

JIHOČESKÁ UNIVERZITA V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

Vnímání smyslu života adolescenty

Bakalářská práce

České Budějovice 2010

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. et Mgr. Lukáš Dastlík

Vypracovala:

Lucie Fenclová

Děkuji vedoucímu diplomové práce, Mgr. Lukáši Dastlíkovi, za cenné rady a připomínky, které mi ochotně poskytoval při vypracovávání mé práce.

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění, souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách.

V Českých Budějovicích dne

.....

ABSTRAKT

Práce se zabývá otázkou smysluplnosti života ve skupině adolescentů, porovnává jejich vnímání smyslu života z hlediska pohlaví, věku a studované školy. Teoretická část vymezuje adolescenci jako vývojové období, dále popisuje problematiku smyslu života, jeho východiska a teorie, nauku V. E. Frankla a logoterapii jako techniku zabývající se tímto fenoménem.

Praktická část obsahuje výzkum založený na dotazníku Logo-test a psané eseji, snaží se tady zachytit problematiku jak kvantitativním, tak kvalitativním zkoumáním.

Klíčová slova: adolescence, smysl života, logoterapie, V. E. Frankl, E. S. Lukasová, vnímaná smysluplnost, existenciální frustrace, Logo-test

FENCLOVÁ, L. *Vnímání smyslu života adolescenty*. České Budějovice 2010. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra psychologie. Vedoucí práce L. Dastlík.

ABSTRACT

The presented thesis deals with the meaningfulness of life in a group of adolescents, compares their perceptions of the meaning of life in light of gender, age and the type of school which they are attending. The theoretical part defines adolescence as an evolutionary period, further describes the problems of the meaning of life, its resource and theory, V. E. Frankl's theory and logotherapy as a technique which deals with this phenomenon.

Following practical part includes a research work based on questionnaire Logo-test and an essay, tries to take down problems both qualitative and quantitative analysis.

Keywords: adolescence, meaning of life, logotherapy, V. E. Frankl, E. S. Lukasová, perceived meaningfulness, existential frustration, Logo-test

FENCLOVÁ, L. *Adolescents' perceptions of the meaning of life*. České Budějovice 2010. Bachelor thesis. University of South Bohemia. Pedagogical Fakulty. Department of Pedagogy and Psychology. Supervisor of the bachelor thesis: Mgr. et Mgr. Lukáš Dastlík.

Obsah

1. Úvod	8
2. Teoretická část	9
2.1 Adolescence	9
2.1.1 Kognitivní změny	10
2.1.2 Emocionalita	11
2.1.3 Vývoj hodnotové orientace	12
2.1.4 Identita a její vývoj	14
2.2 Smysl života	16
2.2.1 Definování pojmu „smysl života“	16
2.2.1.1 Dimenze smyslu	17
2.2.1.2 Smysl versus smysluplnost	18
2.2.1.3 Cílesměrnost v souvislosti se životním směřováním	19
2.2.1.4 Hodnoty jako zdroje smysluplnosti	20
2.2.2 Smysl života v psychologických teoriích	21
2.2.2.1 Teoretická východiska	21
2.2.2.2 Smysl života podle V. E. Frankla	23
2.2.2.2.1 Vůle ke smyslu	24
2.2.2.2.2 Nalézání smyslu	25
2.2.2.2.3 Logoterapie	26
2.2.2.2.4 Existenciální frustrace	28
3 Praktická část	30
3.1 Cíle výzkumu	30
3.2 Výzkumné otázky a hypotézy	30
3.3 Výzkumné metody	31
3.4 Výzkumný vzorek	33
3.5 Realizace výzkumu	34
3.6 Výsledky a interpretace	36
3.6.1 Výsledky související s první hypotézou	36
3.6.2 Výsledky související s druhou hypotézou	42
3.6.3 Výsledky související s třetí hypotézou	46
3.6.4 Výsledky související se čtvrtou hypotézou	48

3.6.5	Ověření výsledků pomocí korelačních koeficientů	50
3.7	Diskuze	52
4.	Závěr	57
	Použitá literatura a zdroje:	58
	Přílohy	62

1. Úvod

Bakalářská práce se zabývá vnímáním smyslu života adolescenty, dává si za cíl tuto problematiku prohloubit, jelikož tomuto zajímavému tématu dle mínění autorky nebylo věnováno tolik pozornosti, kolik by si zasloužilo. Smysl života byl v České republice spíše zkoumán v kontextu adiktologie či závažného onemocnění. Nás ale zajímá problematika smyslu života a prožívání smysluplnosti u skupiny běžných adolescentů; dále v rámci této skupiny chceme zjistit, zda se v míře naplnění dospívajících smyslem projevují charakteristiky jako je věk, pohlaví nebo typ studované školy. Výsledky této práce bychom rádi upozornili na problematiku existenciální frustrace a prožívání smysluplnosti u adolescentů.

V první části definujeme období adolescence v rozsahu potřebném pro pochopení vývojových daností souvisejících s vnímáním životního smyslu. Dále se v teoretické části věnujeme definování smyslu života, jeho obecných charakteristik a východisek. Na to navazujeme teorií V. E. Frankla, z které vycházela E. S. Lukasová při tvorbě dotazníku „Logo-test“, který je základní metodou našeho výzkumu. Praktická část popisuje realizovaný výzkum a prezentuje zjištěné výsledky.

Hlavním důvodem volby tohoto tématu pro nás bylo zaujetí Franklovou logoterapií, která by se mohla dobře uplatnit právě v práci s adolescenty a v jejich výchově. Rádi bychom takto upozornili na toto téma a otevřeli diskuzi o možnostech využití logoterapie u adolescentů; již nějakou dobu jsou totiž pozorovány jisté znepokojující tendence u dospívajících, které by mohly mít co do činění se ztrátou smyslu a životní orientace dospívajících. Dále se pokusíme zjistit, zda existují skupiny adolescentů, které jsou existenciální frustrací ohroženy ve větší míře.

2. Teoretická část

2.1 Adolescence

Říká se, že nejdelší rok života je první rok po narození, podle toho, že se jedinec naučí nejvíce nových dovedností. Adolescence by tedy pro změnu byla obdobím života nejbouřlivějším. Její časové vymezení se lehce liší podle různých autorů; Vágnerová (2005) adolescenci datuje jako období mezi jedenácti až dvaceti lety, přičemž 11.-15. rok věku má být adolescence raná a 15.-20. rok máme adolescenci pozdní. Naproti tomu Macek (1999) říká, že 11-15 let je obdobím pubescence, a že adolescence (česky mládí) je období od patnácti do dvaceti (dvaadvaceti) let. V zápětí ale dodává, že jako adolescence se může brát celé období mezi dětstvím a dospělostí. Dělí se pak na adolescenci časnou (10-13 let, kdy probíhají hlavně tělesné změny), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let). Toto dělení účelům naší práce vyhovuje nejvíce, pro úplnost ale ještě uvedeme definici P. Saka (2000), který používá termín mládež, který řadí do časového období „od ukončení základní školní docházky do věku ukončení sociální zralosti, převzetí všech rolí dospělých a získání plnohodnotného občanského statutu“ (Sak 2000, s. 13), přičemž horní hranice se pohybuje obvykle kolem 26-30ti let.

Poprvé byl pojem adolescence (z lat. adolescere dorůstat, dospívat, mohutnět) použit G. C. Hallem (1844-1924 in: Macek 1999). Z historického hlediska za zmínku stojí pohled na dospívání zakladatele psychoanalýzy, S. Freuda. Ten tuto fázi charakterizuje jako období druhé oidipovské situace (první se má odehrát kolem tří let věku dítěte), s cílem překonat závislost na rodičích tím způsobem, že již vyvinuté ego a super ego nepřipustí incestní touhy, tudíž se dospívající přeorientuje na náhradní objekt – vrstevníka opačného pohlaví. Tato situace bývá nazývána druhým individuálním procesem.

Erikson (1968 in: Vágnerová 2005) naopak bere sexuální složku jen jako jednu část zaměření dospívajícího. Za nejdůležitější považuje oblast psychosociální. Vývojovým úkolem dospívajícího je tedy vyrovnat se s probíhajícími změnami, utvořit si vlastní identitu a najít své místo ve společnosti.

Říčan (2006) charakterizuje toto období jako dobu vzpoury a kritiky rodičů, kdy negativismus dospívajícího znamená útok na autority, a tím pomáhá k vymanění z dětské závislosti

V tomto období narůstá význam vrstevnické skupiny, ztráta starých (rodinných) jistot může způsobovat pocity ohrožení, ale působí i jako výzva k nalezení nových vztahů a hodnot. Této etapě se dle Langmeiera (2006) někdy říká „period in-between“ – vymezená etapa, jelikož už jedinec nepatří do světa dětí, ale stále ještě není brán okolím jako dospělý. V tomto vývojovém stádiu probíhá komplexní proměna osobnosti, na jejíž jednotlivé složky nyní upozorníme.

2.1.1 Kognitivní změny

V časně adolescenci neboli pubescenci se vytvoří základ k rozvoji abstraktního myšlení. Piaget (Piaget, Inhelderová 2007) toto období pojmenovává jako stadium formálních operací. Tyto kvalitativní změny v myšlení otevírají dospívajícímu nové obzory. Na začátku adolescentního období je ovšem jedinec ještě dosti ovlivňován svými emocemi, i když už začíná přemýšlet o tom, jaký svět **mohl** nebo **měl být** (na rozdíl od dětství, kde se jedinec zaměřuje na to, poznat svět jaký je.)

Dospívající už není ve svém uvažování závislý na konkrétní realitě, umí si představit velkou škálu alternativních řešení, i ta, co reálně nemohou nastat – uvažuje **hypoteticky**. I v kognici se projevuje pro toto období tak typické experimentování, z čehož může plynout jak frustrace, nejistota (tolik různých možností!), ale i nadšení z nových výzev.

Elkind (1984 in: Vágnerová 2005) k tomuto říká, že v tomto období dochází k posílení poznávacího egocentrismu, který se projevuje nadměrnou kritičností a sklonem polemizovat, mylným dojmem, že jejich úvahy jsou zcela výjimečné, vztahovačností.

Jak dodává Macek (1999, s. 19), „rozvoj formálních operací a abstraktního myšlení v souvislosti s prohloubeným sebeuvědoměním vede často k objevení „síly vlastního rozumu“. Řada adolescentů dospívá k přesvědčení, že cokoli by mohlo být vyřešeno, pokud lidé budou o věcech skutečně přemýšlet.“ Kritičnost mladšího

adolescenta k dospělým pramení ve velké míře z toho, že pod tímto náhledem (tj. „Lidé přece musí vidět všechno to zlo ve světě, tak proč ho nenapraví?“) nechápou, že dospělí jsou s některými věcmi smíření a nesnaží se je změnit.

Ve střední a pozdní adolescenci je ale už myšlení méně absolutní a více flexibilní. Dospívající rád (záleží samozřejmě na dalších okolnostech) promýšlí různé varianty, předmětem úvah může být cokoli; zvyšuje se zájem o nalezení sebepřesahu a nutnost uvažovat o profesním zařazení směřuje úvahy k tomu, jak by měl život dospívajícího vypadat do budoucna.

Z hlediska kognitivního tedy adolescent o smyslu života přemýšlí proto, že díky rozvoji abstraktního myšlení to již dokáže. Naproti tomu A. Freudová (1746 in: Vágnerová 2005) zájem o všemožné teorie a filozofické otázky připisuje obrannému mechanismu – intelektualizaci, kdy je nahromaděná sexuální energie převedena na jinou úroveň. Druhým obranným mechanismem objevujícím se v dospívání má být asketismus, ten ale podle Vágnerové (2005) v dnešní době již skoro nevyskytuje.

Zvýšená tendence k introspekci a zabýváním se sebou vede taktéž k rozvoji metakognice. To znamená, že adolescenti nejen že zvládnou posoudit své schopnosti a dovednosti, ale také již o sobě samém dokáží uvažovat stylem „Přemýšlím o tom, že přemýšlím o tom, jak on přemýšlí o mně.“ (Miller 1989 in: Macek 1999, s. 27)

2.1.2 Emocionalita

Adolescence se často definuje jako velice citově bouřlivé období. Macek (1999) ovšem uvádí, že tomuto odpovídá pouze časná adolescence (tj. pubescence), kdy hormonální změny navozují zvýšenou emoční labilitu a negativistické ladění. Petersenová (1988) ve své studii tvrdí, že „problémy mají zejména ti dospívající, kteří vykazovali emoční labilitu již v dětství. Emoční problémy je pak často provázejí i v pozdějších stádiích vývoje.“ (Petersenová in: Macek 1999, s. 59) Typ temperamentu zůstává stejný, ale starší adolescent by měl v závislosti na situaci umět korigovat své reakce.

Mezi 14-16ti lety by mělo náladovosti ubývat, stejně jako impulzivnosti a zvýšené dráždivosti. Rozšiřuje se repertoár reakcí (odezev) na různé podněty, city se diferencují. Důležitý je také význam vyšších citů. Hartl (2000) vyšší cit (higher

emotion) definuje jako cit morální, který je součástí etických, estetických a sociálních postojů a jednání, které nabývají na významnosti v souvislosti s prožíváním jedince.

V období pozdní adolescence by mělo dojít ke stabilizaci emočního prožívání, jedinec by se měl umět plně ovládat, regulovat své emoční stavy. Dospívající se dokáže vzdát aktuálního uspokojení, pokud má vidinu lákavého cíle v budoucnosti (což je mj. předpoklad uspokojivého partnerského vztahu, ale například i studia).

2.1.3 Vývoj hodnotové orientace

Podle psychologického slovníku hodnota (value) je vlastnost, kterou jedinec přisuzuje určitému objektu, situaci, události či činnosti ve spojitosti s uspokojováním jeho potřeb, zájmů. Hodnoty se vytvářejí a postupně diferencují v procesu socializace. (Hartl, Hartlová, 2000)

Vacek a Švarcová (2005) píší, že hodnota je vědomou či nevědomou představou o tom, co je dobré/zlé, žádoucí/nežádoucí. Ukazuje subjektivní míru důležitosti určitých věcí, jevů, lidí, atd. u určitého jedince. Hodnoty mohou mít trvalou nebo proměnlivou platnost, dle jejich důležitosti se proměňuje žebříček hodnot.

Adolescenti odmítají dále automaticky přijímat normy a hodnoty, které akceptovali v dětství. Někdy může dojít až k odmítání všeho, co uznává generace rodičů dospívajícího – toto je nazýváno adolescentní neofilií, fascinací novým, potřebou nového. K úplnému popření (i když by se to tak někdy mohlo jevit) norem uznávaných rodiči však nedochází. Adolescent si tím, že proti hodnotám uznávaným v jeho rodině protestuje, tyto hodnoty prověřuje. Dá se předpokládat, že poté, co se od tradic své rodiny odvrátil, zas se k nim přikloní. Vágnerová (2005) podotýká, že jedinec se jen chce přesvědčit o jejich platnosti sám, potřebuje získat své vlastní zkušenosti, zprostředkovaně mu nestačí.

Ve výzkumu, který provedl Sak (2000), jako nejdůležitější hodnoty vyšly zdraví, mír a láska. V Příloze I. uveřejňujeme celou tabulku s výsledky jeho výzkumu. Celkově se dá říci, že s věkem se snižuje orientace na hédonistické hodnoty, zatímco stoupá orientace na hodnoty sociální. I Vágnerová (2005) říká, že v dospívání se zvyšuje, resp. diferencuje prosociální chování (ale naopak i asociální, pokud převáží negativní vlivy).

Pokud je adolescent přesvědčen o správnosti prosociálního chování v určité situaci, dokáže soucítit a účinně pomoci.

Osecká (1991 in: Macek 1999) srovnávala vývoj hodnot dle pohlaví a uvádí, že dívky se spíše než chlapci orientují na allocentrické hodnoty (porozumění a pomoc druhým). Vysvětluje to tím, že allocentrické hodnoty mají vazbu na emocionalitu, která je vlastní spíše dívkám než chlapcům.

Mění se také vztahy s lidmi, obzvláště narůstá význam vrstevnické skupiny. Vrstevnický vztah (peership) poskytuje jedinci, kromě jistoty, bezpečí a potřeby být přijímán a oceňován, také prostor k sociálnímu učení, zkoušení rolí. Dává tak jedinci zpětnou vazbu o přijatelnosti jeho chování. Jak píše Macek (1999, s. 71), „vrstevníci plní funkci komunikační a interakční platformy, kde může dospívající testovat sám sebe“.

Rozvíjí se altruistické chování, zejména v blízkých přátelských a partnerských vztazích. Je ale nežádoucí, aby se jedinec ztotožnil se skupinovou identitou natolik, že rezignuje na utváření identity vlastní. Toto se může stát, pokud nebyla v rodině dostatečně saturována potřeba jistoty a bezpečí. V tomto případě se jedinec nadměrně fixuje na skupinu, která mu pocit bezpečí poskytuje. Pasivní příjem skupinové identity je snadný, nevyžaduje také tolik intelektuální „práce“.

Podle Vágnerové (2005) by se období starší adolescence mohlo pohlížet nejen jako na období hledání vlastní identity, ale i jako na fázi „hledání smyslu života“ - doslovně k tomu píše: „Otevření existenciálních otázek je podnětem k hledání žádoucí varianty vlastní identity, umožňující další rozvoj osobnosti dospívajícího. Vymezení vlastní identity, přijetí určitých hodnot a cílů zároveň umožňuje definovat smysl a směřování jejich života“ (Vágnerová, 2005, s. 420). Proto se nyní podíváme na vývoj identity zevrubněji.

2.1.4. Identita a její vývoj

Dle Hartla (2000) znamená pojem identita prožívání a uvědomování si sebe sama, své jedinečnosti. Dělíme ji na identitu aktuální (co jedinec momentálně je) a potencionální (nerealizované vlastnosti).

Identita je vlastně proces, vyvíjí se celý život. Erikson říká, jak už jsme zmínili výše, že dosažení identity je hlavní vývojový úkol adolescence. Jak se toto povede, záleží i na historii jedince – na jeho dispozicích a sociálně-environmentálních vlivech. Identita se pak dotváří a mění i v dospělosti.

Hledání vlastní identity v adolescenci není jen pasivní, nejedná se jen o sebepozorování a sebepoznávání (tzv. osobní aspekt identity), mladý člověk experimentováním s různými rolami (sociální aspekt identity) zkouší, jaký by chtěl nebo nechtěl být - jedná se o sebeutváření. Jedinec má možnost volby rozhodnout se, kým by chtěl být, jaké představy o sobě si ponechá a naplní, pokládá si otázky typu „odkud přicházím“, „kam patřím“, „kam směřuji“.

Role, které s identitou souvisí, jsou různého charakteru. Od těch, do kterých byl „vržen“ (pohlaví, etnická, sociální příslušnost...), přes ty, které mu byly přiděleny (dcera/syn, vnučka/vnuk, žák, student, sourozenec), až k rolím, které si jedinec sám vybere (člen určité skupiny – kroužku, sportovního klubu, party). Prostor k jejich zkoušení nazývají Krejčířová a Langmeier (2006) moratoriem, tedy obdobím, kdy je jedinci pro toto experimentování poskytnut čas a ochrana.

Moratorium (resp. adolescentní psychosociální moratorium) je pojem E. Eriksona (1963 in: Vágnerová 2005). Znamená přechodné období, potřebu něco zabrzdit – v tomto případě přechod do dospělosti. Říčan (2006) mluví o aktuálním společenském „kultu nezralosti“, který tendenci k udržení výhod mládí podporuje. Dospívajícím se následující období může zdát jako velice náročné, proto často zkoušejí setrvat v tomto stavu (dostatek osobní svobody, malá zodpovědnost) co nejdéle. Hartl (2000) tento pojem definuje jako „období uprostřed krize identity, kdy jedinec prožívá konflikt mezi očekáváním rodičů a vlastními plány.“ (Hartl, Hartlová 2000, s. 327)

Jak cituje Macek (1999, s. 67) Grotevanda a Coopera (1985), s dosažením zdravé identity souvisí i proces individuace, tj. „vztah mezi sebezdůrazňováním či

sebeprosazováním (*individuality, self-assertion*) na jedné straně a citlivostí a vstřícností k druhým (*connectedness*) na straně druhé.“ Tyto charakteristiky by se ke konci adolescentního období měly vyrovnat, sebepojetí by se mělo stát konzistentnějším, diferencovanějším, integrovanějším a méně ovládaným aktuálními podněty (Vágnerová, 2005).

Shrňme nyní tuto kapitolu spolu s Mackem (2003, s. 181). Dosažení identity znamená:

- získat pocit vlastní jedinečnosti (*individuality*)
- dosažení pocitu vlastní celistvosti (*wholeness and synthesis*), tzn. že různé zkušenosti se sebou samým zapadají do celkové pojetí sebe sama
- pocit určité osobní stability a sjednocení vlastní zkušenosti v čase (minulost, přítomnost a perspektiva sebe sama – *sameness and continuity*)
- pocit spolupatříčnosti k určitým ideálům a hodnotám, resp. pocit vlastní sociální hodnoty a podpory od druhých (*social solidarity*).

2.2 Smysl života

Slovní spojení smysl života se nevyskytuje v Psychologickém slovníku; můžeme jen polemizovat, zda je to složitostí pojmu, či jestli jen současná česká psychologie stále odmítá tuto dimenzi jako „nevědeckou“, proti čemuž již léta bojuje především franklovská logoterapie.

Tavel (2007) ale tvrdí, že přímo pojem smysl života přímo nedefinoval ani Frankl, zakladatel logoterapie, že ho chápal spíše „v intencích životního cíle, zaměření, úlohy nebo nejlepší možné hodnoty v konkrétní situaci.“ (Tavel 2007, s. 99) Většina autorů (Frankl např. 2006, Halama 2000, May 2005, Tavel 2007) uvádí, že po smyslu se tážeme jen v jistých situacích, obzvláště krizových. Křivohlavý (2006) ale tvrdí, že se otázka po smyslu nejnaléhavěji projevuje ante finem – tváří v tvář odchodu. Soukupová (2004) však říká, že člověk se touto otázkou zabývá i mimo mezní životní situace, a toto tvrzení zakládá na tom, že v psychoterapeutických ordinacích přibývá klientů v existenciální krizi (o ní budeme pojednávat dále), a také Tavel uznává, že „otázka po smyslu života stojí latentně v prostoru konání člověka.“ (Tavel 2007, s. 11)

Výraz „smysl“ má v běžné řeči mnoho významů. Pokud vynecháme význam technický a biologický, můžeme se jej pokusit definovat.

2.2.1 Definování pojmu „smysl života“

Dle Halamy (2000) prvním významem, který je sémanticky relevantní pro potřeby našeho definování slova smysl, je pochopení, poznání, interpretace věci nebo symbolu. Příkladem může být věta „Nechápu smysl tohoto slova“. V tomto významu najdeme souvislost se smyslem života jako pochopení, poznání nebo interpretace života a jednotlivých životních událostí, potřebu nalézt smysl konkrétní této životní situaci. Druhým význam vyjadřuje věta „Má to pro mě smysl.“, která vyjadřuje přítomnost významných cílů a hodnot v životě člověka.

Reker (1997 in: Halama 2000) definuje smysl jako stav, kdy má člověk stanovené životní cíle, dále pocit směru, pořádku a důvodu pro existenci. Wong (1998, tamtéž) zase mluví o smyslu života jako o individuálně konstruovaném systému, který dává životu osobní hodnotu. Také uvádíme teorii Baumeistera jako zástupce kognitivní psychologie, která definuje smysl jako „mentální reprezentaci možných souvislostí mezi věcmi, událostmi a vztahy“. (Baumeister in: Halama 2000, s. 220)

Taylorová (1983 in: Křivohlavý 2006) zjistila, že tam, kde se lidé dostanou do situace velkého trápení, dochází ke zvýšení potřeby nacházet smysl. Podobné je to nevyhnutelného, například u stárnutí. Lidé potřebují najít účel toho, co se děje, zpevnit hodnoty sebe sama (self-worth), změnit způsob zvládání problémů, najít určitý kladný aspekt v negativní situaci.

Celkově se dá říci, že smysl existence se vztahuje k našim snahám porozumět zaprvé tomu, co se právě teď děje, a také tomu, jak jednotlivé události zapadají do našeho obrazu o světě (Baumeister, Vohs 2002), tzn. pochopit směr a účel, kterým se náš život bere. To je usnadňováno tím, že v realitě existuje určitý řád, souvislosti a racionální vztahy.

Dle Křivohlavého (2006) pojem smysl vyjadřuje celkové zaměření lidské existence, vyjádření účelu, záměru a intence určité činnosti, k čemuž se pojí motivace, lidské záměry, snahy a vůle, ujasnění důvodu jednání, směr dalšího vývinu událostí, případně až účelu vlastní lidské existence. Nalezení smyslu je potom náš celoživotní úkol (life-span developmental task).

2.2.1.1 Dimenze smyslu

Jak píše Křivohlavý (2006), Baumeister určuje dvě dimenze hledání smysluplnosti – nižší úroveň problematiky smysluplnosti je taková, která se vztahuje ke konkrétním nebo v čase blízkým vztahům (jako příklad udává každodenní běžné rozhodování člověka o činnostech, které bude v nejbližších chvílích dělat). Vyšší úroveň otázek smysluplnosti je otázkou problematiky žití a bytí, má spojitost s nejvyššími hodnotami, široce definovanými cíli a principy.

Dále se setkáváme s pojetím, že smysl života může být dvojitý, osobní a absolutní. Božuková (2007) říká, že jak prožitek smyslu, tak jeho frustrace může ležet ve dvou rovinách, na kterých se smysl dá chápat, a to v rovině ontologické a v rovině existenciální, přičemž první z nich znamená smysl, který zde se nachází nezávisle na tázajícím a můžeme jej najít ve filozofii a náboženství. U existenciálního smyslu záleží na každém, zda ho uskuteční; je definován jako ta nejhodnotnější možnost dané situace.

Balcar (2004) také rozděluje smysl na prožívanou smysluplnost každodenních činů a zkušeností, vnímaných člověkem jako hodnotné (je smysluplné přijaté životní hodnoty uskutečňovat při setkání s konkrétními situacemi), a na smysl života vůbec. Ten zahrnuje otázku po základní hodnotě a účelu života, na kterou odpověď může dát jen víra, jelikož její nalézání není v možnostech vědecké empirie.

2.2.1.2 Smysl versus smysluplnost

Slovo SMYSL obsahuje pojmy svázané více s obsahovou stránkou života, vyjadřuje soubor cílů, hodnot a přesvědčení, které dávají člověku pocit hodnoty a účelnosti jeho života.

Pojem SMYSPLUPLNOST se týká stupně, v jakém člověk prožívá a vnímá svůj život jako smysluplný; vyjadřuje úroveň, na jaké má člověk rozvinutý smysl života a jeho prožívání. Můžeme sem zařadit další pojmy jako prožívaná smysluplnost, naplnění smyslem, naplnění potřeby smyslu, pocíťování smyslu života, pocit smysluplnosti apod.

Křivohlavý (2006) k tomuto uvádí, že „tam, kde hovoříme o smysluplnosti bytí, tam nám jde o proces objevování nebo vytváření existenciálního smyslu. Tomu pomáhá náš vrozený a zcela přirozený smysl pro účel a naše přirozená snaha chápat směr všeho dění“. (Křivohlavý 2006, s. 48) Ujasnění smysluplnosti života nám pak pomáhá zachovávat identitu a posiluje naši jistotu, že v životě a ve světě vládne určitá soudržnost, určitý řád.

Reker, Wong (1988 in: Křivohlavý 2006) dodávají, že smysluplnost se odvíjí od hodnoty cíle, má souvislost s naším životním zaměřením.

2.2.1.3 Cílesměrnost v souvislosti se životním směřováním

Jan Sokol, přední český filozof, říká, že „poznávající člověk vždycky někam směřuje.“ (Sokol 2002, s. 91). Zaměřenost k cíli v psychologii označujeme slovem **intence** (z lat intentio, záměr, úmysl, význam, účel). Z řeckého slova telos (do budoucna mířící) vznikla teleologie, nauka o cílech (popř. účelu).

Každý cíl (goal) má obsah, strukturu (afektivní, kognitivní a konativní stránku), orientaci. Obsah může být krátkodobý/dlouhodobý, mělký/hluboký, úzký/široký, cíle mohou být realistické nebo iluzorní.

Cíle mají také svou hierarchii, jsou organizované. Zde bychom chtěli uvést charakteristiku Emmonse, v jehož pojetí „typické cíle osobních snah“ (personal strivings) mají tyto rysy:

- jsou to dynamické jevy, jichž má být dosaženo v budoucnosti
- týkají se nejen toho, čeho chce daná osoba dosáhnout, ale týkají se i možných vývojových perspektiv - toho, kým by chtěla daná osoba být
- jsou vysoce osobní, jsou výsledkem důsledného rozvažování, reflexe hodnot, zážitků, zkušeností
- cíle reprezentují spíše možnosti (potencialities) nežli skutečnost (actuality). Podstatné je, že se daná osoba snaží jich dosáhnout, i když jich nikdy dosáhnout nemusí. Totiž samotná cesta k cíli by měla dávat smysl. (dle Emmons 2005 in: Křivohlavý, 2006, s. 15-16)

Cíle z hlediska osobních hodnot nejvýznamnější se označují jako nejzazší cíle, ultimate concerns. Jsou časově nejvzdálenější, nejširší a nejobsažnější, nejhlubší a zaměřují se jak k já, tak ke světu. Tyto cíle by měly být podle Křivohlavého:

- provitální (podporující existenci života)
- prohumánní (podporující vývoj člověka a jeho celkové zrání)
- prosociální (brát ohled na druhé lidi a soužití s nimi)
- prokooperativní (podporovat spolupráci)

- prokreativní (povzbuzovat tvořivost člověka)
- prokulturní (podporovat zvyšování kvality života)
- responsabilní (každý za ně musí nést zodpovědnost) (Křivohlavý 2006, s. 139)

Člověk nejen reaguje, ale i „aguje“, tj. jedná z vlastní iniciativy, jeho snahy vycházejí z jeho vlastních cílů. Snaha (effort) je podle Hartla (2000, s. 547) „činnost zaměřená k dosažení stanoveného síle, provázená motivační a emocionální složkou“. Snaha je vůle něco udělat. Allport (1955 in: Křivohlavý 2006, s. 28) dodává: „Když se snažíme poznat motivaci lidské činnosti, zjišťujeme vlastně to, co se daná osoba **snaží** v životě dělat, oč jí jde, čemu se vyhýbá, ba i to, kým se daný člověk snaží být.“

2.2.1.4 Hodnoty jako zdroje smysluplnosti

Jak jsme již zmínili výše, hodnoty jsou vědomou nebo nevědomou představou o tom, co je žádoucí. Obecně se hodnotami rozumí takové vlastnosti jevů nebo objektů, kterým společnost přisuzuje vysoké ocenění. Jsou sociálně a historicky podmíněny.

Hodnoty a cíle se navzájem ovlivňují. Smysluplné pojetí hodnot vychází z pojetí cílesměrné aktivity člověka; cíl dává všemu, co k jeho dosažení pomáhá, kladnou hodnotu, a své cíle si určujeme na základě našich hodnotových preferencí. Hodnoty se tady dají označit jako „váhy cílů našeho snažení, podněcující člověka k aktivitě“ (Křivohlavý 2006, s. 35)

Zde bychom chtěli uvést teorii valuace H. J. M. Hermanse (in Halama 2000, s. 219), který zkoumá to, co je pro někoho tak důležité, že o tom hovoří. Valuaci se rozumí subjektivní ohodnocení kteréhokoliv detailu (zážitku, události, situace), který je pro danou osobu smysluplný a nese buď kladný, nebo záporný emocionální přízvuk, případně je významové obojaký či netečný. Smysl je zde chápán jako uspořádaný proces hodnocení. Z tohoto hodnocení vyvstávají dva komplementární motivy: S-motiv a O-motiv, kdy S-motivy jsou primárně zaměřeny na rozvoj a udržení Já (self) a O-motivy na snahu o kontakt s jinými (others).

Hodnoty se pokládají za zdroje smysluplnosti života. Frankl (2006) hodnoty považuje za „smyslové univerzálie existující nad jednorázovou a jedinečnou zkušeností“ (Frankl 2006, s. 60), které nám smysl pomáhají nacházet.

2.2.2 Smysl života v psychologických teoriích

2.2.2.1 Teoretická východiska

Dle Halamy (2000) jsou teoretickými východisky a přístupy ke smyslu života zaprvé existenciální filozofie a psychologie, a zadruhé teleologické a finalistické koncepce v psychologii osobnosti, zastoupené tzv. hormickou psychologií, tj. psychologií účelu dění. Podle nich je lidská aktivita určena svým cílem.

Kořeny otázky po smyslu života ve filozofii jsou poměrně hluboké. Již Sokrates říkal, že život bez kladení otázek není hoden žití. Současná psychologie ovšem nejvíce staví na existenciální filozofii dvacátého století.

Již 50 let před Freudem protestoval Kierkegaard proti racionalismu, objektivismu a redukcionismu. Jeho myšlenky mimo jiné vrhají nové světlo na otázku krizí. Kierkegaard totiž říká, že krize můžeme považovat nejen za katastrofy, ale i za příležitosti, které mohou podnítit pozitivní změnu v našem životě. (Schneider, May, 2005)

Existencialismus je pojem filozofa F. Heinemanna, který označuje učení K. Jasperse a jeho žáků E. Husserla a M. Heideggera (Blecha, 1994). Existencialismus není jednotný, jde spíše o jednotlivé směry, které se zabývají podobnými tématy, a to „problematikou lidského bytí a jeho smyslu, svědomím, zodpovědností, osamělostí a intimitou.“ (Plhánková 2006, s. 207)

Jaspers (in Frankl 2006, s. 41) říká, že „bytí člověka je „rozhodujícím bytím“, které prostě „není“, ale teprve nyní se ještě rozhoduje, „čím je““. Heideggera zajímala přímo otázka smyslu existence, analyzoval člověka ve vztahu k jeho existenci v šesti bodech:

1. člověk svůj život žije v první osobě (subjektivně, individuálně)
2. člověk je na svém bytí zainteresován (snaží se prožít svůj život co nejlépe)
3. člověk je "vržený" do života bez vlastního přičinění - bytí autentické (já

se rozhoduju za sebe), bytí neautentické (rozhodují za mě druzí)

4. člověk je spjat s okolím a druhými lidmi

5. člověk žije v určitém čase a je si vědom své smrti

6. člověk je bytostí pravdy, hledá pravdu a poznává jiná bytí

(dle Wikipedie 2010)

Také Camus, který se ale odmítl považovat za existencialistu, například píše, že existuje jen jeden vážný filozofický problém, a to, zda život je nebo není hodný žití. (Schneider, May, 2000) Jeho současník Sartre (in: Schneider, May, 2000) vyslovil podobný názor jako později Frankl, a to, že jsme svobodni – ne od naší materiální reality a od podmínek, do kterých jsme vrženi - ale v možnosti zaujmout postoj, připravenosti změnit identitu.

Na výše uvedenou existenciální filozofii dle Prochasky a Norcrosse (1999) navazuje evropská existenciální psychologie, zastoupená dasainanalýzou a logoterapií, a americká humanistická psychologie. Člověka od zvířat podle těchto teorií odlišuje typicky lidská schopnost svobodné volby, orientace na budoucnost a taktéž nutnost rozvrhování svého života s vědomím blížící se smrti. Psychoterapie je pak vedena jako „spolubytí“, setkání člověka s člověkem, kde je důležité se do klienta vcítit, „porozumět mu v kontextu mezilidských vztahů či dané kultury.“ (Plháková 2006, s. 207)

Podle existenciální psychologie se tedy lidská bytost se nachází mezi svobodou a omezením. „Svoboda je charakterizována vůlí, tvořivostí a expresivitou; omezení se projevuje přirozenými a sociálními hranicemi, zranitelností a smrtí.“ (Schneider, May 2005, s. 17)

Svoboda je také jedním z ústředních bodů koncepce Viktora E. Frankla, zakladatele logoterapie, o níž pojednáváme dále.

2.2.2.2 Smysl života podle V. E. Frankla

Frankl říká, že otázka po smyslu je vlastně špatně položenou otázkou – musíme provést didaktický (někdy označený jako kopernikovský) obrat, tzn. netázat se, co očekáváme od života, ale co život očekává od nás.

Smysl (logos) se nijak z existence nevynořuje, spíš je to něco, co musíme odhalit, ne vynalézt, ale nalézt, odkrýt. Nikdo nám jej nemůže dát, jelikož se mění od člověka k člověku; nemůže být všeobecně stanoven, protože život od každého jednotlivce požaduje konkrétní odpovědi na konkrétní situace. Podle Frankla má každé lidské bytí smysl, což je dáno tím, že „životní úděl každého člověka je jedinečný a neopakovatelný“.(Frankl 1994, s. 54)

Smysl se dá charakterizovat jako subjektivní, neexistuje totiž jeden smysl pro všechny, je pro každého jiný, a relativní, protože má vždy vztah ke konkrétní osobě v konkrétní situaci.

Každý by měl přijmout odpovědnost za to, jak se k otázkám a výzvám života postaví. Člověk je podle Frankla svobodný. Frankl se nestaví proti determinismu, ale odmítá akceptovat pandeterminismus, který předpokládá, že člověk je zcela ovládán (např. pudy). Jsou tu samozřejmě biologické, psychologické a sociokulturní danosti, ale je na každém, jaký k sobě, okolí a k různým situacím zaujme postoj. Naše svoboda je svoboda k odpovědnosti – převzít za svou existenci zodpovědnost, „být odpovědným“ za to, jak odpovídáme na životní výzvy, toť smysl lidského bytí.

S tím souvisí svědomí – Plháková (2006, s. 215) uvádí, že „svědomí řadíme ke specificky lidským fenoménům, lze jej definovat jako intuitivní schopnost najít jednorázový a jedinečný smysl, který se skrývá v každé situaci.“ Frankl svědomí nazývá přímo „orgánem smyslu“, jelikož podle něj má schopnost vnímat smyslové tvary v konkrétních životních situacích. Samozřejmě se svědomí může plést - to, co je pro každého přijatelné nebo nepřijatelné, je v každém případě subjektivní.

Frankl (2006) také počítá s posledním smyslem, přirovnává jej ke zdi, za kterou nemůžeme jít, musíme jít snést; čili tento poslední smysl musíme přijmout,

protože se po něm nemůžeme dotazovat s nárokem na empirickou odpověď. Tento nadmysl tedy můžeme postihnout pouze náboženskou vírou, důvěrou v tento nadmysl. (Frankl 1997a, s. 43)

2.2.2.2.1 Vůle ke smyslu

Frankl se velmi staví proti freudovské „vůli ke slasti“ (tento termín nepochází od Freuda, ale od Frankla, který tak pojmenoval snahy o uspokojení libidozních tužeb) i proti Adlerově „vůli k moci“, právě z toho důvodu, že jako hlavní stavební kámen lidství bere schopnost člověka rozhodovat se, čím se stane. Toto napětí mezi realitou a ideály, které mají být uskutečněny, vytváří zdravý konflikt.

Ve své knize Člověk hledá smysl (Frankl, 1994) uveřejňuje závěry výzkumu, kde 89% dotázaných uvádělo, že potřebují něco nebo někoho, pro co nebo koho by žili, a dokonce 60% tázaných přiznalo, že v jejich životě existuje něco nebo někdo, pro co by byli ochotni i zemřít. Frankl jízlivě dodává, že toto všechno nemůže být zdůvodněno pouze obrannými mechanismy nebo sublimací, jak tvrdí psychoanalýza. V člověku podle Frankla totiž existuje silná motivační síla - vůle ke smyslu.

Dle Frankla (1997b) se vůle k moci a „vůle ke slasti“ objevují tehdy, když je zmařena vůle ke smyslu. Tvrdí, že Freud a Adler nesprávně zobecnili své zkušenosti s frustrovanými pacienty. Taktéž žádná mravní nebo náboženská hnací síla podle něj nemůže fungovat na základě instinktů.: „K morálnímu chování není člověk puzen, nýbrž se k němu v každém případě rozhoduje.“ (Frankl, 1994, s. 67)

Vůli ke smyslu tvaroví (gestalt) psychologové Crumbaugh a Maholick chápou jako organizační tendenci, která je člověku vlastní a pomáhá mu smysl vnímat, vyčíst ho v okolí, organizovat jednotlivé podněty do smysluplných celků. (Crumbaugh a L.T.Maholick 1963 in: Frankl 1997b)

2.2.2.2 Nalézání smyslu

Životní úděl je tedy pro každého člověka jedinečný a logoterapie říká, že musí být objeven. Ale kde takový smysl objevit? Frankl píše, že spíš než v člověku, dá se nalézt smysl mimo něj, ve světě. Zaměřit se na sebe (hyperintence), hledat seberealizaci pro seberealizaci nebo čistou radost totiž nemůže být cílem – pouze pokud dokážeme překročit sami sebe (transcendování, sebetranscendence), pokud se zacílíme na své poslání v životě, přijde pocit radosti a spokojenosti jako průvodní jev našeho počínání.

V knize Psychologie moudrosti a dobrého života cituje Křivohlavý (2009, s. 56) Ruisela: „Jedním z důsledků pokročilého osobnostního vývoje je schopnost přesáhnout sama sebe, to znamená přenést se od individualistického přístupu k sociálnímu nebo univerzálnímu chápání světa.“ Tuto schopnost spojuje s moudrostí, jelikož přesáhnout sebe obvykle rozšiřuje osobnostní perspektivy člověka.

Ani Frankl nechápe schopnost transcendence jako fenomén spojený jen s náboženstvím, ale jako něco člověku vlastní; několikrát zmiňuje, že smysl dokáže i bez terapeutické pomoci najít jakýkoli „člověk z ulice“ logikou člověku vlastní – s pomocí vůle ke smyslu. Frankl vyzdvihuje moc lásky a krásy, prožívání přírody a humoru, ale i umění zachovat si lidskost tváří v tvář nelidským podmínkám. Napříč jeho knihami můžeme vidět trojí způsob dosahování smyslu, a to:

1. prováděním nějakého činu
2. zakoušením nějaké hodnoty (láska)
3. utrpením

Prováděním činu se myslí zasvětit se nějakému cíli, něco dělat, vytvářet – což označuje jako tvůrčí hodnoty. Zážitkovou hodnotou je láska, někoho milovat; první dvě cesty dosahování smyslu předpokládají činný život. V případě, že se v životě člověka vyskytne beznadějná situace, která jeho činnosti zablokuje, může i tak, skrz svůj postoj k nevyhnutelnému osudu, nalézt smysl života ve svém utrpení, být svého utrpení hodem, proměnit jej ve výkon. Někdy totiž po nás život nepožaduje aktivitu, někdy není potřeba něco vykonat, ale „pouze“ dokázat „nést svůj kříž“, unést svůj osud.

Frankl (1994) uvádí svou zkušenost z koncentračního tábora, kde byla budoucnost velmi nejistá, kde pro přežití bylo důležité se zaměřit k nějakému budoucímu cíli. Uvádí, že „kdo má proč žít, vydrží téměř každé jak.“ (Frankl 1994, s. 53)

Co ale odpovědět někomu, kdo tvrdí, že již nemá co od života očekávat, že se nemá nač zaměřit? Na to by měla dát odpověď Franklova koncepce, nazvaná logoterapie.

2.2.2.2.3 Logoterapie

V této kapitole se pokusíme nastínit, co je to logoterapie jako psychoterapeutický směr založený V. E. Franklem. Frankl cítil potřebu nového terapeutického směru, který by více hleděl na člověka jako na bytost někam směřující, minimálně jako doplněk stávajících terapií. Logoterapie (z řec. logos = smysl, duch) je někdy také označovaná jako existenciální analýza, i když jsou mezi těmito pojmy jisté rozdíly.

Balcar (in: Vymětal 2004) říká, že logoterapie se na člověka dívá spíše „zvenčí“, zdůrazňuje objektivní hodnoty, jejichž naplňováním člověk svůj život činí smysluplným. Existenciální analýza je zas spíše pohledem na člověka „zevnitř“, pokouší se ho postihnout v jeho subjektivním směřování.

Logoterapie se zaměřuje na člověka nacházejícího se ve stavu existenciální nouze, který trpí ztrátou smyslu, ztrátou orientace ve svém vlastním životě. Sám Frankl se ovšem vždy vyhýbal tomu, logoterapii v krátkosti charakterizovat, jako by kromě člověka nechtěl redukovat ani svůj terapeutický směr. Uvádí historku, kdy ho jeden známý žádal, ať stručně charakterizuje logoterapii. Frankl po něm tedy nejprve chtěl, ať jednoduše charakterizuje psychoanalýzu. Rozhovor probíhal takto: „Při psychoanalýze si musí pacient lehnout na pohovku a říkat věci, které jsou mu někdy velmi nepříjemné“. – na což Frankl odpověděl: „V logoterapii smí pacient zůstat sedět, ale musí slyšet věci, které jsou mu někdy velmi nepříjemné“. (Frankl 1994, s. 65)

Oproti psychoanalýze hledící do minulosti a do nitra, je logoterapie méně retrospektivní a introspektivní, zaměřuje se spíše do budoucna, k úkolům a významům,

kteřé má pacient v budoucnosti splnit. Současně ruší jeho soustředění na sebe, kruh jeho bludných formací a mechanismu zpětné vazby, které hrají velkou úlohu v rozvoji neuróz. Jako první úkol klientovi (pacientovi) ukládá, ať najde svůj vlastní úkol, což nemusí být rovnou nic velkého – stačí adekvátně odpovídat na požadavky dne.

Nemáme jen svobodu od něčeho, ale i k něčemu; k tomu, převzít odpovědnost za svou existenci zde a nyní. Vše záleží na uskutečnění v podstatě pomíjivých možností, jelikož podle Frankla (1997b) je v minulosti vše navždy uloženo, je na nás, které možnosti „zachráníme“ do skutečnosti. Kdyby byl život nekonečný, člověk by mohl odkládat uskutečňování hodnot pořád na pozdější dobu, ale jednorázovost a konečnost existence nás nabádá k zodpovědnému životu v každé hodině.

Úspěšné naplňování života smyslem vede ke štěstí, ale i k tomu, že člověk bude schopen trpět. Utrpení samo o sobě totiž nevede k zoufalství, pouze utrpení, které se zdá bezesmyslné, plodí zoufalství. Platí tedy: $Z=U - S$, zoufalství je utrpení beze smyslu.

Logoterapie přispěla termíny hyperintence, hyperreflexe, dereflexe a paradoxní intence. Hyperintence znamená nadměrné zaměření na dosažení něčeho, které může vést jak existenciální frustraci (neuróze), o níž budeme pojednávat dále, nebo ke zmaření činnosti, na kterou je dotčný přehnaně zaměřen. Podobně hyperreflexe, nadměrné pozorování a prožívání sebe, může mít podobné důsledky. Dereflexe je logoterapeutickou metodou, jak toto překonat – znamená odklon od sebe samého, zaměření na něco mimo sebe, přeorientování na své životní poslání. Paradoxní intence směřuje k mobilizaci schopnosti sebeodstupu zapojením humoru, zlehčením situace či symptomu. (Frankl, 1999)

Dereflexe je indikována u poruch spánku, sexuálních dysfunkcí, nutkavých stavů a drogové závislosti. Paradoxní intence je používána při psychosomatických příznacích strachu (nespavost, červenání se, tréma, atp.), anticipační úzkosti (strachu před strachem), fobických a nutkavých stavech. Naopak není vhodná při generalizovaném nebo psychotickém strachu ani při hrozící sebevraždě. (Wagenknecht 2009)

Logoterapie se kromě nespecifické léčby různých poruch používá jako specifická léčba noogenních neuróz, způsobených nadměrnou existenciální frustrací; o těchto fenoménech podrobněji pojednáváme v následující kapitole.

2.2.2.3.4 Existenciální frustrace

Frankl (1994, s. 67) říká, že pokud je vůle člověka ke smyslu zmařena, vzniká existenční (v novějších pracích nazývána jako existenciální) frustrace, přičemž „existenční“ se vztahuje:

- k existenci jakožto specificky lidskému způsobu bytí
- ke smyslu existence
- k úsilí nalézt konkrétní smysl osobní existence

Tato frustrace pramení z konfliktů mezi rozmanitými hodnotami, resp. v konfliktech morálních. Není to tak, že by každý konflikt byl patologický nebo patogenní, jistá míra rozporu je normální, zdravá, žene a motivuje nás k zodpovědnému rozmyšlení našich priorit; Frankl (1994) pro tuto hnací sílu zavedl termín noodynamika (z řec. noos = mysl, duch).

Nadměrná existenciální frustrace ale může vyústit v neurózu - tzv. noogenní neuróza - která nemá původ v psyché, ale v noos. Ta může pramenit v tzv. existenčním vakuu (Frankl, 2006), což je stav netečnosti a nudy, daný nedostatečným vnímáním životních perspektiv ve stavu frustrace. Frankl (1997b, s. 7) píše, že „na rozdíl od zvířete neříkají člověku žádné instinkty, co musí; a člověku dneška už neříkají žádné tradice, co je jeho povinností; a často se zdá, že už neví, co vlastně chce. A tím více je divý po tom, buď jen chtít to, co dělají jiní, nebo dělat jen to, co jiní chtějí“, přičemž v prvním případě se jedná o konformismus, ve druhém o totalitarismus.

Neschopnost nacházet smysl může kromě apatie a nepřiměřeného přizpůsobování vést se snaze „zaplnit“ svůj život náhradními prožitky; ať už orientací na hromadění zisků, zvyšování svého sociálního statutu a prestiže (tzv. „nemoc manažerů“), neukojitelnou touhou po zážitcích (experimentace s návykovými látkami, riskantní chování včetně sexuálního atd.). Takovým chováním se ale existenciální prázdnota jen prohlubuje, uspokojení bývá krátkodobé a člověk je hnán za stále adrenalinovějšími zážitky.

Frankl (1994) metaforou navrhuje řešení; říká, že stejně jako architekti, kteří chtějí zpevnit klenbu, zvyšují její zatížení, až se její části spojí, terapie by se neměla bát zvýšit zatížení člověka orientací na smysl.

3 Praktická část

3.1 Cíle výzkumu

Cílem této práce je prohloubit povědomí o problematice vnímání životního smyslu adolescenty, jelikož této tematice podle nás nebyla dosud věnována dostatečná pozornost. Aplikačním cílem práce je zjištění, do jaké míry adolescenti prožívají smysluplnost a co pro ně smysl života subjektivně znamená – tato zjištění mohou být vodítkem pro terapeutickou práci s adolescenty a jejich výchovu - zvláště zda je vhodné či žádoucí zapojovat do těchto činností logoterapii. S tímto souvisí taktéž snaha porovnat rozdíly v naplnění smyslem u chlapců a dívek, zjistit zda se liší skupina mladších a starších adolescentů a taktéž porovnat z tohoto hlediska skupiny adolescentů na různě zaměřených školách; jinak formulováno – zjistit, jak se na míře prožívané smysluplnosti podílí pohlaví, věk a vzdělání probandů.

V teoretické části práce jsme již poukázali na několik důležitých poznatků, z nichž tento výzkum vychází. Navazuje na psychologická zkoumání v oblasti adolescence a smyslu života, jeho prožívání.

Pro větší spolehlivost výzkumu jsme se rozhodli využít jak kvantitativní výzkum (naplnění života smyslem zkoumaného pomocí Logo-testu), tak kvalitativní doplnění výzkumu (psaná esej na dané téma).

3.2 Výzkumné otázky a hypotézy

H1: Adolescenti budou uvádět, že smysl života je téma, kterým se v současné době zabývají.

- dle studované literatury by v tomto období měla být otázky životního smyslu (mimo jiné) v popředí

H2: Studenti gymnázií budou mít lepší představu o smyslu života, ale studenti učebních oborů budou mít vyšší naplnění smyslem.

- náročnější studium na gymnáziu by mělo mít za důsledek vyšší stimulaci k rozvoji kognitivních funkcí a s tím spojeného uvažování o věcech abstraktních
- studenti učebních oborů mají spíše jistější budoucnost než studenti gymnázií, že v brzké době budou moci pracovat v oboru, který si vybrali. S tím se pojí jasnější vědomí životního směřování, čili jasnější percepce jejich života jako někam „kráčejícího“, smysluplnějšího

H3: Mezi dívkami a chlapci nebude rozdíl v míře prožívané smysluplnosti.

- míra prožívané smysluplnosti by neměla být dle literatury (Frankl např. 1999, Křivohlavý 2006) závislá na pohlaví

H4: Ve skupině starších adolescentů bude míra prožívané smysluplnosti vyšší než u skupiny mladších.

- starší adolescenti by měli mít již lépe ujasněné cíle, kterých chtějí dosáhnout, tudíž by svůj život měli vnímat jako smysluplnější

3.3 Výzkumné metody

Jak jsme již uvedli výše, používáme dvě výzkumné metody – kvantitativní metoda je výhodná proto, že získané údaje jsou dobře tříditelné, lépe se srovnávají a také se dle velikosti výzkumného vzorku dají poměrně dobře zobecnit. Nevýhody této metody (odosobněnost, plochost údajů) by měla kompenzovat kvalitativní část, která přináší výsledky spíše subjektivní a zaznamenává celé spektrum názorů na danou problematiku. Kvalitativní přístup se totiž na daný psychologický konstrukt dívá z fenomenologické perspektivy, tento náhled neomezují předem připravené kategorie.

Kombinace kvalitativního a kvantitativního přístupu nám tedy poskytuje výhodu lepšího zachycení podstaty a komplexnosti fenoménu smyslu života.

Použili jsme dotazník Logo-test Elisabeth S. Lukasové (1997) doplněný o kvalitativní část – esej (celý nástroj viz Příloha II.). Lukasová, přímá žačka V. E. Frankla, vytvořila tento dotazník jako měrný nástroj „vůle ke smyslu“, resp. míry prožívané smysluplnosti (smysluplnost versus existenciální frustrace). Dotazník je dělen do tří oddílů. V oddíle prvním proband vyjadřuje souhlas či nesouhlas s devíti

tvrzeními; odpovídá A (ano), N (ne) nebo může nechat výrok bez odpovědi, pokud si není jist odpovědí či je pro něj příliš těžké se k jedné z odpovědí přiklonit. Druhý oddíl se týká existenciální frustrace, tvoří ji sedm položek, výroků vyjadřujících neuspokojení touhy po smysluplnosti života (kromě páté položky, která je formulována opačně a tedy i opačně skórována). Probandi se musí rozhodnout, jak často mívají popisované pocity (volí mezi „velmi často“, „tu a tam“ a „nikdy“). Třetí oddíl se skládá ze spíše projektivních a kvalitativních úkolů – nejprve si proband přečte tři stručné životní příběhy fiktivních osob a na základě těchto příběhů zvolit, která z osob je nejšťastnější a která nejvíce trpí. Dále má uvést svůj vlastní životní příběh tak, že zhodnotí, co dosud chtěl, oč se snažil, čeho dosáhl a jaký k tomu zaujímá postoj.

Logo-test byl standardizován pro českou populaci vysokoškolských studentů K. Balcarem (1995b), který také zjistil, že test není možné z hlediska položkové analýzy označit za jednodimenzionální, mezi jednotlivými jeho částmi jsou totiž relativně nízké korelace, ale tuto nízkou homogenitu podkládá za důkaz toho, že diagnostika stavu má odlišnou povahu od diagnostiky nějaké jednotné duševní vlastnosti.

Zadání eseje bylo následující: Napište zde prosím krátkou esej na téma: „Smysl života – co je pro mě smysl života a jak toto slovní spojení vnímám“. Tato esej měla doplnit výsledky získané Logo-testem o konkrétnější náhled jednotlivých probandů na problematiku smyslu života; zadání bylo koncipováno co nejširěji, abychom dostali co nejširší škálu odpovědí, jak smysl života probandi percipují.

Křivohlavý (2000) uvádí kritéria měření hloubky smysluplnosti života dle Ebersole (1998):

- čím je smysluplnost komplexnější a individuálnější, tím je hlubší
- čím je definice smysluplnosti specifitější (oproti obecné), konkrétnější, uvěřitelnější a věcnější (oproti mlhavé), tím je hlubší. Čím triviálnější, tím je povrchnější.
- čím déle daná osoba danou smysluplností žije, tím je hlubší

Problémem u esejí ovšem může být to, že dotazované osoby mohou uvádět své sny a fantazie a ne to, co bylo opravdu vodítkem jejich jednání.

3.4 Výzkumný vzorek

Výběr a zařazení do skupin probíhalo pomocí těchto kritérií: pohlaví, věk, studovaná škola. Všichni respondenti se nacházejí ve věkovém rozmezí mezi 15. a 20. rokem, což odpovídá období adolescence. Dále byli respondenti rozděleni dle věku do dvou skupin, 15-16 let a 17-20 (což odpovídá střední a pozdní adolescenci dle Macka (1999), ale my bychom zde pro snadnější orientaci použili dělení na skupinu mladších a starších). Také bylo přihlédnuto k rovnoměrnému rozdělení pohlaví. Dle typu studované školy byli dále respondenti rozděleni do tří kategorií: učební obor, střední škola s maturitou a gymnázium.

Pro sběr dat byla použita nepravděpodobnostní metoda výběru výzkumného souboru, resp. metoda kvótního záměrného, účelového výběru. Výhodou tohoto postupu je celková dostupnost výzkumného souboru. Tento typ výběru se uplatňuje především při zkoumání nevelkých jednotek, a to na základě znalosti kontextu problematiky. (Reichel, 2009)

Celkem byl test zadán 316 probandům, z čehož ovšem 32 dotazníků muselo být vyřazeno v důvodu nedostatečného vyplnění některého z oddílů. Tím se počet použitelných dotazníků snížil na 284. Z 284 zkoumaných osob bylo 138 chlapců a 146 dívek, 92 zkoumaných navštěvovalo učební obory, 96 střední odbornou školu s maturitou a 96 gymnázia. První ročníky uvedených škol navštěvovalo 139 probandů, třetí ročníky 145 probandů. Podrobnější vizualizace zastoupení jednotlivých kritérií viz Tabulka I.

Tabulka I: Rozdělení probandů dle věku, studované školy a pohlaví

	Dívky		Chlapci		celkový počet
	15-16 let	17-20 let	15-16 let	17-20 let	
Učební obory	26	23	19	24	92
Střední škola s maturitou	29	30	16	21	96
Gymnázium	23	15	26	32	96
Celkový počet	78	68	61	77	284

3.5 Realizace výzkumu

Výzkum probíhal únoru roku 2010 na šesti středních školách v Českých Budějovicích, jmenovitě na Gymnáziu Jírovceva, Gymnáziu olympijských nadějí, na Střední průmyslové škole stavební v Resslově ulici, na Střední zdravotnické škole, na učebních oborech Střední průmyslové školy automobilní a technické a na učebních oborech Střední školy obchodu, služeb a podnikání - a to vždy v prvním a třetím ročníku dané školy.

Se souhlasem vedení výše uvedených škol jsem v každé třídě, po tom, co jsem se představila, a uvedla své studijní zaměření, požádala studenty o vyplnění dotazníků k mé bakalářské práci. Stručně jsem vysvětlila jednotlivé úlohy a poslednímu úkolu, tj. eseji, jsem dodala, že je nepovinný, ale že bych byla ráda, kdyby se někteří nad tímto tématem zamysleli a rozepsali se o něm. Dále jsem uvedla, že test není časově omezen, a že žádná odpověď není špatná nebo nesprávná. Pokud nebyly na úvod žádné otázky, ujistila jsem probandy, že se kdykoli mohou zeptat, pokud něčemu nerozumějí a nechala je pustit se do práce.

Dotazníky byly vyhodnocovány dle manuálu (Lukasová, 1997), kde je ustanoven způsob bodování každé ze tří částí Logo-testu. V prvním oddílu se odpověď „ne“ skóruje dvěma body, odpověď „ano“ nebo žádná odpověď nula body. V oddílu II dvěma body ohodnocujeme odpověď „velmi často“, jedním bodem „tu a tam“ a žádným bodem odpověď „nikdy“. Ve třetí části se skóruje 2-0 body projektivní část (kdo nejvíce trpí a kdo je naopak nejšťastnější), dále 1-4 body z textu vzaté sebehodnocení v „kontinuu smyslu“, přičemž jednomu bodu odpovídá nejvyšší naplnění smyslu a čtyřem bodům nejnižší naplnění smyslu. Poslední hodnoceným je postoj respondenta, a to pozitivní (smysluplný) postoj k vlastnímu utrpení a/nebo v vlastnímu úspěchu. Celkový skór odpovídá součtu jednotlivých skórů z každého oddílu. Dle dosaženého bodového skóre je respondent zařazen do měrných kvartilů (Q1 – Q4) a pro diferencovanější posouzení ohrožení existenční frustrací také do měrných decilů. Lukasová (1997) uvádí převodovou tabulku pro různé věkové skupiny. V Tabulce II lze vidět, jak jsme při převádění postupovali my.

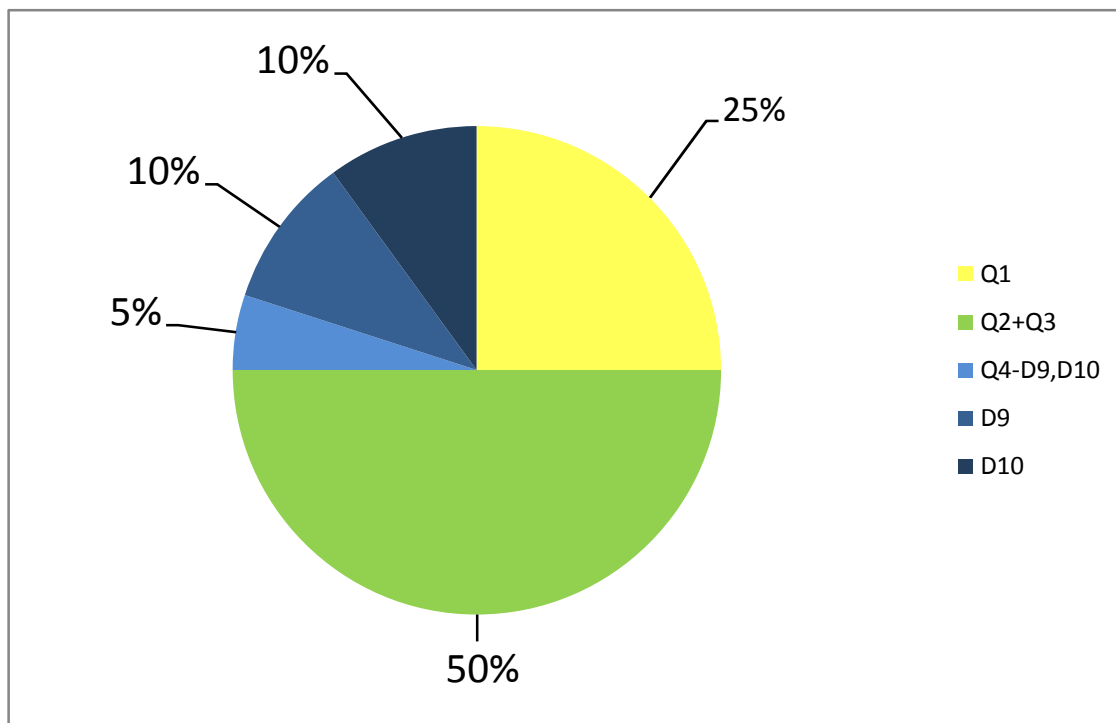
Tabulka II: Skórování Logo-testu

Percentily	Dosažené skóre (pro věk do 29 let)	Stručná charakteristika
Q ₁	0 - 10	Vynikající naplnění smyslu
Q ₂ + Q ₃	11 - 17	Průměrná úroveň naplnění smyslu
Q ₄ – D ₉ , D ₁₀	18	Zhoršené naplnění smyslu
D ₉	19 - 21	Špatné naplnění smyslu
D ₁₀	22 - 32	Velmi špatné naplnění smyslu

(Upraveno dle Lukasová, 1997)

Kvartil Q₁ byl měl odpovídat kategorii 25% osob s nejvyšším naplněním smyslu, Q₂ + Q₃ kategorie 50% osob s průměrným naplněním smyslu, Q₄ 25% osob s nejnižším naplněním smyslu, přičemž decil D₉ odpovídá kategorii 10% se špatným (nízkým) naplněním smyslu a D₁₀ dalším 10% osob s nejnižším naplněním smyslu. D₁₀ podle Lukasové již odpovídá patologii. Pro lepší přehlednost uvádíme graf normálního rozložení prožívaného naplnění smyslem (viz. Graf I).

Graf I: Naplnění smyslem – běžné rozložení v populaci



(Upraveno dle Lukasová, 1997a)

3.6 Výsledky a interpretace

Data získaná prostřednictvím Logo-testu byla tedy vyhodnocena dle manuálu a základně utříděna. Pomocí programu Excel byly vytvořeny srovnávací tabulky a grafy. Testem dobré shody jsme testovali odklon pozorovaných od očekávaných četností při významnosti 0,05. V testové statistice (tzv. χ^2) vycházíme z pozorované četnosti a předpokládané četnosti, která je odvozena od procentuálního rozložení zkoumaného vzorku.

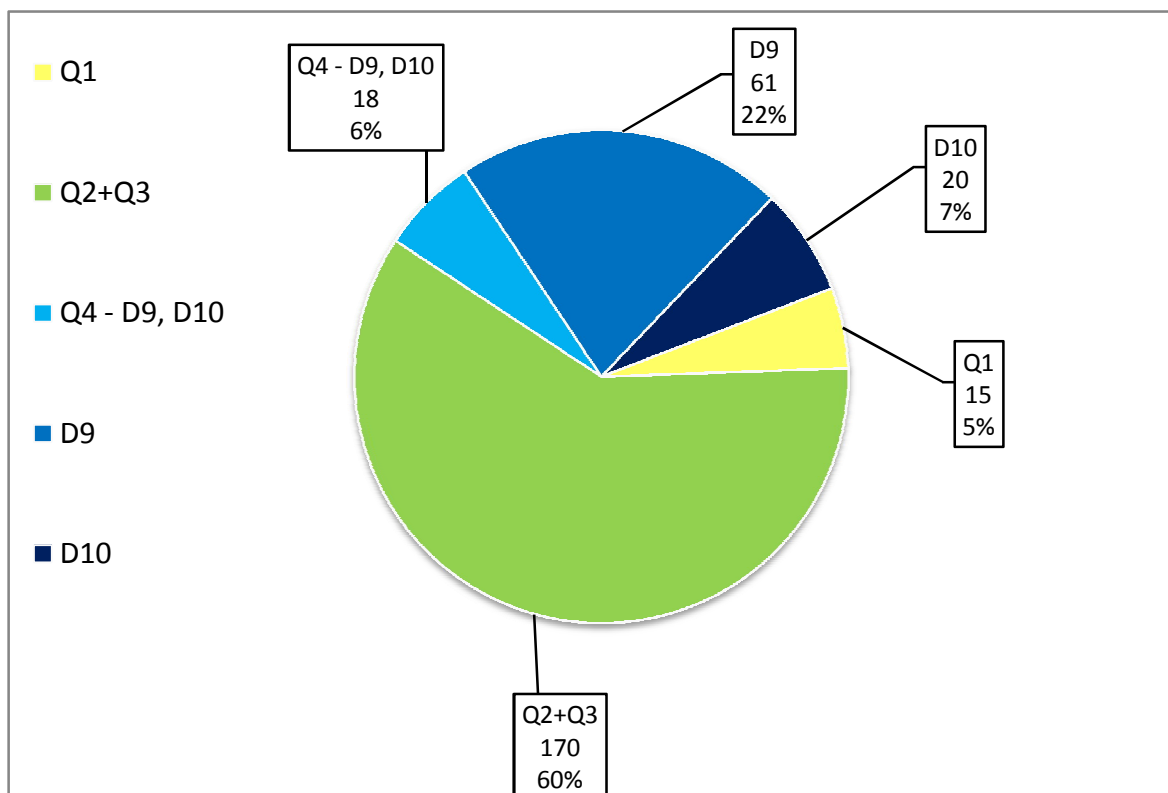
Eseje byly analyzovány kvalitativně, interpretační metodou hledáním témat a pravidelností v narativních datech, a také kvantitativně, kvantitativní obsahovou analýzou - počítáním určitých slovních spojení, zkoumáním četnosti jejich výskytu (Hendl, 2005).

3.6.1 Výsledky související s první hypotézou

H1 „Adolescenti budou uvádět, že smysl života je téma, kterým se v současné době zabývají.“ se nepotvrdila.

Respondenti v písemné části neuváděli, že by se tématem smyslu života zabývali, několik dokonce uvádělo tvrzení, že na otázky po smyslu života je moc brzo, že možná budou umět odpovědět za pár let. Také výsledky Logo-testu ukazují oproti normálnímu rozložení v populaci zvýšenou existenciální frustraci (a tedy zhoršené prožívání smyslu) u zkoumaného vzorku. V pásmu nejlepšího naplnění smyslu se vyskytuje pouhých 5% adolescentů (oproti běžným 25% (graf běžného rozložení viz. Graf I výše)), naopak v kvartálu Q_4 35% adolescentů (běžně v populaci 25%), což jsou velmi signifikantní rozdíly. Následující graf ukazuje výsledky Logo-testu pro celý zkoumaný vzorek adolescentů.

Graf II: Výsledky Logo-testu – rozložení pro zkoumaný vzorek adolescentů



Největší odchylky od standardní populace jsou tedy v pásmu Q_1 (rozdíl 20%) a v pásmu špatného naplnění smyslem D_9 (rozdíl 12%). Ve středovém pásmu je oproti běžnému výskytu ($Q_2 + Q_3 = 50\%$) zastoupení adolescentů o 10% vyšší.

I v testu dobré shody se na hladině významnosti 0,05 prokázal odklon zkoumaného vzorku od rozložení v běžné populaci - hodnota testové statistiky je v tomto případě rovna 90,61, což výrazně překračuje kritickou hodnotu 9,49.

Životní smysl dle vyjádření respondentů je vnímán spíše implicitně, s tendencí zdůrazňovat cílové hodnoty, vyzdvihovat určité hodnoty či je naopak brán velice široce a nekonkrétně. Nyní si dovolíme naše tvrzení doložit citacemi z kvalitativní části výzkumu:

Neurčité vymezení, nepochopení nebo implicitní chápání smyslu:

„Smysl života je podle mě to, co je pro lidi v životě velmi důležité, to, co si přejeme, za čím si v životě jdeme.“ _dívka 16 let, Střední škola obchodu, služeb a podnikání.

„Smyslů života je tolik. Jen každý si musí najít něco či někoho, pro co budou žít, z čeho budou mít radost.“ _dívka 16 let, Střední škola obchodu, služeb a podnikání.

„Myslím, že spousta lidí také neví co je smysl života, tak jak to mám vědět já, je to moc neurčité slovo.“ _dívka 17 let, Střední zdravotnická škola

„To co se mi v životě zdá nejdůležitější, to je můj smysl.“ _dívka, 17 let, Střední zdravotnická škola

„Když vím, že je vše v pořádku s mou rodinou, můžu žít svůj život na plno. Občas jsou chvílky, kdy si říkám, že můj život nemá smysl, ale pak se vždycky nějaký důvod najde.“ _dívka 18 let, Střední zdravotnická škola

„Smysl života? To je pro mě slovní spojení vyvolávající jen samé otázky. Myslím, že nikdy poznání toho, co smysl života je, nezjistím a že právě smysl života je smysl života celý život hledat.“ _dívka 16 let, Gymnázium Jírovcova

„Smysl života je pro mě kompromis, protože nikdy nemůžeme mít vše, co bychom chtěli. Některé naše sny se splní, jiných se budeme muset vzdát. Smyslem života proto pro mě je, aby těch snů, které si nebudu moci splnit, bylo co nejméně.“ _dívka 16 let, Gymnázium Jírovcova

„Stále doufám, že svůj smysl života naleznou, zatím mi život žádné znamení neseslal.“ _chlapec 16 let, Střední průmyslová škola stavební

Vázanost na konkrétní hodnoty:

„Smysl života vnímám, jako jaký je důvod k životu, proč? Pro mě znamená smysl života být s rodinou, přáteli, užívat si dokud můžu, dělat věci, které mě baví, například tanec. Určitě mám jiné důležitější priority, abych byla šťastná, a to je hlavně, aby má rodina a přátelé byli v pořádku. Také se smyslem života pro mě úzce souvisí poznávat nové věci, lidi, a něco za svůj život zažít.“ _dívka 17 let, Střední zdravotnická škola

„Smysl života podle mého názoru je mít radost z toho, že žijeme a že můžeme něčeho dosáhnout. Žít pro něco nebo někoho, co nebo kdo je pro nás důležitý. Pro mne je důležitá rodina a moji přátelé, bez ostatních věcí se dá žít.“ _dívka 17 let, Střední zdravotnická škola

„Smysl života je pro mě rodina, kamarádi, přítel, škola. Ani bez jednoho bych nedokázala žít. Školu potřebuju pro vzdělání, kamarády proto, abych měla někoho, kdo

mě podrží, vyslechne, bude se mnou dělat blbosti. Přítele abych měla komu udělat radost...“ _dívka 17 let, Střední zdravotnická škola

Vázanost na cílové hodnoty:

„Smysl života je pro mě stanovit si vždy nějaký cíl, za kterým si můžu jít a následně budu mít radost, že jsem to dokázala.“ _dívka 16 let, Střední škola obchodu, služeb a podnikání

„Dle mého názoru žádný smysl života není, člověk žije, protože je to dané přírodou. Potom už záleží jenom na lidech, jestli si dají nějaký životní cíl a snaží se toho „cíle“ dosáhnout.“ dívka 16 let, Střední škola obchodu, služeb a podnikání

„Myslím, že smysl života pro každého člověka znamená něco jiného. Ale ve skutečnosti pro každého je smysl života dosáhnout nějakých předurčených cílů, ať už ve škole, v rodině, ve vztahu, v práci a tak.“ _dívka 18 let, Střední zdravotnická škola

Ani zde není konkrétně popsáno, jaké cílové hodnoty měli respondenti na mysli. Několik tázaných osob ale vyjádřilo svůj náhled na smysl života v souladu s tím, jak její chápe psychologie a tyto „vyspělejší“ názory zde chceme také uvést:

„Smyslem mého života je žít.... Je zhola zbytečné se ptát, má-li život smysl či ne. Má takový smysl, jaký mu dáme.“ _chlapec 16 let, Gymnázium Jírovцова

„Já osobně vnímám smysl života jako něco, pro co bych chtěla žít a eventuálně zemřít.“ _dívka 16 let, Gymnázium Jírovцова

„Smysl života pro mne znamená žít tak, abych se za svůj život nemusel stydět. Držet se toho, čemu věřím, že je správné. Smysl života tvořím právě během svého života; každým rozhodnutím, každým činem. Myslím, že všechno, co se v životě přihodí, má svůj účel, ať už pro mě nebo pro ostatní.“ _chlapec 18 let, Gymnázium Jírovцова

Další charakteristiky vnímání životního smyslu jsou pro některé respondenty spojeny s vědomím vlastní konečnosti (a s tím vyplývající zodpovědností ze své současné činy):

„Pro mě je smysl života prožít ho naplno. Nemusím vždy uspět. K životu podle mě patří zklamání, slzy a tvrdá práce. Doufám, že budou i dobré chvíle, pocity štěstí

a pocit že jsem užitečná, že jsem nějak přispěla svému okolí. Hlavně, ale chci prožít život tak, abych se na jeho konci mohla obrátit zpět a vědět, že můj život za něco stál a že jsem ho nepromarnila.“ dívka 15 let, Gymnázium Jírovcova

„Prožívat život se všemi radostmi i starostmi a vším krásným, co nám život přináší. Smyslem života je dle mě nechat po sobě nějakou stopu - pro další generace. Žít naplno a ke konci jen vzpomínat na to hezké, prožité. Mít potomky a dát jim vlastně také ten život, který stojí za to žít za každých okolností a situací.“ _dívka 19 let, Střední škola obchodu, služeb a podnikání

„Na smrtelné posteli vědět, že jsem něco dokázal“ _ chlapec 16 let, Střední průmyslová škola stavební

„Smysl života je pro mě to, abych se na konci života mohla ohlédnout a říct, že jsem život nepromrhala. To znamená, být se svou rodinou, přáteli, dělat co mě baví a netrápit se kvůli maličkostem. Ovšem smyslem života může být pro každého něco jiného, a každý z nás si musí uvědomit, co vlastně od života chceme a jak ho chceme prožít.“ _dívka 16 let, Gymnázium Jírovcova

Je vidno, že mnoho respondentů zdůrazňuje relativitu smyslu života, tím, že tvrdí, že každý si může najít svůj smysl. Vyskytlo se zde mnohokrát slovo „objevit“ či „nacházet“ smysl. Dále mnozí přiznávají podíl na naplnění svého života, svou zodpovědnost za život jaký prožijí.

Některé výpovědi jsou velmi vyspělé. Musíme ovšem vzít v úvahu, že dobrovolnou kvalitativní část zastoupenou psaním eseje vyplnila jen 1/6 z celkových 284 respondentů. Z toho můžeme usuzovat spíše na nechuť většiny zkoumaných adolescentů se otázkami smyslu zabývat.

Pokud bychom postupovali dle Franklova dělení hodnot na tvůrčí, zážitkové a postojoyé, dala by se kvalitativně získaná data kvantifikačně zařadit takto:

Tvůrčí hodnoty:

Tvrzení	Absolutní četnost
Dosáhnout cíle, dokázat něco hodnotného	29
Studium a vzdělání	22
Práce co mě uspokojuje	13
Pomáhat druhým	8
Zasvětit se dětem	7
Vybudovat něco pro další generace	4
Naplnit svůj život	2
Udělat něco pro svět	2

Zážitekové hodnoty:

Tvrzení	Absolutní četnost
Rodina	40
Kamarádství	39
Žít naplno	19
Láska	12
Sport	12
Prožívat estetické hodnoty	6
Užívat si	5
Poznávat nové věci	3

Postojové hodnoty:

Tvrzení	Absolutní četnost
Mít dobrý pocit z toho, co dělám	7
Rozhodovat se správně	2

Dále respondenti zmiňují: být šťastný (10x), prožívat radost (8x), dělat ostatní šťastnými (3x), žít pro něco (9x). Někteří také uvádějí, že pokud se z jakéhokoli důvodu jejich smysl zhroutí, dá se nalézt jiný smysl života (8x). To, že je smysl života relativní (popř. „je na každém“), bylo uvedeno celkem 35x.

Šest účastníků výzkumu uvedlo, že dle jejich názoru žádný smysl života neexistuje, dalších sedm uvedlo značně pubertální negativistické odpovědi (například „*Nic nemá smysl, bude stejně konec světa.*“)

Celkem 5x bylo zmíněno zdraví, zachování druhu a hodnoty materiální (peníze 3x, automobil 1x a motocykl 1x). Tři respondenti uvedli duševní klid a vnitřní pohodu, jedenkrát se vyskytla odpověď být sám sebou, zdokonalovat se, mít něco, za co bych mohl položit život.

Pouze jedna respondentka uvedla, že ji nezdary posunují a další jeden respondent přemýšlel o tom, že se smysl života v průběhu života mění.

Musíme ovšem ještě zmínit, že se potvrdilo, co uvádí Křivohlavý (2006), totiž že pro většinu zkoumaných osob existuje více než jeden zdroj smyslu života, většinou byly uvedené tři až čtyři zdroje smyslu.

3.6.2 Výsledky související s druhou hypotézou

H2 „Studenti gymnázií budou mít lepší představu o smyslu života, ale studenti učebních oborů budou mít vyšší naplnění smyslem.“ se nepotvrdila.

Gymnaziální studenti dle psané části opravdu mají lepší, ucelenější představu o smyslu života (viz text dále), ovšem v Logo-testu se rozdíl mezi studenty různých škol podle testu dobré shody neprokázal; hodnota testové statistiky je nižší než kritická

hodnota, jíž ukazuje kvantil chí-kvadrát, jejíž přesažení by udávalo statisticky významný rozdíl (viz. Tabulka III).

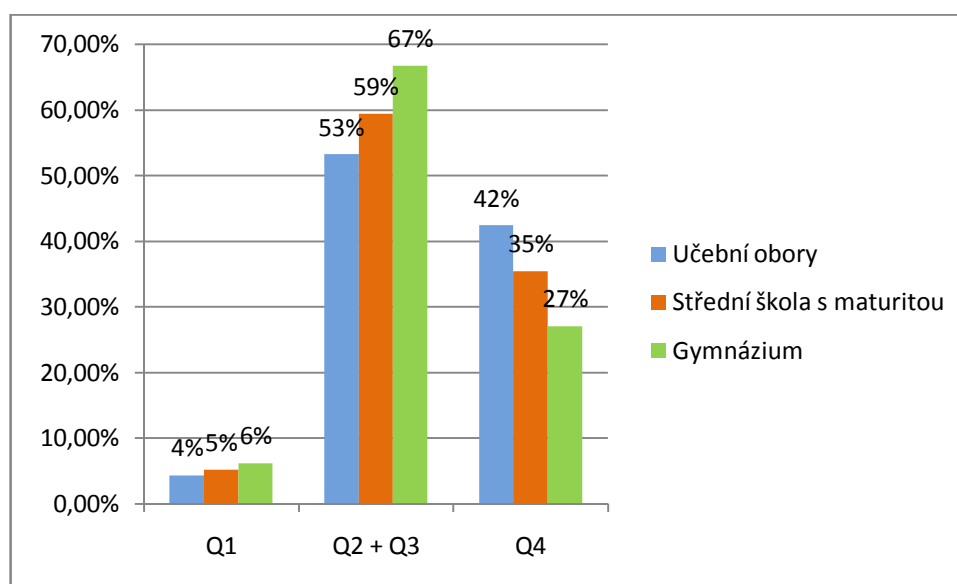
Tabulka III: Výsledky testu dobré shody pro rozdělení dle typu studované školy

Testová statistika	7,63
Kvantil chí-kvadrát	15,51

Statisticky významný rozdíl se tedy u studentů různých typů škol nevyskytuje, přesto však můžeme vysledovat jisté tendence, které zde uvedeme:

Studenti učebních oborů vyšli v Logo-testu nejhůře; 42% z nich se nachází v pásmu nejnižšího prožívání smyslu. Nejvyšší naplnění smyslem a prokazatelně nejmenší míru prožívané existenciální frustrace vykazuje právě skupina studentů gymnázií. Výsledky u jednotlivých skupin dle vzdělání, resp. studované školy viz. Graf III.

Graf III: Výsledky Logo-testu – porovnání dle studovaných škol



Ukázalo se, že mezi jednotlivými vzdělanostními skupinami jsou krom pásma Q₁ jisté rozdíly. Největší odchylka je dle předpokladů mezi studenty gymnázií a učebních oborů: ve středovém pásmu 14% a v pásmu Q₄ dokonce 15%.

V pásmu středu je rozdíl mezi studenty učebních oborů a studenty středních škol s maturitou 6%, mezi studenty gymnázií a studenty středních škol s maturitou 8%.

V pásmu ohrožení existenciální frustrací Q_4 nejvyššího skóru (a tudíž nejhoršího výsledku) dosáhli studenti učebních oborů, o 7% jsou za nimi studenti středních škol s maturitou a o dalších 8% studenti gymnázií.

Detailněji tyto jevy popisuje Tabulka IV, kde uvádíme počty probandů (absolutní četnosti) a procentuální výskyt zastoupení v jednotlivých pásmech prožívané smysluplnosti.

Tabulka IV: Výsledky Logo-testu – podrobnější porovnání dle studovaných škol

Učební obory

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q_1	4	4,35%
Q_2+Q_3	49	53,25%
$Q_4 - D_9, D_{10}$	8	8,70%
D_9	23	25%
D_{10}	8	8,70%
Celkem	92	100%

Střední škola s maturitou

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q_1	5	5,21%
Q_2+Q_3	57	59,37%
$Q_4 - D_9, D_{10}$	4	4,17%
D_9	21	21,87%
D_{10}	9	9,38%
Celkem	96	100%

Gymnázium

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q_1	6	6,25%
Q_2+Q_3	64	66,66%
$Q_4 - D_9, D_{10}$	6	6,25%
D_9	17	17,71%
D_{10}	3	3,13%
Celkem	96	100%

Zde kromě již uvedených rozdílů vidíme, že v decilu D_{10} , tedy v pásmu největší frustrace smyslu poukazujícího na krizi, je mezi gymnáziem a ostatními skupinami rozdíl až 6%. V decilu D_9 je výraznější pouze rozdíl mezi studenty učebních oborů a studenty gymnázií, a to 7%.

V pásmu D_{10} ovšem nejhůře vyšli studenti středních škol s maturitou, ačkoli celkovou nejhorší mírou prožívané smysluplnosti disponují studenti učebních oborů. Můžeme tedy říci, že existenciální frustrací jsou ohroženi spíše studenti učebních oborů, zatímco u studentů středních škol s maturitou již v největší míře krize vypukla.

Gymnaziální studenti mají, jak jsme předpokládali, lepší představu o tom, co smyslem života míní psychologie. Pokud se vrátíme ke srovnání kvalitativní části u první hypotézy, zjistíme, že citáty studentů gymnázií nespádají ani tolik do skupiny těch, kteří smysl života pojímají neurčitě či implicitně, ale spíše jsou formulovány výstižněji. Také celkově studenti gymnázií své eseje pojali podrobněji, hlouběji, více se rozepsali, zatímco zvláště studenti učebních oborů spíše vyjmenovávali hodnoty, jež je naplňují.

Zde ještě chceme uvést tendenci, která se vyskytla pouze u studentů Gymnázia olympijských nadějí (sportovní gymnázium); studenti sportovního gymnázia jsou jediní, kteří vyjadřovali pozitivní postoj k neúspěchu, resp. jediní, kteří se *vůbec* vyjadřovali k možným nezdarům. Mnozí psali, že případné neúspěchy „berou v pohodě“ a snaží se jít dál za svým cílem, popřípadě si vytýčí cíl jiný. Jedna respondentka z Gymnázia olympijských nadějí dokonce vyjádřila svůj názor, že ji neúspěchy mohou posunout v životě.

Ani studenti středních škol s maturitou nepodávají tak vyspělé odpovědi jako studenti gymnázií. Například výrok „*Podle mě je smysl života důvod pro něco žít. Já třeba žiju pro to, abych něčeho v životě dosáhla a abych nějak prospěla okolí.*“ (_dívka 18 let, Střední zdravotnická škola) je daleko více neurčitý než názor stejně staré vrstevnice z gymnázia: „*Podle mého názoru je smyslem života to, aby až budeme jako staří umírat, abychom si mohli říct, že náš život stál za to a že jsme jím jenom tak neproletěli.*“ (_dívka 18 let, Gymnázium olympijských nadějí), který vyjadřuje určitou perspektivu, ač také nevyjadřuje konkrétní pojetí smyslu.

3.6.3 Výsledky související s třetí hypotézou

H3 „Mezi dívkami a chlapci nebude rozdíl v míře prožívané smysluplnosti.“
se potvrdila.

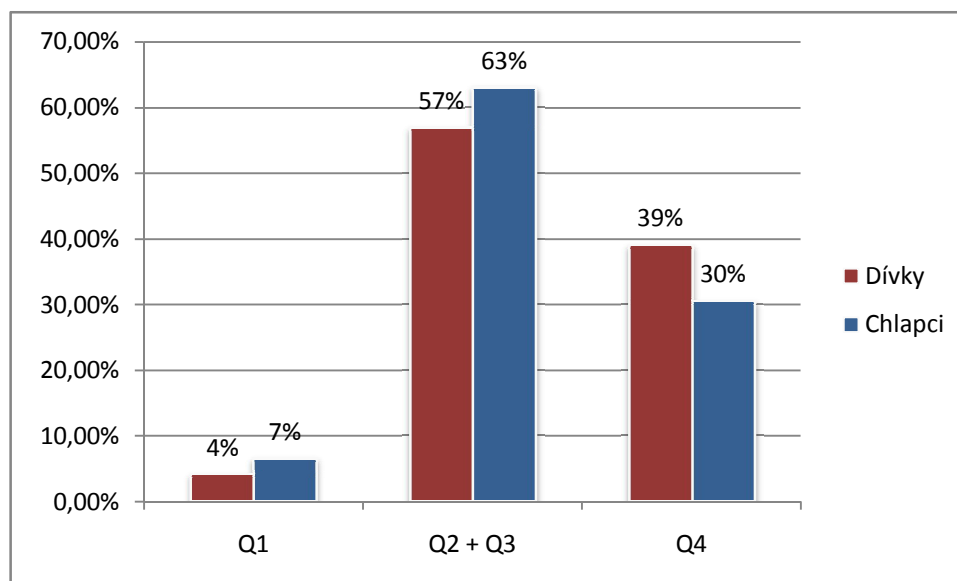
Test dobré shody neprokázal statisticky významný rozdíl mezi chlapci a děvčaty. Hodnota testové statistiky je v tomto případě rovna 3,25, což zdaleka nedosahuje kritické hodnoty (9,49).

Tabulka V: Výsledky testu dobré shody pro rozdělení dle genderu

Testová statistika	3,25
Kvantil chí-kvadrát	9,49

Graf IV ukazuje, že ve všech úrovních dosahují chlapci a dívky určitých, i když neprůkazně rozdílných výsledků; největší jsou rozdíly ve středovém pásmu (6%) a v pásmu Q₄ (9%).

Graf IV: Výsledky Logo-testu - porovnání dle pohlaví



Pokud se na výsledky podíváme podrobněji (viz. Tabulka VI), můžeme vidět rozdíl v pásmu D₉, kde dívky vykazují o 7% horší naplnění smyslu než chlapci. V pásmu krize D₁₀ ovšem téměř žádný rozdíl u jednotlivých genderů není.

Tabulka VI: Výsledky Logo-testu - podrobnější porovnání dle pohlaví

Dívky

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	6	4,11%
Q ₂ +Q ₃	83	56,85%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	9	6,16%
D ₉	36	24,66%
D ₁₀	12	8,22%
Celkem	146	100%

Chlapci

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	9	6,52%
Q ₂ +Q ₃	87	63,04%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	9	6,52%
D ₉	25	18,12%
D ₁₀	8	5,80%
Celkem	138	100%

V eseji se chlapci více orientovali na výkonové charakteristiky, jako například dosahovat cílů, něco dokázat a také na to mít práci, která by je uspokojovala. Také ve větší míře než dívky formulovali přání žít naplno. Pro mnoho z nich ale byla důležitá budoucí rodina, stejně jako pro dívky. Ty ale v daleko větší míře uváděly rodinu a kamarády a partnera, tedy hodnoty sociální. Zde uvádíme některé typické výpovědi:

„Smysl života je pro mě něco, bez čeho nemůžu být či existovat. Něco pro co bych byla ochotná položit i vlastní život. Já si nedokážu představit svůj život bez přátel a rodiny.“ _dívka 17 let, Střední zdravotnická škola

„Každý má svůj smysl života jinde. Protože jsem žena, tak mým smyslem života je samozřejmě zplodit potomka a řádně jej vychovat. Myslím, že všechno ostatní je instinktivně podřazené.“ _dívka 17 let, Gymnázium Jírovcova

„Smysl života je pro mě něco pro co žijeme a samozřejmě něčeho dosáhnout, ať už ve škole, sportu nebo v práci.“ _chlapec 16 let, Střední průmyslová škola automobilní a technická

„Pro mě osobně je smyslem života mít se dobře. Pohodové dětství, mládí, v budoucnu i slušné zaměstnání, užívat si volného (i pracovního) času, jak jen je to možné. Časem mít rodinu a žít spokojený život. Snažit se, aby i lidé v mém okolí měli dobrý pocit, když se s nimi setkám, abych ostatním mohl sem tam i pomáhat, když to bude možné. Žít s „čistým štítem“, moci se podívat lidem přímo do očí bez jakékoli hanby, či studu s dobrým pocitem.“ _chlapec 18 let, Gymnázium Jírovcova

3.6.4 Výsledky související se čtvrtou hypotézou

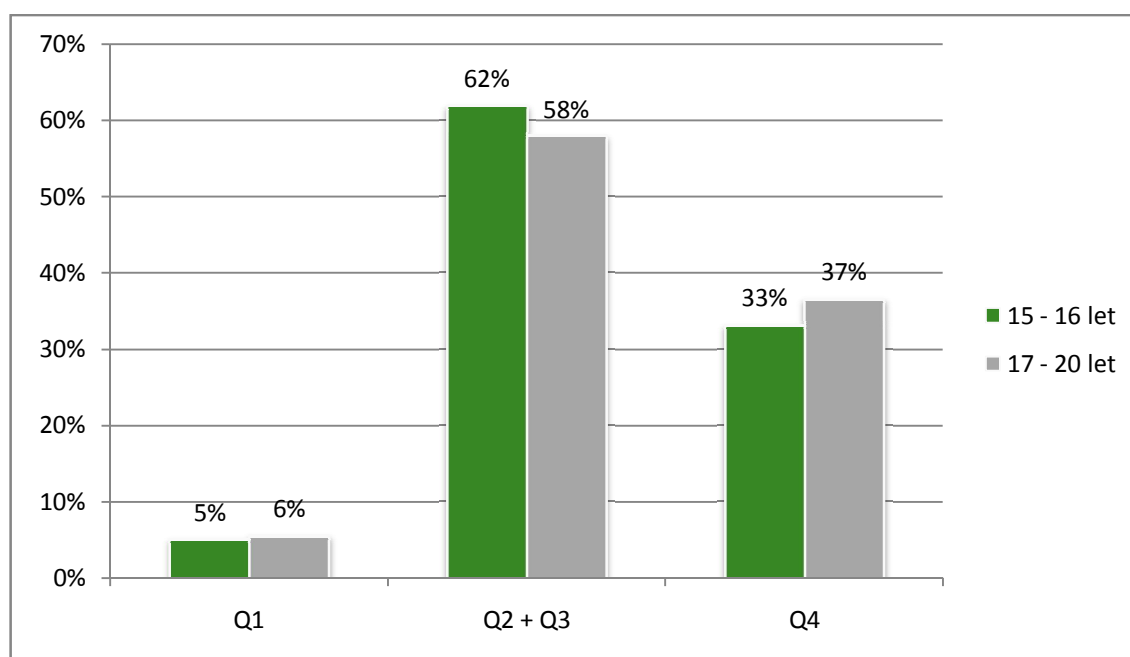
H4 „Ve skupině starších adolescentů bude míra prožívané smysluplnosti vyšší než u skupiny mladších.“ se nepotvrdila. Statisticky významné rozdíly mezi skupinou mladších a starších adolescentů se zde nevyskytují, hodnota testové statistiky nedosahuje kritické hodnoty 9,49 (viz. Tabulka VII).

Tabulka VII: Výsledky testu dobré shody pro rozdělení dle věku

Testová statistika	5,60
Kvantil chí-kvadrát	9,49

Je zde ale možno také poukázat na jisté rozdíly, kdy v pásmu průměru i v pásmu ohrožení Q₄ se skupiny liší o 4%; ovšem ve prospěch skupiny mladších (viz. Graf V).

Graf V: Výsledky Logo-testu - porovnání dle věku



V podrobnějším prozkoumání rozložení v rámci pásma Q₄ ovšem můžeme vidět jisté rozdíly (viz Tabulka VIII). V krizovém decilu D₁₀ vychází skupina starších adolescentů o 6% hůře. Zajímavé ovšem je, že v pásmu D₉ hůře vychází skupina mladších, a to o 5%.

Tabulka VIII: Výsledky Logo-testu – podrobnější porovnání dle věku

15-16 let

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	7	5,04%
Q ₂ +Q ₃	86	61,86%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	8	5,76%
D ₉	33	23,74%
D ₁₀	5	3,60%
Celkem	139	100%

17-20 let

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	8	5,52%
Q ₂ +Q ₃	84	57,93%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	10	6,90%
D ₉	28	19,31%
D ₁₀	15	10,34%
Celkem	145	100%

Pokud bychom porovnávali kvalitu výpovědí mladších a starších respondentů, dala by se vysledovat tendence skupiny mladších používat spíše kratší odpovědi, a to buď poměrně hodně relativizované, nebo naopak velmi konkrétní. U mladších ve větší míře vyskytovala odpověď „nevím“, „nepřemýšlím o tom“, „je to pro mě těžká otázka“ nebo otázku odbyli vtípem. Naopak výpovědi starších adolescentů byly delší, pojaté více jako úvaha, někam směřovaly. Z tohoto vyvozujeme, že lepší představa (mentální reprezentace) životního smyslu nevede k větší míře prožívané smysluplnosti (skupina starších adolescentů v Logo-testu nevyšla lépe než skupina mladších.)

Nyní zde pro úplnost uvedeme některé výpovědi reprezentující skupinu mladších i starších:

Z esejí mladších adolescentů:

„Představím si životní cíl, za čím půjdu, ale zatím nemám jasno. Smyslem je mít dobrý pocit ze svých činností, z mojí rodiny a přátel.“ _ dívka 15 let, Střední průmyslová škola stavební

„Každý člověk by měl mít „šanci“ žít si podle svých představ, v podstatě tím chci říct, že smysl života není přiblížit se ideálu, ale žít svobodně a podle vlastních představ.“ _ dívka 16 let, Střední průmyslová škola stavební

„Pro mě jako šestnáctiletého kluka je smysl života škola, moje budoucnost a všechno s tím spojené. Potom samozřejmě přátelé a hlavně láska. Smysl života jsou pro mě tyto věci, protože mě naplňují a jsem potom šťastný.“ _ chlapec 16 let, Střední škola automobilní a technická

„Užívat si života jak jen to jde a plnit si své sny.“ _chlapec 16 let, Střední průmyslová škola stavební

Z esejí starších adolescentů:

„Smysl života v jeho nejširším smyslu je pro mě abstraktní pojem, o kterém odjakživa uvažovali filozofové i obyčejní lidé. Podle mě jsou ale takovéto úvahy celkem zbytečné, protože se stejně nikdy nikomu nemůže podařit opravdový smysl života najít a hlavně dokázat, že má pravdu, protože každý člověk má na toto svůj vlastní názor (např. náboženský), a těmto lidem by bylo nemožné jejich názor vyvrátit. Pokud ovšem uvažujeme o smyslu života pouze u lidí, a ne u veškerých živých bytostí na Zemi, je možné tento pojem chápat jako velký životní cíl, kterého se někdo snaží dosáhnout.“
_chlapec 18 let, Gymnázium Jírovcova

„Jsem rád, že ne všechna má přání byla již splněna, protože dle mého názoru není důležitý cíl, nýbrž cesta k němu. Kdybych dosáhl všech svých přání, rozhodně bych nebyl šťastný a můj život by ztratil smysl.“ _chlapec 18 let, Gymnázium Jírovcova

„Smysl života je podle mě něco jako chuť do života, záleží na každém, jak ho bude prožívat a pro co se bude rozhodovat, nikdo nemá právo do toho mluvit. Určitě má život smysl, ale znám taky chvíle kdy si řeknu, že bych tady radši nebyla, ale to asi každý. Svůj život mám ráda, žiju mezi svými přáteli a rodinou, kteří mi k životu stačí.“
_dívka 17 let, Střední zdravotnická škola

„Pro mě smysluplný život znamená šťastný život po boku člověka, kterého miluji, rodinu, přátelství, vzdělávání. Před pár lety bych nevěděla jak odpovědět, ale teď ano. Člověk na to přijde postupem času. To, že se člověk ze svých chyb může poučit, už pro mě není klišé.“ _dívka 19 let, Střední zdravotnická škola

3.6.5 Ověření výsledků pomocí korelačních koeficientů

Pro ověření výstupů testu dobré shody jsme zkoumaný celek rozdělili do jednotlivých skupin, zohledňujících věk, pohlaví i typ studované školy, a dále jsme mezi jednotlivými skupinami spočetli koeficienty korelace (viz. Tabulka IX).

Tabulka IX: Korelace mezi nejužšími zkoumanými skupinami

	Mladší dívky gymnázium	Mladší dívky střední škola	Mladší dívky učební obory	Starší dívky gymnázium	Starší dívky střední škola	Starší dívky učební obory	Mladší chlapci gymnázium	Mladší chlapci střední škola	Mladší chlapci učební obory	Starší chlapci gymnázium	Starší chlapci střední škola	Starší chlapci učební obory
Mladší dívky gymnázium		0,919	0,833	0,954	0,833	0,915	0,960	0,983	0,915	0,985	0,948	0,951
Mladší dívky střední škola	0,919		0,959	0,969	0,953	0,950	0,979	0,970	0,968	0,973	0,866	0,961
Mladší dívky učební obory	0,833	0,959		0,935	0,933	0,948	0,923	0,894	0,978	0,907	0,798	0,860
Starší dívky gymnázium	0,954	0,969	0,935		0,953	0,992	0,996	0,963	0,985	0,977	0,957	0,967
Starší dívky střední škola	0,833	0,953	0,933	0,953		0,961	0,954	0,879	0,945	0,896	0,873	0,935
Starší dívky učební obory	0,915	0,950	0,948	0,992	0,961		0,979	0,925	0,990	0,945	0,943	0,932
Mladší chlapci gymnázium	0,960	0,979	0,923	0,996	0,954	0,979		0,975	0,972	0,985	0,950	0,984
Mladší chlapci střední škola	0,983	0,970	0,894	0,963	0,879	0,925	0,975		0,941	0,998	0,907	0,967
Mladší chlapci učební obory	0,915	0,968	0,978	0,985	0,945	0,990	0,972	0,941		0,957	0,904	0,918
Starší chlapci gymnázium	0,985	0,973	0,907	0,977	0,896	0,945	0,985	0,998	0,957		0,925	0,970
Starší chlapci střední škola	0,948	0,866	0,798	0,957	0,873	0,943	0,950	0,907	0,904	0,925		0,935
Starší chlapci učební obory	0,951	0,961	0,860	0,967	0,935	0,932	0,984	0,967	0,918	0,970	0,935	

Hodnota koeficientů se pohybuje v rozmezí od 0,798 do 0,998, což ukazuje na poměrně těsnou vazbu mezi jednotlivými skupinami. Můžeme tedy prohlásit, že příslušnost ke skupině nemá vliv na míru prožívané smysluplnosti.

3.7 Diskuze

V Logo-testu vyšlo poměrně překvapivé rozložení četností, kdy v pásmu nejlepšího naplnění smyslem se vyskytlo jen 5% adolescentů, což činí oproti běžnému rozložení v populaci rozdíl 20%, a naopak v pásmu zhoršeného naplnění smyslem se nacházelo o 10% než ve standardní populaci – zkoumaný vzorek prokázal výrazně horší naplnění smyslem. Do kritických decilů (D_9 a D_{10}) spadá 29% respondentů, což je značně alarmující výsledek.

Životní smysl dle vyjádření respondentů v esejích je vnímán spíše implicitně, s tendencí zdůrazňovat cílové hodnoty, vyzdvihoval určité hodnoty, či je naopak brán velice široce a nekonkrétně. Výpovědi jsou spíše relativizující a zdůrazňují subjektivitu vnímání životního smyslu. Tuto část vyplnil pouze poměrně malý zlomek všech oslovených respondentů, z čehož můžeme usuzovat na neochotu či nechuť většiny zkoumaných osob se otázkami smyslu života zabývat.

Statistická analýza získaných dat prokázala pouze rozdíl mezi celkovou výzkumnou skupinou a běžnou populací, v rámci porovnávaných skupin rozdělených dle pohlaví, věku a navštěvované školy se neukázal signifikantní rozdíl.

Pokud bychom měli poukázat na určité (ovšem statisticky neprůkazné) tendence, vyzdvihli bychom tyto:

- Dívky se ukázaly být o něco více ohroženy existenciální frustrací než chlapci. V esejích se spíše dívky orientovaly na sociální hodnoty, zatímco chlapci se zdají být více vázáni na charakteristiky výkonové.
- Ačkoli respondenti ze skupiny starších adolescentů poměrně vyspěle vyjadřují uchopení smyslu života v psané eseji, nalézají se ve větší míře než respondenti mladší v pásmu krize D_{10} . Celkově ale v pásmu horšího naplnění smyslem (Q_4) u jednotlivých věkových skupin není, jen je prožívaná krize u starších adolescentů o něco výraznější.
- Studenti gymnázií dle psaného textu mají ucelenější představu o smyslu života než studenti ostatních škol, a také vykazují o něco vyšší míru prožívané smysluplnosti.
- Pouze studenti sportovního gymnázia se vyjadřovali ke svým možným neúspěchům a nezdarům. Toto si vysvětlujeme tím, že přes jistě vysokou

motivaci ke sportovním výkonům, tito respondenti zažili také prohry, které berou nejen jako součást života, ale i jako něco, z čeho se mohou poučit. Zážitek sportovní tak symbolicky mohli aplikovat i do roviny celkového prožívání.

Problémem u esejí ovšem může být to, že dotazované osoby mohou uvádět své sny a fantazie a ne to, co bylo opravdu vodítkem jejich jednání. Ucelenější psané výpovědi u starších adolescentů a u skupiny gymnaziálních studentů můžeme připisovat lépe zažitým tendencím zapojovat abstraktní myšlení a písemně se pregnantně vyjadřovat k tématu, k čemuž může vést jak náročnost studované školy, tak celkově větší objem a rostoucí náročnost látky ve třetích ročnících všech škol.

Pokud bychom měli zkusit vysvětlit naznačené tendence, uvažovali bychom v kontextu jistých rozdílů v prožívané smysluplnosti u chlapců a dívek o genderových rozdílech. Tyto diskrepance se vyskytují ve všech vývojových fázích člověka. Adolescence je dle Vágnerové (2005) náročnější pro dívky, vzhledem k nutnosti separace od matky a také vzhledem k hormonálně podmíněným fyziologickým změnám, které vedou ke zvýšené citlivosti a dráždivosti dospívajících děvčat. Podle Blatného (2001) mají chlapci v tomto období průkazně vyšší sebehodnocení než dívky. Chlapci jsou podle jeho výzkumu méně emotivní, extravertovaní, přívětiví a otevření novým zkušenostem nežli děvčata.

Vágnerová (2005) k tomuto dodává, že kritičtější a negativnější sebehodnocení dívek pravděpodobně souvisí nejen s odlišností jejich emočního prožívání, ale i s větší potřebou udržet si pozitivní vztahy, a také s větší vnímavostí k názorům ostatních. Tato orientace na sociální hodnoty může vést k horšímu prožívání naplnění smyslem, jelikož z některých sociálních vztahů se musí dívka uvolnit (vztah s matkou), zatímco stabilní partnerský vztah, který by dívku mohl naplňovat, ještě nemusí být utvořen.

Chlapci, kteří v eseji uvádějí spíše výkonové charakteristiky, si mohou spíše své kvality v této oblasti potvrzovat, zvláště ve vrstevnické skupině, a také mají víc svobody než dívky v tomto období. Ve vztahu k budoucí profesní se chlapci vymezují pozitivně, z čehož pravděpodobně pramení pocit smysluplnějšího směřování k cíli.

K převzetí větší zodpovědnosti jsou ale sociálním okolím spíše pobízeny dívky, tudíž by se s nadsázkou dalo říci, že když vezmeme dva základní pojmy logoterapie, tak svoboda patří chlapcům a odpovědnost zas dívkám.

Celkové výsledky výzkumného souboru interpretujeme tak, že zhoršené naplnění smyslu u adolescentů oproti populaci může být podmíněno multifaktoriálně.

Jak jsme zdůraznili výše, Frankl jako důležitou součást smyslu života chápe schopnost sebetranscendence, zaměření na druhé, na životní úkol. Také jsme již uvedli v teoretické části, že pro adolescenty je typický kognitivní i emoční egocentrismus - tedy zaměřenost na sebe - což se dostává do rozporu se schopností zaměřit se mimo sebe.

Dalším faktorem může být zrychlení a zneřehlednění doby, která na jedné straně nabízí neuvěřitelné množství možností, ovšem na straně druhé nenabízí téměř žádná vodítka, jak na tyto možnosti smysluplně reagovat; vymizením tradic, přechodových rituálů, které poskytovaly určitý pocit jistoty, bezpečí a směru, nutností vybudovat si své vlastní hodnoty, se může zvyšovat prožitek existenciální frustrace u mladých lidí.

„Právě současná „epidemie“ problémového chování dospívajících dětí v zemích s vysokou hmotnou i vzdělanostní úrovní a s výrazně zvýšenou mírou svobody v osobním i společenském životě dokazuje, že bez naplnění každodenního života uskutečňováním pravých, egocentrické zájmy přesahujících hodnot, vede takto vznikající smysluprázdnost k jeho překotnému zaplňování hodnotami zdánlivými, které však život nejen nenaplní, nýbrž jej - i za podmínek vnějšího blahobytu - kazí.“ (Říčan, Krejčířová 1997, s. 401) Tento názor potvrzují i další výzkumy, které prokázaly významné korelace mezi existenciální frustrací a sklonem k antisociálnímu jednání a k drogové závislosti (Balcar, 1995c), mezi nízkou mírou naplnění smyslem a rizikovým sexuálním chováním (Kořínková, 2010), a také Tavel (2007) uvádí mnoho výzkumů (Frankl 1972, Lauková 2003, Silberiesen, Kastner 1993), jimiž byl prokázán vliv existenciálního vakuua a na drogovou závislost a na kriminalitu mládeže.

Pro kontrolu poměru výsledků Logo-testu, jsme dotazníky vyhodnotili bez poslední části třetího oddílu, která je svou povahou spíše kvalitativního rázu („Vyličte prosím několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že postavíte proti sobě, co jste dosud chtěl, oč jste se snažil a čeho jste z toho dosáhli a jak se k tomu stavíte.“). Tímto se rapidně změnil poměr rozložení do jednotlivých kvartilů směrem k vyššímu naplnění smyslem. (viz. Tabulka X.)

Tabulka X: Výsledky Logo-testu po vynechání poslední části testu

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q1	87	30,63%
Q2+Q3	177	62,32%
Q4 - D9, D10	11	3,87%
D9	15	5,28%
D10	2	0,70%
Celkem	284	100%

Toto jsme ovšem předpokládali, vzhledem k zmenšení bodového rozsahu testu. Poslední část testu by mohla být ovlivněna na základě sociální desirability, ovšem podle našeho názoru ji nelze vypustit při zachování stejného bodového rozhraní. Vliv sociální žádoucnosti se zde ovšem neprokázal, místo toho, aby se v psané části testu probandi snažili ukázat v lepším světle, jejich výpovědi byly spíše vyhodnocovány jako méně „k smyslu směřující“.

Rozdíly mezi zkoumanými skupinami byly nicméně, po vynechání této části, statisticky testem dobré shody vyhodnoceny opět tak, že věk, pohlaví ani typ studované školy nemá vliv na rozdělení do jednotlivých kvartilů, což ukazuje na to, že tato vynechaná část měla v průměrných hodnotách podobné výsledky u všech zkoumaných skupin. Jedinou drobnou výjimku tvoří změna poměru mezi věkovými skupinami, ovšem ani ta není statisticky významná.

Takto vyhodnocené testy se poměrně přibližovaly výsledky výzkumu Balcara (1995b), který standardizoval Logo-test pro populaci vysokoškolských studentů. Otázkou je, zda byla při tomto výzkumu také vynechána poslední část dotazníku (to ovšem Balcar neuvádí), nebo zda se míra prožívané smysluplnosti takto radikálně

v následujícím vývojovém období změni. Rozdíly v našich a Balcarových výsledcích ovšem mohou být způsobeny nahodilostmi, o nichž se zmiňujeme níže.

Pokud bychom tedy měli uvažovat o limitech našeho výzkumu, můžeme se zamýšlet nad použitou strategií a metodou. Nejprve je třeba říci, že fenomén smyslu a smysluplnosti života je natolik subjektivním a křehkým jevem, že snaha o jeho zachycení dotazníkovou metodou musí být vždy spojena s nutnou mírou zkreslení. Toto ale měla kompenzovat další metoda, kterou bylo psaní eseje na téma smyslu života, v které se ovšem zase může projevit zkreslení na základě sklonu prezentovat sebe sama v lepším světle (sociální žádoucnost).

Musíme také přihlédnout k možnosti nereprezentativnosti vybraného vzorku a k možnosti příliš přísného bodování psané části Logo-testu. Další možnost zkreslení výzkumu může být dána určitým neporozuměním slovní a větné struktury u jednotlivých položek dotazníku.

Výzkum byl prováděn při školním vyučování v budově školy; toto prostředí může být pro některé adolescenty spojeno s ambivalentními, nebo dokonce nepřátelskými pocity. Šetření probíhalo u všech skupin v poměrně ranních hodinách, což pro určitou skupinu populace, jejíž aktivizace organismu je lepší spíše v odpoledních hodinách (tzv. „sovy“), není ideální čas k řešení namáhavých úkolů. Určitý vliv na výsledky může mít také roční období; výzkum probíhal v měsíci únoru.

Můžeme si klást další otázky, zdali je horší naplnění smyslem v adolescenci běžné a v dalších obdobích se výrazně mění, nebo zda se jedná o trend vznikající na základě sociálních a kulturních změn společnosti. Toto naše práce již nedokáže postihnout, ale tyto otázky by mohly sloužit jako podnět pro další výzkumy; přínosná by mohla být zvláště longitudinální studie daného tématu.

4. Závěr

Domníváme se, že tato práce naplnila jak svůj cíl, tak i účel. Cílem práce bylo pokusit se odpovědět na několik otázek týkajících se vnímání a prožívání životního smyslu u adolescentů. Účelem bylo přinést informace, které by mohly být podnětem pro další odbornou debatu, výzkumný záměr či možnost zapojení logoterapeutického hlediska do práce s adolescenty.

Za hlavní zjištění této práce považujeme to, že míra prožívané smysluplnosti u adolescentů není závislá na pohlaví, věku ani typu studované školy. Díky tomuto ohledu jde zkoumané skupiny sloučit v jeden poměrně homogenní celek, který je natolik rozsáhlý, že výsledky vypočtené v jeho rámci si mohou činit nárok na reprezentativnost vzhledem k populaci adolescentů. Zajímavým výsledkem je to, že tento zkoumaný vzorek adolescentů se výrazně liší od běžné populace; vykazuje v daleko větší míře ohrožení existenciální frustrací. Skupina adolescentů je tedy jako celek skupinou v této oblasti rizikovou. Domníváme se, že výsledky naší práce by měly vést k diskuzi o zavedení vzdělávání těch, jež pracují s mládeží, v logoterapeutických přístupech, kdy by tento pracovník mohl pomáhat adolescentům nalézat životní smysl a s ním spojené smysluplné hodnoty.

Použitá literatura a zdroje:

- Balcar, K. (1995a): Logoterapie a existenciální analýza Viktora E. Frankla. *Československá psychologie*, roč. 39, č. 2, s. 127-142.
- Balcar, K. (1995b): Standardizace dotazníku „Logo-test“ na vzorku studujících českých vysokých škol. *Československá psychologie*, roč. 39, č. 5, s. 400 – 405.
- Balcar, K. (1995c): Životní smysluplnost a osobnost. *Československá psychologie*, roč. 39, č. 6, s. 496 – 502.
- Balcar, K. (2004): Logoterapie a existenciální analýza. In: Vymětal. J. a kol.: *Obecná psychoterapie*. Praha: Grada Publishing.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D. (2002): The pursuit of meaningfulness in life. In: C. R. Snyder, S. J. Lopes (Eds.): *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford Univerzity Press.
- Blatný, M. (2001): Osobnostní determinanty sebehodnocení a životní spokojenosti: Mezipohlavní rozdíly. *Československá psychologie*, roč. 45, č. 5, s. 385-391.
- Blecha, I. (1994): *Filosofie: (základní problémy)*. Olomouc: Fin.
- Božuková, J. (2007): Žít život s vnitřním souhlasem [online]. poslední revize 22. 10. 2007 [cit. 15. března 2010]. Dostupný z WWW: <<http://slea.cz/index.php/odborne-texty-mainmenu-2/5-jana-bozukova/6-jana-boukov-ivot-s-vnit-souhlasem>>
- Frankl, V. E. (1994): *Člověk hledá smysl. Úvod do logoterapie*. Praha: Psychoanalytické nakladatelství.
- Frankl, V. E. (1997a): *Co v mých knihách není. Autobiografie*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. E. (1997b): *Vůle ke smyslu. Vybrané přednášky o logoterapii. S příspěvkem Elisabeth S. Lukasové*. Brno: Cesta.
- Frankl, V. E. (1999): *Teorie a terapie neuróz. Úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. Praha: Grada Publishing.

- Frankl, V. E. (2006): Lékařská péče o duši. Základy logoterapie a existenciální analýzy. Brno: Cesta.
- Halama, Peter (2000). Teoretické a metodologické přístupy k problematice zmyslu života. *Československá psychologie*. roč. 44, č. 3, s. 216-236.
- Hartl, P., Hartlová, H. (2000): Psychologický slovník. Praha: Portál.
- Hendl, J. (2005): Kvalitativní výzkum – základní metody a aplikace. Praha: Portál.
- Kopečková, Y. (2009): Adolescent v procesu morálního zrání. Diplomová práce. Brno: Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity, katedra sociální pedagogiky. Vedoucí diplomové práce Tomáš Dvořáček.
- Kořínková, J. (2010): Promiskuita adolescentů jako jeden z důsledků existenciální frustrace. Diplomová práce. Brno: Fakulta sociálních studií Masarykovy univerzity, katedra sociální politiky a sociální práce. Vedoucí diplomové práce Monika Šišláková.
- Křivohlavý, J. (1994): Mít pro co žít. Praha: Návrat domů.
- Křivohlavý, J. (2004): Pozitivní psychologie: odpouštění, smířování, překonávání negativních emocí, radost, naděje. Praha: Portál.
- Křivohlavý, J. (2006): Psychologie smysluplnosti existence. Otázky na vrcholu života. Praha: Grada Publishing.
- Křivohlavý, J. (2009): Psychologie moudrosti a dobrého života. Praha: Grada.
- Langmeier, J., Krejčířová, D. (2006): Vývojová psychologie. Individuální psychologie. Praha: Grada Publishing.
- Lukasová, E. (1997): K validizaci logoterapie. In: Frankl, V. E.: Vůle ke smyslu. Vybrané přednášky o logoterapii. S příspěvkem Elisabeth S. Lukasové. Brno: Cesta
- Macek, P. (1999): Adolescence. Psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál.
- Macek, P. (2003) Identita jako proces: vývojový přístup a styly sebedefinování. In: Čermák, I., Hřebíčková, M., Macek, P. (eds.): *Agrese, identita, osobnost*. PsÚ AV ČR Brno a SCAN Tišnov: neuveden.

- Osecká, L. (1991): Typologie hodnotových hierarchií. *Československá psychologie*. roč. 35, č. 2, s. 127–134.
- Piaget, J., Inhelderová, B. (2007): Psychologie dítěte. Praha: Portál.
- Plháková, A. (2006): Dějiny psychologie. Praha: Grada Publishing.
- Prochaska, J. O., Norcross, J.C. (1999): Psychoterapeutické systémy. Praha: Grada Publishing.
- Reichel, J. (2009): Kapitoly metodologie sociálních výzkumů. Praha: Grada Publishing
- Reker, G. T., Chamberlain, K. (2000): Exploring existential meaning: optimizing human development across the life span. London: Sage Publications.
- Říčan, P. (2006): Cesta životem: vývojová psychologie. Praha: Portál.
- Říčan, P. (2007): Psychologie osobnosti. Obor v pohybu. Praha: Grada Publishing.
- Říčan, P., Krejčířová, D. a kol. (1997): Dětská klinická psychologie. Praha: Grada Publishing.
- Sak, P. (2000): Proměny české mládeže. Praha: Petrklíč.
- Schneider, K. J., May, R. (2005): Psychológia existencie. Integratívna a klinická perspektíva. Bratislava: Ikar.
- Smékal, V., Macek, P. (2002): Utváření a vývoj osobnosti. Psychologické, sociální a pedagogické aspekty. Brno: Barrister & Principal.
- Soukupová, T. (2004): Jaký je smysl vašeho života? *Psychologie dnes*. roč. 10, č. 10, s. 17-19.
- Tavel, P. (2007): Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla. Praha/Kroměříž: Triton
- Vacek, P., Švarcová, E. (2005): Profesionální etika pedagogů a mravní výchova žáků. Univerzita Hradec Králové. Katedra pedagogiky a psychologie. Kabinet etického vzdělávání, Regionální etické fórum Královehradeckého kraje: Gaudeamus.
- Vágnerová, M. (2005): Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání. Praha: Karolinum.
- Vymětal. J. a kol. (2007): Speciální psychoterapie. Praha: Grada Publishing.

Wagenknecht, M. (2009) Logoterapie [online]. poslední revize 26. 4. 2009 [cit. 29. března 2010]. Dostupný z WWW: <<http://slea.cz/index.php/odborne-texty-mainmenu-2/7-martin-wagenknecht/52--logoterapie>>

Wikipedie (2010): Martin Heidegger [online]. poslední revize 26. 3. 2010 [cit. 29. března 2010]. Dostupný z WWW: <http://cs.wikipedia.org/wiki/Martin_Heidegger>

Přílohy:

Příloha I.: Hodnotové preference mládeže v roce 1996 ve věku 15 – 18 a 15 – 30 let podle Saka (2000, s. 98)

Hodnota	Pořadí		Index	
	15 – 30	15 - 18	15 - 30	15 - 18
Zdraví	1	1	4,83	4,77
Mír	2	2	4,59	4,62
Láska	3	3	4,57	4,53
Životní partner	4	7	4,55	4,33
Životní prostředí	5	6	4,45	4,46
Přátelství	6	4	4,44	4,52
Rodina a děti	7	9	4,43	4,25
Svoboda	8	5	4,41	4,49
Pravda, poznání	9	8	4,18	4,27
Zajímavá práce	10	12	4,13	4,07
Demokracie	11	10	4,04	4,12
Plat, další příjmy	12	11	4,02	4,09
Rozvoj osobnosti	13	14	3,96	4,01
Úspěšnost v zaměstnání	14	13	3,95	4,06
Vzdělání	15	15	3,76	3,79
Užitečnost druhým lidem	16	17	3,76	3,79
Zájmy a koníčky	17	16	3,73	3,89
Majetek	18	18	3,54	3,89
Společenská prestiž	19	20	2,83	2,97
Podnikání	20	19	2,83	2,97
Veřejně prospěšná činnost	21	21	2,41	2,50
Politická angažovanost	22	22	1,52	1,65

Logo-test

(Od Elisabeth S. Lukasové)

Pohlaví:

Věk:

Studovaná škola:

Ročník studia:

I. Přečtěte si následující tvrzení. Jsou-li mezi nimi taková, s nimiž se osobně shodujete tak, že by mohly být výroky Vaše, napište k nim prosím do rámečku „A“ (ano). Jsou-li mezi nimi některá, která obsahují úplný protiklad Vašeho osobního mínění, napište k nim prosím do rámečku „N“ (ne). Rámeček můžete nechat také prázdný, zdá-li se Vám rozhodnutí těžké.

1. Mám-li být upřímný, je mi nejmilejší pohodlný, klidný život bez velkých potíží s dostatečným finančním příjmem.
2. Mám jisté představy, jaký bych měl být a s čím bych měl úspěch, a pokouším se všemi silami tyto představy uskutečnit.
3. Cítím se dobře pouze v bezpečí domova, v kruhu rodiny a rád bych přispěl k tomu, abych vytvořil takové prostředí také dětem
4. Ve své práci v povolání, které toho času vykonávám nebo pro které se teprve vzdělávám, nacházím celé své naplnění.
5. Mám vůči jednomu nebo více lidem závazky a vztahy, jimž dostát mi přináší radost.
6. Existuje obor, který mě zvláště zajímá, v němž bych se mohl něco přiučit, a jímž se zabývám kdykoli mám čas.
7. Mám radost ze zážitků jistého druhu (požitek z umění, z pozorování přírody) a nerad bych je postrádal.
8. Pevně věřím v náboženské nebo politické úkoly (nebo v úkoly ve službě pokroku) a jsem jim k dispozici.
9. Můj život je zastíněn nouzí, starostmi nebo nemocí, ale přesto se velmi snažím tuto situaci zlepšit.

II. Zaškrtněte prosím křížkem (označte písmenem x), jak často jste už měl následující zážitky, a snažte se být poctivý.

1. Pocit bezmocného hněvu, protože jste se domníval, že všechno, co bylo dosud, dělal jste zbytečně.

velmi často tu a tam nikdy

2. Přání být ještě jednou dítětem a moci všechno začít znovu od začátku.

velmi často tu a tam nikdy

3. Zjištění, že se pokoušíte dělat před sebou nebo před jinými osobami svůj život hodnotnějším, než skutečně je.

velmi často tu a tam nikdy

4. Odpor zatěžovat se hlubokými nebo nepohodlnými myšlenkami o svém konání a působení.

velmi často tu a tam nikdy

5. Naději, že budete moci z nějakého nezdařeného záměru nebo z nějakého neštěstí udělat pozitivní událost, když pro to nasadíte všechny své síly.

velmi často tu a tam nikdy

6. Impuls neklidu, který se Vám proti Vašemu nejlepšímu názoru vnucuje a vyvolává mučivou netečnost ke všemu, co se Vám nabízí.

velmi často tu a tam nikdy

7. Myšlenku, že tváří v tvář smrti budete muset říci, že nestálo za to žít.

velmi často tu a tam nikdy

III.

1. Uvedu Vám tři případy:

a) Nějaký muž (nějaká žena) má ve svém životě mnoho úspěchů. To, co by vlastně vždycky chtěl(a), nemohl(a) sice uskutečnit, zato si však během doby vytvořil(a) pěkné postavení a může se dívat do budoucnosti bez velkých starostí.

b) Nějaký muž (nějaká žena) se zakousl(a) do nějakého úkolu, který si stanovil(a) jako cíl. Vzdor stálým neúspěchům je tomu stále věrný(á). Musel(a) se kvůli tomu mnohého vzdát a nakonec z toho měl(a) vlastně málo užítku.

c) Nějaký muž (nějaká žena) uzavřel(a) kompromis mezi svými sklony a naléhavými životními okolnostmi. Plní své povinnosti, i když ne zvláště rád(a), občas se však, jde-li to, věnuje svým privátním ambicím.

2. Ptám se Vám k těmto třem případům:

Který(á) muž (žena) je nejšťastnější?

Který(á) muž (žena) nejvíc trpí?

3. Vyličte prosím několika větami svůj vlastní „případ“ tak, že postavíte proti sobě, co jste dosud chtěl, o čem jste se snažil a čeho jste z toho dosáhl a jak se k tomu stavíte.

Napište zde prosím krátkou esej na téma: „Smysl života – co je pro mě smysl života a jak toto slovní spojení vnímám.“

Děkuji za Váš čas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

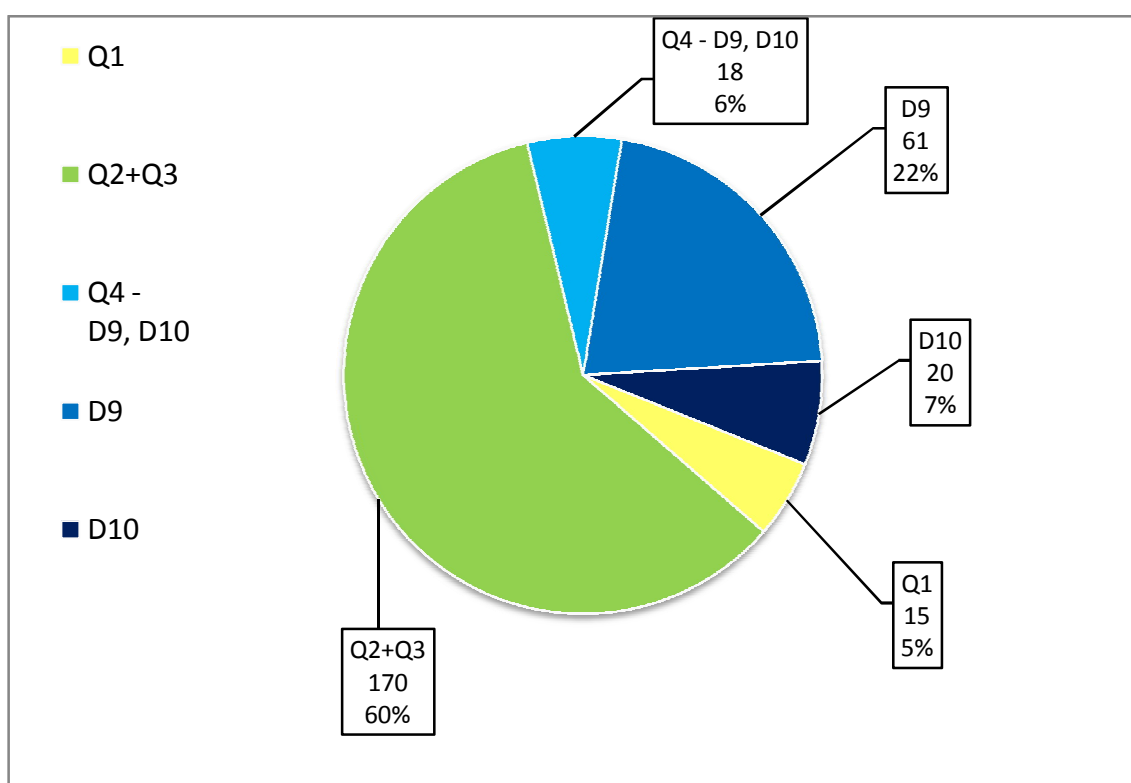
.....

.....

.....

Příloha III: Celkové výsledky Logo-testu

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q1	15	5,28%
Q2+Q3	170	59,86%
Q4 - D9, D10	18	6,34%
D9	61	21,48%
D10	20	7,04%
Celkem	284	100%



Příloha IV: Výsledky Logo-testu – porovnání dle studovaných škol

Učební obory

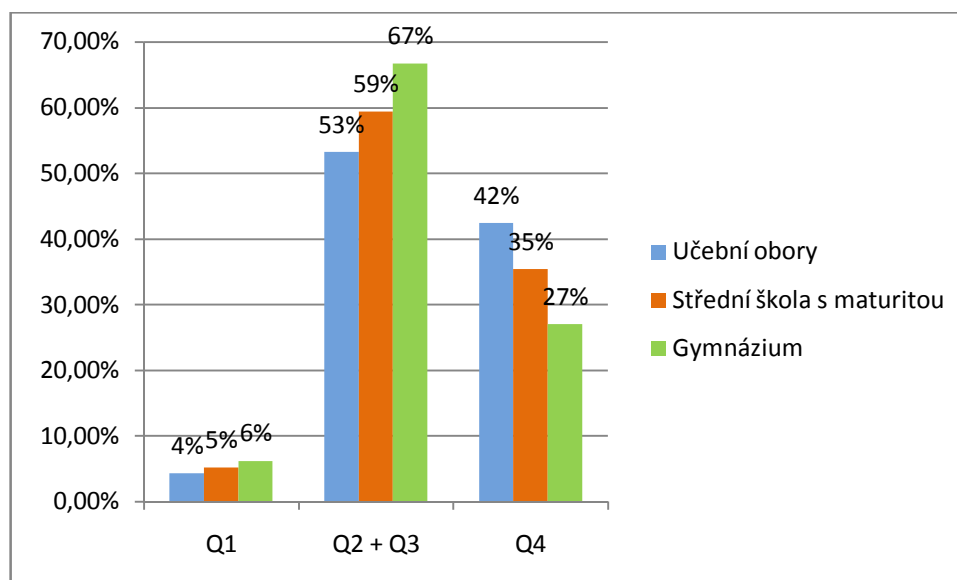
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	4	4,35%
Q ₂ +Q ₃	49	53,25%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	8	8,70%
D ₉	23	25%
D ₁₀	8	8,70%
Celkem	92	100%

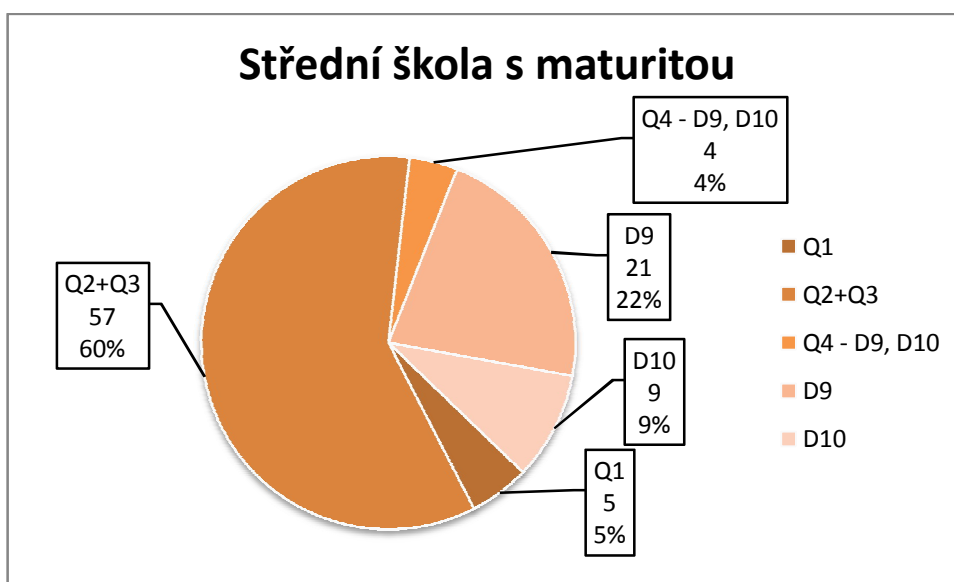
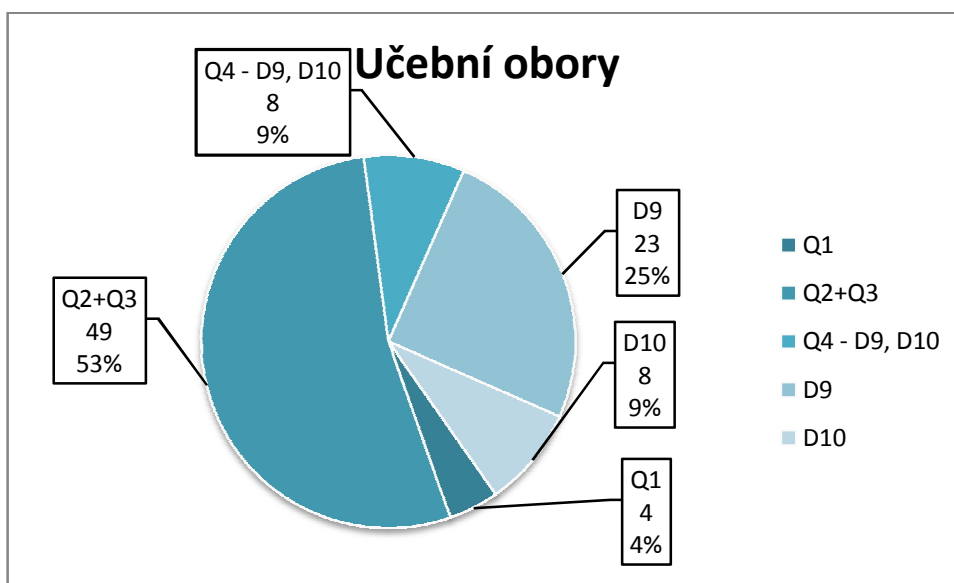
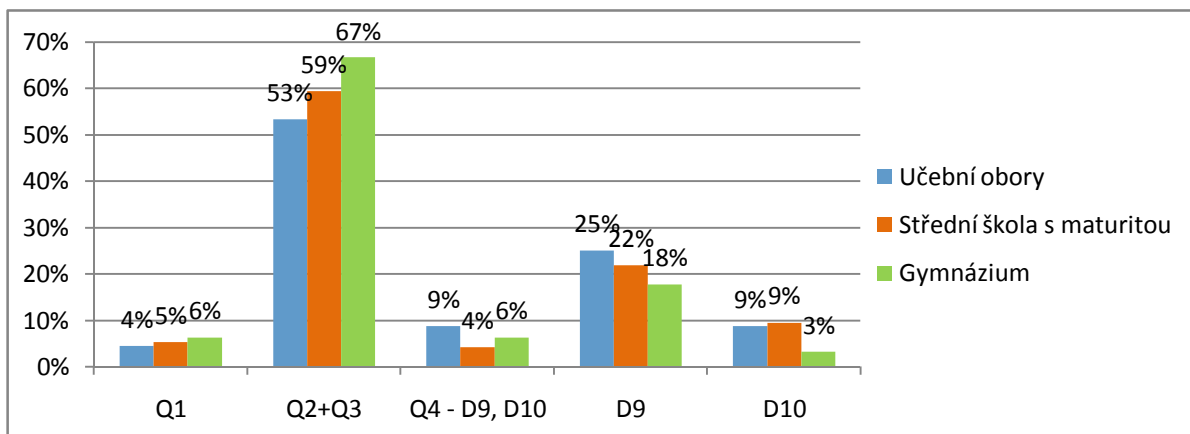
Střední škola s maturitou

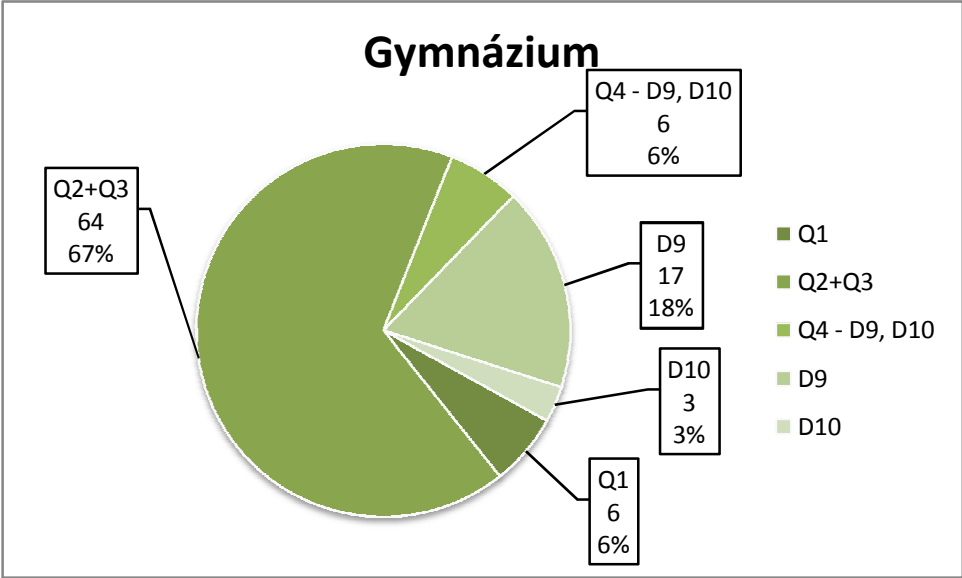
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	5	5,21%
Q ₂ +Q ₃	57	59,37%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	4	4,17%
D ₉	21	21,87%
D ₁₀	9	9,38%
Celkem	96	100%

Gymnázium

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	6	6,25%
Q ₂ +Q ₃	64	66,66%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	6	6,25%
D ₉	17	17,71%
D ₁₀	3	3,13%
Celkem	96	100%







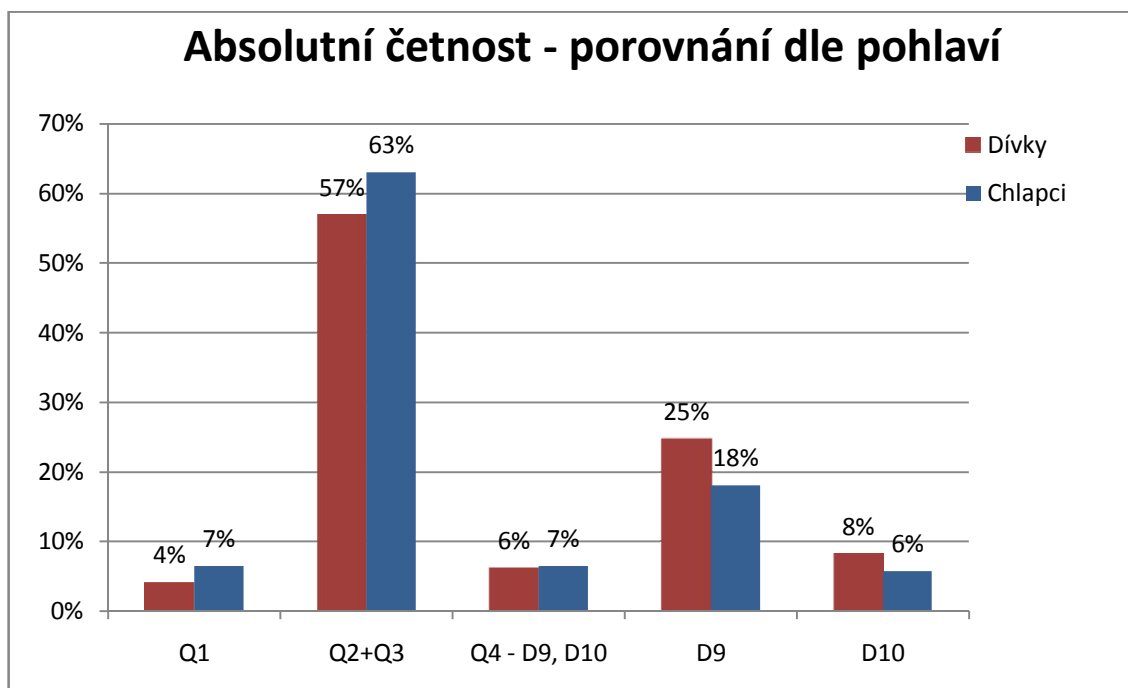
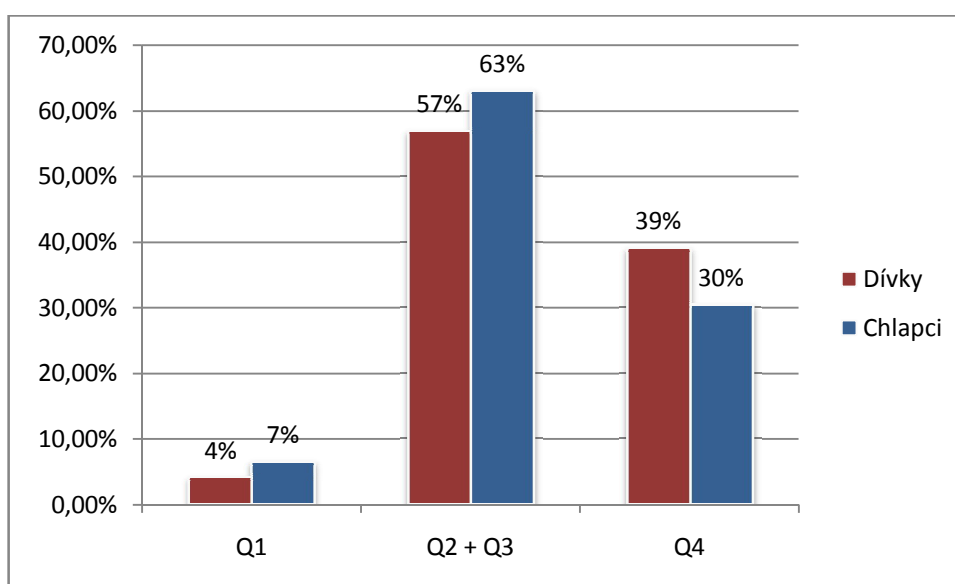
Příloha V: Výsledky Logo-testu – porovnání chlapců a dívek

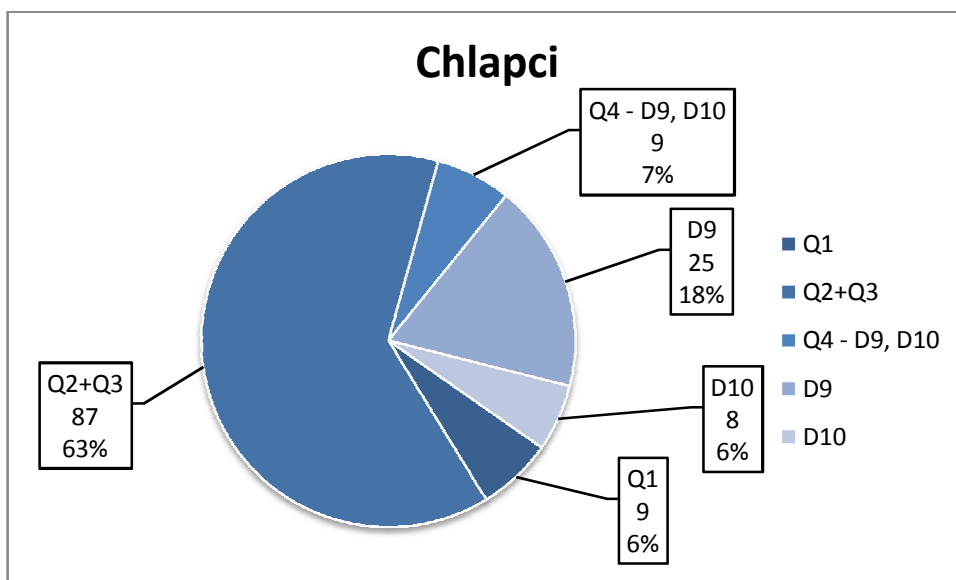
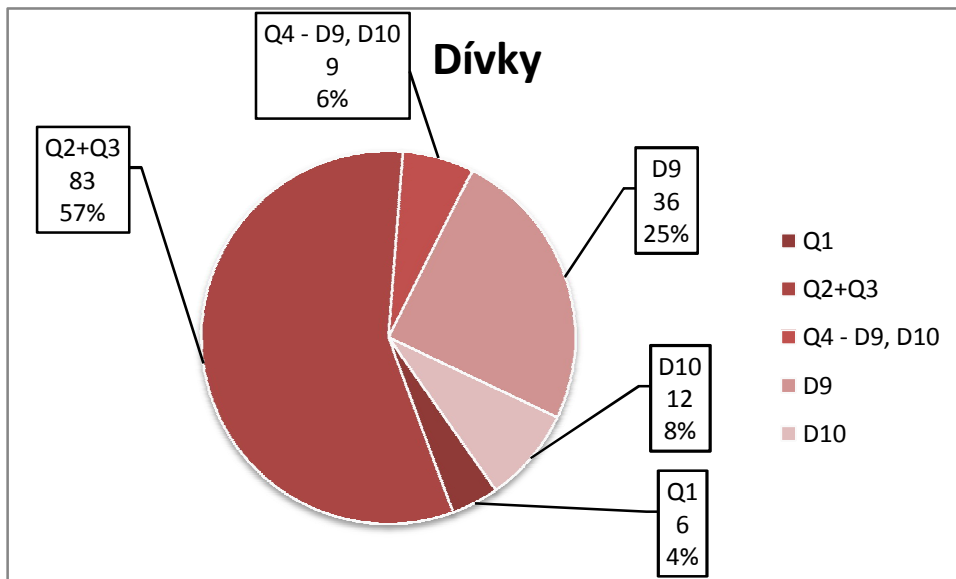
Dívky

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	6	4,11%
Q ₂ +Q ₃	83	56,85%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	9	6,16%
D ₉	36	24,66%
D ₁₀	12	8,22%
Celkem	146	100%

Chlapci

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	9	6,52%
Q ₂ +Q ₃	87	63,04%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	9	6,52%
D ₉	25	18,12%
D ₁₀	8	5,80%
Celkem	138	100%





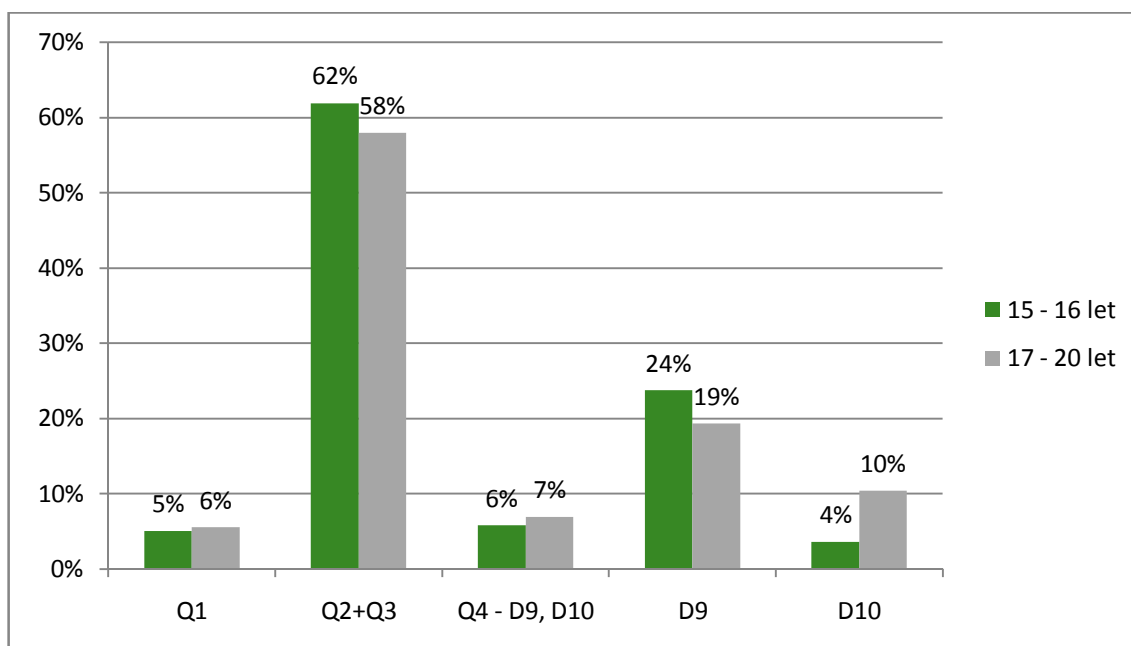
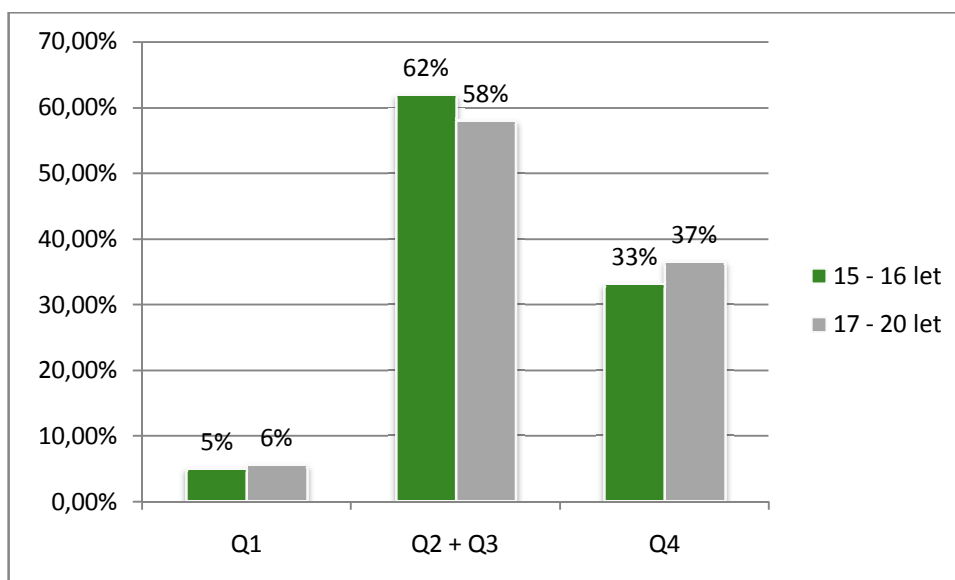
Příloha VI: Výsledky Logo-testu – porovnání dle věku

15-17 let

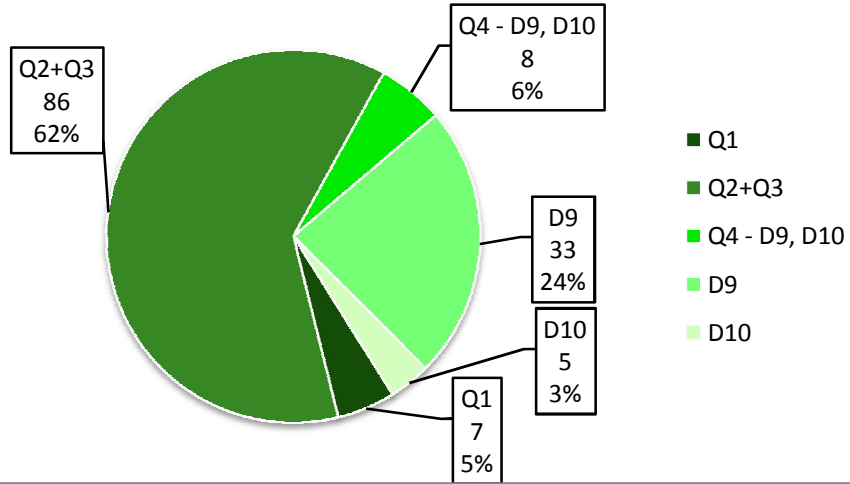
	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	7	5,04%
Q ₂ +Q ₃	86	61,86%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	8	5,76%
D ₉	33	23,74%
D ₁₀	5	3,60%
Celkem	139	100%

18-20 let

	Absolutní četnost	Relativní četnost
Q ₁	8	5,52%
Q ₂ +Q ₃	84	57,93%
Q ₄ - D ₉ , D ₁₀	10	6,90%
D ₉	28	19,31%
D ₁₀	15	10,34%
Celkem	145	100%



15-16 let



17-20 let

