

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Pedagogická fakulta

Ústav speciálněpedagogických studií

Karolína Surovcová

III.ročník – prezenční studium

Obor: Speciální pedagogika předškolního věku

**HRA NA HUDEBNÍ NÁSTROJ A VYBRANÉ SPECIFICKY
ZAMĚŘENÉ SCHOPNOSTI U DĚTÍ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU**

Bakalářská práce

Vedoucí práce: Mgr. Renata Mlčáková, Ph.D.

Olomouc 2010

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci vypracovala samostatně, za pomoci uvedené literatury, která je zveřejněna v kapitole Seznam literatury.

Ve Valašské Senici 29. 3. 2010

.....

Děkuji za pomoc a odborné vedení, za neocenitelné rady a podporu při zpracování, mé vedoucí bakalářské práce, paní Mgr. Renatě Mlčákové, Ph.D.

Dále děkuji vedení obou základních uměleckých škol v olomouckém kraji. Také děkuji vedení mateřské školy na Olomoucku a Hornolidečsku, za porozumění, pomoc, ochotu a vstřícnost, při provádění praktické části bakalářské práce v jejich zařízení.

Poděkování také patří rodičům dětí v uvedených mateřských školách, kteří mi umožnili provést zkoušku u svých dětí.

OBSAH

| | |
|---|-----------|
| ÚVOD | 6 |
| I TEORETICKÁ ČÁST | 8 |
| 1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU | 8 |
| 1.1 ŠKOLNÍ ZRALOST | 11 |
| 1.1.2 TESTY ŠKOLNÍ ZRALOSTI | 13 |
| 2 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA KE ČTENÍ A PSANÍ | 15 |
| 2.1 OBDOBÍ PŘÍPRAVY NA VLASTNÍ PSANÍ | 15 |
| 2.2 OBDOBÍ PŘÍPRAVY NA VLASTNÍ ČTENÍ | 15 |
| 2.2.1 <i>Sluchová analýza a syntéza</i> | 17 |
| 2.3 FUNKCE DŮLEŽITÉ PRO OSVOJENÍ ČTENÍ A PSANÍ..... | 19 |
| 2.3.1 <i>Čtení a funkce hemisfér</i> | 24 |
| 3 HRA NA HUDEBNÍ NÁSTROJ | 26 |
| 3.1 VYBRANÉ HUDEBNÍ POJMY A PROZÓDICKÉ FAKTORY | 27 |
| 4 FONOLOGICKÉ PROCESY | 30 |
| 4.1 VÝVOJ FONOLOGICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ..... | 31 |
| 4.2 ROZVOJ FONOLOGICKÉHO UVĚDOMOVÁNÍ | 31 |
| II PRAKTICKÁ ČÁST | 33 |
| 5 METODIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ | 33 |
| 5.1 CÍL PRÁCE, STANOVENÍ PROBLÉMU, HYPOTÉZY | 33 |
| 5.2 VÝZKUMNÉ METODY | 33 |
| 5.2.1 <i>Dotazník pro rodiče</i> | 34 |
| 5.2.2 <i>Zkouška sluchové analýzy a syntézy podle Matějčka</i> | 36 |
| 5.2.2.1 <i>Naše modifikace zkoušky sluchové analýzy a syntézy</i> | 37 |
| 5.3 ORGANIZACE ŠETŘENÍ..... | 39 |
| 5.4 CHARAKTERISTIKA SOUBORU | 41 |
| 6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ | 44 |
| 6.1 VYHODNOCENÍ DOTAZNÍKU PRO RODIČE | 44 |

| | | |
|----------|---|-----------|
| 6.2 | VYHODNOCENÍ ZKOUŠKY SLUCHOVÉ ANALÝZY A SYNTÉZY HLÁSKOVÉ A SLABIČNÉ STRUKTURY SLOVA..... | 50 |
| 7 | ANALÝZA VÝSLEDKŮ..... | 53 |
| | ZÁVĚR..... | 59 |
| | SEZNAM LITERATURY..... | 60 |
| | SEZNAM PŘÍLOH | 62 |
| | ANOTACE | |

ÚVOD

Cílem bakalářské práce bylo vyšetřit schopnosti sluchové analýzy a syntézy slova u dětí předškolního věku sledovaného souboru. Vyšetřili jsme sluchovou analýzu a syntézu slova u předškolních dětí, které hrají na nějaký hudební nástroj, navštěvují základní uměleckou školu. Také jsme zkoušku sluchové analýzy a syntézy vyšetřili u dětí předškolního věku, které nehrají na žádný hudební nástroj. Výsledky ve sluchové analýze a syntéze slova dětí hrajících na hudební nástroj a dětí nehrajících na žádný hudební nástroj jsme porovnali.

Pro srovnání sluchové analýzy a syntézy slova u dětí předškolního věku jsme si vybrali čtyři instituce. Dvě základní umělecké školy na Olomoucku, jednu mateřskou školu taktéž na Olomoucku a jednu mateřskou školu na Hornolidečsku.

Bakalářská práce se skládá ze sedmi kapitol. Člení se na teoretickou a praktickou část. Obsahem teoretické části je charakteristika dítěte předškolního věku, předškolní příprava ke čtení a psaní, hra na hudební nástroj a fonologické procesy.

V praktické části bakalářské práce jsme modifikovali zkoušku sluchové analýzy a syntézy slova. Zkouška se skládala ze čtyř částí. Pozorovali jsme slabičnou analýzu a syntézu slova a hláskovou analýzu a syntézu slova. Charakterizovali jsme metodiku empirického šetření, zpracovali a analyzovali jsme výsledky šetření.

Hudba, hra na hudební nástroj, tanec nebo zpěv pozitivně působí na celou osobnost člověka. Tyto činnosti se často stávají zálibou a někteří lidé si bez nich svůj život neumí představit. Díky hře na hudební nástroj se děti učí určitým pravidlům, cvičí svou pozornost, koncentraci, paměť. Zlepšuje se i jemná motorika. Hra na dechové nástroje příznivě ovlivňuje a podporuje správné dýchání a hospodaření s dechem.

Já sama mám k hudbě velmi blízko, a proto jsem si vybrala toto téma. Již od dětství hraji na zobcovou flétnu. Zálibu jsem našla též ve hře na klavír a kytaru. Od střední školy hraji na příčnou flétnu a tuto zálibu uplatňuji ve hře ve Velkém dechovém orchestru mladých ve Zlíně. Má záliba hry na dechové nástroje se rozšířila i na hru na klarinet a saxofon.

Svoji dovednost předávám dál, a to tak, že se věnuji předškolním dětem a jejich hře na zobcovou flétnu.

Mě osobně hudba „něčím tajemným“ naplňuje a obohacuje můj život. Myslím si, že život bez hudby by byl příliš prázdný. A nejen proto je důležité, abychom hudbu a hru na hudební nástroje vůbec u dětí podporovali a rozvíjeli ji v nich.

I TEORETICKÁ ČÁST

1 DÍTĚ PŘEDŠKOLNÍHO VĚKU

Předškolní dítě je dítě ve věku 3-6 let (Dvořák, 2001).

Předškolní věk je typický věk hry, která je převládající a nejdůležitější činností dítěte v té době (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Předškolní období trvá od 3 do 6-7 let. Konec této fáze není určen jen fyzickým věkem, ale především sociálně, nástupem do školy. Ten s věkem dítěte sice souvisí, ale může oscilovat v rozmezí jednoho, eventuálně i více let (Vágnerová, 2005).

Předškolní věk má dvě rozmezí, která jsou dána novým sociálním zařazením dítěte. Na samém začátku, mezi třetím a čtvrtým rokem, je to vstup do mateřské školy a na konci, po dovršení šestého roku, nástup do základní školy. Název pro toto období není jednotný. V literatuře se můžeme setkat s pojmem „předškolní dětství“ (Kuric, 1986 In Šimíčková Čížková a kol., 2005) nebo „druhé dětství“ (Příhoda, 1967 In Šimíčková Čížková a kol., 2005). Štefanovič (1980, In Šimíčková Čížková a kol., 2005) používá názvu „starší předškolní věk“.

Ve věku od tří do šesti let se změní tělesná konstituce dítěte. Typická baculatost v předchozím období se mění ve štíhlost a vznikají disproporce mezi růstem končetin, trupu a hlavy. Koncem předškolního věku probíhá „perioda růstu“, mluvíme o období vytáhlosti. Pokračuje osifikace kostí, zhruba ve věku šesti let se dovršuje osifikace zápěstních kůstek, což má význam pro rozvoj jemné motoriky (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

V předškolním období dochází k velmi výraznému **rozvoji motoriky**. **Hrubá motorika** se zdokonaluje. Na počátku tohoto období jsou pohyby ještě málo koordinované, ale v průběhu se chůze automatizuje. Běhání, skákání, pohyb po nerovném terénu se také zdokonaluje. Koncem tohoto období je dítě schopno zvládat činnosti, které již vyžadují složitou pohybovou koordinaci, např. jízda na koloběžce, kole, bruslení, lyžování, plavání. Pohyb zůstává neustále nejpřirozenější potřebou dítěte (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Rozvoj **jemné motoriky** umožňuje dětem manipulaci s tužkou, nůžkami, jíst příborem, házet a chytat míč, rozvíjí se manuální zručnost. Po čtvrtém roce se vyhraňuje převaha jedné ruky (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Poznávací procesy se u dítěte předškolního věku vyvíjejí velmi intenzivně. (Šimíčková Čížková a kol., 2005). Poznávání je v tomto věku zaměřeno na nejbližší svět a pravidla, která v něm platí. Mění se způsob, jakým dítě poznává, ale nejde o zásadní, kvalitativní proměnu poznávacích strategií (Vágnerová, 2005).

Vnímání převládá synkretické (celistvé), při němž dítě nevyčleňuje podstatné části předmětů, které upoutaly jeho pozornost a především ty předměty, které mají vztah k činnosti. Dítě začíná rozlišovat doplňkové barvy. Sluchově je schopno analyzovat zvuky různých zdrojů. Zpřesňuje se čichové a chuťové vnímání. Hmatem dovede rozlišit vlastnosti předmětu, ale také je pojmenovat. Vnímání je aktivní, je spojeno s aktivní činností a s experimentováním (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Paměť podle Vágnerové, Valentové (2004) je konkrétní a mimovolná. První projevy úmyslné paměti se projevují koncem předškolního věku. Prevládá paměť mechanická, avšak rozvíjí se už paměť slovně logická (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Pozornost je na začátku ještě nestálá a přelétavá, s postupujícím věkem se dítě lépe a déle soustředí, vytvářejí se počátky úmyslné pozornosti (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Představivost je obohacována vnímáním. Vybavování představ je plynulejší. Intenzivně se rozvíjejí fantazijní představy, uplatňují se i ve výtvarném projevu. Představivost se uplatňuje v námětových hrách, ale i mimo ně, v reálných životních situacích (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

V **myšlení**, dochází k velmi výrazné vývojové změně. Z předpojmového myšlení dítě přechází v myšlení názorné, intuitivní. Myšlení je stále egocentrické, dítě má obtíže s uvědomováním si názoru druhého. Třídí předměty podle jednoho rysu. Rozvíjí se také pojmové myšlení, zde už dítě začíná používat prvky analýzy, syntézy a srovnávání (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Předškolní věk je dále obdobím rychlého rozvoje **řeči** – na konci tohoto období již děti mluví obvykle artikulačně správně, spontánně

používají i dlouhá souvětí a většina dětí zná už celou řadu říkanek, písniček a pohádek. Rychlý rozvoj řeči v předškolním věku umožňuje i růst poznatků o okolním světě. Důležitý pokrok dítěte v předškolním období je však také v tom, že dítě nejen rozšiřuje svou slovní zásobu a znalost gramatických pravidel, ale také že začíná účinně užívat řeči k regulaci svého chování – zprvu (kolem 3 let) si instrukce hlasitě opakuje, později (asi od 4-5 roků) se řídí podle „vnitřní řeči“, bez hlasitého vyjadřování svých záměrů (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Jazyk je chápán a používán na úrovni, která odpovídá stupni rozvoje poznávacích procesů. Informace získané v rámci verbální komunikace jsou zpracovány způsobem odpovídajícím úrovni myšlení určitého jedince. Novým slovům se učí v rámci daného kontextu. Zlepšuje se pochopení mnohočetného významu slov (Vágnerová, 2005).

Dítě zajímá příčina, ptají se „proč“. V předškolním věku si osvojí 2000 až 2500 nových výrazů, jeho celkový slovní fond obsahuje v šesti letech 3000 až 4000 slov (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Předškolní děti často nedovedou některá obtížnější slova ani správně zopakovat, natož aby věděly, z jakých hlásek či slabik se takové slovo skládá. Řeč vnímají globálně, analyzovat zvukovou podobu projevu se musí teprve naučit. Pětileté děti dovedou rozlišit pouze hlásky na počátku nebo na konci slova (Vágnerová, 2005).

Důležitým ukazatelem vývoje předškolního dítěte je **sociální a emoční vývoj**. Hlavní činností, ve které probíhá proces **socializace**, je hra. Hra odráží složité vztahy mezi dítětem a jeho životním prostředím, uplatňuje se v ní práce i učení. Hra je významným socializačním a motivačním činitelem, je základní psychickou potřebou. Hra je ukazatelem vývojové úrovně dítěte, umožní nám pozorovat vývojové zvláštnosti (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Socializace a individualizace, tj. rozvoj osobnosti jedince, probíhá v interakci, dítě rozvíjí svou individualitu v kontaktu s jinými lidmi (Vágnerová, 2005).

V tomto věkovém období dítě zpravidla navštěvuje mateřskou školu, která jej postupně připravuje na vstup do školy. Základem stále zůstává

rodinná výchova, na které mateřská škola staví a která napomáhá dalšímu rozvoji dítěte (Vágnerová, 2000 In Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

V předškolním věku se však už také dítě začíná v mnoha směrech připravovat na školu. Jeho samostatnost se dále rozšiřuje, i když stále ještě potřebuje individuální vedení (pokyn celé skupince dětí velmi často nestačí). Je hodně pohyblivé a jeho pozornost se jen pomalu stává trvalejší a aktivnější (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě v tomto věku je obvykle už výrazně samostatnější, většinou se načas obejde bez matky, pokud si je jisto, že nebude opuštěno natrvalo. Je už také přístupnější rozumovému vysvětlení, pokud je ovšem podáno řečí jemu srozumitelnou a hodně názorně (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Zdrojem citových zážitků dítěte je konkrétní činnost. Rozvíjí se smysl pro humor, dítě má radost ze spontánní činnosti. Starší předškolák začíná mít obavy z nereálných fantastických bytostí. Z vyšších citů se začínají rozvíjet city sociální, intelektuální, estetické a etické (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

1.1 Školní zralost

K významným událostem v životě člověka patří již po celé generace nástup do školy. V této souvislosti se setkáváme s termíny školní zralost, připravenost, způsobilost, pohotovost apod. (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Hartl ve svém Stručném psychologickém slovníku uvádí školní zralost nověji jako školní připravenost. Uvádí, že je to způsobilost dítěte zvládat školní vyučování; předpokládá rozvoj jazyka a myšlenkových operací, schopnost aktivní pozornosti a soustředění, též určitou úroveň sociálních dovedností (Hartl, 2004).

Pod pojmem školní zralost rozumíme takový stupeň vývoje tělesných a duševních vlastností dítěte, který je nutným předpokladem úspěšného zvládnutí požadavků, která na dítě klade škola. V našem státě je podle zákona školou povinné dítě, které dosáhne věku 6 let do 31. srpna

běžného roku. Školní docházka dítěte, které není školsky zralé, ačkoliv dosáhlo šesti let, může být odložena o jeden rok (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Není-li dítě po dovršení šestého roku věku tělesně nebo duševně přiměřeně vyspělé a požádá-li o to písemně zákonný zástupce dítěte, odloží ředitel školy začátek povinné školní docházky o jeden školní rok, pokud je žádost doložena doporučujícím posouzením příslušného školského poradenského zařízení a odborného lékaře. Začátek povinné školní docházky lze odložit nejdéle do zahájení školního roku, v němž dítě dovrší osmý rok věku (Zákon č. 561/2004, Sb.).

Otázka školní zralosti neušla pozornosti již J. A. Komenského, který stanovil 6. rok jako nejvhodnější pro zahájení školní docházky, ale zároveň upozornil na možnou „nezralost“ některých dětí (Šimíčková Čížková a kol., 2005).

Důležité pro posouzení zralosti pro školu jsou změny motoriky. Pohyby dětí jsou lépe koordinovány, dítě lépe šetří silami, je schopnější i drobných a přesnějších, diferencovaných pohybů (např. při psaní a kreslení) – vidíme to dobře na tom, jak školní začátečník často píše „celým tělem“ než pouze jednou rukou. V době vstupu do školy je už také jasně patrné, která ruka je vedoucí (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Ve vnímání dítěte dochází rovněž k výrazné změně. Dítě zralé pro školu se už nespokojuje globálním, povrchním vjemem, ale začíná rozlišovat části (prvky) vjemového obrazce. Dovede lépe diferencovat zvukovou a vizuální skladbu slov (což je předpoklad úspěšného učení čtení a psaní), umí analyzovat části určitých množin prvků apod. (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Dítě zralé pro školu musí být přiměřeně samostatné, tj. má být natolik nezávislé na rodičích, aby se dovedlo od nich na čas odloučit a jednat bez jejich přítomnosti a podpory. Musí být připraveno přijmout novou sociální roli – „roli školáka“ – tj. musí být schopno plnit, co se od něho nově v této situaci očekává (Langmeier, Langmeier, Krejčířová, 1998).

Školní zralost bývá posuzována také z těchto aspektů:

- Tělesná zralost – dítě má být tělesně vyspělé, aby mu školní docházka nepůsobila obtíže. Vyvinuté zádové svalstvo zabraňuje nesprávnému držení těla. Nutný je i přiměřený stupeň vývoje svalstva ruky, jemné motoriky;
- Rozumová zralost – nastává přechod od celostního vnímání k analytickému, pozornost je regulována vůlí;
- Citová a sociální zralost – schopnost adaptace na specifické podmínky (Koluchová, Vavrdová, 1977).

Z kritérií posuzování školní zralosti se uvádí:

- Věk – u nás má dítě dosáhnout šestého roku věku. Ovšem posuzování podle věku je kritériem velmi hrubým a nedostatečným, především je opomíjen individuální vývoj;
- Tělesná vyspělost – spadá sem míra a váha dítěte, používá se tzv. Filipínská míra (ruka natažená přes vzpřímenou hlavu dosáhne na ušní lalůček druhé strany). Další možností je posuzování dentice a kostního věku;
- Testové vyšetření – u nás nejčastěji používaným testem je Jiráskova modifikace Kernerova testu. Dítě plní tři úkoly: kreslí postavu, snaží se napodobit krátkou větu napsanou psacím písmem, obkresluje skupinu desíti bodů (Koluchová, Vavrdová, 1977).

1. 1. 2 Testy školní zralosti

Orientační test školní zralosti (KERN – JIRÁSEK). Z původních šesti zkoušek vybral Jirásek tři nejvalidnější: kresbu postavy, obkreslení skupiny teček, napodobení předepsané krátké věty. Každý úkol je hodnocen 1-5 body, sumární skóre udává přibližnou míru zralosti (Koluchová, Morávek, 1990).

Kondášova Obrázková slovníková zkouška je určena dětem od pěti a půl do šesti a půl let. Test tvoří 30 barevných obrázků, na kterých jsou

znázorněny různé předměty a děje (např. strom, kráva, pila, sedící chlapec atd.). Dítě má jmenovat, co je na obrázcích. Výsledný skór lze převést na vážený skór v percentilech. Doba trvání je cca 5 min. (Koluchová, Morávek, 1990).

Edfeldtův Reversní test je mírou percepční zralosti a především připravenosti pro čtení. Zjišťuje tzv. reversní tendenci, tj. sklon zaměňovat zrcadlové tvary. Zkouška obsahuje přes 80 dvojic nepatrně odlišných anebo naprosto stejných obrazců (např. dva stejné domečky, ale každý má komín na jiné straně). Podle celkového počtu správných řešení usuzujeme na percepční zralost či nezralost (Koluchová, Morávek, 1990).

Vývojový test zrakového vnímání (autorka Frostigová) je určen pro děti od čtyř do osmi let. Při individuálním přístupu trvá 30-40 minut. Má pět subtestů, které měří pět percepčních schopností a to, zrakově motorickou koordinaci, vnímání figura – pozadí, konstantnost tvaru, polohu v prostoru, prostorové vztahy. Hrubý skór se převádí na tzv. percepční kvocient (Koluchová, Morávek, 1990).

Vinelandská škála sociální zralosti (autoři Doll, Kožený) je určen dětem tří až devítiletým. Obsahuje 36 položek týkajících se chování, které může psycholog posoudit na základě informací od rodičů či vychovatelů. Jednotlivé položky sledují celkem osm kategorií sociálního chování: soběstačnost – všeobecně, jídlo, oblékání, samostatnost, zaměstnání, komunikace, motorika, sociální začleněnost. Např. ve věku pěti až šesti let jsou ověřovány položky: ukládá se sám ke spánku, koupe se s pomocí, jí příborem, používá nástroje nebo nářadí (Koluchová, Morávek, 1990).

Jiráskův verbální Orientační test školní zralosti je sestaven z 20 otázek, jejichž zodpovězením dítě prokazuje úroveň verbálního myšlení (Koluchová, Vavrdová, 1977).

2 PŘEDŠKOLNÍ PŘÍPRAVA KE ČTENÍ A PSANÍ

2.1 Období přípravy na vlastní psaní

Pro předškolní období je charakteristický velký a poměrně rychlý rozvoj hrubé i jemné motoriky. V tomto období je potřebné dbát na to, aby si dítě nové dovednosti osvojovalo správně (např. správný úchop tužky). Kromě utváření nových dovedností a správných návyků je nutné se zaměřit na percepční a kognitivní oblasti, v nichž pozorujeme u dítěte nedostatky (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Dbáme na správné rozvíjení funkcí potřebných pro psaní – tj. hlavně hrubé a jemné motoriky. Používáme uvolňovací cviky, dbáme na správný úchop psací potřeby, správné sezení a správný sklon psací podložky (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.2 Období přípravy na vlastní čtení

Období přípravy na vlastní čtení nazýváme též předčtenářským obdobím. Tato etapa má klíčový význam pro utváření čtenářských dovedností. V tomto období je důležité vyvolat u dětí touhu po čtení. V mateřských školách je vhodné využívat knihovničky, knih a časopisů, které jsou dětem volně přístupné. Lze je používat ve chvílkách volného čtení – všichni si společně prohlížejí knihy, listují v nich, vyhledávají obrázky. Společná činnost bývá pro děti velkou motivací, často se pak spontánně začnou zajímat o písmenka, chtějí se je naučit číst a psát (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Nepostradatelnou funkci má předčítání, a to jak doma, tak ve škole. Rodiče by neměli zapomínat, že jsou pro dítě přirozeným vzorem. A tak je vhodné vzájemné půjčování knih mezi přáteli a obdarování rodinných příslušníků knihami (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Důležitým předpokladem pro to, aby se dítěti ve čtení dařilo, je dosažení určité úrovně percepčně-kognitivních a motorických funkcí.

Jejich rozvíjení je proto také nedílnou součástí předčtenářského období (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Nejdůležitějším poznávacím procesem rozumového vývoje u předškolních dětí je smyslové vnímání. To umožňuje dítěti vnímat okolní svět, lépe jej poznávat, orientovat se v něm a porozumět mu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Zrakové vnímání se rozvíjí od narození dítěte. Vnímání se zpřesňuje směrem k větší diferenciaci tvarů. Tato funkce je jedním z důležitých činitelů při nácvičování čtení a psaní. U většiny dětí předškolního věku dosahuje zrakové vnímání před nástupem do školy dostatečné úrovně pro nácvičování čtení a psaní. Pro předškolní věk je charakteristické vnímání globální, méně se uplatňuje vnímání analytické, zaměřené na detaily a jejich porovnávání (Zelinková, 2009).

Nedostatečné rozvinutí zrakového vnímání může být jednou z příčin obtíží při osvojování čtení a psaní (Zelinková, 2009).

U předškolních dětí se zaměřujeme na rozvoj zrakového a sluchového vnímání, pravolevé a prostorové orientace, zrakové a sluchové paměti, ale i senzomotorické koordinace (spojení vnímání s pohybem) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

V předškolním věku zpočátku dítě vnímá více celek než detaily. Později postřehne pouze významné detaily. Pro nácvičování čtení je ale nutné umět rozlišit i malé detaily, oddělit podstatné od nepodstatného (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Při rozvíjení sluchového vnímání se zaměřujeme na nácvičování naslouchání, cvičení sluchové orientace, sluchové paměti, sluchového rozlišování, sluchové analýzy a syntézy, ale i vnímání a reprodukce rytmu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Při nedostatcích ve sluchovém vnímání má dítě při nácvičování čtení obtíže se spojením hláska-písmeno, těžce tvoří hlásky a slova, hůře rozlišuje jednotlivé hlásky ve slovech. Obtíže ve sluchovém vnímání se mohou negativně promítat i do výslovnosti. Obdobné chyby se pak objevují také v písemném projevu (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Pomocí sluchu dítě rozlišuje rozdíly ve slovech. Dítě se učí rozkládat slova na slabiky, určuje, jakou hláskou slovo začíná, končí. Dokáže se naučit z paměti říkanku nebo básničku. Učí se vnímat a reprodukovat

rytmus (vytleskává rytmus známé písničky, rozpočítadla) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

2.2.1 Sluchová analýza a syntéza

V předškolní přípravě ke čtení a psaní má své důležité místo i sluchová analýza a syntéza (Zelinková, 2009).

Dle Dvořákova Logopedického slovníku pochází pojem **analýza** z řec. analysis a v překladu znamená rozklad, rozebrání; opak syntéza. Analýzu můžeme rozlišovat na analýzu sluchovou což je schopnost vyčlenit určitý zvuk z celostního zvukového vjemu (např. jeden nástroj při hře orchestru). Analýzu slovní, která má schopnost hláskovat slova, příp. stanovit pouze sluchem pozici hlásky (pořadí hlásek) ve slově. Analýzu sekvenční, která má schopnost rozložit např. řečové celky na části (slova na hlásky). Analýzu vizuální - např. vyčlenit nakreslené předměty na tapetovém pozadí. Analýzu vizuálně slovní, která nám umožňuje rozpoznávat jednotlivá písmena ve slově (Dvořák, 2001).

Rozkládání slova na hlásky neboli sluchová analýza řeči je nutná k tomu, aby se dítě naučilo psát. Zpočátku si diktuje po písmenech, později po slabikách. Teprve když je sluchová analýza řeči zcela zautomatizována, můžeme si při psaní diktovat celá slova nebo větné celky (Pokorná, 2001).

V Dvořákově Logopedickém slovníku je **syntéza** přeložena z řec. synthesi a znamená skládání, slučování, dávání dohromady; opak analýzy. Syntézu můžeme dělit na syntézu sluchovou slovní, která má schopnost poznat (složit) slovo pouze na základě vyslovených izolovaných hlásek. Syntézu vizuální což je schopnost vnímat tvar, který je exponovaný rozloženě (z části), mezerovitě, tečkovaně. Syntézu vizuálně slovní, která umožňuje schopnost vnímat celá slova, nikoli „číst“ písmenka (Dvořák, 2001).

Skládání hlásek do slov, sluchová syntéza řeči, je předpokladem nácvičku čtení. Nejprve se dítě učí skládat slabiky, později ze slabik slova, při plynulém čtení postřehuje celé slovo. Když je čtení zcela zautomatizováno, jsou zautomatizovány i větné fráze (Pokorná, 2001).

Sluchová analýza a syntéza spolu úzce souvisejí a v praxi je nelze od sebe oddělit. Sluchová syntéza je, jak výzkumy ukazují, mírně náročnější. Při nácvičku sluchové analýzy a syntézy postupujeme od nejsnazšího ke složitějšímu. Vycházíme z vět, které jsou prostředkem dorozumívání, mají svůj obsah. Cílem rozkladu vět je dospět ke zvukovému obrazu slova a jako významově a formální jednotce. Začínáme rozkladem věty na slova, následuje rozklad slova na slabiky a teprve rozklad slova na hlásky (Zelinková, 2009).

Nedostatečně rozvinutá sluchová analýza a syntéza řeči se projevuje komolením slov při psaní a čtení (Pokorná, 2001).

Nácvik sluchové analýzy a syntézy

Při nácvičku sluchové analýzy a syntézy se zaměřujeme nejprve na rozkládání a skládání vět:

- Dítě určuje počet slov ve větách
- Určování pořadí slov ve větách
- Tvoření vět z daných slov

Dále se věnujeme rozkladu slov na slabiky a naopak (Jucovičová, Žáčková, 2008). Při analýze řeči dítěti zřetelně, ale přirozeně předříkáváme slova a požádáme je, aby povědělo, z jakých hlásek se každé slovo skládá. Předvedeme mu úkol na jakékoli otevřené slabice. Když dítě pochopilo, co se od něho žádá, přistoupíme k vlastnímu vyšetření (Pokorná, 2001). Zpočátku volíme jednodušší typy slov, např. slova složená z otevřených slabik (máma, táta), slova začínající samohláskou (Eva, ovoce). Později volíme i slova se souhláskovými shluky, delší, méně obvyklá. Děti si při rozkladu mohou pomáhat vytleskáváním spojeným s hlasitým odříkáváním po jednotlivých slabikách (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Cvičení nejsou pro žáky obtížná, neboť slabika je přirozenou rytmickou jednotkou. Žáci se s ní seznamují v říkadlech či písničkách (Zelinková, 2009).

Nejtěžší fází sluchové analýzy a syntézy bývá rozklad slov na jednotlivé hlásky a obráceně. Nejprve se zaměřujeme na určování hlásky na začátku slova. Vhodnější je zařazovat nejprve slova začínající samohláskou (ucho, oko). Poté volíme krátká slova začínající souhláskou (sám, pes) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

U syntézy řeči dítěti tentokrát slova hláskujeme, opět zcela přirozeně, rychlostí hlásku za sekundu. Dítě požádáme, aby z hlásek skládalo slovo. I zde se musíme přesvědčit, že dítě úkolu rozumí. Pak předkládáme hlásky (Pokorná, 2001).

Cvičení jsou pro žáky poměrně náročná, neboť hláska je z psychologického hlediska velmi abstraktní a z hlediska sluchového vnímání vyžaduje větší citlivost. Rozklad slov na hlásky by měli žáci zvládnout v průběhu 1. ročníku základní školy (Zelinková, 2009).

2.3 Funkce důležité pro osvojení čtení a psaní

Má-li se dítě naučit číst, je k tomu nepochybně třeba souhry celé řady jednotlivých základních funkcí – zrakového rozlišování tvarů, sluchového rozlišení hlásek a slabik, zrakové i sluchové paměti, smyslu pro rytmus, orientace v čase i prostoru, schopnosti slučovat jednotlivé složky ve funkční celky (Matějček, 1995).

Mezi funkce, které jsou důležité pro učení se čtení a psaní se řadí smyslové vnímání (percepční funkce). Spolupodílí se i funkce poznávací (kognitivní) a dále pohybové (motorické) funkce. Mimo jiné je důležitá také koordinace a integrace jednotlivých funkcí (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Jednotlivé funkce:

Funkce související se zrakovým vnímáním (vizuální percepcí):

- Schopnost orientovat se v prostoru (makro – i mikroprostoru);
- Schopnost pravolevé orientace;
- Schopnost levo-pravého pohybu očí;
- Schopnost zrakového rozlišování (diferenciace);
- Schopnost zrakové analýzy a syntézy;
- Zraková paměť.

Funkce související se sluchovým vnímáním (auditivní percepcí):

- Schopnost sluchové orientace;
- Schopnost sluchového rozlišování (diferenciace): zvuků, tónů, hlásek, slabik, slov, vět, rytmu (vnímání i reprodukce);
- Schopnost sluchové analýzy a syntézy;
- Sluchová paměť (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Schopnost koncentrace pozornosti:

- Schopnost je soubor předpokladů nutných k úspěšnému vykonávání určité činnosti nebo dovednosti. Schopnost se vyvíjí na základě vloh učením. Dělí se na psychomotorické, vjemové a intelektové;
- Koncentrace je vědomé, úmyslné a trvalé soustředění pozornosti na určitý předmět, jev nebo obsah;
- Pozornost je definována jako zaměřenost a soustředěnost duševní činnosti na určitý objekt nebo děj. Základem pozornosti je orientační reflex. U člověka je to schopnost jedním pohledem poznat šest až dvanáct předmětů stejného druhu (Hartl, 2004).

Paměť:

- Proces zapamatování, uchování i vybavení z paměti.

Myšlení:

- Schopnost logického myšlení;
- Schopnost abstraktního myšlení (přechod od konkrétního k abstraktnímu myšlení).

Řeč:

- Schopnost artikulace a artikulační obratnost;
- Slovní zásoba a její adekvátní využívání;
- Komunikační schopnosti.

Motorické (pohybové) funkce:

- Hrubá a jemná motorika (včetně mikromotoriky očních pohybů a mluvidel);
- Sensoricko-motorické funkce (spojení vnímání s pohybem);
- Motorická koordinace (souhra jednotlivých pohybů, včetně schopnosti rytmicity) (Jucovičová, Žáčková, 2008).

Mezi další funkce důležité pro osvojení čtení a psaní se řadí funkce mozkových hemisfér. Dle Dvořákovy Logopedického slovníku je funkce fungování, činnost, chod (Dvořák, 2001).

Hemisféra je mozková polokoule; mozková kůra hemisfér je rozdělena rýhami na určité oblastní laloky. Mezi pravou a levou hemisférou existuje funkční převaha (Dvořák, 2001).

Každá oblast mozkové kůry je specifická pro nějakou činnost organismu. Motorická oblast řídí volní pohyby těla. Somatosenzitivní oblast, zde vnímáme pocity horka, chladu, doteku, bolesti a tělesných pohybů. Sluchová oblast se nachází na boku temporálního laloku každé hemisféry a zpracovává komplexní sluchové podněty. Její zvláštní úlohou je rozbor složitějších signálů, jako je řeč. Na tvorbě a porozumění řeči se

podílí *Broccova oblast a Wernickeho oblast*, které se nacházejí jen v levé polovině lidského mozku (Weiten, 1997 In Petrová, Plevová, 2004).

Dle *Ortona* převažuje jedna hemisféra – a nezáleží mu na tom, která to je. Pohyby levé strany těla jsou ovládány z protilehlé, tj. pravé, mozkové polokoule. Pohyby pravé strany těla jsou ovládány z levé strany mozku. Orton samozřejmě předpokládal, že řeč a její vyšší formy, jako je psaní a čtení, jsou přednostně ovládány u praváků z levé mozkové hemisféry a u leváků z pravé (Matějček, 1988).

J. Wada zavedl v šedesátých letech sodium-amytalový test k vyšetření hemisférové dominance u pacientů před operacemi mozku. Injekcí sodium-amytalu do krční tepny na levé nebo pravé straně se vyřadí z činnosti na dobu přibližně jedné minuty levá či pravá polokoule kůry mozkové. Tato krátká doba však stačí k tomu, aby se rozhovorem s pacientem a různými řečovými testy zjistilo, do jaké míry nebo zdali vůbec vyřazení jedné nebo druhé mozkové hemisféry ovlivnilo pacientovu řeč. Wadovy nálezy byly poměrně překvapivé: takřka 100% praváků má pro řeč dominantní hemisféru levou – a 60 až 70% leváků také. Řeč je tedy v lidském mozku lépe, určitěji, pevněji upevněna než motorika ruky! Řeč je ve vývoji lidského rodu velice „mladá“ funkce (Matějček, 1988).

D. Kimurová (1961) použila v Kanadě staršího Broadbentova dichotického poslechového testu při diagnostickém zkoumání dětí trpících vývojovou dyslexií. Pokusné osobě se do každého ucha vysílá jiná sestava zvukových podnětů. Pokusná osoba slyší zpravidla podněty jen jedním uchem. Možno z toho soudit, že protilehlá hemisféra tyto podněty pohotověji přijímá, přednostně je zpracovává a přednostně vysílá zpět patřičnou reakci. Ukázalo se předně, že nálezy v tomto testu vysoce korelují s nálezy Wadovými: naprostá většina praváků přijímá vysílána slova přednostně levou hemisférou – a většina leváků také (Matějček, 1988).

Kimurová zjistila, že slova jsou u jejích pokusných osob zpracovávána přednostně levou hemisférou. Levou hemisférou jsou zpracovávány přednostně i slabiky jakožto fonetické jednotky řeči. Avšak tzv. přírodní zvuky, jako jsou různé hřmoty, vrzání a pískání, hlasy zvířat, zpěv ptáků, ale i lidský smích, kýčání, výkřiky jsou vedeny přednostně hemisférou pravou! Hláska vyslovovaná izolovaně, bez sémantických vztahů, se

z hlediska mozkových mechanismů chová jako přírodní zvuk a je rovněž vedena přednostně hemisférou pravou (Matějček, 1988).

Levá hemisféra provádí pohotověji a kvalitněji operace analyzační a syntetizační – pravá lépe zpracovává podněty celostné. Levá hemisféra je řečová – pravá názorová. Levou mluvíme a rozumíme řeči mateřské i řečem cizím, kterým jsme se naučili – pravou zpracováváme tvary, orientujeme se v prostoru, rozumíme různým plánům a grafům, převádíme své zrakové představy do kresebných výtvorů atd. Typickou levohemisférovou činností je rozkládání slov ve slabiky a hlásky, čili sekvenční časová analýza – typickou pravohemisférovou činností je poznávání obličejů. Přitom čím výraznější emoce tyto prezentované obličeje znázorňují, tím více je v jejich zpracování angažována pravá hemisféra. Slova prezentovaná cestou sluchovou nebo zrakovou jsou sice přednostně zpracovávána levou hemisférou, ale pravá hemisféra má v této činnosti tím větší podíl, čím „citovější“ tato slova jsou (Matějček, 1988).

Levá hemisféra, v níž se nacházejí řečová centra, je nazývána též „mluvící hemisférou“. Vládne našimi schopnostmi vyjadřovat se jazykem. Dokáže uskutečňovat mnoho složitých logických a analytických aktivit, je také obratná v psaní, čtení a matematice. Pravá hemisféra dokáže sečíst dvě jednoduchá dvojciferná čísla, ale v oblasti matematiky dokáže málo. Má však vysoce vyvinutý smysl pro prostor a představivost. Je nadřazena levé hemisféře v oblasti chápání geometrie a perspektivy. Má vyvinutý smysl pro obrazy a vzory (dokáže složit z barevných kostek složitý obrazec, lépe a přesněji rozpozná tváře). Je opticky a muzikálně nadaná, zaměřená na neverbální komunikace (Weiten, 1997 In Petrová, Plevová, 2004).

Je tedy nutná kooperace obou hemisfér při vnímání řeči. Zvláště významná je tato součinnost ve vyšších formách sdělovacího procesu, jakými jsou čtení a psaní (Matějček, 1988).

2.3.1 Čtení a funkce hemisfér

Dítě, které se seznamuje s písmeny jakožto tvary, zaměstnává tedy převážně svou pravou mozkovou hemisféru – a zaměstnává ji tak dlouho, dokud sestavy písmen „luští“. Jakmile však ve výuce čtení dospěje do stadia, kdy přestává číst písmena a začíná číst „pro obsah“, přesouvá se aktivita do levé mozkové hemisféry. Pokud dítě hláskuje, čte písmenko po písmenku, je angažována převážně jeho pravá hemisféra. V okamžiku, kdy začne číst globálně, pracuje převážně levá hemisféra. Vyspělý čtenář, který už čte jen význam slov, užívá tedy vlastně jen levou hemisféru. Koncentrace aktivity do jedné hemisféry mu šetří čas a energii. Jestliže však tento vyspělý čtenář dostane ke čtení text psaný nekonvenčním písmem, řekněme gotickým, nutně se musí znovu zaměřit na grafické tvary, znovu musí zapojit pravou hemisféru do hry, text svým způsobem „luští“ a nutně se vrací k původní kooperaci obou hemisfér. Kdybychom měli písmo slabičné (jako je částečně japonština), pak by proces jazykové analýzy a syntézy probíhal přednostně jen v levé – řečové hemisféře (Matějček, 1988).

R. Masland (1975) vyslovil tuto myšlenku: Aby se dítě naučilo číst, je třeba, aby se do náležité souhry dostaly zrakové vnímání tvarů písmen, jejich sestav, jejich uspořádání na vymezené ploše papíru atd. s vnímáním podnětů sluchových a řečových v časově uspořádaných vzorcích. Ne tedy výrazná dominance jedné hemisféry nad druhou. Ne potlačení toho, co vnímá jedna hemisféra tím, co vnímá hemisféra druhá, jak to měl na mysli Orton. Naopak, je třeba spolupráce obou hemisfér, jejich funkční souhry – a té se daří lépe tam, kde jedna ani druhá nejsou příliš specializovány a příliš nepřevládají (Matějček, 1988).

Dle dostupné literatury jsme se dozvěděli, že existují rozdíly v řečovém projevu mezi muži a ženami. Dosavadní poznatky o funkci hemisfér poskytují rozdíly v řečovém a technickém nadání u mužů a žen. Poměr rozdílnosti se uvádí čtyři až deset ku jedné v neprospěch chlapců (Matějček, 1988).

Mozek žen se z funkčního hlediska jeví jako univerzálnější. Mužský mozek má daleko silnější tendenci specializovat se. I když celkové zrání

mozkové tkáni probíhá u dívek rychleji než u chlapců a je také dříve ukončeno, specializace jednotlivých funkcí v jedné či druhé hemisféře probíhá rychleji u chlapců (Matějček, 1988).

U mužů se nachází zpravidla převaha v pravoemisférových funkcích, které se zabývají plošnými a prostorovými podněty provádějí tzv. názorovou orientaci. Pravá hemisféra je však také sídlem globálního vnímání, představivosti, intuice a ostatních psychických podmínek k „vynalézavosti“, objevitelství. U žen bývá poměr hemisfér vyrovnán nebo má levá hemisféra lehkou převahu. To znamená pohotové zpracování řečových podnětů a pohotovou řečovou produkci, ovšem většinou bez pravoemisférové vynalézavosti (Matějček, 1988).

Rozdíly existují i v počáteční výuce čtení u chlapců a dívek. Výzkumné práce *D. Bakker*a prokázaly, že v počátečním stadiu výuky nejlepší čtenáři vykazovali nanejvýš jen velmi lehkou převahu levé hemisféry v řečově auditivních funkcích. V pozdějších stadiích, zvláště od 4. ročníku výš, vykazovali nejlepší čtenáři zřetelnou převahu této hemisféry. Nevyhraněnost dominance je výhodou na začátku, kdy dítě svým způsobem luští konfigurace písmen. Silná dominance jedné hemisféry na začátku výuky čtení nutně překáží vývoji čtenářské dovednosti. Normální čtenář se s přibývajícím zkušeností a dovedností soustřeďuje čím dál víc na sémantickou složku textu a potřebuje tedy čím dál více dominanci levé hemisféry (Matějček, 1988).

Určitý předěl v čtenářské dovednosti i v mozkových mechanismech je u dětí mezi druhým a třetím ročníkem. V této době levoemisférová dominance řečových funkcí začíná převládat a děti přecházejí na vyspělejší techniku čtení. Na konci druhého či na začátku třetího ročníku dosahují děti v odpovídajícím textu zpravidla rychlosti čtení 60- 70 slov za minutu. Začínají si číst pro zábavu, mohou se i čtením učit - a stávají se čtenáři (Matějček, 1988).

3 HRA NA HUDEBNÍ NÁSTROJ

Termín **hra** je lidská činnost, jež je určena pro ni samu a jejíž výsledek nemá sloužit k nějakým dalším účelům. Hra v umění a hudbě závisí na předchozí kultivaci školením hráče. Školeným hráčem v elementárním významu je i folklórní hudebník, který se ke hře ve folklórní kapele připravuje u zkušeného hudce. Ke hře se školí i hudebník laik. Vysokou technickou a hudební průpravou prochází hudebník profesionál, jehož vzorový výkon vyžaduje nejvyšší stupeň studia (školství). Zvláštním druhem hry je hra z listu (primavista), na niž není hráč předem připraven. Technicky a hudebně zdatný instrumentalista (nebo zpěvák) je ji však schopen odvést na přiměřené profesionální úrovni (Vysloužil, 1995).

Hudební nástroje jsou zařízení k vydávání zvuků (tónů, šumů, úderů atp.) a určených k provádění hudby. Člověk si od nejstarších dob vytvářel hudební nástroje, neustále je zdokonaloval a konstruoval nové hudební nástroje. Používal je buďto sólově nebo v kolektivní hře (v kapele, orchestru, komorním souboru) nebo k doprovodu zpěvu a tance. O hudebních nástrojích pojednává nauka o hudebních nástrojích, která se nazývá organologie (Vysloužil, 1995).

Podle Vysloužilova Hudebního slovníku pro každého je **hudba** nejobecněji každý strukturně organizovaný tónový (i zvukový) celek, jenž je člověkem vnímán jako „hudebno“. Hudba není tedy pouze hudební skladba, nýbrž je jí i přirozený tón, jenž se skládá ze základního tónu a tvoří takto nejelementárnější strukturovanou jednotku hudby. Tím spíše je tedy možno za hudbu považovat jiné, daleko strukturovanější tónové jevy přírody, jež jsou proporčně dokonce rozvinutější než formy etnické hudby, tzv. přírodních národů (Vysloužil, 1995).

Hudba obohacuje a zkrášluje život každého člověka i celé lidské společnosti. Vyjadřuje lidské city, nálady a myšlenky, líčí obrazy ze života i z přírody. Kdo nemá rád hudbu, je o něco ochuzen (Stojan, 1996). Hudba k nám mluví v tónech. Vnímáme ji sluchem. Všechno, co slyšíme,

je zvuk. Ale každý zvuk není tónem (Böhmová, Grünfeldová, Sarauer, 1997).

Jako řeč zapisujeme písmeny, tak hudbu zapisujeme notami. Nota vyjadřuje nějaký tón, který vnímáme sluchem (Stojan, 1996).

3.1 Vybrané hudební pojmy a prozódické faktory

Melodie pochází z řeč. nápěv. Je to sled v čase a prostoru uspořádaných, výškově pevně fixovaných tónů (interval), které vnímáme jako hudebně logický a uzavřený celek. Může být vnitřně symetricky členěna do motivů a témat (perioda), nebo může plynout asymetricky na způsob metricky nevázané prózy (Vysloužil, 1995).

Melodie (řeči) je jeden z modulačních faktorů mluvené řeči; melodická stránka, zvukový aspekt projevu, zvuková modulace souvislé mluvy, v níž se uplatňuje změna výšky hlasu v průběhu mluvení; malé změny výšky hlasu – monotonie; kolísání melodie řeči charakterizuje i aktuální psychický a emocionální stav jedince; nepřirozenou melodii řeči doprovází poruchy sluchu (Dvořák, 2001).

Jiná je melodie vět pronášených neutrálně, jiná u vět, které jsou citově zabarveny. Změnou melodie můžeme dát stejné větě celou řadu různých obsahů (Kutálková, 2009).

Dynamika, pochází z řeč. *dýnami*, překládá se jako síla. Zpravidla se výrazem míní používání různých relativních stupňů tónové síly od nejsilnější (fortissimo) k nejslabší (pianissimo). K vyznačení dynamiky se používá jednak písmen *f* a *p*, jednak grafických znázornění, *crescendo* a *decrescendo* (cresc., decresc.) (Vysloužil, 1995).

Dynamika (řeči) je převzato z řec. *dynamicus* – zakládající se na síle, projevující sílu, pohyb, vývoj, týkající se síly. Opak dynamického je statický (Dvořák, 2001).

Harmonie, je přeloženo z řeč., soulad, řád. V antické řecké filosofii a teorii hudby slovo označovalo soulad částí v celku (Vysloužil, 1995).

Harmonie, neboli harmonia znamená soulad, vyrovnanost, proporcionalita, souzvuk (Dvořák, 2001).

Rytmus, pochází z řeč. *rhythmos*, v překladu takt, rytmus. V obecném významu každé pravidelné střídání nebo opakování nějakého děje, týčž nebo podobných jevů v jejich časové následnosti. Rytmus existuje v přírodě, je jednou z tělesných funkcí neovlivňovaných lidskou vůlí. V hudbě patří k základním formotvorným a výrazovým parametrům. Rytmus se v živém provedení hudební skladby většinou spojuje s melodií, v novodobé evropské hudbě i s harmonií. Z části se váže na metrum a takt, nelze ho však s nimi ztotožňovat (Vysloužil, 1995).

Tempo, z lat., *tempus*, čas. Znamená stupeň rychlosti hudebního dění. Tempo jako důležitý hudební parametr spoluurčuje délku trvání rytmických hodnot (rytmus) a jejich objektivní měřitelnost. Určuje též délku trvání skladeb (Vysloužil, 1995).

Tempo (řeči), z řeč. *tempus*, je stupeň rychlosti, jeden z modulačních faktorů mluvené řeči. Znamená určitou rychlost vyjadřování. Rozdílným tempem řeči, případně přerušením řečového projevu (v rámci fyziologie) můžeme odlišovat podstatné od nedůležitého; za fyziologické tempo se považuje vyslovení 4-5 slabik za vteřinu, nebo realizace 90 slov za minutu (Dvořák, 2001).

Tempo řeči se mění – podle nálady, podle toho, o čem je řeč, podle situace. Tempo můžeme pověřovat počtem slabik, které mluvčí řekne za minutu. Své tempo mají různé jazyky i jednotliví lidé (Kutálková, 2009).

Pauza, z řeč. *paúein*, znamená v českém překladu skončit. Český pomlka. Pokyn k ukončení všech hlasů ve skladbě. Trvání pauzy je vyznačeno zvláštními značkami. Tzv. generální pauza má motivickou funkci. Větší, několikataktové pauzy se vyznačují číselným udáním počtu taktů (Vysloužil, 1995).

Pauza (řeči), nebo-li pomlka, přestávka, jeden z modulačních faktorů lidské komunikace mluvenou řečí, členění souvislé řeči na menší jednotky přestávkami (Dvořák, 2001).

Vhodně volená pauza člení promluvu na menší části, usnadňuje porozumění. Nesprávně umístěná pauza může změnit význam (Kutálková, 2009).

Takt pochází z lat. *tactus* – dotek, úder, rozdělení hudebního toku na stejné časové oddíly, jež jsou vyznačeny taktovou čarou. Je složen z určitého počtu těžkých a lehkých dob stejného trvání (Vysloužil, 1995).

Mluvní takt je přirozenou jednotkou mluvy. Takty se kryjí s počtem slov ve větě. Takty se spojují do větného úseku. Je-li věta krátká, kryje se s větným úsekem. Je-li dlouhá, dělí se do úseků, které vyslovujeme plynule, s vlastní melodií a dynamikou (Kutálková, 2009).

4 FONOLOGICKÉ PROCESY

Fonologie je věda o systému a funkci zvukových prostředků jazyka (Mejstřík a kol., 2006).

Fonologie je dílčí jazykovědná disciplína poměrně mladého data. I když se některé náznaky fonologického přístupu ke zvukové stránce jazyka objevují už u jazykovědců 19. století, přece se fonologie jako samostatná disciplína konstitovala až ve dvacátých letech 20. století. Její zrod je nerozlučně spjat s nástupem jazykovědného strukturalismu. Jednotlivé školy tzv. klasického strukturalismu (pražská, kodaňská a americká) si vytvořily vlastní fonologické teorie (Kořínek, Erhart, 2000).

Fonologické uvědomování se pokládá za jeden z klíčových procesů, zúčastňující se na schopnosti dítěte naučit se číst. Fonologické uvědomování charakterizuje Stanovich (1986 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002) jako vědomý přístup k fonémové úrovni proudu řeči a určitou schopnost kognitivně manipulovat s reprezentacemi na této úrovni. Fonologické uvědomování se pokládá za ukazatel úspěšnosti čtení a vůbec nepředpokládá, že dítě má poznat písmena. Předpokládá jen, že si dítě uvědomuje akustickou formu hovorové řeči a umí se přitom abstrahovat od obsahové stránky slov a výpovědí: vyčlenění sluchem slova ve větách, slabiky ve slovech a na vyšší úrovni i hlásky ve slovech – jejich pořadí, počet atd. (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002).

Dalším ukazatelem úspěšnosti jsou fonologické procesy, jejichž „kvalita“ bude rozhodovat, zda dítě zvládne čtené lehko a rychle na úrovni svého chronologického věku. Uhry (1999 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002) vyčleňuje základní procesy:

- Rychlé souvislé pojmenování
- Verbální krátkodobá paměť
- Rychlost artikulace

Rychlé souvislé pojmenování (rapid automatized naming) vyžaduje od dítěte rychlý přístup k vizuálním reprezentacím a jejich rychlou verbalizaci. Předpokládá kvalitní jazykové zpracování i výkonnost (rychlost) – obě tyto schopnosti významně plní vývin čtení (Dencla, Cutting, 1999, In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002). Dle Luriji

(1983 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002) krátkodobá verbální-akustická paměť v porozumění řeči se ve vývojových modelech čtení nazývá též pracovní paměť. Rychlost artikulace je deficitní u dětí s narušeným vývojem řeči. Tyto děti jsou též „kandidáty“ na obtíže v učení, hlavně ve čtení (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002).

4. 1 Vývoj fonologického uvědomování

Vývoj fonologického uvědomování začíná v předškolním věku a významně závisí na tréninku. Všeobecně se vývoj popisuje (Bernstein, Tiegerman-Farber, 1997; Uhry, 1999, In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002) jako přechod od globálního, celostního vnímání řeči k analytickému. Ve vývoji můžeme rozlišit tyto stádia:

1. „ucho“ pro rýmy (už ve věku okolo 3 let),
2. uvědomování se segmentů řeči, rýmů a aliterací ve slovech,
3. dělení slov na slabiky (v předškolním věku),
4. vyčleňování všech fonémů ve slově (může se objevit na konci předškolního věku),
5. složitější manipulace s fonémy ve slovech (vynechávání, nahrazování apod. – rozvíjí se ve školním věku hlavně pod vlivem čtení a psaní).

4. 2 Rozvoj fonologického uvědomování

V zahraničí existuje více komerčně přístupných programů na rozvíjení fonologického uvědomování u předškoláků (Adams, Foorman, Lundberg, Beeler, 1998; Blachman, Ball, Blaf, Tangel, 2000 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002). Děti mluvící slovensky mají k dispozici **Trénink fonemického uvědomování podle El'konina** (Mikulajová, Dujčíková, 2001 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002).

El'konin (1989 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002) vytvořil alternativní přístup k vyučování čtení, který není založený na tradiční analyticko-syntetické metodě, ale na tréninku fonologického uvědomování. Fonologické uvědomování ve výuce předbíhá osvojování grafémů: nejprve dítě získá schopnost plně se orientovat ve zvukové struktuře slov a pozná její lingvistické charakteristiky a až potom přechází na grafémové stádium. El'koninova metoda je zakotvena v ruské vývojovopsychologické teorii učení (Gal'perin, 1984 In Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002) a zohledňuje lingvistické osobitosti čtení (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002).

Rozvoj kooperace a kritického myšlení je další článek efektivního učení. Děti spolupracují ve skupinkách (po čtyřech až šesti), nacházejí společné řešení, soutěží, vzájemně si pomáhají. To jsou schopnosti důležité pro rozvíjení tvořivosti a osobnosti (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002).

Trénink pregrafémových schopností má čtyři etapy:

- slabičná analýza slov
- hlásková analýza slov
- samohlásky a souhlásky
- měkké a tvrdé souhlásky

Metodika rozvíjení fonologického uvědomování, ale i jiné schopnosti, důležité pro úspěšné zvládnutí nároků školy; je vhodná pro dyslektické děti jako terapeutická strategie, pro děti ohrožené dyslexií, pro děti ze sociálně znevýhodněných podmínek i pro děti, které navštěvují běžné mateřské školy – v rámci rozvíjení pregramotnosti a připravenosti na školu (Zelinková, Axelrood, Mikulajová, 2002).

II PRAKTICKÁ ČÁST

5 METODIKA EMPIRICKÉHO ŠETŘENÍ

5.1 Cíl práce, stanovení problému, hypotézy

Cílem praktické části bakalářské práce bylo sledování vybraných specifických schopností u dětí předškolního věku. Provedli jsme vyšetření sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova u vybraného souboru dětí. Jednalo se o děti z předškolních oddělení běžných mateřských škol (dále jen MŠ) a o skupinu dětí předškolního věku ze základních uměleckých škol (dále jen ZUŠ).

Stanovili jsme si **problém**: Jaký je rozdíl ve sluchové analýze a syntéze hláskové a slabičné struktury slova u dětí předškolního věku, které hrají na nějaký hudební nástroj a u dětí předškolního věku nehrajících na žádný hudební nástroj?

Stanovili jsme si 2 **hypotézy**:

H1: Děti předškolního věku, které hrají na hudební nástroj, úspěšněji zvládnou zkoušku sluchové analýzy a syntézy hláskové struktury slova, než děti předškolního věku, které nehrají na žádný hudební nástroj.

H2: Děti předškolního věku, které hrají na hudební nástroj, úspěšněji zvládnou zkoušku sluchové analýzy a syntézy slabičné struktury slova, než děti předškolního věku, které nehrají na žádný hudební nástroj.

5.2 Výzkumné metody

V naší bakalářské práci jsme využili metody dotazníku pro rodiče. Dále jsme využili zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova.

5.2.1 Dotazník pro rodiče

Velmi frekventovanou metodou získávání dat v pedagogickém výzkumu je dotazník. P. Gavora (2000) vymezuje dotazník jako „způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí“. Kladené otázky se mohou vztahovat buď k jevům vnějším (např. názory učitelů na zaváděná organizační opatření), nebo k jevům vnitřním (např. postoje, motivy, citové stavy apod.). Samotný dotazník je soustava předem připravených a pečlivě formulovaných otázek, které jsou promyšleně seřazeny a na které dotazovaná osoba (respondent) odpovídá písemně (Gavora, 2000 In Chráska, 2007).

Dotazník je v podstatě interview předložené v písemné podobě, které šetří čas a lze je obvykle dobře kvalifikovat. Na druhou stranu je však méně pružné, formulace jeho otázek nemusí být klientovi dostatečně srozumitelná, má také obvykle nižší věrohodnost (a to i v případě vřazení tzv. lžiskóre – vyhodnocení sady kontrolních otázek testujících pravdivost odpovědí) a jeho příprava vyžaduje větší pečlivost než příprava klasického interview (Ferjenčík, 2000 In Valenta, Müller, 2007).

Dotazníky jsou psychologické metody založené na subjektivní výpovědi osoby o jejích vlastnostech, pocitech, postojích, názorech, zájmech, o způsobech reagování v nejrůznějších situacích, o tělesném zdraví či o některých psychopatologických symptomech apod. Princip dotazníku je založen na introspekci, protože odpovědi jsou závislé na vnitřních poznacích o osobě (Říčan, 1977, Stančák, 1982 In Plevová, 2004).

Dotazníků je velké množství, jejich klasifikace a dělení není jednotné. Obecně můžeme dotazníky třídit dle toho, na co jsou zaměřeny: osobnostní, zájmové, postojové, dotazníky efektivity, interpersonálních vztahů a symptomatické. Ke zjišťování nějaké vlastnosti je určena vždy řada otázek a odpovědi na ně se sčítají podle předem stanoveného klíče (Říčan, 1977, Stančák, 1982 In Plevová, 2004).

Dotazníkové metodě bývá často oprávněně vytýkáno, že nezjišťuje to, jací respondenti (pedagogická realita) skutečně jsou, ale jen to, jak sami sebe (pedagogickou realitu) vidí, nebo chtějí, aby byli viděni. Velmi malou výpovědní hodnotu mají dotazníky neodborně sestavené a nevhodně

použité. Data získaná dotazníkem mají vždy jen podmíněnou platnost a vyžadují vždy velmi obezřetnou interpretaci, abychom odlišili objektivní zjištění od subjektivních soudů. Nespornou výhodou dotazníku na druhé straně je, že umožňuje poměrně rychlé a ekonomické shromažďování dat od velkého počtu respondentů (Gavora, 2000 In Chráska, 2007).

Otevřené (nestrukturované) položky. Nenavrhují respondentovi žádné hotové odpovědi. Je u nich jen předmět, ke kterému se mají vyjádřit, jinak není respondent zpravidla nijak usměrňován (např. „Co si myslíte o...?“). Nevýhodou těchto položek je právě jejich volnost, která působí obtíže při vyhodnocování. Po shromáždění všech odpovědí je zpravidla nutné provést dodatečnou kategorizaci, která umožní nepřehledně velký počet individuálních odpovědí převést na menší počet zvolených kategorií. Provádění dodatečné kategorizace otevřených odpovědí vyžaduje rovněž poměrně kvalifikovaného pracovníka a je časově náročné. Proto při zpracování velkých dotazníkových šetření je používání této formy položek málo reálné. Otevřené položky je výhodné používat v předvýzkumu, kde můžeme nejfrektovanějších typů odpovědí využít pro konstrukci nabídek pro položky uzavřeného typu. Kladem otevřených položek je, že umožňuje často hlubší proniknutí k sledovaným jevům a lépe postihují skutečné mínění respondentů než položky uzavřené. Výpovědní hodnota otevřených položek také značně závisí na dovednosti nebo ochotě respondentů se vyjadřovat. Otevřené položky jsou vhodné jako položky kontaktní anebo jako položky funkcionálně psychologické. Při grafické úpravě otevřených položek je vždy třeba pamatovat na přiměřeně velké místo pro uvedení odpovědi (Chráska, 2007).

Uzavřené (strukturované) položky se vyznačují tím, že se u nich respondentům předkládá vždy určitý počet předem připravených odpovědí. Hlavní výhodou těchto položek je to, že se podstatně zjednodušuje vyhodnocování odpovědí. Často také respondenti ochotněji vyplňují dotazník s již připravenými odpověďmi. Nevýhodou této formy položek je, že všechny možné kvality odpovědí jsou násilně vtěsnávány do schématu připravených odpovědí. Je důležité, aby kategorie odpovědí (nabídky) byly vyčerpávající, ale ne příliš početné (Chráska, 2007).

V naší bakalářské práci jsme sestavili dotazník pro rodiče, z něhož jsme zjistili údaje o dítěti a o rodině dítěte (viz příloha č. 2). Tyto údaje jsme využili zejména k popisu sledovaného souboru.

Dotazník obsahoval celkem 6 otázek pro rodiče dětí. Z toho 2 otázky otevřené a 4 otázky uzavřené, kdy rodiče vybírali odpověď z uvedených možností. Pokud se jim žádná možnost nevyhovovala, byl zde prostor pro vlastní vyjádření. Získané informace byly zcela anonymní a sloužily pouze jako podklad pro naši bakalářskou práci, tudíž nebyly nikde veřejně zveřejňovány a nebyly zpřístupněny žádné třetí osobě.

5.2.2 Zkouška sluchové analýzy a syntézy podle Matějčka

Pro zaznamenání úspěšnosti či neúspěšnosti dětí ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova (dále jen SAS), jsme si předem připravili záznamový arch (viz příloha č. 3).

Zkoušku sluchové analýzy a syntézy hláskové struktury slova jsme modifikovali podle zkoušky sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka (viz příloha č. 4). Zkouška sluchové analýzy a syntézy slova má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek skládat. K této zkoušce jsme si ještě připravili zkoušku sluchové analýzy a syntézy slabičné struktury slova.

Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na nacvičných slovech „má“ a „pes“. Řekneme „má“ a dítě má slovo říci po hláskách „m-á“, řekneme „pes“ a dítě má říci „p-e-s“.

Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Jestliže při prvním pokusu selhalo, slovo mu ještě jednou opakujeme. Podaří-li se mu slovo rozložit na tento druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme.

Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „m-á“ (dítě má říci „má“) a „p-e-s“ (dítě má říci „pes“).

Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy (Matějček, 1988).

5.2.2.1 Naše modifikace zkoušky sluchové analýzy a syntézy

Zkouška probíhala nejdříve ve dvou základních uměleckých školách, individuálně s každým dítětem. V tiché oddělené místnosti (v kabinetě paní učitelky, která vyučovala hudební nauku), abychom nebyli rušeni. V místnosti byly umístěny dvě židle. Jedna pro examinátora a druhá pro dítě. Pro navození přátelské atmosféry a zbavení strachu jsme si s dítětem chvíli před zahájením vlastní zkoušky povídali. Rozhovor byl veden na téma: „Na jaký hudební nástroj hraješ? Jak dlouho již hraješ? Baví tě hrát na hudební nástroj...?“

Vlastní zkouška sluchové analýzy a syntézy se skládala ze čtyř částí. Každá část zkoušky se skládala ze šestice slov. Dítě mělo před každou částí zkoušky dvě nacvičná slova. Za každý úspěšný první pokus získalo dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod. Pokud dítě nerozložilo na hlásky ani třetí slovo v pořadí, tato část zkoušky skončila a přikročili jsme k další části zkoušky. Dítě mohlo získat za každou část zkoušky max. 12 bodů. Dohromady tedy 48 bodů. Po skončení zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova, dostalo dítě bonbon. Dítě jsme odvedli zpátky do třídy za ostatními dětmi, kde probíhala výuka hudební nauky. Po cestě zpět do třídy jsme si s dětmi povídali, zda se jim úkoly zdály těžké a zda je tyto úkoly bavily. Pro srovnání těchto specifických hodnot u dětí předškolního věku, jsme tu samou zkoušku vykonali ještě ve dvou mateřských školách běžného typu, v předškolních odděleních. Postupovali jsme stejně jako u předchozí zkoušky.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova se skládala ze čtyř částí, a to z:

- Zkoušky sluchové analýzy slabičné struktury slova
- Zkoušky sluchové syntézy slabičné struktury slova
- Zkoušky sluchové analýzy hláskové struktury slova
- Zkoušky sluchové syntézy hláskové struktury slova

Zkouška sluchové analýzy slabičné struktury slova

V první části zkoušky děti rozkládaly slova na slabiky. Děti mohly slova při rozkladu na slabiky vytleskávat. Slova byla dítěti předříkávána.

Zkouška sluchové syntézy slabičné struktury slova

Tato část zkoušky navazovala na předchozí zkoušku sluchové analýzy slabičné struktury slova. Děti měly nyní naopak ze slabik skládat slova.

Zkouška sluchové analýzy hláskové struktury slova

Protože děti ještě v předškolním věku neuměly rozložit slova na jednotlivé hlásky, úkol jsme upravili. Na místo původního zadání: „Rozlož slovo na písmenka“. Jsme dětem dali toto zadání: „Řekni první a poslední písmenko, které slyšíš ve slově“. Po úpravě tohoto úkolu byly děti již úspěšnější.

Zkouška sluchové syntézy hláskové struktury slova

Po splnění předchozích tří úkolů jsme přistoupili k poslední části zkoušky a to na zkoušku sluchové syntézy hláskové struktury slova. Děti měly jednotlivá písmena složit v slovo. Tato část zkoušky konala dětem největší problémy.

5.3 Organizace šetření

Abychom mohli začít se šetřením, oslovili jsme jednu základní uměleckou školu v Olomouci (ZUŠ 1). Po domluvě s panem ředitelem jsme rozdali rodičům formuláře (viz příloha č. 1), zda souhlasí se zkouškou sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova u jejich dítěte. Zároveň jsme k formulářům do obálky přiložili dotazník pro rodiče (viz příloha č. 2). Jelikož návratnost těchto formulářů byla velmi malá – pouhých 17 (18,2%) z celkového počtu 33 rozdaných formulářů. Oslovili jsme ještě jednu základní uměleckou školu v Olomouci (ZUŠ 2). Postupovali jsme stejně jako v předchozí základní umělecké škole. Po souhlasu pana ředitele, zda zde můžeme provést šetření, jsme rozdali formuláře k vyjádření rodičů o jejich souhlasu či nesouhlasu k provedení zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova u jejich dítěte. Současně s těmito formuláři jsme přiložili do obálky dotazníky pro rodiče. Zde byla návratnost formulářů již vyšší. Z celkového počtu rozdaných formulářů 25, se nám jich vrátilo 18 (19,3%).

Pro srovnání těchto specifických schopností u dětí předškolního věku jsme oslovili jednu mateřskou školu běžného typu na Olomoucku (MŠ 1). Paní ředitelka ochotně souhlasila s provedením zkoušky. Zde jsme však rozdávali rodičům jen formuláře k souhlasu provedení zkoušky u jejich dítěte. Nastal však stejný problém jako u první základní umělecké školy. Z celkového počtu rozdaných formulářů 25 nám jich bylo vráceno jen 15 (16,1%) a z toho jeden rodič nesouhlasil s provedením zkoušky u jeho dítěte, proto jsme ho museli vyřadit. Opět jsme oslovili ještě jednu mateřskou školu běžného typu, tentokrát na Hornolidečsku (MŠ 2). Po souhlasu paní ředitelky jsme opět rozdali formuláře, zda rodiče souhlasí s provedením zkoušky u jejich dítěte. V této mateřské škole jsme rozdali 12 formulářů, z toho se nám jich vrátilo 9 (9,6%). Celkový počet vrácených formulářů bylo tedy 59 (63,2%). Celkový počet nevrácených formulářů tvoří počet 34 (36,4%).

Zkouška sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova probíhala ve dvou etapách. Zkoušku jsme nejprve provedli v základních uměleckých školách a to v termínu od 20. 4. 2009 – 7. 5.

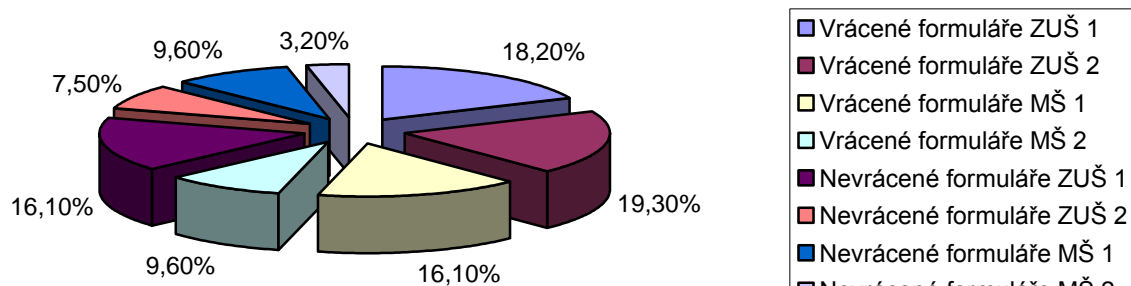
2009. Zkoušku s dětmi z běžných mateřských škol jsme vykonali ve dnech od 14. 5. 2009 – 2. 6. 2009. Provedení zkoušky s každým dítětem trvalo cca 8 minut.

Situaci návratnosti všech dotazníků ve všech výše uvedených institucích zobrazuje tabulka 1 a graf č. 1.

tabulka 1

| Návratnost formulářů | | | | |
|----------------------|-----------|-------|-----------|-------------------|
| | Typ školy | Počet | Počet v % | Celkový počet v % |
| Vracené formuláře | ZUŠ 1 | 17 | 18,20 | 63,2 |
| | ZUŠ 2 | 18 | 19,30 | |
| | MŠ 1 | 15 | 16,10 | |
| | MŠ 2 | 9 | 9,60 | |
| Nevrácené formuláře | ZUŠ 1 | 15 | 16,10 | 36,4 |
| | ZUŠ 2 | 7 | 7,50 | |
| | MŠ 1 | 9 | 9,60 | |
| | MŠ 2 | 3 | 3,20 | |
| Celkem | | 93 | 100 | 100 |

Graf č. 1 Návratnost formulářů



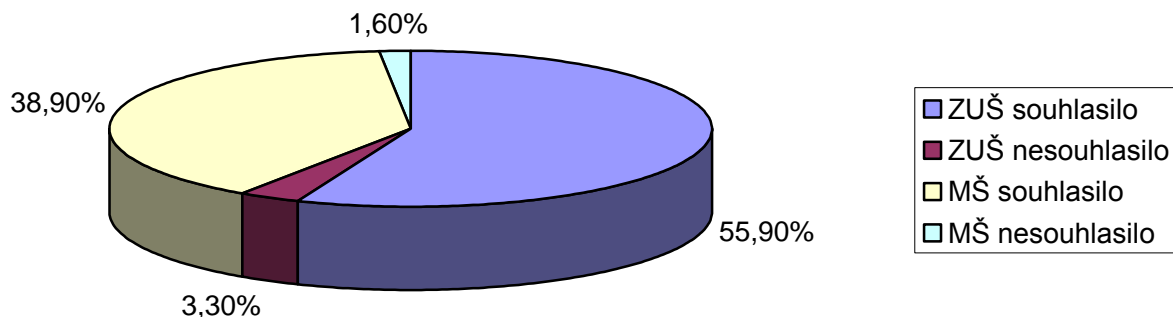
Po navrácení formulářů jsme zjistili, že z celkového počtu 35 vrácených formulářů k souhlasu ze základních uměleckých škol, 33 rodičů (55,9%) souhlasí s vykonáním zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova u jejich dítěte a s vyplněním dotazníku. 2 rodiče (3,3%) nesouhlasí s vykonáním zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova u jejich dítěte, ale souhlasí s vyplněním dotazníku pro rodiče. Z celkového počtu 24

vrácených formulářů z běžných mateřských škol souhlasí s vykonáním zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova u jejich dítěte 23 rodičů (38,9%) a 1 rodič (1,6%) s vykonáním této zkoušky nesouhlasí. Uvedená data zobrazuje tabulka 2 a graf č. 2.

tabulka 2

| Souhlas rodičů s provedením zkoušky sluchové analýzy a syntézy | | |
|--|-------|-----------|
| | Počet | Počet v % |
| ZUŠ souhlasilo rodičů | 33 | 55,9 |
| ZUŠ nesouhlasilo rodičů | 2 | 3,3 |
| MŠ souhlasilo rodičů | 23 | 38,9 |
| MŠ nesouhlasilo rodičů | 1 | 1,6 |
| Celkem | 59 | 100 |

Graf č. 2
Souhlas rodičů s provedením zkoušky sluchové analýzy a syntézy



5.4 Charakteristika souboru

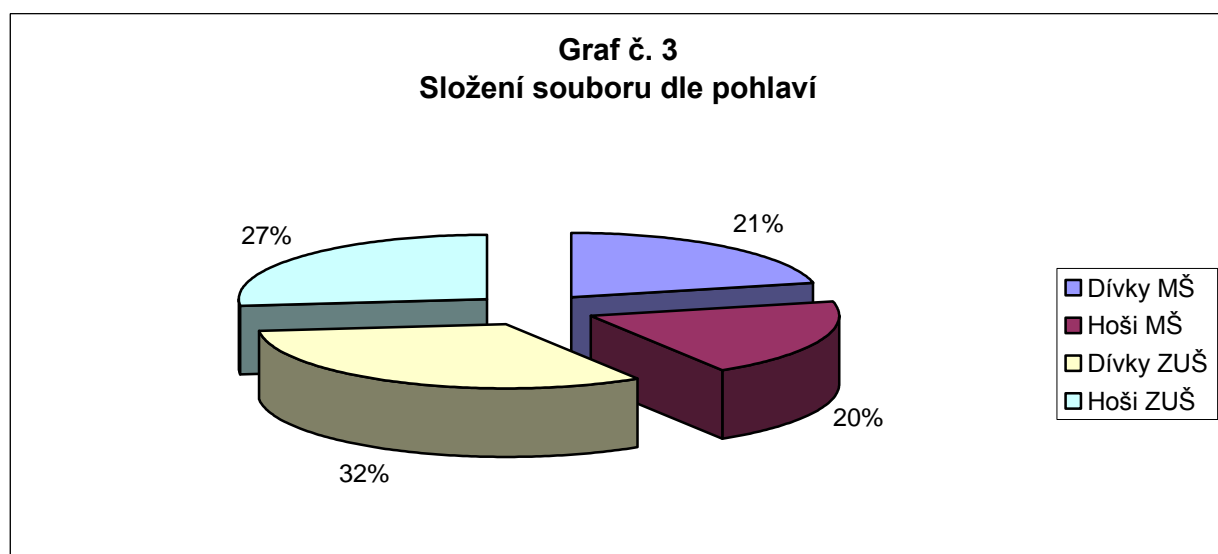
Celkový počet všech dětí, u kterých jsme provedli zkoušku sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova bylo 56. Z toho bylo 33 (58,9%) dětí ze základních uměleckých škol v předškolním věku a 23 (41%) dětí z běžných mateřských škol také v předškolním věku. Tento soubor dětí jsme rozdělili podle pohlaví a podle odkladu školní docházky.

Složení souboru dle pohlaví

Z celkového počtu 56 dětí, bylo 12 dívek (21,4%) z běžných mateřských škol, 11 hochů (19,6%) taktéž z běžných mateřských škol. Jednalo se o děti, které nehrály na žádný hudební nástroj v předškolním věku. 18 dívek (32,1%) ze základních uměleckých škol a 15 hochů (26,7%) rovněž ze základních uměleckých škol, které také ještě nenavštěvovaly základní školu. Tyto údaje zobrazuje tabulka 3 a graf č. 3.

tabulka 3

| Složení dětí dle pohlaví | | | | | | |
|--------------------------|-------|-----------|------|----------|-------------|-----------------|
| | Dívky | Dívky v % | Hoši | Hoši v % | Celý soubor | Celý soubor v % |
| Počet - MŠ | 12 | 21,4 | 11 | 19,6 | 23 | 41 |
| Počet - ZUŠ | 18 | 32,1 | 15 | 26,7 | 33 | 58,8 |
| Celkem MŠ + ZUŠ | 30 | 53,5 | 26 | 46,3 | 56 | 100 |

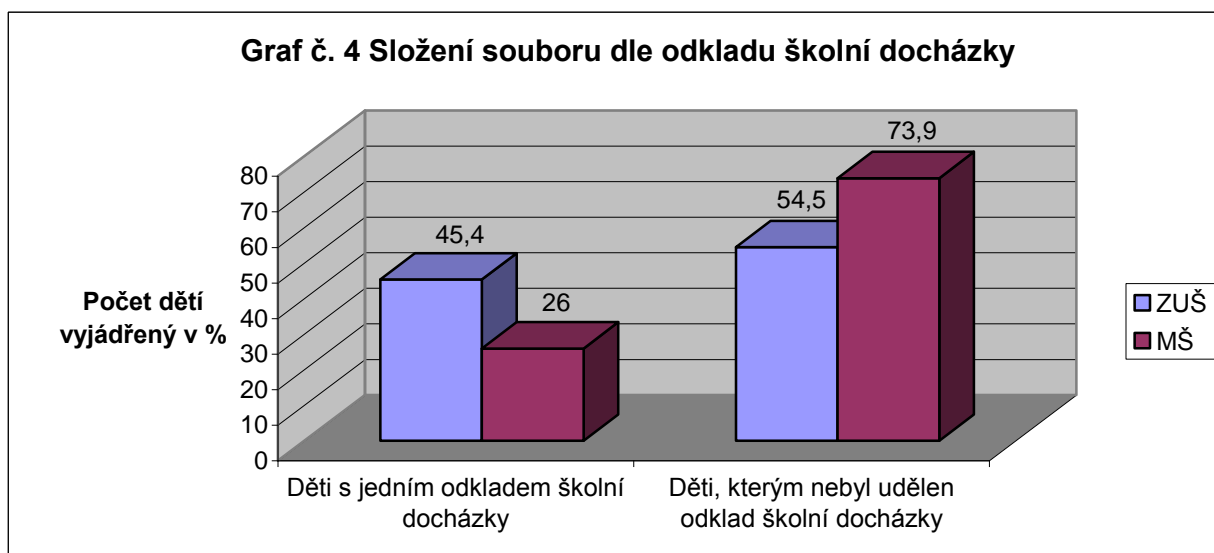


Složení souboru dle odkladu školní docházky

Z počtu 33 dětí ze základních uměleckých škol, mělo odklad školní docházky 15 dětí (45,4 %). Z počtu 23 dětí z běžných mateřských škol, mělo odklad školní docházky 6 dětí (26 %). Z toho vyplývá, že 18 dětí (54,5 %) ze základních uměleckých škol, nastoupilo do prvních tříd základních škol bez odkladu školní docházky ve věku 6 let – 6 let a 8 měsíců. A 17 dětí (73,9 %) z běžných mateřských škol, vstoupilo do základních škol bez odkladu školní docházky. Tyto data zahrnuje tabulka 4 a graf č. 4.

tabulka 4

| Složení souboru dle odkladu školní docházky | | | |
|--|-----------|-------|-----------|
| | Typ školy | Počet | Počet v % |
| Děti s jedním odkladem školní docházky | ZUŠ | 15 | 45,4 |
| | MŠ | 6 | 26 |
| | Celkem | 21 | 37,5 |
| Děti, kterým nebyl udělen odklad školní docházky | ZUŠ | 18 | 54,5 |
| | MŠ | 17 | 73,9 |
| | Celkem | 35 | 62,5 |



6 ZPRACOVÁNÍ VÝSLEDKŮ

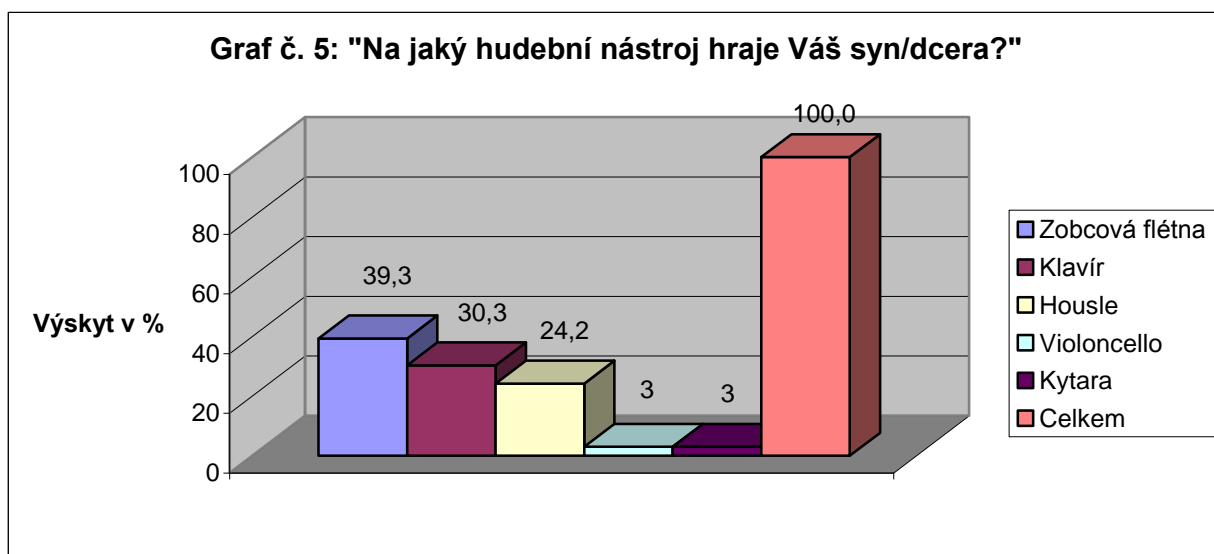
6.1 Vyhodnocení dotazníku pro rodiče

Otázka č. 1: „Na jaký hudební nástroj hraje Váš syn/dcera?“

Z celkového počtu 33 dětí, jsme zjistili, že nejvíce dětí - 13 (39,3%) hraje na zobcovou flétnu, pak následuje 10 (30,3%) dětí hrajících na klavír a 8 (24,2%) dětí hrajících na housle. Konkrétní údaje zobrazuje tabulka 5 a graf č. 5.

tabulka 5

| Otázka č. 1: "Na jaký hudební nástroj hraje Váš syn/dcera?" | | |
|---|--------|------------|
| Hudební nástroj | Výskyt | Výskyt v % |
| Zobcová flétna | 13 | 39,3 |
| Klavír | 10 | 30,3 |
| Housle | 8 | 24,2 |
| Violoncello | 1 | 3 |
| Kytara | 1 | 3 |
| Celkem | 33 | 100,0 |



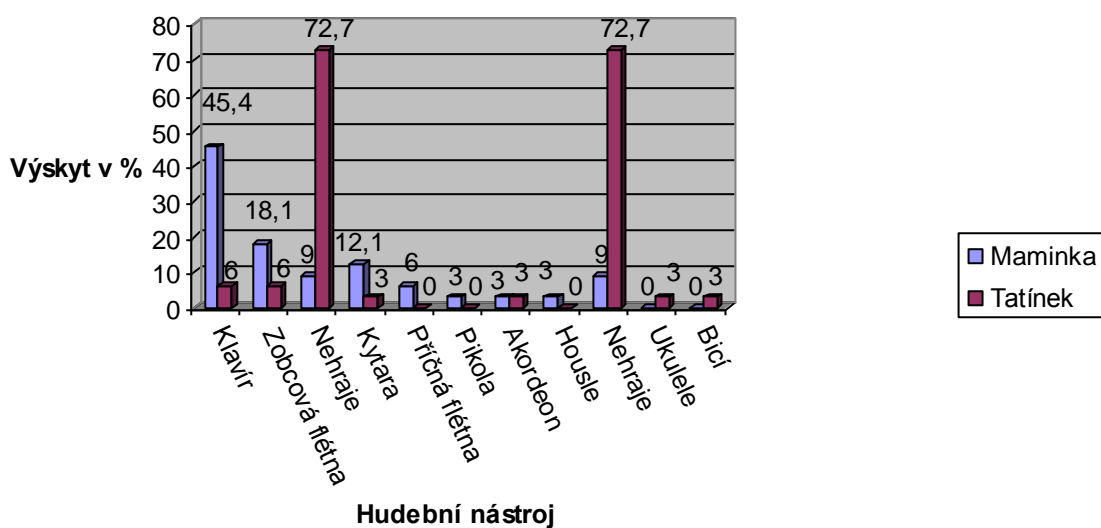
Otázka č. 2: „Hrajete Vy nebo někdo v rodině na hudební nástroj?“

Z odpovědi rodičů je patrné, že nejvíce maminek - 15 (40,5%) hraje na klavír, - 6 maminek (16,2 %) hraje na zobcovou flétnu. Naopak nejvíce tatínků hraje na kytaru - 2 (12,5 %) a klavír - 2 (12,5%). Z celkového počtu 33 maminek a 33 tatínků, nehrají na žádný hudební nástroj 3 maminky (9%) a 24 tatínků (72,7%). Konkrétní údaje zobrazuje tabulka 6 a graf č. 6.

tabulka 6

| Otázka č. 2: "Hrajete Vy nebo někdo v rodině na hudební nástroj?" | | | |
|---|----------------------------|--------|------------|
| | Hudební nástroj | Výskyt | Výskyt v % |
| Matka | Klavír | 15 | 24,1 |
| | Zobcová flétna | 6 | 9,6 |
| | Kytara | 4 | 6,4 |
| | Příčná flétna | 2 | 3,2 |
| | Pikola | 1 | 1,6 |
| | Akordeon | 1 | 1,6 |
| | Nehraje na hudební nástroj | 3 | 9 |
| | Housle | 1 | 1,6 |
| Otec | Kytara | 2 | 3,2 |
| | Klavír | 2 | 3,2 |
| | Klarinet | 1 | 1,6 |
| | Ukulele | 1 | 1,6 |
| | Bicí | 1 | 1,6 |
| | Akordeon | 1 | 1,6 |
| | Zobcová flétna | 1 | 1,6 |
| | Nehraje na hudební nástroj | 24 | 72,7 |
| Sestra | Klavír | 3 | 4,8 |
| | Zobcová flétna | 3 | 4,8 |
| | Housle | 1 | 1,6 |
| | Kytara | 1 | 1,6 |
| Bratr | Bicí | 1 | 1,6 |
| | Zobcová flétna | 1 | 1,6 |
| | Keyboard | 1 | 1,6 |
| Babička | Klavír | 1 | 1,6 |
| Dědeček | Klavír, housle | 1 | 1,6 |
| Bratranec | Kytara, klarinet | 1 | 1,6 |
| Hrají, ale blíže neuvedli | | 2 | 3,2 |

Graf č. 6 "Hrajete Vy nebo někdo v rodině na nějaký hudební nástroj?"

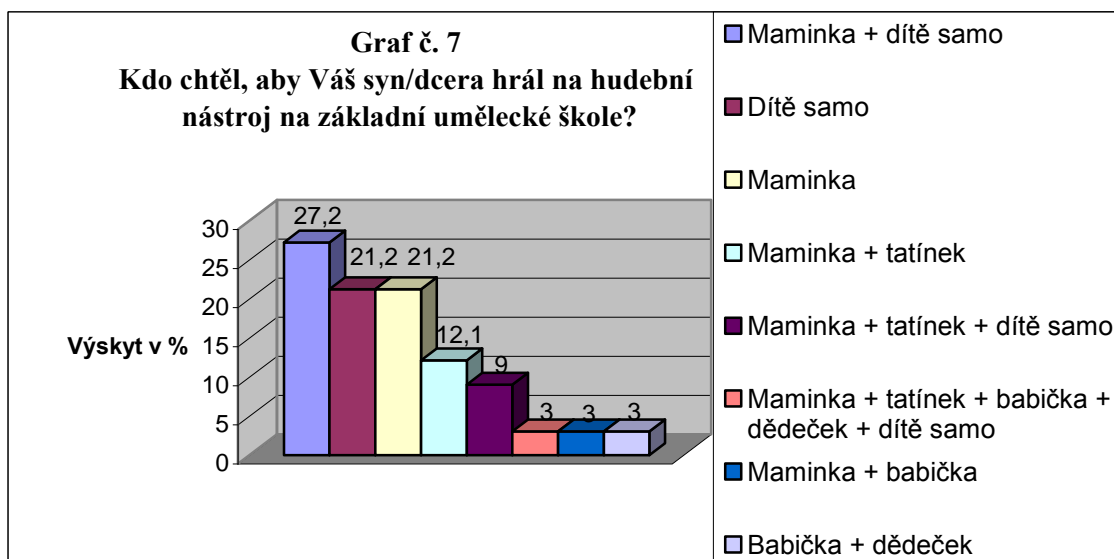


Otázka č. 3: „Kdo chtěl, aby Váš syn/dcera hrál na hudební nástroj na základní umělecké škole?“

Z odpovědí rodičů vyplývá, že nejvíce maminek a samotných dětí chtělo, aby jejich děti hrály na hudební nástroj na základní umělecké škole - 9 (27,2%), poté chtěly děti samotné hrát na hudební nástroj na základní umělecké škole - 7 (21,2%) a se stejným počtem odpovědí, chtěly také maminky, aby jejich dítě hrálo na hudební nástroj na základní umělecké škole - 7 (21,2%). Konkrétní údaje vyplývají z tabulky 7 a grafu č. 7.

tabulka 7

| Otázka č. 3: "Kdo chtěl, aby Váš syn/dcera hrál na hudební nástroj na základní umělecké škole?" | | |
|--|---------------|-------------------|
| | Výskyt | Výskyt v % |
| Maminka + dítě samo | 9 | 27,2 |
| Dítě samo | 7 | 21,2 |
| Maminka | 7 | 21,2 |
| Maminka + tatínek | 4 | 12,1 |
| Maminka + tatínek + dítě samo | 3 | 9 |
| Maminka + tatínek + babička + dědeček +dítě samo | 1 | 3 |
| Maminka + babička | 1 | 3 |
| Babička + dědeček | 1 | 3 |

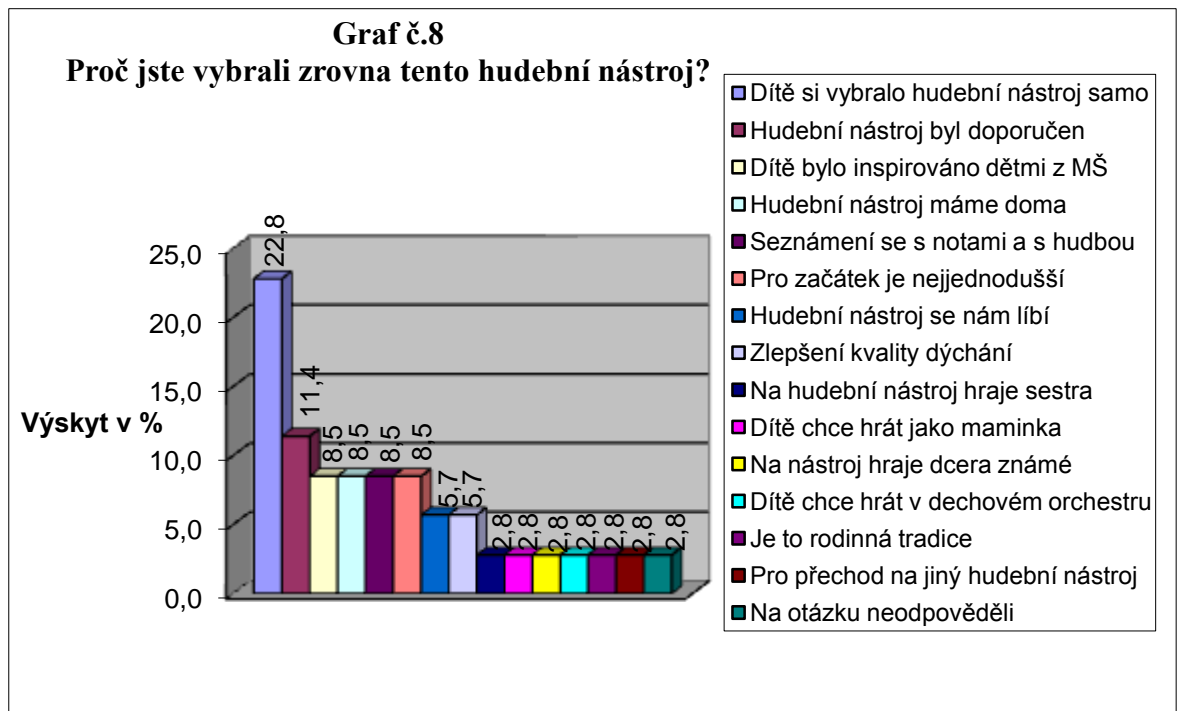


Otázka č. 4: „Proč jste vybrali zrovna tento hudební nástroj?“

Z odpovědí rodičů jsme zjistili, že nejvíce dětí si vybralo daný hudební nástroj samo - 8 (22,8%), následuje odpověď, že hudební nástroj byl doporučen - 4 (11,4%). Konkrétní údaje jsou uvedeny v tabulce 8 a grafu č. 8.

tabulka 8

| Otázka č. 4: "Proč jste vybrali zrovna tento hudební nástroj?" | | |
|---|---------------|-------------------|
| | Výskyt | Výskyt v % |
| Dítě si vybralo hudební nástroj samo | 8 | 22,8 |
| Hudební nástroj byl doporučen | 4 | 11,4 |
| Dítě bylo inspirováno dětmi z MŠ | 3 | 8,5 |
| Hudební nástroj máme doma | 3 | 8,5 |
| Seznámení se s notami a s hudbou | 3 | 8,5 |
| Pro začátek je nejjednodušší | 3 | 8,5 |
| Hudební nástroj se nám líbí | 2 | 5,7 |
| Zlepšení kvality dýchání | 2 | 5,7 |
| Na hudební nástroj hraje sestra | 1 | 2,8 |
| Dítě chce hrát jako maminka | 1 | 2,8 |
| Na nástroj hraje dcera známé | 1 | 2,8 |
| Dítě chce hrát v dechovém orchestru | 1 | 2,8 |
| Je to rodinná tradice | 1 | 2,8 |
| Pro přechod na jiný hudební nástroj | 1 | 2,8 |
| Na otázku neodpověděli | 1 | 2,8 |

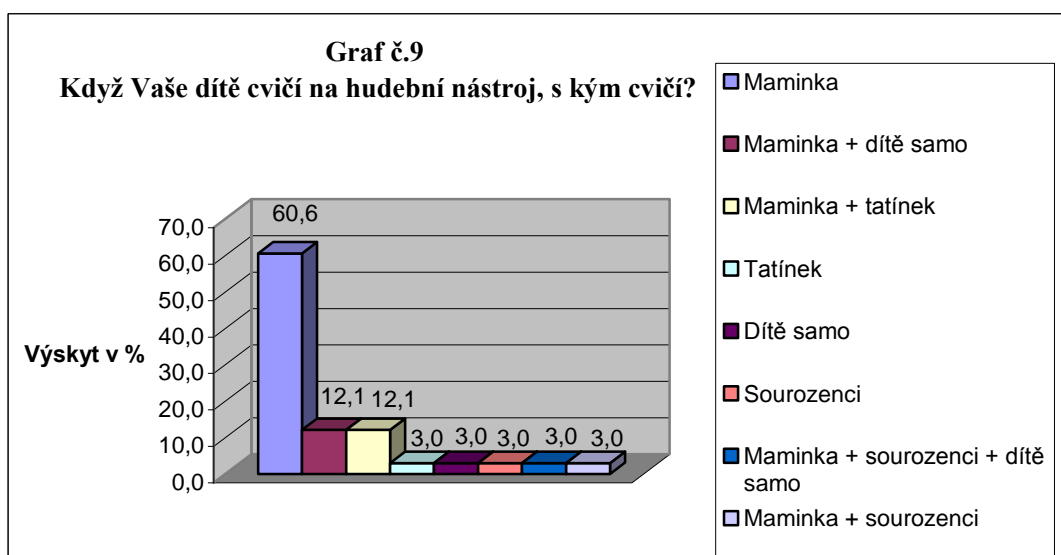


Otázka č. 5: „Když Vaše dítě cvičí na hudební nástroj, s kým cvičí?“

Z odpovědi rodičů na otázku: „Když Vaše dítě cvičí na hudební nástroj, s kým cvičí?“ Je patrné, že nejvíce rodičů odpovídalo, že maminka je přítomna, když dítě cvičí na hudební nástroj - 20 (60,6%), následovala odpověď maminka a dítě samo cvičí na hudební nástroj - 4 (12,1%) a také možnost se stejným počtem odpovědí maminka a tatínek jsou přítomni, když dítě cvičí na hudební nástroj - 4 (12,1%). Konkrétní údaje jsou zobrazeny v tabulce 9 a grafu č. 9.

tabulka 9

| Otázka č. 5: "Když Vaše dítě cvičí na hudební nástroj, s kým cvičí?" | | |
|--|--------|------------|
| | Výskyt | Výskyt v % |
| Maminka | 20 | 60,6 |
| Maminka + dítě samo | 4 | 12,1 |
| Maminka + tatínek | 4 | 12,1 |
| Tatínek | 1 | 3,0 |
| Dítě samo | 1 | 3,0 |
| Sourozenci | 1 | 3,0 |
| Maminka + sourozenci + dítě samo | 1 | 3,0 |
| Maminka + sourozenci | 1 | 3,0 |

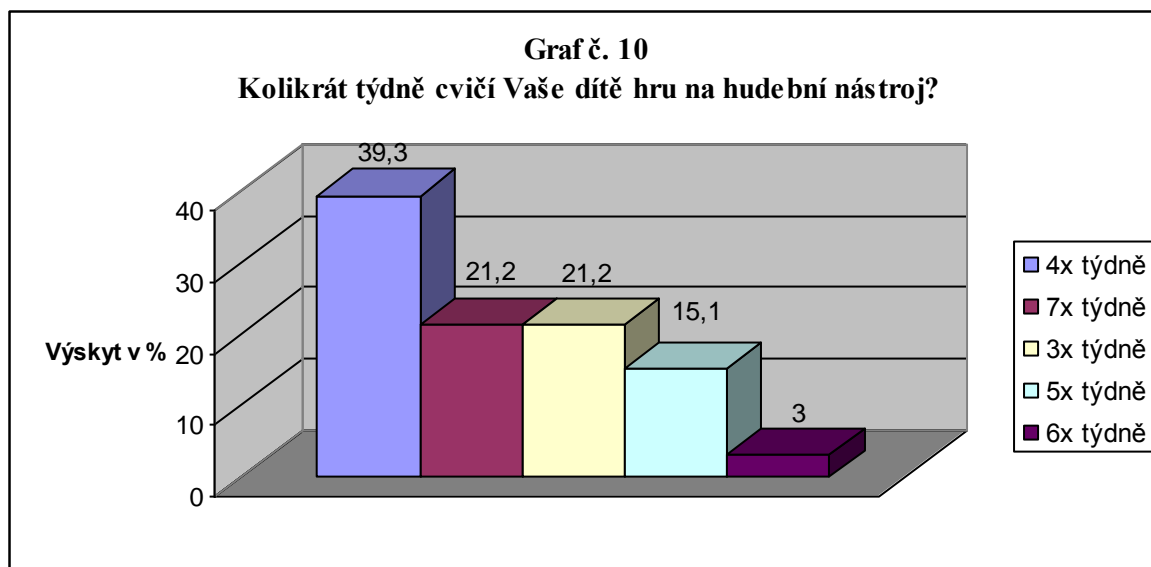


Otázka č. 6: „Kolikrát týdně cvičí Vaše dítě hru na hudební nástroj?“

Na otázku: „Kolikrát týdně cvičí Vaše dítě hru na hudební nástroj?“ Nejvíce rodičů odpovědělo, že dítě cvičí 4x týdně - 13 (39,3%), následovala odpověď 7x týdně - 7 (21,2%) rodičů vybralo tuto možnost. A také odpověď se stejným počtem odpovědí, že dítě cvičí 3x týdně - 7 (21,2%). Údaje jsou zobrazeny v tabulce 10 a grafu č. 10.

tabulka 10

| Otázka č. 6 " Kolikrát týdně cvičí Vaše dítě hru na hudební nástroj?" | | |
|---|--------|------------|
| | Výskyt | Výskyt v % |
| 4x týdně | 13 | 39,3 |
| 7x týdně | 7 | 21,2 |
| 3x týdně | 7 | 21,2 |
| 5x týdně | 5 | 15,1 |
| 6x týdně | 1 | 3 |

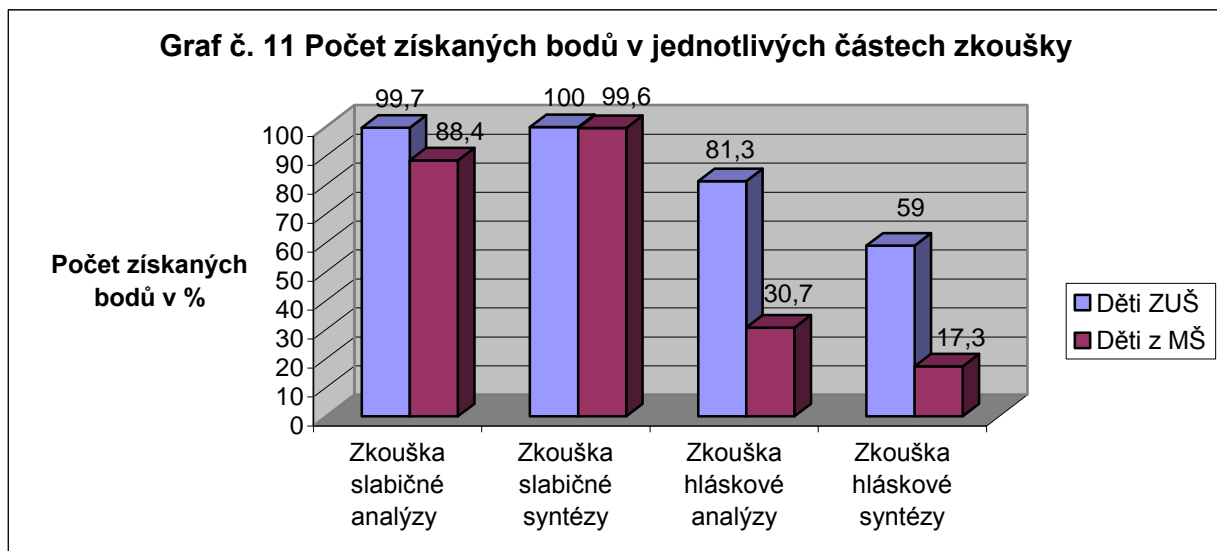


6.2 Vyhodnocení zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova

Pro srovnání hodnot, které jsme získali z vyšetření zkoušky sluchové analýzy a syntézy u dětí předškolního věku, jsme využili následující tabulku 11 a graf č. 11, kde jsme porovnali celkový počet získaných bodů, jednotlivých částí zkoušky u dětí ze ZUŠ a dětí z MŠ.

tabulka 11

| Počet získaných bodů v jednotlivých částech zkoušky | | | | |
|---|--------------|------------------|--------------|------------------|
| Jednotlivé zkoušky | Děti ZUŠ | | Děti z MŠ | |
| | Získané body | Získané body v % | Získané body | Získané body v % |
| Zkouška slabičné analýzy | 395 | 99,7 | 244 | 88,4 |
| Zkouška slabičné syntézy | 396 | 100 | 275 | 99,6 |
| Zkouška hláskové analýzy | 322 | 81,3 | 85 | 30,7 |
| Zkouška hláskové syntézy | 234 | 59 | 48 | 17,3 |

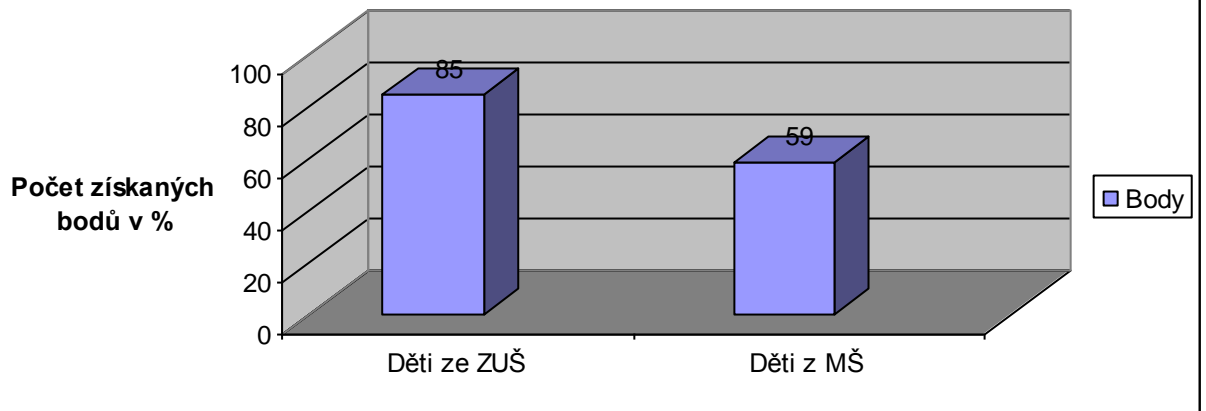


Po sečtení jednotlivých bodů z částí zkoušky, zde uveřejňujeme konečné porovnání hodnot u dětí předškolního věku, ze zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova. Děti ze ZUŠ získaly dohromady 1347 bodů (85 %) z max. počtu 1584 (4 x 396 - tj. 4 úkoly, za které bylo možno získat dohromady max. 396 bodů. 12 bodů za celkové úspěšné splnění jedné části zkoušky vynásobíme počtem dětí – tj. 12 x 33 = 396). Děti z MŠ mají po sečtení všech správných odpovědí 652 bodů (59 %) z celkového počtu 1104 bodů (4 x 276 - tj. 4 úkoly, za které bylo možno získat dohromady max. 276 bodů. Číslo 276 získáme vynásobením 23 (dětí) a 12 (úplné úspěšné splnění jedné části zkoušky). Konkrétní údaje uvádíme v tabulce 12 a grafu č. 12.

tabulka 12

| Celkové vyhodnocení zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova | | |
|---|----------------------|--------------------------|
| | Počet získaných bodů | Počet získaných bodů v % |
| Děti ze ZUŠ | 1347 | 85 |
| Děti z MŠ | 652 | 59 |

Graf č. 12
Celkové vyhodnocení zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova



7 ANALÝZA VÝSLEDKŮ

Výsledky získané zkouškou sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova, jsme vyhodnotili z každé části zkoušky zvlášť. Vyhodnocená data jsme porovnali mezi předškolními dětmi ze základních uměleckých škol, které hrají na nějaký hudební nástroj a předškolními dětmi z běžných mateřských škol, které nehrají na žádný hudební nástroj. Níže uvádíme vyhodnocení jednotlivých zkoušek.

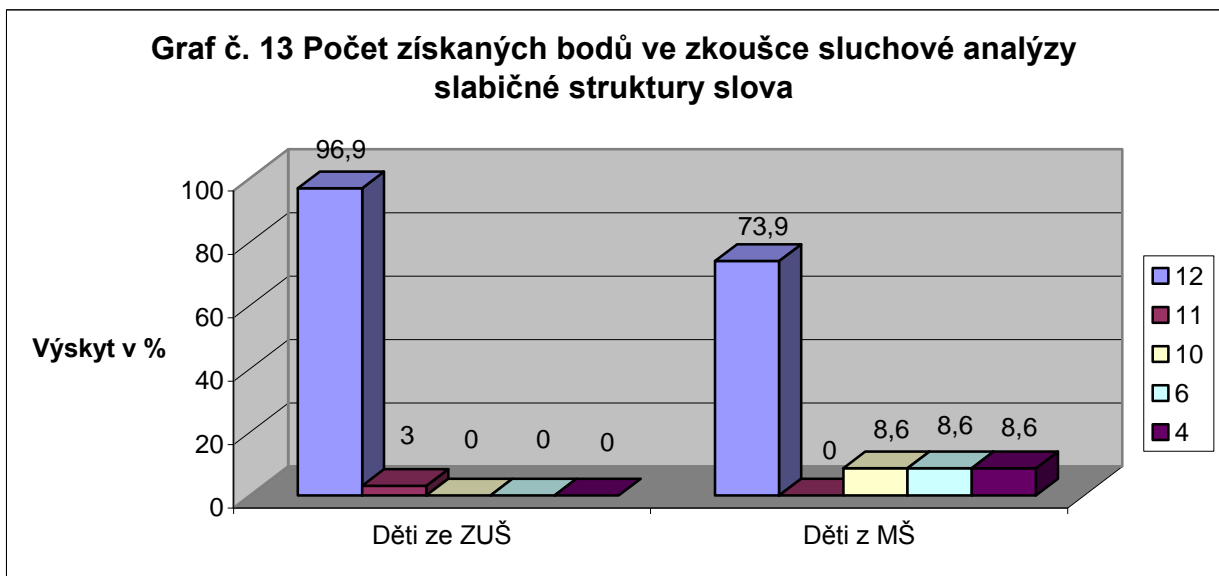
Zkouška sluchové analýzy slabičné struktury slova

Z výsledků této části zkoušky je patrné, že téměř všechny děti předškolního věku (96,9 %), které hrají na nějaký hudební nástroj, umí správně analyzovat slova na slabiky. Pouze jedno dítě (3%) z celkového počtu dětí 33, v této části zkoušky ztratilo jeden bod.

Rozdíly mezi dětmi ze ZUŠ a z MŠ byly patrné již u první části zkoušky. Zatímco téměř všechny děti ze ZUŠ splnily tuto část zkoušky bez problémů, některé děti z MŠ nesprávně nebo až na druhý pokus analyzovaly slova na slabiky. 100 % úspěšnost v této části zkoušky mělo 17 dětí (73,9 %) z MŠ. Konkrétní údaje v porovnání s dětmi ze ZUŠ zobrazuje tabulka 13 a graf č. 13.

tabulka 13

| Počet získaných bodů ve zkoušce sluchové analýzy slabičné struktury slova | | | | |
|---|-------------|------------|-----------|------------|
| Body | Děti ze ZUŠ | | Děti z MŠ | |
| | Výskyt | Výskyt v % | Výskyt | Výskyt v % |
| 12 | 32 | 96,9 | 17 | 73,9 |
| 11 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| 10 | 0 | 0 | 2 | 8,6 |
| 6 | 0 | 0 | 2 | 8,6 |
| 4 | 0 | 0 | 2 | 8,6 |



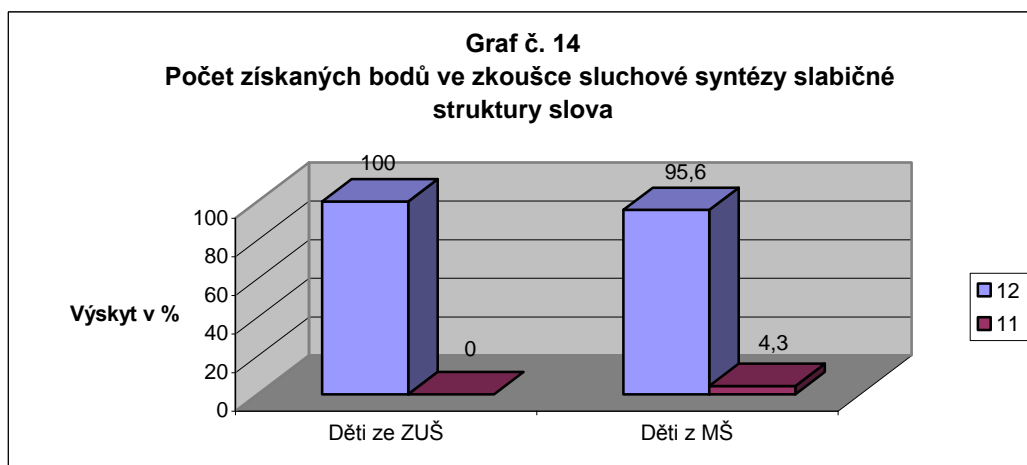
Zkouška sluchové syntézy slabičné struktury slova

Výsledky této části zkoušky ukazují, že dětem ze ZUŠ syntéza slov nekoná žádné problémy. Úspěšnost této části zkoušky je totiž 100%.

Výsledky této části zkoušky jsou velmi dobré i u dětí z MŠ. 12 dětí (95,6 %) správně skládalo slova ze slabik. Pouze jedno dítě se dopustilo jedné chyby. Zjištěné údaje se srovnatelnými hodnotami dětí ze ZUŠ jsme umístili do tabulky 14 a grafu č. 14.

tabulka 14

| Počet získaných bodů ve zkoušce sluchové syntézy slabičné struktury slova | | | | |
|---|-------------|------------|-----------|------------|
| Body | Děti ze ZUŠ | | Děti z MŠ | |
| | Výskyt | Výskyt v % | Výskyt | Výskyt v % |
| 12 | 33 | 100 | 22 | 95,6 |
| 11 | 0 | 0 | 1 | 4,3 |



Zkouška sluchové analýzy hláskové struktury slova

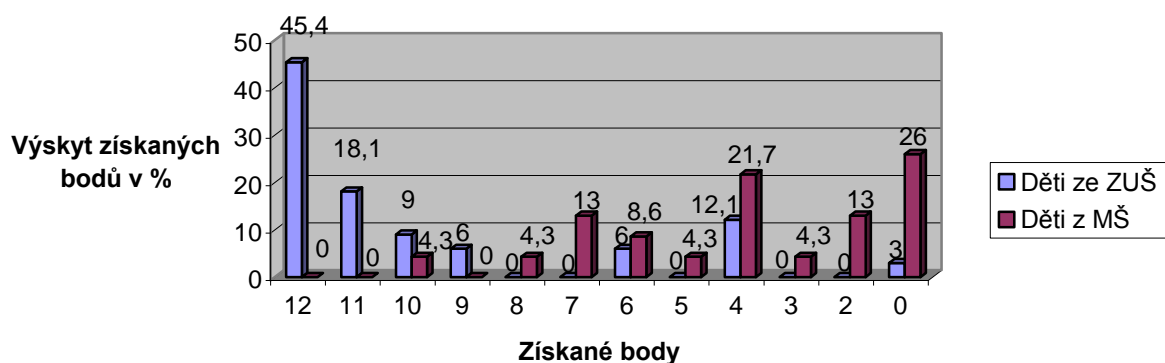
Výsledky získané z této části zkoušky nám ukazují, že analýza slov v hlásky, již koná dětem určité problémy. Tuto část zkoušky, pro velkou obtížnost a neschopnost dětí splnit tento požadavek jsme upravili na analýzu hlásek, které se nacházejí v iniciální a finální pozici ve slově. Po této úpravě získalo 15 dětí (45,4 %) ze ZUŠ plný počet bodů.

Výsledky této části zkoušky u dětí z MŠ už nebyly tak dobré, jako u předchozích částí. Žádné dítě neanalyzovalo iniciální a finální hlásky správně ve všech slovech. Nejvíce obtíží dětem konala tato slova: „lepidlo, žabička.“ Získaná data zobrazuje tabulka 15 a graf č. 15.

tabulka 15

| Počet získaných bodů ve zkoušce sluchové analýzy hláskové struktury slova | | | | |
|--|-------------|------------|-----------|------------|
| Body | Děti ze ZUŠ | | Děti z MŠ | |
| | Výskyt | Výskyt v % | Výskyt | Výskyt v % |
| 12 | 15 | 45,4 | 0 | 0 |
| 11 | 6 | 18,1 | 0 | 0 |
| 10 | 3 | 9 | 1 | 4,3 |
| 9 | 2 | 6 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | 1 | 4,3 |
| 7 | 0 | 0 | 3 | 13 |
| 6 | 2 | 6 | 2 | 8,6 |
| 5 | 0 | 0 | 1 | 4,3 |
| 4 | 4 | 12,1 | 5 | 21,7 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 4,3 |
| 2 | 0 | 0 | 3 | 13 |
| 0 | 1 | 3 | 6 | 26 |

Graf č. 15
Počet získaných bodů ve zkoušce sluchové analýzy hláskové struktury slova



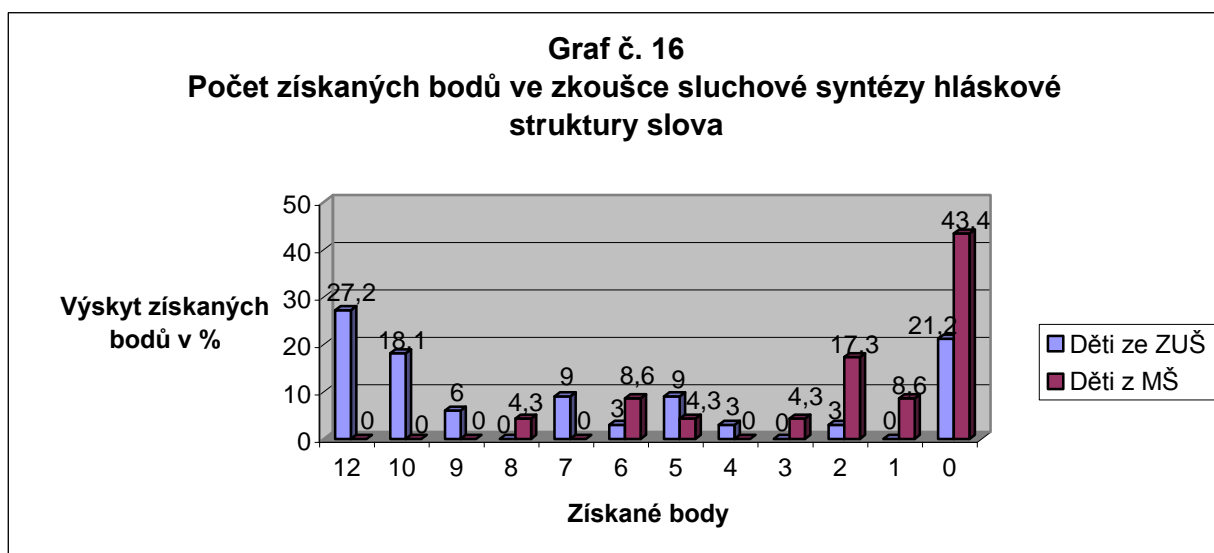
Zkouška sluchové syntézy hláskové struktury slova

Poslední část zkoušky byla již pro děti nejobtížnější. Vyskytovalo se zde více chyb než u předchozích zkoušek nebo děti vůbec hlásky nesyntetizovaly v slovo. Pouze 9 dětí (27,2 %) ze ZUŠ bylo v této části zkoušky stoprocentně úspěšné. I to je však velmi dobrý výsledek.

Výsledky poslední části zkoušky byly podle očekávání nejméně úspěšné. Nejvíce získaných bodů – 8, z této části zkoušky, mělo jen 1 dítě (4,3 %) z MŠ. Nejvíce problémů se vyskytlo u slova: „mrak“ kdy děti tvořili tyto tvary, např. – „rank, mora, morak...“ taktéž u slova „houkačka“ kde děti nesprávně tvořily tyto tvary, např. „houčka, houká, hočka...“ či u slova „salám“ tam vznikaly tyto tvary, např. „slám, sám, maso, slon...“. Další srovnatelné hodnoty dětí získané z této zkoušky zobrazuje tabulka 16 a graf č. 16.

tabulka 16

| Počet získaných bodů ve zkoušce sluchové syntézy hláskové struktury slova | | | | |
|---|-------------|------------|-----------|------------|
| Body | Děti ze ZUŠ | | Děti z MŠ | |
| | Výskyt | Výskyt v % | Výskyt | Výskyt v % |
| 12 | 9 | 27,2 | 0 | 0 |
| 10 | 6 | 18,1 | 0 | 0 |
| 9 | 2 | 6 | 0 | 0 |
| 8 | 0 | 0 | 1 | 4,3 |
| 7 | 3 | 9 | 0 | 0 |
| 6 | 1 | 3 | 2 | 8,6 |
| 5 | 3 | 9 | 3 | 4,3 |
| 4 | 1 | 3 | 0 | 0 |
| 3 | 0 | 0 | 1 | 4,3 |
| 2 | 1 | 3 | 4 | 17,3 |
| 1 | 0 | 0 | 2 | 8,6 |
| 0 | 7 | 21,2 | 10 | 43,4 |



Analýzou výsledků jsme zjistili, že se nám potvrdily naše prvotní hypotézy:

H1: Děti předškolního věku, které hrají na hudební nástroj, úspěšněji zvládnou zkoušku sluchové analýzy a syntézy hláskové struktury slova, než děti předškolního věku, které nehrají na žádný hudební nástroj.

H2: Děti předškolního věku, které hrají na hudební nástroj, úspěšněji zvládnou zkoušku sluchové analýzy a syntézy slabičné struktury slova, než děti předškolního věku, které nehrají na žádný hudební nástroj.

Tyto poznatky nebyly však patrné hned na počátku. Po provedení prvních dvou zkoušek, děti ze ZUŠ a děti z MŠ měly poměrně vyrovnané výsledky. U prvních dvou částí, děti z obou skupin plnily úkoly poměrně rychle a jistě. Rozdíly se začaly ukazovat, až při provedení zkoušek sluchové analýzy hláskové struktury slova a sluchové syntézy hláskové struktury slova. Zejména poslední část zkoušky je pro děti předškolního věku velmi obtížná. Zatímco děti ze ZUŠ s menšími obtížemi dokázaly slova rozkládat a skládat v jednotlivé hlásky, většina dětí z MŠ buď vůbec tyto dva úkoly nesplnila, nebo je splnila až na druhý pokus.

ZÁVĚR

Bakalářská práce je založena na přiblížení problematiky sluchové analýzy a syntézy slova. Na shromáždění četných podkladů a informací týkající se právě tohoto tématu u dětí předškolního věku a jejich rozdílnosti.

Zkoušku sluchové analýzy a syntézy slova jsme uskutečnili pomocí čtyř částí. První část se týkala sluchové analýzy slabičné struktury slova, druhá část byla sluchová syntéza slabičné struktury slova. Třetí část se skládala ze sluchové analýzy hláskové struktury slova a poslední čtvrtá část byla sluchová syntéza hláskové struktury slova. U všech částí zkoušky jsme sledovali rozdíly mezi předškolními dětmi hrajícími na nějaký hudební nástroj a předškolními dětmi, které nehrají na žádný hudební nástroj.

Získané údaje potvrdily naše hypotézy. Děti předškolního věku, které hrají na nějaký hudební nástroj, byly úspěšnější jak ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy hláskové struktury slova, tak i ve zkoušce sluchové analýzy a syntézy slabičné struktury slova. I když jsme očekávali, že předškolní děti hrající na nějaký hudební nástroj, budou mít výsledky úspěšnější než předškolní děti nehrající na žádný hudební nástroj, netušili jsme, že rozdíl úspěšnosti bude tak výrazný.

Uvědomujeme si, že hra na hudební nástroj má blahodárný účinek na rozvoj dětí a může zřejmě příznivě ovlivnit jejich počáteční čtení a psaní, a tudíž by tato schopnost neměla být opomíjena. Dle našeho názoru by mohly být více podporovány užitečné zájmy dítěte, mezi které můžeme bezpochyby zařadit i hru na hudební nástroj, a upozadit např. vysedávání dětí u počítačových her. Právě hra na hudební nástroje může přispět k rozvoji sluchové analýzy a syntézy a její správný nácvik je součástí prevence obtíží specifického charakteru.

SEZNAM LITERATURY

- BÖHMOVÁ, Z., GÜINFELDOVÁ, A., SARAUER, A. *Klavírní škola pro začátečníky*. 31. vydání. Praha : a. s. Edition Supraphon, 1997. ISMN M 2600-0052-0.
- DVOŘÁK, J. *Logopedický slovník*. 2. upravené a rozšířené vydání. Žďár nad Sázavou : Logopedické centrum, 2001. ISBN 80-902536-2-8.
- HARTL, P. *Stručný psychologický slovník*. Vydání první. Praha : Portál, 2004. ISBN 80-7178-803-1.
- HOLOUŠOVÁ, D., KROBOTOVÁ, M. *Diplomové a závěrečné práce*. Dotisk 2.vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2008. ISBN 80-244-1237-3.
- CHRÁSKA, M. *Metody pedagogického výzkumu. Základy kvantitativního výzkumu*. Vydání 1. Praha : Grada, 2007. ISBN 978-80-247-1369-4.
- JUCOVIČOVÁ, D., ŽÁČKOVÁ, H. *Reedukace specifických poruch učení u dětí*. Vydání první. Praha : Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-474-8.
- KOLUCHOVÁ, J., MORÁVEK, S. *Psychologická diagnostika dětí a mládeže*. Olomouc, 1990.
- KOLUCHOVÁ, J., VAVRDOVÁ, H. *Vybrané kapitoly z psychologie dítěte*. Olomouc, 1977.
- KOŘÍNEK, J. M., ERHART, A. *Úvod do fonologie*. Vydání 1. Praha : Academia, 2000. ISBN 80-200-0230-8.
- KUTÁLKOVÁ, D. *Průvodce vývoj dětské řeči*. Páté přepracované vydání. Praha : Galén, 2009. ISBN 978-80-7262-598-7.
- LANGMEIER, J., LANGMEIER, M., KŘEJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie s úvodem do vývojové neurofyziologie*. 1. vydání. Praha : H&H, 1998. ISBN 80-86022-37-4.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie*. 1. vydání. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- MATĚJČEK, Z. *Dyslexie – specifické poruchy čtení*. Vydání 3. upravené a rozšířené. Jinočany : H&H, 1995. ISBN 80-85787-27-X.

MEJSTRÍK, V. a kol. *Slovník spisovné češtiny pro školu a veřejnost*. Vydání 4. Praha : Academia, 2006. ISBN 80-200-1446-2.

PETROVÁ, A., PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie I*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0769-8.

PLEVOVÁ, I. *Kapitoly z obecné psychologie II*. 1. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2004. ISBN 80-244-0963-1.

POKORNÁ, V. *Teorie a náprava vývojových poruch učení a chování*. 3., rozšířené vydání. Praha : Portál, 2001. ISBN 80-7178-570-9.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*. 4. upravené vydání. Praha : Portál, 2003. ISBN 80-7178-772-8.

STOJAN, J. *Škola hry na klavír a varhany bez basového klíče 2. díl*. Vydání první. Přerov : Jasto, 1996. ISBN 80-901932-1-8.

ŠIMÍČKOVÁ ČÍŽKOVÁ, J. a kol. *Přehled vývojové psychologie*. Dotisk 2. nezm. vydání. Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2005. ISBN 80-244-0629-2.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Vydání první. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.

VALENTA, M., MÜLLER, O. *Psychopedie teoretické základy a metodika*. 3. doplněné a upravené vydání. Praha : Portál, 2007. ISBN 978-80-7320-0992-2.

VYSLOUŽIL, J. *Hudební slovník pro každého*. I. vydání. Vizovice : Lípa – A. J. Rychlík, 1995. ISBN 80-901199-0-5.

ZÁKON č. 561/2004 Sb. O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Část třetí povinnost školní docházky a základní vzdělávání.

ZELINKOVÁ, O. *Poruchy učení: dyslexie, dysgrafie, dysortografie, dyskalkulie, dyspraxie, ADHD*. Jedenácté vydání. Praha : Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-514-1.

ZELINKOVÁ, O., AXELROOD, P., MIKULAJOVÁ, M. *Terapia špecifických poruch učenia*. In LECHTA, V. a kol. *Terapia narušenej komunikačnej schopnosti*. 1. vydání. Martin : Osveta, 2002, s. 251-270. ISBN 80-8063-092-5.

SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Formulář pro rodiče

Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče

Příloha č. 3: Záznamový arch zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové
a slabičné struktury slova

Příloha č. 4: Zkouška sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka

Příloha č. 5: Záznamový arch dle Matějčka

Příloha č. 1 – Formulář pro rodiče

Karolína Surovcová
Studentka 2. ročníku oboru Speciální pedagogika předškolního věku
Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
Žižkovo náměstí 5, 771 40 Olomouc
E-mail: karolina.surovcova@centrum.cz

Dne: 17. 2. 2009

Vážení rodiče,

studuji druhým rokem obor Speciální pedagogika předškolního věku na Pedagogické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci. Zpracovávám bakalářskou práci na téma: „Hra na hudební nástroj a vybrané specificky zaměřené schopnosti u dětí předškolního věku.“ Tímto bych Vás chtěla požádat, zda by byla možná spolupráce s Vaším dítětem za účelem získání potřebných údajů pro mou bakalářskou práci. Všechny získané údaje o Vašem dítěti zůstanou pouze u autorky práce (Karolína Surovcová) a budou plně anonymní. Údaje budou použity jen ke zpracování bakalářské práce a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Prosím Vás o vyplnění následujících údajů. Vybranou možnost prosím, zřetelně zakroužkujte.

1. Sdělení:

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Se sledováním vybraných specificky zaměřených schopností u svého syny/dcery. Sledována bude sluchová analýza a syntéza hláskové a slabičné struktury slova. Tyto specificky zaměřené schopnosti u Vašeho syna/dcery bude sledovat autorka práce Karolína Surovcová v termínu od 1. dubna 2009 do 24. června 2009.

2. Sdělení:

SOUHLASÍM

NESOUHLASÍM

Se sběrem údajů o mém synovi/dceři, které budou získány příloženým dotazníkem a nebudou zpřístupněny žádné třetí osobě.

Syn/dcera.....

Narozen/a.....

Bydliště.....

Podpis rodičů.....

Vážení rodiče,

Vyplněné dotazníky, prosím, odevzdejte třídní paní učitelce Vašeho dítěte do 24. 4. 2009

Případné dotazy Vám ráda zodpovím na výše uvedeném E-mailu.

Děkuji Vám za spolupráci.

Karolína Surovcová

Příloha č. 2 – Dotazník pro rodiče

DOTAZNÍK PRO RODIČE

1) Na jaký hudební nástroj hraje Váš syn/dcera?

2) Hrajete Vy nebo někdo v rodině na hudební nástroj?

- a) Ano
- b) Ne
- c) Pokud jste odpověděli ano, prosím, uveďte kdo a na jaký hudební nástroj hraje.

- d) Jiná možnost

3) Kdo chtěl, aby Váš syn/dcera hrál na hudební nástroj na základní umělecké škole? (Dále jen ZUŠ)

- a) Maminka dítěte
- b) Tatínek dítěte
- c) Babička dítěte
- d) Dědeček dítěte
- e) Dítě samo
- f) Jiná osoba, prosím uveďte kdo

4) Proč jste vybrali zrovna tento hudební nástroj?

5) Když Vaše dítě cvičí na hudební nástroj, s kým cvičí? (Kdo je obvykle u dítěte přítomen?)

- a) Maminka dítěte
- b) Tatínek dítěte
- c) Sourozenec dítěte
- d) Babička dítěte
- e) Dědeček dítěte
- f) Dítě cvičí samo
- g) Jiná osoba, prosím uveďte kdo.

6) Který den/dny a kolik minut denně Vaše dítě cvičí hru na hudební nástroj? Prosím vyberte den/dny a doplňte minuty.

- a) Pondělí
- b) Úterý
- c) Středa
- d) Čtvrtek
- e) Pátek
- f) Sobota
- g) Neděle

Příloha č. 3 – Záznamový arch zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova

Jméno dítěte: _____

Datum vyšetření: _____

Datum narození: _____

Věk dítěte v době vyšetření: _____ let _____ měsíců

Nácvičná slova: „Pepa“ „Tomášek“

Za úspěšný první pokus dostává dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy slabičné struktury slova

| Analýza | Realizace | Body | Syntéza | Realizace | Body |
|----------------|------------------|-------------|----------------|------------------|-------------|
| koza | _____ | _____ | hu-sa | _____ | _____ |
| ulice | _____ | _____ | o-pi-ce | _____ | _____ |
| tráva | _____ | _____ | mo-týl | _____ | _____ |
| motorka | _____ | _____ | ma-min-ka | _____ | _____ |
| princezna | _____ | _____ | ru-ka-vi-ce | _____ | _____ |
| pastelka | _____ | _____ | slu-níč-ko | _____ | _____ |

Nácvičná slova: „pes“ „Jana“

Za úspěšný první pokus dostává dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod.

Zkouška sluchové analýzy a syntézy hláskové struktury slova

| Analýza | Realizace | Body | Syntéza | Realizace | Body |
|----------------|------------------|-------------|-----------------|------------------|-------------|
| kos | _____ | _____ | l-e-s | _____ | _____ |
| voda | _____ | _____ | s-a-l-á-m | _____ | _____ |
| jelen | _____ | _____ | r-a-m-e-n-a | _____ | _____ |
| drak | _____ | _____ | m-r-a-k | _____ | _____ |
| lepidlo | _____ | _____ | L-u-k-á-š-e-k | _____ | _____ |
| žabička | _____ | _____ | h-o-u-k-a-č-k-a | _____ | _____ |

Příloha č. 4 Zkouška sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka

Zkouška sluchové analýzy a syntézy – SAS-M

Zkouška sluchové analýzy a syntézy slova má postihnout schopnost dítěte rozkládat slova v hlásky a slova z hlásek skládat.

Ve zkoušce sluchové analýzy dítěti jednotlivá slova zřetelně předříkáváme a žádáme je, aby nám vždy řeklo, jaké hlásky v tom slově slyšelo a jak šly za sebou. Nacvičíme to na nácvičných slovech „má“ a „pes“. Řekneme „má“ a dítě má slovo říci po hláskách „m-á“, řekneme „pes“ a dítě má říci „p-e-s“.

Je-li jasné, že dítě pochopilo, oč jde, přistoupíme k vlastní zkoušce. Jestliže dítě slovo správně rozložilo na první pokus, dostává dva body. Jestliže při prvním pokusu selhalo, slovo mu ještě jednou opakujeme. Podaří-li se mu slovo rozložit na tento druhý pokus, dostává jeden bod. Více pokusů neděláme.

Zkoušku končíme, jestliže dítě nedokázalo ani na druhý pokus rozložit tři slova za sebou.

Ve zkoušce sluchové syntézy naopak dítěti říkáme v sekundových intervalech jednotlivé hlásky a žádáme je, aby nám řeklo, co je to za slovo. Nacvičíme opět na slovech „m-á“ (dítě má říci „má“) a „p-e-s“ (dítě má říci „pes“).

Jinak je postup týž jako ve zkoušce sluchové analýzy.

Příloha č. 5 Záznamový arch dle Matějčka

Nácvičná slova: „má“, „pes“ Za úspěšný první pokus dostává dítě 2 body, za úspěšný druhý pokus 1 bod.

Základní série

| Analýza | body | Syntéza | body |
|--------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| 1. sám..... | _____ | 1. s-á-l..... | _____ |
| 2. voda..... | _____ | 2. k-o-s-a..... | _____ |
| 3. cibule..... | _____ | 3. ramena..... | _____ |
| 4. drak..... | _____ | 4. mrak..... | _____ |
| 5. náplast..... | _____ | 5. záplata..... | _____ |
| 6. petrolej..... | _____ | 6. petržel..... | _____ |
| 7. strašidlo..... | _____ | 7. bratříček..... | _____ |
| 8. soustrast..... | _____ | 8. bouračka..... | _____ |
| 9. pstruzi..... | _____ | 9. stříbrný..... | _____ |
| 10. nenapodobitelný..... | _____ | 10. nespravedlnost..... | _____ |
| bodů celkem | _____ | bodů celkem | _____ |

Alternativní série

| Analýza | body | Syntéza | body |
|--------------------------|-------------|-------------------------|-------------|
| 1. rak..... | _____ | 1. m-á-k..... | _____ |
| 2. koza..... | _____ | 2. husa..... | _____ |
| 3. ulice..... | _____ | 3. opice..... | _____ |
| 4. mast..... | _____ | 4. psát..... | _____ |
| 5. motorka..... | _____ | 5. meruňka..... | _____ |
| 6. chroust..... | _____ | 6. chloupky..... | _____ |
| 7. švestka..... | _____ | 7. košťátko..... | _____ |
| 8. princezna..... | _____ | 8. prsten..... | _____ |
| 9. ctnostný..... | _____ | 9. traktorista..... | _____ |
| 10. nevypočitatelný..... | _____ | 10. nenapravitelný..... | _____ |
| bodů celkem | _____ | bodů celkem | _____ |

ANOTACE

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| Jméno a příjmení: | Karolína Surovcová |
| Katedra: | Ústav speciálněpedagogických studií |
| Vedoucí práce: | Mgr. Renata Mlčáková, Ph. D. |
| Rok obhajoby: | 2010 |

| | |
|------------------------------------|---|
| Název práce: | Hra na hudební nástroj a vybrané specificky zaměřené schopnosti u dětí předškolního věku |
| Název v angličtině: | Playing on Musical Instrument and Selected, Specifically Focused Abilities in Preschool Children |
| Anotace práce: | Cílem této práce je přiblížení tématu hláskové a slabičné struktury slova. V teoretické části se věnujeme charakteristice předškolního věku, problematice předškolní přípravy ke čtení a psaní, hře na hudební nástroj a fonologickým procesům. V praktické části bylo cílem zjistit rozdíly v hláskové a slabičné analýze a syntéze slova u předškolních dětí hrajících na hudební nástroj a u předškolních dětí, které nehrají na žádný hudební nástroj. V rámci této části práce jsme připravili a provedli zkoušku sluchové analýzy a syntézy slova. O výsledcích provedení zkoušky sluchové analýzy a syntézy v práci informujeme. |
| Klíčová slova: | předškolní věk, sluchová analýza a syntéza, příprava ke čtení a psaní, hra na hudební nástroj, fonologické procesy |
| Anotace v angličtině: | The target of this bachelor thesis is to outline the topic of the phonic and syllabic structure of a word. In the theoretical part we focus on the characteristic of pre-school age, problems of pre-school preparation for reading and writing, playing a musical instrument and phonological processes. The target of the practical part was to find out the differences in phonic and syllabic analysis and synthesis of a word at the children of pre-school age playing a musical instrument and at the children of pre-school age who do not play any musical instrument. Within this part of the work we have prepared and conducted the test of auditory analysis and synthesis of a word. We give information about the results of the test of auditory analysis and synthesis in this work. |
| Klíčová slova v angličtině: | pre-school age, auditory analysis and synthesis, preparation for reading and writing, playing a musical instrument, phonological processes |
| Přílohy vázané v práci: | Počet příloh: 5 Příloha č. 1: Formulář pro rodiče Příloha č. 2: Dotazník pro rodiče Příloha č. 3: Záznamový arch zkoušky sluchové analýzy a syntézy hláskové a slabičné struktury slova Příloha č. 4: Zkouška sluchové analýzy a syntézy dle Matějčka Příloha č. 5: Záznamový arch dle Matějčka |
| Rozsah práce: | 62 stran |
| Jazyk práce: | Český jazyk |

