

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Katedra psychologie

Rigorózní práce

Mgr. Pavlína Doležalová

Hodnocení hluku a jeho vlivu na pozornost

The evaluation of noise and its impact on attention

Praha 2020

Konzultant práce: Mgr. Jiří Lukavský, Ph.D.

Prohlášení:

Prohlašuji, že jsem tuto rigorózní 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 31.8. 2020

Mgr. Pavlína Doležalová

Poděkování:

Ráda bych na tomto místě poděkovala svému konzultantovi práce za každý jeho postřeh. Můj velký dík patří všem školám, které mi umožnily sběr dat. Ráda bych také v neposlední řadě poděkovala žákům, kteří dotazník vyplnili, a samozřejmě svým úžasným milovaným nejbližším za jejich nehynoucí trpělivost, podporu a pomoc.

Abstrakt

Pozornost je komplexní schopností, která se významným způsobem podílí na procesu záměrného učení. Tato rigorózní práce je rozšířením původní práce diplomové, která se na teoretické úrovni věnovala druhům a teoriím pozornosti, jenž souvisí s efektivním zvládnutím školních nároků. Konkrétněji se zaměřovala na vývojové období staršího školního věku a adolescence, tedy na středoškolské žáky – tato cílová skupina byla ponechána i v rigorózní práci. Diplomová práce analyzovala výsledky vědeckých studií, které se zabývaly výzkumy pozornosti a jejích vlastností (jako je stabilita, koncentrace či selektivita). Práce byla zaměřena na zkoumání toho, zda nenáročná kompenzační pomůcka – zde jsou to špunty do uší – může zlepšit soustředění a stabilitu pozornosti během učení. Dále stručně zmiňovala i fyziologický základ fungování tohoto kognitivního procesu. Závěr teoretické části diplomové práce mapoval aktuální možnosti diagnostiky pozornosti, zvláště pak u dětí a dospívajících. Okrajově v ní byly zmíněny i vybrané poruchy pozornosti (např. ADD, ADHD), které (nejen) s učením úzce souvisejí. Rigorózní práce doplňuje teoretickou část o kapitoly věnující se tématu hudby a jejího působení na získávání nových vědomostí, a také přidává fenomén hluku a jeho vlivu na pozornost a soustředění během procesu učení.

V empirické části diplomové práce byl popsán kvantitativní výzkum, v němž bylo využito několik různých testů pozornosti. Výzkumná otázka zněla, zda a jak se liší pozornost (konkrétně soustředění) a případně i výkon žáků středních škol, kteří při procesu záměrného učení použili či nepoužili špunty do uší, aby došlo ke snížení vnímání rušivých elementů z okolí. Výzkum probíhal na české populaci nacházející se ve věkové kategorii zhruba od třinácti do devatenácti let.

Cílem práce nebylo se orientovat na patologii související s pozorností. K pozornosti bylo v předchozí práci přistupováno jako k mentálním procesu, jež je nezbytný například pro přenesení důležitých informací do pracovní paměti, která je pro učení velmi důležitá. Tento pohled sdílí i aktualizovaná forma práce. Předpokládané využití zjištěných dat bylo nadále v praxi například u dětí s ADHD, kterým by výsledky mohly ulehčit fungování v rámci některých fází učení nebo obecně při plnění úkolů vyžadujících vyšší míru soustředění. Empirická část rigorózní práce pracuje rovněž s tématem pozornosti a soustředění při procesu učení, naší však do původního výzkumu pohled získaný opět kvantitativním způsobem – pro sběr dat však byla tentokrát použita metoda online dotazníku. S ohledem na stav karantény byl elektronický dotazník doplněn o otázky zjišťující hluk doma, čímž poskytuje poměrně novátorské šetření pracovního prostředí při vzdělávání. Dotazník se zaměřuje jak na subjektivní vnímání míry

rušivosti, tak na objektivní hodnocení hluku při jednotlivých činnostech včetně identifikace jednotlivých rušivých vlivů. Dotazníková baterie je navíc doplněna i o dotazník poruch pozornosti, který umožňuje hledat vztah mezi individuálními faktory a intenzitou vnímání rušivosti.

Klíčová slova:

Pozornost, vliv hluku na učení, koncentrace, hudba, kognitivní funkce, špunty do uší

Abstract

Attention is a complex ability that contributes significantly to the process of intentional learning. This rigorous thesis is an extension of the original diploma thesis, which at the theoretical level focused on the types and theories of attention related to the effective management of school demands. More specifically, it focused on the developmental period of older school age and adolescence, i.e. on secondary school pupils - this target group was kept in the rigorous work as well. The diploma thesis analyzed the results of scientific studies that dealt with research into attention and its properties (such as stability, concentration or selectivity). The work was focused on examining whether a simple compensatory aid - here it is earplugs - can improve concentration and stability of attention during learning. She also briefly mentioned the physiological basis of the functioning of this cognitive process. The conclusion of the theoretical part of the diploma thesis mapped the current possibilities of attention diagnostics, especially in children and adolescents. Selected disorders of attention (e.g. ADD, ADHD), which (not only) are closely related to learning, were also mentioned in passing. The rigorous work complements the theoretical part with chapters on the topic of music and its effect on the acquisition of new knowledge, and also adds the phenomenon of noise and its effect on attention and concentration during the learning process.

The empirical part of the diploma thesis described quantitative research, in which several different tests of attention were used. The research question was whether and how the attention (specifically concentration) and possibly also the performance of high school students changed based on their use of earplugs to reduce the perception of disturbing elements from the environment or lack thereof in the process of intentional learning. The research was conducted on the Czech population in the age category of about thirteen to nineteen years. The aim of the work was not to focus on pathology related to attention. In the previous work, attention was approached as a mental process, which is necessary, for example, to transfer important information to working memory, which is very important for learning. This view is shared by the updated form of work. The expected use of the obtained data was still in practice, for example in children with ADHD, whose results could facilitate their functioning in some phases of learning or in general in the performance of tasks requiring a higher degree of concentration. The empirical part of the rigorous thesis also works with the topic of attention and concentration during the learning process, but brings to the original research a view obtained again in a quantitative way -

for data collection, however, this time the method of online questionnaire was used. With regard to the state of quarantine, the electronic questionnaire was supplemented with questions detecting noise at home, thus providing a relatively innovative survey of the work environment in education. The questionnaire focuses on both the subjective perception of the degree of disturbance and the objective assessment of noise in individual activities, including the identification of individual disturbances. In addition, the questionnaire battery is supplemented by an attention deficit questionnaire, which allows you to search for the relationship between individual factors and the intensity of the perception of disturbance.

Keywords:

Attention, the effect of noise on learning, concentration, music, cognitive function, earplugs

Obsah

Úvod.....	13
Teoretická část	15
1. Pozornost.....	15
1.1. Definice	15
1.2. Druhy pozornosti	18
1.3. Vlastnosti pozornosti	19
1.4. Fyziologický základ pozornosti.....	21
1.5. Teorie pozornosti.....	26
1.6. Pozornost a paměť	32
1.7. Pozornost a hluk	35
1.7.1. Hudba při učení.....	37
1.8. Pozornost a učení.....	44
1.8.1. Zlepšení pozornosti při učení.....	49
2. Charakteristika staršího školního věku (puberta) a adolescence.....	55
2.1. Starší školní věk	56
2.1.1. Fyzické (tělesné) změny	56
2.1.2. Psychosociální změny.....	56
2.2. Adolescence.....	57
2.2.1. Fyzické (tělesné) změny	57
2.2.2. Psychosociální změny.....	58
3. Diagnostika pozornosti.....	59
3.1. Multidimenzionální metody	59
3.2. Jednodimenzionální metody	62
3.3. Specifika diagnostiky pozornosti u dětí a adolescentů.....	64
4. Poruchy pozornosti.....	66
4.1. ADHD a ADD	68

5. Sluch a špunty do uší.....	70
Empirická část.....	72
Studie 1	72
1. Výzkumné otázky a hypotézy	72
2. Metoda výzkumu.....	74
2.1. Charakteristika výběrového souboru	74
2.2. Etické aspekty výzkumu	76
2.3. Použité metody sběru dat.....	77
2.3.1. Průběh výzkumu	79
2.4. Způsoby zpracování získaných údajů.....	81
3. Výsledky a jejich interpretace	83
4. Diskuze a limity práce.....	87
Studie 2	92
1. Výzkumné otázky a hypotézy	92
2. Metoda výzkumu.....	94
2.1. Charakteristika výběrového souboru	94
2.2. Etické aspekty výzkumu	97
2.3. Použité metody sběru dat.....	97
2.3.1. Průběh výzkumu	100
2.4. Způsoby zpracování získaných údajů.....	101
3. Výsledky a jejich interpretace	102
4. Diskuze a limity práce.....	110
Závěr	114
Seznam použité literatury	116
Seznam tabulek	134
Seznam grafů	135
Seznam zkratk	136
Seznam příloh	137

Příloha 1. Text „Na pobřeží“ z testové baterie DysTest	I
Příloha 2. Informace pro školy	II
Příloha 3. Informovaný souhlas pro plnoleté.....	III
Příloha 4. Anamnestický dotazník	IV
Příloha 5. Informovaný souhlas pro rodiče.....	V
Příloha 6. Výkon v testech podle tříd	VI
Příloha 7. Grafické znázornění výsledků.....	VII
Příloha 8. Dotazník „Hodnocení vlivu hluku a jeho vliv na pozornost“	VIII

Předmluva

Téma pozornosti bylo původně pro diplomovou práci zvoleno na základě nabídky spolupráce s projektem Špuntomat. Autorce této práce se velmi líbilo, že by diplomová práce mohla případně přinést i prakticky využitelné výsledky. Sama autorka se snaží na své pozornosti neustále pracovat a co nejlépe ji využívat, tudíž by ráda alespoň rámcově přispěla do této oblasti a rozšířila povědomí veřejnosti o tom, jak zásadní a mocný nástroj pro úspěšný a spokojený život to je. Vzhledem k rozsáhlému studiu odborných pramenů a realizovanému experimentu bylo logickou volbou pokračovat v prohlubování tématu i v rámci rigorózní práce. Do procesu psaní závěrečné práce zasáhla i nouzová situace kolem viru COVID-19, která měla nemalý vliv na celý průběh.

Pro výzkumný design byl opět zvolen kvantitativní typ výzkumu nepřímo navazující na kvantitativní výzkum diplomové práce, v němž byla sestavena vlastní testová baterie obsahující dva testy pozornosti, které byly proloženy transferem v podobě jednostránkového textu na zapamatování (resp. na krátkodobou paměť), následovaného otázkami na zkontrolování správně zapamatovaných informací. Jednalo se i o simulaci podstatné části procesu učení, jelikož měla autorka na zadání výzkumu velmi omezenou časovou kapacitu (cca 40 minut). Novým aspektem celé práce je doplnění o elektronický dotazník vlastní konstrukce, který je založen na rešerši metod pro hodnocení hluku ve školách.

V několika následujících kapitolách se práce zaměřuje na vydefinování pozornosti, stručné vymezení jejích charakteristik a druhů, následně popisuje i fyziologický základ fenoménu, který je důležitý pro pochopení mnoha souvislostí s koncentrací či naopak nesoustředěností. Samostatně byly vyčleněny subkapitoly sjednocující pro práci důležité souvislosti pozornosti s pamětí a učením. V práci je sestaven přehled nejzásadnějších teorií vztahujících se k těmto jevům. Nové včleněné kapitoly pojednávají o vlivu hluku i fenoménu hudby na pozornost při proces učení. Další kapitolou je potom představení způsobů hodnocení pozornosti pro následnou diagnostiku. Opomíjena není ani stručná charakteristika staršího školního věku a období adolescence, které souvisí se zvoleným výběrovým souborem. Navazuje kapitola o poruchách pozornosti, kde je práce více zaměřena na poruchy pozornosti ADHD a ADD, které jsou v dnešní době velmi řešeny. Vzhledem k původnímu názvu diplomové práce jsou na konci teoretické části krátce zmíněny také důležité souvislosti ohledně sluchu ve vztahu ke kompenzační pomůcce, kterou jsou zde špunty do uší. S nimi je pracováno i ve stávajícím dotazníku.

V empirické části jsou dále podrobně rozepsány stanovené původní i aktuální výzkumné otázky a předpoklady, je zde popsán průběh pilotní studie, dále je charakterizována cílová

skupina výzkumu, která byla pro obě práce zvolena stejně (jedná se tedy o studenty středních škol). V práci jsou také komentovány použité metody pro sběr dat a průběh celého testování. Práce je zakončena uvedením výsledků a ucelenou diskuzí o limitech práce a výzkumu, doplněné o případné návrhy pro studie budoucí.

Literatura byla volena dle nejaktuálnějších dostupných zdrojů (zhruba za posledních 10 let). Dále byly uvedeny i starší publikace a studie, které však měly zásadní přínos k dané problematice, a ze kterých následně vycházejí další prameny. Forma zdrojů je kombinací elektronických i tištěných materiálů. V rámci celé práce je citováno jednotně dle vzoru APA.

Úvod

Kognitivní (poznávací) procesy umožňují lidem orientovat se v každodenním životě, zpracovávat a ukládat podněty a díky tomu optimálně fungovat. Pozornost – spolu s pamětí, myšlením a jazykem – patří mezi základní kognitivní funkce.

Tato práce je pokračováním diplomové práce, která byla realizována ve spolupráci se studentským projektem s názvem „Špuntomat“. Projekt vznikl na vídeňské Ekonomické univerzitě a postupně se rozšířil i do ostatních německých a rakouských univerzit. Univerzity České republiky se též podílí na šíření myšlenky, že špunty do uší plní funkci nejen ochrany sluchu v hlučných prostředích, ale zajišťují i tolik potřebný klid pro kvalitní spánek, dále pomáhají lépe se soustředit a přispívají ke kvalitnějšímu učení se. Není třeba zdůrazňovat, že pozorný student si odnese ze školního výkladu vždy mnohem více než žák, který má potíže se soustředěním. Problémy s koncentrací mohou být zapříčiněny řadou rušivých podnětů (distraktorů) z vnějšího či vnitřního světa. Rigorózní práce se zabývá i vlivem jak subjektivně, tak objektivně pocíťované míry hluku a jeho vlivu na pozornost, přidává také výsledky výzkumů zaměřených na fenomén hudby a jejího působení na proces učení.

Výzkumná část původní práce se věnovala konkrétní empirické studii realizované se žáky pražských i mimopražských gymnázií. Tato část práce byla zaměřena na zkoumání, zda nenáročná kompenzační pomůcka může zlepšit soustředění a stabilitu pozornosti během procesu učení a snahy zapamatovat si nové informace. V rámci kvantitativního výzkumu bylo využito dvou různých testů pozornosti. Výzkum probíhal na české populaci nacházející se ve věkové kategorii od třinácti do devatenácti let. Aktivně se ho zúčastnilo celkem dvanáct tříd. Empirická část se tak snažila odpovědět na otázku, zda a jak se liší výkon a soustředění studentů středních škol, kteří při záměrném učení použili či nepoužili špunty do uší, aby došlo ke snížení vnímání rušivých elementů z okolí.

Experimentální část diplomové práce měla získanými výsledky a závěry podpořit projekt z vědeckého hlediska, čehož bylo dosaženo úspěšným obhájením práce. Předpokládané využití zjištěných dat bylo nadále v praxi, například u dětí s ADHD, kterým by výsledky mohly ulehčit fungování v rámci některých fází učení nebo obecně při plnění úkolů vyžadujících vyšší míru soustředění. Současná práce si klade za cíl zjistit, jak ovlivňuje hluk pozornost při učení a v čem se tento negativní vliv nejvíce projevuje. Byl zvolen opět kvantitativní design výzkumu. Elektronický dotazník, který zde byl použit, se doptává například na subjektivní hodnocení hluku v domácím prostředí (vzhledem ke stavu karantény během výzkumného šetření) v porovnání s hlukem vnímaným ve škole, dále na typ hluku, který je žáky pocíťován jako

nejproblematictější. Součástí je i otázka na míru využívání špuntů do uší při různých příležitostech (na koncertech, pro kvalitnější spánek apod.). Dotazník mapuje i míru udržení pozornosti v rámci různých typů školních předmětů (matematika vs. studium jazyků). Výzkumu se zúčastnilo celkem 855 respondentů ze středních škol po celé České republice (celkem bylo osloveno 333 škol, z toho 25 v hlavním městě Praha). Pomocí statistické analýzy byly následně zkoumány souvislosti mezi hlukovým vyrušováním a efektivitou učení.

„Špuntomat“. Projekt vznikl na vídeňské Ekonomické univerzitě a postupně se rozšířil i do ostatních německých a rakouských univerzit. Univerzity České republiky se též podílí na šíření myšlenky, že špunty do uší plní funkci nejen ochrany sluchu v hlučných prostředích, ale zajišťují i tolik potřebný klid pro kvalitní spánek, dále pomáhají lépe se soustředit a přispívají ke kvalitnějšímu učení se. Není třeba zdůrazňovat, že pozorný student si odnese ze školního výkladu vždy mnohem více než žák, který má potíže se soustředěním. Problémy s koncentrací mohou být zapříčiněny řadou rušivých podnětů (distraktorů) z vnějšího či vnitřního světa.

Výzkumná část se věnuje konkrétní empirické studii realizované se žáky pražských i mimopražských gymnázií. Tato část práce je zaměřena na zkoumání, zda nenáročná kompenzační pomůcka může zlepšit soustředění a stabilitu pozornosti během procesu učení a snahy zapamatovat si nové informace. V rámci kvantitativního výzkumu bylo využito dvou různých testů pozornosti. Výzkum probíhal na české populaci nacházející se ve věkové kategorii od třinácti do devatenácti let. Aktivně se ho zúčastnilo celkem dvanáct tříd. Empirická část se snaží odpovědět na otázku, zda a jak se liší výkon a soustředění studentů středních škol, kteří při záměrném učení použili či nepoužili špunty do uší, aby došlo ke snížení vnímání rušivých elementů z okolí.

Experimentální část práce by měla získanými výsledky a závěry podpořit projekt z vědeckého hlediska. Předpokládáme využití zjištěných dat nadále v praxi, například u dětí s ADHD, kterým by výsledky mohly ulehčit fungování v rámci některých fází učení nebo obecně při plnění úkolů vyžadujících vyšší míru soustředění.

Teoretická část

1. Pozornost

V dnešní době přehlčené ruchy a podněty je nutné aktivně selektovat impulzy dle jejich důležitosti. Treismanová (2006) tvrdí, že to, jakým způsobem využíváme pozornosti, určuje, co vidíme, a právě to se stává naší vlastní každodenní realitou.

V této části práce se postupně v sedmi podkapitolách pokusím co nejvíce přiblížit psychickou funkci pozornosti pomocí představení několika formulací pojmu, dále zmíním rozdělení druhů pozornosti a následně rozvedu její klíčové vlastnosti. Nebudou chybět ani teorie – a to jak starší modely, tak ty aktuální. Na závěr této pasáže dodávám propojení pozornosti s další kognitivní funkcí (s pamětí) a s procesem učením, kde zmiňuji i tipy pro zlepšení kvality soustředění nejen při studiu, ale celkově v našem životě.

1.1. Definice

Definice existuje nepřeborné množství. Pro účely této práce uvádím vybrané popisy od několika autorů, kteří se snaží co nejvíce přiblížit význam a funkce tohoto fenoménu. Pozornost (neboli prosexie) je „výběrová zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj“ (Hartl & Hartlová, 2000, s. 445). Zároveň je předpokladem pro smyslové vjemy, které vstupují do vědomí. Vztah mezi pozorností a percepcí se zakládá na koncentraci pozornosti určitým směrem, kdy je pozornost vnímána jako podmíněně selektivní proces. Je závislá na vnímajícím subjektu i na prostředí. Podílí se na ní kvalita vědomí a je ovlivňována retikulárním aktivačním systémem (RAS) (Rensink, 2013).

Jak uvádí Plháková (2008, s. 77), její funkcí je vpouštět do našeho vědomí jen určitý počet pro nás důležitých informací. Chrání nás před přílišným zahlcením podněty, a zároveň nám pomáhá s rychlou orientací v situacích (Plháková, 2008). Pozornost je naším pojítkem s okolním světem a zásadním způsobem modeluje naše zkušenosti.

V minulosti psychologové hovořili spíše o jakési duševní energii, na jejíž udržení je třeba vynaložit jisté úsilí, což bývá provázeno duševní námahou (Maquestiaux, 2013). Pozorností se zabývali již filozofové v antickém Řecku, kteří měli za to, že pozornost je předpokladem paměti, a že pokud budeme správně zaměřovat svou pozornost, náš úsudek bude vnímavější ke všemu, co našim vnímáním prochází. Antičtí filozofové chtěli znát tajemství tohoto jevu z důvodu následného praktického vylepšování svých řečnických schopností. Leibniz (1765), novověký filosof, rozlišil vnímání na pasivní, čímž měl na mysli nahodilé automatické

strhávání pozornosti vším kolem nás, a aktivní, kam řadil vědomé zaměření pozornosti.

Rohracher (1956) pozornost definoval jako momentální stav aktivity psychických procesů, které jsou aktivovány psychickými silami (především city a vůlí). Woodworth a Schlosberg (1959) vidí pozornost jako **selektivní faktor** a zdůrazňují tak před mírou aktivace schopnost výběrovosti některých vjemů před jinými. Myšlenku pozornosti jako výběrového motivovaného vnímání a regulačního principu poznávání rozvíjí i Rubinstejn (1961). Se selektivitou dále operuje většina definic.

Košč, Marko, & Požár (1975) uvádí, že pozornost je složitý psychický stav, který se sestává ze dvou fází – během první jedinec detekuje v prostředí objekt svého zájmu a ve druhé si tento podnět detailněji prohlíží. Ďurič a kol. (1977) o pozornosti píše, že vylučuje nevhodné vlivy a vnáší do veškeré duševní činnosti pořádek, čímž je opět v souladu s výše zmíněnými definicemi. Chalupa (1981) dodává, že pozornost se uplatňuje ve všech psychických procesech, které zároveň organizuje a napomáhá kontrole vlastního myšlení a jednání i zpracování vnějších podnětů.

Ze současnějších definic například Čáp (1987, s. 39) definuje pozornost jako *„stav člověka, určitou měrou soustředěného na jednu oblast jevů, kdežto ostatní jevy jsou upozaděny, případně si je vůbec neuvědomujeme“*. To potvrzuje svou definicí i Helus (2011), který hovoří o zaměřenosti vědomí na určité skutečnosti, předměty či děje, zatímco ostatní ustupuje do pozadí.

Podle Nakonečného (2011, s. 784) se jedná o *„proces zaměřování vědomí na určitý předmět, který se pak v ohnisku vědomí jeví jako zřetelný, jasný, jde-li o vnější objekt, stává se ve vnímání figurou“*. Takovým předmětem mohou být vnější podněty i duševní obsahy v podobě myšlenky či přání.

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2015) pojmají pozornost jako **komplexní schopnost**, která se skládá z několika složek, jež jsou k sobě navzájem v různém vztahu, ale v praktické činnosti se nakonec uplatňují všechny – například rozdělení pozornosti snižuje soustředění, což poukazuje na nepřímou úměru mezi vlastností koncentrace a distribuce (viz kapitola Vlastnosti pozornosti). Asi nejznámější definicí je ta od amerického psychologa a zakladatele empirické psychologie Williama Jamese (1890, s. 917), který výstižně charakterizuje pozornost jako *„jasné a živé zaujetí mysli jedním z několika možných objektů“*. Sternberg (2002, s. 90) vidí pozornost též jako *„nástroj, jehož prostřednictvím aktivně zpracováváme omezené množství informací z obrovské zásobárny údajů v dlouhodobé paměti, jakož i informací dopadajících na naše smyslové systémy, případně informací pocházejících z dalších kognitivních procesů“*. Podobných formulací na toto téma existuje celé řada, avšak obsahově se již víceméně opakují

a shodují.

Tato práce je zaměřena na pozornost záměrnou, aktivní, úmyslnou – ta je tedy řízena vědomým úkolem s určitým cílem (například pokud jde o proces učení) a je opakem pozornosti neúmyslné (viz kapitola Druhy pozornosti). Z vlastností pozornosti se práce zaměřila především na selektivitu, koncentraci a stabilitu. Autorka této práce se nejvíce ztotožňuje se stručným a jasným popisem Pokorné (2011, s. 1), která uvádí pozornost jako „schopnost zvolit ze všech podnětů, které na nás současně působí, ty nejdůležitější“. Každý člověk přijímá informace jiným způsobem, což se projevuje i v jeho schopnosti soustředit se, když na jeho smyslové orgány působí množství podnětů z vnějšího okolí. Tato naše schopnost vybírat určité informace pro další zpracování, a zároveň opomíjet ty, které pro nás nejsou dostatečně relevantní, je klíčová pro přežití i osobní rozvoj (Atkinson, 2003). Řada experimentů opakovaně a shodně prokazuje, že když jedinec není schopen efektivně pracovat s rušivými podněty, následkem je vždy horší výkonnost v profesní i akademické oblasti (např. Rabiner, Murray, Schmid, & Malone, 2004). Závěrem lze tedy shrnout, že dobře zaměřená soustředěná pozornost znamená zlepšení téměř jakékoliv činnosti (Lokša & Lokšová, 1999), a zároveň slouží k udržení na cíl orientovaného chování navzdory rozptylujícímu prostředí (LaBerge, 1995).

1.2. Druhy pozornosti

Existuje vícero druhů pozornosti a každý druh má své využití. Lokša a Lokšová (1999, str. 56) uvádějí dva základní druhy:

- **Neúmyslnou** = mimovolní = bezděčnou
- **Úmyslnou** = volní = záměrnou

Helus (2011) doplňuje, že záměrná pozornost je spojena s vůlí a s vynaložením určitého úsilí, například během učení, a podílí se také na pátrání a ostražitosti při orientaci v prostoru a okolním dění. Tento typ pozornosti lze trénovat.

Nezáměrná pozornost se týká spíše rušivých vlivů a jejím základem je podle ruských psychologů orientační pátrací reflex. Tento vrozený instinkt je reakcí na neustálé změny v okolí a díky němu je dítěti umožněno se rychleji učit. Plháková (2008) dodává, že tento typ pozornosti reaguje na nové či intenzivní podněty, na podněty asociované s nebezpečím, náhlé změny, anebo na podněty s osobním významem (např. když zaslechneme své jméno na večírku). Ribot (1901) hovoří o tom, že naše spontánní pozornost jde za tím, co je pro nás důležité, čímž poprvé poukázal na sociální charakter záměrné pozornosti, který se orientuje dle našich uspokojených či frustrovaných potřeb a odhaluje tak naše niterné motivy.

Další možné dělení pozornosti je na **aktivní**, kam spadá pozornost záměrná, která je vývojově mladší, a **pasivní**, tedy pozornost bezděčná. Hranice mezi nimi není zcela jasná, většinou se na psychické aktivitě podílejí oba typy současně a vzájemně se doplňují (Cridler et al., 1989). Zároveň spolu ale i trochu soutěží o to, která zrovna převládne. Nemáme-li dost silnou motivaci pro udržení záměrné pozornosti, můžeme rychle sklouznout do rozptýlené pasivní pozornosti. Typicky studenti, pokud nejsou vnější stimuly při přednášce dost poutavé, obrátí svou pozornost do vnitřního světa a začnou plánovat, co budou dělat po škole nebo v létě o prázdninách. Tématem této difúzní pozornosti se (vzhledem k jejímu zaměření) práce hlouběji nezabývá.

Zajímavá je úvaha Golemana (2014), který říká, že schopnost mysli zabývat se představami může mít i své výhody. Namísto odpoutávání se od toho, co má nějakou váhu (což je běžně přijímaný model o této tzv. toulavé mysli) se můžeme naopak zatoulat k něčemu, co stojí za to. Autor dále tvrdí, že pozornost je hybatelem našeho úspěchu v životě. Abychom se mohli plnohodnotně podílet na běžném dění, potřebujeme zvládat pozornost na třech úrovních podle zaměření na vlastní prožívání (vnitřní soustředění), na své okolí (vnější soustředění) a na širší souvislosti (soustředění se na obecnější skutečnosti

1.3. Vlastnosti pozornosti

Pozornost je vymezena určitými charakteristikami. Mezi ty hlavní patří, jak uvádí například Lokša a Lokšová (1999), tyto:

- **Rozsah** (šířka, kapacita, extenzita) – označuje množství podnětů, které je člověk schopen vnímat najednou či ve velmi krátkém časovém úseku, což je značně individuální (dítě má rozsah zhruba 2-3, dospělí 4-5)
- **Hloubka** (intenzita, stupeň soustředění) - vyjadřuje nakolik jasně a zřetelně člověk zpracovává přicházející podněty
- **Stálost** (délka soustředění, stabilita, vytrvalost) – Plháková (2008) uvádí, že tato vlastnost je určována časovým intervalem, během něhož dokážeme soustředěně sledovat jeden vybraný podnět – s tím souvisí nutnost stabilní bodové fixace očí, která má jen velmi krátké trvání (cca od 0,1 do 5 sekund) a na niž má vliv především únava či jednotvárnost. Autorka dále dodává, že je-li tato vlastnost narušena, hovoříme o těkání pozornosti. Schopnost udržet pozornost na určitý podnět a nenechat se rozptýlit se označuje jako **tenacita**, která je velmi důležitá právě při procesu učení.
- **Oscilace** (přenášení, dynamika, pohyblivost) - přesouvání pozornosti z jednoho objektu na jiný objekt

Pojem oscilace a **fluktuace** bývá v literatuře často zaměňován. Cattell (1957) oscilací označuje změny výkonu v rámci několika vteřin či minut. Fluktuací rozumí změny pozornosti v delších časových intervalech (hodinách, dnech, týdnech). Oscilace je přirozená, má biologický charakter, a proto když se snažíme dlouho udržet pozornost, je to velice vyčerpávající.

Podle Heluse (2011) se pozornost vyznačuje třemi znaky:

- Zaměřeností – brání zahlcování vědomí
- Výběrovostí (selektivitou) – to, na co se zaměřujeme, je vybráno do centra vědomí
- Vigilancí a luciditou – tedy stavem bdělosti a jasností vědomí

Vybíráme si takové podněty, které jsou pro nás v daném okamžiku nejdůležitější a ostatní jsou upozaděny. Selektivita závisí na osobnostních charakteristikách každého jedince, na jeho životních zkušenostech, a také na motivaci. Tato vlastnost pozornosti zůstává během života poměrně stabilní – s rostoucím věkem se tedy zásadně nezhoršuje.

Výše uvedené znaky jsou ve vzájemném vztahu – například čím větší je extenzita, tím nižší je intenzita pozornosti (čím více podnětů vnímáme, tím méně se na ně soustředíme). Často

také dochází k záměně v pojmech vigilance a vigilita – první pojem označuje vědomí se zaměřenou pozorností, tedy jakousi připravenost či schopnost k akci, druhý pojem je kvantitativní charakteristikou vědomí, stav označující bdělost. Kulišťák (2003) uvádí, že díky vigilanci můžeme vnímat s určitou pravděpodobností podněty téměř na hranici zachytitelnosti.

Vědci se začali zabývat tématem **rozdělení (distribuce)** pozornosti ke konci devatenáctého století. Francouzský filozof Paulhan (1887) byl průkopníkem v testování této charakteristiky, se kterým začal sám na sobě, když se pozoroval a hodnotil při dělení dvou věcí současně – nejen dle jeho zjištění je toto možné realizovat jen ve velmi omezené míře, při níž navíc klesá kvalita prováděných činností. Tato tzv. rozdělená pozornost (*divided attention*) je tedy definována jako schopnost zpracovat informace, které pocházejí z více než jednoho zdroje (Lezak, 2004). Na tento druh pozornosti se v této práci blíže nezaměřujeme – tou se zabývá spíše například dopravní psychologie, kdy během řízení musíme sledovat vícero věcí najednou. V rámci studie, která se zaměřovala na řidiče zraněné při dopravních nehodách, zhruba polovina z tisíců zkoumaných přiznala, že těsně před nehodou měla myšlenky zcela jinde než na vozovce, a to tedy mohlo být hlavní příčinou nehody (Galéra et al., 2012). Tento fakt jen potvrzuje Paulhanova zjištění.

Podle Plhákové (2008) lze pozornost jako mentální proces dělit do dvou fází, v nichž dochází k různé míře využívání vlastností pozornosti:

1. Zaměření (upoutání) pozornosti, při níž probíhá selekce podnětů.
2. Soustředění (koncentrace) vědomí a pozornosti na mentální aktivitu či psychický obsah.

Během druhé fáze, která je regulována vůlí, tedy dochází k vyčlenění omezeného počtu psychických obsahů, kterými se vědomě zabýváme. Neschopnost odfiltrovat nevýznamné stimuly patří mezi nepříjemné neurotické obtíže.

K pozornosti a jejím vlastnostem se váže ještě pojem **salience** označuje pohotovost, s níž impulzy pronikají do vědomí, resp. rychlost, s níž podněty okolo nás přitahují naši pozornost. Toho je docíleno především neobvyklostí, neočekávaností, nápadností či různou odlišností. Jejím funkcí je pomáhat selekci důležitých informací (Hartl & Hartlová, 2000).

1.4. Fyziologický základ pozornosti

Pozornost je citlivým ukazatelem funkčního stavu mozku. Její kvalita závisí na zralosti a propojení mnoha různých oblastí centrální nervové soustavy (CNS), a také na koordinaci jejich aktivace a inhibice (Kulišťák, 2003). Proto poruchy pozornosti bývají často hlavní příčinou neúspěchu při rehabilitaci ostatních kognitivních funkcí. Kulišťák (2003) dále uvádí, že prosexie jinak zůstává i s rostoucím věkem poměrně stabilní kognitivní funkcí, pokud je CNS v normálním (nepatologickém) stavu.

Podstata pozornosti spočívá ve **střídání procesů vzruchu a útlumu v mozkové kůře**. Kromě tohoto procesu centrální excitace a inhibice patří k fyziologické podstatě učení i pozornosti dva zákony vyšší nervové činnosti, jak uvádí Lokša a Lokšová (1999, s. 55):

- Zákon o vzájemné indukci (proces vzruchu i útlumu probíhá současně)
- Zákon iradiace a koncentrace (vzruch se koncentruje v kůře velkého mozku, kde vytváří optimální ohnisko vzrušivosti; současně dochází k útlumu okolních částí mozkové kůry, kam se vzruch vlnovitě šíří, aby se poté opět vrátil do svého výchozího bodu)

Lze ještě rozlišovat indukci současnou (při níž v okolí podráždění vzniká útlum) a následnou (během ní se ohnisko přenáší na jiné oblasti mozkové kůry) (Rosina & Štefanovič, 1963). Z těchto zákonitostí je patrné, že jsme schopni velmi intenzivního soustředění. Respektováním těchto zákonů a vývojových charakteristik může pedagog výrazně zefektivnit celé vyučování. Důležitým aspektem a předpokladem pozornosti je také bdělost, za níž je neuroanatomicky zodpovědná **retikulární formace** mozkového kmene (Kulišťák, 2003). Retikulární aktivační systém, což je v podstatě síť buněk a vláken, nám propůjčuje schopnost zaměřovat se na jednotlivé stimuly.

Podněty a změny okolo nás, které registrujeme pomocí našich smyslů, aktivují multimodální pravostrannou neuronální síť, kterou tvoří korové oblasti především na pomezí spánkové a temenní kůry. Významným poznatkem moderní neurofyziologie je zjištění, že přenos informací je regulován nejen v korové oblasti, ale již na úrovni subkortikální (Koukolík, 2012). Dle řady výzkumů je narušení této neuronové sítě (zajišťující právě ostražitost) základem řady poruch pozornosti (Rothbart & Posner, 2015). Například u pacientů s ADHD dochází k pomalejšímu zpracovávání informací, než je tomu u zdravé populace (Silberstein, 1998), což je dáno dysfunkcí korového prefrontálního-striatového obvodu a postižením spojovací části mozečku. Toto bylo prokázáno mapováním elektrické aktivity mozku. Pomocí magnetické rezonance byl u vyšetření dívek ve věku 5-15 let zjištěn dokonce celkově menší

objem mozku oproti kontrolní skupině (Castellanos et al., 2001).

Výsledná kvalita koncentrace pozornosti je samozřejmě závislá i na celé řadě vnějších (situačních) a vnitřních (osobnostních) podmínek (Lokša & Lokšová, 1999), které mohou pozornost rozhodit. Jak dále autoři uvádí, mezi vnitřní podmínky patří tělesný stav (nemoc, únava apod.), psychické nálady a stavy či stupeň náročnosti úkolu. Mezi vnější řadí ty, které jedinec nemůže tolik ovlivnit – pracovní prostředí (osvětlení, teplota atd.), sociální prostředí nebo novost a neočekávanost. Výzkumy například naznačují, že pouze 27,5 % dětí z nefunkčních rodin se dokáže plně soustředit (Lokša & Lokšová, 1999).

Z toho vyplývají dva druhy **rozptýlení**, s nimiž se všichni setkáváme – **emoční a smyslové**. Výzkumy ukazují, že znepokojivější dopady doznává první typ rozhození koncentrace. Goleman (2014) uvádí, že studenti, kteří se dokáží na úkoly plně soustředit, zvládají lépe krizové situace a udržují si stabilnější duševní rovnováhu navzdory různým emocionálním výkyvům. Rozptylování různými distraktory je však běžné a přirozené, a záleží jen na nás, jak rychle a jaké podněty nakonec vyhodnotíme jako nevýznamné – jejich další vnímání na úrovni retikulární formace je potom utlumeno (Nakonečný, 2011). Schopnost vědomě odpoutávat pozornost a libovolně ji přenést na jiný zdroj zájmu se tak ukazuje být jedním ze základních prvků vyrovnaného života (Goleman, 2014). Langer (1989) dodává, že soustředěná pozornost potlačuje bezmyšlenkovité návyky a pomáhá nám tak vylepšovat naše každodenní fungování.

Neurovědci na základě sledování očních pohybů a souběžného skenování mozku tvrdí, že pro dobré soustředění je zásadní **dynamika neuronálních sítí**. Posner ve svém modelu pozornostních sítí popisuje tři na sobě neuroanatomicky nezávislé, ale velmi úzce spolupracující systémy – síť bdělosti (která představuje základ pro ostatní pozornostní funkce), síť orientace a síť exekutivní kontroly (ta zodpovídá za plánování a rozhodování) (Posner & Fan, 2008). Na každé ze sítí se podílí odlišné **neurochemické koreláty** (hormony) - u první je to především **noradrenalin**, který zodpovídá za stav bdělosti a koncentrace, u druhé **acetylcholin**, který reguluje výběrovou pozornost a u třetí sítě je to **dopamin**, jenž se podílí na motivaci a vyplavuje se také při odměně (Kulišťák a kol., 2017). Také Andrewes (2001) přichází s podobným modelem, který zahrnuje čtyři systémy: systém nabuzení (totožný se sítí bdělosti u Posnera), systém orientace, systém percepční pozornosti a systém exekutivní pozornosti (opět podobný s Posnerovou sítí exekutivní kontroly).

Pozornost fyziologicky úzce souvisí také s emocemi. Přední cingulum, které nám pomáhá s empatií, během níž se můžeme naladit na pocity druhých a zachytit jejich emocionální signály, je součástí propojené parieto-fronto-cingulární sítě (zahrnující ještě striatum s talamem), která

zároveň umožňuje fungování prostorových pozornostních procesů (Mesulam et al., 2005). Amygdala, tvořena třinácti subkortikálními jádry, je zodpovědná za uchování paměťových stop i aktivaci emocí a má na starosti také podvědomé volby směřování pozornosti (např. na podněty s pro nás emocionálními významy).

Kulišťák (2003) zdůrazňuje, že pozornost není vlastností jediné oblasti mozku, ovšem není ani pouhou souhrnnou funkcí celku. Rovněž Posner (1995) představuje pozornost jako aktivní systém, který zapojuje rozsáhlé fyziologické a anatomické systémy. Dále uvádí, že za konkrétní druhy pozornosti jsou zodpovědné určité konkrétní oblasti mozku – například když se zaměřujeme na verbální podněty, aktivuje se frontální lalok, kdežto při vnímání vizuálních podnětů se zapojuje lalok parietální. Některé **kognitivní procesy**, které zpracovávají stejný druh informací, probíhají ve stejných částech mozku, ale informace různého druhu jsou tedy přijímány a zpracovány odlišnými částmi mozku (Preiss & Sternberg, 2010). Podle stupně vyžadované koncentrace pozornosti se dále kognitivní procesy rozdělují na řízené a automatické. **Řízené** vyžadují naši vědomou kontrolu a relativně vysoký stupeň soustředění. Tyto procesy se uplatňují většinou při vykonávání nových či náročných činností a probíhají sériově (krok za krokem). **Automatické** psychické procesy nevyžadují plné soustředění, probíhají tedy rychleji a paralelně (Preiss & Sternberg, 2010). Nicméně oba typy jsou pro naše úspěšné fungování zapotřebí.

Zásadní oblastí pozornostní kontroly je přední a horní část **prefrontální kůry** – např. při orientaci ve zrakovém poli se aktivuje horní část čelní kůry a horní část týlní (tzv. systém vizuospaciální pozornosti). Klinické výsledky ukázaly, že lokální a globální pozornost – tedy ta, při níž se zaměřujeme buď na detaily nebo na celek – má své centrum zase ve spánkové a temenní kůře (Sasaki et al., 2001). James (1890) si všiml, že můžeme přesouvat svou pozornost na nějaký předmět i bez toho, abychom se na něj dívali a měnili osu pohledu. Tyto skryté přesuny pozornosti (*covert attention*) aktivují společnou oboustrannou neuronální síť i pro cílené oční (sakadické) pohyby vyslané k předmětu naší pozornosti (tzv. *overt attention*).

Goleman (2014) uvádí, že v našem mozku existují dva odlišné mentální systémy: sestupný (top-bottom) a vzestupný (bottom-up). Ten první souvisí s neokortexem a řídí vědomou pozornost a vůli. Reflexivní pozornost a rutinní návyky jsou záležitostí druhého systému (především bazálních ganglií).

Neokortex odpovídá také za správné fungování exekutivních funkcí. Koukolík (2012) dodává, že sem spadá schopnost uskutečňovat plány, řešit problémy, adaptovat se na nové situace či schopnost vykonávat více činností v jednu chvíli. Na těchto funkcích přímo závisí i respektování pravidel sociálního chování (tedy naše morálka), což zajišťuje především

orbitofrontální prefrontální kůra.

Zajímavý (ačkoli ohledně faktů lehce problematický, neboť v mnoha informacích existuje řada nepřesností) je případ amerického stavbyvedoucího **Phinease Cage**, který názorně ukazuje, že povahové vlastnosti souvisejí s určitými centry v mozku. Cage v 19. století přežil úraz, během něhož mu projela hlavou železná tyč a poškodila většinu jeho levého čelního laloku. Cage se plně fyzicky zotavil, ale jeho osobnost i chování se velmi výrazně změnilo (Harlow, 1868). Z dříve pracovitého klidného muže se stal vulgární, umíněný, impulzivní a netrpělivý člověk se silně narušenou pozorností (Barker, 1995). Stálo ho to místo a ztratil kolem sebe mnoho blízkých. Cageovi se podařilo opět se začlenit do společnosti a fungovat na denní bázi – a to především díky každodennímu stabilnímu programu, který mu zajistila nová práce řidiče dostavníku (Larner & Leach, 2002). Jak však zmiňuji výše, je třeba veškeré tyto závěry brát s rezervou, jelikož rozsah Cageových zranění a následných povahových změn není prokazatelně jistý (Macmillan, 2000).

Velmi zkoumaným fenoménem je i **toulání** naší **mysli**, během něhož je pozornost nesoustředěná a zaměřená spíše do osobního vnitřního světa. Když se nesoustředíme na aktuální dění tady a teď (tzv. „*myšlení nezávislé na situaci*“), musíme oddělit obsah naší mysli od toho, co vnímáme aktuálně svými smysly. Podle výzkumů udržíme jednu myšlenku zhruba do deseti sekund, pak se naše mysl přesune k něčemu jinému (Rock, 2010). Pozitivní je, že již samotné uvědomění si toho, že v myšlenkách nesoustředěně odbíháme, pomáhá mysli se rychleji zkoncentrovat. Vědci toto nazývají meta-uvědoměním (Christoff et al., 2009). Když se naše mysl toulá, smyslová soustava se utlumí, ale když se soustředíme na aktuální podnět, dojde k útlumu okruhů umožňujících tento volný tok myšlenek (Goleman, 2014). Samozřejmě nám naše neuronální nastavení neustále umožňuje snít (tzv. denní snění), ale zároveň nám zajišťuje skrze smysly potřebný kontakt s realitou, což je ideální stav.

Nejen z fyziologického hlediska je významná zkoumaná souvislost mezi schopností odolávat pokušením a následně lepší exekutivní kontrolou (především zaměřování pozornosti). To samozřejmě přináší příjemné úspěchy do života – a to v profesní i osobní sféře. V dnešní době, kdy jsme kognitivně přetížení a duševně unaveni, dochází ke sníženému sebeovládání velmi často. Souboj mezi neustálým rozptýlením a soustředěním probíhá na fyziologické úrovni jako souboj mezi odstředivými a dostředivými neuronálními okruhy.

Experiment, který se zaměřoval na školní úspěch a sebeovládání žáků osmých tříd, přinesl zjištění, že míra sebeovládání koreluje s průměrem studijních výsledků mnohem lépe než inteligenční kvocient (Tangney, Boone, & Baumeister, 2018). Studentům byl nabídnut dolar ihned, nebo dva dolary po týdnu. Studenti s vyšším sebeovládáním, kteří byli schopni odložit

svou odměnu, dosahovali lepších studijních výsledků a celkově vykazovali i správné emoční nastavení v podobě lepších sociálních dovedností.

V 70. letech prováděl Mischel (1972) na Stanfordově univerzitě známý experiment s marshmallow (neboli test odloženého uspokojení). V této studii mohly čtyřleté děti v laboratoři nabídnutou sladkost sníst ihned, nebo vyčkat examinátorova návratu a sníst sladkosti rovnou dvě. V místnosti nebyly žádné hračky ani nic, co by pomohlo rozptýlit pozornost od chutě na sladké, a tak se zde uplatnilo strategické zaměření pozornosti, během něhož se děti rozptylovaly zakrýváním si očí či pobrukováním písniček. Jedna třetina snědla sladkost ihned, další třetina čekala na examinátora a dostala svůj bonus a zbylá třetina chvíli čekala, nicméně nevydržela.

Schopnost soustředit se je klíčová pro sílu vůle, která v sobě integruje tři typy pozornosti, jež se objevily i během tohoto souboje mezi okamžitou odměnou a zdrženlivostí – jeden se soustředil na odvrácení od atraktivního předmětu, druhý se objevoval při samotném procesu soustředění se na to, co děláme, a třetí se týkal soustředěnosti na cíl v budoucnu. O

40 let později bylo dohledáno 57 probandů a proběhlo skenování mozku v momentě odolávání pokušení (Casey et al., 2011). Jedincům, kteří byli v minulosti v této úloze úspěšní, se aktivovaly oblasti v prefrontální mozkové kůře klíčové pro řízení myšlení a následně i jednání. Aktivoval se zároveň i pravý dolní frontální gyrus, který má na starosti potlačování vnějších vlivů. Těm neúspěšným se aktivovalo ventrální striatum, v němž sídlí centrum odměn.

Podobný experiment proběhl v Dunedinu na Novém Zélandu (Moffitt et al., 2011). Účastnilo se ho 1037 dětí, které prošly během školní docházky hodnocením míry roztěkanosti a míry houževnatosti. Hodnotiteli byli rodiče, vyškolení pozorovatelé i děti samy a hodnocení probíhalo vždy po dvou letech – ve věku 3, 5, 7, 9 a 11 let. Po 20 letech byli probandi dohledáni a znovu hodnoceni jako mladí dospělí v kategoriích: zdraví, majetkové poměry a zločinnost. Studie opět prokázala, že pokud se jedinec dokázal dobře ovládat v dětském věku, vedl si v dospělosti lépe. Zajímavé je, že i děti s poruchami pozornosti dosahovaly celkově příznivějších výsledků v životě při relativně dobrém sebeovládání, a to navzdory potížím s pozorností ve škole. To přináší pozitivní naději pro řadu rodičů, pedagogů i pro studenty samotné.

1.5. Teorie pozornosti

Jelikož se pozornost významně uplatňuje nejen při procesu učení, ale téměř u každé naší činnosti, může výzkum jejich zákonitostí významně přispět společenské praxi (například ve školství). Tento názor ovšem nepřevládá vždy – behavioristé pozornost neuznávali a zredukovali ji na jakési reflexní přizpůsobení organismu k přicházejícím podnětům. To mělo za následek vypuštění pozornosti ze základních psychologických kategorií (Chalupa, 1970). Gestaltismus zase vysvětloval tento jev vlastnostmi organizace senzoryckého pole – tedy pojmy figura (to, na co se naše pozornost zrovna zaměřuje) a pozadí.

Již v roce 1958 přišel **Broadbent** jako jeden z prvních se svou **teorií filtru**. Podle něj jsou veškeré informace filtrovány již senzoryckými vstupy (Broadbent, 1958). Tuto teorii dále rozpracovala **Treismanová** (1964), která tvrdí, že selekce není úplná, ale že informační proud je pouze zeslaben (**teorie oslabující filtrace**). Alternativou teorie Treismanové je **model pozdní filtrace** Deutschových z roku 1963 - ti umístili pomyslný filtr až za senzorycké a percepční procesy.

Morayův model selektivního filtru se snaží dokázat Broadbentův omyl. Moray (1959) poukazuje na to, že vysoce významná a důležitá sdělení mají moc prorazit tento filtr selektivní pozornosti. Důkazem je, že probandi během experimentů sice ignorovali většinu předkládaných informací na senzorycké úrovni, nicméně na své jméno zareagovali vždy, i když přicházelo ze strany, na kterou nezaměřovali svou pozornost.

Podle **Neissera** (2014), který v roce 1967 sloučil několik modelů filtrace (tzv. Neisserova syntéza či **dvoustupňový model**), je pozornost nejdříve řízena tzv. předpozornostním systémem, který probíhá rychle a automaticky a má pomoci rozlišit významnost podnětů, a poté přichází na řadu vlastní mechanismus pozornosti.

Kahneman pak přichází se svou **teorií jednoho zdroje**, v níž hovoří o tom, že systém pro zpracování informací má omezenou schopnost zvládat každodenní přísun podnětů. Dle této teorie **omezené centrální kapacity** má každý člověk určité „množství“ pozornosti, které může libovolně rozdělovat dle své aktuální situace – důležitou roli přitom hraje i obtížnost úkolu a stanovování priorit mezi úlohami. Náš výkon je touto kapacitou limitován, a pokud je až příliš velký, snadněji a rychleji se zdroj pozornosti vyčerpá, a tím pádem dojde i k poklesu výkonu. Autor proto přirovnává pozornost k zásobníku pohonných hmot (Kahneman, 1973).

Tato teorie, jak uvádí Plháková (2008), však nelze být považována za všeobecně platnou. Sternberg (2001) shodně dodává, že takto pojmávaný jednozdrojový model je příliš zjednodušujícím, například proto, že spouště lidem se pozornost lépe rozděluje mezi úkoly

související s rozdílnými smyslovými modalitami. Typickým příkladem je multitasking, během něhož může žák při vyučování diskutovat v lavici se sousedem, kreslit si obrázky do sešitu, a ještě přemýšlet o tom, co bude dnes k obědu – nemůže však paralelně řešit dvě rovnice.

Posnerova fyziologickým směrem zaměřená **teorie** (1995) rozlišila přední (umístěný v čelním laloku mozku) a zadní systém pozornosti (se sídlem v temenním laloku). Přední systém se aktivuje v důležitých situacích, kdy je vyžadována aktivní soustředěná pozornost, kdežto zadní se uplatňuje v úkolech náročných na vizuospeciální pozornost (ta se podílí na řízení očních pohybů).

LaBergeova teorie pozornosti (1995) zase propojuje tři aspekty: anatomický, funkční a téma uvědomování a sebeuvědomování. Autor definuje pozornost jako projev simultánní mozkové nervové aktivity v těchto oblastech, jež jsou propojeny do trojúhelníkového obvodu. Teorie poukazuje na spojení jedné oblasti v mozkové kůře s jiným místem dvěma cestami – přímou a nepřímou – vedoucí přes thalamus. Přímé spojení nám umožňuje plnit rutinní automatické záležitosti, kdežto nepřímé je aktivováno při nových situacích. Norman (1976) uvádí, že zautomatizování činností může být mnohdy prospěšné, dokonce během paniky tento proces může zachránit život (toto funguje u zajatých postupů např. v rizikových povoláních, jako jsou hasiči nebo potápěči). Langer (1989) však poukazuje na to, že to s sebou nese i určitá nebezpečí – proces automatizace nesmí sklouznout do bezmyšlenkovitého rutinního jednání.

Zajímavý je fenomén otevřené pozornosti, kolem něhož též vzniká řada teorií, snažících se ho blíže uchopit. Otevřená pozornost (*open awareness*) je základem pro originalitu a kreativitu a je určitým protikladem pozornosti selektivní. Umožňuje nám získat nový pohled na problémy (Goleman, 2014). Jakmile se ale tvůrčí nápad objeví, je zapotřebí přepnout na intenzivní soustředění, abychom jej mohli dovést k realizaci. Pro naše sebeuvědomění mají význam oba tyto typy pozornosti – ten první nám propůjčuje schopnost dosahovat cílů a ignorovat rušivé vlivy a druhý nám umožňuje postřehnout informace z našeho nitra i z okolí, a jemné detaily mezi nimi, které bychom mohli snadno opomenout.

Jak píše Kirsten Weir (2012), během otevřeného soustředění, které se nefokusuje jen na jeden cíl, odpočívá náš mozek v tzv. alfa režimu. Tento stav podporuje například Freudova metoda volných asociací (Freud, 1994), při níž má člověk vyslovit vždy první, co ho napadne. Lidé, kteří umí s tímto typem pozornosti správně zacházet, vnímají více detailů ve svém okolí, ale zároveň se jimi nenechají zahlcovat. V testech zaznamenávají více informací než ostatní, jelikož jejich pozornost nevypadává (Slagter et al., 2007).

Fenomén koktejlového večírku je spojen se selektivní pozorností uplatňující se ve společnosti dalších osob. Autorem pojmu je kognitivní psycholog Colin Cherry (1953) a popisuje jím, že když jsme zapojeni do nějaké diskuze, hodnotíme ji jako hlasitější v porovnání s okolními zvuky, avšak když někdo v okolí vysloví naše jméno či jinak pro nás důležité slovo, aktivuje to okamžitě naši pozornost jeho směrem. S tím souvisí i metoda stínění (*shadowing*), která je dichotomickým úkolem, během něhož byla probandům pouštěna do každého ucha simultánně jedna nahrávka. Jejich úkolem bylo pak slovo od slova převyprávět jednu z nich. To se dařilo především, pokud se nahrávky lišily výrazněji – např. jedna byla namluvena mužským hlasem, zatímco druhá ženským. Tato metoda ukazuje, že to, čemu nevěnujeme pozornost, si později nedokážeme dobře vybavit (Cherry, 1953). To ovšem neznamená, že to nemá vliv na naše další chování a cítění (Plháková, 2008). Mnoho výzkumů dokazuje, že informace registrované na nevědomé úrovni jsou pak dále zpracovávány a mohou ovlivňovat psychické procesy ve vědomí (tento jev označujeme jako *priming*).

Testování selektivního typu pozornosti dále pracuje s tzv. výpadkem pozornosti (*attentional blink*) (Ward, Duncan, & Shapiro, 1997). Jedná se o jev, který odráží časové náklady při rozdělování pozornosti. Subjektům byla promítnuta rychlá série zrakových podnětů za sebou a výsledky ukázaly, že účastníci nedokázali zachytit dva po sobě jdoucí stimuly, pokud byly prezentovány v rozpětí 180-450 milisekund. Zaregistrovali jen první podnět, jelikož nestihli věnovat určité množství pozornosti prvnímu podnětu a hned se věnovat druhému.

Mnoho výzkumů se snaží odpovědět na to, proč k tomu dochází. Podle některých odborníků slouží tento výpadek jako pomoc mozkové činnosti pro úspěšné zpracování prvního cíle a ignorování faktorů, které by ho mohly rozptýlit. Dokážeme se tak plně věnovat jednomu podnětu nebo činnosti, když se však stane něco dalšího, mozek potřebuje chvíli času, aby mohl přesunout pozornost dále. Pokud se tedy druhý podnět objeví příliš brzy, nebudeme se mu moci věnovat. To představuje jisté ohrožení pro náš každodenní život – například během řízení auta, pokud před námi někdo zpomalí, soustředíme se v tu chvíli jen na tento fakt. V tu samou chvíli však může dojít souběžně k mnoha dalším důležitým událostem, například může z vedlejšího lesa vyběhnout zvěř. I přesto, že je výpadek pozornosti záležitostí několika milisekund, může mít vážné následky. Je tedy třeba si toto uvědomovat a pracovat s tím.

Podle teorie inhibice dochází během identifikace událostí k tzv. percepčnímu zmatku, a to poté vede k jisté „mezeře“ v procesu pozornosti. Teorie interferencí zase předpokládá, že různé podněty neustále soupeří o naši pozornost, a to může nakonec vyústit v to, že si zvolíme „špatně“ – tedy například ne až tak důležitý podnět, která naopak opomeneme. Další teorie pozorovací kapacity zdůrazňuje, že první podnět vyčerpá příliš mnoho zdrojů z dostupné

kapacity pozornosti, což potom ztěžuje zpracovávání dalších podnětů. Chun a Potter (1995) ve své dvoustupňové teorii zpracování zmiňují, že zpracování okolních informací se skládá ze dvou fází – v první cíle registrujeme a během druhé dochází teprve skutečně k úpravě podnětů do formy, se kterou můžeme pracovat dále.

To, že naše pozornost má své limity, potvrzuje i experiment s neviditelnou gorilou, který pracuje se dvěma důležitými fenomény: jeden je označován jako slepota vůči změně (*change blindness*) (Simons & Rensink, 2005), a druhý jako netečná slepota či slepota z nepozornosti (*inattentional blindness*). Výzkum realizovali psychologové Daniel Simons a Christopher Chabris v roce 1999, s termínem však přišli jiní dva odborníci – Arien Mack a Irvin Rock během svých experimentů s pozorností a vnímáním (Mack & Rock, 1999).

V obou případech se jedná o selhání vizuální všímavosti – tedy nevnímáme něco, co je očividné, jasně viditelné. Rozdíl mezi slepotou vůči změně a neúmyslnou slepotou je ten, že v prvním případě opomíjíme zřetelný evidentní podnět, ve druhém si nevšimneme předmětu nepříliš obvyklého či zapadajícího do prostředí (Jensen, Yao, Street, & Simons, 2011). Mauldin (2013) dodává, že slepota vůči změně probíhá tehdy, když nezaregistrujeme změnu podnětu, který byl přítomen po celou dobu, kdežto slepota z nepozornosti se objevuje při ignorování nového podnětu, který se objeví, a to nejčastěji vinou našich vlastních očekávání.

V tomto velmi známém experimentu bylo úkolem probandů sledovat video, v němž hrály dva týmy proti sobě basketbal. Tým se odlišoval barvou triček (bílá a černá) a účastníci měli spočítat počet přihrávek. Po několika minutách prošla mezi týmy postava oblečená do kostýmu černé gorily, na chvíli se zastavila, bila se do prsou, a pak odešla. Scéna trvala asi pět vteřin. Poté byli probandi dotázáni, zda si během sledování videa všimli něčeho neobvyklého. Celá polovina, tedy až 50 % účastníků, tvrdila, že nikoli. Podle autorů výzkumu je to dáno především tím, že se nesoustředíme na všechny detaily okolo nás – spíše si vybereme ty nejdůležitější a zbytek nevnímáme vůbec (Simons & Chabris, 1999). Zraková pozornost je přitahována především indikací změny v prostoru, tedy například pohybem v našem zorném poli. Zbytek podnětů, byť velmi výrazných, jaksí ustupuje do pozadí vnímání. Tohoto efektu využívají i různí kouzelníci, když odvádí naši pozornost během provádění svých triků.

Simons a Chabris (1999) svůj experiment lehce modifikovali, tentokrát jedna skupina počítala počet přihrávek členů bílého týmu a druhá počet hodů v černém týmu. První skupina zaregistrovala přítomnost gorily pouze ve 42 %. Ta druhá byla o něco úspěšnější, tam si gorily všimlo celých 83 % testovaných. Jedno z vysvětlení experimentátorů je takové, že gorila byla též oblečena do černé, což pomohlo propojit za pomoci principu podobnosti neočekávaný podnět, kterým zde bylo procházející zvíře, a ostatní podněty, tedy členy týmu v černých

trickách.

Simons (2010) svůj experiment zhruba po deseti letech opět zopakoval – tentokrát probandi očekávali, že se gorila objeví. Zaměření na tento fakt však přehlédli další neočekávané události, jako například změnu barvy záclony v pozadí videa. Autor hovoří o tom, že spíše, než na hranice zraku neustále narážíme na hranice naší mysli.

Z poznatků, které tento experiment přinesl, čerpá mnoho dalších navazujících studií. Například studentka psychologie, Janelle Seegmiller z University v Utahu, přidala nový prvek, kterým je kapacita pracovní paměti. Z počtu 306 přihlášených studentů psychologie ve věku mezi 18–35 lety se s výzkumem neviditelné gorily nesetkalo pouze 197 lidí. S těmito jedinci tedy experimentátoři provedli 75 matematických úloh obsahujících dělení, přičítání apod. Do další části výzkumu postoupili jen jedinci, kteří správně vyřešili více než 80 % úloh. Těmto vybraným probandům bylo puštěno 24 vteřin původního videa s gorilou a dobrovolníci měli spočítat přihrávky o zem, který prováděl tým v černých trikách. Opět pak do vyhodnocení výzkumu byli zahrnuti jen ti, kteří dosáhli 80% přesnosti.

Ohledně všimnutí si procházející gorily se počet příliš nelišil od roku 1999 (jednalo se o zhruba 58 %). To nové, co však výzkum přinesl, bylo zjištění, že gorilu zaznamenalo jen 36 % studentů, jejichž pracovní paměť nebyla na tak vysoké úrovni. Lépe na tom byli ti s prokázanou vyšší kapacitou pracovní paměti – zde si gorily všimlo 67 % studentů (Seegmiller, 2011).

Psycholog Trafton Drew z harvardské lékařské fakulty tento test upravil i pro radiology, od nichž se očekává vysoká schopnost zacílení na detail. Mezi snímky klasických rentgenů, v nichž měli účastníci hledat abnormální plicní uzliny, vložil několik fotografií s obrázkem tancující gorily. Překvapivé je, že tato specifická skupina odborníků dopadla hůře než předchozí probandi. Gorilu nezpозorovalo 83 % radiologů (Drew, Vö, & Wolfe, 2013). Zarážející je také fakt, že experimentátoři sledovali pomocí speciálních kamer oční pohyby probandů – lékaři se na gorilu dívali přímo i celou vteřinu, přesto se obraz nepřenesl do jejich uvědomění. Z toho plyne, že když se na něco díváme, neznamená to automaticky, že to také plně vnímáme. Tento poznatek je zásadní i pro školní prostředí, kdy jsou žáci často během výuky myšlenkami jinde, tudíž i přes zapisování poznámek nevnímají obsah učiva. Učitel by měl výklad dobře strukturovat a do výuky zařadit například různá průběžná opakování probrané látky a tím prověřovat, že se studenti opravdu soustředí (Nývtová, 2015).

Pozornost má své hranice a není tajemstvím, že pokud se na něco soustředíme velmi intenzivně, časem se přirozeně unaví. Je důležité předcházet tomuto kognitivnímu vyčerpání a duševní únavě, jelikož dochází k poklesu výkonnosti, a naopak nárůstu podrážděnosti. To je dáno i spotřebou glukózy, která dodává nervové soustavě energii. Pak je třeba si odpočinout a

nabrat síly. Kaplan (2001) tvrdí, že nejlepším prostředím pro „dočerpání“ pozornosti je příroda. Je také autorem teorie obnovy pozornosti ART (attention restoration theory), v níž spolu se svou ženou, která též působí na univerzitě v Michiganu, zastává názor, že příroda je přirozeně fascinující a nepotřebujeme tedy přímou pozornost, která se přepne do automatické – a to vede k odpočinku, jelikož řízená pozornost je pro organismus více namáhavá (Kaplan & Kaplan, 1989).

Oba autoři vycházejí z konceptu Williama Jamese, který v roce 1890 rozlišil dva typy pozornosti (řízenou/přímou a nedobrovolnou/fascinaci). Na jeho základě realizovali na počátku 70. let experiment, během něhož poslali zhruba na dva týdny několik dobrovolníků do divočiny. Účastníci si měli do deníku zaznamenávat čas, který trávili v přírodě, a také pocity, které u toho zažívali. Následně na základě těchto zápisů studie poukázala na to, že mnoho účastníků sdílelo hluboké pocity regenerace a klidu (nabyté právě při pobytu v přírodě). Díky tomuto stavu relaxace, který dle svých slov probandi nezažívají příliš často, se cítili více odpočatí a celkově méně podráždění než před samotným pobytem.

1.6. Pozornost a paměť

Paměť (stejně jako řeč či pozornost) patří mezi **kognitivní** neboli poznávací funkce. Díky těmto myšlenkovým procesům se můžeme každý den bezpečně orientovat ve světě kolem nás. Pozornost zároveň ovlivňuje veškeré ostatní poznávací procesy, aby byly efektivní a pracovali co nejpřesněji. Současní kognitivní psychologové se zaměřují na pozornost jako na faktor řídící přenos informací mezi senzorickou, pracovní a dlouhodobou pamětí.

S nástupem do školy se nároky na zapamatování množství informací značně zvyšují, zároveň narůstá rychlost jejich zpracování a zvětšuje se kapacita paměti. Úroveň pracovní paměti je důležitá při procesu učení a odvíjí se od ní i školní úspěšnost. Průcha (2013) definuje školní úspěch jako zvládnání požadavků, které škola jako instituce klade na jedince. To se projevuje v dobrém hodnocení žákova prospěchu. Jiní odborníci do definice zahrnují ještě výkon či píli studenta, nebo také školou zvolený způsob výkladu a metody výuky. Helus (1979) ve své definici sjednocuje plnění požadavků školy zároveň s adekvátní přípravou žáka, která se bez určitého memorování neobejde. Paměť každopádně představuje základ pro zvládnání komplexnějších problémů a úkolů.

V padesátých letech minulého století označovalo tzv. magické číslo „sedm plus minus dvě“ rozsah toho, co dokáže naše pozornost najednou pojmout a uchovat v krátkodobé paměti (Miller, 1956). Moskowitz (2008) však poukazuje na aktuálnější výzkum kognitivních vědců, kteří za horní hranici naší duševní kapacity považují číslo čtyři. Nová studie pracovní paměti vychází z předchozího výzkumu, ale nyní výzkumný tým používal přesnější matematický model, na jehož základě vytvořil předpoklad, že lidé mají pevně daný počet slotů ve své pracovní paměti, z nichž každá může být obsazena pouze jednou položkou. Lidé si pomáhají pro lepší zapamatování různými triky, jako například seskupováním položek dohromady místo pamatování si jednotlivých čísel či předmětů za sebou. Aby experimentátoři tomuto procesu zamezili, měli si účastníci pamatovat barvy promítaných čtverců. Poté barvy zmizely a probandům byl ukázán jen jeden barevný čtverec, který se nacházel někde v promítané řadě, a oni měli určit, zda se nyní nachází na stejném místě, jako předtím (Cowan, 2000). Výzkum ukázal, že když jsou paměťové sloty naplněny (zde to byl podle výsledků počet čtyři), lidé pak hádají výsledky zcela náhodně, tudíž si je už v paměti nedokáží vybavit.

Pracovní paměť je dále závislá na schopnosti kontrolovat a ovládat zaměření pozornosti, paměťové funkce jsou zase předpokladem pro učení, které je prostředkem ke zvyšování mentální kapacity (Nývltová, 2015). Barrouillet et al. (2009) hovoří o vývojově řízeném přechodu z postupného zpracování informací na flexibilnější paralelní zpracovávání více

podnětů najednou. Tento proces má svůj počátek kolem věku sedmi let. Zrychlující se přepínání pozornosti umožňuje mimo jiné snadněji oživit blednoucí paměťové stopy.

Z fyziologického hlediska je pro učení a paměť důležitý **hipokampus**. Na přelomu středního a staršího školního věku dochází k pokroku v inhibici, tedy schopnosti potlačit svou reakci na distraktory. Žák lépe koriguje své impulzivní reakce, což souvisí i s nárůstem vytrvalosti. Flexibilita pozornosti se během školní docházky zlepšuje, což je dáno získanými zkušenostmi i zráním mozkových struktur. Škola navíc vytváří tlak právě na rozvoj těchto mozkových oblastí a funkcí.

Vágnerová (2005) píše, že dvě složky exekutivních funkcí zásadních pro zvládnání náročných situací (a to nejen ve škole) se týkají pozornosti, konkrétně flexibilního přesunu pozornosti a potlačení nežádoucích rušivých vlivů. Třetí podstatnou složku tvoří právě **pracovní paměť**. Ta je definována jako schopnost zpracovat a udržet informace potřebné pro řešení aktuálního dění. Tento proces závisí na fungování centrálního systému, především na fungování dorzolaterální prefrontální kůry, ale zapojeny jsou i další podkorové oblasti. Pozornost a pracovní paměť se rozvíjejí ve vzájemné interakci a podobným způsobem – v praxi poté kvalita pozornosti žáka ovlivňuje úroveň pracovní paměti.

Podle **teorie pozornostní kontroly** (ACT – Attentional Control Theory), která se zabývá vlivem úzkosti na kontrolu pozornosti a následný kognitivní výkon, úzkost narušuje efektivní přenášení pozornosti, což má dopad i na pracovní paměť, a to vede k celkovému snížení efektivity během plnění úkolů – např. při krátkodobém zapamatování řady číslic (Derakshan & Eysenck, 1998).

Corbetta a Shulman (2002) rozlišili systém pozornosti zaměřený na aktuální cíle a systém pozornosti řízený podněty. Pocit úzkosti narušuje rovnováhu mezi těmito systémy, což je spojeno se zvýšeným vlivem systému pozornosti řízeného podněty, a naopak s narušením účinného fungování systému zaměřeného na cíl. Kromě snížení kontroly pozornosti úzkost zvyšuje pozornost vůči podnětům souvisejícím s potenciálními hrozbami, což omezuje koncentraci na aktuální úkol. Zajímavé je, že jako jeden z hlavních zdrojů vzniku a přetrvávání úzkosti byly identifikovány poruchy pozornosti (Eysenck et al., 2007).

ACT zdůrazňuje i důležitou roli motivace. Kahneman se svým kolegou Beattym (1966) prováděli experimenty poukazující na to, že míra mentálního úsilí, které účastníci věnovali různě složitým úkolům, korelovala se šířkou jejich zornic – ty se rozšiřovaly tím více, čím rostla složitost úkolu, a to až do okamžiku, kdy úkol přesáhl kapacitu probandovi pozornosti a ten úkol vzdal. Změny šířky zornic se lišily od změn vyvolaných vzrušením spjatým s emocemi, během nichž též dochází k dilataci.

Z těchto předpokladů vycházejí i Hoshino a Tanno (2017), kteří měřili před i po experimentu úroveň úzkosti probandů a následně jim zadali testy na pozornost. Motivace byla měřena dilatací zornic, které reagovaly na úroveň snahy věnované úkolům. Pupilometrická měření ukázala, že nižší motivace u více úzkostných jedinců ztěžuje udržení informací v pracovní paměti (což se projevuje zvláště při narůstající obtížnosti úkolu) (Hoshino & Tanno, 2017).

Laboratoř neurotechnologií na Vysoké škole finanční a správní realizovala výzkum, který měl za cíl zmapovat, jaký mají špunty do uší vliv na pozornost a paměť studentů v průběhu záměrného učení. Ve výběrovém souboru bylo celkem 20 žáků 3. ročníku gymnázia v Mostě ve věku 18 a 19 let a polovina z nich měla v průběhu testování špunty v uších. Respondentům bylo v průběhu čtení článku s neutrálním tématem (na což měli probandi 3 minuty) pouštěno několik běžných rušivých zvuků (např. šepot, psí štěkot, bouchání dveří). Pomocí oční kamery (eye tracking) byla monitorována dráha zraku a pomocí EEG elektrická aktivitu mozku. Celkové výsledky přinesly zjištění, že jedinci, kteří nepoužili špunty, měli větší tendenci se opakovaně vracet k předchozím částem textu, čtení jim trvalo déle a více tékali očima mezi jednotlivými pasážemi. Dále to byli respondenti se špunty, kteří si pamatovali až o 30 % více číselných údajů i místních názvů při následném recall testu (Rosenlacher a kol., 2016).

Také Bolles (1970) potvrzuje, že motivace, paměť a pozornost by měli být pro efektivní fungování v souladu. Uvádí, že si pamatujeme to, čemu rozumíme, rozumíme tomu, čemu věnujeme svou pozornost a svou pozornost věnujeme tomu, co chceme. Miller (2011) dokonce tvrdí, že bez pozornosti není ani paměti. Jsou to tedy opravdu velmi úzce propojené oblasti.

Jak bylo již uvedeno výše, pozornost má svou určitou kapacitu a záleží tedy na naší volbě, na jaké podněty ji zaměříme. Souhrnně se dá říci, že užitečná informace nebude uložena do paměti, pokud vyplýváme kapacitu na různé distraktory (Cowan, 2000; Johnson & Proctor, 2004; McCabe, 2010). Pokud chceme znalosti nabitě učením uložit do dlouhodobé paměti, musíme se na ně zaměřit a přemýšlet o nich. To potvrzuje i Miller (2011), který uvádí, že jedinečným způsobem pro náš mozek podněty přínosně zpracuje a dojde k procesu zapamatování či možnosti si informace z paměti opětovně vyvolat. Při studiu je zvláště důležitá krátkodobá paměť, která právě obsahuje informace a zpracované podněty, na které se mozek výběrově zaměřil (Burgess, 2011; Johnson & Proctor, 2004).

1.7. Pozornost a hluk

Hluk je všudypřítomný jev, kterému se v běžných každodenních situacích takřka nelze vyhnout. Jednoduchým způsobem lze říci, že hluk je v podstatě nechtěným slyšitelným zvukem, který dosáhl určité intenzity (Holcmanová, 2012). Při rušení hlukem se při řadě lidských činností uplatňuje nejen emoční složka vnímání, ale také složka poznávací (kognitivní). Zvláště pak během činností, které vyžadují naši zvýšenou pozornost, může hlučný podnět negativním způsobem ovlivnit psychiku jedince – může vést k předčasné únavě, rozmrzelosti, zhoršení paměti a celkovému snížení výkonnosti jedince.

To potvrzují i výzkumníci Gilavand a Jamshidnezhad (2016), kteří zkoumali efekt hluku ve vzdělávacích institucích v oblasti jihozápadního Íránu. Vycházeli z předpokladu, že výukové prostředí zásadním způsobem ovlivňuje akademické výsledky studentů. Hluk, nevhodná teplota, nedostatečné osvětlení, přeplněné třídy a špatně umístěné tabule mohou být proměnnými, které mohou rušit žáky ve třídě. V jejich studii se prokázal negativní vliv hlučného prostředí tříd. Hluk negativně ovlivňuje nejen jejich mentální vývoj, ale i jejich zdraví. U malých dětí zásadním způsobem narušuje schopnost učit se důležitým schopnostem v oblastech užívání jazyka, čtení s porozuměním a v oblasti psaní. Mezi celou řadou negativních mentálních dopadů zmiňme ty prokazatelně spojené hlavně s hlučným prostředím: rychlá unavitelnost vedoucí k snížené efektivnosti v činnostech, zvýšený srdeční tep, nechutenství, nespavost nebo bolesti hlavy.

Negativní účinky hluku rozlišujeme podle Ministerstva zdravotnictví České republiky (2015) na:

a) specifické = auditivní (sluchové): při tomto typu může dojít až k poškození sluchového orgánu

b) nesespecifické = extraauditivní: tento typ má účinek na různé funkce organismu (např. na vegetativní či hormonální systém)

Tato rigorózní práce se zaměřuje pouze na nesespecifické účinky hluku. Souvisejícím pojmem je i **hlasitost**, tedy intenzita zvuku – ta však není vždy směrodatným ukazatelem, že se již jedná o hluk. Ve vnímání zvuku existují značné **interindividuální** rozdíly – tedy to, co může pro někoho být prostým zvukem, který nestrhne jeho pozornost, může být pro jiného rušivým zvukem s obtěžujícím charakterem. Záleží tedy i na určité zvukové toleranci, na prostředí, ve kterém je jedince zvyklý se pohybovat atd. Podle nařízení vlády č. 272/2011 Sb. je nejvyšší přípustná hladina hluku (tzv. hygienický limit vyjádřený ekvivalentní hladinou akustického tlaku) 50 dB, pokud jde o duševní práci, která je náročná na pozornost a vyžaduje soustředění.

Zajímavým fenoménem je i tzv. "**white noise**", neboli bílý šum. Jedná se o náhodný signál, který rovnoměrně intenzivně zaplňuje zvukové spektrum (odtud název bílý jako analogie bílého světla). Je používán např. v hudebním průmyslu jako základní zdroj zvuku, který je zkreslován různými filtry. Jeho podstatou je, že při vyšší míře hlasitosti působí rušivě, při nižší hladině však umí dobře překrýt jiné rušivé podněty a vlivy (Söderlund, Sikström, Loftesnes, & Sonuga-Barke, 2010). Je proto také využíván při podpoře spánku pro svou podobnost se zvuky, které jsme slýchávali v matčině lůně před narozením, a které mají pro nás zklidňující charakter.

Hlučné prostředí ve školních prostorách tedy může vést (a velmi často i vede) ke změnám v chování žáků, které se může projevit zvýšenou agresivitou, podrážděností či psychomotorickými poruchami. To vše může mít dále negativní dopad na celé klima třídy (např. může vyústit v konflikty a hádky mezi studenty). Toto potvrzují Glas a Singer (1972), kteří ve své studii tvrdí, že neočekávaný hluk může mít vliv na interpersonální vztahy.

Klatte, Bergström a Lachmann (2013) si ve své studii položili otázku, zda hluk (zde to byla především ozvěna uvnitř tříd) ovlivňuje učení a kognitivní výkon u dětí. Byl prokázán negativní efekt akutního hluku, a to především na schopnost vnímat a porozumět mluvenému slovu. Tyto negativní dopady se navíc projevují mnohem silněji u dětí než u dospělých. To je dáno především menší schopností dokončovat neúplné věty kvůli omezenější slovní zásobě, dále je to fakt, že schopnost zaměřit pozornost na vybraný zvukový vjem se vyvíjí po celou dobu dětství. V každodenním životě nejde však jen o schopnost rozeznat slova – jedná se o komplexní činnost, během níž musíme slyšet, vnímat, chápat a memorovat zároveň. Je možné, že množství soustředění žáků, které je vynaloženo na poslech instrukcí pak chybí při samotném procesu zpracovávání a zapamatování daných pokynů. Ze studie dále vyplývá, že děti s poruchami pozornosti byly více zasaženy negativním efektem hluku než ostatní děti stejného věku (Klatte, Bergström, & Lachmann, 2013).

Negativní dopady se projeví i při úkolech, které nesouvisely přímo s poslechem (například při čtení či vybavování si předložených seznamů slov), a to především v oblasti krátkodobé paměti. Jako nejrušivější se ukázaly být ty zvuky, které konstantě mění svou charakteristiku, dále takové, které jsou nečekané (např. prásknutí dveřmi), nebo zásadně rozdílné od dosavadních okolních zvuků (nový unikátní hlas). Děti jsou k tomuto více náchylné kvůli snížené schopnosti ovládat své soustředění. Autoři dále tvrdí, že mluvené slovo, kterému rozumíme, je mnohem horším rušícím elementem než jakékoliv jiné hluky v pozadí, protože automaticky zaměstnává naši schopnost porozumět a analyzovat řeč (Klatte et al., 2013).

Autoři Errett, Bowden, Choiniere a Wang (2006) se ve svém experimentu také zabývali

efektem hluku na produktivitu. V tomto případě se zaměřili především na hluk ze vzduchové techniky či topení, což je dnes ve školních třídách či v pracovních prostorech, ale i v některých domácnostech, celkem běžný jev. Položili si otázku, zda jsou lidé hlukem drážděni tím více čím déle jsou mu vystaveni, nebo zdali se hlukovým podmínkám pozvolna přizpůsobí. Experiment probíhal v laboratoři, která byla speciálně postavena tak, aby mohly být tepelné a zvukové podmínky kontrolovány, avšak vypadala jako běžná kancelář. Účastníci strávili v této laboratoři celkem 38 hodin po dobu několika dní, během nichž byli vystaveni několika různým zvukovým podmínkám v časových intervalech 20, 40, 80 a 240 minut. Během těchto testů prováděli účastníci řadu zadaných úkolů a zodpovídali dotazy ohledně jejich subjektivního vnímání hluku, teploty prostředí a mnoha dalších faktorů. Předběžná zjištění výzkumníků naznačují, že doba expozice hluku neměla významný účinek na výkon. Co se ale ukázalo být zásadní byl **způsob vnímání hluku**, který výkon ovlivňuje – např. probandi hodnotili hluk jako hlasitější především v prvních okamžicích, kdy mu byli vystaveni. To může poukazovat na jistou míru adaptace (Errett, Bowden, Choiniere, & Wang (2006).

Vasilev, Kirkby a Angele (2018) zkoumaly zvukové ruchy konkrétně při procesu čtení. Výzkum byl zpracován jako metaanalýza 65 různých studií a přinesla výsledky potvrzující, že řeč, hluk či hudba na pozadí mají negativní dopad na přesnost v testech čtení s porozuměním, což naznačuje, že jsou spíše rušivými elementy. Negativní efekt byl nižší v oblasti rychlosti čtení. Dále bylo analyzováno, které charakteristiky daných zvuků je činí rušivými. Jedním ze závěrů je, že hudba s textem a srozumitelná řeč jsou na stejné úrovni ohledně rušivosti. Hudba bez textu se pak jeví být méně rušivou než ta, ve které jsou obsažena slova. Tyto výsledky poukazují na to, že přítomnost slov ve zvucích je největším rušivým elementem ze všech, což je v souladu i s dalšími studii (např. Marsh, Hughes, & Jones, 2008; Martin, Wogalter, & Forlano, 1988). Obě zmíněné studie předpokládají, že rušivý je právě proces, kterým se mozek snaží přiřadit smysl slovům, jež slyší.

1.7.1. Hudba při učení

Pro dnešní studenty je dnes velmi typické učit se s puštěnou hudbou takzvaně v pozadí činnosti. Otázkou je, nakolik je hudba opravdu jen prvkem dotvářejícím atmosféru pro učení a nakolik se dostává do centra pozornosti jedince. Výše zmiňovaný hluk se jeví být protikladem k hudbě. V souvislosti s tématem hudby by zde šel zvuk definovat jako odlišná organizace zvukového materiálu, než na který jsme běžně zvyklí, a který nám zní libě. Nekoresponduje tedy s našimi preferencemi a názory ohledně hudebnosti a toho, co my osobně pojímáme za

melodické, harmonické (Pěkný, 2014).

Mnoho studií se zabývá tímto fenoménem a zkoumá, zda tento přístup žáků nezesnadňuje přijímat a ukládat do mozku nové informace či pracovat soustředěně a výkonně. Výzkumníci si kladou otázku, zda může hudba ovlivnit jedince při učení, pakliže ano, tak zda dokonce i pozitivně, např. ve smyslu kvalitnějšího zapamatování si informací, nebo zda hudební doprovod během procesu edukace působí pouze jako **podpurný faktor** (např. navozením psychického uvolnění a minimalizováním hladiny stresu, jakožto předpokladu následného lepšího udržení pozornosti). Obě varianty by nicméně byly přínosné.

Hudba každopádně skrze svou schopnost vyvolávat silné emoce spouští v jedincích autonomní a neurochemické reakce, které mají dále významný vliv na jejich výkon (Schwartz, Ayres, & Douglas, 2017). Lehmann a Seufert (2018) se snažili osvětlit, zda může hudba pomoci při procesu učení či zda je spíše jen další zátěží pro kognitivní proces. Autoři ve své studii zkoumají různé možnosti podání informací. Vycházejí z předpokladu, že i text písně by se dal považovat za formu předání, melodie by pak sloužila jako mnemotechnická pomůcka. Studie porovnávala učební výsledky v závislosti na způsobu podání učeného textu – jednalo se o způsob psaný, mluvený či zpívaný. Nejlepší výsledek pro zapamatování obsahu přinesl text psaný. Jedním z důvodů je pravděpodobně to, že si studenti mohou sami určit rychlost čtení informací a v případě potřeby si zopakovat některé specifické části. V rámci tohoto experimentu nebyly prokázány žádné zásadní výhody zpívaného textu oproti mluvenému. Zajímavé je, že pokud jde o porozumění textu, zpívaná verze přinesla lepší výsledky než ostatní dvě formy. Nicméně závěrem autoři shrnují, že nelze zobecnit fakt, že lze melodii použít jako mnemotechnickou pomůcku při učení. Důvodem je i specifická melodie použitá v experimentu – ta byla neměnná, monotónní, autoři by pro další výzkumy doporučovali více rozmanitou hudbu. Navíc je zpracování materiálu do hudební podoby poněkud náročné, navíc při téměř zanedbatelném pozitivním efektu výzkumníci doporučují využití takového materiálu jen výjimečně pro extrémně důležité a těžko zapamatovatelné části učiva (Lehmann & Seufert, 2018).

Kimmel (2010) ve své bakalářské práci prováděl na toto téma výzkumné šetření pomocí testu a dotazníku. Pět studentů dostalo za úkol zapamatovat si řadu deseti náhodně vygenerovaných čísel – a to nejprve s hudbou a poté bez hudby. Výsledné časy a své subjektivní pocity zapsali následně do dotazníku. Celý proces se opakoval dvakrát až třikrát za sebou. Bylo ověřováno pět hypotéz, na jejichž základě vyšlo např., že kvalita zapamatovaných informací se s hudbou nezměnila, lze tedy tvrdit, že hudba v tomto případě nebyla při procesu učení rušivým elementem. Čas potřebný pro naučení se byl s hudbou dokonce nižší (Kimmel, 2010). Je však

otázkou, zda je takovýto výběrový soubor dostatečně reprezentativní, a zda lze tedy výsledky zobecnit či nikoli. Také se tento výzkumný postup věnoval pouze numerickým datům. Níže uvádím studie, které se věnují i zkoumání rozdílů při pamatování si např. psaného textu či mluveného slova.

Řada výzkumů prokázala podpůrné i **uklidňující účinky** hudby, málo z nich se však věnovalo těmto efektům přímo v rámci školní výuky. Hall (1952) například tvrdí, že hudba v pozadí zlepšila výkony žáků v testech čtení s porozuměním, a to především u žáku s nižší inteligencí. Scott (1970) zase tvrdí, že hudba může být uklidňujícím prvkem pro hyperaktivní děti a pomoci jim tak v soustředění. Dle jeho výzkumu žáci následně dosahovali lepších výsledků v matematickém testu. Jiný experiment prokázal, že i děti se speciálními učebními potřebami, jejichž chování bývalo vzteklé, se při poslechu staly kooperativnějšími a klidnějšími. Při hudbě byly zaznamenány změny v tělesné teplotě, v krevním tlaku, v rychlosti dýchání a srdečním tepu. Závěrem lze tedy říci, že některé specifické frekvence a kombinace zvuků mohou stimulovat mozek k biochemickým změnám, jenž mají zklidňující účinek na jedince (Savan, 1996). Další experiment také potvrzuje pozitivní dopady hudby na žáky. Správná hudba za správných podmínek může u žáků snížit stres, pomoci jim relaxovat, vylepšit jim náladu a tím zvýšit jejich produktivitu (Giles, 1991).

Podle autorů Hallam, Price a Katsarou (2002) by se hudba dala právě využít k uklidnění žáku v době, kdy jsou přestimulováni, či naopak k jejich stimulaci, když jsou v útlumu, např. po obědě. Hudba podle nich nevylepší přímo kognitivní kapacity žáků, ale **pomáhá** jim lépe **využívat** jejich daný individuální **potenciál**, a zároveň napomáhá ve třídách k **navození optimálního studijního prostředí**. Tato hypotéza je však zatím nepodložená, protože není jisté, zdali by si žáci na hudbu při pravidelném využívání nezvykli, a tím by došlo ke ztrátě požadovaného efektu (Hallam, Price, & Katsarou, 2002). Experimenty zatím nebyly dostatečně přesné ani na to, aby zjistily, které aspekty skladeb jsou pro efekt zklidnění ty nejdůležitější. Dále by se měl výzkum soustředit na **vhodnost druhu skladeb** pro různé věkové skupiny, protože jedna a ta samá skladba může mít odlišné důsledky pro různé typy lidí, a pro některé jedince by tak mohl určitý typ hudby být spíše distraktorem (Črnčec, Wilson, & Prior, 2006). Důležitým faktem je tedy i to, že děti si do určitého věku plně neuvědomují, jak moc může hudba ovlivnit jejich chování či cítění. Zde je tedy zásadní apel na učitele i rodiče, aby dohlíželi na to, jakou jejich žáci a ratolesti většinou poslouchají hudbu při studiu či relaxaci.

Byl zkoumán i aspekt altruistického chování v souvislosti s hudební kulisou – během studie bylo prokázáno, že hudba, která byla identifikována účastníky jako uklidňující a příjemná, měla pozitivní efekt na počet vyřešených matematických úloh, zapamatování si slov

a na prosociální chování u dětí od 10 do 12 let. Hudba označená za rozrušující a rušivou měla negativní dopad při paměťových úkolech a vedla i k nižšímu výskytu prosociálního chování (Hallam, Price, & Katsarou, 2002). Opět je zde kladen důraz na typ zvolené skladby. Ohledně **dopadu** hudby **na paměť** potvrzují autoři Musliu, Berisha a Latifi (2017), že proces zapamatování si informací při poslechu hudby se v rámci experimentu ukázal být méně efektivní než při učení se za ticha. Hudba působila spíše jako rušivý element, který bránil žákům v rozpoznání a následném vyvolání informací z paměti.

Hallam a Price (1998) zkoumali, zda může poslech hudby v pozadí zlepšit chování a studentský prospěch u dětí s problémy s emocemi a s chováním. Výsledky prokázaly, že výkon a chování emocionálně postižených dětí ve speciálních třídách se může zlepšit přítomností hudby, avšak výzkumníci uvádí, že bude k potvrzení tohoto závěru třeba ještě dalších experimentů, neboť se může jednat o zkreslení např. vlivem toho, že je hudba pro žáky zkrátka novým aspektem, který je baví. Zlepšení výkonu se lišilo v míře – nejvíce se zlepšili žáci se zvýšenou potřebou stimulace a hyperaktivní jedinci. Hudba se zdá být dobrou náhradou potřebných stimulů, a to aniž by snižovala schopnost žáků soustředit se na daný úkol. Je možné, že náhrada stimulů – spíše než snižování jejich množství – je cesta, jak pomoci takovýmto žákům. Nejnižší přínos měla hudba pro skupinu žáků, jež byli pracovníky školy označeni jako jedinci, kteří prošli hlubokým emocionálním traumatem, většinou pramenícím ze zneužívání (jak fyzického, tak psychického), dále odloučením a ztrátou. I u nich se projevilo zlepšení, zdaleka však ne tak veliké. Je možné, že toto zlepšení pramení spíše z faktu uklidnění ostatních spolužáků okolo, kteří pro ně mohli být rušivým elementem. Ohledně porušování kázně se autoři shodují na obtížném vyhodnocení výsledků, který je dán nedostatečnou nahrávací technikou a netrénovanými pozorovateli. Nicméně i tak bylo v komunikaci zaznamenáno všeobecné zvýšení tendence ke kooperaci a celkové snížení agresivity (Hallam & Price, 1998).

Jiní autoři, Jäncke a Sandmann (2010), nezjistili žádný podstatný efekt hudby na učení. Během jejich zkoumání nebyl zaznamenán ani nárůst ani pokles výkonu během podmínek s hudbou. Probandi byli vystaveni různým druhům hudby lišícím se např. v tempu. EEG potvrdilo pouze různé úrovně aktivace mozkových center, avšak důvod těchto rozdílných aktivací není znám. Nejpravděpodobnějším důvodem je podle autorů zapojení různých vyrovnávacích mechanismů mozku k udržení stejného výkonu za měnících se rušivých podmínek (Jäncke & Sandmann, 2010). Americká psycholožka Gregoire (1984) při svém zkoumání, zda pasivní poslech hudby před výkonem zadaného úkolu (v tomto experimentu to bylo přiřazování čísel) pomůže navodit lepší soustředění u žáků speciálních tříd, taktéž nedošla ke statisticky významným výsledkům u pěti ze šesti porovnávaných skupin. Velkým zdrojem

zlepšení u poslední skupiny se spíše než hudební kulisa, zdál být trénink daného úkolu (Gregoire, 1984). Zde se nabízí otázka, nakolik měl na výsledek experimentu vliv specifický výběrový soubor.

Jiná studie přinesla i možnost, že **tempo a typ hudby** ovlivňuje prostorové schopnosti posluchačů (Husain, Thompson, & Schellenberg, 2002). Autoři pracovali s vlivem hudby na náladu a úroveň vzruchu – během svého zkoumání pracovali i s populárním mýtem **Mozartova efektu**, při němž údajně dochází ke zvýšení inteligence jedince pouhým poslechem klasické hudby. Účastníci poslouchali čtyři různé verze Mozartovy sonáty. Ti, kteří ji poslouchali v rychlejším tempu, dosáhli lepších výsledků než probandí s pomalejší verzí. Stejně tak se ukázal pozitivní vliv rychlejšího tempa hudby na náladu – jedinci s nižším tempem vykazovali smutnější a utlumenější naladění. Nelze však zcela prokázat, že to bylo dáno pouze tímto jediným faktorem (hudbou). Nicméně i další studie potvrzují zjištění, že hudba pozitivně ovlivňuje náladu člověka a tím i řadu dalších proměnných (Duffy, 1972; Isen, 1990; Thompson, Schellenberg, & Husain, 2001).

Účelem studie v této oblasti velice významné psychologičky Savan (1999) bylo zjistit, zdali Mozartovy skladby opravdu navozují uklidňující efekt a připravují pro žáky lepší „půdu“ pro následné učení. Autorka navazovala na pilotní studii, při níž hrála hudba během výuky přírodních věd. Hudba pocházela od několika různých skladatelů – efekt relaxace se projevil pouze u skladeb napsaných Mozartem. Výsledky ukazují, že u všech žáků se speciálními výukovými potřebami a výchovnými problémy došlo k podstatnému snížení všech fyziologických měřitek a tím i ke zlepšení jejich chování a soustředění. Tyto výsledky jasně naznačují, že některé specifické charakteristiky Mozartových skladeb ovlivňují krevní tlak, tělesnou teplotu a srdeční tep. Závěr studie však opět odkazuje na nutnost dalších podrobnějších výzkumů na tomto poli.

Chalmers, Olson a Zurkowski (1999) zkoumali **hudbu** vyloženě **jako učební nástroj**. Tvrdí, že hudba je schopna ovlivňovat řadu procesů v těle (včetně již zmíněné nálady, pomáhá např. stabilizovat kontrolu impulzivity apod.), a tudíž není divu, že je schopna ovlivňovat i mnoho faktorů souvisejících se studentskými výsledky. Nejlepší výsledek se zdála mít hudba s frekvencí 60 tepů za minutu, což je přibližně rychlost lidského srdce v relaxačním uvolněném stavu, a jeví se být tedy ideální pro zkliďnění organismu a následně k lepšímu soustředění žáků (Giles, 1991).

Americký psycholog Schellenberg (2005) došel k závěru, že pozitivní dopady hudby navozují podobně příjemný emoční efekt jako např. nabídnutí občerstvení účastníkům, resp. nebyl prokázán dostatečný rozdíl svědčící pouze ve prospěch hudby. Dává však do souvislosti

hudební výuku na školách s pozitivním rozvojem inteligence žáků. Jednou z možností, proč se tak děje, by mohla být abstraktní podstata hudby, která **podporuje abstraktní myšlení, chápání a kreativitu**, a přispívá tak k vývoji mnoha kognitivních schopností (Schellenberg, 2005).

Hall (1952) podrobil 278 studentů osmých a devátých tříd testům čtení s porozuměním za doprovodu hudby. Výsledky prokázaly podstatné zlepšení ve výsledcích experimentu. Další výsledky studie přinesly údaje o tom, že **žáci s podprůměrnou inteligencí** a školním prospěchem **těží z přítomnosti hudby více** než žáci nadprůměrní. Hudba se opět ukázala být velmi nápomocná ve specifických obdobích dne, kdy dochází k úpadku soustředění – to jest především na začátku výuky v ranních hodinách a ve chvílích nastupující únavy během odpoledních hodin. Ukázalo se také, že žáci samotní nejsou schopni zhodnotit, zdali byla hudba přínosem či nikoliv. Dotazník se v tomto směru ukázal jako nedostatečný. Nicméně i za těchto podmínek by většina (celých 83 %) studentů chtěla hudbu ve studovně ponechat i nadále (Hall, 1952). Tento aspekt hodnocení v dotazníku byl zvažován i v rámci této práce – v empirické části (viz Diskuze a limity práce).

Výzkumu Kumara et al. (2016), založeného opět na subjektivních pocitech účastníků, se zúčastnilo 200 malajských studentů, z nichž 120 studentů dávalo přednost učení s hudbou a 80 bez hudby. Data získaná z dotazníků od studentů preferujících hudební kulisu ukázala, že 47 % studentů tvrdilo, že hudba jim pomáhá se soustředit lépe na učení, 29 % tvrdilo, že hudba zklidňuje jejich mysl a 17 % uvedlo, že jim pomáhá předcházet ospalosti. Naopak 78 z 80 studentů nevyužívajících hudbu při studiu uvedlo, že hudba jejich soustředění spíše narušuje. Určitě tedy záleží i na zvycích a preferencích studentů. Autoři vyzdvihli další dva důležité faktory, na něž jsou výsledky obdobných studií vázány, a tím jsou osobnostní rysy respondentů a různé hudební žánry (například popová hudba se ukázala jako nejvíce rušivý žánr pro skupiny, a to jak introvertního, tak extravertního založení) (Kumar et al., 2016).

Z další studie prováděné dotazníkovou metodou vyplynulo, že většina studentů neposlouchá hudbu při učení, memorování či učení se cizímu jazyku, poslouchají jí spíše při psaní a přemýšlení o svých záležitostech. To naznačuje, že jsou si vědomi toho, že hudba by mohla mít negativní dopad na jejich činnost – hlavně na ty činnosti, které vytěžují stejné kognitivní procesy potřebné i ke zpracování poslouchané hudby, jako je např. vnímání nebo učení. Toto zjištění se týkalo především starších ročníků (od 20 let výše) (Kotsopoulou & Hallam, 2010). Vypadá to tedy, že čím je student starší, tím lépe si dokáže sám určit míru toho, kdy ho hudba již ruší a kdy mu naopak ještě přináší nějaká pozitiva. U mladších dětí je stále doporučeno vysvětlovat možné dopady.

Wu a Shih (2019) se zabývali porovnáním výkonu v testech soustředění u žáků, kteří hrají

na nějaký hudební nástroj a mají hudební sluch – ty nazvali muzikanty. Druhou skupinu tvořili tzv. nemuzikanti. Výkon byl všeobecně lepší u studentů muzikantů, neboť hudební výkon je spojován s vysokou úrovní pozornosti a se schopností nenechat se tolik vyrušit zvuky v okolí (Wu & Shih, 2019). Pravděpodobně tedy žáci, kteří mají blízký vztah k hudbě, se budou při ní lépe soustředit i na tak komplexní činnosti, jako je učení.

Cripe (1986) zkoumal **děti s poruchami pozornosti (ADD)** a vliv rockové hudby na dvě hlavní charakteristiky poruchy – vysokou úroveň aktivity a krátkou dobu soustředění. Výzkum byl postaven na třech konceptech: rytmický takt stimuluje vzruchy v mozku, hlasitý rytmus přehluší další rušivé elementy v prostředí a repetitivní takt pomáhá uvolnit napětí ve svalech, což vede k nižší motorické aktivitě dětí. Výsledky prokázaly statisticky významný dopad rockové hudby na úroveň aktivity – během časových intervalů bez hudby bylo zaznamenáno mnohem více pohybu a aktivity než při intervalech s hudbou, a to jak u jedinců, tak u celé skupiny. Přes některá omezení této studie se nabízí doporučení pro učitele: ti by mohli mít při ruce přehrávač se sluchátky pro případné použití u dětí s ADD. Jednoduchý způsob aplikace této metody je dobrým důvodem ke zvážení jejího použití v praxi (Cripe, 1986).

Formou systematického přehledu propojili Dalton a Behm (2007) výzkum hudby a hluku a jejich dopadů na člověka a jeho výkon. Autoři tvrdí, že jsme vystavováni hudbě i hluku v mnoha situacích – v práci, při řízení nebo během relaxace, a proto je třeba rozumět tomu, jaký dopad tyto podněty mají. V rámci jejich přehledu proti sobě opět staví několik studií, které podporují pozitivní efekt hudby (např. Corhan & Gounard, 1976; Davies, Lang, & Shackleton, 1973; Ferguson, Carbonneau, & Chambliss, 1994), a ty, které naopak upozorňují na možné negativní dopady (Etaugh & Michals, 1975; Furnham & Strbac, 2002). Jedním z argumentů studií, které vnímají hudbu spíše jako rušivý element, je ten, že hudba s rychlým tempem zvyšuje sice rychlost, se kterou jsme schopni dokončit daný úkol, avšak zároveň zvyšuje i počet chyb, kterých se při tom dopouštíme (Dalton & Behm, 2007).

V rámci této kapitoly vyplynulo několik možných tipů pro zapojení různých aspektů hudby při práci nejen se soustředěním žáků. Neexistuje však tedy zatím jednotný odborný názor, který by přinesl jasnou odpověď, zda je hudba jako kulisa ke studiu vhodná či nikoli. Pravděpodobně, jako každý fenomén, má i vliv hudby své pozitivní i negativní dopady a je na uvážení každého jedince individuálně, zda mu takový způsob učení vyhovuje.

1.8. Pozornost a učení

Naše mysl neustále balancuje mezi pozorností zaujatou náhodnými podněty a tou vědomě usměrňovanou. Pozornost je považována za jeden z nejdůležitějších faktorů pro efektivní učení. Burgess (2011) uvádí, že je dokonce jakýmsi jeho srdcem. Při procesu učení využíváme současně mnoha kognitivních procesů, avšak podle Wickense (2008) je pozornost základem pro ně pro všechny. Jádrem učení je tvořeno vytvářením a propojováním modelů v mysli. Čím roztržitější jsme, tím mělčí jsou naše úvahy a tím více trhlin se dělá v pomyslné znalostní síti. Meltzer (1991) taktéž zdůrazňuje nutnost koordinace kognitivních procesů (především percepce, paměti a pozornosti), aby mohlo být dosaženo dobrého výkonu v různých školních dovednostech.

Každý žák má ohledně stylu učení a podmínek, v jakých se učí, své individuální preference. Dunn (2000) představuje pět oblastí, které nejvíce ovlivňují efektivitu učení. Do těchto oblastí spadá prostředí (např. zvuky), emocionální potřeby (sem se řadí mimo jiné i vytrvalost, motivace a strukturovanost), sociální potřeby, fyziologické potřeby a psychologická oblast (kam spadá například impulzivita přítomná u ADHD). V ideálním případě by měly být všechny tyto oblasti v rovnováze, což však není vždy zcela možné. Řada psychologů se zaměřuje především na motivaci žáků ve vztahu k jejich akademickému úspěchu. Například Bishop & Woessmann (2004) uvádí, že snaha a píle studentů jsou nejdůležitějšími prvky v procesu učení, a že největší vliv na svou úspěšnost v životě mají právě žáci sami. Tyner & Petrilli (2018) dodávají, že adolescenti jsou však zaměřeni spíše na přítomnost a její užívání, dávají tedy přednost přátelům, koníčkům apod. Představa budoucího úspěchu je pro mnoho z nich náročná. Autoři dále uvádí, že zodpovědnost žáků za vlastní práci ve škole zvyšuje jejich úsilí, a že studenti tak pracují pozorněji a lépe. Mnoho psychologů však velice podceňuje význam vnější motivace, která může u studentů podpořit zvládnání akademických požadavků a zvyšovat jejich vnitřní pohodu (Tyner & Petrilli, 2018).

Zajímavý je také často přeceňovaný **koncept multitaskingu** – tedy věnování se mnoha činnostem najednou, což nám umožňuje schopnost dělení pozornosti (Sternberg, 2002). Většina žáků se domnívá, že svou pozornost dokáže štěpit a zaměřit na jednotlivé fragmenty aktivit. V praxi však dochází spíše k neustálému přepínání pozornosti z jedné věci na druhou, a tak je plné soustředění celkově výrazně oslabeno. Multitasking při studiu může narušit paměťové stopy pro studijní materiál, což lze ovšem kompenzovat schopností strategicky identifikovat nejdůležitější informace, které si žáci i přes rozptýlení dalšími činnostmi pamatují. Toto potvrdil výzkum se studenty vysokých škol Kalifornské univerzity v Los Angeles

(Middlebrooks et al., 2017). Prokázala se tak určitá schopnost rozhodování o tom, jak nejlépe rozdělit omezené zdroje pozornosti i během jejího dělení mezi různé aktivity či podněty.

Pozornost sdílená s učitelem navodí v mozku žáka režim nejuvhodnější pro učení. Opravdu sdílená pozornost dvou lidí vede i k podvědomé fyzické synchronizaci, která celkově vyvolává dobrý pocit a uklidňující důvěru. Učitel, který zápasí o pozornost své třídy, by si měl uvědomit, že žáci mohou začít chápat vykládanou látku (ať už se jedná o český jazyk či fyziku) až v momentě, kdy se zklidní a začnou vnímat. Radetić-Paić (2018) se ve svém výzkumu formou autoevaluačních dotazníků zaměřila na schopnost učitelů rozpoznat a následně pracovat s žáky s nedostatkem pozornosti, a to ve vztahu k počtu let jejich odborné praxe. Autorka poukazuje na fakt, že učitelé s méně než dvacetiletou odbornou praxí vykazují lepší výsledky v hodnocení žáků s různými poruchami pozornosti než starší generace učitelů. Jako důvod uvádí fakt, že novější generace učitelů bývá této problematice ve školství za poslední roky více vystavena. Studie dále zdůrazňuje i důležitost poskytování celoživotního vzdělávání pro učitele v této oblasti (Radetić-Paić, 2018).

Během procesu záměrného učení se pozornost žáků čas od času potýká s principem zvláštnosti neboli Von Restorffovým efektem, což v praxi znamená, že příliš zdůrazňujeme některé informace v porovnání se zbývajícími. Tento jev souvisí s pamětí a může způsobit, že během učení získáme mylný dojem, že jsme se naučili více, než je tomu ve skutečnosti. Zároveň poukazuje na fakt, že si lépe pamatujeme věci, které upoutaly naši pozornost skrze zaujetí jednoho či více smyslů (Karis, Fabiani, & Donchin, 1984).

Mnoho problémů s učením u současných studentů je způsobeno sníženou schopností soustředit pozornost na přijímání vnějších informací (Nývltová, 2015). Učitelé se často setkávají s tzv. **slepotou či hluchotou z nepozornosti** (Carter, 2010). Jedná se o stav, kdy žáci nevěnují plnou pozornost probírané látce, tudíž si informace vztahované k ní neuvědomují a následně ani nepamatují. Odnáší si tedy mnohem méně informací z výkladu, než si mnohdy sami myslí.

I v rámci jedné třídy se osobnostní předpoklady žáků k učení velice liší. Tyto individuální rozdíly je nutné brát v úvahu při vyučování, avšak na žádné škole není možné zajistit organizaci výuky tak, aby to vždy plně vyhovovalo všem učitelům i žákům (Nývltová, 2015). Nyklíčková (2017) realizovala ve své práci výzkum, v němž se zabývala efektivitou školních výsledků žáků se specifickými poruchami učení i studentů bez poruch. V dotaznících ji zajímalo, co těmto dvěma skupinám při učení pomáhá a co je naopak nejvíce ruší. Výsledky ukázaly, že u obou skupin nejvíce žákům subjektivně pomáhá hudba v pozadí (41 % dětí s SPU, 45 % dětí bez poruch) a čtení si učiva nahlas. Naopak čtení si potichu preferovali studenti méně. Potřeba

ticha se objevovala až na čtvrtém místě (14 % žáků s SPU, 17 % dětí bez poruch). Jako hlavní distraktory uváděli žáci hluk zvenčí nebo když na ně někdo mluví.

Mareš (1998) dále uvádí čtyři typy žáků, které vychází z Kolbovy teorie zkušenostního učení se (Kolb, 1981). Tzv. divergentní typ je plný nápadů a učí se nejlépe prožitými zkušenostmi. Jsou to jedinci se silnou představivostí. Dalším typem je asimilující žák, který je silný v abstrakčním uvažování a spojování většího množství informací do celku. Akomodující studenti jsou flexibilní v přizpůsobování se změnám, poznatky čerpají skrze experimentování a mají tendence riskovat. Posledním typem je konvergující žák, který má sbíhavé soustředění a vyniká ve správném a přesném řešení zadaných úkolů.

Jak si může přečíst čtenář v knize *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*, mozek potřebuje k efektivnímu učení jakousi prvotní fázi, během níž se na tento proces nastaví (Kolektiv autorů, 2009). Je tedy vhodné začít postupně a s menším objemem informací, aby nedošlo ihned k zahlcení a následné neproduktivní části, během níž se snažíme procesu učení vyhnout, například pomocí rozptylující prokrastinace. Na toto téma se zaměřil v jednom ze svých výzkumů i behaviorální ekonom Ariely (2010), který provedl experiment cílený na odpovědnost žáků za plnění jejich úkolů v předem daných termínech. Výzkum probíhal na třech třídách: jedna se mohla průběžně během semestru vracet ke svým úkolům, druhá měla jasně stanovené lhůty a třetí si mohla stanovit termíny zcela dle svého výběru. Výzkum ukázal, že když měli studenti možnost volby mezi absolutní svobodou či určitým omezením při plnění školních závazků, vždy si vybrali raději určitá omezení, což je udržovalo odpovědnými.

Existuje celá řada faktorů, které naši koncentraci mohou buď zvyšovat, nebo také snižovat. Ve školní třídě to mohou být například neočekávané zvuky, které, jak uvádí Glass a Singer (1972), mohou ovlivnit agresivitu a podrážděnost v interakcích mezi žáky, a tudíž celkově zhoršovat i jejich soustředění ve škole. Dalším takovým faktorem je denní doba, kdy je úroveň naší koncentrace nejvyšší, a tudíž i učení je nejefektivnější. Ta je velmi individuální a závislá na tzv. vnitřních hodinách. Mnoho odborníků (Horáková, 2012; Maas, 1998; Příhodová, 2013) zkoumalo i souvislost mezi dobou začátku vyučování (resp. délku spánku) a následnou schopností žáků koncentrovat se během výkladu učitele. Většina studií poukazuje na to, že pozornost studentů mezi 7–8 hodinou ráno je zhruba na stejné úrovni jako ve čtyři hodiny ráno. Tedy v důsledku brzkého začátku výuky jsou žáci vystaveni spánkové deprivaci, což má negativní dopad na jejich pozornost. Řada výzkumníků se shoduje na tom, že nejlepší čas pro optimální nastavení biorytmu je kolem dopolední deváté hodiny (Maas, 1998).

Problém také nastává ve chvíli, kdy se žák začíná nudit. Dochází pak k tomu, že student čte například jeden řádek sedmkrát, aniž by si z něj obsahově něco odnesl. Jedná se v podstatě o projev habituace (Helus, 2011). Habituace neboli přivyknutí si způsobí, že si na určitý podnět zvykneme natolik, že mu věnujeme stále menší pozornost. Dochází k ní již v prvních hodinách po narození. Tento proces nevyžaduje vědomé úsilí, probíhá automaticky a jeho funkcí je ulevit už tak velmi zatížené pozornosti. Bez tohoto odlehčení bychom ani nemohli fungovat – v každém okamžiku si musíme přivykat na mnoho zvuků a ruchů, například ve studovně během psaní diplomové práce, jako je třeba bzúčení zářivky, kroky procházejících studentů či otevírání a zavírání dveří na záchod. Opakem je dishabituace, kdy nás, byť velmi malá, změna známého podnětu opět donutí si ho všimnout (Sternberg, 2002). Dishabituaci u žáků, kteří se nudí a nedávají pozor na výklad, pomáhá děláním přestávek nebo střídání činností.

I v pracovní oblasti se nyní setkáváme s poměrně mladým pojmem *management pozornosti* (attention management), což je v podstatě jiný název pro trénink kontroly pozornosti. Hlavní myšlenkou je mít pozornost pod kontrolou, abychom mohli úspěšně a dle svých představ dále regulovat i vlastní život. Jedná se tedy o systém nástrojů a modelů, které mají za cíl zvýšit produktivitu lidí. William James (1890) říká, že naše zkušenosti jsou výsledkem toho, čemu jsme se rozhodli věnovat naši pozornost. Je logické, že když máme neustále k dispozici nepřehledné množství informací, schopnost zaměřit naši pozornost jen na skutečnosti, jež nás dovedou k cíli, se stává vzácnou.

Podle Thomas (2015) je právě tento druh managementu v dnešní době zásadní a dříve proklamovaný time management ustupuje do pozadí. Rozvržení času na jednotlivé činnosti je jedním ze základních pilířů úspěchu, avšak bohužel to neznamená, že budeme věnovat stejné množství přidělené časové kapacity plnému soustředění se na úkol – zvláště pak v 21. století, kdy většinu času trávíme na neustále se připomínajících sociálních sítích. Time management je založený na vytvoření seznamu, co chceme ten den stihnout. Jakmile však místy prohlédneme Facebook, maily a Skype, seznam postupně ztrácí svou podstatu. Účinnější je spíše si vytvořit seznam priorit a na ty se poté soustředit. Je tak i snadnější odfiltrout irelevantní distraktory.

Stanfordská Univerzita potvrdila, že schopnost zůstat koncentrovaný a schopnost sebekontroly jsou nezbytné pro dosažení lepších výsledků (Gorlick, 2009). Stanfordští vědci dále uvádí, že jedinci, kteří jsou denně bombardováni proudem elektronických informací, nejsou schopni přeskakovat mezi jednotlivými činnostmi tak obratně jako ti, kteří raději dokončí jeden úkol, kterému se aktuálně naplno věnují, a teprve až poté přejdou na další činnost.

Během výzkumu byly vytvořeny dvě skupiny – první skupinu tvořili studenti, kteří v dotazníku uvedli nejvyšší počet hodin strávených na komunikačních médiích, druhou naopak ti, kteří uvedli nejnižší počet hodin týdně (Ophir, Nass, & Wagner, 2009). Experiment měl několik částí – v první se vědci soustředili na schopnost účastníků zaměřit pozornost na specifické podněty (které pak mohou lépe přejít do pracovní paměti), a zároveň ignorovat ty rušivé. Toto testovali promítáním modrých a červených obdélníků v různých časových intervalech, přičemž na červené se měli probandi soustředit. Následně měli pomocí tlačítek určit, které obdélníky změnilo svůj úhel o 45 stupňů. Čím lépe se probandům dařilo ignorovat distraktory, tím dosahovali lepších výsledků.

Následovala úloha stop-signal task, která měří schopnost kontroly impulzů, tedy sebeovládání. Studenti co nejrychleji třídili slova na „zvířata“ a „ostatní“. Při prvním promítání měli zmáčknout příslušné tlačítko dle kategorie, podruhé bylo jejich úkolem tlačítko nemačkat, pokud se ozve signál „Stop“. Další část výzkumu se věnovala testování paměti, během něhož byla probandům na 500 milisekund zobrazena písmena, která si následně měli vybavit. Závěrečná část zkoumala schopnost střídat různé úkoly – jedinci měli sledovat podnět složený z písmene a číslice (např. 2b nebo b2) a zaměřit se vždy dle instrukcí pouze na jednu část. Následně v případě písmene určit, zda se jednalo o samohlásku či souhlásku, v případě číslice rozlišit, zda byla sudá či lichá.

Výsledky naznačují, že účastníci ve skupině, která používá média častěji, hůře filtrovali nepodstatné stimuly (resp. vykazovali zvýšenou pravděpodobnost reakce na podněty nesouvisející s aktuálními úkoly). Studie poukazuje na to, že pozornost těchto jedinců je pravděpodobně rozpolcena mezi vyšší množství zdrojů informací. Výzkumníci uvádí, že tato skupina je spíše nastavena na objevování nových zdrojů než na důkladné využívání stávajících. To se dá interpretovat i jako obětování efektivity práce ve prospěch získání kapacity pro vnímání dalších zdrojů. Jako další možné vysvětlení těchto závěrů autoři uvádí, že skupina s menším počtem strávených hodin na médiích dokázala lépe zaměřovat svou pozornost na specifické zdroje – a to i za rušivých podmínek (Ophir, Nass, & Wagner, 2009).

1.8.1. Zlepšení pozornosti při učení

Naše pozornost svádí neustálý boj s různými způsoby rozptylování. Pozitivní ovšem je, že se pozornost dá dlouhodobě trénovat a posilovat. To ovšem vyžaduje čas, vůli a energii. Někteří neurovědci se přiklání k názoru, že pro přežití v divočině byla dříve nezbytná dovednost umět rychle přepínat pozornost bez promýšlení, co je přesně třeba udělat. To, co nyní nese diagnózu poruchy pozornosti, mohlo být dříve typem pozornosti, který znamenal přežití a umožnil evoluci. Je tedy přirozenou součástí naší genetické výbavy. Dnes již však tento typ není příliš využíván – naopak, pro práci v kanceláři či pro období školní docházky se očekává a oceňuje jiný typ pozornosti – naprosté soustředění se na úkol. Řada výzkumů potvrzuje, že většina žáků neselhává ve školním prostředí z důvodů nízké úrovně vědomostí či schopností, ale protože si školní látku osvojují nesoustředěně (Hvozdík, 1973).

V dnešní době vysokých nároků a rychlého tempa jak ve školním, tak v pracovním prostředí, se čím dál více studentů uchyluje k užívání tzv. *chytrých drog (smart drugs)*. Tento termín označuje preparáty, které jsou primárně určené pacientům trpícím demencí. Nejčastěji se jedná o různá nootropika na bázi piracetamu, který by měl mladistvým dopomoci k tomu, aby pojmuli větší obsah informací za kratší dobu díky efektivnějšímu propojení mozkových hemisfér. Dalšími známými zástupci *studijních drog* jsou například léky Adderall a Ritalin, původně určené lidem se syndromem ADHD. Hojně užívaná jsou i kognitiva, což jsou látky působící příznivě na kognitivní funkce (vnímání, učení, pozornost a paměť).

Marsh (2017) v časopise *The Guardian* uvádí, že rostoucí počet studentů dokonce nejprve studuje příznaky, a poté předstírá různé poruchy pozornosti (především symptomy ADHD), aby získali od lékařů stimulační léky a mohli tak chemickou cestou podpořit svou klesající pozornost. Zneužívání předepisovaných stimulantů potvrzuje i řada univerzitních studií (např. Garnier et al., 2010) – až třetina studentů středních škol v USA, jimž byly regulérně předepisovány léky zdravotnickým personálem, uvádí, že je alespoň jednou za život poskytla svým „zdravým“ spolužákům (z toho dvě třetiny léků souviselo s léčbou ADHD). Texaská univerzita v Austinu uvádí, že 50 % studentů užívajících léky na předpis přiznalo, že se setkalo s prosbami či naléháním svým spolužáků, aby se o stimulanty podělilo (Lewis, 2013). Hall (2005) ohledně četnosti zneužívání léků dále uvádí, že se jedná o 14 % středoškoláků, pozdější výzkum DeSantise (2008) zaznamenal dokonce až 34 %. Aktuálnější průzkum, který vyšel v oxfordském studentském časopise *Cherwell*, uvádí, že více než 15,6

% studentů vědomě a bez lékařského předpisu užívá Modafinil (určený pro léčbu nadměrné spavosti) (Marsh, 2017). Získané informace naznačují, že zneužití léků pro zlepšení

pozornosti je rostoucím problémem u významné menšiny středoškolských studentů. Tato problematika by měla být alarmující pro odborníky, kteří předpisy vydávají. Je zde také jasná nutnost změn do budoucna – bude zapotřebí mnohem striktnější postup při posuzování a následném případném stanovování diagnóz a vydávání příslušných léků (Sussman, Pentz, Spruijt-Metz, & Miller, 2006).

Zneužívání studijních drog může vypadat neškodně, jelikož jsou na trhu poměrně krátkou dobu a jejich dlouhodobé účinky na lidské tělo a mysl nejsou zatím zcela prokázány.

Autoři Sussman, Pentz, Spruijt-Metz a Miller (2006) tvrdí, že mezi možné následky a rizika patří hrozba vzniku a rozvoje závislosti a řada dalších lékařských komplikací – podle Kapnera (2003) jedním z vedlejších efektů může být například velmi vysoký tlak provázaný nepravidelným srdečním tepem. Evropská agentura pro léčivé přípravky (2011) taktéž varuje ve své zprávě o hodnocení léčivých přípravků obsahujících modafinil před vedlejšími účinky, mezi které rozvinutí řady psychiatrických poruch, kardiovaskulární komplikace a závažné kožní reakce. Nelegální dlouhodobé užívání Ritalinu (obsahujícího methylfenidát) může mít podobné účinky jako užívání kokainu a amfetaminu (Alexandria, 2003). Bailey (1995) z Indické univerzity potvrzuje, že tento lék může často vyvolávat nervozitu, depresi, insomnii či silné bolesti hlavy. Studenti si však tato ohrožení často neuvědomují.

Pro zlepšení pozornosti jsou dále velmi využívána psychostimulancia ovlivňující psychomotorické tempo a podporující bdělost a ostražitost. Tyto látky urychlují přenos nervového vzruchu. Mezi legálně užívané stimulanty patří alkaloid kofein obsažený v kávě, černém čaji či v energetických nápojích. Svými účinky povzbuzuje nervovou soustavu, zrychluje myšlení, potlačuje únavu a podporuje koncentraci. Ty nelegální pak zahrnují drogy jako pervitin, kokain a extázi, které si často vybírají krutou daň na svých uživatelích v podobě celkové vyčerpaní a fyzické či psychické závislosti. Bezpečnější jsou různé doplňky stravy s obsahem ginkgo biloby (jinan dvoulaločný), guarany nebo lecitinu. Stále však existují diskuze, zda tyto léky a doplňky opravdu fungují. Mnoho odborníků hovoří spíše o síle placebo efektu.

V neposlední řadě může nechemickou cestou soustředěnosti napomoci i **meditace**, jelikož zaměření se na jeden bod či činnost je základním kamenem při budování pozornosti. Během studie na Univerzitě Emory vědci zkoumali pomocí magnetické rezonance mozky meditujících (Hasenkamp, Wilson-Mendenhall, Duncan, & Barsalou, 2012). Během cvičení myslí se odehrávají postupně 4 fáze – toulání myslí, uvědomění si toulavé myslí, návrat pozornosti k dechu a udržení pozornosti u dechu. Během první fáze jsou aktivní mediální okruhy. Při druhé se zapojuje neuronální síť zodpovědná za pozornost. Během posledních dvou přebírají kontrolu okruhy pro kognitivní kontrolu – tedy je aktivní prefrontální oblast mozku.

Pozorovaní medituující vykazovali více nervových spojení mezi oblastí zodpovědnou za bloudění myslí a mezi oblastmi tlumící pozornost (Hasenkamp & Barsalou, 2012).

Další možností je praktikování *mindfulness*. Tento termín označuje celou škálu technik, které podporují **všímavost** neboli přítomnou mysl, a výše zmíněná meditace je právě jedním z jejích nástrojů. Ukazuje se, že pro sebeřízení a dobré sebeuvědomování jsou stejně důležité exekutivní funkce mozku a kognitivní kontrola jako akademické znalosti. Části mozku pro exekutivní funkce jsou v dětství velmi tvárné. Zvládají zpracovávat emoční signály i informace neutrální povahy – např. školní znalosti. Richard Davidson tvrdí, že všímavost posiluje neuronální systémy ve fronto-parietální kůře, které jsou zodpovědné za naši schopnost přenášet pozornost mezi jednotlivými podněty (Slagter, Lutz, Greischar, Nieuwenhuis, & Davidson, 2009).

Jak uvádí Porges (2001), přínosné jsou i relaxační efekty všímavosti – snížení dráždivosti systému bloudivého nervu je klíčové pro zachování rovnováhy ve stresu a rychlé vzpamatování se z rozčilení či rozrušení. Zvýšený vagový tonus, jehož lze dosáhnout pomocí přítomné myslí, vede k lepší schopnosti ovládat svou pozornost.

V dnešní době je stále aktuální téma hraní počítačových her, které podle většinového názoru veřejnosti žáky rozptyluje a odvádí od učení. Podle řady výzkumů však může správně vymyšlená hra výrazně rozvíjet neuronální struktury zodpovědné za kognitivní schopnosti. V rámci jednoho experimentu se čtyřleté a šestileté děti učily v pěti sezeních soustředění. Během sezení hrály videohry, při nichž měly hledat vynořující se kachničku zpod hladiny vody. Zároveň však musely potlačit i rušivé impulzy – měly za úkol kliknout na ovečku, když se objeví v kupce sena, a neklikat, když se objeví vlk. Tato studie potvrdila pozitivní vliv na rozvoj center zodpovědných za pozornost (Rueda et al., 2005).

Bavelier et al. (2011) shrnují, že určité typy her zlepšují vizuální a prostorové vnímání, schopnost rozhodování a sledování objektů. Dovednosti takto rozvinuté však nemusí být vždy efektivně využívány mimo obrazovky počítače. Hry navíc příliš neposilují některé další dovednosti neméně zásadní pro učení a zvládání velkého objemu nových informací (např. udržení pozornosti při výkladu nebo porozumění čtenému textu). Mnohé děti si navíc zvyknou na rychlé tempo her a pak je pro ně obtížné ve škole pouze v klidu sedět a při vyučování se nudí.

Během dvouleté studie bylo sledováno 3034 dětí a adolescentů v Singapuru. Experiment zjistil negativní korelaci mezi počtem hodin strávených hraním a dobrými studijními výsledky. Pravděpodobně je to dáno tím, že studenti věnovali čas právě hraní her a nikoli přípravě do školy. U velmi aktivních hráčů vzrostly dokonce pocity úzkosti a deprese, což doprovázelo

zhoršený prospěch. Když však hraní omezili, zmíněné obtíže ustoupily (Gentile et al., 2011).

Posner na Oregonské univerzitě trénoval pět dní pozornost dětí od 4–6 let. Během 40minutové lekce hrály hru, kde joystickem ovládaly kočku, jež se snažila chytit drobné hýbající se předměty (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno, & Posner, 2005). Data o mozkových vlnách opět naznačila vysokou aktivitu v oblasti pro exekutivní pozornost – ta dokonce dosáhla úrovně dospělého člověka. Někteří vědci zastávají názor, že trénink pozornosti by měl být součástí vzdělání, jelikož zlepšuje schopnost učení (Rothbart & Posner, 2015).

Nizozemská studie, při níž jedenáctileté děti s ADHD hrály počítačové hry vyžadující zvýšenou pozornost a schopnost být ve střehu před náhle se zjevujícími roboty prokázala, že po osmi hodinových seancích se děti dokázaly (navzdory distraktorům) lépe soustředit (Tucha et al., 2011). Zde se nabízí i možnost neřešit tuto diagnózu pouze medikací, ale například touto formou tréninku.

V dnešní přetechizované době se vědci snaží vyvíjet i různé aplikace pro chytré telefony, které umožní vědomé zklidňující soustředění, například pomocí zaměření se na vlastní dech. Tento trend dal vzniknout i Laboratoři zklidňujících technologií při Stanfordově univerzitě.

Davydov a Markova (1981) hovoří o tzv. *rozvíjejícím vyučování*. Tento typ vzdělávání, mající svůj původ v socialismu, vychází z koncepce Vygotského (konkrétně z jeho teorie zóny proximálního vývoje, která poukazuje na to, že za určitých podmínek se dítě může rozvíjet rychleji, viz Vygotskij, Štauber, & Průcha, 1976) a zaměřuje se na rozvíjení úmyslné pozornosti studentů pomocí kontroly jejich výkonu. Gal'perin (1984) přišel s teorií etapovitého formování rozumových schopností, která taktéž klade důraz na rozvíjení pozornosti skrze formování sebekontroly v činnosti během vyučovacích hodin. Různé **programy ve školách**, které mají za cíl zlepšit pozornost žáků, se skládají ze tří částí – z relaxace v podobě zkráceného autogenního tréninku, jelikož relaxovaný stav zvyšuje účinnost koncentrace, dále je to řešení úloh a hraní her, které žáky baví, a třetí částí jsou cvičení vyplývající z učební látky aktuálně probírané ve škole. Lokšová (1987) realizovala pedagogický průzkum na základní škole. Účastnilo se ho 34 žáků 4. třídy. Cílem bylo ověřit efektivitu programů pro zkvalitnění pozornosti. Ukázalo se, že žáci po ukončení druhé části programu přistupovali k řešení učebních úkolů s větší motivací a snahou, a zároveň dosahovali lepších výsledků (v testu Číselný čtverec došlo ke zlepšení o 21,3 % v časovém skóre, ve škrtačí zkoušce došlo ke zlepšení o 28,7 % v koeficientu správnosti).

Na několika školách v New Yorku funguje ve třídách na druhém stupni *Program vnitřní odolnosti*, jehož součástí je i program s názvem *Dýchání s kamarády*. Během něho se při výuce na pokyn paní učitelky žáci přesunou na koberec a věnují se hlubokému bráničnímu dýchání dle instrukcí z nahrávky. Následuje několik cviků podle Jacobsonovy svalové progresivní

relaxace. Žáci tak mají možnost se zklidnit a učit se sebeovládání. Není pak nutné nastavovat systém odměn a trestů – děti se vrací do lavic klidné, soustředěné a lépe se učí. To je dáno i naladěním se na vlastní pocity a možností je zpracovat (Goleman, 2014). Tento způsob trénování pozornosti převládá spíše u dětí ve věku 5-7 let, od 8 let dále děti trénují všímavou pozornost k dechu (*mindful breathing*). Jak potvrzuje mnoho výzkumů, kombinace zklidnění a zaměřené pozornosti je optimálním nastavením mysli pro učení.

Lantieri et al. (2011) poznamenává, že z programu těží především děti ohrožené možným neúspěchem v životě, jak ukazuje hodnocení programu na konci pololetí. U těchto dětí došlo k poklesu frustrace ze školy a k prohloubení pozornosti nejvýrazněji.

Pro schopnost potlačit rušivý impulz je zásadní prefrontální kůra mozku. Čím rychleji dokáží žáci ukončit nějakou činnost, která se nevztahuje k cíli, tím lépe budou propojené jejich prefrontální okruhy. Takovým testem kognitivní kontroly je Flankers. Úkolem dětí zde bylo určit, jakým směrem ukazuje šipka v prostředním sloupci, která je z obou stran obklopena řadou různě směřujících šipek. Školáci, kteří absolvovali několik seancí tréninku soustředění na svůj dech, vykazovali v testu lepší výsledky. Některým žákům pomáhá v lepším soustředění malé plastové nalepovací kolečko, které dle průtoku krve v místě nalepení mění barvu v závislosti na změně teploty pokožky. Jmenuje se Biodot a dětem pomáhá monitorovat, zda nejsou příliš neklidné a nervózní například před písemnou prací. Naznačuje jim, že by bylo vhodné se zklidnit a pomocí technik všímavosti se zkoncentrovat a následně napsat test s čistší hlavou (Lantieri et al., 2011).

Pozornosti (a nejen jí) také velice napomáhá soustředění se na pozitiva. Schmitz et al. (2009) tvrdí, že negativita nás vede k soustředění jen na určitou zredukovanou a limitovanou oblast podnětů – hlavně těch nepříznivých – a vyvolává v nás tak úzkost. Pozitivní emoce naopak zvyšují rozsah naší pozornosti. Frederickson & Losada (2013) tvrdí, že když se cítíme dobře, naše vnímání se rozšiřuje – nesoustředíme se jen na naše problémy a starosti, ale spíše se zaměřujeme na obecnější témata a okolní dění související i s ostatními lidmi kolem nás.

Za dobrou náladu zodpovídá levá strana prefrontální kůry – zde se nacházejí i okruhy pomáhající studentům univerzit udržet si motivaci pro dosažení náročného cíle. Při studii, ve které se mozky vysokoškolských studentů skenovaly během rozhovoru, se při zaměření na pozitivní budoucnost a výhled dosažení cílů aktivovala centra odměn. Druhá skupina studentů měla reflektovat své obavy z budoucnosti a popisovat náročnost studia. Mozek v tuto chvíli aktivoval oblasti vyvolávající úzkost a smutek (Jack et al., 2013). Dále se v rámci této studie ukázalo, že zaměření se na silné stránky nás otevírá novým možnostem a zkušenostem, kdežto orientace na slabé stránky nás defenzivně uzavírá do sebe. Pozitivní vnímání nám pomáhá

udržovat radost z učení. Závěr Boyatzise, jednoho z experimentátorů, zní, že pozitivní zaměřování pozornosti je nutné pro náš osobní růst a negativní je nutný pro přežití.

Zajímavý je také tzv. *Losadův efekt*, což označuje fakt, že by pozitivní myšlenky měly výrazně převládat nad těmi negativními. Psycholog Losada (2004) se zaměřoval v rámci studií na emoce top manažerů v týmech a stanovil dokonce poměr, v jakém by se bilance našich kladů a záporů měla pohybovat – došel k číslům 2,9:1. Tedy jeden negativní pocit by měly vyrovnat necelé tři pozitivní pocity (Losada & Heaphy, 2004). Již během školní docházky se však setkáváme s tím, že nás vzdělávací systém často nutí se soustředit na slabé stránky, na to, co nám nepřináší radost, co nás nebaví. Z toho důvodu jsou výsledky procesu učení neuspokojivé. Jsme zvyklí se zaměřovat spíše na to, co nefunguje a řešit, jak to napravit. Úzkost žáků plynoucí z trestu např. v podobě špatné známky či selhání při zkoušení tak brzdí prefrontální kůru během snahy soustředit se na učení.

Pro zábavnou formu procvičení zrakové paměti a pozornosti je možné si zahrát Kimovy hry, jejichž základním principem je, že si zúčastnění zapamatují v určitém čase co nejvíce předmětů, které jsou ke hře připraveny, a pak formou soutěže prokazují, kolik si čeho zapamatovali. Tato hra má mnoho obměn, dá se hrát jak v místnosti školního prostředí, tak i venku.

2. Charakteristika staršího školního věku (puberta) a adolescence

Pozornost je psychickou složkou, která se proměňuje spolu s věkem jedince a jejíž charakter se liší i mezi pohlavími – existuje také mnoho rozdílů v úrovni a kvalitě pozornosti předškoláka a žáka již chodícího do školy. Během prvního roku je novorozenec roztěkaný, jeho pozornost skáče z jednoho podnětu na jiný, nový, který odvede jeho zaměření zcela jinam. Zde hovoříme o sdílené pozornosti, která je v tomto období podmínkou dalšího rozvoje dítěte. Jedná se o typ pozornosti, během níž dítě v prvních letech života upoutává pozornost rodiče k předmětu svého zájmu – tzv. sekundární intersubjektivita (Langmeier & Krejčířová, 2006). Délka soustředění se zlepšuje o 1 - 1,5 minuty každým rokem života (Fontana, 1997). Tedy například sedmileté dítě se dokáže kvalitně soustředit přibližně 7–10 minut. Vedle délky soustředění se po osmém roce rozvíjí také selektivita, což souvisí i s rozvojem vůle.

Kolem třetího roku se dítě začíná lépe soustředit na jednotlivý úkol, který je pro něj atraktivní, ale okolí zcela ignoruje. Toto chování je dobře vidět při zaujetí dítěte hrou. V tomto věku dochází k dělení pozornosti na zrakovou a sluchovou mezi mluvčího a aktivitu. Ve čtyřech letech již dítě přijímá mluvená sdělení z okolí a současně se soustředí na činnost, které se věnuje (Kirbyová, 2000). Délka soustředění je však stále velmi krátká. Jedním z předpokladů školní zralosti je i kritérium vytrvalého způsobu práce a připravenost k plnění úkolů – obojí vyžaduje schopnost záměrné koncentrace a jistý stupeň odolnosti vůči únavě a rušivým vlivům. V šestém roce života je dítě připraveno nastoupit do školy, avšak pozornost je stále povrchní a nezralá. Je tedy třeba podporovat žákovu motivaci k učení, například kreativní formou výuky či pochvalami. Dále je nutno mít na paměti, že i u dospělé osoby cca po 30 minutách dochází ke zhoršování bdělosti (Sternberg, 2002).

V rámci této práce byl výzkumný vzorek žáků středních škol zvolen ve věkovém rozpětí 13-19 let pro větší věkovou pestrost, a zároveň z důvodu jejich již několikaletých zkušeností se školním systémem a výukou, tedy i pozornost je už určitým způsobem trénována a zatěžována. Navíc pokud má žák v této oblasti problémy, již měly šanci se ukázat. Do tohoto věkového vymezení spadají dvě životní období, která v sebe plynule přecházejí a velice spolu souvisejí – **starší školní věk** (puberta) a fáze **adolescence**. Obě období pro úplnost stručně charakterizují na několika následujících stranách – a to z hlediska tělesných i psychických změn.

2.1. Starší školní věk

Mnoho autorů dělí nebo pojmenovává toto období různě. Vágnerová (2005) uvádí, že je to věk charakteristický pro 2. stupeň základní školy a trvá do ukončení povinné školní docházky. Období od 11/12 do 15 let nazývá pubescencí. Někteří autoři dělí toto období ještě na dvě fáze: prepubertu neboli první pubertální fázi (11-13 let), a pubertu (13-15 let) (např. Langmeier & Krejčířová, 2006). Souhrnně však celé období nazývají jako **dospívání** (11/12–20/22 let).

2.1.1. Fyzické (tělesné) změny

Biologicky je začátek období vymezen prvními známkami pohlavního zrání, u chlapců nastupuje asi o rok později než u dívek. Dochází ke změně funkce žláz s vnitřní sekrecí, roste energie. Říčan (2014) uvádí, že mozek dále dozrává, což se projevuje především **emoční nestabilitou a těkavou pozorností**, jak ukazují záznamy EEG. Dochází k *růstovému spurtu*, tedy zrychlenému růstu (Říčan, 2014). Také se začínají měnit tělesné tvary.

2.1.2. Psychosociální změny

Erikson (2015) poukazuje v tomto vývojovém stadiu na dva konflikty rolí: intimita versus izolace. Účinnou silou je zde láska. Poté, co jedinec našel svou identitu, dokáže splynout s partnerem v harmonickém soužití a zakoušet pravou intimitu mezi dvěma lidmi. Pokud se toto jedinci nepodaří, hrozí mu izolace, v níž se schovává ve falešném pocitu bezpečí a nepřipustí si nikoho do svého vlastního světa. Nastupuje také **formálně abstraktní myšlení**, kdy je jedinec schopen chápat abstraktní pojmy jako je spravedlnost či pravda (Piaget, 1970). S tím se pojí i kritičnost k autoritám a ověřování svých vlastních hypotéz, následované vytvářením vlastního žebříčku hodnot. Jedinec v tomto období mívá sklony polemizovat.

Člověk v tomto věku může zažívat nejistotu plynoucí z neurohumorálních změn a ocitnutí se na pomezí mezi končícím světem dětí a vstupem do dospělého zodpovědného módu. Chybí zde však dostatek životních zkušeností. Jedním z rozporů, kterým člověk tohoto věku čelí, je rozpor mezi platonickou erotikou první lásky a vlastní sexualitou.

Žák vyžaduje úctu ke své osobnosti a rozšiřuje svou samostatnost. Hlavní hybnou silou je pro studenty vztah k vrstevníkům. Vztahy ve skupině jsou velmi důležité, jedinec respektuje skupinové normy a snaží se ve skupině získat své postavení. Skupina je jakýmsi zrcadlem, které pomáhá utvářet jedincovo sebehodnocení.

Dostávají se změny nálad, především negativní rozlady a **impulzivita**. Obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžují soustavné a systematické učení a dochází tak často ke zhoršení školního prospěchu (Langmeier & Krejčířová, 2006). V tomto věku se navíc přidává celková **zvýšená unavitelnost**. Ojedinělý není ani častý útěk žáků do denního snění a zaměření většiny pozornosti na své vnitřní stavy (Říčan, 2014). Jedinec prochází určitou fází egocentrismu a vztahovačnosti. Tato zvýšená sebekritičnost spojená s emoční labilitou a nejistotou zároveň komplikuje poznání sebe sama.

Jak uvádí Říčan (2014), závislost na rodičích klesá a objevuje se pubescentní negativismus, který se projevuje i v **kritice učitelů** ve školním prostředí. Třída je jakýmsi skupinovým pozorovatelem a komentuje každý detail, každou chybu, které si okamžitě všimne.

Vágnerová (2000) uvádí, že role žáka přináší dítěti jistou sociální prestiž, ale vystavuje ho i různým zátěžovým situacím. Vzrůstá zároveň potřeba si ověřit své znalosti, schopnosti a dovednosti. Pubescent je často velmi radikální a projevuje nechuť ke kompromisům.

2.2. Adolescence

Gojná (2014) považuje adolescenci za druhou fázi dospívání (hned po pubescenci), Vágnerová (2005) přidává ještě dělení na adolescenci ranou a pozdní. **Raná** (11-15 let) je dle ní typická především tělesným vývojem, kdežto pro **pozdní** (15-20 let) jsou spíše zásadní změny v oblasti psychické a sociální. Konec tohoto období bývá těžké vymezit, ale často se za něj považuje nástup do zaměstnání. V této ontogenetické etapě hraje důležitou roli bouřlivá proměna duševního života.

2.2.1. Fyzické (tělesné) změny

Mezi ty fyzické změny řadíme dosažení schopnosti reprodukce, s čímž souvisí rozvoj sekundárních pohlavních znaků a pohlavní zrání. Celkově dochází ke zrychlení růstu, tzv. *sekulární akceleraci* (Langmeier & Krejčířová, 2006). Akcelerace duševního a emočního vývoje mívá většinou pomalejší průběh. Vlastní **tělo se stává naprostým středem pozornosti**. Vzhled je provázen pochybami a ovlivněn i aktuálním vnímáním atraktivity. Adolescent snaží se odlišit se od ostatních, hledá svůj vlastní životní styl. Jak píše Vágnerová (2005), zevnějšek je důležitý i pro sociální prestiž a přijetí okolím.

2.2.2. Psychosociální změny

Erikson (2015) v této etapě hovoří o konfuzi rolí versus hledání své identity, což je typické pro věk 12-16 let. Z tohoto stadia by měl člověk vyjít s novou ctností – a tou je věrnost (ať už svým cílům, hodnotám nebo ideálům). Autor také dále používá pojem **psychosociální moratorium**, což je snaha oddálit dospělost spolu s její zodpovědností a náročností až do vyššího věku. Říčan (1990) označuje tento věk za kult nezralosti.

Vágnerová (2005) uvádí, že dospívající lépe využívá **formálních logických operací**. Piaget (1970) charakterizuje toto stadium jako typické pro touhu po rychlých řešeních, které ukončí prožívanou nejistotu. Kompromis obvykle není žádoucí. Dospívající zaujímá svá stanoviska a přesvědčení. Rodina je stále představuje určité modely jednání a řešení konfliktů v životě a má tedy velmi důležitou roli. Vzдор a negativismus dospívajících není pouhou kritikou a negací, ale jedním ze způsobů, jak nalézt vlastní cestu a sám sebe. Adolescentní vzpoura je přirozenou součástí vývoje a umožňuje se do určité míry vymanit ze závislosti na rodičích (Thorová, 2015). Freud (2000) toto období pojímá jako genitální stadium, kdy člověk navazuje důvěrné zralejší extrafamiliární vztahy.

Adolescent přejímá mínění druhých a přetváří si je dle svého. Zaměřuje se více na budoucnost, intenzivně prožívá přítomné okamžiky a hodnotí minulé časy. V tomto období se nachází mnoho důležitých mezníků (ukončení povinné školní docházky, dosažení plnoletosti, první pohlavní styk). Člověk se v tomto věku usilovně snaží dosáhnout svých cílů, pro které se snadno nadchne. Často ovšem dochází ke kognitivním omylům v důsledku zatím omezených zkušeností. Roste potřeba okamžitého uspokojení, a zároveň se v rámci socializace se od jedince očekává chování dospělého s přijetím určité zodpovědnosti (Vágnerová, 2005).

Úsudek mladistvých je často ovlivněn silnými emocemi (Vágnerová, 2005). Říčan (2014) zmiňuje důležitost tohoto období pro hledání smyslu života, začlenění se do svého místa v něm a nalezení odpovědi na otázku „Kým jsem?“.

3. Diagnostika pozornosti

Pozornost je mimořádně důležitý faktor při determinaci školní úspěšnosti, neboť člověk se v bdělém stavu vždy na něco koncentruje. Lokša a Lokšová (1999) uvádí, že pokles soustředěnosti a stálosti pozornosti se pokládá za typický příznak snížení výkonnosti, jelikož úroveň výkonu se často měří stavem pozornosti. U osob s deficitem v této oblasti jsou například obvyklé prodloužené reakční časy, což svědčí o sníženém psychomotorickém tempu a větším úsilí, které musí vyvinout v úloze, která je pro většinu populace bezproblémová (Svoboda, 2015).

Psychologická diagnostika je zásadní pro rozpoznání potíží jedince a určení jejich příčin. Včasnou diagnostikou je možné problémům efektivně předcházet a pomoci jedinci, aby se s nimi mohl úspěšně vyrovnat, nejlépe ještě před tím, než se obtíže plně rozvinou a projeví. Chalupa (1970) však dodává, že dosud není uspokojivě vyřešena metodická stránka zjišťování různých parametrů pozornosti.

V této kapitole tedy stručně uvedu přehled základních nástrojů pro testování pozornosti, a následně se, vzhledem ke svému zvolenému výběrovému vzorku, zaměřím na specifika při diagnostice dětí a mladistvých.

3.1. Multidimenzionální metody

Kognitivní funkce (kam se pozornost řadí) bývají celkově mapovány pomocí různých technických přístrojů, jako je magnetická rezonance či tomografie. Z testových metod jsou to potom nejčastěji testy exekutivních funkcí, testy organicity, jednodimenzionální i vícedimenzionální testy inteligence, projektivní metody či testy zaměřené přímo na paměť a pozornost. Konkrétně testy pozornosti patří mezi tzv. **testy parciálních a kombinovaných schopností**. V této podkapitole začnu úvodem do několika komplexních testů a úloh, majících s prosexí souvislost.

Wechslerova inteligenční škála pro děti - (WISC – III)

Wechsler přistupoval k inteligenci jako ke globální schopnosti složené z více částí (Wechsler, 1950). Výsledný skóre je zde založen na verbálním, performačním a celkovém IQ, ale obsahuje také faktorově založené indexové skóre. Faktor koncentrovanosti testují subtesty **Počty, Opakování čísel a Kódování** (Krejčířová, Boschek, & Dan, 2002).

V subtestu Kódování, který byl zvolen pro účely této práce (viz Empirická část), proband spojuje symboly s přiřazenými geometrickými tvary nebo čísly. Subtest Počty umožňuje více

otestovat i pracovní paměť, jelikož od testovaného vyžaduje řešení jednoduchých početních operací z paměti. Opakování čísel je taktéž vhodné pro zkoumání úrovně pozornosti a pracovní paměti. Ze subtestů lze ještě využít Hledání symbolů, které spočívá v rozdělení pozornosti mezi dvě skupiny obrazců. Úkolem subjektu je hledat, zda se některé obrazce vyskytují v obou skupinách (Krejčířová, Boschek, & Dan, 2002).

Intelligenční a vývojová škála pro děti (IDS)

Tato metoda se zaměřuje na hodnocení oblasti kognitivního vývoje a celkového vývoje (v rámci které se zaměřuje na psychomotoriku, sociálně – emoční kompetence a výkonovou motivaci). Test je určen pro děti ve věku 5 až 10 let a 11 měsíců a umožňuje dále určit **úroveň inteligence**, vývojové úrovně v kontextu vývojových poruch či pervazivních vývojových poruch (např. dětský autismus, Aspergerův syndrom), Umožňuje také získání základního diagnostického vhledu do poruch chování a emočních poruch (Grob, Meyer, & Haggmann-von Arx, 2013).

Test kognitivních schopností (Woodcock – Johnson IV COG)

Test umožňuje hodnocení kognitivních funkcí pomocí subtestů Číselné řady a Verbální pozornost. V subtestech, kde je nutné vybírat shodná písmena nebo číslice a jejich skupiny, lze navíc hodnotit také schopnost testovaného pracovat s vizuálně prostorovými vztahy nebo schopnost vizuálně sluchového učení (Schrack, McGrew, & Mather, 2014).

Cognitive Assessment System (CAS2)

Původně americká metoda vycházející z teorie PASS (Planning, Attention, Successive a Simultaneous) byla vyvinuta v roce 1997 a navazuje na Lurijův model neuropsychologického zpracování informací. Je účinná při diagnostice specifických kognitivních problémů, které mohou dále vést i ke specifickým poruchám učení (Naglieri, Das, & Goldstein, 2014).

Test umožňuje hodnotit tři základní funkční jednotky: první z nich je pozornost, druhou tvoří zpracování informací a řešení problémů a třetí jednotku představuje plánování, které umožňuje kontrolovat impulzy, regulovat chování a rozvoj vlastních strategií při řešení problémů. Pro zkoumání pozornosti jsou vhodné **subtesty Expresivní pozornost, Hledání čísel a Receptivní pozornost**. CAS2 je určena pro děti od 5 do 18 let věku (Nishanimut & Padakannaya, 2014). Dalším uceleným nástrojem je i testová baterie **TOMAL 2** (Test of memory and learning), která je určena subjektům od 5 do 59 let. Obsahuje 8 subtestů (plus 6 doplňkových).

Kaufmanova hodnotící baterie pro děti (K-ABC)

Baterie slouží k měření inteligence a výkonu u dětí ve věku od 2,5 do 12,5 let (Kaufman & Kaufman, 2000). Je určena zejména k psychologickému **hodnocení efektivnosti učení** dětí se specifickými poruchami učení, ale také k neuropsychologickému hodnocení.

Při hodnocení pozornosti a způsobu zpracování informací je vhodné použít **Škálu sekvenčního zpracování**, která obsahuje adekvátní subškály: Pohyby ruky, Opakování čísel a Pořadí slov.

Attention network task (ANT)

Posner a jeho kolegové (2002) uvádí úlohu, která testuje **tři pozornostní soustavy** – exekutivní funkce, orientaci a bdělost. Podněty se sestávají z řady černých čar s šipkami na koncích, které směřují buď doprava či doleva na šedém pozadí. Tato šipka je na obou stranách doplněna dvěma dalšími šipkami směřujícími buď směrem shodným (kongruentní podmínky), opačným (nekongruentní podmínky), nebo prostě jen čarami (neutrální podmínky). Úkolem účastníků je určit směr prostřední šipky zmáčknutím příslušného tlačítka. Délka trvání úkolu činí zhruba 30 minut.

Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí (ACFS)

Krejčová (2014) uvádí, že tento test se spíše provádí za účelem podpořit další rozvoj jedince a eliminovat případné aktuální obtíže s využitím příslušných kompenzačních mechanismů. Zde lze pro naše účely využít subtest **Doplňování sekvenčních vzorců**. Test se zaměřuje na zkoumání přesnosti vnímání podnětů, u náročnějších úkolů může prokázat i schopnost probanda uvědomit si větší množství současně přítomných charakteristik podnětu.

Test cesty (TMT – Trail Making Test)

Test pochází z roku 1944 a zaměřuje se na **vizuální pozornost**. Je považován za **komplexní** test pozornosti se screeningovým charakterem. Na výkon může mít samozřejmě vliv aktuální stav probanda a další faktory (motivační i emoční) (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2015). Radíme ho mezi zkoušky exekutivních funkcí – hodnotí i další poznávací schopnosti, např. pracovní paměť či mentální flexibilitu (Reitan & Wolfson, 1985). Test je určen pro děti (od 6 let) i dospělé osoby.

3.2. Jednodimenzionální metody

Svoboda, Krejčířová a Vágnerová (2015) uvádějí některé jednodimenzionální metody používané pro hodnocení funkčního stavu prosexie – některé vybrané testy a úlohy jsou v této části práce stručně rozvedeny a představeny.

Zátěžový test regulace kognitivních procesů - (NQ-S)

NQ-S je výkonový test realizovaný výlučně počítačovou formou a pozornost je zde chápána v souvislosti s percepcí, pamětí, volnými procesy a sebekontrolou. Autorem je Milan Brichcín (Brichcín, Klose, & Vacíř, 2002). Test spočívá ve vyhledávání dvojčíferných čísel v číselném čtverci (navazuje tedy na úlohu Číselný čtverec, viz níže). Kromě výkonu testuje i reakci na mentální zátěž, což je zajištěno časovým limitem.

Bentonův retenční test

Dalším testem je Bentonův retenční test, který slouží pro určení poruch vizuální pozornosti a retence paměti, odhaluje také organická poškození mozku (Preiss, 2000). Jedná se o kresebný test, v němž je úkolem testovaného překreslit obrázek dle předlohy a následně se hodnotí počet správných reprodukcí a chyb.

Bender-Gestalt

Tento test opět využívá překreslování obrazců a následně hodnotí jejich kvalitu. Pro dětskou populaci od 5 do 11 let ho standardizovala Marie Strnadová. Test slouží především k hodnocení vývojové úrovně a často bývá používán při neuropsychologických poškozeních (Strnadová, 1974).

Test pozornosti d2 Revidovaná verze (d2 – R)

Test d2 patří mezi **škrtací** testy. Jeho autory jsou Brickenkamp a Zillmer, v roce 2000 ho přeložil Balcar. Zde je úkolem subjektu přeškrtnout znaky odpovídající danému kritériu v řadě různých podnětů (konkrétně všechna d se dvěma čárkami). Test měří rychlost zpracování i kvalitu výkonu při rozlišování zrakových podnětů. Úkol je časově limitován (účastník má 20 vteřin) (Vágnerová & Klégrová, 2008). Test tedy hodnotí zejména **selektivní pozornost a koncentraci** pozornosti (Hoskovcová & Černochová, 2014), ale může být i ukazatelem odolnosti probanda v zátěži, kterou (vzhledem k velkému množství podnětů a časovému omezení) představuje.

Test percepční zralosti

Test obsahuje dvě sady obrázků, které zobrazují zvířata, osoby, rostliny i věci, se kterými se dítě může běžně setkat. Po nějakou dobu je obrázek probandovi prezentován a následně má jedinec říci, co si pamatuje, že viděl. Důraz je kladen na název a počet zobrazených předmětů, svou roli hraje i umístění na ploše papíru a vzájemný vztah zobrazených figur (Skala, 1970).

Číselný čtverec

Číselný čtverec slouží k hodnocení **úrovně koncentrace a distribuce** pozornosti. Patří do tzv. hledacích zkoušek. Proband ukazuje čísla 1 až 25 na podnětové tabulce tak, jak jdou za sebou, a čte je u toho nahlas. Přitom je měřen čas, dokud nedojde až na konec. Během jednoho vyšetření tak testovaný učiní desetkrát za sebou, o čemž není před vyšetřením informován (Jirásek, 1992).

Číselný obdélník

Tento test je složitější variací Číselného čtverce. Hodnotí vizuální postřeh (úkolem probanda je opět vyhledávat čísla, tentokrát od 1 do 100).

Bourdonova zkouška

U starších dětí může být užitečná Bourdonova zkouška, kde lze také navíc sledovat průběh soustředění v čase a typické způsoby reagování. Jedná se o neverbální výkonovou metodu, která je jedním z nejstarších testů (pochází z roku 1895). Obsahuje sadu čtverců, kdy úkolem testovaného je hledat stejné čtverce dle předlohy.

Test koncentrace pozornosti (TKP)

V této práci bylo pro měření pozornosti využito škrtacího Testu koncentrace pozornosti (viz Empirická část), který hodnotí i **psychomotorické tempo, sklon k chybovosti a míru přesnosti** výkonu. Test spočívá v porovnávání znaků na levé straně s těmi na pravé straně archu a ve škrtání znaků, které se jakkoli liší. TKP vychází původně z Halterova testu a v roce 1968 byl přejmenován na Korekturní test pozornosti.

Test vigilance (ostráživosti/bdělosti)

Tento test se zaměřuje na dlouhodobou pozornost a své využití nachází spíše v oblasti dopravní psychologie (např. pro zjišťování způsobilosti řidičů).

Stroopův test

Při měření schopnosti a kapacity **zrakové selektivní pozornosti** se při výzkumu používá Stroopův test, vytvořený roku 1935. Má celkem tři části – v první má zkoumaná osoba rychle číst černě vytištěné názvy čtyř barev, ve druhé má jmenovat čtyři barvy obdélníků a v nejsložitější třetí části pak číst barvy, v nichž jsou slova vytištěna, přitom ale slova pojmenovávají zcela jinou barvu. Test zkoumá záměrné pomalé zpracování informací a bezděčné rychlé, které je typičtější spíše pro činnosti, které máme již nějakým způsobem zautomatizované.

Důležitými součástmi celého procesu diagnostiky jsou nepochybně i **rozhovor a pozorování**, během nichž můžeme získat cenné anamnestické údaje či popisy současných problémů, tzv. screeningové hodnocení projevů (Vágnerová & Klégrová, 2008). Rodiče a učitelé mohou také vyplnit některou z **posuzovacích škál** chování dítěte, které zahrnují i hodnocení pozornosti (např. Connersové škály – CPQ). Zpráva učitele může poskytnout další informace o projevech dítěte při vyučování.

3.3. Specifika diagnostiky pozornosti u dětí a adolescentů

Starší školní věk a období adolescence je provázeno určitými specifiky, která se promítají i do diagnostické práce. Při hodnocení pozornosti je třeba brát v úvahu vývojovou úroveň dítěte, jeho intelekt, aktuální neuropsychický stav, školní úspěšnost (která může být závislá na více faktorech), vliv okolí a individuální osobnost jednotlivce. Navíc určitý vliv na potíže se soustředěním se na zadaný úkol může mít u dětí i vysoká obtížnost (náročnost) úkolu. Obtíže se tak mohou projevovat pouze v oblasti pro dítě problematické (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2015).

Pro úspěšný diagnostický proces je zásadní **navázání** dobrého **vztahu** mezi psychologem a studentem, ve kterém se dítě či adolescent cítí bezpečně a dokáže se tak lépe celému průběhu testování otevřít. Adolescence je obdobím vyhraněných postojů vůči autoritě, za kterou je pokládán i psycholog, navíc situace psychologického testování je pro děti většinou nová, chybí zkušenosti, a tak často mohou pociťovat úzkosti a stres. Na druhou stranu jsou děti zvyklé na testování od dospělé osoby během školní docházky, přesto mohou být diagnostické výsledky ovlivněny právě chováním examinátora. Během sběru dat pro tuto práci byla snaha redukovat napětí u probandů, a to pomocí otázek, zda vědí, co se bude dít, a dále také průběžným vysvětlováním a oceňováním, že žáci dobře pracují.

U dětí a mladistvých žáků je dále ve hře mnoho proměnných. Například dětský vývoj

probíhá rychleji než vývoj dospělého a vývojová období jsou kratší. **Znalost vývojových období** nám také usnadní výběr vhodných diagnostických metod – opoždění ve vývoji (ať již celkově nebo v některých jeho složkách), či naopak jeho rychlejší postup, jsou důležitou diagnostickou informací. Fakt, že psychika a osobnost dítěte se rychle mění, ztěžuje rovněž interpretaci výsledků. V dětském věku je obtížnější stanovit, co je již klinicky významný rozdíl, a co je ještě v mezích normy.

Musíme také zvážit, jaká je **motivace** adolescenta k vyšetření. Ke klinicko – psychologickému vyšetření se často nedobrovolně dostávají dospívající, kteří jednájí impulzivně, mají vyostřené vztahy s autoritami, potíže s vrstevníky, celkově ve škole selhávají, jsou agresivní nebo se chovají antisociálně. Pokud je tedy jedinec nucen se podrobit vyšetření a chybí jeho svobodná vůle, zcela jistě to může zkreslit výsledky diagnostiky.

Při vyšetření adolescentů se ale zároveň rozšiřují možnosti testování: lze již používat různé dotazníky a sebehodnotící škály, jelikož žáci v tomto období jsou schopni sebereflexe a introspekce. Lze také využívat i objektivní testy osobnosti či projekční testy. Naopak méně se využívají kresebné techniky, adolescenti často odmítají kreslit s odůvodněním, že nic nakreslit neumí a taková činnost je zbytečně stresuje. Po diagnostice by měla vždy následovat i **konkrétní doporučení** pro rodiče nebo učitele, která by měla **rozvíjet potenciál** žáka a akcelarovat tak jeho vývoj, nebo alespoň zmírnit jeho aktuální potíže.

4. Poruchy pozornosti

Je zcela normální, že nemáme permanentně stejně kvalitní úroveň pozornosti a všech jejích složek. Typicky při únavě zaznamenáváme stav dekoncentrace, tedy snížené zaměření intenzity pozornosti. Pak ale existují závažnější problémy a zde již hovoříme o patologii. V rámci této práci se primárně neorientuji na tato témata, i když je zde pro úplnost okrajově zmiňuji.

Poruchy pozornosti jsou v posledních letech velmi diskutovaným problémem a zaznamenáváme je nejen u klinických pacientů, kteří trpí poruchami pozornosti, například ADHD či ADD, ale i u běžné populace. Není jednoduché s nimi dennodenně fungovat, jelikož neexistuje lék, který by je definitivně vyléčil. Dají se však mírnit vhodným přístupem jedince i jeho okolí (pedagogů, rodičů apod.) a úpravou režimu fungování. Pro předcházení selhávání žáka, následné frustraci a nízkého sebevědomí ve škole, je vhodná včasná diagnostika.

Pozornost dětí s poruchami bývá povrchní, mají tendenci ulpívat na nepodstatných detailech a sklon v úkolech často chybovat, či předčasně ukončují činnost bez jejího dotažení do konce. Ve škole bývají hodnocené jako líné a neschopné. Paclt a kol. (2007) poukazují na problém vůle zaměřené na dosahování cílů v souvislosti s vytrvalostí pozornosti. Je tak narušená schopnost zorganizovat si denní režim, stanovit si kroky a pak dle nich postupovat při plnění úkolů. Komplikací bývá i zapomětivost a ztrácení věcí. Tito žáci nedokáží odhadnout optimální míru stimulace pozornosti, což vytváří její nadměrnou zátěž.

Mezi jednu z nejznámějších poruch patří **roztržitost**, což je neschopnost dlouhodobé koncentrace. Většinou bývá způsobena nadměrnou koncentrací na vnitřní psychické obsahy. Lokša a Lokšová (1999) uvádí dva druhy roztržitosti:

- Nestálost úmyslné pozornosti
- Příliš velká intenzita pozornosti, při níž jedinec nedokáže brát na vědomí jakékoli jiné podněty

Rozptýlenost je naproti tomu neschopnost udržet pozornost v daném směru, která má za následek lehkou „odklonitelnost“ od aktuální činnosti nebo úkolu.

Při **nadměrné fluktuaci** upoutává pozornost každý nový podnět, byť nevýznamný. Těkavost se typicky projevuje u žáků s hyperkinetickými poruchami. Tito studenti mají obtíže při snaze soustředit se na výklad učitele, jelikož jejich pozornost upoutá jakýkoli distrakční podnět – ať už je jím moucha za oknem nebo šepot spolužáka na opačném konci třídy.

Zúžená pozornost neboli **tunelové vidění** vzniká často při panice, kdy člověk nemá pocit kontroly nad nějakou událostí. Lidé v takové situaci mají tendence se soustředit na velké množství bezvýznamných podnětů, které bohužel nevedou k řešení, ba naopak, mohou ještě zvyšovat rizika spojená s krizovými situacemi (Plháková, 2008).

Kognitivní psychologové tvrdí, že mnohé poruchy jsou založeny na **aktivaci nevhodného schématu**. Reason (1990) uvádí řadu příkladů, kdy k takovým situacím dochází (např. když si chce člověk sundat brýle, které na sobě zrovna nemá nebo automaticky nachystá snídani pro dva, i když partner není doma). Aktivace nevhodného scénáře může mít za následek i narušení vhodného scénáře v důsledku toho, že zapomeneme na původní cíl našeho jednání, a tedy úkol nedokončíme. K omylům dochází i tehdy, jsme-li nuceni změnit naši navyklost rutinu, například když chceme po cestě domů z práce koupit máslo (Benjafield, 1997) nebo pokud jsme v průběhu automatického procesu (neboli proceduralizace) rušeni a rozptylováni. V poměru s tím, kolik automatických procesů denně proběhne, je však počet omylů v podstatě vzácný. Reason (1990) dále dělí lidské omyly na **chyby** (mistakes) a **přehmaty** (slips). Chybně volíme prostředky k dosažení cílů (týkají se tedy spíše záměrně kontrolovaných procesů), kdežto přehmaty se týkají výkonu akcí (automatické procesy). Norman (1988) dodává, že snížení nežádoucích důsledků pomáhá druh zpětné vazby, který nějakým způsobem znesnadní automatismus a vyžaduje od nás určitou pozornost. Například když něco nechcete zapomenout, položte si to přede dveře – při odchodu se pro to budete muset sehnout. V mém případě mi pomáhá si lepit papírky různě kolem monitoru – vnímám je jako rušivé a „otravují“ mě tak dlouho, až mě donutí splnit veškeré úkoly, které na nich mám napsané.

Poruchy pozornosti hrozí i při onemocnění **diabetes mellitus** neboli cukrovce. Během ní mívá pacient hypoglykemické stavy, při nichž je hladina glukózy v krvi nižší než normální. Tento stav sám o sobě vyvolává řadu fyziologických obtíží (třes, závrať apod.), ale také při něm hrozí krátkodobá porucha pozornosti nebo ztráta vědomí, což může zapříčinit různá zranění nebo i smrt (např. při řízení auta). Pitřhová (2006) uvádí, že opakované těžké hypoglykemie vedou ke globální dysfunkci mozku (tzv. posthypoglykemická encefalopatie), která se projevuje právě ulpívavým myšlením, poruchami paměti a poruchami pozornosti.

Hartl a Hartlová definují ještě několik dalších poruch (2000):

- **Aprosexie** je neschopnost soustředěně uvažovat a zaměřovat pozornost.
- **Hyperprosexie** označuje přehnanou pozornost, kdy je člověk plně zaujat jedinou myšlenkou na úkor dalších vlastností pozornosti (distribuce a vigility).
- Při **hypoprosexii** se naopak jedná o velice sníženou (redukovanou) pozornost.

- **Paraprosexií** označujeme selhání pozornosti ve stavu napětí, trémy nebo očekávání. Jedná se o kvalitativní poruchu a často se o ní hovoří i v souvislosti s psychózami, tedy patologií – příkladem je schizofrenie, během níž se objevují bludy.

Někdy se může objevit též **pozornost protivolní**, během níž člověk nedokáže potlačit vnímání nějakého podnětu, což může dále vést k obsedantnímu jednání. Protivolní pozornost je označována jako **obsese** či **perseverace**. U obsese jedinec v důsledku vtíravých myšlenek či nutkání k jednání nevnímá nic jiného a nemůže to zastavit svou vůlí, zatímco u perseverace neboli ulpívavého myšlení je člověk nucen se neustále vracet k určitému tématu, a to i při existenci dalších nových podnětů (Hartl & Hartlová, 2000).

4.1. ADHD a ADD

Syndrom **ADHD** (attention deficit hyperactivity disorder) je zkratka pro poruchu pozornosti spojenou navíc ještě s hyperaktivitou. Vzhledem k tomu, že o této neurobiologické poruše existuje nepřehledné množství různých materiálů, zmíním se o ní jen velmi stručně, jelikož není hlavním předmětem této práce. Předpokládá se, že symptomy pocházejí z nedostatku aktivity v čelním kortexu – kontrolním panelu mozku, který je zaměřen na pozornost, sebeovládání a výkonnost. Lidé s ADHD typicky vykazují pokles toku krve, metabolismu glukózy a hladiny neurotransmiterů dopaminu a norepinefrinu v této části mozku (Drtilková, 2007).

Mezinárodní klasifikace nemocí (MKN – 10) (1994) řadí ADHD mezi **hyperkinetické poruchy**. ADHD je spojeno i s celkovým postižením exekutivních funkcí. Potíže se objevují nejen v rámci školního neúspěchu, ale zasahují i do oblasti sociální či psychické (např. ve formě depresí) (Colley, 2009). Výrazné jsou i problémy s pracovní pamětí – jedinci trpící tímto syndromem se nechají snadno vyrušit a zapomenou na svůj aktuální úkol, takže jsou dezorientovaní a nedokáží dobře navazovat na další fáze činnosti (Alloway & Alloway, 2015).

ADHD neslo původně název lehká dětská encefalopatie (LDE), který se později transformoval na lehkou mozkovou dysfunkci (LMD). Důležité je, že aby dítě diagnózu dostalo, musí být příznaky nemoci projevené nejen ve škole, ale i v rodině, při volnočasových aktivitách apod. Oba hlavní symptomy na sebe navazují další obtíže, například specifické poruchy učení, které dítěti velmi komplikují výukový proces. Stále ve společnosti bohužel převládá názor, že toto onemocnění se týká pouze dětí, s nimiž je častěji spojováno. Ohroženi jsou však i dospělí – podle výzkumů příznaky ADHD přetrvávají v dospělosti až v 30-50 % (Gittelman et al., 1985).

Počátkem 20. století byly projevy ADHD v chování (tedy neklid, impulzivita apod.) považovány za morální defekty a úmyslnou vědomou neukázněnost žáků. Zde vzniklo spojování ADHD se špatnou výchovou ze strany rodičů. Termín ADHD poprvé popsal britský pediatr George Frederic Still v roce 1902. Autor projevy spojoval s defektem v oblasti morální kontroly a dával jej do souvislosti s poškozením ve volní oblasti mozku, jak píše Hallowell a Ratey (2007).

Děti s diagnózou ADHD nedokáží udržet pozornost na tak dlouhou dobu, aby skutečně pronikly k podstatě problému a naučily se, co je třeba (Munden & Arcelus, 2002). Cena za to není jen školní neúspěšnost, ale také neschopnost vést vyrovnaný plnohodnotný život s rodinou a blízkými lidmi.

Tyto děti často zaostávají za ostatními spolužáky. Žák si může dokonce postupně vůči učení vypěstovat odpor, jelikož je to další činnost, na kterou nestačí a má z ní strach. Velká část dětí s touto diagnózou trpí i specifickými poruchami učení. Jakmile tito studenti jednou zůstanou pozadu, je velice obtížné vše dohánět. Tato porucha patří mezi tzv. *spektrální poruchy*, jelikož se u různých jedinců vyskytuje s různým stupněm závažnosti. U žáků s ADHD je zároveň prokázána vysoká prevalence prokrastinace (Ferrari & Sanders, 2006). Train (1997) uvádí, že dítě s ADHD působí živým a bystrým dojmem, tudíž problém s pozorností učitel často přehlíží.

ADD (attention deficit disorder) je porucha pozornosti bez hyperaktivity, resp. bez přidružené hyperkinetické poruchy. U jedinců s ADD jsou mimořádně aktivní systémy mozku zapojující se při volném toku myšlenek – tyto systémy se aktivují těsně před tím, než člověk dospěje ke kreativnímu řešení (Christoff, 2012).

Údaje ohledně prevalence diagnózy ADHD v dětské populaci se v zahraničních zdrojích velmi liší. Goleman (2014) uvádí, že diagnózu ADHD má v současnosti asi 10 % dětí, u dospělých je to pro srovnání jen cca 4–5 %, jelikož tam ADHD spíše ustupuje a zůstává pouze ADD. Tento údaj potvrzují i Goodman a Thase (2009). Podle Barkleyho (2006) je výskyt této hyperkinetické poruchy v dětském věku mezi 3–7 %, což je v souladu i s tvrzením českých autorů Goetzeho a Uhlíkové (2009). Ti dále uvádějí, že až 80 % z těchto dětí se s poruchou potýká i během adolescence a 60 % z nich i po dobu dospělosti. Dle mnoha zdrojů (např. Hort a kol., 2000) se u chlapců daná diagnóza objevuje až třikrát častěji než u dívek.

5. Sluch a špunty do uší

Vzhledem k volbě tématu diplomové práce budou nyní zmíněny širší souvislosti týkající se kompenzační pomůcky (zde jsou to tedy špunty do uší), která byla využita během experimentální části. Jedním z důležitých aspektů je také sluch, který je nepostradatelným lidským smyslem, jehož funkcí je chránit člověka před potenciálním nebezpečím přicházejícím z vnějšího světa. V dnešní době ho však velmi často nadměrně zatěžujeme, což může způsobovat komplexní zdravotní komplikace.

Lidské ucho zachytí frekvence zhruba v rozmezí 20 Hz až 20 kHz (lidský hlas se pohybuje mezi 300–3400 Hz). Obecně bychom tedy neměli být příliš dlouho vystavováni hluku, který přesahuje 85 decibelů, neboť je zde výrazné riziko poškození sluchu. Kompenzační pomůcka v podobě špuntů do uší snižuje hluk v průměru o 35 dB – zde však záleží i na druhu použitého špuntu, neboť různé druhy pracují s různými hladinami zvuku. Tato kompenzační pomůcka tedy nebrání nutné orientaci a kontaktu s okolním světem (vnímání zvonění budíku či projíždějícího auta), pouze snižuje okolní ruch a přispívá k eliminaci rušivých hluků.

K dosažení co nejlepší koncentrace a následného výkonu během studia potřebujeme mimo jiné právě tuto eliminaci rušivých elementů. Jednou z možností je využít špunty do uší, které pomohou omezit sluchové podněty, jež jsou jedním z nejsilnějších zdrojů rozptýlení – dokonce nás ovlivňují i silněji než podněty zrakové. Tento fakt je dán biologicky – sluchový signál je výstrahou a vzbuzuje pocit ohrožení, čímž aktivuje naši pohotovost k případné akci (Havránek, 1990). Zvuky tedy plní v životě jedince i důležitou úlohu v podobě ochrany, orientace a adaptace na okolní proměnlivé prostředí a podněcují aktivitu nervového systému.

Používání této kompenzační pomůcky je nenáročná a nebolestivá. Špunty jsou vyrobeny z různých materiálů (většinou z měkké pružné pěny, aby co nejlépe přilnuly ke zvukovodu) a mají široké využití od podpory kvalitnějšího spánku, předcházení zánětům ucha při plavání, redukci hluku při koncertech, až po prevenci zaléhání uší například během vzletání letadla. V některých typech zaměstnání je dokonce nošení těchto ochranných pomůcek povinné z důvodu prevence ztráty sluchu. Samelli et al. (2018) se ve své studii zabývali zkoumáním souvislostí mezi pohodlím při nošení špuntů v uších a úrovní útlumu hluku. Dále zkoumali také vliv těchto proměnných na výběr ochranných pomůcek. Pro tento účel měli dva typy špuntů – jeden s předem daným pevným tvarem a druhý pěnový, který si uživatel může tvarově přizpůsobit. Výzkum poukázal nejen na důležitost vnímané míry útlumu hluku, ale také na zásadní vliv pocitu osobního pohodlí během nošení chráničů sluchu. Byrne et. al (2011) dodávají, že správné fungování chráničů závisí nejen na vlastnostech špuntů, ale také na fyziologických

a anatomických charakteristikách uživatele (např. na velikosti vnějšího zvukovodu), a samozřejmě na prostředí, v němž ochranu sluchu jedinec využívá. Některé studie ukazují, že pocit diskomfortu při nošení špuntů v uších může být velkou překážkou pro jejich užívání (např. Groenewold et al., 2014). Groenewold et al. (2014) se zaměřili na audiometrické údaje téměř 20 000 pracovníků v průmyslovém odvětví, kteří jsou povinni používat špunty vzhledem ke zvýšené úrovni hluku při práci. Autoři upozorňují na jisté pochyby ohledně efektivity ochranných pomůcek a dodávají, že by bylo vhodnější regulovat samotný zdroj hluku. Zdůrazňují také důležitost školení pracovníků ohledně správného používání špuntů, neboť řada z nich nemá dostatek informací o správném zacházení s těmito pomůckami, což následně přináší řadu komplikací (např. právě silný pocit omezení a minimální přínos chráničů, které mohou vést k odmítání adekvátní ochrany sluchu). Jiné výzkumy zase uvádí, že lidé dávají přednost především vyšší schopnosti špuntů utlumit vnější hluk, a to i na úkor prožívání osobního pohodlí během nošení (např. Davis, 2008). Z uvedeného vyplývá, že vnímání používání špuntů je tedy velmi individuální záležitostí.

Hluboká koncentrace na daný úkol nebo problém spolurozhoduje o tom, zda budeme při učení prožívat *flow*, tedy stav úplného ponoření se do činnosti (Csikszentmihalyi, 2014). Kašpárek (2010) dodává, že ruchy nás právě o tento prožitek nejvíce okrádají. Skutečně reálně vnímáme pouze to, na co se zaměřujeme a většině lidem se podaří dostat se do tohoto stavu jen velmi zřídka (Csikszentmihalyi & Larson, 1984). Hluk ve školách je také významným stresovým faktorem, který negativně ovlivňuje pracovní výkon a pohodu – a to jak žáků, tak učitelů. Nejčastějšími zdroji jsou ruchy přicházející ze silnice nebo hlučné chování osob na chodbách a v ostatních místnostech školy (Lášková, 2014).

Špunty do uší velice oceňují také lidé trpící tinnitem auris, což je překládáno jako ušní šelest či cinkání v uších (Svatošová, 2011). Těmto pacientům pomáhají předcházet akutním akustickým traumatům. Jedná se tedy spíše o preventivní opatření zabraňující zhoršení stavu, které může být vyvoláno externími zvuky. Špunty samotné bohužel nemohou pomoci s pískáním v uších, jelikož zdroj rušivého zvuku není dán vnějšími podmínkami, ale naopak těmi vnitřními (příčinou může být např. důsledek degenerace ušních kůstek). Mezi hlavní dopady tohoto velmi nepříjemného onemocnění v psychické oblasti patří poruchy spánku a soustředění, které jsou navíc vzájemně provázané. Problémy s usínáním a neustálé probouzení se způsobuje chronickou únavu v důsledku špatné kvality i kvantity spánku, což zhoršuje samotné soustředění.

Empirická část

Studie 1

Cílem výzkumu bylo ověřit, zda kompenzační pomůcky v podobě špuntů do uší mají vliv na pozornost (resp. na soustředění) a na následný výkon studentů středních škol v průběhu procesu záměrného učení. Pro sběr dat byl jako výzkumná metoda zvolen experiment. Návrh tématu pro kvantitativní výzkumný design vzešel z iniciativy projektu *Špuntomat*, který autorku oslovil s prosbou otestovat několik tříd ve školách, do kterých pravidelně dodává automaty se špunty. Výzkum byl realizován ve spolupráci s kolegy z projektu, kteří byli nápomocni během sběru dat. Sebraná a následně vyhodnocená data by měla posloužit jako statistická podpora projektu a jako základní materiál pro případné další studie v této oblasti.

1. Výzkumné otázky a hypotézy

Výzkum se snaží odpovědět na otázku, zdali se liší výkon a pozornost (soustředění) žáků středních škol, kteří při procesu záměrného učení použili či nepoužili špunty do uší. Zároveň se výzkum zabýval otázkou, může-li do budoucna tato nenáročná kompenzační pomůcka pomoci žákům během učení či psaní testů (obě tyto aktivity vyžadují vyšší míru koncentrace). V neposlední řadě vyvstala i otázka, zda pokud se tedy dvě zmíněné skupiny od sebe liší ve výkonu v testech, tak zda se efektivita zvýšila spíše v oblasti pozornosti (toto by se projevilo např. rychlejším tempem při vyplňování testů) nebo během úkolů vyžadujících zapamatování si nových informací.

Výzkumem byly dále ověřovány následující alternativní hypotézy:

H₁: Mezi studenty, kteří při záměrném učení použili špunty do uší a těmi, kteří nikoli, existuje statisticky významný rozdíl v míře pozornosti měřené pomocí testu *TKP*.

H₂: Mezi studenty, kteří při záměrném učení použili špunty do uší a těmi, kteří nikoli, existuje statisticky významný rozdíl v míře pozornosti měřené pomocí subtestu *Kódování*.

H₃: Mezi studenty, kteří při záměrném učení použili špunty do uší a těmi, kteří nikoli, existuje statisticky významný rozdíl v dosaženém skóre v úloze *text „Na pobřeží“*.

H₄: Mezi studenty, kteří při záměrném učení použili špunty do uší a těmi, kteří nikoli, existuje statisticky významný rozdíl ve výkonu měřeném pomocí části testu *TKP výkon*.

Hypotézy jsou definovány oboustranně, i když autorka primárně očekávala, že probandi se špunty se budou lišit ve výkonu i v pozornosti (resp. že v obou či alespoň jedné oblasti vykáží vyšší míru/dosáhnou vyššího skóre). Nicméně pokud by dosahovali žáci se špunty horších

výsledků, může to být dáno i tím, že jsou jim špunty např. nepříjemné, vnímají je rušivě, tlačí je apod.

Závislými proměnnými jsou v této práci míra pozornosti (resp. soustředění), a dále efektivita, resp. výkon žáků v testu porozumění textu. Nezávislou proměnnou je použití či naopak absence špuntů do uší. Autorka výzkumu si je vědoma, že do výzkumu mohla dále zasahovat celá řada nežádoucích (intervenujících) proměnných. Patří mezi ně například přístup examinátora nebo nižší úroveň zkušeností experimentátorky s administrací testu – konkrétně se jednalo o menší orientaci v práci s Testem koncentrace pozornosti a o nepochopení některých formulací v manuálu. Ze strany probandů se pak mohlo jednat zejména o nízkou motivaci (např. v důsledku toho, že výkony v testech byly zcela anonymizovány, nebyly známkovány či nějak odměňovány), aktuální zdravotní stav účastníků (psychický i fyzický), laxní přístup a revolta proti autoritě (i vzhledem k věkovému období puberty), řada osobnostních proměnných, atmosféra třídy či rozdílná míra inteligence, která dopředu nebyla známa. Svou roli mohl sehrát i tzv. hawthornský efekt, tedy že již pouhé navození určitých podmínek během experimentu mohlo mít vliv na chování jedinců, které mohlo zkreslit výzkumná zjištění.

2. Metoda výzkumu

V této části práce bude postupně podrobně popsán výběrový soubor a jeho charakteristiky, stručně budou uvedeny etické aspekty výzkumu, dále budou popsány použité metody při sběru dat a průběh experimentu. Závěr kapitoly obsahuje i popis způsobů, jakými byla získaná data zpracována.

2.1. Charakteristika výběrového souboru

Výběr výzkumného souboru proběhl metodou nenáhodného výběru. Probandi byli hledáni a vybíráni účelně dle určitých předem definovaných kritérií (Patton, 1990). Stanovená kritéria byla následující:

1. Věk 13–19 let
2. Studenti středních škol – konkrétně vyšších gymnázií (1. - 4. ročník)
3. Česká národnost
4. A priori zdravá populace (bez psychiatrických či somatických diagnóz) a celkově dobrý zdravotní stav (absence např. infekčních onemocnění, která by sama o sobě mohla zkreslit výsledky)

V rámci práce byl výzkumný vzorek žáků středních škol zvolen ve výše uvedeném věkovém rozpětí z důvodů větší věkové pestrosti a již několikaletých zkušeností se školním systémem a s výukou, během níž je vyžadována a trénována nejedna vlastnost pozornosti. Navíc pokud by měl student v této oblasti nějaké problémy, již měly šanci se projevit. Zároveň se jedná o skupinu jedinců, v níž byla předpokládána zkušenost se špunty do uší (ať už v rámci zkvalitnění spánku, zajištění klidu na učení či během návštěv koncertů). Do zvoleného věkového vymezení spadají dvě životní období – starší školní věk (puberta) a fáze adolescence. Studenti měli splňovat i kritérium české národnosti, což sloužilo jako prevence případného nepochopení zadání z důvodu jazykové bariéry (např. text převzatý z testové baterie DysTest je určen výhradně pro osoby, jejichž mateřským jazykem je čeština).

Dále se jednalo o zdravou populaci, jelikož výzkum nebyl primárně zacílen výlučně na děti s ADHD či jinými poruchami v oblasti pozornosti, byť pár probandů v rámci anamnestického dotazníku tuto diagnózu uvedlo. Důležité bylo i hledisko dobrého fyzického stavu, neboť jakákoli bolest či akutní onemocnění samozřejmě přirozeně odvádí valnou většinu pozornosti, což by zvláště pro účely a při zaměření této práce nebylo žádoucí.

Výběr byl realizován i na základě dostupnosti jedinců (jednalo se o respondenty, kteří byli součástí tříd zvolených vedením školy, a zároveň s účastí souhlasili nebo jejichž účast byla

povolena rodiči). Autorka výzkumu byla omezena i tím, které školy byly ochotny se do projektu zapojit. Dále proces výběru žáků limitovalo právě samo vedení škol, které rozhodovalo o tom, které třídy do výzkumu poskytnou. Zde záleželo např. i na spolupráci učitelů apod. Žáci pocházeli převážně ze čtyřletých pražských gymnázií, s výjimkou jednoho mimopražského. Výzkumu se zúčastnily celkem čtyři školy, které dohromady poskytly dvanáct školních tříd. V neposlední řadě v souladu s etickými pravidly a principem dobrovolnosti rozhodly o výběru vzorku informované souhlasy podepsané zákonnými zástupci nezletilých žáků, případně souhlasy podepsané plnoletými studenty.

Aby byla zvýšena pravděpodobnost toho, že se studenti výzkumu zúčastní, proběhla v každé třídě před samotným testováním informační schůzka, kde byl projekt představen, a proběhla krátká instruktáž, jak správně používat špunty do uší. To zároveň poskytlo jistý prostor pro nenásilné přiblížení se vzorku a rozptýlení jeho případných obav.

Celkem se sběru dat zúčastnilo 215 jedinců, z toho 115 žáků absolvovalo testování se špunty v uších. Chlapců bylo ve vzorku méně ($n = 73$) než dívek ($n = 142$). Průměrný věk studentů (počítáno z počtu 200 probandů, 15 žáků nevyplnilo v dotazníku věk) je 15,8 let ($SD = 2,0$). Nejvíce se zúčastnilo šestnáctiletých ($n = 70$) a patnáctiletých ($n = 45$) probandů. Devatenáctiletých bylo naopak nejméně ($n = 9$).

Zdravotní anamnéza byla pro účely této práce zaznamenána pouze obecně a spíše pro přehled rozložení specifických charakteristik (tj. 10) v souboru, které by případně mohly mít na testování (resp. na výsledky) vliv (viz Tabulka 1). Situace byla mapována anamnestickými dotazníky (viz Příloha 4.), které účastníci obdrželi spolu s informovanými souhlasy. Nejčastěji se u žáků vyskytovala krátkozrakost ($n = 48$), následně se objevovala diagnóza ADHD ($n = 16$), méně se vyskytovaly specifické poruchy učení ($n = 4$) nebo ADD ($n = 3$). Zajímavé je, že medikaci neuvedl žádný ze studentů, kteří přiznali poruchu pozornosti. Několik žáků ($n = 9$) uvedlo 2 a více poruch současně. Nejčastěji se jednalo o kombinaci ADHD s krátkozrakostí ($n = 5$), SPU s krátkozrakostí ($n = 3$) a jeden žák uvedl kombinaci ADHD, krátkozrakosti a SPU. Autorka výzkumu si uvědomuje i možnost, že tyto závěry nejsou příliš odpovídající reálnému stavu, jelikož mohou být zkreslené např. neochotou přiznat fakta, nedůvěrou v anonymitu dotazníku apod.

<i>Zdravotní anamnéza</i>	<i>Absolutní četnost</i>
Krátkozrakost/brýle	4
	8
ADHD	1
	6
SPU	4
Autismus	4
ADD	3
Astigmatismus	2
Dalekozrakost	1
Emočně nestabilní porucha	1
Tinnitus	1
Medikace	0

Tabulka 1: Specifické charakteristiky ve výzkumném souboru (N = 215)

2.2. Etické aspekty výzkumu

Etická pravidla uvedená níže byla samozřejmě zachována jak pro předchozí, tak pro současný kvantitativní výzkum.

Předložený experiment i dotazník se snažil primárně dodržovat zásadu **nonmaleficience**, tedy nikoho nepoškodit. Jedním z opatření byla i **anonymizace získaných dat**, která byla považována za důvěrná během celého procesu testování. Anonymita byla zajištěna několika způsoby: (1) osoba byla v případě experimentu identifikovatelná jen v informovaném souhlasu, ostatní dotazníky/testy byly již zcela anonymní, (2) k datům měla přístup pouze realizátorka projektu, (3) vypracované testy/dotazníky byly po ukončení projektu skartovány v prosinci 2019. Vymazání virtuálních dat týkajících se online dotazníku proběhne nejpozději v lednu 2021.

Dále výzkum diplomové i rigorózní práce respektoval obecně uznávané etické **pravidlo dobrovolnosti** probandů se do studie zapojit. Jako projev ochoty se zapojit byl v případě diplomové práce považován odevzdaný podepsaný informovaný souhlas. Proband měl samozřejmě možnost kdykoli z výzkumu odstoupit. Na konci každého testování byl dán prostor

pro případné dotazy. Ředitelům škol, rodičům žáků i testovaným studentům byla nabídnuta možnost poskytnutí diplomové, následně i rigorózní práce, i s výsledky výzkumu formou zaslání na email, který mohli zájemci zanechat či měli možnost přímo kontaktovat autorku výzkumu.

2.3. Použité metody sběru dat

Primární data byla získávána prostřednictvím testových metod. V rámci výzkumného designu byl dále použit anamnestický dotazník, kterým byl pro obecný přehled zjišťován počet dětí s ADHD, ADD či SPU. Autorka si je vědoma, že nelze s určitostí říci, zda tuto diagnózu jedinec opravdu má potvrzenou od psychiatra/psychologa, či zda se jedná o sebehodnocení, příp. posuzování ze strany rodičů. Nedílnou součástí celého výzkumu bylo i pozorování, které bylo spíše koncipováno jako volné/orientační, nebylo tedy nijak standardizováno. Experimentátorka se s pomocí svých kolegů snažila monitorovat celou třídu, zda se v průběhu mezi sebou žáci nebaví, zda někdo ze třídy odešel, jestli se nějaký žák doptával na instrukce k testům apod. Účelem bylo případně zaznamenat nejčastější elementy, které narušovaly pozornost žáků (alespoň vnější distraktory). Toto zjevné pozorování s nízkým stupněm formalizace výzkum pouze doplňovalo.

Ke sběru dat byla použita vlastní testová baterie, která byla sestavena pro účely této práce. Byla vybrána kombinace tří metod z důvodu zvýšení validity závěrů. Metody musely naplňovat kritéria skupinové administrace stylem tužka-papír, neboť by bylo obtížné zajistit na všech školách pro všechny třídy počítačovou učebnu a dostatek funkčních počítačů. Zároveň nebylo reálné využít placených forem testů, které by následně mohly být vyhodnocovány pomocí počítačových programů. Metoda tužka-papír byla preferována i z důvodu předpokladu, že tento způsob testování je pro studenty ve školním prostředí přirozenější. Na druhou stranu si je autorka výzkumu vědoma, že v dnešní době, kdy žáci čím dál častěji využívají pro studium (a to i v rámci výuky) počítač, toto již nemusí vždy platit. Ohledně výběru metod byla dále snaha zvolit spíše novější metody, ideálně s českými normami pro věkovou skupinu 13 až 19 let, které by se zaměřovaly především na koncentraci a stálost pozornosti během záměrného učení. Důležitým aspektem pro výběr metod bylo rovněž stanovené časové rozmezí na výzkum, během něhož bylo nutné zvládnout aplikovat více testových metod na třídu několika probandů současně.

Testová baterie obsahovala konkrétně dva testy pozornosti (TKP a Kódování), které byly proložené transferem v podobě jednostránkového textu s názvem „*Na pobřeží*“, který byl určen

pro zapamatování několika informací (zaměřoval se tedy na krátkodobou paměť). Po několika minutách následovaly otázky na zkontrolování správně vybavených údajů. Text

„*Na pobřeží*“ je původně zamýšlen jako zkouška hlasitého čtení a byl převzat z testové baterie DysTest, což je diagnostický nástroj určen primárně pro vysokoškolské studenty se specifickými potřebami. Podnětový materiál byl neutrálního charakteru, obsahoval několik jmen hlavních postav a popisoval konverzaci mezi nimi, čímž poukazoval i na jejich vztahy (viz Příloha 1.). Tato část simulovala proces učení, jehož součástí je i nutnost zapamatovat si nové informace. Původně měly být texty dva, ale jelikož časová kapacita na realizaci celého výzkumu byla velmi omezená (cca 40 minut), druhý abstraktnější text s názvem „*Kvokalové*“ byl vyřazen ještě před průběhem pilotní studie po předběžném měření času průběhu testování. Výhodou použití tohoto textu byl fakt, že žáci s ním neměli žádnou předchozí zkušenost (která by mohla ovlivnit výsledky), jelikož se jedná o zcela smyšlený text. Z testů pozornosti byl zvolen Test koncentrace pozornosti a performační subtest Kódování z testové baterie WISC – III, která má za cíl diagnostikovat inteligenci dítěte.

Kódování zachycuje schopnost rychlého asociačního učení a vyžaduje určitý stupeň vytrvalosti a rychlosti v řešení (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2015). Obsahuje dva stupně obtížnosti. Pro tento výzkum byla zvolena pouze forma B – jednak z časových důvodů, a také z důvodu vyšší obtížnosti, což experimentátorce přišlo vhodnější, vzhledem ke studentům vyšší gymnaziální úrovně. Manuál testu též uvádí doporučení právě této formy pro děti od osmi let výše. V tomto testu je k sérii čísel přiřazen jednoduchý symbol a úkolem dítěte je zakreslovat symboly pod odpovídající číslo do záznamového archu, a to v časovém limitu 120 sekund (Krejčířová, Boschek, & Dan, 2002). Test vyžaduje i určitý stupeň vytrvalosti a rychlosti v řešení.

Test koncentrace pozornosti se řadí do skupiny škrtačích testů a poskytuje informace o tom, jak je žák úspěšný v krátkodobém výkonově-pozornostním soustředění (Kučera, 1980). Bartenwerfer (1964) uvádí, že škrtačí testy mohou přinést také užitečné informace o chování jedince v situacích, kdy záleží na mentálních výkonech a pozornosti. Test byl zvolen i na základě toho, že navíc hodnotí psychomotorické tempo, sklon k chybovosti a míru přesnosti výkonu. Úkol probandů spočíval v porovnávání znaků na levé straně s těmi na pravé straně archu a ve škrtnutí znaků, které se jakkoli liší. Na základě výsledků se poté rozeznávají dva druhy chyb – chyby vynecháním a chybným škrtnutím. Tento test byl zařazen jako první, neboť tak doporučuje manuál např. z důvodu následné možné úpravy a přizpůsobení celé koncepce testové baterie na základě informací, které test poskytne.

2.3.1. Průběh výzkumu

Výzkum probíhal v několika fázích. V první fázi byly zvoleny metody sběru dat odpovídající předem stanoveným kritériím (viz kapitola Použité metody sběru dat). Následně na jejich základě byla sestavena testová baterie. Ve třetí fázi bylo osloveno vedení škol, do kterých *Špuntomat* dodává automaty se špunty. Dalším krokem byla prezentace projektu již potenciálním probandům v určených třídách. Pátou fází tvořila administrace úloh, testování žáků a sběr dat, která byla v závěrečné fázi analyzována a vyhodnocena. Celý výzkum je uzavřen závěrečnou interpretací výsledků, posouzením limitů studie a doporučeními pro případné budoucí experimenty.

Pro tuto práci byl zvolen experimentální design, v němž byla každá školní třída vždy rozdělena na dvě skupiny – experimentální a kontrolní. Testovány byly dvě hypotézy (viz kapitola Výzkumné otázky a hypotézy). Nezávislou proměnnou tvořily špunty do uší (zda je jedinci měli během testování či nikoli) a závislou proměnnou zde byla míra pozornosti (resp. soustředění) a efektivita, resp. výkon žáků v testu porozumění textu. K testování byly použity klasické polyuretanové pěnové špunty do uší.

Při oslovení škol byl ředitelům vždy poskytnut formulář s informacemi o plánovaném výzkumu (viz Příloha 2.), který jim byl následně blíže představen. Následovala informační schůzka ve třídách, kde byly studentům rozdány anamnestické dotazníky (které zahrnovaly informace o přítomnosti ADHD, ADD či SPU), a také informované souhlasy. V rámci tohoto setkání proběhla i krátká praktická instruktáž, jak správně umístit špunty do uší, aby byly okolní ruchy co nejvíce minimalizovány a špunty tedy byly co nejefektivnější. Zároveň tak bylo ošetřeno, že si každý z žáků špunty dopředu vyzkouší a bude tak mít s touto kompenzační pomůckou zkušenost. Účelem byla snaha předejít případným úzkostem (např. strachu z bolesti apod.). Žáci byli požádáni, aby přinesli podepsané informované souhlasy, jejichž nezbytnost pro zapojení se do výzkumu jim byla zdůrazněna, také jim byl vysvětlen pojem anonymity a studenti byli v neposlední řadě ujištěni o tom, že výkon nebude známkován. Informované souhlasy byly dvojího typu – buď určené zákonným zástupcům či přímo zletilým žákům (viz Příloha 3. a Příloha 5.). V řádu několika dnů (aby probandi stihli zajistit podpisy rodičů) pak navazovalo již samotné testování, na které byla určena vždy jedna vyučovací hodina (tedy 45 minut). Sběr dat probíhal od prosince 2018 do února 2019.

Pro předběžné ověření výzkumného designu v praxi byla autorkou práce a kolegy ze *Špuntomatu* provedena pilotní studie. Hlavním cílem bylo najít případné nedostatky projektu, které by následně mohly negativně ovlivnit získaná data. Pilotáž proběhla na pražském

gymnáziu v rámci jedné neúplné školní třídy, v níž bylo od žáků získáno nazpět celkem 16 informovaných souhlasů. Během pilotní studie mělo 7 studentů při testování špunty v uších, zbylých 8 žáků bylo testováno bez špuntů. Přínosem byla možnost dialogu s probandy, kterých bylo možné se doptávat např. na srozumitelnost celého testování. Zpětná vazba od malého vzorku respondentů pomohla poupravit samotný průběh (např. ohledně časové dotace). Následně byl tedy připraven konečný koncept výzkumu.

Testování probíhalo v průběhu běžného školního dne. Výzkum začínal výběrem souhlasů. Studenti, kteří neměli souhlas řádně podepsaný, následně třídu opustili v doprovodu vyučujícího. Někteří žáci, kteří nedostali od rodičů podepsaný souhlas a nemohli se tudíž výzkumu účastnit, projevovali lehké rozladění. Situaci se však pedagogům vždy dařilo zvládnout.

Následoval dotaz, zda má některý z účastníků se žáků nějaký neodkladný problém či potřebu, která by mohla narušit nějak výrazněji následných 40 minut (zde většinou pár žáků odešlo na toaletu). Poté byli žáci rozděleni na dvě výzkumné skupiny (experimentální a kontrolní) podle toho, jak seděli – ti blíže ke dveřím špunty neměli, ti blíže oknům ano. Tento způsob dělení se ukázal být lepším z důvodu, že při původním rozpočítávání čísla 1 a 2 si děti nepamatovaly, které číslo dostaly a vznikaly zmatky. Dělení žáků do skupin bylo vždy jednotné – nehledě na tvar rozmístění lavic, který se občas lišil.

Poté byly rozdány testové baterie a špunty do uší. Leváci dostali upravený typ baterie, který obsahoval o jeden arch testu *Kódování* navíc (z důvodu překrývání modelové úlohy rukou v průběhu vyplňování). Po celou dobu studenti dostávali průběžné instrukce k testům. Skupina se špunty během testování si je pak po každém testu z uší vyjmula, aby se tak předešlo nedorozuměním na základě omezeného sluchu. Během pokynů pro začátek a konec vyplňování testů experimentátorka lehce zvýšila hlas (na což bylo dopředu upozorněno), aby slyšeli i jedinci se špunty. Kromě autorky výzkumu byla během testování přítomna kolegyně či kolega z projektu *Špuntomat*, aby pomohli s monitorováním času, sběrem a rozdáváním testových baterií a s pozorováním, zda žáci mezi sebou nehovoří, zda mají správně nasazené špunty v uších a zda každý plní postupně zadané úkoly. Během testování nebyly žáci záměrně rozptylováni žádnými zvláštními zvuky (např. pouštěnou hudbou), avšak ve třídách nevládlo ani absolutní ticho. Kromě běžných zvuků, na něž jsou žáci zvyklí, si examínátorka s kolegy účelně šeptem povídala či občas prošla mezi lavicemi.

Jako první test byl administrován *Test koncentrace pozornosti*, na který měli účastníci časový limit 4,5 minuty. Po každé minutě experimentátorka řekla „Čárka“ a proband do archu zaznačil, kde se právě ve vypracování nachází. Před oběma testy pozornosti proběhl zácvik

úlohy v podobě jednoho cvičného řádku, který se nezapočítal do výsledků. Následovalo čtení textu „*Na pobřeží*“, který si každý četl v tichosti pro sebe (zde bylo omezení 5 minut). Součástí pokynu byla i informace, aby si jedinci snažili zapamatovat si co nejvíce informací. Pořadí testu bylo zvoleno účelně tak, aby si žáci museli informace pamatovat i po dobu plnění dalšího testu na pozornost, a aby tak byla mezi touto úlohou na paměť určitá (byť značně omezená) časová prodleva. Poté proběhl test pozornosti *Kódování* (2 minuty) a poté už jen série pěti otázek k textu, na jejichž zodpovězení měli probandi taktéž dvě minuty. Mezi každý test byla vložena bílá stránka s natištěnou instrukcí, která žádala probandy, aby počkali na další pokyny a nelistovali. Následovalo poděkování a místo pro případné dotazy. Žáky většinou zajímalo, kdy a kde budou výsledky k dispozici.

V rámci pozorování se jako nejčastější distraktor pozornosti ukázal být běžný hluk (např. rušení spolužáky, kteří se bavili, ale celkově vždy záleželo na atmosféře třídy), nízká motivace a nezáměr probandů, náhlý nečekaný zvuk – někdo vešel či odešel ze třídy, projela ambulance, pád nějaké věci z lavice, dívání se na telefon apod. Objevovaly se i různé projevy korespondující s adolescentním věkem – např. snaha jedinců na sebe upoutat pozornost i v průběhu testování pomocí různého vyrušování (smíchem, hlášením se apod.) nebo komentáři na adresu projektu, výzkumnice atd.

2.4. Způsoby zpracování získaných údajů

Data byla nejdříve přepisována a vkládána do MS Excel a následně byla zpracována v nejnovější verzi statistického programu IBM SPSS Statistics 25. Část dat byla také analyzována statistickým softwarem jamovi. Proměnné použité při zpracování dat byly následující: třída jako nominální (kategoriální) proměnná, dále špunty jako dichotomická (binární) proměnná, která byla kvantifikována způsobem 0 = probandi bez špuntů; 1 = probandi se špunty. Další proměnnou tvořily hrubé skóry v jednotlivých testech, které představují kardinální numerické proměnné. V testu *Test koncentrace pozornosti* byly vypočítané proměnné vyjadřující jednak pečlivost probandů (dle instrukcí manuálu), což je poměr řešených znaků a správně řešených znaků, a jednak úspěšnost neboli výkon v testu, což je poměr správně řešených znaků a hodnoty 125 (což je maximální počet bodů, kterých žáci mohli v testu TKP dosáhnout). Výsledné hodnoty testu TKP byly převedeny na procenta z důvodu přehlednosti. Ke zjištění průměrných hodnot a směrodatných odchylek jednotlivých proměnných byla použita deskriptivní statistika. Výkon studentů byl v rámci tohoto výzkumu operacionalizován z hlediska kvantity zapamatovaných informací z předloženého textu „*Na pobřeží*“, a také mírou úspěšnosti řešených úloh v testu TKP. Text „*Na pobřeží*“ byl kvantifikován následujícím způsobem:

každý proband v něm mohl dosáhnout maximálně pěti bodů.

Doporučené zpracování výsledků Testu koncentrace pozornosti je formou převedení dosažených skóre na steny. Výsledky dosažené testovanými probandy v rámci tohoto výzkumu byly administrovány odlišným způsobem, než tomu ukládá manuál (tedy skupinově, nikoli individuálně) a nebylo tudíž možné je ztotožnit se žádnou z uvedených norem testu. Dalším důvodem bylo např. i odlišné věkové rozpětí. Z těchto důvodů se při zpracování dat pracovalo pouze s následujícími vybranými kategoriemi: počet řešených úloh celkem (Ř) a počet správně vyřešených úloh (S). Chybovost označující počet chyb a jejich druhy (chyby vynecháním či v důsledku chybného škrtní) nebyla pro účely této práce primárně sledována.

Během statistické analýzy dat byly nejprve otestovány všechny třídy mezi sebou ($N=12$) pomocí parametrické analýzy rozptylu (tzv. one-way ANOVY) a neparametrického Kruskal-Wallisova testu. Tímto kontrolním měřením mělo být zjištěno, zda se třídy mezi sebou neliší, a zda je tedy celý soubor možné vnímat jako homogenní celek. Vzhledem k nevelkému souboru probandů v každé ze tříd, a také k faktu, že srovnávání ročníků či škol není prvotním zaměřením této práce, je pro popis výsledků srovnání mezi třídami použita dále jen deskriptivní statistika.

Dále byly v rámci statistického testování hypotéz mezi sebou porovnány dvě skupiny probandů – probandi se špunty v uších a probandi bez špuntů. Toto porovnání proběhlo pomocí nepárového dvouvýběrového t-testu, který se běžně používá k porovnání dvou nezávislých výběrů, případně pomocí Mann-Whitneyho testu. Před provedením těchto dvou testů byl proveden test normality dat (konkrétně Shapiro-Wilkův test) pro každý ze tří testů zvlášť, aby bylo zjištěno, zda mají data normální rozložení, a také za účelem rozhodnutí, zda bude vhodnější dále použít parametrické či neparametrické metody. Test normality ukázal, že *subtest Kódování* má v obou skupinách normální rozdělení (viz Příloha 7.), bylo tedy možné dále použít parametrický t-test ke srovnání výsledků obou skupin v tomto subtestu. Normální rozdělení bylo prokázáno i u části testu *TKP výkon. Text „Na pobřeží“* a test TKP však neměly ani v jedné skupině normální rozdělení, a proto v těchto dvou případech bylo použito neparametrického testu (Mann-Whitney U test).

Následně byl proveden také test homogenity (shodnosti) rozptylů. Bylo využito tzv. F-testu pro srovnání skupiny probandů se špunty a skupiny probandů bez špuntů. Pokud homoskedasticita rozptylů nebyla potvrzena, byl dále použit dvouvýběrový t-test s nestejnými rozptyly, tzv. Welchův test. Pro test shodnosti rozptylů dvanácti tříd byl použit Levenův test, který je méně citlivý na odchylky od normálního rozdělení. Stanovená hladina významnosti (spolehlivost) testů byla v této práci $\alpha = 0,05$.

3. Výsledky a jejich interpretace

Nejprve byla u všech tříd provedena analýza rozptylu (one-way ANOVA). Tímto kontrolním měřením bylo zjištěno, že mezi třídami není signifikantní rozdíl v míře pozornosti měřené testy TKP a subtestem *Kódování*. V úloze *text „Na pobřeží“* ale statisticky významný rozdíl mezi třídami zjištěn byl: $F(11,203) = 2,679$, $p = 0,003$, což znamená, že alespoň jedna skupina se určitým způsobem liší. Důvodem je však pravděpodobně omezený počet diskrétních proměnných (tj. 5). Aby bylo možné dále říci, která třída se liší, bylo by nezbytné provést některý z post hoc testů. Tabulky shrnující výkon v testech podle tříd jsou uvedeny v Příloze 6. Třídy byly anonymizovány pomocí písmen (A–L), která byla dále doplněna čísly příslušného ročníku.

V samotném statistickém testování hypotéz byly mezi sebou porovnány dvě skupiny probandů – probandi se špunty v uších a probandi bez špuntů. Shapiro-Wilkův test ukázal, že *subtest Kódování* má v obou skupinách normální rozdělení (skupina bez špuntů: $p = 0,199$; skupina se špunty: $p = 0,278$). Bylo tedy možné použít parametrický test ke srovnání obou těchto skupin, tedy t-test. Test normality potvrdil dále normální rozdělení dat obou skupin v testu *TKP výkon* ($p = 0,299$; $p = 0,431$). *Text „Na pobřeží“* ($p = 0,000$; $p = 0,000$) a test TKP ($p = 0,000$; $p = 0,000$) však neměly normální rozdělení, a proto v těchto dvou případech bylo použito neparametrického testu (Mann-Whitney U test).

V testu koncentrace pozornosti *TKP* měla skupina studentů bez špuntů následující parametry ($M = 97 \%$, $SD = 4 \%$). Skupina probandů se špunty v uších, se nelišila v průměru ($M = 97 \%$, $SD = 2 \%$). Z výsledků Mann-Whitney U testu vyplývá, že u testu TKP neexistuje statisticky významný rozdíl mezi studenty se špunty a bez špuntů: $U = 4953,0$, $p = 0,078$. Nebyla tedy zamítnuta nulová hypotéza H_0 na 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$).

Report

TKP	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
Špunty (0 - ne, 1- ano)					
0	73 %	100 %	98 %	97 %	4 %
1	90 %	100 %	98 %	97 %	2 %
Total	73 %	100 %	98 %	97 %	3 %

Tabulka 2: Výsledky srovnání testovaných skupin – TKP

Při plnění testu TKP může jakákoli oční vada značně nepříznivě ovlivnit výkon probanda. Během pozorování si autorka všimla, že se několik studentů naklánělo těsně nad testovací arch a vyplňovalo ho velice zblízka, což je v souladu i s údaji získanými z anamnestických dotazníků, v nichž několik žáků uvedlo, že trpí krátkozrakostí ($n = 48$), dalekozrakostí ($n = 1$) či astigmatismem ($n = 2$). I tato fakta tedy mohla mít vliv na výsledky testu.

Obecně lze říci, že probandi celkově dosahovali vysokých skóre v tomto testu. Vzhledem k tomu, že s probandy před oběma testy pozornosti probíhal zácvik, mohl se objevit i tzv. efekt nácvik (practice effect), při němž proband lépe skóruje v testu na základě získané praxe v úloze. Jedná se tedy o automatizaci činnosti, která následně vyžaduje méně pozornosti (Preiss, Kučerová a kol., 2006).

U subtestu Kódování nebyla potvrzena homoskedasticita testována pomocí Levenova testu ($p = 0,049$). Skupina žáků bez špuntů měla následující parametry ($M = 71,9$, $SD = 10,5$). Skupina probandů se špuntů v uších opět dosáhla vyššího průměru ($M = 74,0$, $SD = 12,5$). Z dvouvýběrového t-testu s neshodnými rozptyly vyplývá, že mezi skupinou se špuntů a bez špuntů není statisticky významný rozdíl, $t(212,762) = -1,343$, $p = 0,181$. Nebyla tedy zamítnuta nulová hypotéza H_0 na 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$). Maximálního počtu bodů (tj. 119), který lze v subtestu Kódování získat, nedosáhl žádný z jedinců testovaných v rámci tohoto výzkumu.

Report

Kódování					
Špunty (0 - ne, 1- ano)	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
0	46	95	74,0	71,9	10,5
1	34	101	74,0	74,0	12,5
Total	34	101	74,0	73,0	11,6

Tabulka 3: Výsledky srovnání testovaných skupin – *subtest Kódování*

V úloze *text „Na pobřeží“* měla skupina žáků bez špuntů následující parametry ($M = 4,1$, $SD = 1,1$) a skupina probandů se špuntů v uších i zde dosáhla vyššího průměru ($M = 4,3$, $SD = 1,0$). Z Mann-Whitneyova U testu je patrné, že mezi skupinami není statisticky významný rozdíl: $U = 5455,5$, $p = 0,475$. Nebyla tedy zamítnuta nulová hypotéza H_0 na 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$).

Report

text "Na pobřeží"

Špunty (0 - ne, 1- ano)	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
0	1	5	5,0	4,1	1,1
1	1	5	5,0	4,3	1,0
Total	1	5	5,0	4,2	1,1

Tabulka 4: Výsledky srovnání testovaných skupin – text „Na pobřeží“

U testu *text „Na pobřeží“* se projevil tzv. efekt stropu (*ceiling effect*) (Ferjenčík, 2000), při němž se většina výsledků probandů vyskytuje kolem maximální hodnoty. Z toho lze usuzovat, že se nejspíš jedná o příliš lehký výkonový subtest s malou rozlišovací schopností. Přesto v této úloze nedosáhlo plného počtu bodů (tj. 5) celkem 97 žáků. Z hlediska celkového dosaženého počtu bodů si v této úloze vedla lépe skupina se špunty, která dosáhla 492 bodů oproti skupině bez špuntů (414 bodů).

V testu koncentrace pozornosti *TKP výkon* skupina studentů bez špuntů dosáhla výkonu ($M = 61 \%$, $SD = 13 \%$). Skupina probandů se špunty v uších dosáhla vyššího průměru ($M = 62 \%$, $SD = 13 \%$). Z Levenova testu vyplývá, že skupiny mají shodné rozptyly ($p = 0,837$). Na základě konvenčního t-testu je patrné, že mezi skupinami není statisticky významný rozdíl, $t(-0,855) = 213$, $p = 0,394$. Opět tedy nebyla zamítnuta nulová hypotéza H_0 na 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$).

Report

TKP výkon

Špunty (0 - ne, 1- ano)	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
0	31 %	89 %	61 %	61 %	13 %
1	34 %	96 %	62 %	62 %	13 %
Total	31 %	96 %	62 %	62 %	13 %

Tabulka 5: Výsledky srovnání testovaných skupin – TKP výkon

Na základě vyhodnocených dat lze formulovat následující závěry:

Mezi respondenty, kteří nepoužili špunty do uší, a respondenty, kteří během testování použili špunty, nebyl v rámci tohoto výzkumu prokázán signifikantní rozdíl mezi skupinami

ani v oblasti míry pozornosti, ani ve výkonu v testech. Nebyla tedy potvrzena žádná ze čtyř stanovených hypotéz. Statisticky významné rozdíly nebyly prokázány ani mezi jednotlivými dvanácti třídami. Příloha 7. graficky znázorňuje výše uvedené výsledky pomocí histogramů a krabicových grafů (boxplotů).

4. Diskuze a limity práce

Výsledky tohoto výzkumu bylo obtížné porovnávat se závěry jiných studií, neboť na toto téma nebylo realizováno mnoho výzkumů. Tato práce může svými výsledky potvrdit jeden ze závěrů českého výzkumu realizovaného laboratoří neurotechnologií na Vysoké škole finanční. V něm byla potvrzena jedna z hypotéz, že studenti, kteří neměli během testování špunty, dosáhli nižšího výkonu při čtení textu z hlediska kvantity zapamatovaných informací (Rosenlacher a kol., 2016). V rámci výzkumu této práce dosáhli žáci se špunty celkového počtu bodů 492 oproti studentům bez špuntů, kteří dosáhli 414 bodů.

U testu *text „Na pobřeží“* se projevil tzv. efekt stropu (*ceiling effect*) (Ferjenčík, 2000). Většina výsledků se vyskytuje kolem maximální hodnoty, jelikož test je málo senzitivní a má malou rozlišovací schopnost (probandi mohli dosáhnout maximálně 5 bodů). Z toho lze usuzovat, že se nejspíš jedná o příliš lehký výkonový subtest. Zajímavé však je, že i když se tato část testování zdá být příliš snadná, tak 97 žáků v ní nedosáhlo plného počtu bodů. Autorka vidí jako jednu z možných příčin např. již vícekrát zmíněnou nízkou úroveň motivace nebo zkrátka probandi během čtení mysleli na něco jiného. Tyto úvahy potvrzují autoři Smallwood, Fishman, & Schooler (2007), kteří uvádí, že při pročitání textu se mysl čtenáře až ve 20–40 % soustředí na zcela jiné myšlenky, než je obsah právě čteného textu. Důležitost často opomíjené vnější motivace pro studenty, aby podávali dobrý školní výkon, připomínají např. Tyner & Petrilli (2018). Siegel (1999) dále uvádí, že pro testování porozumění textu by se měl examinátor svými otázkami zaměřovat spíše na detaily příběhu než na všeobecné informace. Zvolený text v rámci tohoto výzkumu toto kritérium splňoval.

Autorka si je vědoma, že do průběhu realizace výzkumu mohla zasahovat řada dalších nežádoucích proměnných, které mohly nepříznivě ovlivnit konečné výsledky. Je navíc velmi pravděpodobné, že se experimentátorce nepodaří postihnout veškeré aspekty, které mohly v tomto výzkumném designu intervenovat. V této části práce je tedy uvedeno jen několik omezení (vnímaných autorkou práce jako nejzávažnější), která mohla určitým způsobem zkreslit finální výstupy.

Za nejzásadnější limit lze považovat (ne)zobecnitelnost dat. Vzhledem k tomu, že účast ve výzkumu byla dobrovolná, tudíž nebyl pokryt celý základní soubor respondentů a počet testovaných respondentů nebyl příliš vysoký, nelze výsledky zobecnit na celou populaci. Vybraný vzorek není tedy zcela reprezentativní, naopak se může jednat o specifickou skupinu probandů, která se může odlišovat od majoritní populace. Výběrový soubor se může odlišovat například tím, že žáci pocházeli výhradně z gymnaziálního prostředí a převážně z Prahy. To je

dáno i omezeními na straně výběru probandů (např. redukce určitými kritérii, viz kapitola Charakteristika výběrového souboru). Autorka doufá, že i přes tato omezení mohou sebraná data pomoci dalším studiím v této oblasti.

Ze strany probandů se v rámci nežádoucích proměnných mohla objevovat zejména nízká motivace (např. v důsledku toho, že výkony v testech byly zcela anonymizovány, nebyly známkovány či nějak odměňovány), aktuální fyzický zdravotní stav účastníků, psychické rozpoložení (které je navíc v tomto věku obzvláště proměnlivé, navíc špunty do uší nedokáží eliminovat vnitřní rušivé podněty v podobě myšlenek atd.), laxní přístup a revolta proti autoritě (i vzhledem k věkovému období puberty), řada osobnostních proměnných, atmosféra třídy či rozdílná míra inteligence, která dopředu nebyla známa. Ohledně atmosféry panující ve třídě vyslovili Glass a Singer (1972) názor, že neočekávané zvuky mohou ovlivnit agresivitu a podrážděnost v interakcích mezi žáky, a tudíž celkově zhoršovat i jejich soustředění ve škole. Arnold a Pauli (1972) potvrzují, že u testů je velmi důležitý trvale působící faktor osobního tempa každého žáka, což tvoří součást jeho temperamentu a je tedy vlastností nervové soustavy. Svou roli v rámci intervenujících proměnných mohl dále sehrát i tzv. hawthornský efekt, tedy to, že již pouhé navození určitých podmínek během experimentu (např. přítomnost mladé ženy, která přichází s úmyslem testovat) mohlo mít vliv na chování jedinců, což mohlo zkreslit výzkumná zjištění.

Jako další limit této práce autorka vnímá možnost zkreslení dat nesprávnou interpretací dat danou především nedostatečnými zkušenostmi experimentátorky s testovými metodami uplatněnými v praxi. Navíc výsledky dosažené testovanými probandy v rámci tohoto výzkumu byly administrovány odlišně, než tomu ukládá manuál a nedaly se tudíž ztotožnit s normami testu (např. kvůli věkovému rozpětí), takže byly zpracovávány jen hrubé skóry. Autorka by pro další výzkum také zvážila počítačovou administraci a vyhodnocování dat, aby tak předešla možným chybám v důsledku lidského faktoru (např. únavě apod.). Určité mínus autorka spatřuje i v nemožnosti doptávat se vzhledem ke skupinové administraci, kdy nebylo možné věnovat se každému probandovi jednotlivě. Někdy tedy může chybět kontext, proč proband vyplnil test určitým způsobem (např. vynechal určitý úsek testu). Svou roli zde mohl sehrát také věk a pohlaví experimentátorky – i vzhledem k adolescentnímu věku docházelo k tendencím na sebe upozorňovat či se naopak mohla projevovat nedůvěra v mladou slečnu.

Ohledně zvolených metod připouští autorka možnost nepříliš vhodně zvoleného textu – text byl dle výsledků vnímán jako příliš snadný a je možné, že probandi dosahovali shodně dobrých výsledků nehledě na to, zda měly na práci zajištěný větší klid (v podobě špuntů v uších) či nikoli. Pro příští studie by tedy autorka doporučila zařadit obtížnější text, např. doplněný

o číselná data. Při Testu koncentrace pozornosti mohla být zvolená forma A problematičtější pro dyslektiky/dysgrafiky (několik probandů uvedlo SPU v anamnestickém dotazníku) a více by jim tedy vyhovovala forma C (kde jsou místo písmen srovnávány symboly).

V rámci testování pozornosti existuje nepochybně vícero testových metod (viz kapitola Diagnostika pozornosti), nicméně většina metod nebyla vybrána, jelikož nesplňovala nejčastěji kritérium věkového rozmezí, časového omezení či formu administrace. Pro testování pozornosti bylo během tvoření výzkumného designu zvažováno i několik subtestů z baterie TOMAL 2 (např. Hledání čísel), která je však vhodnější spíše pro individuální administraci. Úvaha probíhala i nad testem Číselný obdélník, který je ale určen dětem až od 14 let. Číselný čtverec byl zamítnut, jelikož vyžaduje individuální administraci a nesplňuje věkové rozmezí pro tento výzkum. Bourdonův test nebyl vybrán z důvodu delší časové administrace (cca 25 minut). Test cesty byl zamítnut jako řada dalších metod kvůli nutnosti individuální administrace (viz dále Stroopova úloha, Bentonův retenční test apod.) a Zátěžový test regulace kognitivních procesů (NQ-S) je zase výlučně vázán na počítačovou formu administrace.

Původně měla být součástí výzkumného designu Likertova škála, kde by každý student vyjádřil vnímanou míru aktuální připravenosti na testování. V rámci tohoto konceptu následovala otevřená otázka mapující důvody případného pocitu nepřipravenosti. Účelem bylo alespoň částečné zjištění aktuálního stavu žáků, na jehož základě by poté mohly být někteří probandi ze vzorku vyřazeni – např. ti s akutními fyzickými obtížemi apod. Tato část byla vynechána z časových důvodů. Pro příští výzkumný design by ale bylo dobré ji zařadit (příp. dotazník na subjektivní hodnocení aktuálního stavu probandu).

Problematická byla také místy organizační náročnost, která se projevila už při oslovování škol. Většina škol kontaktovaných emailem neodpověděla vůbec, některé školy spolupráci přislíbily a následně odmítly. I tímto aspektem byl tedy výběr škol velmi limitován. Limit studie vnímá autorka i v časovém omezení, kdy bylo školami poskytnuto maximálně 45 minut na otestování třídy probandů, resp. zhruba 30 minut čistého času, než se žáci zkoncentrovali apod. To tedy vedlo např. k omezenému výběru testových metod (nehledě na nemožnost individuální administrace). Dále by bylo lepší žáky ve třídách rozdělovat do dvou skupin více náhodně – tedy například jim přiřadit čísla a poté losovat. Bylo by tak lépe ošetřeno, že vedle sebe mohou sedět jedinci např. s podobnou úrovní inteligence a dalšími charakteristikami. Ohledně budoucích studií zabývajících se touto problematikou by bylo zajímavé prozkoumat, zda by špunty do uší mohly se studiem pomoci nejen studentům bez diagnóz v oblasti poruch pozornosti, ale i dětem trpícím např. ADHD, kterých v posledních letech přibývá. V této práci bohužel není možné na této úrovni dělat žádné závěry, neboť výzkum byl zaměřen primárně na

zdravé žáky bez poruch pozornosti. Přesto (dle údajů z anamnestických dotazníků) bylo ve vzorku i několik jedinců s ADHD a ADD. Vzhledem k anonymitě však nelze konkrétní jedince přiřadit k výkonům v testu, a naopak, jednotlivé výsledky testů nelze propojit s demografickými údaji. Jistě by také bylo vhodné se v dotazníku více doptávat např. na učební styly, co vnímá žák jako rušivý element při učení apod.

Pro budoucí výzkumný design by bylo také zajímavé jedince otestovat metodou TOMAL 2, která patří mezi novější metody, je standardizovaná pro českou populaci a vhodná pro širokou věkovou škálu. Bylo by též zajímavé předložit subjektům obě formy Testu koncentrace pozornosti a sledovat tak jejich výkon během postupné unavitelnosti, a dále se také více zaměřit na osobní psychomotorické tempo jedinců. Autorka by pro případné další studie zvážila individuální testování jedinců paralelními verzemi testů (jednou otestovat probanda se špunty, podruhé bez nich).

Fakt, že statisticky významné rozdíly mezi skupinami nebyly prokázány, může být způsoben tím, že pozornost probandů nebyla cíleně narušována (např. pouštěním hudby či nějakých rušivých zvuků). Během experimentu sice probíhala tlumená konverzace examínátorky s kolegy, kteří občas procházeli mezi lavicemi, nicméně jak uvádí např. Valková (2008) ve své práci, v níž zkoumala vliv zvukového ruchu na exekutivní funkce, není zvukový distraktor ve formě úryvků lidské řeči pro testování vhodný, neboť je snadno odfiltrovatelný a nedostavuje se tudíž požadovaný efekt (kterým je záměrně narušovat pozornost zkoumaných jedinců). Někteří probandi mohli mít i přes instrukci špatně nasazené špunty (spíše jen vložené na okraji zvukovodu), které tedy nemohly zcela plnit svou funkci, a je tedy otázkou, nakolik měly autorkou výzkumu požadovaný efekt. Výsledky mohlo ovlivnit i subjektivní vnímání nasazených špuntů – někteří žáci tento fakt mohli pociťovat jako nepříjemný či dokonce rušivý. Právě vztah mezi úrovní útlumu vnějších zvuků a komfortem během nošení špuntů zdůrazňuje ve své studii např. Samelli et al. (2018) a Groenewold et al. (2014) dodává, že je to právě pocit diskomfortu při nošení špuntů, který může být velkou překážkou pro jejich užívání. Byrne et al. (2011) upozorňuje také na zásadní roli prostředí, v němž se jedinec používající tuto kompenzační pomůcku nachází. Rozdíly mezi zkoumanými skupinami možná nebyly tak markantní i z toho důvodu, že se jednalo o probandy s podobnou úrovní inteligence (studenti vyšších gymnázií).

Cílem tohoto výzkumu rozhodně nebylo eliminovat veškeré zvukové jevy, ale spíše se pokusit pomocí špuntů do uší zredukovat hladinu rušivého hluku na úroveň přijatelnou pro efektivnější plnění úkolů. Jak uvádí Řiháček (2002), vnímání rušivých vjemů je značně subjektivní – někomu vadí šepot spolužáků z vedlejší lavice, a jiný žák si toho ani nevšimne.

Mírná intenzita hluku může být někdy dokonce pro výkon i výhodná – příliš mnoho hluku stejně tak jako přílišné ticho může výkon v některých případech naopak snížit (McDonnell, Stocks, & Abbott, 2007; Moss, Ward, & Sannita, 2004). Bylo by zajímavé simulovat proces učení různorodějšími aktivitami – např. zařadit počítání rovnic, neboť jak autoři dále uvádějí, rozdíly ve výkonech při plnění úkolů vyžadující soustředění pravděpodobně závisí jednak na zmíněné individuální toleranci hluku, ale také na charakteru vykonávaných aktivit.

Studie 2

Cílem výzkumu bylo zjistit vnímanou (subjektivní) intenzitu typického okolního hluku během učení a jeho vliv na subjektivní míru pozornosti. Pro sběr dat byl jako výzkumná metoda zvolen dotazník v elektronické podobě, který byl realizován přes Formulář od Googlu. Zároveň byla studie doplněna o otázky propojující specificky hudbu puštěnou při procesu učení se a memorování, součástí dále byla také část mapující rysy poruch pozornosti. Návrh tématu pro kvantitativní výzkumný design vzešel z návaznosti na již teoreticky propracované téma diplomové, a následně i rigorózní práce. Rešeršní činností došlo k vymezení dvou zásadních fenoménů majících vliv jak na pozornost, tak na proces učení (těmi jsou v této práci různé podoby hluku a hudební kulisa). Výzkum byl realizován ve spolupráci se školami, které byly ochotné se zapojit i během pandemie COVID-19. Sebraná a následně vyhodnocená data by měla posloužit jako rozšíření a doplnění předchozího statistického materiálu ve Studii 1, zároveň může být uceleným výsledkem zkoumání v oblasti této aktuální problematiky a může tak poskytnout materiál pro případné další studie. V rámci této práce vyplynulo i několik možností a tipů, jak s fenomény zmíněnými výše pracovat v praxi – a to jak ve škole, tak doma; individuálně či ve skupinách (např. v rámci třídních kolektivů).

1. Výzkumné otázky a hypotézy

Empirický design se odvíjel od výzkumného problému, kterým byly faktory ovlivňující pozornost při procesu učení. Výzkum pracoval i s několika otázkami: např. jaké je typické hlukové prostředí studentů při učení doma a ve škole, jak souvisí subjektivní míra pozornosti při učení s faktory okolního hluku nebo jaká je souvislost subškály pozornosti (podle kritérií diagnostiky ADHD) a hluku vnímaném při učení (zkoumáno i v rámci různých předmětů).

Výzkumná otázka na hlukové prostředí při učení byla zpracována ve formě popisné statistiky (především pomocí názorných grafů a tabulek). Otázka týkající se mapování využívání špuntů do uší, s nimiž se pracovalo především v experimentu ve Studii 1, a z toho plynoucí hypotéza, zda existuje rozdíl ve využívání špuntů do uší mezi žáky studujícími na škole se Špuntomatem a bez Špuntomatu, nebylo možné otestovat z důvodu velmi nízkého až zanedbatelného počtu odpovědí od respondentů ze škol, které jsou v projektu Špuntomat zapojeny - autorka výzkumu zde předpokládala častější využití této kompenzační pomůcky, např. z důvodu lepší dostupnosti špuntů a tím i přirozeně zažitější zvyk studentů je používat při učení.

Ostatní výzkumné otázky byly ověřovány pomocí několika alternativních hypotéz:

H₁: Existuje rozdíl v celkové úrovni hluku ve škole a doma.

H₂: Existuje souvislost mezi hodnocením míry hluku ve škole a problémy s pozorností.

H₃: Existuje souvislost mezi mírou využívání špuntů do uší při samostatném učení a subjektivní schopností koncentrace pozornosti.

H₄: Existuje subjektivní rozdíl v ovlivnění pozornosti hlukem u jednotlivých úloh.

H₅: Studenti častěji využívají špunty při samostatné práci doma než ve škole.

Hypotézy (opět definovány oboustranně) tvořily výchozí podklad pro výběr a design výzkumné techniky (v tomto případě tedy sestavení otázek do dotazníkové podoby). Samozřejmě i do tohoto typu výzkumu mohla zasahovat celá řada nežádoucích (intervenujících) proměnných, které mohly zkreslit výzkumná zjištění.

2. Metoda výzkumu

V této části práce bude postupně podrobně popsán výběrový soubor a jeho charakteristiky, stručně budou uvedeny etické aspekty výzkumu, dále budou popsány použité metody při sběru dat a celý průběh výzkumu. Závěr kapitoly obsahuje i popis způsobů, jakými byla získaná data zpracována.

2.1. Charakteristika výběrového souboru

Výběr výzkumného souboru proběhl metodou nenáhodného výběru. Probandi byli hledáni a vybíráni účelně dle určitých předem definovaných kritérií (Patton, 1990). Stanovená kritéria byla zachována již ze Studie 1 (pouze byla lehce pozměněna či rozšířena, např. ohledně typu škol či věkového rozpětí) a jsou následující:

1. Věk v rozpětí 13–21 let
2. Studenti středních škol, gymnázií a středních odborných škol
3. Česká národnost
4. Zdravá populace (bez psychiatrických diagnóz či akutních tělesných obtíží, bez nákazy aktuálním virem SARS-CoV-2)

Zároveň zde byl uplatněn i oportunní (příležitostný) výběr; záleželo tedy na tom, kdo ze studentů v rámci oslovených škol byl ochoten dotazník vyplnit a odeslat.

V rámci práce byl výzkumný vzorek žáků středních škol, gymnázií a středních odborných škol zvolen ve výše uvedeném věkovém rozpětí z důvodů větší věkové pestrosti a již několikaletých zkušeností se školním systémem a s výukou, během níž je vyžadována a trénována nejedna vlastnost pozornosti. Zároveň se jedná o skupinu jedinců, v níž byla předpokládána alespoň nějaká zkušenost se špunty do uší (ať již v rámci zkvalitnění spánku, zajištění klidu na učení či během návštěv koncertů), a také zkušenost s poslechem hudby při učení se. Do zvoleného věkového vymezení spadají dvě životní období – starší školní věk (puberta) a fáze adolescence. Studenti měli splňovat i kritérium české národnosti, což sloužilo jako prevence případného nepochopení zadání z důvodu jazykové bariéry, neboť celý dotazník i veškeré instrukce k němu byly zpracovány v českém jazyce a určeny tedy výhradně pro osoby, jejichž mateřským jazykem je čeština. Bylo tak činěno i s ohledem nemožnosti případná nedorozumění vysvětlovat (minimálně ze strany autorky dotazníku).

Studie nebyla primárně zacílena na žáky s psychiatrickými onemocněními, se syndromem ADHD či jinými poruchami v oblasti pozornosti, byť dotazník pracoval i s otázkami vycházejícími z rysů poruch pozornosti. Důležité bylo i hledisko dobrého fyzického stavu,

neboť jakákoli bolest či akutní onemocnění samozřejmě přirozeně odvádí valnou většinu pozornosti, což by zvláště pro účely a při zaměření této práce nebylo žádoucí.

Autorka výzkumu byla omezena i tím, které školy byly ochotny se do projektu zapojit. Výběr respondentů ovlivnil i fakt, že dotazníku se mohli zúčastnit pouze ti, jež byli součástí tříd, kterým se vedení školy rozhodlo zaslat dotazník. Mnoho ředitelů sice dále rozeslalo dotazník třídním učitelům; nechalo však na jejich rozhodnutí, zda to pošlou svým studentům v rámci výuky, mimo ni či vůbec.

Žáci pocházeli z pražských (n = 186) i mimopražských škol (n = 669) z 10 různých krajů České republiky (viz Tabulka 7). Počet tříd ani přesný počet zapojených škol není vzhledem k velkému počtu oslovených institucí znám (osloveno bylo celkem 333 škol); z toho počet škol, které s projektem *Špuntomat* spolupracují, činí celkem 4. Tyto údaje nebyly ani předmětem dotazování.

Celkem se sběru dat zúčastnilo 863 jedinců. Osm z nich však muselo být z výzkumu odebráno, neboť se jednalo o studenty ze škol zapojených v projektu *Špuntomat*: tento nízký až zanedbatelný počet respondentů neumožnil původně zamýšlené srovnání výsledku škol v projektu zapojených s těmi, které zapojené nejsou. Počet respondentů, s nimiž se v tomto výzkumu počítalo, činí 855. Nejvíce respondentů pocházelo z Jihomoravského kraje. Vysočina, Pardubický a Královéhradecký kraj byly naopak zastoupeny minimálně. Kraje Karlovarský, Olomoucký, Ústecký a Zlínský zde nejsou zastoupeny vůbec. Chlapců bylo ve vzorku méně (n = 311) než dívek (n = 544). Průměrný věk studentů je 15,8 let (SD = 2,00). Nejvíce se zúčastnilo osmnáctiletých (n = 177) a sedmnáctiletých (n = 171) probandů. Jedenadvacetiletých bylo naopak nejméně (n = 6). Z toho nejvíce žáků (55,7 %) pochází z gymnázia, 34,5 % ze středních škol a 9,8 % tvoří studenti středních odborných škol (viz Tabulka 6).

Typ školy	Četnost	% četnost
SOŠ	84	9,8
SŠ	295	34,5
Gymnázium	476	55,7
Celkem žáků	855	100,0

Tabulka 6: Typy škol, na kterých studují žáci výzkumného souboru

Kraj (kde chodíte do školy)	Četnost	% četnost
Jihomoravský kraj	319	37,3
Moravskoslezský kraj	209	24,4
Hlavní město Praha	186	21,8
Středočeský kraj	64	7,5
Jihočeský kraj	41	4,8
Plzeňský kraj	27	3,2
Liberecký kraj	4	0,5
Královéhradecký kraj	2	0,2
Vysočina	2	0,2
Pardubický kraj	1	0,1
Celkem žáků	855	100,0

Tabulka 7: Kraje, z nichž žáci výzkumného souboru pochází

2.2. Etické aspekty výzkumu

Etická pravidla uvedená níže byla samozřejmě zachována jak pro předchozí, tak pro současný kvantitativní výzkum. Předložený dotazník se snažil primárně dodržovat zásadu **nonmaleficence**, tedy nikoho nepoškodit. Jedním z opatření byla i **anonymizace získaných dat**, která byla považována za důvěrná během celého procesu sběru dat. Anonymita byla zajištěna několika způsoby: (1) osoba v případě dotazníkového šetření nevyplňovala osobní údaje zahrnující jméno, příjmení, adresu bydliště či *kontaktní údaje*, pouze kraj podle místa povinné školní docházky, pohlaví, věk a typ školní instituce, kterou navštěvuje; ostatní otázky byly již zcela anonymního typu a nevedly k jakékoli identifikaci žáka či žákyně, (2) k datům měla přístup pouze realizátorka projektu, (3) vymazání virtuálních dat z vypracovaných online dotazníků proběhne nejpozději v lednu 2021, po obhájení práce.

Dále výzkum rigorózní práce respektoval obecně uznávané etické **pravidlo dobrovolnosti** probandů (tedy škol i konkrétních žáků) se do studie zapojit. Jako projev ochoty se zapojit byl v případě rigorózní práce považován doručený vyplněný dotazník. Proband měl samozřejmě možnost kdykoli z výzkumu odstoupit – v tomto případě tedy dotazník nedokončit či ho neodeslat. Ředitelům škol, potažmo rodičům žáků i dotazovaným studentům byla nabídnuta možnost poskytnutí rigorózní práce v plném znění i s výsledky výzkumu formou zaslání na email, který mohli zájemci zanechat či měli možnost přímo kontaktovat autorku výzkumu. Kontaktní údaje na autorku výzkumu byly zaslány vedení jednotlivých škol, které bylo vyzváno i k možnosti se doptat na jakékoli dotazy spojené s výzkumem. Vedení škol včetně pedagogického sboru tak mělo možnost vysvětlení dalších potřebných souvislostí. Všem školám byl rovněž zaslán odkaz, na již úspěšně obhájenou diplomovou práci, kterou tak měl personál školy možnost si projít, případně rozeslat dál.

2.3. Použité metody sběru dat

Byla zvolena kombinace deskriptivního (popisného) a induktivního statistického přístupu k problému. Studie poskytuje sondu do vystavení žáků hluku napříč různými podmínkami pro učení a memorování, a to jak ve škole, tak doma. Zabývá se rozdíly mezi vybranými sociodemografickými charakteristikami a v neposlední řadě zkoumá vztahy mezi schopnostmi udržení pozornosti a dílčími vlivy, jakými je úroveň hluku, prostředí, a také objektivní souvislost mezi subjektivními hodnoceními pozornosti a objektivními informacemi o psychickém stavu (viz část dotazníku mapující projevy ADHD). Dílčím bodem zkoumání byla i prevalence a četnost používání špuntů do uší, včetně jejich situačního kontextu.

Pro sběr dat byl jako výzkumná metoda zvolen dotazník s názvem „*Hodnocení hluku a jeho vlivu na pozornost*“, který v elektronické podobě za využití online nástroje Google Formuláře, kterým byla sebrána primární data (viz Příloha 8). Celkem se jednalo o 51 otázek, dotazník byl zhruba na 10 – 15 minut. Tato metoda velice usnadnila následné zpracovávání dat, která se automaticky ukládala ve formě excelovských tabulek. Původně byly vyhotoveny dvě verze dotazníku, které byly absolutně totožné. Jedna však byla rozeslána jen školám, které jsou zapojeny v projektu *Šputnomat*. Odpovědělo pouze 8 respondentů, kteří nebyli s ohledem na popis vzorku do výzkumu zařazeni, neboť se jedná o malý, až zanedbatelný počet, který neumožňuje původní záměr: porovnat školy s automaty na špunty se školami, které zatím tuto kompenzační pomůcku neužívají či nepodporují.

Všechny položky v dotazníku byly povinnými poli k vyplnění – při nezodpovězení otázky byl respondent upozorněn, že dotazník nelze odeslat a objevila se červená hláška upozorňující na číslo otázky, která byla z nějakého důvodu vynechána – tím bylo ošetřeno přeskokování či opomenutí otázek.

Otázky v dotazníku byly škálového typu – konkrétně byla využita Likertova škála, a to u jednotlivých položek vzhledem k charakteru otázek buď tříbodová, čtyřbodová, pětibodová či šestibodová. Touto technikou byly měřeny postoje probandů dle míry souhlasu (tedy i přibližná síla postoje) - respondent zvolil z nabízených výroků vždy jeden, který nejvíce odpovídal jeho situaci. Nevýhodou dotazníku je redukce možných odpovědí do předem připravených kategorií. Vzhledem k situaci kolem COVIDu-19, přetížení žáků elektronickými materiály a faktu, že se jedná o nezainteresované a neznámé jedince, kteří nemají za účast ve výzkumu žádné bonusy, byl čas potřebný na vyplnění dotazníku zredukován na 10 – 15 minut, aby tak pokryl minimum časových nákladů. Byla také snaha takto zvýšit návratnost dotazníku. Autorka si je vědoma, že ideální by byla kombinace rozhovoru a dotazníku, popřípadě doplnění dalším experimentem.

Dotazník vlastní konstrukce byl založen na rešerši metod pro hodnocení hluku ve školách. S ohledem na stav karantény byl doplněn o otázky zjišťující hluk doma, čímž poskytuje poměrně novátorské šetření pracovního prostředí při vzdělávání. Dotazník se zaměřil jak na subjektivní vnímání míry rušivosti, tak na objektivní hodnocení hluku při jednotlivých činnostech včetně identifikace jednotlivých rušivých vlivů. Během psaní práce vyvstal i zajímavý výzkumný problém, a to je učení se s puštěnou hudbou na pozadí, což je dnes velmi typické. Byly tedy zařazeny i otázky mapující vliv hudby na proces učení. Dotazníková baterie je doplněna o část otázek vycházející z rysů typických pro poruchy pozornosti – tato část umožňuje hledat vztah mezi individuálními faktory a intenzitou vnímání rušivosti. V rámci teorie byly předloženy i výzkumy naznačující možnost rozdílného vlivu hluku na různé typy

úkonů. I s tímto faktem je v dotazníku počítáno – byly rozlišeny celkem čtyři základní typy úloh/činností vyžadujících pozornost: výklad látky, řešení úloh, čtení učiva a samostatná práce. Doplňující otázka mapuje i pozornost během procesu, který je neodmyslitelně spjat s učením, a tím je memorování související s další kognitivní schopností – s pamětí. Také byly rozlišeny dva školní předměty, které autorka vyhodnotila jako nejzásadnější, a zároveň dostatečně protikladné, během studia na středních školách: řešení matematických úloh a studium jazyků. Vycházela i ze studií zmíněných v teoretické části, které právě nejčastěji pracují s těmito dvěma aspekty – s verbálním a analytickým zpracováním informací ve vztahu k učení se a k pozornosti. Dotazník pracuje i s různými typy hluku: rozlišuje hluk médií při studiu doma (z vnějšího prostředí, např. od sousedů, či přímo z domácnosti, ve které se student nachází), dále se zaměřuje obecně na hluk podle prostředí, v němž žák bydlí (hluk odjinud – z chodby, z vedlejší místnosti, z ulice) či přímo z domácnosti, ve které se učí (hluk chodu elektroniky a domácích spotřebičů, hluk okolních osob – rodinných příslušníků). V rámci školy je to pak především hluk technických pomůcek v učebně (projektor, klimatizace a jiné), hluk okolních osob (ostatních spolužáků) a hluk odjinud (z chodby, z vedlejších tříd apod.)

Otázky ohledně problematiky ADHD vycházely ze standardizovaného dotazníku Weiss Symptom Record II (WSR II) (Weiss, 2010), tedy z komplexního dotazníku psychického stavu vycházejícího z kritérií DSM-IV – konkrétně byly vybrány položky testující pozornost (celkem 9 položek). Položky testující hyperaktivitu a impulzivitu zahrnuty nebyly, přeci jen u středoškolských studentů již nejsou tak typické, jako třeba na prvním stupni ZŠ. V rámci těchto otázek jde především o mapování, zda je pro jedince obtížné věnovat pozornost detailům a nedělat hloupé chyby, udržet pozornost a zůstat soustředěný, dodržovat pokyny a dokončovat práci, organizovat si efektivně čas, nevyhýbat se aktivitám potřebujícím hodně úsilí, neztrácet nebo nezapomínat věci, snadno se nechat vyrušit něčím jiným nebo nezapomínat na své povinnosti. Proband pak odpovídal na škále: vůbec není obtížné – trochu obtížné – středně obtížné – hodně obtížné. Ohledně používání špuntů do uší, které byly předmětem zkoumání v rámci Studie 1 v diplomové práci, byly součástí dotazníku Studie 2 otázky na využití špuntů při učení se v prostorách školy, při samostatné práci během hodiny, při učení se doma, na hlučném koncertě či pro lepší kvalitu spánku. Dotazovaný pak odpovídal opět na škále: nikdy – jen na vyzkoušení – zřídka – občas – většinou – pravidelně.

V závěru dotazníku byl pak student požádán o vyplnění několika demografických údajů. Vzhledem k anonymizaci dotazníku nevyplňoval proband osobní údaje zahrnující jméno, příjmení, adresu bydliště či kontaktní údaje, pouze kraj podle místa povinné školní docházky, pohlaví, věk a typ školní instituce, kterou navštěvuje.

2.3.1. Průběh výzkumu

Bylo osloveno celkem 333 středních škol, gymnázií a středních odborných škol ze čtrnácti krajů České republiky (v Praze bylo osloveno celkem 25 škol). Odpovědi přišly z deseti krajů: Hlavní město Praha, Středočeský, Jihočeský, Plzeňský, Liberecký, Královéhradecký, Pardubický, Vysočina, Jihomoravský a Moravskoslezský. Zbylé čtyři kraje zůstaly bez odezvy (Karlovarský, Olomoucký, Ústecký a Zlínský). Byly osloveny i všechny české školy, které na svých chodbách či ve studovnách mají k dispozici automaty se špunty do uší, a jsou tak zapojeny v projektu Špuntomat. Mezi kontaktovanými institucemi byla i školní zařízení, která spolupracovala s autorkou výzkumu již během diplomové práce. Sběr dat probíhal dva měsíce (byl spuštěn 30.3. a ukončen 30.5.2020). V průběhu výzkumu výzkumnici telefonovalo několik ředitelů, kteří vysvětlovali důvody, proč nemohou zatížit své studenty zasíláním dalšího elektronického materiálu (např. v důsledku změny formy školní docházky z prezenční na online podobu).

Výzkum probíhal v několika fázích. V první fázi byla na základě hypotéz zvolena metoda sběru dat odpovídající předem stanoveným kritériím (viz podkapitola Použité metody sběru dat).

Ve druhé fázi byl sestaven dotazník a převeden do online podoby, konkrétně za využití internetového Formuláře od společnosti Google. Tato fáze také zahrnovala vyhledávání škol, které budou osloveny, a to podle stanovených kritérií (viz podkapitola Charakteristika výběrového souboru). Selektce probíhala na stránkách www.seznamskol.eu, které sdružují veškeré školy podle různých kategorií (např. podle krajů či typu školy). Původně byly vyhotoveny dvě verze dotazníku, které byly absolutně totožné. Jedna však byla rozeslána jen školám, které jsou zapojeny v projektu *Špuntomat*. Odpovědělo pouze 8 respondentů, kteří nebyli s ohledem na popis vzorku do výzkumu zařazeni, neboť se jedná o malý, až zanedbatelný počet, který neumožňuje původní záměr: porovnat školy s automaty na špunty se školami, které zatím tuto kompenzační pomůcku neužívají či nepodporují.

Třetí fázi byla pilotní fáze, v níž byl dotazník odeslán prvním 10 studentům jednoho z pražských gymnázií, kteří byli ochotni dotazník vyplnit a odeslat. Ti se mohli vyjádřit s připomínkami k obsahu dotazníku či upozornit na případné nesrovnalosti. Tímto způsobem se autorka snažila snížit na minimum možná nepochopení otázkám či formě odpovědí v podobě škál. Zároveň bylo cílem najít případné nedostatky projektu, které by následně mohly negativně ovlivnit získaná data. Žádné připomínky vedoucí k zásahům a úpravám původní verze dotazníku nebyly zaznamenány; přesto však přínosem byla možnost dialogu se studenty

(probíhající též formou na dálku, buď přes email nebo telefonicky) ohledně jejich názoru na danou problematiku a získání tak zpětné vazby (byť pouze od několika jedinců) na téma zvolené pro tuto práci, potažmo pro celý výzkum.

Čtvrtou fází tvořilo oslovení vedení škol skrze email. Tento krok zahrnoval i vyhledávání ne vždy funkčních, aktuálních či snadno dohledatelných kontaktů na pověřené osoby škol. V mailu se autorka nejprve představila, pak seznámila obeslané ředitele a ředitelky s účelem výzkumu, dovysvětlila průběh (např. že nemusejí dotazníky posílat nazpět, ale autorka výzkumu vše uvidí automaticky), následně je ujistila o jejich roli, kterou bylo pouze rozeslání webového odkazu pedagogům, resp. žákům.

Pátou fází tvořil sběr dat, který trval celkem dva měsíce. Získaná data byla v závěrečné fázi analyzována a vyhodnocena. Celý výzkum je uzavřen závěrečnou interpretací výsledků, posouzením limitů studie a doporučeními pro případné budoucí experimenty či studie.

2.4. Způsoby zpracování získaných údajů

Data byla automaticky sbírána pomocí internetového Formuláře od společnosti Google. Následně byla vložena do MS Excel tabulky a dále byla zpracována v nejnovější verzi statistického programu IBM SPSS Statistics 23. Sociodemografické položky byly tvořeny nominálními proměnnými, vlastní dotazník pozornosti a hluku se skládal s ordinálních položek. Standardizovaný dotazník ADHD využíval jako součtový skóre proměnnou, kterou lze považovat z hlediska statistického zpracování za intervalovou, vzhledem k charakteru psychologických dat se však jedná spíše o mnohočetnou ordinální proměnnou. Ordinální položky s nižší četností variant odpovědí byly pro lepší srozumitelnost s výsledky zpracovány popisně za pomoci kontingenčních tabulek. Vlastní statistické analýzy byly provedeny za pomoci parametrických testů, konkrétně párového t-testu, jednovýběrového t-testu, testu středních hodnot více skupin (ANOVA), ordinální regresní analýzy a Pearsonovi a Spearmanovi korelace. Výpočty byly doplněny o základní statistické ukazatele a společně s koeficientem výpočtu a signifikací byly pro přehlednost zpracovány do společných tabulek. Stanovená hladina významnosti (spolehlivost) testů byla v této práci $\alpha = 0,05$.

3. Výsledky a jejich interpretace

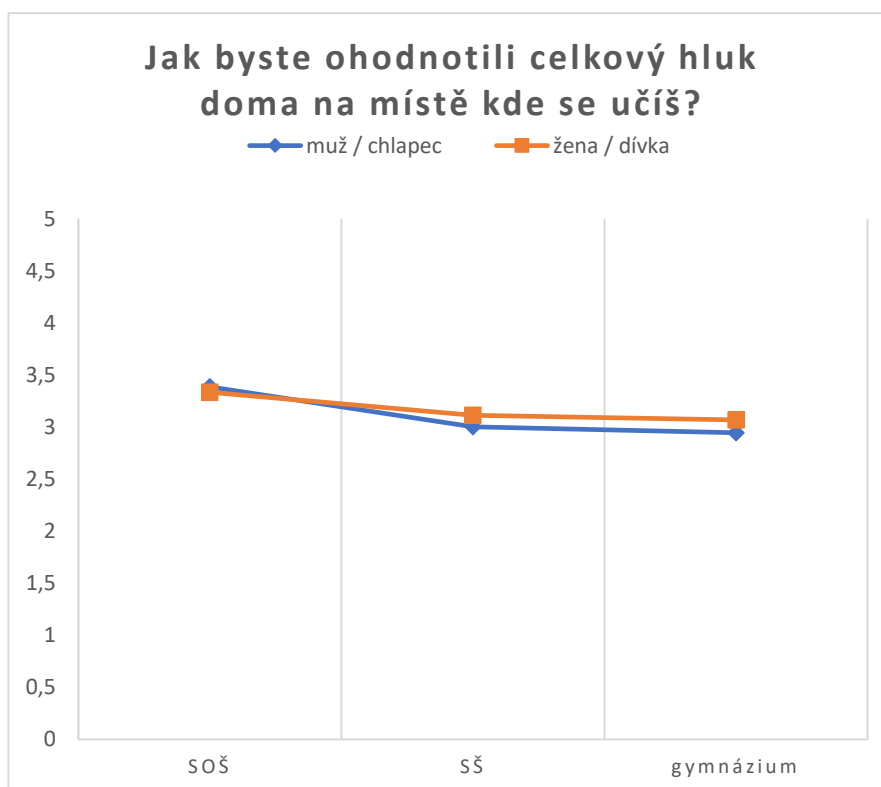
Výzkumná otázka na hlukové prostředí při učení (jak v domácím prostředí, tak ve škole) byla zpracována ve formě popisné statistiky (především pomocí grafů a tabulek).

V domácím prostředí žáci hodnotili rušivý vliv hluku na pozornost při učení se takto:

	Četnost	% četnost
velmi nízký hluk	241	28,2
spíše nízký hluk	367	42,9
střední hluk	167	19,5
spíše silný hluk	60	7,0
velmi silný hluk	20	2,3

Tabulka 8: Celkový hluk doma (N = 855)

Aby mohly být kategorie graficky zobrazeny, byly převedeny na číselné hodnoty (kvantifikovány) následujícím způsobem: velmi nízký hluk = 1, spíše nízký hluk = 2, střední hluk = 3, spíše silný hluk = 4, velmi silný hluk = 5. Následující graf zobrazuje průměrné hodnoty zvláště pro muže a ženy (pohlaví) a pro typ školy.

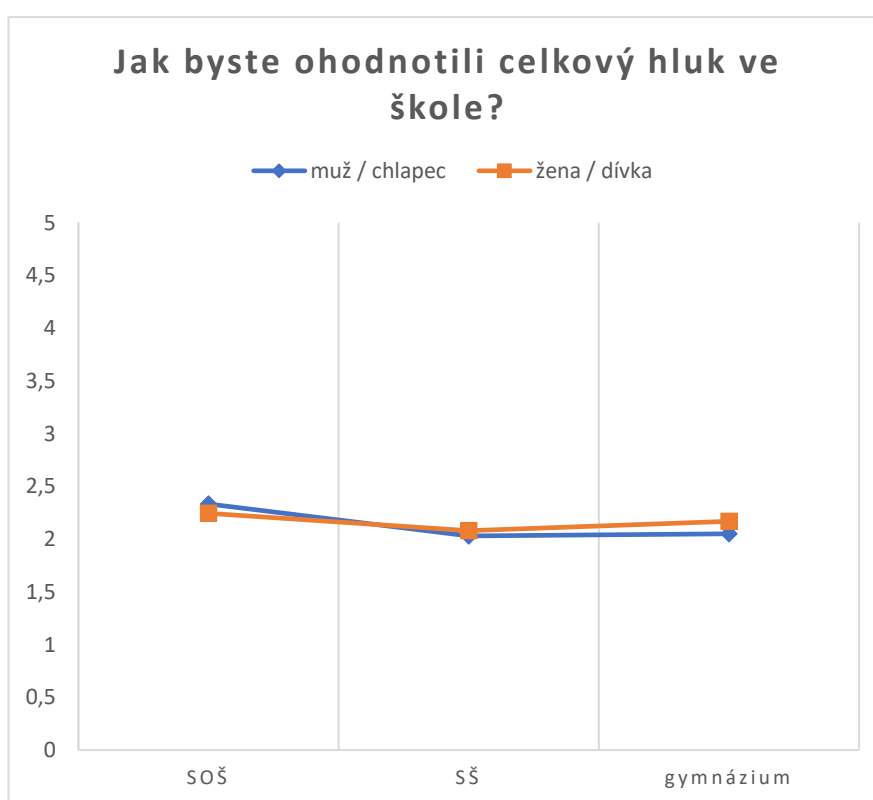


Graf 1: Jak byste ohodnotili celkový hluk doma na místě, kde se učíš? (SD = 0,77; 1 = velmi slabý hluk, 5 = velmi silný hluk)

Ve škole žáci hodnotili rušivý vliv hluku na pozornost při učení se takto:

	Četnost	% četnost
velmi nízký hluk	24	2,8
spíše nízký hluk	173	20,2
střední hluk	429	50,2
spíše silný hluk	174	20,4
velmi silný hluk	55	6,4

Tabulka 9: Celkový hluk ve škole (N = 855)



Graf 2: Jak byste ohodnotili celkový hluk ve škole? (SD = 0,96; 1 = velmi slabý hluk, 5 = velmi silný hluk)

Je patrné, že existuje rozdíl v celkovém hluku ve škole podle typu školy: hodnocení celkového hluku bylo popsáno průměrnými hodnotami – střední odborné školy (M = 3,36), střední školy (M = 3,08) a gymnázia (M = 3,02) (viz Tabulka 10). Nejvíce tedy žáci registrují rušné prostředí na středních odborných institucích. Lze také doplnit, že jako rušivější vnímají prostředí domova rovněž děti ze středních odborných škol – zde se nabízí hypotéza, že se může jednat o žáky např. z rodin s nižším socioekonomickým statusem, kde může bydlet více

spolubydlících či sourozenců pohromadě apod. Další zjištění (viz Graf 2) se týkají pohlaví – i zde existují odlišnosti, pravděpodobně jako více hlučné vnímají prostředí školy chlapci, tedy žáci mužského pohlaví, což je ve shodě i s výsledky získanými dotazováním se na vnímání hluku v domácím prostředí (viz Graf 1). Celkově při porovnání obou zmíněných grafů lze říci, že studenti hodnotí jako rušivější prostředí (ve smyslu vyššího hluku) školní instituce spíše než prostředí domova. V tomto bodě byla naplněna očekávání autorky.

Typ školy	N	M	SD
SOŠ	84	3,36	0,91
SŠ	295	3,08	0,89
Gymnázium	476	3,02	0,86
Celkem	855	3,07	0,88

Tabulka 10: Hodnoty celkového hluku podle typu školy

Výsledky také ukázaly, že věk respondenta nemá vliv na hodnocení hluku doma. Hodnocení celkového hluku je možné popsat průměrnými hodnotami pro jednotlivé věkové skupiny (viz Tabulka 11). Zdá se tedy, že pravděpodobně nejhůře snáší rušivý hluk žáci ve věkové kategorii 19 let a více, tedy starší jedinci, oproti věkové skupině v rozmezí 15–16 let. To může být dáno např. tím, že starší studenti musí vynaložit více pozornosti na těžší učivo, tedy jsou i citlivější na případné rušivé vlivy. Nabízí se i hypotéza, že jsou tito jedinci také již více schopni sledovat a hodnotit konkrétní dopady hluku na proces učení a jeho jednotlivé fáze. Nicméně při analýze pomocí ordinální logistické regrese se vliv věku (nezávislá proměnná) na celkový hluk doma (závislá proměnná, měřeno ordinální škálou) neprokázal jako statisticky významný ($t(854) = 1,06, p = 0,28$).

Věk	N	M	SD
15 a méně	202	2,05	0,90
16 let	171	2,01	0,97
17 let	173	2,21	1,02
18 let	177	2,08	0,95
19 a více	132	2,32	1,05
Celkem	855	2,12	0,98

Tabulka 11: Hodnoty celkového hluku v rodině podle věku respondenta

Byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi rušivými typy hluku ve škole v rámci celkového hodnocení hluku (respondenti museli vybrat ze 3 předem určených možností). To vyplývá z Tabulky 12 ($F(1,854) = 7,747, p < 0,001$), výsledky byly získány analýzou ANOVA. Ukázalo se, že nejvíce obtěžujícím faktorem je pro žáky hlučná technika ($M = 3,22, SD = 0,87$). Tento faktor byl porovnán s ostatními pomocí post-hoc testů. Prokázal se být statisticky významný oproti hluku okolních osob ve třídě ($M = 3,14, SD = 0,88, p = 0,04$) a hluku z chodby či z ulice ($M = 2,89, SD = 0,84, p < 0,001$). Jinými slovy žáci, kteří si primárně stěžují na hluk techniky, jsou také těmi, kteří hodnotí nejvýše hluk ve škole – a to i když byli velmi nízké zastoupení (4 %). Stejně tak se prokázal jako statisticky významný rozdíl mezi hlukem okolních osob ve třídě oproti hluku z chodby či z ulice, kdy hluk okolních osob ve třídě je více obtěžující ($p < 0,001$). Tyto výsledky jsou v souladu se studií autorů Errett et al. (2006). V souvislosti s výsledky studie Klatte et al. (2013) tento závěr nesouhlasí zcela s tím, že mluvené slovo ruší více než hluky v pozadí.

	N	M	SD
hluk techniky (projektor, klimatizace, topení atd.)	36	3,22	0,87
hluk okolních osob ve třídě	583	3,14	0,88
hluk odjinud (z chodby, vedlejší místnosti, ulice)	236	2,89	0,84
Celkem	855	3,07	0,88

Tabulka 12: Subjektivně nejrušivější hluk ve škole

Z výsledků této práce plyne i závěr, že pozornost žáků vůči verbálnímu zpracování informací, tedy procesu soustředění se na výklad látky ($M = 3,47, SD = 0,90$, škála: 1 = vůbec na pozornost nepůsobil, 5 = úplně znesnadnil soustředění), je méně ovlivněna hlukem než analytické zpracování, resp. soustředění vynaložené na pochopení učiva ($M = 3,79, SD = 1,02$), párový t-test ($t(854) = -10,47, p < 0,001$). Zde se nabízí hypotéza, že je tomu tak např. z důvodu, že se žák při snaze pochopit látku může k jednotlivým částem při vyrušení lépe vracet a sám si tak řídit proces porozumění novým informacím. Tento fakt může být zároveň i příspěvkem k poukázání na důležitost klidu ve školních třídách při výkladu pedagogů, jelikož hluk snižuje pozornost, která má následně vliv na paměť (viz Teoretická část) a samozřejmě i na další fáze úspěšného procesu učení, např. právě na srozumitelné zpracování informací. Pravděpodobně

tedy ani následná snaha o pochopení výkladu v tichém prostředí domova či studovny nemůže plně nahradit soustředění a příznivé podmínky ve škole během prvotního vysvětlování látky. Toto zjištění je v souladu se studií zmíněnou v teoretické části – Klatte et al. (2013).

Dále byly statisticky testovány jednotlivé alternativní hypotézy stanovené na začátku práce:

H_1 : Existuje rozdíl v celkové úrovni hluku ve škole a doma.

Hodnocení celkového hluku ve škole ($M = 3,07$, $SD = 0,88$) a doma, tedy na místě, kde se respondent učí ($M = 2,12$, $SD = 0,33$). Při použití párového t-testu ($t(854) = 21,62$, $p < 0,001$) tato data ukazují, že v hodnocení hluku na obou místech existuje statisticky významný rozdíl.

H_2 : Existuje souvislost mezi hodnocením míry hluku ve škole a problémy s pozorností.

Výsledky dotazování na vliv hluku a jeho dopad na pozornost ukazují hodnoty potíží s pozorností žáků, které údajně hluk vůbec neovlivňuje ($M = 11,00$, $SD = 2,84$), spíše neovlivňuje ($M = 9,99$, $SD = 2,48$), tak středně ($M = 9,24$, $SD = 2,24$), spíše ovlivňuje ($9,02$, $SD = 2,42$) a velmi silně ovlivňuje ($M = 9,28$, $SD = 2,98$) (viz Tabulka 13). Souvislost mezi vlivem hluku (1 = velmi slabý hluk, 5 = velmi silný hluk) a problémy s pozorností (1 = hluk vůbec neovlivňuje, 5 = velmi silně ovlivňuje) byla testována pomocí Spearmanova korelačního koeficientu, kdy $r_s(853) = 0,26$, $p < 0,001$, tedy opět $p < 0,05$. Nulovou hypotézu o shodě průměrů zamítáme a přijímáme alternativní hypotézu H_2 na zvolené 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$). Hodnota $r_s = 0,26$ značí slabou (ale statisticky významnou) závislost. Zde je zajímavé i zjištění, že oproti očekávání je souvislost spíše opačná: tedy nejvyšší problémy s pozorností mají ti, kteří reportují, že je hluk ve škole vůbec neovlivňuje. To může být dáno nedostatečnou schopností žáků uvědomit si důsledky hluku na pozornost.

	N	M	SD
vůbec neovlivňuje	36	11,00	2,84
spíše neovlivňuje	175	9,99	2,48
tak středně	251	9,24	2,24
spíše ovlivňuje	266	9,02	2,42
velmi silně ovlivňuje	127	8,47	2,98
Celkem	855	9,28	2,56

Tabulka 13: Hodnocení pozornosti dle vlivu hluku ve škole

H₃: Existuje souvislost mezi mírou využívání špuntů do uší při samostatném učení a subjektivní schopností koncentrace pozornosti.

K otestování této hypotézy využijeme získané odpovědi na otázku: „Ovlivňuje použití špuntů do uší tvé soustředění pozornosti?“ Odpovědi a jejich četnosti znázorňuje následující Tabulka 14. Tato hypotéza byla otestována pomocí jednovýběrového Studentova t-testu. K analýze byly použity pouze odpovědi studentů, kteří použití špuntů vyzkoušeli. Hypotéza H₀ zní: Použití špuntů do uší neovlivňuje soustředění pozornosti ($t(854) = -43,7, p = 0,00$). Hodnota $p < 0,05$ vede k zamítnutí nulové hypotézy H₀ na zvolené 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$). Znamená to tedy, že použití špuntů ovlivňuje soustředění pozornosti, konkrétně jej trochu zlepšuje (ze 159 studentů celkem 46 odpovědělo, že špunty soustředění pozornosti nezlepšují a 113 studentů, tedy 71 %, odpovědělo, že ano).

	N	t	p
Zlepšuje silně	19	- 43,7	0,00
Zlepšuje středně	28		
Zlepšuje trochu	66		
Nezlepšuje vůbec	46		
Nezkoušel jsem	696		
Celkem	855		

Tabulka 14: Objektivní hodnocení pozornosti při používání špuntů (dotazník ADHD)

H₄: Existuje rozdíl v ovlivnění pozornosti hlukem při soustředění na výklad látky, řešení úlohy, samostatné čtení učiva a pochopení látky.

Podle výsledků dotazníku jasně slyšitelný hluk ruší soustředění žáků během jednotlivých úloh takto: při výkladu látky ($M = 3,47, SD = 0,90$), během samostatné práce na řešení úlohy ($M = 3,63, SD = 1,00$), při čtení učiva ($M = 3,71, SD = 1,07$) a při pozornosti věnované pochopení učiva ($M = 3,79, SD = 1,02$) (viz Tabulka 15). Ke zjištění, zda je mezi skupinami statisticky významný rozdíl, byli použity párové t-testy. Z hypotézy testované již dříve víme, že pozornost žáků na soustředění se na výklad látky je méně ovlivněna hlukem než pozornost vynaložená na pochopení učiva. Je patrné, že mezi skupinami je statisticky významný rozdíl ($t(854) = -10,47, p < 0,001$). Hodnota $p < 0,05$ vedla k zamítnutí nulové hypotézy H₀ na 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$). Stejným způsobem byly otestovány i rozdíly mezi ostatními

skupinami. Jako statisticky významný se také ukázal být rozdíl mezi pozorností vynaloženou na výklad látky a na samostatné čtení učiva ($t(854) = -9,22, p < 0,001$). Pozornost žáků na soustředění se na výklad látky je méně ovlivněna hlukem než pozornost vynaložená na samostatné čtení učiva. Z vybraných alternativ tedy nejvíce ruší hluk žáky během soustředění se na pochopení učiva a při samostatném čtení látky. Toto zjištění je opět v souladu se studií zmíněnou v teoretické části – Klatte et al. (2013).

	N	M	SD
Když se soustředím na výklad látky, tak by mi jasně slyšitelný hluk:	855	3,47	0,90
Když se soustředím na samostatnou práci na řešení úlohy, tak by mi jasně slyšitelný hluk:	855	3,63	1,00
Když se soustředím na samostatné čtení učiva, tak by mi jasně slyšitelný hluk:	855	3,71	1,07
Když se soustředím na pochopení látky, tak by mi jasně slyšitelný hluk:	855	3,79	1,02

Tabulka 15: Rozdíl v ovlivnění pozornosti hlukem u jednotlivých úloh

H_5 : Studenti častěji využívají špunty při samostatné práci doma než ve škole.

Hodnoty skupiny žáků, kteří špunty využívají při samostatném učení se ve škole, jsou ($M = 1,20, SD = 0,71$) a parametry skupiny studentů se špunty v uších během učení doma jsou ($M = 1,25, SD = 0,84$). Průměr byl vypočten pro každou skupinu z převedených hodnot: nikdy = 1, jen jsem vyzkoušel = 2, občas = 3, zřídka = 4, většinou = 5 a pravidelně = 6. Počty můžeme vidět v Tabulce 16. Dále na základě provedeného párového t-testu je patrné, že mezi skupinami neexistuje statisticky významný rozdíl, ($t(854) = 1,2, p = 0,21$), tudíž hodnota $p > 0,05$. Zde nebyla zamítnuta nulová hypotéza H_0 na 5% hladině významnosti ($\alpha = 0,05$). Podle těchto závěrů lze tedy říci, že studenti používají špunty ve škole a doma stejně. Je však nutné poukázat na fakt, že většina respondentů špunty nepoužívá vůbec.

	Využíváš špunty do uší při učení se doma?	Využíváš špunty do uší při učení se v prostorách školy?
Nikdy	755	766
Jen jsem vyzkoušel	36	39
Občas	14	19
Zřídka	28	21
Většinou	11	4
Pravidelně	11	6
Celkem	855	855

Tabulka 16: Využití špuntů – počty

Na základě vyhodnocených dat (resp. statisticky testovaných hypotéz) lze formulovat následující závěry: Byly potvrzeny čtyři z pěti stanovených hypotéz, tedy že existují rozdíly ve vnímání hluku ve škole a doma, dále že existuje souvislost mezi mírou využívání špuntů a schopností se koncentrovat. Výsledky přinesly informaci, že se subjektivní pocit ovlivnění pozornosti váže i na rozdílný typ úloh, a že v neposlední řadě existuje souvislost mezi problémy s pozorností a hodnocením míry hluku ve škole. Zajímavé konkrétně u této hypotézy bylo i zjištění, že žáci, kteří vyplnili, že je hluk ve škole vůbec nijak neovlivňuje, měli nejvyšší hodnoty v objektivních problémech s pozorností. To může poukazovat např. na neschopnost náhledu na své obtíže či podceňování dopadu hluku na soustředění. V rámci páté hypotézy nebyla zamítnuta nulová hypotéza, na základě čehož se dá říci, že není prokázáný rozdíl mezi četností používání špuntů do uší studenty při samostatné práci ve škole a doma. Hypotézy i výsledky studie jsou spíše mapujícího charakteru a obecného znění, určitě by tedy bylo vhodné je otestovat i dalšími metodami a zaměřit se na důvody, proč data takto vyšla, popř. hledat další souvislosti např. s jinými sociodemografickými charakteristikami.

4. Diskuze a limity práce

Výsledky tohoto výzkumu bylo obtížné porovnávat se závěry jiných studií, i když na toto téma bylo realizováno mnoho výzkumů. Každý se však zabýval specifickými hlukovými podněty či činnostmi, chybí tedy jakýsi komplexní „zastřešující“ výzkum. Také stále není jasná odpověď na klíčovou otázku ohledně hudební kulisy, zda je tedy v odborné komunitě vnímána spíše jako distraktor či naopak jako pozitivní faktor pro proces učení – existují obě názorové skupiny odborníků. Ani tato práce nepřináší jasnou odpověď.

V této práci byly prokázány statisticky významné rozdíly mezi rušivými typy hluku ve škole v rámci celkového hodnocení hluku. Respondenti si však v dotazníku museli vybrat ze tří předem určených možností – nemohli tedy sami dopsat případné další rušivé zdroje hluku, také se některých z nich nemusela týkat žádná z předložených alternativ. Zároveň je možné, že žáky ruší i více zdrojů hluku současně. Podařilo se zjistit, že studenti jako nejrušivější faktor v rámci školy hodnotí hluk techniky ve třídách (např. projektor, topení či klimatizace), který může výrazně ovlivňovat celkový prožitek hlučnosti prostředí (viz kapitola Výsledky a jejich interpretace). V souladu s teorií Klatě et al. (2013) je potvrzená hypotéza, že se subjektivní pocit ovlivnění pozornosti váže i na rozdílný typ úloh a činností. Všechny výsledky by si však zasloužily hlubší zkoumání (např. pomocí experimentů, při nichž by výzkumníci manipulovali s různými typy hluků během studování textů/memorování/vyplňování matematických úloh apod.).

Výsledky testování hypotézy H_3 , zda existuje souvislost mezi mírou využívání špuntů při samostatném učení a subjektivní schopností koncentrace pozornosti, jsou trochu sporné. Je to dáno tím, že hodně studentů nikdy nezkoušelo při učení špunty použít, nemohou tedy danou situaci posoudit a tím pádem chybí seriózní data. Pro další studie by tedy bylo vhodné mít i skupinu studentů, kteří jsou běžně zvyklí se špunty studovat. To by bylo možné ošetřit například kvalitativním výzkumem v podobě rozhovorů s žáky, či krátkým dotazníkem mapujícím pouze tuto skutečnost a následně dělicím žáky do dvou skupin. Poté by bylo možné vytvořit dvě varianty dotazníku pro obě skupiny žáků nebo opět realizovat mezisubjektový design experimentu, jako tomu bylo ve Studii 1. Určitě by byl zajímavý i vnitrosubjektový experiment, v němž by měl každý žák možnost zkusit si obě situace a porovnat svůj následný výkon přímo sám na sobě, zároveň by tím byly ošetřeny např. interindividuální odlišnosti žáků, které by samy o sobě mohly zkreslit data výzkumu. Je také důležité vzít při interpretaci této hypotézy v potaz fakt, že pokud některý z žáků špunty používá a následně tvrdí, že se pak lépe soustředí, dá se to obtížně porovnat s jedincem, který špunty během učení nevyužívá (např. je možné, že

se ten první soustředí obecně hůře, a proto se rozhodl používat špuntů). K otestování této hypotézy byla využita otázka, která je sycena třemi spíše kladně laděnými odpověďmi a jednou odpovědí neutrálního charakteru. Chybí zde odpovědi zaměřující se na zkoumání možného opačného efektu špuntů – např. zda pozornost žáků zhoršují, zda je samotné nošení této kompenzační pomůcky pro studenty obtěžující apod. Je tedy možné, že jsou tímto výsledky zkreslené spíše ve prospěch špuntů, neboť např. některý z respondentů nedokáže dopad špuntů na pozornost posoudit a odpověď si tedy spíše tipnul.

V případě hypotézy H_5 je dobré se zamyslet nad interpretací čísel z důvodu přepočtu škál na čísla – autorka zde zvažovala i neparametrický test, který by byl možná pro samotné srovnání vhodnější (byl by určitě použit při počtu pozorování nižší než 30).

Zdroje hluku použité v dotazníku byly odvozeny od výzkumných zjištění v rámci pedagogické psychologie. Bylo by přínosné čerpat i z kognitivní oblasti, zde by však musel probíhat spíše experiment než dotazníkové šetření. Ohledně faktoru puštěné hudby je otázkou, nakolik jsou nebo nejsou studenti sami schopni zhodnotit, zda byla pro jejich studium přínosem, či nikoli. To samé uvádí ve své studii i Hall (1952).

Jak již bylo zmíněno v kapitole Výzkumné otázky a hypotézy, i do tohoto typu výzkumu mohla zasahovat celá řada nežádoucích (intervenujících) proměnných, které mohly zkreslit výzkumná zjištění. Patří mezi ně například nízká motivace ze strany probandů (např. v důsledku toho, že dotazník byl anonymizován a studenti nebyli známkováni či nějak odměňováni), ale i ze strany pedagogů, případně vedení škol, kterým rovněž nebyla poskytnuta žádná kompenzace či odměna za jejich čas a dobrou vůli, dále aktuální zdravotní stav účastníků (psychický i fyzický), řada osobnostních proměnných, nebo atmosféra prostředí, v němž dotazník vyplňovali - pravděpodobně šlo převážně o vyplňování z domova, což má své klady i zápory. Autorka například nemá informace o tom, zda studenti během vyplňování dotazníku měli na tento proces klid. Pokud ne, mohlo jít o celou škálu rušivých vlivů – od vyrušování rodinnými příslušníky, přes rozptylování podněty, které ve škole žáci nemají (např. si kdykoli moci dojít pro něco do lednice apod.), až po v této práci zmíněné téma v podobě hudební kulisy. Vliv mohla mít zajisté i celková situace ve společnosti daná nečekaným a pro někoho zajisté stresujícím nouzovým stavem, také v důsledku toho změna formy školní docházky (z prezenční na online podobu, s čímž se pojí i přetížení žáků v podobě nutnosti zpracovávání mnoha elektronických materiálů apod.) či rozdílná míra inteligence jedinců (která mohla ovlivnit i míru pochopení dotazů, na které jim navíc neměl z důvodů nepřítomnosti výzkumnice při vyplňování dotazníku kdo odpovědět atd.). Vzhledem k množství intervenujících proměnných se nabízí možnost zmapovat míru zmíněných skutečností, které mohly do výzkumu více či méně zasáhnout a

ovlivnit tedy výsledky. Bylo by jistě vhodné doplnit výzkumný design o rychlý dotazník doptávající se na aktuální prožívání situace, na podmínky při vyplňování dotazníku apod. Nicméně dotazník vznikl již před pandemií COVID, zároveň bylo záměrem autorky zbytečně nezatěžovat žáky více, než je nutné (i vzhledem k telefonátům vedení škol, kteří vysvětlovali přetížení studentů majících výuku celý den na počítači). Původní předpoklad autorky výzkumu, tedy fakt, že žáci vzhledem k tomu, že nemusí fyzicky chodit do školy a mohou zůstat v určitém pohodlí domova, by mohl zvýšit ochotu k vyplnění elektronického dotazníku (navíc při zvyku běžně zacházet s počítačem během různých aktivit), se ukázal být mylný.

Jedním z limitů práce mohla být i nemožnost kontrolovat část výzkumu, konkrétně tu, ve které se jednalo o získání probandů pro dotazník. Autorka nemohla ovlivnit to, jakou formou ředitelé a následně pedagogové, předali žákům její prosbu o vyplnění dotazníku.

Autorka původně chtěla mapovat subjektivní vztahování se k vnímanému hluku za použití špuntů do uší. Nakonec vzala v potaz fakt, že bez předchozího (kvalitativního) výzkumu by byl souhrn postojů žáků (rozdělených například na subšklály: pozitivní postoje a negativní postoje) vlastně jen výzkumníkovým subjektivním brainstormingem a nepostihoval by pravděpodobně všechny postoje, které by mohli žáci při svém hodnocení mít. Z tohoto důvodu by bylo před tvorbou samotného dotazníku více než vhodné realizovat opět např. individuální rozhovory se studenty, na jejichž základě by byl pak dotazník vyvinut. Opět zde však narážíme na (nejen) časovou náročnost. Zajímavé by také bylo, kdyby již v loňském roce testované školy umožnily proces kompletního retestování s ročním dostupem, což však (i vzhledem k mimořádné situaci) nebylo možné realizovat.

Jak již bylo zmíněno v kapitole Výzkumné otázky a hypotézy, otázka týkající se mapování využívání špuntů do uší, s nimiž se pracovalo především v experimentu ve Studii 1, a z toho plynoucí původní zamýšlená hypotéza, zda existuje rozdíl ve využívání špuntů do uší mezi žáky studujícími na škole se *Špuntomatem* a bez *Špuntomatu*, nebylo možné otestovat z důvodu velmi nízkého až zanedbatelného počtu odpovědí od respondentů ze škol, které jsou v projektu *Špuntomat* zapojeny. Bylo by zajímavé dále ověřit jeden z předpokladů autorky výzkumu, tedy že žáci škol, které jsou v projektu zapojeny, budou vykazovat lepší výkony v důsledku častějšího využití této kompenzační pomůcky, např. z důvodu lepší dostupnosti špuntů a tím i přirozeně zažitější zvyk studentů se učit během jejich používání, možná pravděpodobnost vyšší míry klidu atd.

Bylo by také zajímavé (v rámci dalších studií) zkoumat, jak souvisí např. používání kompenzační pomůcky v podobě špuntů do uší s délkou učení a s případným rozdělováním látky na menší časové úseky. Každý má jiné návyky a strategie, které při procesu učení

uplatňuje. Špunty jsou tedy možná vhodnější pro ty, kteří preferují delší učební bloky (i vzhledem k pragmatickému jednorázovému nandání a vyndání špuntů z uší).

Hypotézy i výsledky Studie 2 jsou spíše mapujícího charakteru a obecného znění, určitě by tedy bylo vhodné je otestovat i dalšími metodami a zaměřit se na důvody, proč data takto vyšla, popř. hledat další souvislosti např. s jinými sociodemografickými charakteristikami apod. Pro další studie by mohlo být námětem i bližší zkoumání hluku a jeho vlivu dle krajů ČR (autorka má na mysli možnost odlišné míry, typu či zdroje hluku např. v menších městech či vesnicích v porovnání s hlavním městem Praha).

Autorka výzkumu byla při výběru respondentů omezena i tím, které školy byly ochotny se do projektu zapojit. Na sběr dat v této studii mělo určitě nemalý vliv období krize kolem pandemie COVID – osloveny byly stovky škol, z nich zareagovalo pouze malé množství (přesný počet není znám, neboť tento údaj nebyl předmětem dotazníkového šetření, ohledně zapojení škol podle krajů se výzkumu zúčastnilo deset krajů ze čtrnácti, čtyři tedy zůstávají zcela nezmapované). I přes celkem dobrou míru návratnosti dotazníku by určitě bylo vhodné studii zopakovat v jiném časovém období – počet respondentů by se mohl navýšit a sebraná data by mohla být vhodnější pro celkovou reprezentativitu výsledků.

Závěr

V dnešní době, kdy změna je každodenní součástí našeho života, kdy se velmi intenzivně mění podněty, které na nás působí a kdy se životní tempo neustále zrychluje, je důležité rozvíjet schopnost vědomého zaměření se na to, co subjektivně vnímáme jako důležité. Přes vnější i vnitřní rozptylující podmínky je pro kvalitní každodenní fungování zásadní dovedností umět si zorganizovat a naplánovat své aktivity a kroky k cílům, ať již osobním či profesním. Tato práce je příspěvkem k velmi rozsáhlému tématu. Autorka se snažila toto téma pojmut zejména ve vztahu k procesu učení a paměti středoškolských studentů, neboť považuje tuto problematiku za často podceňovanou, či možná spíše nedoceněnou.

Diplomová práce předkládá teoreticky obsáhle uchopené a o nové kapitoly obohacené téma pozornosti s důrazem na její fyziologické fungování, hlavní vlastnosti a jejich důležitost a projevy, a také na úzké propojení prosexie s pamětí, které je pro proces učení zcela nezbytné. Rigorózní práce doplňuje ještě problematiku hluku při soustředění a rozšiřuje jí o souvislosti hudby puštěné při studiu. Práce také shrnuje závěry několika studií, které se snaží poukázat na možnosti rozvíjení a posilování záměrné pozornosti pro vědomější a úspěšnější život.

Na teoretickou část práce navazuje část empirická, v níž je detailně popsán kvantitativní výzkum obou studií – tedy Studie 1 a Studie 2. Cílem první studie bylo zmapovat problematiku pozornosti žáků středních škol během procesu záměrného učení, a to za použití nenáročné kompenzační pomůcky, kterou zde představovaly pěnové špunty do uší. Špunty měly zajistit snížení působení rušivých elementů přicházejících z okolního prostředí. K tomuto účelu byl realizován experiment celkem ve dvanácti třídách na pražských i mimopražských gymnáziích. Během něho byly v průběhu jedné vyučovací hodiny ověřovány čtyři stanovené hypotézy. Výzkumné otázky se týkaly především míry pozornosti (resp. soustředění) během plnění výkonových testů a testu na zapamatování, který v krátkém čase simuloval proces učení, a dále výkonu žáků v jednotlivých testech. Druhá studie probíhala formou elektronického dotazníku a opět se zaměřovala na studenty středních škol, gymnázií a středních odborných škol. I přes krizovou situaci ve společnosti se podařilo získat 855 respondentů, kteří přispěli k otestování pěti hypotéz zkoumajících objektivní hluk při činnostech (doma i ve škole), a také subjektivní hluk při samostatné práci, výkladu látky, řešení úloh nebo čtení učiva.

Výzkumná část je v obou případech zakončena diskuzí nad limity testování a obsahuje také návrhy pro případné navazující studie, neboť výsledky výzkumu pro účely této práce by bylo vhodné dále ověřit dalšími metodami.

Teoretická i praktická část práce by měly dále posloužit jako statistická podpora projektu

Špuntomat, a také jako ucelený soubor informací a základní materiál pro další případné studie v této oblasti. Navzdory tomu, že nebyla potvrzena žádná z hypotéz Studie 1, autorka doufá, že tato práce může být prvním krokem pro rozšíření tématu do praxe, např. při výuce dětí s různými pozornostními deficity, jejichž počet se neustále zvyšuje. Studie 2 přinesla několik zajímavých zjištění, a to nejen na základě čtyř potvrzených stanovených hypotéz. Mnoho dalších údajů by se jistě dalo z dat získaných z dotazníku ještě více rozvést a zpracovat.

Výsledky by mohly přinést podněty pro ulehčení některých fází učení, příp. by mohly pomoci s plněním každodenních úkonů náročných na soustředění, a to i žákům bez diagnóz v této oblasti. Zjištění ze Studie 2, např. ohledně vnímání hlučné techniky jako celkově výrazného faktoru hluku, by mohla přispět jako podnět ke zlepšení podmínek ve škole. Někdy i neuvědomovaná maličkost může žáky buď hodně rušit, nebo naopak, při správném zacházení, jim může i pomoci se lépe soustředit na výuku ve škole i na následné učení se v domácím prostředí.

Seznam použité literatury

- Alexandria, V. (2003). Methylphenidate (Ritalin). U. S. Department of Justice, U. S. Drug Enforcement Administration [online]. [cit. 2019-02-10]. Dostupné z: <http://www.dea.gov/concern/methylphenidate.html>. staženo
- Alloway, T. P., & Alloway, R. (2015). *Understanding Working Memory* (2nd ed.). Los Angeles: Sage.
- Andrewes, D. G. (2001). *Neuropsychology: From theory to practice*. New York: Psychology Press.
- Ariely, D. (2010). *Predictably irrational: The hidden forces that shape our decisions*. New York: Harper Perennial.
- Arnold, W., & Pauli, R. (1972). *Psychologisches Praktikum: Leitfaden für psychologische Übungen. 2. Diagnostisches Praktikum: motivierende Subjektdiagnosen*. Stuttgart: Fischer.
- Atkinson, R. L., Atkinson, R. C., Smith, E. E., Bem, D. J., & Nolen-Hoeksema, S. (2003). *Psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál.
- Bailey, W. J., (1995). Factline on non-medical use of Ritalin. Factline Number 9 November 1995, pp. 1-7. [online]. [cit. 2019-02-9]. Dostupné z: <http://www.drugs.indiana.edu/>
- Barker, F. G. II (1995). "Phineas among the phrenologists: the American crowbar case and nineteenth-century theories of cerebral localization". *Journal of Neurosurgery*. 82(4), 672–682.
- Barkley, R. A. (2006). *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: The Guilford Press.
- Barrouillet, P., Gavens, N., Vergauwe, E., Gaillard, V., & Camos, V. (2009). Working memory span development: a time-based resource-sharing model account. *Developmental psychology*, 45(2), 477 - 490.
- Bartenwerfer, H (1964). Allgemeine Leistungstests. In R. Heiss, *Handbuch der Psychologie, Psychologische Diagnostik* (385-410). Göttingen: Hogrefe.
- Bavelier, D., Green, C. S., Han, D. H., Renshaw, P. F., Merzenich, M. M., & Gentile, D. A. (2011). Brains on video games. *Nature reviews neuroscience*, 12(12), 763 – 768.
- Benjafield, J. G. (1997). *Cognition* (2nd ed.). Englewood Cliffs: Prentice-Hall, Inc.
- Bishop, J. H., & Wößmann, L. (2004). Institutional Effects in a Simple Model of Educational

- Production. *Education Economics*, 12(1), 17-38.
- Bolles, R. C. (1970). Species-specific defense reactions and avoidance learning. *Psychological Review*, 77(1), 32–48.
- Brichcín, M., Klose, J., & Vacíř, K. (2002). *NQ-S: Zátěžový test regulace kognitivních procesů*. Praha: Testcentrum.
- Broadbent, D. (1958). *Perception and Communication*. London: Pergamon Press.
- Burgess, H. (2011). Deepening the Discourse Using the Legal Mind’s Eye: Lessons from Neuroscience and Psychology that Optimize Law School Learning. *Quinnipiac Law Review*, 1(23).
- Byrne, D. C., Davis, R. R., Shaw, P. B., Specht, B. M., & Holland, A. N. (2011). Relationship between comfort and attenuation measurements for two types of earplugs. *Noise & Health*, 13(51), 86-92.
- Carter, R. (2010). *Lidský mozek*. Praha: Knižní klub.
- Casey, B. J., Somerville, L. H., Gotlib, I. H., Ayduk, O., Franklin, N. T., Askren, M. K.,... & Glover, G. (2011). Behavioral and neural correlates of delay of gratification 40 years later. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(36), 14998-15003.
- Castellanos, F. X., Giedd, J. N., Berquin, P. C., Walter, J. M., Sharp, W., Tran, T.,... & Zijdenbos, A. (2001). *Quantitative brain magnetic resonance imaging in girls with attention-deficit/hyperactivity disorder*. *Archives of general psychiatry*, 58(3), 289-295.
- Cattell, R. B. (1957). *Personality and motivation structure and measurement*. Oxford: World Book Co.
- Colley, M. (2009). Attention deficit (hyperactivity) disorder – AD(H)D. In D. Pollak, *Neurodiversity in Higher Education: Positive Responses to Specific Learning Differences* (pp. 169–193). West Sussex: John Willey.
- Corbetta, M., & Shulman, G. L. (2002). Control of goal-directed and stimulus-driven attention in the brain. *Nature reviews neuroscience*, 3(3), 201-215.
- Corhan, C. M., & Gounard, B. R. (1976). Types of music, schedules of background stimulation, and visual vigilance performance. *Perceptual and motor skills*, 42(2), 662.
- Cowan, N. (2000). The Magical Number 4 in Short-Term Memory: A Reconsideration of Mental Storage Capacity. *Behavioral & Brain Science*. 24(1), 87–113.
- Crider, A. B., Goethals, G. R., Kavanaugh, R. D., & Solomon, P. R. (1989). *Psychology*. New York: Harper Collins Publishers, 5-34.

- Cripe, F. F. (1986). Rock music as therapy for children with attention deficit disorder: An exploratory study. *Journal of Music Therapy*, 23(1), 30-37.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). Toward a psychology of optimal experience. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. 209-226). Dordrecht: Springer.
- Csikszentmihalyi, M., & Larson, R. (1984). *Being adolescent: Conflict and growth in the teenage years* (pp. 325-339). New York: Basic Books.
- Čáp, J. (1987). *Psychologie pro učitele*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Črněc, R., Wilson, S.J., & Prior, M. (2006). The Cognitive and Academic Benefits of Music to Children: Facts and fiction. *Educational Psychology*, 26, 579–594.
- Dalton, B. H., & Behm, D. G. (2007). Effects of noise and music on human and task performance: A systematic review. *Occupational ergonomics*, 7(3), 143-152.
- Davies, D. R., Lang, L., & Shackleton, V. J. (1973). The effects of music and task difficulty on performance at a visual vigilance task. *British Journal of Psychology*, 64(3), 383-389.
- Davis, R. (2008). What do we know about hearing protector comfort? *Noise & Health*, 10(40), 83-9.
- Davydov, V. V., & Markova, A. K. (1981). Theory of the learning activity of schoolchildren. *Voprosy Psychologii*, 6, 13-26.
- Derakshan N., & Eysenck, M. W. (1998). Working memory capacity in high trait-anxious and repressor groups. *Cognition & Emotion*, 12(5), 697-713.
- DeSantis, A. D., Webb, E. M., & Noar, S. M. (2008). Illicit use of prescription ADHD medications on a college campus: a multimethodological approach. *Journal of American college health*, 57(3), 315-324.
- Deutsch, J. A., & Deutsch, D. (1963). Attention: Some theoretical considerations. *Psychological review*, 70(1), 80 – 90.
- Drew, T., Vö, M. L., & Wolfe, J. M. (2013). The invisible gorilla strikes again: sustained inattentive blindness in expert observers. *Psychological Science*, 24(9), 1848-53.
- Drtílková, I. (2007). *Hyperaktivní dítě: Vše, co potřebujete vědět o dítěti s hyperkinetickou poruchou (ADHD)*. Praha: Galén.
- Duffy, E. (1972). Activation. In N. S. Greenfield & R. A. Sternbach (Eds.), *Handbook of*

- psychophysiology* (pp. 577–623). New York: Holt.
- Dunn, R. (2000). Learning styles: Theory, research, and practice. *National Forum of Applied Educational Research Journal*, 13, (1), 3-22.
- Đurič, L., & Štefanovič, J. a kol. (1977). *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: SPN.
- Erikson, E. H. (2015). *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha: Portál.
- Errett, J., Bowden, E. E., Choiniere, M., & Wang, L. M. (2006). Effects of noise on productivity: does performance decrease over time?. In *Building Integration Solutions* (pp. 1-8).
- Etaugh, C., & Michals, D. (1975). Effects on reading comprehension of preferred music and frequency of studying to music. *Perceptual and Motor Skills*, 41(2), 553-554.
- European Medicines Agency (2011). *Assessment report for modafinil containing medicinal products*. London: EMA.
- Eysenck, M. W., Derakshan, M., Santos, R., & Calvo, M. G. (2007). Anxiety and cognitive performance: Attentional control theory. *Emotion*, 7(2), 336-353.
- Fan, J., McCandliss, B. D., Sommer, T., Raz, A., & Posner, M. I. (2002). Testing the efficiency and independence of attentional networks. *Journal of cognitive neuroscience*, 14(3), 340-347.
- Ferguson, A. R., Carbonneau, M. R., & Chambliss, C. (1994). Effects of positive and negative music on performance of a karate drill. *Perceptual and motor skills*, 78(3 Pt 2), 1217–1218.
- Ferjenčík, J. (2000). *Úvod do metodologie psychologického výzkumu: jak zkoumat lidskou duši*. Praha: Portál.
- Ferrari, J. R. (1992). Psychometric validation of two procrastination inventories for adults: Arousal and avoidance measures. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 14, 97-110.
- Fontana, D. (1997). *Psychologie ve školní praxi: příručka pro učitele*. Praha: Portál.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2013). "Positive affect and the complex dynamics of human flourishing": Correction to Fredrickson and Losada (2005). *American Psychologist*, 68(9), 822.
- Freud, S. (1994). *Výklad snů*. Pelhřimov: Nová tiskárna.
- Freud, S. (2000). *Tři pojednání k teorii sexuality. Sebrané spisy Sigmunda Freuda, 1904- 1905*.

- Praha: Psychoanalytické nakl. J. Kocourek.
- Furnham, A., & Strbac, L. (2002). Music is as distracting as noise: The differential distraction of background music and noise on the cognitive test performance of introverts and extraverts. *Ergonomics*, *45*(3), 203-217.
- Galéra, C., Orriols, L., M'Bailara, K., Laborey, M., Contrand, B., Ribéreau-Gayon, R.,... & Maury, B. (2012). Mind wandering and driving: responsibility case-control study. *BMJ (Clinical Research Ed.)*, *345*, pp. e8105.
- Gal'perin, P. J. (1984). *Úvod do psychológie*. Bratislava: SPN.
- Garnier, L. M., Arria, A. M., Caldeira, K. M., Vincent, K. B., O'Grady, K. E., & Wish, E. D. (2010). Sharing and selling of prescription medications in a college student sample. *The Journal of clinical psychiatry*, *71*(3), 262 - 269.
- Gentile, D. A., Choo, H., Liau, A., Sim, T., Li, D., Fung, D., & Khoo, A. (2011). Pathological video game use among youths: a two-year longitudinal study. *Pediatrics*, *127*(2), 219–329.
- Gilavand, A., Jamshidnezhad, A. (2016). The Effect of Noise in Educational Institutions on Learning and Academic Achievement of Elementary Students in Ahvaz, South-West of Iran. *International Journal of Pediatrics*, *4*(3), 1453-1463.
- Giles, M. M. (1991). A Little Background Music, Please. *Principal*, *71*(2), 41-44.
- Gittelman, R., Mannuzza, S., Shenker, R., & Bonagura, N. (1985). Hyperactive boys almost grown up: I. Psychiatric status. *Archives of general psychiatry*, *42*(10), 937–947.
- Glass, D. C., & Singer, J. E. (1972). *Urban stress: Experiments on noise and social stressors*. New York: Academic Press.
- Goetz, M., & Uhlíková, P. (2009). *ADHD – porucha pozornosti s hyperaktivitou: Příručka pro starostlivé rodiče a zodpovědné učitele*. Praha: Galén.
- Gojná, M. K. (2014). *Přirozený a spontánní výtvarný projev dospívajících* (Disertační práce). Brno: PdF MU.
- Goleman, D. (2014). *Pozornost: Skrytá cesta k dokonalosti*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- Goodman, D. W., & Thase, M. E. (2009). Recognizing ADHD in Adults with Comorbid Mood Disorders: Implications for Identification and Management. *Postgraduate Medicine*, *121*(5), 31-41.
- Gorlick, A. (2009). Media multitaskers pay mental price, Stanford study shows. *New Scientist*, *5*, 11.

- Gregoire, M. A. (1984). Music as a prior condition to task performance. *Journal of Music Therapy*, 21(3), 133–145.
- Grob, A., Meyer, C. S., & Haggmann-von Arx, P. (2013). *IDS – Inteligenční a vývojová škála pro děti ve věku 5–10 let*. Praha: Hogrefe –Testcentrum.
- Groenewold, M. R., Masterson, E. A., Themann, C. L., & Davis, R. R. (2014). Do hearing protectors protect hearing? *American journal of industrial medicine*, 57(9), 1001-1010.
- Hall, J. C. (1952). The effect of background music on the reading comprehension of 278 eighth and ninth grade students. *The Journal of Educational Research*, 45(6), 451-458.
- Hall, K. M., Irwin, M. M., Bowman, K. A., Frankenberger, W., & Jewett, D. C. (2005). Illicit use of prescribed stimulant medication among college students. *Journal of American College Health*, 53(4), 167-174.
- Hallam, S. and Price, J. (1998). Can the use of background music improve the behaviour and academic performance of children with emotional and behavioural difficulties? *British Journal of Special Education*, 25(2), 88-90.
- Hallam, S., Price, J., & Katsarou, G. (2002). The effects of background music on primary school pupils' task performance. *Educational Studies*, 28, 111–122.
- Hallowell, E. M., & Ratey, J. J. (2007). *Poruchy pozornosti v dětství i dospělosti*. Praha: Návrat domů.
- Harlow, John Martyn (1868). Recovery from the Passage of an Iron Bar through the Head. *Publications of the Massachusetts Medical Society*. 2(3), 327–47.
- Hartl, P., & Hartlová, H. (2000). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
- Hasenkamp, W., & Barsalou, L. W. (2012). Effects of meditation experience on functional connectivity of distributed brain networks. *Frontiers in human neuroscience*, 6, 38.
- Hasenkamp, W., Wilson-Mendenhall, C. D., Duncan, E., & Barsalou, L. W. (2012). Mind wandering and attention during focused meditation: a fine-grained temporal analysis of fluctuating cognitive states. *NeuroImage*, 59(1), 750-760.
- Havránek, J. (1990). *Hluk a zdraví*. Praha: Avicenum.
- Helus, Z. (1979). *Psychologie školní úspěšnosti žáků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Helus, Z. (2011). *Úvod do psychologie*. Praha: Grada Publishing.
- Holcmanová, N. (2012). *Hluk a zdraví v pracovním prostředí. Poškození zdraví způsobené hlukem* (Bakalářská práce). Praha: 3. LF UK.

- Horáková, P. (2012). *Spánek a jeho vliv na kvalitu života žáků na ZŠ* (Diplomová práce). Brno: PdF MU.
- Hort, V., Nešpor, K., Krejčířová, D., Hrdlička, M., Malá, E., Koutek, J., & Kocourková, J. (2000). *Dětská a adolescentní psychiatrie*. Praha: Portál.
- Hoshino, T., & Tanno, Y. (2017). Modulatory Effect of Motivation on the Association of Trait Anxiety and Cognitive Performance: A Pupillometric Study. *Journal of Behavioral and Brain Science*, 07(07), 273-286.
- Hoskovicová, S., & Černochová, D. (2014). *Test pozornosti d2 – Revidovaná verze*. Praha: Testcentrum.
- Husain, G., Thompson, W. F., and Schellenberg, E. G. (2002). Effects of musical tempo and mode on arousal, mood and spatial abilities. *Music Percept.* 20, 151–171.
- Hvozdík, J. (1973). *Psychologický rozbor školských neúspěchů žáků*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Chalmers, L., Olson, M. R., & Zurkowski, J. K. (1999). Music as a classroom tool. *Intervention in school and clinic*, 35(1), 43-52.
- Chalupa, B. (1970). *Problematika výzkumů pozornosti v současné psychologii*. Sborník prací Filosofické fakulty Brněnské university, I 5. Brno, Universita J. E. Purkyně, 37-100.
- Chalupa, B. (1981). *Pozornost' a jej úloha v psychickej regulácii činnosti: Kapitoly zo všeobecnej psychológie*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladatel'stvo.
- Cherry, E. C. (1953). Some experiments on the recognition of speech with one and with two ears. *Journal of the Acoustical Society of America*, 25, 975–979.
- Christoff, K. (2012). Undirected thought: neural determinants and correlates. *Brain research*, 1428, 51-59.
- Christoff, K., Gordon, A. M., Smallwood, J., Smith, R., & Schooler, J. W. (2009). Experience sampling during fMRI reveals default network and executive system contributions to mind wandering. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(21), 8719–8724.
- Chun, M. M., & Potter, M. C. (1995). A two-stage model for multiple target detection in rapid serial visual presentation. *Journal of Experimental psychology: Human perception and performance*, 21(1), 109–127.
- Isen, A. M. (1990). The influences of positive and negative affect on cognitive organization: Some implications for development. In N. Stein, B. Leventhal, & T. Trabasso (Eds.), *Psychological and biological approaches to emotion* (pp. 75–94). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Jack, A. I., Boyatzis, R. E., Khawaja, M. S., Passarelli, A. M., & Leckie, R. L. (2013). *Visioning in the brain: an fMRI study of inspirational coaching and mentoring*. *Social neuroscience*, 8(4), 369-384.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. New York: Henry Holt and Co.
- Jäncke, L., & Sandmann, P. (2010). Music listening while you learn: No influence of background music on verbal learning. *Behavioral and Brain Functions*, 6(1), 3.
- Jensen, M. S., Yao, R., Street, W. N., & Simons, D. J. (2011). Change blindness and inattention blindness. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science*, 2(5), 529–546.
- Jirásek, J. (1992). *Číselný čtverec*. Bratislava: Psychodiagnostika.
- Johnson A., & Proctor, R. W. (2004). *Attention: Theory and Practice*. London: Sage Publishers.
- Johnson, P. A. (2014). The High Notes of Musicians Earplugs. Hearing Review August 2014 [online]. [cit. 2019-03-29]. Dostupné z: http://www.hearingreview.com/2014/07/high-notes-musicians-earplugs/?fbclid=IwAR1hOlzu0KJ24jIzE0GktYY5fl dpko3PYyW4rNVRRXFusyRzm-9_7AqLwI
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort* (Vol. 1063). Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kahneman, D., & Beatty, J. (1966). Pupil Diameter and Load on Memory. *Science*, 154(3756), 1583-1585.
- Kaplan, R., & Kaplan, S. (1989). *The experience of nature: A psychological perspective*. New York: Cambridge University Press.
- Kaplan, S. (2001). Meditation, restoration, and the management of mental fatigue. *Environment and behavior*, 33(4), 480-506.
- Kapner, D. A. (2003). *Recreational use of ritalin on college campuses*. Higher Education Center for Alcohol and Other Drug Prevention.
- Karis, D., Fabiani, M., & Donchin, E. (1984). “P300” and memory: Individual differences in the von Restorff effect. *Cognitive Psychology*, 16(2), 177-216.
- Kaufman, A. S., & Kaufman, N. L. (2000). *Kaufmanova hodnotící baterie pro děti: K – ABC; experimentální verze*. Brno: Psychodiagnostika.
- Kimmel, J. (2010). *Vliv hudby na učení* (Bakalářská práce). Pardubice: FF UPa.
- Kirbyová, A. (2000). *Nešikovné dítě: dyspraxie a další poruchy motoriky*. Praha: Portál.

- Klatte, M., Bergström, K., & Lachmann, T. (2013). Does noise affect learning? A short review on noise effects on cognitive performance in children. *Frontiers in psychology, 4*, 578.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college, 1*, 232-255.
- Kolektiv autorů. (2009). *Velká kniha technik učení, tréninku paměti a koncentrace*. Praha: Grada Publishing.
- Košč, L., Marko, J., & Požár, L. (1975). *Patopsychológia, poruchy učenia a správania*. Bratislava: SPN.
- Kotsopoulou, A., & Hallam, S. (2010). The perceived impact of playing music while studying: age and cultural differences. *Educational Studies, 36*(4), 431-440.
- Koukolík, F. (2012). *Lidský mozek*. Praha: Galén.
- Krejčířová, D., Boschek, P., & Dan, J. (2002). *Wechslerova inteligenční škála pro děti*. Praha: Testcentrum.
- Cambridge: Harvard University Press.
- Krejčová, L. (2014). *ACFS: Dynamické testování kognitivních funkcí u dětí*. Otrokovice: Propsyco.
- Kučera, M. (1980). *Test koncentrace pozornosti: (příručka)*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Kulišťák, P. (2003). *Neuropsychologie*. Praha: Portál.
- Kulišťák, P. a kol. (2017). *Klinická neuropsychologie v praxi*. Praha: Karolinum.
- Kumar, N., Wajidi, M. A., Chian, Y. T., Vishroothi, S., Ravindra, S. S., & Aithal, P. A. (2016). The effect of listening to music on concentration and academic performance of the student: Cross-sectional study on medical undergraduate students. *Research Journal of Pharmaceutical, Biological and Chemical Sciences, 7*(6), 1190-1195.
- LaBerge, D. (1995). *Attentional processing: The brain's art of mindfulness* (Vol. 2).
- Langer, E. J. (1989). *Mindfulness*. Reading: Addison Wesley Longman.
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie (2., aktualiz. vyd.)*. Praha: Grada.
- Lantieri, L., Nagler Kyse, E., Harnett, S., & Malmus, C. (2011). Building inner resilience in teachers and students. *Personality, stress, and coping: Implications for education, 267–292*.

- Larner, A., & Leach, J. P. (2002). "Phineas Gage and the beginnings of neuropsychology". *Advances in Clinical Neuroscience and Rehabilitation*. 2(3):26.
- Lášková, Z. (2014). *Ticho: neurofyziologický, psycholingvistický a filosofický rozměr* (Diplomová práce). Plzeň: FF ZČU.
- Lehmann, J. A., & Seufert, T. (2018). Can Music Foster Learning—Effects of Different Text Modalities on Learning and Information Retrieval. *Frontiers in psychology*, 8, 2305.
- Leibniz, G. W., & Bertrand, A. (1885). Nouveaux Essais sur L'Entendement humain, in R. E. Raspe (Ed.) „*Oeuvres Philosophiques de feu M. Leibniz*.“ Amsterdam: J. Schreuder.
- Lewis, S. (2013). Using Study Drugs to Get Better Grades: Why You Should Think Twice. *Huffpost* [online]. [cit. 2019-03-5]. Dostupné z: https://www.huffingtonpost.com/her-campus/dangers-of-study-drugs_b_2978867.html
- Lezak, M. D. (2004). *Neuropsychological assessment*. 4th ed. New York: Oxford University Press.
- Lokšová, I. (1987). *Relaxácia*. Metodický list. Košice: PSmK.
- Lokšová, I., Lokša, J., & Koubská, P. (1999). *Pozornost, motivace, relaxace a tvořivost dětí ve škole: teoretická východiska a praktické postupy, hry a cvičení*. Praha: Portál.
- Losada, M., & Heaphy, E. (2004). The role of positivity and connectivity in the performance of business teams: A nonlinear dynamics model. *American Behavioral Scientist*, 47(6), 740-765.
- Maas, J. B. (1998). *Power of sleep. The revolutionary program that prepares your mind for peak performance*. New York: HarperCollins.
- Mack, A. & Rock, I. (1999). Inattention blindness: An overview. *Current Directions in Psychological Science*, 12 (5):180-184.
- Macmillan, M. (2000). *An odd kind of fame: Stories of Phineas Gage*. Cambridge: MIT Press.
- Maquestiaux, F. (2013). *Psychologie de l'attention*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Mareš, J. (1998). *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál.
- Marsh, J. E., Hughes, R. W., & Jones, D. M. (2008). Auditory distraction in semantic memory: A process-based approach. *Journal of Memory and Language*, 58, 682–700.
- Marsh, S. (2017). Universities must do more to tackle use of smart drugs, say experts. *The Guardian* [online]. [cit. 2019-02-9]. Dostupné z: <https://www.theguardian.com/education/2017/may/10/universities-do-more-tackle-smart-drugs-say-experts-uk-exams>

- Martin, R. C., Wogalter, M. S., & Forlano, J. G. (1988). Reading comprehension in the presence of unattended speech and music. *Journal of Memory and Language*, 27, 382–398.
- Mauldin, K. (2013). Inattention blindness. In A. K. Taylor (Ed.). *Encyclopedia of human memory*. Santa Barbara: ABC-CLIO, LLC.
- McCabe, D. P., Roediger, H. L. III, McDaniel, M. A., Balota, D. A., & Hambrick, D. Z. (2010). The relationship between working memory capacity and executive functioning: Evidence for a common executive attention construct. *Neuropsychology*, 24(2), 222–243.
- McDonnell, M. D., Stocks, N. G., Abbott, D. (2007). Optimal stimulus and noise distributions for information transmission via suprathreshold stochastic resonance. *Physical Review E*, 75(6).
- Meltzer, L. J. (1991). Problem – solving Strategies and Academic Performance in Learning – disabled Students: Do Subtypes Exist? In: L. V. Feagans, E. J. Short, L. J. Meltzer. Subtypes of Learning Disabilities, *Theoretical Perspectives and Research* (s. 163–188). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mesulam, M. M., Small, D. M., Vandenberghe, R., Gitelman, D. R., & Nobre, A. C. (2005). A heteromodal large-scale network for spatial attention. In *Neurobiology of attention* (pp. 29-34). Oxford: Elsevier Academic Press.
- Mezinárodní klasifikace nemocí (10. revize) (1994). *Duševní poruchy a poruchy chování*. Praha: Psychiatrické centrum.
- Middlebrooks, C. D., Kerr, T., & Castel, A. D. (2017). Selectively distracted: Divided attention and memory for important information. *Psychological science*, 28(8), 1103–1115.
- Miller, G. A. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*, 63(2), 81–97.
- Miller, M. D. (2011). What College Teachers Should Know About Memory: A Perspective From Cognitive Psychology. *College Teaching*, 59(3), 117-122.
- Ministerstvo zdravotnictví České republiky (2015). *Nepříznivé účinky hluku na člověka*. [online]. [cit. 2020-06-24] Dostupné z: http://www.mzcr.cz/hlukovemapy/obsah/nepriznive-ucinky-hluku-na-cloveka_3417_30.html
- Mischel, W., Ebbesen, E. B., & Raskoff Zeiss, A. (1972). Cognitive and attentional mechanisms in delay of gratification. *Journal of Personality and Social Psychology*, 21(2), 204-218.

- Moffitt, T. E., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R. J., Harrington, H., ... & Sears, M. R. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 108(7), 2693-2698.
- Moray, N. (1959). Attention in dichotic listening: Affective cues and the influence of instructions. *Quarterly journal of experimental psychology*, 11(1), 56-60.
- Moskowitz, C. (2008). „Mind’s Limit Found: 4 Things at Once“. *LiveScience*. Dostupné z livescience.com/2493-mind-limit-4.html.
- Moss, F., Ward, L. M., Sannita, W. G. (2004). Stochastic resonance and sensory information processing: a tutorial and review of application. *Clinical Neurophysiology*, 115(2), 267–281.
- Munden, A., & Arcelus, J. (2002). *Poruchy pozornosti a hyperaktivita*. Praha, Portál. Naglieri, J. A., Das, J. P., & Goldstein, S. (2014). *Cognitive Assessment System: Administration and Scoring Manual* (2nd ed.). Austin: PRO-ED.
- Musliu, A., Berisha, B., & Latifi, D. (2017). The impact of music in memory. *European Journal of Social Science Education and Research*, 4(4), 222-227.
- Nakonečný, M. (2011). *Psychologie: přehled základních oborů*. Praha: Triton.
- Nariadení vlády č. 272/2011 Sb. *Nariadení vlády o ochraně zdraví před nepříznivými účinky hluku a vibrací*. (2011). Praha: Ministerstvo zdravotnictví.
- Neisser, U. (2014). *Cognitive psychology: Classic edition*. London: Psychology Press.
- Nishanimut, S. P., & Padakannaya, P. (2014). Cognitive Assessment System (CAS): A review. *Psychological Studies*, 59(4), 345-350.
- Norman, D. A. (1976). *Memory and attention: An introduction to human information processing* (2nd ed.). New York: Wiley.
- Norman, D. A. (1988). *The psychology of everyday things*. New York: Basic books.
- Nyklíčková, Z. (2017). *Styly učení a jejich efektivita u žáků s SPU* (Diplomová práce). Praha: PedF UK.
- Nývtová, P. V. (2015). *Psychologie učení*. Praha: VŠCHT.
- Ophir, E., Nass, C., & Wagner, A. D. (2009). Cognitive control in media multitaskers. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106(37), 15583-15587. Paclt, I. a kol. (2007). *Hyperkinetická porucha a poruchy chování*. Praha: Grada.

- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and Research methods*. New Delhi: SAGE Publications.
- Paulhan, F. (1887). *Les phénomènes affectifs et les lois de leur apparition: essai de psychologie générale*. Paris: F. Alcan.
- Pěkný, O. (2014). *Hluk* (Bakalářská práce). Praha: FF UK.
- Piaget, J. (1970). *Psychologie inteligence*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Piřhová, M. P. (2006). *Akutní komplikace diabetes mellitus. Interní medicína pro praxi, 12*, 523-525.
- Plhánková, A. (2008). *Učebnice obecné psychologie*. Praha: Academia. Pokorná, V. (2011). *Rozvoj vnímání a poznávání*. Praha: Portál.
- Porges, S. W. (2001). The polyvagal theory: phylogenetic substrates of a social nervous system. *International Journal of Psychophysiology, 42*(2), 123-146.
- Posner, M. I. (1995). Attention in cognitive neuroscience: An overview. In M. Gazzaniga (ed.), *The cognitive neurosciences* (615-624). Cambridge: MIT Press.
- Posner, M. I., & Fan, J. (2008). Attention as an organ system. In *Topics in integrative neuroscience: From Cells to Cognition* (31-60). Cambridge: Cambridge University Press.
- Preiss, D. D., & Sternberg, R. J. (2010). *Innovations in Educational Psychology: Perspectives on Learning, Teaching, and Human Development*. New York: Springer Publishing Company.
- Preiss, M. (2000). *Bentonův vizuálně retenční test*. Praha: Testcentrum.
- Preiss, M., & Kučerová, H. a kol. (2006). *Neuropsychologie v psychiatrii*. Praha: Grada. Průcha, J. (2013). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Příhodová, I. (2013). *Poruchy spánku u dětí a dospívajících*. Praha: Maxdorf.
- Rabiner, D. L., Murray, D. W., Schmid, L., & Malone, P. S. (2004). An Exploration of the Relationship Between Ethnicity, Attention Problems, and Academic Achievement. *School Psychology Review, 33*(4).
- Radetić-Paić, M. (2018). Teachers' self-assessments about pupils with attention deficit/hyperactive disorder considering the number of years of professional experience. *Journal for Pedagogical & Educational Matters / Školski Vjesnik, 67*(2), 251–263.
- Reason, J. (1990). *Human error*. Cambridge: Cambridge university press.

- Reitan, R. M., & Wolfson, D. (1985). *The Halstead-Reitan Neuropsychological Test Battery: Theory and Interpretation*. Tucson: Neuropsychology Press.
- Rensink, R. A. (2013). Perception and attention. In D. Reisberg, *The Oxford Handbook of Cognitive Psychology* (pp. 97–116). New York: Oxford University Press.
- Ribot, T. (1901). *Psychologie pozornosti*. Praha: Pelcl.
- Rock, D. (2010). *Jak pracuje váš mozek: strategie pro překonání rušivých vlivů, obnovení soustředění a pro bystřejší práci po celý den*. Praha: Pragma.
- Rohracher H. (1956). Zur Theorie der Aufmerksamkeit. *Rivista di Psicologia*, 50, 259-264.
- Rosenlacher, P. a kol. (2016). *Výzkum vlivu použití špuntů do uší na proces vědomého učení*. Praha: Vysoká škola finanční a správní.
- Rosina, J., & Štefanovič, J. (1963). *Obecná psychologie: prozatímní učebnice pro pedagogické instituty*. Praha: SPN.
- Rothbart, M. K., & Posner, M. I. (2015). Temperament, attention, and developmental psychopathology. *Developmental Psychopathology: Volume Two: Developmental Neuroscience*, 465-501.
- Rubínštein, S. L. (1961). *Bytí a vědomí*. Praha: SPN.
- Rueda, M. R., Rothbart, M. K., McCandliss, B. D., Saccomanno, L., & Posner, M. I. (2005). Training, maturation, and genetic influences on the development of executive attention. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 102(41), 14931-14936.
- Říčan, P. (2014). *Cesta životem (3. vyd.)*. Praha: Portál.
- Řiháček, T. (2002). Lze si zvyknout na hluk? *Psychologie dnes*, 8(7-8), 16-17.
- Samelli, A. G., Gomes, R. F., Chammas, T. V., Silva, B. G., Moreira, R. R., & Fiorini, A. C. (2018). The study of attenuation levels and the comfort of earplugs. *Noise & health*, 20(94), 112-119.
- Sasaki, Y., Hadjikhani, N., Fischl, B., Liu, A. K., Marret, S., Dale, A. M., & Tootell, R. B. (2001). Local and global attention are mapped retinotopically in human occipital cortex. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 98(4), 2077-2082.
- Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS biology*, 5(6), e138.

- Savan, A. (1996, October). A study of the effect of music on the behaviour of children with special educational needs. In *conference of the Society for Research in Psychology of Music and Music Education, Institute of Education, University of London* (Vol. 19).
- Savan, A. (1999). The effect of background music on learning. *Psychology of Music*, 27(2), 138-146.
- Scott, T. J. (1970). The use of music to reduce hyperactivity in children. *American Journal of Orthopsychiatry*, 40(4), 677.
- Seegmiller, Janelle K. (May 2011). "Individual differences in susceptibility to inattention blindness". *Journal of Experimental Psychology*. 37(3), 785–791.
- Schellenberg, E. G. (2005). Music and Cognitive Abilities. *Current Directions in Psychological Science*, 14(6), 317–320.
- Schmitz, T. W., De Rosa, E., & Anderson, A. K. (2009). Opposing influences of affective state valence on visual cortical encoding. *Journal of Neuroscience*, 29(22), 7199-7207.
- Schrank, F. A., McGrew, K. S., & Mather, N. (2014). *Woodcock – Johnson IV: Tests of cognitive abilities*. Illinois: The Riverside Publishing Company.
- Schwartz, R. W., Ayres, K. M., & Douglas, K. H. (2017). Effects of music on task performance, engagement, and behavior: A literature review. *Psychology of Music*, 45(5), 611-627.
- Siegel, L. S. (1999). Learning Disabilities: The Roads We Have Traveled and the Path to the Future. In: R. J. Sternberg, L. Spear – Swerling (Ed.). *Perspectives on Learning Disabilities, Biological, Cognitive, Contextual* (s. 159–175). Oxford: Westview Press.
- Silberstein, R. B., Farrow, M., Levy, F., Pipingas, A., Hay, D. A., & Jarman, F. C. (1998). Functional brain electrical activity mapping in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Archives of General Psychiatry*, 55(12), 1105-1112.
- Simons D. J. (2010). Monkeying around with the gorillas in our midst: familiarity with an inattention-blindness task does not improve the detection of unexpected events. *i – Perception*, 1(1), 3-6.
- Simons, D. J., & Chabris, C. F. (1999). Gorillas in our midst: Sustained inattention blindness for dynamic events. *Perception*, 28, 1059-1074.
- Simons, D., & Rensink, R. A. (2005). Change blindness: Past, present, and future. *Trends in Cognitive Sciences*, 9(1), 16-20.
- Skala, K. (1970). *Test percepční zralosti*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.

- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Francis, A. D., Nieuwenhuis, S., Davis, J. M., & Davidson, R. J. (2007). Mental training affects distribution of limited brain resources. *PLoS biology*, 5(6), e138.
- Slagter, H. A., Lutz, A., Greischar, L. L., Nieuwenhuis, S., & Davidson, R. J. (2009). *Theta phase synchrony and conscious target perception: impact of intensive mental training*. *Journal of cognitive neuroscience*, 21(8), 1536-1549.
- Smallwood, J., Fishman, D. J., & Schooler, J. W. (2007). Counting the cost of an absent mind: Mind wandering as an underrecognized influence on educational performance. *Psychonomic bulletin & review*, 14(2), 230-236.
- Söderlund, G. B., Sikström, S., Loftesnes, J. M., & Sonuga-Barke, E. J. (2010). The effects of background white noise on memory performance in inattentive school children. *Behavioral and brain functions*, 6(1), 55.
- Sternberg R. J. (2001). *Psychology: In Search of the Human Mind*. New York: Harcourt College Publishers.
- Sternberg, R. J. (2002). *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál.
- Strnadová, M. (1974). *Bender – Gestalt test*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy.
- Sussman, S., Pentz, M. A., Spruijt-Metz, D., & Miller, T. (2006). Misuse of "study drugs:" prevalence, consequences, and implications for policy. *Substance abuse treatment, prevention, and policy*, 1, 15.
- Svatošová, M. (2011). *Psychosociální důsledky tinnitu* (Diplomová práce). Praha: HTF UK.
- Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
- Tangney, J. P., Boone, A. L., & Baumeister, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 181-220). London: Routledge.
- Thomas, M. (2015, August 03). Time Management Training Doesn't Work. *Harvard Business Review*. Dostupné z <https://hbr.org/2015/04/time-management-training-doesnt-work>
- Thompson, W. F., Schellenberg, E. G., & Husain, G. (2001). Arousal, mood, and the Mozart effect. *Psychological Science*, 12, 248–251.
- Thorová, K. (2015). *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*. Praha: Portál.

- Train, A. (1997). *Specifické poruchy chování a pozornosti: jak jednat s velmi neklidnými dětmi*. Praha: Portál.
- Treisman, A. (1964). Selective attention in man. *British Medical Bulletin*, 20, 12-16.
- Treisman, A. (2006). How the deployment of attention determines what we see. *Visual cognition*, 14(4-8), 411-443.
- Tucha, O., Tucha, L., Kaumann, G., König, S., Lange, K. M., Stasik, D., & Lange, K. W. (2011). Training of attention functions in children with attention deficit hyperactivity disorder. *ADHD Attention Deficit and Hyperactivity Disorders*, 3(3), 271-283.
- Tyner, A., & Petrilli, M. J. (2018). The Case for Holding Students Accountable: How Extrinsic Motivation Gets Kids to Work Harder and Learn More. *Education Next*, 18(3), 26–32.
- Vágnerová, M. (2000). *Vývojová psychologie; dětství, dospělost, stáří*. Praha: Portál.
- Vágnerová, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.
- Vágnerová, M., & Klégrová, J. (2008). *Poradenská psychologická diagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Karolinum.
- Valková, B. (2008). *Vliv auditivní zátěže na exekutivní funkce zjišťované pomocí programu NEURO-P-2 (Diplomová práce)*. Brno: FF MU.
- Vasilev, M. R., Kirkby, J. A., & Angele, B. (2018). Auditory distraction during reading: A Bayesian meta-analysis of a continuing controversy. *Perspectives on Psychological Science*, 13(5), 567-597.
- Vygotskij, L. S., Štauber, J., & Průcha, J. (1976). *Myšlení a řeč*. Praha: SPN.
- Ward, R.; Duncan, J.; Shapiro, K. (1997). "Effects of similarity, difficulty, and nontarget presentation on the time course of visual attention". *Perception & Psychophysics*. 59(4), 593–600.
- Wechsler, D. (1950). Cognitive, conative, and non-intellective intelligence. *American Psychologist*, 5(3), 78–83.
- Weir, K. (2012). Pay attention to me: Undiagnosed ADHD affects millions of adults and their romantic relationships. *PsycEXTRA Dataset*, 43(3).
- Weiss, M. D. (2010). Diagnosis of childhood-onset conditions in adult psychiatry. *Primary Psychiatry*, 17(8), 21-28.
- Wickens, C. D. (2008). Multiple Resources and Mental Workload. *Human Factors: The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 50(3), 449-455.

- Woodworth, R. S., & Schlosberg, H. (1959). *Experimentálna psychológia*. Bratislava: Vydavateľstvo SAV.
- Wu, C. C., & Shih, Y. N. (2019). The effects of background music on the work attention performance between musicians and non-musicians. *International journal of occupational safety and ergonomics*, 1-5.

Seznam tabulek

Tabulka 1: Specifické charakteristiky ve výzkumném souboru (N = 215)	76
Tabulka 2: Výsledky srovnání testovaných skupin – TKP.....	83
Tabulka 3: Výsledky srovnání testovaných skupin – <i>subtest Kódování</i>	84
Tabulka 4: Výsledky srovnání testovaných skupin – text „ <i>Na pobřeží</i> “	85
Tabulka 5: Výsledky srovnání testovaných skupin – TKP <i>výkon</i>	85
Tabulka 6: Typy škol, na kterých studují žáci výzkumného souboru	95
Tabulka 7: Kraje, z nichž žáci výzkumného souboru pochází	96
Tabulka 8: Celkový hluk doma (N = 855).....	102
Tabulka 9: Celkový hluk ve škole (N = 855).....	103
Tabulka 10: Hodnoty celkového hluku podle typu školy	104
Tabulka 11: Hodnoty celkového hluku v rodině podle věku respondenta	104
Tabulka 12: Subjektivně nejrušivější hluk ve škole	105
Tabulka 13: Hodnocení pozornosti dle vlivu hluku ve škole	106
Tabulka 14: Objektivní hodnocení pozornosti při používání špuntů (dotazník ADHD).....	107
Tabulka 15: Rozdíl v ovlivnění pozornosti hlukem u jednotlivých úloh	108
Tabulka 16: Využití špuntů – počty.....	109

Seznam grafů

Graf 1: Jak byste ohodnotili celkový hluk doma na místě, kde se učíš? (SD = 0,77; 1 = velmi slabý hluk, 5 = velmi silný hluk)	102
Graf 2: Jak byste ohodnotili celkový hluk ve škole? (SD = 0,96; 1 = velmi slabý hluk, 5 = velmi silný hluk)	103

Seznam zkratek

ACT – Attentional Control Theory (Teorie kontroly pozornosti)

ADD – Attention deficit disorder (porucha pozornosti bez hyperaktivity)

ADHD – Attention deficit hyperactivity disorder (porucha pozornosti s hyperaktivitou)

ART – Attention restoration theory (teorie obnovy pozornosti)

CAS 2 - Kognitive Assessment System (Diagnostická baterie kognitivních procesů)

LDE – Lehká dětská encefalopatie

LMD – Lehká mozková dysfunkce

MKN – Mezinárodní klasifikace nemocí

SPSS – Statistical Package for the Social Sciences (statistický software)

TKP – Test koncentrace pozornosti

TMT – Trail Making Test (Test cesty)

TOMAL 2 - Test of memory and learning (test paměti a učení)

WAIS – Wechsler Adult Intelligence Scale (Wechslerův test inteligence pro dospělé)

WISC – Wechsler Intelligence Scale for Children (Wechslerova inteligenční škála pro děti)

Seznam příloh

Příloha 1. Text „Na pobřeží“ z testové baterie DysTest

Příloha 2. Informace pro školy

Příloha 3. Informovaný souhlas pro plnoleté

Příloha 4. Anamnestický dotazník

Příloha 5. Informovaný souhlas pro rodiče

Příloha 6. Výkon v testech podle tříd

Příloha 7. Grafické znázornění výsledků

Příloha 8. Dotazník „Hodnocení vlivu hluku a jeho vliv na pozornost“

Příloha 1. Text „Na pobřeží“ z testové baterie DysTest

Testová baterie DYS TEST

PRACOVNÍ LIST

Hlasité čtení

proband

Na pobřeží

Slunce se zrcadlilo v mořské hladině a od obzoru se táhla stopa mihotavých červánků. Moře takhle navečer připomínalo třpytící se lesklý příkrov, jako by se z vody znenadání stal souvislý plát kovu, kterým nelze jen tak proniknout, ne bez nějakého zázračného klíče anebo velké dávky neodbytnosti.

Delfín Fred měl ten pohled rád, i když ho vidal nesčetněkrát. Znamenal pro něj chvílku báječného a vzácného klidu.

„Dneska je hezky,“ řekla kosatka Miranda a vytrhla ho tak z rozjímání.

„Jo,“ odpověděl delfín Fred, protože ho nic lepšího nenapadlo a nerad by se zrovna před ní shodil úvahami, které by jí mohly připadat nanicovaté. Miranda byla osobnost. I za tou zubatou tlamou a černobílým outfitem, který by, marná sláva, většina jeho vrstevníků považovala za dobrý důvod k obveselení. Udělat dojem na Mirandu byl jeho tajný cíl posledních týdnů a hodlal mu podřídit vše.

„Míří sem nějaký žralok,“ pronesla. „Znáš ho?“

„To je Zapp,“ odvětil delfín bez nadšení. „Nazdar, Zappe,“ mávl na něj ploutví.

„Ahoj,“ protáhl Zapp, když zakotvil u nich. „Tak co, jak to jde u delfínů? Prý vám tam dali novou skákací obruč.“

„No jo, je to velký hit. Začali podle toho dělat suvenýry, plyšový delfínek s kruhem, všichni ho chtějí. Není to sice jako ty vaše bodce smrti...“

„Teda kdo tuhle blbost vymyslel,“ odfrkl si žralok Zapp. „Až si s tím někdo z těch usmrkanců vypíchne oko, tak nechci vidět tu žalobu.“

Miranda se opřela o stěnu akvária a zahleděla se na zapadající slunce, aby dala najevo, jak jí to celé nudí.

„Pořád to máte lepší,“ prohlásila, „než ten stánek s cukrovou vatou u nás. Páchne to tam od rána do večera a děcka si to kupují, pojídají to svinstvo po hrstech...“

„Mně osobně,“ opáčil Zapp, „víc než tihle cvalíci vadí takový ti přemoudřelí. Tuhle se mě jeden ptá: ‚A je pravda, že žralok mako je nejrychlejší ryba na světě?‘ Jak já to mám jako vědět? Nebo: ‚Vy jste žralok dlouhoploutvý, nebo stříbrocípý?‘ Prý když mám ty bílé špičky ploutví, tak to bude jedno z toho, záleží na tom, jestli žiju u útesu, nebo pelagicky. Ani jsem se ho neodvážil zeptat, co to je, pelagicky. Desetiletého kluka se nebudete vyptávat.“

„Se mnou se zas věčně chtějí fotit,“ povzdechl si Fred, „člověk už se do té roztomilosti musí nutit.“

„No nic, pánové,“ pronesla Miranda a zhasila cigaretu. „Program za pět minut končí, je čas vrátit se do práce. Teď bývají nejlepší tržby.“

A tak si nasadili plyšové hlavy a vydali se zpátky podél stěny akvária, k trasám, kudy prochází největší počty návštěvníků připravených koupit si pohlednice a předražené suvenýry. Delfín Fred naposled obrátil zrak k obzoru. Slunce zapadalo a obloha se barvila stovkami odstínů modré, šedivé a fialové. Byl to pěkný pohled.

Příloha 2. Informace pro školy

Vážený pane, vážená paní,

Tímto dopisem žádáme o povolení, aby Vaše dítě spolupracovalo na experimentu pro účely diplomové práce, která se zabývá využitím špuntů do uší ve školních podmínkách.

Do experimentu budou zahrnuti studenti z různých pražských středních škol a gymnázií. V rámci části výuky se bude 1x v průběhu školního roku konat ve třídách hromadný cca 45minutový experiment, při kterém se budou testovat různé složky kognice za pomoci úkolů zaměřených především na paměť a pozornost. Na těchto úkolech budou studenti pracovat ve svých třídách – půlka studentů bez špuntů v uších a půlka s nimi (rozdělení bude náhodné). Cílem experimentu je zjistit, jestli špunty do uší pomáhají při koncentraci během procesu učení. To proběhne právě formou následného porovnání kontrolní skupiny s experimentální skupinou studentů.

Tato diplomová práce pod vedením Mgr. Jiřího Lukavského, Ph.D. z Katedry psychologie, Filozofické fakulty Univerzity Karlovy v Praze probíhá ve spolupráci se Špuntomatem. Špuntomat vznikl jako studentský projekt před necelými třemi lety, kdy se do knihoven, univerzit a středních škol umístily drobné automaty na špunty do uší. Nejen ve Špuntomatu věří, že se špunty do uší mohou stát jednoduchou kompenzační pomůckou snadno uplatnitelnou v praxi. Proto jsou již nyní k nalezení stovky malých špuntomatů ve velké většině veřejných univerzit ČR, mnohých knihovnách a středních školách.

Díky Vaší spolupráci, za kterou bychom byli velmi vděční, by bylo možné získat podkladové výsledky pro případné budoucí standardizované experimenty na velkém vzorku dětí v rámci České republiky.

Doufám, že přijmete možnost účastnit se a chci Vám předem poděkovat za Vaši spolupráci.

Bc. Pavlína Doležalová

email: xxxx@gmail.com

Příloha 3. Informovaný souhlas pro plnoleté

Vážený/á pane/í,

Chtěla bych Vás požádat o souhlas se zapojením do výzkumného projektu k diplomové práci na téma „Pozornost žáků středních škol během procesu učení při použití špuntů do uší“. Výzkumný projekt se zabývá významem využití kompenzačních pomůcek (zde jsou to špunty do uší eliminující vnější rušivé vlivy) v rámci zlepšení kognitivních schopností (především pozornosti) během procesu učení u středoškolských studentů.

V rámci výzkumu bude probíhat testování dvěma různými diagnostickými nástroji a dvěma aktivitami, při nichž se děti budou učit, aby bylo možné vidět, jak proces učení a zapamatování probíhá a co dětem s diagnózou poruchy pozornosti (např. ADD či ADHD), ale i dětem bez diagnózy, pomáhá lépe se soustředit a odnést si toho tak více ze školních hodin.

Testování bude trvat přibližně jednu vyučovací hodinu (tedy 45 minut) a bude probíhat v prostředí školní třídy. Testy budou administrovány (zadávány) skupinově. Informace získané při výzkumu jsou považovány za důvěrné. Při prezentaci získaných dat bude zajištěna anonymita účastníků výzkumu. Anonymita je zajištěna několika způsoby: (1) osoba je identifikovatelná jen v tomto souhlasu, ostatní dotazníky/testy jsou anonymní, (2) k datům má přístup pouze realizátorka projektu, (3) vypracované testy/dotazníky budou po ukončení projektu (nejpozději prosinec 2019) skartovány.

Diplomová práce je realizována Bc. Pavlínou Doležalovou (xxxx@gmail.com) pod vedením Mgr. Jiřího Lukavského, Ph.D. z Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Souhlasím s účastí ve výše zmíněném výzkumném projektu k diplomové práci „Pozornost žáků středních škol během procesu učení při použití špuntů do uší“.

Datum:

Podpis:

Příloha 4. Anamnestický dotazník

V rámci projektu zjišťujeme četnost možných problémů se soustředěním a jejich závažnost. Tyto informace nebudou spojeny s jednotlivými výkony v dalších testech.

Věk:

Třída:

Mám diagnostikovanou poruchu chování, tj. ADHD: ANO NE

Na uvedenou poruchu užívám medikaci: ANO NE

Diagnostikovány některé jiné poruchy (např. specifické poruchy učení, porucha autistického spektra, dysfázie aj.) – prosím uvést které:

Poruchy zraku a/nebo sluchu: ANO NE

- pokud „ano“ prosím uvést jaké:

Děkuji za vyplnění.

Příloha 5. Informovaný souhlas pro rodiče

Vážení rodiče,

Chtěla bych Vás požádat o souhlas se zapojením Vašeho dítěte do výzkumného projektu k diplomové práci na téma „Pozornost žáků středních škol během procesu učení při použití špuntů do uší“. Výzkumný projekt se zabývá významem využití kompenzačních pomůcek (zde jsou to špunty do uší eliminující vnější rušivé vlivy) v rámci zlepšení kognitivních schopností (především pozornosti) během procesu učení u středoškolských studentů.

V rámci výzkumu bude probíhat testování dvěma různými diagnostickými nástroji a dvěma aktivitami, při nichž se děti budou učit, aby bylo možné vidět, jak proces učení a zapamatování probíhá a co dětem s diagnózou poruchy pozornosti (např. ADD či ADHD), ale i dětem bez diagnózy, pomáhá lépe se soustředit a odnést si toho tak více ze školních hodin.

Testování bude trvat přibližně jednu vyučovací hodinu (tedy 45 minut) a bude probíhat v prostředí školní třídy. Testy budou administrovány (zadávány) skupinově. Informace získané při výzkumu jsou považovány za důvěrné. Při prezentaci získaných dat bude zajištěna anonymita účastníků výzkumu. Anonymita je zajištěna několika způsoby: (1) osoba je identifikovatelná jen v tomto souhlasu, ostatní dotazníky/testy jsou anonymní, (2) k datům má přístup pouze realizátorka projektu, (3) vypracované testy/dotazníky budou po ukončení projektu (nejpozději prosinec 2019) skartovány.

Diplomová práce je realizována Bc. Pavlínou Doležalovou (xxxx@gmail.com) pod vedením Mgr. Jiřího Lukavského, Ph.D. z Katedry psychologie Filozofické fakulty Univerzity Karlovy.

Souhlasím s tím, aby se moje dcera/můj syn zúčastnil/a výše zmíněného výzkumného projektu k diplomové práci „Pozornost žáků středních škol během procesu učení při použití špuntů do uší“.

Datum:

Podpis zákonného zástupce:

Příloha 6. Výkon v testech podle tříd

Report

TKP

Třída	N	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
A – 1.r.	25	91,46%	100,00%	98,4848%	97,8357%	2,14611%
B – 1.r.	16	94,29%	100,00%	98,1307%	97,7103%	2,01199%
C – 1.r.	14	95,52%	100,00%	98,8088%	98,7286%	1,21672%
D – 1.r.	24	90,91%	100,00%	98,0705%	97,4478%	2,61932%
E – 1.r.	13	90,41%	100,00%	98,4615%	97,6295%	2,76432%
F – 2.r.	12	92,47%	100,00%	97,3764%	96,7639%	2,49027%
G – 3.r.	21	73,33%	100,00%	98,2759%	96,2997%	5,92767%
H – 3.r.	21	81,63%	100,00%	97,0588%	96,2664%	4,04015%
I – 3.r.	14	92,59%	100,00%	97,8948%	97,3829%	2,32801%
J – 4.r.	20	91,84%	100,00%	98,7889%	98,2496%	2,08130%
K – 4.r.	15	93,00%	100,00%	96,8085%	96,6849%	2,05261%
L – 2.r.	20	89,01%	100,00%	98,4557%	97,7010%	2,68512%
Total	215	73,33%	100,00%	98,1481%	97,3818%	3,05633%

Report

Kódování

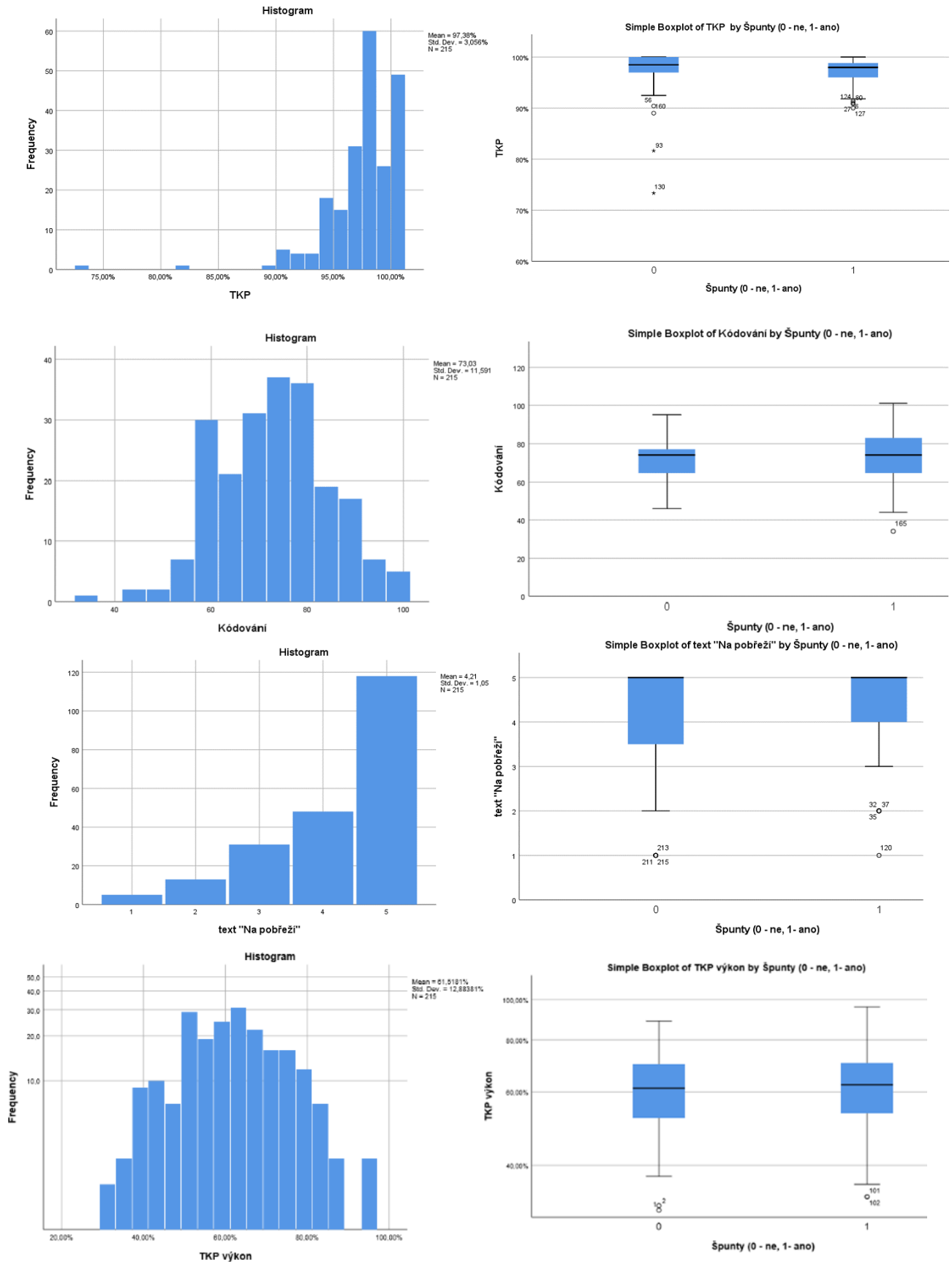
Třída	N	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
A – 1.r.	25	56	95	70,00	70,96	9,370
B – 1.r.	16	58	94	76,50	74,31	10,098
C – 1.r.	14	57	98	81,00	78,14	13,085
D – 1.r.	24	44	92	77,00	73,50	11,155
E – 1.r.	13	49	96	71,00	70,92	13,456
F – 2.r.	12	57	101	78,50	80,25	14,303
G – 3.r.	21	50	89	74,00	71,95	11,478
H – 3.r.	21	46	91	72,00	70,81	10,966
I – 3.r.	14	58	97	75,00	74,86	10,748
J – 4.r.	20	57	93	74,50	76,70	9,979
K – 4.r.	15	34	89	70,00	69,07	13,936
L – 2.r.	20	55	94	65,50	69,00	10,901
Total	215	34	101	74,00	73,03	11,591

Report

text "Na pobřeží"

Třída	N	Minimum	Maximum	Median	Mean	Std. Deviation
A – 1.r.	25	2	5	4,00	3,84	0,94
B – 1.r.	16	4	5	5,00	4,75	0,45
C – 1.r.	14	2	5	4,50	4,00	1,18
D – 1.r.	24	2	5	4,00	3,83	1,17
E – 1.r.	13	3	5	5,00	4,31	0,95
F – 2.r.	12	1	5	4,50	3,33	1,92
G – 3.r.	21	1	5	4,00	4,24	0,94
H – 3.r.	21	2	5	5,00	4,52	0,81
I – 3.r.	14	2	5	5,00	4,79	0,80
J – 4.r.	20	2	5	4,50	4,30	0,87
K – 4.r.	15	3	5	5,00	4,53	0,74
L – 2.r.	20	2	5	5,00	4,25	1,02
Total	215	1	5	5,00	4,21	1,05

Příloha 7. Grafické znázornění výsledků



Příloha 8. Dotazník „Hodnocení vlivu hluku a jeho vliv na pozornost“

Hodnocení hluku a jeho vlivu na pozornost

Dobrý den, jmenuji se Pavlína Doležalová a pro účely mé doktorské práce na Univerzitě Karlově v Praze si Vám dovoluji zaslat tento dotazník. V mém výzkumu se snažím zjistit, jak ovlivňuje hluk pozornost na učení a v čem se nejvíce projevuje tento negativní vliv. Všechny informace jsou anonymní a nevyplňujete žádné osobní údaje, pouze Váš výsledek z dotazníku použiji pro statistickou analýzu souvislostí mezi hlukovým vyrušováním a efektivitou učení a pro rozbor, jaké situace jsou problematické pro soustředění.

Prosím Vás tedy o vyplnění tohoto dotazníku, který Vám zabere přibližně 10–15 minut. Skládá se z několika témat: hluku ve třídě, hluku doma, preferenci ticha při učení a osobní úrovní koncentrace pozornosti.

Moc Vám děkuji za Vaši spolupráci.

***Povinné pole**

Jak byste ohodnotili celkový hluk ve škole? *

velmi silný hluk

spíše silný hluk

střední hluk

spíše nízký hluk

velmi nízký hluk

Jak byste ohodnotili celkový hluk doma na místě kde se učíš? *

velmi silný hluk

spíše silný hluk

střední hluk

spíše nízký hluk

velmi nízký hluk

Jak ovlivňuje hluk celkovou kvalitu Vaší pozornosti při učení se ve škole? *

velmi silně ovlivňuje

spíše ovlivňuje

tak středně

spíše neovlivňuje

vůbec neovlivňuje

Jak ovlivňuje hluk celkovou kvalitu Vaší pozornosti při učení se doma? *

velmi silně ovlivňuje

spíše ovlivňuje

tak středně

spíše neovlivňuje

vůbec neovlivňuje

Jak je vysoký typický hluk technických pomůcek v učebně (projektor, klimatizace a jiné) při výkladu učitele? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk všech osob ve třídě (spolužáci) při výkladu učitele? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk provozu školy (osoby na chodbách, ruch z ulice) při výkladu učitele? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk všech osob ve třídě (spolužáci) při samostatné práci v hodině? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk provozu školy (osoby na chodbách, ruch z ulice) při samostatné práci v hodině? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk všech osob v blízkosti při učení se ve škole mimo vyučovací hodiny? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk provozu školy (osoby na chodbách, ruch z ulice) při učení se ve škole mimo vyučovací hodiny? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Ve škole mi nejvíc naruší pozornost, když je vysoký: *

hluk techniky (projektor, klimatizace, topení atd.)

hluk okolních osob ve třídě

hluk odjinud (z chodby, vedlejší místnosti, ulice)

Kde je pro tebe snazší věnovat pozornost samostatné práci na zadaném učivu? *

rozhodně ve škole

spíše ve škole

stejně

spíše doma

rozhodně doma

Když se soustředím na výklad látky, tak by mi jasně slyšitelný hluk: *

úplně znesnadnil soustředění

zhoršoval pozornost

působil trochu rušivě

neovlivňoval téměř pozornost

vůbec na pozornost nepůsobil

Když se soustředím na samostatnou práci na řešení úlohy, tak by mi jasně slyšitelný hluk: *

úplně znesnadnil soustředění

zhoršoval pozornost

působil trochu rušivě

neovlivňoval téměř pozornost

vůbec na pozornost nepůsobil

Když se soustředím na samostatné čtení učiva, tak by mi jasně slyšitelný hluk: *

úplně znesnadnil soustředění

zhoršoval pozornost

působil trochu rušivě

neovlivňoval téměř pozornost

vůbec na pozornost nepůsobil

Když se soustředím na pochopení látky, tak by mi jasně slyšitelný hluk: *

úplně znesnadnil soustředění

zhoršoval pozornost

působil trochu rušivě

neovlivňoval téměř pozornost

vůbec na pozornost nepůsobil

Jak je vysoký typický hluk elektroniky a techniky (hluk PC, domácích spotřebičů) na místě kde se doma učíš? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk lidí v domácnosti (obyvatel domácnosti) na místě kde se doma učíš? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk tvého bydlení (od sousedů, hluk z ulice) na místě kde se doma učíš? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk médií z tvé domácnosti (hudba, televize, net) na místě kde se doma učíš? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Jak je vysoký typický hluk médií z vedlejších domácností (hudba, TV sousedů) na místě kde se doma učíš? *

hluk je hlasitý a velmi rušivý

je tak středně hlasitý a ovlivňuje mou pozornost

je slyšet, ale spíše neovlivňuje mou pozornost

skoro není slyšet

Doma mi nejvíc naruší pozornost, když je vysoký: *

hluk techniky (elektronika, domácí spotřebiče)

hluk okolních osob v domácnosti

hluk odjinud (z chodby, vedlejší místnosti, ulice)

hluk médií (které sleduje někdo v domácnosti)

Využíváš špunty do uší při učení se v prostorách školy? *

nikdy

jen jsem vyzkoušel

zřídka

občas

většinou

pravidelně

Využíváš špunty při samostatné práci během hodiny? *

nikdy

jen jsem vyzkoušel

zřídka

občas

většinou

pravidelně

Využíváš špunty do uší při učení se doma? *

nikdy

jen jsem vyzkoušel

zřídka

občas

většinou

pravidelně

Využíváš špunty do uší na hlučném koncertě? *

nikdy

jen jsem vyzkoušel

zřídka

občas

většinou

pravidelně

Využíváš špunty do uší kvůli spánku? *

nikdy

jen jsem vyzkoušel

zřídka

občas

většinou

pravidelně

Ovlivňuje použití špuntů do uší tvé soustředění pozornosti? *

nezkoušel jsem

vůbec pozornost nezlepšuje

zlepšuje trochu

zlepšuje středně

zlepšuje silně

Kde je pro tebe snazší věnovat pozornost samostatné práci na zadaném učivu? *

rozhodně ve škole

spíše ve škole

stejně

spíše doma

rozhodně doma

Využíváš při učení poslech hudby (resp. jiná média)? *

nikdy nevyužívám

využívám občas

využívám tak napůl

spíše využívám

využívám pravidelně

Využíváš hudbu kvůli odrušení okolních zvuků? *

rozhodně souhlasí

spíše souhlasí

tak středně

spíše nesouhlasí

rozhodně nesouhlasí

Využíváš hudbu kvůli jejímu vlivu na tvou pozornost? *

rozhodně souhlasí

spíše souhlasí

tak středně

spíše nesouhlasí

rozhodně nesouhlasí

Ovlivňuje puštěná hudba schopnost (hloubku) tvého soustředění pozornosti? *

rozhodně zhoršuje

spíše zhoršuje

působí neutrálně

spíše zlepšuje

rozhodně zlepšuje

Ovlivňuje puštěná hudba schopnost (dobu) tvého udržení pozornosti? *

rozhodně zhoršuje

spíše zhoršuje

působí neutrálně

spíše zlepšuje

rozhodně zlepšuje

Při studiu matematiky ke zkoušce (na SŠ) pro mě bylo udržení pozornosti: *

velmi obtížné

středně obtížní

středně obtížné

spíše jednoduché

velmi jednoduché

Při studiu jazyků ke zkoušce (na SŠ) pro mě bylo udržení pozornosti: *

velmi obtížné

středně obtížní

středně obtížné

spíše jednoduché

velmi jednoduché

Při učení se memorování ke zkoušce (na SŠ) pro mě bylo udržení pozornosti: *

velmi obtížné

středně obtížní

středně obtížné

spíše jednoduché

velmi jednoduché

Je pro tebe obtížné věnovat pozornost detailům a nedělat hloupé chyby? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné udržet pozornost a zůstat soustředěný/á? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné poslouchat pečlivě a nebloudit pozorností jinde? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné dodržovat pokyny a dokončovat práci? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné organizovat si efektivně čas? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné nevyhýbat se aktivitám potřebujícím hodně úsilí? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné neztrácet nebo nezapomínat věci? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné nenechat se snadno vyrušit něčím jiným? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Je pro tebe obtížné nezapomínat na své povinnosti? *

vůbec není obtížné

trochu obtížné

středně obtížné

hodně obtížné

Pohlaví *

muž / chlapec

žena / dívka

Věk *

Studuji: *

SOŠ

SŠ

gymnázium

VŠ (Bc. studium)

VŠ (Mgr. studium)

Vyšší stupeň VŠ studia

Kraj (kde chodíte do školy) *

Hlavní město Praha

Středočeský kraj

Jihočeský kraj

Plzeňský kraj

Karlovarský kraj

Ústecký kraj

Liberecký kraj

Královéhradecký kraj

Pardubický kraj

Vysočina

Jihomoravský kraj

Olomoucký kraj

Moravskoslezský kraj

Zlínský kraj

Odeslat