

Univerzita Karlova

Filozofická fakulta

Ústav anglického jazyka a didaktiky

Didaktika konkrétního jazyka – Anglický jazyk

PhDr. Jana Němečková

**Integrace evropských a globálních témat do
gymnaziální výuky anglického jazyka**

**Integration of European and Global Issues into
Upper-Secondary English Classes**

Autoreferát disertační práce

vedoucí práce: Doc. PhDr. Hana Kasíková, CSc.

2018

Abstrakt

Práce se zabývá problematikou integrace vybraného průřezového tématu z Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia, konkrétně Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech, do hodin anglického jazyka. Práce obsahuje přehled odborné literatury a výzkumných studií týkajících se integrace globální výchovy a jazykového a kulturního vzdělávání a věnuje se globální simulaci jakožto inovativní metodě výuky cizího jazyka v kontextu soudobých lingvodidaktických a psychologických teorií. V rámci výzkumné části byl navržen model integrovaného předmětu „Model United Nations“, konkrétně jeho sylabus, metodický manuál pro učitele a doprovodné materiály, a tento model byl následně ověřen, jak z hlediska jeho vhodnosti pro integraci uvedených vzdělávacích oborů, tak z hlediska vlivu účasti studentů v předmětu na rozvoj jejich subjektivně vnímané komunikativní kompetence v anglickém jazyce. Jako výzkumný design byl zvolen akční výzkum, kterého se ve třech stádiích zúčastnilo celkem 307 respondentů. Jádrem výzkumu bylo ověřování modelu v rámci práce se šesti pokusnými skupinami středoškolských studentů na třech pražských gymnáziích. Sběr dat probíhal zejména formou standardizovaných (Self-perceived Communication Competence Scale) a nestandardizovaných dotazníků (dotazník očekávání a motivace a dotazník zpětné vazby). Šetření bylo uvedeno pilotní studií na konferenci PRAMUN a doplněno polostrukturovanými rozhovory s učiteli anglického jazyka, kteří mají zkušenosti s metodou globální simulace. Zatímco vliv simulace na rozvoj kompetencí v oblasti globální výchovy se za použití zvolených výzkumných nástrojů potvrdit nepodařilo, z výsledků výzkumu vyplývá, že účast na předmětu „Model United Nations“ přispívá k rozvoji subjektivně vnímané komunikativní kompetence v anglickém jazyce, zejména v oblastech souvisejících s formálními komunikačními kontexty.

Klíčová slova: akční výzkum, globální výchova, gymnázium, inovativní metody výuky cizích jazyků, kurikulum, střední škola (ISCED 3), metoda globální simulace, Model United Nations

Abstract

The thesis deals with the integration of a selected cross-curricular subject of the national curriculum for upper-secondary schools (Framework Educational Programme for Upper-Secondary Schools, Rámcový vzdělávací program pro gymnázia), namely Education towards Thinking in European and Global Contexts, into English classes. The thesis contains an overview of academic literature and research studies dealing with the integration of global education and language and culture education. It presents the global simulation method as an innovative method of foreign language teaching in the context of contemporary language teaching approaches and psychological theories. The paper includes an original teaching model of an integrated subject called “Model United Nations”, namely its syllabus, guide for teachers, and worksheets. This model was tested both with regard to its suitability for the integration of the listed educational areas, as well as to its impact on the development of the students’ self-perceived communication competence in the English language. The action research took place in three stages with a total of 307 research subjects. The core of the research was the testing of the teaching model with six research groups of upper-secondary school students at three upper-secondary schools in Prague. The data was collected by means of standardised (Self-perceived Communication Competence Scale) and non-standardised questionnaires (expectation and motivation questionnaire and feedback questionnaire). The main research stage was preceded by a pilot study at the PRAMUN conference and complemented by semi-structured interviews with teachers of English as a Foreign Language who have experience with the global simulation method. While the impact of the simulation on the development of global competences has not been confirmed by the selected research instruments, research results suggest that participation in the “Model United Nations” subject develops self-perceived communication competence, especially in formal communication contexts.

Key words: global simulation method, innovative methods of foreign language teaching, curriculum, action research, upper-secondary school (ISCED 3), global education, Model United Nations

Obsah

1	Úvod.....	4
2	Cíle a struktura práce	5
3	Teoretická východiska	6
3.1	Úvod do vzdělávací politiky Evropské Unie a České republiky	6
3.2	Pedagogicko-psychologická východiska současné didaktiky cizích jazyků	7
3.3	Metoda globální simulace.....	8
4	Výzkumné šetření	10
4.1	Metodologie výzkumu	10
4.2	Výsledky výzkumného šetření.....	13
4.3	Odpovědi na výzkumné otázky	14
5	Závěr	16
6	Vybraná literatura	17
7	Přílohy.....	20
7.1	Model akčního výzkumu	20
7.2	Organizace výzkumu	20
7.3	Přehled účastníků výzkumu.....	21
7.4	Seznam učebních jednotek	22
7.5	Příklady organizace učebních jednotek v rámci MUN semináře	22
7.6	Ukázka učební jednotky	24
8	Publikační a pedagogická činnost	31
8.1	Publikační činnost.....	31
8.2	Přednášková činnost v oboru	32
8.3	Pedagogická činnost	32

1 Úvod

Česká republika se svým vstupem do Evropské unie a dalších mezinárodních organizací zapojila do celosvětových globalizačních a integračních procesů. Globalizace je ze své podstaty velice komplexní jev, který s sebou přináší kladné stránky v podobě odstraňování bariér a s tím související mobilitu lidí, informací a technologií. Na druhé straně však způsobuje množství problémů, např. nerovnoměrný ekonomický růst či homogenizaci kultur, ale také pocity bezmocnosti a snižování zájmu o věci veřejné, a to jak na lokální, tak i globální úrovni (Skalková, 2000). Lhostejným postojem k věcem veřejným se však občané zbavují nejen svých povinností, vyplývajících z demokratických principů fungování naší společnosti, ale vzdávají se také části svých práv. Možná právě proto stanovilo MŠMT v roce 2001, že „hlavním úkolem v oblasti vzdělávání je, aby při vstupu České republiky do Evropské unie čeští občané stejně jako ostatní občané Evropské unie byli schopni plně využít svého práva studovat a připravovat se na budoucí povolání v kterémkoliv z členských států Evropské unie“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001, s. 31).

Jedním ze zásadních předpokladů využívání těchto i dalších práv je schopnost používat v komunikaci cizí jazyky. Této oblasti je proto věnována stále větší pozornost, a to nejen na úrovni ministerské či státní, ale také na úrovni nadnárodní, v našem, tedy evropském kontextu, zejména na úrovni Evropské unie a Rady Evropy. Otázka cizojazyčného vzdělávání je však velmi komplexní jev, zahrnující množství aspektů, a to nejen psychologických či pedagogických, ale v narůstající míře také sociopolitických či interkulturních. Do popředí zájmu se tak vedle výuky cizích jazyků dostává i „kulturní vzdělávání“ (*culture learning*, Paige et al., 2003; *culture education*, Risager, 2007)¹, jehož cílem je zajistit, aby byli studenti vedle jazykových kompetencí vybaveni také kompetencemi (inter)kulturními, které jim umožní v cizím jazyce efektivně komunikovat s lidmi z různých koutů planety s rozdílným sociokulturním zázemím, a dále výchova globální a výchova k demokratickému občanství, které usilují o rozvoj dovedností, znalostí a postojů nutných k zajištění světového míru a rovného přístupu ke zdrojům, které má lidstvo k dispozici (Kemp, 2013).

¹ V práci používáme pojem „kulturní vzdělávání“ v pojetí Paige et al. (2003, s. 4), kteří jej definují jako „proces získávání kulturně-specifických [zaměřených na cílovou kulturu] i kulturně-obecných [interkulturních] znalostí, dovedností a postojů, které jsou nezbytné pro efektivní komunikaci a spolupráci s jedinci pocházejícími z jiných kultur. Jedná se o dynamický, rozvojový a neustále probíhající proces, který se uskutečňuje na rovině kognitivní, behaviorální i afektivní.“ Tento pojem má tedy širší význam než v České republice běžně používané pojmy interkulturní či multikulturní výchova a vzdělávání. Paige et al. (2003) i Risager (2007) navíc zdůrazňují úzké propojení kulturního vzdělávání s výukou cizích jazyků.

2 Cíle a struktura práce

Předkládaná práce, která vychází z pojetí středoškolského vzdělávání dle kurikulární reformy z roku 2001, se věnuje problematice integrace průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) do hodin anglického jazyka. Právě ve VMEGS se odráží snahy politiků o rozvoj globálních a občanských kompetencí českých (a tudíž evropských) občanů.

Práce si klade za cíl:

1. poskytnout čtenáři přehled odborné literatury a výzkumných studií týkajících se integrace globální výchovy a jazykového a kulturního vzdělávání
2. objasnit koncept metody globální simulace v kontextu inovativních metod výuky cizích jazyků
3. navrhnout model integrovaného předmětu „Model United Nations“, konkrétně jeho sylabu, metodického manuálu pro učitele a doprovodných materiálů
4. v rámci akčního výzkumu navržený model ověřit z hlediska vlivu na rozvoj subjektivně vnímané komunikativní kompetence studentů v anglickém jazyce a vhodnosti pro integraci globálních témat na středoškolské úrovni

S ohledem na uvedené cíle je práce rozčleněna na dvě hlavní části, část teoretickou a výzkumnou. Těmito částem předchází úvod a kapitola týkající se strukturu a cílů práce.

Úvodní kapitola teoretické části práce (kapitola 3) se věnuje představení konceptů globální výchovy a výchovy k evropskému demokratickému občanství a jazykovému a kulturnímu vzdělávání. Kapitola 4 představuje přehled české a evropské vzdělávací politiky v uvedených oblastech. Kapitola 5 shrnuje pedagogicko-psychologická východiska, na která navazuje kapitola 6 věnovaná simulaci jakožto inovativní metodě výuky cizích jazyků.

Výzkumná část je uvedena kapitolou 7, která se věnuje zvolenému výzkumnému designu (akčnímu výzkumu), výzkumným otázkám, organizaci výzkumu, charakteristice výzkumného vzorku, metodám sběru a analýzy dat a také limitům výzkumu. Kapitola 8 představuje výsledky výzkumu a je rozdělena na části odpovídající jednotlivým fázím výzkumu – úvodní část (včetně pilotní studie), hlavní část a doplňující šetření. Tato kapitola obsahuje také model integrovaného předmětu (jeho sylabus a metodický manuál) a je doplněna diskuzí výsledků.

Kapitola 9 práci uzavírá, následuje přehled literatury a přílohy.

3 Teoretická východiska

3.1 Úvod do vzdělávací politiky Rady Evropy, Evropské Unie a České republiky

Závěrečná deklarace Druhého summitu hlav států Rady Evropy v roce 1997 stanovila jako jeden ze svých hlavních cílů „vzdělávání a přípravu pro demokratické občanství“ (Rada Evropy, 2002, s. 4). Nástrojem pro dosažení tohoto cíle je podle ní propagace takových „metod vyučování moderních jazyků, které posilují schopnost nezávislého myšlení, úsudku a jednání v kombinaci se společenskými dovednostmi a společenskou odpovědností“, a které zároveň posilují interkulturalitu a „multilingvismus v celoevropském kontextu“ (ibid.). Jeden ze základních dokumentů Rady Evropy v oblasti jazykového vzdělávání, *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001), přitom zdůrazňuje, že interkulturní kompetence a kulturní uvědomělost nejsou pouze záležitostí výuky cizích jazyků, ale také výchovy k občanství a fakticky tak propojuje výchovu k občanství s výukou cizích jazyků (Gouveia, 2007).

Přestože výuka cizích jazyků byla vždy prioritní oblastí EU, od 90. let se dostává do popředí ještě více, a to mj. vzhledem k publikaci několika klíčových dokumentů. Patří mezi ně předně *Bílá kniha o vzdělávání a odborném výcviku: Vyučování a učení na cestě kučící se společnosti* (1995),² která stanovuje komunikaci ve třech evropských jazycích jako nutný předpoklad pro rozvoj volného trhu a využívání jeho potenciálu a pro rozvoj učící se společnosti.³ Totožné cíle stanoví i *Akční plán 2004-2006: Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti* (2003),⁴ podle kterého není nutné dosáhnout úrovně rodilého mluvčího, ale spíše získat dovednosti, které společně s interkulturními kompetencemi zajistí efektivní komunikaci. Také nový *Strategický rámec pro vzdělávání a odbornou přípravu (ET 2020)*⁵ označuje výuku cizích jazyků za prioritu vzdělávání (European Parliament, 2016, s. 2).

Tento přístup souvisí s rozšiřující se globalizací a v případě anglického jazyka i s narůstajícím počtem mluvčích v tzv. vnějším kruhu (*outer circle*, mluvčí AJ jako druhého jazyka) a v tzv. rozšiřujícím kruhu (*expanding circle*, mluvčí AJ jako cizího jazyka) (Kachru, 1985 cit. in Graddol, 1997). Proto např. podle Kramsche (1998, cit. in Risager, 2007) má být cílem jazykového vzdělávání dovednost využít své jazykové schopnosti v aktuálním kontextu, adaptovat se na danou kulturní situaci a „manévrovat neklidnými vodami mezikulturních nedorozumění“.

Česká republika vychází z uvedených strategických evropských dokumentů a klade si podobné cíle v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha* (2001). Ten posiluje výuku cizích jazyků a klade důraz na výchovu k občanství a demokracii, lidským právům a multikulturalitě a na „výchovu k partnerství, spolupráci a solidaritě v evropské i globalizující se společnosti“ (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2001, s. 14-15). Nově zavádí do vzdělávání oblast klíčových kompetencí, které mají sloužit jako nástroj přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání. Dalšími rysy nového kurikula jsou rozvoj

² *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning*

³ *Bílá kniha EU* považuje multilingvismus za základní kámen evropské identity a evropského občanství (s. 47). Podle *Rezoluce Rady EU* z roku 1995 mají mít studenti již během studia dostatečné množství příležitostí k používání cizího jazyka tak, aby spolehlivě ovládali několik jazyků EU (*Council Resolution*, 1995).

⁴ *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*

⁵ *Strategic framework – Education & Training 2020*

mezipředmětových vztahů, integrace předmětů a uplatňování nových forem výuky (ibid., s. 38-39). Podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia (RVP G, Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 8) tak má gymnaziální vzdělávání „uplatňovat ... postupy a metody podporující tvořivé myšlení, pohotovost a samostatnost žáků, využívat způsoby diferencované výuky, nové organizační formy, zařazovat integrované předměty“. V neposlední řadě dochází k zařazení průřezových témat (PT) jako povinné součásti primárního a sekundárního vzdělávání. Průřezová témata jsou ta, která jsou společností vnímána jako aktuální. „Tato témata mají především ovlivňovat postoje, hodnotový systém a jednání žáků. ... Pojetí a funkce průřezových témat příznivě ovlivňují i proces utváření a rozvíjení klíčových kompetencí“ (RVP G, s. 65). RVP přitom umožňuje realizovat témata různým způsobem (např. jako součást vzdělávacího obsahu všeobecně-vzdělávacích předmětů, v rámci projektů či jako samostatný předmět) a vyučovací metody a formy volně kombinovat.

Průřezové téma Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (VMEGS) plně odpovídá výše uvedeným cílům vzdělávací politiky EU a Rady Evropy, neboť usiluje o kritickou reflexi světových globalizačních a rozvojových procesů. VMEGS se věnuje např. hospodářským, sociálním, politickým, kulturním a environmentálním aspektům globalizace a snaží se studentům usnadnit „proniknutí do podstaty evropské integrace a porozumění sobě samému v tomto kontextu“ (RVP G, s. 69). Podle RVP G přesahuje realizace VMEGS „možnosti tradiční předmětové výuky“ a vyžaduje „aplikaci inovačních a netradičních vzdělávacích a výchovných postupů, technik, metod a forem, kooperaci mezi žáky, vytváření projektů, využívání a podporu mimotřídních forem a zájmových aktivit“ (RVP G, s. 70).

3.2 Pedagogicko-psychologická východiska současné didaktiky cizích jazyků

Jak již bylo zmíněno, vliv globálních rozvojových procesů se neomezuje jen na oblast politiky, ale má také praktické dopady na výuku cizích jazyků. Richards a Rodgers (2001) charakterizují období, ve kterém se aktuálně nacházíme, jako *post-methods era* (období „po konci metod“, analogicky k post-modernímu období). V praxi tato situace znamená, že se v současné době neuplatňuje pouze jedna převládající metoda výuky cizích jazyků, ale jakýsi „výběr z metod“, v závislosti na kontextu učební situace. Larsen-Freeman (2000) záměrně používá pojem *principled eclecticism*, kterým zdůrazňuje nutnost podložit tento individualizovaný výběr jasně zdůvodněními kritérii tak, aby nedošlo pouze k „náhodné směsi“ různých přístupů. Přesto však v současnosti stále převládá používání metod souvisejících s komunikativním přístupem (*communicative approach, communicative language teaching, CLT*; Richards & Rodgers, 2001; Richards, 2006).

Ať už jde o samotnou komunikativní metodu ve své slabé formě (Howatt & Widdowson, 2004) nebo o odvozené přístupy (např. *content-based instruction* či *task-based instruction*), všechny vycházejí z konstruktivistického přístupu k učení, založeném především na sociálně-kognitivních teoriích Lva Vygotského (Bertrand, 2003). V rámci psychologických východisek se tak práce věnuje právě konstruktivistickým teoriím učení a dále faktorům, které ovlivňují učení se cizím jazykům u dospívajících, konkrétně faktorům věku, motivace (včetně konceptu *international posture*), pohlaví, subjektivně vnímané komunikativní kompetence (*self-*

perceived communication competence, McCroskey & McCroskey, 1988) a komunikační ostýchavosti.

Sekce je dále doplněna diskuzí konceptu „inovativní metody“. Jako inovativní metody výuky cizích jazyků chápeme takové metody, které splňují některé z následujících charakteristik: „jsou zaměřeny na studenta; pracují s vnitřní motivací; zapojují prvky zkušenostního učení; týkají se témat, která jsou studenty vnímána jako zajímavá a relevantní; pracují s autentickými úkoly; poskytují příležitosti pro autentickou komunikaci, okamžitou zpětnou vazbu, individuální i skupinovou práci; podporují rozvoj sociálních a kooperativních dovedností, kritického myšlení, odpovědnosti a kreativity.“

Jako příklad inovativní metody uvádíme metodu CLIL, tedy integrovanou výuku předmětu a cizího jazyka (*content and language integrated learning*) a dále metodu globální simulace. Techniky a postupy metody CLIL a metody globální simulace využíváme při přípravě koncepce integrovaného předmětu „Model United Nations“, který integruje globální výchovu (PT VMEGS) a výuku anglického jazyka a soustředí se tak na naplňování duálních cílů v uvedených vzdělávacích oborech.

3.3 Metoda globální simulace

Hlavní inovativní metodou, která je v práci z hlediska didaktického představena, je metoda simulace a zejména její varianta globální simulace. Jones (1995, s. 18) charakterizuje simulaci jako událost nebo učební aktivitu, během které mají její účastníci předem dané „role, povinnosti a dostatečné množství informací o problému, díky nimž mohou tyto role a úkoly plnit, aniž by se museli uchýlovat k hraní a vymyšlení si fakt“. Podle Blumenfeld et al. (1991) lze simulaci popsat v kontextu *project-based learning* (PBL, projektové učení), přístupu, jehož cílem je podnítit studenty k řešení autentických problémů. Adamson (2013) přiřazuje simulaci k přístupu CLIL, zatímco Kaunert (2009) k problémové metodě.

Simulaci charakterizuje využití třech základních prvků (Jones, 1982), konkrétně „reality funkce“, podle které se účastníci ve svých rolích chovají, jako kdyby byla simulovaná situace reálná, dále „simulovaného prostředí“, které zajišťuje pocit realističnosti, např. skrze použití vizitek, cedulí, oblečení, a také „struktury“ simulace, která zahrnuje provázaný sled událostí a úkolů, které musejí účastníci simulace řešit. Simulace může mít různou délku trvání, od velmi krátkých simulací v délce 30 minut, přes celodenní, až po několikadenní simulace (Usherwood, 2016).

Simulace má 4 základní fáze. Začíná *fází úvodní*, ve které dochází k seznámení účastníků s podstatou simulace, následuje *briefing* (přípravná fáze), zahrnující jazykovou a obsahovou přípravu a cvičné aktivity, na který navazuje samotná *simulovaná událost*, zakončená *debriefingem*, opět v oblasti jazyka a obsahu. Role učitele se liší v závislosti na fázi simulace, přičemž nejaktivněji vystupuje v úvodní a přípravné fázi, zatímco během simulované události ustupuje do pozice pozorovatele.

Specifickým případem simulace je globální simulace, která je komplexnější jak z hlediska své délky, tak co do obsahu a širě problémů, které pokrývá (Dupuy, 2006). Dalším aspektem globální simulace je také její globální rozměr v kontextu globální výchovy (*world-focused*

pedagogy, Rodriguez, 2004). V rámci práce chápeme globální simulaci jako „metodu výuky cizích jazyků vycházející z metod projektového vyučování a globální výchovy, charakterizovanou jako komplexní, strukturovanou, multidisciplinární a dlouhodobou aktivitu orientovanou na studenta, která se zaměřuje na výzkum a debatování o globálních problémech, a ve které jsou účastníkům přiřazeny funkční role, které vykonávají s ohledem na specifická pravidla jednání“.

V případě navrženého integrovaného předmětu se konkrétně jedná o simulaci fungování Organizace spojených národů, tedy o model OSN (Model United Nations, MUN). Důvodem pro volbu právě tohoto typu simulace je předpoklad, že vhodným způsobem naplňuje cíle jazykové a vzdělávací politiky uvedené výše. Walterová (2006) přímo uvádí simulaci Valného shromáždění OSN mezi doporučenými formami realizace průřezového tématu VMEGS s tím, že „simulace mezinárodních aktů, rozhodování či jednání mezinárodních institucí, konferencí, diplomatů podporuje vize, fantazii, tvořivost a prožitkovost výchovy ke globálnímu a evropskému myšlení.“

V literatuře je zdokumentováno použití simulace především na vysokoškolské úrovni, často jako alternativa ke „klasické“ výuce obecného jazyka (např. Smejkalová, 2005), v rámci ESP (English for Specific Purposes, např. obchodní angličtina, Black, 1995), množství příkladů nalezneme také v oblasti výuky mezinárodních vztahů (např. Raymond & Usherwood, 2013; Vavrina, 1992). Na úrovni středoškolské se výzkum omezuje na ojedinělé příklady použití metody zejména v Japonsku (např. Zenuk-Nishide & Hurst Tatsuki, 2011).

Jako hlavní přínosy metody globální simulace její zastánci uvádějí zejména rozvoj široké řady dovedností, např. komunikačních, sociálních či diskuzních, a dále rozvoj kritického myšlení (Adamson, 2013; Jones, 1995; Krain & Lantis, 2006; Phillips & Muldoon, 1996). Simulace podporují aktivní účast student na učebním procesu (Dougherty, 2003; Reitano, 2003; Smejkalová, 2009) a dochází při nich k hlubokému učení (*deep learning*, Kaunert, 2009), které podporuje dlouhodobé zapamatování vzdělávacího obsahu. Při používání globální simulace dochází také k rozvoji komunikativní kompetence v cizím jazyce (Dupuy, 2006; Hyland, 1993; Lee, 1991; Levine, 2004; Scarcella & Crookall, 1990 in Crookall & Oxford, 1990). Globální simulace typu MUN navíc rozvíjí globální kompetence, znalosti a dovednosti (Karns, 1980; Williams & Stein, 2006).

Mezi nedostatky globální simulace lze řadit stanovování cílů a způsobů jejich ověření (Krain & Lantis, 2006; Raymond & Usherwood, 2013; Smith & Boyer, 1996), omezení související s časovou a prostorovou náročností aktivit (Adamson, 2013; Lee, 1991; McIntosh, 2001; Usherwood, 2016) či problematiku zapojení studentů (Dougherty, 2003; Ezzedeen, 2008; Lee, 1991). Jako příklady specificky jazykových problémů lze uvést jazykovou náročnost metody (Smejkalová, 2009), problematiku kognitivního přetížení (*cognitive overload*, Adamson, 2013), či otázku používání mateřského jazyka (Bullard, 1990 in Crookall & Oxford, 1990).

Závěr sekce je věnován představení aktivity Model United Nations, typického programu konference či témat, která se na konferencích probírají. Stručně se na tomto místě věnujeme také další globální simulaci pro středoškolské studenty, konkrétně European Youth Parliament (EYP), neboť některé z aktivit EYP jsou použity v podpůrných materiálech pro předmět „Model United Nations“.

4 Výzkumné šetření

Výzkumné šetření si klade následující cíle:

1. ověřit vhodnost metody globální simulace pro účely naplňování duálních cílů ve vzdělávacích oborech anglický jazyk a PT VMEGS (globální výchova) dle RVP G
2. vytvořit výukový model založený na metodě globální simulace, vhodný pro účely naplňování duálních cílů ve vzdělávacích oborech anglický jazyk a PT VMEGS (globální výchova) dle RVP G
3. ověřit navržený výukový model v rámci výukové praxe a diskuze s učiteli-odborníky

4.1 Metodologie výzkumu

Vzhledem k výše uvedeným cílům byl jako výzkumný design zvolen akční výzkum. Akční výzkum je „takový druh výzkumu, jehož cílem je zlepšovat určitou část vzdělávací praxe“ (Janík, 2004, s. 2), a je proto považován za vhodný typ výzkumu pro práci s kurikulem. McKernan (1988, s. 174) považuje kurikulum za „vzdělávací návrh“, který vyzývá k tomu, aby byla jeho realizace a implementace vystavena kritice formou reflexe vzdělávací praxe, právě skrze akční výzkum. Akční výzkum je proto charakterizován jako „učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí“ (Elliot, 1981, s. 1, cit. in Janík, 2004). Jde tedy o výzkum „díličí, lokální a praktický“ (Pavelková, 2012, s. 27), který však ze své povahy „není méně významný nebo méně relevantní“ (Nezvalová, 2003, s. 300) než výzkum akademický.

Klíčovou charakteristikou akčního výzkumu je skutečnost, že se učitel ocitá v roli výzkumníka a zároveň účastníka výzkumu (*insider-outsider*, Corbin Dwyer & Buckle, 2009; Šedřová et al., 2014). Akční výzkum je typický také tím, že je cyklický. Průběžně dochází ke střídání fází sběru dat, interpretace, revize a akce. Jednotlivé fáze se opakují a data získaná v jedné fázi následně ovlivňují jednání (t.j. výuku) ve fázi následující (model akčního výzkumu je uveden v sekci 7.1). Proto také výzkumníci tento typ výzkumu považují za možný prostředek překonání problému „spojení teorie s praxí“ (Walterová, 1997, s. 24) a demokratizace výzkumu ve školství (Nezvalová, 2002).

Náš výzkum je tedy charakterizován následujícím způsobem:

- zabývá se rozvojem a implementací kurikula – realizuje cíle RVP G
- je praktický – směřuje ke zlepšení vzdělávací praxe
- je vedený učitelem-výzkumníkem
- je cyklický

Výzkumné otázky

V rámci výzkumného šetření jsme zkoumali možnosti integrace průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech (PT VMEGS) a anglického jazyka (AJ) na gymnaziální úrovni. Výzkum reaguje na výzvu týkající se možností integrace tohoto PT formulovanou v RVP G (Výzkumný ústav pedagogický, 2007, s. 70):

Realizace Výchovy k myšlení v evropských a globálních souvislostech ve školní praxi přesahuje možnosti tradiční předmětové výuky. Vyžaduje efektivní týmovou spolupráci učitelů, aplikaci inovačních a netradičních vzdělávacích a výchovných postupů, technik, metod a forem, kooperaci mezi žáky, vytváření projektů, využívání a podporu mimotřídních forem a zájmových aktivit. Realizaci průřezového tématu podporují také např. kontakty s významnými osobnostmi veřejného života, se sociálními partnery, s humanitárními organizacemi, s kulturními a společenskými institucemi v regionu nebo spolupráce se zahraničními partnerskými školami, zvláště evropskými.

Hlavní výzkumná otázka byla proto formulována následovně:

Která metoda je vhodná pro integraci PT VMEGS do gymnaziální výuky anglického jazyka s ohledem na charakteristiku PT dle RVP G? (výzkumná otázka 1)

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 jsme hledali v rámci úvodní etapy akčního výzkumu. Vzhledem k tomu, že výsledky této fáze potvrdily vhodnost metody globální simulace pro uvedenou předmětovou integraci, došlo k jejímu přeformulování, v souladu s cyklickou povahou kvalitativního výzkumu (Švaříček & Šedřová, 2007) i akčního výzkumu jako takového (Janík, 2004). Formulace nové výzkumné otázky proběhla na začátku hlavní etapy výzkumu. Nová výzkumná otázka zní následovně:

Jak efektivně integrovat metodu globální simulace v rámci výuky anglického jazyka na gymnaziální úrovni, aby bylo zároveň dosaženo cílů PT VMEGS v souladu s RVP G? (výzkumná otázka 2a)

V návaznosti na výzkumná zjištění v průběhu druhého výzkumného cyklu (hlavní fáze) byla přidána další výzkumná otázka:

Jakým způsobem navržený výukový model předmětu MUN podporuje rozvoj subjektivně vnímané komunikativní kompetence gymnaziálních studentů anglického jazyka? (výzkumná otázka 2b)

Organizace výzkumu a charakteristika výzkumného vzorku

Výzkum probíhal ve třech etapách v průběhu let 2012 až 2017. Hlavní etapa výzkumu proběhla ve školních letech 2013/2014, 2014/2015 a 2015/2016 na třech pražských gymnáziích. Výzkum byl organizován v souladu s fázemi akčního výzkumu (viz sekce 7.1). S výjimkou fáze 1 (východiska) se všechny fáze konaly opakovaně. Přehled jednotlivých etap a fází výzkumu je uveden v sekci 7.2.

Účastníci výzkumu byli vybráni metodou záměrného výběru (*purposeful sampling*, Palinkas et al., 2015). Jednalo se také o kompletní výzkumný vzorek (Švaříček & Šedřová, 2007) všech účastníků konference PRAMUN 2012 a také všech studentů zapsaných do předmětu „Model United Nations“. Ve třetí výzkumné fázi se jednalo o kompletní vzorek českých učitelů anglického jazyka se zkušeností s metodou globální simulace typu MUN na území Prahy. Výzkumu se zúčastnilo celkem 307 respondentů. Celkový přehled účastníků výzkumu je k dispozici v sekci 7.3.

Metody sběru a analýzy dat

Ve výzkumném šetření jsme využívali především kvalitativní metody sběru dat, tj. nestandardizované dotazníky, polostrukturované rozhovory a pozorování (Hendl, 2008), které byly doplněny o jeden kvantitativní nástroj, konkrétně standardizovaný test. Jednalo se tedy o smíšený výzkum, umožňující triangulaci metod (Hendl & Remr, 2017), s cílem získání různých náhledů na zkoumanou problematiku a jejich srovnání (Elliott, 1991; Švaříček & Šedřová, 2007).

V jednotlivých etapách výzkumu byly použity následující nástroje pro sběr dat:

1. úvodní etapa
 - a. nestandardizovaný dotazník
 - i. dotazník pro studenty-delegáty konference PRAMUN 2012
 - ii. dotazník pro učitele připravující studenty na účast na konferenci PRAMUN 2012
2. hlavní etapa
 - a. nestandardizovaný dotazník
 - i. dotazník motivace
 - ii. dotazník zpětné vazby
 - b. standardizovaný test Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC, McCroskey & McCroskey, 1988, 2013)
 - c. zúčastněné pozorování
3. navazující etapa
 - a. polostrukturovaný rozhovor

Veškeré výzkumné nástroje a přepisy rozhovorů jsou součástí příloh dizertační práce.

Textová data z nestandardizovaných dotazníků a rozhovorů byla zpracována následujícím postupem, vycházejícím z přístupu Hendla a Remra (2017):

1. Rozhovory byly přepsány do spisovného anglického jazyka.
2. Odpovědi na otevřené otázky z dotazníků zodpovězené v českém jazyce byly přeloženy do jazyka anglického. Odpovědi, které byly nesrozumitelné nebo nečitelné, byly vyjmuty z analýzy.
3. Byla provedena kompletní analýza jednoho textu (jednoho dotazníku, jednoho rozhovoru).
4. V textu byla identifikována témata.
5. Témata byla seřazena a rozčleněna na hlavní a vedlejší.
6. U každého tématu byla označena pasáž v textu, kde se téma nachází.
7. Byla provedena kompletní analýza dalších textů s cílem identifikace daných hlavních a vedlejších témat. Byla identifikována nová témata.

Při práci s textovými daty jsme využili také kvazistatistický postup (Hendl, 2008). V jeho rámci došlo k převodu kvalitativních dat na kvantitativní formát, např. formou vyjádření jejich absolutní četnosti ve vzorku (Hendl & Remr, 2017).

Test SPCC byl vyhodnocen v souladu s manuálem (McCroskey & McCroskey, 1988, 2013). Výsledkem testu je skóre ve čtyřech základních komunikačních kontextech (projev na veřejnosti, projev ve velké skupině, komunikace v malé skupině, komunikace ve dvojici), skóre týkající se třech základních typů komunikačních partnerů (cizí člověk, známý, přítel) a dále celkové SPCC skóre. Ke sběru dat pro test SPCC došlo na začátku a na konci školního roku s cílem zachytit případný posun v SPCC. Do analýzy byla data zahrnuta pouze v případě, že byly vyplněny oba testy.

4.2 Výsledky výzkumného šetření

Úvodní etapa

Studenti-delegáti MUN konference i učitelé připravující studenty na účast na MUN konferenci se shodli, že MUN rozvíjí globální znalosti a postoje studentů, a že v nich probouzí zájem o globální témata. Globální simulace MUN také rozvíjí komunikativní dovednosti v cizím jazyce. Studenti, kteří nejsou rodilými mluvčími anglického jazyka, se shodli, že vnímají zlepšení zejména v diskuzních dovednostech, a že se cítí být kompetentnějšími mluvčími anglického jazyka. Z dotazníků dále vyplývá, že účast na simulaci MUN motivuje české studenty k učení se cizím jazykům a ke studiu v zahraničí.

Hlavní etapa

Jako nejčastější důvod pro účast na předmětu „Model United Nations“ studenti uváděli zlepšení komunikativních dovedností v anglickém jazyce (74%), rozšíření povědomí o globálních problémech, globální politice a roli OSN (39%) a dále snížení stresu a úzkosti z mluvení v anglickém jazyce (38%). Mezi další důvody patřilo např. poznávání nových lidí či zábava.

V rámci zpětné vazby studenti zmiňovali jako největší přínos účasti na předmětu „Model United Nations“ možnost zlepšit se ve vyjadřování vlastního názoru (74%), zlepšení komunikativních dovedností v AJ (53%), přípravu na MUN konferenci a snížení stresu z mluvení v anglickém jazyce (shodně 33%).

Co se týče SPCC skóre, v případě pokusné skupiny A (n=7) došlo ke zlepšení ve všech oblastech SPCC. K největšímu posunu došlo u komunikačního kontextu „skupina“ (o +14 bodů, v rámci škály o 100 bodech), u komunikačního partnera došlo k největšímu posunu u typu „známý“ (o +15 bodů). Celkové SPCC skupiny se posunulo o +12 bodů.

V případě pokusných skupin B, C, D, E a F (n=48) došlo ke zlepšení taktéž ve všech oblastech SPCC. K největšímu posunu došlo u komunikačního kontextu „projev ve velké skupině“ (o +20 bodů), u komunikačního partnera došlo k největšímu posunu u typu „cizí člověk“ (o +23 bodů). Celkové SPCC skupiny se posunulo o +17 bodů.

Navazující etapa

Z polostrukturovaných rozhovorů vyplývá, že respondenti spatřují největší přínos MUN globální simulace v následujících oblastech: aktivní učení, kooperativní učení, sociální učení, rozvoj globálních znalostí a postojů, rozvoj komunikativních dovedností v anglickém jazyce a

celkový rozvoj osobnosti studenta. Mezi problémy metody řadí vysokou náročnost na přípravu na straně studentů i učitelů a hrozbu dominance formy nad obsahem.

Co se týče návrhu výukového modelu, učitelé jej hodnotili kladně s tím, že podle jejich názoru zahrnuje veškeré oblasti potřebné k přípravě na globální simulaci a k její realizaci. Jeden respondent označil návrh za „ideální“. Mezi návrhy na zlepšení se objevilo např. doporučení připojit k materiálu přehled zkratk používaných v rámci MUN.

4.3 Odpovědi na výzkumné otázky

1) Která metoda je vhodná pro integraci PT VMEGS do gymnaziální výuky anglického jazyka s ohledem na charakteristiku PT dle RVP G?

Odpověď na výzkumnou otázku č. 1 byla zodpovězena na základě výsledků úvodní etapy výzkumu, které potvrdily vhodnost metody globální simulace, respektive její MUN varianty, pro integraci uvedených vzdělávacích oborů.

2a) Jak efektivně integrovat metodu globální simulace v rámci výuky anglického jazyka na gymnaziální úrovni, aby bylo zároveň dosaženo cílů PT VMEGS v souladu s RVP G?

V rámci hlavní výzkumné etapy byl vytvořen výukový model předmětu „Model United Nations“. V rámci tohoto předmětu, který je vyučován v průběhu jednoho školního roku v dotaci 90 minut týdně, je realizována úvodní fáze, briefing (přípravná fáze) a debriefing. Samotná simulovaná událost (MUN konference) je realizována samostatně, typicky jako několikadenní akce. Výukový model představený v dizertační práci obsahuje cíle, očekávané výstupy a vzdělávací obsah předmětu a dále přehled a detailní popis jednotlivých učebních jednotek. Každá ze 17 učebních jednotek obsahuje následující specifikace: hlavní zaměření jednotky (úvod / jazyková příprava / obsahová příprava / cvičné aktivity / debriefing), shrnutí jednotky, časová náročnost, jazykové a obsahové cíle (včetně specifické slovní zásoby, *key language*), předpokládaná znalost (prerekvizity pro realizaci jednotky), popis jednotlivých aktivit, domácí úkol, materiály a zdroje. Některé z jednotek jsou také doplněny kopírovatelnými materiály. Seznam učebních jednotek je uveden v sekci 7.4, příklady jejich sestavení do sylabů v sekci 7.5. Ukázka učební jednotky je k nahlédnutí v sekci 7.6.

Výukový model byl ověřován a doplňován v rámci hlavní etapy se 6 pokusnými skupiny. Jeho kompletní znění, včetně ukávek kopírovatelných materiálů, následně získali k nahlédnutí učitelé, se kterými byly provedeny polostrukturované rozhovory.

Ze získaných dat vyplývá, že model je vhodným způsobem integrace uvedených vzdělávacích oborů ve formě nepovinného nebo povinně-volitelného předmětu, který slouží jako doplnění dalších způsobů cizojazyčné výuky a realizace PT VMEGS. Vzhledem k charakteristice předmětu „Model United Nations“ jej není možné považovat za alternativu ke klasické jazykové výuce. Může však sloužit jako efektivní způsob rozvoje komunikativních kompetencí a jako prostor pro autentické využívání cílového jazyka v reálných situacích (Adamson, 2013). Učitelé i studenti se shodují, že pokud jsou dodrženy uvedené charakteristiky předmětu „Model United Nations“ (zejména jeho volitelnost), jedná se o

přínosnou a praktickou metodu, rozvíjející množství dovedností, které podle respondentů často chybí v běžném vzdělávání.

2b) Jakým způsobem navržený výukový model předmětu MUN podporuje rozvoj subjektivně vnímané komunikativní kompetence gymnaziálních studentů anglického jazyka?

Z výsledků testu SPCC vyplývá, že účast na předmětu „Model United Nations“ přispívá k rozvoji subjektivně vnímané komunikativní kompetence v anglickém jazyce, zejména ve formálních kontextech. Domníváme se, že tento rozvoj je podpořen skutečností, že většina interakce v rámci globální simulace se odehrává v rámci skupin, ve kterých se studenti potkávají s neznámými lidmi (vlastní simulovaná událost) nebo ve skupinách známých (ostatní fáze simulace). Globální simulace navíc upřednostňuje rozvoj plynulosti projevu (*fluency*) před jeho přesností (*accuracy*), což může mít pozitivní vliv na snižování komunikační ostýchavosti studentů, kteří se primárně zaměřují na obsah sdělení spíše než na jeho formu. Také element hraní rolí může být motivujícím faktorem podporujícím rozvoj komunikativní kompetence, neboť studentům umožňuje se v jistém ohledu odpoutat od své vlastní osobnosti (se svými strachy) a zažít sami sebe jako kompetentní uživatele cílového jazyka. Navržený výukový model v neposlední řadě podporuje rozvoj komunikativních kompetencí skrze strukturovaný jazykový briefing a cvičné aktivity.

5 Závěr

Předkládaná práce si kladla za cíl identifikovat vhodný způsob integrace výuky anglického jazyka a globální výchovy (PT VMEGS). Východiskem byla úvaha, podpořená vzdělávací politikou Evropské Unie, Rady Evropy i České republiky, že cizojazyčná výuka je vedle rozvoje komunikativních a interkulturních kompetencí studentů také ideálním místem pro rozvoj jejich globálních znalostí, dovedností a postojů (Cates, 2002; Yakovchuk, 2004).

Z výsledků výzkumu vyplývá, že účast studentů na předmětu „Model United Nations“ přispívá k rozvoji jejich subjektivně vnímané komunikativní kompetence v anglickém jazyce, zejména v oblastech souvisejících s formálními komunikačními kontexty. Mimo jazykových dovedností dochází také k rozvoji množství dalších dovedností, např. dovedností kooperativních.

Vliv simulace na rozvoj kompetencí v oblasti globální výchovy se za použití zvolených výzkumných nástrojů potvrdit nepodařilo, respektive pouze částečně. Pro identifikaci posunu v jednotlivých kompetencích se zvolené výzkumné nástroje ukázaly být příliš obecné. Z tohoto důvodu se pro další výzkum metody globální simulace jeví jako nezbytné vyvinout jemnější nástroje zkoumání.

Navržený výukový model předmětu „Model United Nations“ je respondenty (studenty i učiteli) vnímán jako přínosný pro integraci globální výchovy a anglického jazyka, neboť pokrývá všechny oblasti související s přípravou (briefingem), vlastní simulací, i debriefingem, a to jak v oblasti jazyka, tak obsahu. Nese však s sebou zároveň jistá omezení, zejména výraznou časovou i odbornou náročnost přípravy i realizace, a to jak na straně učitele, tak na straně studentů. Oslovení učitelé se však shodují, že předložený metodický materiál a doprovodné materiály by jim přípravu na hodiny výrazně usnadnily, díky čemuž je model vnímán jako využitelný i pro začínající MUN učitele. Se zmíněnou náročností globální simulace typu MUN souvisí také skutečnost, že se jeví být vhodnou pouze pro ty, kteří se jí účastní dobrovolně, a proto není její zařazení jakožto povinné součásti gymnaziálního vzdělávání v této podobě vhodné.

Navržený výukový model tak není nutné považovat za jediný možný, ani není třeba jej realizovat „slovo od slova“. Naopak je možné jej použít jako východisko pro vytvoření vlastní výukové koncepce, která zohledňuje individuální zájmy a potřeby konkrétních studentů. Předložený model může zároveň sloužit jako příklad dobré praxe pro předmětovou integraci nejen anglického jazyka a globální výchovy.

Na dizertační výzkum je možné navázat následujícími způsoby:

- vývoj nástrojů pro měření dopadu metody globální simulace v oblasti globálních znalostí, dovedností a postojů
- realizace longitudinálního výzkumu, který by se věnoval dopadu účasti studentů na globální simulaci na jejich život z hlediska volby jejich studií a / nebo profesí, jejich občanské či politické angažovanosti a jejich globálního povědomí a chování
- nalezení způsobu, jak modifikovat navržený výukový model, respektive metodu globální simulace, tak, aby bylo možné jej využít jako povinnou součást gymnaziálního vzdělávání

6 Vybraná literatura

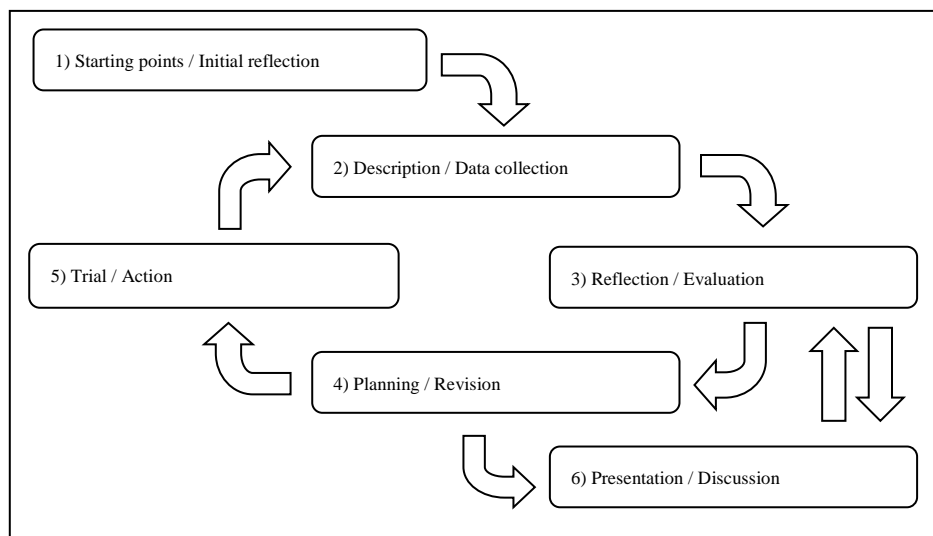
- Adamson, C. (2013). Learning to make a difference at the Model United Nations. In Sonda, N., & Krause, A. (Eds.), *JALT2012 Conference Proceedings* (pp. 558-568). Tokyo: JALT.
- Bertrand, Y. (2003). *Contemporary Theories and Practice in Education*. Madison: Artwood Publishing.
- Black, Mary C. (1995). Entrepreneurial English: Teaching Business English through Simulation. *English Teaching Forum*, 33(2). Retrieved from <http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/1995/docs/95-33-2-b.pdf>
- Blumenfeld, P. C. et al. (1991). Motivating Project-Based Learning: Sustaining the Doing, Supporting the Learning. *Educational Psychologist*, 26(3&4), 369-398.
- Byram, M. (2006). Developing a concept of intercultural citizenship. In Alred, G., Byram, M., & Fleming, M. (Eds.). *Education for Intercultural Citizenship: Concepts and Comparisons* (pp. 109-129). Clevedon, GBR: Multilingual Matters.
- Cates, K. A. (2002). Teaching for a Better World: Global Issues and Language Education. *Human Rights Education in Asian Schools*, 5, 41-52.
- Corbin Dwyer, S., & Buckle, J. L. (2009). The Space Between: On Being an Insider-Outsider in Qualitative Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 8(1), 54-63.
- Crookall, D., & Oxford, R. L. (Eds.) (1990). *Simulation, Gaming, and Language Learning*. New York: Newbury House Publishers.
- Dlouhá, R. et al. (2006). *Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech: 1. díl*. Praha: Scio.
- Dougherty, B. K. (2003). Byzantine Politics: Using Simulations to Make Sense of the Middle East. *Political Science and Politics*, 36(2), 239-244.
- Dupuy, B. (2006). "L'Immeuble": French language and culture teaching and learning through projects in a global simulation. Retrieved from lrc.cornell.edu/events/past/2005-2006/dupuy.pdf
- Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.
- European Parliament (2016). *Language Policy*. Retrieved from http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/en/FTU_5.13.6.pdf
- European Union (1995). *White Paper on Education and Training: Teaching and Learning*. Retrieved from europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf
- European Union (2003). *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004 – 2006*. Retrieved from <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF>
- Ezzedeen, S. R. (2008). Facilitating class discussions around current and controversial issues: Ten recommendations for teachers. *College Teaching*, 56(4), 230-236.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century*. London: British Council.
- Hendl, J. (2008). *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendl, J., & Remr, J. (2017). *Metody výzkumu a evaluace*. Praha: Portál.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004) *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Hyland, K. (1993). Language-Learning Simulations: A Practical Guide. *English Teaching Forum*, 31(4), 16-22.
- Janík, T. (2004). Akční výzkum jako cesta ke zkvalitňování pedagogické praxe. In Maňák, J., & Švec, V. (Eds.), *Cesty pedagogického výzkumu* (pp. 51-62). Brno: Paido.

- Jones, K. (1982). *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jones, K. (1995). *Simulations: A Handbook for Teachers and Trainers*. London: Kogan Page Ltd.
- Karns, M. P. (1980). *Teaching International Organization through Model UNs*. Paper presented at Annual Meeting of the International Studies Association (Los Angeles, CA, March 19-22, 1980). Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED188955.pdf>
- Kasíková, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál.
- Kaunert, C. (2009). The European Union Simulation: From Problem-based Learning (PBL) to Student Interest. *European Political Science*, 8, 254-265.
- Kemp, P. (2013). *Verdensborgeren: Pædagogisk og politisk ideal for det 21. århundrede*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Korthagen, F. A. J. et al. (2011). *Jak spojit praxi s teorií: Didaktika realistického vzdělávání učitelů*. Brno: Paido.
- Krain, M., & Lantis, J. S. (2006). Building Knowledge? Evaluating the Effectiveness of the Global Problems Summit Simulation. *International Studies Perspectives* 7(4), 395–407.
- Lee, B. H. (1991). Role-Play and Simulation. *The English Teacher*, 10(1). Retrieved from <http://www.melta.org.my/ET/1991/main5.html>
- Levine, G. S. (2004). Global Simulation: A Student-Centered, Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses. *Foreign Language Annals*, 37(1), 26-36.
- Lightbrown, P.; Spada, N. (1999). *How Languages are Learned*. Oxford: OUP.
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an Approach to Measuring Communication Competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108-113.
- McCroskey, J. C., & McCroskey, L. L. (2013). *Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC)*. Retrieved from <http://www.midss.org/sites/default/files/spccs.pdf>
- McIntosh, D. (2001). The Uses and Limits of the Model United Nations in an International Relations Classroom. *International Studies Perspectives*, 2, 269-280.
- McKernan, J. (1988). The countenance of curriculum action research: Traditional, collaborative, and emancipatory-critical conceptions. *Journal of Curriculum and Supervision*, 3(3), 173-200.
- Mehisto, P., Marsh, D., & Frigols, M. J. (2008). *Uncovering CLIL: Content and Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. Oxford: Macmillan.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice: Bílá kniha*. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR.
- Nezvalová, D. (2003). Akční výzkum ve škole. *Pedagogika*, 53(3), 300-308.
- Paige, R. M. et al. (2003). *Culture learning in language education: A review of the literature*. Retrieved from <http://carla.umn.edu/culture/resources/litreview.pdf>
- Pasch, M. et al. (1998). *Od vzdělávacího programu k vyučovací hodině*. Praha: Portál.
- Pavelková, A. (2012). *Akční výzkum v pedagogickém prostředí*. (unpublished M.A. thesis). Brno: Masarykova Univerzita, Filozofická fakulta, Ústav pedagogických věd.
- Phillips, M. J., & Muldoon, J. P. (1996). The Model United Nations: A strategy for enhancing global business education. *Journal of Education for Business*, 71(3), 142-145.
- Pike, G., & Selby, D. (1994). *Globální výchova*. Praha: Grada.
- Rada Evropy (2002). *Společný referenční rámec pro jazyky: Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci.
- Raymond, C., & Usherwood, S. (2013). Assessment in simulations. *Journal of Political Science Education*, 9(2), 157–167.

- Reitano, R. (2003). *Model UN and Political Engagement*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Political Science Association (August 28-31, 2003). Retrieved from www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED479702
- Richards, J. C. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: CUP.
- Richards, J. C.; Rodgers, T. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2nd edition. Cambridge: CUP.
- Risager, K. (2007). *Language and Culture Pedagogy: From a National to a Transnational Paradigm*. Clevedon: Multilingual Matters Limited.
- Rodriguez, L. (2004). Model United Nations: A World-focused Pedagogy. *UN Chronicle*, 41(3), 57-58.
- Skalková, J. (2000). Výchova a vzdělávání v kontextu soudobých globalizačních tendencí. *Pedagogika*, (50)1, 13-22.
- Smejkalová, K. (2005). Inovativní přístupy k výuce cizích jazyků na vysokých školách nefilologického zaměření. *Paidagogos*, 5(1). Retrieved from <http://www.paidagogos.net/issues/2005/1/1/article.html>
- Smejkalová, K. (2009). *Vliv metody simulace v konstruktivistické výuce cizích jazyků na komunikační ostýchavost studentů vysokých škol nefilologického zaměření* (unpublished Ph.D. thesis). Praha: Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Katedra pedagogiky.
- Smith, E. T., & Boyer, M. A. (1996). Designing in-class simulations. *Political Science & Politics*, 29(4), 690-694.
- Šedřová, K. et al. (2014). On the Way to Dialogic Teaching: Action Research as a means to Change Classroom Discourse. *Studia paedagogica*, 19(4), 9-43.
- Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách: Pravidla hry*. Praha: Portál.
- Usherwood, S. (2016). *How To Do Simulation Games*. Retrieved from <https://sites.google.com/site/howtodosimulationgames/>
- Vavrina, V. J. (1992). From Poughkeepsie to Peoria to the Persian Gulf: A Novice's ICONS Odyssey. *Political Science and Politics*, 25(4), 700-702.
- Výzkumný ústav pedagogický (2007). *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický.
- Walterová, E. (1997). Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách: Sborník z 3. mezinárodní konference* (pp. 24-29). Brno: CERM.
- Walterová, E. (2001). Evropské záležitosti: Výzva pro českou pedagogiku. *Pedagogika*, 51(1), 42-61.
- Walterová, E. (2006). *Inspirace k realizaci průřezového tématu Výchova k myšlení v evropských a globálních souvislostech*. Retrieved from <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/85/inspirace-k-realizaci-prurezoveho-tematu-vychova-k-mysleni-v-evropskych-a-globalnich-souvislostech.html>
- Williams, D. L., & Stein, I. (2006). *Uniting the Nations through Model United Nations*. The Hague: INTYS – International Youth Support.
- Yakovchuk, N. (2004). Global Issues and Global Values in Foreign Language Education: Selection and Awareness-raising. *English Language Teacher Education and Development*, 8, 28-47.
- Zenuk-Nishide, L., & Hurst Tatsuki, D. (2011). EFL student learning from a Model United Nations simulation. In *Experiential Learning through Model United Nations Simulations: Project Phase 2*. *Annals of Foreign Studies*, 82, 89-105.

7 Přílohy

7.1 Model akčního výzkumu



7.2 Organizace výzkumu

Etapa	Cyklus	Fáze	Účastníci výzkumu
Úvodní etapa (2011-2013)			
2011	1	1 – Východiska	
2012		2 – Sběr dat	Účastníci konference PRAMUN 2012
2012		3 – Interpretace a vyhodnocení	
2012-2013		4 – Plánování	
Hlavní etapa (2013-2016)			
2013-2014	2	5 – Akce	Skupina A
2013-2014		6 – Sběr dat	Skupina A
2013-2014		7 – Interpretace a vyhodnocení	Skupina A
2014		8 – Revize	
2014-2016	3	9 – Akce	Skupiny B, C, D, E, F
2014-2016		10 – Sběr dat	Skupiny B, C, D, E, F
2014-2016		11 – Interpretace a vyhodnocení	Skupiny B, C, D, E, F
2016-2017		12 – Revize	
Navazující etapa (2016-2017)			
2017	4	13 – Prezentace a diskuze	MUN učitelé
2017		14 – Interpretace	
2017		15 – Revize	
2017		16 – Prezentace	

7.3 Přehled účastníků výzkumu

Úvodní etapa								
		Studenti	Učitelé					
Celkový počet		198	6					
Pohlaví	žena	113	3					
	muž	85	3					
Věk	průměr	16	44					
Hlavní etapa								
		Celkem	Skupina A	Skupina B	Skupina C	Skupina D	Skupina E	Skupina F
Celkový počet		101	21	16	22	16	13	13
Pohlaví	žena	55	12	9	13	10	6	5
	muž	46	9	7	9	6	7	8
Věk	průměr	16	16	16	15	15	16	15
Ročník ⁶	4	5	0	0	0	0	0	5
	5	50	5	4	22	16	0	3
	6	28	9	2	0	0	12	5
	7	2	1	0	0	0	1	0
	I.	5	5	0	0	0	0	0
	II.	10	0	10	0	0	0	0
	III.	1	1	0	0	0	0	0
	modus	5	6	5	5	5	6	6
Navazující etapa								
		Učitelé						
Celkový počet		2						
Pohlaví	žena	1						
	muž	1						
Věk	průměr	44						

⁶ Arabské číslice označují ročníky osmiletého gymnázia, římské číslice ročníky čtyřletého gymnázia.

7.4 Seznam učebních jednotek

- Unit 0 – Teacher preparation
- Unit 1 – Introduction to Model United Nations
- Unit 2 – United Nations Goals: Millennium Development Goals and Sustainable Development Goals
- Unit 3 – Model United Nations Vocabulary
- Unit 4 – United Nations: History, Charter, Main Organs
- Unit 5 – Developing country policy
- Unit 6 – Policy paper writing
- Unit 7 – Resolution writing
- Unit 8 – Committee work and structured debate
- Unit 9 – Parliamentary procedure – points and motions, modes of address
- Unit 10 – International Court of Justice
- Unit 11 – For and against debate
- Unit 12 – Debate on a draft resolution, type A (EYP style)
- Unit 13 – Debate on a draft resolution, type B
- Unit 14 – Committee mock debate
- Unit 15 – Security Council mock debate – “Diplomacy in action”
- Unit 16 – Security Council mock debate
- Unit 17 – Mock trial

7.5 Příklady organizace učebních jednotek v rámci MUN semináře

Barevné kódování označuje hlavní zaměření dané učební jednotky:

Introduction	Briefing		Simulation proper	Debriefing	
Introduction	Situation and behaviour briefing	Language briefing	Practice activities	Simulation proper	Debriefing

Z tabulky níže je patrné, že výuka byla na každé ze tří škol organizována různě. Skupiny studentů se účastnily různých konferencí a vyjadřovaly také různé preference týkající se aktivit v semináři. Zatímco skupina 2 se zpravidla věnovala každou hodinu jinému tématu, skupina 3 upřednostňovala soustavnější práci na jednom tématu po dobu několika hodin.

	School 1	School 2	School 3
Week 0	Teacher preparation	Teacher preparation	Teacher preparation
Week 1	Introduction to Model United Nations	Introduction to Model United Nations	Introduction to Model United Nations
Week 2	UN Goals (MDG, SDG)	Education and Democracy debate (FORUM 2000)	UN Goals (MDG, SDG)
Week 3	MUN vocabulary	UN Goals (MDG, SDG)	MUN vocabulary
Week 4	History of the UN	MUN Vocabulary	History of the UN, GA, SC
Week 5	UN – secretariat, ECOSOC	UN - History, Charter	ICJ, ECOSOC, Financing the UN

Week 6	UN – UNICEF, WTO	ICJ, UN Secretariat	UNESCO, IMF, WB
Week 7	UN organs – revision	European Youth Parliament Day	Resolution writing
Week 8	European Youth Parliament Day	Resolution writing	Parliamentary Procedure, Committee Work
Week 9	Resolution writing	Position paper	Position paper
Week 10	Parliamentary Procedure, Committee Work	Mock debate – committee – deserts	Mock debate – committee – deserts
Week 11	Position paper	Mock debate – Security Council - terrorism	Mock debate – committee – human rights
Week 12	Developing country policy – MUN conference preparation	Mock debate – Security Council- terrorism	Mock debate – committee - human rights
Week 13	MUN Conference	Parliamentary procedure - revision	Mock debate – Security Council – terrorism
Week 14	MUN Conference debriefing	Mock debate – Security Council	Mock debate – Security Council – terrorism
Week 15	Parliamentary procedure – revision	Lobbying practice	Parliamentary procedure - revision
Week 16	Mock debate – Security Council - terrorism	Debate – radical groups	International Court of Justice
Week 17	Mock debate – Security Council - terrorism	International Court of Justice	Mock trial – case I.
Week 18	Mock debate – Security Council - terrorism	Mock trial – case I.	Mock trial – case II.
Week 19	Mock debate – LGBT rights	Mock trial – case II.	Mock trial – case II.
Week 20	International Court of Justice	Mock trial – case II.	MUN Conference
Week 21	Mock trial – case I.	MUN Conference	MUN Conference debriefing, Mock trial
Week 22	Developing country policy – MUN conference preparation	MUN Conference debriefing, Mock trial	Mock debate – Advisory panel on Kurdistan
Week 22	MUN Conference	Mock debate – Food waste	Mock debate – Advisory panel on Kurdistan
Week 24	MUN Conference debriefing, Mock trial preparation	Mock debate – Cyber security	Mock debate – Advisory panel on Kurdistan
Week 25	Mock trial – case II.	Mock debate – Cyber crime	Mock debate – Advisory panel on Kurdistan
Week 26	Mock trial – case II.	Mock debate – Tax avoidance	Course Feedback session
Week 27	Mock trial – case III.	Mock debate – Darfur crisis	
Week 28	Mock trial – case III.	Mock debate – Israeli-Palestinian Conflict	
Week 29	Course Feedback session	Mock debate – Israeli-Palestinian Conflict	
Week 30		Mock debate – Israeli-Palestinian Conflict	
Week 31		Course Feedback session	

7.6 Ukázka učební jednotky

Unit	United Nations Goals: Millennium Development Goals and Sustainable Development Goals	
Main focus	Situation briefing	
Summary	The unit introduces two sets of goals put together by the UN. The Millennium Development Goals (MDGs) from 2000 were to be reached by 2015 and in 2016 were replaced by the Sustainable Development Goals (SDGs), to be reached by 2030.	
Time	up to 180 mins	
Aims	Language	<ul style="list-style-type: none"> to develop Ss' listening skills – extensive and intensive to develop Ss' reading skills – intensive to develop Ss' speaking, presentation, and negotiation skills to develop Ss' vocabulary related to global issues Key language: agenda, development, equality, gender, hunger, opportunity, poverty, sanitation, sustainable development, undernourishment
	Content	<ul style="list-style-type: none"> for Ss to get acquainted with basics of the UN system for Ss to get acquainted with MDGs and SDGs
Prior learning	<ul style="list-style-type: none"> basic knowledge of the UN (gained in Citizenship / Social Science classes) 	
Materials and resources	<ul style="list-style-type: none"> a copy of student handout no. 3 (What does the UN do?) for every student YouTube video – see Resources PC and data projector PC lab or a set of laptops or iPADS 	
Steps and activities	<ol style="list-style-type: none"> <u>Motivation</u> Tell Ss that the topic of the unit is the goals of the UN. Ask them to work in pairs and give each pair 8 post-it notes. Tell them to think of 8 goals that the UN may want to achieve; these concern the biggest problems of today's world. They should write 1 problem on each post-it note. Allocate 5 mins for doing so. After the time has expired, ask Ss to come to the board and take it in turns to stick the post-it notes there, forming groups of similar problems. Alternatively, you can elicit ideas from Ss and write them on the whiteboard yourself or in a mind map creator (see Notes) and project it on the screen. Encourage Ss 	<p>25 mins</p> <p>plenary, PW, IW</p>

<p>to comment on what other pairs have suggested.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ask Ss to individually choose a goal that they personally find most important and explain their choice to the class in a few sentences. Allow 2 minutes for preparation. 	
<p>2. <u>United Nations</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Elicit basic information about the UN. • Direct Ss to the short text “United Nations” in the handout – ask them to complete it to their best knowledge. • Tell Ss to compare their answers in pairs and then check as a class. (missing information: 1945, members, problems / issues, rights) 	<p>10 mins plenary, IW, PW</p>
<p>3. <u>Millennium Summit and MDGs</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Explain that you are going to be looking at the real goals and compare them with those created in Activity 1. • Direct Ss to the short text “Millennium Summit” in the handout – ask them to complete it to their best knowledge. • Check answers as a class. (missing information: 2000, 193) • Ask Ss to look at the pictograms and work out what goal each pictogram represents – allocate 5 mins. • Discuss answers with the whole class, provide the actual wording of the goals (check http://www.un.org/millenniumgoals/). • Compare the MDGs with the goals on the board. Go through the list and ask Ss: <i>Is there any problem or set of problems that could be included in goal no. 1 (2...)?</i> Continue with the whole list. 	<p>20 mins IW, plenary</p>
<p>4. <u>Post-2015 Agenda – text</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Now direct the students to the short text “Post-2015 Agenda” in the handout and ask them to read it. Check understanding by asking questions such as: <ul style="list-style-type: none"> • <i>What is the content of Post-2015 Agenda?</i> • <i>Why was there a need for a new set of goals?</i> • Ask students for their ideas on which goals they think are found in the new set. Tell them that some of the MDGs were reached, while others were not. Ask them to guess and tell them they will learn whether they were right in the next activity. 	<p>10 mins IW, PW, plenary</p>
<p>5. <u>Sustainable Development Goals – overview</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Check the words in the key language – consider pre-teaching any of them. 	<p>30 mins IW, PW, plenary</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Explain that students will watch a video created by an 11-year-old student explaining what SDGs are and that they will watch the video twice. During the first watching, they should focus on the overall meaning. During the second watching, they should answer the questions in the handout. Allow a few minutes for students to read the questions before the first watching. • Ask students to compare their answers in pairs and then check with the whole group, referring to the following answers: <ol style="list-style-type: none"> 1. 7 2. 9 3. 50 million 4. 73 million 5. shared vision, framework for action, clearly defined goals and targets 6. 4 have been reached – 1, 3, 6, 7 7. climate change, poverty, unemployment 8. ties together concern for the environment and social and economic challenges 9. good education 10. social / social, economic, and environmental 11. old MDG, social, environmental, partnership • Discuss the content of the video with students. Ask them what surprised them and why. Compare the answers for question 5 with their guess from the previous task. • Clarify the concept of Sustainable development (SD). World Commission on Environment and Development (Brundtland Commission) defines SD as the "development that meets the needs of the present without compromising the ability of future generations to meet their own needs." • Ask the students to look at the pictograms and match the pictogram with the individual goals – allocate 10 mins. Then discuss the solution with the whole group. (Possible solution – from top left corner: 1, 12, 3, 2, 14, 4, 5, 15, 13, 11, 6, 7, 10, 17, 8, 16, 9) 	
	<p>6. <u>Sustainable Development Goals – study</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Divide Ss in pairs and tell them to choose one of the SDGs. Their task is to investigate the given goal and prepare a 3- to 5-min talk or presentation explaining the nature of the problem and why the issue is important. Encourage them to support the speech by facts found on the UN website. Distribute or allocate 	<p><i>40 mins</i> PW</p>

	<p>PCs or iPADs.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Direct Ss to start their research at the UN SDGs website http://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/ that features “Facts and figures”, “Targets”, and “Links”. Furthermore, they can use http://worldmapper.org/atozindex.html to find more information on issues. 	
	<p>7. <u>Sustainable Development Goals – presentation</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Ask Ss to present their findings. Stress that they are not allowed to read the source texts aloud. • Encourage other Ss to ask follow-up questions. 	30 mins plenary
	<p>8. <u>Sustainable Development Goals – discussion</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • After the end of the presentations, discuss the issue of SDGs. Ask questions such as: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Why do the individual goals have specific numbers and deadlines?</i> • <i>Why didn't the UN decide to eradicate the problems as soon as possible?</i> • <i>Why did the UN decide to set several goals in different areas, instead of focusing on separate issues one at a time?</i> • <i>Do you think that education influences development? If so, how?</i> • <i>Do you think that countries should cooperate in reaching the goals, or rather aim to achieve them independently and be responsible for them? Why?</i> • <i>What do you think is the biggest problem in achieving the goals? Why?</i> • <i>Do you think the goals are realistic? Do you think they will be reached on time?</i> 	20 mins plenary
Homework assignment	<ul style="list-style-type: none"> • Step 6 can be assigned as homework. 	
Notes	<p><u>Resources – activities</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Thomas, J. (Ed.) (2008). <i>Global issues in the ELT Classroom</i>. Brno: Společnost pro Fair Trade. (Activity 3, 6, 7) • <i>Video: The World We Want – The U.N. Sustainable Development Goals</i>. URL: https://www.youtube.com/watch?v=kR-YRC5D-QY (Activity 5) • Nádvořník, N., & Chára P. (2006). <i>Bohouš a Dáša proti chudobě</i>. Praha: Člověk v tísni. https://www.varianty.cz/download/docs/153_bohous-a-da- 	

[s-a-proti-chudobe.pdf](#) (Wording of questions in Activity 8)

Alternative procedure

- Activity 6 can be assigned as homework. It can also be assigned to individuals, or small groups, depending on the language level of the students.
- During Activity 7, it is possible to introduce some of the MUN vocabulary (e.g. *placard*, see “Unit 3 – Model United Nations Vocabulary and Appendices”) and basic phrases from the parliamentary procedure (see “Unit 9 – Parliamentary procedure – points and motions”), namely:
 1. *Is the speaker open for questions (points of information)?*
 2. *Are there any points on the floor?*
 3. *Right to follow-up?*
 4. *The delegate may yield the floor back to the chair. – The delegate yields the floor back to the chair.*

Further reading and ideas

- Geisz, M. (2010). *Champions for South Africa: Teaching material: Learn playfully – aged 13 to 18*. Bonn: Jean Paul Muller, Don Bosco Jugend Dritte Welt e.V. URL: http://www.join-the-game.org/dvd/content/learning/13-18/en/learning_en_13-18.pdf – Topic 3 – Millennium Development Goals
- Reynolds, E. (2016). *How to teach the UN's development goals, and why*. British Council. URL: <https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/why-teach-uns-development-goals-and-how>
- *Getting Critical about the post-2015 Global Goals*. Oxfam. URL: <http://www.oxfam.org.uk/education/resources/getting-critical>
- *The United Nations Matters: Teacher's Handbook*. UNA-UK. URL: <https://www.una.org.uk/sites/default/files/Teacher%27s%20Handbook.pdf>
- *The United Nations Matters: Teaching Pack*. UNA-UK. URL: <https://www.una.org.uk/get-involved/learn-and-teach/un-matters-teaching-pack>
- *MindMup: Free Online Mind Mapping*. URL: <https://www.mindmup.com/>

UNITED NATIONS

3

What does the UN do? I. - Millenium Development Goals

United Nations

Created in _____, the UN is the largest international organisation, of which almost all states of the world are _____. It is tasked with maintaining peace and security in the world, helping solve the _____ that affect us all, and promoting respect for the human _____ of all persons including children.

Millennium Summit

In _____, representatives from almost _____ member countries of the UN met to adopt the Millennium Declaration. At this summit, the goals we now know as the Millennium Development Goals were introduced.



Source: <http://www.pinterest.com>

Millennium Development Goals (MDG)

Can you identify the MDGs using the following icons?



1 _____ 2 _____ 3 _____ 4 _____

5 _____ 6 _____ 7 _____ 8 _____

Post-2015 Agenda

What happens when the MDGs are done and what comes after 2015?

While a lot of progress has been made around the world to achieve the MDGs, it is not enough and we need to keep working. Many people in the world, more than 1 billion people, continue to live in poverty and experience inequality.

The UN has been promoting initiatives since 2010 to determine development priorities that need to be met within the next 15 years, from 2016 to 2030. These priorities are what we call Post-2015 Agenda. For example, priorities include ending extreme poverty and achieving equal opportunities for all.

What does the UN do? II. - Sustainable Development Goals

Watch the video created by Clara Edmonds, an 11-year old student from Geneva. Answer the questions:

- 1) How many people on Earth live in extreme poverty? 1 in _____ people
- 2) How many people are undernourished? 1 in _____ people
- 3) How many girls and boys are out of primary school? _____ million
- 4) How many young people are unable to find a job? _____ million

- 5) How many of the MDGs have been reached? Which ones?

- 6) Which other issues are the most pressing ones now? Date

- 7) What does the term "sustainable development" mean?

- 8) What, according to the survey, makes one of the biggest differences in people's lives?

- 9) How are the SDGs similar to / different from the MDGs?
 MDG - _____ issues
 SDG - _____, _____, and _____ goals

- 10) How are the following goals described?
 1-7 - _____ goals
 8-12 - _____ issues to be tackled
 13-15 - _____ issues to be tackled
 16-17 - national and global _____

Match the SDGs with their symbols:

- GOAL 1 END POVERTY
- GOAL 2 END HUNGER
- GOAL 3 WELL-BEING
- GOAL 4 QUALITY EDUCATION
- GOAL 5 GENDER EQUALITY
- GOAL 6 WATER AND SANITATION FOR ALL
- GOAL 7 AFFORDABLE AND SUSTAINABLE ENERGY
- GOAL 8 DECENT WORK FOR ALL
- GOAL 9 TECHNOLOGY TO BENEFIT ALL
- GOAL 10 REDUCE INEQUALITY
- GOAL 11 SAFE CITIES AND COMMUNITIES
- GOAL 12 RESPONSIBLE CONSUMPTION BY ALL
- GOAL 13 STOP CLIMATE CHANGE
- GOAL 14 PROTECT THE OCEAN
- GOAL 15 TAKE CARE OF THE EARTH
- GOAL 16 LIVE IN PEACE
- GOAL 17 MECHANISMS AND PARTNERSHIPS TO REACH THE GOALS



Source: <http://whygreeneconomy.org/the-politics-of-the-sustainable-development-goals-sdgs/>

8 Publikační a pedagogická činnost

8.1 Publikační činnost

- Němečková, J. (2016). Bringing European Integration into the Czech Upper-Secondary Classroom through CLIL Methodology. In Malá, M., & Šaffková, Z. (Eds.), *ELT Revisited: Some Theoretical and Practical Perspectives* (pp. 155-164). Cambridge Scholars Publishing.
- Němečková, J., & Šaffková, Z. (2014). Informační a komunikační technologie ve výuce anglického jazyka. In Berki, J. (Ed.), *Jak podpořit výuku e-technologiami* (pp. 71-93). Liberec: TUL.
- Němečková, J. (2014). The Impact of Comenius Assistantship on Students in a Host School. *Hradec Králové Journal of Anglophone Studies* 1(2), 100-105.
- Němečková, J. (2013). *Kritické čtení – inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti v hodinách anglického jazyka III. – Aktivita pro 3. stupeň – Cinderella by Roald Dahl*. Retrieved from <<http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/16997/KRITICKE-CTENI---INSPIRACE-PRORAZVOJ-CTENARS-KE-GRAMOTNOSTI-V-HODINACH-ANGLICKEHO-JAZYKA-III---AKTIVITA-PRO-3-STUPEN---CINDERELLA-BY-ROALD-DAHL.html>>
- Němečková, J. (2013). Prague Model United Nations – Simulation Project Integrating Global Issues into Upper-Secondary Curriculum: A Case Study. In Weiss, M., & Johnová, M. (Eds.), *Silesian Studies in English 2012: Proceedings of the 3rd International Conference of English and American Studies* (pp. 285-299). Opava: Slezská Univerzita v Opavě.
- Němečková, J. (2013). Začínající učitel cizích jazyků. In Procházková, Z., & Suchánková, T. (Eds.), *Metodický poradník učitele cizího jazyka*, (pp. 73-78). Ústí nad Labem: Síť vzdělavatelů učitelů cizích jazyků NEFLT.
- Němečková, J., & Bromová, R. (2013). *Kritické čtení – inspirace pro rozvoj čtenářské gramotnosti v hodinách anglického jazyka I. – teoretický úvod*. Retrieved from <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/G/16695/KRITICKE-CTENI---INSPIRACE-PRO-ROZVOJ-CTENARSKEGRAMOTNOSTI-V-HODINACH-ANGLICKEHO-JAZYKA-I---TEORETICKY-UVOD.html>>
- Němečková, J., & Bromová, R. (2013). Methods of Language and Identity Development in ELT. In Mišterová, I., & Skopečková, E. (Eds.), *A Search for Identity: Identity in Linguistic, Literary, Methodological, and Cultural Perspectives* (pp. 97-112). Pilsen: University of West Bohemia.
- Němečková, J. (2012). EFL Simulation Projects as a Tool for Integrating European and Global Issues into Upper-Secondary Curriculum. In Kasčáková, E., & Mihoková, K. (Eds.), *FORLANG – Cudzie jazyky v akademickom prostredí* (pp. 250-260). Košice: Technická univerzita Košice.
- Němečková, J. (2011). Česká muzea pro rodinu: Výsledky dotazníkového průzkumu mezi účastníky semináře Muzeum a rodina. *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce, 1*, 22-28.
- Němečková, J. (2010). Rodinné učení v muzeu: samoobslužný rodinný průvodce jako příklad uplatnění koncepce celoživotního učení v muzeu. *Muzeum: Muzejní a vlastivědná práce, 1*, 7-16.
- Sehnalíková, V., & Němečková, J. (2009). Muzeum a fakulta spolu pro rodinu. In Plánka, I., & Petráková, B. (Eds.), *Muzeum a škola. Sborník příspěvků z konference Muzeum a škola aneb Jít si naproti, 18. - 19. března* (pp. 41-48). Zlín: Muzeum jihovýchodní Moravy.

8.2 Přednášková činnost v oboru

- 9/2014 – Konference ATECR Teaching for Tomorrow 2014 – *”Understanding Europe“: Bringing European Integration into the English Classroom through CLIL Methodology*
- 5/2014 – Zahajovací setkání Asociace učitelů občanské výchovy a společenských věd – *Globální simulace na střední škole: Model OSN a EP*
- 3/2014 – Hradec Králové Anglophone Conference 2014 – *Comenius Assistantships: Impact on Host School*
- 9/2013 – A Search for Identity: Identity in Linguistic, Literary, Cultural, and Historical Perspectives – *Methods of Language and Identity Formation in FLT Classes* (s Renatou Bromovou)
- 11/2012 – Ideas that Work 2012 – *Critical Reading: Ideas for Developing Reading Skills* (s Renatou Bromovou)
- 9/2012 – SILSE 2012 – *Prague Model United Nations – EFL Simulation Project Integrating Global Issues into Upper-Secondary Curriculum: A Case Study*
- 3/2012 – Kolokvium ÚAJD FF UK – *European Language Policy and Czech Curricular Reform*

8.3 Pedagogická činnost

- od 2016 – **Střední škola, základní škola a mateřská škola da Vinci**, Dolní Břežany
 - pedagog – výuka předmětu anglický jazyk, koncepce a vedení anglických projektů pro 2. a 3. stupeň
 - koordinátorka mezinárodních projektů – koncepce a koordinace programu Erasmus+ (KA1, KA2), výměnné pobyty pro 2. a 3. stupeň, komunikace se zahraničními partnery
- 2009-2016 – **Gymnázium Omská**, Praha
 - pedagog – výuka předmětů anglický jazyk, základy společenských věd, výběrové semináře v AJ (konverzace, literatura, Model United Nations) – vyšší (3.) stupeň
 - další aktivity: realizace mezinárodních projektů LLP Comenius, European Youth Parliament, Model United Nations; supervize zahraničního lektora AJ
- 2015-2016 – **Gymnázium Nový PORG**, Praha
 - pedagog – výuka volitelného semináře Model United Nations
- 2015-2016 – **Gymnázium PORG – Libeň**, Praha
 - pedagog – výuka volitelného semináře Model United Nations
- 2012-2014 – **Katedra anglického jazyka Technické univerzity v Liberci**
 - odborný asistent – vyučované předměty:
 - Úvod do didaktiky AJ, Didaktika cizích jazyků (3. ročník bakalářského studia)
 - Didaktika AJ 1, Didaktika AJ 2 (1. ročník navazujícího magisterského studia)
 - Didaktika AJ 3, Didaktika AJ 4 (2. ročník navazujícího magisterského studia)
 - Příprava učebních materiálů, Alternativní formy výuky (výběrové semináře)
- 2008-2009 – **Jazyková škola Tutor, s.r.o.**
 - senior teacher – metodická podpora lektorů, náslechy a zpětná vazba
- 2006-2009 – **Jazyková škola Tutor, s.r.o.**
 - lektor AJ – veřejné kurzy všeobecné angličtiny na všech úrovních, příprava na zkoušky FCE a CAE; kurzy pomaturitního studia