



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Katedra anglistiky

Diplomová práce

Užití populární hudby ve výuce angličtiny na 2. st. ZŠ

The Use of Pop Music in ELT Classes at the
Higher Level of Primary School

Vypracovala: Bc. Monika Placatková
Vedoucí práce: PhDr. Petr Dvořák, Ph.D.

České Budějovice 2019

Prohlašuji, že svoji diplomovou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své diplomové práce, a to v nezkrácené podobě, fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne

.....

Monika Placatková

Tímto bych chtěla velice poděkovat PhDr. Petru Dvořákovi, Ph.D. za přínosné rady, připomínky, ochotu a odborné vedení při zpracovávání mé diplomové práce. Dále děkuji všem učitelům a žákům, kteří se na výzkumu svou účastí podíleli.

Anotace

Úkolem této diplomové práce je zjištění stavu, v jakém se práce s hudbou v hodinách anglického jazyka na druhém stupni základních škol nachází. Hlavním cílem je pak oblast současné moderní populární hudby. V teoretické části tyto žáky charakterizujeme z pedagogicko-psychologického a lingvo-didaktického hlediska. Dále pojednáme o motivaci a teorii rozmanitých inteligencí. Definujeme styl hudby, kterým se tato práce zabývá, a odpovíme na otázky proč a jak s tímto stylem hudby pracovat. Praktická část bude zahrnovat dotazníková šetření žáků i učitelů a vyhodnocení získaných dat.

Abstract

The focus of this Diploma thesis is to find out the state of teaching through music in ELT classes at the higher level of primary school. The main concentration is the area of contemporary modern popular music. The theoretical part will be occupied with characteristics of these pupils from pedagogico-psychological and linguo-didactic points of view. Next it will deal with motivation and the Theory of multiple intelligences. The music style this work focuses on will be defined, and answers concerning why and how to work with it will be answered. The practical part will consist of teachers' and pupils' questionnaire surveys and their evaluation.

Obsah

1	Úvod	8
2	Teoretická část	9
2.1	Žáci druhého stupně z pedagogicko-psychologického hlediska	9
2.1.1	Poznávací procesy a jejich vývoj	9
2.1.2	Pubescent a socializace.....	12
2.1.3	Vztah ke škole.....	14
2.2	Žáci druhého stupně z lingvo-didaktického hlediska.....	16
2.2.1	Didaktické zásady pro výuku cizího jazyka na 2. stupni.....	16
2.3	Motivace.....	21
2.4	Rozmanité inteligence	23
2.4.1	Využití teorie ve výuce	25
2.5	Populární hudba	29
2.5.1	Charakteristika populární hudby.....	29
2.5.2	Důvod využití současné moderní populární hudby.....	30
2.5.3	Zastoupení hudby v učebnicích testovaných žáků.....	32
2.6	Práce s hudbou ve výuce anglického jazyka	34
2.6.1	Výběr vhodné hudby.....	36
2.6.2	Zdroje materiálů pro práci s hudbou	38
2.6.3	Aktivity před poslechem	39
2.6.4	Aktivity při poslechu hudby.....	39
2.6.5	Aktivity po poslechu	43
3	Praktická část.....	45
3.1	Výzkumné otázky	45
3.2	Dotazníkové šetření žáků.....	47

3.2.1	Analýza vrácených dotazníků žáků.....	48
3.2.2	Vyhodnocení výsledných dat (žáci)	58
3.3	Dotazníkové šetření učitelů.....	63
3.3.1	Analýza vrácených dotazníků	63
3.3.2	Vyhodnocení výsledných dat (učitelé).....	68
3.4	Shrnutí výstupů výzkumu	71
4	Závěr.....	73
5	Résumé.....	74
6	Zdroje.....	77
6.1	Akademické práce.....	78
6.2	Weby.....	79
6.3	Obrázky	80

Přehled tabulek

Tabulka 1 Přehled písní (Project 3, 4th ed.)	32
Tabulka 2 Žáci: další informace k otázce 7	52
Tabulka 3 Žáci: další informace k otázce 8.....	53

Přehled obrázků

Obrázek 1: ukázka kvízu webu lyricsgaps.....	40
Obrázek 2: ukázka Lyric Lab webu englishclass101	41

Přehled grafů

Graf 1 Žáci: věk respondentů.....	48
Graf 2 Žáci:současná frekvence práce s hudbou	49
Graf 3 Žáci: Ideální frekvence práce s hudbou.....	49
Graf 4 Žáci: typy hudby	50
Graf 5 Žáci: rozšiřující informace k otázce 6.....	51
Graf 6 Žáci: překlady oblíbených písní	54
Graf 7 Žáci: současnost v hudbě	56
Graf 8 Žáci: přehled známých rádií	57
Graf 9 Žáci: srovnání současné a "ideální" frekvence práce s hudbou	59
Graf 10 Žáci: Typy hudby dle "spokojených" a "nespokojených" žáků	60
Graf 11 Učitelé: frekvence práce s hudbou	63
Graf 12 Učitelé: typy hudby.....	64
Graf 13 Učitelé: zdroje materiálů pro práci s hudbou.....	65
Graf 14 Učitelé: účely práce s hudbou.....	66
Graf 15 Učitelé: současnost v hudbě.....	67
Graf 16 Srovnání názorů žáků a učitelů na současnost v hudbě.....	70

1 Úvod

Tématem této diplomové práce je užití populární hudby ve výuce angličtiny na 2. stupni základní školy. Toto téma jsem zvolila z toho důvodu, že pro mne během mého studia na ZŠ byla hudba nejen účinným studijním materiálem, ale po dobu několika let i jediným kontaktem s autentickým anglickým jazykem. Ačkoli si uvědomuji, že dnešní možnosti žáků jsou v tomto ohledu mnohem širší, hudba je skvělým způsobem, jak je upozornit na to, že znalost anglického jazyka není uplatnitelná pouze ve škole, ale i při aktivitách, kterým se věnují čistě pro zábavu, jako je poslech hudby.

Cílem této práce je zmapovat stav práce s hudbou ve vyučování anglického jazyka, a to především činností pracujících se současnou moderní populární hudbou. Tento styl volíme kvůli tomu, že jej pokládáme za blízký žákům. Metodou, se kterou budeme pracovat za účelem získání dat, bude dotazníkové šetření. Tuto kvantitativní metodu jsme zvolili proto, že nám umožní získat data od velkého množství žáků.

V teoretické části se nejprve seznámíme s charakteristikou žáků 2. stupně z hlediska pedagogicko-psychologického a lingvo-didaktického. Poté pojednáme o motivaci a teorii rozmanitých inteligencí, jelikož obě tato témata s jazykovou výukou souvisí a jsou zdrojem užitečných informací pro pedagogy. Dále definujeme současnou moderní populární hudbu, na kterou se tato práce zaměřuje, a uvedeme důvody, které vedou k zařazení nejen hudby obecně, ale i té současné moderní populární do vyučování. Uvedeme způsoby, jak hudbu vybírat a jak s ní pracovat. V praktické části uvedeme výzkumné otázky. Dále budou následovat výsledky a vyhodnocení dotazníkového šetření žáků a učitelů.

2 Teoretická část

2.1 Žáci druhého stupně z pedagogicko-psychologického hlediska

Období, které žáci prožívají na druhém stupni základní školy, je zároveň obdobím pubescence, či chcete-li, rané adolescence. Jedná se o náročnou etapu jejich životů z vícera důvodů. Procházejí změnami tělesnými, psychickými i sociálními. Biologické změny jsou spojeny s vývojem sekundárních pohlavních znaků a výraznými hormonálními pochody. Fyzické změny samy o sobě zapříčiňují změny žákova vnímání sebe sama, stejně jako způsob, jakým na něj nahlíží okolí. Hormonální pochody navíc mají vliv i na nervový systém jedince a jeho emoční prožívání. Pubescent podléhá náhlým změnám nálad, zhoršené schopnosti koncentrace, zvýšené unavitelnosti, zhoršení kvality spánku či poruchami chuti k jídlu. Pro tuto vývojovou fázi jsou typické výkyvy ve školních výkonech žáka. (Langmajer a Krejčířová, 1998).

2.1.1 Poznávací procesy a jejich vývoj

Schopnost memorování se u žáků na druhém stupni základní školy příliš nezvyšuje, roste naopak schopnost učení se na základě logických souvislostí (Langmajer a Krejčířová, 1998). Co se týče vývoje poznávacích procesů, žák v tomto období získává schopnost uvažovat v abstraktní rovině, a to dokonce i pracovat s hypotetickými variantami. „... *prepubertální dítě chce poznat svět, jaký je, zatímco dospívající mají potřebu přemýšlet i o tom, jaký by tento svět mohl, resp. měl být.*“ (Vágnerová 2012: 379)

Vágnerová (2012) uvádí, že se rozvíjí jak deduktivní tak induktivní uvažování a formálně logickou úroveň uvažování považuje spíše za maximální pro pubescenty dosažitelnou. Rovněž upozorňuje na fakt, že ne vždy žáci používají operace na této úrovni, přičemž v některých běžných životních situacích by to ani nebylo adekvátní. Jedinci se také

setkávají s rozdílem mezi jednoznačně danými, avšak abstraktními školními problémy a konkrétními, ale komplexními problémy reálného života. Dále dochází k rozvoji metakognice. Dle Vágnerové (2012) se dospívající zlepšují v odhadu svých dovedností, schopností a kompetencí, stejně jako náročností úkolů. Tyto úsudky však mohou být negativně ovlivněny iracionálními mechanismy, jako jsou například strach ze selhání či nízká sebedůvěra.

Vágnerová (2012) připomíná, že pubescenti již dokážou účinněji pracovat s větší kvantitou daných informací, co se týče jejich srovnávání, řazení a kombinování. Poznatky získané dříve jim navíc umožňují nové poznatky efektivněji propojovat. Také uvádí, že se rychlost, jakou žáci zpracovávají informace, v období docházky na druhý stupeň základní školy zvýší průměrně o polovinu. Tento fakt přičítá zlepšení paměťových funkcí, zejména zvýšení kapacity pracovní paměti, automatizaci užitečných poznávacích strategií, ale i diferenciaci zpracování různě důležitých informací.

Dospívající jedinci dělají pokroky i v oblasti pozornosti. Učí se ji lépe ovládat pomocí různých strategií, které usnadňují nejen její zaměření a udržení, ale také flexibilní přesouvání a rozdělování. Toto zlepšení lze připsat vývoji nervové soustavy: „*the reticular formation, an area of the brain responsible for the regulation of attention, is not fully myelinated until puberty.*“¹ (Shaffer a Kippová 2010: 311) Jak však bylo uvedeno výše, nelze opomíjet, že „*obtíže při koncentraci pozornosti spojené s emoční nestálostí ztěžují často soustavné učení a nezřídka dochází k výkyvům ve školním prospěchu*“ (Langmajer a Krejčířová 1998: 143). Již v tomto životním období dochází ke zlepšování v oblasti autoregulace a potlačování rušivých vlivů (tamtéž).

Změny v uvažování mají nemalý vliv i na osobnost žáka, který je třeba si jakožto učitel uvědomovat. Vágnerová (2012) uvádí, že si jedinci

¹ Retikulární formace, část mozku zodpovědná za řízení pozornosti, není plně myelinizována (kryta membránami gliových buněk) až do puberty (vlastní překlad).

začínají uvědomovat budoucnost, která může být dalším ze zdrojů obav a nejistoty. Toto uvědomění vede „*k nejistotě o budoucím postavení mezi lidmi a k nejistotě o úkolech a očekávaných požadavcích.*“ (Langmajer a Krejčířová 1998:144) Vágnerová (2012) uvádí, že spolu s tímto vědomím sílí potřeba seberealizace. Odložení záležitostí, jejichž splnění aktuálně není v jejich možnostech, je pro žáky v tomto věku přijatelné, kdežto dříve by to mohli vnímat jako absolutní neúspěch. Uvědomují si však, že úspěch v současnosti není v žádném případě stoprocentní zárukou úspěchu v budoucnu.

Dále upozorňuje na nadměrnou kritičnost pubescentů a tendence k četným polemikám. Uvádí, že odlišný názor by byli schopni akceptovat racionálně, ale brání jim v tom emociální stránka. Tuto záležitost považuje za projev nejistoty a potřeby nalézt cokoli, co lze považovat za spolehlivé. S tímto souvisí i odmítání kompromisů a výjimek. V očích dospívajících narušují spolehlivost a jistotu a vyvolávají neuchopitelný chaos. Pubescenti z těchto důvodů vystupují radikálně, přičemž jedním z projevů je i zkratkovitá generalizace, kterou obyčejně považují za definitivní pravdu. Výrazné změny ve vlastním uvažování jedince v nich vyvolávají přesvědčení, že přemýšlí na vyšší úrovni než ostatní. V kontrastu s tímto je však nutno uvést, že jsou velmi náchylní k ovlivnění jinými lidmi (Vágnerová 2012).

Četné změny v tolika oblastech vedou k velkým výkyvům, co se týče sebedůvěry a sebepojetí žáka. Tato kolísání pak vedou k přecitlivělosti a vztahovačnosti. Vágnerová (2012) připomíná tzv. iluzi imaginárního publika, která vede dospívající k nepřekonatelnému přesvědčení, že jsou neustále všemi posuzováni. Pro učitele je klíčové mít výše uvedené na paměti a pracovat s tím jako přirozeným procesem vývoje člověka. Teprve s tímto vědomím je možné nevztahovat si různé projevy žáků jako reakci pouze na svou osobu.

Jak je již psáno výše, v období pubescence dochází k významnému rozvoji paměťových funkcí. Žák se učí využívat účinné a pro jeho osobu

efektivní strategie zapamatování (mnemotechnické pomůcky, zvýrazňování a mnohé další), v čemž by mu měl být nápomocen i učitel. Dokáže s učivem postupně lépe pracovat, rozvrhnout ho s ohledem na čas, obtížnost i množství informací.

2.1.2 Pubescent a socializace

Raná adolescence je velkým mezníkem v životě člověka. Z osoby vnímané jako dítě se během krátkého časového úseku stává mladý dospělý. S touto změnou role se musejí dospívající vypořádat. Zkoumají tak nové hranice, experimentují s různými rolemi, hledají své nové „já“. V rámci tohoto procesu odmítají „umělou“ autoritu a nadřazenost, jakou představují rodiče, ale i učitelé, pokud nepracují s autoritou přirozenou. Respekt si je v tomto období u dospívajících potřeba zasloužit. Žák bude mít tendence diskutovat a přemýšlet, není již tak pasivním příjemcem informací a rozhodnutí autorit, jako dříve. Vágnerová (2012) uvádí, že účelem těchto diskusí s autoritami je ujištění se, že se jim dospívající dokáže vyrovnat. Je třeba si uvědomovat, že tento přístup je zdravý, oproti přístupu založeném na pouhém ignorování nadřazených osob. V druhém případě je totiž výsledkem *„přetrvávání nezralosti spojené s nezvládnutou volností a nejistotou ohledně dalšího směřování.“* (Vágnerová 2012: 395)

Vágnerová (2012) dále připomíná, že pubescent je velmi kritický, a to nejen k sobě, ale i ke svým vrstevníkům a dospělým. Právě poslední zmíněné si získává největší pozornost. Je však třeba pamatovat na fakt, že kritika vůči dospělým není o nic větší než vůči jim samým či vrstevníkům. Kritika sama sebe je většinou skrývaná, kvůli obavám jedince ze zneužití nejistot a jím na sobě vnímaných nedostatků vůči němu. Projevuje se potřeba absolutní spravedlnosti a rovnoprávnosti.

Mění se význam sociálních skupin, jejichž součástí žák tvoří. Rodina sice nadále představuje důležité zázemí, ale dochází k postupnému osamostatňování. Postava rodiče přichází o formální autoritu, jak bylo popsáno výše, a vztah mezi rodičem a dospívajícím se mění. Ačkoli se

v průběhu puberty rodič a dítě vzdalují, v adolescenci lze očekávat opětovné sblížení (Shaffer a Kippová, 2010). Škola hraje roli v budoucím sociálním zařazení a úspěšnost ovlivňuje výběr dalších vzdělávacích institucí, případně profese. Školní třída je významná už jen z toho důvodu, že v ní žák tráví značnou část dne. Důležitou roli zde hraje pozice v ní, která je neopomenutelnou částí osobní identity žáka. Třída bývá mnohdy rozčleněna do menších skupin podle genderu, zájmů či prospěchu.

Stále větší důležitost si získává vrstevnická skupina, která naplňuje potřebu dospívajícího někam patřit, poskytuje mu oporu. Zde zažívají vztahy symetrické (přátelství), stejně jako hierarchické a dostávají se do nových sociálních rolí (dospívající, člen party, blízký přítel). Langmeier a Krejčířová (1998) uvádějí čtyři období s ohledem na tendence pubescentů ke tvoření skupin. Upozorňují na fakt, že tato období nemusí probíhat v jimi uvedeném pořadí a mohou se překrývat. Pro první období je typické pro tvoření skupin žáků stejného pohlaví, hovoříme o tzv. skupinové izosexuální fázi. Následuje období, kdy pubescenti budují přátelský vztah s jednou osobou stejného pohlaví. Tuto fázi nazýváme individuální izosexuální fáze. Dále následuje tzv. přechodná etapa, kdy začínají mít zájem o druhé pohlaví. Stále však zůstávají v původní skupině a city jsou tedy spíše platonické. Čtvrtá fáze je označována jako heterosexuální polygamní a dochází k ní na přelom pubescence adolescence. Toto období je typické prvními vztahy chlapců a dívek. Pátou fázi řadí Langmeier a Krejčířová (1998) až na konec adolescence. Nazývají ji fáze zamilovanosti a uvádějí, že během ní dochází k ustavení vztahu jedince k druhému pohlaví. Tyto životní etapy zde uvádíme proto, že ovlivňují třídní kolektiv a skupinové práce.

2.1.3 Vztah ke škole

Žák si již uvědomuje, jaký význam má škola pro jeho budoucí uplatnění. Zároveň se však mění jeho motivace k učení. Pokud učivo vyhodnotí jako nepřínosné a neužitečné, motivace strmě klesá. Stejně negativní efekt má na žáky pocit, že látku nezvládají a zvládat nemohou (Vágnerová, 2012). Při výuce je tedy důležité vědomí smysluplnosti daných činností a učiva spolu s respektováním principu přiměřenosti. Vágnerová (2012) uvádí, že hodnocení akceptované rodiči a učiteli spolu s pro žáka přijatelnou mírou vynaloženého úsilí vede ke stabilizaci osobního standardu. Dospívající mnohdy plní požadavek učitele nikoli kvůli smysluplnosti, kterou v něm vidí, ale jen proto, aby se vyhnuli nepříjemným následkům. Postoj k výuce samozřejmě ovlivňují i rodiče, kteří mohou žáka buďto podporovat, nebo jej i odradit, vystavují-li ho přílišnému tlaku, nebo naopak o jeho vzdělání nejeví žádný zájem, případně jeho význam bagatelizují.

Již v předchozí kapitole jsme hovořili o tendencích žáků kriticky uvažovat a polemizovat s autoritami, aby si vydobyli svou pozici ve společnosti a byli respektováni. Školní prostředí je pak pro tyto diskuse ideálním prostředím, jelikož obsahuje vše potřebné: formálně nadřazenou osobu i publikum. Kamenem úrazu je pubescentův nesprávný odhad intenzity svých neverbálních projevů, případně argumentace samotné. Mezi běžné projevy pubescentů, nejsou-li schopni reagovat dostatečně zrale, jsou například negativismus, odmítání učitelových požadavků, tendence provokovat vyučujícího či tzv. symbolickou konfrontaci, kdy se žák do konfliktu nepouští otevřeně ze strachu z následků, ale vyjadřuje svou kritiku kupříkladu v bezpečí své vrstevnické skupiny (Vágnerová, 2012). Stejně jako formální autorita rodiče, klesá i ta učitelova. Respekt žáků je třeba si získat. Vágnerová (2012) uvádí následující vlastnosti učitele, jako žáky požadované:

- stabilita názoru
- stabilita emocí
- spravedlnost
- profesní znalosti

Všechny tyto vlastnosti přispívají k pocitu jistoty a bezpečí žáků, který v tomto období tolik potřebují. Avšak třebaže si učitel vydobude pozitivní hodnocení a autoritu, na osobní rovině již pro dospívající význam nemá.

2.2 Žáci druhého stupně z lingvo-didaktického hlediska

Pro úspěšné působení každého vyučujícího je kromě dobré orientace ve svém oboru mimořádně důležité být dobrým didaktikem. Znalost vhodných metod a prostředků pro dosažení kýžených výsledků a schopnost jejich správné volby má zásadní vliv na výuku. Nesmíme však zapomínat ani na okolnosti, které mají na učení vliv, zejména pak na již existující znalosti žáků. Mimo obecných didaktických zásad (např. přiměřenosti, názornosti, spojení teorie s praxí), jsou důležité i zásady zaměřené přímo na jazykovou výuku. Jak uvedeme níže, pomocí všech těchto znalostí můžeme žáka zaujmout a motivovat k dalšímu studiu. Nejprve se však seznámíme se zásadami, kterými je třeba se řídit při výuce anglického či jiného cizího jazyka.

Radomír Choděra (2013) upozorňuje na význam psycholingvistiky pro výuku cizího jazyka a její význam pro didaktiku. Zejména oceňuje stanovení tzv. nonkauzálních zákonitostí, tedy vztahů mezi užitými prostředky a stanovenými cíli, které je nutné respektovat, pokud má být výuka úspěšná. Tyto zákonitosti dále rozvíjí do osmi zásad správného vyučování.

2.2.1 Didaktické zásady pro výuku cizího jazyka na 2. stupni

Jak již bylo řečeno, kvalitní výuka cizích jazyků je podmíněna dodržováním určitých didaktických zásad. Tyto se mohou v pojetí různých autorů didaktických publikací lišit.

Harmer (2001) považuje za základní aspekty úspěšného jazykového vyučování vystavení studentů jazyku, motivaci a nastolení příležitostí k jeho užívání. Motivaci se budeme blíže věnovat níže. V souladu s jeho požadavky by byla např. výuka mimo školu, kdy by se žáci ptali anglicky na cestu, nakupovali apod. Takovouto výuku podporuje i Bilanová (2010) ve své metodice pro studenty Ostravské univerzity. Zmiňuje přínos propojení jazyka se světem mimo školní lavice, vyzdvihuje exkurze do anglicky

mluvících firem či pozvání rodilého mluvčího. Připomíná i přínos „osobního rozměru“ tím, že žáci ve výuce pracují s jim blízkými skutečnostmi, jako jsou fotografie z jejich dovolené, jejich oblíbená hudba nebo film. Upozorňuje také na nadšení učitele, které má na přístup žáků k jazyku značný vliv. Betáková (2017) rovněž upozorňuje na motivační aspekt práce s autentickými ukázkami jazyka, jako jsou originální novinové či časopisové články, ukázky z knih, písně nebo videa.

Mezi jinými zmiňme zásady Choděrovy, které publikoval ve své *Didaktice cizích jazyků* (2013). Všechny reflektují již jmenované nonkauzální zákonitosti vycházející z psycholingvistiky. Vyjadřují nutnost respektování následujících skutečností (Choděra 2013: 121, 122):

- vlivu jazyka mateřského nebo cizího dříve osvojeného
- orálního základu
- priority řečové praxe před jazykovou teorií
- rozvoje specificky jazykové uvědomělosti
- rozvoje řečových návyků
- priority zvukové názornosti před zrakovou
- jednoty jazyka a mimojazykových fakt
- komplexnosti

Při výuce cizího jazyka je bezesporu potřeba brát ohled na znalosti jazyků, kterými již žák disponuje, a to ať už se jedná o jazyk mateřský, či cizí. Během učení se novému jazyku totiž bude docházet k porovnávání nových a stávajících znalostí a zkušeností, nehledě na to, zda k tomuto žáka povedeme nebo nikoli. Pokud je mateřský jazyk učitele a žáka stejný, případně disponuje-li učitel dobrou znalostí mateřského jazyka žáka, má jisté výhody. Nastává zde možnost poukazovat na rysy, které mají vyučovaný a mateřský jazyk shodné. Vyučující navíc disponuje znalostmi o rysech rozdílných a potenciálně problematických, se kterými se v minulosti musel vypořádat sám. S tímto faktorem pracují učebnice určené přímo pro českého žáka (návěky hlásek, které se v mateřském jazyce nevyskytují apod.).

Choděra (2013) v této souvislosti vyzdvihuje zažívání si jazyka v jeho autentické formě, bez didakticky neopodstatněných interferencí jazyka mateřského. Upozorňuje tak na nevhodnost dvoujazyčného návyku, tedy na nepraktičnost překladů. Také Harmer (2001) upozorňuje v této souvislosti na specifický druh chyby, které žáci v anglickém jazyce činí právě na základě znalosti jiného jazyka a aplikování jeho struktur či pravidel do jazyka cílového (*interference*).

Není sporu o tom, že užívání mateřského jazyka při vyučování cizího je žádoucí minimalizovat. Dbáme především na efektivitu. Pokud například potřebujeme vysvětlit či shrnout induktivně získané poznatky žáků ohledně složitější gramatiky, je zcela přiměřené situaci využít mateřský jazyk. Pokud je však v silách všech zúčastněných pochopit nové poznatky za užití anglického jazyka, není třeba se k tomuto uchýlovat.

Druhým principem je důraz na orální základ. O opodstatněnosti nácviu jazyka na tomto základě nemůže být nejmenších pochyb, navíc „*v souladu s poznatky neurofyziologie ... kinestetická podráždění od hlasivek k centru jsou základem mechanismu fungování II. signální soustavy.*“ (Choděra 2013: 125) V praxi mu přirozeně předchází poslech (recepce předchází produkci). Scottová (1991) toto tvrzení potvrzuje: „... they *obviously need to be given language before they can produce it themselves. Language has to go in before it can come out,*“² (Scottová 1991: 34). Choděra (2013) připomíná důležitost dodržování tohoto principu i v případě zkrácené časové dotace či tehdy, kdy jsou hlavními cíli poslech nebo čtení. Tento princip předpokládá vysokou kulturu učitelova projevu.)

Dále následuje princip upřednostňování řečové praxe před jazykovou teorií. Vychází z obou výše zmíněných. Nabádá vyučující k tomu, aby byla větší část časové dotace věnována praxi, tedy užívání vyučovaného jazyka, a menší poté teorii, jeho popisu a interpretaci. Toto asymetrické střídání je

² „... samozřejmě jim musíme jazyk předat, než ho mohou sami produkovat. Jazyk musí jít nejprve dovnitř, a až poté ven.“ (vlastní překlad)

v souladu s předcházejícími zásadami opory o mateřský jazyk i orálního základu.

Dalším zmíněným je princip specificky jazykové uvědomělosti. Slovo „specificky“ Choděra (2013) v názvu využívá k odlišení od didaktické zásady uvědomělosti. Zde vydělujeme znalosti, které má žák „o“ jazyce a „z“ jazyka, kdy: *„vědomosti o jazyce jsou pro učící se subjekt závazné podmíněně a relativně, ... vědomosti z jazyka jsou pro něj závazné nepodmíněně a absolutně.“* (Choděra, 2013, s. 127) Tento rozdíl je třeba respektovat při výuce a uvědomovat si, že proniknutí žáka do teorie jazyka by mělo probíhat příležitostně. Není realistické ani didakticky správné vyžadovat či pokoušet se o žákovo pochopení teorie jazyka v celé šíři a složitosti. Tímto chybným přístupem by došlo k ochromení procesu učení. Při uplatňování tohoto principu je vhodné pracovat například se studentovým vhledem (insight) a povědomím analogie a snažit se mu zprostředkovávat takové příležitosti, aby získával zkušenosti „z“ jazyka i tehdy, kdy si neuvědomuje, že se vlastně učí. V souladu s touto zásadou učitel využívá roughly tuned input³, tedy práci s materiály obsahujícími nejen jevy a jazyk, který již žák zná, ale i přiměřené množství jazyka, se kterým žák ještě nebyl seznámen. Tyto nové jevy žák zatím vnímá pouze pasivně a připravuje se tak na seznámení v budoucnu.

Princip rozvoje řečových návyků nás nabádá užívat teorie jazyka jako prostředku k budování řečových návyků a rozvíjení sekundárních dovedností žáka. Naším cílem je tedy žák, který dokáže obstát v komunikační situaci. Zaměřujeme se tedy na to, ve kterých situacích můžeme vyučované struktury v komunikaci použít a mimo jejich nácvičku např. pomocí role-play můžeme třeba již zmíněný nákup realizovat v anglickém jazyce přímo v obchodě (viz Bilanová 2010 a Harmer 2001).

³ FINELY AND ROUGHLY TUNED INPUT. TEFLer's Inn [online]. 2. 3. 2015 [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <http://teflersinn.blogspot.com/2015/03/roughly-and-finely-tuned-input.html>

Další zásada vede vyučující k upřednostňování zvukové názornosti před zrakovou. Zvuková podoba jazyka je základní formou, ve které se jazyk vyskytuje, a až od ní se odvíjí forma psaná. Žáky tedy vystavujeme dostatečnému množství příležitostí k poslechu a produkci cílového jazyka. Opět je důležité, aby vyučující disponoval vysokou kulturou mluveného projevu a skvělou výslovností.

Princip jednoty jazyka a mimojazykových fakt tkví v neustálém uvědomění si, že jazyk vzešel z určitého prostředí, jej reflektoval a na jeho základě se vyvíjel. Bylo by tedy nevhodné toto opomíjet a nereflektovat při výuce jazyka. Takovéto pochybení by mohlo vést k deformacím v chápání či užívání jazyka vedoucím k narušení komunikace.

Poslední jmenovaná zásada se věnuje komplexnosti. Jejím cílem je vyučování všech aspektů, prvků jazyka, tedy výuka jazyka v jeho celistvosti. Pokud jsou všechny články přítomny, hovoříme o komplexnosti vyvážené. Chybí-li jeden či více prvků, jedná se již o tzv. komplexnost nevyváženou. Choděra (2013) uvádí, že s vyváženou komplexností se setkáváme v dlouhodobějších jazykových kurzech s větší časovou dotací. Jako příklad uvádí výuku jazyka na ZŠ. Naopak komplexnost nevyvážená bývá případem různých rychlokurzů, jejichž cílem bývá často jedna oblast jazyka. Jako příklad uvádí kurz pro turisty, kdy cílem je jen seznámení s nejzákladnější slovní zásobou, jako jsou kupříkladu pozdravy, prosby a poděkování.

Všechny výše uvedené zásady jsou významným klíčem pedagoga vyučujícího jazyky. Vycházejí ze zákonitostí obecné didaktiky a vhodně ji rozvíjejí pro naše oborové potřeby. Učitelé základních škol často zprostředkovávají první setkání žáka s cizím jazykem, a je tedy třeba se výuky chopit zodpovědně, aby byl student motivován ke svému rozvoji a nikoli odrazen.

2.3 Motivace

Jedním z důvodů pro výběr tématu této diplomové práce byl předpoklad, že využití hudby, která je žákům blízká, bude mít podíl na jejich větší motivovanosti ke studiu anglického jazyka. Při pečlivém pohledu sestává ze dvou částí, které budou prověřeny v praktické části prostřednictvím dotazníkového šetření žáků. První částí předpokladu je hypotéza, že je žákům současná populární hudba blízká. Druhá se poté zabývá tím, zda je ve výuce vnímána žáky pozitivně. V této části práce tedy definujeme pojem „motivace“ a seznámíme se s jejím dělením.

Pojem motivace nelze zcela čistě definovat, ačkoli snah o její definování bylo mnoho. Blatný (2010) připomíná, že se jedná o hypotetický, abstraktní koncept. Podle Nakonečného motivace *„vyjadřuje stav vnitřní psychické nerovnováhy a chování směřuje k jejímu udržování a obnově, když byla narušena,“* (Nakonečný 1996: 14). Balcar (1991: 112) uvádí, že se jedná o *„hypotetické hybné síly v duševním životě, které vzbuzují zvlášť zaměřenou činnost jedince... tíhnutí člověka k činům určité intenzity, obsahu a cíle.“* Vágnerová se ve svém *Úvodu do psychologie* (1999) zabývá přímo pojmem „motiv“ jakožto duševním projevem a základní jednotkou motivace. Připisuje mu vliv na tři proměnné: zaměření, intenzita a délka trvání.

První z nich je zaměření na určitý cíl, tedy záměrné směřování aktivity či energie k určitému výsledku. Dále ovlivňuje intenzitu a délku trvání dané aktivity. Upozorňuje na jeho subjektivní povahu, stejně jako vědomý i nevědomý charakter. Motivace je tedy odpovědí na otázky proč, s jakým úsilím a jak dlouho se budeme věnovat určité činnosti (Dörnyei, 2001).

Motivaci lze dělit dle několika kritérií. Nejčastěji užívané dělení je založeno na zdroji motivu. Motivaci pak členíme na vnitřní a vnější. První zmíněná má původ ve vnitřním stavu jedince, v jeho potřebách. Zdrojem vnější motivace je naopak impuls přicházející z vnějšího prostředí, tedy vnější podnět, který se až později stává subjektivně významným a způsobuje

vznik potřeby, která nás vede k činu. Tyto dva druhy se mohou prolínat a i malý podnět z vnějšího prostředí může stimulovat vnitřní potřebu jedince. Ve vyučování je naším dlouhodobým cílem poskytovat žákům takové podněty, činnosti a prostředí, aby bylo jejich učení zcela poháněno vnitřní motivací. Chceme tedy zachovat jejich zájem a zvědavost, se kterou do školy přicházejí.

Na základě jiného kritéria lze podle psychologů Roberta Gardnera a Wallace Lamberta motivaci dělit na integrativní a instrumentální. O integrativní motivaci hovoříme tehdy, chce-li se žák učit anglický jazyk proto, že ho zajímá kultura anglicky mluvících zemí, tamější lidé a jazyk jako takový. Student s instrumentální motivací se naopak učí jazyk pro jeho využitelnost v praxi. Vnímá jej tedy spíše jako prostředek. Oba zmíněné druhy jsou pro učení hodnoceny pozitivně a opět se mohou i prolínat (Papajová, 2011).

Hlavním úkolem a posláním učitele je přesvědčit žáky o tom, že dané učivo využijí v reálném životě, a podnítit v nich potřebu dále se vzdělávat. Při výuce cizího jazyka považujeme za hlavní cíl schopnost domluvit se s lidmi po celém světě. Je však nutné brát ohled na věk našich žáků a na reálné a především aktuální možnosti jejich setkání s cizím jazykem mimo školní lavice. Jednou z nich je samozřejmě dovolená v zahraničí, kde však většinou s cizími osobami komunikují rodiče a kam nejezdí zdaleka všichni žáci. Velice dostupnými možnostmi pro setkání s anglickým jazykem ve světě žáků druhého stupně základní školy jsou filmy, seriály, počítačové hry či poslech hudby. Dnešní technologie a internet zpřístupňují mluvený jazyk v podání rodilých mluvčích v mnoha formách, které žáky baví a z obávaného „poslechu“ se tak stává něco zcela přirozeného. Vědomí, že mohou ihned využít, co se naučili, je velkou motivací ke studiu. Volba současné populární hudby pak vychází navíc z toho, že žáci se s ní setkávají často a mohou si tak opakovat a upevňovat vyučované struktury či slovní zásobu i několikrát denně.

2.4 Rozmanitě inteligence

Využití hudby ve výuce anglického jazyka mimo jiné podporuje i teorie rozmanitých či mnohočetných inteligencí (Multiple Intelligencies). V osmdesátých letech minulého století ji připomněl a pokusil se dokázat americký vývojový psycholog Howard Gardner. Podle této teorie člověk nedisponuje pouze jednou souhrnnou inteligencí, kterou obvykle vyjadřujeme jedním číslem inteligenčního kvocientu, ale větším počtem druhů inteligencí. S testováním IQ, které má mnohdy nemalý vliv na budoucnost jedince, výše zmíněný rozhodně nesouhlasí. Důrazně připomíná, že toto číslo vypovídá pouze o schopnostech osoby v omezeném počtu oblastí inteligence. Tvrdí, že každý člověk může rozvíjet všechny své inteligence. Je tedy naprosto nepřijatelné, aby na jeho základě byla některému dítěti věnována větší či menší péče než jinému. Tento názor na význam výsledků měření IQ pro budoucnost žáků je v souladu se studiemi podloženým tvrzením, „že vývoj inteligence pokračuje po celou dobu dospívání a že ani na začátku dospělosti ještě není dosaženo vrcholu“ (Langmajer a Krejčířová 1998: 145).

Gardner se snažil ve své publikaci *Dimenze myšlení: Teorie rozmanitých inteligencí* (2018, z originálu *Frames of Mind*, 1983) prokázat existenci alespoň sedmi druhů inteligence: jazykové, hudební, logicko-matematické, prostorové, tělesně-pohybové, intrapersonální a konečně interpersonální. Uvádí však, že jich může být mnohem více, ale není možné vypracovat souhrnný seznam všech inteligencí tak, aby se na jejich existenci shodli všichni. Rovněž upozorňuje na problém, kterým je „zažitost“ pojmu inteligence. Tuto považuje za jednu z překážek, které by pro všeobecné přijetí nové teorie, která s ním pracuje zcela jinak, bylo nutné překonat. Pro ustanovení inteligencí vytvořil následujících osm kritérií⁴:

⁴ Gardner, 2018, s. 105-109

- *potenciální izolace při poškození mozku*
- *existence idiots savans, zázračných dětí a dalších výjimečných lidí*
- *nalezení základní operace nebo souboru operací*
- *typický průběh vývoje samostatné inteligence společně s charakteristickým souborem kvalifikovaných „konečných“ výkonů*
- *evoluční historie a evoluční hodnověrnost*
- *ověření pomocí experimentálněpsychologických úkolů*
- *podpora ze strany výsledků psychometrických zkoumání*
- *schopnost přijmout kodifikaci v symbolickém systému*

Po kritice klasických standardizovaných testů pro měření IQ se nabízí otázka, jak tedy měřit rozmanité druhy inteligence podle Gardnerovy teorie. Ačkoli i v této oblasti byla původně snaha o vytvoření standardizovaných testů, které by rychle a objektivně měřily tyto hodnoty, ukázalo se, že se inteligence nejlépe projevují až v kontextech určitých činností. Namísto vyplňování papírů proto autor za měřicí metodu ustanovil sledování subjektů při vykonávání zadaných úkolů, a to buďto jim dobře známých nebo naopak vykonávaných poprvé.

Tato změna souvisela i s formulováním rozdílů mezi pojmy inteligence (intelligence), obor (domain) a pole (field). Inteligenci autor považuje za intelektový sklon, se kterým se jedinec rodí. Kultura, ve které se pohybuje, obsahuje různé obory, například řemesla, vědy či další povolání, které se jedinec může naučit, dosáhnout v nich do různé míry měřitelné úrovně. Pojem pole dle Gardnera: „ zahrnuje lidi, instituce, mechanismy odměňování a podobně, a představuje zdroj hodnocení kvality práce člověka.“ (Gardner 2018: 17) Vliv pole považuje autor za velice významný. Při práci v oblasti školství je nutné mít toto na paměti a nebrat tento potenciální vliv, jehož značnou část tvoříme, na lehkou váhu. Když se tedy narodí jedinec s hudební inteligencí, je pravděpodobné, že se bude o obor hudby zajímat a bude se mu v něm dařit. Je však třeba upozornit na to, že hudební inteligence není

jediná, která se v oboru hudby uplatňuje. Roli budou hrát i inteligence interpersonální, intrapersonální a tělesně-pohybová. Při vykonávání jedné činnosti tak dochází k využívání většího počtu inteligencí zároveň. Stejně tak hudební inteligence bude používána i při činnostech v jiných oborech než hudebním.

2.4.1 Využití teorie ve výuce

Gardner (2018) tvrdí, že rozmanité druhy inteligence jsou i klíči k rozličným přístupům k výuce. Sitná (2013) hovoří o prospěšnosti stavu, kdy žák zná své silněji i slaběji rozvinuté inteligence a aktivně s nimi pracuje a zamýšlí se nad tím, jak je při svém učení využívat. Za úkol učitele pak pokládá promyšlený rozvoj všech druhů inteligencí. Na důležitost práce s rozmanitými druhy inteligence upozorňuje i Betáková (2017). Pokud tedy zůstaneme u teze, že každý žák má všechny z rozmanitých inteligencí, každou vyvinutou do různé míry, je podle Gardnera (2018) vhodné jeho vyvinutějších inteligencí využít ke zpřístupnění těch oblastí učiva, na které by za využití jiné inteligence měl problém dosáhnout. Sitná v souladu s tímto uvádí, že „žák by pak při učení měl využívat „své“ preferované inteligence v různých kombinacích,“ (Sitná 2013: 27) Ve školní třídě to znamená, že je žádoucí přinášet do výuky aktivity pracující s co nejširším spektrem inteligencí, aby si každý žák našel k vyučovanému obsahu cestu. Podívejme se na následující příklady:

Hudebně zaměření žáci si mohou přiblížit programování tím, že si zkusí naprogramovat jednoduchá hudební dílka (nebo se mohou naučit používat program, který skládá hudbu). Žák, který vyniká prostorovými schopnostmi, může být do programování zasvěcen pomocí počítačové grafiky nebo využívání vývojových diagramů a jiných druhů prostorového vyjadřování. Důležitou roli mohou hrát i obě formy personálních inteligencí. Plánování jednotlivých kroků i širších cílů programování vychází z inteligence intrapersonální, spolupráce potřebná k provádění komplexních

úkolů nebo studium nových znalostí závisí na schopnosti pracovat v týmu. (Gardner 2018: 475)

Podívejme se tedy na to, jak využívat různých inteligencí při vyučování dle Gramelové⁵.

2.4.1.1 Jazyková inteligence

Jazyková inteligence (linguistic intelligence) je podle Gardnera (2018) jedním z důležitých předpokladů pro fungování jedince v lidské společnosti. Rovněž připomíná, že ačkoli různé jiné oblasti (např. akrobacie, kreslení či skládání hudby) jsou průměrným lidem vzdálené a pokládá se za všeobecně akceptovatelné, že dosažení vysoké úrovně v nich není nutné, jazyková schopnost je mezi lidmi rozdělena poměrně rovnoměrně. Spisovatel či básník se pak nejeví jako lidé, ovládající něco příliš obtížného nebo dokonce nepochopitelného. Jazyk má v lidské společnosti výsadní postavení. Právě jeho prostřednictvím v převážné většině získáváme další dovednosti. Dokonce i tak rozdílné druhy inteligence, jako je logicko-matematická a hudební, se často učíme z knih (psaného textu) či poslechem promluv lektora. Autor formuluje čtyři základní funkce jazyka, které považuje za stěžejní: rétorickou funkci řeči, řeč jako prostředek pro zapamatování informací, vysvětlování, a konečně schopnost jazyka působit v „matalingvistické“ analýze, tedy vysvětlovat sám sebe. Lojová a Vlčková (2011) uvádějí, že u žáků s rozvinutou jazykovou inteligencí lze očekávat dobré výkony v oblasti čtení a psaní, slovního projevu a rovněž memorování. Vhodnými výukovými aktivitami pro tyto jedince jsou psaní, slovní hříčky, čtení s porozuměním či hlasité čtení, diskuse, monolog, ale i poslech výkladu.

⁵ GRAMELOVÁ, Lucie. Jakou inteligencí jste nadáni a jak vám to může pomoci při studiu cizích jazyků?. Jazykový koutek [online]. Praha, c2019 [cit. 2019-06-18]. Dostupné z: <https://www.jazykovy-koutek.cz/?p=3990>

2.4.1.2 Hudební inteligence

Gardner vyčleňuje tři základní složky hudební inteligence (musical intelligence): melodii, rytmus a tón (barvu zvuku). Již zde je patrné, že pro učení jazyků je využívání této inteligence nezbytnou součástí. Každý jazyk má svůj rytmus, melodii, a bez znalosti těchto faktorů nemůžeme znít jako rodilí mluvčí. Můžeme zde navíc pracovat s tempem, které je v různých jazycích opět odlišné. Pro žáky s rozvinutou hudební inteligencí je vhodné učení pomocí rytmizace a melodizace textu, práce s hudbou (vhodné pro poslechová cvičení), hlasité čtení s nápodobou melodie a rytmu promluvy nebo práce s básněmi a říkankami. Lze také očekávat, že budou úspěšní v oblasti fonetiky a fonologie.

2.4.1.3 Logicko-matematická inteligence

Logicko-matematická inteligence (logical-mathematical intelligence) se projevuje při práci se symboly, abstraktními koncepty, organizací a při hledání souvislostí. Takoví studenti se snadno učí gramatická pravidla. Vhodnými aktivitami jsou hádanky, diskuse o tématech abstraktní povahy, rozličná řazení, porovnávání, experimentování či problémové úlohy. Můžeme zde využívat myšlenkové mapy, kreslit různá schémata, vzorce a užívat analogie.

2.4.1.4 Prostorová inteligence

Prostorová inteligence (spatial intelligence) je rozvinutá především u lidí s výtvarným nadáním a u osob majících oblibu v přírodovědných nebo technických oborech. Souvisí však i s každodenními činnostmi jako je orientace v prostoru, nebo sport. Pro výuku těchto žáků je vhodné využívat různé vizuální pomůcky jako jsou grafy, obrázky, fotografie, zvýrazňování a barevné rozlišování textu, map či nákresů. Ve výuce jazyka jsou pak vhodné obrázkové flash karty, videa, myšlenkové mapy, hra, kdy jeden žák kreslí na tabuli a ostatní hádají.

2.4.1.5 Tělesně-pohybová inteligence

Tělesně-pohybová inteligence (bodily-kinesthetic intelligence) se projevuje v oblasti jak hrubé, tak jemné motoriky. Při výuce žáků s touto rozvinutou inteligencí je přínosné používat pohybové hry, fyzické pomůcky, dramatická ztvárnění, gesta např. při výuce slovíček či gramatických časů, případně se učit přímo při vykonávání daných činností. Pracujte s vystříhanými slovy, řadte je do vět, do skupin atd. Vystříhejte pro žáky jednotlivé verše básně a nechte je řadit je při poslechu.

2.4.1.6 Personální inteligence

Personální inteligence (personal intelligences) tkví ve vnímání sebe sama a svých potřeb. Jedinec se silně vyvinutou intrapersonální inteligencí upřednostní samostatnou práci. Umí si ji správně rozvrhnout v čase. Grafická úprava učiva je jeho silnou stránkou. Zná své potřeby v oblasti učení a umí na ně vhodně reagovat. Pro takovéto žáky je tvorba různých projektů přínosem. Je vhodné, aby si doplňovali slovníčky podle svých představ. Mohou si tam například vkládat fotografie, nebo je ilustrovat.

Studenti s vyvinutější interpersonální inteligencí naopak těží z práce v kolektivu. Je pro ně vhodné zapojit se do zájmového kroužku či studijní skupiny, kde si mohou vyměňovat znalosti mezi sebou. Takovýto student by těžil z internetových konverzací s rodilými mluvčími nebo studijních pobytů v zahraničí. V hodinách zapojujme skupinové práce, práce ve dvojicích či komunikační aktivity.

2.5 Populární hudba

2.5.1 Charakteristika populární hudby

Podle *Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby* lze populární hudbu definovat jako „...profesionálně nebo poloprofesionálně vytvářené skladby kratšího rozsahu, jednodušší struktury a stabilizovaných, přehledných forem, které jsou svou bezprostřední sdělností přístupny nejširším posluchačským vrstvám a jsou funkčně spjaty s jejich životem“ (Poledňák, Wasserberger, Matzner a kol. 1983: 311). Typická je snadno zapamatovatelná a chytlavá melodie spolu s výrazně odlišeným refrémem. Tematika je dána dobovými trendy a ilustruje aktuální problémy společnosti. Pro nově vznikající druhy a žánry populární hudby je typická rychlá asimilace podnětů vycházejících z jiných rodů nejen hudby nonartificiální, ale i artificiální. Právě tímto způsobem si zachovává svou aktuálnost (tamtéž).

Funkce populární hudby je především rekreační a relaxační. Mezi sekundárními funkcemi jmenujme poznávací, která spočívá ve zprostředkování nových informací, a neopomeňme funkci uspokojování nejrůznějších psychických potřeb posluchačů. Kotek uvádí, že:

Populární hudba a její interpreti se mohou stát modelem pro vytváření interpersonálních vztahů mezi jednotlivci, podnětem k posluchačově psychické identifikaci se zpěvákem písně, východiskem k sebeprojekci posluchače do téže citové polohy, jakou s sebou nese hudba a text příslušné skladby... (Poledňák, Wasserberger, Matzner a kol. 1983: 312).

Populární hudba dále podněcuje skupinovou integraci. Obliba stejného druhu hudby dokáže vytvářet a stmelovat skupiny lidí. Ti se pak cítí sblížení na základě vyznávání podobných hodnot, obdobného smýšlení a cítění. Mnohem výrazněji než u jiných druhů hudby zde působí vliv komerce. Silně zde tedy působí vliv poptávky.

Kotek a Poledňák (1983) populární hudbu řadí do tzv. hudby nonartificiální. Tu vymezují znatelně nižším úsilím autora o skladebnou jedinečnost písně, velký prostor pro interpretaci, zastoupením funkcí sociálních i psychických a rovněž značně širokou základnou konzumentů danou jak generačním, třídním či jiným vymezením, tak i komerčním charakterem tvorby (Poledňák, Wasserberger, Matzner a kol., 1983). Pokusili se o vlastní terminologii a systematizaci klasifikace druhů populární hudby. Člení ji na tradiční, moderní, tzv. vyšší populár a artificiální hudbu později přehodnocenou na nonartificiální. Do tradiční populární hudby řadí hudbu dechovou a lidovkové skladby, do moderní pak rock a pop. Vyšší populár zahrnuje „klasické melodie“, které se staly ve společnosti populární (např. Humoreska) a konečně artificiální hudba přehodnocená na nonartificiální je představována kupříkladu populární stylizací původně lidových písní (tamtéž).

Druh hudby, kterým se v této práci budeme zabývat, je dle výše zmíněné hudební terminologie moderní populární hudba. Jelikož se zabýváme jejím využitím ve výuce na druhém stupni základní školy a usilujeme o přiblížení se světu našich žáků, rozhodli jsme se tuto oblast zúžit na moderní populární hudbu současnou. Pojem současnosti je však problematický svou relativitou. Pamatujme, že časový interval, který by za současnost označil dospělý a teenager se musí nutně odlišovat, vycházíme-li už jen z pouhého rozdílu délky prožitého života. Nelehkým úkolem pro naše zkoumání tedy bude vymezit, co považují za současné v oblasti hudby naši žáci.

2.5.2 Důvod využití současné moderní populární hudby

Hudba je dnes již nedílnou součástí učebnic užívaných na druhém stupni základních škol. Nabízí se otázka, proč se zabývat tím, zda je využívána současná moderní populární hudba. Hlavním důvodem, který vedl k výběru tohoto tématu a směřování práce, je snaha o přiblížení vyučovacího předmětu žákům, ukázat jim, že již dnes mohou výhod plynoucích ze znalosti

anglického jazyka využívat při činnostech, které jsou nedílnou součástí jejich světa a které se těší jejich značné oblibě. Mnohdy se stává, že žák vnímá školní prostředí, vyučovanou látku i učitele samotného, jako něco odtrženého od reálného života za školními zdmi.

Mezi prostředky, kterými lze dosáhnout nápravy tohoto stavu, je právě práce s něčím, co je mu blízké a s čím se dennodenně setkává ve svém „soukromém“ životě. Stejně na problematiku nahlíží i Sitná (2013), když uvádí jako jeden ze zdrojů motivace i užitečnost získaných znalostí spolu s jejich praktickou využitelností. Pro učitele, který jej využívá, platí, že: *„neustále se snaží demonstrovat aplikovatelnost a užitečnost učiva (abstraktních teorií) v běžném životě (např. v oblastech, které konkrétní žáky baví, chtějí se jim věnovat)“*, (Sitná 2013:19). Mezi oblasti s potenciálem pro výuku anglického jazyka splňující výše zmíněnou vlastnost samozřejmě můžeme řadit i jazyk aplikovaný při četbě beletrie, sledování filmů či seriálů, komunikaci při hraní počítačových her a mnohé další. Betáková (2017) tyto aktivity považuje za užitečné pro rozvoj jazyka a nabádá učitele k aktivnímu přístupu k nim. *„Učitel může žákům doporučit... kvalitní počítačové hry, které žáka mohou motivovat k učení se cizímu jazyku a které mohou výrazně rozvíjet poslech s porozuměním, slovní zásobu, gramatické struktury a především výslovnost a přirozenou intonaci.“* (Betáková, Homolová a Štulrajterová 2017: 29)

Další výhodou současné populární moderní hudby pak je frekvence, s jakou jsme každodenně tomuto druhu hudby vystavováni. Setkáváme se s ním nejen v rádiu, ale i v nákupních centrech a obchodech samotných, hromadných dopravních prostředcích, čekárnách zdravotnických zařízení, stravovacích zařízeních, filmech či reklamách. Pokud tedy pracujeme s materiálem, který je žákům takto často předkládán mimo školu, můžeme těžit z toho, že si probranou látku a pravidla opakují, aniž by museli vynakládat jakékoli vědomé úsilí (Betáková, Homolová a Štulrajterová, 2017).

Práce s materiálem, se kterým je žák důvěrně obeznámen, přináší výhody i v oblasti rozvíjení kompetencí. Například při diskusi o aspektu písně, kterou zná, či při jejím výběru bude otevřenější komunikaci a pravděpodobně bude mít i co sdělit. Sociální témata a interpersonální vztahy, které zde bývají častými tématy, mohou vést k diskusím o mezilidských vztazích. Společná obliba určité písně může překlenout hranice skupin žáků, které jsou ve třídě zavedené. Zájem učitele o účast žáků při volbě hudby je navíc další cennou příležitostí, kdy může učitel prokázat skutečný zájem o jejich názor a posílit tak vzájemný vztah. Žáci takto mohou získat pocit, že se aktivně podílejí na výuce a přistupovat s tímto pocitem i k dalším vyučovacíím aktivitám. Přispíváme tak k vyšší autonomii žáka, která je pro proces učení klíčová (Betáková, Homolová a Štulrajterová, 2017 a Sitná, 2013).

2.5.3 Zastoupení hudby v učebnicích testovaných žáků

V učebnicích anglického jazyka používaných v současné době je již zvykem pracovat s hudbou. Lze nalézt popěvky tvořené přímo na míru jevu či slovní zásoby, které si kladou za cíl procvičit, zastoupeny jsou ale i písně původní či upravené pro školní potřeby. Základní školy, které se účastnily našeho dotazníkového šetření, pracují s řadou *Project* nakladatelství Oxford University Press. Pro ilustraci hudby zastoupené v materiálu, který je základním zdrojem vyučujících, se podívejme na učebnici *Project 3* (2013, 4. edice). Obsahuje píseň na konci každé lekce v oddílu nazvaném Your Project. Jedná se o následující skladby⁶:

Tabulka 1 Přehled písní (*Project 3*, 4th ed.)

strana	název skladby	interpret	rok vyd.	styl
19	Our House	Madness	1982	pop, rock
32	Spaceman	Harry Nilsson	1972	rock
44	Daydream Believer	The Monkees	1967	pop, rock

⁶ data dle webu discogs.com

56	Last Train to London	Electric Light Orchestra	1979	rock
68	We are the Champions	Queen	1977	pop, rock
80	Contagious	Boys Like Girls	2009	pop, rock

Jak je z přehledu patrné, zvolené skladby jsou autentické, stylovou pestrost zde však nenalezneme. Všechny skladby spadají do kategorií pop, rock. Co je však pozoruhodné, je rok vydání většiny skladeb, uvážíme-li, že daná učebnice byla vydána roku 2013. Drtivá většina skladeb byla vydána mezi lety 1967-1982. Pouze jedna pochází z roku 2009. Většina skladeb tedy vyšla desítky let před narozením současných žáků druhého stupně základní školy; letos dokonce uplyne 52 let od vydání nejstarší z nich. Opět zde tedy vyvstává již zmíněná otázka, zda lze alespoň poslední skladbu pokládat očima žáků za současnou. Druhou otázkou, kterou se budeme zabývat, je, odkud učitelé čerpají materiály pro práci se současnou populární hudbou, jelikož je patrné, že učebnice jim dostatečnou oporu nenabízí.

Ornerová (2009) analyzovala učebnice *Open Doors 2 Student's Book* (1994), *Way to Win 8* (2007) a *Project the Third Edition 3 Student's Book Czech Ed.* (2008) a rovněž provedla diachronní analýzu vždy tří vydání učebnic *Project 1-3*. Uvádí, že autoři stále častěji zařazují písně do učebnic a snaží se pracovat se současnou populární hudbou. Upozorňuje na skutečnost, že učebnice pro druhý stupeň ZŠ obsahují často spíše tradiční písně a písně vytvořené pro výuku jazyka a naopak učebnice pro střední školy obsahují jen populární písně. Rovněž uvádí, že mnoho z populárních písní v učebnicích pro druhý stupeň je starších než třicet let. Naše analýza učebnice *Project 3* (4. edice, která vznikla čtyři roky po obhajobě práce Ornerové) dokazuje, že v tomto směru v konkrétní učebnicové řadě změna nenastala.

2.6 Práce s hudbou ve výuce anglického jazyka

Benefity přinášenými využitím hudby ve výuce se zabývala již v 50. a 60. letech minulého století Lozanova sugestopedie. Jejím principem je pouštění určitého druhu hudby v pozadí, zatímco se žáci učí. Tato technika čerpá se znalostí o hypnóze, józe a autogenním tréninku. Jejím účelem je navodit stav hluboké relaxace, který vede k vyššímu podílu vln alfa (7 až 14 Hz) a aktivaci tzv. hypermnie, kdy dochází k nejúčinnějšímu zapamatování učebního obsahu. Předpokladem pro využívání této metody je schopnost jedince se uvolnit během několika minut, čehož lze dosáhnout tréninkem. (Murphey, 1992 a Obrovská, 2009). „*Music may also engage the right hemisphere of their brains more, and make learning a more holistic experience.*“⁷ (Murphey 1992: 37) Ačkoli se tato práce nezabývá užíváním sugestopedie, uvádíme ji jako precedens užitečnosti hudby při vyučování.

Úkolem, který originální hudba oblíbená žáky plní ve výuce, je poskytnutí reálného důvodu, proč by se měli žáci snažit porozumět jazyku, který je v ní prezentován. Nejedná se zde o cvičení z učebnice, které překládají (případně s ním pracují jinak) proto, aby se naučili překládat, ale proto, že je zajímavá, o čem se v jejich oblíbené písni zpívá. Aplikují a procvičují své znalosti tak, aby ihned využívali jazyk prakticky.

Spojení výuky jazyka a hudby je poměrně přirozené. Obě oblasti nesou podobné požadavky např. na tempo, intonaci a přízvuk. „*Singing is an excellent way for children to learn and memorize words and phrases and to develop familiarity with the sounds and structure of the language (...) and concentrate on small details of pronunciation, stress, and rhythm.*“⁸ (Pattersonová a Willisová 2008:7). Zpěv při hodinách anglického

⁷ „Hudba může rovněž více zapojit pravou hemisféru jejich mozku a učinit tak z učení se holističtější zkušenost.“ (vlastní překlad)

⁸ „Zpěv je pro děti skvělým způsobem, jak se učit a zapamatovat si slova a fráze, a jak se obeznámit se zvuky a strukturou jazyka a zaměřit se na malé detaily výslovnosti, přízvuku a rytmu.“ (vlastní překlad)

jazyka tak má pozitivní dopad nejen na výslovnost žáků. Jelikož se však zabýváme výukou na druhém stupni základní školy, je nutné mít na paměti aspekty psychického vývoje našich studentů a přistupovat vnímavě k jejich limitům. Můžeme vyučovat ve třídě, která má ke zpěvu vztah velice kladný, stejně tak se ale můžeme ocitnout i ve třídě, kde bychom touto aktivitou žákům hodiny jen zprotivili. V druhém uvedeném případě je vhodné pracovat s hudbou jinými způsoby, kterých je nespočet. Mimo upevňování znalostí fonetiky a fonologie nabízí možnosti procvičování gramatiky i slovní zásoby. Stále ji tedy lze použít jako jakékoli jiné poslechové cvičení.

Za další výhody plynoucí z práce s hudbou považuje Murphey (1992) častý výskyt opakování v písních, užívání zpravidla jednoduchého, konverzačního jazyka a emoční působení na jedince. Upozorňuje rovněž na fakt, že si obsah písně může každý člověk vztáhnout na sebe, své zkušenosti a život, tedy se identifikovat se zpěvákem a nalézt porozumění. Z hlediska učitelů se pak dle jeho názoru jedná o nevyčerpateľný zdroj textů, které jsou krátké a samoobsažné. Nevyžadují tedy další podporu a lze je snadno aplikovat při výuce. Za důležité považuje nepřekonat příliš jejich relaxační funkci prací, aby nepozbyly své účinnosti ve výuce.

Mimo výše zmíněné ryze jazykově zaměřené aplikace lze pomocí hudby ovlivnit rozpoložení třídy. Můžeme tak měnit tempo, kterým hodina plyne, pomocí tempa pouštěné písně. Dále lze působit na náladu žáků prostřednictvím vyznění písně, ale rovněž i jejího obsahu a témat, která se v ní objevují. Je již běžnou praxí, že je takto využívána např. svižná hudba v posilovnách, která nás má přimět k vyšším výkonům, či pomalá na relaxačních cvičeních, která nás má zklidnit. Nevyhneme se jí v obchodech, kde nás má za úkol přimět k nakupování, ani v čekárnách lékařských zařízení. *„Mood music is very popular now, whether in the dentist's surgery to relax us, or in shopping centres to encourage us to buy. Heart surgeons now use music*

to relax operating teams during long and stressful operations.“ ⁹ (Murphey 1992: 37)

2.6.1 Výběr vhodné hudby

2.6.1.1 Způsoby výběru písní

K výběru hudby pro vyučování anglického jazyka je možné přistoupit několika způsoby. Prvním je využití opory, kterou tvoří učebnice. Mezi výhody jmenujme, že aktivita již je připravena a nevyžaduje tak další práci učitele. Vždy se vztahuje k probírané látce, nahrávka je srozumitelná a je vhodná pro žáky (neobsahuje komplikovaná témata ani vulgarismy). Rizika tvoří stáří písně, vzdálenost této hudby žákům a nepřiměřenost jejich vyspělosti (uvážíme-li nerovnoměrný psychický vývoj žáků v rámci jedné třídy).

Dalším způsobem je výběr písně učitelem. Tento způsob vyžaduje mnoho práce učitele. Musí vybrat píseň, která reflektuje probíranou látku a splňovat kritéria, která budou probrána níže. Časová náročnost výběru je tak poměrně vysoká. Časová náročnost přípravy pracovního listu či interaktivní činnosti vyplývá z její povahy a schopností a zkušeností vyučujícího. Výhodami mohou být aktuálnost a učitelova obliba písně, která rovněž může motivovat žáky.

Třetím způsobem výběru písně je práce žáků. Ti mohou sami vyhledat píseň k danému tématu a po jejím schválení vyučujícím sami připravit pracovní list či jinou aktivitu. Učitel tak má stále kontrolu nad splněním nutných kritérií, není však přetížen činnostmi, na které stačí žáci. Výhodami jsou časová nenáročnost, aktuálnost písní a jejich oblíbenost žáky, práce žáků s jazykem a jejich aktivita.

⁹ „Hudba ovlivňující náladu je dnes velmi oblíbená, ať už při zákroku zubaře, aby nás uklidnila, či v obchodních centrech, aby nás nabudila ke koupi. Kardiochirurgové dnes používají hudbu k uklidnění operujících týmů během dlouhých a stresujících operací.“ (vlastní překlad)

2.6.1.2 *Kritéria výběru písní*

V hodinách anglického jazyka nelze využít jakoukoliv píseň. Je třeba vybírat tak, abychom zohlednili osobu učitele, žáka, látku, vlastnosti písně, jako jsou srozumitelnost, jazyk a témata. Tyto faktory spolu vzájemně souvisejí a žádný tak nelze opomenout.

Výběr hudby se zřetelem na osobu žáka vyžaduje zohlednění jeho věku a jazykových znalostí. Je třeba pracovat s tématy, která jsou pro něj přitažlivá a ke kterým má co říct, už jen kvůli jeho motivaci a aktivitám následujícím po poslechu. Pro každého učitele je nutné si ujasnit, která témata je ochoten a schopen učit a která posoudí jako tabu. Pokud se v písni pojednává např. o drogách, je možné toto téma z hodin jazyka vyloučit, nebo jej naopak využít k další diskusi v rámci průřezových témat a budování klíčových kompetencí žáka. Přiměřenost jazykové úrovni žáka je u výběru hudby stejně důležitá, jako u kterýchkoli jiných materiálů využívaných při výuce. Žák by měl znát většinu slovní zásoby aplikované v písni, stejně jako gramatické jevy. Ohled zde samozřejmě bereme na povahu aktivit, ke kterým je hudební text určen. Měl by dostatečně reflektovat probíranou látku.

Mezi problémy, které bývají současným písním často vytýkány ohledně jazykové stránky, patří tvary či výrazy hovorové angličtiny a vulgarismy. S hovorovou angličtinou je však vhodné žáky seznámit, neboť se s ní zcela jistě dříve či později setkají. S ohledem na oblibu youtube, seriálů či filmů, rozšířenost různých chatů, ale i na prostou konverzaci s rodilým mluvčím, se kterým se mohou setkat, je toto střetnutí nevyhnutelné. Anglický jazyk spadá do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Pokud máme žáky připravit na komunikaci v reálném světě, je zmínění těchto jevů nevyhnutelné (Vít, 2009¹⁰). Na tento aspekt písní lze tedy nahlížet i v pozitivním světle, jelikož se jedná o materiál, jehož výběr máme

¹⁰ <https://www.helpforenglish.cz/article/2007072002-ucime-se-anglicky-s-popularni-hudbou>

pod kontrolou. Vulgarismy naopak do školní budovy nepatří ani v mateřském jazyce ani v jiném.

Srozumitelnost písně je naprosto klíčová. Stejně jako u jakékoli jiné nahrávky určené k poslechu se soustředíme na výslovnost zpěváka, tedy zda není nedbalá a zda nemá příliš náročný přízvuk, dále čistotu zvuku, aby zpěvákův hlas nebyl přehlušen hudbou, a také na tempo zpěvu. Stále máme na paměti studenty, kterým je poslechová aktivita určena a jejich schopnosti. Stejně tak přistupujeme i k přeneseným významům užitým v písni.

2.6.2 Zdroje materiálů pro práci s hudbou

Prvním zdrojem, který by měl být oporou učitele, je učebnice. V té lze najít různé typy hudby od písní a popěveků stvořených speciálně pro vyučování anglického jazyka po autentické písně. Tyto dispozice se v různých učebnicích liší (více viz Ornerová 2009).

Uvážíme-li metodologické příručky zabývající se hudbou, mnoho metod a rad lze nalézt v textu *Music and Song* Tima Murpheyho (1992). Pojednává o využití současné populární hudby ve výuce, a ačkoli je text již staršího data, metody nejsou vázány na konkrétní písně a sám autor upozorňuje na to, že s ohledem na dodržení „současnosti“ a lákavosti pro žáky, je nutné je aplikovat na nové písně dle našich potřeb a zájmů našich žáků.

Co se internetových zdrojů týče, materiály a někdy i hotové pracovní listy pro současnou populární hudbu lze získat na následujících webech:

- www.tuneintoenglish.com
- www.en.islcollective.com
- www.busyteacher.com
- www.isabelperez.com/songs.htm
- www.pomocucitelum.cz

2.6.3 Aktivity před poslechem

Pro poslech hudby v hodinách anglického jazyka platí stejná pravidla, jako pro jakýkoli jiný. Nejprve je třeba žáky připravit, s ohledem na to, co je cílem poslechu. Nejprve je vhodné např. pomocí brainstormingu uvést téma a získat zájem žáků. Dále se ujistíme, že znají všechna slova klíčová pro porozumění textu, stejně jako gramatické struktury a tvary vyskytující se v písni. Je třeba vyvolat v nich očekávání ohledně nadcházející nahrávky. K tomuto úkolu můžeme použít přebal CD, fotografii interpreta nebo takovou, která se nějakým způsobem vztahuje k tématu. Je možné použít významnou větu z písně či její název, na základě kterých mohou žáci formovat své předpoklady. Dále lze využít i citát, který má opět vztah k písni či interpretovi. Po dobré přípravě budou žáci tušit, jaký (čí) hlas uslyší, jaké téma se v písni objeví a jakou slovní zásobu budou potřebovat (Betáková, Homolová a Štulrajterová 2017). Před poslechem samotným žáky srozumitelně seznámíme s jejich úkolem.

2.6.4 Aktivity při poslechu hudby

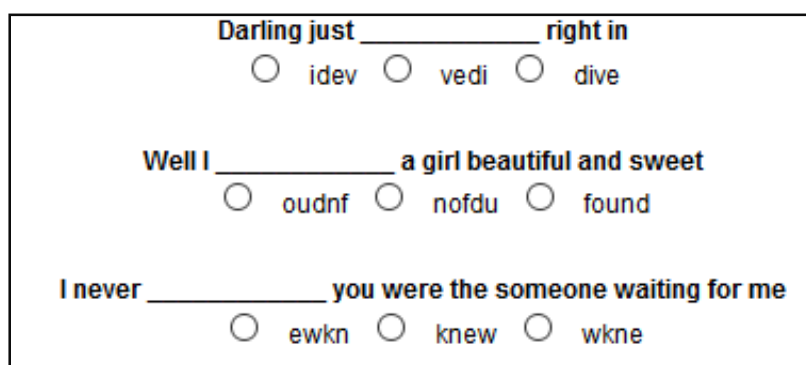
Z hlediska učitele jsou na přípravu nejnáročnějšími aktivitami ty, které jsou nám online k dispozici a obsahují zvukovou stopu spolu s doprovodnými materiály. Jelikož většina škol disponuje technikou, která umožňuje s takovými aktivitami pracovat, uvedeme některé z nich.

ww.lyricstraining.com

Aplikace lyricstraining je dostupná jak v prohlížeči, tak v mobilních telefonech. Umožňuje výběr úrovně žáka. Principem této aplikace je poslech písně doprovázené videoklipem a anglickými titulky. Ty vyžadují doplnění vynechaných slov, aby přehrávání pokračovalo. Aplikace obsahuje nespočet písní různého stáří a stylů. Lze použít vyhledávání, třídění podle stylu hudby, případně zobrazit nejnovější nebo nejoblíbenější skladby. Není tedy potřeba žádná příprava ze strany učitele, aplikace obsahuje vše, co je pro tento typ poslechového cvičení třeba.

www.lyricsgaps.com

Webová stránka lyricsgaps nabízí široký výběr jazyků písní. Každá píseň má vyznačenou obtížnost. Po jejím zvolení následuje volba z pěti možností. První je Karaoke. Zde máme k dispozici text a žáci zpívají spolu se zpěvákem. Druhá možnost je Quiz. Zde se zobrazí několik úseků textu s chybějícím slovem, které máme vybrat z nabídky tří slov. Tuto funkci však nelze doporučit, neboť v každé nabídce je k dispozici správné slovo, a poté dvě uměle vygenerovaná, která vznikla náhodným přeházením písmen správné verze. Nejenže tedy neexistují, ale ani nepůsobí důvěryhodně. Tato chyba může být způsobena právě množstvím jazyků, které jsou na stránce k dispozici a automatickým vygenerováním kvízu. Třetí možností je Beginner. V této úloze je k dispozici text písně opět s vynechanými slovy. Nyní ovšem žák vybírá slovo z rozbalovací nabídky, která obsahuje všechna chybějící slova. Poslední dvě možnosti jsou pojmenovány Intermediate a Expert. Tentokrát chybějící slova textu doplňují žáci bez opory. Úrovně se liší počtem chybějících slov. Aplikace nabízí i možnost vyhodnocení úspěšnosti řešení.



Darling just _____ right in
 idev vedi dive

Well I _____ a girl beautiful and sweet
 oudnf nofdu found

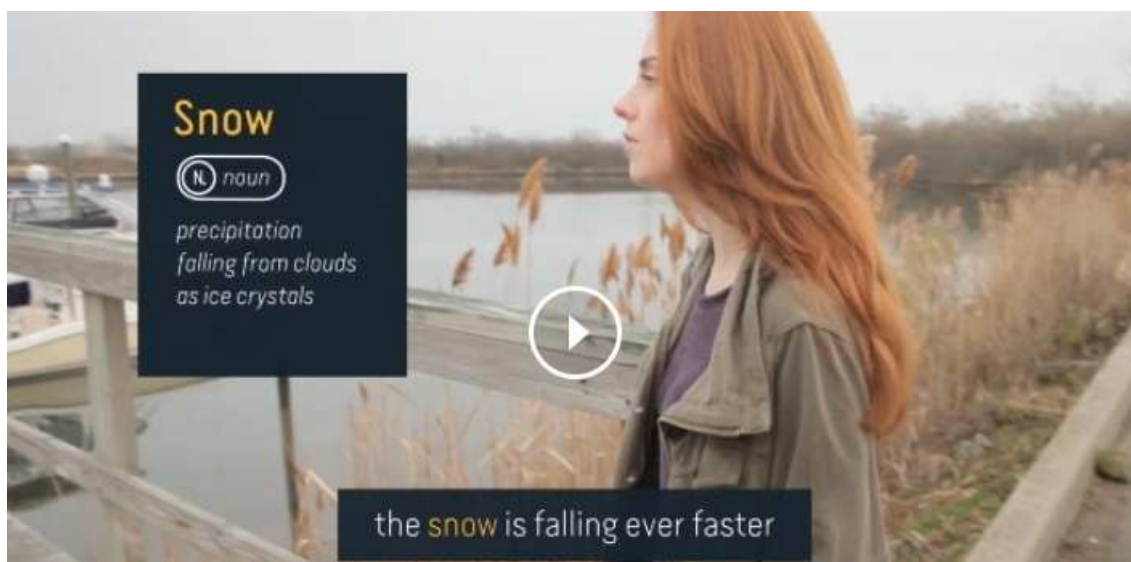
I never _____ you were the someone waiting for me
 ewkn knew wkne

Obrázek 1: ukázka kvízu webu lyricsgaps¹¹

¹¹ Perfect by Ed Sheeran Quiz. Lyricsgaps [online]. Španělsko, c2016 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.lyricsgaps.com/exercises/view/8436/Quiz>

www.englishclass101.com/lesson-library/lyric-lab-english-music-videos/

Vzdělávací web englishclass101 obsahuje sekci Lyric lab, ve které lze najít několik písní určených k výuce slovíček. Jedná se o cover verze starších písní. Během poslechu písně a přehrávání videa jsou k dispozici anglické titulky. U klíčových slovíček jsou přímo během videa zobrazeny základní informace, jako je slovní druh a definice. Pod videem je k dispozici seznam slovíček s jejich definicemi, spolu s možností přehrání jejich výslovnosti ve standardní i poloviční rychlosti a celý text písně. Web nabízí i dva formáty kvízu pro zopakování slovní zásoby. Prvním je true/false hodnocení navrženého spojení slova a definice, druhým doplnění slova dle uvedené definice. K dispozici je i automatické vyhodnocení.



Obrázek 2: ukázka Lyric Lab webu englishclass101¹²

¹² Winter Song. Englishclass101 [online]. Tokio: Innovative Language Learning USA, c2019 [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <https://www.englishclass101.com/lesson/lyric-lab-1-winter-song/?lp=103>

www.fluencymc.com

Fluencymc jsou webové stránky (placené) a youtube kanál, které vlastní Jason R. Levine. Snaží se vnést zábavu do učení a přímo pro žáky vytváří rapové písně spolu s videoklipy, zabývající se jevy a slovní zásobou anglického jazyka. Často se odehrávají ve školním prostředí a mnohdy se jich účastní i žáci.

Ačkoli je užitečné používat cvičení zmíněných výše na interaktivní tabuli, je nutné brát v potaz, kolik žáků se skutečně aktivně účastní takové výuky. Vždy je vhodné zapojit maximum žáků. Pokud je tedy k dispozici počítačová učebna, nebo aplikace funkční na telefonu, kdy mohou žáci pracovat samostatně či ve dvojicích, je prospěšné této možnosti využít. Pro zajištění aktivity většiny žáků uvedme následující možnosti:

www.learningapps.org

Žáci společně poslouchají píseň, ale samostatně v aplikaci webu www.learningapps.org sestavují pořadí veršů, doplňují slova do textu či vybírají správné chybějící slovo z nabídky.

Google Forms

Žáci opět poslouchají píseň společně, ale práci odvádějí v Google formuláři. Ten poskytuje mnoho možností: doplnění slova, výběr z více možností či z rozbalovací nabídky atd. Výhodou oproti learningapps je možnost automaticky exportovat výsledky všech žáků do jediného souboru a mít tak k dispozici přehled o výkonech jednotlivých studentů.

Aby nebyly zastoupeny jen aktivity vyžadující počítač a interaktivní tabuli či projektor, uvedme další z mnoha aktivit, kterým se lze při poslechu písně v hodině anglického jazyka.

- doplňování slov a výběr z možností
- řazení veršů
- poslech za účelem zjištění hlavní myšlenky písně
- poslech za účelem zjištění nálady/názoru interpreta

- žáci škrtají slova, která jsou v textu navíc
- žáci kreslí postavu/prostředí/předmět, o kterém v písni slyšeli
- žáci hledají chybu (umístíme ji do pozice rýmu)
- vyhledávání gramatických struktur nebo slov dle daného téma
- nahrazování

Tyto aktivity lze pojmout několika způsoby. Jedním z nich je příprava pracovního listu. Pokud však chceme skutečně změnu, pokusme se zbavit tužky a papíru. Žáci mohou řadit karty s verši společně na magnetické tabuli či samostatně na lavici. Chceme-li pro další zpestření využít telefon, mohou svůj výsledek vyfotit a odeslat učiteli. I výběr slov a doplnění lze pojmout s pomocí karet.

Při poslechu současné populární hudby lze využít i TPR metodu. Každý žák může například představovat jedno slovo a úkolem skupiny může být seřadit se tak, jak jdou ona slova v písni za sebou. Spoustu dalších metod určených přímo pro práci s tímto stylem hudby lze nalézt v knize Tima Murpheyho *Music and Song* (1992).

2.6.5 Aktivity po poslechu

Na poslechové aktivity, které jsou svou povahou receptivní, je vhodné navázat činnostmi produktivními. Je přínosné shrnout text, rozvést téma písně, diskutovat s žáky o jejich názorech a zkušenostech. Také se mohou zamyslet nad tím, zda by jim byl lyrický subjekt písně sympatický, či ne a co by mu vzkázali či poradili. Mohou se zamyslet, zda znají někoho, komu by byl text písně blízký a proč by tomu tak podle nich bylo. Dalšími aktivitami může být rolová hra na interview se zpěvákem, přepsání písňového textu na dopis nebo připsání nové závěrečné sloky (Betáková, Homolová, Štulrajterová, 2017).

Pokud se rozhodneme propojit výuku anglického jazyka s dalšími předměty, mohou se žáci ve skupinkách pokusit natočit videoklip k písni

dle jejího textu a témat na základě své interpretace, nebo v hodinách výtvarné výchovy vytvořit obal CD, které by skladbu obsahovalo.

3 Praktická část

Pro výzkum stavu používání současné moderní populární hudby ve výuce bylo zvoleno dotazníkové šetření žáků i učitelů. V následující části práce se seznámíme s výzkumnými otázkami, získanými výsledky a jejich významem.

3.1 Výzkumné otázky

Otázkami, na něž chceme zjistit odpověď, jsou následující:

1. Pracujeme ve výuce anglického jazyka s hudbou?
2. S jakými žánry pracujeme?
3. Jak na hudbu reagují žáci?
4. Vnímáme přínos práce s hudbou?
5. Odkud lze čerpat materiály pro práci s hudbou?

V rámci zaměření této práce přibyly specifitěji zaměřené otázky:

6. Jaký mají učitelé i žáci vztah k práci se současnou moderní populární hudbou?
7. Jaký mají žáci vztah k současné moderní populární hudbě?
8. Jak dlouho považují žáci a učitelé hudbu za současnou?

Dotazníky tedy budou koncipovány tak, že se zaměření otázek bude postupně zužovat. Prostřednictvím tohoto přístupu získáme nejen data o užívání stylu hudby, na který se zaměřujeme, ale i data o práci s hudbou ve výuce obecně.

V obecné rovině se tedy budeme zabývat tím, zda práce s hudbou v hodinách anglického jazyka probíhá a jak často k tomu dochází. Dále nás bude zajímat, jaké typy hudby ve výuce převládají a jaké faktory za jejich volbu stojí. Budeme zjišťovat, které aktivity učitelé při práci s hudbou používají a jakých cílů jimi chtějí dosáhnout. V neposlední řadě se budeme tázat, zda učitelé vnímají písně ve výuce za přínosné či nikoliv a také odkud čerpají materiály pro práci s nimi. Nebude opomenut ani úhel

pohledu žáků. Zde budeme zjišťovat, zda jim vyhovují typy hudby, se kterými pracují a jestli považují práci s hudbou ve výuce za přínosnou.

Ve specializované oblasti týkající se současné moderní populární hudby se budeme zabývat tím, zda učitelé pracují i s tímto typem hudby a jaké faktory ovlivňují jejich rozhodování o této volbě. Rovněž se jich budeme ptát, jak dlouho lze podle jejich názoru považovat hudbu za současnou. Dále nás bude zajímat názor dětí na současnou moderní populární hudbu, zda ji mají rády, jestli pracují s texty svých oblíbených anglických písní ve svém volném čase a zda by uvítaly práci se současnou moderní populární hudbou ve výuce. Stejně jako učitelů, i žáků se budeme tázat, jak dlouho lze podle jejich názoru považovat hudbu za současnou. Dotazník doplníme i otázkou, jak by popsali současnou moderní populární hudbu. Bude nás zajímat jejich subjektivní názor na ustavující prvky tohoto hudebního stylu. Tímto způsobem ověříme, jak rozumí pojmu současná moderní populární hudba a co v něm vnímají jako klíčové.

3.2 Dotazníkové šetření žáků

Dotazníkové šetření žáků proběhlo na dvou českobudějovických základních školách, a to Základní škole a Mateřské škole J. Š. Baara a Základní škole a Mateřské škole Kubatova 1. Celkový počet respondentů, se kterými tento výzkum pracuje, je 103.

Jak bylo předesláno výše, v dotazníku byl věnován prostor nejen současné moderní populární hudbě, ale i hudbě ve výuce jako takové. První otázky se zabíraly osobními informacemi respondentů, tedy věkem a pohlavím. Otázky 3 až 7 byly věnovány práci s hudbou ve výuce obecně. Kladeny byly poměrně zodpověditelné otázky (např. jestli pracují ve výuce s hudbou), ale i otázky zaměřené zcela subjektivně (např. zda jim práce s hudbou připadá přínosná). Následující otázky osm až čtrnáct se zabývají současnou moderní populární hudbou, tím, jak ji definují žáci, jaký k ní mají vztah a zda ji vidí jako potenciální materiál pro učení.

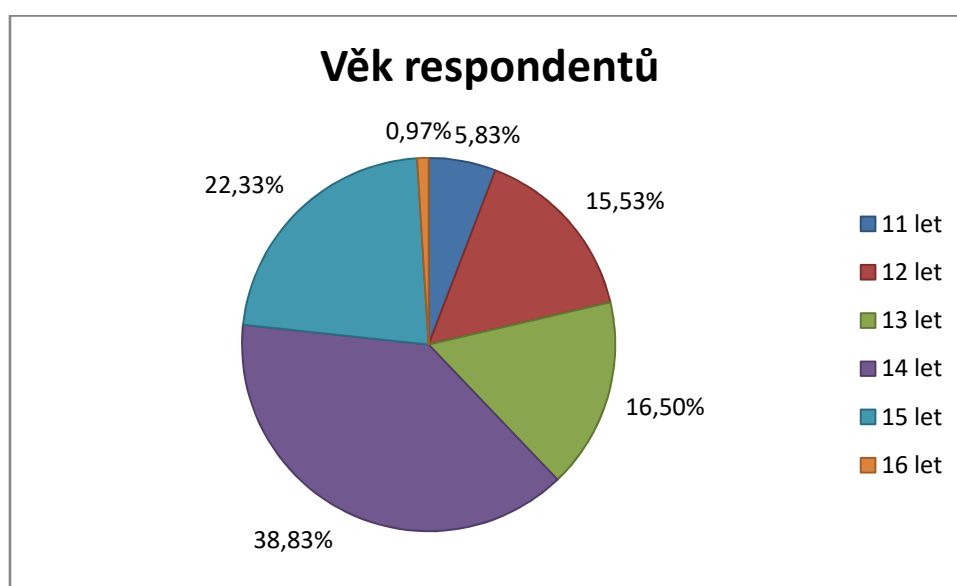
Dotazník u mnohých uzavřených otázek nabízel i možnost doplnění. Tímto způsobem jsme se snažili získat mimo základních informací i takové, které nám přiblíží vnímání situace žáky. Některé z otázek vyžadují otevřenou odpověď. Ačkoli si jsme vědomi, že z hlediska vyhodnocování se rozhodně nejedná o praktické zadání, rozhodli jsme tak proto, abychom neovlivnili odpovědi dotazovaných, jak by se mohlo stát v případě poskytnutí volitelných možností (např. v případě otázky 11 dotazováním se třeba na počet let).

3.2.1 Analýza vrácených dotazníků žáků

Dotazníky byly v souladu se zaměřením této diplomové práce distribuovány mezi žáky druhého stupně výše uvedených základních škol.

Otázky 1 a 2 (pohlaví a věk respondentů)

Šetření se účastnilo celkem 103 respondentů, z toho 55 žáků mužského pohlaví a 48 ženského.

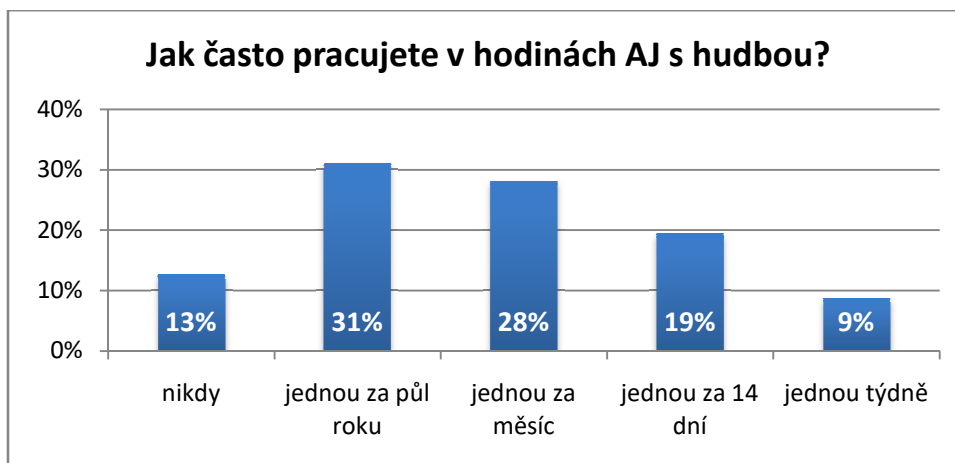


Graf 1 Žáci: věk respondentů

Jak je z grafu patrné, největší věkovou skupinu respondentů (38,83 %) tvoří čtrnáctiletí žáci. Dalšími většími skupinami jsou patnáctiletí (22,33 %), třináctiletí (16,5 %) a dvanáctiletí (15,53 %) žáci. Menšina respondentů je ve věku 11 a 16 let (5,83 % a 0,97 %).

Otázka 3: Jak často pracujete v hodinách anglického jazyka s hudbou?

V této otázce měli respondenti na výběr z pěti možností škály: nikdy, jednou za půl roku, jednou za měsíc, jednou za 14 dní nebo jednou týdně. Úkolem této otázky je zjistit současný stav práce s hudbou na druhém stupni základních škol, konkrétně její frekvence. Výsledky ilustrujeme následujícím grafem:

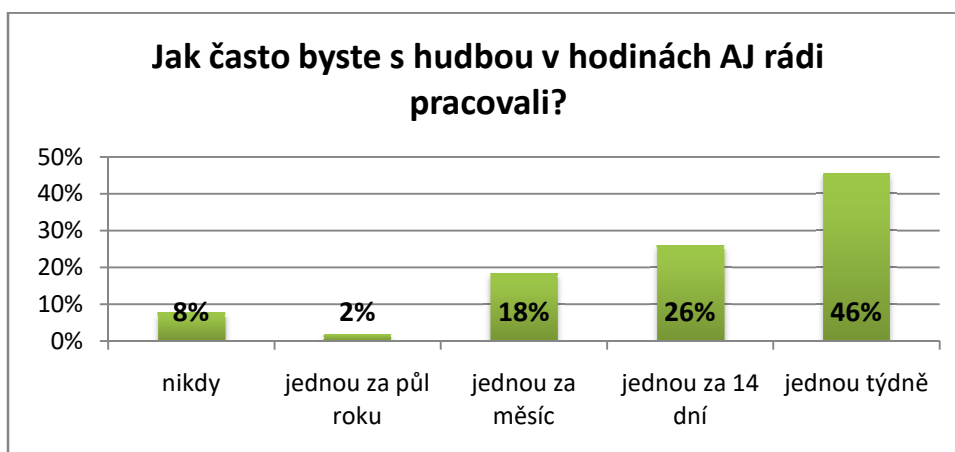


Graf 2 Žáci: současná frekvence práce s hudbou

Z grafu vyplývá, že většina žáků (31 %) uvedla jako frekvenci práce s hudbou při hodinách anglického jazyka možnost „jednou za půl roku“. 28 % respondentů uvedlo, že s hudbou pracují jednou za měsíc, 19 % jednou za 14 dní. Jednou týdně píšně využívá 9 % žáků. 13 % respondentů pak udalo, že s hudbou nepracují při vyučování nikdy.

Otázka 4: Jak často byste s hudbou rádi pracovali?

V této otázce měli respondenti na výběr opět ze škály sestávající z pěti možností: nikdy, jednou za půl roku, jednou za měsíc, jednou za 14 dní nebo jednou týdně. Tato otázka byla položena za účelem zjištění frekvence užívání hudby ve výuce, která by byla žáky považována za ideální. Výsledky opět zobrazíme graficky:

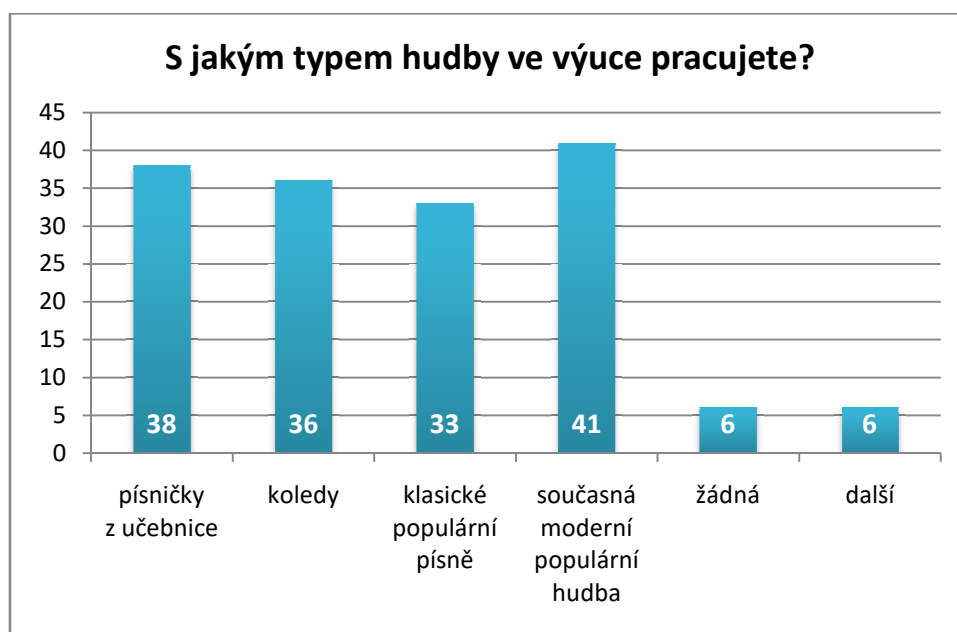


Graf 3 Žáci: Ideální frekvence práce s hudbou

Graf zobrazuje opačný trend, než graf předcházející otázky. 46 % respondentů uvádí, že by s hudbou chtěli pracovat jednou týdně. 26 % udalo, že by tyto aktivity uvítali jednou za 14 dní. Jednou za měsíc by s písněmi rádo pracovalo 18 % respondentů. Tyto tři skupiny tvoří 90 % všech respondentů. Je tedy patrné, že obliba práce s hudbou je mezi žáky značně oblíbená. Pouhá dvě procenta žáků se těmto činnostem chtějí věnovat jednou za půl roku a zbývajících 8 % by tyto aktivity neřadilo do vyučování vůbec.

Otázka 5: S jakým typem hudby ve výuce pracujete?

Tato otázka byla polouzavřená. Byla opatřena několika variantami, které však bylo možné doplnit o další. Žáci mohli volit více možností zároveň. Základními možnostmi byly: písničky z učebnice, koledy, klasické populární písně (např. ABBA, John Lennon) a současná moderní populární hudba (např. Rihanna). Grafické znázornění výsledků vypadá následovně:



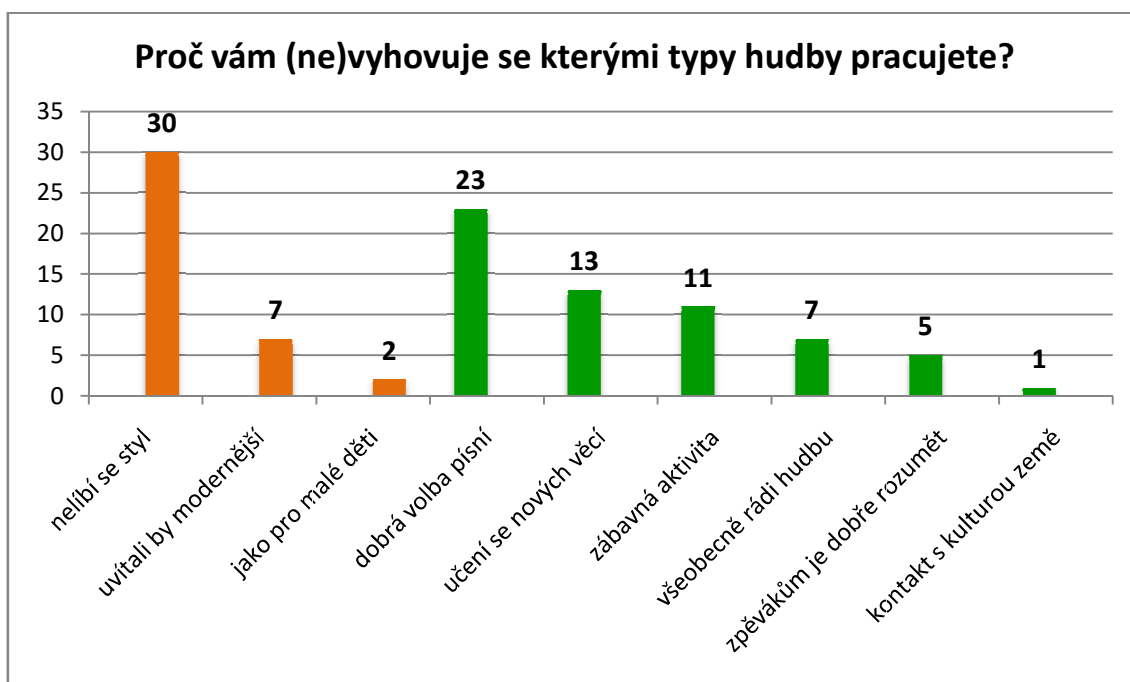
Graf 4 Žáci: typy hudby

41 žáků jako jednu z možností zvolilo současnou moderní populární hudbu. Tuto možnost uvedl největší počet respondentů. Koledy označilo celkem 36 žáků. 38 respondentů uvedlo, že pracují s písničkami z učebnice, 33 se přihlásilo k aktivitám pracujícím s klasickými populárními písněmi.

6 žáků doplnilo, že se věnují při vyučování různým aktivitám s písněmi z internetu, jejichž typ však blíže nevedli. 6 žáků uvedlo, že s hudbou při vyučování nepracují vůbec.

Otázka 6: Vyhovuje vám, se kterými typy hudby pracujete?

Tato otázka byla uzavřená s možnostmi ano/ne. Byla však doplněna volitelnou podotázkou ohledně důvodů, které vedly respondenty k jejich stanovisku. 59 % respondentů uvedlo, že jim styly hudby, se kterými při výuce pracují, vyhovují. 31 % zaujalo opačné stanovisko. 10 % respondentů se k této otázce nevyjádřilo. Důvody, které žáci uváděli, lze rozdělit na následující (viz graf):



Graf 5 Žáci: rozšiřující informace k otázce 6

Oranžové sloupce grafu představují faktory, které uvedli žáci, kteří se současně užívanými styly hudby ve výuce spokojeni nejsou. 30 z nich uvedlo, že se jim nelíbí styl hudby. 7 respondentů udalo, že by uvítali modernější písně. Dva žáci uvedli, že užívané písně považují za vhodné pro mladší žáky.

Zelené sloupce grafů představují důvody, které uvedli žáci spokojení se styly hudby využívanými ve výuce. Chválí dobrou volbu písní vyučujícím

(23 respondentů) a vhodnost a podnětnost těchto písní (13 žáků). Zábavnost a zajímavost těchto písní hodnotí kladně 11 respondentů, pět oceňuje srozumitelnou výslovnost zpěváků a jeden uvedl přínos volených písní pro jeho představu o kultuře zemí, o kterých se učí. Sedm žáků udalo, že jsou spokojeni, protože mají rádi hudbu jako takovou.

Otázka 7: Případá vám práce s hudbou přínosná?

Tato otázka byla opět postavena pro uzavřenou odpověď ano/ne a doplněna volitelnou podotázkou na bližší informace o důvodech, které vedly respondenty k jejich stanovisku. 79,6 % respondentů udalo, že využívání hudby ve vyučování anglického jazyka považují za přínosné. 17,4 % pak zastává opačné stanovisko. 3 % procenta se nevyjádřila.

Tabulka 2 Žáci: další informace k otázce 7

Otázka 7 (přínos)	
naučí se nová slova	23
více se naučí (lépe si zapamatují)	17
zábavné zpestření výuky	12
zlepšení výslovnosti a poslechu	10
kontakt s jazykem	6
poznají nový styl hudby	3
nevidí spojitost s anglickým jazykem	6
někdy nesrozumitelné	2

První část tabulky zobrazuje důvody, které žáky přiměly vidět hudbu ve výuce anglického jazyka jako přínos. 23 žáků vyzdvihlo, že se díky práci s písněmi naučí nová slova. 17 žáků uvedlo, že při aktivitách pracujících s písněmi se naučí větší množství látky a snadněji si jej zapamatují. 12 žáků považuje za přínos hudby ve výuce zpestření, které přináší, a zábavnost. 10 žáků udalo, že si díky těmto poslechovým aktivitám procvičí poslech a zlepší výslovnost, a šest žáků chválilo, že jsou takto v kontaktu s autentickým

jazykem rodilých mluvčích. Tři žáci uvedli, že pozitivním dopadem je jejich seznámení se styly hudby, které by si sami nepustili.

Druhá část tabulky ilustruje důvody, proč žáci hudbu při výuce anglického jazyka jako přínos nevnímají. Těchto respondentů bylo 18 (výše uvedených 17,4 %). Šest žáků uvedlo, že nevidí žádnou spojitost mezi písněmi a anglickým jazykem a že se jedná o ztrátu času, který by se dal ve výuce využít lépe. Dva žáci uvedli, že zpěvákům v písních není vždy rozumět.

Otázka 8: Chtěli byste pracovat se současnou moderní populární hudbou?

Struktura otázky byla postavena stejně jako u předešlých dvou. Zároveň se jedná o první otázku části dotazníku, která se již úžeji zaměřuje na konkrétní druh hudby, na který se v této práci soustředíme. 62 % respondentů uvedlo, že by se současnou moderní populární hudbou pracovat chtělo, 32 % žáků nikoli. 6 % se zdrželo odpovědi.

Tabulka 3 Žáci: další informace k otázce 8

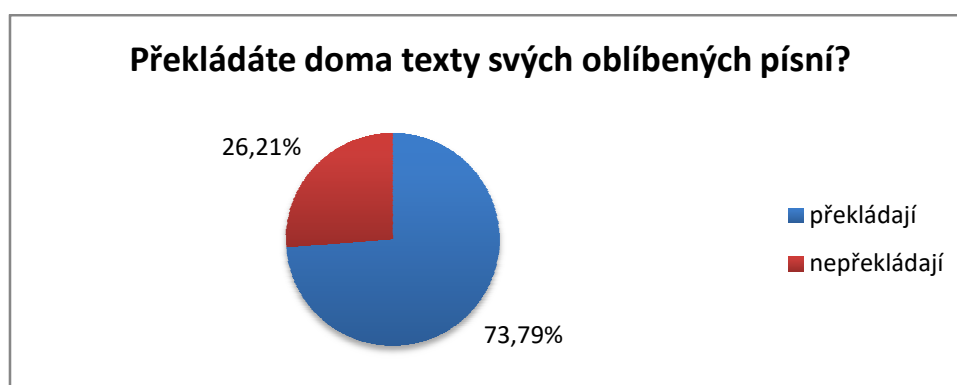
Otázka 8	
srozumitelný projev	2
styl se líbí	32
baví je to	11
kontakt s autentickým jazykem	1
více se naučí, protože je to baví	3
obliba hudby obecně	6
nesrozumitelný projev	2
nevidí spojitost s AJ	2
nelíbí se styl	24
„špatná“ témata	1
nezajímá je hudba obecně	1

Tabulka je opět rozdělena na dvě části. První vyobrazuje faktory, které žáky k práci s hudbou motivují, druhá část naopak ty, které je odrazují. Tentokrát, ačkoli byla podotázka otevřená a žáci tak odpovídali zcela spontánně, jsou patrné jisté protikladné tendence. 56 žáků (54,3 %) uvedlo jako hlavní kritérium fakt, zda se jim uvedený styl líbí či ne. 32 žáků se vyjádřilo ve prospěch stylu, 24 proti. Čtyři žáci se soustředili na srozumitelnost projevu zpěváků tohoto stylu hudby (viz tabulka). Na svou oblibu či neoblibu hudby jako takové upozornilo sedm žáků. Většina z nich (6) k ní měla přístup kladný. Styl tedy nepovažovali za důležitý.

Jedenáct žáků vyzdvihlo, že by je práce s tímto stylem bavila a tři uvedli, že by to vedlo ke zvýšení jejich studijního výkonu. Dva respondenti uvedli absenci spojitosti mezi tímto stylem hudby a výukou. Jednotky žáků poté mezi kladnými faktory jmenovali kontakt s autentickým současným jazykem a mezi zápornými výskyt „špatných témat“ v písních (např. drogy, násilí).

Otázka 9: Překládáte si doma někdy texty svých oblíbených písní?

Tato otázka byla opatřena pouze uzavřenou odpovědí ano/ne. Jejím účelem v dotazníku bylo zjistit, jaký je poměr samostatné aktivní mimoškolní aktivity žáků v oblasti anglického jazyka, ke které jsou přivedeni pouze hudbou jako takovou bez vnějších impulsů, které by je k těmto aktivitám nabádaly.



Graf 6 Žáci: překlady oblíbených písní

Téměř 74 % žáků v dotazníkovém šetření uvedlo, že si někdy překládá texty svých oblíbených písní. Pouze 26 % tak nečiní.

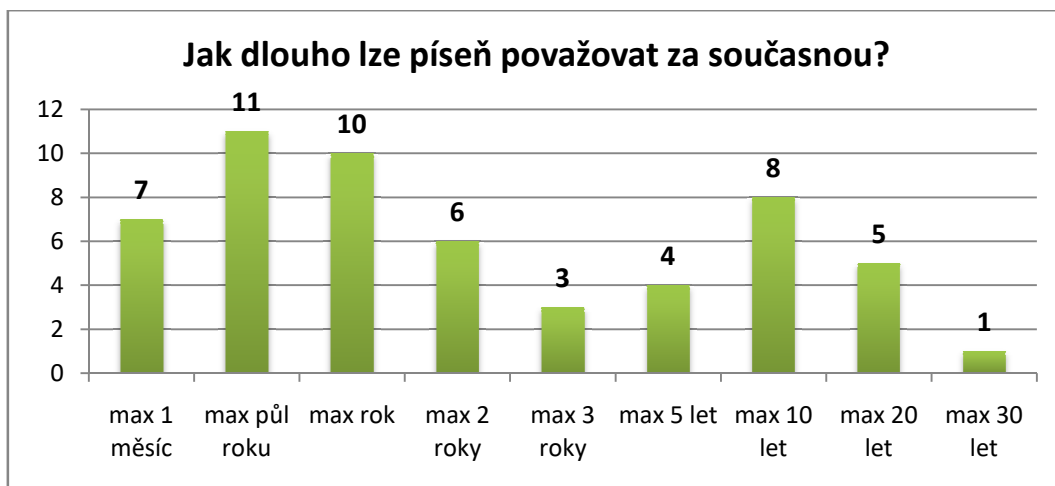
Otázka 10: Jak byste popsali kamarádovi, co to je současná moderní populární hudba?

Prostor pro odpověď byl tentokrát ponechán zcela otevřený. Tato otázka zjišťuje, jaké jevy považují respondenti u současné moderní populární hudby za ustavující a klíčové. Zároveň ověřujeme, že odpovědi týkající se tohoto druhu hudby jsou relevantní a reagují skutečně na tento druh.

25 žáků uvedlo, že tento styl hudby je aktuálně často poslouchaný na youtube (mimo jiné kategorie Trendy), Spotify a v rádiích. Dalším rysem této hudby je pro 15 respondentů fakt, že tuto hudbu poslouchá většina lidí. Sedm uvádí, že se jedná o nově vydané písně a pět považuje za typické, že tento styl poslouchají mladí lidé. Tři žáci uvedli, že do této kategorie řadí i rap.

Otázka 11: Jak dlouho můžeme podle vás považovat píseň za současnou?

Prostor pro odpověď byl opět ponechán otevřený, jelikož jsme očekávali velké rozdíly v odpovědích a nechtěli ovlivnit respondenty. Tato hypotéza se potvrdila a žáci skutečně odpovídali se značnou pestrostí. Časové údaje se pohybovaly řádově od týdnů po desetiletí. Někteří nepovažovali za měřítko časovou osu, nýbrž stav, kdy se píseň posluchačům „ohraje“, případně kdy je nahrazena jinou novinkou. Získaná data, která bylo možné číselně vyjádřit, ilustruje následující graf:



Graf 7 Žáci: současnost v hudbě

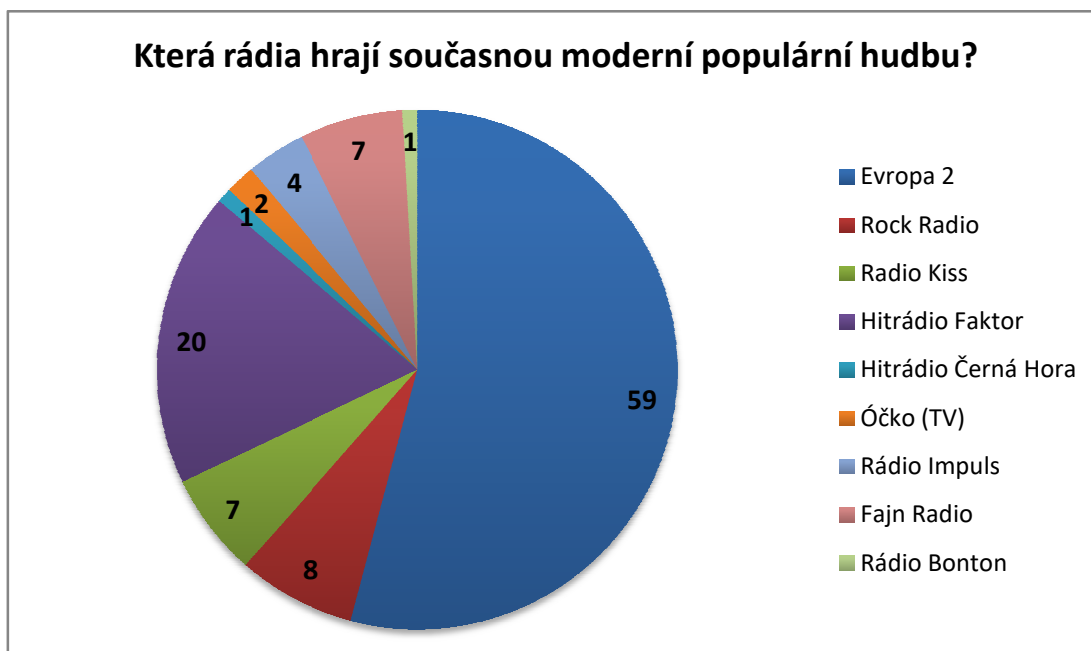
Uvedený graf zobrazuje odpovědi žáků, které pracovaly s časovým údajem bez ohledu na jiné okolnosti. Získané údaje jsme rozdělili do skupin, které byly stanoveny na základě výraznějšího počtu zastoupení a s přihlédnutím k formátu údajů získaných od učitelů v jejich verzi dotazníku, abychom je později mohli efektivně porovnat.

První skupina, do níž patří žáci, jimiž uvedené hodnoty se pohybovaly od týdne po měsíc, obsahuje 7 respondentů. Další skupina sestává ze žáků, kteří zadali hodnotu dva až šest měsíců. Patří do ní 11 žáků. Pro deset žáků je současnou píseň taková, která je stará maximálně 7 měsíců až rok. Časový mezník 1,5 roku až dva roky udalo jako zásadní 6 žáků. 3 dotazovaní zvolili časovou hranici 2,5 až 3 roky a 4 udali 3,5 roku a 5 let. Hodnoty 5,5 až 10 let zvolilo 8 respondentů. Pro 5 studentů lze za současnou považovat hudbu, která je 20 let stará (tito odkazovali na hudbu z 21. století). Jeden žák uvedl jako mezník 90. léta. Za současnou hudbu tedy považuje i 30 let staré písně.

Otázka 12: Které rádio (rozhlasová stanice) hraje současnou moderní populární hudbu?

Tato otázka má opět ověřovací funkci, stejně jako otázka 10. Navíc však zjišťujeme, zda respondenti ještě poslouchají rádio, případně jak moc jsou mu již vzdáleni. Informace o rozhlasových stanicích totiž mohou získat

zprostředkovaně od svých rodičů (např. při společné jízdě autem) či jiných osob.



Graf 8 Žáci: přehled známých rádií

Nejrozšířenějším rádiem je Evropa 2. Ve svých dotaznících ho uvedlo 59 respondentů. Pomyslné druhé místo získalo Hitrádio Faktor, které udalo 20 žáků. Osm žáků zmínilo Rock Radio. Po sedmi respondentech uvedlo Radio Kiss a Fajn Radio. Rádio Impuls jmenovali 4 žáci. Dva žáci sem zařadili Óčko, přestože se nejedná o rádio, ale televizní kanál. Je však zaměřen na tento styl hudby, a tak je jakýmsi mostem mezi rádiem a televizí. Hitrádio Černá Hora a Rádio Bonton napsalo po jednom žáku. 24 respondentů nebylo schopno jmenovat žádné rádio.

Otázka 13: Posloucháte rádio (rozhlasovou stanici) které jste uvedli v otázce 12?

Tato otázka byla opatřena pouze uzavřenou odpovědí ano/ne. Jejím účelem je odlišit, zda respondenti skutečně stanice, které uvedli, poslouchají, nebo jestli je znají pouze prostřednictvím svých rodičů či jiných osob. Dále nám v kombinaci s následující otázkou poslouží jako sonda, zda vůbec

současní žáci druhého stupně základní školy poslouchají rádio, nebo jestli se již přesunuli na internetové weby a aplikace, jako je např. youtube a Spotify.

62 % respondentů uvedlo, že rádio, které uvedli v předcházející otázce (Které rádio hraje současnou moderní populární hudbu?) poslouchají. 38 % uvedlo, že nikoli.

Otázka 14: Líbí se vám současná moderní populární hudba?

Pokud jsme tématem práce cílili na přiblížení výuky žákům, je tato otázka důležitá, neboť nás informuje o tom, jaká je obliba tohoto druhu hudby mezi žáky. Dozvíme se tak, zda bychom dosáhli tohoto cíle, kdyby vysoký podíl hudby využitý ve výuce byl tvořen právě tímto stylem.

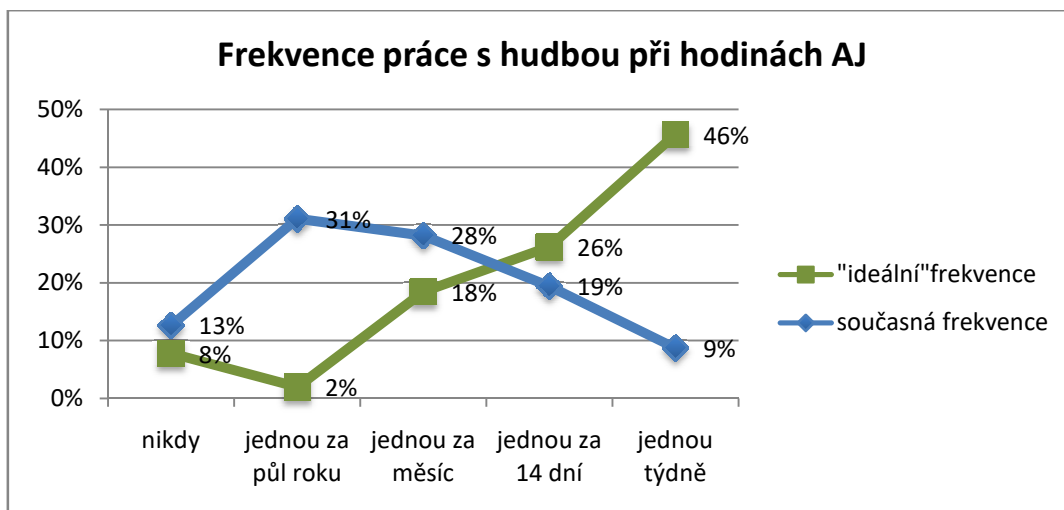
72 % respondentů uvedlo, že se jim současná moderní populární hudba líbí. 20 % žáků naopak dle svého tvrzení tento styl hudby v oblibě nemá. 8 % se nerozhodlo.

3.2.2 Vyhodnocení výsledných dat (žáci)

V předchozím úseku jsme se seznámili s daty získanými prostřednictvím dotazníkového šetření mezi žáky. Tuto část nyní vyhodnotíme s ohledem na výzkumné otázky, které jsme stanovili před začátkem výzkumu samotného.

Pracujeme ve výuce anglického jazyka s hudbou?

Žákovské dotazníky vyznívají v kladnou odpověď na tuto otázku. 87 % dotazovaných uvedlo, že s hudbou ve výuce pracují. Pouze 13 % odpovědělo záporně. Nabízí se otázka, zda tyto aktivity žáci oceňují. Porovnejme výsledky otázek 3 a 4, tedy jak často žáci s hudbou ve výuce pracují (skutečná frekvence) a jak často by s ní pracovat chtěli („ideální“ frekvence). Situaci srovnáme v následujícím grafu:



Graf 9 Žáci: srovnání současné a "ideální" frekvence práce s hudbou

„Ideální“ frekvence práce s písněmi se v představách nejpočetnějších tří skupin žáků pohybuje od hodnot „jednou za měsíc“ po „jednou týdně“. Žáky popsaná současná frekvence těchto aktivit se však pohybuje v nižších hodnotách, kdy dvě nejčastěji popsané frekvence představují hodnoty „jednou za půl roku“ a „jednou za měsíc“. Z dat udaných žáky tedy vyplývá, že se s hudbou při vyučování nepracuje tak často, jak by si přáli.

Je patrné, že většina žáků má o práci s hudbou zájem. 73,8 % dokonce uvedlo, že si doma překládají své oblíbené písně. Ze 76 žáků, kteří tuto informaci uvedli, tvoří 40 respondentů dívky a 36 chlapci. Obě pohlaví se tak věnují překládání ve velmi vyrovnaném počtu.

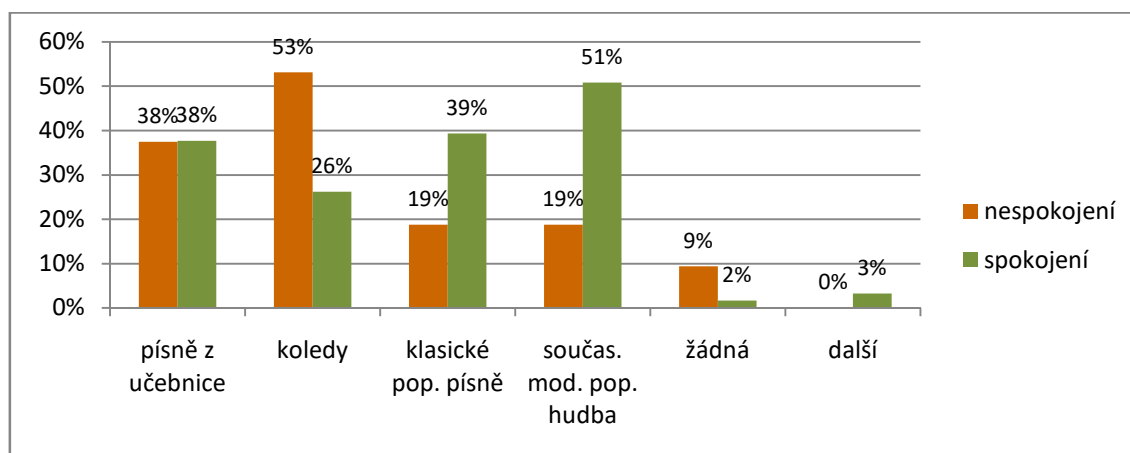
S jakými žánry hudby při výuce pracujeme?

Žáci uvedli, že 59 % je s typy hudby používanými ve výuce spokojeno (dále „spokojení“). 31% však vyjádřilo nespokojenost (dále „nespokojení“). Ze souhrnných dat vyplývá, že se ve výuce písničky z učebnice (38 respondentů), koledy (36), klasické populární písně (33) i současná moderní hudba (41) vyskytují poměrně rovnoměrně.

Ze získaných dat lze vyčíst i počet typů hudby, který jednotliví žáci udali. Jediný používaný typ hudby uvedlo celkem 61 žáků, práci se dvěma typy 29. 11 respondentů pracuje se třemi typy hudby a 2 se čtyřmi.

Nabízí se zjistit, zda množství typů užívaných ve třídě souvisí s jejich spokojeností se stylem hudby uvedeným v otázce 5. Z celkového počtu 32 respondentů nespokojených se stylem hudby 23 uvedlo jediný typ, 6 dva typy, 2 tři typy a jeden respondent udal čtyři typy. Z pozorovaných dat bychom mohli soudit, že čím větší počet typů hudby užijeme, tím větší je pravděpodobnost, že budou žáci spokojeni. V porovnání s daty spokojených žáků však musíme tuto hypotézu zamítnout. 33 spokojených respondentů totiž uvedlo práci z jediným typem hudby, 19 se dvěma a 8 se třemi.

Dále jsme se rozhodli zjistit, jaké typy hudby uvedli ve svých dotaznících nespokojení žáci (opět otázka 6). Práci s písněmi z učebnice uvedlo 12 respondentů, koledy 17, klasickou populární hudbu 6, stejně jako současnou moderní populární hudbu. 3 žáci udali, že nepoužívají žádnou. Používání písní z učebnice a koled tedy uvedli nespokojení žáci nejčastěji. Před vyslovením závěru však musíme tato data porovnat ještě s výsledky skupiny spokojených respondentů (viz graf):



Graf 10 Žáci: Typy hudby dle "spokojených" a "nespokojených" žáků

V uvedeném grafu je vyznačeno, kolik procent nespokojených a poté spokojených respondentů uvedlo určitý typ hudby. Písně z učebnice jsou u obou skupin zastoupeny v 38 %. Koledy uvedlo 53 % nespokojených a 26 % spokojených dotazovaných. Klasické populární písně byly u nespokojených zastoupeny v 19 %, u spokojených v 39 %. Aktivitu se současnou moderní populární hudbou uvedlo 19 % nespokojených žáků a 51

spokojených. 9 % nespokojených a 2% spokojených uvedlo, že s hudbou při výuce nepracují. 3% spokojených a žádní nespokojení uvedli další aktivity s hudbou z internetu.

Závěrem lze vyzdvihnout, že koledy uvedlo více nespokojených než spokojených žáků, ale klasickou či současnou moderní populární hudbu uvedlo více procent žáků spokojených než nespokojených.

Vnímají žáci přínos práce s hudbou pro učení cizího jazyka?

Jak již bylo zmíněno, autonomie žáka v oblasti učení a jeho povědomí o tom, co a z jakého důvodu se při vyučování děje, je důležité pro jeho pokroky (Betáková, Homolová, Štulrajterová, 2017). Právě proto si musíme jako vyučující nutně položit i tuto otázku. 79,6 % respondentů uvedlo, že hudbu považují za přínosnou. 17,4 % zastává opačný názor. Přínosy vidí především v oblasti slovní zásoby, poslechu a výslovnosti, ale dalším pozitivem je dle jejich názoru i lepší zapamatovatelnost naučeného.

Z celkového počtu 82 respondentů, kteří uvedli, že přínos vidí, udalo zároveň 64 z nich, že někdy překládají svou oblíbenou hudbu mimo školu. Deset žáků, kteří rovněž překládají své oblíbené písně, však dle svého tvrzení hudbu pro jazyk za přínosnou nepovažují. Z 18 žáků, kteří uvedli, že hudbu za přínosnou nepovažují, pouze čtyři uvedli, že s hudbou ve škole nikdy nepracují. Z tohoto vyplývá, že je potřeba více dbát na to, aby žáci byli pečlivěji seznámeni s účelem, ke kterému hudba ve škole slouží a nebrali ji jako zábavnou aktivitu bez jakýchkoli vzdělávacích úkolů.

Jaký vztah mají žáci k současné moderní populární hudbě?

Tato otázka se již úzce zaměřuje na téma této diplomové práce. Za typické rysy tohoto stylu hudby uváděli dotazovaní následující:

- písně, které jsou aktuálně populární na youtube, Spotify apod.
- hudba, kterou poslouchá většina lidí
- nově vydaná hudba

- posluchači jsou mladí lidé

72 % respondentů uvedlo, že se jim současná moderní populární hudba líbí. 20 % žáků udalo, že jim nelíbí. 76,6 % bylo schopno jmenovat rádio, které se zaměřuje na tento styl hudby a 62 % dotazovaných potvrdilo, že jimi uvedené i poslouchají.

38 % uvedlo, že rádia vysílající tento styl hudby neposlouchají. Z dat tak vyplývá, že 18 % respondentů využívá jiný zdroj hudby, než rádio. Na základě poznámek žáků k otázce 10 lze předpokládat, že používají youtube, Spotify a podobné platformy.

3.3 Dotazníkové šetření učitelů

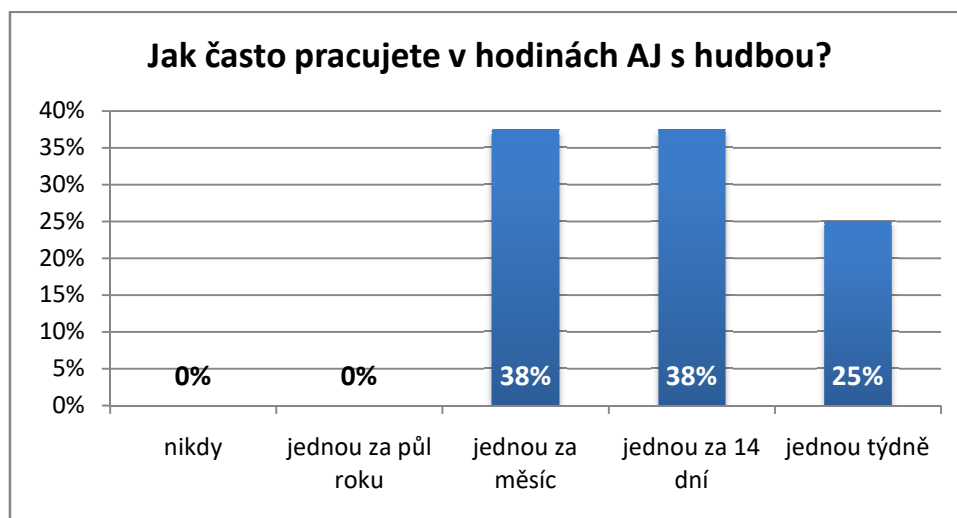
Dotazníkové šetření učitelů proběhlo rovněž na dvou českobudějovických základních školách, a to na Základní škole a Mateřské škole J. Š. Baara a Základní škole a Mateřské škole Kubatova 1. Celkový počet respondentů, se kterými tento výzkum pracuje, je 8.

3.3.1 Analýza vrácených dotazníků

Dotazníkového šetření učitelů se účastnilo celkem 8 respondentů. Mezi dotazovanými byli dva muži a šest žen. Pět z nich bylo ve věku 25–35 let, jeden ve věku 36–50 let a dva ve věku 51–65 let.

Otázka 1: Jak často pracujete v hodinách anglického jazyka s hudbou?

Tato otázka byla opatřena pěti možnostmi s hodnotami stejnými, jako tomu bylo v dotazníku určeném pro žáky: nikdy, jednou za půl roku, jednou za měsíc, jednou za 14 dní, jednou týdně.

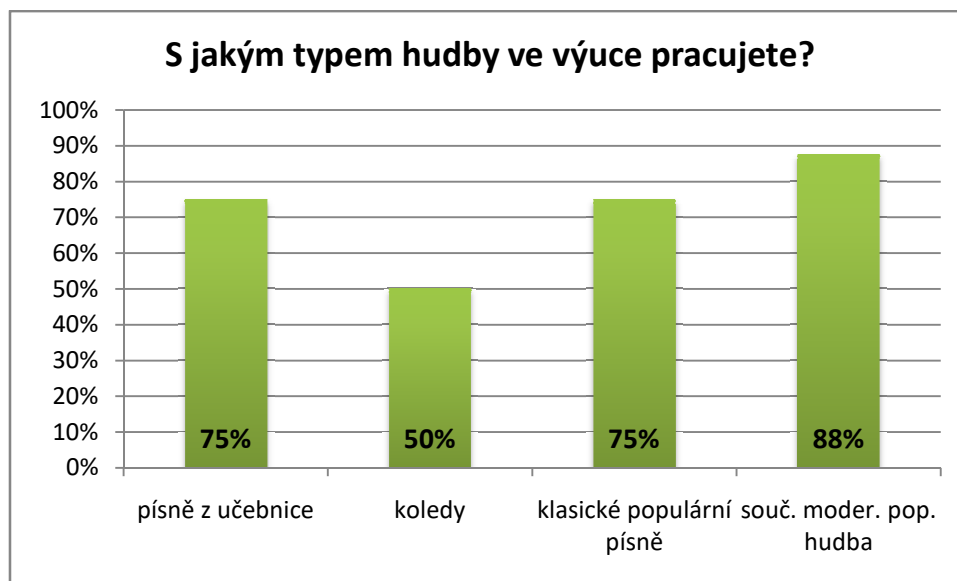


Graf 11 Učitelé: frekvence práce s hudbou

38 % respondentů uvedlo, že pracují s hudbou jednou za měsíc. Rovněž 38 % respondentů uvedlo, že aktivitám s písněmi se věnují jednou za 14 dní. Jednou týdně do hodin hudbu přináší 25 % dotazovaných. Nikdo z tázaných učitelů nevedl, že pracuje s hudbou jednou za půl roku a méně často.

Otázka 2: S jakým typem hudby ve výuce pracujete?

Tato otázka byla opět polouzavřená, stejně jako v žákovském dotazníku. Respondenti měli předestřené čtyři možnosti, které měli možnost doplnit o další. Mezi možnostmi byly: písničky z učebnice, koledy, klasické populární písně (např. ABBA, John Lennon) a současná moderní populární hudba (např. Rihanna). Označit měli dotazovaní všechny správné odpovědi. Grafické znázornění výsledků vypadá následovně:



Graf 12 Učitelé: typy hudby

75 % respondentů uvedlo, že používají v hodinách anglického jazyka písňe z učebnice. 50% dotazovaných využívá koled. 75 % učitelů udalo, že pracují s klasickými populárními písňemi a 88 % se současnou moderní populární hudbou.

Otázka 3: Připadá vám práce s hudbou přínosná?

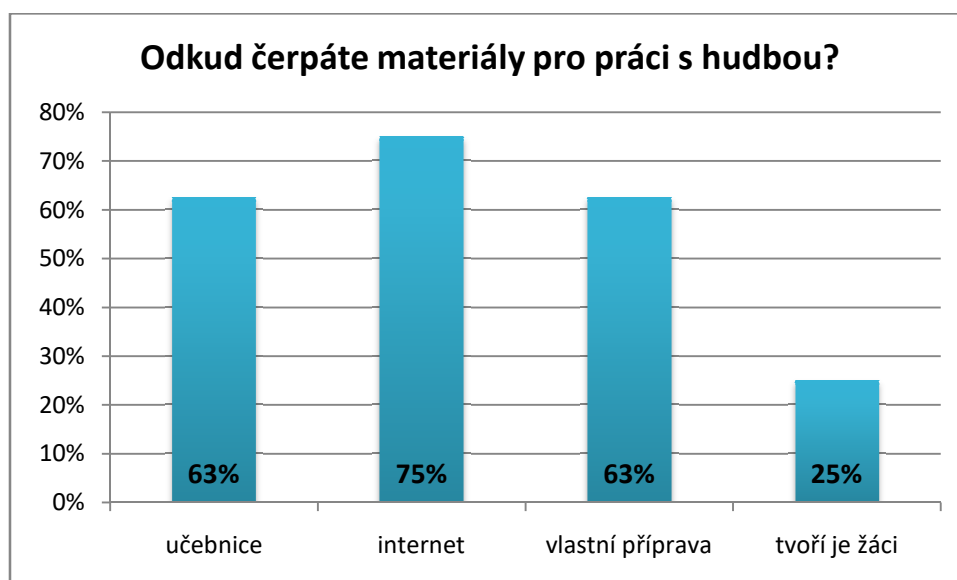
Tato otázka má těsnou souvislost s otázkou 1. Pokud by zde odpověděli respondenti záporně, očekávali bychom ve zmíněné otázce odpovědi vyjadřující nižší frekvenci užívání hudby, či dokonce žádnou. Za přínosnou však práci s hudbou ve vyučování považují dle získaných dat všichni respondenti.

Otázka 4: Jak reagují žáci na práci s hudbou ve výuce?

Zde byla k dispozici škála: pozitivně, spíše pozitivně, neutrálně, spíše negativně, negativně. Dotazovaní volili jednu z možností. 87,5 % respondentů uvedlo, že žáci reagují spíše pozitivně. Podle 12,5 % dotazovaných je jejich odezva na práci s hudbou pozitivní.

Otázka 5: Odkud čerpáte materiály pro práci s hudbou?

Tato otázka byla otevřená. Úkolem respondentů bylo uvést všechny zdroje, ze kterých čerpají. Respondenti se shodli na čtyřech kategoriích. Ilustruje je následující graf:



Graf 13 Učitelé: zdroje materiálů pro práci s hudbou

Učebnici uvedlo jako zdroj 63 % dotazovaných. Největší oblibě se těšil internet (hotové pracovní listy, online aktivity), se kterým pracuje 75 % respondentů. 63 % tvoří pro tyto aktivity vlastní materiály (hudbu samotnou poté pouští z internetu či CD). 25 % učitelů využívá aktivního učení žáků a materiály pro práci s hudbou tak vypracovávají pro své spolužáky oni.

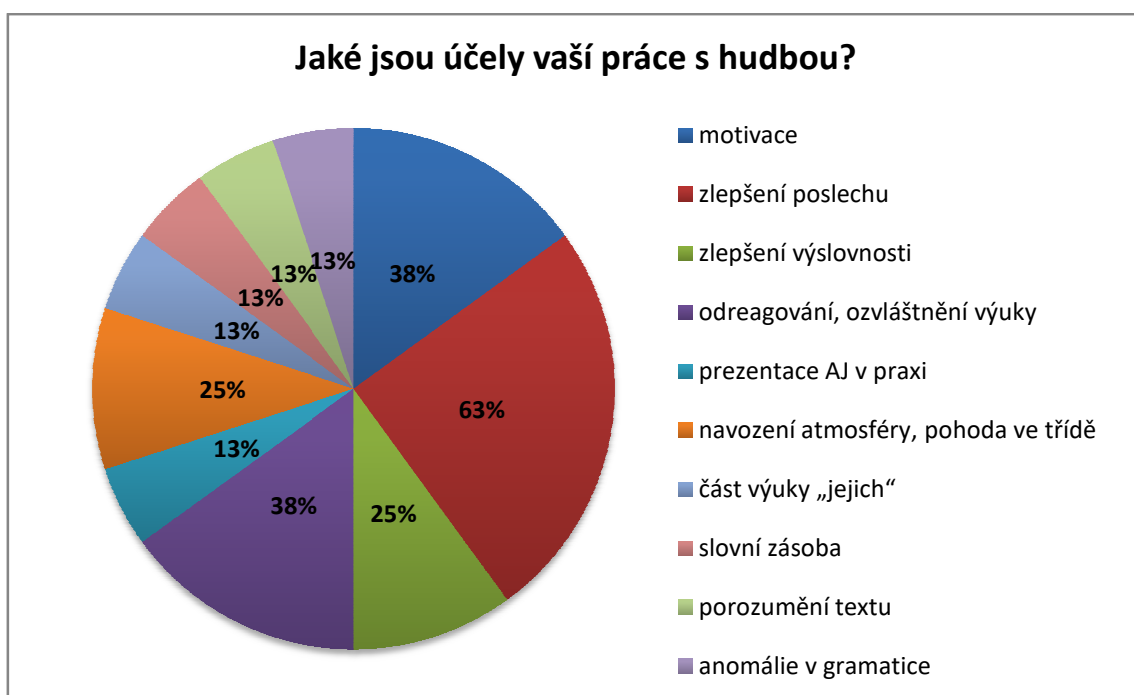
Otázka 6: jaké aktivity při práci s hudbou používáte?

U této polouzavřené otázky měli učitelé k dispozici tři možnosti a prostor pro doplnění dalších. Uvedené možnosti byly následující: gap-fill, TPR, otázky-odpovědi.

Aktivitu gap-fill vybralo sedm respondentů. TPR zvolili čtyři. Tři dotazovaní uvedli aktivitu založenou na otázkách k textu. Dva učitelé pracují v hodinách anglického jazyka s webem/aplikací lyricstraining. Po jednom respondentu užívá při práci s hudbou aktivity zaměřené na práci s gramatickými jevy (prezentace, vyhledávání, nahrazování apod.), překlad, výběr z možností a guessing.

Otázka 7: Jaké jsou účely vaší práce s hudbou?

Tato otázka byla ponechána otevřená, za účelem zjištění co nejširšího spektra motivů. Respondenti uvedli následující:



Graf 14 Učitelé: účely práce s hudbou

Jak je z grafu patrné, 63 % respondentů práci s hudbou využívá za účelem zlepšení poslechu studentů. 38 % pomocí hudby žáky motivuje a ozvláštňuje výuku. Pro 25 % představuje hudba účinný nástroj navození

příjemné atmosféry ve třídě. Jeden z učitelů uvedl, že si hudbu vybírají sami žáci, a tak se jejím prostřednictvím stává alespoň část výuky „jejich“. Dalšími jmenovanými účely jsou prezentace anglického jazyka v praxi, rozšiřování slovní zásoby, porozumění textu a prezentace anomálií v gramatice.

Otázka 8: Používáte současnou moderní populární hudbu? Jaký máte názor na její použití ve výuce?

Tato otázka sestává ze dvou částí. 75 % respondentů uvedlo, že současnou moderní populární hudbu ve vyučování používá. Názory, které dotazovaní na použití tohoto stylu hudby uvedli, jsou následující:

- Jednou za čas je to vhodné pro zpestření. (1 respondent)
- Bylo by vhodné mít více prostoru/času ve výuce. (2 respondenti)
- Výběr skladeb je někdy složitý kvůli neúplně spisovnému pojetí (1 r.)
- Dětem se více líbí, mají k ní blíž. (2 respondenti)
- Žáci mohou zpracovat pracovní listy ke svým oblíbeným písním. (1 r.)

Otázka 9: Jak dlouho lze podle vašeho názoru považovat píseň za současnou?

Tato otázka byla rovněž ponechána otevřená, abychom neovlivnili respondenty řády (týdny/měsíce/roky), ve kterých by byly možnosti uvedeny. Data získaná z dotazníků učitelů ilustruje následující graf:



Graf 15 Učitelé: současnost v hudbě

Uvedený graf ilustruje, že 3 respondenti považují píseň za současnou maximálně 5 let po jejím vydání. Po jednom respondentu pak uvedlo hodnoty 2, 3 a 10 let. Všichni dotazovaní měřili tuto dobu v letech.

3.3.2 Vyhodnocení výsledných dat (učitelé)

V předchozím úseku jsme se seznámili s daty získanými prostřednictvím dotazníkového šetření mezi učiteli. Tuto část nyní vyhodnotíme s ohledem na výzkumné otázky, které jsme stanovili před začátkem výzkumu samotného.

Pracujeme ve výuce anglického jazyka s hudbou a vnímáme její přínos?

Všichni respondenti uvedli, že s hudbou ve výuce pracují. Frekvenci těchto aktivit udali mezi hodnotami „jednou za měsíc“ a „jednou týdně“. Dle výsledků šetření považují aktivity založené na písních za přínosné všichni dotazovaní. Reakce žáků na tyto aktivity hodnotili respondenti jako pozitivní a spíše pozitivní.

Nejčastěji zmiňovanými účely použití hudby ve vyučování byly: zlepšení poslechu (63 %), motivace (38 %), ozvláštňování výuky (38 %), zlepšení výslovnosti (25 %) a navození pozitivní atmosféry ve třídě (25 %). Lze tedy říci, že učitelé kromě práce s jazykem jako takovým pracují i s estetickými a emocionálními funkcemi hudby a myslí při vyučování i na osobnosti žáků.

Odkud lze čerpat materiály pro práci s hudbou?

Internet uvedlo jako zdroj materiálů pro práci s hudbou 75 % dotazovaných. Využívají např. webu lyricstraining.com. 63 % pak uvedlo jako zdroj učebnici a stejný počet udal tvoření vlastních příprav k písňím pouštěným např. z youtube. Z těchto dat je patrné, že je přístup k internetu pro učitele jazyka pro uskutečnění těchto aktivit zásadní. Čtvrtina dotazovaných uvedla, že pracovní listy připravují sami žáci. Tento přístup má několik nesporných výhod: žáci pracují s písní, která se jim

osobně líbí, sami s textem aktivně pracují a musejí sami vyzkoušet, zda je aktivita jimi navržená s poslechem zvládnutelná. Učiteli odpadá práce spojená s hledáním a přípravou materiálu a zároveň získává materiál pro práci v dalších třídách. Neopomeňme však kontrolu žakovské práce.

S jakými žánry pracujeme a jaký máme vztah k současné moderní populární hudbě?

88 % uvedlo, že pracuje se současnými moderními populárními písněmi. 75 % pak udalo písně z učebnice a klasické populární písně. 50 % uvedlo koledy. Negativa práce s tímto stylem hudby jsou dle dotazovaných následující:

- Výběr skladeb je náročný kvůli nespisovnosti.
- Je potřeba více prostoru/času ve výuce.

Uvedenými pozitivy jsou:

- Je to vhodné zpestření.
- Děti k tomuto stylu mají blíž, líbí se jim.
- Žáci mohou zpracovat pracovní listy ke svým oblíbeným písním.

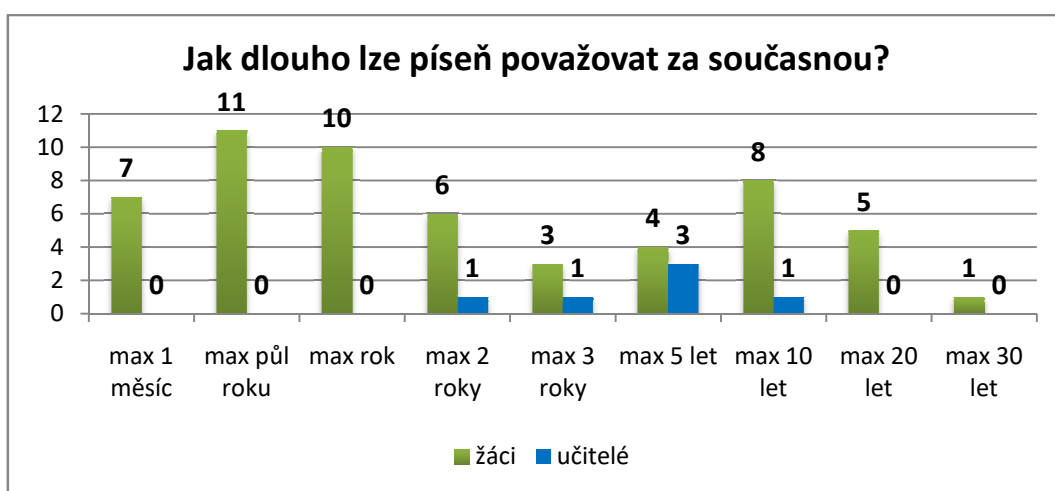
O otázce nespisovnosti jsme již v této práci pojednali v části zabývající se kritérii výběru hudby. Upozornili jsme na potřebu seznámit žáky s jazykem autentickým a vytvořit u nich alespoň povědomí o tom, jak anglický nespisovný jazyk vypadá. Písňové texty tedy pokládáme za materiál užitečný pro předložení autentického jazyka žákům.

K otázce prostoru pro práci s hudbou ve výuce lze říci tolik, že rozličné práce s hudbou jsou metodami, kterými učitel disponuje. Stejně, jako je tomu i u ostatních metod, platí, že využíváme takovou, která nejlépe vyhovuje našim požadavkům a cílům výuky. Pokud tedy stejného účinku dosáhneme jinou metodou rychleji a efektivněji, pravděpodobně je lepší od použití hudby protentokrát upustit. Stále však platí, že při výběru metody zohledňujeme i

osobnosti našich žáků, čili zvažujeme zároveň i to, která aktivita je dokáže nejvíce zaujmout a podpořit příjemnou atmosféru.

Jak dlouho lze hudbu považovat za současnou?

V porovnání s hodnotami, které uvedli žáci, je patrný v přemýšlení učitelů velký rozdíl. Ačkoli žáci uvažovali v týdnech, měsících, letech a dokonce i desítkách let, učitelé pracovali pouze s roky. Největší shoda u učitelů pak nastala u hodnoty 5 let, u žáků tomu bylo u hodnoty půl roku. Porovnejme získané hodnoty od žáků i učitelů zobrazit graficky:



Graf 16 Srovnání názorů žáků a učitelů na současnost v hudbě

Z dat vyplývá, že první odhad učitelů, tedy 2 roky, již pro 51% žáků „současnou“ populární hudbu nepředstavuje. Hudba vydaná před třemi lety již není současná pro 62% žáků. Nejčtenější odhad učitelů, 5 let, již není adekvátní podle pro 67% žáků. Pokud bychom uvažovali o časovém intervalu 1 rok, minuli bychom se jen s 33% žáků. Z dat vyplývá, že ačkoli brali učitelé ohled na vnímání času svými žáky (jak vyplývá z jejich poznámek u otázky), většina z nich se odhadem minula téměř se sedmdesáti procenty dotazovaných dětí. Způsobem, jak dodržet princip „současnosti“ je přenechání práce na žácích, a to jak výběru, tak přípravy aktivit, případně využívání již připravených aktivit na internetu, které jsme v práci jmenovali.

3.4 Shrnutí výstupů výzkumu

Nyní přistupme ke shrnutí poznatků, vyplývajících z výzkumu.

Práce s hudbou ve výuce anglického jazyka

Práci s hudbou ve vyučování potvrdilo 87 % žáků a 100 % učitelů. Podle dat získaných z dotazníků žáků je frekvence práce s hudbou nižší, než by si žáci přáli. Frekvence práce s hudbou vyplývající z učitelských dotazníků, se pohybuje v rozmezí „jednou týdně“ až „jednou za měsíc“.

Typy hudby ve výuce

59% žáků uvedlo, že jsou s typy hudby ve výuce spokojeni, 31 % se vyjádřilo opačně. Z dat vyplývá, že spokojenost žáků nesouvisí s počtem typů hudby používaných ve výuce. Žáci spokojení s používanými typy hudby oproti nespokojeným častěji uváděli práci se současnou moderní populární hudbou a klasickými populárními písněmi.

Práci se současnou moderní populární hudbou uvedlo 88 % dotazovaných učitelů, aktivity pracující s klasickými populárními písněmi 75 %. Reakci žáků na činnosti spojené s hudbou hodnotili jako pozitivní či spíše pozitivní.

Přínos hudby ve výuce

79,6 % žáků vidí v aktivitách spojených s hudbou přínos pro studium jazyka, 17,4 % nikoli. Většina žáků, kteří přínos vidí, překládá mimo školu své oblíbené písně (78 %). Většina žáků, kteří přínos hudby nevidí, s hudbou ve výuce pracuje (77,7 %). Je tak důležité dbát na dostatečné vysvětlení cílů, ke kterým těmito aktivitami směřujeme, žákům, abychom podpořili jejich autonomii ve vzdělávání (Betáková 2017).

Přínos hudby dle získaných dat vidí všichni dotazovaní učitelé. Využívají ji nejen k práci s jazykem, ale i k působení na estetické cítění žáků, emocionální rozpoložení třídy a její motivaci.

Zdroje materiálů pro práci s hudbou

Zdroje materiálů pro práci s hudbou pro učitele představují učebnice (63 %), aktivity na internetu (75 %), vlastní příprava (63 %) a práce žáků (25 %). Dle získaných dat je přístup k internetu pro aktivity s písněmi podstatný, a to jak pro jejich přípravu, tak pro realizaci ve třídě.

Vztah k současné moderní populární hudbě a práci s ní

K současné moderní populární hudbě má 72% žáků kladný vztah, 20 % záporný. 62 % žáků uvedlo, že poslouchají rádio zaměřené na tento styl hudby, 18% respondentů využívá jiné platformy.

88 % učitelů uvedlo, že s tímto stylem hudby ve výuce pracuje. Mezi nevýhodami jmenovali častou nespisovnost písní a malé množství času ve výuce. O obou těchto problémech jsme v této práci pojednali. Mezi pozitiva řadí přiblížení se dětem, možnost aktivního podílení se žáků na přípravě hodiny a zpestření, které hudba do hodin přináší.

Pojem „současnosti“ v oblasti hudby

V otázce současnosti se nejčtenější odhad většiny dotazovaných učitelů (5 let) minul s názorem 67 % žáků. Různost názorů žáků na tuto otázku je značná. Hudba vydaná před rokem již není považována za současnou 33 % žáků. Způsob, jak dostat předstávám většiny žáků vidíme ve využívání již připravených aktivit na internetu, případně podílením se žáků na výběru hudby a vytváření aktivit.

4 Závěr

V této diplomové práci jsme se soustředili na užití populární hudby na druhém stupni základní školy. Cílem této práce bylo zmapování stavu práce s písněmi při vyučování anglického jazyka.

V teoretické části jsme charakterizovali žáka v odpovídajícím věku z hlediska pedagogicko-psychologického a lingvo-didaktického. V rámci těchto oblastí jsme se seznámili i s didaktickými principy vyučování cizího jazyka. Dále jsme se seznámili se základními informacemi o motivaci a Gardnerově teorii rozmanitých inteligencí. Obě témata jsme pojednali s přihlédnutím k didaktickému zaměření této práce. Poté jsme definovali současnou moderní populární hudbu a uvedli důvody, proč je tento styl vhodný pro zařazení do vyučování jazyka. Teoretickou část jsme zakončili představením práce s hudbou ve výuce. Pokryli jsme celý proces od výběru vhodné písně až po aktivity následující po poslechu.

V praktické části jsme nejprve uvedli a popsali výzkumné otázky této práce. Rozdělili jsme je na dvě oblasti. První se zabývala hudbou ve výuce obecně a druhá se již soustředila na práci se současnou moderní populární hudbou. Na základě těchto otázek jsme sestavili dva dotazníky, jeden určený pro učitele a druhý pro žáky. Zvolili jsme tedy metodu kvantitativního výzkumu, abychom byli schopni získat data od velkého množství žáků.

Prostřednictvím výzkumu se nám podařilo zodpovědět všechny výzkumné otázky, které jsme si stanovili. Ze získaných dat vyplývá, že práce s hudbou je ve vyučování uvědoměle a aktivně používána. Rezervy byly zjištěny v informování žáků o cílech, které práci s hudbou sledujeme. Většina žáků uvedla, že by s hudbou rádi pracovali častěji, než je tomu v době našeho šetření. Dle získaných dat učitelé vidí přínos současné moderní populární hudby a to nejen v čistě jazykové oblasti, ale i v působení na žáky a atmosféru třídy. Zásadní rozdíl byl zjištěn ve vnímání „současnosti“ hudby mezi učiteli a žáky. Učitelé uváděli mnohem delší časové rozpětí.

5 Résumé

The focus of this Diploma thesis was to survey and to describe the current use of contemporary modern popular music in ELT classes at the higher level of primary school. The theoretical part was occupied with characteristics of pupils from pedagogico-psychological and linguo-didactic points of view. We have described the didactic principles concerning the ELT area. Next we have dealt with the topic of motivation and Gardner's Theory of Multiple Intelligences. Both of these topics were chosen because of their value for educational purposes. Also we have defined contemporary modern popular music and presented reasons why this music style is suitable for language classes. Lastly we have introduced the use of music in class in general. We have covered the whole process from choosing a suitable song to the post-listening activities.

The practical part consists of the presentation of our research questions and evaluation of the survey. The research questions are divided into two sections. The first one was focused on the use of music in general in ELT classes. The second section was occupied with contemporary modern popular music. Based on these questions, we have designed two questionnaires, one for pupils and one for teachers. We had decided to use a quantitative method so that we were able to collect a large amount of data from pupils. We have managed to successfully answer all the research questions.

87% of pupils declared that they have been working with music during ELT classes, as did 100% of the surveyed teachers. Pupils reported that they would like to work with the music more often than they do now. Teachers communicated that the pupil's reactions when it comes to activities connected with music are positive or rather positive.

Almost 60% of pupils said they are contented with the music styles with which they have been working during classes. These pupils reported

the use of contemporary modern popular music and classic popular music more often than the discontented ones. 88% of teachers declared that they have been using contemporary modern popular music and 75% reported that they have been working with classic popular music.

Almost 80% of pupils and 100% of teachers said that they agree that music benefits English language learning. However, according to the collected data, 78% of the pupils who do not agree with the statement above declared they have been working with music during classes. This signifies that teachers should be more precise when presenting these activities to pupils and make sure they know what the goals are.

Sources of materials for the music-based activities reported by teachers were students' books (63%) and the internet (75%, online activities or worksheets). Teachers often create their own activities (63%) or let their students to do so (25%).

72% of pupils reported that they like contemporary modern popular music and 20% declared the opposite. 88% of teachers said they have been working with contemporary modern popular music (as mentioned above), and they have presented their opinions about the style. Negative comments were that there is not enough time to work with this music and that it is hard to choose a suitable song because of the informal language. We have dealt with both of these problems in this work. The positive comments were that use of this music style in classes is refreshing; it makes pupils enjoy the learning process more, and it gives pupils the opportunity to be active and take part in the creation of the lessons.

The understanding of the term "contemporary music" differs significantly between teachers and pupils. We asked both of them how long we could consider a piece of music "contemporary". While pupils reported a broad range of time intervals (from one week to 30 years), the teachers' interval was between 2 and 10 years. In addition, the most frequent data

given by teachers was five years, which is not considered “contemporary” for 67% of pupils.

6 Zdroje

BALCAR, K. Úvod do studia psychologie osobnosti. 2. vyd. Chrudim: MACH, 1991.

BETÁKOVÁ, L., HOMOLOVÁ, E. a M. ŠTULRAJTEROVÁ. Moderní didaktika anglického jazyka v otázkách a odpovědích. Praha: Wolters Kluwer, 2017. ISBN 978-80-7552-486-7.

BILANOVÁ, M., LORENCOVIČOVÁ, E. a J. NETOLIČKA. Metodika výuky anglického jazyka na 2. stupni základních škol a středních školách z pohledu pedagogické praxe: Náměty pro začínajícího učitele. Ostrava: Ostravská univerzita, 2010.

BLATNÝ, M. Psychologie osobnosti: hlavní témata, současné přístupy. Praha: Grada, 2010. Psyché (Grada). ISBN 9788024734347.

DÖRNYEI, Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge : Cambridge University Press, 2001. 155 s. ISBN 0-521-79377-7.

HARMER, J. The practice of English language teaching. 3rd ed. Harlow: Longman, 2001. ISBN 0582403855.

HUTCHINSON, Tom, Michaela TRNOVÁ, Diana PYE, Zoltán RÉZMŰVES, Jackie WALKDEN a Usoa SOL. Project 3. Fourth edition. Oxford: Oxford University Press, 2014-. ISBN 978-0-19-476467-4.

CHODĚRA, R. Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Vydání druhé. Praha: Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.

GARDNER, H. Dimenze myšlení: teorie rozmanitých inteligencí. Vydání druhé. Praha: Portál, 2018. ISBN 978-80-262-1303-1.

LANGMEIER, J. a D. KREJČÍŘOVÁ. Vývojová psychologie. Praha: Grada, 1998. Psyché (Grada). ISBN 80-7169-195-x.

LOJOVÁ, G. a VLČKOVÁ, K. Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků. Vyd. 1. Praha: Portál, 2011. ISBN 978-80-7367-876-0.

MURPHEY, T. Music & song. New York: Oxford University Press, 1992. ISBN 978-0-19-437055-4.

NAKONEČNÝ, M. Motivace lidského chování. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

PATERSON, A. a J. R. WILLIS. English through music. Oxford: Oxford University Press, 2008. Oxford basics for children. ISBN 978-0-19-442270-3.

POLEDŇÁK, I., WASSERBERGER, I. a A. MATZNER. Encyklopedie jazzu a moderní populární hudby. 2., doplněné vydání. Praha: Supraphon, 1983. ISBN 80-705-8210-3.

SCOTT, W. A. a L. H. YTREBERG. Teaching English to children. Harlow: Longman, 1991. Longman keys to language teaching. ISBN 0-582-74606-x.

SHAFFER, D. R. a KIPP, K. Developmental psychology: childhood and adolescence. 8th ed. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning, c2010. ISBN 978-0-495-60171-5.

SITNÁ, D. Metody aktivního vyučování: spolupráce žáků ve skupinách. Vyd. 2. Praha: Portál, 2013. ISBN 978-80-262-0404-6.

VÁGNEROVÁ, M. Vývojová psychologie: dětství a dospívání. Vyd. 2., dopl. a přeprac. Praha: Karolinum, 2012. ISBN 978-80-246-2153-1.

VÁGNEROVÁ, M. Úvod do psychologie. 2. vyd. Praha: Karolinum, 1999. ISBN 80-246-0015-3.

6.1 Akademické práce

OBROVSKÁ, V. Principy sugestopedie jako inspirace pro výuku německého jazyka na ZŠ. Brno, 2009. Diplomová práce. Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce Jana Škrabánková.

ORNEROVÁ, L. The Use of Pop Songs in the EFL Classroom. Olomouc, 2009. Diplomová práce. Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta, Katedra anglického jazyka. Vedoucí práce Zuzana Bartsch Veselá.

PAPAJOVÁ, A. Motivace ku učení se cizím jazykům u žáků na 2. stupni základních škol. Brno, 2011. Bakalářská práce. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra pedagogiky. Vedoucí práce PaedDr. Jan Šťáva, CSc.

6.2 Weby

Discogs [online]. Oregon [cit. 2019-06-05]. Dostupné z: <https://www.discogs.com>

GRAMELOVÁ, Lucie. Jakou inteligencí jste nadáni a jak vám to může pomoci při studiu cizích jazyků?. Jazykový koutek [online]. Praha, c2019, 30. 5. 2018 [cit. 2019-06-18]. Dostupné z: <https://www.jazykovy-koutek.cz/?p=3990>

KRISTIMARIE. 10 Easy ESL Song Activities + Song Recommendations for All Levels. FluentU [online]. Hong Kong: FluentFlix Limited, c2019 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.fluentu.com/blog/educator-english/esl-song-activities/>

FINELY AND ROUGHLY TUNED INPUT. TEFLer's Inn [online]. 2. 3. 2015 [cit. 2019-07-07]. Dostupné z: <http://teflersinn.blogspot.com/2015/03/roughly-and-finely-tuned-input.html>

VÍT, M. Help for English [online]. Přelouč: Vitware, 2019, 20.08.2009 [cit. 2019-06-16]. Dostupné z: <https://www.helpforenglish.cz/article/2007072002-ucime-se-anglicky-s-popularni-hudbou>

6.3 Obrázky

Perfect by Ed Sheeran Quiz. Lyricsgaps [online]. Španělsko, c2016 [cit. 2019-06-10]. Dostupné z: <https://www.lyricsgaps.com/exercises/view/8436/Quiz>

Winter Song. *Englishclass101* [online]. Tokio: Innovative Language Learning USA, c2019 [cit. 2019-06-12]. Dostupné z: <https://www.englishclass101.com/lesson/lyric-lab-1-winter-song/?lp=103>