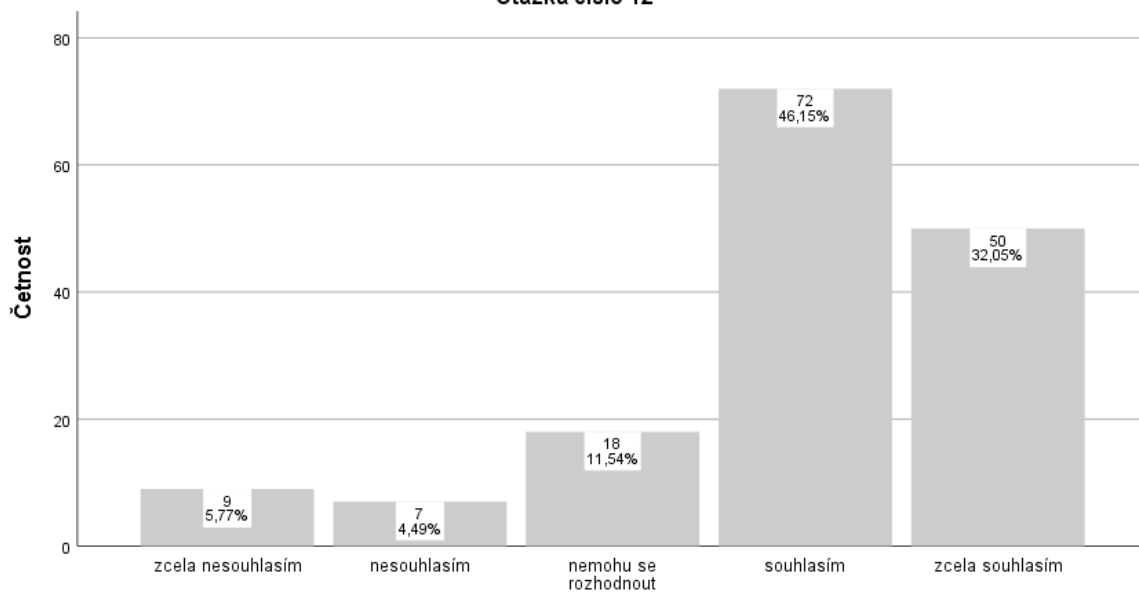
Mám životní filozofii nebo přesvědčení, které mi pomáhá vidět v životě smysl

Otázka číslo 11



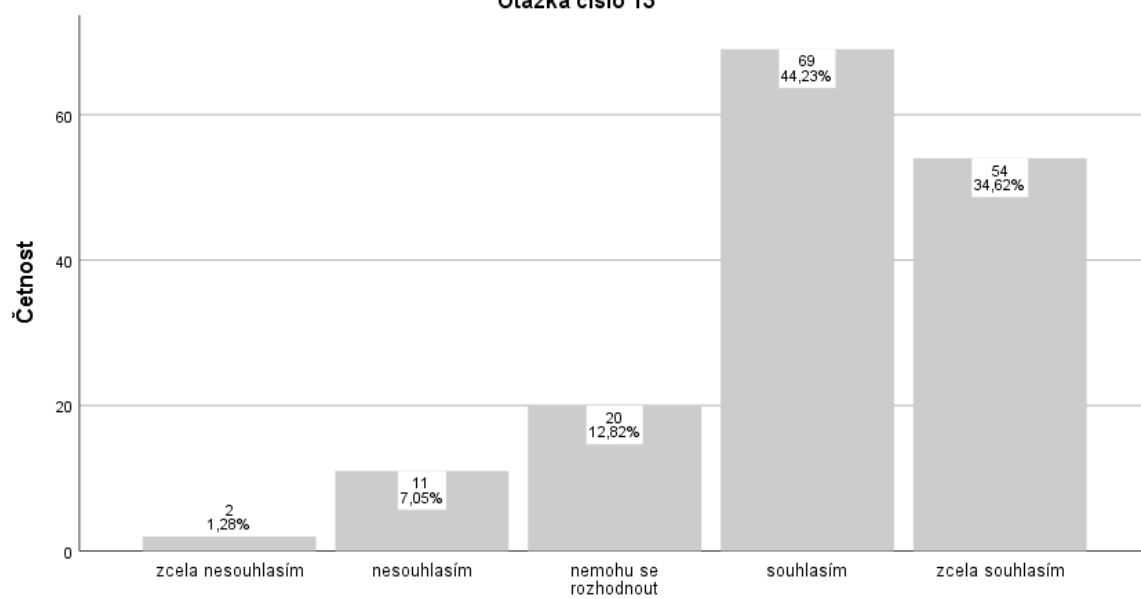
Můj život je plný zajímavých věcí

Otázka číslo 12



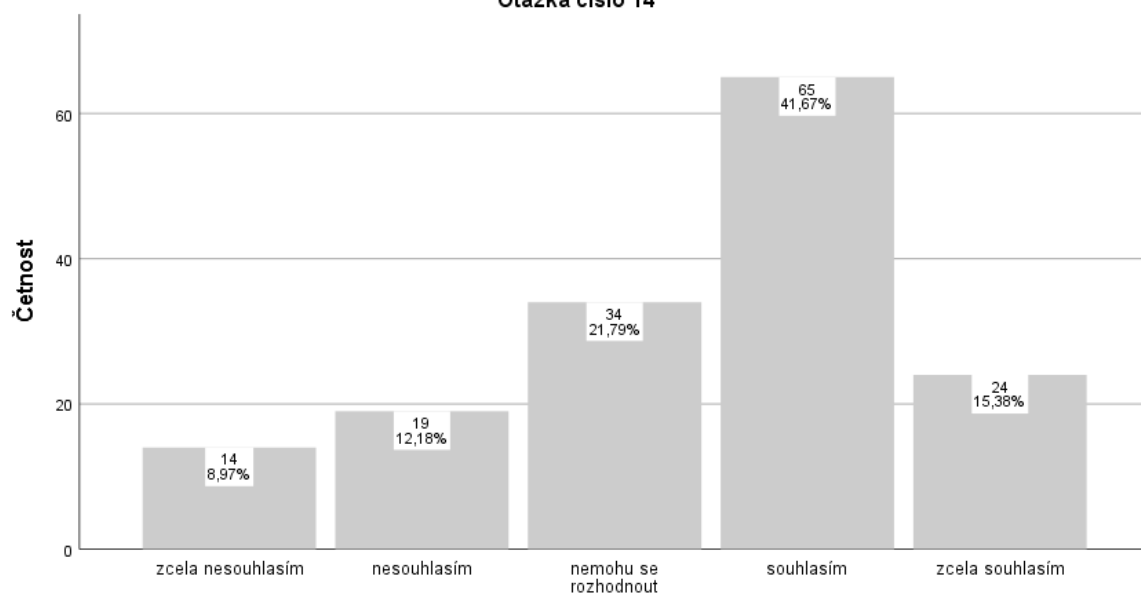
Jsem se svým životem spokojený/á, i když je někdy těžký

Otázka číslo 13



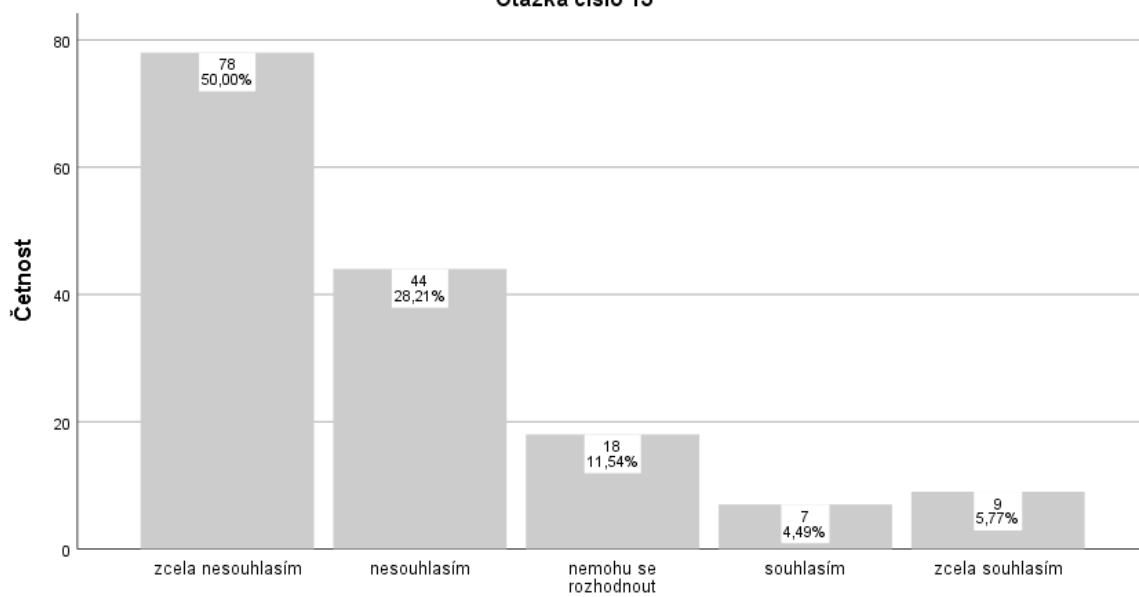
V životě mám více plánů a cílů

Otázka číslo 14



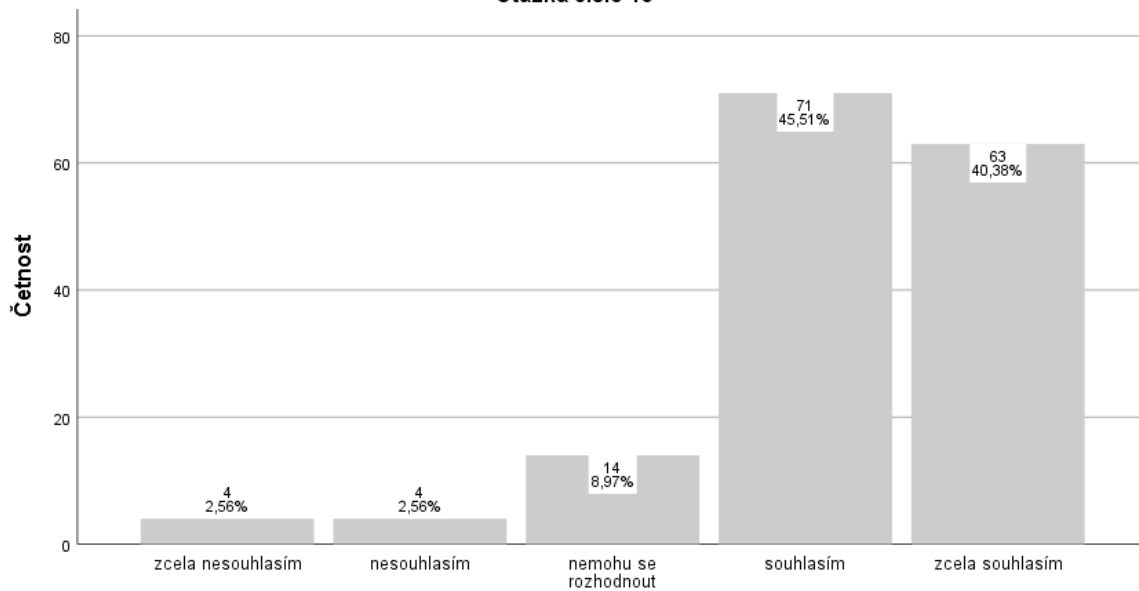
Překážky a problémy ve mně probouzejí nové síly a schopnosti

Otázka číslo 15



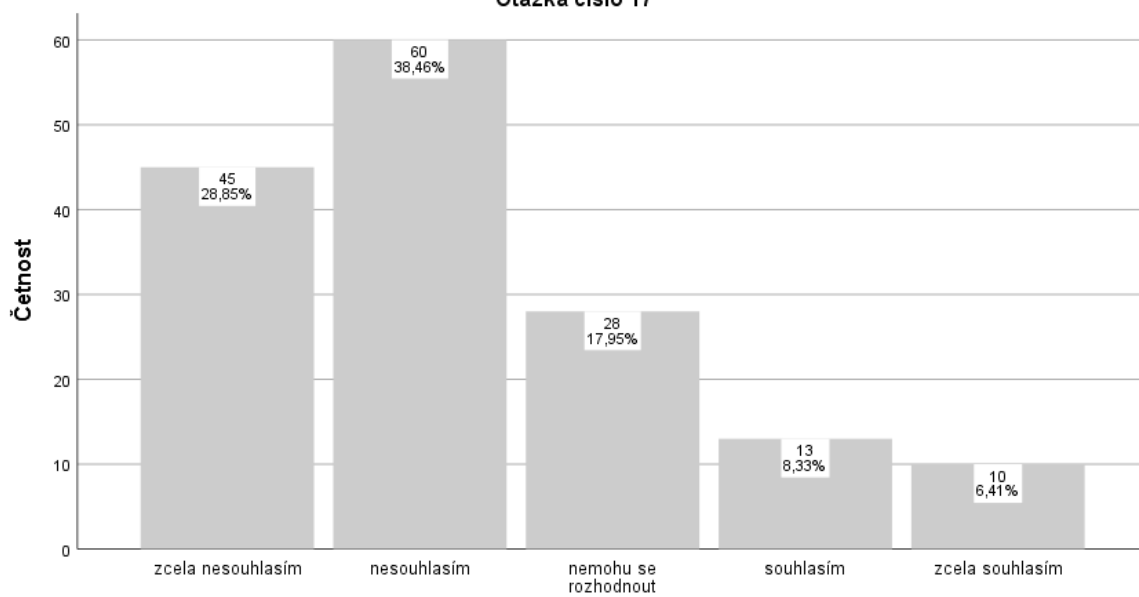
Život mi připadá prázdný a bezcenný

Otázka číslo 16



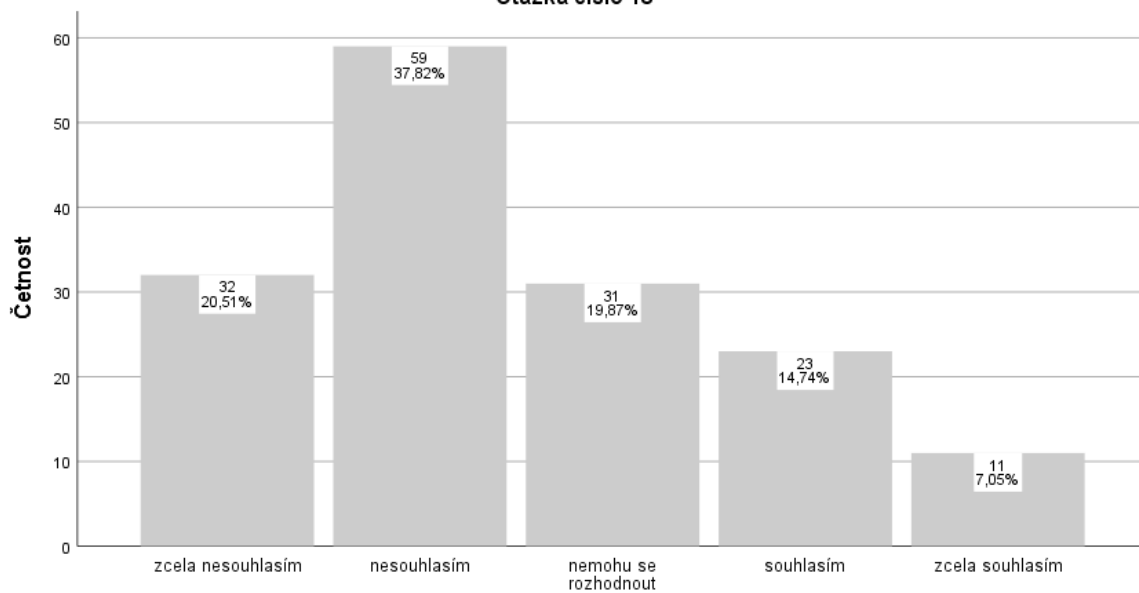
Mám v životě určité záměry, které bych rád/la naplnil/a

Otázka číslo 17



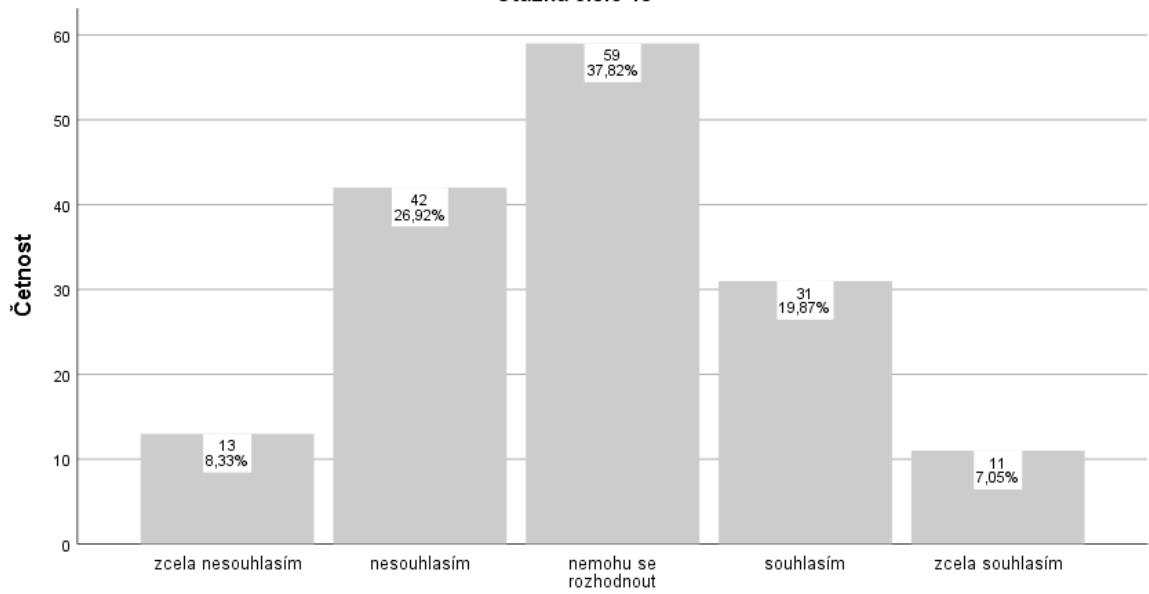
Život se mi zdá jednotvárný a většinou mě nudí

Otázka číslo 18



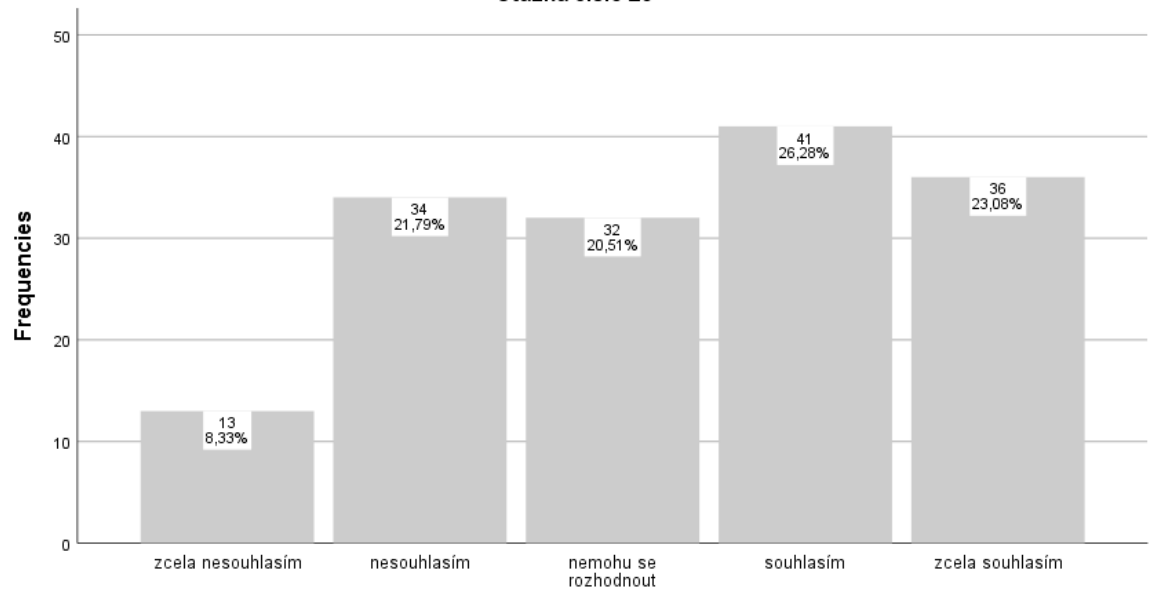
Znechucení a apatie jsou běžnou součástí mého života

Otázka číslo 19



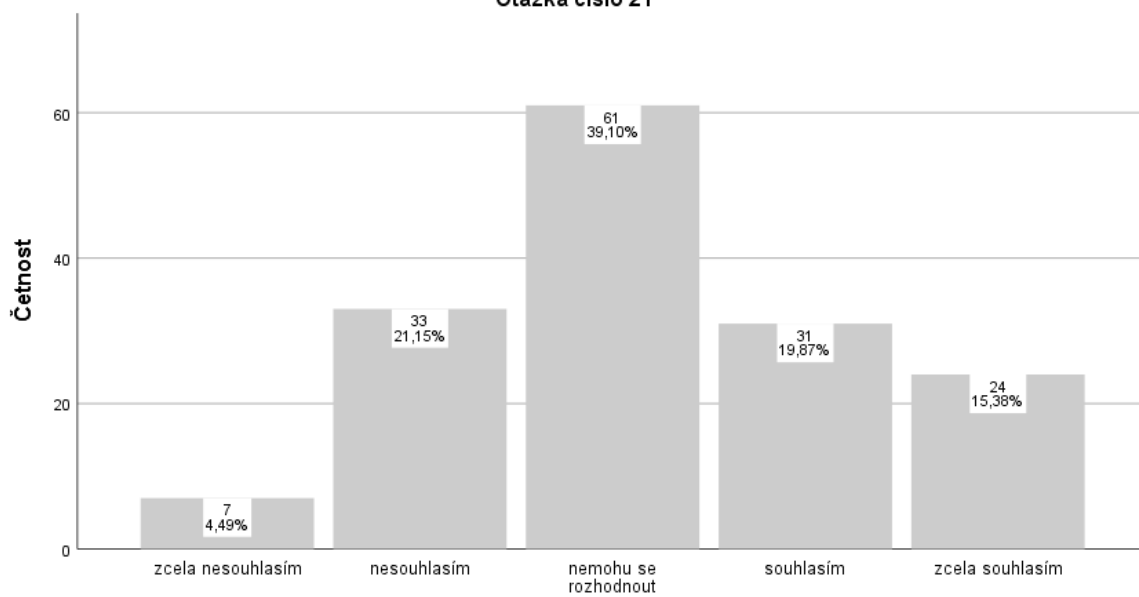
V nejistých časech obvykle očekávám to nejlepší

Otázka číslo 20



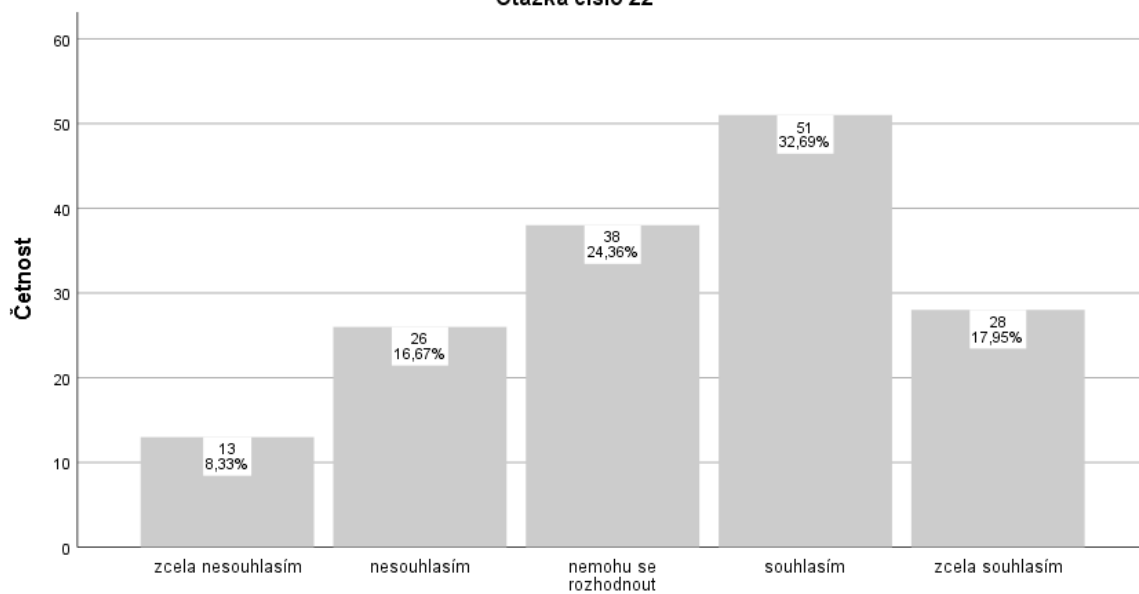
Je pro mne snadné zklidnit/relaxovat

Otázka číslo 21

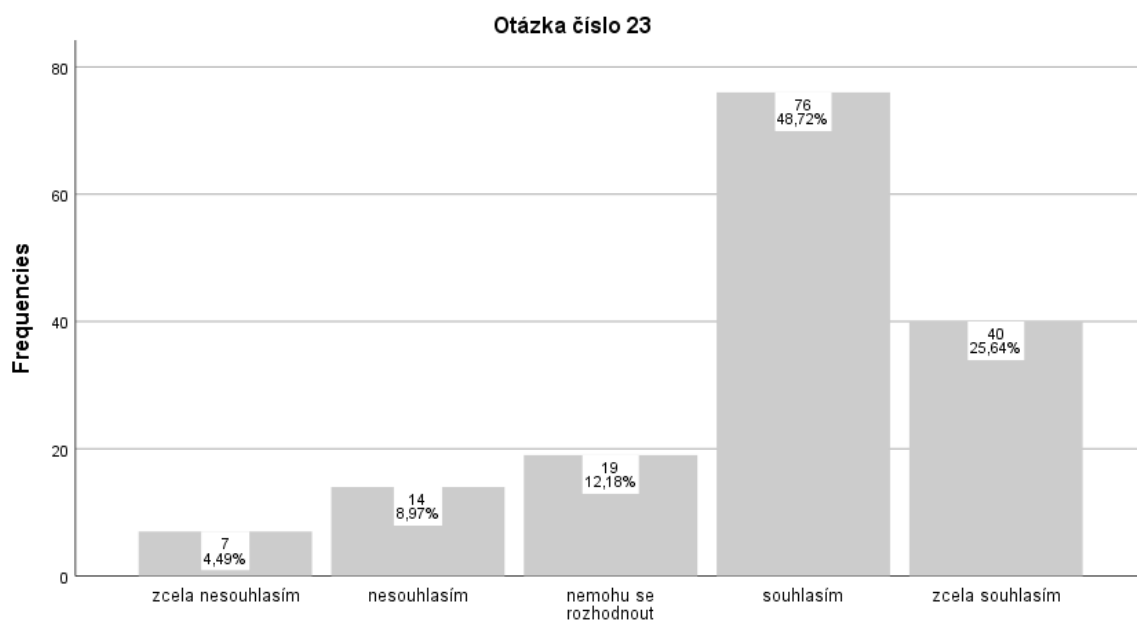


Pokud má něco pro mě dopadnout špatně, dojde k tomu

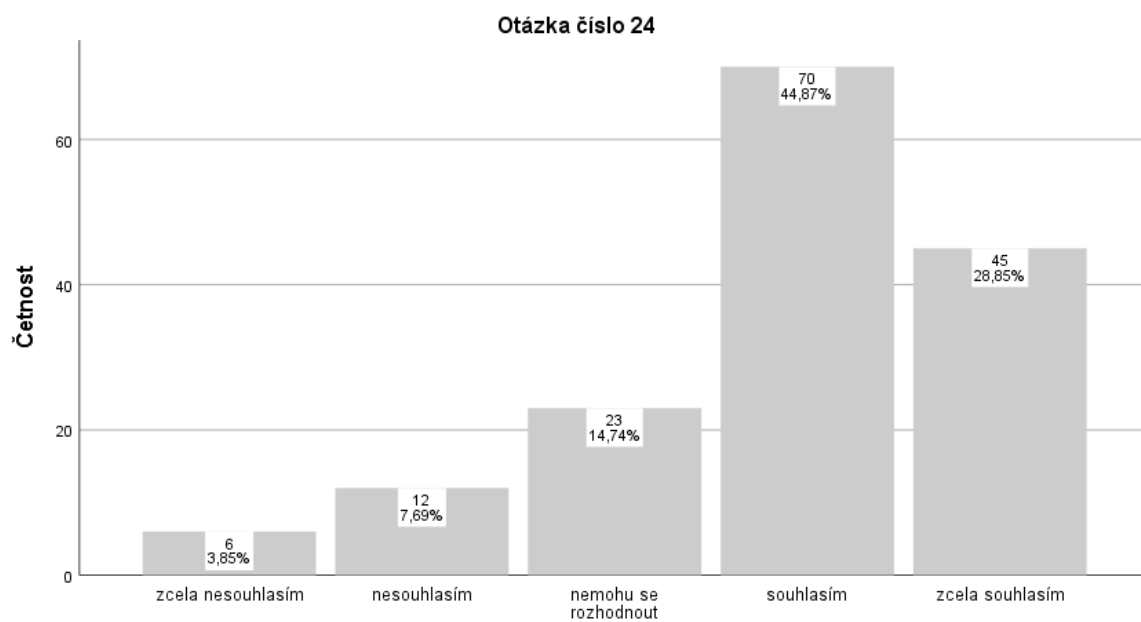
Otázka číslo 22



Do budoucnosti hledím vždy s optimismem

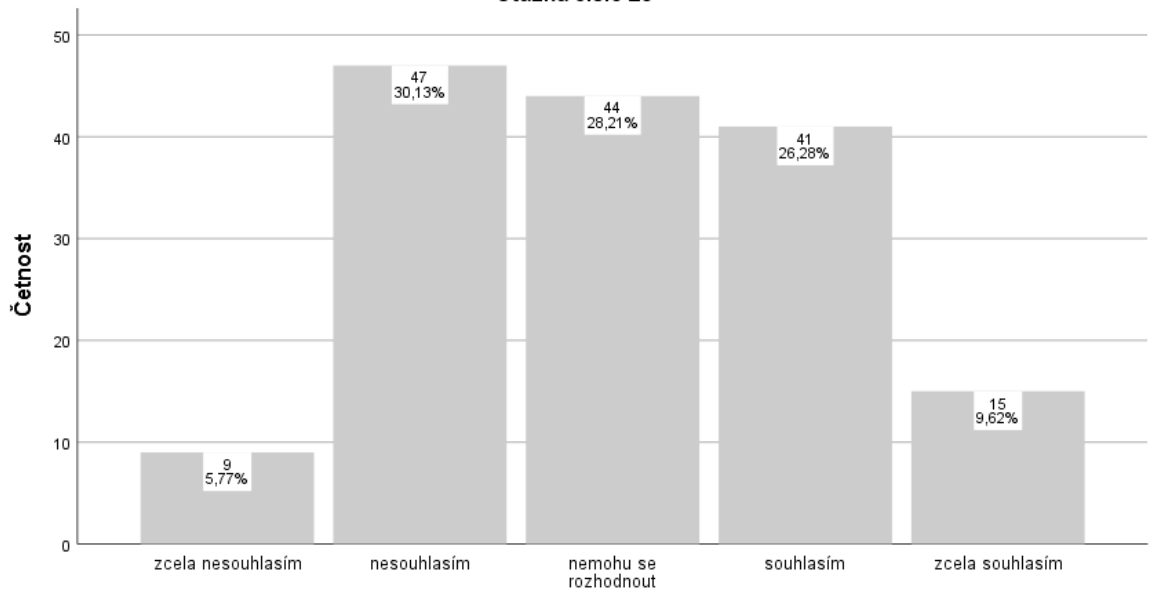


Hodně času trávím s přáteli



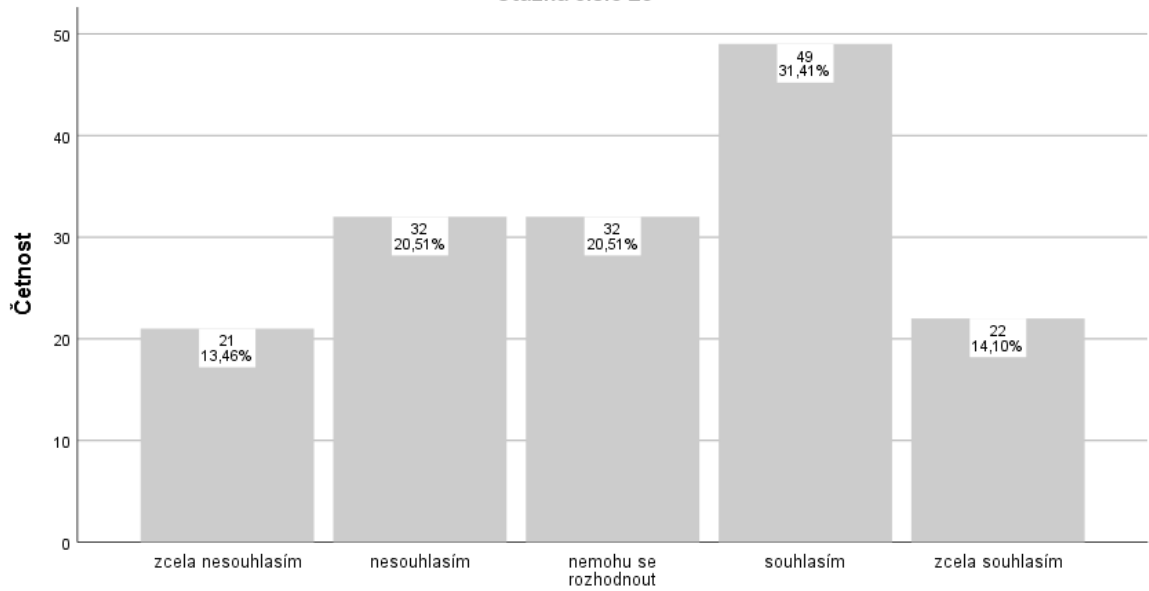
Je pro mě důležité stále se něčemu aktivně věnovat

Otázka číslo 25



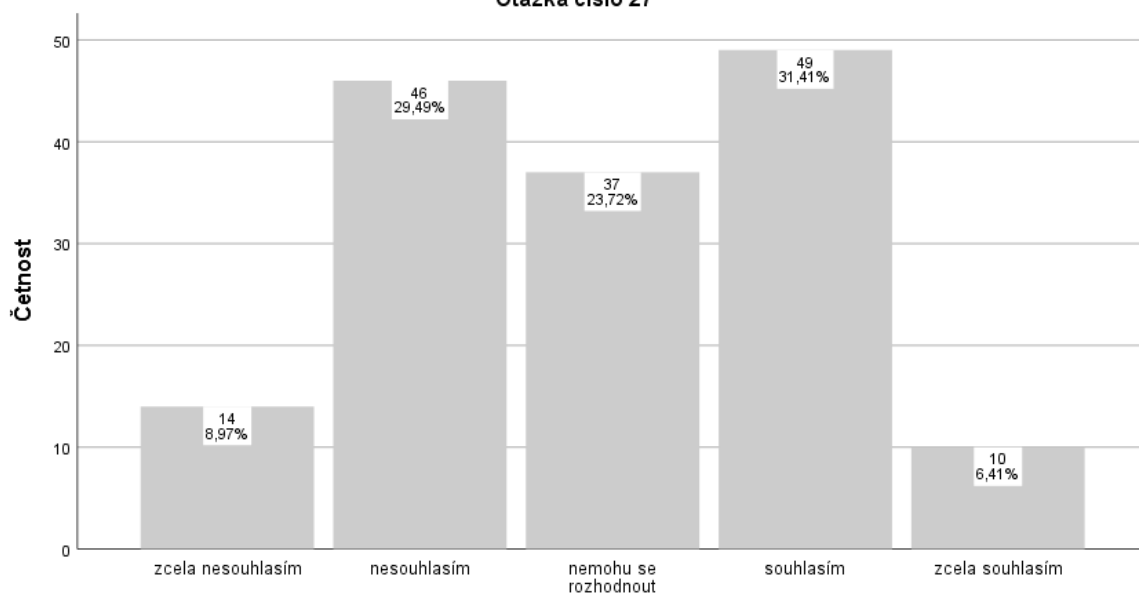
Málokdy očekávám, že věci budou probíhat podle mého

Otázka číslo 26



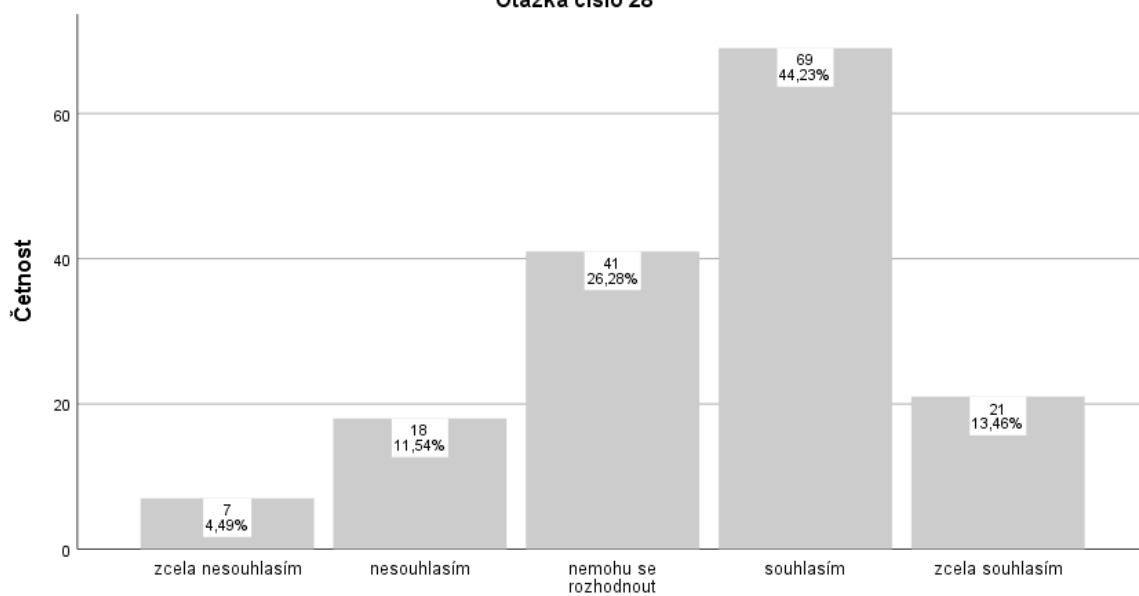
Jen tak lehce se nenechám vyvést z míry

Otázka číslo 27



Výjimečně počítám s tím, že mě potkají dobré věci

Otázka číslo 28



Všeobecně očekávám, že mě spíš potká to dobré, než špatné