



TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI  
Fakulta přírodovědně-humanitní  
a pedagogická



# Rozvoj kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav

## Bakalářská práce

*Studijní program:* B7505 – Vychovatelství  
*Studijní obor:* 7505R004 – Pedagogika volného času  
*Autor práce:* **Ivana Sakařová, DiS.**  
*Vedoucí práce:* PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.



## ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Ivana Sakařová, DiS.**  
Osobní číslo: **P12000127**  
Studijní program: **B7505 Vychovatelství**  
Studijní obor: **Pedagogika volného času**  
Název tématu: **Rozvoj kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav**  
Zadávací katedra: **Katedra pedagogiky a psychologie**

### Z á s a d y p r o v y p r a c o v á n í :

#### Cíl:

Sestavit a realizovat vlastní program na rozvoj klíčových kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav a ověřit účinnost tohoto programu.

#### Požadavky:

- 1.Studium rámcových vzdělávacích programů a problematiky kompetencí a klíčových kompetencí
- 2.Příprava programu a jeho následná realizace při spolupráci s členy Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav
- 3.Pozorování a vedení deníku
- 4.Sběr informací v terénu a vyhodnocení

Rozsah grafických prací:

Rozsah pracovní zprávy:

Forma zpracování bakalářské práce: **tištěná**

Seznam odborné literatury:

**BELZ, H., SIERGIST, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: Východiska, metody, cvičení a hry. Vyd. 1. Praha: Portál, 2001. 374 s. ISBN 80-7178-479-6.**

**HELUS, Z. Sociální psychologie pro pedagogy. Vyd. 1. Praha: Grada, 2006. 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3**

**CHRÁSKA, M. Metody pedagogického výzkumu. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN: 978-80-247-1369-4.**

**KOŽUCHOVÁ, A. Parlamenty dětí a mládeže metodická příručka Volby - Rozhodujte o sobě! Praha: Duha sdružení dětí a mládeže pro volný čas, přírodu a recesi ve spolupráci s Institutem zájmového vzdělávání Hořovice za finanční podpory Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy ČR**

Vedoucí bakalářské práce:

**PaedDr. Jitka Jursová, Ph.D.**  
Katedra pedagogiky a psychologie

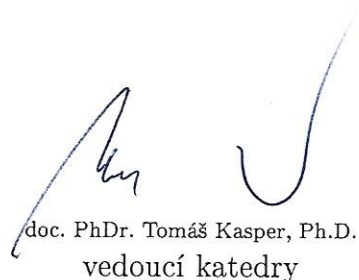
Datum zadání bakalářské práce: **7. dubna 2014**

Termín odevzdání bakalářské práce: **15. prosince 2014**



doc. RNDr. Miroslav Brzezina, CSc.  
děkan

L.S.



doc. PhDr. Tomáš Kasper, Ph.D.  
vedoucí katedry

V Liberci dne 7. dubna 2014

## Prohlášení

Byla jsem seznámena s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb., o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědoma povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím mé bakalářské práce a konzultantem.

Současně čestně prohlašuji, že tištěná verze práce se shoduje s elektronickou verzí, vloženou do IS STAG.

Datum:

Podpis:

## **Poděkování**

Děkuji vedoucí bakalářské práce PaedDr. Jitce Jursové Ph.D. za cenné rady, morální podporu, odborné připomínky i kritiky při tvorbě bakalářské práce.

Zároveň chci poděkovat své rodině za podporu a trpělivost v průběhu celého mého studia.

## **Anotace**

Bakalářská práce se věnuje problematice dětí a mládeže v žákovských samosprávách. Teoretická část se zabývá obsahem pojmů kompetencí a klíčových kompetencí, jejich vývojem, strukturou a pojetím. Popisuje participaci, osobnost koordinátora a charakterizuje věkové zvláštnosti dítěte staršího školního věku a období dospívání. Předkládá stupnici vývojových fází skupiny a strukturu žákovských parlamentů v ČR. Praktickou část tvoří výchovně vzdělávací program na rozvoj klíčových kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav, který ověřuje kvalitativní metoda pozorování.

## **Klíčová slova:**

Klíčové kompetence

Koordinátor

Městský parlament dětí a mládeže

Období dospívání

Participace

Skupinové učení

Starší školní věk

Žákovské samosprávy

## **Annotation**

Bachelor thesis deals with the issue of children and young people in student's self-government. The theoretical part deals with the content of the concepts of competence and key competences, their development, structure and concept. This thesis describes the participation of, the personality of the coordinator and characterizes the age oddities of the child's older school age and adolescence. It presents a scale of developmental stages of groups and the structure of student's parliaments in the Czech Republic. The practical part consists of an educational program on the development of key competencies of the members of the Municipal parliament of children and youth Mladá Boleslav, which verifies the qualitative method of observation.

### **Key expression:**

Adolescence

Group learning

Key competencies

Koordinator

Municipal parliament of children and youth Mladá Boleslav

Older school age

Participation

Student selfgovernment

# Obsah

Seznam obrázků.....	9
Seznam použitých zkratk a symbolů.....	10
I Úvod.....	11
II Teoretická část.....	12
1 Klíčové kompetence a jejich vývoj.....	12
1.1 Vymezení pojmů (kompetencí) a klíčových kompetencí.....	13
1.2 Struktura klíčových kompetencí.....	14
1.2.1 Klíčové kompetence v pojetí autorů.....	15
1.2.2 Klíčové kompetence ve vzdělávání.....	16
1.3 Klíčové kompetence a skupinové učení.....	18
2 Participace.....	20
2.1 Pojem participace.....	20
2.2 Participace dětí a mládeže.....	21
2.3 Participace v národních a mezinárodních dokumentech.....	22
2.4 Podoby žákovské participace.....	23
3 Struktura žákovských parlamentů v ČR.....	24
3.1 Školní parlament dětí a mládeže.....	25
3.2 Městský parlament dětí a mládeže.....	26
3.3 Krajský parlament dětí a mládeže.....	27
3.4 Národní parlament dětí a mládeže.....	29
3.5 Současný stav mládežnických samospráv v ČR.....	31
4 Věkové zvláštnosti členů mládežnických parlamentů a osobnost koordinátora.....	33
4.1 Věkové zvláštnosti dítěte staršího školního věku.....	33
4.2 Věkové zvláštnosti období dospívání.....	34
4.3 Koordinátor.....	36
III Praktická část.....	38
5 Výchovně vzdělávací program pro členy Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav – přípravná fáze.....	38
5.1 Vymezení cílů.....	39



5.2 Cílová skupina žáků .....	39
5.3 Obsah programu .....	39
5.4 Metody programu.....	40
6 Výchovně vzdělávací program pro členy Městského parlamentu dětí a mládeže – návrh programu.....	42
7 Závěrečná diskuze.....	76
III Závěr .....	78
Seznam použitých zdrojů.....	79
Seznam internetových zdrojů.....	81
Seznam příloh .....	84

## **Seznam obrázků**

Obrázek 1 – Struktura klíčových kompetencí.....	15
Obrázek 2 – Vývojové fáze skupiny.....	19
Obrázek 3 – Struktura parlamentů.....	24
Obrázek 4 – Struktura NPDM .....	30

## Seznam použitých zkratk a symbolů

ČR	Česká republika
ČSSD	Česká strana sociálně demokratická
ČT1	Česká televize
EU	Evropská unie
KPDM	Krajský parlament dětí a mládeže
MPDM	Městský parlament dětí a mládeže
MPDMMB	Městský parlament dětí a mládeže Mladá Boleslav
MŠMT	Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy
NPDM	Národní parlament dětí a mládeže
OSN	Organizace spojených národů
PČR	Parlament České republiky
RVP	Rámcový vzdělávací program
SPZ	Státní poznávací značka
ŠD	Školní družina
ŠK	Školní klub
SŠ	Střední škola
SVČ	Středisko volného času
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organizace OSN pro vzdělání, vědu a kulturu)
UNICEF	United Nations Children's Fund (Dětský fond Organizace spojených národů)
ZŠ	Základní škola

# I Úvod

Ve své bakalářské práci se věnuji problematice dětí a mládeže v žákovských samosprávách, konkrétně členům Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav, které již deset let koordinuji.

Současná mládež je velmi aktivní v mimoškolní činnosti, zajímá se o dění ve společnosti i blízkém okolí a chce se zapojit do rozhodování o své přítomnosti i budoucnosti. Nedisponuje však dostatečnými zkušenostmi a schopnostmi, které přispívají k efektivnímu fungování v tomto prostředí, v nových nepředvídatelných situacích i v prosazování jejich zájmů. Řešení se nabízí v rozvoji klíčových kompetencí.

Cílem mé práce je sestavit a zrealizovat program na rozvoj klíčových kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže na základě studia odborné literatury a Rámcových vzdělávacích programů pro danou věkovou kategorii a ověřit účinnost tohoto programu. Dílčími cíli je, na základě zájmu, předložit námět pedagogům, především koordinátorům různých žákovských samospráv, jak obohatit svou činnost při práci s dětmi a mládeží. Seznámit je s látkou týkající se této problematiky a podat ucelený přehled struktury žákovských samospráv v ČR.

V teoretické části proto věnuji pozornost kompetencím a klíčovým kompetencím. Popisují jejich vývoj, strukturu a různé přístupy v pojetí autorů i kurikulárních dokumentů. Protože k rozvíjení klíčových kompetencí nejlépe dochází při skupinovém učení, předkládám stupnici vývojových fází skupiny a rady, jak dynamiky skupiny využít při skladbě jednotlivých aktivit. Dále se zabývám participací, která je prostředkem výchovy a vzdělávání dětí a mládeže v žákovských samosprávách. Navazuji strukturou žákovských parlamentů v ČR, věkovými zvláštnostmi jejich členů a osobností koordinátora.

Praktická část obsahuje výchovně vzdělávací program rozvíjející kompetence k řešení problémů, kompetence personální a sociální, komunikativní a občanské. Program je sestaven z pěti devadesátiminutových bloků, vychází z dynamiky skupiny a závěrečné reflexe v jednotlivých blocích ověřují stanovené cíle.

Doufám, že má práce bude přínosná pro nové, ale i stávající koordinátory žákovských samospráv.

## II Teoretická část

### 1 Klíčové kompetence a jejich vývoj

O klíčových kompetencích se poprvé začalo hovořit v sedmdesátých letech dvacátého století v německé pedagogice v souvislosti se zásadními změnami ve společnosti, které sebou přinesly globalizace a rychlý vývoj vědy a techniky. V rámci osobnostního růstu a profesního uplatnění začaly být na jedince kladeny vyšší nároky, které nevyžadovaly jen odbornou znalost daného oboru, ale také soubor určitých schopností, dovedností, postojů a návyků, které mu pomohou pružně reagovat na změny, s nimiž se během svého života setká. V souvislosti s těmito změnami dochází i k revizi tehdejší výchovy a vzdělávání. (Belz, Siegrist, 2001)

Na poli Evropského společenství se myšlenky rozvíjet klíčové kompetence objevují na konci devadesátých let dvacátého století. V České republice jsou principy klíčových kompetencí začleňovány do kurikula odborného vzdělávání v souvislosti s vývojem demokracie, tedy od roku 1993. Do oficiálního kurikulárního dokumentu je český koncept klíčových kompetencí zanesen v roce 1998 a to na základě výsledku mezinárodních výzkumů a porovnání různých zahraničních modelů. (Člověk v tísni, 2006, s. 15)

Významným dokumentem, který identifikoval klíčové kompetence, je Bílá kniha, která se stala podkladem pro realizaci školské reformy. V rámci změny cílů a obsahu vzdělávání mimo jiné Bílá kniha doporučuje „*podporovat rozvoj klíčových kompetencí jako nástroje přeměny encyklopedického pojetí vzdělávání.*“ (MŠMT, 2001, s. 39)

Cílem reformy je, aby se žáci naučili smysluplně a aktivně zacházet s poznatky a informacemi, které v průběhu studia získají. Osvojení klíčových kompetencí by tedy mělo žákům napomoci v uplatnění se ve společnosti i na trhu práce. „*Význam klíčových kompetencí tak přesahuje sféru školství, úzce souvisí s trhem práce, zaměstnaneckou sférou a s občanským zapojením jedince do společnosti.*“ (Člověk v tísni, 2006, s. 15)

## 1.1 Vymezení pojmů (kompetencí) a klíčových kompetencí

Termín kompetence si lze vyložit různými způsoby. Jeho význam a používání se totiž liší ve vnímání jak odborné, tak i laické veřejnosti.

Zatímco laická veřejnost chápe kompetenci jako pravomoc, či oprávnění, o něčem rozhodnout, Pedagogický slovník Mareše, Průchy a Walterové definuje kompetence jako „*soubor profesních dovedností a dispozic, kterými má být vybaven pracovník (v daném případě učitel), aby mohl efektivně vykonávat své povolání.*“ (2003, s. 103 – 104).

Z hlediska personálního managementu je pojem kompetence vymezen jako chování potřebné k dosažení nezbytných úrovní výkonu. Jedná se o proces, který je ovlivňován mírou individuálních znalostí a dovedností a měřen skutečným chováním a výsledky. (Armstrong, 1999, s. 200)

Palán (2002, s. 122) připomíná, že kompetence je širším pojmem než kvalifikace. „*V kompetenci se odráží i dosavadní zkušenost a schopnost vykonávat různé činnosti. Protože se kompetence získává v průběhu života, je proměnlivá, vyvíjí se a mění.*“

Pojem kompetence tedy lze definovat jako „*jedinečnou schopnost člověka úspěšně jednat a dále rozvíjet svůj potenciál a ochotou (motivací) rozhodovat a nést za svá rozhodnutí odpovědnost.*“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 17 – 18)

Klíčové kompetence poprvé popsal německý pedagog Dieter Mertens v roce 1974 ve svém díle „*Teze o vzdělávání pro moderní společnost*“. Autor o kompetencích pojednává jako o „*prvcích vzdělávání, nadřazených jiným vzdělávacím cílům, které jsou klíčové především proto, že pomáhají lidem vyrovnávat se skutečností, usnadňují rozvoj dalšího poznání a zvládání nároků flexibilního světa práce.*“<sup>1</sup>

Dagmar Sitná charakterizuje klíčové kompetence jako soubor vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot, které jsou důležité pro rozvoj osobnosti jedince v rámci jeho budoucího uplatnění v pracovním procesu, ve společnosti i v dalším vzdělávání. (2013, s. 50)

Podle Siegrsta a Belze „*klíčové kompetence zahrnují celé spektrum (nikoli*

---

<sup>1</sup> <http://www.nuov.cz/> odkaz číslo [1]

odborných) kvalifikací. Jsou výrazem způsobilosti, tedy schopnosti chovat se přiměřeně situaci, vyrovnaně, kompetentně.“ (2015, s. 174).

Andragogický slovník píše o klíčových kompetencích v souvislosti s orientací na rozvoj osobnosti, výchovu aktivního demokratického občana a na jeho přípravu na profesní život. (Průcha, Veteška, 2012, s. 150)

Definice klíčových kompetencí je mnoho, žádná však není univerzálně platná. Přestože jsou rozdílné přístupy a vymezení, většina odborníků se shoduje, že klíčová kompetence musí být pro jedince i společnost prospěšná. „Musí jedinci umožnit, aby se úspěšně začlenil do řady společenských sítí, ale zachoval si přitom i svou nezávislost a byl schopen efektivně fungovat ve známém prostředí stejně jako v nových a nepředvídatelných situacích. Protože všechna prostředí a situace podléhají změnám, musí nakonec klíčová kompetence lidem rovněž umožnit, aby své znalosti a dovednosti neustále aktualizovali, a udrželi tak krok s nejnovějším vývojem.“<sup>2</sup>

Kompetence a klíčové kompetence především jsou základním pilířem změn v oblasti vzdělávání. Jsou obsaženy v cílech, metodách, formách i stylech učení. „Porozumění uvedeným pojmům a soustavný vlastní rozvoj (klíčových) kompetencí jsou předpokladem pro úspěšný a smysluplný život.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 18)

## 1.2 Struktura klíčových kompetencí

Struktura klíčových kompetencí je odlišná v pojetí a zpracování jednotlivých autorů. Záleží, z jakého hlediska se k nim přistupuje, a jaké je jejich další využití v praxi. „Klíčové kompetence zahrnují celé spektrum kompetencí přesahujících hranice jednotlivých odborností. Jsou výrazem schopnosti člověka chovat se přiměřeně situaci, v souladu sám se sebou, tedy jednat kompetentně.“ (Belz, Siegrist, 2001, s. 166)

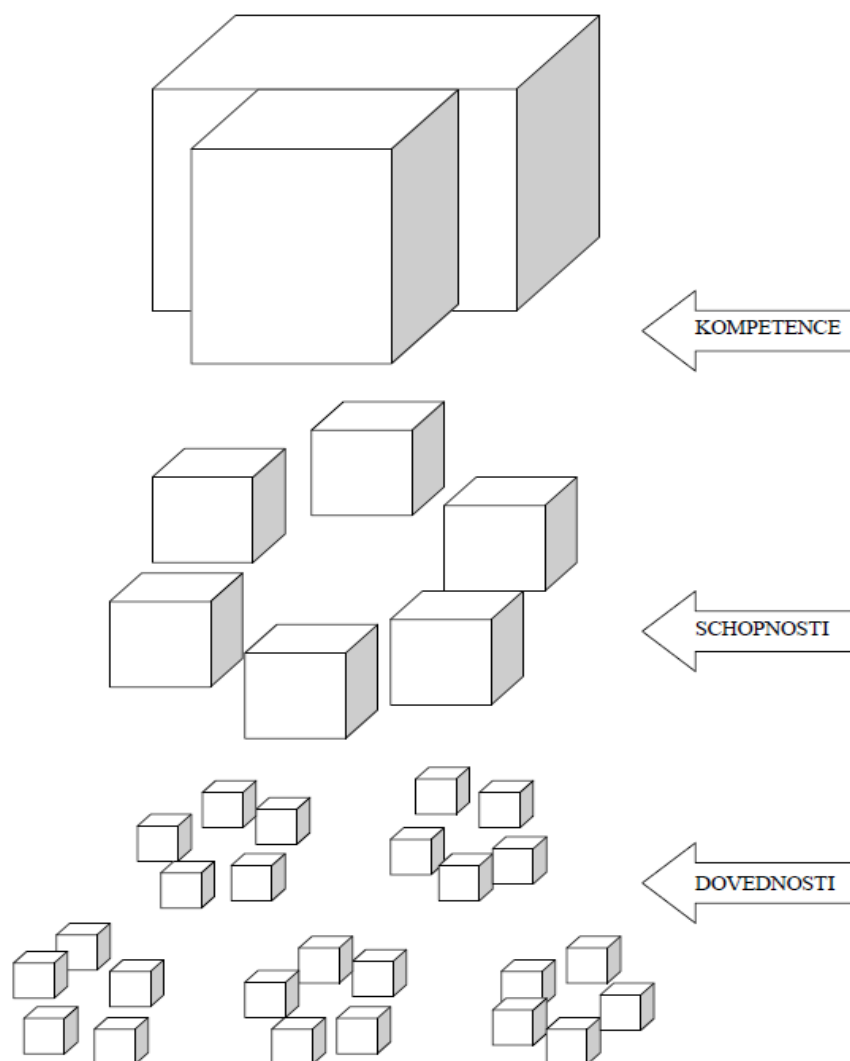
V oblasti vzdělávání se klíčové kompetence objevují v celé Evropě, i když jejich názvy se liší, a některé vzdělávací systémy považují „vzhledem ke svým tradicím za klíčové jiné znalosti, dovednosti, postoje a hodnoty, než je tomu v našem prostředí, přesto podstata toho, co se pod klíčovými kompetencemi skrývá, je v zásadě shodná.“<sup>3</sup>

---

<sup>2</sup> <http://www.mladezvakci.cz/> odkaz číslo [2]

<sup>3</sup> <http://clanky.rvp.cz/> odkaz číslo [3]

## STRUKTURA KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ



Obrázek 1 – Belz, Siegrist, 2001, Klíčové kompetence a jejich rozvíjení

### 1.2.1 Klíčové kompetence v pojetí autorů

Autor pojmu Dieter Mertens prezentuje koncept klíčových kompetencí, který je orientován na jednání osoby (kognitivně-teoretický přístup). Klíčové kompetence rozdělujeme do čtyř kategorií, podle toho, jak se jedinec vyrovnává se skutečností a jak zvládá nároky na flexibilitu v oblasti pracovního trhu:

- a) Základní kvalifikace: pod nimi si představuje všeobecné schopnosti, které



je možné využít kdykoli a v jakékoli situaci (např. komunikace, kooperace, řešení problémů aj.);

- b) Horizontální kvalifikace: ve smyslu efektivní práce s informacemi;
- c) Koordinační rozšiřující prvky: praktické požadavky zaměřené na pracovní výkon a znalosti důležité pro určité povolání;
- d) Získávací, dobové faktory: schopnosti doplnit mezery ve znalostech. (Mertens, 1974, cit. podle Veteška a Tureckiová, 2009, s. 28)

Belz a Siegrist (2001, s. 167) uvádí následující strukturu klíčových kompetencí:

- a) Sociální kompetence: pod nimi si představuje všeobecné schopnosti, které je možné využít kdykoli a v jakékoli situaci (např. komunikace, kooperace, řešení problémů aj.);
- b) Kompetence ve vztahu k vlastní osobě: kompetentní zacházení se sebou samým, nakládání s vlastní hodnotou, být svým vlastním manažerem, schopnost sebereflexe aj.;
- c) Kompetence v oblasti metod: plánovitě, se zaměřením na cíl uplatňovat odborné znalosti, vypracovávat tvořivá řešení, strukturovat a klasifikovat nové informace, dávat věci do kontextu a poznávat souvislosti, kriticky přezkoumávat aj.

### 1.2.2 Klíčové kompetence ve vzdělávání

Rámcové vzdělávací programy (dále jen RVP) stanovují stejné klíčové kompetence pro předškolní, základní i gymnaziální vzdělávání. Kompetence na sebe promyšleně navazují a jejich úroveň je popsána v každém rámcovém vzdělávacím programu. Předpokládá se, že této úrovni dosáhnou žáci na konci daného vzdělávání, přičemž klíčové kompetence představují ideální stav, o který budou učitelé žáků během studia usilovat.

Klíčové kompetence v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání *„představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti.“* (Jeřábek, Tupý, 2007, s. 14)

Pro základní vzdělávání je klíčovými těchto šest kompetencí:

- a) Kompetence k učení;
- b) Kompetence k řešení problémů;
- c) Kompetence komunikativní;
- d) Kompetence sociální a personální;
- e) Kompetence občanské;
- f) Kompetence pracovní.

Kompetence pracovní se objevuje pouze v základním vzdělávání, a to ze dvou hlavních důvodů. Za prvé rozvíjí pracovní návyky a manuální zručnost, kterou žáci využijí v dalším životě, za druhé, protože podstatná část žáků odchází na střední odborné školy a odborná učiliště. Pracovní kompetence je tak „*dobrou přípravou pro tzv. odborné kompetence, které se objevují ve všech rámcových vzdělávacích programech pro odborné školy.*“<sup>4</sup>

Vzdělávání na čtyřletých gymnáziích a na vyšším stupni víceletých gymnáziích usiluje o další rozvíjení klíkových kompetencí, které žáci získali v základním vzdělávání.

Žák by si tak měl osvojit:

- a) Kompetenci k učení;
- b) Kompetenci k řešení problémů;
- c) Kompetenci komunikativní;
- d) Kompetenci sociální a personální;
- e) Kompetenci občanskou;
- f) Kompetenci k podnikavosti.

U středního odborného vzdělávání vznikl pro každý obor samostatný Rámcový vzdělávací program a současně proběhla redukce počtu těchto oborů. Rámcové vzdělávací programy pro odborné školy „*byly připraveny v několika fázích v Národním ústavu odborného vzdělávání, poté je schválilo a vydalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.*“<sup>5</sup>

Klíčové kompetence v rámcových vzdělávacích programech vedle sebe nestojí

---

<sup>4</sup> <http://clanky.rvp.cz/> odkaz číslo [4]

<sup>5</sup> <http://www.nuov.cz/> odkaz číslo [5]

izolovaně, ale různými způsoby se prolínají, „jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání.“ (Veteška, Tureckiová, 2008, s. 142).

### 1.3 Klíčové kompetence a skupinové učení

Protože klíčové kompetence lze získat pouze při vzájemné komunikaci a interakci zúčastněných, je vhodné znát teoretické prvky práce se skupinou. (Belz, Siegrist, 2001, s. 36)

*„Skupinu tvoří určitý počet lidí, jejichž činnost směřuje po delší dobu ke společným cílům. Cílů se dosahuje dlouhodobou interakcí a kooperací, která se řídí skupinovými normami a při níž se vytváří relativně stálá struktura vztahů mezi členy skupiny, v nichž jednotlivci zaujímají různé pozice a přijímají role.“* (Helus, 2007, s. 21)

V průběhu společné činnosti prochází skupina určitými vývojovými fázemi, při kterých se mění její přístup, zapojení a nálada, která ovlivňuje schopnost skupiny fungovat jako celek. Těmito fázemi – časovými úseky – si musí projít každá skupina, nehledě na délku trvání, která bývá různá. *„Podstatné je, že při naplňování skupinových cílů musí učitel respektovat vývojovou fázi skupiny a volit vhodné prostředky pro pomoc skupině dostat se na vyšší úroveň.“* (Činčera, 2007. s. 31)

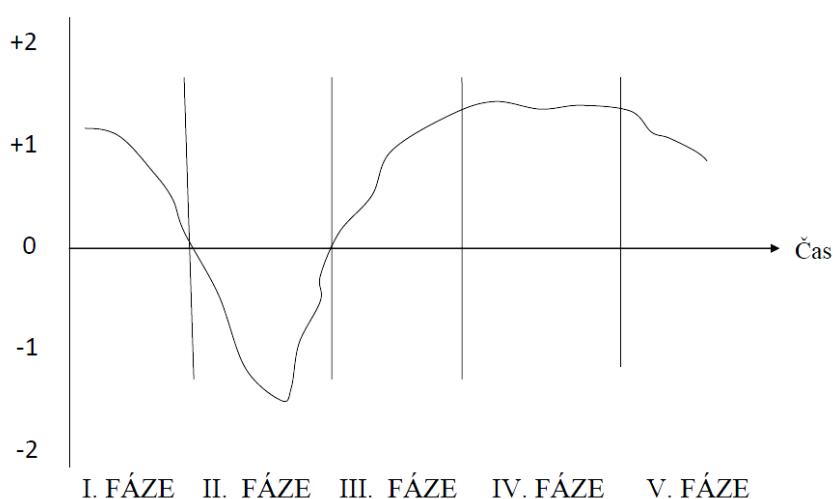
Siegrist a Belz uvádějí v souvislosti s rozvíjením klíčových kompetencí pětibodou stupnici vývoje skupiny:

- 1) První kontakt a orientace příchodu: vyznačuje se očekáváním účastníků, nejistotou, poznáváním, jaká pravidla se ve skupině dodržují, jak se mluví, co se od jedinců očekává. Skupina je závislá na vedoucím, jehož cílem je usilovat o odbourávání obav, získávání pozitivních zkušeností a vyjasňování očekávání.
- 2) Boj o moc, kontrola, kvašení: ve skupině roste napětí, dochází k většímu experimentování účastníků, kteří jsou teď více kritičtí a testují vedoucího. Členové skupiny si vyjasňují vztahy a stanovují hierarchii – dochází k boji o moc, hrozí odchod účastníků. Cílem vedoucího je vyjasnit svoji pozici, zařazovat soutěživé hry na uvolnění agresivity a cvičení na rozvoj komunikace.

- 3) Důvěrnost a intimita, vyjasnění: konkurenční chování ustupuje, posiluje se vzájemná vazba, rozvíjí se spolupráce a výměna nápadů. Vzniká pocit sounáležitosti. Vedoucí by měl na skupinu pozvolna přenášet odpovědnost, podporovat komunikaci a spolupráci. Vhodné je zařazovat hry s rolemi a kooperativní aktivity.
- 4) Diferenciace a jednání: skupina je soudržná a jedinci jsou identifikováni. Řídí se převážně sama, je orientována na úkol. Vedoucí by měl umožnit skupině poznat její silné a slabé stránky, přenést na ni odpovědnost, poskytnout ji zpětnou vazbu, zařazovat simulační hry.
- 5) Rozdělení a rozpuštění, rozchod: činnost skupiny se ukončuje, vzniká neklid. Vyrovnávání s rozchodem. Vedoucí by měl umožnit přenos zkušenosti do dalšího života, usilovat o pozitivní vzpomínky a uskutečnit reflexi dění, vyhodnocení zkušeností, shrnutí, otevření výhledu do budoucnosti.

Vývojové fáze skupiny mají pro pedagoga (vedoucího kurzu, projektu) velký význam. Pomohou mu efektivně zařazovat aktivity, které vedou k naplnění cílů a přispějí k pochopení probíhajících nálad uvnitř skupiny. Díky tomu může naplánovat odpovídající program.

## VÝVOJOVÉ FÁZE SKUPINY



Obrázek 2 – Upraveno podle Belz, Siegrist, Klíčové kompetence a jejich rozvíjení

## 2 Participace

Problematika žákovské participace se v posledních letech stává jedním z důležitých aspektů při vytváření klimatu školy. Zájem o toto téma je spojen s demokratizací a liberalizací školství po převratu v roce 1989. Právě žákovská participace, prostřednictvím žákovských samospráv, umožňuje praktickým a efektivním způsobem naplňovat jednu z klíčových kompetencí – kompetenci občanskou. Prožitkové poznávání demokratických principů státu a společnosti se stává vhodnějším didaktickým postupem než pouhé teoretizování.

*„Dlouhodobě se ukazuje, že děti, které se aktivně podílejí na chodu školy, města, kraje (učí se participovat na svém okolí) si zvyšují své klíčové kompetence a stávají se úspěšnějšími při dalším studiu i profesním zaměření. Toto je z dlouhodobého hlediska velmi důležité a nutné u mladých lidí podporovat.“<sup>6</sup>*

Participace se tedy stává předmětem výchovy a vzdělávání ve všech možných podobách, tedy i ve volném čase při práci s dětmi a mládeží.

### 2.1 Pojem participace

V současnosti existuje celá řada definic participace. Mezi nejčastější výklady tohoto slova patří: účast, spolupráce, partnerství, spolurozhodování, zapojování, spoluzodpovědnost, aktivita, tvořivost a další.

Autoři Mareš, Průcha a Walterová definují participaci jako *„jeden z indikátorů vzdělávání určující podíl subjektů z celkové populační skupiny zúčastněných v určité formě, druhu, stupni vzdělávání.“* (2001, s. 152)

Anglický překlad slova participation znamená účast nebo také zapojení a vyjadřuje proces sdíleného rozhodování v záležitostech, které mají vliv na život jedince a společnost. (Kaplánek, 2014).

S pojmem participace se lze nejčastěji setkat v oblasti politiky, ekonomiky a sociálních vztahů. Z hlediska sociálních vztahů souvisí participace s příslušností

---

<sup>6</sup> <http://clanky.rvp.cz/> odkaz číslo [6]

občana k sociálním skupinám a z dobrovolného členství ve spolcích, sdruženích a organizacích. Z hlediska ekonomiky umožňuje participace zaměstnancům podílet se podle určitých pravidel na řízení podniku, výsledcích podniku na trhu práce, nebo na rozhodování o činnosti pracovních kolektivů.

Z hlediska politické participace jde především o „*odpovědné účasti zainteresovaných na pravomoci rozhodovat o své přítomnosti a budoucnosti.*“ (Kaplánek, Kočerová, 2011 s. 18)

Když tedy shrnu všechny předešlé definice a pojmy docházím k závěru, že participace je soubor nejrůznějších aktivit, jejichž prostřednictvím se mohou lidé podílet na řadě činností a ovlivnit tak vnější prostředí.

## 2.2 Participace dětí a mládeže

Od devadesátých let dvacátého století je participace stále častěji spojována s prostředím školy. Myšlenky proč zapojit také žáky do rozhodovacího procesu vycházejí především z požadavků, které jsou v současné době na školy kladeny. V oblasti participace jde především o „*zajištění, aby se s mladými lidmi diskutovalo a aby byli více zapojeni do účasti na rozhodování, která se jich týkají, a obecněji, zapojeni do života svého společenství.*“<sup>7</sup>

Český pedagogický slovník autorů Mareše, Průchy a Walterové definuje participaci žáků jako charakteristiku vyjadřující aktivní účast žáků v procesu výuky. V některých zemích se žáci zúčastňují rozhodování o cílech a obsahu vzdělávání a pravidlech života školy. (2001, s. 153).

Důraz je však také kladen na oslovování neformálních skupin dětí a mládeže, jež se mohou realizovat formou veřejných setkání, či zakládáním různých spolků. Proto se participace stala obsahem také neformálního vzdělávání. „*Občanská sdružení a střediska volného času pro děti a mládež mají velikou možnost zahrnout děti do tolika rozličných typů činností, že téměř každý zde může najít svou příležitost.*“<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) odkaz číslo [7]

<sup>8</sup> <http://zvn.nidv.cz> odkaz číslo [8]

V souvislosti s dětmi a mládeží se o participaci hovoří nejčastěji v oblasti pedagogiky, ačkoliv demokracie se jako politický systém založený na participaci občanů a orgánů také podílí na formování společnosti, potažmo mladých lidí.

Participací dětí a mládeže se tedy rozumí zapojení mladých lidí do procesu spolurozhodování, spoluúčasti, řízení a správy, přičemž důležitá je míra jejich aktivity a respektování jejich názorů a postojů ze strany společnosti.

Záleží tedy na veřejných institucích, jakým způsobem hledají cestu mezi potřebami dětí a mládeže a strukturami a metodami, jež nabízí česká společnost. Pokud tato spolupráce a vzájemná komunikace nebude fungovat, může dojít u mladých lidí ke ztrátě zájmu, či dokonce odporu k účasti na společenském dění. (MŠMT, 2001, s. 8).

### **2.3 Participace v národních a mezinárodních dokumentech**

Otázkami participace dětí a mládeže se také zabývají evropské a mezinárodní instituce, jako např. Rada Evropy, UNICEF, OSN, UNESCO a další.

Za určitý předpoklad pro uskutečňování participace lze považovat Všeobecnou deklaraci lidských práv vyhlášenou 10. prosince 1948 Valným shromážděním OSN. Při jejím vyhlášení byl vyzván každý jednotlivec i instituce k podílení se na šíření těchto práv a principů do každodenního života společnosti, v níž žije, což je jasná výzva k účasti, která se týká nejen dospělých osob, ale také dětí a mladých lidí, *kterí nemohou být pouze objektem výchovy, ale také a především subjektem, tedy těmi, kteří se na své výchově a na prostředí, v němž žijí, sami aktivně podílejí.* (Kaplánek, 2014)

Úmluva o právech dítěte je dnes obecně vnímána jako historicky první konvence, v níž je zakotveno, že *„dítě má co říci k procesům, které ovlivňují jeho život“* (Rudduck, Flutter, 2000, s. 75 – 89, cit. podle Kaplánek, Kočerová, 2011). Úmluva dále zdůrazňuje nutnost přijímat stanoviska mladých lidí a diskutovat s nimi o jejich názorech. Upozorňuje také na význam participace v rodině, ve škole i ve společnosti.

Klíčovými dokumenty EU jsou Usnesení Rady EU o obecných cílech pro participaci a informovanost mladých lidí a Bílá kniha Evropské komise: Nový podnět pro evropskou mládež.

Participací se zabývá také Vláda ČR, zejména MŠMT, které si v Koncepti státní politiky pro oblast dětí a mládeže na období 2007 – 2013 stanovilo množství priorit na pomoc rozvoje participace mládeže.

Mezi významné projekty v oblasti participace mládeže patří také Program Participace, jenž se snaží o zvýšení účasti mládeže v rozhodovacích procesech. Provádí tak prostřednictvím struktury žákovských parlamentů na školní, oblastní, krajské a národní úrovni. Tuto strukturu zajišťuje Národní parlament dětí a mládeže.

## 2.4 Podoby žákovské participace

V praxi existují různé formy, modely a oblasti, k nimž se participace žáků, dětí i mládeže vztahuje. Česká literatura, na rozdíl od zahraniční, však k tomuto tématu nenabízí dostatečné množství podkladů, nebo publikací. Důvodem je skutečnost, že se touto problematikou, stejně jako ostatní země bývalého východního bloku, nemohla až do devadesátých let minulého století z ideologických důvodů zabývat.

V České republice jsou v rámci participace nejvíce zastoupeny žákovské samosprávy na školní, městské i krajské úrovni. Všechny tyto autonomie zastřešuje v rámci projektu Participace Národní parlament dětí a mládeže. Podle MŠMT by participace měla být organizována právě na místní úrovni, například ve škole, kde se může nejlépe uplatnit. Důležité je také oslovit neorganizované mladé lidi. „*Otevřená metoda koordinace by mohla přispět k zavedení nových pružných mechanismů participace prostřednictvím místních úřadů a k rozšíření regionálních a národních rad mládeže na celém území Unie, které by byly otevřené i neorganizovaným mladým lidem.*“<sup>9</sup>

Díky této struktuře mají mladí lidé možnost získávat nové poznatky, organizační schopnosti a zásady týmové práce. Rozvíjejí svůj zájem o věci veřejné a odpovědnost za svěřené úkoly. „*Jde tedy o aktivní a přirozenou formu, jak ukázat mladým lidem odpovědnost spojenou s volbou. Mohou se naučit rozhodovat sami za sebe, a spoluovlivňovat řešení problémů, které se jich bezprostředně týkají.*“ (Kožuchová a kol., 2003, s. 10)

---

<sup>9</sup> [www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) odkaz číslo [9]



### 3 Struktura žákovských parlamentů v ČR

V České republice fungují žákovské samosprávy na školní, městské i krajské úrovni. Všechny tyto struktury zastřešuje Národní parlament dětí a mládeže. Smysl této struktury spočívá zejména v tom, že jednotlivé samosprávy si řeší své vlastní, místní problémy, ale současně existují témata, která jsou společná pro všechny. A právě pomocí této struktury má každý člen samosprávy příležitost se do řešení společných problému zapojit.



Obrázek 3 – Upraveno podle [www.npdm.eu](http://www.npdm.eu)

### 3.1 Školní parlament dětí a mládeže

Školní parlamenty dětí a mládeže jsou základním článkem celé struktury parlamentů v ČR. „*Právo na jejich vznik je zakotveno v § 21 zákona číslo 190/2004 Sb., Školský zákon.*“<sup>10</sup>

Zástupci školního parlamentu (žáci základní, nebo střední školy) se pravidelně setkávají na pracovních schůzkách, na nichž přednášejí návrhy a připomínky svých spolužáků ke vzdělávacímu procesu, školnímu prostředí a vzájemnému soužití. Školní parlament pak předkládá podněty, otázky a návrhy vedení školy i učitelům. Společně se pak snaží najít odpovědi, optimální řešení, nebo kompromisy. (Kožuchová a kol., 2002, s. 9)

Členem samosprávy bývá většinou jeden ze třídy, zastoupeny jsou pak všechny třídy druhého stupně. V posledních letech je přitom trendem zapojovat i žáky prvního stupně. Záleží na každé škole, jaký způsob si zvolí. Někdy se samospráva skládá z žáků obou stupňů, jindy mají na škole parlamenty dva – tzv. malý prvňostupňový a velký s žáky z druhého stupně. Díky tomu je školní parlament také prostředkem pro komunikaci mezi třídami a napomáhá ke spolupráci mezi jednotlivými ročníky.

Každý člen žákovského parlamentu má jeden hlas při rozhodování, řešení problémů. Na středních školách je obvyklejší, že si členi žákovské samosprávy volí i svého předsedu a předsednictvo, na základních školách k tomu dochází velmi zřídka. Některé školní parlamenty mají i své stanovy, záleží na míře zapojení členů a aktivitě koordinátora.

Koordinátory školních parlamentů bývají členové pedagogických sborů. Pokud má škola parlamenty dva (v případě základní školy), je určen zvláště koordinátor pro první a druhý stupeň.

Svou činností se snaží školní parlament o naplňování cílů školy v oblasti osobnostní a sociální výchovy a výchovy demokratického občana. Moderním trendem současnosti je i určitá míra participace na pořádání různých školních akcí. Díky tomu se školní parlament stává prostorem, jenž dává žákům příležitost zapojit se do života školy.

---

<sup>10</sup> <http://www.npdm.eu> odkaz číslo [10]

### 3.2 Městský parlament dětí a mládeže

Městské parlamenty dětí a mládeže jsou apolitické nestátní organizace, založené na demokratických principech. „*Jsou složeny z volených zástupců parlamentů školních, jejichž zájmy zasahují do každodenního dění ve městě.*“<sup>11</sup>

Ideálně tedy sdružují reprezentativní skupinu žáků ze všech základních a středních škol ve městě, přičemž počet zástupců za jednotlivou školu si stanovují městské parlamenty dětí a mládeže sami podle potřeb. (Hofbauer, Kožuchová a kol., 2002, s. 8).

Většinou to bývají dva reprezentanti školy, pokud však má zájem více žáků z jedné instituce, je tento návrh předložen na zasedání MPDMMB a odhlasován ve prospěch, či neprospěch jejich žádosti. Počet zástupců také určují Stanovy městského parlamentu dětí a mládeže.

Členové MPDM jsou většinou rozděleni do dvou komor. Komoru dětí reprezentují zástupci základních škol a komoru mládeže zástupci středních škol. Ti si mezi sebou volí vedení, tedy předsednictvo. Předsednictvo tvoří předseda (vždy zástupce komory mládeže) a dva místopředsedové za komoru dětí a dva za komoru mládeže. Ideálně by tedy mělo být v předsednictvu pět členů rozdělených podle dané hierarchie. Od funkce se samozřejmě odvíjejí práva a povinnosti – předsednictvo je například odpovědné za hladký průběh jednání – všechna jednání řídí předsednictvo, resp. pověřený člen.

Důležitými dokumenty MPDM jsou Jednací řád, Volební řád a Stanovy, které si členi schválí na svém jednání. (Hofbauer, Kožuchová a kol., 2002, s. 8).

Stanovy vymezují počet zástupců za jednotlivé školy, vytyčují věkovou hranici členů MPDM, definují práva a povinnosti předsednictva, zapisovatele i koordinátora. Volební řád vytyčuje průběh voleb a délku a případné změny ve volebním období. Stanovy určují hierarchii a strukturu MPDM, pravidla chování členů na schůzích a vymezují cíle působení MPDM. Jednací řád upravuje přípravu, svolání, průběh a usnesení jednání. Také pojednává o četnosti setkávání.

Významnou roli v hierarchii MPDM hraje předseda a koordinátor. Předseda zahajuje, řídí a ukončuje jednání MPDM. Dává hlasovat o jednotlivých bodech

---

<sup>11</sup> <http://www.npdm.eu> odkaz číslo [11]

programu zasedání, vyhláší termín dalšího jednání, dává slovo přítomným hostům. Je přímo odpovědný za chování členů MPDM, tudíž má možnost vykázat kohokoli, kdo ruší klidný průběh jednání. Společně s koordinátorem, reprezentuje MPDM na veřejnosti a ve styku s veřejnými činiteli. Spolupracuje s Krajským parlamentem dětí a mládeže.

Koordinátor se stará o finanční záležitosti MPDM, zastupuje MPDM na veřejnosti. Zajišťuje styk s představiteli města a koordinátory Krajského a Národního parlamentu. Sestavuje program zasedání a vytváří závěr z jednání plén. Podává tvůrčí podněty k přípravě nových projektů a akcí, motivuje členy MPDM. „*Koordinátorem městského parlamentu se může stát osoba starší 18 let. Tato funkce je neslučitelná s funkcí zástupce, resp. člena městského parlamentu.*“ (Hofbauer, Kožuchová a kol., 2002, s. 8)

Městské parlamenty dětí a mládeže nemusí mít právní subjektivitu, ačkoliv se tato možnost nevylučuje. Většinou je však zaštiťují městské úřady, školy, občanská sdružení, či střediska volného času. (Hofbauer, Kožuchová a kol., 2002, s. 8). Do záštity patří bezplatné poskytování prostor pro uskutečňování jednání, pomoc s provozem MPDM, spolupráce, propagace a finanční a metodická podpora.

Městské parlamenty dětí a mládeže vytvářejí prostor pro diskusi mládeže, vhodným způsobem upozorňují na problémy mládeže v daném městě, nebo regionu. Prezentují zájmy dětí a mládeže v oblasti vzdělávání, využití volného času, sportu, kultury a dalších. Šíří myšlenky Úmluvy o právech a povinnostech dítěte, Listiny základních práv a svobod, Ústavy ČR a informují o nich děti, mládež i dospělé ve svém okolí. Pořádají akce pro děti a mládež ve městě a bezprostředním okolí a seznamují děti a mládež o možnosti účasti na pořádaných akcích.

### **3.3 Krajský parlament dětí a mládeže**

Jak již z názvu vyplývá, jsou Krajské parlamenty dětí a mládeže zřizovány v městech s krajskou působností. Svým zřízením se nijak neliší od parlamentů městských. Vznikají na základě podnětů organizovaných skupin mladých lidí (školních parlamentů dětí a mládeže, nebo městských parlamentů dětí a mládeže).

Realizační tým vyhledá a zajistí zaštiťující organizaci, která převezme, tak jako v případě Městského parlamentu veškeré finanční záležitosti a zastupuje Krajský parlament dětí a mládeže (dále jen KPDM) ve styku s veřejností a veřejnými činiteli. Opět jsou takovými organizacemi nejčastěji střediska volného času, občanská sdružení, nebo městské úřady. Rozhodující volbou by měla být organizace, která sympatizuje s myšlenkou mladých lidí a mimo prostor poskytne i poradce, který by mohl plnit funkci koordinátora. Nevylučuje se, že na záštitě se podílí instituce dvě – každá jiným způsobem.

Ve chvíli, kdy najde realizační tým svou záštitu, osloví školy a města, pod kterými fungují parlamenty na všech úrovních v daném kraji. Mohou se však zkontaktovat i školy bez žákovských samospráv, to nevylučuje přítomnost aktivních mladých lidí, kteří se chtějí podílet na dění ve svém okolí. Když je osloven dostatečný počet zástupců s mandátem – delegátů (tj. pověřených vysílající školou) – svolá se plenární zasedání. To, kolik členů bude mít samospráva, záleží na zhodnocení situace realizačním týmem.

První plenární zasedání vede člen realizačního týmu. Určí zapisovatele, který vede zápis z jednání a vytvoří prezenci členů. Seznámí delegáty se statutem, jednacím a volebním řádem a předloží jej zástupcům ke schválení. „*Delegáti mají právo připomínkovat výše zmíněné dokumenty a podávat k nim pozměňovací návrhy. Po přijetí dokumentů končí úloha realizačního týmu.*“<sup>12</sup> Delegáti si na tomto zasedání následně zvolí nové vedení KPDM, tzn. předsednictvo (či radu), II. a I. místopředsedu, předsedu. Toto vedení již může přijímat rozhodnutí KPDM dle schválených stanov.

Vzhledem k počtu členů KPDM je vhodné se pro efektivitu práce rozdělit do tzv. výborů. „*Výborem se rozumí správní orgán úzce zaměřený na určitou oblast – např. mediální, metodickou a koncepční, zahraniční, kulturní, nebo environmentální.*“<sup>13</sup>

Po skončení plenárního zasedání členové vytvoří tiskovou zprávu, která se rozešle nejen členům, ale také zástupcům města, a informuje veřejnost o nově vzniklém Krajském parlamentu dětí a mládeže.

---

<sup>12</sup> <http://www.npdm.eu> odkaz číslo [12]

<sup>13</sup> <http://www.npdm.eu> odkaz číslo [13]

Práva a povinnosti členů, předsednictva, předsedy a koordinátora KPDM jsou v tomto případě shodná s právy členů, předsednictva, předsedy a koordinátora MPDM. Stejně je to s cíli KPDM, jediným rozdílem je, že se jedná o širší – krajskou působnost.

### **3.4 Národní parlament dětí a mládeže**

Národní parlament dětí a mládeže (dále jen NPDM) spadá do projektu Participace. Je vrcholnou strukturou veškerých parlamentů, zastupitelstev či jinak pojmenovaných samospráv dětí a mládeže na všech úrovních v České republice. Zároveň pod něj všechny tyto subjekty spadají, a to již od roku 1997, kdy vznikl inspirován myšlenkou z Francie a za podpory MŠMT.

Činnost NPDM spočívá na čtyřech základních pilířích: reprezentace, spolupráce, organizace a záštita.

Jak již bylo výše zmiňováno, je NPDM jakousi střežou všech ostatních struktur parlamentů. Prostřednictvím pravidelných setkávání a voleb tak umožňuje mladým lidem řešit témata na národní úrovni a dává jim příležitost jednat o těchto problémech s ostatními vrstevníky z celé ČR, zajímavými osobnostmi, nebo s českými politiky. Prostřednictvím koordinátorky nabízí poradenskou činnost, nebo pomoc při zakládání městských parlamentů dětí a mládeže a krajských parlamentů dětí a mládeže.

Stejně jako ostatní žákovské samosprávy si i NPDM klade za cíl šířit, tedy propagovat myšlenky Úmluvy o právech a povinnostech dítěte, Listiny základních práv a svobod a Ústavy ČR. V rámci těchto, ale i jiných témat (komunikace, práce ve skupině, šikana, kyberšikana, prezentace, fundraising apod.) pořádá kulaté stoly a diskuze s odborníky a organizuje různé ankety. S použitím těchto prostředků ovlivňuje dění na národní scéně a přispívá do veřejné diskuze v otázkách dětí, mladých lidí. Hlavním cílem NPDM *„je vytvářet dostatečný prostor pro spoluúčasť dětí a mladých lidí, umožňovat jim, aby se učili a naučili chápat souvislosti (mezi svými právy a povinnostmi – mezi svobodným jednáním a společenskou odpovědností).“* (Hofbauer, Kožuchová a kol., 2002, s. 14)

NPDM spolupracuje s různými národními institucemi a vyvíjí aktivity k rozvoji a osvětě mládeže v otázkách, jež se jich bezprostředně týkají. Zároveň se neomezuje jen

na národní scéně, ale inspiraci hledá i u zahraničních partnerů, od kterých získává cenné informace a společníky pro mezinárodní projekty.

Fungující a promyšlená struktura parlamentů poskytuje NPDM kontakt s jednotlivými členy všech samospráv v celé ČR. Díky tomu zná NPDM požadavky, problémy a potřeby dětí a mládeže a může tak reprezentovat jejich zájmy na celorepublikové úrovni.

Struktura NPDM je odlišná od ostatních žákovských samospráv. Orgány Národního parlamentu dětí a mládeže tvoří Vedení, Předsednictvo a Rada NPDM.

## STRUKTURA NPDM



Obrázek 4 - Upraveno podle npdm.eu

Předsednictvo tvoří vždy dva zástupci z každého Krajského parlamentu dětí a mládeže, ale i z celé České republiky. Rada je nejužším víceúčelovým orgánem v rámci celého NPDM. Je tvořena vždy jedním zástupcem z každého Krajského parlamentu dětí a mládeže, který je současně členem Předsednictva.

Rada společně s Předsednictvem, řídí činnost Národního parlamentu dětí a mládeže během roku, tzn. v době mezi Zasedáním NPDM – od listopadu do listopadu

následujícího roku. Rada se v průběhu roku schází jednou za měsíc a Předsednictvo jednou za dva měsíce na třídenních pracovních zasedáních.

Předseda NPDM řídí schůze Rady, Předsednictva a NPDM. Zajišťuje komunikaci s koordinátorem a také s parlamenty na nižších úrovních. Práva a povinnosti I. a II. místopředsedy NPDM jsou identická s právy předsedy. Místopředsedové řídí schůze v případě nepřítomnosti předsedy.

V současnosti je vedení NPDM voleno na velkém podzimním celorepublikovém zasedání. Za každý kraj jsou zvoleni dva zástupci do Předsednictva NPDM, z nichž je jeden zároveň i členem Rady NPDM. Z této Rady je pak dále volen i předseda a dva místopředsedové pro funkční období jednoho roku.

### **3.5 Současný stav mládežnických samospráv v ČR**

Přestože se mládežnické parlamenty neustále potýkají s řadou problémů, včetně předsudků ze strany politiků a dospělé veřejnosti, za patnáct let své činnosti si dokázaly získat respekt.

Koordinátoři parlamentů uvádí mezi pozitivy strukturální participace například to, že se mladí lidé začnou více zajímat o dění kolem sebe, nebojí se vyjadřovat k tématům, které se jich týkají a zlepšují své vyjadřovací a komunikační schopnosti. Dalším pozitivem je, že se sdružuje mládež se stejnými zájmy do skupin za účelem vytvořit větší a účinnější tlak, díky čemuž je výsledné rozhodnutí daleko více jednohlasné a s větší podporou. V neposlední řadě jde o možnost spolurozhodování na úrovni školní, městské, krajské, republikové, či evropské.

Žákovským samosprávám je samozřejmě vytýkána i řada negativ. Mezi nejčastější patří vrtkavost dětí a mládeže vytrvat ve svém snažení, dále nereálné požadavky a myšlenky při navrhování možných řešení a nových idejí. To vše však může koordinátor svým působením ovlivnit. Faktem je, že největším negativem zůstává pocit mládeže, že možnost spolurozhodovat je jen určité zdání ze strany dospělých a institucí, což negativně ovlivňuje náladu a výsledky mládežnických samospráv.

V současné době funguje v České republice šedesát městských parlamentů dětí a mládeže a deset krajských parlamentů dětí a mládeže. Zatímco v předešlých letech



fungovalo více parlamentů v českých krajích, v současnosti je více aktivní Morava a Slezsko.

*Projekt Participace „je velice finančně náročný, proto se DUHA snaží o získání finančních prostředků pomocí různých vládních, nevládních či zahraničních grantů, sponzorských darů, ale i vlastními aktivitami. Projekt má i finanční podporu MŠMT, která bývá nedostačující, avšak zaručuje alespoň částečné fungování projektu.“*  
(Hofbauer, Kožuchová a kol., 2002, s. 15)

## **4 Věkové zvláštnosti členů mládežnických parlamentů a osobnost koordinátora**

Řádný pedagog by měl znát skupinu dětí a mládeže, s níž pracuje. Měl by se zajímat o věkové i individuální zvláštnosti svých žáků, jejich motivaci a postoj. Pouze tak může dosahovat hodnotné výchovy a vzdělávání, která vede k naplnění stanovených cílů. Aby docházelo k vzájemnému působení se skupinou, měl by pedagog dosahovat určitých kvalit. Jedná se o soubor znalostí, schopností, dovedností a charakterových vlastností, kterými by měl disponovat.

Stejně tak je tomu v případě koordinátora, pracovníka s mládeží. I na jeho osobnost jsou kladeny nároky, podobně jako u pedagoga s výjimkou určitých specifik.

### **4.1 Věkové zvláštnosti dítěte staršího školního věku**

Mezi nejmladší členy městských parlamentů dětí a mládeže patří děti II. stupně základních škol. Tento věk (11 – 15 let) je označován jako starší školní věk. Trvá do ukončení povinné školní docházky a z biologického hlediska jde o první fázi dospívání zvanou pubescenci. (Vágnerová, 2005, s. 236 – 237).

Podle Říčana (2014, s. 169) je starší školní věk „*snad z celého života nejdramatičtější a biodromálně nejzajímavější*“.

Je to tedy období řady dramatických změn, které kladou velké nároky na jedince i jeho okolí. Dochází k rozvoji poznávacích procesů, zdokonaluje se vnímání, pozornost a paměť. Výrazně se oživuje fantazie – tu mohou členové mládežnických parlamentů využít při plánování nejrůznějších aktivit a událostí.

K velmi výrazným změnám dochází v oblasti myšlení, „*pubescent se dopracovává k pochopení abstraktních pojmů a symbolů, dokáže vytvářet hypotézy při řešení problémů a diskutovat o nich, je schopen i složitějších úsudků*“ (Hájek a kol., 2011, s. 95)

V souvislosti s myšlením se vyvíjí i řeč. Mladí v tomto věku objevují nové neobvyklé výrazy, tvoří složitější souvětí. Jejich řeč je ale také hlučná a nápadná, a to především ve skupině vrstevníků. Avšak pozitivní vliv na způsob vyjadřování může

mít společenské prostředí, ve kterém tráví mladý člověk svůj čas, nebo kladný příklad pedagoga.

Jednou z nejdůležitějších potřeb tohoto období je potřeba kontaktu s vrstevníky. Jedinec touží po uznání, konformitě. Utváří vlastní identitu, hledá sám sebe a své místo ve skupině. Projevuje se rozdílnost mezi chlapci a děvčaty, dochází k identifikaci s vrstevníky stejného pohlaví. (Švingalová, 2006, s. 71).

Pro dospívajícího je názor vrstevníků na jeho osobu rozhodující. Na jeho základě dochází k sebehodnocení, které může často kolísat od přehnaného sebevědomí k pocitu méněcennosti. Na formování přiměřeného sebevědomí má vliv výběr vhodně zvolené činnosti, při které může jedinec uplatnit své schopnosti, dovednosti a zájmy. (Hájek a kol., 2011, s. 101).

Změna v sebeuvědomění a sebepojetí dosahuje nové podoby, jedinec staršího školního věku si uvědomuje svou individualitu a pozoruje, jak na něj ostatní nahlíží. Říčan tuto změnu popsal následovně: „*Nově, mnohem hlouběji chápe svou individualitu a hledá – v přeneseném a často i doslovném významu – svůj osobitý rukopis.*“ (Říčan, 2014, s. 226)

V době staršího školního věku si mládež vytváří své životní plány, názory, postoje a ideály, dochází k volbě povolání. Svě vzory si vybírá z blízkého okolí, mohou jimi být příbuzní, učitelé, ale i populární osobnosti. Pedagogové by si tedy měli uvědomovat svou odpovědnost za formování jejich osobnosti.

## **4.2 Věkové zvláštnosti období dospívání**

Komoru mládeže představují v Městském parlamentu děti a mládeže žáci středních škol. Bývají to nejstarší členové parlamentu, z jejichž řad je volen předseda. Období dospívání, označováno také jako adolescence je vymezeno věkovou hranicí (15 – 20 let). Důležitým mezníkem je ukončení profesní přípravy a nástup do zaměstnání, či volba dalšího vzdělávání. (Vágnerová, 2005, s. 236 – 237).

Toto období je charakteristické značnými rozdíly. Je to především, protože zahrnuje rozsáhlé věkové rozpětí se značnými vývojovými odlišnostmi, jak individuálními, tak i mezi pohlavími. Tuto skutečnost podtrhuje i různý obsah výuky

na středních školách, nebo odborných učilištích, který má vliv na rozumový i sociální vývoj jedince. Období dospívání není náhlým a jasně odděleným úsekem života, nýbrž navazující částí na předchozí fáze a opět plynule přechází na období dospělosti. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 148).

V adolescenci nedosahuje vývoj inteligence jen kvantitativního vrcholu, radikálně se mění i způsob myšlení, tedy kvalita myšlenkových operací. Podle Piagetových názorů se v této době objevuje nový operační systém, systém formálních operací. To znamená, že dospívající je schopen velkého počtu myšlenkových kombinací, přičemž mnohé se ve skutečnosti ani nevyskytnou.

Adolescent má poměrně přesnou, bohatou až originální představivost. Příčinou jsou nově nabyté zkušenosti, často citově velmi prožívané. (Hájek a kol., 2011, s. 101).

K velkým změnám dochází opět v oblasti fantazijních představ. Projevuje se originalita při řešení problémů v nejrůznějších okruzích aktivit. Častým projevem fantazie je denní snění, které však často neztrácí kontakt s reálným děním.

Myšlení mládeže není zatížené zkušeností, což jí umožňuje používat nové způsoby řešení. Proti tomu mohou být díky nedostatku zkušeností jejich východiska zbrklá, necitlivá a radikální. Zde je důležité citlivé vedení pedagoga, které by mělo mladé lidi dovést k neunáhleným a přijatelným výsledkům. (Vágnerová, 2005, s. 338).

V tomto věkovém období je velmi nápadná potřeba diskutovat, jak při řešení problémů, tak i v běžných životních situacích. Svůj názor formují adolescenti nejen na základě získaných vědomostí ve výuce, ale i z vlastních názorů a zkušeností. Avšak úmyslná nápadnost řeči ustupuje, ve vyjadřování se projevuje originalita, vynalézavost a tvořivost. Výrazný je v řeči smysl pro humor a nadsázku. (Hájek a kol., 2011, s. 101).

Z hlediska intelektuálních citů se objevuje v tomto období silná touha po poznání. Jde o úsilí dostat se vlastním myšlením k pravdě, utvořit si svůj názor na svět. Myšlení dosahuje vrcholu, není vázáno jen na konkrétní skutečnost, zdokonaluje se schopnost dedukce a zobecňování.

Současně s rozumovým zráním se vyvíjí morální cítění jedince. Mladí lidé jednají a hodnotí druhé lidi na základě vlastního uvažování, co je podle nich dobré a co naopak ne. K rozvoji morálního cítění výrazně přispívá i výchovný demokratický styl. Mládež má možnost doma s rodiči diskutovat o různých situacích a názorech a tato

skutečnost je po nich vyžadována i ve školách, a vzhledem k věku to od nich očekává i společnost. (Hájek a kol., 2011, s. 101).

Na rozdíl od pubescenta dochází v adolescenci k emočnímu zklidnění. Rozvíjí se volní vlastnosti – sebekontrola a vytrvalost. K jejich rozvoji přispívá i lepší odhad vlastních možností.

E. Erikson nazývá toto období stádiem identity. Její hledání a budování často vede k vnitřním konfliktům. Dospívající usilují o emancipaci, chtějí, aby s nimi bylo jednáno jako s dospělými, jsou kritičtější k autoritám, především k rodičům a učitelům, mají potřebu určovat si pravidla.

*„Odtud pak plynou i zásady pro vychovatele, který má na jedné straně vést dospívajícího jedince k postupnému optimálnímu zařazení do společnosti a do světa práce a na druhé straně mu má ponechávat plný prostor pro rozvoj všech jeho osobních předpokladů a sklonů – a tak umožnit naplnění jeho života.“* (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 148)

### **4.3 Koordinátor**

Koordinátory mládežnických parlamentů bývají nejčastěji pedagogové. Na základních školách jsou to učitelé, nebo výchovní poradci, v případě národního, městských a krajských parlamentů pedagogové volného času, nebo sociální pracovníci. Samozřejmě existují i výjimky. Svým zřízením apolitické organizace by však městské a krajské parlamenty měly vyselektovat aktivní politiky. Koordinátorem by totiž neměl být člověk reprezentující určitou politickou stranu, a to proto, aby neovlivňoval názor mládeže ve svůj prospěch.

Osobnost koordinátora by v sobě měla zahrnovat osobnostní charakteristiky pedagoga a kouče. Měl by být uznávanou autoritou ze strany členů parlamentu i veřejnosti, ale také poradcem a partnerem, na kterého se mladí lidé obrací při řešení problémů.

Jako správný kouč je koordinátor pro mládež partnerem v diskusi a poradcem. Člověkem, který pomáhá zlepšit vnímání reality. Dobrý kouč je trpělivý a objektivní,

nezaujatý, nestranný, pozorný a vnímavý. Zapojuje méně průbojné jedince, podporuje sociální vazby, pocity sounáležitosti a odpovědnosti. (Whitmore, 2009, s. 27)

Jako správný pedagog klade koordinátor na členy mládežnických parlamentů přiměřené požadavky, zná věkové zvláštnosti skupiny, je spravedlivý, pozitivní, empatický a asertivní. Důležité jsou také patřičné vědomosti, dovednosti, návyky a vyjadřovací schopnosti. (Hájek a kol., 2011, s. 101)

Vzhledem k věkovým zvláštnostem cílové skupiny zde platí pravidlo „důvěřuj, ale prověřuj“. Koordinátor by tedy neměl být příliš důvěřivý a při plnění jednotlivých úkolů ze strany členů mládežnických parlamentů by měl průběžně sledovat výsledky jejich práce. Nejde tu o podceňování schopností a dovedností svých svěřenců, ale o určité korigování jejich, často nereálných nápadů, a prověřování, zda stále ještě trvá jejich zájem svěřený úkol řešit.

Dobrý koordinátor by měl mít pozitivní vztah k mladým dospívajícím lidem, organizační schopnosti, komunikativnost a tvořivost. „*Neměl by zasahovat do průběhu jednání svými názory. Měl by žákům zodpovídat jejich dotazy, případně je udržet v mezích zákonů. Může podávat náměty na diskusi, záleží však na žácích, zda jeho náměty budou respektovat.*“ (Kožuchová a kol., 2003, s. 15)

Především koordinátoři krajských a městských parlamentů dětí a mládeže přicházejí do styku s různými organizacemi a zastupiteli měst. Měli by tedy mít přehled o regionálním dění, plánech vedení měst, činnosti významných institucí a toto povědomí udržovat i u členů svého parlamentu.

V posledních letech se aktivity mládežnických parlamentů rozšiřují i za hranice státu ČR, proto je nezbytností znalost cizího jazyka.

### **III Praktická část**

## **5 Výchovně vzdělávací program pro členy Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav – přípravná fáze**

Každé zří začíná nové volební období, které trvá jeden školní rok. V tuto dobu probíhají volby do Rady městského parlamentu dětí a mládeže (dále jen MPDMMB) a vytváří se plán aktivit pro nadcházející rok. Většinou se děti a mládež z MPDMMB podílí na kulturních aktivitách Domu dětí a mládeže „Na Výstavišti“, Mladá Boleslav, Husova 201, nebo participují na různých statistických šetřeních týkajících se komunitního plánování města, či problémů společnosti (sociální síť a jejich rizika, šikana ve školách apod.). Dále mají možnost reprezentovat město Mladá Boleslav v rámci česko-německých projektů, již tři roky se podílí na diskuzích kulatých stolů Fóra Zdravého města Mladá Boleslav a každoročně se účastní Velkého zasedání Národního parlamentu v Praze.

Přestože jsou členové Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav aktivní ve své činnosti, pozorují, že řada z nich má problém s komunikací a formulací svého názoru. V diskusi, nebo při debatě s dospělými nejsou schopni přispět svými postřehy, nebo svým míněním. Aby se nedostaly do konfliktu, upustí od vlastního názoru a nechají se ovlivnit cizím úsudkem. Obtíže jim také činí efektivní spolupráce při řešení problémů a při plánování aktivit. Neumějí si klást dílčí cíle a zrale posoudit míru svých vědomostí a schopností, a tak často přecení své možnosti. Nemají dostatečné povědomí o struktuře a funkcích mezinárodních organizací a o evropském prostředí. Tak jako ve společnosti obecně, tak i u nich panují předsudky.

Většina členů MPDMMB je si těchto skutečností vědoma a nejsou spokojeni se současným stavem. Proto jsem přišla s návrhem na zrealizování programu, který by jim pomohl posílit a zvýšit jejich schopnosti a dovednosti v jimi stanovených oblastech. Proto na začátku tvorby tohoto programu napsal každý člen na arch papíru schopnosti a dovednosti, ve kterých by se chtěl více rozvíjet. Nejčastěji se objevovala oblast komunikace (zlepšení vyjadřovacích schopností, umění debatovat), nebo oblast spolupráce a komunikace v kolektivu. Objevily se i požadavky na seminář o Evropské

unii, nebo na poskytnutí informací o činnosti Poslanecké sněmovny a Senátu. **Na základě těchto požadavků jsem považovala za nutné vytvořit výchovně vzdělávací program na rozvoj kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav.**

## **5.1 Vymezení cílů**

Cílený rozvoj žáků v oblasti kompetencí k řešení problémů, kompetencí komunikativních, sociálních a personálních a kompetencí občanských.

Díličními cíli je zvýšit efektivitu komunikace v rámci skupiny a rozvíjet základní úroveň občanské gramotnosti v oblasti Evropské unie a procesu schvalování zákonů v ČR. Napomoci mládeži vnímat osobní i skupinové předsudky k ostatním lidem a minoritám. Mladí lidé by měli být schopni odstranit chyby při poznávání lidí a najít strategii, jak předsudkům předcházet, či jak se jich vyvarovat. Prostřednictvím sebepoznání by měla mládež zvýšit úroveň komunikace, argumentace, míru zapojení a způsob přesvědčování druhých.

Cíle programu jsou v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní školy a Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia.

## **5.2 Cílová skupina žáků**

Program je určen mládeži ve věku 13 – 19 let. Jedná se o dvanáct členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav, kteří se scházejí dvakrát měsíčně na Magistrátu města Mladá Boleslav, a které koordinují. Šest členů je žáky základních škol a šest žáků středních škol, přičemž největší zastoupení mají gymnázia.

## **5.3 Obsah programu**

Program je sestavený z pěti devadesátiminutových bloků a vychází z dynamiky skupiny. Aktivity ve výchovně vzdělávacím programu jsou tedy řazeny



od jednodušších, seznamovacích, nebo poznávacích ke komplikovanějším, kooperativním, s řešením problémů, či konfliktu.

První blok aktivit s názvem „Předsudky a stereotypy“ seznamuje mládež s pojmy první dojem, předsudek a stereotyp. Na konkrétních příkladech demonstruje, jak k těmto jevům dochází a podněcuje je k efektivnímu odstraňování.

Druhý blok programu je zaměřen na Evropskou unii. Powerpointová prezentace předkládá informace o historii, struktuře, členství, předsednictví a institucích Evropské unie. Po prezentaci následují tři workshopy, které ověřují stávající i nově získané vědomosti.

Třetí blok aktivit „Krokodýlí řeka“ poskytuje účastníkům příležitost zamyslet se nad pojmy hodnoty a postoje. Prostřednictvím diskusní hry rozvíjí schopnost argumentace a přesvědčování, ale také princip přijatelné diskuse vedené s kompromisy a taktem.

Čtvrtý blok s názvem „Zákonodárna procedura“ prezentuje mládeži projednávání zákonů v ČR a prostřednictvím debatní hry je seznamuje se současnými problémy a tématy společnosti – trestní odpovědnost a kriminalita mladistvých.

Poslední blok obsahuje tvorbu paměťové mapy na téma komunikace a kooperační hru Zooming na rozvoj komunikace a spolupráce.

Každý blok programu se uzavírá řízenou reflexí, která pomáhá účastníkům zpracovat jejich zkušenosti získané během aktivity a společně s poznatky z pozorování, a ze závěrečné diskuze posloužila jako materiál k ověření programu.

## **5.4 Metody programu**

K ověření svého programu jsem zvolila metodu pozorování, tedy kvalitativní přístup. „*Pedagogické pozorování je nejstarší a nejrozšířenější metodou získávání dat o pedagogické realitě.*“ (Chráška, 2007, s. 151)

Kvalitativní přístup je výzkum, kde nestojí v popředí určování množství dat, ale jejich podrobná analýza. Počet osob u kvalitativního výzkumu není zpravidla velký a výzkum je postavený na ochotě participantů se ho účastnit. (Skutil a kol., 2011)

Na dobré pedagogické pozorování je kladena řada požadavků. Především je důležité, aby pozorování mělo dobrou validitu – tedy bylo pozorováno skutečně to, co se pozorovat má, a reliabilitu – aby byly pozorované jevy spolehlivě a přesně zachyceny. Proto je důležité stanovit si konkrétní cíle a objekty pozorování a vzhledem k okolnostem předem zvážit techniku vybrané metody pozorování.

Cílem mého pozorování bylo ověřit, zda je každý jednotlivý blok programu vhodně sestaven a naplňuje očekávání účastníků a zda program jako celek posiluje, podporuje, tedy rozvíjí předem stanovené kompetence.

Jako vhodnou techniku pro zaznamenávání pozorovaných jevů jsem zvolila vedení pedagogického deníku, kam jsem zapisovala průběh jednotlivých bloků (míru zapojení zúčastněných, průběh spolupráce, výsledky práce, způsob řešení problémů apod.) vždy podle jednotlivých cílů bloku programu (*Příloha č. 1*). Do deníku jsem zaznamenávala i výsledky závěrečných reflexí.

Prostředkem ke komplexnímu vyhodnocení programu od participantů byla závěrečná reflexe, v níž jsem použila otázky z dotazníku Belze a Siegrista (2001, s. 158).

## **6 Výchovně vzdělávací program pro členy Městského parlamentu dětí a mládeže – návrh programu**

### **Cíle programu**

Zvýšit efektivitu komunikace v rámci skupiny a rozvíjet základní úroveň občanské gramotnosti v oblasti Evropské unie a procesu schvalování zákonů v ČR. Napomoci mládeži vnímat osobní i skupinové předsudky k ostatním lidem a minoritám, odstranit chyby při poznávání lidí a najít strategii, jak předsudkům předcházet, či jak se jich vyvarovat. Prostřednictvím sebepoznání zvýšit úroveň komunikace, argumentace, míru zapojení a způsob přesvědčování druhých.

### **Použité vyučovací metody**

K podpoře rozvoje vybraných klíčových kompetencí slouží vybrané skupinové metody, které podporují aktivní spolupráci žáků rozdělených do různě velkých pracovních týmů. Mezi tyto metody patří: brainstorming – bouře mozků, snowballing – sněhová koule, buzz groups – muší skupiny, frontloading – mentální mapování. Jednotlivé metody jsou popsány v blocích programu.

### **Časová dotace**

Pět bloků programu, každý po 90 minutách, celkem 7 hodin a 30 minut. Jednotlivé bloky budou nyní podrobně popsány.

### **Blok č. 1: Předsudky a stereotypy**

**Zdroj/autor:** Vlastní.

**Obsah:** První blok aktivit seznamuje mládež s pojmy první dojem, předsudek a stereotyp. Názorným příkladem účastníkům programu ukazuje, jak k těmto jevům dochází a učí je, jak jim ve společnosti předcházet a jak je odstraňovat. Zároveň rozvíjí

komunikaci a spolupráci ve skupině – především schopnost diskutovat, formulovat a obhajovat své názory a respektovat v komunikaci ostatní. Dále odkrývá role jednotlivců ve skupině – zda se raději podřizují většině, nebo vedou a organizují práci skupiny.

**Konkrétní cíle:** Napomoci mládeži vnímat osobní i skupinové předsudky k ostatním lidem a minoritám. Uvědomit si, jak první dojem nebo negativní zkušenost poznamenává naše budoucí chování. Odstranit chyby při poznávání lidí a najít strategii, jak předsudkům předcházet, či jak se jich vyvarovat.

**Výchovně vzdělávací cíle:** Směřují k rozvoji jednotlivých kompetencí zejména v těchto oblastech:

- Kompetence sociální a personální:

- Přispívá k vytváření a udržování hodnotných mezilidských vztahů založených na vzájemné úctě, toleranci a empatii;
- Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům;
- Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.

- Kompetence komunikativní:

- Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
- Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.

**Metody práce:** Metody diskusní (výměna názorů, argumentace), demonstrace výsledků, brainstorming, vysvětlování, výklad, beseda.

**Formy práce:** Skupinová činnost.

**Klíčová slova:** První dojem, haló efekt, předsudek, stereotyp.

**Časová dotace:** 90 minut.

**Nároky na prostor:** Program může probíhat ve vnitřních i vnějších prostorách, které nejsou systematicky uspořádány. Upřednostňuji uvolněnější a otevřené prostředí. Program může být v místnosti s kobercem, kde účastníci pracují ve skupinách na zemi, své závěry prezentují na stěnu místnosti, nástěnku, tabuli. Nebo venku na trávě, kde účastníci opět pracují na zemi, např. na dece, k dispozici mají jen tvrdé podložky pod pracovní listy a své závěry prezentují na provázek umístěný mezi stromy a upevňují je kolíčky.

**Pomůcky:** Pracovní listy s fotografiemi čtyř osobností z politického i kulturního světa – ne známých široké veřejnosti, na papíře A4 (*Přílohy č. 2, 3, 4, 5*). Psací potřeby, flipchart, tvrdé desky, popř. deka, provázek s kolíčky, lepící guma, tematická hudba, CD přehrávač a barevné figurky k rozlosování hráčů.

**Scénář programu:**

1. **Motivace – hra „Poznávání národů“** (cca 15 minut)

*Popis aktivity:* Zahřívací hra pro uvolnění a navození atmosféry. Každý národ má různé zvyky, tradice a obyčeje. Už samotný pozdrav se stát od státu, nebo kultura od kultury liší. V této hře se seznámíme s pozdravy osmi národů a na začátek našeho společně tráveného času se vzájemně pozdravíme, tak jak to má být. Vedoucí, či pedagog seznámí účastníky se sedmi národy a jejich pozdravy. Poté pouští hudbu a účastníci podle hudebního stylu hádají národnost a vzájemně se zdraví předem určenými pozdravy.

**AFRIKA** – Jednotlivé kmeny nosí odlišné účesy a také se liší tvary lebek. Když se Afričané potkají v noci, nezbývá jim než poznat svou kmenovou příslušnost ohmatáním hlavy toho druhého. Vzájemně se probíráme ve vlasech, zkoumáme tvar lebky, obličej a posazení hlavy na krku.

RUSKO, ŘECKO – Mezi stoupenci pravoslavné církve vznikl pozdrav, který vyjadřuje srdečné a dobré úmysly. Přiložíme ruku na srdeční krajinu druhého, vyměníme si pohledy z očí do očí a nakonec se vzájemně představíme.

TIBET – Lidé v Tibetu dokážou naslouchat svému vnitřnímu hlasu. Při setkání se pokouší zaslechnout duši druhého člověka. Pomalu přiložíme ucho na ucho a dlouze nasloucháme.

JIŽNÍ AMERIKA – Peruánští Indiáni chodí po strmých horských cestách a na zádech vlečou těžké nůše, od kterých je bolí záda. Při setkání se snaží navzájem si ulevit od bolesti zad a při velkých sympatiích si vyměňují svršky oděvů. Provádíme tření zad o sebe, protahování, natřásání a při velké sympatii si vyměníme svršky.

ČÍNA – Čína je zemí, kde miliony venkovských rolníků pracují den co den na rýžových polích. Jejich chodidla jsou od chození ve vodě a našlapování na rýžová zrna velmi citlivá, a proto hojně využívaná při seznamování. Dotýkáme se navzájem chodidly.

ESKYMÁCI a NOVÝ ZÉLAND – Pozdrav třením nosů o sebe je velice známý. Zatímco Eskymáci vyjadřují tímto pozdravem předávání tolik vzácného tepla, u původních obyvatel Nového Zélandu, Maorů, vychází tento pozdrav z historie, kdy si při rituálních obřadech předávali nosem barvy, které je chránily proti zlým duchům. Třeme se nosy o sebe.

FRANCIE – V dobách, kdy ženy bývaly pečlivě střeženy svými muži a setkávání mělo svá pevná pravidla, vymyslely si ženy tento pozdrav, aby si mohly na rozloučenou sdělit ještě pár důvěrností. Dvojí políbení na tvář z každé strany, je to spíše takové přiložení líčka k líčku.

## 2. **Aktivita „Kdo je kdo?“ (cca 50 minut)**

*Popis aktivity:* Mládež rozdělíme do tří skupin po čtyřech členech. Každá skupina dostane čtyři listy s fotografiemi různých osobností. Jejich úkolem je společně se zamyslet a napsat, co si o daných lidech myslí, jací jsou a co dělají. Ve skupině mohou účastníci společně diskutovat, prosazovat své názory a zkušenosti, spolupracovat. Po dvaceti minutách práce prezentuje každá skupina svůj výsledek ostatním. Po prezentaci všech skupin proběhne společné porovnání rozdílů, nebo shody úsudků, které vede pedagog. Po této prezentaci

následuje překvapivé rozuzlení – seznámení se skutečnými životy lidí z fotografií a následná reflexe.

**Otázky pro reflexi (cca 10 minut):**

1. Podle čeho jste usuzovali, že by dotyčný mohl být takový, jak jste ho popsali ve své skupině?
2. Jste se svým výsledkem spokojeni?
3. Nechali jste se ovlivnit názory ostatních, nebo jste spíš prosazovali ty své?
4. Docházelo ve vaší skupině ke konfliktům, nebo jste se shodli na určitém kompromisu?
5. Byli jste ve skupině spíše aktivními organizátory činnosti, nebo jste se nechali vést?
6. Hodnotíte i v reálném životě člověka podle prvního dojmu, nebo potřebujete čas, než si uděláte na dotyčnou osobu svůj názor?
7. Je pro vás těžké svůj názor z prvního dojmu změnit?
8. Vzpomenete si na situaci, kdy vás někdo soudil na základě prvního dojmu, neznal vás a jeho soud vám nebyl příjemný?
9. Co vás nejvíce ovlivní při prvním setkání s neznámou osobou? Čeho si nejvíce všímáte? A je toto hodnocení vždy objektivní?

**3. Seznámení s pojmy předsudek a stereotyp (cca 15 minut)**

*Popis aktivity:*

- a) Brainstorming – Co se vám vybaví, když se řekne předsudek? Vše se zapisuje na tabuli, pedagog se snaží vybrat to, co je charakteristické (např. názor, soud na někoho na základě vnějšího znaku), směřuje účastníky k pojmu předsudek například těmito otázkami: Proti komu je možné mít předsudek? Je předsudek negativní nebo pozitivní? V čem může být předsudek nebezpečný? – Ve zjednodušujícím pohledu na skutečnost.
- b) Shrnutí – stručné a přehledné vysvětlení pojmu předsudek a stereotyp:
  - V multikulturní společnosti znamená, že příslušníky jiné kultury odsuzujeme na základě nepodstatných, vnějších znaků, aniž

bychom je lépe poznali (např. „černoši jsou méně civilizovaní než běloši“);

- Obsahuje hodnocení bez hlubšího poznání člověka;
- Probíhá jako bezprostřední, bezmyšlenkovité odmítnutí druhého člověka;
- Funguje v prostředí postiženém skrytým nebo otevřeným kulturním konfliktem;
- Projevuje se komplikacemi a odmítáním spolupráce bez argumentů;
- Může mít různé podoby – předsudek vůči náboženství, barvě pleti, fyzickému vzhledu, etnický předsudek apod.

Komunikaci mezi jednotlivci, ale i skupinami nejvíce zatěžují stereotypy, protože, na rozdíl od předsudků (názorů), představují komplexní postoje, které je velmi těžké změnit.

- Znamená, že příslušníky jiné kultury hodnotíme stále stejným způsobem jen na základě vnějších nebo nepodstatných znaků, nebo na základě nedostatečných informací (všichni Palestinci jsou teroristé);
- Jde o zafixovaný obraz, který ovlivňuje chování a postoje;
- Obsahuje opakované, nereflektované a stejné hodnocení, ustálený postoj (Němci jsou precizní, blondýny jsou hloupé) nebo ustálené chování („s lidmi bez akademického titulu se nebavím“);
- Funguje v interkulturní komunikaci, hlavně v situaci nejistoty (nevím, co si mám myslet o člověku přede mnou, ale vím, že pochází z Londýna, proto ho stereotypně označím za chladného Angličana);
- Projevuje se opakováním stejných argumentů, stejných slov v hodnocení, stejným označováním různých lidí („vždyť Němci vyvraždili Židy“, „co čekáte od blondýny?“) nebo opakováním chováním („on je homosexuál, určitě má HIV, raději se ho ani nedotknu“).



### **Realizace aktivit:**

Na začátku prvního bloku programu jsem členům MPDMMB připomněla, proč jsme se zde sešli a jaký je účel realizovaných aktivit. Zmínila jsem možnost dobrovolnosti, kterou mohou v průběhu aktivit využít a upozornila na pořizování fotodokumentace.

Poté jsem vysvětlila pravidla motivační aktivity „Poznávání národů.“ Stávající členové MPDMMB, kterých bylo šest, neměli s touto aktivitou žádný problém, ale nováčci – pět členů – se ohrazovali proti pozdravu Eskymáků a Francouzů. Po dohodě jsme Eskymáky vynechali a pozdrav Francouzů upravili na podání rukou. Tato změna se nakonec osvědčila, protože si „Poznávání národů“ nakonec všichni užili a hra tak splnila svůj účel – prolomila první ledy.

Před vysvětlením hlavní aktivity se účastníci prostřednictvím barevných figurek rozlosovali do tří skupin. Po zadání práce začaly jednotlivé skupiny pracovat. Každý tým zvolil jinou taktiku. První hekticky diskutoval nad obrázky všech osobností najednou a své názory zprvu nezaznamenával. Nakonec měl problém vše stihnout ve stanoveném časovém limitu. Druhý tým se rozhodl postupovat po jedné osobnosti a na arch papíru pod fotografií zaznamenával názory všech členů skupiny, i když byly rozdílné. (*Příloha č. 15 – první fotografie*) Třetí tým byl nejvíce systematický, protože se vedení zkušeně ujala předsedkyně parlamentu. Předem určila osobu, která hlídala čas v průběhu aktivity, a snažila se, aby svůj názor řekl každý člen týmu. Závěr byl vytvořen z názoru většiny.

Prezentace každé skupiny také probíhala rozdílně. První tým se nemohl dohodnout, kdo bude jejich závěr prezentovat. Nakonec se toho zhostila dvě děvčata, která nečitelný text psala, protože jen ona ho mohla rozluštit. Druhý tým vyslal bez větších dohadů svého zástupce a třetí si svou práci odprezentoval společně. Výsledky byly velmi podobné. Téměř všichni se shodli u obrázku číslo dva, že muž na něm je politik prosazující si své názory velmi tvrdě a bezohledně. Při svých proslovech napadá ostatní kolegy a ani praktiky jako manipulace nebo podplácení mu nejsou cizí. Dva týmy měly podobný popis u obrázku číslo tři. Hádaly, že muž na něm je ekolog, vegetarián a člověk žijící v duchu udržitelného rozvoje. Třetí tým ho typoval na IT specialistu, který je schopný ve svém oboru, ale v praktickém životě nepoužitelný. Obrázek číslo jedna byl pro týmy nejméně čitelný. Většinou se objevovaly názory typu:

Indiánka, žena z latinské Ameriky, matka mnoha dětí, nebo matka bojující za práva dětí. Muž na posledním obrázku byl nejčastěji charakterizován, jako upracovaný, provinilý, lítostivý, politik, nebo společensky činná osoba. Odhalování totožností všech čtyř představitelů se neobešlo bez hlasitých komentářů. Proto, dokud byli všichni plni dojmů, jsem rychle přešla k reflexi.

### **Závěry z reflexe se žáky:**

1. Většina účastníků přiznala, že skutečně posuzuje druhé, podle vnějších znaků, i když si je občas vědoma nesprávnosti svého chování. Chlapci konstatovali, že je to pro ně jednodušší, než věnovat čas odhalování skutečnosti.
2. Polovina účastníků byla se svým výsledkem spokojena, protože znovu bez bližších informací by se rozhodla stejně. Chlapec z třetího týmu se rozčiloval, že měl jiný a správný názor, než většina, ale ostatní ho přehlasovali. První tým nebyl s výsledkem spokojen, protože práce na aktivitě byla zmatená a jako celek nebyli schopni se dohodnout na výsledku.
3. V prvním týmu se sešly silné osobnosti prosazující svůj názor, proto nebyly schopny dopracovat se řádného výsledku. V druhém týmu nebyla žádná vůdčí osobnost. Nikdo nechtěl prosazovat své názory, nebo ovlivňovat druhé, a proto byl popis osobností nesourodý a odlišný. Třetí tým přiznal, že o výsledku rozhodla většina.
4. V prvním týmu docházelo ke konfliktům, kompromis nebyl téměř žádný. V druhém týmu sice konflikty nebyly, ale kompromisu se také nepodařilo dosáhnout. Třetí tým se na kompromisu shodl k nespokojenosti jednoho člena.
5. Většina přiznala, že se raději nechá vést druhými. Členové prvního týmu naopak konstatovali, že by rádi sami vedli a organizovali. Vedoucí třetího týmu – předsedkyně parlamentu vyčkává podle situace, a když se vedení nechce chopit nikdo z okolí, udělá to sama.
6. Většina hodnotí i v reálném životě člověka podle prvního dojmu. Tři dívky jsou na základě vlastních zkušeností se závěrem opatrné a vyčkávají, dokud osobu blíže nepoznají.
7. Všichni jsou schopni svůj názor z prvního dojmu změnit.

8. Polovina účastníků se podělila o zkušenosti, kdy oni sami, nebo jejich blízcí byli odsuzováni pro první dojem, jaký na druhé učinili. Rozhodně to pro ně byla nepříjemná zkušenost.
9. Většina konstatovala, že si všímají oblečení, výrazu tváře a chování. Závěrem celého prvního bloku programu bylo, že hodnotit druhé na základě prvního dojmu je unáhlené, i když někdy může být toto hodnocení správné. Je důležité zůstat otevřený dalšímu setkání a blíže člověka poznat, než si na něj utvořím jasný názor.

### **Vlastní závěr:**

V úvodu mě překvapil ostych nových členů. Předpokládala jsem vzhledem k věkovým zvláštnostem skupiny, že se motivační aktivity zhostí s větším nadšením. Hru jsem již realizovala s jinou skupinou v podobném věkovém složení i situaci a byla bez problémů přijata. Každopádně ponaučením do příště pro mě je realizovat aktivitu s upravenými pravidly, nebo ji zařadit v programu později.

Závěrečná reflexe vzbudila velmi pěknou diskusi o předsudcích společnosti i samotných jednotlivců. Téma se zjevně dotklo všech přítomných, protože byli ochotni nahlas odkrýt vlastní negativní zkušenost s hodnocením druhých na základě prvního dojmu. Reflexe také vhodně řešila míru zapojení se a způsob jednání některých členů při skupinové činnosti. Až na základě hodnocení vlastního chování v aktivitě „Kdo je kdo“ uznali někteří účastníci, že své chování přehnali, nebo naopak, že se dostatečně nezapojili.

## **Blok č. 2: Evropská unie**

**Zdroj:** Vlastní.

**Obsah:** Prostřednictvím powerpointové prezentace se účastníci seznámí s historií, členstvím, současností, předsednictvím a institucemi Evropské unie. Ve druhé části bloku si mládež v menších pracovních skupinách formou hry vyzkouší tři workshopy ověřující jejich vědomosti o zemích Evropské unie. Postupně tedy vystřídají slepou

mapu Evropy, kam doplní SPZ jednotlivých států, přiřadí vlajky k jednotlivým zemím a doplní pomocí obrázků názvy států podle získání jejich členství v EU. Na závěr shlédnou krátký animovaný film od ČT1 s názvem „Od Praotce Čecha k Evropské unii“.

**Konkrétní cíle:** Zábavnou a praktickou formou zvýšit povědomí mládeže o Evropské unii. Jedná se o téma evropského významu (rozšíření EU, role a činnost evropských institucí, nebo působení EU v záležitostech týkajících se mladých lidí), jež patří k základní gramotnosti současného mladého člověka. Druhý blok aktivit také posiluje smysl mladých lidí pro evropské občanství a pomáhá jim pochopit jejich roli v rámci současné a budoucí Evropy a seznamuje je s možnostmi vzdělávání a práce v EU.

**Výchovně vzdělávací cíle:** Směřují k rozvoji jednotlivých kompetencí zejména v těchto oblastech:

- Kompetence sociální a personální:
  - Aktivně spolupracuje při stanovování a dosahování společných cílů;
  - Rozhoduje se na základě vlastního úsudku, odolává společenským i mediálním tlakům;
  - Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají.
- Kompetence k řešení problémů:
  - Vytváří hypotézy, navrhuje postupné kroky, zvažuje využití různých postupů při řešení problému nebo ověřování hypotézy;
  - Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice.
- Kompetence občanské:
  - Prohlubuje základní vědomosti nezbytné pro pochopení struktury a funkcí mezinárodních a nevládních organizací, jejich vlivu na řešení globálních

i lokálních problémů v oblasti humanitární, politické, sociální, ekonomické, kulturní a v oblasti dodržování lidských práv;

- Vede k pochopení významu společných politik a institucí Evropské unie; seznamuje s dopadem jejich činnosti na osobní i občanský život jednotlivce i s možnostmi jejich zpětného ovlivňování a využívání;
- Rozšiřuje a prohlubuje dovednosti potřebné pro orientaci v evropském prostředí, seberealizaci a řešení reálných situací v otevřeném evropském prostoru.

**Metody práce:** Prezentace, vysvětlování, muší skupiny (Buzz Groups).

**Formy práce:** Hromadná frontální výuka, skupinová činnost.

**Klíčová slova:** Evropská unie, členství, předsednictví, euro, Schengenská dohoda.

**Časová dotace:** 90 minut.

**Nároky na prostor:** Aktivitu je možné realizovat v učebně s možností připojení PC k větší TV, nebo k dataprojektoru. V úvodu programu postačí klasické uspořádání třídy, pro práci ve skupinách vytvoříme tři pracovní místa dle chuti a potřeb – na zemi, či u stolů.

**Pomůcky:** Připravená powerpointové prezentace, pracovní list pro doplňování států pomocí obrázků, podle získání jejich členství v EU, zalaminovaná slepá mapa Evropy s taktéž zalaminovanými SPZ znaky jednotlivých zemí (*Příloha č. 6 a 7*), pexeso s názvy zemí a vlájkami zemí EU, film ČT1 dostupný na internetu.

**Scénář programu:**

1. **Powerpointová prezentace o Evropské unii** (cca 20 minut)

*Popis aktivity:* Prezentace seznámí účastníky programu se vznikem, historií, členstvím, současností, předsednictvím a institucemi Evropské unie. V závěru informuje děti a mládež o možnostech studia a práce v EU a jejich výhodách.

2. **Jednotlivé workshopy k ověření znalostí účastníků programu** (cca 50 minut)  
*Popis aktivity:* Mládež rozdělíme do tří skupin a rozmístíme k pracovním stolům, či na zem na koberec. Každá skupina začíná jiným úkolem, ty si postupně po vypracování (zhruba po 10 minutách) vzájemně předávají, až vystřídají všechny skupiny tři stanoviště. Na nich společně poměří své síly a vědomosti, které ověří, jak pozorně poslouchali prezentaci a jaké mají všeobecné povědomí o zemích Evropské unie. Vedoucí jednotlivé výsledky v průběhu workshopů zaznamenává a na konci je vyhlásí.
  - a) Doplnění SPZ jednotlivých států EU do slepé mapy Evropy;
  - b) Přiřazování vlajek k jednotlivým zemím EU;
  - c) Doplnění států pomocí obrázků, podle získání jejich členství v EU.
3. **Promítání krátkého animovaného filmu ČT1 s názvem „Od praotce Čecha k Evropské unii.“** (cca 10 minut)

**Otázky pro reflexi** (cca 10 minut):

1. Jste spokojeni se svými výsledky, nebo máte výhrady ke své práci?
2. Jak se Vám pracovalo ve skupině? Jste při skupinové práci těmi aktivními, nebo se spíš držíte v pozadí?
3. Máte při práci s vědomostmi strach z neúspěchu, nebo že se před ostatními ztrapníte? Jak tedy řešit takový problém?
4. Podnítil tento program Váš zájem se dále informovat o dění v EU?
5. Plánujete využít možnosti studia, nebo práce v zahraničí?
6. Jste spokojeni s vývojem našeho členství v EU? Proč ano, proč ne?
7. Jak vnímáte členství ostatních zemí?
8. Myslíte si, že mají média zásadní vliv na postoj a vnímání veřejnosti směrem k EU? Pokud ano, je tento vliv spíše pozitivní, nebo negativní?
9. Jak lze tuto skutečnost změnit?

**Realizace aktivit:**

V úvodu jsem členy MPDMMB krátce seznámila se strukturou druhého bloku. Opět jsem zopakovala princip dobrovolnosti a poukázala na pořizování fotodokumentace v průběhu aktivit.

Následovala prezentace o Evropské unii, která obsahovala základní informace o okolnostech vzniku, rozšiřování a důležitých institucích EU. Pozornost účastníků zhruba v polovině prezentace začala klesat, proto jsem se je snažila více zapojit otázkami o rozšiřování Evropské unie o jednotlivé státy. Více reagovali a sdíleli své vědomosti žáci středních škol, protože jim tato látka byla více známá.

Po prezentaci byli účastníci rozděleni do tří skupin tak, aby poměr středoškoláků a žáků základních škol byl vyvážený, a tak měli všichni zhruba stejné šance na úspěch při plnění úkolů.

Ve dvou týmech se pracovalo na zadání úkolů společně. Každý kdo věděl, přispěl svým názorem, polemizovalo se, diskutovalo a také typovalo. (*Příloha č. 2 – druhá fotografie*) Ve třetím týmu byl více aktivní jediný chlapec, ostatní děvčata se vezla a spoléhala na jeho vědomosti. Přestože se snažil všechna děvčata zapojit, s údivem zjišťoval, že nemají obecný přehled o poloze států v Evropě, neznají téměř žádné vlajky evropských zemí, a dokonce ani podle jednoduchých obrázků nedokážou přiřadit státy postupně podle toho, jak se EU rozšiřovala. Celý tým byl ze spolupráce demotivovaný a měl nejhorší výsledky, přestože chlapec správné odpovědi znal. Ostatní dva týmy měly výsledky hodně podobné, s drobnými chybami.

Závěrečné promítání vtipného filmu České televize všem spravilo náladu.

### **Závěry z reflexe se žáky:**

1. Chlapec ze třetího týmu spokojen s výsledky nebyl, poukazoval na chabé znalosti děvčat ze své skupiny. Ta se hájila nedostatečným výkladem ve výuce na jejich základní škole.
2. První dvě skupiny si pochvalovaly vzájemnou spolupráci. Účastníci těchto týmů se vzájemně doplňovali ve vědomostech, někdo věděl více, někdo méně, ale nikdo ze zúčastněných to neporovnával. Dívky ze třetí skupiny děkovaly chlapci za jeho pomoc a trpělivost při vysvětlování a podněcování, ale konstatovaly, že si při práci připadaly méněcenné, protože poukazoval na jejich nevědomosti. On se hájil tím, že byl šokován, a proto se nekontroloval ve svých projevech. Spor jsem musela nakonec mírnit osobně a oběma stranám domluvit. Chlapec se omluvil, že nechtěl dívkám ublížit a děvčata požádala o ponechání pracovních

listů k vlastní potřebě, protože jim takový materiál pomůže zlepšit jejich znalosti.

3. Zhruba polovina účastníků přiznala, že je jim nepříjemné zkoušení před tabulí, před celou třídou, protože se bojí, že se ztrapní, nebo se jim ostatní budou smát. Protože však vědí, že se ve škole zkoušení a prezentacím před kolektivem nevyhnou, berou ho jako nutné zlo. Druhá polovina radila ostatním, že důkladnou přípravou, nebo naučením se látky, mohou trapným situacím předejít a tím si ušetřit nepříjemný pocit. Také zazněl názor, že žádný učený z nebe nespadol a nikdo není neomylný, chybu může udělat i pedagog, proto se není čeho bát, nebo není důležité své chyby a omyly tolik prožívat.
4. Polovina členů MPDMMB konstatovala, že se prostřednictvím médií a internetu o EU dozvídají neustále nové informace, bohužel ne vždy pozitivní. Většina pak reagovala, že neví, jaký postoj osobně k EU zaujímat, protože některé její aktivity neschvalují. Program všichni hodnotili, jako velmi zajímavý a celkem i zábavný.
5. Polovina účastníků by ráda v zahraničí studovala prostřednictvím různých vysokoškolských programů. Práce v zahraničí zatím nikoho neláká.
6. Přestože s českou politikou členové MPDMMB spokojeni nejsou, mají pocit, že v Evropské Unii máme kvalitní zástupce, kteří nás dobře reprezentují. Časté byly negativní názory na diktování požadavků a příkazů Evropské unie do českého hospodářství. Většina se také shodla, že nechce přijmout měnu EU. Naopak pozitivně vnímá většina možnost využití Evropských fondů k rozvoji měst a obcí a humanitární i vojenskou pomoc při válečných stavech, nebo různých přírodních katastrofách členských zemí.
7. Pro většinu je inspirativní občanství Velké Británie, Finska, Švédska a Dánska. Tyto země si nenechají od EU vše diktovat a ponechávají si tak svůj průmysl, zemědělství, měnu apod.
8. Všichni si myslí, že mají média zásadní vliv na postoj a vnímání veřejnosti směrem k EU. Tento postoj je díky médiím spíše negativní.
9. Více se informovat na odborných webových stránkách, nebo skrze zkušenosti místních politiků. Vědět více o EU a jejích aktivitách.



**Vlastní závěr:**

S druhým blokem aktivit výchovně vzdělávacího programu jsem byla spokojena. Prezentace by mohla být kratší, ale neobsahovala by ani základní pojmy a informace o EU. Jednotlivé workshopy dobře posloužily k ověření znalostí účastníků a podle jejich slov byly i zábavné. Do práce ve skupinách se zapojili všichni. Středoškoláci měli samozřejmě větší přehled a lepší vědomosti, než žáci základních škol, což ale nebylo vždy na škodu. Mladší účastníci se tak mohli přirozenou cestou učit od starších, ti se jim naopak snažili dávat dostatek prostoru pro vlastní zapojení.

Myslím si, že cíl byl splněn a program rozvíjel předem stanovené kompetence. Reflexe rozvinula zajímavé diskuze, zapojovalo se více členů, než v prvním bloku, účastníci se již neostýchali před ostatními reagovat, nebo přispět svým názorem.

**Blok č. 3: Krokodýlí řeka**

**Zdroj/autor:** Seminář pro SVČ, ŠD, ŠK – příklady dobré praxe (Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy).

**Obsah:** Úvodní brainstorming dává účastníkům příležitost zamyslet se nad pojmy hodnoty a postoje. Následující diskusní hra rozvíjí schopnost argumentace a přesvědčování, ale také princip přijatelné diskuse vedené s kompromisy a taktem. Při diskusi také dochází k sebezpoznávání hráčů a k hledání jejich role ve skupině. Tato zkušenost umožňuje hráčům vytvořit si představu o sobě samém a o svých schopnostech. Díky ní mohou pracovat na dalším rozvoji.

**Konkrétní cíle:** Cílem třetího bloku aktivit je, aby každý hráč dokázal reflektovat ve zpětné vazbě své postoje, úroveň své komunikace, argumentace a svého zapojení se a způsob přesvědčování druhých. Toto sebezpoznání tak dává každému příležitost dál na sobě pracovat, změnit přístup, nebo rozeznat, se kterými typy lidí je schopen, či méně schopen pracovat a komunikovat.

**Výchovně vzdělávací cíle:** Směřují k rozvoji jednotlivých kompetencí zejména v těchto oblastech:

- Kompetence k řešení problémů:
  - Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
  - Kriticky interpretuje získané poznatky a zjištění a ověřuje je, pro své tvrzení nachází argumenty a důkazy, formuluje a obhájí podložené závěry.
- Kompetence sociální a personální:
  - Posuzuje reálně své fyzické a duševní možnosti, je schopen sebereflexe;
  - Vytváří si pozitivní představu o sobě samém, která podporuje jeho sebedůvěru a samostatný rozvoj; ovládá a řídí svoje jednání a chování tak, aby dosáhl pocitu sebeuspokojení a sebeúcty.
- Kompetence komunikativní:
  - Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
  - Naslouchá promluvám druhých lidí, porozumí jim, vhodně na ně reaguje, účinně se zapojuje do diskuse, obhájí svůj názor a vhodně argumentuje.

**Metody práce:** Metody diskusí (výměna názorů, argumentace), brainstorming, Snowballing (sněhová koule).

**Formy práce:** Samostatná práce, skupinová činnost, práce s textem.

**Klíčová slova:** Hodnoty, postoje, kritické uvažování, osobnostní rozvoj, projevit názor, sebepoznání.

**Časová dotace:** 90 minut.

**Nároky na prostor:** Program je nejlepší realizovat ve vnitřních prostorech, kde není práce skupiny rušena vnějšími vlivy. Ideální je klasická třída se stoly a židlemi, nebo klubovna.

**Pomůcky:** Pro každého hráče list s příběhem (*Příloha č. 8*), psací potřeby a volné archy papíru pro poznámky hráčů.

### **Scénář programu:**

#### **1. Motivace – brainstorming – hodnoty a postoje (cca 15 minut)**

*Popis aktivity:* Na úvod se zeptáme účastníků programu, co se jim vybaví, když se řekne „hodnoty a hodnotové postoje.“ Děti a mládež zapisují své odpovědi na lepící lístečky, a když jsou se svou prací hotovy, postupně lepí lístky na tabuli (flipchart), kde je velkým písmem napsáno „hodnoty a hodnotové postoje“. Jakmile všichni své lístečky nalepí, vyzve je vedoucí, aby se podívali, co se na toto téma vybavilo ostatním. Kolem tabule (flipchartu) vytvoříme kroužek a nad odpověďmi společně diskutujeme – ujasňujeme si, co tím autor myslí (v žádném případě nehodnotíme).

#### **2. Aktivita „Krokodýlí řeka“ (cca 50 minut)**

*Popis aktivity:* Vedoucí čte nahlas celé skupině příběh. Pro zvýšení pozornosti a navození atmosféry můžeme děti a mládež vyzvat, aby zavřely oči a představovaly si, jak příběh probíhá ve skutečnosti, a opakujeme čtení ještě jednou. Poté rozdá vedoucí text s příběhem všem hráčům. Každý si na papír zpracovává pořadí všech postav z příběhu, podle nejčestnějšího jednání. Seznam tvoří podle vlastního svědomí a uvážení, svých postojů a hodnot.

Když mají všichni hráči vytvořený svůj seznam, rozdělíme je do dvou skupin (dle počtu účastníků, výběr může být náhodný nebo dopředu promyšlený učitelem – např. tak, aby byli ve skupinách žáci s protikladným hodnotovým postojem). Každá skupina se snaží domluvit na jednotném pořadí za všechny. Dohodne si způsob prezentace a argumenty, které použije, aby své pořadí zdůvodnila. Vedoucí by měl jednotlivé skupiny obcházet a snažit se poslouchat a usměrňovat názory a argumenty, obzvláště je dobré hlídat, aby nebyla zaměňována čestnost a morálka (př. Sindibád) se choval jako správný obchodník, jednal čestně – i když nemorálně,...)

Ve chvíli, kdy jsou všechny skupiny domluvené na jednotném pořadí, představí se jejich jednotliví mluvčí, které si zvolí, a seznámí ostatní se svým řešením doplněným o zdůvodnění. Řešení skupinky запиše vedoucí na tabuli (flipchart).

V tuto chvíli může dát ostatním prostor pro dotazy na prezentující skupinku, aby si ujasnili, jak některé věci myslí. Požádá však žáky, aby pořadí a zdůvodnění nehodnotili.

Nyní vedoucí vyzve žáky, aby se pokusili dohodnout na jednotném pořadí čestnosti jednání. A zároveň stanoví pravidla (např.: jednání bude probíhat skrze mluvčí, mluvčí si může vyžádat krátký čas na poradu s členy své skupiny apod.). Připomeneme hráčům, že důležitá je zde přesná argumentace, diplomatické jednání a chování a především snaha o jednání o kompromisech.

Je možné, že se skupina na jednom pořadí nedohodne (správné řešení vlastně neexistuje, protože každý má jiný hodnotový žebříček, ani jedna postava nevyjde čistě, záleží na každém, jak má definovanou čestnost a morálku. Někteří ustoupí, někteří svůj názor prosadí, každý je schopen jistého kompromisu. Pro kolektiv však může být pozitivní, že dokáže vést diskusi o řešení v přijatelném duchu.

**Otázky pro reflexi (cca 15 minut):**

1. Jaký jste měli první pocit z přečteného příběhu?
2. Jak se lišil váš žebříček nejčestnějšího chování od žebříčku malé skupiny a poté celého kolektivu?
3. Vadily vám žebříčky jiných a konečné žebříčky?
4. Podařilo se vám prosadit ve skupině své názory?
5. Ustupovali jste ze svých požadavků často, nebo naopak téměř vůbec?
6. Je pro vás těžké dělat kompromisy?
7. Jste spokojeni s úrovní diskuse ve skupinách? Vedla se v přijatelné atmosféře a komunikaci?
8. Jste spokojeni se svým nasazením při jednání?
9. Zažili jste podobnou situaci v reálném životě? Byla pro vás tato zkušenost příjemná?
10. Zachováte se příště jinak?

### **Realizace aktivit:**

Na začátku třetího bloku programu jsem členům MPDMMB připomněla možnost dobrovolnosti, kterou mohou využít. Věděla jsem z vlastní zkušenosti, že se hráči při této aktivitě dostávají do vyhrocených a nepříjemných situací, které nejsou schopni vždy řešit, nebo ustát. Na druhou stranu jsem Krokodýlí řeku zařadila v tomto pořadí záměrně, protože jsem podle předešlého pozorování a práce členů MPDMMB shledala, že se skupina dostává do druhé fáze vývoje skupiny, takže je potřeba zařadit aktivitu na soutěživost a uvolnění agresivity a rozvoj komunikace.

Na flipchartu byla předepsána dvě slova – hodnoty a postoje. Svěřila jsem se účastníkům akce, co je pro mě v životě důležité a co méně, a vyzvala je, ať na připravené lístečky každý sám za sebe napíše, co se mu vybaví, když se řekne slovo „hodnoty“. Zhruba po pěti minutách práce začali první účastníci lepit lístečky se svými postřehy na flipchart. Objevovala se slova jako: rodina, zdraví, dělat to, co mě baví, zvládnout maturitu apod. Přečetla jsem nahlas všechny odpovědi a shrnula, že hodnoty znamenají to, čeho si jednotlivci nebo skupiny váží, nebo cení, za co jsou ochotni něco obětovat, případně zaplatit. Zeptala jsem se, zda někdo slyšel o tzv. pyramidě hodnot – reagovali středoškoláci – a tak jsem nakreslila a vysvětlila i ostatním pyramidu hodnot podle Abrahama Maslowa. Poté jsem se zeptala, zda by někdo dokázal vysvětlit slovo postoj. Nejprve bylo ticho, ale pak nejistě odpověděl chlapec ze střední školy, že je to názor, který má člověk na určitou věc. Navázala jsem, že postoje tedy mohou být různé, tak jako jsou různí lidé. A napsala na flipchart slova (kladné, záporné, skryté, zjevné, stálé, proměnlivé, individuální, skupinové) a rozvedla je.

Po krátké debatě nad skupinovými postoji, jsem utišila účastníky a přečetla příběh o dívce jménem Abigail. Text jsem připevnila na flipchart, rozdala papíry a vyzvala mládež, aby každý podle svého mínění a svědomí utvořil pořadí osob od toho nejčestnějšího (kdo jednal nejlépe), po toho nejhoršího (kdo se nezachoval správně) a stanovila časovou lhůtu 10 minut. Někteří účastníci měli seznam velmi brzy hotový, jiným dalo velkou práci ho vypracovat. Po uplynutí časového limitu byli účastníci rozděleni do dvou skupin pomocí barevných figurek. Skupiny dostaly úkol domluvit se ve stanoveném časovém limitu na jednotném pořadí za všechny s tím, že v závěru odprezentují svůj výsledek druhé skupině s argumenty, které použijí, aby své pořadí

zdůvodnily. To vyvolalo vlnu rekcí, která přešla do vyjednávání mezi členy skupin. V obou týmech se slova ujali průbojnější členi a začali prosazovat svůj seznam osob. Docházelo k třenicím a argumentaci s ostatními, ne však se všemi členy týmů. V první skupině se držela stranou jedna dívka a v druhé jeden chlapec. Zhruba po pěti minutách začal jeden tým se seznamem odspodu – snažil se tak metodou vylučování dostat k cíli a to se mu nakonec i podařilo. Druhý tým nedokázal pracovat organizovaněji, a tak pod vlivem tísně času rozhodl demokraticky – hlasováním. Soupisy obou týmů se naprosto lišily. (*Příloha č. 16 – první fotografie*)

Po odprezentování výsledků obou skupin jsem se přítomných zeptala, zda by byli schopni udělat jediné pořadí za všechny. Oba týmy se rázně pustily do debaty. Vyjednávání se nejvíce účastnili dva chlapci z první skupiny a dvě dívky z druhé skupiny, ostatní se k argumentaci také přidávali, ale neměli tolik prostoru. Po dvaceti minutách horlivé diskuze se všichni účastníci shodli, že se neshodnou a nevytvoří jednotné pořadí za všechny.

#### **Závěry z reflexe se žáky:**

1. Zhruba polovina účastníků měla jasno hned v úvodu o vinně a nevinně aktérů příběhu. Druhá polovina byla značně rozpolcená a neschopná určit jakýkoliv závěr.
2. Někteří dokázali část svého soupisu prosadit v malém týmu, ale poté za celou skupinu se jim to již nepodařilo. Většina ale musela ustupovat ve svém původním seznamu už od začátku.
3. Ano, žebříčky jiných dokázaly některé jedince naprosto vyvést z rovnováhy. Někteří hráči se naopak docela shodli a společně pak vytvořili koalici. V závěru všichni pochopili, že je nutné najít kompromis.
4. Ano i ne – u některé osoby z příběhu více, než u druhé. Dva méně aktivní účastníci přiznali, že neměli sílu se do debaty – hádky – zapojovat, protože nemají takové situace rádi, a proto se drží stranou a vyčkávají, zda je ostatní osloví, nebo nastane lepší příležitost zapojit se.
5. Zhruba polovina členů MPDMMB ustupovala ze svých požadavků častěji, než by chtěla. Dva rezignovali a dva nejdříve neustupovali vůbec, ale v průběhu aktivity se nakonec nechali přesvědčit argumenty ostatních.

6. V každém případě je těžké na kompromis přistoupit. Někdy je to snazší, někdy téměř nemožné, záleží především na typu daného problému, citovém rozpoložení apod.
7. První tým byl spokojen s úrovní diskuze, ve druhém týmu, kde zvolili demokratickou metodu hlasování, nebyli spokojeni dva členi a ostatní by po prožité zkušenosti jednali jinak. Snažili by se více zapojit a najít schůdné řešení pro všechny.
8. Většina byla spokojena se svým nasazením při jednání. Dvě vůdčí dívky z druhé skupiny shledaly, že příště nemusí být tak důrazné a dají více prostoru ostatním, dva nezapojující se členi MPDM by svůj přístup příště změnili a byli více aktivní.
9. Většina podobnou situaci zažila při řešení třídních problémů (výběr společných triček v 9. ročníku ZŠ, nebo volba stužek a místa pro stužkovací večírek v maturitním ročníku apod.) Pro většinu to byly nepříjemné zkušenosti spojené s třídním konfliktem a vytvořením opozičních skupin.
10. Záleží na typu situace a složení skupiny. Je důležité o problémech diskutovat a hledat řešení, která jsou schůdná pro všechny. Ale jsou osoby, které svůj přístup nezmění, a pak je jakékoliv jednání zbytečné.

### **Vlastní závěr:**

Myslím si, že třetí blok výchovně vzdělávacího programu splnil cíl a skutečně prověřil schopnosti komunikace a řešení problémů a konfliktů u členů MPDMMB.

Prostřednictvím úvodní aktivity o hodnotách a postojích měl každý příležitost ujasnit si, jaké hodnoty jsou pro něj důležité a konfrontovat je s hodnotami ostatních. Při hře „Krokodýlí řeka“ docházelo k vytváření hierarchie ve skupině. Mládež testovala své schopnosti, jak přesvědčovat druhé, jak řešit konflikt, nebo zda umí naslouchat. Při reflexi měl každý možnost zhodnotit své schopnosti a zjistit tak, zda změnit svůj přístup, nebo na sobě dál pracovat, nebo rozeznat, se kterými typy lidí je schopen, či méně schopen fungovat a komunikovat.

## **Blok č. 4: Zákonodárna procedura**

**Zdroj/autor:** Vytvořeno podle (Sitná, 2013).

**Obsah:** Úvodní výklad prezentuje mládeži projednávání zákonů v ČR. Aktivita Role Play rozvíjí schopnost aktivně diskutovat, formulovat a obhajovat své názory a postoje. Mimo jiné také seznamuje účastníky programu se současnými problémy a tématy společnosti – trestní odpovědnost a kriminalita mladistvých.

**Konkrétní cíle:** Rozvíjet základní úroveň občanské gramotnosti. Umožnit žákovi konstruktivně řešit problémy s respektem k druhým, s ohledem na zájem celku, s vědomím svých práv a povinností, svobod a odpovědností, s uplatňováním zásad slušné komunikace a demokratických způsobů řešení.

**Výchovně vzdělávací cíle:** Směřují k rozvoji jednotlivých kompetencí zejména v těchto oblastech:

- Kompetence k řešení problémů:
  - Uplatňuje při řešení problémů vhodné metody a dříve získané vědomosti a dovednosti, kromě analytického a kritického myšlení využívá i myšlení tvořivé s použitím představivosti a intuice;
  - Kriticky myslí, činí uvážlivá rozhodnutí, je schopen je obhájit, uvědomuje si zodpovědnost za svá rozhodnutí a výsledky svých činů zhodnotí;
  - Zvažuje možné klady a zápory jednotlivých variant řešení, včetně posouzení jejich rizik a důsledků.
- Kompetence občanské:
  - Respektuje přesvědčení druhých lidí, váží si jejich vnitřních hodnot, je schopen vcítit se do situací ostatních lidí, odmítá útlak a hrubé zacházení, uvědomuje si povinnost postavit se proti fyzickému i psychickému násilí;
  - Promýšlí souvislosti mezi svými právy, povinnostmi a zodpovědností; k plnění svých povinností přistupuje zodpovědně a tvořivě, hájí svá práva i práva jiných, vystupuje proti jejich potlačování a spoluvytváří podmínky pro jejich naplňování.



- Kompetence komunikativní:
  - Formuluje a vyjadřuje své myšlenky a názory v logickém sledu, vyjadřuje se výstižně, souvisle a kultivovaně v písemném i ústním projevu;
  - Rozumí sdělením různého typu v různých komunikačních situacích, správně interpretuje přijímaná sdělení a věcně argumentuje; v nejasných nebo sporných komunikačních situacích pomáhá dosáhnout porozumění.

**Metody práce:** Výklad, vysvětlování, práce s textem, debata, Role Play (hraní rolí).

**Formy práce:** Hromadná frontální výuka, práce ve skupině.

**Klíčová slova:** Senát, Poslanecká sněmovna, zákon, trestní odpovědnost, kriminalita mladistvých, nezletilí x mladiství x děti.

**Časová dotace:** 90 minut.

**Nároky na prostor:** Pro realizaci programu je potřeba dostatečně velký prostor s variabilním nábytkem (stoly a židle). Vhodná je klasická třída, nebo zasedací místnost.

**Pomůcky:** Flipchart s materiály pro vysvětlení systému schvalování zákonů v ČR. Tiskové zprávy, statistiky a podklady pro účastníky programu s informacemi k tématu kriminalita mladistvých a nezletilých (*Přílohy č. 9, 10, 11, 12, 13, 14*). Psací potřeby, prázdné papíry pro poznámky debatujících skupin.

**Scénář programu:**

1. **Seznámení se zákonodárnou procedurou - projednávání zákonů v ČR.** (cca 15 minut) *Popis aktivity:* Výklad – stručné a přehledné vysvětlení postupu při projednávání zákonů v jednotlivých institucích. Podání návrhu zákona, formální náležitosti zákona, řízení po podání návrhu zákona, první čtení návrhu zákona v Poslanecké sněmovně, projednání zákona ve výboru, druhé a třetí čtení návrhu zákona, závěr hlasování. Pro lepší představivost posluchačů a názorné a pochopitelné vysvětlení tohoto procesu může vedoucímu dobře posloužit

obrázkový graf Senátu Parlamentu České republiky, který je pro mládež vytvořen na webových stránkách, na něž v závěru práce v literatuře odkazují.

2. **Zhlédnutí dvou krátkých ukázek z Poslanecké sněmovny parlamentu ČR z procesu schvalování nového návrhu zákona, či novely zákona.** (cca 10 minut) *Popis aktivity:* Z dostupných internetových zdrojů vyhledáme krátká, výstižná videa z procesu schvalování nového zákona, či novely zákona. Vybíráme taková témata, která budou pro děti a mládež pochopitelná a jasná. Na základě tohoto videa si mohou účastníci programu udělat lepší představu o scénáři svého vystoupení v následující aktivitě, videa by měla motivovat jejich další zájem.
3. **Debata o přijetí zákona „Snížení trestní odpovědnosti mladistvých z 15 let na 14 let“.** (cca 50 minut)

*Popis aktivity:* Zásadním předpokladem pro zdárný průběh této aktivity je výběr vhodného tématu. Debatní téma musí být lákavé, kontroverzní, ve společnosti aktuálně diskutované. Vedoucí by měl mít připravený scénář a podle jeho pravidel průběh debaty moderovat. Také by si měl být jistý, že účastníci aktivity jsou dostatečně sociálně zralí a fakticky i argumentačně připraveni.

Účastníky rozdělíme na tři skupiny. První a nejpočetnější skupinou je auditorium – děti a mládež – které se do debaty přímo nezapojuje (děti a mládež nemají pro stanovené téma dostatek informací, nemají vyhraněný názor, téma je nezajímavé, je pro ně nevhodné apod.). Druhou skupinu tvoří trojice hlavních mluvčích – ti, kdo souhlasí, mají jasný, nezvratitelný názor na dané téma a podporují jej. Třetí skupinou je trojice oponentů – ti, kdo ostře nesouhlasí, jsou proti. Podle názorů na toto téma vybereme zástupce debatujících týmů. Skupiny jsou rozmístěny tak, že druhá skupina hlavních mluvčích sedí ve středu místnosti, proti třetí skupině oponentů, první skupina (auditorium) kolem nich vytvoří kruh a rozsadí se tak, aby na aktivní účastníky dobře viděla. Tato skupina tvoří nezaujaté posluchače, jež se snaží kriticky zhodnotit výkony debatérů. Na závěr členové auditoria ocení formou hlasování jeden z týmů, jehož výroky a argumenty ho přesvědčily.

Každá skupina, která bude debatovat, si připraví během asi 15 minut scénář svého vystoupení, tj. účelový popis dané situace, argumenty, protiargumenty,

příklady z praxe, statistiky apod. (zde je vhodné poskytnout oběma stranám dostatek materiálů k tématu). Při debatě se mohou používat i osobní výpady a sporná tvrzení. Debatéři se snaží vést debatu tak, aby si získali hlasy auditoria, mohou používat i populistická tvrzení, účelová hesla a jednoduché závěry.

- a) Moderátor (vedoucí) zahájí debatu přivítáním všech účastníků, jmenovitě přivítá aktivní debatéry protistran. Uvede název tématu, základní fakta a další důležité informace. Pozor, téma musí být vždy formulováno kladně, např.: „Souhlasím s přijetím zákona, jež sníží trestní odpovědnost mladistvých z 15 let na 14 let.“
- b) Debatu zahajuje vedoucí skupiny hlavních mluvčích (sedí uprostřed mezi svými společníky). Vysvětluje a obhajuje svůj postoj, předkládá fakta, příklady z praxe, argumentuje PRO, tj. ve prospěch přijetí zákona. Tento mluvčí hovoří plynule dvě minuty, nesmí být přerušován a nesmějí mu být kladeny otázky.
- c) Dále moderátor vyzve vedoucího skupiny oponentů (sedí opět uprostřed společníků). Argumentuje PROTI názoru protiřečníka, tedy proti přijetí zákona. Jasně vyjadřuje nesouhlas, snaží se i účelově reagovat na vystoupení předřečníka (napadá jeho argumenty). Hovoří dvě minuty, nesmí být přerušován a nesmějí mu být kladeny otázky.
- d) Pokračuje první společník týmu PRO, opět podporuje výrok, reaguje na pronesené argumenty protistrany, snaží se přesvědčit posluchače. Hovoří jednu minutu, nesmí být přerušován a nesmějí mu být kladeny otázky.
- e) Pokračuje první společník týmu PROTI, dále druhý podporující týmu PRO a druhý podporující týmu PROTI. Všichni hovoří podle stejného modelu (po dobu jedné minuty, bez přerušování a otázek), snaží se svým vystoupením přesvědčit co nejvíce posluchačů z auditoria.
- f) Poslední slovo v celé debatě má opět vedoucí týmu PRO, který má jednu minutu na to, aby shrnul argumenty a naposledy ovlivnil auditorium ve svůj prospěch (vedoucí týmu PROTI už slovo nedostane).
- g) Moderátor nyní vyzve auditorium k hlasování, spočítá body (pomáhá mu zapisovatel) a vyhlásí vítěze.

**Otázky pro reflexi (cca 10 minut):**

1. Jste spokojeni s výsledkem hlasování a výsledkem svého snažení? Vyměnili byste si po uplynulé aktivitě role? Chtěli byste být raději auditoriem, oponentem, nebo navrhujiím?
2. Byla pro Vás vymezená časová lhůta na projev dostačující?
3. Pracovali jste na přípravě scénáře společně, nebo jste si rozdělili témata a role mezi sebou?
4. Čemu dáváte přednost? Vlastnímu připravenému scénáři, nebo protiargumentům reagujícími na vyřčené názory druhé strany? Co si myslíte, že je účinnější v přesvědčování druhých?
5. Vycházeli jste z podkladů, které pro Vás byly připraveny, nebo jste použili i vlastní zkušenost a vědomosti?
6. Je třeba k takové debatě vědět mnohem více informací, než jste měli příležitost si připravit?
7. Myslíte si, že účelová hesla a populistická tvrzení mají velký význam v přesvědčování veřejnosti?
8. Uvítali byste navíc v aktivitě diskusi o úpravách návrhu zákona, kde by mohly být obě strany spokojenější?

**Realizace aktivit:**

Prostřednictvím obrázkového grafu na flipchartu jsem členy MPDMMB seznámila s procesem projednávání a schvalování zákona v České republice. Mládež celý výklad pozorně sledovala a v případě otázek se ihned ptala. Bylo očividné, že má zájem o pochopení tématu.

Po výkladu proběhla video ukázka z Poslanecké sněmovny, kde Jan Látka, poslanec za ČSSD předkládá návrh na podporu zvýhodněného stravování prostřednictvím stravenek. Vystoupení a řeč ministra ve videoukázce jsme společně s mládeží analyzovali – jak na nás celý projev působí, jaké jsou vyjadřovací schopnosti mluvího, jeho argumenty, mimika i gestikulace. Poté jsme společně shlédli druhou ukázku z roku 2010, kde naopak místopředseda Senátu PČR ministr Zdeněk Škromach odmítá podpořit změny zákona o volbách do Parlamentu ČR. Opět proběhla analýza

a srovnání obou vystoupení. Obě ukázky se tak staly jakýmsi návodem, jak správně připravit řeč, nebo čeho se při projevu vyvarovat.

Po video ukázkách jsem mládeži vysvětlila pravidla debaty a rozdělení rolí. Do role obhajujících a prosazujících zákon se dobrovolně přihlásila čtyři děvčata. Protože při realizaci tohoto bloku chybělo více středoškoláků, nenašli se z řad základních škol další dobrovolníci do debaty, tak aby probíhala podle předem stanovených pravidel (trojice prosazujících proti trojici obhajujících). Po společné dohodě se debata odvíjela ve stavu dva prosazující proti dvěma obhajujícím. Děvčata dostala materiály ke své řeči (strany byly bez problému vybrány) a společně ve dvojicích si je připravovala. *(Příloha č. 16 – druhá fotografie)* Zhruba po 15 minutách byla debata zahájena.

První projev navrhuje strany byl srozumitelný, stručný a výstižný, převážně čtený z připravených poznámek. Časový limit nebyl zcela využit. Protistrana reagovala také celkem dobře, mluvený projev však nebyl tak plynulý a rázný. Jeho autorka v průběhu své řeči upustila od čtení svých poznámek. I druhé kolo navrhuje strany bylo velmi dobře připraveno a předneseno, přestože dívka nebyla tak energická a důrazná, jako její kolegyně. Druhá dívka v týmu protistrany působila velmi nejistě a tiše, ale svou řeč zvládla lépe, než její předchůdkyně. Ve třetím kole obě strany shrnuly své argumenty. Navrhovatelky se ve své řeči neopakovaly a velmi přesvědčivě vyvracely argumenty protistrany. Dívky z protistrany byly ještě méně přesvědčivé, než v předešlých výkonech, jakoby ztratily dech a sebedůvěru.

Výsledek hlasování byl: čtyři pro přijetí zákona, tři proti přijetí zákona a jeden se zdržel hlasování.

### **Závěry z reflexe se žáky:**

1. Dvojice, která zákon prosadila, byla samozřejmě s výsledkem spokojena. Naopak dvojice, která auditorium nepřesvědčila, neměla z výsledku radost. Přestože dívky v debatě prohrály, role by si vyměnit nechtěly, spíše by si lépe připravily řeč a rozvrhly své role v debatě. Někteří členi auditoria projeví zájem si tuto aktivitu zopakovat na jiném tématu v roli debatérů.
2. Pro vítězný tým byla vymezená časová lhůta na projev dostačující. Tým, který prohrál, měl pocit, že času nebylo dostatek.

3. Vítězná dvojice prohlásila, že si po rychlém nastudování textu rozdělila témata mezi sebe, dokonce využila text protistrany ke své argumentaci. Dívky, které prohrály, přiznaly, že se dlouho věnovaly studiu materiálů společně, díky čemuž ztratily hodně času a jejich příprava nebyla dostačující.
4. Dívky z vítězného týmu přiznaly, že se rozhodně potřebují opřít o připravený scénář. Text četly, a až v závěru vymezeného času jej mírně doplnily nepřipraveným textem z hlavy. Naopak tým protiřečníků spoléhal na svou schopnost mluvit spatra a to se jim při obtížnosti tématu příliš nedařilo. Tato negativní zkušenost pro ně byla ponaučením, že příště neprecení své schopnosti a lépe se připraví. Většina účastníků si myslí, že účinnější v přesvědčování druhých je čist připravený text. Asi tři účastníci tvrdili, že více přesvědčivé je mluvit o tématu z hlavy, protože to svědčí o odbornosti, znalosti a vlastním názoru mluvčího.
5. Obě strany vycházely z připravených podkladů. Strana, která byla pro prosazení zákona, použila i vlastní zkušenost.
6. Aktérky debaty se shodly, že je třeba vědět mnohem více informací, než měly příležitost si připravit. Vítězná strana podotkla, že však toto téma není zcela neznámé a proto lze také využít vlastních zkušeností, nebo jiných informací, které proběhly v médiích.
7. Téměř všichni členové MPDMMB se shodli, že používání účelových hesel a populistických tvrzení přesvědčí jen určitou společenskou vrstvu, nebo cílovou skupinu. Ti chytřejší, nebo s přehledem o tématu těmto prostředkům nepodlehnu, naopak je znechutí.
8. Strana prosazující zákon by rozhodně nejednala o jeho úpravách. Naopak strana proti prosazení zákona by při mírnějším trestu provinilých, nebo jiných promyšlených opatřeních, byla schopna jednat dál. Tuto myšlenku podpořili i někteří členi auditoria, hlasování by pak bylo jednoznačnější.

### **Vlastní závěr:**

Přestože účastnice debaty odvedly maximální výkon, myslím si, že by aktivita byla podnětnější a zajímavější s přispěním chybějících třetích osob v týmech. Výsledky i průběh debaty potvrdily skutečnost, že kompetence, které dívky při aktivitě rozvíjely

(vyjadřování, formulace myšlenek a argumentace), nemají vliv na věk, ale na dříve získané dovednosti, nebo schopnosti tyto dovednosti dále rozvíjet. Zkušenosti z debaty mohou dívky v budoucnu využít, poučit se z nich a zvýšit tak své kompetence.

K rozvoji předem stanovených kompetencí a naplnění vytyčených cílů došlo, i když jen u části účastníků. Auditorium k mému zklamání není v aktivitě příliš zapojováno, což jsem mohla vzhledem k pravidlům aktivity předvídat. Ačkoliv si myslím, že i z pozorného sledování debaty a sdílení dojmů a postojů jejich aktérů si účastníci mohli odnést vlastní závěr a využít ho podobně jako prožitou zkušenost.

## **Blok č. 5: Zooming**

**Zdroj/autor:** Vytvořeno podle (Neuman, 2007) a (Sitná, 2013).

**Obsah:** Kooperační hra Zooming na rozvoj komunikace a spolupráce. Frontloading (paměťová mapa) – seznamování s procesem komunikace (verbální a neverbální komunikace, vizuální komunikace, vysílač a přijímač, efektivní komunikace, chyby při komunikaci, aktivní naslouchání apod.).

**Konkrétní cíle:** Zvýšit efektivitu komunikace v rámci skupiny, naslouchat a dokázat se vhodně prosadit. Vnímat důležité vizuální detaily, umět je srozumitelně popsat a utvořit z nich logickou řadu (pospolitost) při spolupráci ve skupině.

**Výchovně vzdělávací cíle:** Směřují k rozvoji jednotlivých kompetencí zejména v těchto oblastech:

- Kompetence sociální a personální:
  - Přispívá k diskusi v malé skupině i k debatě celé třídy, chápe potřebu efektivně spolupracovat s druhými při řešení daného úkolu, oceňuje zkušenosti druhých lidí, respektuje různá hlediska a čerpá poučení z toho, co si druzí lidé myslí, říkají a dělají;

- Intenzivní spolupráce v týmu, rozdělení úkolů v týmu, schopnost prosazení, nebo přijetí návrhu jednotlivců ve prospěch skupiny a jejího kvalitního výsledku.
- Kompetence komunikativní:
  - Vyjadřuje se vhodně, srozumitelně, přehledně a logicky, jasně interpretuje myšlenkové pochody, umí používat myšlenkové mapy;
  - Rozumí různým typům textů a záznamů, obrazových materiálů, běžně užívaných gest, zvuků a jiných informačních a komunikačních prostředků, přemýšlí o nich, reaguje na ně a tvořivě je využívá ke svému rozvoji a k aktivnímu zapojení se do společenského dění.
- Kompetence k učení:
  - Získá schopnost definovat podstatnou klíčovou, ústřední myšlenku, uvědomit si a vyjádřit základní souvislosti mezi pojmy a myšlenkami;
  - Dokáže pojmy, nebo myšlenky hierarchicky uspořádat, rozpoznat podstatné od méně podstatného;
  - Uspořádá informace a začlení nové myšlenky do již existujícího systému vědomostí a znalostí (kritické myšlení).

**Metody práce:** Vysvětlování, popisování, pozorování, mentální mapování (myšlenkové, vědomostní mapy, pavučina).

**Formy práce:** Skupinová činnost.

**Klíčová slova:** Kooperace, komunikace, vizuální pozorování.

**Časová dotace:** 90 minut.

**Nároky na prostor:** Program může probíhat ve vnitřních i vnějších prostorech, které nejsou systematicky uspořádány. Důležité je uvolněné prostředí bez rušivých elementů. Místo flipchartu můžeme použít provázek, na který pomocí kolíčků připevníme prezentované myšlenkové mapy skupin.



**Pomůcky:** 31 obrázkových karet, flipchart, papíry na flipchart, kartičky se základními pojmy na mentální mapování, psací potřeby, losovátka.

### **Scénář programu:**

#### **1. Frontloading – Mentální mapování (cca 30 minut)**

*Popis aktivity:* Účastníky rozlosujeme do menších skupin (4 – 6 členů). Vysvětlíme jim způsob tvorby mapy, cíl práce, zadáme klíčové pojmy, od nichž se bude mapa odvíjet. Účastníci podle svého uvážení ve stanoveném čase volně navrhuji a znázorňují (po domluvě ve skupině) své myšlenky a jejich vzájemné souvislosti, vyznačují jejich vazbu a hierarchické vztahy. V průběhu jejich práce nabízí vedoucí svou pomoc, vede a usměrňuje jejich práci, vysvětluje případná nedorozumění a nepřesnosti, vhodným způsobem udržuje tempo práce a směřuje účastníky k cíli. Na závěr prezentují jednotlivé skupiny své myšlenkové mapy. Vysvětlují způsob jejich uspořádání a důvody, které je k tomuto zpracování vedly.

Tématem tvorby myšlenkové mapy je komunikace. Účastníci si tak mohou před samotnou aktivitou ujasnit pojmy: verbální a neverbální komunikace, vizuální komunikace, vysílač a přijímač, efektivní komunikace, chyby při komunikaci, aktivní naslouchání apod. Tento způsob frontloadingu může skupině pomoci uvědomit si správné zásady efektivní komunikace a předejít chybám při spolupráci v hlavní aktivitě Zooming.

#### **2. Aktivita Zooming (45minut)**

*Popis aktivity:* Každý hráč obdrží dvě až tři kartičky s obrázkem (podle počtu hráčů). Úkolem skupiny je utvořit logickou řadu ze všech 31 karet. Hráči si nesmí kartičky vzájemně ukazovat, mohou si je jen slovně popisovat. Skupina musí přijít na to, jak karty logicky složit za sebou (položením na zem obrázkem dolů). Jakmile však kartičku položí na zem, už ji nesmí znovu zvednout. Leží-li všechny karty na zemi, hráči je postupně otáčejí, aby zjistili, jestli jsou správně seřazené. Je možné hráčům trochu pomoci, např. upřesnit, že mají vyskládat řadu.

### **Otázky pro reflexi (cca 15 minut):**

1. Jak probíhala komunikace?
2. Jak se vám dařila spolupráce? Jak ji hodnotíte?
3. Jak vznikla vaše strategie?
4. Měli všichni možnost navrhnout nějaké řešení?
5. Jak se cítíte teď po hře?
6. Mělo být podle vás něco jinak?
7. Máte nějaké nápady na vylepšení pro příště?

### **Realizace aktivit:**

Účastníci byli náhodně rozděleni do tří malých skupin. Každá skupina dostala materiál k vytváření myšlenkových map (obrázky, klíčová slova napsaná na papíru, velký arch papíru, fixy) a instrukce a náměty, jak mapu vytvořit. K mému překvapení, se všechny skupiny ujaly úkolu s dychtivostí a nadšením. Z jejich komunikace bylo zřejmé, že je otázka komunikace, prostředků komunikace, nebo komunikačních zlozvyků velmi zajímavá. Při tvorbě mapy se účastníci snažili zapojit každého člena své skupiny, podle jeho schopností a možností (jeden vytvářel grafický vzhled mapy, druhý třídil poskytnuté informace, třetí kontroloval), přičemž společně vymýšleli další pojmy a spojitosti se slovem komunikace. Každá skupina vytvořila originální mapu, kterou velmi pěkně odprezentovala. (*Příloha č. 17*)

Následovala hlavní aktivita Zooming. Hráči utvořili kruh, byla jim vysvětlena pravidla a rozdány karty s obrázky, přesto nastala smršť dotazů k dalšímu objasnění informací. I přesto, že jsem tuto aktivitu již vedla, bylo pro mě velmi těžké srozumitelně a jasně popsat pravidla a průběh hry. Nakonec jsem všechny otázky ke spokojenosti účastníků i mě samé zodpověděla, aniž bych prozradila pointu hry. Nejdříve byla komunikace mezi mládeží dost neorganizovaná, ale ne chaotická. Zhruba po 10 minutách si však jedna dívka všimla souvislosti mezi svým obrázkem a obrázkem spoluhráče a upozornila na to ostatní. To vedlo k řetězové reakci a i ostatní začali řešit detaily a souvislosti svých karet. Zprvu byla spolupráce lehce chaotická, ale pak přišel s nápadem chlapec, aby se hráči s kartami, které na sebe navazují, stavěli k sobě, nebo do řady a začal skupinu organizovat. Pomalu, ale jistě se tvořilo pořadí, které bylo

jednou ověřeno, a poté za souhlasu všech položili hráči karty na zem. Výsledek byl velmi dobrý, až na dva obrázky byl příběh kompletní.

### **Závěry z reflexe se žáky:**

1. Komunikace byla nejdříve dost zmatená a neorganizovaná, do debaty nebyli zapojeni všichni. To si hráči ale brzy uvědomili (asi po pěti minutách) a začali jeden po druhém popisovat své obrázky a ostatní pozorně naslouchali. Pro některé účastníky bylo těžké srozumitelně popsat detaily svého obrázku druhým tak, aby je pochopili.
2. Většina měla ze spolupráce dobrý pocit. Každý dostal prostor, aby popsal svůj obrázek, nebo mohl pozorně reagovat na souvislosti ostatních popisů. Jen jedna dívka překvapeně zjistila, že nebyla dost pozorná, nebo dostatečně vtažena do hry a tím se ocitly její obrázky mimo správné pořadí. Účastníci hodnotili spolupráci velmi dobře, i když jim bylo líto dvou obrázků, které špatně zařadili. S dívkou pak řešili, v čem byla chyba, a jak komunikaci a spolupráci příště zlepšit.
3. Mládež přiznala, že strategie vznikla vlastně náhodou, nebo díky pozornosti jednoho z nich. Dotyčná dívka totiž zhruba po 10 minutách hry pozorně zareagovala na popis obrázku spoluhráče, jehož detail měla také ve svém obrázku, díky tomu začali hráči hledat další souvislosti a postupně vytvářet příběh. Poté se už hráči cíleně řadili vedle sebe podle souvislostí z obrázků, a když si své pořadí ověřili, karty položili na zem.
4. Zpočátku ano, ale jakmile vznikla strategie, nebyl už prostor pro další nápady a řešení, protože strategie se vyplatila.
5. Všichni členové MPDMMB byli spokojení, i když přiznali, že stále je co zlepšovat. Dívka, která špatně zařadila své karty, měla nepříjemný pocit, že nemá správnou představivost, protože po celou dobu hry si byla jistá, že stojí ve správné části obrázkového příběhu, což bohužel nebyla pravda. I přesto, že ji ostatní nijak neobviňovali, cítila se nepatřičně.
6. Tato otázka vedla mládež k zamyšlení, jak předejít pocitu vyčlenění u své spoluhráčky. Jediným řešením byl návrh věnovat více pozornosti svým

spoluhráčům a prostřednictvím lepší komunikace ověřovat průběh a výsledky práce.

7. Všichni reagovali na nevyhovující prostor a žádali o zopakování myšlenkové mapy při budoucích aktivitách.

### **Vlastní závěr:**

Poslední blok aktivit poskytl členům MPDMMB příležitost intenzivně spolupracovat v týmu. Mládež se snažila vyjádřit srozumitelně a logicky při popisování obrázků a ověřila si, zda pozorně naslouchá druhým, nebo je schopna přijmout návrh jednotlivce ve prospěch skupiny. Spolupráce účastníků působila velmi harmonicky a vyrovnaně, všichni se snažili být ohleduplní a dávali prostor k vyjádření ostatním.

Při tvorbě myšlenkových map docházelo k rozvoji kritického myšlení a k rozdělování rolí ve skupině. Tato metoda oslovila především žáky základních škol. Shledali tento způsob třídění informací za dobrý způsob učení, někteří středoškoláci zjistili, že se podobným stylem připravují do školy.

Aktivity splnily mé očekávání, rozvíjely předem stanovené kompetence a naplnily určené cíle.

## 7 Závěrečná diskuze

Přestože v závěru každého bloku programu docházelo k řízené reflexi, která pomáhala účastníkům zpracovat jejich zkušenosti získané během aktivity, bylo třeba vyhodnotit program jako celek. Zjistit, které aktivity členy Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav (dále jen MPDMMB) oslovily více, které méně a vyhodnotit, které byly skutečně přínosné a věnovaly se problematice, jež mládež v úvodu realizace programu chtěla rozvíjet.

Závěrečnou diskusi jsem pojala jako řízenou reflexi s užitím metody zvané „Teploměr“. Účastníci se podle svých pocitů z programu rozmístili na přímce od 0° po 100° a poté dostali prostor své postavení zdůvodnit. Podklady pro diskusi byly inspirovány dotazníkem k vyhodnocení kurzu od Belze a Siegrista (2001, s. 158).

Mládež tedy reagovala na otázky typu: zda byla splněna jejich očekávání, který blok programu je nejvíce zaujal a naopak, který by mohl být příště vypuštěn, jak hodnotí vedení, materiály a metodiku kurzu, jaké oblasti byly nejvíce rozvíjeny (komunikace, spolupráce, řešení problémů, sebepoznání a občanské znalosti), jaké jsou další vize do budoucnosti apod.

Členové parlamentu byli nejvíce spokojeni s rozvojem sebepoznání, komunikace a kooperace. Jejich očekávání také splnily aktivity věnující se oblasti občanských kompetencí. Naopak v dalším podobném programu by se rádi více věnovali rozvoji kompetencí k řešení problémů, či konfliktních situací. Mládež ocenila náročnost přípravy celého programu. Velmi kladně hodnotila metodiku, pracovní podklady a odborné vedení kurzu. Zprostředkování poznatků pro ně bylo srozumitelné a postačující, program měl pro většinu praktický přínos a splnil jejich očekávání.

Mé pozorování potvrdilo výsledky závěrečné diskuze. Díky programu mládež překonala strach z komunikace se zastupiteli města, lépe se poznala a byla schopna efektivněji spolupracovat. Aktivity na rozvoj občanské gramotnosti zvýšily jejich zájem o vzdělávání se v této oblasti, v řešení konfliktů potřebují mladí získat více zkušeností.

Konečným resumé celé diskuze bylo, že podobné aktivity by se měly stát součástí obsahu činnosti MPDMMB, ale v delším časovém úseku. Mládež si dala za úkol do příštího setkání sepsat další náměty, kterým by se chtěla v budoucnu

věnovat, a na jejichž základě bude vytvořen další výchovně vzdělávací program. Jednohlasně bylo schváleno, že vybraná aktivita ze stávajícího programu se stane součástí prezentace o činnosti MPDMMB na základních a středních školách v dalším volebním období.

### III Závěr

Cílem práce bylo sestavit a zrealizovat výchovně vzdělávací program na rozvoj klíčových kompetencí členů Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav a prostřednictvím kvalitativní metody pozorování ověřit účinnost tohoto programu.

Úspěšnou realizaci programu měl podpořit fakt, že byl vytvořen na základě podnětů samotných členů parlamentu. To, že mládež skutečně reagovala pozitivní odezvou a zájmem se i nadále podílet na tvorbě a uskutečnění obdobných aktivit, ověřuje smysl participace při práci s mládeží, kterou vyzdvihuji v teoretické části práce. Fakt, že účast cílové skupiny nebyla stoprocentní, potvrzují výroky kapitoly věnující se věkovým zvláštnostem dětí staršího školního věku a období dospívání. Většina mladých totiž není schopna předem odhadnout své možnosti a schopnosti, a přestože předem slíbí účast, později na základě jiných povinností, nebo momentálního rozpoložení podléhá ve svém volném čase svodům vnějšího prostředí. Pedagog by se proto měl při práci s mládeží smířit s faktem, že ne vždy bude jeho úsilí náležitě oceněno.

Řešením nižší účasti členů parlamentu na realizaci výchovně vzdělávacího programu by bylo uskutečnit ho v delším časovém horizontu, než je jedno pololetí – například v rámci celého volebního období (školní rok), tak aby měli mladí lidé dostatečný prostor pro plnění vlastních aktivit a nápadů. Přestože účast na realizaci programu byla nižší než plánovaný předpoklad, zúčastněné pozorování a výsledky reflexí jednotlivých bloků programu potvrdily, že se podařilo rozvíjet předem stanovené kompetence k řešení problémů, kompetence komunikativní, sociální a personální a kompetence občanské. Program tedy může posloužit jako námět pedagogům, kteří se chtějí koordinováním žákovských parlamentů zabývat, nebo ostatním, kteří chtějí jakkoliv obohatit svou činnost při práci s dětmi a mládeží. Teoretická část jim nabízí dostatečně odbornou, přehlednou a srozumitelnou látku týkající se této problematiky.

Tvorba bakalářské práce pro mě byla velmi přínosná. Poskytla mi mnoho nových teoretických znalostí a celistvě utřídila mé povědomí o dané problematice. Při realizaci programu jsem si uvědomila, jakým přínosem je pro mě i pro členy Městského parlamentu dětí a mládeže Mladá Boleslav, a že by měl být nezbytnou součástí fungování této organizace.

## Seznam použitých zdrojů

ARMSTRONG, M., 1999. *Personální management*, přel. J. Koubek. Praha: Grada Publishing. 968 s. ISBN 80-7169-614-5.

BELZ, H., SIERGIST, M., 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení*. Praha: Portál. 374 s. ISBN 80-7178-479-6.

ČINČERA, J., 2007. *Práce s hrou: pro profesionály*. Vyd. 1. Praha: Grada, 115 s. ISBN 978-80-247-1974-0.

HÁJEK, B., HOFBAUER B., PÁVKOVÁ, J., 2011. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. 240 s. ISBN 978-80-262-0030-7.

HELUS, Z., 2007. *Sociální psychologie pro pedagogy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 280 s. ISBN 978-80-247-1168-3.

HOFBAUER, B., KOŽUCHOVÁ, A. a kol., 2002. *Parlamenty dětí a mládeže – metodická příručka*. Praha: Duha – sdružení dětí a mládeže pro volný čas přírodu a recesi – ve spolupráci s Institutem vzdělávání Hořovice a za finanční podpory MŠMT ČR. 42 s.

CHRÁSKA, M., 2007. *Metody pedagogického výzkumu*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007. 265 s. ISBN 978-80-247-1369-4.

KOTÁSEK, J., 2001. *Národní program rozvoje vzdělávání – Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Tauris. 98 s. ISBN 80-211-0372-8.

KOŽUCHOVÁ, A. a kol., 2003. *Parlamenty dětí a mládeže: Volby – Rozhodujte o sobě!* Praha: Duha – sdružení dětí a mládeže pro volný čas přírodu a recesi – ve spolupráci s Institutem vzdělávání Hořovice a za finanční podpory MŠMT ČR. 42 s.

KUBEŠ, M., SPILLEROVÁ, D., KURNICKÝ, R., 2004. *Manažerské kompetence: způsobilosti výjimečných manažerů*. Vyd. 1. Praha: Grada. 184 s. ISBN 80-247-0698-9.



- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ D., 2006. *Vývojová psychologie*. Vyd. 4. Praha: Grada. 368 s. ISBN 80-247-1284-9.
- MAREŠ, J., PRŮCHA, J. a WALTEROVÁ, E., 2003. *Pedagogický slovník*. Vyd. 4. Praha: Portál. 324 s. ISBN:80-7178-772-8.
- NEUMAN, J., 2007. *Dobrodružné hry a cvičení v přírodě*. Vyd. 4. Praha: Portál. 323 s. ISBN 978-80-7367-276-8.
- PALÁN, Z., Langer, T., 2003. *Základy andragogiky*. Vyd. 1. Praha: Vysoká škola J. A. Komenského s. r. o. 184 s. ISBN 978-80-8672-358-7.
- PRŮCHA, J. VETEŠKA, J., 2012. *Andragogický slovník*. Praha: Grada. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1
- ŘÍČAN, P., 2014. *Cesta životem*. Vyd. 3. Praha: Portál. 392 s. ISBN 978-802-6207-726.
- SITNÁ D., 2013. *Metody aktivního vyučování*, Vyd. 2. Praha: Portál. 152 s. ISBN 978-80-262-0404-6.
- ŠVINGALOVÁ, D., 2006. *Úvod do vývojové psychologie*. Vyd. 1. Liberec: Technická universita. 103. s. ISBN 80-7372-057-4.
- VÁGNEROVÁ, M., 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Vyd. 1. Praha: Nakladatelství Karolinum. 467 s. ISBN 80-246-0956-8.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M., 2008. *Vzdělání a rozvoj podle kompetencí*. Vyd. 1. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 131 s. ISBN 978-80-86723-54-9.
- WHITMORE, J., 2004. *Koučování – Rozvoj osobnosti a zvyšování výkonnosti*. Vyd. 2. Praha: Management Press. 186 s. ISBN 80-7261-101-1.
- ZEMAN, V. a kol., 2006. *Reforma školství v České republice*. Praha: Člověk v tísni – společnost při ČT, o. p. s.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. [online]. PRAHA: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 100 s. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>. ISBN 978-80-87000-11-3.

Rámcový vzdělávací program pro gymnázia. [online]. PRAHA: Výzkumný ústav pedagogický, 2007. 126 s. [cit. 2016-03-15]. Dostupné z WWW: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>.

## Seznam internetových zdrojů

[1] [Http://www.mladezvakci.cz/](http://www.mladezvakci.cz/) [online]. Poslední úpravy 2015 [cit. 2016-3-21]. Dostupné z: [www.mladezvakci.cz/fileadmin/user\\_upload/blog/Neformalni\\_vzdelavani/Klicove\\_kompetence.pdf](http://www.mladezvakci.cz/fileadmin/user_upload/blog/Neformalni_vzdelavani/Klicove_kompetence.pdf).

[2] [Http://clanky.rvp.cz/](http://clanky.rvp.cz/) [online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2016-3-21]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/335/KLICOVE-KOMPETENCE-V-RVP-ZV.html/>.

[3] [Http://www.nuov.cz/](http://www.nuov.cz/) [online]. Poslední úpravy 2008 [cit. 2016-3-21]. Dostupné z: [www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy).

[4] [Http://www.nuov.cz/](http://www.nuov.cz/) [online]. Poslední úpravy 2008 [cit. 2016-3-21]. Dostupné z: [www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy](http://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy).

[5] [Http://www.nuov.cz/](http://www.nuov.cz/) [online]. Poslední úpravy 2008 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z: [Https://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy](https://www.nuov.cz/ramcove-vzdelavaci-programy).

[6] [Http://clanky.rvp.cz/](http://clanky.rvp.cz/)[online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2016-02-09]. Dostupné z <http://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17301/PARTICIPACE-DETI.html/>.

[7] KAPLÁNEK, M., KOČEROVÁ, M., 2010. *Participace – nejlepší způsob výchovy k demokracii*.e-PEDAGOGIUM [online]. roč. 2011, č. 1 [cit. 2015-12-29], s. 19. Dostupný z [http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user\\_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium\\_1-2011.pdf](http://www.pdf.upol.cz/fileadmin/user_upload/PdF/e-pedagogium/2011/e-pedagogium_1-2011.pdf)>. ISSN 1213-7499.

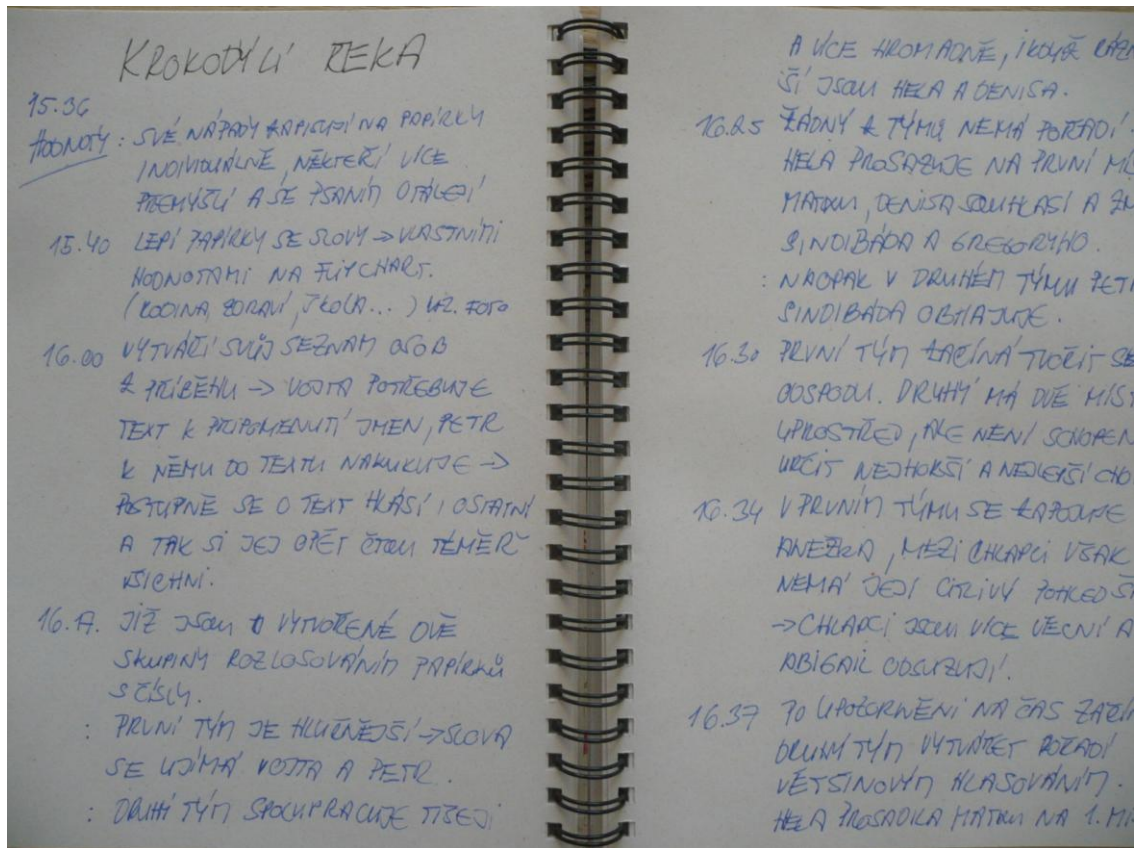
- [8] [Http://www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. Poslední úpravy 4. 12 2002 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolcenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>
- [9] [Http://znv.nidv.cz](http://znv.nidv.cz) [online]. Poslední úpravy 2015 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z <http://znv.nidv.cz/neformalni-vzdelavani/volny-cas/participace/co-je-participace>
- [10] KAPLÁNEK, M. 2014. *Participace dětí a mládeže. Studijní text k předmětu Formy participace v pedagogice volného času* [online]. České Budějovice: TF JU [cit. 28. 12. 2015]. Dostupný z: [www.tf.jcu.cz/getfile/09830f8e2fb75e34](http://www.tf.jcu.cz/getfile/09830f8e2fb75e34).
- [11] [Http://www.msmt.cz](http://www.msmt.cz) [online]. Poslední úpravy 4. 12 2002 [cit. 2015-12-29]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/dokumenty/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelavani-v-ceske-republice-formuje-vladni-strategii-v-oblasti-vzdelavani-strategie-odrazi-celospolcenske-zajmy-a-dava-konkretni-podnety-k-praci-skol>.
- [12] [Http://www.npdm.eu](http://www.npdm.eu) [online]. Poslední úpravy 2012 [cit. 2016-1-19]. Dostupné z <http://www.npdm.eu/o-npdm/struktura-npdm/skolni-pdm/>.
- [13] [Http://www.npdm.eu](http://www.npdm.eu) [online]. Poslední úpravy 2012 [cit. 2016-1-19]. Dostupné z <http://www.npdm.eu/o-npdm/struktura-npdm/mestske-pdm/>.
- [14] [Http://cs.wikipedia.org](http://cs.wikipedia.org) [online]. Poslední úpravy 2013 [cit. 2014-9-16]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Rigoberta\\_Menchú](https://cs.wikipedia.org/wiki/Rigoberta_Menchú).
- [15] [Http://cs.wikipedia.org](http://cs.wikipedia.org) [online]. Poslední úpravy 2013 [cit. 2014-9-16]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Daniel\\_Tammet](https://cs.wikipedia.org/wiki/Daniel_Tammet).
- [16] [Http://cs.wikipedia.org](http://cs.wikipedia.org) [online]. Poslední úpravy 2012 [cit. 2014-9-16]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Lech\\_Wałęsa](https://cs.wikipedia.org/wiki/Lech_Wałęsa).
- [17] [Http://cs.wikipedia.org](http://cs.wikipedia.org) [online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2014-9-16]. Dostupné z [https://cs.wikipedia.org/wiki/Jorge\\_Rafael\\_Videla](https://cs.wikipedia.org/wiki/Jorge_Rafael_Videla).

- [18] [Http://www.dfa.gov.za](http://www.dfa.gov.za) [online]. Poslední úpravy 2003 [cit. 2014-9-16]. Dostupné z [http://www.dfa.gov.za/eumultilateral/images/maps/european\\_union.png](http://www.dfa.gov.za/eumultilateral/images/maps/european_union.png).
- [19] [Http://www.psp.cz](http://www.psp.cz) [online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2014-8-20]. Dostupné z <https://www.psp.cz/sqw/hp.sqw?k=173>.
- [20] [Http://zpravy.idnes.cz](http://zpravy.idnes.cz) [online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2014-9-16]. Dostupné z <http://zpravy.idnes.cz/poslanci-snizili-trestni-odpovednost-na-14-let-f4r->.
- [21] [Http://www.trestni-rizeni.com](http://www.trestni-rizeni.com) [online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2014-8-20]. Dostupné z <http://www.trestni-rizeni.com/vyklad-pojmu/trestni-rizeni-ve-vecech-deti-a-mladisty>.
- [22] [Http://www.policie.cz](http://www.policie.cz) [online]. Poslední úpravy 2014 [cit. 2014-8-20]. Dostupné z <http://www.policie.cz/clanek/kriminalita-mladeze.aspx>.
- [23] [Http://is.muni.cz](http://is.muni.cz) [online]. [cit. 2014-8-20]. Dostupné z [http://is.muni.cz/th/361788/pravf\\_m/Diplomova\\_prace.pdf](http://is.muni.cz/th/361788/pravf_m/Diplomova_prace.pdf).
- [24] [Http://www.cevro.cz](http://www.cevro.cz) [online]. [cit. 2014-8-20]. Dostupné z [http://www.cevro.cz/web\\_files/soubory/217408/219609\\_D\\_cs\\_14denik\\_2010\\_8.pdf](http://www.cevro.cz/web_files/soubory/217408/219609_D_cs_14denik_2010_8.pdf).

## Seznam příloh

Příloha č. 1: Záznam pozorování v deníku.....	I
<i>Blok č. 1: Předsudky a stereotypy (Přílohy č. 2 – 5):</i>	
Příloha č. 2: Portrét osoby: Rigoberta Menchu.....	II
Příloha č. 3: Portrét osoby: Daniel Tammet.....	III
Příloha č. 4: Portréty osoby: Lech Walesa.....	IV
Příloha č. 5: Portréty osoby: Jorge Rafael Videla.....	V
<i>Blok č. 2: Evropská unie (Přílohy č. 6 a 7):</i>	
Příloha č. 6: Pracovní list k rozšiřování EU .....	VI
Příloha č. 7: Slepá mapa EU se zkratkami států.....	VII
<i>Blok č. 3: Krokodýlí řeka (Příloha č. 8):</i>	
Příloha č. 8: Příběh Abigail.....	VIII
<i>Blok č. 4: Zákonodárna procedura (Přílohy č. 9 – 14):</i>	
Příloha č. 9: Vysvětlení procesu schvalování zákona v ČR.....	IX
Příloha č. 10: Tisková zpráva z roku 2010.....	XII
Příloha č. 11: Pojmy dítě, mladistvý, nezletilý a jejich trestní odpovědnost.....	XIII
Příloha č. 12: Zpráva policie ČR.....	XVI
Příloha č. 13: Příčiny delikvence.....	XVIII
Příloha č. 14: Trestní odpovědnost v zemích EU.....	XIX
Příloha č. 15: Fotografie z realizace programu.....	XX
Příloha č. 16: Fotografie z realizace programu.....	XXI
Příloha č. 17: Fotografie z realizace programu.....	XXII

## Příloha č. 1: Záznam pozorování v deníku



## Příloha č. 2: Portrét osoby: Rigoberta Menchu



### **Rigoberta Menchu (\*1959)**

Pochází z mayského etnika K'iche'. Narodila se v malé indiánské vesnici LajChimel v guatemalském departamentu Quiché. Stala se významnou obhájkyní práv domorodého indiánského obyvatelstva a zastánkyní etnicko-kulturního zmírnění nejenom v Guatemale, ale na celé západní polokouli.

Roku 1992 jí byla za tyto snahy udělena Nobelova cena míru. Roku 1998 získala také Cenu prince Asturského v kategorii mezinárodní spolupráce a roku 1996 se stala velvyslankyní dobré vůle UNESCO. V současnosti je aktivní hlavně v domácí guatemalské politice, byla spoluzakladatelkou několika indiánských politických stran a roku 2007 neúspěšně kandidovala na post guatemalské prezidentky.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle wikipedia.org, odkaz číslo [14].

### **Příloha č. 3: Portrét osoby: Daniel Tammet**



#### **Daniel Paul Tammet (\* 1979)**

Je britský autista s excelentními schopnostmi v matematice. Je spisovatel a ovládá minimálně jedenáct jazyků: angličtinu, francouzštinu, finštinu, němčinu, španělštinu, litevštinu, rumunštinu, estonštinu, welštinu a esperanto. Jedenáctý jazyk, islandštinu, se naučil v tavním prostředí za sedm dní, po kterých vystoupil v islandské televizi a plynně se touto řečí bavil s moderátory na různá témata.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle wikipedia.org, odkaz číslo [15].



## **Příloha č. 4: Portrét osoby: Lech Walesa**



### **Lech Walesa (\* 1943)**

Polský politik, aktivista za lidská práva a v letech 1990 – 1995 také prezident Polské republiky. Původním povoláním byl elektrikář v Gdaňských loděnicích. V srpnu 1980 stál v čele stávky v Gdaňských loděnicích, kde se zrodila nezávislá odborová organizace Solidarity. Za svou činnost obdržel v roce 1983 Nobelovu cenu za mír. V letech 1990 – 1995 byl prezidentem Polské republiky. Neúspěšně kandidoval také v prezidentských volbách v letech 1995 a 2000. V roce 2006 vystoupil ze Solidarity, protože usoudil, že odbory příliš podporují politickou stranou Prawo i Sprawiedliwość.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle wikipedia.org, odkaz číslo [16].

## Příloha č. 5: Portrét osoby: Jorge Rafael Videla



### **Jorge Rafael Videla (1925 – 2013)**

























Bývalý argentinský voják z povolání, státník a diktátor (de facto „prezident Argentiny“) v letech 1976 – 1981. Na vrchol moci se dostal během státního převratu 24. března 1976 svrhnutím prezidentky Martinézy Perónové, vdovy po diktátorovi Juanu Perónovi. O dva dny později byl oficiálně jmenován prezidentem. Po plném převzetí moci vojenská junta rozpustila národní radu, zavedla tvrdou cenzuru, zrušila činnost odborů a všechny orgány státní správy se dostaly pod přímou kontrolu armády. V zemi byla rozpoutána vlna teroru, odhady obětí mezi levicovými aktivisty a disidenty vůči režimu se pohybují od 8 960 (oficiální materiály argentinské vlády) do 30 000 (odhad organizací pro lidská práva). Tito lidé byli mučeni, vyhazováni zaživa z letadel nad mořem, nebo zaléváni do betonu. Tyto represe se nevyhnuly ani dětem či ženám.

O dva roky 1985 byl odsouzen k doživotnímu vězení za jeho přímou vinu na mučení a porušování lidských práv v dobách jeho vlády. Roku 1990 byl ovšem prezidentem Carlosem Menem omilostněn. O osm let později byl znovu zatčen, tentokrát pro obvinění z únosů dětí politických protivníků. 22. prosince 2010 byl Videla definitivně odsouzen k doživotnímu vězení pro vraždu 31 politických vězňů. Hájil se prohlášením, že svými metodami zabránil úpadku země od anarchie.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle wikipedia.org, odkaz číslo [17].

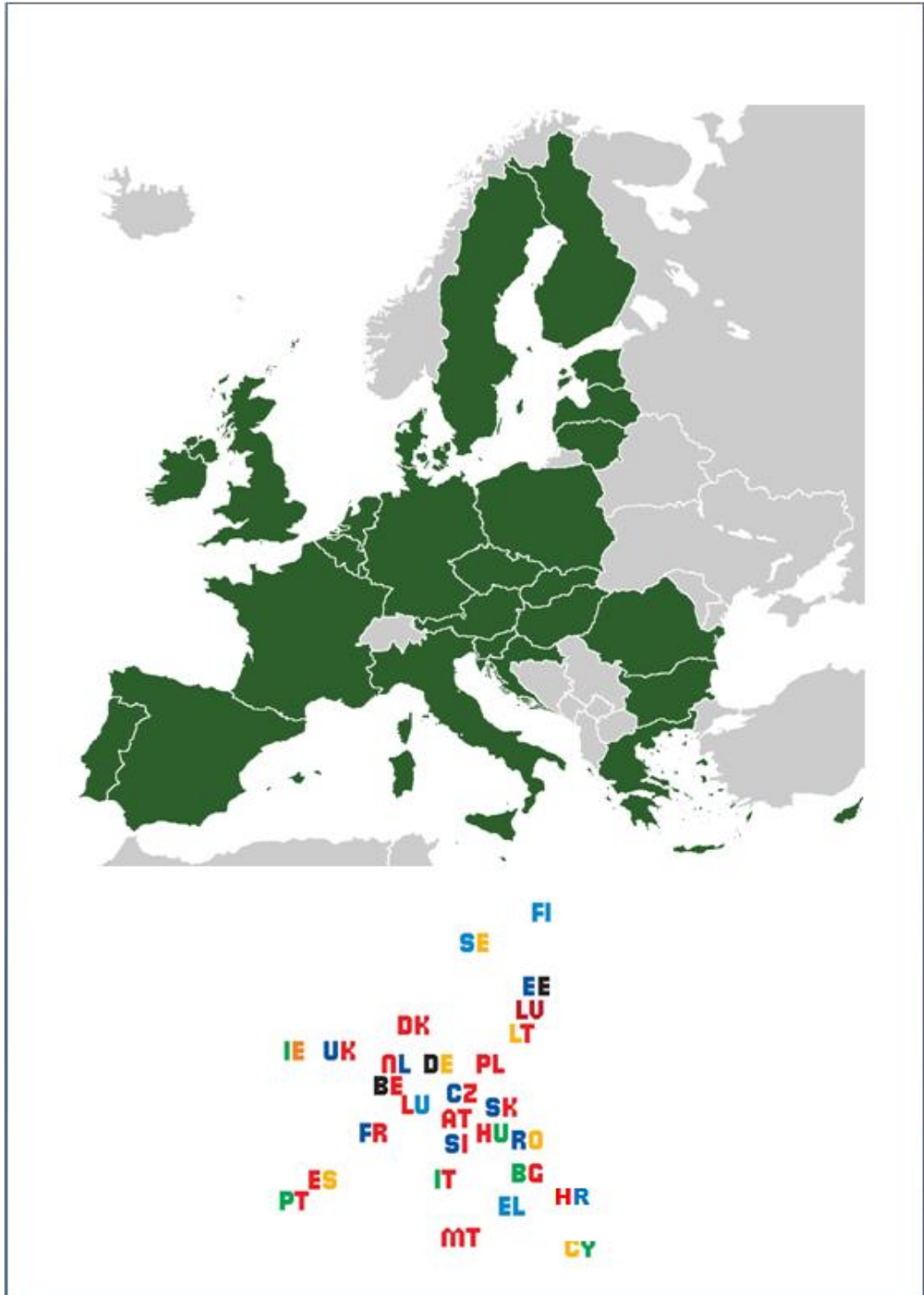
# Příloha č. 6: Pracovní list k rozšiřování EU

## Rozšiřování Evropské unie

  	Zakládající členové	  
 	1. rozšíření	
	2. rozšíření	
	3. rozšíření	
 	4. rozšíření	
 <div data-bbox="389 1294 564 1406">3 bývalé státy Sovětského svazu</div>  	5. rozšíření	   
  <div data-bbox="325 1720 405 1742">Dracula</div>	6. rozšíření	
	7. rozšíření	

## Příloha č. 7: Slepá mapa EU se zkratkami států

Slepá mapa EU se zkratkami států



**Zdroj/autor:** Upraveno podle <http://www.dfa.gov.za>, odkaz číslo [18].

## Příloha č. 8: Příběh Abigail

### Krokodýlí řeka

V malém království žili ve městě dva milenci, Abigail a Gregory. Prostředkem města tekla velká řeka, žili v ní krokodýli a přes řeku se dalo dostat jen jedním mostem, nebo lodí. Gregory žil na jedné straně, Abigail na druhé, denně k sobě přes most chodili.

Jednoho dne však přišla velká voda. A co hůř, Gregory byl na smrt nemocný a neměl nikoho, kdo by byl s ním. Ani Abigail se k němu nemohla přes rozbouřenou vodu dostat, protože voda strhla i most. Jediný, kdo by se mohl s lodí dostat na druhou stranu, byl starý námořník Sindibád.

Ten už padesát let čekal na velkou vodu a dennodenně vytahoval svojí pramici vysoko na břeh, aby mu ji velká voda neodnesla, jako jiným. A tak se Abigail vypravila za ním a požádala ho, aby ji převezl na druhou stranu. Sindibád souhlasil, avšak s jednou podmínkou, že se s ním Abigail stráví noc. Abigail nesouhlasila, utekla k matce a žádala ji o pomoc.

Matka však na ni neměla právě čas, a tak ji skoro ani nevyslechla a řekla jí, nechávám rozhodnutí na tobě, věřím, že se rozhodneš správně. Abigail probřečela celý den i noc, ale protože se k ní dostaly zprávy, že se Gregorymu přitížilo, nakonec souhlasila se Sindibádovou podmínkou. Ten se s ní vyspal a příštího rána ji odvezl na druhý břeh.

Abigail se konečně dostane ke Gregorymu. Stará se o něj tak dlouho, dokud se neuzdraví. Trápí jí však kvůli její nevěře svědomí, a tak Gregorymu řekne, co musela učinit, aby se k němu dostala. Gregory pro ni však nenajde pochopení, rozzuří se a Abigail vyžene.

Ta jde s pláčem ke svému starému příteli Slagovi, všechno mu řekne. Ten, i když ho Abigail prosí, ať to nechá plavat, jde za Gregorym a surově ho zmlátí. A Abigail to vidí a usmívá se.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle Semináře pro SVČ, ŠD, ŠK – příklady dobré praxe, (Národní institut dětí a mládeže Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy).

## **Příloha č. 9: Vysvětlení procesu schvalování zákona v ČR**

### **Zákonodárna procedura**

Projednávání zákonů se rozdílnou měrou účastní Parlament, resp. obě jeho komory, Vláda a prezident republiky. Zákonodárnou iniciativu mají i krajská zastupitelstva.

Návrh zákona je podán jako zákonodárna iniciativa do Poslanecké sněmovny, po jeho projednání a schválení Poslaneckou sněmovnou postupuje do Senátu. Pokud není návrh v senátní fázi schválen, návrh se vrací do Poslanecké sněmovny, kde se rozhodne o výsledku projednávání. Poté je zákon postoupen prezidentu republiky, kterému Ústava svěřuje zákon vrátit, což se někdy nazývá jako právo veta. Prezident republiky má pravomoc návrh zákona vrátit, s výjimkou zákonů ústavních. Pokud je zákon vrácen, hlasuje o něm Poslanecká sněmovna nadpoloviční většinou všech poslanců. V případě schválení je zákon podepsán předsedou Poslanecké sněmovny, prezidentem republiky a předsedou vlády a následně vyhlášen ve Sbírce zákonů ČR.

### **Formální náležitosti zákona**

Formální náležitosti zákona stanoví ustanovení § 86 Jednacího řádu Poslanecké sněmovny. Návrh se předkládá písemně a elektronicky. Návrh musí obsahovat přesné znění toho, na čem se má Sněmovna usnést, tedy tzv. paragrafované znění návrhu zákona. Součástí návrhu je kromě jeho znění i důvodová zpráva.

Obecná část musí zhodnotit platný právní stav, vysvětlit nezbytnost nové právní úpravy v jejím celku. Obecná část musí obsahovat předpokládaný hospodářský a finanční dopad návrhu na veřejné rozpočty, zhodnocení souladu návrhu zákona s mezinárodními smlouvami a s ústavním pořádkem ČR. Důvodová zpráva ve své zvláštní části musí vysvětlit jednotlivá ustanovení návrhu. Cílem je dokumentovat pro budoucí výklad zákona záměr a smysl jednotlivých ustanovení, vazbu na jiné části návrhu a na jiné právní předpisy.

### **Řízení po podání návrhu zákona**

Pokud se nejedná o vládní návrh, zašle předseda Sněmovny návrh vládě a požádá ji, aby se do 30 dnů od doručení žádosti k návrhu vyjádřila svým stanoviskem.

Vláda zasílá stanovisko, ve kterém vyjadřuje svůj souhlas, souhlas s připomínkami, nebo nesouhlas. Pokud Vláda nevyjádří své stanovisko včas, platí, že se vláda vyjádřila kladně.

### **První čtení návrhu zákona v Poslanecké sněmovně**

Prvé čtení návrhu zákona znamená první projednávání návrhu v plénu Poslanecké sněmovny. Návrh uvede navrhovatel, tedy buď pověřený zástupce Vlády (většinou příslušný ministr) nebo zástupce skupiny poslanců, poslanec, senátor jako zástupce Senátu, nebo zástupce krajského zastupitelstva. Po něm vystoupí zpravodaj, kterého na svém zasedání určil organizační výbor nebo předseda Sněmovny. O návrhu se koná obecná rozprava, což znamená, že vystupují poslanci s názory na záměr zákona a na zpracování zákona. Po skončení obecné rozpravy je možno návrh zákona zamítnout nebo vrátit navrhovateli, pokud se tak nestane, je návrh přikázán usnesením Sněmovny některému z výborů, a to na návrh organizačního výboru nebo některého z poslanců.

### **Projednání zákona ve výboru**

Návrh zákona může plénum přikázat jednomu nebo i více výborům. Výbor projedná návrh ve lhůtě 60 dnů. Tuto lhůtu může prodloužit jen Sněmovna svým usnesením, a to max. o 20 dní. Zkrátit je možno tuto lhůtu o 30 dní. Výbor si sám určí, kdy a jakým způsobem bude návrh zákona projednávat. Pro projednání návrhu zákona ve výboru určí předseda výboru zpravodaje, který vypracuje o návrhu zákona zprávu.

Následuje rozprava, a to nejprve rozprava obecná, poté rozprava podrobná. V rozpravě podrobné podávají poslanci – členové výboru pozměňovací návrhy. Po skončení rozpravy ve výboru se hlasuje o podaných pozměňovacích návrzích. Ty, které jsou schváleny, jsou součástí usnesení, jež výbor vypracovává. Kromě toho v usnesení výbor Sněmovně doporučí, zda má návrh zákona schválit, nebo zamítnout, popřípadě vrátit navrhovateli k dopracování.

V případě, že se výbor usnese, přistoupí k vypracování tzv. komplexního pozměňovacího návrhu. Původní návrh je tím přepracován, a pokud s tím plenární schůze ve druhém čtení souhlasí, je komplexní pozměňovací návrh brán jako základní text pro další projednávání jak ve výboru, tak ve druhém čtení v plénu. K němu se pak vztahují podávané pozměňovací návrhy.

## **Druhé čtení návrhu zákona**

Po projednání návrhu zákona ve výboru a po uplynutí lhůty určené k projednávání je návrh zařazen na pořad další schůze Sněmovny ke druhému čtení. Ve druhém čtení uvede návrh zákona navrhovatel, poté vystoupí zpravodaj výboru. O návrhu se koná obecná rozprava, po jejímž uzavření je možno návrh zákona vrátit výboru, nebo navrhnout jeho zamítnutí. Pokud byl podán komplexní pozměňovací návrh, musí se Sněmovna vyjádřit k tomu, zda jej přijme za základ dalšího projednávání. Návrh zákona může vzít navrhovatel zpět až do skončení druhého čtení, poté již k tomu potřebuje souhlas Poslanecké sněmovny. Následuje rozprava podrobná, během níž jednotliví poslanci podávají pozměňovací návrhy.

## **Třetí čtení návrhu zákona**

Mezi druhým a třetím čtením se zajistí vytištění všech pozměňovacích návrhů, které předseda Sněmovny rozešle všem poslancům. Třetí čtení návrhu zákona lze zahájit nejdříve 72 hodin po doručení pozměňovacích návrhů poslancům.

Ve třetím čtení návrhu zákona se koná rozprava, ve které však lze navrhnout pouze opravu legislativně technických, gramatických a písemných nebo tiskových chyb, nebo podat návrh na opakování druhého čtení. Následně se přistoupí k hlasování – nejprve se hlasuje o pozměňovacích návrzích obsažených v usnesení výborů. Teprve potom se hlasuje o pozměňovacích návrzích jednotlivých poslanců přednesených v rámci podrobné rozpravy ve druhém čtení, a to buď v pořadí, v jakém byly předneseny, nebo v pořadí podle předchozího procesního usnesení Sněmovny. Naposledy se hlasuje o návrzích podaných v rámci třetího čtení.

Na závěr hlasování se hlasuje o tom, zda Sněmovna vyslovuje souhlas s návrhem zákona jako celkem, samozřejmě ve znění dříve přijatých pozměňovacích návrhů. Je-li souhlas vysloven, projednávání v Poslanecké sněmovně v této fázi končí a návrh zákona postupuje předseda Poslanecké sněmovny bez zbytečného odkladu předsedovi Senátu.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle Poslanecké sněmovny, <http://www.psp.cz>, odkaz číslo [19].



## **Příloha č. 10: Tisková zpráva z roku 2010**

### **Trestná činnost mladistvých**

Děti ve věku do patnácti let spáchaly během deseti letošních měsíců 2 696 trestných činů. Tisícovku z nich mají na svědomí právě čtrnáctiletí. Statistiky letos připisují nezletilým pachatelům jednu vraždu, ale celkem 580 násilných trestných činů. Z nich 183 spáchali čtrnáctiletí.

Dalších 75 skutků nezletilých se týkalo mravnostních trestných činů, 46 z nich způsobily děti ve věku od 14 do 15 let. Mezi častou trestnou činností nezletilých patří také majetkové delikty. Například vloupání se děti dopustily 701krát, z toho 255 skutků mají na svědomí čtrnáctiletí.

**Tisková zpráva z roku 2010**

**Zdroj/autor:** Upraveno podle <http://zpravy.idnes.cz>, odkaz číslo [20].

## **Příloha č. 11: Pojmy dítě, mladistvý, nezletilý a jejich trestní odpovědnost**

### **Trestní řízení ve věcech mladistvých**

Za mladistvého považuje zákon toho, kdo v době spáchání provinění dovršil patnáctý rok věku a nepřekročil osmnáctý rok věku. V novém trestním zákoně, účinném od 1. ledna 2010 byla sice hranice 15 let snížena na 14 let, ale ještě než tento zákon nabyl účinnosti, byla tato hranice vrácena zpět na patnáct let.

Trestné činy mladistvých se nazývají provinění. Aby se jednalo o provinění, za které by měl být mladistvý stíhán, příp. odsouzen, musí toto provinění vykazovat míru závažnosti vyšší než malou. Mladistvý musí mít vždy obhájce, a to až do doby, než dosáhne 18ti let věku. Do vazby jej lze vzít jen v opravdu výjimečných případech.

### **Výchovnými opatřeními jsou:**

- Dohled probačního úředníka – probační úředník pravidelně sleduje chování odsouzeného mladistvého v jeho prostředí;
- Probační program – jedná se o programy sociálního výcviku, psychologického poradenství, vzdělávací či rekvalifikační programy nebo programy zahrnující obecně prospěšnou činnost (nejedná se o trest obecně prospěšných prací);
- Výchovné povinnosti – povinnosti směřující k zajištění řádného života, např. povinnost bydlet s rodičem, nahradit způsobenou škodu, vykonat společensky prospěšnou činnost, podrobit se léčení závislosti apod.;
- Výchovná omezení – např. zákaz návštěv určitých akcí, zákaz styku s konkrétními osobami, zákaz užívání návykových látek apod.;
- Napomenutí s výstrahou – soudce nebo v přípravném řízení státní zástupce mladistvému důrazně vytkne protiprávnost jeho činu a upozorní ho na důsledky, které mu hrozí, pokud by se v budoucnu dopouštěl další trestné činnosti.

### **Ochrannými opatřeními jsou:**

- Ochranné léčení – např. psychiatrické, protialkoholní, protitoxikomanické nebo sexuologické;

- Zabezpečovací detence – je to vlastně ochranné léčení, které ale je vykonáváno v uzavřeném zařízení, spravovaném vězeňskou službou, takže je mnohem těžší z něj uprchnout, než když je léčba vykonávána v lékařském zařízení;
- Ochranná výchova – ukládá se v případech, kdy o výchovu mladistvého není dostatečně postaráno, dosavadní výchova mladistvého byla zanedbána nebo prostředí, v němž mladistvý žije, neskýtá záruku řádné výchovy. Vykonává se ve zvláštních ústavech pro mladistvé;
- Zabrání věci či jiné majetkové hodnoty – týká se to věcí, které byly získány trestným činem nebo věcí, které ohrožují bezpečnost, či věcí, které náleží mladistvému, kterého nelze odsoudit, nebo u něhož bylo upuštěno od uložení opatření.

#### **Trestní opatření:**

- Obecně prospěšné práce – horní hranice je poloviční oproti trestu obecně prospěšných prací ukládanému dospělým pachatelům, musí se přihlídnout k možnostem mladistvého a jeho poměrům;
- Domácí vězení – ukládá se mladistvým za stejných podmínek jako dospělým pachatelům, tedy na dobu až dvou let (jde o nové trestní opatření, které lze uložit od 1. 1. 2010);
- Zákaz vstupu na sportovní, kulturní a jiné společenské akce – mladistvému může být tento trest uložen nejdéle na dobu 5 let (jde o nové trestní opatření, které lze uložit od 1. 1. 2010);
- Peněžitě opatření – může být uloženo ve výši 10 až 365 denních sazeb, přičemž denní sazba se smí pohybovat v rozmezí 100 – 5 000,- Kč. Opatření lze uložit jen tehdy, je-li mladistvý výdělečně činný nebo to umožňují jeho majetkové poměry;
- Peněžitě opatření s podmíněným odkladem výkonu – je to vlastně pohružka peněžitým opatřením. Mladistvému se stanoví zkušební doba. Pokud v ní nepovede řádný život, bude muset peněžitě opatření zaplatit;
- Propadnutí věci nebo jiné majetkové hodnoty – lze uložit, jedná-li se o věc, která byla použita ke spáchání provinění nebo k tomu byla určena, nebo o věc získanou proviněním, či ji získal za věc získanou proviněním.

- Zákaz činnosti – uložený zákaz nesmí být na překážku přípravě na povolání mladistvého a nesmí být delší než 5 let;
- Vyhoštění – lze uložit jen cizincům, kteří v České republice nemají rodinu a nemají zde ani azyl;
- Odnětí svobody podmíněně odložené na zkušební dobu s dohledem – je to obdobné jako u dospělých pachatelů, jedná se vlastně o pohrůžku odnětím svobody. Mladistvému se stanoví zkušební doba, a pokud v ní nepovede řádný život, bude muset vykonat odnětí svobody v příslušné věznici pro mladistvé;
- Odnětí svobody nepodmíněné – lze je uložit jen tehdy, kdy by žádná jiná opatření nevedla k dosažení účelu zákona, tj. zejména k nápravě mladistvého. Oproti dospělým obviněným se trestní sazby snižují na polovinu, přičemž dolní hranice nesmí přesáhnout jeden rok a horní hranice 5 let odnětí svobody. Pouze v případech, kdy by dospělému pachateli mohl být uložen výjimečný trest, může být opatření odnětí svobody uloženo mladistvému až na 10 let. Toto trestní opatření se vykonává odděleně od dospělých odsouzených ve zvláštních věznicích pro mladistvé nebo alespoň ve zvláštním oddělení věznice.

### **Řízení ve věcech dětí do 15 let**

Děti do patnácti let nejsou trestně odpovědné, tj. nemohou být stíhány za spáchání trestného činu. Pokud se dopustí jednání, které jinak nese znaky trestného činu, koná se řízení podle občanského soudního řádu (tedy nikoliv podle trestního řádu). V tomto řízení musí mít dítě opatrovníka (zpravidla jím je advokát). Pokud soud neupustí od uložení opatření, může dítěti uložit:

- Dohled probačního úředníka;
- Zařazení do terapeutického, psychologického nebo jiného vhodného výchovného programu ve středisku výchovné péče;
- Ochrannou výchovu.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle <http://www.trestni-rizeni.com>, odkaz číslo [21].

## Příloha č. 12: Zpráva Policie ČR

### Policie České republiky – KŘP kraje Vysočina

#### Kriminalita mládeže

##### JIHLAVSKO: Děti se dopustily i činů násilného charakteru nebo sériové majetkové trestné činnosti

V letošním roce je pozitivní i snížení počtu spáchaných trestných činů, kterých se dopustily osoby mladší osmnácti let. Letos zjistili policisté do konce října u **45 případů**, že jsou pachateli děti. Činu jinak trestného se dopustilo celkem **11 nezletilých** (ve věku do patnácti let) a **38 mladistvých** (ve věku od patnácti do osmnácti let). V některých případech spáchaly děti trestný čin samy, převažuje ale trestná činnost, které se dopustily spolu s dalšími dětmi nebo i dospělými osobami. Mezi trestnou činností, kterou spáchaly osoby mladší osmnácti let, jsou i činy násilného charakteru nebo sériová majetková trestná činnost. V loňském roce zjistili policisté ve stejném období, že trestný čin spáchaly děti v 54 případech.

*„V mnoha případech se u mladistvých pachatelů setkáváme s protiprávním jednáním, které je motivováno partou, ve které se pohybují. Někdy se jedná opravdu jen o „klukovinu“, ale setkáváme se i se závažnějšími prohřešky proti zákonu s vysokou mírou agrese a dokonce i pokračující sérií provinění“,* řekla por. Mgr. Petra Cahová, komisařka oddělení obecné kriminality.

##### Násilná trestná činnost

Do konce října zjistili policisté u celkem pěti násilných trestných činů, že je spáchaly osoby mladší osmnácti let. Ve třech případech se jedná o loupeže a po jednom o provinění ublížení na zdraví a o provinění porušování domovní svobody. V souvislosti se třemi spáchanými loupežemi zahájili kriminalisté trestní stíhání dvou mladistvých a dále prověřovali tři nezletilé.

##### Mravnostní trestná činnost

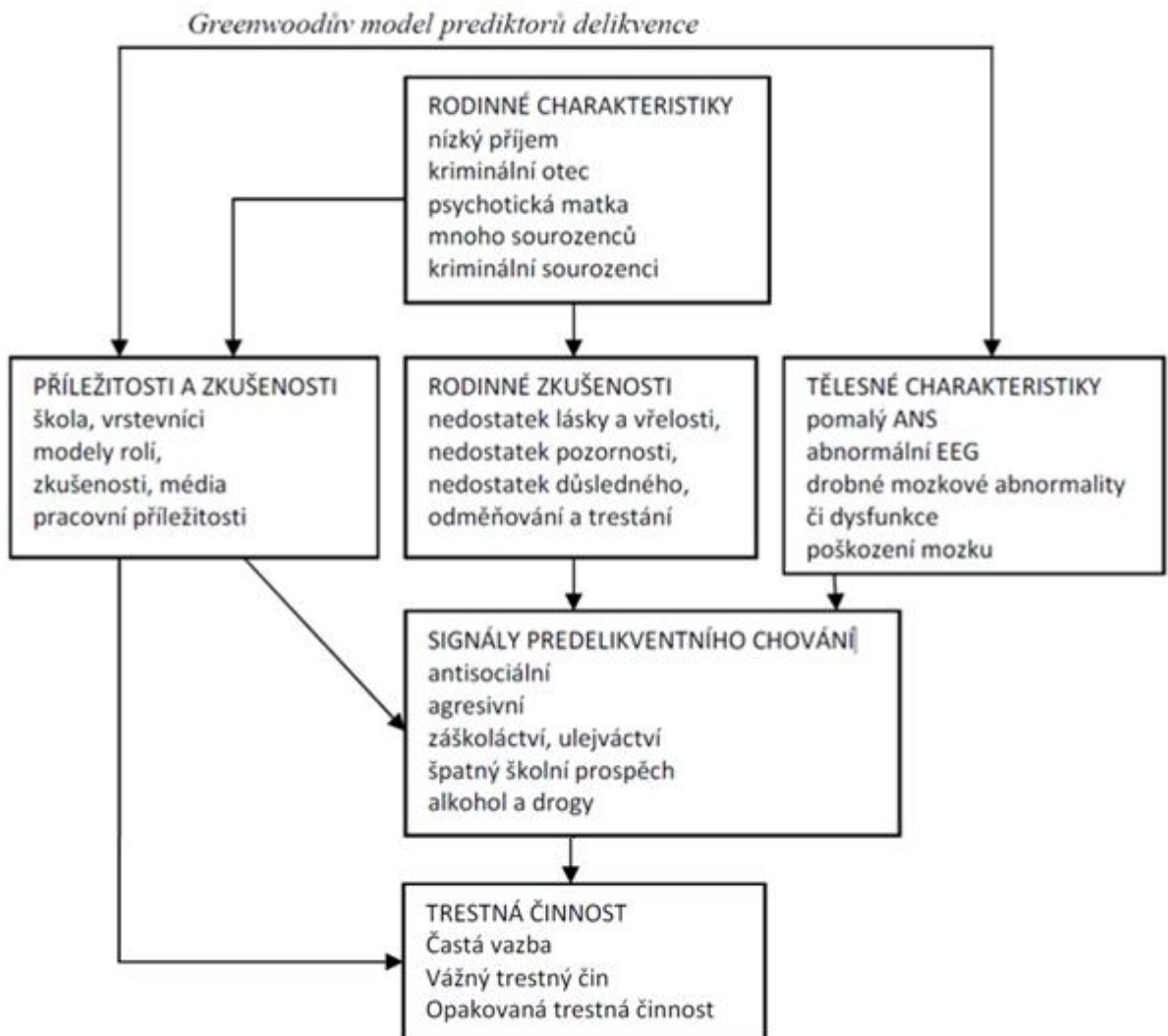
V oblasti mravnostní trestné činnosti se osoby mladší osmnácti let dopustily tři trestných činů. Jedná se o provinění pohlavní zneužití.

### Majetková trestná činnost

Nejčastěji se děti dopouštějí majetkové trestné činnosti. V letošním roce už do konce října kriminalisté zjistili ve 26 případech, že skutek spáchala osoba mladší osmnácti let. V souvislosti se spácháním majetkového trestného činu kriminalisté vyšetřují celkem 19 mladistvých a dále čtyři nezletilé. Častá jsou zejména vloupání do různých objektů, vloupání do vozidel a poškozování cizího majetku. Mezi trestnými činy, které spáchaly děti, jsou ale i krádež vozidla nebo jízda automobilem bez souhlasu jeho majitele (provinění neoprávněné užívání cizí věci). Do konce října došlo na Jihlavsku k celkem 897 majetkovým trestným činům, necelých 3 % se dopustily děti.

**Zdroj/autor:** Upraveno podle <http://www.policie.cz>, odkaz číslo [22].

## Příloha č. 13: Příčiny delikvence



**Zdroj/autor:** Kuchta, Válková a kol., *Základy kriminologie a trestní politiky*, odkaz číslo [23].

## Příloha č. 14: Trestní odpovědnost v zemích EU

Stát	Věk
Skotsko	8
Anglie a Wales	10
Kypr	10
Malta	10
Irsko	12
Nizozemsko	12
Severní Irsko	12
Francie	13
Polsko	13
Řecko	13
Bulharsko	14
Estonsko	14
Itálie	14
Litva	14
Lotyšsko	14
Maďarsko	14
Německo	14
Rakousko	14
Rumunsko	14
Slovensko	14
Slovinsko	14
<b>Česká republika</b>	<b>15</b>
Dánsko	15
Finsko	15
Norsko	15
Švédsko	15
Portugalsko	16
Španělsko	16 (v Katalánsku 14)
Belgie	18
Lucembursko	18

**Zdroj/autor:** Upraveno podle Hranice trestní odpovědnosti, <http://www.cevro.cz>, odkaz číslo [24].



## Příloha č. 15: Fotografie z realizace programu



## Příloha č. 16: Fotografie z realizace programu



## Příloha č. 17: Fotografie z realizace programu

