

# **Diagnostikování hudebnosti podporující jazykovou gramotnost žáků 5. ročníků základní školy**

Veronika Kaláčová

---

Diplomová práce  
2021



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně  
Fakulta humanitních studií

---

**Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně**

Fakulta humanitních studií

Fakulta humanitních studií

Akademický rok: 2020/2021

## **ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE**

(projektu, uměleckého díla, uměleckého výkonu)

**Jméno a příjmení:** Veronika Kaláčová  
**Osobní číslo:** H160214  
**Studijní program:** M7503 Učitelství pro základní školy  
**Studijní obor:** Učitelství pro 1. stupeň základní školy  
**Forma studia:** Prezenční  
**Téma práce:** Diagnostikování hudebnosti podporující jazykovou gramotnost žáků 5. ročníků základní školy

### **Zásady pro vypracování**

Zpracování rešerše a studium odborné literatury zaměřené na problematiku hudební výchovy v primárním vzdělávání.  
Vymezení teoretických východisek z oblasti diagnostikování hudebnosti s důrazem na jazykovou gramotnost žáků 1. stupně základní školy.  
Příprava metodiky empirické části práce, stanovení výzkumného problému.  
Realizace kvantitativního výzkumu prostřednictvím metody kolektivní prověrky hudebnosti a testu jazykové gramotnosti.  
Zpracování a vyhodnocení získaných dat včetně jejich interpretace.  
Prezentace výsledků výzkumu, jejich shrnutí a zpracování doporučení pro praxi učitelů 1. stupně základní školy.

Forma zpracování diplomové práce: **Tištěná/elektronická**

**Seznam doporučené literatury:**

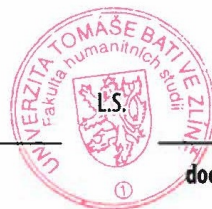
- Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Masarykova univerzita.
- Lipnická, M., Babiaková, S., Lomenčík, J., Cabanová, M., Ďuricová, L., & Kováčová – Švecová, Z. (2019). *Rozvoj jazykové a literární gramotnosti v předškolní a elementární pedagogice*. Banská Bystrica: Belianum.
- Máčajová, M. (2011). *Jazyková gramotnost teorie a metody jejího rozvoje*. Nitra: Pedagogická fakulta.
- Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University
- Sedlák, F., & Váňová, H. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.
- Vachudová, E. (2012). *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

Vedoucí diplomové práce: **Mgr. Libuše Jelénková, Ph.D.**  
Ústav školní pedagogiky

Datum zadání diplomové práce: **7. října 2020**  
Termín odevzdání diplomové práce: **23. dubna 2021**

---

**Mgr. Libor Marek, Ph.D.**  
děkan



**doc. PaedDr. Adriana Wiegerová, Ph.D.**  
děkan

Ve Zlíně dne 27. listopadu 2020

## PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby <sup>1)</sup>;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 <sup>2)</sup>;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 <sup>3)</sup> odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval(a) samostatně a použitou literaturu jsem citoval(a). V případě publikace výsledků budu uveden(a) jako spoluautor.

Ve Zlíně 19. 4. 2021

.....  
/

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací;

(1) Vysoká škola nevydělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlížení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacího zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst.

3). Odpírá-li autor takového díla udělit svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídí k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

## **ABSTRAKT**

Diplomová práce se zabývá souvislostmi mezi hudebností a jazykovou gramotností v cizím jazyce. Práce má teoreticko-empirický charakter, její první část se věnuje teoretickým východiskům hudebnosti a jazykové gramotnosti, též jsou představeny jejich styčné body. Empirická část představuje výzkum, jehož cílem bylo zjistit, jaké souvislosti lze nacházet mezi úrovní hudebnosti a jazykové gramotnosti žáků 5. ročníků základní školy. Výzkumný soubor tvořilo 54 žáků 5. ročníků a výzkumným nástrojem byla kolektivní prověrka hudebnosti a test z anglického jazyka. Data byla zpracována prostřednictvím korelační analýzy. Výsledná zjištění prokazují středně silnou souvislost jak mezi celkovou úrovní hudebnosti a poslechovými schopnostmi v cizím jazyce, tak i některými dílčími hudebními schopnostmi a poslechovými schopnostmi v cizím jazyce. V závěru práce jsou uvedena doporučení pro praxi, včetně možnosti využití naší autorské prověrky hudebnosti.

**Klíčová slova:** hudebnost, diagnostika hudebnosti, hudební schopnosti, jazyková gramotnost, jazyková gramotnost v cizím jazyce, hudba a jazyk, korelační analýza

## **ABSTRACT**

This diploma thesis deals with the relationship between musicality and language literacy in a foreign language. It has a theoretical-empirical character. The first part focuses on the theoretical basis of musicality and language literacy, while also introducing mutual specific features. The empirical part presents research, in which the aim was to discover what observable connections there are between the level of musicality and language literacy of the 5th grade primary school pupils. The research group consisted of fifty-four 5th graders. The research tools were a collective examination of music, and an English language test. Obtained data were subsequently processed by correlation analysis. The resulting findings confirmed a moderately strong connection between an overall level of musicality and listening skills in a foreign language, as well as a link between certain partial musical skills and listening skills in a foreign language. The final thesis section offers recommendations for practice, including the possibility of using our authorial examination of musicality.

**Keywords:** musicality, diagnostics of musicality, musical abilities, language literacy, language literacy in foreign language, music and language, correlation analysis

## **Poděkování**

Mé srdečné poděkování patří především vedoucí diplomové práce, paní Mgr. Libuši Jelénkové, Ph.D., za cenné rady, odborné vedení, trpělivost, otevřenost a důvěru, kterou mi v průběhu zpracování práce se zájmem projevovala.

Upřímné poděkování patří také všem učitelkám, které se i přes aktuální přítomnost distanční výuky rozhodly ochotně spolupracovat na mém výzkumu, a i v rámci online prostředí mi umožnily přístup k žákům, čehož si velice vážím.

Dále je mi ctí touto cestou poděkovat svým dvěma bratrům – Matěji Húšťovi za hudební ztvárnění melodických úryvků a Jakubu Húšťovi ve spolupráci s nahrávacím studiem Kaláč Sound, za nahrání zvukových ukázek pro test hudebnosti.

V neposlední řadě chci poděkovat svým přátelům, a hlavně svému manželovi za trpělivost, podporu a empatii, kterou mi projevovali během celého vysokoškolského studia.

## **Motto**

*„Hudba a jazyk je pár sester, blízkých si věkem, odlišných v osobnosti, které se však navzájem podporují a jsou si nejlepšími přítelkyněmi.“*

Robert Jourdain

## **Prohlášení**

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

# OBSAH

<b>ÚVOD.....</b>	<b>10</b>
<b>I TEORETICKÁ ČÁST .....</b>	<b>12</b>
<b>1 HUDEBNOST – TEORETICKÁ VÝCHODISKA .....</b>	<b>13</b>
1.1 ZÁKLADNÍ HUDEBNĚ-PSYCHOLOGICKÉ POJMY .....	13
1.2 VYMEZENÍ POJMU HUDEBNOST.....	18
1.3 KLASIFIKACE HUDEBNÍCH SCHOPNOSTÍ JAKO SLOŽKY HUDEBNOSTI.....	22
<b>2 HUDEBNOST A JEJÍ DIAGNOSTIKA.....</b>	<b>26</b>
2.1 METODY HUDEBNÍ DIAGNOSTIKY .....	26
2.2 TESTOVÁNÍ JAKO EMPIRICKÁ METODA VÝZKUMU .....	29
2.3 TESTOVÁNÍ HUDEBNOSTI U NÁS I V ZAHRANIČÍ.....	30
2.4 PODNĚTY PRO TVORBU VLASTNÍ PROVĚRKY HUDEBNOSTI.....	31
<b>3 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST – TEORETICKÁ VÝCHODISKA.....</b>	<b>34</b>
3.1 GRAMOTNOST A FUNKČNÍ GRAMOTNOST.....	34
3.2 VYMEZENÍ POJMU JAZYKOVÁ GRAMOTNOST .....	39
3.2.1 Jazyková gramotnost v cizím jazyce.....	42
<b>4 HUDBA A JAZYK – HLEDÁNÍ STYČNÝCH PLOCH.....</b>	<b>44</b>
4.1 VÝVOJOVÉ HLEDISKO .....	44
4.2 NEUROLOGICKÉ HLEDISKO .....	48
4.3 FONETICKÉ HLEDISKO .....	50
4.4 PEDAGOGICKÉ HLEDISKO .....	50
4.4.1 Slyšet versus naslouchat.....	53
<b>II PRAKTICKÁ ČÁST.....</b>	<b>54</b>
<b>5 METODOLOGIE VÝZKUMU.....</b>	<b>55</b>
5.1 VÝZKUMNÉ CÍLE, VÝZKUMNÉ OTÁZKY A HYPOTÉZY .....	55
5.2 VÝZKUMNÝ SOUBOR .....	56
5.3 VÝZKUMNÉ METODY .....	57
5.3.1 Popis prověrky hudebnosti.....	57
5.3.2 Popis testu jazykové gramotnosti.....	63
5.4 ORGANIZACE VÝZKUMU .....	65
<b>6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE.....</b>	<b>70</b>
6.1 OVĚŘENÍ HYPOTÉZY H1 .....	71
6.2 OVĚŘENÍ HYPOTÉZY H2 .....	72
6.3 DOPLNĚNÍ VÝZKUMU .....	73
6.4 DISKUSE A ZÁVĚRY .....	75



6.5	DOPORUČENÍ PRO PEDAGOGICKOU PRAXI.....	79
6.6	LIMITY VÝZKUMU .....	80
	<b>ZÁVĚR .....</b>	<b>82</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY.....</b>	<b>83</b>
	<b>SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK.....</b>	<b>89</b>
	<b>SEZNAM OBRÁZKŮ .....</b>	<b>90</b>
	<b>SEZNAM TABULEK.....</b>	<b>91</b>
	<b>SEZNAM PŘÍLOH.....</b>	<b>92</b>

## ÚVOD

Téma diplomové práce v sobě spojuje dvě, na první pohled diametrálně odlišné oblasti, a to hudebnost a jazykovou gramotnost, respektive hudbu a jazyk. Primárním impulsem ke zvolení tohoto tématu, bylo často objevované tvrzení, že hudebně nadaní žáci disponují také nadáním jazykovým. Dle této teorie se hudebně nadaní žáci snadněji a rychleji učí jazyk či více jazyků, dosahují při jejich učení výborného prospěchu a celkově jsou velmi citliví ke zvukovým podnětům v hudbě i jazyce.

Dalším impulsem byly také zkušenosti autorky, která se hudbě od dětství věnuje, absolvovala základní uměleckou školu, zpívá v kapele a je součástí komunity, zahrnující její rodinu i přátele, kterou lze považovat za hudební. Právě tam se setkala s několika případy provázanosti těchto dvou oblastí. Osobní zkušenost nás proto vedla k otázce, zda existuje a případně jaký je, vztah mezi úrovní hudebnosti a úrovní jazykové gramotnosti žáků v cizím, konkrétně anglickém jazyce. Ostatně zodpovězení této otázky je i cílem práce.

Diplomová práce má teoreticko-empirický charakter a je členěna na dvě hlavní části, teoretickou a praktickou. Teoretická část nabízí výchozí informační základ dané problematiky. První kapitola se věnuje hudebnosti. Nejdříve jsou vytyčeny základní hudebně-psychologické pojmy, převážně je kladen důraz na hudební schopnosti a jejich klasifikaci. Dále je pak ukotven pojem hudebnost, je představen vývoj názorů na hudebnost a popsána je také struktura hudebnosti. Druhá kapitola poskytuje informace o možnostech diagnostiky hudebnosti, konkrétně je také představena metoda testování, kterou jsme si vybrali pro naši výzkumnou část. Ve třetí kapitole se zabýváme jazykovou gramotností, pro zasazení pojmu se věnujeme i gramotnosti obecně, rovněž i gramotnosti funkční. Následně v této kapitole vymezujeme jazykovou gramotnost v cizím jazyce. Čtvrtá kapitola je stěžejním bodem teoretické části práce, neboť se zabývá souvislostmi mezi hudbou a jazykem. Tato kapitola je postavena primárně na výzkumných zjištěních českých i zahraničních autorů a slouží k finální konfrontaci našich vlastních výzkumných výsledků v této oblasti.

Jádrem praktické části je kvantitativně orientovaný výzkum, který se zabývá otázkou možných souvislostí mezi úrovní hudebnosti a úrovní jazyka u žáků 5. ročníků. V této části definujeme naše výzkumné otázky, představujeme výzkumný soubor a podrobně popisujeme testové výzkumné metody: vlastní prověrku hudebnosti a test anglického jazyka. Konečnou fázi reprezentuje zpracování dat a interpretace zjištěných údajů.

V kapitole diskuse a závěry pak naše výsledky konfrontujeme a porovnááme s poznatky uvedenými v teoretické části práce, doplňujeme také doporučení týkající se implementace hudebních činností do výuky cizích jazyků.

## **I. TEORETICKÁ ČÁST**

## 1 HUDEBNOST – TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této kapitole se budeme zabývat hudebností v celé její komplexnosti. Na první pohled by se mohlo zdát, že je tato práce v úzkém vztahu s hudební teorií, ovšem nejdůležitějším aspektem je v tomto pohledu sám člověk – jeho osobnost a psychika. I proto se v této práci budeme opírat o poznatky z hudební psychologie, která si klade za cíl: „*popsat a vysvětlit hudební prožitky a hudební chování.*“ (Seashore, 1938, s. 347)

První část této kapitoly proto věnujeme základním hudebně-psychologickým pojmům, které jsou nedílnou součástí při vymezování hudebnosti a poslouží jako významný teoretický vhled do uvedené problematiky.

V dalších částech kapitoly se pak budeme konkrétně věnovat vymezení pojmu hudebnost, blíže se podíváme na strukturu hudebnosti, a nakonec se budeme zabývat klasifikací hudebních schopností, které považujeme za složky hudebnosti.

### 1.1 Základní hudebně-psychologické pojmy

Už od narození je každý člověk vybaven určitými vrozenými předpoklady a dispozicemi. Tento biologický základ, jenž se u jedinců projevuje rozdílně v jejich úrovni a struktuře, je ovlivněn zvláštnostmi nervové soustavy a nazýváme jej jako **vlohy** (Vachudová, 2012). V odborné literatuře též nacházíme další pojmenování, kdy se mluví „*o biologické výbavě, dispoziční základně či vrozeném potenciálu.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 50) Marek Franěk (2007) dokonce uvádí, že vloha odpovídá tomu, co nazýváme nadáním. Toto pojetí však ve své obecnosti nepovažujeme za úplně vypovídající, neboť slovem nadání označujeme zpravidla pouze ty vlohy, které se navenek projeví jako výraznější. Toto chápání najdeme taktéž u dalších autorů, například u Františka Sedláka & Hany Váňové (2013) či Evy Vachudové (2012).

V této práci tedy vycházíme z pojetí, že hudební vlohy jsou: „*vrozené dispozice pro určitou činnost. Jsou mnohoznačné, mohou se rozvíjet různými směry a slouží jako základ pro rozvoj schopností.*“ *Důležité jsou zejména pro rozvoj hudebního sluchu, paměti, představitivosti, fantazie, tvořivých projevů, myšlení.*“ (Vachudová, 2012, s. 19) Zde je důležité zdůraznit, že vloha není totéž jako schopnost, přestože v laické veřejnosti často dochází k nesprávnému používání a záměně těchto pojmů. Jak uvádí i výše uvedená definice, vloha je určitým základem, což znamená, že schopnosti vznikají a projevují se právě na základě vrozených dispozic – vloh. (Kaščíková, 2020) Přestože tyto dva pojmy spolu velmi

úzce souvisí, je potřeba vyjasnit si jejich podstatu. „*Hudební vlohy jsou kategorií biologickou, vrozenou, zatímco schopnosti, dovednosti a návyky kategorií psychologicko-sociální, tj. získanou v průběhu hudebního vývoje člověka.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 50)

**Hudební vlohy** se tedy podílejí na utváření emocionálního citění a vnímání hudby, vytvářejí základ pro úroveň hudebních aktivit a formují celkový vztah člověka k hudbě. Na základě podnětného prostředí a určitých příznivých vnějších podmínek se může vloha, jako dispozice a předpoklad pro výkon určité činnosti, rozvinout v **hudební schopnost**.

Zde může vyvstat otázka, jak tedy rozlišit vrozené vlohy od získaných schopností. Vhodné vysvětlení přináší Franěk (2007), který ve své publikaci uvádí, že každý člověk se narodí s určitým daným potenciálem, díky kterému je schopen zvládnout určitou činnost (v našem případě hudební) na individuálně nejvyšším možném stupni. To znamená, že ani cvičením, výchovou či vlastním intelektuálním růstem nedokáže tuto hranici překonat. Tento potenciál, limitovaný nejvyšším možným stupněm, je vloha. Není ovšem automatické, že je potenciál dané vlohy ihned naplněn do maximální úrovně. Když tedy vycházíme z pojetí, že je vloha pouhou dispozicí, předpokladem pro určitou činnost, jistě jsme si vědomi potřeby dalšího působení pro její rozvoj. To se děje zejména prostřednictvím podnětného hudebního prostředí, hudební výchovy apod.

Uvědomujeme-li si významnost tohoto tvrzení, musíme respektovat skutečnost, že silný vlohovný základ ještě není vždy zárukou kvalitativně vyšších výkonů v hudební činnosti a stejně tak slabší vlohovný základ neznamena, že by se jedinec nemohl věnovat hudbě, případně se nenaučil hrát na nějaký hudební nástroj. Jak uvádí Milan Holas (2013, s. 39): „*při posuzování determinace lidských schopností proto musíme vycházet ze vzájemného vztahu (interakce) mezi prostředím a vnitřními podmínkami vývoje člověka.*“ Bez hudební výchovy a vhodných hudebních podnětů se může hudební vloha zmenšovat a ztrácet, eventuálně se může stát, že v málo podnětném prostředí „zakrní“ a v danou schopnost se vůbec nerozvine (Franěk, 2007; Sedlák & Váňová, 2013).

### **Hudební schopnosti**

Jak již bylo naznačeno, pro tuto práci je zcela významný pojem hudební schopnost. Před uvedením hlubšího vhledu do pojetí hudebních schopností považujeme za přínosné ukotvit psychologickou podstatu samotného pojmu schopnost. Problematika schopností je jednou z nejzákladnějších oblastí psychologie osobnosti. Schopnosti chápeme jako potencialitu, možnost pro výkon určité činnosti, jenž reprezentuje zvláštní kvality naší

psychiky. Holas (2013, s. 39) uvádí, že pojem schopnost „*zdůrazňuje rozdíly mezi lidmi, které ovlivňují rychlost jejich chápání a myšlení, kvalitu činností, práce a učení.*“ Zde si můžeme uvědomit, jak velkou roli hrají schopnosti v našem životě, neboť vše, co prakticky dokážeme udělat a vykonat, se děje na základě našich schopností. Právě zvolené spojení slov „na základě“ zdůrazňuje fakt, že nemůžeme uvádět schopnosti jako jediný determinant ovlivňující výkon jedince. Jak potvrzuje Milan Nakonečný (2009), v kvalitě i kvantitě výkonů se lidé podstatně liší, protože výkon, což je splnění určité úrovně úkolu, je ovlivněn řadou dalších činitelů. Patří mezi ně například: motivace, aktuální nálada, vlastnosti smyslových orgánů a motoriky, vrozené intelektové faktory a učením získané dovednosti. Znamená to, že schopnost je určitou psychofyzickou podmínkou pro úspěšné zvládnutí jakékoliv činnosti, avšak konečná úroveň zvládnutí je projevem naší lidské individuality.

Pro účely této práce je důležité shrnout, že schopnosti staví vždy na vlohovém základě člověka. Toto tvrzení tak dokonale vystihuje Sedlák (1989, s. 16), když říká, že schopnosti jsou „*slitinou vrozeného (přirozeného) a získaného výchovou.*“

Schopnosti se z vloh vyvíjejí učením a jejich úroveň je dána jak vlohovým základem – faktory biologickými (dědičnost), tak faktory společenskými (výchova a prostředí). Za základní faktory rozvoje schopností jsou v odborné literatuře pokládány tyto:

- včasná stimulace vlohy
- systematické a intenzivní cvičení (od dětství)
- navození a udržování vhodné motivace (Nakonečný, 2009)

Schopnosti obvykle dělíme na schopnosti speciální (zvláštní) a schopnosti obecné, které souvisejí s inteligencí člověka. Ty speciální (zvláštní) charakterizuje Sedlák & Váňová (2013, s. 56) jako schopnosti, které „*jsou zaměřeny k určitému druhu činnosti, a také přesněji vyhraněny a lokalizovány v určitém receptoru.*“ Dále uvádějí, že samotná psychologická podstata těchto speciálních schopností je: „*zřetelnější, lze je ostřeji vymezit a snadněji měřit.*“ Díky tomuto dělení, jež má dle Nakonečného (2009) hlavně praktický smysl, jsme schopni lépe určit oblast zájmu jednotlivých schopností. Obecné schopnosti se uplatňují ve více druzích činností, ovšem zvláštní schopnosti jen v činnostech konkrétního druhu. Do kategorie speciálních schopností, které jsou obecným pojmenováním pro všechny schopnosti zaměřené a orientované na určitý druh činnosti, řadíme i tzv. **hudební schopnosti** (podobně jako schopnosti matematické, výtvarné atd.). Dle Sedláka & Váňové

(2013, s. 53): „*problém hudebních schopností* vyvstane tehdy, začneme-li zkoumat hudební vývoj jedince, jeho hudební aktivitu, vztah k hudbě a hudební potřeby.“

Abychom jasně definovali, co jsou hudební schopnosti, uvedeme zde příklady definic od autorů, jež se hudební psychologii věnují:

Franěk (2007, s. 142) uvádí, že: „*hudební schopnost je vyšší psychická vlastnost vybudovaná prostřednictvím hudební výchovy, hudebních zkušeností i celkovým vlivem prostředí, ve kterém se jedince pohybuje.*“

Vachudová (2012, s. 19) je definuje jako: „*vlastnosti a předpoklady, které jsou nezbytné pro hudební činnost percepční, reprodukční i produkční.*“

Souhrnnou, a pro tuto práci výchozí, je však definice od Sedláka & Váňové (2013, s. 54): „*Hudební schopnosti považujeme za psychické struktury a vlastnosti jedince, které odpovídají požadavkům hudebních činností a zajišťují jejich přiměřenou úspěšnost. Jsou to vnitřní předpoklady k úspěšnému vykonávání hudebních činností.*“

Zajímavé je také pojetí R. Shuterové (Shuter-Dyson, 1999 in Sedlák & Váňová, 2013, s. 54), která v termínu hudební schopnosti rozlišuje vstupní potenciál, ten nazývá *aptitude* (vlohy, nadání, pohotovost k činnosti) a *achievement* (výkon, hudební čin, skutek). Její pojem *aptitude* představuje základ pro učení se hudbě a uplatňuje se v rozvoji tzv. hudebních *skills*, což jsou zručnost, obratnost a pohotovost – tedy v našem pojetí chápané jako dovednosti.

Ve všech uvedených definicích hraje ve vztahu ke schopnostem klíčovou roli také pojem **hudební činnost**. Hudební činností rozumíme veškerou vlastní komunikaci jedince s hudbou, jež se projevuje ve dvou rovinách, vnější a vnitřní. Vnější rovina představuje viditelnou (slyšitelnou) hudební aktivitu jedince – například hra na hudební nástroj, hudební improvizace, komponování apod. Vnitřní rovina se týká spolupráce kognitivních operací s dalšími složkami osobnosti. Jedná se o rovinu vnímání a přemýšlení nad hudebním obsahem, zaujímání postojů a emocí. V hudební činnosti se pak hudební schopnost, jež je její podmínkou a východiskem, projevuje, zkvalitňuje, ale také utváří (Sedlák & Váňová, 2013).

Z hlediska ontogeneze nejsou hudební schopnosti neměnnou strukturou. Vlohový základ sice předurčuje jejich kvantitu i kvalitu, ovšem vývojové změny, jako jsou procesy zrání, věk jedince, faktory sociální (zejména vlivy výchovy a prostředí) a kulturní, jim dávají finální podobu. I přesto, že se struktura hudebních schopností v průběhu života proměňuje,



považujeme za hudební schopnosti pouze takové psychické vlastnosti a rysy, které u člověka přetrvávají celý život (Sedlák, 1989). Tento názor zachovává také Vachudová (2012), která tuto teorii doplňuje o skutečnost, že se hudební schopnosti nemusí projevit automaticky ihned po narození (například tvořivé schopnosti se mohou projevit až v pubertě).

### Hudební dovednosti

Hartl & Hartlová (2015, s. 121) uvádí, že dovednost je: „*učením získaná dispozice ke správnému, rychlému a úspornému vykonávání určité činnosti vhodnou metodou.*“ Konkrétně **hudební dovednosti** rozumíme: „*cvikem a učením získanou způsobilost vykonávat úspěšně hudební činnost.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 71) Na procesu utváření dovedností se podílí vzájemná souhra smyslových orgánů, centrální nervové soustavy a motorického aparátu jedince. Při cviku a učení se u jedince prostřednictvím těchto faktorů vytváří podmíněný reflex, který se při složitějších hudebních činnostech projevuje jako systém řetězů reflexů nazývaných jako dynamický stereotyp (Holas, 2004).

Paul Michel (1966) hudební dovednosti definuje jako automatizované složky hudební činnosti, které se na základě pravidelného cvičení ukotví tak dobře, až jsou vykonávány automaticky. Toto jeho pojetí však v dnešní době odpovídá spíše pojmu **návyk**, což je zautomatizovaná dovednost, nebo jak definuje Vachudová (2012, s. 19) „*opakováním získaný sklon (schopnost) k vykonávání určité činnosti.*“

V praxi může hudební dovednost představovat například zvládnutý motorický úkon na hudebním nástroji (například provedení správného prstokladu apod.). Dovednost můžeme chápat i ve spojení s vědomostmi, díky nimž je kupříkladu člověk schopný instrumentace hudební skladby. Jak uvádí Sedlák & Váňová (2013, s. 71): „*hudební dovednosti umožňují vykonávat rychlé a plynulé pohyby či myšlenkové operace potřebné pro hudební činnost, anticipovat (předvídat) sled motorických úkonů, koncentrovat a rozšířit značně pozornost.*“ Tyto skutečnosti popisují na případě orchestrálního hráče, který se na základě upevnování svých dovedností dokáže rychle orientovat v notopisu, dokáže správně instrumentovat a je schopný kontrolovat výšku a délku svých hraných tónů. Zároveň je schopný sledovat dirigenta či ostatní hráče skupiny. Z toho jasně vyplývá, že hudební dovednost není pouhým motorickým úkonem, ale předpokládá u jedince účast kognitivních struktur – regulační složky psychické činnosti, funkční paměť a hudební představy.

Chceme-li vytyčit propojení mezi hudební schopností a hudební dovedností, můžeme říct, že hudební dovednost se stává navenek projevenou hudební schopností v hudební

činnosti. I proto je zřejmé, že základem jakéhokoliv hudebního projevu je dokonale propojená a funkční triáda: *schopnost – dovednost – činnost*.

Pro příklad uvedu názornou ukázkou, jak tyto hudební kategorie fungují v praxi. Jedinec, který disponuje hudební dovedností čisté intonace při zpěvu, disponuje taktéž hudební schopností hudebního sluchu a též schopností tonálního cítění. Mezi hudební dovedností a schopností existuje značná spolupráce – jedna bez druhé by nemohla existovat (Sedlák & Váňová, 2013).

## 1.2 Vymezení pojmu hudebnost

Stěžejním hudebně-psychologickým pojmem této práce je *hudebnost*, v některých odborných pramenech nalezneme také synonymum muzikálnost. Přestože je otázce hudebnosti člověka věnována pozornost v hudebně-psychologických dílech už více než sto let, neexistuje zatím její jednotné pojetí a přesně vymezená definice. Jistý podíl má na tom i skutečnost, že již od počátků definování hudebnosti, se v hudebně-psychologických dílech objevovaly odlišné důrazy jednotlivých autorů na vliv dědičnosti, či naopak vliv výchovy. Na začátku této kapitoly proto uvedeme jen stručný přehled vývoje názorů na hudebnost.

Představiteli nativistické teorie, jež přeceňuje vliv dědičnosti nad výchovou, byli například *Géza Révész* nebo *Carl E. Seashore*. Ti, jak uvádí Sedlák & Váňová (2013) byli zajedno v tom, že je hudebnost vrozená vlastnost člověka a nelze ji žádným způsobem vychovat. *Boris M. Těplov* (1965) zmiňuje, že autoři Andrews a Nadel zastávali opačný důraz, tedy zaujatý pouze na vliv výchovy a sociálního prostředí, ve kterém jedinec žije (empirismus). Nadel (1928 in Těplov, 1965, s. 29) přiznává, že hudebnost sice vyžaduje „určité fyziologické předpoklady, shledává však, že tyto předpoklady nijak nepřevyšují ty, které má každý normální člověk.“ Klíčovou úlohu má tedy dle něj výchova a její působení.

Tyto jednostranné názory, které jsou v dnešní době také díky poznatkům z obecné psychologie překonány, byly kritizovány i tehdejšími hudebními psychology. Již zmíněný Těplov ve své Psychologii hudebních schopností (1965), vyjadřuje jasný nesouhlas s tezí, že je hudebnost čistě a jen vrozenou vlastností člověka. Upravuje proto pojetí hudebnosti tak, že je hudebnost na vrozených předpokladech (vlohách) sice závislá, ovšem finální podobu ji dává její aktivní rozvíjení, výchova a vzdělávání. Na základě prostudované literatury tak můžeme tvrdit, že teorie nahlížení na hudebnost dostávaly v průběhu let jasné důkazy o přítomnosti jak vlohového základu, tak možnostech výchovného působení při jejím rozvoji.

Přestože i v české odborné literatuře nacházíme podnětné názory na rozvoj hudebnosti s důrazem na kladný vztah k hudbě, motivaci a výchovné působení<sup>1</sup>, tak s odkazem na současnou literaturu vycházíme při nahlížení na hudebnost z jednoty mezi oblastí biologickou a sociální. To potvrzuje také Cenkerová (2017, s. 27), která uvádí, že na místo otázky, která z uvedených oblastí převládá, je „*přínosnější zkoumat, jak spolu interagují.*“

Problematickým se v oblasti hudebnosti jeví také samotný pojem hudebnost, který lze chápat velmi široce. Sedlák a Váňová (2013) upozorňují na skutečnost, že je předmětný pojem mnohdy využíván v situacích, kdy se mluví například o hudebnosti národů či konkrétních etnických skupin, v akademickém prostředí vznikají práce zkoumající například hudebnost Romů (srov. Ševčíková, 2003).

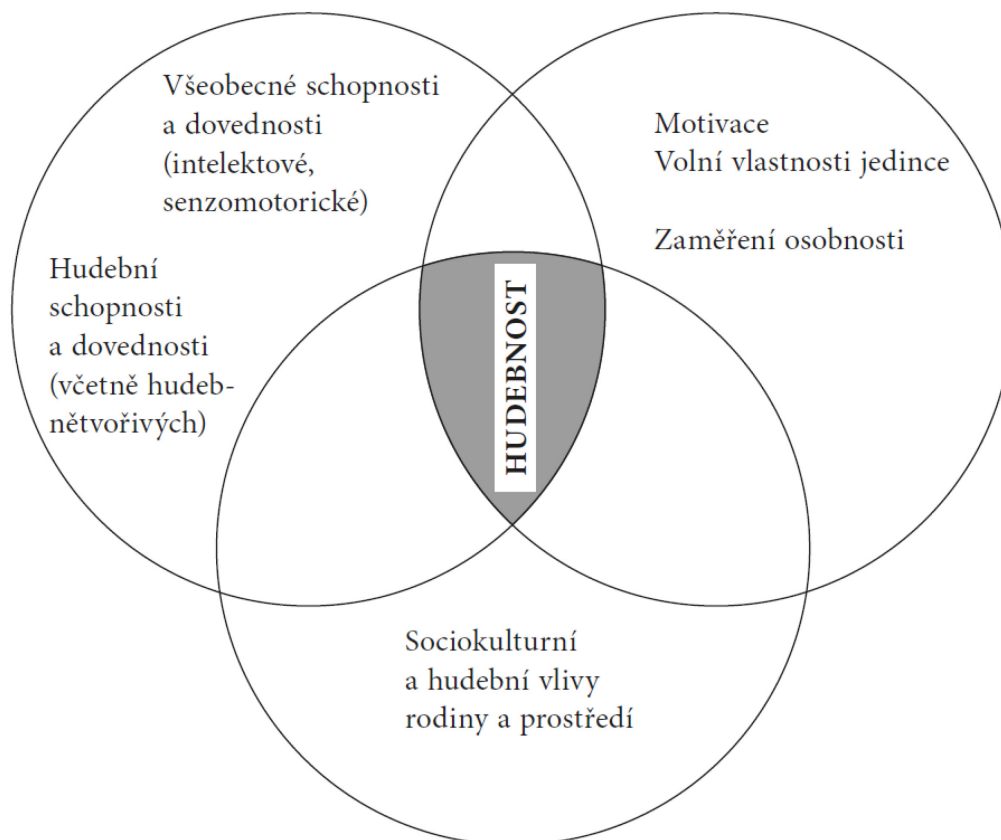
Zásadní je tedy zúžení na chápání hudebnosti jako psychologické kategorie, „*kteřá se váže k osobnosti jedince a k jeho hudebnímu vývoji.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 81) I toto pojetí hudebnosti, jako dílčí struktury osobnosti, má však své limity. Jak v běžné řeči, tak v odborné literatuře je totiž pojem hudebnost často zaměňován či dokonce ztotožňován s pojmem hudební nadání. Samotná literatura však vyjadřuje potřebu tyto termíny odlišit. Již uvedený Těplov (1965, s. 21) byl nucen tyto dva termíny oddělit, neboť hudební nadání pojal příliš široce. Hudebním nadáním nazývá kvalitativně svérázné spojení schopností, které zajišťuje u jedince úspěšné zabývání se hudební činností. Z tohoto širokého pojetí hudebního nadání pak vyčlenil komplex individuálně psychologických zvláštností, které nazývá hudebnost. Tu považuje za složku hudebního nadání, která je potřebná pro všechny hudební činnosti. V hudebnosti pak odlišuje dvě úzce propojené stránky – první emocionální, která tvoří jádro hudebnosti a týká se „*prožívání hudby jako vyjádření určitého obsahu*“ a druhou sluchovou, jež předpokládá „*dostatečně jemné, diferencované vnímání, skutečně „slyšet“ hudbu.*“ Potřebu odlišit pojmy hudebnost a hudební nadání vyjádřil i **Ivan Poledňák** (1984, s. 161). Hudebnost pokládá za kategorii vyjadřující vztah člověka k hudbě, přičemž tento vztah je nesen dvěma vzájemně korelujícími komponenty – úrovní hudebních schopností a integrací hudby do struktury osobnosti. „*Hudebnost je tedy – na rozdíl od biologicky determinované kategorie nadání – kategorií převážně sociální a ve své podstatě komplexní.*“ Stejně jako Sedlák & Váňová (2013) tedy považujeme hudební nadání

---

<sup>1</sup> Například Vladimír Helfert (1930)

ve vztahu k hudebnosti jako kvalitativně vyšší stupeň, anebo jak jsme již v úvodu práce uvedli, jako nadměrně vyvinutou vlohu.

Komplexnost celého pojmu hudebnost si uvědomujeme také v této práci. Vycházíme proto z pojetí hudebnosti jako psychologicko-sociologického jevu, jehož strukturu utváří několik prvků. Jak uvádí Holas (2013, s. 31), hudebnost je potřeba považovat za: „specifickou vlastnost osobnosti, představující otevřený systém s hierarchickým uspořádáním jednotlivých elementů jeho struktury.“ Celý tento systém hudebnosti je ovlivňován úrovní hudebních schopností jedince a také celou řadou faktorů. Z tohoto důvodu je potřeba ji vnímat a posuzovat celkově, komplexně. Také uvádí, že: „hudebnost v sobě integruje jak schopnosti emocionálního prožitku při vnímání hudby, které stimulují rozvoj hudebních zájmů a potřeb jedince, tak i schopnosti samostatného učení a tvořivého osvojování hudby, jež mají vliv na formování jeho hudebního vkusu a podílejí se na rozvoji speciálních (hudebních) a hudebně-tvořivých schopností.“ Zároveň je rozvoj hudebnosti podmíněn emocionálními, imaginativními, senzomotorickými, intelektovými a sociálními komponenty, jejichž vlivy a významy jsou proměnné v průběhu vývoje jedince. Holas (2013) pro problematiku ukotvení pojmu hudebnost vytvořil následující schéma:



Obrázek 1 Struktura hudebnosti

Uvedené schéma odpovídá tomu, co v odborné literatuře nacházíme pojmenováno jako struktura hudebnosti. Tu charakterizujeme jako soubor složek, které se kvalitativně i kvantitativně proměňují v průběhu hudebního vývoje jedince, tedy když dochází k formování nejen vnitřních předpokladů, ale „*kdy též dochází pod vlivem hudební výchovy a dalších vnějších činitelů i k dynamickým změnám ve struktuře hudebních zájmů a potřeb člověka.*“ (Holas, 2001, s. 13)

Strukturu hudebnosti vytyčujeme jako sloučení těchto tří složek:

1. předpokladová (výkonová) – rozumíme jí fyzické vlastnosti, základní hudební schopnosti, dovednosti a znalosti.
2. aktivační (dynamizující) – rozumíme jí motivaci dítěte k hudebním činnostem, jeho zájmy, potřeby, postoje k hudbě apod.
3. sociální – vlivy sociokulturního okolí na formování hudebnosti (rodina, škola, mimoškolní hudební činnosti) (Sedlák & Váňová, 2013)

Předešlé, detailní Holasovo schéma popisu struktury hudebnosti nám pomáhá rozpoznat její klíčové znaky a představuje výchozí pojetí hudebnosti pro tuto práci. Na závěr této kapitoly uvedeme i další definice, které vyhovují našim potřebám:

*„Hudebnost považujeme za psychologickou kategorii tvořící nedílnou složku osobnosti jedince a označující kladné vztahy k hudbě, hudební zájmy a potřeby. Integruje základní hudební schopnosti umožňující hudební činnosti.“* (Sedlák, 1989, s. 176-177)

Konkrétně se pak jedná o: *„soubor schopností k hudebnímu vnímání, chápání a prožívání hudby, k hudební reprodukci a k elementární činnosti hudebně produkční.“* (Sedlák, 1974 in Vachudová, 2012, s. 21)

Vzhledem k obsáhlosti celé problematiky hudebnosti je samotné vymezení pojmu a nalezení vhodné definice problém, který si uvědomují také hudební psychologové. Přestože zatím odborná literatura neuvádí jednotnou definici, shodují se odborníci na tom, že: *„hudebnost (muzikálnost) je syntézou dílčích hudebních schopností.“* (Sedlák & Váňová, 2013, s. 82) I proto, třebaže z důvodu její diagnostiky, uvedeme příklady klasifikací hudebních schopností v další kapitole.

### 1.3 Klasifikace hudebních schopností jako složky hudebnosti

Hudební schopnosti jsou z obsahového hlediska základním komponentem předpokladové složky hudebnosti. Proto považujeme v této práci za zásadní pochopit jejich podstatu a vzájemné propojení, a to hlavně z důvodu utváření vlastní prověrky hudebnosti, jež má charakter testu hudebních schopností.

Už od počátků klasifikování hudebních schopností doprovázely tuto problematiku dvě hlavní tendence. V prvním případě šlo o pojetí hudební schopnosti jako jedné, celistvé a komplexní schopnosti (jak uvádí Sedlák & Váňová, 2013, šlo o jakýsi generální hudební faktor), ve druhém případě pak šlo o pojetí několika svébytných hudebních schopností, které je možné jednotlivě identifikovat a dle projevených znaků také rozdělit, kategorizovat. K tomuto pojetí se přiklonila většina hudebních psychologů. Východiskem pro vytyčení několika hudebních schopností jsou poznatky ze samotné psychologie, neboť: „*vycházíme-li z již zmíněné definice schopnosti jako psychické struktury odpovídající požadavkům hudební činnosti a zajišťující její značnou úspěšnost, pak můžeme zcela oprávněně rozlišovat samostatné hudební schopnosti a vytvořit dokonce i jejich hierarchii.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 66)

V odborné literatuře se setkáme s různými pojetími klasifikace hudebních schopností. První významnější pokusy klasifikovat hudební schopnosti nacházíme u amerického hudebního psychologa Seashorea, který za základ hudebnosti považuje 25 hudebních schopností zvaných talenty. Ty, jak uvádí Holas (2013), rozdělil do 6 skupin – citlivost pro výšku tónu, trvání tónu, intenzitu tónu, barvu tónu, melodickou paměť a rytmické cítění. Těplov (1965) jádro hudebnosti rozdělil na 3 schopnosti – smysl pro tonálnost (tonální cítění), schopnost hudební představivosti a smysl pro hudební rytmus. Michel (1966) pak uvádí 4 kategorie hudebních schopností: diferenciativní schopnost sluchového analyzátoru, hudební paměť, motorické schopnosti a duševní schopnosti, kterými rozumí hudební fantazii a hudební vnímání a prožívání. Jiří Kulka (1982 in Sedlák & Váňová, 2013) člení hudební schopnosti do dvou kategorií – hudební schopnosti elementární (senzorické schopnosti pro výšku a délku tónů, hudební paměť a psychomotorické schopnosti uplatňované při hudební činnosti) a hudební schopnosti systémové (zajišťují percepci metriky, melodiky, frázování, dynamiky, tonality, dále pak schopnosti hudební fantazie či hudebně intelektové schopnosti). Toto pojetí použil také Holas (2013), který jej navíc doplnil o hledisko věku, tedy oblast hudebního rozvoje jedince.

Souhrnnou a pro tuto práci výchozí klasifikaci hudebních schopností najdeme u Sedláka & Váňové (2013), kteří ve svém pojetí vychází ze skutečnosti, že hudební schopnosti je možné postihnout jen v konkrétních hudebních činnostech, pro které tvoří předpoklad, a ve kterých se projevují. Z tohoto důvodu se nám tato klasifikace i s odkazem na tvorbu vlastní prověrky hudebnosti jeví jako nejvhodnější.

1. **Schopnosti hudebně sluchové** – těmi rozumíme schopnosti, jež zajišťují rozlišování vlastností tónů, tj. síly (hlasitosti), barvy (témbr), výšky a délky a také rozlišování vztahů mezi nimi – vnímání melodie a harmonie. Tyto schopnosti označujeme běžně jako **hudební sluch**.
2. **Schopnosti psychomotorické (sluchově pohybové)** – ty zajišťují pohybové reakce lidského těla na hudbu. Jde o propojení sluchového orgánu s motorickým – jedná se o schopnost vnímat rytmus, tempo či metrum hudby a o schopnost regulovat své pohyby při vlastní instrumentální činnosti.
3. **Schopnosti analyticko-syntetické** – jedná se o schopnosti, které utváří: *„předpoklady pro identifikaci výrazových prostředků, hudebních útvarů a pro jejich syntetizaci ve strukturované celky a hudební útvary.“* (Sedlák & Váňová, 2013, s. 68) Na pozadí uvedených schopností se pak rozvíjejí tyto struktury:
  - **Hudební paměť**, což je: *„schopnost nervové soustavy člověka přijímat hudební informace, vnitřně je zpracovávat, uchovat a za určitých okolností vybavovat, tj. znovupoznávat, případně reprodukovat v původní podobě a v časovém pořadí.“* (Sedlák & Váňová, 2013, s. 161)
  - **Tonální citění** – tonální vnímavost se projevuje uvědoměním si tónu, který není v melodii izolován, nýbrž vyjadřuje určitý vztah k tónu základnímu. Rozvinuté tonální citění se projevuje například jako schopnost rozpoznat durové a mollové tóniny, dále jako schopnost rozpoznat prostřednictvím posledního tónu v melodii její ukončenost či neukončenost. Častým úkolem při diagnostikování rozvoje tonálního citění je pak identifikace falešného tónu v melodii. Rozvinuté tonální citění je též zásadním ukazatelem intonační čistoty ve zpěvu.

- **Harmonické cítění** – to úzce souvisí s tonálním uvědomováním a umožňuje vnímat, analyzovat a vytvářet vícehlasou melodii. V praxi se může jednat o identifikování tónů (například jejich počtu) v souzvuku (typickým příkladem je odlišení jednotlivých tónů akordu).
  - **Rytmické cítění** se týká vnímání času v hudbě. V hudební terminologii mluvíme o vnímání „*rytmu, metra, tempa či agogiky*.“ (Cenkerová, 2017, s. 15) Jde tedy o schopnost vnímat časovou posloupnost hudby, tj. vnímat její metrum (střídání těžkých a lehkých dob), tempo (rychlost hudebního projevu) a puls (pravidelné opakování počítacích dob).
  - **Hudební představivost** označuje v hudební psychologii něco, co laicky označujeme jako vnitřní sluch. Jedná se o: „*schopnost vytvářet v mysli hudební představy a záměrně s nimi operovat, čímž dochází k promítání hudby jako struktury do hudebního vědomí*.“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 174) Velmi rozvinutá schopnost hudební představivosti se u muzikantů projevuje jako vnitřní uvědomění si melodie (například ze sledování notového zápisu), ovšem bez jakékoliv hudební opory.
- 4. Schopnosti hudebně intelektové** – jedná se o schopnosti, jež jsou předpokladem pro hudební činnosti percepční, interpretační (reprodukční) a tvořivé. Patří mezi ně:
- **hudební fantazie**, představující schopnost utvářet nové a kreativní hudební útvary a formy (na základě získaných hudebních zkušeností)
  - **hudební myšlení**, které umožňuje vniknout do nitra hudebního díla, hlouběji poznávat a prožívat uměleckou tvorbu a vztahy mezi hudebními výrazovými prostředky.



Pro záměry hudebně výchovné praxe pak svou klasifikaci hudebních schopností upravili Sedlák & Váňová (2013) následovně:

- „*Hudební sluch (schopnosti sluchově percepční a sluchově-motorické);*
- *Hudební cítění neboli smysly pro hudebně výrazové prostředky (zejména rytmické, tonální a harmonické cítění);*
- *Hudebně intelektové schopnosti (hudební paměť, hudební představivost, hudební myšlení);*
- *Hudebně tvořivé schopnosti (fantazie, fluence, flexibilita, senzitivita, originalita, elaborace, integrace, integrace apod.)“*

## 2 HUDEBNOST A JEJÍ DIAGNOSTIKA

Diagnostika hudebnosti tvoří jednu z nejdůležitějších oblastí samotné hudební psychologie. Hudební nebo jindy nazývaná hudebně-psychologická diagnostika je součástí aplikované hudební psychologie a: „*jejím cílem je zjistit, jaký člověk zabývající se hudbou je, co chce a co může.*“ (Holás, 2001, s. 43)

O významném postavení diagnostiky však můžeme hovořit v souvislosti s mnoha dalšími obory. Pro tuto práci je podstatné také vnímání diagnostiky zejména v ohledu na vzdělávání, kde je diagnostická kompetence považována za primární výbavu učitele. Hana Lukášová (2010) považuje diagnostickou činnost učitele dokonce za základní profesní kompetenci, což potvrzuje i Peter Gavora (2015), který za nedílnou součást učitelství považuje právě diagnostické vědomosti a dovednosti. Uvádí totiž, že stejně jako člověk nemůže nekomunikovat, tak učitel nemůže nediodiagnostikovat. „*V každém momentě své činnosti pozoruje žáky, posuzuje je a na základě toho se rozhoduje o dalších krocích, které ve výuce udělá.*“ (Gavora, 2010, s. 233) Uvažujeme-li takto o diagnostice hudebnosti, která má ze strukturálního hlediska podobu diagnostiky hudebních schopností, není v žádném případě sporu o tom, že základním předpokladem pro efektivní hudebně-výchovný proces je poznání struktury hudebnosti žáků. Ztotožňujeme se proto s tvrzením Sedláka & Váňové (2013, s. 201), kteří uvádějí, že hlavním úkolem diagnostiky hudebnosti je poznat: „*kvalitativní a kvantitativní stav hudebních schopností a dovedností, popřípadě určit jejich odchylku od normy.*“ Prostřednictvím hudební diagnostiky a zvolením vhodných diagnostických postupů tak učitel nejenže zjišťuje aktuální stav hudebního rozvoje svých žáků, ale je schopen odhalit a současně předurčit, jak se bude hudebnost konkrétního jedince dále rozvíjet. Jaké jsou možnosti hudební diagnostiky, uvedeme v navazující kapitole.

### 2.1 Metody hudební diagnostiky

Přestože jsou pro získávání dat v praxi používány různé výzkumné nástroje a metody, nemá hudební diagnostika doposud ucelenou klasifikaci diagnostických metod. Příhodné se tak jeví dělení, které nacházíme v obecné psychologii, a na které poukazuje také Sedlák & Váňová (2013). V kontextu hudební diagnostiky tak jde o metody:

- observační (pozorování),
- experimentální (experiment),
- explorační (testování, dotazník a rozhovor),

- projektivní techniky,
- psychosémantické,
- psychofyziologické metody.

Pozorování je jedním z nejběžnějších způsobů získávání informací. Jde o: „*sledování činnosti lidí, záznam (registrace nebo popis) této činnosti, její analýzu a vyhodnocení.*“ (Gavora, 2010, s. 93) Přestože je pozorování v běžném životě zpravidla bezděčnou a spontánní činností, jako výzkumná metoda je pozorování: „*plánovité, soustavné a cílevědomé sledování kvalitativních a kvantitativních změn a rozdílů hudebních schopností i jiných diagnostikovatelných hudebních jevů.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 202) Je proto zcela nežádoucí, abychom k této výzkumné metodě přistupovali s lehkovážností, naopak je nezbytné, aby si každý pozorovatel před vstupem do terénu kladl otázky směřující k průběhu a obsahu svého pozorování. Především je potřeba si uvědomit cíle pozorování (co se od této metody očekává), jaký je objekt (koho budu pozorovat) a předmět pozorování (co budu pozorovat). Pozorování je možné realizovat přímo, kdy jsme sami účastni zkoumaného jevu (ve škole při hudební výchově, v hudebních kroužcích apod.), nebo nepřímo (nezúčastněně) například prostřednictvím videozáznamu. Podle délky trvání můžeme pozorování dělit na krátkodobé a dlouhodobé, podle počtu sledovaných osob na individuální a skupinové, podle promyšlenosti pozorování pak na strukturované a nestrukturované (Váňová & Skopal, 2017).

Další výzkumnou metodou, kterou je možné využít při hudební diagnostice, je experiment. Experimentem chápeme: „*pečlivě dokumentovanou výzkumnou situaci, v níž se sleduje kauzální vztah mezi dvěma nebo více proměnnými tak, že se záměrně vyvolává změna v jedné nebo více nezávisle proměnných a za kontroly nežádoucích proměnných se sleduje změna v závisle proměnných.*“ (Maršálová & Mikšík, 1990 in Váňová & Skopal, 2017, s. 31-32) Experiment neprovádíme nahodile, nýbrž úmyslně a cílevědomě do zkoumaných situací navozujeme změny, které se vždy opírají o teoretické teze a hypotézy. Úkolem výzkumného pracovníka je při experimentu hledání odpovědí na stanovený problém, a to tak: „*že izoluje určité faktory, které ovlivňují jeho průběh, a odhaluje mezi nimi funkční a příčinné vztahy.*“ (Sedlák & Váňová, 2013, s. 204) V hudebně-výchovné praxi se setkáme spíše než s laboratorním (umělým) experimentem s experimentem přirozeným, jenž může být součástí hudební hry nebo hudebně problémové situace (například otázka dětské hudební tvořivosti)

(Sedlák & Váňová, 2013). Přehledy experimentů realizovaných v hudební oblasti nalezneme například u Váňové & Skopala (2017).

Pro objasnění dat při diagnostice hudebních schopností a dovedností je možné využít také přímé dotazování – tedy metodu rozhovoru. Jak uvádí Sedlák & Váňová (2013, s. 206): „*osobní kontakt, jenž se v dialogu uskutečňuje, i pružnost metody, kterou lze přizpůsobit nově vzniklé situaci, dovolují postihnout v širších souvislostech hudební schopnosti i jejich motivační činitele.*“ Z metodologického hlediska lze dle struktury otázek využít při výzkumu rozhovor strukturovaný (základem jsou předem promyšlené otázky), polostrukturovaný (kdy např. na úvod rozhovoru zvolíme motivační volné otázky), anebo nestrukturovaný (je veden volně, reagujeme na zajímavosti v obsahu sdělení). Vystupujícím výzkumným problémem, který je možné řešit v učitelské praxi uplatněním rozhovoru, může být problematika vlivu sociálního prostředí na hudební rozvoj. Dle předem stanovených otázek může učitel zjistit cenné informace o kvalitě hudebního prostředí v rodině, o hudebním působení rodičů, prarodičů, sourozenců i o vlastních hudebních aktivitách a zájmech dítěte (Váňová & Skopal, 2017; Sedlák & Váňová, 2013).

Data, která získáváme při diagnostice hudebnosti prostřednictvím rozhovoru, lze však podobně získat i jinou explorační metodou – dotazníkem. Dotazník je založen na písemném kladení otázek, k nimž zkoumaná osoba (respondent) uvádí „*konkrétní fakta, okolnosti, názory, postoje, stanoviska apod.*“ (Váňová & Skopal, 2017, s. 41) Výzkumník tak získává data písemně, což mu v průběhu výzkumu poskytuje značnou časovou úsporu, a tak lze následnou snadnou administraci při hromadném získávání údajů považovat za největší přednost dotazníku. Uvědomovat si ale musíme i rizika spojená s užitím této metody. V případě, že výzkumník není přítomen vyplňování dotazníků (dotazník je tazatelům zaslán třeba elektronicky či poštou), je velkou nevýhodou malá návratnost samotných dotazníků. Ta se v lepším případě uvádí na 50–60 %. (Váňová & Skopal, 2017) I dotazník, jako výzkumná metoda, má své zásady a pravidla, proto není možné přinést očekávaná data a výsledky, je-li sestaven špatně a povrchně. Základním úkolem dotazníku je jasně a konkrétně stanovený cíl. Není-li cíl dostatečně promyšlený, odráží se to v celé koncepci dotazníku: „*jeho obsahu, formě položek, struktúře a někdy i grafické podobě.*“ (Gavora, 2010, s. 121)

Při diagnostice hudebnosti se hojně užívá tzv. anamnestický dotazník, jenž je obvykle používán jako doplněk prověrky hudebnosti. Cílem anamnestického dotazníku je dotvořit skutečný obraz žákovy osobnosti, zmapovat kvalitu a vliv mimoškolního hudebního

prostředí, identifikovat motivy jeho hudebních aktivit či získat informace o struktuře hudebních zájmů. Pro účely hudební diagnostiky v primárním vzdělávání lze využít anamnestického dotazníku, který vytvořila Váňová (Váňová, 1981 in Pecháček, Váňová, Kurková, Vajsarová & Hradecký, 1991), avšak v dnešní době je trefnější využít jeho přepracovanou a aktuálnější verzi, uvedenou u Váňové & Skopala (2017). Ti mimo to zmiňují i fakt, že na pomezí dotazníku a testu stojí tzv. zvukový dotazník, který ke slovní instrukci přidává navíc i zvukovou ukázkou. Zvukovým dotazníkem můžeme zjišťovat například žákovu oblíbenost hudebních žánrů, znalost hudebních slohů či hudebních skladatelů.

Nejvhodnější metodou se nám pro účely našeho výzkumu jeví hudebně diagnostická metoda – testování.

## 2.2 Testování jako empirická metoda výzkumu

Zařazení testu do konceptu metod hudebně-psychologické diagnostiky je různé. Přestože vycházíme z pojetí Sedláka & Váňové (2013), kteří test spolu s rozhovorem a dotazníkem zařazují do exploračních metod, nechceme opomenout ani dělení Holase (2013). Ten ve svém přehledu metod hudebně-psychologické diagnostiky odděluje test od metod exploračních (těmi chápe anamnestický dotazník, zvukový dotazník a sémantický diferenciál) a uvádí samostatnou kategorii, kterou nazývá testové metody. Mezi ně zahrnuje testy hudebních schopností, testy hudebních vědomostí a testy tvořivosti.

Test lze považovat za systematicky propracovaný a objektivní způsob vyšetřování, který stanoveným souborem úkolů zjišťuje kvalitu, vlastnosti, složení apod. (Sedlák & Váňová, 2013; Váňová & Skopal, 2017). Oproti netestovým metodám nabízí testy v kontextu hudební diagnostiky: „*mnohem přesnější diagnostický obraz hudebních schopností, jsou časově úspornější, spolehlivější, umožňují kolektivní zjišťování a měření, zaručují větší objektivitu a nezávislost na examinátorovi.*“ (Vachudová, 2012, s. 15)

Zpravidla se v odborné literatuře setkáme s tříděním testů na testy schopností a testy osobnosti (testy zaměřené psychologicky), pak na testy výkonu, z nichž jsou za nejznámější považovány testy didaktické zjišťující zejména úroveň vědomostí žáků (Chráska, 2016).

V hudebně-výchovné praxi nacházíme testy dvojího druhu (Vachudová, 2012):

- Testy hudebních znalostí, či jinak nazývané testy vědění o hudbě: s takovými testy se běžně setkáme při ověřování znalostí z hudební výchovy.

- Testy vyžadující komunikaci s hudbou, což jsou testy hudebních schopností a dovedností, tzv. prověrky hudebnosti.

### 2.3 Testování hudebnosti u nás i v zahraničí

V této kapitole představíme stručný přehled doposud vytvořených testů hudebnosti, především se budeme věnovat těm stěžejním a také těm, které jsou přínosné při konstrukci vlastní prověrky hudebnosti.

Testování hudebnosti není záležitostí novou. Vachudová (2012) uvádí, že první pokusy lze nacházet již v 19. století u *Carla Stumpfa*, který se jako první pokusil měřit hudební schopnosti. Na základě svého experimentálního bádání s hudebními i nehudebními jedinci považuje za jádro hudebnosti schopnost identifikovat souzvuky. V pojetí klasifikace schopností tak jde o harmonické cítění. První standardizované testy hudebnosti představil již uvedený autor Seashore (1919). Jeho test hudebnosti je rozdělen na šest subtestů, kdy zkoumá tyto úrovně hudebních schopností, které nazývá talenty: výšku, sílu, rytmus, délku, barvu tónů a paměť pro melodii. Přesto, že byly jeho testy kritizovány (zejména jeho názor, že hudebně-sluchové schopnosti jsou vrozené, nebo že jedinec, jehož výškově rozlišovací schopnost přesahuje 18 Hz, nemůže být hudebně vzděláván), jsou i dodnes s různými obměnami používány.

Hudební psychologie dále upozorňuje na testy hudebních schopností například od autorů *Jacoba Kwalwassera*, *Herberta D. Winga* či *Arnolda Bentleyho* (in Sedlák & Váňová, 2013). Bentley přispěl zejména svými testy hudebních schopností zaměřených na žáky mladšího školního věku, které doposud hudební psychologie postrádala. Jeho test má čtyři subtesty: rozlišování výšky tónu, paměť pro melodii, paměť pro rytmus a sluchová analýza souzvuků. K rozlišování výšky dvou tónů slouží dvojice různě vysokých tónů. Zkoumaný žák určuje, zda je druhý zahráný tón nižší, vyšší či stejně vysoký. Při zjišťování schopnosti pamatovat si melodii jsou žákům hrány dvojice 3–10 tónů, přičemž úkolem žáka je určit, zda je druhá zahráná melodie stejná, či došlo ke změně. Obdobně tomu je i při zjišťování paměti pro rytmus. Bentleyho subtest sluchové analýzy pak testuje schopnost žáka identifikovat počet tónů v souzvuku (dvou až čtyřzvuk).

Za nejucelenější český test hudebnosti považujeme test Stanislava Pecháčka a kolektivu (Pecháček et al., 1991). Jejich prověrka hudebnosti má tyto subtesty: orientace žáka v tónovém prostoru (je určována výška melodie), porovnávání výšky dvou tónů, určování směru melodie, paměť pro melodii, tonální cítění, paměť pro rytmus a harmonické

cítění. Nejnovější testy hudebnosti přináší již několikrát zmíněná Vachudová (2012), která vytvořila prověrky hudebnosti pro žáky 1., 4. a 6. ročníku. Jak dále v této práci uvedeme, právě její testy se staly největší inspirací při koncipování naší vlastní prověrky hudebnosti.

## 2.4 Podněty pro tvorbu vlastní prověrky hudebnosti

Z důvodu, že naše hudební psychologie a pedagogika nemá doposud standardizované testy hudebnosti, mělo by koncipování vlastní prověrky hudebnosti patřit k základním hudebně-didaktickým dovednostem učitele (Pecháček et al., 1991).

Prověrkou hudebnosti rozumíme kolektivně prováděný test založený na písemných reakcích respondentů na úkoly poslechové povahy. Úkolem prověrky hudebnosti je odhalit okamžitý stav rozvoje hudebních schopností (Váňová & Skopal, 2017). Slovem „*okamžitý*“ je zdůrazňováno, že zachycujeme rozvoj hudební schopnosti v momentálním stavu. Jak uvádí Vachudová (2012, s. 18), jde o tzv. stop-moment, což znamená, že testováním nelze: „*zachytit hudební schopnost ve vývoji, ani činitele a možnosti jejího dalšího rozvoje.*“

Jak jsme již v naší práci uvedli, základem hudebního projevu je funkční triáda: činnost – dovednost – schopnost. Toto pojetí je klíčové i pro kolektivní prověrku hudebnosti, kde pro zjištění úrovně hudebních schopností definujeme škálu hudebních úkolů, „*v nichž se daná schopnost dominantně projevuje prostřednictvím konkrétní hudební dovednosti.*“ (Váňová & Skopal, 2017, s. 53) V případě, že se tedy rozhodneme pro tvorbu vlastní prověrky hudebnosti, je v první řadě důležité uvědomit si věkovou kategorii žáků, kterým bude test určen.

Jako velmi podnětná se nám pro vytváření vlastního testu hudebnosti jeví některá metodická doporučení vytyčená Vachudovou (2012). Ta považuje za nutné dodržovat tyto zásady:

1. ***Vycházet ze závěrů hudební psychologie*** a přizpůsobit testové položky rozumovým i hudebním možnostem dětí.
2. ***Dodržovat požadavky kurikulárních dokumentů*** – zde si však dovolíme čtenáře této práce upozornit na skutečnost, že v rámci školní hudební výchovy nemůžeme v žádném případě mluvit o nezvladatelných hudebních úkolech, jejichž splnění by podléhalo silnému vlohovému základu. Jak uvádí Sedlák (Sedlák, 1966 in Sedlák & Váňová 2013, s. 53), určité hudebně-psychologické výzkumy nám dovolují předpokládat, že „*každé tělesně*

*a duševně zdravé dítě má alespoň minimální hudební vlohy k tomu, aby mohlo splnit požadavky všeobecné hudební výchovy.*“ Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV), jenž je hlavním kurikulárním dokumentem u nás, uvádí, že hudební výchova by měla vést žáka: „*prostřednictvím vokálních, instrumentálních, hudebně pohybových a poslechových činností k porozumění hudebnímu umění, k aktivnímu vnímání hudby a zpěvu a jejich využívání jako svébytného prostředku komunikace.*“ Tyto uvedené hudební činnosti se pak podílejí na komplexním rozvoji osobnosti žáka, především ale vedou k rozvoji jeho hudebnosti, tedy úrovně hudebních schopností, jež se projevují individuálními hudebními dovednostmi (MŠMT, 2017, s. 82). Z tohoto hlediska je nutné vnímat i samotnou prověrku hudebnosti. Nejedná se totiž o test vědomostí z hudební výchovy či posuzování kvalit samotné výuky (považujeme za vhodné toto připomenout nejenom žákům, ale i učitelům). Prověrkou hudebnosti rozumíme test odhalující individuální hudební schopnosti žáků, které však mohou, ale také nemusí být rozvíjeny školním vzděláváním. Význam zásady „*dodržovat požadavky kurikulárních dokumentů*“ tak spatřujeme spíše v ohledu na školní vzdělávací programy a tematické plány učitelů. Jen díky včasné analýze těchto dokumentů můžeme odhalit skutečnosti ovlivňující koncipování testových položek. Kupříkladu se nám podaří zjistit, že pro úkol poznávání barvy hudebních nástrojů počítáme s nástrojem, který žáci v daném ročníku zatím nemohou znát.

3. *V testech by se měly střídat úkoly těžší a lehčí* – za lehčí úkol lze považovat emocionální reakce žáků na hudbu.
4. *Test nemusí nutně obsahovat pouze ukázky lidové hudby* – aktuálnost zvolených hudebních ukázek působí na žáky motivačně, a tak je možné zařadit populární hudbu, úryvky z pohádek apod.



Jak uvádí Váňová & Skopal (2017, s. 53), prověrku hudebnosti by si měl učitel vždy připravit písemně a zahrnout by měl do ní tyto body:

- název zkoumané schopnosti;
- název dovednosti (dílčího úkolu);
- přesnou instrukci (tj. zadání úkolu respondentovi včetně sdělení, jak má reagovat);
- v nižších ročnících ukázkou správného řešení;
- úkoly pro diagnostikování, seřazené hierarchicky podle obtížnosti;
- pro svou kontrolu též správné výsledky.

Jak uvádí Pecháček (et al., 1991, s. 7): „*ke všem zkoumaným schopnostem je třeba stanovit pro možnost porovnání stejný počet příkladů.*“ Za optimální počet se uvádí 4 až 6 příkladů (Váňová & Skopal, 2017).

### 3 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST – TEORETICKÁ VÝCHODISKA

V této kapitole nejdříve vymezíme pojem gramotnost, a přestože si uvědomujeme rozsáhlost celého pojmu, pokusíme se gramotnost přiblížit v takových kontextech, ve kterých ji nyní v naší společnosti vidíme a vnímáme. Následně fenomén gramotnost přiblížíme v pojetí tzv. funkční gramotnosti, jejíž součástí je právě i gramotnost jazyková.

Při studiu literatury jsme dospěli k závěru, že pojem jazyková gramotnost není v českém prostředí zatím dostatečně ukotven. Za zvlášť přínosná jsme však pojali díla slovenských autorů, kteří dle našeho názoru vnášejí do celé problematiky jazykové gramotnosti lepší systematickosti a přehlednosti pojetí.

#### 3.1 Gramotnost a funkční gramotnost

Vymezení pojmu gramotnost prošlo zejména v posledních letech zcela zásadním vývojem. Snad nikoho z nás už dnes nenapadne přemýšlet o gramotnosti jako o určité dichotomní dovednosti, tedy že člověk je gramotný, když umí číst a psát a ngramotný, když číst a psát neumí (Havel & Najvarová, 2011). I přesto, že jsou tyto dovednosti i dnes podstatným východiskem pro definování gramotnosti, je toto původní pojetí nyní považováno za překonané, v širším ohledu jako nedostačující.

Milena Lipnická et al. (2019, s. 11) uvádí, že je dnes potřeba úplně jiného pohledu na gramotnost člověka, neboť: „*aby se uplatnil v současném světě, nestačí mu, aby uměl jen číst, psát a počítat. Potřebuje vícero druhů gramotnosti a v rámci nich rozvinuté kompetence.*“ S ohledem na současný svět a rozvinutou společnost tak můžeme vnímat, jak se celkový obsah i význam pojmu gramotnost posunul do zcela jiných sfér. Gramotnost se stala více komplikovanou záležitostí, a to z mnoha příčin. Především se dle Jiřího Havla & Veroniky Najvarové (2011) jedná o proměny společensko-ekonomických, politických a kulturních podmínek, a o proměny teritoriální odlišnosti.

Při snaze definovat gramotnost je potřeba vnímat určité okruhy, respektive úrovně chápání, jež představují při nahlížení na gramotnost odlišné důrazy. V základní úrovni se jedná o individuální dovednosti číst a psát, vyšší úroveň pak představuje tzv. funkční gramotnost, která předpokládá již rozličné dovednosti pro uplatnění v každodenním životě. Další okruh zdůrazňuje úlohu adaptace člověka na prostředí, jiný zase tvůrčí aktivitu jednotlivce, tedy podílení se na utváření jistého kulturního bohatství. Najdeme však také definice zaměřené na status člověka ve společnosti a jeho podíl na řízení společenského

života či definice, které propojují stav gramotnosti populace s úrovní demokracie společnosti (Harris-Hodges, 1995 in Kolláriková & Pupala, 2010).

Skutečnost, že gramotnost odráží společensko-historický vývoj, ovlivňuje zásadně snahu autorů tento pojem definovat. V tomto ohledu je častým jevem, že nejnovější definice gramotnosti (srov. Máčajová, 2011; Zápotočná, 2004 in Lipnická, et al., 2019; Doležalová, 2005) začínají slovním spojením: **gramotnost je sociálně-kulturní jev**. Právě díky této formulaci si uvědomujeme podstatu dnešního pojetí gramotnosti, kde činnosti čtení a psaní zůstávají i nadále základními gramotnostními dovednostmi, nicméně slouží jako základna, na níž je stavěna: „*další návstava nutná ke zvládnutí různých situací v měnících se podmínkách společnosti.*“ (Havel & Najvarová, 2011, s. 23)

Chceme-li nalézt propojení mezi dnešním světem (společností), člověkem a gramotností, použijeme více než trefné vyjádření Gavory (2002), který uvádí, že gramotnost je pro člověka **bránou**. Bránou ve smyslu, že umožňuje člověku aktivně se podílet na společenském životě, umožňuje mu vzdělávat se, získávat a zpracovávat informace, úspěšně ve společnosti komunikovat, zažít pracovní úspěch a uplatnění. Zůstaneme-li při přemýšlení o gramotnosti v tomto přeneseném významu, jistě nás osobní zkušenost povede k tomu, že každá brána potřebuje klíč. V případě pojmání o gramotnosti můžeme za klíč považovat texty, které chápeme jako objekty gramotnosti. Nejedná se však o texty, které by člověk musel číst či přepisovat, aby porozuměl světu, ale o texty, jež mají podobu sítě významů a soustav symbolických nástrojů: „*kteřé člověk vytváří v sociálním životě a prostřednictvím kterých se obrací k světu.*“ (Pupala & Zápotočná in Kolláriková & Pupala, 2010, s. 268)

Jana Doležalová (2005, s. 14) definuje gramotnost jako: „*ovládání různých druhů komunikace za účelem začlenění jedince v dané společnosti, pro jeho uspokojivé konání a bytí ve prospěch svůj i druhých. Jedná se o schopnost, která mu umožní řešit proměnlivé problémy denního života. S ohledem na společensko-ekonomické podmínky dané společnosti jsou požadovány různé stupně a druhy gramotnosti.*“ Zmíněné podmínky reflektující vývoj civilizace, pokroky společnosti či rozvoj informačně-komunikačních technologií, definují tzv. společenskou vzdělávací objednávku, na kterou zpravidla reagují obsahy školního vzdělávání (Lipnická, et al., 2019). V této souvislosti uvádí Ol'ga Zápotočná & Zuzana Petrová (2010) nezpochybnitelnou skutečnost, že gramotný člověk dneška musí být tedy i jinak vzděláván, neboť je a bude vystavován jiným či dokonce kvalitativně vyšším nárokům, a oproti předešlým generacím bude v podstatě gramotně jiný.

I z tohoto důvodu je rozvoj gramotnosti nejčastěji spojován s výukou a učením ve škole a gramotnost, kterou obvykle žák nabývá v průběhu vzdělávání, nazýváme v nynějším pojetí gramotností **kulturní** (Lipnická, et al., 2019).<sup>2 3</sup>

Přívlastek „kulturní“ dle našeho názoru ještě mnohem více apeluje na potřebu jisté identifikace člověka s daným nastavením společnosti, případně na potřebu adaptace do neustále se proměňujících podmínek běžného života. Jak uvádí řada autorů, zmiňme zde například Moniku Máčajovou (2011), současná školní edukace by se proto neměla omezit pouze na získávání poznatků, dovedností či postojů, ale měla by být místem, kde se žák přirozeně setkává s kulturou, ve které žije.

V dnešní pedagogické teorii dokonce nacházíme tvrzení, že i proto je současným nejvyšším cílem procesu vzdělávání tzv. **kulturně-gramotný člověk**<sup>4</sup>. Do charakteristik kulturně-gramotného člověka patří, že: „*aktivně a efektivně komunikuje v mateřském jazyce,*“ také „*funkčně využívá i tvoří textové informace v různých životních situacích a souvislostech,*“ zároveň „*dokáže s lidmi jiné kultury různými způsoby a formami komunikovat, spolupracovat a tvořit*“ a celkově tak „*disponuje kompetencemi pro funkční komunikování mluvenou i psanou řečí a obohacování poznání a výtvarných děl společnosti tvorbou i produkcí.*“ (Lipnická, et al., 2019, s. 10)

Jak uvádí řada výše jmenovaných autorů, gramotnost je nesporně záležitostí kulturní. Gavora (2002) však definuje v rámci gramotnosti další tři modely. Kromě gramotnosti jako kulturně-sociálního jevu uvádí **gramotnost báзовou**, **gramotnost založenou na zpracování informací** a tzv. **e-gramotnost**. Báзовá gramotnost je dle něj spojena zejména s počátky školního vzdělávání, v podstatě je pro žáka klíčová v novém procesu učení, přičemž jde primárně o procesy automatizace dekodování či vybavování si zapamatovaných informací z paměti a jejich následnou reprodukci. Naproti tomu je gramotnost založená na zpracování informací jakýmsi dalším pomyslným levellem, jelikož představuje už hlubší analýzu textů, spojenou například s úkoly jako: hledání hlavní myšlenky v textu, vyvození závěru, rozlišování více či méně důležitých informací, hodnocení pravdivosti informací, posouzení

---

<sup>2</sup> Zde si však dovolueme zmínit, že gramotným se člověk nerodí, ani že proces nabývání gramotnosti není spjat pouze se školním vzděláváním. Gramotným se člověk postupně stává (dosahuje určitého stupně jejího rozvoje) v různých oblastech a při zažívání různých zkušeností – respektive všude tam, kde se něčemu učí a osvojuje si potřebné kompetence pro aktivní život. (Lipnická, et al., 2019)

<sup>3</sup> Nebo také Pupala & Zápotočná (in Kolláriková & Pupala, 2010): nabývání kulturní gramotnosti nemůžeme omezit pouze na školní vzdělávání, neboť člověk se celoživotně gramotně utváří, formuje a aktualizuje své kompetence nejenom pro vlastní účely, ale také pro (re)produktivní participování na užívání prvků dané kultury.

<sup>4</sup> Více např. Pupala & Zápotočná (in Kolláriková & Pupala, 2010).

záměru textu apod. Takto uchopená gramotnost, která apeluje na smysluplnost užívání textů a textových informací, je dnes označována **gramotností funkční**. V poslední řadě zde stojí pojetí gramotnosti jako tzv. e-gramotnost. Jak už sám název vypovídá, jedná se o gramotnost, která se váže na používání a možná ještě lépe řečeno na užívání elektronických médií. Klíčovou kompetencí, která by u žáka měla být v tomto případě rozvíjena, je kritické hodnocení zdroje a elektronických informací.

E-gramotnost, jak ji definuje Gavora (2002), se dnes do velké míry prolíná s tím, co nazýváme jako gramotnost mediální. Rozvíjení této gramotnosti je navíc ukotveno i v kurikulu primárního vzdělávání, a to v rámci průřezového tématu – mediální výchova. Je zřejmé, že škola dnes nemůže význam médií popřít, a proto by měla vést žáka k tomu, aby informace přicházející z médií hodnotil, byl schopný posoudit jejich věrohodnost, komunikační záměr a užitečnost pro svůj vlastní život. I proto je úlohou základní školy: „*naučit děti s médii žít, využívat jejich potenciál, ovšem zároveň si také vybudovat jistou odolnost vůči manipulativnímu působení a dalším negativním účinkům médií.*“ (Labischová, 2013, s. 10)<sup>5</sup> Význam rozvoje této gramotnosti lze pozorovat i v aktuálně připravované revizi RVP ZV, kde v cílech primárního vzdělávání nacházíme nově i rozvoj kompetence digitální (MŠMT, 2021).

Jak jsme již zmínili, o gramotnosti dnes uvažujeme zejména s důrazem na její účel a funkčnost, které jsou potřebné v mnoha oblastech lidského života. Shrnující je tak poznatek od Havla & Najvarové (2011), kteří uvádějí, že gramotnost dnes představuje vícevrstevný komplex schopností, dovedností a znalostí, a i proto se pro nový fenomén, jenž označuje novou kvalitu gramotnosti, začal používat název **funkční gramotnost**.

Ve snaze definovat funkční gramotnost použili různí autoři různé důrazy. Analýzu několika nejpodněnějších definic provedla Doležalová (2005, s. 40), a jako výsledek představila specifické znaky funkční gramotnosti. Pro účely této práce jsme její vytyčené znaky implementovali do vlastní vytvořené definice funkční gramotnosti:

- **Funkční gramotnost** představuje bohatou strukturu dovedností, které člověku umožňují práci se souvislými i nesouvislými texty. Funkčně gramotný člověk dokáže

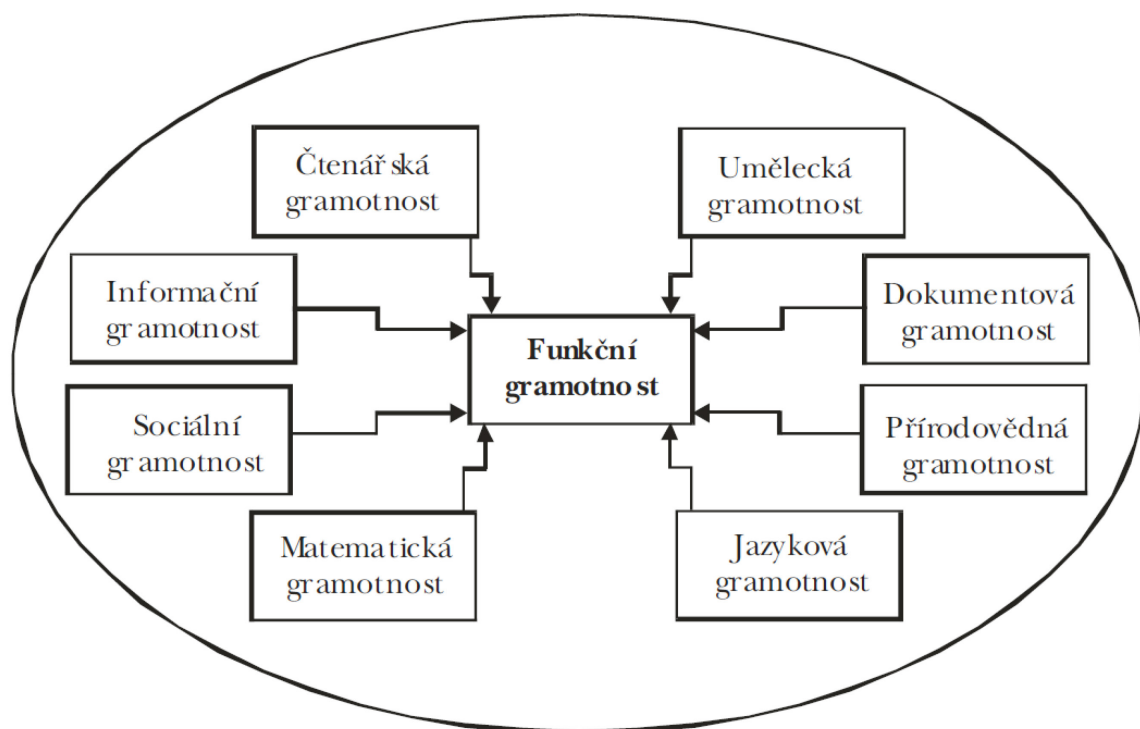
---

<sup>5</sup> V tomto ohledu je pro budoucí praxi učitelů v primárním i sekundárním vzdělávání v ČR inspirující dílo kolektivu autorů kolem Stanislava Štěpánika. Ti v roce 2020 představili novou inovativní didaktiku českého jazyka, akcentující komunikační složku, kterou nazvali – **komunikační nauka o českém jazyku**. Součástí této didaktiky je velký důraz právě i na texty, jež jsou součástí mediálních obsahů. Žáci řeší problémy spojené s manipulativními technikami, řeší obsahy televizních reklam, odhalují komunikační záměry mediálně přenášených textů apod. - více Štěpáník et al. (2020)

při práci s textovým materiálem využít vyšší myšlenkové operace, díky kterým dovede hlouběji proniknout do významu textu, zároveň dokáže s textem pracovat tak, že získá potřebné informace k řešení problému či úkolu – navíc to vše s přesahem do běžného života.

Předmětem této práce není podat vyčerpávající informace o funkční gramotnosti, nicméně pro osvojení si širších souvislostí zde upozorníme na dílo Doležalové (2005), která v rámci svého celoživotního díla vytvořila tzv. model překrývajících se etap rozvoje funkční gramotnosti. Jak vystihla Najvarová (2008), největším přínosem tohoto modelu je skutečnost, že respektuje ontogenetický vývoj člověka a zároveň je didaktickým východiskem pro práci učitele právě z důvodu, že důkladně rozpracovává období povinné školní docházky.

**Funkční gramotnost** je nadúrovňovým pojmem zastřešující celou řadu dalších gramotností. Mezi nejčastěji skloňované gramotnosti patří zejména ty, které jsou předmětem mezinárodních testování PISA, PIRLS či TIMMS a jedná se gramotnost čtenářskou, matematickou a přírodovědnou. Propojeností jednotlivých gramotností, ve vztahu ke gramotnosti funkční, se zabývala například Najvarová (2007), která s ohledem na vzdělávací oblasti našeho RVP ZV představila tento model funkční gramotnosti:



Obrázek 2 Model funkční gramotnosti

Do modelu zahrnuje Najvarová (2007) také *gramotnost jazykovou*, která je stejně jako pojem hudebnost klíčová pro tuto práci. Přesto, že pojem jazyková gramotnost není v naší společnosti (ani v literatuře) zatím tolik používán, uvědomujeme si stejně jako Najvarová (2007), že je bezpochyby důležitou součástí gramotnosti funkční.

V otázce zjišťování podstaty jazykové gramotnosti nám poslouží navazující kapitola, kde se pokusíme tuto problematiku více přiblížit.

### 3.2 Vymezení pojmu jazyková gramotnost

Na začátku této kapitoly si dovolíme položit otázku: Kterou gramotnost můžeme považovat za nejdůležitější?

K uvedené otázce nás vede skutečnost, že v dnešní době najdeme v literatuře několik tvrzení, že ze všech gramotností je nejdůležitější právě gramotnost čtenářská. V ústraní však zůstává fakt, že představy o tom, co je důležité, mohou být u každého člověka jiné. S ohledem na funkční gramotnost si dovolíme v této práci uvést myšlenku, že nejdůležitější bude oprávněně ta gramotnost, která pozitivně ovlivňuje rozvoj gramotností dalších. V tomto ohledu se pak jako nejdůležitější jeví právě *gramotnost jazyková*. Toto naše tvrzení potvrzuje také Česká školní inspekce (dále jen ČŠI), která uvádí, že jazyková gramotnost je: „*východím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.*“ (2015, s. 4)

Obrazně, ale výstižně bychom mohli říct, že jazyková gramotnost je pro ostatní gramotnosti motorem. Motorem právě proto, jak to dokládá sám život. Uvedeme to na malé ilustraci: koupíme-li si nejnovější automobil, s řadou nejmodernějších funkcí a nejvyšší výbavou, ale nebudeme v něm mít motor, neujedeme ani jeden kilometr. Stejně tak, pokud nebudeme mít rozvinutou jazykovou gramotnost, nemůžeme počítat s úspěchy v jiných oblastech gramotností. Jazyková gramotnost se totiž pojí se dvěma základními prostředky dorozumívání se ve společnosti, a to je *jazyk a řeč*.

Jazyk je nástrojem lidského myšlení. Slouží jako teoretická základna řeči, v lingvistickém pojetí představuje systém sociokulturně dohodnutých kódů nebo znaků, v sociálně-psychologickém hledisku je pak prostředkem mezilidského styku, dorozumívání a myšlenkové činnosti (Babiaková, 2016). Řeč představuje zvukovou stránku jazyka a jak uvádí Čechová (2011), je to už konkrétní jazyková činnost jednotlivce. Osvojení jazyka a vývoj řeči je podstatný pro rozvoj dalších jazykových kompetencí – ať už naslouchání,

mluvení, čtení nebo psaní, a i proto lze jazykovou gramotnost považovat za tu vůbec nejzákladnější.

Dalším důvodem významnosti jazykové gramotnosti je fakt, že smyslem obou zmíněných pojmů, tedy jazyka i řeči, je komunikace. K jejímu rozvoji dochází z hlediska ontogeneze člověka už od narození, kdy postupnou interakcí organismu s rodinným prostředím dochází k jazykovému i komunikačnímu rozvoji. V rodině si dítě postupně osvojuje řeč, která má zpočátku spíše hovorovou a nespisovnou podobu. V rodinném prostředí je důraz kladen především na praktickou funkci jazyka, a tak je komunikace dítěte obvykle spojena s vyjadřováním potřeb, zájmů apod. (Babiaková, 2016) Důležitou fází rozvoje řeči i jazyka je období navštěvování mateřské školy, které je spojeno především s intenzivním rozvojem slovní zásoby. V mateřské škole dochází didaktickými hrami a cvičeními ke zvyšování citlivosti na jazyková pravidla, což nepochybně ovlivňuje také rozvoj komunikační schopnosti. V předškolním období navíc dochází k rozvoji různých forem komunikace a komunikačních žánrů, neboť si děti spontánně povídají o svých zážitcích, zkušenostech a problémech, jak v domácím prostředí, tak v mateřské škole s kamarády i učitelkami. V tomto období dokáže dítě vnímat jazyk jak v mluvené, tak v psané formě, a přestože ještě nepíše v pravém slova smyslu, často je schopno rozpoznat písmena – pozná své jméno na nástěnce, vnímá texty okolo sebe, v knize apod. V tomto ohledu vyzdvihují Zápotočná & Petrová (2010) význam tzv. předkonvenčního psaní<sup>6</sup>, díky kterému dítě začíná chápat sociální a komunikační význam psané řeči, navíc osobně získává zkušenosti s vyjadřováním a konstruováním významu prostřednictvím symbolického systému písma.

Na rozvoji jazykové gramotnosti má významný podíl také škola. Ve škole si žák taktéž aktivně rozvíjí řeč, dochází k obrovskému nárůstu jeho slovní zásoby, učí se podrobné analýze slov a osvojuje si základní gramatická pravidla. (Babiaková, 2016; Lipnická et al., 2019) Tím vším si intenzivně prohlubuje své jazykové kompetence, které dokáže uplatnit v psané i mluvené řeči. Škola je pro něj místem, kde testuje své osvojené jazykové struktury v komunikaci jak s učitelem, tak ostatními spolužáky. Karel Šebesta (2005, s. 47) uvádí, že výchovně-vzdělávací působení školy „*je cílevědomě zaměřeno mj. na přípravu žáků pro komunikaci ve společnosti ve škole i mimo školu.*“ Oporou k tomuto tvrzení jsou nám

---

<sup>6</sup> Předkonvenční psaní se vztahuje na první pokusy dětí zapisovat své myšlenky. Takové psaní ještě nemá ortograficky správnou podobu, ale nese znaky formálního písma, které jsou ukazatelem vědomostí a představ dítěte o písmu.



především základní kurikulární dokumenty, v našem případě RVP ZV, kde akcent na komunikační rozvoj je už z názvu vzdělávacího oboru Jazyk a jazyková komunikace více než zřetelný.

Klíčovým pojmem je tak oprávněně ve všech etapách rozvoje řeči a jazyka **komunikace**. Díky ní může člověk zprostředkovávat a předávat určité významy nebo informace, dokáže se spojit s lidmi a domluvit se. I proto je komunikace považována za základní prostředek mezilidské interakce (Babiaková, 2016). Laicky řečeno, člověk se učí jazyk proto, aby se domluvil, dokázal říct, co potřebuje, navázal vztahy a patřičně je udržoval. V takto popsané koncepci budeme proto přistupovat k jazykové gramotnosti, jejíž nabývání reprezentuje osvojování určitých komunikačních kompetencí<sup>7</sup>, které jsou potřebné pro dorozumívání.

Abychom tedy představili úplné ukotvení pojmu jazyková gramotnost, uvedeme zde přehled nejnovějších definic, které nacházíme u autorů českých a slovenských, případně u organizací věnujících se této problematice:

Dle Lipnické et al. (2019, s. 19) znamená jazyková gramotnost: „*aktuální disponovanost člověka komunikačními kompetencemi v určitém jazyku či vícero jazycích pro aktivní, spokojený život a vzdělávání se v širším i užším společenství lidí*“ ...dále také uvádějí, že se tato gramotnost rozvíjí od narození, a to skrze vlivy: „*různých forem a způsobů komunikace s lidmi i médii, tedy i prací s tištěnými a elektronickými texty.*“

Čeští autoři Havel & Najvarová se při jejím vymezení odkazují na Hautecoeur (Hautecoeur, 1993 in Havel & Najvarová, 2011, s. 26) a jazykovou gramotností rozumí mluvenou komunikaci za účelem zjišťování informací. Stejně jako ostatní autoři oddělují jazykovou gramotnost v mateřském a cizím jazyce. Jejich definice uvádí, že jazyková gramotnost v mateřském jazyce: „*umožňuje jedinci vyjadřovat své myšlenky, pochopit sdělení ostatních, kriticky posuzovat jejich věrohodnost a správnost.*“ Svým pojetím zároveň potvrzují i naši myšlenku o významném postavení této gramotnosti, neboť uvádějí, že: „*dovednosti získané v této podoblasti jsou zásadní pro získávání znalostí a dovedností ve všech ostatních oblastech.*“

---

<sup>7</sup> V rámci jazykové gramotnosti se člověk učí jazykové kompetence a paralelně si rozvíjí i kompetence komunikační. Jazykové kompetence si rozvíjí poznáváním a uplatňováním jazykových pravidel v řeči, a komunikační kompetence rozvíjí díky propojování komunikačních činností – mluvení, poslouchání, čtení, psaní, a to v závislosti na myšlení a komunikační kontexty (Zápotočná & Petrová, 2010). Rozvoj komunikačních kompetencí je zároveň i úkolem jazykové výuky v primárním vzdělávání – více RVP ZV (MŠMT, 2021)

Obdobně pojímá jazykovou gramotnost také již zmíněná ČŠI, neboť chápe jazykovou gramotnost jako „*schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích)*.“ (ČŠI, 2015, s. 4)

Najdeme však také definice, které vnímají jazykovou gramotnost už konkrétně ve vztahu na cizí jazyky a ve svých definicích se neodkazují na jazykovou gramotnost v jazyce mateřském. V tomto směru definuje internetový portál ManagementMania jazykovou gramotnost jako: „*schopnost se dorozumět v jiném jazyce, než je mateřský jazyk jedince*.“ ... dále také uvádí, že: „*někdy se pojem jazyková gramotnost používá pro schopnost hovořit světovým jazykem (tedy dorozumět se v zahraničí, ve více státech)*.“ (ManagementMania, 2021) Toto pojetí se však jeví jako omezené, neboť jazykovou gramotnost, a v ní získané komunikační kompetence, můžeme dle Lipnické et al. (2019) sledovat dokonce ve více než v jednom jazyku, a to například v jazyce mateřském, státním, cizím a znakovém.

Z analýzy uvedených definic nám vyplývá, že s přesahem na dorozumívání se v běžném životě, můžeme v rámci jazykové gramotnosti rozlišit dvě hlavní skupiny znalostí, dovedností a schopností – **jazykovou gramotnost v mateřském jazyce** a **jazykovou gramotnost v cizím jazyce**.

### 3.2.1 Jazyková gramotnost v cizím jazyce

V této práci jsme zvolili zaměření na jazykovou gramotnost v cizím jazyce, a to konkrétně na anglický jazyk. V České republice je výuka cizího jazyka povinně zařazena v primárním vzdělávání od 3. třídy a tradičně se jedná o výuku angličtiny, jako celosvětového jazyka. Stejně jako výuka mateřského jazyka je i výuka anglického jazyka (či jiného cizího jazyka) vedena ve smyslu rozvoje jazykové gramotnosti, tedy úkolem je poskytnout: „*živý jazykový základ a předpoklady pro komunikaci žáků v rámci integrované Evropy a světa*.“ (MŠMT, 2021, s. 16)

Na jazykovou gramotnost v cizím jazyce tudíž nahlížíme tak, jak to navrhuje ČŠI (2015, s. 4), tedy ve smyslu znalosti jazykových prostředků, které jsou potřebné pro efektivní komunikaci. Takto uchopená gramotnost je rozvíjena v různých jazykových činnostech, zahrnující recepci, produkci i interakci a klade důraz na: „*funkční pojetí jazyka, na užívání autentického jazykového materiálu a vyrovnané zastoupení všech čtyř řečových dovedností (poslech a čtení s porozuměním, mluvený a psaný projev) včetně používání cílového jazyka ve vyučovacím procesu*.“

S ohledem na zaměření a výzkumnou část této práce je potřeba zmapovat možnosti zjišťování jazykové úrovně, tedy jakým způsobem je možno ověřovat míru zvládnutí cizího jazyka (v našem případě angličtiny u žáků 5. tříd). Ústředním dokumentem vymezující požadavky pro vzdělávání v cizích jazycích je především RVP ZV, který v podobě povinných a minimálních očekávaných výstupů definuje základní rámec pro osvojované dovednosti žáků v jazyce. V něm formulované požadavky přitom vycházejí ze Společného evropského referenčního rámce, označovaný jako CEFR (SEER). Tento mezinárodně uznávaný dokument určuje různé jazykové stupně tzv. levely, představující přesně ohraničený soubor osvojených jazykových dovedností. Dle nabyté úrovně jazyka se pak tento level označuje pomocí písmena a čísla, například A1, A2, B1, C1. Výstupní úroveň anglického jazyka v 5. třídě je právě A1.

V rámci celé Evropy existuje několik organizací, které na základě Společného evropského referenčního rámce vytváří testy odhalující konkrétní jazykové úrovně. I proto se využití těchto testů jeví jako vhodná metoda ke zjišťování úrovně jazykové gramotnosti v cizím jazyce, a touto cestou jsme se rozhodli jít také v rámci našeho výzkumu.

Podrobnosti a bližší informace k námi vybranému testu uvedeme v kapitole 5.3.2.

## 4 HUDBA A JAZYK – HLEDÁNÍ STYČNÝCH PLOCH

Kapitola Hudba a jazyk – hledání styčných ploch je pro tuto práci zcela stěžejní, neboť obrací svůj pohled na propojení, již dvou uvedených oblastí – tedy na hudebnost a jazykovou gramotnost. Již Howard Gardner (2018) ve své teorii o mnohočetných inteligencích uvedl poznatek, že hudební a jazyková inteligence se často objevují spolu. Na vztah hudby a jazyka lze však nahlížet z několika úhlů pohledu. Proto se při hledání odpovědi na otázku – co mají vlastně hudba a jazyk společného a zda je mezi nimi něco, co tento vztah ovlivňuje, budeme držet hledisek, které navrhují Sedlák & Váňová (2013), a to hledisko *vývojové, neurologické, fonetické a pedagogické*. Uvedená hlediska však nevystupují izolovaně, ale do velké míry se prolínají, ostatně jak v několika případech uvedeme.

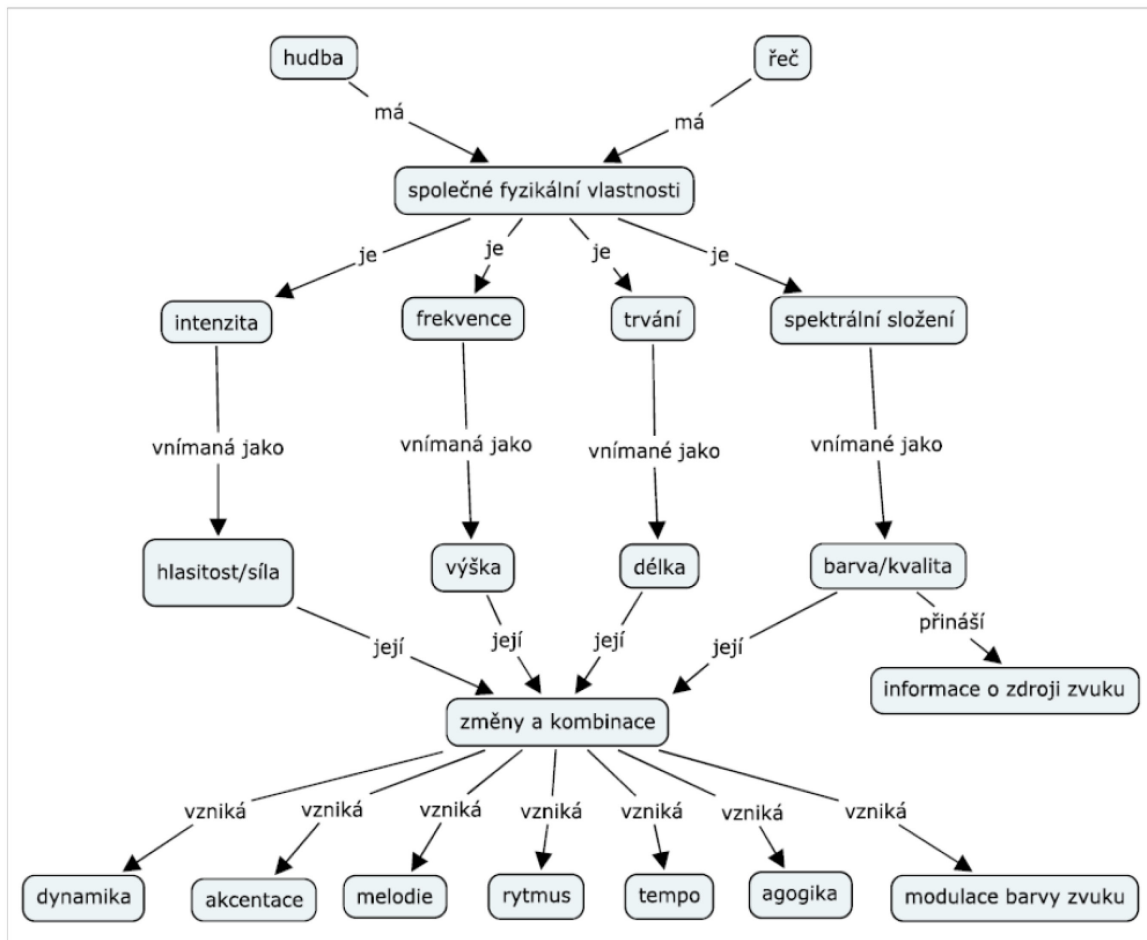
Současně v této kapitole uvedeme i přehled výzkumů zaměřených na provázanost hudebních schopností a jazyka.

### 4.1 Vývojové hledisko

Vývojové hledisko se snaží poukázat na skutečnost, že hudba a jazyk, konkrétněji jeho zvuková podoba – řeč, mají v rámci vývoje člověka mnoho společného. Hudební i jazykový vývoj probíhá už od počátku téměř souběžně a první paralely lze pozorovat již v prenatálním období, kdy zkušenost dítěte s hudbou i hlasem v matčině lůně vede po narození k téměř totožné reakci, a to preferenci těch zvuků, které již zná (hlas matky, oblíbená matčina hudba apod.). Zároveň na tyto zvuky reaguje zklidněním, zaposloucháním se (Spence & DeCasper, 1991 in Sedlák & Váňová, 2013, s. 357).

Dalším zajímavým aspektem je skutečnost, že dítě v rané fázi života vnímá řeč i hudbu stejně a nerozlišuje ji. Řeč i hudba jsou pro něj jakýmsi tokem zvuků, který má v obou případech zásadní komunikační funkci. Pro vysvětlení je nutné obrátit svou pozornost na společné znaky hudby a řeči. Při vnímání zvuků mluvíme o jejich percepčních vlastnostech, kam řadíme sílu, hlasitost, výšku, délku, barvu či kvalitu zvuku. Jak uvádí Milena Kmentová (2015, s. 11) z důvodu, že jsme schopni: „*při řeči, při hře na hudební nástroj a při dalších činnostech schopni tyto vlastnosti ovlivňovat, máme k dispozici podobné vyjadřovací prostředky.*“

Tyto vyjadřovací prostředky lze proto považovat za **společné znaky řeči a hudby** a Kmentová (2015, s. 12) je příhodně zaznamenala do pojmové mapy:



Obrázek 3 Společné znaky hudby a řeči

Nejnižší rovina této pojmové mapy označuje vyjadřovací prostředky obou oblastí, tj. hudby i řeči. V hudbě je nazýváme jako **hudební vyjadřovací prostředky** neboli **múžické faktory**, při nahlížení na řeč, jak autorka uvádí, je však terminologie značně nejednotná. Hudební vědy mluví o **múžických faktorech řeči** (např. Sedlák & Váňová, 2013), přední slovenský logoped Viktor Lechta (2011) je označuje jako **prozodické faktory řeči**, lingvisté (např. Šiška, 2003) pak často hovoří o **suprasegmentální složce řeči** a v poslední řadě se setkáme s označením **paralingvistické prostředky řeči** (Gavora, 2005). Za společné znaky hudby a řeči tedy považujeme dynamiku, akcentaci, melodii, rytmus, tempo, agogiku a modulaci barvy zvuku/hlasu. Hudební projev, jenž je zaznamenáván prostřednictvím not a notových značek, je na těchto faktorech zcela postaven a: „*ačkoliv je obtížné múžické faktory řeči písemně zachytit, je zároveň téměř nemožné je od řeči oddělit.*“ (Kmentová, 2015, s. 13)

„Společné znaky hudby a řeči jsou jedním z teoretických předpokladů účinnosti hudebních aktivit při kultivaci řeči dětí.“ (Kmentová, 2015, s. 11) Jak ovšem můžeme tyto a výše uvedené poznatky využít při osvojování jazyka? Na tuto položenou otázku jako by odpovídal Belo Felix (2018, s. 34), když uvádí: „Vždyť co jiného, než hudba je dětské žvatlání, které sice nemá ještě podobu slov, slabik či hlásek, ale má určitou výšku tónu, intonaci, rytmus. Jako by si dítě v raném stádiu vývoje nacvičovalo melodii nějaké písně, jejíž text ještě neumí.“ Přestože se tímto tvrzením obrací Felix k nácvičku mateřského jazyka, je tento výrok jistě aplikovatelný také na osvojování jazyka cizího. Člověk se učí jazyk na základě jeho „melodie.“ I přesto, že mu mnohdy nerozumí, opakuje jej tak, jak ho slyší. Vzpomeňme si v tomto bodě například na své začátky učení se anglickému jazyku, kdy jsme mnozí z nás „mluvili anglicky“ ještě před tím, než jsme se tento jazyk reálně učili. Na základě zvukových podnětů (především anglických písní) jsme si vytvářeli vlastní anglická slova znějící velmi podobně těm reálným. Vývojově jsme tak byli ve fázi žvatlání, kdy jsme si osvojovali melodii písně, jejíž text jsme neuměli, a to anglického jazyka.

To potvrzuje i Carmen F. Mora (2000, s. 149), která uvádí že, první věc, kterou se při osvojování jazyka naučíme, je intonace rozhovoru, uspořádání síly a intonační výšky lidského hlasu. V tomto ohledu mluví o tzv. „hudebnosti jazyka“ (*musicality of each language*), jakožto prvním aspektu, který dítě při učení se jazyku pochyť. V další fázi si prostřednictvím interakce s okolím začne osvojovat i potřebné komunikační kompetence.

Hledisko ontogeneze lidské řeči a nabývání jazykové kompetence je tak důkazem propojenosti hudby a jazyka (Kuttlerová, 2008).

Je však nad rámec této práce blíže specifikovat hudební či jazykový vývoj jedince, nicméně uvedeme zde podnět od Petry Besedové (2017), která provedla analýzu vývojových fází hudby a jazyka, přičemž definovala paralely, které se v něm nacházejí. Přehled těchto společných vývojových znaků uvádíme v následující tabulce.

**Tab. 1** Vývojové fáze hudby a jazyka u dětí a dospívajících

Vývojová fáze	Věkové rozpětí	Hudební vývoj	Jazykový vývoj	Společné znaky
Období novorozenecké a kojenecké	0–1 rok	chápání melodie, rytmu a barvy zvuku; napodobování, rozvoj smyslové a emocionální citlivosti, uvědomování si vlastního hlasu	předřečové stadium; tvorba základních řečových zvuků; počátek vývoje jazykových kompetencí	uvědomování si rozdílů v intonaci, rytmu a melodii
Období batolete	1–3 roky	formování hudební paměti; první pokusy o pěvecký projev, spontánní opakování jednoduchých melodií	napodobování rytmické struktury slov a vět; první pokusy o samostatný řečový projev; hra s řečí	rozvoj rytmu a melodie řeči pomocí písni, říkanky a básniček

Obrázek 4 Společné znaky hudebního a jazykového vývoje

Vývojová fáze	Věkové rozpětí	Hudební vývoj	Jazykový vývoj	Společné znaky
Období předškolního věku	3–6 let	rozvoj elementárních receptivních a reprodukcí schopností; samostatná reprodukce melodií	rozvoj slovní zásoby; experimentování s jazykem; ujasňování gramatických a komunikačních pravidel; vývoj egocentrické řeči; vztah myšlení a řeči	reprodukce slyšeného zvuku
Období mladšího školního věku	6–10 let	upevňování koordinace mezi sluchem a hlasem; analytické vnímání hudby, rozvoj smyslu pro symetrii v hudbě; tonální cítění	rozvoj sémantické a syntaktické složky jazyka; rozvoj myšlení provázan s rozvojem jazykových kompetencí	koordinace mezi sluchem a hlasem; pamětní učení
Období dospívání	11–20 let	rozlišení hlasových typů; zájem o hudbu; ustálení polohy, výšky a barvy hlasu; osvojování hudebního díla jako celek; završení hudebního vývoje	rozvoj formálního myšlení; jazyk a řeč součástí vývoje poznávacích procesů; obohacování slovní zásoby; tvorba jazykového systému	tvorba hudebního nebo jazykového systému

Obrázek 5 Společné znaky hudebního a jazykového vývoje

Z její analýzy a výše uvedených poznatků je možné vidět, že hudba a jazyk mají z vývojového hlediska mnoho společného. Jedním z posledních znaků, které v rámci vývoje obou oblastí lze pozorovat, je paralelní vnímání viděného a slyšeného, nebo předvídání budoucího vývoje, a to na základě dešifrování symbolů, které se používají jak při řečovém,

tak při hudebním záznamu. Jazyk a hudba jsou samostatné, ale zároveň navzájem se doplňující systémy strukturované komunikace, kdy jazyk je primárně zodpovědný za obsah a hudba za emoce. I z toho vyplývá, že hudba je jako komunikační prostředek neoddelitelnou součástí lidského jazyka (Jourdain, 1997 in Stansell, 2005, s. 3).

## 4.2 Neurologické hledisko

Neurologické hledisko obrací svou pozornost na fungování mozku a jeho hemisfér při vnímání hudebních a jazykových podnětů.

Jak uvádí Patel (2008), dříve se předpokládalo, že vnímání hudby a jazyka je záležitostí dvou hemisfér, které v tomto případě fungují protichůdně. V úvahu byl brán tzv. dichotomický model: řeč = levá hemisféra, hudba = pravá hemisféra. Od 20. století ovšem podrobnější neurologické výzkumy naznačují skutečnost, že při zvukových podnětech dochází ke spolupráci obou hemisfér, a v některých situacích pracují bilaterálně.

Besedová (2017, s. 31) s odkazem na nejnovější výzkumy uvádí, že: „*hudba je nutně spjata s oběma mozkovými hemisférami.*“ Autorka také upozorňuje na práci současných badatelů (např. E. Altenmüller, L. Jäncke nebo M. Spitzer), kteří tvrdí, že: „*hudba a řeč jsou komplexně ukotveny v mozku, a že mezi oběma hemisférami existují určitá příčná spojení, mezi nimiž dochází k řadě interakcí.*“

Kooperací kognitivních struktur v mozku při hudebních i jazykových podnětech se zabýval také Zatorre (2005 in Sedlák & Váňová, 2013, s. 62), který uvádí, že ačkoli jsou fonémy a melodie zpracovávány opačnými hemisférami, existuje mezi jazykovým a hudebním centrem spolupráce, přičemž výsledkem je harmonický soulad. To se dle něj projevuje hlavně u lidí s vyšší hudebností, kdy „*jejich učení se cizím jazykům je usnadněno díky zvýšené citlivosti pro intonaci řeči a její metrickou stránku.*“ K zajímavému doplňujícímu zjištění dospěla Kererová (2009 in Besedová, 2017) se svým vědeckým týmem, když zjistili, že metrum a rytmus je zpracováván v levé části mozku, kdežto melodie a harmonie v části pravé. Vzhledem k tomu, že rytmus i melodii považujeme za společné znaky hudby i řeči (viz kapitola 4.1), se lze domnívat, že k hemisferické spolupráci jak při hudební tak i jazykové činnosti opravdu dochází.

V posledních letech můžeme také vnímat debaty odborníků o tom, zda mozek hudebníků funguje v některých ohledech jinak, než mozek lidí, kteří se hudbě nevěnují. Susan Hallam upozorňuje na výzkumy, které tuto skutečnost opravdu potvrdily. Například



Musacchia se svým kolektivem zjistili (Musacchia et. al., 2007 in Hallam, 2010), že hra na hudební nástroj vede ke změnám v mozkovém kmeni i mozkové kůře. Jejich výzkum odhalil, že hudebníci měli oproti nehudebníkům pohotovější reakce mozkového kmene na nástup slabik<sup>8</sup>, přičemž také zjistili, že hudebníci hrající na nástroj od pěti let měli obecně rychlejší reakce a zvýšenou aktivitu neuronů na hudbu i řeč. Čím déle pak hudebník hrál, tím zřetelnější tyto reakce byly. Implementací neurovědeckých poznatků do běžné výuky se zabývá neurodidaktika a neuropedagogika. V návaznosti na předchozí poznatky dodává Petlák (2012, s. 38), že vyučování je úspěšné tehdy, když je: „*organizováno a řízeno tak, aby byli žáci přepnuti na mozkovou kůru.*“ Pokud tedy vede hra na hudební nástroj či realizování jakýchkoli hudebních činností celkově k pozitivním změnám v mozkové kůře, lze se domnívat, že u takových žáků dojde k podstatně lepšímu procesu učení se. Je to z důvodu, že mozková kůra je primárně zodpovědná za zpracovávání, analyzování a syntetizování informací, přičemž kognitivní učení je její doménou (Petlák, 2012).

Stěžejní částí mozku je z pohledu hudebního i jazykového oblast zvaná *corpus callosum*.<sup>9</sup> L. Jäncke (2012 in Besedová, 2017, s. 33) uvádí, že plocha *corpus callosum* závisí na počtu a velikosti jednotlivých komisurálních vláken, jednodušeji řečeno: „*čím více je vláken a čím silnější jsou, tím větší je plocha corpus callosum, spojníku mezi pravou a levou hemisférou.*“ Zároveň „*počet a tloušťka těchto vláken spoluurčuje rychlost a kvalitu informací.*“ Tato oblast mozku je velmi významná z pohledu jazykového, ale i hudebního. Vzhledem k tomu, že tato vlákna spojují v hemisférách spolupracující oblasti, předpokládáme, že v činnostech, kdy aktivujeme obě hemisféry, dochází pravděpodobně k jejich posilování. Výzkumy odhalily, že díky tomu, jak je hudební činnost pro hemisféry specifická, dochází k abnormálnímu zvětšení *corpus callosum*, a proto jsou anatomové v současné době schopni poznat mozek profesionálního hudebníka (Sacks, 2009). Franěk (2007, s. 118) k tomu dodává: „*tento strukturální rozdíl může být vytvořen tím, že hudebníci provádějí složité a na sobě nezávislé pohyby prstů na obou rukou. Aby mohly být tyto složité motorické sekvence pohybů řízeny a koordinovány, je nutná častá komunikace mezi oběma mozkovými hemisférami.*“

Další výzkumy také dokazují, že rychlá spolupráce mezi hemisférami zvýhodňuje aktivní hudebníky i při řešení úloh, které s hudbou prvotně nesouvisí (Kmentová, 2015).

---

<sup>8</sup> Tzv. onset = začátek slabiky, stojí před jejím jádrem (Ziková, 2014)

<sup>9</sup> *Corpus callosum* je bílá hmota, kterou jsou spojeny obě hemisféry. Je tvořena komisurálními vlákny, která propojují areu jedné hemisféry s druhou a zajišťují jejich spolupráci a koordinaci. (Love & Webb, 2009)

### 4.3 Fonetické hledisko

Toto hledisko obrací svou pozornost na skutečnost, že součástí studia každého jazyka je jeho zvuková stránka, jakási hudba řeči. V tomto ohledu upozorníme čtenáře této práce na proměny, které při nahlížení na tuto oblast nastaly. Klíčové je však nejprve vymezit pojmy *témbrový* a *fonematický* sluch. Využijeme přiblížení Kmentové (2015, s. 13), která tyto dva aspekty popisuje takto: *„jemné sluchové rozlišování nám umožňuje rozpoznat, zda totožnou melodii hraje flétna nebo klarinet, zda totožnou větu říká maminka nebo babička a jestli bylo vyřčeno slovo pes nebo les.“* V prvním případě hovoříme tedy o *témbrovém* sluchu a v případě druhém o sluchu *fonematickém*. Sedlák & Váňová (2013) navrhuje toto hledisko se však odkazují na výzkumy, které *fonematický* i *témbrový* sluch popisují jako *totožnou* funkci sluchu pro řeč. Na zastaralost těchto zjištění upozorňuje již zmíněná autorka Kmentová, která ve své monografii (2015) a později i ve své disertační práci (2016) poukazuje na oddělenost těchto funkcí sluchu. Uvádí, že: *„ze současných výzkumů a poznatků vyplývá, že fonematický sluch a hudební témbrový sluch jsou dvě anatomicky oddělené funkce sluchu, které se vyvíjejí a fungují paralelně a vzájemně se ovlivňují.“* (Kmentová, 2016, s. 20) V tomto důsledku autorka upozorňuje, že nelze automaticky očekávat transfer mezi hudební a řečovou schopností, tedy že hudební činnosti zaměřené na rozvoj *témbrového* sluchu (poznávání barvy hudebních nástrojů) nepovedou automaticky ke zlepšení *fonematického* rozlišování v řeči.

### 4.4 Pedagogické hledisko

Na podnětná zjištění výzkumů, které proběhly na maďarských základních školách s rozšířenou výukou hudební výchovy, upozorňuje ve své publikaci Sedlák a Váňová (2013). Ve vztahu na tyto výzkumy se ukázalo, že žáci, kteří se intenzivně zaměstnávali hudbou, prospívali lépe i v ostatních vyučovacích předmětech. Tato zjištění mají psychologickou podstatu, neboť v rámci učení došlo k tzv. specifickému transferu.<sup>10</sup> Ve vztahu k jazyku se tento transfer projevil tím, že: *„rozvoj hudebního sluchu a pěveckých dovedností kladně ovlivnily řečový projev (jeho intonaci, dynamickou složku, dikci, artikulaci, modulaci i celkový výraz).“* (Sedlák & Váňová, 2013, s. 59)

Už poměrně dlouho stojí v centru pozornosti lingvistů i hudebních pedagogů a psychologů otázka možného vlivu hudby na osvojování cizího jazyka. Ostatně tato kapitola

---

<sup>10</sup> Specifický transfer je jedním ze zákonů učení, kdy výsledky předcházejícího učení se využijí v učení novém. (Košťálová, 2016)

přinesla již spoustu podnětů pro to oprávněně tvrdit, že působení hudby kladně osvojování cizího jazyka ovlivňuje. Ve vztahu na osobnost jedince můžeme analogicky tvrdit, že rozvinuté hudební schopnosti člověka budou pozitivně ovlivňovat jeho jazykový rozvoj. Sedlák & Váňová (2013, s. 60) uvádějí, že v lingvistice je potvrzen kladný vliv rozvinutého hudebního sluchu (což je jedna z hudebních schopností – viz kapitola 1.3) na osvojování cizího jazyka. Tento kladný vliv umožňuje „*lépe a rychleji se zaposlouchávat do nových a dosud neznámých zvukových spojení, neobvyklých intonací, dynamicky i témbrových odstínů.*“ Obrátíme-li se na poznatky z aktuální neurologie, lze předpokládat, že lépe a pravděpodobně rychleji si cizí jazyk osvojí ti žáci, kteří v rámci své hudebnosti budou mít více rozvinuté schopnosti harmonického cítění, tedy ti, kteří dokáží vnímat melodii řeči. To potvrzuje i Kuttlerová (2008, s. 56), když uvádí: „*nejlepších výsledků při osvojování cizího jazyka se tedy dosahuje u dětí, které více vnímají melodiku řeči a bez větších problémů pak dokáží téměř bezchybně imitovat akcent jazyka, a také u lidí muzikálních, kteří mají pro studium cizích jazyků lepší předpoklady díky své zvýšené vnímavosti pro intonaci řeči.*“ Autoři Slevc & Miyake (2006) provedli výzkum zaměřený na význam hudebních schopností jedince při osvojování druhého jazyka (*second-language*). Jejich zjištění potvrzuje, že propojenost těchto dvou oblastí není mýtus, neboť jedinci, kteří umí dobře analyzovat, rozlišovat a zapamatovat si hudební podněty, zvládají lépe než ostatní vnímat a produkovat zvuky osvojovaného jazyka (*second-language*). Autoři s odkazem na jazykový vývoj zároveň ale uvádějí, že postupem věku slábne schopnost přirozeně získávat dovednosti výslovnosti druhého jazyka. Rozhodne-li se jedinec o studium jazyka v pozdějším věku, je v tomto hledisku značně znevýhodněn a musí se spoléhat na jiné – nelingvistické mechanismy. V tomto případě se pro analýzu nové zvukové struktury cizího jazyka jeví jako velmi prospěšné uplatnění hudebních schopností, a tedy stimulace hudbou.<sup>11</sup>

Jak jsme již v předchozí kapitole zmínili, je více než pravděpodobné, že při vnímání hudby i řeči aktivujeme obě hemisféry. Z pedagogického hlediska je příhodné tento poznatek vztáhnout na osvojování cizího jazyka, kdy by mělo docházet k aktivování obou hemisfér. Besedová (2017, s. 31) uvádí: „*posloucháme-li cizí jazyk, musíme nutně vnímat jeho melodii, kdy je aktivní pravá část mozku. Jinak je tomu při vnímání rytmu cizího jazyka, kdy se člověku uvede v činnost levá mozková hemisféra.*“

---

<sup>11</sup> Autoři však uvádějí, že hudební schopnosti nejsou nezbytně potřebnou součástí pro úspěšné osvojení fonologické struktury cizího jazyka. Takové tvrzení by bylo příliš radikální.

Vzhledem k tomu, že mezi úkoly levé hemisféry patří analytické myšlení a chladná logika, předkládá Kuttlerová (2008) požadavek přesunovat výuku cizích jazyků spíše k oblastem pravé hemisféry, která má na starost zpracování emocí a umění. Zde si dovolíme upozornit, že její návrh se nevyklučuje s výše uvedenými poznatky o spolupráci obou hemisfér při vnímání jazyka, jelikož se jedná spíše o sledování postupů, které jsou ve výuce cizích jazyků uplatňovány. Navrhuje tedy, aby při osvojování cizího jazyka nedocházelo k vědomému učení, ale spíše k podvědomému osvojování, tedy přirozené imitaci, díky které jsme si osvojili i svou mateřštinu. Z tohoto důvodu pokládáme za více než vhodné do výuky cizího jazyka zahrnout různé formy poslechu cizího jazyka – mohou to být písně, rozhovory, filmy, videa apod. Co je ale ještě důležitější, je tyto způsoby pravidelně **opakovat**, protože jak uvádí Hallam (2010, s. 271): „*k velkému množství učení dochází bez našeho vědomí - když posloucháme hudbu i řeč, zpracováváme obrovské množství informací a lehkost s jakou to děláme, závisí na našich předchozích hudebních i jazykových zkušenostech.*“ Ostatně také uvádí, že: „*zlepšující se zpracovávání hudebních zkušeností může mít vliv na vnímání jazyka, a také na čtení.*“

V neposlední řadě je společným faktorem obou oblastí úloha paměti. Jak uvádíme v kapitole 1.3, hudební paměť je jedna ze složek hudebnosti jedince a jako hudební schopnost je nezbytná pro hudbu i hudební činnosti. Ztotožňujeme se tak s tvrzením Sedláka & Váňové (2013), kteří ji považují za klíčovou hudební schopnost, neboť umožňuje hudební informace přijímat, zpracovávat, vnitřně je uchovat a později také vybavovat. Tyto fáze procesu paměti však používáme stejně i při učení se cizímu jazyku. Paměť je tedy důležitá jak pro hudební, tak jazykové činnosti, například když se hudebník učí zahrát hudební dílo na hudební nástroj nebo když mluvíme s cizincem a musíme si vybavit pomocí paměti jistá slovní spojení či gramatické konstrukty. S ohledem na typy paměti<sup>12</sup> je velmi přínosné zjištění, že jak při hudebních, tak i jazykových činnostech uplatňujeme stejné typy paměti – sémantickou a epizodickou, kdy se hudebník: „*musí naučit znát například systém not, na což jsou v mozku kladeny stejné nároky jako třeba při učení se čtení nebo psaní*“ (Besedová, 2017, s. 61), tak paměť procedurální, kdy: „*při učení a vyvolávání hudebních informací je koncový mozek stejně aktivní jako při učení a vyvolávání verbálních informací.*“ (Jäncke, 2012 in Besedová, 2017, s. 61) Dle již zmiňované autorky je tak styčným bodem skutečnost, že úloha paměti je a bude pro výuku vždy nezbytná, a proto je potřeba si uvědomit, že rozvoji

---

<sup>12</sup> Rozlišujeme tzv. dva typy paměti: deklarativní (explicitní) a nedeklarativní (implicitní) paměť. Deklarativní paměť se dále dělí na sémantickou a epizodickou paměť. Nedeklarativní paměť má také řadu subtypů paměti, mezi něž patří i paměť procedurální (Koukolík, 2000).

hudební i jazykové paměti napomáhá intenzivní styk s hudbou a jazykem, v našem případě cizím jazykem (angličtinou).

#### 4.4.1 Slyšet versus naslouchat

V této dílčí podkapitole bychom chtěli upozornit, že slyšet hudbu či jazyk není totéž co hudbě a jazyku naslouchat. Již v předchozí kapitole jsme uvedli, že součástí paměťového procesu je prvním krokem vstup – příjem informací. Kvalita přijetí informací však významně závisí na soustředěnosti a způsobu vnímání, a to jak hudebního, tak jazykového. Kmentová (2015) v tomto ohledu mluví o tzv. sluchové pozornosti, kterou shledává jako předpoklad úspěšného rozvoje hudebnosti i řeči, a přestože se zaměřuje na prvotní osvojování mateřštiny, považujeme její teze za použitelné i při nazírání na osvojování jazyka cizího. Sluchovou pozorností tak v praxi rozumíme vědomé naslouchání, kdy jsme schopni uvědoměle zaměřit svou pozornost například na délky tónů, barvu hlasu či hudebního nástroje, výšky tónů, na intonaci hlasu, melodii písně apod.

Touto podkapitolou jsme chtěli poukázat, že úkolem každého učitele (nejenom) v primárním vzdělávání by proto mělo být, jak v rámci jazykové, tak hudební výchovy, rozvíjet vědomé naslouchání, tudíž se aktivně podílet na rozvoji sluchové pozornosti žáků. Velmi inspirativní aktivity jak na to, najdeme u české autorky Aleny Tiché v její publikaci Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let (Tichá, 2014).

## **II. PRAKTICKÁ ČÁST**

## 5 METODOLOGIE VÝZKUMU

V této části práce představíme metodologii výzkumu, přičemž při definování výzkumného problému i cílů vycházíme z dosavadního poznání problematiky hudebnosti, jazykové gramotnosti a jejich styčných ploch. Kapitola konkrétně popisuje náš výzkumný soubor, výzkumné metody, celou organizaci výzkumu i následné zpracování dat.

### 5.1 Výzkumné cíle, výzkumné otázky a hypotézy

Výzkumná část se drží poznatků, jež byly uvedeny v teoretické části, přičemž zejména vycházíme z předpokladu, že lze nacházet jisté pozitivní transfery mezi hudebními schopnostmi a jazykem. Ve snaze doplnit tato zjištění, proto s ohledem na naše vytyčení pojetí pojmů hudebnost a jazyková gramotnost v teoretické části práce, je **hlavním cílem výzkumu zjistit, zda existuje vztah mezi úrovní hudebnosti a úrovní jazykové gramotnosti v cizím jazyce u žáka 5. ročníku.**

V rámci výzkumného šetření jsme si tedy stanovili hlavní **výzkumný problém**, který jsme uvedli do podoby otázky:

- Jaká je souvislost mezi úrovní hudebnosti a úrovní jazykové gramotnosti v cizím jazyce u žáka 5. ročníku?

Primárním úkolem výzkumu je postihnout míru korelace, která definuje závislost mezi uvedenými oblastmi.

#### VÝZKUMNÉ OTÁZKY:

Pro potřeby výzkumu definujeme tyto *výzkumné otázky*:

- VO<sub>1</sub>: Jak souvisí úroveň hudebnosti žáka s jeho úspěšností v jazykovém testu?
- VO<sub>2</sub>: Jaká je souvislost mezi úrovní hudebně-sluchové schopnosti žáka a jeho výsledkem v poslechové části testu?

#### VÝZKUMNÉ HYPOTÉZY:

Zároveň k dílčím výzkumným otázkám definujeme tyto hypotézy:

- H1: Žáci disponující vysokou úrovní hudebnosti dosahují v jazykovém testu lepších výsledků než žáci s nižší úrovní hudebnosti.

- H2: Žáci s vysoce rozvinutou hudebně-sluchovou schopností dosahují v subtestu poslechu s porozuměním lepších výsledků, než žáci s méně rozvinutou hudebně-sluchovou schopností.

## 5.2 Výzkumný soubor

Předkládaný koncept výzkumu považuje za výzkumný soubor žáky Zlínského kraje, kteří ve školním roce 2020/2021 navštěvují na základních školách 5. ročník. Školy ve Zlínském kraji byly zvoleny záměrně, zejména s ohledem na zvolenou výzkumnou metodu, pro níž byla dostupnost škol velkou výhodou. Z důvodu koronavirové pandemie však nebyla reálná naše osobní návštěva ve školách a výzkum musel být pozměněn (více v kapitole 6.6). I přesto, že byl výzkum nakonec prováděn online formou, drželi jsme jeho původní zacílení, kterým bylo testování žáků právě ve Zlínském kraji.

Na základě osobních kontaktů byly osloveny tři školy, konkrétně čtyři třídy, a díky otevřenosti třídních učitelů 5. ročníků byly všechny tři školy ochotny s námi na výzkumu spolupracovat. S ohledem na cíle výzkumu je podstatné uvést, že všechny tři vybrané školy jsou běžné základní školy, povinná výuka angličtiny probíhá od 3. ročníku a ani jedna ze škol nemá speciální hudební zaměření. Zároveň je nutno uvést, že při testování žáků ani při zpracovávání výsledků nebyli nijak zohledňováni žáci se specifickými poruchami učení či specifickými vzdělávacími potřebami.

Testování se zúčastnilo celkem 70 žáků. Tento výzkumný vzorek reprezentují čtyři třídy žáků 5. ročníků ze tří škol, dále jsou v něm zahrnuti žáci, kteří se testování zúčastnili nad rámec, a to na základě iniciativy učitelky z jedné původně vybraných škol. Ta se rozhodla rozšířit náš výzkumný vzorek a se zájmem přistoupila k další distribuci online testů, kdy je poslala k dobrovolnému vyplnění několika dalším žákům 5. ročníků z jiných škol Zlínského kraje. Jak popisujeme v kapitole 5.4 a 6.6, z důvodu koronavirové pandemie probíhalo testování online formou, což způsobilo nižší návratnost našich testů. Některým žákům se testy nepodařilo spustit po technické stránce, jiní vyplnili pouze jednu část, tudíž jejich odpověď nebyla kompletní a nemohla být započítána. Celkový výzkumný vzorek tak reprezentuje **54** žáků z 5. ročníků, z toho bylo **27** dívek a **27** chlapců.



### 5.3 Výzkumné metody

Představený výzkum je koncipován kvantitativní metodologií a zvoleny byly testové metody:

- *Kolektivní prověrka hudebnosti*
- *Jazykový test* – upravený sample test Cambridge English A1 Movers

#### 5.3.1 Popis prověrky hudebnosti

Jak jsme již uvedli v teoretické části práce, naše hudební pedagogika a psychologie nemá doposud standardizované testy hudebnosti, a proto je koncipování kolektivní prověrky hudebnosti považováno za žádoucí hudebně-didaktickou kompetenci učitele. Ve snaze projevit tyto kompetence jsme si v rámci zvolené výzkumné metody – kolektivní prověrka hudebnosti, vytyčili tyto úkoly:

1. **Vytvořit vlastní kolektivní prověrku hudebnosti**
2. **Kvalitně nahrát autorské melodické a rytmické úryvky**
3. **Předložit kolektivní prověrku pro další používání v hudební praxi**

Při konstruování prověrky hudebnosti jsme vycházeli z teoretické části této práce. Finální podoba testových položek naší prověrky hudebnosti v sobě odráží jak principy hudební psychologie, tak inspirace z testů hudebnosti, a to zahraničních i tuzemských. Podnětné pro nás byly například testy Bentleyho, z českých autorů pak test hudebnosti od Pecháčka et al. (1991). Jako nejvíce inspirativní však považujeme práci Vachudové (2012), která vytvořila nejnovější kolektivní prověrky hudebnosti zkoumající úrovně právě těchto hudebních schopností: *schopnosti hudebně-sluchové, tonální citění, harmonické citění, emocionální reakce na hudbu a hudební paměť*. Toto pojetí odpovídá navíc i klasifikaci hudebních schopností, z níž vycházíme (viz kapitola 1.3), proto jsme se i v našem případě rozhodli využít její strukturu testu, ovšem vynechali jsme zkoumání schopnosti – emocionální reakce na hudbu, neboť se nám zjišťování úrovně této schopnosti nezdá v kontextu naší práce podstatné. Naopak jsme do námi vytvořené prověrky hudebnosti přidali subtesty: *porovnávání délky dvou tónů, rozpoznání dur a moll melodie a analýza vícehlasu* (srov. Vachudová, 2012). Strukturální stránka kolektivní prověrky hudebnosti je tak velmi podobná testu od Vachudové, ovšem jednotlivé testové položky se obsahově liší, a to včetně melodických a rytmických nahrávek, jež jsou naším tvůrčím autorským dílem.

Stejně jako Vachudová jsme si test rozdělili do dílčích subtestů, jež pomáhají hlouběji proniknout do jednotlivých testovaných hudebních schopností. Celkem má naše prověrka 4 klíčové kategorie (odrážející vždy název zkoumané hudební schopnosti) a 13 subtestů. Subtesty se skládají vždy ze čtyř hudebních úkolů, na něž žáci odpovídají výběrem z uvedených možností, kde je správná vždy pouze jedna odpověď. Časová dotace prověrky je 40 minut, zvládnutelná je v rámci jedné vyučovací hodiny.

Kolektivní prověrka hudebnosti má tedy tuto strukturu:

### **1. Schopnosti hudebně-sluchové**

- 1) Určování směru melodie
- 2) Porovnání výšky dvou tónů
- 3) Určení hudebního nástroje dle barvy tónu
- 4) Porovnání délky dvou tónů

### **2. Tonální cítění**

- 1) Posuzování ukončenosti melodie
- 2) Určení pořadí falešného tónu ve známé písni
- 3) Rozpoznání dur a moll melodie

### **3. Harmonické cítění**

- 1) Analýza souzvuku tónů
- 2) Analýza vícehlasu

### **4. Hudební paměť**

#### **A. Paměť pro rytmus**

- 1) Poznávání shody a odlišnosti rytmických útvarů
- 2) Poznávání písňe podle rytmického půdorysu

#### **B. Paměť pro melodii**

- 1) Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků
- 2) Identifikace písňe podle melodie

Až na výjimky jsou veškeré testové úkoly žákům zadávány v jejich přirozené hlasové poloze. Marie Slavíková (2004) uvádí hlasový rozsah dle výzkumů F. Lýska, který definuje,

že průměrný hlasový rozsah je v 11. roce u chlapců  $a - e^2$ , u děvčat pak  $a - f^2$ . Problematice hlasové výchovy se u nás věnuje také Tichá (2014), která však dětem od 10 let přisuzuje větší orientační rozsah hlasové polohy, a to  $a - a^2$ . Na základě proběhlých výzkumů a studia odborné literatury jsme si pro naši kolektivní prověrku hudebnosti vytyčili rozsah melodických úryvků v rozsahu  $a - f^2$ . Až na úkol určování barvy tónu hudebního nástroje jsou všechny melodické ukázky hrány na klavír, rytmické pak na buben. Součástí téměř všech hudebních úkolů je také předchozí ukázka, která žákům přibližuje hudební úkol a dává návod ke správnému řešení.

Prověrku jsme vytvořili **ve dvou rovinách**:

- První je ve formě zadání. Obsahuje zadávající slovní instrukce k jednotlivým úkolům, zároveň odkazuje na číslo melodie, která je s konkrétním úkolem spjata. Tato podoba slouží výzkumníkovi či do budoucna také učitelům, jelikož obsahuje i správné odpovědi (viz příloha **P I**).
- Druhá je v podobě záznamové archu pro žáky (viz příloha **P II**).

Nyní se zaměříme na popis jednotlivých subtestů a testových položek.

### 5.3.1.1 *Schopnosti hudebně sluchové*

#### Určování směru melodie

- Tento subtest obsahuje celkem čtyři hudební úkoly, které jsou ve formě pětitónové melodie, přičemž úkolem žáka je určit správně směr hrané melodie. K výběru jsou tři možnosti – melodie stoupá, klesá, případně je lomená, tzn. že chvíli klesá, pak stoupá, či naopak. Tento subtest obsahuje v hudebních úkolech dvakrát melodii lomenou (*stupnicový chod E dur a tónický kvintakord F dur*), jednou melodii stoupající (*mollový septakord Hmi<sup>7</sup>*) a jednou melodii klesající (*stupnicový chod C dur*). Zároveň jsme se drželi metodického doporučení Vachudové (2012) a v melodii lomené jsme v obou případech zařadili pouze jednu změnu v pohybu melodie.

#### Porovnávání výšky dvou tónů

- Úkolem žáka je v tomto subtestu rozhodnout, zda je druhý zahráný tón vyšší, či naopak nižší než tón první, případně může být druhý zahráný tón i stejný. Nejmenší rozpětí tónů představuje půltón: malá sekunda ( $f^1 - ges^1$ ).

### **Určení hudebního nástroje dle barvy tónu**

- Tento subtest lze kategorizovat jako subtest lehčí povahy. Úkolem žáka je na základě hrané melodie poznat, o jaký hudební nástroj se jedná. Melodická ukázka má 6 taktů, přičemž všechny nástroje hrají ve stejném metru tutéž melodii. Ve čtyřech poslechových úkolech uslyší žák postupně tyto hudební nástroje: *klavír, housle, elektrická kytara, flétna*. Na výběr však má z více možností, a to: *klavír, kytara, elektrická kytara, housle, cembalo, flétna*.

### **Porovnání délky dvou tónů**

- V tomto subtestu zjišťujeme schopnost žáka porovnat délku druhého zahraného tónu ve vztahu k tónu prvnímu. Jak jsme již uvedli, tímto subtestem jsme obohatili pro nás inspirativní test hudebnosti od Vachudové (2012), a to z toho důvodu, že délku jako percepční vlastnost zvuku považujeme za společný znak hudby i řeči, ostatně jak bylo uvedeno v kapitole 4.1. V rámci čtyř hudebních úkolů je úkolem žáka určit, zda je druhý zahraný tón delší (zní déle), nebo je naopak kratší (zní kratčeji), případně zda jsou oba tóny stejně dlouhé. V zadání se objevuje dvakrát delší tón (*delší o jednu dobu; delší o dvě a půl doby*), jednou stejně dlouhý tón a jednou kratší tón (*kratší o půl doby*).

#### **5.3.1.2 Tonální cítění**

### **Posuzování ukončenosti melodie**

- Tento subtest je zaměřen na posouzení ukončenosti melodie. Za ukončenou melodii považujeme tu, která končí na 1. stupni, za neukončenou pak tu, která končí na 4. nebo 6. stupni. Hudební úkoly jsou vytvořeny z pětiténových melodií, kdy různě střídáme tóniny, a to jak durové, tak mollové. (Dle Vachudové, 2012, se jedná o složitější variantu a navrhuje ji až v testech pro 6. ročník) Úvodní tóninu zadáváme vždy na začátku hudebního úkolu prostřednictvím tónického kvintakordu. Ze čtyř hudebních úkolů jsou *dvě melodie ukončené a dvě neukončené*.

### **Určení pořadí falešného tónu ve známé písni – Kočka leze dírou**

- V tomto subtestu testujeme žákovu schopnost rozpoznat falešný tón v písni. Píseň *Kočka leze dírou* jsme zvolili stejně jako Vachudová (2012) z důvodu, že se jedná o píseň, o které se lze domnívat, že ji všichni žáci opravdu dobře znají. V rámci čtyř hudebních úkolů tohoto subtestu je tak cílem žáka identifikovat pořadí falešného

tónu. Melodie z úvodu písně jsou šestitónové, všechny jsou zahrány ve stejné tónině a tónové posuny jsou v každém úkolu buď o půltón nebo tón.

### **Rozpoznání dur a moll melodie**

- Subtest věnovaný poznávání durových a mollových melodií nenajdeme ani u Vachudové (2012), ani například u Pecháčka (et al., 1991). Uvědomění si melodických nuancí v rámci durových či mollových tónin však považujeme za významný indikátor schopnosti tonálního cítění. Ve snaze promítat zjištěné teoretické poznatky do výzkumné části zařazujeme i hudební úkoly takové povahy. Citlivé vnímání melodie totiž významně souvisí s hudbou i jazykem, neboť jak jsme již uvedli v kapitole 4.1, melodie je společným znakem obou oblastí.
- Uvědomujeme si, že žáci nemají rozvinuté představy o významech pojmů durová a mollová melodie, a tak v rámci těchto hudebních úkolů žák určuje, zda na něj melodie působí vesele (*durová melodie*) nebo smutně (*mollová melodie*). Hudební úkoly představují devítitónové melodie, přičemž dvě melodie jsou mollové (*h moll*; *g moll*) a dvě melodie durové (*B dur*; *A dur*).

#### **5.3.1.3 Harmonické cítění**

##### **Analýza souzvuku tónů**

- V tomto subtestu testujeme žákovu schopnost analyzovat počet tónů hraných současně. Souzvuky volíme dvou až čtyřtónové. Pro naši prověrku hudebnosti jsme v rámci čtyř hudebních úkolů zvolili tyto souzvuky:
  - Dvoutónové: velká tercie ( $d^1$ - $fis^1$ ), velká sexta ( $c^1$ - $a^1$ )
  - Třítónový: kvintakord H dur (*tóny: h-dis<sup>1</sup>-fis<sup>1</sup>*)
  - Čtyřtónový: sextakord D dur (*tóny: a-d-fis<sup>1</sup>-a<sup>1</sup>*)

##### **Analýza vícehlasu**

- Vachudová (2012) v rámci svých proverek hudebnosti nezařazuje konkrétně úkol analyzování vícehlasu, pouze v prověrce pro 6. ročník zařazuje úkol na rozpoznání shody či odlišnosti druhého hlasu. Hudební schopnost analyzovat zpívanou vícehlasou melodii však považujeme za stejně významnou jako schopnost analyzovat souzvuk tónů, a proto jsme tento subtest do naší prověrky zařadili. Žák se na základě zvukové ukázky lidové písně *Bejvávalo dobře* nejprve seznámí

s jednohlasem, dvojhlasem a trojhlasem. Následně je jeho úkolem určit počet hlasů zpívajících současně. Pro hudební úkoly jsme zvolili úryvek refrénu písně *Půlnoční* od Václava Neckáře.

- Hudební úkoly obsahují tyto vícehlasy: dvakrát dvojhlas (*v obou případech stejná notová opora, ovšem dojde k vystřídaní ženského prvního hlasu za mužský*), jednou trojhlas (*dva ženské hlasy a jeden mužský, přičemž první hlas je ženský*) a jednou jednohlas (*ženský první hlas*).

#### 5.3.1.4 Hudební paměť

##### A. HUDEBNÍ PAMĚŤ

#### **Poznávání shody a odlišnosti rytmických úryvků**

- Tato část testu je zaměřena na rytmické vnímání a zjišťuje schopnost žáka identifikovat shodnost či odlišnost rytmického úryvku. Úkolem žáka je tedy rozhodnout, zda je druhý zahráný rytmický úryvek stejný, anebo došlo ke změně. Pokud dojde v rytmickém úryvku ke změně, dojde tak pouze jen na jedné době. Rytmické úryvky jsou nahrány všechny ve stejném metru na buben. Ve čtyřech hudebních úkolech dochází ke třem změnám (*na 1. době; na 3. době; na 2. době*). V jednom případě jsou pak rytmické úryvky stejné.

#### **Poznávání písně podle rytmického půdorysu**

- Námět na tento subtest jsme převzali od Vachudové (2012), ovšem rytmické nahrávky jsou naším dílem. Úkolem žáka je dle rytmického půdorysu rozpoznat známou lidovou píseň. Písně jsou vybrány s ohledem na obsahy zpěvníků doporučených pro první stupeň základních škol. Ve čtyřech hudebních úkolech zní rytmické půdorysy těchto písní: *Já do lesa nepojedu; Beskyde, beskyde; Já jsem z Kutné hory; Pod naším okýnkem*. V možných odpovědích jsou pak navíc názvy písní: *Halí belí* a *Holka modrooká*, přičemž píseň *Holka modrooká* má velmi podobný rytmický půdorys jako začátek písně *Já jsem z Kutné hory*, rozdělení rytmických půdorysů nastává až na pátém taktu.

## B. PAMĚT PRO MELODII

### Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků

- Tímto subtestem testujeme hudební paměť zaměřenou na melodii. Pro subtest jsme ukázkové i některé úkolové melodie převzali od Vachudové (2012), některé melodie jsou naopak naším dílem. Všechny melodie jsou pětitónové a úkolem žáka je identifikovat, zda ve druhém zahráném melodickém úryvku došlo ke změně, nebo zda naopak byly úryvky totožné. V případně změny jsme měnili vždy pouze jeden tón melodie. V hudebních úkolech jsou dvě melodie stejné, dvě odlišné (*změna na 1. a 2. tónu*).

### Identifikace písně podle melodie

- V tomto subtestu testujeme schopnost žáka vybavit si z paměti hudební představu spojené s písní. Žák uslyší úryvek melodie z konce či prostřední části známé písně, a přitom má poznat, o jakou melodii se jedná. V tomto úkolu jsme opět volili písně, o kterých se dle obsahů zpěvníků pro první stupeň základních škol domníváme, že je žáci znají, přinejmenším je už někdy slyšeli. Vybrali jsme tyto písně: *Nesem Vám noviny* (konec písně); *Jede, jede poštovský panáček* (střední část; inspirace dle Vachudové, 2012); *Na tý louce zelený* (střední část – refrén); *Ach synku, synku* (konec písně).

### 5.3.2 Popis testu jazykové gramotnosti

Pro testování úrovně jazykové gramotnosti žáků 5. ročníků jsme zvolili test mezinárodně uznávané organizace Cambridge Assessment English. Testy tvořené touto organizací přímo odpovídají našemu pojetí jazykové gramotnosti v cizím jazyce; stručně jen připomeneme, že se jedná o schopnosti funkčně užívat cizí jazyk, dorozumět se, a to s důrazem na komunikaci v běžném životě a společnosti.

Cambridgeské testy odpovídají mezinárodní klasifikaci jazykových úrovní (CEFR) a navíc jsou sestaveny tak, aby na každé úrovni jazyka testovaly to, co opravdu testovat mají. Podstatné také je, že jsou tyto testy vytvářeny v souladu s Rámcovými vzdělávacími programy (UCLES, 2021). Z důvodu, že je úroveň A1 očekávanou výstupní úrovní angličtiny žáka 5. ročníku, jsme se rozhodli využít test **A1 Movers**, což je druhá ze tří zkoušek pro nejmenší Young Learners Exams (YLE). Test A1 Movers se zaměřuje na dovednosti potřebné pro efektivní komunikaci v angličtině, a to prostřednictvím používání

jednoduchých vět, vyjadřování souhlasu/nesouhlasu, kladení otázek, popisu běžných předmětů a obrázků (UCLES, 2021).

Oficiální certifikované zkoušky Cambridge English nicméně realizuje pouze sama organizace, proto jsme se rozhodli využít **SAMPLE TEST A1 MOVERS** (UCLES, 2018), který je i s metodickou a vyhodnocovací částí (*tzv. marking key*) dostupný pro zájemce na jejich webu: [www.cambridgeenglish.org](http://www.cambridgeenglish.org). Přestože se jedná o sample test, je parametrově téměř totožný s oficiální zkouškou a obsahuje také poslechovou část s rodilými mluvčími.

Stejně jako prověrka hudebnosti je i tento test rozdělen na dílčí subtesty, a to:

1. **Listening** (poslechová část) – tomuto subtestu náleží časová dotace 25 minut
2. **Reading and writing** (část čtení a psaní) – časová dotace 30 minut
3. **Speaking** (část věnovaná individuálnímu rozhovoru s vyučujícím) – vzhledem k tomu, že jsme se v rámci metodologie výzkumu rozhodli pro kolektivní testování, jsme nuceni tuto část testu vynechat. (Zároveň část *Listening* shledáváme jako velmi podnětnou a v tomto ohledu i jako kompenzační, neboť v rozhovorech s rodilými mluvčími je vyžadována znalost běžně užívaných komunikačních frází)

Námi vybraný úsek testu je obsahem přílohy **P III**. Nyní konkrétněji představíme jednotlivé subtesty a v nich obsažené části.

### 5.3.2.1 *Listening*

Tento subtest je složen celkem z 5 částí (Part 1–5). Jedná se o poslechovou část, přičemž veškeré instrukce k jazykovým úkolům jsou žákům zadávány v angličtině. V první části je úkolem žáka správně přiřadit jméno k osobě na obrázku. Ke správnému řešení žákům pomáhají slovní instrukce, které se týkají oblečení (přiblížení jeho druhu či barvy), specifikování velikosti nebo činností, které daná osoba právě dělá. (Například: „*That boy’s carrying the birthday cake. It’s very big.*“) Druhá část představuje rozhovor, jehož obsahem je komunikace mezi učitelem a dětmi, které se vydávají na výlet do zoo. Úkolem žáka je v rozhovoru postřehnout a slovně napsat odpovědi na otázky, které jsou předem uvedeny v záznamovém archu. Poslech je v této části spojen se slovní zásobou zaměřenou na zvířata, jídlo, dopravní prostředky a číselky. Součástí je také spelling. Třetí část je věnována tématu rodina (*family*) a koníčky (*hobbies*). Na základě poslechu přiřazuje žák konkrétní zájmovou činnost jednotlivým členům rodiny. Ve čtvrté části vybírá žák svou odpověď z více možností. K dispozici má tři obrázky a na základě slyšeného rozhovoru musí určit, který



z nich nejlépe vystihuje právě proběhlou komunikaci. Poslech je v této části zaměřen na témata – zvířata, oblečení, popis osoby, povolání, prostředí, sport a denní režim. Pátá část nese název „*Color and write*“ a na základě slovních instrukcí je pak úkolem žáka správně vybarvit dílčí části obrázku.

### 5.3.2.2 *Reading and writing*

Tento subtest je složen celkem z 6 částí (Part 1–6) a má povahu samostatné práce. V první části je úkolem žáka vhodně přiřadit slovo ke větě, která popisuje jeho význam. (Například: „*this person helps people who aren't well in hospital = a nurse*“) Projevovaná slovní zásoba se opět týká běžně používaných témat, jako jsou například názvy povolání, názvy jídel či popis místa. Ve druhé části žák vybírá ze tří možností vhodnou odpověď/reakci na otázku či větu. Toto cvičení má opět charakter běžné komunikace a je založeno na žákově znalosti základních gramatických vazeb. Ve třetí části je úkolem žáka vhodně doplnit slova z nabídky do souvislého textu. V této části žák jednak projevuje znalost své slovní zásoby, jednak také schopnost pochopit děj a kontext celého psaného textu. Jazyková gramotnost jde tak ruku v ruce s gramotností čtenářskou, která je v tomto cvičení ukotvena úkolem, kdy žák vybírá vhodný nadpis pro celý příběh. Čtvrtá část je pojata stejným stylem jako část třetí, ovšem do textu v tomto případě žák doplňuje předložky a spojky, přičemž důraz je kladen na gramatickou správnost jejich užívání ve větách. Pátá část je zaměřena na čtení. Žák má za úkol nejprve přečíst souvislý text, a poté doplnit větu některým ze slovních spojení uvedených v příběhu. Tématem příběhu je výlet z města do vesnice, na farmu. Ústředním bodem poslední, šesté části je obrázek rodiny před domem. Úkolem žáka je vhodně odpovědět na otázky, nebo v jiném případě správně doplnit věty, a to tak, aby odpovědi souhlasily s informacemi na obrázku.

## 5.4 Organizace výzkumu

Intenzivní příprava výzkumného šetření započala již na podzim roku 2020 a dle našeho stanoveného harmonogramu jsme testování žáků chtěli uskutečnit na přelomu ledna a února roku 2021. Toto období však bylo z důvodu koronavirové pandemie poznamenáno nouzovým stavem v České republice, což mělo za následek celorepublikový lockdown, včetně uzavření veškerých školských zařízení. Na začátku února však situace vypadala slibně, neboť vláda uváděla, že dojde k brzkému znovuotevření škol. Na základě vládou avizované skutečnosti jsme byli připraveni do smluvených škol vstoupit i s našimi připravenými testy. Bohužel však k otevření škol nedošlo. Tato situace výrazně ovlivnila

veškerou organizaci výzkumu, neboť kvůli specifčnosti zvolených výzkumných metod, vyžadujících mimo jiné naši nezbytnou osobní přítomnost ve školách, jsme se ocitli v situaci, kdy původní plán našeho výzkumu nebylo možné uskutečnit. Stáli jsme tak před otázkou, zda výzkum i celou práci odložit, nebo se postavit čelem k aktuálně prožívaným výzvám školského prostředí a uskutečnit testování online formou. Zvolili jsme druhou variantu, ovšem jak uvedeme v kapitole 6.6, byly s tím spojeny i jisté limity. Téměř ze dne na den jsme pozměnili výzkumnou strategii, a i přesto, že jsme se rozhodli jít cestou online testů, drželi jsme se našeho záměru, kterým bylo provádět testování kolektivně. Výzkumné šetření tak nakonec bylo prováděno online, a to v časovém rozmezí od půlky února do začátku března roku 2021.

Jako první jsme tedy oslovili již předem vybrané školy, kde jsme napřímo kontaktovali třídní učitele ve snaze představit jim navrženou online formu výzkumu. Komunikace probíhala distančně přes hovory v aplikaci MS Teams, nebo skrze e-mail. Učitelé zprvu neměli zvlášť velké výhrady vůči online výzkumu, sami se zajímali o jeho organizaci, pomáhali nám zvolit vhodný postup a pokládali otázky. Komunikaci s učiteli pokládáme za klíčovou, jelikož jsme společně odhalili velký nedostatek celého konceptu výzkumu, který se v praxi jevil jako závažný problém. Zjistili jsme, že z hlediska času není možné realizovat online výzkum v původní navrhované podobě, totiž že plánovaná časová dotace dvou klasických vyučovacích hodin překračuje hranice online vyučování.<sup>13</sup> Distanční vyučovací hodiny byly totiž ve všech vybraných školách zkráceny na 30 minut (žáci měli vždy 30 minut jeden předmět, poté 10 minut přestávku a následně předmět další) a vyplnit jak prověrku hudebnosti, tak jazykový test by tak v rámci jedné online hodiny v takovém případě nestihli. Druhým argumentem také bylo, že doba soustředěnosti žáků u online výuky je podstatně nižší než v běžném vyučování, z tohoto důvodu není možné, aby žáci seděli u svých počítačů celých 95 minut. Žádat o jakékoli prodloužení časového prostoru v rámci online výuky jsme tak nakonec shledali za kontraproduktivní.

Z celé situace pro nás nakonec vyplynuly dva úkoly:

- *převést testy do online podoby,*
- *zkrátit je,* aby byly použitelné v rámci online vyučování.

---

<sup>13</sup> Plánovaná časová dotace pro původní plán testování – tedy realizaci obou testů, jak kolektivní prověrky hudebnosti, tak jazykového testu, byla totiž dvě klasické vyučovací hodiny i s přestávkou (celkem 95 minut).

Prověrkou hudebnosti jsme jednoduše upravili tak, že jsme v rámci každého subtestu upustili od jednoho hudebního úkolu. Celkem tedy každý subtest obsahoval pouze tři hudební úkoly, z původních čtyř. Dle prostudované literatury jsme si též vytvořili vlastní stupnici hudebnosti odrážející počet získaných bodů v testu. Tato stupnice hudebnosti je obsahem přílohy **P IV**. S úpravami jazykového testu nám pomohla třídní učitelka jedné z vybraných tříd, která je zároveň na dané škole dlouholetou učitelkou anglického jazyka, z čehož vyplývá, že má dostatek zkušeností s časovou náročností jednotlivých úkolů. Výsledkem nakonec bylo, že jsme v obou subtestech (poslech i čtení + psaní) ponechali pouze 4 části. V rámci poslechové části testu jsme vyřadili pátou část „*Color and write*“ a v části věnované čtení a psaní jsme vyřadili část pátou, věnovanou příběhu o farmě a část šestou spojenou s odpovídáním na otázky s obrázky.

Pro převedení testů do online podoby jsme si po zvažování několika možností zvolili cestu vytvoření vlastních webových stránek. Než jsme však oba weby vytvořili a zveřejnili, absolvovali jsme řadu organizačních kroků, které nyní blíže představíme.

Primárním úkolem bylo nahrát melodické a rytmické ukázky pro prověrku hudebnosti. Se zaznamenáváním zvukových nahrávek nám pomáhal mistr zvuku, který pro následný mix zvuku využíval software Pro Tools. Ve snaze zachovat osobní přístup k žákům i přes online prostředí jsme současně nahráli i slovní instrukce a zadání všech hudebních úkolů. Tím jsme zajistili, že při vyplňování prověrky hudebnosti žák nemusí zdlouhavě číst veškerá zadání úkolů, neboť je dostává v podobě zvukových ukázek. Pro jazykový test nebylo potřeba nic nahrávat, pouze jsme zkrátili původní poslechový subtest. Spojením nahraných slovních zadání a melodických či rytmických ukázek prověrky hudebnosti jsme vytvořili zvukové stopy, které jsme v dalším kroku převedli do podoby videa.<sup>14</sup> Transkript těchto stop je obsahem přílohy **P V**. V dalším kroku jsme v programu Adobe Photoshop a Zoner Photostudio utvořili webovou grafiku.

Prostřednictvím platformy Google Sites jsme začali utvářet webové stránky k oběma testům. Pro zaznamenávání žákovských odpovědí na jednotlivé hudební či jazykové úkoly jsme využili aplikaci Formuláře Google, se kterou jsme weby vzájemně propojili. Tato aplikace nám zároveň umožnila jednoduše převést původní testové položky do online

---

<sup>14</sup> Zvuková stopa představuje syntézu všech nahraných slovních instrukcí a melodických ukázek vztahujících se ke konkrétnímu subtestu prověrky hudebnosti. Převedení zvukové stopy na video má čistě praktický charakter, neboť video vložené na web se zobrazuje i s náhledovou grafikou, což u samotné zvukové nahrávky není možné. Díky náhledové grafice u videa tak žák ještě před samotným spuštěním zvukové stopy ví, jaký subtest jde právě řešit.

podoby, tudíž měly jednotlivé testy podobu dotazníku, do kterého žák zaznamenával své odpovědi. Také jsme díky této aplikaci dosáhli toho, že jsme ihned po vyplnění testů žáky, získávali aktuální přehledný souhrn výsledků.

Před zveřejněním webů jsme provedli několik zkoušek funkčnosti, jednak zvukových ukázek, a jednak formulářů pro zaznamenávání odpovědí. Tohoto předvýzkumu se zúčastnili někteří vybraní učitelé 5. ročníků i lidé z našeho okolí ve snaze odhalit možné nedostatky online testů. Podněty vzniklé z předvýzkumu nás vedly k několika drobným opravám. Finální podoba online testů se nakonec zpřístupnila na těchto odkazech:

– **Prověrka hudebnosti** je dostupná na tomto odkaze:

<https://sites.google.com/view/proverkahudebnosti>

– **Jazykový test** je dostupný na tomto odkaze:

<https://sites.google.com/view/jazykovytest>

Poté, co jsme oficiálně zpřístupnili testy na webových stránkách, kontaktovali jsme učitele 5. tříd a domluvili s nimi termín testování jejich třídy. Tím jsme získali jasný časový plán, dle kterého se daly očekávat příchozí výsledky všech žáků. Jak popíšeme v kapitole 6.6, uvědomujeme si, že při online testování a situaci, kdy žák test vyplňuje ve svém domácím prostředí, bezpochyby klesá objektivnost výsledků. Abychom však tuto skutečnost co nejvíce eliminovali, vytvořili jsme metodickou příručku pro učitele. Tento dokument byl učitelům zaslán den před plánovaným testováním, a mimo popis obsahu a struktury výzkumu obsahoval informace k vypracovávání testů a důležité metodické poznámky pro žáky. Ty jim dle naší domluvy sdělil učitel bezprostředně před zahájením vyplňování testů. Metodická příručka je k dispozici v příloze **P VI**.

Na konci každého smluveného dne jsme zpracovávali výsledky žáků do aplikace MS Excel. Také jsme kontaktovali učitele, kteří dostali zpětnou vazbu o tom, zda všichni žáci oba testy vyplnili, v případě že ne, mohli učitelé na základě těchto informací jmenovitě žáky povzbudit k dopracování.

## 5.5 Zpracování získaných dat

V této podkapitole představíme způsob, jakým byla zpracovávána výsledná data z obou částí výzkumu: testu hudebnosti a jazykového testu. Jak jsme již uvedli výše, data byla sbírána online, prostřednictvím webových stránek a aplikace Formuláře Google.

Konečné odpovědi žáků byly v obou testech převedeny na body tak, že za každou správnou odpověď získal žák **jeden bod**, za nesprávnou pak nula bodů.<sup>15</sup> V aplikaci MS Excel jsme pak přehledně zpracovali výsledky žáků. Výsledná tabulka jak s celkovými počty bodů za oba testy, tak s přehledem bodů získaných v jednotlivých subtestech, je k dispozici v příloze **P VII**.

S ohledem na cíle výzkumu a stanovené hypotézy jsme nejprve provedli test normality získaných dat, u těchto, námi zkoumaných, kategorií: **celková úroveň hudebnosti; celková úroveň jazykové gramotnosti; úroveň hudebně-sluchových schopností; úroveň poslechových schopností v jazykovém testu**. Pro účely korelační analýzy jsme ke stanovení normality využili Shapiro-Wilkův test s Q-Q grafy. Všechna data byla testována na hladině významnosti p-hodnoty 0,05 a v našem případě se ukázalo, že pouze jazyková gramotnost má normální rozložení dat. Z tohoto důvodu jsme pro korelaci zvolili neparametrickou statistickou metodu, a to Kendallův test. Pro určení souvislosti byl použit korelační koeficient Kendallovo tau (označujeme tau), který nabývá hodnot -1 až 1. S neexistující souvislostí mezi dvěma veličinami počítáme tehdy, když platí nulová hypotéza, tedy  $\tau = 0$ , přičemž p-hodnota  $> 0,05$ . V případě, že je p-hodnota  $< 0,05$  a tau je menší než nula, považujeme souvislost mezi proměnnými za negativní (jedna roste, druhá klesá), když je však tau větší než 0, považujeme souvislost mezi proměnnými za pozitivní. Při pozitivní souvislosti interpretujeme hodnoty korelačního koeficientu tau takto (de Vaus, 2002):

- tau 0,01 – 0,09 = triviální, žádná souvislost
- tau 0,10 – 0,29 = nízká až střední souvislost
- tau 0,30 – 0,49 = střední až podstatná souvislost
- tau 0,50 – 0,69 = podstatná až velmi silná souvislost
- tau 0,70 – 0,89 = velmi silná souvislost
- tau 0,90 – 0,99 = téměř perfektní souvislost

Z důvodu, že se nesnažíme výsledky výzkumu generalizovat na celý základní soubor a pracujeme se záměrným (s ohledem na situaci spíše s dostupným) výběrem, neprováděli jsme test statistické signifikace.

---

<sup>15</sup> Situace s chybějící odpovědí nemohla nastat, neboť jsme v online formuláři zadali požadavek na vyplnění každé otázky/úkolů. V případě využití naší navržené prověrky hudebnosti v praxi, však navrhuje chybějící odpověď ohodnotit stejně jako odpověď nesprávnou, tedy nula body.

## 6 VÝSLEDKY VÝZKUMU A JEJICH INTERPRETACE

Předcházející kapitola 5 - Metodologie výzkumu byla stěžejním popisem toho, jaké cesty, způsoby a organizační kroky jsme volili k získání odpovědí na naše výzkumné otázky.

Cílem výzkumu bylo odpovědět na otázku, *jaká je souvislost mezi úrovní hudebnosti a úrovní jazykové gramotnosti v cizím jazyce u žáka 5. třídy*. V této kapitole se zabýváme výsledky výzkumného šetření, než však přejdeme ke konfrontaci získaných údajů se stanovenými hypotézami, vyjádříme se ve stručnosti k celkovým výsledkům a úspěšnosti žáků v testování obecně.

Tabulka 1 Průměrná úspěšnost žáků v testech hudebnosti a jazyka

	<b>HUDEBNOST</b> (max. 39 bodů)		<b>JAZYKOVÝ TEST</b> (max. 42 bodů)	
	body	procenta	body	procenta
Děvčata	31	78 %	23	56 %
Chlapci	28	73 %	22	52 %
Všichni	29	<b>76 %</b>	23	<b>54 %</b>

Body uvedené v tabulce jsou zaokrouhleny na celá čísla, ovšem procentuální úspěšnost je počítána z původních nezaokrouhlených hodnot.<sup>16</sup> Jak uvádí tabulka, maximální možný počet dosažených bodů byl v prověrce hudebnosti 39 a v jazykovém testu 42. Výsledky ukazují, že průměrná úspěšnost žáků byla 76 % v testu hudebnosti, a 54 % v jazykovém testu z angličtiny. V testu hudebnosti dosahovali žáci průměrně 29 bodů, což dle stanové stupnice hudebnosti, viz příloha **P IV**, ukazuje na střední, respektive průměrnou hudebnost. V teoretické části práce jsme se odkázali na tvrzení, které nás na základě hudebně-psychologických výzkumů opravňuje tvrdit, že každé zdravé dítě má alespoň minimální vlohy pro to, aby mohlo být hudebně vzděláváno. Výsledky našeho výzkumu to potvrzují, neboť jak víme vloha je základem hudebních schopností, jež jsou dílčími složkami hudebnosti. V jazykovém testu dosáhli žáci v průměru jen 23 bodů, z čehož vyplývá, že úroveň angličtiny v 5. ročníků nedosahuje očekávané výstupní úrovní A1. U jazykového testu se výsledek děvčat a chlapců lišil v průměru pouze o 1 bod, což nepodporuje obvykle

<sup>16</sup> Tato skutečnost se může projevit tím, že při stejných průměrných bodových hodnotách se liší jejich procentuální vyjádření.

formulovanou tezi o vyšší úrovni děvčat v jazykových kompetencích. Ke stejnému zjištění dospěla například i ČŠI (2018) při testování jazykové gramotnosti žáků 5. tříd v roce 2016/2017.

Pro zajímavost jsme uvedli průměrné výsledky žáků i v jednotlivých subtestech. Tyto výsledky jsou obsahem přílohy **P VIII**, přičemž procentuální výpočty ukazují, že děvčata disponují vyšší úrovní hudebnosti než chlapci, taktéž se projevilo, že v jazykovém testu dosahují žáci vyšší úspěšnosti v subtestu poslechu s porozuměním (61 %), než v subtestu čtení a psaní (47 %). Tato zjištění korespondují i s výsledky ČŠI, která zjistila, že v rámci testu anglického jazyka dělá žákům 5. ročníků nejméně problém právě poslech s porozuměním, naopak nejhůře si vedou při čtení (srov. ČŠI, 2018).

V rámci výzkumu jsme primárně testovali naše *dvě stanovené hypotézy vztahující se k výzkumným otázkám*:

H1: Žáci disponující vysokou úrovní hudebnosti dosahují v jazykovém testu lepších výsledků než žáci s nižší úrovní hudebnosti.

H2: Žáci s vysoce rozvinutou hudebně-sluchovou schopností dosahují v subtestu poslechu s porozuměním lepších výsledků, než žáci s méně rozvinutou hudebně-sluchovou schopností.

Pro účely testování našich hypotéz jsme použili *korelační analýzu*. Interpretaci zjištěných údajů provedeme v navazujících podkapitolách.

## 6.1 Ověření hypotézy H1

**H1: Žáci disponující vysokou úrovní hudebnosti dosahují v jazykovém testu lepších výsledků než žáci s nižší úrovní hudebnosti.**

V rámci této stanovené hypotézy jsme zkoumali souvislost mezi celkovou úrovní hudebnosti a celkovou úrovní jazykové gramotnosti. Celkovou úrovní hudebnosti rozumíme součet všech bodů ze subtestů prověrky hudebnosti, stejně tak celkovou úrovní jazykové gramotnosti rozumíme konečný součet bodů z obou subtestů. Na základě Kendallova testu pro zjištění závislosti jsme u těchto proměnných dosáhli p-hodnoty 0,1649. Výsledná p-hodnota je tak vyšší než 0,05, platí tedy nulová hypotéza, což znamená, že se neprojevila souvislost mezi vybranými veličinami.

Námi stanovená hypotéza se ve výzkumu nepotvrdila. Mezi celkovou úrovní hudebnosti a celkovou úrovní jazykové gramotnosti v cizím jazyce nebyla odhalena

souvislost. V žádném případě však nezevšeobecňujeme tuto skutečnost na tvrzení, že mezi hudbou a jazykem není žádný styčný bod. Toto zjištění nám v našem případě podalo jen tu informaci, že úspěšnost žáka v testu hudebnosti nesouvisí nutně s jeho úspěšností v jazykovém testu.

## 6.2 Ověření hypotézy H2

**H2: Žáci s vysoce rozvinutou hudebně-sluchovou schopností dosahují v subtestu poslechu s porozuměním lepších výsledků, než žáci s méně rozvinutou hudebně-sluchovou schopností.**

Provázanost hudebně-sluchových schopností s jazykem je patrná v řadě poznatků, uvedených v teoretické části práce. Tak například výšku, délku nebo barvu tónu považujeme za společné znaky hudby a jazyka, zároveň ve vztahu k hudebnosti označujeme tyto schopnosti jako hudebně-sluchové. V tomto ohledu jsme přistupovali k testování samotné hypotézy, kdy jsme zkoumali, zda existuje souvislost mezi úrovní hudebně-sluchové schopnosti žáka a jeho výsledkem v poslechové části jazykového testu. Pro účely korelace jsme nyní pracovali s konkrétními výsledky žáka v subtestu hudebně-sluchových schopností (u prověrky hudebnosti) a se subtestem poslechu s porozuměním (u jazykového testu). Na základě Kendallova testu pro zjištění závislosti jsme však při korelační analýze dosáhli p-hodnoty vyšší než 0,05, konkrétně byla p-hodnota = 0,217, a opět jsme tak museli potvrdit nulovou hypotézu, tedy že  $\tau = 0$ . Zjistili jsme tedy, že i v tomto případě jsou zkoumané proměnné nezávislé a souvislost se tak neprojevila.

Námi stanovená hypotéza se tedy nepotvrdila, což nás v tomto případě velmi překvapilo. Když se však hlouběji ponoříme do problematiky hudebně-sluchových schopností, musíme zde upozornit na skutečnost, kterou jsme uvedli již v teoretické části práce. V rámci hudebně-sluchových schopností jsme v naší prověrce hudebnosti testovali schopnost žáka rozpoznat směr melodie, schopnost uvědomit si výšku či délku tónu, ale také schopnost uvědomit si barvu = tónobrový a fonemický sluch (který můžeme považovat za nedílnou součást poslechu s porozuměním<sup>17</sup>) jsme uvedli, že mezi nimi nemůžeme automaticky očekávat transfer, jelikož se jedná o anatomicky odlišné funkce sluchu. Tyto dvě jednotky se sice vzájemně ovlivňují, ale neznamená to, že žákova schopnost rozpoznat barvu hudebního nástroje povede automaticky

---

<sup>17</sup> Fonemický sluch (fonemické uvědomování) je součástí fonetiky. Fonetika je vědní obor, který se zabývá zvukovou stránkou jazyka, tj. akustikou řeči, kvalitou přenosu řeči i procesy vnímání řeči. (Krčmová, 2008)



ke zlepšení fonemického rozlišování v řeči (Kmentová, 2016). Přestože se naše hypotéza nepotvrdila, nabýváme alespoň částečného potvrzení s výše uvedenými výzkumnými poznatky. Dospěli jsme totiž k závěru, že žákova schopnost rozpoznat směr melodie, výšku, délku či barvu tónu = témbur nesouvisí automaticky s jeho úspěšným vnímáním angličtiny v rámci poslechu s porozuměním.

### 6.3 Doplnění výzkumu

Z důvodu, že se naše stanovené hypotézy nepotvrdily, rozhodli jsme se přistoupit k rozšíření výzkumu a detailnějšímu prozkoumání závislosti mezi hudebními schopnostmi a jazykem. V další fázi jsme se tak zabývali otázkou, zda lze najít alespoň nějaké souvislosti mezi hudbou a jazykem, a proto jsme si stanovili doplňující výzkumnou otázku VO<sub>3</sub>: ***Jaké korelace jsou mezi výsledky jednotlivých subtestů prověrky hudebnosti a jazykového testu?***

V hledání odpovědi na tuto otázku jsme provedli korelační analýzu mezi všemi subtesty navzájem. Ze subtestů prověrky hudebnosti a subtestů jazykového testu jsme vytvořili korelační dvojice. (Zároveň jsme však tvořili korelační dvojice i s celkovou hudebností i celkovou jazykovou gramotností, také jsme do tabulky pro přehlednost zařadili i ty dvojice, které byly hlavním předmětem zkoumání, viz H1 a H2) S ohledem na nepotvrzení hypotézy H2 jsme pro následnou korelaci vyčlenili ze subtestu hudebně-sluchové schopnosti ještě navíc i bodový součet z úkolů na rozpoznávání výšky a délky tónu, a ponechali jsme jej jako další kategorii pro korelační dvojici.

Konkrétní korelační dvojice a výsledky korelační analýzy (opět byl použit Kendallův test) jsou přehledně zpracovány do následující tabulky.

Tabulka 2 Výsledky korelační analýzy

	Poslechové schopnosti v AJ	Čtení a psaní v AJ	Celková jazyková gramotnost
<b>Hudebně-sluchové schopnosti</b>	p-hodnota = 0,217 tau = 0,1278969	p-hodnota = 0,4999 tau = -0,06988019	p-hodnota = 0,6033 tau = 0,0529581
<b>Identifikace výšky a délky tónu</b>	p-hodnota = 0,1452 tau = 0,152536	p-hodnota = 0,7288 tau = -0,03630449	p-hodnota = 0,475 tau = 0,07358392
<b>Tonální citění</b>	p-hodnota = 0,2206 tau = 0,1266763	p-hodnota = 0,5203 tau = -0,06648017	p-hodnota = 0,6253 tau = 0,0496758
<b>Harmonické citění</b>	p-hodnota = 0,03141 tau = <b>0,2351675</b>	p-hodnota = 0,4534 tau = 0,08192163	p-hodnota = 0,1024 tau = 0,1755331
<b>Paměť pro rytmus</b>	p-hodnota = 0,09284 tau = 0,1763247	p-hodnota = 0,4927 tau = 0,07195882	p-hodnota = 0,2587 tau = 0,1165637
<b>Paměť pro melodii</b>	p-hodnota = 0,03146 tau = <b>0,2316128</b>	p-hodnota = 0,4618 tau = 0,07920629	p-hodnota = 0,05818 tau = 0,2006034
<b>Celková hudebnost</b>	p-hodnota = 0,02246 tau = <b>0,2268813</b>	p-hodnota = 0,9041 tau = -0,01197605	p-hodnota = 0,1649 tau = 0,1358055

Výsledky korelačních dvojic, u nichž *nacházíme souvislost* a zamítli jsme nulovou hypotézu na hladině významnosti 0,05, označujeme žlutě. Ve všech ostatních případech vyšla p-hodnota vyšší než 0,05, což znamená, že se mezi uvedenými proměnnými souvislost neprojevila. Takovými výsledky se již dále nebudeme zabývat, naopak popíšeme ty, které jsou pro nás nosné.

Z pohledu na výslednou tabulku je patrné, že pokud tedy nacházíme kladné korelace mezi hudebními schopnostmi a jazykem, ve všech případech se určitá provázanost týká pouze poslechových schopností. V rámci našeho poslechového subtestu šlo o to, aby žák vnímal a porozuměl řeči rodilých mluvčích, teoreticky tak šlo o poslechové schopnosti spojené s tzv. *receptivní složkou řeči*.<sup>18</sup> Toto naše zjištění potvrzuje například výzkum Anny Dubské (2015, s. 27), která zkoumala, zda existuje vztah mezi hudebními schopnostmi a receptivní složkou výslovnosti anglického jazyka. Výsledky jejího výzkumu ukazují, že: „*mezi hudebními schopnostmi a receptivní složkou výslovnosti existuje středně silná závislost.*“

<sup>18</sup> Receptivní složka řeči souvisí s porozuměním řeči. Jedná se o jednu ze tří složek komunikačního procesu, pro kterou je typické vnímání řeči sluchovým analyzátořem. (Klenková, 2006)

Téměř střední souvislost se projevila také v našem výzkumu u některých korelačních dvojic. Jak vypovídají údaje uvedené v předchozí tabulce, veškeré projevené korelace se totiž pohybují v rozmezí  $\tau = 0,10 - 0,29$ , tedy nízké až střední souvislosti. Konkrétně se pak jedná o hodnoty  $\tau$  0,23 a 0,24, proto připisujeme uvedeným dvojicím spíše **střední vzájemnou souvislost**.

V navazující kapitole se pokusíme získané výsledky srovnat a konfrontovat s dosavadními teoretickými a výzkumnými poznatky, přičemž se zaměříme na skutečnosti, které mohou naše výsledky vysvětlit, případně potvrdit.

#### 6.4 Diskuse a závěry

V této kapitole shrneme výsledky našeho výzkumu a pokusíme se o jejich hlubší interpretaci a zasazení do teorie i praxe. Předmětem našeho výzkumu byly výzkumné otázky VO<sub>1</sub> a VO<sub>2</sub>.

- VO<sub>1</sub>: Jak souvisí úroveň hudebnosti žáka s jeho úspěšností v jazykovém testu?
- VO<sub>2</sub>: Jaká je souvislost mezi úrovní hudebně-sluchové schopnosti žáka a jeho výsledkem v poslechové části testu?

Jak jsme již uvedli, při hledání odpovědí na výzkumné otázky VO<sub>1</sub> a VO<sub>2</sub> jsme díky korelační analýze odhalili, že významná souvislost mezi uvedenými proměnnými není. Zjistili jsme, že celková úroveň hudebnosti nesouvisí s celkovou úrovní jazykové gramotnosti, tudíž že žák disponující vyšší hudebností nedisponuje automaticky i vyšší úrovní jazykové gramotnosti. Stejně tak se neprojevila žádná významná souvislost mezi úrovní hudebně-sluchové schopnosti žáka a jeho schopností poslechu s porozuměním.

Podnětných zjištění jsme ale dosáhli doplňující výzkumnou otázkou VO<sub>3</sub>.

- VO<sub>3</sub>: Jaké korelace jsou mezi výsledky jednotlivých subtestů prověrky hudebnosti a jazykového testu?

Až **středně silná souvislost** se projevila u těchto korelačních dvojic:

1. Mezi *harmonickým cítěním* a *poslechovými schopnostmi v anglickém jazyce* nacházíme až středně silnou souvislost.
2. Mezi hudební schopností *pamatovat si melodii* a *poslechovými schopnostmi v anglickém jazyce* nacházíme až středně silnou souvislost.

3. Mezi *celkovou úrovní hudebnosti a poslechovými schopnostmi v anglickém jazyce* nacházíme až středně silnou souvislost.

**Harmonické cítění a poslechové schopnosti v anglickém jazyce:** Za rozvinuté harmonické cítění považujeme dle hudební psychologie schopnost vnímat, prožívat, analyzovat, reprodukovat či vytvářet vícehlasou hudbu (Sedlák & Váňová, 2013). Z výsledků našeho výzkumu vyplývá, že žák schopný těchto procesů je taktéž schopný kvalitního zpracování slyšených informací v anglickém jazyce, především je schopný jejich porozumění.<sup>19</sup> Přestože jsme v prostudované literatuře nezaznamenali upozornění na provázanost těchto dvou oblastí, objevili jsme zásadní klíčový aspekt, který je oběma schopnostem společný. Jak harmonické cítění, tak porozumění slyšené mluvené řeči, tedy i cizího jazyka, je závislé na *sluchové analýze*. Podle některých autorů (srov. Beránková, 2008) má sluchová analýza v oblasti harmonického sluchu výjimečné postavení, neboť je nutná pro postihnutí a vnímání harmonických vztahů v melodii. V praxi se tato schopnost projevuje tak, že je žák schopen vyčlenit jednotlivé tóny harmonie, je schopný identifikovat počty tónů v souzvuku, je schopen vnímat hudbu jako vědomý celek, a přitom je schopen jejího hlubšího analyzování. Nejenom hudební teorie, ale také hudební praxe a zkušenost nás přesvědčují o tom, že rozvinuté harmonické cítění je nedílnou součástí každého úspěšného hudebníka. V této souvislosti se Sedlák & Váňová (2013) odkazují na výzkumy, které například uvádí, že rané rozvíjení harmonického cítění je ukazatelem hudebního nadání dítěte, nebo uvádí, že pro rozvoj harmonického cítění je nutné vnímání vícehlasé hudby ve sborovém zpěvu a instrumentální hře. Z důvodu, že hudební nadání definujeme jako kvalitativně vyšší projev hudebnosti, tak můžeme pouze přemýšlet o významnosti harmonického cítění právě ve vztahu k celkové hudebnosti.<sup>20</sup> Vzpomeňme si v tomto bodě na vůbec první testy hudebnosti Stumpfa provedené koncem 19. století (srov. kapitola 2.3), který za jádro celé hudebnosti dokonce označil schopnost analyzovat souzvuky, tedy schopnost harmonického cítění. Neméně důležitá je sluchová analýza při vnímání mluvené řeči. Sluchová analýza je významnou složkou sluchové percepce, především jde o schopnost vnímat mluvený projev jako celek složený z určitých částí (Svoboda, Krejčířová, & Vágnerová, 2015). Žák nejenže slyší tok sdělovaných informací, ale hlavně se v nich dokáže orientovat, rozliší jednotlivá

---

<sup>19</sup> Projevená souvislost však byla prokázána na hranici střední souvislosti, jak výše uvádíme.

<sup>20</sup> Z důvodu, že jsme měli potřebná data k dispozici, jsme provedli nad rámec této práce korelační analýzu v této zvolené dvojici, korelovali jsme tedy celkovou hudebnost a harmonické cítění. Na hladině významnosti 0,05 jsme zamítli nulovou hypotézu, přičemž výsledný korelační koeficient tau byl = 0,375771. Mezi těmito dvěma oblastmi jsme tak shledali střední až podstatnou souvislost.

slova ve větě, jejich pořadí a počet. Díky přítomnosti sluchové analýzy dochází k systematickému vnímání řečových podnětů, což způsobuje, že dochází k významnému posunu ze “slyšení řeči na naslouchání řečovému projevu“ – srov. kapitola 4.4.1. Odhalená provázanost mezi harmonickým cítěním a poslechovými schopnostmi v cizím jazyce potvrzuje poznatky uvedené v teoretické části práce. Zejména naše zjištění korespondují s výsledky výzkumu, který provedli Slevc & Miyake (2006). Uvádějí, že jedinci, kteří umí dobře analyzovat, rozlišovat a zapamatovat si hudební podněty, zvládají lépe než ostatní vnímat a produkovat zvuky osvojovaného jazyka (*second-language*). Skrytou podstatu spočívající ve *sluchové analýze* tak zřejmě můžeme považovat za společný znak harmonického cítěním a schopnosti poslechu s porozuměním.

**Paměť pro melodii a poslechové schopnosti v anglickém jazyce:** z výsledků korelační analýzy vyplývá, že existuje až středně silná závislost mezi žákovou schopností pamatovat si melodii a schopností zpracovat a porozumět informacím přicházejících ve formě mluvené řeči. Tato skutečnost nachází opodstatnění v několika hlediscích (vývojové, pedagogické), uvedených v teoretické části práce, v kapitole 4. Než se pokusíme vysvětlit hlubší podstatu této provázanosti, uvedeme zde v krátkosti několik teoretických poznatků. Dle Sedláka & Váňové (2013, s. 129) rozumíme melodií „*sekvenci tónů různé výšky, organizovanou v hudebně logický celek*.“ Melodie se též úzce váže k dalším výrazovým prostředkům hudby, a to tempu, harmonii, dynamice, agogice, frázování (zde doporučujeme ke srovnání obrázků společných znaků hudby a řeči, viz kapitola 4.1). V této práci jsme rovněž několikrát uvedli, že schopnost vnímat tónovou výšku řadíme ke schopnostem označovaných jako hudební sluch, v našem případě šlo o subtest hudebně-sluchové schopnosti. Souvislost této schopnosti se schopností poslechu s porozuměním jsme ostatně zkoumali i v rámci naší hypotézy H2. Jak jsme uvedli, tato hypotéza se nepotvrdila, o to více je zajímavé, že jsme objevili provázanost mezi pamětí pro melodii a schopností poslechu s porozuměním. (Přestože melodie je ve skutečnosti sled tónů udávajících určitou výšku i délku). Naše zjištění tak spíše směřuje k předpokladu, že se tato provázanost netýká schopnosti výškové diferenciací tónů, naopak jde jen o procesy paměti, které vystupují jako stěžejní a společné. Uvedli jsme, že první věcí, kterou se při osvojování jazyka naučíme, je melodie či některými autory nazývaná hudebnost řeči. Evidentně při tom dochází k aktivaci naší paměti. Mluvenou řeč slyšíme, v určité podobě si ji zapamatujeme, následně zvukovou podobu slova opakujeme a ověřujeme v praxi. Středně silná souvislost projevená mezi schopností žáka pamatovat si melodii a schopností zpracovat a porozumět informacím přicházejících ve

formě mluvené řeči, má tak dle všeho základ ve sluchové paměti či odborně nazývané *auditivní paměti*. Ta, jak se zdá, je předpokladem pro zapamatování melodie a efektivní zpracování informací přicházejících v podobě mluvené řeči. Na významnost auditivní paměti upozorňuje i Sindelarová (2007 in Valenta, Morávková Krejčová, & Hlebová, 2020) na příkladu jazykového diktátu. Dle ní je pro správné napsání diktované věty potřeba, aby žák zvládl krátce podržet vyřčenou větu v auditivní paměti. Vztáhneme-li tento poznatek na naše výsledky, je zřejmé, že žák, který disponuje schopností uchovat si v paměti slyšenou melodii, disponuje taktéž schopností lépe porozumět slyšeným informacím v anglickém jazyce. Navíc i přesto, že třeba nepochytí požadované informace, či odpovědi na otázky ihned, dokáže to díky své auditivní paměti o chvíli později, při vlastním přemítání slyšeného. Pokud je tedy auditivní paměť společným znakem těchto dvou oblastí, a domníváme se, že ano, lze očekávat, že lidé věnující se intenzivně hudbě mají více předpokladů pro kvalitní zpracovávání slyšených informací. Jak totiž ukazuje hudební praxe, muzikanti mají zpravidla velmi vytrénovanou hudební a sluchovou paměť, například hrají skladby z paměti či dokážou identifikovat známou píseň už po pár zahranych tónech. V teoretické části jsme se opírali o poznatky Besedové (2017), která procesy paměti shledává za styčný bod hudby a jazyka. Tím, že jsme odhalili kladnou korelaci mezi pamětí pro melodii a schopností poslechu s porozuměním, jsme potvrdili dosavadní výzkumné poznatky, za přínosné ale považujeme shledání *auditivní paměti* jako společného základu zmíněných oblastí. V této souvislosti nalézáme též zajímavý až atraktivní podnět pro budoucí bádání. Auditivní paměť je totiž spojována s auditivním učebním stylem žáka. Žák s takovým stylem učení si nejlépe pamatuje učivo, které vnímá sluchem, při učení si slova nahlas opakuje, ve vyučování preferuje metody slovní, například výklad, přednášku či diskusi (Mareš, 2013; Petlák, 2012). V propojení pedagogické diagnostiky s diagnostikou hudebnosti je tak zajímavým podnětem na zkoumání otázka: *Jaké učební styly si vybírají žáci s vyšší úrovní hudebnosti*. Dle našich výsledků a poznatků můžeme předpokládat, že obliba auditivně přijímaných informací v procesu učení bude u těchto žáků velká.

**Celková úroveň hudebnosti a poslechové schopnosti v anglickém jazyce:** Vzájemná středě silná souvislost mezi úrovní hudebnosti a poslechovými schopnostmi v anglickém jazyce tak deklaruje, že existuje určitá provázanost mezi hudebností a jazykovou gramotností. V teoretické části jsme uvedli, že nabývání jazykové gramotnosti reprezentuje osvojování komunikačních kompetencí. Komunikační kompetence se pak rozvíjí na základě komunikačních činností, mezi které mimo čtení a psaní patří také mluvení a poslouchání

(Zápotočná & Petrová, 2010). Z dosažených výsledků proto vyplývá, že vyšší hudebnost žáka pozitivně ovlivňuje jeho jazykovou gramotnost, prokazatelně však jen v poslechovéch činnostech. Lze proto předpokládat, že žák s vyšší hudebností disponuje vyšší poslechovou vnímavostí, což obecně vede k efektivnější komunikaci. Myslíme si, že žák s vyšší úrovní hudebnosti dokáže na základě svých rozvinutých poslechové schopností intenzivněji vnímat a naslouchat sdělení ostatních, díky tomu dokáže hlouběji proniknout do obsahu sdělení. Tím je usnadněn proces identifikování důležitých myšlenek, neboť je žák schopen rozlišit ty informace, které stojí tzv. v pozadí, a naopak i ty, které stojí tzv. v popředí.

Naše zjištění tak odpovídají hudebně-psychologickým výzkumům, neboť jak uvádí Cenkerová (2017), hudební činnosti a cvičení obecně zlepšují verbální paměť, učení v sémantické oblasti, rozeznávání mluveného slova v hlučném prostředí a celkově mají pozitivní vliv na kognitivní funkce (paměť, vnímavost, exekutivní funkce).

## 6.5 Doporučení pro pedagogickou praxi

V této práci jsme podali nespočet podnětů vybízejících k dalšímu didaktickému využití. Tyto podněty lze nalézt jak v teoretické, tak v praktické části práce. Přestože byl náš výzkum zaměřen na žáky 5. ročníků, považujeme za možné a příhodné aplikovat naše zjištění na celé primární vzdělávání, a to z důvodu, že je hudební i jazyková výchova jeho nedílnou součástí. Díky získaným výsledkům z výzkumného šetření je proto možné stanovit určitá doporučení, která věnujeme učitelům prvního stupně základních škol.

Hudba do výuky nejen cizích jazyků bezpochyby patří. Její implementace však mnohdy spočívá v pouhém zpestření výuky či zabavení žáků a ve skutečnosti tak postrádá jakýkoli hlubší cíl. Z našich zjištění vyplývá, že pro jazykový i hudební rozvoj žáka je nutná kvalitní sluchová analýza. Je proto žádoucí, aby učitel ve výuce zajistil takové podmínky, kdy se žák bude moct plně soustředit, bude moct vědomě naslouchat, jak hudbě, tak jazyku.

Klíčová jsou v tomto ohledu naše zjištění, korespondující i s jinými výzkumy (viz kapitola 4.4), která prokazují, že vyšší úroveň hudebních schopností podporuje lepší jazykovou vnímavost. I proto je důležité rozvíjet ve výuce hudební schopnosti žáků, tedy dávat jim možnost vlastní seberealizace v hudebních činnostech. V praxi je pak vhodné s žáky aktivně zpívat, umožnit jim hru i manipulaci s hudebními nástroji, předkládat jim k poslechu různé hudební skladby a žánry a celkově je vést k prožitku z hudebního díla, a tím **zvyšovat jejich hudebnost**. Učitelé by jistě neměli k hudebnosti žáků přistupovat ve smyslu, že buď ji žák na základě vrozených předpokladů a podnětnému prostředí z rodiny

má, anebo nemá. V teoretické části jsme ostatně přiblížili i faktory, které mají na strukturu hudebnosti člověka vliv. Mimo složku předpokladovou (hudební vlohy, schopnosti, dovednosti) se jedná také o složku aktivační a sociální, ve které se promítá také škola, respektive osobnost učitele, který může rozvíjet hudebnost svých žáků i prostřednictvím projevení svých vlastních hudebních zájmů, postojů k hudbě, a především motivací žáků k hudebním činnostem apod.

Z celkových výsledků výzkumu také vyplynulo, že úroveň jazykové gramotnosti v anglickém jazyce je u žáků nízká (pouze 54% úspěšnost v testu angličtiny). Z důvodu, že shledáváme jazykovou gramotnost jako nezbytnou podmínku pro efektivní a kvalitní život ve společnosti, je potřeba ji u žáků rozvíjet. Doporučujeme učitelům, aby již od počátku školní docházky svých žáků, přirozeně zapojovali do výuky poslech anglického jazyka. Je sice pravdou, že je jeho výuka zařazena povinně až od 3. ročníku, tím však učitelé nemusí být nijak omezeni. Na základě informací uvedených v této práci shledáváme naopak za velmi podnětné, aby svým žákům umožnili co nejdříve setkání s jeho zvukovou podobou, vždyť i náš mateřský jazyk jsme si osvojili primárně sluchem, na základě poslouchání mluvené řeči. Celkově je tak pro rozvoj jazykové gramotnosti velmi příhodné využít právě hudebních podnětů, protože jak jsme už uvedli, hudebnost žáků je obecně průměrná, dostačující (76% úspěšnost v prověrce hudebnosti).

Doporučujeme také učitelům zjišťovat průběžně hudebnost svých žáků. Součástí této práce bylo vytvoření kolektivní prověrky hudebnosti, která je použitelná v běžné učitelské praxi. Svým obsahem je zaměřena na žáky 5. ročníku, ovšem poslouží jako východisko i pro diagnostikování hudebnosti žáků v nižších ročnících. *Tuto prověrku i s vlastními hudebními nahrávkami proto poskytujeme k dalším hudebně-pedagogickým účelům.*

## 6.6 Limity výzkumu

V této kapitole bychom chtěli upozornit na limity, se kterými je výzkumná část spjata, ovšem vyjádříme se i k některým krokům metodologického charakteru, které naopak považujeme za vydařené.

Diagnostikování hudebnosti je spjata s celou řadou možných výzkumných metod. Tyto metody jsme v teoretické části popsali a pro náš výzkum jsme vybrali metodu testování. Tato metoda se nám v rámci výzkumu osvědčila a shledáváme ji velice efektivní jak pro diagnostikování hudebnosti, tak pro zjišťování úrovně jazykové gramotnosti v cizím jazyce. Zejména vyhodnocovací část a analýza dat je u této metody velkou výhodou. Současně si



uvědomujeme, že testování nepodává informace o budoucím vývoji žáka, ani o rodinném zázemí a podnětnosti prostředí. Výsledky výzkumu tak odráží pouze aktuální úroveň zkoumaných schopností, pro případné doplnění informací je nutné využít anamnestický dotazník, díky kterému je možné tyto informace zjistit.

Jak jsme také zmínili, organizaci výzkumu doprovázelo několik změn. Z důvodu koronavirové pandemie nebylo možné realizovat testování fyzicky ve školách, původní testy proto musely být zkráceny a převedeny do online podoby. Přestože jsme se snažili udělat online testy co nejjednodušší a nejpřehlednější formou, nezvládli někteří žáci testy po technické stránce vyplnit (případně nevyplnili oba testy, jejich odpověď tak nebyla kompletní a nebyla započítána). Online testování proto způsobilo, že návratnost testů nebyla stoprocentní a konečný výzkumný vzorek byl pouze 54 žáků, z původně plánovaných 70. Hlavně si ale uvědomujeme, že testování probíhající online formou, z domova žáků, nemuselo podat objektivní výsledky. Nelze totiž vyloučit případnou pomoc rodičů či sourozenců, také časový limit nebyl pro vyplnění testů stanoven.<sup>21</sup>

Realizace online testování v online vyučovacím prostředí byla pro nás, stejně jako pro žáky i učitele, novou a pochopitelně obrovskou výzvou. Vše ohledně našeho online výzkumného šetření jsme se snažili realizovat dle našeho nejlepšího vědomí a v souladu s našimi hudebními i technickými kompetencemi. Do budoucna je ale naším přáním, aby všechny podobně zaměřené výzkumy mohly být prováděny ve školách za přítomnosti žáků.

---

<sup>21</sup> Většina žáků však vyplňovala oba testy v rámci svých online hodin. Na začátku online hodiny rozeslal vyučující žákům odkaz na test, který v průběhu hodiny vyplnili. Po vyplnění testu se žáci učitelce ozvali.

## ZÁVĚR

Diplomová práce se zabývala možnými souvislostmi mezi hudbou a jazykem, konkrétně se zajímala o provázanost jazykových a hudebních schopností. Ústředním bodem i cílem celé práce bylo popsat, jaký je vztah mezi úrovní hudebnosti a jazykovou gramotností v anglickém jazyce u žáků 5. ročníků základní školy.

Práce byla rozdělena na dvě části – teoretickou a praktickou. V obou částech jsme se drželi naší otázky a snažili jsme se možný vztah mezi hudebností a jazykovou gramotností nejenom teoreticky ukotvit, ale také výzkumným šetřením prověřit. V teoretické části jsme se proto zabývali nejprve postavením těchto dvou oblastí, uvedli jsme jejich styčné body, též jsme poukázali na řadu výzkumů potvrzujících jejich vzájemnou souvislost.

Druhá, empirická část představuje náš výzkum. Tato část se zaměřovala na metodologii, specifikovala naše výzkumné otázky a hypotézy, představila také naše výzkumné metody, které byly vybrány s ohledem na účelnost a naplnění cíle práce. Jednalo se o metody testové, přičemž našimi výzkumnými nástroji byly 2 testy – vlastní prověrka hudebnosti a jazykový test na úrovni A1, převzatý od organizace Cambridge Assessment English. Realizace výzkumu, tedy již konkrétní testování hudebnosti i jazyka, proběhlo díky koronavirové pandemii online, což nám přineslo řadu výzev, za které jsme však nyní velice vděční. Výzkumný soubor tak nakonec tvořilo 54 žáků 5. ročníků. Výsledky obou testů byly kvantitativně vyhodnoceny za použití neparametrické statistické metody. Na základě výsledků korelační analýzy jsme získali odpovědi na naše otázky, které jsou velmi podnětné i pro hudebně-pedagogickou praxi. Naše zjištění ukázala, že opravdu existuje určitá souvislost mezi hudebními a jazykovými schopnostmi, v rámci jazykové gramotnosti se však veškerá projevená souvislost týkala pouze poslechových schopností. Středně silná souvislost se tedy projevila mezi celkovou úrovní hudebnosti a poslechovými schopnostmi žáka, dále mezi harmonickým cítěním a poslechovými schopnostmi, nakonec pak mezi schopností pamatovat si melodii a poslechovými schopnostmi.

Praktická část práce byla ukončena diskusí závěrů výzkumu s dosavadními teoretickými poznatky, úplně nakonec pak bylo uvedeno několik doporučení pro pedagogickou praxi týkajících se zejména vhodnosti zapojování hudby do výuky cizích jazyků.

**SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY**

1. Babiaková, S. (2016). *Jazyková a literárna gramotnosť v materskej a základnej škole*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.
2. Beránková, P. (2008). *Tonální a harmonické cítění jako základ tvořivého projevu v hudební výchově* (Disertační práce, Univerzita Karlova). Dostupné z: <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/16891/150024478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
3. Besedová, P. (2017). *Hudba ve výuce cizích jazyků*. Praha: Grada.
4. Cenkerová, Z. (2017). Hudobná psychológia súčasnosti ako empirická disciplína. *Musicologica Slovaca*, 8(34)(1), 5-49.
5. Čechová, M. (2011). *Čeština – řeč a jazyk*. Praha: SPN – pedagogické nakladatelství.
6. ČŠI. (2015). *Metodika pro hodnocení rozvoje jazykové gramotnosti*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: <http://www.niqes.cz/Metodika-gramotnosti/Metodika-pro-hodnoceni-rozvoje-jazykove-gramotnost>
7. ČŠI. (2018). *Rozvoj jazykové gramotnosti v základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Praha: Česká školní inspekce. Dostupné z: [http://www.csicr.cz/html/2018/TZ\\_Rozvoj\\_jazykove\\_gramotnosti/html5/index.html?&locale=CSY](http://www.csicr.cz/html/2018/TZ_Rozvoj_jazykove_gramotnosti/html5/index.html?&locale=CSY)
8. de Vaus, D. (2002). *Analyzing Social Science Data: 50 Key Problems in Data Analysis*. London: Sage.
9. Doležalová, J. (2005). *Funkční gramotnost – proměny a faktory gramotnosti ve vztazích a souvislostech*. Hradec Králové: Gaudeamus.
10. Dubská, A. (2015). Jak spolu souvisejí hudební schopnosti a výslovnost v angličtině u žáků prvního stupně ZŠ? *Komenský: časopis pro učitele základní školy*, 140(2), 24-28.
11. Felix, B. (2018). Učitel hudby a jeho poslanie v dobových premenách. *Hudební výchova: časopis pro hudební a obecně estetickou výchovu školní a mimoškolní*, 26(3-4), 32-34.
12. Franěk, M. (2007). *Hudební psychologie*. Praha: Karolinum.
13. Gardner, H. (2018). *Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí*. Praha: Portál.

14. Gavora, P. (2002). Gramotnosť: vývin modelov, reflexia praxe a výskumu. *Pedagogika*, 52(2), 171-181.
15. Gavora, P. (2005). *Učitel a žáci v komunikaci*. Brno: Paido.
16. Gavora, P. (2010). Diagnostikovanie a hodnotenie žiaka vo vyučovaní. In Z. Kolláriková & B. Pupala (Eds.), *Předškolní a primární pedagogika* (s. 233–257). Praha: Portál.
17. Gavora, P. (2010). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.
18. Gavora, P. (2015). *Akí sú moji žiaci?: pedagogická diagnostika žiaka*. Nitra: Enigma.
19. Hallam, S. (2010). The power of music: Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28(3), 269-289.
20. Hartl, P., & Hartlová, H. (2015). *Psychologický slovník*. Praha: Portál.
21. Havel, J., & Najvarová, V. (2011). *Rozvíjení gramotnosti ve výuce na 1. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.
22. Helfert, V. (1930). *Základy hudební výchovy na nehudebních školách*. Praha: Státní nakladatelství.
23. Holas, M. (2001). *Malý slovník základních pojmů z hudební pedagogiky a hudební psychologie*. Praha: Akademie múzických umění, Hudební fakulta.
24. Holas, M. (2004). *Hudební pedagogika*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
25. Holas, M. (2013). *Psychologie hudby v profesionální hudební výchově*. Praha: Akademie múzických umění v Praze.
26. Chráska, M. (2016). *Metody pedagogického výzkumu: základy kvantitativního výzkumu, 2., aktualizované vydání*. Praha: Grada.
27. Kaščáková, L. (2020). Testovanie rozvoja hudobných schopností detí predškolského veku. *Musicologica Slovaca*, 11(37)(1), 92-116.
28. Klenková, J. (2006). *Logopedie: narušení komunikační schopnosti, logopedická prevence, logopedická intervence v ČR, příklady z praxe*. Praha: Grada.
29. Kmentová, M. (2015). *Hudební a řečové projevy předškolních dětí a jejich vzájemné ovlivňování*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.

30. Kmentová, M. (2016). *Hudba jako výrazný prostředek kultivace řeči předškolních dětí*. (Disertační práce, Univerzita Karlova) Dostupné z: <https://is.cuni.cz/webapps/zzp/detail/133174>
31. Kolláriková, Z., & Pupala, B. (Eds.). (2010). *Předškolní a primární pedagogika*. Praha: Portál.
32. Košťálová, L. (2016). *Úvod do psychologie*. Brno: Tribun EU.
33. Koukolík, F. (2000). *Lidský mozek: funkční systémy, normy a poruchy*. Praha: Portál.
34. Krčmová, M. (2008). *Úvod do fonetiky a fonologie pro bohemisty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
35. Kuttlerová, M. (2008). Hudba a jazyk. *Hudební výchova*, 16(4), 55-56.
36. Labischová, D. (2013). *Didaktika mediální výchovy*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě.
37. Lechta, V. (2011). *Symptomatické poruchy řeči u dětí*. Praha: Portál.
38. Lipnická, M., Babiaková, S., Lomenčík, J., Cabanová, M., Ďuricová, L., & Kováčová-Švecová, Z. (2019). *Rozvoj jazykovej a literárnej gramotnosti v predškolskej a elementárnej pedagogike*. Banská Bystrica: Belianum
39. Love, R. J., & Webb, W. G. (2009). *Možek a řeč: neurologie nejen pro logopedy*. Praha: Portál.
40. Lukášová, H. (2010). *Kvalita života dětí a didaktika*. Praha: Portál.
41. Máčajová, M. (2011). *Jazyková gramotnosť: teórie a metódy jej rozvoja*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Pedagogická fakulta.
42. ManagementMania. (2021, 19. března). *Jazyková gramotnost*. Dostupné z: <https://managementmania.com/cs/jazykova-gramotnost>
43. Mareš, J. (2013). *Pedagogická psychologie*. Praha: Portál.
44. Michel, P. (1966). *O hudebních schopnostech a dovednostech: příspěvek k hudební psychologii*. Praha: Státní hudební nakladatelství.
45. Mora, C. F. (2000). Foreign language acquisition and melody singing. *ELT Journal*, 54(2), 146-152.

46. MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4986/>
47. MŠMT. (2021). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/file/4982/>
48. Najvarová, V. (2007). Model funkční gramotnosti a RVP ZV. In T. Janík, P. Knecht, & V. Najvarová (Eds.), *Príspevky k tvorbe a výzkumu kurikula* (s. 77-84). Brno: Paido.
49. Najvarová, V. (2008). *Čtenářská gramotnost žáků 1. stupně základní školy*. (Disertační práce, Masarykova univerzita) Dostupné z: [https://is.muni.cz/th/14647/pedf\\_d/VN\\_disertace.pdf](https://is.muni.cz/th/14647/pedf_d/VN_disertace.pdf)
50. Nakonečný, M. (2009). *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia.
51. Patel, A. D. (2008). *Music, language, and the brain*. Oxford: Oxford University Press.
52. Pecháček, S., Váňová, H., Kurková, L., Vajsarová, Ž., & Hradecký, E. (1991). *Praktické úkoly z didaktiky hudební výchovy pro 1. stupeň ZŠ*. Praha: Karolinum.
53. Petlák, E. (2012). *Inovácie v edukačnom procese*. Dubnica nad Váhom: Dubnický technologický inštitút.
54. Poledňák, I. (1984). *ABC Stručný slovník hudební psychologie*. Praha: Editio Supraphon.
55. Pupala, B., & Zápotočná, O. (2010). Vzdelávanie ako formovanie kultúrnej gramotnosti. V Z. Kolláriková, & B. Pupala (Eds.) *Předškolní a primární pedagogika*. (s. 261-269). Praha: Portál.
56. Sacks, O. W. (2009). *Musicophilia: příběhy o vlivu hudby na lidský mozek*. Praha: Dybbuk.
57. Seashore, C. E. (1919). *The psychology of musical talent*. New York. Dostupné z: <https://archive.org/details/psychologymusic02seasgoog/page/n9/mode/2up>
58. Seashore, C. E. (1938). *Psychology of Music*. New York.
59. Sedlák, F. (1989). *Psychologie hudebních schopností a dovedností*. Praha: Supraphon.
60. Sedlák, F., & Váňová, V. (2013). *Hudební psychologie pro učitele*. Praha: Karolinum.

61. Slavíková, M. (2004). *Psychologické aspekty hlasové výchovy žáků základní školy*. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
62. Ievc, L. R., & Miyake, A. (2006). Individual Differences in Second-Language Proficiency: Does Musical Ability Matter? *Psychological Science*, 17(8), 675-681.
63. Stansell, J. W. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. Dostupné z: [http://writingthetrueself.com/pdfs/Jon\\_Stansell\\_The\\_Use\\_of\\_Music\\_for\\_Learning\\_Languages.pdf](http://writingthetrueself.com/pdfs/Jon_Stansell_The_Use_of_Music_for_Learning_Languages.pdf)
64. Svoboda, M., Krejčířová, D., & Vágnerová, M. (2015). *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál.
65. Šebesta, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum.
66. Ševčíková, V. (2003). *Sociokulturní a hudebně výchovná specifika romské minority v kontextu doby*. Ostrava: Ostravská univerzita.
67. Šiška, Z. (2003). *Fonetika a fonologie*. Olomouc: Univerzita Palackého.
68. Štěpáník, S., Hájková, E., Eliášková, K., Liptáková, L., & Szymańska, M. (2020). *Školní výpravy do krajiny češtiny*. Plzeň: Fraus.
69. Těplov, B. M. (1965). *Psychologie hudebních schopností*. Praha: Státní hudební vydavatelství.
70. Tichá, A. (2014). *Učíme děti zpívat: hlasová výchova pomocí her pro děti od 5 do 11 let*. Praha: Portál.
71. UCLES. (2018). *Pre A1 Starters, A1 Movers and A2 Flyers: Sample papers for exams from 2018*. Dostupné z: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/young-learners-sample-papers-2018-vol1.pdf>
72. UCLES. (2021, 30. února). *Zkoušky a testy Cambridge English pro děti a mládež*. Dostupné z: Cambridge Assessment English: <https://www.cambridgeenglish.org/cz/exams-and-tests/qualifications/schools/>
73. Vachudová, E. (2012). *Jak na to?: diagnostika hudebních schopností v současné škole*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
74. Valenta, M., Morávková Krejčová, L., & Hlebová, B. (2020). *Znevýhodněný žák: deficitní dílčích funkcí a oslabení kognitivního výkonu*. Praha: Grada.

75. Váňová, H., & Skopal, J. (2017). *Metodologie a logika výzkumu v hudební pedagogice*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum.
76. Zápotočná, O., & Petrová, Z. (2010). *Jazyková gramotnosť v predškolskom veku: Teoretické východiská a námety k analýze a tvorbe kurikula jazykového vzdelávania detí MŠ*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
77. Ziková, M. (2014). *Úvod do slabičné typologie*. Brno: Masarykova univerzita.



**SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK**

RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
CEFR	Společný evropský referenční rámec
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
VO <sub>1</sub>	Výzkumná otázka číslo 1
VO <sub>2</sub>	Výzkumná otázka číslo 2
VO <sub>3</sub>	Výzkumná otázka číslo 3
H1	Hypotéza číslo 1
H2	Hypotéza číslo 2
ZŠ	Základní škola
Atd.	A tak dále
Např.	Například
Tj.	To je
Apod.	A podobně
Popř.	Popřípadě
Viz	Odkaz na další zdroj/kapitolu
Tzn.	To znamená

**SEZNAM OBRÁZKŮ**

Obrázek 1 Struktura hudebnosti .....	20
Obrázek 2 Model funkční gramotnosti .....	38
Obrázek 3 Společné znaky hudby a řeči .....	45
Obrázek 4 Společné znaky hudebního a jazykového vývoje.....	47
Obrázek 5 Společné znaky hudebního a jazykového vývoje.....	47

**SEZNAM TABULEK**

Tabulka 1 Průměrná úspěšnost žáků v testech hudebnosti a jazyka.....	70
Tabulka 2 Výsledky korelační analýzy.....	74

**SEZNAM PŘÍLOH**

Příloha P I:	Kolektivní prověrka hudebnosti – zadání
Příloha P II:	Kolektivní prověrka hudebnosti – záznamový arch
Příloha P III:	A1 Movers sample test
Příloha P IV:	Stupnice hudebnosti k online prověřce
Příloha P V:	Transkript zvukových stop
Příloha P VI:	Metodika výzkumu – informace pro učitele
Příloha P VII:	Výsledky testování jednotlivých žáků
Příloha P VIII:	Průměrná úspěšnost žáků v testech i subtestech
Příloha P IX:	Vlastní zvukové nahrávky k prověřce hudebnosti

# PŘÍLOHA P I: KOLEKTIVNÍ PROVĚRKA HUDEBNOSTI – ZADÁNÍ

## 1. Schopnosti hudebně-sluchové

### 1) *Určování směru melodie*

Uslyšíš několik pětitónových melodií. Tvým úkolem bude poznat, zda melodie stoupá, klesá nebo je lomená (to znamená, že v průběhu mění svůj směr – chvíli stoupá, pak klesá nebo naopak).

*Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.*

- Když bude melodie stoupat, například takto (ukázka: **melodie 1**):



- nebo takto (ukázka: **melodie 2**):



zakroužkuješ písmeno S (melodie **STOUPÁ**).

- V případě, že bude melodie klesat, například takto (ukázka: **melodie 3**):



- nebo takto (ukázka: **melodie 4**):



zakroužkuješ písmeno K (melodie **KLESÁ**).

- Pokud bude melodie měnit svůj směr, bude to melodie lomená (ukázka: **melodie 5**):



a zakroužkuješ písmeno L (melodie **SE LOMÍ**).

## ZADÁNÍ ÚKOLU:

Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouchej, a poté zakroužkuj zvolené písmeno.

### Úkol číslo 1 (melodie 6)

- *melodie lomená (stupnicový chod E dur)*



### Úkol číslo 2 (melodie 7)

- *melodie stoupá (mollový septakord Hmi<sup>7</sup>)*



### Úkol číslo 3 (melodie 8)

- *melodie lomená (tónický kvintakord F dur)*



### Úkol číslo 4 (melodie 9)

- *melodie klesající (stupnicový chod C dur)*



## 2) Porovnávání výšky dvou tónů

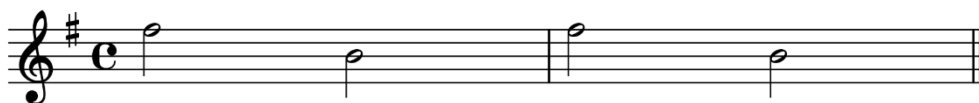
Uslyšíš ukázkou dvou tónů. Tvým úkolem bude poznat, zda je druhý zahrnaný tón vyšší nebo naopak nižší než tón první. Stát se může i to, že oba zahrnané tóny budou stejné.

*Opět uslyšíš několik ukázek, zatím nic nezaškrtavej.*

- Pokud bude druhý zahrnaný tón vyšší než první, jako je tomu u této ukázky (melodie 10), zakroužkuješ písmeno V (tón je vyšší).



- Jestliže bude druhý zahráný tón naopak nižší než první, může to znít například takto: (**melodie 11**). V tom případě zakroužkuješ písmeno N (tón je nižší).



- V případě, že druhý tón bude znít stejně jako první (**melodie 12**), zakroužkuješ písmeno S (tóny jsou stejné).



### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Dvojice tónů uslyšíš vždy dvakrát. Nezapomeň, že rozhoduješ vždy o druhém tónu ve dvojici – zda je vyšší, nižší, nebo zní stejně. Pozorně poslouchej, poté zakroužkuj vybrané písmeno.

#### Úkol číslo 1 (melodie 13)

- druhý tón je vyšší o velkou septimu ( $c^1 - h^1$ )



#### Úkol číslo 2 (melodie 14)

- druhý tón je vyšší o malou sekundu ( $f^1 - ges^1$ )



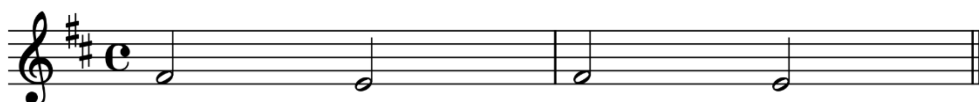
#### Úkol číslo 3 (melodie 15)

- druhý tón je nižší o velkou sekundu ( $d2 - c2$ )



#### Úkol číslo 4 (melodie 16)

- druhý tón je nižší o velkou sekundu ( $fis^1 - e^1$ )







- Jestliže bude druhý tón naopak kratší než tón první (**melodie 22**), zakroužkuješ písmeno **K** (tón je kratší).



- V případě, že budou oba tóny stejně dlouhé (**melodie 23**), zakroužkuješ písmeno **S** (stejně).



### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Dvojice tónů uslyšíš vždy dvakrát. Nezapomeň, že rozhoduješ vždy o druhém tónu ve dvojici – zda je delší, kratší, nebo stejně dlouhý. Pozorně poslouchej, pak zakroužkuj vybrané písmeno.

#### Úkol číslo 1 (melodie 24)

- *druhý tón je delší o jednu dobu*



#### Úkol číslo 2 (melodie 25)

- *druhý tón je stejně dlouhý*



#### Úkol číslo 3 (melodie 26)

- *druhý tón je kratší o půl doby*



#### Úkol číslo 4 (melodie 27)

- *druhý tón je delší o dvě a půl doby*



## 2. Tonální cítění

### 1) Posuzování ukončenosti melodie

Nyní uslyšíš několik melodií. Tvým úkolem bude poznat, zda je melodie ukončená, dohnaná až do posledního tónu, či neukončená.

*Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.*

- Na začátku každé melodie ti udám tóninu pomocí tónického kvintakordu. Pokud bude melodie ukončená, budeš mít pocit, že už nemusí dál pokračovat – v tom případě zvolíš odpověď **ukončená**. Nyní si poslechni příklad ukončené melodie (**melodie 28**).



- Pokud budeš mít pocit, že by měla melodie ještě dále pokračovat, bude to melodie neukončená – zvolíš tedy odpověď **neukončená**. Nyní si poslechni ukázkou neukončené melodie (**melodie 29**).



### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Přejdeme tedy k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouchej, a poté zaškrtni, zda se jedná o melodii ukončenou či neukončenou.

#### Úkol číslo 1 (melodie 30)

- *melodie ukončená (končí na 1. stupni)*



#### Úkol číslo 2 (melodie 31)

- *melodie neukončená (končí na 4. stupni)*



### Úkol číslo 3 (melodie 32)

- melodie ukončená (končí na 1. stupni)



### Úkol číslo 4 (melodie 33)

- melodie neukončená (končí na 6. stupni)



## 2) *Určení pořadí falešného tónu ve známé písni – Kočka leze dírou*

Nyní uslyšíš několikrát začátek písně – Kočka leze dírou. V každé ukázce však bude jeden tón zahrán falešně a tvým úkolem bude určit pořadí, tedy pořadové číslo falešného tónu.

*Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.*

- Takto zní melodie, která je zahrána správně. **(melodie 34)**



- V této melodii je však falešný poslední (šestý) tón. **(melodie 35)**



### **ZADÁNÍ ÚKOLU:**

Přejdeme tedy k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouchej, a poté zaškrtni, který tón v pořadí byl zahrán špatně (falešně). Na začátku každé ukázky uslyšíš tónický kvintakord – ten jako tón nepočítej.

### Úkol číslo 1 (melodie 36)

- falešný je 4. tón



### Úkol číslo 2 (melodie 37)

- falešný je 5. tón



### Úkol číslo 3 (melodie 38)

- falešný je 2. tón



### Úkol číslo 4 (melodie 39)

- falešný je 5. tón



### **3) Rozpoznání dur a moll melodie**

Nyní uslyšíš několik zahraniých melodií. Tvým úkolem bude rozhodnout, zda se jedná o melodii durovou nebo mollovou. Durovou melodii poznáš tak, že ti bude znít vesele a mollovou, že ti naopak bude znít smutně.

*Nejprve uslyšíš dvě ukázky, nic zatím neoznačuj.*

- Melodie, která je **durová** a působí na nás **vesele**, zní takto (**melodie 40**)



- Melodie, která je naopak **mollová** a působí na nás **smutně**, zní takto (**melodie 41**)



### **ZADÁNÍ ÚKOLU:**

Přejdeme tedy k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouchej, a u každé melodie zvol, zda se jedná o durovou (veselou) anebo mollovou (smutnou) melodii.

### Úkol číslo 1 (melodie 42)

- mollová melodie (h moll)



### Úkol číslo 2 (melodie 43)

- mollová melodie (g moll)



### Úkol číslo 3 (melodie 44)

- durová melodie (B dur)



### Úkol číslo 4 (melodie 45)

- durová melodie (A dur)



## 3. Harmonické cítění

### 1) Analýza souzvuku tónů

Nyní v ukázce uslyšíš 2, 3 nebo 4 tóny zahrané současně. Tvým úkolem bude určit počet právě hraných tónů a zakroužkovat jejich správný počet.

Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím neoznačuj.

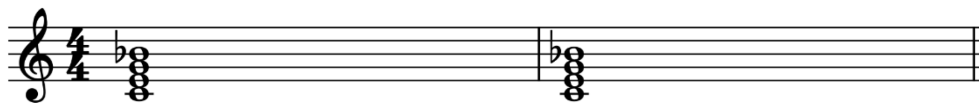
- Toto je souzvuk dvou tónů (**melodie 46**), (zakroužkoval/a bys číslo 2):



- Takto zní zase souzvuk tří tónů (**melodie 47**), (zakroužkoval/a bys číslo 3):



- A takto bude znít souzvuk čtyř tónů (**melodie 48**) (zakroužkoval/a bys číslo 4):



### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každý souzvuk uslyšíš celkem dvakrát. Pozorně poslouchej, a po každém poslechnutém souzvuku zvol číslo, vyjadřující počet hraných tónů.

#### Úkol číslo 1 (melodie 49)

- *souzvuk dvou tónů*



#### Úkol číslo 2 (melodie 50)

- *souzvuk čtyř tónů*



#### Úkol číslo 3 (melodie 51)

- *souzvuk tří tónů*



#### Úkol číslo 4 (melodie 52)

- *souzvuk dvou tónů*



## 2) Analýza vícehlasu

Nyní tě čeká podobný úkol, jako v předchozím cvičení. Rozdíl je jen v tom, že budeš určovat počet hlasů, které souběžně zpívají. Tvým úkolem tedy bude určit počet hlasů (tedy lidí), kteří zpívají souběžně.

Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím neoznačuj. (Pro příklad vícehlasu poslouží lidová píseň Bejvávalo dobře)

- Takto zní jeden hlas (melodie 53):



- Takto zní dvojhlas (melodie 54):



- Takto zní trojhlas (melodie 55):



### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Jako nápěv nám poslouží písnička od Václava Neckáře – Půlnoční. Pozorně poslouchej a u každé ukázky urči počet hlasů, které souběžně zpívají.

#### Úkol číslo 1 (melodie 56)

- *Dvojhlas*



#### Úkol číslo 2 (melodie 57)

- *Trojhlas*



### Úkol číslo 3 (melodie 58)

- *Dvojhlas*



### Úkol číslo 4 (melodie 59)

- *Jednohlas*



## 4. Hudební paměť

### A. PAMĚŤ PRO RYTMUS

#### 1) *Poznávání shody a odlišnosti rytmických úryvků*

Nyní uslyšíš vždy za sebou zahrané dvě rytmické ukázky na buben. Tvým úkolem bude poznat, zda je rytmus v obou úryvcích stejný, nebo zda se ve druhém úryvku změnil.

*Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.*

- Pokud bude rytmus obou úryvků stejný, jako nyní **(melodie 60)**, označíš odpověď – **stejně**.



- Pokud se rytmus ve druhém úryvku změní, jak to uslyšíš nyní **(melodie 61)**, označíš odpověď – **odlišné**.

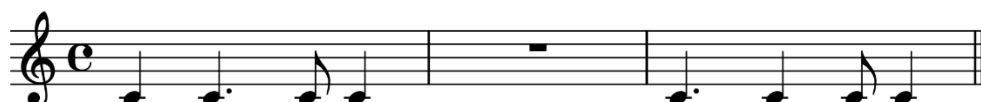


### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou dvojici rytmů uslyšíš dvakrát.

### Úkol číslo 1 (melodie 62)

- *odlišný (změna na 1. době)*







### Úkol číslo 2 (melodie 68)

– *Beskyde, beskyde*



### Úkol číslo 3 (melodie 69)

– *Já jsem z Kutné hory*



### Úkol číslo 4 (melodie 70)

– *Pod naším okýnkem*



## B. PAMĚŤ PRO MELODII

### **1) Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků**

Nyní uslyšíš vždy za sebou zahrané dvě melodické ukázky. Tvým úkolem bude poznat, zda je melodie v obou úryvcích stejná, nebo zda se ve druhém úryvku změnila.

*Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtávej.*

- Pokud bude melodie obou úryvků stejná, jako nyní **(melodie 71)**, označíš odpověď – stejné.



- Pokud se však melodie ve druhém úryvku změní, jak to uslyšíš nyní (**melodie 72**), označíš odpověď – **odlišné**.



### ZADÁNÍ ÚKOLU:

Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou dvojici melodií uslyšíš dvakrát.

#### Úkol číslo 1 (melodie 73)

- *stejně melodie*



#### Úkol číslo 2 (melodie 74)

- *odlišné melodie (změna na 2. tónu)*



#### Úkol číslo 3 (melodie 75)

- *odlišné melodie (změna na 1. tónu)*



#### Úkol číslo 4 (melodie 76)

- *stejně melodie*





## **PŘÍLOHA P II: KOLEKTIVNÍ PROVĚRKA HUDEBNOSTI – ZÁZNAMOVÝ ARCH**

### **1. Schopnosti hudebně-sluchové**

#### **1) *Určování směru melodie***

S...melodie stoupá

K...melodie klesá

L...melodie lomená

1. S – K – L

2. S – K – L

3. S – K – L

4. S – K – L

---

#### **2) *Porovnávání výšky dvou tónů***

V...druhý tón je vyšší

N...druhý tón je nižší

S...druhý tón je stejný

1. V – N – S

2. V – N – S

3. V – N – S

4. V – N – S

---

#### **3) *Určení hudebního nástroje dle barvy tónu***

1. klavír – kytara – elektrická kytara – housle – cembalo – flétna

2. klavír – kytara – elektrická kytara – housle – cembalo – flétna

3. klavír – kytara – elektrická kytara – housle – cembalo – flétna

4. klavír – kytara – elektrická kytara – housle – cembalo – flétna

#### **4) Porovnání délky dvou tónů**

**D**...druhý tón je delší

**K**...druhý tón je kratší

**S**...druhý tón je stejný

1. D – K – S

2. D – K – S

3. D – K – S

4. D – K – S

## **2. Tonální cítění**

### **1) Posuzování ukončenosti melodie**

1. ukončená – neukončená

2. ukončená – neukončená

3. ukončená – neukončená

4. ukončená – neukončená

---

### **2) Určení pořadí falešného tónu ve známé písni – Kočka leze dírou**

1. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

2. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

3. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

4. 1 – 2 – 3 – 4 – 5 – 6

### **3) Rozpoznání dur a moll melodie**

1. DUROVÁ (veselá) – MOLLOVÁ (smutná)
2. DUROVÁ (veselá) – MOLLOVÁ (smutná)
3. DUROVÁ (veselá) – MOLLOVÁ (smutná)
4. DUROVÁ (veselá) – MOLLOVÁ (smutná)

### **3. Harmonické cítění**

#### **1) Analýza souzvuku tónů**

1. 2 tóny – 3 tóny – 4 tóny
2. 2 tóny – 3 tóny – 4 tóny
3. 2 tóny – 3 tóny – 4 tóny
4. 2 tóny – 3 tóny – 4 tóny

---

#### **2) Analýza vícehlasu**

1. 1 hlas – 2 hlasy – 3 hlasy
2. 1 hlas – 2 hlasy – 3 hlasy
3. 1 hlas – 2 hlasy – 3 hlasy
4. 1 hlas – 2 hlasy – 3 hlasy

## 4. Hudební paměť

### A. PAMĚŤ PRO RYTMUS

#### 1) *Poznávání shody a odlišnosti rytmických úryvků*

**STEJNÉ**...rytmus obou úryvků je stejný

**ODLIŠNÉ**...rytmus druhého úryvku je odlišný

1. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

2. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

3. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

4. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

---

#### 2) *Poznávání písně podle rytmického půdorysu*

1. Pod naším okýnkem / Halí belí / Já jsem z Kutné Hory / Beskyde beskyde

Holka modrooká / Já do lesa nepojedu

2. Pod naším okýnkem / Halí belí / Já jsem z Kutné Hory / Beskyde beskyde

Holka modrooká / Já do lesa nepojedu

3. Pod naším okýnkem / Halí belí / Já jsem z Kutné Hory / Beskyde beskyde

Holka modrooká / Já do lesa nepojedu

4. Pod naším okýnkem / Halí belí / Já jsem z Kutné Hory / Beskyde beskyde

Holka modrooká / Já do lesa nepojedu



## B. PAMĚŤ PRO MELODII

### **1) *Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků***

**STEJNÉ**...melodie obou úryvků je stejná

**ODLIŠNÉ**...melodie druhého úryvku je odlišná

1. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

2. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

3. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

4. STEJNÉ – ODLIŠNÉ

---

### **2) *Poznávání písňě podle rytmického půdorysu***

1. Na tý louce zelený / Nesem vám noviny / Jede, jede poštovský panáček

Ach synku, synku

2. Na tý louce zelený / Nesem vám noviny / Jede, jede poštovský panáček

Ach synku, synku

3. Na tý louce zelený / Nesem vám noviny / Jede, jede poštovský panáček

Ach synku, synku

4. Na tý louce zelený / Nesem vám noviny / Jede, jede poštovský panáček

Ach synku, synku

# PŘÍLOHA P III: A1 MOVERS SAMPLE TEST

## Part 1 – 5 questions –

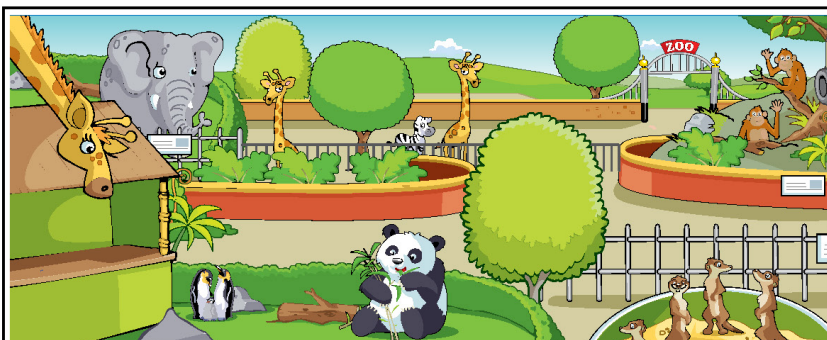
Listen and draw lines. There is one example.

Ben                      Sally                      Nick                      Kim

Jane                      Paul                      Mary

**Part 2**  
– 5 questions –

Listen and write. There is one example.



**Going to the zoo**

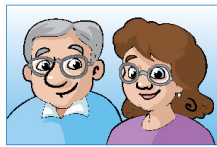
- Going to zoo today by: ..... train
- 1 Name of zoo: Jungle .....
- 2 Number of different kinds of animals: .....
- 3 Can give food to: .....
- 4 Animal food in store next to: .....
- 5 Food on train: ..... and lemonade

### Part 3

– 5 questions –

Mrs Castle is telling Sally about the people in her family and about their different hobbies. Which is each person's favourite hobby?

Listen and write a letter in each box. There is one example.



her parents



her uncle



her son



her cousin



her brother



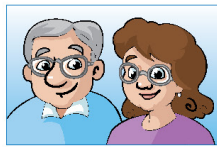
her daughter

### Part 3

– 5 questions –

Mrs Castle is telling Sally about the people in her family and about their different hobbies. Which is each person's favourite hobby?

Listen and write a letter in each box. There is one example.



her parents



her uncle



her son



her cousin



her brother



her daughter



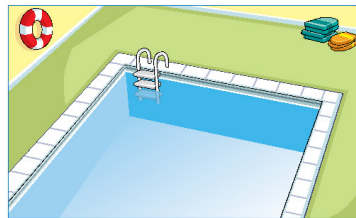
A



B



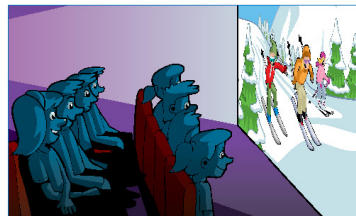
C



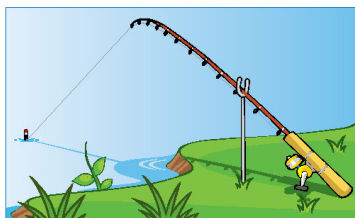
D



E



F



G



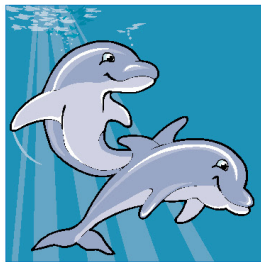
H

## Part 4

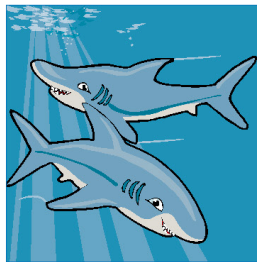
– 5 questions –

Listen and tick (✓) the box. There is one example.

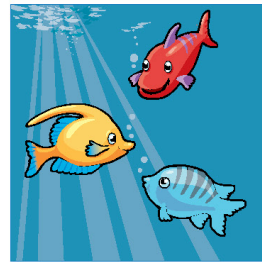
What is the DVD about?



A

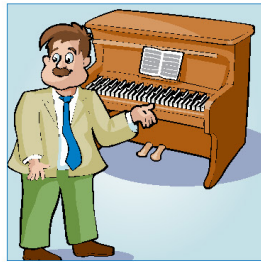


B

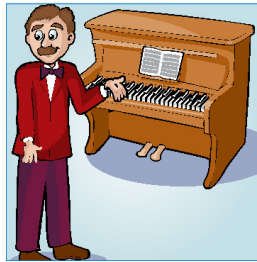


C

1 Who is Vicky's piano teacher?



A



B



C

2 What clothes does Nick want to wear at school today?



A

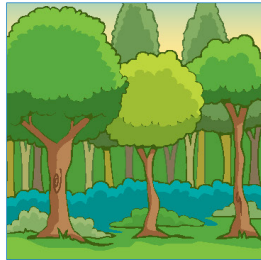


B



C

3 Where did Peter find the shell?



A



B



C

4 What is Daisy doing now?



A

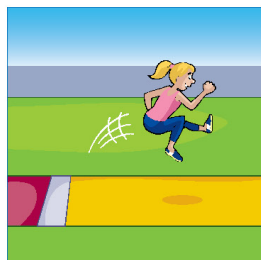


B

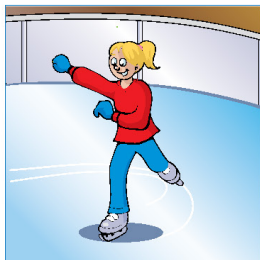


C

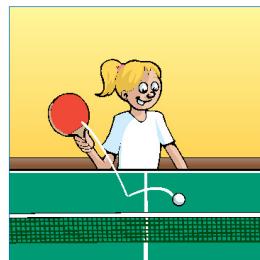
5 What sport did Anna get a cup for?



A



B



C



## Part 5

– 5 questions –

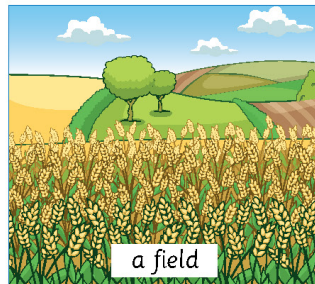
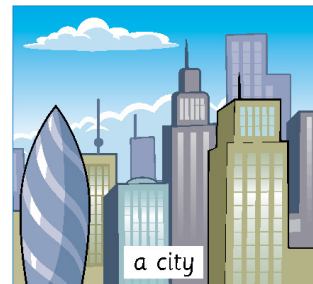
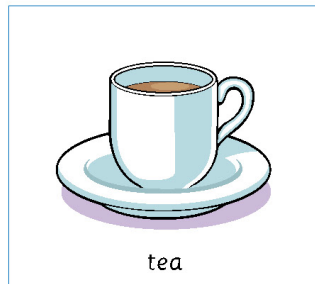
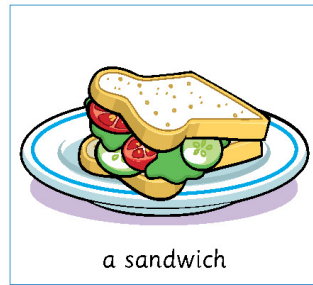
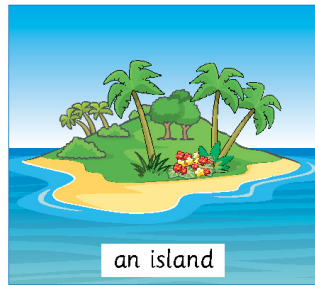
Listen and colour and write. There is one example.



## Part 1

– 5 questions –

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines. There is one example.



**Example**

The people in this sometimes sing or play guitars.

a band  
.....

**Questions**

1 This person helps people who aren't well in hospital.

.....

2 Some people put milk or lemon in this drink.

.....

3 There are lots of cars, buses and people in this busy place.

.....

4 You can put cheese or meat between bread to make this.

.....

5 This is part of a farm where you often see vegetable plants.

.....

## Part 2

– 6 questions –

Read the text and choose the best answer.



### Example

**Paul:** What did you do last night, Daisy?

- Daisy:**
- A I watched television.
  - B I'm watching television.
  - C I don't watch television.

### Questions

1 **Paul:** Did you see the film about pirates?

- Daisy:**
- A Yes, so do I.
  - B Yes, it was great.
  - C Yes, that's him.

- 2     **Paul:**           Which was your favourite pirate in the film?
- Daisy:**         A    I liked it best.  
                          B    She was a pirate.  
                          C    Ben Bluebeard.
- 3     **Paul:**           Was he the one with long, curly hair?
- Daisy:**         A    No, he hasn't.  
                          B    Yes, that's right.  
                          C    He's got one.
- 4     **Paul:**           I like films which are funny.
- Daisy:**         A    Me too.  
                          B    It's all right.  
                          C    Do they?
- 5     **Paul:**           How about going to see 'Treasure Train' at the  
                          cinema? That's very funny.
- Daisy:**         A    It's nice.  
                          B    What a good idea!  
                          C    Fine, thank you.
- 6     **Paul:**           Let's ask Fred to go with us.
- Daisy:**         A    OK, we can phone him.  
                          B    OK, that's Fred's.  
                          C    OK, he can ask us.

## Part 3

– 6 questions –

**Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1–5. There is one example.**

Jane loves reading about different animals in her school ..... library ..

Last Friday, Jane's teacher told the class to find pictures of animals.

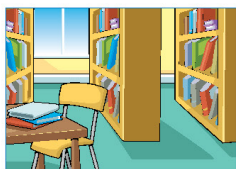
'Look on the (1) ..... I told you about yesterday,' she said. 'Work with a friend. Choose a really strong animal but talk about your different (2) ..... first.'

Jane worked with Paul. 'Bears are great,' Paul said. 'Let's find a picture of a bear in a river. They're really good at catching fish! Or a lion? People are (3) ..... of those. Let's find a picture of a lion with its mouth open! I like seeing its big teeth.'

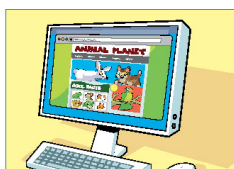
'What about kangaroos?' Jane said. 'They have longer and stronger tails than bears or lions. It's their tails that make them really good at (4) ..... ! Their back legs are the strongest, too.'

Paul looked at Jane. 'OK! You're right again, Jane!' he said. 'You're the (5) ..... girl in the class!'

**Example**



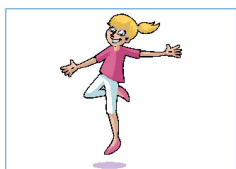
library



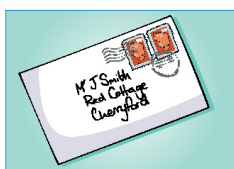
website



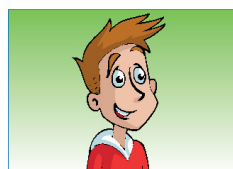
frightened



hopping



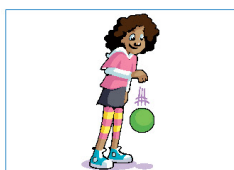
address



surprised



cleverest



bounce



ideas

**(6) Now choose the best name for the story.**

**Tick one box.**

Paul's favourite bear

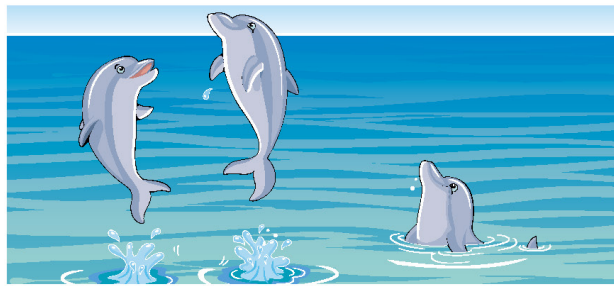
Jane's new teacher

A lesson about animals

**Part 4**  
– 5 questions –

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

**Dolphins**



- Example** Dolphins are part ..... of ..... the whale family. They  
 1 are smaller ..... most whales and they have  
 small teeth.
- Dolphins are very clever animals. They learn things very  
 2 ..... and a dolphin can make noises to 'talk'  
 to another dolphin.
- Dolphins live with their families. They like to play in the water and  
 3 to jump ..... of the water and back in again.
- 4 A lot of people ..... sail boats say that  
 dolphins like to be near people. They come very near to boats and  
 5 sometimes they ..... with the boats for days.



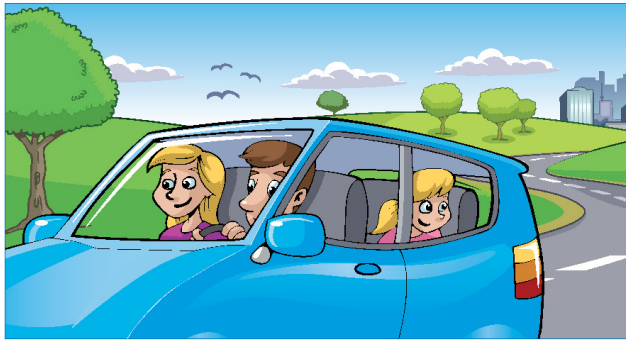
<b>Example</b>	in	of	by
1	then	that	than
2	quick	quickly	quickest
3	out	from	up
4	which	what	who
5	swam	swim	swimming

## Part 5

– 7 questions –

Look at the pictures and read the story. Write some words to complete the sentences about the story. You can use 1, 2 or 3 words.

### Daisy at the farm



Daisy's family lived in a flat in the city, but every weekend they drove to the countryside to see Daisy's grandparents. They lived on a farm.

In the car, last Saturday, the family talked about the farm.

'It's so quiet there!' Daisy's mum said.

'I like working outside!' her father said.

'I love helping Grandpa with all the animals,' Daisy said. 'Look! Here we are!'

### Examples

Daisy's home was in ..... the city .....

Daisy's family went to the ..... countryside ..... by car every weekend.

### Questions

- 1 Daisy's mother liked the farm because it was a ..... place.
- 2 Daisy enjoyed working with ..... on the farm.



They were surprised when they saw six noisy trucks on the farm. And when they got out of the car, it started to rain. It was cold, too.

'Oh dear!' Daisy's mum said. 'It's very noisy here today.'

'And I can't work outside in this rain,' Daisy's father said.

'Well, you two can sit and have tea with Grandma,' said Daisy. 'But I have to help Grandpa with the cows and sheep!'

- 3 There were some ..... outside the house when they drove into the farm.
- 4 Daisy's dad didn't want to ..... in the wet weather.
- 5 Daisy told ..... to go and have tea with her grandmother.



Daisy worked all afternoon in the cold, wet weather. She gave the cows their dry grass, washed some sheep and carried vegetables.

After dinner, Daisy was tired but happy. 'The best farmer in your family isn't your dad or your mum. It's you, Daisy!' her grandfather said.

'That's good because I want to be a farmer like you one day, Grandpa,' Daisy answered!

6 Daisy was ..... after all her work outside.

7 Grandfather said Daisy was the ..... in her family!

## Part 6

– 6 questions –

Look and read and write.



### Examples

The dog is playing in some

..... water .....

What's the mother wearing?

..... a purple shirt .....

**Complete the sentences.**

- 1 The boy on the bike is wearing grey .....
- 2 One dog is brown and one dog is .....

**Answer the questions.**

- 3 What's the girl in the black skirt doing?  
.....
- 4 Where are the flowers?  
.....

**Now write two sentences about the picture.**

- 5 .....
- 6 .....

## **PŘÍLOHA P IV: STUPNICE HUDEBNOSTI K ONLINE PROVĚRCE**

<b>STUPNICE HUDEBNOSTI</b>	
<b>POČET BODŮ (max. 39 b)</b>	<b>ÚROVEŇ HUDEBNOSTI</b>
39–36 bodů	Velmi vysoká hudebnost
35–33 bodů	Vysoká hudebnost
32–29 bodů	Střední (průměrná) hudebnost
28–25 bodů	Nízká hudebnost
24 a méně bodů	Velmi nízká hudebnost

## PŘÍLOHA P V: TRANSKRIPT ZVUKOVÝCH STOP

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 1

1. Určování směru melodie. Uslyšíš několik pětitónových melodií. Tvým úkolem bude poznat, zda melodie stoupá, klesá nebo je lomená (to znamená, že v průběhu mění svůj směr – chvíli stoupá, pak klesá nebo naopak). Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.
2. Když bude melodie stoupat, například takto (**melodie 1**), nebo takto (**melodie 2**), zvolíš vpravo odpověď – STOUPÁ.
3. V případě, že bude melodie klesat, například takto (**melodie 3**), nebo takto (**melodie 4**), zvolíš odpověď – KLESÁ.
4. Pokud bude melodie měnit svůj směr, bude to melodie lomená (**melodie 5**) a zvolíš odpověď – LOMENÁ.
5. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouchej, a po každém úkolu zaškrtni odpověď vpravo.
6. Úkol číslo 1 (**melodie 6**)
7. Úkol číslo 2 (**melodie 7**)
8. Úkol číslo 3 (**melodie 8**)
9. Úkol číslo 4 (**melodie 9**)
10. Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 2

1. Porovnávání výšky dvou tónů. Uslyšíš ukázkou dvou tónů. Tvým úkolem bude poznat, zda je druhý zahráný tón vyšší nebo naopak nižší než tón první. Stát se může i to, že oba zahráné tóny budou stejné.
2. Opět uslyšíš několik ukázek, zatím nic nezaškrtavej.
3. Pokud bude druhý zahráný tón vyšší než první, jako je tomu u této ukázky (**melodie 10**), zvolíš odpověď – 2. tón je vyšší.
4. Jestliže bude druhý zahráný tón naopak nižší než první, může to znít například takto: (**melodie 11**). V tom případě zvolíš odpověď – 2. tón je nižší.
5. V případě, že druhý tón bude znít stejně jako první (**melodie 12**), zvolíš odpověď – 2. tón je stejný.



6. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Dvojice tónů uslyšíš vždy dvakrát. Nezapomeň, že rozhoduješ vždy o druhém tónu ve dvojici – zda je vyšší, nižší, nebo zní stejně. Pozorně poslouchej každou dvojici tónu a svou odpověď zaškrtni vpravo.
7. Úkol číslo 1 (**melodie 13**)
8. Úkol číslo 2 (**melodie 14**)
9. Úkol číslo 3 (**melodie 15**)
10. Úkol číslo 4 (**melodie 16**)
11. Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 3

1. Určení hudebního nástroje dle barvy tónu. Nyní uslyšíš krátký úryvek melodie zahrany postupně na několik hudebních nástrojů. Tvým úkolem bude poznat, o jaký hudební nástroj se jedná. Z uvedených možností si vybereš a zaškrtněš ten hudební nástroj, který barvě tónu odpovídá.
2. Tento úkol neobsahuje žádnou ukázkou, tak se připrav a pozorně poslouchej.
3. Úkol číslo 1 (**melodie 17**)
4. Úkol číslo 2 (**melodie 18**)
5. Úkol číslo 3 (**melodie 19**)
6. Úkol číslo 4 (**melodie 20**)
7. Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 4

1. Porovnání délky dvou tónů. Opět uslyšíš ukázkou dvou tónů. Tvým úkolem bude poznat, zda je druhý zahrany tón delší (zní déle) nebo naopak kratší (zní kratčeji) než tón první. Stát se může i to, že budou oba tóny stejně dlouhé.
2. Opět uslyšíš několik ukázek, zatím nic nezaškrťvej.
3. Pokud bude druhý zahrany tón delší než první, jako je tomu u této ukázky (**melodie 21**), zvolíš odpověď – 2. tón je delší.
4. Jestliže bude druhý tón naopak kratší než tón první, jako je tomu u této ukázky (**melodie 22**), zvolíš odpověď – 2. tón je kratší.

5. V případě, že budou oba tóny stejně dlouhé, jako je tomu u této ukázky (**melodie 23**), zvolíš odpověď – 2. tón je stejný.
  6. Přejdeme nyní k samotnému hudebnímu úkolu. Dvojice tónů uslyšíš vždy dvakrát. Nezapomeň, že rozhoduješ vždy o druhém tónu ve dvojici – zda je delší, kratší, nebo stejně dlouhý. Pozorně poslouchej, pak zaškrtni své odpovědi.
  7. Úkol číslo 1 (**melodie 24**)
  8. Úkol číslo 2 (**melodie 25**)
  9. Úkol číslo 3 (**melodie 26**)
  10. Úkol číslo 4 (**melodie 27**)
- Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 5

1. Posuzování ukončenosti melodie. Nyní uslyšíš několik melodií. Tvým úkolem bude poznat, zda je melodie ukončená, dohraná až do posledního tónu, či neukončená.
  2. Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.
  3. Na začátku každé melodie ti udám tóninu pomocí tónického kvintakordu. Pokud bude melodie ukončená, budeš mít pocit, že už nemusí dál pokračovat – v tom případě zvolíš odpověď **ukončená**. Nyní si poslechni příklad ukončené melodie (**melodie 28**).
  4. Pokud budeš mít pocit, že by měla melodie ještě dále pokračovat, bude to melodie neukončená – zvolíš tedy odpověď **neukončená**. Nyní si poslechni ukázkou neukončené melodie (**melodie 29**).
  5. Přejdeme tedy k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouchej, a poté zaškrtni, zda se jedná o melodii ukončenou či neukončenou.
  6. Úkol číslo 1 (**melodie 30**)
  7. Úkol číslo 2 (**melodie 31**)
  8. Úkol číslo 3 (**melodie 32**)
  9. Úkol číslo 4 (**melodie 33**)
- Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

## ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 6

1. Určení pořadí falešného tónu ve známé písni – Kočka leze dírou. Nyní uslyšíš několikrát začátek písně – Kočka leze dírou. V každé ukázce však bude jeden tón zahrán falešně a tvým úkolem bude určit pořadí, tedy pořadové číslo falešného tónu. Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.
2. Takto zní melodie, která je zahrána správně. (**melodie 34**)
3. V této melodii je však falešný poslední (šestý) tón. (**melodie 35**)
4. Přejdeme tedy k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouvej, a poté zaškrtni, který tón v pořadí byl zahrán špatně (falešně). Na začátku každé ukázky uslyšíš tónický kvintakord – ten jako tón nepočítej.
5. Úkol číslo 1 (**melodie 36**)
6. Úkol číslo 2 (**melodie 37**)
7. Úkol číslo 3 (**melodie 38**)
8. Úkol číslo 4 (**melodie 39**)

Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

## ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 7

1. Rozpoznání dur a moll melodie. Nyní uslyšíš několik zahranych melodií. Tvým úkolem bude rozhodnout, zda se jedná o melodii durovou nebo mollovou. Durovou melodii poznáš tak, že ti bude znít vesele a mollovou, že ti naopak bude znít smutně. Nejprve uslyšíš dvě ukázky, nic zatím nezaškrtavej.
2. Melodie, která je durová a působí na nás vesele, zní takto (**melodie 40**)
3. Melodie, která je naopak mollová a působí na nás smutně, zní takto (**melodie 41**)
4. Přejdeme tedy k samotnému hudebnímu úkolu. Každou melodii uslyšíš dvakrát. Pozorně poslouvej, a u každé melodie zvol, zda se jedná o durovou (veselou) anebo mollovou (smutnou) melodii.
5. Úkol číslo 1 (**melodie 42**)
6. Úkol číslo 2 (**melodie 43**)
7. Úkol číslo 3 (**melodie 44**)
8. Úkol číslo 4 (**melodie 45**)

Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 8

1. Analýza souzvuku tónů. Nyní v ukázce uslyšíš 2, 3 nebo 4 tóny zahrané současně. Tvým úkolem bude určit počet právě hraných tónů a zaškrtnout jejich správný počet. Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrťavej.
2. Toto je souzvuk dvou tónů (**melodie 46**), (zakroužkoval bys číslo 2). Takto zní zase souzvuk tří tónů (**melodie 47**), (zakroužkoval bys číslo 3). A takto bude znít souzvuk čtyř tónů (**melodie 48**) (zakroužkoval bys číslo 4). Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každý souzvuk uslyšíš celkem dvakrát. Pozorně poslouvej, a po každém poslechnutém souzvuku zvol číslo, vyjadřující počet hraných tónů.
3. Úkol číslo 1 (**melodie 49**)
4. Úkol číslo 2 (**melodie 50**)
5. Úkol číslo 3 (**melodie 51**)
6. Úkol číslo 4 (**melodie 52**)
7. Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 9

1. Analýza vícehlasu. Nyní tě čeká podobný úkol, jako v předchozím cvičení. Rozdíl je jen v tom, že budeš určovat počet hlasů, které souběžně zpívají. Tvým úkolem tedy bude určit počet hlasů (tedy lidí), kteří zpívají souběžně. Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrťavej.
  2. Takto zní jeden hlas (**melodie 53**)
  3. Takto zní dvojhlas (**melodie 54**)
  4. Takto zní trojhlas (**melodie 55**).
  5. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Jako nápěv nám poslouží písnička od Václava Neckáře – Půlnoční. Pozorně se zaposlouvej a u každé ukázky urči počet hlasů, které souběžně zpívají.
  6. Úkol číslo 1 (**melodie 56**)
  7. Úkol číslo 2 (**melodie 57**)
  8. Úkol číslo 3 (**melodie 58**)
  9. Úkol číslo 4 (**melodie 59**)
- Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 10

1. Poznávání shody a odlišnosti rytmických úryvků. Nyní uslyšíš vždy za sebou zahrané dvě rytmické ukázky na buben. Tvým úkolem bude poznat, zda je rytmus v obou úryvcích stejný, nebo zda se ve druhém úryvku změnil. Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrťavej.
2. Pokud bude rytmus obou úryvků stejný, jako nyní (**melodie 60**), označíš odpověď – stejný.
3. Pokud se rytmus ve druhém úryvku změní, jak to uslyšíš nyní (**melodie 61**), označíš odpověď – odlišné.
4. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou dvojici rytmů uslyšíš dvakrát.
5. Úkol číslo 1 (**melodie 62**)
6. Úkol číslo 2 (**melodie 63**)
7. Úkol číslo 3 (**melodie 64**)
8. Úkol číslo 4 (**melodie 65**)

Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

### ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 11

1. Poznávání písně podle rytmického půdorysu. Nyní uslyšíš rytmické úryvky známých písniček. Tvým úkolem je poznat písničku podle hraného rytmu a označit její název.
2. Zatím nic nezaškrťavej, poslouvej příklad rytmu písně – Skákal pes (**melodie 66**).
3. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou rytmus písně uslyšíš jen jednou.
4. Úkol číslo 1 (**melodie 67**)
5. Úkol číslo 2 (**melodie 68**)
6. Úkol číslo 3 (**melodie 69**)
7. Úkol číslo 4 (**melodie 70**)

Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

## ZVUKOVÁ STOPA ČÍSLO 12

1. Poznávání shody a odlišnosti melodických úryvků. Nyní uslyšíš vždy za sebou zahrané dvě melodické ukázky. Tvým úkolem bude poznat, zda je melodie v obou úryvcích stejná, nebo zda se ve druhém úryvku změnila. Nejprve uslyšíš několik ukázek, nic zatím nezaškrtavej.
2. Pokud bude melodie obou úryvků stejná, jako nyní (**melodie 71**), označíš odpověď – stejné.
3. Pokud se však melodie ve druhém úryvku změní, jak to uslyšíš nyní (**melodie 72**), označíš odpověď – odlišné.
4. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou dvojici melodií uslyšíš dvakrát.
5. Úkol číslo 1 (**melodie 73**)
6. Úkol číslo 2 (**melodie 74**)
7. Úkol číslo 3 (**melodie 75**)
8. Úkol číslo 4 (**melodie 76**)
9. Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

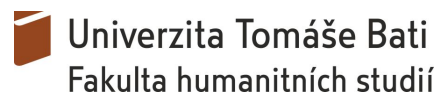
## STOPA ČÍSLO 13

1. Identifikace písně podle melodie. Nyní uslyšíš melodie z prostředku nebo konce čtyř známých písní. Tvým úkolem je poznat o jakou píseň se jedná, určit její název a zaškrtnout ji.
2. Poslouchej příklad – touto melodií například končí píseň – Pásla ovečky (**melodie 77**)
3. Nyní přejdeme k samotnému hudebnímu úkolu. Každou ukázkou uslyšíš dvakrát.
4. Úkol číslo 1 (**melodie 78**)
5. Úkol číslo 2 (**melodie 79**)
6. Úkol číslo 3 (**melodie 80**)
7. Úkol číslo 4 (**melodie 81**)
8. Nyní si zkontroluj, zda si vyplnil všechny tři odpovědi. Pokud ano, můžeš přejít na další zvukovou ukázkou.

## P VI: METODIKA VÝZKUMU – INFORMACE PRO UČITELE

### METODIKA K VÝZKUMU

#### Informace k vypracování testů



**Autorka výzkumu: Veronika Kaláčová**

Studentka 5. ročníku oboru Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Univerzita Tomáše Bati

### POPIS VÝZKUMU

Výzkum je součástí diplomové práce s názvem **Diagnostikování hudebnosti podporující jazykovou gramotnost žáků 5. ročníků základní školy.**

Výzkum je složen ze dvou částí (je potřeba, aby žák vyplnil obě části):

1. **Prověrka hudebnosti** = test prověřující úroveň hudebních schopností žáka
2. **Jazykový test** = test anglického jazyka (na úrovni A1)

### DOSTUPNOST A UMÍSTĚNÍ TESTŮ

Testy jsou k dispozici na internetu. Pro každý test je vytvořen zvlášť web, na který se žák dostane přes link (odkaz).

Test hudebnosti je dostupný zde:

<https://sites.google.com/view/proverkahudebnosti>

Jazykový test je dostupný zde:

<https://sites.google.com/view/jazykovytest>

### STRUKTURA TESTU

Oba testy mají stejnou strukturu:

- **Levá část testu** = v levé části webu naleznou žáci zadání, instrukce, doplňující obrázky, a především zvukové nahrávky, které tvoří podstatnou část obou testů.
- **Pravá část testu** = v pravé části webu se nachází formulář, do kterého žáci zapisují své odpovědi.

### ZAPISOVÁNÍ ODPOVĚDÍ

- V jazykovém testu pracují žáci jak s otázkami, kde mají k dispozici na výběr z několika možností, tak také s otázkami, kam vpisují své odpovědi.
- V testu hudebnosti se nacházejí pouze otázky s výběrem z několika možností.

Pro účely spárování obou testů je potřebné doplnit v úvodu obou testů také jméno a příjmení žáka (+ jméno školy). Tyto osobní údaje žáka slouží pouze k administrativní práci s vyplněnými formuláři, a v interpretaci výsledků v textu diplomové práce tyto údaje **UVEDENY NEBUDOU!**

## **METODICKÉ POZNÁMKY PRO ŽÁKY**

*Žákům je vhodné před vyplňováním testů sdělit (zdůraznit) tyto skutečnosti:*

- Test není ověřováním toho, co žák umí/zvládne (není to školní test) – je však **vhodné žáky motivovat a povzbudit k tomu, aby jej vyplnili co nejlépe zvládnou.**
- Pro objektivnost výsledků je vhodné žákům sdělit (**poprosit je**), aby test vyplňovali opravdu **samostatně** (bez pomoci rodičů, sourozenců apod.).
- Je potřeba **v každé otázce vyplnit odpověď** – pokud však žák odpověď znát nebude:
  - Odpověď si tipne (v otázce s více možnostmi)
  - Napíše slovně nevím (v otázce, kde je potřeba odpověď napsat slovy).
- Je důležité, aby žák vyplnil test najednou (podpořit jej, aby se na test soustředil – vyplnil jej od začátku do konce, a na konci kliknul na tlačítko **ODESLAT**).
- **SLUCHÁTKA:** je jistě výhodou, pokud má žák doma sluchátka, aby si je na vyplňování obou testů nasadil (zajistí to lepší zvuk při úkolech poslechové povahy).

Srdečně Vám již nyní děkuji za umožnění realizace mého výzkumu.

V případě jakýchkoliv dotazů mě můžete kontaktovat na email: [v\\_hustova@utb.cz](mailto:v_hustova@utb.cz)



# PŘÍLOHA P VII: VÝSLEDKY TESTOVÁNÍ JEDNOTLIVÝCH ŽÁKŮ

OBLAST TESTOVÁNÍ	VÝSLEDKY TESTU HUDEBNOSTI (počet bodů v každém subtestu = max. 3 body)													VÝSLEDKY JAZYKOVÉHO TESTU		
	HUDEBNĚ-SLUCHOVÉ SCHOPNOSTI					TONÁLNÍ ČITĚNÍ			HARMONICKÉ ČITĚNÍ		HUDEBNÍ PAMĚŤ			CELKEM (max. 39 bodů)	ANGLIČTINA	
ID žáka / chlapec (2)	směr melodie	výška tónu	barva tónu	délka tónu	ukonče- nost melodie	pořadí falešného tónu	dur/molli melodie	souzvuk tónů	vícehlas	rytmická shoda	identi- fikace rytmu	shoda melodie	identi- fikace melodie		POSLECH (max. 20 bodů)	ČTENÍ + PSÁNÍ (max. 22 bodů)
ID_01	1	3	2	3	2	1	3	3	3	3	3	3	2	12	9	21
ID_02	1	2	1	2	2	1	3	3	3	2	3	3	3	15	13	28
ID_03	2	1	2	2	0	3	3	1	3	3	1	2	1	17	18	35
ID_04	1	3	2	2	3	3	3	0	3	3	2	3	3	15	7	22
ID_05	1	3	1	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	5	10	15
ID_06	2	2	2	2	2	3	3	2	3	0	2	3	3	14	11	25
ID_07	1	1	2	2	2	3	2	2	3	3	3	3	1	10	8	18
ID_08	2	2	2	3	2	1	2	3	2	3	3	2	3	18	20	38
ID_09	1	1	2	2	2	3	3	1	3	3	3	2	3	13	7	20
ID_10	2	2	1	2	2	0	2	1	3	1	2	2	2	5	9	14
ID_11	1	2	2	2	0	3	3	1	3	3	1	3	2	6	15	21
ID_12	1	3	3	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	16	6	22
ID_13	1	3	1	2	3	3	3	1	3	3	3	3	3	4	6	10
ID_14	2	3	3	3	1	3	3	2	3	3	3	3	3	11	6	17
ID_15	2	2	2	3	3	1	3	1	3	2	2	3	3	11	13	24
ID_16	2	3	3	3	1	3	3	1	3	2	2	2	3	14	10	24
ID_17	2	1	2	2	1	1	2	1	3	0	1	2	1	1	5	6
ID_18	2	3	1	3	1	3	1	2	3	3	2	2	1	6	8	14
ID_19	1	3	3	2	3	1	3	2	3	3	3	3	3	16	20	36
ID_20	1	2	2	2	2	3	3	1	3	3	1	3	3	15	12	27
ID_21	1	3	2	2	3	2	3	3	3	2	3	3	3	16	21	37
ID_22	1	2	2	2	3	3	1	1	3	3	3	3	3	17	12	29
ID_23	1	3	3	2	3	3	3	3	3	3	1	3	3	12	7	19
ID_24	1	3	3	3	3	3	3	1	3	2	2	3	3	8	7	15
ID_25	1	2	2	2	2	2	2	1	3	2	2	3	1	16	20	36
ID_26	1	2	2	3	2	3	3	1	3	3	3	3	1	16	14	30

OBLAST TESTOVÁNÍ		VÝSLEDKY TESTU HUDEBNOSTI (počet bodů v každém subtestu = max. 3 body)											VÝSLEDKY JAZYKOVÉHO TESTU				
		HUDEBNĚ-SLUCHOVĚ SCHOPNOSTI				TONÁLNÍ ČTENÍ			HARMONICKÉ ČTENÍ		HUDEBNÍ PAMĚŤ		CELKEM (max. 39 bodů)	ANGLICHTINA		CELKEM (max. 42 bodů)	
ID zájka (1) / chlapec (2)	směr melodie	výška tónu	barva tónu	dlhá tónu	ukonče- nost melodie	pořadí falešného tónu	dur/moll melodie	souzvuk tónů	vícehlas	rytmická shoda	identi- fikace rytmu	shoda melodie		identi- fikace melodie	POSLÉD PSANÍ (max. 20 bodů)		ČTENÍ + PSANÍ (max. 22 bodů)
ID_27	1	3	2	3	2	2	3	3	3	3	3	3	2	35	18	14	32
ID_28	2	3	3	3	2	0	2	1	3	3	0	0	3	26	11	9	20
ID_29	2	3	2	2	3	2	3	3	3	3	2	3	2	34	14	10	24
ID_30	1	1	1	3	2	2	3	3	3	2	0	3	1	26	6	5	11
ID_31	2	2	2	3	2	3	2	1	3	3	2	3	3	32	14	9	23
ID_32	2	2	2	3	0	3	2	1	3	2	3	2	3	29	10	3	13
ID_33	1	2	1	3	2	1	3	1	3	1	1	2	2	23	14	7	21
ID_34	1	2	2	2	1	0	2	3	3	3	1	3	0	23	11	7	18
ID_35	2	3	2	2	3	3	2	1	3	3	3	3	3	33	16	13	29
ID_36	2	3	3	2	2	3	3	2	3	3	3	3	3	35	8	7	15
ID_37	2	3	3	3	2	3	3	2	3	1	3	2	3	34	15	5	20
ID_38	1	2	2	3	2	3	3	3	3	3	2	3	3	33	15	8	23
ID_39	1	3	2	3	2	2	3	2	3	2	0	3	3	28	16	20	36
ID_40	2	3	2	2	2	3	3	2	3	3	2	3	3	34	14	11	25
ID_41	1	3	3	2	2	3	2	2	3	3	0	3	3	32	16	14	30
ID_42	2	2	0	3	0	0	0	1	2	1	0	2	0	13	8	13	21
ID_43	2	3	2	2	2	3	2	2	3	3	1	3	3	32	17	9	26
ID_44	2	3	2	2	1	2	3	2	3	3	3	3	3	32	19	11	30
ID_45	2	2	1	2	1	0	2	1	0	2	1	3	1	17	2	5	7
ID_46	1	2	2	3	2	3	1	1	3	3	2	2	3	30	14	9	23
ID_47	1	3	3	1	2	2	2	2	3	2	2	3	3	28	9	8	17
ID_48	1	3	3	3	2	2	1	1	3	3	2	3	3	32	9	4	13
ID_49	2	3	3	2	2	1	3	1	3	2	0	1	0	23	18	20	38
ID_50	2	2	1	1	2	2	3	1	3	2	0	3	1	22	12	8	20
ID_51	2	3	3	3	2	2	3	3	3	3	1	3	3	35	17	7	24
ID_52	2	3	2	3	2	3	3	2	3	3	2	3	3	35	15	18	33
ID_53	2	3	3	3	2	1	3	1	2	3	0	2	0	26	1	2	3
ID_54	2	3	3	3	2	3	2	1	3	2	2	1	3	29	11	9	20

**PŘÍLOHA P VIII: PRŮMĚRNÁ ÚSPĚŠNOST ŽÁKŮ V TESTECH  
I SUBTESTECH**

<b>HUDEBNOST</b>										
Subtest	Hudebně-sluchové schopnosti <i>(max. 12 bodů)</i>		Tonální cítění <i>(max. 9 bodů)</i>		Harmonické cítění <i>(max. 6 bodů)</i>		Hudební paměť <i>(max. 12 bodů)</i>		Celý test hudebnosti <i>(max. 39 bodů)</i>	
	body	%	body	%	body	%	body	%	body	%
<b>Děvčata</b>	9	73 %	7	80 %	5	77 %	10	83 %	31	78 %
<b>Chlapci</b>	9	74 %	7	73 %	4	72 %	9	72 %	28	73 %
<b>Všichni</b>	9	74 %	7	77 %	4	74 %	9	77 %	29	76 %

<b>JAZYKOVÁ GRAMOTNOST</b>						
Subtest	Poslech s porozuměním <i>(max. 20 bodů)</i>		Čtení + psaní <i>(max. 22 bodů)</i>		Celý test jazyka <i>(max. 42 bodů)</i>	
	body	%	body	%	body	%
<b>Děvčata</b>	13	63 %	11	49 %	23	56 %
<b>Chlapci</b>	12	59 %	10	45 %	22	52 %
<b>Všichni</b>	12	61 %	10	47 %	23	54 %

**PŘÍLOHA P IX: VLASTNÍ ZVUKOVÉ NAHRÁVKY K PROVĚRCE  
HUDEBNOSTI**