

Periodizace dětského výtvarného projevu a krize výtvarného vyjadřování

„Kresba ukazuje na způsob dětského způsobu nazírání reality, na úroveň jeho uvažování. Kresbu lze chápat jako jednu ze symbolických funkcí, v níž se projeví tendence zobrazit skutečnost tak, jak ji dítě chápe.“

Jean Piaget

(In Vágnerová, 2001)

„Jediná kresba nemůže odhalit všechno. Bylo by velikou chybou vyvozovat ukvapené závěry z jediného obrázku dítěte, které neznáme. Interpretaci obrázku musí provést odborník, protože tato práce vyžaduje nejen intuici a citlivost, ale i široké spektrum znalostí.“

K určení diagnózy nestačí pouze test; obrázek každého dítěte je nutné posuzovat také z hlediska sociálních a kulturních souvislostí. Jen tak lze dítě lépe poznat, je však třeba dodat, že žádný „klíč k obrázkům“ neexistuje. ...“ Roseline Davido (Davido 2001, s. 16)

J.Piaget		V.Lowenfeld		G.H.Luquet	
Stádium	Věk	Stádium	věk	Stádium	Věk
Stádium předoperační	2-7	Stádium čmáranic	2-4	Nahodilý realismus	1-4
		Preschematické	4-7	Nepochopený realismus	4-8
Stadium konkrétních operací	7-12	Schematické	7-9	Intelektuální realismus	8-13
		Kresebný realismus	9-12		
Stadium formálních operací	12-více	Pseudo-naturalistické	12-14	Zrakový realismus	13-18
		Umění adolescentů	14-17		

Zkoumání dětské kresby a vědeckému popisu dětských výtvarných počinů se věnovalo mnoho odborníků z oblasti psychologie, pedagogiky i výtvarného umění. V dnešní době se pracuje s využitím výtvarného projevu nejen v oblasti diagnostiky, pedagogiky ale i psychoterapie. První studie dětské kresby vznikly asi před osmdesáti lety, od té doby vývoj dětské kresby zkoumalo mnoho vědců, pedagogů i umělců, vzniklo mnoho teorií o jeho struktuře a periodizaci. Názvy jednotlivých období a jejich věkové ohraničení se sice autor od autora liší, jejich charakteristika je však v podstatě velmi podobná. Při posuzování charakteristiky jednotlivých vývojových stádií je důležité si všimnout především jaký charakter má tvořená kresba, jak dítě ztvárňuje prostor a jak staví lidskou postavu. Tyto tři faktory podporují metodu pro hodnocení celkové úrovně kognitivních schopností při diagnostice pomocí kresebných testů.

1. Předoperační stádium – symbolické předpojmové myšlení

Stádium čmáranic (období 2-3-4 let)

Pro raný věk je čmáraní atraktivní činností, sama činnost dítěte uspokojuje více než její výsledek. Jde především o motorickou hru, která využívá svalů rukou rozvíjejících se po proximodistální ose, tedy od pohybů velkých svalových kloubů – ramenního, loketního až po krouživé pohyby zápěstí. Proces činnosti je zcela nadřazen obsahové stránce. Prostor papíru dítě neomezuje. Zpočátku nejsou zobrazovány žádné konkrétní předměty.

Postup od tzv. neuspořádaných skvrn a linií k tvorbě prvních objektů, které dítě pojmenovává souvisí s dalším rozvojem poznávacích funkcí. Také schopnost dítěte kroužit zápěstím a vytvořit tak menší prvky má podíl na tvorbě prvních tvarů, kterými jsou především kruhy a smyčky. Dítě se začne soustřeďovat jen na vymezenou plochu papíru, na které jsou čmáranice rozmístěny chaoticky. Velkým mezníkem je snaha dítěte pojmenovat nějaký náhodně vzniklý útvar. Pak je kresebná aktivita využita jako prostředek k zobrazení něčeho, především toho, co je pro dítě atraktivní. (Piaget, 1966, Steinberg a Belsky, 1991 in Vagnerová, 2001, s. 272) V tomto věku dítě často mění názvy svých výtvorů.

2. Předoperační stádium – názorné myšlení

Preschematické stadium (3-4-7 let)

Stádium „hlavonožce“

Kolem 3 až 4 roku dává dítě svým obrázkům názvy a tím se kresba stává obsahovou. Geometrické objekty nejsou ve vzájemných vztazích, jsou seřazeny plošně vedle sebe. Dítě papír může i otáčet, mění své stanoviště a zaplňuje tak prázdná místa bez větší provázanosti objektů na ploše. Významným momentem tohoto stádia je vznik první podoby lidské figury tzv. *hlavonožce*, který se skládá ze dvou čárek tvořících nohy a kruhu jako hlavy, popř. dalších dvou linií pro ruce. (postupně vytvořit ho mohou tvořit děti už od 3 let) Lze očekávat, že při kresbě figury budou některé její části pokřivené či vynechány. Postupem času přibývá detailů, postava je vždy zobrazena zepředu. Úplné tělo, se všemi končetinami, s trupem a všemi drobnostmi kreslí dítě průměrně až kolem 5. a 6. roku...rychlost vývoje je zcela individuální.

3. Schematické období (6-7-9 let) – dosažení formálního konceptu

Stádium konkrétních operací

V tomto stádiu vývoje dítě maluje to, co o předmětu ví a to co je pro něj důležité. V obrázku je tak vyzvedávaný myšlenkový koncept dítěte nad viděnou skutečnost. Tak se mohou některé předměty jevit jako průhledné. Jsou to tzv. „rentgenové obrázky“, kdy dítě namaluje např. dům a také vše co se uvnitř děje, i když by do domu reálně nemělo být vidět.

V obrázku se může objevovat táž postava v několika časových fázích, neboť čas s prostorem splývá. Výtvarné vyprávění se odehrává mezi dvěma hranicemi – horní a dolní hranou papíru, které tvoří nebe a zemi a jsou ztvárněné barevnými liniemi.

Vytváření prostoru na obrázku prochází několika fázemi, které souvisí s konfrontací pozorované reality a s potřebou dítěte upřesnit zobrazovanou situaci. Od řazení předmětů a postav na dolní linii, přechází dítě do fáze ztvárnění prostoru výstavbou pásů, kdy tvoří vzdálenost některých věcí, tím, že je vyzvedne do pásu nad základní zobrazení. Dítě obtížně rozeznává, co je horizontální a co vertikální. Způsob prostorového vyjádření způsobem míchání svislého a vodorovného zobrazení se nazývá „*sklápění*“. Paže a nohy postav jsou zpravidla správně umístěny, odchylky poukazují na stupeň rozvoje intelektu a znalosti vlastního těla.

4. Gang age/období party (9-12 let) – kresebný realismus

Stadium konkrétních operací

Operace, které strukturují prostor, uspořádání prostorové následnosti, cit pro délku a perspektivu, vznikají podle Piageta mezi 7-12 lety. Dítě maluje věci, nejen tak jak je zná, ale již tak jak je skutečně vidí, drží se konkrétní podoby reálných prvků. Tento větší zájem o trojrozměrnou realitu a neschopnost její transpozice do dvojrozměrnosti obrázku může být příčinou tzv. „*výtvarné krize*“ (srov. Kyzour, s. 36, Burt in Read, Lowenfeld in Read), které je věnovaná následující kapitola. Jejímú příchodu však lze uvědomělým pedagogickým vedením zabránit.

Pomalu mizí postavení postav na dolní linii a plocha je více využívána. Dítě vnímá, že předměty v dálce jsou menší než ty vpředu, ale neví, jak je zobrazit. První snahou o hloubku je změna velikostí objektů.

Výsledkem pozorování skutečnosti je i kresba profilu člověka. Ten se objevuje v rozmezí kolem 6-7-9 roky. Figury jsou ztvárněny strnule, ale začínají se mezi nimi tvořit vztahy s objekty a s okolím. Obloha vyplňuje již celou plochu až k horizontu. Potřeba prostorového vyjádření je dána potřebou zachytit vnitřní vztahů mezi objekty. Postavy jsou zachycené s větším povědomím o detailu. Dítě maluje čistými tóny barev bez využití tónové rozličnosti a nestínuje.

5. Pseudo-naturalistické období (12-14 let) – věk zdůvodňování

Stádium formálních operací

Dochází k uvědomění si vlastních nedostatků a větší míře kritičnosti k sobě i ostatním, což vede k obkreslování určitých modelů, které považují za dokonalé, nebo k zesměšnění vlastních výtvarných schopností. Kresby mohou být provázeny těsnopisnými notacemi. Spontánní kresebná aktivita končí, vše se teď více hodnotí, a to převážně polaritním systémem tedy buď pozitivně či negativně. U dětí je možno pozorovat tíhnutí k vizuálnímu či haptickému přístupu k výtvarným aktivitám. Dítě se snaží naturalisticky ztvárnit realitu, ***neúspěch jej může trvale poznamenat***. Proporce postav se již přibližují skutečnosti, dítě si uvědomuje funkci kloubů a vznik pohybu. Objevuje se poloprofil a těla v různých pozicích. Výraz v obličejí figur se mění dle významu sdělení. Řešení vlastního portrétu je důležitým aktem tohoto období. Prostor je řešen lineární perspektivou, vše se začíná opírat o vizuální či haptickou zkušenost a o imaginaci.

Význam pseudo-naturalistického období

„Dospívající zákonitě, přirozeně a urputně hledají odpovědi na otázku kdo jsem a kým chci být, odkud jsem vyšel a kam hodlám dospět, jak se mohu obejít bez těch, kteří mě doposud ovlivňovali, provázeli a zaštiťovali, kdo by měl být mým souputníkem na další cestě, s kým bych se rád sblížil a koho je lépe držet od těla atd.“

Alena Koblicová

(In Současná arteterapie, 2000, s. 20)

Tato doba, označovaná termíny jako pubescence či preadolescence je časem, jehož důležitost zmiňuje už Löwenfeld v první větě na toto téma (s. 392): *„Toto období je jedním z nejvíce vzrušujících a bezpochyby nejnamáhavější v celém životě.“* Zřejmě jsou v této periodě velké individuální rozdíly, což je patrné nejvíce na tělesných změnách, ale i emočním a sociálním rozvoji. Pubescenti nastupují cestu k abstraktnímu myšlení, která je krokem k osamostatnění. Je to čas bojů proti autoritě, prvních reflexí vlastního života, změny osobních hodnot a upevňování představ o sobě, kdy je sebepojetí velmi ovlivněno vlivy a názory okolí. Tento věk je také důležitý pro vztah budoucího adolescenta k umění, neboť jak praví Löwenfeld (s. 392): *„Bez ohledu na organizaci školy je totiž tento věk pro většinu dětí poslední možností, setkat se s uměním ve veřejném vzdělávání.“* Děti přecházejí od ztvárňování „toho, co ví“ k „tomu, co vidí“, tedy realismus blížící se „dospělým“ způsobům vyjádření. To vyvolává větší míru kritičnosti a zvýšenou citlivost k přístupu k vlastní osobě.

Pravděpodobně nejobtížnějším úkolem pro tyto děti je v tomto období, ztvárnění sebe sama. Problematika typologie a poznávání osobnosti pomocí podobenství čtyř základních elementů může hrát zástupnou roli v jednom z ústředních témat preadolescence a adolescence. Hlavním úkolem pro učitele je motivovat děti k touze tvořit a překonat věty typu „já to neumím“. Důležitým tématem je v tomto období autoportrét, první pokusy realistické studie tužkou končí někdy nezdarem a nechutí zkoušet to znova. Použitím méně běžných technik např. monotypu, koláže, muchláže, tisku, apod. docílíme zajímavého vzhledu a umělecké uhlazenosti, která neodrazuje. Mezi tyto techniky patří i inverzní gumování, kdy místo kresby uhlem na bílý papír se gumují bílé linie a plochy do uhlem pokryté čtvrtky. Vznikají tak velmi osobité portréty. (viz. obr. 5,6,7,8)

Charakteristika výtvarného výrazu pseudonaturalistického období

Kresby jsou často doprovázeny rukopisnými poznámkami. Toto období znamená konec spontánních výtvarných projevů, dítě si je už vědomo svých nedostatků v kresbě. Během tohoto období se rozvíjí trojrozměrná kvalita prostoru, hlavním objevem je iluze vzdálenosti vytvořená postupně se zmenšujícími objekty na papíře. Výuka perspektivy je v této době uvedena např. v RVP pro osmou třídu ZŠ. Prostředky ke ztvárnění vzdálenosti musí být objeveny studenty samotnými, vlastní výtvarnou zkušeností. Učitel, jehož základní rolí je zde poskytovat podporu a povzbuzení, může dítě navádět otázkami, např.: „*Čím to je, že strom na tomto obrázku se zdá být tak vzadu?*“ U mladších z tohoto období jsou výtvarné práce charakteristické větším sepnutím s konkrétní úrovní vývoje.

Celkově se ztvárnění prostoru liší podle typu:

- **Vizuální typ:** je přítomna snaha o iluzi hloubky pomocí perspektivy, dítě kreslí, jako by události přihlíželo.
- **Haptický typ:** Prostor je determinován zcela subjektivně, dítě kreslí jako účastník události.

(srov. Hrouzek, s. 37, dále pak Löwenfeld s. 405 nebo Blažek, s. 251)

6. Umění adolescentů (14-17 let) – věk rozhodování

Stádium formálních operací – Reflexivní období (13-18 let)

V období prepuberty a puberty přestávají být děti se svými výtvary spokojené, tento věk můžeme označit za konec spontánní tvorby. Kresba se bez dalšího vedení podobá produkci dvanáctiletých. „*V této době již nelze používat kresbu jako metodu pro hodnocení celkové úrovně kognitivních schopností. Způsob nazírání a chápání světa v závislosti na vývoji se změnil, a v kresbě se nyní v mnohem větší míře projevují jiné schopnosti a vlastnosti.*“ (Vágnerová, M., 2002, s. 273) Výtvarné vyjádření je již cílené, využívá různých technik a materiálů. *Vizuální* typy tíhnou ke ztvárnění detailů, modelaci světlem a stínem. *Haptické* typy představují subjektivní interpretace. **Výtvarný artefakt je doplněn uvědoměním si atmosféry, zachycením nálady či mystiky.** Do celé tvorby se promítá boj o vlastní identitu a své místo ve světě. Figur se využívá i imaginativně s užitím humoru a satiry.

Krise výtvarného vyjadřování

Ve vývoji dětské kresby je setkání s jistým stavem bezradnosti v určitých stádiích vývoje běžné. Tak jako je pro učitele výtvarné výchovy důležité znát model vývoje dětského výtvarného projevu, tak je zásadní vědět o možných úskalích tohoto vývoje, které jsou obecně platné pro každé dítě. Řada autorů si těchto okamžiků všimla a nazvala je tzv. krizemi výtvarného projevu. Cyril Burt sám označil dobu mezi 11 – 14 věkem dítěte za stadium potlačení výtvarných projevů a krize, které je nutné k přechodu do dalšího stádia „uměleckého oživení“ adolescentů. Viktor Lowenfeld poukazuje k věku kolem 9-10 let, a to díky tomu, že „důvěra dítěte ve vlastní tvořivé schopnosti je poprvé otřesena skutečností, že si začíná uvědomovat smysl svého okolí.“ Milan Kyzour, další z autorů, který s pojmem krize v dětské malbě a kresbě pracuje, mluví o těchto jevech v období rozmezí 8-13 let, což je období, které odpovídá v Piagetově kategorizaci vývoje myšlení stádiu s konkrétními operacemi. Během uplynulých let, jak poukazuje Věra Roeselová (1997), se časová křivka odrážející průběh tohoto vývoje změnila. Švancara (1974) se zmiňuje o tzv. „zlatém věku“ dětské kresby v rozmezí mezi 5-10 rokem dítěte. Naproti tomu Roeselová upozorňuje, že např. zpodobení lidské postavy „hlavonožce“ se posunulo z období předškolního do období školní docházky a časový posun, opačného charakteru, tzv. krizi výtvarného projevu lze pozorovat už ve výtvarném vyjadřování desetiletých a mladších žáků. Stejně „zlaté období“ výtvarné spontaneity, nadšení a výtvarných zážitků se tak dnes někdy zužuje na pouhé dva až tři roky.

Není důležité kdy přesně krizové stavy výtvarného projevu nastávají, ale jak se projevují a jak na ně může výtvarný pedagog reagovat a jak se dají překonat. Neboť tato krize výtvarná je, podle Kyzoura (s. 46), jedním z příslibů budoucí krize intelektuální. Krizi lze vystopovat ve všech uměleckých oborech a jako „esteticko-výchovný krizový komplex působí jednotně a destruktivně hluboko v dalším životě a záporně ovlivňuje lidskou tvořivost v nejširším smyslu.“ Tato zobrazovací „bezmocnost“ v člověku přetne výtvarný vývoje a zanechá pocit „já neumím kreslit a malovat“, který se s mnohými vleče dál. **Člověk tak ztrácí jednu z raných možností, jak uchopit svět, jak komunikovat, jak se vyjádřit.**

Při větší konfrontaci s vizuální realitou, s tím, co dítě vnímá a chce zobrazit, se první krizové jevy projeví jako bezradnost. Dítě vidí trojrozměrný svět, který neumí zaznamenat, tak reálně, jak by chtělo. Také výběr barev, jejich sytost a použití značí,

zda dítě již přešlo do období, ve kterém je budou zajímat věci takové, jaké je vidí. Barevná nadsázka předem vylučuje popisný naturalismus. (srov. Kyzour, s. 36)

Pokud by tedy důvodem krize ve výtvarném projevu byla bezradnost a ztráta důvěry ve vlastní schopnosti zobrazit viděnou realitu, bylo by citlivé vedení ze strany pedagoga jednou z možností, jak dítěti pomoci tuto fázi překonat, aniž by ztratilo chuť malovat. Jak píše Kyzour jsou jen dva způsoby, jak reagovat na tento pocit neschopnosti: „buď se nezúčastnit a dočkat se chvíle, kdy se bude dítě vysmívat své naivitě a odchází znechuceno svou neschopností zobrazovat, nebo vést je tudy, kudy je vedeno životní potřebou blízkého vztahu k reálné skutečnosti a jejího dokonalého poznání.“

Problémovým je v tomto období především ztvárnění prostoru, vytvoření iluze vzdálenosti. Tyto děti by již měli tvořit hloubku pomocí změn velikosti a překrýváním objektů objektem nejbližším. Pak teprve dochází k tomu, že si již neví rady. Kyzour uvádí, že je dobré přejít k vytváření prostoru barevnou perspektivou, a to ne ve smyslu do dálek šednoucích barev, ale ve smyslu použití různých kvalit barev. Děti se snaží o jednorázový přepis skutečnosti, cítí prostor jako iluzi a užití kombinace lazurnosti např. zapíjením inkoustových barev v pozadí a hustou hmotu krycí barvy na první plán, tuto iluzivnost splňuje. (srov. Kyzour, s. 36) Iluze prostoru vzniká i použitím jiných technik např. při přetisku nalepených komponentů krajiny (obr.1,2). Roeselová uvádí, že „mnohému dítěti se nedostává času, aby výtvarně vyzrálo a aby objevilo přitažlivost výtvarné komunikace“, protože období spontaneity, nadšení z výtvarných zážitků, kdy dítě maluje s barevnou nadsázkou, brskně a odvážně ztvárňuje, se někdy musí vtěsnat do pouhých dvou až tří let, neboť krizová fáze přichází dříve. Proto je otázka hledání výtvarně výchovných metod, které by tomuto nepříznivému vývoji předcházely, tak naléhavá. Roeselová vidí cestu ze současného stavu dětského světa ve využití projektových metod, kdy „dochází ke spojování námětů do logicky provázaných struktur, prohlubování výtvarného prožívání a myšlení nebo hledání osobitých forem výtvarného vyjadřování vytváří jakýsi most mezi výtvarným projevem dětství a dospívání.“ Prostřednictvím těchto metod by mohl učitel vyplnit stagnaci dětského výtvarného projevu a překonat výtvarnou krizi. Soustředění, náročný způsob uvažování a následná výtvarná práce zde odsouvá mimo pozornost pocit vlastní výtvarné nedostatečnosti a umožňuje dítěti využít nejen výtvarné schopnosti. Ztráta zdánlivého bezpečí ikonografických schémat se ho proto nemusí tolik dotýkat a vliv tzv. krize výtvarného projevu téměř nepocituje. Důležité je zachovat schopnost výtvarně

komunikovat a přenést ji do období puberty, kde je dále obohacována o poznatky z tohoto období.

Syntéza obou názorů na postup, jak dostat dítě z výtvarné krize, který navrhuje Kyzour i Roeselová, by mohla být kompromisem, který nezavrhne žádné z východisek, ale vybírá to nejlepší z každého. Přestože teorie Dr. Kyzoura striktně požaduje v tomto krizovém období naturalistický realismus ve smyslu „cvičení citu pro kulisu a prostorovou sbíhavost zcela přibližnou a korigovanou, tedy nikoli konstruovanou“, uznává určitou motivující funkci a pomoc pro přechod do dalšího období některým různorodým tvorbám např. akční malbě či koláži. (s. 46)

DOPORUČENÁ LITERATURA

Babyrádová, H.: Symbol v dětském výtvarném projevu. Nakladatelství Masarykovy univerzity. Brno 1999

Babyrádová, H.: Rituál, umění a výchova. Nakladatelství Masarykovy univerzity. Brno 2002

Babyrádová, H. : Výtvarná dílna. Triton. Praha 2005

Campbell, J.: Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi, Portál, Praha, 1984.

David, J.: Výtvarná výchova jako smyslový a duchovní fenomén. Fantisk. Polička 1993

David, R.: Kresba jako nástroj poznání dítěte, Portál, Praha, 2001.

Horáček, R.: Galerijní animace.

Hrouzek, P.: Specifika výtvarného projevu dětí ze specifickými vývojovými poruchami: Projekt aplikace speciální výtvarné výchovy, Pdf MU, Brno, 2003. (Diplomová práce)

Kyzour, M.: O krizových jevech v dětské malbě a kresbě. Výtvarná výchova 2/II a 3/II., 1969/1970, SNP Praha.

Lhotová, M.: Arteterapeutická práce s emocemi, Arteterapie (časopis), Česká arteterapeutická asociace, 2002, s. 12-13.

Löwenfeld, V., Britain, W.L.: Creative and Mental Growth, vyd. 8, Macmilian Publishing Company, New York, 1964.

Piaget, J.: Psychologie inteligence, SNP, Praha 1966.

Piaget, J., Inhelderová, B.: Psychologie dítěte, Portál, Praha, 1997.

Vítková, M. (ed.): Terapie ve speciální pedagogické péči, Brno, 2000.

Pohnerová, M.: Duchovní a smyslová výchova.

Read, H.: Výchova uměním, Odeon 1967, Praha.

Roeselová, R.: Řady a projekty ve výtvarné výchově, SARA, Praha 1997.

Roeselová, R.: Námět ve výtvarné výchově. SARA, Praha 2000.

Říčan, P.: Psychologie osobnosti, Orbis, Praha 1972.

Slavík, J.: Artefiletika. Karolinum. Praha 1997

Slavík, J.: Umění zážitku, zážitek umění I. Karolinum. Praha 2000

Slavík, J.(ed.): Současná arteterapie, UK, Praha, 2000.

Steiner, R.: Úvod do nadsmyslového poznání světa a učení člověka (Antroposofie), přel. J.Přikryl, Praha, 1919.

Šicková-Fabrici, J.: Základy arteterapie, Portál, Praha, 2002.

Šupšáková, B.: Dětský výtvarný projev. Digit. Bratislava 2000

Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova, SPN, Praha 1974.

Uždil, J.: Konec dětské kresby? Estetická výchova, 27, 1988, č. 3, s. 67-68

Vágnerová, M.: Psychopatologie pro pomáhající profese. Portál, Praha, 1999.

Vítková, M. a kol.: Integrativní speciální pedagogika, Paido, Brno, 1998.

Vybíral, M.: Od zkušenosti k poznání aneb Projekty, dramatická výchova a konstruktivismus, Pedagogické centrum, Plzeň, 1996

Výtvarná výchova a mody její komunikace. Sborník symposia České sekce INSEA. Univerzita Palackého v Olomouci. Olomouc 2004

Zhoř, I. – Horáček, R. – Havlík, V.: Akční tvorba. Olomouc, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého 1991

Média a obraznost. Sborník symposia České sekce INSEA.

Ergo. Rozvíjení teorie a didaktiky výtvarné výchovy. Katedra výtvarné výchovy PdF UJEP v Ústí n. Labem. 2001

Šamšula, P.: CD-ROMy (i) pro výtvarnou výchovu. Výtvarná výchova, 2001, 41, 2, s. 6-9.

Uždil, J.: Výtvarný projev a výchova. 2. vyd. Praha: SPN, 1976

Brožek, J.: Výtvarná výchova a barva. UJEP. Ústí n. Labem 2003

Časopis Výtvarná výchova (od roku 1995 do současnosti), časopis České arteterapeutické asociace apod.

Časopis Talent + Sborníky ze symposií INSEA (ty, které jsou dostupné ve studovně)