

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FILOZOFICKÁ FAKULTA

KATEDRA PSYCHOLOGIE



DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Simona Krutská**

**EXISTUJE VZTAH MEZI UMĚNÍM A KVALITOU ŽIVOTA?**

**IS THERE A RELATION BETWEEN ARTS AND QUALITY OF LIFE?**

**PRAHA 2012**

**VEDOUCÍ PRÁCE: doc. PhDr. Jiří Šípek, CSc., Ph.D.**

Děkuji vedoucímu diplomové práce doc. PhDr. Jiřímu Šípkovi, CSc., Ph.D., za podnětné vedení práce, četné postřehy a připomínky a zároveň velkou svobodu při zpracování.

Také děkuji své rodině za podporu v posledních měsících i během celého studia.

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

V Praze dne 14. 7. 2012

Simona Krutská

## **Zadání diplomové práce**

Hledání v názvu uvedeného vztahu je důležité mimo jiné i proto, že to navozuje otázku výchovy k umění a jeho podporu. Současně přes předpokládanou podporu kvality života je možné uvažovat o podpoře a rozvoji lidské osobnosti.

Teoretická část práce se bude věnovat hledání a studování existujících teoretických koncepcí, s důrazem na představy v rámci humanistické psychologie. Empirická část se pokusí doložit předpokládanou vazbu na vybraných souborech osob zabývajících se uměleckou činností.

## Abstrakt

Tato práce se zamýšlí nad možností ovlivnění kvality života uměním.

V teoretické části práce jsou uvedeny obecné esteticko-psychologické principy, díky nimž nás může umělecké dílo oslovit, s cílem vystihnout to, co je pro umění jako celek typické a podstatné, a představit tak umělecké dílo jako místo setkání a výzvy pro osobnostní růst s cílem odlišit ho touto charakteristikou od jiných způsobů trávení volného času.

Teoretická část dále stručně představuje vývoj pojmu kvalita života včetně vymezení jeho přesahu směrem k filozofickému zakotvení v pojetích humanistické, fenomenologické a pozitivní psychologie a dohledává výzkumy, které se alespoň nepřímo problematiky umění a kvality života týkají.

Vlastní výzkumná část porovnává subjektivně vnímanou kvalitu života u osob zabývajících se uměním (studentů konzervatoře,  $n = 73$ ) se srovnávací skupinou (studentů gymnázia,  $n = 66$ ), se zaměřením na současnou situaci i budoucí očekávání.

Z výsledků výzkumu vyplývá, že studenti konzervatoře dosahují v testu vyšších hodnot svědčících pro vyšší vnímanou kvalitu života, pro vyvození kauzální souvislosti je však třeba dalších výzkumů v této oblasti.

## Klíčová slova

psychologie, kvalita života, umění, hudba

## **Abstract**

This work discusses the potential of art to influence quality of life.

The theoretical part introduces general aesthetic-psychological principles, thanks to which art work can appeal to us, having the goal of expressing what is typical and essential for art as a whole, and introduce art work as a place of meeting and a challenge for personal growth with the goal to distinguish it, through this characteristic, from other ways of spending free time.

Furthermore, the theoretical part briefly introduces the development of the concept of quality of life including the definition of its overlapping to the philosophical anchoring in the conception of humanistic, phenomenological and positive psychology, and it presents research, which, at least indirectly, deals with the topic of art and quality of life.

The actual research part compares the subjectively perceived quality of life of people interested in art (conservatory students,  $n = 73$ ) with a comparative group (high school students,  $n = 66$ ), with a focus on the present situation as well as future expectations.

The research results show that the conservatory students attain higher values attesting higher perceived quality of life. However, in order to deduce the chain of causation it is necessary to conduct further research in this area.

## **Keywords**

psychology, quality of life, arts, music

## Obsah

Zadání diplomové práce .....	4
Abstrakt .....	5
Abstract .....	6
Obsah .....	7
Seznam použitých zkratek .....	9
Úvod .....	10
Teoretická část .....	12
1. Umění v našem životě .....	12
1.1 Co je to umění .....	12
1.2 Historické ohlédnutí .....	13
1.3 Procesy vnímání uměleckého díla .....	16
1.3.1 Úvod .....	16
1.3.2 Příprava k vnímání uměleckého díla .....	16
1.3.3 Umění jako katarze .....	17
1.3.4 Umění jako místo setkání .....	19
1.4 Charakteristika tvorby uměleckého díla .....	21
1.5 Hudba jako druh umění .....	23
1.5.1 Úvod .....	23
1.5.2 Hudební interpretace .....	23
1.5.3 Některá specifika hudebního vzdělávání .....	24
2. Kvalita života .....	27
2.1 Definice pojmu a historické souvislosti .....	27
2.2 Kvalita života a příbuzné pojmy .....	28
2.3 Způsoby měření kvality života .....	29
2.4 Kvalita života z fenomenologického a humanistického pohledu .....	30
2.5 Kvalita života a umění .....	33

3.	Výzkumy týkající se vztahu umění a kvality života.....	35
3.1	Výzkum vlivu umělecké činnosti na kvalitu života.....	35
3.2	Osobnostní charakteristiky umělců .....	37
3.3	Hudba a kvalita života .....	37
3.3.1	Působení hudby na rozvoj mimohudebních oblastí – realizované výzkumy .....	38
3.3.2	Shrnutí .....	45
	Empirická část.....	46
4.	Srovnávací výzkum kvality života.....	46
4.1	Výzkumný záměr.....	46
4.2	Výzkumný vzorek.....	47
4.2.1	Výběrová kritéria.....	47
4.2.2	Popis vzorku .....	47
4.3	Popis výzkumné metody.....	49
4.4	Výzkumné hypotézy .....	51
4.4.1	Číslování hypotéz .....	51
4.4.2	Výzkumné hypotézy.....	51
4.5	Průběh výzkumu .....	53
4.6	Zpracování dat .....	53
4.7	Výsledky.....	54
4.7.1	Další výsledky .....	69
4.7.2	Shrnutí výsledků.....	73
5.	Diskuse.....	79
6.	Závěr .....	89
	Seznam použité literatury.....	90
	Seznam grafů a tabulek .....	94
	Příloha č. 1 – Dotazník SQUALA pro první ročník.....	97
	Příloha č. 2 – Dotazník SQUALA pro čtvrtý ročník.....	99



## Seznam použitých zkratk

<i>16PF</i>	16 Personality Factors (osobnostní dotazník)
<i>ad.</i>	a další
<i>angl.</i>	anglicky, z angličtiny
<i>apod.</i>	a podobně
<i>atd.</i>	a tak dále
<i>EBSCO</i>	zdroj vědeckých informací pro humanitní a společenské obory (elektronická databáze)
<i>psycINFO</i>	bibliografická a abstraktová databáze Americké asociace psychologů
<i>GPOP</i>	dotazníková metoda, používaná pro porozumění osobnosti v kontextu Jungovské typologie
<i>K.</i>	dílo W. A. Mozarta, číslované podle Kochelova katalogu
<i>kol.</i>	kolektiv
<i>např.</i>	například
<i>pp.</i>	from page to page
<i>PWB</i>	psychological well being
<i>s.</i>	strana
<i>SQUALA</i>	subjective quality of life analysis
<i>SWB</i>	subjective well being
<i>tj.</i>	to je
<i>tzv.</i>	takzvaný
<i>UK</i>	Univerzita Karlova
<i>vyd.</i>	vydáno
<i>WHOQOL</i>	The World Health Organization Quality of Life

## Úvod

„Existuje vztah mezi uměním a kvalitou života?“ Otázka, která stojí v názvu diplomové práce, má lehce provokativní nádech. Samozřejmě, že takový vztah existuje. Proč by se jinak děti ve školách zabývaly uměním, proč by vůbec někdo navštěvoval koncerty, divadelní představení či výstavy, kde výměnou za svůj čas a peníze nedostane nic hmatatelného, a konečně proč by skupina lidí, které nazýváme „umělci“, zasvětila svůj život něčemu, co můžeme označit za pouhý „rozmar“?

A přesto jsem během své práce na tomto tématu narazila na problémy, které na první pohled nemusejí být zřejmé. Především je to nejasná definice obou pojmů. Tento problém lze očekávat při pokusu o definici „umění“, fenoménu, který provází lidstvo od jeho počátku a který se v průběhu staletí mění a vyvíjí podobně jako lidská společnost. Stejně nejednoznačná však zůstává i definice „kvality života“. Situace je ještě komplikovanější tím, že se tento pojem – jako nástroj měření v oblasti zdravotnictví a sociálních věd – v posledních desetiletích stal populárním, a ačkoli zájem o „kvalitu života“ je starý jako lidstvo samo, psychologové dvacátého století ho ve smyslu obecné vlastnosti nepoužívají příliš často. Spojení tohoto termínu s uměním proto ve studiích psychologů téměř nenacházíme a můžeme se jen dohadovat, zda v současnosti jde jen o náhodné opomíjení tématu, nebo zda psychologové – jinak zaměřeni než umělci – zkrátka nepovažují umění za velký přínos pro svůj život.

Umění jako fenomén je v psychologii pojato jako zvláštní předmět zkoumání, s tématy, jako jsou dědičnost hudebního nadání, absolutní sluch, vnímání figury a pozadí, symbolika barev a mnohá další, a umělci jako specifické, „zvláštní“ osobnosti. To vzbuzuje dojem, že jde o záležitost úzké skupiny lidí. Podle mého názoru však umění může zlepšovat kvalitu života a přinášet radost každému, kdo o to cílevědomě usiluje, nejenom výjimečným nebo naopak jen nemocným lidem v rámci terapeutického programu.

Cílem mé práce je proto přispět k této problematice. V teoretické části se nejprve zaměřím na umění samotné, jeho charakteristiky a specifika při jeho vytváření i vnímání. V další části se zaměřím na kvalitu života, vysvětlím příčiny nejednoznačnosti její definice, přínos pohledu pozitivní, humanistické a fenomenologické psychologie a zmíním literaturu, ve které se téma umění a kvality života alespoň nepřímo objevuje.

Další část diplomové práce se zaměří na dohledání výzkumů, které se umění a kvality života týkají. Protože je tato oblast tolik opomíjená, zařadím ještě výzkumy týkající se tématu uměleckého (hudebního) vzdělávání v širším slova smyslu.

Praktická část mé diplomové práce bude srovnávat kvalitu života u souboru umělců a srovnávací skupiny „ne-umělců“. Na tomto místě je třeba upozornit, že jsem si ze všech druhů umění vybrala hudbu jako jeho jediného představitele, především z toho důvodu, že pojmout všechny druhy umění do výzkumu při zachování minimálního počtu respondentů u všech druhů umění by znamenalo realizovat výzkum, který by svým rozsahem přesahoval možnosti této práce. Zvolit menší výzkumný vzorek se zahrnutím všech typů umění by znamenalo zatížit jej nejednotností a statistickou neprůkazností, která by byla výzkumnému záměru na škodu. Každý druh umění má svá specifika a při zahrnutí všech druhů umění v malém počtu by nebylo možné jednotlivé umělecké kategorie v jejich působení rozlišit.

Výběr hudby jako představitele umění byl v mém případě dán také tím, že s ní mám jako absolventka konzervatoře největší zkušenost, znám prostředí hudebníků a jejich komunitu. Dalším důvodem byla domněnka, že hudba může cíli mého výzkumu dobře prospět, protože předpokládám, že její efekt na kvalitu života bude u lidí, kteří se jí zabývají (u hudebních interpretů), výrazný, vezmeme-li v úvahu nutnost velké časové investice při každodenním cvičení na hudební nástroj, která nám dává jistotu, že se tato skupina osob uměním zabývá intenzivně.

Zároveň bych ráda zdůraznila, že v obecném srovnání považuji výsledky získané na souboru umělců-hudebníků za relevantní pro působení umění jako celku. Nepovažuji proto za nutné zúžit název diplomové práce na „vztah mezi hudbou a kvalitou života“. Hudba je jedním z druhů umění a vliv na kvalitu života předpokládám díky obecným zákonitostem uměleckého působení, které jsou pro všechny druhy umění shodné. Toto tvrzení, možná poněkud odvážné a provokativní, bude čtenářům srozumitelnější po přečtení teoretické části, kde budu tyto obecné zákonitosti uměleckého působení popisovat.

Na závěr bych ráda dodala, že mým prvořadým cílem je vzbudit zájem o téma umění a kvalita života a samozřejmě proto přivítám i názory, které budou s mými závěry polemizovat.

# Teoretická část

## 1. Umění v našem životě

### 1.1 Co je to umění

„Umění ve skutečnosti neexistuje. Existují pouze umělci. Kdysi to byli lidé, kteří si vzali barevnou hlinku a na zed' jeskyně načrtli tvary bizona; dnes si někteří kupují barvy a navrhují plakáty na reklamní plochy; dělali a dělají i mnoho jiných věcí. Nazývat takovou činnost uměním můžeme tehdy, když si uvědomíme, že toto slovo znamená v různých dobách a místech velmi různé věci...“ (Gombrich, 2001, s. 15).

Bylo by jistě lákavé vyhnout se problému definice umění tvrzením, že existují jen jeho tvůrci. Obávám se však, že tím bychom situaci příliš zjednodušili. Vždyť po smrti umělce žije jeho dílo vlastním, mnohdy velmi dlouhým životem, často vyvázané ze svých původních funkcí. Než však připustím, že pojem umění je tak široký, mnohotvárný a proměnlivý, že jej nelze definovat, a popravdě přiznám, že ve své práci neaspiruji na vytvoření nebo odhalení výstižné definice umění, přeci jen se u této problematiky na chvíli zastavím. Chtěla bych totiž poukázat na to, co je pro umění klíčové a co okrajové, a že existuje rozdíl mezi uměleckou a jinou, byť i tvůrčí, činností. Zjistila jsem, že k této záměně někdy dochází i při výzkumech umění a kvality života.

Poukázat na podstatu umění přitom není jednodušší než přesněji umění vymežit v jeho vývoji a proměnách. V souladu s Kulkou (2008, s. 17) však můžeme tvrdit, že umění je specifický typ lidského dorozumívání, přičemž *„informace sdělovaná v průběhu umělecké komunikace není formulovatelná a sdělitelná jinými než uměleckými prostředky. Její zvláštní povaha spočívá v tom, že se neobrací k některé jednotlivé psychické funkci, ale k celku psychických sil člověka. Umění tento celek reorganizuje a vytváří tak novou harmonii bytostných sil (rozumu, citu a vůle)“*.

Pro umělecké dílo jsou podstatné tyto požadavky:

- sebevyjádření jeho tvůrce
- smyslově vnímatelné zobrazení

- estetické uspořádání

V tomto smyslu můžeme říci, že umění je prostředkem zobrazování zážitků v esteticky uspořádaných tvarech (Kulka, 2008).

## 1.2 Historické ohlédnutí

*„...nemůžeme rozumět umění minulosti, neznáme-li účel, jemuž mělo sloužit. Čím více se vracíme zpátky do dějin, tím pevněji dané, ale také zvláštnější jsou tyto účely...“* (Gomb-rich, 2001, s. 39).

Historický pohled nám ukazuje, že v počátcích lidské civilizace existovalo umění těsněji spjata s funkcemi, kterým bylo podřízeno.

Umění bylo součástí lidského života od narození až do smrti. *„Život ve všedních i svátečních podobách se odehrával v neustálé blízkosti umění, a tak byl nenásilně kultivován. Umění nebylo ornamentem, vytržením, únikem. Umísťovalo člověka do jeho života a smiřovalo jej se skutečností...“* (Siostrzonek, 1993, s. 11).

*„Na úsvitu lidské kultury byly činnosti a díla, kterým dnes říkáme umění, přirozenou a neoddělitelnou součástí všeho posvátného. (...) Umění bylo jediným způsobem, jak se znovu účastnit vznikání „pravé skutečnosti“, jak se z profánního „času všednosti“ přenést do mytického stavu, kde vše, co člověk koná, je počátkem – je poprvé a navždy“* (Slavík, 2001, s. 24).

To, co dnes nazýváme slovem umění, se velmi liší od toho, co bylo za umění považováno v počátcích lidské civilizace. Vždy však bylo neodmyslitelně spjata s dovednostmi, úsilím a velkým množstvím času. Možná i proto bylo v minulosti chápáno jako důkaz, že při zvládnutí tak náročné činnosti se člověk stává pánem svého osudu, že si ve světě utváří svůj vlastní řád a dokáže se chránit před chaosem. Umění bylo spjata s náboženstvím, s počátkem vědy či řemesel, a přestože představa krásy vždy hrála svou roli, její důležitost sílila teprve postupem času a odrážela tak nové funkce umění.

Antika a renesance přinesla pohled na umění jako záležitost mezilidské komunikace. Antická společnost jako první v dějinách přesáhla mytické pojetí světa a objevila lidskou individualitu, potěšení z lidského díla a čisté krásy, která nemusí mít jiný účel (Slavík, 2001).

Další výrazná změna přišla v nedávné době, kdy došlo k specializaci umění a tím i jeho oddělení od běžného života. Až do doby moderny bylo totiž umění integrováno do spo-

lečenského řádu a umělci měli své dané společenské poslání. Separace umění proto s sebou přinesla vyostření otázky po umělecké hodnotě děl, která v této době vznikají (tamtéž).

Navzdory změnám v průběhu vývoje bychom však mohli najít něco, co je umění ve všech dobách a v různých situacích společné. „*Obecná zkušenost s uměním, shodná v různých historických epochách i v různých lidských kulturách, nás ujišťuje, že umělecké dílo je v první řadě nástrojem pro vyvolání specifických komplexních zážitků, které nemohou mít citlivé nitro člověka, jeho jedinečné smyslové dojmy a představy, jeho prožitky, city a vzpomínky. Obrazně řečeno, pláč, smích nebo dojetí, právě tak jako okouzlení nebo uchvácení z tvarů, barev, zvuků apod. přirozeně patří k umění. I kdyby se v mnoha případech silnější pocity nebo dojmy neprojevovaly, přesto je v souvislosti s uměním více či méně očekáváme. To znamená, že k dílům umění přistupujeme jako k podněcovatelům, kteří mají tyto pocity nebo dojmy vzbuzovat a rozvíjet je*“ (Slavík, s. 189).

S proměnou umění se mění jeho funkce. Možnosti definování těchto funkcí se liší podle způsobu, kterým umění chápeme. Šindelář (1969) formuluje funkce umění pomocí estetických principů, přičemž ho zajímá vztah mezi uměním a životem. Patří sem:

- princip distance – umění vyděluje člověka z celku anonymní přírody a odlišuje jej od zvířete (umělecká díla jsou proto nákladná, na nepřístupných místech, symbolická, rafinovaná, idealizující, ...)
- princip vydělení, přizpůsobení a označení – vede k potvrzení a zdůraznění existenciálních rozměrů lidského života (umělecká díla proto mohou být např. zarámována jako něco jedinečného)
- princip zdvojení, zaměnění a podobnosti – poukazuje na lidskou snahu jak po vydělení, tak po transcenci a zdvojení (při použití uměleckého modelu – novotvaru – se člověk znovu nachází a poznává)
- princip uspořádání – umění se podílí na uspořádání lidského života i prostředí, ve kterém se člověk pohybuje
- princip funkčnosti – umělecké funkce vycházejí z potřeby umělecké tvorby a estetických zážitků

- princip slohovosti – projevuje se ve třech rovinách: ve slohu určitého období, v individuálním slohu tvůrce a v požadavcích kladených na umělecké dílo jako celek

Některé z funkcí umění můžeme chápat jako hlavní – jsou vždy přítomné, relativně samostatné a nelze je na sebe převádět, např. funkce seberealizace, sebevyjádření, funkce poznávací apod., a jiné se objevují pouze v určitých situacích a můžeme je proto chápat jako vedlejší, funkce terapeutická, reklamní apod. (Kulka, 2008).

Pro úplnost uvedu základní funkce umění tak, jak je definuje Kulka (2008):

- biologické funkce (stimulační – podněcování smyslových orgánů, fyziologická relaxace nebo naopak tonifikace, ovlivňování různých fyziologických funkcí – biorytmy, oběhový systém, zažívání apod.)
- psychologické funkce (poznávací, vyjadřovací, formativní, abreaktivní, emocionálně-motivační, psychoterapeutické)
- sociální funkce (mezilidská komunikace, sociální identifikace, koordinace společenských činností, funkce ideologická a reprezentativní)

Siostrzonek (1993) považuje za další funkci umění (vedle utváření a kultivace života) ještě funkci transcendentální a tvrdí, že „*umění je jednou z opěrných holí pro ty, kteří se začínají tázat, a pro odpovědi, a také i vlastní duchovní přeměnu, se vydávají na cestu*“ (s. 11). Umění může otevírat cestu k autentickému bytí.

Stejný názor zastává i Slavík (2001), když tvrdí, že prapůvodní mytický a rituální základ umění se ani v dnešní době úplně neztrácí a jeho projevy můžeme pozorovat v univerzálnosti některých uměleckých témat. Také v díle Junga nacházíme potvrzení myšlenky, že skrze symboly v uměleckém díle se můžeme setkávat s archetypy kolektivního nevědomí a že právě v tom spočívá tajemství působivosti umění (Jung, 1997).

*„Umění člověku umožňuje nahlédnout a osobně zažít nové, dosud neodhalené nebo málo přístupné aspekty určitého druhu událostí, s nimiž se v životě každý z nás musí vyrovnávat. Umění převádí člověku jeho lidský úděl a pořádá (strukturuje) a osvětluje lidskou zkušenost. (...) Měli bychom je považovat za jedinečný a ničím nenahraditelný způsob poznávání, který člověku v určitých svátečnějších chvílích jeho života dává bezprostředně zakoušet, že se lze dotýkat něčeho jinak neuchopitelného a nevyslovitelného, co každého nás přesahuje, pro-*

*tože to nezbytně patří k všeobecné lidské existenci jako její stále inspirující, přitažlivé, věčně živé a citlivé jádro“ (Slavík, 2001, s. 25).*

V umění můžeme zakoušet způsoby dokonalosti, protože o to se také snaží jeho tvůrce, když si klade za cíl přiblížit se k „dobrému tvaru“ (gestaltu). Chceme-li umělecké dílo pochopit, musíme rozpoznat způsob jeho uspořádání a smysl kompozice – pokud zasáhneme do struktury uměleckého díla a pozměníme ji, vnímáme změnu, u špičkových děl vždy k horšímu. Takto můžeme chápat i jedno z rozlišení umění a kýče. Kýč je ke změnám lhostejný (Kulka, 2000).

Domnívám se, že další funkcí umění, či spíše sjednocení funkcí, které už byly uvedeny, je jeho přínos k rozvoji osobnosti (umělce i recipienta). *„Tvořivý proces rozvíjí osobnost. V oblasti citové, duchovní, intelektuální a jistě i dalších. Učí člověka vnímat jak svůj vnitřní svět, tak svět okolo sebe z jiného hlediska“ (Ottová, 2011, s. 47).*

### **1.3 Procesy vnímání uměleckého díla**

#### **1.3.1 Úvod**

Problematika smyslového vnímání (percepce) patří mezi základní psychologická témata a také smyslové vnímání umění bylo v psychologii popsáno a prozkoumáno. Tato oblast psychologie stojí stranou zájmu této práce, a proto se jí nebudu blíže zabývat. Problematika smyslového vnímání není v psychologii umění ústřední, je jen spolu se znalostí teorií o představivosti a citu předpokladem pochopení dalších témat.

Vnímání uměleckého díla je druhem estetického vnímání, jehož cílem je utvoření a strukturace estetického předmětu ve vědomí. Estetické vnímání přitom dospívá za hranice smyslového zrcadlení reality, jeho předmět postupně krystalizuje a výsledná podoba není s objektem totožná, přestože z něj vychází. *„Estetický předmět je totiž dialektickou jednotou subjektivního a objektivního“ (Kulka, 2008, s. 355).*

#### **1.3.2 Příprava k vnímání uměleckého díla**

Existují dva radikálně rozdílné názory na vnímání umění a tedy i na to, jak se na ně připravit.

První z nich staví na spontánnosti a tvrdí, že umělecké dílo nás osloví, pokud jsme naladění podobně jako jeho tvůrce nebo máme podobný vkus. K chápání díla je třeba přistu-



povát spontánně a čekat, co nás osloví; přemíra znalostí z oblasti historie umění a podobně je spíše na škodu. Druhý přístup naopak zdůrazňuje, že bez určitých základních znalostí je radost z vnímání uměleckého díla téměř nemožná a že čím více toho o umění teoreticky víme, tím lépe dokážeme určité dílo vychutnat (Kulka, 2008).

Při vnímání umění můžeme dále rozlišit dva druhy dispozic: stálé a aktuální. Mezi stálé dispozice patří vědomosti, návyky a dovednosti, postoj k umění, kulturní úroveň a životní styl. Mezi aktuální dispozice řadíme vytvoření vhodného prostředí, nálady, psychické uvolnění, vytvoření důvěry ke konkrétnímu umělci a aktualizace estetického zaměření (Kulka, 2008).

Domnívám se, že základní znalosti z oblasti umění jsou pro radost z vnímání uměleckého díla potřebné, protože rozpoznat v určitém uměleckém díle jeho hloubku a moudrost nemusí být snadné. Životní zkušenost bývá totiž v uměleckém díle uložena ve „zhuštěné“ nebo „zašifrované“ podobě, a proto ani její rozluštění a interpretace nemůže být jednoduchá, ale vyžaduje úsilí (Slavík, 2001).

Soustředění se na proces dekódování poselství určitého díla je tedy proces, který vyžaduje aktivitu příjemce a je třeba se mu naučit. Schopnost soustředění obecně je prvotní předpoklad, který může být rozvinut až k určitému typu „kontemplace“ – intenzivního vnímání ve smyslu „flow“, kdy nevnímáme reálný čas, ale „čas, který nám dává umělecké dílo“. Znalosti umělecké formy nebo situace, pro kterou bylo dílo vytvořeno, mohou být také nápomocny jeho pochopení.

### 1.3.3 Umění jako katarze

Koncepce umění jako katarze emocí úzce souvisí s otázkou prožívání emocí vůbec. V souvislosti s uměleckým dílem se můžeme ptát, zda v nás konkrétní objekt vyvolá konkrétní emoce, nebo zda je to spíše tak, že my sami se do uměleckého díla vcitujeme tím, že do něho transponujeme určité city, které vycházejí z nejhlubší podstaty naší bytosti (Vygotskij, 1981).

Umění v nás rozněcuje silné city, které se navenek neprojeví. Vnímání uměleckého díla v nás vyvolává stejnou emocionální odezvu jako běžný prožitek, neústí však do akce, ale do intenzivní činnosti fantazie. Umělecké emoce jsou proto emocemi rozumu. „*Neprojevují*

*se zatínáním pěstí a chvěním, vybíjejí se převážně v představách naší obrazotvornosti“ (tamtéž, s. 210).*

Působení uměleckých děl můžeme vykládat jako vytvoření krátkých spojení navzájem protichůdných citů, které vedou k jejich vybití. Pro estetickou reakci je ústřední, že *„...trýznivé a nepříjemné afekty se v ní vybíjejí, ruší, mění ve svůj opak a že estetická reakce není vlastně nic jiného než taková katarze, tj. složitá proměna citů“ (tamtéž, s. 212).* Základ očistného účinku estetické reakce přitom tvoří protiklad obsahu a umělecké formy – mistrovské umělecké dílo dokáže pomocí formy zrušit obsah.

*„Podlehne-li člověk úplně svému citu, zhrouť se do něj a stane se jeho otrokem. Jestliže jej naopak díky umělecké formě překoná, vtiskne mu takovou formu, která cit zkrátí, ale ponechá mu jeho sílu a živost. Pokud se to opravdu zdaří, bude umělecká forma neustále přitahovat, bude neustále vybízet k novému hledání dojmů, které k ní patří“ (Slavík, 2001, s. 59).*

Různé druhy umění přitom nabízejí různé příklady protikladů obsahu a formy. Například umělecký dojem v sochařství a architektuře vyrůstá z protikladu materiálu, např. těžkého kamene, a obsahu, zobrazení zvířete nebo člověka. Malířství na dvourozměrném plátně zobrazuje perspektivu, v hudbě jsou podle předem stanovených schémat rozváděny disonance, grafika využívá pocitů hrůzy a odporu na jasně ohraničeném prostoru... Všechny druhy umění staví na katarzi – překonání obsahu pomocí formy (Vygotskij, 1981).

Člověk má při vnímání uměleckého díla často pocit, že jeho reakce jsou jedinečné, že reaguje zcela individuálně. To však skutečnosti neodpovídá. Pedagogové a myslitelé, kteří jsou si obecných zákonitostí při vnímání umění vědomi, proto vždy považovali umění za důležitou součást výchovy, za nástroj dlouhodobých změn chování. Estetická reakce sice nepodněcuje bezprostředně k činům, ale vyvolává účinky v průběhu delšího působení, které se projevují ve změnách v celkovém zaměření osobnosti. Umění přetváří a přemáhá obyčejný cit. Bere si materiál ze života, ale přidává k němu něco, co v materiálu samém vůbec nebylo a stává se tak „společenskou technikou citu“. Aby však bylo takové ovlivnění možné, je třeba nejen umění nechat působit, poddávat se jeho kouzlu, ale také najít způsob, jak ho vysvětlit a přiblížit, aby v konfliktní situaci místo katarze člověka nezranilo (tamtéž).

### 1.3.4 Umění jako místo setkání

Umělecké dílo má obsah a chce oslovit, je výzvou k následování. V první řadě je tedy umění prostřednictvím svého obsahu místem setkání svého tvůrce s příjemcem. „*Vždyť jestliže má dílo svého vnímatele oslovit a zaujmout, potom jedině proto, že se v něm jako v zážitkovém průsečíku setkali nejméně dva lidé – autor díla a jeho divák nebo posluchač. A kromě nich všichni ti ostatní, kteří ve stejném díle nalézají své vlastní – a přece společné – touhy, myšlenky, představy, zkušenosti...*“ (Slavík, 2001, s. 192).

V uměleckém díle se můžeme setkat s reflexí minulosti. Nejběžnějším způsobem takové reflexe je vyprávění, které většinou nebývá jen strohým záznamem věcné vzpomínky, ale promítají se do něj i skrytá přání, jedinečné dojmy a prožitky vypravěče. Umění je otevřené fantazijnímu způsobu zpracování vzpomínek. Reflexe se tak může měnit ve fantastické obrazy a stává se zvláštním podobenstvím a metaforou života (Slavík, 2001). Ze své podstaty pak umění musí v životě nalézat skrytý smysl, musí soustředit naši pozornost, překonat neurčitost a rozptýlenost, vyvolat úžas a touhu poznat víc. V každodenním životě umění nachází hlubší význam (tamtéž).

Jiným typem setkání je setkání s city, které prožíváme v existenciálních situacích. Existenciální situace lidské zkoušky, jako jsou smrt, vina, utrpení, láska, strach, zklamání, opuštění atd., o kterých jen nám zatěžko hovořit nebo se k nim vůbec vracet, se v mýtech a umění objevují velmi často právě proto, abychom se s nimi dokázali zprostředkovaně vyrovnat, oplakat je nebo znovu prožít jejich prostřednictvím vlastní radost. Existenciální situace si totiž v sobě stále nosíme a v skrytu si přejeme, abychom se k nim mohli vracet (Slavík, 2001). „*Umění je pro člověka způsobem, jak se vyrovnat se světem v nejkritičtějších a nejodpovědnějších okamžicích svého života. A to naprosto vylučuje možnost pohlížet na umění jako na okrasu života...*“ (Vygotskij, 1981, s. 261).

V uměleckém díle se také často můžeme setkat s novou představou světa. Umění nám odpovídá na otázku „Co se stane, když...“. Pomocí uměleckých děl si lidé tvoří nové verze světa, které obohacují, rozvíjejí nebo překonávají současný stav a pomáhají nám tak připravit se na možnosti, které zatím jen tušíme. „*Umění nám může nabídnout jiná ztvárnění témat naší každodennosti, její opaky, doplňky apod., a tak vytvořit prostor pro napětí a jeho prožitek. V jungiánském duchu vlastně jde o vstřebávání stínu*“ (Šípek, 2010, s. 13).

V extrému se potom umění snaží o zobrazení nepředstavitelného, které směřuje k fascinaci vlastním dílem, ať už pozitivní nebo negativní. Člověk zakouší pocit „ponoření do něčeho nesmírného“ a v této situaci velmi silně vyplouvají na povrch silné emoce (Slavík, 2001), které si někdy jejich aktéři ani nedovedou vysvětlit. Maslow toto prožívání označuje jako „vrcholné zážitky“ (Maslow, 2000).

Tyto mimořádně silné prožitky nejdou dobře popsat slovy, přesto se o to pokoušejí např. obdivovatelé opery v knize *Angel's cry* (Poizat, 1992): „*Cítil jsem, jak mi slzy stékají po tváři, ale neměl jsem tušení proč. (...) Nemohl jsem přestat, slzy tekly a tekly. Nevím, co tohle způsobuje. (...) Jako když ztratíte všechnu sílu (...) máte velmi, velmi silný emotivní zážitek – chcete vstát a tleskat, křičet „Bravo!“ A najednou to „bra“ ještě dokážete, ale „vo“ už nemůžete vyslovit. Zhrouťte se do sedadla a nemůžete se vůbec hnout, jste úplně mimo, ve zkratu. Jako kdybyste dostali elektrický šok. Jste úplně zneschopněni, vidíte kolem sebe ostatní lidi v pohybu a nechápete, jak je to možné. Vy jste někde úplně jinde. Je to zvláštní pocit... Ale taková věc se přihodí velmi zřídka“ (s. 17). Slovo, které se nejlépe hodí pro označení takového zážitku, je „slast“ (ve francouzském originále „jouissance“). Fascinujícím prožitkem, který slast navodí, může být v hudbě setkání s „andělským“ (vysokým) hlasem nebo „tichem, které křičí“ (Poizat, 1992).*

Také Elkins (2007) oslovil lidi, kteří navštěvují výstavy, a ptal se jich na silné citové zážitky a na to, zda je někdy výtvarné dílo rozplakalo. Ve své knize „Proč lidé pláčou před obrazy“ uvádí příklady takových zážitků spolu s popisem prožitků v této situaci. Uvádí, že pláč může být například důsledek reakce na nečekanou a ohromující blízkost obrazu, která vyvíjí na diváka nátlak, „*vyrazí mu dech, nebo ho srazí k zemi*“ (s. 150). Tyto zážitky mají podle Elkinse základ v náboženském prožitku, přestože dnes už slovo „Bůh“ nemůžeme použít, je pro nás příliš vzdálené. Navrhuje tedy slovo „blízkost“ – „...*kterým se snažíme popsat naplnění, bezprostřednost, čirou existenci a naléhavé mystérium, jež jsme dříve nazývali Bohem. (...) „Bezprostřednost“ je dalším běžným slovem, které značí téměř totéž co „blízkost“, až na to, že neimplikuje, že v obraze něco skutečně je*“ (tamtéž, s. 151).

Jinou zkušeností, kterou nám autor předkládá a která vedla k silným emocím, byl divákův prožitek narušeného vnímání času, který byl vykládán jako „pohled do tváře vlastní smrti“. Při pohledu na umělecké dílo, které se po celá staletí nezměnilo a zřejmě nadále nezmění, si dobře uvědomujeme, jak se oproti tomu rychle mění náš vlastní život. Nebo může prožitek „časového zpoždění“ vycházet přímo z podstaty obrazu. Toto je popis jednoho

z nich: „*Nejde jen o to, že je večer a že se připozdívá – jsme to my, kdo přichází pozdě, a neexistuje žádný způsob, jak bychom mohli tento ztracený čas nahradit. Budeme přicházet pozdě vždycky. Každý obraz vytváří svůj vlastní svět. Nejenže se blíží večer, ale do tmy se propadá celý svět. Na místě, kde slunce zapadlo, protéká čas mezi prsty a lidé se noří do tmy. Nevíme, odkud přicházíme, co je vlastně za námi, ani kam směřujeme. Nemůžeme však zůstat ani zde. Jako bychom už byli po smrti a nepatřili do tohoto světa. Jako by nám obraz ukazoval podobu naší smrti*“ (tamtéž, s. 165).

Dalším způsobem, kterým nás dílo může zasáhnout, je naopak pociťovaná „prázdnota“, nebo dokonce „bolestná prázdnota“. Také tyto prožitky mají podle Elkinse náboženský charakter: „*Něco na těchto obrazech chybí. Je těžké přesně určit, co to je, ale v zásadě si myslím, že strach z prázdnoty je idea náboženská. Zatímco nejvyšším vzorem blízkosti je Bůh, konečným vzorem prázdnoty je nepřítomnost Boha. Zní to možná trochu odvážně, ale co je koneckonců Bůh, ne-li objekt, který dává naprosto dokonalým způsobem všemu smysl, takže zahlazuje veškeré myšlenky na něco jiného? A čím jiným se projevuje nepřítomnost Boha než tím, že smysl se postupně vytrácí, propast se stále rozšiřuje a nikdy nedochází k naplnění?*“ (tamtéž, s. 165).

Umění může být místem setkání s ohromující blízkostí, nehybným časem nebo bolestnou prázdnotou.

#### **1.4 Charakteristika tvorby uměleckého díla**

Umělecká tvorba je druhem tvořivosti. Způsob této tvorby může být velmi různý a to znamená, že i popis této činnosti není jednoduchý nebo zařaditelný podle určité šablony – tvorba uměleckého díla může trvat minuty, nebo i roky a umělecké dílo může být rozsáhlé, nebo minimalistické (Kulka, 2008).

Tvorbu uměleckého díla můžeme chápat jako řešení specifického problému – problému, který je nejasně vymezený a který nemá jediné správné řešení. Umělec své dílo postupně konstruuje, zkouší, zavrhuje a hledá nová řešení; mnohdy se chová značně instinktivně. „*Při umělecké tvorbě je možné doslova vše: je to práce i hra, skutečnost i sen, sdělení i sdílení, ukázání i odkázání k něčemu jinému, účast i distance, odhalení i zahalení, obnažení i stud, je v něm vznešenost i nízkost, slast i bolest, požitek i trápení a odříkání, přízemnost i spiritualita, rozum i cit, vzdor vůle i odevzdání. Mimo tuto dialektiku ho nelze dostatečně pochopit*“ (Kulka, 2008, s. 381).

Při umělecké činnosti se velmi účinně a velmi komplexně procvičuje mozek (smyslové a motorické vnímání, paměť atd.), ale také volní vlastnosti. Umělecká tvorba není nic snadného ani rutinního, přestože se dlouholetým opakováním některé dovednosti pro umělce stávají snadné až rutinní. Jenže právě v tom okamžiku je vyzýván, aby tuto hranici překročil a směřoval ještě blíž k dokonalosti. Čím víc se blíží k pomyslnému obzoru dokonalosti, tím větší je jeho touha.

Umělec hledá sám sebe, klade si otázky a představuje si řešení, která zatím nemusejí být uskutečnitelná. Umělecká tvořivost je záležitostí celé osobnosti. Různí autoři uvádějí různé osobnostní charakteristiky typické pro umělecké profese, nejčastěji se jedná o otevřenost vůči zkušenosti, rezervovanost, nízkou svědomitost, tvořivost, senzitivitu a soběstačnost nebo o kombinaci navzájem protichůdných rysů, nazývaných jako komplexita (Zamastilová, 2011).

Podle Kulky (2008) patří mezi komplexní vlastnosti umělecké osobnosti nezávislost, sebeovládání, seberozvoj, průbojnost, přemýšlivost, bezprostřednost, činorodost, zaujatost, snivost a duševní bohatství. Zralá umělecká osobnost by měla být inteligentní, citlivá, originální a duchovně zaměřená, měla by vládnout určitou technikou a samozřejmě důkladnými znalostmi ze svého oboru.

Vlastnosti, které jsou uvedeny u tvůrčích osobností, můžeme považovat za žádoucí a pozitivně ovlivňující kvalitu života. Je proto nasnadě otázka, jestli podobné vlastnosti můžeme očekávat (v menší míře) i u recipientů umění? Domnívám se, že pokud dojde k ovlivnění uměleckým dílem, dojde k určitému posunu, otevřenosti, novému pohledu, zvýšené citlivosti i u recipienta umění. Vlastnosti bezprostředně nutné k tvorbě uměleckého díla jako jsou například sebeovládání nebo průbojnost zůstanou pravděpodobně výsadou tvůrců. Na tomto místě ovšem stojí za to připomenout, že umělec-tvůrce může být také amatér, pro kterého není umělecká činnost zdrojem příjmu.

Jak bylo řečeno v kapitole o vnímání uměleckého díla, soustředění na proces dekódování poselství určitého díla je proces, který vyžaduje aktivitu příjemce a alespoň minimální předchozí znalosti. Vlastnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro vnímání uměleckého díla, jsou potom ve zvýšené míře (spolu s výraznou tvořivostí) nutné pro vlastní tvorbu. Zájem, který mají obě skupiny společný, můžeme u tvůrců umění pozorovat jako intenzivnější a doprovázený vlastní aktivitou.

## 1.5 Hudba jako druh umění

### 1.5.1 Úvod

*„Hudba je mezi všemi uměními tím, čím je matematika mezi vědami. Matematika je pouze ryzí operací rozumu, hudba výhradně citu. Hudbu vytvořila samotná příroda, protože tóny, které tvoří její esenci, příroda poskytuje okamžitě, a taktéž všechny principy hudby jsou z přírody odvozeny, ať již pro utváření melodie, tak také harmonie, případně pro spojování obou v jeden celek. Hudba není jako jiná umění ani napodobující, ani konvenční. (...) Hudba je bytostí, která mluví jazykem, který je pouze její a který je srozumitelný výhradně citu“ (Rejcha, 2007, s. 33).*

Z dnešního pohledu můžeme s autorem souhlasit v tom, že hudba patří mezi nejabstraktnější umění (zvláště hudba instrumentální) a svou podstatou – soustředěním na určité zvukové struktury – silně ovlivňuje emoce posluchačů. Zároveň však musíme zdůraznit, že přestože zvukový materiál obsahuje relativně více emocionálních složek než jiná umění, nemůžeme citovou složku hudby absolutizovat na úkor složek kognitivních. Hudební obraz je jednotou emocionálního a racionálního (Sedlák, 1990).

Hudba jako „zvukové umění“ vyrůstá z ticha. Reálným rozměrem hudby je čas – hudební čas, který má na rozdíl od fyzikálního času kvalitativní charakter, je určený přízvukovostí základních dob a členěním hudebního útvaru a svým charakterem čas fyzikální zvukově ztvárňuje. Při vnímání hudby je časový pohyb hudby spojován s tónově-výškovým pohybem, tj. strukturovanou melodií, a tato jednotu rytmického a výškového pohybu posiluje časově prostorové představy a pocity (Sedlák, 1990). Mezi základní stavební prvky hudby patří melodie, rytmus, tonalita a harmonie, dynamika a barva.

### 1.5.2 Hudební interpretace

Podstata hudby jako dynamického procesu, který se realizuje v čase a v prostoru s velkou modifikací výrazových a formotvorných prostředků, předpokládá hudební interpretaci jako specifickou formu tvořivé činnosti. Hudební interpret má značnou volnost při provedení skladby mimo jiné i proto, že notový zápis hudebního díla je vždy neúplný a zatímco některé hudebně-výrazové prvky zachycuje úplně, např. melodii, harmonii nebo rytmus, jiné jen volně, např. tempo nebo dynamiku a její změny.

*„Dost dlouhou dobu, dny, častěji týdny, někdy i měsíce, si hudebník vytváří intimní pouto s hudbou, kterou interpretuje. Na začátku jsou jen černé noty na bílém papíře, které rychle nebo pomalu umí číst, pod kterými si dříve nebo později dokáže něco představit. Pak melodii poznává, zamilovává se do ní nebo si ji oškliví nebo k ní má také indiferentní vztah. Mazlí se s notami, znovu zkouší místa, která jsou pro něj náročná, učí se nazpaměť melodické postupy a souzvuky. Až obsáhne celou skladbu po technické stránce, může o to více pozornosti věnovat výrazu. Začne do jednotlivých pohybů či zachvění hlasivek vkládat své niterné pojetí skladby, hraje srdcem a hlavním cílem je nyní krása. Ačkoliv skladbu pravděpodobně sám nenapsal, to, jak ji teď hraje, je jeho vlastní umělecké dílo. On oživil skvrny na papíře“ (Zamastilová, 2011, s. 23).*

Tvůrčí proces není nikdy ukončen nebo završen a interpretace jednotlivého díla se tak u stejného umělce mění a vyzrává. V tvůrčí interpretaci umělec promítá celou svoji osobnost i svůj vztah k dílu; vždy by však měl mít na paměti dobový charakter díla a skladatelův osobitý styl (Sedlák, 1990).

Fáze nácvičku skladby probíhá nejprve (případně pouze) o samotě a později v úzkém okruhu známých lidí (v případě hudebního souboru). Po ukončení nácvičku přichází situace provedení skladby, kdy se interpret ocitá ve středu pozornosti publika, aby před jeho zraky vytvářel své dílo. Tato situace je náročná novým způsobem a vyžaduje kromě soustředění i odvahu.

### **1.5.3 Některá specifika hudebního vzdělávání**

Hudební vzdělávání realizované formou výuky hry na hudební nástroj, které může v pozdějším věku vyústit do rozhodnutí věnovat se hudbě profesionálně, předpokládá individuální odborné vedení, nejčastěji učitelem v základní umělecké škole, a pravidelnou domácí přípravu, která se v závislosti na věku a vyspělosti žáka pohybuje v řádu minut až hodin denně. Taková příprava v mladším věku není myslitelná bez dohledu a podpory rodičů.

Individuální výuka hry na hudební nástroj umožňuje předávání hudebních zkušeností na úrovni konkrétního dítěte. Z důvodů finanční dostupnosti se občas experimentuje i s několika žáky v hodině, ovšem potom se jedná spíše o výuku populární hudby a žáci bývají začátečníky ve svém oboru. Od určitého stupně hudebního vývoje už není skupinová výuka myslitelná. Obvykle se však v důsledku individuální přípravy vytvoří i silné citové pouto me-



zi žákem a jeho učitelem, který v ideálním případě představuje laskavou autoritu (Sailerová, 2011).

Někteří psychologové (např. Heymans a Wiersma, podle Révész, 2001) dospívají ke zjištění, že hudební nadání je z velké části geneticky podmíněné. Jak však upozorňuje Sedlák (1990), výzkumníci ověřovali už rozvinuté hudební schopnosti, např. při hře na hudební nástroj, a nezajímala je prvotní hudebnost, např. raný zpěv, a tak v jejich závěrech nelze odlišit genetické dispozice od výchovného působení. Právě výchovné působení je přitom u hudebního vzdělávání podstatné, protože podpora rodičů je u malých dětí nezbytná pro vytvoření potřebných návyků každodenního cvičení. „Cvičení“ na nástroj – slovo, které připomíná tělesnou výchovu, je přiléhavé, protože složité motorické dovednosti hráče spojené se sluchovou představou se musí častým opakováním nejprve zautomatizovat pro další pokrok ve hře, kdy se instrumentalista může zabývat výrazem a přednesem své hry.

Můžeme se tedy ptát, jak rodina přispívá k hudebnímu formování dětí, eventuálně z jakých rodin pocházejí děti, které se hudbou zabývají. Jak bylo uvedeno výše, jedním z pozitivně působících faktorů je podporující zázemí, které pomáhá překonávat občasnou nechuť k pravidelnému cvičení. Zde mají rodiče-hudebníci určitou výhodu, protože si jsou této nutnosti vědomi. Další výhodou rodičů-hudebníků je to, že svým dětem přirozeně vytvářejí prostředí, ve kterém jsou hudbou obklopeny. V hudebních rodinách je tedy dítě vystaveno většímu množství hudebních podnětů a hudební rodiny většinou také mívají výrazný zájem na tom, aby se jejich dítě hudbě aktivně věnovalo, což se projevuje například pečlivým výběrem učitele.

Další pozitivní faktory můžeme chápat jako společné pro hudební i nehudební rodiny. Podle některých názorů se možnost vytvořit si k hudbě blízký vztah vyvíjí u lidí, kteří v dětství zažili podporující rodičovský styl se svobodou projevu a pocitem bezpečí. Sailerová (2011) ve svém kvalitativním výzkumu zaznamenala případy úspěšných hudebníků, které jejich rodiče v hudbě podporovaly, ale nenutily podávat špičkové výkony. Zaměření na výkon přitom nemusí být na škodu, na dítě ale nesmí být kladeny přemrštěné požadavky a přílišná kritičnost, která by jeho pozitivnímu hudebnímu vývoji bránila.

Franěk (2005) upozorňuje, že je výhodné, když dítě vyrůstá ve všeobecně kulturně podnětném prostředí. Sailerová (2011) dále uvádí jako potřebnou podporu rodičů dětem v oblastech probouzení zájmu, morální podpory, poskytování vřelého a láskyplného prostředí,

dobře fungujícího vztahu a v neposlední řadě také pomoc praktickou, jako je doprava na výuku, zapůjčení nástroje apod.

Do hudebního vzdělávání svých dětí budou patrně více investovat rodiče s vyšším socioekonomickým statusem, kteří vzdělání a kulturu považují za prioritu. Tito rodiče se budou více zajímat o školní výsledky svých dětí i o způsob trávení jejich volného času. Můžeme také předpokládat, že u nich nebude převládat materiální zaměření, protože hudba nepřináší finanční zisk ani nebývá běžně spojována se školní úspěšností.

## 2. Kvalita života

### 2.1 Definice pojmu a historické souvislosti

Pokud vyjdeme z původního významu slova, pak kvalita čili jakost je údaj o vlastnosti nějaké věci, odpověď na otázku „jaký?“ (latinsky „qualis?“), a patří mezi základní kategorie, které uvádějí v této souvislosti Aristotelés i Kant. Tyto kvality (barva, vůně, chuť atd.) obvykle pocházejí ze smyslového vnímání a jsou pak nutně podmíněny vnímajícím subjektem i okolnostmi. I když většinou lze rozlišit jejich intenzitu, nedají se vyjádřit poměrem nebo číslem a jsou zpravidla také relativní. Pojem kvality se postupem doby přenesl do běžného života, např. do obchodu, kde dnes znamená praktické ocenění dobrého, kvalitního zboží nebo služby, a to i v teoretických souvislostech, jakou je právě kvalita života. Oproti označení „dobrý“ budí slovo „kvalitní“ dojem objektivnějšího hodnocení a samo o sobě často znamená vysokou jakost. V běžné komunikaci se pojem kvalita života většinou pojí s pozitivní konotací pojmu kvalita, zatímco v odborném jazyce se stejný pojem používá k popisu pozitivních i negativních životních aspektů (Gurková, 2011).

Termín „kvalita života“ byl zmíněn již ve 20. letech v souvislosti se státní materiální podporou nižších společenských vrstev a znovu se objevil v 60. letech v USA. Termín brzy zdomácněl v sociologii, ale používají ho i další vědní disciplíny, např. psychologie, kulturní antropologie, ekologie nebo medicína. Snad právě proto, že se termín užívá v tolika vědních oborech, nenacházíme shodu v oblasti jeho konceptualizace a v metodologických otázkách. Jedna z prvních monografií zabývajících se kvalitou života byla věnována problematice chronicky nemocných pacientů. První celonárodní šetření na toto téma bylo iniciováno sociálními vědami v 70. letech v USA a ukázalo, že pro subjektivní vnímání kvality života je zlepšení socioekonomických podmínek důležité jen do určité míry. Takovou mírou byla zjištěna hranice chudoby. Dále je rozhodující kognitivní hodnocení a emoční prožívání vlastního života, které se socioekonomickým statusem ani s biologickým zdravím nemusí být v přímé úměře (Hnilicová in: Payne, 2005). Definice kvality života toto zjištění musejí brát v úvahu a koncept programově tvořit tak, aby postihl subjektivně vnímané existenciální i sociální aspekty. Například podle Světové zdravotnické organizace je kvalita života to, „*jak jedinec vnímá své postavení ve světě v kontextu kultury a hodnotových systémů, ve kterých žije, ve vztahu k jeho osobním cílům, očekáváním, zájmům a životnímu stylu*“ (WHOQOL, 1997). V rámci všech přístupů má koncept kvality života dvě dimenze: subjektivní, která se týká lidské emocionality a všeobecné spokojenosti se životem, a objektivní, kde se jedná o splnění

požadavků týkajících se sociálních a materiálních podmínek života, sociálního statusu a fyzického zdraví.

Strukturovanou klasifikaci kvality života přináší také Veenhoven (2000), který ve své práci rozlišuje mezi příležitostmi pro kvalitní život, neboli životní šance člověka, a kvalitním životem samotným, neboli životními výsledky. Zároveň rozlišuje vnější kvality prostředí a vnitřní kvality člověka. Jednotlivé kategorie, které spolu působí, jsou sledovány různými vědními obory: např. psychologie, pedagogika a medicína se zabývají interakcí životních šancí člověka s jeho vnitřními kvalitami, mezi které patří kategorie jako psychická vybavenost, zdraví, způsobilost apod. Psychologie se ovšem zabývá také interakcí vnitřních kvalit člověka a jeho výsledků, které právě jsou předmětem dotazníkových šetření, jedná se o pojmy jako spokojenost, pocit štěstí nebo smysluplnost. Součinnost vnějších kvalit a předpokladů zkoumají sociologie, ekologie, speciálně-politické vědy a další. Zkoumané pojmy jsou např. životní prostředí, životní úroveň. Poslední oblastí součinnosti je interakce vnějších kvalit a životních výsledků, které jsou doménou filozofie, s pojmy jako transcendence a vyšší hodnoty než přežití.

Veenhovenův model ukazuje přehledně následující tabulka:

	vnější kvality	vnitřní kvality
životní předpoklady	vhodnost prostředí (životní prostředí, sociální kapitál, životní úroveň)	životaschopnost jedince (psychologický kapitál, zdraví, způsobilost)
životní výsledky	užitečnost života (transcendentální koncepce)	vlastní hodnocení života (subjektivní spokojenost, pocit smysluplnosti)

Tabulka 1 – Veenhovenův model

Definovat kvalitu života je pro její obsažnost a rozdílné způsoby nahlížení velmi obtížné. Na nejobecnější úrovni je možno ji chápat jako důsledek integrace faktorů sociálních, zdravotních, ekonomických a environmentálních a mnohých dalších, které společně zatím ne zcela objasněným způsobem interagují a tak ovlivňují lidský rozvoj na úrovni jednotlivců i celých společností (Hnilicová in: Payne, 2005).

## 2.2 Kvalita života a příbuzné pojmy

S pojmem kvalita života úzce souvisí především pojem „subjektivní pohoda“ („subjective well-being – SWB). V rámci přístupů k tomuto konstruktovi se podobně jako u samot-

ného pojmu „kvalita života“ setkáváme s nejednoznačností, rozdílností až protichůdností jeho použití. Šolcová a Kebza (2004, in: Kvalita života – sborník příspěvků z konference konané dne 25. 10. 2004 v Třeboni) zastávají názor, že tento pojem je psychologickým ekvivalentem pro hodnocení kvality života jako celku. Naopak Džuka (2004) vymezuje čtyři různé způsoby chápání vztahu těchto dvou pojmů:

- jako oddělené chápání dvou konstruktů
- chápání SWB jako součást multidimenzionálního konstruktů kvality života
- chápání SWB jako subjektivního indikátoru kvality života
- ztotožňování obou konstruktů

Autor se kloní k názoru, že mezi oběma pojmy existuje shoda v jejich kognitivní komponentě, ve které je subjektivní pohoda téměř identická se subjektivní kvalitou života. Naopak emocionální systém hodnocení podmínek vlastního života (pozitivní a negativní emoce a jejich frekvence) je typický pro pojem SWB, který ve své podstatě vychází z hédonistických aspektů života, jakými jsou například pozitivní nálada, štěstí, radost a životní spokojenost.

Dalším pojmem, který s pojmem kvalita života souvisí, je termín „psychological well-being“ (PWB). Vznik tohoto konceptu je spojen s kritikou SWB a používá se ve významu Aristotelovy blaženosti (eudaimonion) s důrazem na sebeaktualizaci, smysl života a osobní růst. PWB se pojí s uskutečňováním vlastního potenciálu, naplňováním všeobecně lidských potřeb; ve výzkumech kvality života si však získal menší pozornost než SWB. Můžeme říci, že SWB představuje zážitkový a PWB hodnotový aspekt osobní pohody, přičemž bylo potvrzeno, že nejlepším prediktorem v rámci obou konstruktů je osobnost a její charakteristiky (Gurková, 2011, podle: Blatný, 2008).

Kromě těchto nejčastějších termínů jsou k pojmu kvalita života někdy uváděny ekvivalentně či analogicky i termíny „sociální pohoda“, „sociální blahobyť“ a „lidský rozvoj“ (Hnilicová in: Payne, 2005).

### **2.3 Způsoby měření kvality života**

V následující kapitole stručně shrnu způsoby měření kvality života tak, jak se postupně vyvíjely především v oblasti zdravotnictví při posuzování zdravotního stavu z hlediska

kvality života, protože především v této oblasti se nástroje jejího měření používaly a zdokonaľovaly. Při stanovení lékařské prognózy se totiž ukázalo, že ryze lékařská kritéria stavu chronicky nemocných je třeba doplnit jiným druhem kritérií z širšího pojetí lidské existence.

Metod měření kvality života je velké množství. Na počátku zájmu o toto téma v medicíně stojí způsoby měření, kde hodnotitelem kvality života je druhá osoba, nejčastěji lékař. Tento přístup zaznamenává chování nebo jednání pacienta, které je objektivně měřitelné, na druhé straně stanovená kritéria nemusejí být v souladu s tím, jak pacient hodnotí sám svůj stav.

Nedostatky tohoto přístupu postupně překonává nový, interní pohled na kvalitu života, který znamená radikální změnu ve způsobech jejího měření a stává se východiskem pro psychologické pojetí kvality života v termínech životní spokojenosti. Kvalitu života určuje konkrétní člověk, který si pro svůj život stanovuje cíle, a měří se proto spokojenost pouze v jím uvedených oblastech (Křivohlavý, 2002).

O komplexnější pohled na kvalitu života se snaží typ dotazníku označovaný jako „smíšený“, který v souladu s individuálním přístupem hodnotí celkovou spokojenost s životem, ale doplňuje ji i o spokojenost s předem danými konkrétními položkami, které pokrývají základní oblasti lidského života (tamtéž). Pro úplnost dodejme, že v lékařském výzkumu se používá i typ měření, kdy subjektivní kvalita života je doplněna ještě o vyjádření druhé osoby, např. lékaře či ošetrovatele.

V novější literatuře, kdy se pojem kvalita života objevuje jako samostatně užívaná charakteristika bez vztahu k určité konkrétní nemoci však vyvstává problém jejího měření novým způsobem, s požadavkem na univerzálnost a komplexnost takových nástrojů měření. Značná část z dosud užívaných metod je totiž zaměřena právě jen na kvalitu života vztahující se k určité nozologické jednotce nebo k určité skupině příznaků onemocnění či poruchy (Kebza, 2005).

## **2.4 Kvalita života z fenomenologického a humanistického pohledu**

Nový, subjektivní přístup k problematice kvality života vychází z fenomenologického a humanistického pojetí psychologie. Evokuje Rogerse (1998) a jeho stěžejní myšlenku, že nejlepším bodem, z něhož je možné porozumět chování určitého člověka, je jeho vlastní vztahový rámec. Člověk je v tomto ohledu chápán jako aktivní bytost hledající smysl své existen-

ce (Frankl, 2006). Toto hledání smyslu se projevuje sestavováním plánů a cílů, ke kterým se snaží dospět. Když se daří je realizovat, je člověk spokojen a míra této spokojenosti souvisí s kvalitou jeho života (Křivohlavý, 2002).

Důraz na směřování lidského jednání k nějakému cíli je v psychologii stále populárnější. Důkazem toho je Rogersův výše zmiňovaný „přístup zaměřený na klienta“, Franklova „logoterapie“, Maslowova koncepce B-potřeb nebo témata předkládaná pozitivní psychologií. Volba hodnot a jejich odstupňování v určité hierarchii přitom není náhodná, ale souvisí s celkovým zaměřením konkrétního člověka, které je podstatnou složkou jeho charakteru. Klíčová hodnota, osobní „obecný cíl života“ se stane měřítkem jeho smysluplnosti. Např. ve Franklově pojetí se člověk stává člověkem, pokud sebe přesahuje, a míra jeho „sebepřesahu“ je mírou „kvality“ jeho života, přestože se zde nemluví o tomto konkrétním termínu. Ke kvalitě života se tak můžeme blížit v hlubším slova smyslu (Křivohlavý, 2002).

Pozitivní psychologie se naopak přibližuje ke kvalitě života prostřednictvím pojmu „štěstí“. Seligman, Parks a Steen (in: Huppert, Baylis & Keverne, 2005) uvádějí, že věda si nemůže činit nárok na zodpovězení otázky „Co je to štěstí?“, může však identifikovat a empiricky ověřit složky, které tento pojem vytvářejí. Při bližším pochopení procesů, které se na tvorbě „štěstí“ podílejí, můžeme uvažovat, jakými způsoby lze „štěstí“ zvyšovat. Z toho, co dosud víme, můžeme usuzovat na vliv osobnostních charakteristik v prožívání pocitů štěstí. Poznání z této oblasti pak můžeme shrnout ve formulaci určitého doporučení „jak prožít šťastnější život“. Marks a Shan (s. 511, in: Huppert, Baylis & Keverne, 2005) ve svém „Manifestu pro vzkvétající společnosti“, určeném vládám těchto zemí, považují za nutné:

- věnovat pozornost výzkumům v oblasti osobní pohody v národní politice
- vytvářet „ekonomiku pohody“ skrze zaměstnanost ve smysluplných povoláních
- dbát na vyvážené dělení času mezi zaměstnáním a časem tráveným mimo zaměstnání
- dbát na to, aby zdravotní politika podporovala celkové zdraví
- investovat do prvních let života dítěte a rodičovství
- oslabovat vliv materialismu v oblasti reklamy

- posilovat občanskou společnost, sociální pohodu a aktivní občanství

Další témata, která pozitivní psychologie přináší a která s problematikou kvality života úzce souvisejí, jsou např. naděje, radost, odpouštění, láska, empatie, moudrost, resilience, sebeocení, vděčnost, spiritualita atd. (Křivohlavý, 2004).

Z přístupu pozitivní psychologie vychází ve své práci Csíkszentmihályi, který se ve svém zkoumání optimálního prožitku (angl. „*flow*“) nezděrá použít rovnítko mezi optimálním prožíváním a kvalitou života: „*Pokud chceme kdekoli zlepšit kvalitu života, teorie stavu plynutí nám může ukázat, jak na to*“ (Csíkszentmihályi, 1996, s. 13). Jde přitom o to, že optimální prožitek, charakterizovaný např. soustředěním, sebezapomněním, změněným vnímáním času apod., umožňuje kontrola vědomí, která také určuje kvalitu života. Výsledkem této kontroly vědomí je osvobození vnitřního života člověka od hrozby chaosu na jedné straně a od pevného předurčení biologickými potřebami na straně druhé. Taková kontrola vědomí není snadná; vyžaduje emotivní zaujetí a vůli, která zaměřuje pozornost určeným směrem. Ti, kdo se namáhají, aby ovládli své vědomí, však prožijí šťastnější život (tamtéž).

Csíkszentmihályi jde ve svých úvahách ještě dál: pokud se nám daří kontrolovat vědomí, těšit se z každodenního života a jednotlivých činností, ve kterých zakoušíme optimální prožitek, zbývá nám ještě poslední krok, ke kterému můžeme dospět. Můžeme změnit celý život v jediný optimální prožitek tím, že se snažíme o časovou provázanost jednotlivých činností – dáváme smysl našemu životu jako celku (tamtéž). Zde je patrný také vliv Frankla – člověk se nemá trápit hledáním odpovědi na otázku, jaký smysl má náš život, ale svým působením ve světě smysl vytvářet a nalézt.

Jinou možností, jak uchopit téma směřování lidského života, je hovořit v této souvislosti o ctnostech (vidíme podobnost s pojmem PWB). Při srovnání židovsko-křesťanské i arabské a orientální tradice dospěli Peterson a Seligman (2004) k šesti základním ctnostem, které se objevují napříč historií lidstva:

- moudrost
- statečnost
- lidskost
- spravedlnost



- střídmost
- transcendence

Těmito úvahami se dostáváme až k filozofickému zakotvení pojmu kvalita života ve smyslu Veenhovenova rozdělení do oblasti „vnější kvality – životní výsledky“. „*Otázka po kvalitě života je otázkou po lidství lidského života, po jeho antropologické či filozofické podstatě*“ (Křížová, s. 219 in: Payne, 2005). Výběr témat ze sborníku týkajícího se kvality života (Payne, 2005) nám může přiblížit rozsáhlost tématu: „*Autenticita a kvalita života*“, „*Realita svědomí: psychologická nebo existenciální?*“, „*Tři cesty ke štěstí*“, „*Mystika života*“, pokud se k němu přiblížíme z roviny filozofického přesahu.

Na závěr před námi znovu vyvstává problém definování kvality života, protože vidíme, že v samém jádru tohoto pojmu tkví rozpor – snaží se postihnout duchovní, obtížně pozorovatelné a subjektivně interpretované dimenze života a přitom je zde stále aspirace zacházet s ním standardním vědeckým způsobem (Křížová in: Payne, 2005).

## 2.5 Kvalita života a umění

Pokud odhlédneme od publikací z řad muziko- a arteterapie, s překvapením zjistíme, že přestože je už od dob Platóna vztah mezi uměním a kvalitou života postulován, nenacházíme autorský text z řad psychologů, kteří by tento vztah postavili do středu svého zájmu nebo ho alespoň detailně popisovali s použitím termínu kvalita života. Jednou z řídkých výjimek je práce Csíkszentmihályiho, který se ve svém výzkumu optimálního prožitku zabývá i uměním a považuje ho za jeden z nejefektivnějších způsobů pro dosažení stavu plynutí. Nemá přitom na mysli jen umělecké výkony profesionálů, ale jde mu především o takovou uměleckou aktivitu, která může přinést radost komukoli. Je proto na místě zmínit zde některé z jeho myšlenek týkajících se různých druhů umění.

Důležitým prostředkem rozvoje může být podle Csíkszentmihályiho hra se slovy, která je dostupná i dětem. U dospělých potom může přejít do tvůrčího psaní – například deníků nebo jiných záznamů. Csíkszentmihályi považuje za důležité to, že organický proces růstu myšlenek během psaní de facto umožňuje jejich vznik, protože psaní poskytuje mysli uspořádaný prostředek sebevyjádření (Csíkszentmihályi, 1996). Za největší oblast tvořivého použití jazyka považuje poezii, protože verše nám umožňují, abychom ve své mysli uchovali zkušenosti ve zhuštěné a proměněné podobě, která je ideální pro uspořádávání vědomí. Není důle-

žitá délka básně, „*důležité je najít aspoň řádku nebo sloku, která v nás něco rozezní. Někdy stačí i jediné slovo, aby nám otevřelo nový průhled do světa, aby pobídlo mysl na vnitřní pouť*“ (tamtéž, s. 194).

Co se týká hudby, podle Csíkszentmihályiho bylo „*ve všech známých kulturách široce rozšířeno uspořádávání zvuků do podoby, která těší lidský sluch, čímž se zlepšuje kvalita života lidí*“ (tamtéž, s. 164). Uspořádaná sluchová informace pomáhá uspořádat mysl, ovšem jen v případě aktivního naslouchání. Ještě víc pak z hudby získávají lidé, kteří se naučí ji sami provozovat – tato dovednost nepřináší jen radost, ale pomáhá posílit také vlastní já (tamtéž).

Podle téhož autora nám stálý zdroj radostného prožívání může poskytnout využívání zrakových vjemů a jednou z nejlepších možností, jak se takovému využívání naučit, je zabývat se výtvarným uměním. Umělecké dílo cvičenému pohledu dovolí zažít pocit náhlého pochopení, porozumění světu. Ani zde člověk nemůže čekat, že zažije skutečnou radost bez pěstování patřičných dovedností. Ve srovnání s jinými aktivitami jsou však zrakové vjemy bezprostředně dostupné, proto by byla škoda nevyužít možnosti, které nám nabízejí (tamtéž).

Dalším autorem, který nepřímý vliv umění na kvalitu života potvrdil, byl Maslow. Můžeme totiž předpokládat, že pokud by byla jeho stěžejní díla sepsána o několik desetiletí později, termín „kvalita života“ by se v nich ve vztahu s jeho koncepcí sebeaktualizujícího člověka objevil. V této souvislosti je totiž možné chápat jeho charakteristiku zralých, sebeaktualizujících – „zdravých lidí“, kteří oceňují pravdu, dobro a krásu, ale jsou si vědomi i potřeby hodnot „zdravě regresivních“ (Maslow, 2000). V jeho hierarchickém uspořádání motivace, kdy nad nedostatkové potřeby staví potřeby růstové, se mezi těmito růstovými potřebami objevují také potřeby estetické.

V dílech dalších autorů bychom mohli najít o umění letmé zmínky. Např. Erikson (1997) v kapitole o gerontotranscendenci uvádí jako způsob překonání strachu ze smrti novou aktivitu: slovo transcendence se změní na *transcendance* (v angl. dance = tanec), pokud objevíme radost z kontaktu se sebou vzájemně a s naší planetou. „*Transcendance – to je to, samozřejmě! Rozhýbává to. Je to jedno z umění, je to živé, zpívá to, tvoří hudbu a já se objímám pro pravdu, kterou to šeptá do mé duše. Není divu, že psaní bylo tak obtížné. Transcendance vyvolávají jazyky umění; nic jiného nehovoří tak významně do našich srdcí a duší*“ (Erikson, 1997, s. 121).

### 3. Výzkumy týkající se vztahu umění a kvality života

Předpoklad, že umění má vliv na kvalitu života, je mezi lidmi všeobecně přijímán. Mimo jiné i z tohoto důvodu je totiž výuka umění začleněna do základního vzdělávání ve školách, ačkoli u naprosté většiny dětí nemá přímou souvislost s přípravou na jejich budoucí povolání. Důležitost uměleckého vzdělávání zdůrazňují velcí filozofové i pedagogové historie a její rozšíření v osnovách je součástí některých alternativních pedagogických systémů, např. waldorfské pedagogiky. Dalo by se proto očekávat, že o tomto tématu se bude v odborné literatuře hojně diskutovat, ale pravdou je přitom pravý opak. Tento fakt pokládám za velmi zářející a znepokojivý.

Při prohledání všech dostupných databází vědeckých časopisů (v květnu 2012) jsem našla téměř 200 000 titulů zabývajících se kvalitou života, umění se však týkalo jen 327 z nich, specificky hudbou se zabývalo 164 titulů, což je méně než jedno promile. Při bližším prozkoumání vyšlo najevo, že kromě dvou výzkumů se všechny zaměřují na muziko- nebo arteterapii, tj. měří kvalitu života u osob s určitým zdravotním nebo mentálním znevýhodněním, případně se zaměřují na gerontopsychologii. Kvalitu života v souvislosti s uměním u běžné populace zmiňují jen dva sociologické výzkumy z let 2004 a 2009 realizované v návaznosti na sobě v Kanadě. Jejich společný přínos i problematické okolnosti shrnu s ohledem na jejich propojení společně.

#### 3.1 Výzkum vlivu umělecké činnosti na kvalitu života

**Alex C. Michalos: Arts and quality of life (2004) a Alex C. Michalos a P. Maurine Kahlke: Arts and the Perceived Quality of Life in British Columbia (2009)**

Autor výzkumů v počátku upozorňuje na skutečnost, že téma umění a kvality života je ve vědeckých sociologických studiích nepochopitelně opomíjeno, přestože má umění tolik příznávaných sociálních funkcí, a uvádí, že např. v časopise *Social indicators Research* nenachází od doby jeho vzniku v roce 1974 ani jediný příspěvek k tomuto tématu. Upozornění na tuto diskrepanci a snahu po prozkoumání zanedbané oblasti považuji za největší přínos práce.

Otázku toho, co lze a co nelze považovat za umění, ve svém příspěvku autor neřeší, tvrdí, že sestavení takové definice nebo rozlišení tzv. „vysokého“ a „nízkého“ umění není nezbytné. Oblast umění je pojata velmi široce výčtem různých uměleckých aktivit, z nichž některé považuji za velmi sporné, nebo přímo nevhodné a s uměním nesouvisející – jsou zahrnuty například i kategorie jako zahradničení, gurmánské vaření, pletení, doprovázení dětí do

muzea apod. V podstatě jsou v tomto širokém pojetí do výzkumu efektu umění zahrnuty různé způsoby trávení volného času.

Námítky lze mít také ke způsobu sběru dat: rozsáhlý text zahrnující několik dotazníků byl širokému okruhu respondentů rozeslán poštou a návratnost výsledků tak činila méně než 15 % z celkového počtu oslovených. Ve vzorku pak převažovaly ženy s vyšším stupněm vzdělání.

Respondenti uváděli, jak často se věnují různým aktivitám, jakou radost jim činnost bezprostředně přináší, co si představují pod pojmem umění, které z druhů umění je pro ně nejdůležitější, jaký je podle nich přínos umění pro jejich život; a vyplňovali také několik dotazníků kvality života.

Výsledky výzkumu ukazují, že umění souvisí s kvalitou života jen velmi málo, vysvětluje 5–11 % proměnných, přičemž autor dodává, že ani vliv jiných okolností na kvalitu života nebyl příliš průkazný. Nejvíce korelovala shoda v partnerském vztahu. Výsledky byly navíc silně ovlivněné způsobem měření kvality života – výběrem dotazníku.

Pro zajímavost uvedu některá dílčí zjištění výzkumu: např. pod pojmem „umění“ si největší část respondentů představila kresbu a malbu, zatímco za nejdůležitější pro sebe považovali hudbu, tento údaj uvedlo 36 % dotázaných. Umění považovali celkově spíše za dobré pro vlastní zdraví a rozvoj než za prostředek k vytváření a zlepšování sociálních vazeb. V kategorii související s osobním rozvojem nejčastěji udávali jeho pozitivní vliv na sebedůvěru, sebeobraz a možnost dozvědět se něco o sobě. Nejsilnější pozitivní vztah s kvalitou života byl zjištěn u položky „občasná návštěva divadelního představení“, zatímco nejsilnější negativní vztah u položky „častý zpěv o samotě“. Autor v této souvislosti spekuluje, že příležitost zpívat o samotě mají lidé, kteří jsou osamoceni i v životě a kteří mohou následkem toho trpět depresivními symptomy.

Pojetí takto širokého výzkumu neumožňuje srovnání se záměrem této diplomové práce, protože se jedná o mapující sociologickou sondu zaměřenou spíše na různé způsoby trávení volného času. Přes všechny výhrady k uchopení tématu i ke způsobu provedení výzkum poukázal na nedostatek zájmu o tuto oblast a mohl by přispět k tomu, že se téma umění a kvality života dostane brzy do centra pozornosti i psychologů.

## 3.2 Osobnostní charakteristiky umělců

Téma struktury osobnosti je jedním z klasických témat psychologie a můžeme proto konstatovat, že také v oblasti „specifik umělecké osobnosti“ se pohybujeme na poli, které bylo zmapováno. Tomuto tématu se navíc věnují dvě diplomové práce sepsané na katedře psychologie Filozofické fakulty UK v nedávné době. První z nich se týká osobnostních charakteristik výtvarných umělců (Ottová, 2011) a druhá hudebních interpretů (Zamastilová, 2011). Není proto nutné zde znovu podávat přehled zahraničních výzkumů této problematiky, která je v uvedených diplomových pracích přehledně zpracována. Zastavím se jen stručně u shrnutí výsledků obou diplomních výzkumů, protože osobností struktura s kvalitou života úzce souvisí. Výzkum struktury osobnosti u hudebních interpretů je navíc realizován také na studentech konzervatoře a gymnázia, což je pro srovnání s mým vlastním výzkumem výhodné.

Ottová (2011) při výzkumu osobnosti výtvarných umělců použila k analýze metodu GPOP, vycházející z Jungovy typologie, a ve shodě se zahraničními výzkumy dokazuje, že umělci oproti referenční skupině signifikantně výše skórují v preferenci rysů „vnímání“, „cítní“ a „intuice“ a ve vlastnostech „imaginativnost“ a „abstraktnost“.

Zamastilová (2011) při použití postupné diskriminační analýzy ukázala, že existuje celkem 5 faktorů z Cattelova osobnostního dotazníku 16PF, které rozlišují mezi skupinou studentů konzervatoře a gymnázia. Konzervatoristé byli senzitivnější, sociálně smělejší, soběstačnější, živější a perfekcionistější než gymnazisté. Pokud byly rozdíly sledovány podle pohlaví, pak chlapci konzervatoristé byli ve srovnání s gymnazisty úzkostnější, méně uzavření, měli menší sebekontrolu, byli perfekcionistější, otevřenější ke změnám, soběstačnější, sociálně smělejší a napjatější. U dívek se rozdíl projevil v jediném faktoru, kterým byla senzitivita. Konzervatoristky byly senzitivnější než gymnazistky.

## 3.3 Hudba a kvalita života

Pro nedostatek relevantnějších výzkumů jsem se rozhodla do této části práce zařadit výzkumy, které se týkají hudby a podobají se mému diplomovému úkolu cílovou skupinou, týkají se mládeže a dětí. Jde o sondy toho, jak hudba – lépe řečeno hudební vzdělávání – ovlivňuje ostatní oblasti života, jaký je její přínos v rozvoji mimohudebních oblastí.

### 3.3.1 Působení hudby na rozvoj mimohudebních oblastí – realizované výzkumy

Hudba je umění, které dokáže silně působit na naše emoce. „*Prakticky na všechny z nás má hudba silné účinky, ať ji již vyhledáváme, či nikoli, ať již si o sobě myslíme, že jsme, anebo nejsme mimořádně ‚muzikální‘. Tato přirozená náklonnost k hudbě, ‚muzikofilie‘, se projevuje již v dětství, je zřetelná a ústřední v každé kultuře a pravděpodobně sahá až k úplným počátkům našeho druhu*“ (Sacks, 2009, s. 9).

To, že hudba ovlivňuje naše prožívání, je obecně známým a také v praxi hojně využívaným jevem – v reklamě, spotřebním chování, při relaxaci, v medicíně apod. V posledních desetiletích se do popředí zájmu dostala otázka, zda hudba ovlivňuje i jiné oblasti lidského života, především ty, které souvisejí s učením a inteligencí. Tyto úvahy podnítil neurofyziologický výzkum umožňující sledování mozkových funkcí např. pomocí magnetické rezonance a zjištění, že aktivní hudebníci vykazují oproti ostatním lidem změny v určitých mozkových oblastech – v oblastech sluchového vnímání, motorických dovedností a časoprostorového vnímání. Bylo zjištěno také zvětšení corpus callosum a mozečku (Magne, Schon a Besson, 2006). Předpokládá se přitom, že tyto rozdíly nejsou vrozené, ale postupně vytvořené, pokud se jedinec začne zabývat hudbou v raném věku a v hudební činnosti intenzivně pokračuje (Franěk, 2005). Změny mozkových oblastí přitom mohou následně ovlivnit další – nehudební schopnosti, protože tato mozková centra nejsou specifická jen pro hudbu, ale podílejí se i na dalších kognitivních procesech.

#### **Zahraniční výzkumy a metaanalýzy**

Hudební pedagogové předpokládají, že praktická hudební činnost vede kromě probuzení zájmu o hudbu a rozvoje hudebních schopností také k pozitivním změnám v různých mimohudebních oblastech. Existuje např. přesvědčení, že hudební výchova zlepšuje kognitivní dovednosti a vede k lepšímu školnímu prospěchu. V této souvislosti je třeba připomenout, že zpěv nebo hra na hudební nástroj zdaleka není nenáročnou zábavou. Při hudební činnosti je třeba zpracovávat komplexní vizuální informaci (notaci), tuto dále převést do hudební formy a tu dále do systému motorických příkazů. Hudebník dále provádí akustickou i motorickou zpětnou vazbu (analýzu). Dochází tedy k procvičování mozku stejně jako při jiné školní výuce nebo i více (Franěk, 2005).

Výzkumy, které se mimohudebním benefitem hudby zabývaly, můžeme rozdělit na dvě oblasti: první oblast tvoří výzkumy konkrétního jevu hudebního působení (původní vý-

zkumy), druhou metaanalýzy a shrnutí dostupných zdrojů. Využila jsem především databáze EBSCO psycINFO a Education Research Complete.

### **Původní výzkumy**

Specifickým případem působení hudby je v médiích často zmiňovaný tzv. Mozartův efekt. Při původní studii (Rauscherová, 1993, podle: Jones, Estell, 2007) bylo zjištěno, že osoby, které byly vystaveny působení Mozartovy hudby, následně lépe skórovaly v testu chápání časově-prostorových vztahů. Senzační nádech tohoto objevu způsobil, že výsledky studie byly nekriticky přijímány a zevšeobecňovány v médiích. Poslech Mozartovy klavírní sonáty D dur (K. 448) měl podle hudebních vydavatelů zvýšit inteligenci dětských posluchačů. Původní studie Rauscherové však prokázala jen krátkodobé, cca 10–15 minut trvající zlepšení těchto časově-prostorových schopností a týkala se jen dospělých.

Jiní autoři nebyli naopak ve snaze zopakovat výsledky původního pokusu úspěšní (Franěk, 2005). Jones a Estell se proto pokusili opakovat výzkum tohoto jevu u studentů středních škol za přísně kontrolovaných podmínek, kromě testování prostorové představivosti přitom sledovali i úroveň aktivace (vzrušení) u studentů, jako jednoho z možných vysvětlení tohoto jevu. Výsledky pokusu nebyly jednoznačné, především se ukázalo, že poslech Mozartovy hudby vede ke zvýšení aktivace jen u některých žáků, u jiných nikoli. Dále bylo zjištěno, že žáci s vyšší úrovní aktivace, bez ohledu na to, zda byli vystaveni Mozartově hudbě či nikoli, lépe skórovali v testu časově-prostorového chápání, paradoxně stejně jako ti, jejichž úroveň aktivace v podmínkách ticha zůstala nezměněná. Autoři poukazují na to, že hudba má schopnost úroveň aktivace zvýšit, ale i naopak snížit, přičemž záleží na hudebních preferencích jednotlivce. Tento fakt dávají do souvislosti s tím, že Mozartův efekt se podařilo prokázat jen v některých studiích, a navrhuje proto v další práci na toto téma zkoumat působení jakékoli oblíbené hudby.

Jiným případem výzkumu působení hudby ve velmi konkrétní oblasti kognitivních schopností je studie autorů Magneho, Schöna a Besson z r. 2006, kteří zkoumali, zda se hudební vzdělání promítne do jazykových schopností ve smyslu lepšího rozlišení malých změn jak v hudební melodii, tak v prosodii neboli melodii mluveného slova. Probandy tohoto výzkumu byly osmileté děti, které byly v průběhu tří nebo čtyř předchozích let vystaveny hudebnímu vzdělávání, které zahrnovalo každodenní cca 20–30minutové cvičení na hudební nástroj. Výzkum prokázal, že skupina dětí, které byly hudebně vzdělávány, statisticky vý-

znamně lépe uspěla v detekování rozdílů jak v melodii, tak v prosodii, a to především v případech, kdy rozdíl byl jen minimální, a bylo tedy obtížnější jej určit. Autoři uzavírají, že prokázali souvislost mezi procesy vnímání hudby a řeči, a dále, že vzdělávání dětí v raném věku po dobu tří nebo čtyř let se ukázalo jako postačující pro významné zlepšení v této oblasti.

Předběžný výzkum realizovaný Knox Anderson a Rickard (2005) o krátkodobém působení aktivního hudebního programu pro dospívající školní děti ve vztahu k jejich sebehodnocení a vyjadřování hněvu zkoumá pozitivní působení hudby v emocionální a seberegulační oblasti. Téma blízké muzikoterapii mělo za úkol zjistit, jak se dá aktivní hudební program využít ve škole. Oproti očekávání, že účast na společném hudebním programu povede k lepší sebekontrolě a pozitivnímu sebehodnocení, výsledky přinesly opačný pohled: sebehodnocení dětí se nezlepšilo, pouze se zlepšila kontrola vyjadřování hněvu, ovšem statisticky nevýznamně, a to i v kontrolní skupině. Děti z experimentální skupiny měly navíc po skončení výzkumu k hudbě horší vztah, než děti ze skupiny kontrolní, považovaly ji za nedůležitou a za potenciálně ohrožující. Autorky uvažují, že je možné vysvětlit tento jev tak, že děti byly rozděleny do skupin náhodně a aktivní hudební program byl vlastně nedobrovolný, a proto od začátku negativně vnímán.

### **Metaanalýzy a souhrnná zpracování**

Další oblastí hudebního působení, které byla věnována značná pozornost, je souvislost hudebního vzdělávání a všeobecného akademického úspěchu. Při analýze výsledků výzkumů srovnávajících školní prospěch dětí zabývajících se hudbou a nehudebníků je však třeba opatrnosti při interpretaci dat. Pokud se potvrdí lepší výsledky u skupiny dětí s hudebním vzděláváním, je třeba vzít v úvahu, že hudební kurzy navštěvují především děti z tzv. „lepších rodin“. Rodiče těchto dětí mívají v průměru vyšší dosažené vzdělání, vyšší příjmy a akademický úspěch svých dětí pokládají za důležitý, strukturují proto jejich volný čas tak, aby se dále rozvíjely, zajímá je také, s kým se jejich děti přátelí. Děti z těchto rodin více hovoří s rodiči i s učiteli (Franěk, 2005).

Problematikou hudebního vzdělávání a akademického úspěchu se zabývali Southgate a Roscigno (2009). Analyzovali výsledky výzkumů minulých let v této oblasti a za pomoci statistických dat populace sledovali možné souvislosti. Zajímalo je, kdo jsou z hlediska sociální třídy, rasy a pohlaví děti a dospívající, kteří navštěvují hudební kurzy, kde k hudebnímu



vzdělávání dochází, zda ve škole nebo mimo školu, a jestli existuje souvislost mezi tímto vzděláváním a školními výsledky ve čtení a v matematice. Zároveň sledovali současné a minulé školní výsledky a jiné investice do intelektuálního rozvoje. Předchozím výzkumům přitom autoři vytýkají malý vzorek účastníků výzkumu nebo nejednoznačnou definici pojmů.

Srovnání uvedených autorů prokázalo především velký vliv rodinného prostředí na školní úspěšnost, a to nejen jako lepší či horší „výchozí pozici“, ale jako dlouhodobý ukazatel úspěšnosti. Avšak přestože byl tento „vliv lepší rodiny“ vzat v úvahu, vliv hudebního vzdělání na školní úspěšnost byl přesto statisticky významný pro děti i dospívající, přičemž podstatnější zlepšení bylo pozorováno ve čtení než v matematice. Jak autoři sami uvádějí, povaha srovnání ovšem neumožňuje určit, jakým způsobem k tomuto efektu dochází. Je totiž možné, že to není sama hudební výuka, která zlepšení způsobila, ale jen některé okolnosti této výuky, např. prostřednictvím ovlivnění nálady. Není proto možné hudební vzdělávání brát jako prediktor budoucího úspěchu ve škole. V této souvislosti autoři doporučují další upřesnění, např. případové studie, které by se problematikou zabývaly hlouběji.

Jiní autoři, Demorest a Morrison (2000), se v stati „Hudba a mozek: Učiní Vás hudba chytřejšími?“ snaží o shrnutí dosavadních poznatků nejen ve zkoumání Mozartova efektu, ale také v působení hudebního vzdělávání na děti, konkrétně výuky hry na hudební nástroj – klavír, a v souvislosti hudebního vzdělávání s akademickým úspěchem. Především upozorňují na fakt, že inteligence je tvořena mnoha složkami a že zlepšení v jedné části (časově-prostorové představivosti) se nerovná zlepšení inteligence jako celku. Ohrazují se tím proti novinovým titulům typu *Hudba vám zvýší IQ*. Toto zevšeobecnění bylo uplatněno nejen při interpretaci Mozartova efektu, ale i ve studiích, které zkoumaly působení výuky hry na klavír. Zlepšení bylo patrné pouze v jediném subtestu časově-prostorových vztahů.

Co se týká akademického úspěchu, pak autoři upozorňují, že úspěch dětí hudebně vzdělávaných vypovídá více o nich než o hudebním vzdělání, kterého se jim dostává. Bylo také např. zjištěno, že účastníci dramatické výchovy mají lepší výsledky ve verbálních testech než děti s hudebním vzděláním. Argumentace by tedy měla být opačná: výsledky nenaznačují, že hudba usnadňuje dětem úspěch ve škole, ale naopak: úspěšné děti považují hudbu za důležitou a ty nejúspěšnější z nich se hudbě věnují nejdelší čas. Toto je podle autorů také jeden z argumentů pro povinné hudební vzdělávání dětí ve škole: není totiž pravda, že jim hudební výuka jen ubírá čas, který by měly věnovat důležitějším předmětům. Dále autoři navrhuji za-

myslet se nad dalšími specificky lidskými oblastmi, ve kterých hudba působí a je důležitou součástí, spíš než hledat zázračné teorie.

O shrnutí zkoumání v oblasti nehudebního působení hudby na děti se pokusili autoři Črnčec, Wilson a Prior (2006). Shrnují, že působení hudby na děti nevychází z žádné ucelené koncepce nebo teorie, ale že poměrně nesystematicky shrnuje výzkumy ve třech oblastech, kterými jsou:

- cílený poslech určitého typu hudby (Mozartův efekt)
- hudební vzdělávání – hra na nástroj a jeho dopad
- vliv hudební kulisy ve školních třídách

Co se týká cíleného poslechu hudby a následného testování (Mozartův efekt), autoři upozorňují, že probandy v původním výzkumu byli dospělí lidé. Při pokusech zopakovat jej na dětech (autoři provedli metaanalýzu čtyř výzkumů) nebyl prokázán, ačkoli nálada posluchačů byla lepší a uváděli také vyšší míru aktivace. Závěrem autoři vyslovují údiv nad tím, že přes neexistující důkaz o pozitivním působení je tento jev stále středem zájmu a přijímán veřejností. Autoři souhlasí s názorem, že Mozartův efekt je jeden z nejrozšířenějších psychologických mýtů současnosti.

Další částí jsou studie působení hudby ve smyslu pozitivních kognitivních účinků cvičení hry na hudební nástroj. Podle autorů je tato domněnka dána tím, že lze pozorovat, že děti, které dosahují úspěchu ve hře na hudební nástroj, jsou zpravidla velmi úspěšné také ve škole. Uváděny jsou lepší výsledky v časově-prostorových testech, jazykových schopnostech, nebo obecně vyšší inteligence. Autoři upozorňují, že tato korelace nemusí mít žádnou kauzální souvislost, tu je možné prokázat pouze experimentálně.

Z metaanalýzy experimentů na téma hudebního vzdělávání a časově-prostorové představitosti (Hetland, 2000, podle: Črnčec, Wilson, a Prior, 2006) vyšlo najevo několik faktů:

- výuka hry na hudební nástroj skutečně zlepšuje časově-prostorovou představitost v době hudební výuky a je možnost dalšího zlepšení ještě dva roky od počátku této výuky
- toto zlepšení je patrné při jakékoli formě výuky, i když individuální výuka je o něco účinnější
- největší efekt byl pozorován, pokud takto vzdělávány byly děti ve věku 3–5 let

- pokud byla součástí vzdělávání výuka notace, došlo ještě k dalšímu zlepšení časově-prostorového chápání

Podobně byl v několika experimentech zkoumán vliv hry na hudební nástroj a skórování v matematických testech, výsledky jsou však natolik nejednoznačné, že je bude třeba ještě potvrdit nebo vyvrátit dalším zkoumáním v této oblasti. Také srovnání hudební aktivity a čtenářských schopností jsou nejednotná, přestože například vliv hudebního vzdělávání na verbální paměť, která je ke schopnosti čtení potřebná, se ukázal jako podstatný. Autoři však těmto studiím vytýkají četné metodologické nedostatky, pro které by bylo potřebné jejich opakování.

Vztah hudebního vzdělávání a obecné inteligence zatím zkoumala jediná longitudinální studie (Schellenberg, 2004) a její výsledky je třeba brát s rezervou, dokud nebudou potvrzeny podobným výsledkem dalších studií. Výzkumu se účastnily děti ve věku 6 let a závěry ukazují, že zatímco obecná inteligence všech dětí se v průběhu 36 měsíců zvýšila, u skupiny s hudebním vzděláváním bylo zvýšení statisticky významné oproti skupině kontrolní.

Ve zprávě uvedených autorů je dále podán přehled nejčastějších teorií, které mají zmíněné výsledky vysvětlit. Nejdůležitější z nich jsou tyto dvě: neurologický model (*trion model theory*), podle kterého hudba pomáhá strukturovat mozek, který je následně lépe vybaven pro některé schopnosti (Leng, Shaw, 1991 podle: Črnčec, Wilson a Prior, 2006) a teorie blízkého přenosu (Rauscher, 2002; Schellenberg, 2001 podle: Črnčec, Wilson a Prior, 2006), která předpokládá, že pro hru na hudební nástroj a jiné úkoly je třeba podobných kognitivních dovedností. Při výuce hry na nástroj, která zahrnuje např. notaci a porozumění prostorového uspořádání klaviatury, se tak procvičují mozková centra prostorového vnímání, která jsou následně zodpovědná za lepší výsledky v jiných úkolech, spojených s prostorovou představivostí. Neurologická teorie tvrdí, že na hudbě a jejím vlivu na mozek je něco zcela specifického, zatímco podle teorie blízkého přenosu nemusí být hudba jedinou ani nejlepší, ale pouze jednou z mnoha možností, jak svůj mozek procvičovat.

Možnost, že následky hudebního vzdělávání jdou daleko za hranice hudebního působení, že hudba má např. potenciál pro zlepšení obecných intelektových schopností, je fascinující. Jak však autoři poukazují, zatím nebyl předložen žádný přesvědčivý důkaz pro to, že hudební působení má výsledky lepší, než by tomu bylo u jiné formy dalšího mimoškolního vzdělávání.

Poslední kapitola autorů se zabývá výsledky výzkumů v oblasti působení hudební kulisy ve škole. Některé výsledky naznačují, že může docházet ke zlepšení výsledků v testech, např. porozumění čtenému textu nebo testu z aritmetiky, pokud jsou žáci během testování vystaveni působení uklidňující hudební kulisy. Metaanalýza podobných experimentů však nenaznačuje, že by efekt kulisy byl nějak výrazný. Spíše než k povzbuzení kognitivních schopností při ní zřejmě dochází ke zklidnění a následně lepší schopnosti soustředění. Podle jiných výzkumů (Hallam a kol., 2002) tkví pozitivní efekt hudební kulisy právě v emocionální oblasti, kdy jejím prostřednictvím může podle potřeby docházet k uklidnění nebo naopak aktivaci žáků. V této souvislosti je relevantní zajímat se o to, jak hudbu školní děti vnímají, kterou preferují a jaké změny nálady u nich konkrétní typ hudby vyvolává.

Některé oblasti působení hudby sledovány nebyly, ačkoli můžeme předpokládat, že by jejich sledování přineslo zajímavé výsledky. Jednou z těchto oblastí je sociální funkce hudby ve výchovném procesu při společné hře nebo zpěvu, kdy máme na zřeteli vztahy ve skupině a její kohezi nebo sociální identifikaci. Přesto dosud nebyl dosud realizován nebo není obecně známým výzkum, který by se zabýval vztahem pravidelné společné hudební aktivity ve školní třídě a vztahy mezi spolužáky. Výzkum, který realizovaly Knox Anderson a Rickard se zabýval sebehodnocením žáků a vyjadřováním hněvu, což je poněkud odlišná oblast. Je přitom pravděpodobné, že by výzkum pravidelné společné hudební aktivity prokázal jejich souvislost, tedy zlepšení vztahů ve třídě po určité době hry ve třídním souboru. Stranou zájmu zatím ve školách zůstal také fenomén hudby jako „toho, co definuje prostředí“ (Franěk, 2005), tzn. zda by v souvislosti s poslechem klasické reprodukované hudby, která evokuje koncertní místnost, bylo možné pozorovat u žáků jiné, společenštější chování např. během přestávek.

### **Situace v České republice**

Zdá se, že v České republice není výzkum mimohudebního působení hudby na děti a mládež považován za zajímavé téma, přestože se Češi tradičně považují za jeden z nejhudebnějších národů. Práci na toto téma jsem ve vědeckých databázích nenašla.

Situace, která vypadá na první pohled pro hudební vzdělávání nepříznivě, může být paradoxně způsobena tím, že české školství s hudební výukou počítá a nesnaží se o její zrušení či omezení, což mohl být motiv mnoha zahraničních výzkumů, které se svými výsledky snažily hudební výuku bránit. Např. systém státních základních uměleckých škol v ČR je unikátní nejen v Evropě, ale i jinde ve světě.

### 3.3.2 Shrnutí

Výsledky srovnání výzkumů působení hudby na mimohudební rozvoj u dětí, které jsem uvedla pro nedostatek výzkumů bližších zaměření mému diplomovému úkolu, naznačují, že dochází k efektu zlepšení určitých dovedností, například kognitivních schopností, pokud je hudební vzdělávání kvalitní a dlouhodobé. Není přitom možné určit, zda k efektu dochází jen díky hudbě, nebo zda by podobný efekt mělo jakékoli jiné mimoškolní vzdělávání, protože jiným aktivitám byla experimentálně věnována jen minimální pozornost.

Co se týká akademického úspěchu, který je na kognitivních schopnostech závislý, je jasné, že děti provozující hudbu jsou ve škole v průměru úspěšnější než jejich vrstevníci, není však možné vyvodit kauzální souvislost o působení hudby na tento jev. Jediný výzkum, který se zabýval seberegulační stránkou osobnosti, nebyl úspěšný ve snaze dokázat, že aktivní hudební činnost zvyšuje sebehodnocení a pomáhá zvládat agresivní tendence.

# Empirická část

## 4. Srovnávací výzkum kvality života

### 4.1 Výzkumný záměr

Cílem empirické části diplomové práce bude zjistit, zda existuje rozdíl v subjektivně vnímané kvalitě života u osob zabývajících se uměním, v tomto případě hudbou, a kontrolní skupinou. Výzkumné cíle lze rozdělit do několika oblastí:

1. Porovnání celkové spokojenosti se subjektivně vnímanou kvalitou života u obou skupin
2. Porovnání celkové spokojenosti se subjektivně vnímanou kvalitou života u obou skupin v době jejich rozhodnutí ne/věnovat se umělecké činnosti
3. Porovnání očekávání budoucí subjektivně vnímané kvality života u obou skupin
4. Porovnání spokojenosti se subjektivně vnímanou kvalitou života u obou skupin po uplynutí doby tří let
5. Porovnání očekávání budoucí subjektivně vnímané kvality života a reálně deklarované kvality života po uplynutí doby tří let u obou skupin
6. Porovnání změny v subjektivně vnímané kvalitě života u obou skupin od doby rozhodnutí ne/věnovat se umělecké činnosti po uplynutí doby tří let
7. Porovnání preferovaných oblastí života u obou skupin
8. Rozdíly v deklarované spokojenosti s jednotlivými oblastmi života u obou skupin

Cílem předkládaného výzkumu je tedy zjistit, zda se subjektivně vnímaná kvalita života liší u skupiny osob zabývajících se uměním od kontrolní skupiny a dále poukázat na ty oblasti života, ve kterých je tento rozdíl největší. Následující šetření si klade za cíl přispět k objasnění problematiky, jak umění ovlivňuje náš život, s nadějí, že výsledky této konkrétní empirické sondy budou přínosem pro další zkoumání v této oblasti, která je podle mého názoru výzkumně zatím opomíjená.

## 4.2 Výzkumný vzorek

### 4.2.1 Výběrová kritéria

Výběr hudby jako jediného představitele umění jsem zmínila již v úvodu, přesto hlavní důvody stručně připomenou: jsou jimi jednak nemožnost realizovat výzkum tohoto rozsahu v rámci diplomové práce a jednak přesvědčení, že obecné zákonitosti, získané při testování jednoho druhu umění, můžeme s opatrností zevšeobecnit na umění jako celek.

Vycházím z předpokladu, že efekt umění bude tím větší, čím intenzivnější a aktivnější je umělecký zájem. Z toho důvodu jsem vybrala pro srovnání v empirické části studenty různých hudebních oborů, konkrétně hra na nástroj, zpěv, dirigování a skladba, pražské hudební konzervatoře Na Rejdišti, kteří se hudbě věnují v přípravě na své budoucí povolání. V prvním ročníku jsem měla možnost testovat studenty, kteří jsou teprve na počátku svého rozhodnutí věnovat se umělecké činnosti a do budoucího studia zatím pouze promítají svoje očekávání. Ve čtvrtém ročníku pak mají studenti za sebou tři roky intenzivní školní přípravy, která typicky vyžaduje několikahodinové každodenní cvičení na studovaný nástroj nebo jinou domácí přípravu. K testované skupině jsem se snažila najít co nejpodobnější skupinu studentů neumělecké školy.

V souladu s výše uvedenými skutečnostmi jsem jako srovnávací skupinu zvolila studenty prvního a čtvrtého ročníku pražského Akademického gymnázia ve Štěpánské ulici. Jedná se o jiný typ výběrové školy, kde předpokládám, že proměnné typu intelektuální úroveň studentů, materiální zajištění jejich rodin, podíl úplných a neúplných rodin atd. jsou konzervatoristům nejpodobnější. Při samotném výběru školy jsem zohlednila jeho polohu v centru Prahy, ale výběr byl dán i mými možnostmi a samozřejmě také ochotou profesorského sboru a studentů zúčastnit se výzkumu. Nikdo z oslovených studentů gymnázia nedeklaroval intenzivní zájem o umění, kdy by se mu věnoval v řádu hodin týdně, který bych považovala za vylučující kritérium.

### 4.2.2 Popis vzorku

Výzkumu se zúčastnilo celkem 139 studentů středních škol, z toho 73 studentů konzervatoře a 66 studentů gymnázia.

Studentů konzervatoře bylo 36 v prvním ročníku, z toho 15 mužů a 21 žen, průměrný věk ve skupině činil 16,08 let. Tato skupina je v tabulkách označena písmenem E. Ve čtvrtém

ročníku bylo 37 studentů, z toho 14 mužů a 23 žen, průměrný věk skupiny byl 18,44 let. Tato skupina je označena písmenem D.

Studentů gymnázia v prvním ročníku bylo 36, z toho 15 mužů a 21 žen s průměrným věkem ve skupině 15,39 let. Skupina je označena písmenem B. Ve čtvrtém ročníku se výzkumu zúčastnilo 30 studentů, z toho 8 mužů a 22 žen, s průměrným věkem ve skupině 18,19 let. Skupina označena písmenem A.

Podíl mužů a žen v jednotlivých školách ukazují přehledně následující grafy:



Graf 1 – Podíl mužů a žen – konzervatoř



Graf 2 – Podíl mužů a žen – gymnázium

Protože mě zajímalo očekávání obou skupin v budoucnosti a srovnání s reálně dosaženými výsledky, požádala jsem studenty prvního ročníku, aby dotazník kvality života vyplnili



dvakrát: jednou tak, jak se cítí v současné situaci, a jednou tak, jak si představují, že by stejný dotazník vyplnili za tři roky. Označení skupiny konzervatoristů prvního ročníku, kteří dotazník vyplňují jako svou představu za tři roky, je písmeno F, označení stejné skupiny u gymnazistů představuje písmeno C.

### 4.3 Popis výzkumné metody

Pro zjištění kvality života jsem vybrala dotazníkové šetření subjektivního vnímání kvality života, konkrétně dotazník SQUALA. Získaná data jsem statisticky zpracovala.

Formálně patří dotazník do skupiny všeobecných (generických) dotazníků, které umožňují široké možnosti využití u zdravé populace. Při jeho konstrukci vycházeli autoři z Maslowovy třístupňové teorie potřeb a zařadili proto mezi oblasti života i vnitřní hodnoty, jako jsou např. prožitek svobody, pravdy nebo spravedlnosti. V definici pojetí kvality života se shodují s přístupem, který kvalitu života chápe jako *„zjišťování rozdílu mezi přáním a očekáváním jedince na jedné straně a jeho reálnou situací na straně druhé, přičemž tento rozdíl by měl být posuzován v závislosti na schopnosti jedince překonávat tuto diskrepanci a směřovat ke svobodě a autonomii“* (Zannotti, 1994, podle Dragomirecká, 2006, s. 10).

Dotazník tedy zahrnuje do hodnocení kvality života hodnotové preference jedince, které jsou jinde často opomíjeny: rozlišuje spokojenost v oblastech, které jsou důležité, a těch, které pro respondenta důležité nejsou. Toto uspořádání považuji za výhodné ze dvou důvodů. Prvním z nich je fakt, že s minimálními vstupními investicemi (vyplnění dotazníku nezabere víc než několik minut) lze získat mnoho informací o kvalitě života ve dvou nezávislých rovinách. Druhým důvodem byl předpoklad, že pokud by spokojenost s kvalitou života byla u obou skupin stejná, bylo by možné zjistit rozdíly v preferovaných oblastech života u těchto skupin. Ve výzkumu se proto kromě celkového skóru kvality života zabývám jednotlivými oblastmi zvlášť, a to v preferencích i ve spokojenosti v dané oblasti.

Protože mě zajímalo, jaká jsou očekávání respondentů u obou skupin, zda je například v souvislosti s působením umění očekávána vyšší kvalita života nebo naopak, rozhodla jsem se také pro srovnání posunu v subjektivně vnímané kvalitě života v čase.

Původní francouzská verze dotazníku SQUALA zahrnuje 23 oblastí pokrývajících vnější i vnitřní skutečnost každodenního života, u nichž respondent určuje na pětibodové hodnotící škále subjektivní důležitost této oblasti a to, jak je s touto oblastí spokojen. Dále je

připojena otevřená otázka k případnému doplnění další oblasti důležité pro respondentův život a opominuté v předkládaném výčtu. V české verzi jsou oproti původní francouzské verzi vynechány položky „politika“ a „víra“ a dotazník tak pracuje s 21 oblastmi (Dragomirecká, 2006, s. 11).

Výsledky testu se vyjadřují formou parciálních skóreů a celkového skóreů kvality života. Parciální skóre pro určitou oblast života se rovná součinu skóreů důležitosti (hodnoceno na pětibodové škále od 0 = bezvýznamné po 4 = nezbytné) a skóreů spokojenosti (hodnoceno od 1 = velmi zklamán/a po 5 = zcela spokojen/a). Parciální skóre se zobrazují ve formě profilu kvality života; celkový skóre je dán součtem všech parciálních skóreů (tamtéž, s. 11).

Dotazník jsem předběžně otestovala na několika studentech konzervatoře jiného ročníku než v dalším výzkumu a ukázalo se, že dvě položky jsou velmi problematické, vracely se nevyplněné. Byly to otázky spokojenosti s dětmi a se sexuálním životem. Pokud respondenti nežili s partnerem, což byla většina, a neměli děti, které neměl nikdo z dotázaných, nedokázali na ně odpovědět. Rozhodla jsem se proto tyto dvě položky ve svém testování vypustit. Naopak přidala jsem položku „osobní rozvoj“, protože se domnívám, že je v souvislosti s působením umění důležitá, a dotazník s touto oblastí nepočítá. Celkový počet tak činil 20 položek. Jsou uvedeny spolu s číslem, které je označuje, v následující tabulce:

číslo položky	oblast života
1	zdraví
2	fyzická soběstačnost
3	psychická pohoda
4	prostředí a bydlení
5	spánek
6	rodinné vztahy
7	vztahy s ostatními lidmi
8	péče o sebe sama
9	láska
10	odpočinek
11	koníčky
12	pocit bezpečí
13	osobní rozvoj
14	práce
15	spravedlnost
16	svoboda
17	krása a umění
18	pravda
19	peníze
20	jídlo

Tabulka 2 – Oblasti života sledované dotazníkem

## 4.4 Výzkumné hypotézy

### 4.4.1 Číslování hypotéz

Zvolila jsem takové číslování hypotéz, které v samotném indexu nese informaci, čeho se hypotéza týká. Takto vypadá obecný formát:

$H_{T-D-S/S-O}$

kde index

- T** určuje typ hypotézy (0 – nulová, A – alternativní)
- D** určuje druh (P – preference, S – spokojenost, K – celkový skór kvality života)
- S/S** určuje skupiny srovnávaných tříd (např. AB/DE srovnává studenty skupiny A+B se skupinou studentů D+E)
- O** určuje sledovanou oblast (oblasti jsou číslovány podle tabulky č. 1)

Příklad: Nulová hypotéza o existenci rozdílu mezi preferencemi v oblasti zdraví u studentů gymnázia a konzervatoře školy bude mít označení:

$H_{0-P-ABC/DEF-1}$

### 4.4.2 Výzkumné hypotézy

Ve výzkumu mě zajímaly následující otázky:

- zda existuje rozdíl mezi skupinou studentů konzervatoře (D+E+F) a gymnazistů (A+B+C) v celkové spokojenosti s kvalitou života
- zda existuje rozdíl mezi skupinou studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a gymnazistů (B) v celkové spokojenosti s kvalitou života
- zda existuje rozdíl v představě toho, jak bude vypadat spokojenost s kvalitou života za tři roky u studentů prvního ročníku konzervatoře (F) a gymnázia (C)
- zda existuje rozdíl mezi skupinou studentů ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) a gymnázia (A) v celkové spokojenosti s kvalitou života
- zda existuje rozdíl mezi představou o kvalitě života vyjádřenou dosaženým skórem u studentů v prvním ročníku konzervatoře (F) a reálným výsledkem (skórem) u studentů čtvrtého ročníku konzervatoře (D)

- zda existuje rozdíl mezi představou o kvalitě života vyjádřenou dosaženým skórem u studentů v prvním ročníku gymnázia (C) a reálným výsledkem (skórem) u studentů čtvrtého ročníku gymnázia (A)
- zda existuje rozdíl mezi skupinou studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) v celkové spokojenosti s kvalitou života
- zda existuje rozdíl mezi skupinou studentů v prvním ročníku gymnázia (B) a ve čtvrtém ročníku gymnázia (A) v celkové spokojenosti s kvalitou života
- zda existuje rozdíl v preferencích ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů konzervatoře (D+E+F) a gymnázia (A+B+C)
- zda existuje rozdíl v preferencích v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a gymnázia (B)
- zda existuje rozdíl v preferencích v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) a gymnázia (A)
- zda existuje rozdíl v představě o budoucích preferencích v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů konzervatoře (F) a gymnázia (C)
- zda existuje rozdíl mezi představou o preferencích některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku gymnázia (C) a reálně deklarovanými preferencemi u studentů čtvrtého ročníku gymnázia (A)
- zda existuje rozdíl mezi představou o preferencích některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku konzervatoře (F) a reálně deklarovanými preferencemi u studentů čtvrtého ročníku konzervatoře (D)
- zda existuje rozdíl ve spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů konzervatoře (D+E+F) a gymnázia (A+B+C)
- zda existuje rozdíl ve spokojenosti v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a gymnázia (B)
- zda existuje rozdíl ve spokojenosti v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) a gymnázia (A)
- zda existuje rozdíl v představě o spokojenosti v budoucnu v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů konzervatoře (F) a gymnázia (C)
- zda existuje rozdíl mezi představou o spokojenosti v některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku gymnázia (C) a reálně deklarovanou spokojeností u studentů čtvrtého ročníku gymnázia (A)

- zda existuje rozdíl mezi představou o spokojenosti v některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku konzervatoře (F) a reálně deklarovanou spokojeností u studentů čtvrtého ročníku konzervatoře (D)

**U všech uvedených situací nulová hypotéza jakékoli rozdíly mezi skupinami odmítá, alternativní hypotéza je připouští.**

#### 4.5 Průběh výzkumu

Díky vstřícnosti vedení jsem mohla vybrané školy navštívit v době vyučování studentů a dotazník v průběhu jednoho týdne osobně administrovat. Získaná data jsem následně zanesla do tabulkového procesoru MS Excel, ve kterém je poté zpracovala. Každý dotazník byl vyplněn kompletně, doba vyplňování jednoho dotazníku se pohybovala okolo 10–20 minut.

Pro každý dotazník byl stanoven celkový skór kvality života i profil jednotlivých oblastí života; vzhledem k tomu, že jej studenti vyplňovali anonymně, pouze s udáním pohlaví a věku, jim nebylo možné poskytnout individuálně zpětnou vazbu.

#### 4.6 Zpracování dat

Po zanesení dat všech dotazníků byly vypočítány pro skupiny studentů A až F průměrné hodnoty těchto veličin:

- celkový skór kvality života
- parciální skór pro uvedených dvacet oblastí
- skór preferencí uvedených dvaceti oblastí
- skór spokojenosti s uvedenými dvaceti oblastmi

Dále byl u těchto skupin testován rozdíl v jednotlivých parametrech (preferencích, spokojenosti, parciálním skóru i celkovém skóru kvality života) pomocí t-testu s využitím statistických funkcí aplikace MS Excel.

Za průkazné byly považovány hodnoty na hladině významnosti  $p < 0,05$ . Původní data jsou k dispozici u autorky práce.

## 4.7 Výsledky

V přehledu zde uvádím výsledky pro sedm výše uvedených oblastí výzkumu. Pro každou oblast je pro přehlednost přiložena tabulka výsledků, kdy barevné označení rozlišuje průkaznost t-testu, a to  $p < 0,01$  žlutou barvou a  $0,01 < p < 0,05$  oranžovou barvou.

1. porovnání skupiny studentů konzervatoře (D+E+F) a gymnazistů (A+B+C) v celkové spokojenosti s kvalitou života

skupiny	výsledek
A+B+C	11,43
D+E+F	12,45
t-test	0,00

Tabulka 3 – Porovnání celkové spokojenosti s kvalitou života

Pokud srovnáme průměrný parciální skór u obou skupin, vidíme, že je u skupiny konzervatoristů signifikantně vyšší (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ), což znamená vyšší deklarovanou spokojenost s kvalitou života. Nulová hypotéza  $H_{0-K-ABC/DEF}$  byla vyvrácena.

Můžeme se zaměřit zvláště na parciální skór všech dvaceti oblastí, který ukazuje následující tabulka:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ABC	14,68	14,85	12,35	11,51	8,48	12,80	12,21	13,33	11,54	8,00
DEF	15,05	14,05	13,71	12,49	10,63	14,29	13,01	14,38	12,15	8,44
t-test	0,51	0,20	0,03	0,10	0,00	0,04	0,19	0,09	0,40	0,47

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
ABC	11,07	12,54	13,08	10,71	10,06	13,15	8,76	10,72	9,56	9,27
DEF	8,80	13,68	14,90	11,96	11,24	14,74	12,85	12,74	9,95	9,99
t-test	0,00	0,08	0,00	0,07	0,08	0,01	0,00	0,00	0,54	0,29

Tabulka 4 – Parciální skór ve sledovaných oblastech

Signifikantně rozdílné hodnoty parciálních skórů vidíme u položek č. 3 (psychická pohoda), č. 5 (spánek), č. 6 (rodinné vztahy), č. 11 (koníčky), č. 13 (osobní rozvoj), č. 16 (svoboda), č. 17 (krása a umění) a č. 18 (pravda); u položek č. 5, 11, 13, 17 a 18 jde o hladinu pravděpodobnosti  $p < 0,01$ . Kromě položky č. 11 (koníčky) je posun vždy ve prospěch vyšší subjektivně vnímané kvality života u skupiny studentů konzervatoře.

2. porovnání skupiny studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a gymnazistů (B) v celkové spokojenosti s kvalitou života

skupina	výsledek
B	10,84
E	12,09
t-test	0,05

Tabulka 5 – Porovnání celkové spokojenosti v prvním ročníku

Při srovnání průměrného parciálního skóru u obou skupin vidíme, že je u skupiny konzervatoristů signifikantně vyšší (na hladině významnosti  $p < 0,05$ ), což znamená vyšší deklarovanou spokojenost s kvalitou života. Nulová hypotéza  $H_{0-K-B/F}$  byla vyvrácena.

Můžeme se zaměřit zvláště na parciální skór všech dvaceti oblastí, který ukazuje následující tabulka:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	15,08	13,53	12,00	11,67	7,83	12,75	11,61	12,81	10,67	6,92
E	15,39	12,86	13,36	12,44	9,97	14,67	12,69	14,11	10,56	8,56
t-test	0,52	0,36	0,24	0,42	0,08	0,23	0,32	0,46	0,78	0,06

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
B	11,1	13,5	12,8	8,50	9,19	11,8	7,83	9,81	8,25	9,08
E	8,42	13,4	14,5	11,0	10,8	13,9	12,8	13,5	9,00	9,44
t-test	0,01	0,88	0,21	0,07	0,25	0,08	0,00	0,00	0,28	0,88

Tabulka 6 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro první ročník

Vidíme rozdíl u položek č. 11 (koníčky), č. 17 (krása a umění) a 18 (pravda). U položky č. 11 jde o posun ve prospěch vyšší subjektivně vnímané kvality života u skupiny studentů gymnázia, u ostatních dvou je tomu právě naopak.

- porovnání představy toho, jak bude vypadat spokojenost s kvalitou života za tři roky u studentů prvního ročníku konzervatoře (F) a gymnázia (C)

skupina	výsledek
C	12,40
F	13,70
t-test	0,03

Tabulka 7 – Porovnání celkové spokojenosti v představě prvních ročníků

Opět při srovnání průměrného parciálního skóru u obou skupin vidíme, že je u skupiny konzervatoristů signifikantně vyšší (na hladině významnosti  $p < 0,05$ ), což znamená vyšší očekávanou spokojenost s kvalitou života. Nulová hypotéza  $H_{0-K-C/F}$  byla vyvrácena.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	14,94	15,18	13,88	12,68	9,29	14,29	13,03	14,74	13,56	9,12
F	16,78	16,17	15,44	13,25	11,81	15,81	14,58	15,56	13,42	9,22
t-test	0,12	0,47	0,19	0,75	0,01	0,16	0,26	0,36	0,71	0,95

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C	9,79	12,50	14,71	13,41	11,82	14,21	8,68	11,50	12,09	8,59
F	8,08	13,83	16,75	13,72	13,47	16,06	13,53	13,94	11,86	10,69
t-test	0,29	0,24	0,01	0,81	0,20	0,13	0,00	0,03	0,49	0,02

Tabulka 8 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro představu prvých ročníků

Při bližším pohledu na jednotlivé položky očekávání vyjádřené parciálním skórem vidíme signifikantní rozdíl u položky č. 5 (spánek), č. 13 (osobní rozvoj), č. 17 (krása a umění), č. 18 (pravda) a č. 20 (jídlo). U všech položek jde o posun ve prospěch vyšší subjektivně vnímané kvality života u skupiny studentů gymnázia, u položky č. 17 na hladině významnosti  $p < 0,01$ .

4. Porovnání skupiny studentů ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) a gymnázia (A) v celkové spokojenosti s kvalitou života

skupina	výsledek
A	10,99
D	11,57
t-test	0,26

Tabulka 9 – Porovnání celkové spokojenosti ve čtvrtém ročníku

Zde vidíme rozdíl v průměrném parciálním skóru spokojenosti s kvalitou života, který je sice u studentů konzervatoře vyšší, tento rozdíl však nelze považovat za signifikantní. Nulová hypotéza  $H_{0-K-A/D}$  vyvrácena nebyla.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	13,77	16,27	10,85	9,77	8,31	10,92	11,96	12,23	10,12	8,04
D	12,97	13,11	12,33	11,78	10,11	12,39	11,75	13,47	12,47	7,53
t-test	0,47	0,00	0,16	0,03	0,10	0,21	0,99	0,22	0,04	0,68

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	12,62	11,27	11,35	10,23	8,96	13,62	10,15	10,96	8,08	10,42
D	9,89	13,75	13,39	11,08	9,36	14,19	12,17	10,75	9,00	9,83
t-test	0,04	0,03	0,08	0,38	0,55	0,50	0,15	0,95	0,38	0,60

Tabulka 10 – Parciální skór ve sledovaných oblastech celkové spokojenosti ve čtvrtém ročníku



Při bližším pohledu na parciální skóry jednotlivých oblastí vidíme signifikantní rozdíl u položky č. 2 (fyzická soběstačnost), a to na hladině  $p < 0,01$  ve prospěch vyšší subjektivně vnímané kvality života u studentů gymnázia. Další signifikantní položkou svědčící o vyšší kvalitě života v této oblasti u studentů gymnázia je položka č. 11 (koníčky). Naopak u položek č. 4 (prostředí a bydlení), č. 9 (láska) a č. 12 (pocit bezpečí) jde o posun ve prospěch vyšší vnímané kvality života u studentů konzervatoře.

5. Porovnání představy o budoucí kvalitě života a reálným výsledkem po uplynutí doby tří let u obou skupin
  - a. porovnání představy o budoucí kvalitě života u studentů v prvním ročníku konzervatoře (F) a reálným výsledkem (skórem) u studentů čtvrtého ročníku konzervatoře (D)

skupina	výsledek
D	11,57
F	13,70
t-test	0,00

Tabulka 11 – Porovnání představy o kvalitě života s reálným výsledkem u studentů konzervatoře

Nacházíme signifikantní rozdíl mezi skupinami studentů konzervatoře (na hladině  $p < 0,01$ ) svědčící o přehnaně optimistickém očekávání budoucnosti u studentů v prvním ročníku, které se v budoucnosti nepotvrzuje. Nulová hypotéza  $H_{0-K-D/F}$  byla vyvrácena.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	12,97	13,11	12,33	11,78	10,11	12,39	11,75	13,47	12,47	7,53
F	16,78	16,17	15,44	13,25	11,81	15,81	14,58	15,56	13,42	9,22
t-test	0,00	0,00	0,00	0,39	0,13	0,02	0,07	0,09	0,62	0,10

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D	9,89	13,75	13,39	11,08	9,36	14,19	12,17	10,75	9,00	9,83
F	8,08	13,83	16,75	13,72	13,47	16,06	13,53	13,94	11,86	10,69
t-test	0,12	0,62	0,00	0,05	0,00	0,16	0,25	0,03	0,01	0,59

Tabulka 12 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro srovnání představy o kvalitě života s reálným výsledkem u studentů konzervatoře

Při bližším pohledu na jednotlivé položky vidíme rozdíl v parciálních skórech u č. 1 (zdraví), č. 2 (fyzická soběstačnost), č. 3 (psychická pohoda), č. 13 (osobní rozvoj) a č. 15 (spravedlnost) na hladině významnosti  $p = 0,01$  ve prospěch příliš vysokého očekávání budoucnosti. U položek č. 6 (rodinné vztahy), č. 18 (pravda) a č. 19 (peníze) jde o posun stejným směrem na hladině významnosti  $p < 0,05$ .

- b. Porovnání představy o budoucí kvalitě života u studentů v prvním ročníku gymnázia (C) a reálným výsledkem (skórem) u studentů čtvrtého ročníku gymnázia (A)

skupina	výsledek
C	10,99
A	12,40
t-test	0,01

Tabulka 13 – Porovnání představy o celkové spokojenosti s reálným výsledkem u studentů gymnázia

Podobně jako u studentů konzervatoře i zde nacházíme signifikantní rozdíl mezi oběma skupinami (na hladině  $p < 0,05$ ) svědčící o přehnaně optimistickém očekávání budoucnosti u studentů v prvním ročníku, které se v budoucnosti nepotvrzuje. Nulová hypotéza  $H_{0-K-A/C}$  byla vyvrácena.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	13,77	16,27	10,85	9,77	8,31	10,92	11,96	12,23	10,12	8,04
A	14,94	15,18	13,88	12,68	9,29	14,29	13,03	14,74	13,56	9,12
t-test	0,30	0,31	0,01	0,01	0,34	0,02	0,34	0,03	0,01	0,38

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C	12,62	11,27	11,35	10,23	8,96	13,62	10,15	10,96	8,08	10,42
A	9,79	12,50	14,71	13,41	11,82	14,21	8,68	11,50	12,09	8,59
t-test	0,06	0,33	0,00	0,01	0,01	0,60	0,25	0,65	0,00	0,13

Tabulka 14 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro porovnání představy o celkové spokojenosti s reálným výsledkem u studentů gymnázia

Při bližším pohledu na jednotlivé položky vidíme rozdíl v parciálních skórech u č. 4 (prostředí a bydlení), č. 9 (láska), č. 13 (osobní rozvoj), č. 14 (práce), č. 15 (spravedlnost) a č. 19 (peníze) na hladině významnosti  $p < 0,01$  ve prospěch příliš vysokého očekávání budoucnosti. U položek č. 3 (psychická pohoda), č. 6 (rodinné vztahy) a č. 8 (péče o sebe sama) jde o posun stejným směrem na hladině významnosti  $p < 0,05$ .

6. porovnání skupiny studentů v prvním a ve čtvrtém ročníku v celkové spokojenosti s kvalitou života
- a. u studentů konzervatoře

Při srovnání průměrného parciálního skóru obou skupin vidíme nižší celkový výsledek pro studenty čtvrtého ročníku, který však nelze považovat za signifikantní. Nulová hypotéza  $H_{0-K-D/E}$  nebyla vyvrácena.

skupina	výsledek
D	11,57
E	12,09
t-test	0,36

Tabulka 15 – Srovnání průměrného parciálního skóru u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	12,97	13,11	12,33	11,78	10,11	12,39	11,75	13,47	12,47	7,53
E	15,39	12,86	13,36	12,44	9,97	14,67	12,69	14,11	10,56	8,56
t-test	0,01	0,79	0,30	0,49	0,90	0,05	0,38	0,56	0,09	0,31

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D	9,89	13,75	13,39	11,08	9,36	14,19	12,17	10,75	9,00	9,83
E	8,42	13,44	14,56	11,08	10,89	13,97	12,86	13,53	9,00	9,44
t-test	0,23	0,75	0,23	1,00	0,16	0,84	0,55	0,01	1,00	0,76

Tabulka 16 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro studenty prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře

V parciálních skórech jednotlivých oblastí vidíme posun u položky č. 1 (zdraví) a u položky č. 18 (pravda), kdy na hladině významnosti  $p < 0,01$  je subjektivně vnímaná kvalita vyšší u studentů prvního ročníku.

b. u studentů gymnázia

Při srovnání průměrného parciálního skóru není rozdíl mezi oběma skupinami průkazný; nulová hypotéza  $H_{0-K-A/B}$  nebyla vyvrácena.

skupina	výsledek
A	10,99
B	10,84
t-test	0,74

Tabulka 17 – Srovnání průměrného parciálního skóru u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	13,77	16,27	10,85	9,77	8,31	10,92	11,96	12,23	10,12	8,04
B	15,08	13,53	12,00	11,67	7,83	12,75	11,61	12,81	10,67	6,92
t-test	0,22	0,01	0,27	0,06	0,64	0,18	0,73	0,57	0,65	0,27

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	12,62	11,27	11,35	10,23	8,96	13,62	10,15	10,96	8,08	10,42
B	11,17	13,50	12,81	8,50	9,19	11,81	7,83	9,81	8,25	9,08
t-test	0,28	0,06	0,18	0,14	0,81	0,08	0,06	0,27	0,86	0,28

Tabulka 18 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro studenty prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

Signifikantní posun (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) vidíme pouze u položky č. 2 (fyzická soběstačnost), kdy vyšších hodnot dosahují studenti čtvrtého ročníku.

7. porovnání preferencí ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů konzervatoře (D+E+F) a gymnázia (A+B+C)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B+C	3,60	3,41	3,53	2,88	2,72	3,23	3,05	3,40	3,15	2,59
D+E+F	3,70	3,31	3,54	2,99	3,05	3,36	3,15	3,54	3,19	2,52
t-test	0,17	0,36	0,95	0,23	0,01	0,22	0,36	0,13	0,74	0,59

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B+C	2,82	3,11	3,30	2,97	3,06	3,51	2,38	3,07	2,86	2,38
D+E+F	2,33	3,28	3,54	3,17	3,16	3,45	3,04	3,29	2,82	2,44
t-test	0,00	0,13	0,01	0,10	0,41	0,54	0,00	0,04	0,75	0,63

Tabulka 19 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů konzervatoře a gymnázia

Signifikantní rozdíl vidíme v položkách č. 5 (spánek), 11 (koníčky), 13 (osobní rozvoj), 17 (krása a umění) a 18 (pravda); u položek č. 5, 11 a 17 jde dokonce o hladinu pravděpodobnosti  $p < 0,01$ . U všech jmenovaných oblastí preferencí skórují výše studenti konzervatoře kromě položky č. 11 (koníčky), kterým přiřkládají menší důležitost. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-P-ABC/DEF-5}$ ,  $H_{0-P-ABC/DEF-11}$ ,  $H_{0-P-ABC/DEF-13}$ ,  $H_{0-P-ABC/DEF-17}$ ,  $H_{0-P-ABC/DEF-18}$ .

Při srovnání celkových průměrných preferencí u obou skupin není zjištěný rozdíl statisticky významný, a to ani u následujících bodů 6.a. až 6.f., proto ho u výsledků preferencí uvádím jen u bodu 6.g., kde je byl zjištěn jako významný.

- a. porovnání preferencí v uvedených dvaceti oblastech života u skupiny studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a gymnázia (B)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	3,61	3,14	3,42	2,75	2,42	3,14	2,94	3,22	3,06	2,36
E	3,69	3,17	3,39	2,89	2,92	3,31	3,06	3,44	2,97	2,50
t-test	0,68	0,69	0,48	0,67	0,04	0,56	0,55	0,37	0,68	0,41

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
B	2,69	3,19	3,31	2,50	3,00	3,44	2,19	2,97	2,56	2,19
E	2,25	3,31	3,53	3,17	3,08	3,31	2,97	3,44	2,53	2,36
t-test	0,04	0,59	0,30	0,01	1,00	0,36	0,00	0,04	0,96	0,80

Tabulka 20 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů v prvním ročníku

Signifikantní rozdíl vidíme v položkách č. 5 (spánek), č. 11 (koníčky), č. 14 (práce), č. 17 (krása a umění) a č. 18 (pravda); u položek č. 14 a č. 17 jde o rozdíl na hladině významnosti  $p < 0,01$ . Kromě položky č. 11 (koníčky) přiřkládají uvedeným položkám

větší význam studenti konzervatoře. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-P-B/E-5}$ ,  $H_{0-P-B/E-11}$ ,  $H_{0-P-B/E-14}$ ,  $H_{0-P-B/E-17}$ ,  $H_{0-P-B/E-18}$ .

- b. porovnání preferencí v uvedených dvaceti oblastech života u skupiny studentů ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) a gymnázia (A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3,66	3,58	3,38	2,81	2,73	3,00	3,08	3,27	3,19	2,69
D	3,64	3,28	3,53	2,89	2,92	3,28	3,00	3,50	3,36	2,33
t-test	0,39	0,05	0,44	0,56	0,45	0,13	0,79	0,13	0,34	0,20

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	3,19	3,04	3,15	3,15	3,00	3,65	2,65	3,19	2,58	2,69
D	2,50	3,33	3,36	3,03	3,11	3,44	2,97	3,17	2,89	2,44
t-test	0,00	0,13	0,32	0,63	0,51	0,19	0,24	0,99	0,21	0,34

Tabulka 21 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů ve čtvrtém ročníku

Signifikantní rozdíl vidíme pouze u jediné položky č. 11 (koníčky), kterou preferují více studenti gymnázia. Byla vyvrácena nulová hypotéza  $H_{0-P-A/D-n}$ .

- c. porovnání představy o budoucích preferencích v některé z uvedených dvaceti oblastí života u skupiny studentů konzervatoře (F) a gymnázia (C)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	3,68	3,56	3,76	3,06	3,03	3,50	3,15	3,68	3,21	2,76
F	3,78	3,50	3,69	3,19	3,31	3,50	3,39	3,67	3,22	2,72
t-test	0,22	0,89	0,79	0,37	0,14	0,94	0,33	0,89	0,87	0,57

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C	2,68	3,09	3,41	3,32	3,18	3,47	2,35	3,09	3,41	2,32
F	2,25	3,19	3,72	3,31	3,28	3,61	3,17	3,25	3,06	2,53
t-test	0,12	0,46	0,01	0,86	0,56	0,59	0,00	0,21	0,03	0,24

Tabulka 22 – Porovnání představy o budoucích preferencích ve sledovaných oblastech

Statisticky významný rozdíl vidíme u položek č. 13 (osobní rozvoj) a č. 17 (krása a umění – zde na hladině významnosti  $p < 0,01$ ), které v představě preferují studenti konzervatoře; a u položky č. 19 (peníze), kterou naopak v představě upřednostňují studenti gymnázia. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-P-C/F-13}$ ,  $H_{0-P-C/F-17}$ ,  $H_{0-P-C/F-19}$ .

- d. porovnání představy o budoucích preferencích některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku konzervatoře (F) a reálně deklarovanými preferencemi u studentů čtvrtého ročníku konzervatoře (D)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	3,64	3,28	3,53	2,89	2,92	3,28	3,00	3,50	3,36	2,33
F	3,78	3,50	3,69	3,19	3,31	3,50	3,39	3,67	3,22	2,72
t-test	0,09	0,10	0,28	0,12	0,03	0,37	0,11	0,33	0,41	0,03

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D	2,50	3,33	3,36	3,03	3,11	3,44	2,97	3,17	2,89	2,44
F	2,25	3,19	3,72	3,31	3,28	3,61	3,17	3,25	3,06	2,53
t-test	0,26	0,25	0,05	0,31	0,50	0,37	0,42	0,98	0,45	0,96

Tabulka 23 – Porovnání představy o budoucích preferencích ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanými u studentů konzervatoře

Statisticky významný rozdíl vidíme u položek č. 5 (spánek) a č. 10 (odpočinek), který v představě o budoucnosti nadhodnocují studenti prvního ročníku. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-P-D/F-5}$ ,  $H_{0-P-D/F-10}$ .

- e. porovnání představy o budoucích preferencích některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku gymnázia (C) a reálně deklarovanými preferencemi u studentů čtvrtého ročníku gymnázia (A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3,50	3,58	3,38	2,81	2,73	3,00	3,08	3,27	3,19	2,69
C	3,68	3,56	3,76	3,06	3,03	3,50	3,15	3,68	3,21	2,76
t-test	0,21	0,91	0,02	0,12	0,23	0,01	0,71	0,02	0,95	0,79

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	3,19	3,04	3,15	3,15	3,00	3,65	2,65	3,19	2,58	2,69
C	2,68	3,09	3,41	3,32	3,18	3,47	2,35	3,09	3,41	2,32
t-test	0,04	0,81	0,17	0,38	0,44	0,24	0,26	0,62	0,00	0,17

Tabulka 24 – Porovnání představy o budoucích preferencích ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanými u studentů gymnázia

Představy o budoucích preferencích se od skutečnosti zřetelně odlišují u položek č. 3 (psychická pohoda), č. 6 (rodinné vztahy), č. 8 (péče o sebe sama), č. 11 (koníčky) a č. 19 (peníze, zde na hladině významnosti  $p < 0,01$ ). Kromě položky č. 11 se vždy jedná o nadhodnocení představy o budoucích preferencích u studentů prvního ročníku; položku č. 11 naopak v důležitosti podceňují. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-P-A/C-3}$ ,  $H_{0-P-A/C-6}$ ,  $H_{0-P-A/C-8}$ ,  $H_{0-P-A/C-11}$ ,  $H_{0-P-A/C-19}$ .

- f. porovnání preferencí u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	3,64	3,28	3,53	2,89	2,92	3,28	3,00	3,50	3,36	2,33
E	3,69	3,17	3,39	2,89	2,92	3,31	3,06	3,44	2,97	2,50
t-test	0,62	0,50	0,35	1,00	1,00	0,88	0,79	0,74	0,05	0,45

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D	2,50	3,33	3,36	3,03	3,11	3,44	2,97	3,17	2,89	2,44
E	2,25	3,31	3,53	3,17	3,08	3,31	2,97	3,44	2,53	2,36
t-test	0,28	0,86	0,31	0,47	0,88	0,40	1,00	0,11	0,09	0,76

Tabulka 25 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře

Dostáváme tento výsledek, ze kterého vyplývá jen statisticky nevýznamný posun na obě strany.

g. porovnání preferencí u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3,66	3,58	3,38	2,81	2,73	3,00	3,08	3,27	3,19	2,69
B	3,61	3,14	3,42	2,75	2,42	3,14	2,94	3,22	3,06	2,36
t-test	0,47	0,01	0,85	0,74	0,20	0,51	0,43	0,79	0,49	0,23

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	3,19	3,04	3,15	3,15	3,00	3,65	2,65	3,19	2,58	2,69
B	2,69	3,19	3,31	2,50	3,00	3,44	2,19	2,97	2,56	2,19
t-test	0,02	0,47	0,42	0,00	1,00	0,14	0,08	0,26	0,92	0,07

Tabulka 26 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

Z uvedené tabulky vyplývá významný rozdíl u položky č. 2 (fyzická soběstačnost), č. 11 (koníčky) a č. 14 (práce – zda na hladině významnosti  $p < 0,01$ ); svědčící vždy pro vyšší přikládání významu těmto položkám u studentů čtvrtého ročníku. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-P-A/B-2}$ ,  $H_{0-P-A/B-11}$ ,  $H_{0-P-A/B-14}$ .

Při srovnání těchto skupin dokonce dochází k signifikantnímu posunu v přisuzované důležitosti jednotlivým oblastem jako celku, a to ve smyslu vyšší přisuzované důležitosti u studentů čtvrtého ročníku.

skupina	výsledek
A	3,08
B	2,91
t-test	0,04

Tabulka 27 – Porovnání celkové preference u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

8. porovnání spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů konzervatoře (D+E+F) a gymnázia (A+B+C)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B+C	4,05	4,31	3,48	3,96	3,13	3,86	3,96	3,92	3,61	3,04
D+E+F	4,06	4,19	3,82	4,13	3,39	4,17	4,07	4,00	3,74	3,31
t-test	0,98	0,25	0,01	0,17	0,05	0,03	0,29	0,50	0,41	0,05

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B+C	3,74	3,98	3,94	3,50	3,24	3,74	3,52	3,45	3,29	3,83
D+E+F	3,61	4,13	4,16	3,69	3,49	4,20	4,13	3,81	3,50	4,01
t-test	0,38	0,21	0,05	0,15	0,09	0,00	0,00	0,01	0,12	0,16

Tabulka 28 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů konzervatoře a gymnázia

Signifikantní rozdíly ve vnímané spokojenosti pozorujeme u položek č. 3 (psychická pohoda), č. 5 (spánek), č. 6 (rodinné vztahy), č. 10 (odpočinek), č. 13 (osobní rozvoj), č. 16 (svoboda), č. 17 (krása a umění) a č. 18 (pravda). Vždy jde o subjektivně vyšší vnímanou spokojenost u skupiny studentů konzervatoře; u položek č. 16, 17 a 18 na hladině významnosti  $p < 0,01$ . Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-S-ABC/DEF-3}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-5}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-6}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-10}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-13}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-16}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-17}$ ,  $H_{0-S-ABC/DEF-18}$ .

Při srovnání celkové spokojenosti se všemi položkami dostaneme tyto hodnoty, které ukazují, že při společném zahrnutí studentů prvního ročníku, jejich očekávání od budoucnosti i studentů čtvrtého ročníku je skupina studentů konzervatoře statisticky významně spokojenější (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ).

skupiny	výsledek
A+B+C	3,68
D+E+F	3,88
t-test	0,00

Tabulka 29 – Porovnání spokojenosti u studentů konzervatoře a gymnázia

- a. porovnání spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů v prvním ročníku konzervatoře (E) a gymnázia (B)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
B	4,17	4,25	3,50	4,19	3,25	4,00	3,92	4,00	3,44	3,06
E	4,17	4,03	3,89	4,28	3,36	4,36	4,08	4,06	3,50	3,42
t-test	0,64	0,29	0,05	0,40	0,83	0,20	0,46	0,87	0,97	0,22

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
B	4,00	4,19	3,86	3,25	3,03	3,44	3,47	3,25	3,22	4,08
E	3,61	4,06	4,08	3,42	3,50	4,17	4,22	3,89	3,56	4,03
t-test	0,04	0,33	0,43	0,83	0,10	0,01	0,00	0,01	0,10	0,71

Tabulka 30 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů v prvním ročníku

Signifikantní rozdíly ve vnímané spokojenosti vidíme u položek č. 3 (psychická pohoda), č. 11 (koníčky), č. 16 (svoboda), č. 17 (krása a umění) a č. 18 (pravda); poslední tři jmenované na hladině významnosti  $p < 0,01$ . Kromě položky č. 11 jde vždy o vyšší subjektivně vnímanou spokojenost s těmito oblastmi života u skupiny studentů konzervatoře. Byly



vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-S-B/E-3}$ ,  $H_{0-S-B/E-11}$ ,  $H_{0-S-B/E-16}$ ,  $H_{0-S-B/E-17}$ ,  $H_{0-S-B/E-18}$ . Při srovnání celkové spokojenosti uvedených skupin studentů dostaneme tyto hodnoty, které ukazují, že spokojenost v prvním ročníku je sice u studentů konzervatoře o něco vyšší, celkově tento rozdíl však nemůžeme považovat za signifikantní.

skupiny	výsledek
B	3,68
E	3,88
t-test	0,11

Tabulka 31 – Porovnání spokojenosti u studentů v prvním ročníku

- b. porovnání spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D) a gymnázia (A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3,88	4,54	3,19	3,50	3,04	3,42	3,81	3,73	3,19	2,92
D	3,56	4,00	3,44	4,03	3,31	3,72	3,89	3,78	3,69	3,11
t-test	0,21	0,01	0,25	0,03	0,22	0,21	0,59	0,82	0,07	0,47

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	3,85	3,73	3,58	3,19	3,08	3,73	3,69	3,42	3,08	3,81
D	3,72	4,08	3,94	3,58	2,92	4,06	4,03	3,33	3,11	3,83
t-test	0,66	0,12	0,09	0,06	0,59	0,12	0,16	0,73	0,80	0,99

Tabulka 32 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů ve čtvrtém ročníku

Zde vidíme signifikantní rozdíly jen u dvou položek seznamu – č. 2 (fyzická soběstačnost), kdy na hladině významnosti  $p < 0,01$  jsou spokojenější studenti gymnázia. K opačnému posunu (na hladině významnosti  $p < 0,05$ ) došlo u položky č. 4 (prostředí a bydlení). Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-S-A/D-2}$ ,  $H_{0-S-A/D-4}$ . Při srovnání celkové spokojenosti uvedených skupin studentů dostaneme tyto hodnoty, které ukazují, že spokojenost ve čtvrtém ročníku je sice u studentů konzervatoře o něco vyšší, celkově tento rozdíl však nemůžeme považovat za signifikantní.

skupina	výsledek
A	3,52
D	3,66
t-test	0,23

Tabulka 33 – Porovnání spokojenosti u studentů ve čtvrtém ročníku

- c. porovnání představy o budoucí spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů konzervatoře (F) a gymnázia (C)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
C	4,06	4,21	3,68	4,06	3,06	4,06	4,12	3,97	4,12	3,12
F	4,44	4,53	4,14	4,08	3,50	4,42	4,25	4,17	4,03	3,42
t-test	0,24	0,22	0,11	0,85	0,05	0,06	0,56	0,22	0,60	0,13

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
C	3,38	3,94	4,29	4,00	3,59	4,06	3,44	3,68	3,53	3,59
F	3,50	4,25	4,44	4,06	4,06	4,39	4,14	4,22	3,83	4,17
t-test	0,42	0,14	0,31	0,81	0,08	0,10	0,00	0,03	0,31	0,00

Tabulka 34 – Porovnání představy o budoucí spokojenosti ve sledovaných oblastech

V budoucím očekávání vidíme signifikantní rozdíly u položek č. 5 (spánek), č. 17 (krása a umění), č. 18 (pravda) a č. 20 (jídlo), kdy všechny svědčí o vyšší očekávané spokojenosti v těchto oblastech u studentů konzervatoře. U položek č. 17 a 20 jde o hladinu významnosti  $p < 0,01$ . Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-S-C/F-5}$ ,  $H_{0-S-C/F-17}$ ,  $H_{0-S-C/F-18}$ ,  $H_{0-S-C/F-20}$ .

Při srovnání celkového očekávání spokojenosti uvedených skupin studentů dostaneme tyto hodnoty, které ukazují, že očekávaná spokojenost je u studentů konzervatoře statisticky významně vyšší.

skupiny	výsledek
C	3,80
F	4,10
t-test	0,01

Tabulka 35 – Porovnání představy o budoucí spokojenosti

- d. porovnání rozdílu mezi představou o spokojenosti v některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku konzervatoře (F) a reálně deklarovanou spokojeností u studentů čtvrtého ročníku konzervatoře (D)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	3,56	4,00	3,44	4,03	3,31	3,72	3,89	3,78	3,69	3,11
F	4,44	4,53	4,14	4,08	3,50	4,42	4,25	4,17	4,03	3,42
t-test	0,00	0,02	0,00	0,77	0,42	0,00	0,21	0,07	0,35	0,40

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D	3,72	4,08	3,94	3,58	2,92	4,06	4,03	3,33	3,11	3,83
F	3,50	4,25	4,44	4,06	4,06	4,39	4,14	4,22	3,83	4,17
t-test	0,43	0,76	0,01	0,02	0,00	0,16	0,38	0,00	0,00	0,05

Tabulka 36 – Porovnání představy o spokojenosti ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanou u studentů konzervatoře

Signifikantní rozdíl vidíme u položek č. 1 (zdraví), č. 2 (fyzická soběstačnost), č. 3 (psychická pohoda), č. 6 (rodinné vztahy), č. 13 (osobní rozvoj), č. 14 (práce), č. 15

(spravedlnost), č. 18 (pravda), č. 19 (peníze) a č. 20 (jídlo), vždy ve smyslu příliš optimistického očekávání budoucnosti; u položek č. 1, 3, 6, 13, 15, 18 a 19 na hladině významnosti  $p < 0,01$ . Byly vyvráceny hypotézy  $H_{0-S-D/F-1}$ ,  $H_{0-S-D/F-2}$ ,  $H_{0-S-D/F-3}$ ,  $H_{0-S-D/F-6}$ ,  $H_{0-S-D/F-13}$ ,  $H_{0-S-D/F-14}$ ,  $H_{0-S-D/F-15}$ ,  $H_{0-S-D/F-18}$ ,  $H_{0-S-D/F-19}$ ,  $H_{0-S-D/F-20}$ .

Pokud bychom chtěli naopak odhlédnout od jednotlivých oblastí a zjistit průměrnou velikost nadhodnocení budoucí spokojenosti, dostaneme tento výsledek, který naznačuje, že jde o veličinu statisticky významnou, dokonce na hladině  $p < 0,01$ .

skupina	výsledek
D	3,66
F	4,10
t-test	0,00

Tabulka 37 – Porovnání představ o spokojenosti s reálně deklarovanou u studentů konzervatoře

- e. porovnání rozdílu mezi představou o spokojenosti v některé z dvaceti uvedených oblastí života u studentů v prvním ročníku gymnázia (C) a reálně deklarovanou spokojeností u studentů čtvrtého ročníku gymnázia (A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3,88	4,54	3,19	3,50	3,04	3,42	3,81	3,73	3,19	2,92
C	4,06	4,21	3,68	4,06	3,06	4,06	4,12	3,97	4,12	3,12
t-test	0,50	0,07	0,09	0,03	0,93	0,02	0,14	0,33	0,00	0,45

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	3,85	3,73	3,58	3,19	3,08	3,73	3,69	3,42	3,08	3,81
C	3,38	3,94	4,29	4,00	3,59	4,06	3,44	3,68	3,53	3,59
t-test	0,09	0,42	0,00	0,00	0,05	0,17	0,29	0,29	0,06	0,37

Tabulka 38 – Porovnání představ o spokojenosti ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanou u studentů gymnázia

Signifikantní rozdíl vidíme u položek č. 4 (prostředí a bydlení), č. 6 (rodinné vztahy), č. 9 (láska), č. 13 (osobní rozvoj), č. 14 (práce) a č. 15 (spravedlnost), stejně jako u skupiny studentů konzervatoře vždy ve smyslu příliš optimistického očekávání budoucnosti; u položek č. 9, 13 a 14 na hladině významnosti  $p < 0,01$ . Byly vyvráceny hypotézy  $H_{0-S-A/C-4}$ ,  $H_{0-S-A/C-6}$ ,  $H_{0-S-A/C-9}$ ,  $H_{0-S-A/C-13}$ ,  $H_{0-S-A/C-14}$ ,  $H_{0-S-A/C-15}$ .

Opět pokud odhlédneme od jednotlivých oblastí a zjistíme průměrnou velikost nadhodnocení budoucí spokojenosti, dostaneme tento výsledek, který naznačuje, že jde o veličinu statisticky významnou.

skupina	výsledek
A	3,52
C	3,80
t-test	0,04

Tabulka 39 – Porovnání představy o spokojenosti s reálně deklarovanou u studentů gymnázia

f. porovnání spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů v prvním (E) a ve čtvrtém ročníku konzervatoře (D)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
D	3,56	4,00	3,44	4,03	3,31	3,72	3,89	3,78	3,69	3,11
E	4,17	4,03	3,89	4,28	3,36	4,36	4,08	4,06	3,50	3,42
t-test	0,00	0,89	0,02	0,21	0,81	0,00	0,29	0,18	0,43	0,22

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D	3,72	4,08	3,94	3,58	2,92	4,06	4,03	3,33	3,11	3,83
E	3,61	4,06	4,08	3,42	3,50	4,17	4,22	3,89	3,56	4,03
t-test	0,68	0,88	0,42	0,41	0,02	0,57	0,30	0,01	0,05	0,39

Tabulka 40 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře

Zde vidíme významný rozdíl u položky č. 1 (zdraví) a č. 6 (rodinné vztahy) na hladině významnosti  $p < 0,01$  a u položek č. 3 (psychická pohoda), č. 15 (spravedlnost) a č. 18 (pravda), svědčící vždy pro větší spokojenost s uvedenými oblastmi pro studenty prvního ročníku. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-S-D/E-1}$ ,  $H_{0-S-D/E-3}$ ,  $H_{0-S-D/E-6}$ ,  $H_{0-S-D/E-15}$ ,  $H_{0-S-D/E-18}$ .

Následující srovnání průměrné spokojenosti s jednotlivými oblastmi života svědčí o signifikantním posunu:

skupina	výsledek
D	3,66
E	3,88
t-test	0,04

Tabulka 41 – Porovnání spokojenosti u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře

f. porovnání spokojenosti ve sledovaných dvaceti oblastech života u skupiny studentů v prvním (B) a ve čtvrtém ročníku gymnázia (A)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A	3,88	4,54	3,19	3,50	3,04	3,42	3,81	3,73	3,19	2,92
B	4,17	4,25	3,50	4,19	3,25	4,00	3,92	4,00	3,44	3,06
t-test	0,23	0,10	0,20	0,01	0,36	0,04	0,60	0,25	0,38	0,55

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A	3,85	3,73	3,58	3,19	3,08	3,73	3,69	3,42	3,08	3,81
B	4,00	4,19	3,86	3,25	3,03	3,44	3,47	3,25	3,22	4,08
t-test	0,50	0,06	0,19	0,80	0,84	0,25	0,30	0,45	0,52	0,23

Tabulka 42 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

Podstatný rozdíl vidíme u položky č. 4 (prostředí a bydlení, na hladině  $p < 0,01$ ) a u položky č. 6 (rodinné vztahy), vždy ve smyslu vyšší vnímané spokojenosti u studentů prvního ročníku. Byly vyvráceny nulové hypotézy  $H_{0-S-A/B-4}$ ,  $H_{0-S-A/B-6}$ .

V celkovém srovnání však rozdíl ve spokojenosti není významný:

skupina	výsledek
A	3,52
B	3,68
t-test	0,19

Tabulka 43 – Porovnání spokojenosti u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia

#### 4.7.1 Další výsledky

Pro zajímavost srovnání uvádím ještě některé výsledky, které sice přímo nesouvisí s testovanými hypotézami, myslím si však, že mohou být užitečné při interpretaci získaných dat. V první řadě nám může být nápomocné rozdělení jednotlivých položek v testu do pěti dimenzí odpovídajícím různým potřebám (viz Dragomirecká, 2006, s. 29–30):

1. **abstraktní hodnoty:** pocit bezpečí, osobní rozvoj, spravedlnost, svoboda, krása a umění, pravda
2. **zdraví:** zdraví, fyzická soběstačnost, psychická pohoda, péče o sebe sama
3. **blízké vztahy:** rodinné vztahy, láska
4. **volný čas:** vztahy s ostatními lidmi, spánek, odpočinek, koníčky
5. **základní potřeby:** prostředí a bydlení, peníze, práce, jídlo

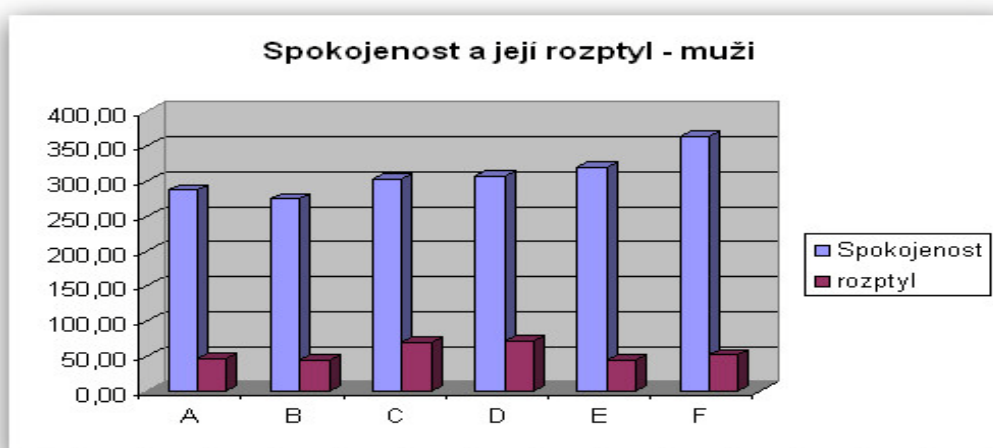
Při srovnání obou skupin studentů vidíme u studentů konzervatoře vyšší dosahované výsledky u abstraktních hodnot, zatímco u ostatních kategorií jsou výsledky velmi podobné. Poměr dosaženého skóre v jednotlivých kategoriích u obou skupin uvádí následující tabulka:

skupina hodnot	základní potřeby	zdraví	blízké vztahy	volný čas	abstraktní hodnoty
studenti gymnázia	10,26	13,80	12,17	9,94	11,39
studenti konzervatoře	11,10	14,30	13,22	10,22	13,36
poměr ukazatelů	1,082	1,036	1,086	1,028	1,173

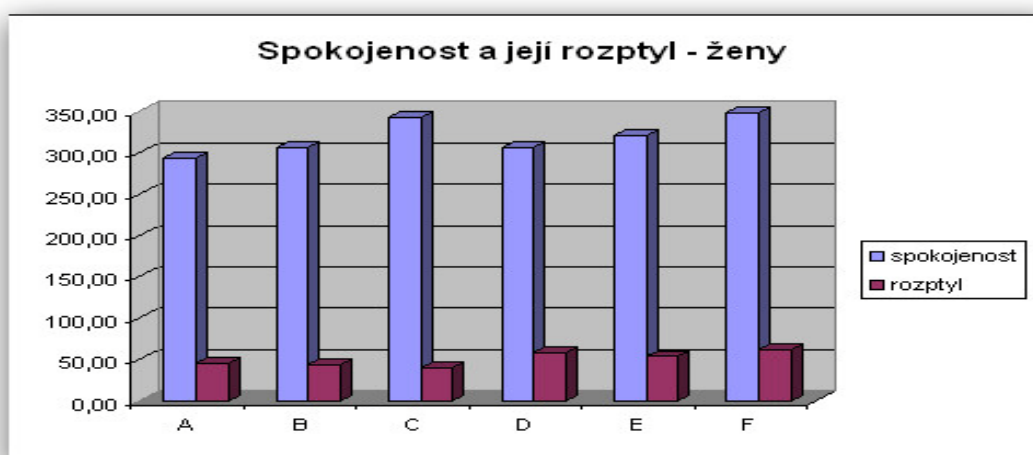
Tabulka 44 – Poměr dosaženého skóre v jednotlivých kategoriích u obou skupin studentů

Dále můžeme srovnat výsledky mužů a žen v jednotlivých skupinách. Při úvahách o možných důsledcích takového srovnání je ovšem třeba mít na paměti, že mužů bylo ve všech skupinách zastoupeno méně než žen a výsledek je proto u nich méně průkazný.

Celkový skór spokojenosti s kvalitou života uvádím v přehledném grafu (písmena v tabulce označují jednotlivé skupiny studentů):



Graf 3 – Spokojenost a její rozptyl u mužů



Graf 4 – Spokojenost a její rozptyl u žen

Při srovnání mužů a žen jsem se rozhodla odhlédnout od očekávání budoucnosti a sloučit jen skupiny „reálně existujících studentů“ konzervatoře a gymnázia – tedy skupiny A+B a skupiny D+E, a to proto, že takto získaná data vypovídají o skutečném stavu spokojenosti a jsou v jistém smyslu průkaznější. Tyto skupiny jsem rozdělila podle pohlaví a jejich srovnání uvádím v následujících tabulkách.

Porovnání parciálních skóre jednotlivých oblastí u mužů:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B	13,89	13,95	11,11	11,37	8,00	10,79	9,74	12,47	8,58	6,32
D+E	13,79	12,17	12,97	13,17	9,24	13,34	13,03	12,45	11,31	8,24
t-test	0,93	0,18	0,16	0,13	0,31	0,13	0,00	0,99	0,07	0,12

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B	11,74	10,21	12,05	7,89	7,63	10,68	6,37	8,47	8,89	10,32
D+E	8,00	14,10	14,14	12,03	10,90	14,17	13,45	11,93	8,69	9,93
t-test	0,03	0,00	0,05	0,01	0,01	0,01	0,00	0,01	0,87	0,80

Tabulka 45 – Porovnání parciálních skóre ve sledovaných oblastech u mužů

Studenti konzervatoře dosahují významně vyššího skóre u položek č. 7 (vztahy s ostatními lidmi), č. 12 (pocit bezpečí), č. 14 (práce), č. 16 (svoboda) a č. 17 (krása a umění) – u všech na hladině významnosti  $p < 0,01$ ; na hladině  $p < 0,05$  potom ještě u položek č. 15 (spravedlnost) a č. 18 (pravda). Naopak studenti gymnázia dosahují významně vyššího parciálního skóre u položky č. 11 (koníčky).

Porovnání průměrného parciálního skóre u mužů:

skupiny	výsledek
A+B	10,02
D+E	11,85
t-test	0,00

Tabulka 46 – Průměrný parciální skóre u mužů

Rozdíl v průměrném parciálním skóre se ukazuje jako statisticky významný na hladině  $p < 0,01$ .

Rozdíly v preferovaných oblastech života u mužů:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B	3,58	3,26	3,37	2,79	2,53	2,79	2,74	3,16	2,95	2,16
D+E	3,52	3,10	3,41	2,97	2,86	3,24	3,10	3,38	3,17	2,59
t-test	0,68	0,45	0,83	0,38	0,24	0,10	0,10	0,36	0,36	0,23

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B	2,79	2,74	3,26	2,47	2,74	3,37	1,84	2,79	2,68	2,63
D+E	2,17	3,34	3,48	3,38	3,14	3,52	3,21	3,14	2,79	2,55
t-test	0,04	0,03	0,26	0,00	0,11	0,35	0,00	0,14	0,71	0,81

Tabulka 47 – Preference ve sledovaných oblastech u mužů

V preferencích vidíme zřetelný rozdíl u položek č. 14 (práce) a č. 17 (krása a umění) – obě na hladině významnosti  $p < 0,01$  a dále položky č. 12 (pocit bezpečí), které více preferují studenti konzervatoře. Naopak položku č. 11 (koníčky) více preferují studenti gymnázia.

Porovnání spokojenosti s jednotlivými oblastmi u mužů:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B	3,89	4,21	3,26	4,05	3,16	3,68	3,58	3,89	2,95	3,11
D+E	3,90	3,86	3,72	4,41	3,10	4,00	4,14	3,66	3,45	3,03
t-test	0,99	0,17	0,10	0,14	0,84	0,33	0,01	0,36	0,19	0,81

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B	4,05	3,74	3,68	3,00	2,84	3,21	3,16	3,00	3,26	3,95
D+E	3,41	4,17	4,03	3,48	3,41	4,00	4,14	3,69	3,17	3,79
t-test	0,04	0,08	0,09	0,07	0,06	0,02	0,00	0,02	0,76	0,56

Tabulka 48 – Spokojenost ve sledovaných oblastech u mužů

Ve spokojenosti vidíme rozdíl u položek č. 7 (vztahy s ostatními lidmi), č. 16 (svoboda), č. 17 (krása a umění – tato jediná na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) a č. 18 (pravda), kde jsou spokojenější studenti konzervatoře. Naopak studenti gymnázia jsou opět spokojenější s položkou č. 11 (koníčky).

Porovnání parciálních skóre jednotlivých oblastí u žen:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B	14,81	15,00	11,70	10,65	8,05	12,51	12,65	12,60	11,26	7,86
D+E	14,44	13,53	12,77	11,40	10,58	13,65	11,67	14,70	11,65	7,91
t-test	0,65	0,08	0,20	0,40	0,01	0,27	0,28	0,02	0,68	0,95

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B	11,79	13,60	12,26	9,81	9,74	13,40	9,88	11,09	7,86	9,35
D+E	9,93	13,26	13,86	10,44	9,60	14,02	11,88	12,28	9,21	9,44
t-test	0,08	0,70	0,09	0,50	0,88	0,51	0,03	0,19	0,09	0,93

Tabulka 49 – Porovnání parciálních skóre ve sledovaných oblastech u žen

Při porovnání průměrných parciálních skóre vidíme u žen rozdíl v položkách č. 5 (spánek; tato jediná na hladině významnosti  $p < 0,01$ ), č. 8 (péče o sebe sama) a č. 17 (krása a umění), kde dosahují vyšších výsledků studentky konzervatoře. Při porovnání celkového průměrného parciálního skóre však rozdíl není průkazný:



skupiny	výsledek
A+B	11,29
D+E	11,81
t-test	0,25

Tabulka 50 – Průměrný parciální skór u žen

Rozdíly v preferovaných oblastech u žen:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B	3,56	3,35	3,42	2,77	2,56	3,21	3,12	3,28	3,19	2,65
D+E	3,77	3,30	3,49	2,84	2,95	3,33	2,98	3,53	3,16	2,30
t-test	0,08	0,75	0,58	0,63	0,03	0,45	0,37	0,06	0,89	0,07

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B	2,95	3,30	3,23	2,91	3,12	3,60	2,63	3,19	2,51	2,30
D+E	2,51	3,30	3,42	2,91	3,07	3,28	2,81	3,42	2,65	2,30
t-test	0,02	1,00	0,24	1,00	0,78	0,03	0,29	0,12	0,42	1,00

Tabulka 51 – Preference ve sledovaných oblastech u žen

Z uvedených výsledků vyplývá, že studentky konzervatoře upřednostňují položku č. 5 (spánek); studentky gymnázia naopak položky č. 11 (koníčky) a č. 16 (pravda). Ostatní rozdíly v preferencích nejsou významné, dokonce ani rozdíl u položky č. 17 (krása a umění) není průkazný.

Porovnání spokojenosti s jednotlivými oblastmi u žen:

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
A+B	4,12	4,44	3,42	3,84	3,16	3,79	4,00	3,88	3,51	2,95
D+E	3,84	4,12	3,63	3,98	3,49	4,07	3,88	4,09	3,70	3,42
t-test	0,13	0,04	0,26	0,51	0,10	0,18	0,50	0,27	0,38	0,03

	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
A+B	3,88	4,12	3,77	3,33	3,14	3,72	3,74	3,47	3,12	3,98
D+E	3,84	4,00	4,00	3,51	3,07	4,19	4,12	3,56	3,44	4,02
t-test	0,82	0,53	0,19	0,32	0,76	0,01	0,02	0,64	0,08	0,81

Tabulka 52 – Spokojenost ve sledovaných oblastech u žen

Studentky konzervatoře jsou významně spokojenější v položkách č. 10 (odpočinek), č. 16 (svoboda – zde dokonce na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) a č. 17 (krása a umění). Naopak významně méně jsou spokojené s položkou č. 2 (fyzická soběstačnost).

#### 4.7.2 Shrnutí výsledků

Protože dotazník SQUALA umožňuje získat velké množství dat, která byla uvedena výše, uvádím pro přehlednost jejich shrnutí v následujících odstavcích.

Pokud jde o srovnání skupin studentů konzervatoře a gymnázia, ukázalo se, že **v celkovém pohledu dosahují studenti konzervatoře vyšších výsledků v testu** (na hladině  $p < 0,01$ ), **průkazný je také rozdíl ve vnímané spokojenosti s uvedenými oblastmi** (také na hladině  $p < 0,01$ ) ve prospěch studentů konzervatoře. Statisticky významný je ještě rozdíl **v celkovém parciálním skóru u studentů v prvním ročníku a v jejich představě o celkovém skóre v budoucnosti** (na hladině  $p < 0,05$ ) a v budoucnosti **očekávané spokojenosti** (opět na hladině  $p < 0,05$ ), která byla vyšší také u studentů konzervatoře.

Testováno bylo celkem 12 situací: společný rozdíl u parciálních skóru a srovnání tří skupin studentů v této oblasti, společný rozdíl v preferencích s danými oblastmi a srovnání tří skupin v této oblasti, a společný rozdíl ve spokojenosti s danými oblastmi srovnání tří skupin v této oblasti.

Z výsledků vyplývá, že studenti konzervatoře dosahují vyšších hodnot téměř ve všech položkách, kdy se rozdíl ukazuje jako statisticky významný. Výjimkou jsou jen tyto oblasti, kdy **vyšších hodnot dosahují vždy studenti gymnázia**:

- oblast č. 11 „koníčky“ (statisticky významný rozdíl se objevuje v 7 ze 12 situací)
- oblast č. 2 „fyzická soběstačnost“ (rozdíl se objevuje ve dvou situacích)
- oblast č. 19 „peníze“ (rozdíl se objevuje jednou)

Naopak **studenti konzervatoře dosahují vyšších hodnot v těchto položkách – především abstraktních hodnot** (řazeno podle četnosti výskytu):

- oblast č. 17 „krása a umění“ (rozdíl v devíti situacích, vždy na hladině  $p = 0,01$ )
- oblast č. 12 „pravda“ (rozdíl v osmi situacích)
- oblast č. 5 „spánek“ (rozdíl v šesti případech)
- oblast č. 13 „osobní rozvoj“ (rozdíl v pěti případech)
- oblast č. 3 „psychická pohoda“ (rozdíl ve třech situacích)
- oblast č. 20 „jídlo“ (rozdíl ve dvou případech)
- oblast č. 4 „prostředí a bydlení“ (rozdíl ve dvou případech)

- oblast č. 6 „rodinné vztahy“ (rozdíl ve dvou případech)
- oblast č. 14 „práce“ (rozdíl v jednom případě)
- oblast č. 12 „pocit bezpečí“ (rozdíl v jednom případě)

Naopak v těchto oblastech **nebyl v žádné situaci pozorován významný rozdíl** mezi oběma skupinami:

- oblast č. 1 (zdraví)
- oblast č. 7 (vztahy s ostatními lidmi)
- oblast č. 8 (péče o sebe sama)
- oblast č. 15 (spravedlnost)

Další oblastí výzkumu je srovnání očekávání studentů v prvním ročníku obou škol s realitou. Pro obě skupiny jsou zjištění podobná, studenti konzervatoře dosahují však vždy větších rozdílů. **Celkově můžeme shrnout, že očekávání do budoucnosti je vždy příliš optimistické, u studentů konzervatoře je však tento efekt výraznější.** Zatímco efekt nadhodnocení se v této skupině ukazuje jako průkazný na hladině významnosti  $p < 0,01$ , u studentů gymnázia je to jen na hladině  $p < 0,05$ . Můžeme konstatovat, že:

- studenti konzervatoře očekávají vyšší celkovou spokojenost s těmito položkami: zdraví, fyzická soběstačnost, psychická pohoda, osobní rozvoj, spravedlnost (na hladině  $p < 0,01$ ) a rodinné vztahy, pravda, peníze (na hladině významnosti  $p < 0,05$ )
- studenti gymnázia očekávají vyšší celkovou spokojenost v těchto oblastech: prostředí a bydlení, láska, osobní rozvoj, práce, spravedlnost, peníze (na hladině  $p < 0,01$ ) a psychická pohoda, rodinné vztahy a péče o sebe sama (na hladině významnosti  $p < 0,05$ )

**Pokud srovnáme dosažené skóre v prvním a ve čtvrtém ročníku, vidíme u obou skupin jen statisticky nevýznamný posun:** u studentů konzervatoře směrem k nižším a u studentů gymnázia směrem k vyšším hodnotám.

- studenti konzervatoře dosahují v prvním ročníku vyšších hodnot v těchto oblastech: zdraví a pravda

- studenti gymnázia dosahují vyšších hodnot naopak ve čtvrtém ročníku u položky: psychická pohoda

Pokud se zaměříme na srovnání rozdílu v očekávání preferencí v uvedených oblastech, můžeme shrnout, že:

- studenti konzervatoře očekávají vyšší preference oproti reálně deklarovaným preferencím ve čtvrtém ročníku u položek: spánek a odpočinek
- studenti gymnázia očekávají vyšší preference oproti reálně deklarovaným preferencím ve čtvrtém ročníku u položek: psychická pohoda, rodinné vztahy, péče o sebe sama, peníze, a naopak očekávají nižší preference oproti reálně deklarovaným preferencím ve čtvrtém ročníku u položky koníčky

Pokud srovnáme preferované oblasti v prvním a ve čtvrtém ročníku u obou škol, získáme zajímavý výsledek:

- **u studentů konzervatoře nedošlo mezi prvním a čtvrtým ročníkem k žádnému posunu v preferencích**, a to celkově ani jen v některé z oblastí
- **u studentů gymnázia došlo k signifikantnímu posunu směrem k vyšší přisuzované důležitosti jednotlivým oblastem jako celku**, a také specificky v oblastech: fyzická soběstačnost, koníčky a práce

**Při srovnání očekávané spokojenosti s reálně deklarovanou spokojeností opět vidíme velké nadhodnocení budoucnosti u obou skupin**; u studentů konzervatoře na hladině  $p < 0,01$  a u studentů gymnázia na hladině  $p < 0,05$ . Z výsledků vyplývá, že:

- studenti konzervatoře ve svém očekávání nadhodnocují spokojenost s oblastmi: zdraví, psychická pohoda, rodinné vztahy, osobní rozvoj, spravedlnost, pravda a peníze (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) a s oblastmi fyzická soběstačnost, práce a jídlo (na hladině významnosti  $p < 0,05$ )
- studenti gymnázia ve svém očekávání nadhodnocují spokojenost s oblastmi: láska, osobní rozvoj a práce (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) a prostředí a bydlení, rodinné vztahy a spravedlnost (na hladině významnosti  $p < 0,05$ )

**Při srovnání spokojenosti s uvedenými oblastmi v prvním a čtvrtém ročníku zjišťujeme u obou škol větší spokojenost v prvním ročníku, celkový výsledek je však statisticky významný pouze pro studenty konzervatoře (na hladině  $p < 0,05$ ). Můžeme konstatovat, že:**

- studenti konzervatoře jsou v prvním ročníku spokojenější s oblastmi zdraví a rodinné vztahy (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) a s oblastmi psychická pohoda, spravedlnost a pravda (na hladině významnosti  $p < 0,05$ )
- studenti gymnázia jsou v prvním ročníku spokojenější v oblasti prostředí a bydlení (na hladině významnosti  $p < 0,01$ ) a v oblasti rodinné vztahy (na hladině významnosti  $p < 0,05$ )

**Přestože se u studentů konzervatoře zhoršila spokojenost s více oblastmi života než u studentů gymnázia, stále zůstávají celkově o něco spokojenější (ovšem statisticky nevýznamně).**

Pro přehlednost ještě uvádím tabulku pořadí celkového skóre, spokojenosti a preferencí u studentů obou škol (ABC/DEF), kategorie v pořadí velmi odlišné (o tři místa a více) jsou označeny žlutě, kategorie velmi podobné (stejně nebo vedlejší pořadí) naopak modře:

skóre gymnázium		skóre konzerv.		preferencce gym.		preferencce konz.		spokojenost gym.		spokojenost konz.	
kategorie	skóre	kategorie	skóre	kategorie	skóre	kategorie	skóre	kategorie	skóre	kategorie	skóre
2	14,85	1	15,05	1	3,60	1	3,70	2	4,31	16	4,20
1	14,68	13	14,90	3	3,53	3	3,54	1	4,05	2	4,19
8	13,33	16	14,74	16	3,51	8	3,54	12	3,98	6	4,17
16	13,15	8	14,38	2	3,41	13	3,54	4	3,96	13	4,16
13	13,08	6	14,29	8	3,40	16	3,45	7	3,96	4	4,13
6	12,80	2	14,05	13	3,30	6	3,36	13	3,94	12	4,13
12	12,54	3	13,71	6	3,23	2	3,31	8	3,92	17	4,13
3	12,35	12	13,68	9	3,15	18	3,29	6	3,86	7	4,07
7	12,21	7	13,01	12	3,11	12	3,28	20	3,83	1	4,06
9	11,54	17	12,85	18	3,07	9	3,19	11	3,74	20	4,01
4	11,51	18	12,74	15	3,06	14	3,17	16	3,74	8	4,00
11	11,07	4	12,49	7	3,05	15	3,16	9	3,61	3	3,82
18	10,72	9	12,15	14	2,97	7	3,15	17	3,52	18	3,81
14	10,71	14	11,96	4	2,88	5	3,05	14	3,50	9	3,74
15	10,06	15	11,24	19	2,86	17	3,04	3	3,48	14	3,69
19	9,56	5	10,63	11	2,82	4	2,99	18	3,45	11	3,61
20	9,27	20	9,99	5	2,72	19	2,82	19	3,29	19	3,50
17	8,76	19	9,95	10	2,59	10	2,52	15	3,24	15	3,49
5	8,48	11	8,80	17	2,38	20	2,44	5	3,13	5	3,39
10	8,00	10	8,44	20	2,38	11	2,33	10	3,04	10	3,31

Tabulka 53 – Odlišné a podobné položky ve skóre, preferencích a spokojenosti u obou skupin

Z tabulky vyplývá, že **větší rozdíly můžeme pozorovat ve spokojenosti obou skupin studentů s jednotlivými položkami než v přisuzovaných preferencích**, což je v protikladu s mým původním očekáváním, že rozdíly budou patrné více v oblasti preferencí. Nejrozdílnější položky jsou krása a umění, koníčky, fyzická soběstačnost, spánek. Naopak nejpodobnější položky jsou odpočinek, spravedlnost, jídlo, prostředí a bydlení a práce.

Zajímavé je také zjištění, že daleko **větší rozdíly mezi oběma skupinami můžeme pozorovat u mužů, zatímco ženy jsou si ve výsledcích testu velmi podobné**.

## 5. Diskuse

Ve své práci jsem si kladla otázku, zda umění ovlivňuje kvalitu života. Je to téma velmi obsáhlé, ale současně velmi důležité a opomíjené, proto jsem se bránila jeho zúžení na jediný druh umění nebo jedinou oblast prožívání. Mojí snahou bylo mimo jiné upozornit na velké možnosti dalšího výzkumu v této oblasti.

V empirické části mě šíře tématu přesto nutně vedla k výběru pouze jediné konkrétní sondy do kvality života jedné skupiny osob, a to osob zabývajících se uměním, hudebních interpretů. Na základě obecných principů působení umění je však velmi pravděpodobné, že naznačený směr ve smyslu vyšší vnímané kvality života u hudebníků bychom shodně mohli pozorovat i u ostatních typů umění. Samozřejmě by bylo vhodné toto mé poněkud odvážné tvrzení empiricky ověřit a budu považovat za splnění jednoho ze svých cílů, pokud se podaří podnitit další výzkum v oblasti působení umění.

V teoretické části jsem k rozsáhlému tématu umění přistoupila s cílem vybrat a stručně popsat ty obecné esteticko-psychologické principy, které působí, že nás může umělecké dílo oslovit, a díky nimž ho můžeme pochopit a vychutnat si je. Zajímalo mě, jaké zážitky umění vyvolává a jaké otázky před posluchače staví. Mojí snahou bylo vystihnout to, co je pro umění jako celek typické a podstatné: poukázat na funkce, které vyplývají z estetického působení umění a nejsou jen jeho vedlejším produktem, a přitom mít ve svém popisu stále na zřeteli možnosti ovlivnění kvality života.

V části, která se zabývá uměleckou tvorbou, jsem zmínila, že stejné vlastnosti a dovednosti, které jsou potřebné pro vnímání umění, jsou spolu s kreativitou ve zvýšené míře potřebné i k tvůrčí umělecké činnosti. Toto srovnání recipientů a tvůrců umění jsem považovala za vhodné uvést z důvodu výběru vzorku pro vlastní výzkum, který byl tvořen hudebními interprety. Ze stejného důvodu jsem také zvlášť zařadila kapitolu o hudbě a hudebním vzdělávání, protože doufám, že porozumění těmto faktorům pomůže lépe pochopit výsledky mého výzkumu.

Jak je zřejmé, výběr témat vztahujících se k umění byl z mé strany jednostranně utilitární a zdaleka nezahrnoval všechny důležité oblasti uměleckého působení. Dokonce nelze ani říct, že by obsahoval základní kapitoly z psychologie umění, kde působení uměleckého díla a funkce umění tvoří jen malou část zkoumané problematiky. V souvislosti s tématem práce

jsem se potýkala s nedostatkem literatury, která by se týkala mnou vybraných oblastí a vycházela jsem možná více z literatury o umění (Slavík, 2001; Elkins, 2007 ad.) než psychologie. Z prací psychologů, kteří k tématu přispěli, jsem samozřejmě vycházela také (Vygotskij, 1981, Kulka, 2008 ad.). Je proto možné, že jsem opomenula zmínit fakta, která se v budoucnosti mohou ukázat jako podstatná. Povaha mé práce rovněž neumožnila uvádět díla z oblasti beletrie, kde je setkání člověka s uměleckým dílem často popsáno výstižněji, než je to možné v odborné literatuře.

Nemohla jsem se také věnovat přínosu analytické psychologie k fenoménu umění, který je sice podstatný, ale přistupuje k problematice z odlišného pohledu. Doufám však, že se mi podařilo představit umělecké dílo jako místo setkání a výzvy pro osobnostní růst a odlišit ho touto charakteristikou od jiných způsobů trávení volného času, přestože i v této oblasti nebylo možné teoreticky řešit některé související otázky jako např. stanovení kritérií pro to, co všechno ještě lze za umění považovat. Tím samozřejmě nepopírám další, velmi rozmanité funkce umění ani nechci snižovat jejich důležitost.

Další část teoretických východisek se zabývá kvalitou života a představuje ji jako multidimenzionální pojem, který používá medicína, psychologie, sociologie, filozofie a další příbuzné obory. Stručně jsem přiblížila vývoj tohoto pojmu a zmínila i jemu příbuzné pojmy, které jsou někdy používány jako ekvivalenty kvality života. Dále jsem uvedla běžné způsoby zjišťování úrovně kvality života, což se ukázalo být jedním z problematických míst mnou zamýšleného výzkumu. Dostupné dotazníky jsou totiž většinou určeny vždy jen určitému typu populace, který je nějakým způsobem znevýhodněný, a nepočítají s možností měření pozitivního ovlivnění kvality života u běžné populace.

Důležitou částí koncepce pojmu kvality života bylo vymezení jeho přesahu směrem k filozofickému zakotvení v pojetích humanistické, fenomenologické a pozitivní psychologie. Zde vidíme kvalitu života jako možnost jednotlivce naplnit svou bytostnou podstatu, jako možnost stálého vývoje, osobního růstu a stávání se. Teprve toto uchopení pojmu dává šanci vidět souvislost s ovlivněním uměleckou tvorbou, která také předpokládá „aktivního příjemce“ schopného soustředění, vcítění, a disponujícího základními vědomostmi o umění, které jsou pro umělecký zážitek nezbytnou podmínkou.

Otevřenost novým zkušenostem a aktivita jako protipól pohodlnosti a ustrnutí je místem, kde se umění s kvalitou života setkává. Csíkszentmihályi (1996) používá pro zlepšení



kvality života termín „kontrola vědomí“, a tato kontrola je také spojována s cílenou aktivitou, snahou. Ochota namáhat se je potřebná ke zkvalitňování života a je také potřebná k prožití a vstřebání uměleckého díla.

V teoretické části jsem měla snahu uvést všechny realizované výzkumy v oblasti umění a kvality života. Ukázalo se však, že také v praxi je tato oblast opomíjená a kromě jedné sociologické sondy (Michalos, 2005) nebylo možné najít žádný výzkum s tímto zaměřením. Uvedená sociologická studie navíc trpí četnými nedostatky, které brání jejímu srovnání s mým výzkumem. Zařadila jsem proto také výzkumy zabývající se hudebním vzděláváním a jeho přínosem v mimohudebních oblastech, které se také zaměřují na mládež nebo děti a mohou být proto nápomocny při interpretaci výsledků mého výzkumu. Jsem si samozřejmě vědoma toho, že jde jen o jednu okrajovou oblast. Uvažovala jsem také o zařazení výzkumů, které se zabývají osobnostními charakteristikami umělců, protože podle četných zjištění (např. Siegler a Brummett, 2000, nebo v ČR Hřebíčková, Blatný a Jelínek, 2010) osobnostní charakteristiky s kvalitou života úzce souvisejí. Nakonec jsem se však rozhodla je neuvádět s ohledem na to, že dvě diplomové práce z nedávné doby na katedře psychologie Filozofické fakulty UK se tomuto tématu věnují a souhrn zahraničních výzkumů v této oblasti uvádějí. Bylo by proto zbytečné opakovat to, co už bylo řečeno jinde.

Závěry, které z výzkumů hudebního vzdělávání vyplývají, přitom nejsou jednoznačné. Některé výzkumy potvrzují zlepšení určitých dovedností, například časoprostorových vztahů jako vedlejší produkt hudebního vzdělávání (Demorest, Morisson, 2000), efekt takového zlepšení však není trvalý. Stejní autoři také upozorňují na fakt, že z výsledků nemůžeme soudit, že hudba usnadňuje dětem úspěch ve škole, ale pouze to, že úspěšné děti považují hudbu za důležitou a ty nejúspěšnější z nich se hudbě věnují nejdelší čas. I zde můžeme jiným úhlem pohledu vidět nematerialisticky orientovanou cílevědomost a aktivitu jako předpoklad uměleckého vzdělávání a tvorby, akademického úspěchu a následně i kvality života.

Samozřejmě mě v tuto chvíli napadá otázka, zda souvislost akademického úspěchu a hudebního vzdělávání není založena spíše na kognitivních předpokladech (vyšší inteligenci) těchto dětí. Tato otázka je nasnadě už proto, že hudebníci potřebují při nácvičce skladby číst její notový záznam, který je složitější než např. čtení slov a bez určitých kognitivních schopností není vůbec myslitelný. Jsou tu však i další aspekty hudební činnosti, která je intelektově náročná. Podle Sedláka (1990) z většiny výzkumů v této oblasti vyplývá, že obecná inteligence je u talentovaných studentů hudebních škol skutečně o něco vyšší. Na druhou stranu sou-

stavné každodenní cvičení na hudební nástroj, které je pro úspěšné zvládnutí hudebního nástroje nezbytné, je spíš záležitostí sebekázně a sebedůvěry.

Dalším faktorem, který vstupuje do procesu cílevědomosti ve výuce hry na hudební nástroj, je proto také „místo řízení“ („locus of control“) – tedy přesvědčení, že svůj život sám ovládám, nebo naopak že na události ve svém životě mám jen malý vliv. Přesvědčení, že situace v životě mohou ovlivnit, samozřejmě souvisí s aktivitou a snahou, která by v opačném případě byla chápána jako zbytečná. Bylo prokázáno, že vnitřní místo kontroly souvisí se školní úspěšností (Findley, Cooper, 1983) a stejný princip hraje roli také při cvičení na hudební nástroj. Toto téma jsem do své práce z důvodu rozsahu nemohla zařadit, chci na něj však alespoň upozornit, protože „ochota namáhat se“ v něm znovu vystupuje do popředí.

V empirické části jsem přistoupila k testování skupiny umělců, reprezentované studenty konzervatoře v prvním a ve čtvrtém ročníku, a „ne-umělců“, reprezentované studenty gymnázia taktéž v prvním a čtvrtém ročníku. Jak už bylo zmíněno výše, zahrnout všechny druhy umění do výzkumu při zachování minimálního počtu respondentů u všech druhů umění by znamenalo realizovat výzkum, který by svým rozsahem přesahoval možnosti této práce. Zvolit menší výzkumný vzorek se zahrnutím všech typů umění by zase znamenalo zatížit jej nejednotností a statistickou neprůkazností, která by byla výzkumnému záměru na škodu. Studenty konzervatoře jsem mimo jiné volila z důvodu, že povaha jejich studia vyžaduje každodenní uměleckou činnost, a doufala jsem proto, že tak mohu lépe zachytit rozdíly v kvalitě života, které by např. u skupiny recipientů umění nemusely být ještě statisticky významné.

Výzkumný vzorek a srovnávací skupinu tvořilo celkem 139 studentů středních škol, z toho 73 studentů konzervatoře a 66 studentů gymnázia. Počet respondentů považuji za dostatečný, určité omezení vzorku však vyplývá z faktu, že do výzkumu byly zahrnuty jen dvě školy, a lze tedy namítnout, že jde jen o náhodné srovnání dvou škol a že specifika těchto škol mohou převážít umělecké či neumělecké zaměření jejich studentů. Uvedeného nedostatku si jsem vědoma. Byl zapříčiněn jednak mými možnostmi: konzervatoří je v České republice jen několik v největších městech a vybrat vzorek respondentů napříč školami by vyžadoval velké časové i finanční investice, ale zapříčiněn byl také neochotou většiny škol spolupracovat na výzkumu. Naopak výhodou osobního setkání se studenty v obou školách byla stoprocentní návratnost vyplněných dotazníků.

Dotazník SQUALA, který jsem pro testování použila, byl částečně kompromisním řešením. Ačkoli byl konstruován původně pro psychiatrické pacienty, jeho povaha umožňuje jeho použití i u zdravé populace. Za jeho další přínos jsem považovala to, že rozlišuje spokojenost s jednotlivými oblastmi života a důležitost přisuzovanou těmto oblastem. Protože vychází z Maslowovy hierarchie potřeb, zahrnuje i abstraktní hodnoty jako pravda, spravedlnost, krása a umění, ke kterým jsem ještě v souladu s poznatky z teoretické části přidala kategorii „osobní rozvoj“.

Kromě srovnání studentů obou škol v jednom okamžiku jsem přistoupila také k testování změny v subjektivně vnímané kvalitě života v průběhu studia u všech studentů. Doufala jsem, že tímto způsobem budu moct lépe vysvětlit získaná data. Velmi zajímavé, přestože nepravděpodobné, by například bylo, kdyby se subjektivně vnímaná kvalita života u studentů hudby v průběhu studia významně zvyšovala, nebo naopak. Změny, které jsem srovnáním v čase zjistila, nebyly takto zásadní, přesto mi k interpretaci výsledků pomohly.

Množství údajů, které může dotazník SQUALA poskytnout v krátkém čase, navíc v kombinaci s testováním budoucího očekávání studentů, mělo svou stinnou stránku v podobě obrovského množství výzkumných hypotéz, které jsem se nakonec rozhodla všechny zařadit. Vzhledem k tomu, že jsem neměla srovnání s podobně zaměřeným výzkumem, nechtěla jsem předem vyloučit žádnou z možností eventuálního posunu v subjektivně vnímané kvalitě života tím, že bych se na některou z položek nezaměřila. Přistoupila jsem proto k poněkud neobvyklému systému číslování hypotéz, které v samotném indexu nese informaci, čeho se hypotéza týká. Tato část práce (formulace hypotéz) včetně uvedení všech zjištěných výsledků je přesto rozsáhlejší, než bych si přála. Doufám však, že může dobře posloužit tomu, kdo by se chtěl výzkumem inspirovat a na základě předložených výsledků se zaměřit na určitou oblast. Z důvodu rozsáhlosti získaných výsledků je uvádím v závěru empirické části znovu v přehledném souhrnu.

Ze získaných dat vyplynulo, že v celkovém pohledu dosahují studenti konzervatoře v dotazníku vyšších výsledků, průkazný je také rozdíl ve vnímané spokojenosti s uvedenými oblastmi, a to ve prospěch studentů konzervatoře. Statisticky významný je také rozdíl v celkovém parciálním skóru u studentů v prvním ročníku a v jejich představě o celkovém skóre v budoucnosti a spokojenosti očekávané v budoucnosti, která byla vyšší také u studentů konzervatoře. Studenti konzervatoře dosahují vyšších hodnot téměř ve všech položkách, kdy se rozdíl ukazuje jako statisticky významný, a to především u abstraktních hodnot.

Další oblastí výzkumu bylo srovnání očekávání studentů v prvním ročníku obou škol s realitou. Pro obě skupiny jsou zjištění podobná, studenti konzervatoře dosahují však vždy větších rozdílů. Očekávání do budoucnosti je u studentů vždy příliš optimistické, u studentů konzervatoře je však tento efekt výraznější. Pokud naopak srovnáme dosažené skóre v prvním a ve čtvrtém ročníku, vidíme u obou skupin jen statisticky nevýznamný posun: u studentů konzervatoře směrem k nižším a u studentů gymnázia směrem k vyšším hodnotám. Pokud srovnáme preferované oblasti v prvním a ve čtvrtém ročníku u obou škol, zjistíme, že u studentů konzervatoře nedošlo mezi prvním a čtvrtým ročníkem k žádnému posunu v preferencích, a to celkově ani v některé z oblastí, zatímco u studentů gymnázia došlo k signifikantnímu posunu směrem k vyšší přisuzované důležitosti jednotlivým oblastem jako celku. Při srovnání očekávané spokojenosti s reálně deklarovanou spokojeností vidíme velké nadhodnocení budoucnosti u obou skupin, reálná spokojenost je však ve srovnání s tou očekávanou u obou skupin významně nadhodnocena. Při srovnání spokojenosti s uvedenými oblastmi v prvním a čtvrtém ročníku zjišťujeme u obou škol větší spokojenost v prvním ročníku, celkový výsledek je však statisticky významný pouze pro studenty konzervatoře. Přestože se však u studentů konzervatoře zhoršila spokojenost s více oblastmi života než u studentů gymnázia, stále ještě zůstávají celkově o něco spokojenější.

Šetření dále ukázalo, že větší rozdíly můžeme pozorovat ve spokojenosti obou skupin studentů s jednotlivými položkami než v přisuzovaných preferencích, a také to, že větší rozdíly mezi oběma skupinami můžeme vždy pozorovat u mužů, zatímco ženy jsou si ve výsledcích testu podobnější. Zde ovšem nesmíme zapomínat na to, že muži tvoří v celkovém souboru méně než polovinu a výsledky je proto třeba brát s rezervou.

Nyní bych se chtěla zamyslet nad faktory, které stojí v pozadí získaných výsledků. Zastavím se nejprve u pozorování vývoje spokojenosti s kvalitou života v průběhu studia u studentů obou škol a srovnání s očekáváním v prvním ročníku, protože se domnívám, že porozumění tomuto jevu může usnadnit chápání dalších výsledků.

Optimistické očekávání studentů obou škol v prvním ročníku je zcela pochopitelné, podobně jako je tomu u všech zdravých a šťastných dětí a mladých lidí – budoucnost pro ně skýtá lákavé možnosti, které si dokážou představit, ale které zatím neměli příležitost realizovat. Přejít na vyšší stupeň vybrané školy navíc ještě tento jev umocňuje. Život dospělých se před nimi otevírá jako kniha s lákavou předmluvou a možná i slibovaným happyendem. Vý-

sledky celkového skóre u obou skupin studentů, které potvrzují tento fakt, můžeme považovat i za určitý indikátor reliability celého šetření.

Domnívám se navíc, že tímto „radostným očekáváním“ nejsou poznamenány jen výsledky v kategorii „budoucí očekávání spokojenosti s kvalitou života za tři roky“, ale že se nějakým způsobem promítají i do kategorie „spokojenost s kvalitou života v prvním ročníku“, protože při posuzování současného stavu nedokážeme od našich budoucích nadějí nebo obav nikdy zcela odhlédnout. Je proto pochopitelný nejen propad mezi očekáváním budoucnosti a reálným výsledkem ve čtvrtém ročníku, ale i menší propad mezi výsledky studentů v prvním a ve čtvrtém ročníku.

Rozdíl, který spolu s přihlédnutím k výše uvedeným skutečnostem můžeme přesto mezi studenty obou typů škol pozorovat, je optimističtější očekávání budoucnosti u studentů konzervatoře. Jak si tento jev můžeme vysvětlit?

V následujících úvahách vycházím především ze své osobní zkušenosti – přijetí na konzervatoř znamená prožití intenzivního prožitku úspěchu a radosti, který pramení ze zařazení do skupiny „něčím výjimečných“. Zatímco studenti gymnázia většinou v prvním ročníku ještě nevědí, jakou vysokou školu budou chtít studovat nebo jakou profesi by jednou nejraději vykonávali, studentům konzervatoře se přijetím splní jejich sen, protože si hudbu vybrali jako svou profesi. Emocionálně mnohem silnější prožitek se pak určitě odrazí ve vyplňování dotazníku spokojenosti s kvalitou života.

Během studia na konzervatoři pak studenti, kteří na tomto typu školy mají před sebou zcela jasný profesní cíl, často zjistí, že realita jejich profese je v mnohém odlišná od toho, co si vysnili, nebo že studium na ně klade příliš velké požadavky. Čím větší byla počáteční euforie, tím větší zklamání logicky následuje po několika letech studia. Je však také nutné upozornit na fakt, že zatímco studenti ve čtvrtém ročníku konzervatoře jsou přibližně za polovinou svého studia, studenti ve čtvrtém ročníku gymnázia se připravují k ukončení školy a otevírají se před nimi nové možnosti výběru vysoké školy nebo zaměstnání. Studenti gymnázia proto žádné podobné rozčarování zažít nemusejí, protože jejich typ školy nepřipravuje specificky na určitý typ profese.

Pokud vezmeme v úvahu výše uvedené skutečnosti, výsledky posunu v čase ve spokojenosti s kvalitou života nás ani u jedné skupiny studentů nepřekvapí. V této optice můžeme dokonce tvrdit, že ani rozdíl mezi studenty obou škol směrem ke zlepšení nebo zhoršení sub-

jektivně vnímané kvality života po uplynutí tří let není směrodatný, protože u studentů gymnázia se odráží očekávání budoucí změny, opět s náznakem optimistického očekávání, kdežto u studentů konzervatoře tento faktor nepůsobí, naopak se projevuje rozčarování a snad i únava v průběhu studia.

Nyní se zaměřím na celkové srovnání studentů obou typů škol. V souladu s mým očekáváním dosahovali studenti konzervatoře vyšších hodnot v celkovém skóre, a to především u abstraktních hodnot, včetně přidané položky „osobní rozvoj“. Samozřejmě u položky „krása a umění“ je nasnadě tento výsledek očekávat, u ostatních položek z této kategorie už můžeme uvažovat o možných příčinách. Studenti gymnázia dosahovali vyšších hodnot typicky u položky „koníčky“. Výsledek u položky „koníčky“ je pochopitelný s ohledem na skutečnost, že pro studenty konzervatoře je jejich profese zároveň jejich koníčkem a na investice do dalších oblastí už jim nezbyvá čas. Vyšší skóre konzervatoristů u abstraktních hodnot jsem také očekávala, byl ale způsoben spíše větší spokojeností s těmito oblastmi než přisuzovanou větší důležitostí. Preference studentů konzervatoře byly stabilní i v časovém srovnání ročníků, studenti gymnázia naopak ve čtvrtém ročníku přikládali různým oblastem větší důležitost. Zajímavé také je, že při děleném srovnání podle pohlaví nebyl u žen obou typů škol v preferencích pozorován rozdíl vůbec žádný. Tento překvapivý výsledek je v rozporu s mým původním očekáváním.

Mohu jen spekulovat o příčinách tohoto jevu. Jedním z možných vysvětlení je to, že studenti konzervatoře dříve zformují svůj hodnotový systém, jsou v tomto ohledu „dospělejší“, částečně možná i nutností odříkání v každodenní práci na sobě: vždyť to, že se dostali na tento typ školy, předpokládá několikaletou soustavnou hudební přípravu. Částečně může být způsobený také nutností vzít na sebe dřív zodpovědnost za rozhodnutí o své budoucí profesi. Naproti tomu studenti gymnázia mají více času dospět ke stanovení svých priorit.

Můžeme se také dohadovat, že větší spokojenost s abstraktními hodnotami při stejných preferencích může potvrzovat prožívání radosti z vlastní umělecké činnosti u studentů konzervatoře, která s uvedenými abstraktními oblastmi přímo nebo nepřímou souvisí. Primární je tedy spontánní pocit uspokojení, naplnění, radosti, možná dobře popsany právě Csíkszentmihályiho (1997) termínem „flow“, a ne umělecká činnost pro pocit splnění povinnosti nebo proto, že je to důležité. Pokud je tento závěr správný, jde o potěšující zjištění, které ukazuje, že umělecká činnost přináší radost a tato radost se pochopitelně projevuje v kvalitě života.

Co se týká rozdílu ve spokojenosti s kvalitou života podle pohlaví, vidíme, že je více patrný u mužů. Snad je to tím, že pro muže je budoucí profese důležitější než pro ženy, které se mohou podvědomě vidět v budoucnosti také v roli matky a kariéra tak u nich nemusí stát na prvním místě.

V samém závěru si musíme položit nejdůležitější otázku, která je cílovým zjištěním diplomového úkolu: je lepší celkový výsledek v testu subjektivní kvality života u studentů konzervatoře skutečně způsoben působením umění (hudby), nebo můžeme tento výsledek interpretovat i jinak?

Faktem zůstává, že přestože šetření prokázalo vyšší subjektivně vnímanou kvalitu života u studentů konzervatoře, z povahy získaných dat nemůžeme usuzovat na kauzální souvislost mezi tímto výsledkem a působením hudby. Faktorů ve hře zůstává mnohem víc. Zmínila jsem už jinak vnímané studium na prestižní škole, další důležité okolnosti byly nastíněny v souhrnu zahraničních výzkumů s tématem přínosu hudebního vzdělávání.

Možným vysvětlením našeho zjištění je například právě v zahraniční literatuře zmiňovaný „efekt lepší rodiny“: vyšší subjektivně vnímaná kvalita života je způsobena nikoli samotnou hudbou nebo hudební činností, ale dítětem pozitivně hodnoceným větším zájmem rodičů na vzdělávání a výchově (Franěk, 2005).

Dalším faktorem, který musíme vzít v úvahu, je typický způsob výuky hry na hudební nástroj, realizovaný zpravidla v intenzivním vztahu jednoho učitele a jednoho žáka, kteří se spolu pravidelně scházejí. Dlouhodobý zájem nerodičovské dospělé autority může mít na subjektivně vnímanou kvalitu života také svůj vliv (Sailerová, 2011).

Kvalita života je samozřejmě ovlivněna nejen vnějšími podmínkami, ale také osobností respondenta. Můžeme se proto také zamyslet nad tím, zda existují takové odlišnosti v osobnostní struktuře hudebníků, které by podporovaly tuto domněnku.

Výzkum osobnosti hudebníků (Zamastilová, 2011) tento předpoklad potvrzuje. Studenti konzervatoře byli senzitivnější, sociálně smělejší, soběstačnější, živější a perfekcionista. Vidíme, že tato zjištění mohou přispívat k vyšší subjektivně vnímané kvalitě života. Odpověď na otázku, zda je to hudba, která takto ovlivňuje osobnost a následně i kvalitu života, nebo zda naopak určité osobnostní předpoklady jsou nezbytnou podmínkou intenzivního studia hudby, však opět nemůžeme rozhodnout. Osobně považuji za pravděpodobné, že se bude

jednat o kombinaci obou faktorů. Zjištěná větší spokojenost s abstraktními položkami v dotazníku, pokud ji vykládáme ve smyslu prožívané radosti z hudební činnosti, by pozitivní vliv hudby na kvalitu života potvrzovala.

Zajímavé je v této souvislosti také to, že při děleném srovnání podle pohlaví (Zamastilová, 2011) vykazovaly dívky rozdíl pouze v jediné oblasti, kterou byla vyšší senzitivita u konzervatoristek. Závěry se podobají mému zjištění, kde také existují daleko větší rozdíly v kvalitě života i v preferencích u mužů než u žen.

Můžeme shrnout, že nalézáme rozdíly v subjektivně vnímané kvalitě života u studentů konzervatoře ve smyslu vyšších hodnot, než je tomu u srovnávací skupiny studentů gymnázia, pro ověření kauzální souvislosti vlivu umění je však třeba dalších šetření. Otázka, která se před nás staví, je, jakým způsobem bychom se mohli ke zjištění kauzální souvislosti dostat?

Jedna z možností, jak neutralizovat vliv rodiny a rodinného zázemí, by byla např. podle určitých kritérií vybrat skupinu dětí, kterým bude v rámci výzkumu poskytováno intenzivní umělecké vzdělávání (v některém z druhů umění), dále kontrolní skupinu dětí, kterým bude poskytnuto intenzivní vzdělávání v jiném oboru než uměleckém, a konečně kontrolní skupinu dětí, kterým nebude poskytnuto žádné vzdělávání. U těchto tří skupin bychom měřili kvalitu života před a po skončení vzdělávacího programu, který by měl mít dlouhodobější charakter. Tímto scénářem bychom nejen vyrušili vliv rodiny, ale dokázali bychom separovat i přínos ke kvalitě života způsobený zájmem dospělé osoby (lektora). Realizace tohoto výzkumu by ovšem byla časově a především finančně velmi náročná.

Jiným způsobem bychom se k otázkám kauzality mohli kvalitativní sondou, která by doplnila informace z dotazníku kvality života. Na základě zjištěné tendence vyšší subjektivně vnímané kvality života u skupiny umělců bychom se v rozhovorech s nimi mohli zaměřit na otázky, co jim umění dává a co bere, nebo přímo na to, jestli oni sami vnímají souvislost mezi tím, že se věnují umění a vyšší kvalitou života. Pravděpodobně bychom však při nutně menším vzorku respondentů narazili na velkou rozdílnost odpovědí, které by neumožnili vyvodit jednoznačný závěr o příčinách vyšší kvality života.

Zájem o umění v rodině můžeme vidět jako určitý indikátor vyšší kvality života, ať už je zde příčinná souvislost jakákoli. Doufám proto, že se tomuto tématu dostane v blízké budoucnosti větší pozornosti.



## 6. Závěr

Cílem mé práce bylo zmapovat dosud neprozkoumanou oblast vztahu umění a kvality života.

V teoretické části jsem přiblížila jak možnosti působení umění na člověka, tak koncept kvality života a nastínila přitom místa, kde se tyto dvě oblasti zájmu mohou setkávat. V empirické části testuji hypotézu, zda je u osob zabývajících se uměním kvalita života vyšší. Z výsledků vyplývá, že tomu tak skutečně je, přesto nelze usuzovat na přímou kauzální souvislost tohoto jevu, kterou budou muset ověřit další šetření.

Přestože tato práce zdaleka nevyčerpává velmi rozsáhlou problematiku kvality života a umění, doufám, že bude inspirací pro další výzkum a že na jejích zjištěních budou moct psychologové stavět.

## Seznam použité literatury

- Anderson, H., & Rickard, N. (2007). A preliminary examination of short-term effects of an active class-based music program on young adolescents' self-esteem and anger expression. *Australian Journal of Music Education*, (1), pp. 4-16.
- Csikszentmihályi, M. (1996). *O štěstí a smyslu života: můžeme ovládat své prožitky a ovlivňovat jejich kvalitu?*. (399 s., Překlad Eva Hauserová). Praha: Lidové noviny.
- Csikszentmihályi, M. (1997). *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. (1st Harper Perennial ed., viii, 456 s.) New York: HarperPerennial.
- Črnčec, R., Wilson, S., & Prior, M. (2006). The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26(4), pp. 579-594.
- Demorest, S., & Morrison, S. (2000). Does music make you smarter?. *Music Educators Journal*, 87(2), pp. 33.
- Dragomirecká, E. (2006). *SQUALA: Subjective quality of life analysis : příručka pro uživatele české verze Dotazníku subjektivní kvality života SQUALA*. (1. vyd., 68 s.) Praha: Psychiatrické centrum.
- Dragomirecká, E., Bartoňová, J. (2006). *WHOQOL – BREF, WHOQOL 100. Příručka pro uživatele české verze dotazníku kvality života Světové zdravotnické organizace*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Džuka, J. (2004). *Psychologické dimenzie kvality života*. Prešov: Filozofická fakulta
- Elkins, J. (2007). *Proč lidé pláčou před obrazy: příběhy lidí, které obrazy dojaly k slzám*. (Vyd. 1., 214 s.) Praha: Academia.
- Erikson, E. (1999). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. (1. vyd., 127 s.) Praha: Nakladatelství Lidové noviny.
- Findley, M. J., & Cooper, H. M. (1983). Locus of control and academic achievement: A literature review. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 44(2), pp. 419-427
- Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. (Vyd. 1., 238 s.) Praha: Karolinum.
- Frankl, V. (2006). *Lékařská péče o duši: základy logoterapie a existenciální analýzy*. (1. vyd., 237 s., Překlad Vladimír Jochmann). Brno: Cesta.
- Gombrich, E. (2001). *Příběh umění*. (Vyd. 2., rev., v MF a Argu 1., 683 s., Překlad Miroslava Tůmová). Praha: Mladá fronta.

- Gurková, E., & Wirthová, [. (n.d.) *Hodnocení kvality života: pro klinickou praxi a ošetrovatelský výzkum*. (1. vyd.) Praha: Grada.
- Hřebíčková, M., Blatný, M. & Jelínek, M. (2010). Osobnost jako prediktor osobní pohody v dospělosti. *Československá psychologie ročník* 54(1), pp. 31-41
- Huppert, F., Baylis, N., & Keverne, B. (c2005). *The science of well-being*. (xiii, 546 p.) New York: Oxford University Press.
- Jones, M., & Estell, D. (2007). Exploring the Mozart effect among high school students. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(4), pp. 219-224.
- Jung, C. (1997). *Archetypy a nevědomí*. (Vyd. 1., 437 s., Editor Helmut Barz, Překlad Eva Bosáková, Kristina Černá, Jan Černý). Brno: Nakladatelství Tomáše Janečka.
- Kebza, V. (2005). *Psychosociální determinanty zdraví*. (Vyd. 1., 263 s.) Praha: Academia.
- Křivohlavý, J. (2002). *Psychologie nemoci*. (Vyd. 1., 198 s.) Praha: Grada.
- Křivohlavý, J. (2004). *Pozitivní psychologie*. (Vyd. 1., 195 s.) Praha: Portál.
- Kulka, J. (2008). *Psychologie umění*. (Vyd. 2., přeprac. a dopl., v Grada Publishing 1., 435 s.) Praha: Grada.
- Kulka, T. (2000). *Umění a kýč*. (2. vyd., 292 s.) Praha: Torst.
- Kvalita života: sborník příspěvků z konference, konané dne 25.10.2004 v Třeboni, Kongresový sál hotelu Aurora*. (2004). (120 s., Editor Helena Hnilicová). Kostelec nad Černými lesy: Institut zdravotní politiky a ekonomiky.
- Magne, C., Schön, D., & Besson, M. (2006). Musician children detect pitch violations in both music and language better than nonmusician children: Behavioral and electrophysiological approaches. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 18(2), pp. 199-211.
- Maslow, A. (2000). *Ku psychologii bytia*. (223 s.) Modra: Persona.
- Michalos, A. (2005). Arts and the quality of life: an Exploratory study. *Social Indicators Research*, 71(1-3), pp. 11-59.
- Ottová, J. (2011). *Vybrané psychologické aspekty osobnosti umělce* (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Praha.
- Payne, J. (2005). *Kvalita života a zdraví*. (Vyd. 1., 629 s.) Praha: Triton.

- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. (xiv, 800 p.) New York: Oxford University Press.
- Poizat, M. (1992). *The angel's cry: beyond the pleasure principle in opera*. (xiv, 220 p.) Ithaca: Cornell University Press.
- Rejcha, A. (2009). *Hudba jako ryze citové umění*. (Vyd. 1., 190 s.) Praha: Togga.
- \_\_\_\_\_, G. (2001). *Introduction to the psychology of music*. (xiii, 265 p.) Mineola, NY: Dover Publications.
- Rogers, C. (1998). *Způsob bytí. Klíčová témata humanistické psychologie z pohledu jejího zakladatele*. (1. vyd., 292 s.) Praha: Portál.
- Sacks, O. (2009). *Musicophilia: příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. (Vyd. 1., 375 s., Překlad Dana Balatková). Praha: Dybbuk.
- Sailerová, V. (2011). *Psychologické souvislosti mimořádného hudebního nadání* (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Praha.
- Sedlák, F. (1990). *Základy hudební psychologie: učebnice pro studenty pedagogických fakult*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Siegler, I. C. & Brummett B. H. (2000). Associations Among NEO Personality Assessments and Well-Being at Midlife: Facet-Level Analyses. *Psychology and Aging*, 15(4), pp. 710-714
- Siostrzonek, J. (1993). *Psychologie umění: vybrané kapitoly*. (56 s.) Opava: Slezská univerzita.
- Slavík, J. (2001). *Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky*. (281 s.) Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Southgate, D., & Roscigno, V. (2009). The Impact of Music on Childhood and Adolescent Achievement. *Social Science Quarterly*, 90(1), pp. 4-21.
- Šindelář, D. (1969). *Tržiště estetiky: studie o takzvaných okrajových estetických a uměleckých jevech a vztahu estetická nenormovaného k normovanému ve výtvarné oblasti*. (1. vyd., 277 s.) Praha: Obelisk.
- Šípek, J. (2010). *Psychologické souvislosti scénické tvorby*. (1. vyd., 142 s.) Praha: Kant.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, (1), pp. 345-349

Vygotskij, L. (1981). *Psychologie umění*. (1. vyd., 522 s.) Praha: Odeon.

WHOQOL. (1997). Measuring Quality of Life. *World Health Organisation* [online]. Retrieved from: [www.who.int/mental\\_health/media/68.pdf](http://www.who.int/mental_health/media/68.pdf)

Zamastilová, H. (2011). *Hudba a osobnost* (Diplomová práce). Univerzita Karlova, Praha.

## Seznam grafů a tabulek

Graf 1 – Podíl mužů a žen – konzervatoř.....	48
Graf 2 – Podíl mužů a žen – gymnázium.....	48
Graf 3 – Spokojenost a její rozptyl u mužů.....	70
Graf 4 – Spokojenost a její rozptyl u žen.....	70
Tabulka 1 – Veenhovenův model.....	28
Tabulka 2 – Oblasti života sledované dotazníkem.....	50
Tabulka 3 – Porovnání celkové spokojenosti s kvalitou života.....	54
Tabulka 4 – Parciální skór ve sledovaných oblastech.....	54
Tabulka 5 – Porovnání celkové spokojenosti v prvním ročníku.....	55
Tabulka 6 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro první ročník.....	55
Tabulka 7 – Porovnání celkové spokojenosti v představě prvních ročníků.....	55
Tabulka 8 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro představu prvních ročníků.....	56
Tabulka 9 – Porovnání celkové spokojenosti ve čtvrtém ročníku.....	56
Tabulka 10 – Parciální skór ve sledovaných oblastech celkové spokojenosti ve čtvrtém ročníku.....	56
Tabulka 11 – Porovnání představy o kvalitě života s reálným výsledkem u studentů konzervatoře.....	57
Tabulka 12 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro srovnání představy o kvalitě života s reálným výsledkem u studentů konzervatoře.....	57
Tabulka 13 – Porovnání představy o celkové spokojenosti s reálným výsledkem u studentů gymnázia.....	58
Tabulka 14 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro porovnání představy o celkové spokojenosti s reálným výsledkem u studentů gymnázia.....	58
Tabulka 15 – Srovnání průměrného parciálního skóru u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře.....	59
Tabulka 16 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro studenty prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře.....	59

Tabulka 17 – Srovnání průměrného parciálního skóru u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia .....	59
Tabulka 18 – Parciální skór ve sledovaných oblastech pro studenty prvního a čtvrtého ročníku gymnázia .....	59
Tabulka 19 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů konzervatoře a gymnázia .....	60
Tabulka 20 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů v prvním ročníku ..	60
Tabulka 21 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů ve čtvrtém ročníku	61
Tabulka 22 – Porovnání představy o budoucích preferencích ve sledovaných oblastech .....	61
Tabulka 23 – Porovnání představy o budoucích preferencích ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanými u studentů konzervatoře .....	62
Tabulka 24 – Porovnání představy o budoucích preferencích ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanými u studentů gymnázia .....	62
Tabulka 25 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře .....	63
Tabulka 26 – Porovnání preferencí ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia .....	63
Tabulka 27 – Porovnání celkové preference u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia .....	63
Tabulka 28 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů konzervatoře a gymnázia .....	64
Tabulka 29 – Porovnání spokojenosti u studentů konzervatoře a gymnázia .....	64
Tabulka 30 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů v prvním ročníku .....	64
Tabulka 31 – Porovnání spokojenosti u studentů v prvním ročníku .....	65
Tabulka 32 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů ve čtvrtém ročníku .....	65
Tabulka 33 – Porovnání spokojenosti u studentů ve čtvrtém ročníku .....	65
Tabulka 34 – Porovnání představy o budoucí spokojenosti ve sledovaných oblastech .....	66
Tabulka 35 – Porovnání představy o budoucí spokojenosti .....	66

Tabulka 36 – Porovnání představy o spokojenosti ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanou u studentů konzervatoře.....	66
Tabulka 37 – Porovnání představy o spokojenosti s reálně deklarovanou u studentů konzervatoře.....	67
Tabulka 38 – Porovnání představy o spokojenosti ve sledovaných oblastech s reálně deklarovanou u studentů gymnázia.....	67
Tabulka 39 – Porovnání představy o spokojenosti s reálně deklarovanou u studentů gymnázia.....	68
Tabulka 40 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře.....	68
Tabulka 41 – Porovnání spokojenosti u studentů prvního a čtvrtého ročníku konzervatoře ...	68
Tabulka 42 – Porovnání spokojenosti ve sledovaných oblastech u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia.....	69
Tabulka 43 – Porovnání spokojenosti u studentů prvního a čtvrtého ročníku gymnázia .....	69
Tabulka 44 – Poměr dosaženého skóre v jednotlivých kategoriích u obou skupin studentů...	70
Tabulka 45 – Porovnání parciálních skóre ve sledovaných oblastech u mužů.....	71
Tabulka 46 – Průměrný parciální skór u mužů .....	71
Tabulka 47 – Preference ve sledovaných oblastech u mužů.....	72
Tabulka 48 – Spokojenost ve sledovaných oblastech u mužů .....	72
Tabulka 49 – Porovnání parciálních skóre ve sledovaných oblastech u žen .....	72
Tabulka 50 – Průměrný parciální skór u žen.....	73
Tabulka 51 – Preference ve sledovaných oblastech u žen .....	73
Tabulka 52 – Spokojenost ve sledovaných oblastech u žen.....	73
Tabulka 53 – Odlišné a podobné položky ve skóre, preferencích a spokojenosti u obou skupin.....	77



## Příloha č. 1 – Dotazník SQUALA pro první ročník

pohlaví (M/Ž):

věk:

### HODNOCENÍ DŮLEŽITOSTI

V této tabulce zaznamenejte **důležitost**, kterou ve svém životě přisuzujete zde uvedeným oblastem:

	nezbytné	velmi důležité	středně důležité	málo důležité	bezvýznamné
být zdravý					
být fyzicky soběstačný					
cítit se psychicky dobře					
příjemné prostředí a bydlení					
dobře spát					
rodinné vztahy					
vztahy s ostatními lidmi					
postarat se o sebe					
milovat a být milován					
odpočívat ve volném čase					
mít koníčky ve volném čase					
být v bezpečí					
rozvíjet se a zlepšovat					
práce					
spravedlnost					
svoboda					
krása a umění					
pravda					
peníze					
dobré jídlo					

Je ještě něco jiného, co považujete v životě za důležité? \_\_\_\_\_

### HODNOCENÍ SPOKOJENOSTI

Posuďte, do jaké míry se cítíte v uvedených oblastech svého života **spokojen/a**, a zaškrtněte příslušné okénko:

	zcela spokojen/a	velmi spokojen/a	spíše spokojen/a	nespokojen/a	velmi zklamán/a
zdraví					
fyzická soběstačnost					
psychická pohoda					
prostředí a bydlení					
spánek					
rodinné vztahy					
vztahy s ostatními lidmi					
péče o sebe sama					
láska					
odpočinek					
koničky					
pocit bezpečí					
osobní rozvoj					
práce					
spravedlnost					
svoboda					
krása a umění					
pravda					
peníze					
jídlo					

**Představte si, že jste o tři roky starší a budete brzy maturovat. Zkuste se vcítit do této situace a vyplňte prosím dotazník znovu, zaznamenejte v něm, k jakým změnám v důležitosti a spokojenosti s uvedenými oblastmi u Vás za tuto dobu dojde a co se naopak nezmění (opět křížkem v příslušném okénku):**

### HODNOCENÍ DŮLEŽITOSTI

	nezbytné	velmi důležité	středně důležité	málo důležité	bevýznamné
být zdravý					
být fyzicky soběstačný					
cítit se psychicky dobře					
příjemné prostředí a bydlení					
dobře spát					
rodinné vztahy					
vztahy s ostatními lidmi					
postarat se o sebe					
milovat a být milován					
odpočívat ve volném čase					
mít koníčky ve volném čase					
být v bezpečí					
rozvíjet se a zlepšovat					
práce					
spravedlnost					
svoboda					
krása a umění					
pravda					
peníze					
dobré jídlo					

Je ještě něco jiného, co budete považovat v životě za důležité? \_\_\_\_\_

### HODNOCENÍ SPOKOJENOSTI

	zcela spokojen/a	velmi spokojen/a	spíše spokojen/a	nespokojen/a	velmi zklamán/a
zdraví					
fyzická soběstačnost					
psychická pohoda					
prostředí a bydlení					
spánek					
rodinné vztahy					
vztahy s ostatními lidmi					
péče o sebe sama					
láska					
odpočinek					
koníčky					
pocit bezpečí					
osobní rozvoj					
práce					
spravedlnost					
svoboda					
krása a umění					
pravda					
peníze					
jídlo					

## Příloha č. 2 – Dotazník SQUALA pro čtvrtý ročník

pohlaví (M/Ž):

věk:

### HODNOCENÍ DŮLEŽITOSTI

V této tabulce zaznamenejte **důležitost**, kterou ve svém životě přisuzujete zde uvedeným oblastem:

	nezbytné	velmi důležité	středně důležité	málo důležité	bezvýznamné
být zdravý					
být fyzicky soběstačný					
cítit se psychicky dobře					
příjemné prostředí a bydlení					
dobře spát					
rodinné vztahy					
vztahy s ostatními lidmi					
postarat se o sebe					
milovat a být milován					
odpočívat ve volném čase					
mít koníčky ve volném čase					
být v bezpečí					
rozvíjet se a zlepšovat					
práce					
spravedlnost					
svoboda					
krása a umění					
pravda					
peníze					
dobré jídlo					

Je ještě něco jiného, co považujete v životě za důležité? \_\_\_\_\_

### HODNOCENÍ SPOKOJENOSTI

Posuďte, do jaké míry se cítíte v uvedených oblastech svého života **spokojen/a**, a zaškrtněte příslušné okénko:

	zcela spokojen/a	velmi spokojen/a	spíše spokojen/a	nespokojen/a	velmi zklamán/a
zdraví					
fyzická soběstačnost					
psychická pohoda					
prostředí a bydlení					
spánek					
rodinné vztahy					
vztahy s ostatními lidmi					
péče o sebe sama					
láska					
odpočinek					
koníčky					
pocit bezpečí					
osobní rozvoj					
práce					
spravedlnost					
svoboda					
krása a umění					
pravda					
peníze					
jídlo					