

Mladá veda

Young Science

Špeciálne vydanie

Mladá veda

Young Science

MEDZINÁRODNÝ VEDECKÝ ČASOPIS MLADÁ VEDA / YOUNG SCIENCE

Číslo 6, ročník 14., špeciálne číslo vydané v októbri 2026

ISSN 1339-3189, EV 167/23/EPP

Kontakt: info@mladaveda.sk, tel.: +421 908 546 716, www.mladaveda.sk

Fotografia na obálke: Analógový Prešov. © Branislav A. Švorc, foto.branisko.at

REDAKČNÁ RADA

prof. Ing. Peter Adamišín, PhD. (Katedra environmentálneho manažmentu, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Dr. Pavel Chromý, PhD. (Katedra sociálnej geografie a regionálneho rozvoje, Univerzita Karlova, Praha)

prof. Dr. Paul Robert Magocsi (Chair of Ukrainian Studies, University of Toronto; Royal Society of Canada)

Ing. Lucia Mikušová, PhD. (Ústav biochémie, výživy a ochrany zdravia, Slovenská technická univerzita, Bratislava)

doc. Ing. Peter Skok, CSc. (Ekomos s. r. o., Prešov)

Mgr. Monika Šavelová, PhD. (Katedra translatológie, Univerzita Konštantína Filozofa, Nitra)

prof. Ing. Róbert Štefko, Ph.D. (Katedra marketingu a medzinárodného obchodu, Prešovská univerzita, Prešov)

prof. PhDr. Peter Švorc, CSc., predseda (Inštitút histórie, Prešovská univerzita, Prešov)

doc. Ing. Petr Tománek, CSc. (Katedra verejnej ekonomiky, Vysoká škola báňská - Technická univerzita, Ostrava)

doc. Mgr. Michal Garaj, PhD. (Katedra politických vied, Univerzita sv. Cyrila a Metoda, Trnava)

REDAKCIA

Mgr. Branislav A. Švorc, PhD., šéfredaktor (Inštitút pre vedu, kultúru a spoločenský rozvoj)

Mgr. Martin Hajduk, PhD. (Banícke múzeum, Rožňava)

PhDr. Magdaléna Keresztesová, PhD. (Univerzita Karlova, Filozofická fakulta, Praha)

RNDr. Richard Nikischer, Ph.D. (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Praha)

PhDr. Veronika Trstianska, PhD. (Ústav stredoeurópskych jazykov a kultúr FSŠ UKF, Nitra)

Mgr. Veronika Zuskáčová (Geografický ústav, Masarykova univerzita, Brno)

VYDAVATEĽ

Inštitút pre vedu, kultúru a spoločenský rozvoj

IČO: 57728038, Bajkalská 12B, 080 01 Prešov, Slovensko

v spolupráci s vydavateľstvom UNIVERSUM-EU, spol. s r. o.

VÝTVARNÁ TVORBA AKO PRIESTOR INKLÚZIE: EXPRESIA, PARTICIPÁCIA A PODPORA INDIVIDUÁLNEHO POTENCIÁLU ČLOVEKA

VISUAL ART-MAKING AS A SPACE FOR INCLUSION:
EXPRESSION, PARTICIPATION AND SUPPORT FOR INDIVIDUAL POTENTIAL

Daniela Valachová¹

Daniela Valachová pôsobí ako profesorka a garantka na Katedre umenia a kultúry Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. Profesionálne sa orientuje na využívanie výtvarnej výchovy na všetkých stupňoch vzdelávania, pričom vo svojej odbornej činnosti venuje pozornosť významu výtvarnej tvorby, rozvoju tvorivosti a možnostiam využívania umeleckých a expresívnych prístupov vo vzdelávaní.

Daniela Valachová is a professor and programme guarantor at the Department of Art and Culture, Faculty of Education, Comenius University in Bratislava. Her professional focus is on the use of art education at all levels of education, with particular attention to the role of visual art, the development of creativity, and the possibilities of using artistic and expressive approaches in education.

Abstract

The paper examines visual art-making as a specific space for inclusive education, self-expression, and social and cultural participation. The aim of the study is to identify, through a synthesis of theoretical perspectives, findings from the author's partial research studies, and current international literature, the principles through which visual art-making can support inclusive processes in formal and non-formal education. Particular attention is paid to drawing, experimental art-making, embodiment and action art, as well as gallery and museum education. The study specifically analyses the importance of plurality of artistic media, autonomy, multimodality, process orientation, participation, and non-normative reflection. The synthesis points to the need to move beyond deficit-based approaches towards understanding difference as a natural characteristic of heterogeneous educational groups. Based on the analysis, a seven-component model of inclusive visual art-making is proposed, comprising accessibility, plurality, autonomy, process orientation, multimodality, participation, and reflection. The study also distinguishes between the pedagogical use of the

¹ Adresa pracoviska: prof. PaedDr. Daniela Valachová, PhD., Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta, Katedra umenia a kultúry, Račianska 59, 813 34 Bratislava
E-mail: valachova1@uniba.sk

expressive and wellbeing-related potential of visual art-making and clinically or therapeutically oriented art therapy. The findings suggest that inclusive art education does not primarily consist in developing separate activities for individuals with disabilities or other disadvantages, but rather in transforming the educational environment itself so that it enables equitable and differentiated forms of creative participation.

Key words: visual art-making, art education, inclusion, participation, self-expression, multimodality, gallery education

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá výtvarnou tvorbou ako špecifickým priestorom inkluzívnej edukácie, sebaujadrnenia a sociálnej a kultúrnej participácie. Cieľom štúdie je na základe syntézy teoretických východísk, výsledkov čiastkových výskumov autorky a aktuálnej zahraničnej odbornej literatúry identifikovať princípy, prostredníctvom ktorých môže výtvarná tvorba podporovať inkluzívne procesy vo formálnom a neformálnom vzdelávaní. Pozornosť sa sústreďuje na kresbu, experimentálnu výtvarnú tvorbu, telesnosť a akčné umenie, ako aj na galerijnú a múzejnú edukáciu. Osobitne sa analyzuje význam plurality výtvarných médií, autonómie, multimodality, procesuality, participácie a nenormatívnej reflexie. Syntéza poukazuje na potrebu presunu od deficitného modelu k chápaniu odlišnosti ako prirodzenej charakteristiky heterogénnej edukačnej skupiny. Na základe analýzy je formulovaný sedemprvkový model inkluzívnej výtvarnej tvorby zahŕňajúci dostupnosť, pluralitu, autonómiu, procesualitu, multimodalitu, participáciu a reflexiu. Štúdia zároveň rozlišuje medzi pedagogickým využívaním expresívneho a psychohygienického potenciálu výtvarnej tvorby a klinicky alebo terapeuticky orientovanou arteterapiou. Výsledky naznačujú, že inkluzívnosť výtvarnej edukácie nespočíva v osobitných aktivitách vytvorených pre jednotlivcov so znevýhodnením, ale v transformácii samotného edukačného prostredia tak, aby umožňovalo rovnocenné a diferencované formy tvorivej participácie.

Kľúčové slová: výtvarná tvorba, výtvarná edukácia, inklúzia, participácia, sebaujadrnenie, multimodalita, galerijná pedagogika

Úvod

Inkluzívne vzdelávanie patrí k hlavným témam súčasného pedagogického diskurzu. Jeho význam presahuje problematiku vzdelávania jednotlivcov so zdravotným znevýhodnením alebo špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami ale smeruje k širšiemu chápaniu heterogenity ako prirodzenej charakteristiky edukačného prostredia. Inklúzia v tomto ponímaní nepredstavuje iba fyzickú prítomnosť jednotlivca v spoločnej skupine, ale jeho možnosť aktívne participovať na vzdelávacom, sociálnom a kultúrnom procese. Takáto perspektíva je osobitne významná pre výtvarnú edukáciu. Výtvarná tvorba umožňuje komunikovať prostredníctvom obrazu, línie, farby, materiálu, objektu, telesného gesta, pohybu alebo digitálneho média. V porovnaní s edukačnými situáciami založenými prevažne na verbálnej komunikácii tak poskytuje širší repertoár spôsobov, ktorými môže jednotliviec vyjadrovať skúsenosť, interpretovať svet a participovať na spoločnej činnosti.

Aktuálny medzinárodný výskum poukazuje na potrebu prekonať deficitné modely uvažovania o inklúzii. Gross (2021) v štúdii venovanej inkluzívnej výtvarnej tvorbe

zdôrazňuje schopnosti žiakov, individuálny vývoj výtvarných kompetencií a význam rozmanitých spôsobov obrazového vyjadrenia. V múzejnej a galerijnej edukácii Eisenhauer Richardson a Kletchka (2022) presúvajú diskusiu od dostupnosti k disability justice a liberatory access. Výskum projektu INARTdis navyše ukazuje význam participácie, slobodného vyjadrenia a spolupráce škôl s kultúrnymi inštitúciami (Gigerl et al., 2022).

Napriek rastúcemu záujmu o inkluzívne umelecké vzdelávanie zostáva relevantnou otázkou, ktoré charakteristiky samotného procesu výtvarnej tvorby umožňujú transformovať všeobecné princípy inklúzie do konkrétnej pedagogickej praxe. Cieľom štúdie je identifikovať a konceptualizovať základné princípy inkluzívnej výtvarnej tvorby a na ich základe formulovať model využiteľný vo formálnom aj neformálnom výtvarnom vzdelávaní. V rámci. Uvedenej štúdie sme si vo výskume kládli nasledované otázky:

Ktoré charakteristiky výtvarnej tvorby vytvárajú predpoklady pre inkluzívnu participáciu?

Aké bariéry tvorivej participácie možno identifikovať v kontexte výtvarnej edukácie?

Aké pedagogické princípy možno na základe syntézy teoretických a empirických poznatkov formulovať ako model inkluzívnej výtvarnej tvorby?

Teoretické východiská

Inklúziu možno chápať ako kontinuálny proces vytvárania podmienok, ktoré jednotlivcovi umožňujú plnohodnotne participovať na živote sociálnej skupiny. Kováčová (2019) tvrdí, že nestačí pritom odstraňovať iba fyzické bariéry, keďže v edukačnom prostredí sa môžeme stretávať aj s bariérami komunikačnými, senzorickými, kognitívnymi, sociálnymi, organizačnými či psychologickými. Práve v tomto kontexte Magová & Kováčová (2025) tvrdia, že nadobúda význam postavenie učiteľa, ktorý je jedným z kľúčových sprostredkovateľov inkluzívneho prostredia. Svojím prístupom, spôsobom komunikácie, organizáciou vzdelávania a reagovaním na individuálne potreby žiakov môže podporovať ich zapojenie a participáciu, ale zároveň môže svojim konaním vznik alebo pretrvávanie niektorých bariér aj nevedome posilňovať. Učiteľ preto v procese inklúzie nepredstavuje iba realizátora pedagogických opatrení, ale aktívneho spolutvorcu podmienok, v ktorých sa inklúzia uskutočňuje (Rassu Nagy, 2025).

Projekt INARTdis realizovaný vo viacerých európskych krajinách skúmal názory pedagógov, kultúrnych pracovníkov a účastníkov na inkluzívnu umeleckú edukáciu a prístup ku kultúrnym inštitúciám. Výsledky ukázali, že participácia a slobodné vyjadrenie patria medzi kľúčové charakteristiky inkluzívneho umeleckého prostredia (Gigerl et al., 2022). Výtvarná edukácia má pre takto chápanú inklúziu špecifické predpoklady, pretože umožňuje diferencovať materiál, techniku, čas, mieru podpory i spôsob komunikácie bez nevyhnutnosti meniť základný význam spoločnej aktivity.

Od deficitného modelu k potenciálu jednotlivca

Tradičný deficitný model sústreďuje pozornosť na to, čo jednotlivec v porovnaní s normatívne definovaným štandardom nedokáže. V prostredí výtvarnej edukácie sa môže prejavovať očakávaním jednotného výtvarného výsledku alebo hodnotením všetkých účastníkov podľa rovnakých technických kritérií. Disability studies ponúkajú alternatívu

perspektívu, v ktorej sa pozornosť presúva z nedostatku jednotlivca na vzťah medzi jeho individuálnymi možnosťami a podmienkami prostredia. Gross (2021) uplatňuje tento rámec priamo vo výskume výtvarnej edukácie a upozorňuje na hodnotu rozmanitej obrazovej tvorby a individuálneho vývoja výtvarných schopností. Z pedagogického hľadiska je tento posun zásadný: otázku „Čo tento účastník nedokáže?“ nahrádza otázka „Akým spôsobom môže tento účastník tvoriť a participovať?“

Výtvarná tvorba ako expresívna a komunikačná činnosť

Výtvarná tvorba predstavuje špecifickú formu symbolického konania. Prostredníctvom výtvarných prostriedkov môže jednotlivec externalizovať skúsenosť, emócie, predstavy a významy, ktoré nemusia byť plne verbalizovateľné. Kresbe je tvorba interpretovaná ako forma sebaujdenia a neverbálnej komunikácie (Valachová, 2021). Tento aspekt je významný pre inkluzívnu edukáciu, pretože znižuje závislosť participácie od jedného komunikačného kanála.

Expresívny potenciál výtvarnej tvorby (Kováčová, 2026) však nemožno automaticky stotožňovať s arteterapiou. Pedagogická výtvarná činnosť môže podporovať relaxáciu, sebareflexiu, pocit kompetencie alebo subjektívnu pohodu, ale jej primárnym rámcom zostáva edukácia. Arteterapia predstavuje osobitnú odbornú a terapeutickú prax (Karkou & Sanderson, 2006).

Výskumný zámer

Predkladaná štúdia má charakter teoreticko-syntetickej práce s kvalitatívnou integráciou výsledkov tematicky súvisiacich výskumných a odborných materiálov. Jej cieľom nie je prezentovať jednotlivé čiastkové výskumy ako jeden nový empirický súbor, ale prostredníctvom ich analytickej konfrontácie identifikovať spoločné princípy relevantné pre inkluzívne koncipovanie výtvarnú edukáciu.

Primárny analytický korpus tvorili autorkine materiály zamerané na:

- kresbu a expresívnu tvorbu,
- pohyb a akčné umenie vo vzťahu k inklúzii,
- galerijný a múzejný priestor ako prostredie neformálneho vzdelávania a psychohygieny,
- vizuálne sprostredkovanie individuálnej skúsenosti.

Teoretický rámec bol doplnený odborným materiálom venovaným inkluzívnemu vzdelávaniu žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami

V čiastkovom výskume venovanom kresbe tvorilo výskumný súbor 25 vysokoškolských študentov primárnej pedagogiky. Výskumný postup zahŕňal pozorovanie, obsahovú analýzu vytvorených výtvarných produktov a reflexiu tvorivého procesu. Medzi realizované aktivity patrila voľná kresba, kresba so zatvorenými očami a dotváranie náhodne vzniknutých línií. Výskum identifikoval počiatočnú neistotu a obavy z kreslenia, ktoré respondenti spájali okrem iného s predchádzajúcim neúspechom, nedostatočnou skúsenosťou s technikou, nevhodným pedagogickým prístupom alebo hodnotením výtvarného výsledku.

Druhú tematickú rovinu predstavovali poznatky z výskumu orientovaného na pohyb a akčné umenie. Sledovali sa prieniky medzi pohybom, akčným umením, inkluzívnym vzdelávaním a výtvarným sebavyjadrením osôb so zdravotným znevýhodnením. Analytické kategórie zahŕňali inšpiráciu umeleckým dielom, konceptuálne východiská aktérov, realizáciu a reflexiu tvorivého procesu.

Tretiu oblasť tvorili materiály venované galerijnej a múzejnej pedagogike. Galéria a múzeum sú v nich chápané ako priestory sprostredkovania umenia a neformálneho vzdelávania; pracuje sa aj s konceptom Galérium ako zastrešujúcim rámcom prepájajúcim galerijný a múzejný priestor (Kováčová & Valachová, 2024).

Analytický postup prebiehal v troch krokoch. Najskôr boli identifikované významové jednotky súvisiace s podmienkami a bariérami výtvarnej participácie, následne boli tematicky zoskupované podľa obsahovej príbuznosti a napokon boli vzniknuté kategórie konfrontované s aktuálnou zahraničnou literatúrou. Výsledkom bolo sedem vzájomne previazaných kategórií: dostupnosť, pluralita, autonómia, procesualita, multimodalita, participácia a reflexia.

Takto zvolený metodologický postup nepredstavuje systematické review literatúry a nepracuje s ambíciou vyčerpávajúceho zmapovania publikovaných výskumov. Zahraničná literatúra plní predovšetkým funkciu teoretickej konfrontácie a kontextualizácie kategórií odvodených zo syntézy analyzovaných materiálov.

Výsledky syntézy

Dostupnosť tvorivej situácie

Prvým identifikovaným princípom je dostupnosť. V inkluzívnej výtvarnej edukácii nemá byť vstup do tvorivej situácie podmienený vopred osвоенou technickou zručnosťou. Výskum kresby ukázal, že významnou bariérou môžu byť predchádzajúce negatívne skúsenosti. U respondentov sa objavoval strach, neistota a obava z výsledku; ako príčiny boli identifikované predchádzajúci neúspech, nedostatočná skúsenosť s technikou, nevhodný prístup učiteľa, nezaujímavá výtvarná činnosť alebo klasifikácia. Bariéra teda nemusí byť spojená so zdravotným znevýhodnením, ale môže byť výsledkom predchádzajúcej pedagogickej skúsenosti.

Pluralita výtvarných prostriedkov

Druhým princípom je pluralita. Kresba, maľba, objekt, fotografia, digitálne médium, pohyb alebo akčné umenie nemajú byť v inkluzívnom prostredí chápané hierarchicky, ale ako alternatívne možnosti komunikácie. Pluralita médií umožňuje účastníkovi vyhľadať spôsob tvorby zodpovedajúci jeho motorickým, senzorickým, kognitívnym a komunikačným možnostiam.

Autonómia a možnosť voľby

Inkluzívna tvorba predpokladá určitú mieru rozhodovacej autonómie. Jednotlivec môže rozhodovať o materiáli, intenzite zapojenia, spôsobe realizácie alebo miere zdieľania výsledku. Autonómia neznamená absenciu pedagogického vedenia; úlohou pedagóga je

vytvoriť zrozumiteľnú a bezpečnú štruktúru, v ktorej existuje priestor pre individuálne tvorivé rozhodnutie.

Procesualita

Významným zistením je potreba presunu pozornosti od normatívne posudzovaného výsledku k procesu tvorby. Vo výskume kresby sa ako funkčné ukázali aktivity znižujúce tlak na „správnosť“ výsledného obrazu, napríklad kreslenie so zatvorenými očami alebo hľadanie a dotváranie tvarov v náhodných líniách. Procesuálne chápanie tvorby umožňuje akceptovať experiment, náhodu, zmenu rozhodnutia a individuálne tempo ako legitímne súčasti výtvarnej skúsenosti.

Multimodalita a telesnosť

Pohyb a akčné umenie rozširujú inkluzívnu výtvarnú tvorbu o telesný a priestorový rozmer. V analyzovaných materiáloch je rozdielnosť chápaná nielen ako okolnosť tvorby, ale aj ako potenciálny podnet, proces a súčasť výslednej umeleckej výpovede. Multimodalita umožňuje prekročiť dominanciu vizuálneho vnímania a jemnej motoriky; význam nadobúdajú pohyb, gesto, dotyk, priestor, zvuk alebo kombinácia viacerých modalít.

Participácia a kooperácia

Inklúzia nie je iba individuálnou skúsenosťou. Gigerl et al. (2022) identifikujú participáciu ako kľúčovú súčasť inkluzívnej umeleckej edukácie a upozorňujú na význam spolupráce medzi školami, kultúrnymi inštitúciami a odborníkmi. Woodruff (2023) v kvalitatívnej prípadovej štúdii dospelých s vývinovým znevýhodnením identifikoval medzi významnými témami dostupnosť, interaktivitu, spoluprácu, komunikáciu a evaluáciu.

Reflexia bez dominantnej normy

Siedmym princípom je reflexia. Jej cieľom nie je určiť, či je artefakt „dobrý“ alebo „správny“, ale umožniť účastníkovi pomenovať tvorivú skúsenosť, rozhodnutia a významy. Takáto reflexia podporuje subjektivitu autora a umožňuje existenciu viacerých rovnocenných interpretácií.

Galéria a múzeum ako rozšírené prostredie inkluzívnej tvorby

Galéria a múzeum predstavujú významný priestor pre prepojenie recepcie umenia, tvorby a sociálnej participácie. V analyzovaných materiáloch sa galerijný a múzejný priestor interpretuje ako prostredie sprostredkovania umenia, neformálneho vzdelávania a kultúrnej skúsenosti (Sokolová, 2010; Valachová, 2021, Kováčová, 2026).

Súčasná zahraničná literatúra upozorňuje, že dostupnosť kultúrnej inštitúcie nemožno redukovať na fyzický prístup. Eisenhauer Richardson a Kletchka (2022) prostredníctvom konceptu liberatory access presúvajú pozornosť k transformácii samotného prostredia. Edelstein (2022) podobne zdôrazňuje potrebu zapájať ľudí so znevýhodnením priamo do vytvárania inkluzívnej múzejnej praxe.

Kanari a Souliotou (2023) analyzujú program, v ktorom sa deti so znevýhodnením v múzejnom prostredí stretávali s tvorbou výtvarných umelcov so znevýhodnením. Poukazujú

na potenciál spolupráce múzeí, škôl a umelcov pri rozvíjaní kreativity, kultúrnej interakcie a inklúzie. Galéria a múzeum sa tak môžu stať laboratóriom inkluzívnej výtvarnej edukácie za predpokladu, že návštevník nie je iba pasívnym recipientom, ale aktívnym interpretom a spolutvorcom kultúrnej skúsenosti.

Psychohygienický rozmer výtvarnej tvorby

Výtvarná tvorba môže byť spojená s relaxáciou, sústredením, sebareflexiou a sociálnou interakciou. V pedagogickom diskurze je však potrebné formulovať tieto účinky opatrne. Pesata et al. (2022) v scoping review identifikovali pozitívne asociácie medzi participáciou na umeleckých aktivitách a viacerými psychologickými, fyzickými a sociálnymi ukazovateľmi, zároveň však upozornili na metodologické limity výskumného poľa.

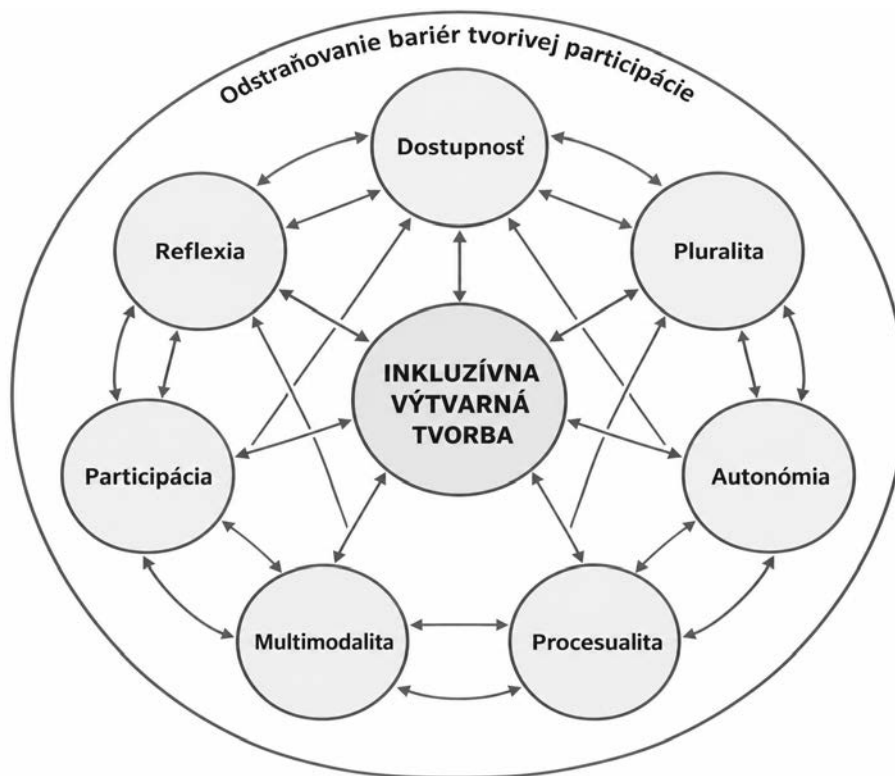
Tymoszuk et al. (2021) v britskom HEartS Survey zistili súvislosti medzi umeleckou angažovanosťou, wellbeingom a sociálnou prepojenosťou, výsledky však neboli vo všetkých skupinách uniformné. Pre výtvarnú edukáciu je preto presnejšie hovoriť o psychohygienickom, expresívnom a podpornom potenciáli výtvarnej tvorby, nie o automatickom terapeutickom účinku.

Model inkluzívnej výtvarnej tvorby

Na základe výsledkov syntézy možno navrhnúť sedemdimenzionálny model inkluzívnej výtvarnej tvorby. Jednotlivé dimenzie nie sú hierarchicky ani lineárne usporiadané; predstavujú dynamický systém, v ktorom sa navzájom ovplyvňujú. Zjednocujúcim princípom modelu je odstraňovanie bariér tvorivej participácie.

Dimenzia	Charakteristika
Dostupnosť	Minimalizovanie fyzických, senzorických, komunikačných, psychologických a pedagogických bariér vstupu do tvorivej situácie.
Pluralita	Rovnocennosť rôznych médií, materiálov, techník a spôsobov výtvarného vyjadrenia.
Autonómia	Možnosť účastníka rozhodovať o spôsobe, tempe, materiáli a miere vlastného zapojenia.
Procesualita	Dôraz na skúsenosť tvorby, experimentovanie a tvorivé rozhodovanie namiesto jednotne hodnoteného výsledku.
Multimodalita	Prepájanie vizuálnych, haptických, pohybových, priestorových, auditívnych a ďalších modalít.
Participácia	Aktívne členstvo jednotlivca v tvorivej komunite a možnosť spoluutvárať proces.
Reflexia	Interpretácia vlastnej tvorivej skúsenosti bez dominantného normatívneho hodnotenia artefaktu.

Tabuľka 1 - Model inkluzívnej výtvarnej tvorby
Zdroj: vlastné spracovanie autorky na základe syntézy výsledkov



Obrázok 1 - Konceptuálny model inkluzívnej výtvarnej tvorby
Zdroj: vlastné spracovanie autorky na základe syntézy výsledkov

Diskusia

Výsledky syntézy podporujú chápanie inkluzívnej výtvarnej edukácie ako procesu, ktorého predmetom nie je primárne adaptácia jednotlivca, ale transformácia podmienok tvorby. Prvý významný výsledok predstavuje identifikácia bariér, ktoré nemusia súvisieť s diagnostikovaným znevýhodnením. Strach z kresby, obava z hodnotenia alebo presvedčenie o vlastnej výtvarnej neschopnosti môžu obmedziť participáciu rovnako reálne ako fyzická či komunikačná bariéra.

Druhým výsledkom je význam plurality. Výtvarná edukácia má výhodu širokého spektra médií, táto pluralita však sama osebe inklúziu nezabezpečuje. Rozhodujúce je, či sú rôzne spôsoby tvorby pedagogicky akceptované ako rovnocenné. Tretím aspektom je multimodalita: telesnosť, pohyb, gesto a priestor rozširujú možnosti participácie a spochybňujú predstavu, že výtvarná činnosť musí byť založená predovšetkým na vizuálnej percepcii a jemnej motorike.

Štvrtým aspektom je sociálny charakter inklúzie. Gross (2021) interpretuje inkluzívnu tvorbu aj prostredníctvom členstva v komunite; Gigerl et al. (2022) prostredníctvom participácie a spolupráce; Woodruff (2023) zdôrazňuje spoluprácu, komunikáciu a interaktivitu. V galerijnej a múzejnej edukácii tento posun vedie od sprístupnenia k spolutvorbe.

Významný prienik s vlastnými zisteniami predstavuje psychologická dostupnosť tvorivej situácie. Obava z hodnotenia, predchádzajúci neúspech alebo presvedčenie o nedostatku výtvarných schopností môžu výrazne ovplyvňovať ochotu vstupovať do tvorivej

činnosti. Inkluzívna perspektíva sa preto nemá obmedzovať iba na kategorizované skupiny účastníkov.

Zároveň je potrebné zachovať terminologické rozlíšenie medzi výtvarnou edukáciou a arteterapiou. Súčasné výskumy dokumentujú asociácie medzi umeleckou participáciou a viacerými aspektmi psychologického a sociálneho wellbeingu, neposkytujú však oporu pre automatické pripisovanie terapeutického účinku každej výtvarnej aktivite. V pedagogickom kontexte je preto vhodnejšie hovoriť o expresívnom, psychohygienickom a podpornom potenciáli výtvarnej tvorby.

Limity štúdie

Predkladaná štúdia má niekoľko limitov. V prvom rade ide o teoreticko-syntetickú prácu, ktorá integruje zistenia z tematicky príbuzných, ale metodologicky rozdielnych materiálov. Výsledný model preto nemožno interpretovať ako empiricky validovaný diagnostický alebo evaluačný nástroj.

Druhým limitom je rozdielnosť populácií, prostredí a výtvarných činností analyzovaných v jednotlivých zdrojoch. Kresba vysokoškolských študentov, akčné umenie, galerijná edukácia a tvorba ľudí so znevýhodnením predstavujú odlišné kontexty. Tretím limitom je charakter zahraničnej literatúry; hoci súčasné štúdie poskytujú podporu pre participatívne a inkluzívne prístupy, nemožno z nich odvodiť univerzálny kauzálny účinok výtvarnej tvorby.

Navrhnutý model je preto potrebné chápať ako konceptuálny rámec, ktorý by mal byť v ďalšom výskume empiricky overovaný v rôznych vekových, vzdelávacích a kultúrnych kontextoch.

Záver

Výsledky syntézy ukazujú, že inkluzívny potenciál výtvarnej tvorby nevychádza zo samotnej prítomnosti umeleckej aktivity, ale zo spôsobu, akým je tvorivá situácia pedagogicky a sociálne koncipovaná. Výtvarná aktivita založená na rigidnom postupe, jednotnom výsledku a normatívnom hodnotení môže vytvárať bariéry rovnako ako iné edukačné situácie. Naopak, dostupnosť, pluralita médií, autonómia, procesualita, multimodalita, participácia a nenormatívna reflexia vytvárajú podmienky umožňujúce rôznym účastníkom vstupovať do tvorivého procesu spôsobom rešpektujúcim ich individuálne možnosti. Navrhnutý sedemdimenzionálny model preto nevychádza z predstavy osobitnej výtvarnej edukácie pre jednotlivcov so znevýhodnením, ale z predpokladu heterogenity každej edukačnej skupiny.

Za významné zistenie možno považovať aj identifikáciu psychologických bariér výtvarnej participácie. Predchádzajúca negatívna skúsenosť, strach z hodnotenia alebo presvedčenie jednotlivca o vlastnej výtvarnej neschopnosti môžu obmedzovať jeho tvorivú participáciu bez ohľadu na prítomnosť diagnostikovaného znevýhodnenia.

Galéria a múzeum tento model rozširujú z formálneho vzdelávania do oblasti kultúrnej participácie. Aktuálne zahraničné výskumy potvrdzujú význam spolupráce škôl, kultúrnych inštitúcií, umelcov a samotných účastníkov pri vytváraní dostupnejších a participatívnejších kultúrnych prostredí (Gigerl et al., 2022; Kanari & Souliotou, 2023; Woodruff, 2023).

Inkluzívnosť výtvarnej edukácie nie je vlastnosťou konkrétnej techniky ani umeleckej aktivity, ale kvalitou vzťahu medzi účastníkom, tvorivým procesom, pedagógom a prostredím. Výtvarná tvorba sa v tomto ponímaní stáva priestorom, v ktorom odlišnosť nemusí predstavovať deficit vyžadujúci kompenzáciu; rozdielnosť spôsobov vnímania, konania, komunikácie a výtvarného vyjadrovania môže byť prirodzeným zdrojom tvorivého procesu a základom rovnocennej kultúrnej a sociálnej participácie.

*Tento článok odporúčal na publikovanie vo vedeckom časopise Mladá veda:
doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.*

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

Použitá literatúra

1. KARKOU, V., & SANDERSON, P. (2006). *Arts therapies: A research-based map of the field*. Elsevier.
2. KOVÁČOVÁ, B. (2019). *S inklúziou od raného veku: Dieťa s odlišnosťou a jeho vstup do kolektívu*. Reziliencia.
3. KŘIVOHLAVÝ, J. (2009). *Psychologie zdraví* (3. vyd.). Portál.
4. KULKA, J. (2008). *Psychologie umění*. Grada Publishing.
5. LECHTA, V., et al. (2009). *Východiská a perspektívy inkluzívnej pedagogiky*. Osveta.
6. MISTRÍK, E. (2013). *Estetický slovník*. Album.
7. SOKOLOVÁ, K. (2010). *Galerijná pedagogika – stručný nárys jej vývoja, teórie a praxe*. Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici.
8. URBAN, M. (2020). *Kvalitatívny výskum vo svete umenia*. VEDA.
9. VALACHOVÁ, D. (2014). *Výtvarná tvorba detí v materskej škole*. Infra Slovakia.
10. VALACHOVÁ, D. (2021). *Akčnosť vo vzdelávaní – výzva pre každého človeka 3*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
11. EDELSTEIN, R. (2022). New foundations: Principles for disability-inclusive museum practice. In: *Journal of Museum Education*, 47(2), 192–205. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2073093>
12. Eisenhauer Richardson, J. T., & Kletchka, D. C. (2022). Museum education for disability justice and liberatory access. In: *Journal of Museum Education*, 47(2), 138–149. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2072155>
13. GIGERL, M., SANAHUJA-GAVALDÀ, J. M., PETRINSKA-LABUDOVÍKJ, R., MORON-VELASCO, M., ROJAS-PERNIA, S., & TRAGATSCHNIG, U. (2022). Collaboration between schools and museums for inclusive cultural education: Findings from the INARTdis-project. *Frontiers in Education*, 7, Article 979260. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.979260>
14. GROSS, K. M. (2021). Inclusive artmaking in high school visual arts classes. In: *Studies in Art Education*, 62(2), 162–177. <https://doi.org/10.1080/00393541.2021.1896251>
15. KANARI, C., & SOULIOTOU, A. Z. (2023). When children with disabilities “meet” artists with disabilities in a museum: A platform for creativity and cultural dialogue. In: *Journal of Museum Education*, 48(3), 293–305. <https://doi.org/10.1080/10598650.2022.2122666>
16. TYMOSZUK, U., SPIRO, N., PERKINS, R., MASON-BERTRAND, A., GEE, K., & WILLIAMON, A. (2021). Arts engagement trends in the United Kingdom and their mental and social wellbeing implications: HEartS Survey. *PLOS ONE*, 16(3), e0246078. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0246078>

17. VALACHOVÁ, D., & WEISSOVÁ, D. (2023). Express experiences in the art of the pupil with behavioral problems: Expresívne prejavy v maľbe žiaka s problémami v správaní. In *Expresivita v (art)terapii IV* (pp. 19–25). VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
18. KOVÁČOVÁ, B. (2026). Terminologická komparácia pojmov expresia a expresivita vo vedách o človeku = Terminological comparison of the concepts of expression and expressiveness in the human sciences. In: *Expresivita vo výchove 8*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2026. – ISBN 978-80-561-1268-7, s. 10-24.
19. KOVÁČOVÁ, B., & VALACHOVÁ, D. (2024). GALERIUM: Priestor odstraňovania limitov a vytváranie šancí v prospech každého návštevníka. In *Galerium 1*. VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity.
20. MAGOVÁ, M., KOVÁČOVÁ, B. 2025. Rola pedagóga ako základný pilier v procese inkluzívneho vzdelávania = The role of the teacher as a fundamental pillar in the process of inclusive education. In: *Výnimočný človek v centre pozornosti terapií a terapeutických prístupov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2025. – ISBN 978-80-223-6194-1, s. 209-217.
21. PESATA, V., COLVERSON, A., SONKE, J., MORGAN-DANIEL, J., SCHAEFER, N., SAMS, K., CARRION, F. M.-E., & HANSON, S. (2022). Engaging the arts for wellbeing in the United States of America: A scoping review. In: *Frontiers in Psychology*, 12, Article 791773. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.791773>
22. RASSU NAGY, V. 2025. Stratégie výučby inkluzívneho učiteľa = Instructional strategies the inclusive educator. In: *Expresivita vo výchove VII*. Ružomberok : Katolícka univerzita v Ružomberku. VERBUM - vydavateľstvo KU, 2025. – ISBN 978-80-561-1182-6, s. 93-101.
23. REPISKÁ, M. (2023). Využitie digitálnej fotografie v edukačnom procese. In: *Disputationes Scientifcae Universitatis Catholicae in Ružomberok*, 2023, 23(4), 29–37.
24. VALACHOVÁ, D. (2021). Bazálne východiská múzejnej a galerijnej pedagogiky. In *Expresivita vo výchove*. Univerzita Komenského v Bratislave.
25. WOODRUFF, A. (2023). Creating visitor-centered museum experiences for adults with developmental disabilities: A collaborative story. In: *Studies in Art Education*, 64(3), 359–378. <https://doi.org/10.1080/00393541.2023.2220102>

Mladá veda

Young Science

ISSN 1339-3189