

**TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

Evidenčné číslo: 30547

**SOCIÁLNO-VÝCHOVNÝ PROGRAM**  
**PRE ROZVOJ RYTIERSKÝCH CNOSTÍ**  
**U CHLAPCOV**  
**V STREDNOM ŠKOLSKOM VEKU**

**Diplomová práca**

**2022**

**Mgr. Bc. Matej Fabian**

**TRNAVSKÁ UNIVERZITA V TRNAVE**  
**PEDAGOGICKÁ FAKULTA**

**SOCIÁLNO-VÝCHOVNÝ PROGRAM**  
**PRE ROZVOJ RYTIERSKÝCH CNOSTÍ**  
**U CHLAPCOV**  
**V STREDNOM ŠKOLSKOM VEKU**

**Diplomová práca**

Študijný program:	Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo
Školiace pracovisko:	Katedra pedagogických štúdií
Študijný odbor:	Učiteľstvo a pedagogické vedy
Vedúci práce / školiteľ:	doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

**Trnava 2022**

**Mgr. Bc. Matej Fabian**

## ZADANIE ZÁVEREČNEJ PRÁCE

pre: **Mgr. Matej Fabian, rod. Fabian**

Odbor: Učiteľstvo a pedagogické vedy

Študijný program: sociálna pedagogika a výchovateľstvo

Vzhľadom k tomu, že ste splnili požiadavky učebného plánu, zadáva Vám dekan fakulty na návrh vedúceho vedecko-pedagogického pracoviska v zmysle zákona o VŠ č.131/2002 Z.z a Študijného poriadku TU §15, ods. 3, túto tému záverečnej práce:

**Sociálno-výchovný program pre rozvoj rytierskych cností u chlapcov  
v strednom školskom veku**

### POKYNY NA VYPRACOVANIE

#### Osnova práce:

Stredný školský vek nie je len prechodným obdobím medzi raným školským vekom a pubertou, ale samostatnou a veľkou vývinovou etapou, ktorá má významnú funkciu pre ďalší optimálny vývin človeka. Do tejto etapy Z. Matějček lokalizuje dôležitú úlohu: osobnostný rozvoj týkajúci sa identity a vzťahovosti, ktorý predbieha a pripravuje nasledujúci biologický pohlavný vývin v období puberty. Cieľom práce bude teoreticky popísať toto vývinové obdobie optikou viacerých vedných disciplín (vývinovej psychológie,

sociológie, štúdií vývinu spirituality a i.) a aplikovaním týchto poznatkov navrhnuť sociálno-výchovný program pre posilňovanie mužskej identity, celostného osobnostného vývinu, charakteru a relationality v tomto veku, ktorý by bol využiteľný v praktickej práci s deťmi a mládežou. Diplomant jeho aplikačné možnosti overí praktickou realizáciou v teréne, súčasťou práce bude tak aj odborná reflexia navrhovanej metodiky.

**Rozsah laboratórnych a grafických prác:**

**Rozsah záverečnej práce:**

**Zoznam odporúčanej literatúry:**

**Vedúci záverečnej práce:** doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD.

**Konzultant:**

**Dátum zadania záverečnej práce:** 21.10.2020

**Dátum priradenia záverečnej práce študentovi:** 21.10.2020

**Dátum odovzdania záverečnej práce:**

.....  
doc. Ing. Viera Peterková, PhD.  
dekanka fakulty

.....  
vedúci vedecko-pedagogického pracoviska

## POĎAKOVANIE

Ďakujem animátorom a priateľom zo saleziánskeho strediska na Miletičovej Sebastiánovi Gubovi, Jozefovi Záhorovi, Michalovi Zborovjanovi, Matejovi Strížencovi, Patrikovi Lesnému, Jurajovi Valentkovi, Jakubovi Valentkovi, Danielovi Záhorovi a Martinovi Tancerovi za veľkodušnú spoluprácu a obetavosť pri plánovaní a realizácii Rytierskeho víkendu s chlapcami zo stretiek. Taktiež za vaše povzbudenie a spätnú väzbu. Ďakujem vám za všetko úsilie a nadšenie, ktoré sa po namáhavých víkendoch prejavilo vo vašej veľkej únave a vyčerpanosti. Verím, že aj v radosť z zmysluplnej práce. Ďakujem spolubratovi don Pavlovi Semanovi SDB za jeho obetavú a flexibilnú kňazskú službu počas všetkých troch Rytierskych víkendov. Veľká vďaka patrí aj vedúcemu oratória, mládežníckeho strediska a DOMKY – Združenia saleziánskej mládeže, strediska Bratislava-Miletičova, spolubratovi, don Františkovi Kubovičovi SDB za jeho povzbudenie pri písaní práce a podporu v realizovaní Rytierskych víkendov.

Veľmi pekne ďakujem priateľovi Matúšovi Banasovi za ochotné požičanie vlastného, drahého, na mieru vyrobeného, meča, ktorý dodal víkendom rytiersku vážnosť. Ďakujem bratom saleziánom z Trnavy – Kopánky za poskytnutie ubytovania počas prvých dvoch víkendov na chate v Smoleniciach – Jahodníku. Ďakujem sestrám saleziánkam z Bratislavy za poskytnutie ich domu v Plaveckom Mikuláši počas tretieho víkendu. Ďakujem môjmu otcovi za požičanie auta počas prvých dvoch víkendov a misijnému oddeleniu Saleziánov don Bosca za zapožičanie auta počas tretieho víkendu.

Ďakujem priateľovi v životnom boji, Mgr. Tomášovi Kublovi, za jeho kritiku, cenné postrehy, vylepšenia a rady k programu Rytierskeho víkendu.

V neposlednom rade patrí moja veľká vďaka školiteľovi, doc. Mgr. Martinovi Brestovanskému, PhD., za jeho mimoriadne zanieťenie a inšpiráciu pre výchovnú prácu, efektívne, ale aj príjemne, strávený čas konzultácií, vecné pripomienky k práci, prispôsobivosť môjmu tempu a smerovaniu písania, trpezlivosť s mojimi nedostatkami, všetky rady, usmernenia, odkazy na dôležitú literatúru a povzbudenie do písania záverečnej práce.

## **ABSTRAKT**

FABIAN, Matej: *Sociálno-výchovný program pre rozvoj rytierskych cností u chlapcov v strednom školskom veku*. [Diplomová práca]. Trnavská univerzita v Trnave, Pedagogická fakulta. Katedra pedagogických štúdií. Vedúci diplomovej práce: doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD. Trnava: PDF TU, 2022. 102 s.

Predmetom predkladanej práce je výchovná práca s emóciami s cieľom výchovy k cnosti a výchovy charakteru pre chlapcov, ktorý sa nachádzajú v dôležitej etape svojho vývinu, v strednom školskom veku, pred nástupom puberty. Toto vývinové obdobie je popísané vo svetle viacerých vedných disciplín. Praktickou časťou práce je návrh, realizácia a vyhodnotenie zážitkového voľnočasového výchovného programu s tematikou rytierstva, kde je spomínaná teória aplikovaná.

**KLÚČOVÉ SLOVÁ:** stredný školský vek, chlapci, rytierske cnosti, cnosti, osobná identita, emócie, emočná regulácia, strach, hnev, smútok, hanba, výchova charakteru, reziliencia, výchovný program, zážitková pedagogika.

## **ABSTRACT**

FABIAN, Matej: *Socio-Educational Programme for Enhancing Knightly Virtues of Boys in the Middle School Age*. [Graduation Theses]. Trnava University in Trnava, Faculty of Education. Department of Educational Studies. Supervisor for the Graduation Theses: doc. Mgr. Martin Brestovanský, PhD. Trnava: PDF TU, 2022. 102 p.

The subject of submitted theses is educational work with emotions with the aim of virtue education and character education of boys in an important stage of their development, in the middle school age, before the start of puberty. This developmental stage is characterised in the light of multiple scientific disciplines. Practical part of the theses is draft, realization and assessment of experiential leisure-time educational programme with the theme of knighthood, where the recalled theory is being applied.

**KEY WORDS:** Middle School Age, Boys, Knightly Virtues, Virtues, Personal Identity, Emotions, Emotion Regulation, Fear, Anger, Sadness, Shame, Character Education, Resilience, Educational Programme, Experiential Learning.

# OBSAH

ÚVOD.....	10
<b>1 CHLAPEC V STREDNOM ŠKOLSKOM VEKU .....</b>	<b>12</b>
1.1 STREDNÝ ŠKOLSKÝ VEK AKO DÔLEŽITÁ ETAPA ĽUDSKÉHO VÝVINU .....	12
1.2 DETSTVO Z POHLADU SOCIOLOGIE A PEDAGOGIKY .....	14
1.3 ŠPECIFICKÝ VÝVIN CHLAPCA V STREDNOM ŠKOLSKOM VEKU .....	16
<b>2 VÝCHOVA CHARAKTERU K CNOTIAM .....</b>	<b>17</b>
2.1 VÝCHOVA CHARAKTERU A CNOŠŤ .....	17
2.2 EMÓCIE A ICH REGULÁCIA .....	20
2.2.1 <i>Strach</i> .....	24
2.2.2 <i>Hnev</i> .....	24
2.2.3 <i>Smútok</i> .....	25
2.2.4 <i>Hanba</i> .....	26
<b>3 ZÁŽITKOVÝ RYTIERSKY VÍKEND – AKČNÝ VÝSKUM .....</b>	<b>28</b>
3.1 CHARAKTERISTIKA A ZAMERANIE PROGRAMU .....	28
3.2 CIELE PROGRAMU .....	29
3.2.1 <i>Kognitívne ciele</i> .....	30
3.2.2 <i>Afektívne ciele</i> .....	30
3.2.3 <i>Konatívne ciele</i> .....	30
3.3 METODOLÓGIA A PREDBEŽNÉ VÝSKUMNÉ OTÁZKY .....	30
3.4 NÁVRH SVP .....	33
3.4.1 <i>Privítanie a Strach</i> .....	33
3.4.2 <i>Hnev</i> .....	36
3.4.3 <i>Smútok</i> .....	38
3.4.4 <i>Hanba</i> .....	40
3.4.5 <i>Rytierske cnosti</i> .....	41
3.4.6 <i>Pravý a falošný hrdina</i> .....	42
3.4.7 <i>Vďačnosť</i> .....	44
3.4.8 <i>Pasovanie za rytiera</i> .....	46
3.4.9 <i>Rytierske poslanie</i> .....	48
3.5 REALIZÁCIA RV A VÝSKUMNÝ VÝBER .....	49
3.6 ZHODNOTENIE SVP .....	50
3.6.1 <i>Privítanie, dramaturgia, rekvizity</i> .....	52
3.6.2 <i>Strach</i> .....	54
3.6.3 <i>Hnev</i> .....	58
3.6.4 <i>Smútok</i> .....	60
3.6.5 <i>Hanba</i> .....	62
3.6.6 <i>Rytierske cnosti</i> .....	64
3.6.7 <i>Reflexie k filmu</i> .....	65
3.6.8 <i>Vďačnosť</i> .....	69
3.6.9 <i>Pasovanie za rytiera</i> .....	70
3.6.10 <i>Rytierske poslanie</i> .....	71
3.7 DISKUSIA K VÝSKUMNÝM OTÁZKAM .....	72
3.7.1 <i>Obmedzenia výskumu a odporúčania do budúcnosti</i> .....	77
<b>ZÁVER .....</b>	<b>79</b>
<b>ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY .....</b>	<b>81</b>
<b>ZOZNAM PRÍLOH .....</b>	<b>86</b>



## ZOZNAM OBRÁZKOV

OBRÁZOK 1 - SPÁTNÁ VÄZBA PETRA NA 2. RV .....	51
OBRÁZOK 2 - SPÁTNÁ VÄZBA CHLAPCA (9 R., 4. ZŠ) NA 3. RV .....	52
OBRÁZOK 3 - REFLEXIA O DRAKOVI 1. RV.....	65
OBRÁZOK 4 - REFLEXIA O DRAKOVI 2. RV.....	65
OBRÁZOK 5 - REFLEXIA O DRAKOVI 3. RV.....	65
OBRÁZOK 6 - REFLEXIA O FILME 1. RV.....	68
OBRÁZOK 7 - REFLEXIA O FILME 2. RV.....	68
OBRÁZOK 8 - REFLEXIA O FILME 3. RV.....	68
OBRÁZOK 9 - ERB (10 R., 3. RV) .....	72
OBRÁZOK 10 - ERB (13 R., 1. RV) .....	72

## **ZOZNAM POUŽITÝCH SKRATIEK**

FMA – Inštitút dcér Márie Pomocnice

FOMO – fear of missing out (strach z vynechania)

CHKO – Chránená krajinná oblasť

IER – integrative emotion regulation (integratívna emočná regulácia)

JOMO – joy of missing out (radosť z vynechania)

RŠV – raný školský vek

RV – Rytiersky víkend

SDB – Saleziáni don Bosca

SDT – self-determination theory (teória sebaurčenia)

SŠV – stredný školský vek

SVP – sociálno-výchovný program

ZŠ – základná škola

## ÚVOD

„Chlapče, chlapče! Brnenie muža nerobí. Muža robí muž.“

(sir Blucher – Justin, malý veľký rytier, 2013)

V úvodnom citáte sa skrývajú hneď dve myšlienky, ktoré by sme chceli rozvíjať v tejto práci. *Brnenie muža nerobí* ponúka posolstvo o tom, že nie vonkajšie, ale vnútorné charakteristiky hovoria podstatnú pravdu o človeku a jeho identite, čo platí špecificky o človeku – mužovi (samozrejme aj o žene). *Muža robí muž* je odkazom na interpersonálny, relacionálny, rozmer človeka a tiež na výchovný, dynamický aspekt ľudského vyzrievania, zvlášť chlapca v muža (ale aj dievča v ženu).

Inšpiráciou k téme diplomovej práce je pretrvávajúci záujem o rozvoj a hľadanie zdrojov autentickej mužskosti v dnešnej spoločnosti a presvedčenie, že opravdivá mužskosť je dnes veľmi vzácna avšak o to potrebnejšia. Sme tiež presvedčení, že dnešná spoločnosť je preťažená množstvom informácií, v ktorých chýba zmysluplná orientácia, čo je dobré, čo je zlé, čo je dôležité a čo nepodstatné. Preto sa dnešný človek oveľa ťažšie rozhoduje a jeho rozhodovanie, paradoxne v dnešnej kognitívnej dobe, nie je postavené viac na základe kognície, ale afektov. Preto je pre nás veľkou výzvou navrhnúť, zrealizovať a vyhodnotiť program, kde sa bude výchovne pracovať s emóciami na podporu rozvoja cnostného charakteru u chlapcov v dôležitej fáze ich vývinu. Intuitívne podobne zameraný program sme už raz pripravovali, konkrétne s miništrantmi z farnosti Žilina-Saleziáni 22.-24. januára 2016 na saleziánskej chate v Rajeckých tepliciach, časť Polúvsie. Zážitok zostal a iskra sa preniesla aj do predkladanej práce.

Pre zapojenie detskej fantázie a naratívne zarámovanie sociálno-výchovného programu (SVP) sme vybrali príbeh chlapca Justina, ktorý sa túži stať rytierom, zo španielskej filmovej produkcie, *Justin, malý veľký rytier* (2013). Vidíme veľký význam a výchovný potenciál v skrytých hlbokých pravdách dobrých príbehov. Bohlin parafrázuje MacIntyrea (In Arthur et al., 2014, s. 4) v tom, že „naše životy sú tak hlboko naratívne, že iba vtedy sme schopní odpovedať na otázku: ‚Čo urobím [so svojím životom]?’ ak dokážeme odpovedať na otázku: ‚Akého príbehu, alebo akých príbehov, sa cítim byť súčasťou?’“ A dobrý príbeh je ten, ktorý ponúka dobrú stravu pre rozum, srdce aj ruky, teda pre kognitívny, afektívny aj konatívny rozmer.

V prvej kapitole práce predstavíme teoretické východiská, stredný školský vek a jeho význam z pohľadu rôznych vedných disciplín. V druhej kapitole sa bližšie pozrieme na teoretické východiská výchovy k cnosti, výchovy charakteru a emočnej regulácie. Tretia

kapitola popisuje realizovaný výchovný program formou akčného výskumu a vyhodnocuje ho. Účastníci výskumu sú v práci anonymizovaní. Citované texty z cudzojazyčnej literatúry sú vlastné preklady autora práce.

# 1 CHLAPEC V STREDNOM ŠKOLSKOM VEKU

## 1.1 Stredný školský vek ako dôležitá etapa ľudského vývinu

Stredný školský vek (SŠV), ktorý je predprípravou na obdobie dospievania, z pohľadu vývinovej psychológie podľa Vágnerovej trvá od 8-9 rokov do 11-12 rokov (Vágnerová, 2008, s. 237). Podľa Matějčka doplníme, že u chlapcov začína aj končí neskôr ako u dievčat, teda trvá medzi 9-12 rokom. Dokonca Matějček v určitých prejavoch vývinu osobnosti posúva jeho hornú hranicu až na 13. rok chlapca (Matějček, 1994, s. 57 a 59). V slovenskom školskom systéme to zodpovedá približne 3. triede ZŠ – 6. triede ZŠ u dievčat a 4. triede ZŠ – 7. (8.) triede ZŠ u chlapcov. Thorová (2015), napríklad, pre toto obdobie používa pomenovanie *neskoré stredné detstvo*, alebo aj *prepubescencia* a kladie ho do veku 10-11/12 rokov. Pričom raný a stredný školský vek spoločne nazýva *obdobím stredného detstva*, alebo aj *mladším školským vekom* (6-12 r.).

Freud (1991) v tomto období z hľadiska vývinu libida vkladá tzv. *fázu latencie*. Erikson (1999) do školského veku, podľa neho štvrtého vývinového obdobia, rámcuje základný konflikt medzi zručnosťou a menejcennosťou a za hlavnú úlohu považuje *snaživosť* (usilovnosť) školáka. Piaget považuje mladší a stredný školský vek v kognitívnej oblasti za *fázu konkrétnych logických operácií*, kde sú predstavy a symboly do veľkej miery viazané na konkrétny obsah a ešte nie je úplne rozvinutá schopnosť uvažovať hypoteticky a abstraktne (Vágnerová, 2008). Môžeme z toho usudzovať, že deti v tomto období preferujú konkrétne príklady na ilustráciu všeobecných konceptov oproti nadradeným pojmom a tiež vlastný zážitok, oproti sprostredkovanému, a to využijeme aj v našej práci. V zážitkovom výchovnom programe sa budeme snažiť využiť práve možnosti prechodu od osobnej skúsenosti a konkrétnych príkladov k všeobecnejšiemu chápaniu, usporadúvaniu a posudzovaniu vlastných emócií a budovaniu cností cez *zónu proximálneho vývinu* podľa Vygotského (Thorová, 2015).

Napriek tomu, že sa na prvý pohľad a z vonkajšieho pohľadu v strednom školskom veku nič významné nedeje, má svoje dôležité miesto v ľudskom vývine. Matějček (1994) nechápe stredný školský vek ako prechodnú etapu medzi raným a starším školským vekom, ale ako samostatnú a veľkú vývinovú etapu, ktorá má významnú funkciu pre správny vývin človeka. Do tejto etapy lokalizuje dve dôležité úlohy pre zdravý a normálny vývin dieťaťa. Je to diferenciacia identity podľa pohlavia a objavenie sa rodičovského správania, ktoré z evolučnej stránky predbieha a pripravuje biologický pohlavný vývin. „Pokiaľ dievča prijíma vedomie svojho ženstva a chlapec vedomie svojho mužstva ešte pred svojím fyziologickým pohlavným

dozrievaním, znamená to, že funkcia psychická predchádza funkciu fyziologickú.“ (Matějček, 1994, s. 63)

Táto práca, jej aplikačná časť, sa cielene venuje aj posilneniu identity chlapca v tomto veku. Ak sa hormonálne zmeny v puberte považujú za jazdu na húsenkovej dráhe, raz je človek hore, raz dole a počas jazdy prežíva rôzne telesné a emocionálne stavy, tak je veľmi dôležité pripraviť dieťa už v SŠV na tak náročné obdobie života. Dať mu akoby do rúk nástroje, zbrane, ktoré mu pomôžu v boji. Aj Vágnerová tvrdí: „Stredný školský vek sa dá považovať za obdobie **prípravy na ďalšie, vývinovo dynamickejšie obdobie dospievania.**“ (Vágnerová, 2008, s. 238). A k tomu treba prispieť práve v tomto období zvýšenej emočnej stability.

Čo sa týka emočného vývinu, Vágnerová (2008) uvádza, že deťom sa rozvíja emocionálna inteligencia, sú schopné lepšie chápať vlastné pocity, uvedomujú si, že pocity môžu byť aj zmiešané a hodnotia ich najmä z pohľadu rovesníckej skupiny (viac SŠV), autorít v škole a rodičov (viac RŠV). Tu môže dochádzať k potlačovaniu vlastných emócií, keď si myslia, že sú prijímané negatívne. Deti sa snažia svoje emócie ovládať, nepripúšťať si ich, alebo potlačovať.

„Potreba, aby dieťa bolo pre ostatných prijateľné, stimuluje rozvoj schopnosti regulovať prejavy rušivých, či neimponujúcich emócií, ako je zlosť, strach, či úzkosť. Ovládať zlosť vie už 8ročné dieťa, na potlačovanie prejavov strachu alebo smútku spoločnosť nekladie taký dôraz, a tak sa rozvíjajú neskôr.“ (Vágnerová, 2008, s. 263). V školskom veku sa rozvíja aj chápanie seba samého prostredníctvom emócií – napr. cez pocity hrdosti, sebaúcty, viny či zahanbenia. Deti v SŠV si tiež viac uvedomujú stabilitu svojej osobnosti, ale aj svoju výnimočnosť oproti ostatným. Je pre ne tiež charakteristický strach zo zlyhania, citlivé prijímanie vlastných nedostatkov, rýchle zmeny nálad a krehká frustračná tolerancia, súvisiaca s emočnou labilitou. Zo začiatku SŠV sa ešte prejavuje určité úzkostné ťpenie na pravidlách (formalizmus).

„V tomto období by dospelí mali dieťaťu pomáhať rozvíjať techniky zvládania stresu – učiť dieťa porozumieť emóciám (vrátane ambivalentných emócií), uvedomovať si emócie svoje aj druhých, vedieť o emóciách komunikovať a vyjadrovať ich sociálne primeraným spôsobom; a viesť dieťa k osvojovaniu rôznych stratégií vedúcich k zvládaniu emócií – rozvíjať komunikáciu, osvojiť si základy dychového cvičení, imaginatívnych techník a telesnej relaxácie, dokázať zastaviť negatívne myšlienky a prehodnotiť situáciu jej pozitívnym prerámaním (naučiť sa nájsť v zlom to dobré).“ (Thorová, 2015, s. 404)

## 1.2 Detstvo z pohľadu sociológie a pedagogiky

Socializácia školáka sa deje najmä v jeho troch základných sociálnych prostrediach, a to 1) v rodine, 2) v škole a 3) čoraz viac v rovesníckej skupine.

Detstvo ako také je v spoločnosti sociálne uznané až v pomerne nedávnej dobe. Napriek tomu, že deti boli prítomné v spoločnosti vždy, približne do 17. storočia v Európe nebolo detstvo uznané ako špeciálna etapa ľudského vývinu. Svoj status získalo až neskôr na základe uznania od dominantnej skupiny v spoločnosti – teda od dospelých (Kövérová, 2003). Spočiatku, v tradičnej spoločnosti, bolo dieťa chápané ako malý dospelý s tým, že sa v právnom postavení, spôsobe života a činnostiach zásadne od dospelých neodlišovalo. Neskôr, v modernej spoločnosti, sa začínalo jeho postavenie meniť so zavedením povinnej školskej dochádzky a rozšírenej prípravy na povolanie. Dieťa tak bolo chápané ako nedokončený dospelý, istým spôsobom menejcenný. V neskorej modernej spoločnosti sa chápanie dieťaťa mení v prospech uznania jeho autentickej odlišnosti od dospelého, pričom dospelý už nie je považovaný za ideál a normu (Kövérová, 2003).

Sociálnu pozíciu detí v súčasnej spoločnosti európsko-amerického kultúrneho okruhu Kövérová (2003) popisuje pomocou troch paradoxov: legislatívnym, ekonomickým a paradoxom v postoji k dieťaťu. Legislatívny paradox spočíva v tom, že hoci sú deti oslobodené od právnej zodpovednosti, sú zároveň právne bezmocné. Napr. dieťa nemá právo niekoho zažalovať, keď mu je ublížené, no zároveň nemá ešte trestnú zodpovednosť. Ekonomický paradox spočíva v tom, že dieťa môže byť existenčne bezstarostné, ale zároveň je úplne ekonomicky závislé. Napr. taký žobrák je úplne slobodný v tom, ako hospodári s tým málom, čo má, ale dieťa je odkázané na to, čo dostane a ešte s tým ani nemôže slobodne nakladať. Paradox v postoji k dieťaťu spočíva v tom, že dospelí majú k deťom zväčša láskavý a chápací postoj, no na druhej strane sú voči nim nadradení, obmedzujú ich práva a slobodu. Napr. dieťa musí ísť spať, keď nechce, ísť do školy, keď nechce, pretože dospelí sú presvedčení, že to všetko robia v ich záujme.

Súčasnú deti v SŠV, narodené po roku 2010 majú špeciálne sociologické charakteristiky a zvyknú byť označované ako generácia alfa, skrútení (screenagers), generácia skla (generation glass). Iné anglické názvy, ktoré sa pre nich používajú sú: Upagers, The Alphas, Global Gen, Multi-modals (McCrinkle, Fell, 2020). Je to 1. generácia (generácia Z je ešte na prelome), ktorá sa už kompletne narodila v 21. storočí a z ktorej sa mnohí dožijú 22. storočia. Keď sa z nej narodia všetci, s predpokladom v roku 2025, tak by mali tvoriť najväčšiu svetovú generáciu v histórii (2 mld. ľudí). Najviac sa ich narodí v Indii, Číne a Indonézii. Sú

charakteristický tým, že od malička vyrastajú so smartfónom v ruke a žijú naplno v online priestore. Majú k dispozícii prístup k množstvu technológií a informácií ako žiadna generácia pred nimi. Má to aj svoje negatívne dôsledky v podobe kratšej schopnosti sústrediť sa a v nižšej *offline* socializácii. Tiež to bude mať svoj následok vo vyššej formálnej vzdelanosti, ale menších praktických skúsenostiach. Mnohé dôsledky súčasného prudkého informačno-technologického rozvoja ešte ani nepoznáme, ale určite budú veľkou výzvou pre generáciu alfa.

Z pohľadu pedagogiky voľného času je *nuda* výrazným prejavom súčasných postmoderných tendencií (Brestovanský, 2013). Nie je to dôsledkom nedostatku podnetov a možností. Tých je, práve naopak, stále rastúce množstvo a súčasní mladí sú skôr charakteristickí strachom z toho, že im niečo z množstva príležitostí ujde (fear of missing out - FOMO) ako radosťou z toho, že môžu niečo vynechať (joy of missing out - JOMO) (McCrinkle, Fell, 2020). Nuda skôr vyplýva z toho, že jednotlivé podnety človeku nedávajú zmysel a nenapĺňajú ho. To je veľká príležitosť pre výchovu vo voľnom čase sprostredkovať deťom a mladým zmysel a životné naplnenie pri všetkých životných možnostiach. Preto je aj v našom SVP veľkou výzvou popasovať sa s množstvom emócií, ktoré množstvo vonkajších podnetov rozhodne vyvoláva, nahliadnuť do chlapčenskej duše a hľadať spolu s nimi ich zmysel.

Kým detské ihriská na sídliskách boli v minulosti bežne plné detských skupín, dnes ich takmer nevidíme a detská socializácia sa často obmedzuje na rodinné prostredie, školu a digitálny priestor. Hoci objektívne narastá objem voľného času, prevláda aj pocit jeho nedostatku (Brestovanský, 2013). U detí to vidíme napríklad na množstve navštevovaných mimoškolských záujmových krúžkov.

Aby sa dieťa vyvíjalo celkovo zdravým spôsobom, Langmeier, Matějček (1963 In Thorová, 2015) definovali 5 základných potrieb, ktoré by správnym sociálno-výchovným spôsobom mali byť naplnené, či už v rodine, škole, alebo pri výchove vo voľnom čase. Ide o tieto potreby:

- 1) potreba stimulácie
- 2) potreba zmysluplnosti sveta
- 3) potreba istého a láskyplného vzťahu
- 4) potreba pozitívnej identity
- 5) potreba otvorenej budúcnosti



### 1.3 Špecifický vývin chlapca v strednom školskom veku

Chlapci v SŠV majú v mnohom spoločné charakteristiky s dievčatami. Veľmi silná je potreba kontaktov s rovesníkmi. Aj chlapci, aj dievčatá si vyhľadávajú kamarátov a skupiny rovnakého pohlavia a ostýchajú sa druhého. Je tu vidno potrebu diferenciacie identity podľa pohlavia. Od cca. 2. roč. ZŠ sa deti začínajú hanbiť za svoju nahotu. Napr. do 1. ZŠ sa ešte chlapec a dievča držia za ruku pri ceste do školy, môžu aj spolu sedieť v lavici, ale od 2. ZŠ to už nezvyknú robiť, čo nebýva učiteľkami v školách často rešpektované (Matějček, 1994).

Pre chlapca v tomto veku je dôležitý vzťah s otcom ako referenčnou osobou, modelom mužskej role. Učí sa od neho imitovaním, stotožňovaním sa s otcom, ale aj vo vzájomnej interakcii. V niektorých kultúrach (napr. islamská, judaistická) sa v SŠV dokonca presúva starosť o výchovu syna z matky na otca, alebo iných dospelých mužov (Janošová, 2002 In Vágnerová, 2008, s. 310) a v mnohých tradičných spoločnostiach sa práve v tomto veku začína silne diferencovať výchova chlapcov od rovnako starých dievčat (Janošová, 2008, s. 173).

SŠV je považovaný za zlatý vek motorického učenia a rozvoja fyzickej zdatnosti, čo je pre chlapcov mimoriadne dôležité a náš školský systém to do veľkej miery opomína. Preto zaradovanie fyzicky náročnejších, ale primeraných, aktivít do voľnočasových programov je viac ako žiadúce. „Narastá vytrvalosť, zvyšuje sa rýchlosť, koordinácia, a kontrola pohybov. Deti rýchlo behajú, šplhajú, skáču do diaľky i do výšky, obratne hrajú loptové hry. Ich **reakčné schopnosti dosiahli vrchol.**“ (Thorová, 2015, s. 410) Zaujímavým je tiež postreh, že na konci SŠV sa správne tréňované deti vyrovnajú vo fyzickej zdatnosti dospelým (Thorová, 2015).

Veľmi dôležitou súčasťou výchovy detí boli v minulosti prechodové rituály medzi jednotlivými životnými etapami. Úlohou celej komunity bolo vychovať z detí dospelých mužov a ženy. „Počas deväťdesiatpäť percent ľudskej histórie neboli chlapci do dospelosti vypúšťaní, ale v nej boli prijímaní“ (Biddulph, 2011, s. 112). V dvoch dôležitých miestach primárnej socializácie školáka z troch, v škole a v rodine, sa nejakým spôsobom mužský prvok vo výchove vytráca. Biddulph (2011) je presvedčený, že ak sa z chlapcov majú stať kvalitní muži, potrebujú k tomu pomoc mužov. Okrem toho kladie veľký dôraz na iniciačné rituály (napr. NITOR, Skala a voda, Rituálna cesta), ale aj kognitívnu zložku na ceste k mužskosti, teda vedomé plánovanie prechodu z chlapca v muža a príprava naň. Myslíme si, že aj prechod zo SŠV do adolescencie cez pubertu by mal mať svoj iniciačný moment.

## 2 VÝCHOVA CHARAKTERU K CNOSTIAM

### 2.1 Výchova charakteru a cnosť

Cnosť patrí medzi základné etické kategórie podobne ako zákon, svedomie, alebo vina. Hovorí sa o nej vo filozofii už viac ako dvetisíc rokov od antiky. V gréčtine sa označuje slovom areté (dobrota), v latinčine ako virtus (mužnosť) a v našom jazyku sa používa dvojtvar čnosť – cnosť (čestnosť) (Weber, 1998). Definícia cnosti podľa súčasného slovenského slovníka je 1) pozitívna/kladná mravná vlastnosť, 2) náb. trvalá dispozícia konať dobro, alebo 3) dobrá/kladná vlastnosť/stránka, prednosť (Buzássyová-Jarošová, 2006).

Pojem cnosť sa vytratil vo filozofii s príchodom novoveku a zaznamenal návrat v tzv. *obrate k cnosti* vydaním eseje G. E. Margaret Anscombeovej „Modern moral philosophy“ (1958). K jeho významnému rozvoju prispelo ďalej dielo Alasdaira MacIntyre, „After virtue“, pôvodne z roku 1981 (3. vyd., 2007), kde poukazuje na zmätok v morálnych pojmoch modernej etiky a vyzýva k znovuobjaveniu podstaty cnosti. Ako upozorňuje Wiesenganger (In Hábl, 2022), od 90-tych rokov 20. storočia môžeme hovoriť aj o *obrate ku charakteru*, ktorý zažíva svoj rozvoj aj v posledných rokoch vďaka mnohým vydaným systematizujúcim zborníkom, usporiadaným vedeckým konferenciám, špecializovaným univerzitným centrá, či implementácii v štátnych vzdelávacích politikách. Medzi popredné inštitúcie rozvíjajúce výchovu charakteru a cnosti patrí *The Jubilee Centre for Character and Virtues*<sup>1</sup> pri Birminghamskej univerzite v Spojenom kráľovstve. A autori, ktorý sa považujú za jedných z otcov výchovy charakteru sú Thomas Lickona a Marwin W. Berkowitz.

Podľa Wiesengangera (In Hábl, 2022) nemôžeme automaticky stotožňovať pojem cnosť a charakter, resp. výchova charakteru. Výchova cnosti, alebo cnostného charakteru, je podľa neho špecifickejšia ako širšie ponímaná výchova charakteru. Samozrejme, že tieto fenomény spolu úzko súvisia, no predsa ich chápanie vo svete a výchovné aplikácie majú svoje odlišnosti.

The Jubilee Centre (2019, s. 3) definuje **charakter** ako „súbor osobnostných črt alebo dispozícií, ktoré vyvolávajú špecifické morálne city, ovplyvňujú motiváciu a riadia správanie. Výchova charakteru zahŕňa všetky explicitné aj implicitné výchovné aktivity, ktoré pomáhajú mladému človeku rozvinúť pozitívne osobnostné silné stránky nazývané cnosti.“ Podľa Wiesengangera (In Hábl, 2022) je takéto chápanie príkladom širšej definície charakteru vychádzajúcej z popularizačnej snahy a pretavenia v školskom vzdelávacom systéme. V ďalších textoch The Jubilee Centre, ale, objavuje aj chápanie cnosti ako prameňa charakteru.

---

<sup>1</sup> <https://www.jubileecentre.ac.uk/>

Zaujímavú sú príklady, ktoré nám Wiesenganger kladie pred oči pre zdôraznenie rozdielneho chápania charakteru. Napríklad v totalitných režimoch bol, a je, charakter do veľkej miery chápaný ako znak kolektívnej identity, čo ukazuje na jeho sociálnu podmienenosť. Ďalej je to charakter chápaný na báze sociálnych (alebo iných) zručností, tzv. (social) skills, alebo výkonových cností (z angl. performative virtues). Je to určitá výnimočnosť (excelentnosť) vlastností, avšak bez ich hlbšieho zarámčovania a finality (telos). Podobnú rozdielnosť v ponímaní charakteru a cnosti rozoberá Brestovanský (2020a) v diskurze k osobnostným charakteristikám, ktoré nahradili morálne kategórie, napr. Big Five (otvorenosť, svedomitosť, extravergia, prívetivosť a neurotizmus).

V tejto súvislosti nám prichádzajú na myseľ súčasné spoločenské trendy v rozmachu všemožných kurzov osobnostného rozvoja, alebo propagácii leadershipu (vodcovstva) medzi mladými. Napr. prestížna, medzinárodná, súkromná, stredná škola so sídlom v Bratislave, Akadémia LEAF – LEAF Academy<sup>2</sup>, odnož organizácie LEAF<sup>3</sup>, má ako jeden zo svojich vzdelávacích pilierov *študijné oddelenie pre rozvoj charakteru* (Character Development study department), v ktorého popise sa medzi iným píše: „Naším cieľom je pomôcť mladým lídrom **vytvoriť si ich vlastné osobné poslanie** na priesečníku ich predností, túžob, a potrieb sveta okolo nich, a to všetko **zarámované ich hodnotami**.“ (LEAF Academy, 2022). Už zo zvýraznenia je jasné, na čo sa kladie dôraz. Že ide o subjektivistickú logiku bez zjavnej finality a zaradenia charakterovej výchovy do určitého zmyslu celku. Vyslovene sa v popise tiež spomína, že sa jedná o praktizovanie výnimočnosti (excellence) v oblastiach ako sú záujmy, prednosti, motivácia, úsilie, želania, nádeje a hodnoty. Ide podľa nás do veľkej miery o postmoderný dôraz kladený na subjekt v kombinácii s propagáciou utilitaristickej etiky.

Tretí príklad, ktorý spomína Wiesenganger (In Hábl, 2022) je, že práve v utilitaristickej etike, ale aj v deontologickej etike sa narába s výchovou charakteru. Charakter sa pritom chápe ako niečo stabilné v človeku. Avšak podľa Aristotela, či Tomáša Akvinského, samotná stabilita charakteru nestačí pre to, aby bol človek cnostný. Je to aj intuitívne zrejmé z toho, že podľa tejto logiky by najcnostnejšími ľuďmi boli psychicky narušení jedinci, ktorých správanie v určitých situáciách je veľmi stabilné.

Pri výchove charakteru Brestovanský (2019) rozlišuje tri základné prístupy. Najprv kognitivistické prístupy vychádzajúce z deontologickej etickej filozofie a na pozadí Piagetovej a Kohlbergovej vývinovej psychológie. Po druhé prístupy založené na praktickej kultivácii

---

<sup>2</sup> <https://www.leafacademy.eu/>

<sup>3</sup> <https://www.leaf.sk/>

návykov a cností, kde radí filozofických autorov etiky cnosti ako Aristoteles, Tomáš Akvinský, MacIntyre, či súčasných autorov The Jubilee Centre, najmä Kristjánsson. Z psychologického pohľadu sem zaraďuje prúdy pozitívnej psychológie, logoterapiu V. E. Frankla či koncepciu prosociálneho morálneho uvažovania N. Eisenbergovej. Do tretice sú to prístupy k výchove charakteru zamerané na odmorálny sociálno-emocionálny výcvik. Tu patria skôr pragmatickí a utilitaristicky ladení filozofi a deterministické psychologické smery zamerané na schopnosti učenia.

V našej práci rešpektujeme vývinové danosti a kognitívnu zložku osobnosti a jej úlohu v morálnom vývine dieťaťa, rovnako staviame na psycho-sociálnych základoch učenia a rozvoja ľudských schopností, ale ťažisko výchovného úsilia predsa len kladieme do praktickej kultivácie návykov a cností v súlade s etikou cnosti. Súhlasíme tiež, že cnosti sú prameňom charakteru a teda nestačí budovať charakter bez cností. Ondrej (In Rajský, Wiesenganger, 2018, s. 73n) vychádzajúc z MacIntyre, jasne ukazuje, že výchova sa deje v praxi, nestačia len kognitívne koncepcie, ale je potrebný príklad reálneho života hrdinov, výchova sa deje v spoločenstve, komunite, na základe vzťahu a nemá slúžiť iba inštrumentálne na získanie cnosti. „Výchova, ktorá privedie nových účastníkov praxe k inherentným dobrám, sa tak automaticky stáva výchovou k cnosti.“

Rozhodli sme sa zamerať náš sociálno-výchovný program na posilnenie chlapčenskej identity cez výchovu k rytierskym cnostiam. Inšpiráciu nám poskytol program The Jubilee Centre (Arthur et al., 2014) nazvaný *Rytierske cnosti (Knightly Virtues)*, ktorý sa snaží podporiť v školách *gramotnosť* 9-11 ročných žiakov ohľadne cností prostredníctvom príbehov. Cez výchovu k cnostiam sa tak snažili podporiť dobrý charakter ako časť riešenia mnohých problémov dnešnej spoločnosti. Do programu sa do roku 2014 zapojilo viac ako 5000 žiakov na 100 školách. Jedným zo zistení bolo aj to, že žiaci v cirkevných školách, alebo školách, v ktorých je náboženská výchova, mali signifikantne vyššiu *cnostnú gramotnosť* ako v ostatných.

S výchovou charakteru súvisí aj pojem *reziliencia*, ktorý vzbudzuje pozornosť psychologov, sociológov, pedagógov a vychovávateľov od 70-tych rokov 20. storočia. Je to umelý konštrukt, ktorý vyjadruje schopnosť človeka zvládať stres, záťažové krátkodobé, alebo dlhodobé životné situácie, vo všeobecnosti byť odolný voči rizikovým faktorom a schopnosť flexibilne sa adaptovať na zmeny (Thorová, 2015). Táto schopnosť sa s vekom môže meniť zostupne, vzostupne, alebo aj skokovo a prejavuje sa dynamicky medzi osobnosťou človeka a prostredím, v ktorom sa vyskytuje. Rezilienciu ovplyvňujú mnohé faktory, ktoré sa kumulujú.

Práci s emóciami, tiež na výchove charakteru a cnosti, môže napomôcť podporovanie emočných a motivačných protektívnych faktorov zvyšujúcich rezilienciu. Medzi tieto faktory patria schopnosť efektívne pracovať s negatívnymi emóciami, zvládanie silných emócií a impulzov, schopnosť prežívať pozitívne emócie, humor, optimizmus, motivácia k zmene a chuť využiť príležitosť, ale aj vyhýbanie sa správam s emočne negatívnym obsahom (najmä sledovanie správ v televízii a spravodajstve). „Získanie prístupu ku a akceptovanie aj negatívnych aj pozitívnych pocitov, buď prostredníctvom seba-reflexie a/alebo dobrovoľného zdieľania, pomáha jedincom chápať podstatu situácií a rozhodovať sa v súlade so stratégiami zvládania [copingu] alebo konaním.“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 2).

Medzi protektívne faktory na osobnostnej úrovni patrí pozitívny vzťah k vlastnej identite, pozitívne sebavnímanie, hlboké porozumenie sebe samému, sebadôvera, flexibilita, aktívny prístup k životu, vnímanie vlastnej účinnosti (self-efficacy), komunikačné zručnosti, schopnosť tvorby realistických plánov, záujem o nové skúsenosti, záujem o nové kompetencie (Thorová, 2015).

## 2.2 Emócie a ich regulácia

Emócie sú dynamické a komplexné ľudské fenomény. Hýbu človekom dovnútra či navonok (lat. emovere – dráždiť, vzrušovať, hýbať) (Říčan, 2005). Človek vo svojom telesnom, psychickom, sociálnom a spirituálnom rozmere tvorí neoddeliteľnú jednotu, ktorá je typická aj pre fenomén ľudských emócií. Tie charakterizujú prežívanie človeka, ale aj jeho správanie. Odborná literatúra sa zhoduje v tom, že emócie súvisia s telesnými zmenami, prejavujú sa v správaní a prežívaní človeka. Zo svojej podstaty vyžadujú multidisciplinárny prístup. Psychológia rozlišuje pojmy city a emócie. City sú psychologickou podstatou emócií, nezahŕňajú teda fyziologické, telesné a motorické prejavy, hoci sú s nimi úzko prepojené (Nakonečný 2012).

Nakonečný (2012, s. 11) v spojitosti emócií s telesnými zmenami vidí odkaz na pôvodný biologický význam emócií ako „**adaptívna reakcia na významné životné situácie**, reakcia individua ako psychofyzického celku (napr. prežívanie strachu ako citová reakcia na situáciu ohrozenia, ktorá bola súčasne spojená s mobilizáciou energie nutnej napr. pre útek pred predátorom).“

Regulácia emócií je, v stručnosti, snaha a všetko ľudské konanie smerujúce k ovplyvňovaniu toho aké emócie človek prežíva, kedy, v akej intenzite (vnútorné prejavy) a akým spôsobom sa prejavujú navonok. (Calkins, Hill In Gross, 2007).

Z pohľadu výchovy k cnosti by už to spĺňalo známe Aristotelove kritériá pre cnosť, ktorá je v strede medzi dvomi extrémami (Etika Nikomachova). Už teda cca. 330 rokov pred Kristom bolo známe prepojenie ľudských emócií s cnosťou: „Napríklad, aj strach aj dôvera a žiadostivosť a hnev a súcitiť a vo všeobecnosti potešenie a bolesť, môžu byť pociťované aj príliš veľa aj príliš málo, a v oboch prípadoch nesprávne; ale cítiť ich v správnych časoch, vo vzťahu k správnym predmetom, voči správnym ľuďom, so správnym úmyslom, a správnym spôsobom, je to, čo je v strede a najlepšie, a to je charakteristika cnosti.“ (Aristoteles, 1999, 2, 6, s. 27). Poetickým spôsobom, v podobnom duchu, to vyjadril autor knihy Kazateľ (cca. 3 st. pred Kristom):

„Všetko má svoj čas  
a svoju chvíľu každé úsilie pod nebom. [...]  
Svoj čas má plakať, svoj čas má smiať sa.  
Svoj čas má zarmucovať sa, svoj čas má tancovať. [...]  
Svoj čas má milovať, svoj čas má nenávidieť.  
Svoj čas má vojna, svoj čas má pokoj.“ (Kaz 3,1.4.8.)

Van der Kolk (2014) poukazuje na dva hraničné emocionálne prejavy spôsobené prežitou traumou na príklade dvoch svojich pacientov. Aj keď ide o extrémne spôsobené traumatickým zážitkom, môžu nám objasniť, čomu sa chceme vyhnúť a na čo môžeme byť pri výchove pozorní. Buď sú naše emócie (v určitých momentoch) tak silné, že ich nedokážeme ovládať a oni ovládnu nás (fyziologické, alebo behaviorálne prejavy), pričom sú oslabené schopnosti koncentrácie, pozornosti a učenia, alebo nás paralyzujú tak, že nás urobia úplne necitlivými, odpoja naše prežívanie emócií (odosobnenie, prázdnota). V oboch prípadoch to bráni človeku prežívať konštruktívne a naplno prítomnosť. Upozorňuje pritom zvlášť, že druhá možnosť býva ešte nebezpečnejšia pre deti, pretože tie, ktoré sa predvádzajú a dávajú najavo svoje nezvládnuté emócie, automaticky získavajú pozornosť a s väčšou pravdepodobnosťou aj starostlivosť, ale tie, u ktorých sa nezvládnuté emócie prejavujú znečitlivujúcou paralyzou nikoho nezaujímajú. S pribúdajúcim časom je tendencia prejsť z prehnane expresívneho správania do útlmu, čo môže byť u detí vážny problém. Van der Kolk (2014), zo svojho klinického pohľadu, kladie dôraz na fyziologické procesy a jednotu duše a tela, pričom označuje komunikáciu medzi myslou, mozgom a vnútornými orgánmi za kráľovskú cestu emočnej regulácie.

Podľa motivačnej a osobnostnej teórie sebaurčenia (self-determination theory, SDT) v zásade existujú 3 prístupy k práci s emóciami (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019). Integratívna emočná regulácia (integrative emotion regulation, IER), kontrolovaná emočná regulácia

a amotivovaná emočná regulácia. Integratívna regulácia sa sústreďuje na emócie ako nositeľov informácií, ktoré by mali byť vzaté na vedomie. Kontrolovaná regulácia sa usiluje stlmiť emócie cez stratégie vyhýbania sa, potláčania, silného vyjadrovania, alebo prehodnotenia. Amotivovaná regulácia sa v podstate nesnaží emócie vôbec regulovať a ponecháva ich neusmernené.

SDT kladie dôraz na autonómne fungovanie osoby, ktoré je dôležitým prvkom zdravého psychického a osobnostného vývinu, prispieva k odstraňovaniu vnútorných konfliktov, väčšej flexibilitate a osobnému naplneniu. Autonómne fungovanie by sa malo rozvíjať rovnako vo vzťahu k vonkajším podnetom (prostrediu, medziľudským vzťahom, tlakom a i) a vo vzťahu k vnútorným podnetom. Emočná regulácia je práve snaha posilniť autonómne fungovanie na vnútornej hranici subjektu – emócie, potreby, impulzy, želania a i.

Integratívna emočná regulácia pre podporu autonómneho fungovania (seba-regulácie) stavia na tom, že každá emócia je nositeľom nejakej vnútorne dôležitej informácie pre daný subjekt, ktorý ju prežíva, pričom vo svojom procese berie ohľad aj na vývinové obmedzenia daného vekového obdobia. Obsahuje tri kroky (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019). V prvom kroku, v zhode s rozvíjajúcou sa teóriou ohľadne mindfulness, ide o vnímavú pozornosť na vlastné emócie, bez predsudkov, prikrášľovania, či dramatizovania, a bez akéhokoľvek posudzovania. V druhom rade ide o aktívny krok, snahu o preskúmanie danej emócie vo vzťahu k sebe samému, vlastným cieľom, hodnotám a priam zvedavé hľadanie jej významu a širších súvislostí. V treťom kroku ide o slobodné rozhodnutie sa (umožnené predchádzajúcimi dvomi krokmi) buď danú emóciu vyjadriť, alebo nevyjadriť. Flexibilita v ne/vyjadrovaní emócie nie je cieľom integratívnej regulácie samým osebe, je iba jej vedľajším produktom. Pri pociťovaní negatívnej emócie je tretí krok v podstate zvolením si vlastnej vhodnej copingovej stratégie.

Zaujímavé je, že niektoré stratégie emočnej regulácie môžu byť použité aj integratívnym aj kontrolovaným spôsobom (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019). Mohli by sme ich nazvať performatívne stratégie. Napríklad kognitívne prerámovanie emócie sa môže použiť automaticky defenzívne s cieľom nepripustiť si emóciu a vyhnúť sa jej, alebo sa môže použiť po procese uvedomia si emócie a jej súvislostí ako adaptačný nástroj, pre ktorý sa jedinec uvedomelo a slobodne rozhodol. Podobne aj nevyjadrenie emócie sa môže diať takým spôsobom, že posilňuje autonómne fungovanie jedinca, alebo mu bráni.

Keď v našej práci uvažujeme o spojení s cnosťou a výchovou charakteru, tak pre rozvoj cnostného charakteru nestačí, len vyjadriť emóciu, alebo ju potlačiť. „Byť autentický, neznamená byť cnostným“ (Wiesenganger In Hábl et al., 2022, s. 12). Je dôležité nájsť jej stred, podľa Aristotela. Alebo, inými slovami, zmysel, informáciu, ktorú hovorí subjektu a integrovať

ju v širšom celku života. Veľmi zaujímavá je súvzťažnosť integratívnej emočnej regulácie v rámci SDT s definíciou cnosti podľa MacIntyre (In Brestovanský, 2020b), ktorá nám pomáha dosahovať inherentné dobrá konkrétnej praxe. Veľká podobnosť je v ocenení vnútorných (interných/inherentných) dôsledkov nejakej činnosti (emočnej regulácie/praxe). „Použijúc metaforu, adolescent, ktorý prirodzene inklinuje k tomu vidieť pohár spoločice prázdny, sa môže cítiť dotlačený optimistickými rodičmi vidieť pohár spoločice plný, reinterpretácia na ktorú tínedžer nemusí byť pripravený. Ale, keď adolescent zváži rôzne pohľady a skutočne dospeje k uvedomeniu, že pohár je tiež spoločice plný (niečo, čo sa pravdepodobnejšie vyskytne v IER), prehodnotenie môže získať väčší prínos vďaka jeho viac internalizovanému charakteru.“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 4). Zdá sa nám však, že IER chýba jeden dôležitý krôčik k väčšiemu súladu s výchovou k cnosti a ten je subjektívno-objektívnej povahy. IER sa totiž v druhom kroku snaží dešifrovať subjektívny význam „pocitovanej emócie vzhľadom na klientom uchovávané hodnoty, želania a záujmy“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 9). Výchova k cnosti poukazuje na dobro inherentne prítomné v objektívnej praxi, ktoré sa nemení podľa želania subjektu, ale je úlohou subjektu účasťou na praxi ho objaviť.

Rozlíšenie emócií na jednoznačne pozitívne a negatívne v odbornej literatúre neexistuje. Pozitívne a negatívne rozlíšenie (existujúce zvlášť v anglickej literatúre) sa používa podľa toho, či je daná emócia príjemná/nepříjemná, alebo jedincovi užitočná/neužitočná. Existujú totiž rôzne úrovne príjemnosti/úžitku, ktoré okrem vzťahu k uspokojovaniu základných potrieb sú aj subjektívnou reakciou na to, čo človek chce, po čom túži, aké má hodnoty, presvedčenia, očakávania a pod. (Nakonečný, 2012) V tomto zmysle označujeme nasledujúce komplexné emócie, strach, hnev, smútok a hanbu, ktoré sú súčasťou programu RV, ako negatívne, alebo ťaživé, iba z toho dôvodu, že sa im väčšinou človek snaží vyhnúť, sú mu častokrát nepříjemné a vyvádajú ho zo zóny komfortu do určitého zmätku. „Pretože silné emócie, obzvlášť tie negatívne ako hnev, strach, alebo smútok, môžu byť nepříjemné aj narušovať funkčnosť, mnoho prístupov k emočnej regulácii sa sústreďuje na potlačenie negatívnej skúsenosti.“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 2). V predkladanom SVP sa však vydávame presne opačným smerom, skôr v smere aký opisuje Oaklander (2020, s. 263): „Akékoľvek obmedzenie, potlačenie má veľký dopad na každý aspekt nášho života. Je jasné, že čím viac dokážeme niečo opustiť, od niečoho sa odpútať a nechať tak, tým viac kontroly, rovnováhy, pokoja a ukotvenia cítíme.“

Predtým, ako sa dostaneme k samotnému návrhu a vyhodnoteniu SVP, si prejdeme bližšie jednotlivé emócie, ktorými sa v našom programe chceme zaoberať.



### **2.2.1 Strach**

Strach je vo všeobecnosti reakciou na hroziace nebezpečenstvo. Podľa Nakonečného (2012) je pôvodne vrodenu reakciou na hrozbu bolesti a straty života. „Spolu s hnevom je strach praemóciou (prvý bol spojený s útokom a druhý s útekem)“ (s. 334). Strach mobilizuje energiu organizmu k útekovému, únikovému, správaniu, ale v niektorých prípadoch vedie aj k útlmu. V spoločnosti je veľmi nákazlivý, čo vidíme napr. na alarmujúcom šírení tzv. fake news (falošných správ), alebo hoaxov. Medzi ďalšie podnety k strachu (prirodzené spúšťače), ktoré sú kontextuálne podmienené, radí Izard (In Nakonečný, 2012) okrem bolesti a ohrozenia života aj osamotenie, cudzosť, náhle priblíženie, náhlu zmenu podnetu a výšku.

Vyjadrovanie strachu pre deti je viac ako dôležité. V našej spoločnosti im totiž rodičia častejšie vysvetľujú prečo sa nemajú báť, namiesto toho, aby pozorne prijali ich dôvody a prejavy strachu a rešpektovali ich. O mnohých svojich strachoch deti mlčia, pretože sú spoločensky považované za prejav zbabelosti (Oaklander, 2020). Na potrebu dieťaťa byť akceptované rodičom (alebo iným vychovávateľom) s tými emóciami, ktoré práve prežíva (nielen strach, ale aj ostatné) aj keď sú rodičovi nepríjemné, bez dramatizovania, alebo pridávania vlastného stanoviska, poukazuje N. Aldortová (2010) vo svojej formulácii S.A.L.V.E. pri písmene V - validate (potvrdiť, uznať). Niektoré detské obavy sa môžu zmeniť na fobie. Tie môžu byť iba náhradou skutočného dôvodu, ktoré dieťa k strachu naozaj má.

### **2.2.2 Hnev**

Vo všeobecnosti je hnev pôvodne vrodenu reakciou na prekážku, ktorá bráni dosiahnuť nejaký cieľ (Nakonečný, 2012). Preto sa prejavuje najmä útokom, ako už bolo spomenuté vyššie pri strachu, ktorý má za cieľ prekážku odstrániť, zničiť. Hnev môže komunikovať v sociálnych vzťahoch napr. určité varovanie, vyhrážku či demonštrovať silu. Silnejšou formou hnevu je zlosť a zúrivosť, ktoré už bývajú považované za afekty, hnev je ešte emócia. S hnevom sa spája aj pojem agresivita, ktorá je skôr fyzickým (niekedy intelektualizovaným) prejavom sily pri útoku a môže, ale nemusí súvisieť s hnevom. Špecificky ľudskou formou hnevu, ktorú zvieratá nemajú, je pobúrenie, rozhorčenie nad ohrozením určitej ľudsky dôležitej hodnoty (Nakonečný, 2012). S hnevom sa ďalej spájajú pojmy ako pomsta, závisť, nepriateľstvo (hostilita), nevraživosť, nenávisť a i. Hnev môže mať silné telesné, fyziologické, prejavy, niektoré, keď sú chronické, môžu viesť k poškodeniu zdravia.

Podľa Tavisovej (In Nakonečný, 2012) sa zjednodušene názory na potrebu ovládania hnevu posunuli od mienky, že hnev môžeme ovládať, k názoru, že hnev by sme ovládať nemali.

Hnev, ale nie je jednoduchý biologický reflex ako u zvierat. Je spojený s celou ľudskou psychikou. Keď je jeho prejav zablokovaný, môže sa obrátiť dovnútra v podobe depresie, úzkosti, pocitu viny, hanby, alebo letargie.

V dnešnej spoločnosti sa s prejavmi agresivity a hnevu stretávame pravidelne. Násilný obsah sa v masmédiách objavuje už takmer bez prekážok a posunula sa jeho vnímaná tolerančná hranica. To zasahuje aj deti. Oaklander (2020) upozorňuje na následky spoločenského postoja k hnevu. Keď napr. rodičia deťom vyčítajú, že nie je pekné sa hnevať, dostávajú dvojité rany – oni sami sa stávajú terčom hnevu a ich vyjadrenie hnevu nie je akceptované. Z toho odvádza možnosť vyvinutia pocitov viny, alebo hanby.

V SŠV, keď sa prudko rozvíjajú motorické schopnosti, má dôležitú úlohu pre emočnú reguláciu šport, kde sa môže energia z agresívneho pudu využiť pozitívnym, alebo škodlivým spôsobom. „Šport tiež funguje ako dôležitý katalyzátor agresivity.“ (Thorová, 2015, s. 410).

### **2.2.3 Smútok**

Smútok tiež patrí medzi základné komplexné emócie. Je primárne reakciou na stratu niečoho významného. Smútok tiež prichádza, keď sa človeku stane zlo, ktoré nevie prekonať, napraviť, alebo mu zabrániť (Špidlík, 1972). Jeho ľahšou formou je zarmútenie, zármutok, a silnejšou formou žiaľ, nárek. So smútkom sa ďalej spájajú aj pojmy bolesť, zúfanie, sklúčenosť, skleslosť, či mrzutosť. Patologickou formou je depresia a úzkostné poruchy. Smútok navonok môže, ale aj nemusí sprevádzať slzy a plač. Evolučnou funkciou smútku je jeho signalizácia sociálnemu okoliu, že niečo nie je v poriadku, že je potrebné poskytnúť pomoc, pretože jedinec situáciu nezvláda. Môže mať aj ďalšie funkcie, o ktorých sa špekuluje, napr. s útlmom aktivity môže byť účelne spojená potreba reorganizácie činnosti po strate (Nakonečný, 2012).

Špecifický je smútok za zosnulým človekom sprevádzaný vnímanou nenahraditeľnosťou stratenej osoby. Pochovaním a pohrebným rituálom niekoho blízkeho smútiaci zosnulého nestráca, ale je to príležitosť vyjadriť navonok svoj smútok, nedusiť ho v sebe, vzdať úctu hodnote zosnulého a miestu, ktoré zaujímal v živote smútiaceho a nájsť vhodné miesto pre zosnulú osobu v pamäti, citoch, myšlienkach a celkovom živote smútiaceho aj do budúcnosti. „V dôsledku tohto uvedomenia sa môže klient radovať, že vplyv osoby, ktorý zomrela, s nimi navždy zostane, pretože pozostalý sa stal časťou jeho pamäte.“ (Adams, 2011, s. 149) Pre kresťanov je v tom zahrnutá aj nádej na opätovné stretnutie v nebi, ale aj na to, že hodnotu vzájomného vzťahu nedokáže zničiť ani smrť, a hoci sa teraz nemôžu vidieť a byť

spolu fyzicky, veria, že život aj teraz pretrváva a nejaký spôsob spojenia predsa len stále existuje aj v prítomnosti a bude opätovne nastolený v novej a plnšej forme v nebi.

Nesmieme zabúdať, že smútia „aj deti, nielen dospelí. Stratú vnímajú v každom veku. Malé deti v porovnaní s dospelými svoj smútok vyjadrujú najmä zmenou správania a telesnými symptómami“ (Bachoríková, 2016, s. 1). Pričom sa ukazuje, že až 75 % detí do 16 rokov po úmrtí rodiča, alebo súrodenca, má mierne psychické a fyzické ťažkosti a 15 % výrazné. Len 10 % z nich má málo ťažkostí.

#### **2.2.4 Hanba**

Emócia hanby je mimoriadne komplexná emócia. Hanba do veľkej miery súvisí s pocitom viny, ale je v niečom odlišná. Hanba, alebo stud, je širší pojem, pretože vina je hanba za seba samého a svoje morálne konanie. Hanbiť sa však môže človek aj za niekoho iného, veci mimo morálneho aspektu vlastného konania, fyzický vzhľad, charakterovú črtu, neschopnosť (v nejakej zručnosti), alebo naopak aj výnimočnú dobrú schopnosť. Hanbenie sa má sociálny rozmer a funkciu. Špeciálnu úlohu má pohlavný stud (Nakonečný, 2012). Príbuzné pojmy okrem viny sú ostýchavosť, trápnosť, hanblivosť, poníženie, urazenie (sa), ale aj úzkosť.

Weber (1998) upozorňuje, že vina súvisí s negatívnou odpoveďou na mravnú požiadavku a všima si súčasnú rozšírenú snahu čo najviac sa vyhnúť pocitom viny, pretože to má negatívnu konotáciu s pojmom hriech, ktorý je teologickým pojmom.

Oaklander (2020) tvrdí, že pocit viny vychádza z hnevu, ktorý jedinec obrátil na seba (retroflexia) a že hnev je sprievodným znakom pri pocite viny vždy. Napríklad, keď dieťa upozorní rodič, môže sa na rodiča pre to nahnevať, ale nedá to navonok najavo a tak svoj nevyjadrený hnev obráti proti sebe. Alebo ho vyjadrí navonok a podľa reakcie rodiča sa cíti potom previnilo, že ho vyjadriilo.

Nakonečný (2012) poukazuje na historickú a kultúrnu podmienenosť pocitu viny v priebehu evolúcie a jeho sociálnu funkciu pre fungovanie jedinca v rámci spoločenského celku. Dostaví sa, keď jedinec poruší morálne normy s ktorými sa stotožnil a ktoré od narodenia prijímal. Súvisí s hlasom svedomia a výčitkami voči sebe samému.

Netreba pritom vo výchove zabúdať, že deti „sa nerodia s negatívnymi pocitmi voči sebe. Všetky deti si myslia, že sú úžasné“ (Oaklander, 2020, s. 306). Preto hanba súvisí do veľkej miery s obrazom a vnímaním seba samého.

Zaujímavé zistenia prinášajú výsledky 12-ročného empirického výskumu o povahe a implikáciách zahanbenia a viny (Juráš, 2012). Jedinci so sklonsmi k zahanbeniu majú viac

negatívnym dôsledkov v sociálnych vzťahoch, pričom jedinci so sklommi k vine zas majú viac pozitívnych dôsledkov. Teda tí, čo majú sklon k zahanbeniu s väčšou pravdepodobnosťou obviňujú druhých, prejavujú viac hnevu a sú menej schopní empatizovať s druhými. Ľudia so sklomom k vine sú schopní s väčšou pravdepodobnosťou akceptovať zodpovednosť za svoje konanie, majú menší sklon k hnevu a väčší sklon k jeho priamemu a konštruktívnemu prejavu a väčšiu schopnosť empatizovať s druhými. Je to rozlíšenie, ktoré používame v našom SVP v tom zmysle, že negatívna stránka emócie nás od druhých oddaľuje a pozitívne prežívaná a vyjadrovaná emócia (aj negatívna a ťaživá) nám pomáha vytvárať lepšie medziľudské vzťahy.

### **3 ZÁŽITKOVÝ RYTIERSKY VÍKEND – AKČNÝ VÝSKUM**

Ako praktickú časť práce sme vybrali návrh, realizáciu a pedagogickú analýzu sociálno-výchovného programu (SVP) pre chlapcov v SŠV pod názvom „Rytiersky víkend“ (RV) so zameraním na výchovu k cnostiam, výchovu charakteru, prácu s emóciami, rozvoj osobnej identity a podporu reziliencie, formou akčného výskumu.

Akčný výskum je pedagogický výskum s cieľom zlepšiť pedagogickú prax, v našom prípade pedagogický prístup vo voľnom čase dieťaťa v oblastiach spomenutých vyššie. Akčný výskum zvyčajne charakterizujú tieto kritériá (Valica, 2013): je cyklický, kvalitatívny, reflexívny, flexibilný a vyvíjajúci sa. To znamená, že sem v našom prípade RV realizovali trikrát (cyklický) a medzi jednotlivými víkendami sme sa snažili obsah a proces vyhodnocovať a upravovať tak, aby čo najlepšie spĺňal stanovené ciele (reflexívny, vyvíjajúci sa). Využívali sme viac slov a nekvantifikovateľné ukazovatele (kvalitatívny) a pružne sme sa snažili reagovať na nečakané situácie (flexibilný).

#### **3.1 Charakteristika a zameranie programu**

Sociálno-výchovný program je zameraný v prvom rade na zvládanie vlastných emócií konštruktívnym spôsobom. Konkrétnejšie, ide v ňom o pomenovávanie a vyjadrovanie štyroch základných negatívnych pocitov prežívaných deťmi, ktorými sú strach, hnev, smútok a hanba a ich transformovanie a využitie ich potenciálu pre budovanie cností. Program by bolo vhodné uskutočniť počas jedného víkendu, alebo aspoň dvoch dní s prenocovaním, keďže aktivity na seba nadväzujú a nedajú sa robiť iba v uzavretom prostredí v budove, v miestnosti, ale je potrebné niektoré vykonávať v prírode. RV je rozdelený na dva základné bloky – 1) boj so štvorhlavým drakom a 2) budovanie identity rytiera.

Zámerom tohto programu je tiež podporiť protektívne faktory reziliencie na osobnostnej úrovni (identita, vzťah k sebe, komunikácia), tým, že naviažeme na rozvoj vo viacerých zložkách základných potrieb detí definovaných Langmeierom a Metějčkom, najmä v potrebe stimulácie (dostatok podnetov), zmysluplnosti sveta (usadenie do celku fantastického príbehu odrážajúceho dôležité aspekty reality), potrebe pozitívnej identity (ich dobré vlastnosti, pochvaly, aktivita Vďačnosť, odovzdanie pozitívneho odkazu od vlastných otcov) a otvorenej budúcnosti (podpora schopnosti mať sny, rozvíjať ich napriek prekážkam, plánovať si životnú víziu a perspektívu s prihliadnutím na svoje silné a slabé stránky).

Navrhovaný program je zarámcovaný kresťanským chápaním cnosti, čo mu okrem potrebnej finality a celkového zmyslu, ako sme to spomínali v časti o výchove charakteru

a cnosti, dáva dôležitú výhodu holistického prístupu k výchove v zmysle neochudobňovania človeka o jeho spirituálny rozmer.

Používame film *Justin, malý veľký rytier* (2013) ako fantastický, rytiersky, podklad pre motiváciu, ale aj ako predstavenie vzorov hrdinu (vekovo blízkeho) a antihrdinu, kultúrne blízky spôsobom generácii *skrínedžerov*. Príbehy, tiež vo video-forme, majú terapeutický potenciál. „Či si to uvedomujeme, alebo nie, zdieľanie príbehov môže vytvárať vzťahy, provokovať nápady, poskytovať vzory pre budúce správanie a zlepšovať porozumenie.“ (Burns, 2005, s. 4)

Deti v nami zvolenom veku už nie sú nováčikovia na škole a zároveň sa u nich ešte naplno nerozvinula puberta. Ide o tzv. stredný školský vek. Je to obdobie, v ktorom sa z hľadiska psycho-fyziologického vývinu nič zjavné a prevratné nedeje. Avšak mnohí odborníci sa zhodujú (viď prvú časť tejto práce), že je to dôležité obdobie pre rozvoj mnohých stránok osobnosti dieťaťa, ktoré z evolučnej stránky predbiehajú a pripravujú biologický pohlavný vývin. V skratke, je to dôležité obdobie, ktoré vývinovo pripravuje dieťa na prudké zmeny v období puberty. Preto je tento SVP zameraný na podporu reziliencie, odolnosti, detí a rozvoja ich pozitívnych charakterových črt (cností). Zároveň ich učí poznať viac seba samých, svoju emocionalitu a vhodnou formou dávať najavo svoje emócie a pozitívne ich transformovať. Deje sa to najmä formou expresie, vyjadrenia, svojich negatívnych emócií a uvoľnenia nazhromaždeného napätia ,primeranou formou, v bezpečnom prostredí. Ako tvrdí Kuschke pre prácu s trúchliacimi deťmi: „Je dokázané, že relaxačná práca pôsobí pozitívne na fyziológiu a psychiku dieťaťa [...]“ (2015, s. 79). Pričom relaxačnou prácou sa myslia aktivity zamerané na odstránenie vnútorného napätia vedúce k upokojeniu vegetatívnych procesov ako je napr. dýchanie, srdcová frekvencia a látková výmena. „Keď trúchliaca osoba nájde spôsob, ako vyjadriť svoj smútok, stane sa jej srdce ‚voľným‘ a ona bude môcť svojou bolesťou prejsť.“ (Adams, 2001, s. 28 In Adams, 2011, s. 146).

### 3.2 Ciele programu

Ciele SVP sú zo sociálno-pedagogického a výchovného dva základné. Jednak posilniť **kontrolu nad spôsobom vyjadrovania** emócií. Nie rigidne ovládnuť svoje emócie, ale spôsob ich vyjadrenia – vo vhodnom čase, na vhodnom mieste, vhodným spôsobom a vo vzťahu ku vhodným ľuďom. A tiež výchova k osvojovaniu **cností**, ktoré nám pomáhajú práve posilniť túto kontrolu, aby sme z danej emócie získali potrebnú energiu pre ďalšiu pozitívnu, prospešnú, aktivitu a šťastný, zmysluplný, život. SVP rozvíja kompetencie osobnostné, morálne,

prosociálne, afektívne, sociálne, občianske, komunikačné, motorické i športové. Organizačné formy využívame v programe skupinové, párové aj individuálne.

### **3.2.1 Kognitívne ciele**

1. Žiak vie pomenovať a slovne bližšie vyjadriť, čo cíti.
2. Žiak vie pomenovať situácie, kedy cíti strach, hnev, smútok a hanbu.
3. Žiak vie pomenovať, aké sú príčiny jeho strachu, hnevu, smútku a hanby.
4. Žiak vie popísať pozitívne prvky na negatívnych emóciách.
5. Žiak vie pomenovať pozitívne charakterové črty druhého človeka.
6. Žiak pozná cnosti odvaha, sebaovládanie, súcit, sebavedomie a iné a vie vysvetliť ich obsah.

### **3.2.2 Afektívne ciele**

1. Žiak s pokojom prijíma, že negatívne emócie sú súčasťou jeho života.
2. Žiak úprimne prežíva svoje emócie a nebojí sa ich primerane vyjadriť.
3. Žiak je empatický a pokojne prijíma vyjadrenie negatívnych emócií druhých.
4. Žiak nehodnotí a neodsudzuje prežívanie emócií druhého.
5. V žiakoch rastie vnútorná sympatia a pozitívne hodnotenie rytierskych cností ako odvaha, sebaovládanie, súcit, sebavedomie, rozvaha, úprimnosť, zmysel pre spravodlivosť, česťnosť, múdrosť a pokora.

### **3.2.3 Konatívne ciele**

1. Žiak spolupracuje a spolupodieľa sa na aktivitách.
2. Žiak primeraným spôsobom vyjadruje svoje emócie navonok verbálnymi aj neverbálnymi formami (zvukovo, gestami, pohybovo a výtvarne).
3. V žiakovi rastie odhodlanie predstavené rytierske cnosti uplatňovať v každodennom živote.

## **3.3 Metodológia a predbežné výskumné otázky**

Výskum v sociálnych vedách, zvlášť výchovných, je veľmi náročná a komplexná činnosť (Brestovanský, 2020a). V našom akčnom výskume je základnou použitou metódou kvalitatívna obsahová analýza výpovedí chlapcov a výsledkov ich tvorivej činnosti počas a po RV s prevažujúcimi prvkami indukčného prístupu (Gavora, 2015). Induktívny prístup sa

ukázal v tvorbe verbálnych kategórií z analyzovaného obsahu a v ich konfrontácii s teóriou predstavenou prevažne v 2. kapitole. Ako teoretický podklad sme použili teóriu integratívnej emočnej regulácie (IER) rozvíjanú v rámci teórie sebaurčenia (SDT) v jej troch krokoch:

- 1) vnímavá pozornosť na vlastné emócie,
- 2) reflexia danej emócie ako nositeľa informácie vo vzťahu k subjektu,
- 3) rozhodnutie emóciu vyjadriť, alebo nevyjadriť.

Ďalej tiež teóriu výchovy k cnostnému charakteru a pre niektoré pedagogické usmernenia aj 9 dimenzií optimálneho prežívania, stavu flow, podľa Csikszentmihalyiho (1990).

Deduktívny prístup sme využili na niektorých miestach pri zhodnotení SVP (3.6) a v diskusii k výskumným otázkam (3.7). V hĺbke analýzy sa venujeme manifestnému aj latentnému obsahu. Latentnému preto, že to vyplýva z podstaty emócií a ich neverbálnej konotácie a prejavov. Pri kontrole dát v tomto výskume akceptujeme subjektivitu výskumníka a výsledky prezentujeme prevažne verbálnym spôsobom (Gavora, 2015).

V analýze priebehu RV, v podkapitole 3.6, aj na iných vyznačených miestach, sú použité autentické prepisy výpovedí chlapcov z audiozáznamov a výsledkov ich vlastnej tvorivej činnosti v priebehu realizácie RV aj so zachovaným slovosledom, duplikovaním slov, prípadne gramatickými chybami. Audio-nahrávky boli zaznamenané s výhradným účelom dodatočnej obsahovej analýzy pre potreby tejto práce, bez vedomia účastníkov v priebehu nahrávania, pričom zákonní zástupcovia v prihláškach detí na RV boli informovaní o tom, že RV je súčasťou akčného výskumu a vyjadrili s tým svoj súhlas. V práci boli vybraté citácie tak, aby zachovali dôverné informácie dotknutých osôb. Záznamy sme si po realizácii RV všetky vypočuli a urobili z každého RV písomnú sumarizáciu priebehu reflexií obsahujúcu prepis dôležitých výpovedí. Pri citáciách v práci je vyznačený vek, poradie, ktorého RV sa chlapec zúčastnil, prípadne aj trieda, ktorú navštevuje, alebo len poradie RV, ktorého sa zúčastnil. Všetky mená sú zmenené, pričom konkrétne meno predstavuje toho istého chlapca v celej práci, aby bolo možné priradiť jednotlivé výpovede.

Ďalšie použité výskumné metódy sú pozorovanie, osobné rozhovory, zapisovanie poznámok v priebehu RV, výsledky spätnej väzby od účastníkov a ich rodičov, reflektívne stretnutia s pomocnými animátormi v priebehu realizácie RV aj po nich.

Zadefinovali sme si tieto kategórie výrokov, ktoré súvisia s výskumnými otázkami:

- 1) autentické priznanie emócie (A)
- 2) skrývanie emócie (S)
- 3) reflektovanie významu emócie (R)



Z pohľadu akčného výskumu nás zaujímajú najmä tieto výskumné otázky:

Pre kategóriu (A) nás zaujíma, do akej miery sú chlapci v SŠV schopní pomenovávať emócie, vlastné emócie, komunikovať o nich? Nakoľko sú schopní priznať si svoje emócie pred druhými a rozprávať o nich pred rovesníkmi?

Pre kategóriu (S) nás zaujíma, do akej miery sa hanbia za svoje prežívanie, nechcú hovoriť o sebe, radšej napíšu na papier, nakreslia, hovoria, znázornia inak, povedia nejaký príklad, príbeh od tretej osoby?

Pre kategóriu (R) nás zaujíma, či vedia chlapci reflektovať význam emócií, pozitívnu aj negatívnu stránku silných, skôr ťaživých, emócií? Vedia, že aj na komplexných emóciách ako je strach, hnev, smútok, zahanbenie, je niečo pozitívne a vedia to objaviť a pomenovať?

Okrem toho nás zaujíma, aké sú možnosti ďalšej efektívnej práce s emóciami v tomto veku na základe našich pozorovaní. Kedy je, z pedagogického pohľadu, väčšia pravdepodobnosť, že sa objavia výpovede z kategórie (A), čo naopak skôr vyvoláva výpovede z kategórie (S)? Ktoré otázky a stratégie boli pri reflexii prospešné pre sýtenie výrokov z kategórie (R)?

Posledná otázka sa týka toho, kedy sme počas RV mohli pozorovať prejavy niektorej z 9 dimenzií stavu optimálneho prežívania, *flow*.

Z praktického a pedagogického hľadiska sme sa pri SVP zamerali na reflexiu jednotlivých častí programu, ale aj celého víkendu ako celku z pohľadu školákov. „Kľúčovou v procese učenia zážitkom je reflexia, ona robí zážitok výchovným, formujúcim“ (Brestovanský, 2013, s. 49). V každej reflexii po aktivite sme sa venovali niekoľkým okruhom okolo tejto hlavnej osi:

- Ako to bolo vo filme, ktorý sme videli? Kedy sa Justin bál, hneval, bol smutný, zahanbený?
- Ako to majú ľudia vo všeobecnosti? Kedy sa ľudia zvyknú báť, hnevať, byť smutní, hanbiť sa?
- Ako to mám ja? Kedy sa bojím, hnevám, som smutný, zahanbený?
- Ako to mal Pán Ježiš? Bál sa niekedy? Hneval? Smútil? Hanbil sa? (Podporené konkrétnymi udalosťami z evanjelií.)
- Aké sú negatívne a pozitívne aspekty danej emócie? Načo nám môžu slúžiť vybrané emócie? Aká cnosť nám pomáha kultivovať danú emóciu?
- Aké stratégie používam pre zvládanie emócií hnevu, strachu, smútku a hanby?

V priebehu reflexie sme sa snažili, okrem negatívnych aspektov danej emócie, vždy obrátiť pozornosť chlapcov aj na pozitívne aspekty danej emócie. K čomu nám napríklad môže byť užitočná daná emócia, na čo nám môže poslúžiť, načo je dobrá? Zároveň sme si v reflexii snažili uvedomiť, že negatívny aspekt emócie od pozitívneho môžeme rozlíšiť tým, že sa pozrieme, ako nás posúva vo vzťahu k druhým ľuďom. Negatívny aspekt emócie nás od ľudí vzdľahuje, izoluje, vytrhá, z medziludských väzieb a pozitívny aspekt emócie nás naopak k ľuďom viac približuje, spája, vytvára putá a upevňuje vzťahy.

Následne sme naviazali na tému cnosti. Cnosti nám pomáhajú nasmerovať energiu prejavujúcu sa v emóciách pre nás užitočným smerom. Toto by malo viesť k uvedomeniu, že chlapci sami sú schopní tohto usmernenia a od nich závisí ako sa táto energia usmerní. Reflexia má napomôcť k tomu, aby si vedeli pomenovať cnosť spojenú s nejakou emóciou v konkrétnej situácii a aby po jej rozvoji zatúžili.

### 3.4 Návrh SVP

#### 3.4.1 *Privítanie a Strach*

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Naladiť sa na rytiersku tematiku a bezpečným spôsobom vyjadriť vlastné strachy.

**Obsahový štandard:** Rytierstvo, emócie, strach, úzkosť, stres, fobia, odvaha, statočnosť.

**Výkonový štandard:** Prejaviť spontánnosť, nebáť sa priznať si a dať najavo svoj strach.

**Metódy:** zážitok, uvoľňovacie metódy, imaginácia, hra, diskusia

**Prostriedky:** stoličky, facke, sviečky, zaváraninové poháre, zápalky, lano, maskovanie pre postavu v lese, veľké zrkadlo, technika na reprodukciu hudby (PC, mobilný telefón, reproduktory, hudobný playlist).

**Prostredie:** les, večer-noc (potme), miestnosť

**Trvanie:** približne 120 minút

#### **Metodický postup**

**Motivácia:** Pred začatím všetkých aktivít, pri príchode na miesto ubytovania, deti prejdú po jednom tzv. *vstupnou bránou*. Je to určitá časť cesty pred miestom ubytovania, ktorú prejdú deti jednotlivo a pešo, pričom sa zastavia pri 3 stanovištiach, kde im budú animátori klásť otázky a viesť s nimi krátky dialóg.

- 1) [Na začiatku] „Ahoj! Vitaj v Gabalonii! Ako sa voláš? Prišiel si sem dobrovoľne? Vieš čo je toto? [kľúč] A vieš od čoho je tento kľúč? [necháme ho chvíľu hádať] Je od

tvojich snov. [odovzdanie kľúča] Odovzdaj tento kľúč vo Veži múdrosti a možno sa ti splnia aj tvoje najtajnejšie sny. Chod!“

- 2) [V strede] „(Meno) si ochotný vydat' sa na dobrodružnú cestu a čeliť na jej rizikám a nebezpečenstvu?“ [čakáme na odpoveď chlapca]
- 3) [Na mieste ubytovania] „(Meno) prišiel si do Veže múdrosti, kde sa z obyčajných chlapcov stávajú rytieri. Chcel by si sa aj ty stať rytierom? Máš ale niečo, čo ti otvorí dvere? [čakáme na reakciu] Keď je tak, vstúp do rytierskeho výcviku.“

Tam potom animátor, vezme chlapcovi kľúč, inštruuje ho prezúť sa, zložiť si veci a vstúpiť a podpíše „rytiersku zápisnú listinu“. Je to vhodná chvíľa vyzbierať aj príspevok na ubytovanie podľa predošlej dohody s rodičmi, mobilné telefóny a zbytočnú elektroniku, ak si chlapci niečo také priniesli.

Po príchode všetkých účastníkov nasleduje privítanie vo Veži múdrosti a vysvetlenie, že boli prijatí do rytierskeho výcviku. Odteraz už viac nie sú len zbrojnoši, ktorí nosia výzbroj iným rytierom, ale stávajú sa pážatami vo výcviku a majú nádej, že na konci víkendy z nich budú rytieri. Na evokovanie rytierskej atmosféry si zahráme vymyslenú hru **Zbrojnoš, Páža, Rytier**<sup>4</sup>:

Všetci si posadajú do kruhu. Tri stoličky sa vyčlenia od ostatných tak, aby bolo jasné, že sú špeciálne, ale pritom zostávajú v tvare kruhu. Každému sa priradí jedno číslo podľa toho, na akej stoličke sedí, okrem troch špeciálnych. Začína sa počítať od jednotky po pravici troch odlišných stoličiek. Potom v poradí v kruhu majú tri stoličky špeciálne názvy: ZBROJNOŠ, PÁŽA a najvyšší je RYTIER. Hru začína ten, čo sedí na stoličke jedna. Musí povedať nejaké číslo, ktoré je v hre, alebo jednu z troch hodností a za tým povie: „Jedna, dva, tri.“ Napr. „Sedem, jedna, dva, tri!“, alebo „Páža, jedna, dva, tri!“ Ten, čo sedí na stoličke, ktorej číslo, alebo hodnosť bola povedaná musí prerušiť toho, čo to povedal zakričaním: „STOP!“, kým nedopovie celú vetu zakončenú: „... jedna, dva tri!“ Ak to nestihne, musí sa presunúť na jeho miesto. Všetci medzi človekom, ktorý hovoril číslo/hodnosť a tým, kto sa presunul na nižšie miesto sa posunú o jedno miesto doprava a vyplnia tak vzniknutú medzeru. Ak, ale stihne povedať „STOP!“ skôr ako dokončí vetu ten, čo hovorí, nedeje sa nič a pokračuje ďalej v hovorení to číslo/hodnosť, ktorá bola spomenutá. Môže okamžite povedať ďalšie číslo/hodnosť, dokonca čím rýchlejšie, tým je to prekvapujúcejšie a náročnejšie na pozornosť, pohotovosť a

---

<sup>4</sup> Modifikovaná hra pre potreby RV na základe hry „Kaplán, farár, vikár“, ktorú sme hrávali s miništrantmi vo farnosti Žilina-Saleziáni v rokoch 2013-2016.

rýchlosť reakcie. Ak sa niekto pomýli a povie STOP, keď to nemal povedať, tak je to chyba a vymieňa si tiež miesto. Ak sa niekto pomýli vykrikuje, keď nemá a zároveň ten, ktorý mal povedať STOP nepovedal, tak si miesto vymení ten, kto zbytočne vykrikol.

Cieľom hry je dostať sa na čo najvyššiu pozíciu a čo najdlhšie sa na nej udržať. Najlepšie stať sa rytierom a zotrvať tam, čo najdlhšie.

Ak niekto povie číslo/hodnosť, ktoré je od neho na nižšej pozícii, pokračuje v hovorení toto nižšie číslo/hodnosť, bez ohľadu na to, či stihol, alebo nestihol povedať „STOP!“. Dynamiku hre dodáva to, že keď sa človek presúva na inú stoličku, stáva sa iným číslom/hodnosťou podľa stoličky na ktorej sedí.

### **Popis a realizácia aktivít:**

Dieťa dostane za úlohu prejsť samo, bez baterky, určitú trasu v lese (v trvaní asi 10 minút), ktorá je viditeľne označená (fakľami, sviečkami v pohároch, alebo sa cestou pridrža lana, ktoré je natiahnuté pozdĺž celej trasy, alebo kráča po širšom viditeľnom chodníku). Na konci príde na miesto (kde by mal byť oheň, fakľa, alebo sviečka), kde mu zamaskovaná postava (vychovávateľ, animátor) kladie pomalým, hlbokým, hlasom takéto otázky:

„[Meno], bál si sa, keď si sem išiel?“ [čaká na odpoveď] „Vydávaš sa na cestu rytiera. Si ochotný postaviť sa tvárou v tvár svojim strachom?“ Ak bude odpoveď „áno“, tak sa ho postava spýta: „Čoho sa najviac bojíš?“ [nechá chvíľu ticha, ale nečaká na odpoveď, aj keby nejaká odpoveď chcela prísť, tak ju zastaví] a ďalej dá inštrukciu: „Teraz sa vráť naspäť a cestou rozmýšľaj, čo sú tvoje najväčšie životné obavy?“ Ak by odpoveď bola negatívna, teda dieťa by sa nechcelo postaviť tvárou v tvár svojim strachom, aj tak pokračujeme tým istým spôsobom a dieťa pošleme naspäť s inštrukciou, aby premýšľalo, čoho sa najviac v živote obáva, bojí, strachuje, z čoho má hrôzu, des, paniku. Dieťa sa vracia inou cestou naspäť, aby sa nestretlo s ďalším dieťaťom smerujúcim k animátorovi v lese, pre úsporu času.

Po návrate na miesto ubytovania každý napíše na kus papiera to, na čo prišiel počas cesty lesom, čoho sa v živote obáva. Po návrate všetkých účastníkov sa v mieste ubytovania v jednej miestnosti pokračuje v aktivitách.

- Čo si myslíte, čoho sa obával Justin vo filme? (Toho, že bude musieť robiť povolanie, ktoré sa mu nepáči. Že nebude dostatočne dobrý na skúškach na právo. Že sklame otca... Že stratí lásku...)
- Čo myslíte, čoho sa dnes najviac boja, vaši spolužiaci? (Priestor na diskusiu. Podotázka: možno niečo také najabsurdnejšie, čo ste počuli? Príklad: Sú aj rôzne fobie – strach z pavúkov, hadov, z výšky, z veterných mlynov)

- Môžete spomenúť aj nejaké vaše strachy? Alebo, čoho ste sa báli, keď ste boli menší? (Nikoho netlačíme do odpovede, ale povzbudzujeme. Dbáme na to, aby sa navzájom neposmievali.)
- Je vždy reálne to, čoho sa bojíme? (Keď sa bojím v tme, mám tam nejaké predstavy, ktoré si sám vytváram. Keď sa bojím, že svet ovládnu mimozemšťania, tak to si domýšľam...)
- Je dobrý taký strach, ktorý je len z našich predstáv? Pomáha nám taký strach?

**Predstava draka:** S chlapcami následne zrealizujeme riadenú imaginatívnu aktivitu inšpirovanú Canfieldom a Sicconem (1998, s. 133-135). Namiesto mrakodrapu animátor deťom so zatvorenými očami vykreslí predstavu o ceste v lese, v konkrétnom ročnom období, príchod ku jaskyni, v ktorej sa ukrýva neznáme nebezpečné zviera (drak, alebo nejaká reálna šelma, ktorá v nich vyvoláva strach), približovanie sa zvieraťu a jeho danie sa na ústup a útek. Pritom pripomína, aby si deti zapamätali svoje telesné prejavy. Následuje reflexia o tom, aké telesné prejavy, kto mal. Potom konkrétne kľúčové otázky: „Kde bolo tvoje telo naozaj?“, „Na čo reagovalo tvoje telo?“, „Kto vytvoril predstavu, na ktorú odpovedalo vaše telo?“, „Kto vytvoril pocity, čo ste cítili?“, „Aké iné predstavy vo vás dokážu vyvolať nejaké fyzické reakcie?“

Môže nasledovať aj druhá čas imaginácie, keď animátor porozpráva podobný príbeh o ceste v lese smerom k jaskyni, kde nájdú obávané zviera. Zistia však, že je to majestátny orol. Zoznámia sa, vysadnú na neho a môžu na ňom lietať, kam len budú chcieť. Po taktom ukončení imaginácie, sa detí pýtame kam sa rozhodli zaletieť a aké pocity pri tom zažívali teraz. V reflexii po druhej časti imaginácie sa snažíme naviesť deti k tomu, že naše emócie a fyzické prejavy môžu vyvolávať aj myšlienky. Tie môžu byť reálne aj nereálne. Predstavy môžeme využiť vo svoj prospech.

Na záver zhrnieme, že odvaha nie je neprítomnosť strachu, ale to, že napriek strachu urobím to, čo je správne. Bodkou na konci bude obrad spálenia vlastných strachov. Postupne po jednom chlapci pália svoj papier (pri sviečke, ohni v krbe, alebo vonku na ohnisku), na ktorom majú napísané strachy a hovoria: „*Pane Ježišu, ja ti odovzďavam svoj strach.*“ Je potrebné vysvetliť, že odovzdanie strachu znamená jeho uzdravenie, teda, aby sme boli zbavení zlých strachov a zostali v nás len tie dobré.

### 3.4.2 Hnev

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Bezpečným spôsobom vyjadriť svoj hnev.

**Obsahový štandard:** Emócie, hnev, zúrivosť, zlosť, podráždenie, agresivita, pomsta, miernosť, sebaovládanie.

**Výkonový štandard:** Prejavenie hnevu navonok, zapojenie sa do diskusie.

**Metódy:** zážitok, uvoľňovacie metódy, diskusia.

**Prostriedky:** lano, alebo kužele, na vyznačenie kruhu, kopa novinového papiera, trubkový meč (používaný na bojové hry typu LARP).

**Prostredie:** les, miestnosť

**Trvanie:** približne 120 minút

### **Metodický postup**

**Motivácia:** *Veštenie z lavóra.* Chlapcom vyzveme, že potrebujeme jedného (dvoch) dobrovoľníka, ktorému vyveštíme budúcnosť. Tomu potom povieme, aby si vytrhol jeden vlas. Ten opatrne vhodíme do pripraveného lavóra plného vody. Skloníme sa nad lavór do podrepu a vyzveme k tomu aj okolostojacich a prizeraajúcich sa. Dobrovoľníkovi s patričným pátosom veštíme budúcnosť, či ho čaká v živote šťastie, akú bude mať manželku, koľko detí, prácu a pod. Zatiaľ nad lavórom stojí nenápadne aj iný animátor s loptou v ruke a v príhodnom momente, keď sú všetci zaujatí veštením, z celej sily hodí do stredu lavóra s vodou loptu. Tým sa veštenie skončilo. Necháme nech chlapci naplno (v rámci bezpečnosti) prejavia svoje emócie hnevu.

*Kohútie zápasy.* V rámci víkendu si môžeme s chlapcami na ventilovanie agresivity zahrať aj vyzývajúcu „Kohútie zápasy“. Niekoľko môže dobrovoľne niekoho iného vyzvať na súboj. Bojovníci sa postaví do vyznačeného kruhu, každý na jednu nohu s rukami za chrbtom. Vyhráva ten, komu sa podarí vytlačiť súperu z kruhu. Ak sa hráč postaví na dve nohy počas súboja prehráva a víťazom sa stáva automaticky súper.

**Popis a realizácia aktivít:** Deti si posadajú do polkruhu oproti stene, kde visí plagát s vyobrazením draka. V strede polkruhu bude kopa novinového papiera. Deti vyzveme, aby rozmýšľali nad situáciami, ktoré ich v živote dokážu nahnevať. Nemusíme ísť porade, ale kto bude chcieť, zoberie si papier z kopy, povie nahlas, aká vec ho dokáže naštváť, papier zhúžve do gule a hodí ju z celej sily do obrazu draka na stene. Ten istý človek môže ísť aj viac krát za sebou. Deti si môžu papierové gule pripraviť aj počas toho, ako niekto hovorí, ale pri vyslovovaní na čo sa hneváme, by sme sa nemali prekrikovať. Po určitom čase vyzveme deti,

aby povedali, čo ešte majú chuť urobiť, keď sú nahnevané. Akým spôsobom ešte majú chuť dať najavo svoj hnev a rozprávame sa o tom.<sup>5</sup>

Nasleduje chvíľa krátkeho dychového cvičenia. Deťom povieme, že sa budeme teraz spoločne snažiť, čo najhlasnejšie dýchať. Dýchanie sprevádzame inštrukciami: „Nádych! Výdych!“ Dychové cvičenie môže byť na záver sprevádzané slovami modlitby na nádych „*Pane Ježišu*“ a na výdych „*ja ti odovzdam svoj hnev*.“ Opäť je potrebné vysvetliť, že to znamená zrieknutie sa zlého hnevu a prosbu o ovládanie a nasmerovanie energie agresivity na konanie dobra.

**Reflexia:** Po aktivite sa detí môžeme opýtať a viesť diskusiu na tému aké iné spôsoby vyjadrovania hnevu sú podľa nich vhodné v bežnom živote a čo už považujú za prehnané. Zdôrazníme im, že je potrebné vedieť sa v hneve ovládať, usmerniť silu, ktorá je v agresivite ukrytá. Vedieť sa hnevať na správnu vec, v správnej chvíli a správnym spôsobom. Otázky k reflexii môžu byť aj takéto: Aké sú podľa vás prehnané, neprimerané, prejavy hnevu? Čo by mohlo pomôcť, aby sa človek upokojil? Čo by malo charakterizovať spravodlivý a primeraný hnev? (Reakcia by nemala byť väčšia ako podnet, neútočím ako prvý).

### **3.4.3 Smútok**

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Bezpečným spôsobom vyjadriť svoj smútok.

**Obsahový štandard:** Emócie, žiaľ, smútok, strata, trauma, plač, súcit, empatia, citlivosť.

**Výkonový štandard:** Vedieť pomenovať a primerane vyjadriť to, čo ma robí smutným.

**Metódy:** diskusia, arteterapia, kresba, zážitok.

**Prostriedky:** biele papiere A4, farbičky, rýľ (motyka), motúz, kríž z konárov, lízanky, alebo cukríky.

**Prostredie:** 1. časť v miestnosti, 2. časť pri blízkej vykopanej jame pripomínajúcej hrob

**Trvanie:** približne 60 minút

#### **Metodický postup**

**Motivácia:** Do podmazu sa deťom pustí pohrebná hudba, ktorá môže navodiť atmosféru smútenia.

---

<sup>5</sup> Táto časť aktivity je inšpirovaná aktivitou „Za čo sa dnes hnevám“ (GREGUSSOVÁ – DROBNÝ, s. 103).

**Popis a realizácia aktivít:** Deťom rozdáme papiere A4 a farbičky. Ich úlohou bude nakresliť niečo za čím smútia, alebo čo im veľmi chýba. Možno to aj mali, ale stratili, alebo to možno ani nikdy nemali. Môže to byť osoba, zviera, vec, alebo aj niečo nemateriálne. Necháme im na to primeraný čas, asi 15 min. Potom si posadáme do kruhu a každý si kresbu položí pred seba na podlahu. Začneme od jedného dobrovoľníka, ktorý by popísal čo a prečo nakreslil. Keď skončí, tak vyberie kresbu niekoho iného a ten pokračuje.

Nasleduje krátka **reflexia** po aktivite, kde sa pýtame napr. nasledujúce otázky: Z čoho bol smutný Justin vo filme, podľa vás? Aspoň po tú časť, čo sme videli. (Z toho, že sa mu nepodarilo stať sa rytierom. Že nedosiahol svoj sen. Že zlyhal. Že nezachráni krajinu, ktorú miluje.) Z čoho môžu byť ľudia smutní? (Že starnú, sú chorí, zomierajú, vidia utrpenie druhých, vojna na Ukrajine.) Z čoho môžu byť ľudia ešte smutní? Čo by ste povedali o človeku, ktorému zomrela manželka a nesmútil by za ňou? Alebo o človeku, ktorému zhorel dom a nebolo mu to ľúto?

Na záver (alebo vo vhodnom momente) reflexie sa opýtame chlapcov nasledujúcu otázku: „Už ste niekedy počuli, že chlapi neplačú?“ Keď sa vyjadria k otázke, ukážeme im lízanku (cukrík). Predstavíme im, že to symbolizuje všetko to, čo nám chce zabrániť vyjadriť svoj smútok navonok. Ľudovo povedané zapchať hubu. Pýtame sa ich, čím sa snažili ich rodičia zmierniť ich plač, s čím sa zabávali, hrali, keď boli malí, čo ich dokázalo rozptýliť. Každému následne rozdáme lízanku (cukrík) a presunieme sa von.

Skupina sa presunie v sprievode ku vykopanej jame, ktorá pripomína hrob (v zemi je zapichnutý kríž zo spadnutých konárov zviazaný motúzom), za zvuku pohrebnej hudby. Tam môže nasledovať krátky príhovor o význame sily súciteľného srdca, ktoré je citlivé na vzácne hodnoty okolo seba, váži si ich a vie ich oceniť. Tiež by sa malo spomenúť, že lúčenie sa neznamená definitívne zabudnúť a navždy stratiť, ale vyjadriť vďaku za to, čo som mal a žiť ďalej v srdci a pamäti. Človek tak prijíma život v prítomnosti bez nezdravej naviazanosti na to, čo stratil a čo mu chýba.

Každé dieťa potom na znak toho, že odovzdáva svoj smútok obalí svojím pokresleným papierom lízanku, hodí ju do hrobu. Potom sa lízanky zakopú. Všetko by sa malo odohrávať v čo najväčšej tichosti a pokojnej atmosfére. Môže nasledovať desiata ako symbolický kar.



### 3.4.4 Hanba

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Bezpečným spôsobom prejaviť navonok zahanbenie.

**Obsahový štandard:** Emócie, hanba, vina, trest, odmena, odpustenie, ľútosť, sebaopoznanie, sebavedomie, slabosti, silné stránky.

**Výkonový štandard:** Vedieť pomenovať momenty zahanbenia vo svojom živote.

**Metódy:** rozhovor, pozorovanie, vysvetľovanie

**Prostriedky:** lopta, biele papiere A4, perá

**Prostredie:** von aj v miestnosti

**Trvanie:** približne 60 minút

#### Metodický postup

#### Popis a realizácia aktivít:

**Motivácia:** Vyzveme deti, pážatá, aby si s nami zahrli vonku hru **Somár**. Deti stoja v kruhu v primeranej vzdialenosti od seba a hádžu si medzi sebou loptu ľubovoľným smerom. Ak niekomu lopta vypadne z ruky, alebo ju nechytí, keď by mohol, tak sa mu to počíta ako chyba. Takisto, ak niekto zle hodí loptu, to znamená, že druhý nemal šancu ju chytiť, lebo bola hodená príliš vysoko, alebo nízko, alebo nabok, tak je to chyba. Za každú chybu sa hráčovi pridáva jedno písmenko zo slova **S O M Á R**. Môžeme hra že jednu chybu predstavuje aj dĺžeň nad písmenom A. Deti tak môžu urobiť 6 chýb. Kto má kompletnú zbierku písmen zo slova **SOMÁR**, tak vypadáva z hry. Obmena je, že nemusí vypadnúť z hry, ale postaví sa do vnútra kruhu a snaží sa chytať nahrávky medzi ostatnými. Za tri dotyky s loptou sa vracia do hry a začína napr. v stave **SOM**, alebo **SOMA**. Možno niekedy treba hráčov upozorniť, aby si nehádzali loptu príliš prudko, pretože sa potom budú sebe navzájom odplácať. Radšej nech sa snažia využiť moment prekvapenia a nezdržiavať loptu pri sebe veľmi dlho, ale bez otáľania ju nahráť ďalej. Vedúci musí ustriechnuť správnu mieru sily hádzania si lopty navzájom.

**Cieľom hry** je nestáť sa *somárom*, najlepšie, zostať posledný v hre.

#### Reflexia:

Prejdeme do miestnosti a vedíme s deťmi krátku diskusiu začínajúc s týmito otázkami.

- Kto si myslíte, že bol vo filme Justin zahanbený/prežíval pocit hanby a prečo? (Keď sa mu otec vysmial z jeho sna. Keď mu Talia povedala, že má smiešne brnenie. Keď ho

ignorovala jeho „priateľka“ Lara a dala mu ponožku. Keď zažíval neúspechy počas výcviku....)

- Cítil Justin niekedy oprávnené spravodlivé zahanbenie? (Keď napr. pokazil rytiersku hru vo Veži múdrosti)
- Kto si myslíte, že v tejto rozprávke zahanbil niekoho druhého? Koho zahanbil Justin?
- Kto si myslíte, že v tejto rozprávke mal prežívať hanbu a neprežíval ju? Prečo ju neprežíval? (Heraklio, majiteľ hostinca.) Prečo by sa mal hanbiť?
- Je hanba zlá, alebo dobrá? Čo nám ukazuje tento pocit?

Následne deťom rozdáme papiere s predtlačenými otázkami:

- 1) Kto ma v živote ponížil, kedy a ako?
- 2) Koho som ponížil ja, kedy a ako?

Necháme im cca. 10 min na písomné vypracovanie odpovedí. Potom vyzveme deti dokolečka sa stručne pozdieľať o svojich odpovediach. Nemá to byť podrobné rozoberanie daných udalostí ani nekonštruktívne vrtanie sa v nich, iba suché konštatovanie. Zároveň všetkých upozorníme, aby nijakým spôsobom nereagovali na to, čo sa povie. Je dôležité v reflexii rozlíšiť cit viny a hanby a tiež vyzdvihnúť pred deťmi pozitívnu funkciu zahanbenia.

### **3.4.5 Rytierske cnosti**

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Pochopiť obsah základných cností, oceniť ich hodnotu u seba aj u druhých a význam spoločenstva pre ich budovanie.

**Obsahový štandard:** Cnosti, charakter, spoločenstvo, spolupráca

**Výkonový štandard:** Vedieť pomenovať základné dobré charakterové črty rytiera a vyjadriť ich obsah, spolupracovať pri tvorbe kresby.

**Metódy:** diskusia, arteterapia, kresba

**Prostriedky:** Veľký plagátový papier, fixky, farbičky, alebo suchý pastel, technika na reprodukciu hudby (PC, alebo mobil, reproduktory)

**Prostredie:** miestnosť

**Trvanie:** 60 minút

### **Metodický postup**

**Motivácia:** Pred obrazom draka na stene, do ktorého hlavy dopíšeme názov poslednej negatívnej emócie, je potrebné jasne vysvetliť deťom, že sa v predchádzajúcich aktivitách

stretli s drakom. A ten drak sa nachádzal v nich samých a bránil im, aby mohli žiť spokojne vo svojom kráľovstve. Už to, že sa pravdivo boli schopní pozrieť tvárou v tvár svojim negatívnym (neprijemným, ťaživým) emóciám chcelo od nich veľkú odvahu, silu a úprimnosť, ktorej boli schopní. Ale v nich samých sa nachádzajú aj zbrane, ktorými draka zdolali. Uhádnú čo to bolo?

**Popis a realizácia aktivít:** S deťmi sa usadíme v kruhu a vysvetlíme im, že sme na nich veľmi hrdí, lebo preukázali veľkú statočnosť v boji so štvorhlavým drakom a porazili všetky 4 hlavy. Deti teraz dostanú za úlohu obkresliť na plagát postavu niekoho z nich. (Alebo môžu dokresľovať do obrysu draka, symboly boja a rytierstva) Bude to obrys rytiera, ktorému sa podarilo zdolať draka. Do tohto obrysu rytiera potom nakreslia, čo najviac vecí, ktoré sa im spájajú s dobrým rytierom. Môžu tam zachytiť aj to, ako odvážne bojovali so štvorhlavým drakom v predchádzajúcich aktivitách. Dôležité je, že je to ich spoločné dielo – môžu pri kreslení spolupracovať, nadväzovať, alebo rozvíjať obrázky tam, kde iní skončili, inšpirovať sa navzájom a pod. Deťom k tomu pustíme epickú, motivačnú hudbu bez slov do podmazu.

**Reflexia:** Po určitom čase, cca. 20-30 min, kreslenie zastavíme a detí sa pýtame, čo tam nakreslili, nech to bližšie opíšu. Druhý okruh otázok by bol zameraný na to, ako sa im spolupracovalo pri kreslení. Tretí okruh otázok by bol premostením na všetky predchádzajúce aktivity. Otázky by smerovali k pochopeniu toho, že v boji so štvorhlavým drakom neboli sami, ale ich na tej ceste sprevádzali vychovávateľa (animátori – „starší rytieri“) a aj družina spolubojovníkov – teda všetci účastníci. Na záver by sme mali skonštatovať, že rytierom sa človek nestáva sám, ale potrebuje k tomu druhých – spoločenstvo. Spomnú si, aké postavy z filmu pomáhali Justinovi na ceste rytiera a akým spôsobom mu pomohli? (Tália, čarodejník, iní rytieri, stará mama.)

### ***3.4.6 Pravý a falošný hrdina***

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Rozlišovať hrdinské cnosti od ich protikladov.

**Obsahový štandard:** Cnosti, charakter, hrdinovia

**Výkonový štandard:** Vedieť pozorne sledovať film a reflektovať jeho obsah.

**Metódy:** projekcia videa, kvíz, brainstorming, diskusia

**Prostriedky:** technika na premietanie filmu (plátno, alebo biela stena, dataprojektor, PC, reproduktory), film (*Justin, malý veľký rytier*<sup>6</sup>), kvíz (viď príloha), plagátový papier, Flipchart stojan

**Prostredie:** miestnosť

**Trvanie:** 120 minút

## Metodický postup

### Popis a realizácia aktivít:

Premietanie filmu, ktorý celý trvá 90 min, je rozdelené na dve časti spojené s viacerými aktivitami. Prvá časť sa bude premietat' v prvý deň (piatok) vo večerných hodinách ešte pred skúškou odvahy (pozri zaradenie do harmonogramu RV v prílohe) a budú s ňou spojené krátke prestávky s reflexiou.

Druhá časť sa bude premietat' počas druhého dňa večer (viď harmonogram RV). Pred filmom dostanú inštrukciu, že si majú všimnúť, čo najpodrobnejšie čo sa vo filme deje, pretože sa na to budeme pýtať a môžu získať nejakú odmenu.

**Prvá časť:** Deti sa usadia a pustí sa film po 3'19''. Nasleduje krátka reflexia toho, čo sme videli. Snažíme sa klásť ciele otázky k rytierstvu, evokovať tento svet smerom k snívaniu.

- Ako sa volalo kráľovstvo, v ktorom sa nachádzame? (Gabalonia)
  - Čo sa v tom kráľovstve udialo? (rytierov nahradili právnici)
  - Ako sa prejavovala vláda právnikov v bežnom živote? (Kopec predpisov, byrokracia, bránenie normálnemu životu)
  - Ako s tým bol Justin spokojný? (Nebol, sníval o rytierstve)
  - Myslíš si, že dnes žijeme skôr v dobe rytierov, alebo v dobe právnikov?
  - Ako ste vy spokojný so svetom, v ktorom dnes žijeme?
  - S čím si nespokojný ty v dnešnom svete? Čo ťa hnevá, bolí, desí? Čo by si chcel zmeniť?
- [Majú to teraz napísať na papier.]
- Myslíš si, že aj dnešný svet by potreboval rytierov?
  - Koho dnes považuješ za rytiera? Vidíš nejakých vo svojom okolí?

Potom pustíme pokračovanie filmu ďalších 5 min až po 8'00''. Opäť nasleduje krátka reflexia. Spoznali sme Justinovu rodinu. Kto to všetko bol? (otec, zosnulý starý otec, stará

---

<sup>6</sup> <https://www.csfd.sk/film/322732-justin-maly-velky-rytier/prehľad/>

mama). Ďalšia úloha je predstaviť svoju rodinu (podľa fotografie, ktorú si mali priniesť). Jednoduché kolečko. Vieme povedať podľa rozprávky zatiaľ, o čom sníval Justin? (Justin sníval o tom ako jeho starý otec bojoval s drakom a porazil ho.) O čom snívaš ty? Aké sú tvoje sny? Môžeš napísať aj viac vecí. Justin sa postavil aj svojmu otcovi, ktorý mu bránil v jeho sne. Za čo si ochotný sa postaviť vo svojom živote. Možno aj proti svojim rodičom. O to lepšie, keď vás v tom rodičia podporujú. O to, to máte ľahšie. Úloha napísať o čom v živote snívam a čím by som chcel byť, keď budem dospelý? (vloží sa to do obálky a tie sa zalepia, napíše sa meno a odovzdajú sa.). Predstaví sa im, že aj oni sa chystajú na výpravu za strateným mečom – teda za strateným umením rytierstva.

Potom dopozeráme prvú polovicu filmu po 55'17''.

**Druhá časť:** V druhej časti film pustíme od poslednej scény, ktorú videli, bez prerušovania až do konca. Deti sa po filme pýtame, aké postavy vo filme účinkovali a spíšeme ich na flipchart. Následne im rozdáme čisté papiere a vyzveme ich hádať, ktorá postava vo filme povedala vetu, ktorú prečítame (príloha kvíz). Víťaza kvízu odmeníme symbolickou cenou (sladkosť, cukrík). Potom navrhne na plagát alebo flipchart dva stĺpce. Jeden s nadpisom Pravý hrdina, druhý s nadpisom Falošný hrdina. Deťom dáme úlohu zatriediť hlavné postavy z filmu do týchto dvoch kategórií. Keď to máme spísané a rozdelené, pýtame sa ich, na základe čoho takto zaradili tieto postavy. Vždy sa pýtame najprv, čo daná postava vo filme urobila, alebo povedala, že si zaslúži takúto kategóriu a potom induktívne hľadáme, akú vlastnosť dané správanie predstavuje. V rámci ďalšej reflexie môžu nasledovať aj takéto, alebo podobné otázky:

- Aké vlastnosti teda charakterizovali jednotlivé postavy? Kto si myslíte, že bol pravým hrdinom z príbehu a prečo?
- O čo sa bojovalo v príbehu? Kto mal aký cieľ v príbehu?
- Čo odlišuje hrdinu od antihrdinu?
- O čo bojujete vy vo svojom živote? (Treba vychádzať z konkrétnych skúseností počas predchádzajúcich aktivít. Pomôcť im rozoznať rytierske črty v nich samých.)
- Myslíte si, že aj dnes existujú rytieri, alebo hrdinovia? Poznáte nejakého?
- Kto pomáhal Justinovi na ceste hrdinu? Kto vám pomáha na ceste hrdinu a od koho sa učíte? Kto vám naopak bráni? (Ich referenčné osoby). Ako vnímate svojho otca?

### **3.4.7 Vďačnosť**

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Všimnúť si a oceniť hodnotu a cnosti druhého.

**Obsahový štandard:** Dobré vlastnosti, dary, talenty, schopnosti, cnosti.

**Výkonový štandard:** Byť schopný dať, ale aj akceptovať pozitívnu spätnú väzbu.

**Metódy:** arteterapia, kresba, písanie

**Prostriedky:** Biele papiere A4, lepiaca páska, fixky, technika na reprodukcii hudby, vhodné hudobné skladby (napr. soundtrack z filmu *Justin, malý veľký rytier*), gitara a pripravené piesne, vytlačené pochvaly od otcov pre svojich synov.

**Prostredie:** miestnosť

**Trvanie:** 30 + 30 minút

## Metodický postup

### Popis a realizácia aktivít:

Táto aktivita má dve časti. Prvá časť sa odohrá pred pasovaním za rytierov a druhá sa odohrá v rámci večernej modlitby tesne pred spaním. Pre druhú časť je potrebné pred realizáciou RV napísať (mailom) prosbu na otcov prihlásených chlapcov v nasledujúcom, alebo podobnom znení: „Vážení otcovia, prosím, pošlite mi písomne (stačí mailom) najneskôr do [...], aspoň 5 vecí pre ktoré ste hrdí na svojich synov. Môže to byť samozrejme aj viac, ale napíšte aspoň tých 5. Chlapcom o tom, prosím Vás, nehovorte, ani že ste niečo posielali, ani čo ste napísali, nech je to pre nich počas víkendu prekvapenie. Nemusíte sa báť, každému z chlapcov to budeme diskkrétne tlmočiť osobne, nebude to pred ostatnými. Povieme to danému chlapcovi a odovzdáme mu to vytlačené na špeciálnom papieri v príhodnom čase počas víkendu.“

**Prvá časť:** Deťom rozdáme biely papier, na ktorý si obkreslia fixkou svoju ruku. Potom im papier nalepíme na chrbát lepiacou páskou. Počas nasledujúcich chvíľ bude ich úlohou napísať na papier na chrbte druhých „spolubojovníkov“ ich dobré vlastnosti, cnosti, alebo iné pozitívne odkazy a ocenenia. Na pozadí bude znieť vhodná hudba. Je dôležité, aby sa do aktivity zapojili aj animátori (vychovávateľa) a doplnili deťom na papieri vlastné postrehy z pozorovania účastníkov počas predchádzajúcich aktivít.

**Reflexia prvej časti:** Na záver aktivity necháme účastníkom chvíľu času, aby si v pokoji mohli prečítať, čo im ostatní napísali. Aktivitu ďalej nekomentujeme. Len zdôrazníme, aby si dobre zapamätali, čo všetko dobré sa v nich nachádza a aby na tom ďalej stavali a rozvíjali to.

**Druhá časť:** Je večer. Sedíme v kruhu okolo sviečky v tme. V podmaze hrá príjemná modlitebná hudba (alebo niekto hrá na gitare). Vedúci začne napr. takto: „Dnes večer ste si vzájomne napísali, čo si na sebe vážite. Čo myslíte, vážia si na vás niečo aj vaši otcovia? Môžu byť na vás za niečo hrdí? Chceli by ste to vedieť?“ Počkáme na odpovede chlapcov, a potom im oznámime, že sme poprosili ich otcov, aby nám presne toto napísali a že im to postupne po jednom prezradíme. Postupne prichádzame ku každému, a do ucha mu pošepkáme, tak, aby to ostatní nemohli počuť, slová jeho otca vytlačené na kartičke a potom mu kartičku odovzdáme. Ostatní sa zatiaľ modlia v tichosti, alebo sa môžu pridať k spievaniu piesne. Ak má chlapec silnejšiu emocionálnu reakciu, môžeme pri ňom zotrvať dlhšie a počkať s ním, kým sa neupokojí. Potom vedúci môže pokračovať napr. takto: „Dnes večer ste sa dozvedeli, čo si na vás vážia vaši kamaráti. Dozvedeli ste sa tiež, pre čo sú na vás hrdí vaši otcovia. No nemáme len pozemských kamarátov okolo seba, a nemáme len pozemského otca, ale máme aj nebeského priateľa Ježiša a nebeského Otca. Nechceli by ste si vypočuť aj to, čo si oni na vás vážia? A čo vám o vás chcú povedať oni?“ Potom prednesieme vybrané citáty zo Sv. písma:

Lk 12,7: Vy však máte aj všetky vlasy na hlave spočítané. Nebojte sa, vy ste cennejší ako mnoho vrabcov!

Lk 22,28-29: Vy ste vytrvali so mnou v mojich skúškach a ja vám dám kráľovstvo, ako ho môj Otec dal mne...

Jn 15,9: Ako mňa miluje Otec, tak ja milujem vás. Ostaňte v mojej láske!

Mt 5,13-14: Vy ste soľ zeme. [...] Vy ste svetlo sveta.

1 Sol 5,4-5: Ale vy, bratia, nie ste vo tme, aby vás ten deň prekvapil ako zlodej. Ved' vy všetci ste synmi svetla a synmi dňa. Nepatríme noci ani tme.

1 Jn 4,4: Vy, deti moje, ste z Boha a zvíťazili ste nad nimi, lebo ten, ktorý je vo vás, je väčší než ten, čo je vo svete. (A celá 4. kapitola)

Zakončíme modlitbu spontánnym ďakovaním za všetko, čo sme zažili počas dňa.

### ***3.4.8 Pasovanie za rytiera***

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Posilniť vnímanú sebahodnotu, identitu dieťaťa a snahu správať sa cnostne.

**Obsahový štandard:** sľub, prísaha, rituál, obrad, charakter, rytierske cnosti.

**Výkonový štandard:** Svojím vonkajším prejavom dať najavo vnútorné prežitie a chápanie výnimočnosti momentu pasovania za rytierov.

**Metódy:** zážitok, hranie rolí, neformálne rozhovory

**Prostriedky:** pravý meč, prenosný reproduktor, mobil, text prísahy, malý náhrdelník vo forme meča (krížiku), občerstvenie na hostinu

**Prostredie:** v prírode a následne v miestnosti

**Trvanie:** 60 minút

### **Metodický postup**

**Motivácia:** Deti v čase voľna medzi aktivitami budú inštruované, aby sa naučili naspamäť text rytierskej prísahy, ktorá bude visieť na plagáte v miestnosti, kde sa budeme zdržiavať (viď príloha).

#### **Popis a realizácia aktivít:**

Deťom oznámime, že po náročnej príprave teraz nasleduje výnimočný moment. Budú pasovaní za rytierov. Preto je potrebné, aby odteraz boli celý čas ticho a sústredili sa. Presunieme sa na nejaké, nie príliš vzdialené, výnimočnejšie miesto v okolí ubytovania (miesto s pekným výhľadom, kríž, socha, kaplnka, osamelý strom, čistinka v lese...).

Tam sa postavia vedľa seba bok po boku na jednu pomyselnú čiaru a po jednom budú pristupovať k rytierovi s mečom (animátorovi), ktorý s nimi bude viesť takýto rozhovor, prísahu:

**Rytier:** [*Meno*], ukázal si veľkú odvahu, miernosť, citlivé srdce a sebavedomie. A stretol si sa v ostrom súboji so štvorhlavým drakom, ktorého zlobu si porazil a oslobodil jeho silu pre skutky dobra. Za to ti teraz bude udelené najvyššie vyznamenanie: budeš pasovaný za rytiera.

[*Meno*], prijímaš ťažké bremeno služby, ktoré znáša rytier a sľubuješ vernosť Božiemu kráľovstvu?

**Dieťa:** Prijímam (a sľubujem).

**Rytier:** [*Meno*], sľubuješ, že budeš dobrým rytierom Ježiša Krista?

**Dieťa:** Sľubujem.

**Rytier:** [*Meno*], nos tento meč so silou!

A otvor svoje srdce šľachetnosti!

Nikdy ním neohrozuj ani neublíž!

Ale obhajuj ním všetko, čo je pravdivé, dobré a krásne!



Prijmi tieto údery meča,  
ako pamiatku na prísahu, ktorú si urobil.

Povstaň! Rytier [*Meno*]!

Dieťaťu potom (iný) rytier (animátor) zavesí na krk náhrdelník s malým symbolom meča (alebo krížiku) ako pripomienku tohto pasovania a prichádza ďalší účastník.

**Reflexia:** Emocionálne doznenie rytierskeho sľubu bude pokračovať formou kráľovskej hostiny v mieste ubytovania, kde môže prebiehať reflexia prežitých aktivít formou neformálnych rozhovorov s deťmi. V pozadí sa môžu premietiť ukážky z filmu na pozadí soundtracku z filmu.

### **3.4.9 Rytierske poslanie**

**Výchovno-vzdelávací cieľ:** Zopakovať prežité udalosti počas víkendu a zafixovať pozitívny odkaz pre chlapcov z perspektívy nádeje a pozitívnej budúcnosti.

**Obsahový štandard:** Reflexia, hodnoty, osobné poslanie, vízia, sny, silné osobné stránky.

**Výkonový štandard:** Výtvarným zobrazením vyjadriť svoje odhodlanie žiť rytierske cnosti.

**Metódy:** arteterapia, spätná väzba

**Prostriedky:** laminovačka, laminovacie fólie A5, vytlačené Zhrnutie RV spolu s predtlačeným erbom (viď príloha), ceruzky, fixky, čisté papiere A4, perá.

**Prostredie:** v miestnosti.

**Trvanie:** 60 minút.

### **Metodický postup**

#### **Popis a realizácia aktivít:**

Chlapcom vysvetlíme, že každý správny rytier má svoj vlastný erb. Na ukážku im môžeme nejaký vybrať a predstaviť jeho symboliku (napr. erby so sv. Jurajom). Potom chlapcom rozdáme obálky, v ktorých si spísali počas premietania prvej časti filmu 1) s čím sú nespokojní v dnešnom svete, 2) o čom v živote snívajú a 3) čím by chceli byť. Dáme im chvíľu čas na to, aby sa zamysleli nad týmito vecami zo začiatku víkendu a spýtame sa ich, či sa niečo po tomto víkende nezmenilo.

Potom ich vyzveme k vytvoreniu si vlastného erbu. Rozdáme im menšie papierové kartičky, kde bude ich úlohou nakresliť svoj osobný rytiersky erb. Malo by byť na ňom – ich najväčšia bolesť, ale aj zbrane, ktorými bojujú a ktoré im pomáhajú v boji s bolesťou a ich silné a dobré

stránky. Vysvetlíme im pred tým pár vecí z heraldiky – nech vopred dlhšie uvažujú nad symbolikou. Erb má byť jednoduchý, výrazný, symbolický. Aby to nebola obyčajná čmáranica. Keď to budú mať hotové, papier s erbom a zhrnutím RV vložíme do fólie a zalaminujeme a chlapci si to zoberú ako pamiatku na tento víkend.

Potom chlapcom rozdáme čisté papiere A4 a poprosíme ich, aby z jednej strany napísali, čo sa im na víkende najviac páčilo a z druhej strany, čo by na víkende vylepšili. Necháme im dostatok času. Vopred môžeme prípadne v rýchllosti pripomenúť najdôležitejšie body programu pre osvieženie pamäte.

### **3.5 Realizácia RV a výskumný výber**

Rytierske víkendy sme zrealizovali trikrát v určitom časovom odstupe v dvoch lokalitách. Prvý RV sa uskutočnil v dňoch 25. – 27. marca 2022 na saleziánskej (Saleziáni don Bosca, SDB) chate v Smoleniciach (919 04), v rekreačnej oblasti Jahodník, v blízkosti jaskyne Driny. Druhý RV sa uskutočnil o týždeň nato, v dňoch 1. – 3. apríla 2022 na rovnakej chate. Tretí RV sa uskutočnil v dňoch 13. – 15. mája 2022 v dome sestier saleziánok (Inštitút dcér Márie Pomocnice, FMA) v Plaveckom Mikuláši 94 (906 35), tesne pred vstupom do malebnej Mokrej doliny s množstvom prírodných krás (Kršlenica, jaskyňa Deravá skala). Obidve lokality mali veľkú výhodu v tom, že boli tesne pred vstupom do CHKO Malé Karpaty, v tesnej blízkosti lesa a dostatočne vzdialené od frekventovaných miest.

Účastníci RV, výskumný výber, boli chlapci v SŠV, žiaci na ZŠ, ktorý počas školského roka navštevujú pravidelné rovesnícke stretnutia v o. z. DOMKA – Združenie saleziánskej mládeže, stredisko Bratislava – Miletičova. Prvého RV sa zúčastnili najstarší chlapci z výskumného výberu. Spolu trinásť chlapcov vo veku 11 až 13 rokov (3 x 11-ročný, 6 x 12-ročný, 4 x 13-ročný), ktorý navštevujú 6. a 7. ročník ZŠ (6 x 6. ročník, 7 x 7. ročník). Druhý RV bol pre najmladších účastníkov. Tých bolo spolu päť, vo veku 9 (2x) a 10 (3x) rokov, všetci žiaci 4. ročníka ZŠ. Tretieho RV sa zúčastnilo sedem chlapcov 5. ročníka ZŠ (2 x 10-ročný, 5 x 11-ročný). Deti na RV prihlasovali rodičia písomnou prihláškou, kde boli informovaní o tom, že zážitkový víkend je súčasťou výskumu v rámci diplomovej práce (viď príloha).

Pri všetkých RV nám pomáhali animátori z daného mládežníckeho strediska, ktorý vedú týždňové rovesnícke stretnutia pre chlapcov. Niektorí z nich už mali 18 rokov, dokonca najviac dvaja 20 rokov. Ostatní boli nepĺnoletí animátori od 15 rokov. Pri každom víkende bol na istú dobu prítomný aj salezián, kňaz, ktorý nám odslúžil sväté omše v sobotu a nedeľu a prispieval k priateľskej atmosfére. Celkom zaujímavé by bolo aj pedagogické zhodnotenie prínosu RV

pre nedospelých animátorov a mladých dospelých animátorov, pretože každý víkend mal aj z tohto pohľadu rôzne dynamiky. To však už nie je predmetom tejto práce.

Počas RV, okrem piatkovej večere, sme si pripravovali stravu sami, prestierali stoly a umývali riady. Animátori sprevádzali účastníkov počas dopravy autobusom na miesto ubytovania z Bratislavy a naspäť. Na miesto ubytovania sme prišli autom s nákupom potravín, rekvizitami a pomôckami väčšinou v dostatočnom časovom predstihu, v piatok pred príchodom účastníkov, aby sme ubytovanie stihli vhodne vyzdobiť a pripraviť pomôcky na program. Po skončení programu sme, zakaždým, ešte dve hodiny upratovali priestory ubytovania a balili rekvizity a pomôcky.

1. a 2. RV boli zamerané na testovanie programu v dvoch hraničných vekových kategóriách SŠV a rozdiely v programe boli iba malé. Pri 3. RV sme si dovolili výraznejšie zmeny programu, doplnili sme niektoré aktivity, niektoré vynechali. Každý z víkendov však bol originálny.

### **3.6 Zhodnotenie SVP**

Ako základné metódy pri hodnotení SVP zo sociálno-pedagogického a výchovného pohľadu boli použité pozorovanie, rozhovory, zapisovanie poznámok v priebehu RV, kvalitatívna obsahová analýza audiozáznamov reflexií, dotazníky spätnej väzby od účastníkov a ich rodičov, reflektívne stretnutia s pomocnými animátormi v priebehu realizácie RV aj po nich.

Ako účastníkov bolo najviac 13 chlapcov počas 1. RV. To sa ukázalo mierne nad rámec optimálneho počtu pre takýto SVP. Ukázalo sa to na rušení počas reflexií a natiahnutiach niektorých častí náročného programu. Najmenej bolo 5 chlapcov počas 2. RV, čo bolo ešte v rámci optima. Pod 5 chlapcov by veľmi pravdepodobne RV stratil výhodu skupinovej dynamiky, ktorá je potrebná pre isté aktivity v programe.

Spätnú väzbu pri 1. RV sme realizovali, pre nutnosť ponáhľať sa na autobus, formou jednoduchých troch otázok počas záverečného obeda: 1) Čo sa vám najviac páčilo?, 2) Čo sa vám najmenej páčilo? a 3) Čo by ste vylepšili? Účastníci najviac ocenili sobotnú poobednú prechádzku a výhľad z miesta nad jaskyňou Driny, improvizované súboje medzi sebou vo chvíľach voľna a šermovanie s trubkovými, penovými, mečmi. Teda, časti programu, ktoré sa netýkali priamo práci s emóciami a cnosťami. Najmenej sa im páčilo málo spánku (hoci vstávali oba dni sami bez budíčka). Ako vylepšenia jeden navrhoval menej aktivít, iný viac aktivít, iný menej hláv draka, s ktorými by sa bojovalo a viac spánku.

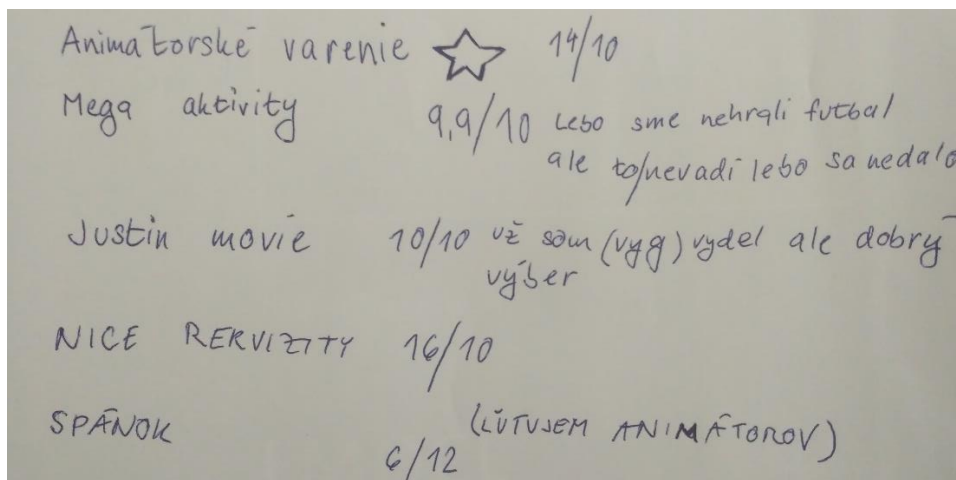
Spätná väzba pri 2. RV bola na záver programu takou formou, že na jednu stranu A4 mali napísať, čo sa im páčilo na RV a na druhú stranu čo by vylepšili. Zaznelo: „Bol dobrý“, „Nepáčilo sa mi, že animátor do nás hodil loptu“ (pri veštení z lavóra) (A), „[Nepáčilo sa mi,] že sme nič nerobily“ (A). „Páčilo sa mi tu. Bolo tu dobre“, „Zmenil by som to aby sme boli vonku dlhšie aby sme sa nemuseli stále prezliekať.“ „Dobre.“ „Najlepšie.“ Keď sa mali chlapci v nedeľu doobeda rozpačovať na to, čo si písali v piatok večer do obálok pri pozeraní prvej časti filmu, Peter (10 r., 4. ZŠ, A) skonštatoval: „My sme sa tak zabávali, že sme na to nemysleli a zabudli sme na to.“ Potom sa Petrovi tak zapáčilo atramentové brko, s ktorým sa podpisovali na začiatku víkendu, že si ho vyžiadal, aby ním mohol písať svoju spätnú väzbu. Tu je všetko, čo stihol s atramentom napísať:

Ako sa mi páčilo na víkend  
na víkende sa mi páčilo na začiatku (po celý víkend)  
so napätím. Najprv sa mi páčilo najprv sme sa zapísali a potom  
sme si predstavili draka gidraka (Euna) tak sme ho nazvali). Potom  
sme sa začali bojovať s prvou hlavou draka (bol to strach). Potom  
sme išli pozerat rozprávku Justin. Potom sme išli na nočné hry. Tam  
sa [redacted] stratil na 100m<sup>2</sup> a to sa nie každému podarí.  
Nakoniec si povedal, že je nejaké ďaleko, a že sa má aj u  
vrátiť. A tak sa vrátil späť na chalu a tam sme hrali ešte  
večerné hry. Potom sme si rozložili spacáky a myšli si zuby dali  
sa do pyžama a zališly do spacákov. A nakoniec nám animá  
torov nám prečítali rozprávky. Ďalšie ráno sme mali rozsvieku. Tá  
bola skvelá. Najprv sme sa rozsviečili a potom sme sa začali miešať  
to sa na veľmi bavilo. Hľad sme dohovorili ísť sme na  
raňajky. Potom sme mali aktivity, ktoré predstavovali hru.  
A ďalej sme mali zábavné aktivity

Obrázok 1 - Spätná väzba Petra na 2. RV

Spätná väzba pri 3. RV bola v podobnej forme ako pri 2. RV, s tým rozdielom, že bola realizovaná v piatok po RV, počas rovesníckeho stretnutia na Miletičovej, kde boli prítomní už len 5 chlapci zo 7. Na papieri A4 mali predtlačené základné body programu, ktoré sme im aj slovné pripomenuli. Na jednu stranu opäť mali napísať, čo sa im najviac páčilo a na druhú, čo by vylepšili. Potom mali poďakovať časti programu, ktoré sa im najviac páčili a dať „X“ ku bodom, ktoré sa im páčili najmenej. Páčil sa im film, hry, dobré jedlo, kvíz z filmu Justin,

v dvoch prípadoch aj rozhovor o strachu, pozeranie hokejového zápasu SVK-NEM a prechádzka do jaskyne Deravá skala, ktorá sa nachádzala v primeranej vzdialenosti od ubytovania. Vylepšenia, ktoré navrhli, neboli k podstatným bodom programu. Jedna fotografia zo spätnej väzby od chlapca z 3. RV:



Obrázok 2 - Spätná väzba chlapca (9 r., 4. ZŠ) na 3. RV

Spätná väzba od dvoch rodičov z 3. RV bola, že chlapcom sa najviac páčila celková atmosféra, nočné hry a bol vynikajúci program. Jeden nemal žiadne negatívne postrehy a druhému chýbal futbal, ktorý sa však nedal hrať v danej lokalite, lebo nebolo nato vhodné miesto. Jeden chválil ako dobre animátori varili a druhý sa trochu sťažoval, že nepoznal dobre kolektív, a tak si až tak nerozumel s ostatnými chlapcami. Je pravda, že tento chlapec, predtým nenavštevoval pravidelné peer stretnutia počas roka, ale chlapcov zas poznal zo spoločného pobytového tábora počas predchádzajúcich letných prázdnin.

Program bol časovo veľmi náročný so striedaním veľkého počtu aktivít, čo sa podpísalo na zvýšenej únave animátorov v posledný deň a po skončení RV. Spoločná skúsenosť chlapcov aj animátorov počas víkendu bola v zmenenom vnímaní času. Zazneli viaceré hlasy chlapcov počas 1. RV, že sa im zdá, ako keby boli na tábore. Jeden animátor pri hodnotení po sobotnom programe vyhlásil: „Tá ranná rozcvička sa mi zdá akoby bola už pred týždňom. Taký plný bol ten program.“ A ďalší: „Pamätáš [...] keď sme robili tie párky [na raňajky] akoby to bolo už strašne dávno.“

### 3.6.1 Privítanie, dramaturgia, rekvizity.

Uvítací rituál chlapcov pri príchode na miesto ubytovania vo všetkých 3 skupinách prekonal naše očakávania a stanovené ciele. Vytvoril atmosféru očakávania, tajomna, zdravého napätia, voviedol do deja, prispel k sústrednosti v nasledujúcich aktivitách, a k oživeniu osobného rozhodnutia chlapca pre účasť na víkende a osobnej motivácie. Bolo to badať na tom,

že chlapci sústredenie a s určitou bážňou odpovedali na kladené otázky na stanovištiach a bez váhania plnili inštrukcie. Jeden chlapec pri 1. RV dokonca prejavil strach, keď mal ísť sám z prvého stanovišťa po ceste do lesa (smerom k chate) a radšej počkal na ďalšieho, ktorý šiel za ním. Na symboliku kľúča, niektorí, po navedení pomocnými otázkami, („Od čoho je ten kľúč?“ „Od nejakých dverí?“ „Áno, a od ktorých dverí je?“) dokázali odpovedať v prenesenom význame („Od neba?“, „Od Ježiša?“, „Od nebeského kráľovstva?“).

Pri 3. RV si napr. rodičia na autobusovej stanici pri vyprevádzaní detí začali tykať, dohodli sa, že si založia online komunikačnú skupinu, podobne ako spolu komunikujú ich deti s animátormi na stretku. Aj takýto prínos v podobe sieťovania rodičov ako primárnych vychovávateľov a rodičov s animátormi (vychovávateľmi vo voľnom čase) mal tento program.

Rekvizity, oblečenie animátorov a použité symboly (drak, rytier, meč, štít, luk, kľúč, veža, brko na zapísanie sa atramentom do výcviku, lízanka, fľaša s vodou, hrob, jaskyňa...) dodali RV originálnu atmosféru, pomohli k motivácii účastníkov a uskutočneniu cieľov RV. O tom, že úvodná dynamika zaúčinkovala veľmi dobre svedčí aj otázka jedného chlapca (12 r.), hneď v prvý večer 1. RV, po reflexii k téme strach: „Bude aj na budúci rok takýto tábor?“ To, že sme mali počas 15-minútových ranných rozcvičiek počas všetkých víkendov v obe rána pre všetkých účastníkov trúbkové, penové, meče, s ktorými trénovali vymyslené cviky, tiež napomohlo k rytierskej atmosfére a chlapci sa ich viackrát počas víkendov dožadovali na prestávkach. „Bude dnes ešte priestor na mlátenie sa tými mečmi?“ (12 r., 7. ZŠ, 1. RV).

Na výzdobu priestorov v mieste ubytovania boli okrem mečov, štítov, lukov, šípov, plagátu s rytierskou prísahou, použité aj naskicované postavy Justina z filmu a obrys 4-hlavého draka, do ktoré dopisovali názvy jednotlivých hláv (strach, hnev, smútok, hanba) a ktorého potom dokresľovali. Všetky tri skupiny účastníkov si po RV zobrali do svojich klubovní pre peer stretnutia plagát so svojím drakom (bol pre každú skupinu nový), jedna skupina si zavesila plagát s rytierskou prísahou (bol iba jeden), jedna si zobrala jednu z dvoch podobizní Justina a jednému chlapcovi z 3. RV, sa tak páčila druhá podobizeň Justina, že si ju zobral k sebe domov.

Zarezovali aj hudobné skladby z filmu, ktoré sme púšťali dvakrát ako budíček, potom zazneli pri samotnom premietaní filmu, počas pasovania za rytierov a v niektorých ďalších momentoch podľa odhadnutia situácie, napr. pri tichej práci na vlastnom rytierskom erbe. Minimálne dvaja chlapci z 3. RV si doma niekoľkokrát púšťali, a aj spievali, záverečnú a ústrednú, skladbu z filmu – *Heroes*, ktorú naspievala Rebecca Ferguson. Jeden povedal, že si ju po RV doma púšťal toľkokrát, že sa mu takmer sprotivila a o druhom nám to prezradila jeho sestra.

Spoločnou skúsenosťou všetkých troch RV bolo, že vo voľnom čase medzi aktivitami, na čo bol priestor najmä v sobotu, sa chlapci venovali bojovým hrám. Aj to dokladuje, že atmosféra rytierstva sa ujala. Tiež to môže svedčiť o potrebe pohybu, kontaktu a vydania energie po psychicky náročnejších sobotných aktivitách. Počas 1. RV si chlapci sami zorganizovali súťaž v zápasení dvojíc podľa vzoru *Oktagon MMA*. Napísali rozpis zápasov, dohodli si pravidlá, určili rozhodcu, udeľovali body a merali čas. Navzájom sa pýtali: „Budeš aj ty? Urobíme tournament!“ A po vyhlásení prestávky medzi aktivitami volali „Oktagon, oktagon!“ a rýchlo vybehli na poschodie. Pri druhom RV v čase voľna s obľubou hrali dva tímy proti sebe americký futbal najprv s plyšovou hračkou a potom s plastovou fľašou. Jeden tím bránil, druhý útočil a cieľom útočiaceho tímu bolo dotknúť sa hračkou (fľašou) steny na druhom konci miestnosti. V podstate sa tiež väčšina hry odohrávala kontaktným spôsobom. V treťom RV sa zas chlapcom páčilo kontaktné meranie síl s animátormi.

Celková dramaturgia programu bola vyvážená z pohľadu striedania psychickej a fyzickej náročnosti aj zaradenia jednotlivých aktivít. Rozdelenie filmu na dve časti spôsobilo rozšírenie jeho fantazijného vplyvu počas víkendu, možnosť väčšej interaktivity s príbehom, a chlapci sa už zväčša v sobotu poobede začali netrpezlivo vypytovať, kedy ho dopozeráme. „Už to ideme dopozerat?“ Počas sobotného doobedia, kedy boli tri psychicky náročné bloky, veľmi pomohli v prestávkach vlastné voľné hry účastníkov, ktoré boli takmer výlučne fyzického charakteru.

### **3.6.2 Strach**

Pri nočnej hre (skúške odvahy) počas 2. RV sa dlhšie nevracal istý chlapec, Hugo (9 r.). Išiel totiž ďalej po hlavnejšej ceste v lese, z ktorej mal odbočiť na nenápadnejšiu cestu ku chate. Hoci vedel, že tým smerom je chata, pretože z nej videl svetlo, tak si myslel, že to bude nejaký väčší okruh. Keď už videl, že sa cesta kľukatí a nie sú tam žiadne iné svetlá, zo strachu sa rozhodol vrátiť sa naspäť a tam mu už išiel oproti jeden z animátorov. Hugo bol v miernom šoku, plakal (A). Upokojili sme ho, zaviedli do chaty, povzbudil, že sa zachoval statočne a odvážne a dali sme mu napit' (sám si vypýtal čaj a vypil 2 poháre). V reflexii sme túto skúsenosť využili a nadviazali sme na ňu v tom zmysle, že strach môže byť aj pozitívny, pretože keby sa nebál, tak by pokračoval v ceste ďalej a ktoviekam by až prišiel. My by sme potom mali strach a hľadali by sme ho vystrašene celú noc. Takže tento dobrý strach mu poradil, aby sa vrátil cestou späť odkiaľ prišiel a navigoval ho tam, kde to poznal. V ďalšej diskusii už bol chlapec pokojnejší, aj vedel porozprávať o svojom zážitku (A). Úprimne vyjadril svoj strach, čoho sa

bál. Dokázal pomenovať svoje myšlienkové pochody, bolo na ňom vidno, že zážitok spracováva. Predtým si však sadol sám s čajom pred krb. Hugo vykazuje bežne mierne znaky hyperaktivity, po tejto skúsenosti konal celý večer úplne pokojne, až spomalene.

Na riadenú imagináciu reagovali chlapci pri 1. RV vo všeobecnosti veľmi pozitívne, okrem Lukáša (13 r., S). Ten po oznámení, čo sa bude robiť, znudene a znechutene, vyhlásil: „No super, ďalší experiment!“ Jeden chlapec (12 r.) po skončení prvej predstavy s uznaním povedal: „To bol dobrý opis, akože, celkom!“ Napriek pozitívnej odozve na aktivitu, sme ju už v ďalších RV nepoužili, pretože vyžadovala nadmerný čas v piatok večer, zvyšovala presýtenosť aktivitami a pre dosiahnutie jej cieľov sa nám zdala postačujúca nočná skúška odvahy s následnou reflexiou.

Pri 1. RV, večer pri ohni a aktivite pálenia vlastných strachov Lukáš nechcel spáliť svoje strachy. Bol to jediný prípad zo všetkých troch víkendov. Keď sme sa ho na to pýtali po aktivite, zareagoval: „Ja nechcem odovzdať Ježišovi svoj strach, lebo si myslím, že mi pomáha.“ (R) Bol ochotný sa o tom rozprávať a prijať vysvetlenie, že odovzdať Ježišovi svoj strach neznamená, že nám vezme strach, ktorý nás ochraňuje, ale že nás zbaví strachu, ktorý nás zväzuje a bráni nám konať dobro. A tiež, že je to podobné ako, keď odovzdávame život Ježišovi, tak to neznamená, že nás zabije, ale že mu dôverujeme, že sa o náš život postará. Uvažujúc nad tým sa Lukáš pobral spať.

Napriek tomu, že išlo o najstarších chlapcov z výskumu, tak všetci boli počas skúšky odvahy v lese ostražití a veľmi sústredení. Niektorí sa báli viac, iní menej. Istý chlapec priamo počas pochodu v lese, keď ešte nevedel, o tom, že pred ním stojí animátor, povedal: „Jéj, ja sa tak bojím!“ (A) Keď sme ich, ale v reflexii po aktivite pochválili, že boli veľmi odvážni, že absolvovali skúšku odvahy, tak sa navonok zasmiali, že to nepovažovali za skúšku odvahy. „To bola skúška odvahy?“ „Ani by som nepovedal.“ Na evokovanie pocitov spojených so strachom a motiváciu k následnej reflexii to však stačilo.

Jeden chlapec z 2. RV, kde nikto z nich ešte skúšku odvahy nezažil a bolo na nich badať zjavný strach, po skúške povedal. „Ja som si strašne nebol istý, že čo mám robiť.“ (A) Pri 3. RV zazneli napr. takéto vyjadrenia strachu po skúške odvahy: „[Animátor], keď sa ku mne približoval, ja som sa trocha vzdialil, ja som sa hrozne bál, že ma chytí, ja by som spanikáril a tresol mu.“ (A) „Alebo som sa ešte bál, že tuto pri fakli, že [animátor] odíde, alebo [animátor], že proste odišli a išli k tej fakli.“ (A)

Krištof (11 r., 5. ZŠ, 3. RV) počas skúšky na jednom mieste, ktoré ešte bolo posledné osvetlené svetlom z blízkeho domu, zastal a váhal vydať sa do tmavého lesa, potom išiel, ale spanikáril a rozbehol sa naspäť na svetlo. Potom sa opäť odhodlal a na ďalšej ceste ku tajomnej



postave šiel s prerušovaným plačom. Po skončení, ho ostatní pochválili za jeho odvahu, že sa nevzdal, nezasekol a šiel. Plač mu asi paradoxne pomáhal uvoľniť napätie a posmelil ho na ceste. Animátor, ktorý chlapcov púšťal od ohňa postupne po jednom povedal o Krištofovi s akým napätím Krištof očakával, kedy pôjde: „Keď sme boli pri tom ohnisku, tak tam Krištof celý čas chodil okolo svojej osi a hovoril si: ‚Už, aby som išiel. Už, aby som išiel.‘ Nieкто mal ísť pred ním a Krištof taký, že ‚nie, ja chcem ísť skôr, lebo ja sa strašne bojím, ja to už nevydržím, ja radšej by som teraz zomrel, ako ísť teraz tam.‘ Adam si z neho robil srandu, že ho vystraší a on úprimne, že: ‚Nie, Adam, naozaj, nie, prosím, nevystraš ma, naozaj ťa to prosím. Fakt, ja sa pokakám.‘“ (A) Chlapci sa vo všeobecnosti viac báli svojich predstáv, kde všade budú animátori skrytí, a odkiaľ na nich vyskočia a ako ich budú strašiť ako reality aká naozaj bola. Zámerne sme počas skúšky odvahy nikoho nestrašili, aby sme to mohli reflektovať po jej absolvovaní, ale aj preto, že vekovo sa nám to nezdalo vhodné.

Po skúške odvahy sa osvedčila otázka: Aké stratégie ste používali počas skúšky odvahy proti strachu? V prvom a treťom RV sa našiel jeden chlapec, čo si spieval. Viacerí povedali, že sa modlili. Jeden sa snažil myslieť na pekné veci. Viacerí zažili, že im niečo napadlo a nebola to pravda, napr. jeden si myslel, že tajomná postava bol konkrétny animátor a v skutočnosti to bol iný.

Jeden animátor o reflexii po skúške odvahy (3. RV) o strachu povedal: „Bol som milo prekvapený ako sa dokázali otvoriť pri ohni.“ Pri 3. RV sa totiž reflexia po skúške odvahy konala vonku pri ohni v opustenom lome blízko ubytovania, čo dodalo netradičnú atmosféru a prispelo k väčšej sústredenosti chlapcov aj napriek neskorej nočnej hodine. Pri 3. RV sme museli upraviť trasu skúšky odvahy, pretože sme nenašli vhodný okruh. Riešením bolo ísť po ceste v lese, v strede trasy stretnúť tajomnú postavu a pokračovať v ceste ďalej, kde ich na konci odchytil animátor, pri ktorom si spisovali svoje strachy. Keď prešiel posledný, všetci sa vrátili naspäť tou istou trasou, ale už spoločne.

V reflexii sa osvedčila otázka: „Čoho sa bál Justin vo filme?“ Aj keď videli len prvú polovicu, odpovedali spontánne ihneď. Spomínali otca, Heraklia, vyhadzovačov v bare. Dobrá otázka ďalej bola na rozdiel medzi týmito rôznymi strachmi u Justina. Ďalej sme to využili a položili otázky smerujúce k podstate cnosti odvahy: „Vidíte, Justin sa bál otca, ale urobil podľa otcovej vôle, alebo urobil niečo iné aj napriek tomu, že sa otca bál? Vidíte, bál sa Heraklia, ale ušiel radšej, aby sa vyhol bojovaniu?“ Do toho vhodne zapasovalo vysvetlenie toho, čo je to cnosť odvahy a ďalej otázka: „Čo, alebo kto pomáhal/o Justinovi rozlíšiť, čo je naozaj dobré a správne urobiť?“

Na okruh otázok smerujúcich k tomu, čoho sa boja ľudia vo všeobecnosti reagovali stručne, jedným slovom, maximálne jednou vetou. Spomínali strach zo zlej známky, z učiteľa, z názoru druhého človeka, vojnových konfliktov. Viac sa rozhovorili k otázke, či sa stretli niekedy s fóbiami. Ešte viac, keď padla otázka: „S akým najabsurdnejším strachom ste sa stretli?“ Vtedy jeden chlapec povedal osobnejšie o svojom vlastnom strachu: „Ja som mal také temné obdobie v treťom ročníku, akože to neviem, či je fobia, ale ja, keď som sa v noci pozrel na stenu, tak som všade videl krv. A ja som akože strašne sa bál. Lebo som proste mal nočné mory a takto a som mal také temné obdobie. Odtedy si musím dávať pozor, čo pozerám a počúvam.“ (A) Nasledovali ho ďalší traja chlapci so svojimi osobnými výpoveďami (A), čoho sa oni báli, keď boli malí. Dobrá otázka do budúcnosti by teda mala byť zameraná na to, čoho sa báli ako menší. Vhodnou otázkou počas 2. RV bolo: „Báli ste sa niekedy vecí, ktoré neexistujú? Alebo existujú iba vo vašich predstavách?“ Spomínali strašidlá, predstavy z filmov a očné klamy (A).

Na to, či existuje zlý strach, odpovedal vlastnou skúsenosťou Peter (10r., 4. ZŠ, 2. RV): „Napríklad, ja minule, minule som proste, som sa bál, lebo som chcel od otca pýtať tablet a on, keď má zlý deň, tak na teba vie nahučať. A mama povedala, že veď nemáš, čo stratiť, veď keď tak, tak ti povie nie. Tak som tam chvíľu lamentoval. Idzem-nejdzem. Idzem-nejdzem. Idzem-nejdzem. A proste som išiel dole, potom som si povedal: Nejdem! Idem hore! Potom zase dole, hore, dole hore, dole hore. A tak som chodil a potom som si povedal, že vieš čo ideme tam, kašleme na to, hotovo, ideme, skúsil som, podarilo sa, takže *nice* [z angličtiny pekne], super. [A oco ti dovolil?] Hej.“ (R)

Na okruh otázok týkajúcich sa strachu v živote Pána Ježiša reagovali veľmi pohotovo a jasne, keďže išlo pri všetkých RV o chlapcov z kresťanského prostredia. Dokonca Lukáš, pri 1. RV spontánne pri tom spomenul: „Ja som zase počul, že strach síce je aj zlý, ale je aj dobrý. Niekedy strach odlišuje živých od mŕtvych.“ (R) Na čo sme nadviazali otázky typu: „V čom je strach dobrý vlastne? Kedy je strach dobrý?“. Odpovede boli napr. „Zistíš vlastné medzery, čo dokážeš, čo nedokážeš.“ (R) „Vie ťa poučiť.“ (R) „Napríklad, keď máš pred sebou nejakého svalnáča, tak nepôjdeš s ním do boja.“ (R)

Štruktúra reflexie po nočnej skúške odvahy sa osvedčila nasledovná:

- zážitky zo skúšky odvahy,
- vlastné prežívanie počas skúšky odvahy (stratégie na prekonanie strachu),
- strach vo filme Justin (čo je to odvaha),
- zvláštne strachy, ľudí, s ktorými som sa stretol.
- Čoho som sa bál, keď som bol menší? (Čoho sa bojím teraz?)

- Ježišove strachy,
- pozitívne aspekty strachu.

### 3.6.3 Hnev

Motivácia k téme hnev, veštenie z lavóra<sup>7</sup>, vo všetkých prípadoch zúčinkovala. Vyvolalo to prekvapenie, nadávanie na animátorov, naháňanie animátorov, sklamanie z mokrých vecí a potreby sušiť ich. Zazneli aj takéto reakcie na otázku „Čo to vo vás vyvolalo?“ (2. RV, A): „Adrenalín“, „Pomstu“. A aký pocit? (3. RV, A): „Otrasný“, „Nepravdivý“, „Mokrý“. Dokonca: „Mňa to rozčúlilo preto, lebo rodičia ma celý život učia, že veštenie neexistuje a že je to zlé a vy tu potom veštíte.“ (11 r., 5. ZŠ, A).

Na tvrdenie: „Agresivita je v každom z nás.“ Chlapci z 1. RV reagovali pochybujúc o jednom z prítomných animátorov: „Naozaj? Aj v Gregorovi? V Gregorovi nie je!“ (A) Chlapci si potom počas dňa robili z Gregora žarty a chceli ho prinútiť, aby sa nahneval. „Gregor, nahnevaj sa!“ „Musíme nejak poobede nahnevať Gregora, aby som videl ako vyzerá nahnevaný Gregor.“ On, podľa nich, totiž nedáva najavo svoj hnev a teda, podľa nich, nikdy nie je schopný sa hnevať. Po pasovaní za rytierov, keď sme sa vracali naspäť na chatu, jeden z tichších chlapcov, Samo (11 r.), povedal Gregorovi, že si myslí, že on je síce navonok pokojný, ale vo vnútri sa určite niekedy hnevá. (R) Pomenoval mu aj konkrétnu situáciu počas víkendu, kedy si o ňom myslí, že bol nahnevaný, ale nedal to navonok najavo. Samo povedal, že v škole (6. roč. ZŠ), v rámci psychológie, preberali prežívanie a správanie človeka a že sa to môže niekedy líšiť a z toho vychádza jeho pozorovanie a postreh. Boli sme prekvapení všímavosťou chlapca a jeho usudzovacou schopnosťou. Gregor proti tvrdeniam neprotestoval, iba dodal, že je hlboký introvert. (S)

Pri otázke: Čo v ľuďoch dokáže vyvolávať hnev? počas 1. RV odpovedali chlapci aj vážne („Keď sa nám nepodarí niečo,“ „Keď niekto niekomu ubližuje,“ „Keď niekto niekoho vyprovokuje“ A) aj žartovne („Keď mu zješ posledný kúsok koláča,“ „Keď Boris sklame moju dôveru.“). Podobne pri hádzaní papierových gúľ do draka niektorí hovorili úprimné a vážne veci (A), iní zľahčovali, alebo hovorili ironicky. Často sa objavovalo všeobecné ponosovanie sa na politiku, vojnu na Ukrajine, svet a školu. Niektorí nechceli povedať, ale guľu hodili (S). Keď hádzali guľe po jednom, bolo to prehľadnejšie a úprimnejšie, keď dostali možnosť hádzať naraz, tak zaznievali viac žartovné a ironické vety. Niektorí využili príležitosť a pri hromadnom hádzaní sa začali ohadzovať navzájom, čo kazilo cieľ aktivity. Pri 3. RV sme túto aktivitu

---

<sup>7</sup> Inšpirácia od školiteľa.

vynechali, ale celkovo chýbala počas víkendov nejaká silnejšia aktivita, ktorou by sa podarilo viac a sústredeným a bezpečným spôsobom vyjadriť navonok hnev.

Celkovo dobre reagovali chlapci na otázky ku filmu. Pohotovo a so zaujatím. Tiež na to, kedy sa Ježiš hneval vo svojom živote. Niektorí boli prekvapení, keď sme Ježišov hnev označili ako oprávnený. „Musel sa [Ježiš] potom veľa ružencov pomodliť, aby mu to Pánbožko odpustil.“ [To, že vyhnal kupcov z chrámu.] „Je zlé, že sa hneval. Mal to podľa mňa spraviť nejakou diplomaticky.“ (Peter, 10 r., 4. ZŠ, 2. RV, **R**). Väčšina súhlasila s tým, že Ježišov hnev bol oprávnený. Možno povzbudený predchádzajúcim zistením bol Peter schopný podeliť sa s vlastnou skúsenosťou na otázku, kedy je hnev oprávnený: „Mne sa raz stalo to, že ja som mal takého kamaráta, že Borisa, ak poznáš. Ale proste raz v škôlke ho jeden chalan začal proste biť. A ja viem, že on sa veľmi ubrániť nevie, že on to radšej všetko diplomaticky robí. Aj sa snažil, ale to nevyšlo, nechcel. Nastúpil som. Lavý hák, pravý hák, dolný zdvihák, končí. [Si ho zbil?] Hej, úplne som ho domlátal do krvi. [Do krvi až?] Nie do krvi, ale hej, mal pár modrín. [A ako reagoval ten chalan potom?] Už si na mňa aj na neho dával pozor. Už sa nám radšej vyhýbal.“ (**R**)

Pozitívne aspekty hnevu vedeli pomenovať tiež promptne a vcelku správne. Príkladná odpoveď chlapca z 1. RV (13 r., 7. ZŠ): „Napríklad, keď niekto spraví niečo zlé, tak to môžeme potom zastaviť. Keď napríklad Putin začal tú vojnu na Ukrajine, tak veľa ľudí to pobúrilo. Čo vieme, že možno aj oni s tým niečo spravia. Napríklad teraz sa dávajú už sankcie na to.“ A ďalší chlapec z 1. RV: „Keď sa nám nepodarí napríklad písomka a hnevám sa sám na seba. To nám dá motiváciu, aby sme sa zlepšili.“ Postupne po navedení pri všetkých RV sme sa dopracovali aj k tomu, aká cnosť je potrebná k ovládaniu hnevu. Odrazili sme sa na dvoch RV od slova „mier“ a dospeli k miernosti a sebaovládaniu. Ale spomínali aj rozumnosť, múdrosť a spravodlivosť.

Pri 2. RV sa chlapci vedeli pekne podeliť s tým, aké stratégie používajú na to, aby zo seba dostali hnev von. „Ľahnúť si a začať si nadávať. Ja, keď sa na niekoho hnevám, si proste ľahnem na posteľ, zatvorím oči a začnem naňho nadávať. To ja robievam. A potom sa ukludním. [...] Bol som na Hviezdoslavovom Kubíne a vypadla mi jedna veta. Musel som si na seba ponadávať v mysli. To mi vždy pomôže“ (Peter, **R**). „Keď sa hnevám, niekedy zoberiem [plyšového] havka a potom s ním mlátim“ (Peter, **R**). „Ešte robím to, že rozmýšľam nad peknými myšlienkami“ (Peter, **R**). „Mám moc veľa hnevu v sebe. Mhmmm. Na celú tú hnusnú školu“ (Hugo, konštatovanie so smútkom, ľútosťou, **A**). „Idem do Decathlonu, zoberiem si tie boxovacie rukavice na požičanie a búcham do boxovacieho boxu“ (Peter, **R**). „Na futbale nám tréner hovorí, že neodplácaj, najviac ho vysmeješ, keď mu dáš gól“ (Peter, **R**).

Pri 3. RV jeden chlapec poukázal na súvis hnevu s trestaním, keď odpovedal na otázku, aký by mal byť hnev, aby bol dobrý?: „Spravodlivý.“ (R) Na 3. RV chlapci najviac riešili otázku hnevu a pomsty. Padali vyjadrenia: „Ja žijem v pomste celý svoj život. So svojou sestrou.“ (A) „Pomsta je sladká.“ A na otázku, či môže byť pomsta dobrá, sme dostali odpoveď: „Podľa toho, že kedy.“ (R) Tiež pri 3. RV sa do popredia dôvodov hnevu dostali vzťahy v rodine a veci týkajúce sa školy. „Keď ona [staršia sestra] dokáže rypnúť, keď je to najmenej vhodné. Že proste, rodičia ma za niečo vyhrešia a potom ona, keď si idem umývať zuby a ona taká, že no, ak sa chceš niekam dostať, mal by si začať makat'. Tak to ma väčšinou najviac našťve. Lebo ona sa do toho nemá čo starať.“ (A) Alebo: „Keď naši Ukrajinci, spolužiaci, sú fakt hrozni, lebo len vyrušujú cez hodiny a keď im my niečo povieme, že nemajú robiť, oni sa na nás tak hnusne usmievajú a ukazujú palec hore. A potom ešte, keď napríklad sme im povedali, že nemajú byť stále na telefóne, tak oni stále boli. Jeden hodil spolužiačku do mantinelu. Mám na to nervy.“ (A)

Pri hneve sa ukázala ako nevhodná otázka počas 1. RV „Ktorá je tá hranica, že už je ten hnev zlý?“. Nedokázali na ňu odpovedať, nasledovalo ticho.

### 3.6.4 Smútok

Pri 1. RV sme si navzájom nezdíeľali veci, ktoré chlapci nakreslili, pretože jednak prejavovali istý odpor ku kresleniu (S) a jednak už v predchádzajúci večer prejavili určitý odpor k zdieľaniu príliš osobných záležitostí (S). Pohrebná hudba do podmazu trochu pomohla navodiť patričnú atmosféru. Pri otázke o tom, či už počuli vetu: Chlapi neplačú! chýbalo rozvinutie debaty ďalšími otázkami, ktoré sme použili ďalších RV. Napr.: Súhlasíte s tým, že chlapi by nemali plakať? Prečo je to podľa vás zlé, keď chlapi plačú? Môžu aj praví chlapi niekedy plakať? Videli ste to niekedy? Načo môže byť plač niekedy dobrý? Lukáš odmietol pozitívny aspekt smútku slovami: „Smútok nie je dobré dávať najavo, lebo smútok by nemal byť.“ (R) Pýtali sme sa ho, prečo? „Lebo to len robí ľudí smutnými, zraňuje ich to. Nie je to na úžitok.“ (R, S) Na doplňujúcu otázku „Zmizne realita, keď sa budeš tváriť, že nič? reagoval: „Ale môžem pred ňou utekať.“ Pri ďalších otázkach bolo vidno, že nad vecou premýšľa, ale už sa veľmi nezapájal. Ďalšie vhodné otázky boli: „Zmizne bolesť, keď sa budeš tváriť, že neexistuje a že ti to je jedno? Čo by ste si pomysleli o človeku, ktorému zomrela mama a neplakal by za ňou?“

Po skúsenostiach z prvých dvoch RV sme v treťom víkende doplnili pred témou smútku dve relaxačné a motivačné aktivity. Prvá bola *Keď sa medveď bojí* (Šimanovský, 2002, s. 38).

Tá viedla k veľkým výbuchom smiechu. Hra spočíva v tom, že si každý vyberie ľubovoľné zviera, všetci sa dajú do kruhu na štyri, do rytmu prešľapujú z dlane na dlaň a po jednom hovoria: „Keď sa [zvíra] bojí (hnevá, smúti, hanbí), robí tak...“ (**A**) a napodobňuje zvukom a gestami, čo vtedy robí dané zviera. Aktivitu sme odohrali v 4 kolách so všetkými 4 emóciami, aj keď niektorým chlapcom sa to zdalo trápne a chceli skončiť skôr. Jednoznačne napomohla odreagovaniu a motivácii k expresii emócií. Druhá aktivita bola inšpirovaná aktivitou S. Adamsovej (In Viers, 2011, s. 145-150) s držaním pohára vody vo vystretej ruke a jej terapeutickou interpretáciou. My sme spravili s chlapcami súťaž, kto dlhšie vydrží pred sebou držať vo vystretej ruke 0,75L fľašu balenej sladenej vody. Prvý pustil fľašu po 3'55'', najdlhšie vydržal držať 6'43''. Každý mal svoju neotvorenú fľašu. Podstatné však bolo, že aktivita bola pre chlapcov pútavá, zapojili sa s nasadením všetkých schopností a po aktivite, s navedením otázkami, pochopili aj hlavné posolstvo vo vzťahu k smútku. Keď sa nám zdá smútok (ale aj iné negatívne emócie) ľahký a nechceme ho dávať najavo, dlho ho v sebe nosíme, postupne oťažieva, až tak, že čím dlhšie ho nosíme, tým je ťažší, až neznesiteľný. Čo by vám pomohlo pri držaní fľaše? „Inak to uchopiť.“ „Napiť sa.“ „Odliat.“ A presne to sa deje pri vyjadrovaní smútku. Chlapci sa symbolicky z fľaše aj napili. Potom napísali na papier, každý, za čím smúti, čo stratil (v pozadí bola smútočná hudba) (**A**). Potom sme si posadali do kruhu na zem a zdieľaniu smútkov veľmi napomohlo uvedenie do dôvernej atmosféry, zdôraznenie vzájomnej možnosti obdarovať sa zo svojho vnútra a vysvetlenie pravidla, že nikto nesmie nijak reagovať na to, čo povie druhý (ani slovom, ani gestom, grimasou). Nasledovalo zdieľanie dokruhu vo veľmi dôvernej, sústredenej a úprimnej atmosfére. Niektorí s úprimným dojatím hovorili o veciach za ktorými smútia. Veľmi pomohlo, že začal animátor a aj ostatní animátori sa úprimne zapojili. Väčšina smútkov počas všetkých RV sa týkala straty starých rodičov, prastarých rodičov, domácich miláčikov a hračiek.

Pri otázke: „Počuli ste už niekedy vetu: Chlapi nikdy neplačú?“, jeden chlapec z 3. RV zareagoval takouto skúsenosťou: „Že môj dedo on sa rozplakal na poslednej oslave, lebo mu všetci gratulovali. Aj keď na mňa väčšinou býva s bratrancom prísnejší, lebo my sme vždycky vystrájali aj vystrájame stále. Ale proste mal slzy v očiach celý čas skoro.“ (**A**) Pri ďalších otázkach vysvitlo, že to nepovažoval za zbabelosť, ani mu to nebolo nepríjemné, alebo pohoršujúce. Len zvláštne, lebo to bolo zriedkavé. (**R**) Väčšinou sú to špeciálne momenty, ktoré stoja za preliatie slz, a tieto momenty si človek zapamätá. Z 2. RV reagovali chlapci aj takto: „Hej, ale je to úplná kravina, s prepáčením“ (Peter, **R**). „Nie.“ „Ja skôr, keď som smutný, tak mi otec povie: Ale Peter, chlapi neplačú. A my sme chlapi!“ (Peter, **A, R**).

Zabalenie cukríka do papiera so svojimi spísanými/nakreslenými smútkami sa neukázal ako celkom vhodný spôsob odpútavania sa od svojho smútku. Ako symbol toho, čo sa nám snaží zabrániť vo vyjadrení smútku vhodný bol. Ale pri pohrebe zbytočne rozptyľoval a odvádzať pozornosť od podstatných vecí na papierikoch a pohrebný obrad sa tak namiesto vyjadrenia smútku za vecami, na ktorých nám záleží a stratili sme ich, menil na pochovávanie cukríka so žartovným nádychom. Počas pohrebného sprievodu a obradu pochovania v 3. RV zaznievali aj takéto žartovné a ironické hlášky, ktoré ostro kontrastovali s úprimnosťou a vážnosťou predchádzajúceho zdieľania v kruhu na zemi: „Normálne, ja smútim.“ (S) „Ja plačem“ (S). „Ideme pochovať cukríky.“ (S) „Ja mám normálne slzy.“ (S) „Ja pre nich vyrobím rakvu“ (S) „Môj cukrík musí byť dôstojne pochovaný.“ (S) „Prečo musel zomrieť??!!“ „Odpočívajte v pokoji.“ (S)

Na otázku, aká cnosť sa viaže so smútkom, viacerí odpovedali, že radosť, veselosť, úsmev. Bolo trochu náročnejšie dopracovať sa k tomu, že to môže byť aj súcit, čo je sila citlivého srdca byť vnímavý na vzácne hodnoty a vedieť ich oceniť.

Potencionálne dobrá otázka, ktorá by mohla zaznieť v reflexii o smútku a napomôcť hlbšiemu kontaktu s vlastnou bolesťou, ale ktorú sme už nestihli položiť v rámci RV, by mohla byť táto: Keby si mal ešte jednu minútu, s človekom, ktorého si stratil, čo by si mu povedal?<sup>8</sup> Mohlo by z toho vzniknúť zaujímavé zdieľanie, pričom vhodné by bolo, keby si to vopred premysleli a dali na papier.

### **3.6.5 Hanba**

K téme hanba sa osvedčila motivácia v podobe bežnej detskej loptovej hry na somára. Zdá sa, že táto hra triafa aj úroveň motorickej zručnosti chlapcov v tomto veku. Pri 3. RV sa jej veľmi dožadovali aj v nasledujúcich voľných chvíľach a dokonca ju hrali aj na nasledujúcom rovesníckom stretnutí na Miletičovej. Počas hry dochádzalo k vzájomnému doberaniu súperov, vysmievaniu sa, niektorí chlapci sa urazili a odmietli hrať. Veľa podnetov k téme zahanbenia.

V 3. RV sa osvedčila aj nová hra, ktorú sme do programu zakomponovali. Išlo o súboje v slovnom ponižovaní (Šimanovský, 2002, s. 57). My sme hrali variantu, kto dokáže najdlhšie ponižovať druhého bez vulgárností, pričom dvojice stáli oproti sebe a mali sa pozerieť na seba celý čas. Hovorili po jednom nepretržite. Za každý vulgarizmus sa dohodlo, že sa stiahne 30''. Tiež sme sa museli dohodnúť, čo už bude považované za vulgarizmus a čo ešte nie. Aktivita

---

<sup>8</sup> Inšpirované sériou krátkych videí organizácie *Child Bereavement UK*, #onemoreminute, napr. [https://www.youtube.com/watch?v=dvYZTuak5\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=dvYZTuak5_M)

bola veľmi zábavná a dalo sa tiež od nej odraziť v reflexii. Súboje vyvolali medzi chlapcami živú diskusiu o tom, kto použil lepšie nadávky, kto bol zábavnejší, a že tí, ktorí mali najkratší čas, sú vlastne najslušnejší, lebo im nadávanie nie je prirodzené a tí, čo mali najdlhší čas (a vyhrali), tak sú vlastne najskazenejší. „No, vidíme, kto tu najlepšie nadáva!“ Najkratší čas bol 5'', mínus jeden vulgarizmus, a chlapec sa potom rozosmial. Najdlhší čas bol 3'13'' a už to začalo byť únavné. Keď sme sa potom v reflexii pýtali, či sa ich z toho, čo bolo povedané, aj niečo aspoň trochu dotklo, bola zhoda v tom, že to brali žartovne. Boli aj takéto dve reakcie: „Áno [zamrzelo], on mi povedal, že som slovenský pes.“ (A) „Viete, že ma prekvapilo, že [animátora] neurazilo, keď som nadával na jeho gitaru?!“ (A)

Počas 3. RV po súboji v slovnom ponižovaní a jeho krátkom zhodnotení nasledovalo zdieľanie v kruhu na zemi o tom, kedy som sa cítil v živote ponížený a bolelo ma to. Prekvapila nás nechť k tomuto zdieľaniu („Nie!“ „Nie.“ „Ja nechcem.“ S), pretože sme očakávali, že to bude mať rovnaký úspech ako pri téme smútku. Neskôr sme si uvedomili, že tu nebola asi dobre zvolená pedagogická stratégia. Pri smútku, si totiž veci, za ktorými smútia, najprv napísali na papier, teraz sme im nedali túto možnosť. Tiež by možno pomohlo, keby sme sa vopred porozprávali o všeobecnejších veciach týkajúcich sa hanby vo filme Justin, o zahanbení Pána Ježiša a až potom vyzvali chlapcov (s potrebným dramaturgickým strihom) k ich osobnému zdieľaniu. Napriek tomu však, vďaka príkladu podelenia sa animátorov a povzbudzovaniu sa viacerí rozhodli niečo povedať. (A) Ale len asi polovica chlapcov. Pri smútku sa vyjadrili všetci, aj keď niektorí len jednou stručnou vetou. Zazneli napr. takéto vety: „Mne sa to stávalo celkom veľa krát. Napríklad moji bratia sa hrali na počítači. Išiel som si baliť veci, niečo som sa ich opýtal a oni mi vlastne povedali, že ‚Bud' ticho!‘ alebo tak nejak agresívnejšie, alebo ‚Bud' ticho, ty debil!‘, alebo niečo také. Boli nahnevaní kvôli tomu, že prehrávajú v nejakej počítačovej hre. Mňa sa to ani väčšinou nedotklo, ale občas sa ma to dotklo, keď som mal zlú náladu.“ (A) „Ja, keď mám zlú náladu, tak urážam.“ (A) „Mne sa to stáva celkom veľa krát, ale ja o tom nechcem hovoriť.“ (S) Jeden chlapec spomínal ako ho urážal spolužiak, ktorý všetkých provokoval: „Väčšinou ja, keď ma niekto urazí, tak mu to odplatím urážkou. [...] Ja sa vždycky musím pomstiť. Ja to neznesiem bez pomsty. Pre mňa je pomsta súčasť života.“ (A)

Na otázku načo nám je dobrá hanba, odpovedal Krištof z 3. RV: „Že sa môžeme nad tým len tak zamyslieť, čo nám niekto povedal. Napríklad ti niekto povie, že sa chováš ako krtko, tak sa môžeš zamyslieť vlastne nad tým ako sa chováš. Že prečo ti povedal, že sa chováš ako krtko.“ (R) V celku aj ostatní celkom správne a pohotovo vedeli pomenovať pozitívne aspekty hanby (R). Výrazne protirečil iba, už spomínaný, Lukáš z 1. RV: „Hanba je zlá. [...] Preto je to zlé, lebo ja som urobil niečo zlé.“ (R, S) Nedokázal v tom, ani po kratšej diskusii, rozlíšiť



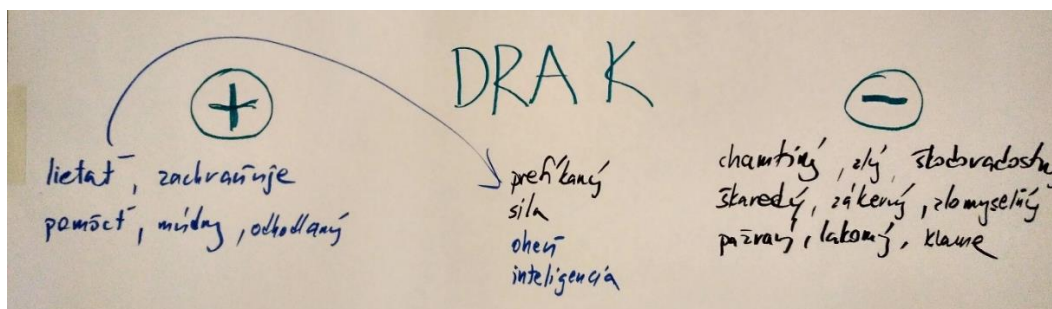
morálne zlo ukryté v skutku a pocit, ktorý v človeku ten skutok vyvoláva a v ňom ukrytú skrytú informáciu, posolstvo, zmysel. Iný chlapec z 1. RV povedal: „Hanba je dobrá preto, lebo, keď spravíš niečo zlé a vlastne máš sa hanbiť za to, čo si spravil zlé a tak nabudúce to neurobíš.“ (R) Na 2. RV, najmladší chlapci, najprv zborovo odpovedali, že nie, hanba nemôže byť dobrá, ale potom jeden z nich vykrikol: „Môže, môže, môže, môže! Keď niekomu ublížiš, tak potom sa máš za to hanbiť.“ (R)

Pri rozhovore o hanbe v 1. RV sme využili postreh, že istý chlapec (11 r., 6. ZŠ) pri hre *Zbrojnoš, páža, rytier*, v predchádzajúci večer, bol zosadený z pozície rytiera, na ktorej sa držal dlhší čas, tesne pred koncom hry a bol z toho potom rozčarovaný. Odišiel z miestnosti a zdržiaval slzy. Zareagoval: „Najprv som bol veľmi smutný z toho, že tento tu chlapec má hnev akýsi na mňa, ale potom som si povedal, že tento svet je zlý. [...] Viem, že už nemám veriť ľuďom.“ (A, R)

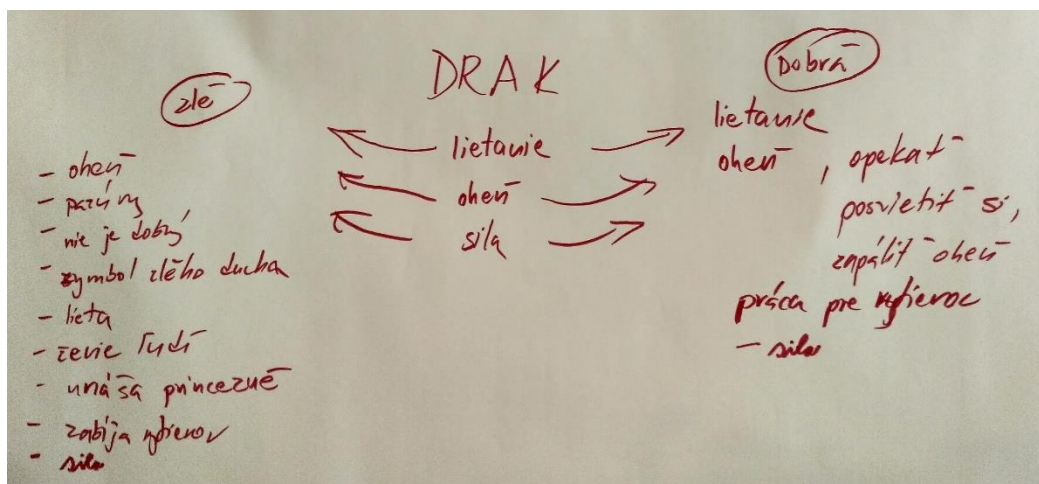
Pri hanbe bolo asi najmenej jasné, aká čnosť sa môže na ňu viazať. Snažili sme sa o to otázkami typu: Čo dávalo silu ísť ďalej Justinovi aj napriek zahanbeniu? Čo dávalo silu Ježišovi odpustiť z kríža tým, ktorí ho potupovali? A snažili sme sa priviesť ich pozornosť k uvedomeniu si vlastnej identity a neotrasiteľnej hodnoty, bez ohľadu na to, čo si kto o mne môže myslieť. Potencionálne dobrá otázka z filmu, ktorá by tomu mohla napomôcť a od ktorej by sme sa mohli odraziť v ďalšej diskusii, by mohla znieť napríklad takto: „Kto najviac veril Justinovi?“ A vymenovať konkrétne scény z filmu, kedy mu niekto prejavil dôveru a kedy naopak nedôveru. Boli to totiž iba Lily (stará mama) a sir Blucher, ostatní všetci mali o ňom pochybnosti, vrátane vlastného otca, aj dvoch majstrov rytierskeho výcviku vo Veži múdrosti.

### **3.6.6 Rytierske cnosti**

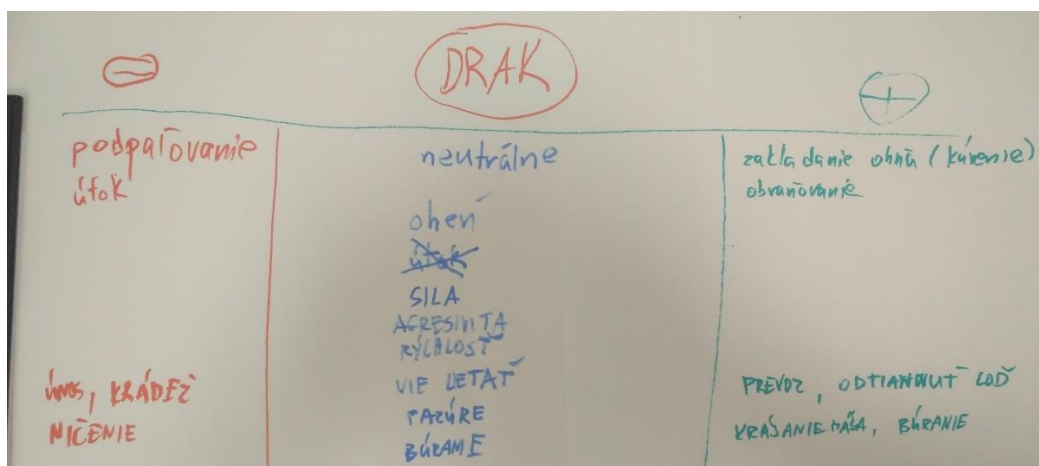
Dokresľovanie do obrazu draka sa pre chlapcov v SŠV ukázalo ako málo motivujúca aktivita. Najmladší chlapci (4. ZŠ) počas 2. RV prejavovali voči tomu najmenší odpor. Pri reflexii o vlastnostiach draka, sumarizácii doterajších bojov s jeho štyrmi hlavami a identifikovaní cností, sa ukázalo ako prospešné rozdelenie vlastností draka do troch skupín – dobré/ neutrálne/ zlé – a spoločný brainstorming. Nielen rozdelenie na dobré a zlé vlastnosti, ako sme to robili pri 1. RV. Z neutrálnych vlastností draka sa dalo veľmi pekne chlapcom poukázať na performatívne cnosti, teda na to, že nejaká vlastnosť, charakteristika, ešte sama osebe nemusí byť ani dobrá, ani zlá, ale jej morálny charakter sa odvíja od toho ako ju človek (drak) využije. Medzi dôležité morálne neutrálne vlastnosti draka chlapci zaradovali tieto štyri: schopnosť lietať, chrliť oheň, silu a inteligenciu (prešibanosť).



Obrázok 3 - Reflexia o drakovi 1. RV



Obrázok 4 - Reflexia o drakovi 2. RV



Obrázok 5 - Reflexia o drakovi 3. RV

### 3.6.7 Reflexie k filmu

Vo všeobecnosti bolo badať, v reflexiách v prvej časti filmu, odpor k zdieľaniu osobných vecí – snov, túžob. Najmä u vekovo starších. Keď si mali zapísať osobnejšie veci na papier, padali otázky ako: „Budeme to niekomu ukazovať?“ (S) A aj napriek uisteniu, že to zostane len pre nich, ešte nasledovalo viacero otázok, konkrétne: „A vy to uvidíte?“, „Ale ja vám to nechcem povedať.“, „A to bude niekto čítať?“ (S)

Prerušenie filmu v prvej časti, na dvoch miestach, dodalo sledovaniu dynamiku, interaktivitu, príležitosť prejavíť chlapcom svoj vynikajúci postreh. Hugo si dokonca na začiatku filmu všimol visiaci nenápadný zákaz robiť bublinu zo žuvačiek, ktorý sa na scéne ukázal asi na 2''. Chlapci sa pri druhom prerušení zľakli, že to budeme celý čas takto pozerat' s prerušovaniami, ale po uistení, že to takto nebude celý čas, sa upokojili. Toto sa opakovalo s rôznou intenzitou obáv pri všetkých RV. Prerušenie v polke filmu prijali bez námietok, s tým, že už tušili, že ich čaká nejaká nočná aktivita. Vo všeobecnosti sme účastníkom program RV neprežrádzali z motivačných dôvodov a pre využitie momentu prekvapenia.

Po dozeraní celého filmu sa u chlapcov niekedy objavoval zmätok v hodnotení správania hlavných hrdinov. Istý chlapec (10 r.) sa vyjadril na adresu záporných postáv bratov Sota, Champa a Kopasa: „Ten, čo vedel hádzať so štítom [Sota] bol na strane dobra zo svojho pohľadu.“ Zaujala ho totiž jeho zručnosť vo filme, ktorú by chcel tiež vlastniť: „Ja by som chcel byť ten, čo vedel hádzať štítom! (A) Bol to Kapitán Amerika.“ Podľa iného chlapca bola aj hlavná záporná postava filmu, Heraklio, pravý hrdina, pretože kvôli nemu vlastne celý ten zaujímavý príbeh vznikol. Zdá sa, že niektorí chlapci viac chápu určitú zručnosť, alebo psychologickú charakteristiku, ako morálnu charakteristiku. Performatívnu (výkonovú) cnosť viac, ako morálnu. Je to príklad toho, čo uvádza Brestovanský (2020a, s. 97) k dvojitému chápaniu jednej črty z Big Five – svedomitosti: „Napri. dimenzia svedomitosti sa vzťahuje k disciplinovanosti, spoľahlivosti a predvídateľnosti správania. Žiadna z týchto charakteristík nenesie morálne konotácie; aj člen zločineckej skupiny môže disponovať takýmito črtami.“

Tiež sa v reflexii po filme objavovali vyjadrenia podporujúce tento zmätok, možno sčasti vyplývajúci zo snahy za každú cenu pobaviť, alebo zo vzdoru: „Ja by som chcel byť Mikas [vyhadzovač z podniku u Zlomeného orla]. Celý deň by som iba vyžieral podniky. Hehe.“ (A) Rôzne vtipné asociácie, hranie sa so slovíčkami a spochybňovanie jasných faktov a hľadanie nepodstatných detailov (S) nakoniec uzatvoril iný 10 r. chlapec: „Ja by som chcel byť ten Justin a basta.“ (A) Ale aj trochu zmätočné vyjadrenia poukazujúce na schopnosť pozrieť sa na veci z iného uhla pohľadu: „Z pohľadu Heraklia, tak on sa snažil vrátiť rytierom slávu, ktorú stratili. Oni mu v tom bránili a snažili sa to obhajovať.“ (12 r., 7. ZŠ, 3. RV, R).

U chlapcov z 1. RV (6.-7. ZŠ) dostala v diskusii veľký priestor Tália. Napríklad ju pri vymenovávaní hlavných postáv uviedli ako prvú. Tiež ju charakterizovali takto: „Očividne šla s Justinom, iba preto, že sa jej páčil“ (A). A zarezonoval medzi nimi aj záverečný bozk vo filme. Vnímame to ako znaky blížiaceho sa prechodu do ďalšej vývinovej fázy, puberty.

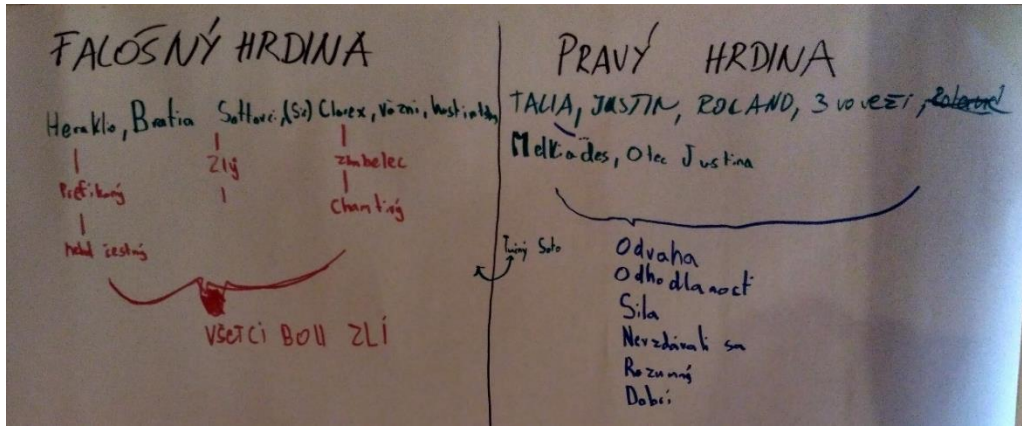
Kvíz, ktorý bol použitý iba pri 3. RV, sa ukázal ako dobrá pomôcka. Strhol pozornosť a aktívne zapojil všetkých účastníkov. Dal tiež príležitosť opätovne zaznieť dôležitým vetám

z filmu, ktorým sme sa chceli ďalej v reflexii venovať. Keď sme sa pýtali na vlastnosti pravých a falošných hrdinov, povedali iba zopár a na ďalšie nevedeli prísť. Ako dobrý sa ukázal postup hľadania konkrétnych skutkov a slov hrdinov vo filme, na základe ktorých ich zatriedili do kategórií pravý a falošný hrdina, a až následne z toho usudzovať o akú charakterovú črtu sa jedná a snažiť sa ju pomenovať. Vtedy častejšie prichádzali odpovede, debata nestagnovala a udržiavala sa väčšia pozornosť.

Od chlapca z 3. RV zaznelo takéto konštatovanie: „Jediné, čo ma štválo na Justinovi bolo to, že sa staral, do čoho nemal.“ [Lebo, napriek tomu, že bol ešte slabý, zastal sa Tália v bare pred vyhadzovačmi.] (A). Nechali sme to v tom momente tak, ale pri analýze sme to vyhodnotili ako zaujímavý postreh. Je to do budúcnosti celkom zaujímavá otázka, na ktorú by sa dalo nadviazať v tom zmysle, že rytiera nerobí to, či má schopnosť a silu (aj keď aj to je dôležité, ale až druhotne), ale jeho srdce, vnútro, charakter. Justin si zručnosti nadobudol potom, dodatočne, pri výcviku. Heraklio, hoci bol silný a už bojové zručnosti mal, sa spoliehal práve na svoju silu a na to, že môže mať všetko, čo si zmyslí a bol zaslepený túžbou vládnuť, túžbou po moci. Možno by sa dalo pýtať ďalej na to: Ako by sa na Justinovom mieste zachoval Heraklio? Zaujímavé by bolo vyskúšať tiež nahradiť v predstavivosti účastníkov iného kladného hrdinu záporným, alebo opačne a sledovať ako by sa správali.

Zaujímavá debata vznikla pri 3. RV okolo postavy Melchiadesa. Na jednej strane si namýšľal o sebe a tvrdil, že čo všetko dokáže. Ale na druhej strane všetky tie veci, čo sľuboval aj dokázal. Krištof túto črtu pomenoval „tret'ookosť“. Dal Justinovi správnu mapu k Veži múdrosti, vyveštil Tálii, že Justin je v poriadku, predpovedal, že Gabalonii hrozí „apokalypsa“, správne navigoval Justina a Táliu k Herakliovmu hradu, privolať krokodíla Gustáva a sira Bluchera. Iní chlapci túto črtu pomenovali ako „viera“ a „sebadôvera“. Nám sa zdá vhodné pri tejto vlastnosti nasmerovať pozornosť na transcendentný a iracionálny rozmer v človeku, ktorý narúša jeho tradičné predstavy a predsa je pravdivý, nesie skryté, hlboké, posolstvo a len zdanlivo (v rozprávke síce balansujúc na veľmi tenkom ľade) je anti-racionálny.

Dobrá otázka na záver reflexie sa ukázala: Aká bola posledná scéna filmu, pamätáte si? (Rozbúranie steny vo veži múdrosti a odkrytie ďalšej siene pre hrdinov.) Ďalej nadviazanie na to, aké posolstvo z toho vyplýva. Je to vo filme krátky úsek, ale myšlienkovy veľmi bohatý. Chlapcom chvíľu trvalo, kým si spomenuli, aj keď to bolo vlastne posledné, čo videli. Zaujímavý podnet k tejto scéne vzišiel od chlapca z 3. RV: „Neviete prečo nebola tá socha Justina menšia, ako tie ostatné, keď on bol chalan a oni boli dospelí ľudia?“ Vhodne sme to rozvinuli vo význame, že hrdinstvo nezávisí na veku. Rovnakým hrdinom môže byť aj chlapec aj dospelý. V každom veku človek môže prejavovať hrdinskosť.



Obrázok 6 - Reflexia o filme 1. RV

Falšný hrdina	Pravý hrdina
(Sir) Clorex	Lara
Sir Heraklio	Sir Blucher
Žašovia	Sir Legantir
Mikasovia - vyhadzovací	Bravlio
Majitel hostinca	→ Franko → Sir Justin
	Talia
podlost, sŕcel slávu, chcel peniaze, lakomý, škôp, škôb, chamdivosť, namýšlený, chcel moc násilím	Melchides
	Komorník Lara
	dedko s bagetou
	Gustáv
	Kráľovná
	Sir Roland
	Stará mama
	hrdinosť, bojnosť, udatný, pravdivý, odvážny, obetavý, pomohol, porazili armádu, zničiť fakty, zachránil pred pádom, citlivosť

Obrázok 7 - Reflexia o filme 2. RV

Justin	Sr. Heraklio	Bravlio	Kopas	Lara
Gustav	Sr. Clorex	Legantir	SKiper	Lord Vydriduch
Sr. Roland	Lili	Blucher, sir	Čarodejník/cvok:	
Talia	Kráľovná	Sota	Melchides	Igor
	Reginald	Čamp	Karolus	Slavský
P+H		FH		
Justin, Melchides, Blucher, Roland, Talia, Lili, kráľovná		Clorex, Heraklio, Bratia, 2 vyhadz., Vydriduch		
- ochotný pomôcť		Champ: túžba po moci		
- odhodlanosť		Reginald: pomsta		
- (pošli draka, opravil masinky) pracovitý, ochota		Lara: klamstvo, pokynťstvo, namýšlenosť		
- učerlivosť		- zlomyseľnosť, zákeernosť, sŕct, dežobornosť		
- odolnosť, vytrvalosť		- opitnosť, obžerstvo		
- obetavosť		- mŕtva prehranosť		
- odvaha		- hŕbosť		
- dobrá myseľnosť				
- priateľnosť				
- vie ra / v Bohu, v ostatných				
- sebaobrana				

Obrázok 8 - Reflexia o filme 3. RV

### 3.6.8 *Vďačnosť*

V rámci výchovy k prijímaniu a dávaniu pozitívnej spätnej väzby, prehlbovaniu sebavedomia a pozitívneho seba-obrazu, bola aktivita *Vďačnosť* rozdelená na dve časti. Prvou bolo prejavenie si a prijímanie pochvaly navzájom a druhou prijatie pochvaly od vlastných otcov.

Počas prvých dvoch RV bola trochu nechut' k písaniu si, nedarilo sa udržať vážnosť, ktorú táto aktivita vyžaduje, aby bola čo najautentickejšia, ale chlapci si predsa niečo navzájom napísali. Pri plánovaní 3. RV sme sa inšpirovali aktivitou *Mycí linka* od Z. Šimanovského (2002, s. 60) a skúsili sme ju adaptovať pre naše potreby. Názov sme zmenili na *Rytierska ulička* a jej prevedenie oveľa lepšie splnilo pedagogické ciele ako písanie si pozitívnych vlastností na chrbát. Odohralo sa to v noci, tesne pred pasovaním za rytierov. Chlapci sa zhromaždili von a vysvetlili sme im, že sa blížíme k vrcholnému momentu celého výcviku. Niektorí sa báli, že bude ďalšia skúška odvahy, no nechali sme ich v tom. Oznamili sme im, že teraz ich čaká prejdenie Rytierskou uličkou. Na začiatku lesnej cesty, v tme, sme všetkých rozostavili v jednom rade za sebou v rozostupoch asi 3 m. Vedúci animátor začal prvý. Pristúpil k druhému v rade a povedal mu nejakú pozitívnu spätnú väzbu, čo si na ňom váži, čo sa mu na ňom páči, čo oceňuje. Proste pochválil ho za niečo. Daný človek nesmel nijakým spôsobom na to reagovať, ani slovom, ani gestom. Mal si spätnú väzbu iba vypočuť. Potom vedúci prešiel k ďalšiemu v rade a postupne prešiel takýmto spôsobom všetkých. Rovnako tí, čo sa ocitli prví na začiatku radu postupne takto prešli všetkých ostatných v štýle zipsu. Aktivita prebehla v sústredenej atmosfére. Podarilo sa navodiť atmosféru, že to brali vážne a rešpektovali diskretnosť komunikácie. Aj tí, čo si už prešli celý rad a dorozprávali, sa nepribližovali k tým, čo sa ešte „chválili“ a nevyrušovali ich. Pomohlo tomu pravdepodobne aj to, že bola noc, že sa to odohralo v lese, že animátori na začiatku dali príklad, išli prví, a nezostali iba pri jednej pochvale, ale povedali jednému človeku viac vecí, viac viet. Pomohla aj inštrukcia, aby sa dvojice vždy postavili oproti sebe a pozerali si do očí.

Oznámenie, že sme si od otcov účastníkov vypýtali pochvaly na chlapcov bolo pri všetkých RV prijaté s veľkým prekvapením. Stíchli, otvorené ústa, utvrdzujúce otázky, spýtavé tváre. Keď sme jednému chlapcovi z 1. RV povedali, za čo je na neho jeho otec hrdý, povedal potom ostatným: „Chlapci je to legit [z angl. v poriadku, čisté, poctivé], toto nemali odkiaľ vedieť.“ (A). Túto aktivitu takmer všetci prijali veľmi ochotne, povedali by sme, až s bázňou. V sústrednosti, očakávaní a dojatí. Bola to veľmi emocionálne nabitá aktivita. Nikto sa priamo nerozplakal, ale bolo vidno, že sú dojatí. Iba Lukáš z 1. RV, neveril, že jeho otec je na neho

hrdí pre tie veci, ktoré mu napísal a ktoré sme mu prečítali a odovzdali. Povedal: „Neverím mu.“ (R, S) Potom papierik s tými vecami, pre ktoré je jeho otec na neho hrdý, spálil v ohni v krbe. Dodatočne bola príležitosť rozprávať sa s otcom Lukáša, ale ako sa posunul vzťah otec-syn po tomto víkende sme sa bližšie nedozvedeli. Bolo zjavné iba to, že celý víkend v Lukášovi zarezoval a malo to dozvuky aj v jeho rodine. Napríklad si celá rodina potom spolu pozrela film *Justin, malý veľký rytier*. Zdá sa, že RV bola dobrá príležitosť, aby otec Lukáša začal o jeho výchovu prejavovať dodatočný záujem a uvedomil si dôležitosť spoločne stráveného času a svoju rolu, ktorú vo výchove má.

Veľmi zaujímavé by bolo zistiť, aké zmeny nastali vo vzťahu otec-syn medzi účastníkmi RV po jeho ukončení, aj vďaka prekvapeniu v podobe pochvál od vlastných otcov, ale do tohto skúmania sme sa zo zachovania diskretnosti a pre nedostatok dodatočného času nepúšťali.

### **3.6.9 Pasovanie za rytiera**

Pri 1. RV, boli pasovaní za rytierov všetci chlapci okrem Lukáša, ktorý to odmietol preto, že sa necítil byť hodný (S). Navodeniu atmosféry vo všetkých RV pomohla epická hudba do pozadia z prenosného reproduktora, pravý železný meč, horiace fakle, noc, vhodné prírodné prostredie a to, že sme na miesto pasovania museli chvíľu kráčať z miesta ubytovania. Rituál rytierskeho sľubu pri kľáčaní na pravom kolene a pamiatka v podobe náhrdelníka s krížikom, ktorý dostali pri všetkých RV a vysvetlenie ich symboliky, pomohli upevniť zapamätateľnosť tejto mimoriadnej udalosti.

Pri 1. RV boli, ale, starší chlapci trochu roztržití a, hoci sa nechali ochotne pasovať, potom sa rozprávali medzi sebou a tým mierne narúšali „posvätnú“ atmosféru pre ostatných, ktorí ešte neboli pasovaní (S).

Pri 2. RV nám situáciu trochu skomplikovalo, ale aj umocnilo, počasie, pretože husto snežilo a chlapcom začínala byť zima. Tiež sa nám zamotali šnúrky od príveskov, ktoré sme dlhšiu chvíľu rozmotávali, z čoho už chlapci začínali byť nervózni.

Jeden z animátorov pri hodnotení počas 3. RV povedal: „Pri tom pasovaní som sa cítil, akoby som bol vo filme. S tou hudbou a tak.“ Jeden chlapec z 3. RV sa po pasovaní na chate rozplakal od dojatia. Naozaj, v starom opustenom lome v blízkosti ubytovania, sa podarilo navodiť epickú atmosféru, ktorej zachovanie rešpektovali aj chlapci. Napriek tomu, že im bola zima vydržali, a pri pasovaní boli sústredení a nezabávali sa.

Po pasovaní za rytierov, pri všetkých RV, chlapci veľmi ocenili odmenu v podobe uvareného pudingu s piškótami a ovocím a oslavný večer v podobe skupinových hier

v miestnosti. Hrali sme sa všeobecne známu hru *Kuriatko zapípaj*, ktorá mala úspech pri všetkých RV a dá sa ľahko časovo regulovať. Sedí sa v kruhu na stoličkách. Jeden dobrovoľník v strede si zaviaže oči šatkou, aby nevidel. Nieкто ho zatočí namieste, aby sa mu sťažila orientácia. Medzitým si ostatní menia miesta na stoličkách. Hráč v strede sa snaží k niekomu prísť. Sadne si mu na kolená a prikáže: „Kuriatko, zapípaj!“ Ten, komu sedí na kolenách, vydá dvakrát zvuk *PÍP*. Dobrovoľník háda, podľa hlasu, na kom sedí. Zakázané je ohmatávať tvár a iné časti tela. Pri 3. RV sme stihli zahrať aj grotesknú verziu rytierskeho súboja podľa Šimanovského (2002, s. 55, *Souboj batakami*). Dvojica sa bila penovými tyčami a vyhrával ten, kto najviac pobavil svojím hereckým prejavom divákov, čo sme odhadom merali podľa sily potlesku pre každého z dvojice zvlášť.

### 3.6.10 Rytierske poslanie

Na otázku, či sa nejak zmenili ich sny po tomto víkende chlapci zhodne odpovedali, že nie. Hugo so zadosťučinením pri 2. RV poznamenal: „Ved' rytieri už sme.“ Na otázku, s ktorou hlavou draka v živote najviac bojujú, Peter odpovedal: „Ja viem. Hnev.“ (A, R) A Hugo zareagoval: „Asi aj ja.“ (A, R) Keď mali prepojiť veci, s ktorými sú v živote nespokojní s tým, o čom snívajú, že by tam mohla byť nejaká korelácia, zareagoval Peter bezmocne: „Ako mám zrušiť školskú dochádzku, keď chcem byť len blbý hokejista?“ Očakávané prepojenie toho, s čím sú v živote nespokojní s tým, s ktorou hlavou draka majú najväčšiu ťažkosť v živote a so svojimi snami sa ukázalo ako veľmi náročné a ťažko vysvetliteľné (S).

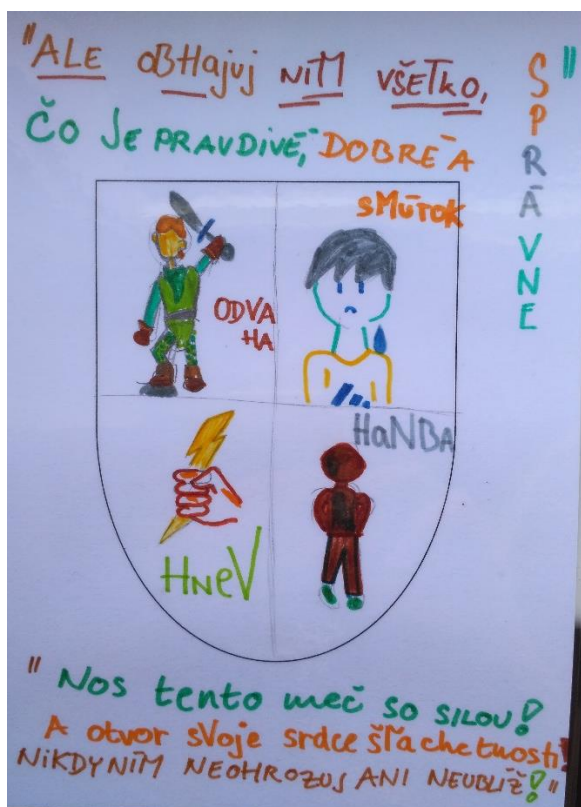
Pri 3. RV zaznela najmä nespokojnosť so školou a tieto sny (A): „Byť pro-player [profesionálny hráč videohier] v Dote [strategická videohra *Dota2*]. „Dostať sa do neba.“ „Aby som mal nejakých kamarátov, lebo všetci moji kamaráti bývajú niekde buď v Ružinove alebo Karlovke, takže sa s nimi nemôžem hrať.“ „Dostať sa do neba.“ „Chcem byť dobrým človekom.“ „Neviem.“ (S) „To, čo ma baví. Futbalista.“ „Profesionálny hráč [videohier].“

Jedným zo záverov nášho výskumu je aj konštatovanie, že chlapci, ktorí sa zúčastnili RV nemali ešte úplne jasnú predstavu o celku sveta, v ktorom žijú a o svojom mieste v ňom. Odpovede na otázky zamerané na to, s čím sú nespokojní v dnešnom svete, o čom snívajú a čím by chceli byť, sa točili najmä okolo ich uzatvoreného sveta, v ktorom žijú. Školy, krúžkov, osobných záujmov a pod. Nad rámec na seba samého zameraných snov, túžob, nespokojností sa v drvivej väčšine nedostali. Napr. jeden chlapec (10 r., 4. ZŠ, 2. RV) odpovedal na to, s čím je nespokojný: „Aby opravili kachličku, aby som furt nepadal na kolobežke.“ (A) Alebo už spomínaný Hugo: „S povinnou školskou dochádzkou.“ (A) Z pohľadu výchovy cnostného

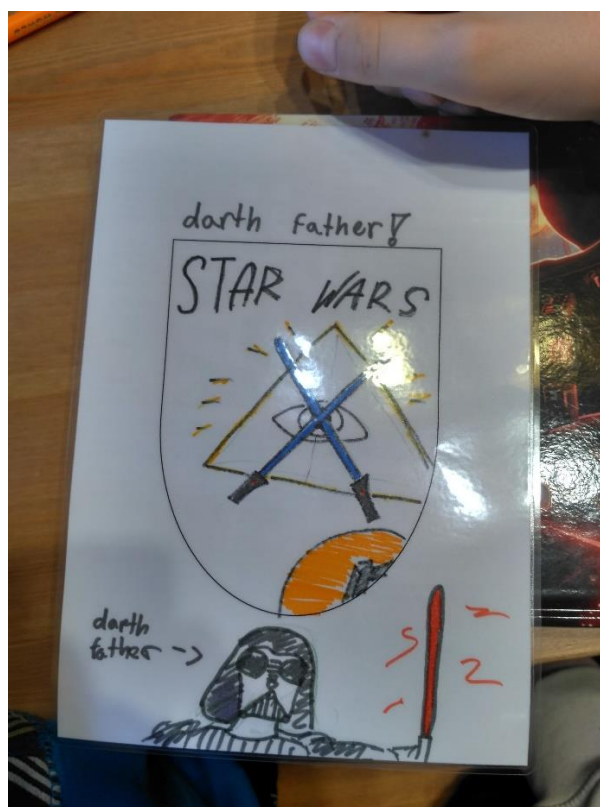


charakteru sú ešte čiastočne vo fáze človeka, o ktorého je starané a nie človeka, ktorý sa stará o život, druhých ľudí a svet (Wiesenganger In Hábl, 2022).

Pri ďalších RV sme sa zamerali najmä na kresbu vlastného rytierskeho erbu, kde si mali zakresliť tri veci: 1) za aké kráľovstvo bojujú, 2) o čom v živote snívajú a 3) zbrane, ktoré používajú (svoje silné stránky). Viacerí prejavili odpor ku kresleniu a vyriešili to minimalistickými kresbami (S). Ojedinele, niektorí tomu venovali viac pozornosti (A). Všetci ocenili, keď sme im potom Zhrnutie, spolu s ich dokresleným erbom, zalaminovali na pamiatku. Pri 3. RV sa ukázalo schodné a užitočné prepísať si na svoj erb text rytierskej prísahy, ktorá visela na plagáte v miestnosti. Na ukážku, dva erby:



Obrázok 9 - Erb (10 r., 3. RV)



Obrázok 10 - Erb (13 r., 1. RV)

### 3.7 Diskusia k výskumným otázkam

Do kategórie (A), autentické priznanie emócie, sme radili výroky a obsahy, ktoré podľa nášho úsudku boli úprimné, pravdivé a emocionálne silno podfarbené s odkazom na danú emóciu. Nestačila iba prítomnosť neverbálnych, alebo verbálnych emotívnych prejavov, ale musel tam byť už prítomný implicitný prvok reflexie, teda uvedomenie si danej emócie. Nevyhnutným pre zaradenie do tejto kategórie ale nebolo to, či sa daná emócia týka danej osoby. Teda radili sme tu aj autentické priznanie emócie inému subjektu.

Do kategórie (**S**), skrývanie emócie, sme radili obsahy, ktoré explicitne boli odmietnutím vyjadrenia emócie, ale aj tie, ktoré sa snažili vyhnúť činnosti smerujúcej ku konfrontácii s emóciami vo všeobecnosti. Napríklad bolo zaujímavé silene-vtipné komentovanie pohrebu pri 3. RV, kedy sa nám zdalo, že to bola stratégia, ktorá chlapcom pomohla nepripúšťať si vlastné smútky (ktoré mali napísané na papierikoch). Ďalej tiež výroky typu „Nie“, „Nechcem“, „Neviem“.

Do kategórie (**R**), reflektovanie významu emócie, sme radili obsahy, ktoré nad rámec vnímavého uvedomenia si vlastnej emócie, k nej dokázali zaujať nejaký vzťah, pridať jej hodnotu, alebo ju zaradiť do vlastného širšieho pochopenia.

Podpore obsahov z kategórie autentického priznania emócie (**A**) pomáhalo, keď chlapci vedeli, že ich nikto nevidí (napr. pri skúške odvahy); keď sa navodila dôverná atmosféra spoločného zdieľania (napr. večer, vonku pri ohni, pri sviečke); keď sa zdôraznilo pravidlo, že to, čo sa pri zdieľaní povie, sa nesmie hovoriť inde; keď animátor (vychovávateľ) dal príklad v úprimnosti pri zdieľaní a napríklad aj začal; keď niekto z chlapcov sa odvážil vypovedať o sebe niečo osobné ako prvý (nasledovali ho ďalší); keď otázky boli smerované na emócie v sledovanom filme, alebo zamerané všeobecne na ľudí, ich kamarátov a pod.; keď priznanie emócie bolo v rámci ich aktívnej účasti v hre (napr. Keď sa medveď bojí, hádzanie papierových gúľ do draka); keď sa priznanie emócie odohralo diskretnou formou na papier (ostatní to nevideli); keď v aktivitách boli použité vhodné materiálne rekvizity a symboly.

Skrývanie emócií (**S**) bolo z pedagogického pohľadu prítomné v momentoch, kedy nebola udržaná dostatočná pozornosť, chlapci sa prekrikovali, nepočúvali navzájom; keď sa objavovali ironizujúce a silene-vtipné poznámky; keď chlapec chcel upútať na seba pozornosť (odlíšiť sa od ostatných, napr. možno Lukáš odmietaním zúčastniť sa na viacerých aktivitách); keď nebolo jasné, že daný obsah zostane dôverný; keď nebol daný dostatočný časový priestor na vyjadrenie sa; keď sa aktivita zdala chlapcom trápna, nudná (podceňovala úroveň ich schopností a nebola pre nich dostatočne náročnou výzvou); keď otázka bola komplikovaná a presahovala úroveň schopností chlapcov.

Ku obsahom z kategórie (**R**) prispievala ochota animátorov počúvať, viesť dialóg s dieťaťom v čase voľna, alebo v inom vhodnom čase (pri prechádzke); kladenie vhodných otázok, na ktoré sme sa snažili upozorňovať priebežne v celej podkap. 3.6.

Niekedy sa objavil obsah z kategórie **R** aj **S** zároveň, napr. keď sme mali dojem, že Lukáš pri hodnotení smútku ako zlého, tým vlastne zvolil aj stratégiu vyhnutiu sa priznaniu si vlastného smútku a týmto si to obhajoval. Po RV sme zistili od Lukášovho otca, že mu pred nejakým časom tragicky zomrel spolužiak, k čomu Lukáš počas RV vôbec nespomenul

a nereflektoval. Zriedka sa objavili aj obsahy, ktoré sme zaradili do kategórie **A** aj **R** súčasne, keď chlapec pri priznaní emócie zároveň ju aj bol schopný reflektovať. Niekedy sa to dialo konštruktívnym spôsobom, niekedy však takým, že z reflexie sa dalo usudzovať, že záver, ktorý si chlapec počas vyjadrenia emócie urobil by viedol k narušeniu vzťahov („Viem, že už nemám veriť ľuďom“ 1. RV).

Otvoriť tému emócií, ich prežívania a vyjadrovania, konštruktívnym spôsobom u chlapcov v SŠV nie je vôbec triviálne. Ako ukazujú výskumy, muži sú vo všeobecnosti menej ochotní vyjadrovať svoje emócie, čo môže vyplývať zo spojitosti s vnímanými dodatočnými negatívnymi pocitmi pri vyjadrovaní vďačnosti (a iných emócií) – väčšej zraniteľnosti, závislosti na niekom, alebo zadlženosti, napriek tomu, že sa muži nerodia s menšou schopnosťou vyjadrovania emócií ako ženy (Kashdan et al., 2009). To poukazuje na to, že menšia schopnosť u mužov vyjadrovať svoje emócie v dospelosti je do veľkej miery zapríčinená prostredím a výchovou. SŠV je preto z vývinového pohľadu veľmi vhodným obdobím na výchovu k emočnej regulácii a v našom ponímaní aj k cnostiam. Kultúrnu podmienenosť expresie emócií v našom výskume môžeme doložiť napr. vysokou mierou toho, že sa už všetci chlapci, až na výnimky, stretli, vo svojich 9-13 rokoch, so stereotypným tvrdením „chlapi neplačú“. Buď to povedal niekto konkrétne im, alebo to len počuli a chápali význam daného výroku.

Z nášho výskumu teda môžeme potvrdiť, že téma emócií je medzi chlapcami v SŠV vnímaná veľmi citlivo. Chlapci niekedy vyjadrovali prejavy nevôle deliť sa s osobnými záležitosťami. „Možno preto, že emócie sú vysoko osobné, môže byť tlak na ich zdieľanie zakúšaný ako neoprávnený, ak nie dotieravý.“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 8). Napr. vid' 3.6.7, alebo aj toto vyjadrenie chlapca z 3. RV, ktoré sa udialo na začiatku zdieľania o zahanbení, keď animátor pripomenul pravidlo o dôvernosti vypovedaných udalostí: „Hej, ak poviete niečo, to čo som vám povedal pri tom smútku, tak z vás urobím kašu.“ (11 r., 5. ZŠ). Z výpovede tohto chlapca, ale tiež vyplýva, že to, čo povedal v zdieľaní v kruhu na zemi predtým „pri tom smútku“, tak bolo také autentické, úprimné a emocionálne podfarbené, že sa práve neskôr cítil byť zraniteľný a odkázaný na udržanie tajomstva druhými. Možno aj zneistil ohľadne úrovne vzájomného priateľstva, napriek tomu, že sa dobre poznajú z peer stretnutí.

Toto nás odkazuje na ďalší fenomén, ktorý sa opisuje v SDT a IER a to, že emočná regulácia súvisí so vzťahovosťou, relacionálnosťou, človeka. „Teda podpora autonómie, nielenže dovoľuje deťom rozvinúť nesúdiace postoje k ich vlastným negatívnym emóciám, a tým pestovať väčšie intrapersonálne vnímanie a skúmanie, ale tiež prispieva k väčšiemu interpersonálnemu zdieľaniu a otvorenosti.“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 7). V našom

príklade vidíme, že to bola dobrá príležitosť pre vychovávateľa zareagovať podporným spôsobom, aby si chlapec mohol lepšie uvedomiť a oceniť hodnotu svojej otvorenosti a pozitíva z nej vyplývajúce vo vzťahu ku svojím priateľom. Konkrétny spôsob realizácie je ešte na ďalšie skúmanie, pretože pokiaľ je vyjadrovanie emócií chaotické a neregulované, tak môže byť sprevádzané pocitmi ľútosti a nespokojnosti a opäť zamerať pozornosť iba na seba, namiesto podporenia vzťahov s druhými. Môžeme sa len domnievať, nakoľko bolo úprimné, osobné, zdieľanie v téme smútku pre chlapcov počas 3. RV len neregulovaným chaotickým prejavom a pociťovali ho ako nepríjemné, z čoho neskôr vyplývala všeobecná nechť k podobnému zdieľaniu ohľadne témy ponižovania a hanby. Okrem štyroch animátorov sa podelili so svojimi skúsenosťami s ponížením iba dvaja účastníci zo siedmich, z toho jeden je autor citátu v predchádzajúcom odseku. Ak je pravdivá táto hypotéza, tak snaha o integratívnu emočnú reguláciu má pre týchto chlapcov (alebo aj celkovo SŠV) veľký význam, pretože chaotické, neregulované vyjadrovanie emócií, v dlhodobejšom horizonte, je podľa SDT považované za škodlivé. „Zle sa prispôsobujúce typy emočnej regulácie môžu preto prekážať uspokojovaniu základných potrieb, ktoré SDT považuje za nevyhnutné pre životnú pohodu“ (Roth, Vansteenkiste, Ryan, 2019, s. 5). Emočnú neregulovanosť SDT spája aj s negatívnymi sociálnymi dôsledkami, ako s vyčleňovaním rovesníkmi, nižšou schopnosťou empatie a nižšou podporou pre druhých prežívajúcich negatívne emócie. My sme počas RV u chlapcov zaznamenali empatizovanie s negatívnymi emóciami druhého – konkrétne reflektovanie stratenia sa chlapca počas skúšky odvahy počas 2. RV a chválenie odvahy Krištofa po skúške odvahy pri 3. RV.

Všeobecný odpor ku kresleniu na RV potvrdzuje Thorová (2015, s. 412) vysvetlením, že sa v SŠV zastavuje vývoj spontánnej kresby, a túžba zachytiť realitu, ktorá nezodpovedá prirodzeným kresliacim schopnostiam spôsobuje pokles záujmu o spontánnu kresbu. Prínosnejšie sa ukázalo pracovať už s písaným textom. Napr. bolo vhodné nechať ich prepísať rytiersku prísahu na svoj erb počas 3. RV. Tiež, pri spoločnom brainstormingu, pri ktorom sa písalo na flipchartový papier, pomohlo, keď sme vybrali zapisovačov. Tí potom mali menej priestoru na vyrušovanie a dostali sa do role pomocníka vedúceho reflexie.

Na zhodnotenie toho, či sme počas RV mohli pozorovať niektoré prejavy z dimenzií stavu optimálnej skúsenosti, stavu blízkeho flow (Csikszentmihalyi, 1990), ponúkame tieto postrehy:

1. Rovnováha medzi výzvami a schopnosťami:

Odpor ku kresleniu, už to presahuje ich schopnosti, klesá záujem o spontánnu kresbu. Fyzické aktivity, písanie, sú viac výzvami, ktoré korešponujú ich schopnostiam. Niektorí pri skúške odvahy cítili vysokú výzvu, pre iných to bola výzva slabšia.

**2. Intenzívne, jednoznačné a jasné ciele:**

Pravidlá počas hier a aktivít.

**3. Jasná a okamžitá spätná väzba:**

Meranie času stopkami (Súboje v ponižovaní, Držanie fľaše s vystretou rukou). Aktivita Rytierska ulička. Objavovalo sa, keď za požadované správanie (správnu odpoveď, splnenie požiadavky) dostali cukrík, alebo nejakú sladkosť.

**4. Automatické vykonávanie úlohy:**

Objavovalo sa pri kontaktných súbojoch a hrách počas prestávok v programe.

**5. Koncentrácia na úlohu:**

Objavovala sa vždy počas skúšky odvahy, keď išli sami lesom. Pri hre držania fľaše [Na čo ste mysleli, pri držaní fľaše vo finále? „Na výhru.“ (10 r., 3. RV)]. Pri ranných rozcvičkách sústredenie na meče. „Pri tom pasovaní som sa cítil, akoby som bol vo filme. S tou hudbou a tak.“ (animátor, 3. RV)

**6. Pocit kontroly:**

Nezaznamenali sme.

**7. Strata vnímania Self:**

„My sme sa tak zabávali, že sme na to nemysleli a zabudli sme na to. [Na to, čo si písali do obálok v piatok večer]“ (Peter).

**8. Transformácia času:**

Výrazné bolo zmenené vnímanie času, ktoré sa objavilo počas všetkých troch RV. „Bude aj na budúci rok takýto tábor?“ „Tá ranná rozcvička sa mi zdá akoby bola už pred týždňom. Taký plný bol ten program.“ (animátor, 3. RV) „Keď sme robili tie párky [na raňajky] akoby to bolo už strašne dávno.“ (animátor, 3. RV)

**9. Dimenzia vnútorného potešenia**

Podobne ako pri 7. dimenzii. Ale aj hlasný smiech, výkriky, pri hrách počas prestávok, aj hier počas programu. Hovorenie si vtipov počas večere v piatok na 3. RV. Pri sledovaní hokeja počas večere v sobotu na 3. RV.

Nedá sa z toho jednoznačne hovoriť o miere stavu optimálnej skúsenosti, ale niektoré postrehy naznačujú, že v určitých momentoch RV sa vybrané dimenzie flow objavovali.

Priemerná dĺžka reflexie bol pol hodina. Napriek tomuto relatívne dlhému času, chlapci v spätnej väzbe neuvádzali, že by ich tieto „rozhovory“ zvlášť vyrušovali a ako veci, čo by na

RV vylepšili, čo bolo podľa nich, najhoršie, uvádzali iné veci. Iba jeden chlapec (z 3. RV) označil reflexie o strachu, hneve, smútku a hanbe, za tie veci, ktoré sa mu z programu najmenej páčili.

Môžeme zhrnúť, že neexistuje konkrétny podrobný recept na správnu otázku do reflexie. Bude to ako s cnosťami a nerestami. Treba sa vyhnúť nerestiam (nevhodným otázkam), ktoré v žiadnej miere nie sú správne, a kultivovať cnosť, ktorá je v strede. Teda, je pedagogickou cnosťou, vedieť položiť vhodnú otázku, vhodným ľuďom, vo vhodný čas, na vhodnom mieste a vhodným spôsobom. A to si vyžaduje (pedagogickú) prax. A tiež nenechať sa odradiť a znechutiť neúspechmi.

### ***3.7.1 Obmedzenia výskumu a odporúčania do budúcnosti***

Z nášho výskumu nevieme s istotou povedať, ako by na tento SVP reagovali chlapci, ktorí by sa tam videli po prvýkrát. Veľkou výhodou nášho výskumu bolo, že sa účastníci už predtým poznali a poznali aj animátorov z pravidelných týždňových rovesníckych stretnutí počas školského roka. Prejavovalo sa to napr. tak, že používali svoj interný humor, slangové slovíčka, vtipy. Pri večeri v piatok počas 3. RV si napr. asi 15' hovorili navzájom vtipy – bolo to veľmi zábavné a vytvorila sa dobrá atmosféra. Je však náznak, že podobný program by sa mohol uplatniť aj pre skupinu chlapcov, v ktorej sa až tak veľmi nepoznajú, s nevyhnutnými prispôbeniami, pretože ten chlapec z 3. RV, ktorý sa doma sťažoval, že „nepoznal dobre kolektív, a tak si až tak nerozumel“ s ostatnými chlapcami, tak vo svojej spätnej väzbe v piatok v RV vymenoval 10 vecí z programu, ktoré sa mu páčili a potom sa mu z nich ťažko vyberalo len 5, ktoré mal podčiarknuť, že sa mu páčili najviac. Takisto mal problém nájsť 5 vecí z programu, ktoré sa mu páčili najmenej a označil iba 2 (dokresľovanie plagátu s drakom a kvíz z filmu Justin).

V piatok večer a v sobotu ráno odporúčame dať viac fyzicky náročných aktivít, aby sa chlapci viac unavili a lepšie v noci spali, aby mohli zo seba dostať nahromadenú a nevybitú energiu po náročnom školskom týždni, tiež aby sa mohli uvoľniť a mohli sa sústredenejšie venovať nasledujúcim psychicky náročnejším aktivitám i aby boli spontánnejší a úprimnejší vo svojom správaní a vyjadrovaní. Druhá možnosť je, ako nám odporúčal školiteľ, dať ešte pred víkendom (napr. vo štvrtok, poobede po škole, alebo večer) zoznamovacie a prípravné stretnutie všetkých účastníkov, kde by sa fyzicky viac mohli vyžiť a zároveň by ich to už naladilo na očakávaný víkend.

Neplánovane sme pri realizácii RV narazili na schopnosť odloženia uspokojenia, ktorej absencia u detí môže viesť k psychickým poruchám prejavujúcim sa v správaní jednotlivca (LeBlanc, Essau, Ollendick, 2017). Jej nedostatok sa prejavil pri aktivitách k téme smútok, keď sme deťom ukazovali lízanku (cukrík). Pôsobila ako červené súkno na býka. Pritiahla pozornosť, ale všetko ostatné prestalo existovať. Keď sa deti dozvedeli, že ju musia nechať v zemi, boli z toho vo všetkých skupinách sklamané. Pri 2. RV sa dokonca v skupine vytvorila silná pretrvávajúca nepriateľská atmosféra voči animátorom vynucujúca si lízanky, o ktorých si domysleli, že im ich sľúbili. Nakoniec sme im lízanky dali po poobednej prechádzke k jaskyni Driny. Pri 3. RV sme situáciu vyriešili tak, že sme chlapcom rozdali hneď dva cukríky. S jedným sa pracovalo v aktivite a druhý mali pre seba a mohli ho (po aktivite) zjesť. Pomohlo to k lepšiemu sústredeniu sa na aktivitu. Aj tu bol teda prítomný istý nácvik odloženia uspokojenia. Do budúcnosti je to dobrý námet na následnú reflexiu so skupinou.

Vo filme Justin je veľmi pekne vykreslený rozdiel medzi inherentnými dobrami súvisiacimi s praxou a externými (pridruženými) dobrami. „Klasickými príkladmi externých dober sú moc, status, sláva, prestíž či peniaze“ (Brestovanský, 2020, s. 40). Presne tie charakterizovali hlavných záporných hrdinov filmu Heraklia (moc, status), sira Clorexa (peniaze, sláva), Sota (prestíž), alebo hostinského (peniaze). Dá sa tu do budúcnosti v reflexii na to poukázať a využiť k tomu otázky, alebo postrehy divákov podobné už spomínanej: „Jediné, čo ma štvalo na Justinovi bolo to, že sa staral, do čoho nemal.“

Do budúcnosti by mohlo byť veľmi zaujímavé nakoľko sú prejavy vyjadrovania emócií (aj z kategórie **A**) iba nekontrolovaným prejavom, alebo prejavom vyplývajúcim z integrovaného prístupu k emočnej regulácii. My sme sa počas RV okrem toho stretávali s nekontrolovanými prejavmi emócií – napr. urážanie sa, vzdor, keď nedostali lízanky, nekontrolovaný smiech, nutkavé vtipné poznámky pri reflexiách.

Iné odporúčania do budúcnosti a metodické postrehy ku konkrétnym častiam programu RV sú v jednotlivých podkapitolách časti 3.6 Zhodnotenie SVP.

## ZÁVER

Keď sme sa viac ponorili do témy diplomovej práce, zistili sme, že je to náročná, ale veľmi dôležitá oblasť výchovy, ktorá vyžaduje multidisciplinárny a transdisciplinárny prístup. Vo svete emócií majú čo robiť dospelí, aby si priznali vlastné emócie, hľadali ich príčiny, dokázali sa s nimi vyrovnávať, dešifrovať ich význam, usmerniť ich silu konštruktívnym smerom. Aj keď sa niekedy k deťom v SŠV pristupuje ako k malým dospelým, netreba zabúdať na to, že sú stále deťmi a oproti dospelým majú menej skúseností, sú ohrozenejší a menej odolní a prirodzene sú na inom stupni ľudskej zrelosti. Ako po telesnej, tak po psychickej, sociálnej, emočnej aj duchovnej stránke. Rovnako v budovaní charakteru zápasia mnohí dospelí so svojimi zlozvykmi a hľadajú pre seba pravé dobro, rozvoj vlastného charakteru a cností, ktoré by im priniesli šťastnejší a plnší život. V detstve a počas školskej dochádzky sa tieto procesy začínajú a treba k nim pristupovať veľmi citlivo. Povedal by som, až umelecky.

Hoci Aristoteles považoval emócie za menej hodnotné mohutnosti ľudskej duše, zdá sa nám, že chápal a prežíval ich podstatu oveľa lepšie ako ľudia v súčasnej spoločnosti poznačení *prekognitivizovanosťou*. Teší nás ale, že téma emócií a ich holistického ponímania a prepojenia so všetkými zložkami ľudskej existencie sa v poslednej dobe výrazne prehlbuje. Napr. Gross (2015) ukazuje ako sa enormne zvýšil počet odborných článkov venujúcich sa emočnej regulácii po prelome milénia. Zvlášť nás to teší preto, aké nové implikácie to môže priniesť v oblasti výchovy a výchovy cnostného charakteru. Zistili sme, že spojenie prístupov emočnej regulácie a výchovy k cnosti je jedinečný výchovný moment s veľkým potenciálom. Aj keď každý z parciálnych obsahov je rozsiahlou témou sám osebe, ich spojenie v sociálno-výchovnom programe má svoju pedagogickú silu.

Záverom môžem povedať, že pripravený SVP sa v praxi ukázal ako zmysluplný a čiastočne viedol k naplneniu stanovených cieľov. Má svoje nedostatky, ktoré ale nezavrhujú program ako celok a ponúkajú možnosti na jeho vylepšovanie. V každom prípade sa ukázal ako vhodný pre danú vekovú kategóriu, čo sa týka témy a zvolených aktivít. Iba jeden chlapec (Lukáš) zo všetkých 25 odmietol byť pasovaný za rytiera, aj to s odôvodnením, že sa necíti byť hodný, nie preto, že by sa mu to zdalo nevhodné pre jeho vek, alebo trápne. Okrem toho to bol chlapec, ktorý sa odmietal zúčastniť na viacerých aktivitách z programu, takže to u neho nebolo až tak prekvapujúce. Rozhodne navrhnutý SVP triafa klinec po hlavičke v potrebe práce s emóciami, práce na výchove charakteru a výchove k cnostiam už v strednom školskom veku.

V neposlednom rade nás písanie tejto práce obohatilo v tom, že sme narazili na množstvo zaujímavej a obohacujúcej literatúry, ako po osobnej aj odbornej stránke. Najmä nás



zaujala literatúra na pomedzí psychológie, psychoterapie a pedagogiky a jej výchovné možnosti. Myslíme si, že v rámci štúdia sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva by malo byť posilnené štúdium psychoterapeutických metód s deťmi a zároveň by mali byť študentom tohto odboru poskytnuté širšie možnosti v oblasti osobnostného rozvoja a rozvoja sociálnych zručností, ktoré sú nevyhnutné pre zmysluplnú pedagogickú prax. V súlade s etikou cnosti by sa však nemalo zabúdať na finalitu takéhoto štúdia a rozvoja i jeho zarámčovanie v morálnom význame.

Preto si myslíme, že venovanie na konci filmu *Justin, malý, veľký rytier* (2013), by malo patriť aj rodičom, učiteľom, vychovávateľom, vedcom a všetkým tým, ktorí s odvahou vstupujú na dobrodružné pole výchovy a snažia sa o celostný rozvoj a dobro detí a mládeže:

*„Hrdinom a hrdinkám, ktorí bojovali za to,  
aby sa to, čo bolo nemožné, stalo iba veľmi ťažké.“*

## ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

- ADAMS, S. A. 2011. *Nesnesiteľná ľahkosť zármutku : Úkoly pro zpracování žalu*. In VIERS, D. (ed.) 2011. *Aktivity pro skupinovou psychoterapii*. Praha : Portál, 2011. s. 145-150. ISBN 978-80-7367-790-9.
- ALDORT, N. 2010. *Vychováváme děti a rosteme s nimi*. Praha : Práh, 2010. 232 s. ISBN 978-80-7252-287-3
- ANSCOMBE, G. E. M. 1958. *Modern Moral Philosophy*. In *Philosophy: The Journal of the Royal Institute of Philosophy*, Vol. 33, No. 124, January 1958. s. 1-19. [online]. [cit. 24. 5. 2022]. Dostupné na internete: < [https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/9E56836F22C34BE2CE4A3E763691C2FB/S0031819100037943a.pdf/modern\\_moral\\_philosophy1.pdf](https://www.cambridge.org/core/services/aop-cambridge-core/content/view/9E56836F22C34BE2CE4A3E763691C2FB/S0031819100037943a.pdf/modern_moral_philosophy1.pdf)>.
- ARISTOTLE. 1999. *Nicomachean Ethics*. Kitchener, Ont. : Batoche Books, 1999. 182 s. [online]. [cit. 24.5.2022]. Dostupné na internete: <<https://socialsciences.mcmaster.ca/econ/ugcm/3ll3/aristotle/Ethics.pdf>>.
- ARTHUR, J. (et al.) 2014. *Knightly Virtues: Enhancing Virtue Literacy Through Stories*. Birmingham : Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham. 31 s. ISBN 978-0-7044-2844-7. [online]. [cit. 24.5.2022]. Dostupné na internete: <<https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/KVPDF/KnightlyVirtuesReport.pdf>>.
- BACHORÍKOVÁ, D. 2016. Telesné a emocionálne symptómy u detí v zármutku: Volanie o pomoc. In *Pediatrica pre prax*. Roč. 17, č. 4, 2016. s. 1-4. ISSN 1339-4231.
- BIDDULPH, S. 2011. *Kniha o mužství*. Praha : Portál, 2011. 280 s. ISBN 978-80-262-0012-3.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2013. *Pedagogika voľného času 2 : Pedagogika zážitku a hra*. Vysokoškolské skriptá. Trnava : Pedagogická fakulta, Trnavská univerzita v Trnave, 2013. 105 s. ISBN 978-80-8082-751-9.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2019. *Hodnoty, vzťahy a škola*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2019. 366 s. ISBN 978-80-568-0143-7.
- BRESTOVANSKÝ, M. 2020a. *Mýty o prosociálnosti, výchove charakteru a etickej výchove*. In *ORBIS SCHOLAE*. Vol. 14, No. 3, 2020. s. 93-110. E-ISSN: 2336-3177. [online]. [cit. 24.5.2022]. Dostupné na internete: <[https://karolinum.cz/data/clanek/8761/OS\\_14\\_3\\_0093.pdf](https://karolinum.cz/data/clanek/8761/OS_14_3_0093.pdf)>.

- BRESTOVANSKÝ, M. 2020b. *Prosociálne morálne uvažovanie : Prirodzený vývin a intencionálny rozvoj*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis, 2020. 172 s. ISBN 978-80-568-0277-9.
- BURNS, G. W. 2005. *101 Healing Stories for Children and Teens: Using Metaphors in Therapy*. Hoboken, NJ : John Wiley & Sons, 2005. 307 s. ISBN 0-471-47167-4.
- BUZÁSSYOVÁ, K. – JAROŠOVÁ, A. 2006. *Slovník súčasného slovenského jazyka. A – G*. Bratislava : Veda, vydavateľstvo Slovenskej akadémie vied, 2006. 1134 s. ISBN 978-80-224-0932-4.
- CALKINS, S. D. – HILL, A. 2007. Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In GROSS, J. J. (ed.) 2007. *Handbook of emotion regulation*. New York : Guilford Press, 2007. s. 229–248. ISBN 978-15-9385-148-4.
- CHILD BEREAVEMENT UK. 2021. *What would you say if you could have one more minute?* [online video]. [cit. 24.5.2022]. Dostupné na internete: <[https://www.youtube.com/watch?v=dvYZTuak5\\_M](https://www.youtube.com/watch?v=dvYZTuak5_M)>.
- CANFIELD, J. – SICCONI, F. 1998. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře: Pro učitele a vychovatele dětí od 10 let a mládeže*. Praha : Portál, 1998. 380 s. ISBN 80-7178-194-0.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. 1990. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. New York : Harper & Row, 1990. 303 s. ISBN 0-06-016253-8.
- ERIKSON, E. H. 1999. *Životní cyklus rozšířený a dokončený*. Praha : Nakladatelství Lidové noviny, 1999. 128 s. ISBN 80-7106-291-X.
- FREUD, S. 1991. *Vybrané spisy I*. Praha : Avicenum, 1991. 464 s. ISBN 80-201-0225-6.
- GAVORA, P. 2015. *Obsahová analýza v pedagogickom výskume: Pohľad na jej súčasné podoby*. In *Pedagogická orientace*. Roč. 25, č. 3, 2015. s. 345–371. ISSN 1805-9511. [online]. [cit. 24.5.2022]. Dostupné na internete: <[https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf\\_gavora](https://journals.muni.cz/pedor/article/view/3670/pdf_gavora)>.
- GREGUSSOVÁ, M – DROBNÝ, M. 2015. *Kyberšikanovanie.sk: Metodická príručka*. Bratislava : eSlovensko, o.z., 2015. 117 s. ISBN 978-80-89774-00-5. [online]. [cit. 5. 5. 2022]. Dostupné na internete: <<https://www.zodpovedne.sk/index.php/sk/component/jdownloads/finish/1-knihy-a-prirucky/101-prirucka-kybersikanovanie-sk?Itemid=0>>.
- GROSS, J. J. (ed.) 2007. *Handbook of emotion regulation*. New York : Guilford Press, 2007. 654 s. ISBN 978-15-9385-148-4.

- GROSS, J. J. 2015. Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. In *Psychological Inquiry: An International Journal for the Advancement of Psychological Theory*, Vol. 26, No. 1, March 2015. p. 1-26. ISSN 1532-7965.
- HÁBL, J. (et al.) 2022. *Morální charakter jako pedagogický problém*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2022. 123 s. ISBN 978-80-7435-853-1.
- JANOŠOVÁ, P. 2002. *Vývoj genderové identity a role u dětí školního věku*. Dizertačná práca. Praha : Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogické a školní psychologie, 2002. 379 s.
- JANOŠOVÁ, P. 2008. *Dívčí a chlapecká identita: Vývoj a úskalí*. Praha : Grada, 2008. 288 s. ISBN 978-80-247-2284-9.
- JURÁŠ, L. 2012. Hanba a vina pri rôznych typoch osobnosti. In *Psychiatria-Psychoterapia-Psychosomatika*. Roč. 19, č. 3-4, 2012. s. 44-50. ISSN 1338-7030.
- JUBILEE CENTRE FOR CHARACTER AND VIRTUES. 2019. *Základný teoretický rámec pre výchovu charakteru v školách (2017)*. In *Scientia et Eruditio*. 2/2019, s. 1-14. [online.] [cit. 5.5.2022]. Dostupné na internete: <<https://pdf.truni.sk/see/download?see=2019-02-01-preklad.pdf>>.
- KASHDAN, T. B. (et al.) 2009. Gender Differences in Gratitude: Examining Appraisals, Narratives, the Willingness to Express Emotions, and Changes in Psychological Needs. In *Journal of Personality*. Vol. 77, No. 3, June 2009. p. 691-730. ISSN 1467-6494.
- KÖVÉROVÁ, Š. 2003. *Sociológia životného cyklu*. Bratislava : Občianske združenie Sociálna práca, 2003. 148 s. ISBN 80-968927-4-6.
- KUSCHKE, G. 2015. *Hilf mir wenn ich traurig bin: Trauerarbeit mit Kindern und Jugendlichen*. Hamburg : Diplomica Verlag, 2015. 104 s. ISBN 978-3-8428-4497-1.
- LEAF Academy. 2022. *Our study departments. CHARACTER DEVELOPMENT (CD)* [online]. [cit. 24.5.2022] Dostupné na internete: <<https://www.leafacademy.eu/departments/#development>>.
- LUCADO, M. 2019. *Si výnimočný*. Bratislava : Porta Libri, 2019. 32 s. ISBN 978-80-8156-153-5.
- MACINTYRE, A. 2007. *After Virtue: A Study in Moral Theory*. 3rd ed. [online]. Notre Dame: University of Notre Dame Press, 2007. 305 s.
- MATĚJČEK, Z. 1994. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha : Portál, 1994. 108 s. ISBN 80-7178-006-5.
- MCCRINDLE, M. – FELL, A. 2020. *Understanding generation Alpha*. Norwest NSW : McCrindle Research Pty, 2020. 20 s. [online]. [cit. 24.5.2022]. Dostupné na internete:

<[https://www.researchgate.net/publication/342803353\\_UNDERSTANDING\\_GENERATION\\_ALPHA](https://www.researchgate.net/publication/342803353_UNDERSTANDING_GENERATION_ALPHA)>.

- NAKONEČNÝ, M. 2012. *Emoce*. Praha : Triton, 2012. 501 s. ISBN 978-80-7387-614-2.
- OAKLANDER, V. 2020. Třinácté komnaty dětské duše: Tvořivá psychoterapie v duchu gestalt terapie. Praha : Portál, 2020. 360 s. ISBN 978-80-262-1591-2.
- RAJSKÝ, A. – WIESENGANGER, M. (et al.) 2018. *Pomoc druhému na ceste cnosti: K filozoficko-etickým aspektům prosociálnosti*. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis. 2018. 199 s. ISBN 978-80-568-0103-1.
- ROTH, G. – VANSTEENKISTE, M. – RYAN, R. M. 2019. Integrative emotion regulation: Process and development from a self-determination theory perspective. In *Development and Psychopathology*. Cambridge University Press, 2019. p. 1-12.
- ŘÍČAN, P. 2005. *Psychologie - příručka pro studenty*. Praha : Portál, 2005. 286 s. ISBN 80-7178-923-2.
- SVĚTĚ PÍSMO. Starého i nového zákona. 6. vydanie. Trnava : SSV, 2004. ISBN 978-80-7162-448-9.
- ŠIMANOVSKÝ, Z. 2002. Hry pro zvládnání agresivity a neklidu. Praha : Portál, 2002. 176 s. ISBN 80-7178-689-6.
- ŠPIDLÍK, T. 2018. *Profesor Ulipispirus a jiné pohádky*. 4. vydanie. Olomouc : Refugium, 2018. 82 s. ISBN 978-80-7412-301-6.
- ŠPIDLÍK, T. 1972. *Prameny světla*. Řím : Kresťanská akadémia, 1972. 492 s.
- VÁGNEROVÁ, M. 2008. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha : Karolinum, 2008. 467 s. ISBN 978-80-246-0956-0.
- THOROVÁ, K. 2015. *Vývojová psychologie*. Proměny lidské psychiky od početí po smrt. Praha : Portál, 2015. 576 s. ISBN 978-80-262-0714-6.
- VALICA, M. 2013. *Možnosti akčného výskumu v etickej výchove*. Banská Bystrica : Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, 2013. 57 s. ISBN 978-80-557-0666-5.
- VAN DER KOLK, B. A. 2014. *The body keeps the score : brain, mind, and body in the healing of trauma*. New York : Viking Penguin, 2014. [eBook] ISBN 978-1-101-60830-2.
- VIERS, D. (ed.) 2011. *Aktivita pro skupinovou psychoterapii*. Praha : Portál, 2011. 264 s. ISBN 978-80-7367-790-9.
- WEBER, H. 1998. *Všeobecná morální teologie*. Praha : Zvon, 1998. 376 s. ISBN 970-80-7021-292-6.

WIESENGANGER, M. 2022. *Charakter áno, ale aký? Problémy cnostného charakteru*. In HÁBL, J. (et al.) 2022. *Morální charakter jako pedagogický problém*. Hradec Králové : Gaudeamus, 2022. s. 6-18. ISBN 978-80-7435-853-1.

## **ZOZNAM PRÍLOH**

**Príloha A)** Harmonogram Rytierskeho víkendu

**Príloha B)** Zhrnutie Rytierskeho víkendu pre chlapcov

**Príloha C)** Rytierska prisaha

**Príloha D)** Kvíz z filmu Justin

**Príloha E)** Prihláška na RV

**Príloha F)** Obrazová príloha

## Príloha A) Harmonogram Rytierskeho víkendu

### Piatok

- 15:45 – zraz na Autobusovej stanici (Nivy)
- 16:00 – odchod autobusu
- 17:25 – príchod na zastávku **Plavecký Mikuláš, námestie**
- 18:00 – príchod na určené miesto pod chatou  
Volanie si chlapcov po jednom a posielanie ich po jednom na chatu (na chate sa prezujú a v tichosti čakajú v jedálni s animátorom)
- 18:20 – Privítanie v jedálni
- 18:30 – Hra ZBROJNOŠ, PÁŽA, RYTIER (príp. iné hry)
- 19:00 – Večera (z vlastných zásob)
- 19:30 – Presun na poschodie a začiatok filmu (usadia sa, film po 3´19´´)
- 19:40 – Reflexia k filmu – ciele otázky k rytierstvu, evokovať tento svet rytierstva smerom k snivaniu.
- 19:55 – Pokračovanie filmu ďalších 5 min až po 8´00´´ (Predstavenie vlastnej rodiny, píšú si a vložia do obálky to, o čom snívajú a čím chcú byť v živote.)
- 20:20 – Dupozeranie prvej polovice filmu po 55´17´´ (Predstaví sa im, že aj oni sa chystajú na výpravu za strateným mečom – teda za strateným umením rytierstva.)
- 21:15 – Aktivita na tému STRACH – vonku (skúška odvahy)
- 22:15 – Reflexia na tému STRACH – vnútri (zdieľanie)
- 22:35 – Večerná modlitba pri ohni, opekanie Marshmallows
- 22:45 – Vybalenie vecí a večerná hygiena
- 23:00 – Spánok, čítanie príbehu na dobrú noc – „Kde bydlí drak“ (Špidlík, 2018)

### Sobota

- 7:00 – Budiček
- 7:15 – Rozcvička (s mečmi)
- 7:30 – Ranná modlitba
- 7:45 – Raňajky
- 8:15 – Ustlanie si postelí, upratanie vecí a ranná hygiena



- 8:30 – Aktivity k téme HNEV – veštenie z lavóra (vonku)
- 8:50 – Aktivity k téme HNEV – vnútri + reflexia
- 9:45 – Desiata + prestávka
- 10:15 – Aktivity k téme SMÚTOK (vnútri aj von)
- 10:45 – Reflexia k téme SMÚTOK
- 11:15 – Prestávka
- 11:45 – Aktivity k téme HANBA (hra Somár, súboj v ponížovaní)
- 12:15 – Reflexia k téme HANBA (vnútri)
- 12:35 – Kohútie zápasy
- 13:00 – Obed
- 13:30 – Upratovanie po obede (3U - umyť, utrieť, uložiť)
- 14:00 – Spoločná prechádzka (+ ruženec)
- 15:00 – Hry na lúke, alebo v lese (podľa chuti účastníkov)
- 16:30 – olovrant
- 16:45 – Spoločné dokresľovanie draka (+ reflexia o symbole draka)
- 17:15 – dopozieranie filmu (od 55´)
- 18:00 – Reflexia k filmu (kto je pravý a falošný HRDINA)
- 18:30 – Sv. omša
- 19:15 – Večera
- 19:45 – Aktivita VĎAČNOSŤ
- 20:00 – Ceremoniál PASOVANIA za rytierov
- 21:00 – Drobné občerstvenie (Spoločenský – zábavno-oslavný večer /hry)  
(Kuriatko zapípaj, Hra v čom si výnimočný, Zbrojnoš, Páža, Rytier, 1-2-3, Počítadlo)
- 22:00 – Záverečná modlitba (odovzdanie pochvaly od ich otcov)
- 22:30 – Príbeh na dobrú noc – z knihy Si výnimočný (Lucado, 2019)
- 22:45 – spánok

**Nedeľa** (27. 3. 2022)

- 7:00 – Budiček
- 7:15 – Rozcvička

- 7:30 – Ranná modlitba + hygiena, príprava na omšu
- 7:45 – Sv. omša (posvätenie krížikov)
- 8:30 – Raňajky
- 9:00 – Zbalenie vecí, upratovanie
- 10:00 – Tvorba osobného **rytierskeho poslania/erbu** (píšu/kreslia si každý sám na papier)
- 11:00 – Voľná hra vonku
- 12:00 – Obed
- 13:00 – Odchod z chaty pešo
- 13:48 – Odchod autobusu zo zastávky **Plavecký Mikuláš, námestie**
- 15:15 – Príchod do Bratislavy, Autobusová stanica (Nivy), rozlúčka s chlapcami a odovzdanie rodičom

## Príloha B) Zhrnutie Rytierskeho víkendu pre chlapcov

# Juraj



**STRACH**  
✕  
**ODVAHA**

„Pán, ktorý je vašim vodcom, bude s tebou, nenechá a neopusti ťa. Neboj sa, ani sa neľakaj!“  
*Dt 31,8*

Aj Ježiš poznal strach, keď sa modlil v Getsemanskej záhrade. Bál sa toho ako zomrie. Až sa potil krvou. Ale tento strach ho nespútal. Otec mu dal odvahu, posilňoval ho a on vykročil.  
*porov. Mt 26,36-46*

Odvodzaj Ježišovi svoj strach a pros, aby ho uzdravil. Aby ti nechal strach, ktorý ťa chráni od zlej cesty a aby ťa zbavil strachu, ktorý ťa spúta vydat sa na dobrú cestu.

Odvaha nie je neprítomnosť strachu, ale sila urobiť to, čo je správne, aj napriek strachu.

**HNEV**



✕  
**MIERNOSŤ**

„Dobrý boj som bojoval...“  
*2 Tm 4,7a*

Aj Ježiš sa hneval, keď s bičom vyhnal predavačov z chrámu. Nerobil to zo zúrivosti, ale preto, že chránil Otcov dom modlitby.  
*porov. Jn 2,13-22*

Pomsta patrí Bohu, nie nám. My bojujeme po boku Ježiša. Odovzdaj Ježišovi svoj hnev a pros, aby ho uzdravil. Aby tvoja agresivita slúžila dobru a nie zlu.

Miernosť je sila, ktorá ti pomáha ovládať seba samého, aby si neublížil druhému, ale ho chránil.



**SMÚTOK**  
✕  
**SÚCIT**

„Radujte sa s radujúcimi, plačte s plačúcimi!“  
*Rim 12,15*

Aj Ježiš smútil. Keď mu zomrel priateľ Lazár rozplakal sa. Bol to prejav jeho lásky a citlivosti, nie zúfalstva ani bezmocnosti.  
*porov. Jn 11,1-44*

Odvodzaj Ježišovi svoj smútok a pros, aby ho uzdravil. Aby ťa nespútal, ale zveľaďoval citlivosť tvojho srdca pre všetko, čo je pravdivé, dobré a krásne.

Súcit nie je slabosť, ale sila citlivého srdca. Pomáha ti objavovať, budovať a udržiavať krásne, pravdivé a dobré vzťahy.

**HANBA**



✕  
**SEBAVEDOMIE**

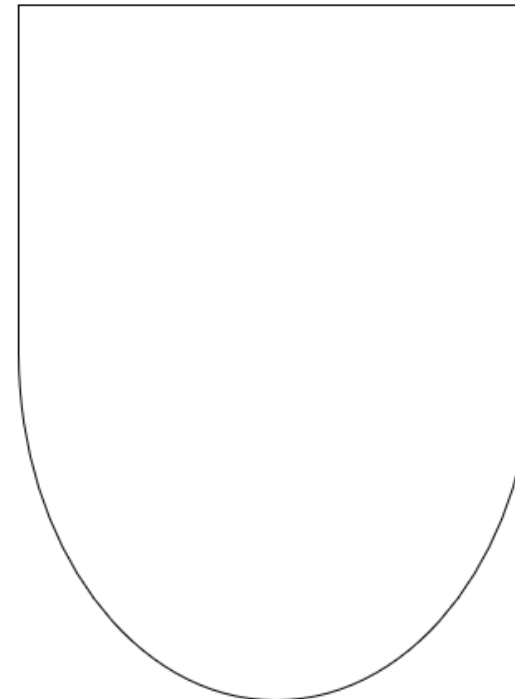
„Ty si môj milovaný Syn, v tebe mám zaľúbenie.“  
*Mk 1,11b*



Aj Ježiš poznal zahanbenie, keď mu strhli šaty na Golgote, pľuli na neho a vysmievali sa mu. Napriek tomu, že nikdy nikomu neublížil. Ale on vedel, že je milovaný Boží Syn a preto mal silu z križa odpustiť svojim šikanátorom.  
*porov. Lk 23,33-38*

Odvodzaj Ježišovi svoju hanbu a pros, aby ju uzdravil. Aby ťa neuvážnila v pocite menejcennosti, ale dala ti silu priznať si vlastnú vinu a obnoviť pošliapanú pravdu, krásu a dobro.

Sebavedomie je sila vlastnej identity. Viem kto som, a poznám svoje silné aj slabé stránky.



Zhrnutie pre chlapcov v textovej podobe:

### *STRACH - ODVAHA*

**„Pán, ktorý je vašim vodcom, bude s tebou, nenechá a neopustí ťa. Neboj sa, ani sa neľakaj!“** Dt 31,8

Aj Ježiš poznal strach, keď sa modlil v Getsemanskej záhrade. Báľ sa toho ako zomrie. Až sa potil krvou. Ale tento strach ho nespútal. Otec mu dal odvahu, posilňoval ho a on vykročil.  
*porov. Mt 26,36-46*

Odvzdaj Ježišovi svoj strach a pros, aby ho uzdravil. Aby ti nechal strach, ktorý ťa chráni od zlej cesty a aby ťa zbavil strachu, ktorý ťa spúta a vydať sa na dobrú cestu.

**Odvaha nie je neprítomnosť strachu, ale sila urobiť to, čo je správne, aj napriek strachu.**

### *HNEV - MIERNOSŤ*

**„Dobrý boj som bojoval...“** 2 Tm 4,7a

Aj Ježiš sa hneval, keď s bičom vyhnaľ predavačov z chrámu. Nerobil to zo zúrivosti, ale preto, že chránil Otcov dom modlitby.  
*porov. Jn 2,13-22*

Pomsta patrí Bohu, nie nám. My bojujeme po boku Ježiša. Odovzdaj Ježišovi svoj hnev a pros, aby ho uzdravil. Aby tvoja agresivita slúžila dobru a nie zlu.

**Miernosť je sila, ktorá ti pomáha ovládať seba samého, aby si neublížil druhému, ale ho chránil.**

### *SMÚTOK - SÚCIT*

**„Radujte sa s radujúcimi, plačte s plačúcimi!“** Rim 12,15

Aj Ježiš smútil. Keď mu zomrel priateľ Lazár rozplakal sa. Bol to prejav jeho lásky a citlivosti, nie zúfalstva ani bezmocnosti.  
*porov. Jn 11,1-44*

Odvzdaj Ježišovi svoj smútok a pros, aby ho uzdravil. Aby ťa nespútaľ, ale zveľaďoval citlivosť tvojho srdca pre všetko, čo je pravdivé, dobré a krásne.

**Súcit nie je slabosť, ale sila citlivého srdca. Pomáha ti objavovať, budovať a udržiavať krásne, pravdivé a dobré vzťahy.**

### *HANBA - SEBAVEDOMIE*

**„Ty si môj milovaný Syn, v tebe mám zaľúbenie.“** Mk 1,11b

Aj Ježiš poznal zahanbenie, keď mu strhli šaty na Golgote, pľuli na neho a vysmievali sa mu. Napriek tomu, že nikdy nikomu neublížil. Ale on vedel, že je milovaný Boží Syn a preto mal silu z kríža odpustiť svojim šikanátorom.  
*porov. Lk 23,33-38*

Odvzdaj Ježišovi svoju hanbu a pros, aby ju uzdravil. Aby ťa neuväznila v pocite menejcennosti, ale dala ti silu priznať si vlastnú vinu a obnoviť pošliapanú pravdu, krásu a dobro.

**Sebavedomie je sila vlastnej identity. Viem kto som, a poznám svoje silné aj slabé stránky.**

Príloha C) Rytierska prísaha

*NOS TENTO MEČ SO SILOU!*

*A OTVOR SVOJE SRDCE*

*ŠLACHĚTNOSTI!*

*NIKDY NÍM NEOHROZUJ ANI*

*NEUBLÍŽ!*

*ALE OBHAJUJ NÍM VŠETKO,*

*ČO JE PRAVDIVÉ, DOBRÉ A*

*KRÁSNE!*

## Príloha D) Kvíz z filmu Justin

### Kto vo filme Justin, povedal tieto vety?

- 1) Rytieri nie sú, lebo ich nepotrebuje. Keď sa naučíš zákony, budeš väčší hrdina, než keby si podľahol barbarskému vábeniu meča. (Reginald)
- 2) Bez pravidiel, je náš svet príliš zložitý. (Reginald ústami Lily)
- 3) S týmito svalmi a výzorom to dotiahneme ďaleko. (sir Clorex)
- 4) Brnenie muža nerobí. Muža robí muž. (sir Blucher)
- 5) Postavil si sa otcovmu želaniu a to znamená, že musíš mať vieru sám v seba. Už len to robí z teba odvážneho muža. (Legantir)
- 6) Chcel som sa vrátiť ako rytier, ale vraciam sa ako loser. (Justin)
- 7) S čarodejníkom a odvážnym dievčaťom po boku jej srdce získaš. (Tália)
- 8) Je v poriadku, pretože ty naňho myslíš. Preto. (Melchiades, Karolius)
- 9) Na rytiera sa príliš upínaš na peniaze. (sir Heraklio)
- 10) Nie. Môj syn Justin už nie je malý chlapec. A keby som to nepochopil, tak by som ho stratil. (Reginald)
- 11) Bol si dieťa, chcel si tam ten meč vidieť, ale teraz sa z teba stáva muž. (Stará mama Lily)
- 12) Nepôjdem tam, ale nechcem otca raniť. [...] Otec ma berie ako dieťa. Viem, čo chcem, ale jeho to raní. (Justin)
- 13) Chlapče, rob v živote to, čo si vyberieš. (sir Roland)
- 14) Dnes si prehral, ale nikto nevraví, že to tak zostane. (sir Blucher)
- 15) Dodnes presne neviem, čo sa presne stalo. – Preto si tu. (Justin – sir Blucher)
- 16) Kráľovná túžila po tom, aby sa skončili boje, ktoré jej muža pripravili o život. (sir Blucher)
- 17) Neviem, či je to dobrý nápad. Je primladý, je to nebezpečné. (Legantir)
- 18) Skúsil som to. – Áno a za to ťa obdivujem. (Justin – Tália)
- 19) To zvládnem. – Nie! My to zvládneme! (Justin – Tália)
- 20) Mrzí ma, že som dnes nahneval Braulia. – Neospravedlňuj sa, vezmi si ponaučenie. (Justin – Legantir)
- 21) Je správne, že máš pochybnosti. Bál by som sa, keby si nemal. (Legantir)
- 22) Ešte nikto ma tak neurazil! Nikdy v živote. [...] Môj otec by za mňa zaplatil oveľa viac. (Lara)
- 23) Pane, budete taký láskavý a požičiate mi zbraň? Prosím. (Justin)
- 24) Chcel som len obnoviť slávu rytierov. Sme si podobní. Pridaj sa ku mne. Bojujem za správnu vec. (sir Heraklio)
- 25) Uchopiť moc násilím nie je správne. To radšej zomriem. (Justin)



## Príloha F) Obrazová príloha









