



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE

UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

2025

4

ROČNÍK XXV.



VERBUM

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK



Ružomberok 2025

DISPUTATIONES SCIENTIFICAE
UNIVERSITATIS CATHOLICAE IN RUŽOMBEROK

Číslo 4, október 2025, ročník XXV.

Vychádza štvrťročne.

Šéfredaktor: doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD. (Catholic University in Ružomberok)

Zástupca šéfredaktora: doc. PhDr. Jiří Prokop, Ph.D. (Charles University in Prague)

Výkonni redaktori: PaedDr. Ján Gera, PhD., Mgr. Milan Pudiš, PhD.

Redakčná rada:

prof. ThDr. Art. Lic. Rastislav Adamko, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Gheorghe Balint, PhD. ("Vasile Alecsandri" University of Bacău)
prof. Dr. Miklós Bánhidí, Ph.D. (Hungarian University of Sports Science in Budapest)
prof. PaedDr. Elena Bendíková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Ladislav Čarný, akad. mal. (Academy of Fine Arts and Design in Bratislava)
doc. Ing. Igor Černák, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Ján Danek, CSc. (Comenius University in Bratislava)
dr. habil. Beáta Dobay, PhD. (University of Sopron in Sopron)
prof. Ming-kai Chin, Ph.D., M.B.A. (The Foundation for Global Community Health, Henderson (Nevada))
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. PaedDr. Milada Krejčí, CSc. (College of Physical Education and Sport Palestra in Prague)
dr. habil. Anetta Müller, PhD. (University of Debrecen in Debrecen)
prof. Juan Carlos Torre Puente, PhD. (Comillas Pontifical University in Madrid)
prof. Gabriella Pusztai, PhD., DSc. (University of Debrecen in Debrecen)
doc. PhDr. Markéta Rusnáková, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
dr. habil. PaedDr. Ing. István Szókö, PhD. (Tmava University in Trnava)
doc. PaedDr. Jana Škrabánková, Ph.D. (University of Ostrava in Ostrava)
prof. ThDr. PaedDr. PhDr. Pavol Tománek, PhD., MBA, MHA (St. Elizabeth University of Health and Social Work in Bratislava)
prof. Ing. Peter Tomčík, PhD. (Catholic University in Ružomberok)
prof. Dr. Ricardo R. Uvinha, Ph.D. (University of Sao Paulo in Sao Paulo)
prof. PaedDr. Milan Valenta, Ph.D. (Palacký University in Olomouc)
prof. dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University in Vilnius)

Príspevky sú recenzované.

Obálka: doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

Jazyková úprava: PaedDr. Oľga Drobná, PhD. (slovenský jazyk)

Technická spolupráca: Ing. Miloslav Korba

EV 3238/09

Časopis je zaregistrovaný v medzinárodnej databáze CEEOL
(Central and Eastern European Online Library).



Cena jedného čísla: 7,- €

Katolícka univerzita v Ružomberku

VERBUM – vydavateľstvo KU, Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok
IČO: 37 801 279

ISSN 1335-9185

Contents

Preface

Barbora Kováčová.....	7
-----------------------	---

Humanities and Arts

Seniors with Disabilities as Homo Creator in the Process of Action Art

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová.....	13
---	----

Installation Art as a Part of Action Art in the Artistic Production of Young Adults

Daniela Valachová	21
-------------------------	----

Environmental and Educational Aspects of Italian Art in the Action Space

Viera Rassu Nagy.....	30
-----------------------	----

Identity of Performers in Action Art in Italy

Barbora Kováčová.....	39
-----------------------	----

Formation and Education

Recycling Traditional Techniques in the Context of Creative Approaches in Art Education

Patricia Biarincová, Rastislav Biariniec.....	53
---	----

Experiential Teaching in Geography Lessons for Students with Intellectual Disabilities

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická	64
--	----

Ethical-pedagogical Framework for Supporting Media Students with Learning Disabilities in Creative Education

Petra Cepková, Ľudovít Hajduk.....	74
------------------------------------	----

Compensatory Tools in Language Learning for Students with Dyslexia

Viera Rassu Nagy.....	84
-----------------------	----

Self-evaluation of Senior Educational Staff as a Determinant of Successful School Management

Ľubica Ďurajdová, Mária Pisoňová.....	92
---------------------------------------	----

Social, Economic and Legal Sciences

A Look into Labour Market and Selected Economic Indicators

Richard Heriban	103
-----------------------	-----

Obsah

Predhovor

Barbora Kováčová.....	9
-----------------------	---

Humanitné vedy a umenie

Senior so zdravotným znevýhodnením ako Homo creator v procese akčného umenia

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová.....	13
---	----

Umenie inštalácie ako súčasť akčného umenia vo výtvarnej tvorbe mladých dospelých

Daniela Valachová	21
-------------------------	----

Enviromentálne a vzdelávacie aspekty talianskeho umenia v priestore akcie

Viera Rassu Nagy.....	30
-----------------------	----

Identita performerov v akčnom umení v Taliansku

Barbora Kováčová.....	39
-----------------------	----

Výchova a vzdelávanie

Recyklácia tradičnej techniky v kontexte kreatívnych prístupov vo výtvarnom vzdelávaní

Patricia Biarincová, Rastislav Biarinec.....	53
--	----

Zážitkové vyučovanie na hodinách geografie u žiakov s mentálnym postihnutím

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická	64
--	----

Eticko-pedagogický pohľad na študentov masmédií s poruchami učenia v kreatívnych odboroch

Petra Cepková, Ľudovít Hajduk.....	74
------------------------------------	----

Kompenzačné pomôcky vo výučbe jazykov u študentov s dyslexiou

Viera Rassu Nagy.....	84
-----------------------	----

Sebahodnotenie vedúcich pedagogických zamestnancov ako determinant úspešného riadenia školy

Ľubica Ďurajdová, Mária Pisoňová.....	92
---------------------------------------	----

Sociálne, ekonomické a právne vedy

Pohľad na trh práce a vybrané ekonomické ukazovatele	103
Richard Heriban	103

Preface

This issue of our journal, that you are holding in your hands, presents a collection of contributions focused primarily on the creative, educational and inclusive aspects of teaching and pedagogical sciences. Within the thematic diversity of the texts, action art meets the social dimension of the performer, traditional techniques are recycled through innovative teaching approaches, as well as ethical questions in creative education environments intersect with teachers' self-assessment, or insight into the impact of the economy on the labor market. A significant element present in many of the contributions is the emphasis on including individuals with health or social disadvantages, as well as those with migrant status, in the process – not only as recipients, but also as active creators and agents of change.

Let us briefly introduce the individual contributions. The article by *Stanislav Benčíč* and *Barbora Kováčová* focuses on the topic of active artistic creation among seniors, emphasizing their creative potential and possibilities for self-realization through action art. *Daniela Valachová* describes installation art as a form of expression for young creators and analyzes its significance within contemporary art education. *Viera Rassu Nagy* offers insight into Italian action art, focusing on its environmental message and educational potential. In a separate article, *Barbora Kováčová* analyzes the personal and cultural aspects of the artistic identity of performers working in the Italian context. *Patricia Biarincová* and *Rastislav Biarinec* reflect on the connection between traditional art techniques and modern pedagogical methods. *Zuzana Brčiaková* and *Marcela Čarnická* provide examples of the effective use of experiential methods in teaching with regard to the specific needs of students. *Petra Cepková* and *Ludovít Hajduk* deal with ethical questions and pedagogical approaches to students with learning disabilities in the field of media. In another contribution, *Viera Rassu Nagy* focuses on specific tools and strategies that support foreign language teaching for students with dyslexia. The contribution of *Lubica Ďurajdová* and *Mária Pisoňová* analyzes the importance of self-reflection of leaders in the school environment and its impact on effective leadership. The closing contribution by *Richard Heriban* presents an analysis of the labor market that affects the life of every person.

We believe that this issue of the journal will offer readers a wealth of inspiration, ideas and topics for reflection. At the same time, it aims to contribute to the development of interdisciplinary approaches in the human sciences.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Translation: Bc. Adam Janiga

Predhovor

Číslo tohto časopisu, ktorý držíte v rukách, predstavuje súbor príspevkov zameraných najmä na tvorivé, edukačné a inkluzívne aspekty v učiteľstve a pedagogických vedách. V tematickej rozmanitosti textov sa stretáva akčné umenie so sociálnym rozmerom performeru, recyklácia tradičných techník s inováciou vo výučbe, ako aj etické otázky v prostredí tvorivého vzdelávania so sebahodnotením pedagógov, či náhľadu na vplyv ekonomiky na trh práce. Významným prvkom mnohých príspevkov je dôraz na začlenenie jednotlivcov so zdravotným, sociálnym znevýhodnením aj statusom migranta do procesu – nielen ako príjemcov, ale ako aktívnych tvorcov a nositeľov zmeny.

K jednotlivým príspevkom uvedieme niekoľko faktov. Príspevok od autorov *Stanislav Benčíč a Barbora Kováčová* sa venuje téme aktívnej umeleckej tvorby seniorov s dôrazom na ich tvorivý potenciál a možnosti sebarealizácie prostredníctvom akčného umenia. *Daniela Valachová* popisuje inštaláciu ako vyjadrovací prostriedok mladých tvorcov a analyzuje jej význam v rámci súčasného umeleckého vzdelávania. Príspevok *Vieru Rassu Nagy* prináša pohľad na talianske akčné umenie so zameraním na jeho environmentálne poslanstvo a edukačný potenciál. *Barbora Kováčová* v samostatnom príspevku analyzuje osobnostné a kultúrne aspekty umeleckej identity performerov pôsobiacich v talianskom prostredí. *Patricia Biarincová a Rastislav Biarinec* reflektujú prepojenie tradičných výtvarných techník s modernými pedagogickými postupmi. *Zuzana Brčiaková a Marcela Čarnická* prinášajú príklady efektívneho využitia zážitkových metód vo vyučovaní so zreteľom na špecifické potreby žiakov. *Petra Cepková a Ľudovít Hajduk* sa zaoberajú etickými otázkami a pedagogickými prístupmi k študentom s poruchami učenia v oblasti médií. *Viera Rassu Nagy* sa v ďalšom príspevku venuje konkrétnym nástrojom a stratégiám, ktoré podporujú výučbu cudzích jazykov u študentov s dyslexiou. Príspevok *Lubici Ďurajdovej a Márii Pisoňovej* analyzuje význam sebareflexie lídrov v školskom prostredí a jej dopad na efektívne vedenie. Posledným príspevkom od Richarda Heribana je analýza trhu práce, ktorá ovplyvňuje život každého človeka.

Veríme, že práve toto číslo časopisu ponúkne čitateľovi množstvo inšpirácií, podnetov a tém na zamyslenie sa. Zároveň prispeje k rozvoju interdisciplinárnych prístupov vo vedách o človeku.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Humanities and Arts

Humanitné vedy a umenie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.13-20>

Seniors with Disabilities as Homo Creator in the Process of Action Art

Senior so zdravotným znevýhodnením ako Homo creator v procese akčného umenia

Stanislav Benčíč, Barbora Kováčová

Abstract

The paper highlights the possible connection between creativity and the life of a person in the elderly who is also an actor in action art. The content line of the paper reflects on the possibilities of working with the elderly person and at the same time extends the paradigm of action art oriented towards the elderly as a possible alternative for self-presentation, leisure or as a therapeutic subsidy with regard to health conditions.

Keywords: Senior with a disability. Action art. Activation. Expression-oriented approaches.

Úvod

V súčasnosti rastie záujem o nefarmakologické zdravotné odporúčania pre starších ľudí, pričom je zdôrazňované ich zapojenie do komunitných voľnočasových aktivít tzv. *social prescribing* so zámerom podporiť aktívne kognitívne starnutie. Je nevyhnuté to vnímať ako podporu človeka v komunite prostredníctvom formálnych, neformálnych a informálnych aktivít so zámerom mobilizovať ich, čím sa podporuje ich zdravie a kvalita života.

Súčasťou social prescribingu je posilniť:

- vnímanie jednotlivca v jeho bio-psycho-sociálno-spirituálnej existencii,
- aktívne využívanie voľného času,
- dodržiavanie pravidelnosti v ponuke aktivít,
- využívanie umeleckých prostriedkov ako možností podpory prežívania a zvyšovania kvality života (uprav podľa Sadio et al., 2024).

Akčné umenie možno zároveň zaradiť medzi nefarmakologické intervenčné prístupy, ktoré využívajú telesnú aktivitu, performatívne prvky a zážitkovú interakciu ako kľúčové nástroje pôsobenia na emocionálnu, kognitívnu aj sociálnu úroveň jednotlivca. V tomto kontexte slúži akcia, či už ide o pohyb, gestá, hlas, symbolický prejav alebo kolektívnu performanciu

ako **výrazové médium**, ktoré podporuje uvoľnenie napätia, rozvoj seba-vyjadrenia, prepojenie s okolím a aktiváciu vnútorných zdrojov. Akčné umenie tak môže byť vnímané ako **alternatíva alebo doplnok ku klasickým terapeutickým prístupom**, pričom nachádza uplatnenie najmä v oblasti podpory ľudí so zdravotným znevýhodnením ako súčasť intervencie, alebo pre ľudí bez zdravotných ťažkostí ako preventívnu podporu.

Heslá *Moja tvorba vystihuje moje prežívanie a Všetko, čo vytvorím, má svoj význam* využívame ako energizéry. Práve tie veľmi originálnym spôsobom motivujú ľudí zapojiť sa do tvorivého procesu, reflektovať vlastné prežívanie a uvedomiť si hodnotu toho, čo vytvorí. Osvedčili sa najmä pri práci s dospelými a seniormi (Kováčová, 2024, nepubl.).

Človek v akcii

Zapojenie človeka do umeleckých aktivít je prítomné počas jeho celej biodromálnej cesty. Pozitívne účinky boli potvrdené vo viacerých výskumoch v oblasti voľného času a tvorivého vyjadrovania, ktoré majú vplyv na kognitívnu, sociálnu a emocionálnu pohodu celkovej populácie. Z aktuálnych výskumov je možné spomenúť Fancourt et al. (2020), ktorí potvrdili, že kultúrna angažovanosť v komunite (napr. návšteva múzeí, galérií, divadla) je spojená s nižším rizikom vzniku demencie vo vyššom veku nezávisle od demografických, zdravotných a sociálnych faktorov. Taktiež aj Tymoszuk et al. (2020) potvrdili, že dlhodobejšia (aj pravidelná) účasť na umeleckých aktivitách je u starších dospelých spojená s vyššou úrovňou šťastia, životnej spokojnosti, sebarealizácie a autonómie. Využívanie umenia aj v pokročilejších štádiách kognitívneho ochorenia (demencie) je prijímané samotnými pacientmi pozitívne v samotných prejavoch. V tomto kontexte Young et al. (2016) zdôrazňujú pozitívny vplyv na pamäť, sústredenie a ochotu aktívne komunikovať. Falck et al. (2019) poukazujú na zníženie depresívnych prejavov, zatiaľ čo Lourida et al. (2020) potvrdzujú zlepšenie nálady a zvýšenie angažovanosti. Homolová (2024) tvrdí, že využívanie fotografovania umožňuje človeku lepšie vnímať a interpretovať situácie, ktoré sú súčasťou akčného umenia.

Umelecká angažovať spejúca k akčnému umeniu sa stáva možnosťou, ktorá ponúka seniorom aj so zdravotným znevýhodnením nový spôsob komunikácie a sebareflexie (Bergerová, 2019), pričom sa nezabúda na dôležitosť ich možnosti expresívne tvoriť. Môžu to byť spontánne a interaktívne formy vyjadrenia sa v rámci plenérov, kde seniори majú priestor spracovávať svoje životné skúsenosti, vyjadrovať emócie a nachádzať nové spôsoby (seba)vyjadrenia.

Od umeleckej angažovanosti k akčnému umeniu

Umelecká angažovanosť zohráva dôležitú úlohu v živote seniorov, či už v podobe aktívnej tvorby, ako je maľovanie, tanec či hudba, alebo pasívneho vnímania umenia, napríklad návštevou koncertov, galérií či divadelných predstavení. Zapájanie sa do umeleckých aktivít môže byť zážitkom, ktorý podporuje kognitívne schopnosti, emocionálnu pohodu a sociálne interakcie (Fancourt et al., 2021). Akčné umenie zároveň podporuje ich aktívnu účasť v spoločenskom a kultúrnom dianí, čím znižuje pocit izolácie a zvyšuje ich psychickú pohodu. Táto forma umeleckého vyjadrenia im umožňuje prekročiť tradičné hranice tvorby – umeleckej angažovanosti k akcii a experimentovaniu s materiálmi, s pohybom, s telom, čo im umožňuje posilniť ich pocit slobody a autenticity. Akčné umenie je možnosťou, ktorá ponúka seniorom nový spôsob komunikácie a sebareflexie, pričom sa nezabúda na dôležitosť ich tvorivej identity. V našich podmienkach je akčné umenie ako stratégia pomoci dostupná ojedinele, ak je realizovaná, tak je výsostne založená na vybavení konkrétneho zdravotníckeho/sociálneho pracoviska či organizácie. Kováčová & Hudecová (2023) tvrdia, že práve možnosť expresívne sa vyjadriť u ľudí v seniorskom veku je kľúčovou pre kvalitu ich života. Odborníci, ako Šicková-Fabrics (2008), Liebmann (2005) a Valachová (2021) zdôrazňujú, že je možné znovu vytvoriť alebo obnoviť prostredie, ktoré bolo z rôznych dôvodov narušené (strata partnera, strata domova, závažné ochorenie a i.). Tento proces obnovy môže byť realizovaný prostredníctvom akčného umenia, ktoré sa stáva nástrojom na vytváranie zážitkov v podmienkach, v ktorých jednotlivci môžu opäť objaviť svoju kreativitu, schopnosť vyjadriť sa a nadviazať kontakt s okolím.

Umelecko-akčné aktivity, vo forme art-akčných plenérov, podporujú nielen „rekonštruovanie“ duševnej rovnováhy, ale aj rozvoj zmyslového vnímania a emocionálnej expresie. To prispieva k celkovému posilneniu identity seniora so zdravotným znevýhodnením, a tým aj k obnove jeho schopnosti komunikovať, prežívať a vytvárať interakcie s druhými ľuďmi.

Akčné umenie otvára nové možnosti v oblasti podpory seniorov, a to najmä ako prostriedok na obnovu integrity a životnej harmónie u jednotlivcov, ktorí čelia osobným, zdravotným alebo sociálnym výzvam. Vďaka svojmu performatívnemu a expresívnemu charakteru dokáže aktivovať vnútorné zdroje človeka, podporiť jeho sebvýjadrenie, zmysluplnú interakciu s okolím a prehĺbiť prežívanie prítomného okamihu. História starostlivosti a podpory ľudí v seniorskom veku je hlboko zakorenená v dejinách ľudskej civilizácie, čo podčiarkuje význam kontinuálneho hľadania dôstojných a kreatívnych foriem sprevádzania v neskorších fázach života (Rassu Nagy, 2016).

Senior ako Homo creator

Pojem *Homo creator* vyjadruje myšlienku, že človek nie je len pasívnym vykonávateľom vopred určených prírodných, sociálnych či kultúrnych zákonitostí. Giordano (2005) tvrdí, že práve *Homo creator* sa neviaže slepo na biologické predurčenie, ani na pevné spoločenské či psychologické rámce. Ak si predstavíme spoločenský život ako javisko, na ktorom sa odohráva tragédia alebo komédia, vidíme, že postavy sa nie vždy striktne držia scenára či pokynov režiséra. Namiesto toho improvizujú, inovujú a dávajú hre vlastnú dynamiku – aj keď sa od hlavnej dejovej línie neodchyľujú úplne. Autor (ibidem) využíva symboliku pre objasnenie role *Homo creatora* prirovnaniu k hercovi. Práve ten nie je len vykonávateľom roly, ale aj jej spolutvorcom. Spoločenský život môžeme prirovnáť ku *commedia dell'arte*, kde sa herci pohybovali v rámci osnovy deja, no zároveň si ponechávali priestor na vlastnú tvorivosť. Bez tejto schopnosti improvizácie by slová, ako *individuálna tvorivosť* či *sociálno-kultúrna zmena* stratili svoj význam a mohli by sme ich zo slovníka rovno vymazať.

Senior v pozícii *Homo creatora* nemá zostať len pasívnym pozorovateľom svojho života, ale môže aktívne ovplyvňovať okolie, v ktorom žije a existuje. Môže využívať (pokiaľ mu to zdravotný stav a vlastná ochota „umožnia“) nástroje akčného umenia na to, aby sa vyrovnal s výzvami starnutia a zachoval si svoju kreativitu ako hodnotný prostriedok na osobný rast a spoločenskú angažovanosť. Senior ako akčný umelec vo svojom seniorskom veku môže prežívať svoju tvorivosť ako intenzívny proces (Schéma 1), v ktorom telo, myseľ a emócie spolupracujú v okamžitom kontexte tu a teraz.

Homo creator v tejto fáze života, ak je mu to umožnené, využíva akčné umenie ako spôsob vyjadrenia seba samého. Je človekom slobodným čo sa týka jeho konania¹, obohatený o skúsenosti, s uvedomením si vlastných hraníc, a všetkého, čo je pre neho už bežnou súčasťou jeho života. Počas samotnej tvorivej expresie môže byť aktívny, otvorený, aj iniciatívny. Môže sa stať tvorcom nepoznaného, tvorcom autentického, jednoducho *Homo creator*. Vo svojej akcii môže bilancovať alebo objavovať nové formy vyjadrenia sa. Dokonca môže byť tým, ktorý hodnotí aplikované umenie v prospech svojho zdravia a prežívania. V realizovaní akčného umenia senior so zdravotným znevýhodnením má mať otvorenú cestu (na)sýtiť a potvrdzovať svoje potreby týkajúce sa stimulácie, orientácie a učenia, aktivity, citovej istoty a bezpečia, sebarealizácie a otvorenej budúcnosti.

¹ V tomto kontexte senior nie je späť s tým, čo je možné a vhodné a čo možné a vhodné nie je.

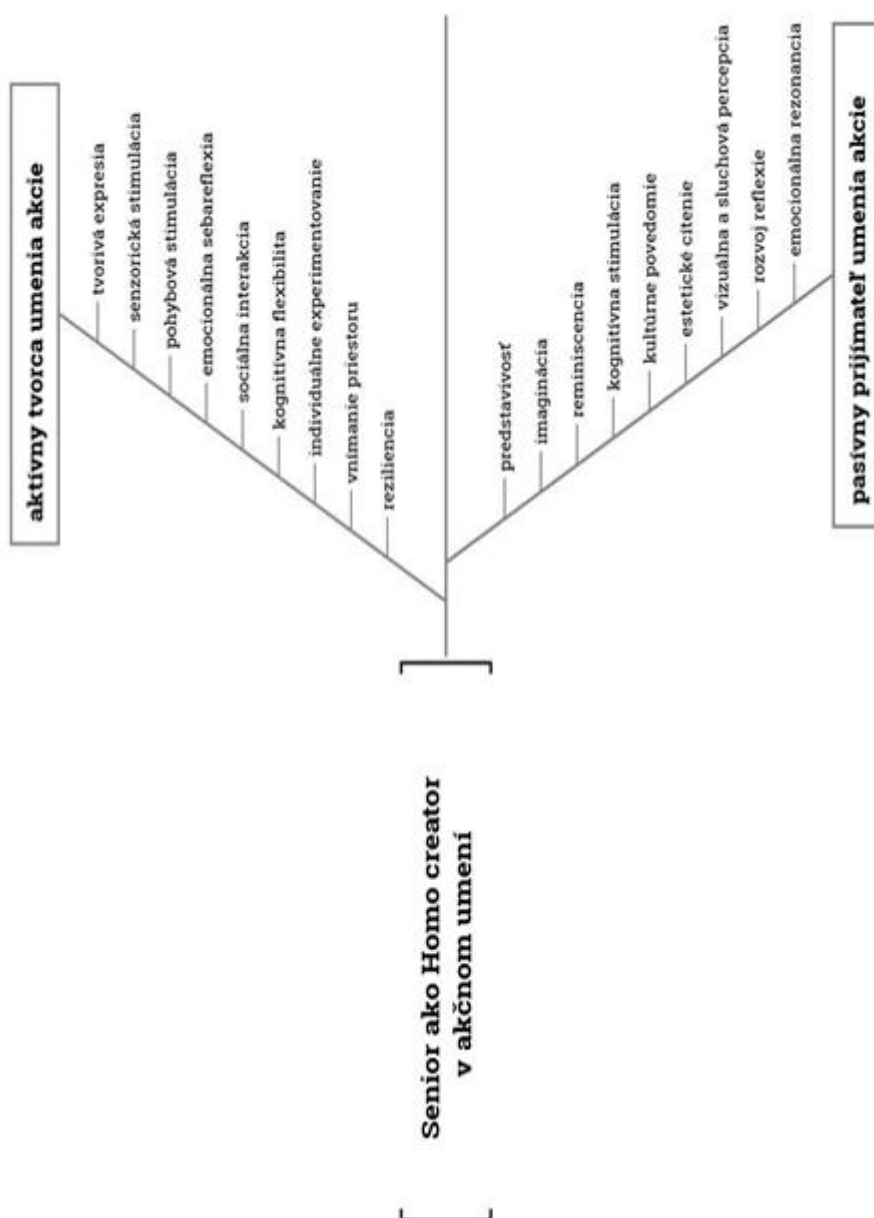


Schéma 1: Senior v pozícii Homo creator
Zdroj: vlastné spracovanie

Príkladom môžu byť snahy výskumníkov v našich podmienkach stimulovať ľudí s konkrétnymi zdravotnými limitmi s využitím kreatívno-formatívnych prístupov. Fábry Lucká (2024) poukazuje na účinné faktory tanečno-pohybovej terapie pri práci s človekom s ochorením Parkinsonovej choroby.

Taktiež aj práca s mozaikou môže byť tou akčnou stratégiou, kedy ako Bathje (2014) tvrdí, je vhodnou pri bilancovaní života seniora aj z toho dôvodu, že ponúknutý materiál je pomerne dobre uchopiteľný a zároveň pre seniora symbolizuje mnohé skutočnosti. Akčné umenie tak otvára seniorom cestu k novej forme vyjadrenia, ktorá je autentická a priamo reaguje na ich osobné životné skúsenosti (Kováčová, Hudecová, 2023).

Akčné umenie ako nástroj akcie v seniorskom veku

Pre seniorov, ktorí hľadajú spôsob ako aktívne reagovať na svoje zmeny v živote, môže byť akčné umenie silným nástrojom, ktorý im umožní vyjadriť sa autentickým a neformálnym spôsobom. V seniorskom veku môže akčné umenie prinášať pocit oslobodenia, pretože nevyžaduje žiadne predchádzajúce umelecké skúsenosti ani technické zručnosti. Postačuje experimentovanie so stopou, ktorá zobrazí konkrétny míľnik v živote aktéra, ktorý je významný (Ševčovič, 2021). Ide o spontánnosť a expresivitu, kde pohyb, zvuk, farba a gesto tvoria základ umeleckého vyjadrenia. Príkladom je tvrdenie Fábry Luckej (2023), že tanečno-pohybové intervencie sú teda vhodným prostriedkom nielen k prežívaniu človeka, ale aj k jeho vlastnej expresii – prejavu. V rámci tanca má človek možnosť prejať svoje emócie, prichádzať do sociálnych interakcií. Prostredníctvom pohybových aktivít prichádza tiež k uvoľneniu napätia, emocionálnej abreakcii. *Je mostom k prežívaniu človeka, jeho emóciám, ale aj ku vzťahu k sebe samému* (ibidem, s. 63). Seniori, ktorí sa angažujú v akčnom umení, môžu reagovať na svoje fyzické a emocionálne zmeny prostredníctvom vyjadrenia tela, čo im umožňuje opustiť tradičné formy komunikácie a prijať proces tvorby ako prostriedok na introspekciu, spracovanie osobných skúseností a reflexiu na minulosť. Týmto spôsobom sa stávajú nielen pozorovateľmi vlastného života, ale aj aktívnymi účastníkmi tvorivého procesu, ktorý umožňuje hlbšie prepojenie medzi ich minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou. Akčné umenie v tomto veku ponúka aj jedinečnú príležitosť pre zachovanie fyzickej aktivity a duševnej sviežosti. Spontánne pohyby, ktoré sú typické pre akčné umenie, môžu byť prispôbené individuálnym potrebám, čo znamená, že každý účastník môže pracovať na svojom tempe a podľa svojich schopností. Tento proces nie je súťaživý, ale skôr orientovaný na vyjadrenie vnútornej energie, čo vedie k väčšiemu pocitu slobody a sebarealizácie.

Záver

Seniorský vek môže byť obohatený o hlboké umelecké prejavy, ktoré nevyžadujú akademické alebo formálne prístupy, ale skôr spontánnu kreativitu, ako je to v prípade akčného umenia. „Homo creator“ v tejto fáze života využíva akčné umenie ako médium na vyjadrenie svojich osobných príbehov, spomienok

a reflexií. Prostredníctvom fyzických, gestických a improvizčných techník sa seniori so zdravotným znevýhodnením môžu vžiť do procesu, ktorý im umožňuje vyjadriť pocity a myšlienky, ktoré možno slovami nemusia dostatočne zachytiť.

Celkovo akčné umenie poskytuje seniorom so zdravotným znevýhodnením priestor na sebareflexiu, emocionálne uvoľnenie a, čo je dôležité, na aktívnu participáciu na spoločenskom a umeleckom živote. Tvorivý proces, ktorý je založený na osobnej skúsenosti a nie na vonkajších technických normách, ponúka jedinečný spôsob, ako sa seniori môžu vyjadriť a zároveň sa vyrovnáť s výzvami spojenými s ich vekovým obdobím. V tomto zmysle sa akčné umenie stáva nielen prostriedkom tvorivého vyjadrenia, ale aj spôsobom, ako znovuobjaviť a posilniť pocit zmysluplnosti v seniorskom veku.

Bibliografia

- BATHJE, M. 2014. A Mosaic of Creativity in Occupational Therapy. In: *The Open Journal of Occupational Therapy*, 2024, 2(3).
<https://doi.org/10.15453/2168-6408.1125>
- BERGEROVÁ, X. 2019. Pohľady na prirodzené autoterapeutické kvality umeleckého vyjadrenia. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2019*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2019, s. 94-100. ISBN 978-80-561-0701-0.
- FÁBRY LUCKÁ, Z. 2024. Účinné faktory tanečno-pohybovej terapie v problematike Parkinsonovej choroby. In: *Expresivita v (art)terapii 5*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 62-70. ISBN 978-80-561-1131-4.
- FALCK, R. S., DAVIS, J. C., BEST, J. R. et al. 2019. Impact of exercise training on physical and cognitive function among older adults: a systematic review and meta-analysis. In: *Neurobiology of Aging*, 2019, 79, 119-130.
<https://doi.org/10.1016/j.neurobiolaging.2019.03.007>
- FANCOURT, D. et al. 2020. Community engagement and dementia risk: Time-to-event analyses from a national cohort study. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*, 74(1), 71-77.
<https://doi.org/10.1136/jech-2019-213029>
- FANCOURT, D. et al. 2021. How leisure activities affect health: A narrative review and multi-level theoretical framework of mechanisms of action. In: *The Lancet Psychiatry*, 8(4), 329-339.
[https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(20\)30384-9](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(20)30384-9)
- GIORDANO, C. 2005. Homo Creator. The Conception of Man in Social Anthropology. In: *Finance & Bien Commun*, 2005, 22(2), 25-31.
<https://doi.org/10.3917/fbc.022.0025>
- HOMOLOVÁ, M. 2024. Farba – zlom: akčné umenie cez fotografiu. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2024, 24(4), 24-31. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.4.24-31>

- KOVÁČOVÁ, B., HUDEC OVÁ, A. 2023. Akčné umenie ako stratégia podpory seniora so zdravotným znevýhodnením. In: *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(1), 101-110. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.1.101-110>
- LIEBMANN, M. 2005. *Skupinová arteterapie: nápady, témata a cvičení pro skupinovou výtvarnou práci*. Praha: Portál, 2005. ISBN 80-7178-864-3.
- LOURIDA, I., GWERNAN-JONES, R., ABBOTT, R. et al. 2020. Activity interventions to improve the experience of care in hospital for people living with dementia: a systematic review. In: *BMC Geriatrics*, 2020, 20(131). <https://doi.org/10.1186/s12877-020-01534-7>
- RASSU NAGY, V. 2016. *Storia d'Italia II. Medioevo*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2016. 128 s. ISBN 978-80-561-0420-0.
- SADIO, R. et al. 2024. Social prescription for the elderly: a community-based scoping review. In: *Primary Health Care Research & Development*, 2024, 25(e46), 1-11. <https://doi.org/10.1017/S1463423624000410>
- ŠEVČOVIČ, M. 2021. Náhoda, experiment, expresivita, projekt. In: *Expresivita vo výchove 4*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021, s. 19-28. ISBN 978-80-223-5265-9.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2008. *Základy arteterapie*. 2. vyd. Praha: Portál. 176 s. ISBN 978-80-7367-408-3.
- TYMOSZUK, U. et al. 2020. Longitudinal associations between short-term, repeated, and sustained arts engagement and well-being outcomes in older adults. In: *The Journals of Gerontology: Series B*, 2020, 75(7), 1609-1619. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbz085>
- VALACHOVÁ, D. 2021. Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení. In: *Hranice neformálneho vzdelávania*. Banská Bystrica: MALENA, občianske združenie, 2021, s. 43-46. ISBN 978-80-570-3097-3.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 s názvom Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

Prof. PhDr. Stanislav Benčíč, PhD.

Vysoká škola Danubius, Fakulta verejnej politiky a verejnej správy
Richterova č. 1171, 925 21 Sládkovičovo
stanobencicdva@gmail.com

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.21-29>

Installation Art as a Part of Action Art in the Artistic Production of Young Adults

Umenie inštalácie ako súčasť akčného umenia vo výtvarnej tvorbe mladých dospelých

Daniela Valachová

Abstract

The aim of the text is to present the main lines of the theme of installation art in the context of its basic characteristics, important representatives and also its territorial context. The research presented was aimed at exploring the possibilities for the use of installation art within the artistic production of young adults. Specifically, the research project focused on the use of land art. The results of the research highlight the benefits for educational practice and for further research addressing the topic of action art and land art and its use in young adult education. Landscape and making with natural materials can be an inspiration for various artistic activities in art making and self-development.

Keywords: Art. Installation. Action art. Artistic production. Land art. Self-realization.

Inštalácia ako pojem

Umenie inštalácie môžeme charakterizovať ako multimediálnu disciplínu výtvarného umenia, ktorej hlavnou podstatou je práca s priestorom a časom v symbióze s využitím médií, klasických médií, ako sochy, objekty, maľby i nových médií, ako videoumenie, počítačové umenie, virtuálna realita, performancia. Obsahuje princípy skulptúry, architektúry a divadla s ambíciou vyjadriť ideu totálneho umenia. Inštalácie, ktoré sú fixované na konkrétne miesto a determinované jeho architektonickým, kultúrnym, sociálnym a inštitucionálnym kontextom, sa špecifikujú pojmom – site specific art. Umenie inštalácie je relatívne nový termín, frekventovaný od polovice 80. rokov v rámci post-moderny (Geržová, 1999).

Inštalácia voľne poukazuje na druh umenia, do ktorého divák vstupuje fyzicky a ktorý je často opisovaný aj ako divadelný alebo zážitkový. Slovom *inštalácia* sa v súčasnosti pomenúva aj ľubovoľné rozmiestnenie objektov v danom priestore na hocikaké miesto, taktiež zavesenie obrazov na stenu. Existuje však rozdiel medzi *inštaláciou umeleckých diel* a *umením inštalácie*. Tento rozdiel vznikol v roku 1960, keď sa tieto názvy začali používať. Počas

tohto obdobia bol názov *inštalácia umeleckých diel* použitý v umeleckých časopisoch na opis naaranžovania výstavy. Fotodokumentácia naaranžovania výstavy bola nazvaná inštaláčnym šotom (sled záberov), a tak vznikol názov *umenie inštalácie* ako pomenovanie prác využívajúcich priestor. *Inštalácia umeleckých diel* má sekundárnu dôležitosť voči dielam, ktoré obsahuje, naopak, *umenie inštalácie*, priestor a súbor diel umiestnených v ňom sa považujú za celok, vytvára situáciu, do ktorej divák fyzicky vstupuje a vytvára s ňou celok. Od tradičných médií (socha, maľba, fotografia) sa líši tým, že posúva diváka do pozície súčasti priestoru. Nepredstavuje diváka, ktorý vníma práce s odstupom, ale skôr ako súčasť diela, keď zapája hmat, čuch a sluch, rovnako ako zrak. Obidva pojmy (inštalácia umeleckých diel, umenie inštalácie) majú spoločnú snahu informovať diváka o rozmiestnení objektov v priestore a zachytiť jeho telesnú reakciu naň (Suchoža, Fecsó, 2014).

Umenie inštalácie v priebehu času

Geržová (1999) uvádza, že predpoklady na rozvoj umenia inštalácie vznikali od 60. rokov najskôr v USA, potom v Európe v rámci environmentov, site-specific art, happeningov, aktivít, neodadaizmu, pop-artu Kienholza, Oldenburga, Segala, multiplikácie a seriálovosti objektov Warhola, nového realizmu (Armanove akumulácie) a fluxusu. Umenie inštalácie sa stalo súčasťou umenia v krajine, konceptuálneho umenia, alebo procesuálneho umenia.

Okrem gesamtkunswerku vychádza umenie inštalácie aj z kubizmu, ktorý sa snažil na ploche obrazu prepájať všetky základné priestorové dimenzie. Prepojením maľby a koláže sa začal na Západe objavovať začiatkom 20. storočia prvok intermediality, čo vyústilo do vzniku špecifických environmentálnych artefaktov, ako napríklad *Merzbau* od K. Schwittersa, dávajúc ich do súvisu s prostredím a happeningom z konca 50. rokov, prikláňajúc sa k minimalistickému sochárstvu 60. rokov a končiac samotným vznikom umenia inštalácie 70. a 80. rokov. *Merzbau* je prvá environmentálna práca vyvinutá v roku 1933, ktorá dala mnohé podnety na zoznámenie sa so súčasným umením inštalácie. Boli v nej použité nájdené materiály, vrátane novín, preglejky, starého nábytku, rozbitých kolies, pneumatík, suchých kvetov, zrkadiel a drôteného pletiva.

Podľa Smith a kol. (1996) sa na vytvorení novej umeleckej klímy okrem nich v 60. rokoch významne podieľalo ešte niekoľko iných európskych umelcov, ako nemecká sochárka E. Hesse, belgický konceptualista-surrealista M. Broodthaers, nemeckí umelci J. Beuys, A. Kiefer, R. Horn a ďalší. Význam tvorby E. Hesse spočíva v jej veľmi slobodnom a experimentálnom postoji k materiálom. V roku 1961 sa J. Beuys stal členom neodadaistickej skupiny *Fluxus* (vyznačovala sa tokom-prúdom nových myšlienok a záujmom o experiment v umení), jeho záľuba v performanciách ho primäla k vytvoreniu nových verzií popartového happeningu (Smith a kol. 1996).

Paralelou Beuysovej tvorby bolo hnutie, ktoré sa začalo prejavovať koncom 60. rokov v Taliansku pod názvom *Arte Povera* – výtvarné hnutie združujúce umelcov využívajúcich jednoduché nevýtvarné materiály prírodného a industriálneho charakteru. Na umelcov malo oslobodzujúci vplyv, dalo jasne najavo, že k vytvoreniu umeleckého diela je možné použiť akýkoľvek druh materiálu rôznym spôsobom, aký sa umelcovi páči (Geržová, 1996).

Dejiny umenia inštalácie dosahujú vyvrcholenie v 90. rokoch ako samostatná forma umenia, kedy dochádza k inštaláciám vo veľkých múzeách, ako napríklad Guggenheim v New Yorku a Turbine Hall v Tate modern. Inštalácia nemá priamy historický vývoj. Vplývajú naň rôzne faktory (architektúra, film, performance, sochárstvo, maľba, divadlo, scénografia), ktoré vstupujú do umenia inštalácie v rôznych momentoch.

Na Slovensku sa umenie inštalácie etablovalo v roku 1989 neoficiálnou výstavou Suterén, v obytnom dome v Bratislave (konceptia R. Matuščík), po roku 1989 nastáva jeho rýchly rozvoj, ktorý generovali výstavy v galériách: Sen o múzeu, PGU Žilina 1991 (konceptia R. Matuščík), Barbakan, ŠG Banská Bystrica 1992 (konceptia A. Vrbanová), Objekty a inštalácie, PGU Žilina 1992 (konceptia K. Rusnáková), Labyrinty, GJK Trnava 1993 (konceptia A. Krnáčová-Gutleber), výstavný triptych v koncepcii K. Rusnákovej: Fyzický/Mentálny, 1995, Paradigma žena, 1996, Medzi mužom a ženou, 1997 (všetky PGU Žilina) (Geržová, 1999).

Formy inštalácie

V nasledujúcom texte uvádzame v krátkosti základné formy inštalácie.

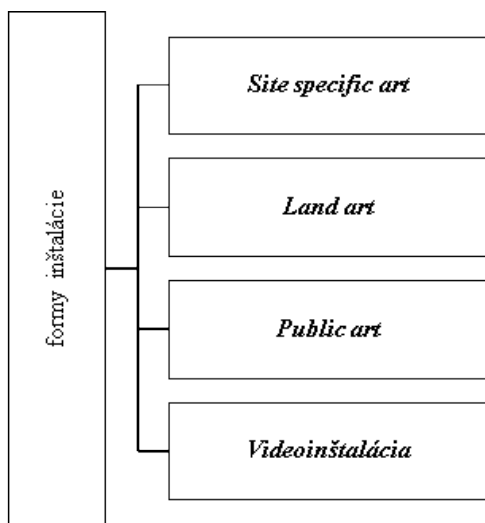


Schéma 1: Základné formy inštalácie
Zdroj: spracované podľa (Geržová, 1999)

V rámci textu krátko charakterizujeme jednotlivé formy inštalácie. Nie je však našim cieľom úplne presne a v odbornom rozsahu uvedené formy rozpracovávať.

Site specific art

Podľa Geržovej (1999) ide o multimedialnú disciplínu výtvarného umenia, ktorá má pôvod v Spojených štátoch, odkiaľ sa v 2. polovici 60. rokov šírila do západnej Európy. Je to špecifický druh umenia inštalácie definovaný priestorom, inštalácia pre daný priestor. Miesto a priestor sú dôležité z historického, kultúrneho, sociálneho, psychologického kontextu, ale aj z hľadiska architektonických dimenzií ako mierky, proporcií, svetla. Diela site specific art sú špecifické tým, že ich nie je možné bez ďalších zásahov a prispôbení preniesť na iné miesto. V tom tkvie ich jedinečnosť a neopakovateľnosť, na rozdiel od umenia inštalácie, ktoré sa v určitých prípadoch dá modifikovať v priestoroch s príbuznou atmosférou alebo v neutrálnych prostrediach galérií. Kľúčovou osobnosťou tejto výtvarnej disciplíny v 60. rokoch bol Smithson (USA), ktorý predstavil rozdiel medzi polohou, priestorom (site) a nepriestorom (nonsite). Vzťah medzi týmito dvoma pojmami demonštroval prezentovaním konkrétneho materiálu zo site (fyzickej, surovej reality-kamene, zem a pod.) v galérii, ktorá patrí do kategórie nonsite. Medzi významných umelcov tejto disciplíny patria aj Heizer a de Maria, ktorí podobne ako Smithson a Turrell tvoria práce z prírodných materiálov v krajine, pričom nejde o radikálne zmeny terénu, iba o subtílné zásahy, ktoré sú často fotograficky dokumentované. Výstupy vo forme máp, fotografií dokumentujúcich miesta mimo galérií dopĺňali úlomkami minerálov, kúskami zeminy atď. z daného miesta (Geržová, 1999).

Slovenským predstaviteľom tvorby environmentov, ktoré možno vnímať ako site-specific art, bol Mlynárčik v roku 1934, vychádzal z intencií neodaizmu, nového realizmu a akčného umenia. Neskôr v roku 1982 na tej istej prehliadke prezentoval Filko svoje dielo Zánik v maľbe. Ďalšie práce vznikali na Slovensku v netradičných civilných prostrediach, ako napríklad 1. otvorený ateliér Sikoru na Tehelnej ulici v Bratislave zorganizovaný ako akcia pre 19 výtvarníkov. Želibská a Tóth zaujali divákov priestorovými prácami. Na výstave v kúpeľnom parku Piešťan sa opäť overila zaujímavá tvorba Želibskej, Filka, Mlynárčika a Dobeša (Rusinová a kol., 2000).

Land art

„Ide o umenie charakteristické vytváraním diel v krajine, pôsobením umelcov v prírodnom prostredí a prácou s prírodnými materiálmi. Dielo sa viaže ku konkrétnemu miestu, vytvára s ním vnútorné vzťahy, prostredníctvom neho ponúka civilizačno-prírodné prepojenia“ (Geržová, 1999, s. 154). V závere

60. rokov 20. storočia opúšťajú podľa Horáčka (2019) niektorí umelci uzavretý priestor galérií a začínajú tvoriť svoje diela v prírodnom prostredí, využívajú prírodné materiály, ich priestorom je krajina a k zachyteniu týchto diel slúži fotodokumentácia.

Prvými landartovými tvorcami boli podľa Horáčka (2019) predstavitelia amerického minimalizmu, keď do krajiny konfrontačne vnášajú monumentálne geometrické zásahy. Heizer, v diele Dvojité negatív prerezáva údolie negatívnym tvarom kvádra a De Maria maľuje v púšti rovnobežky dlhé dve míle (Rusnáková, 2003).

V slovenskom výtvarnom umení sa land art presadzoval hlavne na neoficiálnej scéne, lebo v období normalizácie po roku 1970 sa zakazovalo prezentovanie umenia mimo oficiálnej scény. Rovnováhu medzi človekom a prírodou hľadal Kern vo svojich dielach, ako napríklad Vidím cieľ, Snehom sypaný chodník. Vytvoril som líniu sám sebou, vlastným telom, pre ktorého bolo dôležité putovanie, aby bol v priamom kontakte s prírodou. Hoci na Slovensku nevznikali gigantické projekty, princípy s drobnou manipuláciou so zemínou, jej prevoz, minimalistické zasahovanie do prírody urbanistickými prvkami, často reagujúc na konkrétne miesto, nachádzame v dielach Tótha, Mudrocha, Bartuszev, ale hlavne Kerna (Suchoza, Fecsó, 2014).

Public art (umenie verejných priestranstiev)

Geržová (1999, s. 278-279) uvádza, že „ide o umenie prezentované mimo rámca múzeí a galérií, vo verejnom priestore rôzneho typu, od priechodných budov, plôch drobnej mestskej architektúry, verejných dopravných prostriedkov, veľkoplošných reklamných tabúl, až po mestský urbanizmus a voľnú krajinu“. K najstarším dielam public art patria verejné pomníky a pamätníky realizované počas celého 20. storočia, vznikajúce veľakrát na objednávku s cieľom reprezentovať významné kultúrne a historické udalosti. Začiatkom 2. polovice 20. storočia úvahy o vstupe výtvarného umenia do mestského interiéru vyústili do úsilia architektov o komplexné urbanistické riešenie miest v spolupráci s výtvarnými umelcami pri dotváraní verejných priestranstiev.

Na Slovensku je umenie vo verejnom prostredí často späté hlavne s množstvom socialistických pamätníkov po roku 1949, ktoré oslavovali rôzne udalosti. Pamätníky, ako Dukla, Slávin a Svidník boli vytvorené ako rozsiahle areály situované do krajiny. Súsošie Obete varujú pamätníka SNP v Banskej Bystrici (vytvorené v spolupráci architekta Kuzmu a sochára J. Jankoviča) bolo v roku 1972 režimom odstránené. V 60. rokoch sa na krátky čas obnovil kontakt so Západom. Umenie verejných priestranstiev je úzko späté s realizáciami rôznych sochárskych sympózií, lokalizovaných v prírodnom, ale aj v mestskom prostredí, ako napr. Ružbachy, Piešťany, Moravany nad Váhom a mnoho ďalších. Po roku 1989 vzniklo niekoľko podujatí na prezentáciu sôch v mestskom prostredí Bratislavy, Prešova, Popradu atď. Formou

reklamných bilbordov sa objavilo prezentovanie umenia v roku 1995 na akcii s názvom BillboART, ktorého podoby máme možnosť vidieť aj v súčasnosti formou „aktivistických“ prejavov narážajúcich na aktuálne problémy v spoločnosti (Suchoža, Fecsó, 2014).

Videoinštalácia

Videoinštalácia je najmladšou formou inštalácií, viaže sa k video umeniu, video art, je založená na elektronickom pohyblivom obraze, zvuku a reálnom čase. Umelci ju používajú na vyjadrenie svojich ideí prostredníctvom technického vybavenia, ako videokamery, videorekordéry, televízne monitory, LCD projektory. Jej vznik v Európe a USA na začiatku 60. rokov súvisí s hnutím Fluxus. Už v roku 1958 používal W. Vostll technické a elektronické zariadenia vo svojich dekolážach, vrátane blikajúcich TV obrazoviek. Prvú videovýstavu mal Nam June Paik v galérii Parnass vo Wuppertale v roku 1963, na ktorej použil zostavu televízorov s rozpadnutým obrazom. V roku 1965 prvýkrát použil prenosnú videokameru, ktorou urobil záznam z okna taxíka (Geržová, 1999). Na Slovensku sa formy videoinštalácie rozvíjali až od roku 1989, a to hlavne u P. Rónaia, ktorý vytváral rôzne videoobjekty, video-plastiky a videoinštalácie koreniace v dadaizme, fluxuse, konceptuálnom umení a neskôr v postmoderne. V 90. rokoch sa objavujú aj ironické sociálno-kritické inštalácie P. Meluzína, ktoré sú tematicky zamerané na život a smrť, ako Life after Life, Megalit, Teletextament, Trump Tower. Na začiatku nového milénia sa objavovali interaktívne videoinštalácie, ktoré však boli oproti západu neporovnateľne kratšie a menej rozvinuté, z dôvodu nedostatočnej podpory pomerne drahej technológie (Suchoža, Fecsó, 2014). Ako je zrejmé z textu, inštalácie ako forma akčného umenia sa vyskytujú aj v prostredí slovenského výtvarného umenia.

Zameranie výskumného projektu

Výskum bol súčasťou širšie koncipovaného projektu, ktorý bol zameraný na problematiku akčného umenia.

Cieľ prezentovaného výskumu bol zameraný na skúmanie možnosti využitia umenia inštalácie v rámci výtvarnej tvorby mladých dospelých. Konkrétne bol výskumný projekt zameraný na využitie land artu. Jednotlivé výtvarné sekvencie boli zamerané na tvorbu geometrických tvarov: kruhov, obdĺžnikov a cestičiek pomocou chôdze, zbieraním, ukladáním, vrstvením rôznych prírodných materiálov v krajine. Išlo o priamu expresívnu tvorbu respondentov (Kováčová, 2021). Ako výskumné metódy boli využité neštruktúrované participatívne pozorovanie spojené s rozhovorom a následná analýza produktov (Hendl, 2005). Výskumnú vzorku tvorila skupina desiatich mladých dospelých, ktorí sa priamo podieľali na výskume prostredníctvom spoločnej

výtvarnej tvorby v krajine. Jednotlivé výtvarné aktivity boli inšpirované tvorbou autora Richarda Longa. V tvorbe tohto autora je dôležitá chôdza, zanecháva po sebe prírodnú stopu rôznych geometrických obrazcov (kruh, obdĺžnik) z nájdených prírodných materiálov ako v diele, alebo vznikajú sústavnou telesnou aktivitou (chôdzou či behom), čím vzťah jeho tela ku krajine nadobúda abstraktnú podobu, napríklad dielo *Sahara line*, *Long donner pass circle*, kruh v Donnerovom priesmyku v Kalifornii, ktorý vytvoril v priebehu svojho 20-dňového pochodu pohorím Sierra Nevada, alebo dielo *Where the walk meets the place*, ktoré vytvoril 6-dňovou chôdzou v Hoggar na Sahare v roku 1988.

V rámci výskumu boli realizované celkom tri výtvarné sekvencie:

- kruh na poli
- kruhy a obdĺžniky v prírode
- cestička, po ktorej sme išli.

Ukážky výtvarnej tvorby land artových aktivít je možné doložiť len prostredníctvom fotografickej dokumentácie (Repiská, 2023).



Obr. č. 1: Kruh na poli
Zdroj: vlastný archív



Obr. č. 2: Kruhy a obdĺžniky v prírode
Zdroj: vlastný archív



Obr. č. 3: Cestička, po ktorej sme išli

Zdroj: vlastný archív

Záver

Respondenti si uvedomili si, že tvorba R. Longa nebola zameraná na farebnosť, detail a na estetické stvárnenie, ale skôr išlo o zanechanie prírodnej stopy počas jeho putovania krajinou a zachytenie týchto stôp fotodokumentáciou. Počas tvorby respondenti skúšali nové postupy výtvarnej tvorby (Bergerová, 2024). Boli ústretoví k zmene a k tomu, čo je originálne a neobvyklé. Každé ich dielo bolo originálne, líšilo sa veľkosťou, tvarom. Kamene vyhľadávali a ukladali v rôznej veľkosti a tvare, nekládli dôraz na rovnakosť kameňov, ale skôr na dodržanie tvaru kruhu a obdĺžnikov. Výtvarná aktivita bola realizovaná v prostredí, ktoré respondenti poznali, preto svoju pozornosť plne venovali land artovej aktivite a nemali potrebu skúmať a objavovať nové prostredie (Valachová, 2024). Jednotlivé témy boli pre respondentov zaujímavé a inšpiračný materiál podnietil ich samotnú výtvarnú tvorbu. Počas tvorby sme mohli pozorovať úplné zaujatie tvorbou (Weissová, 2023).

Záver

Umenie inštalácie a jeho formy sú pomerne novým moderným termínom, frekventovaným približne od polovice 80. rokov v rámci postmodernity. Výsledok výskumných zistení môže byť prínosom pre pedagogickú prax i pre ďalšie výskumy zaoberajúce sa témou akčného umenia a land artu a jeho využitia vo vzdelávaní mladých dospelých. Krajina a tvorba s prírodným materiálom môže byť inšpiráciou pre rôzne umelecké činnosti vo výtvarnej tvorbe a seba-realizácii. Land art - tvorba prináša možnosti na prehĺbenie vzťahu respondentov s umením, ale aj s prírodou samotnou, napomáha rozvíjať rôzne stránky osobnosti človeka.

Bibliografia

BERGEROVÁ, X. 2024. Od detskej čmáranice k expresionizmu. In: *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU. ISBN 978-80-561-1114-7.

- GERŽOVÁ, J. 1999. *Slovník svetového a slovenského výtvarného umenia druhej polovice 20. storočia*. Kruh súčasného umenia Profil, 1999. ISBN 80-968283-0-4.
- HORÁČEK, R. 2019. *Umění bez revolucí?* Brno: B a P Publishing 2019. ISBN 978-80-7485-191-9.
- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Expresia vo výchove*. In: *Expresivita vo výchove*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. ISBN 978-80-223-5265-9.
- REPISKÁ, M. 2023. *Využitie digitálnej fotografie v edukačnom procese*. In: *Disputationes Scientifical Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(4), 29-37. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.4.29-37>
- RUSINOVÁ, Z. a kol. 2000. *Dejiny slovenského výtvarného umenia 20. storočia*. Bratislava: SNG, 2000. ISBN 80-8095-031-1.
- RUSNÁKOVÁ, K. 2003. *5x New York*. Bratislava: Kaligram, 2003. ISBN 80-7149-578-6.
- SMITH, L. 1999. *Arttoday, současné světové umění*. Praha: Slovart, 1999. ISBN 8085871971.
- SUCHOŽA, J., FECSÓ, Sz., 2014. *Formy inštalácie vo výtvarnej výchove*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-565-0188-7.
- VALACHOVÁ, D. 2024. *Z plochy do priestoru*. In: *Expresivita vo výchove VI*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, s. 51-58. ISBN 978-80-561-1114-7.
- WEISSOVÁ, D. 2023. *Flow a galerijná edukácia = Flow and gallery education*. In: *MMK 2023*. Hradec Králové: Magnanimitas akademické sdružení, 2023. ISBN 978-80-87952-39-9.

Príspevok je výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

Prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Račianska 59, 813 34 Bratislava
valachova1@uniba.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.30-38>

Environmental and Educational Aspects of Italian Art in the Action Space

Enviromentálne a vzdelávacie aspekty talianskeho umenia v priestore akcie

Viera Rassu Nagy

Abstract

The paper explores ecological and educational perspectives in the work of selected Italian performance artists, focusing on the intersection of body, nature, and environmental consciousness. Through the analysis of performance documentation and artistic gestures, it presents works that connect the human body with the landscape and reflect ideas of sustainability, material naturalness, and sensory presence in space. Art is understood here as an active tool for reflecting ecological issues, expanding the boundaries of traditional performance toward environmental discourse.

Keywords: Performance art. Ecology. Body. Nature. Italian art.
Documentation analysis.

Úvod do dialógu umenia, prírody a ekológie

Taliansko zohralo a naďalej zohráva významnú úlohu v **dialógu medzi umením, prírodou a ekologickým vedomím**. Tento vzťah má hlboké historické korene – od renesančného vnímania krajiny ako priestoru duchovnej harmónie až po súčasné umelecké gestá, ktoré reflektujú klimatickú krízu, environmentálnu zodpovednosť a udržateľnosť. V rámci tohto vývoja sa akčné umenie v Taliansku ukazuje ako živý a reagujúci formát, ktorý umožňuje priame zasahovanie do prírodného priestoru, telesného kontaktu s krajinou alebo kritické zrkadlenie spoločenských postojov k životnému prostrediu.

V príspevku sme sa zamerali na vybraných umelcov, ktorých tvorba osciluje medzi **land art, body art a experimentálnym využitím digitálnych technológií** (Kováčová et al., 2024). Ich práce dokazujú, že talianske akčné umenie dokáže prepájať intímnu telesnosť s prírodnými štruktúrami, symbolickými gestami i technologickými vstupmi. Od poetických zásahov do krajiny cez konceptualizáciu materiálov, až po digitálne a ekologické intervencie – títo umelci posúvajú hranice medzi človekom a prírodou, čím otvárajú nové pohľady na umenie ako ekologickú výpoveď.

Arte Sella

Arte Sella je medzinárodný projekt súčasného umenia v prírode, ktorý vznikol v Taliansku, konkrétne v oblasti Val di Sella (v regióne Trentino, neďaleko mesta Borgo Valsugana). Ide o unikátnu umelecko-prírodnú galériu pod holým nebom, kde umelci z celého sveta vytvárajú dočasné alebo polotrvalé inštalácie z prírodných materiálov – ako je drevo, kameň, listie, hlina, vetvy či korene.

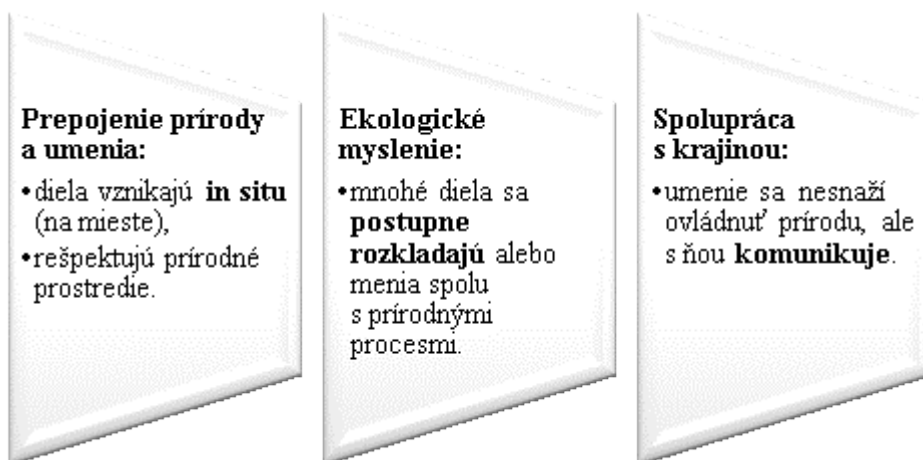


Schéma 1: Kľúčové znaky Arte Sella

Zdroj: vlastné spracovanie

Daného unikátneho projektu sa zúčastnili súčasní umelci, predstavíme dvoch talianskych, ktorí boli najvýraznejšími svojou tvorbou približujúcou sa k ekológii. Sú to Giuliano Mauri a Michelangelo Pistoletto.

Cattedrale vegetale z tvorby Giuliana Mauria

V symbiotickom vzťahu s prírodou sa stavby Giuliana Mauria integrujú do krajiny ako organická architektúra. Jeho najznámejším dielom je Cattedrale vegetale (Rastlinná záhrada). Prvá unikátna katedrála talianskeho umelca sa nachádza v talianskom meste Valsugana a druhá, hoci bohužiaľ, dokončená až po jeho smrti v roku 2009, v hore Arera v regióne Lombardia.



Fotografia 1: Cattedrale vegetable v jarnom období

Zdroj: Cattedrale vegetale (Giuliana Mauria); <https://art-sheep.com/cattedrale-vegetale-a-cathedral-in-italy-made-of-living-trees/>

Vnútri štruktúry prepletených konárov, tvoriacich loď, si umelec predstavoval sadenie stromov, ktoré by po raste sledovali tvar kostry, ktorú navrhol, a ktorá by potom zhnila a zmizla.

Cattedrale Vegetale, majestátna katedrála talianskeho umelca Giuliana Mauriho, je výlučne vytvorená zo stromov hrabu usporiadaných ako stĺpy so zaberajúcimi korunami, ktoré tak vytvárajú klenutý strop. Kým stromy nedorastú do dostatočnej výšky, podpierajú ich dočasné drevené rámy, ktoré sa nakoniec rozpadnú a zostanú po nich len stĺpy. Je symbolom Arte Sella.

Projekt, ktorý umelec plánoval tridsať rokov, predstavuje vyjadrenie jeho hlbokých princípov – najmä idey **harmonickej spolupráce s prírodou**. Monumentálna inštalácia, inšpirovaná architektúrou gotickej katedrály, dosahuje pôsobivé rozmery. Každý nosný „stĺp“ je tvorený formovanými hrabmi, ktoré dosahujú výšku 12 metrov a priemer približne jeden meter. Vďaka dlhodobému procesu zrezávania prečnievajúcich haluzí sa jednotlivé stromy postupne menia na architektonicky pôsobiace vertikály. Celkový pôdorys diela, s rozmermi 721,6 m² a výškou 12,2 metra, odzrkadľuje autorovu víziu o prepojení **prírodného rastu s kultúrnou pamäťou a duchovným rozmerom priestoru** (kol. autorov, 2008).



Fotografia 2: Cattedrale vegetale v zimnom období

Zdroj: Cattedrale vegetale (Giuliana Mauria); <https://art-sheep.com/cattedrale-vegetale-a-cathedral-in-italy-made-of-living-trees/>

Terzo Paradiso z tvorby Michelangela Pistolettiho

Je zakladateľom Cittadella rte – Fondazione Pistoletto v meste Biella, čo je umelecká platforma pre spoločenskú transformáciu cez umenie, dizajn, vzdelávanie a ekológiu. Jeho práca prekračuje hranice tradičných médií a smeruje k umeniu ako akt sociálnej zmeny (Pistoletto, 2003).



Fotografia 3: Terzo Paradiso

Zdroj: Terzo Paradiso (Michelangelo Pistoletto); <https://www.turismo.abruzzoweb.it/il-terzo-paradiso-di-pistoletto-arriva-a-scanno-unopera-celebra-lunione-natura-artificio/>

Dielom Terzo Paradiso (Tretí raj) sa predstavil v rámci projektu Arte Sella. Išlo o **ikonický symbol** dvoch prepojených kruhov a tretieho medzi nimi, ktorý vyjadruje harmóniu medzi prírodou a technológiou, bol realizovaný v prírodnej forme práve v Arte Sella (napr. z kameňov alebo vetiev v krajine). Samotným dielom upozorňuje na **ekologickú zodpovednosť, ľudské vedomie a kreatívnu intervenciu**.

Parco Sculture del Chianti, kde sa stretáva umenie a krajina

Parco Sculture del Chianti (Park sôch Chianti) je výborným príkladom toho, ako súčasné umenie v prírodnom kontexte nadobúda performatívne kvality, a môže dobre dopĺňať úvahy o **ekologických perspektívach v talianskom vizuálnom umení**. Bol založený v roku 2004 v Toskánskom regióne neďaleko Sieny, predstavuje originálnu symbiózu súčasného umenia a prírody. Tento lesný park, v ktorom sa nachádza viac ako dvadsaťpäť site-specific sôch od medzinárodných umelcov, kladie dôraz na interakciu medzi krajinou a dielom. Ide o sériu **sôch a inštalácií usporiadaných medzi dubmi a cezmlnovými stromami**, ktoré slúžia ako okrasné prvky a zároveň ako poslovia, ktorí komunikujú potrebu harmonického spolužitia medzi umeleckým vyjadrením a prírodou.



Fotografia 4: Sklenený labyrint v Parco Sculture del Chianti

Zdroj: Sklenený labyrint; <https://www.toscana.info/siena/provincia/parco-sculture-del-chianti/>

Každá inštalácia reaguje na konkrétny priestor – na jeho tvar, svetelné podmienky a vegetáciu, čím sa stáva nielen vizuálnym objektom, ale aj súčasťou širšieho performatívneho priestoru. Hoci park nepatrí do klasickej línie akčného umenia, jeho koncept vychádza z podobného zámeru: aktivovať diváka, ktorý sa stáva spoluúčastníkom estetického a ekologického zážitku.



Fotografia 5: Chianti v Parco Sculture del Chianti

Zdroj: Chianti; <https://unpotpourri.it/2023/08/26/parco-sculture-del-chianti/#Cipollone>

Dielo *Chianti* (2002) je od talianskeho umelca **Roberta Cipolloniho**, vystavené v **Parco Sculture del Chianti**, v ktorom autor využíva len nájdený materiál, ktorý uskladňuje a potom mu dáva nový život v umeleckých dielach. V tomto prípade je sedem veľkých kruhov – sudov zavesených na reťaziach, z ktorých visia rôzne pracovné nástroje poľnohospodárov z Chianti – kovové háky na mäso, roľníčky alebo podkovy – ktoré sa pri vetre otáčajú a cinkotajú, čím vytvárajú jednoduchú, ale hlbokú **akustickú interakciu s lesom**. Ide o jednoduché dielo, ktorému sa však podarilo pripomenúť staré poľnohospodárske tradície tejto oblasti.

Park sôch Chianti tak reprezentuje súčasné environmentálne smerovanie aj talianskeho umenia, ktoré vníma prírodu nielen ako kulisu, ale aj ako aktívneho partnera umeleckého výrazu. Tento park je možné vnímať ako **praktický príklad umeleckého dialógu medzi dielom, krajinou a divákom**.

Oáza Zegna

Oasi Zegna je rozložená na približne 100 km² v Biellese (Piemont, Taliansko) a oficiálne vznikla v roku 1993 na základoch ekologických iniciatív Ermenegilda Zegnu z 30. rokov, kedy do horského prostredia vysadil pol milióna stromov a vybudoval panoramatickú cestu (mansour, 2020).



Fotografia 6: Panoramatická cesta v Oasi Zegna I

Zdroj: Mansour (2020)

Dnes funguje ako voľne prístupná prírodná oáza so silným ekologickým poslaním – botanická starostlivosť, projekty ochrany druhov (napr. *Carabus olympiae*), vzdelávanie a environmentálne laboratóriá.

Oasi Zegna úzko súvisí s umením i ekológiou – hoci forma umenia tu nie je tradične performatívna, vytvára sa tam jedinečný **environmentálny dialóg medzi prírodou, človekom a kultúrou**. Ponúka vzdelávacie aktivity venované ekológii a tematické trasy na objavovanie biodiverzity a postupov ochrany prírody.



Fotografia 7: Panoramatická cesta v Oasi Zegna II

Zdroj: Oáza zegna; https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Oasi_Zegna_bosco_autunno.jpg

Bosco Arte Stenico ako projekt landartu

Park bol založený v roku 2011 nad dedinou Stenico v Trentínach, projekt **Bosco Arte Stenico** priniesol do prírodného prostredia unikátny model **land artu** kombinovaný s environmentálnym osvetlením. Každoročne architekti, sochári a umelci vytvárajú inštalácie výlučne z prírodných materiálov – drevo, kôra, vetvy, ktoré sa integrujú do lesa pomocou princípu **site-specific**. Diela sú umiestnené na rôznych úrovniach lesa – od zeme až po koruny stromov – a sú navrhované tak, aby sa postupne rozkladali a znovu vstrebávali do ekosystému, čo podporuje myšlienku trvalo udržateľného umenia. Bosco Arte Stenico však nie je len galéria v prírode. Vyniká aj edukatívnym potenciálom: organizuje **sprievodné programy a workshopy**, pričom cestou sú inštalované aj **edukačné panely, stromové trasy a inštalácie pre deti**, čo z lesného chodníka robí **priestor všestranného ekologického vzdelávania**. Od roku 2024 sa park rozšíril o „Teatro Selva“, prírodný amfiteáter vybudovaný v spolupráci s miestnou komunitou a zamestnaneckými projektmi SOVA – čo jasne ukazuje, že tento projekt nie je len o umeleckých objektoch, ale aj o **zapojení komunity a spolupráci v oblasti ekológie a kultúry**.

Bosco Arte Stenico predstavuje model, v ktorom sa environmentálne a umelecké ciele prelínajú: príroda je rovnocenným partnerom tvorby, vzdelanie prostredníctvom umenia posilňuje ekologické povedomie, a komunity sa stávajú spolutvorcami trvalo udržateľného kultúrneho prostredia. Tento projekt je ukázkou, že **umelci, verejnosť a príroda môžu spoločne tvoriť živý a učebný umelecký ekosystém** – presne v duchu ekologických perspektív, ktoré analyzujeme v našej štúdii.

Záver

Kombinácia prírody a zásahu človeka prináša pohľad na inú realitu krajiny, ktorá prináša mnohé zamyslenia nad tým, ako človek dokáže pretvoriť krajinu v krásno, alebo naopak ju zničiť, spustošiť. Je to umenie, ktoré na základe akcie prináša ďalšie akcie (Kováčová, 2020).

Súčasní talianski umelci využívajú krajinné umenia aj ako odkaz na ekologické perspektívy. Vďaka svojim fascinujúcim inštaláciám a viacznačnému ekologickému posolstvu ponúkajú tieto miesta mimoriadnu príležitosť spoznávať umenie sprostredkované akciou.

Bibliografia

- KOL. AUTOROV. 2008. Contemporary landscape architecture. Daab.
KOVÁČOVÁ, B. et al. 2024. *Krátky slovník akčného umenia: od dospelosti k starobe*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, 109 s. ISBN 978-80-561-1115-4.

- KOVÁČOVÁ, B. 2020. Priestor pre akčné umenie – akčné umenie v priestore. *Pedagogica actualis* 11. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2020, s. 217-224. ISBN 978-80-572-0045-1.
- MANSOUR, L. 2020. Alessandro Sartori, Zegna's Artistic Director Talks Family Values and Italy. *A&E Magazine*, 2020-05-03.
- PISTOLETTO, M. 2003. Michelangelo Pistoletto, dostupné na: https://www.pistoletto.it/it/testi/terzo_paradiso.pdf

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 s názvom Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

viera.nagy@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.39-50>

Identity of Performers in Action Art in Italy

Identita performerov v akčnom umení v Taliansku

Barbora Kováčová

Abstract

This paper focuses on the creative work of performers who significantly shaped the development of action and performative art in Italy. Based on the analysis of available documentation and archival materials, the study presents the artistic contributions of Michelangelo Pistoletto, Jannis Kounellis, Giuseppe Penone, Marina Abramović, Ketty La Rocca and Gina Pane – artists whose work had a profound impact on the evolution of performative strategies within the Italian art context of the second half of the 20th century. The paper addresses themes such as performer identity, corporeality, spatiality, and the relationship between individual artistic gesture and broader socio-cultural frameworks.

Keywords: Action art. Italian art. Performance. Artist identity. Document analysis.

Úvod do akčného umenia

Turco (2014) tvrdí, že špecifickým prúdom súčasného umenia je **performatívne umenie**, v ktorom umelci používajú svoje telo a svoj hlas (namiesto fyzických objektov, ako sú obrazy alebo sochy vo výtvarnom umení), aby sprostredkovali svoje umelecké poslanstvo (Kováčová, Hudecová, 2023). Práve akčné umenie potrebuje silnú individualitu aktéra – performeru¹. Definície umenia (art) a umelca (performera) oscilujú medzi dvoma pólmi: medzi estetikou a sociológiou. Na jednej strane dochádza k uznaniu jedinečnosti umeleckého gesta, na druhej strane k jeho objektivizácii – teda začleneniu do rámcov, ktoré majú tendenciu neutralizovať jeho potenciál (Mitchell, Karttunen, 1991). Performer sa v súčasnej spoločnosti pohybuje na pomedzí medzi realitou a fikciou. Vo svojej tvorbe identifikujeme určité nevylučujúce kritériá: nezávislosť, ekonomickú samostatnosť, sebaidentifikáciu ako umelec, odborné vzdelanie, alebo aj uznanie v rámci určitého prostredia (Freidson, 1986).

¹ Performer má byť skúmaný nie ako statický pojem, ale ako hybná sila zobrazujúca akty, gestá, ktoré sú často pochopiteľné až spätne, keď už odzneli. A tým jednoznačne akčné umenie je premenlivé, odvážne s nezameniteľnou prítomnosťou prebiehajúce tu a teraz.

Performance art bol skutočnou revolúciou v súčasnom umení, no stále zostáva z najviac nepochopených foriem vyjadrovania. Napriek tomu, že terminus technikus (performancia²) sa používa, zostáva vnímaný ako zastrešujúci pojem zahŕňajúci nespočetné množstvo nedefinovaných kategórií, alebo naopak, vzhľadom na početné štúdie, ktoré sa na túto tému objavili, ako špecializovaná oblasť oddelená od vizuálneho umenia. Tieto všeobecné perspektívy však nie sú dostatočné na dôkladné pochopenie performance artu. Tento zmätok je spôsobený aj inými faktormi: v prvom rade tým, že ide o krátku a prechodnú formu, ktorá používa rôzne jazyky, čo sťažuje jej „zaškatuľkovanie“; v dôsledku toho sa trh snaží znovu začleniť do svojich kruhov. Tento posledný aspekt však zároveň predstavuje jeho silnú stránku: v dobe, keď je aj ekonomika likvidná a všetko smeruje k virtualizácii, je materiálny objekt čoraz menej dôležitý pre naše životy a performancia vo svojej pominuteľnej povahe rozpráva o tomto zmiznutí.

Avšak práve akčné umenie, ktoré často operuje mimo stabilných inštitúcií a kategórií, tieto definície narúša – niekedy až performatívnym gestom odmietnutia.

Náhľad na performatívne umenie v Taliansku

Taliansko má **bohatú tradíciu akčného umenia** – najmä od 60. rokov, kedy sa rodilo množstvo **radikálnych performatívnych praktík**, ktoré zásadne ovplyvnili vývoj umenia v Európe. V súčasnosti je v Taliansku performance napriek tomu, že je medzi súčasnými umelcami rozšírenou a obľúbenou formou, často využívaná ako jedna z možností rozšíriť vnímanie umeleckého diela z iného uhla pohľadu s využitím akčného spracovania. K pomerne známym performerov v Taliansku sú Marina Abramovič, Ulay, Bruce Nauman, Vito Acconci a i. Ďalším kľúčovým faktorom je nepochybne to, že časy sa zmenili a akčné umelecké formy majú v súčasnosti menšiu mieru zastúpenia ako v 60. a 70. rokoch 20. storočia. Akčné a performatívne gestá Giny Pane, Tomasa Bingu či umelcov hnutia Arte Povera (napr. Kounellis, Pistoletto) otvorili otázky tela, prítomnosti, sociálneho rámca a politickej angažovanosti. Umenie tu prestávalo byť objektom a stávalo sa udalosťou – niečím, čo narúša pasívne vnímanie a vyžaduje zúčastnenosť.

Hnutie **Arte Povera**, ktoré sa objavilo koncom 60. rokov v Turíne a rozšírilo sa do Milána a Ríma, neprinieslo len prácu s „chudobnými“ materiálmi³, ale aj dôraz na prítomnosť, telesnosť a efemérnosť (Bandini, 2002;

² Performancia sa snaží dosiahnuť určitý stupeň syntézy; namiesto toho sa často uchýľuje ku komplexným a mnohostranným formám, podobným divadlu, tancu a multimédiám, ktoré sú síce základnými nástrojmi, no často vzdávajú človeka od pôvodnej sily a čistoty stretnutia s dielom.

³ Chudobný materiál ideologicky kontrastoval s „bohatým“ umením diel predávaných na trhu, ale aj s predmetmi konzumu. K chudobným materiálom patrila pôda, drevo, voda, kameň alebo

Horvatovičová, 2016). Umelci ako **Jannis Kounellis**, **Michelangelo Pistoletto** alebo **Giuseppe Penone** vytvárali situácie, v ktorých sa umelecké dielo menilo na proces – na udalosť, ktorú treba zažiť, nie vlastniť. Ich diela často hraničili s performanciou a stierali hranicu medzi umelcom, divákom a priestorom. Svojou tvorbou vytvárali priestor na otvorenie dialógu medzi dielami, výstavnými prostriedkami a kontextmi realizácie. Pre predstavu uvádzame niektoré akčné výstupy vyššie uvedených umelcov.

Identita a tvorba performerov v Taliansku

Jannis Kounellis (*1936 – †2007) začal v 60. rokoch vo svojej tvorbe používať živé zvieratá. Jedným z kľúčových momentov talianskeho performatívneho umenia bola akcia Jannisa Kounellisa *Senza titolo (Dodici cavalli vivi)* z roku 1969, pri ktorej umiestnil do galérie dvanásť živých koní.



Obrázok 1: L'Attico (1969)

Zdroj: L'Attico (1969); dostupné na: <https://www.finarte.it/asta/arte-moderna-e-contemporanea-parte-i-roma-2022-05-18/jannis-kounellis-l-attico-roma-73682>

predmety každodennej potreby, ako sú handry, plast, neón, rúrky, tyče. Chudobné materiály sa netransformovali – zobrazovali sa len vo svojej primárnej podobe a s bezprostrednou expresivitou v úzkom vzťahu ku kontextu podľa umeleckého postupu inšpirovaného americkým minimálnym a procesným umením, pričom do hry vstúpili viaceré konceptuálne postupy kombinujúce obrazy a znaky v štýle talianskej ikonografickej umeleckej tradície (Horvatovičová, 2016).

Dané dielo je často považované za **performatívne**, hoci nie je „performance“ v zmysle, že by umelec vykonával akciu – no celý akt **vytvorenia situácie** zodpovedá performatívnej logike. V danom prípade išlo o zásadné narušenie tradičného galerijného formátu – dielo nebolo objektom na pozorovanie, ale živou udalosťou, v ktorej sa divák ocitol tvárou v tvár k inému telu, k prítomnosti. Tento gestický spôsob práce s priestorom, telom a hmotou sa opakovane objavoval v Kounellisovej tvorbe – od zapojenia hudobníkov cez oheň, až po biologické a priemyselné materiály, ktoré spolu vytvárali performatívne pole skúsenosti.

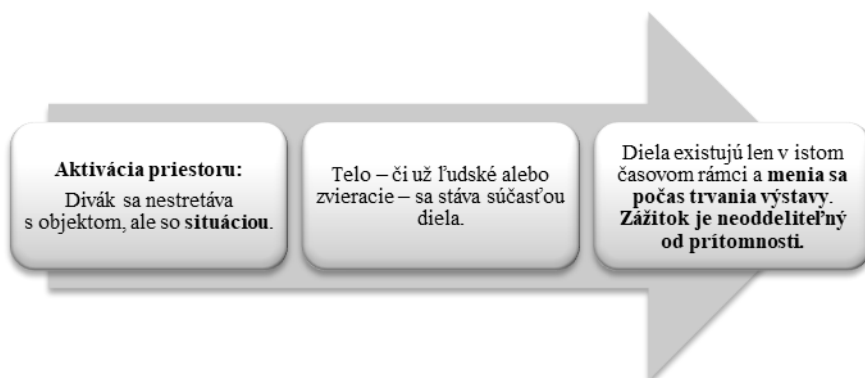


Schéma 1: Performance v tvorbe Jannis Kounellis

Zdroj: vlastné spracovanie

Performatívny rozmer umenia sa v rámci talianskeho kontextu zreteľne objavuje aj v práci **Michelangela Pistolettiho** (*1933), ktorý tiež patrí k významným osobnostiam hnutia Arte Povera. Sú známe zrkadlové obrazy (*quadri specchianti*) zo 60. rokov, ktoré zapájajú do umeleckého diela samotného diváka – jeho odraz, pohyb, telesnú prítomnosť. Obrazy tak nie sú statickými objektmi, ale neustále sa meniacimi situáciami. Tento dôraz na prítomnosť, čas a spolučasť sa ešte výraznejšie prejavil v projekte *Sfera di giornali* (1967), kde sa zdanlivo jednoduchý objekt – guľa z novinového papiera – stal centrom verejnej akcie. Uvedenie objektu do pohybu, jeho guľanie ulicami mesta, vytváralo nové interakcie, reakcie a gestá, čím sa dielo premieňalo na sociálnu performanciu.



Obrázok 2: *Sfera di giornali* (1967)

Zdroj: *Sfera di giornali* (1967); dostupné na: <https://artslife.com/2017/11/03/la-sfera-di-giornali-di-pistoletto-rotola-a-new-york/>

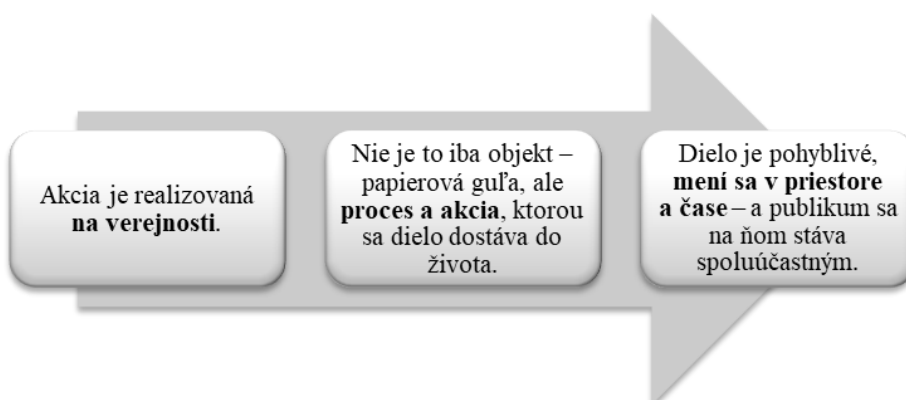


Schéma 2: *Performance* v tvorbe M. Pistoletta

Zdroj: *vlastné spracovanie*

Giuseppe Penone (*1947) patrí k ďalším výraznejším umelcov hnutia **Arte Povera**, a hoci je známy najmä prácou s prírodnými materiálmi (drevo, listie, koža, bronz, voda), jeho tvorba má výrazný performatívny charakter, najmä v 70. rokoch. Jeho prístup sa sústreďuje na **vzťah tela, prírody a času** – a hoci nevystupuje ako performer v tradičnom zmysle (napr. na javisku), jeho diela sú **gestami, akciami, záznamami telesnej prítomnosti a fyzických procesov**. Veľa z nich môžeme čítať ako tiché, kontemplatívne performance alebo procesuálne zásahy, ktoré sa odohrávajú v čase a priestore.



Obrázok 3: *Albero di 12 metri* (1980 – 1982)

Zdroj: *Albero di 12 metri* (1980 – 1982); dostupné na:

<https://giuseppepenone.com/en/works/0180-albero-di-12-metri>

V diele *Albero di 12 metri* (1980 – 1982) Giuseppe Penone realizuje jeden zo svojich najikonickejších zásahov do materiálu ako nositeľa pamäti a identity. Východiskom sa stáva veľký hranolový trám z priemyselne spracovaného stromu, z ktorého autor **postupným odstraňovaním vrstiev dreva ručne rekonštruje pôvodný tvar mladého stromu**, ktorý vnútri stále pretrváva ako pamäťový odtlačok rastu. Penone používa jednoduché nástroje – dláta, sekery, nože – a s mimoriadnou trpezlivosťou **odkrýva jednotlivé letokruhy** a sleduje prirodzený vývoj dreva v čase, kým sa nedostane k jeho predpokladanej pôvodnej forme vo veku približne 12 rokov.

Tento proces je **performatívnym gestom**, v ktorom sa stretáva telo umelca, jeho čas, fyzická práca a priame dotýkanie sa prírody. Dielo tak nadobúda rozmer **časovej skulptúry**, v ktorej sa telesné gesto zapisuje do hmoty ako forma rekonštrukcie minulosti. Možno to charakterizovať aj ako **intímny dialóg s prírodou**, v ktorom umelec nie je jej tvorcom, ale dočasným sprievodcom spätnej cesty rastu.

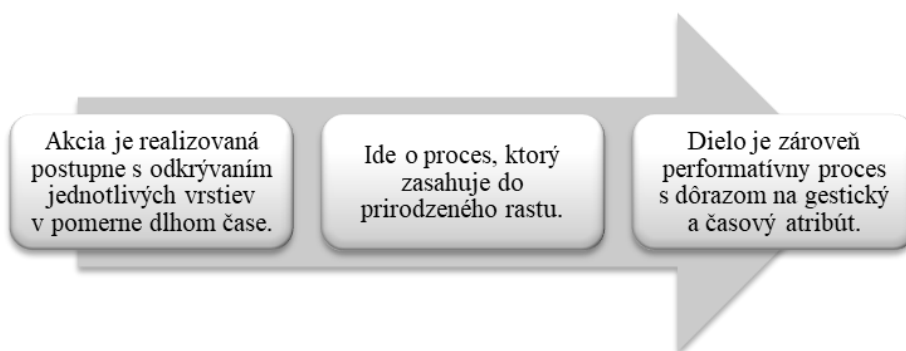


Schéma 3: Performance v tvorbe G. Penone
Zdroj: vlastné spracovanie

Marina Abramović (*1946) patrí medzi kľúčové osobnosti svetového performatívneho umenia druhej polovice 20. storočia. Hoci pochádza zo Srbska, významná časť jej umeleckej kariéry je spätá s talianskym kultúrnym prostredím (Fischer, 1997). V 70. rokoch 20. storočia bola aktívnou súčasťou medzinárodných performatívnych prúdov, pričom Taliansko patrilo medzi krajiny, kde pravidelne vystupovala a kde jej tvorba našla silnú umeleckú odozvu. V spolupráci s nemeckým umelcom **Ulayom** (Uwe Laysiepen) vytvorila sériu fyzicky a emocionálne náročných performancií, v ktorých skúmali **vzťahy medzi telom, identitou, blízkosťou a hranicou dôvery**. Jedným z najzásadnejších diel jej raného performatívneho obdobia je ikonická performance *Rhythm 0* (1974), ktorú uskutočnila v Neapole. Abramović sa v nej úplne pasívne vystavila publiku – stála nehybne počas šiestich hodín a diváci mali k dispozícii 72 objektov vrátane tých, ktoré mohli spôsobiť radosť, bolesť, ba aj smrť (pištoľ, nôž, klinec, ruža, med). Najprv boli reakcie návštevníkov mierne – ponúkali jej ružu alebo ju hladkali. Postupne však strácali zábrany a vystavovali ju čoraz nepríjemnejším situáciám: po troch hodinách jej niekto rozrezal šaty žiletkou, neskôr ju rezali do kože a jeden návštevník jej porezal krk a lízal krv. V autobiografii *Walk Through Walls* (2016) uvádza, že keby s nimi neboli manželky, niekto by sa ju pravdepodobne pokúsil znásilniť. Performance eskalovala, keď jej muž priložil nabitú zbraň k spánku a položil jej ruku na spúšť. Abramović tvrdí, že vtedy bola pre umenie ochotná zomrieť (Abramović, 2016). Jej akcia, *Rhythm 0* je dnes považovaná za jedno z najzásadnejších diel v dejinách performance art a jednoznačne potvrdzuje Abramović ako performerku, ktorá posúva limity umeleckého výrazu do extrémnych polôh.



Obrázok 4: Rhythm 0 (1974)

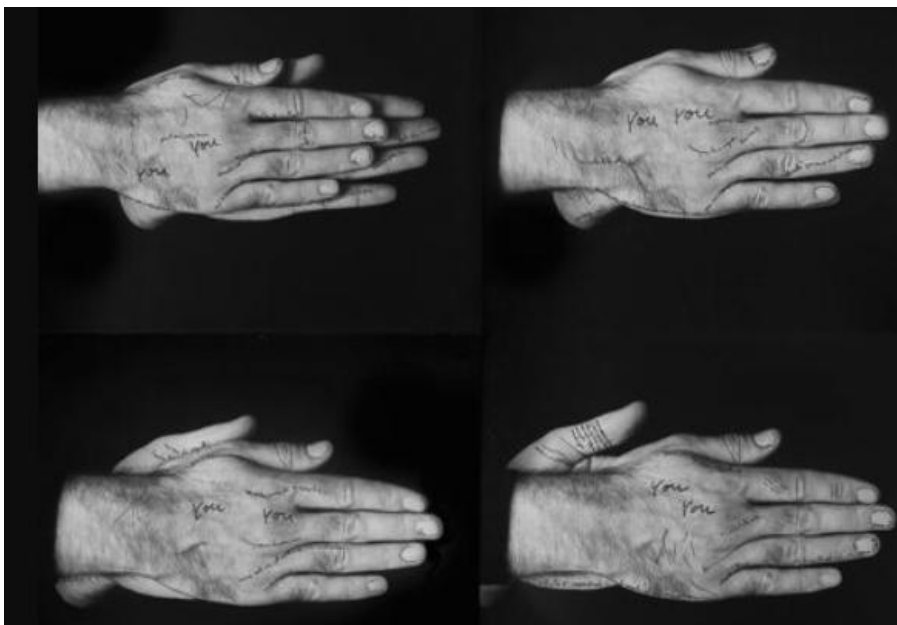
Zdroj: Rhythm 0 (1974); dostupné na: https://www.singulart.com/blog/en/2024/06/03/rhythm-0-by-marina-abramovic/?srsltid=AfmBOoqE8GA_sbiShtk5hQ5sCNM9P07nUSBHmqmZn6agmDUZa17IBCZA

Ketty La Rocca (*1938) je považovaná za priekopníčku experimentálnej performance. V 60. a 70. rokoch sa zaoberala **vzt'ahom medzi telom, jazykom a sociálnou normou**, najmä z feministickej perspektívy. Jej tvorba sa vyznačovala **vizuálnou performanciou rúk**, kolážami a autoportrétmi spojenými s kritikou patriarchálneho systému (Marci, 2020). Pomerne známou je performance: "Le mie parole, e tu („Moje slová a ty“) ?" (1971). Ide o príklad gestickej **performance** – na sérii fotografií inscenuje vlastné ruky v rôznych symbolických gestách (napr. protest, obhajoba, nežnosť). Výsledkom je **kombinácia reálneho gesta a vizuálneho záznamu**.



Obrázok 5: Le mie parole e tu ? (1972)

Zdroj: Le mie parole e tu (1972); dostupné na: <https://www.artsy.net/artwork/ketty-la-rocca-le-mie-parole-e-tu-my-words-and-you-5>



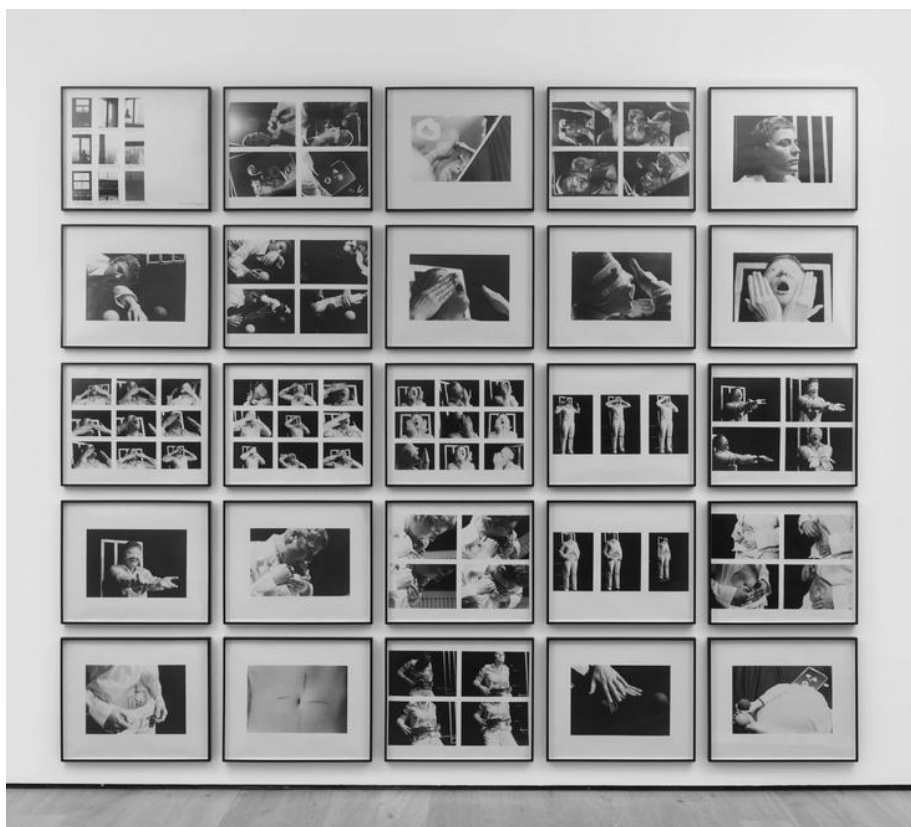
Obrázok 6: Gestika doplnená vizuálnym záznamom

Zdroj: Gestika doplnená vizuálnym záznamom; Dostupné na:

<https://artsupp.com/it/artisti/ketty-la-rocca/le-mie-parole-e-tu>

Gina Pane (*1938 – † 1976) francúzsko-talianska umelkyňa, známa performanciami, ktorá si cielene ubližovala (napr. porezávala telo), aby **komentovala násilie, politiku a ženské telo**. Jej meno rezonuje v období **70. rokov**, spojené s hnutím **Body Art**. Narodila sa talianskym rodičom vo Francúzsku, no jej umelecká identita a témy sa viažu aj k **stredomorskej telesnosti, spiritualite a bolesti ako výrazu**. Jej diela mali **silnú odozvu v milánskom a rímskom umeleckom prostredí**.

Jej známa performance *Action Psyché* (1973/74) je súbor dvadsiatich piatich farebných fotografií a dvoch prípravných kresieb, doplnený súborom sedemdesiatich piatich farebných diapozitívov v koženej škatuli.



Obrázok 7: *Action Psyché* (1973/74)

Zdroj: *Action Psyché* (1973/74); <https://www.richardsaltoun.com/artworks/17961-gina-pane-action-psyche-1973-74/>

Toto dielo je jednou z jej najikonickejších akcií. Gina Pane v ňom **inscenovala sériu bolestivých telesných zásahov** – porezanie pokožky, krvácanie – ako **rituálnu, kontrolovanú performanciu**, ktorá reflektuje **utrpenie, empatiu a spoločenské násilie**. Diváci boli konfrontovaní s realitou tela ako miesta zápasu, ale aj ticha a dôstojnosti. "Action psyché" je typickým príkladom jej práce, v ktorej sa telo stáva **nositeľom morálnej výpovede**, nie sebadeštrukcie. Jej prístup ovplyvnil mnohé ďalšie performerky (napr. Abramović), no Gina Pane ostáva **originálnym hlasom ženského performatívneho gestického umenia** v talianskom a francúzskom kontexte (Leszkowicz, 2004).

Ancona (2023) tvrdí, že samotné **performatívne umenie** by sa malo častejšie objavovať aj v priestoroch múzeí a galérií. Umelec, performer často už nie je performerom, ktorý používa svoje telo ako umelecké dielo. Performancia sa zrodila ako forma bližšia prezentácii a ešte viac vnímaniu seba samého, priestoru a iných. Z tohto dôvodu Ancona (ibidem) tvrdí, že prítomnosť performancie má byť prítomnou v múzeách, pričom by sa malo akceptovať, že táto umelecká forma neostáva nezmenenou.

Záver

Talianske akčné umenie 60. a 70. rokov predstavuje unikátnu oblasť performatívnej tvorby, v ktorej sa stretávajú individuálne výpovede, telesnosť, konceptualizmus a spoločenská reflexia. Umelci ako Michelangelo Pistoletto, Jannis Kounellis, Giuseppe Penone, ale aj Ketty La Rocca, Marina Abramovič či Gina Pane, posúvali hranice medzi divákom a performerom, medzi výstavným priestorom a realitou. V ich tvorbe sa akcia nestáva len umeleckým gestom, ale intenzívnym zásahom do skúsenosti – fyzickej, emocionálnej i politickej. Analýza ich diel ukazuje, že akčné umenie v talianskom kontexte nie je len estetickým experimentom, ale spôsobom, ako artikulovať identitu, odpor a telesnú prítomnosť v čase spoločenských zmien. Identita performerov sa pritom formuje ako dynamický proces – je vytváraná prostredím, telom, hranicami medzi súkromným a verejným, a často nesie autobiografický alebo často aj politický rozmer. Talianske akčné umenie tak ostáva aj dnes aktuálne – ako výzva na prehodnotenie úlohy umelca, publika i samotného aktu tvorby.

Bibliografia

- ABRAMOVIČ, M. 2016. *Walk through walls: a memoir*. New York: Crown Archetype. ISBN 978-1-101-90504-3.
- ANCONE, V. 2023. Breve storia della performing art nella sua scommessa verso il futuro, tra musei e grande pubblico. *Artribune*, 8.8.2023.
- BANDINI, M. 2002. *Arte Povera a Torino*. Allemandi, Turín.
- BAUDSON, A. 1998. Pane opere 1968-1990. Milano: Charta.
- FISCHER, J. 1997. Interperformance: The Live Tableaux of Suzanne Lacy, Janine Antoni, and Marina Abramovic. *Art Journal*, 56(4), 28-33.
<https://doi.org/10.2307/777717>
- FREIDSON, E. 1986. *Professional Powers: A Study of the Institutionalization of Formal Knowledge*. Chicago: University of Chicago.
- HORVATOVIČOVÁ, Z. 2016. Italské hnutí Arte povera, československá Nová citlivost a česko-italské vztahy umělců okruhu kolem Jindřicha Chaloupeckého a Jiřího Padrty (disertační práce). Praha: FF UK, Ústav pro dějiny umění.
- KOVÁČOVÁ, B., HUDECOVÁ, A. 2023. Akčné umenie ako stratégia podpory seniora so zdravotným znevýhodnením. *Disputationes Scientificalae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(1), 101-110. <https://doi.org/10.54937/dspt.2023.23.1.101-110>
- LESZKOWICZ, P. H. 2004. Gina Pane – Self-Inflicted Pain Is You! Today Photographs Are All That Remain. We Can Only Imagine the Hurt. *Czas Kultury/English*, 1/2004.
- MARSI, S. 2020. Perdersi dentro casa. La storia che ha commosso il mondo di Ketty La Rocca. *Arabeschi*, 15, 127-138.

- MITCHELL R., KARTTUNEN, S. 1991. Perché e come definire l'artista?
Rassegna italiana di sociologia, 3.
- PHELAN, P. 2004. Marina Abramović: Witnessing Shadows. *Theatre Journal*, 56(4), 569-577. <https://doi.org/10.1353/tj.2004.0178>
- TURCO, F. 2014. Dalla performance all'azione. The artist is present: Marina Abramović. *Lexia. Rivista di semiotica*, 17–18, 513-534.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA č. 001KU-4/2023 s názvom Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

Doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
barbora.kovacova@ku.sk

Formation and Education

Výchova a vzdelávanie

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.53-63>

Recycling Traditional Techniques in the Context of Creative Approaches in Art Education

Recyklácia tradičnej techniky v kontexte kreatívnych prístupov vo výtvarnom vzdelávaní

Patricia Biarincová, Rastislav Biarinec

Abstract

In this paper, we deal with the connections between the traditional folk technique of blueprinting in the context of creative approaches and procedures in art education. Initiating students into traditional techniques and returning to traditional folk techniques in a historical context has a deeper Meaning. Due to the influence of globalization and also historical and social aspects, the need for cultural identity is disappearing from everyday life. Artistic/action creation allows, in a special/unique way, based on recycling, the rediscovery, or rather finding of the Meaning and applicability of traditional techniques for the present time, which can be used and also applied in pedagogical practice.

Keywords: Creativity. Recycling. Art education. Traditional folk technique.

Úvod

Tradičné remeslá predstavujú významný zdroj inšpirácie a vzdelávacieho materiálu vo výtvarnej výchove. Ich integrácia do výučby podporuje nielen rozvoj manuálnych zručností a kreativity, ale aj pochopenie historického, kultúrneho a ekologického kontextu umenia. V súčasnej dobe, keď sa kladie dôraz na udržateľnosť, lokálnu identitu a interdisciplinárne vzdelávanie, majú remeselné techniky veľký potenciál pre moderné výtvarné vzdelávanie.

Spoznávanie techniky modrotlače má hlbší Zmysel. Modrotlač, ako tradičná textilná technika s historickými koreňmi, nachádza v súčasnosti uplatnenie nielen v oblasti dizajnu a módy, ale aj vo výtvarnom vzdelávaní. Jej integrácia do výučby umožňuje spájať tradíciu s modernými umeleckými postupmi, podporovať kreatívne myslenie, ekologické povedomie a rozvoj manuálnych zručností. Integrácia tradičných techník do vzdelávacieho procesu ponúka množstvo výhod, ktoré presahujú samotné vyučovanie umeleckých a remeselných zručností. Staré techniky, ako je modrotlač, predstavujú dôležitý nástroj na rozvoj kreativity, ekologického povedomia a kultúrnej identity študentov.

Tradičná ľudová kultúra bola vo svojej podstate lokálna kultúra. Artefakty a dekoratívne formy vznikajúce na báze lokálnej komunity odzrkadľovali väzby ku konkrétnemu spoločenstvu krajiny, štátu. Šírenie kultúrnych javov v priestore, ich zbíhanie do celkov, ale aj rozdrobovanie je viditeľné na jednotlivých artefaktoch. Prírodné podmienky a materiálové zdroje, ktoré ponúkala daná lokalita, sa odrazili na viditeľne odlišných znakoch výrobkov. Rôznorodosť geologických oblastí Slovenska prispela v niektorých oblastiach k nedobrovoľnej izolácii prieniku iných foriem artefaktov. Črty dekoratívnej kultúry lokalít a regiónov sa úmyselne zachovávali, tradovali ako súčasť miestneho kultúrneho dedičstva.

Výsledkom takejto snahy bolo nevybočenie z okruhu poznaného, miestneho, domáceho spôsobu tvorby, foriem ornamentálnych motívov a kompozícií, produkt musel zodpovedať kritériám miestneho vkusu. Ľudia z konkrétnych oblastí, dedín sa identifikovali im vlastným vizuálnym štýlom kultúry, čo bolo ich diferenčným znakom od ostatných. Medzi obcami a oblasťami sa vyformovali špecifické znaky, prvky, ako napríklad farebnosť či vzor textílií, ktoré mali diferenčný a identifikačný charakter. Bohatstvo lokálnych a regionálnych štýlov, množstvo variant a obmien vyjadrených aj v pestrosti odevných foriem a textilných vzorov pretrvalo na Slovensku do polovice 20. storočia, čo je v stredoeurópskom kultúrnom priestore považované za výnimočné (Danglová, 2014).

Tradičné súčasné remeslo prekročilo svoj obvyklý význam a chápanie. Hoci je spájané s ručnou prácou, so zručnosťou a zmyslom pre detail, musíme ho spájať aj s technickým pokrokom a novými technológiami, ktoré vplývajú na jeho vývoj. Treba povedať, že sa nachádza v novej polohe využívania potenciálu, ktorý v sebe obsahuje a ktorého je nositeľom (Biarincová, 2014; Biarincová, 2021).

Modrotlač – tradičná textilná technika

Prvé doklady o rezervnej tlači na látky pochádzajú z Egypta. Fragменты látok zo 4. storočia n. l. boli nájdené v koptských hrobách v Egypte. Avšak táto technika pochádza z Orientu a do Egypta sa dostala až neskôr. Prvý výskyt rezervačnej tlače bol zaznamenaný v Európe v roku 1550 holandským maliarom Pietrom Coecke van Aelst, ktorý ju priniesol zo svojich ciest po Turecku (Šidlíková, 2013). Modrotlač sa v Európe rozšírila v 16. a 17. storočí vďaka importu indiga a textílií z Indie.

Na území Slovenska prvá písomne zaznamenaná cechová organizácia farbiarov bol cech spišských farbiarov v Levoči v roku 1608. Podľa techniky farbenia sa majstri delili na tmavofarbiarov, svetlofarbiarov, čiernofarbiarov, krásnofarbiarov a modrotlačiarov. Rozšírenie modrotlače v oblasti Slovenska nastalo v 18. storočí, pričom prvé dielne vznikali na územiach s rozvinutou výrobou plátna, ktorá bola úzko prepojená s pestovaním ľanu.

Najvýznamnejšími cechovými s modrotlačiarskymi dielňami bola Orava, Spiš a Šariš. V 19. storočí do polovice 20. storočia zásobovali svojimi produktmi najmä vidieckych konzumentov. Výroba bola koncentrovaná v miestach, kde pretrvalo používanie modrotlače v ľudovom odevu a zhusťovala sa smerom k oblastiam stredného a severného Slovenska (Zuskinová, 2008; Šidlíková, 2013; Danglová, 2014). Na konci druhej svetovej vojny zostalo na Slovensku 21 modrotlačiarskych dielní. V druhej polovici 20. storočia vstúpili do techniky modrotlače inovácie. Začali sa používať nové materiály a postupy. Modrotlač už nebola len vidieckou formou odevu, stala sa súčasťou aj mestského odievania. V Liptove, podobne ako v iných regiónoch, sa modrotlač stala obľúbenou súčasťou ľudového odevu. Z modrotlače sa zhotovovali rôzne odevné súčasti, ako sukne, živôtky, kabáty, zástery či šatky. Pre dolný Liptov, vrátane obcí ako Liptovská Lúžna, Osada, Revúce a Sliače, boli typické zástery so starobylými kyticovými vzormi. Výrobky z modrotlače boli súčasťou aj ľudových interiérov. (Zuskinová, 2008).

V súčasnosti na Slovensku evidujeme dvoch majstrov modrotlače – Mateja Rabadu z Párnice na Orave a Petra Trnku z Ivanky pri Dunaji (Jad'ud'ová, 2016). ÚLUV podporuje a prezentuje tvorbu viacerých dizajnérov, ktorí vo svojej práci využívajú modrotlač. Medzi nich patria napríklad Marcel Holubec, Martin Hrča, Míšena Juhász, Ľubica Poncik a Henrieta Tholt. Títo autori čerpajú z lokálnych tradícií a oživujú remeslá ako modrotlač, pričom ich spájajú s moderným dizajnom. Vďaka týmto majstrom a ÚLUV-u sa modrotlač na Slovensku nielen zachováva, ale aj rozvíja, pričom spája historickú techniku s aktuálnymi trendmi v dizajne.

Od roku 2018 je zapísaná v zozname nehmotného kultúrneho dedičstva UNESCO, čo posilňuje jej význam pre vzdelávanie a uchovávanie kultúrnych hodnôt. Tento zápis potvrdzuje jej význam ako tradičnej textilnej techniky s hlbokými historickými koreňmi a kultúrnym významom v strednej Európe (Centrum pre tradičnú ľudovú kultúru, www.ludovakultura.sk).

Modrotlač ako forma vizuálnej komunikácie

Vizuálna komunikácia je proces sprostredkovania informácií, myšlienok a emócií prostredníctvom vizuálnych prvkov (Kováčová, 2024; Valachová, 2024). Aby bola efektívna, musí rešpektovať jasnosť a funkciu vizuálneho posolstva. Vizuálny jazyk je univerzálnym prostriedkom komunikácie, ktorý tvorí spôsob, akým vnímame svet. Je súčasťou umenia, dizajnu, reklamy aj každodenného života. Porozumenie jeho princípu umožňuje efektívnejšie sprostredkovať myšlienky a posolstvá prostredníctvom obrazu. Vyjadrenie myšlienok, emócií či zážitkov úzko súvisí s vizuálnym jazykom, ale aj s vizuálnou predstavivosťou a vizuálnym vnímaním (Šupšáková, 2015).

Vizuálny jazyk tradičnej ľudovej kultúry sa prejavuje prostredníctvom symbolov, ornamentov, vzorov a farebných kombinácií, ktoré nesú kultúrne,

historické a sociálne významy. Tento jazyk sa odráža v remeslách, ľudovom umení, odevoch, architektúre a náboženských artefaktoch.

Modrotlač je nielen technikou farbenia textilu, ale aj nositeľkou špecifického vizuálneho jazyka, ktorý sa formoval po stáročia. V tradičnej kultúre slúžili vzory v modrotlači ako forma komunikácie. Modrotlač nebola iba remeselnou technikou, ale aj vizuálnym jazykom, prostredníctvom ktorého si naši predkovia odovzdali dôležité informácie. Každý vzor mal svoj špecifický význam a symboliku, odkazujúcu na prírodu, duchovno či sociálnu príslušnosť nositeľa. Tieto ornamenty neboli len estetickým prvkom – boli nositeľmi kultúrneho dedičstva a slúžili na neverbálnu komunikáciu v rámci komunity.

Tradičné vzory v ľudovej kultúre nie sú len estetickým prvkom, ale aj nositeľmi významov a symboliky. Ich podoba je výsledkom dlhodobého vývoja ovplyvneného náboženstvom, prírodou, mystikou a každodenným životom. Každý región mal svoje charakteristické vzory, ktoré sa odovzdávali z generácie na generáciu.

Modrotlač ako súčasť textilného dedičstva nesie v sebe symboly, ktoré reflektujú hodnoty tradície a identity jednotlivých regiónov. Vzory použité v modrotlači neboli len vkusnou dekoráciou, ale mali symbolický význam spojený s tradíciami, folklórom a kolektívnou identitou komunity.

V súčasnej vizuálnej dobe považujeme tradičné ľudové modrotlačové vzory za istý druh média, ktoré je nositeľom informácií o identite konkrétnej osoby v kontexte člena obce, kraja alebo regiónu. Modrotlačový odev/vzor bol istým spôsobom identifikátorom sociálneho statusu a spoločenského postavenia. Bohatsšie a zložitejšie vzory nosili ženy z majetnejších rodín. Jednoduchšie a menej zdobené vzory boli určené pre každodenné oblečenie vidieckych vrstiev. Určité vzory mohli naznačovať vierovyznanie, ochranné symboly alebo rodinné tradície. Ich význam mohol byť spätý s prírodou, vierou, symbolikou šťastia či ochrany (Danglová, 2014).

Modrotlač je viac než len textilná technika – predstavuje vizuálny jazyk s hlbokými symbolickými významami. V minulosti slúžila nielen na dekoráciu odevov a bytových textílií, ale aj ako forma neverbálnej komunikácie. Modrotlačové vzory môžeme akceptovať ako identifikátora kultúrnej identity a zároveň ako nositeľa neverbálnej symboliky cez tradičné vzory. Podobne ako v písanom jazyku majú jednotlivé ornamenty modrotlače špecifické významy. Prostredníctvom modrotlačových vzorov a ornamentov modrotlač vyjadrovala identitu, spoločenské postavenie, regionálnu príslušnosť či duchovné presvedčenie nositeľa. Remeselníci vytvárali jedinečné vzory, ktoré boli pre ich dielne charakteristické. V minulosti ženy nosili odevy s modrotlačou v špecifických vzoroch podľa rodinných tradícií.

Tabuľka 1: Základné znaky a symboly v modrotlačí

znak/symbol	konkretizácia
Geometrické motívy	• kruhy a špirály – nekonečný cyklus života, harmónia. • trojuholníky – stabilita, sila, mužská a ženská energia. • rovné a zvlnené línie – dynamika a pohyb, symbol rieky alebo cesty.
Prírodné motívy	• kvety (ruža, tulipán, ľalia) – krása, láska, obnova života. • hrozno, vinič, orech – úrodnosť, bohatstvo, súdržnosť rodiny. • strom života – prepojenie generácií, kolobeh života.
Symboly zvierat a ľudí	• vták (holubica, kohút, orol) – sloboda, posolstvo, ochrana. • parohy jeleňa – mužská sila, ochrana rodiny.
Ľudské figúry a tanečné motívy	• oslava života a komunity.
Náboženské a mystické symboly	• krížové vzory – ochrana, viera, spojenie so sakrálnou tradíciou. • hviezdové ornamenty – spojenie s kozmológiou, duchovným svetom.

Zdroj: Zuskinová (2008); Danglová (2001)

Modrotlač ako vizuálny jazyk v súčasnosti

V súčasnosti nachádzame modrotlač v súvislosti s jej využitím v modernej interpretácii tradičných vzorov. Dizajnéri a remeselníci dnes reinterpretovali tradičné symboly v súčasnej móde, dizajne rôznych produktov a aj interiérovom dizajne. Modrotlač sa objavuje v spojení s novými technológiami, ako je digitálna tlač alebo laserové gravírovanie. Tradičné vzory sa využívajú v marketingových kampaniach na podporu lokálnej produkcie a udržateľnej módy.



Obr. č. 1: Detail vzoru z tkaniny na perinové povlaky, 1950. Vydra, J. 1954. Ľudová modrotlač na Slovensku.



Obr. č. 2: Kyticový vzor, 2. pol. 20. storočia. Archív SAV. Foto H. Bakaljarová.

Experimentovanie s modrotlačou v spojitosti s recykláciou ľudových vzorov a tvorbou nového produktu

Recyklácia vo výtvarnom umení má Zmysel, môže sa viazať na využitie potenciálu materiálu v intenciách transformácie odpadu na hodnotný artefakt. Z výtvarného pohľadu môžeme vnímať recykláciu niekoľkými spôsobmi:

- ako materiálovú recykláciu – umelecké dielo je vytvorené z konkrétného odpadového materiálu,
- ako ideovú recykláciu – kedysi uplatňované a používané predmety, myšlienky, postoje alebo názory sa znovu dostávajú do obehu,
- ako nepriamu recykláciu – odpadový materiál je použitý pri tvorbe, no v diele nie je fyzicky prítomný. Na základe fragmentu, detailu či obrysu je možné dekodovať charakter materiálu alebo predmetu (Biarincová, 2023).

Záujem o spracovanie použitých textilných vecí mal v minulosti celkom iné príčiny. Išlo predovšetkým o šetrnosť, úsporné využívanie materiálov a hospodárnosť. To bol základ remesla patchworku v Anglicku. Z nevyhnutnosti sa vytvorilo časom náročné remeslo s výtvarne hodnotnými výsledkami. Podobný princíp – snaha o zachovanie cenného fragmentu alebo časti odevu je na Slovensku zrejma pri pohľade na mnohé staré zachovalé kroje, odevné súčiastky. Vzácné výšivky vyhotovené z trvanlivých materiálov sa prešivali z obnosených na nové kroje a ich život pokračoval. Inou remeselnou produkciou s výrazným významom recyklácie bolo tkanie kobercov zo starých látok – handrové koberce sú dodnes populárnym symbolom tradície a domáceho štýlu (Pekarová, 2012).

Využitie materiálovej a ideovej recyklácie vo výtvarnej edukácii v kontexte Zmyslu:

- zmysluplne navrhnuté výtvarné aktivity – pozitívny rozvoj vedomostí, postojov, environmentálneho myslenia a cítenia,
- zmysluplné spoznávanie hmotného a nehmotného kultúrneho dedičstva,
- zmysluplné sprítomňovanie historického, umeleckého, kultúrneho dedičstva,
- zmysluplné experimentovanie s materiálom, s myšlienkami, s odpadovým materiálom – učenie sa prostredníctvom vlastnej skúsenosti, vlastnej činnosti,
- zmysluplné využitie predmetov, vytváranie nových objektov v kontexte recyklácie ideí a materiálu,
- zmysluplné vytváranie nových ideí na podklade recyklácie myšlienky, názoru – tvorba novej idey v kontexte výtvarného uvažovania.



Obr. č. 3 – 4: Experimentovanie s modrotlačou, technika: textilná potlač, vyšívanie. Práce študentov KVV Ružomberok.



Obr. č. 5 – 6: Experimentovanie s modrotlačou, technika: textilná potlač, vyšívanie. Práce študentov KVV Ružomberok.

Využitie materiálovej a ideovej recyklácie v kontexte práce s textilom/modrotlačou v edukácii – experiment

Cieľom nášho výskumu bolo sprostredkovanie a praktické laborovanie s technikou modrotlač. Na základe experimentovania s touto technikou študenti realizovali vlastné výtvarné výstupy praktického charakteru. Výskumnú vzorku tvorili študenti Katedry výtvarnej výchovy KU v Ružomberku. Dizajn výskumu bol zameraný kvalitatívne. Počas realizácie výskumu sme využili pozorovanie a analýzu procesu tvorby a výsledných produktov výtvarných činností (podľa Gavoru, 2001).

Na základe analýzy dát sme zistili, akým spôsobom je možné využiť techniku modrotlače v kontexte výtvarného experimentovania a edukácie:

- preskupovanie vzorov, motívov recyklácia myšlienky, ornamentu – tvorba nového ornamentu – aplikácia v textilnom materiáli,
- citácia/apropriácia vzorov, motívov, detailov alebo celkov,
- parafrázovanie vzorov, motívov, detailov alebo celkov,
- experimentovanie s technikou modrotlače,
- výroba výtvarných predmetov/artefaktov s využitím modrotlače (odevné doplnky, interiérové dekorácie),
- využitie modrotlače v školských projektoch s environmentálnym a kultúrnym presahom,
- prepracovanie starých textílií a ich pretvorenie do nových dizajnov prostredníctvom modrotlačových techník,
- využitie odpadových materiálov v kombinácii s modrotlačovými vzormi na tvorbu ekologických projektov,
- ekologický rozmer modrotlače v porovnaní s fast fashion – podpora udržateľnosti a slow fashion konceptov.

Podpora originality a umeleckého sebvýjadrenia cez výtvarné experimentovanie:

- študenti môžu vytvárať vlastné autorské vzory, čím sa rozvíja ich individuálny umelecký prejav,
- analýza symboliky a vizuálneho jazyka tradičných vzorov v kontexte historického a súčasného umenia,
- práca s modrotlačou učí premýšľať o vizuálnom význame vzoru, kompozície a kontrastu vo výtvarnej tvorbe,
- možnosť prepojenia modrotlače s inými technikami, napríklad vyšívaním, kolážou či maľbou,
- prepojenie modrotlače s grafickým dizajnom a modernými technológiami.

Na základe kvalitatívneho výskumu orientovaného na textilnú techniku fenoménu modrotlače sme dospeli k nasledujúcim záverom:

- vizuálny jazyk modrotlače = vizuálne čítanie,
- vizuálna gramotnosť = jazyk vzorov historického a súčasného umenia,
- univerzálnosť modrotlače = adaptácia na súčasné požiadavky dizajnu.

Záver

Vzory v modrotlačí neboli len dekoráciou, ale slúžili ako forma komunikácie v tradičnej kultúre. Ich symbolika odrážala hodnoty, identitu a vieru spoločnosti. Dnes sa tento vizuálny jazyk znova oživuje v móde, dizajne a edukácii, čím zabezpečuje jeho zachovanie pre budúcu generáciu.

V rámci nášho projektu *KEGA č. 001KU-4/2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku* sme pracovali s pojmom Zmysel vo význame retrospektívneho a čiastočne aj perspektívneho pohľadu na prácu s tradičnou ľudovou technikou. Znovu objavovanie techniky modrotlače v súvislosti výtvarného vzdelávania má Zmysel, umožňuje široké využitie – spája historické remeslo s moderným umením, podporuje kreativitu, udržateľnosť a experimentovanie s tradičnými aj inovátivnými technikami. Jej význam v súčasnej dobe spočíva nielen v estetickej a umeleckej hodnote, ale aj v edukácii o ekologických aspektoch, remeselnej tradícii a regionálnej identite. Začlenením modrotlače do výtvarného vzdelávania sa otvára priestor pre nové formy umeleckého sebvýjadrenia a zároveň sa sprítomňuje hodnotné kultúrne dedičstvo naprieč generáciami.

Bibliografia

- BIARINCOVÁ, P. 2014. *Tradičná ľudová kultúra na sekundárnom stupni vzdelávania. Tvorivosť – umenie – remeslo – dizajn*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2014. ISBN 978-80-561-0119-3.

- BIARINCOVÁ, P. 2021. *Ozveny histórie – tradičná ľudová kultúra inak*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. ISBN 9978-80-561-0848-2.
- BIARINCOVÁ, P. 2023. *Ľudová výšivka inak. Možnosti transformácie ľudovej výšivky v prírodninách a textilných materiáloch*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 22(4), 16-25. <https://doi.org/10.54937/ssf.2023.22.4.16-25>
- CENTRUM PRE TRADIČNÚ ĽUDOVÚ KULTÚRU. *Modrotlač zapísaná do UNESCO*. [online]. [2024]. [Citované 2024-02-02]. <https://www.ludovakultura.sk/modrotlac-zapisana-zoznamu-unesco/>
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. 3. vyd. Bratislava: UK, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.
- DANGLOVÁ, O. 2014. *Modrotlač na Slovensku / Blueprint in Slovakia*. Bratislava: ULUV, 2014. ISBN 978-80-89639-12-0.
- DANGLOVÁ, O. 2001. *Dekor symbol*. Bratislava: Veda, 2001. ISBN 80-224-0675-9.
- GAVORA, P. 2001. *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK, 2001. ISBN 978-80-223-2391-8.
- JADUŠOVÁ, L. 2016. *Farbené do modra – príbeh modrotlače*. In: *Muzeológia a kultúrne dedičstvo*, 4(2), s. 107-116. ISSN 1339-2204.
- KOVÁČOVÁ, B. 2024. *Ex abrupto: Zlom v živote človeka v akčnom umení*. In: *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 24(2), 27-34. <https://doi.org/10.54937/dspt.2024.24.2.27-34>
- PEKÁROVÁ, A. 2012. *Umenie z odpadu*. In: *RUD*. [online]. [cit. 2024-03-27]. <http://www.uluv.sk/sk/web/casopis-rud/archiv/rok-2012/rud-012012/umenie-z-odpadu/>
- ŠIDLÍKOVÁ, Z. 2013. *Textilná tvorba a dizajn v 20.-21. storočí*. Bratislava: Slovart, 2013. ISBN 978-80-89259-74-8.
- ŠUPŠÁKOVÁ, B. 2015. *Vizuálna gramotnosť*. Brno: Tribun, 2015. ISBN 978-80-263-0934-5.
- VALACHOVÁ, D. 2024. *Výtvarná komunikácia v akčnej tvorbe*. In: *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 23(1), s. 144-153. <https://doi.org/10.54937/ssf.2024.23.1.144-153>
- VYDRA, J. *Ľudová modrotlač na Slovensku*. Bratislava: Tvar, 1954. Obr. č. 64.
- ZUSKINOVÁ, I. *Ľudová modrotlač v Liptove*. Liptovský Mikuláš: RV Print Uhorská Ves, 2008. ISBN 978-80-968054-6-4.

Text vznikol v rámci riešenia projektu KEGA 001/KU-2023 Stelesnená skúsenosť s využitím art action II. – proti stagnácii v dospelosti a seniorskom veku.

PaedDr. Mgr. art. Patricia Biarincová, PhD.

Katedra výtvarnej výchovy
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
patricia.biarincova@ku.sk

Prof. PaedDr. Mgr. art. Rastislav Biariniec, ArtD.

Katedra výtvarnej výchovy
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
rastislav.biariniec@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.64-73>

Experiential Teaching in Geography Lessons for Students with Intellectual Disabilities

Zážitkové vyučovanie na hodinách geografie u žiakov s mentálnym postihnutím

Zuzana Brčiaková, Marcela Čarnická

Abstract

Students with intellectual disabilities lack motivation and curiosity when learning, and their learning is mostly mechanical. Experiential learning focuses on the student's activity, the result of which is experience. Experience is a means of remembering knowledge so that the student can use and apply it. The article briefly describes a student with intellectual disabilities, introduces experiential learning, and finally offers ideas for activities that can be implemented in the educational process in geography lessons, which belongs to the educational area of Man and Society taught in variant A.

Keywords: Geography. An experience. Pupil with mental disability.

Žiak s mentálnym postihnutím

Mentálne postihnutie zasahuje celú osobnosť človeka a vzniká v spolupráci vrodenných a environmentálnych činiteľov, kde zaraďujeme dedičnosť, sociálne faktory, ďalšie environmentálne faktory a špecifické genetické poruchy. U každého jednotlivca s mentálnym postihnutím nemožno s presnosťou určiť, či bola spôsobená len biologickými javmi a do akej miery sa na jeho aktuálnom stave podieľajú sociálne vplyvy (Kaleja et al., 2015).

Vnímanie jednotlivca s mentálnym postihnutím má svoje osobitosti, fyziologické (špecifická činnosť centrálnej nervovej sústavy) a psychologické (malá miera skúseností, nedostatočné využitie skúsenosti v procese vnímania, inaktivita). Taktiež je spomalené tempo zrkového vnímania, čiže potrebný je dlhý čas na vytvorenie adekvátneho vnemu. Žiaci s mentálnym postihnutím si ťažšie vyberajú z viacerých predmetov ten potrebný, nevšímajú si drobné rozdiely a vnímajú zjednodušene.

Myslenie, poznávanie u jedinca s mentálnym postihnutím je nedôsledné, nepresné, nekritické, prevláda tendencia stereotypného myslenia, pojmy tvoria ťažkopádne, úsudky sú nepresné. Osoby s mentálnym postihnutím sa od

intaktných líšia najmä konkrétnosťou myslenia a slabou schopnosťou nielen zovšeobecňovania, ale aj abstrakcie (Orieščiková, 2013). Reč je u týchto jedincov deformovaná, vyskytujú sa chyby v rozvoji fonematického sluchu (nerozlišovanie hlások) a nedostatočná artikulácia (vyslovovanie slabík, slov). Reč jednotlivca je ovplyvnená stupňom mentálneho postihnutia. Z podstaty mentálneho postihnutia, samozrejme, plynie defekt obsahu oznámení, tzn. nedostatočná schopnosť porozumenia, hodnotenia, rozhodovania a programovania reči, malá slovná zásoba (Valenta, 2014). Pamäť mentálne postihnutého jedinca je mechanická a selektívna, pamätá si iba to, čo je dôležité. Pamäť je ako záznam, kde si uchováva i zovšeobecňuje skúsenosť, všetko si osvojuje pomaly a hlavne častým opakovaním. Vo výchovno-vzdelávacom procese je dôležité klásť dôraz na opakovanie novej informácie, pretože novonadobudnuté poznatky sú neorganizované a rýchle osvojené poznatky nevedia uplatniť v praxi. Čo sa týka učenia, žiaci neprejavujú zvedavosť, často si vytvárajú chybné reakcie, ignorujú požiadavky a dochádza k odchýleniu sa od cieľa. V literatúre sa stretávame so štyrmi kategóriami možných príčin zníženého výkonu v učení: porucha vytvárania pamäťovej stopy, porucha zamerania pamäti, porucha vzťahu medzi prvou a druhou signálnou sústavou a nedostatky v motivácii k učeniu (Orieščiková, 2013). Žiaci s ľahkým mentálnym postihnutím sa často učia naspamäť a pritom nechápu, čo sa učia. Preto sa odporúča preberané učivo čo najviac opakovať. Nedokážu vnímať a dlho sa sústrediť na jeden objekt, nevšímajú si detaily. Rovnako žiaci sa nedokážu dlho venovať len jednej činnosti, a preto je dôležité striedať činnosti a udržiavať ich v napätí, neustále ich motivovať k práci. Často nechápu logické súvislosti a časovú následnosť. Pri riešení úlohy začnú hneď pracovať bez toho, aby sa zamysleli nad spôsobom riešenia. Zvyknú postupovať pri každej úlohe rovnako (Vladová et al., 2017). Pozornosť mentálne postihnutého je neúmyselná a zámerná. Zámerná pozornosť mentálne postihnutých žiakov vykazuje nestálosť a ľahkú unaviteľnosť, zníženú schopnosť zamerať sa na viacero činností. S nárastom kvantity výkonu narastá i počet chýb. Rozsah pozornosti je zúžený. Človek s mentálnou retardáciou je schopný udržať pozornosť oveľa kratšiu dobu ako jeho zdravý rovesník (Valenta, 2014).

Žiak s mentálnym postihnutím má menšiu schopnosť ovládať svoje city ako zdravý jedinec. Situácie, ktoré pozná, vie zvládnuť s kladnými emóciami. Naopak, nové, neznáme situácie môžu vyvolať neurotické alebo psychopatické problémy. S vekom postihnutého klesá i intenzita jeho emočných reakcií. Mentálne postihnutí jedinci majú zvýšenú agresivitu, impulzivnosť, citovú labilitu, úzkosť a pasivitu. Človek s mentálnym postihnutím sa líši od svojho zdravého rovesníka špecifickou aspiráciou (Valenta, 2014). Mentálne postihnutý jedinec má tendenciu sa nadhodnocovať alebo podhodnocovať. Talent a mentálne postihnutie sa vzájomne nevylučuje a existuje množstvo nadaných hercov, maliarov, sochárov, výtvarníkov či hudobníkov.

Momentálne sa na Slovensku pri výchove a vzdelávaní mentálne postihnutých jedincov postupuje podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre

žakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie vypracovaným Štátnym pedagogickým ústavom, platným od 1. 9. 2016. Podľa ŠVP pre žakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie sú hlavnými cieľmi primárneho vzdelávania žakov s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia rozvinuté kľúčové kompetencie, ako kombinácie vedomostí, skúseností a postojov žakov na úrovni, ktorá je pre nich osobne dosiahnuteľná. V primárnom vzdelávaní sú za kľúčové považované: komunikačné spôsobilosti, matematická gramotnosť a gramotnosť v oblasti prírodných vied a technológií, spôsobilosti v oblasti digitálnej gramotnosti (informačno-komunikačné technológie), spôsobilosti učiť sa učiť sa, riešiť problémy, ďalej sú to osobné, sociálne a občianske spôsobilosti, spôsobilosť chápať kultúru v kontexte a vyjadrovať sa prostriedkami danej kultúry. Pri vzdelávaní mentálne postihnutých žakov sa používajú špeciálne metódy, špeciálne organizačné formy a zároveň aj obsah vzdelávania sa musí prispôbiť druhu a stupňu postihnutia. Žiaci s ľahkým stupňom mentálneho postihnutia môžu byť vzdelávaní: a) v špeciálnych základných školách, b) v špeciálnych triedach pre žakov s mentálnym postihnutím v základnej škole, c) v triedach základnej školy spolu s inými žiakmi, t. j. v školskej integrácii (ŠVP, 2016, s. 7-14).

Obsah primárneho vzdelávania vo variante A je rozdelený do ôsmich vzdelávacích oblastí, vzdelávacie štandardy nie sú určené a učebné plány sú rámcové. Medzi vzdelávacie oblasti radíme oblasť Človek a spoločnosť, do ktorej patrí aj predmet geografia. K cieľom predmetu geografia podľa Štátneho vzdelávacieho programu pre žakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie (2016) patrí získať základné poznatky o svete, o vlasti a o regióne, v ktorom žijú. K ďalším cieľom geografie patrí naučiť žakov vnímať odlišnosti kultúr, poznať vlastné tradície, ako chrániť životné prostredie a iné. Nevyhnutnými učebnými pomôckami sú mapy, doplnková literatúra, taktiež informačno-komunikačné technológie. Geografia sa vyučuje v troch ročníkoch – siedmom, ôsmom a deviatom a žiaci majú jednu hodinu geografie týždenne. K tematickým celkom v siedmom ročníku patrí Zem a jej zobrazenie a Európa ako svetadiel. V ôsmom ročníku sú dva tematické celky – Zem a jej znázornenie na mape a Svetadiely. Učivo deviateho ročníka je rozdelené do štyroch celkov – Vznik a vývoj Zeme, Svetadiely, Slovenská republika a Región, v ktorom žijem.

Zážitková pedagogika

V odbornej literatúre nachádzame rozličné termíny označujúce výchovu a vzdelávanie prostredníctvom zážitku – zážitková pedagogika, zážitkové učenie, zážitkové vyučovanie, zážitková metóda, výchova zážitkom, výchova dobrodružstvom a skúsenostné učenie. Presný termín zážitková pedagogika je odvodený z nemeckého pojmu *Erlebnis Pädagogik*. Kratochvílová (2010, s. 269) definuje zážitkovú pedagogiku ako „teóriu a metodiku výchovy zážitkom, ktorá sleduje ciele intenzívneho celostného rozvoja osobnosti. Využíva špecifický obsah,

formy, metódy a prostriedky výchovy, ktoré sú založené na osobných zážitkoch a získaných skúsenostiach“. Prvky zážitkovej pedagogiky nájdeme vo viacerých metódach a prístupoch, ako Montessori pedagogika, Waldorfská škola, Freinetovská škola, pragmatická pedagogika J. Deweyho a u ďalších. Podstatou zážitkovej pedagogiky je zážitok, teda vlastná aktivita. Pelánek (2013) rozlišuje medzi rekreačným a pedagogickým zážitkom. Americký psychológ Kolb vypracoval cyklus učenia sa zážitkom, pri ktorom sa od žiaka požaduje, aby sa zapojil do nového procesu skúsenosti, aktívne premýšľal o tejto skúsenosti, konceptualizoval túto skúsenosť a integroval ju do minulej, prežitej skúsenosti (Orosová, 2020). Tento proces obsahuje štyri fázy: konkrétna skúsenosť (zážitok), zdieľanie, reflexia, zovšeobecnenie získaných poznatkov a aktívne experimentovanie. Podstatné je uvedomiť si, že zážitok nie je cieľom, ale prostriedkom na jeho dosiahnutie. Zážitok je výsledok prežívania, psychického javu, ktorý je emočne zafarbený a prísne individuálny (Hartl & Hartlová, 2010). Jirásek (2004) opisuje zážitok ako súhrn týchto prvkov – komplexnosť vychádzajúca z bytia človeka; neprenositelnosť zážitku na druhú osobu, nakoľko každý človek prežíva danú udalosť svojím spôsobom; nedefinovateľnosť – duševný stav v čase zážitku nie sme schopní jazykovo vystihnúť; jedinečnosť zážitku a neoddeliteľnosť od obsahu. Orosová (2020, s. 31) dodáva, že „zážitková pedagogika sa nezameriava len na vyvolanie zážitku, ale aj na jeho spracovanie a postupnú transformáciu na skúsenosť. Zážitok sa tak stáva prostriedkom zážitkovej pedagogiky“. Ide o pedagogiku, ktorá je postavená na schopnosti efektívne ukladať a vstrebať informácie, ktoré sprevádza silná emócia, a prostredníctvom reálneho zážitku vplyva na dieťa a usmerňuje ho k určenému cieľu (Valachová, 2021). Brestovanský (podľa Joplinovej, 2013) uvádza deväť charakteristických črt učenia sa zážitkami: učenie prebieha v cykloch a je postavené na žiakovi a jeho osobnom vzťahu k tomu, čo sa učí, dôležitou črtou je proces, nie iba výsledok, učenie je organizované okolo priameho zážitku a je postavené na žiakovej schopnosti vysvetliť jav, učenie rozvíja individualitu, hodnotenie a sebahodnotenie a pri učení sa presadzuje holistický prístup.

Podľa Orosovej (2020) si musí učiteľ uvedomiť, že pracuje so zážitkami žiakov v daných podmienkach školy. Preto je zo strany učiteľa potrebné vzbudiť u žiakov silné zážitky prostredníctvom rozličných situácií, ktoré sú neobvyklé, súvisia s realitou, žiaci prekonávajú prekážky, rozvíjajú svoju fantáziu, sebadôveru a svoje sociálne zručnosti, udržiavajú psychickú rovnováhu, a tiež sa umožňuje osobnostný rozvoj cez získané skúsenosti. Učiteľovou úlohou počas vyučovania je okrem plánovania činnosti aj usmerňovanie žiakov, poskytovanie spätnej väzby, kladné podporovanie a následne hodnotenie (Tkáč, 2014). Aktivity zážitkovej pedagogiky majú za cieľ vyvolať zážitok, ktorý sa premení na skúsenosť. Pri aplikovaní aktivít je dôležitá motivácia. Rovnako to platí i pri zážitkovej pedagogike, kedy je dôležitá vnútorná i vonkajšia motivácia. Hanuš, Klusáček in Knotková (2022) uvádzajú deväť zákonov motivácie: 1) ak chceš motivovať, musíš byť sám motivovaný, 2) úspech sám motivuje, 3) dve štádiá motivácie – cieľ a ako cieľ dosiahnuť, 4) uznanie motivuje, 5) motivácia

ako nikdy nekončiaci proces, 6) vlastná účasť motivuje, 7) je potrebné vidieť každý pokrok, 8) každý má šancu na víťazstvo, 9) motivuje súlad jedinca so skupinou. „Základom zážitkovej pedagogiky je vlastná aktivita vychovávaného, ktorý získava zážitky. Do tohto zážitkového procesu, procesu výchovy zážitkom, je zapojená celá osobnosť človeka, jeho fyzická, emocionálna a intelektová stránka. Prístup výchovy zážitkom je dynamický, aktívny, získava sa skúsenosť dlhodobo uložená v pamäti“ (Orosová, 2020, s. 32).

Aktívne alebo zážitkové učenie mení tradičnú štruktúru vyučovacej hodiny a dianie počas nej. Tým, že pedagóg zapája do aktívnych činností takmer všetkých žiakov v triede, vedie k ruchu a svojím spôsobom môže vytvárať priestor na ulievanie sa žiakov (Oravcová, 2004). Autorka zároveň zdôrazňuje, že pedagóg musí zastať postoj a byť autentickým, tzn. neponúka žiakom samého seba ako nástroj učenia. To je však možné za predpokladu, že si so žiakmi vytvorí osobný vzťah. Ak pedagóg zvládne tieto náročné úlohy, stáva sa pedagógom, ktorého žiaci rešpektujú. Pri učení zážitkom sú dôležité pravidlá práce v triede. Prvým pravidlom usmerňujeme skupinové aktivity a interakcie, v rámci ktorých je charakteristické vyjadrovanie osobných skúseností, postojov či aktuálneho prežívania. Žiaci otvárajú vlastné vnútro pred druhými. Preto je dôležité akceptovať žiakov, prijímať vyjadrenia, ale aj vytvárať atmosféru dôvery a bezpečia. Druhým pravidlom je výber aktivít. Ak zážitkové učenie realizujeme u žiakov s mentálnym postihnutím, je potrebné uplatniť pravidlo výberu aktivít vzhľadom na ich vek, nakoľko žiaci môžu mať problémy pri spracovaní informácií. Pedagóg sa riadi pravidlom vlastného vplyvu, tzn. potrebuje dostatočné sebaopoznanie a vykonáva pravidelne seba-reflexiu, čím zabraňuje prenášaniu osobných problémov do výchovno-vzdelávacieho procesu. Preto je potrebné eliminovať vnášanie a vtlačanie vlastného systému hodnôt, uspokojovanie vlastnej potreby, neuvedomované prenášanie vlastnej osobnej skúsenosti. Priebeh vyučovacej hodiny môžu narušovať rôzne prejavy žiakov. Je potrebné, aby pedagóg udržal pracovnú disciplínu a eliminoval rušivé prejavy, napr. hovorí jeden, ostatní počúvajú, neskácame druhým do reči, nepoužívame vulgárne výrazy a vlastný názor vyjadrujeme tak, aby sme neublížili iným (Oravcová, 2004).

Učiteľ si na základe vytýčeného cieľa volí vhodné metódy rešpektujúc individuálne potreby žiakov. Pomocou metód zážitkového vyučovania aj u žiakov s mentálnym postihnutím podporujeme pozitívne hodnotenie seba i druhých, kooperáciu a komunikáciu medzi žiakmi, rozvíjame tvorivosť, kreatívne učenie. Žiaci sú pri získavaní informácií aktívnejší, uvedomujú si vlastné hodnoty, spájajú racionálne a citové uvažovanie. Žiak s mentálnym postihnutím sa učí vyjadriť svoj názor, vedieť si ho obhájiť, vypočuť si druhých, zároveň sa rozvíjajú jeho komunikačné schopnosti.

Hanuš a Chytilová (2009) delia prostriedky zážitkovej pedagogiky na: pohybové (turistika, hry, športy, rekreácia a cvičenia v prírode, tábor), umelecké (tanec, výtvarné umenie, hudba a spev, film, divadlo, fotografovanie), sociálno-psychologické (komunikatívne, sebaopoznávanie, tvorivé, intelektuálne a sociálne

aktivity), spoločenské (spoločenské hry, slávnosti, moderné stolové hry), kognitívne (pozorovanie, monitoring, poznávanie a experiment), technické (aktivity orientované na konštrukciu, techniku, vlastnú prácu) a IT a mediálne aktivity (hry, programovanie a tvorba aplikácií, mediálna tvorba). Tkáč (2014) zážitkové metódy delí na dialóg a skupinové diskusné metódy, pohybové aktivity, výtvarné aktivity, hudobné aktivity, písomné aktivity, viacrozmerné aktivity (hranie rolí, dramatizácia) a bádateľské a objavovacie aktivity. K výhodám zážitkového vyučovania podľa Stasovej & Micákovej (2020) patrí rozvoj emocionálnej inteligencie, aktivizácia žiakov počas celej vyučovacej hodiny, zabráňovanie bezcieľnému hraniu sa, motivovanie žiakov k učeniu, rozvíjanie osobnosti a kreativity, rýchlejšie osvojovanie vedomostí žiakov. Významnú úlohu zohrávajú vychádzky a exkurzie, pomocou ktorých dochádza u žiakov k upevňovaniu a prehľbovaniu poznatkov, rovnako aj vnímaniu javov v ich prirodzenom prostredí. Tieto organizačné formy sa realizujú v mimoškolskom prostredí. Sú súčasťou zážitkového, aktívneho sociálneho učenia a skúsenostného učenia. Môžeme ich realizovať do spoločenského a prírodného prostredia. Vychádzka sa realizuje do blízkeho okolia školy, exkurzia je náročnejšia aktivita. K pozitívom exkurzie podľa Rochovskej (2011) patrí okamžitý zážitok a nová skúsenosť žiaka, rovnako exkurzia u žiaka vyvoláva záujem o spoločenské a prírodné dianie, ponúka príležitosť vybudovať si dobrý vzťah k svojej krajine a spoločnosti a v neposlednom rade umožňuje relaxáciu a oddych žiakov. V rámci vzdelávacej oblasti Človek a spoločnosť môžeme v rámci exkurzie využiť aj náučné chodníky. Náučné chodníky sú v krajine rôznou formou vyznačené exkurzné a turistické trasy rôzneho zamerania a rôznej dĺžky, ktoré sú vytvorené v prírode, v kultúrnej alebo historicky zaujímavom území. Ide o turistickú trasu, ktorá je sprevádzaná informačnými tabuľkami, na ktorých sú vysvetlené najzaujímavejšie informácie z daného okolia a lokality. Vyznačené sú na nej taktiež aj pravidlá správania sa k prírode a v prírode (Burkovský, Králiková, 2015). Žiaci majú možnosť spoznávať miestny región, vnímať javy a chápať vzťahy v prírode. Náučný chodník môže poslúžiť na získavanie informácií o regióne a okolí zábavnou formou či na opakovanie poznatkov nielen z geografie. Pri prechádzaní náučným chodníkom môžeme využiť gamifikáciu či pracovné listy (Uhrinová, 2018). Vhodnou metódou, ktorá v sebe spája zážitkovosť a aktivitu žiakov, je projektová metóda.

Aktivita č. 1 – Cestovný pas

Žiaci si na hodine osvoja informácie o cestovnom pase (vzhľad, využitie) a vytvoria si vlastný cestovný pas. Žiaci si rozvíjajú jemnú motoriku, motivujú sa k učeniu geografie, sú vedení k zodpovednosti za svoju prácu.

Pomôcky: učebnica, pracovný zošit geografie pre 7. ročník ŠZŠ, lepidlo, cestovný pas (skutočný), šablóny cestovného pasu, lepidlo, fabričky, fotografie, dataprojektor a počítač.

Postup: V úvode sa žiakov opýtame, čo sa na predmete geografia budú učiť, kedy sa im môžu informácie o jednotlivých krajinách zísť. Spýtame sa, či už boli žiaci v zahraničí. V súčasnosti je možné do mnohých krajín cestovať s použitím občianskeho preukazu, do iných potrebujú cestovný pas. Žiakom ukážeme originálny cestovný pas, rovnako na tabuľu cez dataprojektor zobrazíme cestovný pas. Budeme sa so žiakmi rozprávať, či vlastnia takýto doklad, rozoberieme si, aké údaje sú v cestovnom pase a kde je možné cestovný pas vybaviť. Žiakom prezradíme, že na dnešnej hodine si budú vyrábať vlastný cestovný pas. Zadná strana cestovného pasu sa využije ako prostriedok, kam budeme zapisovať hodnotenie žiakových vedomostí počas celého školského roka. Žiak si zaznamená názov témy a taktiež si bude môcť poznačiť zaujímavé a dôležité okamihy z hodín geografie. Ak bude súčasťou hodiny test/kvíz/aktivita na preverenie učiva a žiak ju zvládne, učiteľ žiakovi dá k danému učivu pečiatku ako dôkaz o ovládaní učiva. Pečiatka môže byť ľubovoľná (napr. auto, lietadlo, loď, vlajka), avšak je vítané, aby súviseli s geografiou. V druhej časti aktivity si žiaci vytvoria cestovný pas. Každý žiak dostane vytlačenú šablónu, napíše si svoje meno, osobné údaje a nalepia svoju fotografiu. Následne si žiaci na druhú stranu napíšu názov témy vyučovacej hodiny a prípadné dojmy, pocity z danej hodiny. Žiaci sa na záver môžu porozprávať, podeliť o svoje dojmy či povedať, do ktorej krajiny by cestovali na dovolenku.

Aktivita č. 2 – Tvoríme si mapu

V tejto aktivite bude úlohou žiakov vytvoriť dvojice a spoločne si vytvoriť fiktívny svetadiel/štát. Žiaci vymyslia jeho názov a vytvoria mapu. K mape môžete doložiť aj vlajku alebo symbol svetadiela/štátu.

Pomôcky: výkresy, lepidlo, fabričky, fotografie, obrázky, nožnice, farebné papiere.

Žiaci kreslia mapu svetadiela/štátu na papier a znázorňujú všetko, čo má taká mapa obsahovať. Po skončení prác, každá dvojica predstaví svoj svetadiel/štát. Stručne popíšu, aké je obyvateľstvo, hospodárstvo, rastlinstvo a pod. Pri tejto aktivite žiaci využívajú svoje vedomosti o svetadieloch i mapách (znázornenie mapy, čo musí mapa obsahovať, uvedomiť si, že v každom svetadieli sú iné podmienky na život, hlavné mestá, vodstvo...).

Názorná ukážka:

Svetadiel Sarión (obr. 1) sa nachádza na rovníku, je tam nedostatok zrážok. Obyvateľstvo je podobné škriatkom, nízkeho vzrastu. Obyvatelia Sarióna chovajú čínčily, nie na úžitok, ale pre potešenie. Živia sa hmyzom, pre vodu musia chodiť každodenne 50 km peši do miestneho parku, kde vyviera jediná podzemná voda.

Obmenou aktivity môže byť tvorba mapy, napr. štátu alebo regiónu (obrázok 2). Pri tvorbe daných máp si žiaci upevňujú a aplikujú prebraté

učivo. Zároveň sa učia spolupráci, rozvíjajú komunikačné a prezentačné zručnosti, tvorivosť. Pri tvorbe máp je možné využiť medzipredmetové vzťahy (Vzdelávacia oblasť Človek a príroda, Umenie a kultúra, Človek a svet práce).



Obrázok 1: Svetadiel Sarión

Zdroj: vlastné spracovanie



Obrázok 2: Slovensko – povrch

Zdroj: vlastné spracovanie

Záver

Je dôležité, aby žiaci s mentálnym postihnutím mali pri učení sa motiváciu a novým poznatkom rozumeli a vedeli ich využiť v praxi. Vedomosti žiaka sú spojené s vlastným pocitom vyvolaným jeho aktivitou. Radosť z tvorby totiž prináša príjemné emocionálne zážitky a silnú motiváciu (Čarnická, Brčiaková, 2024). Prostredníctvom zážitku sa vedomosti žiakov stávajú trvalejšími. V príspevku sme ponúkli námety aktivít s využitím zážitkového vyučovania na hodinách geografie. Spoznávanie krajín môže byť zaujímavé, pútavé a nemusí znamenať iba holé fakty a údaje.

Bibliografia

- BRESTOVANSKÝ, M. *Pedagogika voľného času 2*. Trnava: Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity, 2013. 105 s. ISBN 978-80-8082-751-9.
- BURKOVSKÝ, J., KRÁLIKOVÁ, K. *Náučné zariadenia v prírode: Príručka pre tvorbu, prevádzku a údržbu náučných chodníkov, lokalít a bodov*. Banská Bystrica: Štátna ochrana prírody Slovenskej republiky, 2015. 36 s. ISBN: 978-80-8184-036-4.
- ČARNICKÁ, M., BRČIAKOVÁ, Z. *Tvorivé vyučovacie metódy v špeciálnej základnej škole*. In: *Expresívne terapie vo vedách o človeku 2024*. Pluralita podpory jednotlivca so zdravotným znevýhodnením v škole, v rodine a v poradenstve. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024, s. 216-222. ISBN 978-80-561-1104-8.
- HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009. 21 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Velký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010. 792 s. ISBN 978-80-7367-686-5.
- JIRÁSEK, I. 2004. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika*. In: *Gymnasion*, 2004, č. 1, s. 6-16. ISSN: 1214-603X.
- KALEJA, M., ZEŽULKOVÁ, E., ADAMUS, P., MÜHLPACHR, P. *Etnografia školy jako edukační realita současnosti*. Ostrava: Grada, 2015. 64 s. ISBN 9788075101921.
- KNOTKOVÁ, A. *Zážitková pedagogika*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. 79 s. ISBN 978-80-7435-873-9.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času*. Trnava: Veda, 2010. 365 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRUPOVÁ, D., ROCHOVSKÁ, I. *Produktívne metódy a ich využitie v materskej škole*. Bratislava: MPC, 2013. 69 s. ISBN 978-80-8052-503-3.
- ORAVCOVÁ, J. *Pravidlá práce pri aplikácii aktívneho učenia (zážitkového) na hodinách etickej výchovy*. In: *Pedagogické rozhľady*, 4/2004. Banská Bystrica: Metodické centrum.
- ORIEŠČIKOVÁ, H. *Pedagogika mentálne postihnutých pre vychovávateľov*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2013. 189 s. ISBN 978-80-561-0172-8.
- OROSOVÁ, R. *Zážitková pedagogika v pregraduálnej príprave*. Košice: Šafárik Press, 2020. 128 s. ISBN 978-8152-85-8.
- PELÁNEK, R. *Príručka instruktora zážitkových akcií*. Praha: Portál, 2013. 208 s. ISBN 9788026204541.
- ROCHOVSKÁ, I. *Prirodoveda s didaktikou I*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2011. 172 s. ISBN 978-80-8084- 787-6.
- STASOVÁ, J., MICÁKOVÁ, M. *Zážitkové vyučovanie a zmysluplné vyučovanie*. [online]. 2020. Bratislava: Terms&Privacy, 2020. [cit. 2025.06.09]. Dostupné na: <https://prezi.com/ui-jshuempmw/zazitkove-vyucovanie-a-zmyslupne-vyucovanie/>

- UHRINOVÁ, M. *Prírodovedné a spoločenskovedné poznávanie detí v kontexte edukácie*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2018. 135 s. ISBN 978-80-561-0592-4.
- VALACHOVÁ, D. *Kreativita, emocionalita, expresia – fenomény v zážitkovom učení*. In: *Hranice neformálneho vzdelávania – teória a prax v prostredí múzeí, galérií a pamiatok*. Banská Bystrica: MALENA, 2021, s. 43-60. ISBN 978-80-570-3097-3.
- VALENTA, M a kol. *Přehled speciální pedagogiky*. Praha: Portál, 2014. 272 s. ISBN 978-80-626-0602-6.
- VLADOVÁ, K. et al. *Aplikácia vzdelávacích programov pre žiakov so zdravotným znevýhodnením a všeobecným intelektovým nadaním*. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2017. 118 s. ISBN 978-80-8118-196-2.
- TKÁČ, K. *Zážitkové vyučovanie v edukačnom procese*. Lipany: Projekt ASFU Škola budúcich desaťročí, 2014. 61 s. ISBN 978-89-9321-12.
- Štátny vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie*. Bratislav: Štátny pedagogický ústav, 2016.

Ing. Zuzana Brčiaková, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
zuzana.brciakova@ku.sk

Mgr. Marcela Čarnická, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
marcela.carnicka@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.74-83>

Ethical-pedagogical Framework for Supporting Media Students with Learning Disabilities in Creative Education

Eticko-pedagogický pohľad na študentov masmédií s poruchami učenia v kreatívnych odboroch

Petra Cepková, Ľudovít Hajduk

Abstract

The article explores the ethical and pedagogical perspective on students with learning disabilities within creative fields of media education, such as photography, design, and visual communication. It is based on the assumption that certain learning disorders – such as dyslexia, ADHD, dysgraphia, or Asperger's syndrome – can be perceived in the context of visual creation not as deficits, but as alternative modes of cognition that foster original thinking, a sense of composition, and visual metaphor. The authors analyse current approaches to neurodiversity in both global and local contexts, with an emphasis on pedagogical strategies that support inclusion, creative freedom, and differentiated assessment. The article aims to encourage broader academic discussion about the importance of ethical approaches in arts and media education.

Keywords: Neurodiversity. Learning disabilities. Inclusion. Visual communication. Arts education. Differentiated assessment. Design. Photography. Student support.

Úvod

Vo vzdelávaní v oblasti masmédií, dizajnu a iných kreatívnych odborov sa čoraz častejšie stretávame so študentmi, ktorých k umeleckému a vizuálnemu vyjadreniu vedú nielen prirodzené talenty, ale aj špecifické formy spracovania informácií spojené s poruchami učenia (Harčariková & Krajčí, 2014). Hoci sú tieto poruchy často vnímané ako zdravotné znevýhodnenie, v prostredí tvorivých disciplín môžu predstavovať výrazný tvorivý potenciál pre originálne myslenie, alternatívne postupy a vizuálnu invenciu (Armstrong, 2010). V oblasti tvorivého vzdelávania, akým je napríklad dizajn médií, vizuálna komunikácia alebo umelecké remeslá, sa čoraz častejšie diskutuje o význame inkluzívneho prístupu k študentom so špecifickými poruchami učenia (Florian & Black-Hawkins, 2011). Zatiaľ čo tieto špecifické poruchy bývajú tradične chápané ako bariéra vo výučbe a akademickom výkone, súčasné poznatky z pedagogiky, neuropsychológie

a tvorivých odborov poukazujú na ich potenciál byť aj zdrojom kreativity a originálneho myslenia (Eide & Eide, 2011). Medzi najčastejšie poruchy učenia, ktoré sa v tomto kontexte objavujú a zároveň môžu stimulovať tvorivý rozvoj, patria dyslexia, dysgrafia, dyskalkúlia, ADHD a poruchy autistického spektra (Harčariková & Krajčí, 2014, Magová, 2022).

Dyslexia, najznámejšia z porúch učenia, sa typicky spája s ťažkosťami v oblasti čítania, dekodovania textu a písmen. Napriek týmto limitom však mnohí študenti s dyslexiou vykazujú mimoriadnu priestorovú predstavivosť, intuitívne myslenie a schopnosť vnímať vzory vo vizuálnom priestore (West, 1997; Eide & Eide, 2011). Tieto ich kvality sú mimoriadne cenné v oblasti dizajnu, architektúry, animácie či produktového vývoja, kde sa uplatňuje práve vizuálne a priestorové spracovanie informácií. Dysgrafia, porucha písaného prejavu, sa často prejavuje pomalým alebo nekoordinovaným písmom, ťažkosťami s pravopisom či organizáciou textu (Kováčová, 2021). V prostredí, kde sa kladie dôraz na rukopis alebo štandardizované písanie, môže byť dysgrafia bariérou. Na druhej strane však u niektorých študentov s touto poruchou pozorujeme schopnosť efektívne sa vyjadrovať inými formami – prostredníctvom kresby, digitálnych nástrojov, multimédií alebo manipulácie s materiálmi (Valachová, 2018). Tieto alternatívne cesty komunikácie môžu byť v oblasti vizuálneho umenia a dizajnu dokonca výhodou. Dyskalkúlia, charakterizovaná narušeným numerickým myslením, problémami so základnými počtami či orientáciou v číselných štruktúrach, nemusí byť prekážkou v tvorivých disciplínach (Genius Within, 2023). Naopak, ľudia s dyskalkúliou často disponujú bohatou vizuálnou pamäťou, výborným vnímaním tvarov a schopnosťou pracovať s obrazovými asociáciami (Armstrong, 2010). V niektorých prípadoch práve ich nekonvenčný spôsob myslenia vedie k originálnym návrhom a estetickým riešeniam. ADHD sa často vníma cez prizmu impulzivitu, ťažkosť so sústredením a zvýšenej pohybovej aktivity. V tradične štruktúrovanom vzdelávaní môže byť výzvou udržať pozornosť týchto študentov. Avšak v dynamickom, tvorivom prostredí, ktoré umožňuje voľnejší rytmus práce a väčšiu autonómiu, sa ADHD môže prejavovať ako výhoda (Armstrong, 2010). Rýchlosť nápadov, schopnosť prepínať medzi rôznymi asociáciami, spontánnosť a originalita môžu byť v kreatívnom procese veľmi efektívne.

Poruchy autistického spektra, a najmä Aspergerov syndróm, predstavujú špecifický kognitívny profil, ktorý sa vyznačuje zameranosťou na detail, precíznosťou, schopnosťou rozpoznať vzory a vysokou mierou estetickej senzitivity (Grandin, 2009). Títo študenti bývajú dôslední, systematickí a vo vizuálnej oblasti často výnimočne vnímaví. V oblasti dizajnu a vizuálnych médií sa môžu uplatniť v úlohách, ktoré si vyžadujú presnosť, organizáciu a dôsledné sledovanie pravidiel – napríklad v typografii, dátovej vizualizácii alebo animácii. Z týchto skutočností vyplýva, že inkluzívny prístup k študentom so špecifickými poruchami učenia si vyžaduje nielen pedagogickú prispôsobivosť, ale aj uznanie ich jedinečných kognitívnych predpokladov. Ich silné stránky sa často ukazujú ako prínosné práve v oblastiach, kde sa vyžaduje originalnosť,

estetické čítanie a inovatívny prístup (Allan, 2014). V prostredí, ktoré podporuje rozmanitosť a rešpektuje individuálne rozdiely, môžu študenti s poruchami učenia nielen uspieť, ale aj obohatiť akademické a umelecké spoločenstvo o nové perspektívy (McKay & Devlin, 2014). Tieto poruchy nemusia byť prekážkou – naopak, pri správnom pedagogickom prístupe sa ukazuje, že môžu byť kľúčom k inovatívnemu mysleniu a vizuálnej expresii, čo je v mediálnom a dizajnerskom vzdelávaní žiaduce a obohacujúce (Armstrong, 2009; Gardner, 1983). Téma podpory študentov s poruchami učenia v kreatívnych odboroch je mimoriadne aktuálna v súvislosti s rastúcim dôrazom na inkluzívne a etické vzdelávanie (Kováčová, Hučková, 2024). Európske aj svetové univerzity dnes reagujú na potrebu diferencovaného prístupu k študentom, ktorí majú špeciálne potreby, no zároveň vysoký potenciál. V rámci výskumu aj praxe sa tejto oblasti venujú viaceré prúdy, ktoré predstavujú, napr. Temple Grandin, odborníčka s autizmom, popularizuje význam vizuálneho myslenia a alternatívnych foriem učenia (Grandin, 2009) alebo Howard Gardner a jeho teória mnohonásobnej inteligencie, ktorá uznáva aj vizuálno-priestorovú a telesno-kinestetickú inteligenciu (Gardner, 1983). Výskumy Armstronga v oblasti neurodiverzity zdôrazňujú, že rozdielnosť v spôsobe učenia by mala byť vnímaná ako výhoda a nie ako deficit (Armstrong, 2009; Armstrong, 2010). Na Slovensku sa tejto téme venujú najmä špeciálni pedagógovia, no systematický výskum zameraný špecificky na tvorivosť študentov s poruchami učenia v oblasti masmédií zatiaľ chýba. Tento príspevok má ambíciu poukázať na etický, pedagogický a odborný význam inklúzie týchto študentov do umeleckého a mediálneho vzdelávania.

Kreatívne odbory ako priestor pre inklúziu

V oblasti kreatívneho vzdelávania – ako je fotografia, grafický dizajn, vizuálna komunikácia či multimédia – zohráva individualita študenta a subjektívny výraz kľúčovú úlohu (McKay & Devlin, 2014). V porovnaní s tradične štruktúrovanými odbormi umožňujú tieto disciplíny flexibilnejší prístup k učeniu a hodnoteniu (Tomlinson, 2001). Práve táto otvorenosť vytvára priaznivé podmienky pre študentov s poruchami učenia, ktorí často nedokážu naplniť štandardné požiadavky formálneho vzdelávania, no vynikajú v netradičnom myslení, citlivosti na vizuálny detail a schopnosti expresívne komunikovať pomocou obrazového alebo priestorového média (Armstrong, 2010). Kreatívne odbory tak prirodzene podporujú alternatívne spôsoby vyjadrenia (napr. vizuálnu esej namiesto textovej práce), projektové a zážitkové učenie, ktoré umožňuje študentom prepojiť teóriu s praxou, autonómnu tvorbu, kde má študent možnosť voľby techniky, tematiky či spôsobu prezentácie, tímovú spoluprácu, ktorá znižuje stres z formálnych výkonov a podporuje sociálne učenie (Florian a Black-Hawkins, 2011). Študenti z tejto skupiny sa v tomto prostredí často rozvíjajú rýchlejšie než v klasickom akademickom kontexte,

najmä ak sú podporení citlivým a diferencovaným prístupom pedagóga (Rassu Nagy, 2025). Ich kreativita nebýva viazaná konvenčnými postupmi – myslia asociatívne, intuitívne, inovatívne, čo je v dizajne a médiách veľkou výhodou (Armstrong, 2009).

Zásadné je však to, ako učiteľ na túto inakosť reaguje. Bez pochopenia psychologicko-pedagogických súvislostí môže byť študent s poruchou učenia nesprávne označený za „nepozorného“, „lenivého“ či „slabého“. Takéto označenia vedú k stigmatizácii, strate sebadôvery a k odchodom z kreatívnych odborov, ktoré by inak boli pre týchto študentov ideálnym priestorom pre osobnostný a odborný rast (Rassu Nagy, 2025).

Eticko-pedagogické zásady výučby študentov s poruchami učenia v kreatívnych odboroch

Pedagogická práca so študentmi s poruchami učenia si vyžaduje citlivý a eticky ukotvený prístup, ktorý zohľadňuje individuálne potreby študentov, nehodnotí ich zjednodušene na základe štandardných výkonových kritérií a umožňuje každému nájsť si vlastný spôsob učenia a vyjadrenia (Florian & Black-Hawkins, 2011). Medzi kľúčové eticko-pedagogické zásady patrí:

1. **Rešpektovanie neurodiverzity:** Základným princípom je uznanie, že ľudia sa líšia vo forme spracovania informácií – a táto rôznorodosť je prirodzená, nie patologická (Armstrong, 2010).
2. **Individuálny prístup k zadaniam a hodnoteniu:** Zohľadnenie typu poruchy učenia pri tvorbe a hodnotení zadania je etickým imperatívom (Tomlinson, 2001).
3. **Bezpečné prostredie bez stigmy:** Vytváranie prostredia, kde študent nie je marginalizovaný pre svoju odlišnosť, podporuje jeho sebadôveru a tvorivosť (Kováčová, Hučková, 2024).
4. **Podpora alternatívnych foriem učenia:** Učiteľ by mal akceptovať rôzne spôsoby učenia – vizuálne, auditívne či kinestetické – ako rovnocenné formy akademického výkonu (Allan, 2014).
5. **Etická rovnosť šancí pri výbere tém a médií:** Zadania by mali reflektovať možnosti voľby, aby študenti mohli využiť svoje silné stránky a zároveň rozvíjať nové prístupy (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Odporúčania pre učiteľov kreatívnych odborov

Pedagóg pôsobiaci v oblasti médií a dizajnu zohráva zásadnú úlohu pri identifikácii a rozvíjaní potenciálu študentov so špecifickými poruchami učenia. Jeho rola presahuje rámec tradičnej didaktiky a stáva sa kombináciou mentora, facilitátora a podporného sprievodcu pri budovaní tvorivého seba-vedomia a identity študenta (Florian & Black-Hawkins, 2011). Jedným z kľúčových prístupov je zamerať sa na silné stránky študentov, nielen na ich

deficity (Armstrong, 2010). Študenti s poruchami učenia často disponujú výnimočnými schopnosťami, ktoré štandardné školské prostredie nemusí rozpoznať ako nadpriemerné. Môžu to byť napríklad výrazná vizuálna predstavivosť, cit pre kompozíciu, farby či rytmus, alebo intuitívne chápanie multimediálnych foriem, ako je práca so zvukom, svetlom či typografiou (West, 1997). Pedagóg by mal byť schopný tieto talenty rozpoznať a cielene ich rozvíjať prostredníctvom zadávaných úloh a tvorivých projektov, ktoré na ne nadväzujú (Armstrong, 2009). Dôležitým pedagogickým nástrojom je diferencovanie výučby a hodnotenia. Nie každý študent zvláda rovnaké zadania rovnakým spôsobom, a preto je vhodné umožniť im alternatívne výstupy (Tomlinson, 2001). Ústna prezentácia môže nahradiť písomné spracovanie, vizuálny komentár alebo krátky videoformát môže slúžiť ako alternatíva k eseji (Allan, 2014). V prostredí, kde sa pracuje s tvorivou činnosťou, je tiež dôležité podporovať tvorivú slobodu, ale zároveň poskytovať jasné štruktúry a mantinely (Florian a Black-Hawkins, 2011). Študenti s ADHD alebo Aspergerovým syndrómom často profitujú z voľnosti pri tvorbe obsahu, ale zároveň potrebujú pomoc pri plánovaní, rozdelení práce do etáp a sledovaní termínov. Efektívne sa ukazuje rozdelenie projektovej práce na jednotlivé fázy, ako sú brainstorming, výber konceptu, tvorba prototypu, spätná väzba a záverečné spracovanie. Osobitnú pozornosť si vyžaduje tvorba bezpečného priestoru pre vyjadrenie a hodnotenie. V kreatívnych odboroch býva zvykom prezentovať výstupy pred skupinou, čo však pre študentov s úzkostnými poruchami alebo poruchami pozornosti môže predstavovať významnú psychickú záťaž. Preto je vhodné ponúknuť alternatívy, ako sú individuálne konzultácie, písomná spätná väzba, alebo prezentácia v menšom, dôvernejšom prostredí (Silver, 2005). Napokon je kľúčové, aby sa pedagóg priebežne vzdelával v oblasti špecifických potrieb študentov so SPU. Základné porozumenie poruchám učenia a ich prejavom by nemalo byť doménou len špeciálnych pedagógov. Práve učitelia kreatívnych odborov bývajú často prvými, ktorí si všimnú neobvyklé prejavy spracovania informácií, či iný spôsob vyjadrenia alebo myslenia. Ich úloha je nenahradiiteľná v ranom rozpoznaní potrieb a pri vytváraní podmienok, ktoré umožňujú študentom nielen fungovať, ale aj excelovať (Zentko et al., 2021).

Neurodiverzita ako prínos vo vzdelávaní

Koncept neurodiverzity vychádza z predpokladu, že rozdiely v neurokognitívnom fungovaní nie sú deficitmi, ale prirodzenou súčasťou ľudskej variability. U študentov s diagnózami ako dyslexia, ADHD, autizmus, Tourettov syndróm, dyskalkúlia či dyspraxia sa často prejavujú špecifické schopnosti, ktoré môžu byť v tradičnom vzdelávacom systéme prehliadané alebo nesprávne interpretované ako zlyhania. Avšak, ak sa zameriame na ich silné stránky, môžeme objaviť široké spektrum talentov. Napríklad študenti s dyslexiou často disponujú silným vizuálnym myslením a priestorovou orientáciou, čo

ich predurčuje na úspech v grafickom dizajne, architektúre či iných vizuálnych oblastiach. Osoby s ADHD bývajú vysoko tvorivé, energické a schopné intenzívneho sústredenia (tzv. hyperfokusu) na podnety, ktoré ich zaujímajú. Študenti s autizmom zasa excelujú v presnosti, analytickom myslení a spracovaní detailov. Aj ďalšie neurotypy, ako Tourettov syndróm, sú spojené s pozorovacími schopnosťami, kognitívnou kontrolou a tvorivosťou. Vizualizácie neurotypov, ako napríklad tá, ktorá bola vytvorená organizáciou Genius Within, ukazujú pozitívne atribúty rôznych porúch učenia a duševného zdravia. Ukazuje sa, že dyskalkúlia je spojená s inovatívnym myslením a verbálnymi schopnosťami, zatiaľ čo dyspraxia môže byť spojená s empatiou a intuíciou. Dokonca aj získaná neurodivergencia – napríklad v dôsledku traumy alebo duševnej poruchy – môže viesť k rozvoju adaptability, empatie a emocionálnej reziliencie – schopnosti prekonať ťažkosti, vyrovnať sa so stresom a adaptovať sa na zmeny bez trvalých negatívnych následkov na psychické, emocionálne alebo fyzické zdravie.

Inkluzívna pedagogika, ktorá rešpektuje princípy neurodiverzity, má zásadný význam z hľadiska rovnosti príležitostí (Kováčová, Hučková, 2024). Pedagogický prístup založený na uznaní rozmanitých foriem inteligencie umožňuje všetkým študentom zažiť úspech a rozvíjať vlastný potenciál. Učiteľ sa v tomto modeli stáva sprievodcom, ktorý pomáha študentovi objavovať jeho silné stránky a nachádzať vhodné stratégie učenia. Z etického hľadiska ide o záväzok rešpektovať dôstojnosť každého študenta, nevylučovať ho pre jeho odlišnosť, ale naopak – uznať jeho špecifický spôsob vnímania sveta ako obohatenie akademickej komunity. Spojenie Gardnerovej teórie mnohonásobných inteligencií a princípov neurodiverzity predstavuje efektívnu cestu k humanizácii a personalizácii vzdelávania. Najmä v tvorivých odboroch, kde sa oceňuje individualita a vizuálne myslenie, majú neurodivergentní študenti potenciál vyniknúť, pokiaľ im pedagogické prostredie umožní rozvíjať ich prirodzené schopnosti. Flexibilné, empatické a eticky ukotvené vyučovanie je preto nielen prospešné pre jednotlivcov, ale aj pre celú akademickú komunitu, ktorá sa tak stáva inkluzívnejšou, spravodlivejšou a tvorivejšou.

Aplikácia teórie v tvorivých a dizajnových odboroch

Študijné programy zamerané na dizajn, vizuálnu komunikáciu, multi-médiá či umenie prirodzene poskytujú priestor pre tvorivý a individualizovaný prístup k práci (Florian a Black-Hawkins, 2011). V týchto oblastiach majú neurodivergentní študenti často výhodu vďaka svojej originálnej percepcii a nekonvenčnému spôsobu riešenia problémov. Vizuálne myslenie, senzorická citlivosť, detailné spracovanie informácií a schopnosť intuíciou navigovať vizuálne a symbolické systémy predstavujú významné predpoklady pre úspešné pôsobenie v dizajnerskej praxi (Temple Grandin, 2006). Implementácia Gardnerovej teórie do výučby znamená, že pedagógovia nehodnotia študentov výlučne podľa štandardizovaných výstupov, ale umožňujú im preukázať svoje

schopnosti rôznorodými formami – projektovou prácou, vizuálnymi esejami, prototypmi, audio-vizuálnymi výstupmi či kolaboratívnymi dielami (Gardner, 1983; Armstrong, 2009). Tým sa zvyšuje nielen motivácia a sebavedomie študentov, ale aj kvalita výstupov, ktoré sú často výsledkom autenticity a vnútorného prežívania (Florian & Black-Hawkins, 2011).

Pozitívne atribúty neurodiverzity v rôznych neurotypických profiloch

Neurodiverzita predstavuje prirodzenú rozmanitosť fungovania ľudského mozgu, ktorá sa prejavuje odlišnými spôsobmi spracovania informácií, učenia, komunikácie a vnímania sveta (Armstrong, 2010; Gardner, 1983). Zatiaľ čo mnohé neurokognitívne odchýlky sú tradične vnímané ako poruchy alebo deficity, novší prístup zdôrazňuje ich silné stránky a potenciál (Singer in Armstrong, 2009). Každý neurotypický profil totiž prináša špecifické schopnosti, ktoré môžu byť prínosom nielen pre jednotlivca, ale aj pre spoločnosť, akademické prostredie či pracovný trh (Tomlinson, 2001; Florian & Black-Hawkins, 2011). Neurodiverzita predstavuje prirodzenú rozmanitosť fungovania ľudského mozgu, ktorá sa prejavuje odlišnými spôsobmi spracovania informácií, učenia, komunikácie a vnímania sveta.

Tabuľka 1: Prehľad silných stránok u žiakov s vývinovými poruchami

Neurotyp	Silné stránky
Dyskalkúlia	Inovatívne myslenie, verbálne schopnosti
Dyslexia	Vizualizácia, kreativita, vizuálno-mechanické zručnosti
ADHD	Hyperfokus, energia a vášeň, kreativita
Tourettov syndróm	Pozorovacie schopnosti, kognitívna kontrola, kreativita, inovatívne myslenie
Získaná neurodiverzita	Adaptabilita, empatia
Vývinové poruchy učenia	Lojálnosť, konzistentnosť
Duševné zdravie	Hĺbka myslenia, vyjadrovanie emócií
Autizmus	Koncentrácia, spracovanie detailov, pamäť
DCD/Dyspraxia	Verbálne schopnosti, empatia, intuícia

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka 2: Spoločné a prekrývajúce sa schopnosti u žiakov s vývinovými poruchami

Spoločná schopnosť	Neurotypy, kde sa vyskytuje
Kreativita	Dyskalkúlia, Dyslexia, ADHD, Tourettov syndróm
Verbálne schopnosti	Dyskalkúlia, DCD/Dyspraxia
Hyperfokus	ADHD, Tourettov syndróm
Inovatívne myslenie	Tourettov syndróm, Dyskalkúlia
Empatia	DCD/Dyspraxia, Získaná neurodiverzita
Emocionálny prejav	Duševné zdravie, Vývinové poruchy učenia
Resiliencia	Vývinové poruchy učenia, Získaná neurodiverzita
Úprimnosť	Autizmus, DCD/Dyspraxia
Senzorické vnímanie	Autizmus, Duševné zdravie

Zdroj: vlastné spracovanie

Každý študent s vývinovými poruchami v učení prináša špecifické schopnosti, ktoré sú cenné v rôznych oblastiach fungovania v živote. Táto infografika zobrazuje pozitívne atribúty vybraných neurodivergentných profilov a ich spoločné črty.

Záver

Téma etického a pedagogického prístupu k študentom so špecifickými poruchami učenia v oblasti mediálnych a vizuálnych odborov predstavuje významný príspevok k prehodnocovaniu súčasných vzdelávacích paradigmat. Tradičné školské systémy často uprednostňujú uniformitu, kognitívnu výkonnosť a štandardizované hodnotenie, čo môže marginalizovať študentov s odlišným spôsobom spracovania informácií. V kreatívnych odboroch, akými sú fotografia, dizajn či vizuálna komunikácia, sa však otvára priestor pre nové chápanie porúch učenia – nie ako deficitu, ale ako alternatívneho kognitívneho profilu s potenciálom pre originálnu tvorbu. Z analýzy medzinárodných prístupov k neurodiverzite vyplýva, že čoraz viac pedagógov a inštitúcií uznáva potrebu inkluzívnych stratégií, ktoré rešpektujú individuálne potreby študentov. Kľúčovými nástrojmi v tomto procese sú aplikácia Gardnerovej teórie mnohonásobných inteligencií, diferenciácia výučby a hodnotenia, podpora tvorivej slobody a zároveň jasná pedagogická štruktúra. Vytvorenie bezpečného priestoru pre prejav a experimentovanie je neoddeliteľnou súčasťou týchto stratégií. Eticko-pedagogický prístup sa tak ukazuje nielen ako morálna požiadavka, ale ako nevyhnutná podmienka pre rozvoj talentu, sebavedomia a tvorivého výrazu študentov s poruchami učenia. Pedagóg v oblasti médií a dizajnu tu zohráva kľúčovú rolu nielen ako odovzdávateľ poznatkov, ale aj ako mentor, facilitátor a kultivátor inkluzívneho akademického prostredia (Kováčová, Hučková, 2024). Dodržiavanie základných etických zásad – ako sú rešpekt, empatia, spravodlivosť a ochrana dôstojnosti – prispieva k formovaniu vzdelávacieho priestoru, kde sú

študenti prijímaní ako celistvé osobnosti s jedinečnými schopnosťami a výzvami. Len tak možno zabezpečiť, že umelecké a mediálne vzdelávanie bude nielen odborné, ale aj ľudsky zodpovedné.

Na záver možno konštatovať, že podpora neurodiverzity vo vzdelávaní nie je len otázkou špeciálnej pedagogiky, ale širšieho akademického a spoločenského vedomia. Rozpoznanie a rozvoj potenciálu študentov s poruchami učenia môže zásadne obohatiť nielen samotné tvorivé odbory, ale aj celkové chápanie ľudskej rôznorodosti ako prínosu, nie prekážky.

Bibliografia

- ALLAN, J. 2014. Inclusive education and the arts. *Cambridge Journal of Education*, 2014, 44(4), 511-523.
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.921282>
- ARMSTRONG, T. 2009. *Multiple Intelligences in the Classroom*. 3. vyd. Alexandria, VA: ASCD, 2009. ISBN 9781416607894.
- ARMSTRONG, T. 2010. *Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences*. Cambridge, MA: Da Capo Lifelong Books, 2010. ISBN 9780738215242.
- EIDE, B. L.; EIDE, F. 2011. *The Dyslexic Advantage: Unlocking the Hidden Potential of the Dyslexic Brain*. New York: Plume, 2011. ISBN 9780452297920.
- FLORIAN, L.; BLACK-HAWKINS, K. 2011. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 2011, 37(5), 813-828.
<https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
- GARDNER, H. 1983. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books, 1983. ISBN 9780465024339.
- GENIUS WITHIN CIC. Neurodiversity Visualisation [online]. 2023 [cit. 2025-07-14]. Dostupné na: <https://geniuswithin.org>
- GRANDIN, T. 2009. *Thinking in Pictures: My Life with Autism*. New York: Vintage Books, 2009. ISBN 9780307275653.
- HARČARÍKOVÁ, T.; KRAJČÍ, P. 2014. *Poruchy učenia ako edukačný fenomén*. 1. vyd. Bratislava: IRIS – Vydavateľstvo a tlač, 2014. 173 s. ISBN 978-80-89726-15-8.
- HATTIE, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge, 2009. ISBN 9780415476188.
- KARGER, J. 2004. *Learn Differently: Neurodiverse Students in Higher Education*. New York: National Center for Learning Disabilities, 2004. ISBN 9780971712486.
- KOVÁČOVÁ, B. 2010. Utváranie inkluzívneho po(vedomia) v začiatkoch inštitucionálneho začleňovania detí. *Transdisciplinárne aspekty inkluzívnej pdagogiky*. Bratislava: EMITplus, 2010. s. 130-135. ISBN 978-80-970623-2-3.

- KOVÁČOVÁ, B. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 1*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. ISBN 978-80-561-0920-5.
- KOVÁČOVÁ, B.; HUČKOVÁ, M. 2024. *Inklúzia v stredoškolskom vzdelávaní*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2024. ISBN 978-80-561-1105-5.
- MAGOVÁ, M. 2022. Reeducácia dyslexie v kontexte prístupov špeciálnych pedagógov. *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022, s. 228-240. ISBN 978-80-7468-197-4.
- McKAY, J.; DEVLIN, M. 2014. 'Uni has a different language ... to the real world': demystifying academic culture and discourse for students from low socioeconomic backgrounds. *Higher Education Research & Development*, 2014, 33(5), 949-961.
<https://doi.org/10.1080/07294360.2014.890570>
- RASSU NAGY, V. 2025. Stratégie výučby inkluzívneho učiteľa. *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2025.
- SILVER, D. 2005. *The Essential Guide to Special Education in the Regular Classroom*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2005. ISBN 9781412913876.
- TOMLINSON, C. 2001. *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. Alexandria, VA: ASCD, 2001. ISBN 0871205122.
- WEST, T. G. 1997. *In the Mind's Eye: Creative Visual Thinkers, Gifted Dyslexics, and the Rise of Visual Technologies*. Amherst, NY: Prometheus Books, 1997. ISBN 9781573921558.
- ZENTKO, J.; KOVÁČOVÁ, B.; KAŠČÁKOVÁ, S. 2021. *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 6 : obdobie dospelosti*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU, 2021. ISBN 978-80-561-0925-0.

Mgr. art. Petra Cepková, ArtD.

Ústav dizajnu médií

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií

Tematínska 10, 851 05 Bratislava

petra.cepkova@paneurouni.com

Prof. PhDr. Ľudovít Hajduk, PhD.

Ústav masmediálnej a marketingovej komunikácie

Paneurópska vysoká škola, Fakulta masmédií

Tematínska 10, 851 05 Bratislava

ludovit.hajduk@paneurouni.com

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.84-91>

Compensatory Tools in Language Learning for Students with Dyslexia

Kompenzačné pomôcky vo výučbe jazykov u študentov s dyslexiou

Viera Rassu Nagy

Abstract

Dyslexia presents a significant challenge in foreign language acquisition, particularly in reading, phonological processing, and the automatization of language rules. In response, educational practice increasingly employs compensatory tools to mitigate these difficulties. Effective aids include digital dictionaries, audiovisual materials, graphic organizers, and adapted study texts. These tools support multisensory learning and reduce students' cognitive load. Research confirms that integrating compensatory strategies into mainstream teaching improves academic outcomes for students with dyslexia. This paper highlights the importance of inclusive education that ensures equal opportunities for all learners.

Keywords: Dyslexia. Foreign languages. Compensatory tools. Inclusive education. Individual approach. Multisensory learning. Pedagogical strategies.

Úvod

Špecifická vývinová porucha čítania, dyslexia predstavuje výraznú výzvu v osvojovaní si cudzích jazykov, pričom študenti s týmto špecifickým poruchovým učením často narážajú na ťažkosti v dekodovaní písaného textu, fonologickom spracovaní a automatizácii jazykových pravidiel. V reakcii na tieto výzvy sa v pedagogickej praxi čoraz častejšie využívajú kompenzačné nástroje, ktoré pomáhajú zmierniť negatívny vplyv dyslexie a podporujú efektívne učenie v inkluzívnom prostredí (Magová, 2022).

Vzhľadom na tieto údaje je zrejmé, že je naliehavo potrebné nastaviť vyučovanie tak, aby bolo čoraz prístupnejšie, inkluzívnejšie, bez bariér a čo najviac prispôsobené individuálnym potrebám a individuálnym charakteristikám žiakov, s cieľom predchádzať predčasnému ukončeniu školskej dochádzky a sociálnemu vylúčeniu mladých ľudí (Organizácia Spojených národov, 2015 a Odporúčanie Európskej únie z 22. mája 2018).

Medzi najvýznamnejšie kompenzačné prostriedky patria digitálne technológie, vizuálne pomôcky a edukačné materiály. Softvérové aplikácie s podporou textu na reč, interaktívne vzdelávacie platformy či špeciálne typy písma (napr. Open Dyslexie) umožňujú študentom ľahšie spracovávať informácie a zlepšovať ich čitateľské schopnosti. Grafické organizátory a pojmové mapy napomáhajú pri štrukturalizácii učiva, čím znižujú kognitívne preťaženie a podporujú vizuálne učenie. Rovnako dôležité sú modifikované papierové materiály, ako zjednodušené texty so zvýraznením kľúčových slov, farebne odlíšené informácie a interaktívne cvičenia.

Výskum naznačuje, že efektívne riešenia zahŕňajú využitie kompenzačných nástrojov, ktoré pomáhajú zmierniť tieto výzvy a podporujú inkluzívne vzdelávanie (Fletcher a kol., 2007).

Dostupné intervencie používané pri učení tejto skupiny žiakov vytvárajú priestor pre súčasný stav vzdelávacích intervencií pre žiakov s dyslexiou. Výsledky tohto systematického prehľadu literatúry ukazujú trendové intervencie, používané senzorické prístupy a ťažkosti s učením žiakov s dyslexiou. Prieskum ukazuje, že v súčasnosti sú trendové technologické intervencie, najmä aplikácie a hry, pričom haptická technológia je v úplne počiatočnom štádiu. Najčastejšími senzorickými prístupmi boli vizuálne a sluchové, nasledované kinestetickými a taktilnými, pričom intervencie sa zamerali najmä na netechnologické a technologické intervencie.

V oblasti vzdelávacích intervencií pre žiakov s dyslexiou stále existuje mnoho otvorených otázok a výskumných príležitostí, keďže väčšina výskumníkov využívala vizuálne a sluchové prístupy na spätnú väzbu a vedenie týchto žiakov, zatiaľ čo kinestetické a hmatové vnemy im chýbajú (Magová, 2018; Javed a kol., 2024). Vo všeobecnosti platí, že pri výbere akejkoľvek metódy a prístupu sa musí vychádzať z individuálnych potrieb dieťaťa, musia sa mu vytvoriť vhodné podmienky a prostriedky na rozvoj čiastkových funkcií k rozvoju jeho kompetencií a stanovenie reedukácie, ktorá vychádza z aktuálneho stavu dieťaťa a konkrétnych prejavov poruchy (Franková, 2012).

Kompenzačné a podporné opatrenia sú dôležitou súčasťou inkluzívneho vzdelávania, pretože pomáhajú študentom s rôznymi špeciálnymi potrebami efektívne sa zapájať do vyučovania.

Patria sem:

- použitie technologických pomôcok (napr. softvér na čítanie textov, interaktívne aplikácie);
- alternatívne spôsoby učenia (napr. audioknihy, vizuálne podnety, myšlienkové mapy);
- úprava formy písomných prác (možnosť odpovedať ústne namiesto písomne);
- predĺžený čas na skúšky a testy (aby sa študenti dokázali sústrediť a spracovať informácie).

Podporné opatrenia sú „úlavy“, ktoré umožňujú študentom vynechať niektoré aktivity alebo prispôbiť obsah ich potrebám. Nemajú za cieľ „nahradit’ učenie“, ale upraviť podmienky tak, aby neboli znevýhodnení. Patria sem: oslobodenie od písania diktátov (ak má študent výraznú poruchu písania); úprava hodnotenia (napr. viac zohľadňovania ústneho prejavu); zníženie množstva textu na učenie (napr. použitie stručných a zjednodušených materiálov); obmedzenie časovo náročných domácich úloh (aby sa znížil stres a tlak na výkon). Dané opatrenia zabezpečujú, že študenti so špecifickými potrebami môžu „dosahovať úspech v učení bez zbytočných bariér.“

Adaptácia kompenzačných a podporných opatrení v inkluzívnom vzdelávaní

V školskom prostredí sa podporné opatrenia uplatňujú na základe individuálnych vzdelávacích plánov, ktoré zohľadňujú špecifické potreby žiaka. Výskum ukazuje, že flexibilné pedagogické prístupy umožňujú efektívne využitie alternatívnych foriem hodnotenia, čím sa minimalizuje negatívny dopad ŠPU na akademické výsledky (Fletcher et al., 2007; Reid, 2005).

Trieda nie je homogénne, ale heterogénne prostredie, teda prostredie zložené zo študentov, ktorí sa od seba navzájom líšia. Bohužiaľ, „vo vzdelávacej realite sa často stáva, že jednotlivci s dyslexiou nie sú schopní dosiahnuť vysokú úroveň jazykovej kompetencie kvôli neoptimálnej interakcii medzi ich charakteristikami a používanými glotodidaktickými metodikami“ (Daloiso, 2020). Preto je potrebné zaviesť inkluzíve vyučovanie zamerané na individuálneho študenta a schopné posilniť individuálne charakteristiky a rozmanitosť jednotlivých študentov, vrátane tých s dyslexiou. To znamená, že je potrebné zvážiť myšlienku vyučovacej metódy „charakterizovanej návrhom mnohých alternatívnych metód učenia k tradičným alebo rozšírenejším použitím množstva nástrojov, prostredníctvom ktorých môžu títo študenti rôznymi spôsobmi využiť svoj potenciál, posilniť svoje silné stránky, minimalizovať riziko sociálnej izolácie a potláčať demotiváciu či rezignáciu, ktorá by spôsobila stagnáciu študenta už aj tak v nízkom sebavedomí a nízkej motivácii (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017, s. 34-35).

Podľa Salvatoreho Nocera, talianskeho odborníka na inkluzívne vzdelávanie, je školská inklúzia prvým krokom k sociálnej inklúzii, pričom vzdelávanie je nevyhnutné na zabezpečenie rovnocenných príležitostí pre študentov so špeciálnymi potrebami (Nocera, Canevaro & Ciambone, 2021).

Napríklad taliansky systém inkluzívneho vzdelávania, ktorý Nocera podrobne opisuje vo svojich publikáciách (*L'inclusione scolastica in Italia*, 2021; *Normativa sui BES*, 2013), sa vyznačuje komplexným legislatívnym rámcom, ktorý podporuje individuálny vzdelávací prístup prostredníctvom kompenzačných a dispenzačných opatrení.

Podľa Noceru je dôležité, aby inkluzívne vzdelávanie nebolo vnímané iba ako administratívne opatrenie, ale aby sa aktívne implementovalo do pedagogických stratégií, ktoré umožňujú študentom rozvíjať svoje schopnosti a minimalizovať dopad obmedzení na ich akademické výsledky (Gli sviluppi dei processi inclusivi nella scuola italiana, 2021).

Kompenzačné pomôcky ako facilitátor vzdelávania

Jeden z najúčinnějších spôsobov výučby jazykov u študentov s dyslexiou je multisenzorický prístup, ktorý zapája viaceré zmyslové kanály, vrátane zraku, sluchu a hmatu. Napríklad metóda Orton-Gillingham sa široko využíva pri vyučovaní jazykov a je založená na štruktúrovanom a postupnom prístupe na zlepšenie fonologického dekódovania (Snowling & Hulme, 2012).

Bez toho, aby sme chceli kritizovať klasickú frontálnu hodinu, s cieľom vytvoriť prostredie, ktoré uľahčuje učenie, sa však považuje za potrebné reštrukturalizovať tradičný prístup k výučbe a v tomto prípade k výučbe jazykov. Napríklad na zníženie prekážok v učení existujú pomôcky alebo facilitátory, alebo takzvané kompenzačné nástroje a dispenzačné opatrenia, ktoré môžeme prijať s cieľom dosiahnuť výučbu, ktorá je dostupná aj pre študentov s poruchami učenia. Tieto nástroje majú zásadný význam, pretože vedú študenta s poruchami učenia k produktívnemu využívaniu jeho kognitívnych zdrojov, čím ho robia sebavedomejším pri plnení úloh a aktívnejším pri budovaní jeho inteligencie (Chiappetta Cajola & Traversetti, 2017). Schematické znázornenia (diagramy, grafy a mapy) patria medzi najrozšírenejšie kompenzačné nástroje a sú najúčinnějšíe pre študentov s poruchami učenia, pretože sú veľmi užitočné pri znížení zaťaženia pamäte. Dokážu zvýrazniť akékoľvek medzery v pochopení učiva a urobiť mentálnu reprezentáciu študovaného predmetu použiteľnejšou a jasnejšou. Je známe, že informácie usporiadané v schematickom znázornení majú výhodu v tom, že zviditeľnia vzťahy medzi pojmami, čo v lineárnom texte nemusí byť také zrejmé (Fogarolo, Scapin, 2010).

V nasledujúcom tabuľkovom spracovaní sú zobrazené pomôcky vhodné pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, s rozdelením do troch kategórií.

Tabuľka 1: Podpora pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo výchovno-vzdelávacom procese I.

digitálna podpora žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	vizuálne a/alebo digitálne slovníky, multimediálne slovníky, online prekladač
	elektronické organizéry, tabuľky
	audiopoznámky, diktafón s ovládaním hovoreného jazyka
	internetové denníky synchronizované s mobilným telefónom
	audioknihy, učebnice na CD-ROM a v digitálnom formáte,
	audiovizuálne médiá
	elektronický register
	technologické kompenzačné nástroje
	kompenzačné nástroje vizuálneho učenia
	nástroje na kompenzáciu papiera/materiálu
	tachoskopia
	interaktívna tabuľa
	počítač, tlačiareň so skenerom, tablet, MP3 prehrávač, USB kľúč
	pero, ktoré skenuje
	e-mail triedy (Dropbox);
vzdelávacia podpora žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	fotoaparát:
	špecifický vzdelávací softvér (optické rozpoznávanie znakov – OCR, Carlo Mobile PRO, SuperMappe, Personal Reader MAP, ALFA Reader, LeggiXme, SuperQuaderno, ePICO! atď.).
	predbežní organizátori
	grafické organizátory
	stručné konceptuálne prehľady
	farebne odlíšené texty
	časové osi a sekvenčné schémy
	obrázky a ikony
tlačené/papierové a iné materiály	digitálne pomôcky
	talianske a cudzie jazykové slovníky, synonymá a antonymy
	glosáre, tabuľky slovies, vzorce, tabuľky
	atlasy
	učebnice s ilustráciami a schematickými znázorneniami
	pracovné listy, pracovné zošity
	poznámky so skratkami; denník/program
	ľahko použiteľný materiál (farebné, laminované a dierované zakladače, krúžkové zakladače, vizuálne registre, samolepiace papieriky, predmetové rozdeľovače, zvyrazňovače)
	časové schémy

Zdroj: vlastné spracovanie

Kompenzačné opatrenia ako podpora inkluzívneho vzdelávania

Spolu s využívaním kompenzačných opatrení môžu žiaci so špecifickými poruchami učenia využívať aj tzv. dispenzačné opatrenia, teda opatrenia na oslobodenie od určitých požiadaviek z používania určitého materiálu, z vykonávania úlohy, zo štúdia predmetu, z povinnosti vykonávať nejakú činnosť (Chiappetta Cajola, Traversetti, 2017, s. 94).

Tabuľka 2: Podpora pre žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vo výchovno-vzdelávacom procese II.

Podporné opatrenia žiakom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami	používanie papierového slovníka
	čítanie nahlas
	komplexné štúdium celej kapitoly alebo viacerých kapitol učebnice v jednej relácii.
	prepis dlhých textov z diktátu
	štúdium mnemotechnických pomôcok (abeceda, definície, násobilky, vzorce atď.)
	nadmerné množstvo domácich úloh
	neplánované skúšanie
	vykonávanie viacerých hodnotiacich testov v tesnej blízkosti (v rovnakom čase)
	vykonávanie testov v časoch určených pre danú hodinu.

Zdroj: vlastné spracovanie

V rámci využívania kompenzačných pomôcok a podporných opatrení zohrávajú pedagogickí zamestnanci zásadnú úlohu. V skutočnosti sa nedá predpokladať, že jednoduché používanie určitých zariadení alebo nástrojov stačí na uľahčenie učenia študentov s ťažkosťami; skôr je to celá vyučovacia činnosť, ktorá musí byť nastavená tak, aby vytvorila vzdelávacie prostredie, ktoré odráža individuálne ťažkosti a rôzne štýly učenia. Úlohou učiteľa je určite aj podporovať efektívnu metódu učenia a práce, ktorá zohľadňuje objektívne ťažkosti žiaka s dyslexiou, aby spolu s ním a rodičmi identifikovala najefektívnejšie možné operatívne opatrenia (Fogarolo & Scapin, 2010, s. 18-19).

Záver

Na základe uvedených poznatkov možno konštatovať, že dyslexia ako špecifická porucha učenia predstavuje významnú výzvu v procese osvojovania si cudzích jazykov, najmä v oblastiach vyžadujúcich fonologickú presnosť, automatizáciu jazykových pravidiel a schopnosť efektívneho čítania. Vzhľadom na individuálne potreby týchto žiakov je nevyhnutné implementovať do vyučovacieho procesu kompenzačné a podporné nástroje, ktoré rešpektujú ich tempo učenia a spôsob spracovávaní informácií. Digitálne slovníky, audiovizuálne materiály, grafické organizátory či upravené študijné texty zohrávajú kľúčovú úlohu pri multisenzorickom učení, ktoré znižuje kognitívne zaťaženie a zároveň zvyšuje angažovanosť žiaka.

Výskumy potvrdzujú, že systematické začlenenie týchto pomôcok do každodennej pedagogickej praxe vedie k zlepšeniu školských výsledkov žiakov s dyslexiou, ale zároveň podporuje ich sebadôveru a motiváciu. Tieto zistenia poukazujú na potrebu aktívneho rozvoja inkluzívneho prístupu vo vzdelávaní, ktorý sa neobmedzuje len na formálne prispôbenie výučby, ale

zahŕňa aj citlivý pedagogický prístup, ochotu hľadať individuálne riešenia a vytvárať podporné prostredie pre všetkých žiakov.

Inkluzívne vzdelávanie tak nie je len o zabezpečení rovnakého prístupu k vzdelaniu, ale aj o vytváraní priestoru, kde každý žiak – bez ohľadu na svoje ťažkosti – môže rozvíjať svoj potenciál a aktívne participovať na vyučovaní. V tomto kontexte vystupujú kompenzačné stratégie ako prirodzená súčasť kvalitného pedagogického procesu, ktorý reflektuje rôznorodosť žiakov a smeruje k rovnocennosti vo vzdelávacích príležitostiach.

Bibliografia

- DALOISO, M. 2020. Il contributo della Linguistica Educativa italiana alla ricerca sui bisogni speciali. *EL.LE*, 2020, 9(2), 219-231.
<https://doi.org/10.30687/ELLE/2280-6792/2020/02/004>
- FISCHER, K. 2018. Digital Learning for Dyslexic Students. *Educational Technology Journal. Teaching and Teacher Education*, 2018, 1.
- FLETCHER, J. M., LYON, G. R., FUCHS, L. S., BARNES, M. A. 2007. *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford.
- FOGAROLO, F., SCAPIN, C. 2010. *Competenze compensative. Tecnologie e strategie per l'autonomia scolastica degli alunni con dislessia e altri DSA*. Trento: Erikson, 2010. 224 s. ISBN 88-613-7645-2.
- FRANKOVÁ, A. 2012. *Podmienky úspešného vzdelávania žiakov s vývinovými poruchami učenia v inkluzívnej škole v Slovenskej republike*. Brno: Masarykova univerzita, 2012. 197 s. ISBN 978-80-210-6022-7.
- CHIAPPETTA, C., TRAVERSETTI, M. 2017. *Metodo di studio e DSA. Strategie didattiche inclusive*. Roma: Carocci, 2017. 222 s. ISBN 88-746-6769-8.
- JAVED, S., MUNIANDY, M., LEE, C. K., HUSNI, H. 2024. Enhancing teaching and learning for pupils with dyslexia: A comprehensive review of technological and non-technological interventions. *Education and Information Technologies*, 2024, 29(8), 9607-9643.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12195-5>
- MAGOVÁ, M. 2018. Špecifické vývinové poruchy učenia a stratégie určené k podpore žiakov so špecifickými vývinovými poruchami učenia. *Studia Scientifica Facultatis Paedagogicae Universitas Catholica Ružomberok*, 2018, 17(4), s. 99-110.
- MAGOVÁ, M. 2022. Reeducácia dyslexie v kontexte prístupov špeciálnych pedagógov. *Expresivita vo výchove V*. České Budějovice: Vysoká škola technická a ekonomická v Českých Budějovicích, 2022, s. 228-240. ISBN 978-80-7468-197-4.

- NOCERA, S. 2013. Normativa sui BES: meno chiacchiere e più applicazione. *La letteratura e noi*, 2013, 12(4).
- NOCERA, S. 2021. Gli sviluppi dei processi inclusivi nella scuola italiana. In: *Minority Reports : Cultural Disability Studies*. Mimesis Edizioni, 2021.
- NOCERA, S., CANEVARO, A., CIAMBRONE, R. 2021. *L'inclusione scolastica in Italia: Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson, 2021. 587 s. ISBN 88-590-2533-8.
- RADA EÚ. 2018. *Odporúčanie Rady z 22. mája 2018 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie*. [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=en](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=en)
- REID, G. 2005. *Dyslexia: A Complete Guide for Parents*. Edinburg: John Wiley & Sons Ltd, 2005. 213 s. ISBN 0-470-86312-9.
- SCHNEIDER, E., CROMBIE, M. 2003. *Dyslexia and Foreign Language Learning*. London: David Fulton Publishers, 2003. 128 s. ISBN 978-02-034-5870-9.
- SNOWLING, M., HULME, C. 2012. *The Science of Reading: A Handbook*. Hoboken: Wiley-Blackwell, 2012. 900 s. ISBN 978-1-119-70513-0.

PaedDr. Viera Rassu Nagy, PhD.

Katedra špeciálnej pedagogiky

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok

viera.nagy@ku.sk

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.92-99>

Self-evaluation of Senior Educational Staff as a Determinant of Successful School Management

Sebahodnotenie vedúcich pedagogických zamestnancov ako determinant úspešneho riadenia školy

Ľubica Ďurajdová, Mária Pisoňová

Abstract

The paper focuses on the importance of self-evaluation of senior educational staff as a tool for improving the quality of school management. The authors developed and applied a self-evaluation questionnaire that reflects professional competencies in accordance with Ministerial Directive No. 39/2017. The research, conducted on a sample of primary school principals and deputy principals, identified strengths and weaknesses in the areas of normative, economic, and conceptual management, personnel management, educational process management, and professional development. The findings highlight the need for systematic self-evaluation, which supports the personal and professional growth of leaders in education. The paper also provides recommendations for improving functional training and enhancing the practical skills of senior staff.

Keywords: Senior educational staff member. Primary school principal. Functional training. Self-evaluation.

Úvod

Sebahodnotenie je kľúčovým procesom, využitelným v osobnom rozvoji každého vedúceho zamestnanca. K sebahodnoteniu sú vedené už deti v materskej škole. Narážame však na nedostatočné využívanie sebahodnotenia u dospelých osôb, ktoré sú už zamestnané. Dnešné podmienky v manažmente vzdelávania na Slovensku nútia vedúcich pedagogických zamestnancov vykonávať administratívne úkony a práve tento trend spôsobuje nedostatočný priestor na ich sebahodnotenie a následný sebarozvoj. Pokiaľ máme záujem rozvíjať sa, musíme sa v prvom rade poznať. Musíme poznať naše silné a slabé stránky. A práve na to je obsahovo zameraný náš príspevok.

Sebahodnotenie vedúcich pedagogických zamestnancov

V Slovenskej republike je pojem vedúci pedagogický zamestnanec zadefinovaný v zákone č. 138/2019 Z. z. zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení neskorších zákonov. Medzi vedúcich pedagogických zamestnancov sa zaraďujú riaditelia škôl, zástupcovia riaditeľov škôl, vedúci vychovávatelia a hlavní majstri odbornej výchovy (§ 39, zákon č. 138/2019). Pre účely nášho príspevku sme sa zamerali len na riaditeľov základných škôl a zástupcov riaditeľov základných škôl.

Už od materských škôl sú deti vedené k sebahodnoteniu, k pochopeniu svojich pozitív, ale i negatív. Je preto vhodné, aby sa sebahodnotenie prenieslo aj medzi zamestnancov škôl, vedúcich zamestnancov nevynímajúc. Je známe, že štátna školská inšpekcia kladie dôraz na sebahodnotenie zamestnancov pri ich koncoročnom hodnotení, čo sa už vo viacerých školách aplikovalo aj do bežnej praxe. Na druhej strane je však potrebné dodať, že existuje málo pedagogických zamestnancov, ktorí si sebahodnotenie realizujú z dôvodu zistenia svojich vzdelávacích potrieb a na základe toho si vytvárajú svoj osobný plán profesijného rozvoja. Sebahodnotenie je proces, ktorý pomáha vytvoriť ucelený pohľad na konkrétnu osobu. Pomáha zistiť silné a slabé stránky konkrétnej osoby a nasmerovať ich na kvalitný sebarozvoj, s čím súvisí aj kvalita školy alebo školského zariadenia. Maxwell (2015), ktorý je odborníkom na líderstvo, uvádza, že ak sa chceme posunúť z prvého stupňa líderstva, tzv. pozičného, potrebujeme si vstúpiť do svedomia a lepšie sa spoznať. Píše o vytvorení spojenia so sebou, o poznaní seba. Pokiaľ odhalíme sami svoje silné a slabé stránky, dokážeme dospieť ku kvalitnému sebauvedomeniu. Sebauvedomenie následne pôsobí na emocionálnu inteligenciu. Ako uvádza Goleman (2015), emocionálne inteligentný vedúci zamestnanec vďaka monitorovaniu svojej nálady prostredníctvom sebauvedomovania a vďaka schopnosti sebariadenia mení svoju náladu k lepšiemu. Prostredníctvom empatie chápe dopad svojej nálady na okolie a pomocou svojej nálady sa dokáže lepšie orientovať v medziludských vzťahoch a meniť náladu ľudí, s ktorými pracuje. V kontexte vyššie uvedeného sme sa rozhodli zamerať sa práve na sebahodnotenie vedúcich pedagogických zamestnancov a vytvoriť pre nich sebahodnotiaci dotazník. Každá sebareflexia vedie k vnútornému dialógu človeka so sebou samým a výsledkom tohto dialógu je následné zefektívnenie svojej práce. Bez kvalitnej sebareflexie sa v dnešnej dobe nezaobíde nikto. Ani učiteľ a ani žiaden vedúci zamestnanec. Je však potrebné zamerať sa hlavne na zámerné sebahodnotenie (sebareflexiu), pretože práve ona dokáže dôkladnejšie odкрыť to, čo vedúci pedagogický zamestnanec skutočne robí (Hupková & Petlák, 2004). Otázke sebahodnotenia vedúci pedagogický zamestnanec nevenuje dostatočnú pozornosť ani po stránke teoretickej a ani po stránke praktickej. Dytrtová & Krhutová (2009) uviedli proces sebareflexie v niekoľkých bodoch. Ako prvé je dôležité rozhodnúť sa pre realizáciu daného procesu. Táto fáza prebehne z dôvodu vnútornej motivácie

vedúceho zamestnanca. Následne sa uskutoční samotná sebareflexia. Vedúci zamestnanec môže venovať pozornosť len niektorej oblasti z riadiacej činnosti, ale i viacerým oblastiam naraz. Po sebareflexii nasleduje vyhodnotenie zistení. Tak, ako konštatujú aj školskí inšpektori, ak sa robí autoevalvácia školy, nestačí ostať len pri spracovaní zistení autoevalvácie, ale musia sa navrhnúť aj opatrenia na zmenu zistených negatív alebo slabých stránok školy. Presne ten istý proces je aj pri sebahodnotení vedúcich zamestnancov. Po sebareflexii nasleduje vytvorenie plánu, možno aj osobného plánu profesijného rozvoja, resp. plánu, ako bude ďalej vedúci zamestnanec na sebe pracovať a v čom sa bude rozvíjať.

Sebahodnotenie je veľmi blízke sebauvedomeniu. Podľa Mühlfeita (2022) sebauvedomenie neznamenaá nejaké bezúčelné a nekonečné rozjímanie alebo zahľadenie sa do seba. Sebauvedomenie v tomto kontexte znamená schopnosť realisticky posúdiť vlastné schopnosti. Ako príklad uvádza otázky: *v čom vynikám, čo mi chýba, čo sú moje úspechy, čo sú moje chyby, aká je moja motivácia, aké sú moje priority, aké sú moje postoje, ako pôsobím na ostatných, aké mám medzery, ktoré potrebujem zaplniť* (Mühlfeita, 2022, s. 25). Význam sebahodnotenia úzko súvisí s úspešným riadením školy, nadväzujúc na to, že ak sa vedúci pedagogický zamestnanec pozná, vie na svojich pozitívach stavať, podporovať svojich zamestnancov a školu rozvíjať. Toto naše tvrdenie je podporené aj výskumom z roku 2018, ktorý sa uskutočnil v Indonézii, a podľa ktorého má sebahodnotenie vplyv aj na motiváciu zamestnancov, efektívnosť tímovej práce a na rozvoj školy (Wiyono, 2017).

Tvorba sebahodnotiaceho nástroja

Pre účely nášho príspevku sme sa rozhodli vytvoriť nový sebahodnotiaci dotazník pre vedúcich pedagogických zamestnancov, konkrétne pre riaditeľov základných škôl a zástupcov riaditeľov základných škôl. Nástroj je však možné použiť aj v prípade riaditeľov iných typov škôl. Pri tvorbe sebahodnotiaceho dotazníka sme vychádzali z aktuálne platného nariadenia s názvom Pokyn ministra č. 39/2017, v ktorom sú rozpracované profesijné štandardy všetkých pedagogických zamestnancov, odborných zamestnancov, vrátane vedúcich pedagogických zamestnancov. Ako prvý krok sme zrealizovali výber konkrétnych spôsobilostí a vedomostí, uvedených pri jednotlivých kompetenciách a štylizovali sme ich do položiek v sebahodnotiacom nástroji. Následne sme premysleli škálu sebahodnotenia. Cieľom vytvoreného sebahodnotiaceho dotazníka je zistiť svoje silné a slabé stránky v oblastiach:

- normatívne, ekonomické a koncepcné riadenie,
- riadenie procesov výchovy a vzdelávania v škole a školskom zariadení,
- personálne riadenie,
- profesijný rozvoj.

Nástroj mal zistenú objektivitu, a to tým, že sme ho pred distribúciou poslali štyrom riaditeľom základných škôl, od ktorých sme žiadali, aby sa vyjadrili k otázkam, či sú pre nich pokyny k vyplneniu sebahodnotiaceho dotazníka zrozumiteľné, či sú položky správne štylizované a jazykovo správne naformulované, či rozumejú jednotlivým položkám, prípadne niektoré z položiek sú nadbytočné a či je sebahodnotiaci dotazník rozsahovo akceptovateľný. Po získaní potrebných údajov sme znenie položiek upravili a rozsah mierne skrátili. Opätovne sme ho poslali tým istým vedúcim zamestnancom. Po ich súhlase sme sebahodnotiaci dotazník poslali 120 respondentom. Návratnosť bola 84 vyplnených dotazníkov. Aj keď ide o sebahodnotiaci dotazník, výsledky sú pre nás veľmi dôležité. Zistili sme, v akých oblastiach potrebujú vedúci pedagogickí zamestnanci väčšiu podporu.

Vyhodnotenie silných a slabých stránok vedúcich pedagogických zamestnancov

Uvedený nástroj sme použili pre účely krátkého prieskumu, ktorého hlavným cieľom bolo identifikovať silné a slabé stránky vedúcich pedagogických zamestnancov v profesijných kompetenciách, ktoré sú zadefinované v aktuálnej platnej legislatíve, prípadne v Pokyne ministra č. 39/2017.

Výskumnú vzorku tvorili riaditelia základných škôl a zástupcovia riaditeľov základných škôl v počte 84.

Tabuľka 1: Normatívne, ekonomické a koncepcné riadenie – silné stránky

Konkrétne položky zo sebahodnotiaceho dotazníka	početnosť v %
Vytváram koncepciu rozvoja školy v súlade s hodnotami školy a poslaním školy?	89,3 %
Viem vytvárať interné dokumenty školy (smernice a pod.), zrozumiteľné pre všetkých mojich zamestnancov?	83,3 %
Navrhujem opatrenia na zlepšenie stavu školy v konkrétnych oblastiach na základe vykonanej autoevalvácie (sebahodnotenia) školy?	77 %

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 1) sú uvádzané položky, ktoré respondenti označili ako najsilnejšie stránky. Vzhľadom na vyšší počet položiek v jednotlivých oblastiach sme uviedli len tie, ktoré boli respondentmi hodnotené nad 70 %.

Tabuľka 2: Normatívne, ekonomické a koncepcné riadenie – slabé stránky

Konkrétna položka zo sebahodnotiaceho dotazníka	početnosť v %
Poznám právne predpisy v oblasti zaobchádzania s majetkom a finančnou kontrolou?	74,7 %
Dokážem tvoriť rozpočet školy?	71,4 %

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 2) sú uvádzané položky, ktoré respondenti označili ako najslabšie stránky. Vzhľadom na vyšší počet položiek v jednotlivých oblastiach sme uviedli len tie, ktoré boli respondentmi hodnotené nad 70 %.

Analýzu dát z oblasti riadenia **procesov výchovy a vzdelávania v škole, školskom zariadení** sme spracovali v nasledujúcom tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 3).

Tabuľka 3: Riadenie procesom výchovy a vzdelávania v škole, školskom zariadení – silné stránky

Konkrétna položka zo sebahodnotiaceho dotazníka	početnosť v %
Zohľadňujem pri výbere vyučovacích stratégií potreby žiakov?	84,5 %
Zabezpečujem primárnu prevenciu na predchádzanie rizikového správania žiakov?	76,2 %

Zdroj: vlastné spracovanie

V tabuľkovom spracovaní (Tabuľka 3) sú uvádzané položky, ktoré respondenti označili ako najsilnejšie stránky. Slabé stránky, ktoré mali možnosť označiť respondenti, neboli nad 70 % zaznamenané v žiadnej položke uvedenej oblasti, ale môžeme konštatovať, že najväčšie problémy majú respondenti s *poznáním metód a nástrojov na analýzu výchovno-vzdelávacej činnosti pedagogických zamestnancov*.

Tretia oblasť, ktorej sme pri prieskume venovali pozornosť, je oblasť s názvom **personálne riadenie**. Pri tejto oblasti nám vyšlo viacero položiek ohodnotených nad 70 %. Boli vybrané len tri položky s najvyšším percentuálnym vyhodnotením.

Tabuľka 4: Personálne riadenie – silné stránky

Konkrétna položka zo sebahodnotiaceho dotazníka	početnosť v %
Som voči svojim zamestnancom empatický/á?	100 %
Dodržiavam v praxi zákonník práce?	98,8 %
Realizujem pri komunikácii so zamestnancami aktívne počúvanie?	98,8 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Žiadna negatívna odpoveď nedosiahla úroveň 70 %, preto uvádzame vybrané položky s najvyšším negatívnym hodnotením. 28,5 % respondentov sa vyjadrilo, že majú problémy pri položke „Analyzujem vzdelávacie potreby zamestnancov?“ a 31 % respondentov má problémy s informovaním pedagogických zamestnancov o kritériách odmeňovania.

Štvrtá a zároveň posledná oblasť z kompetenčného profilu vedúceho pedagogického zamestnanca bola nazvaná ako **profesijný rozvoj**. Táto oblasť je zameraná napr. na to, aký je vedúci zamestnanec lídrom, či sa vzdeláva v oblasti riadenia ľudí alebo v oblasti vedenia ľudí a pod. V uvedenej oblasti je zaznamenaný opäť väčší počet položiek pri pozitívnom vyhodnotení nad 70 %, a preto sme vybrali štyri položky s najvyšším percentuálnym vyhodnotením.

Tabuľka 5: Profesijný rozvoj – silné stránky

Konkrétna položka zo sebahodnotiaceho dotazníka	početnosť v %
Reprezentujem pozitívne školu na verejnosti?	96,4 %
Vzdelávam sa (vrátane samoštúdia) v oblasti riadenia školy?	91,7 %
Vzdelávam sa (vrátane samoštúdia) v oblasti vedenia ľudí?	88,1 %
Poznám svoj štýl vedenia ľudí?	82,1 %

Zdroj: vlastné spracovanie

Ani v štvrtej oblasti sa nedosiahlo hodnotenie položiek nad 70 % v negatívnom vnímaní. Najväčšie problémy majú respondenti v položke „Poznám svoje silné a slabé stránky v riadení školy?“ (46,4 %), v položke „Viem v riadiacej činnosti aplikovať zásady krízového manažmentu?“ (43,9 %) a v položke „Poznám svoje silné a slabé stránky vo vedení ľudí?“ (41,7 %).

Odporúčania do praxe

Je potrebné pripomenúť, že všetci respondenti boli absolventi minimálne základného programu funkčného vzdelávania, čo predpokladá, že by mali mať zvládnuté zručnosti, ktoré boli spracované do jednotlivých položiek sebahodnotiaceho nástroja. Na základe zistených informácií ako sa vnímajú vedúci pedagogickí zamestnanci, je potrebné viac sa zamerať na ekonomické riadenie škôl, poznávanie vhodných metód a nástrojov na analýzu výchovno-vzdelávacej činnosti, ďalej na analýzu vzdelávacích potrieb zamestnancov, na možnosti vhodného informovania zamestnancov o kritériách hodnotenia a odmeňovania, na sebaopoznávanie v oblasti líderstva, rozvoj kompetencií v oblasti krízového manažmentu a iné. Najväčším prekvapením pre nás bolo 100 % pozitívne vyhodnotenie položky „Som voči svojim zamestnancom empatický/á?“. Určite by bolo potrebné pojem empatia operacionalizovať a preskúmať tento výsledok podrobnejšie. Ako najväčšie odporúčanie do praxe by sme navrhli implementovať do vzdelávania viac

praktických ukážok, vzorov dokumentov a rôznych cvičení na zdokonaľovanie sa v profesijných kompetenciách. Za veľké negatívum považujeme vzdelávanie online, ktoré nám tu zanechala pandémia COVID-19. Odporúčali by sme viac využívať prezenčnú formu vzdelávania, počas ktorej je možné vytvárať rôzne aktivity na posilnenie vyžadovaných profesijných kompetencií. Mühlfeit (2022) uvádza cvičenie na sebauvedomenie, ktoré by sa mohlo zaradiť do funkčného vzdelávania, napr. pri module s obsahovým zameraním na sebariadenie vedúcich zamestnancov. Odporúča, aby si jednotlivci viedli denník, do ktorého si budú zapisovať svoje kľúčové rozhodnutia a jednotlivé kroky, ako k rozhodnutiu dospeli. Okrem toho si majú zaznamenať aj pocity, ktoré pri tom rozhodnutí cítili. Je to zaujímavé cvičenie, prostredníctvom ktorého sa človek viac spoznáva a tým aj rozvíja.

Záver

V našom príspevku sme venovali pozornosť dátam, zistených sebahodnotením vedúcich pedagogických zamestnancov. Sebahodnotenie je dôležitým procesom, na základe ktorého sa jednotliviec dokáže zlepšovať vo výkone svojej pracovnej činnosti. Vedie k lepšiemu pochopeniu vlastného správania vedúceho zamestnanca, čo môže ovplyvniť aj tímovú spoluprácu. Prispieva tiež k zmene kultúry v škole – podporuje sa vnútorná motivácia a osobný rozvoj, na ktoré sa snažil zameriavať aj C. Rogers (in Solárová, 2005) vo svojom prístupe zameranom na človeka (PCA). Dovoľme si tvrdiť, že sme podporili výsledky výskumu, ktorý je spracovaný Obdržálkom, Z., Polákom J. a kol. (2008). Jeho cieľom bolo zistiť, ako sa riaditelia škôl hodnotia prostredníctvom sebahodnotenia v jednotlivých oblastiach riadenia, aké sú názory riaditeľov na význam riadiacej činnosti v ich praxi a v ktorých riadiacich oblastiach si potrebujú doplniť vedomosti. Pri sebahodnotení sa autori výskumu sústredili na prezentáciu školy, hodnotenie a riadenie kvality školy, využívanie informačno-komunikačných technológií, ovládanie školských právnych predpisov, riadenie pedagogického procesu, zvládanie základov manažmentu, riadenie stratégií rozvoja školy, ovládanie personálneho manažmentu a vedenie zamestnancov, riadenie ekonomiky a financovania školy a na ovládanie zásad psychohygieny manažmentu. Náš prieskum sa zasa zameriaval na sebahodnotenie vedúcich pedagogických zamestnancov v kontexte ich požadovaných profesijných kompetencií. Dovoľme si tvrdiť, že uvedený príspevok má spoločenský dopad na profesionalizáciu školského manažmentu, podporu osobnostného rozvoja lídrov v školách, zvyšovanie kvality vzdelávania a vytvárania kultúry sebahodnotenia a zodpovednosti v školách.

Bibliografia

HUPKOVÁ, M., PETLÁK, E. 2004. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava: IRIS, 2004. ISBN 80-89018-77-7.

- DYTRTOVÁ, R., KRHUTOVÁ, M. 2009. *Učitel. Příprava na profesi*. Praha: Grada Publishing, 2009. ISBN 978-80-247-2863-6.
- GOLEMAN, D. 2015. *Jak se stát skutečným lídrem. Proč hraje emoční inteligence tak důležitou roli?* Czech edition, Metafora, 2009. ISBN 978-80-7359-453-4.
- MAXWELL, J. C. 2015. *Pär' úrovni líderstva*. Citadella, 2015. ISBN 978-80-8182-001-4.
- MÜHLFEIT, J. 2022. *Pozitívny líder. Ako energia a šťastie poháňajú špičkové tímy na ceste k úspechu*. RESL, 2022. ISBN 978-80-566-2898-0.
- OBDDRŽÁLEK, Z., POLÁK, J. a kol. 2008. *Příprava školských manažerův ako klíčový predpoklad efektívnosti školy*. Nitra: UKF, s. 303. ISBN 978-80-8094-296-0.
- SOLÁROVÁ, E. 2005. *Aplikácia prístupu zameraného na človeka (PCA) vo vzťahoch*. Bratislava: IKAR, 2005.
- WIYONO, B. B. 2017. The effect of self-evaluation on the principals' transformational leadership, teachers' work motivation, teamwork effectiveness, and school improvement. *International Journal of Leadership in Education*, 2017, 21(6), 705-725.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1318960>

Legislatíva

- Zákon č. 138/2019 Z. z. zákon o pedagogických a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení neskorších zákonov.
- Pokyn ministra č. 39/2017 ktorým sa vydávajú profesijné štandardy pre jednotlivé kategórie a podkategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov škôl a školských zariadení.

PaedDr. Ľubica Ďurajdová, PhD.

Centrum celoživotného vzdelávania
Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
lubica.durajdova@ku.sk
Katedra pedagogiky (externá doktorandka)
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
lubica.durajdova@ukf.sk

Prof. PaedDr. Mária Pisoňová, PhD.

Katedra pedagogiky
Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
Dražovská cesta 4, 949 74 Nitra
mpisonova@ukf.sk

Social, Economic and Legal Sciences

Sociálne, ekonomické a právne vedy

DOI: <https://doi.org/10.54937/dspt.2025.25.4.103-109>

A Look into Labour Market and Selected Economic Indicators

Pohľad na trh práce a vybrané ekonomické ukazovatele

Richard Heriban

Abstract

The paper investigates an analysis of the effect of the dynamics of the labour market, comprising the inflows of foreign workers and local employment, on the economic performance in terms of GDP growth of the Slovak Republic in 2023. The research makes use of a wide variety of indicators for which access has been granted both to the public and upon request and relates the same to general economic performance. A report on the year 2024 is due to be released by the end of 2025.

Keywords: Economy. GDP. Slovak Republic. Indicators. Labour market.

Úvod

Táto štúdia systematicky skúma zložitú súhru dynamiky trhu práce – konkrétne prílev zahraničných pracovníkov, trendy vnútornej migrácie a výkyvy domácej zamestnanosti – a ich následný vplyv na ekonomickú výkonnosť a rast HDP Slovenskej republiky v roku 2023. Slovenskú republiku čakal v roku 2023 rok výrazných hospodárskych úprav, ktoré sa vyznačovali výraznými tlakmi z domáceho aj globálneho prostredia. Napriek týmto nepriaznivým vplyvom krajina preukázala pozoruhodnú odolnosť prostredníctvom komplexných opatrení zameraných na stabilizáciu kľúčových hospodárskych odvetví.

Zahraničný dopyt po slovenskom vývoze sa oslabil, čo ešte viac prehĺbili inflačné tlaky zosilnené geopolitickým napätím a poruchami na trhoch s energiami. V dôsledku toho sa hospodársky rast spomalil na približne 1,6 %. Zaznamenalo sa výrazné ochladenie trhu s bývaním, charakterizované poklesom cien nehnuteľností a poklesom hypotekárnej aktivity, odrážajúce čoraz prísnejšie menové podmienky. Okrem toho sa zdá, že úroveň zadlženosti domácností sa stabilizuje; pomer dlhu k osobnému disponibilnému príjmu mierne klesol na 69,41 %, čo signalizuje obozretný prístup k požičiavaniu si v podmienkach rastúcich úrokových sadzieb. Ceny energií boli naďalej vysoké, čo ďalej zaťažovalo rozpočty domácností a prispievalo k pretrvávajúcim inflačným tlakom. Vláda v reakcii na to zaviedla strop na

ceny elektrickej energie pre domácnosti na úrovni 61 EUR za megawatthodinu, čo by malo rodinám priniesť úspory vo výške približne 267 miliónov EUR.

Cieľom tohto dokumentu je poskytnúť komplexnú analýzu týchto faktorov, a tým ponúknuť cenné poznatky o hospodárskej trajektórii Slovenskej republiky v tomto kľúčovom roku.

Teoretické východiská problematiky

Slovenský trh práce bol formovaný celým radom ekonomických, sociálnych a demografických faktorov, ktoré prispeli k jeho vývoju od roku 2013. Toto obdobie sa vyznačovalo zlepšeniami aj výzvami, pričom významnú úlohu pri formovaní dynamiky trhu práce zohrávala kolísajúca miera nezamestnanosti a výrazná prítomnosť zahraničných pracovníkov.

Prebiehajúce zmeny na slovenskom trhu práce sú zrejmé z postupného poklesu miery nezamestnanosti, ktorá v roku 2023 predstavovala 5,8 % a do polovice roka 2024 sa ďalej znížila na 5,4 %. Vysoká miera dlhodobej nezamestnanosti však naďalej predstavuje významný problém. Prílev zahraničných pracovníkov – 59 336 v roku 2023, vrátane podstatnej časti (23 828) žien – naznačuje rastúcu závislosť od externej pracovnej sily pri uspokojovaní potrieb hospodárstva. Stav zahraničných pracovníkov dosiahol do konca roka 2023 100 500 osôb, pričom k tomuto počtu prispeli rôzne modely migrácie, najmä z krajín EÚ/EHP a krajín mimo EÚ/EHP.

Migračné modely a trendy

Analýza Slovákov pracujúcich v zahraničí odhaľuje komplexný obraz. Keďže približne 4,4 % celkovej zamestnanosti na Slovensku predstavujú osoby pracujúce mimo krajiny, údaje sledujú históriu migračných trendov. Do roku 2007 bol zaznamenaný počiatočný nárast počtu Slovákov v zahraničí, po ktorom nasledoval pokles počas hospodárskej krízy a následné výkyvy. Pozoruhodné je, že počet Slovákov pracujúcich v zahraničí klesol z približne 177 000 v roku 2007 na 116 600 do roku 2023, pričom tento trend sa vyznačuje najmä prevahou mužov.

Na druhej strane rastúca prítomnosť ukrajinských pracovníkov, ktorá do polovice roka 2024 dosiahla 42 600 osôb, znamená výrazný demografický posun v rámci trhu práce. Ich podiel sa zvýšil z 28,4 % v roku 2020 na viac ako 39 % v roku 2023, čo poukazuje na vplyv geopolitických faktorov a regionálnej dynamiky. Dramatický nárast počtu ukrajinských žien v pracovnej sile naznačuje meniace sa pracovné modely a demografické reakcie na širšie hospodárske prostredie.

Ekonomická výkonnosť a závislosť

Hospodárska výkonnosť a podmienky na trhu práce sa v celosvetovom meradle často vyvíjajú odlišne. Na Slovensku sa rast HDP, ktorý v roku 2023 dosiahol relatívne skromných 1,6 %, javí ako do istej miery oddelený od výkonnosti trhu práce. Tento rozdiel možno pripísať významnej úlohe vývozu spracovateľského priemyslu, najmä v automobilovom sektore, ktorý upevnil pozíciu Slovenska ako popredného centra výroby automobilov. Prítomnosť významných výrobcov automobilov, ako sú Volkswagen, Peugeot, Citroen, KIA a Jaguar Land Rover, zdôrazňuje význam prilákania kvalifikovanej pracovnej sily, ktorá by spĺňala požiadavky priemyslu.

Ako člen eurozóny však Slovensko podlieha prísnyim fiškálnym obmedzeniam, ktoré majú vplyv na sociálne dávky a celkovú atraktivnosť krajiny pre migrujúcich pracovníkov. Táto dynamika ďalej komplikuje situáciu na trhu práce, keďže jednotlivci sa snažia maximalizovať ekonomické výhody migrácie.

V súhrne teoretické východiská tohto výskumu zdôrazňujú vzájomnú prepojenosť trendov na trhu práce, migračných modelov a ekonomickej výkonnosti na Slovensku. Napriek tomu, že sme svedkami zlepšenia štatistík zamestnanosti, pretrvávajú značné výzvy, najmä pri riešení dlhodobej nezamestnanosti a prispôbovaní sa meniacim sa požiadavkám domácej i zahraničnej pracovnej sily. Pochopenie tejto dynamiky je kľúčové pre tvorcov politik a zainteresované strany, ktorých cieľom je posilniť odolný trh práce a podporiť udržateľný hospodársky rast v Slovenskej republike.

Výskumný rámec

Táto časť príspevku vymedzuje v stručnosti komplexný výskumný rámec použitý na analýzu dynamiky trhu práce a ekonomických ukazovateľov v Slovenskej republike na rok 2023. Rámec zahŕňa tri kľúčové zložky: zber údajov, analýzu údajov a analytické metódy, pričom každá z nich je navrhnutá tak, aby priniesla spoľahlivý pohľad na ekonomické prostredie krajiny.

Na účely tejto analýzy sa uskutočnila komplexná stratégia zberu údajov, pričom sa získavali informácie od autoritatívnych a oficiálnych inštitúcií v rámci Slovenskej republiky. Primárne úložiská údajov zahŕňali:

- Štatistický úrad SR (ŠÚ SR): ŠÚ SR ako hlavný štatistický úrad poskytuje rozhodujúce údaje týkajúce sa rôznych ekonomických ukazovateľov a ukazovateľov trhu práce vrátane miery rastu HDP, ukazovateľov inflácie, štatistík zamestnanosti a demografických poznatkov, ktoré sú pre túto štúdiu nevyhnutné.
- Výberové zisťovanie pracovných síl (VZPS): Štatistický úrad Slovenskej republiky poskytuje podrobné údaje o stave zamestnanosti, úrovni miezd a miere účasti na trhu práce, ktoré sú kľúčové pre pochopenie dynamiky trhu práce.

- Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny: Táto inštitúcia ponúka ciele údaje týkajúce sa charakteristík pracovnej sily, programov sociálnej pomoci a politík zamestnanosti, ktoré ovplyvňujú výsledky na trhu práce.

Kvalitatívna analýza údajov

Súčasťou analýzy údajov bolo systematické skúmanie kľúčových ekonomických ukazovateľov, okrem iného miery nezamestnanosti, rastu HDP, vývoja reálnych miezd, indexov spotrebiteľských cien a miery zamestnanosti. Na rozlíšenie vzorcov a trendov sa použili pokročilé štatistické techniky, ktoré umožnili diferencované pochopenie reakcie trhu práce na vnútorné aj vonkajšie hospodárske tlaky.

Ekonomické ukazovatele

1. Hrubý domáci produkt (HDP):

Analýza miery rastu HDP v roku 2023 slúžila ako ústredný bod, ktorý poskytol pohľad na celkové ekonomické zdravie a výkonnosť slovenskej ekonomiky.

2. Zamestnanosť a nezamestnanosť:

Skúmanie miery zamestnanosti spolu so súvisiacimi trendmi poskytlo komplexný pohľad na podmienky na trhu práce.

Miera nezamestnanosti sa posudzovala v spojení s vonkajšími faktormi, ako sú pretrvávajúce účinky pandémie COVID-19, s cieľom zhodnotiť ich vplyv na dynamiku pracovnej sily.

Analytické metódy

Na analýzu zozbieraných údajov sa použil celý rad štatistických metód, ktoré umožnili identifikovať významné trendy a vzťahy medzi jednotlivými ekonomickými ukazovateľmi. Vzhľadom na zložitosť trhu práce sa na kvantifikáciu vzťahov medzi premennými a na prognózu potenciálnych budúcich trendov formulovali ekonometrické modely. Tieto modely zahŕňali regresnú analýzu a techniky prognózovania časových radov, čím sa zvýšila spoľahlivosť zistení.

Využitím tohto systematického výskumného rámca má táto štúdia za cieľ poskytnúť na dôkazoch založené chápanie trhu práce a ekonomických ukazovateľov pre Slovenskú republiku v roku 2023, prispieť k vedeckému diskurzu o ekonomike práce a informovať o politických rozhodnutiach v kontexte prebiehajúcich ekonomických výziev. Na vyhodnotenie údajov a rozlíšenie trendov boli použité rôzne analytické prístupy a štatistické techniky. Zozbierané údaje možno zahrnúť do ekonometrických modelov pre konkrétne ekonomické ukazovatele, čo uľahčuje identifikáciu vzťahov a prognózovanie budúcich trendov.

Významný vývoj na trhu práce a zahraničná zamestnanosť

Od roku 2013 trh práce na Slovensku vykazuje sústavné medziročné zlepšovanie, aj keď s určitými výkyvmi. Výzvy však pretrvávajú, o čom svedčí miera nezamestnanosti na úrovni 5,8 % v roku 2023 (predpokladaná miera nezamestnanosti 5,4 % v polovici roka 2024) a značný podiel dlhodobo nezamestnaných. V roku 2023 dosiahol prílev zahraničných pracovníkov na Slovensko 59 336 osôb, z toho 23 828 žien. Do konca roka sa celkový počet zahraničných pracovníkov zvýšil na 100 500, pričom 26 100 bolo zamestnaných na základe pracovných povolení a 31 800 na základe informačných kariet (42 500 pochádzalo z krajín mimo EÚ/EHP).

Najviac zahraničných zamestnancov na Slovensku v roku 2023 (a podľa prognóz v polovici roka 2024) pochádzalo z nasledujúcich šiestich krajín: Ukrajina (39 300), Srbsko (9 600), Rumunsko (7 000), Česká republika (6 500), Maďarsko (5 900) a Poľsko (3 000). V polovici roka 2024 sa počet ukrajinských pracovníkov na Slovensku zvýšil na 42 600. Absolútny nárast ukrajinskej pracovnej sily od roku 2021 výrazne predstihol nárast ostatných zahraničných pracovníkov, pričom ich podiel sa zvýšil z 28,4 % v roku 2020 na viac ako 39 % do roku 2023. Počet ukrajinských žien na pracovnej sile sa zvýšil viac ako trojnásobne, z 5 590 v roku 2020 na 22 029 v roku 2023, čo vyjadruje nárast o viac ako 300 %. Na konci prvého polroka 2024 tvorili ukrajinské ženy 55,6 % celkovej ukrajinskej pracovnej sily.

Dynamika vnútornej migrácie

V roku 2023 sa v rámci okresov a krajov vnútorne prisťahovalo celkovo 90,2 tis. osôb, čo predstavuje relatívne stabilný počet v porovnaní s predchádzajúcim rokom 2022. Je pozoruhodné, že celková úroveň vnútornej mobility zostala nízka, najmä počas prvého desaťročia transformácie, teda v období, ktoré sa vyznačovalo rastúcimi regionálnymi rozdielmi na trhu práce. Dalo by sa predpokladať, že počas transformácie sa vnútorná mobilita zvýši, keďže jednotlivci hľadajú pracovné príležitosti v prosperujúcejších oblastiach krajiny. V poslednom desaťročí sa však ročná miera vnútornej migrácie pohybovala medzi 80 000 a 90 000 osôb. Podiel medziregionálnej mobility zostáva v porovnaní s migráciou v rámci regiónov mierny. V roku 2023 sa 43,2 % migrácie uskutočnilo v rámci toho istého okresu, zatiaľ čo 30 % sa uskutočnilo medzi okresmi v rámci toho istého regiónu. Iba 26,8 % celkovej mobility bolo medziregionálnej.

Pri skúmaní počtu vnútorne migrujúcich osôb na 1 000 obyvateľov boli v roku 2023 hodnoty medziregionálnej mobility 4,5, medziokresnej mobility 5,0 a mobility v rámci okresu 7,2. Pre porovnanie, v roku 2022 boli tieto hodnoty 5,1, 5,5 a 8,3. Zaujímavé je, že v roku 2023 zastúpenie žien medzi vnútornými migrantmi nepresiahlo zastúpenie mužov, čo znamená

posun oproti predchádzajúcim rokom. K pretrvávajúcej nízkej miere vnútornej mobility prispieva niekoľko faktorov, vrátane prekážok v bývaní, nákladov na dopravu a tradičných postojov v rámci komunít.

Na záver možno konštatovať, že napriek výrazným regionálnym rozdielom týkajúcim sa podmienok na trhu práce sa zdá, že vnútorná migrácia nezohráva podstatnú úlohu pri zmierňovaní týchto rozdielov. Z monitorovania, ktoré vykonáva Štatistický úrad, vyplýva, že celkový podiel migrantov na celkovom počte obyvateľov zostáva nízky, pričom vnútorná migrácia prebieha prevažne v rámci okresov, a nie medzi okresmi alebo regiónmi. Okrem toho hlavné motívy vnútornej migrácie – ako je zmena trvalého bydliska, hľadanie bývania, nasledovanie rodinných príslušníkov alebo uzavretie manželstva – sú menej často spojené s hľadaním zamestnania.

Záver

Situácia na trhu práce na Slovensku sa od roku 2013 postupne zlepšuje, a to aj napriek občasným výkyvom. Výzvy však pretrvávajú, vrátane miery nezamestnanosti na úrovni 5,8 % v roku 2023 (s ďalším poklesom na 5,4 % do polovice roka 2024) a značného podielu dlhodobo nezamestnaných osôb. V roku 2023 dosiahol prílev zahraničných pracovníkov 59 336 osôb, z toho 23 828 žien. Ku koncu roka predstavoval celkový stav zahraničných pracovníkov 100 500 osôb, pričom 26 100 osôb malo pracovné povolenie a 31 800 osôb využívalo informačné karty, z toho 42 500 osôb bolo z krajín mimo EÚ/EHP.

Poznatky z výberového zisťovania pracovných síl naznačujú, že Slováci pracujúci v zahraničí tvorili v roku 2023 približne 4,4 % celkovej zamestnanosti na Slovensku. Údaje odhaľujú dva pozoruhodné trendy: po prvé, postupný nárast do roku 2007, po ktorom nasledoval pokles počas hospodárskej krízy. Počet Slovákov pracujúcich v zahraničí dosiahol v roku 2007 vrchol na úrovni približne 177 000, do roku 2012 klesol na 121 000 a následne sa zvýšil na 160 000 v roku 2016, aby do roku 2023 opäť klesol na 116 600, pričom takmer dve tretiny tejto skupiny tvorili muži.

Do polovice roka 2024 dosiahol počet ukrajinských pracovníkov na Slovensku 42 600, čo svedčí o výrazne prudšom náraste v porovnaní s ostatnými zahraničnými pracovníkmi. Podiel ukrajinských pracovníkov vzrástol z 28,4 % v roku 2020 na viac ako 39 % do roku 2023, pričom počet ukrajinských žien medzi pracovníkmi sa strojnásobil z 5 590 v roku 2020 na 22 029 v roku 2023 – čo predstavuje nárast o viac ako 300 %. Na konci prvého polroka 2024 budú ženy tvoriť 55,6 % celkovej ukrajinskej pracovnej sily.

Zaujímavé je, že rast HDP na Slovensku sa javí ako relatívne nezávislý od vývoja na trhu práce. Veľkú časť tohto rastu možno pripísať silnej exportnej výkonnosti, najmä vo výrobnom sektore. Slovensko sa stalo jedným z kľúčových svetových centier automobilovej výroby, ktoré ročne vyrobí viac

ako milión automobilov. Veľkí výrobcovia automobilov, ako napríklad Volkswagen, Peugeot, Citroen, KIA a Jaguar Land Rover, si v krajine založili továrne, ktoré priťahuje konkurencieschopná úroveň miezd a kvalifikovaná slovenská pracovná sila. Automobilový sektor si však vyžaduje značný prísun kvalifikovanej pracovnej sily, najmä na robotníckych pozíciách.

Slovensko ako člen eurozóny čelí prísnyim fiškálnym obmedzeniam, ktoré prispievajú k nižším sociálnym dávkam a znižujú ich kúpnu silu. Táto situácia môže spôsobiť, že krajina bude menej atraktívna pre migrantov, ktorí sa snažia maximalizovať ekonomické výhody migrácie.

Na záver možno konštatovať, že v roku 2023 sa Slovenská republika pohybovala v zložitom prostredí výziev a príležitostí, pričom sa neustále usilovala o posilnenie svojho trhu práce a hospodárskych ukazovateľov. Na zabezpečenie udržateľného rastu v budúcnosti musia tvorcovia politik uprednostniť hospodársku stabilitu a riešiť pretrvávajúce výzvy v rámci trhu práce.

Bibliografia

- ALTONJI, J. G.; CARD, D. The effects of immigration on the labor market outcomes of less-skilled natives. In: *The new immigrant in the American economy*. Routledge, 2018, p. 137-170.
<https://doi.org/10.4324/9781315054193-6>
- BORJAS, G. J. *Self-selection and the earnings of immigrants*. National Bureau of Economic Research, 1987. <https://doi.org/10.3386/w2248>
- BORJAS, G. J. The economic benefits from immigration. *Journal of economic perspectives*, 1995, 9(2), 3-22.
<https://doi.org/10.1257/jep.9.2.3>
- CARD, D.; PERI, G. Immigration economics by George J. Borjas: a review essay. *Journal of Economic Literature*, 2016, 54(4), 1333-1349.
<https://doi.org/10.1257/jel.20151248>

Tento príspevok je súčasťou projektu VEGA SAV 2/0013/24 „Akceptácia a používanie inovácií 4.0 vo vzťahu ku kognitívnym prínosom a záťaži v kontexte cieľov udržateľného rozvoja“.

Ing. Richard Heriban, PhD.

Centrum spoločenských a psychologických vied SAV
Šancova 56, 811 05 Bratislava
richard.heriban@savba.sk

2025

4

ROČNÍK XXV.

ISSN 1335-9185

