

**Západočeská univerzita v Plzni**

**Fakulta pedagogická  
Katedra anglického jazyka**

**Diplomová práce**

**VÝUKA ANGLIČTINY PROSTŘEDNICTVÍM HUDBY  
A PÍSNÍ**

**Kristýna Krčmová**

**Plzeň 2020**

**University of West Bohemia**

**Faculty of Education  
Department of English**

**Thesis**

**TEACHING ENGLISH THROUGH MUSIC AND  
SONGS**

**Kristýna Krčmová**

**Pilsen 2020**

## PROHLÁŠENÍ

Prohlašuji, že jsem práci vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a zdrojů informací.

*V Plzni dne*

.....

Kristýna Krčmová

## PODĚKOVÁNÍ

Ráda bych poděkovala Mgr. Šárce Karpíškové za odborné vedení, cenné rady, podporu a neutuchající pozitivní přístup při realizaci této diplomové práce. Dále děkuji všem pedagogům, kteří byli ochotni zúčastnit se rozhovorů a sdílet své zkušenosti.

## ANOTACE

Krčmová, Kristýna. Západočeská univerzita v Plzni. Červen, 2020. Výuka angličtiny prostřednictvím hudby a písní. Vedoucí práce: Mgr. Šárka Karpíšková.

Tato diplomová práce se zaměřuje na využití hudby a písní ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Teoretická část vysvětluje význam hudby ve výuce angličtiny jako druhého jazyka a popisuje, jak pedagog může u žáků prostřednictvím písní rozvíjet konkrétní jazykové dovednosti s ohledem na specifika učení žáků mladšího školního věku. Práce se také zabývá souvislostmi mezi hudbou a jazykem, zároveň i specifickými odlišnostmi jazyka v písních. Pojednává o hudbě jako o motivaci k učení a zároveň jako o prostředku zlepšení vztahu žáků prvního stupně základní školy k anglickému jazyku. V praktické části je proveden kvalitativní výzkum ve formě rozhovorů s pedagogy vyučujícími anglický jazyk na prvním stupni základní školy. Jeho cílem je nahlédnout do skutečného využití písní ve výuce a poskytnout obecný vhled do této problematiky.

## OBSAH

<b>I. ÚVOD</b>	<b>1</b>
<b>II. TEORETICKÁ ČÁST</b>	<b>3</b>
Žák na 1. stupni ZŠ	3
Výuka angličtiny dětí na 1. stupni ZŠ	4
Hudba a cizí jazyk	5
Hudba v běžném životě	6
Přínos hudby do výuky cizích jazyků	8
Poslech v hodině anglického jazyka	9
Poslech v reálných situacích	10
Práce s poslechem	11
Využití cizího a mateřského jazyka	12
Specifika mluvené angličtiny	13
Angličtina v písních	15
Písňe v hodině anglického jazyka	16
Typy písní	17
Výběr písní	17
Aktivity	19
Shrnutí teoretické části	20
<b>III. METODY VÝZKUMU</b>	<b>21</b>
Volba metody	21
Výzkumné okruhy a stanovení předpokladů	21
Pozadí výzkumu	22
Průběh výzkumu	23
Shrnutí metod výzkumu	23
<b>IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE</b>	<b>24</b>
Výzkumný okruh č. 1	24
Výzkumný okruh č.2	24
Výzkumný okruh č.3	25
Výzkumný okruh č.4	26
Výzkumný okruh č.5	27
Výzkumný okruh č.6	27
Výzkumný okruh č.7	28
Výzkumný okruh č.8	29
Shrnutí výsledků výzkumu	29

<b>V. ASPEKTY VÝZKUMU</b>	<b>30</b>
Pedagogický přínos	30
Faktory ovlivňující výzkum	32
Náměty na rozšíření výzkumu	33
Shrnutí aspektů výzkumu	33
<b>VI. ZÁVĚR</b>	<b>34</b>

**Použité zdroje**

**Přílohy**

**Summary**

## I. ÚVOD

Znalost cizího jazyka je v dnešní době nezbytností jak v běžném životě, tak i na pracovním trhu. Proto se základy angličtiny pokládají již v raném věku dítěte. Je tedy třeba výuku koncipovat tak, aby byla pro žáky nejen efektivní, ale také atraktivní a motivující. Takovým prostředkem jsou například písně. Písně ve výuce však nejsou nic nového. Jedná se o obecně velmi vhodný a také často využívaný nástroj. Ale proč v hodinách angličtiny?

Při volbě tématu diplomové práce jsem vycházela především z vlastní zkušenosti. Sama mám k hudbě blízko. Už na základní škole ve mně písně v hodinách angličtiny vyvolávaly nadšení a zájem o jazyk. Nejzásadnějším argumentem pro volbu tohoto tématu se však stala skutečnost, že i v průběhu dalších let až do současnosti pro mě písně byly a stále jsou hlavním a nejčastějším prostředkem kontaktu s anglickým jazykem. Jsou zábavné a snadno zapamatovatelné. Zároveň odráží skutečně využívaný jazyk. Prezentují tedy nejen slovní zásobu, ale i různé gramatické jevy, fráze nebo slovní spojení či prvky hovorového jazyka, které je potřeba memorovat jako celek a osvojit si je opakováním. Během zpěvu oblíbené písně tedy dochází k zapamatování, zároveň i procvičení a osvojení těchto jazykových aspektů, které je následně snadné vyvolat v paměti při konverzaci. Tato zkušenost vede k otázce, zda je možné těchto vlastností písní využít i ve výuce dětí mladšího školního věku.

Na základě této domněnky práce rozkrývá otázky spojené s využíváním písní ve výuce. Klade si za cíl zjistit, jak je možné s písněmi pracovat, aby sloužily jako efektivní prvek ve výuce, a porovnává tato zjištění se skutečnou situací ve školách.

Diplomová práce je rozdělena do několika kapitol. První informuje o důvodu volby tohoto tématu a zároveň jej představuje. Druhá část se věnuje teoretickému pozadí, které je logicky uspořádáno v podkapitoly a postupně rozklíčovááno. Nejdříve definuje specifika žáků na prvním stupni základní školy, dále věnuje pozornost předmětu anglický jazyk a pozitivním aspektům, které mohou písně do výuky přinést. Následně vysvětluje vztah mezi hudbou a výukou cizího jazyka. Část je také věnována poslechu a specifikům mluvené angličtiny či angličtiny v písních. V poslední podkapitole se teoretická část zabývá právě možnostmi zavedení písní do výuky. Druhá kapitola přibližuje metody zvolené pro následující



výzkum. Stanovuje cíle, předpoklady i podmínky a průběh praktické části práce. Kapitola výsledky a komentáře zpracovává nasbírané informace a následně je vyhodnocuje vzhledem k zadaným předpokladům. Pátá kapitola představuje aspekty výzkumu, tedy okolnosti, význam či možnosti navázání. Poslední kapitola práci shrnuje a uzavírá.

## II. TEORETICKÁ ČÁST

Teoretická část pojednává o problematice písní ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Nejprve podává informace o žácích mladšího školního věku z hlediska vývojové psychologie či psychoanalýzy. Vysvětluje zákonitosti dětského věku a dává je do souvislosti s písněmi či hudebně-pohybovou činností. Dále se tato kapitola stručně nastiňuje předmět anglický jazyk na prvním stupni základních škol.

Další část je věnována souvislostem mezi hudbou a jazykem. Vysvětluje problematiku z hlediska fonetiky a vychází ze skutečnosti, že je mezi hudbou a jazykem úzký vztah. Popisuje funkci hudby v běžném životě a následně i její přínos do jazykové výuky.

Po nalezení souvislosti mezi dítětem mladšího školního věku a písněmi, zároveň i písněmi a jazykem, se teoretická část věnuje přímo písním v hodinách angličtiny. Nejprve vysvětluje píseň jako formu poslechu, nastiňuje specifika mluvené angličtiny a především podrobněji rozebírá podobu anglického jazyka v písních. V neposlední řadě se zde objevuje část rozkrývající práci s písní. Popisuje zásady pro výběr písní a aktivit s nimi spojených, věnuje se i různým typům písní a jejich možnosti zakomponování do hodin anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

### Žák na 1. stupni ZŠ

Žák na prvním stupni základní školy spadá do období mladšího školního věku. Jedná se tedy o fázi počínající nástupem do školy trvajícím až do 11-12 let, kdy se objevují první biologické i psychické projevy pubescence.

Z hlediska Freudovy psychoanalýzy definujeme tuto fázi jako období latence. Jedná se o klidné období vyznačující se zpomalením psychosexuálního a emočního vývoje, který se opět plně projeví až v období následujícím. (Freud, In: Langmeier, & Krejčíková, 2006) Dle Eriksona se jedná o fázi péle a snaživosti. Dítě je motivováno především potřebou úspěchu a přirozenou zvědavostí. (Erikson, In: Novotná, Hříchová, & Miňhová, 2004) Učení se v tomto věku stává hlavní činností a zastává formativní funkci.

Z hlediska psychologie můžeme toho období charakterizovat jako věk střízlivého realismu. Dítě je orientováno na skutečnost, touží poznat svět takový, jaký je. Na rozdíl od

předchozího vývojového období není již tolik závislé na vlastních fantaziích a okamžitých potřebách, dokáže tedy pracovat pečlivěji a pozorněji. Dochází k výraznému rozvoji smyslového vnímání, zejména zrakového a sluchového.

Dle Příhody (1977) se jedná o období rychlých kvalitativních změn jak tělesných a psychických, tak i v oblasti hudební. Na samém počátku školní docházky přetrvává u dětí zájem o hru a spontánní projevy zapojující motoriku celého těla. Z toho důvodu se v tomto období aktivity často střídají a kombinují s aktivitami hudebně-pohybovými, které aktivizují smyslové orgány a podporují celkový rozvoj a zrání dětské osobnosti. V průběhu prvních dvou let školní docházky můžeme pozorovat změny v oblasti vnímání. Dochází k rozvoji sluchu, koncentrace a především úmyslné pozornosti. Dítě je tedy schopno hudbu lépe prožívat, uvědomuje si její strukturu a vytváří si tak předpoklady k aktivnímu vnímání. (Jenčková, 2002)

Piaget mladší školní věk pojmenovává jako fázi egocentrismu. Dítě rádo opakuje a rádo se poslouchá. To má za následek relativně rychlou schopnost zapamatování si básně nebo textu písně, stejně tak i melodii. Zpěv je tedy pro děti zcela přirozeným projevem. (Piaget, In: Drábek, 2004)

Obecně lze tedy říci, že u dětí mladšího školního věku stále přetrvává nebo dokonce roste přirozená potřeba hudebních a hudebně-pohybových činností. Jsou pro žáky zábavné, motivující a komplexně rozvíjí jejich osobnost. K nejoblíbenějším žánrům patří pop a lidové písně a to jak k poslechu, tak k produkci. (Drábek, 2004)

### **Výuka angličtiny dětí na 1. stupni ZŠ**

Výuka cizího jazyka na základních školách v České republice je zavedena nejpozději ve třetím ročníku. Vzhledem k faktu, že je v dnešní době komunikace v angličtině nezbytností jak v běžném životě, tak i na pracovním trhu, setkáváme se čím dál častěji se školami, které tento jazyk zařazují již od ročníku prvního. Setkáme se dokonce i s dětmi, které si znalosti z cizího jazyka přináší již z předškolního vzdělávání. I přesto, že je anglický jazyk v dnešní době téměř nezbytný, není povinný. Často základní školy nabízejí i jazyk německý, v případě

jazykových škol i další světové jazyky. Angličtina jako cizí jazyk je ale nepochybně nejrozšířenější. (Sommerová, 2015)

Výuka angličtiny dětí v takto útlém věku musí být přizpůsobena jejich možnostem a schopnostem. Počátky jsou orientovány především na komunikaci a poslech. Obecně platí, že při osvojování nového jazyka je dítě schopno porozumět mluvenému slovu dříve, než se v něm vyjadřovat. Pro prvotní seznámení s jazykem je tedy vhodné zařazovat jednoduché písničky a říkanky nebo aktivity s příkazy. Dítě se tak seznámí s mluveným slovem pomocí reprodukce, bude pro něj tedy jednodušší přejít k samostatnému vyjadřování. (Scott, & Ytreberg, 1990) Čtení a psaní v cizím jazyce je dobré zařazovat velmi zřídka, spíše až od vyšších ročníků, až si žáci tyto dovednosti dostatečně osvojí v jazyce mateřském. (Phillips, 1993)

Děti mladšího školního věku mají obecně větší chuť provádět aktivity, které jim učitel předloží. Je tedy snazší takové žáky motivovat, pokud budou úkoly zajímavé a zábavné. Další zásadou pro výběr aktivit je jednoduchost a srozumitelnost, aby žákům nečinilo potíže pochopit, co je od nich požadováno. Je žádoucí, aby úkoly byly dosažitelné, ale zároveň i vyzývavé, aby žáci měli možnost zažít uspokojení z úspěchu, což je významnou složkou motivace. Vhodné činnosti jsou především aktivizující hry, písně a hry s nimi, říkanky, aktivity se zapojením pohybu, jednoduché příběhy s opakujícími se prvky, veškeré činnosti s využívající komunikaci, dále také úkoly zahrnující manipulaci s předměty, jako vybarvování, stříhání, lepení. (Phillips, 1993)

### **Hudba a cizí jazyk**

Vztah mezi hudebními schopnostmi a jazykovým nadáním je velmi úzký. Mnohé výzkumy shledaly propojení jazyka a hudby jako velmi efektivní metodu. Avšak tato skutečnost není nic nového ani překvapivého. Obojí je totiž založeno na sluchových schopnostech. Pro osvojení cizího jazyka je důležité pochopit jeho zvukovou stránku - fonetiku. Jedná se o sled různých rytmů, tempa, akcentů a především o imitaci zvuků a intonaci. Stejně jako v hudbě se i v řeči pravidelně střídají přízvučné a nepřízvučné doby. Z výzkumů významných neurologů Zatorreho a Peretze vyplývá, že největšího úspěchu při

osvojování cizích jazyků dosahují žáci s větším hudebním cítěním, protože dokáží lépe imitovat přízvuk a více vnímají intonaci řeči. (Peretz, & Zatorre, In: Kuttlerová, 2008) Hudba je tedy součástí jazyka jako komunikačního prostředku a oba tyto systémy fungují na stejném principu. Proto je velmi výhodné využívat této skutečnosti při výuce cizího jazyka. (Kuttlerová, 2008)

Dle Del Campa (In: Kuttlerová, 2008) při interakci probíhající pomocí řeči získáváme informace ze tří prvků projevu - z verbálního, řeči těla a hudebních složek jazyka. Souvislost mezi řečí a hudbou se dá dokázat také skutečností, že se každé dítě nejprve dorozumívá a vyjadřuje své potřeby broukáním, pláčem a různými jinými “hudebními” projevy. Chen-Hafteck říká, že “Hudba a jazyk jsou dva způsoby, kterým se lidé vyjadřují a dorozumívají prostřednictvím zvuků. Už od narození děti svým poslechem a projevem nerozlišují hudbu a řeč, zpěv a mluvený projev.” (Chen-Hafteck, In: Stansell, 2005, p.8)

### **Hudba v běžném životě**

Hudba je pevně spjata s našimi životy a setkáváme se s ní téměř na každém kroku. Dnes už se nejedná jen o umění, ale i o prostředek hudebního průmyslu k záměrnému ovlivňování společnosti. Hudba je snadno dostupná. Posloucháme ji při jízdě autem, v restauracích, v obchodních centrech nebo v televizi. A pokud si zrovna sami něco k poslechu nepustíme nebo nezajdeme na koncert, vstřebáváme ji z prostředí nevědomě.

**Funkce hudby.** Vedle zábavy plní i spoustu dalších společenských funkcí. Rösing je rozděluje na funkce společensko komunikativní a dále na individuálně psychické. Do první kategorie řadí hudbu závislou na situačním kontextu, a to například na hudbu jako symbol společenského statusu, hudbu jako rámeček společenských událostí a svátků, hudbu jako regulaci pohybu při tanci nebo pochodu, jako státní symbol, prostředek neverbální komunikace, zmiňuje také hudbu jako výrazový prostředek a především výchovnou funkci, tedy hudbu jako prostředek formování morálních postojů a estetických norem. Naopak individuálně psychické funkce nejsou primárně závislé na okolnostech, za kterých je hudba provozována, ale na základě osobních potřeb a prožívání. Zde se jedná například o překonávání samoty, navození konkrétních duševních nebo tělesných stavů, aktivaci nebo

psychickou pomoc při řešení problémů a získání nadhledu nad situací. (Rösing, In: Drábek, 2004)

Dle Poledňáka jsou funkce hudby spjaty především s uspokojováním základních psychických potřeb. Jako první zmiňuje potřebu nových dojmů. Vysvětluje ji jako potřebu fyziologického uspokojení, které plyne ze speciálně vytvořeného zvukového prostředí vycházejícího z životních zkušeností daného jedince. Potřeba bezpečí a jistoty je naplňována ztotožněním se skladbou nebo s interpretem. Pokud je skladba pro posluchače příliš komplikovaná nebo naopak jednoduchá, ztrácí pro něj smysl. Proto je spousta jedinců limitována například při poslechu klasické hudby nebo jazzu a někteří zase nevidí smysl v méně komplikovaných skladbách. Identifikace s interpretem je dle Poledňáka “zvláštní pocit hrdosti na člověka a jeho schopnosti”, případně jako prostředek kompenzace některých rysů, vlastností nebo schopností, které sami nemáme. Potřeba uznání je Poledňákem popisována jako využití hudby pro uspokojení absence mezilidských vztahů. Zároveň může sloužit jako výplň konverzačního okna při vyčerpání témat k hovoru. Jako poslední je zmíněna potřeba seberealizace, která je naplňována tvořivými činnostmi. (Poledňák, In: Drábek, 2004)

**Hudba ve škole.** Způsob využití písní ve výuce navazuje právě na aktivity, které dítě vykonává běžně mimo školu. Je tedy vhodné nejdříve definovat práci s písní, kterou vyhledává dítě samo nebo ke které je vedeno mimo výuku. Murphey (1992) vyjmenovává základní aktivity, které jsou běžně s hudbou vykonávány, a následně doplňuje činnosti, o které můžeme práci s písní obohatit ve školním prostředí. Při porovnání obou seznamů zjistíme, že práce s písní ve škole zahrnuje aktivity, které žáci provádějí s hudbou mimo školu, doplněné o činnosti, které se ve škole provádějí při práci s jakýmkoliv textem.

**Běžné činnosti spojené s hudbou.** Do tohoto seznamu dle Murpheyho patří poslech, zpěv, různé zvukové projevy jako tleskání, luskání, dupání nebo broukání, hovoření o hudbě, textu, interpretovi nebo videoklipu, využití písně pro navození atmosféry, k sociálnímu vnímání a formování nebo k tanci. Další oblíbenou činností je četba a zjišťování informací o pozadí písně, tedy například o konkrétních vystoupeních nebo skladatelích. V neposlední řadě hudba vytváří vnitřní asociace k lidem, místům nebo různým vzpomínkám. Někteří lidé hudbu komponují, interpretují, vytváří žebříčky, píší články nebo dělají rozhovory.

***Aktivita pro práci ve škole.*** Tato kategorie zahrnuje procvičování gramatiky, budování záměrné pozornosti při nácvičování poslechových dovedností, procvičování správné intonace a důrazu, čtení textů, překlad, tvůrčí psaní, komponování, diskutování nad písní nebo některým jejím aspektem, hraní rolí, psaní dialogů s užitím slovní zásoby z textu, využití videoklipů, diktování, různé doplňování a opravování, využití hudby jako pozadí, seznámení s cizí kulturou, zavedení nové slovní zásoby, procvičování nebo jako prostředek k nahlédnutí do vkusu konkrétního žáka a případně k diskusi nad osobními preferencemi.

Murphey vyzdvihuje důležitost aktivit z první kategorie. Tyto činnosti přirozeně přináší radost. Pokud by se práce s písní omezovala pouze na kategorii druhou, připravili bychom žáky o většinu benefitů. Užít si zábavu je při práci s písní klíčový faktor. (Murphey, 1992)

### **Přínos hudby do výuky cizích jazyků**

Zařazení hudby do výuky cizího jazyka je vhodné v jakémkoliv ročníku. Pro nejmladší žáky jsou písně zábavným osvěžením hodiny. Vzhledem k jejich potřebě častého střídání aktivit zajišťují různorodost a zlepšují koncentraci. Dle Hancocka je na místě využít písně také jako zdroj motivace, což je klíčové pro vytváření kladného vztahu k jazyku a k učení obecně. U starších dětí dochází pomocí dobře zvolených písní k propojení učiva s jejich zájmy. Pokud žáci píseň znají nebo odpovídá jejich vkusu, je velmi pravděpodobné, že si ji pustí doma znovu. Zvýší se tedy vnitřní motivace pro další učení. (Hancock, 1998)

Zpěv písní je efektivní cesta pro zapamatování slov a frází. Žák při snaze o správnou reprodukci hudby cvičí výslovnost hlásek a fixuje si strukturu jazyka. Díky atraktivnímu podání učiva se dokáže více soustředit na detaily, vnímá přízvuk, rytmus a intonaci. Jazyk se pak stává dítěti bližší a snáze si osvojuje další poznatky. (Paterson, & Willis, 2008)

Dalším benefitem zařazení písní do výuky je jejich chytlavost. Murphey (1992) popisuje fenomén “the song stuck in my head” (bezděčné opakování poslední slyšené písně v naší mysli) jako velmi účinnou metodu pro trénování dlouhodobé paměti. Výhodou je, že tento jev nastává samovolně a často je pro žáky příjemný. Nevýhoda tkví v nemožnosti tento jev potlačit, a tak se časem píseň může stát velmi dotěrnou.

Přínosem může být snadná zapamatovatelnost melodie i textu a časté opakování. Popové písně většinou nemají komplikovanou melodiku. V neposlední řadě mají písně ve výuce relaxační funkci a stmelují kolektiv. Přináší zábavu, zpestření a vytváří ve třídě příjemnou atmosféru. Uvolňují stres a tím zajišťují lepší podmínky pro učení. Zároveň přináší do kolektivu stmelující prvek, který je blízký všem. (Murphey, 1992)

Ačkoliv má užívání písní ve výuce cizího jazyka spoustu prokazatelných benefitů, rozhodně to nelze považovat za jedinou a univerzální metodu. Poslech a zpěv písní neposkytuje přímé zlepšení v oblasti mluveného projevu. Nicméně takto lze trénovat poslechové dovednosti a správnou výslovnost, které se pak v komunikaci projeví. (Ludke, 2009) Klíčová je především volba metody, která bude směřovat k cíli aktivity nebo hodiny.

### **Poslech v hodině anglického jazyka**

Poslech je důležitou součástí jazykového vyučování. Zvláště mladším žákům, kteří se s angličtinou teprve seznamují, pomáhá pochopit systém nového jazyka a pokládá základy k samostatnému projevu. Dle Phillips (1993) jsou žáci schopni rozumět mnohem více, než dokáží říct. Proto je vhodné začínat s hraním her, zpěvem písní, rýmováním nebo vyprávěním krátkých příběhů, ve kterých žáci poslouchají zejména projev učitele. Porozumění je vhodné podpořit využitím obrázků, gestikulací nebo pantomimou. Aktivity by neměly klást velké nároky na mluvený projev žáků, to jim umožní soustředit se na poslech bez tlaku na slovní formulaci odpovědi. Pro kontrolu porozumění postačí neverbální vyjádření nebo použití velmi krátké a jednoduché odpovědi. Phillips dodává, že někteří autoři nabádají k respektování této fáze a žáci by neměli být nuceni do mluvení nebo psaní, dokud s těmito dovednostmi sami spontánně nezačnou.

Poslech tedy není jen o pouštění nahrávky. Ty sice nabízejí velkou rozmanitost hlasů a akcentů, nicméně i učitel může sloužit jako poslechový materiál. Často bývá i vhodnější, protože dokáže svůj projev upravovat podle požadavků situace - zpomalit, dovysvětlit, podpořit gestikulací, mimikou nebo jiným způsobem dopomoci k porozumění. (Phillips, 1993)



## **Poslech v reálných situacích**

Poslech ve školním prostředí je mnohem náročnější disciplína než v prostředí reálném. Často bývá založen jen na izolovaných auditivních vjemech vytržených z kontextu, které nejsou pro člověka přirozené a rozvíjí u žáků spíše paměť než poslechové dovednosti. Wilson říká, že pokud chceme žáky připravit na skutečnou interakci, pak bychom z ní měli vycházet a respektovat přirozené zákonitosti poslechu v reálných situacích. (Wilson, 2008)

**Důvod a očekávání.** Poslech v reálném životě nebývá nahodilý. Téměř vždy máme již před nastalou situací představu o tom, co uslyšíme. Ať už se jedná o míru formálnosti, o odhad tématu, nálady nebo záměru nastalé situace. Vymyká se pravděpodobně jen poslech rádia, televize nebo pokud bychom vstoupili do již rozvinuté konverzace. Při poslechu máme tedy jistá očekávání o následném vývoji situace a do určité míry jej dokážeme předvídat. Díky tomu jsme schopni rozhodnout, zda pro nás bude poslech přínosný a zda nás situace vůbec zajímá. Pokud kolem nádraží pouze procházíme, pravděpodobně nebudeme věnovat pozornost hlášení o zpožděném vlaku. Neočekáváme, že by nám tato informace byla prospěšná, nemáme tedy k poslechu žádný důvod. Naopak pokud předem známe téma přednášky a obsah nás zajímá nebo víme, že by nás zajímat měl, máme důvod k pozornému poslechu. Očekáváme nějaký přínos a zodpovězení našich otázek. Očekávání a důvod jsou úzce spojené faktory, které nás k poslechu motivují a bez kterých by neměl probíhat ani poslech ve školním prostředí. (Ur, 1984)

**Reciprocita.** V reálné konverzaci hraje důležitou roli vzájemnost. Wilson říká, že je verbální komunikace subjektů doprovázena neverbálními druhy interakce a značně napomáhá dorozumívání. Řečník je schopen svůj projev zpomalit, zpřesnit výslovnost nebo použít jednoduchá slova a věty dle potřeb posluchače. Získává zpětnou vazbu již v průběhu výstupu, ať už z výrazu posluchačů, očního kontaktu nebo z případných vyrušení, podle kterých svůj projev upraví k oboustranné spokojenosti. Posluchač má zároveň možnost požádat o zopakování úseku, kterému neporozuměl, nebo o dovysvětlení určitých jevů. Zároveň vnímá gestikulaci, mimiku a veškeré pohyby mluvího. Při zhoršené slyšitelnosti může napomoci i odezírání. (Wilson, 2008) Ur doplňuje skutečnost, že je v dialogu nebo konverzaci s více subjekty obsah rozdělen na krátké celky, mezi kterými je vložen prostor na reakci a na

formulaci odpovědi. V průběhu interakce se výpovědi střídají, a tak je zajištěna pozornost, průběžná kontrola porozumění i možnost změny či úpravy tématy. Zároveň i zde se řečníkovi dostává okamžité zpětné vazby ve formě přikyvování nebo různých citoslovcí pochopení či zájmu. Přirozený poslech tedy většinou nenajdeme ve formě dlouhého monologu, který by nevyžadoval přímou aktivitu posluchače. (Ur, 1984)

**Okolnosti a prostředí.** Přirozený poslech je zasazen do prostředí, které samo o sobě vypovídá o obsahu interakce. Řečník se může odkazovat na konkrétní jevy na pozadí a využívat reálné předměty pro konkretizaci řečeného. Při poslechu nahrávky vytržené z kontextu stráví posluchač nějaký čas snahou zorientovat se v prostředí a počtu participantů. Až poté je možné vnímat obsah projevu. Proto by absence jiných než sluchových vjemů měla být doprovázena ilustracemi, diagramy, mapami nebo jinými vizuálními materiály, které usnadňují představu prostředí a okolností. (Ur, 1984)

### **Práce s poslechem**

Učitel by měl mít na paměti, že poslech není jen o pasivním přijímání informací. Žáci se učí lépe, pokud jsou správně motivováni. Stejně jako v reálném životě, i ve škole by měl mít poslech nějaký důvod. Proto není vhodné omezit poslech pouze na zapamatování si co největšího objemu informací, ale naopak stanovit konkrétní smysluplný požadavek, který budou žáci v průběhu poslechu plnit. Poslechové dovednosti se pak rozvíjí mnohem lépe a zároveň hledání konkrétních informací pomáhá žákům udržet pozornost. (Brewster, Ellis, & Girard, 1992)

**Pre-listening.** Před samotnou prací s poslechem je vhodné zařadit aktivity, které žákům pomohou připravit se na to, co následně uslyší. Uvedení do situace a představení tématu zvyšuje pravděpodobnost úspěchu při plnění dalších úkolů. Může se jednat například o představení nové slovní zásoby, která se v poslechu vyskytuje, o diskuzi na dané téma nebo o předpovězení, čeho se poslech bude týkat a jaké informace získáme. Wilson mluví o vytváření nebo aktivaci schémat, tedy představ, které predikují dění v ukázce. Ve velké míře napomáhají porozumění, protože ohraničují oblast, do které budou klíčová slova pravděpodobně zapadat. To usnadňuje vyvozování z kontextu a porozumění slovům nebo částem ukázky, které by pro

žáka byly jinak nesrozumitelné. (Wilson, 2008) První fáze práce s poslechem je tedy určena k nalezení důvodu k poslechu a k usnadnění porozumění v co největším možném rozsahu.

**While-listening.** V této fázi se přechází k nejdůležitější části - k samotnému poslechu. Ten by měly doprovázet odpovídající aktivity, ve kterých žáci využívají slyšené informace. Vhodné aktivity jsou podrobněji popsány v dalších kapitolách. Existuje jich však nespočet. Při výběru je důležité přihlídnout k vlastnostem písně nebo poslechu a přizpůsobit druh nebo náročnost aktivity. První poslech většinou slouží k plnění úkolů, druhý ke kontrole. Počet opakování však není nijak omezen, nicméně pokud mají žáci i po třetím poslechu značné problémy, pravděpodobně je další opakování nevyřeší. Naopak pokud je pro žáky úkol méně náročný, je možné, že pro ně bude třetí poslech zbytečný a nudný. Volba aktivit v této části závisí na mnoha faktorech, nejdůležitější však je, aby byly úkoly splnitelné a přiměřené.

**Post-listening.** Poslední část slouží ke kontrole, k zopakování nových poznatků a k prodiskutování obtíží. Práce s písní by neměla být ukončena pouze zodpovězením otázek nebo zpěvem. Následné aktivity jsou důležité stejně tak, jako v předchozí fázi, a měly by být vhodně voleny na základě tématu nebo poselství písně. Může se jednat o dramatizaci, diskuzi nebo aktivity zaměřené na čtení nebo psaní. (Wilson, 2008)

### **Využití cizího a mateřského jazyka**

Poměr využití českého a anglického jazyka při zadávání instrukcí a organizaci třídy si může každý učitel nastavit tak, jak uzná za vhodné. Doporučováno je však využít cizí jazyk v co největší míře. Česky bude práce rychlejší, nicméně většinové zastoupení cizího jazyka je výhodnější a pro žáky jednoznačně přínosnější. V počátcích pomůže k pochopení gestikulace nebo jiná neverbální vyjádření. Pokud žáci stále nerozumí, pak je možné zařadit krátké vysvětlení v rodném jazyce a opět přejít do jazyka cizího. Pokud žák formuluje odpověď v češtině, může učitel jeho projev shrnout v angličtině a dále v cizím jazyce pokračovat. Reakce na jakýkoliv projev nebo pokus o něj by měla být pozitivní, není vhodné opravovat každou nepřesnost. To může žáky demotivovat a vybudovat strach z chyby. Pokud je třeba něco opravit, je vhodné na řečené navázat a rozvinout jej. (Paterson, & Willis, 2008)

## Specifika mluvené angličtiny

Porozumět angličtině mluvené je mnohem náročnější než porozumět psanému textu. Zatímco čtení se odehrává v prostoru, tedy na papíře, kde získáváme vizuální představu o kompozici, poslech probíhá v čase. Oporou jsou tedy jenom auditivní vjemy, ze kterých nepoznáme, kde je umístěna mezera mezi slovy. Slova se slévají dohromady a jejich segmentace bývá pro žáky problematická. (Wilson, 2008)

Jevů vyskytujících se v mluvené řeči, které znesnadňují poslech, je mnoho. Ur (1984) blíže rozvádí ty nejvýraznější, a to neformální výrazy, modifikaci hlásek a odlišné přízvuky.

**Neformální prvky.** Nelze říci, že by každý mluvený projev obsahoval prvky neformálního jazyka. Ur při definování neformálnosti pracuje s pojmy hovorovost a spontaneita. Za formální považuje projevy s nízkou mírou spontaneity a hovorových výrazů. Tím mohou být například politické proslovy či projevy při ceremoniích. Zde se takové výrazy neobjevují vůbec nebo velmi zřídka. Neformální prvky se tedy nacházejí především v bezprostředních interakcích s vyšší mírou užití hovorového jazyka. Velmi neformální jsou například rozhovory mezi blízkými nebo hádky v rodině. Do této kategorie jsou řazeny i televizní rozhovory nebo projev učitele ve třídě, ačkoliv je zde míra obou faktorů o něco menší. Míra hovorovosti mluveného jazyka ovlivňuje výslovnost, volbu slov a gramatiku, míra spontánnosti má vliv na syntax a strukturu projevu. (Ur, 1984)

**Nadbytečná a parazitní slova.** S vysokou mírou spontaneity souvisí používání slov, která nejsou pro posluchače nezbytná. Jsou jimi přeřeknutí a jejich následné opravy, opakování již řečeného nebo různá narušení toku řeči způsobená například trémou nebo vnějšími okolnostmi. Do projevu často bývají zasazena i slova bez významu. Jedná se o citoslovce zamyšlení - “umm”, “ehh” nebo vyplňující slova, která nenesou žádnou informaci - “I mean” nebo “you know”. Tato slova jsou často zařazována do projevu zcela nevědomě. Pokud dojde k jejich nadužívání, značně narušují plynulost a kvalitu mluveného projevu. Mluvíme pak o slovech parazitních. Ačkoliv se tyto nadbytečné části zdají být zcela bezvýznamné, není tomu tak. Dávají řečníkovi prostor k přemýšlení i v průběhu projevu a napomáhají mu k přesnějšímu vyjádření. Zároveň vytváří posluchačům prostor ke zpracování informací a vlivem pomalejšího toku informací k lepšímu pochopení. (Ur, 1984)

**Hovorové výrazy.** V angličtině můžeme rozlišit dva stupně hovorovosti. První je založen pouze na odlišné výslovnosti, která vyplývá z nerespektování mezer mezi slovy a z vynechání nebo úpravy méně důležitých hlásek pro zjednodušení a zrychlení řeči. Příkladem mohou být věty: “I don’t know. Where do you think he can be?”, které ve skutečnosti zazní spíše jako “dno, wej’thinkeeknbee”. Ve druhém stupni hovorovosti již dochází k nahrazení některých slov. Místo formálních výrazů “for a long time”, “material” nebo “man” uslyšíme spíše jejich hovorové ekvivalenty “for ages”, “stuff” nebo “guy”. (Ur, 1984)

**Modifikace hlásek.** Wilson uvádí tři nejčastější jevy znesnadňující poslech, při kterých dochází k modifikaci hlásek vlivem okolního kontextu. Jsou jimi elize, asimilace a intruze. Elizi můžeme definovat jako úplné vypuštění hlásky. Děje se tak většinou na začátku nebo konci slova z důvodu snazší výslovnosti dvou po sobě jdoucích slov. Například ve slovním spojení “next please” [nekst pli:z] dochází k elizi hlásky “t”. Místo toho u lékaře uslyšíme spíše [neks pli:z]. (Skarnitzl, Šturm, & Volín, 2016) To může být velmi matoucí, zvláště pokud neznáme souvislosti. Žáci mohou toto spojení lehce zaměnit za “necks please” a být zmateni. Elize se v angličtině objevuje často a při poslechu je třeba vycházet z kontextu. (Wilson, 2008) Druhý jev se nazývá asimilace. Jedná se o výraznější modifikaci fonetické podoby hlásky, kdy se jedna hláska přizpůsobuje hlásce, která leží za ní. A to v takové míře, že dochází k nahrazení za jinou. (Skarnitzl, Šturm, & Volín, 2016) Příkladem může být spojení “this shoe” vyslovené jako [ðɪʃ ʃu:] nebo slovo “heartbreaker” modifikované na [hɑ:pbreɪkə], ve kterém slyšíme spíše slovo harfa než srdce i přesto, že je nám význam jasný. Jako poslední jev je zmíněna intruze neboli přidání hlásky za účelem snazšího spojení více slov. Pozorovat jej můžeme ve spojení “idea in his head”. Lidé hovořící britskou angličtinou často přidávají hlásku “r” mezi slovo “idea” a “in” pro zjednodušení výslovnosti. Vzniklé [aɪdɪərɪn] si lze vyložit též jako “eye-deer”, ať už to znamená cokoli. (Wilson, 2008)

**Rozdílné přízvuky.** V praxi se člověk setká s mnoha různými přízvuky. Ať už u rodilých mluvčích, tak i u lidí, pro které je angličtina druhým jazykem. Pravděpodobnost vedení rozhovoru v britské angličtině s rodilým mluvčím je velmi malá oproti potřebě hovořit s člověkem, který se tomuto jazyku učil jako cizímu. Nejčastěji využívaný jazyk pro dorozumění se mezi cizinci je právě angličtina, a to i v případě, kdy ani pro jeden subjekt není

jazykem mateřským. Pokud jsou žáci zvyklí pouze na akcent svého učitele, pravděpodobně budou mít problémy rozumět jazyku v praxi. Samozřejmě není možné ve školním prostředí pokrýt všechny druhy akcentů, nicméně by žáci měli být alespoň okrajově seznámeni s co nejširší paletou. Ur doporučuje nejčastěji zařazovat dva nejrozšířenější přízvuky, a to britskou i americkou angličtinu. S dalšími variantami jazyka by se měli žáci alespoň občas setkat. (Ur, 1984)

### **Angličtina v písních**

Angličtina vyskytující se v písních často odráží hovorový jazyk. Zejména v popových písních se od toho vyučovaného liší v mnoha aspektech. Text bývá upravován dle potřeb melodie a gramatické jevy přepisovány do chybné podoby zpravidla pro vytvoření rýmu nebo docílení určitého počtu slabik. Dle Smolkové jsou nejčastějšími chybami v textech písní chybějící plnovýznamové nebo pomocné sloveso (“Lately **I been, I been** losing sleep.” - *Counting Stars* od *One Republic*), dvojitá negace (“Some people want it all but **I don’t want nothing** at all.” - *If I Ain’t Got You*, *Alicia Keys*) nebo nesprávná podoba slova ve shodě přísudku s podmětem (“My mama **don’t** like you and she likes everyone.” - *Love Yourself*, *Justin Bieber*). V některých písních dochází i k vytvoření nových slov (“When you cheated girl, my heart **bleded** girl.” - *What Goes Around*, *Justin Timberlake*) a často jsou změny v gramatice vytvářeny bezdůvodně (“You and **me** could write a bad romance.” - *Bad Romance*, *Lady Gaga*). (Smolková, 2018)

Písně, které nejsou primárně určené pro děti a výuku, často obsahují spoustu výrazů, které mohou žákům způsobovat při poslechu problémy. Jedná se zejména o hovorové a nespisovné výrazy, různé zkratky, polykání koncovek, modifikace hlásek a výslovnost nedbalá nebo alespoň velmi odlišná od té, na kterou jsou žáci zvyklí. Problémem mohou být také ustálená slovní spojení. I přesto, že žák rozumí všem slovům odděleně, pravděpodobně jim neporozumí dohromady. Aspekty odlišující jazyk, který se objevuje v písních, od jazyka vyučovaného ve škole, však mohou být považovány za přínos, který žákům pomůže nahlédnout do skutečné podoby angličtiny. (Smolková, 2018)

## Písně v hodině anglického jazyka

### Typy písní

Písní, které bychom mohli využít pro výuku anglického jazyka, je nespočet. Zařadit se dá mnoho typů a žánrů. Výběr záleží především na cíli a záměru, zároveň také na zvolených aktivitách. Proto není možné písně přesně klasifikovat ani obsáhnout všechny varianty. Šmídová (2010) uvádí pro lepší přehlednost čtyři kategorie, které pokrývají ty nejlépe využitelné a nejvíce využívané druhy. Nejedná se ovšem o rozdělení konečné.

**Pohybové písně.** Jako první zmiňuje písně spojené s tancem, pantomimou nebo jakýmkoliv jiným pohybovým ztvárněním zpívaného. Tato myšlenka vychází z metody TPR (Total Physical Response) Jamese Ashera, který považuje učení spojené s pohybem za zcela přirozený postup. Dle této metody by mělo osvojování cizího jazyka probíhat stejně jako učení tomu mateřskému, tedy pohybovým reagováním na slovní pokyny a nápodobou. Spojování významových slov s pohybem tedy podporuje zapamatování a jejich následné vybavování se stává snazším.

**Tradiční a speciální.** Další kategorie obsahuje písně tradiční a písně pro speciální příležitosti. Bývají spojeny s kulturou a tradicemi, nabízí širší využití a jsou provázány s reáliemi, historií nebo aktuálním děním v průběhu roku. Často v sobě skrývají příběh, který může u žáků zvýšit zájem o danou zemi a její jazyk. Výhodou je také jednoduchá forma s často se opakující a snadno zapamatovatelnou melodikou. Využití mohou nalézt i mimo výuku, například na narozeninových oslavách, o Vánocích nebo jiných významných dnech. Je tedy snadné tyto písně propojit s běžným životem žáků. (Šmídová, 2010)

**Jazz chants.** Do třetí kategorie spadají jazz chants. Jedná se o prostředek výuky anglického jazyka založený na přirozeném rytmu a intonaci řeči. Jazz chants vycházejí z mluvené angličtiny a rytmů tradičního amerického jazzu. Nelze je však přirovnávat k modifikované mluvě jako například v rapu nebo dětských říkankách. Řeč je zde prezentována přesně tak, jak by ji rodilý mluvčí použil v běžném životě. Proto je tato metoda vhodná na rozvíjení citu pro anglický jazyk v oblasti správného přízvuku a intonace. Využití nalezne také při procvičování slovní zásoby nebo gramatických jevů. Jazz chants podporují zapamatování a vzhledem ke své atraktivní formě dokáží ozvláštnit i jinak únavné drilování. (Graham, 2006)

**Obecně oblíbené.** Poslední kategorie podle Šmídové zahrnuje různé žánry, které žáci slyšají z rádia nebo televize a kterými se běžně obklopují i mimo školu. Jedná se o oblast zahrnující žánry klasické až po soudobou hudební produkci. Nejoblíbenějším žánrem bývá především pop, rock, folk, případně hip-hop. (Šmídová, 2010)

**Instrumentální hudba.** Práce s hudbou ve škole nemusí být jen o rozebírání textu, uplatnění najdou i skladby instrumentální. O této kategorii se zmiňuje Murphey (1992). Dává ji do souvislosti se sugestopedií, moderní metodou efektivní výuky cizích jazyků založenou na využívání obou mozkových hemisfér a tedy na spojení racionálního i obrazného myšlení. To vede k větší efektivitě učení a lepšímu zapamatování. A právě hudba zde zastupuje nejvýraznější didaktickou pomůcku. Využívá se zde při čtení textů jako pozadí zajišťující relaxaci, podněcuje vnímavost žáků a umožňuje rytmické rozdělování textu, které napomáhá zapamatování slyšeného. (Stark, 1994) Doporučovány jsou skladby pomalé, uklidňující. Baur uvádí přímo konkrétní díla, a to hudbu barokní v provedení strunných nástrojů z dobového instrumentáře nebo nástrojů smyčcových. (Baur, In: Zormanová, 2015)

Hudba přímo ovlivňuje atmosféru ve třídě, z toho důvodu může být využita jako podkres nejen ve výuce cizího jazyka. Dokáže žáky zrelaxovat, příkladem může být čtení delšího úseku, i inspirovat, například při tvůrčím psaní. Murphey (1992) uvádí možnost využití instrumentální hudby k navození konkrétního stavu či pocitu a zmiňuje vytváření příležitostí k formulaci vlastního názoru. Tento druh hudby tedy podněcuje k diskuzi a pomáhá rozvíjet komunikační schopnosti.

### **Výběr písní**

Jak již bylo řečeno, výběr písní musí korespondovat s naším záměrem a cílem zvolené aktivity. Použití k výuce anglického jazyka se dá téměř každá píseň, nicméně by se učitel měl snažit o co nejvyšší možné využití jejího potenciálu.

Lavery (2015) uvádí pět základních aspektů, které by měla vhodná píseň splňovat. Zaprvé by se mělo jednat o kvalitní nahrávku bez rušivých zvuků na pozadí. Vokály by měly být dobře slyšitelné a dynamicky přesahovat nástroje, aby bylo možné zachytit zpívaný text. Další podmínkou je jednoduchost a repetitivnost. Opakující se složky zajišťují větší přehlednost a lépe korigovatelné množství slov nebo gramatických jevů.



Šmídová, Tejkalová a Vojtková (2010) ve své publikaci zdůrazňují význam správně zvolené úrovně jazyka pro konkrétní skupiny žáků. Různé písně obsahují různé úrovně gramatiky nebo náročnost slovní zásoby. Velkou roli hraje také význam slov, často se v textech skrývají dvojsmysly, ironie nebo různé jevy, které nejsou pro žáky s ohledem na věk vhodné nebo se obecně nehodí do školního prostředí.

Dále by dle Laveryho měla co největší procento textu tvořit standardní spisovná angličtina. Větší podíl slangových výrazů nebo jiných odchylek by zabral více času při vysvětlování. Žáci by pak mohli snadno ztratit zájem a příliš mnoho neznámých výrazů by je mohlo od písně odradit.

Při práci především s mladšími žáky je důležité propojení písně s pohybem. Lavery tedy ve svých doporučeních pro výběr zmiňuje ty písně, které je možné spojit s fyzickou aktivitou. Poslední požadavek směřuje na adekvátní délku. Ta by měla být zvolena s ohledem na věk a vyspělost žáků. Příliš dlouhá píseň by musela být zkrácena, naopak příliš krátkou by učitel musel přehrávat mnohokrát. (Lavery, 2015)

Hancock (1998) zastává názor, že je možné využít každou píseň, pokud je k ní přiřazena adekvátní aktivita. Pro jejich výběr předkládá osm návodných otázek. První se táže, zda se nebude žákům vybraná píseň přičít. Zdůrazňuje fakt, že není nutné, aby odpovídala jejich vkusu. Neutrální postoj k výběru neznamená, že s ní nebude mít žák chuť pracovat. Tuto podmínku by měly splňovat všechny zvolené písně. Dále Hancock říká, že pokud úroveň jazyka odpovídá úrovni žáků a pokud je text písně srozumitelný, tak je vhodné tyto písně využít pro poslechové činnosti. Pro jazykové aktivity je třeba volit písně, ve kterých jsou správně ilustrovány gramatické jevy, kde se objevuje adekvátní množství slovní zásoby hodící se k tématu a kde zároveň můžeme slyšet správnou a kvalitní výslovnost. Pokud se v písni objevuje nějaký příběh nebo konkrétní postavy a pokud na jejím základě získáme informace o kultuře nebo jiných reáliích, pak bude vhodná pro tematicky zaměřené aktivity.

Šmídová (2010) otevírá otázku, zda by měl učitel využívat písně navržené žáky nebo volit dle svého vkusu. Murphey (1992) doporučuje vybírat písně společně se žáky a zakomponovat do výuky jejich vkus a výběr v takové míře, jak jen to bude možné. Říká, že jsou žáci pak více motivováni, snáze si najdou cestu k anglickému jazyku i mimo školu a učí

se toleranci ke vkusu jiných. Zároveň na ně výběr klade určitou zodpovědnost a získají pocit vlivu na průběh hodiny. Tento postup učitelé zjednoduší práci s výběrem a hledáním různých materiálů, nemusí se zabývat otázkou, zda se jim bude zvolená píseň líbit. Šmídová naopak uvádí, že píseň dle učitelovy volby může žákům rozšířit povědomí o žánru, který by si sami k poslechu nezvolili. Zároveň tak může žákům pomoci s odlišením kvalitní hudby od té méně hodnotné.

## **Aktivity**

Práce s hudbou a písní nezasahuje pouze do jedné oblasti jazyka. Využity mohou být v různém poměru pro práci s gramatikou, slovní zásobou, kompozicí, také pro čtení, poslech nebo k rozvoji mluveného projevu. Doplnování vynechaných slov do textu písně nejvíce rozvíjí poslechové dovednosti, nicméně se zde uplatňuje i čtení a psaní. Proto zařazení do kategorií podle rozvíjených dovedností není zcela definitivní, většinu aktivit lze využít ve více směrech. (Murphey, 1992) Hancock rozděluje aktivity podle zaměření na tři sekce - poslech, jazyk a téma (podrobněji viz Příloha 1).

**Poslech.** Takové aktivity jsou vhodné do první části práce s poslechem, tedy jako pre-listening, nebo přímo do hlavní části. Může se jednat o odhadování obsahu písně podle klíčových slov nebo o popis ilustračních obrázků. Při samotném poslechu mohou žáci obrázky řadit, vypisovat určité pojmy, doplňovat nebo opravovat chyby v textu. Do této kategorie se řadí i hra bingo, kdy jsou na tabuli napsána různá slova, která se vyskytují v textu. Žáci vyberou devět slov z nabídky a zapíší je do tabulky. Pokud zazní slovo, které si žák vybral, škrtně jej. Vítězí žák, který má vyškrtnaná všechna slova (nebo jen řádek, sloupec, diagonálu) a zakřičí "bingo".

**Jazyk.** Aktivity v této kategorii jsou určeny pro práci s jazykovými aspekty, tedy s gramatikou, slovní zásobou nebo výslovností. Některé z nich je však možné využít nejen jako while-listening, ale také v jiných fázích práce s poslechem. Jedná se například o převádění textu do jiného času, skládání vět se zaměněným pořadím slov, hledání synonym nebo zpěv.

**Téma.** Aktivity v této sekci je vhodné zařadit do poslední fáze práce s poslechem, tedy jako navazující činnosti po vlastním poslechu. Hlavní složkou může být práce s charaktery

vystupujícími v písni (hraní rolí, domýšlení skutečností), aktivity operující s dějem (shrnutí děje, návrh pokračování, stylizované převyprávění) a nebo také práce s formou, žánrem a dalšími aspekty (kulturní pozadí, interpret).

### **Shrnutí teoretické části**

Zpěv a různá hudební vyjádření jsou pro každého z nás už od útlého věku přirozeným projevem. Malé děti mají výbornou schopnost zapamatování si textů, stejně tak i melodií. U dětí mladšího školního věku potřeba hudebních nebo hudebně-pohybových aktivit stále přetrvává. Jsou pro žáky zábavné, motivující a komplexně rozvíjí jejich osobnost. Tomu by měla být přizpůsobena výuka na prvním stupni základní školy.

Vztah mezi hudbou a jazykem je velmi úzký. K osvojení cizího jazyka je totiž důležité pochopit jeho zvukovou stránku, tedy rytmus, tempo a akcent. Oba tyto systémy fungují na stejném principu, jejich propojení je tedy výhodné využívat při výuce cizího jazyka. Zařazení hudby do výuky může být zábavným osvěžením hodiny a zároveň prostředkem výuky. Zpěv písni je efektivní cesta pro fixaci struktury jazyka a výslovnosti. Písňe jsou chytlavé, silně motivující, jsou spojeny se zájmy žáků a podporují zapamatování. Nelze je však považovat za jedinou a univerzální metodu, vždy je klíčová volba metody, která bude směřovat k cíli.

Práce s písni je vhodnou formou poslechu. Zvláště mladším žákům, kteří se s angličtinou teprve seznamují, pomáhá pochopit systém nového jazyka a pokládá základy k samostatnému projevu. Zařazeny do výuky mohou být písňe spjaté s pohybem, jazz chants, písňe tradiční a speciální nebo obecně oblíbené - tedy ty, kterými se žáci obklopují i mimo školní prostředí. Písňe, které nejsou primárně určené pro děti a výuku, často obsahují spoustu výrazů, které mohou žákům způsobovat při poslechu problémy. Nabízí však velkou škálu různých přízvuků a přibližují školní jazyk tomu hovorovému. Pomocí písni je možné rozvíjet poslechové dovednosti, prezentovat gramatiku, slovní zásobu a trénovat výslovnost. Využity mohou být i pro práci s informacemi - s interprety, dějem, postavami nebo kulturním pozadím. Písňe ve výuce anglického jazyka nabízí prostor pro kreativitu, přináší spoustu benefitů a vyvolává pozitivní ohlas u žáků.

### **III. METODY VÝZKUMU**

Kapitola popisuje metody výzkumu, nastiňuje jeho průběh a přibližuje zvolené výzkumné okruhy i následné stanovení předpokladů. Na základě informací z teoretické části práce byl zvolen výzkum, který má za cíl poskytnout obecný vhled do problematiky písní ve výuce. Zaměřuje se na otázky, k jakému účelu pedagogové písně do výuky skutečně zařazují, jakými způsoby a zda jsou vnímány jako efektivní metoda výuky.

#### **Volba metody**

Zařazování písní do výuky anglického jazyka na prvním stupni základní školy je velmi specifickým a rozsáhlým tématem. Každý pedagog pracuje s písní odlišně, zvolená metoda by tedy měla zohledňovat konkrétní specifika práce dotazovaného pedagoga s možností jejich hlubšího rozboru. Proto byl zvolen kvalitativní výzkum.

Vzhledem cíli práce a k povaze problematiky písní ve výuce byl výzkumnou metodou zvolen právě polostandardizovaný rozhovor. Tato forma rozhovoru je vedena dle návodu s konkrétními okruhy a otázkami, zároveň ale dovoluje výzkumníkovi upravovat jeho průběh ve formě kladení upřesňujících otázek, zaměnění pořadí nebo přidání alternativních odpovědí. (Švarcová, 2005)

#### **Výzkumné okruhy a stanovení předpokladů**

Výzkumné okruhy byly vytvořeny na základě cílů zkoumání. V rámci okruhů byly stanoveny konkrétní otázky, které byly zodpovězeny respondenty v rámci rozhovorů. Cílem výzkumu je zjistit, jak je s písní v hodinách anglického jazyka pracováno. Konkrétně s jakou frekvencí jsou písně do hodin zařazovány a k jakému účelu, jaké práce s písní přináší benefity nebo naopak nevýhody, jaké typy písní jsou využívány a z jakých zdrojů nebo jaké aktivity jsou pro práci s písní voleny. Pro každý okruh byl zvolen předpoklad, který je následně potvrzen nebo vyvrácen na základě informací získaných z rozhovorů.

První okruh se týká četnosti využití písní v hodinách anglického jazyka. Respondenti budou dotazováni, zda a jak často písně do hodin zařazují. Na základě tohoto okruhu byl stanoven předpoklad P1. P1: Písně jsou nejčastěji zařazovány do každé hodiny AJ. Druhý

okruh se zabývá důvodem, proč jsou písně do hodin zařazovány, a co je vnímáno jako největší benefit. P2: Písně jsou do výuky zařazovány především z důvodu oblíbenosti u žáků.

Třetím okruhem bude zjišťováno, k jakému účelu jsou písně využívány. Zda se jedná především o edukaci, nebo je píseň využívána spíše k relaxaci či rozptýlení, a v jakém poměru. P3: Písně jsou využívány častěji edukativně než relaxačně. Další okruh přímo navazuje na otázky předchozí. Zjišťuje, s cílem rozvíjení kterých jazykových aspektů je píseň do výuky zařazována v rámci edukativního využití. P4: Písně jsou v rámci edukace nejčastěji využívány k tréninku výslovnosti.

Pátý okruh se týká typů písní, které učitelé ve svých hodinách využívají. Šestý pak zkoumá, z jakých zdrojů písně čerpají. P5: Populární písně zařazuje do výuky alespoň třetina pedagogů. P6: Nejčastěji jsou využívány písně z učebnice. V předposledním okruhu budou respondenti dotazováni, zda vnímají nějaké nevýhody či úskalí práce s písní. P7: existují nevýhody či nedostatky práce s písní.

Poslední okruh je zaměřen na konkrétní aktivity, které písně doprovází, a zda se jejich charakter mění v závislosti na ročníku prvního stupně základní školy. P8: V prvním i druhém období jsou nejčastěji zařazovány aktivity spojené s pohybem.

### **Pozadí výzkumu**

Rozhovory probíhaly s každým z respondentů individuálně. Vzhledem k vyhlášené karanténě nebylo možné realizovat osobní setkání, rozhovory tedy proběhly telefonicky nebo přes některou aplikaci v podobě videokonference (Zoom, WhatsApp, Google Meet). Většina rozhovorů však probíhala telefonicky z důvodu kvalitnějšího spojení a jednoduchosti ovládní. Realizace proběhla v první polovině května 2020.

Dotazováni byli pedagogové vyučující anglický jazyk na prvním stupni základní školy. Někteří se sami přihlásili s nabídkou k rozhovoru na zadanou poptávku, někteří byli přímo osloveni a rozhovor probíhal s jejich souhlasem. Celkem bylo provedeno 13 rozhovorů s pedagogy z různých částí České republiky. Mezi respondenty byly pouze ženy. Tato skutečnost přirozeně vyplynula v průběhu výzkumu, nebyla zadána jako podmínka. Věk respondentů se pohybuje mezi 24 a 55 lety. Délka praxe mezi jedním rokem a 28 lety. Mezi

dotazovanými se objevují pedagogové, kteří vyučují pouze anglický jazyk, ale i učitelé třídni, pro které je tento předmět jedním z mnoha. Vybraný vzorek respondentů tedy zvolen tak, aby pokrýval širokou oblast zásahu.

### **Průběh výzkumu**

Respondentům byl před samotným rozhovorem zaslán podklad s výzkumnými otázkami a okruhy (viz Příloha 1). To zajistilo rychlejší uvedení do probírané problematiky a respondent měl prostor pro přípravu svých odpovědí. Výsledkem byl méně častý výskyt situací, kdy si respondent nemohl vybavit nějakou situaci nebo nedokázal na otázku hned odpovědět. Každá otázka obsahovala i několik variant odpovědí pro upřesnění její povahy, aby došlo k co nejpřesnějšímu pochopení. Podklad byl určen pouze jako nastínění průběhu rozhovoru, nebylo požadováno písemné zpracování. První rozhovor byl využit zároveň ke konečné úpravě podkladů tak, aby byly co nejsrozumitelnější a co nejpřesněji postihly danou oblast.

Na začátku každého rozhovoru proběhlo stručné zasvěcení do tématu a bylo požádáno o povolení k záznamu. Následně byl respondent dotázán na několik obecných otázek zahrnujících věk, délku praxe, vystudovaný obor, působiště, vyučované třídy nebo vyučované předměty. Poté probíhalo dotazování podle připravené osnovy. Všem byly pokládány stejné otázky, které ale bylo potřeba vzhledem k rozdílnosti přístupu každého pedagoga upravovat. Často byla nutná změna pořadí otázek a přidání otázek doplňujících či požadavků na dovysvětlení myšlenky. Každý rozhovor trval přibližně 30 minut. Následně byly získané informace analyzovány a zpracovány do výsledků.

### **Shrnutí metod výzkumu**

Výzkum byl proveden v podobě polostrukturovaných rozhovorů a zúčastnilo se jej 13 pedagogů vyučujících anglický jazyk na prvním stupni základní školy. Respondentům byly položeny otázky rozdělené do osmi výzkumných okruhů. Výzkum si klade za cíl utvořit obecný vhled do problematiky písni ve výuce a zaměřit se na skutečnou podobu práce s písni v praxi. V následující kapitole jsou představeny výsledky tohoto výzkumu.

## **IV. VÝSLEDKY A KOMENTÁŘE**

Kapitola se věnuje výsledkům a komentářům výzkumu. Rozděluje jej podle osmi výzkumných okruhů nastíněných v kapitole předchozí. Dle informací získaných z rozhovorů interpretuje výsledky a analyzuje je. Každý okruh obsahuje část zabývající se předpokladem, který je následně na základě rozboru potvrzen nebo vyvrácen. Poslední část této kapitoly se věnuje shrnutí výsledků.

### **Výzkumný okruh č. 1**

První výzkumný okruh zahrnoval dvě otázky. Zařazujete písňe do hodin anglického jazyka? Jak často? Ačkoliv se odpověď na první otázku zdála jednoznačná, je naprosto klíčová pro směr, kterým se rozhovor dále ubírá. Všechny 13 respondentů odpovědělo kladně.

Odpovědi na druhou otázku už však byly rozmanitější. Šest respondentů tvrdí, že písňe zařazují do každé hodiny anglického jazyka. Polovina z nich vkládá písňe do jedné vyučovací jednotky i vícekrát, většinou v podobě společné uvítací písňe nebo z důvodu potřeby větší rozmanitosti hodiny. Šest pedagogů písňe zařazuje téměř každou hodinu, tedy přibližně jednou až dvakrát týdně. Obě skupiny uvedly délku trvání aktivit s písňemi v rozsahu 5 až 15 minut. Jeden respondent práci omezuje na frekvenci jednou měsíčně, avšak je jim vždy věnována celá vyučovací jednotka.

Každou hodinu písňe zařazuje jen necelá polovina respondentů, všichni však s písňi pracují minimálně každou druhou hodinu nebo častěji, s výjimkou jednoho respondenta. Předpoklad P1, písňe jsou nejčastěji zařazovány do každé hodiny AJ, je tedy vyvrácen.

### **Výzkumný okruh č.2**

Výzkumný okruh č.2 zkoumá důvody, proč jsou písňe v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy využívány, a co je dle pedagogů vnímáno jako největší přínos. Z rozhovorů vyplynulo pět nejčastěji zmiňovaných vlastností písňí, které přinášejí do výuky jisté benefity. První z nich je skutečnost, že jsou písňe aktivizující, tedy zajišťují zvýšení pozornosti, jsou zdrojem rozptýlení a také přispívají k rozmanitosti výuky. Jako další benefit byla zmíněna oblíbenost u žáků. Snadná zapamatovatelnost a chytlavost písňí je dalším

zmíněným důvodem k zařazení písní do výuky. V neposlední řadě se objevily názory, že jsou písně motivující, tedy zvyšují zájem o předmět či probíranou látku, a že se jedná o velmi komplexní formu výuky, která rozvíjí více aspektů najednou. Tyto vlastnosti byly v rozhovorech zastoupeny v různém poměru. V malé míře byla zmíněna i oblíbenost u učitelů nebo využití písní k překonání ostychu z mluvené angličtiny či jako “icebreaker”.

Nejčastěji zastoupeným benefitem byla jednoznačně oblíbenost u žáků. Tento aspekt zmínilo 11 respondentů. Pouze dva pedagogové tedy tuto vlastnost do své odpovědi nezahrnuli. Jako důvod byla uvedena nezpěvnost třídy, kde žáci písně ve výuce neshledávají atraktivními. Druhý respondent vypověděl, že jsou žáci příliš ostýchaví a hudebně-pohybové aktivity jsou pro ně spíše povinností, než aby je sami vyhledávali. Druhým nejčastěji zmíněným přínosem byla aktivizace. Uvedlo ji ve svých výpovědích 7 ze 13 respondentů. Snadná zapamatovatelnost a chytlavost, motivace a komplexnost byly shodně zmíněny pouze třemi respondenty.

V tomto výzkumném okruhu byl ověřován předpoklad P2. P2: Písně jsou do výuky zařazovány především z důvodu oblíbenosti u žáků. Aspekt oblíbenosti zmínilo 11 ze 13 dotazovaných, jedná se o nejčastěji zmíněný benefit. Předpoklad je tedy potvrzen.

### **Výzkumný okruh č.3**

Třetí výzkumný okruh se zabývá otázkou, zda jsou písně do výuky zařazovány spíše k edukativním, nebo relaxačním účelům. Vzhledem k užití těchto velmi obecných pojmů je nezbytné nejdříve oba tyto přístupy přesněji vymežit a popsat tak, jak byly předloženy respondentům.

Relaxační využití písní zahrnuje aktivity zvolené primárně k rozptýlení žáků a mohou, ale nutně nemusí korespondovat s tématem hodiny či probíranou látkou. Patří sem zejména písně v podobě přivítání nebo jako odměna na konci hodiny. Také jako aktivizace v průběhu hodiny, pokud jsou žáci unavení, a v neposlední řadě jako efektivní vyplnění zbývajících času do konce vyučovací jednotky. Relaxační využití však nemusí vždy znamenat volnější režim či úplnou absenci edukativní složky a zahrnuje také aktivní odpočinek.



Do edukativního využití spadají aktivity s písněmi, které jsou zvoleny primárně za účelem edukace. Měly by být úzce spojeny s probíranou látkou a směřovat k cíli hodiny. Zaměřeny mohou být například na rozvoj slovní zásoby, gramatiku, výslovnost či na trénink poslechových dovedností. Relaxační účinky písní jsou zde vnímány spíše jako vítaný vedlejší efekt, ať už jsou zde zastoupeny v jakékoliv míře.

Z rozhovorů bylo možné vymezit tři kategorie rozdělující respondenty na základě účelu využití písní. Pět pedagogů vypovědělo, že písně využívají spíše edukativně, stejný počet se přiklonil k opačné odpovědi, tedy k relaxaci. Zbývající tři respondenti uvedli, že edukativní i relaxační způsoby práce s písní zařazují ve stejné míře. Z toho vyplývá, že jsou oba způsoby zastoupeny přibližně stejnou měrou a nelze říci, že by jeden výrazně převažoval. Předpoklad P2 je tedy vyvrácen. Písně nejsou využívány častěji edukativně než relaxačně. To vypovídá o velmi rozdílném přístupu každého pedagoga. Je zřejmé, že jsou v praxi hojně a ve stejném zastoupení využívány obě varianty, nicméně se většina vyučujících přiklání právě k jedné z nich.

#### **Výzkumný okruh č.4**

Výzkumný okruh č.4 blíže zkoumá edukativní využití písní. Zjišťuje, na rozvíjení kterého jazykového aspektu jsou nejčastěji zaměřeny. Nejedná se však o izolovaný jednostranný rozvoj, proto je potřeba vzhledem ke komplexnosti práce s písní pojmy přesněji definovat. Důležité je tedy zaměřit se na jeden hlavní účel, za kterým byla práce s písní zvolena. Do výsledků jsou zahrnuty všechny možnosti, které konkrétní respondent využívá jako hlavní účel relativně často a který převládá nad ostatními. Počet odpovědí není omezen.

V rozhovorech byly zmíněny čtyři jazykové aspekty, na které bývá nejčastěji výuka pomocí písní zaměřena - výslovnost, slovní zásoba, gramatika a poslechové dovednosti. Dle výpovědí respondentů se nejčastěji jedná o rozvoj slovní zásoby, ať už v podobě expozice nových slov nebo o opakování či fixaci. Tuto možnost uvedlo 12 ze 13 dotazovaných jako velmi častou či nejčastější. Pět respondentů uvedlo, že zaměřují práci s písní především nebo velké míře na výslovnost. Čtyřikrát byl mezi hlavními účely zmíněn rozvoj poslechových dovedností, především se zaměřením na sluchovou diferenciaci, intonaci či rytmus. Gramatika

byla uvedena mezi hlavními pouze dvakrát. Dle respondentů je výuce gramatiky vyčleněn větší prostor až v páté třídě. Tam má práce s písní se zaměřením na gramatiku větší zastoupení, avšak stále nepřevažuje nad ostatními účely.

Tomuto výzkumnému okruhu byl vytvořen předpoklad, že jsou písně v rámci edukace nejčastěji využívány k tréninku výslovnosti. Z výpovědí respondentů vyplývá, že je výuka pomocí písní jednoznačně nejčastěji zaměřena na rozvoj slovní zásoby. Předpoklad P4 je tedy vyvrácen.

### **Výzkumný okruh č.5**

Výzkumný okruh č.5 řeší otázku, jaké typy písní učitelé využívají. Pro potřeby výzkumu byly vymezeny čtyři kategorie. První je označena názvem písně pro děti. Zahrnuje písně, které jsou primárně určeny pro edukaci angličtiny jako cizího jazyka, ale také písně a popěvky určené pro děti, pro které je angličtina jazykem mateřským. Do druhé kategorie patří písně populární, tedy takové, které můžeme běžně slyšet z radia nebo které žáci běžně poslouchají mimo školní prostředí. Třetí zahrnuje jazz chants a čtvrtá písně speciální. Jedná se o koledy, písně tradiční nebo využívané k různým společenským událostem či svátkům.

Z rozhovorů vyplývá, že všech 13 respondentů využívá především písně pro děti. Sedm z nich zařazuje do výuky i písně speciální a pouze dva jazz chants z důvodu nízké oblíbenosti u žáků. Populární písně využívají čtyři respondenti. Při bližším zkoumání vyšlo najevo, že většina pedagogů považuje populární písně za příliš náročné pro žáky prvního stupně. Tuto skutečnost však ti, kteří je zařazují, považují za výhodu. Zejména z důvodu, že jsou žáci často nuceni "číst mezi řádky" a nad významy více přemýšlet. Pod tímto okruhem byl vymezen předpoklad P5: Populární písně zařazuje do výuky alespoň třetina pedagogů. Tento předpoklad je vyvrácen, protože populární písně využívají jen 4 respondenti z celkových 13.

### **Výzkumný okruh č.6**

Šestý okruh zkoumá, ze kterých zdrojů jsou písně do hodin anglického jazyka nejčastěji čerpány. Zdrojů bylo uvedeno velké množství, proto byly rozděleny do čtyř skupin. První zahrnuje písně z učebnice. Druhým zdrojem je YouTube. Tato kategorie zahrnuje i písně

z různých jiných webových stránek, které ale mají také kanál na YouTube a jsou z tohoto zdroje využívány nejčastěji. Poslední kategorie zahrnuje jiné zdroje a webové stránky, které se neprezentují na YouTube.

Nejčastěji respondenti využívají písně z YouTube, činí tak 12 ze 13 dotazovaných. Konkrétně čerpají z kanálů Super Simple Songs, Dream English Kids, LearnEnglish Kids od British Council, WowEnglish od Wattsenglish, Pancake Manor, STEWE AND MAGGIE a TheLearningStation. Z učebnice čerpá 8 respondentů. Nejoblíbenější učebnicí z hlediska písní je Chit Chat a Our World, naopak Happy Street je hodnocena převážně negativně a Start with Click zcela negativně. Typ učebnice a kvalita písní v ní je tedy zcela určitě důležitým faktorem ovlivňujícím její používání. Nicméně mezi respondenty, kteří uvedli, že z učebnic nečerpají, se nachází uživatelé Chit Chatu, Start with Click i Happy Street. Sedm pedagogů uvedlo též používání jiných zdrojů, konkrétně různá CD, zpěvníky, materiály ze studia na vysoké škole, webové stránky základních škol či aplikaci LyricsTraining.

Vzhledem ke skutečnosti, že 12 respondentů využívá písně z YouTube a jen 8 z učebnice, je předpoklad P6, tedy že jsou nejčastěji využívány písně z učebnice, vyvrácen.

### **Výzkumný okruh č.7**

Sedmý okruh zjišťuje, zda učitelé vnímají nějaká negativa spojená s písněmi ve výuce a zda se jim tento způsob výuky jeví jako všestranně využitelný pro rozvoj různých aspektů jazyka. Osm respondentů nenachází žádná negativa ani nedostatky. Pět pedagogů se však shodlo na několika nedostacích, které písně ve výuce mohou přinášet.

Zmiňují skutečnost, že se jedná o velmi komplexní způsob, ne však univerzální. Ať už se jedná o práci se slovní zásobou či gramatikou, je třeba následně učivo převést do souvislostí a zvláště procvičit, jinak je pro žáky obtížné nové poznatky aplikovat i v jiných situacích. Několik respondentů zmiňuje snadnou zapamatovatelnost textů jako výhodu, nicméně pokud nedojde k hlubšímu pochopení, jedná se pouze o automatické odříkávání. Někteří považují písně pouze za formu poslechu, je tedy třeba se následně věnovat i psané formě. Shodují se tedy na faktu, že práce s písní nelze vždy považovat za univerzální a všestrannou. Předpoklad P7, který tvrdí, že existují nevýhody či nedostatky práce s písní, je tedy potvrzen.

### **Výzkumný okruh č.8**

Poslední výzkumný okruh se blíže zaměřuje na aktivity, které se s písněmi ve výuce využívají. Vzhledem k předpokladu rozdílnosti přístupů bylo třeba vzít v úvahu, zda daný respondent učí anglický jazyk v prvním období prvního stupně ZŠ, tedy v prvním až třetím ročníku, nebo v období druhém, tedy ve čtvrtém a pátém ročníku. Pokud pedagog učí napříč ročníky, byl dotazován na jednotlivá období zvlášť.

Pro snazší a přesnější vyhodnocení výsledků byly aktivity rozděleny na pohybové, zahrnující TPR, tanec či jiné aktivity založené primárně na spojení hudby a pohybu. Do druhé skupiny patří aktivity zaměřené na práci s textem, tedy různá doplňování, opravy, řazení částí či obrázků nebo práce s charaktery a dějem.

Žáky v prvním až třetím ročníku vyučuje 7 respondentů. Všichni se shodují na zařazování především pohybových aktivit. Práce s textem se objevuje ve velmi malé míře, nebo vůbec. Ve čtvrtém a pátém ročníku působí 11 dotazovaných. Osm z nich zařazuje pohybové aktivity i práci s textem v přibližně stejné míře. Tři respondenti však uvádí jako častější typ aktivit právě práci s textem. Předpokladem pro tento výzkumný okruh bylo zvoleno tvrzení, že jsou v prvním i druhém období prvního stupně základní školy nejčastěji zařazovány aktivity spojené s pohybem. Z rozhovorů vyšlo najevo, že v prvním období převažují pohybové aktivity, ve druhém práce s textem. Předpoklad P8 je tedy vyvrácen.

### **Shrnutí výsledků výzkumu**

Výzkum přináší obecný vhled do problematiky písní ve výuce. V osmi výzkumných okruzích byly ověřeny či vyvráceny stanované předpoklady. Z rozhovorů vyplynulo, že jsou písně významnou součástí výuky a nalezneme je v repertoáru každého pedagoga vyučujícího anglický jazyk. Zařazovány jsou téměř každou vyučovací hodinu a jedná se o velmi atraktivní formu výuky se schopností žáky aktivizovat. Využívány jsou jak k relaxačním účelům, tak k edukaci, a to v přibližně stejné četnosti. Jedná o velmi oblíbenou, efektivní a komplexní metodu výuky. Při rozvíjení některých aspektů je však vhodné navázat i dalšími způsoby procvičení učiva. Následující kapitola navazuje představením aspektů výzkumu.

## V. ASPEKTY VÝZKUMU

Tato kapitola se zabývá aspekty výzkumu. Jako první zmiňuje pedagogický přínos a důsledky pro pedagogickou praxi. Dále popisuje faktory, které mohly ovlivnit průběh či výsledky zkoumání. V neposlední řadě navrhuje možnosti, kterými lze výzkum rozšířit nebo na něj lze navázat.

### **Pedagogický přínos**

Výzkum analyzuje skutečnou podobu využívání písní ve výuce a přináší základní orientovanost v této problematice. Z rozhovorů vyplynulo, že jsou písně velmi oblíbenou formou výuky a přináší do hodin anglického jazyka zábavu a rozmanitost. Slouží také k aktivizaci žáků a zároveň je možné písně využít k aktivnímu odpočinku. Při bližším průzkumu edukativního využití bylo zjištěno, že jsou písně nejčastěji využívány k rozšiřování slovní zásoby. Uplatněny jsou však i pro nácvik výslovnosti a jako oblíbená forma poslechu při budování poslechových dovedností. Jako nejčastější zdroj bylo uvedeno YouTube, písně z učebnic jsou využívány méně. S nimi spojené aktivity však závisí na vyučovaném ročníku. V prvním období se jedná především o aktivity pohybové, ve druhém se k nim přidává i práce s textem. Ačkoliv se práce s písní jeví jako velmi univerzální, je dle pedagogů vhodné navázat i jinými formami výuky pro upevnění učiva či uvedení do souvislostí. Tyto skutečnosti z praxe v mnoha ohledech korespondují se zjištěními z teoretické části práce. Několik faktorů však nabízí prostor pro porovnání a formulaci několika doporučení.

Prvním bodem jsou možnosti využití písní a rozsah jejich působení. Z výzkumu vyplynulo, že pedagogové považují samotnou práci s písní jako metodu zaměřenou na rozvoj pouze několika jazykových aspektů. Dále se přiklání k názoru, že práce s písní nerozvíjí vůbec nebo jen ve velmi omezené míře mluvní projev žáka, čtení či psaní. Logicky se nabízí hodnotit písně ve výuce pouze jako formu poslechu či materiál pro rozšiřování slovní zásoby, protože jsou to bezesporu jedny z nejvýraznějších předností. Nicméně práce s písní nemusí být omezena jen na zpěv či poslech, ale nabízí i možnost práce s tématem. To zahrnuje například charaktery vystupující v textu, komunikační situaci, interpreta, náladu písně či děj. Lze vybrat aktivity, které podněcují k diskuzi, navazují vytvářením psaného projevu, vyprávěním nebo

hraním rolí (viz Příloha 1). Vzhledem k této skutečnosti je vhodné nahlížet na práci s písní kreativně a v širších souvislostech. Doporučením tedy může být zapojení aktivit podněcujících k produkci. Takto lze využít více možností, které písně ve výuce nabízí.

Další bod se týká zařazování písní, které nejsou primárně určeny pro děti a k edukaci. Do této kategorie patří zejména písně, které žáci běžně poslouchají, písně popové, rockové či jiné, které je však stále vhodné zařadit do výuky s přihlédnutím k jejich obsahu. Pouze třetina respondentů tento typ písní využívá. Dvě třetiny dotazovaných uvádí jako důvod pro nezařazení hovorové a nespisovné výrazy, velkou míru neznámých výrazů, záměrné gramatické chyby, ustálená slovní spojení, která nelze doslovně přeložit, nebo výslovnost odlišnou od té, na kterou jsou žáci zvyklí. První skupina pedagogů však tyto jevy považuje za možnost k nahlédnutí do skutečné podoby jazyka a propojení výuky se zájmy žáků. Vhodná volba aktivit umožňuje starším žákům pracovat i s tímto typem písní. Je tedy možné doporučit k zařazení do výuky nejen písně určené pro děti, ale i jiné, které s sebou přinášejí další možnosti.

Další doporučení vychází ze skutečnosti, že necelá polovina respondentů využívá písně pouze ve formě relaxace či aktivního odpočinku. Tato práce však na základě teoretického pozadí a výpovědí respondentů nahlíží na hudbu i jako na vhodný a efektivní prostředek výuky. Zároveň je vhodné čerpat i z jiných zdrojů a neomezovat repertoár jen na písně z učebnice.

Velkým přínosem je též kontakt s pedagogy z praxe. Rozhovory poskytly vedle zjišťovaných informací i spoustu cenných rad a tipů do výuky. Ať už se jedná o mnoho různých internetových zdrojů, odkud je možno čerpat ověřené písně do hodin anglického jazyka, o nápadité aktivity nebo zkušenosti z praxe.

Všechna zjištění z rozhovorů pak tvoří kvalitativní základ pro další podrobnější výzkum, který dále může sloužit jako opora při výuce či navrhnout ucelenou metodiku pro práci s písní v hodinách anglického jazyka na prvním stupni základní školy.

### **Faktory ovlivňující výzkum**

Ačkoli byl výzkum proveden se snahou o co největší přesnost, je potřeba zmínit několik faktorů, které mohly průběh a výsledky zkoumání ovlivnit.

Vzhledem k nařízení o omezení osobního kontaktu musel být rozhovor realizován pouze telefonicky. Tato skutečnost se mohla odrazit na jeho kvalitě. Osobní setkání vytváří uvolněnější atmosféru a zapojení neverbální komunikace napomáhá lepšímu porozumění. Telefonický rozhovor mohl vytvořit zbytečné napětí a určitě měl vliv na plynulost konverzace, protože ani jedna strana neměla vizuální oporu.

Respondenti hovořili z pohodlí svého domova, byl dostatek času na přípravu odpovědí i na samotný rozhovor. Lze tedy usoudit, že dotazování proběhlo za relativně stejných podmínek. Určité zkreslení lze však předpokládat už z povahy rozhovoru. Polostrukturovaný rozhovor umožňuje volnější uchopení otázek. Je tedy třeba počítat se skutečností, že se do něj promítá osobnost tazatele i respondenta, případná nedorozumění nebo lehce odlišná interpretace odpovědi. Po několika provedených rozhovorech také získá tazatel určitý předpoklad pro vývoj dalšího zkoumání, to pak může vést k nevědomému ovlivňování respondenta. Dalším faktorem souvisejícím s povahou výzkumu je i míra záměrného zkreslení odpovědí. O pravdivosti tvrzení respondentů se nebylo možné přesvědčit v praxi.

Důležité je zmínit i skutečnost, že se většina respondentů přihlásila k výzkumu dobrovolně. Lze tedy předpokládat, že se jedná o pedagogy, kteří mají s tématem větší zkušenost, jsou do problematiky více zapojeni nebo jsou alespoň přesvědčeni, že o tomto tématu mají co říct. Nelze tedy výsledky považovat za obecně platné. S tím souvisí i počet respondentů. Ač se jednalo o hloubkové zkoumání, třináct pedagogů je velmi nízký počet k vyvozování obecně platných výsledků kvantitativní povahy.

### **Náměty na rozšíření výzkumu**

Je zřejmé, že v rozsahu diplomové práce není možné vytvořit rozsáhlou studii, která by zkoumala všechny aspekty daného tématu. Výzkum byl zaměřen na práci s písní v hodinách anglického jazyka velmi obecně. Nabízí se tedy několik námětů na rozšíření výzkumu a na jeho navázání.

V první řadě by bylo přínosem zaměřit se na písně ve výuce nejen z pohledu pedagogů, ale i samotných žáků. Ať už formou dotazníku nebo přímého pozorování v hodinách. Rozhovory s pedagogy by bylo vhodné podpořit i kvantitativním výzkumem. Výzkum postihující jen několik dobře uchopitelných aspektů umožňuje získat větší vzorek respondentů. Výsledek by pak mohl být interpretován jako obecně platný.

Dalším námětem na rozšíření výzkumu je přímé pozorování v hodinách. Ať už se zaměřením na práci pedagoga, kde by bylo možné ověřit informace z rozhovorů, nebo se zaměřením na práci žáků. V neposlední řadě se nabízí bližší zaměření výzkumu na konkrétní jev. Zabývat se například jen efektivitou písní při zavádění nové slovní zásoby, omezit výzkum jen na určitý ročník základní školy, blíže rozebrat používané učebnice nebo se zaměřit na práci pouze s písněmi, které nejsou primárně určeny k edukaci.

Na výzkum je možné navázat tvorbou různých materiálů, metodik či přehledů, které poslouží jako praktická opora při výuce. Tím může být například zpěvník s návrhy aktivit a materiály tematicky spjatý s nejčastěji používanou učebnicí či navázaný na tematické plány.

### **Shrnutí aspektů výzkumu**

Tato kapitola představila význam práce pro další pedagogickou činnost. Vnímá tento výzkum jako obecný vhled do problematiky a základ pro další zkoumání. To může být provedeno v mnoha různých variantách, které jsou výše popsány. V neposlední řadě přinesla informace o faktorech, které mohly výzkum ovlivnit. Následující kapitola celou práci shrnuje a uzavírá.



## VI. ZÁVĚR

Tato diplomová práce se věnuje písním ve výuce anglického jazyka na prvním stupni základní školy. Cílem této rané fáze výuky cizího jazyka by mělo být nejen položení kvalitních základů, ale také vytvoření kladného vztahu k tomuto jazyku a motivace pro jeho další studium. Je tedy zřejmé, že by výuka dětí mladšího školního věku měla probíhat ve formě respektující věkové zvláštnosti žáků a vycházet z jejich přirozených potřeb. A právě písně tyto požadavky splňují. Činnosti spojené s hudbou, ať už se jedná o zpěv, poslech či různé formy pohybových aktivit, patří k velmi oblíbeným v průběhu celého života člověka, zejména pak v dětském věku.

Existuje však i souvislost mezi hudbou a jazykem. Obojí je založeno na sluchových schopnostech. Učení se cizímu jazyku spočívá právě v pochopení jeho zvukové stránky. Písně ve výuce přináší i další benefity, které mohou být využity pro zefektivnění výuky. Těmi jsou především snadná zapamatovatelnost či schopnost aktivizace. Pomocí písní je možné rozvíjet poslechové dovednosti, prezentovat gramatiku, slovní zásobu a trénovat výslovnost.

Tuto skutečnost dle výsledků výzkumu potvrzují i pedagogové z praxe. Písně jsou do výuky zařazovány velmi často, především díky své atraktivitě a schopnosti žáky aktivizovat a motivovat. Využívány jsou jak pro edukativní účely, zejména pro rozšiřování slovní zásoby, v menší míře také pro nácvik správné výslovnosti, tak pro účely relaxační v podobě aktivního odpočinku či odměny na konci hodiny. Výběr hudby však není omezen pouze na písně, které jsou prezentovány v učebnicích. Téměř všichni dotazovaní pedagogové čerpají také z jiných zdrojů, zejména internetových. Písně ve výuce jsou považovány za velmi komplexní metodu. Je však potřeba k ní přistupovat kreativně a neomezovat ji jen na poslech či zpěv, aby skutečně došlo k pochopení jazyka a nejednalo se pouze o memorování textů.

## Použité zdroje

- Brewster, J., Ellis, G., & Girard, D. (1992). *The primary English teachers guide*. Longman.
- Drábek, V. (2004). *Stručný průvodce hudební psychologií*. Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Franěk, M. (2005). *Hudební psychologie*. Karolinum.
- Graham, C. (2006). *Creating chants and songs*. Oxford University Press.
- Hancock, M. (1998). *Singing grammar: Teaching grammar through songs*. Cambridge University Press.
- Jenčková, E. (2002). *Hudba a pohyb ve škole*. Orlice.
- Kuttlerová, M. (2008). Hudba a jazyk. *Hudební výchova*, 16(4), 55-56.  
[http://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf2008/HV4\\_2008.pdf](http://hudebnivychova.pedf.cuni.cz/Archiv/pdf2008/HV4_2008.pdf)
- Langmeier, J., & Krejčířová, D. (2006). *Vývojová psychologie*. (2nd ed.). Grada.
- Lavery, C. (2015). *Using songs*. Teaching English.  
<https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-songs-0>
- Ludke, K. (2009). *Teaching foreign languages through songs*. University of Edinburgh.
- Murphey, T. (1992). *Music & song*. Oxford University Press.
- Novotná, L., Hříchová, M., & Miňhová, J. (2002) *Vývojová psychologie*. (4th ed.). Západočeská univerzita v Plzni.
- Paterson, A., & Willis, J., R. (2008). *English through music*. Oxford University Press.
- Phillips, S. (1993). *Young learners*. Oxford University Press.
- Příhoda, V. (1977). *Ontogeneze lidské psychiky: Vývoj člověka do patnácti let*. (4th ed.). Státní pedagogické nakladatelství.
- Scott, W. A., & Ytreberg, L. H. (1991). *Teaching English to children*. Longman.
- Sedlák, F. (1974). *Hudební vývoj dítěte: Analytická studie*. Supraphon.

Skarnitzl, R., Šturm, P., & Volín, J. (2016). *Zvuková báze řečové komunikace: Fonetický a fonologický popis řeči*. Karolinum.

Slattery, M., & Willis, J. (2001). *English for Primary Teachers: A handbook of activities & classroom language*. Oxford University Press.

Smolková, M. (2018). *Analysis of grammatical errors in pop song lyrics*. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích.

Sommerová, M. (2015). *Jazykové vzdělávání v kontextu celoživotního učení*. Univerzita Karlova v Praze.

Stansell, J. (2005). *The Use of Music for Learning Languages: A Review of the Literature*. University of Illinois.

Stark, W. H. (1994). *Superlearning: Nový způsob výuky jazyků: Jak úspěšně učit podle osvědčené, prakticky ověřené metody*. Svoboda.

Šmídová, T., Tejkalová, L., & a Vojtková, N. (2012). *CLIL ve výuce: Jak zapojit cizí jazyky do vyučování*. Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Švarcová, I. (2005). *Základy pedagogiky*. Vydavatelství VŠCHT.

Ur, P. (1984). *Teaching listening comprehension*. Cambridge University Press.

Will, S., & Reed, S. (2010). *Primary Music Box: Traditional songs and activities for young learners*. Cambridge University Press.

Wilson, J. J. (2008). *How to teach listening*. Pearson Education.

Zormanová, L. (2015). *Vhodné učební aktivity pro výuku cizích jazyků v mateřské škole*. Metodický portál RVP.

<https://clanky.rvp.cz/clanek/a/21635/19689/VHODNE-UCEBNI-AKTIVITY-PRO-VYUKU-CIZICH-JAZYKU-V-MATERSKE-SKOLE.html/>

## PŘÍLOHA 1

### 1. Poslech

#### Předvídání

- **Diskuze nad obrázky:** Žáci popisují obrázky, které ilustrují zvolenou píseň, a diskutují nad možnostmi, co by mohlo být jejím obsahem.
- **Klíčová slova:** Žáci odhadují obsah písně na základě jejího názvu nebo zadaných klíčových slov.
- **Úryvky:** Na základě úryvku žáci odhadují pokračování nebo určují náladu písně. Postup může být opakován v průběhu celé písně.

#### Poslech pro pochopení podstaty

- **Výběr obrázků:** Žáci vybírají z více možností ten obrázek, který nejvíce odpovídá obsahu nebo náladě textu.
- **Zapisování:** Žáci z písně vypisují určité pojmy. Může se jednat o charaktery, události nebo klíčová slova.
- **Určení typu promluvy:** Žáci při poslechu rozhodují, zda se jedná o vnitřní monolog, dialog nebo komu je text určen.
- **Určení funkce promluvy:** Žáci na základě poslechu rozhodují, jakým způsobem je obsah sdělován. Zda se jedná například o vyprávění příběhu, sliby nebo naříkání.

#### Poslech pro získání konkrétní informace

- **Vybírání:** Učitel vytvoří nabídku obsahující slova klíčová a také ta, která se v textu neobjevují. Žáci klíčová slova kroužkují nebo řadí.
- **Doplňování:** Žáci doplňují vynechaná slova do textu. Pro zjednodušení mohou být slova vybírána z nabídky.
- **Oprava:** Žáci vyhledávají chyby v textu a opravují je. Může se jednat o slova nevhodně zvolená, slova navíc, chyby v zápisu nebo slova chybějící.
- **Seřazování částí:** Text písně je rozstříhám na jednotlivé verše nebo úseky. Žáci dávají úseky do správného pořadí.
- **Seřazování obrázků:** Žáci řadí obrázky odpovídající textu písně. Tato aktivita může být zařazena i před poslechem písně.
- **“Stand up, sit down”:** Žák si vybere některé slovo z textu písně. Když ho uslyší poprvé, stoupne si. Sedne si při dalším zopakování slova. Takto pokračuje po celou dobu znění písně.
- **Hledání rozdílů:** Obrázky ilustrující píseň jsou upraveny tak, aby obsahovaly chyby. Žáci hledají rozdílů.
- **Ruce vzhůru:** Pokud žák uslyší zadanou hlásku nebo slovo, zvedne ruku.

- **Bingo:** Na tabuli jsou napsána různá slova, která se vyskytují v textu. Žáci vyberou devět slov z nabídky a zapíše je do tabulky. Pokud zazní slovo, které si žák vybral, škrtně jej. Vítězí žák, který má vyškrtnaná všechna slova (nebo jen řádek, sloupec, diagonálu) a zakřičí “bingo”.
- **Diktát, ilustrace:** Učitel pustí píseň s jednodušším a pomalu interpretovaným textem. Žáci text zapisují buď v plném rozsahu nebo pouze části, případně kreslí obrázek.
- **Otázky:** Žáci na základě písně odpovídají na přidružené otázky.
- **Pravdivá a nepravdivá tvrzení:** Žáci rozhodují o pravdivosti či nepravdivosti tvrzení na základě textu písně.

## 2. Jazyk

### Gramatika

- **Časování:** Slovesa z textu jsou nahrazena infinitivy. Žáci je převádí do správného tvaru.
- **Převádění:** Žáci převádí celý text nebo jeho část do jiného času, přímou řeč na nepřímou nebo naopak. Text může být také napsán v nesprávném formátu a být převeden zpět.
- **Skládání vět:** Žáci skládají věty odpovídající textu písně z vět se změněným pořadím slov.

### Slovní zásoba

- **Synonyma, antonyma:** Učitel zamění několik slov textu za antonyma. Žáci tato slova přepisují zpět a správnost si mohou ověřit písní. Další variantou je zpěv písně s antonymy, případně vytvořit k uvedeným slovům synonyma.
- **Hledání:** Žáci hledají slova podle různých zadání. Může se jednat o synonyma, antonyma, slova příbuzná nebo jinak významově spjatá.

### Výslovnost

- **Hledání hlásek:** Žáci vyhledávají v textu určitou hlásku.
- **Hledání důrazu:** Žáci vyhledávají v textu slova se stejně rozloženým důrazem jako slovo zadané.
- **Zvuková záměna:** Některá slova jsou přepsaná foneticky. Žáci hlásky přepisují v písmena.
- **Drilování:** Žáci cvičí výslovnost opakováním části textu.
- **Zpěv, jazz chants:** Žáci zpívají danou píseň nebo ji rytmicky přenášejí.

## 3. Téma

## Charaktery

- **Dopis:** Žáci píší dopis postavě z písně nebo vytváří dopis, který by mohla daná postava napsat.
- **Hraní rolí:** Žáci danou postavu ztvární herecky.
- **Domýšlení:** Žáci navrhnou různé vlastnosti, zájmy nebo fyzické aspekty postavy, které nejsou zmíněny v textu.

## Děj

- **Shrnutí:** Žáci shrnou příběh a převypráví ho vlastními slovy.
- **Pokračování:** Žáci pokračují v příběhu. Může být zpracován ve stejné formě jako původní text a následně zapojen do písně.
- **Stylizování:** Žáci stylizují text do různých forem, například jako novinový článek.
- **Vyprávění:** Žáci převypráví příběh jako osobní zážitek. Je na místě zapojit i odpovídající emoce.
- **Pantomima:** Žák převypráví příběh nebo jeho část bez použití slov.

## Forma, žánr a další aspekty

- **Změna formy:** Žáci přemění monolog na dialog, převedou do jiné osoby, do velmi formální nebo naopak neformální podoby.
- **Určení žánru:** Žák určí hudební žánr (pop, rock, punk, rap, funky, folk a další) a diskutují nad jejich oblíbeností.
- **Kulturní pozadí:** Žáci diskutují nad kulturním pozadím reflektovaným v písni, o jejím poslání a významu.
- **Interpret:** Žáci zjišťují informace o daném interpretovi. Lze pojmout jako projekt nebo referát.

## PŘÍLOHA 2

### 1. OBECNÉ

**Věk, délka praxe, vystudovaný obor, vyučované třídy, vztah k hudbě** (vášnivý posluchač, učitel HV, hra na hudební nástroj, hudební sluch), **hudební vkus**

---

### 2. PÍSNĚ VE VÝUCE

**Zařazujete písně do hodin AJ? Jak často?**

Pravidelně (jednou za týden, jednou za měsíc..), když se objeví v učebnici, když zbyde čas, dle probírané látky, dle nálady ve třídě, zřídka..

**Z jakého důvodu? Jaké benefity podle vás mohou z písní ve výuce plynout? Který je dle Vašeho názoru nejvýraznější?**

Oživení hodiny, zábava, motivace, trénink poslechových dovedností, prezentace gramatiky a slovní zásoby, žáci lépe pochopí látku, variabilita využití, možnost navázání dalšími aktivitami, výslovnost rodilých mluvčích, variabilita přízvuků, zapojení všech žáků, jiné..

**Považujete práci s písní spíše za edukativní, nebo relaxační činnost? Využíváte písně ve výuce k edukaci i k relaxaci? V jakém poměru?**

**K jakému účelu písně využíváte? K čemu nejčastěji?**

Zábava, zpestření hodiny, odměna, motivace, trénink poslechových dovedností, prezentace gramatiky nebo slovní zásoby, jiné..

**Jaké typy písní do výuky zařazujete?**

Písně z učebnic, písně určené pro děti (z Youtube, British Council nebo z jiných zdrojů), písně, které žáci běžně poslouchají (pop, rock..), jazz chants, speciální (koledy, tradiční..)

**Jaké aktivity s písněmi volíte? Liší se v jednotlivých ročnících?**

Pohybové aktivity (TPR), doplňování slov do textu, řazení obrázků nebo částí textu, hledání a oprava chyb v textu, bingo, zpěv, poslech..

**Jakým způsobem využíváte písně k výuce?**

V jaké části hodiny, jakou část hodiny zabírá, jak je učivo prezentováno..

**Jakým způsobem využíváte písně k relaxaci?**

Oživení v průběhu hodiny, zábava; aktivizace, když jsou žáci unaveni; odměna na konci hodiny; vyplnění času do zvonění, navození nálady na začátku hodiny, jiné..

**Zapojujete do výběru písní žáky?**

Písně vybírám sama dle svého uvážení, písně vybírám sama na základě vkusu žáků, písně vybírám společně se žáky..

**Do jaké míry považujete tento způsob výuky za efektivní v porovnání s jinými způsoby, které používáte? Vnímáte nějaké nevýhody či nedostatky práce s písní?**

---

## SUMMARY

This paper deals with the use of music and songs in English language teaching in primary education. The topic is based on the assumption of songs being an effective way of teaching because of its attractiveness and capability of being memorized very easily. The thesis outlines the theoretical background and provides a brief outlook into the actual use of music and songs. In the theoretical background chapter, the connection between music, language and young learners is explained and reasons for implementing music in language teaching are clarified. Furthermore, this chapter provides possible ways of using songs as an effective educational tool for English language teaching in connection with young learners. The second part of the thesis describes qualitative analysis in the form of interviews with teachers. Finally, the results and commentaries are presented and hypotheses are verified or disproved.