

Barbora Kováčová, Daniela Valachová (Eds.)

Expresivita vo výchove VIII.

EXPRESIVITA VO VÝCHOVE VIII.

Barbora Kováčová
Daniela Valachová (Eds.)

EXPRESIVITA VO VÝCHOVE VIII.



Ružomberok 2026

Expresivita vo výchove VIII.

Editori:

Barbora Kováčová, Katolícka univerzita v Ružomberku

Daniela Valachová, Univerzita Komenského v Bratislave

Recenzenti:

Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Návrh a tvorba obálky:

Mgr. Patrik Holotňák

*Za obsahovú a jazykovú stránku zodpovedajú autori jednotlivých príspevkov.
Bibliografia v jednotlivých príspevkoch je uvádzaná podľa APA 7. vydania.*

Vydavateľstvo:

©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://ku.sk>, verbum@ku.sk

ISBN 978-80-561-1268-7

OBSAH

ÚVOD.....	8
TERMINOLOGICKÁ KOMPARÁCIA POJMOV EXPRESIA A EXPRESIVITA VO VEDÁCH O ČLOVEKU	10
Barbora Kováčová	
EXPRESIVITA VO VÝTVARNOM VYJADRENÍ PREMENY MALIARSKYCH TECHNOLOGIÍ A ICH REFLEXIA V ARTETERAPII.....	26
Xénia Bergerová	
EXPRESÍVNA AKČNÁ UDALOSŤ – BODY ART V SPOJENÍ S MULTISENZORICKÝM EFEMÉRNYM ZÁŽITKOM.....	33
Patricia Biarincová	
AKČNÁ TVORBA AKO FORMA EXPERIMENTOVANIA VO VÝTVARNEJ TVORBE ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA	43
Barbora Kováčová, Martina Magová	
MULTISENZORICKÁ IMAGINÁCIA V DIGITÁLNEJ VÝTVARNEJ TVORBE	56
Hana Juhász Muchová	
EMOCIONÁLNE VYJADROVANIE VO VÝTVARNEJ EDUKÁCII: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A KONCEPTUÁLNY MODEL VÝSKUMU	68
Daniela Valachová	
KONFLIKT INTERPRETÁCIÍ V ARTETERAPII : TERAPEUT VERZUS KLIENT.....	85
Zuzana Ťulák Krčmáriková	

EXPRESIVITA V KOMUNIKAČNOM A LITERÁRNOM VYJADRENÍ

ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO
VEKU PROSTREDNÍCTVOM EXPRESÍVNÝCH VÝCHOVNÝCH
PRÍSTUPOV 98

Marcela Čarnická, Zuzana Brčiaková

PSYCHODRAMATURGICKÁ LINGVISTIKA AKO HUMANISTICKÝ
MODEL VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV v priestore inklúzie 110

Viera Rássu Nagy

EXPRESIVITA V KOMUNIKÁCI V ZÁKLADNEJ ŠKOLE
V PRIESTORE INKLÚZIE 119

Miriám Vinčeková

EXPRESIVITA V ROZVOJI POZNANIA A POZNÁVANIA
WELLBEING ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU AKO
PREDPOKLAD POZITÍVNEJ ŠKOLSKÉJ KLÍMY A PREVENČIE
PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA..... 136

Slavomíra Bellová

EXPRESIVITA POHYBU A FLEXIBILITA V STREČINGU U ŽIAKOV
Z HĽADISKA POHLAVIA A VEKU 145

Andrej Hubinák

KOMUNIKAČNÉ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE
JAKO PRŮŘEZOVÁ PROFESNÍ KOMPETENCE 160

Milan Chmura

PODPORA ŽIAKOV S DVOJITOU VÝNIMOČNOSŤOU
V PODMIENKACH INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA 172

Gabriela Siváková

AKČNÉ UMENIE AKO PRIESTOR HĽADANIA ZMYSLU ŽIVOTA 187

Martin Ševčovič

OSAMELOSŤ A SOCIÁLNA IZOLÁCIA DETÍ A MLÁDEŽE V
SLOVENSKEJ REPUBLIKE – PRIESKUMNÉ ZISTENIA 198

Annamária Šimšíková

EXPRESIVITA FORMATÍVNEJ SPÄTNEJ VÄZBY V PEDAGOGICKOM KOMUNIKOVANÍ.....	217
Katarína Tišťanová	
ROZVÍJANIE KRITICKÉHO MYSLENIA A EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE PROSTREDNÍCTVOM KOLABORATÍVNEJ VÝTVARNEJ TVORBY: TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ.....	228
Daniela Valachová	
RECENZIE NA PUBLIKÁCIE V SPOJITOSTI S EXPRESIVITOU EVALVÁCIA POHYBOVEJ AKTIVITY V ŠPORTOVEJ A TELESNEJ VÝCHOVE.....	240
Zuzana Fábry Lucká	
KRÁTKY SLOVNÍK O AKČNOM UMENÍ	242
Mieczysław Dudek	
MUZIKOTERAPIA PRE POMÁHAJÚCE PROFESIE	245
Barbora Kováčová	
MUZIKOTERAPIA DO PRAXE	248
Barbora Kováčová	
ZÁVER.....	250
REGISTER AUTOROV	251
KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV	257

ÚVOD

Predkladaný nekonferenčný zborník *Expresivita vo výchove VIII.* prináša súbor vedeckých príspevkov a recenzií zameraných na problematiku expresivity ako významného fenoménu v oblasti umenia, edukácie, komunikácie, psychológie, arteterapie i inkluzívneho vzdelávania. Spoločným menovateľom všetkých príspevkov v predloženom zborníku je snaha poukázať na expresivitu ako na významný faktor rozvoja človeka v jeho individuálnej, sociálnej, tvorivej i profesionálnej dimenzii. Publikácia prepája teoretické východiská s výsledkami výskumov, metodologickými prístupmi i praktickými skúsenosťami autorov z rôznych vedeckých disciplín. Vzájomné prepojenie pohľadov z oblasti výtvarného umenia, pedagogiky, psychológie, arteterapie, komunikácie a inkluzívneho vzdelávania vytvára interdisciplinárny priestor pre odbornú diskusiu a ďalší výskum.

Úvodný príspevok rezentuje komparáciu pojmov expresivita a expresia v súvislosti s vedami o človeku. Následne sú príspevky vo vedeckom zborníku tematicky rozdelené do štyroch hlavných sekcií.. Prvá sekcia **Expresivita vo výtvarnom vyjadrení** predstavuje príspevky venované súčasným podobám výtvarnej tvorby, akčného umenia, body artu, multisenzorických prístupov, digitálnej tvorby, emocionálneho vyjadrovania i arteterapie. Autori sa venujú možnostiam využitia expresívnych stratégií vo výtvarnej edukácii, ich terapeutickému potenciálu a reflexii súčasných výtvarných technológií. Druhá sekcia **Expresivita v komunikačnom a literárnom vyjadrení** upriamuje pozornosť na význam expresívnych prístupov pri rozvíjaní komunikačných kompetencií detí, žiakov i dospelých. Príspevky poukazujú na možnosti využitia expresivity v inkluzívnom vzdelávaní, vo výučbe cudzích jazykov i v pedagogickej komunikácii ako nástroja podporujúceho aktívne učenie, tvorivosť a porozumenie. V tretej sekcii **Expresivita v rozvoji poznania a poznávania** sa stretávajú príspevky reflektujúce širšie spoločenské, pedagogické a psychologické súvislosti expresivity. Pozornosť je venovaná problematike wellbeingu žiakov, pohybovej expresivity, profesijných kompetencií učiteľa, inkluzívneho vzdelávania žiakov s dvojitou výnimočnosťou, akčného umenia ako priestoru hľadania zmyslu života, sociálnej izolácie detí a mládeže, formatívnej spätnej väzby či rozvoju kritického myslenia a emocionálnej inteligencie prostredníctvom kolaboratívnej výtvarnej tvorby. Tematická

rozmanitosť tejto časti poukazuje na to, že expresivita významne vstupuje do procesov učenia, sebareflexie, osobnostného rastu i budovania kvalitných medziľudských vzťahov. Záverečnú tematickú časť tvoria **Recenzie na publikácie v spojitosti s expresivitou**, ktoré predstavujú odborné reflexie aktuálnych knižných titulov z oblasti pohybovej aktivity, akčného umenia a muzikoterapie. Recenzie zároveň rozširujú odborný kontext zborníka a ponúkajú čitateľom odporúčania na ďalšie štúdium.

Veríme, že predkladaný zborník bude prínosom pre pedagógov, výskumných pracovníkov, študentov i odborníkov z pomáhajúcich profesií a prispeje k hlbšiemu poznaniu možností, ktoré expresivita ponúka v oblasti vzdelávania, tvorby, komunikácie i osobnostného rozvoja.

máj 2026

editori

TERMINOLOGICKÁ KOMPARÁCIA POJMOV EXPRESIA A EXPRESIVITA VO VEDÁCH O ČLOVEKU

TERMINOLOGICAL COMPARISON OF THE CONCEPTS OF EXPRESSION AND EXPRESSIVENESS IN THE HUMAN SCIENCES

Barbora Kováčová

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na terminologickú komparáciu pojmov expresia a expresivita vo vedách o človeku. Cieľom je analyzovať významové vymedzenie uvedených pojmov v kontexte vybraných humanitných a spoločenských disciplín, najmä psychológie, pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, sociológie, antropológie, lingvistiky a dejín umenia. Komparácia poukazuje na špecifické chápanie týchto pojmov v jednotlivých vedných oblastiach a zároveň smeruje k interdisciplinárnej syntéze ich významového vymedzenia pri interpretácii ľudského prejavu, komunikácie a sebaujadrnenia.

Kľúčové slová

expresia; expresivita; interdisciplinárna syntéza; vedy o človeku; ľudský prejav; komunikácia; sebaujadrnenie.

Abstract

The paper focuses on a terminological comparison of the concepts of expression and expressivity within the human sciences. Its aim is to analyse the conceptual definition of these terms in the context of selected humanities and social science disciplines, particularly psychology, pedagogy, special education, sociology, anthropology, linguistics, and art history. The comparison highlights the discipline-specific understanding of these concepts while contributing to an interdisciplinary synthesis of their conceptual interpretation in relation to human expression, communication, and self-expression.

Key words

expression; expressivity; interdisciplinary synthesis; human sciences; human expression; communication; self-expression.

Úvod

Vo vedách o človeku sa pojmy **expresia** a **expresivita** používajú pribuzne, ale významovo neoznačujú to isté. Ich terminologickú rozdielnosť sme spracovali do nasledovného tabuľkového spracovania, ktorým máme ambíciu uvedené pojmy komparovať (bližšie Tabuľka 1).

Tabuľka 1: Komparácia pojmov expresivita a expresia

	Expresia	Expresivita
Definícia	Je samotný akt alebo proces vyjadrenia vnútorného stavu navonok.	Je vlastnosť alebo alebo miera prejavu vo vyjadrení sa (vyjadriť sa).
Odpovedá na otázku	Akým spôsobom sa človek vyjadruje?	Do akej miery je prejav výrazný a pôsobivý?
Charakter	Má procesný (dynamický) charakter.	Je relatívne stabilná kvalita alebo charakteristika prejavu.
Vyjadrovací prostriedok	Realizuje sa prostredníctvom verbálnych, neverbálnych, výtvarných, hudobných, pohybových a ďalších foriem prejavu.	Môže charakterizovať človeka, umelecké dielo, jazyk alebo komunikačný štýl.

Zdroj: vlastné spracovanie

Náhľad na expresiu a expresivitu vo vedách o človeku

Terminus technikus **expresia** pochádza z latinského *expressio* – vyjadrenie (sa), prejavenie (sa). V širšom ponímaní expresia predstavuje proces, ktorým človek komunikuje svoje emócie, postoje, myšlienky alebo prežívanie. Vo vedách o človeku môže byť expresia:

- verbálna (reč), neverbálna (mimika, gestá, postoj tela),
- umelecká (hudba, tanec, výtvarný prejav),
- dramatická či pohybová.

V spojitosti so spomenutým pojmom nachádzame pojmy ako expresívna/expresívny.

Vo všeobecnosti Kováčová (2021) prezentuje expresiu ako prežívanie emócií a spôsob, akým sú tieto emócie vyjadrené človekom vo vzťahu k sebe samému, ale aj k ostatným. Tým je vytváraná komplexná sieť konkrétnej udalosti a pohľadu na ňu. Táto sieť je charakteristická tým, že obsahuje udalosti a zážitky, ktoré človek vyjadruje s využitím expresie a to prostredníctvom vybraného média (kresby, pohybu, hudby, ...). V psychológii označuje **prejav vnútorných psychických stavov navonok** (proces externalizácie¹ vnútorného stavu) prostredníctvom mimiky, gest, hlasu, pohybu alebo umeleckej tvorby.

Expresivita označuje **mieru alebo kvalitu výrazovosti prejavu**. Nejde už o samotný proces vyjadrenia, ale o vlastnosť prejavu alebo osoby. V spojitosti s pojmom expresivita nachádzame aj pojem expresívnosť, kde je to *vnímané ako citové zafarbenie hovoreného prejavu, ktorým hovoriaci vyjadruje svoj vzťah k hovorenému obsahu* (Strmeň & Raiskup, 1998, s. 78).

Vo vedách o človeku môže expresivita znamenať:

- intenzitu emocionálneho prejavu,
- schopnosť sprostredkovať význam a emócie,
- estetickú účinnosť umeleckého prejavu,
- výraznosť verbálnej alebo neverbálnej komunikácie.

V kontexte výchovy je dôležité ako tvrdia Kariková s Belkovou (2025), aby sa podporovala primeraná expresivita, ktorá pomáha deťom lepšie porozumieť sebe samému, rozvíjať emocionálnu inteligenciu a vytvárať dôverné a otvorené vzťahy s okolím. V psychológii sa napríklad hovorí o vysokej alebo nízkej emocionálnej expresivite – teda o tom, nakoľko človek navonok prejavuje svoje emócie. Práve emócie, ktoré sú pre človeka, čo sa týka prežívania, považované za záťažové alebo náročné, môže prostredníctvom vyjadrenia sa ventilovať (Kováčová, 2021). Danú emóciu, situáciu,

¹ - *tendencia prenášať do okolitého sveta svoje pudové prania, konflikty, spôsoby myslenia a nálady* (Strmeň & Raiskup, 1998, s. 78).

alebo prežívanie má príležitosť spracovať aj iným ako verbálnym spôsobom. Takto charakteristické situácie Stadlerová et al. (2013) popisuje ako neľahké, ktoré ovplyvňujú kvalitu života človeka, ktorý ich prežíva. Valachová (2016) tvrdí, že činnosťou človeka vzniká aj otvorenie priestoru k tomu, že z neriešiteľnej situácie vstupuje tento človek do priestoru, kde je mu možné pomôcť. Tento priestor mu poskytuje oporu a pomoc zo strany iných ľudí, alebo inštitúcií (ibidem). V lingvistiky sa expresivita vzťahuje na jazykové prostriedky, ktoré zvyšujú citové alebo hodnotiace pôsobenie výpovede (Kováčová, 2021).

Konkretizácia expresivity a expresie vo vybraných odboroch

Vedy o človeku zahŕňajú humanitné a spoločenské disciplíny, ktoré skúmajú človeka, jeho správanie, myslenie, kultúru, výchovu a spoločnosť. Predmetom terminologickej komparácie sa stali psychológia, sociológia, antropológia, pedagogika, lingvistika, dejiny umenia a špeciálna pedagogika. Komparácia pojmov expresia a expresivita je v jednotlivých disciplínach doplnená o ilustratívne príklady ich uplatnenia. V záujme širšieho teoretického ukotvenia sú pod jednotlivými komparáciami uvedené aj názory a definície slovenských autorov, ktorí sa problematikou expresie alebo expresivity zaoberajú vo svojej vedeckej a publikačnej činnosti.

Tabuľka 2: *Expresia a expresivita v psychológii*

PSYCHOLÓGIA	expresia	expresivita
	prejavenie emócií alebo psychických stavov.	individuálna schopnosť alebo tendencia tieto emócie vyjadrovať intenzívne a zrozumiteľne.
	<i>Príklad:</i> Dvaja mladí ľudia môžu prejaviť radosť (expresia), jeden ju prejaví veľmi intenzívne (nahlas sa smeje a naznačí rukou radosné gesto) a druhý prejaví radosť len jemným úsmevom. Líšia sa teda mierou expresivity.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Dudek (2024) a Vodičková (2025) uvádzajú, že expresia dieťaťa môže byť zrkadlom vnútorných postojov, ktoré ešte neprešli vedomým spracovaním. Vytvára sa tak priestor nielen na prevenciu, ale aj na intervenciu, ktorá má potenciál tieto postoje a vnútorné presvedčenia meniť smerom k otvorenosti, empatii a inklúzii (Dudek, 2024; Vodičková, 2025). Emmerová (2025) v súvislosti so zaraďovaním preventívnych programov do školského prostredia zameraných na podporu žiaduceho správania odporúča využívať aj expresívne preventívne aktivity, napríklad prácu s filmom, výtvarnou tvorbou či čítanie a interpretáciu príbehov. Pri ich plánovaní je dôležité zabezpečiť tematickú nadväznosť jednotlivých činností a ich logické prepojenie. Efektívnym postupom je striedanie rôznych foriem aktivít – relaxačných a upokojujúcich činností, aktivizačných hier, individuálnej práce a následnej skupinovej spolupráce. Emmerová (2026) zdôrazňuje, že takto vytvorené prostredie poskytuje každému žiakovi priestor na sebavyjadrenie a rozvoj expresivity vlastného prejavu.

Ak je však súčasťou sociálnej skupiny žiak, u ktorého sa prejavuje agresívne správanie, je nevyhnutné vedieť na jeho prejavy vhodne reagovať a identifikovať výrazné i latentné formy expresie. V tejto súvislosti Kováčová & Homolová (2024) opisujú expresiu v agresívnom konaní dieťaťa. V jeho agresívnom správaní možno

expresiu chápať ako výrazný emocionálne podfarbený prejav, ktorý je pozorovateľný vo verbálnej aj neverbálnej rovine komunikácie.

Tabuľka 3: *Expresia a expresivita v sociológii*

SOCIOLOGIA	expresia	expresivita
	predstavuje spôsob, akým jednotlivci alebo sociálne skupiny navonok vyjadrujú svoje hodnoty, postoje, identitu alebo príslušnosť ku komunite..	označuje intenzitu, výraznosť alebo sociálnu účinnosť týchto prejavov v procese sociálnej komunikácie.
	<i>Priklad:</i> Účastníci kultúrneho festivalu vyjadrujú svoju regionálnu identitu prostredníctvom krojov, spevu a tanca (expresia). Niektoré vystúpenia však pôsobia na publikum emocionálnejšie a presvedčivejšie než iné, čím vykazujú vyššiu expresivitu.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Fábry Lucká (2025) poukazujú na význam expresívnej tvorby v kontexte sociálneho fungovania jednotlivca, pričom zdôrazňujú jej vzťah k pocitu kontroly, kompetentnosti a osobnej identity. Tvorivá expresia môže podporovať zdravé starnutie prostredníctvom posilňovania sebakontroly, pozitívneho emocionálneho prežívania a vytvárania príležitostí na sociálnu participáciu. V skupinovej forme aktivít zároveň podporuje prirodzené sociálne interakcie, posilňuje medziľudské vzťahy a prispieva k udržiavaniu sociálnej začlenenosti jednotlivca (Kováčová, 2023).

Tabuľka 4: *Expresia a expresivita v antropológii*

ANTROPOLOGIA	expresia	expresivita
	predstavuje kultúrne podmienený spôsob vyjadrovania emócií, presvedčení, rituálov alebo spoločenských hodnôt.	označuje mieru symbolickej a emocionálnej výraznosti kultúrnych prejavov.
	<i>Príklad:</i> Pri tradičnom obrade členovia komunity používajú tanec, spev a masky ako formu kultúrnej exprese. Bohatá symbolika, pohyb a hudba zvyšujú expresivitu celého rituálu.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Človek ako tvorivá a expresívna bytosť vstupuje do kultúrneho prostredia nielen s vedomosťami a schopnosťami, ale aj s potrebou vyjadrovať svoje prežívanie, hodnoty a skúsenosti (Pipeková, 2004). Expresia predstavuje z antropológického pohľadu významný prostriedok sebavyjadrenia a kultúrnej komunikácie, prostredníctvom ktorého človek vytvára vzťahy, interpretuje svet okolo seba a utvára svoju identitu. Výchova a vzdelávanie sa tak stávajú súčasťou širšieho procesu kultúrnej socializácie človeka.

Tabuľka 5: *Expresia a expresivita v pedagogike*

PEDAGOGIKY	expresia	expresivita
	predstavuje aktívne sebavyjadrenie dieťaťa/žiaka prostredníctvom tvorivých činností (dramatická výchova, výtvarná či hudobná výchova).	označuje kvalitu alebo výrazovú silu tohto prejavu, ktorá sa rozvíja skúsenosťou, tvorivosťou a kultiváciou komunikačných schopností.
	<i>Príklad:</i> Dvaja žiaci prvého ročníka na základnej škole namalujú obraz na tému „Ja a moja rodina“. Obaja využívajú výtvarnú expresiu. Jeden z nich vyjadrí svoju rodinu prostredníctvom všetkých farieb, ktoré má k dispozícii. Využíva symboly a prežíva svoju tvorbu intenzívnejšie. Jeho výtvarný prejav sa vyznačuje vyššou expresivitou.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Hra je špecifická svojou expresívnou povahou, ktorá sa prejavuje v schopnosti človeka vyjadrovať vlastné prežívanie verbálnymi aj

neverbálnymi prostriedkami. Ako expresívna činnosť umožňuje jednotlivcovi prostredníctvom aktivity, symbolov a interakcie vyjadriť svoje vnútorné prežívanie bez ohľadu na vek alebo zdravotný stav (Kováčová, 2021). Vinceková (2024) predstavuje autorský hrový kufrík ako expresívnu stratégiu, ktorá podporuje rozvoj viacerých oblastí osobnosti dieťaťa – najmä slovnej zásoby, gramatickej správnosti a plynulosti rečového prejavu, kognitívnych schopností, hodnotového potenciálu a emocionálneho prežívania. Uvedená stratégia je využiteľná najmä v rámci preventívnych aktivít pre deti pred vstupom do primárneho vzdelávania.

Výrost & Slaměnik (1997, s. 133) uvádzajú, že *cieľavedomé využívanie výrazov (expresii) vlastného emocionálneho stavu ako prostriedkov na vyvolanie želaných dojmov (impresii) u prijemcu predstavuje najrozvinutejšiu formu neverbálnej komunikácie*. Expresia sa tak stáva nielen prejavom vnútorného prežívania, ale aj prostriedkom sociálnej interakcie a zámerného ovplyvňovania komunikačného partnera. V kontexte verbálnej komunikácie Škodáčková (2024) zdôrazňuje, že jej prostredníctvom človek slovne vyjadruje svoje vnímanie, myšlienky a pocity, pričom základným prostriedkom komunikácie je slovo. Miera expresivity verbálneho prejavu sa následne odvíja od spôsobu, akým jednotlivec využíva jazykové prostriedky na sprostredkovanie svojho prežívania a poznania. Komunikácia však neprebíha výlučne prostredníctvom slov. Jej neoddeliteľnou súčasťou je aj neverbálna komunikácia, ktorá sa prejavuje prostredníctvom mimiky, gestikulácie, postojov tela, pohybov či ďalších neverbálnych prejavov a významne prispieva k celkovej expresivite ľudského prejavu².

² **Expresivita sa netýka iba tela človeka (!)**, ale aj hlasu (paralingvistické prostriedky – intonácia, tempo, hlasitosť, pauzy), mimiky, gest, postoja, pohľadu a celkového spôsobu prejavu. Preto je vhodnejšie hovoriť o **expresivite neverbálneho prejavu** alebo **expresivite neverbálnej komunikácie**, nie iba o expresivite tela.

Tabuľka 6: *Expresia a expresivita v lingvistike*

LINGVISTIKA	expresia	expresivita
	Predstavuje použitie jazykových prostriedkov na vyjadrenie emócií, hodnotenia alebo subjektívneho postoja hovoriaceho.	je vlastnosť jazykových jednotiek vyvolávať emocionálny alebo hodnotiaci účinok.
	<i>Priklad:</i> Veta „ <i>To je dom.</i> “ vyjadruje neutrálnu informáciu. Veta „ <i>To je nádherný domček!</i> “ využíva expresívne jazykové prostriedky. Slovo <i>domček</i> a citové hodnotenie zvyšujú expresivitu výpovede.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Z hľadiska lingvistiky využívanie rozprávok na rozvíjanie naratívnej kompetencie³ vytvára priestor na rozvoj jazykovej expresie, prostredníctvom ktorej dieťa vyjadruje svoje myšlienky, emócie a skúsenosti, pričom expresivita jazykového prejavu sa prejavuje najmä vo voľbe slov, intonácii a spôsobe formulovania výpovede (Rassu Nagy & Libertini, 2025). Rozprávkový žáner zároveň umožňuje deťom experimentovať s jazykom, osvojovať si nové jazykové štruktúry a prostredníctvom emocionálneho prežívania podporovať ich dlhodobejšie zapamätanie (Chanasová; Kaščáková, & Murinová, 2022).

Tabuľka 7: *Expresia v dejinách umenia*

DEJINY UMENIA	expresia	expresivita
	predstavuje umelecké vyjadrenie myšlienok, emócií alebo životnej skúsenosti autora.	označuje schopnosť umeleckého diela emocionálne pôsobiť na recipienta.

³ Chanasová (2022) tvrdí, že jej naratívna forma podporuje komplexné zapojenie žiakov – kognitívne, emocionálne aj kultúrne.

	<i>Príklad:</i> Dvaja maliari zobrazia tú istú krajinu. Obaja využívajú maliarsku expresiu, avšak obraz s výraznými farebnými kontrastmi a dynamickými ťahmi štetca pôsobí emocionálne intenzívnejšie, a preto sa vyznačuje vyššou expresivitou.
--	--

Zdroj: vlastné spracovanie

Výtvarný prejav je jedným z expresívnych spôsobov sebavyjadrenia, ktorý podľa Brčiakovej (2025) prispieva k individuálnemu rastu a napomáha budovaniu pozitívneho vzťahu k sebe samému aj k okoliu. Bergerová (2024) tvrdí, že expresia má tesné spojenia s emocionalitou, tzn. v našej pamäti zostávajú stopy po intenzívnych expresívnych obsahoch a obrazoch, niekde „potom“ môže byť obraz, kresba, hudba a možno báseň. A práve akcia spolu s vnútornou motiváciou, môže vytvoriť silný podnet k fyzickej realizácii a vizualizácii myšlienok či k procesu akčnej tvorby (Magová & Kováčová, 2023). Podľa tvrdení Biarincovej (2024) môže samotná akčná tvorba niesť znaky expresivity - *špecifického spôsobu neštylizovaného, autentického, nekonvenčného až pudového, niekedy intuitívno-dekoratívneho či disharmonického grafického vizuálneho výtvarného prejavu, ktorý súvisí s emóciami, afektami, náladami či citovými rozpoloženiami ale aj s vášňami* (ibidem, s. 17). Makar & Ševčovič (2024) poukazujú vo výtvarnej tvorbe na vzájomnú prepojenosť a súvislosť medzi expresiou, aktivitou a akčnosťou, ktoré vnímajú ako vzájomne podmienené prvky jedného tvorivého procesu.

Expresia a expresivita v špeciálnej pedagogike

V špeciálnej pedagogike nadobúdajú pojmy expresia a expresivita špecifický význam v súvislosti s individuálnymi potrebami človeka so zdravotným znevýhodnením, jeho komunikačnými možnosťami a spôsobmi sebaujadia. V kontexte špeciálnej pedagogiky sa preto pozornosť sústreďuje nielen na prípravu špeciálneho pedagóga, ale aj využívanie foriem expresívneho prejavu, tak aj na možnosti jeho podpory a rozvoja prostredníctvom špecifických špeciálnopedagogických prístupov.

Tabuľka 8: *Expresia a expresivita v špeciálnej pedagogike*

ŠPECIÁLNA PEDAGOGIKA	expresia	expresivita
	predstavuje spôsob, akým osoba so zdravotným znevýhodnením alebo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vyjadruje svoje prežívanie, potreby, emócie a skúsenosti prostredníctvom verbálnych alebo alternatívnych foriem komunikácie, výtvarnej, hudobnej či pohybovej tvorby.	označuje mieru výraznosti, autenticity a komunikačnej účinnosti tohto prejavu, pričom je ovplyvnená individuálnymi schopnosťami, typom znevýhodnenia aj podporným prostredím.
	<i>Príklad:</i> Dieťa s poruchou autistického spektra počas výchovno-vyučovacieho procesu vytvorí kresbu, prostredníctvom ktorej vyjadruje svoje emócie (expresia). Hoci nekomunikuje verbálne, symboly v kresbe poukazujú intenzívne prežívanie tvorby. Jeho výtvarný prejav preto vykazuje vysokú expresivitu.	

Zdroj: vlastné spracovanie

Homolová (2025) poukazuje na význam priamej skúsenosti a interakcie s prostredím, ktoré podporujú hlbšie pochopenie a internalizáciu poznatkov. V kontexte prípravy špeciálneho pedagóga spočíva expresívny potenciál najmä v tom, že prežitý zážitok sa stáva

nositeľom poznania, emócií a osobnej skúsenosti. Takto získané poznanie presahuje rámec faktografických vedomostí a prispieva k rozvoju pedagogických kompetencií, najmä schopnosti porozumieť individuálnemu prežívaniu, potrebám a prejavom jednotlivcov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami.

V súvislosti s využívaním expresívnych foriem u jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením je pomerne dosť vyjadrení od odborníkov, ktorí poukazujú na potrebu expresie a expresivity v ich prospech. Magová (2025) tvrdí, že expresivita v nešpecifických prejavoch detí s poruchou autistického spektra sa často prejavuje netypickým vyjadrovaním emócií, ako je napríklad zvýšená gestikulácia, nezvyčajná intonácia hlasu alebo pohybové stereotypie. Tieto prejavy môžu byť pre okolie ťažko interpretovateľné, no predstavujú individuálny spôsob, akým dieťa komunikuje svoj vnútorný stav. Porozumenie týmto nešpecifickým prejavom je kľúčové pre efektívnu podporu a vytváranie bezpečného komunikačného prostredia. V prípade žiakov s poruchou autistického spektra môže takýto podnetovo bohatý a zároveň bezpečný priestor podporovať rozvoj senzitivity, vnímania estetických hodnôt a poskytovať možnosti individuálneho spôsobu sebavyjadrenia (Magová & Kováčová, 2025).

Záver

Vymedzenie expresie a expresivity vo vedách o človeku predstavuje interdisciplinárnu problematiku, ktorá ponúka široké možnosti ďalšieho odborného skúmania. Význam týchto pojmov možno symbolicky prirovnáť k motýlej záhrade, ktorú opisujú Magová & Kováčová (2025) v kontexte podpory žiakov s poruchou autistického spektra. *Motýlia záhrada môže predstavovať priestor expresie a výrazovosti, v ktorom sa prostredníctvom pohybu motýľov, farebnosti ich krídel a vzájomného pôsobenia s prostredím odráža vizuálna a pohybová expresivita* (ibidem, s. 126). Podobne ako popisovaná motýlia záhrada vytvára harmonický priestor pre vnímanie a objavovanie, aj expresia a expresivita umožňujú človeku sprostredkovať vlastné prežívanie, skúsenosti a vzťah k okolitému

svetu. Expresia a expresivita nie sú iba jazykové alebo estetické kategórie, ale spôsoby, ktorými človek komunikuje svoju vnútornú skúsenosť s okolitým svetom.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2024). Od detskej čmáranice k expresionizmu. In *Expresivita vo výchove VI* (s. 7–15). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Biarincová, P. (2024). Od expresivity cez transformáciu k tvorbe artefaktu – vizuálny zápis zvukov. In *Expresivita vo výchove VI* (s. 16–26). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Brčiaková, Z. (2025). Rozvíjanie vzťahu k prírode prostredníctvom expresívnej výtvarnej tvorby. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 116–123). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Dudek, M. (2024). *Model podpory rodiny s dieťaťom so zdravotným postihnutím*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Emmerová, I. (2025). Expresivita v prevencii rizikového a problémového správania žiakov. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 10–19). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Emmerová, I. (2026). Skorý začiatok preventívnych aktivít: Významný faktor efektívnosti prevencie. *Manažment školy v praxi*, 21(5), 10–13.
- Fábry Lucká, Z. (2025). Expresivita ako nástroj pri zachovávaní dôstojnosti a identity v procese starnutia. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 110–115). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Homolová, M. (2025). Aktivizácia študentov špeciálnej pedagogiky prostredníctvom quest exkurzie. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 102–109). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Chanasová, Z. (2022). Tradícia v literárnej výchove v kontexte včasnej starostlivosti. In *Nejistota ve filosofické, speciálněpedagogické a psychologické reflexi*. Univerzita Karlova v Praze.
- Chanasová, Z., Kaščáková, S., & Murinová, B. (2022). Význam rodinného čítania pre rozvoj čitateľskej gramotnosti a podporu rodinných vzťahov. In *Expresivita vo výchove V*. Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
- Kariková, S., & Belková, V. (2025). Učiteľ – multiplikátor expresivity vo výchove. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 85–92). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

- Kováčová, B. (2021). Expresia vo výchove. In *Expresivita vo výchove* (s. 149–158). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kováčová, B. (2023). Prefatio: Art action ako šanca proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku. *Disputationes Scientificalae*, 23(3), 13–20.
- Kováčová, B., & Homolová, M. (2024). Eskalácia agresie v sociálnych vzťahoch v predškolskom veku. In *Expresivita vo výchove VI* (s. 137–147). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Magová, M. (2025). Expresivita v nešpecifických prejavoch detí s poruchou autistického spektra. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 32–37). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Magová, M., & Kováčová, B. (2025). Zážitkové učenie v motýlej záhrade: Interaktivita a sociabilita žiakov s poruchou autistického spektra. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 124–133). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Magová, M., & Kováčová, B. (2023). Homeostáza ako kľúčová téza v akčnom umení v období dospelosti a seniorského veku. In *Homeostáza v akčnom umení v kreovaní tvorby človeka* (s. 33–41). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Makar, R., & Ševčovič, M. (2024). Expresivita a akčnosť vo výtvarnom prejave vybraných slovenských vizuálnych umelcov. In *Expresivita vo výchove VI* (s. 27–40). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Pipeková, J. (2004). Pädagogik der Menschen mit geistiger Behinderung – Psychopediatrie. In M. Vítková (Ed.), *Integrative Sonderpädagogik: Schulische und soziale Integration* (2. erw. u. überarb. Aufl.). Paido.
- Rassu Nagy, V., & Libertini, R. (2025). Didaktický potenciál rozprávky pri osvojovaní cudzieho jazyka. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 76–84). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Stadlerová, H., et al. (2013). *Senioři CREATIVE HELP – tvůrčí dílny se seniory*. Masarykova univerzita.
- Strmeň, L., & Raiskup, J. Ch. (1998). *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Iris.
- Škodáčková, M. (2024). Expresivita vo vzťahu špeciálneho pedagóga a žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In *Expresivita vo výchove VI* (s. 148–156). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

- Valachová, D. (2016). Expresivita v interpretácii. In D. Valachová & B. Kováčová (Eds.), *Expresivita vo výchove I*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Vinceková, M. (2024). Hrový kufřík ako preventívny prostriedok rozvoja komunikácie so žiakmi na základnej škole. In *Expresivita vo výchove VI* (s. 79–88). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Vodičková, B. (2025). Liečebnopedagogická prevencia pri práci s deťmi v materskej škole. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 38–44). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Výrost, J., & Slaměník, I. (1997). *Sociální psychologie*. ISV.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok.

KONTAKTNÉ ÚDAJE

doc. PaedDr. **Barbora Kováčová**, PhD.

Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky,
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

e-mail: *barbora.kovacova@ku.sk*



EXPRESIVITA VO VÝTVARNOM VYJADRENÍ



PREMENY MALIARSKYCH TECHNOLOGIÍ A ICH REFLEXIA V ARTETERAPII

TRANSFORMATIONS OF PAINTING TECHNIQUES AND THEIR REFLECTION IN ART THERAPY

Xénia Bergerová

Abstrakt: Predkladaný príspevok reflektuje premeny maliarskych technológií v kontexte digitálnej kultúry a analyzuje i ich dopad na arteterapeutickú prax. Vychádza z interdisciplinárneho prepojenia teórie maliarskych médií, teórie obrazu a súčasnej arteterapie. Základnou otázkou je, do akej miery digitálne médiá menia charakter emocionálnej expresie, symbolického myslenia a telesnej skúsenosti klienta v terapeutickom procese. Štúdia zároveň sleduje napätie medzi haptickou skúsenosťou tradičného maliarskeho média a mediovým obrazom digitálnej tvorby.

Kľúčové slová: arteterapia, digitálne médiá, maľba, expresivita, sebavyjadrenie

Abstract: The presented paper reflects on the transformations of painting technologies within the context of digital culture and analyses their impact on art therapy practice. It is grounded in an interdisciplinary framework integrating the theory of painting media, image theory, and contemporary art therapy. The central question examines the extent to which digital media transform the nature of emotional expression, symbolic thinking, and the client's embodied experience within the therapeutic process. The paper also explores the tension between the haptic experience of traditional painting media and the mediated image of digital creation.

Key words: art therapy, digital media, painting, expressivity, self-expression

Úvod

Vývoj v maľbe a maliarských technológiách predstavuje jeden z kľúčových faktorov i v premienách vizuálnej kultúry. Každá technologická zmena, od tempéry, cez olejomaľbu až po súčasné digitálne médiá svojim spôsobom zásadne mení formálnu podobu obrazu, ale i samotný spôsob výtvarného, resp. vizuálneho myslenia a vnímania. Súčasná digitálna doba prináša nové otázky týkajúce sa povahy obrazu, telesnosti tvorby, ale i psychologického účinku výtvarného procesu. V arteterapii nadobúdajú tieto otázky špecifický význam. Tradičné arteterapeutické prístupy boli založené na bezprostrednom kontakte tela s materiálom, na fyzickom prežívaní a pociťovaní materiálu, na dotyku s hlinou, či na odpore štetca, keď sa oprie o plátno, na fyzickej expresii, prostredníctvom fyzického gesta. Digitálne médium ale tento typ kontaktu mení do sprostredkovanej, technologicky filtrovanej skúsenosti. Vychádza teda otázka, či digitálna tvorba je skutočne schopná disponovať adekvátnym terapeutickým potenciálom ako tradičné výtvarné médiá. Malchiodi tvrdí a zároveň upozorňuje, že digitálne technológie sa v arteterapii stávajú čoraz významnejším nástrojom terapeutickej komunikácie a sebaujedenia, pričom ich využitie nemožno redukovať len na technickú alternatívu klasických médií (Malchiodi, 2018). Digitálne prostredie zároveň mení spôsob práce s obrazom.

Premeny maliarských technológií a transformácia obrazu

Historický vývoj maliarských technológií možno chápať ako paralelný vývoj spôsobov ľudského vnímania. Nemecký mysliteľ a esejista Walter Benjamin už v 30. rokoch 20. storočia upozorňoval, že technická reprodukovateľnosť mení „auru“ umeleckého diela a jeho vzťah k autenticite (Benjamin, 2008). Digitálne médium túto transformáciu radikálne posúva ešte ďalej. V tradičnom maliarstve je významným aspektom materialita média. V arteterapii zohráva práve tento materiálny aspekt zásadnú úlohu. Priekopníčka modernej arteterapie Edith Kramer zdôrazňuje, že samotná manipulácia s výtvarným materiálom disponuje terapeutickou hodnotou, pretože umožňuje symbolické spracovanie vnútorných konfliktov

prostredníctvom tvorivej sublimácie (Kramer, 1993). Digitálne maliarske prostredie však funguje na inej báze. Gestický kontakt je sprostredkovaný či už rozhraním obrazovky, alebo dotykovej plochy a pod. Obraz je reverzibilný, dá sa s ním neobmedzene pracovať, mazať, alebo korigovať, modifikovať. Táto flexibilita mení charakter tvorby, najmä z pohľadu psychologického. Znižuje riziko chyby, čo zároveň oslabuje nezvratnosť gesta, ktorá býva v tradičnej tvorbe významným terapeutickým faktorom.

Súčasný maliarstvo a expresívne terapie

Maľba zohráva v expresívnych terapiách osobitné postavenie, pretože predstavuje médium, v ktorom sa prepája telesné gesto, emocionálna expresia a symbolická transformácia skúsenosti. „Expresia v súvislosti s výtvarným prejavom je nami chápaná ako intuitívny vizuálny, grafický zápis ľudských emócií a imaginácie. Je charakteristická výrazom, gestom, faktúrou ale aj deformáciou tvarov, farebnosťou v diapazóne od výraznej kontrastnej farebnosti až po pochemúru“ (Biarincová, 2024, 18 s.). Valachová tvrdí že umenie predstavuje individuálnu alebo skupinovú možnosť sebavyjadrenia, či postoja najrôznejšími výtvarnými prostriedkami (Valachová, 2024). I v opačnom vzťahu funguje úloha obrazu, samotné reagovanie na obrazy s emocionálnym prežívaním môže byť cieľom biblioterapie (Kováčová, 2023). V arteterapeutickej aj širšej expresívno-terapeutickej praxi nie je maliarsky proces chápaný ako estetická aktivita. Je to najmä spôsob neverbálnej komunikácie a psychickej uvoľnenia vnútorného prežívania. Farebná škála, rytmus ťahu, intenzita gestického zásahu či práca s materiálovou štruktúrou obrazu vytvárajú priestor pre projekciu emocionálnych obsahov, ktoré často nemožno verbalizovať (Kramer, 1993). V expresívnych terapiách je gesto úzko späté s telesnosťou a senzorickou skúsenosťou. Kontakt so štetcom, pigmentom alebo povrchom plátna aktivuje haptické a senzorimotorické procesy, ktoré zohrávajú významnú úlohu pri emocionálnej regulácii a integrácii psychickej skúsenosti. Práve fyzický aspekt tvorby umožňuje transformovať emocionálne napätie do vizuálnej podoby a tak vytvárať symbolický odstup od

traumatických, resp. konfliktných obsahov (McNiff, 2009). Maliarsky proces tak nemožno chápať iba ako produkciu výsledného artefaktu, ale ako komplexnú psychofyzickú aktivitu. Z pohľadu expresívnych terapií maľba nepredstavuje iba výsledný obraz, ale predovšetkým proces fyzického a emocionálneho diania. Významná je nielen ikonografia obrazu, ale aj samotný spôsob nanášania farby, vrstvenia, a ďalších maliarskych procesov. Tieto aspekty môžu mať diagnostický aj terapeutický význam. Súčasné technologické prostredie však postupne transformuje aj charakter maliarskeho prístupu. Digitálne maliarske nástroje prinášajú nové možnosti práce s obrazom, avšak zároveň menia materiálový a haptický charakter tvorby. V terapeutickom kontexte sa preto objavuje otázka, do akej miery môže digitálne maliarske prostredie sprostredkovať rovnakú mieru telesnej angažovanosti a emocionálnej spontaneity ako tradičná maľba (Malchiodi, 2018). Napriek týmto zmenám zostáva maliarsky proces jedným z najvýznamnejších médií expresívnych terapií práve pre svoju schopnosť prepájať obraz, telo a emocionálnu skúsenosť do tvorivého aktu. Problematika súčasného maliarstva v expresívnych terapiách tak nepredstavuje iba otázku technologickej zmeny média, ale aj istú reflexiu vzťahu medzi telesnosťou, obrazom a samotnou psychickou skúsenosťou človeka v digitálnej dobe.

Autenticita, proces tvorby vo vzťahu k digitálnemu obrazu

Jednou z podstatných otázok arteterapie realizovanej prostredníctvom digitálnych médií je aj problematika autenticity. Gesto v tradičnom ponímaní nesie stopy fyzického pohybu tela, špecifického tlaku ruky, rytmu, individuálneho ťahu, intenzity dotyku ...

Digitálne gesto je rozdielne, je sprostredkované technologickým rozhraním. Digitálne média umožňujú zvýšenú mieru kontroly nad tvorbou a teda i vznikajúcim obrazom. Možnosť „undo“ umožňuje experiment v tvorbe bez strachu z chyby, svojím spôsobom podporuje spontánnosť a skúšanie nových postupov, samozrejme zrýchľuje tvorivý proces a mení celkový vzťah autora k tvorbe, najmä k akémusi omylu, chyba už nemusí byť definitívna, teda komplexne ovplyvňuje spôsob premýšľania o kresbe, maľbe a ďalších fenoménoch tvorby.

Vedie celkove k odlišnému psychologickému nastaveniu tvorcu. V arteterapii teda vyvstáva otázka, či digitálne obrazy nesú rovnakú mieru nevedomej expresivity ako tradičné médiá. „Digitálne technológie nám uľahčujú komunikáciu, prekračujú hranice priestoru a času, avšak nenahradia atmosféru vnímania všetkými zmyslami“ (Juhasz-Muchová, 2021a, 48 s.). „Digitálny umelecký nástroj, počítač, pri aktivačných motivačných metódach je ideálnym prostriedkom klasickej expresívnej maľby“ (Juhasz-Muchová, 2021b, 87 s.). Malchiodi zdôrazňuje, že digitálna tvorba nemusí byť menej autentická, ale disponuje odlišným typom autenticity. Klienti, ktorí majú problém s telesnou expozíciou alebo s bezprostredným emocionálnym prejavom, môžu práve v digitálnom prostredí nájsť bezpečný priestor pre symbolické sebvýjadrenie (Malchiodi, 2018). Digitálne médium zároveň mení samotnú symboliku obrazu, obraz prestáva byť jedinečným objektom a stáva sa dynamickou štruktúrou. V terapeutickej praxi to môže znamenať posun od stabilného symbolu k procesuálnemu obrazu identity.

K digitálnej forme arteterapie

Rozvoj digitálnej arteterapie súvisí i so širšími kultúrnymi zmenami globálnej vizuálnej kultúry. Súčasná generácia klientov vyrastá v prostredí dotykových obrazoviek, sociálnych sietí a digitálnych avatarov. Vizuálne vyjadrenie sa prirodzene presúva i do digitálneho priestoru. Výskumy, ktoré boli realizované v posledných rokoch naznačujú, že digitálne médiá môžu byť efektívnym terapeutickým nástrojom najmä u adolescentov a mladých dospelých, ktorí vnímajú digitálne médiá ako prirodzenú súčasť svojej identity. Fenomenologická štúdia digitálnej arteterapie realizovaná v prostredí čínskych univerzít ukázala, že digitálna tvorba podporovala skutočný vhlád do svojho vnútra, ale aj experiment a bezpečnú emocionálnu exploráciu (Xie, 2025). Súčasne však odborná literatúra upozorňuje, že digitálna arteterapia by v žiadnom prípade nemala nahradiť tradičné médiá, ale skôr rozšíriť spektrum terapeutických možností. Aktuálne sa ako optimálny javí hybridný model prepájajúci fyzické a digitálne médiá.

Záver

Transformácia maliarskych technológií zásadne mení charakter výtvarného umenia, vizuálneho vyjadrovania sa, ale i arteterapeutickej praxe. Digitálne médium neprináša len nový technický nástroj, mení i samotnú ontológiu obrazu, telesnosti, ale i samotného tvorivého procesu. Tradičné výtvarné médiá zostávajú nenahradiťelné v oblasti haptickej skúsenosti, telesnej spontaneity a senzomotorickej stránke. Digitálne médiá však otvárajú nové možnosti symbolickej práce, či experimentovania.

Bibliografia

- Benjamin, W. (2008). *The work of art in the age of mechanical reproduction*. Penguin Books.
- Biarincová, P. (2024). Od expresivity cez transformáciu k tvorbe artefaktu. In B. Kováčová, D. Valachová, & M. Homolová (Eds.), *Expresivita vo výchove* (Vol. 6, pp. 16–26). VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Juhasz-Muchová, H. (2021a). Teoretické východiská výtvarnej expresie s presahom do online tvorby. In D. Valachová & B. Kováčová (Eds.), *Expresivita vo výchove* (Vol. 4, pp. 41–50). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Juhasz-Muchová, H. (2021b). Z výskumu o výtvarnej expresii s prienikom do online vzdelávania. In D. Valachová & B. Kováčová (Eds.), *Expresivita vo výchove* (Vol. 4, pp. 77–89). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kováčová, B. (2023). Prolegoména: Stelesnená skúsenosť s využitím art action. In *Homeostáza v akčnom umení v kreovaní tvorby človeka* (pp. 17–23). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kramer, E. (1993). *Art as therapy with children*. Magnolia Street Publishers.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2011). *Handbook of art therapy*. Guilford Press.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2018). *The handbook of art therapy and digital technology*. Jessica Kingsley Publishers.
- McNiff, S. (2009). *Integrating the arts in therapy: History, theory, and practice*. Charles C Thomas Publisher.
- Valachová, D. (2024). Z plochy do priestoru. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 6, pp. 51–58). VERBUM – vydavateľstvo KU.

Xie, C. (2025). A thematic analysis of Chinese university students' digital art therapy experience: An embodied perspective. *Cogent Arts & Humanities*, 12(1).

Afiliácia:

Publikovaný text je parciálnym výstupom projektu KEGA 036UK-4/2024, Výzvy nových technologických možností v médiu maľby a grafiky v oblasti výtvarnej pedagogiky.

Kontaktné údaje na autora:

doc. Mgr. art. Xénia Bergerová, ArtD., Katedra umenia a kultúry, Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta, Šoltésovej 4, Bratislava
email: bergerova@fedu.uniba.sk

EXPRESÍVNA AKČNÁ UDALOSŤ – BODY ART V SPOJENÍ S MULTISENZORICKÝM EFEMÉRNÝM ZÁŽITKOM

EXPRESSIVE ACTION EVENT – BODY ART IN CONNECTION WITH A MULTI-SENSORY EPHEMERAL EXPERIENCE

Patricia Biarincová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá skúmaním vizuálnych, materiálnych a technických možností pri manipulácii s telom a laborovaní s neklasickými formami výtvarného materiálu, konkrétne s čokoládou a voskom. Pozornosť sústreďujeme na uplatnenie akčného prístupu spojeného s multisenzorickou a emocionálne zameranou udalosťou, na aktivitu spojenú s telom v kontexte body artu ako východiskovej stratégie, ktorú prepájame s procesuálnym umením a následnou polohou deštrukcie a efemérnosti fyzického zážitku.

Kľúčové slová: body art, efemérne umenie, multisenzorický zážitok, procesuálne umenie, eat-art.

Abstract: The paper explores the visual, material, and technical possibilities of body manipulation and experimentation with non-traditional art materials, specifically chocolate and wax. We focus on applying an action-based approach combined with a multi-sensory and emotionally oriented event. Attention is paid to body-related activity in the context of body art as a foundational strategy, which we link with process art and the subsequent state of destruction and the ephemeral nature of the physical experience.

Key words: body art, ephemeral art, multi-sensory experience, process art, eat art.

Úvod

Expresivitu vo výtvarnom umení môžeme charakterizovať aj ako veľmi špecifický spôsob komunikácie (Valachová, 2025), kedy dielo komunikuje emócie autora, jeho subjektívne stavy cez autentické, emocionálne a ideovo silné obsahy. Expresivita vo výtvarnom prejave predstavuje schopnosť diela odovzdať evidentný emocionálny náboj, vnútorné prežívanie autora alebo subjektívny postoj k realite prostredníctvom výtvarných médií. Môžeme teda hovoriť aj o akčnej stope (Makar & Ševčovič, 2024), o špecifickom autentickom, silne individuálnom spôsobe nekonvenčného, emocionálneho, pudového, intuitívneho až disharmonického umeleckého štýlu vyjadrovania.

Expresia nemusí vždy vykazovať len znaky intenzívnej farebnosti či extrémnych kontrasty tvarov, motívov, môže mať aj obrátené/stlmené diskrétné nuansy autorských výtvarných prejavov (Bergerová, 2025).

V postmodernom umení 20. storočia a súčasnom umení 21. storočia sa expresivita stáva nosným princípom mnohých diel. V polovici 20. storočia sa expresivita transformovala na fyzický záznam autorovej prítomnosti, prejavujúci sa gestom. Prvotné prejavy gestom sú spájané s inštinktom a intuitívnymi prejavmi sebaaktualizácie a komunikácie.

Gesto je úzko spojené s ľudským nevedomím, emóciami, imagináciou a individuálnym osobnostným temperamentom. Je to jedna z množstva foriem komunikácie človeka s človekom (Štofko, 2007).

Súčasná expresivita sa presúva aj do sféry sociálnej interakcie, kedy umelec pracuje s participáciou diváka. Expresivita sa neprejavuje gestom, ale kvalitou a intenzitou interakcie, ktorú umelec vyvolá medzi divákmi (Bourriaud, 2002). Novodobé spôsoby vizuálnej komunikácie umožňujú prienik digitálnych technológií do vizuálneho umenia, kde sa expresivita mení na súbor algoritmov a dát, čo mení aj tradičný klasický koncept umenia (Buychik, Tomanek, 2020).

Akčná udalosť, experimentovanie – body art v spojení s multisenzorickým a efemérnym zážitkom

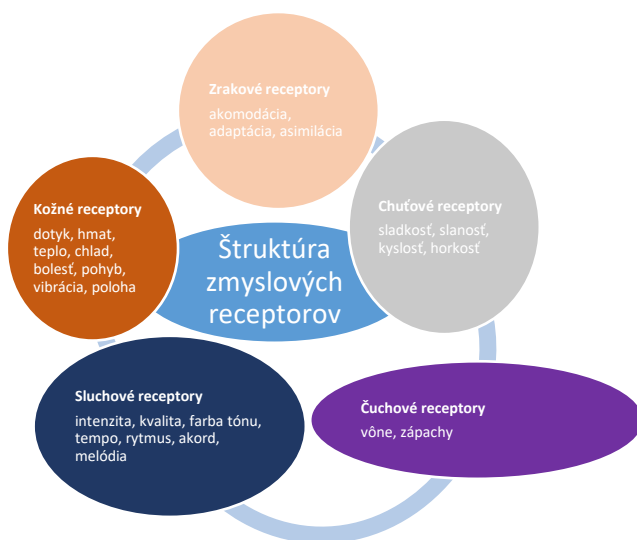
V rámci skúmania vizuálnych, materiálnych a technických možností pri manipulácii s telom a rôznymi expresívnymi formami zobrazovania a laborovania s materiálom sme sa zamerali na uplatnenie akčného prístupu spojeného s multisenzorickou a emocionálne zameranou udalosťou, procesom, ktorý sme uskutočnili v rámci skúmania výrazových možností nie klasických foriem výtvarného materiálu – čokolády a vosku, v našom prípade zmyslovo-expresívneho uchopenia na základe aplikovania a kombinácie body artu, procesuálneho umenia a efemérnosti aktivity. Tieto tri podnety sme uchopili v kontexte body artu ako východiskovej stratégie, ktorá pracuje s rituálom tela prostredníctvom procesuálneho aktu a následnej polohy deštrukcie spojenej s polohou efemérnosti aktu a fyzického zážitku. Jednotlivé časti akcie/procesu sme zaznamenali prostredníctvom mediálneho záznamu/fotodokumentácia. Efemérne umenie je špecifický druh umeleckej tvorby, ktorá je dočasná, pominuteľná a reaguje na konkrétny čas a miesto. Na rozdiel od trvácnych diel – ako sú sochy, objekty, inštalácie vo verejnom priestore, galériách, múzeách efemérne objekty vznikajú len na niekoľko dní, týždňov alebo dokonca hodín. Po skončení udalosti, umeleckej intervencie toto dielo obyčajne zanikne, odstráni sa alebo podľahne vplyvom prostredia ako je voda, vietor či teplota (Knížak, 2012) v našom prípade v kontexte eat-artu artefakt bude skonzumovaný. Pri efemérnom umení autori cielene poukazujú na jedinečnosť zážitku a neopakovateľnosť prchavého dočasného okamihu, krátkodobosť diela často ešte viac umocňuje jeho intenzitu a emotívny účinok na publikum.

Akčný expresívny multisenzorický zážitok

Umenie 20. storočia začalo využívať a aplikovať v rámci rozšíreného výtvarného jazyka obohatenú typológiu vyjadrovacích a výrazových možností. Najmä v rámci jazyka autorských výtvarných stratégií, intermédií a multimédií sa okrem zrkovitého vnímania začali vo výtvarnom umení použiť aj multisenzorické koncepty a teda okrem

zraku ďalšie zmysly/zmyslové receptory, pocity a vnemy ako sluchový vnem, čuchový, chuťový a rôzne druhy kožného vnímania čo umožnilo autorom výtvarných diel vytvárať/navodiť hlboký umelecký zážitok spojený s multisenzorickým percipovaním. Multisenzorický zážitok je spájaný s umeleckým zážitkom, ktorý je dizajnovaný v multisenzorickom uchopení/kontexte, ktorý nielen umocňuje význam umeleckých diel, ale stimuluje aj aktívnu participáciu zo strany návštevníkov.

Schéma 1: Štruktúra zmyslových receptorov



Zdroj: Štofko (2010)

Vnímanie zohráva v percipovaní expresivity významnú úlohu. Prostredníctvom zmyslových receptorov sme schopný percipovať rôzne výtvarné prejavy, formy a spôsoby zobrazovania cez výtvarné médiá. Pri vnímaní zohrávajú významu úlohu existujúce skúseností a individuálne špecifiká vnímania jednotlivca (Kováčová & Magová, 2025), ktoré nadobudol počas života. Môžeme tvrdiť, že prostredie, v

ktorom sa nachádzame, determinuje spôsob ale i obsah vnímania (Biarincová, 2022).

V súčasnom uchopení a chápaní vo výtvarnom vizuálnom umení expresia a expresivita už nie je len „videná,” ale aj „pocitovaná” telom prostredníctvom spektra zmyslových receptorov. S týmto konceptom sme sa zaoberali aj my v našom experimentovaní s telom. Náš experiment bol koncipovaný v kontexte stratégie telo – proces – efemérnosť –zážitok.

Skúmali sme jednotlivé prejavy, na základe percipovania tela pri zámernom uvedení si signálov zmyslových receptorov.

1. Hmat a koža (somatická expresivita)

Kožné receptory – dotyk, hmat, teplo, chlad, bolesť, pohyb, vibrácia, poloha. V koži, resp. pod pokožkou sa nachádzajú viaceré chemické, mechanické a teplotné receptory (Démuth, 2013). Kožné receptory využívajú rôzne umelecké stratégie a smery, ktoré vznikli v priebehu 20. storočia. Napríklad v body-arte a v behaviorálnom umení sa využívajú aj ďalšie zmysly, teda popri klasických hmatových/dotykových vnemov je spektrum obohatené aj o iné zmyslové receptory. Somatická expresivita v kontexte nášho experimentovania – haptika, dotyk tela a média s ktorým pracujeme – čokoláda, vosk. Vnímanie povrchu prebieha cez teplotu, tlak, cez textúry hmoty.

2. Čuch a chuť (chemická expresivita)

Tieto receptory sú priamo napojené na limbický systém (centrum emócií a pamäte), čo z nich robí najsilnejšie nástroje bezprostrednej expresivity. Chuť a čuch zapájame v kontexte nášho experimentovania/laborovania s materiálom pri konzumácii čokolády. Čuch pri manipulovaní s voskom. S chuťou a vôňou, zápachom sú často spájané aj emocionálne asociácie, ktoré pociťujú konzumenti.

3. Sluch (auditívna expresivita)

Zvuk v súčasnom umení je aj nositeľom emócie a priestorovej expresie.

Sluchové receptory – intenzita, kvalita, rytmus, farba tónu, intenzita tónu, tempo, rytmus, akord, melódia. Podobne ako zrak tak aj sluch nám umožňuje spoznávať veci bez priameho kontaktu. Sluch druhým najinformačnejším kanálom využívajúcim veľmi podobnú formu šírenia sa informácií ako zrak – vlnovo-korpuskulárny prenos signálu (Démuth, 2013). Auditívnu expresivitu v kontexte nášho experimentovania – laborovania s materiálom vnímame aj z pohľadu sluchu. V našom experimentovaní vnímame zvuky pri konzumácii čokolády, zvuk pri manipulovaní s voskom.

4. Zrak (aktívna expresivita)

Zrak zostáva v 21. storočí dominantným receptorom, no jeho úloha sa mení z pasívneho pozorovania na aktívne pohltenie. V súčasnej expresivite sa zrak nesústreďuje iba na zobrazený predmet/objekt, ale na samotné médium, jeho výrazové možnosti, ktoré svojim jazykom umožňujú publiku prečítať obsah diela. Zrak v kontexte nášho experimentovania s materiálom zapájame a vnímame v súvislosti s vizuálnou textúrou, farbou, leskom, povrchom čokolády. Organický povrch čokolády, môže umocňovať pocit „živého“ materiálu.

Popis aktivity v kontexte body artu – multisenzorický zážitok

Počas experimentovania s telom prebiehal proces akcie/aktivity v čase a priestore, kde výtvarný artefakt prechádzal procesom, rôznymi variantami modifikácie a tvarovými permutáciami v súvislosti s procesom a pôsobiacim časom.

V rámci experimentovania s telom prostredníctvom umeleckej stratégie body art/eat art študenti vytvorili produkty, ktoré boli koncipované na dvoch rozdielnych prístupoch k problematike body artu. Podstatou akčnej udalosti bol živý proces, ktorý inicioval u študentov multisenzorický zážitok v spojení s tvorivosťou, experimentovaním s materiálmi, laborovaním s materiálmi, percipovaním, emóciami, imagináciou a analytickým myslením ale aj kontemplatívnu skúsenosť spojenú s efemérnosťou udalosti.

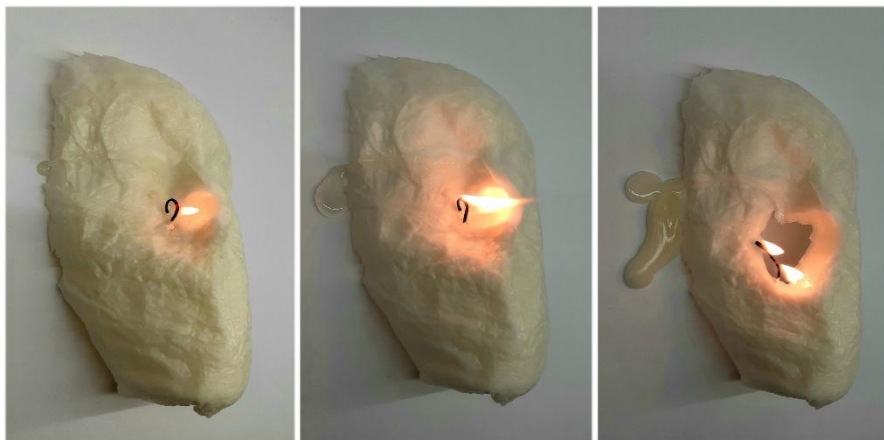
Aktivita – udalosť kombinovaná so stratégiou eat art, procesuálnym umením a efemernosťou. Event bol zameraný na autorský prejav,

uchopenia tela z pozície umelca/aktéra ktorý pracuje so svojim telom v rôznych konceptoch, v priestore a čase pri použití vlastného tela a vybraného média/materiálu – čokolády a vosku. Produkcia odliatku fragmentu tváre z čokolády a vosku a následný proces konzumácie odliatku či deštrukcie ohňom vytvoril základ pre tvorbu istej procesuálnej efemérnej situácie s ktorou boli študenti konfrontovaní. Obidva prístupy body artu boli koncipované v spojení s efemérnosťou a multisenzorickým zážitkom, kedy študenti skúmali hranice laborovania s vlastným telom. Počas aktivity sa sústredili na percepciu pocitov spojených s efemérnosťou okamihu, schopnosťou sebapónímania a zároveň vizualizovania tela v rôznych pózach či situáciách počas výtvarnej akcie.

Proces vzniku, tvorby a výsledného artefaktu bol zaznamenaný zdokumentovaný prostredníctvom fotografického záznamu. Následne komentovaný dopovedaný počas komunikácie/verbálneho dialógu autora a percipientov diela/študentov.



Obr.1. Proces konzumácie vlastného odliatku tváre – efemérny expresívny zážitok. Študentky KVV Ružomberok. Archív autorky.



Obr.2. Proces zániku/deštrukcie vlastného odliatku tváre – efemérny expresívny zážitok. Študentka KVV Ružomberok. Archív autorky.

Konzumácia/deštrukcia artefaktu – bola orientovaná na proces/procesuálny dej, na eat art, efemérnosť a multisenzorickú percepciu. Študenti postupne formou fotografického záznamu zaznamenávali proces vzniku a zániku – konzumácie odliatku tváre. Zmenu tvaru odliatku, ale aj vlastné gestá či mimiku tváre. Počas aktivity sa u aktérov zaktivizovali mentálne procesy a stavy, zapojili sa zmyslové receptory ako čuch, hmat, chuť, sluch, zrak a zároveň sa vynárali chuťové synestetické a asociačné predstavy. Autentické pocity z konzumovania vlastného odliatku tváre sa zmiešali s aktom surrealistického uchopenia akcie.

Deštrukcia artefaktu ohňom – druhý spôsob/prístup k odliatku tváre z vosku bol koncipovaný v kontexte deštrukcie, katarzie. Počas priebehu horenia, topenia a deštrukčného procesu odliatku vlastnej tváre sa zaktivizovali u aktérov/pozorovateľov a zároveň dokumentaristov procesu mentálne procesy a stavy, ktoré podnietili zmyslové receptory - zrak, sluch, čuch na základe ich aktivizácie začal prebiehať proces synestetických, asociačných a imaginatívnych predstáv spojených s médium ohňa, zmenou tvaru či skupenstva objektu.

Tabuľka č. 2: Multisenzorický zážitok v procese akcie/eat art

ZMYSEL	FYZICKÝ PODNET	PSYCHOLOGICKÝ EFEKT	EXPRESÍVNY VÝZNAM
HMAT	Tlak, dráždenie	Pocit telesnosti	Intimita a kontakt
ČUCH	Prchavé látky	Vyvolanie spomienok	Organické prepojenie
CHUŤ	Chemická reakcia	Neurochemická odmena	Asimilácia (priatie)
ZRAK	Tvar, svetlo	Dekódovanie formy	Deštrukcia, efemérnosť
SLUCH	Akustické vlnenie	Orientácia čas, priestor	Plynulosť deja
MOTORIKA	Hryzenie, žuvanie	Uvoľnenie napätia	„Sebadeštrukcia”

Záver

Expresívna akčná udalosť spojená s multisenzorickým zážitkom pri ktorej študenti nadobudli nové skúsenosti poukázala na to, že edukačný proces môže implikovať pomerne vysokú mieru autenticity, laborovania, skúmania a hľadania odpovedí prostredníctvom multisenzorického percipovania. Efemérna udalosť pri ktorej študenti konzumovali čokoládové odliatky vlastnej tváre, pálili voskové formy tvárí, posunula chápanie umeleckého diela od statického artefaktu k dynamickému procesu. Kľúčovým prvkom tejto skúsenosti bola expresivita deštrukcie, ktorú chápeme ako formou tvorivého vyjadrenia. Vizualna deštrukcia pojedaním odliatkov tváre a deštrukcia ohňom poukazujú na procesy efemérnosti, kde sa tvar objektu mení, respektíve celý objekt zaniká.

Výsledkom aktivity, expresívneho experimentovania bola osobná autentická percepcia študentov, transformácia vnímania, kde sa efemérnosť stala súčasťou výtvarného percipovania. V rámci akčnej udalosti multisenzorický zážitok študentom umožnil expresívne emocionálne prežívanie výtvarného aktu, dovoľme si tvrdiť, že vytvoril novú, intenzívnu expresívnu pamäťovú stopu.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2025). Autoarteterapeutický fenomén v maľbe, dielach vybraných umelcov i v technických prístupoch. In *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov* (pp. 93–103). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Biarincová, P. (2022). Zmyslové receptory vo výtvarnej edukácii. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 5, pp. 69–82). Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational aesthetics*. Les Presses du réel.
- Buychik, A., & Tomanek, A. (2020). Vplyv postmodernizmu na vývoj umění v 21. storočí. *21st Century: History and Modernity of Art. Collection of Scientific Articles. European Scientific e-Journal*, 4(4), 43–53. <https://doi.org/10.47451/art2020-12-005>
- Debuh, A. (2013). *Teória percepcie*. Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave.
- Makar, R., & Ševčovič, M. (2024). Expresivita a akčnosť vo výtvarnom prejave vybraných slovenských vizuálnych umelcov. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 6, pp. 27–40). Verbum.
- Knížák, M. (2012). Efemérní umění. In *Dějiny českého výtvarného umění VI/2: 1958–2000*. Academia.
- Kováčová, B., & Magová, M. (2025). Zážitkové učenie v motýlej záhrade: Interaktivita a sociabilita žiakov s poruchou autistického spektra. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 7, pp. 124–133). Verbum.
- Štofko, M. (2010). *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Slovart.
- Valachová, D. (2025). Expresivita vo výtvarnej interpretácii. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 7, pp. 165–176). Verbum.

Kontaktné informácie autora/ov:

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: patricia.biarincova@ku.sk

AKČNÁ TVORBA AKO FORMA EXPERIMENTOVANIA VO VÝTVARNEJ TVORBE ŽIAKOV S PORUCHOU AUTISTICKÉHO SPEKTRA

ACTION ART AS A MEANS OF EXPERIMENTATION
IN THE VISUAL ARTS EDUCATION OF STUDENTS
WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

Barbora Kováčová, Martina Magová

Abstrakt: Príspevok poukazuje na možnosti využitia akčnej maľby ako prostriedku experimentovania, ktorý podporuje tvorivosť, motiváciu a aktívne zapojenie žiakov s poruchou autistického spektra do výtvarného procesu. Cieľom príspevku je poukázať na možnosti využitia akčnej tvorby ako špecifického výtvarného prístupu podporujúceho individuálne vyjadrenie a experimentovanie žiakov s poruchou autistického spektra. Výskum bol realizovaný prostredníctvom kváziexperimentu v podmienkach konkrétneho výtvarného centra, v ktorom sa autorky priamo podieľali na akčnej tvorbe so žiakmi s poruchou autistického spektra. V rámci realizovaných výtvarných aktivít boli využité techniky dripping, pouring, spattering, ktoré predstavujú vhodné bezdotykové výtvarné postupy umožňujúce experimentovanie s materiálom a rešpektujúce špecifiká skúmanej skupiny.

Kľúčové slová: akčná tvorba, expresivita, sebvýjadrenie, žiak s poruchou autistického spektra

Abstract: The paper highlights the possibilities of using action painting as a means of experimentation that supports creativity, motivation, and the active involvement of students with autism spectrum disorder in the visual art process. The aim of the paper is to demonstrate the potential of action-based art as a specific artistic approach that encourages individual expression and experimentation among students with autism spectrum disorder. The research was conducted using a quasi-experimental method in the conditions of a specific visual arts centre, where the authors directly participated in action-based art activities with students with autism spectrum disorder. Within the implemented art activities, pouring, dripping, and splattering techniques were used. These non-contact art practices proved suitable for the research group, as they enabled experimentation with colour and material while respecting the individual needs and sensory characteristics of students with autism spectrum disorder.

Key words: action-based art, expressiveness, self-expression, student with autism spectrum disorder

Predslov

Pre upresnenie celkového obsahového zamerania predmetného príspevku sa terminus technikus akčná tvorba tradične nevyužíva v súvislosti s jednotlivcami s poruchou autistického spektra. V zahraničnej spisbe autori viac preferujú pojmy ako *art-based pedagogy*, *art education*, *creative arts activities*, *art making*, *visual arts education*, dokonca aj *art therapy*, ale tú už vyslovene v kontexte terapeutickej intervencie (bližšie Tabuľka 1). Z toho dôvodu objasňujeme terminologické vymedzenie spomenutých pojmov, ktoré predstavujú rôzne prístupy k využívaniu umenia ako prostriedku vzdelávania, rozvoja, intervencie a podpory jednotlivcov s poruchou autistického spektra.

Tabuľka 1. Umelecké prístupy u žiakov s poruchou autistického spektra

Art-based pedagogy <i>(pedagogika založená na umení)</i> Art education <i>(výtvarná edukácia)</i>	využívajú umelecké procesy ako súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu, pričom podporujú individuálne schopnosti, komunikáciu, sociálne zručnosti, sebaujadrnenie a kognitívny rozvoj žiakov s PAS (Eisner, 2002; Efland, 2002).
Creative arts activities <i>(kreatívne umelecké aktivity)</i> Art making <i>(umelecká tvorba)</i>	zdôrazňujú samotný tvorivý proces, ktorý umožňuje jednotlivcom s PAS vyjadrovať emócie, skúsenosti a vnútorné prežívanie aj v prípadoch, keď je verbálna komunikácia obmedzená/limitná (Malchiodi, 2002; Kossak, 2015, Moon, 2010).
Visual arts education <i>(vzdelávanie prostredníctvom vizuálneho umenia)</i>	poskytuje štruktúrované vizuálne a senzorické podnety prostredníctvom výtvarných činností, ktoré môžu podporovať rozvoj motoriky, pozornosti, predstavivosti a vnímania (Boughton & Mason, 1999; Kirsoglu, 2014).

Art therapy (arteterapia, terapia (výtvarným) umením)	od vyššie uvádzaných vzdelávacích prístupov sa arteterapia odlišuje terapeutickým zámerom, pričom využíva umeleckú tvorbu na podporu emocionálnej regulácie, sebapoznania a zlepšenia sociálneho fungovania jednotlivcov s PAS (Schweizer et al., 2014).
---	---

Zdroj: autori uvedení v jadre tabuľky

Yücesoy et al. (2020) tvrdia, že jednotlivcom s diagnostikovanou poruchou autistického spektra sú poskytované rôzne podporné a alternatívne terapeutické prístupy. Na základe tvrdení viacerých autorov, a to Riesgo, Gottfried, & Becker (2013) a Kırcaali-İftar (2015) sú podporné a alternatívne terapeutické metódy rozdeľované do troch hlavných skupín, ktoré sú súčasťou nasledovného tabuľkového spracovania (bližšie Tabuľka 2).

Tabuľka 2: Podporné a alternatívne terapeutické prístupy pre jednotlivcov s poruchou autistického spektra

Perspektívne terapeutické prístupy (promising therapies)	Ide o metódy, ktoré podľa dostupných výskumov prinášajú pozitívne výsledky. Do tejto skupiny patria muzikoterapia, arteterapia, vzdelávanie založené na imitácii, naltrexón a inhibitory acetylcholinesterázy.
Terapeutické prístupy s určitou mierou vedeckých dôkazov (Treatments with a certain degree of scientific evidence)	Táto skupina zahŕňa intervencie, ktorých účinnosť je čiastočne podložená vedeckými dôkazmi. Patria sem podávanie karnitínu, oxytocínu, vitamínu C, tetrahydrobiopterínu a adrenergných agonistov alfa-2, ako aj hyperbarická oxygenoterapia, imunomodulačná terapia a protizápalová liečba.
Terapeutické prístupy bez vedeckých dôkazov (Treatments with no scientific evidence)	Do tejto skupiny patria intervencie, ktorých účinnosť nebola vedecky potvrdená. Zahŕňajú karnosín, multivitamínové a minerálne komplexy, omega-3 mastné kyseliny, selektívne diéty, tréning auditívnej integrácie, neurofeedback, akupunktúra, delfinoterapia, hipoterapia a hydroterapia.

Zdroj: Yücesoy et al. (2020)

Akčná tvorba v špeciálnej výchove

Jednotlivci so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sú osobami, ktoré sa z hľadiska vývinových charakteristík a schopností výrazne odlišujú od svojich rovesníkov, v konto kontexte to platí aj pre žiakov s poruchou autistického spektra. Podľa Salderay (2012) má výtvarná tvorba pre túto indikovanú skupinu mimoriadny význam, pretože im umožňuje rozvíjať prežívať pocit úspechu, zvyšovať sebavedomie a motiváciu, lepšie sa prispôsobovať spoločenskému životu, podporovať motoriku a koordináciu, regulovať emocionálne prežívanie, a zároveň zlepšovať schopnosť sebavyjadrenia a vnímania reality všedného dňa.

Pri práci so žiakmi s poruchou autistického spektra je potrebné zohľadňovať výber použitých akčných techník vzhľadom na limitnosť aj vo výtvarnom vyjadrovaní sa. Ide o tri techniky, ktoré považujeme za významné a umožňujúce dosiahnuť aj efekt umeleckého stvárnenia. Prvou technikou je **dripping** (Kováčová et al., 2024), pri ktorej je farba kvapkaná, steká alebo odkvapkáva z nádoby, štetca či iného nástroja na podklad (typické napr. pre tvorbu Jacksona Pollocka). Skupine žiakov s poruchou autistického spektra ponúka viacero výhod, a to: umožňuje slobodné výtvarné vyjadrenie bez dôrazu na presnosť (čím znižuje strach z chyby), podporuje sebavyjadrenie, opakované kvapkanie pôsobí upokojuco (až to súvisí s fascináciou) a zároveň podporuje zmyslovú reguláciu. Pre mnohých žiakov s PAS je sledovanie stekania farby vizuálne atraktívne a pomáha udržať pozornosť pri aktivite. Samotný proces akčnej tvorby poskytuje priestor pre bezpečné experimentovanie s farbami a zároveň učí poznať aj rôzne spôsoby nanášania farby. Dripping je vhodný aj pre žiakov s limitnými verbálnymi schopnosťami, pretože umožňuje vyjadriť emócie, nálady a vnútorné prežívanie prostredníctvom farby a pohybu bez potreby slov (Geržová, Hrubaničová, 1998).

Druhou vhodnou technikou je **pouring** (Kováčová et al., 2024). Ide o nalievanie (liatie) farby, pri ktorom sa farba nalieva na povrch a vytvára spontánne farebné štruktúry. Samotná činnosť nalievania farby/farieb poskytuje žiakom s poruchou autistického spektra

senzorickú stimuláciu, konkrétne ide o pozorovanie nalievania viacerých farieb a ich „prepájanie sa na ploche,“ miešania už nalietých farieb na plátne, vytváranie rozličných farebných štruktúr a plôch. Rozlievanie farby môže v tejto skupine žiakov pomáhať regulovať pozornosť a pôsobiť upokojujúco.

Tretou akčnou technikou je **spattering**. V tejto technike ide o fľkanie, striekanie alebo rozstrekovanie farby. Rozstrekovanie farby poskytuje žiakovi s poruchou autistického spektra senzorickú skúsenosť a môže prispieť k zmyslovej regulácii, pričom opakované pohyby môžu u niektorých žiakov s poruchou autistického spektra navodzovať pocit uvoľnenia a podporovať koncentráciu na výtvarnú činnosť. Keďže výsledok techniky je do určitej miery spontánny a nepredvídateľný, môžeme tvrdiť (aj na základe skúsenosti z realizácie), že spattering podporuje tvorivú expresiu a znižuje obavy z chybného výkonu (a učí tak rozvíjať akceptovať variabilitu vzniknutého výsledku).

Popísané tri akčné techniky vytvárajú priestor pre tvorbu so žiakmi s poruchou autistického spektra. Vníname ich ako vhodný prostriedok na podporu tvorivého sebvýjadrenia, senzorickej regulácie a rozvoja motorických zručností. Zároveň samotný proces môže byť vnímaný aj ako proces s terapeutickým potenciálom nakoľko umožňuje žiakom s poruchou autistického spektra udržať koncentráciu pozornosti a zároveň podporovať pozitívne prežívanie akčnej výtvarnej činnosti (Valachová, 2020; Valachová, 2021).

Návšteva ateliéru Paintopia so žiakmi s poruchou autistického spektra

Ciele

- oboznamovanie sa s úplne novým prostredím pre žiakov s PAS (najprv sme si na fotkách z internetu ukazovali fotky Paintopie),
- rozvíjanie adaptácie a socializácie (cestovanie vlakom, ateliér Paintopia - prispôsobenie sa novému prostrediu, komunikácia s umelkyňou),
- nácvik aktívneho počúvania u žiakov,

- nácvik primeraného správania, akceptácia požiadaviek (napr. žiak nesmie chytať vystavené obrazy, žiak primerane reaguje na stanovené postupy pri tvorení).
- zamerať sa na rozvíjanie tvorivosti u žiakov s PAS
- vytvárať žiakom nové senzorické skúsenosti a učiť ich na ne primerane reagovať a spracovať ich

Dôležitosť prípravy pred návštevou ateliéru Paintopia

- oboznámenie personálu o akú cieľovú skupinu žiakov ide – hlavne z dôvodu komunikácie a možného náročného správania, ktoré môže vzniknúť počas návštevy ateliéru Paintopia (bolo pre nás veľmi prínosné, že majiteľka ateliéru má skúsenosť s deťmi a žiakmi s PAS, z tohoto dôvodu veľmi vhodným spôsobom pristupovala ku žiakom a vedela primeraným spôsobom reagovať aj pri náročnejšom správaní),
- posilnenie personálneho zabezpečenia z dôvodu náročnejšieho správania žiakov s PAS v prirodzenom prostredí (predpokladali sme, že žiak, ktorý má pri novom prostredí potrebu celý priestor dôkladne preskúmať, bude potrebovať samostatného asistenta, nakoľko aj ostatní žiaci potrebovali pri niektorých činnostiach miernu asistenciu.),
- podpis informovaných súhlasov zákonným zástupcom,
- dôsledná príprava žiakov pred samotnou návštevou ateliéru Paintopia, oboznamovanie sa s prostredím prostredníctvom fotiek,
- zistiť špecifiká miesta (ateliéru Paintopia) v kontexte senzorických dysfunkcií u žiakov s PAS.
- oboznámiť žiakov s priebehom návštevy a samotného tvorenia (museli sme im vysvetliť, že budú mať na sebe ochranný plášť/overall, aby sa nezašpinili farbou, taktiež, že budú musieť mať na očiach ochranné okuliare, aby im náhodou farba nezasiahla oči, nakoľko veľa aktivít bolo dynamickejších a je tam riziko zásahu)

Priebeh návštevy ateliéru Paintopia

Pri vstupe si žiaci s PAS museli dať na seba ochranné oblečenie, už tu nastal u dvoch žiakov problém, nakoľko jeden si ho odmietal obliecť a druhý žiak mal problém s motorickým plánovaním a motorickou exekúciou pri obliekaní, nakoľko s uvedením oblečením neprichádza bežne do kontaktu. Problém sme vyriešili tak, že prvému žiakovi sme demonštrovali oblečenie na sebe, čo bolo pre neho postačujúce a obliekol si ho, druhému žiakovi sme pomohli postupnými krokmi a vizuálnou demonštráciou pri obliekaní.

Po oblečení ochranného odevu sme si prešli celý ateliér a oboznámili sme žiakov s jednotlivými technikami tvorenia. Vzhľadom na to, že žiakov poznáme a vieme aj o ich senzorických dysfunkciách, niektoré aktivity ako napr. praskanie balónov s farbou sme u niektorých žiakov s PAS vynechali, lebo vieme, že majú strach z hluku a nepredvídateľnosti prasknutia balóna.

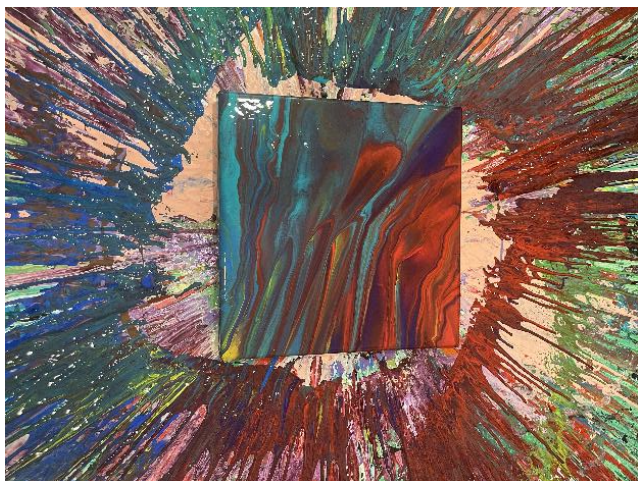
Žiaci si na základe demonštrácie mohli vybrať 3 techniky, ktorými chceli obraz namaľovať/vytvoriť.

Každý žiak si vybral akčné výtvarné techniky podľa vlastnej preferencie. Dané spôsoby akčnej tvorby je možné označiť ako bezdotykové (v zmysle tvorby rúk ako napr. klasické maľovanie so štetcom):

- praskanie balónov šípkami,
- hojdačka s farbami,
- maľovanie prostredníctvom odporu, ktorý bol vytváraný rýchlym/pomalým pedálovaním na bicykli.

Niektorí žiaci pri výbere určitých techník museli namaľovať celé pozadie na plátne, aby obraz vynikol.

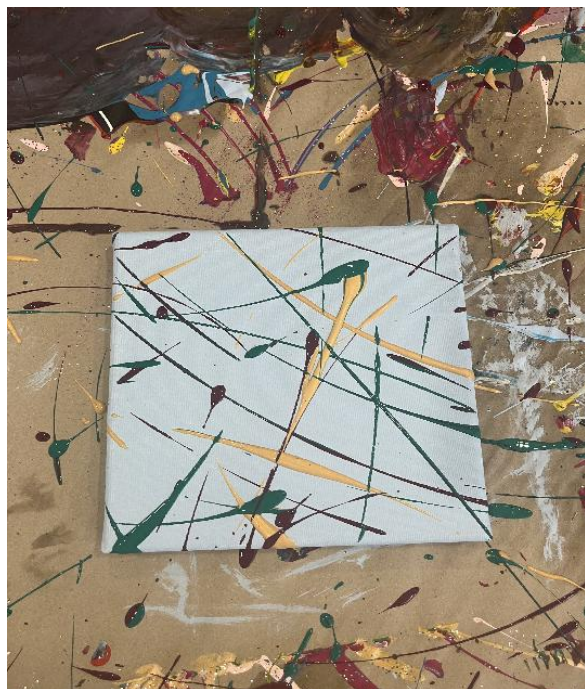
Žiaci pri technikách pracovali prevažne samostatne – vybrali si farby podľa preferencie, nanášali ich na plátno, samostatne manipulovali s pomôckami, ktoré vytvárali rôzne vzory na plátne. Taktiež samostatne dotvárali obrazy prostredníctvom rôznych materiálov. Mali k dispozícii rôzne druhy pomôcok (rôzne veľkosti štetcov, valčekov) – podľa toho, čo im najviac vyhovovalo pri samotnom úchope a práci s výtvarným materiálom.



Fotografie 1: Akčná tvorba I
Zdroj: Magová (2026), archív

Fotografia zobrazuje abstraktnú výtvarnú kompozíciu vytvorenú kombináciou technikou liatia akrylových farieb a dynamickej akčnej maľby. V centrálnej časti sa nachádza štvorcové plátno, na ktorom sa plynulo prelínajú teplé a studené odtiene farieb. Okolo plátna sú výtvarné stopy (rozptýlené radiálne), ktoré vznikli rozstrekom farieb. Kontrast medzi vzniknutým obrazom na plátne a farebným expresívnym výbuchom v okolí plátna poukazuje na fakt, že akčná tvorba s jednotlivcami s poruchou autistického spektra je reálna. Tento spôsob akcie s výtvarným materiálom s použitím „bezdotykovej“ akčnej techniky je jednou z možností ako experimentálne rozvíjať vizuálne vnímanie a zmysel pre akčnosť. V kontexte práce s jednotlivcami s poruchou autistického spektra môžu

podobné výtvarné aktivity poskytovať bezpečný priestor na neverbálne vyjadrenie emócií, podporovať zmyslové skúmanie a prinášať pozitívny zážitok z akčného procesu.



Fotografie 2: Akčná tvorba 2
Zdroj: Magová (2026), archív

Na obrázku je zachytená abstraktná tvorba vytvorená technikou akčnej maľby. Kompozíciu na plátne tvoria dynamické línie a farebné kvapky v odtieňoch zelenej, okrovej a tmavohnedej. Zobrazené farby vytvárajú dojem pohybu. Celková kompozícia pôsobí expresívne a energicky, pričom podporuje experimentovanie s farbou, pohybom a priestorom. Takýto spôsob výtvarnej tvorby rozvíja kreativitu, koordináciu pohybov, jemnú motoriku a vizuálne vnímanie. V kontexte práce s jednotlivcami s poruchou autistického spektra môže

akčná maľba podporovať spontánne sebaujadrnenie, zmyslové skúmanie a reguláciu emócií prostredníctvom akčného procesu.

Tabuľka 3: Limity žiakov s poruchou autistického spektra v akčnej tvorbe

Možné limity u žiakov s poruchou autistického spektra v kontexte návštevy ateliéru Paintopia	• senzorické preťaženie vizuálnymi podnetmi, niektorí žiaci s poruchou • autistického spektra mali problém s tým, že ateliér ponúkal veľmi veľa podnetov, preto sme skrátili rozsah návštevy (konkrétne s jedným žiakom), • časový rozsah – u žiakov sme individuálne pracovali podľa vlastného tempa a individuálny časový rozsah • u žiakov sme pozorovali limity spojené s orientáciou priestoru, nakoľko išlo o úplne nový priestor, ktorý predtým nevideli, jeden žiak mal neustále potrebu niekoľkokrát si celý areál prejsť • limity spojené s porozumením a predstavivosťou • limity v oblasti senzorických dysfunkcií, niektorí žiaci aj napriek ochranným odevom si zašpinili ruky a museli si ich ísť hneď umyť (veľmi vhodne tam bola urobená miestnosť, kde mali k dispozícii umývadlo) • limity v kontexte niektorých techník – bolo potrebné zvážiť a brať ohľad na aktivity, ktoré žiaci nevedeli senzoricky spracovať (buď sme ich nahradili alebo modifikovali)
--	---

Zdroj: Magová (2026)

Zhodnotenie realizácie akčnej tvorby

Po návšteve ateliéru Paintopia žiaci vytvorili vlastné výtvarné diela, ktoré boli následne prezentované na výstave v triede. Výstava bola pripravená pre rodičov žiakov s PAS, ktorí si mohli pozrieť výsledky tvorivej práce svojich detí. Neskôr mali možnosť obdivovať vystavené obrazy aj ostatní žiaci spolu so svojimi učiteľmi. Po ukončení výstavy si žiaci mohli svoje vytvorené obrazy odniesť domov.

Akčná tvorba je špecifická tým, že aktér počas autorskej a autentickej tvorby vychádza mimo svojej komfortnej zóny a vplyvom prostredia sa vyjadri k témam, ktoré sú pre neho považované (a pociťované) ako

záťažové (Kováčová et al., 2024). Táto skutočnosť ťažko predstaviteľnou s aktérmi, ktorí majú diagnostikovanú poruchu autistického spektra. Šupšáková (2011) poukazuje na fakt, že akčná tvorba sa tak stáva *jedinečnou cestou poznávania so špecifickými vyjadrovaním s využitím primeraných metód* (ibidem, s. 27). Akčná tvorba predstavuje pre žiakov s poruchou autistického spektra významný prostriedok na celkovú podporu ich osobnostného rozvoja. Prostredníctvom akčných techník, ako sú dripping, pouring a spattering, majú žiaci s poruchou autistického spektra možnosť získavať nové senzorické skúsenosti, rozvíjať motorické zručnosti, koncentráciu pozornosti a schopnosť vyjadriť svoje prežívanie neverbálnou formou.

Záver

Skúsenosti z realizácie tvorivých aktivít v ateliéri Paintopia zároveň ukázali, že pri vhodnej príprave, rešpektovaní individuálnych potrieb a primeranej podpore dokážu žiaci s poruchou autistického spektra úspešne zvládať aj nové a podnetné prostredie. Nevyhnutným predpokladom úspešnej realizácie je dôsledné zohľadňovanie ich senzorických špecifik, individuálneho tempa práce a potreby predvídateľnosti jednotlivých činností. Napriek určitým limitom môže byť akčná tvorba pre túto skupinu žiakov s poruchou autistického spektra zdrojom pozitívnych zážitkov, pocitu úspechu a zvýšenia sebadôvery. Zároveň sa tak vytvára priestor na rozvoj sociálnych zručností, samostatnosti a experimentovania.

Akčné výtvarné techniky tak môžu predstavovať hodnotnú súčasť špeciálnopedagogickej praxe a obohatiť edukačný proces o zážitkové a inkluzívne formy učenia sa. Ich potenciál preto vnímame nielen vo vzdelávacej, ale aj v preventívnej a terapeutickej rovine, pričom môžu významne prispieť ku komplexnému rozvoju žiakov s poruchou autistického spektra.

Bibliografia

- Boughton, D., & Mason, R. (Eds.). (1999). *Beyond multicultural art education: International perspectives*. Waxmann.
- Cahnmann-Taylor, M., & Siegesmund, R. (Eds.). (2017). *Arts-based research in education: Foundations for practice*. Routledge.
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Geržová, J., & Hrubaničová, I. (1999). *Kľúčové termíny výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia: Gramatická a sémantická charakteristika*. PROFIL.
- Kırcaali-İftar, G. (2015). *Otizm spektrum bozukluğu*. Daktylos Publication.
- Kossak, M. S. (2015). *The therapeutic attunement: A transpersonal view of expressive arts therapy*. Charles C Thomas Publisher.
- Kováčová, B., Valachová, D., Biarinec, R., Bergerová, X., Chanasová, Z., Biarinová, P., Homolová, M., Magová, M., Maliňaková, P., Juhász Muchová, H., & Repiská, M. (2024). *Krátky slovník akčného umenia*. Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM.
- Magová, M. (2026a). *Výtvarná tvorba žiakov s poruchou autistického spektra* [5 kresieb]. Paintopia.
- Magová, M. (2026b). *Akčná tvorba žiakov s poruchou autistického spektra v Paintopii* [Nepublikovaný interný materiál]. Špeciálna škola, Ružomberok.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Moon, B. L. (2010). *Art-based group therapy: Theory and practice*. Charles C Thomas Publisher.
- Riesgo, R., Gottfried, C., & Becker, M. (2013). Clinical approach in autism: Management and treatment. In F. R. Volkmar (Ed.), *Recent advances in autism spectrum disorders* (Vol. 1). IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/54784>
- Salderay, B. (2012). Evaluation of visual art works made by handicapped persons by their families and educational staff. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 219–229.
- Schweizer, C., Knorth, E. J., & Spreen, M. (2014). Art therapy with children with autism spectrum disorders: A review of clinical case descriptions on

"what works". *The Arts in Psychotherapy*, 41(5), 577–593.
<https://doi.org/10.1016/j.aip.2014.10.009>

Šupšáková, B. (2011). *Vizuálna kultúra – umenie – vzdelávanie*. DOLIS.

Valachová, D. (2020). Od akcie k reakcii – akčné umenie v procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae*, 19(4), 77–81.

Valachová, D. (2021). Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In *Hranice neformálneho vzdelávania* (1. vyd.). MALENA občianske združenie.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: barbora.kovacova@ku.sk

PaedDr. Martina Magová, Ph.D., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: martina.magova@ku.sk

MULTISENZORICKÁ IMAGINÁCIA V DIGITÁLNEJ VÝTVARNEJ TVORBE

MULTISENSORY IMAGINATION IN DIGITAL ART CREATION

Hana Juhász Muchová

Abstrakt: Príspevok prezentuje výsledky kvalitatívnej výskumnej sondy zameranej na prepájanie literárnej recepcie, multisenzorického učenia a kolektívnej digitálnej výtvarnej tvorby. Cieľom bolo analyzovať transformáciu literárneho podnetu do spoločných digitálnych obrazov. Výsledky potvrdzujú rozvoj vizuálnej imaginácie, symbolického myslenia a spoločného konštruovania významov prostredníctvom digitálnej výtvarnej tvorby.

Kľúčové slová: multisenzorické učenie, literárna recepcia, digitálna výtvarná tvorba, kolektívna tvorba, vizuálna imaginácia.

Abstract: This article presents the results of qualitative research focused on the connection between literary reception, multisensory learning, and the collaborative creation of digital visual art. The aim of the study was to analyze the transformation of a literary stimulus into collaboratively created digital artworks. The findings confirm the development of visual imagination, symbolic thinking, and the collaborative construction of meaning through digital visual art.

Keywords: multisensory learning, literary reception, digital visual art, collaborative creation, visual imagination.

Úvod

Súčasný prístup vo výtvarnej edukácii čoraz častejšie zdôrazňuje význam interdisciplinárnych a multimodálnych stratégií učenia. Prepojenie literárneho textu, zmyslového vnímania a digitálnych technológií vytvára priestor pre komplexné estetické skúsenosti podporujúce tvorivosť, imagináciu a interpretáciu významov. Goodman (2007) chápe obraz ako symbolický prostriedok reprezentácie, prostredníctvom ktorého človek nekopíruje realitu, ale vytvára vlastnú interpretáciu. Digitálna výtvarná tvorba sa stáva priestorom, kde sa literárny podnet transformuje do kolektívne vytváraných vizuálnych významov. Tvorivý proces nie je výsledok umeleckej činnosti, je aj spôsobom poznávania, prostredníctvom ktorého jednotlivec konštruuje, overuje a zdieľa vlastnú skúsenosť v kultúrnom a sociálnom kontexte (Slavík, 2018). Z perspektívy estetickej edukácie predstavuje umenie špecifický spôsob rozvíjania myslenia, pretože sprostredkúva skúsenosť založenú na aktivácii zmyslov, kultivácii vnímavosti a tvorbe významov prostredníctvom rôznych foriem reprezentácie. Práve kvalita zmyslovej skúsenosti a jej tvorivé spracovanie umožňujú rozvíjať imagináciu, ktorá následne nadobúda podobu verejne zdieľateľného umeleckého vyjadrenia. Umenie je teda významný nástroj poznávania a rozvoja myslenia. (Eisner, 2003). Vychádzame z predpokladu, že prepájanie literárneho podnetu, zmyslového vnímania a digitálnej maľby podporuje aktívne konštruovanie významov prostredníctvom tvorivej skúsenosti. Kováčová (2024) zdôrazňuje, že tvorivá umelecká činnosť predstavuje priestor pre aktívne osvojovanie skúseností prostredníctvom zmysluplných interakcií s okolím, čím podporuje rozvoj poznávacích procesov, tvorivosti a osobnosti jednotlivca.

Multisenzorické výtvarné učenie a imaginácia

Multisenzorické učenie predstavuje prístup, zapája viacero zmyslových modalít súčasne, umožňuje hlbšie spracovanie informácií prepájaním vnemov, emócií a predstavivosti. Vo výtvarnej edukácii sa tento prístup uplatňuje pri rozvíjaní schopnosti integrovať zrkovité, sluchové, hmatové, chuťové i emocionálne skúsenosti do tvorivého

procesu. Valachová (2010) poukazuje na to, že zmyslové poznávanie, imaginácia, tvorivé myslenie sú neoddeliteľnou súčasťou edukačného procesu, ktorého prirodzeným vyústením je vizuálna komunikácia. Osobitnú úlohu vo výtvarnej tvorbe zohráva imaginácia, pri ktorej dochádza k transformácii zmyslových skúseností do vizuálnych reprezentácií. Arnheimova gestalt koncepcia vychádza z predpokladu, že percepcia a myslenie tvoria jednotný proces, vytvára sa organizáciou percepčných vzťahov. Vizuálne myslenie nie je pasívnou reprodukciou reality, ale aktívne konštruuje obrazové významy. Synestetické prepojenia medzi chuťou, farbou, tvarom či zvukom podporujú tvorivú imagináciu a individuálnu interpretáciu výtvarného zadania (Verstegen, 2005). Teóriu percepcie dopĺňa Démuth (2013), ktorý ju chápe ako aktívny proces organizácie a interpretácie zmyslových podnetov ovplyvnený predchádzajúcou skúsenosťou, pamäťou a vyššími kognitívnymi procesmi. Význam nevzniká samotným vnímaním podnetov, ale ich vzájomným prepájaním do ucelenej percepčnej skúsenosti. Na uvedené teoretické východiská nadväzujú autorky Valachová, Repiská & Weissová (2024), ktoré výtvarnú tvorbu charakterizujú ako špecifickú formu vizuálnej komunikácie. Jednotlivec interpretuje vlastnú skúsenosť, rozvíja sebareflexiu a konštruuje osobné významy, pričom výsledný artefakt predstavuje nielen individuálne výtvarné vyjadrenie, ale aj prostriedok komunikácie s okolím.

Literárny príbeh a digitálna výtvarná tvorba

Literárny text predstavuje významný zdroj obrazotvornosti. Proces recepcie príbehu aktivuje mentálne obrazy, emocionálne reakcie a individuálne interpretácie, ktoré môžu byť následne vizualizované prostredníctvom výtvarných prostriedkov. Bruner (2003) chápe naráciu ako prirodzený spôsob organizovania ľudskej skúsenosti, konštruovania významov, pričom ponúka jej interpretáciu prostredníctvom možných svetov a alternatívnych perspektív. Literárne rozprávanie stimuluje imagináciu čitateľa, ktorý aktívne dopĺňa význam textu a vytvára vlastné mentálne reprezentácie. V digitálnej výtvarnej tvorbe získava tento interpretačný proces ďalší

rozmer. Počítačové prostredie umožňuje chápať obraz ako otvorenú štruktúru, ktorú je možné priebežne modifikovať, dopĺňať, reorganizovať. Význam diela sa vytvára počas procesu jeho vzniku, nie je definitívne uzavretý (Manovich, 2018). Digitálne nástroje umožňujú experimentovať s obrazom, vrstviť vizuálne významy a rozvíjať kolektívnu interpretáciu príbehu pomocou spoločnej tvorby. Vznikajúci obraz sa stáva vizuálnou interpretáciou individuálnych predstáv, ktoré sú formované osobnou skúsenosťou a následne obohacované interakciou s ostatnými účastníkmi tvorivého procesu. Na význam vzájomného pôsobenia predstavivosti, pamäti a asociatívneho myslenia upozorňujú aj Martins & Matoso (2023), ktorí tvorivé myslenie charakterizujú ako výsledok spolupráce rozsiahlych neurónových sietí. Zdôrazňujú, že tvorivá činnosť je založená na interakcii zmyslových podnetov, emócií, pamäťových stôp, predchádzajúcich skúseností, pričom nové významy vznikajú vytváraním originálnych asociácií medzi už osvojenými poznatkami. Bergerová (2025) na zistenia nadväzuje konštatovaním, že výtvarná tvorba predstavuje prirodzený priestor sprostredkovania vnútorného prežívania v rámci autentickej expsie. Prostredníctvom tvorivého procesu dochádza nielen k objavovaniu nových súvislostí, ale aj k osobitej transformácii skúseností a emócií do vizuálnej podoby. Umeleckou činnosťou dokáže autor sprostredkovať vlastné prežívanie, životnú skúsenosť a emocionálne rozpoloženie v kontexte výtvarného jazyka. Charakter zvolených výtvarných techník môže ovplyvňovať spôsob výtvarného vyjadrenia a terapeutický potenciál tvorivej činnosti. Táto perspektíva podporuje chápanie digitálnej výtvarnej tvorby, v ktorej sa literárna recepcia, zmyslové vnímanie, vizuálne myslenie vzájomne dopĺňajú a vytvárajú podmienky pre vznik originálnych obrazových interpretácií. Kolektívne vytváranie digitálnych obrazov zároveň podporuje zdieľanie významov medzi účastníkmi, vytvára priestor pre vznik spoločného vizuálneho naratívu. Eisner (2004) poukazuje na to, že umelecké učenie rozvíja schopnosť vytvárať nové vzťahy medzi jednotlivými prvkami skúsenosti, pružne reagovať na meniaci sa tvorivý proces a objavovať významy. V prostredí spoločnej digitálnej tvorby sa literárny podnet

stáva východiskom pre kolektívne konštruovanie vizuálnych interpretácií.

Metodológia výskumnej sondy

Výskumná sonda bola realizovaná na základnej umeleckej škole vo výtvarnom odbore počas trojhodinového vyučovacieho bloku zameraného na digitálnu grafiku. Výskumný súbor tvorilo päť žiakov, ktorí pracovali v programe Krita technikou digitálnej maľby. Motivačná fáza bola založená na multisenzorickom prepájaní zmyslov. Účastníci boli stimulovaní chuťovými podnetmi (sladké, slané, kyslé a horké) a následne si predstavovali krajinu, prepájali asociácie. Svoje predstavy reflektovali prostredníctvom autorského dotazníka, ktorý skúmal vzťahy medzi chuťou, farbou, tvarom, zvukom a emóciou.

Tab. 1 Kategórie participačného pozorovania

Oblasť pozorovania	Zameranie
Recepcia príbehu	reakcie na literárny text, asociácie
Tvorivý proces	využívanie digitálnych nástrojov, vrstvenie obrazu
Spolupráca	nadväzovanie na prácu spolužiaka, spoločná tvorba
Emócie a komunikácia	verbálne a neverbálne prejavy počas tvorby
Reflexia a výsledný obraz	interpretácia diela, vizuálne riešenie a kontinuita príbehu

Zdroj: podľa Švaříčka, Šed'ovej a kol. (2007)

Výskumná sonda bola koncipovaná ako kvalitatívne orientovaný výskum, pri ktorom bola uplatnená triangulácia výskumných nástrojov, reflexívny dotazník, participačné pozorovanie a obsahová analýza z vytvorených digitálnych výtvarných diel. V súlade s odporúčaniami od autora Švec a kol. (2000) bola využitá triangulácia výskumných metód, ktorá spočívala v porovnávaní údajov získaných rôznymi výskumnými metódami. Počas hlavnej tvorivej aktivity bol

účastníkom postupne čítaný literárny príbeh z knihy *Malý princ* (Saint-Exupéry, 2000). Každý žiak vytváral digitálnu ilustráciu na základe aktuálne prečítanej časti textu. Následne sa žiaci premiestnili k inému počítaču, vytvorili novú priesvitnú vrstvu, zanechali vlastnú výtvarnú stopu a pokračovali v maľbe pri čítaní ďalšieho úryvku.



Obrázok 1



Obrázok 2



Obrázok 3



Obrázok 4



Obrázok 5

Zdroj: vlastný archív

Tvorivý proces podporoval individuálnu expresiu a postupné vrstvenie osobných výtvarných interpretácií, keďže výtvarná tvorba predstavuje

prirodzený prostriedok sprostredkovania vnútorného prežívania, skúseností a emócií prostredníctvom obrazového vyjadrenia (Bergerová, 2025). Tento digitálny postup sa opakoval dovtedy, kým všetci účastníci nezasiahli do všetkých vznikajúcich obrazov. Každý sa následne vrátil k pôvodnému obrazu a realizoval jeho finálny výtvarný zásah. Tvorivý proces vychádzal z princípu otvoreného umeleckého učenia. Výsledná podoba diela sa postupne formovala prostredníctvom kritických rozhodnutí a podnetov v priebehu digitálnej maľby. Eisner (2004) zdôrazňuje, že umelecká činnosť rozvíja schopnosť pružne reagovať na nové situácie, prehodnocovať vlastné rozhodnutia a objavovať nové možnosti riešenia, pričom proces je charakteristický otvorenosťou voči neočakávaným výsledkom a priebežným formovaním cieľov. Kolektívna digitálna tvorba ilustruje techniku počítačovej grafiky, konkrétne maliarske nástroje a voľnú interpretáciu čítaného textu.

Výsledky a interpretácia

Analýza odpovedí z dotazníka poukázala na výrazné prepojenie medzi chuťovými podnetmi a vizuálnymi predstavami. Najčastejšie sa objavovali asociácie spájajúce chuťové vnemy s farebnými charakteristikami krajiny (modrá, žltá, zelená) a s tvarovými vlastnosťami (mäkké, oblé, zvlnené). Odpovede naznačujú, že respondenti pri vytváraní mentálnych obrazov prepájali chuťové podnety s vizuálnymi atribútmi prostredníctvom synestetických asociácií.

Tab. 2 Výsledky otvoreného kódovania dotazníka

Kategória	Otvorené kódy
Chuťové asociácie	sladká, kyslá, slaná
Vizuálna imaginácia	farba, tvar, krajina
Emocionálna interpretácia	pokoj, šťastie, osamelosť
Synestetické prepojenia	chuť – farba – zvuk
Reflexia tvorby	spolupráca, ochutnávanie, tvorivé rozhodovanie

Zdroj: vlastné spracovanie

Otvorené kódy zároveň ukázali, že literárny podnet bol transformovaný do konkrétnych obrazových predstáv reprezentovaných názvami krajín, ako napríklad Púšť, Tichý les, Chorvátsky ostrov alebo Teplá guľička. Vznikajúce digitálne obrazy preto nepredstavovali ilustráciu textu v doslovnom význame, ale individuálne interpretácie podporené osobnou skúsenosťou a predstavivosťou. Participanti ako najpríťažlivejšiu časť uvádzali ochutnávanie a spoločné striedanie pri digitálnej tvorbe, zatiaľ čo za najnáročnejšie považovali vytváranie vlastného obrazového riešenia alebo nadväzovanie na rozpracované diela spolužiakov. Výsledky tak potvrdzujú, že kolektívna digitálna tvorba stimulovala nielen imagináciu, ale aj tvorivé rozhodovanie a spoluprácu.

Tab. 3 Súhrn obsahovej analýzy kolektívnych diel

Obrázok	Dominantné prvky	Farebnosť	Prevažujúci význam
1	postava, slnko, strom	teplé žlté, modré	nádej, ochrana, spoločná cesta
2	púšť, ohň, mesiac	okrová, modrofialová	pokoj, introspekcia, hľadanie

3	malý princ, lietadlo, oblaky	modrá, žltá, červená	dobrodružstvo, imaginácia
4	postavy, plášť, motýľ	žltá, zelená, modrá	vzťahy, spolupráca
5	mesiac, púšť, ohneň	tmavomodrá, okrová	ticho, reflexia, vnútorný priestor

Zdroj: vlastné spracovanie

Obsahová analýza piatich kolektívnych digitálnych diel poukázala na výraznú tematickú aj kompozičnú konzistentnosť napriek postupnému autorskému vstupu všetkých participantov do jednotlivých obrazov. Vo všetkých dielach dominovali motívy krajiny, svetla, prírodných prvkov a ľudskej postavy, ktoré vytvárali spoločný vizuálny príbeh, vychádzajúci z literárneho podnetu. Opakujúca sa farebná schéma založená na kontraste teplých okrových a chladných modrofialových tónov naznačuje tendenciu participantov využívať farbu ako nositeľa emocionálneho významu. Symbolické prvky (slnko, mesiac, oheň, cesta, postavy či prírodné objekty) vytvárali významové prepojenia medzi jednotlivými autorskými zásahmi. Zistenia zároveň naznačujú, že kolektívna digitálna tvorba podporovala prirodzenú integráciu individuálnych vizuálnych riešení bez narušenia kompozičnej jednoty výsledného diela. Literárny príbeh sa stal spoločným interpretačným rámcom, zatiaľ čo digitálne prostredie umožnilo vrstvenie významov, vzájomné nadväzovanie na predchádzajúce autorské intervencie.

Diskusia

Výsledky výskumnej sondy naznačujú, že prepojenie literárneho textu, multisenzorickej stimulácie a kolektívnej digitálnej výtvarnej tvorby podporuje rozvoj vizuálnej imaginácie, symbolického myslenia a spoločného konštruovania významov. Analýza reflexívnych dotazníkov, participačného pozorovania a obsahová analýza piatich digitálnych diel vytvorených heterogénnou skupinou (dva chlapci a tri dievčatá vo veku 13 – 15 rokov) poukázali na vzájomné prepájanie

zmyslového prežívania, literárnej recepcie a vizuálnej interpretácie. Dotazníkové odpovede ukázali, že chuťové podnety prirodzene aktivovali asociácie smerujúce k farbám, tvarom, zvukom a emóciám. Tieto zistenia podvrdzujú tvrdenia Verstegen (2005), chápanie percepcie ako aktívneho procesu organizácie významov a zároveň korešpondujú s Martinsom a Matosom (2023), ktorí zdôrazňujú úlohu asociatívneho prepájania zmyslových podnetov, pamäti a predstavivosti pri tvorivom myslení. Obsahová analýza piatich kolektívnych digitálnych obrazov preukázala opakujúce sa symbolické motívy krajiny, svetla, prírodných prvkov a postáv. Výsledné artefakty nepôsobili ako ilustrácie literárneho textu, ale ako spoločne vytvárané vizuálne interpretácie, čo podporuje Goodmanovu (2007) koncepciu obrazu ako symbolického systému a Brunerovo (2002) chápanie narácie ako procesu konštruovania významov. Participačné pozorovanie zároveň ukázalo, že digitálne prostredie podporovalo spoluprácu, flexibilné tvorivé rozhodovanie a prirodzené nadväzovanie na výtvarné riešenia ostatných participantov. Tento výsledok korešponduje s Eisnerovým (2004) chápaním umeleckého učenia ako otvoreného procesu objavovania a priebežného formovania významov. Súčasne potvrdzuje Bergerovej (2025) pohľad na výtvarnú tvorbu ako priestor autentickej exprese a teoretické zázemie autoriek Valachovej, Repiskej & Weissovej (2024), ktoré chápu výtvarný prejav ako špecifickú formu vizuálnej komunikácie. Zistenia zároveň rozvíjajú úvahy Manovicha (2018) ako kolektívna digitálna tvorba podporuje spoločné konštruovanie významov prostredníctvom vrstvenia individuálnych vizuálnych interpretácií. Tento proces je v súlade s tvrdením autora o otvorenej a variabilnej štruktúre, ktorá umožňuje priebežnú transformáciu obrazu. Výsledky naznačujú, že literárny príbeh sa stal spoločným interpretačným rámcom, zatiaľ čo digitálne médium umožnilo vrstvenie autorských zásahov bez narušenia kompozičnej jednoty výsledných diel. Keďže išlo o pilotnú kvalitatívnu výskumnú sondu realizovanú na malej heterogénnej skupine piatich participantov, výsledky nemožno zovšeobecňovať. Predstavujú však podnet pre ďalší výskum využívania multisenzorických stratégií, literárnych naratívov a kolektívnej digitálnej výtvarnej tvorby vo výtvarnej edukácii. Pretože Duncum

(2012) zdôrazňuje, že súčasná výtvarná edukácia by mala prekračovať tradičné zameranie na zrkové vnímanie a reflektovať vzájomné pôsobenie viacerých zmyslov pri utváraní významov. Autor (ibidem) poukazuje na to, že umelecká skúsenosť vzniká prostredníctvom celého senzorického systému, v ktorom sa percepcia, telesná skúsenosť a interpretácia navzájom dopĺňajú.

Záver

Predložená výskumná sonda poukázala na možnosti interdisciplinárneho prepájania literárneho textu, multisenzorického učenia a kolektívnej digitálnej výtvarnej tvorby vo výtvarnej edukácii. Výsledky triangulácie výskumných metód naznačili, že kombinácia chuťových podnetov, recepcie literárneho príbehu a spoločnej digitálnej maľby podporovala rozvoj vizuálnej imaginácie, symbolického myslenia, naratívnej interpretácie i kooperatívneho konštruovania významov. Digitálne prostredie programu Krita zároveň vytvorilo priestor na vrstvenie individuálnych autorských zásahov, pričom výsledné diela si zachovali kompozičnú jednotu a spoločný vizuálny naratív. Napriek limitovanému výskumnému súboru predstavujú zistenia podnet pre ďalší kvalitatívny výskum zameraný na využitie multisenzorických prístupov, digitálnych médií a kolektívnej tvorby v súčasnej výtvarnej edukácii.

Bibliografia

- Bergerová, X. (2025). Autoarteterapeutický fenomén v maľbe, dielach vybraných umelcov i v technických prístupoch. In: M. Homolová & Z. Fábry Lucká (Eds.), *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov*. 93–103. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Bruner, J. (2003). *Making Stories: Law, Literature, Life*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Démuth, A. (2013). *Teórie percepcie*. Trnava: Filozofická fakulta Trnavskej univerzity v Trnave, vyd. 1., s. 156.
- Duncum, P. (2012). An Eye Does Not Make an I: Expanding the Sensorium. In: *Studies in Art Education*, 53(3), 182–193. <https://doi.org/10.1080/00393541.2012.11518862>

- Eisner, E. W. (2002). What Can Education Learn from the Arts About the Practice of Education? In: *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(1), 4–16.
- Goodman, N. (2007). *Jazyky umění: Nástin teorie symbolů*. Praha: Academia.
- Kováčová, B. a kol. (2024). Akčné umenie. In: *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Manovich, L. (2018). *Jazyk nových médií*. Praha: Univerzita Karlova, Karolinum. 1. vyd. s. 378.
- Martins, I. M., & Matoso, M. (2023). *Jak vidět neviditelné: Průvodce krajinou představivosti a kreativity*. Praha: Bobabook.
- Saint-Exupéry, A. (2000). *Malý princ*. Bratislava: Gardenia Publishers, 1. vyd., s. 9 –19.
- Slavík, J. (2018). *Umění jako princip tvorby ve vzdělávání*. Praha: Karolinum.
- Švaříček, R., & Šed'ová, K., a kol. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.
- Švec, Š., a kol. (2000). *Metodológia vied o výchove: Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava: IRIS.
- Valachová, D. (2010). *Výtvarná edukácia v predprimárnom vzdelávaní*. Bratislava: Iris.
- Valachová, D., Repiská, M., & Weisssová, A. (2024). Vizuálna komunikácia vo výtvarnej edukácii. In: *CREA-AE 2024*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Verstegen, I. (2005). *Arnheim, Gestalt and Art: A Psychological Theory*. Vienna: Springer.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok.

Kontaktné informácie autora

Mgr. Hana Juhász Muchová, PhD., Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Katedra umenia a kultúry, Šoltésovej 4 (so sídlom Račianska 59), Bratislava

E-mail: muchova@fedu.uniba.sk

EMOCIONÁLNE VYJADROVANIE VO VÝTVARNEJ EDUKÁCIÍ: TEORETICKÉ VÝCHODISKÁ A KONCEPTUÁLNY MODEL VÝSKUMU

EMOTIONAL EXPRESSION IN VISUAL ARTS EDUCATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND A CONCEPTUAL MODEL FOR RESEARCH

Daniela Valachová

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou emocionálneho vyjadrovania vo výtvarnej edukácii ako významnej súčasti rozvoja osobnosti žiakov. Teoretické východiská vychádzajú z poznatkov psychológie emócií, výtvarnej pedagogiky, vizuálneho myslenia a sociálno-emocionálneho učenia. Pozornosť je venovaná rozlišovaniu expresívnych a introspektívnych emócií a možnostiam ich vizuálneho sprostredkovania prostredníctvom výtvarných výrazových prostriedkov. Príspevok predstavuje návrh kvalitatívneho výskumného dizajnu založeného na viacprípadovej štúdii s využitím vizuálnej analýzy výtvarných artefaktov, pedagogického pozorovania a reflexívnych rozhovorov so žiakmi. Súčasťou práce je konceptuálny model emocionálneho vyjadrovania vo výtvarnej edukácii, ktorý prepája emocionálne prežívanie, tvorivý proces, reflexiu a pedagogické prínosy výtvarnej tvorby. Navrhnutý model môže slúžiť ako teoretické a metodologické východisko pre ďalší výskum v oblasti výtvarnej pedagogiky a rozvoja sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov.

Kľúčové slová: výtvarná edukácia, emócie, emocionálna gramotnosť, vizuálne myslenie, kvalitatívny výskum

Abstract: The paper addresses emotional expression in visual arts education as an important component of students' personal development. The theoretical framework draws on the psychology of emotions, art education, visual thinking, and social-emotional learning. Particular attention is devoted to the distinction between expressive and introspective emotions and to the possibilities of their visual representation through artistic means of expression. The study presents a qualitative multiple-case research design employing visual analysis of students' artworks, classroom observation, and reflective interviews. The paper also introduces a conceptual model of emotional expression in visual arts education that integrates emotional experience, the creative process, reflection, and the educational outcomes of artistic activities. The proposed model provides a theoretical and methodological framework for further research in visual arts education and the development of students' social-emotional competencies.

Key words: visual arts education, emotions, emotional literacy, visual thinking, qualitative research.

Úvod

V posledných desaťročiach sa problematika emócií stáva jednou z kľúčových tém pedagogického a psychologického výskumu. Súčasné koncepcie vzdelávania zdôrazňujú, že úspešnosť edukačného procesu nezávisí iba od rozvoja kognitívnych schopností, ale aj od podpory emocionálnych, sociálnych a tvorivých kompetencií žiakov. V tejto súvislosti nadobúda osobitný význam koncept sociálno-emocionálneho učenia (Social and Emotional Learning – SEL), ktorý je vnímaný ako integrálna súčasť kvalitného vzdelávania a významný faktor podporujúci psychickú pohodu, školskú úspešnosť i zdravé medziľudské vzťahy (Durlak et al., 2011).

Súčasná pedagogická literatúra poukazuje na význam umeleckého vzdelávania pri rozvíjaní tvorivosti, emocionálnej inteligencie, empatie a reflexívneho myslenia (UNESCO, 2024; Subramaniam, 2023). Napriek rastúcemu záujmu o sociálno-emocionálne učenie však zostáva relatívne málo preskúmané, akým spôsobom žiaci prostredníctvom výtvarných výrazových prostriedkov vizualizujú rôzne typy emócií a ako možno tieto prejavy pedagogicky interpretovať. Osobitne absentujú štúdie zamerané na porovnanie expresívnych a introspektívnych foriem emocionálneho vyjadrovania vo výtvarnej edukácii, ktoré by prepájali analýzu výtvarných artefaktov s reflexiou samotných žiakov.

Emócie vo výtvarnom prejave ako prostriedok rozvoja osobnosti

Súčasná koncepcia umeleckého vzdelávania zdôrazňuje, že výtvarná tvorba nepredstavuje iba osvojovanie výtvarných techník alebo rozvíjanie estetickkej gramotnosti, ale je predovšetkým významným prostriedkom sebavyjadrenia, budovania identity, emocionálnej regulácie a sociálno-emocionálneho učenia (Eisner, 2002; UNESCO, 2024).

Emócie zohrávajú kľúčovú úlohu v procese učenia. Ovplyvňujú motiváciu, pozornosť, pamäť, tvorivosť i kvalitu sociálnych vzťahov. Moderné pedagogické prístupy preto zdôrazňujú potrebu vytvárania takého edukačného prostredia, ktoré umožňuje bezpečné vyjadrovanie emócií a podporuje rozvoj emocionálnej gramotnosti žiakov (Immordino-Yang & Damasio, 2007; Goleman, 1995).

Vo výtvarnej edukácii nadobúdajú emócie osobitný význam, pretože vizuálny jazyk umožňuje sprostredkovať vnútorné prežívanie aj v situáciách, keď verbálna komunikácia nie je dostatočne rozvinutá alebo zlyháva (Bergerová, 2024). Prostredníctvom farby, línie, kompozície, štruktúry, materiálu či symbolických znakov môže žiak vyjadriť svoje postoje, skúsenosti a psychické stavy spôsobom, ktorý presahuje možnosti verbálneho prejavu (Arnheim, 1974; Eisner, 2002, Valachová, 2024). Umelecké aktivity vytvárajú priestor na reflexiu vlastných skúseností, rešpektovanie odlišností a budovanie psychickej pohody.

Emócie ako psychologický a pedagogický fenomén

Emócie predstavujú komplexné psychické procesy, ktoré zahŕňajú vzájomné pôsobenie fyziologických reakcií, subjektívneho prežívania, kognitívneho hodnotenia a behaviorálnych prejavov. Z psychologického hľadiska slúžia ako adaptačný mechanizmus umožňujúci jednotlivcovi orientovať sa v prostredí, hodnotiť význam situácií a primerane na ne reagovať (Kováčová, 2023).

Súčasná psychológia chápe emócie ako neoddeliteľnú súčasť kognitívnych procesov. Výskumy v oblasti neurovied preukázali, že emocionálne a kognitívne procesy nemožno od seba oddelovať, pretože emocionálne hodnotenie situácií významne ovplyvňuje učenie, rozhodovanie aj tvorivé myslenie (Immordino-Yang & Damasio, 2007). Pozitívne emócie podporujú motiváciu, tvorivosť a ochotu objavovať nové riešenia, zatiaľ čo dlhodobé negatívne emocionálne prežívanie môže znižovať školský výkon, koncentráciu i schopnosť spolupracovať (Pekrun, 2006).

V pedagogickom prostredí sa preto čoraz väčšia pozornosť venuje rozvoju sociálno-emocionálneho učenia (Social and Emotional Learning – SEL). Tento koncept zahŕňa rozvoj sebauvedomenia, sebaregulácie, empatie, sociálnych kompetencií a zodpovedného rozhodovania. Meta-analýza Durlaka et al. (2011), zahŕňajúca viac ako 270 000 žiakov, preukázala, že programy SEL významne zlepšujú nielen emocionálne kompetencie, ale aj školský prospech, medziľudské vzťahy a psychickú pohodu žiakov.

Výnimočné postavenie v rozvoji sociálno-emocionálnych kompetencií má výtvarná výchova. Na rozdiel od väčšiny školských predmetov umožňuje pracovať s emóciami prevažne neverbálnou formou. Následná reflexia výtvarného procesu podporuje verbalizáciu prežívania, rozvoj metakognície a hlbšie porozumenie vlastným emóciám (Eisner, 2002; Lowenfeld & Brittain, 1987).

Význam výtvarnej tvorby spočíva aj v tom, že umožňuje prepájať emocionálnu skúsenosť s tvorivým riešením problémov. Tvorivý proces aktivuje predstavivosť, podporuje divergentné myslenie a rozvíja schopnosť hľadať alternatívne spôsoby interpretácie reality. Gardner (2011) poukazuje na to, že umelecké činnosti rozvíjajú viaceré dimenzie inteligencie súčasne, predovšetkým vizuálno-priestorové, intrapersonálne a interpersonálne kompetencie.

Z pohľadu sociokultúrnej teórie učenia predstavuje výtvarná tvorba zároveň významný nástroj sociálnej interakcie. Vygotskij (1978) zdôrazňuje, že poznanie vzniká prostredníctvom spoločenských aktivít a komunikácie. Diskusia o umeleckom diele, spoločná interpretácia výtvarných prác alebo reflexia vlastnej tvorby preto podporujú nielen rozvoj estetického cítenia, ale aj empatie, komunikačných schopností a rešpektovania odlišných perspektív.

Na základe uvedených teoretických prístupov možno konštatovať, že výtvarná pedagogika poskytuje jedinečné podmienky na integráciu emocionálneho, kognitívneho a sociálneho rozvoja žiakov. Výtvarná tvorba sa tak stáva nielen prostriedkom estetickej edukácie, ale aj významným nástrojom formovania osobnosti, podpory psychickej pohody a rozvoja emocionálnej inteligencie.

Expresívne a introspektívne emócie vo výtvarnom prejave

Jedným z významných teoretických východísk skúmania emócií vo výtvarnej pedagogike je rozlišovanie medzi expresívnymi a introspektívnymi formami emocionálneho prežívania. Toto rozlíšenie umožňuje lepšie porozumieť rôznym spôsobom, akými žiaci prostredníctvom výtvarnej tvorby sprostredkúvajú svoje vnútorné skúsenosti. Expresívne emócie predstavujú také emocionálne stavy, ktoré sa navonok prejavujú intenzívnym, spontánnym a dynamickým spôsobom. Charakterizuje ich vysoká miera emocionálnej aktivácie

sprevádzaná výraznou mimikou, gestikuláciou, pohybom alebo zmenami hlasového prejavu (Ekman, 1999). Vo výtvarnom prejave sa tieto emócie najčastejšie manifestujú prostredníctvom energického rukopisu, dynamickej kompozície, kontrastných farebných vzťahov, expresívnej línie, rytmizácie obrazovej plochy či spontánneho nanášania materiálu. Takéto výtvarné riešenia sú typické najmä pre techniky akčnej maľby, gestickej kresby alebo experimentálnej práce s materiálom, pri ktorých sa samotný proces tvorby stáva súčasťou emocionálnej výpovede (Arnheim, 1974; Eisner, 2002).

Naopak, introspektívne emócie predstavujú hlbšie vrstvy psychického prežívania, ktoré bývajú menej nápadné, často ambivalentné a náročnejšie na verbálnu interpretáciu. Ide o pocity neistoty, melanchólie, osamelosti, zraniteľnosti, existenciálnych otázok, vnútorného napätia alebo hľadania vlastnej identity. Lazarus (1991) zdôrazňuje, že emocionálne prežívanie je výsledkom individuálneho kognitívneho hodnotenia životných situácií, pričom rovnaká udalosť môže u rôznych jednotlivcov vyvolávať odlišné emocionálne reakcie. Práve preto nemožno výtvarné prejavy interpretovať iba na základe použitých farieb alebo kompozície, ale vždy v kontexte osobnej skúsenosti autora.

Vo výtvarnej tvorbe sa introspektívne emócie spravidla prejavujú nepriamo prostredníctvom symbolov, metafor, fragmentácie obrazu, vrstvenia významov alebo využívania vizuálnych analógií. Symbolické zobrazovanie umožňuje sprostredkovať psychické obsahy, ktoré nie je možné alebo jednoduché vyjadriť verbálne. Arnheim (1974) poukazuje na to, že vizuálne myslenie predstavuje samostatnú formu poznávania, prostredníctvom ktorej človek organizuje svoje skúsenosti a vytvára nové významy. Vizuálny obraz preto nemožno chápať iba ako ilustráciu reality, ale ako špecifický spôsob konštruovania a interpretácie osobného prežívania.

Významným aspektom introspektívnej tvorby je rozvoj sebareflexie. Sebareflexívny proces umožňuje jednotlivcovi uvedomiť si vlastné emocionálne prežívanie, identifikovať jeho príčiny a hľadať nové spôsoby jeho spracovania. Podľa Golemana (1995) predstavuje schopnosť uvedomovať si vlastné emócie základnú zložku emocionálnej inteligencie, ktorá významne ovplyvňuje medziľudské

vzťahy, schopnosť sebaregulácie aj psychickú odolnosť. V kontexte výtvarnej pedagogiky sa preto samotná tvorba stáva nielen umeleckou aktivitou, ale aj prostriedkom rozvoja emocionálneho uvedomovania. Pedagogický význam rozlišovania expresívnych a introspektívnych emócií spočíva v tom, že učiteľ môže diferencovať výtvarné zadania podľa ich cieľa. Aktivity orientované na expresívne emócie podporujú spontánnosť, uvoľnenie, tvorivú odvahu a redukciu psychického napätia. Naopak, zadania zamerané na introspektívne prežívanie vytvárajú priestor na hlbšie sebazpoznanie, rozvoj symbolického myslenia a kultiváciu schopnosti reflektovať vlastné životné skúsenosti (Eisner, 2002). Súčasná výtvarná pedagogika preto nevníma emocionálny prejav iba ako estetický fenomén, ale ako komplexný psychologický a sociálny proces, prostredníctvom ktorého žiak interpretuje vlastnú skúsenosť, buduje identitu a rozvíja schopnosť porozumieť sebe i druhým. Rozlišovanie expresívnych a introspektívnych emócií zároveň poskytuje učiteľovi metodický rámec na plánovanie výtvarných aktivít, ktoré rešpektujú individuálne rozdiely medzi žiakmi a podporujú ich celostný osobnostný rozvoj.

Výskumná stratégia a dizajn výskumu

Výskum je ukotvený v interpretatívnej paradigme kvalitatívneho výskumu, ktorá vychádza z predpokladu, že význam ľudského konania vzniká prostredníctvom subjektívneho prežívania a sociálnej konštrukcie reality (Creswell & Poth, 2018). V tomto prístupe nie je cieľom identifikovať univerzálne zákonitosti ani testovať hypotézy, ale porozumieť tomu, aké významy žiaci pripisujú vlastnej výtvarnej tvorbe a akým spôsobom prostredníctvom vizuálneho jazyka konštruujú reprezentácie emócií. Ontologicky výskum vychádza z konštruktivistického chápania reality, podľa ktorého existuje viacero legitímnych interpretácií skúmaného javu. Epistemologicky sa opiera o predpoklad, že poznanie vzniká v interakcii medzi výskumníkom a participantmi, pričom výskumník je neoddeliteľnou súčasťou procesu interpretácie. Tento prístup je zvlášť vhodný pri skúmaní výtvarnej tvorby, keďže vizuálne artefakty nemožno redukovať na objektívne merateľné znaky, ale je potrebné ich interpretovať v kontexte osobnej skúsenosti autora, edukačnej situácie a kultúrneho prostredia (Rose,

2023). Teoretické ukotvenie výskumu vychádza z konštruktivistickej pedagogiky (Vygotskij, 1978; Dewey, 1934), vizuálnej gramotnosti (Arnheim, 1974), výtvarnej pedagogiky (Eisner, 2002) a sociálno-emocionálneho učenia. Výskum zároveň reflektuje súčasné prístupy vizuálnej metodológie, ktoré chápu obraz ako rovnocenný nositeľ významu popri verbálnom prejave (Banks & Zeitlyn, 2021).

Výskumný dizajn

Výskum je navrhnutý ako kvalitatívna viacprípádová štúdia (multiple-case study) realizovaná v prirodzenom prostredí edukačnej reality. Jednotlivé výtvarné úlohy predstavujú samostatné analytické prípady, ktoré umožňujú porovnávať rôzne stratégie vizuálneho vyjadrovania kontrastných emócií. Každý prípad pozostáva zo štyroch vzájomne prepojených jednotiek analýzy: edukačná situácia (didaktická intervencia), proces výtvarnej tvorby, výsledný vizuálny artefakt a reflexívna interpretácia žiaka. Takto koncipovaný dizajn umožňuje analyzovať emocionálne vyjadrovanie ako dynamický proces, nie iba ako finálny produkt. Výskum obsahuje aj prvky design-based research, keďže navrhnutá výtvarná intervencia je vytvorená na základe teoretických poznatkov, implementovaná v školskej praxi a následne reflektovaná s cieľom formulovať odporúčania pre didaktiku výtvarnej výchovy.

Konceptuálny model výskumu

Výskum vychádza z predpokladu, že emocionálne vyjadrenie žiakov je výsledkom interakcie viacerých determinantov.

Schéma 1. Konceptuálny model výskumu



Tento model predstavuje analytický rámec, prostredníctvom ktorého budú interpretované získané údaje.

Operačné vymedzenie skúmaných konceptov

Pre potreby výskumu boli definované základné analytické koncepty:

- expresívna emócia – emocionálny stav charakterizovaný vysokou intenzitou, spontánnosťou a dominantným využívaním dynamických výtvarných prvkov (gestická línia, kontrast, rytmus, výrazná farebnosť).
- introspektívna emócia – emocionálny stav charakterizovaný vnútornou reflexiou, symbolickosťou, metaforickým zobrazovaním a viacvrstvovou významovou štruktúrou.
- emocionálna gramotnosť – schopnosť rozpoznať, pomenovať, vyjadriť a reflektovať vlastné emócie prostredníctvom verbálnych aj vizuálnych prostriedkov.
- vizuálna expresivita – miera, do akej výtvarná práca sprostredkúva emocionálny význam prostredníctvom výtvarných výrazových prostriedkov.

Tabuľka 1.: Matica operacionalizácie

Výskumná otázka	Indikátory	Zdroj dát	Metóda	Analýza
Ako žiaci zobrazujú emócie?	farba, línia, kompozícia, symbol	výtvarná práca	vizuálna analýza	tematické kódovanie
Ako interpretujú vlastnú tvorbu?	slovné vysvetlenia, metafora	rozhovor	pološtruktúrovaný rozhovor	tematická analýza
Ako prebieha tvorivý proces?	rozhodovanie, experimentovanie, zmeny riešenia	pozorovanie	pedagogické pozorovanie	analytické memo
Aký je pedagogický prínos?	sebareflexia, empatia, emocionálna gramotnosť	všetky zdroje	triangulácia	interpretačná syntéza

Zdroj: vlastné spracovanie

Analýza údajov

Analýza bude prebiehať v troch komplementárnych rovinách.

Prvou je vizuálna analýza artefaktov, zameraná na ikonografické, formálne a expresívne charakteristiky výtvarných prác.

Druhou je tematická analýza verbálnych výpovedí podľa Braunovej & Clarkovej (2022), využívajúca otvorené, axiálne a selektívne kódovanie.

Tretiu rovinu predstavuje syntetická interpretácia, v ktorej budú prepájané výsledky vizuálnej analýzy, rozhovorov, pozorovania a reflexívneho denníka učiteľa (Braunová & Clarková, 2022).

Kritériá kvality výskumu

Kvalita bude posudzovaná podľa kritérií Lincolna & Guba (1985):

- kredibilita (credibility),
- transferabilita (transferability),
- dependabilita (dependability),
- konfirmabilita (confirmability).

Na ich zabezpečenie budú využité:

- metodologická triangulácia,
- dátová triangulácia,

- reflexívny denník výskumníka,
- auditná stopa,
- transparentný systém kódovania,
- priebežná analytická memoizácia,
- porovnávanie prípadov (cross-case analysis, porov. Lincoln & Guba, 1985).

Prínos navrhovaného dizajnu

Navrhnutý výskumný dizajn umožňuje skúmať emocionálne vyjadrovanie žiakov ako komplexný pedagogický fenomén, ktorý vzniká v interakcii medzi umeleckým podnetom, individuálnym prežívaním, tvorivou aktivitou a reflexiou. Výsledkom nebude iba opis použitých výtvarných prostriedkov, ale vytvorenie interpretačného modelu emocionálneho výrazu vo výtvarnej edukácii, ktorý môže slúžiť ako metodické východisko pre ďalší pedagogický výskum aj pre tvorbu inovatívnych didaktických postupov.

Výsledky výskumu a ich interpretácia

Výsledky výskumu sú prezentované podľa jednotlivých výskumných otázok. Interpretácia vychádza z triangulácie údajov získaných prostredníctvom vizuálnej analýzy výtvarných artefaktov, pedagogického pozorovania, reflexívnych rozhovorov so žiakmi a analýzy pedagogickej dokumentácie. Cieľom interpretácie nie je hodnotiť estetickú úroveň výtvarných prác, ale identifikovať charakteristické spôsoby vizuálneho konštruovania emócií a ich pedagogický význam.

Výtvarné prostriedky využívané pri zobrazovaní emócií

Analýza výtvarných prác naznačila, že žiaci pri vizualizácii emócií využívali predovšetkým farbu, líniu, kompozíciu a symbolické prvky. Tieto výrazové prostriedky nevystupovali izolovane, ale vytvárali vzájomne prepojený systém vizuálnych znakov, prostredníctvom ktorých autori sprostredkovali význam vlastnej emocionálnej skúsenosti.

Najvýraznejším nositeľom emocionálneho významu bola farba. Expresívne emócie boli prevažne reprezentované sýtymi farebnými

kontrastmi, vysokou farebnou saturáciou a dynamickou kompozíciou. Introspektívne emócie sa častejšie spájali s tlmenou farebnosťou, monochromatickými riešeniami, jemnými tonálnymi prechodmi a uzavretejšou kompozičnou organizáciou.

Pozorovanie zároveň ukázalo, že žiaci intuitívne využívali psychologické účinky farby bez explicitnej znalosti teórie farebnej symboliky. Význam farieb bol vo väčšine prípadov vysvetlený až počas následnej reflexie.

Rozdiely medzi expresívnym a introspektívnym emocionálnym prejavom

Analýza vizuálnych artefaktov identifikovala dva relatívne odlišné spôsoby emocionálneho vyjadrovania.

Expresívny prejav bol charakteristický spontánnosťou, výraznou gestickou kresbou, dynamickou kompozíciou, kontrastnou farebnosťou a využívaním výrazných línií. Žiaci často opisovali samotný proces tvorby ako intuitívny a rýchly, pričom výtvarné rozhodnutia vznikali bez dlhšieho plánovania.

Naopak, introspektívne práce vykazovali vyššiu mieru premyslenej kompozície, symbolického zobrazovania a vrstvenia významov. Žiaci počas rozhovorov uvádzali, že pri zobrazovaní vnútorných pocitov venovali viac času výberu symbolov, kompozície a farebnosti. Introspektívne práce boli zároveň sprevádzané rozsiahlejšími verbálnymi interpretáciami. Tieto zistenia naznačujú, že vizualizácia vnútorných emocionálnych stavov predstavuje náročnejší tvorivý proces než zobrazovanie intenzívnych, navonok manifestovaných emócií.

Reflexia žiakov

Reflexívne rozhovory potvrdili, že väčšina žiakov dokázala vysvetliť význam použitých výtvarných prvkov a prepojiť ich s vlastným emocionálnym prežívaním.

Počas analýzy rozhovorov sa opakovane objavovali témy:

- osobná skúsenosť,
- symbolické vyjadrenie,

- identita,
- spomienka,
- medziľudské vzťahy,
- bezpečný priestor na sebaujadrnenie.

Verbálna reflexia zároveň ukázala, že niektorí žiaci dokázali dodatočne pomenovať emócie, ktoré počas samotnej tvorby ešte nevedeli jednoznačne identifikovať. Samotný proces tvorby tak predstavoval významný nástroj emocionálneho uvedomovania.

Vplyv umeleckého diela na tvorivý proces

Pozorovanie edukačnej intervencie naznačilo, že analýza umeleckých diel významne ovplyvnila spôsob, akým žiaci pristupovali k vlastnej tvorbe. Umelecké diela neboli kopírované, ale slúžili ako vizuálne stimuly podporujúce experimentovanie s farbou, kompozíciou, symbolom a výtvarnou skratkou. Po spoločnej interpretácii diel boli žiaci ochotnejší opúšťať stereotypné obrazové riešenia a využívať individuálnejšie spôsoby emocionálneho vyjadrovania.

Tieto výsledky podporujú význam recepcie umenia ako integrálnej súčasti výtvarnej edukácie.

Pedagogický význam výtvarnej úlohy

Analýza všetkých zdrojov údajov naznačila, že výtvarná úloha orientovaná na kontrastné emócie podporovala rozvoj viacerých oblastí osobnosti žiakov.

Najvýraznejší pedagogický prínos sa prejavil v:

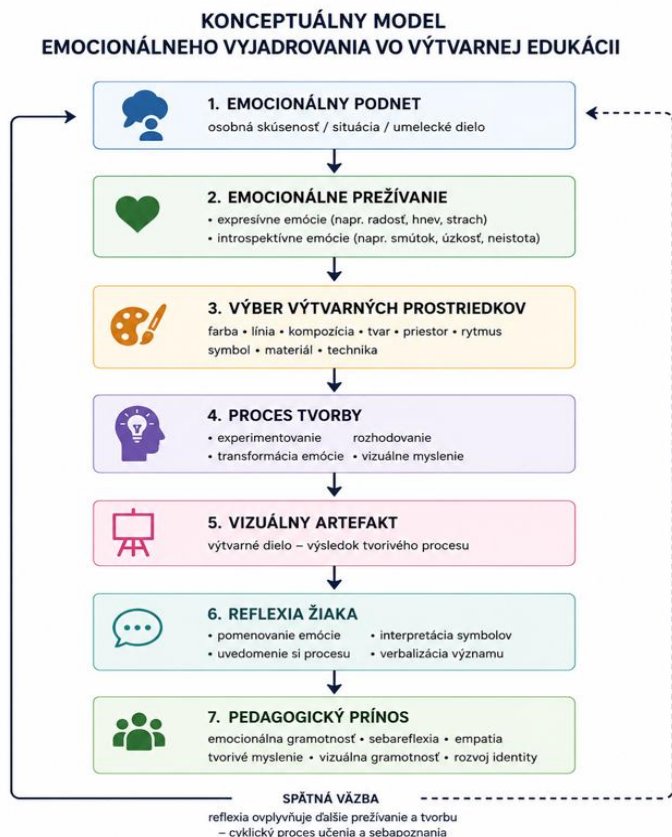
- rozvoji emocionálnej gramotnosti,
- schopnosti reflektovať vlastné prežívanie,
- rozvíjaní empatie,
- tvorivom myslení,
- kultivovaní vizuálnej komunikácie.

Významným zistením bolo, že výtvarná tvorba vytvárala bezpečný priestor na sprostredkovanie psychicky citlivých tém, ktoré žiaci často neboli schopní formulovať prostredníctvom verbálnej komunikácie.

Model vzťahov medzi vizuálnymi znakmi, typmi emócií a reflexiou žiakov

Na základe teoretických východísk a výskumného dizajnu sme vytvorili konceptuálny model, ktorý znázorňuje vzájomné vzťahy medzi emocionálnym prežívaním respondentov, výberom výtvarných výrazových prostriedkov, procesom tvorby a následnou reflexiou. Model vychádza z predpokladu, že emocionálny obsah nie je vo výtvarnej tvorbe sprostredkovaný priamo, ale je transformovaný prostredníctvom vizuálneho jazyka a následne interpretovaný samotným autorom i divákom.

Schéma 2.: Konceptuálny model



Zdroj: vlastné spracovanie

Model predpokladá obojsmerný vzťah medzi jednotlivými komponentmi. Reflexia nepredstavuje iba záverečnú fázu výskumu, ale spätne ovplyvňuje spôsob, akým žiak rozumie vlastnému emocionálnemu prežívaniu a budúcej výtvarnej tvorbe. Proces tvorby je preto chápaný ako cyklický proces učenia, v ktorom sa emocionálna skúsenosť priebežne transformuje do vizuálnej podoby a následne reflektuje prostredníctvom verbálnej interpretácie.

Na základe tohto modelu možno predpokladať, že expresívne emócie budú častejšie reprezentované dynamickými výtvarnými prvkami (kontrastná farebnosť, gestická línia, otvorená kompozícia), zatiaľ čo introspektívne emócie budú charakterizované symbolickosťou, vrstvením významov, tlmenou farebnosťou a uzavretejšími kompozičnými riešeniami. Reflexívna fáza výskumu umožní overiť, do akej miery tieto vizuálne znaky korešpondujú s významami, ktoré im pripisujú samotní autori výtvarných prác.

Navrhnutý model zároveň tvorí analytický rámec pre interpretáciu získaných údajov a prepája psychologické teórie emócií, teórie vizuálneho myslenia a súčasné koncepcie výtvarnej pedagogiky.

Diskusia

Získané výsledky korešpondujú s teoretickými východiskami výtvarnej pedagogiky, podľa ktorých predstavuje výtvarná tvorba významný prostriedok emocionálneho sebvýjadrenia a rozvoja osobnosti (Eisner, 2002). Potvrdzujú tiež zistenia autorov venujúcich sa sociálno-emocionálnemu učeniu, ktorí poukazujú na význam umeleckých aktivít pri rozvíjaní emocionálneho uvedomovania, sebaregulácie a empatie (Durlak et al., 2011; Subramaniam, 2023). Zaujímavým zistením je rozdiel medzi expresívnymi a introspektívnymi emóciami. Kým expresívne emócie boli vo väčšine prípadov zobrazované intuitívne prostredníctvom dynamických výtvarných prvkov, introspektívne emócie si vyžadovali vyššiu mieru symbolizácie a reflexie. Tento výsledok podporuje teoretické východiská Arnheima (1974), podľa ktorých vizuálne myslenie predstavuje špecifickú formu organizácie skúsenosti.

Výsledky zároveň naznačujú, že význam výtvarnej edukácie nemožno redukovať na rozvoj technických zručností. Podstatným prínosom je vytváranie priestoru na sebaopoznanie, rozvoj identity a kultiváciu medziľudských vzťahov.

Záver

Predložený výskum prispel k hlbšiemu poznaniu možností výtvarnej pedagogiky pri rozvíjaní emocionálneho sebavyjadrenia žiakov. Výsledky naznačujú, že výtvarná tvorba predstavuje účinný prostriedok sprostredkovania emocionálnych skúseností, pričom umožňuje prepájať vizuálne myslenie, tvorivú aktivitu a reflexívne učenie.

Ukázalo sa, že kontrastné emócie stimulujú využívanie rozmanitých výtvarných výrazových prostriedkov a podporujú rozvoj symbolického myslenia. Osobitný význam nadobudla reflexívna fáza výskumu, počas ktorej žiaci dokázali verbalizovať význam vlastných výtvarných riešení a uvedomiť si súvislosti medzi výtvarným prejavom a vlastným emocionálnym prežívaním.

Z pedagogického hľadiska možno konštatovať, že výtvarné úlohy orientované na prácu s emóciami predstavujú efektívny didaktický nástroj podporujúci emocionálnu gramotnosť, tvorivosť, empatiu a rozvoj osobnosti žiakov. Výsledky výskumu zároveň poukazujú na potrebu systematického začleňovania reflexívnych aktivít do výučby výtvarnej výchovy, keďže práve reflexia významne prehĺbuje proces učenia a umožňuje transformovať výtvarnú skúsenosť na vedomé poznanie.

Napriek prínosu výskumu je potrebné zohľadniť jeho limity, predovšetkým obmedzený rozsah výskumnej vzorky, kontext jednej školy a kvalitatívny charakter získaných údajov. Budúci výskum by mohol sledovať dlhodobý rozvoj emocionálnej gramotnosti žiakov alebo porovnať účinnosť rôznych typov výtvarných intervencií v odlišných vekových skupinách a školských prostrediach.

Bibliografia

- Arnheim, R. (1974). *Art and visual perception: A psychology of the creative eye* (Rev. ed.). University of California Press.
- Banks, M., & Zeitlyn, D. (2021). *Visual methods in social research* (3rd ed.). Sage.
- Bergerová, X. (2024). Od detskej čmáranice k expresionizmu. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 6). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. Minton, Balch & Company.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Ekman, P. (1999). Basic emotions. In T. Dalgleish & M. Power (Eds.), *Handbook of cognition and emotion* (pp. 45–60). John Wiley & Sons.
- Gardner, H. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences* (3rd ed.). Basic Books.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Bantam Books.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>
- Kováčová, B. (2023). Nasycovanie potrieb dieťaťa s rizikovým vývinom do jedného roku v rámci ranej biblioterapie. In *Expresivita v (art)terapii* (Vol. 4). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. Oxford University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.

- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1987). *Creative and mental growth* (8th ed.). Macmillan.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Pekrun, R. (2006). The control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*, 18(4), 315–341. <https://doi.org/10.1007/s10648-006-9029-9>
- Rose, G. (2023). *Visual methodologies: An introduction to researching with visual materials* (5th ed.). Sage.
- Subramaniam, M. (2023). *Social emotional learning through arts education: A review of research literature*. ERIC. <https://eric.ed.gov/>
- UNESCO. (2024). *UNESCO framework for culture and arts education*. UNESCO.
- UNESCO. (2026). *Framework for culture and arts education: Implementation guidance*. UNESCO.
- Valachová, D. (2024). Z plochy do priestoru. In *Expresivita vo výchove* (Vol. 6). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok.

Kontaktné údaje:

prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava

E-mail: valachoval@uniba.sk

KONFLIKT INTERPRETÁCIÍ V ARTETERAPII : TERAPEUT VERZUS KLIENT

CONFLICT OF INTERPRETATIONS IN ART THERAPY: THERAPIST VERSUS CLIENT

Zuzana Ľulák Krčmáriková

Abstrakt: Príspevok sa venuje interpretácii výtvarného prejavu v arteterapii z etického, metodologického a teoretického hľadiska. Zdôrazňuje význam individuálneho kontextu klienta, terapeutického dialógu a odmieta mechanické priradovanie symbolických významov. Predstavuje princípy formálnej analýzy obrazu, koncept analogickej sféry a rozdiely medzi arteterapeutickou interpretáciou a psychologickým hodnotením. Poukazuje na význam partnerského terapeutického vzťahu a rešpektovania subjektívneho významu výtvarného diela pre jeho autora. Interpretácia obrazu je chápaná ako spoločný proces hľadania významu podporujúci sebapoznanie a terapeutickú zmenu.

Kľúčové slová: arteterapia, interpretácia obrazu, analogická sféra, terapeutický vzťah, symbolika

Abstract: This paper discusses the interpretation of visual expression in art therapy from ethical, methodological, and theoretical perspectives. It emphasizes the importance of the client's individual context, therapeutic dialogue, and rejects the mechanical assignment of symbolic meanings. The paper presents the principles of formal image analysis, the concept of the analogical sphere, and the differences between art therapeutic interpretation and psychological assessment. It highlights the value of an equal therapeutic relationship and respect for the personal meaning of the artwork created by the client. Image interpretation is understood as a collaborative process of meaning-making that supports self-awareness and therapeutic change.

Keywords: art therapy, image interpretation, analogical sphere, therapeutic relationship, symbolism

Úvod

Jedným z najproblematickejších aspektov arteterapeutického procesu je moment, keď sa interpretácia diela zo strany terapeuta nezhoduje s prežívaním klienta. Tento konflikt odhaľuje zásadnú epistemologickú otázku: kto má právo určovať význam vytvoreného diela?

Tradičný prístup v arteterapii predpokladá, že dielo je projekciou vnútorného sveta klienta, a preto by jeho význam mal byť ukotvený v jeho subjektívnej skúsenosti. V praxi však terapeut vstupuje do procesu interpretácie na základe svojich odborných vedomostí, skúseností a teoretických rámcov. Tým sa význam stáva výsledkom interakcie, nie individuálneho aktu.

Konflikt v interpretácii v arteterapeutickom procese

Konflikt nastáva v momente, keď terapeut identifikuje v diele význam, ktorý klient odmieta alebo si ho neuvedomuje. Napríklad terapeut môže interpretovať opakujúci sa motív ako prejav úzkosti, zatiaľ čo klient ho vníma ako čisto estetický prvok. V takomto prípade vzniká napätie medzi „odbornou interpretáciou“ a „autentickým prežívaním“. Tento problém možno ilustrovať na modelovej situácii z praxe. Klientka v priebehu viacerých sedení opakovane kreslí uzavreté kruhové formy, často bez detailov a s dôrazom na ich ohraničenosť. Terapeut tieto motívy interpretuje ako prejav potreby ochrany a zároveň možnej izolácie od okolia. Pri následnom rozhovore však klientka uvádza, že tieto tvary pre ňu predstavujú pocit pokoja, stability a „miesto, kde má veci pod kontrolou“. Zatiaľ čo terapeut vníma kresbu ako indikátor uzavretosti, klientka ju chápe ako zdroj bezpečia. Vzniká tak situácia, v ktorej rovnaký vizuálny prvok nesie odlišné, potenciálne protichodné významy.

Z postštrukturalistického hľadiska (Barthes, 1977) je tento konflikt nevyhnutný, keďže význam nevzniká ako fixný obsah, ale ako výsledok interpretácie. Foucaultova (1977) koncepcia autor-funkcie navyše naznačuje, že autor (v tomto prípade klient) nie je jediným nositeľom významu. Interpretácia terapeuta preto nepredstavuje „chybu“, ale jednu z možných interpretácií.

Problém však nastáva na etickej úrovni. Ak terapeut presadzuje svoju interpretáciu ako „pravdivú“, môže dôjsť k narušeniu autonómie klienta. V uvedenom príklade by rigidné trvanie na interpretácii izolácie mohlo viesť k spochybneniu klientkinho prežívania. Naopak, úplné odmietnutie interpretácie zo strany terapeuta by mohlo ochudobniť proces o možnosť reflexie.

Možným riešením je chápať interpretáciu ako dialóg. Terapeut môže svoju interpretáciu formulovať ako hypotézu („*Je možné, že tieto tvary súvisia aj s potrebou ochrany?*“), čím otvára priestor pre spoločné skúmanie. V takomto prístupe nevzniká konflikt ako stret pravdy a omylu, ale ako produktívne napätie medzi rôznymi perspektívami.

Konflikt interpretácií tak nemusí byť prekážkou, ale môže sa stať kľúčovým momentom terapeutického procesu. Práve v napätí medzi rôznymi významami sa otvára priestor pre hlbšie porozumenie, ktoré presahuje jednostranné vysvetlenia. Otvára sa priestor pre hlbšie porozumenie ako pre klienta, tak i arteterapeuta a ich vzťah. Striktné a urputné držanie sa naučených interpretácií symbolov a symbolík, neberie do úvahy jedinečnosť klienta a jeho individuálne skúsenosti a významy. Naumburg (1950, In Rubinová ed., 2024) presadzovala názor, že jediná platná interpretácia niekoho umenia pochádza od samotného tvorcu – „pacient musí interpretovať svoj vlastný symbolický materiál“. Bola skeptická voči jednoduchým alebo rigidným prístupom k symbolickému významu. Arteterapeut by podľa nej mal mať terapeutické teritórium, v ktorom sa nebude zameriavať len na výtvarno, ale tiež na terapeutický vzťah. Nepopierame dôležitosť skúseností terapeuta, rôznych výskumov a historicky podložených významov symbolov (napr. vo Freudovskom prístupe). Je to významný odrazový mostík do sveta interpretácie a pochopenia klienta. Vyžaduje si to od arteterapeuta mať vedomosti o symboloch a symbolike vo výtvarnom prejave jedinca, no zároveň si to vyžaduje aj otvorenú myseľ a ochotu pripustiť, že niekedy to môže byť aj inak, ako sa nám javí a ponúka. Tu sa do popredia dostáva dôležitosť bezpečného vzťahu medzi terapeutom a klientom. Ani arteterapeut a ani klient sa nemá cítiť spochybnený. Musia byť v procese plne

prítomní, pozorovať a vnímať vlastné procesy a to, čo sa pred nimi odkrýva.

Molteni (2021) venuje pozornosť aspektom, ako sa na obraz pozerá arteterapeut. Keď arteterapeut narazí na obraz, musí byť schopný rozpoznať svoje vlastné pocity z neho. Prvým aspektom je emocionálny dopad obrazu – Čo tento obraz komunikuje? Na druhej strane sa musí naučiť pozeráť na obrazy s ich skrytými významami, spojiť sa s autorom, chápať jeho potreby. Molteni (2021) popísala niekoľko prvkov, ktorým arteterapeut musí venovať pozornosť. Potrebuje:

- Analyzovať / pochopiť, či má obraz vyváženú kompozíciu z hľadiska vizuálnej hmotnosti a identifikovať miesto, kde sa nachádza jeho kompozičné ťažisko.
- Identifikovať počet objektov na obraze, analyzovať ich veľkosť, vzájomné proporcie a priestorové vzťahy, ako aj posúdiť, či vytvárajú symetrickú alebo asymetrickú kompozíciu.
- Sledovať obrazový priestor. Ako husto je vyplnený, bez výrazných prázdnych miest v okolí objektov. Predmety sú usporiadané v tesnej blízkosti vedľa seba, čím vzniká efekt priestorovej blízkosti pripomínajúci záber vytvorený pomocou priblíženia (zoomu).
- Určiť, či sa jednotlivé časti obrazu líšia mierou ostrosti, teda či je niektorá oblasť zaostrená viac ako ostatné.
- Všímať si centrum obrazu. Či je ponechané prázdne a kompozičná váha je vyvážená rozložená medzi štyri rohy obrazu. Takéto usporiadanie vytvára pocit rovnováhy napriek absencii dominantného centrálného prvku.
- Analyzovať, či je kompozícia uzavretá, alebo či sú niektoré objekty či ich časti zámerne orezané okrajom obrazu. V takom prípade obraz nadobúda charakter otvorenej kompozície, ktorá vytvára pocit očakávania a naznačuje pokračovanie priestoru mimo rámca. Tento postup zároveň vyvoláva dojem istého znepokojenia alebo zvláštnosti a posilňuje expresívny účinok diela.
- Vnímať, kde je sústredená vizuálna váha: Či je sústredená v spodnej časti a premyslene využíva svetlo a tieň, ktoré predmetom

prepožičiavajú výraznú materiálnosť, evokujú hlbokú hutnosť a jemný nepokoj. Tieto predmety pôsobia ako nositelia spomienok, akoby každý z nich ukrýval príbeh, ktorý chce vyrozprávať.

- Analyzovať existenciu rôznych hĺbkových plánov a spôsobov, akým vytvárajú priestorovú hĺbku a organizujú obrazový priestor.
- Neposudzovať. Aj zdanlivo „škaredé“ predmety nadobúdajú krásu prostredníctvom svojich línií, tvarov a formálnych kvalít. Ich pozorné skúmanie umožňuje prekročiť čisto estetickú rovinu vnímania a odhaliť ich vnútornú dynamiku, pohyb a výrazový potenciál.
- Pozorovať kompozíciu. Či v kompozícii dominuje prázdny priestor, zatiaľ čo prítomnosť len niekoľkých objektov zvýrazňuje ich význam a sústreďuje na ne divákovu pozornosť.
- Sledovať spracovanie. Symetria, farebnosť a čiernobiely spracovanie zohrávajú významnú úlohu vo vizuálnom pôsobení obrazu. Farby evokujú pocit tepla, zatiaľ čo čiernobiela tonalita sprostredkúva dojem chladu, odstupu a striedmosti.
- Navnímať veľkosť/dominanciu objektu. Jediný objekt zaberá takmer celú plochu obrazu. Ak by ním bola postava, vyplnila by celý obrazový priestor.
- Vedieť, že diagonálne kompozičné línie navodzujú pocit nestability, napätia a dynamiky.
- Vnímať zobrazenie. Umelec/klient zobrazuje predmety ako plošné formy s využitím kontrastných farieb. Tým dochádza k štylizácii reality, pri ktorej objekty strácajú ilúziu objemu a priestorovosti a získavajú dekoratívny výraz.
- Vedieť charakterizovať obrazové prostredie – analýza priestoru, pozadia a prostredia, v ktorom sa odohráva zobrazená scéna.
- Sledovať objekty. Objekty sú kompozične izolované a pôsobia ako nezávislé celky. Individuálne osvetlenie každého z nich zdôrazňuje ich samostatnosť, objem a vizuálnu identitu.
- Chápať abstraktné umenie. Ide o výtvarný štýl odlišný od figuratívneho umenia, a preto si vyžaduje špecifický spôsob interpretácie. Keďže sa vzdáva zobrazovania rozpoznateľných

foriem, otázka „čo dielo zobrazuje?“ stráca význam. Analýza abstraktného diela sa sústreďuje na výtvarné prostriedky, ako sú pohyb, gesto, rytmus, kompozícia, vrstvenie a vzájomné pôsobenie farieb, prostredníctvom ktorých vzniká jeho vizuálny a expresívny účinok. Tu si dovoľím s autorkou celkom nesúhlasiť. Pri dialógu s klientom môžeme nachádzať rozpoznateľné formy a obsahy abstraktného obrazu. Aj do schémy či geometrie sa dá vložiť konkrétny význam klienta, on o ňom má svoj príbeh.

Arteterapeut by si mal v prvom rade osvojiť spôsob výtvarného vyjadrovania, ktorý nie je podmienený estetickými kritériami, ale vychádza z autentického prežívania a vnútorných pocitov.

Kreslenie respektíve výtvarný prejav často sprevádzajú rituály a niekedy si tento kontext nesíme so sebou ako batožinu. Existuje však alternatívny spôsob kreslenia/výtvarného vyjadrenia (arteterapia), ktorý mení vnímanie, čas a priestor. Jeho praktizovaním sa stráca racionalita. Je to činnosť, ktorá patrí do analogickej sféry, kde môžu existovať rozpory (analogická sféra vychádza z predpokladu, že človek pri tvorbe spontánne prenáša svoje vnútorné prežívanie do obrazu. Nejde o vedomé šifrovanie významov, ale o symbolické vyjadrenie psychických obsahov). Vnímanie je súbor psychologických funkcií, ktoré nám umožňujú uchopiť vonkajšiu realitu z informácií, ale to nemusí nevyhnutne znamenať, že to, čo je vonku, do nás vstupuje - musíme sa uchýliť k intelektuálnemu procesu, ktorý nám umožňuje spracovať skúsenosti.

Mnoho arteterapeutov, vrátane mňa, sa vo svojej praxi stretáva so situáciami, že za nimi niekto príde s obrázkom, povie, že to nakreslil muž, žena, dieťa a očakáva, že sa na obrázok pozrieme a hneď ho zanalyzujeme a interpretujeme. Ale takto interpretácia výtvarného prejavu jedinca v arteterapii v skutočnosti neprebíha (arteterapeut „neveští“ z obrázkov, aj keď to tak niekedy po mnohoročných skúsenostiach arteterapeuta a pozorovaní mnohých obrazov môže vyzeráť/pôsobiť). Arteterapeut potrebuje poznať kontext a priebeh, v ktorom daný obraz vznikol, potrebuje nejaké základné informácie

o osobe, ktorá ho vytvorila a v neposlednom rade potrebuje počuť interpretáciu samotného autora. Čo pre neho znamenajú jednotlivé znázornené objekty a pod. I keď má arteterapeut vedomosti o symbolike farieb, početností, význame symbolov a pod., neinterpretuje ich mechanicky podľa nejakého naučeného kľúča, ale vníma jedinca a jeho výtvarný prejav individuálne v jeho kontexte, prejave, vyjadrení, vnímaní a dáva veci do kontextu na základe dialógu a otázok. Tu sa prejaví osobnosť i etika samotného arteterapeuta. Je veľmi lákavé byť v pozícii akéhosi mága či vedmy, ktorý sa pozrie a hneď má človeka „prečítaného“. Pôsobí to síce efektne a odborne, ale je to veľmi nebezpečný postoj, najmä pre jedinca v očakávaní pomoci a vyličenia, kde sa mu na základe subjektívnych vyjadrení arteterapeuta môžu spustiť rôzne procesy, ktoré môžu mať veľmi negatívne dopady. Arteterapeut má byť v pozícii sprievodcu, ktorý je s jedincom v ľudsky rovnocennom vzťahu. Je odborníkom, ktorý sa nestavia do pozície „poloboha“. Takýto postoj môže veľmi uškodiť samotnému vnímaniu arteterapie a arteterapeutov.

V arteterapii a projektívnej interpretácii kresby sa pojem analogická sféra (tal. *sfera analogica*, angl. *analogical level*) používa na označenie symbolickej alebo metaforickej roviny obrazu. Ide o úroveň, na ktorej prvky kresby nepredstavujú len to, čo doslovne zobrazujú, ale môžu byť analógiou vnútorného prežívania, vzťahov alebo životnej situácie autora.

Ani štandardizované projektívne techniky a ich vyhodnocovanie nemajú mať mechanický charakter. Aj tu platí, že treba jedinca pozorovať, vedieť kontext a komunikovať. Vo svojej pedagogickej praxi som sa stretla s negatívnymi dopadmi nesprávnej interpretácie projektívneho testu kresby rodiny. Študentka na hodinách tvorila vždy izolovane, tak, aby som jej obraz nemohla vidieť. Na interpretáciu bola veľmi citlivá. Nikdy svoj obraz nezdieľala so skupinou, ale pozorne počúvala ostatných i moje reakcie ako vyučujúcej. Reagovala, keď mala pocit, že niekto zo skupiny subjektívne posudzuje. Keď som sa jej na to spýtala, tak zazdieľala v skupine svoju osobnú skúsenosť z detstva, kedy riešili v rodine nejakú ťažšiu

situáciu a ona sa dostala na psychologické vyšetrenie. Dostala zadanie, aby nakreslila rodinu. Keďže veľmi rada kreslila, tak sa jej daná úloha páčila. Až do momentu, kedy jej obrázok psychologička nahlas pred ňou interpretovala rodičom. To čo hovorila vôbec nekorešpondovalo s tým, čo chcela ona svojou kresbou vyjadriť. Nikto sa na jej interpretáciu a vysvetlenie neopýtal a v nej zostal veľmi nepríjemný pocit, hnev a nedôvera. Nevedela sa vtedy voči tomu ohradiť a malo to celkovo negatívny dopad na riešenie celej situácie v rodine. Od tohto zážitku je voči interpretáciám veľmi nedôverčivá a vníma ich ako rizikové. Na záhadnú popularitu a protichodné interpretácie pri projektívnych testoch upozornila i Machioldi (2012). Problémom je, keď sa posudzovateľ na obrázok pozerá len zo svojej perspektívy, ako on chápe daný prípad či situáciu a vkladá do interpretácie svoje očakávania a predpoklady. Nie to čo vidí, ale čo si myslí. Do hodnotenia však vstupujú aj iné okolnosti ako i odlišné kultúrne aspekty.

Projektívne techniky používajú okrem arteterapeutov aj iní kvalifikovaní odborníci na duševné zdravie. Machioldi (2012) upozorňuje na významné rozdiely medzi hodnotením založenom na umení v arteterapii a psychologickom hodnotení využívajúcom umenie a je potrebné ich rozlišovať.

Rozdiely zahrňujú účel aj proces hodnotenia. Pokiaľ ide o účel, arteterapeut primárne zhromažďuje informácie na formulovanie liečebného plánu arteterapie, nie na vytvorenie diferenciálnej diagnózy. Okrem snahy určiť silné stránky a problémové oblasti klienta arteterapeut používa hodnotenie zamerané na pozorovanie reakcie klienta na rôzne umelecké médiá, na zistenie spôsobov, akým jedinec (klient) pristupuje k plneniu umeleckých úloh, a na určenie celkovej vhodnosti jedinca pre arteterapeutickú liečbu. Pokiaľ ide o proces, arteterapeut vo všeobecnosti (a ideálne) ponúka výber médií a nechá jedinca vytvoriť sériu niekoľkých obrazov (minimálne 3-5). Pokyny pre tvorbu sa pohybujú od veľmi štruktúrovaných zadaní po voľné výtvarné vyjadrenie, v rozsahu pokiaľ je jedinec schopný. Je povzbudzovaný, aby diskutoval o význame každého dokončeného diela (i keď i nedokončené dielo má svoj význam). Takýto postup

podľa Machioldi (2012) poskytuje arteterapeutovi veľa vecí na zváženie. Zvažuje odpovede na mnohé otázky, napr. Aké médiá jedinec uprednostňuje, ako ich používa, objavuje sa v jeho tvorbe zjavná patológia, používa vizuálnu metaforu, sú tam vyjadrené nejaké obavy, je jedinec schopný kreatívne sa vyjadriť a pod.

Každý jedinec je iný ako i jeho životný kontext, preto interpretujeme každého jednotlivca individuálne, v spolupráci a spojení/kontakte s ním (súčinnosť).

V arteterapii a projektívnej interpretácii kresby pracujeme so s spomínanou analogickou sférou – symbolickou alebo metaforickou rovinou obrazu. Ide o úroveň, na ktorej prvky kresby nepredstavujú len to, čo doslovne zobrazujú, ale môžu byť analógiou vnútorného prežívania, vzťahov alebo životnej situácie autora. Nejde o vedomé šifrovanie významov, ale o symbolické vyjadrenie psychických obsahov. Žiadny význam nie je univerzálny. Ich interpretácia závisí od kontextu kresby, životnej situácie autora a jeho vlastných asociácií. V arteterapii terapeut nepredpokladá, že kresba je doslovným opisom reality. Skôr skúma, čo môže obraz analogicky vyjadrovať.

Príklad:

Diet'a nakreslí malý dom uprostred veľkej prázdnej plochy.

- **Doslovná rovina:** Dom stojí na lúke.
- **Analogická rovina:** Dom môže predstavovať pocit bezpečia, zatiaľ čo veľký prázdny priestor môže symbolizovať osamelosť, odstup alebo potrebu vlastného priestoru.

Terapeut však nepovie: „*Tento dom znamená, že sa cítiš osamelo.*“

Namiesto toho sa opýta:

- „Povedz mi niečo o tomto dome.“
- „Kto v ňom býva?“
- „Ako sa cíti na tomto mieste?“
- „Čo je okolo neho?“

Takéto otázky umožňujú, aby význam vytváral samotný autor kresby.

Tab. č. 1 Rozdiel medzi doslovnou a analogickou rovinou interpretácie

Doslovná (literálna) rovina	Analogická (symbolická) rovina
Opisuje, čo je na obrázku.	Skúma, čo môže obraz metaforicky vyjadrovať.
„Na obrázku je strom.“	„Strom môže predstavovať rast, oporu alebo niečo, čo je pre autora dôležité.“
Vyžaduje objektívne pozorovanie.	Vyžaduje overovanie významu v rozhovore s autorom.

Podobným spôsobom pracovala Kováčová (2021) so skupinou detí v materskej škole. Témou respektíve motívom práce s interpretáciou bola práca s komixom. Deti interpretovali obrazy z jednoduchého komixu. Autorka uvádza, že komentovaním zo strany autora (dieťaťa) je produkt ako taký animovaný, slovom je zvýraznený význam a zároveň je vytváraný priestor pre diskusiu. Za podstatné pokladá to, že zobrazené animácie neustále vyžadujú od tvorcu, aby ich aktívne interpretoval a zároveň sa nimi zaoberal. Takto počas rozhovoru vznikajú metafory s obsahovým súladom s popisovaným problémom (Kováčová, 2021).

Téme interpretácie v kontexte výtvarnej edukácie sa venuje vo svojej práci Valachová (2016). Vo výtvarnej edukácii je interpretácia výtvarného diela jednou z možností, ako priblížiť deťom, žiakom ale aj dospelým umenie ako dôležitú oblasť ľudskej činnosti. Stretnutie s umením podporuje a rozvíja vnímanie estetických hodnôt v súčasnom pretechnizovanom svete plnom obrazov (Valachová, 2016). Domnievam sa, že ak sa už od detského veku budú ľudia stretávať s interpretáciou výtvarného diela, i keď nie hneď vlastnou, postupne sa budú na svoje obrazy i obrazy iných autorov pozerieť z hlbšej perspektívy a s ochotou analogicky porozumieť významu výtvarne vyjadrených/spracovaných objektov, ako i ochotou a väčšou odvahou výtvarne sa vyjadriť.

V súčasnej arteterapii sa analogická sféra chápe ako **pracovná hypotéza**, nie ako pevne daný význam. Terapeut významy nevnučuje,

ale spoločne s klientom ich objavuje a overuje v kontexte jeho prežívania a životnej situácie.

Záver

Interpretácia nie je izolovaná možnosť pre arteterapeuta „ako čítať“ výtvarný prejav iného človeka. Priestor interpretovať vlastný výtvarný prejav má mať autor. Je to jeho videnie sveta. Aj keď mu nutne hneď nemusí rozumieť, je to stále odraz jeho životných skúseností. Arteterapeut má pomáhať pomocou otázok k postupnému odkrývaniu individuálnych významov. I keď disponuje vedomosťami a znalosťami o symbolike (tvarov, farieb, početností, objektov...), sú pre neho základňou pre správne kladenie otázok. Môže ponúknuť aj svoj pohľad, ak s tým daný človek súhlasí, ale nič nevnučuje a ani autora nepresviedča o svojom vnímaní, nebojuje s ním, nepresadzuje svoj názor. Na to, aby sa odvážil autor interpretovať svoj obraz/artefakt je dôležitý vzťah medzi autorom a terapeutom. Ako uvádza Naumburgová, terapeutický vzťah a priestor autora na vlastnú interpretáciu podporuje rozvíjanie autorovho/klientovho vzťahu k výtvarnej tvorbe/výtvarnému sebvýjadreniu (Naumburg, 1950, In Rubinová ed., 2024).

Bibliografia

- Barthes, R. (1977). The death of the author. In S. Heath (Trans.), *Image–Music–Text* (pp. 142–148). Hill and Wang. (Original work published 1967)
- Foucault, M. (1977). What is an author? In D. F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (D. F. Bouchard & S. Simon, Trans., pp. 113–138). Cornell University Press. (Original lecture delivered 1969)
- Kováčová, B. (2021). Expresia vo výchove. In D. Valachová & B. Kováčová (Eds.), *Expresivita vo výchove* (Vol. 4). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Malchiodi, C. A. (Ed.). (2012). *Handbook of art therapy* (2nd ed.). Guilford Press.
- Molteni, R. (2021). *L'arteterapia* (2nd ed.). Xenia.

- Naumburg, M. (1950). *Schizophrenic art: Its meaning in psychotherapy*. Grune & Stratton.
- Valachová, D. (2016). Expresivita v interpretácii. In D. Valachová & B. Kováčová (Eds.), *Expresivita vo výchove* (Vol. 1). Univerzita Komenského v Bratislave.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok. Hlavný riešiteľ: Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Kontaktné údaje:

Mgr. **Zuzana Ťulák Krčmáriková**, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra liečebnej pedagogiky, Šoltésovej 4, Bratislava,
E-mail: tulak@fedu.uniba.sk

**EXPRESIVITA V KOMUNIKAČNOM A LITERÁRNOM
VYJADRENÍ**

ROZVOJ KOMUNIKAČNÝCH ZRUČNOSTÍ DETÍ PREDŠKOLSKÉHO VEKU PROSTREDNÍCTVOM EXPRESÍVNÝCH VÝCHOVNÝCH PRÍSTUPOV

DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS OF PRESCHOOL AGE CHILDREN THROUGH EXPRESSIVE EDUCATIONAL APPROACHES

Marcela Čarnická, Zuzana Brčiaková

Abstrakt: *Príspevok sa venuje problematike rozvoja komunikačných zručností u detí predškolského veku s využitím expresívnych výchovných prístupov. Komunikácia v predškolskom období nepredstavuje len verbálnu schopnosť vyjadrovať sa, ale zahŕňa široké spektrum sociálnych interakcií a neverbálnych prejavov, ktoré sú kľúčové pre celostný rozvoj osobnosti dieťaťa.*

Kľúčové slová: *Komunikačné zručnosti. Predškolský vek. Dieťa. Expresívne prístupy.*

Abstract: *The article deals with the issue of developing communication skills in preschool children using expressive educational approaches. Communication in the preschool period is not only the verbal ability to express oneself, but also includes a wide range of social interactions and non-verbal expressions, which are crucial for the holistic development of the child's personality.*

Key words: *Communication skills. Preschool age. Child. Expressive approaches.*

Úvod

Obdobie predškolského veku je označované aj ako vekom iniciatívy, kde je hlavnou potrebou aktivita a sebaapresadenie ako dôsledok tejto aktivity (Končeková, 2010). Dochádza k tzv. prvej štrukturálnej premene, dôležitou zmenou je rozvoj mozgu a celková zrelosť nervovej sústavy (Berčíková, 2014). Zmeny sa dotýkajú aj pohybového aparátu, koniec obdobia prináša dokonalejšie pohyby, harmonickejšiu motoriku a nové (Končeková, 2010). Kým na začiatku predškolského obdobia má dieťa celostné vnímanie, tesne pred vstupom do školy by mala zrková percepcia dieťaťa dosahovať takú úroveň, aby bolo schopné rozlišovať tvary a všimáť si detaily (Šmelová, 2017).

Pozornosť predškoláka je spočiatku neúmyselná, ku koncu obdobia sa formuje úmyselná a zámerná pozornosť (Berčíková, 2014). Rozvoj pamäte je podmienený zlepšujúcej sa schopnosti koncentrácie pozornosti, čím dlhšie je dieťa schopné sústrediť sa určitú dobu, tým je schopné zapamätať si nové informácie (Šmelová, 2017). K základným vlastnostiam pamäte v tomto období patrí obraznosť, citovosť a neúmyselnosť (Končeková, 2010). Dieťa často nerozlišuje predstavy a skutočné vnemy, obe výrazne prežíva, dopĺňa si nedokonalé vnemy predstavami alebo mení realitu podľa prianí a túžob a obrazom verí, ako skutočným (napr. rozhovor so fiktívnym kamarátom) (Berčíková, 2014).

Neodmysliteľnou súčasťou predškolského obdobia je fantázia. Končeková (2010, s. 119) myslenie v predškolskom veku charakterizuje ako *„konkrétne a názorné, je určované citmi a želaniami, je synkretické, celistvé, neanalytické. Dieťa na konci predškolského veku zvládne už všetky rozumové operácie – analýzu, syntézu, porovnávanie, zovšeobecňovanie, abstrakciu.“* V predškolskom veku dochádza k zmenám aj v oblasti citov, formuje sa postoj k dobru a zlu, schopnosti, temperament, charakter a záujmy. Dieťa sa postupne identifikuje s mužskou alebo ženskou rolou (Berčíková, 2014), vytvára si rozdielne vzťahy k dospelým a k rovesníkom, prvé kamarátstva sú ešte premenlivé. Sebahodnotenie dieťaťa v predškolskom veku je podľa Končekovej (2010) *„pomerne*

vysoké, ale nestabilné. Stále závisí od hodnotenia inými, hlavne rodičmi (dieťa ho nekriticky preberá“, ibidem, s. 122).

Učenie v predškolskom veku prebieha samovoľne, predovšetkým pozorovaním, manipuláciou a praktickou činnosťou. Podľa Končekovej (2010, s. 126) „*pracovné úkony vykonáva dieťa na konci obdobia v hrách, hlavne v hrách úlohových (varí, perie, učí deti, vedie auto a pod.)*“. Časom si dieťa uvedomuje rozdiel medzi hrou a prácou a oddeľuje ich. Toto obdobie je vhodné na vytváranie prvých pracovných návykov u detí (utieranie riadu, polievanie kvetov).

Dalšou funkciou, ktorá sa v predškolskom období rozvíja, je reč. Dieťa komunikuje so svojím okolím už od narodenia. Približne od 8. mesiaca veku dieťa komunikuje zámerne používaním gest a prvých slov. Od prvého roka života tvorí vlastné novotvary, neskôr používa spojenie slova a gesta. Od 18. mesiaca dieťa používa dvojslovné spojenia, resp. vety (mama daj, auto ide). Od druhého roka života dieťa tvorí rozvité vety a viacslovné spojenia (napr. maco ide hajať). Od 30 mesiacov sú deti schopné vytvárať súvetia, najskôr prirad'ovacie súvetia, neskôr podrad'ovacie. V reči detí sa začínajú objavovať protonaratíva (Harčariková, 2011). Slovná zásoba sa rozširuje a dieťa sa zdokonaľuje v tvorení viet, v ich správnosti a aj v dĺžke. Kým trojročné dieťa ovláda 800 – 1 000 slov, tak šesťročné dieťa by malo ovládať 2 500 až 3 000 slov (Valachová, 2009). Rozširovanie slovnej zásoby dieťaťa závisí od jeho vývinu a od prostredia, v ktorom dieťa vyrastá. Reč detí sa totiž podobá reči dospelých alebo starších súrodencov. Dôvodom je napodobňovanie verbálneho prejavu deťmi (Gáborová & Porubčanová, 2016). Švábová (2017) píše, že dieťa odlišne komunikuje doma, s blízkymi, ináč u lekára a v materskej škole. Dieťa je zvedavé čoraz viac a vo svojom poznávaní začína byť sústavné a systematické, hľadá súvislosti, kladie otázky „prečo?“, „ako?“, „z čoho?“ a pod. Dieťa si vytvára svoj subjektívne vnímaný a prežívaný svet (Berčíková, 2014).

Funkcia reči sa postupne mení, Končeková (2010, s. 121) píše „*reč nadobúda impresívny ráz (pôsobenie na okolie) a stále viac plní komunikatívnu (dorozumievaciu) funkciu*“. Dieťa začína vyjadrovať svoje túžby, oznamuje niečo. Reč je egocentrická, dieťa hovorí k sebe

a pre seba. Gáborová & Porubčanová (2016) hovoria aj o reči regulačnej (slovným pokynom riadi svoje správanie). Ak dieťa vyrastá v nepodnetnom prostredí, dieťa nemá možnosť kvalitne komunikovať a pri komunikácii môže zažívať neúspech (Kollárová, 2005).

Na konci predškolského obdobia má reč plánovaciu funkciu. Pomer reči a myslenia sa mení. Kým u trojročných a štvorročných detí prevláda myslenie, u päťročných a šesťročných dominuje reč. Vývin dieťaťa možno pozorovať aj v tvorení viet. Mladšie deti používajú jednoduché vety, staršie deti by mali hovoriť celou vetou, vedieť sformulovať zložené vety a súvetia (Valachová, 2009).

Okrem domáceho prostredia, rozvoj reči a komunikácie prebieha aj v školskom prostredí. Potreba komunikovať je totiž základnou ľudskou potrebou. Komunikačné zručnosti predstavujú možnosť odovzdávať a prijímať informácie, preto je dôležité venovať im pozornosť a v predškolskom veku ich rozvíjať, sledovať a diagnostikovať. Špecifickým druhom komunikácie je sociálna komunikácia, ktorá má tri základné stránky: spoločenské činnosti, vzájomné pôsobenie a medziľudské vzťahy. V nich rozlišujeme tri druhy komunikácie: verbálnu komunikáciu, neverbálnu komunikáciu a komunikáciu činom (Valachová, 2009, s. 47).

Reč zahŕňa sústavu zložitých znakov, pomocou ktorých ľudia zdieľajú svoje myšlienky, priania, pocity, radosť, súhlas, smútok, hnev, odmietnutie, hrozbu. Prostredníctvom reči môžeme komunikovať, komunikácia však zahŕňa oveľa viac ako iba verbálnu reč. Wilken (2019) pripomína, že už malé deti môžu prostredníctvom plaču, vydávania hlások, ale aj prostredníctvom držania tela, nadviazania očného kontaktu, uchopenia a ukazovania svojich potrieb a záujmov nadviazať kontakt a porozumieť si s ľuďmi.

Pre úspešnú komunikáciu a jej rozvoj sú dôležité určité komunikačné zručnosti. Ako vysvetľujú Kafková & Pacltová (2022) komunikačné zručnosti sú schopnosti človeka odovzdávať, prijímať a porozumieť informáciám v kontakte s inými ľuďmi tak, aby komunikácia bola zrozumiteľná a účelná. Nejde teda len o rozprávanie - zahŕňajú celý proces sociálnej interakcie. Základné komunikačné zručnosti sa delia na *receptívne zručnosti* (oblasť vnímania, čítanie a počúvanie s

porozumením) a *produktívne zručnosti* (oblasť vyjadrovania, rozprávanie a písanie) (Švábová, 2017). Zezulková (2013) popisuje komunikačné zručnosti ako intuitívnu znalosť systému jazyka (predovšetkým gramatiky), jeho elementov a pravidiel, na ktorých základe môžeme generovať nekonečné množstvo viet a rozumieť im. Komunikačné zručnosti ako počúvanie, čítanie, rozprávanie a písanie sa rozvíjajú v edukačnom procese. Smolík, Seidlová, Málková (2014) uvádzajú, že k osvojovaniu jazykových pravidiel i pragmatických jazykových schopností vedie dlhá cesta, ktorá začína už pred narodením, a nedá sa dosť dobre povedať, že sa v nejakom okamihu v živote končila. Komunikačná zručnosť nezahŕňa iba znalosť verbálneho prejavu, ale taktiež schopnosť komunikovať neverbálne a s využitím parajazykovej a extrajazykovej zložky jazyka.

Základnou stavebnou jednotkou dorozumievania sa jazykom je slovo, čo robí verbálnu komunikáciu kľúčovým prvkom všetkých jazykových interakcií. Verbálna komunikácia predstavuje jazyk ako univerzálny systém znakov v jeho zvukovej a písomnej podobe.

Danek (2014, s. 64) verbálnu komunikáciu prvotne vymedzuje ako „*súhrn zvukov, prostredníctvom ktorých je možné vytvárať kontakt medzi ľuďmi*“. Verbálna komunikácia sa zakladá na využívaní zvukového prejavu človeka, ktorý vytvára základ dorozumievania sa medzi ľuďmi. Na to, aby mohli byť medziľudské interakcie realizované, je nevyhnutné, aby bol zvukový prejav jedinca zmysluplný a jeho obsah pochopiteľný pre druhých. Klincková (2011) dodáva, že verbálna komunikácia je kombináciou jazykových a komunikačných kompetencií a patrí k sociálnym kompetenciám. Súčasťou týchto kompetencií je aj schopnosť tímovej práce, riešenie konfliktov a iné „mäkké zručnosti“, ktoré sú regulované komunikatívnym prístupom. Výber vhodných slov má významný vplyv na naše myslenie, správanie a pochopenie informácií druhou stranou.

S verbálnou komunikáciou je úzko prepojená komunikácia neverbálna. Neverbálna komunikácia zahŕňa širokú škálu prostriedkov, ako sú signály tela, mimiku, zrakové signály, priestorovú komunikáciu, komunikáciu prostredníctvom predmetov,

dotyky, bezslovné prejavy a mlčanie, ako aj časovú komunikáciu (Herényiová & Martinčeká, 2015). Podľa Hlebovej (2016) je neverbálna komunikácia obzvlášť dôležitá v interakciách s rovesníkmi, keďže gestá, mimika a iné vizuálne podnety môžu podporiť vzájomné porozumenie, najmä v situáciách, kde verbálna komunikácia nie je dostatočná (Hlebová, 2016). V rámci neverbálnej komunikácii rozlišujeme niekoľko druhov, ktoré sa vzájomne dopĺňajú a prelínajú. Cez výrazy tváre, *mimikou*, vyjadrujeme citové prežívanie učiteľa, dieťaťa (súhlas, prekvapenie, strach, radosť, smútok). *Pohlľadom*, očným kontaktom prejavujeme svoj záujem/nezáujem či úprimnosť v komunikácii. Vzdialenosť pri komunikácii (bližšie/d'alej) využíva *proxemika*. Veľkosť osobného priestoru je individuálna. Švábová (2017) píše, že v materskej škole je učiteľ v blízkom kontakte s deťmi, ktoré ho prijímajú v priateľskej atmosfére a spolupracujú navzájom. Verbálny prejav môže byť sprevádzaný *gestami* (pohyby rúk, hlavy a nôh). Používanie gest je často podvedomá a zautomatizovaná. Vhodné gestá učiteľa môžu podporiť predstavy dieťaťa, pomôcť porozumieť obsahu či zvýšiť kapacitu pozornosti v skupine (Švábová, 2017). Pod *haptikou* rozumieme komunikáciu dotykom (napr. podanie ruky, objatie, dotyk ramena, pohladenie). V materskej škole sa deti často pritúlia k učiteľke, čo je prejavom dôvery a pocitu bezpečia. Učiteľ môže dotyk využiť napr. v stresovej situácii s cieľom upokojiť, povzbudiť, motivovať, zvýšiť jeho sebavedomie a sebaistotu (Hasajová et al., 2020). Nedostatok neverbálnych signálov môže viesť k nedorozumeniam a zhoršovať sociálne vzťahy, najmä v školskom prostredí. Dieťa je podľa Švábovej (2017) schopné reagovať aj na neverbálne prejavy učiteľa, na jeho hlas, pohyb. Úsmev a príjemný hlas sú znamením spokojnosti, zmena mimiky môže značiť nespokojnosť či hnev.

Komunikovať s okolím, doma môžeme aj cez činy. Táto komunikácia činmi je charakterizovaná spôsobom, akým učiteľ jedná s deťmi, ale aj tým, ako sa deti správajú v interakcii s učiteľom (Švábová, 2017). Pri komunikácii je nevyhnutné, aby učiteľ aktívne zapájal deti do procesu učenia nielen slovami, ale aj prostredníctvom činov – či už ide

o gestá, tón hlasu, mimiku alebo spôsob, akým reaguje na rôzne situácie. Komunikácia činom tak nie je len pasívnym procesom, ale vyžaduje aktívnu a cieľavedomú angažovanosť zo strany učiteľa. Komunikácia činom zahŕňa množstvo aktivít, ako napríklad pomoc iným ľuďom, vyjadrovanie súhlasu alebo nesúhlasu prostredníctvom konania, a konanie v situáciách, ktoré si vyžadujú morálnu alebo etickú zodpovednosť. Tieto činy môžu buď podporovať verbálnu komunikáciu, alebo ju dokonca nahradiť, najmä v situáciách, kde slová zlyhávajú alebo nie sú vhodné. Príkladom môže byť učiteľ, ktorý nehovorí len slová, ale aj konkrétnymi činnosťami (ako sú ukážky, kreslenie na tabuľu alebo použitie reálnych pomôcok) vytvára jasnejší obraz o tom, čo chce deťom vysvetliť. Týmto spôsobom učiteľ nielen komunikuje verbálne, ale aj prostredníctvom konkrétnych činov, čím zvyšuje účinnosť učenia a lepšie napomáha porozumeniu.

Prostredie materskej školy ponúka možnosti rozvoja komunikačných zručností v aktívnych činnostiach, v ktorých má dieťa možnosť poznávať, objavovať, spolupracovať a nadväzovať kontakty s rovesníkmi a okolím aj cez osobné zážitky (Švábová, 2017). Pri rozvíjaní komunikačných zručností môže učiteľ materskej školy realizovať rôzne didaktické metódy, uplatniť inovatívne či expresívne prístupy. Najprirodzenejšou činnosťou detí v predškolskom veku je hra, pri ktorej deti môžu vyjadriť svoju expresiu, prejsť svoju tvorivosť a samozrejme vlastnú aktivitu. Expresia znamená **vyjadrenie, prejav, výraz**. Ide o vonkajšie stvárnienie vnútorného stavu, citov alebo myšlienok. Expresivita ovplyvňuje tvorbu a tvary slov, výrazne sa prejavuje vo zvukovej stavbe jazyka. Expresívne vyjadrený pojem v sebe nesie racionálny prvok a osobný citový vzťah k danej informácii, situácii. Vyjadriť emócie, vnútro človeka, je však možné aj cez umeleckú činnosť. Expresívne prístupy pri rozvíjaní komunikačných zručností upriamujú pozornosť na prepájanie verbálnej a neverbálnej zložky prejavu, emócií, kreativity a rešpektujú individuálne osobitosti každého dieťaťa. Pri rozvíjaní komunikačných

zručností môžu učitelia aplikovať prvky umeleckých terapií (napr. biblioterapiu, dramaterapiu, muzikoterapiu, arteterapiu, terapiu hrou, tanečnú terapiu, činnostnú terapiu). Tieto prvky môžeme realizovať v počas edukácie formou individuálnych, skupinových či hromadných metód, napr. v rámci dramaterapeutických prístupov. V edukácii sa uplatňuje dramatika, ktorá napomáha rozvíjať verbálnu a neverbálnu komunikáciu, rozširovať slovnú zásobu, učí deti ako viesť dialóg, ako sa rešpektovať či učí deti byť empatickými. Cieľom tvorivej dramatiky je rozvíjať komplexne osobnosť dieťaťa, tzn. aj komunikačné zručnosti, verbálnu a neverbálnu komunikáciu či naučiť sa počúvať iných. Podľa Kollárovej (2005) tvorivá dramatika učí deti komunikovať a kontaktovať okolie, vyjadrovať sa a komunikovať slovom, ale i pohybom. K metódam tvorivej dramatiky patrí improvizácia, hra v role, interpretácia, dramatizácia, dramatická hra, pantoníma, bábková a maňušková hra (Kollárová, 2005). Tvorivým spôsobom tak dáva učiteľ deťom príležitosť rozvíjať ich komunikačné zručnosti, čo potvrdzuje aj Mistrík (2001), ktorý dokonca píše, že umenie pomáha deťom vyjadriť svoj vnútorný svet efektívnejšie ako rečou.

Hra je najprirodzenejšia aktivita detí v predškolskom veku. Medzi jej základné vlastnosti patrí spontánnosť, zaujatie a radosť, samoučelnosť a symbolickosť. Hry môžu byť fiktívne, konštruktívne, senzomotirické či hry s pravidlami. Cieľom didaktických hier je odovzdať deťom nové informácie a vedomosti. Dieťa sa počas hry učí nové slová, argumentovať, dohodnúť sa s rovesníkmi a učí sa porozumieť neverbálnym znakom detí. Hra, resp. prvky terapie hrou sú základným spôsobom učenia sa detí v materskej škole. Prvky terapie hrou vytvárajú pre dieťa prostredie, v ktorom sa cíti prijaté, znižujú sa komunikačné prekážky, podporuje sa spontánne vyjadrovanie a riešenie konfliktov. Švábová (2017) zdôrazňuje, že pri rolových hrách je potrebné aplikovať témy, ktoré sú deťom blízke,

vedieť vnímať samých seba a svoje okolie a úspešne rozvíjajú komunikačné kompetencie.

V rámci rozvoja komunikačných zručností môžeme v predprimárnom vzdelávaní aplikovať aj prvky rozprávkovoterapie, ktorá vychádza z práci s detským textom Rozvíja u detí predstavivosť, pomáha im zbaviť sa strachu, dáva deťom možnosť zistiť informácie o sebe a o svete. Podstatné je zvoliť vhodnú rozprávku, ktorou chceme riešiť situáciu konkrétneho dieťaťa/žiaka, ale dieťaťu musí byť jasné, že to je fikcia. Alternatívou je vlastná tvorba rozprávky. Medzi základné funkcie rozprávky patrí zobrazit' vzťah dobra a zla, podpora fantázie, poukázať na vzor, rozvíjať komunikáciu a slovnú zásobu, podporovať a rozvíjať zručnosť štylizovať, etická a emocionálna úloha (Šauereová et al., 2012). Dôležité je zvoliť literatúru, vhodné sú krátke príbehy, obrázkové knihy, komiksy, audioknihy alebo čítanie sprostredkované učiteľom.

Prepojenie výtvarnej výchovy a prvkov arteterapie v materskej škole umožňuje artefiletika, ktorá sa zameriava na zážitok z tvorby a schopnosť o ňom komunikovať. Aktivita (kresba, maľba, modelovanie) je možné realizovať v triede, na školskom dvore či v prírode. Deti počas aktivity pracujú spontánne, vyjadrujú svoje pocity, postoje. Po skončení aktivít učiteľ vedie s deťmi rozhovor o tom, čo vytvorili, ako sa pri tom cítili a pod. Aktivitami artefiletiky podporujeme u detí komunikáciu (ako komunikovať, ako reagovať na niekoho/niečo), schopnosť sebavyjadrenia, schopnosť počúvať a rešpektovať názor iného, rozširujeme slovnú zásobu (napr. pri pomenovaní svojich emócií). Uplatňovanie prvkov arteterapie pozitívne pôsobí aj na uvoľnenie komunikačných kanálov, s čím súhlasí aj Hladush (2024), ktorý uvádza, že arteterapeutické ovplyvňovanie pozitívne pôsobí na deti, ktoré majú problém s verbalizáciou.

Záver

Prostredie materskej školy umožňuje učiteľovi voliť netradičné postupy, ktoré môžu u detí podporiť komunikáciu (vernálnej, neverbálnej), tvorivú tvorbu a vyjadrovanie ich nálad a predstáv. Expresívne prístupy a ich prvky napomáhajú odbúravať komunikačné bariéry, posilňujú sebavedomie detí v sociálnom kontakte a rozširujú ich slovnú zásobu.

Bibliografia

- Berčíková, A., et al. (2014). *Učitel – aktér edukačního procesu předškolního vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Danek, J. (2014). *Pedagogická komunikácia na vysokej škole*. Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
- Gáborová, L., & Porubčanová, D. (2016). *Vybrané kapitoly z vývinovej psychológie*. Tribun EU.
- Harčariková, P. (2011). Stimulácia rečovej produkcie detí predškolského veku prostredníctvom skvalitňovania ich naratívnych kompetencií. In *Hra v predprimárnej edukácii* (pp. 215–226). Prešovská univerzita v Prešove.
- Hasajová, L., et al. (2020). *Vybrané kapitoly z pedagogickej komunikácie v odbornom vzdelávaní*. VŠ DTI.
- Herényiová, G., & Martinčeková, I. (2015). *Rozvoj komunikačných zručností*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Hladush, V. (2024). Význam terapie hlinou v procese socializácie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024* (pp. 89–93). Verbum.
- Hlebová, B., et al. (2016). *Vybrané kapitoly zo špeciálnej didaktiky predmetov (pre učiteľov žiakov s mentálnym postihnutím)*. Prešovská univerzita v Prešove.
- Kafková, N., & Pacltová, L. (2022). *Vázané čtení se specifickým vyvozováním hlásek*. DownSyndrom CZ.
- Klincková, J. (2011). *Neverbálna komunikácia alebo komunikujeme nielen slovami*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Kollárová, D. (2005). *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Renesans.
- Končeková, L. (2010). *Vývinová psychológia*. Vydavateľstvo Michala Vaška.
- Mistrík, E. (2001). Umenie a deti. In *Predškolská a elementárna pedagogika* (pp. 425–445). Portál.
- Smolík, F., & Seidlová Málková, G. (2014). *Vývoj jazykových schopností*. Grada.
- Šauereová, M., et al. (2012). *Speciální pedagogika v praxi: Komplexní péče o děti se SPUCH*. Grada.
- Šmelová, E., et al. (2017). *Individualizace ve výchově a vzdělávání dětí předškolního věku*. Univerzita Palackého v Olomouci.

- Švábová, B. (2017). *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Verbum.
- Valachová, D. (2009). *Ako spoznať dieťa v materskej škole*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Wilken, E. (2019). *Sprachförderung bei Kindern mit Down-Syndrom: Mit ausführlicher Darstellung des GuK-Systems*. W. Kohlhammer.
- Zezulková, E. (2013). *Rozvoj komunikační kompetence žáků s lehkým mentálním postižením*. Ostravská univerzita, Pedagogická fakulta.

Afiliácia

Príspevok bol vydaný s podporou projektu KEGA č. č. 002KU-4/2026 Monitorovanie foriem agresie a testovanie intervenčných stratégií v prostredí materskej školy.

Kontaktné údaje:

Mgr. Marcela Čarnická, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: marcela.carnicka@ku.sk

Ing. Zuzana Brčiaková, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta
Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: zuzana.brciakova@ku.sk

PSYCHODRAMATURGICKÁ LINGVISTIKA AKO HUMANISTICKÝ MODEL VÝUČBY CUDZÍCH JAZYKOV PRIESTORE INKLÚZIE

PSYCHODRAMATURGIC LINGUISTICS AS A HUMANISTIC MODEL OF FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Viera Rassu Nagy

Abstrakt: Psychodramaturgická lingvistika (*Psychodramaturgie Linguistique*), ktorú vytvorili Bernard a Marie Dufeuovci, predstavuje humanisticky orientovaný model výučby cudzích jazykov založený na princípoch psychodrámy Jakoba L. Morena, dramaturgických silách a verbotonálnej metóde Petra Guberinu. Štúdia analyzuje základné koncepčné piliere psychodramatickej lingvistiky – koncepciu jednotlivca, koncept stretnutia a os spontánnosť – kreativita – a ich implikácie pre jazykové vzdelávanie. Text zároveň reflektuje otázku vhodnosti metódy a ponúka odporúčania pre učiteľov spolu s príkladmi jednoduchých psychodramaturgických aktivít.

Kľúčové slová: Psychodramaturgická lingvistika. Psychodráma. Verbotonálna metóda. Kreativita. Pedagogika. Výučba cudzích jazykov. Bernard Dufeu.

Abstract: *Psychodramaturgie Linguistique*, developed by Bernard and Marie Dufeu, represents a humanistic approach to foreign language teaching based on the principles of Jacob L. Moreno's psychodrama, dramaturgical forces, and Petar Guberina's verbo-tonal method. This study analyses the fundamental conceptual pillars of psychodramaturgical linguistics—the concept of the individual, the concept of encounter, and the spontaneity–creativity axis—and examines their implications for language education. The paper also reflects on the suitability of the method, offers recommendations for teachers, and presents examples of simple psychodramaturgical activities that can be applied in foreign language teaching.

Keywords: *Psychodramaturgie Linguistique; Psychodrama; Verbo-tonal Method; Creativity; Pedagogy; Foreign Language Teaching; Bernard Dufeu.*

Úvod

Psychodramaturgická lingvistika vznikla ako syntéza dvoch hlavných zdrojov inšpirácie: psychodrámy Jakoba L. Morena a dramaturgie. „Jazyková psychodramaturgia vďačí za svoj názov dvom zdrojom, z ktorých Bernard a Marie Dufeuovci pôvodne čerpali inšpiráciu, a to psychodráme a dramaturgii Jakoba Morena“. Tento základ je v súlade s koncepciou pedagogiky bytia, ktorú Dufeu systematicky rozpracoval vo svojich dielach (Dufeu, 1992; Dufeu, 2003).

Psychodramaturgická lingvistika sa od tradičných jazykových metód odlišuje tým, že kladie dôraz na autentickú komunikáciu, spontánnosť, vzťahovosť a osobnú angažovanosť študenta v procese učenia. Ako uvádza Dufeu (1996), jazykové učenie je proces, ktorý sa musí opierať o osobnú skúsenosť a vzťahovú dynamiku, nie o mechanické osvojovanie štruktúr.

Teoretické východiská psychodramaturgickej lingvistiky

Teoretické východiská psychodramaturgickej lingvistiky sú vytvorené z troch častí, a to: koncept jednotlivca, koncept stretnutia a os spontánnosti.

- **Koncept jednotlivca:** Psychodramaturgická lingvistika vychádza z morenovskej antropológie, ktorá človeka chápe ako bytostne vzťahovú entitu. V dokumente sa uvádza, že jednotlivec je „neustále sa vyvíjajúci, prirodzene sklonený k vzťahom, tvoriaci súčasť relačnej a sociálnej štruktúry“. Tento princíp je základom pedagogiky bytia, ktorú Dufeu (1992) opisuje ako pedagogiku orientovanú na osobu, jej rytmy, potreby a autentické vyjadrenie. Dufeu (2003) rozpracoval tzv. relačnú progresiu, ktorá kopíruje prirodzený vývin osvojovania materinského jazyka: od vzťahu k sebe samému, cez vzťah k druhému, k skupine až po širší sociálny makrokozmos. Tento model umožňuje študentovi postupne rozvíjať jazykové kompetencie v kontexte autentických interakcií.
- **Koncept stretnutia:** Moreno definoval stretnutie ako priestor reciprocity, ktorý presahuje bežnú interakciu. Dufeu (1996) zdôrazňuje, že jazyk sa musí najprv žiť, až potom analyzovať.

Preto v psychodramaturgickej lingvistike študent najprv komunikuje, vyjadruje sa, reaguje, a až následne sa vykonáva reflexia. Študent sa identifikuje s tým, čo vyjadruje. Ak ešte nemá jazykové prostriedky, „slová mu dá školiteľ, ktorý sleduje komunikačný impulz študenta a nepredvída ho“. Tým sa eliminuje tzv. dvojité odcudzenie, ktoré Dufeu (1992) opisuje ako situáciu, keď jazyk nie je študentov, pretože je cudzí, a slová nie sú jeho, pretože obsah je zvonka preddefinovaný. Informatívny text na tému „Počasie vo Švajčiarsku“ vyvoláva u študentov pomerne malý záujem. Čítanie textu zvyčajne vedie k testom porozumenia, t. j. ku komunikácii otázok a odpovedí, ktorých odpovede možno nájsť v texte a slúžia hlavne na posúdenie porozumenia textu účastníkmi. Komunikácia má primárne hierarchický charakter, „znalý“ sa pýta „učiaceho sa“ na obsah, ktorý prvá osoba už pozná. Navrhovaný „prenos“ do reality učiacich sa: „Aké je počasie vo vašej domovskej krajine/obľúbenej krajine?“ nemožno považovať za veľmi „príťažlivý“. Cieľom tohto cvičenia je študovať a učiť sa slovnú zásobu a jazykové štruktúry určitej témy. Sú to jazykové kritériá. Tento cieľ sa zameriava na metajazykovú funkciu jazyka na úkor jeho základných funkcií: expresívnej, komunikačnej a symbolickej funkcie; tieto základné funkcie môžu u účastníkov vyvolať oveľa hlbšiu rezonanciu (Habersack et al, 2013). Princíp rezonancie možno nájsť už v starovekom gréckom divadle, ktoré sa zaoberalo najmä sociálnymi a ľudskými problémami, ktoré priamo alebo symbolicky oslovovali publikum. To znamená, že aby sa dej (dráma) dostal k publiku, musí byť potenciálne dostupná identifikácia alebo túžba reagovať. V psychodramaturgickej lingvistike si vyberáme dokument (text, obrázok...) nie na základe jeho slovnej zásoby alebo jazykovej štruktúry, ale na základe jeho priameho alebo symbolického rezonančného potenciálu pre účastníkov. Predtým, ako sa rozhodneme pre text alebo obrázok, analyzujeme témy, ktoré sú zjavné alebo rezonujú podprahovo, aby sa účastníci cítili

oslovení, t. j. aby pocítili vnútornú rezonanciu a rozvinuli túžbu reagovať na dokument.

- **Os spontánnosť – kreativita:** Moreno považoval spontánnosť za základnú ľudskú schopnosť, ktorá umožňuje vznik kreativity. Dokument uvádza: „Spontánnosť podporuje vznik kreativity, čo sú kľúčové faktory efektívneho a trvalého učenia sa cudzích jazykov“ (Moreno, 2025). Dufeu (2007) zdôrazňuje, že spontánnosť je aktivovateľná schopnosť, ktorá umožňuje študentovi reagovať na nové situácie, tvoriť asociácie a prežívať jazyk hlbšie. Preto psychodramaturgická lingvistika cielene aktivuje spontánnosť pomocou techník ako zdvojenie, zrkadlo, masky, aktivačné cvičenia či práca s hlasom a prozódickými prvkami. Skúsenosť predchádza reflexii: „skúsenosť predchádza gramatickým a lexikálnym vstupom reflexia sa vykonáva na žiadosť študenta a skupiny“. Tento princíp je v súlade s Dufeovou tézou, že učenie musí byť zakotvené v prežívaní (Dufeu, 1996).

Dramaturgické a verbotonálne prvky v psychodramaturgickej lingvistike

Psychodramaturgická lingvistika nepracuje s divadlom v klasickom zmysle, ale využíva dramaturgické sily, ktoré „rezonujú so študentom“ (Guberina, 1995). Použitie neutrálnych masiek pomáha študentom priblížiť sa k ústnemu jazyku bez sociálneho tlaku. Sledovať tento princíp neznamená len sledovať, naopak, znamená vytvoriť vysoko profesionálnu kompetenciu: nejde o to vybrať si medzi zapojením a odstupom, ale naučiť sa praktizovať oboje súčasne (Sclavi, 2013). Psychodramatická metóda využíva hlavne päť nástrojov – sú to javisko, subjekt, alebo inak herec, režisér, terapeutický pomocníci, inak povedané pomocné egá a diváci (Moreno, 2025). Verbotonálna metóda Petra Guberinu poskytla psychodramaturgickej lingvistike konkrétne nástroje na korekciu výslovnosti, prácu s melódiou a rytmom jazyka (Zatelli, 1980). Zdôrazňuje, že ide o oblasti „notoricky zanedbávané“ vo výučbe jazykov, hoci sú zásadné pre celkové osvojenie jazyka. Dufeu **Chyba!** **Záložka nie je definovaná.** (2003) tieto techniky integroval do

psychodramaturgickej lingvistiky ako spôsob, ako sprístupniť študentovi zvukovú identitu jazyka.

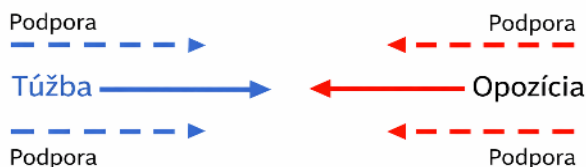
Pedagogické prínosy psychodramaturgickej lingvistiky

Psychodramaturgická lingvistika ponúka učiteľom techniky na prácu s výslovnosťou, melódiou a rytmom, nástroje na autentickú komunikáciu, flexibilitu a adaptabilitu v rôznych školských kontextoch, rozvoj kreativity učiteľa a lepšie porozumenie skupinovej dynamike. Tieto prínosy sú v súlade s Dufeovou koncepciou pedagogiky bytia, ktorá kladie dôraz na osobnú angažovanosť učiteľa a jeho schopnosť sprevádzať študenta (Dufeu, 2007). Podľa Émila Souriaua, v jeho diele *Les deux cent mille situations dramatiques* (1950) a hlavne Willymu Urbainovi ktorému vďačíme za transpozíciu Souriauových teórií do pedagogickej oblasti sa dozvedáme, že vývoj dramaturgického deja sa nesie dynamikou síl alebo funkcií. Souriau identifikuje šesť možných síl, ktoré možno v dráme nájsť. Zo šiestich síl, ktoré Souriau navrhuje na analýzu drám, sú tri obzvlášť dôležité. Pre tieto sily sme vyvinuli terminológiu, ktorá je lepšie prispôbená vzdelávaciemu kontextu: Túžba (pre Souriaua zodpovedá orientovanej tématickej sile), Odpor, Podpora. Tieto sily nie sú fixné ani viazané na jednu osobu; v priebehu drámy sa môžu meniť, preskakovať na iné alebo byť dokonca nahradené inými silami (Dufeu 1995). Dynamika situácie vzniká a ďalej sa rozvíja nerovnováhou v rozložení týchto síl alebo posunutím či zmiznutím sily. Zoberme si teraz konkrétny príklad na ilustráciu použitia alebo zohľadnenia týchto síl. V psychodramaturgickej lingvistiky existuje cvičenie s názvom „*Polarita*.“ Tu je stručný náčrt cvičenia: Po rozcvičke s celou skupinou, v ktorej účastníci vytvoria krátke dialógy iba so štyrmi pojmami, a to „áno, nie, ja, ty“, sa dvaja protagonisti stretnú v dialógu, ktorý spočiatku pozostáva iba z „áno“ a „nie“. Pri druhom pokuse, po niekoľkých „áno“ alebo „nie“, v závislosti od zvolenej intonácie alebo nálady, môže jeden z protagonistov nahradiť svoje „áno“ alebo „nie“ verbálnym vyjadrením, ktoré ho spontánne napadne. Druhý protagonista potom na toto vyjadrenie reaguje a medzi nimi vzniká dialóg. V tejto fáze verbálnej komunikácie sú obaja podporovaní

ostatnými účastníkmi a školiteľom (účastníci majú pocit, že zmena intonácie je spojená s niekedy silnou zmenou významu, intonácia môže kompenzovať medzery v slovnej zásobe). Situáciu možno znázorniť takto:

Schéma 1: Dramaturgické sily: Stretnutie dvoch síl

Dramaturgické sily – Túžba a opozícia

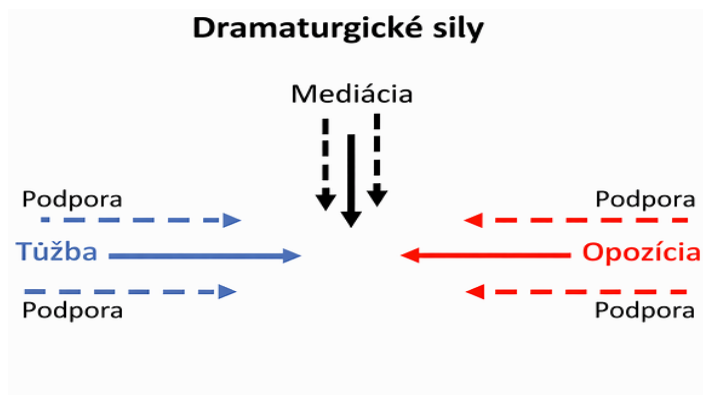


Zdroj: Dufeu (2013)

Nie je to tak, že protagonista, ktorý povedal „áno“, automaticky vydáva pozitívne vyhlásenie, alebo že „nie“ hovorí opak; je to rozcvička, ktorá uvádza do pohybu sily, ktoré potom naberú svoju cestu; či už pozitívnu alebo negatívnu.

V niektorých cvičeniach necháme pôsobiť tretiu silu, sprostredkovanie. Niekedy sa táto tretia sila objaví v úvodnom scenári, napr. v cvičení s názvom „Tlmočníci“, alebo sa objaví v druhom „dejstve“ po prvom stretnutí dvoch protagonistov, aby pomohla nájsť riešenie existujúceho problému alebo aby pomohla pri rozhodovaní. Potom máme nasledujúcu konšteláciu:

Schéma 2: Dramaturgické sily: Tretia sila



Zdroj: Dufeu (2013)

Pri zostavovaní cvičení alebo výbere textov sa berie do úvahy prítomnosť týchto síl. Ak použijeme text alebo obrázok, tieto sily môžu byť v súhlase alebo môžu obsahovať silu, ktorá spôsobí, že čitateľ, ktorý nesúhlasí s obsahom (opozícia) alebo má iný názor (rozdiel), si vytvorí opačnú silu.

Psychodramatická metóda je pedagogika ponuky, nie nátlaku. Nechce študenta nútiť používať pohyb alebo hlas určitým spôsobom ale rešpektuje jeho rytmus učenia. Metóda je menej vhodná pre študentov, ktorí preferujú abstraktné, neosobné učenie bez interakcie, pretože psychodramatická metóda predpokladá ochotu vstúpiť do komunikačného vzťahu. Dufeu (2006) odporúča postupné osvojovanie metódy, otvorenosť experimentovaniu, akceptovanie chybovosti ako súčasť procesu, účasť na alternatívnych jazykových kurzoch a reflexiu metodologickej vhodnosti vzhľadom na študentov a kontext.

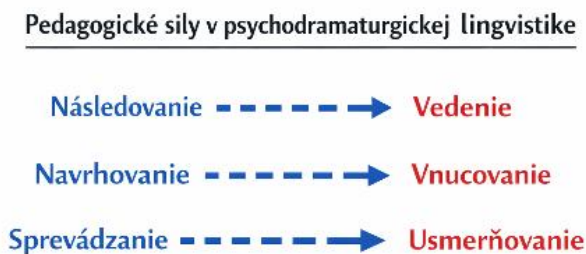
Medzi základné aktivity patrí korekcia výslovnosti tak, že učiteľ stojí za študentom pri jeho ľavom uchu, aby lepšie vnímal hlásky; princíp nasledovania namiesto predvídania; či práca s povinnými témami tak, že učiteľ najprv zisťuje postoj študentov a až následne poskytuje jazykové prostriedky.

Záver

Dramaturgizácia, okrem iných procesov, ktoré používame v kontexte psychodramaturgickej lingvistiky (Personalizovaného jazyka), pomáha osvojiť si jazyk prostredníctvom skúseností. Podporuje pedagogiku zameranú na účastníkov a skupinu, t. j. stimuluje individuálny a spontánny prejav účastníkov.

Tento personalizovaný jazyk umožňuje priamy vzťah medzi hovoriacimi a cudzím jazykom, čo zvyšuje zapamätanie si, asimiláciu cudzieho jazyka a motiváciu. Dodržiava niektoré metodologické princípy jazykovej dramaturgie:

Schéma 3: Pedagogické sily v psychodramaturgickej lingvistike



Zdroj: Dufeu (2007)

Psychodramaturgická lingvistika predstavuje komplexný humanistický prístup k výučbe cudzích jazykov, ktorý integruje spontánnosť, kreativitu, vzťahovosť a prozodické aspekty jazyka. Jej sila spočíva v schopnosti vytvárať autentické komunikačné situácie, redukovať odcudzenie a podporovať osobnú angažovanosť študenta. Metóda významne rozširuje repertoár učiteľských kompetencií a ponúka nové možnosti pre jazykové vzdelávanie.

Bibliografia

- Dufeu, B. (1992). Pour une pédagogie ouverte. *Le français dans le monde*, 246, 39–45.
- Dufeu, B. (1995). Die methodologischen Grundlagen einer Pädagogik des Seins. In *Actas: XII Jornadas Pedagógicas* (pp. 30–41). GRETA.
- Dufeu, B. (1996). *Teaching myself*. Oxford University Press.
- Dufeu, B. (2003). *Cesty k pedagogike bytia*. Éditions Psychodramaturgie.
- Dufeu, B. (2006). Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In U. O. H. Jung (Ed.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4th ed., pp. 99–105).
- Dufeu, B. (2007). Die Bedeutung des Körpers in der Psychodramaturgie. *Zeitschrift für Psychodrama und Soziometrie*, 3, 50–62.
- Dufeu, B. (2013). Psychodramaturgia pre osvojovanie si jazyka. In M. Byram & A. Hu (Eds.), *Routledge encyklopédia výučby a učenia sa jazykov* (2nd ed., pp. 565–567).
- Guberina, P. (1995). *The Verbotonal method and its linguistic foundations*. Zagreb.
- Habersack, C., Pude, A., & Specht, F. (2013). *Menschen: Kursbuch A2*. Hueber Verlag.
- Sclavi, M. (2013). *Arte di ascoltare e mondi possibili: Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Zatelli, S. (1980). *Il metodo verbo-tonale di Peter Guberina: Il corpo ed il suo linguaggio, simbiosi della comunicazione verbale e corporea*. Edizioni Omega.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: viera.nagy@ku.sk

EXPRESIVITA V KOMUNIKÁCI V ZÁKLADNEJ ŠKOLE V PRIESTORE INKLÚZIE

EXPRESSIVITY IN COMMUNICATION
IN PRIMARY SCHOOL WITHIN THE CONTEXT OF INCLUSION.

Miriam Vinceková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou inkluzívnej komunikácie v prostredí základnej školy ako jedného z kľúčových predpokladov úspešnej realizácie inkluzívneho vzdelávania. Poukazuje na význam komunikácie pri vytváraní rešpektujúceho, bezpečného a podporného školského prostredia, ktoré umožňuje aktívnu participáciu všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby a odlišnosti. Pozornosť je venovaná základným princípom inkluzívnej komunikácie. Príspevok zároveň predstavuje vybrané komunikačné stratégie podporujúce inkluzívne vzdelávanie. Zdôrazňuje význam učiteľa ako nositeľa inkluzívneho jazyka a pozitívneho komunikačného vzoru. Inkluzívna komunikácia nie je iba komunikačnou technikou, ale prejavom rešpektu k ľudskej dôstojnosti a významným nástrojom budovania inkluzívnej kultúry školy.

Kľúčové slová: inkluzívna komunikácia, inkluzívna komunikácia v škole, komunikačné stratégie.

Abstract: This paper addresses the issue of inclusive communication in primary schools as one of the key prerequisites for the successful implementation of inclusive education. It highlights the importance of communication in creating a respectful, safe, and supportive school environment that enables active participation of all pupils regardless of their individual needs and differences. Attention is paid to the fundamental principles of inclusive communication. The paper also presents selected communication strategies that support inclusive education. It emphasizes the role of the teacher as a bearer of inclusive language and a positive communication role model. Inclusive communication is not merely a communication technique but also an expression of respect for human dignity and an important tool for building an inclusive school culture.

Keywords: inclusive communication, inclusive communication in schools, communication strategies.

Úvod

Súčasnité školstvo sa čoraz intenzívnejšie usiluje o vytváranie prostredia, ktoré rešpektuje rozmanitosť žiakov a podporuje ich plnohodnotné zapojenie do výchovno-vzdelávacieho procesu. Úspešnosť inklúzie však nezávisí iba od organizačných či materiálnych podmienok školy, ale vo veľkej miere aj od kvality medziľudských vzťahov a spôsobu komunikácie medzi všetkými aktérmi vzdelávacieho procesu. Komunikácia je základným nástrojom budovania vzťahov, porozumenia a spolupráce. V kontexte inkluzívneho vzdelávania nadobúda osobitný význam inkluzívna komunikácia, ktorej cieľom je zabezpečiť zrozumiteľný, rešpektujúci a prístupný spôsob sprostredkovania informácií pre každého bez ohľadu na jeho individuálne charakteristiky. Inkluzívna komunikácia tak prispieva k vytváraniu prostredia, v ktorom sa každý človek môže cítiť prijatý, rešpektovaný a hodnotný. Cieľom príspevku je charakterizovať podstatu inkluzívnej komunikácie, poukázať na jej význam v procese inkluzívneho vzdelávania a predstaviť základné princípy a komunikačné stratégie, ktoré podporujú vytváranie inkluzívneho školského prostredia a aktívnu participáciu všetkých žiakov.

Inkluzívne vzdelávanie

Kováčová (2015) tvrdí, že heterogenita (rozmanitosť, rôznorodosť) je prirodzenou súčasťou každej ľudskej komunity vrátane školskej triedy a skupín učiacich sa. V inkluzívnom vzdelávaní sa rozdielnosť jednotlivcov vníma ako prínos a príležitosť na vzájomné obohacovanie. Prostredníctvom prispôbovania pedagogických metód, vzdelávacieho obsahu, cieľov a spôsobov hodnotenia sa vytvárajú podmienky pre individuálny rozvoj a úspešné vzdelávanie každého žiaka. Podstatou inklúzie je tiež otvorenosť a spolupráca medzi rôznymi skupinami, založená na vzájomnom rešpekte, prijatí a vnímaní druhého človeka ako partnera a spolutvorcu spoločných cieľov.

Inkluzívne vzdelávanie umožňuje mnohým žiakom po prvýkrát bezprostredne spoznávať rozmanitosť spoločnosti, čím prispieva k

rozvoju tolerancie, empatie a vzájomného rešpektu. Inklúzia presahuje rámec školy a predstavuje dlhodobý, kontinuálny proces. Je potrebné viesť ľudí k pochopeniu, že prostredníctvom inklúzie sa postupne rozvíjajú postoje, zvyšuje sa povedomie a budujú sa kvalitné medziľudské vzťahy v rámci kolektívu (Kováčová & Hučková, 2024). Inkluzívne vzdelávanie podporuje rozvoj sociálnych a občianskych kompetencií žiakov, čím prispieva k ich väčšej osobnostnej vyspelosti a pripravenosti na život i pracovné prostredie. Inkluzívne vzdelávanie rešpektuje jedinečnosť žiakov, zohľadňuje ich individuálne potreby a podporuje rozvoj ich potenciálu. Inkluzívne vzdelávanie nie je určené iba pre vybrané skupiny žiakov, ale zahŕňa všetkých, ktorí sa podieľajú na procese výchovy a vzdelávania. Vychádza z presvedčenia, že každý žiak je jedinečný a má svoje individuálne potreby a charakteristiky. Úlohou školy je preto vytvárať také podmienky, ktoré umožnia každému žiakovi naplno rozvíjať jeho potenciál a podporia jeho osobnostný rast. Cieľom vzdelávania je zároveň zabezpečiť, aby všetci žiaci získali potrebné vedomosti, zručnosti, schopnosti, kompetencie a hodnoty, ktoré im umožnia úspešne fungovať a uplatniť sa v spoločnosti (Bagalová & Bizíková & Fatulová, 2015).

Možno konštatovať, že škola má ponúknuť každému žiakovi priestor a možnosti na osobitný rast, vďaka ktorému budú neskôr plnohodnotne fungovať v spoločnosti.

Inklúzia sa vzťahuje na všetkých žiakov s rôznymi individuálnymi odlišnosťami, pričom im priznáva rovnaké postavenie v bežnom školskom prostredí. Možno ju chápať ako snahu o prekonávanie rozdielov medzi žiakmi a o ich plnohodnotné začlenenie do väčšinovej spoločnosti (Slovincová & Sejčová, 2019). Inklúzia je snaha prispôbiť prostredie čo najviac každému jednotlivcovi alebo skupine a to tak, aby sa jednotlivci, skupina mohli optimálne rozvíjať, uplatniť. To znamená, že škola robí všetko pre to, aby vytvorila čo najlepšie prostredie (materiálne, sociálne, psychické) pre každého žiaka. Toto však funguje len vo vzájomnej interakcii jednotlivca so školou, pričom aj jednotlivec musí vynaložiť maximálnu mieru snaženia, aby si našiel v interakcii s prostredím školy svoje miesto

(Košťrnová & Ustohalová & Verešová, 2020). Inkluzívna škola v rámci komunikácii komunikuje otvorene, má porozumenie pre odlišnosť, ochotu vyjsť v ústrety a vytvárať podmienky pre výchovu a vzdelávanie všetkých žiakov. Komunikuje s rodinou, s odborníkmi a inštitúciami v okolí pri hľadaní odbornej pomoci a partnerskej podpory v komunite školy. Komunikuje bezbariérovým a príjemným prostredím (Hornáková, 2017). Autori Kováčová & Hučková, (2024), Bagalová & Bizíková & Fatulová, (2015), Slovincová & Sejčová, (2019), Košťrnová & Ustohalová & Verešová, (2020) sa zhodujú v tom, že úspešná realizácia inkluzívneho vzdelávania si vyžaduje vytváranie prostredia založeného na vzájomnom rešpekte, spolupráci a porozumení. Kľúčovým nástrojom na dosiahnutie týchto cieľov je komunikácia, prostredníctvom ktorej sa budujú medziľudské vzťahy, odstraňujú bariéry a podporuje aktívna participácia všetkých účastníkov vzdelávacieho procesu.

Inkluzívna komunikácia

Inkluzívna komunikácia predstavuje súbor všetkých prostriedkov porozumenia a vyjadrovania, ako aj nástrojov podporujúcich komunikačný proces. Zahŕňa stratégie zamerané na prekonávanie výrazných jazykových bariér, ale aj kreatívne a multimodálne metódy, ktoré umožňujú efektívne zapojenie osôb s hlbokým a viacnásobným postihnutím do komunikácie a sociálnej interakcie (Money & Hartley & McAnespie, et al., 2016). *„Inkluzívna komunikácia predstavuje komunikačnú prax orientovanú na zabezpečenie rovnakého prístupu k diskurzu pre všetkých účastníkov bez ohľadu na rodové, etnické, náboženské, vekové, fyzické či identitárne charakteristiky. Cieľom inkluzívnej komunikácie je vytvorenie komunikačného prostredia, ktoré rešpektuje diverzitu a podporuje rovnocenné zapojenie všetkých aktérov do komunikačného procesu“* (Lauková & Molnárová, 2025, 283 s.). Inkluzívna komunikácia zohľadňuje špecifiká každého jedného jednotlivca. Zameriava sa na vytváranie, takých komunikačných situácií, kde bude mať každý jeden účastník rovnaký prístup a rovnaké možnosti.

Úspešná inkluzívna komunikácia na obsahovej úrovni predpokladá schopnosť účastníkov komunikácie prekonať rozdiely vo vedomostiach a porozumení, ktoré môžu spôsobovať nerovnocenné postavenie jednotlivých aktérov. Cieľom je dosiahnuť stav znalostnej zhody, ktorý umožňuje čo najvyššiu mieru vzájomného porozumenia v konkrétnej komunikačnej situácii. Tento proces je založený na princípe kongruenčnej adaptácie, podľa ktorého účastníci prispôbujú svoje komunikačné prejavy tak, aby sa eliminovali dôsledky znalostnej nerovnosti. Prostredníctvom adaptačných a osvojovaných komunikačných stratégií sa vytvára priestor na zjednotenie úrovne porozumenia medzi komunikujúcimi stranami. Osoba disponujúca vyššou úrovňou vedomostí pritom upravuje obsah svojho prejavu s ohľadom na poznatkovú úroveň partnera v komunikácii, aby boli sprostredkované informácie pre neho zrozumiteľné, prijateľné a začleniteľné do jeho existujúceho systému poznatkov (Dolník, 2021).

Možno konštatovať, že prispôbenie komunikačného prejavu môže prispieť k znižovaniu dôsledkov komunikačnej nerovnosti. Je však potrebné osvojenie si komunikačných stratégií. Avšak, nie každý dokáže svoju komunikáciu primerane prispôbiť rozmanitým komunikačným situáciám, keďže táto schopnosť závisí od úrovne kognitívneho vývinu, skúseností a sociálno-komunikačných kompetencií.

Skutočnosť, že inkluzívny jazyk a komunikácia sú považované za odporúčané a žiaduce, naznačuje, že komunikáciu nemožno chápať len ako prenos informácií, ale aj ako proces založený na určitých hodnotách. Inkluzívna komunikácia by pritom mala zostať v súlade so zásadami korektnej komunikácie. Aj v tomto prípade je dôležité zachovať rovnováhu medzi prispôbovaním sa partnerovi v komunikácii a zachovaním vlastného pohľadu, teda uplatňovať princíp vzájomného prispôbovania sa účastníkov komunikácie. To znamená, že rešpekt k potrebám, pocitom a želaniam druhej osoby by mal byť vyvážený podporou otvorenosti voči diskusii, kritickému premýšľaniu o vlastných postojoch a prijímaniu odlišných perspektív (Bohonická, 2025). Inkluzívny znamená zahŕňajúci všetkých. Ide

o spôsob komunikácie, ktorý je citlivý na rozmanitosť a vyjadruje úctu k dôstojnosti každého človeku bez ohľadu na jeho pohlavie, vek, identitu, vzhľad... Inkluzívny jazyk nie je len otázkou „politickej korektnosti“, ide o etickú komunikáciu – teda o vedomé a zodpovedné jazykové voľby, ktoré budujú spoločenstvo, v ktorom sa každý človek môže cítiť bezpečne a môže byť sám sebou. Jazyk je nástrojom vytvárania reality a spoluutvárania komunity. Slová majú moc: môžu upevňovať predsudky alebo im čeliť, môžu zraňovať alebo podporovať a motivovať, môžu ľudí marginalizovať a vylučovať, alebo ich naopak oceňovať a prijímať (Chodakowska & Dubiel, et al., 2025). Inými slovami, inklúzia nie je len otázkou organizačných opatrení alebo prístupu k vzdelávaniu, ale aj spôsobu, akým spolu ľudia komunikujú. Rešpektujúca, empatická a otvorená komunikácia vytvára prostredie, v ktorom sa každý človek môže cítiť prijatý, vypočutý a hodnotný (Tempczyk-Nagórka, 2017).

Z uvedeného vyplýva, že inkluzívna komunikácia je založená na hodnotách, prispôbení sa v komunikácii partnerovi v akomkoľvek prostredí. Podľa autorov Bohonická, (2025) Chodakowska & Dubiel, et al., (2025), Tempczyk-Nagórka, (2017) inkluzívna komunikácia má byť rešpektujúca, má eliminovať predsudky a vytvárať priestor pre všetkých. Jediniec v inkluzívnej komunikácii volí také komunikačné formy, ktoré nikoho neznevažujú, nezahanbujú, nediskreditujú a neponižujú. V inkluzívnej komunikácii sa cíti každý účastník ako plnohodnotný partner v komunikácii.

Jedným z najdôležitejších faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť inklúzie je komunikácia. Prispôbením spôsobu komunikácie individuálnym potrebám človeka mu umožňujeme aktívne sa zapájať do prostredia, v ktorom žije. Tým sa nielen zvyšuje kvalita jeho života, ale zároveň sa rozvíja a napreduje celá spoločnosť. Preto je dôležité podporovať koncept inkluzívnej komunikácie. Inkluzívna komunikácia znamená sprostredkúvanie informácií spôsobom, ktorému môže porozumieť každý človek (Novšak-Brce & Kogovšek, 2020).

Medzi základné princípy inkluzívnej komunikácie (Inclusive Communication in Scotland, 2011) patria:

- **Komunikačná a fyzická dostupnosť sú rovnako dôležité.** Každý človek by mal mať nielen prístup k službám a prostrediu, ale aj k informáciám v zrozumiteľnej a dostupnej forme.
- **Každá komunita alebo skupina zahŕňa ľudí s rôznymi komunikačnými potrebami.**
- Komunikácia by mala zohľadňovať rozmanitosť jednotlivcov a ich individuálne potreby.
- **Komunikácia je obojsmerný proces porozumenia druhým a vyjadrovania vlastných myšlienok.** Efektívna komunikácia predpokladá nielen poskytovanie informácií, ale aj aktívne počúvanie a vytváranie priestoru na vyjadrenie.
- **Flexibilita komunikácii je predpokladom úspechu.** Spôsob komunikácie je potrebné prispôbovať potrebám jednotlivcov a konkrétnym situáciám. **Efektívne zapájanie ľudí zahŕňa účasť osôb s rôznymi komunikačnými potrebami.** Každý človek by mal mať možnosť aktívne sa podieľať na komunikácii a rozhodovacích procesoch. **Postupné zmeny vedú k významným výsledkom.**

Budovanie inkluzívnej komunikácie si vyžaduje čas, trpezlivosť a systematické kroky smerujúce k zlepšeniu komunikačných procesov. Tieto princípy podporujú rovnocennú účasť všetkých osôb na komunikácii a prispievajú k vytváraniu inkluzívneho prostredia.

Inkluzívna komunikácia so žiakmi

Podľa Magovej (2018) „komunikácia je v inkluzívnom prostredí školy dôležitým determinantom, ktorý ovplyvňuje celý proces daného modelu vzdelávania. Pri komunikácii je dôležité zamerať sa na aktívne vytvorenie vzťahu, na ktorom stojí vybudovanie dôvery. Komunikácia nie je dôležitá len medzi rodičmi, pedagógmi, odbornými zamestnancami, ale je taktiež potrebná aj vo vzťahu so samotným žiakom“ (Magová, 2018, s. 183). „Inkluzívny jazyk v škole podporuje spoluprácu v skupine, zmierňuje vzdialenosť medzi učiteľmi a žiakmi. Preto podporuje priateľské prostredie, v ktorom budú žiaci a učitelia

radi dobre komunikovať a komunikovať medzi sebou. Používanie jazyka rešpektu a akceptácie znižuje napätie v triede, spôsobuje, že sa v ňom žiaci cítia dobre. Je účinným pedagogickým nástrojom, ktorý uľahčuje vyučovanie a učenie, ako aj motiváciu pre žiakov, ktoré kvôli svojej odlišnosti a nedostatku pocitu spolupatričnosti môžu mať problémy s učením (Ohia-Nowak, 2022). Používaním inkluzívneho jazyka nepodporujeme predsudky ani stereotypy, ale prispievame k vytváraniu rešpektujúcej a otvorenejšej komunikácie. Inkluzívna komunikácia však neznamená neustále chválenie alebo oceňovanie. Preto je dôležitou vlastnosťou komunikácie v inkluzívnom vzdelávaní **jasnosť a pravdivosť**, ktoré sa prejavujú poskytovaním kvalitnej spätnej väzby. Žiaci by mali dostávať spätnú väzbu týkajúcu sa svojho správania, postojov, zručností, vedomostí či vykonávaných činností. Ďalšou vlastnosťou, dôležitou pre inkluzívnu komunikáciu, je **otvorenosť**. Súvisí to s budovaním úprimného a transparentného vzťahu, v ktorom môžeme pozitívne ovplyvňovať a modelovať správanie druhej osoby. Taktiež to súvisí s akceptáciou a rešpektom voči žiakovi. Inkluzívna komunikácia by mala podporovať schopnosť dorozumieť sa a zároveň podporovať aj proces sebapoznania u žiaka alebo vychováanej osoby (Tempczyk-Nagórka, 2017). Inkluzívna komunikácia so žiakom v škole nielen podporuje jeho pocit prijatia a rešpektu, ale zároveň vytvára pozitívny vzor komunikácie, ktorý si môže preniesť do dospelosti a využívať vo svojich budúcich medziľudských vzťahoch. *„Komunikačné zručnosti sú základom každej spoločnosti a úspech jednotlivca je závislý od úrovne ich ovládania. Vo výchovnovzdelávacom procese je komunikácia medzi pedagógom a žiakom na ústrednom mieste, pretože úloha pedagóga je formovať a rozvíjať osobnosť žiaka“* (Petríková & Brunovský, 2023, s. 246). Používaním inkluzívneho jazyka nepodporujeme predsudky ani stereotypy, ale prispievame k vytváraniu rešpektujúcej a otvorenejšej komunikácie (Chodakowska & Dubiel, et al., 2025). Ukážme žiakom, že jazyk má silu. Jazyk nie sú len slová, ale predovšetkým činy s určitými dôsledkami. Ak učiteľ nekomunikuje inkluzívne, môže to odradiť žiakov od vzdelávania, čo obmedzuje možnosť rozvoja a znižovania kvality vzťahov týchto detí s učiteľmi

aj rovesníkmi (Ohia-Nowak, 2022). Učiteľ v inkluzívnej škole nesie zodpovednosť za používanie inkluzívneho jazyka, prostredníctvom ktorého poskytuje žiakom významný komunikačný a sociálny vzor. Spôsob jeho komunikácie môže pozitívne ovplyvňovať postoje žiakov k rozmanitosti a inklúzii, no v prípade nevhodného jazykového prejavu môže prispievať aj k vytváraniu negatívnych stereotypov a predsudkov. Učiteľ predstavuje pre žiakov dôležitý model správania, ktorého postoje a komunikačné stratégie sú často napodobňované a internalizované. Používaním inkluzívneho jazyka učiteľ prirodzeným a nenásilným spôsobom podporuje akceptáciu všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne charakteristiky. Zároveň prispieva k tomu, aby žiaci vnímali rozmanitosť ako prirodzenú súčasť spoločnosti a každodenného života, čím podporuje rozvoj rešpektujúcich a inkluzívnych postojov aj do budúcnosti.

Efektívne komunikačné stratégie, jazyková podpora, využívanie vizuálnych pomôcok, rešpekt ku kultúrnym rozdielom a podpora zo strany učiteľov a spolužiakov významne napomáhajú adaptácii, socializácii a školskému úspechu týchto žiakov. Inkluzívna komunikácia sa tak stáva jedným z kľúčových nástrojov začlenenia do vzdelávacieho procesu aj širšej školskej komunity (Matveieva, 2025). *„Pedagóg môže pomocou vhodných komunikačných stratégií prispôbiť komunikáciu žiakovi a dať mu tak najavo, že mu rozumie, že vníma jeho iniciatívu, a zároveň ho povzbudzuje k ďalšej iniciatíve“* (MŠV, VaM SR, 2023, s.9).

Všeobecné komunikačné stratégie v inkluzívnom vzdelávaní podľa (Matveieva, 2025):

1. Rešpektovanie hodnôt a priorít

Komunikácia by mala vychádzať z rešpektu k ľudskej dôstojnosti, jedinečnosti a odlišnosti každého človeka. Uznanie hodnoty každého jednotlivca podporuje jeho sociálnu adaptáciu a začlenenie do spoločnosti.

2. Humanisticky orientovaná komunikácia

V centre pozornosti stojí človek, jeho potreby, záujmy a hodnoty. Komunikácia sa prispôsobuje jednotlivcovi a podporuje jeho osobnostný rozvoj.

3. Odstraňovanie bariér a zabezpečenie dostupnosti

Dôležité je identifikovať a eliminovať jazykové, sociálne, kultúrne či fyzické bariéry, ktoré môžu brániť efektívnej komunikácii.

4. Aktívne počúvanie

Pedagógovia a ostatní účastníci vzdelávacieho procesu by mali pozorne vnímať názory, potreby a skúsenosti všetkých žiakov, prejavovať záujem o ich pohľad na situáciu a primerane naň reagovať.

5. Využívanie rôznych komunikačných prostriedkov

Efektívna inkluzívna komunikácia zahŕňa používanie rôznych foriem a kanálov komunikácie, vrátane digitálnych technológií, vizuálnych pomôcok a ďalších podporných nástrojov, ktoré umožňujú lepšie porozumenie všetkým účastníkom.

6. Podpora participácie

Dôležitou súčasťou inkluzívneho vzdelávania je aktívne zapájanie všetkých účastníkov do diskusie, výmeny názorov a spoločného rozhodovania (Matvieva, 2025):.

Na základe poznatkov prezentovaných Pattiasinom, Lamaloangom a Santosom (2025) možno identifikovať viaceré komunikačné stratégie podporujúce inkluzívne vzdelávanie, medzi ktoré patria:

1. Obojsmerná (interaktívna) komunikácia

Autori zdôrazňujú interaktívny model komunikácie s priestorom na spätnú väzbu od žiakov. Cieľom je aktívna participácia žiakov a spoločné budovanie poznatkov.

2. Otvorená a participatívna komunikácia

Žiaci majú možnosť vyjadrovať svoje názory, počúvať spolužiakov a podieľať sa na tvorbe spoločných vedomostí. Podporuje inklúziu a spoluprácu v skupine.

3. Empatická komunikácia

Učiteľ má komunikovať jasne a empaticky. Empatia je označená za dôležitú pri vytváraní inkluzívneho a responzívneho prostredia.

4. Poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby

Medzi dôležité komunikačné zručnosti učiteľa patrí počúvanie a poskytovanie konštruktívneho feedbacku.

5. Využívanie digitálnych komunikačných technológií

Interaktívne vzdelávacie platformy, multimediálne nástroje, kolaboratívne aplikácie, asistívne technológie (napr. čítačky obrazovky, znakový jazyk, načúvacie zariadenia).

Podľa European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2024) sú základnými prvkami efektívnej komunikácie vo vzdelávaní jasnosť, prístupnosť, dôvera a transparentnosť. Tieto prvky možno považovať za zásady inkluzívnej komunikácie v školskom prostredí, pretože podporujú zapojenie všetkých žiakov do komunikačných a rozhodovacích procesov. Štyri základné prvky efektívnej komunikácie (inkluzívnej) sa navzájom prelínajú v kontextových oblastiach. Kontexty vysvetľujú, **v akých podmienkach sa komunikácia odohráva a čo ju môže podporovať alebo sťažovať**. Ide o **kontext vzťahový** – komunikácia prebieha na základe kvality vzťahu medzi komunikujúcimi osobami. **Kultúrny kontext** - zahŕňa rôzne aspekty identity, ako sú rasa, pohlavie, národnosť, etnický pôvod, sexuálna orientácia či zdravotné znevýhodnenie, ktoré ovplyvňujú komunikáciu. **Sociálny kontext** - súvisí s pravidlami a nepísanými normami, ktoré usmerňujú komunikáciu. **Fyzický kontext** - sa týka faktorov prostredia, ktoré ovplyvňujú komunikáciu, napríklad všeobecného alebo digitálneho prostredia, veľkosti priestoru, usporiadania, vonkajších podmienok či teploty. **Psychologický kontext** - zahŕňa psychické a emocionálne faktory komunikácie, ako sú stres, úzkosť alebo emócie.

V školskom prostredí je preto potrebné brať do úvahy vzťahové, kultúrne, sociálne, fyzické a psychologické faktory, ktoré môžu komunikáciu podporovať alebo naopak sťažovať. Zohľadnenie týchto kontextov umožňuje lepšie reagovať na rozmanité potreby žiakov a vytvárať inkluzívne školské prostredie.

Z analýzy odborných zdrojov vyplýva, že jednotlivé stratégie/piliere inkluzívnej komunikácie sa navzájom dopĺňajú a vytvárajú ucelený systém podporujúci inkluzívne školské prostredie. Za kľúčové možno považovať rešpekt a dôstojnosť, ktoré predstavujú hodnotový základ všetkých ostatných princípov. Rovnako významná je zrozumiteľnosť komunikácie a jej dostupnosť, ktoré umožňujú aktívnu participáciu všetkých žiakov bez ohľadu na ich individuálne potreby.

Tabuľka 1: Osem základných pilierov inkluzívnej komunikácie

Stratégie	Čo znamená?	Ako sa prejavuje v škole?
Rešpekt a dôstojnosť	Každý človek je prijímaný bez predsudkov a stereotypov.	Učiteľ oslovuje žiakov s úctou, rešpektuje ich názory a identitu.
Zrozumiteľnosť a jasnosť	Informácie sú podávané jednoducho a primerane adresátovi.	Jasné pokyny, jednoduchý jazyk, overovanie porozumenia.
Dostupnosť komunikácie	Informácie sú prístupné všetkým bez ohľadu na ich potreby.	Vizuálne pomôcky, piktogramy, digitálne nástroje, alternatívne formy komunikácie.
Empatia a aktívne počúvanie	Vnímame potreby, pocity a skúsenosti druhých.	Učiteľ pozorne počúva žiakov a reaguje na ich potreby.
Participácia a spolupráca	Každý má možnosť vyjadriť svoj názor a zapojiť sa.	Diskusie, skupinová práca, spoločné rozhodovanie.
Flexibilita a prispôbenie	Komunikácia sa prispôsobuje jednotlivcovi a situácii.	Diferencované vysvetľovanie a individuálny prístup.
Otvorenosť a transparentnosť	Komunikácia je založená na dôvere a úprimnosti.	Konštruktívna spätná väzba a otvorený dialóg.
Odstraňovanie bariér	Eliminácia jazykových, sociálnych či kultúrnych prekážok.	Vytváranie bezpečného prostredia pre všetkých žiakov.

Zdroj: spracované autorkou na základe Dolník (2021); European Agency, (2024); Matveieva (2025), Magová (2018) a i.

Na základe odbornej praxe môžeme konštatovať, že inkluzívna komunikácia sprístupňuje informácie všetkým. Rešpektuje a uznáva rozmanitosť, znižuje nedorozumenia a konflikty, prináša tvorivé riešenia a nové nápady. Podporuje aktívne zapájanie všetkých žiakov. Pri inkluzívnej komunikácii používame jazyk zrozumiteľný a prístupný pre každého. Dôležitá je jasnosť informácii. Podstatné je aby jazyk bol rešpektujúci, vytváral pozitívnu atmosféru a budoval dôveru. Aktívne počúvanie prináša otvorený dialóg, výmenu informácii. Informácie poskytujeme prostredníctvom rôznych komunikačných kanálov a dbáme na ich dostupnosť pre všetkých. Inkluzívna komunikácia zároveň podporuje spätnú väzbu a vytvára priestor na vyjadrenie názorov a potrieb každého jednotlivca.

Záver

Inkluzívna komunikácia predstavuje jeden zo základných predpokladov úspešnej realizácie inkluzívneho vzdelávania. Prostredníctvom zrozumiteľnej, otvorenej, empatickej a rešpektujúcej komunikácie je možné odstraňovať bariéry, posilňovať medziľudské vzťahy a vytvárať podmienky pre úspešný rozvoj každého žiaka.

V školskom prostredí má inkluzívna komunikácia významný vplyv nielen na kvalitu vzdelávania, ale aj na budovanie pozitívnej školskej klímy, pocitu bezpečia a spolupatričnosti. Učitelia prostredníctvom vhodne zvolených komunikačných stratégií podporujú aktívnu participáciu žiakov, rozvíjajú ich sociálne kompetencie a vytvárajú priestor na rešpektovanie individuálnych potrieb a odlišností. Dôležitou súčasťou inkluzívnej komunikácie je zároveň aktívne počúvanie, poskytovanie konštruktívnej spätnej väzby a využívanie rôznych foriem komunikácie tak, aby boli informácie dostupné pre všetkých.

Možno konštatovať, že inkluzívna komunikácia nie je iba komunikačnou technikou, ale predovšetkým prejavom rešpektu k ľudskej dôstojnosti a právu každého človeka byť prijatý, vypočutý a pochopený. Jej systematické uplatňovanie v školskom prostredí prispieva k budovaniu inkluzívnej kultúry školy a vytvára

predpoklady pre úspešné vzdelávanie a osobnostný rozvoj všetkých žiakov.

Bibliografia

- Bagaľová, Ľ., Bizíková, Ľ., & Fatulová, Z. (2015). *Metodika podporujúca inkluzívne vzdelávanie v školách*. Štátny pedagogický ústav.
- Bohunická, A. (2025). Inkluzívna persuázia. *Jazykovedný časopis*, 76(3), 585–599.
- Chodakowska, M., Dubiel, B., et al. (2025). *Jak budować wspierającą komunikację w społeczności akademickiej: Poradnik inkluzywnej komunikacji*. AGH.
- Dolník, J. (2021). Inkluzívna komunikácia. *Slovenská reč*, 86(1), 3–20.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2024). *Building resilience through inclusive education systems: Guidance for establishing a culture of effective communication in education*.
- Hornáková, M. (2017). *Komunikácia v inkluzívnej škole*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Koštrnová, D., Ustohalová, T., & Verešová, J. (2020). *Tvorba inkluzívnej kultúry školy a školského zariadenia z pohľadu pedagogických a odborných zamestnancov – východiská tvorby inkluzívneho prostredia triedy a skupiny*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Kováčová, B. (2015). Heterogenita vo výchovno-vzdelávacom procese. In *Riadenie materskej školy: Sprievodca úspešným manažmentom materskej školy* (pp. 1–30). Dr. Josef Raabe Slovensko.
- Kováčová, B., & Hučková, M. (2024). *Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
- Lauková, J., & Molnárová, E. (2025). Inklúzia a exklúzia v slovenskom a nemeckom diskurze. Perspektívy výskumu. In R. Štefančík (Ed.), *Jazyk a politika: Na pomedzí lingvistiky a politológie* (Vol. 10, pp. 282–293). Vydavateľstvo EKONÓM.
- Magová, M. (2018). Faktory ovplyvňujúce proces inklúzie. In *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2018: Konferenčný zborník* (pp. 183–193). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.
- Matveieva, N. (2025). On the issue of communication strategies in an inclusive educational environment. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*, (32). <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/msuc>

- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2021). *Stratégia inkluzívneho prístupu vo výchove a vzdelávaní do roku 2030*. <https://www.minedu.sk/data/att/928/23120.ae7062.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (n.d.). *Podporné opatrenia vo výchove a vzdelávaní*. <https://podporneopatrenia.minedu.sk/>
- Money, D., Hartley, K., McAnespie, L., et al. (2016). *Inclusive communication and the role of speech and language therapy*. https://www.rcslt.org/wp-content/uploads/2021/02/20162209_InclusiveComms_final.pdf
- Novšak Brce, J., & Kogovšek, D. (2020). Inclusion, inclusive education and inclusive communication. In *Selected Topics in Education*. https://www.researchgate.net/publication/345693445_Selected_Topics_in_EDUCATION_Edited_by_Blerim_Saqipi_and_Sanja_Bercnik_CIP_Katalogimi_ne_botim_BK_Tirane_Selected_Topics_in_Education
- Ohia-Nowak, M. A. (2022). Jak uczyć komunikacji inkluzywnej w klasie zróżnicowanej narodowościowo i religijnie? *Głos Pedagogiczny*. <https://www.glospedagogiczny.pl/artikul/jak-uczyc-komunikacji-inkluzywnej-w-klasie-zroznicowanej-narodowosciowo-i-religijnie>
- Orieščiková, H. (2022). Školský špeciálny pedagóg v školách a školských zariadeniach. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 21(3), 68–76. https://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2022/10/ssf_3_22_s_obalkou-1.pdf
- Pattiasina, J. P., Lamaloang, L. K., & Santoso, R. Y. (2025). The role of communication in creating inclusive and collaborative learning environments. *International Journal of Social and Education (INJOSEDU)*, 2(2), 577–591. <https://languar.net/index.php/INJOSEDU/article/view/133>
- Petríková, D., & Brunovský, S. (2023). Komunikačné zručnosti pedagóga vo vyučovacom procese. In M. Kožuchová (Ed.), *Zborník vedeckých prác* (pp. 237–246). Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Scottish Government. (2011). *Principles of inclusive communication: An information and self-assessment tool for public authorities*.
- Slovincová, S., & Sejčová, L. (2019). Inkluzívne vzdelávanie v podmienkach základnej a strednej školy v Slovenskej republike. In *Dosлідження навчання* (pp. 83–102).

- Štátna školská inšpekcia. (2026). *Ako sa darí inkluzívnemu vzdelávaniu v slovenských školách?* <https://www.ssi.sk/2026/01/15/ako-sa-dari-inkluzivnemu-vzdelavaniu-v-slovenskych-skolach/>
- Tempczyk-Nagórka, Ż. (2017). Między odrzuceniem a akceptacją – w stronę komunikacji inkluzyjnej. *Forum Pedagogiczne*, 7(1), 235–248. <https://czasopisma.uksw.edu.pl/index.php/fp/article/view/1343>

Kontaktné údaje:

Mgr. Miriam Vinceková, Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, externý doktorand, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

**EXPRESIVITA V ROZVOJI POZNANIA A
POZNÁVANIA**

WELLBEING ŽIAKOV MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU AKO PREDPOKLAD POZITÍVNEJ ŠKOLSKÉJ KLÍMY A PREVENCIE PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA

WELL-BEING OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AS A PREREQUISITE FOR A POSITIVE SCHOOL CLIMATE AND THE PREVENTION OF PROBLEMATIC BEHAVIOUR

Slavomíra Bellová

Abstrakt: Wellbeing predstavuje významný koncept súčasnej pedagogiky, ktorý presahuje chápanie školy ako priestoru výlučne zameraného na výkon a výsledky. Predstavuje stav psychickej, sociálnej, emocionálnej a fyzickej pohody, ktorý umožňuje dieťaťu optimálne fungovať, rozvíjať svoj potenciál a vytvárať kvalitné sociálne vzťahy. Príspevok analyzuje teoretické východiská wellbeingu v školskom prostredí a jeho význam pri prevencii problémového správania žiakov mladšieho školského veku. Pozornosť je venovaná faktorom podporujúcim wellbeing, úlohe učiteľa a možnostiam vytvárania podporujúceho školského prostredia. V kontexte témy expresivity poukazujeme na význam bezpečného priestoru pre vyjadrovanie emócií, potrieb a subjektívneho prežívania žiakov, ktoré predstavujú dôležitý predpoklad rozvoja psychickej pohody. Súčasťou príspevku sú aj vybrané výsledky pedagogickej intervencie realizovanej v prostredí základnej školy, zameranej na podporu wellbeingu žiakov.

Kľúčové slová: wellbeing, žiak mladšieho školského veku, školská klíma, expresivita, problémové správanie, prevencia.

Abstract: Well-being represents an important concept in contemporary pedagogy that goes beyond viewing the school merely as a place focused on performance and academic achievement. It refers to a state of psychological, social, emotional, and physical well-being that enables a child to function optimally, develop their potential, and establish positive social relationships. This paper analyses the theoretical foundations of well-being in the school environment and its significance in preventing problematic behaviour among primary school pupils. Attention is paid to the factors that promote well-being, the role of the teacher, and the possibilities of creating a supportive school environment. In the context of expressivity, we highlight the importance of providing a safe space for pupils to express their emotions, needs, and subjective experiences, which constitutes an essential prerequisite for the development of psychological well-being. The paper also presents selected results of a pedagogical intervention implemented in a primary school setting, aimed at promoting pupils' well-being.

Key words: well-being, primary school pupil, school climate, expressivity, problematic behaviour, prevention.

Úvod

V posledných rokoch sa wellbeing stáva jedným z kľúčových konceptov pedagogiky, psychológie a školského poradenstva. Rastúca pozornosť venovaná duševnému zdraviu detí a mladých ľudí poukazuje na potrebu vytvárania takého školského prostredia, ktoré nebude podporovať iba výkon, ale aj psychickú pohodu, sociálne vzťahy a emocionálny rozvoj žiakov.

Súčasná škola už nie je chápaná iba ako inštitúcia sprostredkujúca vedomosti. Je prostredím, v ktorom sa formujú postoje, hodnoty, sociálne kompetencie a osobnosť dieťaťa. V tomto kontexte wellbeing predstavuje významný determinant úspešného učenia, adaptácie a pozitívneho sociálneho fungovania. Mnohé publikované výskumy zároveň poukazujú na vzťah medzi nízkou úrovňou wellbeingu a výskytom problémového správania, úzkostí, sociálnej izolácie či zníženej školskej motivácie.

Významnou súčasťou psychickej pohody žiakov je aj ich schopnosť primerane vyjadrovať vlastné emócie, potreby a prežívanie. **Expresivita** predstavuje prirodzený spôsob sebavyjadrenia, prostredníctvom ktorého deti a mladí ľudia komunikujú svoje vnútorné pocity, postoje a skúsenosti. V školskom prostredí vytvára priestor pre rozvoj emocionálnej gramotnosti, podporuje autentické medziludské vzťahy a prispieva k budovaniu pocitu bezpečia a prijatia (Kováčová, 2021). Podpora expresívnych prejavov detí a mladých ľudí môže zároveň pôsobiť preventívne vo vzťahu k problémovému správaniu, keďže umožňuje konštruktívne spracovanie emócií a znižuje riziko ich neprimeraného prejavu v správaní.

Wellbeing ako multidimenzionálny koncept

Pojem wellbeing patrí medzi komplexné a multidimenzionálne kategórie. Svetová zdravotnícka organizácia ho spája so schopnosťou jednotlivca realizovať vlastný potenciál, zvládať každodenné záťažové situácie, produktívne pracovať a prispievať k rozvoju spoločnosti. Wellbeing tak nemožno redukovať iba na absenciu

choroby alebo problémov, ale predstavuje pozitívny stav celkovej životnej pohody.

Podľa Felcmanovej (2023) wellbeing predstavuje stav, v ktorom môže človek v podporujúcom a podnetnom prostredí rozvíjať svoj fyzický, emocionálny, sociálny, kognitívny a duchovný potenciál a viesť plnohodnotný život (Felcmanová, 2023). Wellbeing preto nemožno redukovať len na absenciu problémov, ale ide o komplexný stav osobnej pohody a optimálneho fungovania. Dodge a kol. (2012) charakterizujú wellbeing ako dynamickú rovnováhu medzi zdrojmi jednotlivca a výzvami, ktorým musí čeliť. Ak má človek dostatok osobných, sociálnych a environmentálnych zdrojov na zvládanie životných nárokov, jeho wellbeing sa zvyšuje.

V pedagogickom prostredí je wellbeing spojený s pocitom bezpečia, prijatia, podpory a spolupatričnosti. Žiak, ktorý sa v škole cíti rešpektovaný a akceptovaný, prežíva vyššiu mieru spokojnosti, lepšie zvláda náročné situácie a dosahuje lepšie vzdelávacie výsledky.

Významnou charakteristikou wellbeingu je jeho viacrozmernosť.

Felcmanová (2023) uvádza päť základných oblastí:

- fyzický wellbeing,
- emocionálny wellbeing,
- sociálny wellbeing,
- kognitívny wellbeing,
- duchovný wellbeing.

Jednotlivé dimenzie sa navzájom ovplyvňujú a vytvárajú komplexný systém psychickej pohody človeka.

Wellbeing v školskom prostredí

Škola predstavuje jeden z najvýznamnejších socializačných priestorov detstva. Žiaci v nej trávajú podstatnú časť dňa a získavajú skúsenosti, ktoré významne formujú ich psychický vývin.

Bocchi (2023) vychádzajúc z definície WHO zdôrazňuje, že wellbeing zahŕňa schopnosť zvládať každodenný stres, regulovať vlastné emócie, vytvárať kvalitné sociálne vzťahy a aktívne sa zapájať do spoločenského života. V školskom prostredí sa preto wellbeing

prejavuje nielen spokojnosťou žiaka, ale aj jeho schopnosťou úspešne sa adaptovať na požiadavky školy.

Wellbeing v škole je podmienený viacerými faktormi. Medzi najvýznamnejšie patria (Howard et al., 2021).:

- kvalita vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi,
- vzťahy medzi rovesníkmi,
- školská klíma,
- fyzické prostredie školy,
- podpora individuálnych potrieb žiakov,
- dostupnosť podporných služieb.

Podľa analýzy výsledkov PISA 2018 existuje pozitívna súvislosť medzi úrovňou wellbeingu žiakov a ich vzdelávacími výsledkami. Žiaci s vyššou mierou subjektívnej pohody dosahovali lepšie výsledky v oblasti čitateľskej gramotnosti. Løhre a kol. (2010) zároveň poukazujú na význam pocitu spolupatričnosti k škole, ktorý znižuje mieru stresu, podporuje motiváciu k učeniu a pôsobí ako ochranný faktor pred problémovým správaním. Podľa Gajdošovej a kol. (2019) môže škola prostredníctvom princípov pozitívnej psychológie podporovať silné stránky žiakov, budovať pozitívne medzilidské vzťahy a rozvíjať psychohygienické návyky, ktoré významne prispievajú k ich celkovému wellbeingu. Osobitný význam má vytváranie prostredia, v ktorom sa deti môžu bezpečne vyjadrovať, komunikovať svoje potreby a reflektovať vlastné emócie. Práve tento aspekt vytvára prirodzený prienik medzi wellbeingom a expresivitou vo výchove (Gajdošová a kol., 2019).

Expresivita ako súčasť podpory wellbeingu

Expresivita býva vo výchove chápaná ako možnosť autentického prejavu človeka prostredníctvom emócií, komunikácie, tvorivých aktivít či sociálnych interakcií. V širšom chápaní predstavuje spôsob, akým jednotlivec vyjadruje svoje vnútorné prežívanie.

Z pohľadu wellbeingu má expresivita významnú preventívnu funkciu. Umožňuje dieťaťu:

- pomenovať vlastné emócie,

- regulovať psychické napätie,
- vytvárať vzťahy založené na dôvere,
- rozvíjať sebaopoznanie,
- budovať pozitívnu identitu.

Súčasný prístup zdôrazňuje význam sociálno-emocionálneho učenia (SEL), ktoré podporuje schopnosť rozpoznávať a vyjadrovať emócie, rozvíjať empatiu a vytvárať zdravé sociálne vzťahy. Výskumy ukazujú, že implementácia SEL programov vedie k znižovaniu problémového správania a zlepšovaniu psychickej pohody žiakov.

Možnosť emocionálneho vyjadrenia preto možno vnímať ako významný faktor podporujúci wellbeing. Žiaci, ktorí dostávajú priestor hovoriť o svojich pocitoch a potrebách, vykazujú vyššiu mieru psychickej stability a sociálnej adaptácie (Sharma, 2024).

Wellbeing ako preventívny faktor problémového správania

Problematika problémového správania patrí medzi aktuálne výzvy súčasnej školy. Problémové správanie žiakov na základných školách zahŕňa široké spektrum prejavov – od menších porušení školského poriadku až po vážne sociálno-patologické javy. Súčasná školská prax naznačuje, že s týmito prejavmi sa stretáva čoraz viac škôl. Vedie to k narastajúcim výchovným problémom a klesá autorita učiteľov (Emmerová, 2022).

Howard et al. (2021) upozorňujú, že problémy v oblasti duševného zdravia sa často prejavujú práve prostredníctvom správania žiakov. Ak sa žiak necíti bezpečne, zažíva dlhodobý stres alebo nedostatok podpory, môže reagovať:

- zvýšenou agresivitou,
- vzdorovitým správaním,
- nepozornosťou,
- hyperaktivitou,
- sociálnym stiahnutím.

Výskumy poukazujú na to, že vyššia úroveň wellbeingu súvisí s lepším zvládaním stresových situácií, vyššou mierou psychickej pohody a priaznivejším sociálnym fungovaním žiakov (Watson et al., 2012; Sirgy, 2021). Pociťovanie spolupatričnosti ku škole, bezpečné školské

prostredie a kvalitné vzťahy s učiteľmi a spolužiakmi predstavujú významné protektívne faktory, ktoré znižujú riziko problémového správania (Løhre et al., 2010).

Úloha učiteľa pri podpore wellbeingu

Učiteľ patrí medzi kľúčových aktérov podpory wellbeingu v školskom prostredí. Kvalita pedagogickej komunikácie, spôsob vedenia triedy a schopnosť vytvárať bezpečné a podporné prostredie významne ovplyvňujú prežívanie žiakov a ich školskú spokojnosť (Watson et al., 2012).

V rámci podpory wellbeingu by učiteľ mal vytvárať bezpečné a inkluzívne prostredie, rozvíjať pozitívne vzťahy medzi žiakmi, podporovať participáciu žiakov na živote triedy, rešpektovať ich individualitu a cielene rozvíjať sociálno-emocionálne kompetencie prostredníctvom sociálno-emocionálneho učenia (Løhre et al., 2010; Oberle & Schonert-Reichl, 2017; Wang, 2026).

Pozitívne vzťahy medzi učiteľom a žiakom predstavujú významný ochranný faktor psychickej pohody. Pocit podpory, dôvery a prijatia zo strany učiteľa prispieva k lepšej adaptácii žiakov na školské prostredie, posilňuje ich pocit bezpečia a podporuje zvládanie záťažových situácií (Løhre et al., 2010; Watson et al., 2012).

Vybrané výsledky pedagogickej intervencie

Význam podpory wellbeingu potvrdzujú aj výsledky pedagogickej intervencie realizovanej na prvom stupni základnej školy v Zakamennom. Výskumný súbor tvorilo 39 žiakov mladšieho školského veku. Na meranie subjektívnej pohody bol použitý dotazník KIDSCREEN-27 a na identifikáciu problémového správania dotazník

SDQ. Intervencia trvala pätnásť pracovných dní a zahŕňala:

- zriadenie tichej zóny,
- vytvorenie zóny pohybu,
- ranný filter emócií,
- škatuľu starostí,
- systém kariet pauzy podporujúcich sebareguláciu.

Výsledky ukázali zvýšenie subjektívnej pohody žiakov predovšetkým v oblastiach nálady, emocionálneho prežívania a vzťahu ku škole. Súčasne bol zaznamenaný pokles hyperaktivity a ďalších prejavov problémového správania. Za významný prínos možno považovať najmä jednoduché nástroje umožňujúce žiakom vyjadriť svoje prežívanie. Práve tieto prvky možno interpretovať aj ako podporu expresivity vo výchovnom procese.

Záver

Wellbeing predstavuje významný predpoklad úspešného vzdelávania, zdravého psychosociálneho vývinu a prevencie problémového správania žiakov. Jeho podpora si vyžaduje systematický prístup školy, učiteľov i rodiny.

Príspevok poukázal na význam vytvárania bezpečného školského prostredia, rozvoja pozitívnych vzťahov a podpory sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov. Osobitná pozornosť bola venovaná prieniku medzi wellbeingom a expresivitou. Možnosť vyjadrovať emócie, potreby a subjektívne prežívanie možno považovať za dôležitý faktor psychickej pohody a prevencie nežiaducich prejavov správania.

Výsledky pedagogickej intervencie zároveň naznačujú, že aj relatívne jednoduché opatrenia zamerané na podporu wellbeingu môžu prispieť k zlepšeniu školskej klímy a zníženiu výskytu problémového správania. Wellbeing tak možno chápať nielen ako cieľ výchovy a vzdelávania, ale aj ako významný prostriedok rozvoja osobnosti dieťaťa.

Bibliografia

- Bocchi, B. (2023). A conceptual model of well-being at school: A European review. *Šiuolaikinis ugdymas*, 79, 67–77.
- Česká školní inspekce. (2021). *Analýza dát z PISA 2018: Wellbeing žiakov a jeho vplyv na školské výsledky*. Česká školní inspekce.
- Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). The challenge of defining wellbeing. *International Journal of Wellbeing*, 2(3), 222–235.
- Emmerová, I. (2022). Výskum rizikového a problémového správania žiakov základných a stredných škôl. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 21(1), 9–18. <https://doi.org/10.54937/ssf.2022.21.1.9-18>
- Felcmanová, L. (2023). *Wellbeing ve škole: Jak na pozitivní přístup k učení i k životu*. Partnerství pro vzdělávání 2030+.
- Gajdošová, E., et al. (2020). *Duševné zdravie v školách v kontexte kríz a krízovej intervencie*. IPV – Inštitút priemyselnej výchovy.
- Howard, K., et al. (2021). *Mental health and wellbeing in school contexts*. Publications Office of the European Union.
- Kováčová, B. (2021). Expresia vo výchove. In D. Valachová & B. Kováčová (Eds.), *Expresivita vo výchove* (Vol. 4, pp. 149–158). Univerzita Komenského v Bratislave.
- Lohre, A., Lydersen, S., & Vatten, L. J. (2010). School wellbeing among children in grades 1–10. *BMC Public Health*, 10, Article 526. <https://doi.org/10.1186/1471-2458-10-526>
- Oberle, E., & Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning: Recent research and practical strategies for promoting children's social and emotional competence in schools. In J. L. Matson (Ed.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 175–193). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64592-6_11
- Sharma, U. (2024). Social emotional learning and student wellbeing. *Journal of Advances and Scholarly Researches in Allied Education*, 21(5), 179–180.
- Sirgy, M. J. (2021). *The psychology of quality of life: Hedonic well-being, life satisfaction, and eudaimonia*. Springer.
- Wang, W. (2026). Socio-pedagogical support for students with special educational needs in inclusive mainstream schools: A systematic review. *Psychology Research and Behavior Management*.
- Watson, D., Emery, C., & Bayliss, P. (2012). *Social and emotional wellbeing in schools*. Policy Press.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Kontaktné údaje:

PhDr. Slavomíra Bellová, PhD. , Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: slavomira.bellova@ku.sk

EXPRESIVITA POHYBU A FLEXIBILITA V STREČINGU U ŽIAKOV Z HĽADISKA POHLAVIA A VEKU

GENDER DIFFERENCES IN MOVEMENT EXPRESSIVITY AND FLEXIBILITY DURING STRETCHING IN STUDENTS

Andrej Hubinák

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou flexibility a významom strečingu v telesnej a športovej výchove so zameraním na rozdiely vo flexibilitě žiakov podľa pohlavia a veku. Výskum bol realizovaný prostredníctvom dotazníka s učiteľmi telesnej a športovej výchovy (N=31). Výsledky potvrdili štatisticky významný rozdiel vo flexibilitě medzi dievčatami a chlapcami v prospech dievčat, pričom respondenti tento rozdiel najčastejšie pripisovali preferovaným športovým aktivitám, genetickým predispozíciám a vyššej motivácii dievčat. Rovnako sa potvrdilo, že flexibilita so zvyšujúcim sa vekom klesá, čo respondenti spájali najmä so stratou prirodzenej pružnosti, zanedbávaním strečingu u starších žiakov a nižšou motiváciou. Získané výsledky poukazujú na potrebu systematického rozvíjania flexibility prostredníctvom pravidelného a správne realizovaného strečingu počas školského vyučovania aj vo voľnočasových aktivitách.

Kľúčové slová: Telesná a športová výchova. Flexibilita. Strečing. Rozdiely medzi pohlaviami. Rozdiely medzi vekom. Výskum.

Abstract: This paper addresses the issue of flexibility and the importance of stretching in physical and sports education, focusing on differences in students' flexibility according to gender and age. The research was conducted using a questionnaire administered to physical and sports education teachers (N = 31). The results confirmed a statistically significant difference in flexibility between girls and boys in favor of girls, with respondents most frequently attributing this difference to preferred sports activities, genetic predispositions, and higher motivation among girls. The findings also confirmed that flexibility decreases with increasing age, which respondents mainly associated with the loss of natural flexibility, neglect of stretching among older students, and lower motivation. The obtained results highlight the need for the systematic development of flexibility through regular and properly performed stretching during physical education lessons as well as in extracurricular physical activities.

Key words: Physical and Sports Education. Flexibility. Stretching. Gender Differences. Age Differences.

Expresivita v kontexte flexibility v strečingu

Expresivita pohybu predstavuje konkrétne vyjadrenie sa, v súvislosti kontexte strečingu ide o plynulosť, koordináciu a prirodzenosť vo vykonávaní pohybov. Zároveň dostatočná flexibilita vytvára predpoklady na väčší rozsah pohybu, čo umožňuje napríklad okrem iného vykonávať pohyb technicky správne.

Žiaci, ktorí majú vyššiu mieru flexibility sú schopní zvládnuť strečingové aktivity s vyššou ľahkosťou a kontrolou. Expresivita pohybu však nezávisí len od flexibility, ale aj od koordinácie, rytmického cítenia, pohybových skúseností a sebavedomia žiaka. Mnohé štúdie poukazujú na rozdiel vo flexibilitate v kontexte pohlavia. Vo všeobecnosti sú dievčatá flexibilnejšie ako chlapci. Taktiež aj Tremblay et al. (2010) zistili, že dievčatá boli flexibilnejšie ako chlapci vo všetkých vekových skupinách počas školských rokov, ale nezistili žiadne rozdiely vo vekových skupinách ani pre chlapcov, ani pre dievčatá. Vo veľkej prierezovej štúdií fitnessu mládeže v Texase Welk et al. (2010) zistili vyššie skóre v testoch „sit-and-reach“ (test flexibility, keby je potrebné natiahnuť sa v sede za vystretými dolnými končatinami položenými na podložke) u dievčat ako u chlapcov na strednej škole. Výsledky kalifornského testu fyzickej zdatnosti naznačujú, že percento študentov, ktorí dosiahli štandard v teste „sit-and-reach“, je vyššie u dievčat ako u chlapcov.

Vo všeobecnosti je faktor flexibility vyšší u dievčat v porovnaní s úrovňou flexibility u chlapcov. V prípade pravidelného tréningu je možné dosiahnuť vyššiu flexibilitu v pohybe či už chlapcov, ale aj dievčat. Aj z toho dôvodu rozvíjanie flexibility má byť súčasťou telesnej a športovej výchovy, nakoľko ovplyvňuje vykonávanie pohybových činností, správne držanie tela a taktiež aj celkovú kultúru pohybového prejavu.

Cieľ strečingu, zlepšenie flexibility tela

Flexibilita (ohybnosť) je podľa vyjadrení Dantasa (2005) vnímaná ako fyzický prvok, ktorý je zodpovedný za dobrovoľné realizovanie maximálneho rozsahu pohybu jedným alebo viacerými spojmi v rámci morfológických limitov bez rizika poranenia. Kasa (1995) popisuje

flexibilitu ako pohyblivosť alebo poddajnosti. Ide o určité rozpätie pohybu, ktoré kĺby dokážu vykonať. Vo svojom pohybe človek prejavuje flexibilitu, keď má určitý stupeň ohybnosti a schopnosť pohybu v rôznych smeroch. Čím vyššiu flexibilitu človek má, tým väčší je aj rozsah pohybu (Arivalan, 2022). Dobrá miera flexibility môže viesť k výrazným výhodám pre všetkých účastníkov - nešportovcov aj športovcov. Podľa Robbinsa et al. (2009) je **flexibilita schopnosť tela pohybovať sa s plynulosťou a rozsahom pohybu v kĺboch**, taktiež je významným faktorom pri dosahovaní dobrého zdravia počas celej doby života. Pri flexibilitate ide o to, ako ľahko a efektívne sa svaly a kĺby dokážu natiahnuť a pohybovať sa cez určitý rozsah. Čím flexibilnejšie sú svaly a kĺby, tým väčší rozsah pohybu môže jedinec dosiahnuť, čo je dôležité pre správne vykonávanie rôznych pohybových aktivít a prevenciu zranení. Ohybnosť nám zabezpečuje ohýbať, otáčať, dočahovať a uskutočňovať pohyby bez nadmernej napätosti alebo tuhosti svalstva. Flexibilita veľmi špecifická pre každý kĺb tela u človeka. Napríklad človek môže mať veľmi dobrú flexibilitu so širokým rozsahom pohybu v okolí ramenného kĺbu, ale môže mať stiahnuté a obmedzené pohyby v oblasti bedrového kĺbu. Špecifickosť flexibility pre kĺby tela robí ťažké izolovať jediný faktor súvisiaci s flexibilitou, ktorý prispieva k zdravotnému výsledku.

Flexibilitu u žiakov je možné podľa Weinecka (2004) rozvíjať prostredníctvom mobilizačných tréningov od začiatku školskej dochádzky. Zároveň autor upozorňuje, že v tomto vývinovom období možno identifikovať protichodné tendencie počas vývoja mobility. Na jednej strane má kapacita flexie bedrového a ramenného kĺbu a chrčtice najvyššiu mobilitu vo veku 8 - 9 rokov. Na druhej strane sa pozoruje pokles kapacity mobility bedrovom kĺbe a dorzálna mobilita v ramennom kĺbe. Ďalej uviedol, že svaly a väzy nesprevádzajú zrýchlený rast kostí na začiatku dospelovania v dôsledku rýchleho rastu výšky a zníženej mechanickej sily pasívnom lokomotorickom aparáte. Vo všeobecnosti môže rozsah pohybu obmedzovať dvojica anatomických entít: kĺby a svaly. Obmedzenia v kĺboch zahŕňa geometriu a kongruenciu kĺbu (tvar a rozloženie môžu ovplyvniť jeho

schopnosť vykonávať určité pohyby. Napríklad guľovité kĺby umožňujú väčší rozsah pohybu v porovnaní s tuhými kĺbmi. Ďalšie obmedzenie v kĺboch sú nachádzané v kapsuloligamentárnych aparátoch, ktoré obklopujú kĺb (kĺbové puzdro a ligamenty, ktoré ho obklopujú, môžu obmedzovať pohyb kĺbu. Ich pevnosť a pružnosť môžu ovplyvniť rozsah pohybu). Sval poskytuje obe formy napätia pasívne a aktívne: pasívne napätie svalu závisí od štrukturálnych vlastností svalu a okolitej fascie, zatiaľ čo aktívne svalové kontrakcie poskytujú aktívne napätie. Z hľadiska štruktúry má sval viskoelastické vlastnosti, ktoré poskytujú pasívne napätie. Aktívne napätie vzniká v dôsledku neuroreflexných vlastností svalu (bližšie Deshmukh, 2019).

Význam strečingu

Strečing sa bežne zaraďuje pred športovou aktivitou za účelom zahratia organizmu, na zlepšenie maximálnej funkcie svalov, zníženie svalovej bolesti a na zvýšenie podráždenia kĺbov, ktoré môže prispievať k zvýšeniu pružnosti kĺbov a ich pripravenosti na pohyb, čo zlepšuje celkovú funkciu kĺbov pred začatím športu (Mohammad, 2011). Strečingové cvičenia zvyšujú dĺžku svalu a znižujú nesprávne rozprestretie spojivových tkanív. Taktiež tieto pohybové aktivity sa využívajú na zvýšenie rozsahu pohybu kĺbov, prevenciu abnormálnych svalových kontrakcií a zvyšovanie výkonnosti pri cvičení a iných zručnostiach. Strečingové cvičenia bránia zraneniu a stuhnutiu svalov. Zároveň predchádzajú pocitu svalovej bolesti a stuhnutia v dôsledku tvorby kyseliny mliečnej v svale, v neposlednom rade pomáhajú predchádzať svalovým kŕčom (Young & Behem, 2002; Gouw et al., 2017). Výskumy, ktoré sa týkajú porovnania efektivity strečingových metód sú nejednoznačné, staticky aktívny či pasívny strečing majú podľa Kay, Blazevich (2012) a Behm et al. (2015) najvýraznejšie zmeny v rozsahu pohybu, no na druhej strane môžu spôsobiť aj nežiadúce poruchy v svalovej výkonnosti. Preto sú v tréningu športovcov preferovanejšie dynamické techniky strečingu navyše zahŕňajú viac športových alebo akčných pohybov a vedú k zvýšeniu telesnej teploty (Behm et al., 2015; Opplert & Babault, 2017), čo môže znížiť viskozitu tkaniva a zvýšiť rýchlosť nervovej

vodivosti (Behm et al., 2015; Fletcher & Jones, 2004). Výskumy tiež naznačujú, že dynamické techniky strečingu nespôsobujú nežiadúce poruchy a môžu dokonca zvýšiť výkon svalov (Fletcher & Jones, 2004; Samson et al., 2012). Výsledky niektorých štúdií u detí a adolescentov naznačujú, že činnosť statického strečingu znižuje výkon pri vertikálnom skoku a v skoku na diaľku (McNeal & Sands, 2003; Faigenbaum et al., 2009), rýchlosti (Needham a kol., 2009) a obratnosti (Faigenbaum et al., 2009).

V súlade s vyššie uvedenými výskumami autorský kolektív pod vedením Faigenbauma (2009) navrhuje, aby sa na školách bol statický strečing nahradený dynamickým strečingom. Podobné výsledky boli zaznamenané aj v niektorých štúdiách u dospelých ľudí. Pri skúmaní účinkov statického strečingu, balistického strečingu a strečingu podľa metódy propioceptívnoneuromuskulárnej facilitácie (PNF) na faktory ako sú prevencia zranení a športový výkon bolo jediným pozorovaným rozdielom – dosiahnutie väčšieho rozsahu pohybu u jednotlivcov – a to vďaka PNF strečingu (Funk et al., 2003).

Tabuľka 1: Pozitívne účinky pravidelného strečingu

zvýšenie krvného obehu	To či strečingové metódy majú výraznejší vplyv na prevenciu zranení je ešte stále veľmi diskutovanou témou. Podľa Hotta a kol. (2018) strečing zvyšuje krvný obeh, pomocou strečingu sa zvyšuje prietok v krvi a tým dodáva viac živín svalom a chrupavke, čo má následne vplyv na zníženie bolesti po cvičení (Deshmukh, 2019).
flexibilita	Hlavným spôsobom, ako zvýšiť flexibilitu, je strečing. S vekom sa svaly postupne stávajú kratšími a tuhšími, čo znižuje ich celkovú flexibilitu. Toto obmedzenie má za následok nárast zranení svalov, šliach a kĺbov. Pravidelný strečing dokáže znížiť riziko týchto poranení (Ayala F, de Baranda Andújar, 2003; Deshmukh, 2019).
zvýšenie rozsahu pohybu	Strečing sa ukázal ako účinný spôsob zvyšovania rozsahu pohybu v kĺboch. Lepší rozsah pohybu umožňuje udržiavať lepšiu rovnováhu. Lepšia rovnováha znamená, že je jedinec menej náchylný na pády a s tými spojené zranenia (čo je obzvlášť dôležité s vekom). Zvýšený rozsah pohybu tiež pomáha udržiavať aktívny životný štýl.
zníženie stresu	Stres spôsobuje kontrakciu svalov, ktoré sa stávajú napätými. Toto napätie môže mať negatívne účinky na takmer každú časť tela. Jemné strečingové cvičenia uvoľňujú napäté svaly spojené so stresom. Okrem toho, keďže strečing je cvičenie, má rovnaké pozitívne účinky na uvoľnenie endorfinov, čo zlepšuje náladu a celkový pocit pohody.
úľava od bolesti dolnej časti chrbta	Strečing je vynikajúcim spôsobom, ako posilniť svaly dolnej časti chrbta, uľaviť od bolesti a nepohodlia. Keďže mnohé svaly (stehenné svaly, hamstringy, svaly dolnej časti chrbta a svaly flexorov bedra) prispievajú k držaniu tela, strečing týchto svalov má schopnosť výrazne znížiť alebo eliminovať bolesť v dolnej časti chrbta.

Zdroj: autori sú uvedení v textovej časti tabuľky

Tabuľka 2: Chyby pri vykonávaní strečingu

Nezahriatie sa pred strečingom	Strečing studených svalov zvyšuje riziko zranenia, jedinec by sa mal pred strečingom vždy zahriať. Strečing sa nepovažuje za formu zahrievania.
Nerozťahovať svaly, ktoré sa snažíte natiahnuť	Často sa stáva, že ľudia nerozťahujú tie svaly, o ktorých si myslia, že ich rozťahujú, pretože nevykonávajú cviky na zlepšenie pružnosti správne. Často buď nevedia, ako správne vykonať konkrétnu strečingovú činnosť. Správne vykonávanie strečingu je kľúčové pre dosiahnutie požadovaných výsledkov. Nesprávne zarovnanie, nevhodné úpravy alebo nesprávne techniky môžu viesť k neefektívnemu strečingu a dokonca prispievať k nerovnováhe svalov alebo zraneniam. Je nevyhnutné mať pochopenie o anatómii cieľových svalov a vykonávať rozťahovacie cvičenia s presnosťou, aby sa optimalizovali zisky v pružnosti a minimalizoval riziko komplikácií.
Nesledovanie množstva tlaku, ktorý kladiete na väzy	Prílišné preťahovanie väzov namiesto svalov pri strečingu je častou chybou. V dôsledku toho môže dôjsť k nadmernému uvoľneniu väziva. Preto by sa mal jedinec pri strečingu vždy vyhýbať držaniu kĺbov v pozícii, ktorá kladie príliš veľa váhy alebo tlaku na väzy.
Nesledovanie množstva váhy, ktorá sa kladie na kĺbové puzdro	Ak sa počas strečingu kladiete na kĺby viac váhy, než sú schopné bezpečne uniesť, zvyšuje sa pravdepodobnosť poškodenia. Preto by ste sa mali vyvarovať činnostiam, ktoré môžu spôsobiť zranenie vašich kĺbov, ako sú napríklad pokusy dosiahnuť prsty stojace.
Nerovnomerný strečingový režim	Svaly, ktoré nedostávajú dostatočnú pozornosť, majú tendenciu zatvrdnúť a skracovať sa, čo môže spôsobiť rôzne problémy v držaní tela napr. zakrivené plecia.
Neprevádzanie každého strečingového cvičenia pomaly a plynulo	Jedinec by sa mal vyhýbať rýchlym, prudkým alebo trasľavým pohybom počas strečingových cvičení. Takéto pohyby môže prinútiť vaše svaly natiahnuť sa do nebezpečného rozsahu pohybu, skôr než váš nervový systém stihne zareagovať tým, že im signalizuje, aby sa stiahli.

Nenaťahovanie sa až do bodu maximálneho natiahnutia	Pri strečingu by sa mal jedinec svojím telom alebo časťou tela pohybovať kontrolovanou rýchlosťou cez jeho maximálny rozsah pohybu. Tento bod dosiahne keď vytvorí mierne, ale nie bolestivé natiahnutie svalov. Pri každom ďalšom opakovaní by sa jedinec mal snažiť ísť trochu ďalej, pričom sa musí vyhýbať bolesti a nadmernému natiahnutiu.
Nevykonať adekvátny počet strečingových cvičení	Existuje určitá miera subjektivity, pokiaľ ide o to, čo je príliš veľa alebo príliš málo strečingových cvičení. Ako pravidlo sa odporúča vykonávať strečingové cvičenia pre každú hlavnú oblasť tela. Americká spoločnosť pre športovú medicínu (ACSM) odporúča, aby jednotlivci vykonávali statický strečing, pričom každý strečing by mal trvať približne 10 až 30 sekúnd.
Neroztáhovať sa dostatočne často	Keďže väčšina získanej pružnosti sa (príliš) ľahko stráca mali by sa strečingové cvičenia vykonávať štyri až päťkrát týždenne, ideálne denne.
Nepochopenie toho, že byť flexibilný nie je synonymom byť v dobrej kondícii	Pružnosť je len jedným z esenciálnych komponentov fyzickej kondície. Preto ak chce jedinec udržať určitý stupeň kondície mal by kombinovať aeróbne cvičenia, posilňovacie cvičenia a dodržiavanie zdravých stravovacích návykov.

Zdroj: Peterson (2005)

Dizajn výskumu

Veľa žiakov nevykonáva žiadnu mimoškolskú športovú aktivitu a teda telesná a športová výchova je často jedinou možnosťou kedy môžu robiť fyzickú aktivitu pod dozorom pedagóga, ktorý má na to vhodné vzdelanie a dokáže prispôbiť aktivitu danému žiakovi. Problémom je, že telesná a športová výchova je často verejnosťou vnímaná ako vyučovacia hodina, kedy si žiaci oddýchnu, nemusia nič robiť, prípadne je oproti iným predmetom na škole natoľko v úzadí, že sa často nahrádza rôznymi inými aktivitami (exkurziami, besedami a pod.).

Nakoľko strečing je na základe mnohých vedeckých výskumov (Young & Behem, 2002; Mohammad, 2011; Gouw et al., 2017; Hotta et al., 2018; Deshmukh, 2019) veľmi významnou súčasťou fyzických

aktivít, no zároveň často zanedbávaný, rozhodli sme sa zamerať na strečingové aktivity na základných a stredných školách na Slovensku. Hlavný cieľ takisto aj vedľajšie ciele bakalárskej práce si predstavíme v nasledujúcej podkapitole.

Hlavným cieľom výskumu, z ktorého uvádzame parciálne výsledky, je zistiť mieru flexibility u žiakov a následne komparovať rozdiely vo flexibilitě žiakov z hľadiska pohlavia a veku. Dané skutočnosti sme zisťovali z výpovedi učiteľov a učiteľiek telesnej a športovej výchovy. Na dosiahnutie uvedeného cieľa sme použili dotazník vlastnej proveniencie.

Konkrétne sa do výskumu zapojilo 31 učiteľov a učiteľiek telesnej športovej výchovy, až 87% našich respondentov vedie nejakú mimoškolskú aktivitu (krúžky, kondičné tréningy atď.). Výskumný súbor tvorilo 16 mužov a 15 žien. Daná skupina bola najvyššie zastúpená vo veku 25-30 rokov a 51-55 rokov.

Výsledky výskumu

Parciálnym cieľom výskumu bolo **zistiť, či existuje rozdiel vo flexibilitě žiakov z hľadiska pohlavia a veku**. Na základe výskumov Altera (2004) , Tremblay et al. (2010) a Welk et al. (2010), sme vyjadrili predpoklad, že *dievčatá budú flexibilnejšie ako chlapci*. Respondenti mali odpovedať na otázku, či existuje rozdiel vo flexibilitě medzi chlapcami a dievčatami? *Ak áno, prečo?*

Šesť respondentov uviedlo, že rozdiel vo flexibilitě medzi pohlavím nie je. Sedem respondentov uvidelo, že dievčatá sú flexibilnejšie, bez udania dôvodu a 18 respondentov k odpovedi pridalo aj dôvod. Spolu 25 (80,65%) respondentov uvádza, že dievčatá sú flexibilnejšie ako chlapci. Na základe štatistického zhodnotenia pomocou Chí testu, na hladine významnosti $p \leq 0,05$, prijme stanovenú hypotézu a konštatujeme, že na vzorke našich respondentov existuje štatisticky významný rozdiel vo flexibilitě z hľadiska pohlavia v prospech dievčat ($p = 0,00$). V Tabuľke 3 uvádzame hlavné dôvody.

Tabuľka 3: Dôvody lepšej flexibility u dievčat

Dôvody lepšej flexibility u dievčat	Počet odpovedí
Preferencia športu	12
Genetika	3
Motivácia - dievčatá sú viac motivované	2
Obezita - väčšia u chlapcov	1

Zdroj: vlastné spracovanie

Lepšia flexibilita u dievčat je spôsobená **faktorom preferencie športu**. Na základe výpovedí respondentov bolo poukazované na skutočnosti, že chlapci preferujú silové a kolektívne športy (futbal, hokej, atď.), pri ktorých sa až tak nedbá na strečing a prípadné kompenzačné cvičenia. Zatiaľ čo dievčatá preferujú gymnastiku, tanec a pod. kde je dôležitá flexibilita (Tabuľka 4).

Tabuľka 4: Výpovede respondentov – faktor preferencie športu

Respondent A	<i>Chlapci sa vo väčšej miere venujú silovejším športom (futbal, florbal, posilňovňa) bez dostatočnej miery kompenzačných cvičení. Dievčatá sa zas viac venujú tancu, kde výborná ohybnosť je podmienkou zvládnutia.“</i>
Respondent B	<i>„Myslím si že áno, chlapci sú viac silovejší nedbajú na kompenzačné cvičenie.“</i>
Respondent C	<i>„Áno, dievčatá lepšia flexibilita, viac sa zameriavajú na gymnastiku, tanec ako chlapci.“</i>
Respondent D	<i>„Áno. Mám skúsenosť, že chlapci sú menej flexibilný. Pripisujem to skôr tomu, že sa venujú viac kolektívnym športom (futbal, hokej) kde nedávajú tréneri na strečing.“</i>

Zdroj: vlastné spracovanie

Ďalším faktorom, ktorý bol označený v potvrdení predpokladu, že u dievčat je lepšia flexibilita vďaka **genetickým predispozíciám** (Tabuľka 5).

Tabuľka 5: Výpovede respondentov – faktor genetiky

Respondent A	„Flexibilita v oblasti rotácie bedrového kĺbu je u dievčat výrazne lepšia.“
Respondent C	„Dievčatá sú viac flexibilné ako chlapci, a je to zapríčinené genetikou.“

Zdroj: vlastné spracovanie

Tretím faktorom, ktorý môže potvrdzovať lepšiu flexibilitu je skutočnosť, že **dievčatá sú viac motivované alebo ľahšie motivovateľné** k strečingovým aktivitám: „dievčatá sa dajú motivovať skôr na statický strečing“. Jedna odpoveď poukazuje aj na obezitu: „U chlapcov badám viac detí s nadváhou až obezitou ako u dievčat. Menej pravidelného pohybu všetkých detí.“

Druhým výskumným predpokladom bol potvrdenie lepšej flexibility u mladších žiakov v porovnaní so staršími žiakmi.

Deväť respondentov uviedlo, že rozdiel vo flexibilitu u žiakov z hľadiska veku nie je: „Je to individuálne.“, „Nemyslím si, že je rozdiel vzhľadom na vek. Skôr je rozdiel medzi aktívnymi športovcami a nešportovcami“ Traja uviedli, že áno bez udania dôvod, jeden respondent odpovedal opakovane na medzipohlavné rozdiely. 20 (64,51%) respondentov uviedlo, že rozdiel existuje – s vekom klesá flexibilita. Dôvody, ktoré respondenti vo výskume uvádzali sme spracovali do Tabuľky 6. Na základe štatistického zhodnotenia pomocou Chí testu konštatujeme, že na hladine významnosti $p \leq 0,05$, vo vzorke našich respondentov existuje rozdiel vo flexibilitu z hľadiska veku - s vekom klesá flexibilita ($p=0,04$).

Tabuľka 6: Dôvody lepšej flexibility u mladších žiakov

Dôvody	Počet odpovedí
vekom sa stráca pružnosť	8
zanedbávajú strečing/málo pohybu	6
záujem o aktivitu	2

Zdroj: vlastné spracovanie

Ako hlavný argument lepšej flexibility u chlapcov, ktorú uvádzali respondenti bola prirodzene daná pružnosť, ktorá sa vekom stráca.

Tabuľka 7: Výpovede respondentov – faktor pružnosti

Respondent A	„Áno je. Vekom sa stráca pružnosť.“
Respondent B	„Mladší voľnejšie kĺby.“

Zdroj: vlastné spracovanie

Druhým najčastejším faktorom z pohľadu respondentov výskumu bolo zanedbávanie strečingu, prípadne akéhokoľvek pohybu u starších žiakov.

Tabuľka 8: Výpovede respondentov – faktor zanedbávania strečingu

Respondent A	Myslím, že je. Starší žiaci a žiačky zvládnu viac silových a dlhotrvajúcich cvičení, ktoré vedú ku skracovaniu svalov a nevenujú sa kompenzačným cvičeniam.“
Respondent B	„Starší žiaci resp. žiačky poväčšine z môjho pohľadu zanedbávajú strečing ako taký a tým pádom rozdiel je podľa mňa badateľný.“
Respondent C	„Áno, čím sú starší viac sedia/ ležia; znižujú aktivitu.“

Zdroj: vlastné spracovanie

Posledným argumentom, ktorý podľa respondentov potvrdzuje skutočnosť, že mladší žiaci sú flexibilnejší v porovnaní so staršími nachádzame aj dve odpovede potvrdzujúce faktor motivácie. „Do šiesteho ročníka. dominuje záujem o akúkoľvek športovú aktivitu.“ „Áno je. Mladšie ročníky majú väčšiu motiváciu strečovať ako staršie.“

Záver

Pravidelne vykonávaný strečing počas telesnej a športovej výchovy prispieva k zlepšeniu rozsahu pohybu, podporuje správnu funkciu svalov a kĺbov a pozitívne vplýva na celkovú telesnú zdatnosť. Výsledky popisovaného výskumu potvrdzujú, že podľa učiteľov telesnej a športovej výchovy sú dievčatá flexibilnejšie ako chlapci, pričom tento rozdiel bol štatisticky významný. Zároveň sa potvrdilo,

že flexibilita má tendenciu s pribúdajúcim vekom klesať, najmä v dôsledku nižšej pohybovej aktivity a zanedbávania strečingových cvičení.

Na základe uvedených skutočností odporúčame integrovať do výučby telesnej a športovej výchovy vhodne zvolené strečingové cvičenia prispôsobené veku a individuálnym schopnostiam žiakov. Zistenia práce môžu byť prínosom pre pedagogickú prax a zároveň vytvárajú priestor pre ďalší výskum zameraný na objektívne meranie flexibility a hodnotenie účinnosti rôznych strečingových metód.

Bibliografia

- Arivalan, K. (2022). What is flexibility? Explain experts. *Femina*. <https://www.femina.in/wellness/fitness/what-is-flexibility-explains-experts-219650.html>
- Avalaf, F. de Baranda Andújar, P. S. (2010). Effect of 3 different active stretch durations on hip flexion range of motion. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 24(2), 430–436.
- Behm, D. G., Blazevich, A. J., Kay, A. D., & McHugh, M. (2016). Acute effects of muscle stretching on physical performance, range of motion, and injury incidence in healthy active individuals: A systematic review. *Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism*, 41(1), 1–11.
- Deshmukh, Y. V. (2019). Health benefits of stretching. *Aayushi International Interdisciplinary Research Journal*, 6(5), 123–126.
- Dismore, H., & Bailey, R. (2011). Fun and enjoyment in physical education: Young people's attitudes. *Research Papers in Education*, 26(4), 499–516.
- Faigenbaum, A. D., et al. (2009). A novel program of short bouts of moderate and high intensity exercise improves physical fitness in elementary school children. *Physical Educator*, 66(1), 37–44.
- Fletcher, I. M., & Jones, B. (2004). The effect of different warm-up stretch protocols on 20 m sprint performance in trained rugby union players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 18(4), 885–888.
- Funk, D. C., et al. (2003). Impact of prior exercise on hamstring flexibility: A comparison of proprioceptive neuromuscular facilitation and static stretching. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 17(3), 489–492.

- Gouw, S., Wijer, A. D., Creugers, N. H. J., & Kalaykova, S. I. (2017). Bruxism: Is there an indication for muscle-stretching exercises? *International Journal of Prosthodontics*, 30(2), 123–132.
- Hotta, K., Behnke, B. J., et al. (2018). Daily muscle stretching enhances blood flow, endothelial function, capillarity, vascular volume and connectivity in aged skeletal muscle. *Journal of Physiology*, 596(10), 1903–1917.
- Kasa, J. (1995). Rozsah pohybu. In F. Sýkora et al. (Eds.), *Telesná výchova a šport: Terminologický slovník* (Vol. 2). Filozofická fakulta Univerzity Komenského.
- Kay, A. D., & Blazevich, A. J. (2012). Effect of acute static stretch on maximal muscle performance: A systematic review. *Medicine & Science in Sports & Exercise*, 44(1), 154–164.
- McNeal, J., & Sands, W. (2003). Static stretching reduces power production in gymnasts. *Pediatric Exercise Science*, 15, 139–145.
- Mohammad, J. M. (2011). *Study of acute effect of static and dynamic stretch on strength, endurance and muscular power of upper and lower body* (Master's thesis). University of Guilan.
- Needham, R. A., Morse, C. I., & Degens, H. (2009). The acute effect of different warm-up protocols on anaerobic performance in elite youth soccer players. *Journal of Strength and Conditioning Research*, 23, 2614–2620.
- Samson, M., Button, D. C., Chaouachi, A., & Behm, D. G. (2012). Effects of dynamic and static stretching within general and activity specific warm-up protocols. *Journal of Sports Science & Medicine*, 11(2), 279–285.
- Weineck, J. (2001). *L'allenamento ottimale: Una teoria dell'allenamento basata sui principi della fisiologia del movimento, con particolare riferimento all'allenamento infantile e giovanile*. Calzetti-Mariucci.
- Young, W., & Behm, D. (2002). Should static stretching be used during a warm-up for strength and power activities? *Strength and Conditioning Journal*, 24, 33–37.

Afiliácia

*Príspevok vznikol ako parciálny výstup projektu KEGA 013KU-4/2025
Pripravenosť detí na pohybové aktivity.*

Kontaktné údaje:

PaedDr. Andrej Hubinák, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra telesnej výchovy a športu, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
E-mail: *andrej.hubinak@ku.sk*

KOMUNIKAČNÍ KOMPETENCE VYSOKOŠKOLSKÉHO UČITELE JAKO PRŮŘEZOVÁ PROFESNÍ KOMPETENCE

UNIVERSITY TEACHERS' COMMUNICATION COMPETENCE AS A CROSS-CUTTING PROFESSIONAL COMPETENCE

Milan Chmura

Abstrakt: Studie kriticky vymezuje komunikační kompetenci vysokoškolského učitele a posuzuje její postavení v profesních kompetenčních rámcích. Vychází z integrativní narativní rešerše sedmnácti studií, metaanalýz a normativních dokumentů, včetně českých, slovenských a mezinárodních modelů profesních kompetencí. Syntéza ukazuje, že komunikační kompetence zahrnuje srozumitelnost učiva, umění dialogu, zpětnou vazbu, vztahovou bezpečnost, interkulturní citlivost, digitální dovednost i kolegiální koordinaci interakce. Samostatné pojmenování kompetence je analyticky užitečné, její rozvoj a hodnocení však musí zůstat zasazený do konkrétních pedagogických situací. Studie navrhuje pět funkčních dimenzí a doporučuje vícezdrojové formativní hodnocení založené na pozorovatelných projevech a dopadech na učení studentů.

Klíčová slova: komunikační kompetence; vysokoškolský učitel; profesní kompetence; vysokoškolská pedagogika; zpětná vazba; sociální kompetence

Abstract: The study critically defines the communication competence of university teachers and examines its position within professional competence frameworks. It draws on an integrative narrative review of seventeen studies, meta-analyses and normative documents, including Czech, Slovak and international models of professional competence. The synthesis indicates that communication competence encompasses clarity in presenting subject matter, dialogic skills, feedback, relational safety, intercultural sensitivity, digital competence and the collegial coordination of interaction. Although identifying communication competence as a distinct competence is analytically useful, its development and assessment must remain embedded in specific pedagogical situations. The study proposes five functional dimensions and recommends multi-source formative assessment based on observable behaviours and their impact on student learning.

Key words: communication competence; university teacher; professional competence; higher education pedagogy; feedback; social competence

Úvod

Komunikace je ve vysokoškolské výuce často redukována na kultivovaný verbální projev, rétoriku nebo prezentační dovednost. Takové pojetí se zdá být příliš úzké. Učitel prostřednictvím komunikace nejen předává učivo, ale také vymezuje cíle a pravidla, zpřístupňuje významy, diagnostikuje porozumění, řídí interakci, poskytuje zpětnou vazbu, řeší konflikty a spoluutváří vztahové i etické podmínky učení. Komunikační jednání proto nelze oddělit od didaktické, hodnotící, vztahové, digitální ani sebereflexivní stránky profese.

Český zákon o vysokých školách vymezuje akademického pracovníka prostřednictvím pedagogické a tvůrčí činnosti, standard komunikační způsobilosti však nestanovuje (Zákon č. 111/1998 Sb.: O vysokých školách, 1998). Strategický záměr akcentuje kompetence pro praxi ve 21. století a flexibilní vzdělávání, aniž by podrobně operacionalizoval profesní kompetence učitele (Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021, 2024). Návrh kompetenčního rámce, vytvořený odborným týmem v Česku, naproti tomu zdůrazňuje srozumitelné informace, zpětnou vazbu, bezpečné prostředí a reflexi (Bauman et al., 2023). Komunikace v něm není samostatnou kategorií, ale prostupuje všemi oblastmi.

Cílem studie je kriticky vymezit komunikační kompetenci vysokoškolského učitele, syntetizovat její funkce v současných rámcích a výzkumných přehledech a formulovat důsledky pro profesní rozvoj a hodnocení. Hlavní otázka studie zní: Které funkce komunikační kompetence odůvodňují její pojetí jako průřezové profesní kompetence vysokoškolského učitele a jak má být toto pojetí promítnuto do praxe?

Metodika

Studie má podobu kritické integrativní narativní rešerše, protože sledovaný konstrukt je rozptýlen do více oblastí přímo se dotýkajících profesních kompetencí vysokoškolského učitele (oborové, didaktické, diagnostické a intervenční, sociální či digitální). Vyhledávací strategie byla připravena pro databáze Scopus, Web of Science a ERIC. Při vyhledávání byly kombinovány anglické výrazy *communication competence*, *instructional communication*, *teacher clarity*, *relational*

competence, feedback, teacher presence, higher education a university teacher a jejich české a slovenské terminologické ekvivalenty. Tímto postupem bylo možné zachytit jak současnou mezinárodní diskusi, tak odborné práce vyrůstající z české a slovenské pedagogické, pedeutologické a andragogické tradice.

Do přehledu byly přednostně zařazeny zdroje publikované od roku 2015 do června 2026 zaměřené na komunikační, profesní a pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů a na komunikační podmínky kvality výuky. Upřednostněny byly práce ze srovnatelných systémů terciárního vzdělávání a studie evidované v hlavních mezinárodních databázích. Zahraniční literatura byla využita k rozšíření, konfrontaci a aktualizaci domácího terminologického a teoretického ukotvení profesních kompetencí, reprezentovaného zejména pracemi Vašutové (2004) a Blaškové et al. (2014). Analytické jádro tvořilo sedmnáct publikací. Obsah byl tematicky kódován podle funkcí komunikace a porovnáván podle jejího explicitního či průřezového pojetí. Přehled není systematickým review podle PRISMA a nevytváří vlastní kvantitativní odhady; cílem je kritická, kontextově citlivá syntéza domácích a mezinárodních poznatků s respektem k jejich odlišným tradicím a současným metodologickým standardům.

Koncept a funkční dimenze

Východiskem je holistické pojetí Vašutové (2004), podle něhož profesní kompetence představuje otevřený a rozvoje schopný systém vzájemně provázaných znalostí, dovedností, zkušeností, postojů a osobnostních předpokladů. Přeneseno na komunikaci to znamená, že ji nelze redukovat na rétorickou techniku nebo soubor izolovaných postupů. Součástí kompetence je také úsudek, hodnotová orientace, citlivost k adresátům a reflexe účinků vlastního jednání. Komunikační kompetenci vysokoškolského učitele lze proto vymezit jako integrovanou způsobilost volit verbální, neverbální, písemné, vizuální a digitálně zprostředkované jednání tak, aby bylo odborně přesné, srozumitelné, dialogické, etické a přiměřené situaci. Kritériem není plynulost projevu, ale pedagogická a sociální funkčnost a dopad.

Syntézu tvoří pět dimenzí. (1) Epistemicko-didaktická zahrnuje strukturování výkladu, vysvětlování, otázky a ověřování porozumění. (2) Vztahově-inkluzivní spojuje respekt, naslouchání, citlivost k rozmanitosti a bezpečný prostor pro účast. Svitačová & Šeben Zaťková (2015) tuto oblast rozšiřují o sociální, interkulturní a globální způsobilost, která usnadňuje komunikaci a spolupráci s aktéry z rozdílných kulturních a institucionálních prostředí. (3) Hodnotící dimenze obsahuje sdělená kritéria, zpětnou vazbu založenou na dialogu a komunikaci obtížných sdělení. (4) Digitálně-mediální vyžaduje volbu vhodného komunikačního kanálu, sociální přítomnost a přístupnost. (5) Kolegiálně-institucionální se uplatňuje při koordinaci kurikula, mentoringu, zajišťování kvality a veřejném sdílení poznání.

Ve slovenském pedagogickém prostředí Siváková (2024) rozvíjí pojem komunikační soudržnosti a představuje učitele jako prostředníka, organizátora a facilitátora komunikace mezi jednotlivými aktéry vzdělávání. Přestože se její analýza vztahuje k regionálnímu školství, pro vysokoškolské prostředí je přenositelná myšlenka, že komunikační kompetence nespočívá pouze ve sdělování vzdělávacího obsahu. Zahrnuje také koordinaci vztahů, vytváření důvěry, otevírání prostoru pro dialog a předcházení nedorozuměním.

Tabulka 1 proto souhrnně ukazuje, z jakých zdrojů a rámců syntéza vychází, zda je v nich komunikace vymezena jako samostatná, implicitní či průřezová součást profesní kompetence a prostřednictvím jakých konkrétních projevů se uplatňuje v pedagogické praxi.

Tabuľka 1: Průřezový charakter komunikační kompetence učitele ve vybraných rámcích

Zdroj / rámec	Postavení komunikace	Hlavní projevy
Vašutová (2004)	Holistické konceptuální východisko	Komunikace jako integrované uplatnění znalostí, dovedností, zkušeností, postojů, úsudku a osobnostních předpokladů.
Kunter et al. (2013)	Implicitní v kvalitě výuky	Odborné a didaktické znalosti, přesvědčení, motivace a seberegulace se projevují v situačním pedagogickém jednání.
Blašková et al. (2014)	Explicitní samostatná kompetence	Jasnost, empatie, aktivní naslouchání, písemný projev, důvěra, odezva na otázky a zpětná vazba.
Svitačová & Šeben Zat'ková (2015)	Součást sociální a globální kompetence	Interkulturní citlivost, komunikace a spolupráce v kulturně a institucionálně různorodém prostředí.
Bauman et al. (2023)	Implicitní napříč šesti kompetencemi	Srozumitelné informace a instrukce, sdělení cílů a kritérií, zpětná vazba, bezpečné vztahy a reflexe.
GRETA 2.0 (Alberti et al., 2023)	Explicitní součást profesních znalostí a dovedností	Verbální a neverbální komunikace, zpětná vazba, respekt, empatie a využití komunikačních kanálů a technologií.
ESG 2015; DigCompEdu	Normativní a digitální integrace	Transparentnost, vzájemný respekt, přístupnost, digitální komunikace, vedení a aktivizace studentů.

Zdroj: vlastní zpracování

Komunikace v kompetenčních a kvalitativních rámcích

Model Blaškové et al. (2014) chápe komunikační kompetenci explicitně a spojuje ji s asertivitou, empatií, aktivním nasloucháním, srozumitelností, písemným projevem, důvěrou a zpětnou vazbou. Pozitivní indikátory doplňuje projevy nekompetentního jednání, například nejasností sdělení, nesouladem verbální a neverbální složky nebo nereagováním na otázky. Přínosem je pozorovatelnost indikátorů. Slabinou je riziko, že samostatná položka zastře

komunikační projevy ve vzdělávací, motivační či osobnostní kompetenci. Tato duplicita podporuje průřezové pojetí.

Český rámec označuje kompetence za překrývající se a přenositelné a doposud jej nemůžeme považovat za finální hodnotící nástroj (Bauman et al., 2023). Komunikace se v něm uplatňuje při plánování srozumitelné výuky, sdělování výsledků, zadávání úkolů, zpětné vazbě, vytváření vztahů i reflexi. Obdobně PSF 2023 propojuje respekt k různým studentům, rovnost příležitostí, spolupráci, hodnocení se zpětnou vazbou a vedení studentů (Advance HE, 2023). Samostatná komunikační kategorie tedy není podmínkou jejího významu. Rozhodující je, zda jsou komunikační projevy rozpoznatelné v jednotlivých pedagogických činnostech.

Model GRETA 2.0 řadí profesionální komunikaci do profesních znalostí a dovedností vzdělavatele dospělých. Zahrnuje verbální a neverbální jednání, přijímání a poskytování zpětné vazby, respekt a empatii i využívání různých kanálů a technologií (Alberti et al., 2023). Pro vysokoškolské prostředí je přenosný zejména tím, že propojuje komunikaci s facilitací skupiny, orientací na vzdělávaného, profesními hodnotami a sebereflexí; nezachycuje však plně specifické akademické role spojené s výzkumem a posuzováním odborného výkonu. Kunter et al. (2013) pojmají profesní kompetenci jako souhrn odborných a didaktických znalostí, přesvědčení, motivace a sebeřízení, jejichž účinek na studenty zprostředkovává kvalita výuky. Přestože jejich data pocházejí ze sekundárního školství, pro tuto studii můžeme přijmou přenosnost teze, že kompetence se prokazuje až situačním jednáním, nikoli pouhou přítomností osobnostního předpokladu.

ESG spojují kvalitu s interakcí učitelů, studentů a prostředí. Student-centred learning požaduje respekt k diverzitě, vedení, vzájemný respekt, transparentní kritéria a zpětnou vazbu; instituce mají zajišťovat kompetentnost a rozvoj učitelů (ESG, 2015). DigCompEdu přenáší profesní kompetence učitele do digitálního prostředí. Pracuje s 22 kompetencemi v šesti oblastech a v kontextu této studie zahrnuje profesní komunikaci, spolupráci, vedení, přístupnost a aktivizaci

studentů. Technologie jsou prostředkem komunikace, nikoli její náhradou (Redecker, 2017).

Výzkumné poznatky o účincích komunikace

Titsworth et al. (2015) analyzovali 144 statistických velikostí účinku (effect sizes) ze studií zahrnujících celkem 73 281 účastníků. Výsledky ukázaly, že srozumitelná komunikace učitele souvisí s lepším učením studentů, přičemž silnější vztah se projevil u afektivních (motivace, zájmu a spokojenosti) než u kognitivních výsledků testů. Pro učitele z toho plyne, že nestačí pouze mluvit jednoduše a zřetelně. Kvalitní výklad má mít promyšlenou strukturu, využívat relevantní příklady, zdůrazňovat klíčové informace a průběžně ověřovat porozumění studentů. Srozumitelnost proto představuje komplexní didaktickou dovednost, nikoli jen vlastnost řečového projevu.

Schneider & Preckel (2017) porovnali výsledky 38 metaanalýz, které zahrnovaly 105 proměnných spojených se studijním výkonem, 3 330 velikostí účinku a data od téměř dvou milionů vysokoškolských studentů. Zjistili, že úspěšné učení podporuje zejména smysluplná sociální interakce, jasné vysvětlování, promyšlené uspořádání kurzu, srozumitelné cíle a kvalitní zpětná vazba. Samotné použití technologií nepřináší automaticky lepší výsledky, ale důležité je, jak jsou zapojeny do výuky.

Účinnost zpětné vazby a hodnocení spočívá v tom, že by nemělo jít jen o jednosměrné sdělení. Její užitek závisí na tom, zda studenti rozumějí informacím, vytvářejí si úsudek, zvládají afektivní reakce, mají prostor k diskusi a jak jednájí účinně (Carless & Boud, 2018). Učitel proto vytváří příležitosti k dialogu v rámci práce se zpětnou vazbou.

Systematický přehled Plantin Ewe & Fjelkner Pihl (2024) zahrnul 21 studií o vztahové kompetenci ve vysokoškolském prostředí, která označuje schopnost učitele vnímat potřeby a perspektivu studentů, citlivě na ně reagovat a vést interakci tak, aby podporovala důvěru, zapojení a učení. Výsledky naznačují, že tyto dovednosti jsou pro učitele klíčové, lze je rozvíjet prostřednictvím výcviku a reflexe

pedagogických situací. Například pro studenty učitelství to znamená učit se nejen vysvětlovat učivo, ale také naslouchat, vhodně reagovat a vytvářet bezpečný vztah.

Systematický přehled Chaharbashloo et al. (2023), založený na analýze 77 studií, ukazuje, že účinek komunikace v online vysokoškolské výuce nelze oddělit od dalších složek pedagogické práce. Autoři identifikovali 106 kompetencí v sedmi oblastech, mezi nimiž mají přímý vztah ke komunikaci zejména facilitace diskuse, sociální přítomnost, poskytování zpětné vazby a organizace interakce. Z přehledu vyplývá, že komunikace podporuje zapojení a orientaci studentů tehdy, je-li propojena s promyšleným plánováním, vhodným využitím technologií, hodnocením a reflexí výuky. Samotná technická dostupnost komunikačních nástrojů proto nezaručuje kvalitní učení; rozhodující je způsob jejich pedagogického využití.

Zpráva OECD (2021) nepřináší přímé důkazy o účincích komunikace, upozorňuje však na institucionální podmínky, bez nichž se komunikační a pedagogické kompetence vysokoškolských učitelů rozvíjejí obtížně. Pro vysoké školství doporučuje zakládat centra rozvoje pedagogických dovedností, poskytovat akademickým pracovníkům odbornou podporu, snižovat nadměrnou kontaktní výuku a lépe reagovat na rozdílné potřeby studentů.

Diskuse

Představené poznatky ukazují, že komunikační kompetence má v profesním profilu vysokoškolského učitele dvojí postavení. Na jedné straně ji lze chápat jako samostatnou oblast, která zahrnuje konkrétní znalosti, dovednosti, postoje a způsoby jednání. Na straně druhé prostupuje dalšími profesními kompetencemi, protože bez kvalitní komunikace nelze účinně plánovat výuku, formulovat cíle, poskytovat zpětnou vazbu, motivovat studenty, vytvářet bezpečné prostředí ani spolupracovat s kolegy. Vašutová (2004) a Kunter et al. (2013) zdůrazňují vnitřní zdroje profesního jednání, zatímco Blašková et al. (2014) a Alberti et al. (2023) konkrétněji popisují jeho pozorovatelné projevy. Tyto přístupy se doplňují, neboť znalosti, postoje a zkušenosti

získávají pedagogický význam teprve v konkrétní interakci se studenty.

Výsledky zároveň ukazují, že komunikační kompetenci nelze zúžit na výřečnost, příjemné vystupování nebo schopnost dobře přednášet. Zahrnuje také naslouchání, citlivou reakci na neporozumění, srozumitelnou organizaci výkladu, podporu diskuse a promyšlené využívání digitálních nástrojů. Výzkumné syntézy potvrzují, že rozhodující není samotná přítomnost technologií, ale způsob, jakým učitel strukturuje komunikaci a podporuje aktivní zapojení studentů.

Také hodnocení této kompetence by mělo být vícezdrojové a převážně formativní. Vhodné je propojit sebereflexi, profesní portfolio, kolegiální pozorování, analýzu zadání a zpětné vazby, cílené otázky studentům a mentoring. Posuzovat lze například srozumitelnost cílů a kritérií, reakce učitele na neporozumění, prostor pro otázky a nesouhlas nebo předvídatelnost komunikace v online prostředí. Smyslem není vytvářet bodovací žebříček učitelů, ale získat podklady pro profesní rozvoj.

Limitem studie je narativní charakter rešerše a terminologická nejednotnost analyzovaných zdrojů. Zahraniční autoři často používají odlišná označení pro obsahově podobné jevy, například srozumitelnost učitele, vztahovou kompetenci, zpětnou vazbu, pedagogickou přítomnost nebo facilitaci interakce. Při syntéze proto nebylo možné vycházet pouze z názvů pojmů. Jednotlivé koncepty byly posuzovány podle jejich významu, funkce a uplatnění v konkrétních pedagogických situacích a tam, kde to bylo odborně obhajitelné, byly slučovány do širších kategorií komunikační kompetence. Tento postup umožnil porovnat rozdílné přístupy, zároveň však vyžaduje interpretační opatrnost a další ověřování v českém a slovenském vysokoškolském prostředí s ohledem na jeho oborová, kulturní a institucionální specifika.

Závěr

Komunikační kompetence představuje důležitou součást profesní výbavy vysokoškolského učitele. Lze ji cíleně rozvíjet a uplatňovat ve všech hlavních oblastech pedagogické práce. Zahrnuje především srozumitelné vysvětlování učiva, citlivý a respektující dialog se studenty, jasné hodnocení a poskytování zpětné vazby, účelnou komunikaci v digitálním prostředí a spolupráci s kolegy. Tyto oblasti by měly být součástí pedagogického vzdělávání vysokoškolských učitelů, mentoringu, sebereflexe i profesního portfolia. Jejich konkrétní podoba se však musí přizpůsobovat oboru, formě výuky a potřebám studentů. Samostatné hodnocení komunikace má smysl pouze tehdy, pokud sleduje její reálný dopad na porozumění učivu, aktivní zapojení studentů, kvalitu vztahů a celkové prostředí výuky.

Bibliografia

- Advance HE. (2023). *Professional Standards Framework for teaching and supporting learning in higher education*. Advance HE.
- Alberti, V., Hillerich, S., & Strauch, A. (2023). *The GRETA competence model 2.0: Professional competences of teachers in adult education*. <https://doi.org/10.58000/tqdn-b546>
- Bauman, P., Martincová, J., Rohlíková, L., & Wróblewski, B. (2023). *Pedagogické kompetence vysokoškolských vyučujících: Návrh kompetenčního rámce*. https://kvalita.muni.cz/media/3611276/crp_navrh-kompetecniho-ramce_final.pdf
- Blašková, M., Blaško, R., & Kucharčíková, A. (2014). Competences and competence model of university teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 457–467. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.407>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Chaharbashloo, H., Talebzadeh, H., Hosseini Largani, M., & Amirian, S. (2024). A systematic review of online teaching competencies in higher education context: A multilevel model for professional development. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning*, 19, Article 014. <https://doi.org/10.58459/rptel.2024.19014>
- European Association for Quality Assurance in Higher Education. (2015). *Standards and guidelines for quality assurance in the European Higher Education Area (ESG)*. EURASHE. <https://www.enqa.eu/esg-standards-and-guidelines-for-quality-assurance-in-the-european-higher-education-area/>
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T., & Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. *Journal of Educational Psychology*, 105(3), 805–820. <https://doi.org/10.1037/a0032583>
- OECD. (2021). *Improving higher education in the Slovak Republic*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/259e23ba-en>
- Plantin Ewe, L., & Fjelkner Pihl, A. (2024). Relational competence in higher education – A systematic review. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2331354>

- Redecker, C. (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Joint Research Centre.
- Schneider, M., & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Siváková, G. (2024). Triedny učiteľ ako činiteľ komunikačnej súdržnosti pre úspešnú spoluprácu rodiny a školy. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 23(1), 37–44. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.37-44>
- Strategický záměr ministerstva pro oblast vysokých škol na období od roku 2021. (2024). Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/strategicke-materialy>
- Svitačová, E., & Šeben Zatlková, T. (2015). Social competencies and global skills—Professional competences of university teachers of engineering programmes. *Lifelong Learning*, 5(3), 30–44. <https://doi.org/10.11118/lifele2015050330>
- Titworth, S., Mazer, J. P., Goodboy, A. K., Bolkan, S., & Myers, S. A. (2015). Two meta-analyses exploring the relationship between teacher clarity and student learning. *Communication Education*, 64(4), 385–418. <https://doi.org/10.1080/03634523.2015.1041998>
- Vašutová, J. (2004). *Profese učitele v českém vzdělávacím kontextu*. Paido.
- Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách. (1998). <https://www.psp.cz/sqw/sbirka.sqw?cz=111&r=1998>

Kontaktní údaje

doc. Mgr. Milan Chmura, Ph.D., Ambis Univerzita, a. s., Katedra managementu a lidských zdrojů, Lindnerova 575/1, 180 00 Praha
E-mail: milan.chmura@ambis.cz

PODPORA ŽIAKOV S DVOJITOU VÝNIMOČNOSŤOU V PODMIENKACH INKLUZÍVNEHO VZDELÁVANIA

SUPPORTING TWICE-EXCEPTIONAL STUDENTS IN THE CONTEXT OF INCLUSIVE EDUCATION

Gabriela Siváková

Abstrakt: Cieľom príspevku je analyzovať možnosti vzdelávania, systémovej podpory a predovšetkým konkrétnych pedagogických prístupov a stratégií, ktoré umožňujú efektívne rozvíjať silné stránky žiakov s dvojitou odlišnosťou a zároveň kompenzovať oblasti ich oslabenia v bežnom školskom prostredí. Text reflektuje súčasné legislatívne a inštitucionálne ukotvenie tejto problematiky v slovenskom edukačnom kontexte, pričom poukazuje na pretrvávajúce limity zavedenej praxe. Pozornosť orientuje na hľadanie funkčných nástrojov podpory, aplikáciu inovatívnych didaktických konceptov a stratégií zameraných na rozvoj sebaregulácie či sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov. Príspevok syntetizuje kľúčové predpoklady úspešnej inklúzie, ktoré spočívajú najmä v profesijnej pripravenosti pedagogických zamestnancov a v odbornej kooperácii v rámci školského prostredia.

Kľúčové slová: Dvojitá výnimočnosť. Nadanie. Znevýhodnenie. Inkluzívne vzdelávanie. Pedagogické stratégie.

Abstract: The objective of the paper is to analyse the possibilities of education, systemic support, and, above all, specific pedagogical approaches and strategies that enable the effective development of the strengths of twice-exceptional learners while compensating for their areas of weakness within the mainstream school environment. The text reflects on the current legislative and institutional embedding of this issue within the Slovak educational context, highlighting the persistent limitations of established practice. Attention is directed towards identifying functional support tools and implementing innovative didactic concepts and strategies aimed at developing students' self-regulation and social-emotional competencies. The paper synthesises the key prerequisites for successful inclusion, which primarily lie in the professional preparedness of pedagogical staff and professional cooperation within the school environment.

Key words: Twice-exceptionality Giftedness, Disadvantage, Inclusive education, Pedagogical strategies.

Úvod

Každý ľudský jedinec predstavuje neopakovateľnú osobnosť vyznačujúcu sa špecifickým komplexom vlastností, behaviorálnych vzorcov a kognitívnych procesov. V prostredí súčasnej školy sa táto prirodzená rozmanitosť žiackej populácie prejavuje mimoriadne intenzívne, nakoľko tu dochádza k systematickému získavaniu nových kompetencií a vedomostí. Zatiaľ, čo časť žiakov dokáže edukačné požiadavky plniť plynule, iná skupina vyžaduje modifikovanú formu pedagogickej podpory alebo alternatívne metodické vysvetlenie preberaného učiva. Medzi mimoriadne špecifické a pedagogicky náročné skupiny patria žiaci s tzv. dvojitou odlišnosťou (v anglickej terminológii *twice-exceptional* – dvakrát výnimočný). Tento fenomén označuje jedinečnú koexistenciu nadpriemerného kognitívneho potenciálu, nadania či tvorivých schopností a súčasne prítomnosti určitého druhu znevýhodnenia, oslabenia alebo vývinovej poruchy. Diagnostika a podpora týchto žiakov si vyžaduje vysoko individualizovaný prístup, pretože prejavy nadania a oslabenia sa môžu navzájom maskovať.

V edukačnej praxi základných škôl prichádza k situáciám, kedy sú prejavy týchto dvoch dimenzií v neustálom vzájomnom vzťahu, čo podľa Laznibatovej vedie k asynchrónnemu vývinu a nerovnomernému fungovaniu jedinca (Laznibatová, 2012; Laznibatová, 2024)

Žiaci s dvojitou odlišnosťou v legislatívnom a inkluzívnom rámci

Hlavný vzdelávací prúd reprezentuje štandardné vzdelávanie v prostredí bežnej základnej školy, ktorého primárnou úlohou je nielen odovzdávanie vedomostí, ale aj komplexná príprava na samostatný život, kde jedinec dokáže nadobudnuté zručnosti aplikovať v každodenných situáciách bez priamej pomoci. Aby sa tento cieľ naplnil, škola musí garantovať bezpečné a podnetné prostredie. V opačnom prípade hrozí riziko, na ktoré poukazujú napríklad Jurášková (2003) alebo Dočkal & Duchovičová (2017), že nadanie žiaka zostane kvôli prítomným bariéram nerozvinuté a znevýhodnenie vyústi do školskej neúspešnosti a frustrácie.

V legislatívnom kontexte Slovenskej republiky je edukácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP) ukotvená v zákone č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Tento normatívny rámec explicitne definuje, že do kategórie žiakov so ŠVVP patria jedinci so zdravotným znevýhodnením, jedinci s nadaním a jedinci zo sociálne znevýhodneného prostredia. Napriek legislatívnemu ošetrovaniu vyvstáva v praxi metodologický problém, nakoľko paušálna kategorizácia často nedokáže flexibilne reflektovať individuálnu diverzitu potrieb. Ako uvádza Siváková (2025), školský systém vykazuje limity pri identifikácii konkrétnych podporných opatrení a vykazuje tendenciu prispôbovať sa len tej všeobecnej kategórii, do ktorej bol žiak primárne zaradený. Bežné základné školy navyše často nedisponujú optimálnymi materiálnymi, metodickými a personálnymi podmienkami, pričom v praxi niekedy absentujú kľúčoví odborní zamestnanci školských podporných tímov (Dočkal & Križo, 2026).

Riešením je implementácia univerzálneho vzdelávania, ktoré cielene prispôbuje podmienky rôznorodým potrebám a schopnostiam populácie žiakov, čím tvorí bazálnu bázu pre inkluzívne vzdelávanie. Inklúzia sa v ponímaní autorov Gierczyk & Hornby (2021) definuje ako permanentný proces transformácie organizácie vyučovania, postojov a kooperácie pedagogického kolektívu s cieľom rešpektovať individuálne schopnosti a eliminovať bariéry v učení a komunikácii. Na rozdiel od integrácie, ktorú napríklad Slowík (2016) popisuje skôr ako snahu o prispôsobenie žiaka nemenným podmienkam školy, inklúzia prijíma žiakov so ŠVVP ako plnohodnotných členov kolektívu a premieňa samotnú inštitúciu.

Formy inštitucionálnej a špeciálnopedagogickej podpory

Vzdelávanie žiakov s dvojitou odlišnosťou sa môže realizovať v špecializovaných triedach či školách pre intelektovo nadaných, avšak v duchu moderných humanizačných trendov prevažne prebieha v prostredí bežných tried inkluzívnou formou. Na základe diagnostických výstupov a odporúčaní poradenských zariadení môže

škola pristúpiť k integrácii prostredníctvom Individuálneho vzdelávacieho plánu.

Individuálny vzdelávací plán nepredstavuje len formálny dokument. Podľa Bezákovej (2022) a metodík Štátneho pedagogického ústavu (Fridrichová, 2025) slúži ako funkčný strategický nástroj podpory vypracovaný v spolupráci medzi centrom poradenstva a prevencie, učiteľom a odborným tímom. IVP exaktne definuje modifikácie v oblasti obsahu, podmienok hodnotenia a metód, aby žiak nebol penalizovaný za svoje prítomné znevýhodnenie.

V intenciách platnej legislatívy existujú aj organizačné formy podpory, ako je zrýchlený postup vo vzdelávaní či absolvovanie viacerých ročníkov počas jedného školského roka. Tieto kroky sú podmienené vyjadrením Centra poradenstva a prevencie a uskutočňujú sa formou individuálnych konzultácií, pričom žiak je hodnotený priebežne v súlade s individuálnym vzdelávacím plánom, na čo vo svojich usmerneniach poukazuje napríklad portál *Intelektovo* a Centrum nadania (CENADA).

Implementácia týchto postupov je však podmienená profesijnou pripravenosťou pedagógov. Učitelia, ktorí absolvovali cielené špecializované kurzy a vzdelávanie orientované na problematiku nadania a znevýhodnenia, vykazujú preukázateľne vyššiu kompetentnosť pri napĺňaní ich potrieb (Bezáková, 2022). V slovenskom edukačnom priestore predstavujú kľúčové platformy pre kontinuálny rozvoj kompetencií metodické materiály Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie a celoslovenská iniciatíva *Rozumieme nadaným*.

Z hľadiska praktickej detekcie a pomoci v triede zohráva primárnu úlohu školský podporný tím v úzkej kooperácii s triednym učiteľom. Ako uvádza Stehlíková (2021, 2022), práve triedny učiteľ prostredníctvom systematického, komplexného pozorovania dokáže zachytiť neštandardné spôsoby uvažovania či rozdielnosť medzi ústnym a písomným prejavom žiaka. Pri interakcii sa odporúča uplatňovať partnerský, neautoritársky prístup založený na vzájomnom rešpekte, bezpečnej klíme a možnosti slobodne vyjadrovať emócie (Kovalčíková et. al., 2018). Ako správne uvádza Bellová (2025),

učiteľ môže tento proces podporiť aj prostredníctvom rôznych aktivít na stmelenie kolektívu, rozvoja empatie, reflexie spolupráce či vytváraním spoločných skupinových pravidiel. V triede s priaznivou klímou sa tak žiaci menej obávajú zlyhania, sú ochotnejší spolupracovať a podávať aj výkon.

Efektívne pedagogické prístupy vo vyučovacom procese

Vzhľadom na to, že výkon žiakov s dvojitou odlišnosťou vykazuje extrémnu nerovnomernosť, tradičné frontálne vyučovanie sa stáva málo efektívnym. V pedagogickej praxi je preto nevyhnutné zavádzať inovatívne prístupy, ktoré žiakom umožnia prezentovať svoje vedomosti rôznymi spôsobmi. Práve takouto stratégiou je **diferencované vyučovanie**, ktoré vychádza z toho, že žiaci v zmiešanej triede sa líšia mierou pripravenosti, záujmami a učebnými štýlmi. Diferenciácia sa uskutočňuje prostredníctvom zmien obsahu, procesu učenia, produktov a prostredia. Učiteľ pracuje s odstupňovanou náročnosťou úloh pri zachovaní jadra učiva. V oblasti produktov učenia sa žiakom ponúkajú alternatívy k tradičným písomným formám, čo je kľúčové najmä pri spojení s grafomotorickými oslabeniami alebo dysgrafiou, na čo poukazujú Zelinková & Čedík (2013).

Žiaci môžu ukázať vedomosti prostredníctvom ústnych odpovedí, argumentácie, diskusií alebo projektového vyučovania zameraného na riešenie reálnych problémov. Diferencovaný prístup zahŕňa aj zavádzanie digitálnych technológií, ktoré slúžia ako pomôcka, pričom ich využitie podlieha pravidlám, aby nedochádzalo k narušaniu sociálnych kontaktov v triede (Dlabola, 2025). U žiakov s logicko-matematickým nadaním zahŕňa diferenciácia zadávanie úloh zameraných na analýzu vzťahov, šifry, hlavolamy a strategické hry (Valentová, 2023).

Vo vzdelávaní predstavuje vysoko efektívnu formu samostatnej kognitívnej činnosti žiakov aj **bádateľský prístup**. Ako uvádzajú Malinová & Maršíčková (2013), v triednom priestore je na tento účel vhodné zriadiť špecifický bádateľský kútik, kde žiak operuje na základe explicitných písomných inštrukcií, pričom učiteľ pôsobí ako

facilitátor. Žiak prostredníctvom tejto stratégie realizuje komplexný kognitívny cyklus, ako je formulácia otázok a hypotéz, experimentovanie, pozorovanie a priebežný záznam dát prostredníctvom textu či diagramov a záverečná analýza zistení. Tento prístup aktívne stimuluje vnútornú motiváciu a odstraňuje riziko frustrácie z rutinných zadanií.

Navrhovať flexibilné vyučovanie tak, aby vyhovovalo všetkým žiakom bez nutnosti dodatočných úprav umožňuje **univerzálny dizajn pre učenie**. V praxi to znamená využívanie prvkov, ako sú titulky, hlasové predčítavanie textu alebo prispôsobenie funkcií v mobilných zariadeniach. Tento koncept stojí na troch hlavných pilieroch:

- ponúkať rôzne spôsoby, ako žiakov motivovať a zapojiť,
- prezentovať učivo viacerými formami,
- poskytnúť žiakom rôzne možnosti, ako ukázať svoje vedomosti.

Učiteľ vďaka tomu vytvára pre žiakov viacero ciest, ako sa učiť, vyjadriť svoje myšlienky a prechádzať hodnotením – napríklad prostredníctvom zrkových, sluchových alebo praktických aktivít (Willcocks, 2022). Pri spracovaní informácií vyzdvihuje Valentová (2023) dôležitosť obrazovej opory. Prečítanie dlhého súvislého textu bez vizuálnych prvkov môže byť pre mnohých žiakov náročné. Preto je vhodné dopĺňať učivo ilustráciami, videami, prezentáciami, grafmi alebo myšlienkovými mapami.

S tým úzko korešponduje **multisenzorické učenie**, ktoré podporuje spracovanie informácií zapojením viacerých zmyslov naraz – kombináciou zrkových, sluchových, hmatových a pohybových podnetov. Cieľom tohto prístupu je poskytnúť žiakom rôzne cesty k pochopeniu a zapamätaniu si učiva. V praxi to znamená využívanie obrázkových kartičiek, príbehových videí, reálnych predmetov, modelov či dramatizácie, ktoré stimulujú tvorivosť, vizuálnu predstavivosť a logické myslenie (Dlabola, 2025). Do tejto skupiny aktivít zaraďuje Slowík (2016) aj prácu s písmenami z odlišných materiálov a farieb. Mäkké slabiky môžu byť umiestnené napríklad na molitanových kockách a tvrdé na drevených, vďaka čomu žiak dokáže

priradovať tvary a gramatické javy aj cez dotykové vnemy. Autor v rámci multisenzorického prístupu odporúča tiež spoločné čítanie, sledovanie riadkov pomocou čítacieho okienka, rytmické slabikovanie, grafické vyznačovanie textu alebo predlžovanie hlások pomocou zvukového bzučiaka. Jeden z najhlbších a najtrvalejších spôsobov nadobúdania vedomostí, ktoré žiak získava vlastnou skúsenosťou, predstavuje **zážitkové učenie**, kde sa človek neučí len počúvaním a pozorovaním, ale najmä tým, že veci sám precíti a zažije. Podstatou tohto prístupu však nie je samotný zážitok, ale jeho následné spracovanie – teda reflexia, pomenovanie získaných skúseností a ich prepojenie s učivom a reálnym životom. Bez tejto fázy sa zo zážitku stáva len zaujímavá aktivita, nie učenie. Zážitok je vždy individuálny a neprenosný, keďže každý žiak prežíva rovnakú situáciu inak. Práve preto je tento koncept vhodný pre heterogénne triedy, kde nemožno predpokladať jednotnú reakciu na totožné podnety (Vanková & Rác, 2021). Určitým limitom pre realizáciu zážitkového učenia je príprava pedagóga, ktorá je časovo, organizačne a personálne náročná. Tento model nemá nahrádzať bežné vyučovanie, ale má ho cielene dopĺňať tam, kde prináša najvyšší úžitok.

Na hlboké porozumenie pojmom, nie na mechanické memorovanie faktov, postupov či vzorcov sa primárne zameriava **konceptuálne učenie**. Cieľom tohto prístupu je, aby žiak rozumel logike fungovania vecí a dokázal svoje vedomosti flexibilne uplatniť v nových, reálnych situáciách. V procese výučby sa učí prepájať nové informácie s predchádzajúcimi poznatkami, vytvárať zmysluplné súvislosti a nazeráť na problém z viacerých uhlov pohľadu. Tento model umožňuje efektívne diferencovať vyučovanie, pracovať s rôznou úrovňou kognitívneho porozumenia a rešpektovať individuálne tempo žiakov. Hodnotenie sa pritom nezužuje len na správnosť výslednej odpovede, ale zohľadňuje samotný spôsob uvažovania. Typickým znakom sú formatívne otázky učiteľa typu: „ako si na to prišiel?“ alebo „kde by si to vedel použiť?“ (Mitchell, 2025).

Špecifické stratégie podpory učenia a sebaregulácie

Pedagogický prístup zameraný na kontinuálnu podporu učenia sa predstavuje **formatívne hodnotenie**. Učiteľovi aj žiakovi priebežne poskytuje odpovede na tri kľúčové otázky: kam proces učenia smeruje, kde sa žiak v danom momente nachádza a akým spôsobom sa môže posunúť vpred. Jeho podstatou je cielená spätná väzba orientovaná na samotný priebeh edukácie, posilňovanie silných stránok jednotlivca a identifikáciu príčin chýb, nielen na finálny výkon (Dlabola, 2025). Žiak tak získava prehľad o vlastnom pokroku a učí sa pracovať s chybou ako s prirodzeným prostriedkom sebarozvoja. V praxi sa tento prístup realizuje prostredníctvom odstupňovaných úloh, gradovaných заданий, dobrovoľných domácich úloh, stanovenia osobných cieľov, ako aj cez sebahodnotenie a vrstovnícke hodnotenie (Valentová, 2023). Pre žiakov s dvojitou odlišnosťou je tento model kľúčový, nakoľko rozvíja ich nadanie a súčasne rešpektuje prítomné oslabenia či ťažkosti. Pomáha im porozumieť vlastnému štýlu učenia, budovať zdravú sebadôveru a postupne preberať zodpovednosť za akademický rast. Neodmysliteľnou súčasťou je aktívna komunikácia medzi učiteľom a žiakom, ktorá spočíva v priebežnej výmene informácií o dosiahnutých úspechoch i oblastiach vyžadujúcich cielenú podporu. Práve tento otvorený dialóg vytvára základy pre **metakognitívne stratégie učenia**. V rámci nich je žiak vedený k tomu, aby dokázal opísať, ako pri riešení úloh premýšľa, ktoré postupy mu pomáhajú a kde sa naopak objavujú ťažkosti. Týmto spôsobom sa postupne učí svoj proces učenia vedome korigovať a zlepšovať. Rozvoj metakognície prebieha primerane veku a individuálnym možnostiam žiaka. Kľúčovú rolu v tomto procese zohráva učiteľ, ktorý žiakov stimuluje kladením cielených otázok priamo počas činnosti a vedie ich k uvažovaniu nahlas (Fridrichová, 2025).

Heldová & Kašiarová & Tomengová et al. (2011) ilustrujú rozvoj metakognície na príklade čítania s porozumením, kedy si žiak priebežne uvedomuje, ako číta, prečo číta a či textu reálne rozumie. Pedagóg v tomto prípade systematicky vedie žiaka k práci s textom v troch nadväzujúcich krokoch:

- **pred čítaním** - žiak si všíma nadpisy, ilustrácie či kľúčové slová a anticipuje (ujasňuje si), o čom bude text pojednávať,
- **počas čítania** - sleduje vlastnú mieru porozumenia, prepája nové informácie s doterajšími poznatkami, kladie si otázky, robí si poznámky alebo si explicitne označuje miesta, ktoré mu nie sú jasné.
- **po prečítaní** - žiak spätne hodnotí, či splnil stanovený cieľ, čo mu najviac pomohlo text pochopiť a čo by na budúce urobil inak.

Tento trojfázový prístup je obzvlášť prínosný pre žiakov s dvojitou odlišnosťou, pretože im pomáha spomaliť kognitívne tempo, prehĺbiť porozumenie významu a zároveň im poskytuje jasnú štruktúru a oporu. Metakognitívne stratégie vo výsledku posilňujú samostatnosť žiaka, jeho zodpovednosť za vlastný rozvoj a učiteľovi umožňujú hlbšie porozumieť samotnému spôsobu uvažovania dieťaťa, nielen správnosti jeho finálnej odpovede.

V reálnej školskej praxi sa uvedené inovatívne prístupy často prirodzene prelínajú a kombinujú. Pre žiakov s dvojitou odlišnosťou je však kľúčové, aby monologický výklad učiteľa nebol konečným cieľom vyučovania, ale iba východiskom k ich vlastnej aktívnej práci, tvorivej diskusii a hľadaniu súvislostí, kde sa ich jedinečný potenciál môže skutočne prejavovať.

Výrazný nesúlad medzi skutočnými schopnosťami a reálnymi výsledkami v škole často u žiakov s dvojitou odlišnosťou vyvoláva pocity neistoty, emočnú zraniteľnosť či pretrvávajúcu frustráciu. Efektívna pomoc preto musí zahŕňať cieľavedomé formovanie ich **sociálno-emocionálnych kompetencií**, pričom dôraz sa kladie najmä na sebaaprijatie, empatiu a zvládanie vlastných afektov. Tieto procesy je ideálne implementovať paralelne – inkluzívnym prístupom priamo na vyučovaní a zároveň cieľovou prácou v menších žiackych skupinách. Tieto intervencie nesledujú reštriktívnu kontrolu prejavov dieťaťa ani vynútené podriadenie sa školskému poriadku; ich zmysel spočíva v podpore vnútornej sebaregulácie a schopnosti zrelým spôsobom spracovávať prežívané emócie (Willcocks, 2022).

Podporné a organizačné prístupy k modifikácii prostredia

Pre žiakov s dvojitou odlišnosťou je usporiadanie triedy nesmierne dôležité. Ich citlivosť na stres, hluk a nečakané zmeny je totiž omnoho vyššia ako u ich rovesníkov. Ak učiteľ správne nastaví vizuálne, priestorové a organizačné prvky v triede, dokáže výrazne podporiť ich pozornosť, upokojiť ich emócie a pomôcť im zapojiť sa do práce. Títo žiaci potrebujú prostredie, ktoré ich motivuje, no zároveň je pre nich čitateľné, prehľadné a predvídateľné. Chaos alebo prílišný hluk totiž okamžite zvýrazňujú ich oslabenia. Veľkou pomocou je aj spôsob, akým učiteľ zadáva úlohy. Pokyny by mali byť stručné, jasné a rozdelené na menšie, nadväzujúce kroky. Keď sa dlhé zadanie rozčlení, žiak sa nemusí trápiť zložitou inštrukciou a môže sa sústrediť na samotné riešenie. Každý čiastkový krok potrebuje zrozumiteľné vysvetlenie a vizuálnu oporu – napríklad formou krátkeho zápisu na tabuli alebo prehľadného postupu na papieri. Žiak sa tak môže k pokynom kedykoľvek vrátiť a sám si skontrolovať, či postupuje správne (Stehlíková, 2022).

Jedným z kľúčových prvkov prostredia je to, ako trieda vyzerá a aké farby v nej prevažujú. Vizuálne podnety priamo ovplyvňujú pozornosť, pracovnú pamäť a to, ako rýchlo sa dieťa unaví. Nadmerné množstvo sýtych, kontrastných farieb a dekorácií môže u žiakov s dvojitou odlišnosťou viesť k zmyslovému preťaženiu. Na druhej strane, premyslené využitie vizuálnych prvkov dokáže podporiť pamäť, tvorivosť a orientáciu v téme. Fábik (2018) preto neodporúča plošne zaplňať steny triedy, ale pracovať s farbami cielene – napríklad na vizuálne štruktúrovanie učiva, zvýraznenie dôležitých informácií či odlíšenie tematických celkov priamo v pracovných materiáloch.

Rovnako netreba podceňovať ani osvetlenie triedy. Kvalita svetla ovplyvňuje únavu žiakov, ich ostrážitosť a spracovanie zrakových informácií. Nevhodné osvetlenie môže u detí s dvojitou odlišnosťou rýchlo vyvolať psychické napätie a zhoršiť ich schopnosť sústrediť sa. Najlepšou oporou pre stabilnú pozornosť je dostatok prirodzeného denného svetla. Ak to nie je možné, je nutné eliminovať rušivé vplyvy umelého osvetlenia, ako sú blikanie žiaroviek alebo ostré odlesky (Alias, 2013). Náhle zvuky, prudké záblesky či nečakané zmeny v

triede môžu u niektorých žiakov spustiť úzkosť alebo pocit ohrozenia. Tieto citlivé reakcie sa v praxi spájajú najmä s neurovývinovými poruchami, ako sú poruchy autistického spektra alebo ADHD (Alshareef, 2019). Podnetné prostredie by však nemalo zostať statické. Ak sa vizuálne prvky v triede pravidelne obmieňajú a kopírujú aktuálne témy vyučovania, prirodzene to udržiava záujem a aktivitu detí. Keď učiteľ zapojí žiakov do tvorby násteniek, projektov alebo interaktívnych pomôcok, podporuje tým ich kreativitu a dáva im pocit, že sami spoluvytvárajú priestor, v ktorom sa učia.

Veľmi dôležitou témou je pohyb a fyzická aktivita počas dňa. U žiakov s dvojitou odlišnosťou sa často stretáva vysoké myšlienkové nasadenie s horšou schopnosťou ovládať svoj telesný nepokoj a napätie. Ak musia dlho bez hnutia sedieť, ich pozornosť prudko klesá, rýchlo sa vyčerpajú a navonok môžu začať vyrušovať. Krátke pohybové prestávky alebo aktívne formy učenia dokážu žiakovi pomôcť znovu sa skoncentrovať na prácu (Alshareef, 2019).

Konkrétna podoba pohybu sa však u každého dieťaťa líši. Niektorým žiakom úplne stačí drobný pohyb na mieste – držanie malej antistresovej loptičky v ruke alebo žuvanie žuvačky. Tieto nenápadné činnosti fungujú ako sebaregulačný nástroj, ktorý telu dodáva potrebnú stimuláciu, uvoľňuje vnútorné napätie a pomáha udržať pozornosť na úlohe. Iní žiaci potrebujú výraznejší pohyb, možnosť učiť sa postojácky pri vyššom stole, elastické pásy na nohách stoličky, o ktoré si môžu oprieť nohy, či častejšie prestávky na natiahnutie sa. Naopak, pre inú skupinu detí je ideálnym riešením hlboký fyzický tlak, napríklad v podobe zaťaženej vesty alebo podložky na kolená, ktorá im dodáva pocit telesnej istoty a pomáha im upokojiť sa.

V neposlednom rade môže edukačné prostredie vhodne doplniť aj hudba. Správne zvolená zvuková kulisa dokáže znížiť napätie, navodiť príjemnú atmosféru, uľahčiť sústredenie a podporiť pamäťové procesy, keďže počúvanie aj tvorba hudby preukázateľne ovplyvňujú náladu a myslenie (Bangquiao & Galigao, 2024). Na záver je však dôležité zdôrazniť, že každý žiak je jedinečný. Miera a forma podpory preto musia byť flexibilné – prístup, ktorý ideálne funguje u jedného žiaka, nemusí byť účinný u druhého.

Záver

Žiaci s dvojitou výnimočnosťou predstavujú v školskom prostredí mimoriadnu výzvu. Ich jedinečnosť spočíva v tom, že sa u nich spája vysoké nadanie s konkrétnym znevýhodnením či oslabením. Úspešné zvládnutie ich vzdelávania v podmienkach súčasnej školy priamo závisí od prechodu od tradičnej integrácie k skutočnej inklúzii. Zatiaľ čo integrácia sa snaží dieťa prispôsobiť škole, inklúzia mení samotnú školu – jej prístupy, prostredie a kultúru – tak, aby dokázala flexibilne reagovať na potreby každého žiaka.

Bežné frontálne vyučovanie je pre týchto žiakov neefektívne, nakoľko ich výkon býva nerovnomerný. Riešením sú inovatívne prístupy. Diferencované a konceptuálne vyučovanie, univerzálny dizajn pre učenie, multisenzorické a zážitkové vzdelávanie umožňujú žiakom prejavovať vedomosti rôznymi spôsobmi a rozvíjať silné stránky bez penalizácie za znevýhodnenia. Kľúčovú úlohu zohráva formatívne hodnotenie a rozvoj metakognitívnych stratégií. Tie učia žiakov pracovať s chybou, budovať si sebadôveru a preberať zodpovednosť za vlastný rast.

Dôležitou podmienkou úspechu je aj úprava edukačného prostredia. Premyslené usporiadanie triedy, jasné zadávanie úloh, rešpektovanie potreby pohybu či využívanie sebaregulačných pomôcok dokážu výrazne znížiť riziko zmyslového preťaženia a eliminovať pocity úzkosti a frustrácie.

Základným pilierom fungovania všetkých týchto podporných nástrojov však zostáva ľudský činiteľ. Úspešná inklúzia nie je možná bez profesijnej pripravenosti pedagógov a ich kontinuálneho vzdelávania v tejto oblasti. Vyžaduje si otvorený, partnerský prístup učiteľa, citlivé pozorovanie prejavov žiaka a predovšetkým úzku, funkčnú spoluprácu v rámci školského podporného tímu. Iba systematická kooperácia a flexibilita edukačného prostredia dokážu zabezpečiť, že nadanie dvakrát výnimočných žiakov nezostane skryté a ich znevýhodnenie sa nestane bariérou na ceste k plnohodnotnému rozvoju ich osobnosti.

Bibliografia

- Alshareef, K. (2019). Twice-exceptional gifted student: Needs, challenges, and questions to ponder. *Preprints*. <https://doi.org/10.20944/preprints201912.0115.v1>
- Bangquiao, S., & Galigao, R. (2024). Music as a therapy to students' mental health. *Pantao (International Journal of the Humanities and Social Sciences)*, 3(4), 281–290. <https://doi.org/10.69651/PIJHSS030427>
- Bellová, S. (2025). Efektívna spolupráca v triede: Skupinové procesy ako základ kooperatívneho učenia. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 24(3), 47–53. <https://doi.org/10.54937/ssf.2025.24.3.47-53>
- Bezáková, J. (Ed.). (2022). *Školský podporný tím: Teoretický a praktický sprievodca*. Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Dlabola, Z. (2025). *Formatívne hodnotenie – úvod a praktické ukážky*. Učíme metodický portál: Projekt SYPO. <https://ucime.vzdelavanie21.sk/formativne-hodnotenie-uvod-a-prakticke-ukazky-projekt-sypo-npi/>
- Dočkal, V., & Križo, V. (2026). *Úprava dochádzky – IVP, IUP alebo individuálne vzdelávanie*. Inkluentrum. <https://inkluentrum.sk/portal/uprava-dochadzky-ivp-iup-alebo-individualne-vzdelavanie/>
- Dočkal, V., & Duchovičová, J. (2017). *Talent v škole*. Raabe.
- Fábik, D. (2018). Identifikácia a podpora intelektovo nadaných žiakov s poruchami učenia. *Pedagogika*, 9(1), 18–27.
- Fridrichová, P. (2025). *Metakognícia a charakter*. Učíme metodický portál: NIVAM. <https://ucime.vzdelavanie21.sk/metakognicia-a-charakter/>
- Gierczyk, M., & Hornby, G. (2021). Twice-exceptional students: Review of implications for special and inclusive education. *Education Sciences*, 11(2), Article 85. <https://doi.org/10.3390/educsci11020085>
- Heldová, D., Kašiarová, N., & Tomengová, A. (Eds.). (2011). *Metakognitívne stratégie rozvíjajúce procesy učenia sa žiakov*. Metodicko-pedagogické centrum.
- Jurášková, J. (2003). *Základy pedagogiky nadaných*. Formát.
- Kovalčíková, I. (Ed.). (2018). *Kognitívne a psychomotorické súvislosti poruchy pozornosti a hyperaktivity*. Prešovská univerzita.
- Laznibatová, J. (2012). *Nadaný žiak na základnej, strednej a vysokej škole*. IRIS.

- Laznibatová, J. (2024). *Projekt APROGEN: Alternatívny program edukácie nadaných*. <https://www.ijav.sk/filantropia/dobre-rady/projekt-aprogen>
- Malinová, D., & Maršíčková, P. (2013). *Nadaní je třeba rozvíjet: Metodická příručka pro pedagogické pracovníky*. Most 2000 – občanské sdružení pro kulturu a vzdělání.
- Mitchell, J. (2025). *How conceptual knowledge can help your classroom*. Mission.io. <https://mission.io/blog/conceptual-knowledge-in-education>
- Siváková, G. (2025). Možnosti vzdelávania nadaných žiakov s dvojitou výnimočnosťou a podpora ich rozvoja cez kooperatívne stratégie učenia. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 24(3), 39–46.
- Slowik, J. (2016). *Speciální pedagogika*. Grada.
- Stehlíková, M. (2021). *Život s vysokou inteligenciou*. Grada Publishing.
- Stehlíková, M. (2022). *Nadané dieťa*. Grada Publishing.
- Valentová, I. (2023). *Pozor schod! aneb co s nadaným žákem*. Národní pedagogický institut. <https://www.npi.cz/images/isbn/978-80-7578-124-6.pdf>
- Vanková, K., & Rác, I. (2021). Zážitok – jeden z najmocnejších prostriedkov zážitkovej pedagogiky. *Direktor*, (3), 1–9.
- Willcocks, M. (2022). *Twice-exceptional students*. The Education Hub. <https://theeducationhub.org.nz/twice-exceptional-students/>
- Zelinková, O., & Čedík, M. (2013). *Mám dyslexii: Průvodce pro dospívající a dospělé se specifickými poruchami učení*. Portál.

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom grantovej úlohy KEGA č. 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností.

Kontaktné údaje:

PhDr. Gabriela Siváková, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta,
katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
E-mail: gabriela.sivakova@ku.sk

AKČNÉ UMENIE AKO PRIESTOR HĽADANIA ZMYSLU ŽIVOTA

ACTION ART AS A SPACE FOR THE EXPLORATION OF MEANING IN LIFE

Martin Ševčovič

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou zmyslu života v kontexte akčného umenia ako priestoru pre existenciálnu reflexiu a umelecké sebavyjadrenie. Teoretická časť približuje vzťah medzi zmyslom života, akčným umením a konvergenciou umeleckých, emocionálnych a životných skúseností. Výskumná časť prezentuje kvalitatívny akčný výskum realizovaný s mladými dospelými, ktorého cieľom bolo prostredníctvom performatívnych umeleckých aktivít skúmať, akým spôsobom účastníci reflektujú zmysel života, význam životných udalostí, emócie a prácu s materiálom.

Kľúčové slová: Akčné umenie. Zmysel života. Performancia. Existenciálna reflexia. Mladí dospelí. Tematická analýza.

Abstract: This paper addresses the issue of meaning in life in the context of action art as a space for existential reflection and artistic self-expression. The theoretical section explores the relationship between meaning in life, action art, and the convergence of artistic, emotional, and lived experiences. The empirical section presents a qualitative action research study conducted with young adults. The aim of the study was to investigate, through performative artistic activities, how participants reflect on the meaning of life, the significance of life events, emotions, and the use of materials in the creative process.

Keywords: Action art. Meaning in life. Performance. Existential reflection. Young adults. Thematic analysis.

Akčné umenie – úvod do problematiky

Akčné umenie predstavuje špecifickú formu umeleckého prejavu, v ktorej sa význam umeleckého diela presúva z výsledného artefaktu na samotný proces tvorby, konanie človeka a prežívanú skúsenosť (Kováčová et al., 2024). Do popredia sa dostáva človek ako aktívny tvorca, ktorý prostredníctvom vlastného tela, pohybu, priestoru, času a interakcie vytvára umeleckú situáciu. Akcia sa tak nestáva iba prostriedkom vzniku diela, ale samotným umeleckým aktom, v ktorom sa realizuje komunikácia, sebvýjadrenie a reflexia osobnej skúsenosti. Kováčová (2023a) chápe akčné umenie v súvislosti so stelesnenou skúsenosťou človeka a jeho aktívnym vstupovaním do tvorivého procesu. Podstatou akcie je podľa autorky (ibidem) prepojenie telesného prežívania, konania a tvorivého myslenia, pričom človek prostredníctvom akčného prejavu vytvára vzťah medzi sebou, prostredím a vznikajúcou tvorivou situáciou. Akčné umenie umožňuje prekračovať hranice tradične chápaného výtvarného diela, pretože význam nevzniká iba v materiálnom výsledku, ale predovšetkým v samotnom procese tvorby a v autentickom prežívaní účastníka (Kováčová, 2023a, Kováčová et al., 2024). Valachová (2020) zdôrazňuje význam vzťahu medzi akciou a reakciou, pričom akčné umenie vníma ako proces, v ktorom sa tvorivý akt stáva priestorom pre skúsenosť, komunikáciu a následnú interpretáciu. Akcia podľa autorky vytvára možnosť aktívneho zapojenia človeka do tvorby a zároveň umožňuje sledovať premenu podnetu, konania a výslednej reflexie. Charakteristickým znakom akčného umenia je preto otvorenosť, procesualnosť a schopnosť reagovať na konkrétnu situáciu, priestor alebo sociálny kontext.

Samotný vstup aktéra do akčného procesu, ktorý Eisner (2002) popisuje ako zapojenie sa do umenia, posilňuje kognitívne schopnosti, ktoré vo vzájomnej súčinnosti stimulujú kritické myslenie a výsledky v prostredí školy (napomáhajú učeniu a dosiahnutie úspechov v škole, v práci, v živote). Aj z toho dôvodu je nevyhnutné nazerať na **akčné umenie ako proces**, ktorý môže človeka (v pozícii aktéra alebo diváka) prekvapiť tým, že nepotvrdí očakávania všetkých zúčastnených a zároveň nebude vyžadovať novú štruktúru v súvislosti

s tvorbou, či (seba)vyjadrením sa (Benčíč & Kováčová, 2022). Téma zmyslu života a jeho reflexia prostredníctvom umeleckého prejavu v umeleckom procese predstavuje interdisciplinárny priestor, v ktorom sa stretávajú psychológia, filozofia a vizuálne umenie. V posledných dekádach sa čoraz častejšie ukazuje, že umelecké procesy nielen odrážajú vnútorné prežívanie jednotlivca, ale zároveň slúžia ako aktívny nástroj spracovania skúseností, emócií a životných udalostí (Kováčová et al., 2024; Kováčová & Javorčík, 2025). Samotné akčné umenie poskytuje priestor pre prežívanie v akcii bez toho, aby bolo v danom momente použité slovo (Biarincová, 2020; Valachová, 2020; Bergerová, 2023).

Zmysel v akčnom umení

Kušnírová (2023, s. 351) tvrdí, že *v akčnom umení ide o stieranie hraníc medzi umením a životom*. **Konvergenciu v kontexte akčného umenia** možno chápať ako proces stretávania a prelínania rôznych umeleckých a akčných dimenzií do jednotného performatívneho aktu. Vychádza z predpokladu, že performancia nie je izolovaným prejavom, ale naopak – spája v sebe viaceré prvky, ktoré sa koncentrujú v priestore a čase: **v rovine umelecko-akčnej praxe** sa konvergencia prejavuje vo využívaní rozmanitých médií a materiálov: telo umelca sa stáva nástrojom, ktorý sa spája s prírodnými alebo umelými materiálmi, zvukom, obrazom či pohybom (Valachová, 2021). Dochádza tu k prepojeniu výtvarného, hudobného, literárneho či dramatického prvku do synkretického umeleckého celku; **v rovine komunikácie** je konvergencia viditeľná v interakcii medzi umelcom, publikom a prostredím; **v rovine životnej existencie** konvergencia „prináša“ do akčného umenia otázku zmyslu – prepája individuálne životné skúsenosti s univerzálnymi témami, ako sú láska, strata, smrť, náhle ochorenie či všeobecne sťažujú životnú situáciu (Cepková, 2025a). Dané situácie v živote človeka sú považované za zlomové (Homolová, 2024), častokrát aj záťažové pre samotné vnútorné i vonkajšie prežívanie. Súčasťou práce s týmto typom zlomovej, sťaženej situácie je možné zaznamenávať životné príbehy (Cepková, 2025b). Životné príbehy jednotlivcov, ktorí práve takéto zložité

životné okolnosti, môžu predstavovať silný zdroj inšpirácie a motivácie pre ľudí nachádzajúcich sa v podobne náročných situáciách (Kováčová & Javorčík, 2025). Ich účinok nespočíva len v emocionálnom dojme. Ide o konkrétne posolstvo, v ktorom aj napriek prekážkam je možné viesť naplnený, zmysluplný a hodnotný život aj so zdravotným znevýhodnením (Taročková, 2011; Atkinson, 2005).

Zmysel života v akčnom výskume

Cieľom výskumného umeleckého vstupu bolo viesť medzi mladými dospelými diskusiu a reflexiu na tému **zmyslu života**, a to nielen vo filozofickej či osobnej rovine, ale aj prostredníctvom umeleckého vyjadrenia. Účastníci dostali sériu otázok, ktoré ich viedli k premýšľaniu o osobných skúsenostiach a životných udalostiach formujúcich ich identitu, vzťahy, štúdium a životnú cestu.

Tabuľka 1: Otázky z akčného výskumu

Otázky smerovali na viaceré úrovne

Zmysel ako hodnota a skúsenosť	• Čo pre vás znamená zmysel života či štúdia v kontexte vašej dospelosti? • Ako sa odráža v rodine, láske, vzťahoch či osobnom raste?
Zmysel ako udalosť	• V čom bola pre vás určitá skúsenosť šancou a v čom limitom? • Aké plusy a mínusy priniesla?
Zmysel ako tvorivý proces	• Ako sa skúsenosť zmyslu premieta do akčného umeleckého prejavu? • Ako sa skúsenosť zmyslu premieta do práce s materiálom? • Ako sa skúsenosť zmyslu premieta do samotného procesu realizácie?
Zmysel ako emócia	• Aké bolo vaše emocionálne prežívanie počas a po realizácii akcie?

Zdroj: vlastné spracovanie

Takto formulované otázky vytvorili priestor pre **osobnú introspekciu** aj **umelecký experiment**, pričom samotný tvorivý proces sa stal médiom pre vyjadrenie existenciálneho obsahu.

Kušnírová (2023) popisuje kľúčové parametre procesuálnej stránky performatívneho umenia. Podľa autorky (2023, s. 351) za *kľúčové parametre procesuálnej stránky performatívneho umenia môžeme považovať*:

1. *zámernosť alebo nezámernosť konania;*
2. *okamžité zdieľania interakcie medzi subjektami;*
3. *temporalitu, nakoľko performancia je dočasná a pominuteľná.*

V kontexte napísaného uvádzame zhodnotenie parametrov v súvislosti s participantkami.

Tabuľka 2: Kľúčové parametre procesu performancie

kľúčové akčné parametre podľa Kušnírová (2023)	sýtenie jednotlivých parametrov	
konanie, akcia	zámerné	nezámerné
	x	
okamžité zdieľanie interakcie medzi subjektami	zdieľané	nezdieľané
		x
temporalitu	dočasná, pominuteľná	stála
	x	

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 1 predstavuje kľúčové parametre performancie podľa Kušnírovej (2023), ktoré umožňujú uchopiť podstatu tohto umeleckého prejavu. Performancia je chápaná predovšetkým ako **zámerné konanie**, ktoré od začiatku nesie určitý umelecký či existenciálny zámer. Zároveň je charakteristická tým, že jej prežívanie je skôr **nezdieľané** – hoci sa môže odohrávať pred publikom, základná skúsenosť zostáva intímna a osobná, viazaná na vnútorný prežitok umelca (Kušnírová, 2023, Kováčová, 2023b). Podstatným atribútom performancie je aj jej **dočasnosť** a **pominuteľnosť**, keďže existuje iba

v konkrétnom čase a priestore a po svojom skončení zanecháva len sprostredkované stopy vo forme dokumentácie či spomienok. Uvedené parametre sa dajú pozorovať aj v konkrétnych performanciách participantiek. V prípade participantky 1 je zámernosť konania zrejماً v expresívnej práci s prírodnými materiálmi a farbou, kde každý pohyb rukou či telom nadobúda symbolický význam. Jej akcia síce môže byť vnímaná pozorovateľom, no samotný proces ostáva prevažne intímny a nezdieľaným prežitkom, ktorý odkazuje na osobnú reflexiu zmyslu života. U participantky 2 sa tieto parametre ešte výraznejšie manifestujú: performance nesie jasný zámer spracovať traumy zo straty blízkeho, pričom nezdieľanosť sa prejavuje v hlboko osobnom emočnom zážitku, ktorý možno iba sprostredkovaně interpretovať. V oboch prípadoch je prchavosť a pominuteľnosť akcie neoddeliteľnou súčasťou diela – akt sa odohráva v konkrétnom momente a po jeho ukončení pretrváva už len vo forme stôp, symbolov a subjektívnych spomienok.

Evalvácia získaných dát

Na vyhodnotenie získaných dát sme využili **tematickú analýzu** (thematic analysis), kde sme texty rozdelili na hlavné motívy a interpretovali sme ich v kontexte otázky „zmysel života – štúdia – akčný prejav – materiál – emócia“. V rámci postupu vyhodnotenia sme vybrali otvorené kódovanie, kde sme identifikovali kľúčové slová (napr. „prečo“, „tajomstvo“, „chaos“, „vášeň pre život“, „naladenie na prítomný okamih“). A na základe nich sme ich zoskupili do väčších tém (**tematických kategórií**), ako napr. *existenciálna otázka, význam zmyslu, príroda a materiál, telesnosť procesu, chaos a dynamika, emócie a prežívanie*. Následne na základe toho sme vzniknuté kategórie interpretovali.

Tabuľka 3: Interpretácia zmyslu života – participantka 1

Téma / kategória	Citát z výpovede	Interpretácia
Existenciálna otázka	„Jediné slovo, ktoré mi prichádza na myseľ, je ‚prečo‘.“	Vníma zmysel života ako neustálu otázku, nie ako jednoznačnú odpoveď.
Relatívnosť zmyslu	„Zmysel života podľa mňa neexistuje, ale ľudia si ho rôzne prisvojujú.“	Zmysel je subjektívny, vytváraný jednotlivcom – nie univerzálne daný.
Prírodné a elementárne materiály	„Použila som mach a blato...“	Návrat k organickým, surovým prvkom života; symbol spojenia s prírodou.
Chaotický proces tvorby	„Akwarelové farby rozotierala prstami chaotickým spôsobom.“	Chaos v tvorbe odráža chaos existencie – umelecký akt je metaforou života.
Telesnosť a akčný prejav	„Blato som nanášala rukami, nohami...“	Zapájanie tela do procesu zdôrazňuje autenticitu a bezprostrednosť prežívania.
Emocionálne prežívanie	„Cítila som sa úplne naladená na život, prítomná v danom okamihu.“	Umelecký proces jej umožňuje intenzívne prežiť prítomnosť a reflektovať život.

Zdroj: vlastné spracovanie

Interpretácia výpovede participantky 1 naznačuje, že zmysel života chápe predovšetkým v existenciálnej a filozofickej rovine. Nevníma ho ako pevne danú hodnotu, ale skôr ako otvorenú otázku, ktorá podnecuje neustále hľadanie odpovedí a osobného významu. Tento spôsob uvažovania sa premieta aj do jej akčného umeleckého prejavu, v ktorom spontánne gestá a využitie prírodných materiálov, ako sú blato, mach či akwarelové farby, vyjadrujú premenlivosť, neistotu a dynamický charakter ľudskej existencie.

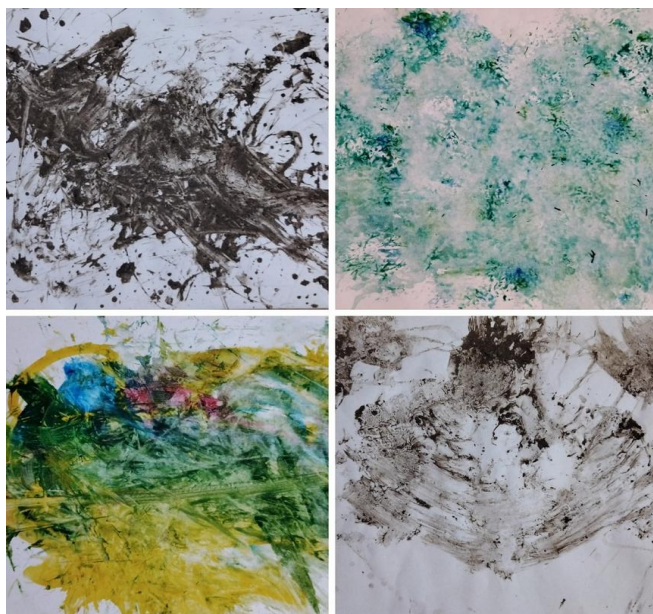
Samotný tvorivý proces je založený na intenzívnom telesnom zapojení. Participantka pracuje nielen rukami, ale aj nohami a pohybom celého tela, pričom manipuluje s papierom priamo v

prírodnom prostredí. Takýto spôsob tvorby odráža jej autentické prežívanie prítomného okamihu a pocit bezprostredného spojenia so životom. Akčný umelecký proces sa tak stáva nielen prostriedkom vizuálneho stvárnenia existenciálnych tém, ale aj formou ich osobného a telesne zakotveného prežívania.

Významnú úlohu zohráva aj symbolika použitých materiálov. Prepojenie blata s akvarelovou maľbou vytvára kontrast medzi neusporiadanosťou a tvorivou farebnosťou, čím poukazuje na napätie medzi neistotou ľudskej existencie a tvorivou silou, prostredníctvom ktorej človek svojmu životu prisudzuje význam.

Reflexia emocionálneho prežívania počas realizácie performancie i po jej ukončení ukazuje, že participantka vnímala tvorbu ako priestor hlbokjej introspekcie. Proces bol sprevádzaný pocitmi vitality, intenzívneho uvedomenia si prítomnosti a tvorivej energie, pričom zároveň vytváral priestor na premýšľanie o paralelách medzi umeleckým konaním a vlastnými životnými skúsenosťami.

Fotografia 1: Zmysel v tvorbe mladého dospelého



Celkovo možno konštatovať, že výpoveď participantky poukazuje na potenciál akčného umenia prepájať existenciálne uvažovanie, emocionálnu skúsenosť a fyzickú akciu do jednotného tvorivého procesu. Akčné umenie sa tak javí ako prostriedok podporujúci introspekciu, reflexiu osobných skúseností a symbolické vyjadrenie individuálneho chápania zmyslu života.

Záver

Predložený príspevok sa zameriaval na skúmanie vzťahu medzi akčným umením a zmyslom života v kontexte práce s mladými dospelými. Pozornosť bola venovaná možnostiam akčného umenia ako priestoru na existenciálnu reflexiu, prostredníctvom ktorej účastníci tvorivým spôsobom spracúvajú vlastné životné skúsenosti, emócie a hodnotové orientácie (Kováčová, 2023a). Analýza výpovedí participantky poukázala, že akčný umelecký proces predstavuje významný prostriedok sebapoznania a reflexie existenciálnych otázok. Tvorba založená na performatívnom konaní, práci s telom a symbolickým využívaní materiálov umožňuje prepájať emocionálne prežívanie s vizuálnym vyjadrením osobných skúseností. V procese tvorby dochádza k transformácii emócií, intenzívnejšiemu uvedomovaniu si prítomného okamihu a k hľadaniu individuálneho významu životných udalostí. Príspevok poukazuje na možnosti využitia akčného umenia nielen ako formy umeleckého sebvýjadrenia, ale aj ako nástroja podporujúceho introspekciu, emocionálnu reflexiu a komunikáciu životných skúseností (Kováčová, 2023b). Získané poznatky zároveň potvrdzujú potenciál akčného umenia pre ďalší interdisciplinárny výskum na rozhraní výtvarnej edukácie, psychológie, filozofie a humanitných vied.

Bibliografia

- Atkinson, D. (2005). Narratives and people with learning disabilities. In *Learning disability: A life cycle approach to valuing people*. Maidenhead: Open University Press.
- Benčíč, S., & Kováčová, B. (2022). Akčnosť človeka v priestore akčného umenia. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 22(3), 15–25.
- Bergerová, X. (2023). Prostredie akčného umenia. In *Homeostáza v akčnom umení v kreovaní tvorby človeka* (s. 10–16). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Bergerová, X. (2025). Umelci a edukátori v priereze času. In *Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti* (s. 107–119). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Biarincová, P. (2020). *Art action v tvorbe človeka počas životnej cesty*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Cepková, P. (2025a). *Existenciálna komunikácia v dokumentárnej fotografii*. Bratislava: Paneurópska vysoká škola.
- Cepková, P. (2025b). Podpora autentických expresívnych prístupov vo výtvarnej výchove prostredníctvom osobného rozprávania príbehov. In *Expresivita vo výchove VII* (s. 185–194). Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Homolová, M. (2024). Katarzia udalostí zlomu prostredníctvom fotografie. In *CREA-AE 2024* (s. 257–265). Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kováčová, B. (2023a). Praefacing: Art action as a chance against stagnation in adulthood and the elderly = Praefatio: Art action ako šanca proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 23(3), 13–20. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.3.13-20>
- Kováčová, B. (2023b). *Prolegoména: stelesnená skúsenosť s využitím art action*. Homeostáza v akčnom umení v kreovaní tvorby človeka. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- Kováčová, B., & Javorčík, I. (2025). *Perspektíva v biografii človeka so zdravotným znevýhodnením*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU.

- Kováčová, B., Valachová, D., Biarinec, R., Bergerová, X., Chanasová, Z., Biarincová, P., Homolová, M., Magová, M., Maliňáková, P., Juhász Muchová, H., & Repiská, M. (2024). *Krátky slovník akčného umenia: Od dospelosti k starobe*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU.
- Kušnírová, E. (2023). Estetika performatívneho umenia: Zložky performance optikou aktuálnej teórie. *Slovenské divadlo*, 71(4), 339–353.
- Šimunek, E. (1966). *Teória umeleckej hodnoty*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Šimunek, E. (1976). *Estetika a všeobecná teória umenia*. Bratislava: Obzor.
- Štofko, M. (2010). *Psychodidaktika procesuálnej výtvarnej výchovy*. Bratislava: VEDA.
- Šupšáková, B. (1999). *Projekty a alternatívne formy vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Gradient.
- Taročková, T. (2011). K niektorým aktuálnym otázkam naratívneho prístupu v psychologickom poradenstve. In *Psychologické poradenstvo na životnej ceste* (s. 27–33). Prešov: Prešovská univerzita.
- Valachová, D. (2020). Od akcie k reakcii – akčné umenie v procese. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 19(4), 77–81.
- Valachová, D. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3: Obdobie školského veku*. Ružomberok: Katolícka univerzita v Ružomberku, VERBUM – vydavateľstvo KU.

Kontaktné údaje:

Mgr. art. Martin Ševčovič, ArtD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava

E-mail: sevcovic@uniba.sk

OSAMELOSŤ A SOCIÁLNA IZOLÁCIA DETÍ A MLÁDEŽE V SLOVENSKEJ REPUBLIKE – PRIESKUMNÉ ZISTENIA

LONELINESS AND SOCIAL ISOLATION OF CHILDREN AND YOUTH IN THE SLOVAK REPUBLIC – SURVEY FINDINGS

Annamária Šimšíková

Abstrakt: Teoreticko-empirická štúdia sa zameriava na problém osamelosti a sociálnej izolácie (OaSI) detí a mládeže v Slovenskej republike. Realizovali sme prieskum s cieľom identifikovať a analyzovať problematiku osamelosti a sociálnej izolácie detí a mládeže vo vybranom regióne Slovenskej republiky. Za účelom zberu údajov sme realizovali štruktúrované interview s predstaviteľkou občianskeho združenia IPčko v Žiline. Zistili sme nárast problémov socializácie u detí a mládeže v Žilinskom regióne ako osamelosť, sociálna izolácia, sociálna úzkosť. Faktory sociálneho stiahnutia môžu súvisieť s osobnosťou, školským a rodinným prostredím, digitálnymi technológiami a umelou inteligenciou. Možnosti podpory a pomoci pre ľudí v sociálnej izolácii sú osobný záujem a vypočutie osoby, komunitné služby, psychologické poradenstvo, krízová intervencia, sprevádzanie a distribúcia odbornej pomoci.

Kľúčové slová: Deti a mládež. Sociálna izolácia. Sociálno-komunikačné kompetencie. Umelá inteligencia AI. Prevencia. Krízová intervencia. Občianske združenie IPčko.

Abstract: The theoretical-empirical study focuses on the problem of loneliness and social isolation (OaSI) among children and youth in the Slovak Republic. We conducted a survey with the aim of identifying and analyzing the issues of loneliness and social isolation of children and youth in a selected region of the Slovak Republic. For the purpose of data collection, we conducted a structured interview with a representative of the civic association IPčko in Žilina. We found an increase in socialization problems among children and youth in the Žilina region such as loneliness, social isolation, and social anxiety. Factors of social withdrawal may be related to personality, school and family environment, digital technologies, and artificial intelligence. Possibilities of support and help for people in social isolation include personal interest and listening to the person, community services, psychological counseling, crisis intervention, accompaniment, and the distribution of professional assistance.

Keywords: Children and youth. Social isolation. Socio-communicative competences. Artificial intelligence AI. Prevention. Crisis intervention. Civic association IPčko.

Úvod

Osamelosť a sociálna izolácia (OaSI) sú v súčasnej dobe považované za výrazné problémy v oblasti verejného zdravia.

Z epidemiologickej štúdie realizovanej v rámci projektu *Disconnect* pod záštitou Univerzity Komenského v Bratislave v roku 2025 vyplýva, že z počtu 3005 respondentov pociťuje osamelosť 25 % a sociálnu izoláciu 19 % Slovákov (Garajová, Krekovská & Kebis, 2025). Zisťovaná bola osamelosť a sociálna izolácia u dospeljej populácie Slovákov, avšak štatistika nezahŕňala deti a mládež.

V roku 2025 krízová linka pomoci IP evidovala 18 471 kontaktov (10,2%) ohľadom pocitu osamelosti a strachu (zdroj: osobné poznámky z konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2026 realizovanej 11. februára 2026 v Ružomberku).

Napriek rastúcemu záujmu o problematiku osamelosti zostáva otázka sociálnej izolácie detí a mládeže v podmienkach Slovenskej republiky nedostatočne preskúmaná.

Cieľom teoreticko-empirickej štúdie je analyzovať problematiku osamelosti a sociálnej izolácie detí a mládeže v kontexte súčasnej spoločnosti a jej zmien, rovnako identifikovať možnosti podpory.

Teoretické východiská osamelosti a sociálnej izolácie

„Osamelosť je definovaná ako nepríjemný pocit, ktorý ľudia zažívajú, keď vnímajú svoje sociálne vzťahy ako kvalitatívne alebo kvantitatívne nedostatočné. Zatiaľ čo dočasná osamelosť je prirodzenou súčasťou života, chronická osamelosť negatívne ovplyvňuje fyzické a duševné zdravie...“ (Holt-Lunstad, Robles, & Sbarra, 2017; Schnepf et al., 2024 In Garajová, Krekovská, Kebis, 2025, s. 5). Výskum Berlingieri, Colagrossi and Mauri realizovaný v roku 2023 v štátoch Európskej únie s 25 000 respondentmi naznačuje, že 13 % Európanov pociťuje osamelosť väčšinu času, či stále (Garajová, Krekovská & Kebis, 2025).

Faktorom osamelosti môže byť technologický pokrok, zmeny v rodinnom či sociálnom prostredí. Pociť osamelosti môžu deti popisovať nepriamo, odlišnými pocitmi a výrazmi, ako: nezapadám, cítim sa byť iný, neviditeľný. Pri mladších deťoch existuje riziko

kompenzácie osamelosti tvorbou imaginárnych kamarátov, neustálym vyžadovaním pozornosti, a teda vyrušovaním počas vyučovania. U starších detí, mládeže možno pozorovať osamelosť cez vyhýbavé a skleslé správanie, zníženú sebadôveru, alebo náhly nezájem o aktivity (Chamutyová In TASR, 2023).

Osamelosť a sociálna izolácia ľudí sa prejavujú nedôverou k druhým ľuďom a inštitúciám, pridružený je pocit straty kontroly, slobodného rozhodovania nad vlastným životom (Tancerová, 2025).

Aktuálne v podmienkach Slovenskej republiky prebieha projekt *Disconnect* zameraný na problém osamelosti a sociálnej izolácie ľudí v Slovenskej republike s cieľom rozvoja špecifických politík, evidence-based intervencií a účinných stratégií riešenia problematiky (osamelost.sk, 2026).

Na národnej úrovni je sociálna izolácia detí a mládeže riešená parciálne, je rámcovaná dokumentami - *Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021 – 2028* (MŠVVaŠ SR, 2021) a *Národná stratégia rozvoja koordinovaných služieb včasnej intervencie a ranej starostlivosti 2022-2030* (MPSVaR SR, 2022).

Konkrétne formy pomoci poskytuje občianske združenie IPčko sídliace vo všetkých krajských mestách a v meste Michalovce. Organizácia poskytuje v rámci siete centier psychologickú pomoc mladým ľuďom na Slovensku osobne, online aj v teréne.

Metodológia

Vzhľadom na tému sme stanovili výskumný problém – osamelosť a sociálna izolácia detí a mládeže v Slovenskej republike. Realizovali sme prieskum. Cieľom je zistiť výskyt osamelosti a sociálnej izolácie medzi deťmi a mládežou vo vybranom regióne v Slovenskej republike a analýza problému. Za účelom zberu údajov sme realizovali štruktúrované interview so psychologičkou Mgr. Michaelou Marčekovou, odborníčkou na problematiku osamelosti generácie Z, ktorá pôsobí v občianskom združení IPčko so sídlom v Žiline. Prieskum bol realizovaný v júni 2026. Interview bolo zaznamenané do Wordového hárku. V snahe vyhnúť sa duplicitu textu, otázky z

interview uvádzame v časti zistenia, kde ich interpretujeme v reflexii už realizovaných prieskumných a výskumných zistení v danej oblasti.

Zistenia a diskusia

Na začiatok nás zaujímala prítomnosť sociálneho stiahnutia v Slovenskej republike. Pýtali sme sa: *Ako by ste sa vyjadrili k výskytu sociálneho stiahnutia medzi populáciou v Slovenskej republike? Priblížte prosím stav.* Občianske združenie IPčko aktuálne nedisponuje štatistikou o počte evidovaných prípadov sociálnej izolácie. Dostupné sú štatistiky ku konkrétnym problémom – napríklad osamelosti. Téma osamelosti, sociálnej izolácie, sociálnej úzkosti, vyhýbanie sa medziľudskému kontaktu však patria medzi najvýraznejšie riešené problematiky v súčasnosti. Uvedené sociálne problémy boli centrom IPčko evidované aj v minulosti. U mladej populácie ľudí s ktorou IPčko Žilina najčastejšie komunikuje (16-25 rokov), sú výrazné problematiky ako vyhýbanie sa kontaktu s ľuďmi, nadväzovanie interpersonálnych vzťahov, dlhodobé uzatváranie sa do seba, osamelosť, absencia pocitu spolupatričnosti.

Ďalej nás zaujímal približný začiatok výskytu sociálnej izolácie v populácii. Zisťovali sme: *Odkedy evidujete v občianskom združení IPčko hlásenia ohľadom sociálneho stiahnutia?* Téma osamelosti predstavuje poprednú z riešených problematik v roku 2025 a v roku 2026. Problémy socializácie ako sociálna úzkosť, osamelosť, sociálna izolácia boli prítomné a evidované aj pred pandémiou Covid-19, po pandémii dochádza k nárastu prípadov. Tillewein, Bhuyan, & Hille (2025) poukázali na negatívny dopad sociálnej izolácie v dôsledku pandémie na komunikáciu a medziľudské vzťahy. Nedostatok osobnej komunikácie a zníženie medziľudských vzťahov viedli k pocitom izolácie, osamelosti a depresie.

Napriek tomu, že sa po pandémii na Slovensku očakával plynulý, bezproblémový návrat do pracovných a študijných kolektívov, správanie nabralo odlišné kvality. V niektorých prípadoch opätovná rehabilitácia predstavovala prekážku. Analogické tendencie v zahraničí deklaruje viacero výskumov, napríklad u detí vo veku 7-10 rokov a adolescentov vo veku 13-15 rokov dochádzalo k redukcií

sociálnych kontaktov, zvýšenej sociálnej izolácií, zhoršeniu psychického fungovania a k problémom sociálneho správania (Rodman et al., 2022). Tu je potrebné vnímať spoločnosť v komplexnosti. Deti a mládež sú súčasťou širšieho sociálneho prostredia, čo súvisí s ich vnímaním možností a stratégií správania. Starší členovia spoločnosti predstavujú sociálne vzory, ktoré môžu mladí napodobniť, inšpirovať sa nimi. Celá spoločnosť však vykazovala problematický návrat do bežného fungovania. Podobne v zahraničí podľa Fanari, Segrin (2021) študenti vykazovali komplikovanú readaptáciu a dlhodobé pretrvávajúce osamelosti a stresu po návrate do sociálneho prostredia. Ďalej Ni, Jia (2023) uviedli adaptačné ťažkosti pri návrate do školy, oslabenie sociálnych interakcií a potrebu opätovného budovania sociálnych zručností. Kindred & Bates (2023) uviedli zvýšenú sociálnu úzkosť, zhoršenie sociálnych interakcií, oslabené kopingové stratégie a sociálno-emocionálne fungovanie u ľudí vo všeobecnosti.

Rovnako nás zaujímal spôsob vysporiadania sa s problémom: *V prípade, že evidujete nárast prípadov sociálneho stiahnutia v populácii ľudí v Slovenskej republike, kto Vás ohľadom ťažkosti kontaktuje?* Najvýraznejšie kontakty v IPčku vyhľadávajú pubescenti a adolescenti od 15-24 rokov. Kontakt s IPčkom vyhľadávajú aj rodičia s cieľom zistiť, čo sa s dieťaťom deje, pretože nevedia ako problém správne uchopiť a riešiť. Rodičia sa často radia ohľadom narastajúcich agresívnych sklonov detí v školskom prostredí. Konštatujeme, že agresivita, konfliktnosť, či problémové správanie predstavujú externalizačné prejavy reakcie, napríklad na sociálnu záťaž. Na druhej strane sa sociálna záťaž môže prejavovať cez internalizačné prejavy, teda smerom dovnútra – cez úzkosť, sociálne stiahnutie, osamelosť. Sociálna izolácia môže spúšťať oba typy reakcií.

Vzhľadom na pretrvávajúcu tendenciu šikany na školách v Slovenskej republike je potrebné sa zmieniť o tejto súvislosti. Walsh et al. (2025) upozornili na skutočnosť, že v dôsledku pandémie došlo aj k presunu časti rovesníckeho násillia do online priestoru, pričom dopĺňame, že tendencia môže pretrvávať. Na sociálne vylúčenie zo sociálnych

aktivít, odmietanie rovesníkmi a kyberšikanu ako prediktory sociálneho stiahnutia poukázal už Höschl (2022).

Riešenie psychosociálnych ťažkostí predstavuje dlhodobější proces, preto nás zaujímal postoj klientov k záťažovej životnej situácii: *Ako by ste sa vyjadrili k opakovanému kontaktu s IPčkom zo strany ľudí ktorí trpia sociálnou izoláciou?* Zisťujeme, že opakovaný kontakt zo strany klientov je častý. Predpokladom pre opakovaný kontakt je vybudovanie dôvery a pocit bezpečia u klienta, ktoré odborník vytvorí. Po opakovanom kontakte klient nadobúda vedomie, že komunikácia funguje, nadobúda pozitívnu skúsenosť a vedomie, že odborník je tu pre neho, chce pomôcť a klientova situácia má reálne riešenie. Nadobudnutá pozitívna skúsenosť je kľúčová, implikuje opakovaný kontakt, vyhľadanie podpory. Vzhľadom na hĺbku a závažnosť problémov klientov je intenzita (častosť, frekvencia) poradenských stretnutí so psychológom vysoko individuálna a prispôbená potrebám daného klienta. Po tom, čo klient nadobudne dôveru k odborníkovi (topenie ľadov), spustí sa proces jeho opätovného začlenenia do verejného života.

Vzhľadom na prítomnosť sociálnej izolácie v spoločnosti nás zaujímal potenciálne zachytenie prítomnosti extrémnej formy sociálnej izolácie a z toho dôvodu sme sa pýtali: *Máte znalosť o extrémnom sociálnom stiahnutí známom ako hikikomori, alebo aj El niño caracol?* V IPčku evidujú početné prípady osamelosti a sociálnej izolácie, avšak hikikomori jedinci nie sú naklonení k možnosti fyzického kontaktu, napríklad k návšteve poradne. Vyhovuje im sprostredkovaná komunikácia cez telefónnu linku a online chat.

Zároveň sme zisťovali: *Ako by ste sa vyjadrili k problematike extrémneho sociálneho stiahnutia? Máte skúsenosť s kontaktom s klientmi, ktorí zotrávajú v domácnosti dlhšie ako pol roka a to bez závažnej príčiny?* Tím odborníkov pracujúcich priamo s klientmi v poradni v Žiline nemá zatiaľ fyzický kontakt s klientmi hikikomori, čo nevylučuje kontakt prostredníctvom online linky a chatu.

NEET vykazuje podobné charakteristiky ako syndróm hikikomori. Rozdiel predstavuje rozmer duševnej záťaže pri sociálnej interakcii. NEET na rozdiel od hikikomori nemajú problém sa socializovať a

udržiavať sociálne vzťahy. Marques et al. (2024) však konštatujú, že sociálne médiá, deficit sociálnych a emocionálnych zručností predstavujú hlavné faktory prispievajúce k sociálnej izolácii a osamelosti mladých ľudí v situácii NEET. Z toho dôvodu nás zaujímal potenciálny výskyt stavu NEET medzi mládežou. *Evidujete v Slovenskej republike prípady jednotlivcov NEET?* Prípady NEET zatiaľ v IPčku neboli evidované. Výskum NEET v Žilinskom kraji (Markovič et al., 2024) naznačuje, že jedinci NEET zažívajú ťažkosti, avšak tie sú schopní zvládať s emocionálnou podporou stabilných rodinných väzieb.

Súkromné časové rytmy hikikomori sa líšia od kolektívnych, spoločenských rytmov populácie, spojenie medzi rytmiami môže chýbať (Boë, 2021). Zaujímal nás potenciálna prítomnosť javu u jedincov.: *Máte vedomosť o harmonograme dňa (rutinných činnostiach) ľudí, ktorí trpia sociálnym stiahnutím?* Harmonogram ľudí trpiacich sociálnym stiahnutím je individuálny. Ukazovateľmi sú: narušený denný režim, posunutý spánok - „nočné sovy“, hranie hier na digitálnom zariadení, sledovanie obsahov na internete. Mladí ľudia si vytvárajú postavy – avatarov. Evidovaný bol prípad mladého muža, ktorý sa stotožnil s avatarom. Vzhľadom na konzum online obsahov je na vzostupe anime – hranie anime hier, pozeranie anime filmov, anime seriálov.

Protektívne faktory osamelosti a sociálneho stiahnutia

Bližšie nás zaujímali protektívne ukazovatele sociálneho stiahnutia.: *Ako by ste sa vyjadrili k faktorom sociálneho stiahnutia?* Sociálne stiahnutie je charakteristické súborom spolupôsobiacich protektívnych faktorov. Môže ísť *osobnostné faktory*. Introverti predstavujú viac rizikóvu skupinu ako extroverti, zároveň ak sa s introverziou spája nízke sebavedomie a sociálna úzkosť. Faktor môže predstavovať depresia a iné osobné problémy. U mladých sa vyskytuje viacero faktorov - *problémov socializácie*, ako napríklad strach vojsť do priestoru kde sú ľudia, zdržiavať sa v okolí cudzích ľudí, ísť na spoločenskú akciu. Dopĺňame, že k problematike úzkosti, paniky, fobie bolo v roku 2025 v IPčku hlásených 13838 (7,6%) prípadov

(zdroj: osobné poznámky z konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2026 realizovanej 11. februára 2026 v Ružomberku). Protektívny faktor môže naberať aj *osobnostno-spoločenský* ráz. V súčasnej spoločnosti sú smerom k mládeži vysielané a prezentované predstavy života, čo vytvára vzhľadom na sebareprezentáciu v mladých ľuďoch postoj - potrebu „nosenia masiek“. Autenticita je mladými ľuďmi vnímaná ako nedostatočná. Masky ich chráni pred odsúdením inými ľuďmi. Ako vhodný príklad uvádzame prejav jedného z klientov, ktorý demonštroval rozpoloženie nosením masky na tvári. Masku z tváre bol schopný zložiť v bezpečnom prostredí poradne, kde zažil pocit prijatia.

Spolupôsobiť môže taktiež aj *technologický faktor* - digitálne zariadenia. Na jednej strane obsahy na sociálnych sieťach výrazne posilňujú skreslenú predstavu o „žiadanom sociálnom správaní“, či spôsobe života, čo mladých vedie k potlačeniu vlastnej autenticity a nahradeniu autentického prejavu maskou. Na druhej strane digitálny priestor stiera online a off-line svet. Pre mladých ľudí je obsah v digitálnom zariadení posvätný. Digitálne zariadenia im sprostredkujú náhrady reálneho života, doslova žijú online, socializujú sa, utvárajú vzťahy online a nahrádzajú osobné kontakty.

Sociálna izolácia súvisí aj s úrovňou *komunikačných a sociálnych kompetencií*. Tieto môžu predstavovať faktory sociálnej izolácie. Z toho dôvodu sme sa pýtali: *Ako by ste sa vyjadrili ohľadom komunikačných a sociálnych zručností detí a mládeže v súčasnosti?* Mládež má paradoxne rozvinuté komunikačné kompetencie v digitálnom prostredí, avšak absentujú kompetencie komunikácie face to face. Mladí majú odvahu komunikovať cez internet, je podporená prítomným online disinhibičným efektom v ich správaní.

V súčasnej dobe sa v Slovenskej republike silno akcentuje na zavádzanie umelej inteligencie (AI) do infraštruktúry spoločnosti, vrátane vzdelávacieho systému: *Akú úlohu podľa Vás zohráva trend Umelá inteligencia (AI) vzhľadom na medziludské vzťahy?* V roku 2024 neboli evidované prípady spojené s používaním aplikácií AI, v roku 2025 a 2026 prišlo k enormnému nárastu hlásení súvisiacich s problémami v oblasti socializácie v súvislosti s používaním AI. V roku

2025 krízová linka pomoci IP evidovala 2517 hlásení (1,4%) ohľadom používania AI. Na základe dostupnej štatistiky IPčka boli kategorizované oblasti: AI ako záplata osamelosti (433 kontaktov; 17,2%), AI ako priateľ (413 kontaktov; 16,4%), AI ako psychológ (385 kontaktov; 15,3%), AI ako distribútor klientov na pomáhajúce služby (330 kontaktov; 13,1%), AI ako informačná autorita (302 kontaktov; 12%) a AI ako romantický partner (224 kontaktov; 8,9%) (zdroj: osobné poznámky z konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2026 realizovanej 11. februára 2026 v Ružomberku). Xie, Pentina & Hancock (2023) analyzovali používanie „módov vzťahu“ u aplikácie Replika, ako: „priateľ“ (bezplatná verzia) „romantický partner“, „mentor“ a „uvidíme, ako to pôjde“ (prémiová verzia). Navrhli model rozvoja vzťahu človeka s AI, ktorý kombinuje antropomorfizmus AI, autenticitu AI, sociálne interakcie s AI ako mediátora a pripútanosť k AI ako výsledok procesu modulovaný motiváciami používania AI. Maples et al. (2024) naznačili, že osoby pociťujúce osamelosť siahnu po aplikáciách AI, napríklad aplikáciu *Replika* vnímali ako priateľku a dôverníčku.

AI aplikácie predstavujú v roku 2026 v IPčku tému číslo jeden. Z aspektu sociálnych kompetencii je potrebné, aby deti a mládež boli edukovaní, že AI nenahrádza autentické vzťahy, nie je schopná presne identifikovať, čo sa deje v živote človeka, čo cíti. Faktor, prečo mladí prepadnú AI je ocenenie. Za čokoľvek, čo zadávateľ promptu zadá, dostáva ocenenie. Myseľ človeka je citlivá na odmenu. Xu & Warschauer (2024) deklarujú, že deti preferujú AI asistenta, ktorý ich povzbudzuje, vnímajú AI ako menej kritickú než dospelých a cítia nižší strach zo zlyhania pri komunikácii s AI. Niektoré aplikácie AI majú vďaka antropomorfizmu kapacitu emocionálnej podpory, tvorby pocitu prijatia (Pentina, Hancock, & Xie, 2023) a vedenia neodsudzujúcej komunikácie (Maples et al., 2024), čo môže súvisieť s preferenciou AI pred ľuďmi pri komunikácii.

Pri sociálnej izolácii môže AI aplikácia predstavovať nástroj podpory, aj regresu. Na jednej strane môže nástroj AI sprostredkovať klientovi krátkodobú pomoc pri znižovaní pocitu osamelosti, kým vyhladá odbornú psychologickú pomoc, alebo ho nasmerovať na centrá

pomoci a podpory, napríklad IPčko. Na druhej strane môže používanie AI aplikácií prehĺbiť problém sociálnej izolácie - podporovať uzatváranie sa človeka do seba. To je možné v prípade, keď človek začne nahrádzať reálne sociálne kontakty aplikáciou AI.

Okrem toho AI aplikácie dokážu byť nápomocné pri vzdelávaní a získavaní informácií. Tu je potrebné disponovať kritickým myslením, sprostredkované informácie môžu byť mylné. Mladí potrebujú byť edukovaní, aby nevkladali absolútnu dôveru AI zdrojom, ale si informácie overili. Lin, Chen & Guan (2026) upozorňujú na riziko, že deti môžu v určitých situáciách pripisovať odporúčaniam AI vysokú mieru dôvery. Deti boli v určitých situáciách ochotné prijať odporúčania od AI podobne, či viac než odporúčania od človeka. Dôveru môžu posilňovať antropomorfné prvky AI, alebo AI komunikujúca sociálne, či empaticky.

Okrem uvedených faktorov môžu sociálnu izoláciu podporovať *inštitucionálne faktory*. Významným faktorom je *inštitúcia rodina* - rodinné konflikty, ale aj nadmerná kontrola zo strany rodičov. Napríklad rodičovská zámka v digitálnom zariadení dieťaťa môže pôsobiť kontraproduktívne v období pubescencie, kedy už nie je relevantná, nepredstavuje ochranu, ale obmedzovanie osobného priestoru. Ďalší faktor predstavuje *inštitúcia škola*, kde môže byť ukazovateľom sociálneho stiahnutia šikana, odmietnutie a predovšetkým tlak na výkon. Napríklad tlak na výkon je vnímaný študentmi bilingválnych gymnázií. Doplníme, že stres a tlak na výkon bol evidovaný v roku 2025 u 14968 (8,3%) respondentov (zdroj: osobné poznámky z konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2026 realizovanej 11. februára 2026 v Ružomberku). Je dokázané, že akademický stres predstavuje prediktor hikikomori (Matsushita, Yasumatsu, 2025).

Situačný faktor môžu predstavovať *spoločenské zmeny* po pandémie Covid-19. Životný štýl, ktorý si ľudia vypestovali počas pandémie, kedy sa populácia zdržovala v izolácii, môže ľuďom vyhovovať a návrat do bežného života môže byť frustrujúci.

Podpora a pomoc pri osamelosti a sociálnej izolácii

Problém sociálneho stiahnutia predstavuje spoločenský problém. Na základe poskytnutých významov zistujeme decentralizačný prístup štátu. Pýtali sme sa: *Ako by ste sa vyjadrili k podpore zo strany štátu vzhľadom k sociálnej izolácii ľudí?* Sociálna izolácia nie je systematicky riešená ako samostatná oblasť. Podpora je realizovaná cez rozvoj komunitných služieb, či prostredníctvom preventívnych programov pre deti a mládež. Je potrebné, aby boli školy otvorené pre riešenie vyskytujúcich sa ťažkostí a problémov detí a mládeže. Potrebná je uvedomelosť kompetentných osôb o dôsledkoch prítomných problémov u detí a mládeže. Nevhodné je problém bagatelizovať, či ignorovať. Z pedagogickej praxe totiž vyplýva, že učitelia a vedenie škôl často pociťujú obavy a nevôľu uznať prítomnosť patologických javov v školskom prostredí, či vyjadriť sa k identifikovanému prítomnému patologickému javu. Vo všeobecnosti možno uviesť príklad od Liang, Ho & Christensen (2024), ktorí naznačujú, že učitelia na stredných školách považujú zvládanie nepredvídateľnosti duševných problémov študentov v triede za hlboko stresujúce a náročné. Obavy vyplývajú z nedostatočných kompetencií riešiť problém. To je ale možné eliminovať školením v problematike. Svensson & Warne (2024) zase naznačujú, že problémy duševného zdravia môžu byť podceňované, pričom dôvodom je skôr neistota a preťaženie než vedomé utajovanie. Učitelia podľa nich pociťujú neistotu ohľadom interpretácie príznakov duševného zdravia študentov a určenia zodpovedností medzi školským personálom a školskými zdravotnými službami. Dopĺňame, že obavu učiteľov môže predstavovať potenciálny konflikt s rodičmi a autoritami.

Rovnako nás zaujímali konkrétne možnosti podpory a pomoci zo smeru občianskeho združenia. Pýtali sme sa: *Aký typ podpory poskytujete ľuďom vyhľadávajúcim pomoc vzhľadom na problém sociálneho stiahnutia?* IPčko je jedným z aktérov univerzálnej prevencie. V rámci zriadených pomáhajúcich webov poskytuje web *online frustrač Nevypočutý*, kde môžu mladí ľudia zanechať správy, k nim sa vyjadrujú psychológovia počas livestreamov na Twitchi.

V prípade prítomného problému IPčko poskytuje krízovú intervenciu, psychologické poradenstvo, sprevádzanie. Sprevádzanie predstavuje psychologické poradenstvo v etapách. Realizuje sa psychoedukácia (edukácia o tom, čo sa deje fyziologicky a psychologicky s osobou v neštandardnom psychickom rozpoložení). Klient sa nasmeruje na odborné vyšetrenie. V prípade, že má klient zjednanú podporu u psychológa, alebo psychiatra, sprevádzanie odborníkom sa ukončí.

Odborní zamestnanci – psychológovia sa usilujú porozumieť tomu, čo klienti prežívajú, rovnako viesť ich samotných k pochopeniu, čo prežívajú. Cieľom je identifikovať zdroje podpory, tvoriť bezpečné postupné kroky zapájania sa do vzťahov. V koncepte hikikomori sa pridružuje veľa ďalších ukazovateľov. V prípade prítomných života ohrozujúcich ukazovateľov sa poskytuje krízová intervencia.

Vzhľadom na výskyt patologických javov v spoločnosti IPčko realizuje aj osvetovú činnosť, preto nás zaujímal efekt realizácie osvetovej činnosti ohľadom syndrómu hikikomori. Pýtali sme sa doplnujúcu otázku: *Máte vedomosť o náraste záujmu o problematike hikikomori po zverejnení infografiky na facebookovej stránke IPčka? Ako by ste sa vyjadrili k efektu osvety týmto spôsobom?* Postované infografiky na Instagrame, alebo Facebookovej stránke majú preventívny rozmer. V prípade, že klienti rozoznávajú vlastnú situáciu, využijú kontakt v podobe online chatu s odborníkom, ktorý vedie rozhovor v oddelenej chatovacej miestnosti. Kontakt s odborníkmi z IPčka je možný už aj cez platformu Discord.

V nadväznosti na poskytovanie podpory a pomoci klientom v sociálnej izolácii nás zaujímali potenciálne ťažkosti pri výkone činnosti. Pýtali sme sa: *V prípade, že máte vedomosť, vnímate bariéry ktoré sťažujú kontakt, alebo starostlivosť o ľudí v sociálnej izolácii?* Bariéru môže predstavovať nedostupnosť služieb podpory a pomoci v regióne, finančná náročnosť odbornej pomoci, napríklad terapie. Nie všetky služby sú zazmluvnené s poisťovňami, čakacia lehota na službu môže byť 3 mesiace. IPčko reaguje na potreby klientov - konkrétne individuálne stretnutia sú bezplatné, anonymné a krátkodobé, to znamená 3 - 5 stretnutí.

Vznik a prehlbovanie sociálnej izolácie súvisí so samotnou interpersonálnou komunikáciou a pociťovaním dôvery detí a mládeže ku kompetentným osobám. Tieto ukazovatele sú aj primárnou bariérou snáh podchytiť vznikajúci problém. Podľa vyjadrenia IPčko realizuje primárnu prevenciu v školách. Plošne sa zameriava aj na elimináciu dlhodobu sa vyskytujúceho syndrómu „*nevypočutých detí*“. Deti a mládež majú obavu hovoriť o vzniknutej ťažkosti, nakoľko nadobúdajú dojem, že ľudia nemajú reálny záujem vypočuť ich, že ich stav, rozpoloženie nikoho nezaujíma.

Pri riešení už existujúcej a prítomnej ťažkosti bariéru predstavuje nedôvera klientov voči pomoci, nedôvera k ľuďom, psychológom, strach z hodnotenia. Klienti si uvedomujú, že ich stav nie je štandardný, prítomné sú pocity hanby a nedostatok motivácie, obava z osobného kontaktu v IPčku. Analogický prístup bol registrovaný aj u jedincov trpiacich extrémnym sociálnym stiahnutím. Klienti uviedli pocit existenčnej neviditeľnosti a vnímanie, že ostatní ľudia prejavujú malý záujem o životnú situáciu (Šimšíková, 2026). Citlivosť na odmietnutie zo strany iných predstavuje významný prediktor tendencií k sociálnemu stiahnutiu u hikikomori (Baig, Ylias, Fatima, 2025).

Vzhľadom na poskytovanie podpory a pomoci klientom v náročnej životnej situácii nás bližšie zaujímali konkrétne postupy odbornej činnosti, z toho dôvodu sme sa pýtali: *Aké nástroje využívate pri riešení problému sociálneho stiahnutia?* Pri práci s existujúcim problémom sociálneho stiahnutia sa využíva metóda *detektívny klobúk*, pomocou ktorého odborník identifikuje klientov stav, napomáha hlbšiemu porozumeniu súvislostí vzniku, či pretrvávania problému. Detektívny klobúk sa využíva pri objasňovaní nejasností, alebo otázok v živote jedinca, na ktorú potrebujeme nájsť odpoveď. IPčko diagnostiku nerealizuje, za účelom diagnostiky je klient distribuovaný k odborníkovi, kde má možnosť získať psychologickú a psychiatrickú pomoc (napríklad terapiu).

Existuje niekoľko ďalších techník určených pre prácu s ľuďmi trpiacimi sociálnou izoláciou. IPčko každý mesiac v nízkoprahových kluboch poskytuje *animoterapiu - ježkoterapiu*, môže byť podpornou aktivitou pri rôznych ťažkostiach ako stres, úzkosť a pocity osamelosti

(IPčko, 2026). Ježkovia sú dobrými terapeutmi, dokážu zrkadliť emócie človeka. Ježko vycíti náladu klienta a jeho reakcia pomáha klientovi lepšie pochopiť, ako sa sám cíti. Ježkovia pomáhajú pri krízových situáciách, incidentoch na školách (Vencelová, 2026). Doplníme, že v zahraničí sa za účelom práce s klientmi v sociálnej izolácii využíva *kanisterapia* (Wong, Yu, Li et al., 2019).

Pri práci s extrémnym sociálnym stiahnutím sa využíva tiež *arteterapia* – technika *kintsugi*, tzv. umenie nedokonalosti (Holtaway, 2021). Ide o tradičné japonské umenie z 15. storočia, koncept rozpracoval umelec Atsushi Watanabe o tému emocionálnych jaziev. Podstatou je rozbitie a znovuzlepenie keramickej misky prostredníctvom zlatého prášku, laku, či živice. Prejav poskytuje priestor pre sublimáciu emočnej bolesti a sprostredkovanie negatívnych sociálnych pocitov spoločensky prijateľným spôsobom. Filozofiou terapie je, že rozbitie neznamená koniec subjektu, nemá byť ukryté, ale zvýraznené a oslávené ako súčasť subjektu.

Ako členovia sociálne založenej spoločnosti je každý jedinec kompetentný včasne zachytiť počiatočné signály a ťažkosti spojené so socializáciou. Z toho dôvodu sme sa pýtali: *Akú formu podpory odporúčate realizovať záujemcom, ktorí chcú pomôcť osobe prejavujúcej sociálne stiahnutie?* Podstatné je, aby sociálnu izoláciu spoločnosť nevnímala ako lenivosť a nezáujem o spoločnosť, ale ako prejav hlbšieho psychického prežívania, ktoré sa spája s pocitom zlyhania, strachu, či dlhodobého preťaženia. Na stav je potrebné reagovať citlivo bez stigmatizácie a podporiť osobu, aby vyhľadala dostupnú podporu, pomoc, prípadne jej dostupnú možnosť pomoci sprostredkovať. Deti a mládež majú záujem hovoriť o emóciách ak dostanú úprimnú podporu a vnímajú bezpečie pre sebaujedenenie. Konkrétnu pomoc predstavuje jednoduchý úprimný záujem o osobu. Deti a mládež možno vypočúť počas triednických hodín.

V prípade že sa človek stretne u člena rodiny, rovesníka, kamaráta s problémom sociálnej izolácie, má možnosť poskytnúť podporu spočívajúcu v jednoduchých krokoch:

1. Prejavte úprimný záujem o človeka, čo znamená vypočutie bez vyjadrenia kritiky.

2. Zdržte sa komunikácie s prejavom negatívnych emócií – hnev, dohováranie a ponižujúce výroky (*napríklad: „Ty domased, kedy už pôjdeš von?“*)
3. Formulujte obavu objektívne (*napríklad: „Mám pocit že sa s tebou niečo deje“*).
4. Zachovajte kontakt bez nátlaku – nenúťte osobu vypovedať o tom, čo sa deje (*napríklad: „Sadni si a vyklop to!“*). Klient v danej chvíli nemusí byť disponibilný opísať vlastné psychické rozpoloženie.
5. Informujte osobu o Vašej prítomnosti za každých okolností, teda aj v prípade, že sa v komunikácii nedostanete k záverom. Povzbudíte osobu (*napríklad: „Chcem aby si vedel že som tu pre teba.“*)
6. Cieľom nie je okamžite riešiť problém, potrebné je dopriať čas, vyjadriť záujem a podporu. Možnosť rozhodnúť sa vytvára pocit bezpečia, nie je zanedbateľný.
7. Oceňte malé kroky k zmene.
8. Podporte osobu k vyhľadaniu odbornej pomoci.

Závery

Sociálna izolácia a osamelosť majú v spoločnosti pretrvávajúcu a narastajúcu tendenciu, boli zaznamenané aj medzi deťmi a mládežou. Možno vnímať pretrvávajúce následky sociálnej izolácie pandémie Covid-19 prejavujúce sa v správaní ľudí, ako problematické znovuzачlenenie sa do kolektívov, znížené komunikačné zručnosti, psychické ťažkosti. Pôsobiť môže súbor protektívnych faktorov sociálnej izolácie - osobnostné, technologické, inštitucionálne, či spoločenské.

V Slovenskej republike zatiaľ neexistujú štatistiky výskytu extrémnej formy sociálnej izolácie, avšak existuje vedomosť o ich prítomnosti v spoločnosti. Hikikomori využívajú na kontakt s odbornou pomocou neosobnú formu komunikácie – telefonickú komunikáciu, online chat. Efektívny typ podpory a pomoci k problémom osamelosti a sociálnej

izolácie predstavuje univerzálna prevencia, krízová intervencia, psychologické poradenstvo, sprevádzanie a osvetová činnosť. IPčko tiež poskytuje konkrétne formy pomoci a podpory - telefonickú linku, online chat, web online frustrovač Nevypočutý, metódu klobúk, či ježkoterapiu.

Bibliografia

- Baig, S., Ilyas, U., & Fatima, A. (2025). Belonging, rejection sensitivity and hikikomori withdrawal among university students. *Journal of Professional and Applied Psychology*, 6, 633–646.
- Boě, E. (2021, June 1). *Tempo collectif et rythmes privés chez les sujets hikikomori*. AFHIKI. <https://www.afhiki.org/2021/06/01/juin-2021-la-lettre-de-lassociation-afhiki/>
- Fanari, A., & Segrin, C. (2021). Longitudinal effects of U.S. students' reentry shock on psychological health after returning home during the COVID-19 global pandemic. *International Journal of Intercultural Relations*, 82, 298–310. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2021.04.013>
- Garajová, T., Krakovská, S., & Kebis, K. (2025). *Analýza zahraničných a slovenských verejných politík a intervencií zameraných na osamelosť a sociálnu izoláciu*. STIMUL – Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave.
- Holtaway, J. (2021, March 2). *Hikikomori artists – How Japan's extreme recluses find creativity and self-discovery in isolation*. The Conversation. <https://theconversation.com/hikikomori-artists-how-japans-extreme-recluses-find-creativity-and-self-discovery-in-isolation-155420>
- Holt-Lunstad, J., Robles, T. F., & Sbarra, D. A. (2017). Advancing social connection as a public health priority in the United States. *American Psychologist*, 72(6), 517–530. <https://doi.org/10.1037/amp0000103>
- Höschl, C. (2022, February 9). *Hikikomori není japonský fenomén. V extrémní sociální izolaci žijí lidé po celém světě*. Český rozhlas Dvojka. <https://dvojka.rozhlas.cz/cyril-hoschl-hikikomori-neni-japonsky-fenomen-v-extremni-socialni-izolaci-ziji-8677668>
- IPčko. (2026). *Jedinečné spôsoby pomoci*. <https://ipcko.sk/co-robime/jedinecne-sposoby-pomoci/>
- Kindred, R., & Bates, G. (2023). The influence of the COVID-19 pandemic on social anxiety: A systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(3), Article 2362. <https://doi.org/10.3390/ijerph20032362>

- Liang, M., Ho, G. W. K., & Christensen, M. (2024). Living in fear at the unpredictability of mental health issues in the classroom: A phenomenological study of secondary school teachers encountering students with mental health issues. *Frontiers in Psychiatry*, 15, Article 1367660. <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2024.1367660>
- Lin, R., Chen, Y., & Guan, M. (2026). Who do children trust? AI vs. human recommendations and the role of anthropomorphic design. *Technological Forecasting and Social Change*, 229, Article 124707. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2026.124707>
- Maples, B., Cerit, M., Vishwanath, A., & Pea, R. (2024). Loneliness and suicide mitigation for students using GPT-3-enabled chatbots. *npj Mental Health Research*, 3(1), Article 4. <https://doi.org/10.1038/s44184-023-00047-6>
- Markovič, D., Almašiová, A., Fričová, J., Gerec, F., Horváthová, L., Janouchová, E., Javorková, P., Kamanová, J., Kovalčíková, M., Kubincová, A., Markovičová, K., Masariková, A., Matejová, K., Rusnáková, M., Štefáková, L., Zabáková, A., & Zelenska, A. (2024). *Analýza mladých ľudí v situácii NEET a mladých ľudí ohrozených situáciou NEET v Žilinskom kraji*.
- Marques, M. J., Alves, R., Pires, J., Bertotti, M., Torri, E., Dantas, C., & Dias, S. (2024). Loneliness and social isolation: Qualitative study among youth in vulnerable situations. *European Journal of Public Health*, 34(Suppl. 3). <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckae144.1817>
- Matsushita, Y., & Yasumatsu, N. (2025). A sociological study of hikikomori. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 7(1), 1–9.
- Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. (2022). *Národná stratégia rozvoja koordinovaných služieb včasnej intervencie a ranej starostlivosti 2022 – 2030*. <https://www.tsk.sk/buxus/docs/narodna-strategia-rozvoja-koordinovanych-sluzieb-vcasnej-intervencie-ranej-starostlivosti.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2021). *Stratégia Slovenskej republiky pre mládež na roky 2021 – 2028*. https://www.minedu.sk/data/files/11043_strategia-slovenskej-republiky-pre-mladez-na-roky-2021-2028.pdf
- Ni, Y., & Jia, F. (2023). Promoting positive social interactions: Recommendations for a post-pandemic school-based intervention for social anxiety. *Children*, 10(3), Article 491. <https://doi.org/10.3390/children10030491>

- Osamelost.sk. (2026). *O projekte DISCONNECT*. <https://osamelost.sk/o-projekte/>
- Rodman, A. M., Rosen, M. L., Kasperek, S. W., Mayes, M., Lengua, L., Meltzoff, A. N., & McLaughlin, K. A. (2024). Social experiences and youth psychopathology during the COVID-19 pandemic: A longitudinal study. *Development and Psychopathology*, 36(1), 366–378. <https://doi.org/10.1017/S0954579422001250>
- Schnepf, S. V., D'Hombres, B., & Mauri, C. (2024). *Loneliness in Europe*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-031-66582-0>
- Svensson, Å., & Warne, M. (2024). Staff perspectives on poor mental health in secondary school students: An increasing problem handled with insufficient resources. *Frontiers in Public Health*, 12, Article 1292520. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1292520>
- Šimšíková, A. (2026). Digital hikikomori and escapism into digital environments as a factor of liminal experience. *Societies*, 16(5), Article 163. <https://doi.org/10.3390/soc16050163>
- Tancerová, B. (2025, February 19). *Prieskum vedcov z UK potvrdil pandémiu osamelosti*. Univerzita Komenského v Bratislave. <https://uniba.sk/>
- TASR. (2023, October 10). *Linka detskej istoty: Deti sa v súčasnosti čoraz častejšie cítia nevypočuté a osamelé*. Teraz.sk. <https://www.teraz.sk/>
- Tillewein, H., Bhuyan, L., & Hille, J. J. (2025). Vplyv COVID-19 na komunikáciu a medziľudské vzťahy. *Current Psychology*, 44, 7417–7427. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-07055-5>
- Vencelová, N. (2026, May 14). *Reportáž: Pošpinil mi nohavice a bola som poctená. Ježko mi na terapii ukázal, že máme mnoho spoločného*. Atelier. <https://www.atelier.sk/jezkoterapia/>
- Walsh, S. D., Elgar, F., Craig, W., et al. (2025). COVID-19 school closures and peer violence in adolescents in 42 countries: Evidence from the Health Behaviour in School-aged Children Study. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-025-00296-3>
- Wong, P. W., Yu, R. W., Li, T. M., Lai, S. L., Ng, H. Y., & Fan, W. T. (2019). Efficacy of a multicomponent intervention with animal-assisted therapy for socially withdrawn youth in Hong Kong. *Society & Animals*, 27(5–6), 614–627. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341462>
- Xie, T., Pentina, I., & Hancock, T. (2023). Friend, mentor, lover: Does chatbot engagement lead to psychological dependence? *Journal of*

Service Management, 34(4), 806–828. <https://doi.org/10.1108/JOSM-02-2022-0072>

Osobné poznámky z konferencie Bezpečnosť detí v digitálnom priestore 2026 realizovanej 11. februára 2026 v Ružomberku.

Kontakt na autora príspevku

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky
Hrabovská cesta 1, Ružomberok
e-mail: annamaria.simsikova@ku.sk

EXPRESIVITA FORMATÍVNEJ SPÄTNEJ VÄZBY V PEDAGOGICKOM KOMUNIKOVANÍ

EXPRESSIVITY OF FORMATIVE FEEDBACK IN PEDAGOGICAL COMMUNICATION

Katarína Tišťanová

Abstrakt: Príspevok analyzuje význam expresivity formatívnej spätnej väzby v pedagogickom komunikovaní. Poukazuje na to, že účinnosť spätnej väzby závisí nielen od jej obsahu, ale aj od spôsobu jej sprostredkovania. Expresívne formulovaná spätná väzba podporuje motiváciu, sebadôveru, autoreguláciu učenia a pozitívnu klimu v triede. Osobitná pozornosť je venovaná rozvoju tejto komunikačnej kompetencie v príprave budúcich učiteľov a jej uplatneniu v pedagogickej praxi.

Kľúčové slová: formatívna spätná väzba, pedagogická komunikácia, expresivita, autoregulácia učenia, učiteľské kompetencie

Abstract: The article analyzes the importance of expressiveness of formative feedback in pedagogical communication. It points out that the effectiveness of feedback depends not only on its content, but also on the way it is conveyed. Expressively formulated feedback supports motivation, self-confidence, self-regulation of learning and a positive climate in the classroom. Special attention is paid to the development of this communication competence in the preparation of future teachers and its application in pedagogical practice.

Key words: formative feedback, pedagogical communication, expressiveness, self-regulation of learning, teaching competencies

Úvod

Súčasná pedagogická teória a prax prechádzajú zmenou myslenia aj v oblasti hodnotenia a poskytovania spätnej väzby. Posun nastáva od tradičného sumatívneho hodnotenia (hodnotenia výsledku) k hodnoteniu formatívneho, ktorého primárnym cieľom je podpora a rozvoj učebného procesu žiaka. V kontexte modernej edukácie už hodnotenie neplní len selektívnu či certifikačnú funkciu, ale stáva sa integrálnou súčasťou samotného učenia sa. Ústredným mechanizmom tohto prístupu je formatívna spätná väzba, ktorá prepája diagnostickú činnosť učiteľa s kognitívnymi a metakognitívnymi procesmi na strane žiaka.

Vymedzenie základných pojmov a ich funkcií

Pre hlbšie pochopenie problematiky je nevyhnutné jasne rozlíšiť a definovať základné pojmy: formatívne hodnotenie a spätná väzba.

Formatívne hodnotenie predstavuje systematický, priebežný proces získavania dôkazov o učení sa žiakov, ktoré učitelia aj žiaci využívajú na rozhodovanie o nasledujúcich krokoch vo výučbe (Black & Wiliam, 1998). Jeho hlavnou funkciou je identifikovať rozdiel medzi aktuálnym stavom vedomostí žiaka a stanoveným cieľom a následne navrhnúť postupy na preklopenie tejto medzery.

Spätná väzba je v tomto procese kľúčovým informačným tokom. Ako uvádzajú Hattie a Timperley (2007), spätná väzba je informácia poskytovaná subjektom (učiteľom, rovesníkom, knihou či vlastnou skúsenosťou), ktorá sa týka aspektov výkonu alebo porozumenia jednotlivca. Funkcia spätnej väzby v procese učenia sa je primárne modifikačná a usmerňujúca. Pomáha žiakovi usporiadať si staré poznatky, opraviť chybné predstavy a zvoliť efektívnejšie kognitívne stratégie.

Charakteristika a princípy kvalitnej formatívnej spätnej väzby

Aby spätná väzba plnila svoju formatívnu funkciu, musí spĺňať kritériá kvality. Shute (2008) vo svojej analýze zdôrazňuje, že účinná spätná väzba musí byť formatívne zameraná – to znamená, že má byť **špecifická, včasná, nestranná a zrozumiteľná**. Nemá sa sústreďovať na

osobu žiaka (napr. „si šikovný“), ale na samotnú úlohu a proces jej riešenia. Príliš všeobecná alebo čisto kritická spätná väzba bez návodu na zlepšenie môže u žiaka vyvolať kognitívne preťaženie alebo obranné mechanizmy.

Z hľadiska implementácie do školskej praxe sformulovali Nicol & Macfarlane-Dick (2006) model siedmich princípov dobrej spätnej väzby, ktorá aktívne rozvíja potenciál žiaka:

1. Pomáha objasniť, čo znamená dobrý výkon (ciele, kritériá, očakávané štandardy).
2. Uľahčuje rozvoj sebahodnotenia (reflexie) v učení.
3. Poskytuje žiakom vysokokvalitné informácie o ich učení sa.
4. Podporuje učiteľský a rovesnícky dialóg o učení.
5. Povzbudzuje pozitívne motivačné presvedčenia a sebaúctu.
6. Poskytuje príležitosti na uzavretie medzery medzi súčasným a požadovaným výkonom.
7. Poskytuje informácie učiteľom, ktoré môžu použiť na formovanie výučby.

Hlavným cieľom formatívnej spätnej väzby nie je len úspešné vyriešenie konkrétnej úlohy, ale dlhodobý rozvoj autoregulácie učenia. Autoregulácia predstavuje schopnosť žiaka samostatne monitorovať, riadiť a usmerňovať svoje kognitívne procesy a motiváciu smerom k dosiahnutiu cieľov. Podľa modelu Nicola & Macfarlane-Dicka (2006) kvalitná spätná väzba transformuje žiaka z pasívneho príjemcu informácií na aktívneho činiteľa, ktorý dokáže kriticky hodnotiť svoj vlastný pokrok.

V prostredí modernej didaktiky sa tento prístup premieta do konceptu udržateľnej spätnej väzby. Ako konštatuje Taras (2010), účinná spätná väzba musí byť navrhnutá tak, aby žiaci spracovávali komentáre konštruktívnym spôsobom a následne ich pretavovali do zlepšenia svojich budúcich výkonov. Expresivita a spôsob formulovania tejto väzby zo strany učiteľa preto zohrávajú kľúčovú úlohu: určujú totiž, či žiak informáciu vnútorne prijme a využije ju na svoj sebarozvoj, alebo ju odmietne. Formatívna spätná väzba tak tvorí základný

predpoklad pre celoživotné vzdelávanie a rozvoj autonómie budúceho učiteľa i jeho budúcich žiakov.

Formatívna spätná väzba predstavuje významný nástroj podpory učenia, ktorého primárnym cieľom nie je klasifikácia výkonu žiaka, ale jeho ďalší rozvoj prostredníctvom identifikácie silných stránok, rezerv a možností zlepšenia. V súčasnej pedagogickej teórii je chápaná ako neoddeliteľná súčasť formatívneho hodnotenia, ktoré vytvára podmienky pre aktívne zapojenie žiaka do procesu učenia a rozvíja jeho schopnosť reflektovať vlastné učebné stratégie. Hlavnou funkciou spätnej väzby je:

- poskytovať informácie o tom, kde sa žiak nachádza vzhľadom na stanovené ciele,
- aký pokrok dosiahol a
- aké kroky by mali nasledovať, aby sa jeho učenie ďalej rozvíjalo.

Tento prístup významne podporuje vnútornú motiváciu, autoreguláciu učenia a pocit vlastnej kompetentnosti žiaka. Podľa Hattieho a Timperleyho (2007) je účinná spätná väzba založená na troch základných otázkach: *Kam smerujem? Ako sa mi darí? Čo mám urobiť ďalej?* Práve orientácia na ďalší rozvoj odlišuje formatívnu spätnú väzbu od tradičného hodnotenia zameraného na výsledok. Významným predpokladom jej efektívnosti je konkrétnosť, zrozumiteľnosť a prepojenie s učebnými cieľmi, pričom by mala smerovať k procesu učenia viac než k hodnoteniu osobnosti žiaka.

Starý & Laufková (2016) zdôrazňujú, že formatívne hodnotenie predstavuje kultúru pedagogickej komunikácie založenú na dialógu, práci s chybou a rozvoji sebareflexie žiaka. Spätná väzba sa tak stáva prirodzenou súčasťou vyučovania a významným prostriedkom zvyšovania kvality učenia i vyučovania. Jej podstata spočíva v poskytovaní užitočných informácií, ktoré žiak dokáže bezprostredne využiť na zlepšenie svojho výkonu a prevzatie väčšej zodpovednosti za vlastné učenie. Je dôležité zdôrazniť, že takto vnímanú spätnú väzbu je nutné používať v procese edukácie od samotného vstupu žiaka do školy (Páleníková, 2024). Takto koncipovaná spätná väzba taktiež vytvára teoretický základ pre uvažovanie o jej expresívnej

dimenzii, ktorá môže významne ovplyvniť motivačný potenciál pedagogickej komunikácie a efektívnosť učebného procesu.

Expresivita ako komunikačný determinant účinnosti formatívnej spätnej väzby

Formatívna spätná väzba nadobúda svoju účinnosť nielen prostredníctvom obsahovej správnosti, ale aj spôsobom, akým je komunikovaná, vyjadrená. Expresivita pedagogického prejavu predstavuje významný komunikačný faktor, ktorý ovplyvňuje prijatie spätnej väzby, motiváciu žiaka a jeho ochotu ďalej sa učiť. V pedagogickej komunikácii zahŕňa verbálne, paraverbálne (zvukové) i neverbálne prostriedky, prostredníctvom ktorých učiteľ vyjadruje podporu, rešpekt, záujem a očakávania voči žiakovi. Expresívne formulovaná spätná väzba tak presahuje rámec obyčajného hodnotiaceho výroku a stáva sa prostriedkom pedagogického povzbudenia a facilitácie učenia.

Výskumy (Ryan & Deci, 2017) poukazujú na to, že účinnosť spätnej väzby nezávisí iba od jej obsahu, ale aj od jej zamerania a spôsobu sprostredkovania. Hattie & Timperley (2007) definujú spätnú väzbu ako informáciu poskytovanú žiakovi o jeho výkone alebo porozumení, pričom zdôrazňujú, že najväčší efekt má spätná väzba orientovaná na úlohu, proces učenia a ďalšie kroky rozvoja, nie na hodnotenie osobnosti žiaka. Zároveň upozorňujú, že spätná väzba ohrozujúca sebahodnotenie môže výrazne znížovať jej pozitívny účinok na učenie.

Práve expresivita umožňuje učiteľovi formulovať aj kritické podnety konštruktívnym spôsobom. Namiesto konštatovania nedostatku vytvára priestor pre dialóg, povzbudenie a hľadanie riešení. Emocionálne podporná komunikácia pritom neznamená neprimeranú chválu, ale citlivé prepájanie ocenenia dosiahnutého pokroku s jasným usmernením ďalšieho učenia.

Vedecké štúdie zamerané na oblasť afektívnej komunikácie v edukácii potvrdzujú, že expresivita učiteľa priamo koreluje s kognitívnym spracovaním informácií u žiakov (Mešková, 2012). Spôsob, akým je spätnoväzbové posolstvo podané, aktivuje odlišné neurologické a

emocionálne dráhy. Napríklad štúdia zameraná na tón hlasu pri poskytovaní spätnej väzby (Ryan & Deci, 2017) preukázala, že kontrolujúci alebo chladný tón vyvoláva u učiacich sa defenzívne reakcie a znižuje ich autonómnú motiváciu. Naopak, autonómiu podporujúci a vrelý tón hlasu, ktorý je kľúčovou zložkou učiteľovej expresivity, posilňuje pocit bezpečia a zvyšuje ochotu žiaka hlbšie sa zaoberať kritickými pripomienkami.

Dôležitú úlohu hrá aj celková nálada a atmosféra, ktorú takéto vyjadrovanie vytvára. Z hľadiska teórie sebakontroly formatívna spätná väzba doručená prostredníctvom pozitívnej neverbálnej expresivity – akou je otvorená gestikulácia, udržiavanie očného kontaktu a primeraná mimika – napĺňa základnú ľudskú potrebu spolupatričnosti. Zistilo sa, že vysoko expresívni učitelia dokážu efektívnejšie udržiavať pozornosť študentov (Šed'ová & Švaříček, 2014). Ak je táto expresivita autentická a smeruje k podpore učenia, transformuje aj negatívnu korektívnu spätnú väzbu na konštruktívny stimul. Žiak nevníma opravu ako útok na svoju identitu, ale ako prejav úprimného záujmu učiteľa o jeho edukačný rast.

V kontexte prípravy budúcich učiteľov nadobúda rozvoj expresívnych komunikačných kompetencií osobitný a dôležitý význam. **Schopnosť voliť jazyk rešpektujúci dôstojnosť žiaka, podporovať jeho sebadôveru a súčasne poskytovať jasné kritériá ďalšieho postupu predstavuje jednu z kľúčových profesijných kompetencií učiteľa.** Expresivitu formatívnej spätnej väzby preto nemožno chápať ako doplnok pedagogickej komunikácie, ale ako jej integrálnu súčasť, ktorá významne ovplyvňuje kvalitu učebného procesu a rozvoj pozitívnej klímy v triede.

Rozvoj kompetencie poskytovať expresívnu formatívnu spätnú väzbu v príprave budúcich učiteľov

Príprava budúcich učiteľov si vyžaduje systematický rozvoj komunikačných kompetencií, ktoré presahujú odborné vedomosti a didaktické zručnosti. Jednou z nich je schopnosť poskytovať formatívnu spätnú väzbu spôsobom, ktorý podporuje učenie, motiváciu a pozitívne sebaopínanie žiaka. Expresívna dimenzia

spätnej väzby spočíva vo vedomom výbere jazykových prostriedkov, tónu hlasu a formulácií, ktoré rešpektujú individualitu žiaka a zároveň ho vedú k prevzatiu zodpovednosti za vlastné učenie. Takto chápaná spätná väzba sa stáva významným nástrojom pedagogickej podpory a budovania partnerského vzťahu medzi učiteľom a žiakom.

Starý & Laufková (2016) poukazujú na to, že formatívne hodnotenie nemožno redukovať na súbor techník, ale ide o komplexnú kultúru vyučovania založenú na priebežnej spätnej väzbe, práci s kritériami, sebareflexii a dialógu medzi učiteľom a žiakom. Učiteľ pritom vystupuje ako facilitátor učenia, ktorý prostredníctvom vhodne formulovaných otázok a komentárov usmerňuje žiaka k hlbšiemu porozumeniu učiva a vlastného pokroku.

Význam komunikačnej stránky formatívneho hodnotenia potvrdzujú aj empirické zistenia Laufkovej (2017) z prípadových štúdií českých škôl. Žiaci pozitívne hodnotili najmä individuálne konzultácie s učiteľom, možnosť opravy vlastných chýb a konkrétnu spätnú väzbu, ktorá im poskytovala návod na ďalšie učenie. Naopak, formálne alebo všeobecné hodnotiace výroky bez odporúčaní nevnímali ako prínosné pre vlastný rozvoj. Tieto zistenia poukazujú na význam kvalitnej pedagogickej komunikácie a jej expresívnej zložky pri vytváraní bezpečného prostredia podporujúceho učenie.

V príprave študentov učiteľstva by preto mala byť súčasťou profesijného vzdelávania aj cieľená reflexia jazykových stratégií spätnej väzby. Prostredníctvom mikroyučovania, analýzy pedagogických situácií, videotréningu či reflexívnych seminárov možno rozvíjať schopnosť formulovať výroky orientované na proces učenia namiesto hodnotenia osobnosti žiaka. Takýto prístup podporuje rastové nastavenie mysle, posilňuje autonómiu učiaceho sa a zvyšuje jeho ochotu prijímať chybu ako prirodzenú súčasť učenia. Na pedagogických fakultách sa rozvoj komunikačných kompetencií realizuje v mnohých predmetoch, no najčastejšie v predmetoch Pedagogická a sociálna komunikácia, Rétorické minimum, Sociálno-psychologický výcvik, Didaktika, Zvládanie konfliktných situácií, Hodnotenie v školskej praxi a pod. (IOS, 2025).

Pre budúcich učiteľov predstavuje expresivita formatívnej spätnej väzby významnú profesijnú kompetenciu, ktorá ovplyvňuje nielen efektívnosť vyučovania, ale aj kvalitu sociálnej klímy v triede. Rozvíjanie kultivovaného, rešpektujúceho a povzbudzujúceho spôsobu komunikácie by preto malo byť integrálnou súčasťou pregraduálnej učiteľskej prípravy a pedagogickej praxe. Budúci pedagógovia musia byť systematicky vedení k sebareflexii vlastného komunikačného štýlu, aby dokázali zámerne narábať s expresívnymi registrami pre potreby inkluzívneho a stimulujúceho hodnotenia.

V texte uvádzame aj tri modelové situácie, ktoré ilustrujú **expresivitu formatívnej spätnej väzby** v pedagogickej praxi. Príklady vychádzajú z princípov efektívnej spätnej väzby formulovaných Hattieom a Timperleym (2007), Shuteovou (2008) a Nicola a Macfarlane-Dickom (2006), podľa ktorých by spätná väzba mala byť konkrétna, orientovaná na proces učenia, motivujúca a podporujúca ďalší rozvoj žiaka.

Praktická ukážka 1: Spätná väzba zameraná na podporu úsilia a stratégie učenia

Situácia: Žiak vyriešil úlohu správne, ale postup bol neúplný.

Bežná spätná väzba:

„Je to správne, ale mal si napísať celý postup.“

Expresívna formatívna spätná väzba:

„Vidím, že si úlohu veľmi dobre pochopil a našiel správne riešenie. Ak nabudúce doplníš celý postup, bude tvoje riešenie ešte presvedčivejšie a ostatní budú môcť sledovať tvoje uvažovanie. Skús to ešte raz dopracovať, myslím, že to zvládneš bez problémov.“

Pedagogický význam: Spätná väzba oceňuje úsilie, identifikuje konkrétny priestor na zlepšenie a zároveň podporuje sebavedomie žiaka.

Praktická ukážka 2: Spätná väzba pri chybe

Situácia: Žiak odpovedal nesprávne počas diskusie.

Bežná spätná väzba:

„Nie, to nie je správne.“

Expresívna formatívna spätná väzba:

„Tvoj spôsob uvažovania je zaujímavý a oceňujem, že si sa pokúsil odpovedať. Skús sa ešte pozrieť na druhú časť zadania – práve tam sa skrýva informácia, ktorá ti pomôže nájsť správne riešenie. Verím, že sa k nemu dopracuješ.“

Pedagogický význam: Expresívna formulácia eliminuje strach z chyby, podporuje bezpečnú klímu v triede a motivuje žiaka k ďalšiemu hľadaniu riešenia.

Praktická ukážka 3: Spätná väzba podporujúca reflexiu a sebahodnotenie

Situácia: Žiak odovzdal projekt s viacerými nedostatkami.

Bežná spätná väzba:

„Projekt je slabý, treba ho prepracovať.“

Expresívna formatívna spätná väzba:

„Na projekte je vidieť, že si venoval čas vyhľadávaniu informácií a zvolil zaujímavú tému. Ak by si lepšie usporiadal jednotlivé časti a doplnil vlastné zhodnotenie výsledkov, tvoja práca by získala väčšiu odbornú hodnotu. Skús sa zamyslieť, ktorú časť by si mohol upraviť ako prvú, aby bol výsledok ešte kvalitnejší.“

Pedagogický význam: Spätná väzba kombinuje ocenenie silných stránok s konkrétnym návodom na zlepšenie a podporuje rozvoj reflexívnych kompetencií žiaka.

Tieto príklady ilustrujú, že **expresivita formatívnej spätnej väzby nespočíva v emocionálnosti samotnej, ale v cielej kombinácii povzbudzujúcich, empatických a rozvojovo orientovaných**

jazykových prostriedkov, ktoré podporujú motiváciu, pocit kompetentnosti a aktívnu participáciu žiaka na vlastnom učení. Takto formulovaná spätná väzba nielen informuje o kvalite výkonu, ale zároveň vytvára podmienky pre autoreguláciu učenia a rozvoj vnútorného motivačného nastavenia, čo predstavuje jednu z jej najvýznamnejších pedagogických funkcií.

Bibliografia

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- IOS PF KU 2025/2026: Informačný systém organizácie štúdia Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku. (2025). Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity v Ružomberku. <https://www.ku.sk/fakulty-katolickej-univerzity/pedagogicka-fakulta/studium/informacie-o-studiu.html>
- Laufková, V. (2017). Formatívni hodnocení v zahraničí a v České republice. *e-Pedagogium*, 17(1), 89–99. <https://doi.org/10.5507/epd.2017.008>
- Mešková, M. (2012). *Motivace žáků efektivní komunikaci*. Portál.
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- Páleníková, M. (2024). *Ako pracovať so spätnou väzbou a slovným hodnotením*. Učíme metodický portál. <https://ucime.vzdelavanie21.sk/ako-pracovat-so-spatnou-vazbou-a-slovnym-hodnotenim/>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), 153–189. <https://doi.org/10.3102/0034654307313795>
- Starý, K., Laufková, V., et al. (2016). *Formatívni hodnocení ve výuce*. Portál.

- Šedřová, K., & Švařiček, R. (2014). Feedback in educational communication in Czech secondary schools. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 24, 289–307. <https://doi.org/10.1007/s11092-012-9144-8>
- Taras, M. (2010). Assessment for learning: Assessing the theory and evidence. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2, 3015–3022. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.457>

Afiliácia

Príspevok je parciálnym výstupom k projektu KEGA 008KU-4/2025 Tvorba e-metodik a inštruktážnych videí na princípoch kooperatívnych metód učenia v druhom vzdelávacom cykle nového ŠVP v kontexte prierezových gramotností. Hlavný riešiteľ: prof. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Kontaktné údaje:

PaedDr. Katarína Tišťanová, PhD., Katedra pedagogiky a psychológie, Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

E-mail: katarina.tistanova@ku.sk

ROZVÍJANIE KRITICKÉHO MYSLENIA A EMOCIONÁLNEJ INTELIGENCIE PROSTREDNÍCTVOM KOLABORATÍVNEJ VÝTVARNEJ TVORBY: TEORETICKÉ A METODOLOGICKÉ VÝCHODISKÁ

DEVELOPING CRITICAL THINKING AND EMOTIONAL INTELLIGENCE THROUGH COLLABORATIVE VISUAL ARTS PRACTICE: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS

Daniela Valachová

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na teoretické a metodologické východiská výskumu skúmajúceho vplyv kolaboratívnych výtvarných projektov na rozvoj kritického myslenia a emocionálnej inteligencie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Vychádza zo sociálno-konstruktivistických prístupov k učeniu a reflektuje význam aktívnej participácie, sociálnej interakcie a tvorivej spolupráce v edukačnom procese. Poukazuje na potenciál výtvarnej edukácie ako prostredia podporujúceho rozvoj kognitívnych, emocionálnych a sociálnych kompetencií, pričom identifikuje nedostatok empirických výskumov komplexne skúmajúcich tieto vzťahy. Predstavený je sekvenčný exploračný zmiešaný výskumný dizajn kombinujúci kvalitatívne a kvantitatívne metódy, ktorý umožní analyzovať procesy kolaboratívneho učenia aj overiť účinnosť navrhovanej pedagogickej intervencie. Očakávaným výstupom projektu je empiricky overený didaktický model kolaboratívnych výtvarných projektov, metodické odporúčania pre pedagogickú prax a vedecké poznatky prispievajúce k rozvoju didaktiky výtvarnej výchovy, pedagogiky a aplikovanej pedagogickej psychológie.

Kľúčové slová: kolaboratívne učenie, výtvarná výchova, kolaboratívne výtvarné projekty, kritické myslenie, emocionálna inteligencia, sociálno-emocionálne učenie, zmiešaný výskumný dizajn, pedagogický výskum.

Abstract: This paper presents the theoretical and methodological framework of a research project investigating the impact of collaborative visual arts projects on the development of critical thinking and emotional intelligence among lower secondary school students. Grounded in the social constructivist paradigm, the study emphasizes the role of active participation, collaborative learning, and creative

interaction in fostering cognitive, emotional, and social competencies. The paper highlights the educational potential of visual arts as a learning environment that integrates creative expression with reflective and collaborative processes while identifying a lack of comprehensive empirical studies examining the interrelationships between collaborative learning, critical thinking, and emotional intelligence. To address this research gap, the project employs a sequential exploratory mixed-methods design combining qualitative and quantitative approaches. The qualitative phase will explore students' experiences and collaborative processes through participant observation, focus group interviews, and photo elicitation, whereas the quantitative phase will evaluate the effectiveness of the intervention using a quasi-experimental pretest–posttest design with a control group. The expected outcomes include an empirically validated didactic model of collaborative visual arts projects, evidence-based methodological recommendations for educational practice, and new insights into the mechanisms through which collaborative artistic activities support the development of twenty-first-century competencies. The findings are expected to contribute to research in educational sciences, art education, and applied educational psychology while providing implications for curriculum innovation and teacher education.

Key words: *collaborative learning; visual arts education; collaborative visual arts projects; critical thinking; emotional intelligence; social and emotional learning (SEL); mixed-methods research; lower secondary education.*

Úvod

Súčasnú vzdelávanie kladie dôraz na rozvoj kompetencií 21. storočia, medzi ktoré patria kritické myslenie, tvorivosť, spolupráca a emocionálna inteligencia. Ich rozvoj si vyžaduje využívanie aktívnych vyučovacích stratégií, ktoré podporujú konštrukciu poznania prostredníctvom sociálnej interakcie, spoločného riešenia problémov a reflexie vlastných skúseností. V tomto kontexte získava významné postavenie kolaboratívne učenie, ktoré je považované za efektívny prostriedok rozvoja kognitívnych aj sociálno-emocionálnych kompetencií.

Špecifické možnosti pre uplatnenie kolaboratívneho učenia ponúka výtvarná výchova, kde tvorivý proces prirodzene prepája poznávacie, emocionálne a sociálne aspekty učenia. Spoločná výtvarná tvorba vytvára priestor na komunikáciu, argumentáciu, spoluprácu a spoločné riešenie problémov, čím podporuje nielen umelecké kompetencie, ale aj rozvoj kritického myslenia a emocionálnej inteligencie (Kováčová & Magzumova, 2025).

Napriek rastúcemu záujmu o kolaboratívne učenie zostáva problematika kolaboratívnych výtvarných projektov v školskom prostredí empiricky nedostatočne preskúmaná. Absentujú najmä výskumy, ktoré by komplexne analyzovali ich vplyv na rozvoj kognitívnych a sociálno-emocionálnych kompetencií žiakov. Cieľom príspevku je predstaviť teoretické a metodologické východiská pripravovaného výskumu zameraného na skúmanie účinkov kolaboratívnych výtvarných projektov na rozvoj kritického myslenia a emocionálnej inteligencie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania a poukázať na jeho očakávaný vedecký i aplikačný prínos.

Teoretický kocept

Súčasnú pedagogickú diskurziu reflektujú zásadný posun od transmisívnych modelov vyučovania k prístupom založeným na aktívnej participácii žiaka, konštrukcii poznania a integrácii kognitívnych a socio-emocionálnych procesov (Vygotsky, 1978; Dewey, 1933; Dillenbourg, 1999). Kolaboratívne učenie, vychádzajúce zo sociálneho konštruktivismu, predstavuje významný

didaktický prístup, ktorý zdôrazňuje význam sociálnej interakcie, diskurzu a spoločného riešenia problémov ako kľúčových mechanizmov učenia (Bruffee, 1999; Dillenbourg, 1999).

Výskumy poukazujú na to, že kolaboratívne prostredie podporuje rozvoj vyšších kognitívnych funkcií, najmä kritického myslenia, argumentácie a reflexie (Johnson & Johnson, 2009; Mercer & Littleton, 2007). Kritické myslenie je v súčasnosti považované za jednu z kľúčových kompetencií 21. storočia, pričom jeho rozvoj je úzko spätý s aktívnymi formami učenia, ktoré umožňujú žiakom analyzovať, interpretovať a hodnotiť informácie v kontexte reálnych situácií (Facione, 1990; Paul & Elder, 2014; Cottrell, 2005). Súčasne narastá význam emocionálnej inteligencie a sociálno-emocionálneho učenia, ktoré zdôrazňujú schopnosť regulovať emócie, rozvíjať empatiu a efektívne fungovať v sociálnych interakciách (Mayer et al., 2000; Goleman, 2017; Greenberg et al., 2003). Výskumné zistenia potvrdzujú, že integrácia kognitívnych a emocionálnych procesov má pozitívny vplyv na akademický výkon aj sociálne správanie žiakov (Durlak et al., 2011; Weissberg et al., 2015).

Výtvarná výchova predstavuje špecifický edukačný kontext, v ktorom sa prirodzene prepájajú kognitívne, emocionálne a sociálne dimenzie učenia (Katreníková, 2025). Tvorivý proces umožňuje žiakom vyjadrovať vlastné skúsenosti, reflektovať významy a interpretovať vizuálne podnety, čím vytvára vhodné podmienky pre rozvoj kritického myslenia aj emocionálnej inteligencie (Eisner, 2002; Winner et al., 2013; Bamford, 2006). Kolaboratívna výtvarná tvorba navyše poskytuje priestor pre rozvoj komunikačných kompetencií, argumentácie a empatie, pričom podporuje schopnosť spolupracovať, riešiť konflikty a spoluvytvárať spoločný význam (John-Steiner, 2000; Hetland et al., 2013).

Napriek uvedenému potenciálu však v súčasnosti absentujú systematické empirické výskumy, ktoré by komplexne analyzovali účinky kolaboratívnych výtvarných projektov na rozvoj kritického myslenia a emocionálnej inteligencie v podmienkach školského vzdelávania. Väčšina existujúcich štúdií sa zameriava izolovane na jednotlivé aspekty, pričom chýba integrovaný prístup reflektujúci

vzájomné prepojenie kognitívnych a socio-emocionálnych procesov (Dillenbourg, 1999; Durlak et al., 2011; Winner et al., 2013). Nedostatočne preskúmané zostávajú aj mechanizmy, prostredníctvom ktorých kolaborácia ovplyvňuje učenie, ako aj úloha učiteľa ako facilitátora tohto procesu (Mercer & Littleton, 2007; Hattie, 2009). Projekt reaguje na identifikovanú výskumnú medzeru prostredníctvom interdisciplinárneho prístupu, ktorý prepája pedagogiku, psychológiu a didaktiku umelecko-výchovných predmetov. Zameriava sa na experimentálne overenie účinnosti kolaboratívnych výtvarných projektov a identifikáciu mechanizmov, ktoré sprostredkujú ich vplyv na rozvoj sledovaných kompetencií (Valachová, 2025). Takto koncipovaný výskum má potenciál prispieť k rozšíreniu vedeckého poznania a zároveň poskytnúť empiricky podložené východiská pre inovácie pedagogickej praxe a kurikulárneho rozvoja.

Metodologický rámec pripravovaného výskumu

Metodologický rámec projektu vychádza z kombinácie kvalitatívnych a kvantitatívnych prístupov, ktoré umožňujú komplexné uchopenie skúmanej problematiky. Projekt je založený na sekvenčnom exploračnom zmiešanom výskumnom dizajne, ktorý reflektuje potrebu najprv hlbšie porozumieť skúmaným javom a následne ich empiricky overiť prostredníctvom kvantitatívnych metód. Zvolený dizajn umožňuje zachytiť nielen výsledky intervencie, ale aj procesy, ktoré k nim vedú, čím sa zvyšuje interpretačná hodnota výskumu.

Kvalitatívna fáza výskumu bude realizovaná prostredníctvom participatívneho pozorovania, skupinových rozhovorov a metódy foto-elicítácie. Participatívne pozorovanie umožní zachytiť dynamiku kolaboratívnej interakcie, spôsoby komunikácie, rozhodovania a riešenia problémov v rámci výtvarných projektov. Skupinové rozhovory poskytnú hlbší vhľad do subjektívnych skúseností žiakov, ich reflexie tvorivého procesu a vnímania vlastného učenia. Foto-elicítácia bude využitá ako podporná metóda, ktorá umožní stimulovať reflexiu prostredníctvom vizuálnych podnetov a prehĺbiť porozumenie skúmaným javom. Kvalitatívne dáta budú analyzované pomocou

otvoreného kódovania a tematickej analýzy, pričom dôraz bude kladený na identifikáciu významových vzorcov a vzťahov medzi sledovanými kategóriami.

Kvantitatívna fáza výskumu bude realizovaná prostredníctvom kvázi-experimentálneho dizajnu s pretest-posttest meraním a kontrolnou skupinou. Tento prístup umožňuje posúdiť efekt intervencie na rozvoj kritického myslenia a emocionálnej inteligencie a zároveň kontrolovať vplyv externých premenných. Na zber dát budú využité štandardizované výskumné nástroje, ktoré budú prispôbené vekovej kategórii respondentov. Kvantitatívne dáta budú analyzované pomocou deskriptívnych a inferenčných štatistických metód, pričom dôraz bude kladený na identifikáciu štatisticky významných rozdielov medzi skupinami a zmien v čase.

Zvolený metodologický prístup je zdôvodnený komplexnosťou skúmanej problematiky, ktorá zahŕňa kognitívne, emocionálne a sociálne dimenzie učenia. Kombinácia kvalitatívnych a kvantitatívnych metód umožňuje trianguláciu dát, čím sa zvyšuje validita a reliabilita výskumných zistení. Kvalitatívna fáza poskytuje hlboké porozumenie procesom prebiehajúcim v kolaboratívnom prostredí, zatiaľ čo kvantitatívna fáza umožňuje overenie hypotéz a generalizáciu výsledkov.

Dôležitým aspektom metodológie je aj etický rozmer výskumu. Výskum bude realizovaný v súlade s etickými princípmi pedagogického výskumu, pričom bude zabezpečený informovaný súhlas účastníkov, anonymita a ochrana osobných údajov. Zohľadnené budú aj špecifiká práce s detskou populáciou. Navrhované metodologické postupy zabezpečujú vysokú mieru vedeckej rigoróznosti, umožňujú komplexnú analýzu skúmaného javu a vytvárajú predpoklady pre validáciu výsledkov a ich aplikovateľnosť v pedagogickej praxi.

Navrhovaný postup riešenia projektu

Riešenie projektu je koncipované ako systematický, sekvenčne organizovaný proces pozostávajúci z troch na seba nadväzujúcich etáp, ktoré reflektujú logiku zmiešaného výskumného dizajnu a

umožňujú postupnú konceptualizáciu, implementáciu a validáciu navrhovaného didaktického modelu.

V prvom roku riešenia projektu bude realizovaná teoreticko-analytická fáza. Táto etapa bude zameraná na systematickú analýzu domácich a zahraničných vedeckých zdrojov v oblasti kolaboratívneho učenia, kritického myslenia a emocionálnej inteligencie, vrátane konceptu sociálno-emocionálneho učenia. Na základe syntézy poznatkov bude vytvorený konceptuálny rámec projektu a navrhnutý didaktický model kolaboratívnych výtvarných projektov. Súčasťou tejto fázy bude aj operacionalizácia výskumných premenných a tvorba výskumných nástrojov. Nástroje budú pilotne overené v menšom výskumnom súbore s cieľom zabezpečiť ich validitu a reliabilitu. Zároveň bude realizovaná príprava pedagogických intervencií a metodických materiálov pre implementáciu výskumu v školskom prostredí.

Druhý rok riešenia projektu bude predstavovať empirickú fázu výskumu. V tejto etape dôjde k implementácii navrhnutého didaktického modelu v reálnych podmienkach nižšieho sekundárneho vzdelávania prostredníctvom kvázi-experimentálneho dizajnu s kontrolnou a experimentálnou skupinou. Zber dát bude realizovaný kombináciou kvalitatívnych a kvantitatívnych metód. Kvalitatívna časť bude zahŕňať participatívne pozorovanie, skupinové rozhovory a foto-elicítáciu, ktoré umožnia zachytiť procesy interakcie, reflexie a tvorby v kolaboratívnom prostredí. Kvantitatívna časť bude založená na pretest-posttest meraní úrovne kritického myslenia a emocionálnej inteligencie prostredníctvom štandardizovaných nástrojov. Počas realizácie výskumu bude zabezpečené priebežné monitorovanie kvality implementácie a zber dát.

Tretí rok riešenia projektu bude venovaný analyticko-interpretačnej fáze. Získané dáta budú spracované prostredníctvom tematickej analýzy v prípade kvalitatívnych údajov a pomocou inferenčných štatistických metód v prípade kvantitatívnych dát. Dôraz bude kladený na trianguláciu dát a identifikáciu mediujúcich a moderujúcich faktorov ovplyvňujúcich efektivitu kolaboratívneho učenia. Výsledky

budú interpretované v kontexte teoretického rámca projektu a budú slúžiť na validáciu navrhnutého didaktického modelu.

Záverečná fáza projektu bude zameraná na syntézu výsledkov, formulovanie vedeckých záverov a tvorbu aplikačných výstupov. Výstupom projektu bude validovaný didaktický model kolaboratívnych výtvarných projektov, metodické materiály pre pedagogickú prax a odporúčania pre kurikulárne inovácie. Súčasťou bude aj publikačná činnosť v domácich a zahraničných vedeckých časopisoch a prezentácia výsledkov na odborných konferenciách.

Navrhovaný postup riešenia projektu zabezpečuje logickú kontinuitu jednotlivých etáp, metodologickú rigoróznosť a vysoký aplikačný potenciál výsledkov v pedagogickej praxi.

Prínos projektu

Projekt má potenciál významne prispieť k rozvoju vedeckého poznania v oblasti pedagogiky, didaktiky

umelecko-výchovných predmetov a aplikovanej pedagogickej psychológie. Jeho prínos spočíva predovšetkým v systematickom prepojení troch doteraz prevažne izolovane skúmaných oblastí – kolaboratívneho učenia, kritického myslenia a emocionálnej inteligencie – v kontexte výtvarnej edukácie. Projekt prinesie nový teoretický rámec, ktorý vysvetlí mechanizmy vzájomného pôsobenia kognitívnych a socio-emocionálnych procesov v kolaboratívnom tvorivom prostredí.

Z vedeckého hľadiska projekt poskytne empiricky podložené poznatky o účinnosti kolaboratívnych výtvarných projektov prostredníctvom využitia zmiešaného výskumného dizajnu. Výsledky výskumu umožnia identifikovať kauzálne vzťahy medzi kolaboratívnou tvorbou a rozvojom sledovaných kompetencií, ako aj mediujúce a moderujúce faktory ovplyvňujúce tento proces. Projekt tak prispeje k rozšíreniu poznania o efektívnych stratégiách rozvoja kritického myslenia a emocionálnej inteligencie v školskom prostredí. Z metodologického hľadiska projekt prinesie validáciu výskumných nástrojov a postupov využiteľných v pedagogickom výskume. Dôležitým výstupom bude vytvorenie a empirické overenie

didaktického modelu kolaboratívnych výtvarných projektov, ktorý bude možné aplikovať v rôznych vzdelávacích kontextoch. Tento model bude reflektovať princípy sociálno-emocionálneho učenia a konštruktivistického prístupu, čím prispeje k modernizácii didaktiky výtvarnej výchovy.

Z aplikačného hľadiska projekt ponúkne konkrétne metodické odporúčania pre učiteľov, ktoré budú založené na empirických zisteniach. Výsledky budú využiteľné v pedagogickej praxi, najmä pri plánovaní a realizácii vyučovacích aktivít zameraných na rozvoj komplexných kompetencií žiakov. Projekt zároveň prispeje k zlepšeniu kvality výučby prostredníctvom podpory aktívneho, participatívneho a reflektívneho učenia.

Z hľadiska vzdelávacej politiky projekt podporí implementáciu princípov sociálno-emocionálneho učenia a rozvoj kompetencií 21. storočia v školskom kurikule. Výstupy projektu môžu slúžiť ako podklad pre tvorbu kurikulárnych dokumentov a inovatívnych vzdelávacích stratégií. Projekt zároveň prispeje k príprave budúcich učiteľov, keďže jeho výsledky budú využiteľné aj v rámci vysokoškolského vzdelávania pedagogických pracovníkov.

Spoločenský prínos projektu spočíva v podpore rozvoja kriticky mysliacich, emocionálne kompetentných a sociálne zodpovedných jedincov. Rozvoj týchto kompetencií je kľúčový pre úspešné fungovanie jednotlivca v súčasnej dynamickej spoločnosti, ktorá kladie vysoké nároky na schopnosť spolupracovať, adaptovať sa a reflektovať komplexné situácie.

Projekt má potenciál generovať publikačné výstupy vo vedeckých časopisoch, metodické materiály pre pedagogickú prax a odporúčania pre vzdelávacie inštitúcie. Jeho výsledky budú prenositeľné aj do medzinárodného výskumného prostredia a prispejú k rozvoju interdisciplinárneho výskumu v oblasti umeleckého vzdelávania.

Záver

Kolaboratívne učenie predstavuje významný pedagogický prístup, ktorý vytvára priaznivé podmienky na rozvoj kognitívnych, sociálnych a emocionálnych kompetencií žiakov. V kontexte výtvarnej výchovy ponúka priestor na prepájanie tvorivosti, komunikácie, kritickej reflexie a spolupráce, čím podporuje komplexný rozvoj osobnosti žiaka.

Predkladaný príspevok predstavil teoretické a metodologické východiská pripravovaného výskumu zameraného na skúmanie účinkov kolaboratívnych výtvarných projektov na rozvoj kritického myslenia a emocionálnej inteligencie žiakov nižšieho sekundárneho vzdelávania. Navrhovaný sekvenčný exploračný zmiešaný výskumný dizajn vytvára predpoklady na komplexné poznanie skúmaného javu prostredníctvom kombinácie kvalitatívnych a kvantitatívnych metód. Očakáva sa, že výsledky výskumu prispejú k hlbšiemu porozumeniu mechanizmov pôsobenia kolaboratívnych výtvarných aktivít na rozvoj kompetencií 21. storočia a poskytnú empiricky podložené odporúčania pre pedagogickú prax. Zároveň môžu vytvoriť východiská pre inovácie didaktiky výtvarnej výchovy, podporiť implementáciu princípov sociálno-emocionálneho učenia v školskom prostredí a stimulovať ďalší výskum v oblasti umeleckého vzdelávania a pedagogiky.

Bibliografia

- Bamford, A. (2006). *The WOW factor: Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- Bruffee, K. A. (1999). *Collaborative learning: Higher education, interdependence, and the authority of knowledge*. Johns Hopkins University Press.
- Cottrell, S. (2005). *Critical thinking skills: Developing effective analysis and argument*. Palgrave Macmillan.
- Dewey, J. (1933). *How we think*. D. C. Heath and Company.
- Dillenbourg, P. (Ed.). (1999). *Collaborative learning: Cognitive and computational approaches*. Elsevier.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and

- emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.
- Facione, P. A. (1990). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. American Philosophical Association.
- Goleman, D. (2017). *Emocionálna inteligencia*. Ikar.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58(6–7), 466–474.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.58.6-7.466>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education*. Teachers College Press.
- John-Steiner, V. (2000). *Creative collaboration*. Oxford University Press.
- Katreníková, B. (2025). Integrácia kritického myslenia cez umenie do prípravy učiteľov. In *QUARE 2025*.
- Kováčová, B., & Magzumova, N. K. (2025). Kreativita a kognitívne mechanizmy autizmu v mediálnej tvorbe. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitatis Catholicae Ružomberok*, 24(2), 45–54.
- Valachová, D. (2025). Homo creator – človek tvoriaci. In *Quo vadis Homo sapiens v súčasnosti* (pp. 80–92). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku.

Afiliácia

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 002UK-4/2024 Expozé v múzeu a galérii: umenie-expresia-zážitok.

Kontaktné údaje:

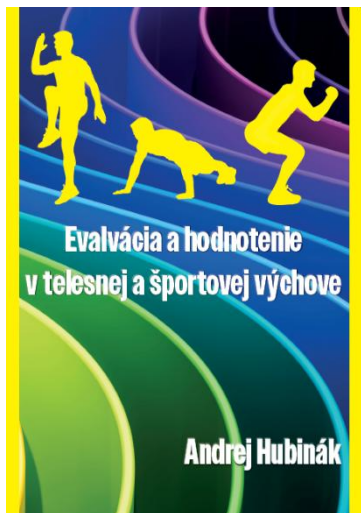
prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava

E-mail: valachoval@uniba.sk

**RECENZIE NA PUBLIKÁCIE V SPOJITOSTI S
EXPRESIVITOU**

EVALVÁCIA POHYBOVEJ AKTIVITY V ŠPORTOVEJ A TELESNEJ VÝCHOVE

Zuzana Fábry Lucká



Recenzia na publikáciu:

Hubinák, Andrej. (2026). Evalvácia a hodnotenie v telesnej a športovej výchove. Ružomberok: Verbum – vydavateľstvo KU, 2026. ISBN 978-80-561-1250-2.

Predložená publikácia *Evalvácia a hodnotenie v telesnej a športovej výchove* (autor Andrej Hubinák, vysokoškolský učiteľ) predstavuje problematiku evalvácie a hodnotenia vo výchovno-vzdelávacom procese so špecifickým dôrazom na telesnú a športovú výchovu. Ide o tematicky aktuálnu a didakticky významnú oblasť, ktorá prepája pedagogiku, didaktiku telesnej výchovy a moderné prístupy k hodnoteniu žiakov vrátane využitia digitálnych nástrojov. Učebnica je koncipovaná systematicky, logicky a rešpektuje postup od teoretických východísk k aplikačným aspektom, čo zodpovedá požiadavkám vysokoškolskej študijnej literatúry.

Obsah publikácie je spracovaný **komplexne a vecne správne**, pričom autor vhodne definuje základné pojmy (evalvácia, hodnotenie, klasifikácia) a zasádza ich do kontextu pedagogickej praxe. Za najvýznamnejšie obsahové prínosy možno považovať: jasné vymedzenie evalvácie ako kľúčového prvku edukačného procesu, prepojenie teórie hodnotenia so špecifikami telesnej a športovej výchovy, systematické spracovanie metód hodnotenia, zahrnutie problematiky digitálnych a softvérových nástrojov v hodnotení, aplikačné kapitoly zamerané na konkrétne športové disciplíny.

Osobitne pozitívne hodnotím snahu o **prepojenie teoretických poznatkov s didaktickou praxou** (vstupy z pozorovaní), čo je v oblasti telesnej výchovy mimoriadne dôležité.

Štruktúra vysokoškolskej učebnice je **prehľadná, hierarchicky usporiadaná a pedagogicky vhodná**: Takéto usporiadanie podporuje postupné budovanie poznatkov a je vhodné pre vysokoškolských študentov rôznych stupňov štúdia.

Z didaktického hľadiska má publikácia vysokú úroveň využiteľnosti. Pozitívne možno hodnotiť najmä: orientáciu na reálne školské prostredie, prepojenie hodnotenia s výkonnostnými štandardmi, snahu o objektivizáciu hodnotenia v telesnej a športovej výchove, zaradenie moderných foriem hodnotenia (softvérový nástroj), didaktickú konkretizáciu športových disciplín (basketbal, futbal, hádzaná, volejbal, gymnastika).

Učebnica má potenciál slúžiť ako **študijný materiál aj metodická príručka pre prax**.

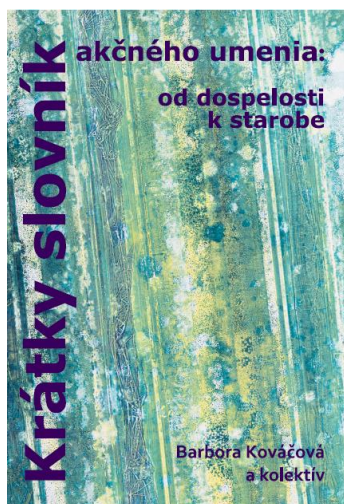
Publikácia prináša viacero významných prínosov: integruje tradičné prístupy hodnotenia so súčasnými trendmi (digitalizácia, softvérové hodnotenie), prepája teóriu evalvácie s konkrétnymi športovými disciplínami, reflektuje aktuálne potreby kurikulárnej reformy a štandardizácie výkonov a podporuje objektivizáciu hodnotenia v telesnej a športovej výchove.

Kontaktné údaje:

doc. Mgr. Zuzana Fábry Lucká, PhD., Katedra liečebnej pedagogiky,
Pedagogická fakulta UK v Bratislave

KRÁTKY SLOVNÍK O AKČNOM UMENÍ

Mieczysław Dudek



Recenzia na publikáciu:

Kováčová, Barbora et al. (2024). *Krátky slovník akčného umenia : od dospelosti k starobe*. 1. vyd. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2024. 109 s. [tlačená forma]. ISBN 978-80-561-1115-4.

Publikácia *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe* od Kováčovej a kolektívu predstavuje jeden z hlavných výstupov projektu KEGA 001KU-4/2023 *Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku*. Ide o originálne odborné dielo, ktoré systematicky spracúva terminológiu akčného umenia v kontexte celoživotného vývinu človeka, pričom prepája poznatky z oblasti výtvarného umenia, pedagogiky, špeciálnej pedagogiky a humanitných vied. Publikáciu vydalo v roku 2024 vydavateľstvo VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku. Vznikla ako výsledok spolupráce akademických pracovníkov Katedry špeciálnej pedagogiky a Katedry výtvarnej výchovy Pedagogickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, Katedry umenia a kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, pričom autorský kolektív dopĺňa aj pedagogička z výtvarného odboru základnej umeleckej školy. Práve prepojenie akademického prostredia s pedagogickou praxou predstavuje jednu z významných hodnôt publikácie, keďže umožňuje prepájať vedecké poznanie s každodennou skúsenosťou práce s deťmi, dospelými i seniormi.

Publikácia obsahuje 82 abecedne usporiadaných hesiel, ktoré ponúkajú terminologické vymedzenie základných aj špecifických pojmov súvisiacich s akčným umením. Jednotlivé heslá nevychádzajú iba z teoretických poznatkov, ale reflektujú aj praktické skúsenosti autorov – výskumníkov a odborníkov pôsobiach v oblasti výtvarného umenia, edukácie a práce s rôznymi vekovými skupinami. Vďaka tomuto prepojeniu teórie a praxe publikácia presahuje rámec klasického terminologického slovníka a ponúka čitateľovi širšie porozumenie významu akčného umenia v procese osobnostného rozvoja človeka.

Jedinečnosť publikácie spočíva predovšetkým v jej interdisciplinárnom charaktere. Popri tradičných pojmoch z oblasti výtvarného a akčného umenia autori venujú pozornosť aj pojmom, ktoré sa na prvý pohľad nejavia ako výlučne umelecké, avšak zohrávajú významnú úlohu pri interpretácii umeleckej skúsenosti. Medzi ne patria napríklad heslá človek, skúsenosť, vnímanie, telo, komunikácia či identita, ktoré sú predstavené v súvislostiach umeleckej tvorby, edukácie a prežívania človeka v období dospelosti a staroby. Takéto rozšírenie terminologického rámca robí zo slovníka hodnotný zdroj nielen pre umelcov a pedagógov, ale aj pre odborníkov z oblasti psychológie, sociálnej práce, špeciálnej pedagogiky či arteterapie.

Zaujímavou súčasťou publikácie sú aj heslá venované významným osobnostiam svetového a slovenského akčného umenia, ktorých tvorba ovplyvnila vývoj performancie, happeningu, body artu a ďalších foriem umeleckého vyjadrenia. Zaradenie týchto osobností umožňuje čitateľovi lepšie pochopiť historické a kultúrne súvislosti vzniku jednotlivých umeleckých prístupov.

Autori v závere publikácie zdôrazňujú, že ich ambíciou nebolo vytvoriť iba terminologický prehľad pojmov spojených s akčným umením, ale zostaviť taký súbor hesiel, ktorý bude mať zároveň umeleckú, pedagogickú i výchovnú hodnotu. Poukazujú na skutočnosť, že akčné umenie sa realizuje nielen vo verejnom priestore a exteriéri, ale rovnako nachádza svoje uplatnenie v interiérových podmienkach, v edukačných, komunitných či terapeutických

aktivitách. V tomto kontexte sa umelecká akcia stáva prostriedkom rozvoja tvorivosti, komunikácie, sebavyjadrenia i budovania medziľudských vzťahov.

Publikácia predstavuje významný prínos nielen pre oblasť akčného umenia, ale aj pre odborníkov z pomáhajúcich profesií, ktorí vo svojej práci využívajú umelecké prostriedky ako súčasť intervencie alebo vzdelávacieho procesu. V transdisciplinárnom kontexte ponúka cenné terminologické zázemie, podporuje lepšie porozumenie vzťahu medzi umeleckou skúsenosťou a jednotlivými etapami ľudského života a vytvára priestor pre ďalší výskum i praktické využitie akčného umenia v oblasti edukácie, prevencie, aktivizácie a podpory kvality života dospelých a seniorov. Vďaka svojmu rozsahu, odbornému spracovaniu a originálnemu zameraniu možno publikáciu považovať za významný príspevok k rozvoju odbornej terminológie aj interdisciplinárneho dialógu medzi umením, pedagogikou a pomáhajúcimi profesiami.

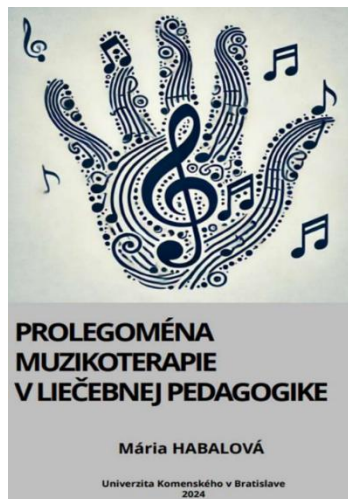
Kontaktné údaje:

doc. Mieczysław Dudek, PhD., Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

E-mail: mieczyslaw.dudek@ku.sk

MUZIKOTERAPIA PRE POMÁHAJÚCE PROFESIE

Barbora Kováčová



Recenzia na publikáciu:

Habalová, Mária. (2024). Prolegomény muzikoterapie v liečebnej pedagogike. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2024. – 100 s. [4 AH]. ISBN 978-80-223-5948-1

Predložená vysokoškolská učebnica je jedným z výstupov projektov VEGA č. 1/0433/23 *Liečebnopedagogická intervencia prostredníctvom muzikoterapie pri podpore reči u ľudí s Parkinsonovou chorobou.* Autorkou vysokoškolskej učebnice je Mgr. Mária

Habalová, PhD., ktorá pôsobí na katedre liečebnej pedagogiky v pozícii odborného asistenta a profesijne sa venuje muzikoterapii.

V súvislosti s predloženou vysokoškolskou učebnicou v študijnom programe možno zaznamenať poslednú publikáciu od Mátejovej a Mašuru z 80-rokov. Samozrejme medzitým na knižnom trhu sa objavujú sporadicky iné publikácie o muzikoterapii rozpracované v rozličných odboroch. V rámci liečebnej pedagogiky sa objavuje po mnohých rokoch táto vysokoškolská učebnica, ktorú možno považovať za lastovičku, alebo nádej pre zrod liečebnej pedagogiky v jej modernom ponímaní.

Aktuálnosť recenzovanej vysokoškolskej učebnice súvisí s problematikou významu muzikoterapie v kontexte študijného programu liečebná pedagogika. Cieľom vysokoškolskej učebnice je aktualizovať a inovovať poznatky týkajúce sa muzikoterapie ako jedného z terapeutických konceptov v súvislosti s pomáhajúcim profesionálom – liečebným pedagógom. V tomto kontexte tak

poskytuje základné poznatky a východiská, preto aj názov *Prolegoména muzikoterapie v liečebnej pedagogike* považujem za korektný (pre čitateľa je informáciou, že sa „dotýka základných teoretických východísk“ a predpokladá sa aj možné pokračovanie).

Vysokoškolská učebnica je spracovaná v troch kapitolách ďalej vnútorne členených. Jednotlivé kapitoly na seba logicky nadväzujú. Pozitívnu stránkou spracovania vysokoškolskej učebnice je adekvátne spracovaný vedecký aparát, ktorý poskytuje čitateľom možnosť hlbšieho prieniku do danej problematiky. V rámci úvodnej kapitoly autorka prezentuje základnú orientáciu v historických východiskách muzikoterapie. Tu je vhodné jednotlivé historické obdobia odlíšiť a konkretizovať, aby bolo zjavné že ide o rozvoj muzikoterapie v danom historickom období. Následná kapitola opisuje základné hudobné zložky, ktoré ako autorka konštatuje sa podieľajú aj terapeuticky v kombinácii na realizovaní muzikoterapie. Tretia kapitola popisuje koncept muzikoterapie pomerne podrobne. Je potrebné oceniť, že ambíciou autorky bolo pravdepodobne obsiahnuť genézu muzikoterapie v liečebnej pedagogike a poukázať na jej možnosti a výzvy, aj keď v mnohom je tu zapracovaný aparát z liečebnej pedagogiky ako takej, možno dané spracovanie muzikoterapie z pohľadu jednotlivých konceptov považovať za nóvum. Za inšpiratívne považujem aj skutočnosť, že recenzovaná vysokoškolská učebnica predkladá krátke notové zápisy, napriek tomu, že muzikoterapia má nehudobné ciele.

Každá hlavná kapitola ako celok je doplnená o otázky, ktorých zámerom je viesť študentov k rozvíjaniu analytického a kritického myslenia, čo z hľadiska kvality osvojených poznatkov považujem za dôležité. V rámci spracovania vysokoškolskej učebnice autorka využila bohatý register literatúry našej i zahraničnej proveniencie, čo je potrebné oceniť. Prehľadnosť a dobrú orientáciu v problematike zvyšuje grafické spracovanie textu (tabuľky, notové záznamy, schémy).

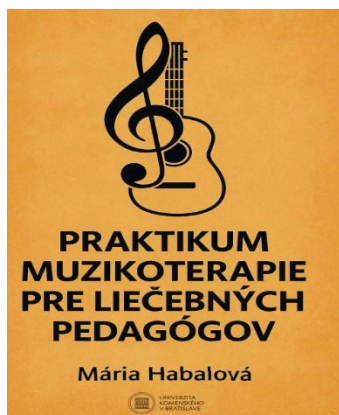
Odporúčam túto publikáciu do pozornosti a aj do knižnice každému pomáhajúcemu profesionálovi.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok, e-mail: *barbora.kovacova@ku.sk*

MUZIKOTERAPIA DO PRAXE

Barbora Kováčová



Recenzia na publikáciu:

Habalová, Mária. (2025). *Praktikum muzikoterapie pre liečebných pedagógov*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2025. 120 s. [4,36 AH]. ISBN 978-80-223-6193-4.

Predkladaná vysokoškolská učebnica *Praktikum muzikoterapie pre liečebných pedagógov* predstavuje ucelený a odborne fundovaný text, ktorý systematicky spracúva kľúčové oblasti muzikoterapie ako liečebno-pedagogickej disciplíny. Autorka Mgr. Mária Habalová, PhD., ktorá pôsobí na katedre liečebnej pedagogiky PF UK v Bratislave, nadväzuje na predchádzajúcu publikáciu a rozširuje ju o prehľad teoretických východísk, súčasných metodických trendov a praktických techník používaných v muzikoterapeutickej praxi.

Štruktúra vysokoškolskej učebnice, *Praktikum muzikoterapie pre liečebných pedagógov*, je logická a prehľadná. Prvá kapitola sa venuje samotnému terapeutickému procesu a účinným faktorom liečebno-výchovného pôsobenia. Dôležitým prínosom je jasne definovaná štruktúra intervencie v liečebnej pedagogike a následné diferencované členenie foriem muzikoterapie z viacerých hľadísk. Druhá a tretia kapitola obsahujú detailný opis metód muzikoterapie (improvizácia, kompozícia, interpretácia a receptívne počúvanie hudby) a následne praktických techník aktívnej muzikoterapie, vrátane vokálnych, inštrumentálnych a kombinovaných prístupov. Celkovo v tomto texte, ktorý je primárne určený študentom, pomáhajúcim profesionálom), oceňujem najmä prepojenie teórie a praxe, opis konkrétnych postupov, možných terapeutických cieľov a využitia v rôznych cieľových

skupinách. Štvrtá kapitola prináša spracovanie techník receptívnej muzikoterapie – prácu s piesňou, relaxáciu pri hudbe, hudobnú aktivizáciu a hudobnú anestéziu. Text vysokoškolskej učebnice je odborný, ale zároveň zrozumiteľný, doplnený o praktické príklady využiteľné v edukačnom, rehabilitačnom a klinickom prostredí.

Mimoriadne aktuálnym a potrebným je aj posledný tematický celok venovaný moderným technológiám a ich využitiu v muzikoterapii. A práve túto kapitolu je možné vnímať aj ako konkrétnu reakciu na súčasný vývoj odboru a ponúka pohľad na digitalizáciu hudobno-terapeutických postupov.

Vysokoškolská učebnica - *Praktikum muzikoterapie pre liečebných pedagógov* - je vhodná pre študentov liečebnej pedagogiky, špeciálnej pedagogiky, psychológie, arteterapie, hudobnej výchovy či sociálnej práce. Jazyk textu je odborný, ale prístupný, doplnený prehľadnými tabuľkami a schémami, čo zvyšuje jeho študijnú hodnotu. Vysokoškolskú učebnicu hodnotím ako kvalitný a hodnotný odborný materiál, ktorý významne obohacuje slovenskú literatúru v oblasti muzikoterapie, v študijnom programe liečebná pedagogika.

Kontaktné údaje:

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD., Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok,
e-mail: *barbora.kovacova@ku.sk*

ZÁVER

Predkladaný zborník ponúkol rozmanité pohľady na expresivitu ako významný prostriedok ľudského vyjadrovania, tvorivosti, komunikácie a poznávania. Jednotlivé príspevky poukázali na jej nezastupiteľné miesto vo výtvarnej tvorbe, edukácii, terapeutických prístupoch i v procese osobnostného rozvoja.

Interdisciplinárny charakter publikácie potvrdzuje, že expresivita prekračuje hranice jednotlivých odborov a vytvára priestor pre nové formy porozumenia človeku a jeho potrebám. Zároveň prináša podnety pre ďalšie vedecké skúmanie v rôznych oblastiach spoločenského života.

Veríme, že zborník prispeje k prehĺbovaniu dialógu a podporí vnímanie expresivity ako dôležitej súčasti inkluzívneho prístupu k človeku.

editori

REGISTER AUTOROV

A

Alberti et al. · 165, 167
Alias · 181
Alshareef · 182
Arivalan · 147
Arnheim · 70, 72, 81
Atkinson · 190
Ayala F, de Baranda Andújar ·
150

B

Bagalová & Bizíková &
Fatulová, · 122
Bagalová & Bizíková & Fatulová
· 121
Baig, Ylias, Fatima · 210
Bamford · 231
Bangquiao & Galigao · 182
Banks & Zeitlyn · 74
Barthes · 86
Bauman et al. · 165
Behm et al. · 148
Bellová · 175
Benčíč & Kováčová · 189
Benjamin · 27
Berčíková · 99, 100

Berčíková, · 99
Bergerová · 19, 34, 59, 62, 70,
189
Bezáková · 175
Biarincová · 37, 189
Black & Wiliam · 218
Blašková et al. · 167
Bocchi · 138
Boě · 204
Bohonická · 123, 124
Boughton & Mason · 44
Bourriaud · 34
Braunová & Clarková · 76
Bruffee · 231
Bruner · 58, 65
Buychik, Tomanek · 34

C

Carless & Boud · 166
Cepková · 189
Cottrell · 231
Creswell & Poth · 73

D

Danek · 102
Dantasa · 146
Démuth · 37, 38, 58

Deshmukh · 148, 150, 152
Dewey · 74, 230
Dillenbourg · 230, 231, 232
Dlabola · 176, 177, 179
Dočkal & Duchovičová · 173
Dočkal & Križo · 174
Dodge a kol. · 138
Dolník · 123, 130
Dudek · 14
Dufeu · 111, 112, 113, 114, 116
Duncum · 65
Durlak et al. · 69, 81, 231, 232

E

Efland · 44
Eisner · 44, 57, 59, 62, 65, 69,
70, 71, 72, 73, 74, 81, 188, 231
Ekman · 72
Emmerová · 14, 140

F

Fábik · 181
Fábry Lucká · 15
Facione · 231
Faigenbaum et al. · 149
Fanari, Segrin · 202
Felcmanová · 138
Fletcher & Jones · 149
Foucault · 86

Fridrichová · 175, 179
Funk et al. · 149

G

Gáborová & Porubčanová · 100,
101
Gajdošová a kol. · 139
Garajová, Krekovská & Kebis ·
199
Gardner · 71
Geržová, Hrubaničová · 46
Gierczyk & Hornby · 174
Goleman · 69, 72, 231
Goodman · 57, 65
Gottfried, & Becker · 45
Gouw et al. · 148, 152
Greenberg et al. · 231
Guberina · 113

H

Habersack et al · 112
Hasajová et al. · 103
Hattie · 232
Hattie & Timperley · 221
Hattie a Timperley · 218
Heldová & Kašiarová &
Tomengová et al. · 179
Herényiová & Martinčeká · 103
Hetland et al. · 231

Hladush · 106
Hlebová · 103
Holtaway · 211
Holt-Lunstad, Robles, & Sbarra ·
199
Homolová · 20, 189
Hornáková · 122
Höschl · 203
Hotta et al. · 152
Howard et al · 139
Howard et al. · 140

C

Chaharbashloo et al. · 167
Chamutyová · 200
Chanasová; Kaščáková, &
Murinová · 18
Chodakowska & Dubiel · 124,
126
Chodakowska & Dubiel, et al. ·
124

I

Immordino-Yang & Damasio ·
70

J

Johnson & Johnson · 231

John-Steiner · 231
Juhasz-Muchová · 30
Jurášková · 173

K

Kafková & Pacltová · 101
Kasa · 146
Katreníková · 231
Kay, Blazevich · 148
Kindred & Bates · 202
Kırcaali-İftar · 45
Kirsoglu · 44
Klincková · 102
Knížak · 35
Kollárová · 101, 105
Končecová · 99, 100
Kossak · 44
Košťrnová & Ustohalová &
Verešová · 122
Košťrnová & Ustohalová &
Verešová, · 122
Kováčová · 12, 13, 15, 17, 28,
57, 70, 94, 120, 137, 188, 191,
195
Kováčová & Homolová · 14
Kováčová & Hučková · 121, 122
Kováčová & Javorčík · 189, 190
Kováčová & Magová · 36
Kováčová & Magzumova · 230
Kováčová et al. · 46, 53, 188, 189

Kovalčíková et. al. · 175
Kramer · 28
Kunter et al. · 165, 167
Kušnírová · 189, 191

L

Lauková & Molnárová · 122
Lazarus · 72
Laznibatová · 173
Liang, Ho & Christensen · 208
Lin, Chen & Guan · 207
Lincoln & Guba · 77
Løhre a kol. · 139
Løhre et al. · 141
Løhre et al., 2010 · 141
Lowenfeld & Brittain · 71

M

Magová · 21, 125, 130
Magová & Kováčová · 19, 21
Machioldi · 92, 93
Makar & Ševčovič · 19, 34
Malchiodi · 27, 29, 30, 44
Malinová & Maršíčková · 176
Manovich · 59, 65
Maples et al. · 206
Markovič et al. · 204
Marques et al. · 204
Martins & Matoso · 59

Matsushita, Yasumatsu · 207
Matveieva · 127, 128, 130
Mayer et al. · 231
McNeal & Sands · 149
McNiff · 29
Mercer & Littleton · 231, 232
Mešková · 221
Mitchell · 178
Mohammad · 148, 152
Molteni · 88
Money & Hartleyn & McAnespie
· 122
Moon · 44
Moreno · 111, 113

N

Naumburg · 87, 95
Ni, Jia · 202
Nicol & Macfarlane-Dick · 219
Nicola & Macfarlane-Dick · 219
Novšak-Brce & Kogovšek · 124

O

Oberle & Schonert-Reichl · 141
Ohia-Nowak · 126, 127
Opplert & Babault · 148

P

Páleníková · 220
Paul & Elder · 231
Pekrun · 70
Pentina, Hancock, & Xie · 206
Peterson · 152
Petríková & Brunovský · 126
Pipeková · 16
Plantin Ewe & Fjelkner Pihl ·
166

R

Rassu Nagy & Libertini, · 18
Redecker · 166
Rodman et al. · 202
Rose · 73
Rubinová · 87, 95
Ryan & Deci · 221, 222

S

Saint-Exupéry · 61
Salderay · 46
Samson et al. · 149
Sclavi · 113
Sharma · 140
Shute · 218
Schneider & Preckel · 166
Schnepf et al. · 199

Schweizer et al. · 45
Sirgy · 140
Siváková · 163, 174
Slavík · 57
Slovincová & Sejčová · 121
Slowík · 174, 177
Smolík, Seidlová, Málková · 102
Stadlerová et al. · 13
Starý & Laufková · 220, 223
Stehliková · 175, 181
Strmeň & Raiskup · 12
Subramaniam · 69, 81
Svensson & Warne · 208
Svitačová & Šeben Zaťková ·
163

Š

Šauereová et al. · 106
Šed'ová & Švaříček · 222
Šimšíková · 210
Škodáčková · 17
Šmelová · 99
Štofko · 34
Šupšáková · 53
Švábová · 100, 102, 103, 104,
105
Švec a kol. · 60

T

Tancerová · 200
Taras · 219
Taročková · 190
Tempczyk-Nagórka · 124, 126
Tillewein, Bhuyan, & Hille · 201
Titsworth et al. · 166
Tremblay et al. · 146, 153

V

Valachová · 13, 28, 34, 47, 58,
70, 94, 100, 101, 188, 189, 232
Valachová, Repiská & Weissová
· 58
Valentová · 177, 179
Vanková & Rác · 178
Vašutová · 167
Verstegen · 58
Verstegen · 65
Vinceková · 17
Vodičková · 14
Vygotskij · 71, 74
Vygotsky · 230
Výrost & Slaměník · 17

W

Walsh et al. · 202
Wang · 141
Watson et al. · 140, 141
Weinecka · 147
Weissberg et al. · 231
Welk et al. · 146, 153
Wilken · 101
Willcocks · 177, 180
Winner et al. · 231, 232
Wong, Yu, Li et al. · 211

X

Xie · 30

Y

Yang & Damasio · 69
Young & Behem · 152
Young & Behem, 2002 · 148
Yücesoy et al. · 45

Z

Zatelli · 113
Zelinková & Čedík · 176
Zezulková · 102

KONTAKTY NA AUTOROV PRÍSPEVKOV

Meno a priezvisko autora	Adresa pracoviska
Slavomíra Bellová PhDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Xénia Bergerová doc. Mgr. art. ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava
Patricia Biarincová PaedDr. Mgr. art. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra výtvarnej výchovy, Hrabovská cesta 1, Ružomberok Bergerová
Zuzana Brčiaková Ing. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Marcela Čarnická Mgr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Zuzana Fábry Lucká doc. Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, Bratislava
Andrej Hubinák PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, katedra telesnej výchovy a športu, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Milan Chmura doc. Mgr. Ph.D.	Ambis Univerzita, a. s., Katedra managementu a lidských zdrojů, Lindnerova 575/1, 180 00 Praha
Hana Juhász Muchová Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava
Barbora Kováčová doc. PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

Martina Magová PaedDr. Ph.D.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Viera Rássu Nagy PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra špeciálnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Gabriela Siváková PhDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Annamária Šimšíková Mgr. PhD.	Katolícka univerzita, Pedagogická fakulta, Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Martin Ševčovič Mgr. art., ArtD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava
Daniela Valachová prof. PaedDr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava
Katarína Tišťanová PaedDr. PhD.	Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a psychológie, Hrabovská cesta 1, Ružomberok
Zuzana Ťulák Krčmáriková Mgr. PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra liečebnej pedagogiky, Račianska 59, Pracovisko Šoltésovej 4 Bratislava
Miriám Vinceková Mgr.	externý doktorand, katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky, Pedagogická fakulta KU v Ružomberku, Hrabovská cesta 1, Ružomberok

Daniela Valachová prof. PaedDr., PhD.	Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, katedra umenia a kultúry, Račianska 59, Bratislava
---	---

Barbora Kováčová
Daniela Valachová (Eds.)

EXPRESIVITA VO VÝCHOVE VIII.

Recenzenti:

Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.
doc. PaedDr. Zuzana Chanasová, PhD.

Návrh a tvorba obálky:

Mgr. Patrik Holotňák

Rozsah:

260 strán (12 AH)

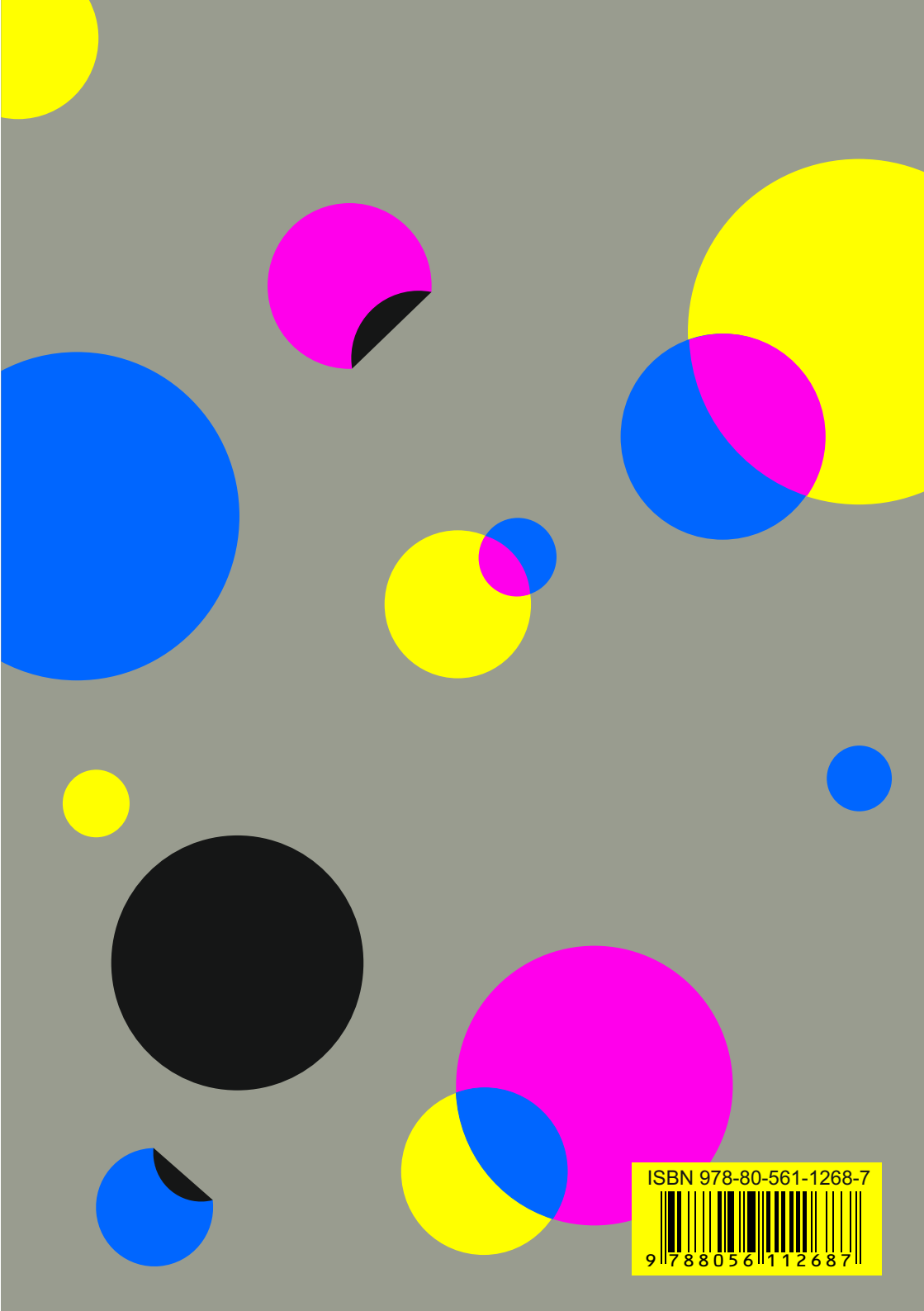
Vydavateľstvo:

©VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Rok vydania

2026

ISBN 978-80-561-1268-7



ISBN 978-80-561-1268-7



9 788056 112687