

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

Ústav pedagogiky a sociálních studií

Disertační práce

Mgr. Zouharová Martina

„Copingové strategie a smysl života u adolescentů v souvislosti se vzděláváním“

Prohlašuji, že jsem disertační práci vypracovala samostatně a použila jen uvedené bibliografické a elektronické zdroje.

Olomouc 2022

podpis

Děkuji paní doc. PhDr. Ireně Plevové, Ph.D. za odborné vedení a cenné rady a zkušenosti, kterými mě doprovázela v průběhu celého studia, včetně zpracování této disertační práce. Dále děkuji panu doc. PhDr. Miroslavu Chráskovi, Ph.D. za odborné připomínky a rady při realizaci výzkumného šetření a zpracování praktické části disertační práce. V neposlední řadě děkuji paní PaedDr. et Mgr. Marii Chráskové, Ph.D., jejíž cenné odborné rady a zkušenosti mě taktéž provázely celým studiem.

Anotace

Disertační práce je zaměřena na školní zátěž a její zvládnání adolescenty v souvislosti s jejich vnímaným smyslem života. Hlavním cílem disertační práce je zjistit, jaké jsou nejčastější zdroje zátěže u žáků středních škol České republiky, jaké si volí nejčastěji copingové strategie, jaká je úroveň vnímané smysluplnosti v kontextu vybraných proměnných a zda existuje mezi těmito uvedenými proměnnými významný vztah. V první části disertační práce jsou charakterizovány hlavní pojmy, jejichž objasnění tvoří teoretické pozadí práce (stres, coping, adolescent, smysl života). Druhá část této disertační práce obsahuje seznámení s realizovaným kvantitativním výzkumem. Výzkumného šetření se účastnilo 739 žáků České republiky. Jako výzkumné nástroje byly použity standardizované dotazníky SVF 78 (Janke, Erdmannová, 2002), Dotazník stresových situací (Hodges, Felling, 1970; Yungman, 1979) a ESK škála (Längle, Orglerová, Kundi, 2001). Vyhodnocené a statisticky zpracované výsledky byly vybrány tak, aby se vztahovaly k hlavním cílům práce a k formulovaným hypotézám.

Klíčová slova: Adolescent, stres, školní zátěž, coping, smysl života

Annotation

This dissertation thesis is focused on the school load and its management by adolescents in connection with their perceived meaning of life. The main goal of the thesis is to find out what are the most common sources of stress among secondary school students in the Czech Republic, what coping strategies they choose most often, what is the level of perceived meaningfulness in the context of the selected variables and whether there is a significant relationship between these variables. In the first part of the dissertation, the main terms are characterized, the clarification of which forms the theoretical background of the work (stress, coping, adolescent, meaning of life). The second part of this dissertation contains an introduction to the quantitative research carried out. 739 pupils from the Czech Republic participated in the research. The standardized SVF 78 questionnaires (Janke, Erdmann, 2002), the Stress Situations Questionnaire (Hodges, Felling, 1970; Yungman, 1979) and the ESK scale (Längle, Orgler, Kundi, 2001) were used as research instruments. The evaluated and statistically processed results were selected to relate to the main objectives of the work and to the hypotheses.

Key words: adolescent, stress, school load, coping, meaning of life

„Je to takhle: Život je absurdní a bezvýznamný a plný nicoty. Možná ti to nepřipadá nijak užitečné ani povzbudivé, ale podle mě to takové skutečně je-protože je to upřímné a protože tě to popíchne. (...) Možná to zapracoval jenom můj vrozený optimismus, ale v těch textech existencionalistů mě oslovovala myšlenka, že život je bezvýznamný, dokud mu nějaký význam nedáme sami; svou existenci si musíme vytvořit sami. Dokud něco neděláme, dokud něco nevytvoříme, jako bychom ani nebyli. Existencialismus je prý filozofií zmaru. Ale pro mě tomu tak není. Pro mě je to sama podstata naděje - protože se dotýká studeného tvrdého kamene na dně skalnaté průrvy a vidí to jako příležitost se od toho dna odrazit a vyskočit zase nahoru. Když jsem četl existencionalisty, slyšeli jsme, že bůh je mrtvý, ale dneska je mrtvý i Sartre, i Camus - a svým způsobem i optimismus, který byl v samém jádru jejich pesimismu. Člověka poněkud mate, že před pětadvaceti lety, když jsem na školu chodil já, jsme se všichni bavili o samé nicotě a prázdnotě, ale vykročili přitom do světa úsilí a snah. Dneska už nikdo o nicotě a prázdnotě nemluví, ale svět, do kterého vstupuješ, je zaplněný prázdňem. Jestli chceš, máš spoustu možností to nic proměnit v něco. Můžeš se do světa zakousnout a přetvořit ho do lepší podoby.“ (Alan Alda, 2007, Co jsem zaslechl, když jsem mluvil sám se sebou, str. 24-25)

Obsah

Úvod.....	8
I. Teoretická část práce	10
1. Teorie a definice stresu dle vybraných autorů	10
1.1 Fyziologická pojetí stresu.....	11
1.1.1 Stresová reakce.....	13
1.2 Dělení stresu	15
1.3 Psychologická pojetí stresu	15
1.3.1 Holistické pojetí stresu.....	18
1.4 Stresor.....	19
1.5 Salutor.....	22
1.6 Zátěž	22
1.7 Stres během dospívání a adolescence.....	23
1.7.1 Zdroje stresu v adolescenci	26
1.7.2 Škola jako zátěž v adolescenci	28
1.8 Coping	35
1.8.1 Percepce a coping.....	38
1.8.2 Kognice a coping	38
1.8.3 Coping a motivace	39
1.8.4 Coping a změna významu.....	39
1.8.5 Coping a sociální aspekty	40
1.8.6 Coping a náboženství.....	40
1.8.7 Coping a obranné mechanismy.....	41
1.9 Výchova ke zdraví jako možný způsob vypořádání se se stresem	43
2. Vývojové období adolescence v teoriích vybraných autorů.....	47
2.1 Periodizace	50
2.2 Vývojové změny v období adolescence	53
2.3 Sociální rozdělení adolescentů	58
2.4 Genderová socializace a média	59
2.6 Vývojové obtíže adolescence a rizika	63
2.6.1 Psychosociální moratorium.....	64
2.6.2 Adolescentní egocentrismus.....	65
2.6.3 Adolescence jako období napětí.....	66
2.6.4 Strach v adolescenci.....	66
2.7 Identita v adolescenci	68

2.7.1	Identita jako pojem.....	68
2.7.2	Vývoj identity.....	70
2.7.3	Typy identit	73
2.7.4	Přijetí negativní identity	74
2.7.5	Tělo a genderové role v procesu hledání identity	75
3.	Smysl života v dílech vybraných autorů.....	76
3.1	Smysl života jako pojem	76
3.2	Filozofické úvahy o smyslu života	79
3.4	Psychologické úvahy o smyslu života	81
3.4.1	Humanistická a existenciální psychologie a smysl života	82
3.4.2	Smysl života v teoriích vybraných autorů.....	82
3.5	Smysl života během vývoje.....	92
3.5.1	Smysl života v adolescenci	96
3.5.2	Smysl života a adolescenti v 21. století	97
3.5.3	Smysl života u adolescentů v dohledaných výzkumech	103
3.6	Logoterapeutické hodnoty, pedagogika a výchova	108
3.7	Logoterapeutické hodnoty ve výuce.....	110
II.	Praktická část	113
1.	Teoretická východiska	113
2.	Design výzkumu, cíle a hypotézy	116
3.	Výzkumný nástroj	118
3.1	Sběr dat.....	120
4.	Deskriptivní popis výzkumného vzorku	121
5.	Výsledky	128
5.1	Zdroje a míra školního stresu	128
5.2	Copingové strategie žáků na středních školách.....	134
5.3	Míra existenciality u žáků středních škol	147
5.4	Copingové strategie a existencialita u adolescentů	160
	Diskuze	165
	Závěr	183
	Shrnutí.....	188
	Summary	191
	Zdroje.....	194

Úvod

Stres a zátěž jsou poměrně často zkoumané jevy, které se zohledňují jak v pedagogice, tak i v psychologii i v lékařských a zdravotnických oborech a dalších. Jsou to nepochybně právě různé úhly možnosti náhledu na tyto pojmy a nepříjemné stavy, které představují dostatek možnosti pro jejich stálé pozorování a zkoumání, případně experimentování. Na vzniku stresu i zátěže se navíc podílí značná část faktorů, jak vnitřních tak i vnějších, a je pravděpodobné, že z hlediska výzkumu v různých oborech lidského vědění ještě nebyly ani zdaleka odhaleny všechny. Prvním stěžejním pojmem této práce jsou tedy pojmy „stres“ a „zátěž“ a samozřejmě s nimi související pojem „coping“. Jak bylo již zmíněno výše, na stres lze nahlížet přes filtr nejrůznějších vědních oborů a jako takový se tento pojem stal jistým celospolečenským fenoménem. V předkládané práci bude stres dále na stres konkrétněji nahlíženo v kontextu vývojového období adolescence. Toto konkrétní vývojové období, jako další stěžejní pojem, bude nastíněno dle přístupů vybraných teoretiků, kteří se jím zabývali a zvláště pak detailněji s důrazem na vznik a hledání identity. Třetím stěžejním pojmem této práce je „smysl života“. Dle našeho názoru se téma smyslu života prolíná celým lidským životem a domníváme se, že zvláště v období adolescence může být toto téma poněkud utlačeno do pozadí, přestože se jedná o problematiku stále aktuální a z předložených pojmů této práce jde o téma svým obsahem i hloubkou nejvíce diskutované již od dob starověku. V souvislosti s tímto budou v disertační práci nastíněné rozpory mezi jednotlivými teoretiky a jejich přístupy, mezi proměnami smyslu života během vývoje jedince a samozřejmě dojde k předložení dohledaných poznatků o smyslu v životě adolescentů a také o jeho ukotvení v rámci pedagogiky. Všechny tyto uvedené pojmy následně tvoří teoretický rámec disertační práce. Na představenou teorii následně navazuje praktická část, která má za cíl odhalit případné vazby mezi adolescenty, jejich smyslem života a vybranými copingovými strategiemi. Dalším zamýšleným cílem této práce je následně rozšířit teoretické poznatky o další faktory a vazby, které se mohou podílet na zvládnutí stresu u adolescentů, na vlivy, které mohou ovlivňovat jejich prožívaný smysl v životě, a také, zda-li jej vůbec vědomě prožívají.

Domníváme se, že předložené informace o tak specifické skupině, jakou jsou adolescenti, pomohou pedagogům lépe tyto žáky a studenty nejen pochopit, ale také eliminovat takové vlivy, které by mohly mít negativní dopad na jejich duševní i tělesné zdraví a ohrozit tak jejich další budoucí vývoj. Dále se domníváme, že získané informace pomohou zcela specificky konkretizovat a zacílit témata zvláště v předmětu Výchova ke zdraví, který v rámci RVP spadá do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví v programech pro střední vzdělávání (gymnázia dál dělí na Výchovu ke zdraví a Tělesnou výchovu) a Vzdělávání pro zdraví (ve středních odborných školách). Tyto úpravy by v optimálním případě mohly mít za pozitivní následek edukované adolescenty, kteří budou vybavení informacemi nejen o sobě samých, ale také o svém zdraví, o způsobech sebepečení a uvolnění, o možnostech, jaké mají v případě nepříjemných situací a prožitků, jak se s nimi vyrovnat a co všechno je v jejich kompetenci ke zvládnutí zátěže, případně stresu. Jak je následně v teoretické práci uvedeno níže, je to právě pocit nedostatečných kompetencí, sil a schopností u adolescentů, který vede nejčastěji k výběru ne úplně vhodných strategií ke zvládnutí stresu a zvýšené zátěže a velmi často vede spíše ke zhoršení celé situace, což je v konečném důsledku nežádoucí jev tohoto vývojového období, mající přesah i do jedincovy osobní budoucnosti.

I. Teoretická část práce

1. Teorie a definice stresu dle vybraných autorů

Teorie pojednávající o stresu jsou obecně nejčastěji dělené na fyziologické a psychologické. V rámci psychologického přístupu jsou známé teorie kognitivní, emocionální a teorie zaměřené na podněty, které objektivně vyvolávají subjektivní odpověď. Kognitivní teorie jsou zaměřené na vztah požadavků kladených na jedince k jedincovým možnostem. Teorie zaměřené na emoce se zabývají psychologickými prožitky, které stres provázejí. Další teorie pak hovoří o stresu jako o narušiteli, který ohrožuje jak tělesnou, tak i psychickou pohodu a integritu jedince a jiné teorie popisují stres jako multifaktoriální systém obsahující poměrně velké množství dalších kauzálních vztahů (Mlčák, 2005).

Dle například Lazaruse (1999) a Charváta (1970) je stres důležitou podmínkou pro přežití organismu, neboť bez duševního napětí o konkrétní intenzitě by člověk nemohl existovat, ocitnul by se ve stavu dokonalého blaha, a tím pádem i ve stavu duševního rozpadu. Stres je vnitřním stavem člověka v situaci, která jej přímo ohrožuje nebo v takové, která jej potencionálně ohrozit může. Současně si daný člověk myslí, že jeho schopnosti bránit se takové situaci nejsou dostačující. Jinými slovy je člověk ve stresu tehdy, když nemá dostatek zdrojů k okamžité reakci na požadavky vycházející z jeho vnějšího prostředí (Baštecká, Goldmann, 2001).

Stejného názoru je i Křivohlavý (2001), dle kterého se jedná o stres v případě, kdy míra působení stresoru dalece přesahuje jedincovy možnosti ke zvládnutí nepříjemné situace. Hovoří o tzv. nadlimitní zátěži, která v konečném důsledku kriticky narušuje stav vnitřní homeostázy organismu (Křivohlavý, 2001). Křivohlavý dále uvádí možné přístupy ke stresu, ke kterým zařadil chápání stresu jako obtížnou situaci (úmrtí, rozvod). Dále vidí jako stres nepříznivý faktor (stresor), stres jako odpověď organismu na konkrétní vyvolávající faktor a v neposlední řadě nahlíží na stres v kontextu vnitřní homeostázy (Křivohlavý, 1994).

Dle Charváta (1970) je možno stres hodnotit jak pozitivně, tak negativně. Pozitivní stránku stresu vidí v jeho důsledku. Důsledkem stresu je, že pod tlakem je organismus veden ke zlepšování svého výkonu a následně k adaptaci, což je základem aktivního života. Pokud se nepříjemné, zátěžové situace opakují, pak stresová reakce organismu postupně slábne a jedinec se vlivem adaptace stává silnějším a odolnějším. Negativum

autor vidí v tom případě, kdy je stres neřešitelný, zátěž je nadlimitní a vyčerpání organismu může vést až k jeho zhroucení (Charvát, 1970).

Henning popisuje stres u člověka jako druh „*psychofyzické reakce na vnější a vnitřní zátěž*“ (Hennig, 1996, s. 15).

Nakonečný vidí stres jako faktor, který zásadním způsobem narušuje duševní rovnováhu a popisuje jej jako „*vnitřní psychofyzilogický důsledek vnější situace*“ (Nakonečný, 1998, s. 544).

Dle Paulíka je stres situací „*narušující rovnováhu organismu, imunitní, hormonální a oběhový systém*“ (Paulík, 2010, s. 41).

Joshi (2007) k popisu stresu používá příklad srny, jejichž nejhorším zážitkem a životní zkušeností je hon a akutní fyzické stresory, které jej doprovází. K přežití srna potřebuje okamžitou psychickou adaptaci. Dále autor popisuje pojem alostáza, což dle něj znamená „*dosažení stability prostřednictvím změny*“ (Joshi, 2007, s. 17). Alostáza je procesem podporující vnitřní homeostázu v těch momentech, kdy dochází ke změnám okolních podmínek nebo když jedinec pochází nejrůznějšími životními obdobími a fázemi (Joshi, 2007).

Uvedené teorie se staly základem pro dva přístupy ke stresu – transakční a interakční. V rámci transakčního modelu je pointou vztah mezi jedincem a jeho prostředím, kdy si jedinec sám rozhoduje o tom, co narušuje jeho pocit pohody a jakým způsobem na to zareaguje. Tyto myšlenky zahrnuje Lazarus (1999) do postupu hodnocení zátěže a copingu. Podobně do tohoto modelu spadá i uvedená definice Křivohlavého (2001). Naproti tomu se v rámci interakčního modelu jedná o vztah mezi faktory či situací, které zátěž způsobují, a těmi vlastnostmi jedince, které použije k jejich zvládnutí (Mlčák, 2011). Z interakčního modelu vychází i tato disertační práce, která do vlastností jedince staví jeho existencialitu a smysl života.

1.1 Fyziologická pojetí stresu

Fyziologická pojetí stresu se zakládají na nespecifikovaných konceptech, vycházejících z teorií a výzkumů několika významných autorů. Za průkopníka v oblasti výzkumu stresu lze považovat autora Selyeho, který koncept stresu publikoval v roce 1963 v periodiku Nature (Selye, 1966). Experimentoval s krysami, které vystavoval různým nepříjemným stimulům a došel k závěru, že v různých podmínkách působí různé stresory, jenž

vyvolávají stejný patologický výsledek. Sledované reakce krysy označil jako stres a později rozpracoval teorii obecného adaptačního syndromu (GAS) (Bartůňková, 2010). Tento syndrom má celkem tři fáze. První se nazývá poplachová, kdy je organismus vystaven prvnímu kontaktu se stresorem a dochází k mobilizaci sil a energetické expanzi, která umožní buďto boj, anebo útěk. Na tuto fázi navazuje rezistentní stav, kdy se organismus pokouší na působení stresoru adaptovat tím, že se snaží za všech okolností a s využitím všech možností udržet vnitřní homeostázu. Zvláště při chronickém působení navazuje na tuto fázi poslední fáze, a sice vyčerpání. Tělo již vyčerpalo všechny možnosti i zdroje energie k udržení homeostázy a regulační mechanismy začínají selhávat, což se projevuje na jednotlivých částech orgánových soustav. Může se ještě znovu objevit fáze poplachová, ale jelikož tělo již nemá prostředky k boji ani k útěku, pak může ve fatálních případech dojít až k úmrtí organismu (Křivohlavý, 2001). Dle Selyeho definice je stres pouze odpovědí na nejrůznější nepříjemné vnější podněty, které narušují u organismů homeostázu, má svoje vlastní specifické příznaky a konkrétní skladbu, ale sám o sobě nemá zvláštní příčinu. Tento pohled je poměrně úzký, protože autor se zabýval především působením fyzických stresorů na rozvoj systémové reakce na stres (Urbanovská, 2010). Jeho přístup je spojen s aktivací hypotalamo-hypofyzálního systému (Blahutková, 2008).

Walter Cannon popsal teorii homeostázy již 10 let před těmito experimenty a s pomocí teorie „fight and flight“ popsal stresovou reakci, která živočichům umožňuje přežít, tedy boj nebo útěk. Na boj se organismus začne připravovat, pokud pravděpodobnost zvládnutí působení stresu vlastními silami je alespoň minimální. K útěku před stresem dojde tehdy, je-li z výsledku vyhodnocení situace jasně patrné, že organismus by působení stresu neměl šanci zvládnout (Baštecká, Goldmann, 2001). Jeho teorie se opírá o tzv. sympatoadrenální systém (Blahutková, 2008), kdy dochází k poplachové reakci řízené sympatikem a zvýšeným vylučováním hormonů dřeně nadledvin, adrenalinu a noradrenalinu (Schreiber, 2000).

Vliv na fyziologické pojetí stresu má i teorie I.P. Pavlova a jeho základy učení a paměti pracující ve složité neurokognitivní síti, dále teorie účinků neurotransmiterů založenou na zkušenostech práce s psychofarmaky a v neposlední řadě také kortikoviscelární teorie Bykova a Kurtsina, kteří se pokoušeli vysvětlit psychosomatická onemocnění na podkladě pozitivních a negativních indukci (Bartůňková, 2010). Dle autora Malgosa (1999) se stres vyskytuje v pozadí vzniku jakéhokoli onemocnění.

1.1.1 Stresová reakce

Organismus, jenž se ocitne v situaci, kterou vnímá jako zátěžovou, čili došlo k narušení fyzické či psychické pohody, reaguje pak na tuto pomocí stresové reakce (Atkinson, 2003). Tato může být vyvolána stresem akutním ale také chronickým (Graham, Moorhouse, 2010). Spouštěčem somatické reakce na stres jsou specifická jádra v hypotalamu, která spustí v adenohipofýze tvorbu hormonů, především ACTH (adrenokortikotropní hormon), jenž stimuluje kůru nadledvin ke zvýšené produkci kortizolu (glukokortikoidy) a dřeň nadledvin k produkci adrenalinu a noradrenalinu (katecholaminy) (Rokyta, 2008).

Pokud je organismus vystaven dlouhodobě chronické zátěži a je nucen téměř neustále reagovat vyvoláním stresové reakce, pak dochází k jistým tělesným i duševním změnám (Fink, 2007). Stresová reakce je více či méně specifickou fyziologickou obranou organismu. Při různých typech stresu je její začátek a základní průběh shodný a má pro člověka především mobilizační charakter (Křivohlavý, 1994; Výrost, Slaměník, 2001). Pokud se jedinec po spuštění prvních fází stresové reakce dokáže s danou situací vyrovnat a zvládnout ji, jeho stav se stabilizuje, poplachové reakce se zastaví a vše se vrátí do fyziologického klidu. Jestliže k vyrovnání nedojde, reakce pokračuje přípravou na boj nebo útěk (Machová, Kubátová a kol.; 2015). Prožívaný stres u jedince ovlivňuje jeho myšlení, emoce (nálady, pocity), chování a somatické projevy. Ve které ze zmiňovaných oblastí se projeví jako první nebo zda dojde k projevům ve všech oblastech, či jen v některých, to je velmi individuální a specifické pro každého jednotlivce zvlášť (Praško, Prašková, 2001). Popsaná fyziologická stresová reakce má shodný průběh, jako v případě teorie dle autora Seleyho popsaná výše (popsaný syndrom GAS).

V první poplachové fázi dochází k aktivaci a mobilizaci dostupných zdrojů energie, zároveň jsou aktivovány ty mechanismy, které způsobí redistribuci krve v cévním řečišti, větší množství krve tak začne proudit do mozku, svalů a srdce samotného. Tato reakce je velmi rychlá a neefektivní, ale pro překonání prvotní krize je nezbytná. Následně začne organismus vysílat přes talamus do mozku informace, které jsou zde zpracovány ve stresových centrech (mozková kůra, amygdala, hipokampus, hypofýza a hypotalamus). Jako první je aktivní sympatoadrenální systém (vývojově starší) a jako druhý je aktivní hypotalamohypofyzární systém, který je evolučně mladší, a tím pádem také pomalejší. Hlavním cílem aktivace sympatiku i parasympatiku je potlačení těch reakcí, které nejsou

nezbytně nutné pro přežití. V rámci poplachové reakce se tedy uvolňují energetické zdroje z jater, svalů a tukové tkáně do krve (glukóza, mastné kyseliny), zesiluje a zrychluje se činnost srdce, zvětšuje se kapacita plic i průtok krve plícemi pro větší a rychlejší zásobování kyslíkem, zvyšuje se svalové napětí a síla, dochází k omezení pocitu bolesti, zlepšují se kognitivní procesy (úsudek, paměť) a zbystřují se smysly, dochází k rozšíření zornic, zkracuje se doba srážlivosti krve (příprava pro nutnost zástavy krve při zranění), dochází k útlumu peristaltiky, tím pádem k potlačení trávení, ale naopak jsou močový měchýř a tlusté střevo stimulovány tak, aby se za účelem snížení hmotnosti vyprázdnily, a dochází k nadměrnějšímu pocení.

Ve fázi rezistence dochází k adaptaci, a to již na buněčné úrovni a následně na úrovni celých orgánových systémů. Všechny mechanismy, které pomáhají překonat dlouhodobý stres, se dostávají do normy. V této fázi může k adaptaci dojít zcela, nebo jen částečně, popřípadě se může stát, že k adaptaci nedojde vůbec. Pozitivní adaptace se vyznačuje zvyšováním fyzické zdatnosti a odolnosti, negativní adaptace znamená riskování a vyhledávání stresu ve formě nějaké návykové činnosti (například závislost na adrenalinových sportech apod.), poruchou adaptace může být i z přetrévání v rámci provozování nějakého sportu. Pokud k adaptaci nedojde vůbec a stres dál působí, pak tento stav vede nevyhnutelně k incidenci psychosomatických onemocnění.

Ke třetí fázi a tedy naprostému vyčerpání dochází tehdy, pokud ve druhé fázi neproběhla správně adaptace, což se může stát vlivem působení stresoru o velmi silné intenzitě, případně mohlo dojít k poruše adaptačního mechanismu. V průběhu fylogenetického vývoje byla stresová reakce a adaptace nezbytná pro přežití a je geneticky hluboce zakódovaná, její spuštění probíhá zcela automaticky. Většina stresorů se v průběhu staletí změnila, některé ale přetrvaly a staly se chronickými. V současnosti se většinou jedná o stresory psychosociální, avšak stále v lidském organismu vyvolávají stejné reakce a patologické změny (Bartůňková, 2010; Rokyta, 2008; Vokurka, 2018).

1.2 Dělení stresu

Dle kvality výše popsané stresové reakce můžeme stres rozdělit na distres a eustres, přičemž distres je takový stres, který doprovází pouze výrazně negativní emoce a eustres je typ stresu, který je provázen emocemi příjemnějšími (svatba, porod atd.). Účinky působení distresu na člověka jsou vždy negativní. Na začátku se jedná o stres, a zda se stane eustresem či distresem, je do jisté míry ovlivněno možností svobodné volby jedince, která se váže ke stresovému stavu. Jelikož je eustres spojován s emocemi kladnějšími, je proto lépe zvládnutelný a pro člověka není tolik destruktivní, jako distres, kdy dochází k pocitu bezbrannosti a bezmocnosti (Kebza, 2005). U distresu je očekávatelná nízká míra svobody nebo vůbec žádná, což celou situaci podstatným způsobem zhoršuje, a v případě eustresu je naopak svoboda volby vyšší a jedinci poskytuje pocit kontroly nad situací (Machačová, 1997).

Stres je možné popsat i z hlediska intenzity stresové reakce. Hovoříme o hyperstresu a hypostresu. V případě hyperstresu se jedná o takový stres, který překročil mez adaptability jedince, tedy jeho schopnost se s daným stresem vyrovnat. Hypostres sice nepřesahuje tuto toleranční hranici, jeho intenzita je nižší, ale ohrožení zdraví tento stres představuje v případě dlouhodobého působení (Křivohlavý, 1994).

1.3 Psychologická pojetí stresu

Výše popsané fyziologické pojetí ukazuje na člověka spíše jako na pasivního účastníka, psychologické pojetí především autora Lazaruse (1966,1993,1999) upozorňuje na význam kognitivních determinant stresu a jeho hodnocení jedincem a také poukazuje na významnost vztahu mezi jedincem a jeho prostředím. Dle Lazaruse vzniká stres tehdy, kdy dojde k nerovnováze mezi požadavky prostředí, které jsou kladeny na jednotlivce a jeho schopnostmi, možnostmi či zdroji tyto požadavky zvládnout. Jako 4 hlavní aspekty stresu autor uvádí (Lazarus, 1966) emocionální odpověď, motorické chování, změny kognitivních funkcí a změny fyziologické. Všechny tyto aspekty jsou měřitelnými indikátory, které pomáhají k prokázání stresové reakce. Na specifický vztah mezi jedincem a jeho prostředím poukazuje patnáct popsaných emocí, a to včetně pozitivních, neboť i ty bývají spojovány se stresovými reakcemi. Jedná se emoce strachu, vděčnosti, žárlivosti, soucitu, závisti, viny, smutku, studu, úzkosti, lásky, zlosti, naděje, útěchy,

pýchy a radosti. K typickým projevům motorického chování při stresové reakci pak patří agrese, boj, útek a také poruchy komunikace, spánkové poruchy, svalové tenze a třes. Kognitivní funkce jedince bývají v rámci stresové reakce ovlivňovány jak pozitivně, tak i negativně. Změny se týkají percepce, sociální adaptace, schopnosti řešit problémy, usuzování a podobně. Hormony uvolňované během prožívání stresové reakce pak následně vyvolávají celou škálu fyziologických reakcí, a to včetně změn ve složení potu, změn frekvence a hloubky dýchání, distribuci krve v orgánech, mění rytmus a sílu srdeční činnosti, motilitu orgánů zažívacího traktu a tak dále (Charvát, 1970).

Protože se Lazarus (1999) věnuje také působení prostředí na jedince coby stresoru, opírá svoji teorii o dva přístupy, a sice stimulus approach (podnět) a response approach (reakce). V tomto přístupu lze nalézt původní psychologický přístup podnět-reakce, ale v rámci kognitivní revoluce bylo toto schéma rozšířeno o individuální rozdíly, které do této rovnice vstupují a ovlivňují stresovou reakci jak po kvalitativní, tak po kvantitativní stránce a které ve svém díle zkoumá Lazarus. Doplnil tedy tento vzorec o motivaci a kognici, které vstupují do vztahu podnět-reakce (Lazarus, 1993). Na základě této teorie pak autor dále pracuje s pojmy, jako jsou kognitivní zvládání a coping. Společně s Folkmanovou zformulovali kognitivně-transakční model stresu, který založili na interakci mezi jedincem a jeho prostředím. Společně stres chápou jako: „*konkrétní vztah mezi osobou a prostředím, který osoba vnímá jako namáhavý, resp. překračující její osobní zdroje a zároveň ohrožující její subjektivní spokojenost.*“ (Lazarus, Folkman, 1984, s. 19.; cit. dle Baumgartner, 2001).

Model stresu dle Lazaruse a Folkmanové zahrnuje celkem tři fáze (Baumgartner, 2001). V rámci primárního kognitivního hodnocení je člověk schopen rozpoznat, jakému konkrétnímu nebezpečí čelí a jaké představuje ohrožení nebo zisk (Paulík, 2010). Při sekundárním kognitivním hodnocení má jedinec šanci uvažovat o tom, co v zátěžové situaci udělá, odhaduje svoje možnosti, zdroje a schopnosti a také může předběžně posoudit, jaké důsledky bude mít jeho zvolená strategie. Výsledkem tohoto uvažování by měl být výběr konkrétní strategie, která pomůže danou situaci nějakým způsobem zvládnout. V terciální fázi pak zpravidla dochází k přehodnocení účinku, jaký daná strategie měla. Jedinec získal nové informace, které mohou zásadním způsobem změnit jeho pohled na celou situaci. Pokud dojde k této změně, může jedinec uplatnit nově

nabitou zkušenost k dalšímu postupu při výběru nové strategie pro zvládnutí (Baumgartner, 2001).

Vztahem jedince a jeho prostředí se zabývali také autoři Evans a Cohen. Svůj zájem soustředili především na to, jakým způsobem ovlivňuje prostředí člověka jeho chování a normální fungování. Evans a Cohen (1987) jsou toho názoru, že se každý živý organismus musí nějakým způsobem adaptovat na neustále se měnící podmínky prostředí, ve kterém žije a tudíž má prostředí samotné velký vliv na to, zda ke stresové reakci u organismu dojde nebo nedojde. Stresory pocházející z prostředí (enviromentální) autoři pojímají jako nekontrolovatelné, averzní a proměnlivé nejen ve svém trvání, ale také v periodicitě. Ve svém díle autoři dále popisují celkem pět dílčích modelů stresu, z nichž vychází jejich enviromentální koncepce. Jedná se úroveň stimulace, adaptaci a coping, ovlivnitelnost, předvídatelnost a systémové modely. Úroveň stimulace bývá popisována jako kombinace nejrůznějších stresorů pocházejících přímo z prostředí jedince. U stimulace samotné může dojít k jejímu nedostatku (vedoucímu až k sensorické deprivaci) nebo k jejímu nadbytku (přetížení stimuly) a obě tyto situace jsou jedincem obvykle vnímány jako stresující. Míra samotné stimulace je určována dvěma proměnnými – fyzikálními (novost, složitost, nejednoznačnost, intenzita apod.) a sociokulturními (rozmanitost sociálních rolí, tlak na pracovní výkon apod.). Přetížení je ze strany jedince řešeno dvěma způsoby, oba se týkají jeho pozornosti. První možností je zúžení pozornosti a její zaměření pouze na ty podněty, které jsou nejdominantnější. Druhá možnost nastane v případě, že se v důsledku vnímání silných podnětů vyčerpá kapacita pro jejich zpracovávání a jedinec tak eliminuje stimuly s nižší intenzitou. Modely adaptace a copingu budou probrány v samostatné kapitole.

Dalším dílčím modelem je předvídatelnost stresoru. Čím méně se stresor dá předpokládat, tím více jedince rozptyluje. Zároveň s tímto platí, že čím je podnět nepředvídatelnější, tím je pro jedince i méně ovlivnitelný a kontrolovatelný, a tím pádem také hůře snášen. Systémové modely jsou založeny na principu zachování vnitřní homeostázy organismu a stres dle autorů Evance a Cohena (1987) vzniká tehdy, když jedinec nedokáže zvládnout všechny nároky vyplývající z prostředí, ve kterém žije.

1.3.1 Holistické pojetí stresu

Nedělitelnost těla a ducha vysvětloval ve svých dílech už Platón a tímto položil základy holistického myšlení, které se snaží chápat člověka jako funkční celek složený z vícero navzájem propojených a spolupracujících částí. Dnešní výzkumy tyto myšlenky podporují a dokazují, že jak fyzický tak i psychický stres jsou dvě propojené nádoby. Stres, který je pociťován na fyzické úrovni nevyhnutelně přechází do psychického stresu a stejně tak stres psychický se podepisuje na fyzickém zdraví (Kebza, 2005).

Od 50. let minulého století se objevují tendence pohlížet na stres jako na celistvou problematiku a začíná docházet k pochopení jak na straně fyziologů, tak na straně psychologů, že mnohé jevy které stres vyvolávají či doprovázejí, se nedají shrnout oddělenými teoriemi a definicemi. Autor Alexander (1950) patřil k prvním, kteří se snažili popsat vzájemné propojení mezi psychologickým a fyziologickým pojetím stresu. Tento autor při vývoji onemocnění předpokládal souhru několika faktorů, a sice predispozice jako vnitřního faktoru (typ osobnosti, zkušenosti, konflikty), vnější noxy (konkrétní stresor, konkrétní událost nebo situace) a jako třetí faktor popsal zprostředkující mechanismy, tedy působení autonomního nervového systému (sympatikus, parasympatikus) a hormony osy vazopresinové, sympatoadrenální a hypotalamohypofyzární. Tento autor také jako první vyčlenil prvních sedm psychosomatických onemocnění, která nejčastěji vznikají na podkladě chronického stresu, a to duodenální peptický vřed, tyreotoxikózu, ulcerózní kolitidu, bronchiální astma, neurodermatitidu, esenciální hypertenzi a revmatoidní artritidu (Alexander, 1950 In Bartůňková, 2010).

Bloona (2006) definoval stres několika způsoby, ale především popsal stres jako holistický fenomén. V tomto pojetí se Bloona snaží obsáhnout stres celostně jako součást jedince v kontextu jeho bio-psycho-sociálně-spirituální pohody a to i po stránce emocionální a intelektové. Jeho pojetí zahrnuje také životní styl a další události, které přesahují konkrétní stresovou situaci a zdánlivě s ní nesouvisí. Výše zmíněné definice jiných autorů jsou pouze výřezy, jen částečná vysvětlení, která je nutné zkompletovat do komplexního pohledu na problematiku stresu tak, jak to udělal právě Bloona, který stres popsal jako holistickou transakci jedince a stresoru, který vyvolává fyzickou stresovou reakci (Bloona, 2006).

1.4 Stresor

Podnět, jenž svým působením na jedince dokáže vyvolat stresovou reakci, je popisován jako stresor (Orel, Facová, 2010). Dle Hartla a Hartlové (2000) se jedná o podnět vycházející z vnějšího prostředí, který dokáže vyvolat stav stresu nebo zmíněnou stresovou reakci. Mnohem důležitější ovšem je, jaká charakteristika konkrétního stresoru působí na konkrétního jedince. Charakteristikou je u stresoru rozuměn jeho druh, rozsah, intenzita a délka působení a na straně vnímavého jedince se jedná o subjektivní hodnocení uvedených charakteristik (Kebza, Šolcová, 2004). Stresory se dají dělit dle mnoha kritérií a teorií.

Autor Cungi (2001) dělí stresory na akutní a chronické. Akutní stresory jsou takové, které vyvolávají okamžitou stresovou reakci, znamenají pro jedince traumatický zážitek s dlouhotrvajícími následky. Jedná se například o znásilnění, šikanu, autonehodu a podobně. U postiženého jedince může následně dojít k projevům posttraumatického stresu. Jako chronické označuje autor ty stresory, které působí delší dobu, a tím pádem neustále vyvolávají stresovou reakci, což má za následek intenzivní únavu. Tuto situaci ještě zpravidla zhoršuje určitý životní styl, například vícesměnný provoz v zaměstnání, časté cestování a s tím spojené změny časového pásma apod. (Cungi, 2001).

Praško spojuje chronické stresory s úzkostí a nadměrnými obavami. Rozdělil chronické stresory následovně. Vztahové stresory (problémy ve vztazích s rodiči, partnerny, vlastními dětmi atd.), stresory pracovní a výkonové (neshody na pracovišti, problémy s kolegy či nadřízenými, nedostatečné finanční ohodnocení, dluhy, obava ze ztráty zaměstnání, ztížené pracovní podmínky a podobně), stresory životního stylu (nedostatek přátel, osamělost, životní stereotypy apod.) a stresory vyplývající z nemoci či handicapu (vlastní nemoc, závislost jakéhokoli druhu, zhoršení tělesného nebo psychického stavu členů rodiny atd.) (Praško a kol., 2012).

Autorky Hansenová, Rhodeová a Wolf-Wiletsová (In McFarland & Thomas, 1991) dělí zdroje stresu u lidí dle jiného kritéria. Z jejich přístupu vychází závěry autora Kebzy a Šolcové (2004). Dle těchto autorů se zdroje stresorů dají dělit dle prostředí, ve kterém jedinec žije, které jeho směrem vysílá konkrétní skutečnosti a informace, vstupující do jeho vědomí a vyžadující odpověď či reakci. Dále je zdrojem stresoru jedincova

interpretace těchto informací, což se dá popsat jako filtr určující jedincovo nahlížení na okolní svět a náhled na jeho vlastní schopnosti, které má, aby své okolí ovládal. Tyto dva body pak následně determinují třetí zdroj stresoru, a sice vnitřní rozhovor jedince (self-talk). Tento rozhovor znamená všechny myšlenky a postřehy o vnitřním i vnějším světě, které nejsou vyslovované nahlas, vyjasňující pokyny pro systémové zpětně-vazební hodnocení a přehodnocování získaných informací a reakcí (Hansenová, Rhodeová a Wolf-Wiletsová In McFarland & Thomas, 1991).

Autoři Orel a Facová (2010) se stresory zabývali z hlediska jejich místa působení a druhu. Stressory tedy dělí na vnitřní a vnější. K vnitřním stresorům zařadili vnitřní nevyřešené konflikty (například otázka nefunkčního vztahu a setrvání v něm), pocit vlastní nedostatečnosti, nízké sebehodnocení, perfekcionismus a úzkostné stavy. Jako vnější stresory pak označili vlivy fyzikální, chemické (alkohol, jedy, tlak, sluneční záření, vlhkost vzduchu, teplota, hluk apod.), biologické (bolest, hlad, žízeň, nepravidelná strava apod.), psychosociální (k psychickým zařadili například strach, úzkost, nároky a k sociálním rodinné problémy, konflikty na pracovišti, šikanu atd.), dále vlivy vyplývající z nedostatku času, ekonomické vlivy a politické (Orel, Facová, 2010).

Podle Paulíka (2010) je možné stresory dělit dle možností vzniku na reálné a potenciální, přičemž reálné stresory jsou ty, které člověka přímo akutně ohrožují, a potenciální jsou ty, které v daný moment na člověka nepůsobí, ale za určitých okolností mohou stres způsobit.

Dle intenzity dělí stresory autor Křivohlavý (1994) na mikrostressory a makrostressory. Mikrostressory popisuje jako stresory nízké až velmi nízké úrovně. Problém však nastává tehdy, když tyto se stresory po delší dobu kumulují a postupně dosáhnou hranice takového stresu, který člověka v rámci jeho vnitřního prožívání velmi zatěžuje. Jako příklad autor uvádí nemožnost upravení vztahu k lepšímu s konkrétním člověkem, dlouhodobý nedostatek lásky, ponižování v rámci sociální skupiny, setrvávání v nevyhovujících mezilidských vztazích a tak dále. Vliv makrostressorů je pak pro jedince destruktivní. Jsou to takové situace, jež svým nárokem dalece přesahují možnosti, které jedinec má, aby je zvládl a adaptoval se, a spíše dostávají jedince na pokraj sil. Jedná se například o tepelné extrémy, hladovění, žízeň, ohrožení únikem plynu a podobně (Křivohlavý, 1994).

Charvát jako zdroj stresorů popisuje neuspokojené biologické potřeby, sociální faktory a psychické faktory (frustrace, deprivace). Zdůrazňuje také jako závažný stresor narušení vnitřního biorytmu člověka vlivem moderní doby, která je specifická rychlostí, s jakou se mění a tedy i požadavkem na stále rychlejší a pružnější adaptaci (Charvát, 1970).

Holmes a Rahe (1967; cit. dle Krivohlavý, 1994) ve své teorii předpokládali, že každý jedinec má určitou hranici, která určuje limit, a je-li v případě kumulace působení stresorů tato hranice překročena, pak dochází k takovým radikálním změnám, které mají přímý vliv na zdraví jedince. Autoři také sestavili seznam stresorů, a to od nejméně závažného (např. dopravní přestupek) až po nejtěžší stresor (např. úmrtí životního partnera). Na jejich myšlenky navázali další autoři (Coates, Moyer, Kendall a Howat 1976; cit. dle Krivohlavý, 1994) a vytvořili škálu o 7 bodech pro stresové situace a jejich vliv, a to od absence mimořádných událostí až po psychické zhroucení. Tyto výsledky potvrdily, že bez ohledu na klasifikaci a dělení stresorů je vždy velmi podstatné, jakou subjektivní stránku pro daného člověka dané stresory mají a že účinek stresorů na organismus i psychiku nelze chápat jen mechanicky.

Autor Wheaton (1996) ve své teorii pokládá stresory, které na člověka působí, do časového kontinua, od diskretních až po spojité. Jako diskretní označuje ty stresory, které se vyskytují vzácně, a spojité jsou ty, které se vyskytují trvale a působí dlouhodobě. Jeho řazení začíná nečekanými traumaty jako silné stresory, které se objeví v životě člověka jen zřídka. Dále řadí životní události, které jsou časově omezené, celkově závažné, jejich délka trvání obsahuje širší časový horizont a nekončí vždy pozitivně. Jako třetí autor zařadil každodenní starosti, mikroudálosti, které tvoří kontinuální kostru každého dne, objevují se pravidelně nebo epizodicky. Dále autor pokračuje událostmi, které se nestanou. Jedinec je očekává nebo si přeje, aby konkrétní události nastaly, ale neděje se nic. Očekávaná změna se neobjevuje a čekání na události, které se nedějí, patří k chronickým stresorům. Jako poslední autor řadí právě chronické stresory. Aby byl stresor uznán jako chronický, musí na jedince působit v minimální délce trvání pět let (Wheaton, 1996; cit dle Čáp, Mareš; 2001).

1.5 Salutor

Salutor je možno vnímat jako opak stresoru, neboť jako salutor lze označit cokoli, co dokáže jedince v těžké situaci posílit. Díky působení salutoru pak má jedinec sílu a motivaci v boji se stresem pokračovat. Salutorem může například být smysl, který jedinec nalézá v tom, co dělá, nebo salutorem může být výsledek, který se objeví za náročnou a stresující činností (Schreiber, 2000). Jako salutor je možné zařadit i nejrůznější opatření, která mají působit jako prevence stresu. K těmto opatřením se řadí například relaxace, meditace, různé psychoterapeutické metody a podobně. Jestliže člověk získá během svého života představu, které metody a činnosti u něj fungují jako salutor, pak si může sám sestavit vlastní program proti stresu (Křivohlavý, 2001). Kromě smyslu, očekávání cíle, metod a technik patří k významným salutorům také určité rysy charakteru jedince, jako jsou aktivní postoj k vlastnímu životu, optimismus a podobně (Schreiber, 2000).

1.6 Zátěž

Někteří autoři ještě ve svých teoriích dělí pojmy stres a zátěž, kdy zátěž je chápána jako míra starostí každodenního života, které jsou pro člověka zvládnutelné (Výrost, Slaměník, 2001). Stres se tímto vymezuje jako podmnožina obecné zátěže, která je definovaná podstatným nepoměrem dispozice a expozice (Paulík, 2010).

Autor Nakonečný popisuje pojem „stres“ jako „zátěž“. Psychická zátěž tedy v širším pojetí představuje veškeré změny na úrovni psychické i tělesné, které způsobila nepříznivá situace vyžadující nadměrné psychické či tělesné vypětí (Nakonečný, 2004).

Jiní autoři tyto pojmy rozdělují z toho důvodu, že představují odlišnou intenzitu ohrožení (Baumgartner, 2001; Kebza, 2005). Stres představuje mnohem vyšší požadavky na jedince, zatímco zátěž takové nároky nevyvíjí. Přesto bylo dokázáno, že pokud dojde k efektu kulminace u každodenně prožívané zátěže, může mít tato zátěž mnohem horší dopad na zdravotní stav jedince, než jak tomu bývá u závažnějších, zpravidla jednorázových, životních událostí (Kebza, 2005).

Autor Řehulka popisuje zátěž jako „*kontinuální jev, vedoucí od nevytížení, přes optimální vytížení, až k přetížení a následnému vzniku stresu*“ (Řehulka, 1983, s. 32).

Autor Mikšík chápe zátěž jako pojem, který je obecný a nadřazený pojmu stres, který autor popisuje jako zvláštní, specifický typ zátěže (Mikšík, 2003).

Kebza (2005) také rozděluje pojmy stres a zátěž a ve své práci se vyjadřuje v tom smyslu, že jediný způsob, jak tyto pojmy rozdělit, je možno jedině prostřednictvím pojmů hypostres a hyperstres.

Mlčák (2005) pojem stres a zátěž taktéž nerozlišuje. Stres je dle něj univerzální označení pro jakoukoli zátěž a také pro různé části stresové reakce.

1.7 Stres během dospívání a adolescence

Autor Grant a kol. (2003) došel k závěru, že výzkum stresu v dětství a v průběhu dospívání poněkud zaostává za obdobnými výzkumy, které byly prováděny s dospělými jedinci, a sám nastínil různé možnosti a koncepty výzkumů stresu u dospívajících. V návaznosti na výše uvedené biologické působení stresu a stresové reakce se snažil podněcovat ke zkoumání stejného principu, avšak ve zcela konkrétním kontextu, a to v kombinaci se zkušenostmi adolescentů se stresem. Dat z těchto výzkumů nebylo mnoho, přesto dost na to, aby se potvrdil rozdíl mezi stresem u adolescentů a u dospělých jedinců a získané informace poskytly opěrný bod či základní kameny pro další výzkumy v této nově vznikající oblasti zájmu (Grant, 2003).

Mezi hlavní stresory pro dospívající následně výzkumníci zařadili školu, vztahy s přáteli a romantické vztahy a také rodinné interakce (Chandra & Batada, 2006). LaRue a Herrman (2008) uvedli pro adolescenty platící stejné stresory, ale navíc zjistili, že se u adolescentů i u dospívajících specificky vyskytl jako značný stresor strach z finanční situace. Romeo (2013) ve své práci došel k závěru, že víme relativně málo o tom, jak zkušenosti s konkrétními stresory ovlivňují okamžitou a následně také dlouhodobou strukturu a funkci fyziologické reakce na stres. Navrhl významné změny ve vzorci reaktivity na stres v ose hypotalamus-hypofýza-nadledviny, kdy zvláště v průběhu fáze dospívání je celý tento systém, a především mozek dospívajících i adolescentů, na

působení stresorů zvláště citlivý. Krom jiného také uvedl, že další charakteristiky (osobnost, vnější faktory a vliv prostředí), které mají mít za cíl korigovat reakci na stres, nejsou u dospívajících a ani u všech adolescentů plně vyvinuté nebo dostatečně stabilizované (Romeo, 2013). Negativní psychosociální změny doprovázející dospívání tak mohou narušit fyziologický průběh biologické transformace a způsobit posuny celé stresové neurobiologie (Gunnar & Quevedo, 2007).

Dospívající jedinci nejsou imunní vůči negativním dopadům a následkům průběhu stresové reakce. Z toho důvodu se u nich mimo jiné mohou ve zvýšené míře objevovat deprese, myšlenky na sebevraždu nebo přímo sebevražedné pokusy (Hankin, Marmelstein & Roesch, 2007), epizody pocitu nervozity, obav, strachu, osamělosti, smutku, podrážděnosti a špatné nálady (Moksnes, Rannestad, Byrne & Espnes, 2011). Pod vlivem působení stresu se u dospívající populace a adolescentů objevují také psychosomatické příznaky, jako jsou bolesti hlavy, bolesti břicha, krku, ramen, bolesti dolní části zad, závratě a další souběžné somatické potíže (Diepenmaat, van der Wal, de Vet & Hirasling, 2006; Merberg a Bru, 2004; Torsheim & Wold, 2001).

Chronický stres u dospívajících pak dále způsobuje zvýšení systolického krevního tlaku u chlapců i děvčat, u chlapců se může také objevit zvýšený tlak diastolický (Brady & Matthews, 2006). U adolescentů vyvolává působení chronického stresu zvýšenou kardiovaskulární reaktivitu, která má za následek zvýšení rizika pro vznik a rozvoj subklinické aterosklerózy (Low, Salomon & Matthews, 2009).

U dospívajících dívek bylo zjištěno, že se stresem je spojen také rychlejší rozvoj adipozity, a to zvláště v oblasti břicha, což je důležitým rizikovým faktorem pro rozvoj následné obezity (De Vreandt a kol.; 2011). Mimo nepříjemné psychické stavy a následná fyzická onemocnění se vliv stresu projevuje negativním dopadem na chování adolescentů, což má následky nejen pro něj, ale také pro jeho nejbližší sociální okolí. Jedná se zde o chování odporující zdravému životnímu stylu (nezdravé stravování, kouření) (Finkelstein, Kubzansky & Goodman, 2006), abúzus drog, rizikové sexuální chování a další problematické jednání vůči sobě nebo druhým (Finkelstein, Kubzansky, Dapitman & Goodman, 2007; Austin, Smith & Patterson, 2009).

Dlouhodobé vystavení působení stresu u dospívajících navíc znemožňuje správné přizpůsobení se na střední škole (Kenny, Gallagher, Alvarez-Salvat & Silsby, 2002) a u adolescentů má tento stav negativní dopad na akademický výkon (Schraml, Perski, Grossi & Makower, 2012). Autor Melgosa (2001) také vyvodil, že dospívající prožívají stres jinak, než dospělí lidé a také jím více trpí. Podobný názor zastávají i Jensen a Nutt (2015). Dle jejich závěrů způsobuje odlišné prožívání stresu u adolescentů a u dospělých hladina hormonu kortizolu (hormon ovlivňující emoce). Další výzkumy poukazují na to, že stres má vliv i na imunitní systém adolescentů (Humpolíček, 2014).

Ve výzkumu stresu u dospívajících a adolescentů může být matoucí proměnnou pohlaví. Ve výzkumu z roku 1992 (Kirschbaum, Wust a Hellhammer) byly poprvé uvedené genderové rozdíly v hladinách kortizolu při stresové reakci a na tyto výsledky bylo následně v průběhu dalších desetiletích navazováno. Přesná fyziologie zatím ještě není definitivně ozřejměná, nicméně tyto rozdíly se přisuzují fungování osy hypotalamus-hypofýza-gonadální tkáň. Juster a kol. (2015) zjistil, že hladiny kortizolu mezi pohlavími při stresové reakci, i v rámci proměn hladin během dne, mají vazbu na progesteron u dívek a testosteron u chlapců. Jiní autoři přisuzovali konkrétně tyto rozdíly v reaktivitě pohlavních hormonů na kortizol menstruačnímu cyklu, užívání hormonální antikoncepce nebo substituční hormonální terapii u dívek a žen (Kajantie & Phillips, 2006; Bouma, Riese, Ormel, Verhulst a Oldehinkel, 2009; Patahioli a kol., 2006). Jiné studie však zaznamenaly srovnatelné stresové reakce kortizolu u mladších a starších dětí bez zjevných genderových rozdílů (např. Kudielka, Kirschbaum, 2004).

Další matoucí proměnnou je ve výzkumech stresu u dospívajících věk. Hladina kortizolu z odebraných slin se totiž již od dětství neustále zvyšovala a byla závislá na aktuálním stádiu puberty (Tornhage, 2002). Denní hladina kortizolu u dětí byla v rámci výzkumu poměrně stabilní, nicméně bylo zjištěno, že v rámci interindividuální variability se v průběhu dospívání pravidelně zvyšovala, a to až do dospělosti vybraných jedinců (Rotenbrg, MGrath, Roy-Gagno & Tu, 2012). Opakovaně se tímto potvrdila změna stresové reakce a hladin kortizolu v závislosti na pohlavním zrání jedinců (Gunnar, Wewarka, Frenn, Long & Griggs, 2009). Bylo také zjištěno, že ve stejných stresových podmínkách vykazují dospívající vyšší hladiny stresového kortizolu, než dospělí (Rahdar a Galavan, 2014). Prokazatelný vliv na hladinu kortizolu má dle výzkumu i faktor očekávání, který se projevil v rozdílech věku zkoumaných dětí a dospívajících (12, 14,

16 a 18 let). Starší dospívající, tedy již adolescenti, měli ve srovnání s mladšími dospívajícími vyšší očekávání a s tímto také silně pozitivně korelovala hladina naměřeného kortizolu (Hostinar, McQuillan, Mirous, Grant & Adam, 2014).

1.7.1 Zdroje stresu v adolescenci

V rámci vývojového období adolescence procházejí žáci nejrůznějšími situacemi, které s sebou přináší konkrétní specifické nároky, společenská očekávání, role a úkoly. Tyto faktory působí individuálně na psychiku každého jednotlivce, a to s větší či menší intenzitou. Samotné vývojové období adolescence disponuje určitými charakteristickými zvláštnostmi a odlišnostmi.

Autorka Medvěd'ová (2004) jako první specifický faktor uvádí nedostatek zkušeností, se kterými by adolescenti mohli při řešení stresových situací disponovat a které by mohli využívat. V rámci tohoto nedostatku dále autorka poukazuje také na nedostatek zkušeností v oblasti hodnocení samotné stresové situace a následně nedostatek ve výběru vhodné strategie, se kterou by tuto situaci mohli zvládnout. Jako další faktor autorka popisuje mimo nedostatečné vyspělosti také nedostatek vhodných zdrojů z okolí. V období adolescence je totiž dalším popsáním problémem nemožnost kontroly nad vlastním prostředím, což je dáno sociální a především finanční a materiální závislostí, zpravidla na rodičích. Tato závislost má za následek fakt, že mladí dospívající jsou navyknutí v problémových situacích spoléhat na dospělé a tudíž být spíše pasivními. Tuto autorčinu domněnku ale vyvrací autor Macek (2003), který na základě výsledků výzkumu Euronet Pilot Study došel k závěru, že adolescenti mají tendence být spíše aktivními při hledání vhodných strategií pro zvládnutí stresové situace, než pasivními účastníky.

Autor Čačka (2000) zahrnuje do výčtu největších „problémů“ vývojového období adolescence problémy psychosomatické (nechutenství, nekvalitní spánek, žaludeční nervozitu, bolesti hlavy, zaspávání), problémy emoční (apatii, nechuť k životu, smutek, nespokojenost v oblasti vzhledu, snahy změnit se, strach), problémy ve vztazích s rodiči (neporozumění, kritika, zklamání, hněv, identifikace), problémy se vztahy s vrstevníky (nesympatie, sex, drogy, nesmělost, odmítnutí, nespravedlnost, neporozumění)

a problémy s přímo antisociálním chováním (alkohol, falšování podpisů, záškoláctví, šikanu, vandalismus, krádeže peněz, krádeže v obchodech).

Autorka Urbanovská (2010) se například ve své studii věnující se adolescentům a jejich citlivosti na stres zabývala rozdíly mezi pohlavími. Její výsledky ukázaly, že dívek se hlubším způsobem dotýkají ty problémy, které pocházejí ze vztahů mezi vrstevníky. Dále poukázala na další problémy dospívání, ke kterým patří výkyvy nálad, především k negativní straně škály, emoční labilitu a sklony k impulzivnímu jednání. Protože je dospívání celkově pro obě pohlaví emočně velmi citlivé, pak je i odolnost vůči případné zátěži kolísavá a nerovnoměrná (Vágnerová, 2005). V běžném životě se adolescent zpravidla umí celkem dobře vyrovnat se situacemi a problémy všedních dní, a to většinou pomocí vlastního úsilí, intelektových schopností a prozatímních zkušeností (Taxová, 1978).

Identifikací možných stresorů se ve svém výzkumu věnovali i Řehulková a Řehulka (2001), kteří se snažili odhalit obsahové struktury možných stresových situací. Získané výsledky následně rozdělili a stresory v adolescenci kategorizovali do deseti skupin. Jako první označili stresory sociálně-vrstevnické, stresory pramenící z nespokojenosti se sebou, stresory sociálně partnerské, stresory objevující se ve vztahu k rodině, dále stresory vyplývající ze studijní činnosti, z komunikace s lidmi, z konfliktů v jednání s vyučujícími, stresory vyplývající z fyzické nedostatečnosti a zdravotních problémů a stresory týkající se obav z budoucnosti.

Výzkumy posledních desítek let prováděné nejen v ČR ale i na Slovensku, jejichž cílem bylo vymezit, které zdroje stresu jsou pro adolescenty nejzávažnější, odhalily velmi pestrou škálu možných stresorů, mezi kterými nechyběly všechny již výše jmenované, ale také finanční stránka, zaměstnání, vzhled, nedostatek soukromí, nespokojenost s trávením volného času, zdravotní komplikace a strach z války. Jako hlavní a nejčastější stresor však stále napříč výzkumy zůstává škola a vše s ní spojené (Frydenberg, 2002, Macek 2003, Seiffge-Krenke, Beyers, 2005). Hevlínová et al. (2006) se zmiňují o tom, že školy produkují specifický institucionální stres. Ten pochází buď z vlastních zdrojů dané školy, nebo ve svém prostředí sklízí dopady problémů, které pramení buď částečně, nebo zcela odjinud (např. z rodiny, part, společnosti apod.).

1.7.2 Škola jako zátěž v adolescenci

V nepřehledném množství teorií a definic má výzkum školní zátěže specifické postavení. Pojem škola v dnešní době sám o sobě nevyvolává příliš pozitivní reakce. Často se jedná o tíživé pocity a vzpomínky či představy spojené s prožitkem nepříjemných momentů. Prostředí školy poskytuje řadu podnětů, které jedincům umožňují osobní růst a rozvoj, ovšem také je to místo sycené situacemi, které mohou být v různé míře stresující pro všechny, kteří se účastní výchovně-vzdělávacího procesu. Ze školního prostředí tedy mohou pramenit různé stresory významné v životě učitelů, rodičů, dalších pracovníků, ale především dětí a dospívajících (Urbanovská, 2010b).

Autoři Medvěďová (2001, s. 546) a Mareš (1999, s. 236) pracují s pojmem „školní zátěžová situace“. Tento pak chápou jako „*aktuální nebo jen potencionální situaci, kterou sám žák považuje za nepříjemnou, náročnou, těžko zvladatelnou, popřípadě situaci, která ho ohrožuje nebo je pro něj (somaticky nebo psychosociálně) nebezpečná.*“ (Medvěďová, 2001, str. 544).

Autoři Čáp a Mareš (2001), pak dále popisují školní zátěžovou situaci jako takovou, která může mít jak pozitivní tak i negativní ladění, vyskytuje se ve škole nebo s ní přímo souvisí, týká se jednoho žáka či skupiny žáků a může mít poměrně různorodé zdroje, které jsou vnitřní či vnější a žákem ovlivnitelné i neovlivnitelné. Z hlediska časové kontinuity pak školní zátěž pro žáky popisují jako dlouhodobou a krátkodobou, spojitou nebo přerušovanou, aktuální, reálnou či potencionální hrozbu. Žákovo vnímání může zátěžovou situaci hodnotit jako obvyklý požadavek či nárok, jako závažnější výzvu, nebo dokonce jako situaci ohrožující bio-psycho-sociální pohodu žáka, přičemž účinek na žáka může být vždy dvojitý, a to buď postupně vzrůstající až k dosažení kritické hranice, případně se může z pohledu žáka jednat o náhlý nápor. Z uvedeného je však logicky patrné, že je velmi důležité, jak konkrétní školní situaci vnímá, hodnotí a prožívá konkrétní žák v konkrétní třídě a v konkrétním čase.

Kategorizaci školních stresorů se ve svých dílech a teoriích věnuje řada dalších autorů (Havlíková, 1998; 2006; Medved'ová, 2001; Čáp, Mareš, 2007; Kohoutek a Filípková, 2008; Urbanovská, 2010 a další). Pro vnímání zátěžové situace je i neméně důležité, jakými osobnostními vlastnostmi žák disponuje. Dle Medved'ové (1999) (In Vágnerová, 2005) jsou nejdůležitějšími vlastnostmi, které pomáhají při zvládnutí zátěže u adolescentů

svědomitost, disciplína a systematičnost, dále také flexibilita, ochota k přijetí nových zkušeností, emoční stabilita a optimismus, pozitivní sebezpojetí, přiměřená sebedůvěra a asertivita. Mimo tyto důležité vlastnosti a potřeby sebezpojetí, svého vzhledu a tělesných změn, které jsou pro tyto období typické, dochází v průběhu adolescence dle autora Melgosi (2001) také k prudkému rozvoji žákových mentálních schopností a dovedností. Změny na této úrovni však nejsou současným kurikulem dostatečně reflektované. Školní osnovy neberou v potaz nerovnoměrnost rozvoje žákových mentálních dovedností v kontextu celé třídy a rychlosti rozvoje jeho spolužáků, včetně jeho fyziologické reakce na stres. V praxi se tak stává, že některé matematické postupy nebo filozofické myšlenky jsou studenti schopni plně pochopit a vstřebat například o rok nebo o dva roky později, než jak je osnova nastavená. Jednoduše řečeno jim může v průběhu studia na některá studijní témata chybět potřebné stádium intelektuální zralosti.

Jiný pohled mají autoři Čáp a Mareš (2007), dle jejichž názoru žáci nevyužívají konkrétně ve škole plně všech svých možností. Zvláště se u nich projevuje nedostatek vlastní vytrvalosti při plnění těch školních povinností, u kterých není možné dosáhnout cíle hned, a dále se u žáků objevují potíže se soustředěním, které následně vrcholí formou výkyvů ve školním prospěchu.

Havlínová (1998) pracuje s tzv. IMOZ (interakční model zátěže), díky němuž popisuje nejčastější zdroje znamenající zátěž v klasické škole. V rámci tohoto modelu vyjmenovává celkem šest faktorů, které se vzájemně ovlivňují a propojují a patří k nim: proces učitelovy výuky a žákovo učení (pracovní proces), přijetí a plnění role žáka či učitele (sociální role), mezilidské vztahy (žák, spolužáci, učitel, ředitel, rodiče), dále životní rozvoj a cíl, rodina (vztah rodičů ke vzdělání, ke škole, vztah učitele k pedagogickému procesu) a také vztahy školy s veřejností (škola coby společenské instituce, vztahy s obcí, státem). Pokud se některé tyto popsané faktory ocitnou ve vzájemné nerovnováze, pak se konkrétní faktory stávají pro dítě zdrojem školní zátěže a zároveň i možnou překážkou ve vývoji (Provazník, Havlínová, Komárek, 1985).

Velmi členitou kategorizaci školních stresorů nabízí Medvěďová (2008), která stresory rozděluje dle jejich obsahu (výkonové, například školní výkon, sportovní apod.; interpersonální, například vztahy mezi rodiči, učiteli, vrstevníky a žákem), charakteru (poškození a ztráta, například tělesná, materiální; nebo ohrožení, například možnost ztráty a poškození; nebo výzva, kdy může žák překonáním získat), intenzity a také místa

vzniku (externí, nejrůznější podněty ze žákova okolí; či interní, které se vynořují bez specifického podnětu, například vina, křivda, negativní myšlenky apod.)

Zajímavé rozdělení zdrojů školní zátěže podává Nitsch (1981): výkonový a zkouškový tlak, konkurence spolužáků, intelektualizace vzdělávání, nedostatek pohybu, nedostatek volného času a cizí ovládní. Intelektualizaci autor spatřuje v nárocích, které jsou až přehnaně zaměřené na kognitivní zvládní procesu učení, a to bez přihlédnutí k praktickým dovednostem a schopnostem žáků. Cizí ovládní pak autor popisuje jako pedagogem omezenou příležitost k sebevyjádření, spontaneitě a kreativitě u žáků. Problém dle něj může nastat i v případě plnění takzvaného skrytého kurikula, do kterého spadají problémy týkající se žákova obstojného zařazení se do kolektivu, navázání pozitivního vztahu s učitelem a podobně.

Zpracované výzkumy poukazují na fakt, že žáci zažívají ve školách pod vlivem všech těchto a mnoha dalších faktorů nadlimitní zátěž vedoucí k vnitřnímu napětí a k alarmujícímu narušení vnitřní homeostázy jejich organismu (Blahutková, Řehulka, 2010). Z četných příkladů zdrojů stresu ve škole Čáp s Marešem (2001) uvádějí, že stresujícím může být pro studenta tempo výuky, na které nestačí (zpravidla se jedná o nutnost rychle odpovídat při ústním zkoušení), nebo uvádějí, že žáka mohou stresovat nepřiměřené úkoly (například když žák je v situaci, kdy absolvoval základní výuku matematiky a je postaven před úkoly vyřešit v rámci přijímacích zkoušek na vysokou školu složitější příklad z oboru ekonomie, k jehož vyřešení nemá potřebné vědomosti). V těchto momentech pak u žáků dochází ke ztrátě motivace a k pocitům osobního selhání (Čáp, Mareš, 2001). Dle Vágnerové některé adolescenty naopak zatěžuje pracovat pomalejším tempem, které vyžaduje trpělivost (Vágnerová, 1996).

Na vystavování žáků zátěžovým situacím je ale možno vnímat jako pozitivum fakt to, že je takto působeno na jejich volní vlastnosti a tyto mají šanci být přirozeně rozvíjeny. V adolescentovi by mělo pod vlivem přiměřené zátěže dojít k vyvolání většího úsilí směřujícího k překonání překážky a takto by mělo postupně docházet k před-přípravě na situace a komplikace nejen běžného, ale také budoucího profesního života. Někteří žáci vnímají jako zátěž i nedostatek financí, zvláště chystají-li se studovat na vysoké škole (Markham, 1996).

V rámci výzkumu autorky Poledňové (2003) byly žáky identifikovány jako nejsilnější stresory spojené se školou písemky, testy a celkově známkování, dále šikana, strach z konkrétního učitele nebo učitelů a vztahy s vrstevníky. Podobně zaměřené výzkumy potvrdily, že nejsilnější zátěž vnímají žáci v oblastech mezilidských vztahů, a to ve vztahu k učitelům, spolužákům i rodičům a dále jako nejsilnější zátěž hodnotí činnosti spojené s nárokem na jejich výkon a s hodnocením (kvalita, kvantita, tempo apod. (např. Čáp & Dytrych, 1967; Stránská & Pančochová, 2001). Žáci zpravidla zvláště na středních školách mají obavy projevovat se před celým kolektivem, mají strach ze známkování, z nového a náročného učiva a jsou obecně nespokojeni sami se sebou. V rámci kolektivu do popředí vystupuje obava z jejich pozice mezi vrstevníky, konflikty s nimi a připojují se i obavy o vlastní budoucnost v případě neúspěchu nebo naopak úspěšného absolvování a vybírání dalšího studijního nebo kariérního zaměření. Školní stres tedy nevyhnutelně doprovázejí i pocity strachu a úzkosti a k nejčastějším zdrojům je možno řadit strach ze ztrapnění, neúspěchu, propadnutí, absence přestávky, rigidních pravidel, posměchu, šikany a z traumatických událostí (Silbert, Silbert, 2013).

Dle Pollardovy studie (2000, In Kyriacou, 2005) je možno strach a obavy ze školy rozdělit do sedmi kategorií. Strach z úpravy (úhlednost práce), správnosti (vyvarování se chyb), kvantity (nestíhání), kvality (zajímavost a originalita práce), požadovaného objemu vědomostí, vyrušování, strach z veřejného selhání.

Mlčák (1999) konkretizoval celkem šest zdrojů, jako hlavní stresory spojené se školou, a sice učení, rodiče, sociální roli žáka, interpersonální vztahy ve škole, osobní rozvoj žáka a jeho cíle. Konkrétně pak k učení uvedl nejčastěji sníženou úroveň kognitivních funkcí, příliš nadměrnou domácí přípravu a nedostatečně dobře zorganizované ústní zkoušení a písemné práce. Ze strany rodičů pak definoval jako zatěžující postoj rodičů vůči vzdělání dítěte a jeho výkonům, kdy tento postoj může být příliš ambiciózní, lhostejný nebo neurotický. Dále jako problémovou uvádí autor nadměrnou informovanost rodičů o neúspěších žáka a jeho přestupcích. V rámci interpersonálních vztahů může dítě zatěžovat i přístup učitele, přičemž jako nejvíce kritický je takzvaný autoritativní přístup vyučujícího (uděluje tresty, omezuje přirozené jednání, vynucuje kázeň a disciplínu apod.). V rámci sociální oblasti může dle autora nastat problém z nedostatečné identifikace žáka se sebou samým jako se žákem coby sociální rolí nebo s rolí žáka jako

spolužáka svých vrstevníků. Dalším problémem může nastat ve chvíli, kdy se konkrétní žák až příliš snaží, aby mezi ostatními vynikal.

Autora doplňuje Vágnerová (2001), která jako možnou školní zátěž uvádí nutnost vštípení si určitých pravidel a řádu, postupné plnění každodenně vznikajících požadavků a zároveň poněkud nekompromisní dodržování norem. Hlavní rozpor je dle autorky v požadavcích kladených školou a školní docházkou a v možnostech, které jednotlivý žák má. Pociťovaná zátěž z tohoto rozporu pak z hlediska osobního rozvoje a životních cílů může mít za následek poklesnutí nebo ztrátu motivace uplatnit se ve školním prostředí. Další autoři uvádějí kromě klasifikace, ústního zkoušení, osobnosti učitele, atmosféry školní třídy a nároků rodičů na prospěch a výkon také stres pramenící z vrstevnických vztahů ve třídách středních škol (Čáp a Mareš, 2007; Kyriacou, 2005; Fontana, 2003).

Výzkum u adolescentů v Norsku autorů Murberg a Bru (2004 in Urbanovská, 2010) prokázal, že k největším stresorům v adolescenci patří nejen konflikty se spolužáky, učiteli i rodiči a dále obava z neúspěchu, mnoho učení a velké množství domácích úkolů. Autorka Romano (1997 in Urbanovská, 2010) zdůrazňuje jako největší stresory pro adolescenty zkoušení, známkování a přípravu na zkoušku. Autoři Kowatschek a Doms (2007) doplňují tuto řadu o nutnost vystoupit a ústně se projevit před spolužáky, například v rámci školních referátů na zvolené téma, dále doplňují i nutnost podávat sportovní výkony a také zmiňují vztahy se spolužáky ve třídě jako zdroj stresu ve škole.

Ve výzkumech autorky Binnarové (2005 in Urbanovská, 2010) jako zdroj školního stresu vede vztah učitel-žák, což je ve shodě s výsledky výzkumu autorky Urbanovské (2006). Ne vždy a ve všech případech má pedagog se žákem zrovna pozitivní vztah. Někteří učitelé mají tendence si na žáky ve třídách vytvářet své názory ještě dříve, než se s nimi setkají, a to nejčastěji pod vlivem vyprávění kolegů nebo rodičů žáků (Mareš, Křivohlavý, 1995). Tato chyba patří k základním chybám konaných v rámci sociální percepce. Některé atributy jako například mírnost, shovívavost (sympatické žáky hodnotí pozitivněji) a také očekávání učitele a sebenaplňující proroctví (Pygmalion a Golem efekt) mají zásadní vliv na učitelovo hodnocení žáků ve třídě a i následně na zpětnou vazbu ze strany třídy i jednotlivců. Pygmalion efekt se projevuje tím, že pedagog od konkrétního žáka očekává zlepšení jeho výkonu a výsledků a pod vlivem tohoto očekávání změní vůči žákovi své jednání natolik, že žák se začne opravdu prokazatelně zlepšovat. Pozitivní očekávání tak vedou i k pozitivním výsledkům. Efekt Golem je

pravým opakem. V případě tohoto jevu je například nový kantor informován o prospěchu a výkonu konkrétního žáka, který je slabý nebo velmi negativní a dostane upozornění, že se tento žák už nezlepší. Nový učitel tak nepřipouští jinou možnost a vůči tomuto žákovi ani nezmění postoj, je k němu chladný, odměřený, hodnotí jej přísněji a je k němu kritičtější i navzdory žakovým snahám. Žák postupem času rezignuje a sjednotí své chování i výkon dle původního učitelova očekávání. Pedagog si tak potvrdí svá původní negativní očekávání, která vedla k negativním výsledkům (Mareš, Křivohlavý, 1995, Čáp, Mareš, 2001).

Rizikovým faktorem ve vztahu učitel-žák je často také učitelovo vyhoření nebo nízké sebehodnocení či snížené sebevědomí s nedostatečnou autoritou. Adolescent může cítit negativum ze strany pedagoga, sám jej může vnímat negativně, ale především tento narušený vztah vnímá jako přímé ohrožení jeho vztahu s vlastními rodiči, zvláště je-li konkrétním učitelem špatně známkován a nelichotivě hodnocen (Mareš, Křivohlavý, 1995, Čáp, Mareš, 2001).

Jak bylo vícekrát zmíněno výše, jako zdroj stresu působí i konflikty mimo školní prostředí, které se školou úzce souvisejí, a sice konflikty v domácím a rodinném prostředí, týkající se postojů rodičů k žákovi, ke škole a celkově názor na vzdělávání a prospěch žáka. Autor Fontana (2003) upozorňuje na to, že pravděpodobně nejzávažnější konflikty prožívají ti žáci, kteří do školy přichází z rodinného prostředí, jehož vnitřní normy a pravidla se výrazně odlišují od pravidel a norem daných konkrétní školou a následně i třídou. V rámci škol v České republice je plošně vyučováno v rámci evropské kultury a hodnot středních vrstev obyvatel, přičemž tento styl může znamenat stres pro žáky pocházející nebo hlásící se k etnické či náboženské menšině či pocházející z rodin sociálně nebo ekonomicky oslabených. Vícekrát byl také jako zdroj zátěže uveden vztah mezi spolužáky ve třídách. V této souvislosti se často v odborné literatuře vyskytuje pojem klima školní třídy, které je „*sociálně psychologickou proměnnou, reprezentující dlouhodobější sociálně emocionální naladění, konkrétně zobrazené postoje a vztahy, emocionální odpovědi žáků dané třídy na události ve třídě, a to včetně pedagogického působení učitelů. Klima třídy má dvě části – klima aktuální a klima preferované (to, které si žáci přejí).*“ (Mareš, Ježek, 2002, s. 174 In: Smékal, Macek, 2002).

Klima školní třídy je jev, který je označován jako dlouhodobý (trvá měsíce i roky) a je typický pro žáky v konkrétní třídě a konkrétní učitele, kteří vedou výuku. Tento pojem se

zpočátku neřadil k pojmům odborným, ale používal se spíše jako metafora pro vyjádření čehokoli, co je pro danou třídu typické nebo až charakteristické, a to v delším časovém horizontu (Mareš, 2013). Analogii s oborem meteorologie a jejího chápání slova klima, vidíme ve využívání pojmu podnebí, jako synonyma ke klimatu. Stejně, jako klima pro meteorology znamená zprůměrované atmosférické podmínky v daném místě a čase, tak i školní klima pro pedagogy, sociology a psychology znamená zprůměrované vnímání toho, co jedinci vidí ve svém sociálním prostředí, jak prožívají a hodnotí vše, co se odehrálo nebo právě odehrává (Dellar, 1999).

Litwin a Stringer (1968) klima definují jako jakýsi filtr, přes který se objektivní vjemy dostávají do subjektivního vnímání, a tudíž není až zase tak moc důležité, co se v dané třídě odehrává, nýbrž je mnohem důležitější to, jak je daný děj vnímán jeho aktéry (Kalhous, Obst, 2009). Klima tedy není něco, co se dá objektivně zhodnotit pomocí přímého pozorování, nahrávání nebo obsahovou analýzou různých dějů, ale jedná se vždy o striktně subjektivní perspektivu jednotlivců. Mezi aktéry, tedy tvůrce, třídního klimatu patří žáci z daných tříd, skupinky žáků ve třídách, jednotliví žáci a v rámci vyučovacích hodin je spolutvůrcem klimatu také pedagog (Mareš, Lašek, 1990).

Klima školní třídy se vyznačuje některými typickými znaky, mezi které patří fakt, že se vždy jedná o skupinovou záležitost. Dále je klima vždy sociálně konstruované a k jeho vzniku přispívají nejen osobní zkušenosti (žáků i učitelů), ale i debatování mezi žáky navzájem, mezi učiteli, učiteli a žáky a také mezi žáky a rodiči. Klima je sociálně sdílené (na základě zážitků, vnímání, diskuzí s lidmi stejného, nebo opačného názoru vzniká klima v myslích jeho aktérů) a klima také ovlivňuje širší sociální kontext, v němž daná školní třída existuje (klima celé školy, lokální zvláštnosti, velikost města, kde se škola nachází, spádová oblast atd.). V každém případě je školní klima důležitou determinantou edukačního procesu, která významným způsobem ovlivňuje studijní výsledky žáků.

Závěry kvantitativních výzkumů ukázaly (Haertel, Walberg, 1981), že výsledky žáků prokazatelně souvisí s psychosociálním klimatem školní třídy a se stoupajícím věkem žáků je tento vztah těsnější. Lepší výsledky prokazovali žáci, jejichž třídní klima vykazovalo vlastnosti jako soudružnost, spokojenost žáků ve třídě a cílové zaměření výuky (Mareš, 2013).

Názory mezi odborníky se stále liší a doposud neexistuje přesně stanovený zdroj klimatu ve třídě. Dle některých jsou jeho hlavním zdrojem samotní žáci a jejich odlišné individuality, které by měl každý učitel umět rozpoznat, nebo naopak jsou dle jiných odborníků hlavními tvůrci školního klimatu učitelé, a to díky svým vlastnostem a roli, kterou při výuce mají a která proto může klima třídy zásadně ovlivňovat (Průcha, 2013).

Nejlepším způsobem, jak identifikovat hlavní zdroj klimatu ve třídě je pochopení, že dobré klima ve třídě nikdy nenastane bez dobré součinnosti všech jeho aktérů, přičemž role vyučujícího je stále nejdůležitější, neboť on disponuje těmi neúčinnějšími způsoby a prostředky, kterými může klima ve třídě výrazně ovlivňovat, měl by být aktivním iniciátorem a nejlepším diagnostikem. Vyučující má jinými slovy moc vše zlepšit, nebo ještě víc pokazit. Základem zůstává jeho snaha a neustálé hledání toho správného způsobu, jak ke spolupráci přimět i nespolupracující žáky. Práce učitele by měla být taková, aby směřovala k vytvoření suportivního klimatu ve třídě (rovná komunikace, dobré vztahy, nestresující prostředí, spolupráce, nedemotivující způsob hodnocení, převaha pozitivních odměn, pozitivní modifikace chování, pestrá výuka) (Čapek, 2010). V této třídě jsou žáci spokojeni, informace od učitele je motivují k větší aktivitě, nevyskytuje se mezi žáky tolik absence a žáci zažívají úspěch, což má kladný vliv na jejich sebevědomí (Lašek, 1994).

Některé další možné zdroje stresů učitelé u svých žáků mají tendence spíše podceňovat nebo podhodnocovat. Patří k nim například stresory sociálně-partnerské, což je pravděpodobně dáno tím, že učitelé při pohledu na adolescenty vnímají především jejich studentskou roli a nepřipouštějí si změny, které se mimo školu odehrávají v jejich partnerském životě a přisuzují jim spíše „starosti“ mladších jedinců. Dále z výzkumů vyplývá, že učitelé považují samotné učení za více zatěžující než sami jejich žáci. Konflikty s učiteli považují sami učitelé za stresor se slabší intenzitou, neboť by pravděpodobně opak cítili jako přiznání, že jejich pedagogické působení může být pro žáky stresující (Řehulka, Řehulková, 2001).

1.8 Coping

Každý jedinec se v průběhu života snaží vyrovnat se se zátěží či stresem pomocí nejrůznějších způsobů, které si vědomě vybírá. Tyto způsoby pak chápeme jako strategie zvládnání stresu (Urbanovská, 2009). Paleta přístupů k pojetí zvládnání stresu a zátěže je

poměrně pestrá, jelikož toto téma se vyskytuje v oblasti zájmů vědců již více než století (Baumgartner, 2006). Stresory samy o sobě jsou velmi rozmanité, stejně tak i stresové situace a následné reakce jednotlivců. Ucelený a komplexní přístup proto není úplně možný, jelikož se ani sami badatelé neshodnou na tom, jak by se případné skupiny postupů měly souhrnně nazývat. Nejznámější pojmy používané v této oblasti proto jsou adaptace, coping (zvládání), obranné mechanismy a další (Baumgartner, 2006). Pro účely této práce dále bude objasněn pojem „coping“ v kontrastu s pojmem „obránné mechanismy“.

Slovo „coping“ pochází z angličtiny a dá se volně přeložit jako „*poradit si*“ nebo „*vypořádat se*“ se složitou a obtížnou situací. Autorka Baštecká (2005) sama chápe coping a copingové strategie jako způsob, jakým postupujeme v případě, že je třeba se vyrovnat se zátěží, která na jedince v daný moment působí. Pojem „coping“ sám o sobě je zvláště v oboru psychologie již natolik rozšířený, že se ani nepřekládá. Autoři Hartl a Hartlová (2009) jej popisují jako jedincovu schopnost zvládnout i nadlimitní zátěž, přičemž tato schopnost může znamenat změnu jedincova postoje nebo změnu v jeho vnímání dané zátěžové situace.

Ve dvacátém století zvláště prošel koncept copingu a nahlížení na něj značným vývojem. Suls, David a Harvey (1996) popisují celkem tři generace náhledu na coping. Jelikož první polovina dvacátého století byla v rámci oboru psychologie věnovaná převážně psychoanalytickému směru, uvažovalo se o zvládání zátěžových situacích spíše v duchu obranných mechanismů jako nevědomých strategií, které člověku pomáhají zvládat svůj vnitřní konflikt mezi agresí a sexualitou (Freudová, 2006).

Šedesátá a sedmdesátá léta změnila směr uvažování v rámci psychologie a do popředí se dostaly myšlenky o kognitivních a situačních determinantech chování. Hlavním představitelem tohoto myšlenkového směru byl R.S. Lazarus. V centru jeho teorie pak stál vztah mezi člověkem a jeho prostředím. Tento vztah autor považuje za obousměrný, dynamický a reciproční (Folkman, Lazarus, 1980). Autorka Susan Kobasová (1981) provedla studii, jejímž cílem bylo odhalit ty determinanty, které ovlivňují způsob, jakým jedinec zvládá zátěž a jaké vychází z jeho vlastní osobnosti. Došlo tak k objevení vlivu psychické nezdolnosti (syntéza tří prvků - pocit kontroly nad životem, vnitřní oddanost např. práci nebo rodině apod. a vnímání zátěže jako výzvy), a copingem. V rámci třetí generace uvažování o copingu tedy došlo k syntéze obou zmíněných psychologických

směrů a o copingu se uvažuje jak z pohledu faktorů osobnostních, tak i situačních, přičemž podstatná je interakce mezi těmito přístupy. Nelze tedy zkoumat způsob, jakým člověk zvládá zátěž, aniž by nebyly vzaty tyto dva zmíněné faktory do úvahy. Důraz je mezi výzkumníky copingu třetí generace kladen také na skutečnost, že stresor působící na jedince může ovlivnit některé aspekty jeho osobnosti, a to jak v kladném, tak i v záporném slova smyslu a konfrontace se stresující situací do budoucna ovlivňuje vybíraný copingový styl (Kobasová In Suls, David a Harvey, 1996).

Na podkladě faktorové analýzy došel ke svému závěru autor J. H. Amirkhan (1990), který následně popsal tři rozdílné copingové strategie, kteréžto popsal jako nejzákladnější lidskou reakci na jakékoli vnímané ohrožení. Jedná se o aktivní řešení problému a tím pádem i aktivní způsob, jak se vyrovnat se zátěží. Dále se jedná o strategii zahrnující vyhledání sociální opory v nejbližším okolí. Tato strategie v sobě shrnuje nejen vyhledání rady a pomoci od druhých lidí, ale také vyhledání jejich blízkosti. Jako třetí copingovou strategii popsal unikání před stresem čili vyhýbání se stresu a zátěžovým situacím.

Autor Lazarus (1966) byl prvním, kdo rozdělil přístup ke copingu na dvě možnosti, a sice na coping zaměřený na konkrétní problém (focused coping) a coping zaměřený na konkrétní emoce (focused problem). Coping zaměřený na problém znamená, že jedinec využívá v plném rozsahu potenciál veškerých dostupných informací, svým vlastním promyšleným působením se snaží aktivně změnit a nemá problém využít dostupných sociálních opor. Coping zaměřený na emoce znamená, že se jedinec aktivně snaží zmírňovat svá očekávání a představy, nepřipouští si jakkoli negativní myšlenky a aktivním způsobem vědomě odpoutává svoji pozornost od situace, která je mu nepříjemná. Obě varianty existují v praktickém životě vedle sebe a mohou se i prolínat a postupně na sebe navazovat a nemusí se nutně jednat striktně jen o první nebo jen o druhou možnost.

Dle Lazaruse (1966) je důležité, aby výběru dané strategie předcházelo výše popsané hodnocení nepříjemné situace. Toto hodnocení následně osvětlí, která ze dvou variant je právě pro konkrétního člověka v rámci jeho situace ta nejvhodnější. Pro názornost, je-li jedinec přesvědčen, že je pro něj daná nepříjemná situace v mezích zvládnutelnosti, tak se obrátí spíše na coping zaměřený na konkrétní problém, bude se snažit jednat aktivně a efektivně. V případě, že jedinec zhodnotí danou nepříjemnou situaci jako nadlimitní, překračující jeho subjektivní hranice zvládnutelnosti, pak si zvolí coping zaměřený na

emoce. Ve svém jednání bude spíše pasivnějším a vnitřní sílu napne k přehodnocení postojů, názorů a pohledu na danou nepříjemnou situaci (Lazarus, 1966).

Dle autora Ogdeona (2004) patří mezi hlavní cíle copingu celkem pět bodů. Prvním cílem je snaha zredukovat tolik možných příčin stresu působícího z okolí, kolik to bude jen možné a současně zvýšit snahy o tělesnou i duševní rekonvalescenci. Druhým cílem je pokusit se na stresovou situaci adaptovat nebo ji alespoň tolerovat. Třetím cílem je udržení si celkového pozitivního sebeobrazu. Čtvrtý cíl je zaměření na udržení si emocionální rovnováhy a pátým cílem je zachovat si uspokojivé a naplňující vztahy s lidmi v nejbližším okolí.

V rámci copingu jsou dále popisovány styly a strategie. Copingový styl bývá spojován s osobnostním růstem daného člověka v čase, je relativně stabilní a funkční pro situace, které nejsou svojí závažností příliš náročné. V obecné rovině je charakterizován celkovými tendencemi, které člověk má, pokud je vystaven zátěži, a této se snaží čelit. Copingový styl je všeobecnějšího charakteru, a proto je svým významem nadřazen copingovým strategiím. Copingové strategie jsou již specifické, neboť jejich výběr je u jedince ovlivněn působením zcela konkrétní situace. V rámci strategií je jednání člověka ovlivněno informacemi, které získává z vnitřního i vnějšího prostředí a z působení konkrétního stresoru nebo skupiny stresorů (Paulík, 2010).

1.8.1 Percepce a coping

Zatímco se psychodynamické směry zabývají zvládnutím emocí, percepce se zaměřuje na práci s přichozími informacemi a jejich zpracování. Autorka Byrne (1964, in Aldwin 2009) popisuje v rámci copingových teorií typologii, která zahrnuje typ senzitivní a typ represivní a v podstatě tímto dělí přístup ke copingu na dva pohledy, které jsou vzájemně v opozici. Dle její teorie je možné toliko zátěžovou situaci řešit nebo ji odmítnat. Přesněji řečeno, typ senzitivní zahrnuje hledání a rozšiřování si spektra informací, typ represivní jakékoli informace potlačuje nebo si je přímo odmítá připustit.

1.8.2 Kognice a coping

Autorka Aldwinová (2009) sestavila v rámci kognitivního přístupu ke copingu celkem čtyři hlavní předpoklady. Jako první označila podstatu ve vnímání konkrétního jedince, který svoji zátěžovou situaci hodnotí. Zda pro něj bude subjektivně například bezpečná,

ohrožující atd. Toto ohodnocení pak ovlivní způsob, jakým jedinec daný problém zvládne. Dále autorka u jedince předpokládá určitou míru flexibility v užívání a výběru copingové strategie. V dalším předpokladu se autorka nevěnuje žádné snaze o vytvoření hierarchie pro copingové strategie, ale naopak předpokládá, že coping zaměřený na emoce a coping zaměřený na problém se mohou doplnit a prolnout. Ve svém čtvrtém a posledním předpokladu se autorka zaměřuje na popisování konkrétních zátěžových situací v kombinaci s osobnostními charakteristikami, které jedince dovedly k výběru konkrétní copingové strategie. V rámci prvního autorčina předpokladu je možno najít názorovou shodu s autorem Baumgartnerem (in Slaměník, 2001), který taktéž vidí podstatu hodnocení zátěžové situace jedincem v její absolutní subjektivitě, která má v danou chvíli větší váhu než pozorovatelná objektivní realita. Jinými slovy nezáleží na situaci samotné, nýbrž na tom, jak ji konkrétní jedinec vnímá a jak ji pro sebe zhodnotí a následně poté na ni také reaguje.

1.8.3 Coping a motivace

Motivace se objevuje zpravidla jako vnitřní pohnutka vyvolaná pocitem nedostatku nebo naopak nadbytku pramenícího z frustrace a dále stresu vyvolaného nedostatečnou či chybějící saturací některé ze základních potřeb. Neschopnost nebo nedostatečnost v saturaci některé z potřeb, ať už vyšších či nižších, vyvolává coping. Tento zde funguje jako určující prvek toho, jak bude jedinec organizovat a regulovat své jednání, emocionalitu a další motivace v případě působení zátěže či stresu. Motivační přístup ke copingu zahrnuje také vývojovou tendenci a dělí coping na krátkodobý (aktivní či pasivní řešení problému ihned) a dlouhodobý (spojený s vývojem osobnosti) (Aldwin, 2009).

1.8.4 Coping a změna významu

Jak bylo popsáno výše, hodnocení dané zátěžové situace je subjektivní a liší se jedinec od jedince. Zatímco pro jednoho jedince se zátěžová situace může stát varováním, na jehož podkladě začne měnit své jednání a postoje (například nevyhovění u zkoušky se stane motivací pro pilnější studium), pro jiného jedince se stejná situace stane podnětem k jiné změně (nevyhovění u zkoušky se stane důvodem, proč studia opustí a najde si jiný směr v životě). Přístup ke copingu tak může být podmíněn tím, jak významná je daná zátěžová situace pro jedince a jaké změny u něj vyvolává. Změny tak mohou být následně

situační nebo globální. V rámci situačních copingových změn začne jedinec situaci přehodnocovat a stále zůstává zaměřen na vyřešení problému. Globální copingové změny v sobě zahrnují především traumata, zásadní a vážné životní události (smrt, závažné onemocnění, ztráty, prožití živelných katastrof apod.). V těchto případech jedinec často přehodnocuje celý svůj dosavadní život, pohled na svět a vlastní hodnoty (Aldwin, 2009).

1.8.5 Coping a sociální aspekty

Přístup ke copingu v rámci sociálních aspektů klade důraz na fakt, že coping není nijak izolován a člověk procházející zátěžovou situací a současně se nacházející v copingovém procesu není uzavřen do sociálního vakua. Zátěž, kterou jedinec prožívá se netýká jen daného jedince, ale výrazně ovlivňuje i jeho nejbližší sociální okolí (rodinu, přátele, partnery apod.). V tomto kontextu se tato problematika týká spíše chronického stresu čili dlouhodobého. Význam sociální opory ve svém výzkumu potvrdili například autoři O'Brian a DeLongis (1997, In Aldwin 2009).

1.8.6 Coping a náboženství

Silný sociální aspekt, opora v prostředí komunity a možnost v rámci osobní víry požádat o radu i pomoc vyšší bytosti jsou součástí náboženského pohledu na coping a současně se jedná o v jistém slova smyslu výhody, které nabízí nejrozličnější náboženské instituce. Filozofie a myšlenky různých náboženských systémů nabízí člověku k výběru více úhlů pohledu na sebe sama, svůj život i svět kolem a tím také nabízí možnost vybrat si z více významů pro uvedené aspekty. Sama o sobě poskytuje tato možnost náboženského přístupu ke copingu zredukovat míru zátěžové situace. Zajímavé využití má v rámci copingu například modlitba. Jedinec ji může využít nejen k rozmluvě například s Bohem, ale také v rámci copingu zaměřeného na problém (prosí o pomoc, prosí o uzdravení apod.) nebo i v rámci copingu zaměřeného na emoce (prosí o odpuštění, prosí o nalezení lásky apod.) (Aldwin, 2009).

1.8.7 Coping a obranné mechanismy

Pokud se jedinec ocitne v situaci, která je pro něj nepříjemná až zátěžová, může reagovat dvěma způsoby dle autorky Ericksonové (1997 In Čáp, Mareš, 2001). Může tak dojít k využití buď obranných mechanismů, nebo k výběru některé zvládací strategie. Obě reakce mají některé prvky společné a v řadě jiných se diametrálně liší. Jejich společnými body jsou především jejich dynamika, schopnost redukovat jedincův pocíťovaný stres a také mu pomáhají zpracovávat a ovládat doprovodné emoce. Dále se oba typy reakcí skládají z dílčích kroků a prvků, které se rozvíjí s věkem a do jisté míry se dají vzít zpět. Rozdíly mezi oběma reakcemi se pak nachází ve vnímání reality a v zapojení jedincovy vůle. Zvládací strategie jsou založené na velmi realistickém zhodnocení dané nepříjemné až zátěžové situace a na pečlivém zvážení všech dostupných možností, kterými jedinec v danou chvíli disponuje. Obranné mechanismy vycházejí ze zkreslené reality anebo k jejímu hodnocení vůbec nedojde. Zvládací strategie lze plně ovládat vůlí a výsledkem je promyšlené chování a jednání. Obranné mechanismy jsou založené na automatickém chování a jednání bez účasti volního rozhodování. Z toho důvodu jsou obranné mechanismy pojímány jako intrapsychické, částečně podvědomé, jejichž úkolem je především ochránit jedincovo sebepojetí i jeho sebeobraz (Paulík, 2010).

Vaillant (1977 In Kracke, 1982) poskytuje jiné rozdělení obranných mechanismů, a sice psychotické, nezralé, neurotické a zralé. Psychotické obranné mechanismy jsou typické pro děti a také pro pacienty s psychotickou diagnózou. Vystupují do popředí ve snech a spadá sem popření, projekce a zkreslování reality. Podstatou je takové zkreslení reality, aby současně odpadla potřeba vyrovnávat se se zátěží. Obranné mechanismy nezralé jsou typické pro pacienty s diagnózou deprese, poruchy osobnosti případně se objevují u adolescentů (projekce, somatizace, pasivní agrese, idealizace). Tyto mechanismy nejsou společensky příliš vhodné, jsou neefektivní a také často vedou k takovým důsledkům, které nejsou pro jedince ani pro jeho okolí žádoucí. Neurotické obranné mechanismy se dříve nebo později objeví u každého (represe, intelektualizace, racionalizace, izolace). Tyto mechanismy jsou z krátkodobého hlediska úspěšné, ale z dlouhodobého přináší do života pokles spokojenosti, především jedná-li se o jediné reakce, které jedinec při zátěži využívá. Obranné mechanismy zralé a také žádoucí jsou pak například altruismus a sublimace, humor a identifikace. Tyto mechanismy jsou nejefektivnější, umožňují jedinci vyrovnat se s pocity úzkosti, ať už vycházejí z vnějšího nebo vnitřního konfliktu,

současně podporují pozitivní růst a jedinci umožňují získat a udržet si pozitivní a optimistický přístup k životu. Současně umožňují prožít pocit kontroly nad okolním prostředím i nad sebou samým.

Obranné mechanismy	Zvládací reakce
Implicitní operace	Explicitní operace
Intrapsychický spouštěč	Spouštěč v okolním prostředí
Obtížně pozorovatelné	Snadno pozorovatelné
Neuvědomělé	Uvědomělé
Mimovolní	Vůli ovládané
Určeno osobnostními rysy	Určeno osobností i situací
Instinktivní podstata	Kognitivní proces
Bez hodnocení situace	S hodnocením situace
Automatické jednání	Promyšlené jednání

Rozdílné charakteristiky obranných a zvládacích reakcí (podle Eriscksona a kol. 1997 In Čáp, Mareš, 2001, s. 46)

Podstatou obranných mechanismů v kontrastu s copingem coby zvládací strategií je to, že v případě volby obranných mechanismů se jedinec nesnaží zátěžovou situaci nijak měnit, jeho hlavním cílem se stává se jí pasivně vyhnout či přetrpět (Vašina, 2002). Obranné mechanismy mají jako pojem původ v díle S. Freuda a následně jeho dcery A. Freudové (Hock, 2013).

Autor Vašina je toho názoru, že v případě, kdy se jedinec příliš často obrací při zátěži k obranným mechanismům, dojde u něj nevyhnutelně k vypěstování jistého sebeklamu. Jedinec tak ztratí nadhled a odstup a tím dojde ke zdeformování jeho sebepojetí (Vašina, 2002, s. 233).

Jinou klasifikaci pro obranné mechanismy navrhli autoři Ihileviche a Glesera (In Křivohlavý, 1994). Autoři popisují celkem pět obranných mechanismů. Jako první uvedli ve své teorii nepřiměřenou agresivně-hostilní reakci. V tomto případě jedinec, který se ocitnul pod tlakem nepříjemné zátěžové situace, volí tuto reakci proto, aby si sám před sebou vytvořil dojem moci a kontroly nad situací, jakkoli je tento dojem mimo realitu.

Dalším popsaným obranným mechanismem je sebeobviňování. Jedinec v podstatě v rámci této obrany zkritizuje před ostatními sám sebe proto, aby se tak připravil pro další kritiku, případně aby způsobil, že jej ostatní kritizovat již nebudou. Tato reakce je typická pro jedince trpící zvýšenou úzkostí. Třetí popsanou obrannou reakcí je projekce. Tato je dle autorů nejčastěji využívaná, ale také nejméně účinná. Jedinec si ji vybere v případě, kdy se snaží svoje vlastní negativní úmysly a jednání přiřknout jiným lidem tak, aby sebe před ostatními ospravedlnil. Dalším popsaným obranným mechanismem je popření a vytěsnění. Podstatou tohoto obranného mechanismu je jedincovo zcela záměrné negování nepříjemných či zátěžových situací i myšlenek dle vzorce - když nepříjemná situace neexistuje, tak není proč se tím trápit. Jedinec může současně navenek působit velmi spokojeně, uvolněně a vesele. Pátým a posledním obranným mechanismem je racionalizace a intelektualizace. Jedinec, který tento obranný mechanismus využije, se ve skutečnosti pokouší dopracovat k pocitu intelektuální nadřazenosti, a to za pomoci typických frází, společenských stereotypů a ideálů, filozofických myšlenek a obecně přijímaných pravd a polopravd. Do této skupiny lze zařadit i jedince, kteří pomocí pověstných kyselých hroznů omlouvají nedosažení vlastního vytyčeného cíle (Křivohlavý, 1994).

1.9 Výchova ke zdraví jako možný způsob vypořádání se se stresem

Výchova ke zdraví se dá charakterizovat několika specifickými rysy. Především jde o vícestrannou komunikaci či dialog mezi minimálně dvěma jedinci, kteří společně hledají cestu ke zdraví. Důraz je kladen na pozitivní motivaci, zdraví je vnímáno jako důležitá životní hodnota, kterou stojí za to poznávat a něco pro ni dělat, posiluje sebedůvěru a odpovědnost. Cílem je pak aktivní a odpovědný jedinec, který si svého zdraví váží a umí si vyhledat potřebné relevantní poznatky o svém zdraví, případně se poradí s odborníky (Holčík, 2009).

Dospívající bývá mnohem těžší motivovat k péči o vlastní zdraví, ať už tělesné nebo duševní. Adolescenti mají svoji pravdu a autority v podobě dospělých či učitelů odmítají nebo nerespektují. Zvláště důležité je proto vybírat taková témata a metody (např. exkurze, debaty), které vzbudí zájem. Vzhledem k tomu, že kognitivní schopnosti dospívajících jsou již na vyšší úrovni, je možné od nich vyžadovat složitější práci a zapojení se do výuky (samostatná práce, sestavení vlastních projektů a jejich

prezentace, příprava besedy pro nižší ročník apod.). Hlavní a nejdůležitější témata jsou zdravý životní styl (výživa, hygieny, pohyb, denní režim), pracovní a odpočinkový režim, duševní hygiena, sexuální výchova, protidrogová, protikuřácká a protialkoholová výchova a prevence nemocí a úrazů (Kebza, 2005).

Zdraví a zdravý životní styl v rámci RVP spadá do vzdělávací oblasti Člověk a zdraví v programech pro střední vzdělávání (gymnázia dále dělí na Výchovu ke zdraví a Tělesnou výchovu) a Vzdělávání pro zdraví (ve středních odborných školách).

Zdraví má individuálně-sociálně rozměr a z toho důvodu je Výchova ke zdraví velmi úzce propojena také průřezovými tématy Osobnostní a sociální výchova v gymnaziálním vzdělávání a Občan v demokratické společnosti ve středním odborném vzdělávání. Cílem výchovy ke zdraví je rozvíjení takových vědomostí, postojů a dovedností, které u žáků budou směřovat k ochraně jejich zdraví a ke zdravému způsobu života. Obsah této výchovy pak tvoří nejen péče o vlastní zdraví a zdravý životní styl, ale také mezilidské vztahy, formy soužití, popis změn doprovázející vývoj člověka, výskyt a prevence rizikových jevů a mimořádné události. Vzdělávací a výchovné cíle bývají nejčastěji zařazeny společenskovědní a přírodovědné oblasti, případně do odborných předmětů.

Česká školní inspekce (ČŠI) provedla šetření tematicky zaměřené na podporu výchovy ke zdraví. Šetření vycházelo z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011–2015, Dlouhodobého programu zlepšování zdravotního stavu obyvatelstva – Zdraví pro všechny ve 21. století, Strategie prevence rizikových projevů chování u dětí a mládeže v působnosti resortu školství na období 2009–2012 a platné legislativy. Základním východiskem pro tvorbu nástrojů zjišťování byl vždy příslušný rámcový vzdělávací program. Šetření se zúčastnilo celkem 213 středních škol (58 gymnázií, 114 odborných škol, 11 sloučených subjektů).

Jen pětina škol vytvořila pro Výchovu ke zdraví samostatný předmět nebo vzdělávací modul. Necelá třetina škol využívá projekty, kurzy nebo projektové dny k realizování vzdělávacího obsahu Výchovy ke zdraví. Ve větší míře se předmět Výchova ke zdraví vyučuje na školách, které se hlásí k profilaci podpory výchovy ke zdraví. Tyto školy nabízejí výukové programy specializovaných pracovišť a besedy s odborníky z praxe. Velký podíl středních škol realizuje také adaptační či seznamovací pobyty pro nové žáky (64,8 % škol), harmonické pobyty (určené nejen pro nové žáky, ale i pro vyšší ročníky) již výrazně méně (11,3 %) a více gymnázia než odborné školy. Důležitou součástí je

i školní klima, kterým se zabývá devět desetin dotázaných středních škol, zpravidla jednou ročně formou vlastního hodnocení. Několikrát do roka klima vyhodnocuje čtvrtina škol a 14 % škol si pro tento účel volí externí pracovníky. Ty školy, které častěji hodnotí své vnitřní klima, pořádají také ve větší míře adaptační pobyty, což svědčí o zvýšeném zájmu o dění ve vlastní škole (Česká školní inspekce online, 2014).

Pozitivní vliv předmětu Výchovy ke zdraví a vhodně nastavených výukových osnov se zaměřením na práci se stresem u dospívajících je možno doložit i s ohledem na provedené výzkumy v zahraničí, konkrétně v USA na studentech vysokých škol. Významný interakční účinek času a expozice intervence z oblasti zdravého života podpořil tvrzení, že účast na předmětu Výchovy ke zdraví vedla ke změnám hladiny stresového hormonu kortizolu, jak bylo zjištěno u účastníků z testu odebraných slin. Studenti se v rámci tohoto předmětu obeznámili se stresem samotným, naučili se a procvičovali pod vedením školených instruktorů techniky vedoucí ke zvládnutí stresu a také techniky vedoucí k uvolnění mysli a těla. U těchto studentů pak byla naměřena nižší úroveň koncentrace kortizolu v odebraných slinách než u studentů, kteří tento předmět neabsolvovali, a tudíž tvořili kontrolní skupinu. Dále se při tomto výzkumu bez ohledu na objektivně měřený kortizol projevíly rozdíly v subjektivním hodnocení míry stresu u jednotlivců. Účastníci na předmětu Výchovy ke zdraví uváděli na začátku poměrně nízkou hladinu vlastního prožívaného stresu a v průběhu i na konci předmětu tuto hladinu zvedali. Vzhledem k tomu, že vnímaná hladina vlastní míry stresu je velmi složitý biopsychosociální fenomén, existuje také mnoho úvah, které by tento jev vysvětlily (Tomette, 2015).

Podpora zdravého životního stylu a tělesné výchovy u dětí a dospívajících je zvláště v USA velmi naléhavou zdravotní prioritou (Janssen a kol., 2012). Ukázalo se například, že intervence zahrnující fyzickou aktivitu mají dalekosáhlé účinky na dětech, a to nejen z hlediska zdravějšího indexu tělesné hmotnosti (BMI), ale také ve snížení impulzivity založené na negativních emocích a zvýšení kognitivních inhibičních kontrolních schopností (Delgado-Rico a kol., 2012) dvou domén, které jsou důležité pro úspěch ve škole (Brennan a kol., 2012). Ke zlepšení má vést například iniciativa Let's Move!, kterou zahájila bývalá první dáma USA Michelle Obamová. V rámci této iniciativy jsou školy označené jako klíčové součástí hnutí zaměřeného na zlepšení zdravotní výchovy a zvýšení fyzické aktivity mládeže ve Spojených státech. Již dlouho se však uznává, že

zdraví a vzdělávání jsou vzájemně propojeny, zejména u dětí. Je zřejmé, že formování postojů a návyků u dětí v raném věku pravděpodobně zvýší jejich šance na úspěch a kvalitní život v dospělosti (Allensworth, Kolbe, 1987). Děti, dospívající i adolescenti se špatnými stravovacími návyky, sedavým životním stylem a vysokým indexem tělesné hmotnosti se častěji stávají obézními dospělými a mají kardiovaskulární problémy, diabetes typu II a určité druhy rakoviny. Úspěšné programy Výchovy ke zdraví by měly mít za prioritní cíl pomoci dětem a dospívajícím vytvořit si takové postoje takové hodnoty, které jim pomohou se vyhnout nepříznivým scénářům zdravotního vývoje jejich života (Ogden a kol., 2010).

2. Vývojové období adolescence v teoriích vybraných autorů

Dle E. H. Eriksona je adolescence obdobím „hledání identity versus zmatení rolí“. Aby jedinec toto období úspěšně završil, musí využít všech svých kognitivních zkušeností k vytvoření představy o sobě sama. Tato představa by měla zahrnovat nejen zmíněné kognitivní zkušenosti, ale také prostředí a představy o vlastním osamostatnění, což je procesem dlouhodobým, který se jen stěží přesně věkově ohraničuje, přesto v tomto období vrcholí. Společně s pocitem vlastní identity jsou neméně důležité i odpovědi na otázky „Kdo jsem, kam patřím, kam směřuji“, které jedinci napomáhají k vytvoření pocitu vlastní jedinečnosti a začlenění se do společnosti. Adolescent by měl své nabyté zkušenosti, pociťované potřeby, role a pocity zorganizovat do celku, v rámci čehož může nastat jistý zmatek a mladý člověk se sám v sobě nemusí úplně dobře orientovat, takže může dojít k tzv. zmatení rolí, které ještě víc zhoršují momentální události, okolnosti a tlaky okolí. Pokud jedinec svoji identitu najde zdravým způsobem, pak je schopen navazovat další vztahy, a to nejen společenské, ale i intimní, dojde ke zdravému vytvoření vlastního já, tedy ega. Pokud nastanou komplikace a tento proces nebude úspěšně završen, pak u daného člověka může v budoucnu dojít k nedostatečnému sebeovládání, nestálosti a vnitřní nestabilitě (Erikson, 2002).

Vnitřní rozporuplnost jako charakteristický prvek je společná i těm teoriím o adolescenci, které mají svůj původ v psychoanalýze S. Freuda. Freud tuto rozporuplnost a konflikty považuje za velmi důležité, neboť vedou k osvobození (z hlediska oidipovské situace) adolescentů ze závislosti na rodině a na rodičích. Freudová A. (1964) v návaznosti upozorňuje na dva mechanismy, které fungují jako obrana adolescenta. V jejím pojetí se jedná o asketismus (obava ze ztráty kontroly nad vlastními sexuálními pudy) a intelektualizace (sexuální a emocionální konflikt se manifestují do abstraktních filozofických úvah a argumentů, které jsou oddělené od roviny emocionálního prožívání) (In Macek, 2003).

Vývojové úkoly pro adolescenta definoval krom jiných R. J. Havighurst (1948-1974), jako odpověď na diskuze o tom, zda je adolescence specifické období, odlišující se kvalitativně od běžného vývoje, nebo zda se jedná o kontinuální část životní cesty člověka. Vývojové úkoly, které definoval, v sobě zahrnují nejen potřeby a očekávání adolescenta, ale také očekávání společnosti. K těmto úkolům se řadí: přijmout vlastní tělo včetně všech změn a pohlavní role, dokázat aplikovat do běžného života intelektuální

možnosti a potenciál, s vrstevníky obojího pohlaví udržovat vztahy (uplatnit emocionální potenciál), změnit svůj postoj vůči autoritám (především k rodičům), vytvořit si představu o vlastní ekonomické nezávislosti a vybrat ty kroky, které k ní budou směřovat, přes první zkušenosti v erotických vztazích se připravovat na partnerství a vlastní rodinný život, získat kompetence v oblasti sociálně zodpovědného chování (uplatit kromě emocionálního a intelektuálního také interpersonální potenciál), mít jasnou představu o svých osobních cílech a vybrat si styl života, utřídit si hodnoty a stabilizovat si vlastní světonázor. Některé tyto úkoly započaly již v dětství a úkolem adolescenta je završit je a jiné úkoly jsou specifické jen pro adolescenci. Autor k těmto úkolům dodává i tzv. „teachable moment“. Tento jev je velmi citlivým okamžikem, který je mimořádně vhodný k začátku učení, ale je také velmi krátký a pokud se promešká, pak bude splnění úkolu náročnější (In Macek, 2003).

Dle Macka (2003) je možné adolescenci charakterizovat jako vývojovou fázi, během které by mělo dojít k získání plné schopnosti reprodukce, autonomie, profesní kvalifikace, soukromí, role dospělého a k ujasnění si vlastní hodnoty. Jedná se tedy o kritéria biologická, psychologická, sociální a také pedagogická, jejichž plným výstupem a závěrem by mělo být dosažení identity adolescenta. Macek (2003) ve své teorii popsal celkem 5 teoretických přístupů k adolescentovi.

V rámci své první teorie popsal adolescenci jako období idealismu a vzdoru, co je proti všemu starému a přežitému a zároveň také jako silné odhodlání žít jinak, a to i za cenu osobního utrpení a ztrát. Adolescenti jsou dle Macka jedinci na hranici mezi protiklady, přičemž mezi nimi neustále kolísají. Toto kolísání by pak mělo vyvrcholit tím, co je cílem adolescence, a sice oprostít se od těsného vztahu k rodičům a vytvořit těsnější vazby se svými vrstevníky. Tato emoční nestabilita, laděná spíše negativně, a zvláště ve vztahu k rodičům a obecně k autoritám, je typická svým místy velmi dramatickým, až vyhroceným, průběhem. Takovýto průběh je v evropské společnosti považován za mnohem konfliktnější a problémovější, než další osobnostní a jiné situační faktory, které jsou také spjaty s obdobím adolescence.

Druhá Mackova teorie definuje adolescenci jako období, kdy je třeba splnit adolescenci jako životní období, jako samostatný vývojový úkol, čímž by mladý člověk měl prokázat a dokázat, že je dostatečně zralý, aby se stal plnohodnotným dospělým členem společnosti. Jestli jedinec tento úkol splnil úspěšně nebo ne, rozhoduje společnost, ve

kteře se vyskytuje, a ve kteře dospívá a jejíž očekávání určují limity a podmínky pro získání role dospělého. Pro tuto teorii je ústředním bodem krize, kteřá je důsledkem střetů aspektů biologických, sociálních i psychických, kteře svými změnami a proměnami provázejí období adolescence a směřují k jedinému cíli, a sice k dosažení identity, a tedy nalezení vlastního já.

Třetí teoretický přístup zasazuje adolescenta do procesu učení, poznávání a přijímání nových rolí. Hlavním cílem adolescenta je v rámci této teorie vytvořit rámec nového sociálního učení, než na jaké byl doposud zvyklý. Adolescent se postupně dostává do nových prostředí a potkává nové lidi, čímž vznikají stále nové požadavky, kteře jsou na něj kladeny, a nové role, kteře je třeba, aby si osvojil. Prioritními se stávají vrstevnické vztahy, kteře jsou typické častými konfrontacemi a střety a i když je navazování nových vztahů důležité, setrvávání v sociálním prostředí vrstevníků vůbec je mnohem důležitější. Ve známém sociálním prostředí má adolescent šanci naslouchat, srovnávat, svobodně se vyjadřovat a resonovat s ostatními, čímž všim získává zpětnou vazbu. Zpětná vazba je důležitější zvláště, pokud je vztažená k aspektům sebehodnocení, kteře může následně modifikovat, podobně jako sebereflexi. Adolescent se cítí být mezi vrstevníky ve středu pozornosti, což může vést k mylným domněnkám o jeho důležitosti, jedinečnosti, může si myslet, že je nezranitelný a téměř nesmrtelný. Všechny změny, kteřými si takto jedincovo sebehodnocení prochází, však vedou k možnosti přijímat nové sociální role a získat nové dovednosti. Nové role, kteře se objevují v životě adolescenta, jsou přijímány na základě subjektivní percepce a hodnoceny za pomoci již prožitých interpersonálních situací.

Čtvrtá teorie se opírá o životní prostor adolescenta, kteřý se značně rozšířil dosažením plnoletosti, příležitosti i možnosti jsou pestřejší, a to i vzhledem k dosažené pohlavní zralosti. Tento životní prostor by si měl adolescent konceptualizovat, utvořit si náhled na svět a sám si i interpretovat vlastní životní situaci. V této teorii se vyskytuje jeden zásadní problém, kteřý vyvolává mezigenerační konflikty, a sice marginální pozice adolescenta. Ta je vymezená tím, že adolescent něco už nemůže a něco jiného ještě nesmí. Společnost zkrátka není schopná jasně definovat, co z nabídek možností a příležitostí je přesně pro něj ještě zakázáno a co už je povoleno. Tato adolescentova pozice následně vede k jeho velmi rozporuplným pocitům, tenzím, agresi a emoční nestabilitě.

Poslední teorie je ukotvená v adolescenci jako ve stádiu utváření vlastního vývoje. Tato teorie vychází z dynamického modelu, který interpretuje vývoj a celoživotní rozvoj, během kterého na adolescenta působí čtyři hlavní faktory – biologické, sociokulturní, psychologické a historické. Tyto faktory, zvláště pak sociokulturní, poskytují adolescentovi možnosti a prostor pro rozvoj jeho sebereflexe a sebehodnocení. V rámci této teorie je období adolescence také vnímáno jako přechod mezi závislostí, která je nutná, a relativní nezávislostí na dalších lidech (Macek, 2003).

2.1 Periodizace

Přesné časové vymezení termínu adolescent, čili adolescere, je z pohledů různých autorů značně rozmanité. Sám pojem znamená dorůst, dospět, zmohutnět. Období adolescence je většinou datováno zhruba do období mezi 15. a 20. rokem života, někdy 22. a zároveň nesmíme zapomínat na zachování individuální variability každého jednotlivce zvlášť, a to jak v oblasti psychické, tak i sociální, výjimečně také somatické (Macek, 1999). Z těchto důvodů mezi psychology nepanuje sjednocená koncepce tohoto vývojového období a to ani v rámci její přesné periodizace (Langmeier, Krejčířová, 2006). Macek (2003) například dělí adolescenci na tři etapy- časnou (10-13 let), střední (14-16 let) a pozdní (17-20 let). Langmajer a Krejčířová (2006) využívají k popisu pojem dospívání, do kterého řadí pubescenci rozdělenou na prepubertu (11-15 let), pubertu (13 - 15 let) a adolescenci (15-22 let).

Podobně i v zahraniční literatuře je možno dohledat horní věkovou hranici adolescence poměrně vysoko a autoři nejčastěji definují periodizaci adolescence jako celé druhé desetiletí života nebo jako hlavní mezníky v adolescenci určují mezníky ve vzdělávání (Hagell, 2012). Jelikož se čeští autoři inspirovali svými zahraničními kolegy, tak jejich periodizace, stejně jako zahraničních kolegů často rozděluje adolescence na další dílčí úseky, například jako autor Steinberg (2011), který pojmenoval období pre-adolescence (10-13 let), střední adolescence (14-18 let) a pozdní adolescence (19-25 let). Výše popsaná periodizace autora Macka (2003) je obdobná, jen se mírně odlišuje ve věkových rozmezích. Jiní autoři dělí toto období spíše na dvě poloviny a uvádějí odlišné věkové hranice. Například Čáp a Mareš (2007), Vacínová a kol. (2010) nebo Vágnerová (2000) udávají věkovou hranici 15 – 20 let věku. K této hranici se přiklání i Říčan (2010), Shaffer a Kipp (2014). Dle autora Heluse (2011) se věkové rozpětí pohybuje mezi lety 11 – 18 a dále až do 22 let. Autorka Špaňhelová (2010) udává věkové rozpětí 11 – 20 let věku.

Z uvedeného je patrné, že sjednotit věkovou periodizaci a dospět k přesnějším číslům je problematické, zvláště s ohledem na fakt, že období adolescence není striktně homogenní životní etapou.

Jelikož výše uvedení autoři rozšiřují věkové pásmo adolescence mezi 12. a 20. rokem života, tím pádem se do adolescentů kromě středoškoláků potencionálně řadí i žáci sekundárních škol. Toto jejich zařazení je však nepřesné, neboť ačkoli je kalendářní věk stále stejný jak pro sekundární, tak pro střední vzdělávání, biologické dospívání je oproti minulosti rychlejší. Zpomalená je naopak sociální dospělost, jejímiž charakteristikami jsou například finanční nezávislost a založení vlastní rodiny. Někteří sociologové jsou navíc toho názoru, že pojem „adolescence“ je uměle vytvořeným, sociálním konstruktem, který je podmíněn nejen historicky, ale také kulturně. Modernizace, politika a lepší zdravotní a hygienické podmínky umožnily dětem prodloužit vzdělávání a na trhu práce ubylo poptávka po pracovní síle dospívajících, která dříve byla běžnou záležitostí. Na druhou stranu došlo k významnému oddálení momentu, kdy se mladí lidé „postaví na vlastní nohy“ a stanou se plnohodnotnými dospělými (Kalhoust, Obst, 2009).

J.J.Rousseau (1712 – 1778) jako první položil základ myšlenky adolescence, jako samostatného vývojového období. Z časového hlediska ji ohraničil 15. a 20. rokem života a o adolescenci hovořil jako o přemostění mezi dětstvím a plnohodnotnou dospělostí. Dále adolescenci charakterizoval přesunem od sobeckosti k empatickému zájmu o druhé a jako emocionální vyžívání. Zkušenosti by v tomto období měly dostávat nový smysl, protože i život jako takový pro adolescenta získal nové rozměry (In Macek, 2003).

G.S.Hall (1844 – 1924) jako první autor vytvořil první konceptuální model, kterým se snažil adolescenta charakterizovat ještě podrobněji. Proto je autor nazýván také otcem adolescence. Toto období položil vedle německého „Sturm und Drang“ (literární hnutí 18. století, jehož členem byl i J.W.Goethe) a jako společný bod popsal idealismus, nezadržované vyjadřování emocí, vzdor proti všemu starému a nezlomné odhodlání žít „jinak“, než jak žila předešlá generace a to se všemi důsledky. Hall takto popsal adolescenci jako období nevyhnutelných a dramatických střetů všech protikladných tendencí, které v člověku jsou (In Macek, 2003).

Autorka Šimíčková-Čížková (2010) popisuje adolescenci jako náročné období, které pro jedince znamená definitivní konec dětství a plynulý přechod do plné dospělosti. U děvčat toto období přiřazuje k věku 16 let a u chlapců k 17 letům věku, přičemž na konci tohoto

období by se vývojové rozdíly měly vyrovnat. Horní věkovou hranici autorka neudává z toho důvodu, že dle jejího názoru je dosažení plné dospělosti a tedy i ukončení adolescence individuální moment, který je ovlivněn mnoha faktory. K těmto autorka řadí společenské a kulturní vlivy, přechodové rituály, faktor prostorové nezávislosti, který dávají do kontextu možnosti mladého člověka bydlet odděleně od rodičů, faktor finanční nezávislosti a také jako faktor uvádí rozdíl mezi společnostmi industriálně více rozvitou (vyšší nároky na dospívajícího, vyšší horní věková hranice pro zahájení dospělosti) a méně rozvitou (nižší nároky, přechodové rituály, nižší věková hranice pro přechod do dospělosti). Řečeno ve zkratce mají dle autorky ti žáci, kteří se rozhodnou do budoucna studovat na vysoké škole, obecně vyšší věkovou hranici zahájení dospělosti a to především z důvodu ekonomické závislosti na původní rodině. Naproti tomu jiné postavení mají žáci, kteří se po absolvování střední školy rozhodnou nastoupit do pracovního provozu (Šimíčková-Čížková, 2010). K této myšlence se připojuje i autor Říčan (2006), který taktéž popisuje posouvání horní hranice pro dospělost úměrně délce vysokoškolského studia. V populaci tak stoupá počet vysokoškolských studentů, kteří odkládají plnou samostatnou ekonomickou nezávislost až do období po promoci (Říčan, 2006).

Biologicky je adolescence spojená s plným pohlavním dozráváním a ukončením fyzického růstu, především se však jedná o období plné sociálních a psychických změn (Macek, 1999, str. 13). Dívky zpravidla ukončují růst kolem 17. roku života, chlapci okolo 19 let. Stejně nebo podobné hranice bývají stanovovány i u reprodukčního vývoje (Otová, Mihalová, 2012). V průběhu adolescence je tělesný vývoj dokončen v podstatně pomalejším tempu, než v jakém v pubertě začal, a z děvčat a chlapců se stávají zralí muži a zralé ženy, kteří jsou schopni se rozmnožovat (Steinberg, 2011). V období adolescence je vlastní tělo stále pozorováno a je středem pozornosti, mnohdy i více než v pubertě. Dívky neustále hodnotí svoji postavu, její tvar a formu, chlapci mohou mít problém se subjektivním pocitem nedostatečně mužného vzhledu. Tato nespokojenost často vede ke sportování a soustavnému cvičení, včetně sledování nejrůznějších dietních trendů (Říčan, 2006). V tomto věku je charakteristická mimo jiné i snaha líbit se a tudíž zároveň být takto přesvědčen o vlastní hodnotě. V rámci běžné konvence je platným nepsaným pravidlem, že atraktivnější dospívající mají lepší sociální statut a sklízí ze strany vrstevníků i více sympatií. Na základě uvedeného je možno konstatovat, že v období adolescence má vzhled sociální hodnotu a zároveň si díky vlastnímu vzhledu adolescent

utváří představu o sobě samém a o vlastní identitě, vzhled pomáhá také utvářet postoj k sobě sama (Vágnerová, 2000). Biologická kritéria adolescence jako taková ovšem nejsou zase až tak moc podstatná, jako spíše kritéria vycházející z psychologie (dosažení osobní autonomie), ze sociologie (přijetí role dospělého) a také z pedagogiky (úspěšné ukončení vzdělání a získání potřebné profesní kvalifikace) (Macek, 1999).

2.2 Vývojové změny v období adolescence

Adolescenti jsou v průběhu svého vývoje více a především aktivněji schopni pracovat se získanými informacemi a zkušenostmi, které získávají převážně díky interakcím s jejich nejbližším okolím (Swanson, Edwards&Spencer, 2010). Intelektový vývoj dosahuje během střední adolescence vrcholu, ale není to vždy pravidlem. Může se stát, že tento vrchol se plně projeví v pozdní adolescenci nebo na počátku mladé dospělosti (Langmeier&Krajčířová, 2006). Myšlení se v tomto období stává sofistikovanějším, multidimenzionálním (Steinberg, Vandell&Bornstein, 2011) a především více sebereflekujícím, introspektivním a analytickým (Vágnerová, 2012). V návaznosti na tento vývoj jsou adolescenti schopni mnohem objektivněji zhodnotit své vlastní dovednosti a schopnosti (Vágnerová, 2012), dochází u nich k rozvoji vnímání nejen přímo nebezpečí, ale také potencionálních rizik a do myšlenkových procesů zahrnují i představy a zvažování konkrétního následku (Macek, 2003). Dále se v adolescenci rozvíjí schopnost hledat v případě problémů vícero možností k řešení, efektivně a systematicky, a také je pro toto období typické plánování vlastní budoucnosti a přemýšlení o ní. Uvažování adolescentů se postupně stává podobnější uvažováním dospělých (Macek, 2003). Jejich slovní zásoba je rozvinutá, vyjadřování rozmanité (Kuric, 2001). Období adolescence je také životním úsekem, do nějž spadá větší intelektuální zátěž, studijní soutěžení získává větší význam a úspěch nebo neúspěch jsou chápány v absolutních hodnotách, což vše je vyjádřením nepevnosti ve formující se identitě. Jeden aspekt života může převážet nad jinými a vzniklý dramatický pocit nerovnováhy s typickým uvažováním „vše nebo nic“ může vést k tomu, že jedinec bude svoji celistvost spojovat s pokrokem v jediné oblasti života (Lanyado, 2005).

V rámci komunikaci jsou adolescenti schopni chápat jemné nuance, přesto jejich argumentace bývá stále ještě poměrně radikální a nekompromisní, což je způsobeno často nedostatkem náročnějších životních situací a z nich plynoucích zkušeností. Pod vlivem logických argumentů jsou schopni změnit svůj názor, ale jsou velmi citliví

k autoritativnímu vnucování cizích myšlenek. K názorům často chtějí dojít vlastní zkušeností, cení si individuální svobody a možnosti k vyjádření (Šimíčková, Čížková, 2010). Nebrání se riskování a s oblibou se vrhají do nových a neotřelých situací a to i přesto, že jsou schopni si uvědomovat, že jejich současné chování a postoje ovlivní jejich budoucí vztahy s okolím a celkově budoucnost (Šimíčková, Čížková, 2010). Celý kognitivní vývoj však neprobíhá u všech adolescentů rovnoměrně a kontinuálně, jeho průběh ovlivňuje mnoho faktorů, jako jsou například biologický věk a mentální věk, pohlaví, dosažené životní zkušenosti, intenzita sebereflexe, vědomosti, vlivy z vnějšího prostředí a tak dále (Slap, 2008). Fyzická zralost a vzhled dospělého člověka znamená přijetí role plnohodnotného dospělého člena společnosti, ale práva a povinnosti (statut) adolescenta jsou omezenější a svým výčtem se blíží spíše předchozímu vývojovému období (např. mnozí adolescenti se stanou dospělými až po ukončení vysoké školy, kterou mohou studovat různě dlouhou dobu) (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Z hlediska emočního vývoje jsou počátky adolescence velmi náročné nejen pro adolescenta, ale také pro jeho okolí. Mladí lidé jsou citlivější na kritiku a nepochopení, mají tendence přehnaně reagovat na jakoukoli subjektivně pocíťovanou nespravedlnost, často nerozumí ani sami sobě, jejich emoční vývoj je nerovnoměrný a velmi individuální (Steinberg, 2011). Pozdní adolescence znamená pozvolné emoční zklidnění, méně časté náhlé střídání protichůdných nálad (Macek, 2003) a také návrat ke kontrole nad vlastními emocemi (Slaměník, 2011). Tyto se adolescenti snaží přesněji diferencovat, rozpoznávat a akceptovat, současně se v tomto vývojovém období více rozvíjí empatie vůči druhým lidem a porozumění cizím emocím (Slaměník, 2011).

Výraznou roli v tomto období hrají vyšší emoce, které si adolescenti také velmi dobře uvědomují, a jsou to emoce spojené s city, estetikou, erotikou a morálkou (Macek, 2003). Problémy mají adolescenti ve zvyku řešit nepříliš adekvátně a to z toho důvodu, že se v rámci tohoto období snaží naučit efektivním strategiím a takové autoregulaci, která jim umožní do budoucna jakékoli komplikace zvládat (Helus, 2011).

Vzhledem k pohlaví je možné tvrdit, že dívky v průběhu adolescence vykazují větší emoční labilitu, než chlapci, kteří jsou naopak emočně stabilnější. Z hlediska emočních změn je možno adolescenci popsat jako období „prvního vystřízlivění“. Žáci jsou konfrontováni s realitou každodenního rutinního fungování, které může být ve velkém kontrastu vzhledem k jejich původním představám a ideálům. Jako příklad lze uvést

volbu střední školy a následně například odborné praxe, dále vztah k rodičům, sourozencům, vztah k jiným autoritám mimo rodinu, proměny ve vztazích k přátelům, dále v erotických a sexuálních vztazích (Macek, 2003).

Urbanizace, průmyslová revoluce a celkově modernější uvažování společnosti dalo vzniknout konstruktů adolescence jako samostatnému vývojovému období, které zahrnuje dobu mezi dětstvím a dospělostí. S proměnou společnosti došlo i na sociální změny a vznik institucionalizované výchovy, což oboje mělo a má za následek to, že mladí dospívající jsou společnosti vytlačeni na okraj, jelikož nepatří mezi plně dospělé, ale už nejsou ani dětmi. Tento jev vede každou generaci adolescentů k vytvoření vlastní svérázné subkultury s vlastními myšlenkami, hodnotami a postoji. Důležité je, že hlavním specifickým znakem těchto subkultur je jejich více či méně zřejmá orientace proti již dospělým lidem, jedná se tedy o antikulturu (Pávková, 2008). Vznikající subkultury se odlišují typickými znaky, jako jsou například oblékání, úprava zevnějšku, styl vyjadřování a taky způsob, jak členové této antikultury tráví volný čas. Jelikož jsou mladí lidé v tomto věku schopni a ochotni riskovat, baví je vše nové a rádi zkoušejí nové věci, pak jsou poměrně snadno ovlivnitelní, čehož využil nově vznikající obchodní průmysl, jehož konkrétní odvětví se specializuje na módu a potřeby dnešních teenagerů, na jejich trávení volného času, potravin a také na využití médií k nabízení dalších produktů právě mladým dospělým (Macek, 2003). Probíhající sociální změny jsou následkem převážně hormonů a zvyšování jejich hladin již od období prepuberty a puberty. Adolescence je proto také typická poněkud problematickými vztahy, které se mohou vyostřovat vlivem vyšší konfliktnosti. Někteří adolescenti mají touhu prosadit se, jiný se naopak uzavírají do sebe (Cenková, Langrová, 2010).

Vztahy se v období adolescence mají tendence spíše prohlubovat a stále dochází k navazování nových (Bártlová, 2005). Nově se mezilidské vztahy pro adolescenty stávají zdrojem autonomie, rostoucí sebedůvěry, umožňují rozvoj osobnosti. Žáci se v rámci vztahů a zkušeností s nimi učí, jak vyjádřit svoje vlastní názory i přání a současně dokázat respektovat přání i názory ostatních, učí se lépe naslouchat a poskytovat a přijímat zpětnou vazbu (Macek, 2003). Zvláště vztahy s vrstevníky mají v průběhu adolescence velmi výraznou a nezastupitelnou úlohu, především i v procesu socializace. Vztahy se utváří a upevňují nejen v rámci skupin ale také mezi jednotlivci (Smolík, 2010). Touha být ve středu dění a být součástí společenského života umožňuje a zároveň i vyžaduje citovou nezávislost na rodičích a dává prostor k uspokojení potřeby partnerství a citové

sounáležitosti (Šimíčková, Čížková, 2010). Tendence sdružovat se do skupin pomáhá adolescentům k nalezení sebeocení a velmi populární jsou i nejrůznější skupinové tradice, rituály a obřady (Šimíčková, Čížková, 2010). Skupina spřátelených adolescentů si tedy vzájemně pomáhá nejen formovat jednotlivé identity, ale zároveň jednotlivcům saturuje pocit jistoty a vzájemného porozumění. Oba tyto pocity dříve cítili vůči rodičům, ale vzhledem k postupnému osamostatnění se jsou nahrazovány právě mezi vrstevníky v utvořených skupinách i mezi jednotlivci navzájem (Langmeier, Krajičřová, 2006). Svým způsobem jsou mezi-vrstevnické vztahy unikátní, jelikož mimo výše uvedeného jsou důležitým prvkem sociálního učení a experimentování, neboť své názory, postoje, myšlenky a reakce si může adolescent vyzkoušet nejen na sobě, ale také na svých vrstevnících (Macek, 2003). Nevýhodou ovšem je, že kromě kýženého pozitivního rozvoje mohou osobnost adolescenta a její vývoj také zablokovat nebo ovlivnit v negativním slova smyslu (Krejčová, 2011). V rámci skupin navíc mohou někteří jedinci vystupovat nebo být považováni za nahlas nevyslovené autority a jejich názor má pak větší cenu, než názor rodičů adolescenta (Steinberg, 2011). Postoj k autoritám celkově také prochází změnou a zvláště k autoritám, které se silně prosazují, pocítí odpor, jsou schopni vyvolat konflikt a velmi rychle přejít vůči této autoritě do opozice (Šimíčková, Čížková, 2010).

Jak bylo zmíněno výše, pro navazování hlubších vztahů s vrstevníky je potřeba pozvolná sociální separace od rodičů (Swanson, Edwards, Spencer, 2010). Se svými rodiči adolescenti rádi soupeří a mnohem raději nad nimi vyhrávají, snaha odpoutat se od nich vede často k rodinným konfliktům (Macek, 2003), mladí lidé jsou schopni velmi ostře zkritizovat rodičovské nedostatky a slabost, jejich postoje, názory, zájmy i hodnoty (Langmeier & Krajičřová, 2006). Studie však prokazují, že ačkoli jsou rodičovské hodnoty pod tlakem kritiky, přesto mladí adolescenti své hodnoty často formují právě podle vzoru rodičovských a ne podle hodnot vrstevníků (Macek, 2003). Jelikož své rodiče pro jejich chyby odsuzují, hledají často jiné autority, které by jim rozuměly a které by je braly vážně a byly jim vzorem (Steinberg, 2011). Kritika je poněkud dominujícím rysem tohoto období, jelikož kritikou nešetří ke všemu a ke všem, paradoxně ale kritiku vlastní osoby nesnášejí příliš snadno (Špaňhelová, 2010). Nicméně ne všichni adolescenti prožívají náročné vztahy s vrstevníky, vůči autoritám nebo s rodiči. Vztahy v rodinách mohou být i klidné a pozitivní, zvláště s ohledem na výsledky studie, která prokázala, že i přes jistá nedorozumění a střety jsou rodiče stále pro své adolescenty zdrojem sociální

opory a podpory (Langmeier, Krajčířová, 2006). Zůstávají tedy i v tomto věku těmi nejdůležitějšími osobami v životě adolescentů. Ke konci tohoto období se vztahy v rodinách v pozitivním slova smyslu spíše obnovují (Macek, 2003). Pro adolescenta je ideálním prostředím takové, ve kterém je hlavním rysem vzájemná sounáležitost. Adolescent, stejně jako každý člověk, má zvýšenou potřebu někam patřit, kde cítí, že je nejen milován, ale také užitečným a že jej někdo potřebuje. V takovémto prostředí se pak cítí bezpečně, vnímá, že si jej někdo další váží a že je mu nasloucháno a adolescent také lépe prospívá (Carr-Gregg a Shale, 2013). Postupně se v rodině ztrácí pro adolescenta jeho role dítěte, která jej degradovala, ve škole se role žáka změní na roli studenta a tato role skončí s přestupem do zaměstnání nebo bude pokračovat na vysoké škole (Vágnerová, 2000).

Dále si adolescenti velmi zakládají si na soukromí a na svobodě (Steinberg, 2011). Jelikož si začínají plně uvědomovat a rozvíjet vlastní odpovědnost a povinnosti ke druhým i k sobě, berou plánování vlastní budoucnosti velmi vážně (Vališová & Kasíková, 2011) a svému životu zpravidla chtějí dát nějaký směr a smysl (Macek, 2003). Volba budoucího povolání je náročným momentem, jelikož adolescent nemusí být ani po absolvování střední školy zájmově vyhraněný, nemusí dojít k dokončení plného rozvoje jeho schopností, není ukončen vývoj jeho identity a nezávislosti a často dochází ke střetům zájmů mezi ním a představami rodičů. Chlapci se rozhodují obtížněji, a to především z důvodu většího tlaku na jejich profesní orientaci jelikož naše společnost vidí muže jako živitele rodiny, má vyšší statut ve společnosti a lepší ekonomické postavení, rodiče si mohou přát pokračování rodinných tradic ve volbě povolání a syn se tak může stát objektem promítání nesplněných rodičovských ambic. Na dívky je naopak vyvíjen tlak plnění mateřské role, partnerské a kariérní požadavky jsou většinou až druhořadé, pokud jsou (Šimíčková, Čížková, 2010). Nové sociální role s sebou přináší i vazba na opačné pohlaví (Bártlová, 2005). Adolescenti mají potřebu navazovat erotické vztahy, s čímž bývají spojené první „vážné“ lásky, pocity citové spřízněnosti, nekritičnost partnera a přehlížení nedostatků, neuvážlivost, společné zájmy a velké cíle a plány, ale také první velká zklamání, která jsou prožívána velmi intenzivně a kdy dochází ke zranění nevyváženého sebecitu. Naopak je nedostatek erotických zkušeností příčinou sníženého sebehodnocení a sebevědomí (Šimíčková, Čížková, 2010).

Z pohledu sociálního je možné adolescenci ohraničit dvěma důležitými mezníky, a sice úspěšným absolvováním povinné školní docházky a dále ukončením profesní přípravy na

budoucí povolání a následně nástupem do zaměstnání. Tento vzorec však narušují ti studenti, kteří se rozhodnou absolvovat vysokou školu, čímž se ještě nemohou stát plně dospělými a to především z ekonomického hlediska, protože při studiu na školách je nejčastěji udržuje rodina, a tím pádem ještě nejsou zcela ekonomicky samostatní. Sociokulturní a ekonomické podmínky naší republiky přitom považují ekonomickou nezávislost za jeden z hlavních prvků dospělosti. Jako důležitý sociální mezník lze považovat i dovršení plnoletosti, tedy osmnácti let věku. Tento mezník je neméně důležitý také z právního hlediska, neboť před zákonem se jedinec stává sám zodpovědným za svoje činy a jejich následky. I v zahraničí je za sociální mezník považováno ukončení školy, začátek v zaměstnání, odchod od rodiny nebo v komplikovanějších případech alespoň nezávislost na pravidlech a sankcích od rodičů (Hagell, 2012). Dle Říčana se dosažení plné sociální zralosti odsouvá do stále vyššího věku, jelikož rok od roku stoupá počet vysokoškolských studentů, jejichž finanční nezávislost začíná až po promoci a v rámci prvního zaměstnání po škole (Říčan, 2006).

2.3 Sociální rozdělení adolescentů

Sociální rozdělení je podmíněno nejen rodinou a jejím postavením ve společnosti, ale také typem studia a výběrem pro vzdělávání. Adolescenti specificky z učilišť většinou rezignují na náročnější intelektuální rozvoj a upřednostňují jiné hodnoty, zpravidla takové, které jsou akceptovány i v rámci jejich rodiny. Učební obory si často vybírají ti žáci, kteří nemají dobrou zkušenost s prospěchem a výsledky na základní škole, jejich výkony byly průměrné až lehce podprůměrné. Adolescenti na těchto školách plně akceptují svůj studijní statut a dávají přednost těm hodnotám, které náleží jejich sociální vrstvě, přičemž hlavním pilířem jejich budoucí identity je jejich vlastní rodina, jejíž založení považují za něco naprosto samozřejmého. Pokud jedinci v této skupině disponují nějakými vyššími kompetencemi, například sportovními, tak se naopak můžou tyto stát hlavní oporou jejich budoucí identity. Jako příklad je možno uvést chlapce, kteří mají potřebu předvádět svoji tělesnou sílu, nebo dívky, které dávají na odiv svoji atraktivitu. Do budoucna je však identita založená na těchto prvcích poněkud povrchní a mělká a společně s plynoucím časem postupně ztratí na významu a bude obrácená spíše do minulosti a do vzpomínek. Pokud si adolescent v rámci učiliště vybere takovou profesi, která jej bude bavit a při které bude moci plně uplatnit svůj potenciál, pak se jeho profese může stát součástí identity a může se s ní ztotožnit. Přístup k profesnímu životu dělí

adolescenty na dvě skupiny. Jedni chápou profesi jako prostředek vedoucí k výdělku a uvědomují si, že pokud se vyučí a budou ochotni na sobě pracovat, mohou získat lepší práci. Druzí berou profesi jako nutné zlo, pracovat někde musí i když je to nebaví a celkově se snaží roky na škole nějak přežít a vydržet. Skupině adolescentů z učňovských oborů jsou všeobecně bližší ty hodnoty, které bývají zaměřené spíše materiálně. Celkově je jejich motivace k dalšímu studiu poněkud slabá, jelikož si uvědomují, že peníze lze vydělat i bez odbornějšího a náročnějšího studia a vzdělávání a takto si krátí cestu k dospělosti, kterou si vymezují schopností dosažení uspokojivého samostatného výdělku. Tohoto předělu dosahují velmi brzy a ve srovnání se studenty, kteří studují střední školy, gymnázia a pokračují ve studiu dále, je jejich identita více definitivní, konkrétní a má jiný obsah (Vágnerová, 1999).

2.4 Genderová socializace a média

Genderová socializace je proces, který probíhá od narození jedince a souvisí s dosažením a formováním generové identity, na základě které si daný jedinec uvědomí svoji příslušnost k genderu (mužskému nebo ženskému pohlaví), který je konstruován a předkládán v rámci konkrétní společnosti (Zábrodská, 2009). Každá společnost má totiž vytvořené jisté standardy, které se týkají toho, jak má vypadat v dané společnosti role mužů a žen, a to včetně požadavků na tělesné atributy, vlastnosti, charakteristické rysy osobnosti, zájmy, postoje a hodnoty a také požadavky na takové plnění těchto sociálních rolí, které je žádoucí a přirozené. Všechny tyto požadavky jsou od dětství předkládány každému jedinci (Wyrobková, 2006).

Dle teorie sociálního učení se jedinci nejlépe naučí ve společnosti žít tak, že začnou přebírat odpozorované modely chování, které bývají předkládány v různé formě. Modely, které nabízejí určité vzory pro chování, nemusí nutně být v rámci rodiny nebo školy, ale mohou se jimi stát také fiktivní postavy a hrdinové. S vybranými modely se pak mohou děti a mladí dospívající snadno ztotožnit a také se jimi nechávat ovlivnit (Bandura In Výrost, Slaměnik, 2008). Jako první modely slouží zpravidla rodiče a dále pak tuto úlohu přebírají mimo reálné lidi z nejbližšího okolí média, která předkládají nejrůznější situace, životní styl, typy jednání a chování a také generové role. Na začátku jsou to pohádky, kde jsou role chlapců a děvčat již vykresleny tak, aby si dítě dokázalo udělat představu o tom, co se od jeho pohlaví bude jednoho dne očekávat v rámci plnění sociální role ve struktuře

společnosti, do které se narodilo. V rámci médií jsou dětem předkládány aktuální společenské modely pro chování, které je celou společností přijímáno jako správné a platné. Důležitý je tedy rok vydání konkrétního média a celkově samotný jeho typ, ne všechna totiž jsou generově správná. Žena je nejčastěji zobrazována jako ta, která má za úkol vypadat vždy krásně, dokonale se postarat o domácnost, uvařit, mít děti a starat se o ně. Muž je zobrazován jako někdo, kdo si užívá života, je odvážný, vydělá dostatek peněz a stará se o rodinu. V průběhu dospívání se proces generové socializace stává více intenzivním z důvodů prvních pokusů navázat partnerský či milostný vztah. V dnešní době procházejí změnou i způsoby, jak jsou obě pohlaví prezentována, zvláště dospívajícím. Největší změny dosáhlo předkládání ženské role. Ženy přestávají být vykreslovány jako pasivní čekatelky na své „zachránce“, nesedí doma a nevěnují se jen a pouze studiu nebo péči o domácnost. V čím dál více médiích se ženy stávají odvážnějšími, jsou méně a méně závislé a v cestě za svým cílem se nebojí ani porušování pravidel v momentech, kdy jim překáží. Muži sice zůstali odvážnými hrdiny nebo sportovci, ale naopak je stále více poukazováno na jejich doposud skrývanou citlivější stránku (Wyrobková, 2006).

Jako zdroj pro nejrůznější modely a modelové situace jsou média velmi přitažlivá a lehce dostupná (De-Fleur, Ball-Rokeach, 1996). Před své uživatele jsou média schopna předložit nepřeberné množství symbolických vzorových způsobů, jak se v určitých momentech zachovat, nebo role, se kterými je možno se ztotožňovat (Langmeier, Krejčířová, 2006). V některých případech se může jedinec se svým modelem ztotožnit natolik, že jediný smysl života začne vidět v tom, být jako svůj vybraný model nebo začne nabývat přesvědčení, že on sám je úplně stejný jako jeho vysněný model (DeFleur, Ball-Rokeach, 1996). Modely, které jsou vybírány jako vzorové, jsou obvykle přitažlivé svojí prestiží, mají vysoké postavení a snadno na sebe upoutají pozornost. Pro napodobování těchto modelů je typické, že jedinec sám si ani nemusí uvědomit, že je napodobuje nebo se je napodobit snaží (Bandura In Sedlák, 1984).

2.5 Morální a hodnotový vývoj

Z období adolescence jedinec přechází do období dospělosti, a proto by i jeho chování mělo postupně být více dospělejším. Chování a jednání je úzce spjato s morálními hodnotami a i tyto prochází spolu s adolescentem jistým vývojem, který ovlivňuje především jedincovo sociální prostředí. Jedinec by si měl postupně osvojit konkrétní normy pro své chování a systém hodnot, nad kterým přemýšlí a rozděluje, co je dobré a co špatné. „*Osvojování mravních norem a společenských hodnot je považováno za klíčový aspekt socializace*“ (Macek, 1999, s. 82).

Navzdory chápání toho, že pravidla jsou nepostradatelná pro fungování společnosti má adolescent jistou míru neochoty je přijímat a respektovat čistě jen proto, že jsou již daná a že společenská morálka má tu moc upravovat jeho subjektivní vnímání dobra a zla. Adolescent chce být loajální těm normám a hodnotám, které si sám vybere, a odmítá automaticky akceptovat to, co je mu předkládáno rodiči a dalšími autoritami společnosti. Jeho osobní přesvědčení o správnosti vlastního výběru hodnot je pro něj důležitější než pravidla, která se musí dodržovat (Vágnerová, 1999).

Výběr a hledání vlastních norem a identity, kterým by adolescent byl věrný, je součástí procesu hledání identity. Pokud jedinec začne být o nalezených normách a hodnotách hluboce přesvědčen, může jeho chování a jednání nést stopy absolutního a nezřídka také radikálního směřování při dodržování vybraného. Adolescent se navíc snadno nechá strhnout určitými ideály a jednoduše se tak stane kupříkladu stoupencem sekty nebo organizace. K názorům jiných lidí, které jsou například i opačné, je velmi netolerantní. Současně je však tento postoj výsledkem vnitřních nejistot a zmatků, neboť hodnoty se mění společně s celou společností a adolescent v nich v momentu změny ztrácí jistotu, a proto hledá taková pravidla a normy, která jsou za všech okolností vždy stejná a neměnná, a tudíž onu hledanou jistotu poskytují. Skupiny, sekty či organizace, které touto neměnností disponují, však nebývají z těch demokratičtějších. Odmítání přijetí norem, které preferuje společnost, se pak může projevit antiidentifikací, což je protest proti nepřijetí a zároveň i vyjádření strachu z toho, že jedinec ve společnosti nenajde svoji pozici, kterou by dokázal akceptovat a sžít se s ní. Z toho důvodu se také antiidentifikace může popsat jako potřeba přijetí společností a jako postoj se projevuje negativně v tom případě, že jedinec ve společnosti nemá šanci pro pozitivní seberealizaci. Adolescent se

tak cítí nejen odmítnutý, ale také frustrovaný a negativním protestem se na sebe snaží upozornit, pokud to nešlo jinak. Toto upozorňování na sebe může mít různou podobu a podstatné je, nakolik přitom bude daný jedinec agresivní. Jako příklad je možno uvést vandalismus. Adolescent tak prakticky trestá společnost, která jej nedokázala přijmout a nemá o něj zájem, současně vidí adolescent ničení jako jediný způsob seberealizace (Macek, 1999).

Kognitivní předpoklady, abstraktní myšlení, sociální zkušenosti, potřeba se zabývat otázkami hodnot a morálky, kulturní a historická determinace, tradice, míra demokracie, to vše je spojeno s morálním vývojem a s vytvářením osobního světonázoru. Pro adolescenty je obtížné najít si jednotný trend pro vlastní hodnotové preference (Macek, 1999). Komplikace mohou způsobovat i změny, kterými procházejí a spolu s kterými se hodnoty mohou měnit, například ukončení střední školy, přechod na univerzitu, vážný partnerský vztah nebo nástup do prvního zaměstnání. Pro adaptaci na tyto změny, bezproblémové přeorganizování hodnot a pozitivnímu vztahu k lidem je důležité, aby adolescent nepochyboval o vlastní hodnotě a netrpěl vnitřní nejistotou, což je možné tehdy, vyrůstal-li v rodinném prostředí, ve kterém byl po emoční stránce sám akceptován. Pokud ale u adolescenta nedošlo k naplnění potřeby emoční akceptace stran jeho okolí, pak si bude sám tuto potřebu uspokojovat jiným, negativní způsobem. Řečeno jednoduše, nedostal-li pohlazení za dobré chování, pokusí se získat pohlavek špatným chováním. Postoje, hodnoty a emoční obsahy jedince, který vyrůstal v citově chladném prostředí, jsou obsahově velmi chudé a prázdné, což má za následek nenaplněnou vlastní identitu (Vágnerová, 1999).

Z hlediska generového rozdělení bývají hodnoty dívek orientovány spíše na porozumění a pomoc druhým lidem (allocentrické hodnoty). Některé dívky tuto potřebu rozvinou do širších souvislostí a přemění ji na sociocentrickou orientaci (pracují pro společnost, slouží společnosti), jiné dívky allocentrické hodnoty spojují s intelektuálními hodnotami a s hodnotami z oblastí estetiky. Část dívek má tendence spojovat allocentrické hodnoty směrem k emocím, tedy preferují silné prožitky, a část dívek směřuje allocentrické hodnoty spíše do oblastí materiální, kdy tedy slouží kvůli prestiži (očekávají uznání, úspěch apod.). U chlapců se objevuje více typů kombinací hodnot. Jako první se může vyskytovat vyšší preference allocentrických hodnot (inteligence, vědomosti) a nízká preference materiálních hodnot (dostatek financí). Jako další možnost byla u chlapců popsána vysoká preference estetických hodnot (krása a vkus) a snížená preference

sociocentrických hodnot (práce pro společnost). Dalším typem je vyšší preference hodnot materiálních a nízká preference hodnot allocentrických (Osecká,1991).

Celkově je možno adolescenty rozdělit do dvou skupin. V první skupině budou ti, kteří dávají přednost úspěchu a uznání, a ve druhé skupině pak ti, kteří si spíše cení vědomostí, inteligence a příjemného života. Přesto je variabilita preferencí konkrétních hodnot poměrně vysoká, a to i v pozdější adolescenci, některé konstelace hodnot se dále vyvíjejí a specifikují. Největšího významu nabývají ty hodnoty, které mají vazbu na rodinu, partnerské svazky a na světonázor (Macek,2003).

2.6 Vývojové obtíže adolescence a rizika

Při výchově adolescenta může nastat situace, která je způsobena velmi rychlým vývojem moderní společnosti a z toho vyplývajícími nejasnostmi. Jedná se o konflikt mezi rolí a statutem, proto je o adolescenci hovořeno jako o mezistatutu. Zralost fyzická adolescenta předurčuje k zodpovědnému chování, což by mu mělo přisoudit roli dospělého, ale jeho společenský statut je stále velmi nízký, jelikož je adolescent většinově závislý na jiných dospělých, a proto se musí řídit konkrétními nařízeními a omezeními, příkazy a zákazy a je vyžadována poslušnost vůči autoritám. Tento rozpor poukazuje na komplikovanost přístupu autorit (učitelé, rodiče) k adolescentovi, protože oni se rozhodují, zda k němu budou přistupovat jako k již dospělému člověku nebo ještě jako k dítěti. Situace je stejnou měrou komplikovaná a mnohdy i nepříjemná samotnému adolescentovi, který těmito situacím musí čelit, vypořádat se s nimi a zároveň se chovat dle očekávání společnosti a v souladu s vlastním vývojem. Toto období je tedy plné konfliktních paradoxů. Společně se statutem se mění i sebehodnocení adolescenta, který více spoléhá na hodnocení od svých vrstevníků, které ale bývá podmíněno a ovlivňováno předobrazy v médiích a vzory, která jsou mladým lidem předkládány. Adolescenti se tak nezdědka snaží marně se těmito ideálům vyrovnat (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.6.1 Psychosociální moratorium

Pro adolescenty je mimo jiné vše výše uvedené také typická jistá nechuť přijmout zodpovědnost za svoje jednání a za svá rozhodování. Důležitější je pro ně svoboda, ale zodpovědnost dobrovolně často nevyhledávají, jelikož pro ně ani samotná dospělost nevypadá příliš atraktivně, a proto mají občas tendence toto období, o kterém nevyhnutelně ví, že přijde, oddalovat. Tímto ale vzniká fáze, které se říká také adolescentní moratorium. Tato fáze má své typické znaky a k těmto se řadí odkládání přijetí definitivního rozhodnutí, protože adolescenti mají rádi změnu, experiment, novou zkušenost, zážitky, a z toho důvodu se vyhýbají všemu definitivnímu a odkládají důležitá rozhodnutí. Druhým typickým znakem moratoria je „difúzní identita“, čili rozptýlená identita, která vyjadřuje jistou míru dezorientace ve svém nitru a nutně vede k nejrůznějším obranným strategiím. K nim pak řadíme pokles až ztrátu motivace k jakékoli činnosti nebo k čemukoli obecně, nesoustředěnost a takové systematické činnosti, při kterých se může u adolescenta dostavovat pocit, že ztratil možnosti výběru a vše je zbytečné a marné. Tento dějový vývoj se vyskytuje i v průběhu studia, kdy u studenta opadne zdánlivě bez důvodu zájem o pokračování a úspěšné dokončení. Závažnou variantou tohoto moratoria je „negativní identita“. V rámci ní odmítá adolescent dané sociální role, které mu předkládá rodina i společnost, a začne si vytvářet identitu vlastní, většinou přesně opačnou. K tomuto ději vedou často pocity nízkého sebevědomí, nedostatečných kompetencí a hlavní příčinou může být nevyhovující rodinné zázemí a konkrétně pak nesoulad, který se vyskytuje mezi možnostmi a požadavky na adolescenta. Adolescent si tak přeje alespoň nějakou identitu, když na tu „správnou“, kterou subjektivně tuší a je o tom přesvědčen, že na ni nikdy nedosáhne, odmítá společenské normy a vlastní identitu si vytvoří a přeje si pro sebe alespoň nějaké ocenění, navzdor tomu, že bude negativní. S věkem se snižuje počet adolescentů, kteří se nacházejí ve fázi moratoria, jelikož postupně dochází k přijímání odpovědnosti a závazků. Toto přijetí má navíc i přímou vazbu na dosažení identity a konkrétní osobnostní charakteristiky jednotlivců (Meeus, 1992 In Macek, 1999).

Adolescenti, kteří na svoji identitu dosáhli, mají pozitivnější sebeobraz, jsou nezávislí a poměrně flexibilní, odmítají autoritářství, mají ve škole lepší výsledky a ve vztazích se chovají zodpovědněji. Ti adolescenti, kteří se nacházejí ve fázi moratoria, jsou naopak nedostatečně flexibilní, nejsou si jistí sami sebou a tím pádem ve vztahu k sobě i k ostatním lidem zažívají nejistoty. Naopak adolescenti nacházející se ve fázi moratoria jsou méně flexibilní, jsou si méně jistí sami sebou, svými dobrými výsledky, ve vztahu ke své osobě a ke své budoucnosti zažívají spíše nejistotu (Macek, 1999).

2.6.2 Adolescentní egocentrismus

S vývojem identity je také spjat další jev, a to je adolescentní egocentrismus. V průběhu dospívání se v životě adolescenta objevuje mnoho náznaků blížící se dospělosti. Jako příklad je možno uvést dosažení 18 let, tedy plnoletosti, dále rodiče i učitelé ponechávají jedincům větší svobodu volby a v chování, kterou sami adolescent i také vyžadují a které si cení. Nicméně i tato svoboda samotná může mít i v životě adolescenta negativní důsledky. Egocentrismus v adolescenci totiž vede k ignorování všech prvků, které by jakkoli měly narušit užívání si svobody a nové role téměř dospělého jedince. Mladí adolescenti proto často zastávají názor, že omezování a pravidla jsou nesmyslná a jelikož žijeme tady a teď, pak je třeba si všechno pořádně užít a vyzkoušet. Adolescenti se proto snaží si jakýkoli prožitek opravdu užít na ono maximum (hlasitá hudba, rychlá jízda apod.). V souladu s popsáním egocentrismem a nedostatkem zkušeností přistupují k řešení problémů a ke zdolávání zátěží a překážek v rovině absolutního řešení, čili takové, které má konečnou a absolutní platnost, a zároveň se mnohdy až přehnaně angažují za vybrané ideály nebo vztahy (viz aktivisté Greenpeace například). Dalším typickým faktorem pro tento egocentrismus je nutnost okamžitého uspokojení potřeby, která vede ke snahám zkracovat čas nezbytný k dosažení cíle na co nejmenší minimum. Jakékoli odkládání této potřeby pak následně znamená zátěž a vede k projevům netrpělivosti, k náhlým rozhodnutím a nepromyšleným činům (Vágnerová, 2000).

2.6.3 Adolescence jako období napětí

Smyslem adolescence je nejen porozumět sám sobě, ale také zjistit, čeho chce mladý člověk v budoucnu dosáhnout, a osamostatnit se nakolik to jen bude možné, aby dostal požadavkům současné společnosti. Toto může být pro adolescenta zdrojem poměrně velkého napětí z několika důvodů. Z biologického hlediska jsou jedinci považováni za dospělé na základě určitého tělesného vzezření a tyto znaky dospělosti se u žáků vyvíjí ve stále mladším věku. Sociální dospělost se však vlivem větších nároků na vzdělávání i přípravu pro zaměstnání odsouvá do stále vyššího věku. Dalším zdrojem napětí může být i rozpor mezi statusem a rolí v období adolescence. Fyzická zralost a vzhled dospělého člověka znamená přijetí role plnohodnotného dospělého člena společnosti, ale práva a povinnosti (statut) adolescenta jsou omezenější a svým výčtem se blíží spíše předchozímu vývojovému období (např. mnozí adolescenti se stanou dospělými až po ukončení vysoké školy, kterou mohou studovat různě dlouhou dobu). Napětí také vzniká z rozdílu hodnot mladší generace oproti starší. Adolescent přestává vnímat ty hodnoty, které mu předkládají rodiče či jiné autority za jediné, je k nim kritičtější a porovnává je s hodnotami svých vrstevníků, přičemž tyto mohou být zcela odlišné (Langmeier, Krejčířová, 2006).

2.6.4 Strach v adolescenci

Dospívání je doprovázeno řadou změn, které jsou podmíněné biologicky, psychicky i sociálně a z těchto vychází i řada ambivalentních pocitů, nejistoty a strachy, a právě obsah těchto strachů je pro adolescenci také velmi typický (Michalčáková, 2007). Jádro strachu se v adolescenci přesouvá z přímého a konkrétního ohrožení k naopak ohrožení abstraktnímu a nepřímému, od aktuálních problémů k jejich představě a k očekávání toho, jak budou na jedince působit (Michalčáková, Lacinová, 2004).

V adolescenci dochází k poklesu strachu z ohrožení zdraví a těla a z trestů, ale naopak se zvyšuje strach sociálně podmíněný, a sice strach z vlastního selhání a z kritiky (Westenberg a kol., 2004). Selhání a kritika jsou u adolescentů velmi citlivě vnímané, zvláště v oblastech nových sociálních rolí a vrstevnických vztahů a strach je tedy vázán na nejistotu, schopnosti a kompetence, ve kterých může jedinec pociťovat vlastní nedostatečnost či se setkat se sociálním odmítnutím (Michalčáková, 2007).

Pokud je adolescent přijat mezi skupinu vrstevníků, zvyšuje se tak jeho sebehodnocení a on tak získává jistý sociální statut. Jestliže však k žádné sociální skupině nenáleží, pak je jeho sebehodnocení značně sniženo a tento stav je pro něj stigmatizující (Macek, 2003). Přátelství je v průběhu adolescence silně spojené se sociální oporou a podporou, vždy funguje oboustranně a strach ze ztráty přátel patří právě v tomto věku k nejsilnějším strachům, neboť tak jedinec ztratí sociální podporu (Boyer, Bergstrom, 2011).

K dalšímu významnému zdroji strachu se také řadí strach ze školy, konkrétně pak z hodnocení a z nutnosti podávat výkon. Do popředí se tento zdroj strachu dostává proto, že adolescenci častěji uvažují o vlastní budoucnosti, profesi, dalším studiu a o vlastních životních cílech. Prvním důležitým mezníkem v profesní budoucnosti bylo ukončení školní docházky a tím druhým je výběr střední školy a následně úspěšné složení maturitní zkoušky (Poledňová, 2006 In Macek, Lacinová, 2006). Nemalým přispěním ke zvýšení strachu ze školy je zájem ze strany rodičů o docházku a výsledky. Dle výsledků autorky Lapešové (2009) jsou pro rodiče školní úspěchy jejich dospívajících dětí velmi významné, a z toho důvodu je také škola základním bodem sporu mezi rodiči a adolescenty a školní výsledky bývají nejčastějším důvodem pro trestání nebo odměňování (Lapešová, 2009).

Jako další zdroj strachu se v adolescenci objevuje strach spojený s partnerským vztahem. Dospívání je spojené se silnou touhou po partnerství, ale také s velkým strachem a uvědoměním si vlastní nezkušenosti a případně chování, které může být druhým označeno jako za nedostatečně „partnerské“. Nejistoty a obavy bývají ještě zesíleny tlakem od těch vrstevníků, které již mají zkušenosti v oblasti vztahů nebo se tak přinejmenším tváří (Michalčáková, 2007). Spolu s partnerstvím se objevuje i zahájení pohlavního života, a i to je spojeno s řadou obav. Sociální tlak nezřídka vede k urychlení nástupu sexuálního života, jelikož jakékoli opoždění nebo oddálení je okolím odsouzeno jako nežádoucí selhání, a proto je téměř hodno opovržení. V krajním případě může konflikt biologických potřeb (sexuální pud) a jejich odmítání vést k úplnému omezení sexuálních aktivit či k jejich zesílení, hraničící až s promiskuitou (Vymětal a kol., 2007).

Čím blíže je adolescent objevení své identity, čím více se osamostatňuje a začíná vnímat sebe sama jako individuálního, autonomního člověka (Vymětal, 2003), tím víc přicházejí do popředí také otázky týkající se vlastní smrtelnosti (Michalčáková, 2007) a tedy se v tomto vývojovém období více, než jindy, objevuje strach ze smrti (Yalom, 2006). Tento

specifický strach je následně tvořen třemi částmi, které se dělí na strach ze samotného umírání, strach z toho, co přijde po smrti, a strach z ukončení vlastní existence, vlastního bytí (Jacque Choron 1964 In Yalom, 2006).

2.7 Identita v adolescenci

Všechny výše předložené teoretické přístupy k období adolescence se shodují v bodě identity jako nadřazenému cíli, který by měl adolescent splnit. Proces, ve kterém se identita utváří, je propojen s celou fází dospívání, a jelikož je mimo jiné ovlivněn jedincovými schopnostmi a dovednostmi, pak je možné se v rámci tohoto procesu setkat se dvěma protichůdnými stavy. Buď jedinec podceňuje, nebo naopak přeceňuje své fyzické či psychické možnosti a hranice. Důležité je mezi těmito dvěma krajními body nalézt střed či rovnováhu a pro tu je důležité jedincovo sebevědomí, které je ale ovšem v tomto období stále ještě zranitelné a citlivé. Adolescent má proto zvýšenou potřebu po pozornosti, pochvale, obdivu a uznání (Říčan, 2004). Dalšími důležitými „přísadami“ pro vytvoření identity jsou vztahy s vrstevníky, s rodiči (Vágnerová, 2000) a ujasnění si cílů v životě a jeho budoucího směru. Proces dotvoření identity je dovršen tím, že se jedinec sám cítí jako subjekt, je schopen činit samostatná rozhodování, jedná sám za sebe a přijímá následky (Říčan, Krejčířová, 1997). Identita v sobě nese prvek představy o vlastní budoucnosti a v rámci této představy není adolescent pouhým aktérem, ale také vykonavatelem důležitých rozhodnutí o tom, v čem se dál bude angažovat (Macek, Tyrlík, 2010).

2.7.1 Identita jako pojem

Pojem identita nemá v odborné literatuře jednotnou definici a to navzdory tomu, že se používá již od 70. let minulého století a ve vícero vědních oborech. Autorka Bačová (In Výrost, Slaměnik, 2008, s. 124) definovala identitu jako: *„pojmenování, vyjádření totožnosti, stejnosti, ale i vyjádření těch charakteristik, kterými si osoba či společenství „zasluhuje“ nebo „nárokuje“ uznání a úctu jiných, na kterých zakládá svou hrdost, důstojnost a čest.“* Identita tedy má jedince svým způsobem legitimovat a dát smysl jeho životnímu příběhu, má stvrzovat jeho integritu, autenticitu i jedinečnost v konkrétním čase a prostoru.

J. P. Hewitt (In Geist, 1992) řadí identitu k dalším dvěma pojmům, a sice k představě o sobě (kvality a další atributy, kterými se jedinec sám popisuje) a k sebeúctě (souhrn pozitivních i negativních zkušeností, které jedinec nasbíral jako výsledek jeho působení v sociálním prostředí). Všechny tyto pojmy autor vnímá jako možnosti nahlížení na sebe sama, které vztahuje k začlenění se do sociálního života.

Dle Langmeiera a Krejřičové (2006) je identita vším, co dělá člověka člověkem, a je vyvrcholením hledání odpovědi na konkrétní otázky (Kdo jsem? Jaký jsem? Jaké jsou mé hodnoty? Kam patřím a směřuji?). Identita by tedy měla být souhrnem získaných znalostí a informací o sobě samém, což je spjata s důkladným procesem sebereflexe, se sebepojetím a sebehodnocením. K identitě se také vážou společensky i na osobní úrovni uznávané hodnoty, kompetence, ujasnění si vlastních schopností a také představy o smyslu vlastního života a jeho naplnění. Do jisté míry se jedná o vědomě přijatý pocit sebe, který se dá interpretovat jako vnímání sebe sama. Nicméně autoři také uvádějí, že do procesu formování identity zasahuje mnoho dalších vlivů, a to jak vnitřních, tak i vnějších, které se vzájemně ovlivňují a prolínají.

Dle Smékala (2004) je identita dána součtem identity psychofyzické a sociální a dále uvádí, že identita je dána tím, jak se adolescent jako osobnost sžil s vlastním tělem a začlenil se do sociálních vztahů. Smékal tedy nabízí rozdělení identity na sociální, osobní.

I Macek (2003) ve svých teoriích popisuje formování identity jako proces, který je ovlivněn jak objektivně (sociální aspekty), tak i subjektivně (sebepojetí, sebehodnocení, sebereflexe). Jedinec by měl prostřednictvím identity získat pocit vlastní jedinečnosti a originality a současně by se měl cítit jakou součástí sociální komunity.

Autor Fontana (1997) popisuje identitu jako souhrn všech stránek sebepojetí.

Vojtíšková (2011) je však toho názoru, že pokud se jedinec nalézá ve vícero sociálních skupinách, pak tomuto počtu odpovídá i počet jeho sociálních identit. Tyto sociální identity jej pak následně formují tím způsobem, že pro člověka je důležité co nejlépe ovlivňovat, jak jej vnímá jeho okolí, a proto se snaží, aby o sobě vytvořil co nejpozitivnější obrazy a dojmy. Takto vytvořená sociální identita v rámci skupiny jedinci následně přesně vymezuje, jakým způsobem by se měl chovat, jak by měl myslet a také i to, kým ve skupině on sám je.

V pojetí Anthonyho Giddense (1991) je identita propojená s moderními trendy dané doby. Z toho důvodu a vlivem měnícího se uspořádání času i prostoru, srovnávání v globálním i tuzemském měřítku, se mění i formování identity a identita jako taková. Přestává být totiž jednoznačnou pod tíhou velkého množství dalších lidských „světů“ a odlišných kultur. Jedinec je tak neustále podrobován nutnosti vybírat si z téměř neomezeného množství vzorců pro své chování a jednání a při definování těchto vzorců či při jejich posuzování, je společnost odkázána jen na sebe.

Na základě uvedeného autor Macek (2003) doplňuje, že právě v období adolescence je identita velmi aktuálním i akutním tématem, jelikož mladí dospívající lidé mají tendence přebírat obsahově nejen vzorce chování, které vidí ve svém nejbližším okolí, ale s čím dál tím větší tendencí přebírají i vzorce, které jsou jim předkládané hlavně mediálně (Macek, 2003) nebo online, prostřednictvím fiktivních postav a celebrit. Celebrity se staly kulturní fabrikací zpodobňující vybrané sociální typy a svým jednáním začaly poskytovat nejen ukázkou modelových situací, ale také jejich řešení (Boden 2006).

2.7.2 Vývoj identity

Prostřednictvím hledání identity se adolescent snaží nejen nalézt své místo na světě, ale také pochopit jeho fungování (Fontana, 1997). Nalezení vlastní identity pak znamená objevit sebe sama v sobě, objevit jednotu prožívání vlastního Já, a to i v chování, a mít možnost se na sebe spolehnout (Bártlová, 2005). Dle Eriksona si jedinec uvědomuje svoji identitu již od dětství, ale vývoj osobnosti je poněkud proměnlivý a teprve v rámci adolescence a následně i mladé dospělosti by se měla vytvořit ucelená, stabilní představa o sobě (Fontana, 1997). Vybalancování aspektů identity, jak subjektivních, tak objektivních, je spjato s experimentováním, které se týká nejen vzhledu, ale také postojů, názorů a zájmů (Langmeier & Krajčířová, 2006). Odvrácenou tohoto experimentování je rizikové chování, které může být pro jedince až životu nebezpečné, a to zvláště v těch případech, kdy se do experimentů přidávají nejrůznější adrenalinové zážitky, návykové látky, hazardní chování nebo nejrůznější moderní alternativy životního stylu (extrémní diety apod.) anebo příslušnost ke skupinám, které mají velmi vyhraněné názory (náboženské, politické apod.) (Helus, 2011).

K identitě se dle uvedeného tedy váže vzhled, který se dostává do popředí všech dospívajících (Vágnerová, 2000), dále také vliv vrstevníků, jelikož se jedná o skupinu lidí ve stejné situaci a se stejnou pozicí a jedině oni sami navzájem se mohou chápat a rozumět si, mladý člověk tak nalézá sám sebe prostřednictvím ostatních (Smolík, 2010). Neméně důležitou součástí je také sexuální identita a to, jak je jedinec přijímán opačným pohlavím. Do této oblasti také spadají určité vzorce chování a jednání, které se považují za sexuálně lákavější a přitažlivější. Identita je také spojena s životními cíli, které jsou zralejší a uvážlivější a byly formovány na základě sebepoznání, především svých možností a dovedností (Fontana, 1997).

Hledání a nalezení identity však není procesem jednoduchým a velmi často jej doprovází nejen pochyby, ale také zmatení rolí, vlastní neochota být při hledání identity aktivní a přijetí tzv. moratoria identity, což znamená odložení jejího přijetí a odmítání hledání svého Já (Helus, 2011). Mnoho mladých dospívajících přijme takovou identitu, která je konformní s rodičovskými představami a hodnotami nebo se společností, ve které vyrůstají, zatímco jiní si budují vše sami a snaží se najít svoji jedinečnost a originalitu. V prvním případě přijetí identity je jedinec ochráněn před řadou zklamání, ale je ochuzen o hledání sebe sama na vlastní pěst. Ve druhém případě se sice zklamání nevyhne, ale zato se naučí lépe odolávat stresu a náročným situacím (Vágnerová, 2000).

Ne každý adolescent však oplývá nejen kreativitou, ale také vůlí si vlastní identitu kreativním způsobem nalézt a realizovat svoje představy. Mnohem jednodušší je vytvořit identitu dle předkládaných vzorů (rodina, příbuzní, média, sociální síť apod.) a tedy zvolení cestu jistoty. Každá část identity se však utváří různým způsobem a v různém tempu, čili nerovnoměrně. V některých oblastech má adolescent prostor uplatnit kreativitu, ale v jiných může být velmi omezený a proto se spokojí s přijetím již vymodelovaného vzoru, jelikož je to nejjednodušší. Například mladého muže může zajímat sport, ale jelikož si plně uvědomuje, že takto se neuživí, najde si po škole zaměstnání, které jej nebude příliš obtěžovat a omezovat a hlavní složkou jeho identity bude sport provozovaný ve volném čase, profese bude podružná. Takto zaměřený student se navíc nebude v rámci školy snažit o nejlepší výsledky, ale jednoduše mu bude stačit, když projde vzdělávacím systémem a odmaturuje (Vágnerová, 2000). Dle Eriksona (1964) je pouhé přijetí již vymodelované identity velmi ochuzující, protože se jedná o takové řešení, které není výsledkem vlastního úsilí adolescenta, který tak nemá šanci

realizovat vlastní, samostatné představy. Identita, kterou si jedinec sám vytvořil, bývá originální a odolnější (Erikson, 1964).

Erikson (1970) dále popisuje stav, který je pro adolescenci typický, tedy krizi identity. Tato krize se projevuje napříč všemi složkami jeho osobnosti (také částí sociální, profesionální, sexuální apod.) a způsobuje ji především nedostatečné schopnosti a zkušenosti, které adolescent ještě nemá a potřebuje, aby se dokázal přizpůsobit standartním rolím v dané společnosti, ve níž žije a přebrat úkoly a zodpovědnost, které tyto role nevyhnutelně provázejí. Tato krize způsobuje mimo jiné také emocionální výkyvy a pocity zmatků, zklamání a vzdoru. Pokud jedinec touto krizí úspěšně projde, pak by úspěšným vyvrcholením měla být rovnováha mezi společenskými požadavky a nároky a mezi atributy, které tvoří osobnost jedince. Adolescent by tedy měl být schopen se nejen přizpůsobit sám sobě, ale také společnosti tak, aby ani jedno nebylo zanedbáváno. Z uvedeného vyplývá, že dalším pozitivním prvkem vyřešení této krize je hodnotnější a také přiměřenější sebepojetí adolescenta. Jakákoli volba pro hledání identity je ale vždy ovlivněna řadou faktorů, ke kterým patří kognitivní vývoj, vliv rodiny a výchova, možnost individuálního vyjádření, kultura a společnost, ve které se jedinec nachází. Formování identity je tedy velmi neidentický proces, který velmi často v adolescenci nekončí, ale pokračuje i v dospělosti (Shaffer, Kipp, 2014).

Autorka R. Josselsonová (In Macek, 2003) rozděluje celý proces hledání identity do celkem čtyř fází. První fáze začíná v časně adolescenci (či ke konci puberty), kdy si jedinec v rámci probíhající psychologické diferenciacce začne uvědomovat svoji odlišnost od ostatních vrstevníků, od rodičů apod. Dříve autority, které byly nezpochybnitelné, ztrácejí svoji sílu a adolescent je ke všemu a ke všem zvýšeně kritický a emočně labilní. Ve druhé fázi (14-15 let) se do popředí dostává experimentování a výhled týkající se pouze té nejbližší budoucnosti. Plány a osobní perspektivy nemají žádný význam, což může být problematické, jelikož si mladí lidé v tomto věku vybírají střední školy a míra jejich odpovědnosti tak začíná stoupat. I bez pojmání dlouhodobější perspektiv však sami ví, co je pro ně to nejlepší a mají tendence soupeřit s rodiči a touží být absolutně nezávislí na jakékoli autoritě. Třetí fáze je typická navazováním přátelství, hledáním nových norem, hledáním vlastních hodnot a stabilizací v oblasti vztahů (16 -17 let). Především se jedná o vztahy s rodiči, které by se měly začít obnovovat v pozitivním směru. Adolescentovo jednání by již mělo být klidnější, bez demonstrativních výzev a prvků, bez konfliktů, spíše zralejší a také by již měl mít schopnost akceptovat rodinná pravidla.

Tento posun by měl nastat po uvědomění si důležitosti rodinných vazeb. Výkyvy jsou však stále ještě považovány za normální. Míra zodpovědnosti se opět o něco zvýšila a jedinec by si měl plně uvědomovat své chování, včetně následků. Pozdní adolescence, čili poslední etapa vývoje identity, by měla být doprovázena psychickým osamostatněním a konsolidací vztahů. Jedinec by měl postupně ukončit svoji závislost na rodině a dosáhnout samostatnosti. Jeho identita by měla být dotvořena na základě uvědomění si nejen vlastní jedinečnosti, ale také reálného pohledu na sebe sama v rámci zralého sebehodnocení. Adolescent by si měl uvědomovat sám sebe v kontextu propojení minulosti, přítomnosti i budoucnosti a tím dosáhnout pocitu vlastní originality a neopakovatelnosti. Na adolescenci navazuje mladší dospělost a v tomto stádiu již není vhodné, aby v oblasti identity mladý člověk tápal a nebyl si sebou jistý, to už je považováno za jev negativní. Nicméně v rámci adolescence je možné s identitou experimentovat a i po jejím objevení zkusit další možné varianty, které budou pro mladého člověka co nejschůdnější.

Říčan (2004) následně uzavírá proces hledání identity názorem, že samotná identita by měla být utvářena především v souladu s mravními zásadami celé společnosti, a autor sám pak identitu vnímá jako proces hledání odpovědi na otázky o základních hodnotách a motivech v chování a jednání. Na svobodném rozhodnutí každého jedince pak záleží, nakolik se daným mravním zásadám dokáže přizpůsobit, nebo naopak jak je silný pro následky za jejich nerespektování (Říčan, 2004).

2.7.3 Typy identit

U adolescenta, který prošel obdobím hledání identity je možno pozorovat čtyři druhy osvojených identit, které popisuje autor Macek (2003). Dle Macka můžeme u adolescentů či mladých dospělých pozorovat identitu difúzního typu. V tomto případě se jedná o jedince, který nemá stabilní názory, ale často je mění, stejně jako své přesvědčení i jednání, a to vše za účelem pocitu sounáležitosti se skupinou, které je aktuálně členem, a s prostředím, ve kterém se pohybuje, a proto je také velmi snadno ovlivnitelný názory svých vrstevníků. Jeho sebehodnocení je velmi rozkolísané a také postrádá potřebu aktivní sebeidentifikace.

Dále se může jedinec nalézat ve stavu náhradní identity. V tomto případě se celý proces dotvoření identity ukončil předčasně. Pro tohoto jedince jsou důležité závazky, jeho

sebeobraz je konzistentní a prakticky žádnou krizi identity ani nezažil, jelikož veškeré názory, postoje a normy nekriticky přijímá od okolních autorit.

Jako třetí popsal Macek statut moratoria, které bylo zmíněno výše. V tomto případě je adolescent při hledání identity sužován úzkostí a pochybnostmi, závazkům se pokud možno vždy vyhne a smysl vidí v experimentování a stále nových zkušenostech.

Jako poslední uvádí Macek fázi dosažení identity, která u daného jedince značí, že krizi prošel se snahou všechny své závazky řešit a hledat odpovědi na niterné otázky. Tento jedinec dokáže spojovat svoji minulost s přítomností, má výhled do budoucnosti, a tím pádem může prožívat vlastní kontinuitu a sebeakceptaci, což posiluje jeho vědomé Já. Tento jedinec je také schopen navazovat vztahy nejen sexuální, ale také hluboce intimní (Macek, 2003).

2.7.4 Přijetí negativní identity

V rámci kognitivního vývoje je adolescent chopen rozvíjet nové způsoby uvažování, ke kterým se řadí mimo jiné i schopnost uvažovat nad věcmi, které se ještě nestaly, a tak srovnávat reálný svět s představou, ale také se myšlenky více soustředí na adolescenta samotného, tedy dochází k větší introspekci (snaží se více pochopit a popsat své vlastní nitro, myšlenky, pocity, emoce apod.), což vede k rozvoji sebepoznání. Tento děj však bývá často ovlivněn psychickými stavy adolescenta a dalším důležitým faktorem je také vyšší sebekritika, což vede téměř nevyhnutelně ke zkreslování představ o sobě sama. Uvedené má pak následně také vliv na proces hledání identity, který nabízí sám o sobě řadu konceptů a možností, jak identitu nalézt nebo přijmout již vymodelovaný vzor. V každém případě může dojít k přijetí tzv. negativní identity. Tento jev je charakteristický odmítáním těch rolí, které daná společnost považuje za dané, které jedinec vidí v rodině i ve škole. Toto odmítání je zpravidla spojeno s delikventním chováním nebo s jinak rizikovým jednáním. Následná obranná reakce je podmíněna pochybnostmi a nejistotou, která proces hledání identity doprovází a může se stát, že adolescent opustí prostředí, které zná, a stane se členem vybrané sociální skupiny (parta, gang, sekta), kde přebere identitu od těch členů, které považuje za úspěšné, a proto si z nich udělá vzory vlastního chování (Šafařová, 2006 In Smékal, Macek, 2006).

2.7.5 Tělo a genderové role v procesu hledání identity

Tělo a fyzický vzhled má pro adolescenta zásadní význam a jako takové se stává součástí jeho identity. Navzdory tomu, že fyzické síly a krása jsou u adolescentů na vrcholu, dochází k neustálému srovnávání se s vrstevníky a s předkládanými ideály tělesné krásy a dokonalosti. V případě, že vzhled adolescenta je v souladu s těmito ideály, pak roste jeho sebevědomí a navíc je takto i podporována jeho jistota, a to nejen ve vztahu k sobě, ale i k jeho okolí a také k opačnému pohlaví. Vnější vzhled, včetně stylu oblékání a další úpravy, je zkrátka prostředkem, který pomáhá k dosažení lepší sociální akceptace a jisté formy prestiže. To, že existuje model a vzor pro krásu však svým způsobem omezuje prosazování vlastní výjimečnosti a odlišnosti. Na konci vývojového období by si měli již vyrovnanější a stabilnější adolescenti k módním trendům vytvořit zdravý odstup a objevit vlastní styl, který již nebude kopírovat žádný médiem předkládaný vzor (Vágnerová, 2000).

K tvorbě identity náleží i přijetí vlastního pohlaví a také proces diferenciaci mužské a ženské role. Chlapci i děvčata mají vlastní představy o rolích mužů a žen ve společnosti a práce diferenciaci těchto rolí bývá spojována především s rolemi partnerskými (Vágnerová, 2000). Jelikož jsou to dívky, kdo dozrává a vyspívá rychleji, a to nejen biologicky, ale také psychicky, rychleji se mění také jejich zaměření a ke konci adolescentního období se u nich začíná objevovat přání starat se o někoho, kdo na nich bude závislý a vytvořit si tak silnou citovou vazbu, čili jde o touhu po dítěti. Dívky mají tendence samy sebe hodnotit a celkově definovat na základě vztahů, které mají k ostatním lidem, vlastní zodpovědnosti a sebepečce či péče o druhé (Carol Gilliganová, 1982 In Vágnerová, 2000). Svoji identitu naplňují a hledají pomocí kooperace, submisivity a obecně v této oblasti mnohem méně experimentují. Jejich identita je mnohem stabilnější a dívky samy jsou motivovány k tomu, aby této stability dosáhly co nejdříve (Vágnerová, 2000).

Dle J.E.Marcia se dívky ocitají v období adolescence pod větším tlakem než chlapci, jelikož se od nich očekává větší konformita s hodnotami a normami společnosti a že tyto v rámci plnění rodičovské role předají další generaci. Situace v procesu hledání identity u chlapců je mírně odlišná. U chlapců je naplnění identity v oblasti mužské role spojeno spíše se soupeřením a s dominancí. Jejich identita je celkově zaměřena a hledaná prostřednictvím výkonu, získáním určitých kompetencí a dosažením konkrétní sociální pozice (Marcia In Vágnerová, 2000). Chlapci také neprožívají příliš silně konflikt mezi

rodinným životem a kariérou, který naopak silně pociťují dívky. Profesní orientace je pro ně důležitým prvkem při formování budoucích cílů i při vývoji identity (Macek, 1999).

3. Smysl života v dílech vybraných autorů

3.1 Smysl života jako pojem

Téma smyslu života je velmi individuální, multidimenzionální a těžko měřitelné. Každý vidí smysl v něčem jiném a každý pro něj má jiné pojmenování (Maslow, 2014). Dnešní postmoderní doba upřednostňuje smysl subjektivní. V tomto úhlu pohledu má smysl jen to, čemu rozumíme a co sami vnímáme, co si přejeme, ovšem chybí zde jakýkoli dialog s okolním světem, péče a tvořivost pro něco nebo pro někoho. Odezvou je pak vzrůstající sebestřednost a emocionální frustrace (Kosová, 2014). O smyslu hovoříme tehdy, když se ocitáme v situaci, ve které máme možnost volit, vybírat si a jednat. V materiálních věcech smysl sám o sobě není, smysl věcem vdechuje až člověk svými dovednostmi (Machovec, 2012). Dle Maslowa je smysluplnost motivační silou lidského života jediné tehdy, pokud jsou uspokojeny nižší potřeby. Smysluplnost označuje jako vnitřní schopnost člověka. Každý člověk si svůj smysl vybírá sám dle své vůle a přirozenosti a toho, co mu vyhovuje. Existenciální smysl je tomuto smyslu nadřazen jako metamotiv, který musí být naplněn, má-li člověk být schopen normálně v životě fungovat. Pokud naplněn není, člověk se necítí dobře, má pocit nenaplněnosti, strádá a to v konečném důsledku může způsobit utrpení nebo vážné poruchy (Maslow, 2014).

Smysl života je tématem nejen pro vědní bádání, ale objevuje se i v každodenních zkušenostech. Sám smysl je častým předmětem bádání u filozofů i u psychologů. Zatímco filozofové se zabývají otázkami smyslu života (meaning of life), tak odborníci z oboru psychologie se soustřeďují na smysl v lidském životě (meaning in life) (Hicks, King, 2009). Samotná definice slova smysl se dá dle Křivohlavého (2006) rozdělit na dva úhly pohledu z hlediska oboru psychologie. V první řadě může jít o hodnotu, význam či účel a ve druhé řadě se může jednat o záměr, který má souvislost s motivací lidského jednání a chování (Křivohlavý, 2006). Definovat smysl života jako pojem je velmi obtížné z hlediska jeho subjektivní složky; obsah a význam tohoto pojmu je totiž pro každého jedince jiný. Popsat smysl života je možno například z hlediska historického pohledu na

smysl života, z hlediska některých autorů a jejich teorií nebo pomocí další atributů, které budou popsány níže. Dle autorů Hickse a Kinga (2009) má celkově prožívání vlastního smyslu života natolik subjektivní charakter, že ani nejbližší okolí jedince nemůže vždy spolehlivě rozeznat, zda dotyčná osoba smysl života má nebo nemá. Navíc se jedná o prožitek do jisté míry modelovaný vnitřními individuálními osobními zkušenostmi a zážitky (Hicks, King, 2009). Autoři Steger, Frazier, Oishi, & Kaler (2006) popsali smysl v životě jako podstatu lidského bytí, kterou sám jedinec vnímá jako velmi významnou. Tato definice možná patří k těm méně obsáhlým, nicméně dává prostor k tomu, aby si smysl v životě mohl každý člověk popsat a pochopit individuálně, dle vlastních kritérií a hodnot.

Autor Tavel (2007) dokonce poukázal na to, že definici pro smysl života jako takový neuvedl ani zakladatel logoterapie V. Frankl, který konkrétně smysl sám vnímal jako například nejlepší možnou hodnotu v konkrétní situaci, jako úkol, jako životní směřování či jej umístil do oblasti životních cílů (Tavel 2007). Převaha autorů, pro něž je smysl života ústředním pojmem jejich bádání, se shoduje v tom, že otázka smyslu lidského života se stává prioritní specificky v krizových situacích (např. Frankl, 2006, Halama 2000, Schneider a May 2005, Tavel 2007 aj.). Autor Křivohlavý (2006) je však toho názoru, že mnohem intenzivněji myslíme na smysl života v průběhu procesu umírání *ante finem* čili těsně před odchodem ze světa. Na základě své zkušenosti ale například autorka Soukupová (2004) uvedla, že otázka životního smyslu se projevuje i mimo vyhrocené, krizové situace. Svě tvrzení podepřela zjištěním, že ordinace psychoterapeutů se čím dál tím více plní klienty s diagnózou existenciální krize, a Tavel dodává, že smysl stojí v lidském životě poněkud ve skrytu v prostoru za konáním a jednáním (Tavel, 2007).

Halama (2000) sémanticky spojuje smysl života se schopností pochopit a interpretovat život a jeho události nebo také s potřebou nalézat smysl pro konkrétní životní situace a události. Dále se autor domnívá, že pokud je někdo schopen říci, že pro něj má něco smysl, pak to obsahuje pro daného člověka specifickou, konkrétní hodnotu a zároveň se jedná o vyjádření určitého životního cíle. Jelikož je pojem smysl života multidimenzionální, je vskutku obtížné se pokoušet jej jakkoli definovat s konečnou platností, neboť definic pojmu „smysl života“ ve světě existuje okolo 170. Navíc slovo „smysl“ je samo o sobě mnohovýznamové (Tavel, 2007). I angličtina má pro smysl v životě vícero frází (the existential meaning, the life meaning, the meaning of life, the personal meaning atd.) (Halama, 2007).

Hermeneuticky se o smyslu dá hovořit tehdy, pokud pojmem člověka jako jedince, který je orientován na hledání smyslu a dosažení vlastního úspěchu (Raban, 2008). Je třeba, aby si člověk nejprve smysl ve svém životě uvědomil a následně jej zrealizoval, což smyslu umožňuje chápat jej a rozumět mu jako nástroji smyslového vnímání, kdy do tohoto pojetí vstupuje také řeč, účelnost, funkčnost, orientace jedince na jednání a také objevení takového životního cíle, pro který by stálo za to nejen žít, ale také zemřít (Křivohlavý, 2006).

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

Dle Reker (1997, In Halama, 2000) znamená smysl v životě takový stav, ve kterém si člověk dokázal stanovit svůj životní cíl, má subjektivně pocit životního směřování, vnímá vlastní život jako uspořádaný a dokáže vyjmenovat či popsat důvody pro vlastní existenci. Dle Křivohlavého (2006) je nalezení smyslu života celoživotním úkolem, neboť vyjadřuje úplné směřování existence, jejího záměru a účelu. Baumeister nahlíží na smysl života jako na duševní reprezentaci reálných vztahů mezi situacemi, vztahy a věcmi (Baumeister In Halama 2000, str. 220).

Autoři Baumeister a Vohs (2002) shrnuli lidskou snahu po nalezení smyslu jako touhu porozumět situaci, kterou prožíváme, a také tomu, jak tato situace nebo konkrétní událost zapadá do celku, do našeho kompletního obrazu, který o světě a o svém místě v něm máme. Jedná se tedy o snahy dopátrat se odpovědi na otázku, jaký má náš život účel a kudy povede naše cesta v něm. Hledání odpovědi nám mají usnadnit známé souvislosti, racionalizace a vědomí určitého neměnného řádu v běhu života. Klinger popsal smysl života jako potřebu pochopit život jako něco, co má sloužit vyššímu hodnotovému účelu (In Křivohlavý, 2006).

Dle Yovella je důležité po smyslu života pátrat především ve vlastním nitru, jelikož otázka po smyslu je otázkou existencionální v tom nejhlubším slova smyslu a je dalekosáhlejší a hlubší, než všechny psychoterapie a medikamenty (Yovell, 2010).

3.2 Filozofické úvahy o smyslu života

Z historie víme, že hlavní postoje ke smyslu života se začaly formovat již v období antiky. Epikúros ze Samu je například považován za zakladatele vulgárního epikureismu (Křivohlavý, 2006). Hlavní myšlenkou tohoto směru bylo, že největší štěstí v život člověka přináší nicnedělání, tělesné radosti a pohodlí. Nejvyšší cílem lidského žití by tedy měla být slast jakožto harmonická rovnováha těla i duše, bez bolestí a neklidu. Žáci Epikúra si však jeho myšlenky upravili a zůstali u tělesné slasti jako u vrcholného životního smyslu (Störig, 2007).

Podobným myšlenkovým směrem byl hédonismus. S epikureismem se shodoval v bodech tělesné slasti a uspokojování všech potřeb a stoupenci navíc zastávali názor, že při dosažení tohoto životního smyslu je v podstatě vše dovoleno, a to včetně vraždy a jiných zločinů. Přesycenost života slastí u následovníků hédonismu nakonec vedla k poznání, že příliš mnoho rozkoše a nicnedělání pravděpodobně nebudou v životě tím hlavním smyslem, protože vedou k nudě a k pocitu vnitřní otrávenosti či nespokojenosti (Křivohlavý, 2006).

V opozici k výše uvedeným postojům ke smyslu života následně vznikl kynismus, jehož hlavní myšlenkou bylo úplné oproštění se od tělesných i světských radostí a žádostivosti. Nejslavnějším kynikem byl Diogenés ze Sinópy, žijící v době Alexandra Velikého. Diogénes dle legend přespával v psí boudě a jeho jediným majetek představovala dýňová miska, které se také časem zbavil, když viděl psa pijícího vodu bez misky. Učenci kynismu netoužili po majetku ani po slávě, byli lhostejní k tělesným rozkoším, nepracovali (Störig, 2007).

Jiný pohled na smysl v životě nabídl i Aristoteles, který smysl spatřoval v lidské tvořivosti, jež má přinášet radost ze života a pocit smyslu. K tomuto je dle Aristotela zapotřebí také to, aby se člověk dokázal ovládat vlastním rozumem a vůlí. Z těchto myšlenek vycházel také Frankl, který radost označil za vedlejší produkt smysluplné tvořivé činnosti, čímž původní Aristotelovy myšlenky povznesl na vyšší úroveň (Křivohlavý, 2006).

Stoikové a jejich myšlenky kladli vnitřní sebekázeň na ještě důležitější místo v životě člověka. Žáci stoické školy věřili, že smyslem života by měl být osobní růst ale bez zaměření výhradně na sebe sama. Skutečné životní štěstí a smysl pak spíše hledali v moudrosti a mravnosti. Smyslem lidského života by tedy mělo být dobro, které bude jedinec konat čistě jen pro dobro samotné, tedy s úctou k mravům a bez touhy po uznání nebo po zisku (Křivohlavý, 2006).

Velkou pozornost smyslu lidského života kladli také existenciální filozofové (Křivohlavý, 2006). Ústřední myšlenky se u těchto myslitelů opíraly o význam a hodnotu lidské existence. K hlavním autorům se řadí Camus, Jaspers, Nietzsche, Heidegger, Sartre a Kierkegaard (In Navrátil, 2000).

Smyslu života se také věnoval směr nazývaný existencialismus, na základě kterého se člověk sám stává tím, co ze sebe učiní. Důležitá je pak svoboda, kterou jedinec má a díky které se může rozhodovat, jak bude jednat, takže čím byl včera, tím nemusí být dnes a někým jiným může být i zítra. Nicméně tato svoboda je i břemenem, protože člověka uvrhá do nejistoty silou odpovědnosti, kterou jedinec za své chování má. Svoji existenci může vnímat jako nesrozumitelnou nebo nevypočitatelnou, a přesto ji chce zpravidla učinit smysluplnou jako svobodný člověk, za svůj život zodpovědný a schopný svým pozitivním přístupem a jednáním vytvářet smysluplné hodnoty (Křivohlavý, 2006).

Pocit viny, prázdnotu a existenciální zánik popsal jako doprovodné jevy neautentického života Martin Heidegger, který se zabýval ve svých dílech rozdíly mezi autentickým a neautentickým bytím. Autenticita v životě člověka má být naopak vyjádřena tím, že člověk je ukotven sám v sobě a jedině tak může najít ve svém životě smysl a správný směr pro směřování svých cílů (In Störig, 2007). Existence nemá žádný jiný smysl, který by jí někdo dal, ale má jej jen sama o sobě a sama v sobě a je vyjádřením svobody. Život autentický tedy je smysluplný zvláště, pokud je člověk schopen cílevědomě využívat a aktualizovat svůj existenciální potenciál prostřednictvím porozumění a svobodného rozhodování (Cakirpaloglu, 2004).

Na myšlenky Heideggera částečně navázal Jean Paul Sartre, ale z velké části se jeho úvahy posunuly jinam a Sartre se ve svých dílech věnoval ateistickému existencialismu, jehož původ je ve Francii (In Cakirpaloglu, 2004). Dle názorů Sartra je člověk

zodpovědný jedině sám sobě, v žádném případě ne Bohu ani jiné nadpozemské autoritě a jedině člověk sám a vlastními silami se může dostat z prázdnoty, se kterou se setkává každý den. Život by měl mít smysl, protože bez něj se člověk cítí cize, beznadějně a absurdně, ale tento smysl si musí člověk vybrat sám a vůbec nejlepší by mělo být si otázky smyslu obecně nepokládat a jednoduše si zvolit, jak bude žít (Štěpitová, 2005). Tato koncepce se pak stala základem pro vznik existenciální psychologie. Hlavní faktory, které určují základ smyslu samotné existence člověka a díky kterým je možno také konkrétního člověka pochopit pak jsou jeho vlastní odpovědi na otázky smyslu, jeho vnitřní aktivita, svoboda, jeho kreativita a člověk sám jako originál, jeho vztah k dalším lidem a také téma jeho odpovědnosti za vlastní život (Navrátil, 2000).

Myšlenky existenciální filozofie jsou i dnes základem pro přístup k lidem na odborné úrovni. Keynom, profesor filozofie z Kanady, vidí v člověku bytost pátrající po smyslu a směřující k určitému cíli, což je základem lidské existence. S moderní dobou narůstá existenciální frustrace a také sociální izolace, a proto jsou otázky po smyslu života opět aktuální a více naléhavé než kdy jindy, neboť směřování k cíli je podstatou pro kvalitní život (In Křivohlavý, 2006). Autorem pojmu existencialismus je filozof F. Heineemann (In Blecha, 1994) a jako takový není úplně jednotný, spíše pod sebe sdružuje ty autory, kteří se zabývají podobnými tématy týkající se problematiky zodpovědnosti, svědomí, osamělosti, lidského bytí a intimity (Plhánková 2006). Dle Prochasky a Norcross (1999) navazuje na existenciální filozofii daseinsanalýza, logoterapie a americká humanistická psychologie. Na člověka odborníci z oboru psychologie v rámci těchto směrů nahlíží jako na bytost schopnou svobodné volby, orientující se na budoucnost a žijící s vědomím, že je důležité si nějak rozvrhnout vlastní život, který je konečný a končí smrtí (Plhánková 2006).

3.4 Psychologické úvahy o smyslu života

Počátky uvažování o smyslu v oboru psychologie lze rozdělit do dvou hlavních proudů, a ty tvoří teologicko-finalistické teorie z psychologie osobnosti (hormická psychologie účelu dění, zřetelná v kognitivní psychologii), druhým teoretickým proudem je psychologie existenciální a humanistická (Tavel, 2007).

3.4.1 Humanistická a existenciální psychologie a smysl života

Tyto psychologické proudy 20. století mají svůj základ ve filozofii a spiritualitě, navazují na fenomenologii a myšlenky existenciální filozofie. Vymezují se proti psychoanalýze, kterou vnímají jako příliš redukcionistickou a v centru jejich pozornosti je lidský potenciál jedince a jeho svobodná vůle (Kratochvíl, 2012). Hlavní zastánci těchto směrů vnímají utváření osobnosti člověka jako unikátní a jedinečný proces. Lidská osobnost je chápána jako celek, jedinečný, individuální a složitý, jehož hlavním cílem a smyslem je seberealizace (Mikšík, 1999). V USA převládá humanistická psychologie (Maslow, Rogers apod.) a v Evropě se jedná spíše o logoterapii a daseinsanalýzu (Reker, Boss apod.). Z pohledu existenciální psychologie je lidská osobnost umístěna do rozporu svobody a omezení. Svoboda je pak spojená s tvořivostí, vůlí a možností sebevyjádření a naopak omezení znamená smrt, zranitelnost a přirozené sociální limity a pravidla (Schneider, May 2005).

3.4.2 Smysl života v teoriích vybraných autorů

A.H. Maslow, zakladatel pyramidy potřeb, mimo jiné také stál u zrodu humanistické psychologie. Pyramidu potřeb sám dělil dle potřeb nižších (spodní patra) a následně definoval i potřeby vyšší (potřeby bytí, potřeby růstové apod.). K těmto vyšším potřebám následně přiřadil také potřebu po smyslu života, seberealizace, sebetranscendenci. Dle Maslowa se tyto vyšší potřeby dostávají ke slovu tehdy, jsou-li vhodně saturovány potřeby nižší. Teprve v tomto případě se z vyšších potřeb stává velmi silná motivační síla, která jedinci umožňuje rozvinout vlastní potenciál a směřovat na vrchol oné pomyslné pyramidy potřeb, tedy k seberealizaci a k nalezení prostřednictvím seberealizace vlastní smysl. Smysl je pak dle Maslowa potřeba vyplývající z bytí, jedná se o intrisickou vlastnost člověka a je člověkem vybírán na základě jeho vlastní jedinečnosti a přirozenosti s dopadem na zdraví (Maslow, 2000). Maslow viděl v otázkách smyslu života potřebu, která je specificky lidská. Dále zdůraznil vhodné načasování pro hledání smyslu života, konkrétně pak v adolescenci může velmi brzké hledání sebetranscendentních hodnot vést k nedostatečné saturaci potřeb nižších a tím pádem také zbrzdit nebo zablokovat duševní vývoj (Tavel, 2007).

C.G. Rogers, představitel humanismu, obohatil teorie smyslu života o pojem aktualizační tendence, kterým pojmenoval proces odehrávající se v každém jedinci, který vede k naplnění vlastních možností vybraným kreativním způsobem, čímž dochází i k naplnění smyslu života a také k osobnostnímu rozvoji, který je plnější a také více všestranný. Dle Rogerse se člověk přirozeně v rámci vlastního vývoje pohybuje od závislosti směrem k nezávislosti, k sociální zodpovědnosti, stává se zralejším, kreativnějším a snaží se konstruktivně využívat všechny své vrozené schopnosti a dovednosti (Mikšík, 1999). Tato vývojová tendence je pro člověka v každém okamžiku jeho života určující (Rogers, 2014).

I. D. Yalom ve své teorii o smysluplnosti lidské existence vychází z existencionálních myšlenek, které jsou předestřeny výše. Dle jeho teorie nemá svět ani lidský život jakýkoli smysl, ten je třeba člověkem objevit, konstruovat právě proto, že svět sám o sobě smysl nemá. Pokud si člověk smysl života vytvoří, pak se do něj může plně ponořit a v rámci tohoto se také příslušně angažovat, což mu následně usnadní prvky, které jsou společné všem lidem, a to je smrt, izolace, svoboda, nutnost vybírat z možností apod. Na lidi autor nahlíží jako na bytosti hledající smysl, jenž bude dostatečně silný, aby kompenzoval nesmyslnost světa a stal se i důvodem pro život a současně zvládl iluzi v podobě popření autorství stvořeného smyslu (Yalom, 2012). Hledání onoho smyslu života však může člověka uvrhnout i do krize smyslu. Dle Yaloma je také důležité ke smyslu přistupovat tak, že se jedinec plně ponoří do jednoho vybraného smyslu, který má větší sebepřesahující (zaměření na někoho nebo něco, co je mimo jedince a zároveň významnější, než je on sám) základ. Lidé obecně získávají pocit, že jejich práce, má-li hlubší význam, je sebepřesahující, a tím pádem ji také vnímají jako smysluplnější a sebenaplňující. Smysl života dále Yalom dělí dle zaměření na smysl osobní (pozemský) a na smysl kosmický, kterým poukazuje na jakýsi plán vesmíru, který dává smysl, jelikož je duchovně, tajemně uspořádán, ale mimo lidské chápání (Yalom, 2012).

Reker ve své teorii smysluplnosti žití hovořil o lidské snaze pochopit rámeček, do kterého zapadají jednotlivé události z lidského života dle předem daného smysluplného řádu. Toto pochopení pak následně lidem umožňuje pochopit smysl vlastního života a jeho poslání či směr v něm pomocí řádu – koherence (Křivohlavý, 2006). Jako další zavedl Reker do teorií smysluplnosti života také pojem sebetranscendence, neboť dle jeho názoru je její hloubka přímo úměrná hloubce smyslu života. Hloubku sebetranscendence

a tedy i smyslu života rozdělil autor do celkem čtyř stupňů. První stupeň popsal tak, že jedinec je zaujatý sám sebou. Druhý stupeň znamená, že jedinec začíná realizovat vlastní potenciál, individualismus. Třetí stupeň je obrácení jedince do kolektivismu a služby jiným lidem a poslední, čtvrtý stupeň, znamená pro jedince dosažení sebetranscendence, do které je zahrnutý smysl nejen lidského života, ale také celého světa (Tavel, 2007).

Adler věnoval svým teoriím o smyslu života celou monografii, nicméně smysl jako takový v ní interpretuje jako pocit sounáležitosti neboli v jeho podání jako vnitřní nepsaný zákon o pohybu k dokonalosti, o životních úkolech a o životním stylu, což jsou hlavní tři komponenty tvořící dohromady zmíněnou sounáležitost a pocit smyslu života, přičemž smysl života a sounáležitost autor zaměňuje jako synonyma. Životní styl se začíná u člověka utvářet poprvé kolem jeho pěti let věku a pak je ovlivňován výchovou a prostředím. Životní styl následně vyplývá z chování a jednání jedince, je založený na jeho vnímání vlastních sil a schopností a na prožitých životních událostech. Vlastní sebeobraz a vnímání světa následně ovlivňuje jednání, cítění a myšlení jedince. Styl života, který si jedinec vybere, dále ovlivňuje jeho životní směřování i přístup k řešení komplikací a těch životních úkolů, které jsou zasazené do kontextu zaměstnání, lásky a životní pospolitosti. Dle Adlera je možno zdravě vybraný a realizovaný životní styl charakterizovat harmonií v životě člověka, zdravými sociálními vazbami a celkovou spokojeností. Takový jedinec následně nemá problém překonávat jakékoli pocity méněcennosti a nesnaží se nad někým získávat převahu. Navíc se člověk, který je spokojený s vlastním životem, dokáže aktivně podílet na zlepšování svého prostředí a v konečném důsledku i na zlepšení světa jako takového.

Integrovaným prvkem, který dodává do životních událostí a zážitků smysl, je kreativní Já, jehož role je více než důležitá. Energií a zaměřením kreativního Já následně usměřňuje zákon pohybu k dokonalosti, jehož tendence jsou směřovat určitým směrem a k dokonalému cíli. Tento zákon pohybu pak pomáhá nalézat odpovědi na otázky, o co jedinci doopravdy jde, o čem usiluje a proč usiluje právě o toto, ať je to cokoli. Zdokonalení, vývoj, aktivní aklimatizace okolnímu prostředí, to vše zákon pohybu směřuje k nejlepšímu cíli, kterým je pocit sounáležitosti, tedy smysl života, který Adler interpretuje jako lidskou schopnost být připravený spolupracovat s dalšími lidmi a být celkově pro společnost přínosem. Dle Adlera je život naplněný smysluplností prožívaný ve prospěch společnosti a současně tak dochází k uplatnění pocitu sounáležitosti. Opak se pak bude u jedince projevovat například chováním, které je v rozporu s míněním

společnosti, neurózami, zkresleným sebeobrazem a vnímáním světa, nevhodnými až jen domnělými cíli. To vše se odehrává jako důsledek nevhodného životního stylu a absence pocitu sounáležitosti, tedy smyslu v životě (Adler, 1995).

C. G. Jung je toho názoru, že na hledání smyslu života zvláště v mladém věku jednoduše není čas. Období dětství a následné dospívání jsou velmi expanzivní a charakteristické snahou či bojem o co nejlepší místo ve společnosti. Zvláště pak adolescenti a mladí dospělí jsou dle Junga zaměřeni na jediný cíl, kterým je intenzivní angažovanost ve vlastním životě, protože pro ně již pominula nevědomost, kterou s sebou přineslo jejich dětství. Mladí lidé tak nemají ani touhu po hlubší introspekci a hledání životních pravd a smyslu, protože mají spoustu práce s budováním povrchní části své osobnosti, persony, pomocí které se hodlají prezentovat světu a nejbližšímu okolí. Problém mají mladí lidé ve chvíli, kdy se se svojí personou až příliš zidentifikují, což jim zkomplikuje druhou, dospělejší polovinu života, jejíž náplní má být proces individuace. Tento je dle Junga typický tím, že v jeho průběhu by měla lidská osobnost plně dozrát, jedinec by měl být schopen najít cestu sám k sobě, k reálnému, vnitřnímu *Já*, dále by jedinec měl dosáhnout těch nejvyšších úrovní vědomí a uvědomit si svoji individualitu, existovat v harmonii se svým okolím a s kolektivním nevědomím. V rámci prostoru a času, který nabízí proces individuace, by člověk měl intenzivněji pátrat po otázce smyslu jeho života (Jung 1994 In Říčan, 2010).

Dle Frankla je otázka po smyslu života v podstatě zbytečná a je nutno provést menší didaktický (kopernikovský) obrat tak, aby otázka zněla jinak. Člověk by se tedy neměl ptát, co by měl od svého života očekávat, ale naopak se zeptat, co život čeká od konkrétního člověka. Smysl jako takový (logos) se z prosté existence lidského života nikdy sám od sebe neobjeví, ale je třeba jej aktivně najít či odhalit. Smysl života nelze generalizovat, protože život požaduje od konkrétního člověka na svoji otázku konkrétní odpověď na zcela konkrétní situace. Smysl tedy Frankl popisuje jako zcela přísně individuální a také subjektivní. Jedinečnost a neopakovatelnost životního údělu pak dělá každý lidský život smysluplným (Frankl 1994). Lidé jsou dle Frankla svobodní a záleží na jejich zodpovědnosti, jaký zaujmou postoj k otázkám smyslu ve vlastním životě. Touto myšlenkou se autor staví proti pandeterminismu, tedy proti myšlence, že lidské jednání a chování je ovládáno především pudy, či jinými atributy jeho života, ať už jsou biologické,

sociokulturní nebo psychické. Svoboda každého člověka se dle Frankla projevuje i svobodu v přijetí postoje a zodpovědnosti, čili jak bude kdo konkrétně zodpovídat za vlastní existenci, za to, jak reaguje na vlastní životní události a výzvy, což je podstatou samotného smyslu lidského žití (Frankl 1997).

Na tuto zodpovědnost úzce navazuje pojem svědomí. Autorka Plháková (2006) je toho názoru, že svědomí je založeno na převážně intuitivní schopnosti člověka vyvodit originální smysl z kontextu každé situace, přičemž svědomí jako takové je jevem typickým jen pro lidi. Dle Frankla je svědomí možno charakterizovat jako „orgán“ pro smysl, který napomáhá nalézat v každodenních nepřehledných situacích tvar, který smysl má. Tak, jako smysl sám, je i svědomí velmi subjektivní záležitostí, jelikož co je přijatelné pro jednoho člověka, to může být naprosto nevhodné pro člověka jiného (Frankl, 2006). Podstatu smyslu vidí Frankl v sebetranscendenci, tedy v zaměření se na někoho nebo na něco, co je větší a důležitější, než člověk sám. Jako vedlejší produkt tohoto zaměření se pak u člověka projevuje potřeba seberealizace v takovém rozsahu, který vybraný smysl dokáže zcela naplnit. Pokud se toto nestane a nedojde k sebetranscendenci v rámci nalezení smyslu, pak může potřeba smyslu trpět frustrací, a tuto jedinci nejčastěji kompenzují tím, že se u nich začne projevovat vůle k moci nebo ke slasti (Frankl, 2006).

Proti tomuto pojetí, kdy „vůle ke slasti“ je pojem vymyšlený Franklem, přičemž takto charakterizuje Freudovu teorii o lidských snahách uspokojit touhy a potřeby vycházející z libida, a pojetí Adlera a jeho „vůli k moci“, staví Frankl vlastní teorii „vůli ke smyslu“. Tuto vůli popisuje jako nejdůležitější prvek lidství založený na schopnosti člověka rozhodnout se, jak se svým životem naloží a čím se stane. Zdravý konflikt pak v životě člověka nastává ve chvíli střetu mezi realitou a vysněnými ideály o životě, které by se mohly stát skutečností. Dle Franklova vlastního výzkumu z roku 1994 uvedlo 89 % respondentů, že v životě potřebují něco, cokoli, proč by mohli žít, a 60 % respondentů uvedlo, že v jejich životech má svoje místo něco nebo někdo, zač by byli ochotní položit vlastní život. Dle Franklova názoru tyto postoje nemohou pramenit pouze ze sublimací nebo obranných mechanismů, které jsou například popisovány v rámci Freudovy psychoanalýzy, ale jejichž základem je velmi silná motivace, které je člověk schopen, a sice právě ona vůle ke smyslu. Dle Frankla autoři Freud a Adler nedostatečně interpretovali a zobecnili svoje zkušenosti s pacienty, kteří trpěli frustracemi. Morální chování v životě člověka ve skutečnosti nevyvěrá z jeho instinktů, mravního nebo

náboženského přesvědčení, ale na základě svobodného rozhodování jedince (Frankl, 1994).

Další diagnóza, která je patrná ve chvíli, kdy je silně frustrovaná lidská potřeba po smyslu, se nazývá existenciální frustrace. Tato je doprovázena pocity prázdnoty a bezcílnosti vlastní existence. Prvotně nejde o duševní poruchu jako takovou, spíše jde o silné prožívání bezsmyslnosti vlastního života, kterou jedinou ze všech živočichů prožívá jen člověk, protože potřeba smyslu je specificky jen a pouze lidská. Fenomén existenciální frustrace zpravidla doprovází jev popsáný jako existenciální vakuum (Kratochvíl, 2012). Bezsmyslnost, nuda, apatie, prázdnota jsou prvky typické pro diagnózu existenciálního vakua, které Frankl taktéž popsal. Důsledkem tohoto vakua je následně neuroticismus. V reakci na tuto diagnózu se Frankl sám stal zakladatelem logoterapie (Frankl, 2006). Existenciální frustrace má mimo neuróz i podíl na vzniku tzv. existenciálních noogenních neuróz. K těmto patří například víkendová deprese, kdy lidé mají čas na odpočinek a do vědomí se jim začínají promítat myšlenky o smyslu vlastního života, o jeho případné prázdnotě a bezsmyslnosti (Kratochvíl, 2012).

Noogenní neurózy jsou takové duševní poruchy, které se manifestují poruchami tělesnými, orgánovými a osobnostními. Často bývají doprovázeny výraznými úzkostmi, fobiemi, nutkavými a vtíravými myšlenkami, depresemi a na organické úrovni se jedná zpravidla o poruchy spánku, poruchy v sexuálním životě apod. (Vymětal, 2004). Noogenní neurózy jako důsledek existenciální frustrace často vedou jedince k odborníkovi, kterým dříve býval kněz či filozof, dnes se jedná od odborníky typu terapeut nebo lékař. V tomto postupu je jasně patrný převrat společnosti k neduchovním odborníkům, kterým ale chybí jemnější techniky diferenciální diagnostiky, která by určila, kdy se jedná o duševní poruchu a kdy o krizi vlastní existencialisty. V současnosti je tedy problém rozlišit mezi duševní poruchou a stavem duchovní nouze (Frankl, 2019). Pro Frankla je krize ze ztráty vlastního smyslu synonymem k existenciální neuróze a pocit bezsmyslnosti v životě člověka je hlavním spouštěčem pro existenciální stres (Yalom, 2006).

Jako další pojem představil Frankl pojem nadmysl. Tento přirovnal k pomyslné zdi, kterou nelze nijak obejít, pouze se s ní smířit a přijmout ji bez toho, aniž bychom se ptali proč a jak. Tento nadmysl je dle Frankla možno pojmout pomocí náboženské víry

a důvěrou v existenci nadsmyslu (Frankl 1997a). Pro Frankla byl proces utváření smyslu procesem objevování hodnot ve specifických životních situacích. Popsal tři hlavní cesty vedoucí ke smyslu, které považuje za pomoc při aktivním hledání smyslu v situacích, kdy tento člověku chybí. Jako první cestu uvedl zážitkovou hodnotu (zaměření se na krásu věcí, pestrost života, souměrnost, mnohotvárnost, kdy se na smysl ani nemusí pomyslet a přesto dojde k jeho naplnění prostřednictvím jediného zážitku). Dále uvedl tvůrčí hodnoty, kdy člověk pocítí smysluplnost tím, že tvořivě působí na svět a tak jej obohacuje. Jako poslední uvedl postojové hodnoty, které člověku pomohou projít obzvláště náročnou situací, která se obtížně zvládá a člověk se na ni nemůže nikdy připravit. V těchto situacích často nepomáhá ani rozum ani ruce, žádný jiný prostředek k odvrácení bolesti a utrpení (Frankl, 2015).

E. Lukasová, která byla žákyní Frankla, rozpracovává ve svých teoriích jeho myšlenky o smyslu a zaměřuje se na smysl lidského utrpení, přičemž nejdůležitější je dle její teorie postoj, jaký člověk k prožívanému utrpení zaujme. Dále se autorka věnuje pojmu sebetranscendence a dle jejího názoru je její prožití a uchopení základní podmínkou pro psychickou stabilitu jedince. Člověk je přirozeně transcendence schopný, nějakým způsobem ji dokáže uchopit a utvářet, i když má pocit, že je to skutečnost zcela mimo jeho dosah, přesto ji dokáže kreativně formovat nebo ji zažít pomoci nějakého prožitku. Zapomenutí na sebe sama, plné ponoření se do něčeho, co leží mimo dosah, to vše pomáhá lidem zbavit se strachu o sebe a napětí, které pociťují, to vše je spojeno s prožitkem sebetranscendence. Tato by měla v životě člověka působit jako pevný orientační bod, zvláště v náročných životních momentech, měla by jej přesahovat, dotýkat se jeho budoucnosti a být relativně nedosažitelná (Lukasová, 1998).

A. Längle, spolupracovník a také žák Frankla, popsal sám smysl života jako takovou možnost, která stojí vždy v pozadí nějaké skutečnosti. Tato myšlenka naznačuje, že možností v pozadí konkrétních skutečností je více a smysl dané situaci dá ta, kterou pomocí filtru vlastních hodnot a významu vybereme jako nejdůležitější, mající nejvyšší hodnotu v dané situaci, a následně ji realizujeme. V podstatě je každá minuta lidského života onou situací obsahující v pozadí několik možností smyslu k výběru a život člověka je utvářen volbami, které jsou postupně vybírány a následně učiněny. Smysluplnost je tedy uměním vybírat ty nejlepší volby vzhledem k možnostem a okolnostem. Volby, které člověk činí, jsou konány převážně intuitivně, nad racionalitou převažuje spontaneita

a smysl je třeba v dané situaci vycítit spíše citem, následně je třeba jej zachytit s uvědoměním si plné naléhavosti a hodnoty. Onen vnitřní cit, který pomáhá smysl najít, se dá pojmenovat jako výše zmíněné svědomí. Smysl, který v daných situacích nalézáme, se mění, neboť každá situace je jiná a to i vzhledem k vývoji, kterým člověk prochází, přesto by smysl měl vždy udávat směr. Dle Längla smysluplně žít znamená využít veškerý lidský potenciál (dovednosti, schopnosti, vlohy, cit, touhu, otevřenost životu, svobodu) plně věnovat všemu tomu, co prožívané situace nabízejí (Längle, 2000).

E. Fromm se ve své teorii zabývá vztahem mezi dvěma způsoby pro existenci – způsobem *Být* a *Mít*. Pomocí své teorie předpovídal vývoj společnosti v kontextu smyslu života, směru vývoje ideálů a hodnot ve světě, který je většinou založený na materialismu, individualitě, konzumnímu stylu života, touze po moci a zisku a na soukromém vlastnictví. Varoval před rozšiřováním způsobu existence *Mít*, zvláště ve vztahu ke spíše tržnímu fungování společnosti, která sama o sobě ani nevytváří ani nenabízí příležitosti k nalezení nebo vůbec k hledání autentičtějšího nebo uspokojivého smyslu pro existenci. Způsob existence *Mít* je těsně spojen s touhou po vlastnictví, kterou utváří normy dané společností, které následně také formují charakter vlastních členů. Vyspělá průmyslová společnost držící se vlastních norem, je pak charakterizována touhou po majetku, snahou jej udržet, rozšiřovat a celkově především dosahovat zisk. Požitek pak lidem přináší nejen majetek, ale také majetnický způsob chování (můj dům, můj manžel, moje společenské postavení apod.), jinými slovy chce člověk vlastnit vše, co se mu líbí a následně využívat neomezené právo vlastnictví pramenící ze získání toho, co chtěl. Všechno, čím se člověk obklopuje, předpokládá, že vlastní, a právě tomu věří, že dává jeho životu smysl a také propůjčuje hodnotu. Subjekt tedy vlastní objekt a tento objekt se stává subjektivním sebeurčením, vlastnictví se stává základem pro budování identity, ale mezi subjektem a jeho objektem není vztah, který by byl aktivní, živý, a proto mezi nimi ani nemůže probíhat žádný proces, který by byl produktivní a který je tak důležitý v existenčním způsobu života *Být*.

Způsob života *Být* není o neživých vztazích s objekty, ale je o zážitcích. Aby člověk mohl zažít existenční způsob *Být*, pak je třeba, aby byl nezávislý, svobodný, aby byl schopen kritického myšlení a byl i vnitřně aktivní, schopen introspekce a aby dokázal využívat své síly kreativním způsobem, neboli aby dokázal uplatnit talent být sám sebou za všech okolností. *Být* pak znamená dokázat se vhodně regenerovat, rozvíjet se, milovat, dokázat překročit vlastní hranice, neizolovat své *Já* od okolního světa, naslouchat, dívat se a

zajímat se. Hlavním cílem existenčního způsobu života *Být* je dívat se pod slupku každodenních skutečností a pochopit ji, také hlouběji proniknout do sebe sama, do jiných lidí i do okolního světa. Převaha materialismu je v dnešní době téměř nevyhnutelná, ale přesto by nemělo být opomíjeno, že existují i jiné hodnoty a rozměry, které život nabízí. Velmi důležité je pak kladení si vyšších cílů, užívání si přítomnosti jiných lidí, rozvíjení vlastního potenciálu, radování se i z maličností a prožívání krás okolního světa. Fromm také zdůraznil, že pro život si jedinec potřebuje nalézt pevný rámeček pro vlastní orientaci ve světě a takový objekt, ke kterému by se mohl upnout, aby mohl přežít. Velmi důležitý je také cíl, jaký si člověk zvolí a který by měl fungovat jako kompas vždy ukazující směr, měl by se stát středobodem zájmů každého člověka, jeho snah, oddanosti a základem pro jeho hodnoty. Na potřebu po smyslu pak může člověk odpovědět tím, že si v životě najde onen objekt, ke kterému bude oddaně směřovat tak, až přesáhne izolovanost vlastního bytí (Fromm, 1994).

Téma smyslu života lze také například rozdělit na oblast hledání a oblast vnímání přítomnosti smyslu ve vlastním životě. Autoři Steger, Oishi a Kesebir, (2011) objevili na základě výzkumu velmi úzký vztah mezi spokojeností v životě člověka a vnímáním přítomnosti smyslu, který je podmíněn jeho aktivním hledáním. Jednoduše řešeno, lidé, kteří smysl ve svém životě aktivně hledali, byli se svým životem spokojenější a dosahovali i lepšího sebehodnocení, a to i v případě, že měli posoudit životní spokojenost jiného člověka. Koncept hledání a pocíťování smyslu je tedy dle autorů důležitý proto, aby došlo k porozumění jedincovy spokojenosti s vlastním životem a rolí smyslu v něm. Nicméně na míru pocíťované životní spokojenosti a smyslu má dle autorů nezanedbatelný vliv čas, neboť tato pocíťovaná míra se proměňuje v návaznosti na změny a krize, které provází vývoj každého jedince během jeho vlastního života a v některých úsecích a zlomových bodech je význam smyslu v životě silnější než v jiných. V psychologických výzkumech se zpravidla ke smyslu života přidává jako další proměnná, mimo životní spokojenost, také osobní cíl, pozitivní emoce a well-being. Výzkumy, jejichž hlavním jádrem je smysl života, se nejčastěji v konečném důsledku orientují na kvalitu života jako takovou.

Autor Anzenbacher založil svoji teorii na třech stupních smyslu, přičemž smysl sám o sobě chápe v obecné rovině jako zaměření se na nějaký cíl s očekáváním perspektivy pro smysl. Po analýze obecných cílů a určení tří stupňů smyslu pak autor popisuje jednotlivé cíle z hlediska orientace jedince. Jedná se o stupně animality, humanity (morality) a víry.

V rámci stupně animality (často také popisované jako přírodní) je lidská motivace ukotvená v pocitech libosti nebo nelibosti, které se zakládají na přirozených lidských pudech, podnětech a zájmech. Jelikož jsou to pocity libého oproti nelibému, co určuje v tomto stupni míru lidské svobody, jeho jednání a rozhodování, tak nejdůležitější složkou je smyslové vnímání a vjemy. Smysl lidské existence v rámci animality je tedy možno nalézt popsán například z pohledu hédonistiky, v úvahách Aristotela, v teoriích od Tomáše Akvinského, případně také v dílech Kanta o rozlišování ctností. Hlavním smyslem člověka je na tomto stupni tedy logicky co nejvíce maximalizovat a znásobit ty vjemy, které jsou mu libé či příjemné. Tento postup však vždy ztroskotá na faktu, že z dlouhodobého hlediska je saturace hromadících se potřeb pouze libým způsobem prakticky neudržitelná a v konečném důsledku tento postup ani nevede k opravdovému prožitku pocitu štěstí. Život sice bude po omezenou dobu pohodlnější, spokojenější a možná také obohacující, nicméně nedojde k naplnění oné perspektivy smyslu v životě člověka. Paradoxem hédonismu navíc je, že čím více člověk baží po slasti, tím více mu uniká. Jinými slovy se opravdové štěstí většinou vyhýbá těm, kteří jej hledají pro štěstí samotné, a naopak potkává ty jedince, kteří jsou zaměřeni na něco jiného (Anzenbacher, 1994).

Díky stupni humanity, kterého jedinec může dosáhnout, se v popředí objevují takové cíle, které jsou vztažené k mravně dobrým věcem (moralita), na rozdíl od pohodlného života a touze po moci a slávě (animalita). Ze stupně animality se člověk do stupně humanity dostane jedině snahou rozvíjet své schopnosti a dovednosti, dále snahami formovat své afekty, vášně a city tak, aby zapadaly do představ mravní výchovy dané společností. Jako hlavní cíl se na tomto stupni objevuje péče o blaho druhých lidí. Tento jev však kolísá směrem k hédonisticko-egoistické motivaci, kde skrytou pohnutkou není veřejné blaho, nýbrž dobře maskované upřednostňování vlastního zdraví, libosti, moci, slávy a blahobytu, a je zvláště častým v angažovanosti politické, kulturní či právní. Takovéto jednání spíše způsobuje krizi smyslu. Na stupni humanity (morality) je však dosažení perspektivy smyslu pouze díky morálnímu chování a jednání, přičemž v praxi je toto založeno především na principu sebelásky. Dle Aristotelova pojetí je možno rozdělit sebelásku na egoistickou (hédonistická) a na sebelásku motivovanou konáním dobra v první řadě pro sebe a následně pro druhé lidi v souladu se stupněm humanity. Tato sebeláska je postavena na jedincových hodnotách a především také na jeho racionálním uvažování a svědomí. S láskou egoistickou je jedinec schopen sledovat pouze vlastní

výhody a prospěch a v tomto případě jej skutečné štěstí i smysl vždy minou. Stupeň humanity (morality) je tak, jak je nastíněn výše, možno chápat jako již konečné stádium vývoje stupňů smyslu, nicméně v nejšířším kontextu historie a pokračování lidské kultury je možno vysledovat ještě třetí stupeň smyslu, a sice stupeň víry. Otázky člověka týkající se jeho smyslu, ukončení jeho existence, proměny perspektiv díky životním událostem, to vše patří k lidské přirozenosti. Stejně tak otázky, proč je důležité řídit se mravními zákony a pravidly, proč uplatňovat vlastní mravní poznání a k čemu je dobré být vlastně mravný. Odpovědi na tyto a mnohé další je možno objevit jedině v případě, že se člověk vzdá racionální logiky a pokud se dokáže oprostít od materialismu (Anzenbacher, 1994).

Autor Jean Lacroix na myšlenku stupně víry navazuje a dle jeho názoru nic neomezuje pravou víru tak, jako racionalismu, který už z vlastní podstaty vyžaduje důkazy. Současně souhlasí s Kantem, se kterým se shodují v názoru, že nejvyšším dobrem a posledním smyslem je tzv. svrchované dobro (dokonalé dobro) a štěstí (umírněné). Dále Lacroix uvádí, že podstata víry vychází z osobnosti člověka a dle jeho názoru věřit znamená absolutní soulad se sebou sama, s druhými lidmi, s celým světem a případně také s Bohem, uznává-li jedinec toto nebo jiné pojmenování. Tento osobní soulad nelze v žádném případě vyjádřit, shrnout a ani zjednodušit pomocí principu dokazování. Kritérium pro pravou víru je v tomto smyslu postaveno nad logiku, jedná se o řád eticko-náboženský (Lacroix, 1970).

3.5 Smysl života během vývoje

Během dětství bývá jedinec vystaven subjektivním otázkám smyslu vlastního života jen velmi výjimečně, protože fakt, že jsou děti většinou plně závislé na dospělých, je svým způsobem chrání před otázkami existenciálního typu a také je to dáno tím, že pro řešení těchto otázek je třeba jistého vyššího stupně kognitivní i osobnostní zralosti (Balcar in Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Dle Balcara mají přesto základy nahlížení jedince na smysl života počátky právě již v dětství, kdy se připravuje půda pro ty, kteří se budou méně úspěšně nebo naopak mnohem úspěšněji vyrovnávat s potřebou smysluplnosti v průběhu svého mládí a následné dospělosti. Dítě podvědomě vnímá, jak jeho rodiče prožívají smysl vlastního života, událostí a činností, které provádí. Takto pak nevědomky přejímá základní hodnotový vzorec a náhled na smysluplnost (Balcar In Říčan, 2006).

Mimo to, že děti přebírají hodnotové vzorce a přístup ke smyslu životních událostí po rodičích, je dalším možným zdrojem pro formování a prožívání smyslu u dětí spatřován v tom, že dítě má možnost se věnovat té činnosti, která jej doopravdy zajímá, a splňovat si vlastní cíle, které pro něj mají subjektivní hodnotu a smysl, který dítě intuitivně chápe a uvědomuje si jej. K těmto činnostem patří vytváření přátelství, radost ze hry a ze zábavy, radost z vlastní užitečnosti (například při drobných domácích pracích), radost z pobytu v přírodě, radost z překonání překážky nebo strachu vlastní statečností (například strach z injekce při očkování) a podobně. Všechny tyto příklady jsou spojené s těmi prožitky, které dítěti napomáhají rozvíjet přirozené, vrozené zaměření života na smysl a také ovlivňují způsob, pomocí kterého bude později v dospělosti docházet k hledání osobních cílů a hodnot a dále také mají vliv na to, jaký prožitek smyslu bude doprovázet plnění těchto cílů a hodnot. První konfrontace se smyslem života nastává u dětí v pravém slova smyslu ve fázi puberty. Jedinci se snaží utvořit si vlastní názor, končí absolutní vliv autorit, začíná proces hledání identity a také vlastní životní cesty. Skalními tématy se mimo jiné stávají osobní priority, osobní svoboda, zodpovědnost a hodnoty. V kontextu těchto pojmů je téměř nemožné vynechat otázku smyslu (Balcar In Říčan, 2006).

V průběhu dalšího vývoje, který směřuje k adolescenci jako k přechodu mezi stále ještě dětstvím a plnou dospělostí, začíná význam objevení smyslu vystupovat zvláště do popředí, neboť během adolescence by se měly jedincovy schopnosti a dovednosti (intelekt, emoce) prohloubit a rozvinout natolik, aby další vývojové úkoly a prvky, jako jsou stabilizace identity, životních hodnot a plánů, mohly vyvrcholit v otázce smyslu vlastního života a aby k nim mohlo být přistupováno s plnou vážností (Macek, 2003).

Období adolescence je typické prohlubováním a upevňováním názorů nejen na svět, ale především na sebe sama. Dochází ke změnám morálního usuzování, získávání zkušeností, změnám myšlení a zlepšuje se schopnost abstrakce. Rozšiřuje a prohlubuje se angažovanost v otázkách mezilidských vztahů, citovosti, zájmů (Erikson, 1999, 2002). V neposlední řadě dochází k plnému utváření vlastní identity, protože vztah k vlastnímu „já“ a vztahy k dalším osobám začínají být pro adolescenta zajímavější a subjektivně důležitější. Tento proces probíhá v mnoha vrstvách osobnosti adolescenta. Vědomí o vlastní jedinečnosti, autenticitě a vlastního osobního vymezení dodává celému procesu velmi osobní aspekt a od tohoto se celý proces také odvíjí (Smékal, Macek, 2002). S tímto úzce souvisí i formování smyslu života (Erikson, 1999, 2002).

Z pohledu na adolescenci v historii je možno konstatovat, že vývoj dospívajícího jedince byl ohraničen mnoha pravidly a nařízeními, kterými se musel řídit, a role, jejichž povinnosti a plnění bylo třeba si osvojit, byly mnohem jasněji definované, což proces dospívání a adaptace na život dospělého člověka dostatečně usnadňovalo. Na druhé straně byl seberozvoj natolik formován pravidly dané komunity, že docházelo k potlačování rozvoje individuality, kreativity a originality. Společnosti žijící v souladu s přírodou například doposud vyznávají takzvané přechodové rituály, které jedinci přesně vymezují dobu, kdy je ještě dítě a od kdy je již dospělý, jakou má v dané společnosti roli a jaký je jeho statut. Nevýhodou je nemožnost dospívajícího nějakým způsobem ovlivnit svoji vlastní identitu, ta mu je v podstatě vybrána. Až 19. století s sebou přineslo většinově definitivní rozpad feudalismu a nastal kapitalismus, v rámci kterého se děti začaly více oddělovat svým vývojem od dospělých, a tím pádem se objevila adolescence jako možnost vybrat a vytvořit si vlastní identitu a rozhodnout, jak bude vlastní život dále pokračovat.

V dnešní moderní společnosti je to úkol zvláště náročný, protože role dospělého již neznamena ani zdaleka takovou prestiž, přechodové rituály téměř neexistují a ani dosažení jednoznačné identity není automatickým nebo konstantním pravidlem (Macek, 2003). Smysl v životě se již neopírá ani o náboženské rituály a tradice a valně nepřispívají ani sociální tradice, takže teenageři často zažívají vnitřní pocit prázdnoty, chybí jim prožitek kontinuity a pocit, že jsou součástí většího celku, a proto se nezdá stávají problémovými. Výzkum v ČR zaměřený na hodnotovou orientaci (Hanáková, 2008) například ukázal, že náboženské zásady jsou jako hodnota u mládeže velmi nízko a témata mající vztah k náboženství obecně jsou popisována s nechutí a s odsouzením. Respondenti z řad pubescentů měli tendence míchat dohromady náboženství, víru a náboženské zásady. Adolescenti byli naopak schopni tyto pojmy od sebe odlišit, nicméně jejich odpovědi se nelišily od odpovědí mladších respondentů. Podobný výzkum, který se v ČR uskutečnil, potvrdil, že česká školní mládež neslučuje své představy o hodnotách a o smyslu s představami náboženských idejí (Preissova-Krejčí, Čadová, 2006).

Pedagogové i odborníci z řad sociologů si začínají všimnout absence smyslu života, která se stala hlavním prvkem v případech násilí a sebedestruktivního chování. Školní motivace je sice důležitá, nicméně schopnost studenta hledat a vytvářet smysluplné souvislosti a vzorce pravého životního smyslu je klíčová napříč celým výukovým procesem. V obecné rovině nejsou otázky smysluplnosti života a lidské existence ve

školním kurikulu veřejných škol zahrnuté, přičemž logicky by se měly vyskytovat v rámci stanovování výukových cílů nebo při plánování kariéry. Absence smyslu života u adolescentů způsobuje vážné ohrožení jejich motivace jako studentů k vlastnímu učení, což je zdrojem nemála komplikací vzhledem k faktu, že studenti mají v dnešní době problém udržet si ke studiu dostatečně silnou vůli. Z tohoto důvodu je velmi důležité adolescentům v roli studentů dát dostatek příležitostí k tomu, aby sami objevili, co má smysl v jejich životě a co ne, aby pocítili, že někam směřují a mají cíl, tedy smysl. Takovéto adolescenty je pak mnohem jednodušší motivovat ke studiu, ve kterém následně budou schopni vytrvat i přes neúspěchy a překážky (Kessler, 2000). Při absenci smyslu, mimo sebevražedného chování, dochází také typicky k odcizení se od vybrané skupiny nebo rodiny, riskantnímu chování, abúzu drog a alkoholu a také dochází k větší promiskuitě (Vodáčková, 2002).

V roce 2001 uskutečnila společnost Gallup v USA průzkum mládeže, který byl zaměřený na otázky smysluplnosti vlastní existence. Zahrnuto bylo celkem 454 dospívajících jedinců, kteří odpovídali na otázky prostřednictvím telefonních rozhovorů, a to ve věku 13-17 let. Otázky, které jim byly předkládány, byly přesně takové, kterými se zabývají filozofové od dob starověku. Výsledky ukázaly, že 76 % respondentů odpovědělo, že znají důvod vlastní existence na Zemi a 23 % uvedlo, že velmi často uvažují nad tím, proč vlastně existují. Věk nebyl rozhodující proměnnou. V rámci pokládání dalších otázek bylo zjištěno následující. Celkem 81 % (13 – 15 let) uvedlo, že souhlasí se způsobem života, který právě teď žijí, nicméně u starších (16-17 let) bylo zjištěno, že spokojeno je pouze 69 % dotazovaných. Někým jiným by si přálo být celkem 13 % a s tímto tvrzením souhlasily více slečny, než chlapci. Nikdy se nenarodit by si přála 3 % dotazovaných. V USA jsou sebevraždy a sebevražedné pokusy u mladistvých stále problémem a tento výsledek se v tomto kontextu nezdál jako uspokojivý (Robison, 2003).

Význam a smysl adolescence se během let změnil a přizpůsobil moderní době. Adolescenti dnešních dnů mají od svých předchůdců velmi odlišné životní zkušenosti a takové prvky, které dříve znamenaly zajímavé možnosti (například rozsáhlejší a kvalitnější příležitosti ke vzdělávání, dostupnější cestování, také větší svoboda projevu apod.), jsou dnes již samozřejmostí. Adolescenti tak mají širokou paletu možností k výběru způsobu, jakým naloží se svým vlastním životem. Současně jsou ale vystaveni střetům nejrůznějších relativních pravd a polopravd, protichůdných postojů a názorů, z nichž téměř žádný nemá platnost v absolutních hodnotách. Široké možnosti pro výběr,

a tedy i uplatnění práva svobodné volby, mají i odvrácenou stranu, kterou charakterizuje především problém s narůstající nejistotou, převážně osobní a sociální. Dříve neměnné společenské hodnoty a normy jsou oslabovány a tento efekt vyvolává u mladých lidí mimo jiné zdůrazňování spíše přítomnosti a možnosti „konzumovat slast“ rychle a intenzivně. Dlouhodobé závazky se stávají stále více odmítanými a oddalovanými. Tento jev je například možno demonstrovat na způsobech trávení volného času adolescentů. Výběr možností pro volný čas se nejčastěji pohybuje v krajních polohách mezi pasivním trávením volna a krátkodobými prožitky (adrenalinové zážitky, kde není nutná dlouhodobá příprava). Další tlak na adolescenta vytváří i nestabilita na trhu práce. Této skutečnosti se snaží adolescent přizpůsobovat tím, že se pokouší zachovat si co nejvyšší míru flexibility, avšak bez výhledu na dlouhodobější perspektivy v zaměstnání (Macek, 2003).

Navzdory tomu, že většina adolescentů netrpí hmotnou nouzí, vzdělanostní úroveň je obecně vysoká, svoboda volby není zpravidla nikomu upřená, ani ve společenském a ani v osobním životě, vystupuje čím dál tím více do popředí rostoucí pocit smysluprázdnoti, protože mladí lidé žijí bez pravých hodnot, které by přesáhly egoistické zájmy a naplnily by každodenní život (Říčan, Krejčířová, 1997). Dnešní adolescenti nejsou připravováni na to, že plnohodnotný a smysluplný život je o nikdy nekončícím hledání a naplňování osobních cílů, hodnot a smyslu (Balcar In Říčan, 2006).

3.5.1 Smysl života v adolescenci

Téma smyslu vlastního života se kategoricky netýká jen určitých životních období, ale prolíná celým lidským životem. V každém věku, v každé vývojové etapě se lidé snaží svůj život buď utvářet, nebo jej alespoň snášet (Längle, 2002). Důležitou otázkou je, zda se smysl během života mění nebo zůstává konstantní.

V současnosti se dle Křivohlavého odborníci z oboru psychologie se svými názory na zdroj smysluplnosti v průběhu života dělí do dvou skupin. Jedna skupina odborníků se přiklání k názoru, že tzv. životní schéma neboli základní zdroj životní smysluplnosti, je trvale konstantní, pomáhá chápat organizovanost dílčích zážitků aktuálního dění, slouží k upřesnění a konkretizaci vlastní identity a k zaujímání postojů. Druhá skupina odborníků je toho názoru, že zdroj smyslu života je proměnlivý z hlediska vývoje jedince,

získávání zkušeností, prohloubení a upevnění jeho vnitřní integrity a s věkem se zlepšující schopností introspekce. Dle názoru Křivohlavého je pravda pravděpodobně na obou stranách. Hlavní zdroj smyslu života zůstává s největší pravděpodobností po většinu života jedince relativně konstantní a zdroje dílčí jsou proměnlivé v závislosti na aktuální fázi života, zkušenostech a zážitcích (Křivohlavý, 2006).

Pozitivní prožívání smyslu vlastního života dopomáhá k tomu, aby se jedinec mohl optimálně rozvíjet a dobře prospívat (Bronk, Hill, Lapsley, Talib, Finch, 2009). Autorky Mayselless a Keren (2013) konstatují, že výzkum v oblasti smyslu života v období vynořující se dospělosti má velké mezery. Jejich studie vychází z teorie, že v tomto období jsou pro mladé lidi klíčové dvě základní oblasti, a to láska a práce. Čerpají tedy z Eriksonovy teorie, která tyto dvě oblasti považuje za velmi důležité z hlediska formování identity při přechodu do dospělosti. Dále uvádí, že hledání a případné nalézání smyslu života v období adolescence je přímo vývojovým úkolem, přičemž tento úkol se dostává do popředí vlivem různých společenských i kulturních změn i v západní společnosti. Je tedy více než zřejmé, že má smysl se tímto tématem zabývat hlouběji. Navíc je dle autorek touha po nalezení smyslu v životě společná většině lidí, ale to, jakým způsobem se lidé ke smyslu a jeho hledání staví, je kulturně podmíněno. Je žádoucí zabývat se otázkou smyslu v období adolescence a rovněž tím, jak souvisí s osobními cíli a překonáváním překážek, protože ačkoli mezi těmito tématy evidentně existuje paralela, jejich vzájemný vztah doposud dostatečně podrobně prozkoumán není (Mayselless & Keren, 2013).

3.5.2 Smysl života a adolescenti v 21. století

Hledání smyslu života se stalo fenoménem, kterému se v posledních letech věnují především odborníci z oblasti psychologie, protože vlastní pocit smysluplnosti je považován nejen za nezbytný prvek duševní pohody, ale také je podkladem pro optimální funkci všech složek lidské osobnosti (Blatný, Millová a kol. 2010). Pocit životní smysluplnosti pomáhají utvářet celkem čtyři nejdůležitější potřeby, a sice potřeba cíle (účelu), hodnoty (ty umožňují vnímat život pozitivně a z hlediska morálky napomáhají jedinci mít jistotu ve vlastním jednání), efektivita a účinnost a také potřeba sebeúcty. Jedinec pocítí svůj život jako smysluplný tehdy, jsou-li uvedené potřeby saturovány (Halama, Kettner, 2014). Pocit životní smysluplnosti je také provázán s kvalitou života.

K tomuto pojmu se přidává kultura vlastního životního stylu, nejvyšší dosažené vzdělání, zaměstnání, celková životní úroveň, spokojenost v životě, autenticita a také vlastní zdraví a péče o zdraví.

V současné době žijeme v blahobytu a nadbytku, kdy netrpíme nedostatkem jídla, válkou, epidemiemi, nemožností cestovat a ani nežijeme v sevření politické ideologie. Navzdory všem dnešním možnostem a vymoženostem se přesto najdou lidé, kteří se cítí být nespokojení, bez pocitu naplnění, osamělí a ptající se po smyslu vlastního života. Vysoký životní standard moderní doby je jednoduše vykoupen jistou mírou osobní svobody. Dle autora Fromma (1992) nevedou možnosti k téměř okamžitému naplňování subjektivních přání a tužeb, převážně materiálních, ke štěstí a naplnění, ale spíše právě naopak. Industriální, kapitalistická společnost, která je postavena především na filozofii hédonismu, vidí cíl lidského života ve štěstí, které tkví v možnosti rychle a efektivně uspokojovat všechna přání, ale tento postup vede spíše k vytvoření společnosti plné notoricky deprimovaných lidí, kteří jsou nešťastní, úzkostní a jejich city, morálka a způsoby uspokojování potřeb jsou ovlivňovány vládou a průmyslem a jedinec přestává být svobodný. Fromm se proto domnívá, že systém zaměřený ekonomicko-industriálně neslouží pro dobro člověka, ale pro dobro systému samotného. Tuto formu pojetí života autor popisuje jako konzumní, která je masově rozšířená. Charakterizuje ji podléhání reklamám, konformita se společností (co se líbí ostatním, líbí se i jednotlivci) a také konformita v přístupu k sobě sama.

Autor Z. Bauman (1996) popisuje společnost jako tekutou a upozorňuje na silný konzumní postoj, který všeobecně zaujímá. Sám autor popisuje konzum jako přesvědčení, že každý problém v životě člověka musí mít nějaké řešení a ke všemu existuje nějaký návod nebo doplněk, který si lze koupit. Navíc všechno, co má hodnotu dneska, již nemusí mít hodnotu i zítra. Lidé postrádají dominantní vzorec života a získané životní zkušenosti začínají ztrácet svoji hodnotu, což zasahuje do procesu utváření identity člověka. V tomto směru pak platí pravidlo, že čím méně je pravá identita člověka zjevnější, tím je pro jedince lépe, jeho smyslem se stává to, že je viděn, tím pádem je brán na vědomí a je populární či oblíbený. Úspěch v životě je založen na tom, kolika změn je člověk v životě schopen, kolikrát a jak moc je ochoten střídát své zájmy, zda se dokáže pružně učit, rychle reagovat a zapomínat všechno, co už je nepotřebné. Kulturní vzorce, které dříve byly

neměnné a dlouhodobé, nahradily rychle se střídající trendy a módní vlny. Jedinec v tomto světě ztrácí jistotu a v melancholii se vrací k hledání smyslu ve vlastním životě.

Dle autora G. Lipovetského (1998) je možné dnešního moderního člověka popsat jako narcistního, kdy svět pro něj znamená především osvobození se od konvencí a sociálních rolí. Takovýto narcis se zaměřuje jen sám na sebe, je odpoutaný od pocitů viny, nehledá žádný závazný vztah a snaží se být co nejvíce uvolněný. Tato forma hédonismu je navíc spojena s dobrou informovaností, čili člověk má všechna práva si svobodně užívat, ale se vši zodpovědností v přístupu ke svému zdraví. Jedinec se tak snadno stane poněkud roztržštěným. Na jednu stranu pečuje zodpovědně o své zdraví, ale na druhou si chce užít svá práva na rychlou jízdu po dálnici. Chce tedy svobodu, ale současně se nechává omezovat aktuálně diktovanými životními styly a trendy. Tato nerovnováha a roztržštěnost mohou vést k pocitu vnitřní tísně a k úzkosti.

V.E. Frankl vidí zásadní problém ve zrychleném tempu, které se dle autora stalo odpovědí na narůstající pocit prázdnoty, před kterým se tak jednotlivci a následně i společnost snaží utéct. Tímto útekem se tak snaží jedinci řešit nejen onu prázdnotu, ale také vyřešit vlastní frustraci a pocit nenaplněnosti vlastní vůle po smyslu života, který je tak poněkud bezcílný a bezobsažný. Dle Frankla tento postup funguje jako nepřímá úměra, čím méně si člověk chce uvědomovat vlastní nenaplněný smysl života, tím více bude zrychlovat vlastní životní tempo. Prázdný život, a tím pádem také osamělý, vede následně ke strachu ze samoty, protože ta znamená zůstat sám se sebou (Frankl In Tavel, 2007). Vydržet sám se sebou je pro mnoho lidí v dnešní době poněkud problém, protože pro vlastní život a vlastní bytí by si přáli již hotové vzorce.

Dnešní doba se dá charakterizovat nadměrnou touhou po seberealizaci, tlakem na úspěch, shromažďováním a obklopováním se majetkem, konformismem, totalitarismem, odklonem od hodnot a tradic. Zda-li tento způsob života také zvyšuje jeho kvalitu je přinejmenším sporné. V letech 1999 – 2001 probíhal celosvětový výzkum, z něž vyplynulo, že nejvíce šťastní lidé žijí v západní Evropě a v USA (Latinská a Severní Amerika). Od druhé světové války se úroveň pocíťovaného životního štěstí v industriálních společnostech nezvýšila navzdor tomu, že průměrný finanční příjem se zněkolikanásobil. Blahobyt tedy nemá vliv na zvýšení životní spokojenosti, protože jádro pocíťovaného štěstí se nalézá v konzumní mentalitě. Jinými slovy lidé, kteří neustále

touží po nových věcech tak logicky nebudou nikdy plně uspokojeni. Dále z výzkumu vyplynulo, že lidé z Třetího světa, kteří žijí na samém prahu chudoby, jsou šťastnější a spokojenější než lidé ze střední třídy, kteří mají tendence se neustále srovnávat s bohatšími vrstvami společnosti. Zvyšování kvality života a životní spokojenosti by se tedy mělo zaměřovat spíše na osobní rozvoj a růst nežli na rozvoj ekonomiky (Kubátová, 2010).

Autor Macek ve své monografii *Adolescence* (1999) konstatuje trend, který od počátku devadesátých let popisují psychiatři u svých klientů, kteří se aktuálně nachází ve věku adolescence. Jedná se především o nárůst diagnóz spadajících mimo oblast psychiatrie, konkrétně poruchy adaptace a poruchy vztahu k sobě sama (k vlastnímu tělu, k vlastním výkonům, k sebehodnocení), které mají dále vazbu na pocit vlastní kontroly a na pocit zodpovědnosti za vlastní jednání. Dále z pozorování psychiatrů vyplynulo, že pokud je adolescent ve svém životě neúspěšný, začne zpravidla dříve či později spatřovat příčinu sám v sobě, což vede ke ztrátě vlastní sebedůvěry a v neposlední řadě také ke ztrátě pocitu smyslu vlastního života (Macek, 1999).

Balcar označil důsledky tohoto trendu za „epidemii problémového chování“, pozorovatelné převážně u těch dětí, které vyrůstají v místech, kde je poměrně vysoká vzdělanostní i materiální úroveň společnosti, s čímž přichází také větší míra osobní i společenské svobody. Tato každodenní svoboda ale zpravidla není u těchto dětí naplněná takovými hodnotami, které by přesahovaly jejich egocentrické zájmy. Každodenní život je místo pravých hodnot velmi nerovnoměrně naplňován hodnotami poněkud povrchními, byť blahobytnými, které život spíše kazí, než aby jej povznesly. Takto pocíťovaná smysluprázdnost nejen vzniká, ale také roste a prohlubuje se (Balcar in Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Dle Balcara dnešní moderní dobu doprovází určité mýty, které dle jeho slov způsobují u dětí a mladistvých ztrátu smyslu vlastního života i ve vlastním životě, a to v měřítku takřka masovém. Prvním mýtem je koncept svobody, který je založen na radikálním popření autorit. Druhým mýtem je koncept štěstí, které je založené na konkrétní životní úrovni, projevující se snadnou a rychlou spotřebou materiálních i kulturních hodnot. Třetím a posledním mýtem je pak neochvějná víra v předurčení lidského života jeho vlastní povahou a prostředím, do kterého se narodil (Balcar in Říčan, Krejčířová a kol., 2006). Tyto mýty vedou u mládeže k významnému strádání nejen s ohledem na citové vztahy, ale také v oblastech zodpovědnosti a vlastního

snažení se. Mladí lidé často neví jak a ani proč překonávat nějaké překážky, stejně tak netuší jak a proč o něco bojovat, o něco se přičinit pomocí vlastních sil a možností. Vznikající existenciální prázdnotu pak mají tendence vyplnit nejrůznějšími náhražkami a novinkami, které dnešní doba nabízí (Balcar in Říčan Krejčířová a kol., 2006).

Smysl života zvláště v adolescenci získává větší význam. Adolescent prochází mnoha proměnami, upevňuje si názory na sebe i na svět, zlepšuje se jeho abstraktní myšlení i generalizace, mění se jeho morální vývoj, který je v mnoha případech posunut na postkonvenční úroveň, získává nové zkušenosti i znalosti, začíná se více angažovat, tříbí své zájmy, pěstuje mezilidské vztahy a vazby a s tímto vším také úzce souvisí formování smyslu jeho života a společně se smyslem také přichází dosažení identity, což je hlavní vývojový úkol a cíl adolescence (Erikson, 1999, 2002). Proces formování smyslu života také úzce souvisí s životními hodnotami a společně vytváří unikátní životní koncepci. Hodnota jako taková je subjektivním významem, který jednotlivec přisoudí určité situaci, objektu, ději nebo aktivitě v kontextu uspokojení vlastních potřeb, priorit a zájmů (Hartl, Hartlová, 2010). V období adolescence jsou v popředí ty hodnoty, které se týkají především vztahů (přátelské, rodinné, intimní), výběru životního stylu, názoru skupiny vrstevníků, studování, výběru budoucího zaměstnání, formování názoru na svět a způsobu trávení volného času (Panáček, 2010 In Vašutová, 2010). Součástí je i osobní otázka víry či spirituálního zaměření (Langmeier, Krejčířová, 2006). Všechny tyto oblasti mají u adolescentů vliv na uspořádání hodnot, nalezení smyslu a na zformování vlastní identity. Současně by měly adolescentovi pomoci k nalezení odpovědi na otázky o smyslu v kontextu obecné existence života, osudu, o vlastním životním cíli, o pravdě, spravedlnosti, o smrti a další (Panáček, 2010 In Vašutová, 2010). Ten adolescent, který uspořádal hodnoty ve svém životě, dokázal na jejich základě zformovat vlastní identitu a objevit smysl ve vlastním životě, je schopen se plně odevzdat svým hodnotám a z nich vyplývajících cílů s plným nasazením a i přes obtíže naplnit vše, k čemu se zavázal (Říčan, 2007).

Dle autora Říčana je pro dnešní moderní dobu typický individualismus, který má za následek hledání osobní identity takřkajíc na vlastní pěst, což je postup odlišný od dřívějších dob nebo od stále přetrvávajících kultur, které si zachovaly své archaické tradice. Přechodové rituály, které disponovaly bohatou symbolikou a umožňovaly

hluboký, téměř transcendentální prožitek, umožňovaly dospívajícím odložit statut dítěte a přijmout plně identitu a roli dospělého člena komunity či společnosti se všemi klady i zápory. V současné době dle Říčana nemusí ani proces samotného hledání identity u adolescentů proběhnout. Individualismus ve spojení s pragmatismem, který vede k odklonu od nábožensko-spirituálních hodnot, mají za následek celosvětový nárůst konzumní mentality, jejíž důsledkem je, že si adolescenti vytvoří vlastní „polotovar“ identity a začnou napodobovat své rodiče nebo jiný, mediálně prezentovaný a uznávaný vzor (Říčan, 2007).

Autoři Langmeier a Krejčířová (2006) dále podotýkají, že hledání vlastní identity je zvláště náročné pro ty adolescenty, kterým nebyl poskytnut pevný základ pro hodnotový systém a pro spiritualitu v rámci jejich původní rodiny. Obojí je v současnosti velmi těžké hledat, zdravě uspořádat a zaujmout postoj, jelikož je dle autorů naše společnost orientovaná nejen po vzoru individualismu a konzumu, ale také je orientovaná na co nejlepší výkon jednotlivce, což nedává příliš velký prostor pro pěstování hodnot, ať už životních či duchovních. Ztráta základu hodnotového i spirituálního může adolescenta z moderní doby dovést až do krajní polohy v jeho jednání a rozhodování se. Takový adolescent se pak velmi snadno stane aktivním členem náboženské sekty nebo se dostane na opačnou stranu spektra možností a stane se z něj nihilista, rezignující a popírající vše, co by mohlo přesahovat okamžitá fyzická uspokojení.

Autor Halama (2007) spojuje utváření smyslu života u adolescentů se zvýšeným zájmem o kladení si existenciálních otázek a s přímou konfrontací s nimi, což autor popisuje jako fenomén existenciálního probuzení. Tento jev souvisí se stupněm vývoje a je umožněn pouze tehdy, došlo-li k plnému rozvinutí schopnosti abstraktního myšlení. Bez něj není adolescent schopen vidět sebe i svět v širších souvislostech a z existenciální perspektivy. U adolescentů s plně rozvinutým potenciálem abstraktního myšlení se v důsledku nejrůznějších jiných prožívaných krizí typických pro toto vývojové období plné zmatků a nejistot může objevit velmi intenzivní existenciální úzkost. Tento stav lze dle Halamy překonat nalezením vlastní identity, srovnáním se s existenciálními otázkami a zformováním vlastního smyslu života, což není jednoduchý úkol a vyžaduje především ze strany adolescenta jistou míru aktivity a osobní angažovanosti. S existenciální úzkostí se určité procento adolescentů nedokáže adekvátně vyrovnat, a tak využívají nejrůznější obranné mechanismy. Ty však bývají velmi povrchní, nejsou příliš stabilní a co je hlavní,

brání osobnostnímu růstu. Příkladem může posloužit abúzus nejrůznějších návykových látek (alkohol, cigarety, drogy), promiskuita, zařazení se do vybrané alternativní subkultury, členství v sektách apod.

Autor Halama dále uvádí faktory, které dle jeho názoru mohou pomoci konstruktivním způsobem zvládnout problémy, typické pro vývojové období adolescence a mohou také pomoci najít pozitivní smysl života. Jako první faktory udává schopnosti a postoje, které si adolescent osvojuje již během svého dětství a které mu pomáhají vybudovat si pozitivní přístup k životu. V průběhu dětství a raných fází adolescence by si měl jedinec budovat vlastní pozitivní sebeobraz a v pozdní adolescenci by si měl na základě pozitivního sebeobrazu budovat pozitivní koncept života tím, že si vybere své osobní životní cíle a zaměří se na jejich plnění. Jako druhé popsal autory ty faktory, které adolescentovi pomohou vyrovnat se s existenciální úzkostí, a sice mezilidské vztahy, konkrétně vztah adolescenta s dospělou osobou, který bude mít podporující a sdílející funkci. Takový vztah umožní adolescentovi se v atmosféře důvěry a akceptování naplno vyjádřit o svých pochybnostech a nejistotách a může mu dodat odvalu zvládnout ty úkoly a nároky, které jeho vývoj doprovázejí. Faktor číslo tři je vhodně zvolená pozitivní vztahová sociální skupina, v rámci které bude adolescent moci sdílet svoji osobní zážitky, pokusy a snahy při hledání smyslu vlastního života. Pochybující a vnitřně nejistý adolescent může mít tendence vyskytovat se v přítomnosti lidí, kteří jsou sebejistější, cílevědomí a šťastnější. Taková skupina mu pak svým pozitivním přijetím a působením může umožnit načerpat dostatek sil pro setrvání na cestě hledání vlastního smyslu života, plnění vybraných cílů a vytrvání při dodržování vlastních hodnot a ideálů (Halama, 2007).

3.5.3 Smysl života u adolescentů v dohledaných výzkumech

Autoři Brassai, Piko a Steger (2010) se ve svém výzkumu zabývali otázkou, zda je pociťovaný smysl života u adolescentů možno označit za protektivní faktor jejich psychického zdraví a kvality života, dále jaký je jeho vztah k psychosomatickým symptomům a také jaký je vztah smyslu života s typickými projevy nezdravého až rizikového chování. V podobném duchu se nesl i výzkum autorů Martina a Salmela-Aro (2012), kteří hledali vztah mezi smyslem života adolescenta a jeho osobními cíli. Výsledky obou výzkumů potvrdily sílu vazeb mezi danými proměnnými. V případě vztahu smyslu života a osobního cíle byla souvislost určena obsahem životního cíle a

smysl života jako takový se ukázal být silným protektivním faktorem psychického zdraví u adolescentů (Brassai, Piko, & Steger, 2010). V kontextu těchto závěrů je vhodné také konstatovat, že přítomnost smyslu v životě adolescenta má vazbu na vyšší četnost každodenních pozitivních emocí (King, Hicks, Krull, & Del Gaiso, 2006). Jelikož se smysl života v adolescenci ukázal být silným protektivním faktorem, došlo tím k potvrzení jeho důležitosti zvláště právě v adolescenci, a z toho důvodu by se téma smyslu mělo dostávat do centra pozornosti odborníků.

Autor Dezutter a kolektiv (2014) se věnovali ve výzkumu smyslu života v adolescenci, přičemž vycházeli z dvoudimenzionálního modelu – smysl života hledaný a smysl života přítomný a pozornost výzkumu byla věnována také vztahu smyslu s psychosociální rovinou chování adolescentů. Na základě výsledků dospěli k závěru, že vztah mezi prožíváním přítomného smyslu a kvality života je oboustranně pozitivní, v případě hledaného smyslu života se tak jasný vztah s well-being (vnitřní pocit pohody) neukázal. Přítomnost smyslu života i jeho hledání v životě – tyto dvě dimenze se mohou vzájemně střídat či kombinovat nebo chybět úplně a ovlivňovat adolescenta na psychosociální úrovni. Dalším dílčím tématem výzkumu byl vztah mezi zmíněnými dimenzemi smyslu a identitou, která je také pojímána dvojdimenzionálně (hledání a kladení otázek; závazek a oddanost volbě). Tento vztah byl po následné analýze popsán jako velmi úzký, jelikož se objevily podobné prvky spojující otázky po smyslu života a úroveň vývoje identity. Je tedy možné konstatovat, že pravděpodobně existuje vztah mezi smyslem života a osobním cílem v životě adolescenta, pokud bude na osobní cíl nahlíženo jako na součást jeho identity. Tato teorie by znamenala, že pokud si adolescent klade otázky o svém cíli, přemýšlí o něm, uvažuje, jeho představy se stávají konkrétnějšími a začíná mít promyšlené detaily cesty k cíli, tak také současně dokáže více přemýšlet o smyslu svého života a je připraven jej hledat. Současně může svůj vybraný osobní cíl vnímat jako závazek a stát se mu oddaný, čímž může také pocítit smysl a naplnění ve svém životě. Kauzalitu je možné si všimnout v obou směrech, jelikož smysluplnost a vybraný osobní cíl se navzájem ovlivňují (Emmons, 2005; Dezutter a kol., 2014).

Autorky Mayselless a Keren (2014) jsou toho názoru, že výzkum smysluplnosti u adolescentů je nedostatečný a má značné mezery. Zvláště přehlíženým prvkem je dle autorek výběr zaměstnání a jeho role při hledání smyslu života. Dle jejich studie jsou pro adolescenty v období vynořující se dospělosti důležité dva faktory, a sice láska (rodina) a práce. Tímto autorky čerpají z teorie Eriksona, který tyto dva faktory popsal jako

nejdůležitější pro adolescenta při formování jeho identity. Práce a láska (rodina) se navíc objevují jako dva klíčové faktory pro oblast hledání osobního cíle v životě adolescenta a také pro oblast přístupu ke vzdělání (Nurmi, Poole a Seginer, 1995). Opět je zde možnou poukázat na vynořující se paralelu mezi identitou, smyslem a osobními cíli adolescenta. Autorky Mayselless a Keren (2014) zvláště podporují vztah mezi smyslem života a osobními cíli, jelikož na základě výsledků svých předešlých dílčích výzkumů stanovily čtyři hlavní kategorie osobních cílů u adolescentů, které potenciálně vedou ke smysluplnému životu jedince. Jedná se o úspěch (kariéru), vztah (intimitu), náboženství (spiritualitu) a sebezpřesah (generativu). Tyto možné osobní cíle nejsou jedinými, jsou jen zobecněním zjištěného, nicméně tvoří hlavní kategorie a první dvě jsou úzce propojené se zmíněnou prací a láskou. Autorky dále označují hledání smyslu v období adolescence za přímo vývojový úkol pro adolescenty, zvláště s ohledem na společenské a kulturní změny. Souvislost osobních cílů, smyslu a identity v období adolescence si jednoznačně zaslouží mnohem hlubšího zkoumání (Mayselless a Keren, 2014).

Obdobného názoru je i autorka Schnellová (2009), která na základě vlastních výzkumů dospěla celkem ke 26 zdrojům smyslu života, a tyto rozdělila do čtyř dimenzí. Jedná se o osobní vztahy a pohodu (láska, zábava, komunita, péče, komfort, harmonie, věnovaná a přijímaná pozornost), pořádek v životě (hodnoty, slušnost, tradice, morálka, rozum, praktičnost, osvědčené postupy), dále sebeaktualizace (kreativita, svoboda, úspěch, vědomosti) a sebetranscendence, kterou rozdělila na vertikální (náboženství a spiritualita – orientování se na vyšší, kosmickou moc) a horizontální (přijetí zodpovědnosti za vlastní život, vztah k přírodě, generativita, sociální závazky, péče o zdraví a sebepoznání). S ohledem na pohlaví mají ženy tendence tíhnout spíše k vertikální transcenci, k osobní pohodě a ke vztahům, zatímco muži dávají přednost sebeaktualizaci. Společně s věkem se také u jedinců mění důležitost horizontální sebetranscendence, kdy se stoupajícím věkem klesá soustředění se na egocentrické zájmy typické pro mladší věk a do popředí se s dospělostí dostávají ty skutečnosti, které si jedinec uvědomuje, že jej přesahují (Schnell, 2009). Některé zdroje smyslu v životě člověka přinášejí větší pocit uspokojení a naplněnosti než jiné a k nejsilnějšímu zdroji pak patří generativita (přenesení hlubokého zájmu na jinou osobu mimo sebe). Vzhledem k množství je možno vysledovat přímou úměrnost, kdy čím více zdrojů smyslu v životě jedinec objeví, tím je jeho pocit smysluplnosti silnější (Schnell, 2011).

V populaci se ale také mohou objevit jedinci, kteří neprožívají smysl, nehledají jej a současně ani netrpí krizí smyslu. Je možné je označit za existenciálně indiferentní (lhostejní, neteční) a mohou tvořit značnou část populace. Nejčastěji k této skupině patří studenti středních a někdy i vysokých škol. K existenciálně indiferentním se dle autorky často řadí proto, že nemají dost zkušeností, především nemají dostatek negativních životních zkušeností, neměli příležitost smysluplnost vůbec objevit nebo si projít krizí smyslu v životě, která by je dovedla k hledání a následně k nalezení. Dále je pro tuto skupinu typický nedostatek závazků nebo jejich nízká úroveň vůči výše jmenovaným zdrojům smyslu (zvláště k sebepoznání, sebetranscendenci a ke generativitě). Prim v životě těchto lidí, tedy i studentů, hrají aktuální prožitky a soustředění se na přítomnost, neschopnost přesáhnout sebe sama, nevěnování příliš pozornosti vlastnímu nitru. Osobní cíle těchto jedinců pak nejsou jednotné s jejich potřebami a nejsou vztažené k obecným zdrojům smyslu uvedených výše, a to v konečném důsledku vede ke smysluprázdnoti a k poněkud povrchnímu životu. Tito jedinci ale neprožívají úzkosti ani depresivní nálady, které doprovázejí krizi smyslu, ovšem úroveň jejich osobní pohody je na mnohem nižší úrovni, než je tomu u jedinců, kteří naopak prožívají smysluplný život (Schnell, 2010).

Souvislost mezi osobní pohodou a smyslem života prokázala ve svých výzkumech již řada autorů. Například Reker, Peacock a Wong (1987), kteří se zaměřili na vybrané dimenze spojené se smyslem života (anticipaci budoucnosti, smysluplnost, naplnění, prožívaná kontrola nad vlastním životem) a jejich vztah s mírou osobní pohody, přičemž objevili vzájemnou pozitivní souvislost, která se odrážela nejen na psychickém zdraví jedinců, ale také na subjektivně vnímaném fyzickém zdraví a vitalitě. Dále vztah mezi mírou prožívané smysluplnosti a mírou osobní pohody potvrdili autoři Zika a Chamberlain (1992) a také uvedli, že smysl života predikuje kromě osobní pohody také další proměnné, týkající se osobnosti (např. asertivitu, locus of control atd.). Autor Debats (1996) upozornil na to, že jen rámec života a stanovené osobní cíle k prožití smysluplnosti nestačí, že je třeba také konat a cíle naplňovat. Autoři Cotton Bronk, Hill, Lapsley, Talib a Finch (2009) se zabývali životní spokojeností, účelem života (purpose in life) a nadějí v závislosti na věku, přičemž došli k závěru, že rozpoznání účelu života vede především u adolescentů k životní pohodě a spokojenosti. V dospělém věku již tento pozitivní vztah mizí, protože rozpoznání účelu života je součástí hledání a budování identity, která by měla být v dospělosti již vytvořena. Naděje byla prokázána jako prostředník vztahu mezi životní spokojeností či pohodou a účelem života.

Autoři Halama a Dědová (2007) provedli výzkum mezi slovenskými adolescenty, který se zaměřil na naději, smysl života, vybrané osobnostní rysy a životní spokojenost. Výsledky ukázaly, že životní spokojenost je vysvětlena osobnostními charakteristikami jen ve 26,1 % rozptylu a smysl života byl vysvětlen dalšími 8 % rozptylu ve vztahu k osobnostním charakteristikám. Vliv naděje se neprokázal. Autoři uvedli, že pro životní spokojenost je smysl života důležitým prediktorem, který je nezávislý na osobnostních charakteristikách. Vztah mezi nízkou úrovní životní smysluplnosti a depresivními symptomy prokázali autoři Mascaro a Rosen (2005, 2008).

Autoři Hill, Burrow, Brandenberger, Lapsley a Quaranto (2010) se ve svém výzkumu snažili zjistit, jaký je u adolescentů vztah mezi konkrétním zdrojem smyslu v životě a úrovní osobní pohody v porovnání s vlivem jiných zdrojů smyslu. Jako ukazatel osobní pohody zvolili v krátkodobém časovém horizontu v rámci studia vnímaný osobní rozvoj, se kterým dali autoři do vztahu možné zdroje smyslu, které rozdělili do čtyř kategorií. Konkrétně prosociální směřování (pomoc jiným lidem), finanční zaměření (dosažení jisté úrovně materiálního zabezpečení), kreativitu (snaha o dosažení originality, zaměření se na umění) a osobní uznání (směřování k získání respektu od ostatních). Se spokojeností se studiem souviselo pouze prosociální směřování. Za 13 let autoři výzkum zopakovali u stejných respondentů a došli ke zjištění, že orientace na vybrané zdroje smyslu zůstala poměrně stabilní, nicméně jako prediktor pro pozitivní generativitu, osobní růst a integritu se ukázala pouze prosociální orientace.

Autoři Diener, Fujita, Tay a Biswas-Diener, (2012) nahlíželi na účel v životě jako na prediktor celkové životní spokojenosti a afektivity. Ve své studii uvedli jako výzkumnou metodu užití deníkové metody. Výsledky ukázaly, že negativní emoce mají nižší vliv na prožívanou životní spokojenost, pokud jedinec ve svém životě nějaký účel pociťuje. V průběhu dne je vnímaná životní spokojenost obecně ovlivňována spíše celkovou náladou, než konkrétní emoci (Diener, Fujita, Tay, & Biswas-Diener, 2012). V jiné studii bylo zjištěno, že pokud jedinci hodnotí svůj život jako smysluplný, avšak došlo u nich k poklesu vnímané životní spokojenosti případně i osobní pohody, pak navzdor poklesům nedocházelo k navyšování pociťované míry negativních emocí (Burrow, Sumner, Ong, 2014).

3.6 Logoterapeutické hodnoty, pedagogika a výchova

V kontextu školního prostředí není ve výzkumech doposud uspokojivě zodpovězena otázka působení konkrétního procesu či mechanismu, který by popsal, jak přesně ovlivňuje pocit významu a smysluplnosti vlastního života k pozitivnímu zlepšení školních výsledků a výkonu. Zodpovězení této otázky se jeví jako velmi významné, neboť by takto došlo k identifikaci konkrétního procesu působení smysluplnosti na školní výsledky, a tyto informace by dopomohly například školním poradcům k přesnějším zásahům a k cílené spolupráci s konkrétními žáky i pedagogy na zlepšení žákovy situace nebo i v případě, že žák sám vyhledá odbornou pomoc u školního psychologa.

Smysl života byl výše nastíněn z pohledu filozofického a filozofie jako taková tvoří velmi těsnou vazbu s pedagogikou. Historie nám často ukazuje momenty výchovy, kdy vladaři z kterékoli doby či národa posílají své syny na výchovu k filozofům. Tito byli mnohdy považováni za zdroj moudrosti, nositele životních zkušeností a nadhledu a věřilo se, že tyto schopnosti a dovednosti předají svým chráněncům. V dnešní době by se synové svěřovali pravděpodobně lidem, kteří se stali nositeli životního úspěchu. Správná otázka však zní, co je to úspěch. Zde záleží na úhlu pohledu a postoji tázaného, zda vidí úspěch ve slávě, moci či vlivu nebo v osobním, individuálním štěstí. Pohled na filozofii tak lze velmi obecně a jednoduše shrnout jako na lásku k moudru. Pedagogika by se dala zjednodušeně shrnout slovy záměrné vedení, cílevědomé formování, zdokonalování, utváření vztahu k sobě i ke společnosti. Zde je patrné, že obě dvě disciplíny jsou z historického i praktického hlediska těsně spjaté, jejich vývojové období je velmi staré a společně ovlivňují také kulturu. Při pokusech o zdárnou výchovu v rámci pedagogiky se vždy snažíme o porozumění a pochopení, tedy o vnuknutí filozofie. V opačném případě, tedy bez porozumění tomu, co právě děláme a proč to děláme, bychom snadno upadli do neustále se opakující mechanické rutiny vedoucí ke ztrátě tvořivosti, a to navzdory faktu, že její pozitivum je značné usnadnění práce. Základní poselství filozofie tedy spočívá v neustálém kladení otázek – Proč? Jak? Čím? Bez filozofického přispění a touze po smyslu a ideálu by se pedagogika stala toliko drilem, naprosto závislým na vnějších hodnotách či politických vlivech. Negativním vlivem filozofie současné společnosti je krize nedostatku jistot, a to z důvodu mnoha nových idejí, které jsou vzájemně v rozporu a mnohé vedle sebe nedokážou harmonicky koexistovat. Důkazem toho, že výchova, pedagogika a filozofie jsou neoddělitelné je fakt, že bez filozofického základu nelze

stvořit žádnou výchovně-vzdělávací koncepci. Alespoň minimální filozofické otázky bývají totiž skryté v cílech, představách o výsledných kompetencích nebo v kategoriích pro hodnocení žáků a studentů (Syříšně, 2014).

Vzdělanost se v moderní době bohužel dočkala rázné redukce na pouhé praktické návody a postupy, které vedou k cílům a určují jak jednat a jak se chovat. Charakter vědění a vzdělávání v dnešní době změnilo masovost, povrchnost a nedostatečná zanícenost. Vše je shrnuto do příruček, ze kterých člověk načerpá potřebné množství vědomostí, a za nejúspěšnějšího je považován ten, kdo si vybaví konkrétní informace nejsprávněji a za nejkratší čas. Ze vzdělání se vytratila touha porozumět a směřovat k celku, k tomu nejdůležitějšímu smyslu vědění, který se rozpustil v jednotlivých detailech a v dílčích problémech. Z výchovy dnešní doby vznikají neautentičtí jedinci, neboť tato se vzdala dimenze transcendence, věčnosti a naděje a opírá se o zde a nyní (hic et nunc) (Pelcová, 2010).

Smysl života je výše nastíněn i z pohledu psychologického a ve spojení s pedagogikou se psychologie často zaměřuje na negativní vlivy, jako jsou šikana, neprospěch, problémy s učením a podobně. Tento pohled je vhodné nahradit důležitějším, který se zabývá charakterovými vlastnostmi, kteréžto činí člověka odolného, sebejistého, schopného uchovat si pocit pohody, jehož důležitost, zvláště pro adolescenty, byla také popsána výše, a to například pomocí pozitivní psychologie. Pozitivní psychologie například nepátrá po příčinách těchto konkrétních vlastností, respektive nepátrá po determinantech prostředí či danostech vyplývajících z genetických předpokladů člověka, aniž by je vylučovala, ale hlavní příčinu vidí v usilování člověka se sebou něco udělat a do svých možných kvalit postupně dospět. S těmito také souvisí kvalita opory, která se lidem dostává z jejich okolí a od osob, které jsou v jejich životech důležité. Do souboru nejčastějších vlastností, kterých si pozitivní psychologie všímá, patří zejména odolnost vůči stresu a zátěži, lépe řečeno nezdolnost (resilience), schopnost upevňovat zkušenosti a přeměnit je na odvalu věřit, že v budoucnu se bude dařit lépe, kritický a reflektující pohled na původ nezdaru a vyvození poučení, schopnost plánování cesty, alternativní řešení a nezdolnost dál pokračovat k vytyčenému cíli, sebedůvěra, přijetí minulosti, schopnost udržet si otevřenou budoucnost a naději. Uvedené a další vlastnosti pak z člověka činí salutogenetickou osobnost. Tito lidé pak dokážou překonat jakoukoli perzekuci a dopracují se k příkladu člověka, který nepodléhá. Takový žák po sérii neúspěchů dokáže kriticky posoudit jejich příčiny a souvislosti, poučí se z nich a díky

získaným zkušenostem dokáže obnovit svůj původní optimismus a pokusí se o nový začátek. V tomto procesu hrají významnou roli učitelé (rodiče, spolužáci, sourozenci atd.), kteří by se mu měli žákovi či studentovi stát účinnou oporou (Jedlička, Helus, 2014).

Lukasová (in Navrátil 2000) upíná svoji pozornost spíše na rodiče než na adolescenty. Považuje spojení výchovného působení rodičů a socializaci za zásadní u dětí při převzetí odpovědnosti za své chování a jednání. Dospívající mladí lidé považují svobodu za důležitější než odpovědnost a vystupují vůči autoritám vzdorovitě. Navrátil (2000, s. 135) zdůrazňuje, že tyto „*tendence mají pomáhající využít a mají se pokusit přeměrovat životní energii adolescentů proti negativním vlivům z okolí.*“ Dimenze psychologická je spojena mimo jiné s identitou a sebehodnocením, které se vyvíjejí v závislosti na charakteru vztahů, které k adolescentovi zaujímají jeho rodiče, případně další vychovatelé. Lukasová (In Navrátil, 2000, s. 143) upozorňuje, že „*dítě v souvislosti s extrémním hodnotovým postavením, které mu přikládají jeho rodiče (vychovatelé), může být neurotizováno nebo deprivováno.*“ Dítě je ohroženo „neurotizací sebepojetí“, pokud se pro rodiče (vychovatele) stane jediným zdrojem životního smyslu a naopak, je ohroženo „deprivací sebepojetí“, pokud nemá žádné místo mezi hodnotami svých blízkých osob. Zdravý vývoj adolescentů zajistí odpovídající míra neotického napětí mezi tím, co „je“ a co „má být“ (Frankl in Navrátil 2000). Větší potřeba strukturovaného zažívání smyslu vlastní existence souvisí s rozvojem kognitivních, emocionálních schopností a zvyšující se potřebou sebedefinice v adolescenci.

3.7 Logoterapeutické hodnoty ve výuce

Zařazení výchovy k hodnotám do výuky se jeví jako problematické z několika důvodů. Předně jde o filozofický koncept. Dalším problémem je samotné téma hodnot, které nevyhnutelně vyvolává otázky stran pořadí hodnot v lidském životě. Snahy o výchovu k hodnotám pak tedy automaticky předpokládají u vychovatele povědomí nejen o hodnotách samotných a o didaktických postupech při výchově k těmto, ale především naprosto objektivní a ničím nezkreslené pořadí těchto životních hodnot nebo alespoň povědomí o rámci aktuální celospolečenské shody o etické důležitosti v postojích, vztazích a chování jednotlivce. Logoterapeutická výchova má za cíl především vychovávat k odpovědnosti a pedagog do procesu výchovy nesmí vstupovat se svými

osobními hodnotami, ani s jejich vlastním pořadím a už vůbec je žákům nesmí jakkoli vnucovat či podsouvat. Jeho úkolem je spíše žákům osvětlovat jejich problémy či problematiku situace a nabízet jim možnosti, které mají k jejich řešení a vyřešení. Volba případného řešení je však na každém žákovi zvlášť. Jako další problém při zařazování logoterapeutických hodnot do vzdělávacích programů škol a následně i do výuky je snaha tyto hodnoty prezentovat normativním způsobem a současně s přesvědčením, že takto prezentované hodnoty jsou součástí našeho kulturního dědictví. Tato snaha má za následek celý hodnotový systém nejen zobecnit, ale také poněkud minimalizovat. Obojí se děje bez opodstatněného a racionálního důvodu a také bez jakékoli emoční zainteresovanosti a pozitivního vlivu pedagogické autority či jiného vzoru. Žákům tak chybí jakákoli vnitřní motivace k tomu, aby prezentované hodnoty a normy byly jen respektovali (Kaplánek, 2011).

Logoterapeutické hodnoty a témata (jako jsou například smrt, vina, utrpení, empatie, krása, víra, láska atd.) není příliš vhodné vzhledem k obsáhlosti tématu vytrhnout z konceptu vzdělávání jako samostatný předmět. Schémata RVP pro gymnázia, střední odborné školy a odborná učiliště nabízí pro zařazení logoterapeutických hodnot několik možností. Jako první možnost se nabízí nahlížet na logoterapeutické hodnoty jako na jeden z cílů vzdělávání (Učit se být, Učit sežit společně). Dále je možno nahlížet na logoterapeutické hodnoty jako na konkrétní kompetence, které lze získat během výchovně-vzdělávacího procesu a využít je jako Kompetence sociální a personální (sebereflexe, stanovení vlastních cílů, udržování hodnotných vztahů založených na úctě, toleranci a empatii, zodpovědnost ke zdraví vlastnímu i jiných osob, respekt k různorodosti jiných lidí i k vlastní, poznávání a tolerance jiných kulturních a duchovních hodnot, zodpovědné chování v krizích atd.) a také jako kompetence Občanské a kulturní (jednat zodpovědně v zájmu vlastní i celé společnosti, respektovat práva druhých lidí, jednat dle morálních principů, poznat hodnotu nejen vlastního života, ale i jiných lidí atd.). V rámci Vzdělávací oblasti se pak jako nejvhodnější jeví zařadit logoterapeutické hodnoty do oblasti Člověk a společnost (rozvíjí a kultivuje povědomí o osobní identitě, upevňuje pocit odpovědnosti za sebe nejen jako za jednotlivce, ale také v kontextu společnosti, vědomě reflektuje jednání své i jiných lidí atd.) a také do oblasti Člověk a zdraví (poznává životní hodnoty, formuje postoje související se zdravím a s mezilidskými vztahy, přebírá na sebe odpovědnost za své zdraví, bezpečí a životní prostředí, poznává tělesné, duševní i sociální potřeby v jejich naplněnosti i nenaplněnosti atd.). V neposlední řadě je možno

logoterapeutické hodnoty zařadit v rámci Průřezových témat, a sice do Osobností a sociální výchovy (Poznávání a rozvoj vlastní osobnosti, Seberegulace, Organizační dovednosti a efektivní řešení problémů, Morálka všedního dne, Spolupráce a soutěž) (RVP – Rámcové vzdělávací programy, 2022).

II. Praktická část

1. Teoretická východiska

Adolescenti se musí v každodenním životě konstruktivně zabývat nejrůznějšími stresory. Dosažení pozitivních výsledků v jejich zvládnutí určuje úspěšné budoucí pochopení závažnějších stresorů, kterým čelí dospělí (Markova, Nikitskaya, 2016). Smyslem adolescence je nejen porozumět sám sobě, ale také zjistit, čeho chce mladý člověk v budoucnu dosáhnout a osamostatnit se, nakolik to jen bude možné, aby dostal požadavkům současné společnosti. Toto může být pro adolescenta zdrojem poměrně velkého napětí z několika důvodů. Z biologického hlediska jsou jedinci považováni za dospělé na základě určitého tělesného vzezření, a tyto znaky dospělosti se u žáků vyvíjí ve stále mladším věku. Sociální dospělost se však vlivem větších nároků na vzdělávání i přípravu pro zaměstnání odsouvá do stále vyššího věku. Dalším zdrojem napětí může být i rozpor mezi statusem a rolí v období adolescence a dalším významným zdrojem může být mezigenerační konflikt. (Langmeier, Krejčířová, 2006).

Neméně podstatným zdrojem napětí je školní prostředí, ze kterého mohou pramenit různé stresory, významné v životě učitelů, rodičů, dalších pracovníků, ale především dětí a dospívajících (Urbanovská, 2010b). Kategorizaci školních stresorů se ve svých dílech a teoriích věnuje řada dalších autorů (Havlíňová, 1998; Medved'ová, 2001; Čáp, Mareš, 2007; Kohoutek a Filípková, 2008 a další). Do škály možných stresorů v období adolescence je nejčastěji zařazována škola, sociální vztahy, finance, soukromí, vzhled, práce apod. Jako hlavní stresor však zůstává škola a vše s ní spojené (Macek, 2003).

Z hlediska vývojového období je školní stres specifickým právě v adolescenci, neboť v tomto věku dochází ke změnám postojů vůči autoritám, okolnímu světu i vlastní osobě (Řehulka, Řehulková, 2001). Stres má velký vliv na psychický vývoj během dospívání. Je-li prožíván nejen v důsledku školní docházky, pak negativně ovlivňuje nejen školní „kariéru“, ale ohrožuje také profesní zdraví i v budoucnosti. Úspěšný přechod z dospívání do dospělosti je mimo jiné podpořen získanými kompetencemi pro zvládání zátěže. Zvládnutí koncepce vnímání stresu a vhodné adaptace na tento může mít velký význam pro pochopení zátěžových situací a možností jejich zvládnutí, což v konečném důsledku pomůže usnadnit vývoj a přechod z období adolescence do období dospělosti (Eppelmann, Parzer, Lenzen a kol., 2016). Důsledkem opakované, nepřiměřené zátěže

žáků může docházet k oslabení psychické odolnosti žáků, poklesu motivace, snížení výkonnosti a učebního potenciálu, může docházet k projevům maladaptivního až rizikového chování a k vývoji nezralé či asociální osobnosti (Binarová a kol., 2005).

Teorií obranných mechanismů a copingových strategií se ve světě i u nás zabývá řada dalších autorů a jejich definice nejsou ani zdaleka jednotné (Cohen, Lazarus, 1979; Lazarus, Folkmann, 1984; Čáp, Mareš, 2001; Křivohlavý, 2001; Palíšek, 2007; Sollár, Sollárová, 2009; Aldwin, 2009 a další). Pro výběr copingové strategie při setkání se zátěží je důležitým prvkem věk, neboť právě ten rozhodne o způsobu, kterou strategii si žák na základě svých dosavadních vývojových možností, schopností a zkušeností zvolí (Aldwin, 2009). Dle Medvěďové (2004) navíc nezáleží jen na věku a dosažených mentálních dovednostech, ale také na zdrojích, které jsou dostupné v jejich nejbližším okolí a díky kterým mohou žáci své strategie pro zvládnutí zátěže realizovat. Dospívající žáci jsou při volbě copingových strategií specifickou skupinou, neboť u nich se volba strategie opírá o mnohem větší repertoár možností a využívají spíše aktivní copingové strategie, na rozdíl od vývojově mladších žáků, kteří jsou více navyknutí na pomoc od rodičů či jiných vnějších autorit. Ke změně ve volbě také dochází z důvodu proměn schopností dospívajících (kognitivní, sociální, behaviorální) a také ze změn ve vnímání důležitosti a náročnosti jednotlivých stresových situací a stresorů.

V rámci primární prevence může být nápomocný nácvik tzv. salutogenního myšlení, které je orientované na srozumitelnost (důležitost porozumět světu okolo sebe a schopnost přijmout jeho pravidla) dále zvládnutelnost (zdravé sebevědomí a důvěra ve vlastní schopnosti) a velmi důležitá je smysluplnost (výběr těch prvků v životě, která mají pro jedince smysl a pochopení, že problémy jsou k řešení) (Bartůňková, 2010). Právě otázka smysluplnosti jako důležitého faktoru při výběru copingové strategie, je dalším podstatným prvkem této předložené práce. Autorky Mayseless a Keren (2014) konstatují, že výzkum v oblasti smyslu života v období vynořující se dospělosti má velké mezery. Jejich studie vychází z teorie, že v tomto období jsou pro mladé lidi klíčové dvě základní oblasti, a to láska a práce. Čerpají tedy z Eriksonovy teorie, která tyto dvě oblasti považuje za velmi důležité z hlediska formování identity při přechodu do dospělosti. Dále uvádí, že hledání a případné nalézání smyslu života v období adolescence je přímo vývojovým úkolem, přičemž tento úkol se dostává do popředí vlivem různých společenských i kulturních změn i v západní společnosti. Je tedy více než zřejmé, že má smysl se tímto tématem zabývat hlouběji. Ve škole je sice motivace důležitá, nicméně schopnost žáka

hledat a vytvářet smysluplné souvislosti a vzorce pravého životního smyslu, je klíčová napříč celým výukovým procesem. V obecné rovině nejsou otázky smysluplnosti života a lidské existence ve školním kurikulu veřejných škol zahrnuté, přičemž logicky by se měly vyskytovat v rámci stanovování výukových cílů nebo při plánování kariéry. Absence smyslu života u adolescentů vede stále častěji k násilí a sebedestruktivnímu chování, způsobuje vážné ohrožení jejich motivace jako studentů k vlastnímu učení, což je problematické vzhledem k faktu, že studenti mají v dnešní době problém udržet si ke studiu dostatečně silnou vůli. Z tohoto důvodu je velmi důležité adolescentům v roli studentů dát dostatek příležitostí k tomu, aby sami objevili, co má smysl v jejich životě a co ne, aby pocítili, že někam směřují a mají cíl, tedy smysl. Takovéto adolescenty je pak mnohem jednodušší motivovat ke studiu, ve kterém následně budou schopni vytrvat i přes neúspěchy a překážky (Kessler, 2000). Při absenci smyslu, mimo sebevražedného chování, dochází také typicky k odcizení se od vybrané skupiny nebo rodiny, riskantnímu chování, abuzu drog a alkoholu a také dochází k větší promiskuitě (Vodáčková, 2002).

Takto nastíněná problematika se týká specifického vývojového období adolescence a vymezuje hlavní myšlenkový rámec předložené disertační práce.

2. Design výzkumu, cíle a hypotézy

V první fázi plánování samotného výzkumu byly stanoveny výzkumné cíle s ohledem na vybrané téma disertační práce a s ohledem na dohledané aktuální výsledky výzkumů spadající do vybrané problematiky.

Hlavní cíl:

Odhalit případné vazby mezi adolescenty, jejich smyslem života a vybíranými copingovými strategiemi.

K formulaci dílčích cílů byly vybrány endogenní a exogenní faktory, mající svoji oporu a zdůvodnění v teoretické části práce.

Endogenní faktory: pohlaví, věk, typ studované školy, studovaný obor, osobní přístup k víře

Exogenní faktory: negativní faktory životního stylu (abúzus alkoholu, cigaret, drog), nejvyšší dosažené vzdělání matky, nejvyšší dosažené vzdělání otce

Dílčí cíle:

- analýza zdrojů stresu a jeho intenzity na středních školách vzhledem k intersexuálním diferencím
- analýza zdrojů stresu a jeho intenzity na středních školách vzhledem ke studijnímu zaměření
- analýza zdrojů stresu a jeho intenzity na středních školách vzhledem k negativním faktorům životního stylu
- analýza copingových strategií ve vztahu k intersexuálním diferencím
- analýza copingových strategií ve vztahu ke studijnímu zaměření
- analýza copingových strategií ve vztahu k negativním faktorům životního stylu
- analýza copingových strategií ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání biologické matky a otce
- analýza copingových strategií ve vztahu k přítomnosti sourozenců
- analýza copingových strategií ve vztahu k přístupu k víře
- analýza míry existenciálního naplnění vzhledem k intersexuálním rozdílům
- analýza míry existenciálního naplnění vzhledem ke studijnímu zaměření

- analýza míry existenciálního naplnění vzhledem k negativním faktorům životního stylu
- analýza míry existenciálního naplnění ve vztahu k nejvyššímu dosaženému vzdělání biologické matky a otce
- analýza míry existenciálního naplnění ve vztahu k přítomnosti sourozenců
- analýza míry existenciálního naplnění ve vztahu k přístupu k víře

Z těchto dílčích cílů práce následně vyplynul dílčí cíl, spočívající v pokusu o rozšíření současných poznatků o zdrojích stresu na středních školách a míře jejich intenzity a dále o výběru copingových strategií, volených k řešení případných stresových situací.

Na základě uvedených cílů byly formulovány výzkumné problémy a hypotézy. Vzhledem k tématu disertační práce byl zvolen kvantitativní design výzkumu.

Výzkumné problémy:

- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a intersexuálními rozdíly mezi žáky na středních školách?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a typem studovaných středních škol mezi žáky?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a typem oborového zaměření studovaných středních škol mezi žáky?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a ročníkem studia mezi žáky středních škol?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a uvedenými negativními faktory životního stylu mezi žáky na středních školách?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a nejvyšším dosaženým vzdělání biologických rodičů mezi žáky na středních školách?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a přítomností sourozenců v životech žáků na středních školách?
- Existuje vztah mezi sledovanými proměnnými a osobním přístupem k víře mezi žáky na středních školách?

Hypotézy

- H1** Zdroje stresu a míra jeho vnímané intenzity se mezi žáky významným způsobem liší vzhledem k působení vybraných exogenních a endogenních faktorů.
- H2** Preference copingových strategií se u žáků odlišují s ohledem na působení vybraných exogenních a endogenních faktorů.
- H3** Míra existencionálního naplnění se u žáků odlišuje v závislosti na působení vybraných exogenních a endogenních faktorů.
- H4** Vyšší míra prožívané existenciality má u žáků středních škol vliv na větší preferenci pozitivních copingových strategií.

3. Výzkumný nástroj

Mimo níže uvedených dotazníků coby výzkumných nástrojů, vyplňovali žáci také anonymní dotazník s otázkami, které se týkaly jejich pohlaví, věku, ročníku, typu studované školy, studijního oboru, nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, abúzu (alkohol, drogy, cigarety), zda mají či nemají sourozence a také jaký je jejich postoj k otázce víry.

Dotazník stresových situací

Zdroje a intenzita působení školního stresu byly ověřeny Dotazníkem stresových situací, který byl vytvořen na základě metodiky Hodgese a Fellingina (1970) a Yungmana (1979). Tento zahrnuje celkem 89 položek představující konkrétní situace, které mohou v prostředí středních škol pro žáky znamenat zátěž. Položky jsou dále utříděny do celkem sedmi oblastí (vztah učitel-žák, školní klasifikace, výchovy, podmínky učebního procesu, vztahy mezi žáky, stravování a jiné faktory). Stupeň míry subjektivně pocíťované zátěže mohli žáci vyjádřit na pětibodové stupnici (daná situace mne zatěžuje: 1-vůbec ne, 2-slabě, 3-středně, 4-značně, 5-silně) (Hodges, Felling, 1970; Yungman, 1979).

SVF 78

Pro diagnostiku způsobů, které jedinec uplatňuje pro zvládnutí zátěže, byl použit dotazník SVF 78. Jedná se o multidimenzionální sebezpozorovací inventář, který popisuje jedincovy individuální tendence k používání různých způsobů, jak reagovat na pociťovaný stres během situace, kterou vnímá jako zátěžovou. Dotazník vytvořili autoři Wilhelmem Janke a Gisela Erdmannová v roce 2002 a pro podmínky v české republice jej upravil a přeložil Švancara (2003). Dotazník zachycuje způsoby, jakými se jedinec snaží dosáhnout zpracování vlastního stresu. Mezi „způsoby“ je možno zařadit i probíhající psychické pochody, a to ať už se objeví plánovaně či neplánovaně, na vědomé nebo nevědomé úrovni vždy při vzniku stresu tak, aby bylo dosaženo jeho zredukování nebo úplného ukončení. Dotazník je rozdělen do 78 položek, které jsou utříděny do 13 subtestů. Každý ze 13 subtestů obsahuje 6 výroků, na které respondenti odpovídají na pětibodové Likertově škále (0 = vůbec ne až 5 = velmi pravděpodobně). Popsané strategie jsou podle svých charakteristik shlukovány do jednotlivých clusterů. Pozitivní strategie POZ 1 (Strategie podhodnocení a Strategie devalvace se skládají ze subtestu Podhodnocení a Odmítání viny), dále POZ 2 (Strategie orientované na odklon od stresující události a/nebo příklon k alternativním situacím či aktivitám – Náhradní uspokojení) a poslední POZ 3 (Strategie kontroly situace -kontrola reakcí a Pozitivní sebeinstrukce). Mezi neutrální strategie jsou řazeny subtesty 8 a 9, protože podle autorů vyjadřují samostatnou interpretaci. Mezi negativní strategie (NEG) jsou řazeny subtesty Úniková tendence, Perseverace, Rezignace a Sebeobviňování. Tyto strategie stres spíše zesilují a svědčí pro chybějící kompetence zvládnutí, využívání únikových strategií, rezignací či neschopností uvolnit se. Celkový skóre pozitivních strategií (POZ) se určí jako aritmetický průměr hrubých skóre prvních sedmi subtestů (Janke et al., 2003).

ESK

Ke zjištění míry existenciálního naplnění byl zvolen standardizovaný dotazník ESK autorů A. Längle, Ch. Orglerová a M. Kundi (2001), který vychází z Längelovy metody nalézání životního smyslu („Metoda uchopení smyslu“). Pozadí testu tvoří existenciálně-analytická antropologie V. Frankla (Logoterapie). Sebe-posuzovací dotazník posuzuje schopnost člověka k existenci, odpoví na otázku, nakolik je člověk schopen zacházet se sebou a se světem. Test zahrnuje všechny čtyři kroky k naplnění osobně-existenciálních kompetencí a zároveň zjišťuje, do jaké míry jsou v životě člověka uplatňovány a jakého

stupně vývoje v seberealizaci dosáhl. Těmito kroky a také vlastnostmi, jsou: Sebeodstup, sebezpřesah, svoboda a zodpovědnost, coby podmínky pro smysluplnou existenci. Sebezpřesah a sebeodstup dále vytváří osobnost jako faktor vyššího řádu, který zahrnuje míru otevřenosti vůči sobě i hodnotám, a svoboda se zodpovědností dále vytvářejí existencialitu coby rozhodnou angažovanost. Součet osobnosti a existenciality následně udávají hodnotu celkové míry existenciality daného jedince (Längle a kol., 2001).

3.1 Sběr dat

Aby bylo dosaženo proporcionálního stratifikovaného výběru pro plánovaný sběr dat, byli postupně osloveni ředitelé a ředitelky gymnázií, středních škol a učilišť v České republice dle krajů, a to tím způsobem, že byli z každého kraje náhodně osloveni ředitelé a ředitelky celkem 10 gymnázií, 10 středních odborných škol a 10 učilišť. Výběr škol probíhal náhodně dle dostupného seznamu škol provozovaných v daném kraji a v daných městech. Celkem tedy bylo osloveno a požádáno o spolupráci pro potřeby výzkumu 420 středních škol (140 gymnázií, 140 středních odborných škol, 140 učilišť). Předpokládaný výzkumný vzorek měli tvořit žáci 3. a 4. ročníků středních škol, gymnázií a učilišť, starší 18 let. Sběr dat probíhal v období od dubna 2017 do ledna 2019.

4. Deskriptivní popis výzkumného vzorku

Testování se účastnilo celkem 991 žáků středních škol z 12 krajů České republiky, přičemž z daného souboru byly pro účel výzkumu použity z důvodu nekompletního vyplnění testu dotazníky od celkem 739 žáků, 453 dívek (61,3 %) a 286 (38,7 %) chlapců. Pro uvedení demografických údajů bylo využito 740 kompletně vyplněných dotazníků. Výzkumný vzorek tvoří žáci 3. a 4. ročníků středních škol, gymnázií a učilišť, starších 18 let.

Kraj	Počet žáků-absolutní četnost	Počet žáků – relativní četnost
Jihočeský	66	8,93 %
Jihomoravský	3	0,40 %
Karlovarský	95	12,85 %
Královéhradecký	3	0,40 %
Moravskoslezský	121	16,37 %
Olomoucký	166	22,46 %
Pardubický	15	2,02 %
Praha	17	2,3 %
Středočeský	65	8,79 %
Ústecký	59	7,98 %
Vysočina	81	10,96 %
Zlínský	48	6,49 %

Tab. č.1 Četnost – kraje ČR

Z celkem 14 krajů v České republice se výzkumného šetření zúčastnili žáci ze 12 krajů. Nejvíce pak z kraje Olomouckého (22,46 %), dále pak z kraje Moravskoslezského (16,37 %) a z kraje Karlovarského (12,85 %).

Při sběru dat byli z každého kraje osloveni ředitelé a ředitelky celkem 10 gymnázií, 10 středních odborných škol a 10 učilišť. Výběr škol probíhal náhodně dle dostupného seznamu škol provozovaných v daném kraji a v daných městech. Celkem tedy bylo osloveno pro potřeby výzkumu 420 středních škol (140 gymnázií, 140 středních odborných škol, 140 učilišť).

Kraj	Gymnázium	Střední odborná škola	Učiliště
Jihočeský	2	2	1
Jihomoravský	-	3	-
Karlovarský	1	3	-
Královéhradecký	1	-	-
Liberecký	-	-	-
Moravskoslezský	-	2	-
Olomoucký	3	4	1
Pardubický	1	-	-
Plzeňský	-	-	-
Praha	1	-	1
Středočeský	1	1	2
Ústecký	1	1	-
Vysočina	-	3	-
Zlínský	1	1	-

Tab. č. 2 Počet zúčastněných středních škol

Celkem se šetření účastnili žáci ze 12 gymnázií (8,5 % z oslovených 140), dále žáci ze 20 středních odborných škol (14,28 % ze 140 oslovených) a také žáci z 5 učilišť (3,57 % ze 140 oslovených). Celkem se výzkumného šetření zúčastnilo 37 středních škol z české republiky (8,8 % ze 420 oslovených).

Kategorie	Tabulka četností:Pohlaví (List1 v Zouharová-data)			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel.četnost	Kumulativní rel.četnost
Žena	453	453	45,48193	45,48193
Muž	286	739	28,71486	74,19669
ChD	257	996	25,80321	100,00000

Tab. č. 3 Tabulka četnosti – Pohlaví

Dotazníky kompletně vyplnilo celkem 453 dívek (61,3 %) a 286 (38,7 %) chlapců.

Kategorie	Tabulka četností:Věk (List1 v Zouharová-data)			
	Četnost	Kumulativní četnost	Rel.četnost	Kumulativní rel.četnost
18	505	505	50,70281	50,70281
19	160	665	16,06426	66,76711
20	41	706	4,11647	70,88358
21	33	739	3,31325	74,19669
ChD	257	996	25,80321	100,00000

Tab. č. 4 Tabulka četnosti – Věk

Z hlediska věku tvoří ve výzkumném souboru největší procentuální zastoupení žáci ve věku 18 let (68,33 %). Dále se výzkumu zúčastnili žáci ve věku 19 let (21,65 %), žáci ve věku 20 let (5,54 %) a také žáci ve věku 21 let (4,46 %).

Typ školy	Počet žáků – absolutní četnost	Počet žáků-relativní četnost
Gymnázium	141	19,07 %
Střední odborné školy	542	73,34 %
Učiliště	56	7,57 %

Tab. č. 5 Tabulka četnosti – typ školy

Nejvyššího procentuálního zastoupení dosáhly střední odborné školy (73,34 %) a naopak nejméně se výzkumu zúčastnilo žáků z učilišť (7,57 %).

Oborové zaměření	Počet žáků – absolutní četnost	Počet žáků-relativní četnost
Technické	154	20,83 %
Společenské	409	55,34 %
Humanitní	176	23,81 %

Tab. č. 6 Tabulka četnosti – oborové zaměření

Výzkumného šetření se nejvíce účastnili žáci, jejichž oborové zaměření bylo spíše společenského typu (55,34 %; všeobecná gymnázia, obchodní akademie, ekonomické obory, obory živnostenské a veřejnoprávní apod.). Žáků z oborů humanitních (zdravotnické školy, sociální obory, církevní gymnázia apod.) se zúčastnilo celkem 23,81 % a z oborů technických (obory elektrotechnické, strojírenské, technické služby apod.) se zúčastnilo celkem 20,83 % žáků.

Ročník	Počet žáků – absolutní četnost	Počet žáků-relativní četnost
3. ročník	362	48,98 %
4. ročník	377	51,01 %

Tab. č. 7 Tabulka četnosti – ročník

Počet žáků, kteří v době vyplňování dotazníku navštěvovali 3. ročník, bylo 362 (48,98 %) a počet žáků z maturitních ročníků byl 377 (51,01 %).

Otec relativní četnost	Otec absolutní četnost	Nejvyšší dosažené vzdělání	Matka absolutní četnost	Matka relativní četnost
9,60 %	71	Základní	89	12,04 %
29,09 %	215	Vyučení bez maturity	180	24,35 %
12,85 %	95	Vyučení s maturitou	75	10,14 %
17,99 %	133	Střední odborná škola	156	21,10 %
2,30 %	17	Gymnázium	29	3,92 %
1,75 %	13	Vyšší odborná škola	16	2,16 %
17,18 %	127	Vysoká škola	145	19,62 %
9,20 %	68	Nevím	49	6,63 %

Tab. č. 8 Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů

S nejvyšší četností se mezi žáky objevovalo jako nejvyšší dosažené vzdělání rodičů vyučení bez maturity (29,09 % otců a 24,35 % matek), dále to bylo úplné středoškolské vzdělání s maturitou (17,99 % otců a 21,10 % matek) a také vzdělání vysokoškolské (17,18 % otců a 19,62 % matek).

Informace sourozencích:	Absolutní počet žáků	Relativní počet žáků
Nemám sourozence	82	11,09 %
Mám vlastního sourozence	450	60,89 %
Mám nevlastní sourozence	64	8,66 %
Mám vlastní i nevlastní sourozence	120	16,23 %
Sourozence už nemám	16	2,16 %
Sourozence teprve budu mít	7	0,95 %

Tab. č. 9 Informace o sourozencích

Na základě informací v této tabulce je možno konstatovat, že nadpoloviční většina dotázaných žáků (60,89 %) má minimálně jednoho vlastního sourozence a vlastního i nevlastního sourozence má 16,23 % žáků.

Míra kuřáctví	Absolutní počet žáků	Relativní počet žáků
Jsem nekuřák	461	62,38 %
Kouřím příležitostně (2-3 cigarety měsíčně, příležitost)	25	3,38 %
Kouřím občas (1-2 cigarety týdně)	45	6,08 %
Jsem kuřák, denně si zapálím	169	22,86 %
Snažím se přestat	15	2,02 %
Zapálím si, jen když jsem se stresu, cigareta mě uklidní	24	3,24 %

Tab. č. 10 Míra kuřáctví

Vzhledem k míře kuřáctví je možno uvést, že nekuřáci mezi žáky vedou nad kuřáky (62,38 % nekuřících žáků). Cigaretu si zapálí celkem 263 žáků s různou mírou pravidelnosti (35,58 %), přičemž z tohoto množství je 22,86 % pravidelných kuřáků, kteří si zapálí denně.

Konzumace alkoholu	Absolutní počet žáků	Relativní počet žáků
Absolutně nepiju	241	32,61 %
Napiju se maximálně 1x týdně	314	42,48 %
Napiju se 2-3x týdně	59	7,98 %
Piju kdykoli to jen jde	81	10,96 %
Snažím se přestat pít	17	2,30 %
Napiju se jen když jsem se stresu, alkohol mě uklidní	27	3,65 %

Tab. č. 11 Konzumace alkoholu

Vzhledem ke konzumaci alkoholu mezi studenty středních škol lze konstatovat, že úplní abstinenti tvoří z celkového počtu 739 žáků jen 32,61 %. Zbytek žáků (67,37 %) má s alkoholem zkušenost, liší se jen pravidelností konzumace, a z tohoto počtu je 10,96 % žáků pravidelnými konzumenty.

Užívání drog (mimo alkoholu, cigaret, léků)	Absolutní počet žáků	Relativní počet žáků
Absolutně ne	537	72,66 %
Pár zkušeností a stačilo (cca 1-3 pokusy)	100	13,53 %
Stále experimentuji	68	9,20 %
Pokouším se být pravidelným uživatelem	34	4,60 %

Tab. č. 12 Užívání drog

Užívání nebo experimentování s drogami si prozatím nevyzkoušelo 72,66 % dotázaných žáků. Celkem 13,53 % dotázaných má za sebou zkušenost a již neplánuje užívat, zatímco 9,20 % žáků stále experimentuje. Jen 4,60 % dotázaných uvedlo, že jejich záměrem je stát se pravidelnějším uživatelem.

Otázky víry	Absolutní počet žáků	Relativní počet žáků
Jsem věřící (hlásím se k církvi, k filozofii světového náboženství většího nebo menšího)	151	20,43 %
Jsem ateista (nevěřím ve vůbec nic)	196	26,52 %
Víru neřeším, je mi fuk	239	32,34 %
Nechci se vyjadřovat	153	20,70 %

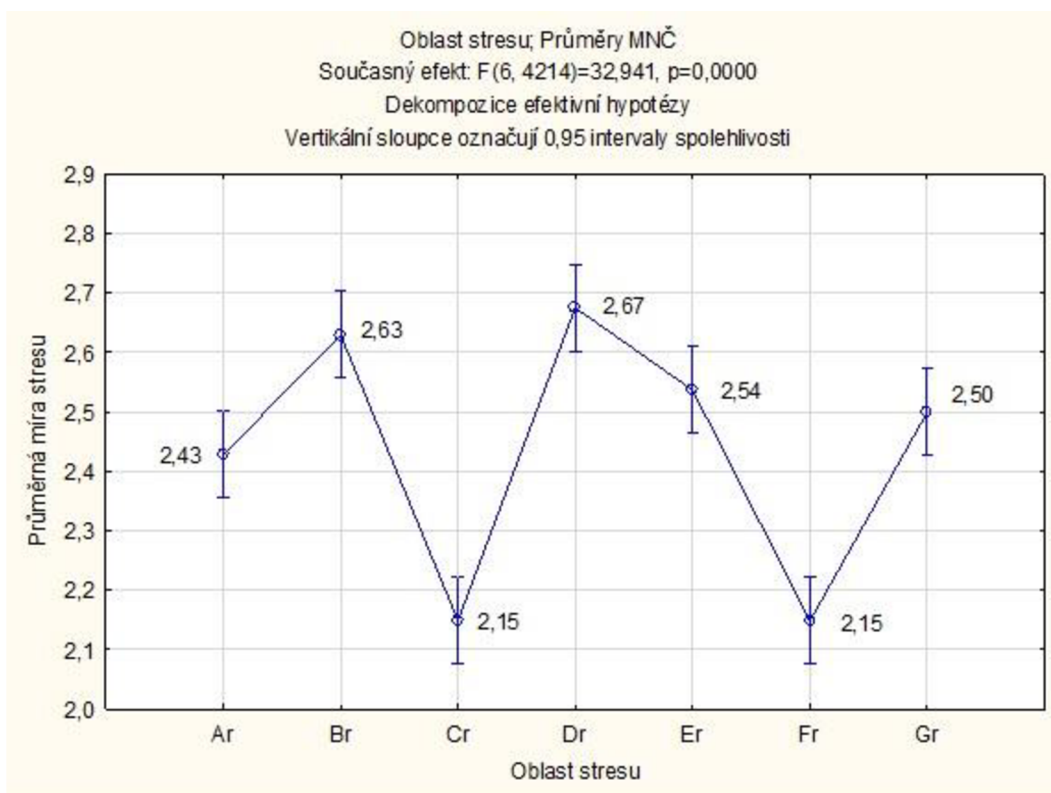
Tab. č. 13 Otázky víry

V rámci otázek víry se ukázalo, že největší počet žáků (32,34 %) se vírou nezabývá vůbec a celkem 26,52 % žáků se popsalo jako ateisty, tedy nevěří ve vůbec nic (nehlásí se k žádné církvi ani k náboženské filozofii, k ničemu).

5. Výsledky

V této kapitole jsou prezentovány vyhodnocené a statisticky zpracované výsledky, které byly vybrány tak, aby se vztahovaly k hlavním cílům práce a k hypotézám. Kapitola je členěná dle tematických okruhů a korelací, které byly v rámci těchto hypotéz podrobeny statistické analýze (Chráška, 2016). Vždy se jedná o okruh a jeho vztahy k vybraným proměnným (pohlaví, věk, typ školy, oborové zaměření studia, alkohol, kouření, drogy, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, přítomnost sourozenců, přístup k víře). Předložené tabulky i grafy jsou okomentovány vzhledem ke zjištěným výsledkům. Komentáře k výsledkům a jejich komparace s tuzemskými nebo zahraničními výsledky jsou analyzovány a shrnuty v kapitole Diskuze.

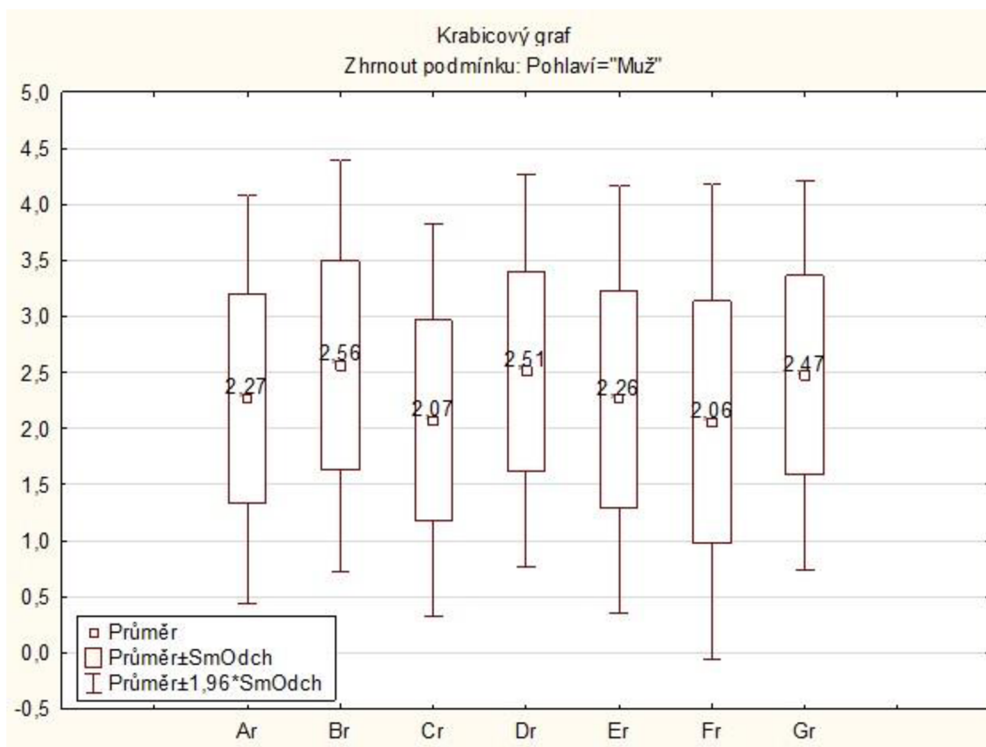
5.1 Zdroje a míra školního stresu



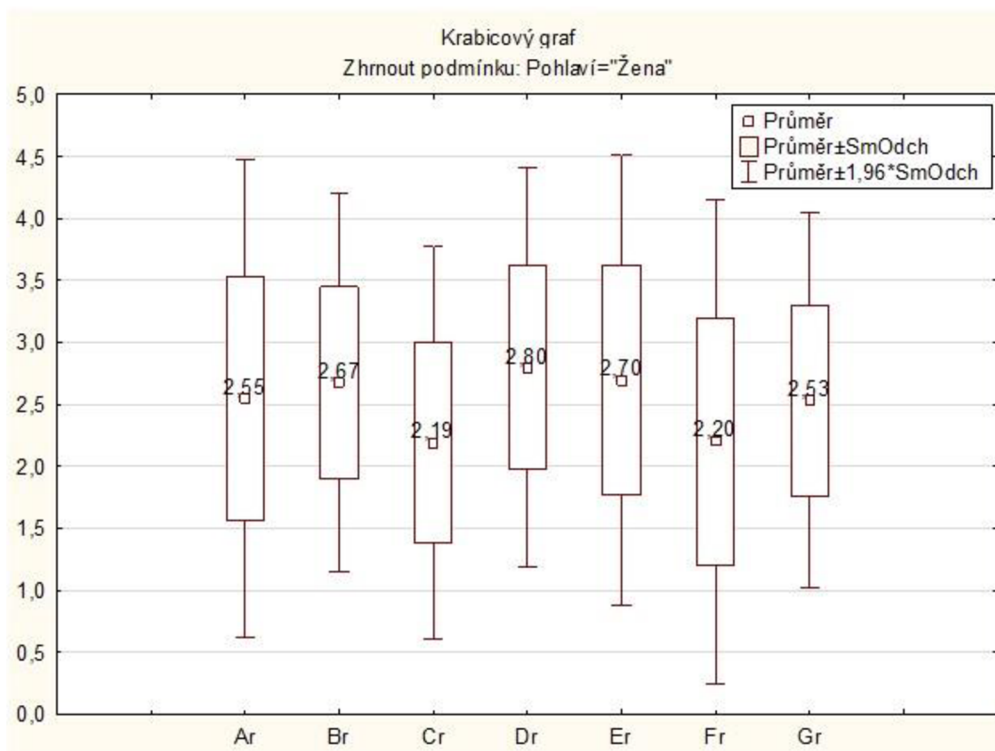
Graf č. 1 Zdroj a míra stresu

- Oblast A : vztah učitel-žák
- Oblast B: školní klasifikace
- Oblast C: předměty typu „výchova“ (tělesná, hudební, výtvarná apod.)
- Oblast D: podmínky učebního procesu
- Oblast E: interpersonální vztahy ve třídě
- Oblast F: stravování a školní jídelna
- Oblast G: ostatní faktory

Na základě výsledků z tohoto grafu je možno konstatovat, že vzhledem k hodnotám pohybujícím se okolo průměru nelze jednoznačně poukázat na tu oblast, která by svojí mírou žáky na středních školách nejvíce zatěžovala. Pro srovnání dosáhla nejvyšší hodnoty oblast D (2,67), tedy podmínky učebního procesu. Druhou nejčastější oblastí stresu je udávaná oblast B (2,63), školní klasifikace a třetí nejčastěji volenou je oblast interpersonálních vztahů ve třídním kolektivu (E, 2,54). Nejnižší míry intenzity (2,15) dosáhly oblasti C (předměty „výchovy“, například výtvarná výchova) a oblast F (stravování a školní jídelna).



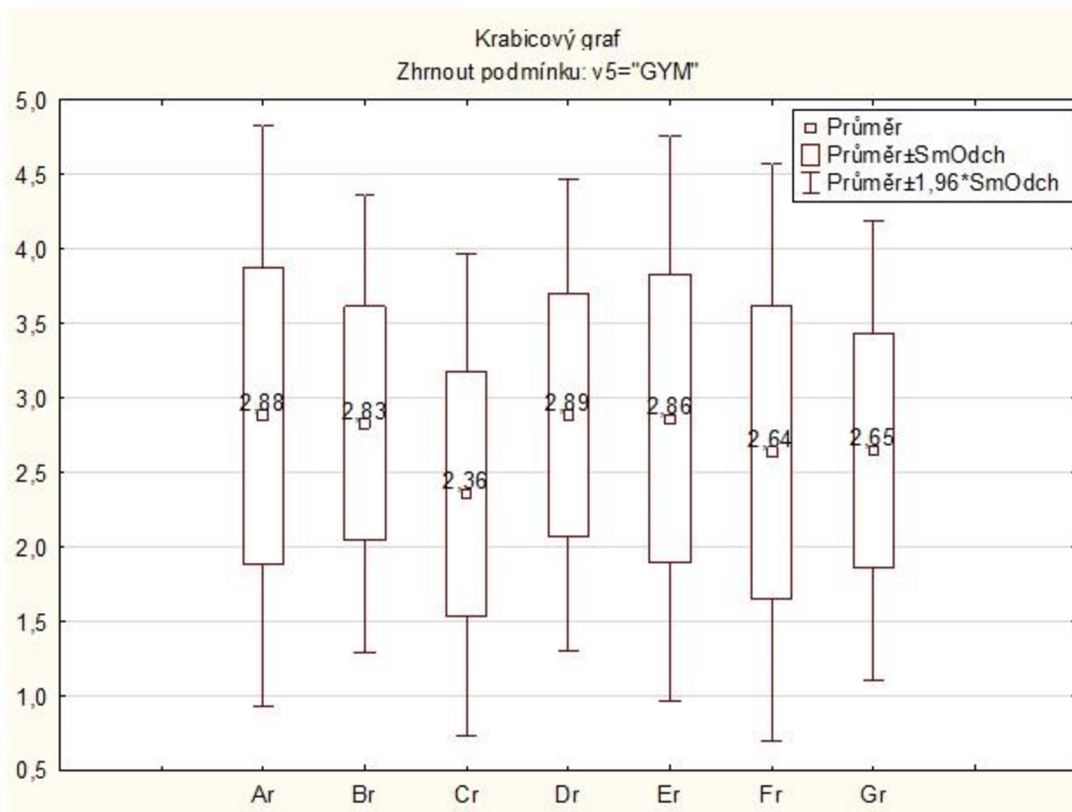
Graf č. 2 Zdroj a míra stresu – Muž



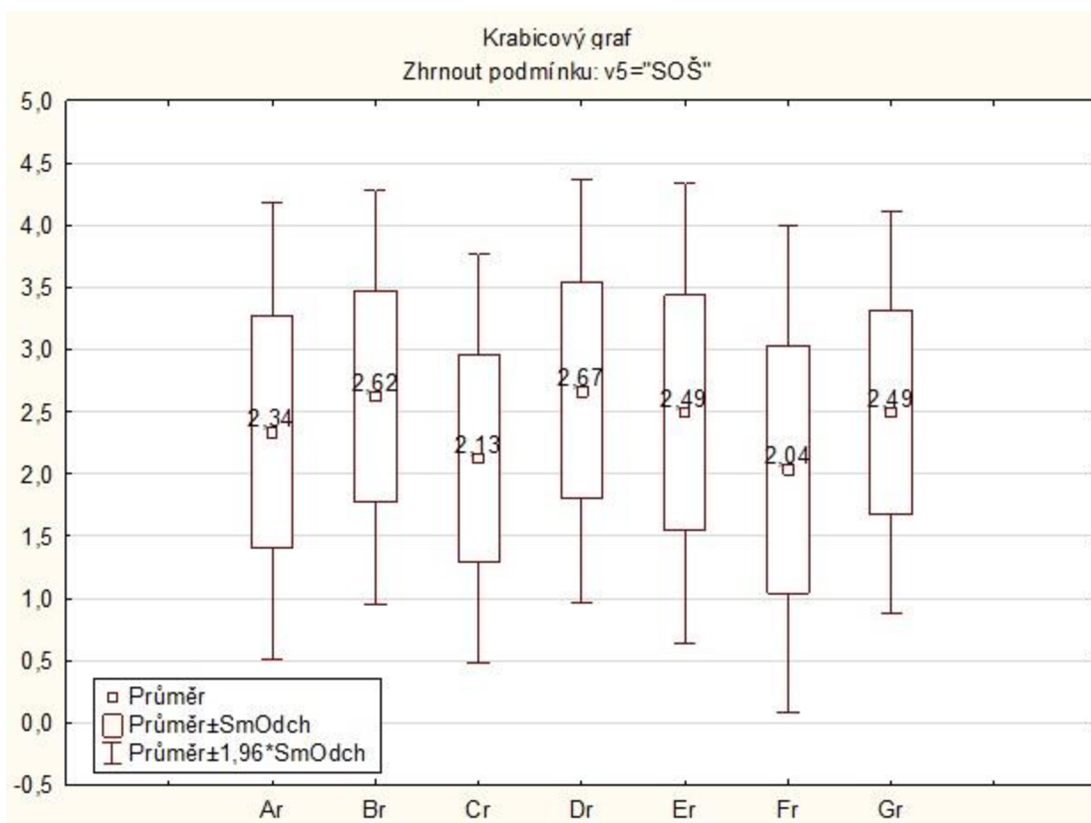
Graf č. 3 Zdroj a míra stresu - Žena

Tyto dva grafy poskytují srovnání pro nejčastější oblasti a míry působení stresu ve školním prostředí z hlediska pohlaví. Na základě těchto je možno popsat, že chlapci uvádějí jako nejčastější zdroj stresu ve škole oblast B (2,56) klasifikaci, dále oblast D (2,51) podmínky učebního procesu a jako třetí je nejčastěji volená oblast G (2,47) ostatní faktory (např. samostatná práce, třídní schůzky apod.). U děvčat je nejčastějším zdrojem stresu ve škole oblast D (2,80) oblast podmínek učebního procesu, dále je to oblast E (2,70) interpersonální vztahy v kolektivu a také oblast B (2,67) klasifikace. Na základě uvedeného je možno konstatovat, že klasifikace, jako opakující se zdroj stresu u obou pohlaví, je u chlapců volena na prvním místě co do intenzity působení a u děvčat až na místě třetím.

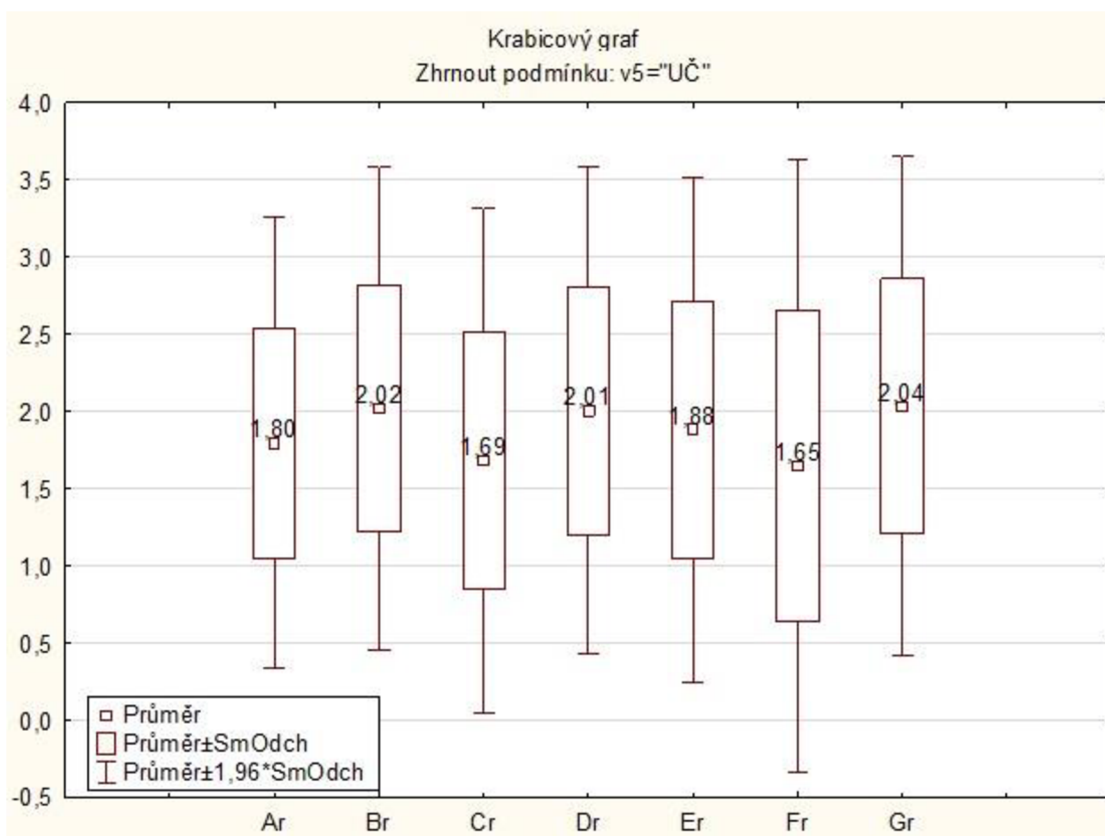
Zdroje školní zátěže a jejich intenzita byly posouzeny i na základě typu studované střední školy (gymnázia, střední školy a učiliště) a výsledky byly následující.



Graf č.4 Zdroj a míra stresu - Gymnázium



Graf č. 5 Zdroj a míra stresu – Střední odborné školy



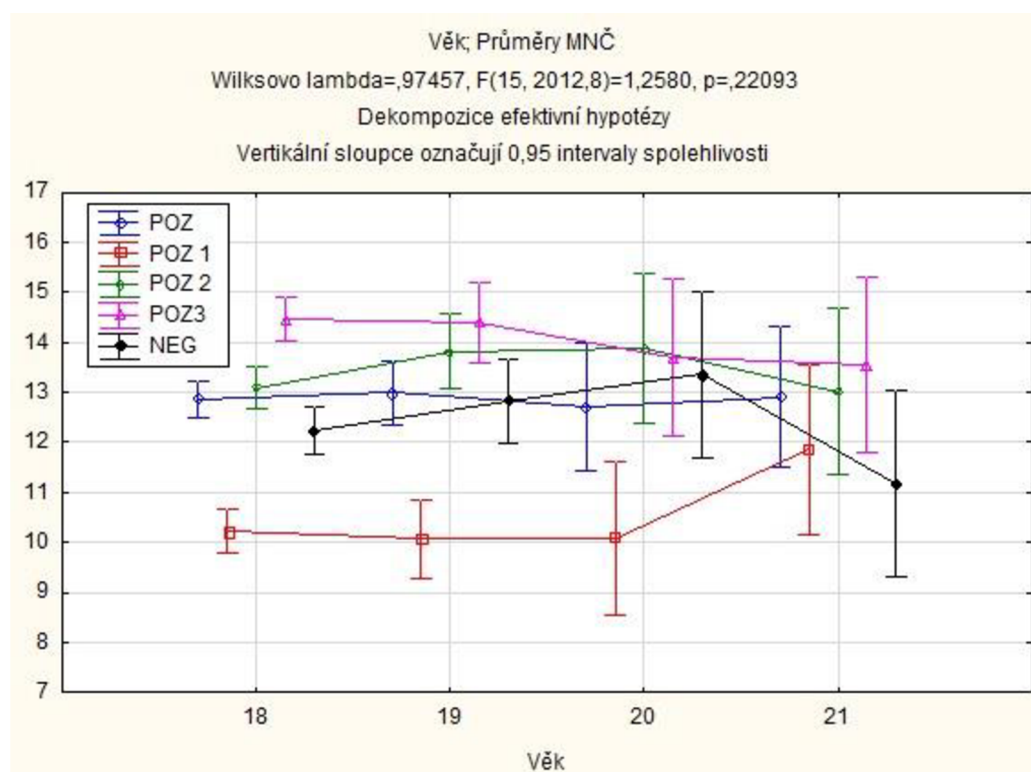
Graf č. 6 Zdroj a míra stresu – Učiliště

Dle uvedených grafů je možno oblasti a míru intenzity působení stresu na žáky středních škol rozdělit následujícím způsobem. Pro žáky gymnázií jsou nejčastějšími zdroji stresu oblasti D (podmínky učebního procesu, 2,89), oblast A (vztah učitel-žák, 2,88) a oblast E (interpersonální vztahy v kolektivu, 2,86). Žáci středních škol nejčastěji volili oblast D (podmínky učebního procesu, 2,67), oblast B (klasifikace) a oblast E a také G se stejným výsledkem 2,49 (interpersonální vztahy a ostatní faktory mající vazbu ke škole). Žáci studující na učilištích určovali nejčastěji oblast G (2,04; ostatní faktory), oblast B (2,02; klasifikace) a oblast D (2,01; podmínky učebního procesu).

Pro shrnutí je možno uvést, že žáci gymnázií pociťují ve vybraných oblastech vyšší míru intenzity (2,89) než žáci ze škol středních (2,67) a z učňovských oborů (2,04). Oblasti, ve kterých pociťují žáci různých typů škol, jsou také odlišné. Zatímco pro žáky gymnázií a středních vede oblast podmínek učebního procesu, pro žáky učilišť jsou nejvíce stresující ty faktory, které jsou se školou spojené, jako je například dojíždění a třídní schůzky, případně vyžadovaná samostatná činnost.

Podmínky učebního procesu zahrnují například prostředí třídy, sociální i fyzikální prostředí, dále podmínky a pravidla procesu ústního zkoušení na dané škole a podobně. Tyto oblasti se nejčastěji opakují na předních pozicích při výběru bez ohledu na pohlaví nebo typ studované školy.

5.2 Copingové strategie žáků na středních školách



Graf č. 7 Copingové strategie – věk

Proměnná	t-testy; grupováno: Věk (List1 v Zouharová-data)										
	Průměr 18	Průměr 21	t	sv	p	Poč.plat. 18	Poč.plat. 21	Sm.odch. 18	Sm.odch. 21	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
POZ	12,8636	12,9134	-0,0676	53	0,94611	50	33	4,06931	4,45998	1,20122	0,42102
POZ 1	10,2117	11,8836	-1,8962	53	0,05847	50	33	4,84371	4,91374	1,02912	0,85140
POZ 2	13,0934	13,0151	0,0907	53	0,92771	50	33	4,79543	4,86775	1,03038	0,84764
POZ3	14,4665	13,5454	0,9965	53	0,31943	50	33	5,13394	5,29072	1,06200	0,75608
NEG	12,2514	11,1818	1,1193	53	0,26349	50	33	5,33481	5,04637	1,11758	0,72826

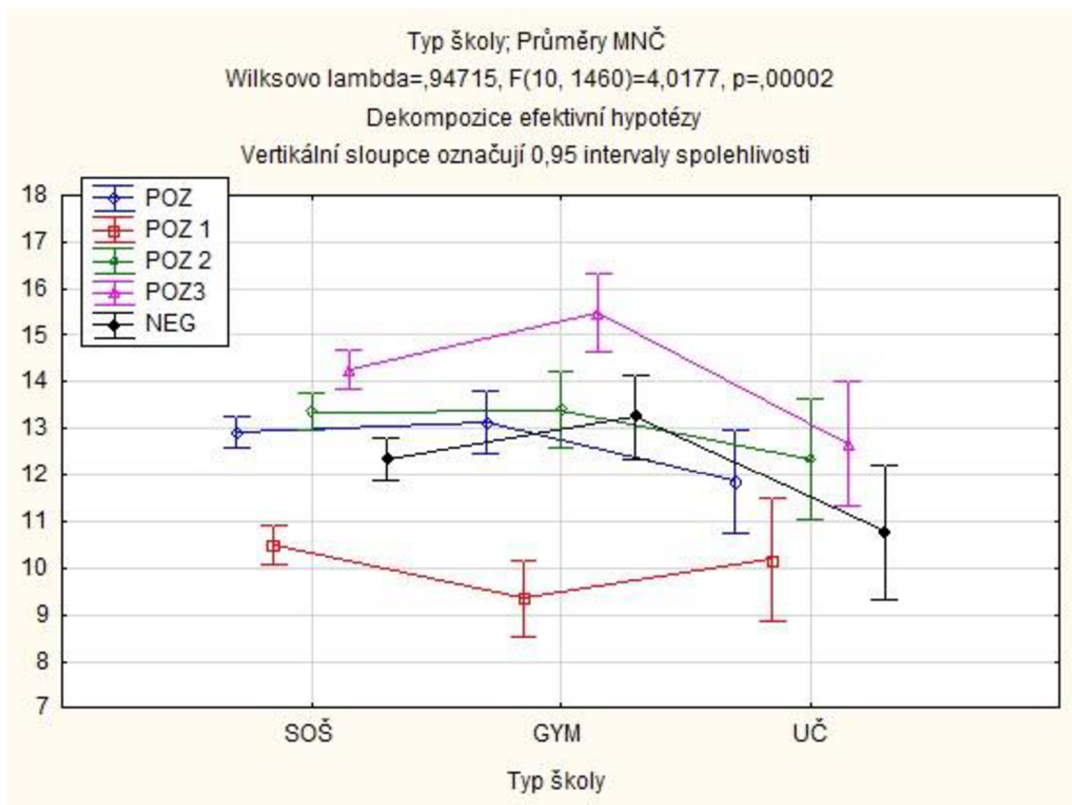
Tab. 14 Copingové strategie – věk

Na základě uvedené tabulky i grafu je možno konstatovat, že výběr copingové strategie se z hlediska uvedeného věkového rozmezí, které spadá do období adolescence, příliš nemění. Pozitivní (POZ) i negativní strategie (NEG) zůstávají téměř beze změn. Nepatrné rozdíly se vyskytly v případě strategií spadajících do POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny), kdy tyto zaznamenaly nepatrné zvýšení ve vyšším věku a strategie ze skupiny POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce) zaznamenaly vzhledem k věku lehký pokles. Vyšší tendence k využívání negativních strategií (únik, perseverace, rezignace, sebeobviňování) s věkem žáků nepatrně poklesly.

Proměnná	t-testy; grupováno: Pohlaví (List1 v Zouharová-data)										
	Průměr Muž	Průměr Žena	t	sv	p	Poč.plat Muž	Poč.plat Žena	Sm.odch. Muž	Sm.odch. Žena	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
POZ	12,9528	12,8448	0,3443	73	0,73071	285	452	4,17825	4,13139	1,02281	0,82688
POZ 1	11,2590	9,6084	4,4243	73	0,00001	285	452	4,94504	4,92745	1,00715	0,94051
POZ 2	12,7701	13,6216	-2,3163	73	0,02081	285	452	5,01834	4,75760	1,11261	0,31378
POZ3	14,1824	14,4845	-0,7807	73	0,43522	285	452	5,13657	5,10158	1,01376	0,89203
NEG	11,0500	13,2383	-5,4105	73	0,00000	285	452	5,37935	5,32707	1,01972	0,84898

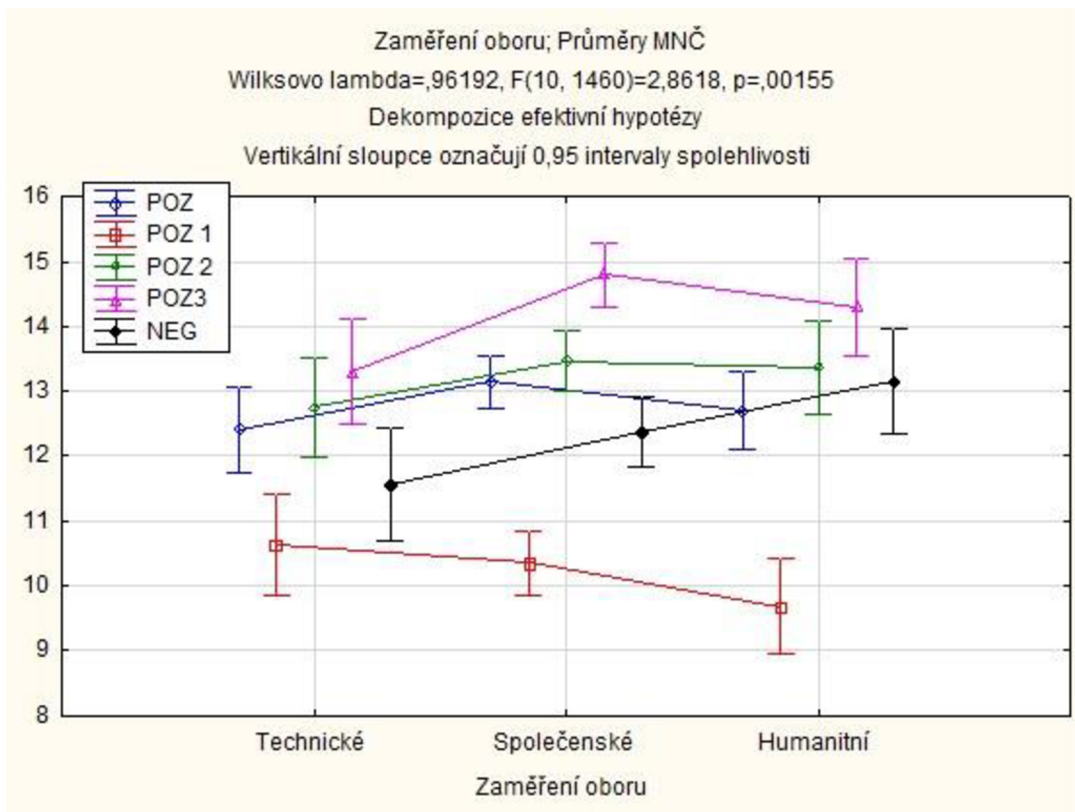
Tab. č. 15. Copingové strategie – pohlaví

Dle tabulky (Tab.4) je možno porovnat intersexuální rozdíly, které ovlivňují výběr copingové strategie. Dívky mají vyšší tendence vybírat z negativních copingových strategií NEG (13,23; chlapci 11,05) a také více vybírají strategie spadající do skupiny POZ 2 (13,62; chlapci 12,77, strategie hledající náhradní uspokojení, odklon). Méně si ale vybírají ze skupiny POZ 1 (9,60; chlapci 11,25). Dívky tedy na rozdíl od chlapců mají nižší tendence vybírat strategie podhodnocení a odmítání viny, k těmto spíše tíhnou chlapci. Chlapci ale naopak nemají tendence vybírat z negativních copingových strategií NEG.



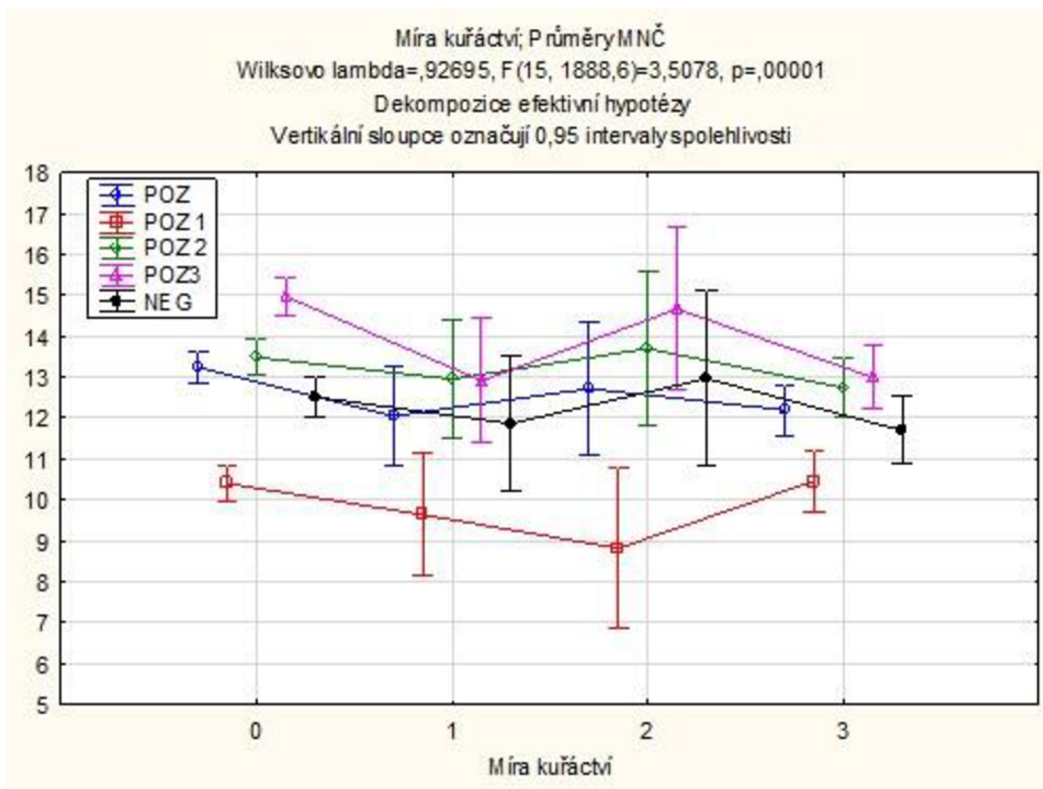
Graf č. 8 Copingové strategie – Typ školy

Z hlediska typu školy jsou to strategie POZ 1, které jsou využívány nejméně, především na gymnáziích (podhodnocení, odmítání viny). V nejvyšší míře jsou naopak využívány strategie POZ 3 (kontrola situace, pozitivní sebeinstrukce). Žáci na gymnáziích oproti středním školám i učilištím mají tendence více vybírat z negativních copingových strategií NEG (únik, perseverace, rezignace, sebeobviňování). Na základě těchto informací je možno konstatovat, že existuje souvislost mezi výběrem copingové strategie a typem studované školy.



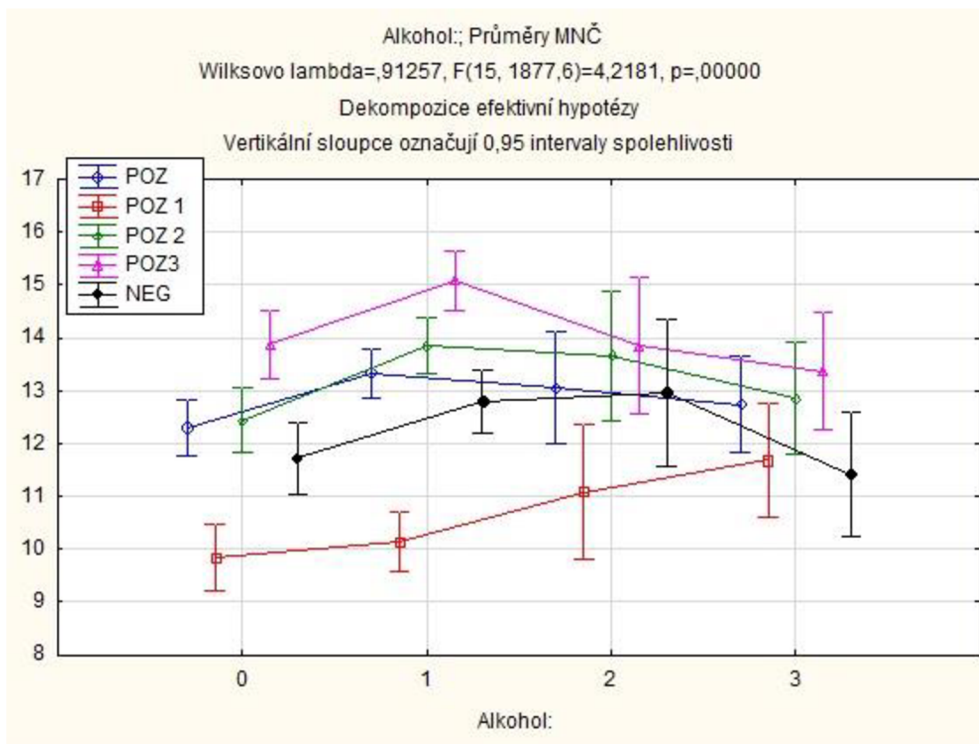
Graf č. 9 Copingové strategie – zaměření oboru

Oborové zaměření hraje dle grafu č. 9 také roli při výběru copingové strategie. Nejméně využívané jsou strategie POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny) a nejvíce jsou využívané POZ 3 (kontrola situace, pozitivní sebeinstrukce). Dále se vyskytují rozdíly především ve využívání negativních strategií NEG, kdy nejvyšší míru k jejich využívání mají žáci z humanitních oborů a nejnižší míru vykazují žáci z technických oborů. Naopak strategie POZ 1 využívají studenti humanitních oborů nejméně oproti žákům, jejichž studium je zaměřeno technickým směrem.



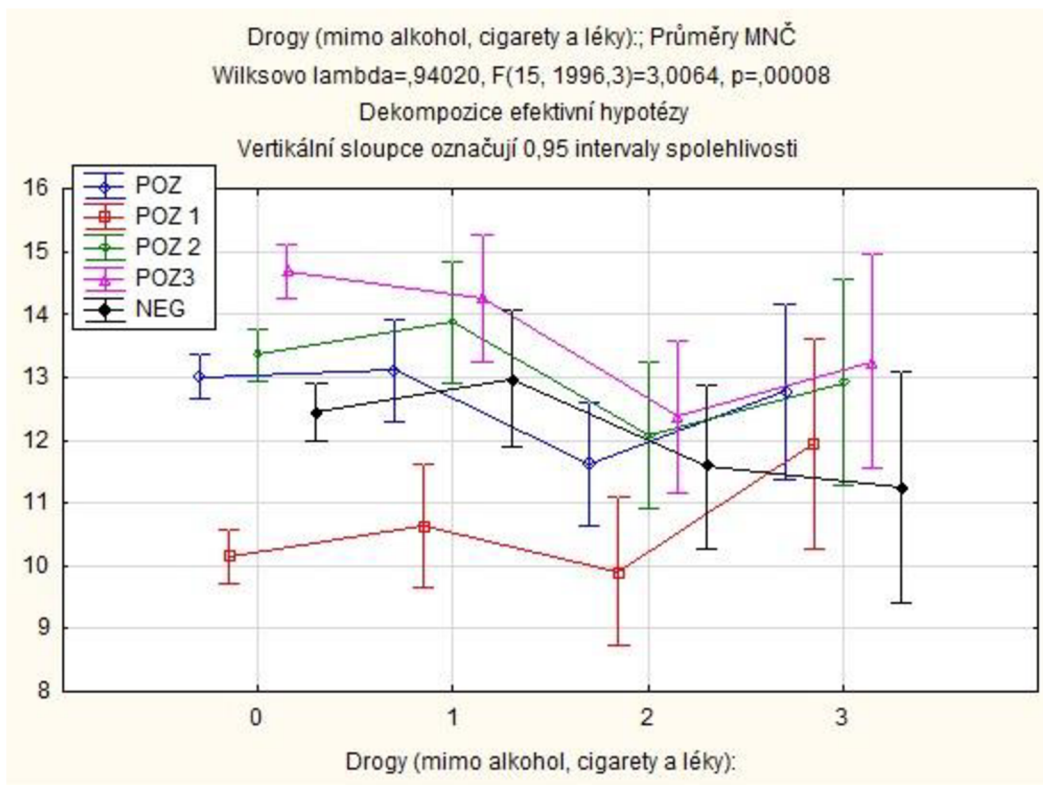
Graf č. 10 Copingové strategie – kuřáci (0-zapálím si denně; 1-nekouřím; 2-občas 1-2 cigarety týdně; 3- příležitostně 2-3 cigarety měsíčně)

Tento graf znázorňuje vztah mezi výběrem copingové strategie a mírou kuřáctví u žáků středních škol. Největších rozdílů bylo zaznamenáno u strategií POZ 1, POZ 3 a NEG. Strategie POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny) byly vybírány nejméně, přičemž nejmenší četnost výběru vykazují žáci, kteří si zapálí 1-2 cigarety týdně. Mezi žáky, kteří si zapálí denně a mezi žáky, kteří nekouří vůbec, se při výběru této strategie neukázal téměř žádný rozdíl. Strategie POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce) jsou nejvíce vybírány nekuřáky a nejméně žáky, kteří si zapálí denně nebo příležitostně (2-3 cigarety měsíčně). Negativní strategie NEG mají nejmenší tendence volit pravidelní kuřáci oproti kuřákům, kteří si cigaretu zapálí 1-2 týdně a kteří k nim mají vyšší tendence oproti nekuřákům. Mezi pravidelnými kuřáky a absolutními nekuřáky jsou rozdíly ve využívání strategií NEG (kuřáci mají nižší tendence), strategií POZ a POZ 3 (kuřáci mají vyšší tendence).



Graf č. 11 Copingové strategie – alkohol (0- nepiju; 1- max 1x týdně; 2- 2-3x týdně; 3- piju kdykoli to jen jde)

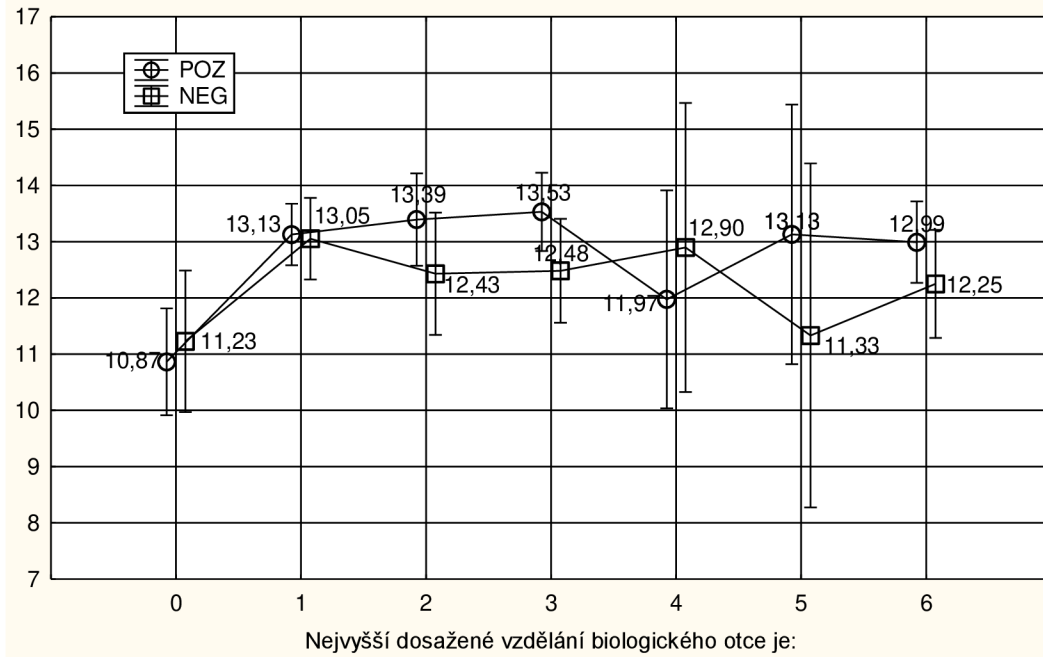
Tento graf znázorňuje vztah mezi výběrem copingové strategie a konzumací alkoholu u žáků středních škol. Nejmenší četnost výběru byla sledována u strategie POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny), přičemž tato strategie má vzhledem ke stoupající míře konzumace alkoholu u žáků vzrůstající tendenci. S nejvyšší četností byly vybírány strategie ze skupiny POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce), a to především u žáků, kteří uvedli 1-3 zkušenosti s alkoholem. Dále dochází k poklesu výběru této strategie u žáků, kteří se pokouší být pravidelnými konzumenty. Pokles je u pravidelných konzumentů zobrazen i u strategií ze skupiny negativních NEG (únik, perseverace, rezignace, sebeobviňování). Dle uvedeného se tedy dá konstatovat, že žáci, kteří jsou pravidelní konzumenti alkoholu, nevidí ve svém jednání únik, rezignaci, ani nemají sklony k sebeobviňování, ale naopak se u nich spíše projevují tendence k omítání viny při střetu se stresovou situací. POZ 2 (náhradní uspokojení, odklon) strategie, si vybírají spíše ti žáci, kteří udávají užívání alkoholu maximálně 1x týdně nebo 1-2x týdně.



Graf č. 12 Copingové strategie – drogy (0- absolutně ne; 1-pár zkušeností a stačilo; 2- stále experimentují; 3- pokouším se být pravidelným uživatelem)

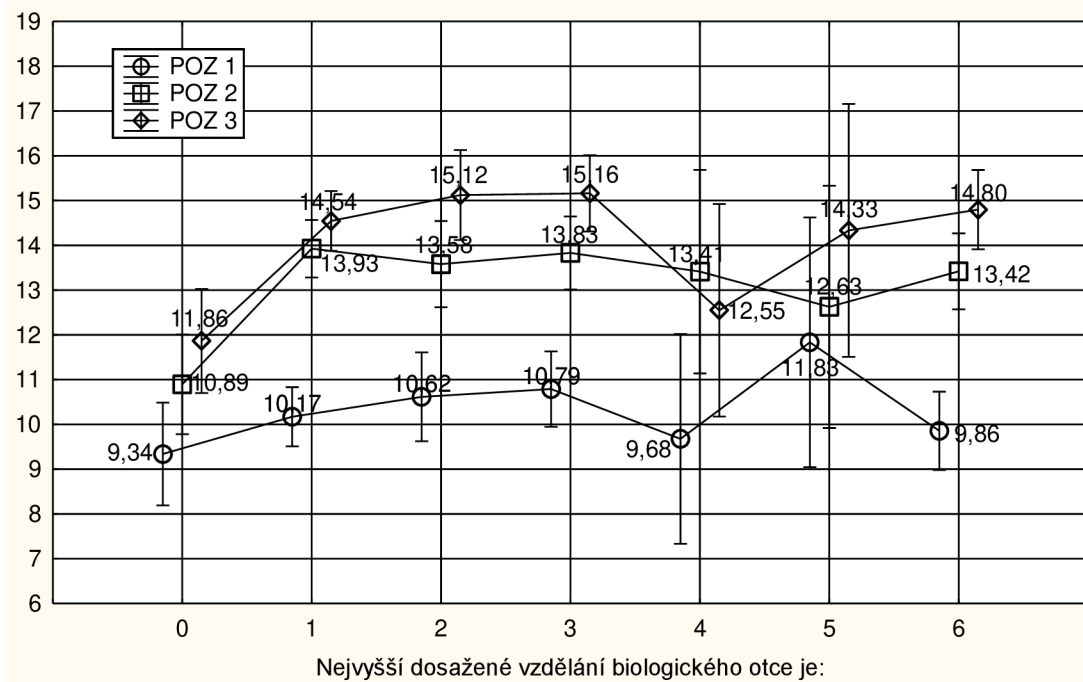
Tento graf znázorňuje vztah mezi výběrem copingové strategie a užívání drog u žáků středních škol. Nejvyšší míru četnosti je možno zaznamenat u strategii POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce), přičemž její vývoj vzhledem k pravidelnosti užívání zaznamenává prudký pokles, a to především u těch uživatelů drog, kteří s nimi mají tendence experimentovat. Vzestupné tendence mají dále strategie ze skupiny POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny), přičemž tyto v nejvyšší míře využívají ti studenti, kteří se pokouší stát pravidelnými uživateli drog. Pokles naopak vykazují strategie vybírané žáky ze skupiny NEG, nejmenší četnost jejich výběru udávají studenti, kteří se pokouší drogy pravidelně užívat a naopak nejvyšší četnost výběru vykazují ti žáci, kteří mají s drogami jednu, maximálně 2 zkušenosti. Ze skupiny strategií POZ 2 (náhradní uspokojení, odklon) s vyšší četností vybírají ti žáci, kteří mají s drogami maximálně 1-3 zkušenosti.

Nejvyšší dosažené vzdělání biologického otce je:; Průměry MNC
 Wilksova lambda=,95697, F(12, 1310)=2,4276, p=,00405
 Dekompozice efektivní hypotézy
 Vertikální čáry označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Graf č. 13 Copingové strategie – nejvyšší dosažené vzdělání otce I.

Nejvyšší dosažené vzdělání biologického otce je:; Průměry MNC
 Wilksova lambda=,93196, F(18, 1850,3)=2,5930, p=,00027
 Dekompozice efektivní hypotézy
 Vertikální čáry označují 0,95 intervaly spolehlivosti

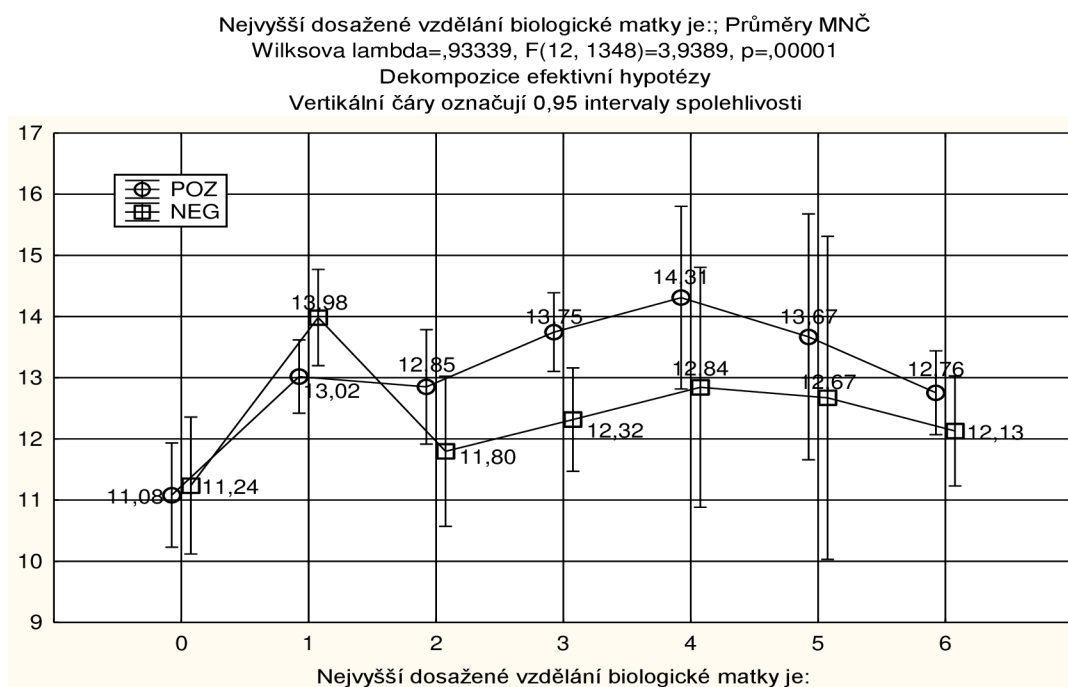


Graf č. 14 Copingové strategie – nejvyšší dosažené vzdělání otce II.

V rámci těchto grafů je možné pozorovat vztah mezi vybranými copingovými strategiemi u žáků a vlivu nejvyššího dosaženého vzdělání jejich otce. Na základě tohoto lze konstatovat, že z negativních strategií NEG si nejvíce vybírali ti žáci, jejichž otec má nejvyšší dosažené vzdělání gymnaziální (12,90) a z pozitivních POZ si nejvíce volí spíše ti žáci, jejichž otec má nejvyšší vzdělání vyučení s maturitou (13,39) a středoškolské s maturitou (13,53). Oblastí s nejvyššími čísly se stala oblast ze strategií pozitivních POZ 3, kde si žáci nejvíce vybírali, pokud jejich otec dosáhl vzdělání vyučení s maturitou (15,12) a středoškolského s maturitou (15,16). Jedná se tedy z hlediska porovnání o nejčastěji volené strategie, které jsou ovlivněné otcovým vzděláním.

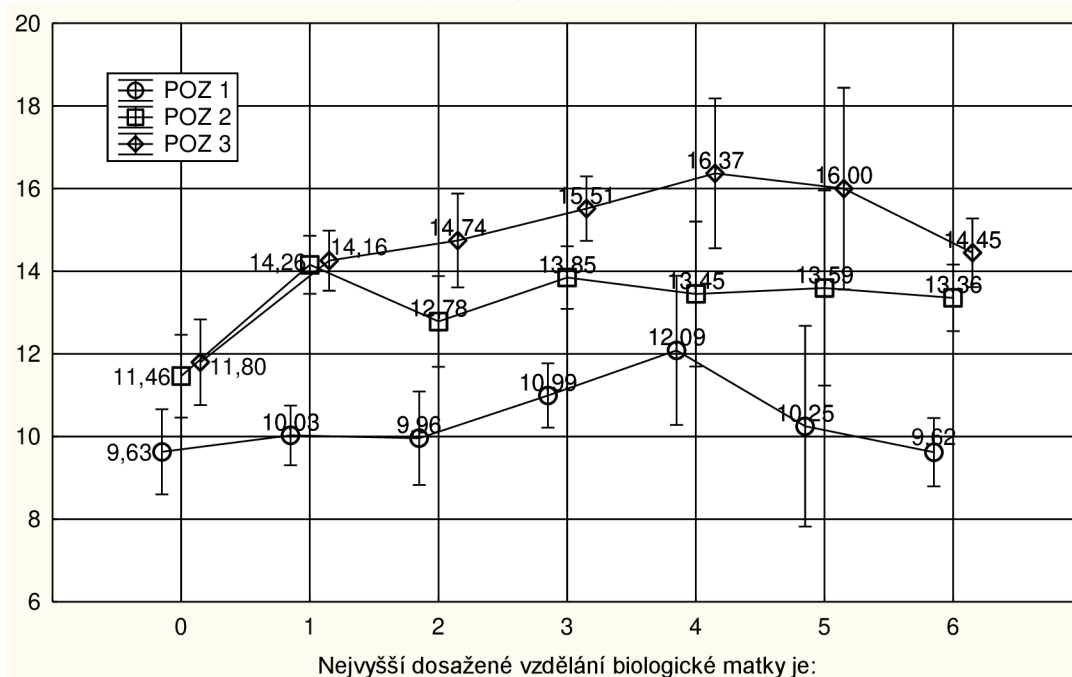
Vysvětlivka:

0. Základní vzdělání
1. Vyučení bez maturity
2. Vyučení s maturitou
3. Střední odborná škola s maturitou
4. Gymnázium
5. Vyšší odborná škola
6. Vysoká škola



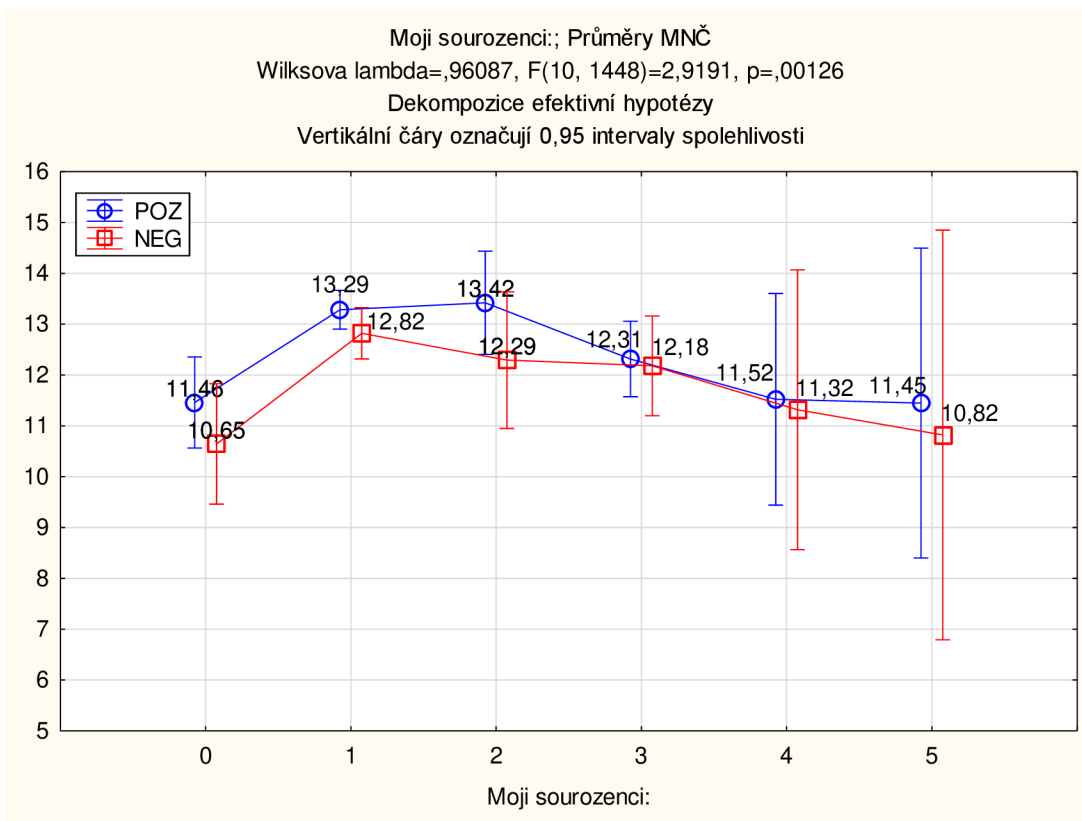
Graf č. 15 Copingové strategie – nejvyšší dosažené vzdělání matky I.

Nejvyšší dosažené vzdělání biologické matky je: Průměry MNC
Wilksova $\lambda = ,90845$, $F(18, 1904,) = 3,6524$, $p = ,00000$
Dekompozice efektivní hypotézy
Vertikální čáry označují 0,95 intervaly spolehlivosti

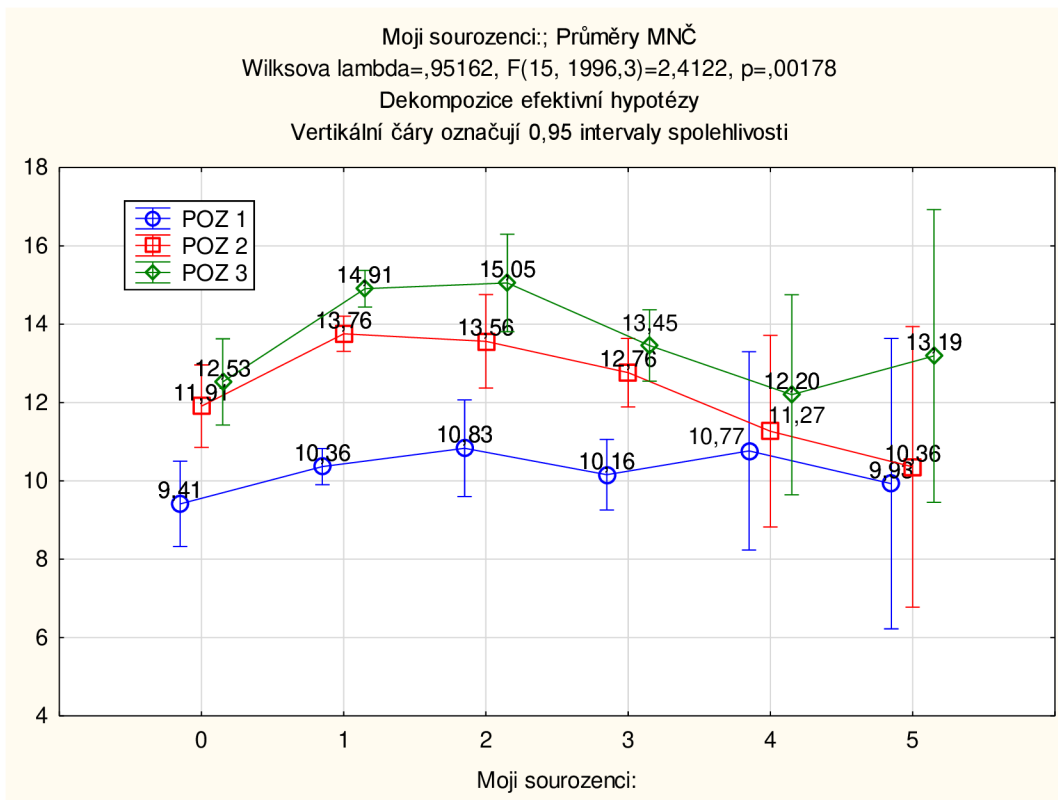


Graf č. 16 Copingové strategie – nejvyšší dosažené vzdělání matky II.

Následující dva grafy ukazují souvislosti mezi nejvyšším dosaženým vzděláním matky a vlivu na výběr copingové strategie u žáků. Ze strategií NEG si volí nejčastěji ti žáci, jejichž matka dosáhla nejvyššího vzdělání vyučení bez maturity (13,98). Z pozitivních strategií POZ pak vybírají ti, jejichž matka má vzdělání gymnaziální (14,31). V rámci pozitivních strategií výrazně vedou strategie POZ 3, které dosáhly vyšších čísel, než u otců. Nejvíce je volí ti studenti, jejichž matka má vzdělání středoškolské s maturitou (15,51), vyšší odborné (16,00) a gymnaziální (16,37). Vzdělání matky má jistým způsobem vliv na výběr copingové strategie u žáků, a tento vliv se zdá být ve srovnání větší než vzdělání otců.



Graf č. 17 – Copingové strategie – přítomnost sourozenců I.



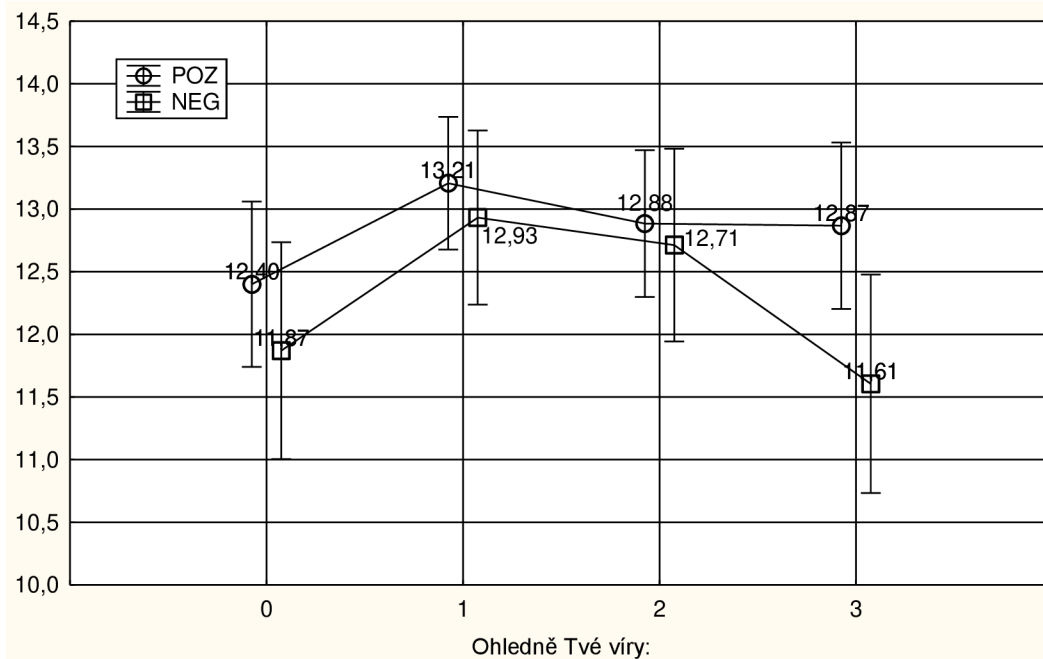
Graf č. 18 – Copingové strategie – přítomnost sourozenců II.

V tomto grafu je naznačen vliv sourozenců na výběr copingových strategií. S nepatrnou převahou volí žáci spíše pozitivní strategie POZ, a to zejména v případě, pokud mají sourozence vlastní (13,29) i nevlastní (13,42). Nejvíce se strategie POZ (12,31) a NEG (12,18) prolínají v bodě, když žáci mají vlastní i nevlastní sourozence současně. Nejnížší čísla jsou v bodech, kdy žáci sourozence nemají vůbec (11,46 POZ; 10,65 NEG) anebo pokud je teprve budou mít (POZ 11,45; NEG 10,82). Z konkrétních pozitivních strategií jse v následujícím grafu vidět převaha strategií POZ 3, a to především u těch žáků, kteří sourozence mají vlastní (14,91) i nevlastní (15,05). Tito žáci, kteří disponují sourozenci jsou tak schopní nad zátěžovou situací přebrat kontrolu, pozitivně motivují sebe sama a s větší pravděpodobností se v zátěžové situaci nebudou vzdávat. V každém případě se zdá, že přítomnost sourozenců vlastních či nevlastních má u žáků pozitivním způsobem vliv na výběr copingových strategií.

Vysvětlivka:

0. *Nemám*
1. *Mám vlastní*
2. *Mám nevlastní*
3. *Mám vlastní i nevlastní*
4. *Už nemám*
5. *Budu mít*

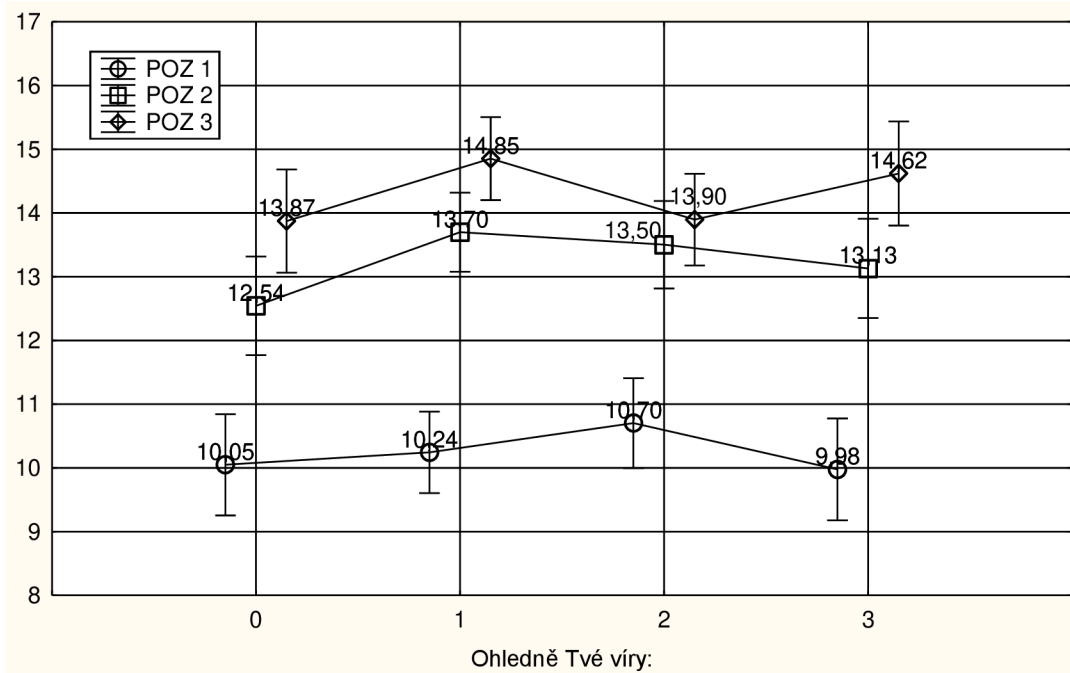
Ohledně Tvé víry.; Průměry MNČ
 Wilksova $\lambda = ,98603$, $F(6, 1452) = 1,7087$, $p = ,11530$
 Dekompozice efektivní hypotézy
 Vertikální čáry označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Graf č. 19 Copingové strategie – přístup k víře I. (0- nechci se vyjádřit; 1-víra mě nezajímá vůbec; 2- jsem ateista; 3- jsem věřící, hlásím se k církvi, k filozofii světového náboženství většího nebo menšího)

Dle grafu zobrazujícího vztah mezi výběrem copingové strategie a přístupem k víře je možno konstatovat, že ti žáci, kteří nemají k víře absolutně žádný postoj mají nejvyšší tendence vybírat si spíše z pozitivních copingových strategií POZ (13,21). Nejmenší tendence vybírat si u negativních strategií NEG mají ti žáci, kteří se naopak k víře hlásí (11,61).

Ohledně Tvé víry; Průměry MNC
Wilksova lambda=,97544, F(9, 1764,6)=2,0137, p=,03441
Dekompozice efektivní hypotézy
Vertikální čáry označují 0,95 intervaly spolehlivosti

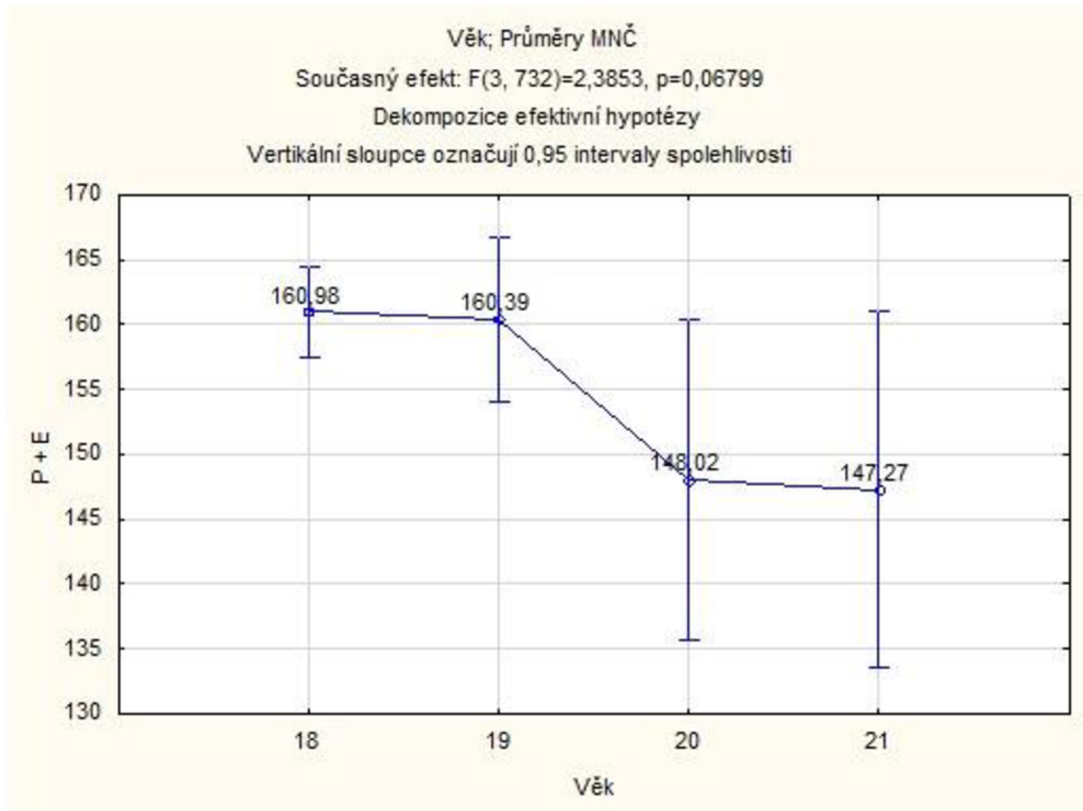


Graf č. 20 Copingové strategie – přístup k víře II. (0- nechci se vyjádřit; 1-víra mě nezajímá vůbec; 2- jsem ateista; 3- jsem věřící, hlásím se k církvi, k filozofii světového náboženství většího nebo menšího)

Z pozitivních strategií vedou strategie POZ 3, které si nejčastěji volí opět ti žáci, kteří nemají žádný vyhraněný postoj k víře (14,85), a také ti žáci, kteří se k jakékoli víře, filozofii nebo náboženství hlásí (14,62).

5.3 Míra existenciality u žáků středních škol

Při zpracování těchto výsledků bylo pracováno s celkovou mírou existenciality, s hodnotou celkového skóru (součet personality P a existenciality E).



Graf č. 21 Existencialita – věk

Na základě tohoto grafu je možno konstatovat, že míra existenciality se stoupajícím věkem prudce klesá. Tento pokles celkového skóre (P+E, pod hranici 169) by mohl svědčit o nenaplněném prožitku vlastní existence, o rostoucí osobní uzavřenosti a emoční nedotknutelnosti, o útlumu a nízké angažovanosti ve vlastním životě. V případě vystavení zátěži jsou jedinci s pokleslým celkovým skóre náchylnější ke vzniku duševní poruchy.

Proměnná	Průměr		t	sv	p	Poč.plat Muž	Poč.plat. Žena	Sm.odch. Muž	Sm.odch. Žena	F-poměr Rozptyly	p Rozptyly
	Muž	Žena									
P - SO	24,8706	26,4222	-2,53306	734	0,011511	286	450	8,17311	8,05297	1,030071	0,77583
P - SP	51,9790	54,7044	-2,67946	734	0,007531	286	450	13,6250	13,33830	1,04346	0,66512
P	76,8491	81,1267	-2,81481	734	0,005011	286	450	20,37421	19,91146	1,04702	0,66180
E - SV	38,1154	38,5778	-0,62416	734	0,53270	286	450	9,8617	9,75416	1,02216	0,83156
E - OD	41,1886	41,9444	-0,77866	734	0,436466	286	450	13,40196	12,45926	1,15705	0,16886
E	79,3042	80,5222	-0,74091	734	0,45898	286	450	22,3930	21,31346	1,10386	0,35071
P + E	156,1538	161,6486	-1,80596	734	0,07133	286	450	41,0311	39,72196	1,06700	0,53890

Tab. č. 16 Existencialita – pohlaví

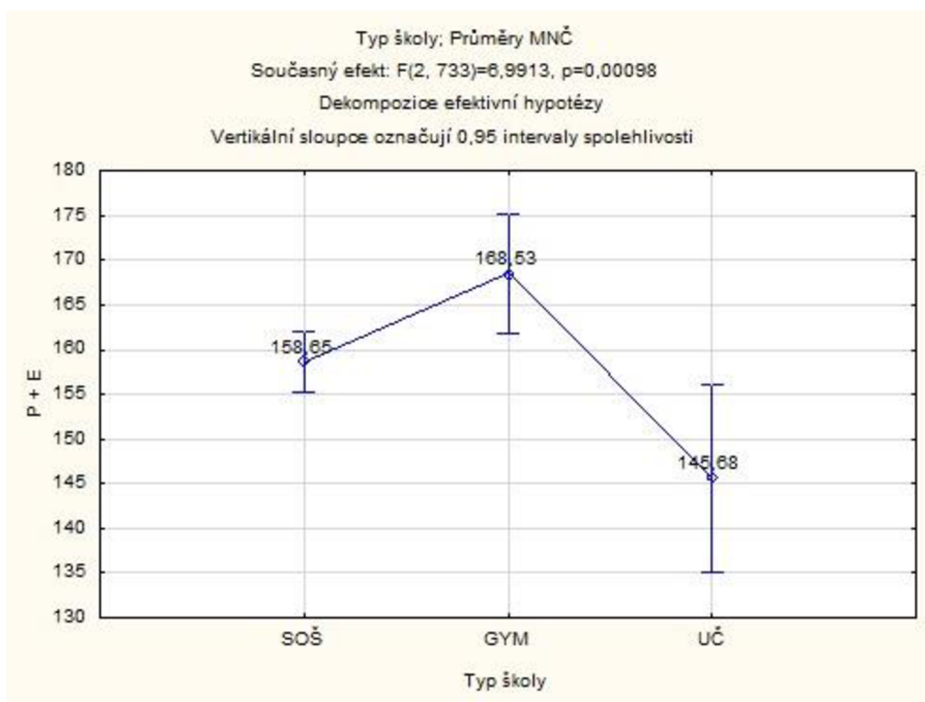
V této tabulce jsou patrné rozdíly mezi pohlavími na úrovni jednotlivých položek dotazníku ESK, a to převážně v hodnotách Sebeodstupu, Sebeopřesahu a celkové Personalitě, kde dívky dosáhly nepatrně vyšších hodnot, než chlapci. V případě Sebeodstupu (SO) dosáhly dívky na skóre 26,42 a chlapci na 24,87. V subtestu Sebeopřesah (SP) dosáhly dívky také nepatrně vyššího skóre (54,7) než chlapci (51,9).

Personalita (P) je vytvořena součtem skóre Sebeopřesahu a Sebeodstupu a v souhrnu tedy uvádí osobní faktor, na základě kterého lze určit kognitivní i emoční přístup sobě i ke světu. Obě pohlaví v této položce nepřekročila hranici nízkého skóre (hranice 86), což svědčí o přílišné uzavřenosti, která je navíc u chlapců větší (76,8), nežli u dívek (81,2), které jsou hranici 86 blíže.

V rámci hodnot pro svobodu (SV) se obě pohlaví pohybují těsně nad hranicí označující nízké hodnoty (pod 37), a to konkrétně tak, že dívky dosáhly skóre 35,5 a chlapci 38,1.

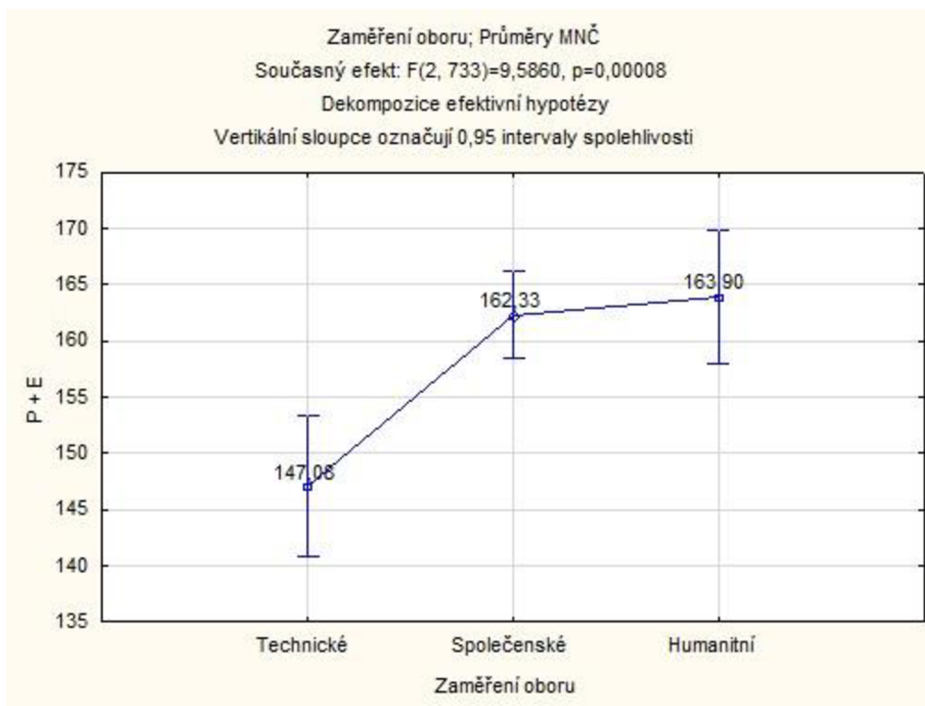
Těsně na hranici (hodnota nízkého skóre je pod 41) se pohybuje také odpovědnost (OD). Obě pohlaví dosáhla přesné hranice (chlapci 41,1 a dívky 41,9).

Skór pro existencialitu (E) nepřekročil ani u jednoho pohlaví stanovenou hranici 81 (chlapci 79,3 a dívky 80,5). Existencialita je zde vytvořena součtem hodnot svobody (SV) a odpovědnosti (OD) a je vyjádřením schopnosti orientace ve světě a odpovědně vstupovat do jeho dění. V rámci personalitě (P) je vyjádřena schopnost jedince zacházet se sebou, existencialista (E) měří schopnost jedince vycházet se světem, který jej obklopuje a vyrovnávat se s ním.



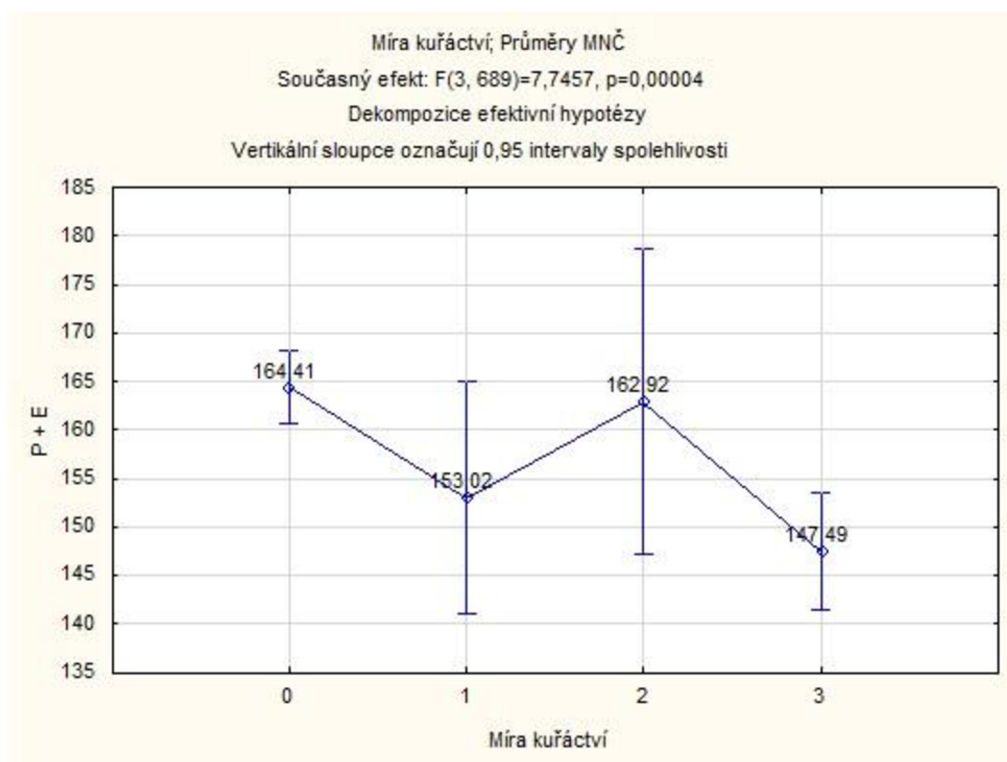
Graf č. 21 Existencialita – typ školy

Z uvedeného grafu je patrné, že z hlediska typu školy nedošlo ani u jedné skupiny žáků k překročení hranice nízkého skóru (pod 169). Nejblíže mají k naplnění pocitu smysluplnosti žáci z gymnázií (168,5) a naopak nejnižšího skóre dosáhli žáci z učilišť (145,6).



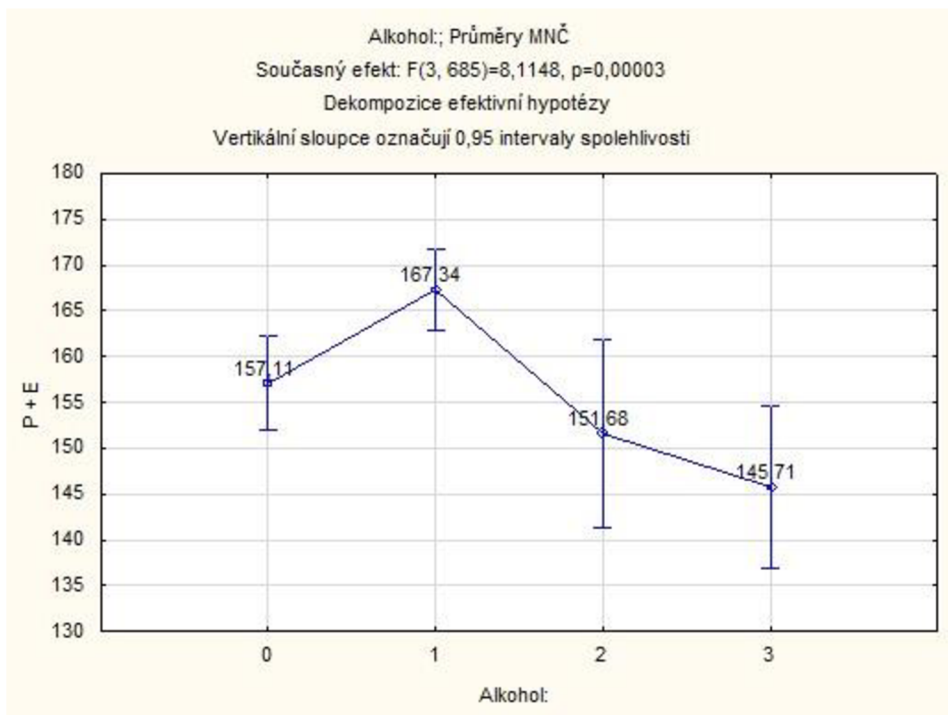
Graf č. 22 Existencialita – zaměření oboru

Ani v tomto případě nedošlo u žáků k překročení hranice nízkého skóru celkové míry existenciality (pod 169), nicméně nejbliže tomuto a tedy i prožití smysluplnosti vlastní existence a naplněnosti života mají žáci z humanitních oborů (163,9). Naopak, poměrně hluboko pod hranicí jsou žáci z oborů technických (147,0).



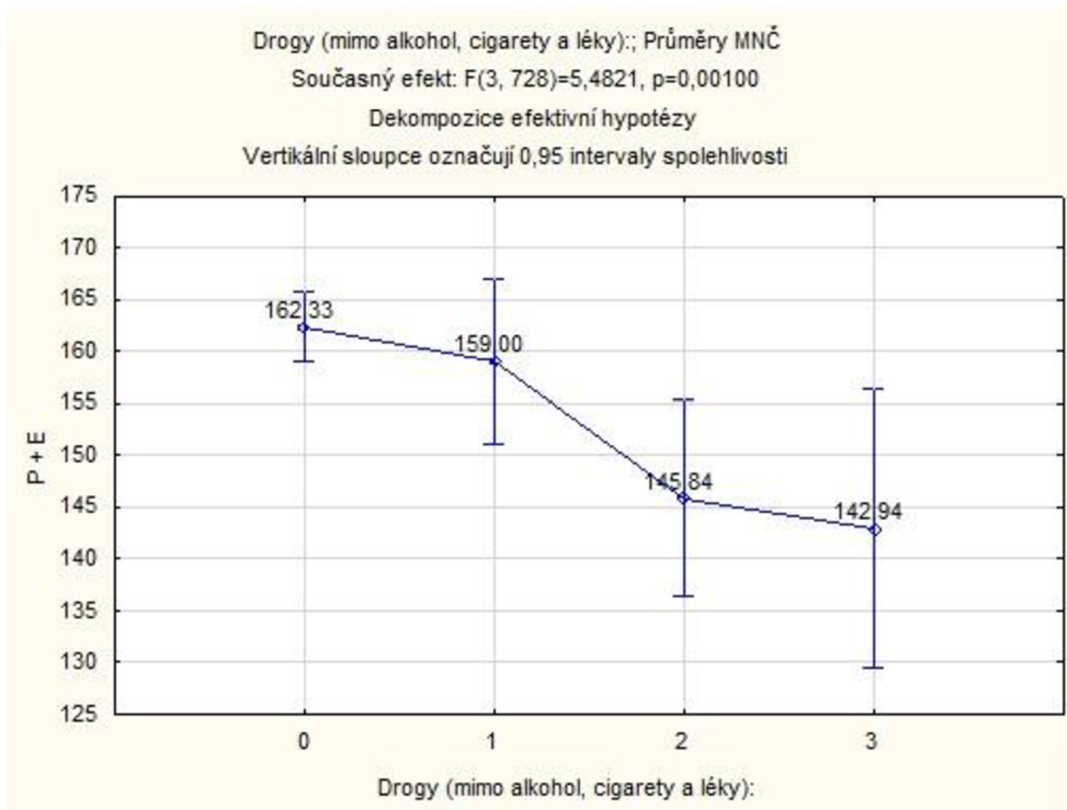
Graf č. 23 Existencialita – kuřáci ((0-zapálím si denně; 1-nekouřím; 2-občas 1-2 cigarety týdně; 3- příležitostně 2-3 cigarety měsíčně)

Navzdory tomu, že opět nedošlo k překročení hranice nízkého skóre (pod 169), přesto se mezi kuřáky objevují patrné rozdíly. Vyšší míry existenciality dosáhli ti žáci, kteří uvedli, že nekouří vůbec (0; 164,4) a také ti studenti, kteří si zapálí 1-2 cigarety týdně (2; 162,92). Nejnižší míru existencialisty vykazují ti žáci, kteří jsou pravidelnými kuřáky, zapálí denně (3; 147,49).



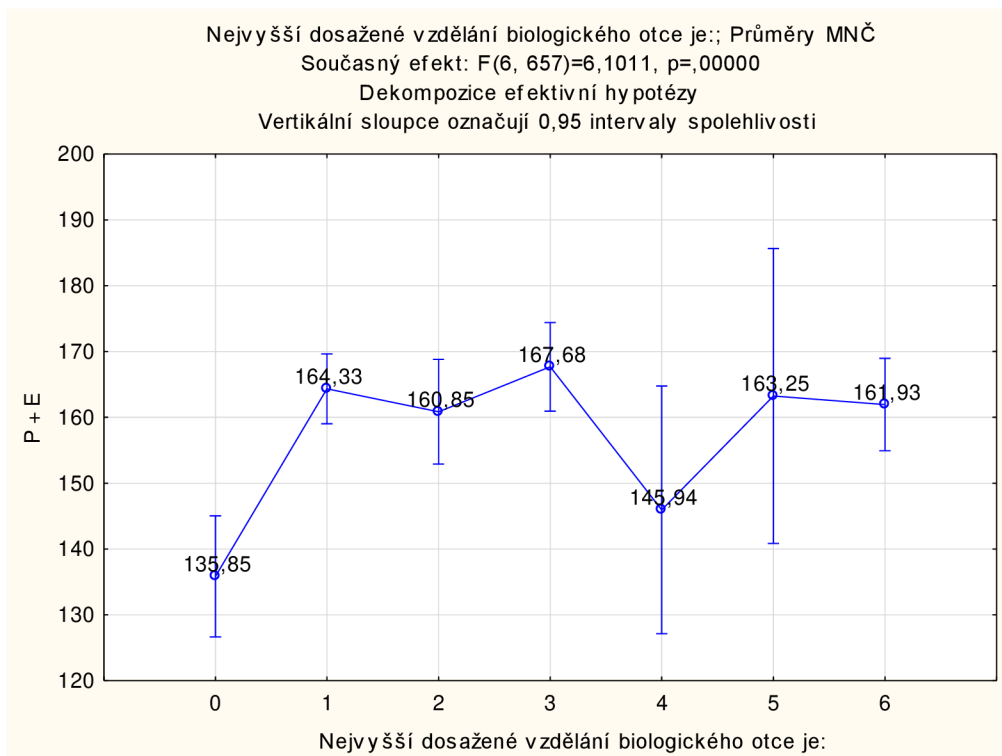
Graf č. 24 Existencialita – alkohol ((0-nepiju; 1- max 1x týdně; 2- 2-3x týdně; 3-piju kdykoli to jen jde)

Ani v tomto případě nedošlo u žádné skupiny k překročení hranice nízkého skóre (pod 169), přesto se opět objevily rozdíly. Nejvyšší míry existencionálního naplnění dosáhli v porovnání s ostatními ti žáci, kteří uvedli, že se alkoholu napijí maximálně 1x týdně (167,3). Naopak nejnižší míra se ukázala u žáků, kteří pijí alkohol pravidelně téměř denně (145,7).

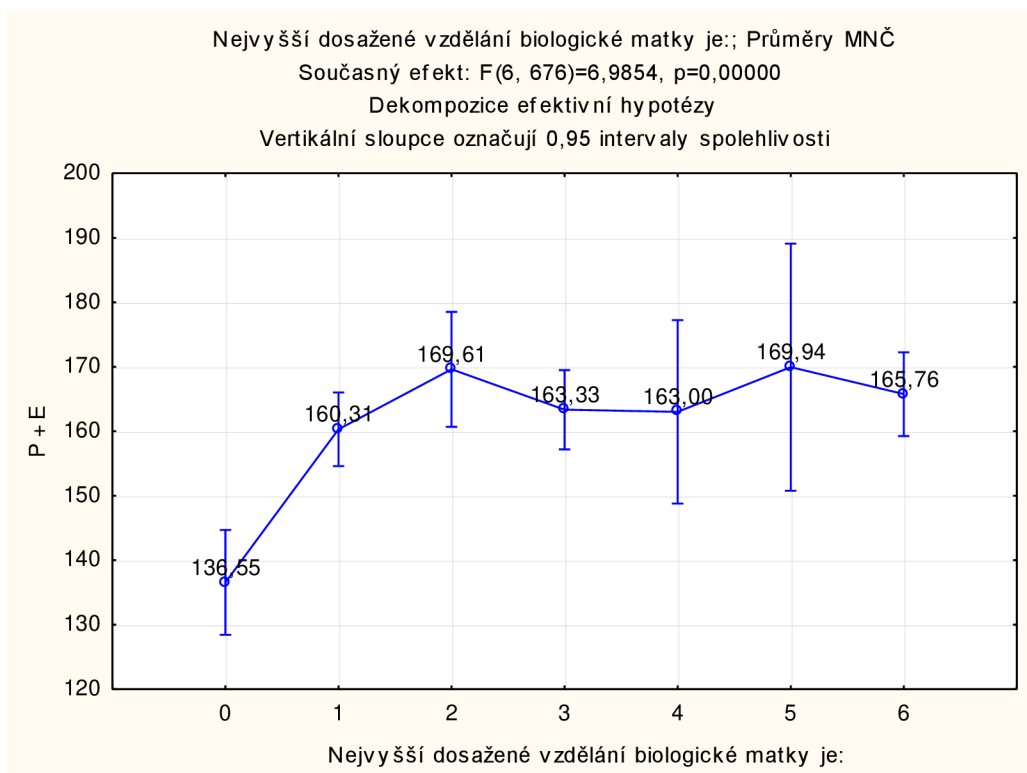


Graf č. 25 Existencialita – drogy (0- absolutně ne; 1-pár zkušeností a stačilo; 2- stále experimentují; 3- pokouším se být pravidelným uživatelem)

Na tomto grafu je patrný pozvolný pokles míry existencialisty, který klesá společně se zvyšující se pravidelností užívání drog. Nejvyšší míry naplnění dosáhli ti žáci, kteří uvedli, že s drogami žádnou přímou zkušenost nemají (162,3) a naopak nejnižší míru vykazují ti žáci, kteří jsou pravidelnými uživateli (142,9). K překročení hranice nízkého skóre (pod 169) nedošlo ani u jedné skupiny.



Graf č. 26 Existencialita – nejvyšší dosažené vzdělání otce



Graf č. 27 Existencialita – nejvyšší dosažené vzdělání matky

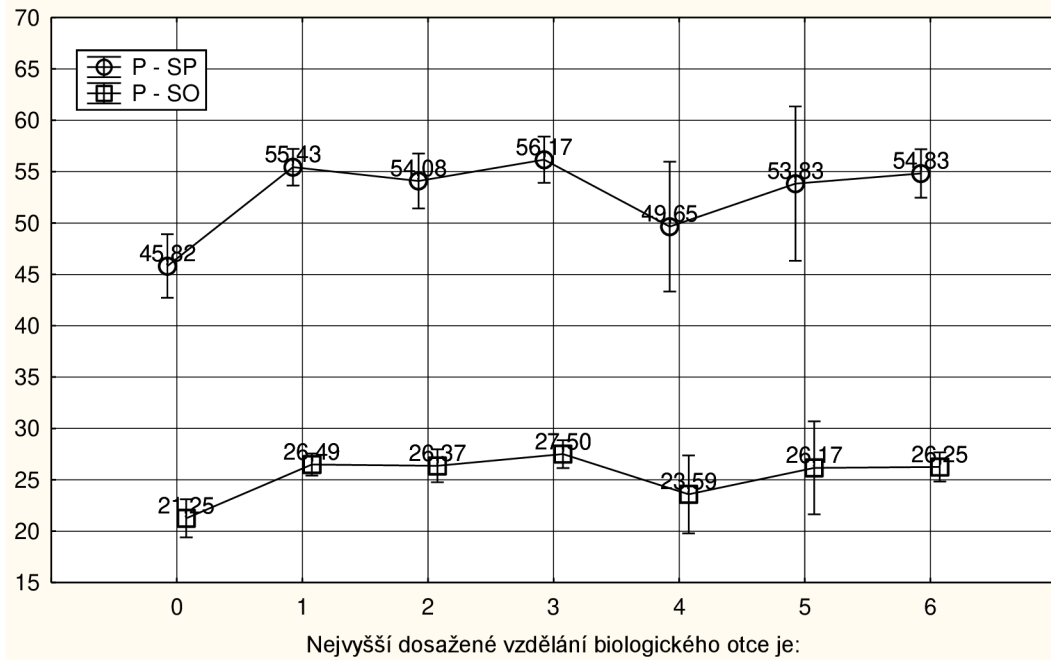
Tyto dva grafy zobrazují, jaký vliv má na prožívanou existencialitu vliv nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. Jak se zdá, k mírnému překročení dolní hranice nízkého skóru

pro existencialitu P+E došlo v případě, kdy nejvyšší dosažené vzdělání matky bylo vyučení s maturitou (169,61) a vyšší odborné vzdělání (169,94). V případě nejvyššího vzdělání otců jako proměnné mající vliv na prožívanou existencialitu u žáků se neukázal takový vliv, nicméně alespoň k přiblížení dolnímu skóru (169) došlo v případě, kdy otec dosáhl vzdělání středoškolského s maturitou (167,68). Zvláštní pokles křivky a současně nejmenší naměřená hodnota vyjma otců se základním vzděláním (135,85) se ukázala u otců s gymnaziálním vzděláním (145,94). Nejvyšší dosažené vzdělání matky je tedy svým způsobem silnější proměnná v životech žáků v kontextu jejich prožívané existenciality.

Vysvětlivka:

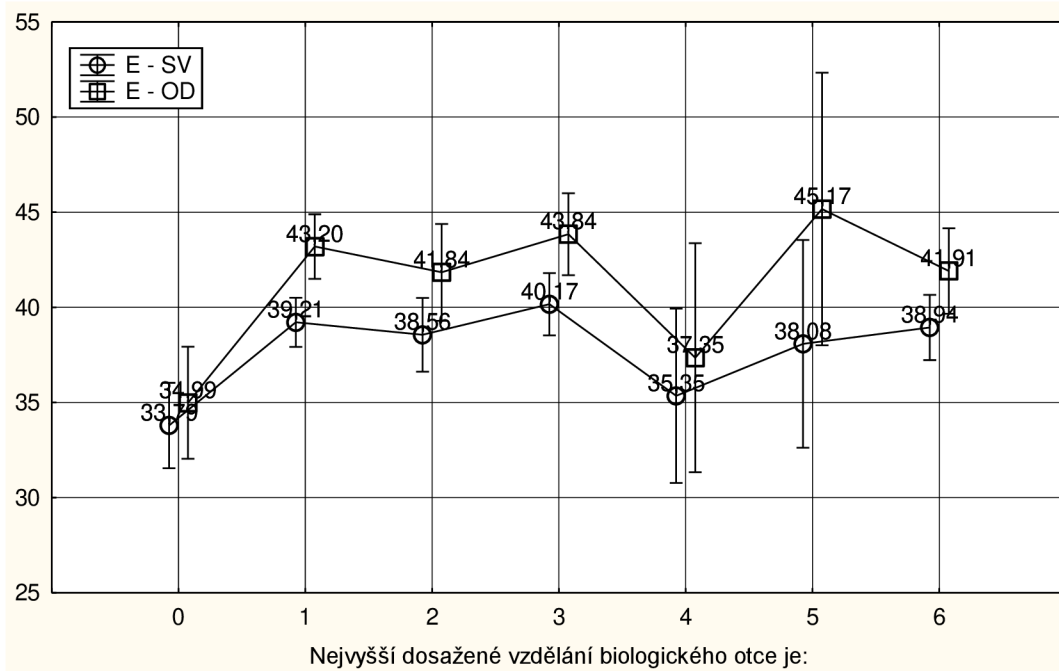
- 7. Základní vzdělání*
- 8. Vyučení bez maturity*
- 9. Vyučení s maturitou*
- 10. Střední odborná škola s maturitou*
- 11. Gymnázium*
- 12. Vyšší odborná škola*
- 13. Vysoká škola*

Nejvyšší dosažené vzdělání biologického otce je.; Průměry MNC
 Wilksovo lambda=,94126, F(12, 1312)=3,3596, p=,00008
 Dekompozice efektivní hypotézy
 Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti

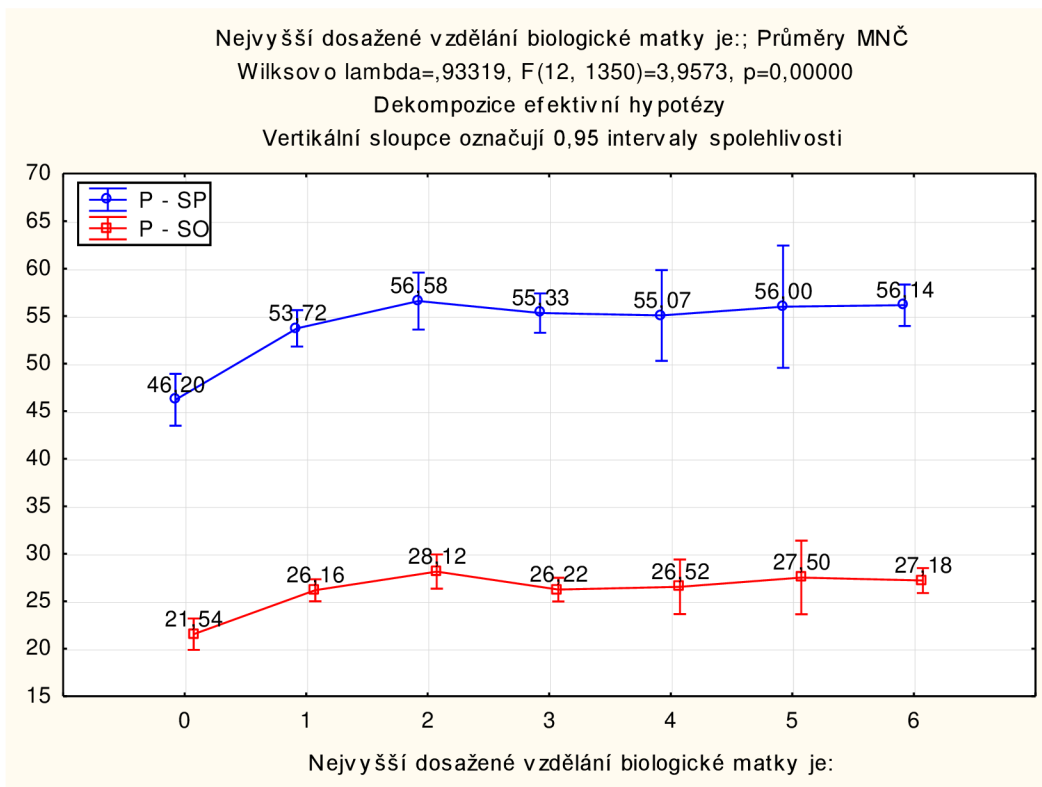


Graf č. 28 Existencialita – nejvyšší dosažené vzdělání otce II.

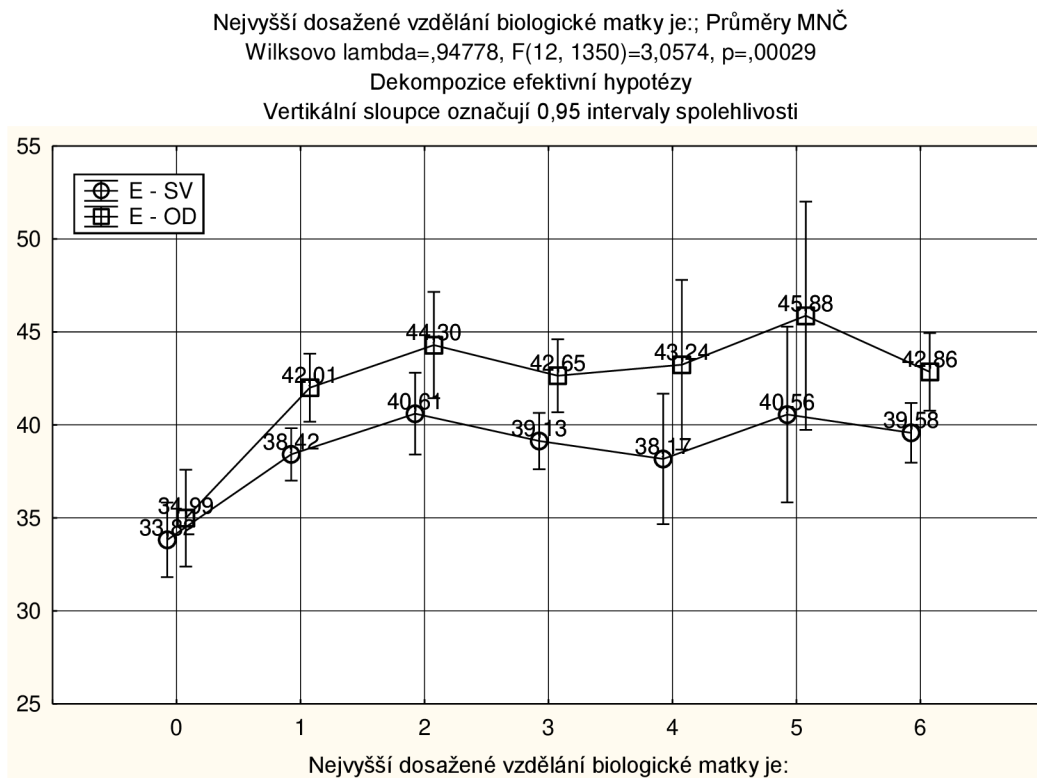
Nejvyšší dosažené vzdělání biologického otce je.; Průměry MNC
 Wilksovo lambda=,94990, F(12, 1312)=2,8462, p=,00071
 Dekompozice efektivní hypotézy
 Vertikální sloupce označují 0,95 intervaly spolehlivosti



Graf č. 29 Existencialita – nejvyšší dosažené vzdělání otce III.



Graf č. 30 Existencialita – nejvyšší dosažené vzdělání matky II.

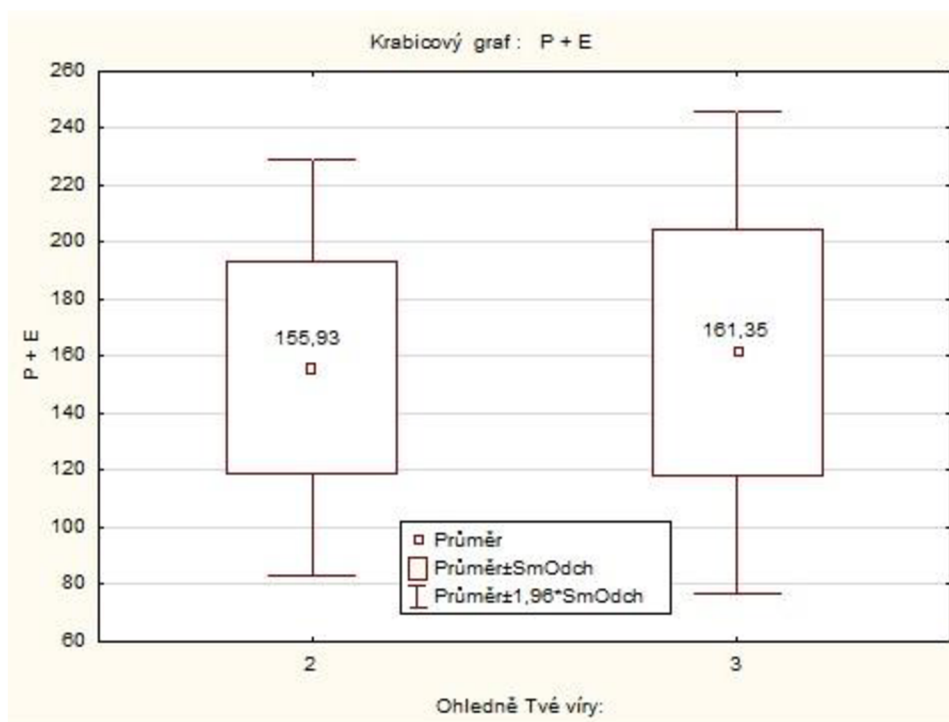


Graf č. 31 Existencialita – nejvyšší dosažené vzdělání matky III.

Vzhledem k poměrně zajímavým výsledkům výše došlo k porovnání subtestů dotazníku ESK se vzděláním rodičů jako proměnnými a bylo zjištěno následující. V kontextu sebeodstupu SO (nízký skór pod 26) došlo k překročení této hranice jak u matek, tak u otců. Konkrétně pak v případě matek nejvýrazněji v případě, že dosáhli vzdělání vyučení s maturitou (28,12). Překročení nízkého skóru nedošlo u matek v případě základního vzdělání (21,54). V případě vzdělání otců dosáhla křivka nejvyššího bodu u těch žáků, jejichž otec dosáhl vzdělání středoškolského s maturitou (27,50). Pod hranici nízkého skóru pak křivka klesá v případě, že otec dosáhl nejvyššího vzdělání základního (21,25) a gymnaziálního (23,59). Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, jak se zdá, může žákům pomáhat vnímat svět bez zkreslení, jaké způsobují vlastní přání, city, obavy nebo představy. Se stoupajícím skóre jsou žáci více schopní přesněji vnímat konkrétní situace a jasně uvažovat o všech skutečnostech. Svoji pozornost jsou také schopni zaměřit navenek. Druhá křivka hovoří o míře sebezpřesahu (SP, nízký skór pod 58). V tomto případě nedošlo vlivem vzdělání rodičů k překročení tohoto skóru. Nejbliže k němu byli ti žáci, jejichž matky dosáhly vzdělání vyučení s maturitou (56,58) a v případě otců vzdělání středoškolské s maturitou (56,17). Tento výsledek naznačuje ploché emoce a chudé sociální vazby a vztahy, život spíše praktický a funkční. Žáci se mohou proto zdát nejistí, bezradní, neorientují se v hodnotách a v podstatě nedokážou vyjádřit, co mají vlastně doopravdy rádi a co chtějí. Vlastní emoce a city mohou vnímat spíše jako rušivý element.

Dále je možno porovnat další subtesty škály ESK a sice žáky prožívanou odpovědnost OD a svobodu SV v kombinaci s nejvyšším dosaženým vzděláním obou rodičů. V případě odpovědnosti OD (nízký skór pod 41) došlo v případě vzdělání matek k překročení dolní hranice stanovené pro tento subtest vyjma těch žáků, jejichž matky mají pouze základní vzdělání (34,99). Nejvýraznější hodnotu dosáhli ti žáci, jejichž matky mají vyšší odborné vzdělání (45,88). V případě otců rovněž nedošlo k překročení hranice pro nízký skór u těch, jejichž vzdělání je základní (33,79) a také v případě, že otcové měli vzdělání gymnaziální (37,35). Nejvyšších hodnot dosáhli žáci v tom případě, že jejich otcové měli vzdělání vyšší odborné (45,17). Nejvyšší dosažené vzdělání rodičů v tomto případě pomáhá žákům angažovat se při plnění osobních úkolů a povinností, rozvážně a odhodlaně. S rostoucí hodnotou nad nízký skór jsou žáci více schopni přijmout odpovědnost za sebe a pečlivěji se vyrovnávají s nejrůznějšími okolnostmi. V případě

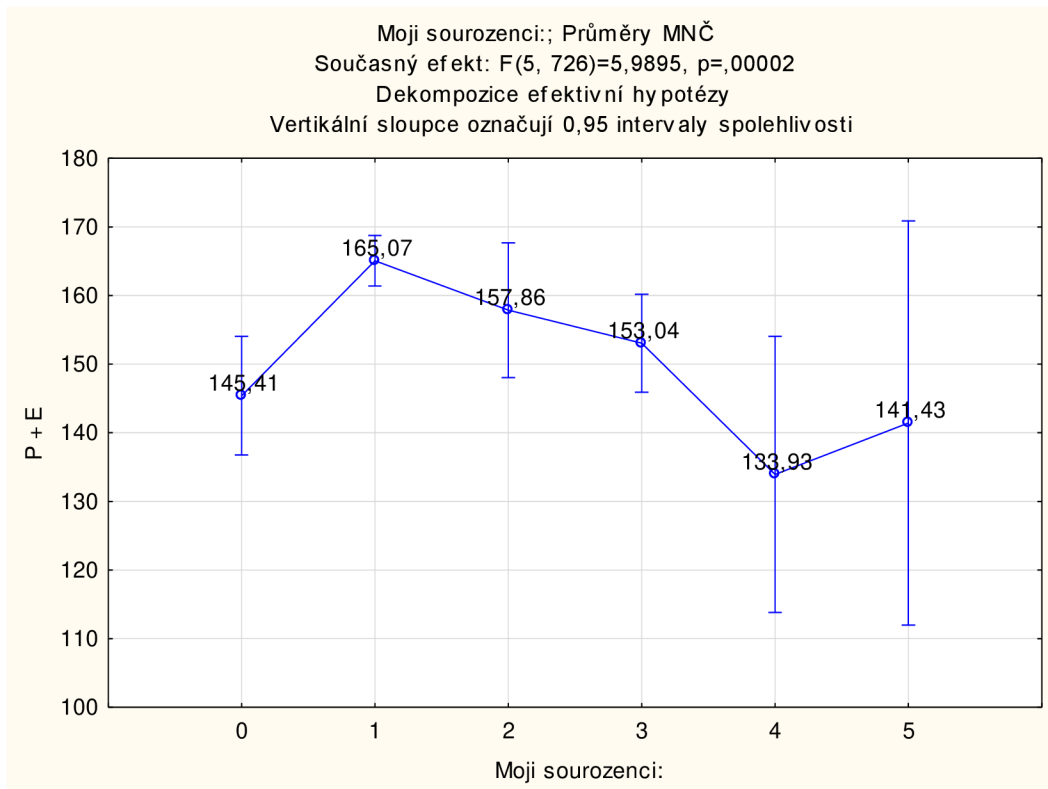
nízkého skóru žáci odpovědnost přijímají jen nepatrně, nic si neplánují a vše, co přichází, se jim jen děje, bez jejich angažovanosti, jsou utlumenými, strnulými pozorovateli okolního dění, spíše pasivní a zdrženliví. V případě svobody SV (nízký skór pod 37) došlo opět k překročení této hranice kromě žáků, jejichž matky dosáhly jako nejvyššího vzdělání základního (33,82) a nejvýše se dostali ti žáci, jejichž matky disponují vzděláním vyučení s maturitou (40,61) a vyšším odborným vzděláním (40,56). V případě nejvyššího vzdělání otců skončili na nejnižších číslech ti žáci, jejichž otcové mají vzdělání základní (33,79) a gymnaziální (35,85). Nejvyšších hodnot dosáhli ti, v jejichž případě mají otcové vzdělání středoškolské s maturitou (40,17). Vzdělání rodičů tedy může pomáhat žákům v reálném životě nalézat pro sebe možnosti, jak se zachovat, roztrždit si odhalené možnosti dle hodnot a dojít tak k rozhodnutí. Se stoupající hodnotou čísel v grafu jsou žáci schopni pevného úsudku a jasného rozhodování. Naopak žáci, kteří se pohybují na hraně nízkého skóru nebo jsou zcela pod ní trpí nerozhodností a slabostí při rozhodování, svoji osobní svobodu mohou vnímat omezeně.



Graf č. 32 Existencialita – přístup k víře

Žáci měli také možnost vyjádřit se ke své víře. Pro srovnání byly konkrétně využity ty odpovědi, zda jsou aktivně věřící a hlásí se k některému náboženství (3) nebo jsou ateisté a nehlásí se k žádné víře žádného náboženství ani filozofie (2). Ti studenti, kteří se k náboženství hlásí a nějakou víru vyznávají, dosáhli vyšší míry existenciality (161,3)

než studenti, kteří se prohlásili za úplné ateisty (155,9) bez vztahu k náboženství či víře. Hranici nízkého skóru (pod 169) však opět nepřekročila ani jedna skupina.



Graf č. 33 Existencialita – přítomnost sourozenců (0-nemám; 1- mám vlastní; 2- mám nevlastní; 3- mám vlastní i nevlastní; 4- Už nemám; 5- budu mít)

V tomto grafu je zobrazen vliv přítomnosti sourozenců. K překročení nízkého skóru nedošlo (pod 169), nicméně je možné si všimnout, že nejbližše tomuto skóru mají ti adolescenti, kteří sourozence mají (165,07). Patrný je rozdíl v porovnání s těmi adolescenty, kteří sourozence nemají vůbec (145,41). Z uvedeného je možné konstatovat, že přítomnost sourozence v životě adolescenta má svým způsobem vliv na vnímání a prožívání jeho vlastní existenciality. Ti adolescenti, kteří sourozence nemají, jsou v kontextu existenciality ohrožení nenaplněnou existencí, uzavřeností a utlumeností.

5.4 Copingové strategie a existencialita u adolescentů

Proměnná	Korelace (List1 v Zouharová-data) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=735 (Celé případy vynechány u ChD)						
	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,305468	0,409078	0,396901	0,427659	0,413309	0,436789	0,434497
POZ 1	0,128774	0,183306	0,174586	0,319123	0,280646	0,309548	0,254460
POZ 2	0,168649	0,234645	0,225016	0,211953	0,228612	0,230507	0,237094
POZ3	0,386924	0,503358	0,492825	0,463542	0,451568	0,475551	0,503472
NEG	0,067109	-0,054656	-0,009578	-0,192511	-0,094223	-0,142427	-0,081628

Tab. č. 17 SVF 78 + ESK

Na základě této tabulky je možno konstatovat, že statistická významnost vztahu míry existenciality (P+E) a preferovaných copingovými strategiemi mezi žáky středních škol se neprokázala. Dále se ukázal jako statisticky lehce významnější vztah mezi celkovou mírou existenciality a strategiemi skupiny POZ 3 (0,50; kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce), která byla u žáků na středních školách, vzhledem k typu škol (gymnázia, střední odborné školy, učiliště) i oborového zaměření, volena nejčastěji. Se strategiemi POZ3 pozitivně korelují také další části ESK dotazníku, a sice sebespřesah SP (0,50), personalita P (0,49), svoboda SV (0,46), odpovědnost OD (0,45) a existencialista E (0,47).

Statisticky významný vztah mezi mírou existenciality a výběrem negativních strategií NEG se neprokázal.

Proměnná	Pohlaví=Muš Korelace (Tabulka in Zouharová-data) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=285 (Celé případy vynechány u ChD)						
	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,276567	0,340222	0,338777	0,367844	0,407653	0,406140	0,390105
POZ 1	0,170452	0,227952	0,221031	0,323654	0,342925	0,347925	0,299804
POZ 2	0,067774	0,066567	0,071760	0,079972	0,155065	0,128036	0,105567
POZ3	0,371351	0,450652	0,450748	0,430482	0,446861	0,457230	0,473646
NEG	0,000564	-0,161049	-0,107662	-0,244016	-0,143234	-0,193343	-0,159065

Tab. č. 18 SVF 78 + ESK - chlapci

Proměnná	Pohlaví=Žena Korelace (Tabulka in Zouharová-data) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=450 (Celé případy vynechány u ChD)						
	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,327969	0,459002	0,440119	0,466819	0,418200	0,458110	0,466425
POZ 1	0,129978	0,185799	0,177031	0,328738	0,251812	0,297651	0,248450
POZ 2	0,225698	0,338064	0,317743	0,299118	0,278889	0,299923	0,320204
POZ3	0,395344	0,536980	0,519604	0,484260	0,454418	0,487263	0,521912
NEG	0,082846	-0,019620	0,020363	-0,172421	-0,072546	-0,121317	-0,054887

Tab. č. 19 SVF 78 + ESK - dívky

Na základě informací z tabulek č. 18 a 19 je možno popsat rozdíly, které se objevují ve vztahu copingových strategií a míry existenciality vzhledem k pohlaví. Statisticky významný vliv pohlaví se pro tuto korelaci neprokázal.

U chlapců se jako statisticky významný, i když slabší intenzity, prokázal u vztahu mezi strategiemi POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce), a to nejvíce s celkovou mírou existenciality P+E (0,47). Dále se v rámci strategií POZ 3 prokázal statisticky slabší vztah těchto strategií ke schopnosti sebezpřesahu SP (0,45), osobnosti 0,45), svobodě SV (0,43), odpovědnosti OD (0,44) a k existencialitě E (0,45). Vztah mezi pozitivními strategiemi POZ a negativními NEG s mírou existenciality se v souhrnu u chlapců neprokázal jako statisticky významný.

U dívek se jako statisticky významný, i když také slabší intenzity, prokázal u vztahu mezi strategiemi POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce) a POZ s celkovou mírou existenciality P+E a také na úrovni jednotlivých položek dotazníku ESK. Tyto vztahy také prokázaly nepatrně vyšší míru vazby, než u chlapců. Pozitivní korelace, i když slabší, se ukázala u celkové míry existenciality P+E a strategií POZ (0,46) a dále strategie POZ pozitivně koreluje se schopností sebezpřesahu SP (0,45), osobností P (0,44), svobodou SV (0,46), odpovědností OD (0,41) a existencialitou E (0,45).

Významněji pak koreluje s položkami dotazníku ESK strategie POZ 3, a to na úrovni schopnosti sebezpřesahu SP (0,53), personality P (0,51), svobody (0,48), odpovědnosti OD (0,45), existencialisty E (0,48) a především s celkovou mírou existenciality P+E, kde dívky dosáhly zatím nejvyšší míry korelace (0,52).

Vztah negativními strategiemi NEG s mírou existenciality se v souhrnu u dívek neprokázal jako statisticky významný.

Typ školy=GYM		Korelace (Tabulka in Zouharová-data)					
Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$		N=138 (Celé případy vynechány u ChD)					
Proměnná	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,274136	0,442879	0,411108	0,487040	0,502072	0,512119	0,484114
POZ 1	0,097367	0,252511	0,210875	0,363888	0,372219	0,380922	0,313368
POZ 2	0,109148	0,141064	0,139658	0,113473	0,182025	0,157525	0,155410
POZ3	0,359588	0,542348	0,512974	0,566945	0,549801	0,575790	0,569288
NEG	-0,097500	-0,278077	-0,228344	-0,488414	-0,363779	-0,431501	-0,349793

Tab. č. 20 SVF 78 + ESK – gymnázia

Typ školy=SOS		Korelace (Tabulka in Zouharová-data)					
Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$		N=542 (Celé případy vynechány u ChD)					
Proměnná	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,287437	0,377843	0,369151	0,389446	0,366283	0,393299	0,397165
POZ 1	0,137559	0,179511	0,175782	0,310535	0,255547	0,292106	0,245594
POZ 2	0,136661	0,214257	0,198770	0,184281	0,188264	0,194902	0,204766
POZ3	0,372295	0,464231	0,461226	0,418086	0,408280	0,431089	0,463738
NEG	0,039681	-0,062622	-0,026168	-0,189699	-0,095607	-0,142819	-0,090075

Tab. č. 21 SVF 78 + ESK – střední odborné školy

Typ školy=UČ		Korelace (Tabulka in Zouharová-data)					
Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$		N=55 (Celé případy vynechány u ChD)					
Proměnná	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,449938	0,613710	0,574672	0,608826	0,578466	0,606416	0,611082
POZ 1	0,218546	0,277476	0,266722	0,393792	0,382602	0,397411	0,347262
POZ 2	0,511636	0,650901	0,625204	0,668242	0,644178	0,671273	0,671146
POZ3	0,454281	0,662592	0,606079	0,565149	0,525611	0,555951	0,598592
NEG	0,562675	0,415628	0,506859	0,432473	0,459381	0,460478	0,498150

Tab. č. 22 SVF 78 + ESK – učiliště

Na základě těchto tabulek (tab. 20, tab. 21, tab. 22) je možno konstatovat, že typ studované školy má statisticky významnější vztah na korelaci sledovaných proměnných, který se projevil především v případě žáků, kteří studují na učilištích.

U žáků studující na gymnáziích se potvrdil vztah rozepsaný výše, a sice statisticky ne příliš významná, přesto pozitivní korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a pozitivními strategiemi POZ (0,48) a dále se ukázala lehce vyšší pozitivní korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a strategiemi POZ 3 (0,56; kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce).

U žáků ze středních odborných škol se ukázala statisticky slabě pozitivní korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a strategiemi POZ 3 (0,46; kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce).

U žáků na učilištích se korelace projeví silnější a statisticky lehce významnější. Pozitivní korelace se však neprojevila jen u vztahu pozitivních strategií POZ a celkové míry existenciality P+E (0,61), ale také u negativních strategií NEG a celkové míry existenciality P+E, i když slabší (0,49). Nejsilnější pozitivní korelace se ukázala u celkové míry existenciality P+E a strategií POZ 2 (náhradní uspokojení, odklon). Jako třetí nejsilnější se ukázala korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a strategiemi POZ 3 (0,59; kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce).

Zaměření oboru=Humanitní Korelace (Tabulka in Zouharová-data) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=176 (Celé případy vynechány u ChD)							
Proměnná	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,292911	0,417122	0,395987	0,392112	0,332551	0,371614	0,396840
POZ 1	0,216909	0,291945	0,281875	0,365765	0,265254	0,320330	0,312682
POZ 2	0,110747	0,219757	0,191329	0,148751	0,139872	0,149004	0,175209
POZ3	0,362737	0,486923	0,470511	0,437778	0,390682	0,426249	0,463244
NEG	-0,004632	-0,158808	-0,108338	-0,262785	-0,151702	-0,207389	-0,165783

Tab. č. 23 SVF 78 + ESK – humanitní obory

Zaměření oboru=Společenské Korelace (Tabulka in Zouharová-data) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=405 (Celé případy vynechány u ChD)							
Proměnná	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,288558	0,399222	0,386347	0,436872	0,434275	0,454455	0,439691
POZ 1	0,073700	0,148769	0,130422	0,320785	0,275665	0,308288	0,232781
POZ 2	0,157156	0,219600	0,211889	0,214214	0,231761	0,233902	0,232789
POZ3	0,391379	0,509208	0,502127	0,468889	0,483075	0,497741	0,520856
NEG	0,034716	-0,084895	-0,043676	-0,260048	-0,154469	-0,209347	-0,135745

Tab. č. 24 SVF 78 + ESK – společenské obory

Proměnná	Zaměření oboru=Technické Korelace (Tabulka in Zouharová-data) Označ. korelace jsou významné na hlad. $p < ,05000$ N=154 (Celé případy vynechány u ChD)						
	P - SO	P - SP	P	E - SV	E - OD	E	P + E
POZ	0,357187	0,425754	0,425134	0,434107	0,456120	0,465490	0,465101
POZ 1	0,225906	0,229074	0,243439	0,287364	0,355494	0,340706	0,306378
POZ 2	0,244884	0,270265	0,277779	0,270917	0,320266	0,312157	0,308219
POZ3	0,371820	0,470588	0,459886	0,442743	0,411823	0,442297	0,470042
NEG	0,187544	0,075721	0,129664	0,062359	0,114287	0,096520	0,117304

Tab. č. 25 SVF 78 + ESK – technické obory

V případě zkoumání vztahu mezi vybranými proměnnými a oborovým zaměřením žáků (viz tab. 23, 24 a 25) se ukázala pozitivní korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a strategiemi ze skupiny POZ 3 (0,52) u žáků studujících společenské obory (tab. 23).

Limity výzkumného šetření

Realizované výzkumné šetření a výsledky z něj plynoucí mají své limity. Prvním limitem je fakt, že se do výzkumného šetření nezapojil takový počet žáků, aby byl výsledný výzkumný vzorek považován za reprezentativní. Vzorek není reprezentativní ani z hlediska rovnoměrného zastoupení pohlaví (převažují dívky), typu středních škol a oborů a ani v případě studovaných ročníků. Celkem dva kraje z České republiky se nezapojily vůbec. Dalším limitem byla komunikace s řediteli a ředitelkami středních škol, která byla ve většině případů spíše jednostranná. Získané výsledky tedy není možné generalizovat.

Diskuze

Uvedené výsledky výzkumu provedeného v České republice mezi žáky středních škol je možno porovnat nejen s platnými normami, ale také s podobnými výzkumy.

Na základě výše uvedených výsledků Dotazníku stresových situací (Hodges, Felling 1970 a Yungman, 1979) se nedá v rámci analýzy zdrojů stresu a jeho intenzity u žáků zúčastněných středních škol konkrétně určit, která oblast ze školního prostředí způsobuje žákům subjektivně hodnocenou nejvyšší míru zatížení. Všeobecně dosáhla vyšší míry zátěže u studentů oblast podmínek učebního procesu (2,67). Tyto podmínky zahrnují například prostředí třídy, sociální i fyzikální prostředí, dále podmínky a pravidla procesu ústního zkoušení na dané škole a podobně. Tato oblast se nejčastěji opakuje na předních pozicích při výběru bez ohledu na pohlaví nebo typ studované školy. Jako druhá se ukázala s vyšší mírou zátěže oblast klasifikace (2,63) a třetí pak oblast interpersonálních vztahů ve třídním kolektivu (2,54). Z hlediska rozdílů mezi pohlavími se ukázalo, že chlapci jako hlavní zdroje zátěže ve škole vnímají oblasti klasifikace (2,56), podmínky učebního procesu (2,51) a jako třetí nejčastěji uváděli jiné faktory se školou spojené (2,47; například třídní schůzky, samostatné práce apod.). Dívky uváděly nejčastěji na prvním místě oblast podmínek učebního procesu (2,80), oblast interpersonálních vztahů v kolektivu (2,70) a na třetím místě oblast klasifikace (2,67). Z uvedeného je patrné, že klasifikace, jako opakující se zdroj stresu u obou pohlaví, je u chlapců volena na prvním místě co do intenzity působení a u děvčat až na místě třetím. Obdobně se mezi sebou liší i výsledky získané srovnáním typů studovaných škol. Tyto výsledky lze shrnout tak, že pro žáky gymnázií a středních škol vede jako zátěžová oblast podmínky učebního procesu, pro žáky učilišť jsou nejvíce stresující ty faktory, které jsou se školou spojené, jako je například dojíždění a třídní schůzky, případně vyžadovaná samostatná činnost.

Pro porovnání jsou dále uvedeny výsledky z dohledaných studií, které se s ohledem na relevanci k této práci rovněž zabývaly zdroji stresu u adolescentů.

Studenti, kteří se účastnili výzkumu v Německu (350 účastníků středních škol) označili jako nejvíce stresující školu a obavy z budoucnosti. Dále výzkumníci ve svém výzkumu potvrdili negativní dopad vnímaného stresu na emoční prožívání a chování u adolescentů (Eppelmann a kol., 2016).

Výzkumníci ze Švédska ve své práci došli k poněkud jiným výsledkům. V jejich kvantitativní studii bylo zahrnuto na 49 žáků ve věku 14-15 let. Toto se neshoduje s věkovým limitem pro adolescenci v této práci, nicméně jejich výsledky mohou být minimálně hodné zamyšlení, neboť i z těchto dětí, které zahrnuli výzkumníci do výzkumu, budou adolescenti. Metodou jejich výzkumu byly individuální rozhovory s každým jednotlivcem zvlášť. Z těchto rozhovorů bylo následně patrné, že pro vybranou skupinu žáků vplynuly tři hlavní zdroje stresu. Jako první se ukázaly vlastní vysoké standardy žáků samotných, a to především u dívek, kdy se výkon podaný ve škole stal součástí jejich vlastní identity. Specificky dívky si takto dle vlastního subjektivního názoru vytvářely lepší studijní základ pro budoucnost. Jako druhé téma stresu u žáků se objevila vnější očekávání, a to hlavně od rodičů. K nepřímému uspokojení těchto očekávání žáci také často uváděli srovnávání se s výkonnějšími sourozenci. Jako třetí velmi stresující jev se ukázalo konkurenční srovnávání se mezi spolužáky navzájem (Laftman, Almquist a Östberg, 2013).

K jiným výsledkům, než jsou uvedeny v této práci, došli autoři v Norsku (Murberg a Bru, 2004), kteří zjistili, že dívky prožívají ve škole větší stres ze školních výsledků, zatímco chlapci se nejvíce obávali konfliktů s rodiči a s učiteli. Jednoduše tedy zjistili, že dívky ve škole zažívají větší stres než chlapci. Možným vysvětlením může být sebevědomí dívek i jejich identita, které jsou založené na jejich výkonu a z toho důvodu mohou pociťovat větší napětí a stres. Dívky se tedy častěji snaží dokázat studijním výkonem svoji hodnotu (Schraml a kol., 2011).

Ve studii z roku 2012 je také uvedeno, že mladé dívky a ženy budují svoji sebeúctu a svoji „viditelnost“ pro okolí tím, že se snaží co nejusilovněji na sobě ve škole pracovat, rozhodně více, než je vůbec potřeba, a jednoznačně více než chlapci. Kombinace touhy po co nejvyšších výkonech a také přijetí odpovědnosti za své sociální vztahy jim způsobuje vysokou úroveň stresu. Současně si jsou svých postojů vědomy a z pociťovaného stresu obviňují samy sebe (Wiklunda a Bengse, 2012). Tyto individuální postoje (sebeúcta založená na výkonu) mohou jistým způsobem reflektovat neoliberalní diskurz západní společnosti, který zdůrazňuje odpovědnost jednotlivce a vyžaduje, aby byli mladí lidé sebeukáznění, vynalézaví, flexibilní a pohotově reagovali, aby byli úspěšní (Francis a kol. 2012).

Jiné, pro obě pohlaví společné, zdroje stresu uvedli výzkumníci z narativní studie, kdy se u adolescentů jako nejčastější zdroj stresu objevil socioekonomický statut rodičů, finance a škola, čili současný i budoucí akademický život (Roy, Kamath, Kamath, 2015). Indického výzkumu se zúčastnilo celkem 100 adolescentů, přičemž poměr chlapců a dívek byl vyrovnaný, tedy 50 a 50. Hlavní zjištění ukázala, že dospívající dívky významně vykazovaly větší stres ve školních výkonech, interakci s učiteli, stres vyplývající z nepoměru škola / volný čas a tlak vrstevníků, než byl zjištěn u dospívajících chlapců. U chlapců byla zjištěna nejvyšší míra prožívaného stresu v oblasti romantických vztahů (Shrivastava S., Shrivastava P., 2018).

Jako druhý výzkumný nástroj byl použit SVF 78 dotazník. Tyto výsledky jsou v rámci diskuze dále nejen interpretovány, ale také uvedeny v kombinaci s vybranými proměnnými a také porovnané s výsledky dohledaných zahraničních výzkumů. Copingové strategie, které žáci uvedli do dotazníku využitého pro účely této práce nemusí nutně vypovídat o zpracování vnímaného stresu všeobecně, nicméně další design dotazníků a instrukcí se snažil pro žáky výběr usnadnit kontextem prostředí školy, jelikož dotazník sám o sobě není určený konkrétním prostředím ani konkrétními situacemi. Cílem byla analýza copingových strategií u žáků zúčastněných středních škol ve vztahu k vybraným proměnným (pohlaví, věk, studijní zaměření, negativní faktory životního stylu, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, sourozenci, přístup k víře).

Z hlediska rozdílů mezi pohlavími při výběru copingových strategií byly výsledky následující. Dívky na rozdíl od chlapců mají tendence více využívat negativních strategií (NEG, průměr 13,23; chlapci 11,05), než pozitivních POZ 1 (průměr 9,60; chlapci 11,25), což jejich situaci, kterou vnímají jako zátěž, jen zhoršuje. Mají větší sklon k únikům ze stresové situace, což z dlouhodobého hlediska stres také spíše zhoršuje. Dále mají dívky větší sklony k přemítání o stresové situaci. Tento způsob uvažování se vyznačuje neschopností se od konkrétní stresové situace myšlenkově odpoutat, v představách se utvářejí stále negativnější domněnky, které jsou naléhavější a upoutávají veškerou pozornost. Důsledkem je opět zhoršení zátěžové situace, která stres vyvolává. Dívky mají také sklon k následné rezignaci nad stresovou situací (pocity bezmoci a beznaděje) a k sebeobviňování (sklon ke sklíčenosti a obviňování sebe sama z chyb). Toto může být následkem faktu, že s nevyužíváním POZ 1 strategií dívky nemají tendence podhodnocovat zátěžovou situaci a pociťují, že za vnímanou zátěž mají vlastní díl odpovědnosti. U chlapců se ukázala menší tendence vybírat si z negativních strategií.

V kontextu věku nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Žáci ve věkovém rozmezí 20 – 21 let mají tendence spíše méně využívat negativní strategie při vnímaném stresu a naopak se v tomto věkovém období ukázal pozvolný vzestup využívání strategií POZ 1 (Podhodnocení, Odmítání viny).

Typ studované školy se ukázal jako činitel, který může měnit tendence žáků v přístupu k výběru strategie pro zvládnutí stresu. Na gymnáziích se strategie POZ 1 ukázaly jako nejméně využívané, což se dá pravděpodobně interpretovat tak, že tito žáci se hodnotí příznivěji bez inklinace k podhodnocování sebe i náročných situací a jsou si vědomi toho, že za prožívanou zátěž nesou i oni sami jistou míru odpovědnosti. Ve vyšší míře tito žáci uváděli také využívání strategií ze skupiny POZ 3, což znamená, že se snaží mít pro ně stresující situaci pod kontrolou, vlastním doprovodným negativním emocím nepodléhají, případně jsou schopni jim čelit, a také si uvědomují vlastní dostatečné kompetence pro zvládnutí pocíťovaného stresu či zátěže a s pozitivním náhledem na sebe se dokážou motivovat pro jejich zvládnutí. Oproti středním školám a učilištím ale také více využívají negativní strategie (únik, perseverace, rezignace, sebeobviňování). Na učilištích se oproti středním školám ukázal pokles ve všech strategiích, včetně negativních, které tito studenti využívají nejméně ze všech. Jak se dále ukázalo, oborové zaměření má také svým způsobem souvisí s výběrem copingové strategie. V humanitních oborech se jako nejméně využívané ukázaly strategie POZ 1, naopak nejvíce využívané se v těchto oborech ukázaly strategie negativní. Studenti těchto oborů sice mají sklony stresové situace sice nepodhodnotit a jsou schopni si uvědomit a přijmout i vlastní odpovědnost, nicméně následně mohou mít tendence si vybírat takové strategie, které spíše dopomáhají ke zhoršení situace, mohou mít pocit nedostatku kompetencí ke zvládnutí vlastního stresu, a proto volit spíše únik z nepříjemné situace, dále mohou raději rezignovat a trpět nadměrným sebeobviňováním (např. se jedná o zdravotnické školy, sociální obory apod.). Tyto negativní strategie nejméně využívají žáci z oborů technických (obory elektrotechnické, strojírenské, technické služby apod.). Strategie POZ 3, tedy strategie kontroly, nejvíce ze všech oborů využívají studenti se společenským zaměřením studia (všeobecná gymnázia, obchodní akademie, ekonomické obory, obory živnostenské a veřejnoprávní apod.).

Jako další proměnné byly v kombinaci s výběrem copingových strategií voleny proměnné z oblastí faktorů životního stylu. Posouzen byl například vliv kuřáctví, alkoholu, užívání drog a také vliv víry. Strategie POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny) byly vybírány

nejméně, přičemž nejmenší četnost výběru vykazují ti žáci, kteří si zapálí 1-2 cigarety týdně. Mezi žáky, kteří si zapálí denně, a mezi žáky, kteří nekouří vůbec, se při výběru této strategie neukázal téměř žádný významný rozdíl. Strategie POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce) jsou nejvíce vybírány nekuřáky a nejméně žáky, kteří si zapálí denně nebo příležitostně (2-3 cigarety měsíčně). Negativní strategie NEG mají tendence spíše vybírat ti kuřáci, kteří si cigaretu zapálí 1-2 týdně. Jako další byl zkoumán vliv konzumace alkoholu. Nejmenší četnost výběru byla sledována u strategie POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny), přičemž tato strategie má vzhledem ke stoupající míře konzumace alkoholu u žáků vzrůstající tendenci. Nejméně ze všech tuto strategii využívají ti, co jsou abstinenty, a nejvíce ti, co se snaží s pitím přestat. Nejvíce jsou zde opět využívané strategie ze skupiny POZ 3 a to především u těch žáků, kteří se alkoholu napijí maximálně 1x za týden. Jako další byl prozkoumán vliv abúzu drog. Nejvyšší míru četnosti je možno zaznamenat u strategií POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce), přičemž její vývoj vzhledem k pravidelnosti užívání zaznamenává prudký pokles, a to především u těch uživatelů drog, kteří s nimi mají tendence experimentovat. Vzestupné tendence mají dále strategie ze skupiny POZ 1 (podhodnocení, odmítání viny), přičemž tyto v nejvyšší míře využívají ti studenti, kteří se pokouší stát pravidelnými uživateli drog.

Z hlediska přístupu k víře jako další proměnné se ukázalo, že ti žáci, kteří k víře nemají vůbec žádný postoj, si nejčastěji vybírají ze strategií pozitivních (POZ; 13,21). Ti žáci, kteří se naopak k víře hlásí (k jakékoli světové náboženské filozofii), mají mnohem menší tendence vybírat si z negativních strategií (NEG; 11,61).

Vliv na výběr copingové strategie, jak se ukázalo, mělo i nejvyšší dosažené vzdělání rodičů. V případě nejvyššího dosaženého vzdělání otců bylo zjištěno, že vybraní adolescenti měli nejmenší tendence volit si POZ 1 strategii, přičemž křivka dosáhla svého nejvyššího bodu jen u těch otců, jejichž nejvyšší vzdělání bylo vyšší odborná škola (11,83), naopak nejmenší využívání ze všech možných se ukázalo u těch otců, jejichž nejvyšší vzdělání bylo základní (9,34). V případě NEG strategií, které se využívaly častěji, se ukázal vrchol křivky u otců, jejichž nejvyšší vzdělání bylo vyučení bez maturity (13,05). K nejvyužívanějším strategiím naopak patřily ty ze skupiny POZ 3 (strategie kontroly, pozitivní sebeinstrukce), které si nejvíce vybírali adolescenti, jejichž otcové dosáhli vzdělání vyučení s maturitou (15,12) nebo střední školy s maturitou (15,16).

Obdobně se ukázal vliv nejvyššího dosaženého vzdělání matek. Taktéž byly nejméně vybírané strategie POZ 1, nejméně u těch matek, které dosáhly nejvyššího vzdělání základního (9,63) a u matek vysokoškolaček (9,62). Co do četnosti využití pak na tyto navazují negativní strategie, které se ukázaly jako nejvyužívanější u žáků, jejichž matky jsou vyučené bez maturity (13,98). K nejvíce využívaným strategiím mezi adolescenty pak opět patří strategie ze skupiny POZ 3, jejichž matky dosáhly nejvyššího vzdělání středoškolského odborného s maturitou (15,51), gymnaziálního (16,37) nebo vzdělání vyšších odborných škol (16,0). Na základě uvedeného je možné konstatovat, že nejvyšší dosažené vzdělání matky i otce má z hlediska těchto výsledků pravděpodobně větší vliv na výběr copingových strategií než pohlaví a věk, oborové zaměření či typ studované školy.

Svůj vliv na výběr copingové strategie má dle dalších výsledků i přítomnost sourozence v rodině žáků, kteří se účastnili tohoto výzkumného šetření. Pozitivní strategie mají tendence volit si ti žáci, kteří doma sourozence mají, a to buď vlastní, nebo nevlastní. Konkrétně si tito žáci s převahou volí ze strategií POZ 3 (vlastní sourozenec 14,91 a nevlastní sourozenec 15,05). Pokud mají doma žáci sourozence vlastní i nevlastní, pak dochází k poměrně zajímavému prolnutí využívání pozitivních strategií POZ i negativních NEG (POZ 12,13 a NEG 12,18). Pokles hodnot se ukázal v případě, že žáci nemají sourozence vůbec (POZ 11,46 a NEG 10,65), a také v případě, že je teprve budou mít (POZ 11,45 a NEG 10,82). Vzhledem k výběru pozitivních strategií POZ 3 se dá pravděpodobně konstatovat, že ti žáci, kteří disponují sourozenci, jsou více schopní nad zátěžovou situací přebrat kontrolu, pozitivně motivují sebe sama a s větší pravděpodobností se v zátěžové situaci nebudou vzdávat. V každém případě se zdá, že přítomnost sourozenců vlastních či nevlastních má u žáků pozitivním způsobem vliv na výběr copingových strategií.

Pro porovnání jsou dále uvedeny výsledky z dohledaných studií, které se s ohledem na relevanci k této práci rovněž zabývaly copingovými strategiemi u adolescentů.

Adolescenti z Ruského výzkumu nejčastěji jako copingovou strategii volí sociální oporu, a to konkrétně emoční podporu u svých vrstevníků s každodenními problémy. Současně s touto strategií u nich klesá využití podpory od rodičů. Jako další strategie vybírali nejčastěji strategie kontroly situace (průměr 10,8 – 12,2) a pozitivní sebeinstrukce (průměr 11,3 - 12,6), které převedením na tento výzkum spadají do kategorie POZ 3

(Markova, Nikitskaya, 2013). Ve výzkumu autorky Deyreh jsou to spíše chlapci, kdo si volí ke zpracování stresu jako strategií spíše kognitivní přístup k problému opírající se o zjištěnou vyšší míru odpovědnosti u chlapců ($t = 2.642, p < .009$ a $t = 2.308, p < .022$) než u dívek, které měly tendence používat neefektivní strategie a cítily se být ve stresu víc, než bylo nezbytně nutné. Z tohoto důvodu je nezbytné, aby psychologové a pedagogové instruovali zvláště dívky, jakými vhodnějšími způsoby si mohou se stresem poradit (Deyreh, 2012).

Jelikož se z podstatnější části studentů středních škol stanou vysokoškoláci a období adolescence jako takové není jasně ohraničeno věkem, uvedeme pro příklad některé výsledky těch výzkumů, které se zabývaly i vysokoškolskými studenty.

Tuzemský výzkum z roku 2013 například ukázal, že se výběr strategií zvládnání stresu mezi vysokoškoláky prakticky od středoškoláků příliš neliší, neboť ve stejné míře stále využívají jak POZ, tak NEG strategií, přičemž jejich preference se pohybuje ve strategiích z oblasti POZ 1 a POZ 2. Využívání strategií POZ 3 se pohybuje pod průměrem. Dále výsledky ukázaly zvýšenou potřebu sociální opory. Ve větším měřítku studenti využívají strategie vyhýbání se, únikové tendence, rezignaci a sebeobviňování. Ženy mají tendence k využívání strategií náhradního uspokojení a odklonu a muži preferují strategii podhodnocování. U mužů se také zvýšila míra odmítání viny. Strategie kontroly byla identická mezi oběma pohlavími. Stejně jako u středoškoláků tohoto výzkumu se u žen projevila vyšší tendence využívat negativní strategie NEG (Sigmund, Kvintová, Dostálová, 2013).

Výsledky výzkumu autorky Guszowska (2016) ukázaly, že muži raději volí strategie zaměřené na zvládnutí problémů, zatímco ženy preferují strategie zaměřené na hledání podpory, a to jak emocionální, tak materiální a kladou větší důraz na emoce a na vyhýbání se řešení. Akademické výsledky však pozitivně korelují se strategiemi zaměřenými na problém a negativně se strategiemi zaměřenými na emoce a vyhýbání se. Tyto strategie více komplikují dosažení akademických výsledků a snižují úspěšnost studentů (Guszowska, 2016).

Experimentování, zaměření se na sebe a zkoumání své identity jsou hlavní charakteristiky dnešních mladých adolescentů, což vše souvisí s faktem, že v zátěžových situacích využívají spíše aktivní styly zvládnání zátěže. Dosavadní výsledky autorů Baumgartne a Karaffové však ukazují na relativní blízkost negativity (strategie NEG) a vyhýbání se

(POZ 2) jako převládajícímu stylu zvládání zátěží. Mezi chlapci a dívkami se přitom nevyskytují dle autorů v tomto směru žádné výrazné rozdíly (Baumgartne, Kraffová, 2012).

Výzkum autorů Roy, Kamath V. a Kamath A. (2015) je v rozporu s předchozími výsledky a uvádí, že chlapci v adolescenci využívají spíše strategie rozptýlení a relaxace (tedy strategie odklonu POZ 2) a dívky taktéž volí raději vyhýbání se, ale současně jsou mnohem ochotnější hledat sociální oporu, řešit konflikty a otevřeně vyjadřovat své emoce. Autoři tento rozdíl vysvětlují tak, že děvčata zahrnutá v tomto konkrétním výzkumu jsou na rozdíl od chlapců pod větší a přísnější kontrolou ze strany rodičů a učitelů, tudíž je jim dána menší svoboda, a jsou také tím pádem vystaveny většímu stresu, kterému se snaží čelit.

Výzkumníci z Turecka zahrnuli do své studie na 508 adolescentů ve věku 16 – 22 let a pokoušeli se zjistit, jaké další endogenní faktory mají vliv na výběr negativní copingové strategie. Došli k závěru, že významný vliv má nejen jedincovo sebevědomí, ale také pozitivní náhled na sebe sama a uvědomění si vlastní hodnoty. Naopak faktorem, který velmi koreloval s výběrem negativních, a tedy také neefektivních, strategií, byla u vybraných adolescentů detekovaná sociální úzkost. Závěry jejich studie ukazují, že existují významné negativní korelace mezi sebevědomými a optimistickými přístupy ke zvládání stresu a sociální úzkosti a jejími dílčími škálami sociálního vyhýbání se / stydlivosti, nízkého sebehodnocení, očekávání kritiky ze strany druhých a že existují pozitivní korelace mezi sociální úzkostí a následnou bezmocí, submisivitou a vyhledáváním sociální opory (Hamarata, 2015). Je-li nedostatek vlastní hodnoty považován za negativní hodnocení vnímání sebe sama, pak reakce, kterou jedinec projevuje ve stresujících podmínkách, se projevuje buď jako vyhýbání se nebo submisivita. Sociální úzkost zahrnuje strach a vyhýbání se sociálním kontextům, které s sebou nesou potenciál pro posouzení nebo odmítnutí ostatními. Jedinci se sociální úzkostí jsou vždy popisováni jako plašší, behaviorálně pasivní a neochotní riskovat (Richards, Patel, Dainele-Zegarelli, a kol., 2015).

Jako třetí výzkumný nástroj byly použity ESK škály (Längle, Orglerová, Kundi, 2001). Výsledky jsou v rámci diskuze dále nejen interpretovány, ale také uvedeny v kombinaci s vybranými proměnnými a také porovnané s výsledky dohledaných zahraničních výzkumů. Cílem byla analýza míry existenciálního naplnění u žáků zúčastněných

středních škol ve vztahu k vybraným proměnným (pohlaví, věk, studijní zaměření, negativní faktory životního stylu, nejvyšší dosažené vzdělání rodičů, sourozenci, přístup k víře).

Výsledky existenciální škály ESK (Längle, Orglerová, Kundi, 2001) je možno srovnat se standardy z roku 1990, kdy došlo k velkému poklesu. Norma této škály nedělá rozdíly v pohlaví, ale dělí žáky dle věku a dosaženého vzdělání. K poklesu výsledných hodnot došlo ve všech subtestech i v celkovém skóre. Největší pokles je patrný ve výsledcích subtestu Personalita (průměr 71,77) oproti normě z roku 1990 (průměr 101,92). Nízké skóre v subtestu personality znamená přílišnou uzavřenost, přehnané zabývání se sebou nebo fakt, že člověk ještě nedozrál. Tato interpretace by odpovídala vývojovému období adolescence, avšak se navzdory tomu stále pohybuje hluboko pod průměrem v kontextu normy roku 1990. Další pokles se projevil v subtestu Existencialita (průměr 74,25) oproti normě (průměr 101,4). Tento pokles svědčí o nerozhodném a utlumeném způsobu vedení života. Jedinci se vyznačují nejistotou v rozhodování, nejistotou vlastním místě ve světě, také nezávazností, otažitostí, nevědění, co si vlastně s životem počít, a malou odolností vůči zátěži. Pokles se objevil i v subtestu Odpovědnosti (průměr 38,43; norma z roku 1990 průměr 53,37), což se dá interpretovat jako jen nepatrnou vnímanou odpovědnost, útlum v osobní angažovanosti, život si žáci neplánují, ale prostě se jim děje, jsou pozorovateli, nejsou si příliš vědomi svých povinností. Pokles v celkovém výsledku je také vysvětlitelný vývojovým obdobím adolescence, ale nevysvětluje takový propad za posledních 29 let (průměr P+E 146,03; norma průměr 203,33 z roku 1990). Nízké skóre svědčí o nenaplněné existenci pramenící z uzavřenosti (vázaný sám na sebe, těžko emočně oslovitelný), z utlumenosti a nedostatečné angažovanosti ve vlastním životě. Tento závěr je vysvětlitelným z hlediska vývojové psychologie, nicméně otázkou zůstává, co způsobilo tak rapidní pokles oproti roku 1990 u žáků stejné věkové kategorie.

Na základě výsledků uvedených v této práci je možno konstatovat, že míra existenciality se stoupajícím věkem prudce klesá. Celkový skór (P+E) by měl vypovídat o schopnosti jedince účinně a efektivně se vyrovnávat se sebou samým i se situacemi, které přicházejí do života, autenticky žít vlastní život a vědomě jej utvářet. Důležitá je také souhra mezi požadavky a nároky okolního světa a vlastními potřebami, které by měly být sladěny do harmonického celku a umožňovat tak jedinci prožít vlastní, naplněnou smysluplnost. Ta nemusí být nutně uvědomovaná, podobně jako pocit štěstí při poslechu oblíbené hudby, ale při její ztrátě na sobě jedinec zpravidla pozná příznaky.

Tento pokles celkového skóre (P+E, pod hranici 169) by mohl svědčit o nenaplněném prožitku vlastní existence, o rostoucí osobní uzavřenosti a emoční nedotknutelnosti, o útlumu a nízké angažovanosti ve vlastním životě. V případě vystavení zátěži jsou jedinci s pokleslým celkovým skóre náchylnější ke vzniku duševní poruchy.

Z hlediska pohlaví dosáhly dívky nepatrně lepších výsledků, nežli chlapci, a to převážně na úrovni subtestů Sebeodstupu (SO, dívky 26,4, chlapci 24,8), dále na úrovni Sebepřesahu (SP, dívky 54,7, chlapci 51,9) a také na úrovni Personality, která je součtem dvou předchozích uvedených subtestů (P, dívky 81,2 a chlapci 76,8). Nicméně dolní hranice pro subtest Personality byla stanovena na 86, čehož ani jedno pohlaví nedosáhlo. Toto zjištění se dá interpretovat tak, že žáci buď cestu k sobě ještě nenašli, nebo mají tendence se přehnaně zabývat sebou samými. Současně můžou mít tendence reagovat na zátěžové situace spíše a především psychosomaticky.

Sebeodstup (SO) hovoří o schopnosti nahlédu nad sebou sama, o schopnosti jasně vnímat a uvažovat o situaci bez ovlivnění vlastními přáními, city, představami či obavami. Nižší skór (pod 26) u chlapců znamená, že můžou být ještě na rozdíl od dívek nezralí nebo jsou vnitřně zahlceni (konflikty, nepříjemné zkušenosti apod.) či spoutáni (uvědomění vlastních nedostatků, neuspokojené potřeby apod.). Chlapci mají nepatrně větší problém odpoutat se sami od sebe, než dívky.

Sebepřesah (SP) je hodnota, která představuje citovou otevřenost a přístupnost, schopnost se emočně přiblížit druhému člověku, soucítit nebo vstoupit do citově významného vztahu. Ve zkratce jde o schopnost citové angažovanosti. Tato položka se u obou pohlaví pohybuje pod skórem 58, což svědčí o plochých emocích a chudosti ve vztazích. Adolescenti se tak mohou z důvodu pocitu citové nedostatečnosti cítit bezradní, nejistí a mají problém s určením toho, co mají rádi a co vlastně chtějí, což může být při rozhodování se o budoucnosti a vlastním životě poněkud problematické. Současně postrádají cit pro rozhodování, co v jejich životě je hodnotné a důležité a co už není, jejich emocionalita je těžko přístupná a otupělá.

Další hodnocený subtest z hlediska pohlaví je Svoboda (SV). Svoboda (dolní hranice skóre pod 37) je zde popsána jako schopnost nalézat realistické způsoby jednání v daných situacích, uspořádat si hodnoty a takto dospět k osobním rozhodnutím. Tato rozhodnutí jsou následně založena na subjektivním předpokladu (míra vitality, soustředěnost, dostatek odvahy, uvědomění si vlastních hranic a pevný postoj ve svém názoru) a také na

uvědomění si možností volby. V tomto bodě obě pohlaví dosáhla téměř shodných hodnot (chlapci 38,1 a dívky 38,5). Pocit svobody tedy žákům výrazněji nechybí.

V případě subtestu Odpovědnosti (OD) se obě pohlaví pohybují na hraně nízkého skóru (41) a to tak, že dívky dosáhly skóre 41,9 a chlapci 41,1. Odpovědnost zde představuje ochotu k odhodlání a uvážené angažovanosti se v rámci osobních úkolů a také osobních hodnot. Jedinec tak jedná s vědomím povinnosti a je schopen přijímat důsledky svého jednání a chování. Nízké hodnoty by znamenaly útlum této angažovanosti, velmi nepatrnou odpovědnost za sebe sama a situaci, kdy je člověk spíše pozorovatelem života, než jeho plnohodnotným tvořitelem.

Následné součty těchto hodnot pak představují Existencialitu (E – dolní hranice 81), kdy dívky dosáhly skóre 80,5 a chlapci 79,3. Nízké skóre je zde vyjádřením nerozhodného a tlumeného způsobu vedení vlastního života. Jedinec je v rozhodování nejistý a není si jistý ani vlastním postavením ve světě a svou rolí v něm. Dále se tento jedinec projevuje jako neochotný se k čemukoli vázat, je odtazitý, nejistý v tom, co má se sebou vlastně dělat a k zátěži je velmi málo odolný.

Z hlediska typu studované školy se k dolní hranici pro existencialitu (P+E; 169) nejvíce přiblížili žáci studující na gymnáziích (168,5) a naopak se této hranici nejvíce vzdálili žáci z učilišť (145,68). Žáci studující humanitní obory mají dle výsledků také blíže k dolní hranici prožívání vlastního smyslu v životě (163,90) a naopak nejvzdálenější jsou od ní žáci technických oborů (147,08).

Jelikož se respondenti mohli v rámci dotazníku vyjádřit i ke své víře, ukázalo se, že ti adolescenti, kteří se jakékoli náboženské filozofii hlásí, mají nepatrně blíže k dolní hranici pro existencialitu (161,35) než ti, kteří se považují za naprosté ateisty (155,93).

Z hlediska vybraných prvků negativního životního stylu pak vyšších hodnot, i když stále pod dolní hranicí (P+E; 169), dosáhli ti adolescenti, kteří buď vůbec nekouří (164,41) nebo si zapálí 1-2 cigarety týdně (162,92). Úplný pokles křivky se pak projevil v rámci existencialisty u nejpravidelnějších kuřáků (147,49). V kontextu abúzu alkoholu se ukázalo, že nejvyššího skóru dosáhli ti adolescenti, kteří se alkoholu napijí maximálně 1x týdně (167,34), abstinenti pak dosáhli na nižší skóre (157,11) a nejvíce se propadli ti, kteří jsou častými konzumenty alkoholu (145,71). Dolní hranice pro hodnotu existenciality (P+E; 169) však překročena nebyla.

Přítomnost vlastních sourozenců se také v případě vlivu na smysluplnost adolescentů ukázala jako důležitá proměnná, jelikož ti adolescenti, kteří mají vlastního sourozence, dosáhli na skóre (165,07), což je nepochybně vyšší číslo ve srovnání s jedináčky (145,41). Nejnižší skóre mají ti žáci, kteří sourozence již nemají (133,93). Dolní hranice pro hodnotu existenciality (P+E; 169) však opět překročena nebyla. Na základě uvedených výsledků se však dá konstatovat, že z hlediska prožívání smyslu v životě jsou na tom o poznání lépe ti žáci, kteří sourozenci disponují.

Z hlediska nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů vybraných adolescentů se jako nejzásadnější faktor ukázalo nejvyšší dosažené vzdělání matky, a to jak v součtu, tak i na úrovni jednotlivých subtestů, a to tak, že poprvé došlo k lehkému překročení dolních hranic. V celkové existencialitě se ukázalo, že nejvyššího skóre dosáhli ti adolescenti, jejichž matka má vzdělání vyučení s maturitou (169,61), a ještě vyšší u adolescentů, jejichž matka má nejvyšší vzdělání z vyšší odborné školy (169,94). Nejnižší skóre pak dosáhli ti, jejichž matky mají jen základní vzdělání jako nejvyšší dosažené. Na úrovni jednotlivých subtestů se ukázalo, že v rámci Sebeodstupu (dolní hranice skóru 26) dosáhli nejvyšších skóru ti studenti, jejichž matky mají nejvyšší vzdělání vyučení s maturitou (28,12). Na hranici 26 nebo lehce nad ní se pohybovali všichni adolescenti s výjimkou těch, jejichž matky mají základní vzdělání (21,54). V rámci subtestu Odpovědnosti (OD, dolní hranice 41) také došlo k překročení, nejvíce u adolescentů, jejichž matky mají absolvované vyšší odborné školy (45,88), nejmenší hodnotu skóre dosáhli ti, jejichž matky mají vzdělání na základní úrovni. I v případě subtestu Svobody (SV) se většina skóru pohybovala nad dolní hranicí pro nízký skór (37), přičemž nejvýše se dostali adolescenti s matkami, které mají vzdělání vyučení s maturitou (40,61) a také vzdělání vyšších odborných škol (40,56).

V případě otců se v celkové existencialitě (P+E, 169) hranici nízkého skóru nejvíce přiblížili ti, jejichž otec měl nejvyšší vzdělání střední odborné s maturitou (167,68). Překvapivě hůře si vedli, pokud jejich otec má vzdělání gymnaziální (145,94), a nejhůře v případě otcova základního vzdělání (135,85). Na úrovni jednotlivých subtestů byla dolní hranice pro nízký skór překročena v případě subtestu Sebeodstupu (dolní hranice 26), a to téměř u všech, nejvíce pak u otců se vzděláním středním odborným s maturitou (27,50) a nejméně pak u otců se základním vzděláním (21,25) a u otců, kteří absolvovali jako nejvyšší vzdělání gymnázium (23,59). Tento trend se zopakoval také u subtestu Svobody (dolní skóre 37), kdy nejvíce k překročení této dolní hranice došlo u

adolescentů, jejichž otcové mají střední odborné vzdělání s maturitou (40,17), a nejméně u žáků, jejichž otec má vzdělání základní (33,79) a vzdělání gymnaziální (35,35). Na základě uvedeného lze konstatovat, že nezanedbatelný vliv na vnímání či prožívání smysluplnosti ve vlastním životě má mimo jiné uvedené proměnné vliv rodina adolescenta, konkrétně přítomnost sourozenců a nejvyšší dosažené vzdělání rodičů.

Pro porovnání jsou dále uvedeny výsledky z dohledaných studií, které se s ohledem na relevanci k této práci rovněž zabývaly existenciálním naplněním a smyslem života u adolescentů.

Autorka Eun-hye Cho (2014) považuje smysl v životě adolescentů za důležitý prediktor přizpůsobení se podmínkám střední školy a při řešení stresových situací. Studenti středních škol, kteří vidí smysl ve vlastním životě, dosáhnou dle autorky snadněji vytyčeného cíle a jsou orientovaní na své vnitřní hodnoty, zároveň se dokážou aktivně zapojit do řešení problémů a lépe se přizpůsobují školním podmínkám a nárokům. Navíc se u nich lépe rozvíjí schopnost kognitivního řešení problémů, což je strategie efektivnější než afektivní přístup. Sebe přijetí autorka na základě výsledků vlastního výzkumu nepotvrdila jako důležitou hodnotu v případě vnímání smyslu, neboť je pro studenty příliš abstraktní. Jako praktičtější se ukázal přístup přímých behaviorálních postupů v řešení problémů, zvláště u dívek, než snaha zapojit je do z hlediska vývojové psychologie komplikovanějšího konstruktů, jako je sebe přijetí (Eun-hye Cho a kol., 2014).

Autoři Fernández-Baena, Trianes, Escobar a kol. (2015) kladou na základě svých výsledků z výzkumu důraz na rostoucí potřebu naučit žáky, jak efektivně bojovat s problémy den za dnem, z jakých možností řešení si mohou vybírat. Toto je pak zvláště důležité pro všechny, kteří vykazují poruchy v oblasti behaviorální nebo emocionální, případně jsou agresivní nebo naopak nadměrně uzavření.

Výzkumníci ve Španělsku do výzkumného souboru zařadili 1599 adolescentů ve věku od 12 do 19 let a snažili se analyzovat nejen věkové a genderové rozdíly, ale také vliv smyslu života na emocionální dysregulaci a pocity beznaděje. Mezi chlapci a děvčaty se významné rozdíly z hlediska pohlaví v tomto výzkumu neprokázaly, nicméně větší vliv měl na smysl života u adolescentů věk, přičemž čím byli adolescenti starší, tím u nich stoupala síla prožitku smyslu v životě. Výzkumníci tak došli k závěru, že smysluplnost v životě adolescentů je třeba podporovat, neboť smysl funguje jako mediátor k emocím adolescentů, posiluje jejich duševní zdraví a pomáhá jim čelit jakékoli nepřízni a zátěži

v životě (García-Alandete a kol., 2019). Naneštěstí výsledky testu ESK předložené v rámci této práce se projeví opačně. Bez ohledu na již několikrát zmíněný propad se se stoupajícím věkem adolescentů smysl v jejich životě naopak ještě propastněji vzdaluje.

V dospívání by měla být z hlediska vývojových úkolů budována pozitivní identita, která dle některých autorů pozitivně koreluje s dobrým duševním zdravím, emoční stabilitou, schopností přizpůsobit se situacím a okolnostem a také s psychickou pohodou (Crocetti, Rubini, Luyckx a Meeus, 2008; Sandhu, Singh, Tung a Kundra, 2012 a další). Naproti tomu se však stává, že spíše dochází k vybudování negativní osobní identity, kterou doprovází patologické jevy jako deprese, beznaděj a sebevražedné tendence, což vše souvisí se zmíněnou emoční dysregulací (Vatan, Lester a Gunn, 2014). Smysl v životě adolescentů by měl proto zafungovat jako jejich protektor před plným rozvinutím negativní identity a doprovodnou psychopatologií (Brassai, Piko, & Steger, 2012).

Dle autora Wonga (2016) by smysl mohli adolescenti pocítit jako pocit soudružnosti, potřebu sebeaktualizace, potřebu autonomie a autenticity, pocit smyslu a účelu sebe i svého jednání (Wong, 2016; Lent, 2013).

Další autoři se rovněž vyjádřili pro podporu smyslu v životech adolescentů, jelikož se může stát zdrojem odolnosti, která jim pomůže se v jakékoli situaci vypořádat se sebou a se životem (Brouzos, Vassilopoulos a Boumpouli, 2016; Fu & Law, 2017; Henry a kol., 2014; Zhang, Li, Chen, Ewalds-Kvist a Liu, 2017), ochrání jejich duševní zdraví, a dále byl smysl v životě adolescentů detekován jako silný prediktor pro pocit osobní pohody v životě během dospívání (Wilchek-Aviad & Ne'eman-Haviv, 2018).

Další výzkumníci kladou u adolescentů důraz na psychickou soudružnost (sebekonzistenci) a kongruenci (shoda mezi chováním adolescenta a jeho sebepojetím) a také na mezilidské vztahy, neboť tyto faktory v jejich výzkumech pozitivně korelovaly. Došli k závěru, že ti adolescenti, kteří mají uspokojivé mezilidské vztahy, mají i větší šanci nalézt v případě jakékoli krize sociální oporu a také mají šanci prožít smysl v životě (Niu a kol., 2016; Luo a kol., 2017). Tento vzájemný vztah existuje i recipročně, kdy mezilidské vztahy pomáhají adolescentovi nejen prožít smysl v životě, ale také mu pomáhají zvyšovat a upevňovat jeho sebekonzistenci a kongruenci. Uvedený výsledek výzkumu byl získán díky celkem 886 adolescentům ve věku od 13 do 25 let. Autoři se dále domnívají, že adolescenti by všeobecně měli být podporováni v oblasti pěstování pozitivních mezilidských vztahů na úrovni škol, a to formou například poradenských

aktivit zaměřených na mezilidskou komunikaci, na vytvoření dobrého prvního dojmu apod. Dále jsou toho názoru, že nezanedbatelnou roli mají i rodiče, kteří by měli jít příkladem. Dále jako příklad výzkumníci uvádějí školní i mimoškolní organizované společenské aktivity (Ye, Ye, 2020). Tato opatření by mohla být zvláště prospěšná, neboť autoři výzkumu Li a Yan (2013) zjistili, že adolescenti zahrnutí do dotazníkového šetření udávali nízkou míru sebekonzistence a kongruence. Tento údaj se dá interpretovat tak, že tito adolescenti prožívají vnitřní konflikt svého skutečného a ideálního JÁ, což může způsobovat problematické chování, a dále v důsledku pocitu vlastní nekonzistence (místo vnitřní jednoty se mohou cítit roztržštěně) pak v životě fungují pouze v rámci stereotypů a chybí jim flexibilita, tedy schopnost vyrovnat se s běžnými událostmi, náhlými situačními změnami a požadavky. Důležité zapojení rodičů i vyučujících v pomoci adolescentům v rámci smyslu jejich života podporují ve svých výzkumech i ostatní autoři (např. Kapikiran 2013; Kong and You, 2013).

Proměnná, jejíž vliv se stále zesiluje a která naopak působí na adolescenty negativně, není podporovaná rodinou a stává se čím dál tím více silnější překážkou pro sociální interakce tváří v tvář, je nadměrné využívání digitálních technologií. Toto má dále za následek méně času na pěstování skutečných mezilidských vztahů, dysfunkci v každodenním životě, ignorování důležitých událostí, sociální izolaci a celkové zhoršení životní spokojenosti (Festl, Scharrow a Quandt, 2013; Smyth, Curran a McKelvey, 2018).

Míra existencialisty byla v rámci této práce statisticky testovaná jako faktor ovlivňující výběr copingové strategie. Na základě uvedených výsledků je možno konstatovat, že statistická významnost vztahu míry existenciality (P+E) a preferovaných copingovými strategiemi mezi žáky středních škol se neprokázala, jelikož nedošlo k překročení stanovené hladiny statistické významnosti $p < 0,50$. Slabší statistická významnost se ukázala na úrovni jednotlivých položek dotazníků, a sice například významnost vztahu, i když slabší, mezi celkovou mírou existenciality a využíváním pozitivních copingových strategií POZ (0,43). Se strategiemi POZ pozitivně korelují i jednotlivé položky dotazníku ESK, čili slabé významnosti se prokázaly i ve vztahu k sebepřesahu SP (0,40), svobodě SV (0,42), odpovědnosti OD (0,41) a existencialitě E (0,43). Dále se ukázal jako statisticky lehce významnější vztah mezi celkovou mírou existenciality a strategiemi skupiny POZ 3 (0,50; kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce), která byla u žáků na středních školách, vzhledem k typu škol (gymnázia, střední odborné školy, učiliště) i oborového zaměření, volena nejčastěji. Vyšší míra existenciality tedy potenciálně

může být prvkem, který se podílí na výběru právě těchto strategií při setkání se zátěží mezi žáky středních škol. Se strategiemi POZ3 pozitivně korelují také další části ESK dotazníku, a sice sebezpřesah SP (0,50), personalita P (0,49), svoboda SV (0,46), odpovědnost OD (0,45) a existencialista E (0,47).

Z hlediska pohlaví se u chlapců neprokázal statisticky významný vztah mezi výběrem copingových strategií a mírou existenciality, nicméně u dívek se objevila silnější korelace, a to jak v souhrnu P+E, tak na úrovni jednotlivých položek. Statisticky mírně významnější se ukázal u dívek vztah mezi strategiemi POZ 3 a mírou Sebezpřesahu (0,53), dále mezi strategiemi POZ 3 a Personalitou (0,51) a také mezi strategiemi POZ 3 a celkovou mírou existenciality P+E (0,52). Z tohoto je možné usuzovat, že strategie kontroly spadající do skupin POZ 3 (kontrola situace, kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce) si spíše vybírají ty dívky, které i během zátěžové situace neztrácí ze zřetele smysl anebo se naopak vnímání konkrétní míry smyslu v životě stává jistým způsobem motivací nebo inspirací pro výběr copingových strategií ze skupiny POZ 3, a tedy tento smysl v životě může dopomoci k efektivnějšímu zvládnutí zátěže.

Typ studované školy se jako proměnná také ukázal jako faktor mající jistý vliv. V případě adolescentů studujících v době vyplňování dotazníků na gymnáziích se objevila pozitivní korelace s překročením hladiny významnosti $p < 0,50$ v případě strategií POZ 3, a to ve všech subtestech škály ESK, vyjma Sebeodstupu. Nejsilněji pak v případě subtestu POZ 3 v kombinaci se Svobodou (0,56), dále POZ 3 a existencialista E (0,57) a i v případě kombinace POZ 3 a celkové míry smysluplnosti P+E (0,56). V případě středních odborných škol se významnější korelace neukázala a nebyla překročena hladina významnosti. V případě oborového zaměření se pozitivní korelace ukázala jen u adolescentů, kteří v době vyplnění dotazníku studovali společenské obory. Konkrétně se ukázala pozitivně korelace mezi strategiemi POZ 3 a Sebezpřesahem (0,50), POZ 3 a Personalita (0,50) a strategiemi POZ 3 a celkovou mírou existencialista P+E (0,52).

Pokles prožívání smysluplnosti z vlastní existence nastíněný v této práci je možno zachytit i ve výzkumech jiných autorů s využitím jiných výzkumných metod a nástrojů. V průběhu středoškolských let výzkumníci také zaznamenali poměrně prudký pokles ve smysluplnosti, což mělo za následek negativní psychologický dopad na pohodu dospívajících adolescentů. Ti, u kterých došlo k tomuto poklesu rychleji, se v přímé úměře více a více uchýlovali k hédonickému životu, přizpůsobovali se mu a také rostly

jejich náklady na takový způsob života. Je pravděpodobné, že zhoršující se povědomí o smyslu v životě je všeobecně pro populaci stále rostoucí existenciální výzva. Nahromadění existenciální frustrace v průběhu času může postupně nebo náhle k nežádoucím vývojovým následkům. Současné teoretické poznatky naznačují potřebu rozšířit rozsah teorií o smyslu života, zvláště s ohledem na jeho proměnlivou, dynamickou povahu a také poskytnout víc empirických důkazů, které by osvětlily, jakým vývojovým procesem životní smysluplnost vlastně prochází, včetně informací, které prvky na ni mají nejzásadnější vliv a jak pomoci v podpoře smyslu života nejen u adolescentů (Hodge, 2013 ; George a Ellison, 2015; Oxhandler a Pargament, 2014).

Autoři Vos a kol. (2015) provedli metaanalýzu, na základě které došli ke zjištění, že terapie s využitím smyslu života a spirituality vedla prokazatelně ke zlepšení zdravotního stavu u šesti pacientů se závažným onemocněním, došlo u nich ke snížení psychopatologie a zvýšila se sebedůvěra, zvláště důvěra ve vlastní schopnosti, vytrvalost a přeskupení hodnot v životě. Zda jsou adolescenti připravení na takový druh terapií, vzhledem k jejich věku a nedostatku zkušeností, je stále diskutabilní s ohledem na sebezpřesahující témata, která se netýkají jen fyzického, materiálního života (Benavides, 2017).

Největší význam má stále konkrétní praxe (Vos a kol., 2015), především pak poskytování podnětů zvláště těm, kteří přicházejí s mládeží a adolescenty do přímého styku (učitelé, vedoucí kroužků, sociální pracovníci, školní poradci apod.). Tito se mohou pokusit integrovat povědomí o smyslu v životě do života adolescentů s ohledem na ochranu jejich duševního zdraví, případně se mohou také podělit o vlastní životní zkušenosti (Lin, Shek, 2019). Stále však není takové množství výzkumů, které by pomohly více objasnit úlohu smyslu života v životě adolescenta a také objasnit, jak konkrétně v praktickém životě je možno tuto stránku jeho prožívání podpořit (Starnino a kol., 2014; George a Ellison, 2015).

Výzkum zaměřený na přítomnost chování podporujícího zdraví, na rozdíl od výzkumů zaměřených na riziková chování, je nezbytný k pochopení toho, jak pomáhat mladým lidem úspěšně projít adolescencí a stát se zdravým dospělým (Rew a kol., 2015). Hlavní sociální atributy, které se podílí na formování postojů a přijímání vzorců chování spojených se zdravím jsou zpravidla tělesné atributy, etnická příslušnost, pohlaví, socioekonomické aspekty, vzdělání rodičů a rodinný stav. Identifikace těchto a dalších

dosud neodhalených faktorů, mající na zdraví adolescenta přímý či nepřímý vliv, může ovlivnit vývoj konkrétních intervencí, které lze přizpůsobit dospívajícím s různými osobními a kulturními charakteristikami (Curtis, Waters, & Brindis, 2011).

Jak, kdy a zda vůbec některé faktory ovlivňují zdraví podporující chování u adolescentů, se v průběhu času a vývoje může měnit. Přesto má smysl testování intervencí určených pro pozitivní ovlivnění zdraví u adolescentů na všech úrovních, neboť v tomto období prochází jedinci řadou změn, včetně těch, které se týkají životního stylu, výběru copingových strategií a mají rovněž šanci na subjektivní prožitek smyslu v životě. Pozitivní intervence mají smysl pro posílení budoucího zdraví u další generace mladých dospělých jedinců (Rew a kol., 2015). Pozitivního efektu na pociťovaný stres a zátěž dosáhl výzkum, který vystavil účastníky informacím a intervencím v rámci předmětu *Výchova ke zdraví*. Navržené učební osnovy se ukázaly jako účinné při snižování pociťovaného stresu u vybraných adolescentů. Osnovy obsahovaly prvky psychoedukace, techniky pro mysl i tělo za účelem snižování pocitů stresu a napětí. Významný interakční účinek času a expozice intervencím zdravého životního stylu jak na sebehodnocení stresu, tak na slinném kortizolu obecně podporují zjištění, že účast ve třídě s výukou *Výchovy ke zdraví* vedla k pozitivním změnám. Studenti, kteří se naučili a procvičovali techniky snižování stresu, měli nižší úroveň koncentrace slinného kortizolu v každém okamžiku měření než studenti, kteří neměli přístup k těmto znalostem nebo procvičování těchto technik. Objevily se také významné rozdíly v sebehodnocení vlastního stresu u vybraných studentů (Tomette, 2015).

Závěr

V předložené disertační práci byly v rámci její teoretické části nastíněny stěžejní pojmy, a sice „stres“ a „zátěž“, které úzce souvisí s pojmem „coping“. Tyto pojmy byly následně rozebrány z pohledu psychologie a fyziologie. Dalším významným pojmem byl pojem „adolescent“ a posledním popisovaným pojmem „smysl života“. Všechny tyto stěžejní pojmy byly následně zasazeny nejen do kontextu vývojového období adolescence, ale byly také nastíněny v kontextu dohledaných teoretických přístupů v historickém i aktuálním pojetí. Objasnění uvedených pojmů následně utvořilo základní teoretický rámec předložené disertační práce. Na tento následně navazovala praktická část práce, která měla za hlavní cíl odhalit případné souvislosti mezi vnímaným smyslem života u adolescentů a jejich vybíranými copingovými strategiemi. Dalším cílem práce bylo pokusit se následně rozšířit současné teoretické poznatky o další případné faktory a vazby, které se mohou podílet na zvládnání stresu u adolescentů a také o případné vlivy, které mohou nějakým způsobem ovlivňovat prožívaný smysl života v období adolescence, zda-li jej prožívají či alespoň vnímají. Výzkumný vzorek (po redukci nekompletně vyplněných dotazníků) tvořilo celkem 739 žáků (453 dívek a 286 chlapců), jako výzkumná metoda byly použity dotazníky SVF 78, ESK škála a Dotazník stresových situací. Na základě zjištěných výsledků je možno ověřit stanovené hypotézy.

V případě hypotézy H1 konstatujeme, že na základě námi provedených zjištění není možné s jednoznačností určit převažující zdroj stresu. Všeobecně dosáhla vyšší míry zátěže u studentů oblast podmínek učebního procesu (2,67). Tyto podmínky zahrnují například prostředí třídy, sociální i fyzikální prostředí, dále podmínky a pravidla procesu ústního zkoušení na dané škole a podobně. Z hlediska působení endogenních vlivů se rozdíl ukázal v případě vlivu pohlaví (chlapci jako zdroj nejvyšší míry stresu volili klasifikaci 2,56; dívky podmínky učebního procesu 2,80). Dále bylo zjištěno, že z hlediska vlivu typu navštěvované školy žáky gymnázií a středních škol nejvíce stresují podmínky učebního procesu (gymnázia 2,89, střední školy (2,67) a žáky učilišť jiné faktory, které jsou se školou spojené (2,04; například dojíždění, třídní schůzky, samostatná činnost a podobně). Jisté rozdíly ve vnímání zdrojů stresu z hlediska působení vybraných endogenních faktorů tedy byly potvrzeny. Vliv působení vybraných exogenních faktorů potvrzen nebyl.

V případě hypotézy H2 je možno uvést, že z hlediska endogenních faktorů primárně působících na adolescenty při výběru copingové strategie bylo zjištěno, že svůj vliv má pohlaví respondentů. Dívky v námi realizovaném výzkumu prokázaly spíše vyšší tendence k výběru negativních strategií (únik ze stresové situace, přemítání, neschopnost se od stresové situace odpoutat, rezignace, sebeobviňování) než chlapci. Z hlediska věku, jako dalšího endogenního faktoru nebyly zjištěny statisticky významné rozdíly. Přístup k víře, coby další vybraný endogenní faktor, se ukázal jako lehce rozporný a to tím způsobem, že ti žáci, kteří nevyznávají žádné konkrétní náboženské učení, vybírají spíše pozitivní copingové strategie. V případě dalších endogenních faktorů se jisté rozdíly naopak potvrdily, a to v případě typu studované školy. Nepatrné rozdíly se ukázaly v případě posouzení vlivu negativních faktorů životního stylu (alkohol, kouření, drogy). V případě exogenních faktorů se jisté rozdíly také potvrdily, a to v souvislosti nejvyššího dosaženého vzdělání matky a otce. Spíše pozitivní strategie (strategie kontroly, pozitivní sebeinstrukce) si vybírali ti žáci, jejichž otcové dosáhli jako nejvyššího vzdělání, vzdělání ukončené maturitní zkouškou a v případě vzdělání matek šlo o vzdělání taktéž ukončené maturitou anebo vzdělání z vyšší odborné školy. Svůj pozitivní vliv na výběr copingové strategie má dle dalších výsledků i přítomnost sourozence v životě adolescenta.

V případě hypotézy H3 byly zjištěny jisté rozdíly v oblasti vlivů jak exogenních, tak i endogenních. Z hlediska věku bylo zjištěno, že se stoupajícím věkem, coby endogenním vlivem, míra existenciality u adolescentů poněkud klesá (norma z roku 1990 je 203,3 a v současnosti je to 146,03 u stejné věkové kategorie). V případě vlivu pohlaví dosáhly dívky jen nepatrně lepších výsledků než chlapci, a to spíše na úrovni jednotlivých subtestů dotazníku ESK. Další vybrané vlivy pak neprokázaly v případě dosažení normy pro prociťovanou existencialitu žádné významné rozdíly, jelikož nedošlo k překročení dolní hranice pro vnímanou existencialitu (169), a to ani v případě rozdílů mezi typem střední školy či studovaným oborem. Významný vliv neměl přístup k víře, ani negativní faktory životního stylu, vyjma dalších negativních poklesů u pravidelných kuřáků a pravidelných konzumentů alkoholu. Přítomnost sourozence v životě adolescenta se ukázala jako pozitivní faktor, byť stanovená dolní hranice existenciality překročena nebyla. Nicméně rozdíl mezi sourozenci (145,41) a jedináčky (133,93) prokázán byl. Jako poměrně zásadní vliv na prožívanou míru existenciality u adolescentů se ukázalo nejvyšší dosažené vzdělání matky. Jedině v tomto případě došlo k překročení dolní hranice existenciality. Konkrétně pak v případě vzdělání ukončeného maturitou (169,61) nebo vyššího

odborného vzdělání (169,94). Jako nečekaně negativní faktor se ukázalo nejvyšší dosažené vzdělání otce na jeho základní úrovni (135,85).

V případě hypotézy H4 bylo zjištěno, že statistická významnost vztahu míry existenciality (P+E) a preferovaných copingových strategií mezi žáky středních škol se na stanovené hladině významnosti $p < 0,05$ neprokázala. Z hlediska vlivu pohlaví se statisticky významná korelace také nepotvrdila. V kontextu typu studované střední školy je možno konstatovat, že tento faktor má statisticky významnější vliv na korelaci sledovaných proměnných, který se projevil především v případě žáků, kteří studují na učilištích. U žáků na učilištích se korelace projeví silnější a statisticky lehce významnější. Pozitivní korelace se však neprojevila jen u vztahu pozitivních strategií POZ a celkové míry existenciality P+E (0,61), ale také u negativních strategií NEG a celkové míry existenciality P+E, i když v tomto případě je slabší (0,49). Nejsilnější pozitivní korelace se ukázala u celkové míry existenciality P+E a strategií POZ 2 (náhradní uspokojení, odklon). Jako třetí nejsilnější se ukázala korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a strategiemi POZ 3 (0,59; kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce). V případě zkoumání vztahu mezi vybranými proměnnými a oborovým zaměřením žáků se ukázala pozitivní korelace mezi celkovou mírou existenciality P+E a strategiemi ze skupiny POZ 3 (0,52) u žáků studujících společenské obory.

Vývojové období adolescence bylo pro tuto práci vybráno zcela záměrně, jelikož dle závěru současných i starších výsledků výzkumů (např. Macek, 1999; Vágnerová, 2000; Langmajer a Krejčířová, 2006; Kalhous, Obst, 2009; Šimíčková, Čížková, 2010 a další) se jedná o vývojové období stále ještě plné změn, experimentů, pokračujícího vývoje na všech úrovních a to celé v kontrastu s ne tak dobře vymezeným postavením jedince ve společnosti. Zjednodušeně řečeno se v tomto období adolescent s jistou definitivou a nezvratností posouvá od dítěte k plně dospělému členu společnosti, avšak kdy přesně k tomuto mezníku dojde, není doposud zcela jasně definované, především z celospolečenského pohledu a očekávání. Ani v rámci teorie neexistuje shoda pro takovou věkovou hranici, která by adolescenci jasně ukončila. Možná právě z tohoto důvodu je toto období plné nejasností v úkolech a očekáváních, doprovázené strachem a obavami.

Využití v učitelské praxi

Vzhledem ke všem zjištěným skutečnostem se zdá nejen praktické, ale rovněž i opodstatněné a užitečné, věnovat pozornost výuce a její obsah přizpůsobovat aktuálním poznatkům, které by měly pomoci žákům a studentům s konkrétními tématy a problémy, které jsou aktuální pro adolescenty každé další generace (například v rámci předmětu Výchova ke zdraví-viz teoretická část disertační práce). Každá další generace adolescentů si bude hledat svoje místo ve světě, v kolektivu i v sobě sama, bude potřebovat relevantní informace o tom, jak zacházet se světem, ale také se sebou osobně, se svým vnitřním prožíváním. Samozřejmě je důležité dále předávat i varování před riziky a rizikovým chováním, které je v rozporu ať už se společenskými pravidly nebo s optimálním životním stylem, ale pravděpodobně by nebylo ani od věci se více zaměřit na pozitivní stránky života, odpočinek, uvolnění, radost, smysluplnost a na péči věnovanou sobě. Z tohoto důvodu se domníváme, že je potřeba zmiňovanou výuku v souladu s moderními požadavky takto záměrně obohacovat, rozšiřovat a především podporovat.

Dále se domníváme, že takto zaměřená výuka by měla být pro žáky pojímána co nejzajímavější formou, optimálně takovou, při které jim budou nejen poskytovány ty informace, které jsou pro žáky aktuálně důležité, ovšem i formou, která je motivující a skutečně je zajímá. Jako nejvhodnější se ukazují nejen exkurze a přednášky, ale především takové vyučovací metody, díky kterým si žáci z výuky zapamatují konkrétní zážitky (např. zážitková pedagogika).

Dalším důležitým bodem k zamyšlení je přístup pedagogů k žákům ve vývojovém období adolescence. Jak bylo psáno výše, někteří pedagogové mohou mít stále tendence podhodnocovat i jiné zdroje stresu, než je škola, které ale mohou mít na chování ve škole vliv. V očích pedagogů jsou adolescenti často stále ještě „děti“, které v zásadě nemají žádné „opravdové“ starosti či problémy a jsou jim přisuzovány problémy, které se týkají vývojově mladších žáků. Navíc se pedagogové často domnívají, že největším problémem žáků je „jenom“ učení, což žáci sami vyvracejí. Zdroje stresu mohou být různé, a pokud s nimi pedagogové nejsou obeznámeni, těžko mohou s žáky na toto téma jakkoli komunikovat. Pak se jeví jako nejlepší možný přístup v rámci pedagogické diagnostiky provést v dané oblasti šetření konkrétní třídy a zjistit si tak, jaké zdroje stresu se v dané konkrétní třídě nejčastěji vyskytují, a také zjistit, jakým způsobem se s nimi žáci pokouší vypořádat. K tomuto účelu by posloužil například dotazník SVF 78, ale jelikož jeho

použití spadá výhradně do kompetencí psychologů, pak by byla velmi důležitá a situaci prospěšná vzájemná spolupráce mezi pedagogem a školním psychologem. Výsledky šetření by se po odborném zhodnocení prezentovaly před třídou a následně by mohlo dojít k vzájemnému dialogu mezi žáky a pedagogem o konkrétních problémech a stresových situacích, které žáci ve škole nebo i mimo školu prožívají. Na základě aktuálních výsledků dané třídy by následně bylo vhodné přizpůsobit výuku v rámci například již zmíněného předmětu Výchovy ke zdraví přímo na míru dané třídě tak, aby si z ní odnesli co nejvíc užitečných informací. Velmi důležitý je i výzkum školního klimatu, neboť školní klima velmi úzce souvisí s prožívaným stresem nebo pohodou na konkrétních školách. I když takto získané výsledky odpovídají jednotlivým školám či přímo třídám a nedají se zobecňovat, přesto je výzkum školního klimatu důležitý neboť značí, že se škola zajímá i o své vnitřní dění a následně je na toto schopná reagovat, například pomocí adaptačních kurzů nebo harmonizačních pobytů.

Na závěr bychom se rádi odkázali na myšlenky profesora Matějčka a jeho úvahy o pěstování odolnosti. Cílem přístupu pedagoga k žákovi by nemělo být odstraňování co největšího počtu zdrojů stresu (například hodnocení, domácí úkoly, testy, zkoušení apod.), ale naopak pěstování jeho odolnosti k pociťovanému stresu či zátěži, neboť jak bylo zmíněno výše – se stresem se adolescenti budou setkávat v průběhu celého následujícího života a tudíž školní prostředí je tím nejlepším možným, stále ještě relativně kontrolovaným a bezpečným prostředím, kde může dojít k nácviku zvládnání zátěžových situací, případně k upevnění takových preventivních postupů a zdravých postojů, které pomohou dopady stresu či zátěže zmírnit. Základem ovšem stále zůstává komunikace nejen mezi žáky a pedagogy, ale také mezi žáky a rodiči.

Shrnutí

V předložené disertační práci byla představena teoretická východiska pro vybrané klíčové pojmy, a to především pro pojem „adolescent“, neboť adolescenti (respektive žáci středních škol) byli cílovou skupinou pro realizovaný výzkum v rámci disertační práce. Tento pojem byl objasněn především z pohledu vývojové psychologie. Dalším klíčovým pojmem byl „stres“ a to s přihlédnutím k jeho nezanedbatelným účinkům na lidský organismus. V návaznosti došlo k vysvětlení pojmu „školní zátěž“ a to včetně možné prevence a také pojmu „copingové strategie“. Dále byl objasněn předmět Výchova ke zdraví, (a jeho ukotvení v rámci RVP) jako možný způsob navázání dialogu mezi pedagogy a žáky na téma stres a jeho zvládnutí, případně prevence. Dále navazuje popis aktuálního stavu přístupu středních škol k Výchově ke zdraví vyplývající z výzkumu České školní inspekce. Jako poslední avšak neméně důležitý byl objasněn pojem „smysl života“, a to nejen z pohledu filozofického, ale především v kontextu vývojového období adolescence, dnešní moderní doby a přístupu ke smysluplnosti bytí.

Hlavním cílem práce bylo rozšířit současné poznatky o zdrojích stresu u žáků na středních školách a míře jejich intenzity a dále o výběru copingových strategií, volených k řešení případných stresových situací. V neposlední řadě bylo cílem také předložit, jaká je aktuální míra existencialisty u žáků na středních školách v České republice. Důraz byl kladen na posouzení vztahů mezi jednotlivými proměnnými především z hlediska intersexuálních rozdílů, dále z hlediska typu a zaměření zahrnutých středních škol, z hlediska objektivně zjištěných negativních faktorů životního stylu, a také z hlediska vlivu rodiny a osobního přístupu k víře. Zohledněn byl aktuální věk v době sběru dat. Výzkumný vzorek tvořili žáci 3. a 4. ročníků středních škol, gymnázií a učilišť, starších 18 let. Sběr dat probíhal v období od dubna 2017 do ledna 2019. Výzkumný vzorek činilo celkem 739 žáků různých typů středních škol. Výzkum byl zaměřen na celkem sedm výzkumných otázek a dále byly formulovány čtyři pracovní hypotézy. Na základě zjištěných výsledků je možno konstatovat následující závěry. V kontextu hlavního zdroje stresu na středních školách se neobjevil žádný stresor, který by výrazně převyšoval ostatní. Všeobecně se jednalo o podmínky učebního procesu, a to bez ohledu na typ studované školy nebo obor. Z hlediska pohlavních rozdílů si chlapci (muži) volili jako zdroj stresu klasifikaci a dívky (ženy) zmíněné podmínky učebního procesu. Tento stresor také s lehce převyšující četností volili žáci gymnázií a středních škol, zatímco žáci učilišť

vybírali spíše jiné stresující faktory se školou spojené (například dojíždění, třídní schůzky, samostatná činnost a podobně). Z hlediska výběru copingových strategií se potvrdily vlivy pohlaví respondentů (dívký mají větší tendence si vybírat negativní strategie), statisticky ne příliš významný vliv u negativních faktorů životního stylu (žáci, kteří jsou pravidelní konzumenti alkoholu, nevidí ve svém jednání únik, rezignaci, ani nemají sklony k sebeobviňování, ale naopak se u nich spíše projevují tendence k odmítání viny při střetu se stresovou situací) a vliv se ukázal v případě nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů a přítomnost sourozence v životě adolescentů. Věk, typ studované školy a studovaný obor neměly významný vliv na výběr copingové strategie u žáků zahrnutých do výzkumného šetření. Pozitivní copingové strategie si volili spíše ti žáci, kteří neměli žádný vyhraněný postoj k víře v jejich životě. V kontextu míry existenciality bylo zjištěno, že svůj vliv má věk respondentů. Se stoupajícím věkem, coby endogenním vlivem, míra existenciality u adolescentů poněkud klesá (norma z roku 1990 je 203,3 a v současnosti je to 146,03 u stejné věkové kategorie). V případě vlivu pohlaví dosáhly dívky jen nepatrně lepších výsledků, než chlapci, a to spíše na úrovni jednotlivých subtestů dotazníku ESK. Další vybrané vlivy pak neprokázaly, v případě dosažení normy pro pocíťovanou existencialitu, žádné významné výsledky, jelikož nedošlo k překročení dolní hranice pro vnímanou existencialitu (169). Přítomnost sourozence v životě adolescenta se ukázala jako pozitivní faktor, byť stanovená dolní hranice existenciality překročena nebyla. Nicméně rozdíl mezi sourozenci (145,41) a jedináčky (133,93) prokázán byl. Jako poměrně zásadní vliv na prožívanou míru existenciality u adolescentů se ukázalo nejvyšší dosažené vzdělání matky. Jedině v tomto případě došlo k překročení dolní hranice existenciality. Konkrétně pak v případě vzdělání ukončeného maturitou (169,61) nebo vyšší odborné vzdělání (169,94). Jako nečekaně negativní faktor se ukázalo nejvyšší dosažené vzdělání otce na stupni základní (135,85). Statistická významnost mezi vybranými copingovými strategiemi a pocíťovanou mírou existenciality u adolescentů se nepotvrdila. Silnější a statisticky lehce významnější pozitivní korelace se ukázaly v případě žáků učilišť a jejich výběru copingových strategií ve vztahu k míře existencionálního naplnění. Nejvýznamnější korelace se prokázala v případě celkové míry existenciality a copingových strategií POZ 3 (kontrola reakcí, pozitivní sebeinstrukce). V případě zkoumání vztahu mezi vybranými proměnnými a oborovým zaměřením žáků se také ukázala pozitivní korelace mezi celkovou mírou existenciality a strategiemi ze skupiny POZ 3 (0,52) u žáků studujících společenské obory. Na základě uvedeného lze tvrdit, že v případě žáků na učilištích, a také v případě žáků studujících

společenské obory má svým způsobem jistý vliv prožívaná míra vlastní životní naplněnosti na výběr pozitivní copingové strategie. Tato zjištění vzhledem k nerovnoměrnému rozdělení respondentů nelze generalizovat, nicméně vzhledem k například zjištěnému výraznému poklesu míry životní smysluplnosti u adolescentů (oproti roku 1990) a také vzhledem k náročnosti tohoto životního období jako takového je svým způsobem možno pokládat tuto práci za potenciální zdroj dalších výzkumných otázek.

Summary

In the translated dissertation, theoretical backgrounds for selected key concepts were presented, especially for the concept of "adolescent", since adolescents (specifically high school students) were the target group for the research conducted in the dissertation. This concept was clarified mainly from the perspective of developmental psychology, which is an inherent part of educational sciences. Another key concept was "stress", taking into account its non-negligible effects on the human organism. This was followed by an explanation of the concept of "school stress", including possible prevention, and the concept of "coping strategies". Furthermore, the subject of Health Education (and its anchoring within the EFP, i.e. educational Framework programme, was explained as a possible way of establishing a dialogue between teachers and pupils on the topic of stress and its management or prevention. This is followed by a description of the current state of the approach of secondary schools to Health Education resulting from the research of the Czech School Inspectorate. Last but not least, the notion of "meaning of life" was explained, not only from a philosophical perspective, but especially in the context of the developmental period of adolescence and today's modern times and the approach to the meaningfulness of being.

The main aim of the study was to expand the current knowledge about the sources of stress in secondary schools and the degree of their intensity, as well as the choice of coping strategies chosen to deal with possible stressful situations. Last but not least, the aim was also to present what is the current level of existentialism among secondary school students in the Czech Republic. The focus was on assessing the relationships between the variables, primarily in terms of intersex differences, as well as in terms of the type and focus of the included secondary schools, in terms of objectively identified negative lifestyle factors, and also in terms of the influence of family and personal attitudes towards faith. The study age, current at the time of data collection, was also taken into account. The research sample consisted of pupils in the 3rd and 4th years of secondary schools, grammar schools and apprenticeships, aged 18 years and older. Data collection took place between April 2017 and January 2019. A total of 739 pupils participated in the testing. A total of seven research questions were asked and four working hypotheses were formulated. Based on the results, the following information can be stated. In the context of the main source of stress in secondary schools, no stressor emerged that significantly

outweighed the others. In general, it was the conditions of the learning process, regardless of the type of school or field of study. In terms of gender, boys chose classification as a source of stress and girls mentioned the conditions of the learning process. This stressor was also chosen with a slightly higher frequency by pupils in grammar and secondary schools, while pupils in apprenticeships tended to choose other school-related stressors (e.g. commuting, class meetings, independent activities, etc.). In terms of the choice of coping strategies, gender effects were confirmed (girls tend to choose negative strategies more), with a statistically not very significant effect for negative lifestyle factors (pupils who are regular drinkers do not see escape in their behaviour, resignation, nor do they have a tendency to blame themselves, but on the contrary, they tend to blame themselves when faced with a stressful situation), and an effect was found in the case of the highest educational level of parents and the presence of a sibling in the adolescents' lives. Age, type of school studied and field of study did not have a significant effect on the choice of coping strategy among the students included in the research investigation. Paradoxically, positive coping strategies were more likely to be chosen by those pupils who had no distinct attitude towards faith in their lives. In the context of the degree of existentialism, the age of the respondents was found to have an influence. With increasing age, as an endogenous influence, the existentialism rate for adolescents drops somewhat sharply (the 1990 norm is 203.3 and currently it is 146.03 for the same age category). In the case of gender, girls scored only slightly better than boys, more so at the level of the individual subtests of the ESC questionnaire. The other selected influences then showed no significant results in the case of reaching the norm for perceived existentiality, as there was no crossing of the lower threshold for perceived existentiality (169). The presence of a sibling in the adolescent's life proved to be a positive factor, although the established lower bound for existentialism was not exceeded. However, a difference between siblings (145.41) and only children (133.93) was demonstrated. The highest educational attainment of the mother emerged as a relatively significant influence on the experienced level of existentialism among adolescents. This was the only case in which the lower limit of existentialism was exceeded. Specifically, in the case of education completed with a high school diploma (169.61) or higher vocational education (169.94). The father's highest level being primary education (135.85) emerged as an unexpectedly negative factor. Statistical significance between the coping strategies chosen and the perceived level of existentialism among adolescents was not confirmed. Stronger and slightly statistically significant positive correlations emerged in the case of apprenticeship

students and their choice of coping strategies in relation to the degree of existential fulfilment. The most significant correlations were found in the case of the overall level of existential fulfilment and the coping strategies of POZ 3 (response control, positive self-instruction). In the case of examining the relationship between the selected variables and the students' field of study, a positive correlation between the overall level of existentialism and the strategies from the group of POZ 3 (0.52) was also shown for students studying social sciences. On the basis of the above, it can be argued that in the case of pupils in apprenticeships and also in the case of pupils studying social sciences, the experienced level of self-fulfilment in life has some influence on the choice of positive coping strategies. These findings cannot be generalised due to the uneven distribution of respondents, but given, for example, the observed significant decline in the level of life meaningfulness among adolescents (compared to 1990) and also given the challenging nature of this period of life as such, in a way this work can be considered a potential source of further research questions.

Zdroje

1. ADLER, Alfred, 1995. *Smysl života*. Praha: Práh. ISBN 80-85809-34-6.
2. ALEXANDER, Franz, 1950. *Psychosomatická medicína*. In: BARTŮŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.
3. ALLENSWORTH, D.D. a L.J. KOLBE, 1987. The comprehensive school health program: exploring an expanded concept. *J Sch Health*. **57**(10), 409-412.
4. AMIRKHAN, James H., 1990. A factor analytically derived measure of coping: The Coping Strategy Indicator. *Journal of Personality and Social Psychology*. **59**(5), 1066-1074. ISSN 0022-3514. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.59.5.1066
5. ANZENBACHER, Arno, 1994. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon. ISBN 80-711-3111-3.
6. ATKINSON, Rita L., 2003. *Psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8640-3.
7. AUSTIN, Anthony W., Albert F. SMITH a Stephen M. PATTERSON, 2009. Stress and dietary quality in black adolescents in a metropolitan area. *Stress and Health*. **25**(2), 171-178. ISSN 15323005. Dostupné z: doi:10.1002/smi.1234
8. AVIAD-WILCHEK, Y. a Vered NE'EMAN-HAVIV, 2018. The Relation Between a Sense of Meaning in Life and Suicide Potential Among Disadvantaged Adolescent Girls. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*. Israel: Ariel University, **62**(6), 1474-1487. ISSN 0306-624X. Dostupné z: doi:10.1177/0306624X16684566
9. BÁRTLOVÁ, Sylva, 2005. *Sociologie medicíny a zdravotnictví*. 6. Praha: Grada Publishing. ISBN 80-247-1197-4.
10. BARTŮŇKOVÁ, Staša, 2010. *Stres a jeho mechanismy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1874-6.
11. BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN, 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8550-4.
12. BAŠTECKÁ, Bohumila, 2005. *Terénní krizová práce: psychosociální intervenční týmy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0708-X.

13. BAUMAN, Zygmunt a Tim MAY, 1996. *Myslet sociologicky: netradiční uvedení do sociologie*. Praha: Sociologické nakladatelství (SLON). Studijní texty (Sociologické nakladatelství). ISBN 978-80-7419-026-1.
14. BAUMEISTER, Roy F. a Kathleen D. VOHS, 2002. The Pursuit of Meaningfulness in Life. In: SNYDER, C.R. a S.J. LOPES. *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press, s. 608-618. ISBN 978-0-19-513533-6.
15. BAUMGARTNER, F. a E. KRAFFOVÁ, 2012. Strategie zvládání ve vztahu k aspektům vynořující se dospělosti. *Psychologie pro praxi*. **47**(1-2), 11-25. ISSN 1803-8670.
16. BAUMGARTNER, František, 2001. Zvládanie stresu–coping. In: VÝROST, J. a I. SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada Publishing, s. 191-208.
17. BAUMGARTNER, Christian F., 2001. Zvládanie stresu – coping. VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK. *Aplikovaná sociální psychologie II*. Praha: Grada, s. 191-208. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0042-5.
18. BENAVIDES, L., 2017. Spirituality as a protective factor for children and adolescents. In: CRISP, Beth R. *The Routledge Handbook of Religion, Spirituality and Social Work (Routledge International Handbooks)*. New York: Routledge, s. 250-265. ISBN 978-1138931220.
19. BINNAROVÁ, I., A. PETROVÁ a I. PLEVOVÁ, 2005. Výzkum vzájemného vztahu působení zátěžových situací a některých osobnostních charakteristik dětí a mládeže. In: KRÁTOŠKA, J., J. ŠTEIGL a J. KONEČNÝ. *Antropologický obraz populace moravských lokalit. Svazek 5*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 7-14. ISBN 80-244- 1148-2.
20. BINNAROVÁ, Ivanka, Alena PETROVÁ, Irena PLEVOVÁ a Eva URBANOVSKÁ, 2005. Vztah osobních charakteristik jako jsou míra sebevědomí, frustrační tolerance, sebehodnocení, místo kontroly a prožívání zátěže ve škole: Sdělení o výzkumné činnosti katedry psychologie a patopsychologie PdF UP Olomouc. In: KUSÁK, Pavel. *Psychologické otázky výchovy, vzdělávání a poradenství*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, s. 7-14. ISBN 80-244-1228-4.

21. BLAHUTKOVÁ, Marie a Evžen ŘEHULKA, 2010. Využití copingových strategií s náplní pohybových aktivit při odbourávání stresu ve školním prostředí. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století: Výchova ke zdraví: Mezinárodní zkušenosti*. Brno: Masarykova Univerzita, s. 169-176. ISBN 978-80-210-5398-4.
22. BLAHUTKOVÁ, Marie, 2008. *Zvedni se a běž*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-4790-7.
23. BLATNÝ, Marek, Katarína MILLOVÁ, Martin JELÍNEK a Terezie OSECKÁ. Životní smysluplnost: Osobnostní souvislosti a antecedenty. *Československá psychologie*. Praha: Academia, 2010, roč. 54, č. 3, s. 225-234. ISSN 0009-062X
24. BLECHA, Ivan, 1994. *Filosofie: (základní problémy)*. Olomouc: FIN. ISBN 80-855-7288-5.
25. BLOONA, Richard, 2006. *Coping with Stress in a Changing World*. 4. Pennsylvania State University: McGraw-Hill Companies, Incorporated. ISBN 9780073026602.
26. BODEN, Sharon, 2006. Dedicated followers of fashion? The influence of popular culture on children's social identities. *Media, culture & society*. **28**(2), 289-298. ISSN 0163-4437. Dostupné z: doi:10.1177/0163443706061690
27. BOUMA, Esther M.C., Harriëtte RIESE, Johan ORMEL, Frank C. VERHULST a Albertine J. OLDEHINKEL, 2009. Adolescents' cortisol responses to awakening and social stress; Effects of gender, menstrual phase and oral contraceptives. The TRAILS study. *Psychoneuroendocrinology*. **34**(6), 884-893. ISSN 03064530. Dostupné z: doi:10.1016/j.psyneuen.2009.01.003
28. BOYER, Pascal a Brian BERGSTROM, 2011. Threat-detection in child development: An evolutionary perspective. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. **35**(4), 1034-1041. ISSN 01497634. Dostupné z: doi:10.1016/j.neubiorev.2010.08.010
29. BRADY, Sonya S. a Karen A. MATTHEWS, 2006. Chronic stress influences ambulatory blood pressure in adolescents. *Annals of Behavioral Medicine*. **31**(1), 80-88. ISSN 0883-6612. Dostupné z: doi:10.1207/s15324796abm3101_12
30. BRASSAI, László, Bettina F. PIKO a Michael F. STEGER, 2011. Meaning in Life: Is It a Protective Factor for Adolescents' Psychological Health?. *International Journal of Behavioral Medicine*. **18**(1), 44-51. ISSN 1070-5503. Dostupné z: doi:10.1007/s12529-010-9089-6

31. BRASSAI, László, Bettina F. PIKO a Michael F. STEGER, 2012. Existential Attitudes and Eastern European Adolescents' Problem and Health Behaviors: Highlighting the Role of the Search for Meaning in Life. *The Psychological Record*. **62**(4), 719-734. ISSN 0033-2933. Dostupné z: doi:10.1007/BF03395831
32. BRENNAN, Laretta M., Daniel S. SHAW, Thomas J. DISHION a Melvin WILSON, 2012. Longitudinal Predictors of School-Age Academic Achievement: Unique Contributions of Toddler-Age Aggression, Oppositionality, Inattention, and Hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*. **40**(8), 1289-1300. ISSN 0091-0627. Dostupné z: doi:10.1007/s10802-012-9639-2
33. BROUZOS, Andreas, Stephanos P. VASSILOPOULOS a Christina BOUMPOULI, 2016. Adolescents' subjective and psychological well-being: The role of meaning in life. *Hellenic Journal of Psychology*. Greece: Psychological Society of Northern Greece, **13**(3), 153-169. ISSN 2732-7027. Dostupné z: doi:10.26262/hjp.v18i1.7864
34. BURROW, Anthony L., Rachel SUMNER a Anthony D. ONG, 2014. Perceived Change in Life Satisfaction and Daily Negative Affect: The Moderating Role of Purpose in Life. *Journal of Happiness Studies*. **15**(3), 579-592. ISSN 1389-4978. Dostupné z: doi:10.1007/s10902-013-9436-9
35. CAKIRPALOGLU, Panajotis, 2004. *Psychologie hodnot*. [Olomouc]: Votobia. ISBN 80-722-0195-6.
36. CAROLYN M. ALDWIN a FOREWORD BY EMMY E. WERNER., 2009. *Stress, coping, and development: an integrative perspective*. 2nd ed. New York: Guilford. ISBN 978-160-6235-591.
37. CARR-GREGG, Michael a Erin SHALE, 2010. *Pubertáci a adolescenti: průvodce výchovou dospívajících*. Praha: Portál. Rádci pro rodiče a vychovatele. ISBN 978-80-7367-662-9.
38. CENKOVÁ, Tamara a Monika LANGROVÁ, 2010. *Jak přežít pubertu svých dětí*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-2913-8.
39. COATES, D.E., S. MOYER, L. KENDALL a M.G. HOWAT, 1976. Life Event Changes and Mental Health. KŘIVOHLAVÝ, Jaro. 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, s. 225-250. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.

40. COHEN, Frances; LAZARUS, Richard S. Coping with the stresses of illness. *Health psychology/F. Cohen, R. Lazarus*, 1979.
41. COTTON BRONK, Kendall, Patrick L. HILL, Daniel K. LAPSLEY, Tasneem L. TALIB a Holmes FINCH, 2009. Purpose, hope, and life satisfaction in three age groups. *The Journal of Positive Psychology*. **4**(6), 500-510. ISSN 1743-9760. Dostupné z: doi:10.1080/17439760903271439
42. CROCETTI, Elisabetta, Monica RUBINI, Koen LUYCKX a Wim MEEUS, 2008. Identity Formation in Early and Middle Adolescents From Various Ethnic Groups: From Three Dimensions to Five Statuses. *Journal of Youth and Adolescence*. **37**(8), 983-996. ISSN 0047-2891. Dostupné z: doi:10.1007/s10964-007-9222-2
43. CUNGI, Charly, 2001. *Jak zvládat stres: [metody a praktická cvičení]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8465-6.
44. CURTIS, Alexa C., Catherine M. WATERS a Claire BRINDIS, 2011. Rural Adolescent Health: The Importance of Prevention Services in the Rural Community. *The Journal of Rural Health*. California, USA: Division of Nursing, California State University, **27**(1), 60-71. ISSN 0890765X. Dostupné z: doi:10.1111/j.1748-0361.2010.00319.x
45. ČAČKA, Otto, 2000. *Psychologie duševního vývoje dětí a dospívajících s faktory optimalizace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-723-9060-0.
46. ČÁP, Jan a J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8463-X.
47. ČÁP, Jan a Zdeněk DYTRYCH, 1967. *Konflikt, frustrace, stres a utváření osobnosti*. Praha: SPN.
48. ČAPEK, Robert, 2010. *Třídní klima a školní klima*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-2742-4.
49. ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE, 2014. *TEMATICKÁ ZPRÁVA - VÝSLEDKY ZJIŠŤOVÁNÍ PODPORY VÝCHOVY KE ZDRAVÍ V MŠ, ZŠ A SŠ* [online]. Praha, 13.05.2014, 2026 [cit. 2018 08 17]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vysledky-zjistovani-podpory-vycho>

50. DE VRIENDT, Tineke, Els CLAYS, Lea MAES, et al., 2012. European adolescents' level of perceived stress and its relationship with body adiposity—The HELENA Study. *European Journal of Public Health*. **22**(4), 519-524. ISSN 1464-360X. Dostupné z: doi:10.1093/eurpub/ckr134
51. DEBATS, Dominique Louis, 1996. Meaning in life: Clinical relevance and predictive power. *British Journal of Clinical Psychology*. **35**(4), 503-516. ISSN 01446657. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8260.1996.tb01207.x
52. DEFLEUR, Melvin L. a Sandra J. BALL-ROKEACH, 1996. *Teorie masové komunikace*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4099-8.
53. DELGADO-RICO, Elena, Jacqueline S. RÍO-VALLE, Natalia ALBEIN-URIOS, et al., 2012. Effects of a multicomponent behavioral intervention on impulsivity and cognitive deficits in adolescents with excess weight. *Behavioural Pharmacology*. **23**(5 and 6), 609-615. ISSN 0955-8810. Dostupné z: doi:10.1097/FBP.0b013e328356c3ac
54. DELLAR, G.B., 1999. School Climate, School Improvement and Site-Based Management. *Learning Environments Research*. **1**(1), 353-367. ISSN 1387-1579.
55. DEYREH, Ezat a Ekaterina NIKITSKAYA, 2012. Comparison between High School Students in Cognitive and Affective Coping Strategies. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. **46**, 289-293. ISBN 10.1080/02673843.2013.868363. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2012.05.108
56. DEZUTTER, Jessie, Alan S. WATERMAN, Seth J. SCHWARTZ, et al., 2014. Meaning in Life in Emerging Adulthood: A Person-Oriented Approach. *Journal of Personality*. **82**(1), 57-68. ISSN 00223506. Dostupné z: doi:10.1111/jopy.12033
57. DIENER, Ed, Frank FUJITA, Louis TAY a Robert BISWAS-DIENER, 2012. Purpose, Mood, and Pleasure in Predicting Satisfaction Judgments. *Social Indicators Research*. **105**(3), 333-341. ISSN 0303-8300. Dostupné z: doi:10.1007/s11205-011-9787-8
58. DIEPENMAAT, A.C.M., M.F. VAN DER WAL, H.C.W. DE VET a R.A. HIRASING, 2006. Neck/Shoulder, Low Back, and Arm Pain in Relation to Computer Use, Physical Activity, Stress, and Depression Among Dutch Adolescents. *Pediatrics*. **117**(2), 412-416. ISSN 0031-4005. Dostupné z: doi:10.1542/peds.2004-2766

59. EMMONS, Robert A., 2005. Striving for the Sacred: Personal Goals, Life Meaning, and Religion. *Journal of Social Issues*. **61**(4), 731-745. ISSN 0022-4537. Dostupné z: doi:10.1111/j.1540-4560.2005.00429.x
60. EPPELMANN, Lena, Peter PARZER, Christoph LENZEN, Arne BÜRGER, Johann HAFFNER, Franz RESCH a Michael KAESS, 2016. Stress, coping and emotional and behavioral problems among German high school students. *Mental Health* [online]. **4**(2), 81-87 [cit. 2018-03-15]. ISSN 22126570. Dostupné z: doi:10.1016/j.mhp.2016.03.002
61. ERIKSON, Erik H., 2002. *Dětství a společnost*. Praha: Argo. ISBN 80-720-3380-8.
62. ERIKSON, Erik H. a Joan M. ERIKSON, 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený: doplněné vydání o devátém stupni vývoje od Joan M. Eriksonové*. Praha: Nakladatelství Lidové noviny. Psychologie P. ISBN 80-710-6291-X.
63. ERIKSON, Erik H., 1964. *Insight and responsibility*. New York: W W Norton.
64. ERIKSON, Erik Homburger. *The Developmental Psychologies of Jean Piaget and Psychoanalysis*. International Universities Press, 1970.
65. EVANS, Gary W. a Sheldon COHEN, 1987. Environmental stress. ALTMAN, I. a D. STOKOLS. *Handbook of environmental psychology*. New York: John Willey, s. 571-602.
66. FERNÁNDEZ-BAENA, F. Javier, María V. TRIANES, Milagros ESCOBAR, María J. BLANCA a Ángela M. MUÑOZ, 2015. Daily Stressors in Primary Education Students. *Canadian Journal of School Psychology* [online]. **30**(1), 22-33 [cit. 2017-03-15]. ISSN 0829-5735. Dostupné z: doi:10.1177/0829573514548388
67. FESTL, Ruth, Michael SCHARKOW a Thorsten QUANDT, 2013. Problematic computer game use among adolescents, younger and older adults. *Addiction*. **108**(3), 592-599. ISSN 09652140. Dostupné z: doi:10.1111/add.12016
68. FINK, George., c2007. *Encyclopedia of stress*. 2nd ed. Boston: Academic Press. ISBN 978-012-0885-039.
69. FINKELSTEIN, Daniel M., Laura D. KUBZANSKY a Elizabeth GOODMAN, 2006. Social Status, Stress, and Adolescent Smoking. *Journal of Adolescent Health*. **39**(5), 678-685. ISSN 1054139X. Dostupné z: doi:10.1016/j.jadohealth.2006.04.011

70. FINKELSTEIN, Daniel M., Laura D. KUBZANSKY, John CAPITMAN a Elizabeth GOODMAN, 2007. Socioeconomic Differences in Adolescent Stress: The Role of Psychological Resources. *Journal of Adolescent Health*. **40**(2), 127-134. ISSN 1054139X. Dostupné z: doi:10.1016/j.jadohealth.2006.10.006
71. FOLKMAN, S. a R.S. LAZARUS, 1980. An analysis of coping in a middle-aged community sample. *J Health Soc Behav*. **21**(3), 219-239.
72. FONTANA, David, 1997. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
73. FONTANA, David, 2003. *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-717-8626-8.
74. FRANCIS, B., Ch. SKELTON a B. READ, 2012. *The Identities and Practices of High Achieving Pupils: Negotiating Achievement and Peer Cultures*. London: Continuum. ISBN 1441121560.
75. FRANKL, Viktor Emil, 1994. *Vůle ke smyslu: vybrané přednášky o logoterapii*. Brno: Cesta. ISBN 80-729-5084-3.
76. FRANKL, Viktor Emil, 1997. *Co v mých knihách není: autobiografie*. Brno: Cesta. ISBN 80-853-1966-7.
77. FRANKL, Viktor Emil, 2019. *Teorie a terapie neuróz: úvod do logoterapie a existenciální analýzy*. 2. Praha: Portál. Klasici. ISBN 978-80-262-1478-6.
78. FRANKL, Viktor Emil, c2006. *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. Brno: Cesta. ISBN 80-729-5085-1.
79. FRANKL, Viktor, 2015. *Lékařská péče o duši*. 6. Brno: Cesta Brno. ISBN 978-80-7295-195-6.
80. FREUD, Anna, 2006. *Já a obranné mechanismy*. Praha: Portál. Spektrum (Portál). ISBN 80-736-7084-4.
81. FROMM, Erich, 1994. *Mít nebo být?*. 2. Praha: Naše vojsko. ISBN 80-206-0181-3.
82. FRYDENBERG, Erica, 2002. *Learning to Cope: Developing as a Person in Complex Societies*. 2. New York: Oxford University Press.
83. FU, Y. a Y.W. LAW, 2017. Chinese Adolescents' Meaning-Focused Coping With Prolonged Parent-Child Separation. *Journal of Adolescent Research* [online]. Hong Kong: The University of Hong Kong, 2017, 1-33 [cit. 2021-08-17]. Dostupné z: doi:10.1177/0743558417700271

84. GARCÍA-ALANDETE, Joaquín, Blanca GALLEGO HERNÁNDEZ DE TEJADA, Sandra PÉREZ RODRÍGUEZ a José H. MARCO-SALVADOR, 2019. Meaning in life among adolescents: Factorial invariance of the purpose in life test and buffering effect on the relationship between emotional dysregulation and hopelessness. *Clin Psychol Psychother.* Spain, **26**(1), 24-34. ISSN 10633995. Dostupné z: doi:10.1002/cpp.2327
85. GEIST, Bohumil, 1993. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. ISBN 80-856-0528-7.
86. GEORGE, Miriam a Vanessa ELLISON, 2015. Incorporating Spirituality into Social Work Practice with Migrants. *British Journal of Social Work*. Richmond, USA: School of Social Work, Virginia Commonwealth University, **45**(6), 1717-1733. ISSN 0045-3102. Dostupné z: doi:10.1093/bjsw/bcu035
87. GIDDENS, Anthony, 1991. *Sociologie*. London: Argo. ISBN 9788072031245.
88. GRANT, Kathryn E., Bruce E. COMPAS, Alice F. STUHLMACHER, Audrey E. THURM, Susan D. MCMAHON a Jane A. HALPERT, 2003. Stressors and child and adolescent psychopathology: Moving from markers to mechanisms of risk. *Psychological Bulletin*. **129**(3), 447-466. ISSN 1939-1455. Dostupné z: doi:10.1037/0033-2909.129.3.447
89. GUNNAR, Megan a Karina QUEVEDO, 2007. The Neurobiology of Stress and Development. *Annual Review of Psychology*. **58**(1), 145-173. ISSN 0066-4308. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.psych.58.110405.085605
90. GUNNAR, Megan R., Sandi WEWERKA, Kristin FRENN, Jeffrey D. LONG a Christopher GRIGGS, 2009. Developmental changes in hypothalamus–pituitary–adrenal activity over the transition to adolescence: Normative changes and associations with puberty. *Development and Psychopathology*. **21**(1), 69-85. ISSN 0954-5794. Dostupné z: doi:10.1017/S0954579409000054
91. GUSZKOWSKA, Monika, Adriana ZAGÓRSKA-PACHUCKA, Anna KUK a Katarzyna SKWAREK, 2016. Gender as a factor in differentiating strategies of coping with stress used by physical education students. *Health Psychology Report*. **4**(3), 237-245. ISSN 2353-4184. Dostupné z: doi:10.5114/hpr.2016.57681

92. HAERTEL, G.D. a H.J. WALBERG, 1981. Sobic-Psychological Enviroment and Learning: A Quantitative Synthesis. *British Journal of Educational Resreach*. **7**(1), 27-36. ISSN 0141-1926.
93. HAGELL, A., 2012. *Changing Adolescence: Social Trends and Mental Health*. Bristol: Policy Press. ISBN 9781447301042.
94. HALAMA, Peter a Maria DĚDOVÁ, 2007. Meaning in life and hope as predictors of positive mental health: Do they explain residual variance not predicted by personality traits?. *Studia Psychologica*. Bratislava: Institute of Experimental Psychology, **49**(3), 191-200. ISSN 0039-3320.
95. HALAMA, Peter, 2000. Teoretické a metodologické prístupy k problematike zmyslu života. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav Akademie věd, **44**(3), 216-236. ISSN 0009-062X.
96. HALAMA, Peter, 2007. *Zmysel života z pohľadu psychologie*. Bratislava: Slovak Academic Press.
97. HALAMA, Peter, Katarína KETTNER a Lenka LESAYOVÁ, 2014. Vzťah medzi prežívaným stresom a zmyslupnosťou života u mladých a starších dospelých: Osobnostné črty ako moderátory. *Československá psychologie*. Praha: Psychologický ústav Akademie věd, **58**(5), 442-454. ISSN 0009-062X.
98. HAMARTA, Erdal, 2015. Examining Social Anxiety Among Adolescents in Accordance with Coping with Stress Approaches. *TED EĞİTİM VE BİLİM*. Turkey, **40**(180), 125-134. ISSN 1300-1337. Dostupné z: doi:10.15390/EB.2015.4410
99. HANÁKOVÁ, Tamara, 2008. *Hodnotová orientace a životní styl současné mládeže*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Mgr. Ing. Irena Ocetková, Ph.D.
100. HANKIN, Benjamin L., Robin MERMELSTEIN a Linda ROESCH, 2007. Sex Differences in Adolescent Depression: Stress Exposure and Reactivity Models. *Child Development*. **78**(1), 279-295. ISSN 0009-3920. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-8624.2007.00997.x
101. HANS, Selye, 1966. *Život a stres: Stress of life*. Bratislava: Obzor.
102. HANSEN, P.A., RHODE, J.M., WOLF-WILETS, V. Stress management. In G. K. McFarland & M. D. Thomas (Eds.), *Psychiatric mental health nursing: application of the nursing process* (s.743-757). Philadelphia: J. B. Lippincott Company, 1991.

103. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. Psychologický slovník. Praha: Portál. ISBN 80-717-8303-X.
104. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2009. Psychologický slovník. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-807-3675-691.
105. HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2010. Velký psychologický slovník. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.
106. HAVLÍNOVÁ, Miluše, 1998. Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. Praha: Portál. ISBN 80-717-8263-7.
107. HAVLÍNOVÁ, Miluše, 2006. Program podpory zdraví ve škole: rukověť projektu Zdravá škola. 2. rozš. Praha: Portál. ISBN 80-7376-059-3.
108. HELUS, Zdeněk, 2011. Úvod do psychologie: učebnice pro střední školy a bakalářská studia na VŠ. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-802-4730-370.
109. HENNIG, Claudius a Gustav KELLER, 1996. Antistresový program pro učitele: projevy, příčiny a způsoby překonání stresu z povolání. Praha: Portál. Pedagogická praxe. ISBN 80-717-8093-6.
110. HENRY, Kimberly L., Peter J. LOVEGROVE, Michael F. STEGER, Peter Y. CHEN, Konstantin P. CIGULAROV a Rocco G. TOMAZIC, 2014. The Potential Role of Meaning in Life in the Relationship Between Bullying Victimization and Suicidal Ideation. *Journal of Youth and Adolescence*. **43**(2), 221-232. ISSN 0047-2891. Dostupné z: doi:10.1007/s10964-013-9960-2
111. HICKS, Joshua A. a Laura A. KING, 2009. Meaning in Life as a Subjective Judgment and a Lived Experience. *Social and Personality Psychology Compass*. **3**(4), 638-653. ISSN 17519004. Dostupné z: doi:10.1111/j.1751-9004.2009.00193.x
112. HILL, Patrick L., Anthony L. BURROW, Jay W. BRANDENBERGER, Daniel K. LAPSLEY a Jessica Collado QUARANTO, 2010. Collegiate purpose orientations and well-being in early and middle adulthood. *Journal of Applied Developmental Psychology*. **31**(2), 173-179. ISSN 01933973. Dostupné z: doi:10.1016/j.appdev.2009.12.001
113. HOCK, Roger R., 2013. *Forty studies that changed psychology : explorations into the history of psychological research: "Reading 30: You're Getting Defensive Again!"*. 7. London: Pearson. ISBN 9780205918393.

114. HODGE, David R., 2013. *Margaret Holloway and Bernard Moss, Spirituality and social work*. USA: University of Pennsylvania. ISBN 9780230219243.
115. HODGES, William F. a James P. FELLING, 1970. Types of stressful situations and their relation to trait anxiety and sex. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. **34**(3), 333-337. ISSN 1939-2117. Dostupné z: doi:10.1037/h0029270
116. HOLČÍK, Jan, 2009. *Zdravotní gramotnost a její role v péči o zdraví: k teoretickým základům cesty ke zdraví*. Brno: MSD. ISBN 978-80-7392-089-0.
117. HOLMES, T.H. a R.H. RAHE, 1967. The Social Readjustment Rating Scale. In KŘIVOHLAVÝ, Jaro.1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada, s. 213-218. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.
118. HOSTINAR, Camelia E., Mollie T. MCQUILLAN, Heather J. MIROUS, Kathryn E. GRANT a Emma K. ADAM, 2014. Cortisol responses to a group public speaking task for adolescents: Variations by age, gender, and race. *Psychoneuroendocrinology*. 50(2014), 155-166. ISSN 03064530. Dostupné z: doi:10.1016/j.psyneuen.2014.08.015
119. HUMPOLÍČEK, Pavel, 2014. Stres a jeho zvládání v kontextu psychosomatiky a metabolických poruch. PSYCHOLOGON [online]. Brno: Psychologický ústav Filozofické fakulty Masarykovy univerzity, 2.6.2014 [cit. 2021-08-15]. ISSN 1805 7160. Dostupné z: <https://www.psychologon.cz/component/content/article/14-psycholog-online/270-stres-a-jeho-zvladani-v-kontextu-psychosomatiky-a-metabolicky-poruch>
120. CHANDRA, Anita a Ameena BATADA, 2006. Exploring Stress and Coping Among Urban African American Adolescents: The Shifting the Lens Study. *Preventing Chronic Disease*. Atlanta, 3(2), 1-10.
121. CHARVÁT, Josef, 1970. *Život, adaptace a stres*. 2. Praha: Avicenum. ISBN 0804470.
122. CHO, Eun-hye, Dong-gwi LEE, Ji Hyang LEE, Byeng Hoon BAE a Sang Mok JEONG, 2014. Meaning in Life and School Adjustment: Testing the Mediating Effects of Problem-focused Coping and Self-acceptance. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. South Korea: Yonsei University, Department of Psychology, **114**, 777-781. ISSN 18770428. Dostupné z: doi:10.1016/j.sbspro.2013.12.784

123. CHRÁSKA, Miroslav, 2016. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Pedagogika. ISBN 978-80-247-5326-3.
124. JANKE, Wilhelm, Gisela ERDMANNOVÁ a Josef ŠVANCARA, 2003. *Strategie zvládnání stresu - SVF 78*. 1. Praha: Testcentrum.
125. JANSSEN, Mirka, Huub M. TOUSSAINT, Willem VAN MECHELEN a Evert A.L.M. VERHAGEN, 2013. Translating the PLAYgrounds program into practice: A process evaluation using the RE-AIM framework. *Journal of Science and Medicine in Sport*. **16**(3), 211-216. ISSN 14402440. Dostupné z: doi:10.1016/j.jsams.2012.06.009
126. JEDLIČKA, Richard a Zdeněk HELUS, 2014. *Teorie výchovy - tradice, současnost, perspektivy*. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2412-9.
127. JENSEN, Frances E. a Amy Ellis NUTT, 2015. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský. Knihy Omega. ISBN 978-80-7390-190-5.
128. JONES, J. Graham a Adrian MOORHOUSE, 2010. *Jak získat psychickou odolnost: strategie vítězů, které změni váš pracovní výkon*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3022-6.
129. JOSHI, Vinay, 2007. *Stres a zdraví*. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-211-9.
130. JUSTER, Robert-Paul, Catherine RAYMOND, Alexandra Bisson DESROCHERS, Olivier BOURDON, Nadia DURAND, Nathalie WAN, Jens C. PRUESSNER a Sonia J. LUPIEN, 2016. Sex hormones adjust “sex-specific” reactive and diurnal cortisol profiles. *Psychoneuroendocrinology*. **63**(2016), 282-290. ISSN 03064530. Dostupné z: doi:10.1016/j.psyneuen.2015.10.012
131. KAJANTIE, Eero a David I.W. PHILLIPS, 2006. The effects of sex and hormonal status on the physiological response to acute psychosocial stress. *Psychoneuroendocrinology*. **31**(2), 151-178. ISSN 03064530. Dostupné z: doi:10.1016/j.psyneuen.2005.07.002
132. KALHOUS, Zdeněk a Otto OBST, 2009. *Školní didaktika*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4.

133. KAPIKIRAN, Şahin, 2013. Loneliness and Life Satisfaction in Turkish Early Adolescents: The Mediating Role of Self Esteem and Social Support. *Social Indicators Research*. Turkey: Department of Counseling and Guidance, Faculty of Education, Pamukkale University, Denizli, **111**(2), 617-632. ISSN 0303-8300. Dostupné z: doi:10.1007/s11205-012-0024-x
134. KAPLÁNEK, M. *Nauka o volném čase*. České Budějovice: TFJU, 2011. Dostupné z: <https://docplayer.cz/820019-Jihoceska-univerzita-teologicka-fakulta-katedra-pedagogiky-michal-kaplanek-nauka-o-volnem-case.html>
135. KEBZA, Vladimír a Iva ŠOLCOVÁ, 2004. *Komunikace a stres*. Praha: Státní zdravotní ústav. ISBN 80-707-1246-5.
136. KEBZA, Vladimír, 2005. *Psychosociální determinanty zdraví*. Praha: Academia. ISBN 80-200-1307-5.
137. KENNY, M.E., L.A. ALVAREZ-SALVAT a J. SILSBY, 2002. Sources of support and psychological distress among academically successful inner city youth. *Adolescence*. 145(35), 161–182.
138. KESSLER, Rachael, 2000. *The Soul of Education: Helping Students Find Connection, Compassion, and Character at School*. Alexandria: ASCD. ISBN 978-0871203731.
139. KING, Laura A., Joshua A. HICKS, Jennifer L. KRULL a Amber K. DEL GAISO, 2006. Positive affect and the experience of meaning in life. *Journal of Personality and Social Psychology*. **90**(1), 179-196. ISSN 1939-1315. Dostupné z: doi:10.1037/0022-3514.90.1.179
140. KIRSCHBAUM, C, S WÜST a D HELLHAMMER, 1992. Consistent sex differences in cortisol responses to psychological stress. *Psychosomatic Medicine*. **54**(6), 648-657. ISSN 0033-3174. Dostupné z: doi:10.1097/00006842-199211000-00004
141. KOHOUTEK, Rudolf a Eva FILÍPKOVÁ, 2008. Psychotraumatizing of Pupils, Student and Teachers Czech Schools. In: ŘEHULKOVÁ, Olívie, Evžen ŘEHULKA, Marek BLATNÝ a Jiří MAREŠ. *The Quality of Life in the Contexts Health and Illness*. Brno: MSD, s. 90-96. ISBN 978-80-7392-073-9.
142. KONG, Feng a Xuqun YOU, 2013. Loneliness and Self-Esteem as Mediators Between Social Support and Life Satisfaction in Late Adolescence. *Social Indicators Research*. China: Department of Psychology, Shaanxi Normal

- University, **110**(1), 271-279. ISSN 0303-8300. Dostupné z:
doi:10.1007/s11205-011-9930-6
143. KOSOVÁ, Martina, 2014. *Logoterapie: existenciální analýza jako hledání cest*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4346-2.
144. KRACKE, William I., 1982. *Adaptation To Life*. By George E. Vaillant. Boston: Little, Brown, 1977, 396 pp., \$5.95. *Journal of the American Psychoanalytic Association*. **30**(1), 299-300. ISSN 0003-0651. Dostupné z:
doi:10.1177/000306518203000125
145. KRATOCHVÍL, Stanislav, 2012. *Základy psychoterapie*. 6., aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0302-5.
146. KREJČOVÁ, Lenka, 2011. *Psychologické aspekty vzdělávání dospívajících*. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-3474-3.
147. KROWATSCHEK, Dieter a Holger DOMSCH, 2007. *Do školy beze strachu: [jak překonat obavy dětí z nepříjemných zážitků : rady pro rodiče dětí od 1. třídy do maturity]*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1767-5.
148. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 1994. *Jak zvládat stres*. Praha: Grada. Pro vaše zdraví. ISBN 80-716-9121-6.
149. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2001. *Psychologie zdraví*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8551-2.
150. KŘIVOHLAVÝ, Jaro, 2006. *Psychologie smysluplnosti existence: otázky na vrcholu života*. 2. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1370-5.
151. KUBÁTOVÁ, Helena, 2010. *Sociologie životního způsobu*. Praha: Grada. Sociologie (Grada). ISBN 978-80-247-2456-0.
- 152.
153. KUDIELKA, B.M. a C. KIRSCHBAUM, 2004. Awakening cortisol responses are influenced by health status and awakening time but not by menstrual cycle phase. *Psychoneuroendocrinology*. **28**(1), 35-47. ISSN 03064530. Dostupné z:
doi:10.1016/S0306-4530(02)00008-2
154. KURIC, Jozef, 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Akademické nakladatelství CERM. ISBN 80-214-1844-3.
155. KYRIACOU, Chris, 2005. *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál. Pedagogická praxe (Portál). ISBN 80-717-8945-3.
156. LACROIX, Jean, 1970. *Smysl člověka*. Praha: Vyšehrad. ISBN 33-283-70.

157. LÅFTMAN, Sara Brolin, Ylva B ALMQUIST a Viveca ÖSTBERG, 2013. Students' accounts of school-performance stress: a qualitative analysis of a high-achieving setting in Stockholm, Sweden. *Journal of Youth Studies*. **16**(7), 932-949. ISSN 1367-6261. Dostupné z: doi:10.1080/13676261.2013.780126
158. LÄNGLE, A., ORGLEROVÁ CH., KUNDI, M. Existenciální škála – ESK. 1.vyd. Praha: Testcentrum, 2001
159. LÄNGLE, Alfred, 2000. 2002c. *Smysluplně žít – Aplikovaná existenciální analýza*. 5. Brno: Cesta. ISBN 978-80-7295-037-9.
160. LANGMEIER, Josef a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Vývojová psychologie*. 2., aktualiz. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1284-9.
161. LANYADO, Monica a Ann HORNE, 2005. *Psychoterapie dětí a dospívajících - psychoanalytický přístup*. Praha: Triton. ISBN 80-725-4568-X.
162. LAPEŠOVÁ, Tereza, 2009. *Vztahy k rodičům při vytváření identity*. Brno. Diplomová práce. Masarykova univerzita. Vedoucí práce Doc. PhDr. Mojmír Tyrlík, Ph.D.
163. LARUE, Denise E. a Judith W. HERRMAN, 2008. Adolescent Stress through The Eyes of High-Risk Teens. *PEDIATRIC NURSING*. University of Delaware, 34(5), 375-380.
164. LAŠEK, J, 1994. Komunikační klima ve středoškolské třídě. *Pedagogika*. 44(2), 155-162. ISSN 0031-3815.
165. LAZARUS S., RICHARD, 1999. *Stress and emotion: a new synthesis*. London: Free Association. ISBN 978-185-3434-563.
166. LAZARUS, R. S., 1993. From Psychological Stress to the Emotions: A History of Changing Outlooks. *Annual Review of Psychology*. 44(1), 1-22. ISSN 0066-4308. Dostupné z: doi:10.1146/annurev.ps.44.020193.000245
167. LAZARUS, Richard S. a Susan FOLKMAN, 1984. *Stress, Appraisal, and Coping*. University of Michigan: Springer Publishing Company. ISBN 9780826141927.
168. LAZARUS, Richard S., 1966. *Psychological Stress and the Coping Process*. New York: McGraw-Hill. McGraw-Hill series in psychology.
169. LENT, R.W., 2013. Promoting meaning and purpose at work: A social-cognitive perspective. In: DIK, Bryan J., Zinta S. BYRNE a Michael F. STEGER. *Purpose and meaning in the workplace*. Washington, DC: American Psychological Association, s. 151-170.

170. LI, Y. a Y. YAN, 2013. On the relationships among adolescents' self-consistency, congruence, selfevaluation, and subjective well-being. *Chinese Psychological Society*. China, 1358–1359.
171. LIN, Li a Daniel T L SHEK, 2019. The Influence of Meaning in Life on Adolescents' Hedonic Well-Being and Risk Behaviour: Implications for Social Work. *The British Journal of Social Work*. **49**(1), 5-24. ISSN 0045-3102. Dostupné z: doi:10.1093/bjsw/bcy029
172. LIPOVETSKY, Gilles, 1998. *Éra prázdnoty: úvahy o současném individualismu*. Praha: Prostor. Střed (Prostor). ISBN 80-851-9074-5.
173. LITWIN, George a Robert STRINGER, 1968. Motivation and organizational climate. 4. print. Boston: Division of Research, Graduate School of Business Administration, Harvard University. ISBN 08-758-4071-X.
174. LOW, Carissa A., Kristen SALOMON a Karen A. MATTHEWS, 2009. Chronic Life Stress, Cardiovascular Reactivity, and Subclinical Cardiovascular Disease in Adolescents. *Psychosomatic Medicine*. 71(9), 927-931. ISSN 0033-3174. Dostupné z: doi:10.1097/PSY.0b013e3181ba18ed
175. LUKAS, Elisabeth S., 1998. *I tvoje utrpení má smysl: logoterapeutická útěcha v krizi*. Brno: Cesta. ISBN 80-853-1979-9.
176. LUO, Yun, Zhoulei XIANG, Hui ZHANG a Zhenhong WANG, 2017. Protective factors for depressive symptoms in adolescents: Interpersonal relationships and perceived social support. *Psychology in the Schools*. China: Shaanxi Normal University, **54**(8), 808-820. ISSN 0033-3085. Dostupné z: doi:10.1002/pits.22033
177. MACEK, Petr a Mojmír TYRLÍK, 2010. Sebepojetí a identita: problém vymezení, sociální a vývojový kontext. In: MACEK, Petr, Mojmír TYRLÍK a Jan ŠIRŮČEK. *Sebepojetí a identita v adolescenci: sociální a kulturní kontext*. Brno: Masarykova univerzita, s. 25-35. ISBN 978-80-210-5107-2.
178. MACEK, Petr, 1999. Adolescence: psychologické a sociální charakteristiky dospívajících. Praha: Portál. ISBN 80-717-8348-X.
179. MACEK, Petr, 2003. Adolescence. Vyd. 2., upr. Praha: Portál. ISBN 80-717-8747-7.
180. MACHAČOVÁ, Helena, 1997. Stres, rekuperace a kontrola stresu. *Československá psychologie*. 41(2), 139-146.

181. MACHOVÁ, Jitka a Dagmar KUBÁTOVÁ, 2015. *Výchova ke zdraví*. 2., aktualizované vydání. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-80-247-5351-5.
182. MACHOVEC, Milan, 2012. *Smysl lidské existence*. 5. Czech Republic: Akropolis. ISBN 978-80-7304-143-4.
183. MAREŠ, J. a J. LAŠEK, 1990. Známe sociální klima ve výuce?. *Výchova a vzdělávání*. 1.(8), 173-176.
184. MAREŠ, J. a S. JEŽEK, 2002. Sociální prostředí školy očima adolescentů. In: SMÉKAL, Vladimír a Petr VACEK. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. Brno: Barrister & Principal, s. 170-185. ISBN 80-85947-83-8.
185. MAREŠ, Jiří a Jan ČÁP, 2007. *Psychologie pro učitele*. 2. Praha: Portál. ISBN 8073672731.
186. MAREŠ, Jiří a Jaro KŘIVOHLAVÝ, 1995. *Komunikace ve škole*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 80-210-1070-3.
187. MAREŠ, Jiří, 1999. Zvládání školních zátěžových situací žáky. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. 34(3), 230-235. ISSN 2585-9056.
188. MAREŠ, Jiří, 2013. *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0174-8.
189. MARKHAM, Ursula, 1996. *Pomáháme dětem zvládnout stres*. Praha: Talpress. ISBN 80-719-7020-4.
190. MARKOVA, Svetlana a Ekaterina NIKITSKAYA, 2016. Coping strategies of adolescents with deviant behaviour. *International Journal of Adolescence and Youth*. 22(1), 36-46. ISSN 0267-3843. Dostupné z: doi:10.1080/02673843.2013.868363
191. MARTTINEN, ELINA a KATARIINA SALMELA-ARO, 2012. Personal goal orientations and subjective well-being of adolescents. *Japanese Psychological Research*. 54(3), 263-273. ISSN 00215368. Dostupné z: doi:10.1111/j.1468-5884.2012.00521.x
192. MASCARO, Nathan a David H. ROSEN, 2005. Existential Meaning's Role in the Enhancement of Hope and Prevention of Depressive Symptoms. *Journal of Personality*. 73(4), 985-1014. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-6494.2005.00336.x

193. MASCARO, Nathan a David H. ROSEN, 2008. Assessment of Existential Meaning and its Longitudinal Relations with Depressive Symptoms. *Journal of Social and Clinical Psychology*. **27**(6), 576-599. ISSN 0736-7236. Dostupné z: doi:10.1521/jscp.2008.27.6.576
194. MASLOW, Abraham Harold, c2000. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona. ISBN 80-967-9804-9.
195. MASLOW, Abraham, 2014. *O psychológii bytí*. 1. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0618-7.
196. MAYSELESS, Ofra a Einat KEREN, 2013. Finding a Meaningful Life as a Developmental Task in Emerging Adulthood. *Emerging Adulthood*. **2**(1), 63-73. ISSN 2167-6968. Dostupné z: doi:10.1177/2167696813515446
197. MEDVĚDOVÁ, L., 2001. Identifikácia stresorov u žiakov v škole v období puberty. In: SARMÁNY, Ivan. *Psychológia pre bezpečný svet človeka: Zborník príspevkov medzinárodnej konferencie Psychologické dni*. Bratislava: Stimul, s. 544-548. ISBN 9788088982531.
198. MEDVĚDOVÁ, L., 2008. Rodové odlišnosti a vývinová dynamika školských stresorov v ranej adolescenci. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie v Bratislave, **43**(4), 287-306. ISSN 0555-5574.
199. MEDVEĎOVÁ, Ľubomíra. Zdroje stresu a zdroje jeho zvládania deťmi a adolescentmi: Sources of stress and sources of coping with it by children and adolescents : (skúmanie zvládania vo VÚDPaP-e v rokoch 1999-2002). *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie, **2004**, **39**(2-3), 108-120. ISSN 0555-5574.
200. MELGOSA, Julián, 1999. *Zvládni svůj stres!: kniha o duševním zdraví*. Dot. 1. vyd. Praha: Advent-Orion. *Život a zdraví (Advent-Orion)*. ISBN 80-717-2240-5.
201. MELGOSA, Julián, 2001. *Zvládni svůj stres!*. Praha: Advent-Orion. *Život a zdraví (Advent-Orion)*. ISBN 80-717-2240-5.
202. MICHALČÁKOVÁ- NEUŽILOVÁ, Radka, 2007. *Strachy v období rané adolescence*. Brno: Barrister & Principal. ISBN 978-80-87029-15-2.

203. MICHALČÁKOVÁ, R. a L. LACINOVÁ, 2004. Strach jedenáctiletých dětí. In: SMÉKAL, Vladimír, Lenka LACINOVÁ a Lubomír KUKLA. *Dítě na prahu dospívání*. Brno: Barrister & Principal, s. 25-30. ISBN 80-86598-84-5.
204. MICHIEL WESTENBERG, P., Martine J. DREWES, Arnold W. GOEDHART, Berend M. SIEBELINK a Philip D.A. TREFFERS, 2004. A developmental analysis of self-reported fears in late childhood through mid-adolescence: social-evaluative fears on the rise?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. **45**(3), 481-495. ISSN 0021-9630. Dostupné z: doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00239.x
205. MIKŠÍK, Oldřich, 1999. Psychologické teorie osobnosti. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4926-X.
206. MLČÁK, Zdeněk, 1999. Psychická zátěž u dětí základní školy. Ostrava: Ostravská univerzita. ISBN 80-704-2543-1.
207. MLČÁK, Zdeněk, 2005. Psychologie zdraví a nemoci. Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta. ISBN 80-736-8035-1.
208. MLČÁK, Zdeněk, 2011. Psychologie zdraví a nemoci. Vyd. 2. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě. ISBN 978-80-7368-951-3.
209. MOKSNES, Unni K., Toril RANNESTAD, Don G. BYRNE a Geir A. ESPNES, 2011. The association between stress, sense of coherence and subjective health complaints in adolescents: sense of coherence as a potential moderator. *Stress and Health*. 27(3), 157-165. ISSN 15323005. Dostupné z: doi:10.1002/smi.1353
210. MURBERG, Terje A. a Edvin BRU, 2004. School-Related Stress and Psychosomatic Symptoms among Norwegian Adolescents. *School Psychology International*. 25(3), 317-332. ISSN 0143-0343. Dostupné z: doi:10.1177/0143034304046904
211. NAKONEČNÝ, Milan, 1998. Základy psychologie. Praha: Academia. ISBN 80-200-0689-3.
212. NAKONEČNÝ, Milan, 2004. Psychologie téměř pro každého. Praha: Academia. ISBN 80-200-1198-6.
213. NAVRÁTIL, Pavel, 2000. *Existenciální analýza a logoterapie jako model sociální práce s adolescenty*. Brno. Disertační práce. Fakulta sociálních studií MU. Vedoucí práce Doc. PhDr. Pavel Navrátil, Ph.D.
214. NITSCH, Jürgen R., 1981. *Stress: Theorien, Untersuchungen, Massnahmen*. Wien: Hogrefe. ISBN 978-3456806990.

215. NIU, Chen-Chun, Hui-Man HUANG, Yun-Ying HUNG a Hsiu-Li LEE, 2016. A Study of Interpersonal Intimacy and Meaning of Life Among Elderly Institutionalized Veterans. *Journal of Nursing Research*. Chung Hwa University of Medical Technology, **24**(4), 311-320. ISSN 1682-3141. Dostupné z: doi:10.1097/JNR.0000000000000130
216. NURMI, Jari-Erik, Millicent E. POOLE a Rachel SEGINER, 1995. Tracks and transitions-A comparison of adolescent future-oriented goals, explorations, and commitments in australia, israel, and finland. *International Journal of Psychology*. **30**(3), 355-375. ISSN 0020-7594. Dostupné z: doi:10.1080/00207599508246575
217. OGDEN, Jane, 2004. *Health Psychology*. 3. New York: Open University Press. ISBN 9781526847126.
218. OREL, Miroslav a Věra FACOVÁ, 2010. Stres, zátěž a jejich zvládnání. Ostrava: Základní škola Ostrava-Dubina, Františka Formana 45. ISBN 978-80-904576-8-3.
219. OSECKÁ, Lída, 1991. Typologie hodnotových orientací. *Československá psychologie*. **35**(2), 127-134. ISSN 0009-062X.
220. OTOVÁ, Berta a Romana MIHALOVÁ, 2012. *Základy biologie a genetiky člověka*. V Praze: Karolinum. ISBN 978-802-4621-098.
221. OXHANDLER, H. K. a K. I. PARGAMENT, 2014. Social Work Practitioners' Integration of Clients' Religion and Spirituality in Practice: A Literature Review. *Social Work*. **59**(3), 271-279. ISSN 0037-8046. Dostupné z: doi:10.1093/sw/swu018
222. PALÍŠEK, Pavel, 2007. Stresové situace a jejich zvládnání v období adolescence. *Psychiatrie*. Tíbis, **11**(3), 148-156.
223. PANÁČEK, M., 2010. Formování smyslu života – významný úkol u adolescentů. In: VAŠUTOVÁ, Maria. *Základy biodromální psychologie*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, Filozofická fakulta, s. 327-344. ISBN 978-80-7368-934-6.
224. PATACCHIOLI, F.R., S. SIMEONI, P. MONNAZZI, M. PACE, O. CAPRI a G. PERRONE, 2006. Menopause, mild psychological stress and salivary cortisol: Influence of long-term hormone replacement therapy (HRT). *Maturitas*. **55**(2), 150-155. ISSN 03785122. Dostupné z: doi:10.1016/j.maturitas.2006.01.009

225. PAULÍK, Karel, 2010. *Psychologie lidské odolnosti*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-2959-6.
226. PÁVKOVÁ, Jiřina, 2008. *Pedagogika volného času: [teorie, praxe a perspektivy výchovy mimo vyučování a zařízení volného času]*. Vyd. 4. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-423-6.
227. PELCOVÁ, Naděžda, 2010. *Vzorce lidství: filosofické základy pedagogické antropologie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-756-5.
228. PLHÁKOVÁ, Alena, 2006. *Dějiny psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-0871-3.
229. POLEDŇOVÁ, I., 2003. *Zátěžové situace dětí ve škole a způsoby jejich zvládnutí Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání: Sociální a kulturní souvislosti výchovy a vzdělávání*. Brno: Paido. ISBN 80-731-5046-8.
230. POLEDŇOVÁ, I., 2006. Výkonová motivace v prostředí školy – souvislost se sebepojetím a vytvářením sociálních vztahů. In: MACEK, Petr a Lenka LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. 2. Brno: Barrister & Principal. ISBN 8073640341.
231. PRAŠKO, Ján a Hana PRAŠKOVÁ, 2001. *Proti stresu krok za krokem*. Praha: Grada. Psychologie pro každého. ISBN 80-247-0068-9.
232. PRAŠKO, Ján, Jana VYSKOČILOVÁ a Jana PRAŠKOVÁ, 2012. *Úzkost a obavy: jak je překonat*. 3. vyd. Praha: Portál. Rádci pro zdraví. ISBN 978-80-7367-986-6.
233. PREISSOVÁ-KREJČÍ, Andrea a Libuše ČADOVÁ, 2006. *Hodnotová orientace a životní postoje současných adolescentů* [online]. [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <http://www.paidagogos.net/issues/2006/1/1/article.html>
234. PROCHASKA, James O. a John C. NORCROSS, 1999. *Psychoterapeutické systémy: průřez teoriemi*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-716-9766-4.
235. PROVAZNÍK, K., M. HAVLÍNOVÁ a L. KOMÁREK, 1985. *Hygiena školní práce*. Praha: Avicenum.
236. PRŮCHA, Jan, 2013. *Moderní pedagogika*. 5., aktualiz. a dopl. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0456-5.
237. RABAN, Miloš, 2008. *Duchovní smysl člověka dnes: od objektivního k existenciálnímu a věčnému*. Praha: Vyšehrad. Moderní myšlení. ISBN 978-80-7021-933-1.

238. RAHDAR, Ahrareh a Adriana GALVÁN, 2014. The cognitive and neurobiological effects of daily stress in adolescents. *NeuroImage*. **92**(2014), 267-273. ISSN 10538119. Dostupné z: doi:10.1016/j.neuroimage.2014.02.007
239. REKER, G. T., E. J. PEACOCK a P. T. P. WONG, 1987. Meaning and Purpose in Life and Well-being: a Life-span Perspective. *Journal of Gerontology*. **42**(1), 44-49. ISSN 0022-1422. Dostupné z: doi:10.1093/geronj/42.1.44
240. REW, Lynn, Kristopher L. ARHEART, Sharon D. HORNER, Sanna THOMPSON a Karen E. JOHNSON, 2015. Gender and Ethnic Differences in Health-Promoting Behaviors of Rural Adolescents. *The Journal of School Nursing*. USA, **31**(3), 219-232. ISSN 1059-8405. Dostupné z: doi:10.1177/1059840514541855
241. RICHARDS, Jessica M., Nilam PATEL, Teresa DANIELE-ZEGARELLI, Laura MACPHERSON, C.W. LEJUEZ a Monique ERNST, 2015. Social anxiety, acute social stress, and reward parameters interact to predict risky decision-making among adolescents. *Journal of Anxiety Disorders*. **29**(1), 25-34. ISSN 08876185. Dostupné z: doi:10.1016/j.janxdis.2014.10.001
242. ROBISON, Jennifer, 2003. *The Meaning of Teen-aged Life* [online]. [cit. 2019-01-06]. Dostupné z: <https://news.gallup.com/poll/7666/meaning-teenaged-life.aspx>
243. ROGERS, Carl Ransom, 2014. *Způsob bytí: klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. 3. Praha: Portál. Klasická díla psychologie. ISBN 978-80-262-0597-5.
244. ROKYTA, Richard, 2008. *Fyziologie pro bakalářská studia v medicíně, přírodovědných a tělovýchovných oborech*. 2. Praha: ISV. Lékařství. ISBN 80-858-6645-5.
245. ROMEO, Russell D., 2013. The Teenage Brain. *Current Directions in Psychological Science*. **22**(2) 140-145. ISSN 0963-7214. Dostupné z: doi:10.1177/0963721413475445
246. ROTENBERG, Sivan, Jennifer J. MCGRATH, Marie-Helene ROY-GAGNON a Mai Thanh TU, 2012. Stability of the diurnal cortisol profile in children and adolescents. *Psychoneuroendocrinology*. **37**(12), 1981-1989. ISSN 03064530. Dostupné z: doi:10.1016/j.psyneuen.2012.04.014
247. ROY, Kallol, VeenaGanesh KAMATH a Asha KAMATH, 2015. Determinants of adolescent stress: A narrative review. *European Journal of Psychology and*

- Educational Studies*. 2(2), 48-56. ISSN 2395-2555. Dostupné z: doi:10.4103/2395-2555.170719
248. ŘEHULKA, Evžen a Oliva ŘEHULKOVÁ, ed., 2001. Psychologické otázky adolescence: sborník příspěvků. Boskovice: Albert. ISBN 80-732-6001-8.
249. ŘEHULKA, Evžen, 1983. *Psychologická analýza činnosti zátěže žáků II. Stupně základní školy z aspektu psychohygieny*. Brno. Disertace. Univerzita J.E. Purkyně v Brně, Filozofická fakulta.
250. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 1997. *Dětská klinická psychologie*. Vyd. 3., přeprac. a dopl. Praha: Grada. ISBN 80-716-9512-2.
251. ŘÍČAN, Pavel a Dana KREJČÍŘOVÁ, 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-1049-8.
252. ŘÍČAN, Pavel, 2006, c2004. *Cesta životem: [vývojová psychologie] : přepracované vydání*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 80-736-7124-7.
253. ŘÍČAN, Pavel, 2007. *Psychologie náboženství a spirituality*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-312-6.
254. ŘÍČAN, Pavel, 2010. *Psychologie osobnosti: obor v pohybu*. 6., rev. a dopl. vyd., V Grada Publishing 2. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3133-9.
255. SANDHU, Damanjit, Bikramjeet SINGH, Suninder TUNG a Nidhi KUNDRA, 2012. Adolescent Identity Formation, Psychological Well-being, and Parental Attitudes. *Pakistan Journal of Psychological Research*. Pakistan, 27(1), 89-105.
256. SEDLÁK, Jiří, 1984. *Teorie a modely sociálního učení* [online]. Brno [cit. 2021-08-16]. Dostupné z: <http://hdl.handle.net/11222.digilib/122096>. Akademická práce. Universita J.E. Purkyně.
257. SEIFFGE-KRENKE, Inge a Wim BEYERS, 2005. Coping Trajectories from Adolescence to Young Adulthood: Links to Attachment State of Mind. *Journal of Research on Adolescence*. 15(4), 561-582. ISSN 1050-8392. Dostupné z: doi:10.1111/j.1532-7795.2005.00111.x
258. SHAFFER, David R. a Katherine KIPP, 2014. *Developmental Psychology : Childhood and Adolescence*. 9. Belmont: CA: Cengage Learning. ISBN 978-0495601715.
259. SHRIVASTAVA, Swati a Priyamvada SHRIVASTAVA, 2018. Comparative study of stress between male and female school going adolescents. *Indian Journal of Health and Wellbeing*. Hisar, 9(6), 857-860. ISSN 22295356.

260. SCHNEIDER, Kirk J. a Rollo MAY, 2005. *Psychológia existencie: integratívna a klinická perspektíva : existencialistická psychológia sa pokúša analyzovať štruktúru ľudského bytia*. Bratislava: Ikar. Pegas, 9. zv. ISBN 80-551-1052-2.
261. SCHNELL, Tatjana, 2009. The Sources of Meaning and Meaning in Life Questionnaire (SoMe): Relations to demographics and well-being. *The Journal of Positive Psychology*. **4**(6), 483-499. ISSN 1743-9760. Dostupné z: doi:10.1080/17439760903271074
262. SCHNELL, Tatjana, 2010. Existential Indifference: Another Quality of Meaning in Life. *Journal of Humanistic Psychology*. **50**(3), 351-373. ISSN 0022-1678. Dostupné z: doi:10.1177/0022167809360259
263. SCHNELL, Tatjana, 2011. Individual differences in meaning-making: Considering the variety of sources of meaning, their density and diversity. *Personality and Individual Differences*. **51**(5), 667-673. ISSN 01918869. Dostupné z: doi:10.1016/j.paid.2011.06.006
264. SCHRAML, Karin, Aleksander PERSKI, Giorgio GROSSI a Irena MAKOWER, 2012. Chronic Stress and Its Consequences on Subsequent Academic Achievement among Adolescents. *Journal of Educational and Developmental Psychology*. **2**(1), 69-79. ISSN 1927-0534. Dostupné z: doi:10.5539/jedp.v2n1p69
265. SCHRAML, Karin, Aleksander PERSKI, Giorgio GROSSI a Margareta SIMONSSON-SARNECKI, 2011. Stress symptoms among adolescents: The role of subjective psychosocial conditions, lifestyle, and self-esteem. *Journal of Adolescence*. **34**(5), 987-996. ISSN 01401971. Dostupné z: doi:10.1016/j.adolescence.2010.11.010
266. SCHREIBER, Vratislav, 2000. *Lidský stres*. 2., upr. vyd. Praha: Academia. ISBN 80-200-0240-5.
267. SIGMUND, Martin, Jana KVINTOVÁ a Iva DOSTÁLOVÁ, 2013. Selected Personality Traits and Stress Management in Current University Students of Education, Physical Culture and Natural Science. *E-Pedagogium*. **2013**(4), 43-60.
268. SILBERT, Linda Bress a Alvin J. SILBERT, 2013. *Proč chytré děti dostávají špatné známky*. Brno: Edika. ISBN 978-80-2660-166-1.
269. SLAMĚNÍK, Ivan, 2011. *Emoce a interpersonální vztahy*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-3311-1.

270. SLAP, Gail B., 2008. *Adolescent Medicine: Requisites (Requisites in Pediatrics)*. Philadelphia: PA: Elsevier Health Sciences. ISBN 978-0323040730.
271. SMĚKAL, Vladimír a Petr MACEK. 2002. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 2. Brno: Barrister & Principal, s. 45-55. ISBN 80-85947-83-8.
272. SMĚKAL, Vladimír, 2004. *Pozvání do psychologie osobnosti: člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 2., opr. vyd. Brno: Barrister & Principal. ISBN 80-865-9865-9.
273. SMOLÍK, Josef, 2010. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2907-7.
274. SMYTH, Shaun Joseph, Kevin CURRAN a Nigel MC KELVEY, 2018. Internet Addiction: A Modern Societal Problem. In: BOZOGLAN, Bahadır. *Psychological, Social, and Cultural Aspects of Internet Addiction*. Germany: IF Weinheim Institute, s. 20-43. ISBN 9781522534778.
275. SOLLÁR, T. a E. SOLLÁROVÁ, 2009. Proactive coping from the perspective of age, gender and education. *Studia psychologica*. **51**(2-3), 161-166. ISSN 0039-3320.
276. SOUKUPOVÁ, Tereza, 2004. Jaký je smysl vašeho života?. *Psychologie dnes*. Praha: Portál, **10**(10), 17-19. ISSN 1212-9607.
277. STARNINO, V. R., S. GOMI a E. R. CANDIA, 2014. Spiritual Strengths Assessment in Mental Health Practice. *British Journal of Social Work*. Oxford University Press, **44**(4), 849-867. ISSN 0045-3102. Dostupné z: doi:10.1093/bjsw/bcs179
278. STEGER, Michael F., Patricia FRAZIER, Shigehiro OISHI a Matthew KALER, 2006. The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*. **53**(1), 80-93. ISSN 1939-2168. Dostupné z: doi:10.1037/0022-0167.53.1.80
279. STEGER, Michael F., Shigehiro OISHI a Selin KESEBIR, 2011. Is a life without meaning satisfying? The moderating role of the search for meaning in satisfaction with life judgments. *The Journal of Positive Psychology*. **6**(3), 173-180. ISSN 1743-9760. Dostupné z: doi:10.1080/17439760.2011.569171

280. STEINBERG, Laurence, 2011. *You and Your Adolescent, New and Revised edition: The Essential Guide for Ages 10-25*. New York: NY: Simon & Schuster. ISBN 9781439166031.
281. STEINBERG, Laurence, Deborah Lowe VANDELL a Marc H. BORNSTEIN, 2011. *Development: Infancy Through Adolescence*. Belmont: CA: Cengage Learning. ISBN 978-0618721559.
282. STÖRIG, Hans Joachim, 2007. *Malé dějiny filosofie*. 8. vyd., v KNA 2. Přeložil Miroslav PETŘÍČEK, přeložil Petr REZEK, přeložil Karel ŠPRUNK. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. Studium. ISBN 978-80-7195-206-0.
283. STRÁNSKÁ, Z. a S. PANČOCHOVÁ, 2001. Úzkost a strach ve škole. In: POSPÍŠIL, Ivo. *Sborník prací Filozofické fakulty Brněnské univerzity. Řada psychologická (P), č. 4 / [odpovědný redaktor Ivo Pospíšil]*. Brno: Masarykova univerzita Filozofická fakulta, s. 149-161. ISBN 80-210-2516-6.
284. SULS, Jerry, James P. DAVID a John H. HARVEY, 1996. Personality and Coping: Three Generations of Research. *Journal of Personality*. **64**(4), 711-735. ISSN 0022-3506. Dostupné z: doi:10.1111/j.1467-6494.1996.tb00942.x
285. SWANSON, Dena Phillips, Malik Chaka EDWARDS a Margaret Beale SPENCER, 2010. *Adolescence: Development During a Global Era*. Burlington: MA: Academic Press. ISBN 978-0123744241.
286. SYŘIŠTĚ, Ivo, 2014. *Filozofické základy výchovy*. 2. V Praze: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-672-7.
287. ŠAFÁŘOVÁ, M., 2006. Rizikové chování v adolescenci. In: SMÉKAL, Vladimír a Petr MACEK. *Utváření a vývoj osobnosti: psychologické, sociální a pedagogické aspekty*. 2. Brno: Barrister & Principal, s. 45-55. ISBN 80-85947-83-8.
288. ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, Jitka, 2010. *Přehled vývojové psychologie*. 3., upr. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 978-80-244-2433-0.
289. ŠPAŇHELOVÁ, Ilona, 2010. *Dítě a rozvod rodičů*. Praha: Grada. Pro rodiče. ISBN 978-80-247-3181-0.
290. ŠTĚPITOVÁ, S., 2005. *Souvislosti hledání a nalézání smyslu života pomocí ESK a osobnostních charakteristik vycházejících z Neo Big Five u studentů 4. ročníků středních škol*. Olomouc. Diplomová práce. Univerzita Palackého. Vedoucí práce E. Smékalová.

291. TAVEL, Peter, 2007. *Smysl života podle Viktora Emanuela Frankla: potřeba smyslu života, přínos Viktora E. Frankla k otázce smyslu života*. Praha: Triton. Psyché (Triton). ISBN 978-80-7254-915-3.
292. TAXOVÁ, Jiřina, 1987. *Pedagogicko psychologické zvláštnosti dospívání*. Praha: SPN - Státní pedagogické nakladatelství.
293. TOMETTE, Alisa, 2015. *Stress reduction among adolescents : a biopsychosocial approach to high school health education*. Oklahoma City. Disertace. University of Oklahoma, Health Sciences Center.
294. TÖRNHAGE, C.-J., 2002. Reference Values for Morning Salivary Cortisol Concentrations in Healthy School-aged Children. *Journal of Pediatric Endocrinology and Metabolism*. **15**(2). ISSN 2191 0251. Dostupné z: doi:10.1515/JPEM.2002.15.2.197
295. TORSHEIM, Torbjorn a Bente WOLD, 2001. School-Related Stress, School Support, and Somatic Complaints. *Journal of Adolescent Research*. **16**(3), 293-303. ISSN 0743-5584. Dostupné z: doi:10.1177/0743558401163003
296. URBANOVSKÁ, Eva, 2009. *Strategie zvládnání stresu u středoškolské mládeže: Škola a Zdraví pro 21. století*. Brno: Masaryk University. ISBN 978-80-7392-097-5.
297. URBANOVSKÁ, Eva, 2010. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-2561-0.
298. URBANOVSKÁ, Eva, 2010a. Percepce školních stresogenních situací adolescenty. In: ŘEHULKA, Evžen. *Škola a zdraví pro 21. století: Výchova ke zdraví: Mezinárodní zkušenosti*. Brno: Masarykova univerzita, s. 149-165. ISBN 9788021054516.
299. URBANOVSKÁ, Eva, 2010b. *Škola, stres a adolescenti*. Olomouc: Univerzita Palackého, Pedagogická fakulta. Monografie (Univerzita Palackého). ISBN 978-802-4425-610.
300. URBANOVSKÁ, Eva. Citlivost náctiletých ke školní zátěži. *Sborník Škola a zdraví pro 21. století*. Kadu 2006, s. 3 [cit. 2019-05-21]. Dostupné z: http://www.ped.muni.cz/z21/2006/konference_2006/sbornik_2006/pdf/024.pdf
301. VACÍNOVÁ, Marie a Marta LANGOVÁ, 2010. *Kapitoly z psychologie učení a výchovy*. Vyd. 2. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. ISBN 978-80-86723-42-6.

302. VÁGNEROVÁ, Marie, 1996. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4317-2.
303. VÁGNEROVÁ, Marie, 1999. *Vývojová psychologie*. 2. vyd. Praha: Karolinum. ISBN 80-718-4803-4.
304. VÁGNEROVÁ, Marie, 2000. *Vývojová psychologie: dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8308-0.
305. VÁGNEROVÁ, Marie, 2001. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0181-8.
306. VÁGNEROVÁ, Marie, 2005. *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0956-8.
307. VÁGNEROVÁ, Marie, 2012. *Vývojová psychologie: dětství a dospívání*. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-2153-1.
308. VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ, 2011. *Pedagogika pro učitele*. 2. Praha: Grada. Pedagogika (Grada). ISBN 978-802-4717-340.
309. VAŠINA, Lubomír a Věra STRNADOVÁ, 2009. *Psychologie osobnosti I*. 3. vyd. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 978-80-7041-491-0.
310. VATAN, Sevginar, David LESTER a John F. GUNN, 2014. Emotion Dysregulation, Problem-Solving, and Hopelessness. *Psychological Reports*. **114**(2), 647-651. ISSN 0033-2941. Dostupné z: doi:10.2466/20.02.PR0.114k23w3
311. VODÁČKOVÁ, Daniela, 2002. *Krizová intervence: [krize v životě člověka : formy krizové pomoci a služeb]*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8696-9.
312. VOJTÍŠKOVÁ, K. *Sociální kategorizace a sociální identita*. 2007. (Pracovní text projektu Sociální distance) [online] [cit. 2018-05-21]. Dostupné z: <https://doczz.cz/doc/115888/soci%C3%A1ln%C3%AD-kategorizace-a-soci%C3%A1ln%C3%AD-identita.1>
313. VOKURKA, Martin, 2018. *Patofyziologie pro nelékařské směry*. 4., upravené vydání. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3563-7.
314. VOS, Joël, Meghan CRAIG a Mick COOPER, 2015. Existential therapies: A meta-analysis of their effects on psychological outcomes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. **83**(1), 115-128. ISSN 1939-2117. Dostupné z: doi:10.1037/a0037167

315. VYMĚTAL, Jan, 2003. *Lékařská psychologie*. 3. Praha: Portál. ISBN 80-717-8740-X.
316. VYMĚTAL, Jan, 2004. *Obecná psychoterapie 2., rozšířené a přepracované vydání*. 2. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-0723-5.
317. VYMĚTAL, Jan, 2007. *Speciální psychoterapie*. 2., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-1315-1
318. VÝROST, Josef a Ivan SLAMĚNÍK, 2001. *Aplikovaná sociální psychologie*. Praha: Grada. Psyché (Grada). ISBN 80-247-0042-5.
319. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 1997. *Sociální psychologie*. Praha: ISV. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6620-X.
320. VÝROST, Jozef a Ivan SLAMĚNÍK, 2008. *Sociální psychologie*. 3. Praha: ISV. Psychologie (ISV). ISBN 80-858-6620-X.
321. WALTER, Cannon In: BAŠTECKÁ, Bohumila a Petr GOLDMANN, 2001. *Základy klinické psychologie*. Praha: Portál. ISBN 80-717-8550-4.
322. WHEATON, B., 1996. The domains and boundaries of stress concepts. ČÁP, Jan a Jiří MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, s. 29-70. ISBN 80-717-8463-x.
323. WIKLUND, Maria a Carita BENGSSON, 2012. Working Hard to Create a Visible Self. *Invisible Girl*. Sweden: Print and Media, 1(1), 21-31. ISSN 1652-6821.
324. WONG, P.T.P., 2016. Meaning-seeking, self-transcendence, and wellbeing. In: BATHYÁNY, Alexander. *Logotherapy and Existential Analysis: Proceedings of the Viktor Frankl Institute Vienna*. Wien: Kindle Edition, s. 311-321. ISBN B01E0W4B9E.
325. WYROBKOVÁ, A. Sebepojetí ve vztahu k tzv. femininním a maskulinním charakteristikám. In MACEK, P., LACINOVÁ. *Vztahy v dospívání*. Brno: Barrister & Principal, 2006. ISBN 8073640341
326. YALOM, Irvin D., 2006. *Existenciální psychoterapie*. Praha: Portál. ISBN 80-736-7147-6.
327. YALOM, Irvin D., 2012. *Chvála psychoterapie: otevřený dopis nové generaci psychoterapeutů a jejich pacientů*. Vyd. 3. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0210-3.
328. YE, Jinhui a Xiaoting YE, 2020. Adolescents' interpersonal relationships, self-consistency, and congruence: Life meaning as a mediator. *Social Behavior and Personality: an international journal*. Scientific Journal Publishers, 48(11), 1-11. ISSN 0301-2212. Dostupné z: doi:10.2224/sbp.9428

329. YOUNGMAN, M. B., 1979. ASSESSING BEHAVIOURAL ADJUSTMENT TO SCHOOL. *British Journal of Educational Psychology*. **49**(3), 258-264. ISSN 00070998. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8279.1979.tb02424.x
330. YOVELL, Yoram, 2010. *Nepřítel v mém pokoji: a jiné příběhy z psychoterapie*. Vyd. 2. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-812-8.
331. ZÁBRODSKÁ, Kateřina, 2009. *Variace na gender: poststrukturalismus, diskurzivní analýza a genderová identita*. Praha: Academia. Průhledy (Academia). ISBN 978-80-200-1752-9.
332. ZHANG, Rongwei, Dan LI, Fei CHEN, Béatrice M. EWALDS-KVIST a Shihong LIU, 2017. Interparental Conflict Relative to Suicidal Ideation in Chinese Adolescents: The Roles of Coping Strategies and Meaning in Life. *Frontiers in Psychology*. USA: University of Michigan, **8**(Article 1010), 1-7. ISSN 1664-1078. Dostupné z: doi:10.3389/fpsyg.2017.01010
333. ZIKA, Sheryl a Kerry CHAMBERLAIN, 1992. On the relation between meaning in life and psychological well-being. *British Journal of Psychology*. **83**(1), 133-145. ISSN 00071269. Dostupné z: doi:10.1111/j.2044-8295.1992.tb02429.x
334. RVP – Rámcové vzdělávací programy, 2022. *Edu.cz* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2022-02-17]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/>