

Univerzita Karlova  
Pedagogická fakulta  
Katedra hudební výchovy

## BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

Rozvoj selektivní sluchové pozornosti a hudební činnosti v mateřské škole

Development of selective auditory attention and musical activities in  
kindergarten

Magdaléna Cihlářová

Vedoucí práce: Mgr. Milena Kmentová, Ph.D.

Studijní program: Specializace v pedagogice

Studijní obor: Učitelství pro mateřské školy

Odevzdáním této bakalářské práce na téma *Rozvoj selektivní sluchové pozornosti a hudební činnosti v mateřské škole* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Praha, 16. 4. 2023

Chtěla bych poděkovat své vedoucí práce Mgr. Mileně Kmentové, Ph.D. za to, že mi se vším poradila a měla se mnou trpělivost. Děkuji i dětem, se kterými jsem realizovala svou praktickou část bakalářské práce, a vedení mateřské školy Pohádka za to, že mi realizaci praktické části umožnilo. Děkuji svým přátelům z kapely za pomoc s nahráváním poslechových úloh a veliký dík patří mému otci za technickou podporu při tvorbě poslechových úloh. V neposlední řadě mnohokrát děkuji celé své rodině za podporu během celého studia.

## **ABSTRAKT**

Bakalářská práce se zaměřuje na rozvoj selektivně sluchové pozornosti a hudební činnosti v mateřské škole, konkrétně u dětí ve věku 3,5–4,5 roku. V teoretické části se práce věnuje vysvětlení termínů z oblasti obecné psychologie, hudební psychologie, neurobiologie a lingvistiky, které souvisí s tématem celé práce. Práce si klade za cíl přinést nové hudební činnosti rozvíjející selektivní sluchovou pozornost a z těchto činností následně vytvořit a ověřit úlohy budoucí testové baterie pro testování selektivní sluchové pozornosti. V praktické části jsou popsány hudební činnosti, úlohy s hudební složkou, hodnotící škály a proces jejich ověřování při testování selektivní sluchové pozornosti.

## **KLÍČOVÁ SLOVA**

Dítě ve věku 3,5-4,5 roku, sluchová pozornost, selektivní sluchová pozornost, hudební činnosti, mateřská škola

## **ABSTRACT**

This bachelor's thesis focuses on the development of selective auditory attention and musical activities in kindergarten, specifically among children aged 3.5-4.5 years. In the theoretical part, the work explains terms from the fields of general psychology, musical psychology, neurobiology, and linguistics, which are related to the topic of the thesis. The thesis aims to bring new musical activities that develop selective auditory attention, and to further create and verify exercises of a future test battery for testing selective auditory attention from these activities. The practical part describes musical activities, exercises with musical components, rating scales, and the process of their verification when testing selective auditory attention.

## **KEYWORDS**

Child aged 3,5-4,5 years, auditory attention, selective auditory attention, musical activities kindergarten

## Obsah

Úvod .....	7
TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1 Pozornost a vědomí.....	9
1.1 Pozornost.....	9
1.2 Vědomí .....	9
1.2.1 Vědomá pozornost.....	10
1.3 Pozornost a vědomí z pohledu kognitivní neurovědy.....	10
1.3.1 Posnerova teorie.....	10
1.4 Pozornost 3–5letého dítěte.....	11
2 Sluch.....	12
2.1 Fyziologie sluchu.....	12
2.2 Sluchové vnímání.....	13
2.3 Sluchová pozornost.....	14
2.3.1 Sluchová pozornost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání.....	15
2.3.2 Sluchová pozornost ve Školním vzdělávacím programu MŠ Pohádka v Plané nad Lužnicí.....	16
2.4 Selektivní sluchová pozornost.....	17
2.5 Sluchová diferenciací v oblasti řeči a hudby.....	20
3 Hudební schopnosti a jejich klasifikace.....	22
3.1 Schopnosti.....	22
3.2 Hudební schopnosti.....	22
3.3 Klasifikace hudebních schopností.....	23
3.4 Hudebně sluchové schopnosti.....	25

3.4.1	Vymezení témbrového a fonemického sluchu.....	26
3.5	Rytmičké cítění.....	27
4	Hudební vývoj dítěte.....	28
4.1	Hudební vývoj dítěte ve 3,5–4,5 letech.....	28
5	Hudební činnosti v MŠ.....	31
5.1	Význam hudebních činností pro dítě v MŠ.....	31
5.2	Dělení hudebních činností v MŠ a jejich bližší specifikace.....	31
PRAKTICKÁ ČÁST.....		34
6	Rozvoj selektivní sluchové pozornosti a hudební činnosti v MŠ.....	34
6.1	Vymezení cílů a výzkumných otázek.....	34
6.2	Výzkumné metody.....	35
6.2.1	Popis testovacích úloh.....	35
6.3	Respondenti.....	38
6.4	Průběh výzkumu.....	38
6.4.1	Fáze realizace hudebních činností rozvíjejících selektivní sluchovou pozornost v MŠ Pohádka.....	38
6.4.2	Fáze hodnocení výsledků realizace hudebních činností.....	43
6.4.3	Fáze tvorby poslechových úloh pro pilotní testování.....	43
6.4.4	Fáze pilotního testování.....	45
6.5	Výsledky výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám a cílům...50	
7	Diskuse.....	53
Závěr .....		55
Seznam použitých informačních zdrojů.....		57
Seznam příloh.....		59
Přílohy.....		60

## Úvod

Tématem této bakalářské práce je Rozvoj selektivní sluchové pozornosti a hudební činnosti v mateřské škole. Hudba jako taková má pro mě již od malička veliký význam, protože můj otec je muzikant a sama hraju na klavír a zpívám. Volba hudebního zaměření pro mou bakalářskou práci byla tedy jasná.

Selektivní sluchová pozornost je speciální schopnost, která nám umožňuje rozpoznat zvukové signály v hlučném prostředí. Tato schopnost je pro každodenní život nezbytná, jelikož ji potřebujeme ať už pro běžnou mezilidskou komunikaci, vnímání učitele nebo abychom slyšeli například přijíždějící auto.

Téma selektivní sluchové pozornosti u dětí předškolního věku není příliš prozkoumané a moc se o něm nemluví, což považuji za chybu vzhledem k její důležitosti. Z tohoto důvodu jsem se rozhodla touto prací přispět k rozšíření povědomí o problematice selektivní sluchové pozornosti u dětí předškolního věku a přispět svými výsledky výzkumu k hlubšímu poznání v rámci této tematiky.

Je zřejmé, že již učitelky v mateřské škole by měly klást důraz na rozvoj selektivní sluchové pozornosti jim svěřených dětí. Milena Kmentová mi v rámci výuky hudební výchovy na PedF UK ukázala, že hudební činnosti jsou vhodným prostředkem pro rozvoj selektivní sluchové pozornosti dětí v mateřské škole. To byl rozhodující moment pro volbu tématu.

Touto prací navazuji na bakalářskou práci Terézie Tučkové, která se nese název *Selektivní sluchová pozornost a hudební činnosti v předškolním věku*. Tato práce přinesla ověřené testové úlohy s hudební složkou pro testování úrovně selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3–7 let. V těchto úlohách zní pouze melodické hudební nástroje a ženský zpěvný hlas.

Cílem mé práce je přinést a ověřit v praxi nové hudební činnosti rozvíjející selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5–4,5 roku a následně vytvořit a vyzkoušet v pilotním testování poslechové úlohy (obsahující různé kombinace melodických a rytmických hudebních nástrojů, zpěvního mužského, ženského a skupinového hlasu a rytmické deklamace textu písně ženským a mužským hlasem) do budoucí testové baterie selektivní sluchové pozornosti dětí ve zmíněné věkové kategorii.

Teoretická část této práce se zabývá terminologií spojenou se selektivní sluchovou pozorností. Prostřednictvím obecně psychologické, logopedické a hudebně psychologické literatury vymezuje termíny pozornost, vědomí, sluch, sluchové vnímání, sluchová pozornost a selektivní sluchová pozornost. V rámci kapitoly zabývající se selektivní sluchovou pozorností se čtenář dočte o posledních dvou nejčerstvějších zahraničních výzkumech, které se zabývají touto tematikou. Čtenář získá v teoretické části z hudebního hlediska informace o hudebním vývoji dítěte, o hudebních schopnostech a jejich klasifikaci a o důležitosti a druzích hudebních činností v mateřské škole.

V praktické části bakalářské práce je popsána výzkumná část práce. První fáze výzkumu se zabývala tvorbou nových hudebních činností, které mají za cíl rozvíjet selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5–4,5 roku. V této části je popsána realizace těchto činností v mateřské škole a jejich reflexe.

Další fází byla tvorba poslechových úloh pro individuální testování selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3,5–4,5 roku na základě vyzkoušených hudebních činností. Úlohy mají podobu audio nahrávek písně Kočka leze dírou a obsahují různé kombinace melodických a rytmických nástrojů, mužského, ženského a skupinového zpěvu, dále pak mužského a ženského mluveného projevu. Dále se čtenář dočte o průběhu pilotního testování těchto úloh. Reakce dětí byly hodnoceny na základě bodové škály a součty bodů byly následně vyhodnocovány tak, aby výsledky přinesly odpovědi na výzkumné otázky a naplnily cíle celé výzkumné části.

Význam této práce je omezený především z důvodu malého počtu respondentů. Abychom výsledky mého výzkumu mohli brát zcela vážně, musely by se hudební činnosti rozvíjející selektivní sluchovou pozornost realizovat v jiných třídách a stejně tak testové úlohy by se musely vyzkoušet s větším počtem dětí.

# TEORETICKÁ ČÁST

## 1. Pozornost a vědomí

První kapitola této bakalářské práce se věnuje nadřazeným pojmům selektivní sluchové pozornosti, kterými jsou pozornost a vědomí. Tyto pojmy jsou nejprve popsány obecně a následně i z pohledu kognitivní neurovědy. Tato část převážně čerpá z publikace amerického psychologa R. J. Sternberga. Závěrečná část této kapitoly se věnuje pozornosti konkrétně u dítěte ve věku 3–5 let, protože tato věková kategorie zahrnuje věk dětí, na které se zaměřuje praktická část bakalářské práce.

### 1.1 Pozornost

*„Pozornost je jasné a živé zaměření mysli na jeden z několika zdánlivě současně probíhajících myšlenkových řetězců nebo sledovaných předmětů.“ (James, 1970, s. 204)*

Pozornost je prostředek, díky němuž můžeme aktivně zpracovávat limitované množství informací z ohromné zásoby údajů v dlouhodobé paměti a stejně tak i informací, přicházejících k našim smyslovým systémům, případně informací pocházejících z jiných kognitivních procesů, které probíhají současně. K mechanismům pozornosti patří jak vědomé, tak nevědomé procesy. Pozornost přitlumí vliv mnohých podnětů přicházejících ze zevního světa (jednotlivé vjemy) i ze světa vnitřního (vzpomínky, myšlenky) a my se pak můžeme plně věnovat podnětům, které jsou v dané chvíli nejdůležitější. (R. J. Sternberg, 2009)

Dvořák (2007) ve svém *Logopedickém slovníku* popisuje pozornost jako stav, kdy je subjekt zaměřený na určitou duševní činnost, děj nebo objekt, který si v tu danou chvíli jasně uvědomuje.

### 1.2 Vědomí

Pozornost pracuje se všemi informacemi, s nimiž jedinec manipuluje, oproti tomu vědomí pracuje pouze s informacemi, u nichž si jedinec uvědomuje, že s nimi pracuje. Vědomí obsahuje pocit, že si něco uvědomujeme, a navíc i obsah toho, co si uvědomujeme. (R. J. Sternberg, 2009)

Podle Baarse (1997) pozornost řídí přístup do vědomí. Je patrný rozdíl mezi výběrem prožitku a uvědoměním si vybrané události. To vysvětluje na příkladu s větami typu „díváme se, abychom viděli,“ nebo „nasloucháme, abychom slyšeli,“ kdy první slovo z každé věty symbolizuje pozornost a druhé vědomí.

### **1.2.1 Vědomá pozornost**

Vědomá pozornost nám dává možnost sledovat naše interakce s okolním prostředím. Mimo to můžeme díky ní propojit naši minulost se současnými zkušenostmi a tím nám dává pocit nepřetržité běžící zkušenosti. Zároveň nám vědomá pozornost umožňuje řídit a plánovat budoucí akce. Vědomá pozornost má tři hlavní funkce: detekuje signály – zjišťuje, že se nějaký podnět objevil. Je selektivní neboli výběrová – volí, kterým podnětům budeme věnovat pozornost a kterým ne. A konečně umožňuje dělení pozornosti – rozdělí pozornostní potenciál tak, aby daný jedinec byl schopný provádět více úloh v jednom okamžiku. (R. J. Sternberg, 2009)

## **1.3 Pozornost a vědomí z pohledu kognitivní neurovědy**

### **1.3.1 Posnerova teorie**

Michael Posner definoval přední a zadní systém pozornosti v mozku. Přední se nachází v čelním laloku a zadní v temenním laloku. Posner realizoval testování pozornosti a zkoumal, které druhy pozornosti aktivují zmíněné části mozku. U úloh, při kterých musí dávat pokusná osoba pozor na význam slov, roste aktivace systému v čelním laloku. Zároveň se tento systém účastní akcí, během nichž testovaná osoba plánuje nebo volí mezi možnostmi. Součástí zadního systému pozornosti jsou kromě kůry temenního laloku i části talamu a oblasti středního mozku, které se podílejí na řízení očních pohybů. Tento systém se aktivuje v průběhu úloh zatěžujících vizuospaciální pozornost, při kterých musí testovaná osoba odpoutat pozornost od nějakého objektu a přesunout ji na jiný objekt. Aktivace pozornosti se mimo přední a zadní systém pozornosti týká i neuronální aktivity v odpovídajících sluchových, zrakových, motorických a asociačních oblastech mozkové kůry, které řeší jednotlivé sluchové, zrakové, motorické úkoly nebo úkoly vyššího řádu. Přední i zadní systém pozornosti zvyšuje míru pozornosti v průběhu různých úkolů, z čehož

vyplývá, že se jejich činnost týká aktivace odpovídajících korových oblastí činných v průběhu rozličných úloh. (R. J. Sternberg, 2009)

#### **1.4 Pozornost 3–5letého dítěte**

Vágnerová a Lisá (2021, s. 218) uvádějí následující: „*Základem pozornosti je bdělost a připravenost reagovat.*“ Proměna pozornosti způsobená jejím vývojem v předškolním věku tkví ve snížené tendenci reagovat neselektivně na jakýkoliv podnět. V závislosti na zrání odpovídajících oblastí mozku a vlivem zkušeností dochází k postupnému zlepšení pozornosti v průběhu předškolních let z hlediska jejího trvání i kvality.

Pozornost dětí mladšího předškolního věku není dostatečně diferencovaná, proto ji charakterizují pouze dva aspekty, mezi něž patří vytrvalost a regulace pozornosti. Během čtvrtého roku života dítěte se lepší jeho schopnost ovládat vlastní pozornost. V pěti letech děti už bývají způsobilé k přesouvání pozornosti dle potřeby, což jim umožňuje pružněji reagovat.

V tomto věku má na úroveň a délku pozornosti značný vliv charakter vykonávané činnosti. Bylo zjištěno, že čtyřleté děti se soustředí na hru s hračkou vlastní volby po dobu sedmi minut a pouze čtyři minuty s hračkou, kterou jim vybral někdo jiný. V průběhu předškolních let se lepší také selektivita pozornosti, která dítěti umožňuje se zaměřit na určitý podnět a potlačit ostatní podněty v té době nepodstatné. (Vágnerová, 2021)

## 2. Sluch

Následující kapitola je poněkud rozsáhlá, protože se zabývá pojmy a termíny stěžejními pro celé téma této bakalářské práce, kterým je rozvoj selektivně sluchové pozornosti. Kapitola je strukturovaná tak, že se od pojmu sluch, který je nadřazeným pojmem selektivně sluchové pozornosti, dostává přes sluchové vnímání, sluchovou pozornost a sluchovou diferenciaci až k pojmu selektivní sluchová pozornost. Tato kapitola především uvádí důvody, proč je rozvoj selektivní sluchové pozornosti pro děti předškolního věku tak důležitý. Kapitola pracuje se současnou literaturou z oblasti obecné psychologie, fyziologie, lingvistiky, hudební pedagogiky a pedagogické diagnostiky.

Sluch je smyslem pro vnímání zvuků. Sluchovým orgánem je ucho (Dvořák, 2007). Jedlička uvádí, že „*Sluch je jedním ze dvou smyslů, který je v mezilidské komunikaci nezastupitelný.*“ (Škodová, Jedlička a kol., 2007, s. 439)

Dle různých autorů přijímá člověk více informací sluchem než zrakem. Ucho zachytává a zpracovává zvukové podněty bez přerušení, protože se příjem zvukových podnětů nedá zastavit. Naopak u zraku to tak není, jelikož zrakové vjemy můžeme regulovat zavřením očí. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

Podle Bednářové (2022) je sluch jedním z prostředků komunikace, má významný dopad na rozvoj řeči, a i na abstraktní myšlení. Před zkoumáním sluchového vnímání a fonemického sluchu je důležité ověřit si, zda dítě netrpí nějakou sluchovou vadou. Ty se mohou projevit nápadně častým nepochopením instrukcí, odezíráním ze rtů nebo natáčením jednoho ucha ke zdroji zvuku.

### 2.1 Fyziologie sluchu

Zvuk si můžeme představit jako mechanické vlnění, které se šíří vzduchem jako zvuková vlna. Tato vlna se k nám dostává zevním zvukovodem, až narazí na bubínek, který rozpohybuje, a pohyb se nese dál přes středoušní kůstky a oválné okénko vnitřního ucha. Kmity oválného okénka rozpohybují nitroušní tekutinu (perilymfu). Ta postupuje podél blanitého hlemýžďe k okrouhlému okénku, jež vykonává opačný pohyb než okénko oválné. Zvuková vlna nesoucí se perilymfou podle své frekvence v daném místě nejvíce podráždí blanitý hlemýžď, dojde k podráždění vláskových zakončení vláskových buněk (stereocílií)

a na vláskových buňkách vznikne první nervový potenciál na zvukové podráždění. Existují dva typy vláskových buněk, které se liší svým prahem dráždění. Zevní vláskové buňky reagují na nejslabší intenzity zvuků a vnitřní reagují na hlasitější zvukové podněty (cca od 40 dB). Nervový potenciál se nese sluchovým nervem dál sluchovou dráhou až do sluchové kůry mozkové. V momentě, kdy dorazí vzruch do sluchové kůry, můžeme rozlišovat kvalitu zvuku, uvědomit si jeho význam a ve spolupráci s jinými oblastmi rozpoznat a dekodovat řeč. (Škodová, Jedlička a kol., 2007)

## 2.2 Sluchové vnímání

Vnímání definoval Dvořák (2007, s. 212) jako „*proces odrážení objektivní reality, kdy člověk smysly a s nimi souvisejícími nervovými centry získává informace o okolním světě.*“ Dále zmiňuje, že vnímání dělíme podle smyslových orgánů na zrakové (optické), dotykové (haptické), čichové (olfaktorické), chuťové (degustativní), nitroorgánové (coenestetické) a v rámci této bakalářské práce je nejdůležitější sluchové neboli akustické či auditivní.

Je dokázáno, že již plod v prenatálním období vnímá sluchové podněty. Plod reaguje na některé zvukové podněty pohybem. Dítě reaguje na hlas matky, který mu přináší pocit bezpečí a jistoty, čerstvě po narození. Na náhlé ostré zvuky, jako je bouchnutí dveří, reaguje úlekem. Mezi třetím a čtvrtým měsícem dítě lokalizuje zdroj zvuku a otáčí se za ním. Matčin hlas má na dítě pozitivní dopad, i když ji právě nevidí. Postupem času dítě vnímá i tišší a vzdálenější zvuky. Lokalizace sluchových podnětů je pro dítě důležitá mimo jiné i z hlediska rozvoje prostorové orientace. Před dovršením prvního roku dítě rozumí slovům a pokynům, které často slýchá např. řekne ham a otevře pus, udělá pápá apod. (Bednářová, 2022)

Primářka Marie Damborská (1967) se u nás zaměřila na systematické sledování vývoje sluchového vnímání v kojeneckém období a podle pohybových reakcí dětí na zvukové podněty definovala pět vývojových etap sluchového vnímání dítěte od jeho narození:

1. stadium úleku,
2. stadium sluchové dominanty (kolem 4. týdne) – projevuje se omezením pohybů a znehybněním,
3. stadium sluchového rozlišování – jiná reakce na odlišný podnět,

4. stadium koordinace očí, šijových svalů a sluchu – hledá zdroj zvuku, a
5. stadium zdokonalování.

Sluchové vnímání z hudebního hlediska úzce souvisí s celkovou hudebností jedince. Tichá (2014) ve své publikaci *Učíme děti zpívat* uvádí, že probuzením sluchového vnímání počíná náprava hudebnosti u nezpěváků. Z toho plyne, že pokud se dítě nezpěvák naučí vnímat hudební podněty, které k němu přicházejí zvenčí, má naději, že se naučí zpívat. Proto je rozvoj sluchového vnímání u dětí velmi důležitý. Při cvičení sluchového vnímání je nutné, aby pro lepší fixaci mělo zrakovou, hmatovou, a především pohybovou oporu.

### **2.3 Sluchová pozornost**

*„Sluchová pozornost je od nejranějšího věku jedince společným předpokladem rozvoje hudebnosti i řeči.“* (Kmentová, 2019, s. 33)

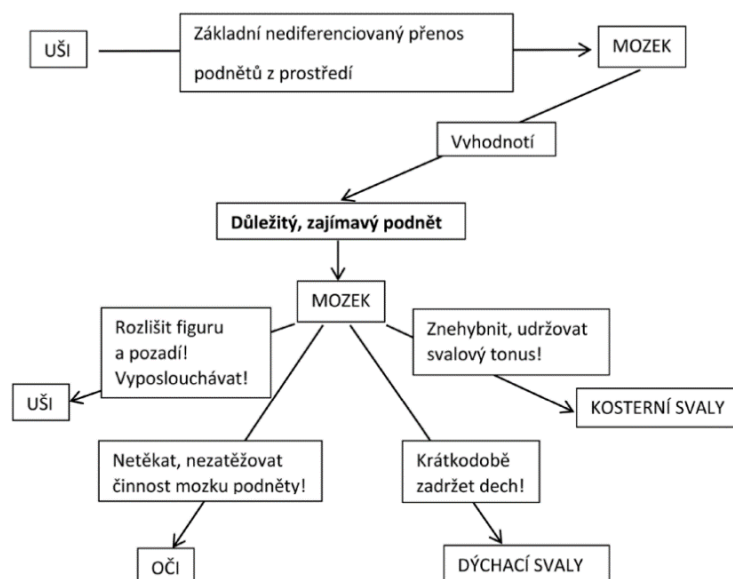
Různí autoři nazývají stav vědomého naslouchání jako sluchová dominanta, sluchové soustředění, selektivní či aktivní slyšení. Spolu s Alenou Tichou také Milena Kmentová (2019) pro tento stav používá termín sluchová pozornost. Aby sluchová pozornost zajistila přesun zvukových podnětů do mozku pro jejich další zpracování, musí plnit několik úkolů, které Kmentová (2019) zpracovala takto:

1. všimne si a zachytí podnět – vzruch,
2. potlačí vnímání nepodstatných podnětů a zaměří pozornost cílovým směrem – selekce, problematika figury a pozadí,
3. udrží pozornost nezbytně nutnou dobu – u dětí předškolního věku se uvádí doba do 20 minut.

Je na místě si uvědomit, že sluchová pozornost má pro jedince veliký význam i v rámci veškerého učení, které je závislé na naslouchání. Nutno zmínit, že tento typ učení ve vzdělávacím procesu stále dominuje. (Kmentová, 2019)

Kmentová (2019) zhotovila schéma vycházející ze studia a ze zkušeností z terénního výzkumu, ve kterém popisuje aktivaci celého organismu daného jedince, jehož výsledkem je stav sluchové pozornosti.

**Obr. 1** Schéma sluchové pozornosti



Zdroj: (Kmentová, 2019)

Z úrovně znehybnění a z udržování svalového tonu lze vyčíst úroveň a dobu trvání sluchové pozornosti u předškolních dětí. Když jsou u dětí diagnostikovány schopnosti a dovednosti, které závisí na sluchovém vnímání, bylo by na místě hodnotit zároveň i kvalitu sluchového vnímání, neboť je zřejmé, že v závislosti na udržení, úpadku či výkyvu sluchové pozornosti budou výkony dítěte odlišné. (Kmentová, 2019)

### **2.3.1 Sluchová pozornost v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání**

Na tomto místě bych chtěla zmínit, že jsem v *Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání 2021* (dále pouze RVP PV) původně chtěla hledat pasáže týkající se selektivní sluchové pozornosti, ale bohužel jsem žádné nenašla, a tak jsem se zaměřila alespoň na sluchovou pozornost. RVP PV se zabývá problematikou sluchové pozornosti velmi okrajově v rámci různých kapitol, které podrobněji popisují jednotlivé vzdělávací oblasti.

V kapitole *Dítě a jeho tělo* se jako jeden z cílů objevuje „rozvoj a užívání všech smyslů“ (MŠMT, 2021, s. 15), který má být naplněn prostřednictvím vzdělávací nabídky, konkrétně smyslovými, psychomotorickými, hudebními a hudebně pohybovými hrami a činnostmi.

Následně se zmíněný cíl má u dítěte projevit formou výstupu, konkrétně vnímáním a rozlišováním všemi smysly (dítě sluchově rozlišuje zvuky a tóny atd.). (MŠMT, 2021)

V podkapitole *Jazyk a řeč* v rámci kapitoly *Dítě a jeho psychika* je mimo jiné cílem rozvoj jazykových receptivních dovedností, kam spadá i sluchová pozornost. Tento cíl má být naplněn prostřednictvím sluchových her, zaměřených na rozlišování zvuků a následně se má u dítěte projevit formou výstupu, konkrétně tak, že dokáže sluchově rozlišit první a poslední slabiky a hlásky ve slovech. Ve stejné kapitole je podkapitola *Poznávací schopnosti a funkce, představivost a fantazie, myšlenkové operace*, ve které je jedním z cílů kultivace a zpřesňování smyslového vnímání, čehož by mělo dítě dostat prostřednictvím vzdělávací nabídky, konkrétně smyslovými hrami a různými činnostmi, které budou zaměřené na postřeh, vnímání, sluchovou paměť a udržení pozornosti. V následujících kapitolách se sluchová pozornost promítá již velmi nepřímou do různých činností např. poslech pohádek atd. (MŠMT, 2021)

Celkově lze zhodnotit, že se RVP PV dotýká problematiky sluchové pozornosti nepříliš podrobně a není zde kladen přílišný důraz na její význam pro budoucí život dítěte. Nové hudební činnosti zaměřené na rozvoj selektivně sluchové pozornosti, které jsou popsány v praktické části této bakalářské práce tuto problematiku naplňují a konkretizují v souladu s rámcem popsaným v RVP PV.

### **2.3.2 Sluchová pozornost ve Školním vzdělávacím programu mateřské školy Pohádka v Plané nad Lužnicí**

Problematiku sluchové pozornosti jsem hledala i ve Školním vzdělávacím programu (dále ŠVP) mateřské školy Pohádka, kde jsem realizovala svou praktickou část bakalářské práce. V kapitole 5. *Charakteristika vzdělávacího programu* se píše, že jedním z cílů a záměrů mateřské školy je dávat přednost smyslovému vnímání, které považuje za základ jakéhokoliv přirozeného poznání.

Učitelky v této mateřské škole plánují nabídky činností do jednotlivých integrovaných bloků podle teorie rozmanitých inteligencí H. Gardnera, mezi něž patří i inteligence hudební. Ta je v ŠVP charakterizována jako schopnost porozumět rytmickým a intonačním modelům hudby, kvalitám tónů a zvuků a schopnost pamatovat si informace ve zvukové podobě. Tato inteligence se má rozvíjet v činnostech jako je zpívání, pískání, broukání, poslech hudby,

hra na hudební nástroj nebo prozpěvování během dne. Přírodní inteligence je zde charakterizována jako zvýšená citlivost k percepci přírodních jevů a schopnost učit se z nich.

Vzdělávací obsah se v tomto ŠVP dělí do pěti integrovaných bloků. V každém z nich je vypsána charakteristika daného integrovaného bloku, nabídka činností, záměry a očekávané výstupy. Ve vzdělávací nabídce napříč všemi integrovanými bloky jsou činnosti jako jsou sluchové hry nebo vyprávění toho, co dítě slyšelo. Mezi záměry je zmíněný rozvoj řečových schopností a jazykových dovedností receptivních (pod které řadíme naslouchání, vnímání a porozumění), zpřesňování a kultivace smyslového vnímání. Mezi konkrétními očekávanými výstupy v rámci jednotlivých integrovaných bloků se objevuje vnímání a rozlišování všemi smysly – sluchové rozlišování zvuků a tónů atd., vědomé využívání všech smyslů, záměrné všimání si nového, změněného nebo chybějícího, sluchové rozlišování počáteční i koncové slabiky a hlásky slov, soustředěné poslouchání hudby i četby a rozlišování rytmu. (MŠ Pohádka, 2014)

Spíše než o sluchové pozornosti se v ŠVP hovoří pouze o sluchovém vnímání, které je navíc převážně skryté pod obecným pojmem smyslové vnímání a není mu věnována přílišná specifikace. Celkově mi přijde, že na sluchovou pozornost není v tomto ŠVP kladen moc velký důraz. Na mnoha místech je zdůrazňované zrakové vnímání.

## **2.4 Selektivní sluchová pozornost**

Selektivní sluchová pozornost je specifickou sluchovou schopností, která nám umožňuje odlišovat figuru a pozadí, co se týče sluchových vjemů. Znamená to tedy, že díky ní jsme schopni zaměřit svou pozornost na to, co chceme v danou chvíli slyšet (figura) a potlačit to, co je v danou chvíli méně podstatné (pozadí). (Kmentová, 2019)

Colin Cherry provedl výzkum (1953), zabývající se výběrovou (selektivní) sluchovou pozorností. Jev, zatěžující selektivní sluchovou pozornost, kdy jedinec sleduje jednu konverzaci v době, kdy ho rozptylují jiné, pojmenoval jako problém koktejlové party. Colin Cherry vymyslel úlohu známou jako shadowing (stínování), při které posluchač přijímá dvě odlišné zprávy najednou a jeho úkolem je po vyslechnutí obou zpráv jednu z nich co nejrychleji zopakovat. Tato úloha byla prováděna binaurálním testem, kdy posluchač přijímá dvě odlišné zprávy do obou uší najednou a dichotickým testem, kdy posluchač přijímá

každou zprávu do jednoho ucha. Výsledky Cherryho experimentu ukázaly, že posluchač byl lépe schopen sledovat odlišné zprávy při dichotickém testu. V praxi to znamená, že když se potřebujeme soustředit na jednoho mluvčího v místnosti, kde se baví více lidí a vnímáme vše najednou, tedy probíhá binaurální naslouchání, můžeme si navodit dichotické naslouchání nastavením jednoho ucha směrem k mluvčímu a druhého směrem od něj. (R. J. Sternberg, 2009)

K podrobnější diferenciaci zvuků a elementů řeči dochází z pravidla v předškolním věku dítěte, neboť v tomto období se tříbí zmíněné vnímání figury a pozadí. Lze předpokládat, že čím je pozadí členitější a bohatší na zvuky, tím je pro dítě obtížnější zaměřit pozornost na cílový sluchový vjem. V praxi se setkáváme s nevlídným přístupem k dětem, kdy se dospělí zlobí na děti, protože jim musí opakovat jednu informaci několikrát. Dětskou nepozornost považují za projev neposlušnosti. Pravdou je, že to nemusí být vinou dítěte. Může to být z důvodu jeho nedostatečné schopnosti odlišení figury a pozadí. Ta způsobí přesycení dítěte zvukovými podněty a následnou neschopnost dítěte zachytit informaci sdělovanou rodičem. (Bednářová, 2022)

Pete R. Jones (2015) a další dva autoři ve svém článku *Development of Auditory Selective Attention: Why Children Struggle to Hear in Noisy Environments* uvádí, že v případě opakujícího se a předvídatelného zvukového pozadí bývají děti stejně úspěšné v detekování zvukové figury jako dospělí. Ovšem pokud je zvukové pozadí chaotické, pro dítě nepředvídatelné, tak se úspěšnost v detekci figury značně snižuje oproti dospělým. Čtyř- až pětileté děti v takovém případě potřebují pětinasobné navýšení hlasitosti zvukové figury oproti dospělým.

Pete R. Jones (2015) spolu s dalšími odborníky zkoumal pomocí psycho-fyzikálních technik příčinu toho, proč mají děti předškolního věku problém slyšet zvukové signály v nepředvídatelném hluku. Hypotézy byly stanovené dvě. První se klonila k tomu, že příčina je ve vyšší hodnotě vnitřního hluku u dětí oproti dospělým a druhá tvrdila, že příčina je v selektivní sluchové pozornosti.

Výsledky výzkumu ukázaly, že příčinou je slabá úroveň selektivní sluchové pozornosti u dětí předškolního věku. Nečekaným zjištěním bylo, že děti ze socioekonomicky slabších rodin dosáhly nejhorších výsledků. (Jones, 2015)

Posledním čerstvým zdrojem informací, který se týká tematiky selektivní sluchové pozornosti jsou výsledky výzkumu Dany Straitové a kolektivu výzkumnic (Dana L. Strait, Jessica Slater, Samantha O'Connell, Nina Kraus). (Kmentová, 2019) Tento výzkum tematicky úzce souvisí s tématem této bakalářské práce, a proto je zde podrobněji popsán.

Předmětem výzkumu Dany Straitové a kolektivu výzkumnic byl vliv hudebního tréninku na vývoj selektivní sluchové pozornosti. Cílem výzkumného týmu bylo získat odpověď na otázku, zda hudební trénink formuje vývoj neurálních mechanismů sluchové pozornosti. Výzkum navazuje na výsledky předešlých lékařských výzkumů, které přinesly důkaz o rozdílech neurálních mechanismů dospělých hudebníků a ne-hudebníků. Straitová chtěla především přijít na to, v jakém věku člověka zmíněný rozdíl vzniká, a proto výzkumný vzorek (celkem 77 osob) tvořily tři věkové skupiny napříč hudebníky i ne-hudebníky (3–5 let 26 dětí, 7–13 let 29 dětí, 18–35 let 23 osob). Před začátkem výzkumu Straitová a její tým stanovily dvě hypotézy:

1. U dětí předškolního věku nebudou zjištěny prokazatelné rozdíly v mechanismech selektivní sluchové pozornosti u ne-hudebníků a hudebníků, u kterých je v této fázi hudební trénink pouze na počátku.
2. Délka a frekvence hudebního tréninku se ve skupině hudebníků bude zrcadlit v míře specifických rysů selektivní sluchové pozornosti.

(Strait, 2015)

Samotný výzkum probíhal formou testování tak, že zkoumaní jedinci měli zaměřit svoji pozornost na jednu ze dvou reprodukováných nahrávek příběhu, které se ozývaly najednou ze dvou různých reproduktorů. Šlo tedy o dichotický test. Nahrávky se lišily mírou hlasitosti o 10 dB a ténbrem hlasu, protože jeden příběh vyprávěl muž a druhý žena. Počet poslechnů a délka poslechu byla upravená podle věkových skupin. Po každém jednotlivém poslechu byli zkoumaní dotazováni na příběh, na který se měli soustředit a následoval další poslech s dominantnějším hlasem na druhé straně než v předešlém poslechu. V průběhu celého testování byla lékařskými metodami monitorována mozková činnost zkoumaných jedinců. (Strait, 2015)

Výsledky testování přinesly důkaz o tom, že pravidelný hudební trénink má pozitivní dopad na mechanismy selektivní sluchové pozornosti už ve školním věku dítěte. V předškolní věkové skupině nebyly zachyceny při zkoumání výsledků testu markantní rozdíly mezi hudebníky a ne-hudebníky. Na tuto věkovou skupinu by se podle autorek měly zaměřit další výzkumy. Skupina hudebníků ve dvou starších věkových kategoriích disponuje vyšší citlivostí na akustické podněty a zapojuje větší množství oblastí mozkové kůry než skupina ne-hudebníků. (Strait, 2015)

Autorky učinily závěr, že délka a brzké zahájení hudebního tréninku koreluje s úrovní selektivní sluchové pozornosti dospělých jedinců. Jinými slovy dokázaly, že pravidelný a systematický hudební trénink podněcuje zrání sluchové pozornosti v kritickém období jejího vývoje. Daná výzkumná otázka i hypotézy byly zodpovězeny kladně. (Strait, 2015)

Podle tohoto, ale i jiných podobných výzkumů, má kvalita selektivní sluchové pozornosti dopad na všechny oblasti učení, a navíc předurčuje celkové dosažitelné vzdělání jedince. Z tohoto důvodu výzkumný tým v čele se Straitovou na konci svého odborného článku klade důraz na dostupnost hudebního vzdělání všem dětem, a především těm ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dalším rizikovým skupinám. (Strait, 2015)

Kmentová (2019) dodává, že tento názor naprosto souzní se závěry mezinárodního sympozia *Hudba, mozková plasticita a učení*, jež se konalo v roce 2018 v Marseille, jehož deklarace zdůrazňuje přínos hudby a hudební výchovy pro zvýšení kvality života v demokratické společnosti a pro prevenci a reedukaci vzdělávacích potíží různého charakteru.

## **2.5 Sluchová diferenciacie v oblasti řeči a hudby**

Sluchová diferenciacie, také označována jako sluchové rozlišení, se úzce pojí s výslovností. Aby dítě správně vyslovovalo, je potřeba, aby umělo rozlišit jednotlivé hlásky (měkké/tvrde souhlásky, sykavky, znělé/neznělé souhlásky, krátké/dlouhé samohlásky). Tato schopnost je velmi důležitá i pro psaní a čtení. (Bednářová, 2022)

Jak již bylo zmíněno, děti disponují sluchovým vnímáním již v prenatálním období, což dokládá fakt, že děti po narození preferují hlas matky před jinými, protože ho znají (už ho někdy slyšely). V minulosti bylo uskutečněno mnoho pokusů, které dokázaly, že se již před narozením dítěte objevují i rozlišovací sluchové schopnosti. Toto tvrzení dokládá studie,

během které byly čtyřdenním novorozencům puštěny nahrávky, na kterých se hovořilo různými jazyky a na jejich mateřský jazyk reagovali znatelně jinak než na ostatní. Je zřejmé, že novorozenci si typickou melodiku mateřského jazyka museli osvojit v prenatálním období, jelikož na to jindy neměli čas. Důležitou otázkou je, jestli dítě dokáže rozpoznat svůj mateřský jazyk díky specializované schopnosti pro zpracování jazyka či je to výsledek obecné schopnosti sluchové diferenciaci. Z hlediska lateralizace víme, že na vjem řečových zvuků reaguje zejména levá hemisféra a na vjem jiných zvuků, než je řeč, reaguje hemisféra pravá. Fakt, že již novorozenci zpracovávají zvuky řeči jinak než ostatní zvuky, dokazuje, že děti jsou biologicky připraveny na osvojování zvláštního zvukového kódu, kterým je řeč. Pravděpodobně tedy nejde o výsledek obecné schopnosti sluchové diferenciaci, ale o schopnost zaměřenou na vnímání jazyka, která se sluchovou diferenciací úzce souvisí. (Smolík a kol., 2014)

Po čistě hudební stránce sluchová diferenciaci spočívá v rozlišování jednotlivých vlastností tónu, mezi něž se řadí délka, síla, barva, výška, a navíc uvědomování si vztahů mezi nimi. V praxi to znamená, že dítě porovnává dva a více tónů a dokáže vyhodnotit, zda melodie stoupá, klesá či se tóny opakují, je hraná/ zpívaná ve vysoké či nízké poloze atd. Sluchová diferenciaci úzce souvisí s hudebním sluchem. Děti mají cvičit sluchovou diferenciaci formou hry. Pedagog by měl zajistit, aby byl úspěšný každý jedinec včetně dětí, které hudebně zaostávají, aby byly motivovány ve cvičení pokračovat. Z toho důvodu se v praxi začíná tím nejjednodušším, což je určování délky a síly tónu. Je důležité jednotlivá cvičení začít zadávat v nápadných kontrastech a postupně tyto kontrasty zmenšovat. Aby si děti osvojily schopnost sluchové diferenciaci a byly schopné zvládat těžší a těžší cvičení, postupuje se zvolna a v častých intervalech. Rozlišování barvy a výšky je pro děti náročnější, a proto se zařazuje do tréninku až později. (Tichá, 2014)

### 3. Hudební schopnosti a jejich klasifikace

Tato kapitola se věnuje problematice hudebních schopností z hlediska vymezení termínu a klasifikace. Obsah této kapitoly je velmi důležitý pro praktickou část této bakalářské práce, protože je zřejmé, že úroveň hudebních schopností dětí ovlivní jejich úspěšnost v testových úlohách na selektivní sluchovou pozornost. Ohledně klasifikace hudebních schopností panuje dodnes velká nejednoznačnost a diverzita napříč různými autory. V této kapitole jsou zmíněna nejznámější pojetí napříč historií až dodnes. Zmíněné jsou klasifikace od C. Seashora, B. M. Těplova, J. Kulky, M. Kodejšky, F. Sedláka a H. Váňové.

#### 3.1 Schopnosti

Termín schopnost má upozorňovat na přirozené rozdíly mezi lidmi, jež se projevují v jejich odlišné rychlosti chápání i myšlení, odlišné kvalitě práce, učení a činností. Zmíněné rozdíly nejsou způsobeny pouze prostředím a výchovou daného jedince, ale i jeho vnitřním vybavením, kterým se liší od ostatních. Existence schopností je brána v potaz mnohdy při posuzování odlišných výsledků daného typu lidské činnosti. Na druhou stranu Sedlák dodává, že výkony jedinců není možné považovat za přímé a spolehlivé ukazatele úrovně schopností. Podle jeho názoru výkony jedinců bývají ve značné míře ovlivňovány volnými vlastnostmi, emocemi, zaměřeností atd. Zmíněné faktory utvářejí celistvost lidské osobnosti. (Sedlák, 1981)

#### 3.2 Hudební schopnosti

*„Hudební schopnosti považujeme (v souladu s teorií obecných schopností) za psychické struktury a vlastnosti jedince, které mu umožňují kontakty s hudbou, její vnímání a prožívání a úspěšnou všestrannou hudební aktivitu.“* (Sedlák, 1981, s. 12)

Konkrétně u hudebních schopností obecně platí, že prostřednictvím hudebních činností rozvíjíme hudební schopnosti a ty se následně projevují v konkrétních dovednostech. Vrozené vlohy usnadňují rozvoj hudebních schopností a osvojování hudebních dovedností. V pedagogickém procesu je proto důležité brát ohled na individuální rozdíly mezi dětmi, které jsou dané vlohami. (Kodejška, 1991)

Sedlák (2013) ve své publikaci *Hudební psychologie pro učitele* řadí hudební schopnosti z hlediska psychologie do kategorie *speciální schopnosti*, stejně jako schopnosti výtvarné,

matematické atd. Vznik a vývoj hudebních schopností je nezbytné zkoumat s ohledem na celou strukturu lidské osobnosti. Není možné, abychom vznik a vývoj hudebních schopností izolovali od obecných schopností, jakou je např. inteligence, protože při procesech spojených s hudebními schopnostmi velmi často zasahuje.

Úroveň hudebního vědomí dítěte ve věku od tří do šesti let je ovlivněna rozvojem hudebních schopností, bez kterých by dítě nemohlo vykonávat žádné hudební činnosti. Při rozvoji hudebních schopností je nutné, aby byl pedagog citlivý a bral ohled na psychofyziologické možnosti dítěte. Rozvoj hudebních schopností začíná velice brzy, překvapivě i dříve, než se u dítěte projevují schopnosti intelektové. V rámci celkového pojetí osobnosti hraje emocionální dopad hudby spolu s temperamentem, myšlenkovými pochody, charakterem a celkovým zaměřením člověka významnou roli. Z tohoto důvodu má rozvoj hudebních schopností velký význam i pro všeobecný vývoj člověka. (Kodejška, 2002)

V běžném životě se často setkáváme se situací, při které dospělý označí dítě jako nehudební (není u něj možné rozvinout hudební schopnosti) v okamžiku, kdy dítě nezpívá intonačně čistě. Toto se děje kvůli mylnému přesvědčení, že zpěv je jediným projevem hudebnosti. Takto může dítě zbytečně na hudební činnosti zanevřít. (Kodejška, 2002)

### **3.3 Klasifikace hudebních schopností**

Jak už bylo zmíněno, v hudebně-psychologické literatuře je klasifikace hudebních schopností velmi různorodá. Nejednoznačnost pramení především z toho, že jednotliví autoři nevycházejí ze stejného teoretického základu. (Sedlák, 2013) Při pohledu na různé klasifikace je vidět osobitý přístup konkrétního autora, ale i jistá podobnost s ostatními. Následující podkapitola zmiňuje různé přístupy různých hudebních psychologů chronologicky od nejstaršího k nejnovějšímu.

Jeden z prvních pokusů o klasifikaci hudebních schopností učinil americký hudební psycholog C. Seashore. Svou klasifikaci zveřejnil ve své publikaci *The Psychology of musical Talent* již v roce 1919. Původně v klasifikaci vymezil dohromady 25 samostatných hudebních schopností (talentů), které dále dělil do pěti skupin:

1. Senzorické schopnosti (vjemy akustických vlastností tónu)
2. Kontrolní aktivita vázaná na reprodukci

3. Hudební paměť a fantazie
4. Schopnosti provázané s hudebním intelektem
5. Schopnosti zprostředkovávající hudební cítění a prožitek

Klasifikace C. Seashora má snahu pojmut hudební schopnosti od těch základních po ty, které jsou předpokladem pro profesionální hudební činnosti. Avšak chybí v ní popis vztahů a závislostí především mezi senzoričnými a reprodukčními schopnostmi. (Sedlák, 2013)

B. M. Těplov (1968) ve své publikaci *Psychologie hudebních schopností* vyčleňuje pouze tři základní schopnosti, které mu dostačují k vystižení tzv. *jádra hudebnosti*:

1. smysl pro tonálnost
2. hudební představivost
3. smysl pro rytmus

F. Sedlák (2013) této klasifikaci vytyká absenci hudební paměti, hierarchického uspořádání a schopností, které jsou nezbytné pro hudební činnosti uměleckého rázu.

J. Kulka v roce 1982 v časopise *Estetická výchova* rozčlenil hudební schopnosti pouze do dvou základních skupin. První skupinou jsou schopnosti elementární, které zahrnují senzoričké, psychomotorické schopnosti a hudební paměť. Druhou skupinou jsou schopnosti systémové. Ty umožňují percepci metriky, melodiky atd., zároveň zahrnují např. hudební fantazii a hudebně intelektové schopnosti. (Sedlák, 2013)

Sedlák (1981) přináší svou rozsáhlou klasifikaci hudebních činností, která je členěná na deset souborů, které zahrnují nezbytné schopnosti pro veškeré hudební činnosti a projevy.

1. schopnosti sluchově percepční (sluchová citlivost, komparace, pozornost)
2. funkce hudebního sluchu (rozlišení vlastností tónu)
3. schopnosti sluchově-motorické (pohybová reakce na hudbu)
4. schopnosti analyzační syntetické (hudební vnímání a chápání)
5. rytmické cítění (prožívání rytmické složky hudby)
6. tonální cítění
7. schopnost rozlišit konsonance a disonance
8. emocionální reakce na hudbu
9. hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, fantazie, představivost atd.)
10. hudební zájmy, sklony, postoje a potřeby (subjektivní prožitek)

M. Kodejška (1991) uvádí klasifikaci hudebních schopností vycházející z klasifikace F. Sedláka. M. Kodejška vyčleňuje hudební schopnosti, které jsou významné pro předškolní věk dítěte:

1. Hudebně sluchové schopnosti – senzitivita na sílu, barvu, výšku a délku tónu
2. auditivně motorické schopnosti – pohybová reakce na hudbu
3. rytmické cítění – prožívání rytmu, metra a pulzace v hudbě
4. tonální cítění – prožívání tonality
5. emocionální reakce na hudbu
6. hudební paměť – příjem, zapamatování, reprodukce hudby
7. hudební představivost – schopnost vyvolat asociaci na základě hudební představy
8. hudebně tvořivé schopnosti – tvorba novotvarů či restrukturalizace

V později vydané publikaci *Hudební psychologie pro učitele*, kterou F. Sedlák napsal spolu se svojí dcerou H. Váňovou (2013), uvádějí upravenou klasifikaci, jež účelně funguje v hudebně výchovné praxi:

1. hudební sluch (rozlišování vlastností tónu a sluchově-motorické schopnosti)
2. hudební cítění (cítění harmonické, tonální a rytmické)
3. schopnosti hudebně intelektové (hudební paměť, představivost, a myšlení)
4. hudebně tvořivé schopnosti (hudební fantazie, fluence, flexibilita atd.)

V následujících kapitolách se budu věnovat bližší charakteristice vybraných hudebních schopností z klasifikace M. Kodejšky, jehož klasifikace hudebních schopností mi připadá jako nejpřehlednější a dle mého názoru postihuje vše důležité z hlediska problematiky hudebních schopností. Výběr schopností pro bližší specifikaci není náhodný, ale učiněný na základě souladu s praktickou částí této bakalářské práce.

### **3.4 Hudebně sluchové schopnosti**

Zvuky, které k nám přicházejí z okolí vznikají vibrací těles a následným šířením vzniklého kmitání do okolního prostředí, které zachytíme a vnímáme prostřednictvím sluchu. Podle pravidelnosti kmitání se zvuky dělí na nehudební a hudební. Kmitání nehudebních zvuků je nepravidelné. V hudbě se s nimi setkáváme např. díky bicím nástrojům. Zvuky hudební nazýváme tóny a jejich kmitání je pravidelné (Sedlák, 2013). Hudebně sluchové schopnosti dítěti zprostředkovávají vnímání a zpracování akustických vlastností tónu, mezi něž patří

trvání, intenzita, frekvence a soubor alikvótních tónů. U dítěte díky fyziologickému zrání sluchového analyzátoru vznikají citlivosti pro jednotlivé vlastnosti tónu. Jedná se o citlivost pro hlasitost, délku, výšku a barvu neboli ténbr tónu. Dosavadní výzkumy prokázaly značné rozdíly v kvalitě sluchových schopností u jednotlivých dětí předškolního věku (Kodejška, 2002).

### **3.4.1 Vymezení ténbrového a fonemického sluchu**

Ve staré hudebně psychologické literatuře nacházíme definici ténbrového a fonemického sluchu, která pojí tyto dva termíny a označuje je jako stejnou funkci sluchu pro řeč. Z novodobých výzkumů a čerstvých poznatků plyne, že *„fonemický sluch a hudební ténbrový sluch jsou dvě anatomicky oddělené funkce sluchu, které se vyvíjejí a fungují paralelně a vzájemně se ovlivňují.“* (Kmentová, 2015, s. 13–14)

Ténbrový sluch je jednou z hudebně sluchových schopností, která danému posluchači prostřednictvím vnímání a následného porovnávání alikvótních tónů umožňuje rozpoznávat zvuk jednotlivých hudebních nástrojů a jeho kvalitu. V průběhu vývoje jedince se mění kvalita ténbrového sluchu na základě jeho zkušeností. Jeho zkvalitnění lze dosáhnout praktikováním hudebních činností. Funkční ténbrový sluch je nezbytný pro kultivovaný produkovaný zvuk interpreta a pro emocionální prožitek posluchače. Sluchová pozornost a konkrétně selektivní sluchová pozornost jsou prostředníci, díky kterým může jedinec svůj ténbrový sluch zdokonalovat a používat při hudebních činnostech. Dysténbrie je termín pro trvalý stav neschopnosti rozpoznat zvuky jednotlivých hudebních nástrojů. (Kmentová, 2019)

Zkušenosti z praxe přináší poznatek, že vnímání ténbrových kvalit má dopad zároveň na vnímání výšky tónu. Tento jev lze přiblížit příkladem, kdy posluchač odmítá vlivem odlišného ténbru přijmout skutečnost, že tón  $c^1$  je stále stejně vysoko ať ho zahraje kontrabas či housle. (Kmentová, 2019)

O fonemickém sluchu hovoříme v momentě, kdy se jedinec ve svém vývoji dostane do fáze, kdy vybírá z různých zvuků řeči právě ty, které mají v rámci systému jeho mateřského jazyka fonologickou platnost. Dokáže např. rozpoznat, že slova ten-den jsou různá, i když je třeba ještě neumí sám vyslovit. (Klenková, 2006)

Díky fonematičkému sluchu je jedinec schopn rozlišovat distinktivní znaky hlásek, tedy jemné odlišnosti kvality hlásek. (Kmentová, 2015) Při správně rozvinutém fonematičkému sluchu dítě vnímá zmíněné znaky jako naprosto odlišné. (Klenková, 2006)

Kmentová (2015) na závěr kapitoly o fonematičkému a témbrovém sluchu ve své publikaci *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování* zmiňuje zajímavou domněnku. Tvrdí, že sluchová pozornost (tedy i selektivní sluchová pozornost) je společným jmenovatelem pro rozvoj hudebních i řečových schopností dítěte, tedy že sluchová pozornost je nezbytnou podmínkou pro fonematičké, tak i pro témbrové sluch. Z tohoto důvodu zmiňuji v této bakalářské práci i fonematičké sluch.

### **3.5 Rytmičké cítění**

Schopnost rytmičké cítění je základní hudební schopností a z fylogenetického hlediska je dokonce nejstarší hudební schopností. Rozvíjí se z vrozeného pohybového instinktu a má co dočinění s psychomotorickými vlastnostmi dítěte. V hudbě se rytmus projevuje střídáním tónů různých délek a pomlk. Pod pojmem rytmus v širším slova smyslu se schovávají podkategorie, mezi něž řadíme pulz, metrum, tempo a rytmus v užším slova smyslu. (Kodejška, 2002)

Pulzem neboli pulzací označujeme sled neustále se opakujících stejných hudebních impulsů, jež se ozývají v pravidelných časových intervalech. Metrum na rozdíl od pulzu využívá střídání přízvuchných a nepřívuchných dob. Tak poznáme, zda se jedná o sudé či liché metrum. Tempem rozumíme rychlost hudební interpretace. Rytmem v užším slova smyslu je myšleno střídání tónů různých délek v rámci jednoho taktu. (Kodejška, 2002)

## 4. Hudební vývoj dítěte

Následující kapitola se z počátku věnuje popisu hudebního vývoje dítěte z hlediska toho, co hudební vývoj dítěte ovlivňuje. Následně se tato kapitola zabývá konkrétně hudebním vývojem dětí ve věku 3,5–4,5 let, protože na tuto věkovou kategorii se tato bakalářská práce zaměřuje.

*„Hudební vývoj chápeme jako proces utváření poměrně stálých a nezvratných změn v psychických strukturách a funkcích jedince, který je závislý na jeho osobní vybavenosti, komunikaci s hudebním prostředím, na intenzitě a kvalitě hudebně výchovných podnětů.“*  
(Sedlák, Váňová, 2013, s. 355)

Již z úvodní citace kapitoly vyplývá, že hudební vývoj dítěte je do značné míry individuální záležitostí. Avšak na základě existujícího výzkumného materiálu z minulosti je možné zachytit jisté charakteristické rysy a zákonitosti hudebního vývoje, které jsou stejné u každého jedince. Mezi tyto rysy patří například skutečnost, že dítě přichází na svět s předpoklady k projevu hudebních schopností. (Sedlák, Váňová, 2013) Další skutečností je možnost rozvoje hudebních schopností všech dětí bez odchylek v anatomicko-fyziologické sféře a bez odchylek v rámci duševního vývoje. Z uskutečněných výzkumů také víme, že je hudební vývoj podmíněn zráním nervových struktur, které závisí nejenom na genetickém základu, ale dokonce i na prostředí daného jedince a jeho učení. V návaznosti na zráním nervových struktur můžeme hovořit o etapách hudebního vývoje. (Slavíková, 2012)

### 4.1 Hudební vývoj dítěte ve 3,5–4,5 letech

Různí autoři používají různé periodizace pro popis dětského hudebního vývoje a nenašla jsem žádného, který by specifikoval konkrétně fázi hudebního vývoje dětí ve věku 3,5–4,5 roku. Čerpala jsem tedy ze dvou publikací autorů, jejichž periodizace se mi zdála přehledná, ale musela jsem vyčlenit potřebné informace pro účely mé bakalářské práce napříč jejich vytyčenými fázemi dětského hudebního vývoje. První publikace je od Miloše Kodejšky (1991), který popisuje fázi dětského hudebního vývoje ve věku tři až šesti let, kterou nazývá *období předškolního věku – tzv. druhé dětství*. Druhá publikace je od Sedláka a Váňové (2013), kde se *předškolní věk* dělí na dvě fáze, tedy na *období nemluvněte a batolete* ve věku dítěte 0–3 roky a *období navštěvování mateřské školy* ve věku dítěte 4–6 let.

Okolo třetího roku dítěte se zlepšuje mluvený projev i pěvecká reprodukce díky vyvinutější analyticko-syntetické činnosti mozku a zdokonalující se nervově-svalové souhře. Rozsah zpěvního hlasu je individuální záležitostí, nicméně se u většiny jedinců nachází v rozmezí velké tercie a u nadanějších dětí může dosahovat až rozmezí čisté kvinty. Z počátku můžeme slyšet primární tóny v intervalu  $es^1-g^1$ , jejichž tvorba je po stránce fyziologické nejsnadnější. Mimo kvalitnější vnímání a reprodukce se u dětí začíná objevovat spontánní zpěv, kterým zaznamenáváme prvotní operace s hudebními představami. Tento zpěv většinou spouští hračka dítěte, které dítě zpívá. Spontánní zpěv ve zmíněném věku dítěte u nás zkoumal např. F. Čáda nebo A. Cmíral a jiní, kteří zjistili, že tomuto jevu pomáhají múzické faktory řeči, především intonace a rytmus nebo citové a sémantické zabarvení. Spontánní zpěv mnohdy spouští snaha o reprodukci písni, které dítě slyší ve svém okolí. (Sedlák, Váňová, 2013)

Kodejška (1991) říká, že samotný vstup dítěte do mateřské školy má veliký význam pro jeho hudební vývoj. V tomto období dochází ke změnám v sociální sféře a psychice dítěte. Dítě se zde sžívá s kolektivem vrstevníků, což přináší vydatný citový rozvoj.

Mimo to u dítěte vlivem rychlého rozvoje sluchového analyzátoru probíhá koncentrovanější poslech a pochopení vokální, a jednodušší instrumentální hudby. Dítě dokáže vnímat a rozlišovat múzické faktory hudby, mezi něž řadíme sílu, výšku, délku a barvu. Také postupně dítě tohoto věku dokáže rozlišovat výraz skladeb a dostává se k obsahu skladby. Četné výzkumy dokázaly schopnost čtyřletého dítěte rozpoznat ve slyšené hudbě základní emoce a ukázat to prostřednictvím obrázku s citově zabarveným výrazem v lidské tváři. (Sedlák, Váňová, 2013)

Motorický analyzátor se v období kolem čtvrtého roku dítěte též rozvíjí, což přináší progres v souhře tělesných pohybů s charakterem poslouchané hudby. Zároveň tím vzniká předpoklad pro hru na dětské hudební nástroje. (Sedlák, Váňová, 2013)

Zmíněné období v hudebním vývoji dítěte nám poskytuje možnost značného rozvoje jeho pěveckých dovedností (Sedlák, Váňová, 2013) a také řečového projevu. Propojenost zpěvu a mluvy je významná pro tvorbu zdravých řečových návyků a slovní zásobu. Souhra orgánu hlasového a sluchového se stává dokonalejší. Za typické znění dětského hlasu (slabé a lehké) můžou hlasivky kmitající z velké části na okraji hlasové štěrbině, což je způsobeno ne plně vyvinutým hrtanovým svalstvem, které si žádá dodržování jistých hygienických zásad

zdravého zpěvu. (Kodejška, 1991) V rozsahu a kvalitě pěveckého hlasu pozorujeme v této fázi dětského vývoje markantní rozdíly mezi různými jedinci. (Sedlák, Váňová, 2013) Tento rozdíl je dán kvalitou genetického základu, podnětností hudebního prostředí a cvikem dítěte. (Kodejška, 1991) Značné rozdíly se projevují i v rámci kvality pěvecké reprodukce. G.A. Il'jina během svého výzkumu ohledně vokálně reprodukční schopnosti dětí předškolního věku došla k závěru, že rytmus děti většinou zachytí správně, ale procento dětí, které jsou schopné zazpívat píseň intonačně přesně, je mizivé. (Sedlák, Váňová, 2013)

V předškolním věku dochází k dalšímu rozvoji hudebně-tvořivých schopností. Četné dětské pokusy o hudební sebevyjádření jsou pořád spontánní. Tvořené melodie bývají lehké, prosté, převážně durové, s malými intervalovými skoky, převážně s klesající tercií. Na druhou stranu z hlediska obsahu se dětská improvizace ve čtvrtém roce posouvá dál, protože takhle staré dítě už dokáže vnímat fakta ve správných souvislostech. Nejsilnější motivací pro dětskou hudební improvizaci je hra. (Kodejška, 1991)

Sedlák (2013) na závěr kapitoly týkající se hudebního vývoje dětí v předškolním věku uvádí, že vzhledem k anatomickému a psychofyziologickému vývoji dítěte se jedná o jednu z nejvýznamnějších fází hudebního vývoje, která když se podcení, může mít negativní dopad na celkový vztah dítěte k hudbě a může zmařit šanci na úspěšný hudební rozvoj na základní škole.

Informace v literatuře od pana Kodejšky a Sedláka o úrovni hudebních schopností a dovedností dětí ve věku 3,5–4,5 roku jsou dostačující pro účely praktické části mé bakalářské práce. Můj výzkum se snaží přinést podrobné informace o úrovni selektivní sluchové pozornosti dětí ve zmíněné věkové kategorii, které citované publikace neobsahují.

## **5. Hudební činnosti v MŠ**

Tato kapitola se věnuje problematice hudebních činností v MŠ, která je důležitá z hlediska stanovených cílů této bakalářské práce. Konkrétně se tato kapitola zabývá důležitostmi, dělením a popisem jednotlivých typů hudebních činností v MŠ.

### **5.1 Význam hudebních činností pro dítě v MŠ**

Prostřednictvím hudebních činností, kterých se dítě v mateřské škole účastní, se rozvíjí mnoho hudebních i nehudebních schopností. Když se hudba a zpěv využívají vhodně, mohou se stát značným hybatelem rozumové výchovy. Během hudebních činností se totiž zlepšuje pozornost, myšlení, představivost a dochází k tréninku paměti. Všechny zmíněné schopnosti jsou nezbytné pro jakoukoliv duševní činnost. (Kodejška, 1991).

Díky účasti dítěte na hudebních činnostech v mateřské škole se začleňuje do kolektivu a vznikají u něj druhořadé motivy propojené s prožitím úspěchu nebo neúspěchu, naděje či zklamání, a to značně ovlivňuje jeho snahu. I hodnocení učitelky má dopad na snahu samotného dítěte či celého kolektivu dětí. Dítě překonává jisté překážky při dosahování jeho osobního nebo kolektivního cíle. Tato skutečnost má také dopad na charakterové vlastnosti dítěte. V rámci hudebních činností, stejně jako během jiných činností v mateřské škole, dítě vstupuje do sociální role, kdy bere ohled na vztahy v kolektivu a přebírá odpovědnost za svěřené úkoly, a tak dochází k sebeuvědomování dítěte a jeho autoregulaci. (Kodejška, 1991)

Je jasné, že ve věku dítěte, kterému se věnuje tato bakalářská práce, je významným motivačním prvkem hra. V rámci hudebních činností mluvíme tedy o hře hudební. Ta rozvíjí vnitřní zájem dítěte o hudbu, jeho soustředění, podněcuje jeho tvořivost a poskytuje i poznatky z jiných sfér, než je ta hudební. (Kodejška, 1991)

### **5.2 Dělení hudebních činností v MŠ a jejich bližší specifikace**

Hudební činnosti v MŠ se dělí na pěvecké, hudebně-pohybové, instrumentální a poslechové. Dříve se kladl důraz na jednotlivé hudební činnosti jako je zpěv, poslech, pohyb nebo hra na nástroje. Pozitivem byla posloupnost a držení se metodických postupů, avšak negativem byl stereotyp a ztráta tvořivého ducha při vedení těchto aktivit ze strany učitelů. Výchovný

systém, který je dnes aktuální, poskytuje hudebním činnostem více prostoru, ale na druhou stranu záleží na přístupu a zodpovědnosti daného učitele. (Lišková, 2006)

Pěvecké činnosti mají kladný dopad na dítě v mnohých oblastech jeho vývoje. Z hlediska fyziologického vývoje se dítě učí správnému dýchání, správnému držení těla a je prevencí hlasových poruch. Z hlediska psychiky je zpívání dobrou formou relaxace. Můžeme ho využít pro změnu činnosti při únavě dětí nebo pro tvorbu pohodové atmosféry ve třídě. Prostřednictvím pěveckých činností dochází i k rozvoji řečových schopností a jazykových dovedností receptivních i produktivních. (Lišková, 2006)

V mateřské škole se pěvecké činnosti mohou uskutečňovat prostřednictvím rytmizace a melodizace slov, slovních spojení, říkadel a zpěvem lidových či umělých písní. (Králová, 2016)

Hudebně-pohybové činnosti napomáhají zdravému fyziologickému vývoji dítěte. Díky těmto aktivitám si dítě uvědomuje vlastní tělo, rozvíjí jemnou i hrubou motoriku, zdokonaluje se jeho prostorová orientace, zkouší ovládat různé náčiní a učí se vědomě napodobovat pohyb učitele. Mimo jiné jsou tyto činnosti dobré pro uvolnění psychického napětí, v neposlední řadě i pro rozvoj rytmického cítění a aktivní vnímání hudby. Různorodé hudebně-pohybové hry prohlubují pozornost a koncentraci dětí a podněcují jejich tvořivost, fantazii a představivost. (Lišková, 2006)

Tyto činnosti vyjadřují propojenost pohybu s hudbou. Provádí se formou tělesných cvičení na hudbu, scénického vyjádření hudby, hry se zpěvy nebo různých tanců. Pohybem děti dobře reagují na změny charakteru hudby jako je např. zrychlování, zpomalování, zesilování a zeslabování. (Králová, 2016)

Instrumentální činnosti jsou dobré především pro rozvoj jemné motoriky, rozvoj smyslového vnímání a souhru pohybů. Tyto činnosti u dětí zlepšují jejich rytmické cítění. Hra na nástroj je jedním z prostředků neverbální komunikace, kterou mohou děti vyjádřit své emoce. Děti tímto způsobem poznávají vlastnosti jednotlivých materiálů, ze kterých jsou hudební nástroje tvořené. I tento druh hudebních činností v sobě nese sociální hledisko. Dítě se učí být ohleduplné vůči ostatním (nesmí hrát příliš na hlas) nebo musí spolupracovat s ostatními

při hudebním dialogu. Mimo jiné dítě hrou na nástroj rozvíjí hudební paměť, tvořivost, představivost i fantazii (Lišková, 2006).

Poslechové činnosti napomáhají dítěti k fyzické pohodě. Z tohoto důvodu je dobré poslechn hudby propojovat s relaxací. Poslechem hudby u dětí posilujeme koncentraci a pozornost. Rozvíjí se smyslové vnímání, především sluchové. Děti se seznamují s hudebními signály jako s prostředkem neverbální komunikace – poslouchají signály v MHD a jiné. Děti mohou poslouchat programní hudbu, která má mimohudební námět. Tento námět by děti měly vyslouchat a slovně ho formulovat (Lišková, 2006). Nebo můžou své pocity z poslechu vyjádřit zpěvem či pohybem (Králová, 2016). Učí se nacházet shody a rozdíly v hudebních ukázkách. Nesmíme opomenout interpersonální rozvoj v rámci poslechových činností, protože dítě se učí poslouchat a přijímat názory druhého (Lišková, 2006). Formou poslechu hudby si dítě rozšiřuje vědomosti o hudbě a může u dítěte vyvolat představy, které ho podnítk k napodobování či jeho vlastní tvůrčí činnosti (Králová, 2016).

Nové činnosti na rozvoj selektivní sluchové pozornosti, které zkoumá praktická část bakalářské práce spadají do kategorie hudebně-pohybových a poslechových hudebních činností.

## **PRAKTICKÁ ČÁST**

### **6. Rozvoj selektivně sluchové pozornosti a hudební činnosti v MŠ**

Praktická část této bakalářské práce se zaměřuje na ověření nových hudebních činností rozvíjejících selektivní sluchovou pozornost v praxi u dětí ve věku 3,5–4,5 roku. Následně se zabývá využitím ověřených hudebních činností pro tvorbu budoucí testové baterie pro hodnocení selektivní sluchové pozornosti. Úroveň sluchové pozornosti se zkoumá u dětí obtížně, ale je možné pozorovat jejich svalové napětí, mimiku a celkové pohyby těla.

Jak bylo řečeno v teoretické části, selektivní sluchová pozornost hraje významnou roli pro rozvoj řeči, hudebních schopností a úspěšnost při jakémkoliv učení, které je založené na mluveném výkladu.

Práce níže popisuje cíle výzkumu, výzkumné otázky, na které práce hledá odpověď, popisuje použité metody, hudební činnosti pro rozvoj selektivní sluchové pozornosti, jejich průběh a následnou tvorbu a ověření testových úloh pro budoucí testovou baterii k testování selektivní sluchové pozornosti.

#### **6.1 Vymezení cílů a výzkumných otázek**

Výzkumná část práce si klade dva cíle. Jedním je tvorba hudebních činností rozvíjející selektivní sluchovou pozornost u dětí ve věku 3,5–4,5 roku. Druhým cílem je z kolektivně vyzkoušených hudebních činností následně vytvořit a ověřit úlohy budoucí testové baterie pro testování selektivní sluchové pozornosti dětí ve zmíněném věku.

Ve vztahu k uvedeným cílům se výzkumná část práce snaží odpovědět na tyto výzkumné otázky:

- Jaký typ poslechových hudebních činností rozvíjející selektivní sluchovou pozornost bude pro děti daného věku adekvátní k testování selektivní sluchové pozornosti?
- Jaký typ úloh bude mít u dětí daného věku stropový efekt při posuzování jejich úrovně selektivní sluchové pozornosti?
- Do jaké míry se liší úroveň selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3,5 roku a ve věku 4,5 roku?

## 6.2 Výzkumné metody

Výzkum této bakalářské práce má charakter evaluačního výzkumu a použité metody jsou kvalitativního rázu. V průběhu výzkumu byla použita metoda pozorování v rámci frontální výuky při realizaci hudebních činností, které rozvíjejí selektivní sluchovou pozornost. Na základě výsledků pozorování proběhl výběr typů hudebních poslechových činností a tvorba poslechových úloh do budoucí testové baterie. Následně bylo uskutečněno pilotní testování, kdy každý respondent individuálně absolvoval poslechový test složený z vytvořených poslechových úloh v podobě nahrávek.

Reakce respondentů jsou z videozáznamu bodově ohodnoceny na základě bodové škály se slovním hodnocením různých reakcí na danou poslechovou úlohu. Z výsledků je následně vyhodnoceno, jaké úlohy jsou vhodné pro testování selektivní sluchové pozornosti u dětí ve zmíněné věkové kategorii.

V následující podkapitole je podrobně popsána rámcová podoba pilotního testu selektivní sluchové pozornosti, jehož konkrétní podoba bude známa dále v práci až na základě výsledků pozorování frontálně realizovaných hudebních činností.

### 6.2.1 Popis testovacích úloh

Pojidlem hudebního materiálu testovacích úloh v pilotním testu je píseň Kočka leze dírou. Děti, s nimiž je pilotní test prováděn, ji dobře znají, což by mělo napomocť jejich plnému soustředění. Navíc její melodie se v testu opakuje a nestrhává tak zbytečně pozornost dětí svou náročností nebo nepředvídatelností.

Melodie je nahraná klavírem, kytarou, mužským, ženským a skupinovým zpěvem. V úlohách se objevuje i doprovod na rytmické nástroje, konkrétně na triangel, tamburínu, bubínek a dřívka. Mimo zmíněné melodické a rytmické nástroje a zpěvy se v poslechových úlohách objevuje ještě rytmická deklamace textu Kočka leze dírou mužským a ženským hlasem. Rychlost mluveného projevu je přitom stejná jako rychlost zpěvu, aby byl zachován časový průběh úloh.

V jedné úloze se vždy vystřídají pouze dva nástroje nebo hlasy, zatímco jeden hlas nebo nástroj (jiný, než jsou první dva zvolené) hraje, zpívá nebo mluví po celou dobu nahrávky. Jinak řečeno souvislá zvuková stopa jednoho nástroje či hlasu tvoří pozadí a figuru tvoří dva

jiné nástroje či hlasy, které se v průběhu nahrávky vystřídají. Zmíněná změna proběhne zpravidla pouze jednou mezi různými takty melodie napříč úlohami. Pro vizualizaci střídání různých zvukových stop v rámci jednotlivých úloh slouží následující tabulka. Tato tabulka je pouhým návrhem schématu hudební složky pilotního testu. Se schématem se bude v práci dále pracovat na základě výsledků pozorování hudebních činností.

**Tab. 1** Schéma příkladu hudební složky poslechových úloh pilotního testu na selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5–4,5 roku.

	Kočka leze dírou,	pes oknem,	pes oknem.	Nebude-li přšet	nezmoknem,	nebude-li přšet,	nezmoknem.
1	mužský zpěv			dřívka			
	klavír						
2	pěvecká skupina				ženský zpěv		
	kytara						

Veškerá melodická složka úloh zní v tónině C dur. Tempo nahrávek není příliš rychlé ani pomalé, aby změna figury byla pro dítě postřehnutelná.

V závislosti na obsahu u konkrétní sluchové úlohy je využita didaktická pomůcka v podobě obrázků zastoupených hudebních nástrojů, zpěváků a mluvčích, které jsou z mého vlastního archivu a jsou v příloze 1 této práce.

Reakce dětí na jednotlivé sluchové úlohy se hodnotí z videozáznamu pomocí bodové škály, inspirované bodovými škálami Kmentové (2019) pro hodnocení témbrového sluchu a kvality sluchové pozornosti z publikace *Témbrový sluch předškolních a mladších školních dětí ve světle pedagogického výzkumu*. Snažím se v této bodové škále zohlednit i úroveň sluchové pozornosti, abych splnila požadavek Kmentové (2019) zmíněný v teoretické části

v kapitole 2.3 *Sluchová pozornost*. Zde je uvedeno, že je vhodné při diagnostice schopností a dovedností závislých na sluchovém vnímání hodnotit i kvalitu právě sluchového vnímání, protože v závislosti na ní budou výsledky dětí různé.

Zároveň je bodová škála tvořena až na základě videozáznamů z průběhu pilotního testování, aby obsáhla všechny potřebné reakce daných dětí. Z tohoto důvodu je tabulka hodnotící škály uvedena až v kapitole týkající se samotného průběhu pilotního testování po realizaci hudebních činností.

V průběhu pilotního testování probíhá přirozená komunikace mezi examínátorem a respondentem. Examínátor respondenta v případě nutnosti povzbuzuje, uklidňuje či vysvětluje. Při poslechu nahrávek examínátor neovlivňuje ani nerozptyluje respondenta prudkými pohyby těla, výrazem ve tváři či pohybem očí. Po skončení nahrávky může examínátor respondenta pochválit v případě správné reakce, ale při chybné reakci examínátor výkon nijak nekomentuje a pokračuje na další poslechovou úlohu.

Přípravnou fází examínátor začne takto: *„Budeme spolu poslouchat písničku Kočka leze dírou, znáš ji? Chceš si ji společně připomenout a zazpívat si ji nebo ji znáš dobře?“* Když respondent chce, tak si píseň zazpíváme. *„Představ si, že teď budeme tu písničku poslouchat pořád dokola, ale pokaždé ji budou hrát jiné nástroje nebo zpívat jiné hlasy. Celkem budou v jedné nahrávce tři nástroje nebo hlasy. Prozradím ti, že jeden nástroj/hlas bude hrát/zpívat po celou dobu a zároveň tam uslyšíš ještě jiný nástroj nebo hlas, který se v průběhu nahrávky vymění za jiný. Takhle to vypadá složitě, že? Vysvětlím ti to na příkladu konkrétních nástrojů. Písničku bude celou dobu hrát klavír. S ním od začátku bude hrát kytara, ale najednou ji vystřídá bubínek. Tvým úkolem bude poznat ten moment, kdy se nástroje vystřídají.“* Examínátor položí před dítě dva obrázky s nástroji či zpěváky, kteří se v dané nahrávce budou střídát. *„Aby to nebylo moc těžké, u každé úlohy dám před tebe obrázky těch dvou nástrojů nebo hlasů, které se v nahrávce budou střídát. Prozradím ti, který nástroj či hlas bude první, ty na něj dáš prst a až uslyšíš ten druhý nástroj či hlas, tak přesuneš svůj prst na něj.“* Obrázky examínátor dává před dítě tak, aby přenášelo prst ve směru čtení, tedy zleva doprava.

K pilotnímu testování je potřeba bluetooth reproduktor, který se propojí s mobilním telefonem a zesílí tak poslechové testové úlohy. Zároveň je potřeba videokamera se stativem pro pořízení videozáznamu, ze kterého se následně vyhodnocují výsledky testování.

### **6.3 Respondenti**

Výzkumnou část bakalářské práce jsem realizovala v MŠ Pohádka v místě mého bydliště v Plané nad Lužnicí. Výzkum probíhal převážně v březnu v roce 2023 v rámci souvislých praxí, kdy jsem navštěvovala mateřskou školu každý den po dobu čtrnácti dnů. Hudební činnosti i následný pilotní test byly realizovány se stejnými dětmi jedné věkově heterogenní třídy mateřské školy. Třídu navštěvují děti ve věku 3–5 let, ale převážnou část dětí tvoří věková skupina 3,5–4,5 roku, která byla pro můj výzkum stěžejní. Frontálních hudebních činností i následného pilotního testování se účastnily všechny děti ze třídy, ale pro výsledky této bakalářské práce je nejdůležitější skupina dětí narozená od října 2018 do října 2019. Jinými slovy mluvíme o dětech ve zmíněném věku 3,5–4,5 roku. Tuto skupinu tvořilo celkem 20 dětí, z čehož bylo celkem 9 chlapců a 11 dívek.

Žádné z dětí nepocházelo z výrazně hudebně podnětného prostředí, tedy žádný z rodičů těchto dětí není profesionálním hudebníkem a ani žádné z dětí nenavštěvuje hudební kroužky či přípravné oddělení základní umělecké školy. Všechny děti mluvily českým jazykem a u žádného z dětí nebyla komunikační bariéra. Žádné z dětí nemělo zdravotní postižení.

Od rodičů všech dětí ze třídy jsem získala souhlas s pořízením videozáznamu jejich dítěte za účelem výzkumu v rámci mé bakalářské práce.

### **6.4 Průběh výzkumu**

Tato kapitola popisuje jednotlivé fáze výzkumné části postupně chronologicky tak, jak byly realizované. První kapitola popisuje pět nových hudebních činností rozvíjející selektivní sluchovou pozornost, jejich realizaci a reakce dětí na ně.

#### **6.4.1 Fáze realizace hudebních činností rozvíjejících selektivní sluchovou pozornost v MŠ Pohádka**

V době, kdy jsem chtěla realizovat hudební činnost číslo 1 probíhalo ve třídě, zvolené pro realizaci praktické části bakalářské práce, téma počasí. Abych nenarušovala dění ve třídě

použila jsem stejné téma i pro první hudební činnost pro rozvoj selektivní sluchové pozornosti.

Měla jsem připravené dva druhy obrázků pro děti, kdy na jednom byla sněhová vločka a na druhém bouřkový mrak. Počty kartiček byly uzpůsobené tak, aby po rozdělení vznikly dvě početně přibližně stejné skupiny dětí. Následně jsem dětem ukázala první nástroj, který jsem při činnosti využila, jímž byl triangl. Nejprve jsem se dětí zeptala, jak se jmenuje, zda někdy takový nástroj viděly a následně jsem jim název řekla a zahrála jsem na něj. K tomu jsem dodala, že když budu hrát na triangl, tak se po místnosti budou pohybovat pouze sněhové vločky a bouře bude stát jako socha. Ihned jsme si to zkusili. Poté jsem dětem ukázala bubínek a opět se dětí ptala na jeho jméno a zda ho někdy viděly nebo slyšely a zahrála jsem na něj s dodatkem, že při zvuku bubínku se budou pohybovat děti, které mají obrázek bouřky, a vločky v tu chvíli budou stát.

Po vysvětlení a seznámení se s nástroji jsem začala hrát střídavě v nepravidelných intervalech na oba nástroje. Na bubínek jsem hrála doby čtvrt'ové a na triangl doby půlové ve dvoučtvrt'ovém taktu. Tento rytmus jsem zvolila záměrně s ohledem na tónbr nástrojů a také aby byla změna nástrojů lépe patrná. Nejprve jsem dětem musela slovně opakovat, kdo se má zrovna pohybovat. Mnoho jedinců se nejprve hýbalo na hru obou nástrojů, ale po chvíli se většina dětí zorientovala.

Podle původního plánu jsem první den chtěla v této fázi činnosti přestat, abychom postupovali přiměřeně s ohledem na výkon dětí, protože na takový druh činnosti nebyly dané děti vůbec zvyklé. V tuto chvíli šlo tedy pouze o tónbrový sluch dětí. Nicméně když jsem řekla, že v činnosti budeme pokračovat zase zítra, tak se ozval sborový nářek: „*My chceme ještě!*“. Z tohoto důvodu jsem dětem navíc pustila z mobilního telefonu přes Bluetooth reproduktor zvukové pozadí v podobě klavírního doprovodu k písničce Prší, prší, který jsem si sama nahrála a pokračovala jsem dál s výměnami nástrojů. Bylo zjevné, že se děti lépe orientují v tom, co právě hraje za nástroj a jejich pohyb dostal rytmus nabízený klavírním doprovodem. Bylo možné zaznamenat při změně nástrojů, že se část dětí zastavila a jiné se daly do pohybu. Navíc se děti vzájemně kontrolovaly a opravovaly. Následující den si děti obrázky vyměnily, zopakovali jsme si názvy nástrojů a pravidla hry. Přeskočili jsme fázi bez klavírního doprovodu a děti se hýbaly bez mé slovní dopomoci. Činnost již probíhala bez

větších problémů.<sup>1</sup> Z hlediska selektivní sluchové pozornosti jde v této činnosti o rozpoznání rytmického nástroje za stálého doprovodu melodického nástroje. Konkrétně nám tedy figuru tvoří triangl a bubínek a pozadí klavír.

Jiný den jsem realizovala s dětmi stejné třídy hudebně pohybovou činnost číslo 2. Tentokrát měli ve třídě téma zdraví, takže jsem se mu snažila přizpůsobit i se svou činností, abych nenarušovala jejich program. Nejprve jsem se dětí zeptala, co například musíme dělat, abychom byli zdraví, a když se ozvalo, že cvičit, tak jsem prozradila, že my si právě zacvičíme.

Tentokrát jsem použila tamburínu a dřívka. Nejprve jsem dětem ukázala dřívka, která většina dětí znala, protože na ně v MŠ hrají. Tamburínu dokázalo pojmenovat pouze jedno děvče, ale ani pro ostatní děti nebyla novinkou, co se týče jejího tónu. Na zvuk tamburíny děti měly dělat dřepy rychlostí jejích úderů a na zvuk dřívek skákat panáka na místě, opět rychlostí úderů. Zvukové pozadí tvořil klavírní doprovod k písničce Travička zelená, který jsem si dopředu sama nahrála a následně na místě pustila přes bluetooth reproduktor. Když jsem nehrála na žádný rytmický nástroj a zněl pouze klavírní doprovod, tak se děti měly přestat hýbat a stát jako sochy. Tamburínou jsem hrála první dobu a na dřívka každou dobu ve čtyřčtvrtovém taktu. Tato rychlost úderů byla zvolená s ohledem na tón daného nástroje a na náročnost pohybu.

Děti reagovaly z počátku velmi nejistě a spoléhaly na slovní pomoc. Když jsem přestala napovídat, tak mnoho dětí opakovalo pohyb podle svých sousedů nebo počkalo až někdo řekl nahlas, co se má dělat. V průběhu činnosti se reakce dětí zlepšovala a částečně osamostatňovala, ale stále byla vidět vysoká míra napodobování pohybu podle kamarádů. Následující den jsme činnost opakovali v úplně stejné podobě a samostatnost a úspěšnost dětí byla zřetelně vyšší než den předešlý.<sup>2</sup> Z hlediska selektivní sluchové pozornosti jde v této činnosti opět o změnu tónu rytmického nástroje za stálého doprovodu melodického nástroje. Figuru tentokrát tvoří tamburína se dřívky a pozadí opět klavír. Od první činnosti

---

<sup>1</sup> Náročnější, avšak nevyzkoušenou variantou činnosti, by bylo například rozdělit děti na víc skupin a mít vícero nástrojů.

<sup>2</sup> Tato činnost by se dala obměnit výměnou nástrojů nebo pohybů a ztížit přidáním nástrojů nebo pouhou změnou rytmu na jeden nástroj.

se liší přidaným prvkem „socha“, který spočívá v tom, že když se neozývá nic jiného než klavírní doprovod, tak mají děti stát na místě a nehýbat se.

Následující tentokrát hudebně poslechovou činnost číslo 3 jsem realizovala opět v té samé třídě, ale v jiný den než předešlé činnosti. Tato činnost byla v rámci tematického celku, který nesl název Mnoho tváří vody a jedním z cílů bylo děti naučit píseň Holka modrooká. Z tohoto důvodu jsem zmíněnou píseň použila pro hudebně poslechovou činnost, která tak posloužila jako prvotní seznámení se s touto písní.

V domácích podmínkách za pomoci mého mobilního telefonu jsem si připravila nahrávku doprovodu klavíru s občasným zpěvem mého otce na píseň Holka modrooká. Ve třídě v mateřské škole jsem položila dětem za sebou na koberec dvě dlouhá švihadla, ke kterým si lehly na břicho tak, aby se rukama dotýkaly švihadla. Následně jsem dětem vysvětlila, že jim budu z reproduktoru pouštět písničku Holka modrooká, ale chvíli ji bude zpívat pán a chvíli já sama na místě ve třídě. Nejprve jsem jim kousek pustila, aby děti věděly, jak ten pán zpívá a jak zpívám já. Poté jsem dětem dovysvětlila, že po dobu, kdy uslyší zpívat pána, mají nechat hlavu sklopenou na zemi, ale po dobu, co uslyší zpívat mě, mají hlavu zvednout a dívat se na mě. Následně jsme tuto činnost vyzkoušeli

Během poslechu bylo vidět, že se většina dětí spoléhá sama na své uši a zvedá hlavu podle toho, co slyší. Jiné děti sledovaly kamarády a dvě děti nechaly hlavu celou dobu nahoře, pravděpodobně z důvodu nedůvěry nebo nejistoty, protože takovou činnost nikdy nedělaly. Po poslechu celé nahrávky, která byla dlouhá přibližně minutu a půl děti volaly: „*Ještě jednou!*“ Při druhém poslechu byla úspěšnost dětí vyšší. Vzhledem k velikému zaujetí dětí touto činností jsem si připravila hned na další den upravenou variantu stejné písničky a opět se setkala s nadšením dětí.

Z hlediska selektivní sluchové pozornosti jde v tomto případě o rozlišení tónu zpěvního hlasu muže a ženy za stálého doprovodu melodického nástroje. Figuru zde tvoří hlasy a pozadí klavír.<sup>3 4</sup>

---

<sup>3</sup> Určitou roli v této činnosti hraje i lokalizace zdroje zvuku, jelikož mužský hlas zněl z reproduktoru, ale můj ne. U dětí tedy nemusí probíhat uvědomění změny tónu hlasu, ale změny lokace zdroje, ze kterého hlas přichází.

<sup>4</sup> Tuto činnost lze aplikovat na jakoukoliv písničku a lze ji realizovat bez předešlého nahrávání třeba tak, že učitelky budou stát před dětmi, stisknutím ruky si budou dávat znamení, kdy má která zpívat a asistent

Hudebně pohybovou činnost číslo 4 jsem s dětmi dělala opět v rámci tématu Mnoho tváří vody. Proto jsem jako motivaci použila proměnu na ledové sochy. Činnost by měla probíhat tak, že někdo hraje na kytaru, během čehož by děti měly tancovat a když uslyší triangel, tak by se měly proměnit v ledové sochy, nehýbat se a s dozvukem triangu by měly zase pomalu roztát a začít znovu tancovat. Ve třídě jsem tuto činnost realizovala s pomocí asistentky pedagoga, kdy ona hrála na triangel a já na kytaru. Po srozumitelném vysvětlení a nácvičce děláním soch na zvukový signál triangu jsme se do činnosti pustili. K mému údivu to dětem šlo velmi dobře hned od začátku. Pochopily, co mají dělat a v průběhu jsem jim nemusela vůbec napovídat, co mají dělat. Z hlediska selektivní sluchové pozornosti jde v tomto případě o zachycení zvuku rytmického nástroje za stálého doprovodu melodického nástroje. Zvukovou figuru zde tvoří doznívající zvuk triangu a zvukové pozadí kytara.<sup>5</sup>

Hudebně pohybovou činnost číslo 5 pro rozvoj selektivně sluchové pozornosti jsem realizovala se stejnými dětmi v rámci rozcvičky během jednoho ze dnů v průběhu mé souvislé praxe a stále probíhalo téma Mnoho tváří vody.

Tentokrát šlo o to, aby děti za souvislého melodického doprovodu rozpoznaly, kdy se pouze mluví a kdy se zpívá. Předem jsem si doma nahrála na mobilní telefon klavírní doprovod na písničku Kočka leze dírou, kterou děti dobře znaly, abych se při realizaci činnosti mohla soustředit pouze na produkci zpěvu a mluvního hlasu. Dětem jsem činnost vysvětlila tak, že celou dobu uslyší na klavír hrát písničku Kočka leze dírou a já budu chvíli zpívat a chvíli povídat. Když budu zpívat, tak mají přeskakovat z jedné nohy na druhou a když budu pouze mluvit, tak mají chodit po třídě. Nejprve jsme si to zkusily bez doprovodu klavíru, aby

---

pedagoga může do toho vytvářet zvukové pozadí na nějaký rytmický nástroj jako je triangel, tamburína, dřívka atd. Děti při této variantě opět zvedají hlavu na zpěv jedné z učitelek nebo když budou zpívat obě. Jinou variantou je zapojení dětí pro tvorbu zvukové figury v rámci opakování známých písní, kdy se může střídát zpěv skupiny dětí se zpěvem učitelky a dětí, co by ležely, by zvedaly hlavu při zpěvu dětí. Při této variantě může tvořit zvukové pozadí doprovod klavíru, kytary nebo rytmických nástrojů.

<sup>5</sup> Tato činnost se dá provádět v obměnách nástrojů, které vytváří zvukové pozadí a figuru. Místo kytary lze použít např. flétnu, klavír či jiný melodický nástroj a místo triangu činel. Zároveň jistě lze použít jinou motivaci. Musím říct, že tato činnost ze všech zmíněných zanechala v dětech největší stopu, protože jsem poté triangel zkusila použít i pro ztišení dětí v tělocvičně a krásně to zafungovalo. Z rozběhaných křičících dětí se po zaznění triangu staly sochy, aniž bych je na to předem upozorňovala.

všechny děti pochopily, co mají dělat a aby slyšely můj hlas, jak zní při zpěvu a při mluvení. Následně jsem pustila klavírní doprovod a zkusily jsme činnost realizovat.

Reakce některých dětí byla rozpačitá, ale celkově jsem měla dojem, že děti ve směs rozpoznávaly zpěv a mluvní hlas velmi dobře. Po skončení klavírní nahrávky se ozývalo ze strany dětí, že chtějí ještě, tak jsme činnost opakovaly.

Z pohledu selektivní sluchové pozornosti jde v tomto případě o rozlišení mluvního a zpěvního hlasu jedné osoby za stálého doprovodu melodického nástroje. Konkrétně zde hlasovou figuru tvořil můj, tedy ženský zpěvní a mluvní hlas a zvukové pozadí vytvářel klavírní doprovod.<sup>6</sup>

#### **6.4.2 Fáze hodnocení výsledků realizace hudebních činností**

Z již uvedených reflexí u každé z pěti popsaných hudebních činností pro rozvoj selektivní sluchové pozornosti vyplývá, že se jedná o vhodné činnosti pro danou věkovou skupinu. U všech činností byl patrný zájem dětí o činnost. Úspěšnost dětí v jednotlivých úkolech byla tak akorát vysoká, abychom mohly mluvit o tom, že činnosti děti skutečně rozvíjejí. Jinými slovy, činnosti nebyly pro děti příliš jednoduché, ale ani těžké. Pouze u realizace činnosti číslo 2 se při prvním provedení zdálo, že je příliš náročná, ale druhý den už byla míra úspěšnosti o poznání vyšší.

Celkově lze zhodnotit, že všechny vyzkoušené kombinace použitých melodických a rytmických nástrojů i zpěvního a mluvního hlasu lze využít v rámci dalšího výzkumu pro tvorbu poslechových úloh pilotního testu selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3,5–4,5 roku.

#### **6.4.3 Fáze tvorby poslechových úloh pro pilotní testování**

Konkrétní testovací úlohy do pilotního testu byly vytvořené na základě výsledků pozorování dětí při kolektivní realizaci nových hudebních činností. Zároveň jsem se snažila úlohy navrhnout tak, aby celý soubor testovacích úloh obsahoval jak lehké úlohy, tak úlohy se

---

<sup>6</sup> Tato činnost se může opět modifikovat. Můžeme používat různé písničky, mluvní hlas a zpěv mohou produkovat dvě různé osoby, aby to bylo pro děti snazší rozpoznat nebo melodický doprovod může hrát jiný melodický nástroj než klavír a zároveň lze vyměnit melodický doprovod za rytmický.

stropovým efektem. Z tohoto důvodu je mezi úlohy zařazena například i úloha, kde se mění pouze rytmická složka nebo se kombinuje mluvní projev s rytmickým nástrojem. Konkrétní podobu třinácti testovacích úloh znázorňuje následující tabulka.

**Tab. 2** Schéma hudební složky konkrétních poslechových úloh pilotního testu na selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5–4,5 roku.

	Kočka leze dírou,	pes oknem,	pes oknem.	Nebude-li pršet	nezmoknem,	nebude-li pršet,	nezmoknem.
1	klavír			kytara			
	ženský zpěv						
2	ženský zpěv			pěvecká skupina			
	klavír						
3	mužský zpěv				ženský zpěv		
	klavír						
4	ženský mluvní projev		dřívka				
	bubínek						
5	ženský mluvní projev					mužský mluvní projev	
	bubínek						
6	kytara			bubínek			
	tamburína						
7	tamburína (pulzace)				bubínek (osminy)		
	kytara						
8	tamburína			bubínek			
	kytara						
9	ženský zpěv			ženský mluvní projev			
	tamburína						

10	tamburína (1. a 3. doba v taktu)	tamburína (pulzace)
	mužský zpěv	
11	tamburína (pulzace)	triangl (1. doba v taktu)
	pěvecká skupina	
12	dřívka	bubínek
	klavír	
13	bubínek	dřívka
	triangl	

U rytmických nástrojů je hraný rytmus specifikován pouze v případě, kdy se hraný rytmus mění se změnou nástrojů. V případě, že oba nástroje hrají rytmus stejný, není blíže specifikován.

Nahrávky klavíru, ženského zpěvu, mluvního projevu a rytmických nástrojů jsem vytvořila sama. Mužský zpěv s mluvním projevem a vybrnkávající melodii na kytaru nahrál můj otec a pěveckou skupinu jsem nahrála spolu s mými čtyřmi přáteli z naší kapely. Nahrané zvukové stopy následně sestříhal můj otec v programu Cubase element podle tabulky, která znázorňuje finální podobu poslechových úloh pro pilotního testování.

Nahrávky poslechových úloh budou přiloženy v elektronické podobě v přílohách.

#### 6.4.4 Fáze pilotního testování

Pilotní testování proběhlo dle podrobnějšího popisu v kapitole 6.2.1 *Popis testovacích úloh*. Testování bylo realizováno v prostorách školní sborovny v ranních hodinách při ranní volné hře nebo v průběhu odpoledne při volné hře. Původní plán byl fází pilotního testování realizovat se všemi dětmi během 2 dnů, ale z důvodu absence některých dětí a delší časové dotace na jedno dítě, než bylo předpokládáno se realizace protáhla na dobu necelých dvou týdnů. Průměrná doba testování jednoho dítěte byla 15 minut.

Každé dítě jsem pro test motivovala větou: „*Nechceš si se mnou zahrát poslechové hádanky?*“ Navíc jsem dodala, že se velmi podobají těm, co jsme spolu dělaly hromadně ve třídě v rámci ověřování nových hudebních činností rozvíjející selektivní sluchovou

pozornost. Díky tomu, že děti absolvováním hudebních činností, které je bavily, tušily, co je čeká a žádné dítě neodmítlo účast. Reakce některých dětí byla z počátku rozpačitá, ale všechny děti se testu zúčastnily a dokončily ho.

Každé dítě slyšelo třináct poslechových úloh, přičemž jedna trvala 21 sekund. V průběhu testování při přechodu z jedné úlohy na druhou jsem podle potřeby dětem dávala různé úkoly, jako: „*Najdi mi mezi obrázky bubínek.*“ Nebo: „*Vzpomeň si, jak se jmenuje tenhle hudební nástroj?*“ Tyto úkoly nebo dodatkové otázky jsem používala v případě, že jsem vycítila, že už opadá zájem dítěte o činnost nebo při zřejmém úpadku pozornosti. Také jsem se před puštěním každé nahrávky každého dítěte ptala, zda je připravené a mohu pustit další „hádanku“.

Jak už bylo zmíněno v kapitole 6.2.1 *Popis testovacích úloh* na základě vzniklých videozáznamů z průběhu pilotního testování jsem sepsala hodnotící bodovou škálu, která odpovídá reakcím testovaných dětí.

**Tab. 3** Hodnotící bodová škála reakcí v průběhu pilotního testu na selektivní sluchovou pozornost dětí předškolního věku zohledňující úroveň sluchové pozornosti.

Dítě spolupracuje, ale hýbe nohama, tře oči, nesoustředí se na testové úlohy a celou dobu ukazuje na první obrázek.	0
Dítě spolupracuje, soustředí se, je patrný svalový tonus (nehýbe se, netře oči) ale po celou dobu ukazuje na první obrázek.	1
Dítě se soustředí, ukáže na obrázek příliš brzo bez viditelné známky uvědomění si chyby v momentě, kdy změna nastane.	2
Dítě ukáže na obrázek příliš brzo a po změně v nahrávce je v jeho výrazu tváře a na řeči těla vidět, že ji slyší.	3
Dítě se soustředí, je patrný svalový tonus, ukáže na obrázek se značnou prodlevou, ale s jistým výrazem.	4
Dítě se soustředí, je patrný svalový tonus, ukáže na obrázek ve správný moment, ale není si jisté, kouká po examinatorovi, hledá oporu.	5
Dítě sebevědomě ukáže na obrázek ve správný moment s patrnou soustředěností a svalovým tonem.	6

Vyhodnocení reakcí dětí na jednotlivé poslechové úlohy z videozáznamu, učiněné na základě uvedené hodnotící bodové škály jsem zaznamenala do následující tabulky, kde je vždy uvedeno pohlaví a věk dítěte (formou rok, měsíc), jeho získané body za každou úlohu a jeho celkový součet bodů.

**Tab. 4** Přehled získaných bodů v pilotním testu na selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5–4,5 roku.

Pohlaví a věk dítěte (rok, měsíce)	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	Celkem bodů
dívka (4, 5)	1	6	6	3	3	5	6	6	6	5	6	6	6	65
dívka (3, 8)	1	4	4	4	2	1	3	4	2	4	4	1	1	35
chlapec (4, 4)	5	6	6	4	6	3	6	6	6	4	6	6	6	70
dívka (4, 5)	6	6	5	6	6	5	5	5	6	1	6	6	6	69
chlapec (3, 11)	5	6	6	4	6	6	6	6	5	4	5	5	3	67
chlapec (4, 4)	1	6	6	4	1	6	4	6	4	1	6	4	1	50
chlapec (4, 5)	1	1	1	4	5	5	6	6	1	1	6	6	6	49
dívka (4, 4)	1	1	1	1	5	6	6	4	5	0	5	6	6	47
dívka (4, 4)	5	5	4	4	3	5	4	5	5	2	6	5	6	59
dívka (4, 5)	4	6	6	4	6	6	6	6	5	1	6	5	6	67
dívka (4, 4)	5	6	6	4	6	6	6	6	4	4	6	6	5	70
chlapec (4, 5)	5	6	5	6	6	4	6	6	6	1	5	5	5	66
dívka (3, 5)	1	4	1	1	5	4	5	4	5	1	6	4	1	42
dívka (4, 5)	1	5	4	4	2	4	2	1	2	6	6	4	6	47
chlapec (4, 4)	1	1	1	1	5	1	1	1	1	1	4	1	1	20
chlapec (4, 1)	1	5	6	5	5	5	4	4	4	5	1	5	4	54
chlapec (4, 4)	4	6	6	4	6	6	6	5	4	1	6	4	6	64
dívka (4, 3)	6	6	5	4	6	6	5	5	6	5	6	4	6	70
dívka (4, 5)	5	5	6	6	6	5	6	6	4	1	6	5	6	67
chlapec (4, 3)	5	5	6	6	6	6	6	6	6	5	4	6	6	73

Míru vysoké soustředěnosti a spolupráce dokládá skutečnost, že nula byla udělena pouze jednou.

Pro vyhodnocení, které z úloh jsou použitelné pro budoucí testování selektivní sluchové pozornosti u dané věkové skupiny uvádím tabulku, ukazující součty bodů všech dětí v rámci jedné úlohy. V příloze 2 čtenář najde přehlednou tabulku se schématem jednotlivých poslechových úloh a se získanými body.

**Tab. 5** Součty bodů všech dětí v rámci jednotlivých úloh.

číslo úlohy	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.
součet bodů všech dětí za jednu úlohu	64	96	91	79	96	95	99	98	87	53	106	94	93

Každá poslechová úloha mohla dosáhnout maximálně 120 bodů. Nejvyššího počtu bodů dosáhla úloha 11 se 106 body. V této úloze se střídá tamburína s trianglem na pozadí pěvecké skupiny. Obecně jde tedy o změnu dvou rytmických nástrojů s jinou rytmickou složkou a výrazně odlišným témbrem na zpívaném zvukovém pozadí. Převážná většina dětí měla z této úlohy plný počet bodů, z čehož lze usuzovat, že tato úloha není pro danou věkovou skupinu obtížná.

Na druhou stranu nejmenší počet bodů 53 získala úloha 10. V této úloze zpívá celou dobu muž a tamburína v průběhu změny rytmus hry. Změna se tedy odehrává akorát v rytmické složce, a ne v témbrech. Pouze jedno dítě dosáhlo hodnocení šesti bodů z této úlohy. Převážná většina dětí dostala 0–2 body. Pár dětí odhalilo správný moment změny, ale byly si nejisté.

Úlohy 7 a 8 získaly o jeden bod rozdílný výsledek v celkovém součtu, kdy 7. úloha získala 99 bodů a 8. úloha 98 bodů. Tyto úlohy si jsou podobné. V obou je stejné nástrojové složení. Zvukovou figuru zde tvoří tamburína s bubínkem a pozadí kytara. Rozdíl je mezi úlohami pouze v tom, že v 7. úloze se mění i rytmická složka, kdežto v 8. úloze rytmická složka zůstává stejná. Z minimálního rozdílu mezi získanými body obou úloh vyplývá, že změnu dvou rytmických nástrojů, jejichž témbre je značně odlišný, slyší děti daného věku velmi dobře i bez změny rytmické složky.

2. a 3. úloha si jsou též podobné. Obě se zaměřují na změnu ve zpěvní složce na zvukovém pozadí klavíru. Ve 2. úloze figuru tvoří ženský zpěv a pěvecká skupina a ve 3. úloze mužský a ženský zpěv. Z bodového zisku, kdy 2. úloha získala 96 bodů a 3. úloha 91 bodů, vychází, že 2. úloha je pro děti o něco málo jednodušší. Avšak při bližším zkoumání výsledků konkrétních dětí je vidět, že se výsledky poslechu těchto úloh jednotlivých dětí nijak výrazně neliší. Z toho vyplývá, že úlohy lze považovat za stejně náročné pro danou věkovou skupinu.

Zajímavý bodový rozdíl je vidět mezi úlohou 4. a 5., které si jsou též podobné. Ve 4. úloze tvoří figuru ženská recitace a dřívka a v 5. úloze tvoří figuru ženská a mužská recitace. Pozadí je u obou úloh stejné, tvoří ho bubínek. Jinými slovy změna ve 4. úloze spočívá ve změně mluvního hlasu na rytmický nástroj, kdežto u 5. úlohy se změní pouze tón mluveného hlasu. 4. úloha získala celkem 79 bodů a 5. úloha 96. I při porovnání počtu získaných bodů z těchto úloh v rámci jednotlivců je převážně vidět vyšší úspěšnost v 5. úloze. Z toho vyplývá zjištění, že změna tónu mluvního hlasu je pro děti tohoto věku lépe odhalitelná než změna mluvního hlasu za rytmický nástroj.

9. úloha se svým charakterem podobá 4. a 5. úloze. Její zvukové pozadí tvoří opět rytmický nástroj, konkrétně tamburína a zvukovou figuru tvoří můj zpěv a recitace. Úloha získala v celkovém součtu 87 bodů, což je zhruba mezi body 4. a 5. úlohy. I při zkoumání výsledků jednotlivých dětí převážně vychází, že odlišit mužský a ženský mluvní projev je pro děti tohoto věku jednodušší než rozpoznat zpěv a mluvní projev jedné a té samé osoby.

Za porovnání výsledků stojí určitě i 3. a 5. úloha, protože se zde střídá v rámci jedné úlohy buďto ženský a mužský zpěv nebo ženský a mužský mluvní projev. Dle bodových výsledků vychází, že obtížnost těchto úloh je velmi podobná.

Jiné z úloh, které si jsou podobné jsou 12. a 13. úloha. V těchto úlohách se mění dva tónově podobné rytmické nástroje se stejným hraným rytmem, ale ve 12. úloze je zvukové pozadí tvořené melodickým nástrojem (klavírem) a ve 13. úloze rytmickým nástrojem (trianglem). V celkovém součtu bodů, kdy 12. úloha získala 94 bodů a 13. úloha 93 bodů, vidíme, že obtížnost těchto úloh je velmi podobná. Na výsledcích jednotlivých dětí jsou vidět pouze ojedinělé případy dětí, které získaly z 12. úlohy o 2–3 body víc než ze 13. úlohy.

Další z úloh, které získaly vysoký počet bodů je 6. úloha. Zde jde o změnu melodického nástroje na nástroj rytmický se zvukovým pozadím rytmického nástroje. Konkrétně se mění kytara s bubínkem na zvukovém pozadí tamburíny.

Největším překvapením pro mě byl bodový zisk 1. úlohy, který činil 64 bodů. V této úloze šlo o změnu melodických nástrojů na zpívaném pozadí. Konkrétně se měnil klavír s kytarou na pozadí ženského zpěvu. Domnívala jsem se, že tato úloha bude pro děti jednoduchá, a proto jsem ji dala jako první. Opak je však pravdou a našlo se četné množství dětí, které

získaly z této úlohy pouhý jeden bod. To však může být způsobeno tím, že se jednalo právě o první poslechovou úlohu a děti se teprve začaly orientovat v tom, co mají dělat. Kdybych test vytvářela znovu, obsahoval by jednoduchou úlohu 0, při které by se dítě do činnosti pouze zacvičovalo. Na základě výsledků výzkumu bych pro tento účel pravděpodobně vytvořila úlohu inspirovanou úlohou 11 (pěvecká skupina; tamburína/triangl).

## **6.5 Výsledky výzkumu vzhledem ke stanoveným výzkumným otázkám a cílům**

Cílem výzkumné části této bakalářské práce bylo připravit nové hudební činnosti rozvíjející selektivní sluchovou pozornost a z ověřených hudebních činností vytvořit a ověřit poslechové úlohy do budoucí testové baterie pro testování selektivní sluchové pozornosti. Oba cíle jsou zaměřené na děti ve věku 3,5–4,5 roku.

Z fáze realizace hudebních činností v MŠ vyšlo všech pět typů činností jako vhodných pro rozvoj selektivně sluchové pozornosti u zmíněné věkové skupiny dětí. Z tohoto důvodu jsem pro pilotní testování vytvořila celkem třináct poslechových úloh v podobě audio nahrávek, které zahrnují všechny vyzkoušené typy poslechových úloh. Následoval pilotní test, jehož výsledky jsou shrnuté v odpovědích na výzkumné otázky, které jsem si před výzkumem stanovila.

- *Jaký typ poslechových hudebních činností rozvíjející selektivní sluchovou pozornost bude pro děti daného věku adekvátní k testování selektivní sluchové pozornosti?*

Nejvyšší možný počet bodů, které mohly jednotlivé úlohy získat, je 120 bodů. Testované úlohy získaly body na škále od 53 bodů do 106 bodů. Nejvyššího počtu bodů dosáhla úloha 11 (pěvecká skupina; tamburína/triangl), která se díky tomu jeví jako nejjednodušší úloha pro děti daného věku a nejmenšího počtu bodů dosáhla úloha 10 (mužský zpěv; tamburína pulzace/tamburína metrum), která tímto vyšla jako nejtěžší pro děti daného věku. Zbytek úloh získal bodové ohodnocení převážně okolo 90 bodů.

Ovšem ani u úlohy s nejvyšším počtem získaných bodů nebyly reakce dětí stoprocentní, tudíž ani 11. úloha není příliš jednoduchá a je použitelná pro testování selektivní sluchové pozornosti dětí daného věku. Zároveň ani u úlohy s nejmenším počtem bodů se nedá říct, že by byla nesplnitelná, protože sice polovina dětí získala z této úlohy 0–1 bod, ale druhá polovina dětí získala 2–6 bodů, přičemž převážný zisk činil 4–5 bodů. Z toho vyplývá, že

všechny úlohy zkoušené v pilotním testování, a tedy i všechny vyzkoušené typy hudebních činností rozvíjející selektivní sluchovou pozornost, jsou použitelné pro testování selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3,5–4,5 roku.

- *Jaký typ nahrávek bude mít u dětí daného věku stropový efekt při posuzování jejich úrovně selektivní sluchové pozornosti?*

Jak už bylo řečeno, nejobtížnější nahrávkou byla úloha 10 (mužský zpěv; tamburína pulzace/tamburína metrum), kterou dokázalo splnit nejmenší množství dětí. Můžeme obecně říct, že úlohy se změnou v rytmické složce na zvukovém pozadí melodického nástroje, mají u dětí ve věku 3,5–4,5 stropový efekt. Druhý nejnižší počet bodů získaly děti z úlohy 1 (ženský zpěv; klavír/kytara). V této úloze se střídají dva melodické nástroje na zpěvním zvukovém pozadí. Domnívám se, že hlavním důvodem zisku nízkého počtu bodů je umístění této úlohy na samý začátek poslechového testu. Kdyby se úloha nacházela na jiném místě v pořadí úloh, výsledek by byl pravděpodobně jiný.

- *Do jaké míry se liší úroveň selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3,5 roku a ve věku 4,5 roku?*

**Tab. 6** Pořadí dětí ve věku 3,5–4,5 roku podle bodového zisku.

pořadí	1.	2.-4.		5.	6.-8.			9.	10	11.	12.	13.	14.	15.	16.-17.		18.	19.	20.	
věk	4,3	4,3	4,4	4,4	4,5	4,5	3,11	4,5	4,5	4,5	4,4	4,4	4,1	4,4	4,5	4,4	4,5	3,5	3,8	4,4
body	73	70		69	67			66	65	64	59	54	50	49	47		42	35	20	

Při pohledu na tabulku s výslednými body jednotlivých dětí je zřejmé, že mezi dětmi jsou značné rozdíly. Nejvyššího počtu bodů se ztrátou pouhých pěti bodů z celkového možného počtu bodů dosáhlo dítě ve věku 4 let a 3 měsíců. Nejmenšího počtu bodů s rozdílem 50 bodů získalo dítě o měsíc starší. Nejstarší testované děti (staré 4,5 roku) se umístily v celkovém pořadí na různých příčkách, konkrétně mezi 5. –17. místem. Nejmladší dítě staré 3,5 roku se umístilo na 18. místě a druhé nejmladší ve věku 3 let a 8 měsíců se umístilo na 19. místě. Ovšem třetí nejmladší dítě ve věku 3 let a 11 měsíců se umístilo na 6.–7. místě.

Celkově z výsledků pilotního testování vychází, že úroveň selektivní sluchové pozornosti dětí ve vymezeném věku 3,5–4,5 roku je velmi individuální a očividně nezávisí pouze na

věku, ale pravděpodobně také na zkušenostech a individuální úrovni a dosavadním průběhu celkového vývoje dětí.

Tento výsledek koresponduje s tvrzením Sedláka (2013) z teoretické části v kapitole 4 *Hudební vývoj dítěte*, který říká, že hudební vývoj dítěte (tedy i vývoj hudebně sluchových schopností) je do jisté míry individuální záležitostí.

## 7. Diskuse

Touto bakalářskou prací navazuji na bakalářskou práci Terézie Tučkové, která nese název *Selektivní sluchová pozornost a hudební činnosti v předškolním věku*. Tučková vytvořila a ověřila soubor testovacích úloh na selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3–7 let, který obsahoval pouze úlohy zaměřené na rozlišení tónu melodických nástrojů a ženského zpěvního hlasu. Já jsem se zaměřila na užší věkovou skupinu a vytvořila též poslechové úlohy s hudební složkou, ale použila jsem různé kombinace melodických a rytmických nástrojů, ženského, mužského a skupinového zpěvu, a dokonce rytmické deklamace ženským a mužským hlasem.

Ačkoliv jsem vytvořila a ověřila celkem třináct poslechových úloh, škála kombinací nástrojů a hlasů není vyčerpána. Můj soubor obsahuje jednu poslechovou úlohu, která testuje postřeh změny rytmické složky tamburíny na zvukovém pozadí mužského hlasu. Tato úloha vyšla jako nejnáročnější. Při dalším případném testování selektivní sluchové pozornosti u dětí předškolního věku by se mohlo zkoumat, jak by děti reagovaly, kdyby se rytmická složka změnila na pozadí melodického nástroje nebo mluvního hlasu. Také by bylo zajímavé zjistit, zda míra úspěšnosti dětí závisí na tónu nástroje, který změní svou rytmickou složku či nikoliv.

Během testování bylo znát, že děti, které vídají nástroje (použité v poslechových úlohách) doma, měly značnou výhodu oproti dětem, které viděly nástroje pouze v rámci mnou realizovaných hudebních činností. Z tohoto důvodu by bylo zajímavé zkoumat závislost úspěšnosti v testu selektivní sluchové pozornosti a míry praktikování hudebních činností rozvíjejících selektivní sluchovou pozornost u různých věkových skupin dětí předškolního věku.

Ačkoliv se můj výzkum zaměřoval na děti ve věku 3,5–4,5 roku, do třídy, kde byl výzkum realizován, chodí i děti starší a mladší. Pro zajímavost jsem tedy pilotní test provedla i s pěti dětmi ve věku mezi 4 roky a 9 měsíci a 4 roky a 11 měsíci a s jedním dítětem čerstvě tříletým. Starší děti, než byl výzkumný vzorek dosáhly bodového ohodnocení 64–72 bodů, což není víc, než dosáhly děti ve věku 3,5–4,5 roku, ale všechny starší děti dosáhly vysokého bodového ohodnocení na rozdíl od testované věkové skupiny. Tento fakt dokládá, že okolo pátého roku života dítěte se selektivní sluchová pozornost zlepšuje. Čerstvě tříleté dítě

získalo celkem 26 bodů, což není méně, než získalo nejméně úspěšné dítě ve zkoumané věkové skupině, ale z toho nemůžeme dělat žádný závěr z důvodu malého počtu respondentů. Dalším námětem pro budoucí výzkum je realizovat stejný poslechový test se staršími i mladšími dětmi předškolního věku, než byla zkoumaná věková skupina v rámci výzkumu této bakalářské práce.

V kapitole 2.4 *Selektivní sluchová pozornost* v teoretické části této bakalářské práce uvádím, že v předškolním věku dítěte se tříbí vnímání figury a pozadí (Bednářová, 2022), jinými slovy se teprve vyvíjí selektivní sluchová pozornost. Z tohoto důvodu jsou mezi dětmi předškolního věku značné rozdíly v úrovni selektivní sluchové pozornosti, což dokládají i výsledky mého výzkumu. Ve stejné kapitole je zmíněný článek Jonese (2015), kde se píše, že když je zvukové pozadí předvídatelné a opakující se, tak jsou děti předškolního věku stejně úspěšné v detekci figury jako dospělí, ale když je zvukové pozadí chaotické a nepředvídatelné, úspěšnost dětí se v detekci figury oproti dospělým snižuje. Pozadí v testovaných úlohách v rámci této bakalářské práce můžeme považovat za pravidelné, protože ho tvoří buď melodický nástroj hrou melodie dětem známé písně, anebo rytmický nástroj, který nemění svou rytmickou složku po celou dobu nahrávky. Z toho vyplývá, že dospělí by měli dosahovat v těchto poslechových úlohách podobných výsledků jako děti. To se mi zdá jako velmi nepravděpodobné, ale je to další zajímavý námět pro budoucí výzkum.

## **Závěr**

Celá bakalářská práce se zabývá selektivní sluchovou pozorností dětí ve věku 3,5–4,5 roku z hlediska hudebních činností, které ji rozvíjejí a z hlediska testování její úrovně u dětí ve zmíněném věku formou poslechových úloh.

Teoretická část sumarizuje aktuálně dostupné informace, které se vážou k tématu selektivní sluchové pozornosti dětí ve zmíněném věku. Ze studované literatury se jeví jako nejdůležitější, že schopnost rozlišit zvukovou figuru a pozadí se v předškolním věku teprve formuje, takže se nemůžeme na děti zlobit, když neslyší, co jim říkáme, hned napoprvé. (Bednářová, 2022) Jones (2015) říká, že děti ve věku 4 let detekují zvukový signál (figuru) na předvídatelném zvukovém pozadí stejně dobře jako dospělí, ale s nepředvídatelností zvukového pozadí se úspěšnost dětí oproti dospělým snižuje z důvodu nižší úrovně selektivní sluchové pozornosti. Hudebně psychologická literatura se problematiky selektivní sluchové pozornosti dotýká v publikacích Mileny Kmentové, ale můj výzkum se jeví jako unikátní, protože přináší relativně podrobné informace o úrovni selektivní sluchové pozornosti a o možnostech jejího rozvoje u dětí předškolního věku skrze hudební činnosti.

Výzkum, který popisuje praktická část bakalářské práce, se zaměřuje pouze na děti ve věku 3,5–4,5 roku. Nejprve výzkum probíhal formou realizace pěti nových hudebních činností pro rozvoj selektivní sluchové pozornosti ve třídě mateřské školy. Všechny pět hudebních činností se osvědčilo a ukázalo jako vhodná forma rozvoje selektivní sluchové pozornosti dětí ve zmíněné věkové kategorii.

Z vyzkoušených hudebních činností bylo vytvořeno 13 různých poslechových úloh v podobě audio nahrávek pro testování individuální selektivní sluchové pozornosti. Podstatou testových úloh je poznat prostřednictvím selektivní sluchové pozornosti okamžik, kdy se vymění dva hudební nástroje nebo hlasy, přičemž po celou dobu nahrávky zní třetí hudební nástroj/hlas. Úlohy byly vytvořené na melodii písně Kočka leze dírou různými kombinacemi melodických/rytmických nástrojů, zpěvního mužského/ženského/skupinového hlasu a rytmickou deklamací textu písně Kočka leze dírou ženským/mužským hlasem. Tyto úlohy prošly pilotním testováním, kterého se zúčastnilo celkem 20 dětí, z nichž žádné nemělo psychické či fyzické postižení ani jiné formy obtíží.

Výzkum si kladl tři výzkumné otázky, na které se na základě výsledků výzkumu podařilo najít odpovědi. Všechny typy testových úloh jsou adekvátní pro testování selektivní sluchové pozornosti dětí ve stanovené věkové kategorii, úlohy se změnou v rytmické složce při znění jednoho nástroje mají u dětí daného věku stropový efekt a úroveň selektivní sluchové pozornosti dětí ve věku 3,5 roku a ve věku 4,5 roku se liší, ale nikoliv v závislosti na věku.

Téma selektivní sluchové pozornosti je dle mého názoru velmi důležité, jelikož je to speciální schopnost, jejíž úroveň mimo jiné předurčuje celkovou dosažitelnost úrovně studia každého jedince. S cíleným rozvojem selektivní sluchové pozornosti by se mělo začít co nejdříve ve vývoji jedince, tedy už v mateřské škole. Hudební činnosti se ukázaly jako vhodná forma tréninku selektivní sluchové pozornosti pro děti předškolního věku. Již výsledky výzkumu Straitové (2015) podporují propojení rozvoje selektivní sluchové pozornosti s hudební výchovou, jelikož dokázaly, že včasná a systematická hudební výchova přispívá rozvoji selektivní sluchové pozornosti.

Výzkum této bakalářské práce přinesl pouhý střípek nových poznatků v rozsáhlé problematice selektivní sluchové pozornosti dětí předškolního věku (konkrétně dětí ve věku 3,5–4,5 roku). Tyto poznatky mohou být základem pro další navazující výzkum zabývající se tímto tématem a přispět tak k odhalení zásadních poznatků v problematice selektivní sluchové pozornosti.

## Seznam použitých informačních zdrojů

BAARS, Bernard J. Consciousness versus attention, perception, and working memory. *Consciousness and Cognition*. 1997, 6, 363–371. ISSN 1053-8100.

BEDNÁŘOVÁ, Jiřina a Vlasta ŠMARDOVÁ. *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let*. Ilustroval Richard ŠMARDA. Brno: Computer Press, 2022. Moderní metodika pro rodiče a učitele. ISBN 978-80-251-1829-0.

DAMBORSKÁ, Marie. *Vývoj a výchova kojence v ústavním prostředí: příručka pro pracovníky dětských zdravotně výchovných zařízení*. Praha: Státní zdravotnické nakladatelství, 1967.

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

JAMES, William. *The principles of psychology*. Vol. 1. New York: Holt, 1970 (Původně vydáno roku 1890)

JONES, Pete R., MOORE, David R. and AMITAY, Sigal. Development of Auditory Selective Attention: Why Children Struggle to Hear in Noisy Environments. *Developmental Psychology*. [online]. 2015, č. 3 [cit. 30.3.2023]. ISSN 0012-1649. Dostupné z: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4337492/#s3title>

KLENKOVÁ, Jiřina. *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada, 2006. Pedagogika (Grada). ISBN 80-247-1110-9.

KMENTOVÁ, Milena. *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2015. ISBN 978-80-7290-869-1.

KMENTOVÁ, Milena. *Témbrový sluch předškolních a mladších školních dětí ve pedagogického výzkumu*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, 2019. ISBN 978-80-7603-112-8.světla

KODEJŠKA, Miloš. *Hudební výchova dětí předškolního věku*. Praha: Karolinum, 1991.

KODEJŠKA, Miloš. *Integrativní hudební výchova dítěte předškolního věku*. Praha: Univerzita Karlova v Praze – Pedagogická fakulta, 2002. ISBN 80-7290-080-3.

KRÁLOVÁ, Eva, Miloš KODEJŠKA, Mária STRENÁČIKOVÁ a Maciej KOŁODZIEJSKI. *Hudební klima a dítě: Hudobná klíma a dieťa*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2016. ISBN 978-80-7290-885-1.

LIŠKOVÁ, Marie. *Hudební činnosti pro předškolní vzdělávání*. Praha: Raabe, c2006. ISBN 80-86307-26-3.

MŠMT, 2021. Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/predskolni-vzdelavani/opatreni-ministra-zmena-rvppv-2021>

MŠ Pohádka, 2014. Školní vzdělávací program. ČSLA 515, 391 11 Planá nad Lužnicí.

SEDLÁK, František. *Úvod do psychologie hudby. 1, Hudební schopnosti a jejich rozvoj*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1981, 76 s.

SEDLÁK, František a Hana VÁŇOVÁ. *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum, 2013. ISBN 978-80-246-2060-2.

SLAVÍKOVÁ, Marie. Hudební vývoj dítěte v předškolním věku. In: npi Metodický portál RVP.CZ [online]. [Creative Commons BY-NC-ND](https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/14413/HUDEBNI-VYVOJ-DITETE-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html), 13. 3. 2012 [cit. 5.4. 2023]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/p/14413/HUDEBNI-VYVOJ-DITETE-V-PREDSKOLNIM-VEKU.html>

SMOLÍK, Filip a Gabriela MÁLKOVÁ. *Vývoj jazykových schopností v předškolním věku*. Praha: Grada, 2014. Psyché (Grada). ISBN 978-80-247-4240-3.

STERNBERG, Robert J. *Kognitivní psychologie*. Vyd. 2. Přeložil František KOUKOLÍK. Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-638-4.

STRAIT Dana L. et al. 2015. *Music training relates to the development of neural mechanisms of selective auditory attention*. *Developmental Cognitive Neuroscience* [online]. 12/2015, s.94-104. [cit. 6. 4. 2022] Dostupné z: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1878929315000146>

ŠKODOVÁ, Eva a Ivan JEDLIČKA. *Klinická logopedie. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2007. ISBN 978-80-7367-340-6.

TĚPLOV, Boris Michajlovič. *Psychologie hudebních schopností. 2. vyd.* Praha: Supraphon, 1968.

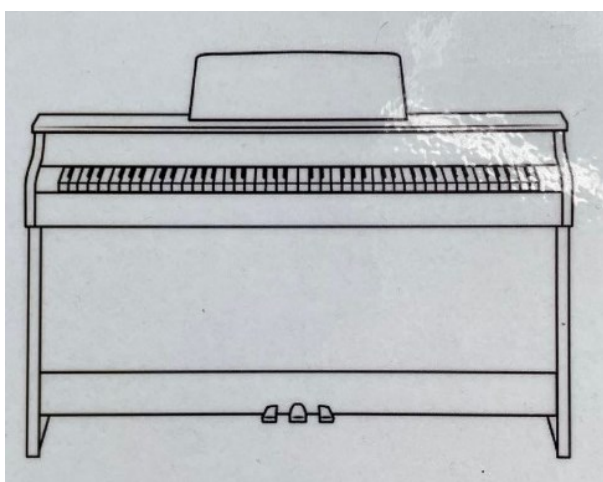
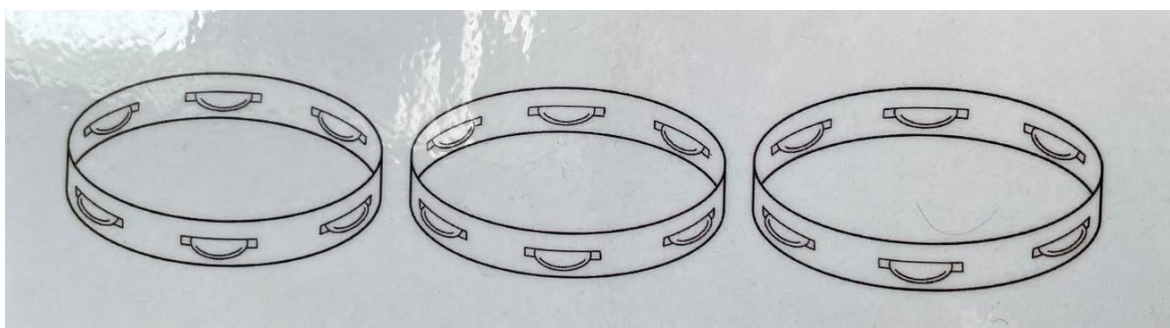
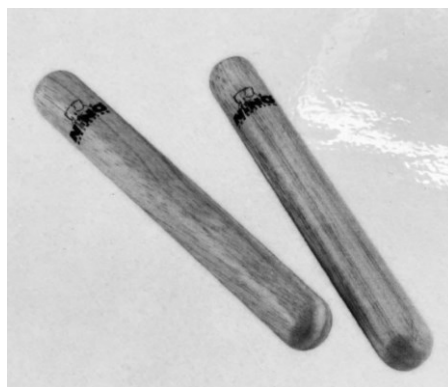
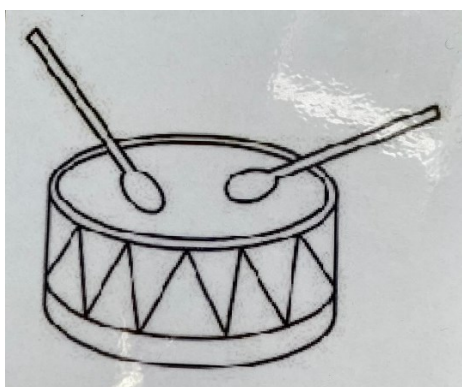
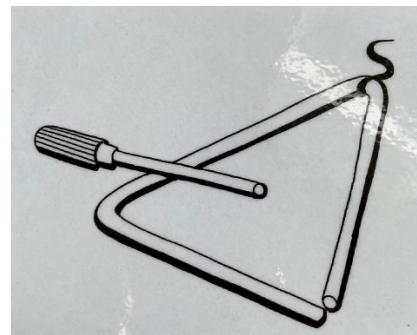
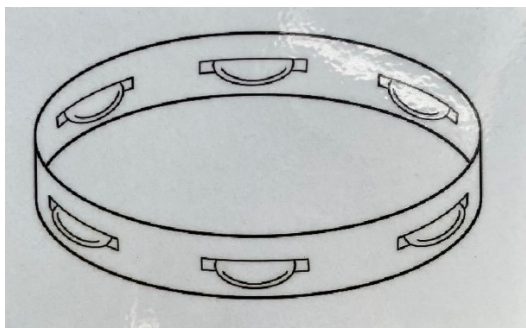
TICHÁ, Alena. *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Vyd. 3. Praha: Portál, 2014. ISBN 978-80-262-0648-4.

## **Seznam příloh**

- Příloha 1      Obrázky nástrojů, zpěváků a mluvčích
- Příloha 2      Schéma hudební složky konkrétních poslechových úloh pilotního testu na selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5–4,5 roku + součet bodů všech dětí za každou jednu úlohu.
- Příloha 3      Nahrávky poslechových úloh (přiložené v elektronické podobě)

## Přílohy

Příloha 1 Obrázky hudebních nástrojů, zpěváků a mluvčích





**Příloha 2** Schéma hudební složky konkrétních poslechových úloh pilotního testu na selektivní sluchovou pozornost dětí ve věku 3,5-4,5 roku + součet bodů všech dětí za každou jednu úlohu.

	Kočka leze dírou,	pes oknem,	pes oknem.	Nebude-li přšet	nezmoknem,	nebude-li přšet,	nezmoknem.	Součet bodů všech dětí za každou jednu úlohu
1	klavír			kytara				64
	ženský zpěv							
2	ženský zpěv			pěvecká skupina				96
	klavír							
3	mužský zpěv			ženský zpěv				91
	klavír							
4	ženský mluvní projev		dřívka					79
	bubínek							
5	ženský mluvní projev					mužský mluvní projev		96
	bubínek							
6	kytara			bubínek				95
	tamburína							
7	tamburína (pulzace)			bubínek (osminy)				99
	kytara							
8	tamburína			bubínek				98
	kytara							
9	ženský zpěv			ženský mluvní projev				87
	tamburína							
10	tamburína (1. a 3. doba v taktu)		tamburína (pulzace)					53
	mužský zpěv							

<b>11</b>	tamburína (pulzace)	triangl (1. doba v taktu)	106
	pěvecká skupina		
<b>12</b>	dřívka	bubínek	94
	klavír		
<b>13</b>	bubínek	dřívka	93
	triangl		