

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
PEDAGOGICKÁ FAKULTA
Ústav speciálněpedagogických studií

Diplomová práce

Anna Zvěřinová

**FONEMATICKÝ A TÉMBROVÝ SLUCH U BILINGVNÍCH
DĚTÍ A DĚTÍ S ODLIŠNÝM MATEŘSKÝM JAZYKEM**

Olomouc 2016

Vedoucí práce: Mgr. Milena Kmentová
Garant práce: PhDr. Alena Hlavinková, Ph.D.

Prohlašuji, že jsem práci s názvem Fonematický a témbrový sluch u bilingvních dětí a dětí s odlišným mateřským jazykem vypracovala samostatně s využitím v práci uvedených zdrojů. Zároveň prohlašuji, že práce nebyla využita k získání stejného nebo jiného titulu.

V Olomouci 22. 4. 2016

.....

Anna Zvěřinová

Poděkování

Na tomto místě bych v první řadě ráda poděkovala mé vedoucí práce Mgr. Mileně Kmentové za velice podnětné a laskavé vedení a také za každé povzbuzení v průběhu tvorby práce. Dále bych ráda poděkovala garantce mé diplomové práce PhDr. Aleně Hlavinkové Ph.D. za ochotu a cenné rady zejména ve formálních záležitostech. Velké díky patří také všem mateřským školám, které umožnily výzkumné šetření. A v neposlední řadě bych ráda poděkovala své rodině za trpělivost, kterou se mnou měla.

OBSAH:

ÚVOD	6
I TEORETICKÁ ČÁST	8
1 Bilingvismus, multilingvismus a OMJ, bilingvní rodiny, kulturní odlišnosti	8
1.1 Historický vývoj bilingvismu a multilingvismu na území ČR.....	9
1.2 Vysvětlení pojmů	10
1.2.1 Bilingvismus.....	11
1.2.2 Multilingvismus	12
1.2.3 Odlišný mateřský jazyk (OMJ)	13
1.3 Dělení bilingvismu	14
1.4 Typy bilingvních rodin.....	16
1.5 Vybrané kulturní odlišnosti neverbální komunikace	19
2 Fonemický a témbrový sluch	24
2.1 Fonologické schopnosti.....	24
2.2 Fonemický sluch.....	26
2.3 Testové metody fonemického sluchu	27
2.3.1 Testy fonemického sluchu používané v ČR.....	27
2.3.2 Testy fonemického sluchu používané v zahraničí	30
2.4 Témbrový sluch.....	32
2.5 Testové metody témbrového sluchu.....	33
3 Sluchová pozornost	37
3.1 Testové metody sluchové pozornosti	37
4 Jazykové schopnosti	39
4.1 Vývoj slovní zásoby	39
4.1.1 Vývoj individuální slovní zásoby u intaktního jedince	39
4.1.2. Odlišnosti jazykového vývoje u dětí bilingvních	42
4.2 Testové metody vyšetření slovní zásoby.....	42
4.2.1 Testové materiály používané v ČR	43
4.2.2 Testové materiály používané v zahraničí	43

II VÝZKUMNÁ ČÁST.....	45
5 Výzkum fonemického sluchu, témbrového sluchu a slovní zásoby u dětí bilingvních a dětí s OMJ.....	45
5.1 Vymezení cíle a výzkumné otázky.....	45
5.2 Použité metody.....	46
5.2.1 Test sluchového rozlišování WM.....	47
5.2.2 Test témbrového sluchu	47
5.2.3 Sluchová pozornost	48
5.3 Výběr výzkumného vzorku	50
5.4 Charakteristika výzkumné skupiny	50
5.5 Organizace výzkumného šetření a předvýzkum.....	55
5.6 Výsledky testového šetření	56
5.6 Interpretace výsledků testů fonemického sluchu, témbrového sluchu a sluchové pozornosti.....	64
6 Výzkum slovní zásoby vzhledem k testu fonemického sluchu.....	66
6.1 Vymezení cíle a výzkumné otázky.....	66
6.2 Použité metody.....	67
6.3 Výběr výzkumného vzorku a charakter výzkumné skupiny	69
6.4 Organizace výzkumného šetření a předvýzkum.....	69
6.5 Výsledky testového šetření	69
6.6 Interpretace výsledků slovní zásoby	74
DISKUZE	75
ZÁVĚR	78
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ	80
SEZNAM TABULEK.....	89
SEZNAM GRAFŮ	90
SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK.....	91
SEZNAM PŘÍLOH.....	92

ÚVOD

Bilingvismus je ve světě poměrně rozšířeným jevem. V posledním čtvrtstoletí se začíná problematika bilingvismu dotýkat i naší země a dostává se tak mezi sledované oblasti lingvistů, psychologů a postupně i logopedů. Začlenění bilingvních jedinců do společnosti bývá obvykle velice nesnadné a to nejen z důvodu odlišného jazyka, ale také proto, že tito lidé pocházejí z odlišného kulturního prostředí. I přesto, že se autorka práce zaměří v textu spíše na řečovou stránku, nesmíme zapomenout, že jazyk je součástí kultury. Bylo by tedy chybou tyto dvě části od sebe striktně oddělovat.

Hlavním tématem představované práce je fonemický a témbrový sluch u jedinců bilingvních a jedinců s OMJ. Výběr zvoleného tématu byl poměrně jednoduchý, autorka již delší dobu před vznikem práce přemýšlela o možnostech propojení hudby a logopedické praxe. Když získala možnost zapojit se do již probíhajícího výzkumu zaměřeného na zjišťování fonemického a témbrového sluchu (odlišení barvy tónů) u dětí s NKS a rozšířit ho tak o výzkumný vzorek dětí bilingvních, s radostí ji přijala. Práci rozšířila i o zjištění slovní zásoby v rámci jednoho z testů fonemického sluchu.

Autorčina práce je rozdělena na dvě ústřední části a to část teoretickou a praktickou. Teoretická část obsahuje čtyři kapitoly. V první kapitole se autorka textu zaměří na bilingvismus, multilingvismus, OMJ, bilingvní rodiny (typy). Poslední podkapitola *Kulturní odlišnosti* bude zařazena pro zdůraznění neodlučitelnosti kultury a jazyka. Popsán bude historický vývoj bilingvismu a nesmí chybět ani vysvětlení nejdůležitějších pojmů. Druhá kapitola bude zaměřena na fonemický a témbrový sluch, budou zde vysvětleny základní pojmy a popsány testové či zkouškové materiály. Třetí kapitola se týká sluchové pozornosti, která je důležitou součástí všech testů zaměřených na témbrový a fonemický sluch. V poslední kapitole se autorka práce zaměřuje na vývoj slovní zásoby u intaktního dítěte a porovnává ho s jazykovým vývojem bilingvního jedince. Na závěr budou uvedeny dostupné testové materiály.

Praktickou část autorka rozdělila na dvě důležité kapitoly. V první se zaměří na testování témbrového a fonemického sluchu a sluchové pozornosti. Výsledky obou testů u skupiny dětí bilingvních a dětí s OMJ porovná nejprve vůči sobě navzájem. Následně pak porovná získané výsledky u zmíněné skupiny s výsledky zjištěnými u dětí s NKS či jiným postižením. Druhá část

je zaměřena na slovní zásobu dětí bilingvních a dětí s odlišným mateřským jazykem vzhledem k jednomu z testů fonemického sluchu.

Cílem této práce je zjistit, do jaké míry spolu souvisí témbrový a fonemický sluch, a jaké jsou výsledky dětí bilingvních v porovnání s dětmi s narušenou komunikační schopností v předškolním období. A také bude středem zájmu, zda je vybraný test fonemického sluchu vhodný pro použití u dětí bilingvních vzhledem k jejich znalosti slovní zásoby.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 Bilingvismus, multilingvismus a OMJ, bilingvní rodiny, kulturní odlišnosti

Začínáme se zabývat velice širokou problematikou a hned na začátku je nutné, abychom pochopili a poznali, o jak rozsáhlé a komplexní téma se jedná, především zohledníme-li velké množství oborů, které mají na námi sledovanou problematiku vliv nebo ji dokonce sami zkoumají (Hoffmann, Ytsma, 2003). Pro příklad uvádíme některé z nich, u kterých se ukázalo, že mají vliv i na naši práci: lingvistika, sociolingvistika, psychologie, politika a demografie.

Mohli bychom mít pocit, že bilingvismus a multilingvismus je záležitostí jen malé části obyvatel naší planety. Když se ale podíváme na fakta, zjistíme, že tomu tak není. V současné době existuje na světě přibližně 6000 jazyků, které jsou používány přibližně ve 200 autonomních státech. Až dvě třetiny lidské populace vyrůstá nebo žije v bilingvním prostředí (Morgensternová, et al., 2011).

Okolnosti, které mají vliv na migraci, a tím tedy i na tvorbu podmínek pro bilingvní či multilingvní prostředí, jsou různé. Šišková (2001) uvádí jako hlavní důvody migrace velké rozdíly v bohatství jednotlivých zemí, vysoký nárůst obyvatel, ekologické katastrofy, ale řadí sem například i potřebu poznávat nové. Shrneme-li tento výčet, jedná se o hospodářské, ekonomické, ekologické a sociální podmínky.

K označení výchovy a vzdělávání ve více jazycích nebo v jiném než mateřském jazyce jsou používány různé termíny. My budeme v rámci naší práce využívat tři termíny. Již výše zmíněný bilingvismus, multilingvismus a ještě poslední, který se nazývá Odlišný mateřský jazyk (dále jen OMJ). Janoušková (2015) uvádí tento termín, jako vhodný pro označení takového mateřského jazyka, který se neshoduje s jazykem, ve kterém je dítě vzděláváno.

Souvislost mezi posledními dvěma oblastmi, kterými se budeme v této kapitole zabývat, je velmi úzká. Rodina je první sociální skupinou, se kterou se dítě setkává. Učí ho jazyku i kultuře. „... cílem rodinné výchovy je totiž uvést dítě do příslušného kulturního prostředí, naučit je orientaci v tomto prostředí plném symbolů a společenských standardů.“ (Nakonečný, 1999, str. 102).

U bilingvismu, multilingvismu a OMJ nesmíme zapomínat ani na interkulturní komunikaci, každá kultura má svá pravidla a nepsané předpisy. Kořeny komunikace vycházejí z jednotlivých kultur. Nelze se tedy zabývat komunikací nebo narušenou komunikační schopností (dále jen NKS), aniž bychom zohlednili kulturní, historické a společenské aspekty komunikačního stylu nebo jazyka používaného jinou etnickou nebo kulturní skupinou (Battle, 2012).

Cílem kapitoly je nástin historického vývoje na našem území, dále si podrobněji popíšeme pojmy bilingvismus, multilingvismus a OMJ. Zaměříme se na dělení bilingvismu podle jednotlivých kritérií a na dělení rodin podle druhů bilingvismu. Na závěr této kapitoly si představíme, jaké existují kulturní odlišnosti, které mohou velice znesnadnit začlenění jedinců či rodin do nového kulturního prostředí.

1.1 Historický vývoj bilingvismu a multilingvismu na území ČR

Když se podíváme do minulosti, zjistíme, že čeština nebyla v našich podmínkách vždy dominantním jazykem. Vývoj češtiny na našem území začal příchodem Slovanů, který se odehrál v 6. století n. l. Ve 13. století n. l. se postupně dostává do popředí vedle českého jazyka také němčina. Je to způsobeno vlivem kolonizace (Nekvapil, et al., 2009). V období po bitvě na Bílé hoře měla dokonce němčina na našem území dominantní postavení, a to po dlouhé časové období. Český jazyk byl vlivem německého katolicismu a také vysokým počtem Němců žijících na našem území degradován na řeč prostého lidu. Tato situace trvala až do poloviny 19. století. V období obnovy jazyka začaly snahy některých významných osobností, mezi nimiž můžeme jmenovat například Františka Palackého, češtinu opět popularizovat (Hochmann, 2009). I přes tyto snahy „... až do roku 1947 na našem území fungovaly vedle sebe čeština a němčina“ (Morgensternová, et al., 2011, s. 26). A nakonec nesmíme zapomenout ani na česko-slovenský receptivní bilingvismus, který zde před rozpadem Československa existoval. Byl považován za normu a svůj podíl na tom mělo i federální vysílání.

„K dalším jazykům, které se v českých zemích v historii běžně užívaly, patří latina, staroslověnština věrozvěstů Cyrila a Metoděje, hebrejšтина, jidiš, romština a polština a v době existence Československa – slovenština“ (Nekvapil, et al., 2009, s. 6). Mezi oblasti, které se dlouhodobě řadí k jazykově rozrůzněným, patří pohraniční oblasti. V roce 1989, kdy došlo

k otevření hranic, se opět Česká republika posunula blíže k jazykové různorodosti. Tento stav je typický především pro větší města, podobně jako je tomu i v jiných státech světa a v západní Evropě (Nekvapil, et al., 2009).

V současnosti je na území České republiky čeština dominantním jazykem téměř ve všech sférách života společnosti. Například v běžné komunikaci, ale také ve státní správě, a to i přesto, že se na našem území vyskytují desítky jiných jazyků (Nekvapil, et al., 2009). Štefánik in Lechta (2010) však uvádí, že i v monolingvních společnostech se v současnosti bilingvismus stává běžným a to jak u dětí, tak také u dospělé populace (Štefánik in Lechta, 2010). „...*lze předpokládat, že frekvence jeho výskytu se bude vzhledem k politickým, ekonomickým a kulturním podmínkám, ve kterých žijeme, ještě zvyšovat*“ (Štefánik in Lechta, 2010, s. 372). Nárůst multikulturní a multilingvistické společnosti je pro naši zemi velkou výzvou ke změnám, například v oblasti školství, jazykové politiky, ale také v návycích a postojích české populace (Nekvapil, et al., 2009).

1.2 Vysvětlení pojmů

V této kapitole se budeme zabývat pojmy, které velice úzce souvisí s termínem jazyk, a proto považujeme za vhodné také v krátkosti představit i tento pojem. „*Jazyk je definovaný jako systém znaků, zpravidla symbolů, které používá určitá skupina lidí k vzájemnému dorozumění*“ (Kerekretiová, 2009, s. 62). Jednou z jazykových teorií je teorie jazykového znaku, v rámci které byl znak definován a byly stanoveny jeho dvě základní vlastnosti. Mezi vlastnosti patří forma a obsah, mezi nimi není většinou ničím podmíněný vztah. K vytvoření došlo všeobecnou shodou lidí hovořících jedním jazykem, proto zde hovoříme o symbolu (Kerekretiová, 2009).

Cílem této kapitoly a jejích podkapitol je vysvětlit pojmy bilingvismus, multilingvismus a OMJ, které budeme dále v práci používat. Autoři se v názorech na význam těchto pojmů, především pojmu bilingvismus, velice různí, a tak je pro nás situace těžší. I přesto se pokusíme o nástin těchto pojmů.

1.2.1 Bilingvismus

Štefánik in Lechta (2010) uvádí, že někteří autoři odlišují pojem bilingvismus a bilingvnost. Pokud hovoříme o bilingvnosti, jedná se o schopnost používat dva či více jazyků jedincem. Oproti tomu pojmem bilingvismus je označován samostatný jev osvojení dvou jazyků. Pro účely našeho textu tyto pojmy však používáme jako synonyma společně s českým označením dvojjazyčnost.

Jak již bylo zmíněno, pojem bilingvismus je velice složité jednoznačně definovat. Můžeme se setkat s mnoha různými vymezeními, z nichž některá si dokonce odporují. Vlivem terminologické nejednoznačnosti a rozrůzněnosti snadno dojde k nedorozumění či vzájemnému neporozumění, co termínem přesně myslíme (Morgensternová, et al., 2011).

Backer a Jones (1998) uvádějí, že důvodem nejednotné definice je neshoda v otázkách týkajících se bilingvismu. Pro představu uvádím některé z nich. Je bilingvismus měřitelný podle plynulosti naší řeči v daném jazyce a musíme být v obou jazycích zdatní jako rodilý mluvčí? Většinou je bilingvismus představován jako schopnost mluvit ve dvou jazycích, co ale například, když člověk neumí v daném jazyce mluvit, ale perfektně rozumí? Nebo, co když člověk nemluví ani nerozumí mluvenému jazyku, ale dokáže v jazyce číst a psát? Hovoříme v těchto případech o bilingvismu?

Pro ukázkou různorodosti představujeme, některé z existujících definic.

- Hamers a Blanc (2000) uvádí srovnání dvou podle nás nejvíce odlišných definic. První z definic je podle Bloomfielda (1935), který definuje bilingvismus jako schopnost ovládnutí dvou jazyků na úrovni rodilého mluvčího. Druhá definice, podle Macnamary (1967) tvrdí, že bilingvní je každý, kdo ovládá minimální kompetenci alespoň v jedné ze čtyř jazykových schopností, mezi které patří porozumění, mluvení, čtení a psaní v jiném jazyce než v jazyce mateřském.
- Dvořák (2007) uvádí bilingvismus jako dvojjazyčnost, dvojjazykovost a aktivnost používání obou jazyků, obvykle mateřského a cizího.
- „*Bilingvní jsou ti, kteří používají dva nebo více jazyků (nebo dialektů) v každodenním životě*“ (Grosjean, 2010, s. 4). Za nejdůležitější znak v této definici je pravidelnost používání (Morgensternová, et al., 2011).

Morgensternová, et al., (2011) dodává k těmto posledním dvěma definicím i komentáře. Bloomfieldovu (1935) definici hodnotí jako velice ojedinělý jev a téměř nikdo by tak nespadal do skupiny osob bilingvních. Naopak definici Macnamary (1967) považuje za tak širokou, že by téměř každý mohl být považován za bilingvního jedince.

Podíváme-li se, čím to vlastně je, že se jednotlivé definice tak rozcházejí, velký vliv zde bude mít kritérium, podle kterého je bilingvismus hodnocen. Může se tak stát, že podle jednoho kritéria bude člověk považován za osobu bilingvní, podle druhého kritéria však nikoli (Štefánek, in Lechta 2010). Za nejlepší definici pro tuto práci považujeme následující definici s doplněním z definice jiné.

- „...budeme bilingvistou rozumět jednotlivce, který má schopnost alternativně používat dva, respektive více jazyků v závislosti na situaci a prostředí, ve kterém se komunikace uskutečňuje“ (Štefánek in Lechta, 2010, s. 373).

Morgensternová, et al., (2011) považuje za zcela zásadní přirozenost osvojování jako opozici k osvojování si jazyka na základě výuky, což se jeví jako důležitý předpoklad i nám.

1.2.2 Multilingvismus

I přesto, že je multilingvismus velice rozšířeným jevem, který stále narůstá, byla mu ve výzkumech ve srovnání s bilingvismem věnována poměrně malá pozornost (Cenoz, Genesee, 1998). Morgensternová, et al., (2011) uvádí, že teprve v poslední době se některé odborné publikace začínají zaměřovat cíleně i na oblast multilingvismu, konkrétně trilingvismu. Pojďme si alespoň pro příklad uvést dvě definice.

- Cenoz a Genesee (1998) uvádí multilingvismus jako druhý a další jiný jazyk než je jazyk mateřský.
- „Multilingvizmus – mnohojazyčnost, vícejazyčnost, užívání více jazyků, zpravidla (mateřského a cizích) jednotlivcem n. společností“ (Dvořák, 2007, s. 121).

Z těchto dvou definic lze usuzovat, že multilingvismus je možné pojímat jako nadřazený pojem k pojmu bilingvismus.

1.2.3 Odlišný mateřský jazyk (OMJ)

Co je to vlastně mateřský jazyk? Tato otázka se zdá být jednoduchá u osob, které pocházejí z monolingvního prostředí. Složitější situace nastává u osob bilingvních, popřípadě multilingvních (Štefánik in Lechta, 2010). Mohli bychom mít za to, že mateřský jazyk je ten, který se dítě naučí od matky. Může ale dojít k situaci, kdy dítě vychovává jiná mateřská osoba než matka, například otec, prarodiče nebo pěstouni. Druhou možností je, že jako mateřský jazyk označujeme jazyk, který se dítě naučí jako první. Pokud se ale rodina přestěhuje do jiné země a dominantním jazykem se stane jazyk dané země, kde rodina aktuálně žije, můžeme stále hovořit o prvním jazyku jako o jazyku mateřském? (Baker, Jones, 1998). Štefánik in Lechta (2010) uvádí další tři možné definice:

- „*Jazyk, ke kterému má jedinec nejbližší vztah, s nímž se ztotožňuje.*
- *Jazyk, který bilingvista nejvíce používá.*
- *Jazyk, v němž je bilingvista dominantní, který nejlépe ovládá.*“ (Štefánik in Lechta, 2010, s. 374).

Pojem OMJ je používaným termínem především ve školním prostředí, a protože výzkumná část naší diplomové práce se odehrávala ve školním prostředí (konkrétně v mateřských školách), rozhodli jsme se zařadit mezi pojmy pro vysvětlení i tento termín.

„*V současné literatuře i legislativě se setkáváme nejčastěji s pojmem žák cizinec (případně žák – cizinec). Tento pojem vychází z právního postavení těchto žáků a jejich rodičů coby cizinců*“ (Radostný, 2011, s. 11). Vytvoření nového termínu, pro školní prostředí vzniklo z potřeby přesně pojmenovat potřeby žáků, oproti dřívějšímu, přiřazování statusu dítěti (Janoušková, 2015). Pro v našich podmínkách používaný termín OMJ je v Anglicky mluvících zemích použito označení English as an Additional Language (ALE) a v Německy mluvících zemích zase například Deutsch als Zweitsprache (Janoušková, 2015). Všechny termíny však znamenají to stejné. Jsou tak označovány všechny děti, které se vzdělávají v jazyce, který se liší od jejich mateřského jazyka (Radostný, 2011).

1.3 Dělení bilingvismu

Abychom se mohli zaměřit na námi stanovené kategorie podrobnějšího dělení bilingvismu, je nutné znát jeho základní dělení do dvou typů.

- a) Individuální bilingvismus – jako termín, který označuje užívání jiného jazyka jedincem, než užívá většinová okolní společnost. Zde hovoříme buď o samotném bilingvním jedinci, nebo bilingvní rodině či menšině.
- b) Společenský bilingvismus – můžeme dále ještě rozdělit na dva podtypy. První, který je smíšený s individuálním bilingvismem, kdy se na jednom geografickém území používá jeden jazyk k formální komunikaci a v psaném projevu a druhý v běžné komunikaci. Druhou variantou je pak společenský bilingvismus bez individuálního bilingvismu. Tato situace nastává, pokud se v rámci jednoho státu hovoří v různých částech různými jazyky (Morgensternová, et al., 2011).

První oblastí na, kterou se zaměříme, je vznik bilingvismu podle **věku**. Podle doby vzniku můžeme rozdělit bilingvismus alespoň na čtyři věková období, konkrétně bilingvismus nemluvněte, dítěte, dospívajícího a dospělého člověka. Štefánik (1994) předpokládá, že v současnosti je toto dělení nejčastější.

Pokud dítě vyrůstá v bilingvním prostředí, učí se jazykům současně. Hovoříme tedy o **simultánním** bilingvismu. Obecné statistické údaje uvádějí, že bilingvní dítě začíná mluvit ve srovnání s dítětem monolingvním o trochu později. I přesto se tyto děti pohybují v rámci normy stanovené pro děti z jednojazyčného prostředí (Harding, Riley, 2008).

Druhým typem bilingvismu je **sukcesivní (konsekutivní, následný) bilingvismus**, o tomto typu hovoříme, pokud již došlo k osvojení jistých jazykových schopností v jazyce prvním a následně začíná osvojování jazyka druhého (Morgensternová, et al., 2011). V dětském věku může docházet k oběma typům bilingvismu, příkladem druhého typu bilingvismu může být přestěhování se do jiné země. Dítě je okolnostmi nuceno začít si osvojovat druhý jazyk. Je až překvapivé, jak rychle jsou děti schopné naučit se novému jazyku (Harding, Riley, 2008).

Pokud hovoříme o pozdním bilingvistu, do kterého řadíme osvojení jazyka v období adolescence a dospělosti, jedná se vždy o sukcesivní typ. Učení se novému jazyku v tomto věku neprobíhá tak snadno, a proto často zůstává u těchto lidí přízvuk (Harding, Riley, 2008).

Bilingvistus můžeme také dělit na **přirozený** a **umělý**. Morgensternová, et al. (2011) toto dělení označuje jako typ bilingvistu podle způsobu osvojení jazyka a dodává, že přirozený bilingvistus můžeme také jinak nazvat bilingvistem primárním a bilingvistus umělý lze také nahradit termínem sekundární bilingvistus. O přirozeném bilingvistu hovoříme tehdy, když si dítě osvojuje dva jazyky od rodilých mluvčích. Může se tak dít v rámci rodiny nebo na úrovni komunity. V rámci rodiny se může jednat o různé příčiny, například jazyk některých členů rodiny je jiný než jazyk většinové společnosti. Jedním z možných důvodů je také pozitivní vliv, který může mít bilingvistus na kognitivní vývoj dítěte (Štefánik, 1994).

Jako opozitum zde figuruje umělý bilingvistus. „*Zmiňují se o něm ve svojí knize B. Kielhofer – S. Jonekeitová (1983; in Saunders, 1988). O „umělém“ bilingvistu hovoří tehdy, když si dítě osvojuje od jednoho, nebo obou rodičů jazyk, který není jejich rodným jazykem.*“ (Štefánik, 1994, s. 113) V anglické literatuře můžeme najít pojem tzv. školní bilingvistus (popřípadě kulturní bilingvistus), který je zde dáván do opozice jako protiklad k přirozenému bilingvistu. Přirozený bilingvistus bývá označován také pojmem „home bilingualism,“ volně přeloženo jako domácí bilingvistus. Ne proto, že by zde nutně musel hrát roli nerodilý vyučující, hlavním důvodem je formálnost výuky jazyka. Výuka probíhá pouze za zdmi školy a jazyk není používán k přirozené komunikaci (Skutnabb-Kangas, 1981; Mccardle, Hoff, 2006).

Podle toho, jak jedinec dokáže ovládat jazyk, můžeme dělit bilingvistus také na **receptivní** a **produktivní**. Již jsme se lehce v kapitole o definici bilingvistu dotkli problematiky mnohvrstevnosti jazyka, který zahrnuje receptivní i expresivní složku a to jak ve formě psané, tak také ve formě mluvené. Může dojít k situaci, kdy jedinec ovládá pouze část ze jmenovaných složek. Receptivní bilingvistus můžeme nazvat také bilingvistem pasivním, člověk je schopen rozumět, ale aktivně sám jazykem nehovoří. Naopak produktivní bilingvistus můžeme nazvat bilingvistem aktivním, jedinec jazykem sám dokáže mluvit. Je zde předpoklad i receptivní schopnosti (Morgensternová, et al., 2011). „...*ale nemusí tomu tak vždy být zcela. Například pokud si dítě, které již aktivně mluví, osvojuje jazyk pouze od jedné osoby a nemá žádný kontakt s tímto jazykem ani prostřednictvím médií, může se stát, že nebude rozumět rodilým mluvčím, kteří budou mluvit s trochu jinou výslovností, jiným dialektem*“ (Morgensternová, et al., 2011, s. 30).

V neposlední řadě můžeme rozdělit bilingvismus na **dominantní a vyvážený**. Vyvážený bilingvismus můžeme také pojmenovat jako bilingvismus symetrický. *„Sledujeme-li jazykové znalosti, bilingvismus může být symetrický nebo asymetrický. Symetrický bilingvismus označuje rovnou znalost obou jazyků, zatímco asymetrická dvojjazyčnost označuje nižší úroveň znalostí druhého jazyka“* (Arslan, Raťa, 2013 s. 435). Morgensternová, et al., (2011) uvádí, že vyvážený bilingvismus, který je specifický rovnoměrným a vyváženým vývojem, se sice objevuje, ale pouze v ojedinělých případech, naopak dominantní bilingvismus označují jako obvyklý jev.

1.4 Typy bilingvních rodin

Stejně jako samotný pojem bilingvismus je i otázka bilingvních rodin velice složitá a můžeme na ni nahlížet z více pohledů. My se v této kapitole zaměříme na typy bilingvních rodin a to hned ze dvou pohledů. Prvně si představíme rozdělení typů bilingvních rodin podle jazyka, kterým hovoří rodiče, a v druhé části se zaměříme na stejnou problematiku, ale spíše z pohledu školského. Bude nás zajímat, v jaké fázi vývoje se dítě setkává s dvojjazyčností. V některých částech se obě klasifikace shodují a to zejména v prvních dvou bodech.

Baker (2000) uvádí, že termín bilingvní rodina je velice složitý a odůvodňuje to širokým spektrem situací a okolností, které mají na vznik bilingvní rodiny vliv. Mezi vlivy řadí například mateřský jazyk rodičů, jakým jazykem spolu rodiče hovoří, jakým jazykem mluví rodiče s dítětem, jaký je jazyk vzdělávání, ale také jazyk okolní komunity nebo minority, ve které rodina žije. Harding, Riley (2008) uvádějí pět typů bilingvních rodin, které se objevují v odborné literatuře:

1. *„Rodiče: Rodiče mluví různými jazyky, každý z nich do určité míry ovládá jazyk partnera.
Komunita: Jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity
Strategie: Každý z rodičů mluví s dítětem od narozením vlastním jazykem“* (Harding, Riley, 2008, s. 70–71).

Baker (2000) tento typ nazývá „jedna osoba – jeden jazyk“ a uvádí, že v literatuře je většinou považován za nejefektivnější typ bilingvismu, dítě se každý jazyk učí zvlášť a neprobíhá zde tak střídání jazykových kódů.

2. *„Rodiče: Rodiče mají odlišný mateřský jazyk.*

Komunita: jazyk jednoho z rodičů je dominantním jazykem komunity.

Strategie: oba rodiče mluví nedominantním jazykem dítěte, které je dominantnímu jazyku plně vystaveno pouze mimo domov a zejména se vstupem do mateřské školy“ (Harding, Riley, 2008, s. 70–71).

Také se můžeme setkat s názvem „nedominantní domácí jazyk“ (Baker, 2000). Znamená to tedy, že ačkoli jeden z rodičů hovoří dominantním jazykem komunity, v domácím prostředí hovoří s dítětem oba rodiče nedominantním jazykem.

3. *„Rodiče: Rodiče mají stejný mateřský jazyk*

Komunita: Dominantní jazyk není jazykem rodičů.

Strategie: Rodiče mluví s dítětem vlastním jazykem“ (Harding, Riley, 2008, s. 72).

Rodiče v tomto případě sdílejí stejný mateřský jazyk, kterým mluví a učí jemu i dítě. Tento typ bývá také nazýván „dvojitý nedominantní domácí jazyk bez podpory komunity“ (Baker, 2000).

4. *„Rodiče mají odlišný mateřský jazyk.*

Komunita: Dominantní jazyk se liší od obou mateřštin rodičů.

Strategie: Rodiče mluví s dítětem od narození vlastním jazykem“ (Harding, Riley, 2008, s. 72).

Tato situace je poměrně složitá, nastává ve chvíli, kdy oba rodiče mají různé mateřské jazyky a navíc okolní komunita hovoří ještě jiným jazykem, než je mateřský jazyk rodičů. Děti se tak mohou setkávat se třemi jazyky, které se učí zároveň (Hardig, Riley, 2008).

5. *„Rodiče mají stejný mateřský jazyk*

Komunita: Dominantní jazyk komunity je stejný jako jazyk rodičů.

Strategie: Jeden z rodičů vždy dítě oslovuje v jazyce, který není jeho mateřským jazykem“ (Hardig, Riley, 2008, s. 72).

Baker (2000) uvádí ještě šestý typ bilingvismu, tzv. smíšený bilingvismus. A to v případě, kdy okolní komunita je dvojjazyčná a tak i v rodině se používají oba dva jazyky. Rodiče hovoří na dítě oběma jazyky, jazykové kódy se zde střídají a kombinují.

Nyní se již dostáváme k druhému náhledu. Toto dělení je převzato z anglické literatury, kde je aplikováno na anglické prostředí, myslíme si ale, že stejně dobře jej lze aplikovat i na jakékoli jiné jazykové prostředí.

1. Děti, které se narodili v zemi, kde je dominantní jazyk jiný než jazyk, kterým se hovoří v domácím prostředí a s dominantní jazykem dané země se setkávají až v rámci školního vzdělávání.
2. Děti, které jsou již odmala vychovávány bilingvně a tak ovládají dominantní jazyk okolní společnosti stejně dobře jako svůj první jazyk.
3. Děti rodičů, které se právě přistěhovali do nové země, svůj první jazyk ovládají plynule a mohou mít znalosti nového jazyka jako jazyka cizího, spadají do třetí kategorie.
4. V této kategorie je tomu podobně jako v předchozí s tím rozdílem, že dítě má u nového cizího jazyka pouze základy při použití v běžném životě.
5. Do poslední oblasti řadíme děti, které se nově přistěhovali do cizí země, ale nemají žádné základní znalosti nového jazyka, ale i v jazyku který používají doma, mají pouze základní znalosti (Crosse, 2007).

Ať již sledujeme bilingvní rodinu z kteréhokoli pohledu, pro naše zaměření je nedůležitější zjistit, do jaké míry se dítě vypořádalo s problematikou dvojjazyčnosti. A při bilingvní výchově se držet několika pravidel. Tato pravidla uvádí Hardig, Riley (2008). Sledujeme, zda dítě je „šťastné“, pokud by se mělo se dvěma jazyky trápit, bylo by vhodné, aby rodiče situaci přehodnotili. Dítě by nemělo být vystavováno posměchu kvůli jazykovému výkonu například ve slabším jazyce. Důležité je také nesrovnávat dítě s dětmi monolingvními a v žádném případě by nemělo docházet k trestům v případě chyb. Nutným předpokladem pro dobrou bilingvní výchovu je vytvoření bohatého jazykového prostředí. A jedním z nejdůležitějších pravidel je důslednost, která může mít mnoho podob. Pro představu si uveďme několik příkladů: jeden rodič, jeden jazyk; jazyk na prázdniny nebo kdo první promluví, určuje, kterým jazykem se bude mluvit.

1.5 Vybrané kulturní odlišnosti neverbální komunikace

„Kulturu tvoří přesvědčení nebo víra, způsoby chování a artefakty určité skupiny. Kultura se získává a priori komunikací a učením, nikoli dědičností.“ (DeVito, 2008, s. 53).

V předcházejících kapitolách jsme si postupně představovali jazykovou stránku bilingvismu. Již na začátku této práce jsme se zmínili, že se nelze zabývat problematikou bilingvismu, aniž bychom se alespoň trochu seznámili s kulturou daného jedince.

Termín jazykově-kulturní diverzita přesně vystihuje neoddělitelnost kulturního zázemí a jazyka. *„Důkazem jen těžce oddělitelného propojení náhledu na vzájemný vztah kultury a jazyka může být fakt, že jsou v praxi mnohdy zaměňovány či přímo asociovány pojmy multikulturní a bilingvní edukace, přestože nejsou ekvivalentní“* (Vitásková in Lechta, 2010, s. 401). Abychom si i my uvědomili odlišnosti, které se mezi kulturami objevují, zaměříme se na neverbální komunikaci a představíme si některé příklady.

Pokud bychom žili v představě, že mezi kulturami existují pouze odlišnosti, velmi bychom se mýlili. DeVito (2008) uvádí, že kromě odlišností existuje také mnoho podobností mezi jednotlivými kulturami, a to i mezi těmi, které jsou si velmi vzdálené. Navíc do jisté míry může vést k jisté homogenizaci také mediální vliv.

Většina autorů dnes uvádí model podle Mehrabiana, ve kterém zaujímá verbální komunikace pouze 7 % informací, dalších 38 % informací pak získáváme z tónu a barvy hlasu a zbylých 55 % připadá na řeč těla (Nelešovská, 2005; Plaňava, 2005). A právě proto, že neverbální komunikace má v celkové komunikaci velký význam a v mnoha aspektech jednotlivých kultur se od sebe liší, vybrali jsme si pro představení právě ji. Nejprve předložíme složky, ze kterých se neverbální komunikace skládá, a poté vybereme ty položky, které nám svou odlišností přijdou nejzajímavější.

Mezi složky neverbální komunikace patří:

- **Kinezika** – pohyby těla
- **Mimika** – výraz obličeje
- **Gestika** – využití gest
- **Posturika** – polohy a držení těla

- **Zrakový kontakt** – pohledy z očí do očí
- **Proxemika** – interpersonální vzdálenost
- **Chronemika** – vnímání času
- **Haptika** – komunikace pomocí doteku
- **Tón hlasu**
- **A další** například úprava zevnějšku a životní prostředí (Nelešovská, 2005; Morgensternová, et al., 2011).

Pokud se zaměříme na vlivy jednotlivých částí neverbální komunikace, Mikuláščík (2003) uvádí, že největší význam v rámci neverbální komunikace má oblast hlavy, tedy mimika a zrakový kontakt. Hned následně druhé místo zaujímají pohyby rukou a paží, a až na závěr pozice těla a nohou.

Kinezika

Ve *Velkém psychologickém slovníku* můžeme nalézt definici, která uvádí: „(kinesics) *L. Birdwhistel* definuje k. jako ty tělesné pohyby člověka, kt. plní komunikační funkci; dělí se na: a) pantomimiku, b) mimiku, c) gestiku; ...“ (Hartl, Hartlová, 2010).

Morgensternová, et al., (2011) řadí do oblasti kineziky navíc také zrakový kontakt a posturiku.

Mimika

Mimiku můžeme popsat také jako komunikaci pomocí výrazů obličeje, které jsou způsobeny stažením a povolením obličejových svalů. Mimika do značné míry souvisí s projevováním emocí. Projevy emocí se u různých kultur obvykle příliš neliší. Můžeme se setkat s tím, že v jednotlivých kulturách jsou některé výrazy častější a obvyklejší, což je pravděpodobně ovlivněno tím, že určité výrazy jsou v dané společnosti více veřejně akceptovány (DeVito, 2008). Tím jsou pak způsobeny rozdíly mezi kulturami a při multikulturní komunikaci může snadno docházet k nedorozumění.

DeVito (2008) uvádí několik výzkumů, ve kterých se zkoumaly rozdíly mezi japonskou a americkou kulturou. Z výzkumů vyplývá, že v americké kultuře se můžeme setkat s větší expresivitou, a to jak v pozitivním, tak i negativním ohledu. Oproti tomu Japonci jsou v mimice

umírněnější, například japonské ženy si dávají při úsměvu před ústa ruku, protože je považováno za neslušné, aby ukázaly při úsměvu zuby. Američanky nejsou vázány žádnými podobnými pravidly.

Jiný příklad uvádí Šroněk (2000, s. 25) „V Severní Americe může zvednuté obočí znamenat projev zájmu nebo překvapení, v Británii nedůvěru, v Německu ocenění bystrosti druhé strany. V Číně je zvednuté obočí výrazem nesouhlasu, v arabských zemích vyjadřuje záporné stanovisko.“

Gestika

Leathers (1997) uvádí, že gestika je pravděpodobně nejdůležitější částí neverbální komunikace hrající roli v interkulturní komunikaci. Důležité je si uvědomit možnost vysoké míry špatné interpretace v rámci interkulturní komunikace. V různých kulturách se můžeme setkat se stejnými znaky, které ovšem nesou odlišný význam. Ale existují i takzvaná univerzální gesta, která ve všech kulturách nesou více méně stejný význam (Morgensternová, et al., 2011). My si uvedeme některé příklady od obou skupin.

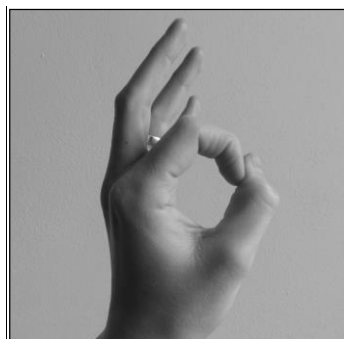
Prvním příkladem odlišnosti gest nám může být znamení, kdy palec a ukazováček spolu vytvářejí kruh (obr. č. 1). Toto gesto znamená ve většině anglicky mluvících zemí „OK“ (Sapir, Irvine, 2002), ale například ve Francii je to gesto vyjadřující „jsi nula“, v Japonsku se jedná o gesto, které vyjadřuje „dej mi peníze“ a ve středozemních státech pak stejný symbol znamená obscénní gesto (DeVito, 2008).

Dalším gestem je spojení palce a ukazováčku, ale na rozdíl od gesta prvního vytvářejí prsty tvar kapky (obr. č. 2). Většina zemí takto vyjádří symbol pro peníze. Ve Francii hovoříme o gestu značící „je to perfektní“ a ve středomořských státech je stejný znak pochopen jako gesto vulgární (DeVito, 2008).

Na obrázku č. 3 je poslední příklad, který ukazuje odlišné chápání gest a symbolů u jednotlivých kultur. Zvednutý palec nahoru je v Austrálii považován za neslušné gesto, které vyjadřuje nechut' a odpor ke druhému člověku. Podobně je tomu v Ghaně, kde se stejným gestem rozumí urážka. V Německu se jedná o symbol vyjadřující číslo jedna, v Japonsku zase číslo pět. V Saudské Arábii znamená zvednutý palec symbol pro „jsem vítěz“. A v Malajsii je používán palec k ukazování častěji než ukazováček (DeVito, 2008).

Nyní si představíme dvě gesta, která se ve svém pochopení v kulturně odlišných oblastech v celku neliší. Prvním je roztažená dlaň (obr. č. 4), která v Řecku znamená urážku, gesto má původ

ve starověku. V západní Africe je symbol taktéž urážkou, znamenající máš pět otců, v našich podmínkách bychom jí mohli přeložit jako parchant či bastard. Poslední obrázek (obr. č. 5) palec dolů je téměř ve všech kulturách vnímán totožně, znamená, že něco není zcela v pořádku (DeVito, 2008).



obr. č. 1



obr. č. 2



obr. č. 3



Obr. č. 4



obr. č. 5 (foto autor)

Zrakový kontakt

Zrakový kontakt je jednou z oblastí, ve které se jednotlivé národy mohou velmi lišit. Za země, kde je typické používat intenzivní pohled z očí do očí, jsou považovány země v oblasti Středoziemního moře a také arabské kultury. Západní kultury se vyznačují spíše umírněným a ne tolik intenzivním zrakovým kontaktem. Pro asijské země je typický nepřímý zrakový kontakt. Příliš dlouhotrvající zrakový kontakt může být pokládán za nezdvořilost či sexuální zájem (Morgensternová, et al., 2011).

Například některé rodilé americké či latinskoamerické skupiny považují zrakový kontakt mladých a starších jako vyjádření neúcty vůči staršímu. Vlivem toho může docházet

k nedorozumění, například pokud učitel řekne dítěti: „Dívej se na mě, když s tebou mluvím.“ To ovšem zcela odporuje základním kulturním zvykům dítěte. Některé kulturní skupiny například tradiční domorodí Američané, Inuité nebo Aboringici (původní obyvatelé Austrálie) se vyhýbají zrakovému kontaktu v případě, že hovoří o závažném tématu (Kirst-Ashman, Hull, 2009).

Chronemika

Mluvíme-li o chronemice, hovoříme o vnímání času a jeho využívání ve vztahu k druhým lidem (Mikuláščík, 2003). V různých kulturách se přistupuje k pojímání času odlišně. Dobrým příkladem různorodého vnímání času může být zkušenost jedné kamarádky, která působila rok jako dobrovolník v Africe. Tamní lidé říkali: „*Vy máte hodiny, my máme čas.*“ Morgensternová, et al., (2011) uvádí, že západní kultury pojímají čas více lineárně, oproti tomu asijské kultury spíše cyklicky. Tomu odpovídají i rčení, která se v daných kulturách používají. Zatímco v našich podmínkách je známé rčení „*čas jsou peníze*“, v asijských kulturách je podobně známé rčení „*čas plyne.*“

Edward Hall (1983) rozdělil pojímání času na dva modely, tzv. M-time a P-time. M-time označuje monochronické chápání času, při kterém se lidé snaží jednat podle určitého časového plánu, dodržovat sjednaný čas. Toto chápání se vyskytuje většinou v kulturách, kde čas má vysokou cenu. Někteří autoři nazývají toto vnímání času jako „kult času“ nebo „posedlost časem“.

Jako opozitum zde stojí P-time, tedy polychronické pojímání času. Toto chápání času je charakteristické tím, že lidské vztahy zde mají přednost před abstraktním vnímáním času. Typické zde je, že se mezi sebou prolíná několik jednání (Šroněk, 2000; Nanda, Warms, 2014).

Podle Hallova modelu můžeme rozdělit regiony na tři kategorie:

- *Silně monochronické: severní Evropa včetně Velké Británie a Nizozemska, německy hovořící Evropa, Severní Amerika, Japonsko.*
- *Mírně monochronické: jižní Evropa, východní Evropa, Austrálie a Nový Zéland, Singapur, Hongkong, Tchaj-wan, Čína, Jižní Korea.*
- *Polychronické kultury: arabské země, Afrika, Latinská Amerika, jižní a jihovýchodní Asie* (Šroněk, 2000 s. 19).

2 Fonematický a témbrový sluch

Protože se v praktické části naší práce budeme zaměřovat na fonematický a témbrový sluch, pokládáme za více než nezbytné představit si danou problematiku. O fonematickém sluchu se nejvíce mluví v oblasti logopedie. My si pro lepší orientaci v problematice nejprve krátce představíme širokou oblast fonologických schopností, do kterých mimo jiné spadá také fonematický sluch. Vzhledem k námi sledované problematice se více zaměříme na samotný fonematický sluch. Samozřejmě nebude chybět pár řádků vysvětlujících, co to vlastně fonematický sluch je. Představíme některé testové metody využívané v našich podmínkách, ale také několik zahraničních ukázek.

Druhá část kapitoly je zaměřena na témbrový sluch, který není zdaleka tak zkoumanou a známou problematikou jako sluch fonematický. V rámci kapitoly témbrový sluch uvedeme, co to vlastně témbrový sluch je, a rovněž si představíme existující testové materiály. Z důvodu malého množství materiálů zaměřených na testování témbrového sluchu však budou české a zahraniční materiály představeny společně.

2.1 Fonologické schopnosti

Jinak můžeme fonologické schopnosti nazvat také pojmem fonologické povědomí nebo fonologické uvědomění či **fonologické uvědomování** (phonological awareness), v americké literatuře se častěji objevuje označení fonologická citlivost, což je podle Smolíka a Málkové (2014) ještě přesnější označení, neboť reflektuje postupný vývoj fonologických reprezentací. V počátcích vývoje se totiž jedná spíše o intuitivní rozumění, později však dítě operuje se slovními jazykovými jednotkami stále více vědomě.

Shapiro, et al., (1998) uvádí, že fonologické uvědomování nebo fonologická citlivost je schopnost přístupu ke struktuře slova, spíše než pochopení významu a jeho syntaktické role. Fonologické uvědomování je často spojováno s výzkumem zaměřeným na specifické poruchy učení, především je tento pojem uváděn v souvislosti s dyslexií.

Gillon (2007) uvádí, že stejně jako může být slovo rozčleněno do tří úrovní, tak může být do tří rovin rozděleno fonologické uvědomování. Mezi zmíněné roviny patří slabičná struktura,

počátek–rým a fonemické uvědomění. Do slabičné struktury můžeme zařadit pochopení a porozumění, že slovo se skládá ze slabik, například slovo nemocnice může být rozděleno na nemoc–ni–ce. Úroveň uvědomování počátku a rýmu souvisí s pochopením, že slovo či slabika má počáteční část a část, kterou můžeme rýmovat, například slovo start, „st“ je počátek a „art“ je část ke které je možno vymyslet rým. Poslední částí je **fonemické uvědomění**. Jedná se o pochopení, že slovo je možné rozdělit na jednotlivé fonémy. Například slovo pes můžeme dále rozčlenit na hlásky p/e/s.

Zelinková (2008, s. 57) taktéž uvádí pojmy fonologické a fonemické uvědomění a představuje je následovně: *„Fonologické uvědomění – dovednost hrát si s jazykovými prostředky; zahrnuje rýmování, izolaci první nebo poslední hlásky ve slově, vynechání nebo přidání části slova, dělení slov na slabiky. Fonemické uvědomění – pochopení, že slovo a slabiky jsou tvořeny zvuky řeči, které jsou reprezentovány písmeny.“*

Jednou z dovedností, které spadají do fonologického uvědomění je také fonemické uvědomování (Kulhánková, Málková, 2008). **Fonemické uvědomování** bývá nejčastěji definováno jako: *„vědomá schopnost objevit v jazyce fonémy a manipulovat s nimi..., a to bez ohledu na význam a reprezentaci fonémů v psaném jazyce“* (Sodoro et al., 2002, s. 223). Jde tedy o: *„porozumění tomu, že každé slovo se dá představit jako sled fonémů“* (Sodoro, et al., 2002, s. 225). Sodoro et al. (2002) dále uvádí, že fonologické uvědomění je schopnost manipulovat s většími jednotkami slov jako například se slabikou či s rýmem. Fonemické uvědomění je oproti tomu schopnost manipulovat s fonémy, tedy s nejmenšími jednotkami, ze kterých se skládají slova.

Kulhánková, Málková (2008) uvádějí klasifikaci testů podle Adamse (1990), ve které na základě ontogenetického vývoje sestavil klasifikaci testů fonologického uvědomování. V klasifikaci jsou jednotlivé úrovně seřazeny vzestupně podle obtížnosti od nejméně náročných položek až po ty nejnáročnější. Mezi úkoly patří schopnosti: *mít ucho pro zvuky* (citlivost pro rýmy); *úkoly na odhalení odlišnosti a párování fonémů; skládání fonémů do slov; manipulace s fonémy* (vychází z dovednosti izolovat fonémy a následně využít transpozice či elize a tak vytvořit slovo nové); *segmentování slov na fonémy* (schopnost rozdělit slovo na izolované fonémy a říci je odděleně v posloupnosti). Pokud bychom měli zařadit námi sledovanou schopnost fonemického sluchu do této klasifikace, bude spadat do druhé úrovně, tedy do kategorie *úkoly na odhalení odlišnosti a párování fonémů*.

2.2 Fonematický sluch

V naší odborné literatuře se nejčastěji můžeme setkat s pojmem fonematický sluch. Dvořák (2007) uvádí, že fonematický sluch je schopnost rozlišovat ve slovech hlásky s distinktivní funkcí (fonémy).“ Hovoříme-li o distinktivních rysech, jedná se o vlastnosti zvukové jednotky, tedy hlásky, kterou se odlišuje od hlásky jiné. Slouží k diferenciaci tvarů a významů slov. „*To znamená, že jeho záměnou je možné změnit význam slova*“ (Cvrček, 2015, s. 53). Cvrček (2015) dále uvádí, že co je v jednom jazyce považováno za foném, nemusí být považováno za foném v jazyce jiném.

Zelinková (2008) prezentuje data dlouhodobého výzkumu (Patricie Kuhl) *vývoje sluchového vnímání dětí do jednoho roku*¹, ze kterého vyplývá, že již v půl roce je dítě schopno po předchozím nácviku odlišit od sebe dvě různé samohlásky a tato schopnost se postupem vývoje ještě více zpřesňuje. Upozorňuje zde však na dvě významné oblasti, které mají na schopnost sluchového rozlišování v raném období velký vliv. Prvním z nich je důležitost sociálního kontaktu při sluchovém rozlišování. Tento výsledek vyplývá z výzkumu, ve kterém se americké děti ve věku 10–12 měsíců zúčastňovali lekcí nácviku sluchového vnímání pod vedením tchajwanské lektorky. Její zvuky řeči se naučili rozlišovat, to samé však neplatilo, pokud lektorku sledovali na obrazovce. Druhou oblastí je kvalita sluchového rozlišování, která je ovlivněna prostředím a jazykem, ve kterém vyrůstáme. Tvrzení je podloženo výzkumem, při kterém byly americké děti ve věku 10 – 12 měsíců úspěšnější v rozlišování slabik „ro“ a „la“ než japonské děti a to o 20 %. Výsledek je vysvětlován nižší frekvencí používání právě zmíněných slabik v japonštině.

V období mezi 5. – 7. rokem dozrává celková schopnost sluchového vnímání, ale především fonematický sluch. Schopnost fonematického sluchu je stimulována každodenní zkušeností dítěte se slyšenou mluvenou řečí. V tomto období se zvyšují nároky na porozumění sdělovaným slyšeným obsahům z různých zdrojů. Zvukové podněty jsou prezentovány pouze po omezenou dobu, proto nesmíme opomenout zmínit ani pozornost, která má na sluchové vnímání a tím pádem i na fonematický sluch významný vliv (Říčan, Krejčířová, 2006).

¹ Výsledky pocházejí z vystoupení Patricie Kuhl v roce 2003, které proběhlo v rámci Mezinárodní konference v San Diegu.

Matějček (1988 s. 142) uvádí, že „*sluchové rozlišování hlásek je v podstatě zralé, resp. má být zralé, než dítě do školy nastoupí. Dítě má splnit test bez chyby – jestliže ve věku vyšším než šest let ještě chyby dělá, vzbuzuje to podezření na poruchu fonemického sluchu.*“

2.3 Testové metody fonemického sluchu

Testy sluchového rozlišování řadíme mezi speciálně zaměřené zkoušky (Matějček, 1988) nebo je také můžeme nazvat dílčími znalostmi a schopnostmi (Říčan, Krejčířová, 2006). V následující kapitole si představíme testy zaměřené na problematiku sluchového rozlišování využívané u nás, poté se zaměříme na některé testy, které jsou používány v zahraničí. Mezi testy, které budeme představovat, neopomineme ani test sluchového rozlišování WM a v rámci zahraničních zdrojů si představíme i samotný Wepmanův test, ze kterého test sluchového rozlišování WM vychází.

2.3.1 Testy fonemického sluchu používané v ČR

Testů fonemického sluchu, které se používají v našich podmínkách, není velké množství, ale přeci jen jsme našli i některé další, kromě těch, které následně budeme používat v rámci našeho výzkumného šetření. Nejprve si představíme testy, se kterými budeme dále v textu pracovat, poté i několik dalších testů, které je možné v naší literatuře dohledat.

Zkouška sluchové diference WM

Jak jsme již zmínili, zkouška sluchového rozlišování vychází z testu vytvořeného Wepmanem. V roce 1993 byla Matějčkem upravena pro potřebu české psychologické praxe. V testu nalezneme 19 dvojic pseudoslov², ze kterých 13 je odlišných a 6 shodných (např. dynt–dint, bram–pram). Využití tohoto testu je vhodné od 5 let, je možné ho použít i u dětí starších 8 let při podezření na specifickou poruchu učení. Test je určen k individuální administraci a je časově nenáročný, jeho použití trvá pouze několik minut. Test nám umožňuje kvalitativní vyhodnocení,

² „Pseudoslovo – záměrně, uměle vytvořené „slovo“, které se svojí fonologickou strukturou podobá slovům daného jazyka, ale nemá žádný obsah; obvykle jsou vytvářena pseudoslova odborníky a užívají se při vyšetření fonemického sluchu, některých jazykových zkouškách, zkouškách čtení...“ (Dvořák, 2007, s. 161)

ve kterých hláskách má dítě problém s jejich rozlišováním. Důležité je také sledovat pozornost dítěte v průběhu testování. (Říčan, Krejčířová, 2006). My se však domníváme, že je možné hodnotit zkoušku také kvantitativně a naše tvrzení nám dokládá také Matějček (1988 s. 142) „*Součet správných odpovědí určuje vyspělost či zralost této sluchové funkce*“

Zkoušku uvádí již Matějček (1988), který dodává, že je nutné, aby dítě v průběhu vyšetření nevidělo examinátorovi na ústa, aby nemohlo odezírat vyslovená slova. Po každém vyslovení ihned dítě hlásí, zda vyslovená slova byla stejná či nikoli. Existuje zde jistá odlišnost od testu upraveného v roce 1993. Test uvedený Matějčkem 1988 uvádí 3 zácvičné dvojice a 20 dvojic testových. My budeme v praktické části práce užívat právě tento testový materiál.

Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí – Škodová, Michek, Moravcová (1995)

Testový materiál vytvořili a sestavili autoři Škodová, Michek a Moravcová. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* vyšlo v roce 1995. V tomto případě se jedná o standardizovaný test zaměřený na zjištění fonemického sluchu. V testu jsou seřazena slova do 60 dvojic. Slova ve dvojici jsou si vždy akusticky blízka, ale obsahově se liší. Slova jsou odlišná vždy jednou hláskou, také můžeme říci jedním distinktivním rysem. Pro každý distinktivní rys je určeno právě 15 dvojic obrázků. V rámci testu jsou sledovány následující čtyři distinktivní rysy:

- Znělost x neznělost³
- Kontinuálnost x nekontinuálnost⁴
- Nosovost⁵ x nenosovost
- Kompaktnost x difuznost⁶ (Škodová, Michek a Moravcová, 1995)

Dvojice obrázků je vždy zobrazena nad sebou na formátu velikosti A5. Pořadí dvojic bylo vybráno náhodným losem, tedy se netestují vždy jednotlivé distinktivní rysy separovaně. Kvůli nutnosti přesné reprodukce jednotlivých slov byla vytvořena nahrávka. Záměrně byl zvolen

³ „*Znělost a neznělost jsou vlastnosti souhlásek, které závisí na přítomnosti základního tónu. Základní tón se tvoří v hlasivkách*“ (Kolářová, 2012, s. 29).

⁴ **Kontinuální** jsou hlásky úžinové, při kterých není zcela zamezena cesta výdechovému proudu. **Nekontinuální** jsou pak hlásky závěrové, při kterých dochází ke dvojímu závěru ústnímu i nosnímu. (Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

⁵ „*Nosovost je dána příměsí nosní rezonance*“ (Klenková, 2006, s. 47)

⁶ Mezi hlásky **kompaktní** patří ty, které mají většinu akustické energie nahromaděnou ve střední části spektra (patrové souhlásky, nízké samohlásky). Mezi **difuzní** řadíme ty, které mají svoji akustickou energii rozloženou v celém poli (vysoké samohlásky, labiální souhlásky). (Klenková, 2006)

mužský hlas, pro existenci předpokladu, že dítě bude pozorněji naslouchat mužskému hlasu, neboť v domácím prostředí i v rámci školství jsou děti vychovávány převážně ženami (Škodová, Michek a Moravcová, 1995).

Dítě postupně naslouchá 120 slovům. Úkolem dítěte je vybrat z dvojice obrázků slyšené slovo a ukázat na něj. Mezi jednotlivými slovy je vždy 6 sekund přestávka. Po 15 slovech je pauza trochu delší, tedy 15 sekund. V polovině testu, tedy po 60. slově je pauza 30 sekund (Škodová, Michek a Moravcová, 1995).

Bodové hodnocení testu je následovné, každý správně označený obrázek je hodnocen jedním bodem, tedy nejvýše může dítě získat celkem 120 bodů, v rámci jednoho distinktivního rysu 30 bodů. Norma při součtu všech bodů je 98 bodů nebo také můžeme říci 82 %. Pro každý distinktivní rys byly vytvořeny normy podle kontrolní skupiny intaktních dětí ve věku od 4 do 6 ½ let (Škodová, Michek, Moravcová, 1995). Normu v rámci jednotlivých distinktivních rysů uvádíme v tabulce č. 1:

Tab. 1 Bodová norma v rámci jednotlivých distinktivních rysů

Distinktivní rys	Norma – body
Znělost x neznělost	21 a více bodů
Kontinuálnost x nekontinuálnost	28 a více bodů
Nosovost x nenosovost	26 a více bodů
Kompaktnost x difuznost	24 a více bodů

(Škodová, Michek, Moravcová, 1995)

Sluchové rozlišování hlásek podle Marka (1984)

Mlčáková in Vrbová (2012) uvádí také nestandardizovaný test sluchového rozlišování hlásek podle Marka z roku 1984. Test je složen ze 40 párů slov, ze kterých jsou vytvořeny čtyři samostatné sestavy, vždy po deseti slovech. Každá sestava obsahuje 3 páry slov, které se shodují. Zkouška je zaměřena na rozlišování ostrých a tupých sykavek, měkkých a tvrdých souhlásek a souhlásek L a R. Uvedme si několik příkladů:

- S–Z: mísa–míza
- S–Š: kos–koš
- TDN–ŤDŇ: dýky–díky

- R–L: hlad–hrad

Je zde tedy vyšetřována sluchová diferenciací hlásek, která nejčastěji činí obtíže při specifických asimilacích⁷.

Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky – Švancarová, Kucharská (2001)

Poprvé byl test vydán v roce 2001. Součástí testu rizika je také část zaměřená na sluchové vnímání, která je rozdělena na dvě části. V první části se hovoří o sluchové analýze slov, druhá se zaměřuje na právě námi sledovanou sluchovou diferenciací. Využita jsou pseudoslova, u kterých se zjišťuje schopnost diferenciací délky slov, měkčení a zvukově blízkých hlásek (Švancarová, Kucharská, 2012).

2.3.2 Testy fonemického sluchu používané v zahraničí

Na rozdíl od české literatury, ve které je uvedeno jen několik málo testů zaměřených na fonemický sluch a sluchové rozlišování, v zahraniční literatuře je jich uvedeno poměrně velké množství. Z toho důvodu uvádíme jen některé z testů, které nás zaujaly.

Wepmanův test sluchového rozlišování (1958)

Poprvé byl test sluchového rozlišování podle Wepmana publikován v roce 1958. My si zde však popíšeme druhou revizi zmíněného testu z roku 1975 (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2002). Princip testu je stejný, jako již výše popsany test sluchového rozlišování WM. Česká verze se od původního testu v některých oblastech trochu liší a právě na odlišné části se zaměříme a porovnáme je.

Zahraniční test má přesné vymezení věkové hranice, u které se test používá, a to od 4 let do 8 let a 11 měsíců. Stejně jako u české verze je však u dětí kolem osmého roku využíván pro vyšetření dětí, u kterých je podezření na potíže v oblasti sluchového rozlišování. Zahraniční test sluchového rozlišování je dvojnásobně delší než upravená česká verze, obsahuje 30 párů slov, ve kterých jsou slova odlišná, a 10 párů slov, ve kterých se jedná o slova shodná. (Reynolds,

⁷ Dítě má obtíže ve vyslovování slov, ve kterých se objevují artikulačně či zvukově blízké hlásky. Mezi problematické dvojice řadíme především sykavky, tvrdé a měkké slabiky „dy-dí“, „ty-tí“, „ny-ní“. Vyskytnout se však mohou tak asimilace znělosti u párových hlásek apod. (Matějček, 1988)

Fletcher-Janzen, 2002). Lezak et al. (2012) například uvádí, že test obsahuje dvojice slov, některá jsou shodná, některá se liší. Ve 13 párech slov je rozdíl v iniciální pozici, u 13 párů slov ve finální pozici a 4 páry slov jsou odlišné uprostřed slova. Je zde také detailnější zpracování kvantitativních výsledků. Posledním rozdílem je neplatnost testu v případě, že dítě chybí v devíti a více položkách v rámci odlišné dvojice slov nebo v šesti a více položkách u stejné dvojice slov (Reynolds, Fletcher-Janzen, 2002). V české verzi není přesné vymezení neplatnosti testu.

Sluchové rozlišování pomocí obrázků – Locke (1980)

Test je zaměřen na sluchové rozlišování slov, při kterém se používá 24 obrázků. Je zde využíván zvukový záznam slov. Děti mají za úkol rozhodnout, zda slyšené slovo vystihuje prezentovaný obrázek. Například dítě má před sebou obrázek, na kterém je hlava a slyší z nahrávky buď „hlava“ nebo „hava“⁸. Úkoly vysvětluje opička. Děti jsou předem instruovány, že někdy je opička chytrá, když řekne slovo správně a někdy hloupá, pokud vysloví slovo špatně. Dítě po zaslechnutí nahrávky má určit, zda je zrovna opička chytrá či hloupá. Nevýhodou testu je zde očekávání lexikálních znalostí. Kromě hodnocení sluchové diferenciacce je také hodnoceno porovnání fonologických a sémantických reprezentací slov (Bishop, Leonard, 2000).

Posouzení stejné/odlišné – Bridgeman a Snowling (1988)

Tento test sluchového rozlišování obsahuje 40 slov, deset párů pseudoslov a deset párů smysluplných slov. Slova jsou rozdělena na dva listy – A list a B list, na každém listu je tedy deset párů slov s rovnoměrným rozložením pseudoslov a slov nesoucích význam. V testu jsou nejprve pseudoslova a pak až smysluplná slova. Některá slova jsou shodná, v jiných případech odlišná. Dvojice lišících se slov jsou rozdílné buď změnou funkce hlásky (došlo k záměně hlásky za jinou) nebo změnou sekvence (byla provedena transpozice hlásek). Děti byly požádány, aby po každé dvojici slov sdělily, zda slova znějí stejně či odlišně. Pozitivem testu je, že dítě nemusí slovům rozumět, a neberou se tedy v potaz předchozí zkušenosti dítěte se slovy. Z tohoto důvodu bylo možné zadávat pseudoslova a reálná slova obdobným způsobem (Bishop, Leonard, 2000).

⁸ Uvádíme příklad, který není přesným překladem, ale pro pochopení nám přijde vhodnější, protože přesným překladem ztrácí příklad správné vyznění.

ABX sluchové rozlišování

V testu se objevuje 12 párů pseudoslov. Jsou zde využity dvě hračky – opičky, které představují jednotlivé položky. U každé dvojice slov každá opička řekne jedno slovo, dítě poté slyší některé ze slov znovu a má určit, která z opiček ho řekla. Pokud používáme v rámci tohoto testu pouze pseudoslova, je zde opět výhoda v tom, že dítě nemusí mít předešlé lexikální zkušenosti. Vyšší nároky, než u ostatních testů, jsou ale kladeny na paměť (Bishop, Leonard, 2000).

Goldman – Fristoe – Woodcock Test sluchové diskriminace (1970)

Poslední test sluchového rozlišování, který uvedeme, je trochu odlišný od výše zmíněných, a to tím, že zvuky mluvené řeči jsou testovány za ztížených podmínek. Existuje předem připravená nahrávka testovaných slov, v pozadí slov je však tichý šum. Vyšetřovaný má za úkol vybrat jeden ze čtyř prezentovaných obrázků podle toho, jaké slovo slyšel. Slova jsou vyslovována izolovaně. Test je určen pro věkovou skupinu 3–84 let (Smith, Strick 1999).

Smith a Strick (1999) dále uvádí, že výsledky testu je možné použít pouze pro orientační zjištění sluchového rozlišování, protože stejně jako většina testů zaměřených na sluchovou diskriminaci má test slabou validitu a reliabilitu.

2.4 Témbrový sluch

Abychom se mohli dále zabývat tím, co je to témbrový sluch, musíme si nejprve vysvětlit co je to témbro. Moore (2010) uvádí, že témbro může být také nazván jako barva tónu či zvuku (v anglické literatuře „tone color“ v německé literatuře Klangfarbe). Témbro je vlastnost zvuku nezávislá na hlasitosti či výšce, přesto na základě něho je možné zvuk identifikovat (Langs, 2012). Konkrétním příkladem může být následující, „...témbro je tím, co odlišuje *c*¹ hrané na klavíru od stejné noty hrané na saxofonu“ (Sacks, 2009 s. 112).

Langs (2012) uvádí, že schopnost témbrové diskriminace je jednou z prvních schopností, které člověk v oblasti sluchového rozlišování ovládá. Rozpoznávání jednotlivých zvuků je v pozdější době důležitým základem pro vnímání hudby. Kantor, et al. (2009) uvádí výsledky

provedených pokusů, ze kterých vyplývá, že pokud je posluchač hudebně neškolený, barva zvuku je nejdůležitějším aspektem, který mu pomáhá zvuk rozlišit.

Kantor, et al. (2009 s. 134) dále vysvětlují, co zapříčiňuje odlišné barvy zvuků. „*Je dána složením a charakteristickým namícháním alikvótních tónů⁹ (říká se jim také parciální, částkové neboli vyšší harmonické tóny).*“

2.5 Testové metody témbrového sluchu

Protože neexistuje příliš velké množství testových materiálů, které by se zaměřovaly přímo na témbrový sluch, rozhodli jsme se, že testové materiály používané v zahraničí i v našich podmínkách popíšeme v následující společné kapitole. Zřetel je kladen na testové materiály pro děti předškolního věku. Stejně jako v kapitole zaměřené na testy fonemického sluchu se i zde nejprve zaměříme na testový materiál, který jsme používali v rámci naší praktické části.

Vyšetření témbrového sluchu – Milena Kmentová (2014)

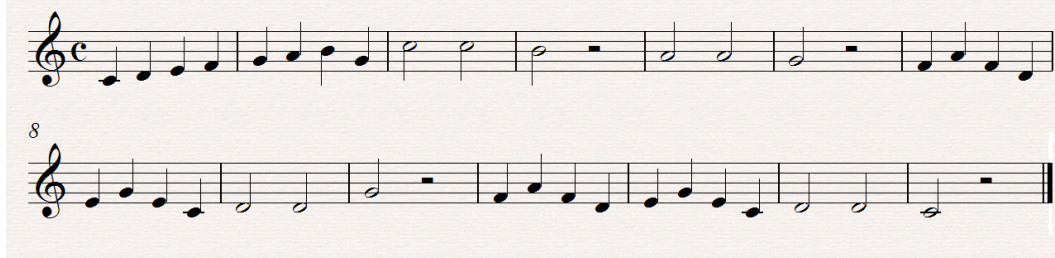
Vyšetření témbrového sluchu vzniklo v rámci **výzkumného projektu *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí* GAUK 934213**, řešitelka **Mgr. Milena Kmentová, garant** doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., PedF UK Katedra hudební výchovy. Řešení výzkumného projektu proběhlo v roce 2014.

Test témbrového sluchu obsahuje hudební materiál,¹⁰ stěžejní melodií testu, je píseň *Vyletěla holubička ze skály* (obr. č. 6). Pro test je vytvořena jedna zácvičná melodie a osm melodií testových.

⁹ Při vzniku tónu je zároveň utvářena řada tónů, které nad tónem vznikají. Teoreticky se jedná o nekonečnou řadu, z praktického hlediska však nikoli a to ze dvou důvodů. Prvním důvodem je omezenost prahem slyšitelnosti, druhým pak skutečnost, že při přibývajícím výšce tóny postupně zeslabují.

¹⁰ Zvukový materiál k testu připravila Mgr. Milena Kmentová.

Vyletěla holubička ze skály



Obr. č. 6

Melodie je zpívaná či hraná vždy dvěma různými hlasy/nástroji po sobě v těchto kombinacích:

(melodie na zácvik) dívčí zpěv/klavír

1. ženský zpěv/mužský zpěv
2. ženský zpěv – vokál á/zobcová flétna
3. zobcová flétna/housle
4. housle/varhany
5. varhany/klavír
6. klavír/příčná flétna
7. příčná flétna/zobcová flétna
8. housle/příčná flétna

K testu byl také vytvořen obrázkový materiál¹¹ muzikantů hrajících na příslušné nástroje. Výhodou testu je nezávislost na předchozích zkušenostech dítěte a dlouhodobé paměti. Realizace testu je nezávislá na pasivní a aktivní slovní zásobě a komunikačních schopnostech dítěte.

Vyšetřovanému dítěti jsou před poslechem každé melodie předloženy dva obrázky těch nástrojů/zpěváků, které v následující chvíli uslyší. Dítě ví od examinátora, který hlas/nástroj začne hrát, na jeho obrázek před poslechem položí prst. Dítě má během poslechu ukázat na druhý předložený obrázek, jakmile uslyší druhý nástroj/hlas – tedy zareagovat na změnu tónu. Realizace testu trvá přibližně 8 minut. Dítě je během testu nahráváno na videozáznam, ze kterého se poté hodnotí rychlost a správnost reakce dítěte na slyšenou změnu tónu.

¹¹ Obrázkový materiál vytvořila Lucie Fričová.

Míra hudebního talentu – Seashora (1919)

Jedná se o testový materiál, obsahující šest subtestů. Jedním z nich je právě i test zaměřený na témbrový sluch. Z testů, které se nám podařilo dohledat, je pouze tento testový materiál standardizovaný. V rámci subtestu zaměřeného na témbrový sluch má jedinec za úkol určit u padesáti dvojic zvuků shodnost či odlišnost. Dvojice tónů jsou tvořeny ve stejné výšce a vznikají umělým generováním. Odlišnost tónu je utvářena zeslabováním nebo zesilováním třetího a čtvrtého vyššího harmonického tónu (Seashore, 1919). V revidovaných verzích v roce 1939 a 1960 se test zaměřený na témbrovou diferenciaci již neobjevil. Nevýhodou testu je práce s umělými zvuky. Testovaná osoba však nemusí mít předchozí zkušenosti s danými tóny (Sheehy, et al., 1997).

Hudebnost dětí 4–14 let – František Lýsek (1956)

Zkouška témbrového sluchu byla také součástí širokého výzkumu Františka Lýska. Bohužel u tohoto testu, chybí přesný popis samotného testu a využitého hudebního materiálu. Dostupné jsou pouze následující výsledky

	<i>„5leté děti určily:</i>	<i>6leté děti:</i>
<i>Trubku na</i>	97 %	100 %
<i>Píšťalku</i>	96 %	100 %
<i>Housle (smyč.)</i>	93 %	100 %
<i>Housle (pizz.)</i>	79 %	92 %
<i>Klavír</i>	86 %	98 %

Děti dalších ročníků určovaly nástroj na základě zvuku velmi přesně“ (Lýsek, 1956, s. 25).

V rámci výzkumu, který probíhal do roku 1949, byly vyšetřovány děti na Moravě.

Test hudebnosti – Milan Holas (1985)

Test je určen pro žáky základních škol, jedním ze subtestů je *„schopnost poznat změnu v instrumentaci známých lidových písní“* (Holas, 1985 s. 19). Název tedy neneso přímo označení témbrový sluch, ale svým obsahem patří test do námi sledované oblasti. V rámci testu existuje zvukový záznam pěti párů melodií. V rámci dvojice jsou melodie buď instrumentálně totožné, nebo rozdílné (Holas, 1985).

Test témbrového sluchu – Miloš Kodejška (1991)

K testu byla vytvořena nahrávka osmi variant písně Myšičko myš. Ve třech provedeních se jednalo o zpěv (mužský, ženský, dětský) a ve zbylých pěti o hudební nástroje (klavír, sopránová zobcová flétna, kytara, sopránový metalofon a sopránový xylofon). Dítěti byla nejprve puštěna zkrácená nahrávka, při které mu vždy byl ukázán příslušný obrázek. Po této přípravné fázi následoval samostatný test, ve kterém dítěti byla přehrána celá melodie a poté mělo za úkol vybrat obrázek nástroje či hlasu, který právě slyšelo (Kodejška, 1991).

Testy hudebnosti pro 1. třídu – Eva Vachudová (2012)

Tento test je zaměřen na rozlišení témbru u čtyř hudebních nástrojů (klavíru, kytary, flétny a houslí). Dítě slyší nahrávku hudebního nástroje, poté je mu přehrán zvuk trubky a až poté jsou před něj předloženy čtyři obrázky, ze kterých má vybrat první slyšený zvuk. Tento test má vyšší nároky na paměť. V rámci těchto testů není zařazeno rozlišování hlasu, tato varianta se objevuje až v testu určeném pro 4. třídy (Vachudová, 2012).

3 Sluchová pozornost

V rámci testu témbrového sluchu Kmentové je také do hodnocení zahrnuta sluchová pozornost dítěte a z toho důvodu zde zmíníme i několik řádků týkajících se této problematiky. „*Pozornost nám umožňuje zaměřit psychickou aktivitu na určitou činnost a věnovat se jí. Představuje určité zaměření našeho vědomí*“ (Orel, 2012 s. 73). Orel (2012) dále uvádí, že tato zaměřenost může být buď záměrná, nebo bezděčná.

Sluchová pozornost je schopnost zaměřit se na zvukové vnitřní či vnější podněty, které jsou důležité pro splnění úkolu. Současně je však nezbytné být připraven v případě potřeby vnímat jiný stimul. Sluchová pozornost může být dále rozdělena na dílčí typy, mezi ně patří vzrušivost (připravenost vnímat podněty), orientace (pochopení a výběr vhodné reakce), selektivní pozornost (zaměření se na vybrané stimuly) a schopnost udržet pozornost (Gomes et al., 2000).

Strait et al. (2015) uvádí, že sluchová pozornost je pro dítě velice důležitou schopností, neboť je nezbytná pro úspěšné učení a správný rozvoj jazyka. Z provedeného výzkumu Strait et al. (2015) vyplývá, že hudební trénink, který je prováděn ve stěžejní době pro vývoj sluchové pozornosti, může mít na jeho rozvoj pozitivní vliv.

Zelinková, Čedík (2013) uvádí, že pokud je schopnost sluchové pozornosti oslabena, mohou vznikat obtíže při poslouchání přednášek či v průběhu rozhovorů. U každého se může oslabená pozornost projevat různými způsoby. Tyto problémy vyplývají z již zmíněných dílčích typů pozornosti. Příkladem pro nedostatek ve vzrušivosti může být otálení se zahájením úkolu nebo pro neschopnost udržet pozornost při úkolu, kdy dítě nemá problém s úkolem začít ihned, je zde však rychlá unavitelnost, člověk pak může být rychle vyrušen i malými zvukovými podněty.

3.1 Testové metody sluchové pozornosti

The Sustained Auditory Attention Ability Test (SAAAT) – Feniman (2007)

Pro námi sledovanou věkovou skupinu jsme žádný test zacílený přímo na měření pozornosti nenalezli. Uvádíme zde pro příklad alespoň test určený věkové kategorii 6–11 let. Test vytvořil Feniman v roce 2007. Zaměřuje se na zjištění dlouhodobé pozornosti při zvukových podnětech.

Testový materiál je dáván do spojitosti s poruchami učení a má snahu zjistit, zda vybrané potíže v pozornosti mohou mít vliv na vznik poruch učení. Měřena je například oblast tzv. sluchové „bdělosti“. Sluchovou „bdělostí“ se rozumí schopnost odpovídat pouze na specifický tón, který může být dítětem slyšen v prolongovaných časových úsecích (Lemos, Feniman, 2010).

4 Jazykové schopnosti

Poslední oblastí, kterou se budeme v rámci teoretické části práce zabývat, jsou jazykové schopnosti, konkrétně se zaměříme na rozvoj slovní zásoby, tedy oblast verbální komunikace. Verbální komunikace je „...*komunikace prostřednictvím artikulovaných zvukových řetězců – slov*“ (Klenková, 2006 s. 31). Předpokládáme, že právě slovní zásoba je jednou z významných oblastí, se kterou mohou mít děti s OMJ a děti bilingvní obtíže.

4.1 Vývoj slovní zásoby

Pokud bychom chtěli zařadit slovní zásobu do jedné z jazykových rovin, budeme hovořit o lexikálně-sémantické rovině (Lechta, 1990; Vitásková, Peutelschmiedová, 2005; Kerekretiová, 2009). „*Pojetí jazykové roviny lexikálně-sémantické může být simplifikovaně suplováno náhledem na rozsah aktivní a pasivní slovní zásoby, chápání významu slov, přenesených slovních významů v podobě metafor, přísloví, pořekadel apod.*“ (Vitásková, Peutelschmiedová, 2005, s. 130).

V následujících dvou podkapitolách se nejprve zaměříme na přirozený jazykový vývoj u intaktního dítěte. Model jazykového vývoje intaktního jedince budeme pro naše potřeby chápat jako jazykový vývoj dítěte při osvojování jednoho jazyka. Následně si představíme, jakým způsobem probíhá jazykový vývoj u dítěte bilingvního nebo dítěte s OMJ. Jsme si vědomi, že významný vliv na jazykový vývoj má i preverbální období¹², my se ovšem v naší práci zaměříme až na jazykový vývoj, který začíná prvními slovy dítěte. Zajímat nás bude aktivní i pasivní stránka jazyka.

4.1.1 Vývoj individuální slovní zásoby u intaktního jedince

Pokud hovoříme o vývoji slovní zásoby, je nezbytné zmínit, že slovní zásoba je úzce propojena i s dalšími jazykovými rovinami, které je potřeba také sledovat. Jedná se však o širokou

¹² „*Preverbalis – vývojové stádium ontogeneze řeči, kdy ještě dítě nedovede používat slova ke komunikaci; přípravné období vývoje řeči ukončené vyslovením prvního slova (kolem prvního roku věku)*“ (Dvořák, 2007, s. 158).

problematiku, kterou v naší práci nemůžeme postihnout, proto si představíme pouze základní informace, týkající se jazykového vývoje dítěte.

Vývoj pasivní slovní zásoby, tedy rozumění, se vyvíjí přibližně o 2–3 měsíce dříve, než se objeví první slova. První slova nemusí znít tak, jak očekáváme. Podstatným znakem slova je, že dítě jím pojmenovává konkrétní věc, první slova mohou mít funkci celých vět (Hornáková, et al., 2009). Zacharová a Šimíčková-Čížková (2011) uvádějí, že slovní zásoba pasivní je daleko obsáhlejší než slovní zásoba aktivní.

Průcha (2011) podává důkazy pomocí provedených výzkumů o tom, že u každého dítěte se slovní zásoba vyvíjí velice individuálně a to jak po stránce nárůstu slovní zásoby, tak i po stránce obsahové. Smolík, Málková (2014) tento fakt taktéž potvrzují a uvádějí, že první slova se začínají objevovat podle dostupné literatury kolem dvanáctého měsíce, podle provedených výzkumů v této problematice bylo zjištěno, že poměrně velké rozdíly jsou vcelku obvyklé. Z výzkumů vyplývá, že až 20 % dětí použije první slovo kolem 8. měsíce. U prvních slov je téměř nemožné zařadit slova do slovních kategorií, protože většinou jedno slovo spadá do více kategorií.

Pasivní slovní zásobu můžeme poznat například tím, že dítě ukazuje po vyzvání na předměty, tato schopnost se objevuje již mezi 8. až 10. měsícem věku dítěte. Celkově komunikace probíhá převážně pomocí gestikulace (Lechta, 2008). I když, jak jsme již výše zmínili, jedná se o individualitu dítěte a u některých dětí se mohou aktivně produkovaná slova objevit již v tomto období. Lechta (2008) uvádí, že pasivní slovní zásoba se dále rozvíjí a již kolem 10. až 12. měsíce je dítě schopno plnit i složitější příkazy a pokyny. Například dítě dovede na pokyn otevřít ústa. Kolem 2 a půl až 3 let již dokáže ukázat na obrázku, například pokud se ho zeptáme: „jakou věcí píšeme.“ Dítě postupně dokáže ukázat části těla i na hračce, slovní zásoba narůstá. V předškolním období se dítě postupně učí reagovat na složité instrukce, tato schopnost je poměrně dobře vyvinuta ve věkovém období 5 až 6 let.

Pokud hovoříme o aktivní slovní zásobě, nejčastěji se první slova objevují kolem prvního roku. Slova plní funkci celých vět, nejčastěji vyjadřují osobní pocity. Mezi prvními slovy se objevují podstatná jména a citoslovce. Citoslovce nejčastěji napodobující zvuky zvířat či okolních věcí. Nezřídka jsou také vytvářeny novotvary, či dítě vysloví pouze část slova. Kolem 1 a půl roku až 2 let se začínají v promluvě dítěte vyskytovat první dvouslovné věty. S poznáváním okolního světa prudce roste i aktivní slovník dítěte. Postupně dítě začíná klást první otázky týkající se významu věcí. Mezi často používanými slovy se objevuje „NE“. Mezi 2 až 2 a půl roky přibývají

další otázky např. „Kdo to je“. Zvědavost dítěte napomáhá velkému nárůstu slovní zásoby. Dítě se snaží pojmenovat i předměty, jejichž název nezná, vytváří tak vlastní slova. Kromě přítomného času začíná používat i čas blízké minulosti a budoucnosti. Začínají se objevovat první předložky a přídatná jména a narůstá také počet používaných sloves. Do třetího roku se podstatně zlepšuje schopnost tvořit víceslovné věty, objevují se další předložky a dítě začíná používat spojky (Hornáková, et al., 2009).

Mezi 3. a 4. rokem dítě začíná pojmenovávat své blízké a dokáže říct i své jméno. Mluvíme zde také o tzv. druhém věku otázek. Dítě se v tomto období učí vytvářet některé protiklady. Slova získávají na přesnějším významu. Od 4. roku postupně používá veškeré slovní druhy, v menší míře pak ukazovací zájmena a na jejich místo staví reálné výrazy (Lechta, 2008).

Pro přehled o kvantitativním vývoji aktivní slovní zásoby si uvedeme tabulku č. 2, která je vytvořena podle periodizace Čermáka (2011, s. 64), tato periodizace je v číslech zapsána až od 2. roku věku dítěte, takže vývoj do 2. roku věku doplníme z periodizace vývoje řeči popsaného Hornákovou, et al. (2009).

Tab. 2 Vývoj aktivní slovní zásoby – kvantitativní hledisko

Věk	Počet slov aktivní slovní zásoby
1 rok	znalost 1 – 16 slov
1, 5 roku	znalost 50 – 70 slov
„2 roky“	znalost přes 200 slov
2, 5 roku	znalost přes 400 slov
3 roky	znalost 800 – 1000 slov
3, 5 roku	znalost 1200 slov
4,5 roku	znalost 1800 slov
6 roků	znalost přes 2500 slov“

(Hornáková, et al., 2009) a (Čermák, 2011, s. 64)

4.1.2. Odlišnosti jazykového vývoje u dětí bilingvních

Stejně jako u dětí monolingvních i u bilingvních dětí se vyskytují rozdíly ve vývoji, proto musíme brát na individualitu zřetel. V následující kapitole si popíšeme, jakým způsobem probíhá jazykový vývoj dítěte bilingvního a oblasti, ve kterých se děti monolingvní s bilingvními liší i shodují.

Morgensternová, et al., (2011) uvádí vývojová stádia bilingvismu podle Saunderse (1982)

1. stádium – dítě používá slova z obou jazyků – vytváří si jeden lexikální systém
2. stádium – roste slovní zásoba v obou jazycích, dítě začíná vybírat jazyk podle komunikačního partnera, kolem 4. roku, může se ještě vyskytovat směšování jazyků
3. stádium – dítě používá jazyky jako dva izolované systémy včetně slovníku i gramatiky

Pokud bychom hleděli u bilingvních dětí pouze na jazykový vývoj jednoho z osvojovaných jazyků, ukázalo by se, že dítě zaostává v každém z nich. To stejné by pak platilo pro vývoj slovní zásoby (Appel, Vermeer, 1998).

Většina dětí bilingvních je v jednom ze svých jazyků dominantnější. Studie prokazují, že pokud dítě vyrůstá v bilingvním či multilingvním prostředí, jejich slovní zásoba a gramatika se v každém z jazyků vyvíjí pomaleji. Pokud ovšem sečteme znalosti obou jazyků, děti nezaostávají ve srovnání s dětmi jednojazyčnými. V ostatních oblastech je však vývoj monolingvních a bilingvních dětí velice podobný (Hoff, 2005). „*Děti, které si druhý jazyk osvojují od narození nebo v raném věku přibližně do věku tří až čtyř let, procházejí ve vývoji tohoto jazyka stejnými vývojovými fázemi jako monolingvní jedinec*“ (Morgensternová, et al., 2011).

Podle dostupné literatury shledáváme, že ve většině oblastí se vývoj jednojazyčných a vícejazyčných dětí shoduje. Nejvýznamnější rozdíl je tedy v rozsahu slovní zásoby v každém z jazyků.

4.2 Testové metody vyšetření slovní zásoby

Durdilová, Klenková (2014) uvádějí, že v našich podmínkách chybí testový materiál, který by sledoval aktivní a pasivní stránku slovní zásoby a zároveň vyhovoval vzhledem k aktuálně

používaným slovům. Jiná situace je v zahraničí, kde jsou testy zaměřené na zjišťování slovní zásoby poměrně rozšířené, mnohdy se jedná o standardizované zkoušky či testy. Durdilová a Klenková (2014) dále uvádějí testy, které jsou v našich podmínkách dostupné.

4.2.1 Testové materiály používané v ČR

Kondášova obrázkově – slovníková zkouška (1972)

Test byl původně určen pro věkovou skupinu 5 let a 6 měsíců až 6 let a 6 měsíců ke zjištění připravenosti pro vstup do školy. Zkouška má několik nevýhod, mezi ně patří absence zjištění pasivní slovní zásoby a neaktuálnost využívané slovní zásoby či obrázků.

Toto je v podstatě jediný test u nás dostupný, zaměřený primárně na zjištění slovní zásoby, dále je možné nalézt testování slovní zásoby v rámci některých testů inteligence (např. WISC-III) nebo v rámci některých subtestů Heidelberského testu.

4.2.2 Testové materiály používané v zahraničí

Zahraničních materiálů zaměřených na hodnocení slovní zásoby, jak jsme již zmínili, je velké množství, proto jsme vybrali pro ukázkou dva z nich, které jsou hojně využívány.

Expressive Vocabulary Test, 2nd ed. (EVT – 2) a Peabody Picture Vocabulary test – 4th, ed.(PPVT – 4)

Tyto dva testy bývají obvykle používány spolu, aby zachytili celkový obraz lexikálně-sémantické jazykové roviny. Oba testy jsou standardizovány podle velké skupiny lidí. EVT – 2 je zaměřen na testování aktivní slovní zásoby dítěte. Měření slovní zásoby probíhá nejprve pomocí 38 otázek, ve kterých je dítě dotazováno na předměty z obrázku, poté následuje ještě 152 dalších položek, u kterých je dítě dotazováno na synonyma. Výhodou EVT – 2 testu je vysoká míra spolehlivosti, rychlé zadávání a jednoduchá interpretace díky jednomu výsledku. PPVT – 4 pak měří pasivní slovní zásobu, využíváno je 204 položek ve formě obrázků, jeho administrace trvá patnáct minut (Wright, 2010).

Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary test – 2nd Edition, CREVT 2

Test je rozdělen na dvě části, jedna z nich měří aktivní a druhá pasivní slovní zásobu. Test obsahuje slova, která jsou členěna do různých kategorií, například zvířata či domácí potřeby. Celkem mluvíme o deseti kategoriích. Část zaměřenou na pasivní slovní zásobu je možné použít u osob ve věku 4–89 let. Test využívá jako podklad obrázkový materiál. V rámci vyšetření pasivní slovní zásoby se vyskytují různé slovní druhy (Durdilová, Klenková, 2014).

Část zaměřená na aktivní slovní zásobu obsahuje 29 položek, třináct z nich je určeno pro děti do věku dvanácti let, zbylé položky pak pro měření aktivní slovní zásoby u dospělé populace. Jediným slovním druhem v této části testu jsou podstatná jména. Úkolem testovaného je popsat daná slova. Existuje soubor odpovědí, které jsou akceptovány. Pro uznání položky se musí slova shodovat se souborem (Durdilová, Klenková, 2014).

II VÝZKUMNÁ ČÁST

Druhou významnou částí naší práce je výzkumná část. V praktické části se zaměříme na detailní představení našeho zkoumání, které jsme si pro práci vybrali. Pro naše potřeby jsme praktickou část rozdělili ještě na dva dílčí celky. Výzkum je zaměřen převážně kvantitativně, v rámci testování fonemického sluchu jsme však využili i některé prvky z kvalitativního výzkumu.

5 Výzkum fonemického sluchu, témbrového sluchu a slovní zásoby u dětí bilingvních a dětí s OMJ

První podoblast, na kterou se zaměříme je testování fonemického a témbrového sluchu u dětí předškolního věku, pocházejících z bilingvního prostředí nebo dětí, které mají OMJ. Středem našeho zájmu zde byla především souvislost mezi schopnostmi zaměřenými na fonemický a témbrový sluch. Nedílnou součástí textu bude také představení využitých metod, přípravná část výzkumu, způsob výběru výzkumné skupiny a porovnání stejného výzkumu aplikovaného na děti s NKS či jiným postižením.

5.1 Vymezení cíle a výzkumné otázky

V rámci našeho výzkumného šetření jsme si stanovili jeden hlavní cíl a následně i několik dílčích výzkumných cílů, které zde předkládáme:

Hlavní výzkumný cíl:

- 1. Vyšetřit témbrový a fonemický sluch u dětí bilingvních a dětí s OMJ a porovnat výsledky obou testů.**

Dílčí cíle:

- 1. Porovnat výsledky testu WM a testu témbrového sluchu u dětí bilingvních a dětí s OMJ s výsledky dětí s NKS.**
- 2. Zjistit vliv sluchové pozornosti na výsledky témbrového sluchu u obou sledovaných skupin.**

U dětí jsme pomocí námi vybraných testů zjišťovali schopnosti:

- Sluchové diferenciaci v rámci fonemického sluchu
- Sluchové diferenciaci v rámci témbrového sluchu
- Sluchové pozornosti

Abychom dosáhli námi stanovených cílů, položili jsme si také několik výzkumných otázek.

Hlavní výzkumná otázka:

- 1. Existuje spojitost mezi schopností fonemického sluchu a sluchu témbrového?**

Dílčí podotázky:

- 1. Jakou roli zde hraje sluchová pozornost?**

5.2 Použité metody

V našem šetření jsme využívali prvořadě testové materiály, konkrétně testové úlohy zacílené na měření schopností. Chráska (2007, s. 184) uvádí, že *„testy schopností jsou konstruovány tak, aby se pomocí nich poznalo, jaké schopnosti (předpoklady, dispozice) jedinec má pro řešení určitých úloh nebo situací určitého typu.“* V rámci testového šetření jsme také využili u některých úloh pozorování za pomoci analýzy videozáznamů. K testování byly použity následující testové materiály.

1. Test sluchového rozlišování WM (Matějček, 1988)
2. Test témbrového sluchu (Kmentová)

5.2.1 Test sluchového rozlišování WM

Pro vyšetření fonemického sluchu jsme u dětí využili test sluchového rozlišování podle Wepmana a Matějčka (Příloha 1). Test uvádí Matějček (1988).

Zkouška si klade za cíl zjistit, do jaké míry je u dítěte rozvinuta schopnost sluchově rozlišit distinktivní rysy hlásek. Examinátor vyslovuje důkladně vždy dvojici slov, mezi nimi vytvoří pauzu přibližně 1 vteřinu. Slova není nutné obzvlášť zdůrazňovat. „Např. ve slabikách „dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“, nesnažíme se však zdůraznit „y“ a „i““ (Matějček, 1988, s. 226).

Úkolem testované osoby je ohlásit, zda se vyslovená slova shodovala či nikoli. Ihned po odpovědi dítěte je výsledek zaznamenáván do záznamového listu. Zkouška je uváděna formou hry. Instrukce jsou zadávány následovně: „Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, ve které jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nesejně. Napřed si to zkusíme“. Na to uvedeme tři zácvičné dvojice slov: *truf – traf, klaš – klaš, slem – slek*“ (Matějček, 1988, s. 226). Pokud v zácviku dítě chybuje, upozorníme ho a umožníme mu vyzkoušet si stejnou dvojici slov podruhé. Naším cílem při zácviku je, aby dítě pochopilo, co má dělat.

Po zácviku následuje samotné testování, při něm již dítě na chybu žádným způsobem neupozorňujeme a to ani změnou přednesu. Testový materiál obsahuje tři zácvičné dvojice a 20 testových dvojic. Administrace celého testu trvá přibližně 5 minut.

5.2.2 Test témbrového sluchu

Popis testu je možné najít v kapitole 2.5 *Testové metody témbrového sluchu*. Pro vyšetření sluchu témbrového jsme využili test témbrového sluchu vzniklého z výzkumného projektu ***Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí GAUK 934213, řešitelka Mgr. Milena Kmentová, garant doc. PaedDr. Miloš Kodejška, CSc., PedF UK Katedra hudební výchovy***. Celý

test včetně záznamových tabulek uvádíme v příloze 2. V příloze 3 je pak představen obrázkový materiál využitý

při testování témbrového sluchu, pro vyšetření byly využity barevné obrázky.

Obecně: Examinátor během testu přirozeně komunikuje s dítětem, pokud potřebuje povzbudit, zklidnit apod. **Během poslouchání se examinátor nehýbe a netěká očima.** Pokud dítě správně ukáže při změně témbru během ukázky, může examinátor přikývnout hlavou a po zaznění ukázky dítě pochválit. Pokud dítě přeskakuje na následující obrázek brzy, když slyší pauzu, examinátor zdůrazní, ať příště počká, až nástroj uslyší. Pokud dítě ukazuje chybně, výsledek nekomentujeme.

Přípravná fáze:

Examinátor: *„Budu Ti pouštět písničku Vyletěla holubička ze skály.“*

Examinátor dítěti zazpívá první sloku písně nebo pustí stopu 1 na CD. Možný rozhovor s dítětem o písni. Examinátor položí před dítě obrázek dívky a klavíristky. *„Teď ti pustím písničku znovu. Na začátku ji bude zpívat holčička a po chvílce začne hrát klavír. Dáme si **oba** prst na holčičku a až uslyšíme klavír, přeskočíme prstem na klavír.“*

Examinátor pustí stopu 2. Na změnu reaguje pokud možno až po dítěti, pochválí. Pokud dítě adekvátně nereaguje: *„Zpívá ještě holčička? Ne, už slyšíme klavír, tak na něj ukážeme.“* Nabídne dítěti, jestli si to chce zkusit ještě jednou.

Během vyšetřování témbrového sluchu byla pořizována videonahrávka. Pořízený záznam byl dále analyzován a to i z hlediska sluchové pozornosti, kterou se budeme blíže zabývat v následující kapitole.

4.2.3 Sluchová pozornost

Vyšetření sluchové pozornosti vychází z pozorovatelných vnějších projevů dítěte. Vyšetření sluchové pozornosti probíhalo současně s testem témbrového sluchu. Vycházelo z hodnocení úrovně inhibice pohybů a udržování svalového napětí (tonu) během poslechu. Při analýze videozáznamu jsme používali pětibodovou škálu pro zjištění sluchové pozornosti v rámci jednotlivých úkolů – tabulka č. 3. Ze součtu opět podle pětistupňové škály byla zhodnocena celková úroveň sluchové pozornosti – tabulka č. 4.

Tab. 3 Hodnotící škála – sluchová pozornost dítěte v jednotlivých úkolech

0	dítě zjevně projevuje nezáměr o činnost vyžadující naslouchání, celkově nespolupracuje
1	dítě nevydrží sedět, výrazně se kýve, kýve nohama, nedokáže eliminovat pohybovou aktivitu ve prospěch sluchové pozornosti, rozhlíží se, vyhledává jiné podněty
2	dítě sedí na místě, mírně se pohybuje (nohy, ruce, hlava), těká očima, rozhlíží se po místnosti nebo je naopak spíše pasivní, „usíná“, svalový tonus doprovázející soustředění není patrný
3	dítě se záměrně nehýbe, těká očima, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný minimálně do okamžiku změny tónu; dělá určité stereotypní pohyby, které je neruší; dítě pozorně poslouchá a zároveň se slyšenou hudbou diriguje nebo imituje hru na nástroj
4	dítě se nehýbe, netěká očima, eliminuje veškerou pohybovou aktivitu, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný během celého úkolu; po vyslechnutí melodie se dítě uvolní, vydechne si

Tab. 4 Hodnotící škála – celková sluchová pozornost

0	0 bodů	dítě odmítlo spolupracovat
1	1 – 8 bodů	dítě nedokázalo navodit sluchovou pozornost, nedokončilo test nebo jen s velkými obtížemi
2	9 – 16 bodů	dítě se dokázalo částečně zklidnit ve prospěch sluchové pozornosti, ta ale byla v průběhu testu nestabilní – kolísala nebo upadala, dokončení testu vyžadovalo velké povzbuzování ze strany examinátora
3	17 – 24 bodů	sluchová pozornost umožnila dítěti pracovat během většiny testu, v průběhu testu se projevoval mírný úpadek koncentrace, dítě ale dobře reagovalo na povzbuzení, dítě dělalo během testu jen stereotypní pohyby nebo mírné pohyby, které je výrazně nerušily
4	25 – 32 bodů	sluchová pozornost umožnila dítěti pracovat během celého testu, dítě eliminovalo veškerou pohybovou aktivitu, svalový tonus doprovázející soustředění byl patrný během celého testu a nevykazoval významný pokles

5.3 Výběr výzkumného vzorku

Pro výzkum byly využity techniky záměrného výběru. Jedním ze způsobů, jak získat vybraný vzorek, je obrátit se na české mateřské školy, ve kterých jsou tito žáci vzděláváni. Tento způsob také autorka práce využila a obrátila se na několik mateřských škol v Praze a Olomouci. Ačkoli ve značné části mateřských škol se vyskytuje alespoň jedno dítě z bilingvního prostředí nebo dítě s OMJ, není vždy snadné získat mateřskou školu pro spolupráci. S tímto problémem se bohužel autorka, v počátku realizace výzkumu, potýkala. Spolupráci nakonec navázala se čtyřmi mateřskými školami, tři z nich se sídlem v Praze, jedna v Olomouci.

5.4 Charakteristika výzkumné skupiny

Ještě před zahájením výzkumného šetření bylo nutné určit věkovou kategorii výzkumné skupiny. Vzhledem k předloženým výzkumným otázkám a podle nich využitých testových materiálů jsme považovali děti předškolního věku za nejvhodnější skupinu. Podle vývojové psychologie se jedná o věkové rozmezí 3–6 let. Pro náš výzkum jsme zařadili i děti starší než 6 let a to právě ty, které měly odklad školní docházky a z toho důvodu i po dosažení šestého roku navštěvovaly mateřskou školu. Konkrétně do našeho výzkumného vzorku se dostaly děti ve věkovém rozmezí 4 roky a 4 měsíce až 7 let a 2 měsíce.

Zkoumanou oblastí v naší práci je bilingvismus a OMJ, bylo tedy nezbytné získat výzkumný vzorek, který by splňoval jak kritérium věku, tak také výskyt jiného než českého jazyka v rámci výchovy v rodině. Vznik výzkumné skupiny je uveden v kapitole 5.3 *Výběr výzkumného vzorku*.

Šetření podobné problematice, konkrétně z oblasti testování sluchového rozlišování testem WM a testem témbrového sluchu, které jsme popsali blíže v kapitole 5. 2 *Použité metody*, proběhlo již i u dětí s NKS či jinými poruchami. Zmíněný výzkum bude uveden v rámci připravované disertační práce s názvem *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*¹³Mgr. Mileny Kmentové. Pro srovnání budeme v rámci naší práce uvádět i některá získaná data z již zmíněné připravované práce. Protože zde chybí ještě kontrolní skupina, chystá se v rámci

¹³ Předpokládaná doba odevzdání 2016.

připravované bakalářské práce *Témbrový a fonemický sluch předškolních dětí s běžným vývojem řeči*¹⁴ také vyšetření této skupiny. Data z připravované bakalářské práce ještě nejsou k dispozici, proto nemůžeme uvést srovnání i s nimi.

Nejprve si podrobněji představíme informace o dětech, které získala v rámci šetření autorka této práce. Z důvodu zachování anonymity dětí byl každému dítěti přidělen kód složený z písmene a číslic. Pro přehled uvádíme v tabulce č. 5 složení sledované skupiny podle pohlaví, věku v době realizace testování, jazykové prostředí v rodině dítěte a doba, po kterou dítě navštěvuje mateřskou školu.

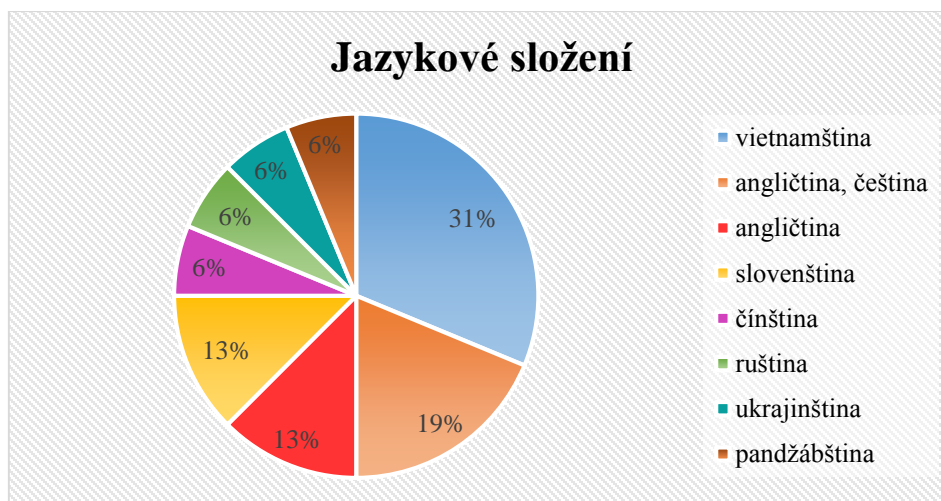
¹⁴ Autorka: Michaela Zvolánková, předpokládaná doba odevzdání jaro 2017.

Tab. 5 Testovaná skupina – věk, pohlaví, jazykového prostředí

Kód dítěte	Věk	Pohlaví	Jazyk	Navštěvují MŠ
03S1	7, 2 let	chlapec	Otec: Čeština Matka: Angličtina	1 rok 8 měsíců
05S2	6, 8 let	dívka	Otec: Vietnamština Matka: Vietnamština	1 rok 8 měsíců
11A1	6, 6 let	chlapec	Otec: Slovenština Matka: Slovenština	2 roky 8 měsíců
13L1	6, 6 let	chlapec	Otec: Vietnamština Matka: Vietnamština	2 roky 8 měsíců
06S1	6, 5 let	chlapec	Otec: Angličtina Matka: Čeština	2 roky 8 měsíců
10A2	6, 5 let	dívka	Otec: Slovenština Matka: Slovenština	1 rok 8 měsíců
09A2	6, 4 let	dívka	Otec: Angličtina Matka: Angličtina	2 roky 8 měsíců
08A1	6 let	chlapec	Otec: Angličtina Matka: Angličtina	2 roky 8 měsíců
02S1	5, 11 let	chlapec	Otec: Vietnamština Matka: Vietnamština	8 měsíců
07S2	5, 11 let	dívka	Otec: Vietnamština Matka: Vietnamština	2 roky 8 měsíců
12L1	5, 9 let	chlapec	Otec: Ukrajínština Matka: Ukrajínština	1 rok 8 měsíců
16O2	5, 7 let	dívka	Matka: Čínština Otec: –	2 měsíce
14L2	5, 5 let	dívka	Otec: Ruština Matka: Ruština	1 rok 8 měsíců
04S2	5, 2 let	dívka	Otec: Vietnamština Matka: Vietnamština	1 rok 8 měsíců
01S1	4, 5 let	chlapec	Otec: Angličtina Matka: Čeština	8 měsíců
15O1	4, 4 let	chlapec	Otec: Pandžábština Matka: Pandžábština	1 rok 8 měsíců

Věk je zaznamenán způsobem, který označuje před desetinou čárkou věk dítěte v letech, za desetinou čárkou pak měsíce. Autorčina výzkumného šetření se zúčastnilo 16 dětí, z nichž se v devíti případech jednalo o chlapce a v 7 případech o dívky.

V 81, 25 % se jazykové prostředí dítěte zcela lišilo od jazyka používaného v mateřské škole ve zbylých 18, 75 % pak byl jazyk jednoho z rodičů stejný jako jazyk používaný v mateřské škole a druhý se lišil. Situace, kdy každý z rodičů měl jiný mateřský jazyk, se objevila v našem případě pouze u chlapců. V těchto případech byl mateřský jazyk jednoho z rodičů angličtina a druhého čeština, tedy ve všech případech shodně. Mezi další jazyky, které se v rámci výzkumu objevily, patří vietnamština, angličtina, slovenština, čínština, ruština, ukrajinština a pandžábština¹⁵. Rozložení jednotlivých jazyků uvádíme v grafu č. 1.



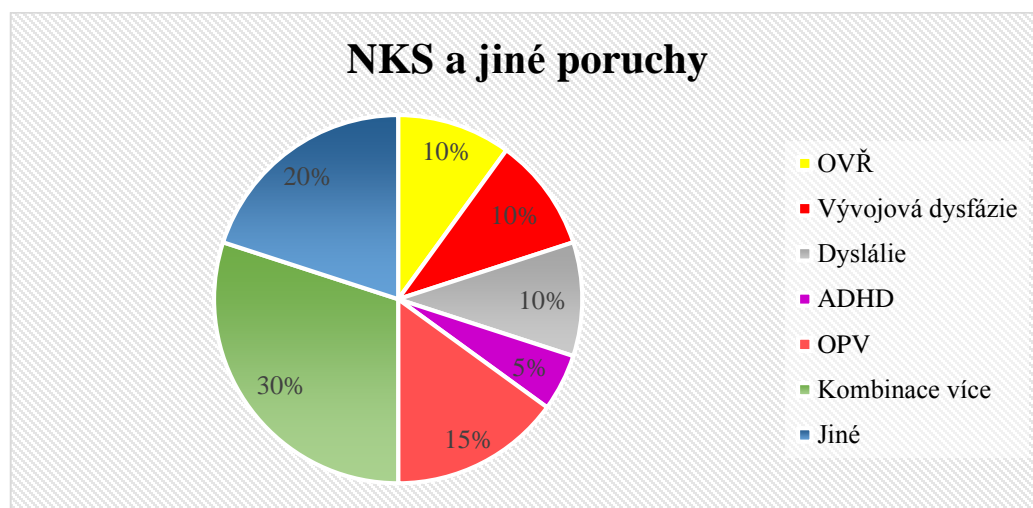
Graf 1 Jazykové složení testované skupiny

Primárně byly do výzkumného šetření autorky zařazeny děti intaktní, z důvodu malého výzkumného vzorku byly však zařazeny i děti s drobnými obtížemi. Mezi obtížemi se vyskytoval opožděný psychomotorický vývoj (dále jen OPV), ADHD, idioglosie¹⁶, brýlemi korigované oční vady, narušení hrubé motoriky, opožděný vývoj řeči (dále jen OVR), narušená kresba apod.

¹⁵ Paňdžábština – indický j. severozápadní podskupiny východní větve inde. rodiny, Paňdžáb v Pákistánu (kde se píše arabsky) a Indii, náboženský jazyk Sikhů, cca 78 mil. (Čermák, 2011, s. 357)

¹⁶ Jinak také kryptofázie. „Doslovně tajná řeč; psycholingvisté věří, že nejde o nové jazyky, ale vždy o nesystematickou verzi přirozeného jazyka“ (Hartl, Hartlová, 2010, s. 280).

Jedním z dílčích cílů je také porovnat výsledky dětí bilingvních a dětí s OMJ vyšetřovaných autorkou této práce s dětmi s NKS, které byly vyšetřeny v rámci již zmíněné disertační práce Mgr. Mileny Kmentové. Proto zde představíme složení i této výzkumné skupiny. Výzkumného šetření se účastnilo 21 dětí předškolního věku s NKS či jinou poruchou. Z tohoto čísla se vyšetření zúčastnilo 12 chlapců a 9 děvčat. Věkové rozpětí se pohybovalo v rozmezí 5 – 7 let. Tři z dětí pocházely z bilingvního prostředí, zároveň však měli NKS či jinou poruchu. NKS a další poruchy, které se u dětí vyskytovaly, uvádíme v grafu č. 2.



Graf 2 NKS a jiné poruchy u dětí z porovnávací skupiny

V předcházejícím grafu byly uvedeny také kategorie „*Kombinace více*“ a „*Jiné*“. Do „*Kombinace více*“ byly zařazeny ty děti, u kterých se vyskytovala zároveň NKS a současně i jiné postižení. Do kategorie „*Jiné*“ byly zařazeny děti, u kterých se vyskytovala nějaká porucha, ale NKS nebyla zaznamenána. V tabulce č. 6 uvádíme upřesnění k položkám v grafu „kombinace více“ a „jiné“.

Tab. 6 Bližší specifikace kombinovaných a jiných postižení

Kombinace více	Jiné
<ul style="list-style-type: none">• OPV a OVRĚ• Neurologické postižení a NKS blíže nespecifikovaná• MR, ADHD a dyslálie multiplex• ADHD a NKS blíže nespecifikovaná• Lehká sluchová vada a vývojová dysfázie• Nedoslýchavost a dyslálie multiplex	<ul style="list-style-type: none">• Průduškové astma• Febrilní křeče a atopické ekzémy• Epilepsie• Metabolická porucha

5.5 Organizace výzkumného šetření a předvýzkum

Konkrétní výzkum sluchového rozlišování WM a témbrového sluchu u dětí s OMJ a dětí bilingvních byl realizován v časovém období od března 2015 do června 2015.

Samotnému šetření předcházela ještě pilotní výzkum témbrového sluchu. Předvýzkum sluchového rozlišování podle WM nebyl nutný, protože s jeho fungováním i výsledky máme již předešlé zkušenosti, jeho výsledky orientačně vypovídají o sluchové diferenciaci a úrovni fonemického sluchu.

Předvýzkum témbrového sluchu byl zprvu realizován u dospělých osob, aby se autorka s testovými materiály a především s materiálem témbrového sluchu a jeho fungováním seznámila. Poté vyzkoušela test i u několika intaktních dětí předškolního věku pocházejících z monolingvního prostředí. Předvýzkum probíhal v období leden, únor 2015. V rámci výzkumu bylo původně operováno s pracovní verzí škály k témbrovému sluchu. I přesto, že byl předvýzkum proveden u několika intaktních dětí, některé nesrovnalosti se ukázaly až v rámci samotného šetření, vlivem čehož musely být doplněny stanovené škály. Dobrým příkladem je změna v rámci hodnocení sluchové pozornosti během plnění jednotlivých úkolů při témbrovém sluchu. Bodové ohodnocení třemi body původně ve škále zněl takto:

- *Dítě se nehýbe, těká očima, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný minimálně do okamžiku změny témbru.*

Při vyšetření jsme však byli svědky toho, že děti během hudby dirigují, což považujeme za přirozený projev dítěte, pokud uslyší hudbu, proto byla škála doplněna o následující znění:

- *Dítě se záměrně nehýbe, těká očima, svalový tonus doprovázející soustředění je patrný minimálně do okamžiku změny témbru; dělá určité stereotypní pohyby, které je neruší; dítě pozorně poslouchá a zároveň se slyšenou hudbou diriguje nebo imituje hru na nástroj.*

5.6 Výsledky testového šetření

V části zaměřené na výsledky testového šetření budou představeny dosažené výsledky a to vzhledem ke stanoveným výzkumným cílům. Nejprve budou představeny jednotlivé výsledky dětí v každém z testů, tedy testu sluchového rozlišování WM a testu témbrového sluchu, provedených u dětí bilingvních a dětí s OMJ. Poté bude provedena komparace získaných výsledků. Zajímá nás, zda spolu obě schopnosti souvisí. Představeny budou také získané výsledky v oblasti sluchové pozornosti, nejprve u dětí bilingvních a dětí s OMJ, s důrazem na zhodnocení vlivu sluchové pozornosti na výsledky zjištěné v rámci témbrového sluchu.

Další částí bude představení výsledků fonemického sluchu, témbrového sluchu a sluchové pozornosti u dětí s NKS či jiným postižením, abychom mohly být porovnány výsledky obou skupin.

Výsledky fonemického sluchu u dětí bilingvních a dětí s OMJ

U dětí s OMJ a dětí bilingvních autorka k testování fonemického sluchu využila test sluchového rozlišování WM, variantu, ve které se vyskytovalo 20 testových položek. Protože k vyšetření skupiny s NKS a jiným postižením byl využit test pouze s 19 položkami, budou výsledky převedeny na procentuální úspěšnost, aby bylo později možné provést srovnání výsledků obou sledovaných skupin.

V rámci testování se autorka textu zaměřila jak na kvantitativní, tak také na kvalitativní oblasti, které je v testu možné sledovat. Hlavními kategoriemi, které můžeme v testu z kvalitativního hlediska sledovat, je schopnost rozlišení měkčení, znělosti či neznělosti a poslední oblastí je poznání stejné dvojice. V testu se objevuje 9 položek zaměřených na měkčení, 6 dvojic

slov stejných a 5 dvojic slov znělých a neznělých. Protože položky v testu nejsou stejnoměrně rozložené, bude uvedena procentuální chybovost v součtu všech dětí ve zmíněných oblastech. Největší míra chybovosti se objevila u položek zaměřených na měkčení a to ve 29 % případů. O něco málo lepší výsledky se objevily v posuzování znělosti a neznělosti, děti chybovaly ve 23 %. Nejmenší oblastí chybovosti se stalo porovnání dvou stejných pseudoslov, děti chybovaly pouze v 9 %. Do oblasti znělost/neznělost jsme zařadili také dvojici fraš x flaš, i přesto, že se nejedná o dvojici znělou a neznělou, protože pro potřeby našeho textu nám přišlo zbytečné vytvářet samostatnou kategorii pro tuto dvojici.

Do kvalitativních výsledků ovšem nepočítáme dvě respondentky, které zadání testu nepochopily vůbec a to i přes snahu o názorné vysvětlení pomocí dvou odlišných předmětů. Konkrétně se jedná o dívky s kódy **04S2** a **16O2**. U dívky s kódem **04S2** proběhl zácvik, ve kterém dvě položky ze tří byly zodpovězeny správně. K zjištění neporozumění došlo až v rámci samotného testového šetření. U dívky **16O2** můžeme neporozumění přisuzovat krátké docházce do MŠ. V době vyšetření navštěvovala dívka MŠ pouhé dva měsíce. V tomto případě autorka práce s vyšetřením ani nezačala, protože již v zácviku bylo zřejmé neporozumění.

Pokud se zaměříme na kvantitativní hledisko, z celkového počtu šestnácti vyšetřených dětí, dvě dívky nemohly být vyšetřeny z důvodu neporozumění úkolu. Další čtyři děti sice zadání porozuměly, ale v rámci testu chybovaly ve 40 – 60 % položkách. Jejich schopnost fonemického sluchu je tedy velice nevyzrálá a nejistá. Ve zbylých deseti případech považujeme fonemický sluch za dobrý až výborný. Úspěšnost těchto dětí se pohybovala v rozmezí 80 – 100 %.

Pro lepší přehlednost o získaných výsledcích jednotlivých dětí z kvalitativního i kvantitativního hlediska jsou uvedeny výsledky v tabulce č. 7. U kvantitativních výsledků uvádíme procento správných odpovědí. U kvalitativních výsledků uvádíme naopak míru chybovosti v jednotlivých oblastech. V tomto případě je však uveden přesný počet chyb nikoli procentuální chybovost.

Tab. 7 Kvalitativní a kvantitativní výsledky testu WM – jednotlivci

Kód dítěte	Kvalitativní výsledek			Kvantitativní výsledek
	Měkčení	znělost x neznělost	stejná slova	
03S1	1	0	1	90 %
05S2	5	2	2	55 %
11A1	0	0	0	100 %
13L1	2	2	0	80 %
06S1	2	0	0	90 %
10A2	1	1	0	90 %
09A2	0	1	0	95 %
08A1	5	3	0	60 %
02S1	8	4	0	40 %
07S2	0	0	1	95 %
12L1	3	0	0	85 %
16O2	nepochopila zadání			0 %
14L2	1	0	0	95 %
04S2	nepochopila zadání			0 %
01S1	2	1	0	85 %
15O1	6	2	1	55 %

Výsledky témbrového sluchu u dětí bilingvních a dětí s OMJ

Druhou sledovanou oblastí byl témbrový sluch. Hodnocení probíhalo podle dvou škál. Samostatné výsledky z jednotlivých úloh nejsou pro naši práci příliš důležité, pro zajímavost je však přikládáme v příloze 4. Jak jsme již zmiňovali v popisu testu v teoretické části, zkouška témbrového sluchu obsahuje osm položek. Každá položka byla hodnocena nejprve zvlášť. V jednotlivých položkách testu bylo využito hodnocení podle následující pětistupňové škály rychlost a správnost reakce – tabulka č. 8.

Tab. 8 Hodnotící škála – rychlost a správnost reakce na změnu tónu

0	dítě nereaguje na podněty, projevuje nezájem, odmítá spolupracovat
1	dítě spolupracuje, ale nerozumí zcela úkolu, reaguje nahodile – ukáže druhý obrázek nezávisle na slyšeném; setrvává po celou melodii na prvním obrázku; na změnu tónu nereaguje ani jiným jednoznačným způsobem
2	dítě reaguje chybně, ačkoli zjevně rozumí úkolu – neukáže na druhý obrázek nebo až s velkým zpožděním (ve 4. taktu a později)
3	dítě reaguje s malou prodlevou , chvíli váhá, ukáže příslušný obrázek ve 2. až 3. taktu; dítě se unáhčí, ukáže další obrázek předčasně během pomlky, pak se ale opraví a vyčká na skutečnou změnu tónu; dítě se „trefí“ a neopravuje – ukáže na druhý obrázek během pomlky, po níž nastala změna tónu
4	dítě okamžitě v 1. taktu reaguje na změnu tónu, bezprostředně ukáže příslušný obrázek

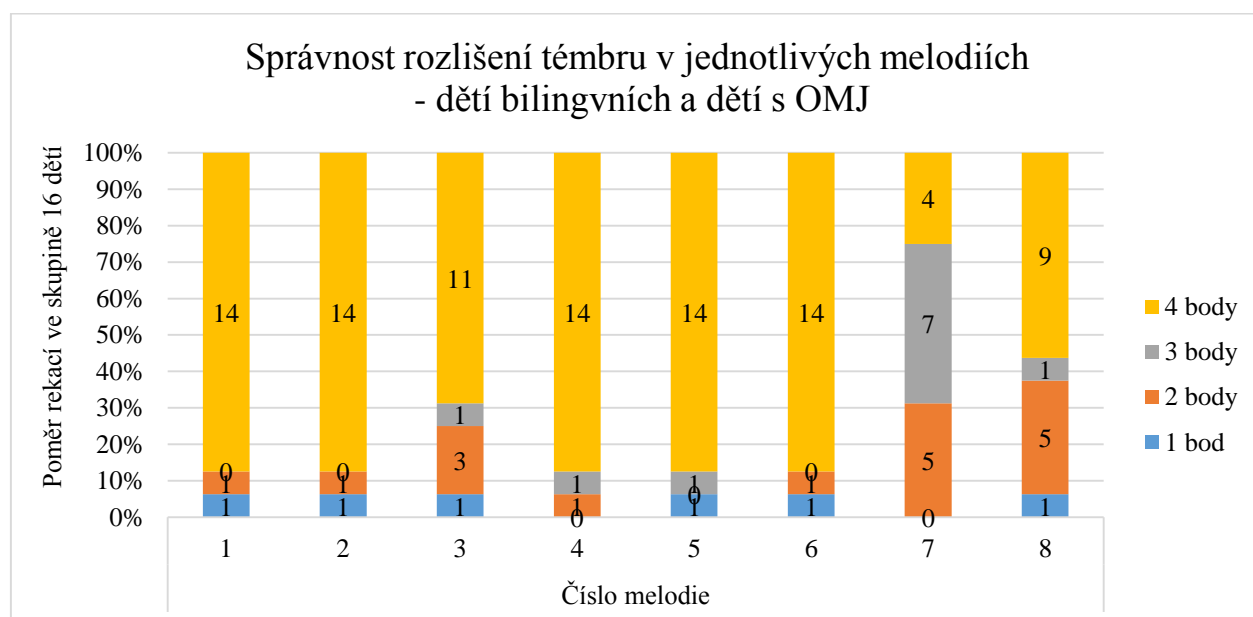
Celková úspěšnost byla vyhodnocena sečtením bodů získaných v jednotlivých položkách. Vzhledem k stanovenému hlavnímu cíli porovnat výsledky testu fonemického sluchu a tónového sluchu je pro nás oblast celkového hodnocení tónového sluchu mnohem důležitější než hodnocení dílčích úkolů. Celkové výsledky tónového sluchu byly hodnoceny podle škály uveden v tabulce č. 9.

Tab. 9 Hodnotící škála – celkové hodnocení tónového sluchu

0	0 – 3 body	dítě odmítlo spolupracovat
1	4 – 20 bodů	dítě nerozlišuje sluchem změnu tónu ; dítě částečně spolupracovalo, úkolu rozumělo jen částečně, při plnění úkolů reagovalo nahodile, „trefovalo se“
2	21 – 28 bodů	dítě částečně rozlišuje tónu ; dítě převážně spolupracovalo, porozumělo úkolu, v jednotlivých případech váhalo nebo chybovalo
3	29 – 31 bodů	tónový sluch dítěte je na velmi dobré úrovni ; dítě spolupracovalo, rozumělo úkolu, ojediněle váhalo nebo chybovalo
4	32 bodů	dítě spolehlivě rozlišuje i malé změny tónu nástrojů ; dítě bezchybně a okamžitě reagovalo na změnu tónu ve všech 8 případech

V datech získaných autorkou práce dosahovaly děti nejčastěji v celkovém hodnocení úroveň 3 a to konkrétně v devíti případech. Druhé úrovně pak dosáhlo 5 testovaných. Pouze v jednom případě získal testovaný chlapec plných 32 bodů, tedy dosáhl 4. úrovně a stejně tak i úrovně 1 dosáhl pouze jediný chlapec. Žádné z testovaných dětí nespadlo do nejhůře hodnocené kategorie, protože snaha o spolupráci se projevila ve všech případech. Samotné výsledky u jednotlivých dětí uvedeme v tabulce č. 10 společně s výsledky fonemického sluchu.

V rámci témbrového sluchu se autorka zaměřila také na identifikaci úkolů, které dětem činily největší obtíže. Jako nejobtížnější úkol, podle výsledků vyšetřovaných, se ukázalo rozpoznání flétny příčné a zobcové. Dále pak poznání změny témbru houslí a příčné flétny. Třetím nejobtížnějším úkolem bylo pro děti rozlišení zobcové flétny a houslí. V ostatních úkolech se pohybovaly výsledky vyrovnaně a většina dětí dosahovalo plného počtu bodů v dílčích úkolech. Výsledky správnosti rozlišení témbru v jednotlivých melodiích uvádíme v grafu č. 3.



Graf 3 Správnost rozlišení témbru v jednotlivých melodiích – děti bilingvních a dětí s OMJ

Porovnání výsledků témbrového sluchu a fonemického sluchu

Získané výsledky z obou testů jsou pro přehlednost uvedeny v tabulce č. 10. Srovnáním obou výsledků u jednotlivých dětí, autorka došla k závěru, že sledované schopnosti fonemického sluchu a témbrového sluchu se vyvíjejí izolovaně. V některých případech se témbrový a

fonemický sluch vyvíjí vyrovnaně, z výsledků však vyplývá, že tato situace je spíše výjimečná. V mnoha případech je jedno sluchové rozlišování mnohem více rozvinuté, než to druhé. Uvádíme dva příklady dětí, u kterých je rozdíl markantní. Prvním příkladem je chlapec s kódem **11A1**. Ačkoli v testu fonemického sluchu dosáhl 100 % správných odpovědí, v rámci testu témbrového sluchu dosáhl pouhých 28 bodů a tedy druhé úrovně. A podobné je to i opačně. Například chlapec s kódem **02S1** dosáhl v rámci testu témbrového sluchu 30 bodů, tedy 3. úroveň, ale v testu fonemického sluchu tak dobrého výkonu nedosáhl, chyboval ve více než polovině položek.

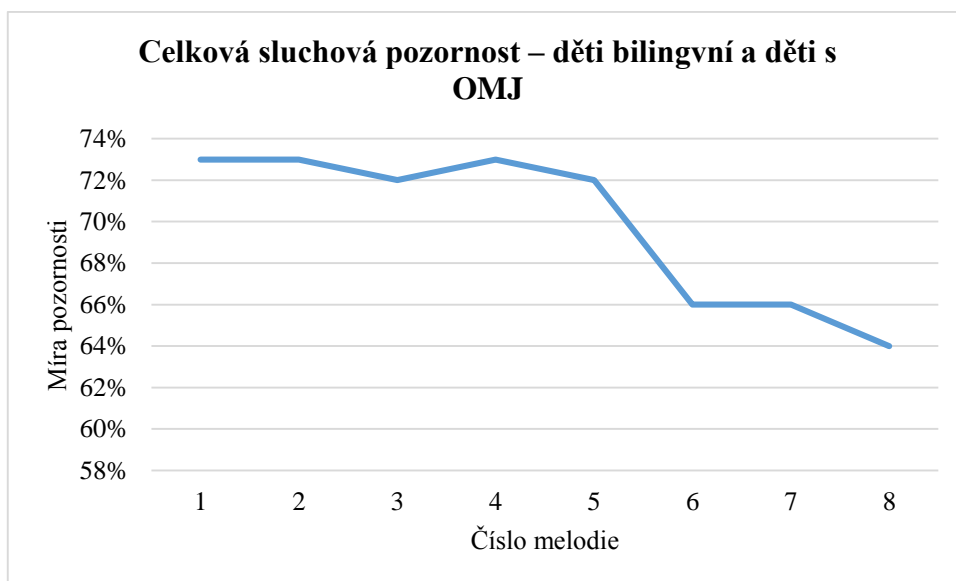
Tab. 10 Porovnání výsledků testu fonemického sluchu a testu témbrového sluchu

Kód dítěte	Výsledky – fonemický sluch	Výsledky – témbrový sluch	
		počet bodů	úroveň
03S1	90 %	28	2
05S2	55 %	28	2
11A1	100 %	28	2
13L1	80 %	30	3
06S1	90 %	25	2
10A2	90 %	30	3
09A2	95 %	28	2
08A1	60 %	30	3
02S1	40 %	30	3
07S2	95 %	31	3
12L1	85 %	32	4
16O2	0 %	29	3
14L2	95 %	29	3
04S2	0 %	30	3
01S1	85 %	29	3
15O1	55 %	12	1

Sluchová pozornost u dětí bilingvních a dětí s OMJ

Vzhledem k tomu, že měření sluchové pozornosti probíhalo v rámci testování témbrového sluchu, výsledky sluchové pozornosti budou zhodnoceny s ohledem na výsledky testu témbrového sluchu. Nejprve si však představíme samotné výsledky sluchové pozornosti, které autorka práce hodnotila podle výše zmíněných škál.

V průběhu testu témbrového sluchu bylo středem zájmu zjištění, do jaké míry jsou děti schopny zaměřit svou sluchovou pozornost na autorkou zadaný úkol. Zabývat se budeme sluchovou pozorností celé sledované skupiny. Autorka zjistila, že děti z počátku udržují přibližně vyváženou a poměrně vysokou sluchovou pozornost a to až do pátého úkolu. Podle škály mohly testované děti v součtu obdržet 64 bodů při jednotlivých úkolech. Úspěšnost všech dětí byla převedena na procentuální úspěšnost. Pozornost se do pátého úkolu pohybovala kolem 72 – 73 %. V šestém úkolu sluchová pozornost klesla na 66 % a v posledním úkolu se sluchová pozornost propadla ještě o další 2 %.



Graf 4 Celková sluchová pozornost – děti bilingvní a s OMJ

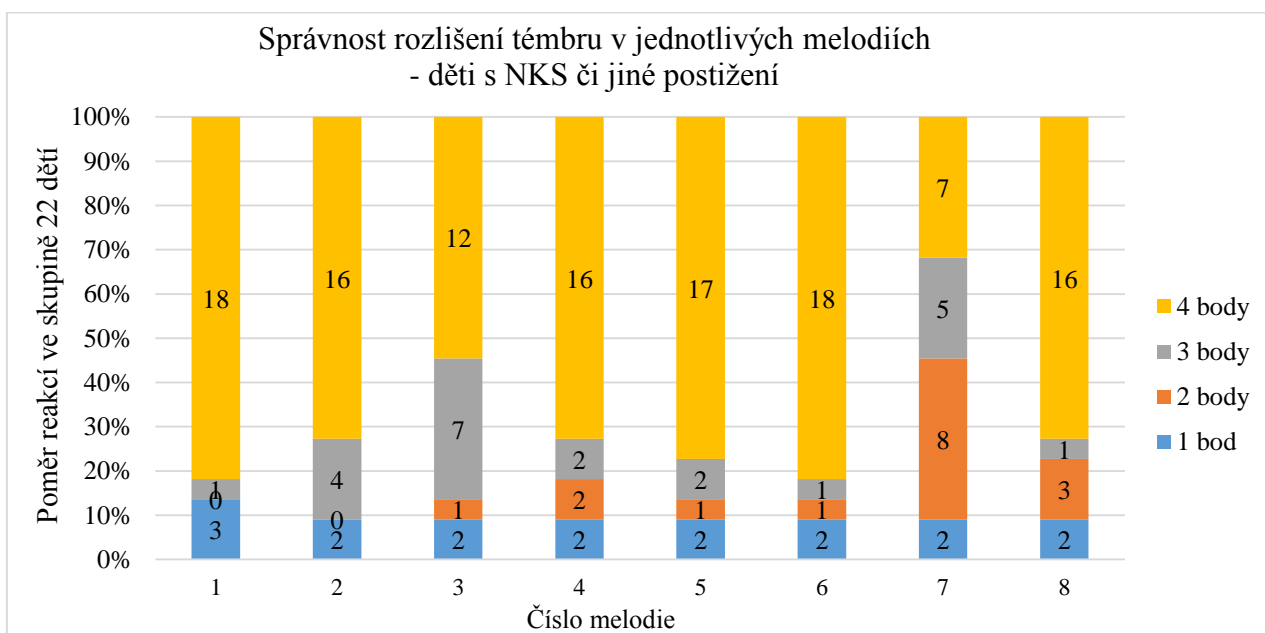
Porovnání výsledků dětí OMJ a dětí bilingvních oproti dětem s NKS či jiným postižením

Aby mohly být porovnány výsledky získané autorkou práce u dětí bilingvních a dětí s OMJ s výsledky dětí s NKS či jiným postižením, získané v rámci disertační práce Mgr. Kmentové považujeme za nezbytné představit výsledky dětí s NKS a jiným postižením stejným způsobem,

jakým jsme zobrazily výsledky dětí s OMJ a bilingvních, tabulku uvádíme v příloze 5. U testu fonemického sluchu se v tomto případě zaměříme pouze na kvantitativní hledisko.

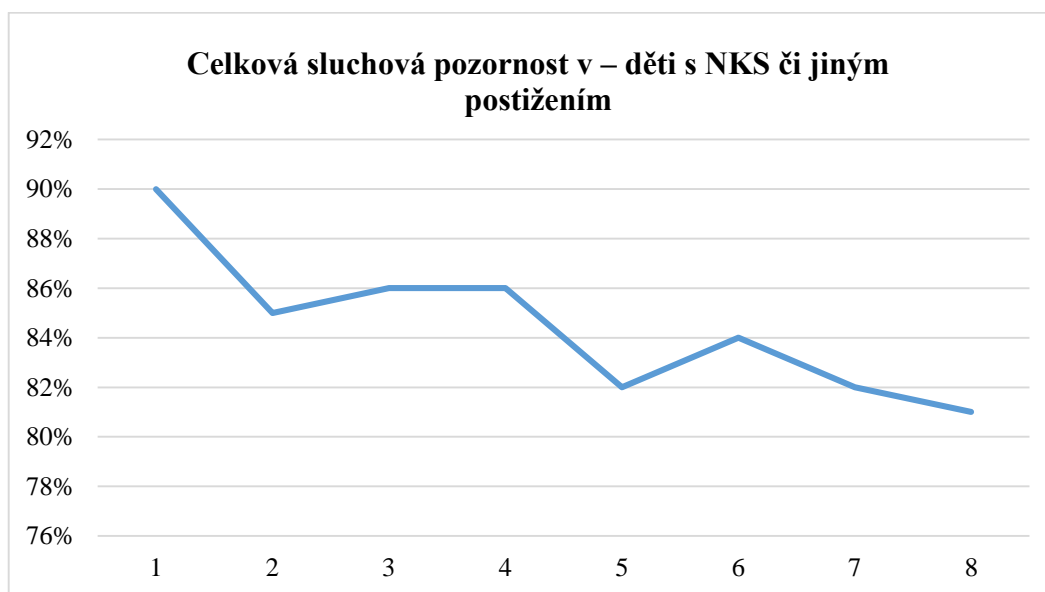
Podíváme-li se do této tabulky, zjistíme, že výsledky testů témbrového sluchu a fonemického sluchu se neshodují ani ve skupině 21 dětí s NKS či jiným postižením. Rozdílnost výsledků testů u obou sledovaných skupin se shodují.

Pokud se zaměříme na schopnost rozlišení témbru v rámci jednotlivých melodií u dětí s NKS a jiným postižením opět výsledky byly velice podobné jako výsledky získané u dětí s OMJ a bilingvních. Pro děti bylo nejtěžším úkolem rozpoznat změnu témbru u obou fléten. Na rozdíl od dětí bilingvních a dětí s OMJ, u kterých se ukázaly větší obtíže v rozlišení příčné flétny a houslí, dětem s NKS a jiným postižením činilo větší obtíže poznat změnu témbru u zobcové flétny a houslí. Třetím obtížným úkolem se u dětí s NKS či jiným postižením ukázalo rozpoznání změny témbru u příčné flétny a houslí, což se ve skupině u dětí bilingvních a dětí s OMJ projevilo jako druhý nejtěžší úkol. Získané výsledky správnosti rozlišení témbru v jednotlivých melodiích u dětí s NKS či jiným postižením jsou uvedeny v grafu č. 5.



Graf 5 Správnost rozlišení témbru v jednotlivých melodiích – děti s NKS či jiným postižením

Poslední porovnávanou oblastí je zhodnocení celkové sluchové pozornosti u obou sledovaných skupin. Celkově byla sluchová pozornost dětí s NKS a jiným postižením na vyšší úrovni než u dětí bilingvních či dětí s OMJ. Zatímco ve skupině dětí bilingvních a dětí s OMJ se pohybovaly nejvyšší hodnoty pozornosti kolem 73% u skupiny dětí s NKS a jiným postižením se nejvyšší míra sluchové pozornosti pohybovala kolem 90%. I ve skupině dětí s NKS či jiným postižením se však objevila tendence poklesu sluchové pozornosti v průběhu testu. Výsledky uvádíme v grafu č. 6.



Graf 6 Celková sluchová pozornost – Děti s NKS či jiným postižením

5.6 Interpretace výsledků testů fonemického sluchu, témbrového sluchu a sluchové pozornosti

Z výsledků testu fonemického sluchu dětí bilingvních a dětí s OMJ vyplývá, že obtíže ve fonemickém sluchu se vyskytly pouze u dětí, které vyrůstají v rodinách, kde se hovoří pouze jiným mateřským jazykem než v MŠ. Konkrétně můžeme hovořit o třech dětech, jejichž mateřským jazykem je vietnamština, poté vždy právě u jednoho dítěte s mateřským jazykem angličtinou, čínštinou a pandžabi. U dětí pocházejících z bilingvního rodinného prostředí se v rámci autorčina šetření větší nedostatky neobjevily. Vzhledem k tomu, že se jedná o děti

vyrůstající ve vícejazyčném prostředí, domníváme se, že u dětí, které dosáhly nižších výsledků, hrozí vyšší riziko obtíží při učení se českému jazyku. Při pozorování zmíněných dětí se nám některé nedostatky prokázaly.

Shledáváme, že výsledky skupiny dětí bilingvních a dětí s OMJ poukazují na to, že schopnost fonemického sluchu a schopnost témbrového sluchu jsou dvě samostatné oblasti sluchového rozlišování. Výsledky zjištěné autorkou této práce pak potvrzují také výsledky zjištěné Mgr. Kmentovou v rámci výzkumného šetření pro disertační práci u skupiny dětí s NKS či jiným postižením. Je zde možnost vyváženého vývoje, ale vzhledem k tomu, že se v obou skupinách vyskytli jedinci, kteří měli v jednom testu vynikající výsledky, zatímco v druhém často chybovali, předpokládáme, že se jedná o dvě izolované schopnosti, které se přirozeně vyvíjejí bez vzájemného ovlivňování.

Mohli bychom předpokládat, že starší děti budou dosahovat v obou testech lepších výsledků. Tento předpoklad se však nepotvrdil, některé starší děti dosahovaly nižších výsledků a naopak některé z mladších dětí dosahovaly velice dobrých výsledků. Usuzujeme tedy, že schopnost fonemického sluchu a témbrového sluchu závisí na individuálním vývoji každého jedince.

Z výsledků zaměřených na sluchovou pozornost v rámci témbrového sluchu u obou skupin vyplývá, že děti předškolního věku udrží přibližně stejnou sluchovou pozornost kolem 4 – 5 minut, v dalších minutách už se začíná sluchová pozornost propadat, což může negativně ovlivnit výsledky. V našem sledování v rámci testu témbrového sluchu se zhoršení výsledků sluchové pozornosti a zhoršení témbrového sluchu shodovalo. V testu fonemického nebyla sluchová pozornost sledovanou oblastí, ale předpokládáme, že po vymezené době by mohlo taktéž dojít ke snížení sluchové pozornosti.

6 Výzkum slovní zásoby vzhledem k testu fonemického sluchu

Ve druhé části bude hlavní zkoumanou oblastí slovní zásoba u dětí bilingvních a dětí s OMJ, a to vzhledem k testovému materiálu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí E. Škodové, F. Michka a M. Moravcové*. Zařazení této části se ukazuje jako vhodné především z důvodu, že ke správnému rozvoji řeči i slovní zásoby je nezbytný kvalitně vyvinutý sluch a sluchové vnímání. V rámci klinické logopedické praxe je nejčastěji používán právě již zmíněný testový materiál, a to i vzhledem k tomu, že se jedná o jediný materiál zaměřený na sledovanou problematiku, který je standardizovaný a je v sazebníku zdravotních pojišťoven. Získané výsledky z obou částí dále v práci analyzujeme.

6.1 Vymezení cíle a výzkumné otázky

Hlavní cíl výzkumu byl již zmíněn v kapitole 5, v této kapitole si určujeme pouze dílčí cíle.

- 1. Vyšetřit aktivní a pasivní slovní zásobu dětí bilingvních a dětí s OMJ vzhledem k testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*.**
- 2. Určit, která slova byla pro děti nejnáročnější a která nejsnazší.**
- 3. Popsat specifika jednoho dítěte vzhledem ke všem využitým testovým materiálům.**

U dětí jsme pomocí námi zvoleného testu zjišťovali:

- Aktivní a pasivní slovní zásobu

Hlavní výzkumná otázka byla představena v předešlé kapitole 5. Protože středem zájmu této práce je také fonemický sluch, autorka se zaměřila na zjištění, zda je u dětí bilingvních a dětí s OMJ možné použít k diagnostice také u nás nejnámější test zaměřený na fonemický sluch. Proto jsme si položili dílčí podotázku.

Dílčí podotázka:

1. Je slovní zásoba testového materiálu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* vhodná pro vyšetření dětí s OMJ a dětí bilingvních?

6.2 Použité metody

V rámci šetření zaměřeného na hodnocení slovní zásoby byl využit autorkou textu jediný materiál, konkrétně:

*1. Slovní zásoba testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí**

Test byl využit v modifikované podobě. Podle slovní zásoby byly vytvořeny obrázky na samostatných kartičkách. V příloze 6 jsou uvedena testová slova v záznamové tabulce. Obrázky byly vytvořeny autorkou této práce, příloha 7. Obrázky v příloze jsou zmenšenou verzí využitých obrázků při testování.

Protože se některá slova v testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* opakují nebo se jedná o více slov, ale například ve zdrobnělé podobě, nebylo pro potřeby testu nutné některá slova zařazovat. Například slovo moucha a muška bylo do testu zařazeno pouze jednou a jako správná odpověď byly v aktivní slovní zásobě považovány obě varianty. Dále byla vyřazena z testu všechna jména, jako například Petr, Líba apod., protože tato slova by nebylo možné použít při vyšetřování aktivní slovní zásoby. Počet zjišťovaných položek se ze 120 slov snížil na 103. Ve 4 případech se jednalo o izolovaná slova, ke kterým po vyřazení některých položek nebylo možné najít v rámci testu pár. Konkrétně se jednalo o slova lípa, kupa, houby a metr. Ze zbylých 99 položek je možné v rámci námi vybraných slov vytvořit vždy nejméně jednu dvojici pro zhodnocení fonemického sluchu. Příkladem slova, které může tvořit více než jednu dvojici je slovo kos, ke kterému můžeme přiřadit slovo kus, ale také nos. Příkladem slov, které tvoří právě jednu dvojici, mohou být slova boty a noty.

V modifikovaném testu jsme se zaměřili na hodnocení aktivní a pasivní slovní zásoby. I u tohoto testu jsme pořizovali videonahrávku, která byla dále analyzována.

Šetření aktivní slovní zásoby probíhalo tím způsobem, že před dítě byly předkládány jednotlivé obrázky a testovaný byl vždy vyzván, aby řekl, co vidí na obrázku. Aby bylo možné výsledky dětí porovnávat, byla autorkou vytvořena pětibodová hodnotící škála, tabulka 11.

Tab. 11 Hodnotící škála aktivní slovní zásoby

4 body	Správné pojmenování – Dítě pojmenuje obrázek naprosto přesným názvem, který je uveden v testu. Tolerance odlišné koncovky např. Kope – kopá.
3 bod	Synonyma, zdrobnělé tvary, slova ve stejné kategorii ¹⁷
2 body	Slova nadřazená či podřazená ¹⁸
1 bod	Dítě vytváří novotvary nebo dokáže rozpoznat a popsat , co se na obrázku děje, dítě se snaží o komunikaci.
0 bodů	Dítě vůbec nepoznává, co je na obrázku, rovnou odpoví, že neví nebo řekne naprosto scestnou odpověď.

Protože byla hodnocena čtyřmi body pouze naprosto přesná odpověď, dítě dostávalo pomocné otázky. Pokud ani s pomocnými otázkami neodpovědělo přesně, bylo hodnoceno méně body. Pomocí hodnocení aktivní slovní zásoby pak byla určena slova, která byla pro děti nejnáročnější, ale i ta, která byla nejsnazší. Výsledku jsme dosáhly sečtením dosažených bodů každého z dětí u jednotlivých slov a jejich vzájemným porovnáním. U každého slova bylo možné při součtu zisku všech bodů dětí dosáhnout maximálně 64 bodů.

K zjišťování pasivní slovní zásoby byla využita všechna slova, ve kterých dítě neobdrželo plný počet bodů. Při hodnocení pasivní slovní zásoby byly před dítě předloženy čtyři obrázky a autorka práce vždy řekla jedno z předložených slov, dítě mělo vybrat příslušnou kartičku. Ke zjištění pasivní slovní bylo zvoleno právě předložení čtyř obrázků proto, aby se zmenšila možnost náhodnosti správné volby. Do správných odpovědí pasivní slovní zásoby byla počítána také slova, ve kterých děti získaly plný počet bodů v rámci aktivní slovní zásoby. Předpokladem bylo, že pokud je slovo uloženo v aktivním slovníku dítěte, bude také součástí pasivního slovníku.

Pořadí představovaných obrázků bylo náhodné a to jak u aktivní, tak také u pasivní slovní zásoby. Celkově trvalo vyšetření aktivní i pasivní slovní zásoby přibližně 30 minut u každého dítěte.

¹⁷ Slova stejné kategorie si uvedeme na příkladech. Dítě má před sebou obrázek vosy, ale místo slova vosa řekne čmelák, oba patří mezi hmyz, tedy do stejné kategorie. Nebo pokud dítě má říct salám, řekne párek, obě věci patří mezi uzeniny, tedy taktéž patří do stejné kategorie.

¹⁸ Opět uvedeme na příkladu, pokud hovoříme o nadřazených slovech, dítě vidí obrázek, na kterém je kos, ale řekne, že na obrázku je pták. Pták je slovo nadřazené ke slovu kos. U slov podřazených například dítě vidí houby, ale určí, že se jedná o hříbky, uvádí tedy slovo podřazené ke slovu houby.

6.3 Výběr výzkumného vzorku a charakter výzkumné skupiny

V rámci tohoto testu jsme pracovali se skupinou popsanou v kapitole 5.3 *Výběr výzkumného vzorku*, taktéž charakter výzkumné skupiny se shoduje s již výše popsanou skupinou dětí s OMJ a dětí bilingvních.

6.4 Organizace výzkumného šetření a předvýzkum.

Protože využití obrázky k testu byly vytvořeny autorkou práce, bylo nutné zjistit, zda jsou pro děti srozumitelné a dobře pochopitelné, proto byl test vyzkoušen u deseti dětí předškolního věku, pocházejících z monolingvního českého prostředí. Ukázalo se, že většina obrázků vyhovuje potřebě, některé obrázky však byly pro děti matoucí, proto došlo k přepracování některých obrázků a opětovnému vyzkoušení stejných dětí. Přepracované obrázky již byly vyhovující. Předvýzkum probíhal od ledna 2015 do března 2015.

Samotný výzkum pak proběhl ve stejném období jako vyšetřování fonemického sluchu, témbrového sluchu a sluchové pozornosti, tedy od března 2015 do června 2015.

6.5 Výsledky testového šetření

Aktivní slovní zásoba

Pomocí výsledků zjištěných v rámci aktivní slovní zásoby byla určena slova, která se ukázala být pro děti nejsnazší, ale také ta, která byla velice náročná. Z autorkou získaných výsledků byla sestavena tabulka č. 12, ve které uvádíme osm slov, ve kterých děti chybovaly nejméně a osm slov, kde byla chybovost velice vysoká.

Tab. 12 Nejsnazší a nejobtížnější slova při hodnocení aktivní slovní zásoby

Nejsnazší slova		Nejobtížnější slova	
Slovo	Součet výsledků	Slovo	Součet výsledků
boty	64 bodů	cep	0 bod
pusa	64 bodů	kupa	4 bodů
táta	62 bodů	mele	9 bodů
dům	62 bodů	lak	11 bodů
pes	61 bodů	pec	14 bodů
nos	60 bodů	kosa	15 bodů
máma	59 bodů	pumpa	15 bodů
bolí	57 bodů	sad	16 bodů

Jak již bylo zmíněno, maximální možný počet bodů, který bylo možné u jednoho slova získat, byly 4 body. Dohromady tedy bylo možné u jednoho slova získat v součtu 64 bodů. Tento výsledek, tedy správná odpověď u všech dětí byla získána u *slov* boty a pusa. U *slov* táta, dům, pes a máma došlo ke ztrátě bodů při zdobnění slova. U slova nos jedno z dětí neodpovědělo vůbec, proto došlo ke ztrátě bodů. Stejně tak u *slov* bolí a tužka, jedno z dětí neodpovědělo vůbec, druhé pak obrázek pouze popsalo.

Nejméně poznávaným slovem se stalo slovo cep, žádné z dětí netušilo, o jaký předmět se jedná. Pouze dvě z dětí znalo slovo mele, konkrétně toto slovo poznaly dvě děti, jejichž mateřským jazykem je slovenština. Jedním bodem pak byl u slova mele ohodnocen chlapeček, který si vytvořil vlastní tvar slova „málí“. U ostatních málo poznávaných slov se děti snažily alespoň o popis obrázku, popřípadě popis činnosti spojené s předmětem.

Poukázali jsme pouze na nejproblematičtější slova, ale v testu bylo mnoho slov, se kterými měly děti obtíže.

Pasivní slovní zásoba

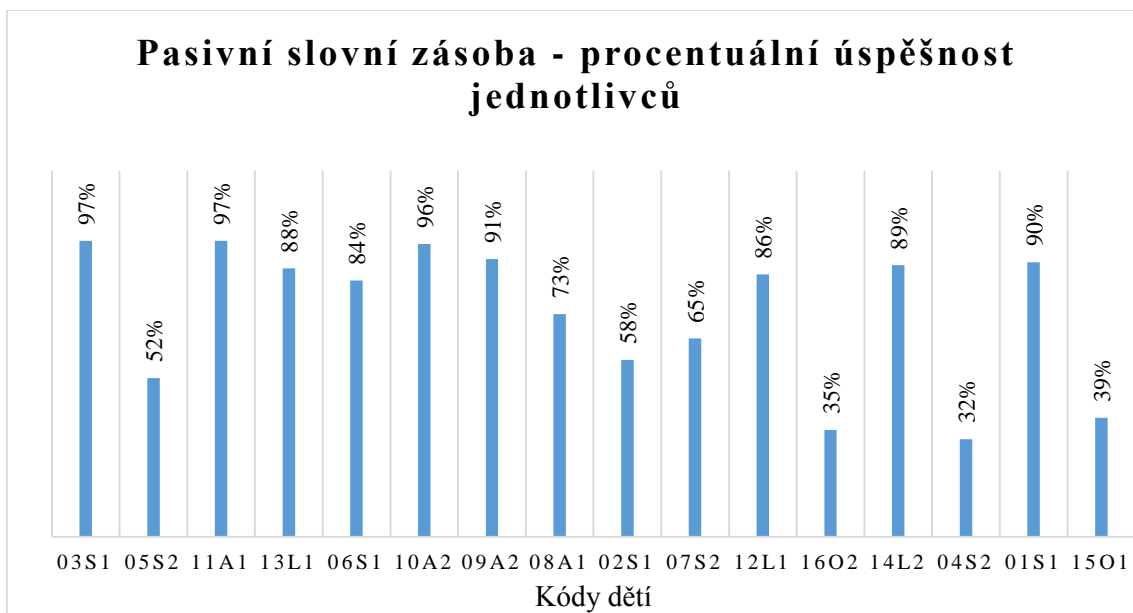
Při sledování aktivní slovní zásoby byla zjištěna slova, která činila dětem obtíže, zajímalo nás, jestli je mají děti alespoň v pasivním slovníku. Z výsledků vyplývá, že slova, která byla z hlediska aktivní slovní zásoby posouzena jako nejobtížnější, má přibližně polovina dětí zařazeno

alespoň ve svých pasivních slovnících. Výjimkou je slovo sad, které nepoznalo 14 dětí z 16. Výsledky uvádíme v grafu č. 7. Sloupce označují množství dětí, které slovo poznaly při šetření pasivní slovní zásoby.



Graf 7 Pasivní slovní zásoba u nejtěžších slov z aktivní slovní zásoby

Protože však pro vyšetření fonemického sluchu testový materiál *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* použitý standardním způsobem klade nároky pouze na pasivní slovní zásobu, zaměřili jsme se na schopnost pasivní slovní zásoby u jednotlivých dětí. Výsledky uvádíme v grafu č. 8. I zde je zachováno uvádění výsledků podle věku.



Graf 8 Celková pasivní slovní zásoba – procentuální úspěšnost jednotlivců

Jak bylo uvedeno při popisu testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* za normu je považováno dosažení 98 bodů ze 120 možných. Abychom mohli porovnat výsledky normy s našimi výsledky, převedli jsme normu na procenta. Pro splnění testu je nutné správně určit 82% slov.

V našem případě autorka vycházela ze 103 slov, pro splnění bylo nutné taktéž 82% slov, tedy v našem případě 84 slov správně určených v rámci pasivní slovní zásoby. Aby dítě bylo úspěšné v daném testu fonemického sluchu, je nutné, aby byla slova součástí pasivního slovníku jedince. Právě tento předpoklad se stal podkladem pro srovnání obou norem. Při provádění *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* je situace ještě náročnější, protože dítě slyší slovo a vidí před sebou dva obrázky, které jsou si zvukově podobné. V našem případě sice mělo před sebou obrázků více, vzhledem k náhodnosti předkládání obrázků se většinou dvě podobně znějící slova nesešla.

Ze zjištěných výsledků vyplývá, že u 7 dětí z 16 vyšetřených je pasivní slovní zásoba na nižší úrovni, než je potřebné pro splnění normy. Další dvě děti dosáhly 84 % a 86 %, což považujeme sice za normu, nicméně se jedná o normu hraniční. Zůstává zde otázka, zda by se při využití testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* ještě úroveň nesnížila, a to vzhledem k již zmíněnému předpokladu zvýšení náročnosti v samotném testu.

Popis vybraného dítěte vzhledem ke všem provedeným testům

Pro popis byl vybrán chlapec **08A1**, který pochází z anglicky mluvící rodiny. Chlapec **08A1** byl vybrán proto, že jeho výsledky v testech se nám v porovnání s ostatními dětmi zdály být průměrné, pomineme-li test témbrového sluchu, kde dosahoval velice dobrých výsledků. V době vyšetření bylo chlapci právě šest let. Mateřskou školu navštěvoval v době vyšetření 2 roky a 8 měsíců. Do MŠ docházelo společně s chlapcem více dětí cizinců, proto se učitelé zaměřovali na jejich jazykový rozvoj. I přesto, že chlapec navštěvoval MŠ poměrně dlouhou dobu, jeho jazykový vývoj není na takové úrovni, aby bez obtíží mohl zvládnout první ročník ZŠ. Pro školní rok 2015/2016 mu proto ještě byla odložena školní docházka.

V testu sluchového rozlišování WM dosáhl pouhých 12 bodů z 20, i přesto, že rozuměl svému úkolu. Chyby u chlapce **08A1** se projeví nejvíce v měkčení, kde chyboval 5x, 3x pak chyboval ve znělosti a neznělosti. Oblastí, ve které byl úspěšný ve všech položkách, se stalo rozpoznávání dvou stejných slov.

V testu témbrového sluchu naopak dosáhl velmi slušného výsledku, ztratil zde pouze dva body a to pouze v úkolu číslo tři, kdy měl od sebe odlišit zobcovou flétnu a housle, vůbec si nevšiml změny tónu a setrval až do konce nahrávky na prvním obrázku. Zatímco ve všech zbylých sedmi úlohách byl hodnocen podle škály čtyřmi body (správná reakce), u chybného obrázku byl hodnocen dvěma body, podle škály. U hodnocení dvěma body stojí: „dítě **reaguje chybně, ačkoli** zjevně **rozumí** úkolu – neukáže na druhý obrázek nebo až s velkým zpožděním (ve 4. taktu a později)“. Celkově získal bodové ohodnocení pro dosažení 3. úrovně, což znamená, že jeho témbrový sluch je na velmi dobré úrovni. K tomuto výsledku pravděpodobně přispěla i velice dobrá sluchová pozornost. Při zjišťování sluchové pozornosti dosáhl 26 bodů, tedy nejvyšší možné úrovně. Hodnocení nejvyšší úrovně sluchové pozornosti zní: „Sluchová pozornost umožnila dítěti pracovat během celého testu, dítě eliminovalo veškerou pohybovou aktivitu, svalový tonus doprovázející soustředění byl patrný během celého testu a nevykazoval významný pokles“.

Poslední oblastí, na kterou se autorka zaměřila, byla aktivní a pasivní slovní zásoba vzhledem k slovní zásobě z testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Při testování aktivní slovní zásoby naprosto přesně pojmenoval 33 ze 103 obrázků. Slova, která vůbec nevěděl, bylo 13, konkrétně se jednalo o slova: kosa, houpe, cep, zívá, mele, mouka, dým, bosa, solí, most, teta, lak, kupa. Ostatní slova spadala do námi výše popsané škály, hodnocení 1–3 body.

Slova ohodnocená 0–3 body byla znovu zařazena do měření pasivní slovní zásoby. U chlapce **08A1** bylo tedy znovu testováno 71 slov. Ze 71 slov určil správně 43 obrázků. Přičteme-li k správně určeným slovům také slova, která správně určil v rámci aktivní slovní zásoby, zjistíme, že z testovaných 103 obrázků má chlapec 76 v pasivní slovní zásobě. Úspěšnost je tedy 73%. Tento výsledek se zdá být nedostačující, pokud bychom chtěli použít test „*Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*“ standardním způsobem, neboť pro splnění normy je potřeba již zmíněných 82% úspěšnosti v testu. Je téměř nemožné takového výsledku dosáhnout, pokud pasivní slovní zásoba je nižší než požadovaná norma.

U tohoto chlapce se ukázalo, že jeho schopnost pro rozlišování hudebních zvuků je na vyšší úrovni, než schopnost pro rozlišování řečových zvuků.

6.6 Interpretace výsledků slovní zásoby

Získané výsledky ukazují, že teoreticky je možné u některých dětí test „*Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*“ použít. U dětí pocházejících z bilingvního prostředí či dětí s OMJ by však vždy bylo nutné předem zjistit, zda slovní zásoba odpovídá testovému materiálu, aby nedocházelo ke zkreslení výsledků. Pokud by totiž dítě slova neznalo, měřili bychom místo fonemického sluchu právě slovní zásobu.

U 7 dětí z 16 se projevila pro použití testu nedostatečná pasivní slovní zásoba. U dvou dětí byla znalost pasivní slovní zásoby hraniční, při ztížených podmínkách, které při samotném standardním vyšetření bezpochyby jsou, by se mohla slovní zásoba projevit také jako nedostatečná.

V rámci aktivní slovní zásoby se v testu vyskytla slova, která všem dětem činila potíže, je tedy otázkou, zda jsou daná slova stále aktuální, protože populací užívaná slovní zásoba je velice nestálá a má tendenci k rychlé proměnlivosti.

DISKUZE

V diskuzi bychom chtěli specifikovat problematické oblasti naší práce, ale naším záměrem je také předestřít oblasti, které by mohly být základem pro další výzkumy.

Pokud uvažujeme o hlavní testované skupině, jsme si vědomi poměrně malého výzkumného vzorku. Aby byly výsledky více vypovídající, bylo by nutné vyšetřit mnohem větší množství osob. Testované osoby pocházely pouze ze dvou krajů České republiky – Hlavního města Prahy a Olomouckého kraje. Zajímavé by bylo vytvořit stejně velké výzkumné skupiny ve všech krajích a výsledky všech jejich testů následně porovnat. Obzvláště vhodné by pak bylo porovnat výsledky testového materiálu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* a to vzhledem k nářečím, která se v rámci České republiky vyskytují. Některá slova by tak mohla být v jednom kraji hodnocena významně úspěšněji než v krajích jiných.

U testového materiálu fonemického sluchu WM existuje nerovnoměrné rozložení tří zjišťovaných oblastí. Jako opodstatněnou oblast pro další výzkum shledáváme možnost podobného vyšetření s využitím vyváženého testového materiálu. V tomto případě by nás zajímalo, zda by se výsledky chybovosti změnily, pokud by jednotlivé oblasti byly v počtu svých položek vyvážené. Za nevýhodu testu WM považujeme zaměření pouze na tři oblasti sluchového rozlišování. Vhodné by bylo zařadit i další oblasti, například distinktivní rysy, použité v rámci *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*, kvantitu hlásek a jiné, ovšem s využitím pseudoslov. Předmětem, který by bylo možné dále blíže šetřit v rámci testu WM, je také možnost výskytu signifikantních rozdílů u jednotlivých národností, s případnou specifikací.

V testu témbrového sluchu se objevily tři úkoly, které dětem obou testovaných skupin činily největší potíže a to rozlišení změny zobcové flétny a houslí, zobcové flétny a příčné flétny, houslí a příčné flétny. Dva z úkolů, které spadají do nejnáročnějších (rozlišení zobcové a příčné flétny, rozlišení houslí a příčné flétny) byly zařazeny až na závěr testu, tedy až po poklesu sluchové pozornosti. Předmětem našeho zájmu je otázka, zda by se stejné výsledky objevily, pokud by byly tyto úkoly zařazeny dříve než v 5. úkolu, tedy než došlo k poklesu sluchové pozornosti.

Pokud sledujeme oblast sluchové pozornosti měřenou v obou testovaných skupinách, můžeme si všimnout, že křivka má v každém z případů převážně klesající tendenci. Za povšimnutí však stojí úroveň sluchové pozornosti u obou skupin. Ve skupině dětí s NKS či jiným postižením

se pohybuje sluchová pozornost v rozmezí 90 % - 81 %. Ve druhé skupině tedy dětí bilingvních a dětí s OMJ je to už rozmezí 73 % - 64 %. Vidíme zde tedy 17% rozdíl. Domníváme se, že zde nejde o tak rozdílnou schopnost sluchové pozornosti obou vyšetřovaných skupin. Výsledky obou skupin byly hodnoceny jiným examínátorem, předpokládáme, že významný vliv zde hrál právě tento faktor, což je důležité při sledování výsledků zohlednit.

Na oblast sluchové pozornosti jsme se zaměřovali pouze při šetření témbrového sluchu, podobné šetření by bylo nutné provést také v rámci šetření fonemického sluchu. Pokud by totiž průběh sluchové pozornosti měl v rámci fonemického sluchu stejný vliv jako hrál při šetření témbrového sluchu, mělo by to možné následky především pro testový materiál *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. V tomto případě by pak bylo vhodné provádět šetření se zkráceným testovým materiálem, který by nepřesahoval 5 minut. V případě, že by skutečně sluchová pozornost měla význam v oblasti fonemického sluchu a my ponechali původní testový materiál, docházelo by tak k měření i jiných oblastí než jen fonemického sluchu, což by dle našeho názoru mohlo zkreslovat výsledky původně vyšetřované oblasti.

Poslední sledovanou oblastí se stala aktivní a pasivní slovní zásoba. Za největší nedostatek naší práce v této oblasti považujeme chybějící srovnávací skupinu českých dětí. Je zde totiž možnost výskytu stejných výsledků i u skupiny českých dětí. Pokud by se tento předpoklad potvrdil, poukazovalo by to na neaktuálnost využívané slovní zásoby v rámci testového materiálu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*.

Ačkoli jsme se v rámci šetření pasivní slovní zásoby snažili dosáhnout nenáhodnosti výběru tím, že jsme předkládali před vyšetřované dítě 4 obrázky, mohlo i tak dojít k náhodnosti výběru. U každé položky existovala 25% šance, že dítě náhodně zvolí správný obrázek, k takovým případům v rámci testu také docházelo. Příkladem může být chlapec, který kroužil velice dlouhou dobu prstem nad obrázky, když ho autorka textu vyzvala k urychlení výběru, ihned ukázal na nejbližší a shodou okolností správný obrázek. Proto se domníváme, že výsledky pasivní slovní zásoby mohou být zkresleny.

Pro hodnocení fonemického sluchu u dětí bilingvních a dětí s OMJ se nám u většiny jeví jako vhodné použít testové metody využívající pseudoslov. Uznáváme, že ne pro všechny děti jsou tyto testové metody vhodné. Proto bychom navrhovali možnost vytvoření zkráceného testového materiálu na principu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* s aktualizovanou slovní zásobou. Děti bilingvní a děti s OMJ by však musely být předem s jednotlivými obrázky

seznámeny a znát jejich názvy. Pokud bychom děti s využitou slovní zásobou neseznámili předem, opět bychom testovali jinou, než námi stanovenou oblast.

ZÁVĚR

Práce byla vytvářena se záměrem poskytnout informace o oblasti týkající se logopedie, která se v současnosti stává stále více aktuální, tedy o osobách bilingvních či osobách s OMJ. U této klientely se autorka práce zaměřila na specifika sluchového vnímání, konkrétně na fonemický sluch, témbrový sluch, sluchovou pozornost a v neposlední řadě na aktivní a pasivní slovní zásobu těchto jedinců vzhledem k materiálu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*.

Teoretická část práce byla rozdělena na čtyři hlavní oblasti. V první části se autorka zaměřila na teoretické základy problematiky osob bilingvních, multilingvních a osob s OMJ. Představen byl historický vývoj bilingvismu na našem území, a také byla popsána základní terminologie využívaná na našem území, představeny byly typy bilingvismu a typy bilingvních rodin a na závěr byly podány informace o významných kulturních odlišnostech v oblasti neverbální komunikace. Mezi hlavní oblasti dále patřil fonemický sluch, témbrový sluch, sluchová pozornost a slovní zásoba. Ve všech těchto kapitolách byl uveden stručný teoretický základ jednotlivých oblastí a následovalo seznámení s testovými materiály, které jsou v rámci fonemického sluchu, témbrového sluchu, sluchové pozornosti a slovní zásoby nejčastěji využívány.

V rámci výzkumného šetření bylo využito vybraných testových materiálů se zacílením na speciální schopnosti nastíněné v rámci teoretické části práce. K jejich vyhodnocení byl využit převážně kvantitativní výzkum s výskytem prvků výzkumu kvalitativního. Prvky kvalitativního výzkumu se ukázaly významné například při hodnocení výsledků získaných při šetření fonemického sluchu WM. Dále pak bylo kvalitativního výzkumu využito při popisu specifík vybraného dítěte vzhledem ke všem vyžitým testům.

Praktická část byla rozdělena do dvou významných oblastí. První z nich se zaměřovala na fonemický sluch, témbrový sluch a sluchovou pozornost, druhá pak na zhodnocení slovní zásoby dětí vzhledem ke slovní zásobě využitě v testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Výsledky získané v obou testech byly vyhodnoceny a následně porovnány. Srovnány byly jak výsledky jednotlivců, tak také výsledky obou vyšetřených skupin. Autorka dospěla k závěru, že výsledky jednotlivců v oblasti fonemického sluchu a sluchu témbrového

ne vždy spolu korespondují. Jedná se tedy o sluchové schopnosti, které se vyvíjejí samostatně. Sluchová pozornost se ukázala být významným faktorem při posouzení témbrového sluchu. Pokud mají být testy zaměřené na sluchové rozlišování validní, je nezbytné sledovat také oblast sluchové pozornosti.

Ovlivňování fonemického sluchu pomocí hudebních činností je možné, nutností je však propojení obou činností, tedy hudebních činností a činností pro rozvoj fonemického sluchu hloubkově. Propojením se zabývá Mgr. Kmentová, která dala vzniknout experimentální metodice a pracovním listům s názvem *Hudební činnosti v logopedické prevenci - Pracovní listy pro předmět Hudební činnosti v MŠ I, II* se kterými se autorka práce seznámila při absolvování semináře s názvem: *Hudební činnosti pro rozvoj fonemického sluchu předškolních dětí*. Právě zde můžeme nalézt možnosti rozvoje obou sledovaných schopností, tak aby docházelo ke vzájemnému propojení.

V části zaměřené na aktivní slovní zásobu vzhledem k testu *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí* bylo zjištěno, která slova jsou vhodná pro zařazení k vyšetření fonemického sluchu tímto testem u dětí bilingvních a dětí s OMJ, a která slova by bylo lepší vynechat, aby výsledky byly validní. Z vyšetření pasivní slovní zásoby u dětí bilingvních a dětí s OMJ pak vyplývá nevhodnost využití tohoto materiálu standardním způsobem u poloviny vyšetřených dětí.

Vzhledem k tomu, že oblast témbrového sluchu není v našich podmínkách příliš sledovanou oblastí, naše šetření přineslo nové poznatky, které tvoří základ pro další možné výzkumy v této problematice. Autorka si během zpracování práce prohloubila teoretické znalosti ve všech oblastech, kterými se práce zabývá. Při zpracování praktické části měla možnost pracovat s dětmi předškolního věku, pocházejících z bilingvních rodin či rodin s odlišným mateřským jazykem, což do jisté míry ovlivnilo její další směřování. Celkově pro ní bylo zpracování práce velice obohacující a přínosné.

V rámci práce bylo stanoveno hned několik výzkumných cílů. Domníváme se, že všechny cíle byly v průběhu práce naplněny a k jejich představení došlo v dostatečné míře v příslušných kapitolách.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY A PRAMENŮ

APPEL, R.; VERMEER, A. 1998. Speeding up second language vocabulary acquisition of minority children. *Language and Education*, **12**(3), s. 159-173. ISSN: 0950-0782.

ARSLAN, H.; RAŤÁ G. 2013. *Multicultural Education From Theory to Practice*. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing. 1st. ed., ISBN 1-4438-4740-2.

BAKER, C.; JONES S. P. 1998. *Encyclopedia of bilingualism and bilingual education*. 1st. ed., Philadelphia: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-362-1.

BAKER, C. 2000. *The Care and Education of Young Bilinguals: An Introduction for Professionals*. 2nd ed. Edition. Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-465-2.

BATTLE, D. E. 2012. *Communication disorders in multicultural and international populations*. 4th ed. St. Louis, Mo.: Elsevier/Mosby. ISBN 0323066992.

BISHOP, D.; LEONARD, L. B. 2000. *Speech and language impairments in children: causes, characteristics, intervention and outcome*. 1st. ed., Hove, East Sussex: Psychology Press. ISBN 0863775683.

CENOZ, J.; GENESEE, F. 1998. *Beyond bilingualism: multilingualism and multilingual education*. 1st. ed., Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-420-2.

CROSSE, K. 2007. *Introducing English as an additional language to young children: a practical handbook*. 1st ed., London: Paul Chapman. ISBN 9781412936118.

CVRČEK, V. 2015. et al. *Mluvnice současné češtiny I. Jak se píše a jak se mluví*. 2. vyd., Praha: Karolinum. ISBN: 978-80-246-2812-7.

ČERMÁK, F. 2011. *Jazyk a jazykověda: přehled a slovníky*. 4. vyd., V Karolinu 2., dopl. Praha: Karolinum. ISBN 978-80-246-1946-0.

DEVITO, J. A. 2008. *Základy mezilidské komunikace*. 6. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2018-0.

DURDILOVÁ, L.; KLENKOVÁ J. 2014. *Hodnocení slovní zásoby dětí před zahájením školní docházky*. 1. vyd., Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-770-0.

DVOŘÁK, J. 2007. *Logopedický slovník*. 3. vyd., upr. a rozš. Žďár nad Sázavou: Logopedické centrum. Logopaedia clinica. ISBN 978-80-902536-6-7.

GOMES H., et al. The development of auditory attention in children. *Frontiers in Bioscience* [online]. 2000, 1(5) [cit.31.3.2016]. s. 108–120 Dostupné z: <https://www.bioscience.org/2000/v5/d/gomes/fulltext.htm>

GROSJEAN, F. 2010. *Bilingual: life and reality*. 1st. ed., Cambridge, Mass.: Harvard University Press. ISBN 0674048873.

GILLON, G. T. 2007. *Phonological awareness: from research to practice*. 1st. ed., New York: Guilford Press. ISBN 1-59385-472-2.

HAMERS, J. F.; BLANC, M. H. 2000. *Bilingualism and bilingualism*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. ISBN 0-521-64843-2.

HARDING, E.; RILEY P. 2008. *Bilingvní rodina*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-358-1.

HARTL, P.; HARTLOVÁ H. 2010. *Velký psychologický slovník*. 4. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

HOFF, E. 2005. *Language development*. 3rd ed., Belmont, CA: Wadsworth/Thomson Learning. ISBN 0534641709.

HOFFMANN, Ch. YTSMA J. 2003. *Trilingualism in family, school, and community*. 1st ed., Buffalo: Multilingual Matters. ISBN 1-85359-692-2.

HOCHMAN, J. 2009. *Historical dictionary of the Czech state*. 2nd ed., Lanham: The Scarecrow Press. ISBN 0-8108-5648-4.

HOLAS, M. 1985. *Úvod do hudební diagnostiky: určeno pro učitele hudební výchovy, učitele hudební nauky na LŠU, učitele HV na SPgŠ*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

HORŇÁKOVÁ, K. et al. 2009. *Jak mluvit s dětmi: od narození do tří let*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-612-4.

CHRÁSKA, M. 2007. *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-1369-4.

JANOUSHKOVÁ, Z.; TITĚROVÁ, K. 2015. Není čeština jako čeština aneb Jak se to má s pojmy ve vzdělávání žáků s odlišným mateřským jazykem. In: rvp.cz [online]. 3. 3. 2015 [cit. 25. 2. 2016]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/s/Z/19605/NENI-CESTINA-JAKO-CESTINA--ANEB--JAK-SE-TO-MA-S-POJMY-VE-VZDELAVANI-ZAKU-S-ODLISNYM-MATERSKYM-JAZYKEM.html/>

KANTOR, J., et al. 2009. *Základy muzikoterapie*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2846-9.

KEREKRETIOVÁ, A. et al. 2009. *Základy logopédie*. 1. vyd., Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislavě. ISBN 978-80-223-2574-5.

KIRST-ASHMAN, K. K.; HULL, G. H. 2009. *Understanding generalist practice*. 5th ed. Belmont, CA: Brooks/Cole, Cengage Learning. ISBN 0495508217.

KLENKOVÁ, J. 2006. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 80-247-1110-9.

KODEJŠKA, M. 1991. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. 1. vyd. Praha: Karolinum.

KOLÁŘOVÁ, I. 2012. *Český jazyk: [pro studující učitelství 1. stupně základní školy]*. Vyd. 1. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3358-6.

KULHÁNKOVÁ, E.; MÁLKOVÁ, G. Fonematické uvědomování a jeho role ve vývoji gramotnosti. *E-psychologie* [online]. 2008, 4(2) [cit. 14. 3. 2016] s. 24 - 37. ISSN 1802-8853. Dostupné z: http://e-psycholog.eu/pdf/kulhankova_etal.pdf

LANGS, G. 2012. *Machine learning and interpretation in neuroimaging*. 1st ed., New York: Springer. ISBN 978-3-642-34712-2.

LEATHERS, D. G. 1997. *Successful nonverbal communication: principles and applications*. 3rd ed., Boston: Allyn and Bacon. ISBN 0205262309.

LECHTA, V. 1990. *Logopedické repertorium: teoretické východiská súčasnej logopédie, moderné prístupy k logopedickej starostlivosti o osoby s narušenou komunikačnou schopnosťou*. 1. vyd., Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

LECHTA, V. 2008. *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. 2. vyd., Praha: Portál. ISBN 978- 80- 7367-433-5.

LEMOS, Ch. C.; FENIMAN, M. R. Sustained Auditory Attention Ability Test (SAAAT) in seven-year-old children with cleft lip and palate. *Brazilian Journal of Otorhinolaryngology* [online]. 2010, **76**(2) [cit. 31.3.2016]. s. 199 – 205. ISSN 1808-8694. Dostupné z:

<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1808869415306303>

LEZAK, M. D. 2012. *Neuropsychological assessment*. 5th ed. Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-539552-5.

LÝSEK, F. 1956. *Hudebnost a zpěvnost mládeže ve světle výzkumů*. 1. vyd., Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

MCCARDLE, P.; HOFF, E et al. 2006. *Childhood Bilingualism: Research on Infancy through School Age*. 1st ed., Clevedon: Multilingual Matters. ISBN 1-85389-870-4.

MIKULÁŠTÍK, M. 2003. *Komunikační dovednosti v praxi*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-0650-4.

MLČÁKOVÁ, R. *Sluchové vnímání* In: VRBOVÁ, R. 2012. *Katalog posuzování míry speciálních vzdělávacích potřeb - část II*. 1. vyd. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-244-3056-0.

MOORE, D. R., et al. 2010. *Oxford Handbook of Auditory Science: Hearing*. 1st ed., Oxford: Oxford University Press. ISBN 978-0-19-923355-7.

MORGENSTERNOVÁ, M., et al. 2011. *Bilingvismus a interkulturní komunikace*. 1. vyd., Praha: Wolters Kluwer Česká republika. ISBN 978-80-7357-678-3.

NAKONEČNÝ, M. 1999. *Sociální psychologie*. 1. vyd., Praha: Academia. ISBN 8020006907.

NANDA, S.; WARMS, L. R. 2014. *Cultural Anthropology*. 11th ed., Belmont, CA: Cengage Learning - Wadsworth. ISBN 9781133948667.

NEKVAPIL, J., et al. 2009. *Mnohojazyčnost v České republice: základní informace = Multilingualism in the Czech Republic : basic information*. 1. vyd., Praha: NLN, Nakladatelství Lidové noviny. ISBN 978-80-7106-581-4.

NELEŠOVSKÁ, A. 2005. *Pedagogická komunikace v teorii a praxi: význam komunikace, vztah učitele k žákovi, komunikace ve škole, ukázky*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-0738-1.

OREL, M. 2012. *Psychopatologie*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3737-9.

PLAŇAVA, I. 2005. *Průvodce mezilidskou komunikací: přístupy - dovednosti - poruchy*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-0858-2.

PRŮCHA, J. 2011. *Dětská řeč a komunikace: poznatky vývojové psycholingvistiky*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-3603-7.

RADOSTNÝ, L. 2011. *Žáci s odlišným mateřským jazykem v českých školách*. 1. vyd., Praha: Meta - Sdružení pro příležitosti mladých migrantů. ISBN 978-80-254-9175-1.

REYNOLDS, C. R.; FLETCHER-JANZEN, E. 2002. *Concise encyclopedia of special education*. 2nd ed. New York: John Wiley & Sons. ISBN 0471392618.

ŘÍČAN, P.; KREJČÍŘOVÁ, D. 2006. *Dětská klinická psychologie*. 4., přeprac. a dopl. vyd. Praha: Grada. ISBN 80-247-1049-8.

SACKS, O. 2009. *Musicophilia: příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. 1. vyd., Praha: Dybbuk. ISBN 978-80-86862-92-7.

SAPIR, E.; IRVINE, J. T. 2002. *The psychology of culture: a course of lectures*. 2nd ed., with a New Introd., New York: Mouton de Gruyter. ISBN 3-11-017282-2.

SEASHORE, C. E. 1919. *Manual of instructions and interpretations for measures of musical talent*. Columbia Graphophone Company.

SHAPIRO, B. K., et al. 1998. *Specific reading disability: a view of the spectrum*. 1st ed., Timonium, Md.: York Press. ISBN 0912752459.

SHEEHY, N., et al. 1997. *Biographical dictionary of psychology*. 1st ed., New York: Routledge Reference. ISBN 0415099978.

SKUTNABB-KANGAS, T. 1981. *Bilingualism Or Not: The Education of Minorities*. 1st ed., Clevedon: Multilingual Matters.

SMITH, C.; STRICK L. 1999. *Learning disabilities A to Z: A Parent's Complete Guide to Learning Disabilities from Preschool to Adulthood*. 1st ed., United States: Free Press ISBN 978-0-684-82738-4.

SMOLÍK, F.; MÁLKOVÁ, G. 2014. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4240-3.

SODORO, J., et al. 2002. Assessment of phonological awareness: Review of Methods and Tools. *Educational Psychology Review* **14**(3), s. 223 – 260. ISSN: 1040-726X.

STRAIT, D. L., et al. Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention. *Developmental Cognitive Neuroscience* [online]. 2015, **12** [cit. 31.3.2016]. s. 94 – 104 ISSN 1878-9293. Dostupné z: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929315000146>

ŠIŠKOVÁ, T. 2001. *Menšiny a migranti v České republice: [my a oni v multikulturní společnosti 21. století]*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 80-7178-648-9.

ŠKODOVÁ, E.; MICHEK, F.; MORAVCOVÁ, M. 1995. *Hodnocení fonemického sluchu u předškolních dětí*. Praha: Realia.

ŠRONĚK, I. 2000. *Kultura v mezinárodním podnikání*. 1. vyd., Praha: Grada. ISBN 80-247-0012-3.

ŠTEFÁNIK, J. 1994. Bilingvizmus na pozadí dvou morfologicky odlišných typů jazyků. *Jazykovedný časopis*: Bratislava: Jazykovedný ústav Ľudovíta Štúra Slovenskej Akadémie Vied. **45(2)** 111. ISSN: 0021-5597.

ŠTEFÁNIK, J. *Bilingvismus* In: LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

ŠVANCAROVÁ, D.; KUCHARSKÁ, A. 2012. *Test rizika poruch čtení a psaní pro rané školáky*. 2., dopl. vyd., Praha: DYS-centrum Praha. ISBN 978-80-904494-9-7.

VACHUDOVÁ, E. 2012. *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. 1. vyd., Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta. ISBN 978-80-7290-586-7.

VITÁSKOVÁ, K. *Multikulturní prostředí* In: LECHTA, V. 2010. *Základy inkluzivní pedagogiky: dítě s postižením, narušením a ohrožením ve škole*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.

VITÁSKOVÁ, K.; PEUTELSCHMIEDOVÁ, A. 2005. *Logopedie*. Vyd. 1. Olomouc: UP. ISBN 80-244-1088-5.

WRIGHT, R. J. 2010. *Multifaceted assessment for early childhood education*. Los Angeles: SAGE Publications. ISBN 978-1412970150.

ZACHAROVÁ, E.; ŠIMÍČKOVÁ-ČÍŽKOVÁ, J. 2011. *Základy psychologie pro zdravotnické obory*. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4062-1.

ZELINKOVÁ, O. 2008. *Dyslexie v předškolním věku?*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-321-5.

ZELINKOVÁ, O.; ČEDÍK, M. 2013. *Mám dyslexii: průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. 1. vyd., Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0349-0.

SEZNAM TABULEK

Tab. 1 Bodová norma v rámci jednotlivých disitinktivních rysů.....	29
Tab. 2 Vývoj aktivní slovní zásoby – kvantitativní hledisko	41
Tab. 3 Hodnotící škála – sluchová pozornost dítěte v jednotlivých úkolech	49
Tab. 4 Hodnotící škála – celková sluchová pozornost.....	49
Tab. 5 Testovaná skupina – věk, pohlaví, jazykového prostředí	52
Tab. 6 Bližší specifikace kombinovaných a jiných postižení	55
Tab. 7 Kvalitativní a kvantitativní výsledky testu WM – jednotlivci.....	58
Tab. 8 Hodnotící škála – rychlost a správnost reakce na změnu tónu.....	59
Tab. 9 Hodnotící škála – celkové hodnocení tónového sluchu	59
Tab. 10 Porovnání výsledků testu fonemického sluchu a testu tónového sluchu.....	61
Tab. 11 Hodnotící škála aktivní slovní zásoby	68
Tab. 12 Nejsnazší a nejobtížnější slova při hodnocení aktivní slovní zásoby	70

SEZNAM GRAFŮ

Graf 1 Jazykové složení testované skupiny	53
Graf 2 NKS a jiné poruchy u dětí z porovnávací skupiny	54
Graf 3 Správnost rozlišení tónů v jednotlivých melodiích – dětí bilingvních a dětí s OMJ	60
Graf 4 Celková sluchová pozornost – děti bilingvní a s OMJ	62
Graf 5 Správnost rozlišení tónů v jednotlivých melodiích – děti s NKS či jiným postižením.	63
Graf 6 Celková sluchová pozornost – Děti s NKS či jiným postižením	64
Graf 7 Pasivní slovní zásoba u nejtěžších slov z aktivní slovní zásoby	71
Graf 8 Celková pasivní slovní zásoba – procentuální úspěšnost jednotlivců	72

SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK

ADHD – (Attention-Deficit Hyperaktivity Disorder) - porucha pozornosti s hyperaktivitou

Apod. – a podobně

CREVT–2 – (Comprehensive Receptive and Expressive Vocabulary test – 2nd Edition) -

Test aktivní a pasivní slovní zásoby

ČR – Česká Republika

Et al. – (et alii) a kolektiv

EVT–2 – (Expressive Vocabulary Test, 2nd ed.) Test aktivní slovní zásoby 2. vydání

MR – mentální retardace

MŠ – mateřská škola

NKS – narušená komunikační schopnost

Např. - například

n. l. – našeho letopočtu

OMJ – odlišný mateřský jazyk

OPV – opožděný psychomotorický vývoj

OVŘ – opožděný vývoj řeči

PedF – Pedagogická fakulta

PPVT–4 – (Peabody Picture Vocabulary test – 4th, ed) Test pasivní slovní zásoby 4. vydání

S. - strana

SAAAT – (The Sustained Auditory Attention Ability Test) Test měřící sluchovou pozornost

Tzv. – takzvaný, takzvaně

UK – Univerzita Karlova

Test WM – Test fonemické diferenciacie vytvořen Wepmanem pro české prostředí upraven

Matějčkem

ZŠ – základní škola

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1 Zkouška sluchového rozlišování WM

Příloha č. 2 Test témbrového sluchu – zadání a záznamové tabulky

Příloha č. 3 Obrázkový materiál k testu témbrového sluchu

Příloha č. 4 Výsledky témbrového sluchu jednotlivců – dílčí úkoly

Příloha č. 5 Porovnání výsledků testu fonematického sluchu a témbrového sluchu – děti s NKS
či jiným postižením

Příloha č. 6 Seznam slov k vyšetření slovní zásoby a záznamová tabulka

Příloha č. 7 Obrázkový materiál k vyšetření slovní zásoby

Příloha č. 1 Zkouška sluchového rozlišování WM

Zkouška sluchového rozlišování – WM

Zkouška má ukázat, jak je u dítěte rozvinuta schopnost rozlišovat sluchem zvuky mluvené řeči. Slova ve dvojici vyslovujeme zřetelně, ale nijak zvlášť je nezdůrazňujeme. Tak např. ve slabikách „dy“ a „di“ vyslovujeme „d“ a „d“, ale nesnažíme se s zdůrazňovat „y“ a „i“. Mezi jednotlivými slovy ve dvojici je pauza asi 1 sekundu. Dítě pak vždy ohlásí, byla-li obě slova stejná, nebo nestejná. Experimentátor odpověď zaznamená a přejde k další dvojici. Zkoušku dítěti uvedeme jako „zajímavou hru, kterou si teď zahrajeme. Budeme mluvit zvláštní cizí řečí, kde jsou docela jiná slova než v češtině. Já ti vždy řeknu dvě taková cizí slova za sebou a ty mi řekneš, zdali znějí stejně nebo nestejně. Napřed si to zkusíme“. Na to uvedeme tři zácvičné dvojice slov; truf – traf, klaš – klaš, slem – slek.

Jestliže dá dítě nesprávnou odpověď, upozorníme je na to a dvojici slov znovu zopakujeme. Účelem zácviků je, aby dítě pochopilo, o co ve zkoušce jde.

Pak přejdeme k vlastní zkoušce. Jestliže dá dítě v zkoušce nesprávnou odpověď, už je na chybu neupozorňujeme a neměníme způsob přednesu.

	stejně	nestejně		stejně	nestejně
x pní – pní	_____	_____	x ptýl – ptýl	_____	_____
x zban – zban	_____	_____	dýnt – dýnt	_____	_____
fraš – flaš	_____	_____	štím – štým	_____	_____
bram – pram	_____	_____	x nyvl x nyvl	_____	_____
žlef – šlef	_____	_____	tírp – tyrp	_____	_____
tmes – dmes	_____	_____	šnyp – šnip	_____	_____
x tost – tost	_____	_____	ždys – ždis	_____	_____
vžep – všep	_____	_____	nýst – níst	_____	_____
kvěš – kveš	_____	_____	x mnět – mně	_____	_____
šťel – štel	_____	_____	peř – pjeř	_____	_____
			celkem správných odpovědí:	_____	

x značí stejná slova ve dvojici

vyšetřil:

Příloha č. 2 Test témbrového sluchu – zadání a záznamové tabulky

Přípravná fáze:

Examinátor: *Budu Ti pouštět písničku Vyletěla holubička ze skály.*

Examinátor dítěti zazpívá první sloku písně nebo pustí stopu 1 na CD. Možný rozhovor s dítětem o písni. Examinátor položí před dítě obrázek dívky a klavíristky.

*Ted' ti pustím písničku znovu. Na začátku ji bude zpívat holčička a po chvílce začne hrát klavír. Dáme si **oba** prst na holčičku a až uslyšíme klavír, přeskočíme prstem na klavír.*

Examinátor pustí stopu 2. Na změnu reaguje pokud možno až po dítěti, pochválí. Pokud dítě adekvátně nereaguje: *Zpívá ještě holčička? Ne, už slyšíme klavír, tak na něj ukážeme.* Nabídne dítěti, jestli si to chce zkusit ještě jednou.

Test:

Examinátor předloží před dítě obrázek zpěvačky a zpěváka.

Ted' bude stejnou písničku zpívat paní a pak ji vystřídá pán. Dej si prst na obrázek paní a počkej, až uslyšíš pána, ukaž na něj. Examinátor pustí stopu 3.

Examinátor vymění obrázek zpěváka za obrázek se zobcovou flétnou.

Ted' bude zase na začátku zpívat paní, ale bude zpívat jenom áá (examinátor předvede zpěv část melodie zpívaný na vokál), jako kdyby zapomněla slova. A pak ji vystřídá flétna. Až uslyšíš flétnu, přeskočíš zase prstem z paní na flétnu. Examinátor pustí stopu 4.

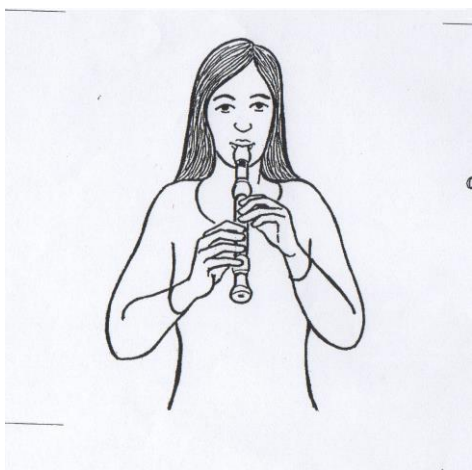
Examinátor předloží před dítě obrázky se zobcovou flétnou a houslemi.

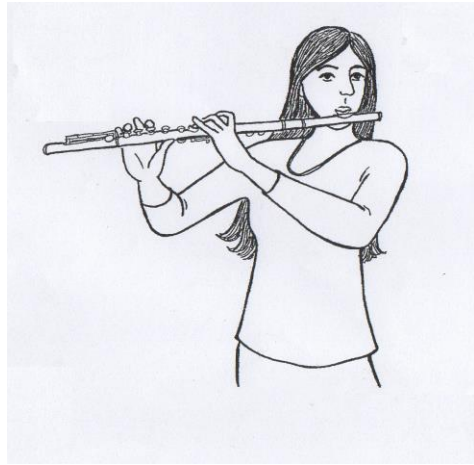
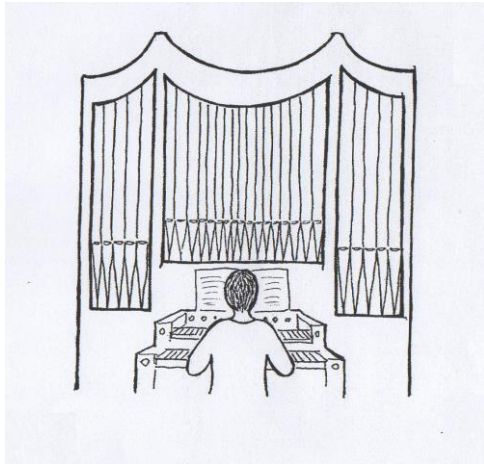
Flétna ted' bude hrát na začátku a pak ji vystřídají housle. Dej prst na flétnu, až uslyšíš housle, ukážeš na ně. Examinátor pustí stopu 5.

Examinátor předloží před dítě obrázky se zobcovou s houslemi a varhanami.

Ted' budou hrát na začátku housle a pak je vystřídají varhany. To je takový velký nástroj, většinou je v kostele. Až uslyšíš, že přestaly hrát housle, ukaž na varhany. Examinátor pustí stopu 6.

Příloha č. 3 Obrázkový materiál k testu témbrového sluchu





Příloha č. 4 Výsledky témbrového sluchu jednotlivců – dílčí úkoly

Kód dítěte	Úkoly témbrového sluchu							
	1	2	3	4	5	6	7	8
03S1	4	4	3	4	4	4	3	2
05S2	4	4	2	4	4	4	2	4
11A1	4	4	4	4	4	4	2	2
13L1	4	4	4	4	4	4	4	2
06S1	2	4	2	4	4	2	3	4
10A2	4	4	4	4	4	4	2	4
09A2	4	4	4	4	4	4	2	2
08A1	4	4	2	4	4	4	4	4
02S1	4	4	4	4	4	4	2	4
07S2	4	4	4	4	4	4	3	4
12L1	4	4	4	4	4	4	4	4
16O2	4	4	4	4	4	4	3	2
14L2	4	4	4	4	3	4	3	3
04S2	4	4	4	2	4	4	4	4
01S1	4	2	4	4	4	4	3	4
15O1	1	1	3	1	1	1	3	1

Příloha č. 5 Porovnání výsledků testu fonemického sluchu a ténbrového sluchu – děti s NKS
či jiným postižením

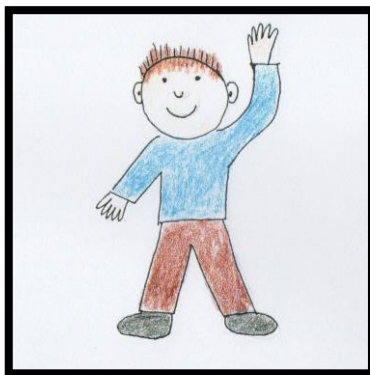
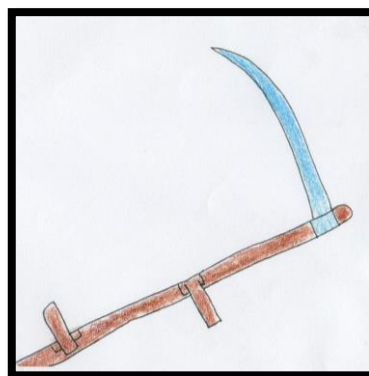
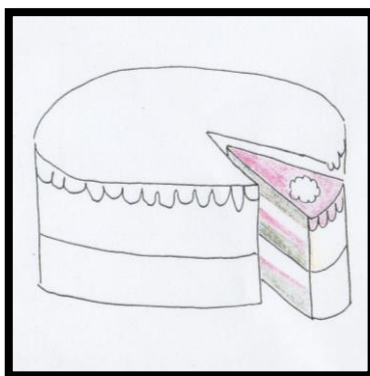
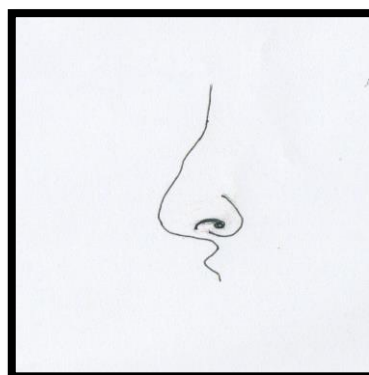
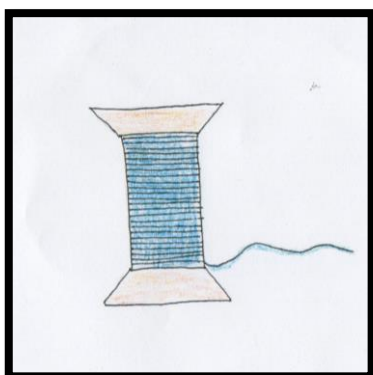
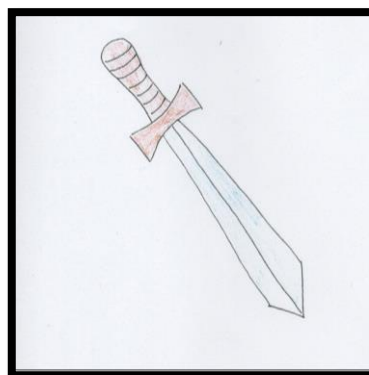
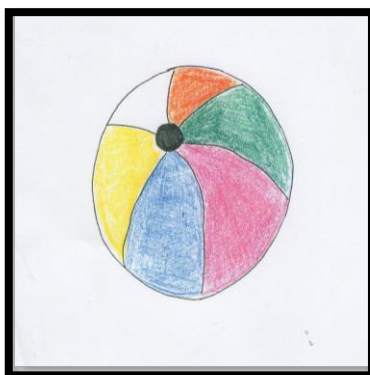
Kód dítěte	Výsledky – fonemický sluch	Výsledky – ténbrový sluch	
		počet bodů	úroveň
Kristýna	58 %	29	3
Zuzana	89 %	28	2
Alex	68 %	28	2
Max	26 %	25	2
Vilém	47 %	30	3
Matěj	79 %	29	3
Max 2	42 %	8	1
Samuel	26 %	26	2
David	58 %	27	2
Adrian	26 %	29	3
Magdaléna	53 %	27	2
Matylda	58 %	28	2
Adam	89 %	32	4
David	26 %	8	1
Tereza	63 %	32	4
Rozalie	89 %	28	2
Jan	89 %	29	3
Vasilina	95 %	32	4
Jan 2	79 %	31	3
Lucie	79 %	30	3
Bára	79 %	31	3
Karolína	89 %	31	3

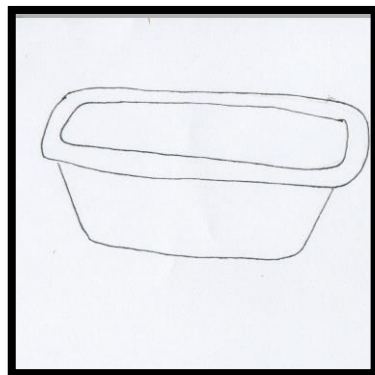
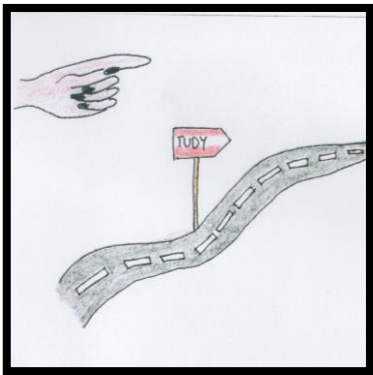
Příloha č. 6 Seznam slov k vyšetření slovní zásoby a záznamová tabulka

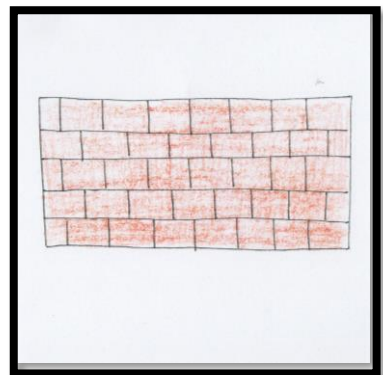
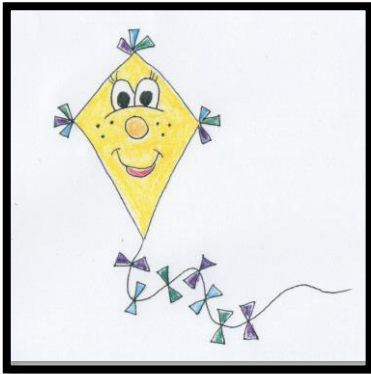
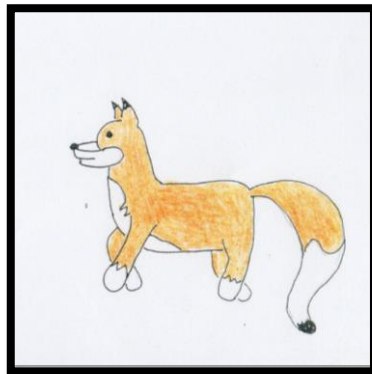
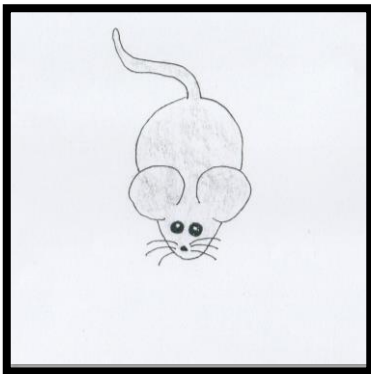
slovo	Aktivní zásoba	Pasivní zásoba	slovo	Aktivní zásoba	Pasivní zásoba	slovo	Aktivní zásoba	Pasivní zásoba
1. Rýč			32. Sud			63. Dům		
2. Míč			33. Sad			64. Dým		
3. Meč			34. Salám			65. Vozy		
4. Nitě			35. Salát			66. Vosy		
5. Dítě			36. Zeď			67. Bosa		
6. Nos			37. Sed'			68. Basa		
7. Kos			38. Duha			69. Husa		
8. Kus			39. Tuha			70. Pusa		
9. Kosa			40. Pálí			71. myje		
10. Koza			41. Balí			72. šije		
11. Mává			42. Tužka			73. míček		
12. Dává			43. Taška			74. máček		
13. Tudy			44. Zívá			75. bolí		
14. Dudy			45. Dívá			76. solí		
15. Kape			46. Jáma			77. pec		
16. Kope			47. Máma			78. pac		
17. Koupe			48. Buben			79. kost		
18. houpe			49. Pupen			80. most		
19. Chata			50. Pas			81. miska		
20. Vata			51. Pes			82. maska		
21. Vana			52. Les			83. bába		
22. Pije			53. Cop			84. žába		
23. Bije			54. Cep			85. pere		
24. Veze			55. Mete			86. bere		
25. Vede			56. Mele			87. bumbá		
26. Jede			57. Dělo			88. pumpa		
27. Muška			58. Tělo			89. boty		
28. Myška			59. Pata			90. noty		
29. Liška			60. Padá			91. táta		
30. Mrak			61. Mouka			92. teta		
31. Drak			62. Louka			93. vrána		

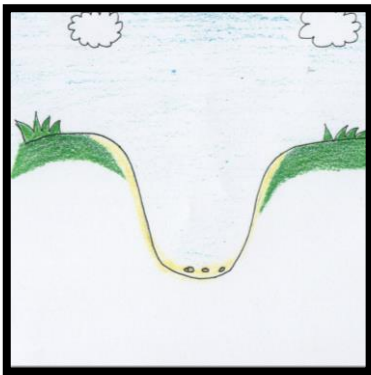
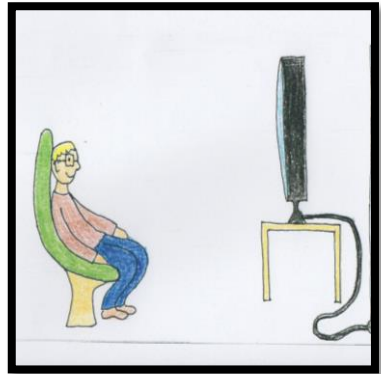
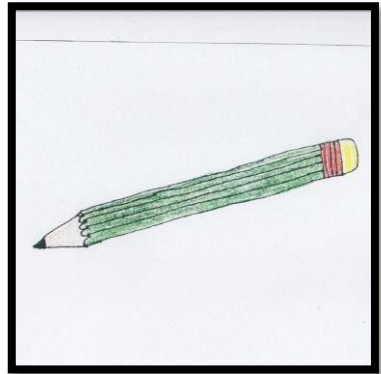
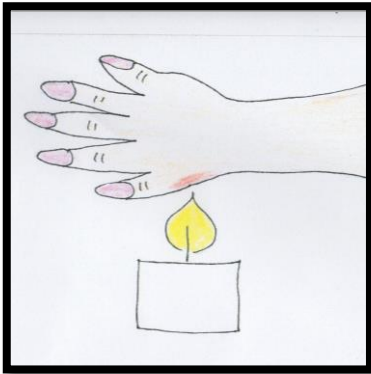
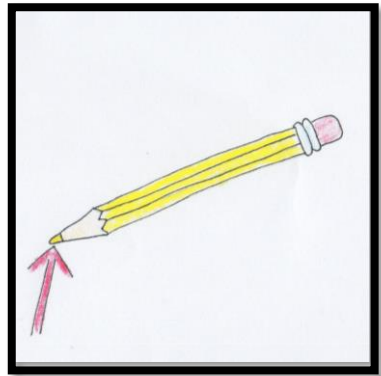
slovo	Aktivní zásoba	Pasivní zásoba
94. brána		
95. lak		
96. luk		
97. puk		
98. nohy		
99. rohy		
100. lípa		
101. kupa		
102. houby		
103. metr		

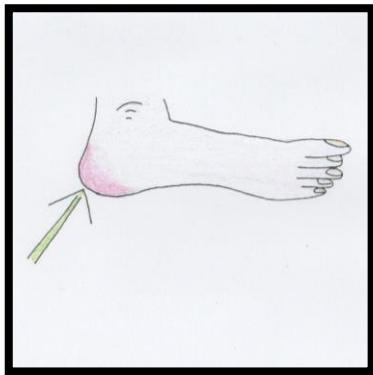
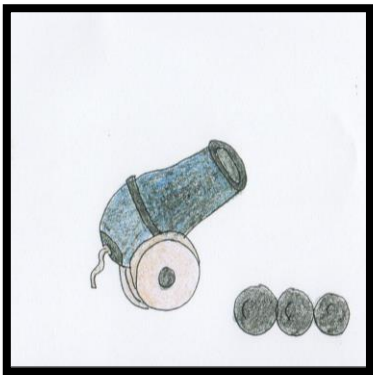
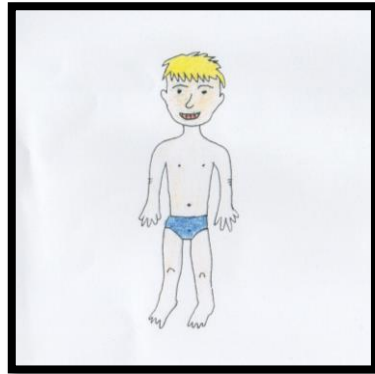
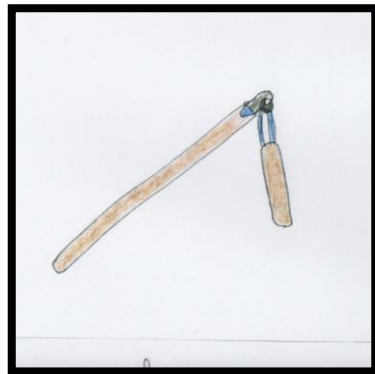
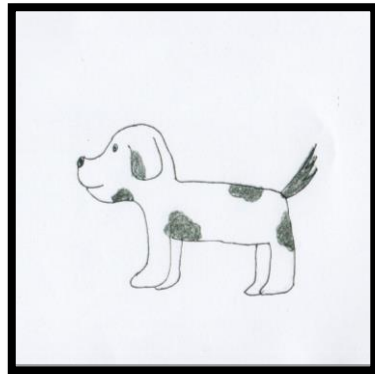
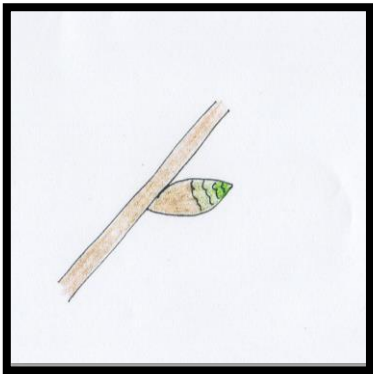
Příloha č. 7 Obrázkový materiál k vyšetření slovní zásoby

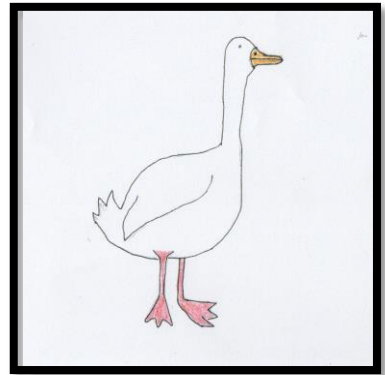
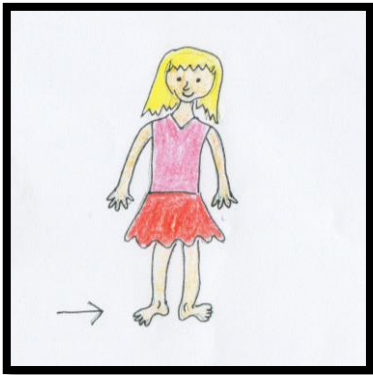
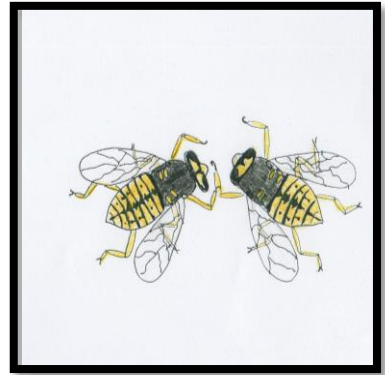


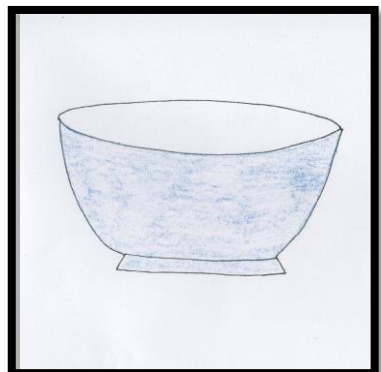
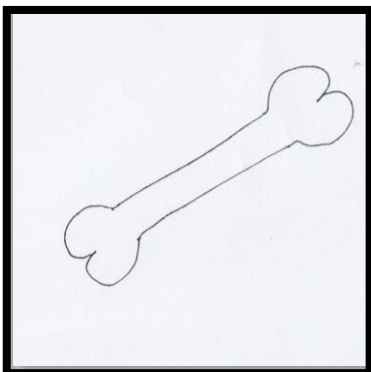
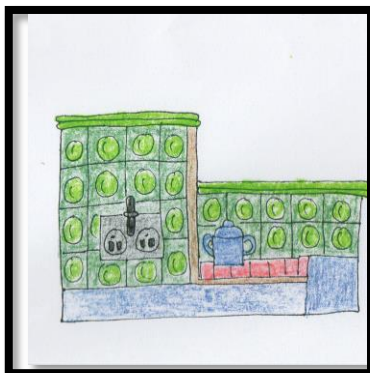
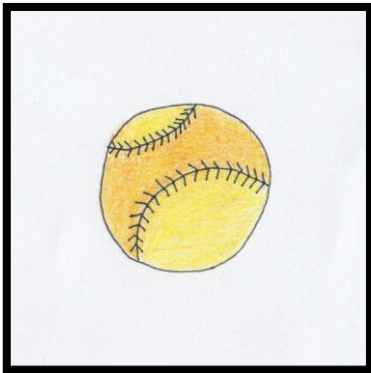


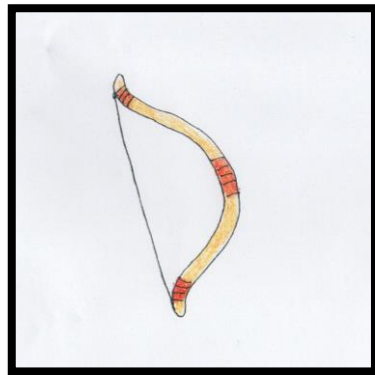
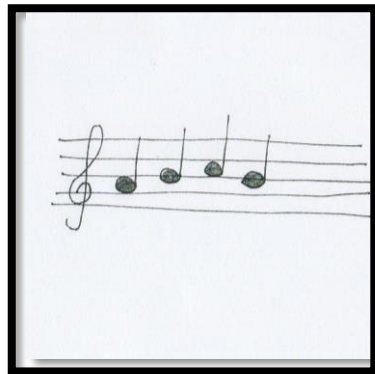
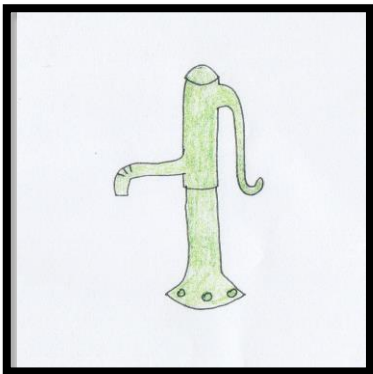
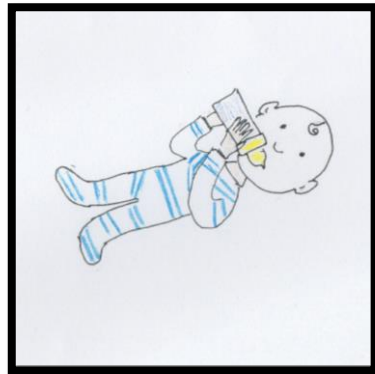


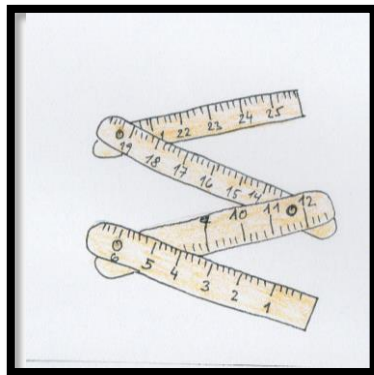
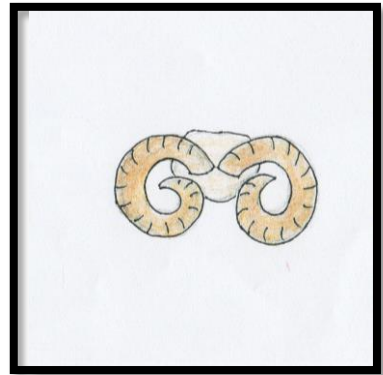












ANOTACE

Jméno a příjmení:	Anna Zvěřinová
Katedra:	Ústav speciálněpedagogických studií
Vedoucí práce:	Mgr. Milena Kmentová
Rok obhajoby:	2016

Název práce:	Fonematický a témbrový sluch u bilingvních dětí a dětí s odlišným mateřským jazykem
Název v angličtině:	The Phonemic and Timbre Perception at Bilingual Children and Children with Different Mother Tongue
Anotace práce:	Diplomová práce se zaměřuje na specifickou oblast fonematického a témbrového sluch u dětí bilingvních a dětí s odlišným mateřským jazykem. Práce je rozdělena na dvě stěžejní části obsahující teoretická východiska a praktický výzkum. V praktické části byly sledovány 4 oblasti –fonematický sluch, témbrový sluch, sluchová pozornost a aktivní a pasivní slovní zásoba vzhledem k vybranému testu. Součástí praktické části je vyšetření skupiny dětí bilingvních a dětí s OMJ vybranými testovými materiály ze zmíněných oblastí. Cílem práce je zjistit, jaký vztah spolu mají fonematický a témbrový sluch.
Klíčová slova:	Fonematický sluch, témbrový sluch, sluchová pozornost, aktivní slovní zásoba, pasivní slovní zásoba, odlišný mateřský jazyk, bilingvismus, testové metody
Anotace v angličtině:	This thesis is specifically concerned with phonemic awareness and timbre perception in bilingual children and children with different mother tongue. Two fundamental parts of this study cover the theoretical basis and the practical research. The research part of this study focuses on 4 major areas: phonemic awareness, timbre perception, auditory attention, and active and passive vocabulary, depending on the chosen test. This involves the examination of bilingual children and children with different mother tongue using the examination materials and methods from the above mentioned areas. The aim of this thesis is to determine the relationship between the phonemic awareness and timbre perception.
Klíčová slova v angličtině:	Phonemic awareness, timbre perception, auditory attention, active vocabulary, passive vocabulary, English as an Additional Language, bilingualism, test methods
Přílohy vázané v práci	Příloha č. 1 Zkouška sluchového rozlišování WM Příloha č. 2 Test témbrového sluchu – zadání a záznamové tabulky Příloha č. 3 Obrázkový materiál k testu témbrového sluchu

	<p>Příloha č. 4 Výsledky témbrového sluchu jednotlivců – dílčí úkoly</p> <p>Příloha č. 5 Porovnání výsledků testu fonemického sluchu a témbrového sluchu – děti s NKS či jiným postižením</p> <p>Příloha č. 6 Seznam slov k vyšetření slovní zásoby a záznamová tabulka</p> <p>Příloha č. 7 Obrázkový materiál k vyšetření slovní zásoby</p>
Rozsah práce:	93 stran + 18 stran příloh
Jazyk práce:	Český jazyk