



Pedagogická
fakulta
Faculty
of Education

Jihočeská univerzita
v Českých Budějovicích
University of South Bohemia
in České Budějovice

Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích
Pedagogická fakulta
Ateliér arteterapie

Bakalářská práce

Vývoj kresby domu

Vypracovala: Magdalena Bolenová
Vedoucí práce: Mgr. Jana Kouřilová, Ph.D.

České Budějovice 2015

Prohlašuji, že svoji bakalářskou práci jsem vypracovala samostatně pouze s použitím pramenů a literatury uvedených v seznamu citované literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské práce, a to v nezkrácené podobě fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce. Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

Datum: 16. 12. 2015

Podpis studenta

Děkuji vedoucí bakalářské práce Mgr. Janě Kouřilové, Ph.D. za cenné rady,
materiály, připomínky a metodické vedení práce.

ABSTRAKT

BOLENOVÁ, Vývoj kresby domu. České Budějovice 2015. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Pedagogická fakulta, Ateliér arteterapie. Vedoucí práce Mgr. Jana Kouřilová PhD.

Klíčová slova: vývoj kresby domu, dům, mladší školní věk, symbol

Práce se zabývá vývojem kresby domu u dětí mladšího školního věku, sleduje trendy, které se v této věkové skupině objevují. Teoretická část čerpá z odborné literatury; rozpracovává vývoj kresby a vývoj dětí mladšího školního věku. Popsán je vývoj kresby domu. Dům je dále nahlížen jako symbol a zmíněny jsou jeho možné interpretace.

Praktická část popisuje skupiny obrázků dětí mladšího školního věku, které byly sesbírány z několika základních škol. Obrázky jsou rozřazeny do čtyř věkových skupin a data jsou zpracována kvalitativně. Na obrázky je nahlíženo dle stanovených kritérií; následně jsou vyvozovány závěry. Sledovány a popisovány jsou shodné rysy a charakteristiky kresby domu v jednotlivých věkových skupinách. Zmiňovány jsou i významné výkyvy zpracování tématu.

ABSTRACT

BOLENOVÁ, Development of drawing of a house. České Budějovice 2015. Bachelor work. The University of South Bohemia in České Budějovice, Pedagogical faculty, Department of Art Therapy. Supervisor of the bachelor work is Mgr. Jana Kouřilová PhD.

Key terms: house drawing development, house, primary school age, symbol

My thesis deals with the development of house drawing of children attending primary school as well as the general developmental trends within this age group. There are references found in literature to development of drawings and general development of children of primary school age. The evolution of the house drawing is also described. The house is also seen as a symbol and possible interpretations are mentioned.

The practical part contains descriptions of the groups of pictures collected from primary school children of several elementary schools. The pictures are divided into four age groups and the data are processed qualitatively. The pictures are seen according to established criteria; consequently the conclusions are drawn. The same features and characteristics of the house drawing in different age groups are observed and described. Significant divergences in drawings are also mentioned.

Obsah

ÚVOD	7
I. TEORETICKÁ ČÁST	9
1. VÝVOJ DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU	9
2. VÝVOJ VÝTVARNÉHO ZOBRAZOVÁNÍ.....	14
2.1. Výtvarné počátky	17
2.2. Kresba předškolního věku.....	19
2.3. Kresba školního věku.....	19
2.4. Výtvarná krize.....	23
2.3. Barva v dětských kresbách.....	24
2.4 Vývoj používání barvy	27
3.1. Interpretace kresby domu.....	31
II. PRAKTICKÁ ČÁST	Chyba! Záložka není definována.
4. CÍL VÝZKUMNÉ STUDIE	Chyba! Záložka není definována.
5. VÝZKUMNÁ OTÁZKA	Chyba! Záložka není definována.
6. VÝZKUMNÝ VZOREK	Chyba! Záložka není definována.
7. PRŮBĚH ŠETŘENÍ	Chyba! Záložka není definována.
8. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ	Chyba! Záložka není definována.
9. VÝSLEDKY	Chyba! Záložka není definována.
9.1 Charakteristika kreseb první skupiny, věk 6;5 – 7;5 let	Chyba! Záložka není definována.
9.2 Charakteristika kreseb druhé skupiny, věk 7;6 – 8;5 let	Chyba! Záložka není definována.
9.3 Charakteristika kreseb třetí skupiny, věk 8;6 – 9;5 let	Chyba! Záložka není definována.
9.4 Charakteristika kreseb čtvrté skupiny, věk 9;6 – 10;5 let	Chyba! Záložka není definována.
10. ZÁVĚR	Chyba! Záložka není definována.
Seznam použitých zdrojů	Chyba! Záložka není definována.

ÚVOD

Dům jako fenomén je velmi důležitou součástí fyzického i psychického světa každého člověka. Překrývá se s pojmem domov, který zajišťuje zázemí, místo regenerace a citových vazeb v kruhu rodiny.

Dům je jednou z potřeb těla, má funkci ochrany před nepřízní okolí. Dům nese též potřebu ducha, dodává nám soukromí, domov. Prapůvodním archetypem domu je jeskyně. Jeho rozložení může být chápáno jako paralela tělesného schématu. Sklep je místem hojnosti, zásob na horší časy, možností úkrytu, ale i místem nebezpečí a úzkosti; obsahuje vše, co je dole, temnější stránku naší povahy. Ve světle Freudovi teorie lze uvažovat o sklepech jakožto o nevědomí. Z něčeho bezcenného, nízkého, však může vzniknout to nejhodnotnější. Půda je nejvýše položenou částí domu, v níž lze spatřit rámoví našich myšlenkových struktur, na půdě by měl panovat stejný pořádek jako v naší hlavě. Nemělo by tam strašit, ani by se tam nemělo hromadit nepotřebné harampádí, vypukne-li oheň na střeše, je dům i člověk v největším ohrožení.¹

Jak uvádí Plocek (2008) oproti symbolu jako je například strom, je symbol domu starý daleko méně, asi tak 5000let. Nicméně přesto je to výstižný symbol, který označuje celost osobnosti člověka a lze v něm vidět jak hmotnou stránku člověka, tělo, tak osobnost člověka z psychologického hlediska. Domy nám mohou též mnohé napovědět o osobnostech svých stavitelů, ale i majitelů.²

Důležitost domova je patrná i z toho, že už jen pouhá změna bydlení je podobně bodově hodnocena na zátěžové stupnici tabulky životních událostí jako konflikty v zaměstnání či změna životních podmínek.³

¹ Srov. Na hladině, 2008. <http://www.ceskatelevize.cz>.

² Srov. PLOCEK, K. Na hladině, 2008. <http://www.ceskatelevize.cz>.

³ Srov. Str. 33, VODÁČKOVÁ, D. [et al.]: *Krizová intervence*.

Jako studentku arteterapie mě zaujal vývoj kresby domu. Je to obsáhlá oblast, snažím se tedy zmapovat pouze její část – a to vývoj kresby domu u dětí na prvním stupni základní školy. Vývoj kresby lidské postavy je dobře znám i širší veřejnosti a informace o něm lze snadno dohledat. Není ovšem mnoho dalších konkrétních objektů, na kterých by byl podrobně rozpracován vývoj kresby. Ráda bych se pokusila o bližší náhled na vývoj kresby domu a vyzdvihla důležitost a zajímavost tohoto tématu.

Žádný vývoj nelze škatulkovat do striktních kategorií, o to se zde ani pokusit nechci. Každý člověk je přes všechny podobnosti s ostatními individuálním jedincem. Ráda bych přesto na tento prostor nahlédla a snažila se zachytit vývojové momenty dětské tvorby. Při velké odlišnosti kresby od průměru můžeme popřípadě u některých dětí přemýšlet o možných vývojových abnormalitách. Samozřejmě je třeba s takovýmto náhledem nezapomínat na opatrnost a vnímat jej pouze jako jednu z indicií v mozaice posuzování dítěte.

Téma mé bakalářské práce je pro mě zajímavé i z hlediska pohledu matky a člověka, který pracoval v pomáhající profesi a s dětskými klienty se intenzivně setkával.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. VÝVOJ DÍTĚTE ŠKOLNÍHO VĚKU

První třída je všemi považována za nejdůležitější ročník základní školy a školy vůbec. Návaznost na domov úplně přerušena není: dítě si zpočátku může přinést nějakou oblíbenou hračku, paní učitelky se mnohdy snaží dítě oslovovat tak, jak mu říkají doma.⁴

Nástup do školy je důležitým sociálním mezníkem, kdy dítě získává novou roli a stává se školákem. Škola ovlivní další rozvoj dětské osobnosti, způsob prožití celého zbývajících dětství a projeví se i v oblasti sebehodnocení, mnohdy velice zásadním způsobem. Školní úspěšnost může být rozhodující nejenom z hlediska sebepojetí, ale i v rozhodování o dalším životním směřování.⁵

Psychoanalýza označila toto období jako **období latence**, kdy je ukončena jedna etapa psychosexuálního vývoje a základní pudová energie je relativně v klidu až do počátku dospívání. Etapa bývá charakterizována jako věk střízlivého realismu; školák je zaměřen na svět, jaký je, chce ho pochopit. Tendenci k realismu můžeme vypožorovat v řeči, kresbě, písemném projevu, zájmech, četbě i ve hře. Na začátku tohoto období je školák zpravidla hodně závislý na autoritě (naivní realismus), ke konci je jeho přístup s blížícím se dospíváním kritičtější (tj. kritický realismus).

Psychosomatické vývojové změny nejsou bouřlivé ani převratné, vývoj je spíše plynulý, s pokrokem ve všech oblastech. Nápadná je aktivita a snaživost dítěte, ochota spolupracovat.⁶ Erikson označuje toto období jako období snaživosti, kdy dítě přechází od hry k produktivnějším činnostem, které vyžadují dovednosti a správné

⁴ Srov. Str. 24 – 26, KUČERA, M., *Psychologický vývoj dítěte od 1. do 5. třídy*.

⁵ Srov. Str. 254 – 255, VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*.

⁶ Srov. Str. 93, ČÍŽKOVÁ, J.: *Přehled vývojové psychologie*

užívání nástrojů. Úspěch vyvolává v dítěti radost; neúspěch pocit méněcennosti, a to i v případě, že úkol byl pro věkovou úroveň dítěte příliš obtížný.⁷ V této době si dítě dokazuje svou vlastní hodnotu především výkonem, má smysl pro píli a pracovitost, zažívá pocity dělby práce a sounáležitosti. Cílem je dosažení pocitu kompetence a sebevědomí, oproti pocitům selhání a méněcennosti. V tomto směru má bezesporu subjektivní zkušenost se školou dominantní vliv. Obecně lze konstatovat, že jde patrně o nejstabilnější úsek v dětském vývoji, pokud dítě vyrůstá v přiměřených, zdravých podmínkách.⁸

Významně a souvisle se během celého období zlepšuje **hrubá i jemná motorika**. Pohyby jsou rychlejší, svalová síla je větší a nápadná je zejména zlepšená koordinace všech pohybů celého těla. Závisí na tom i zlepšený výkon při učení psaní a kreslení; jemnější je koordinace pohybů zápěstí a prstů. Pohybové výkony jsou závislé na vnější i vnitřní motivaci; na druhé straně samy dále motivaci a celou emoční stabilitu dítěte ovlivňují. Dítě ve školním věku si je už dobře vědomo svých zdarů nebo nezdarů v této oblasti a začíná si své vlastní dovednosti poměřovat s výkony druhých dětí.⁹

Dětské poznávání se stává flexibilnější, objektivnější a přesnější, než bylo v předškolním věku. Schopnost uvažovat konkrétně logicky je na jedné straně předpokladem pro zvládnutí učiva, na druhé straně škola další rozvoj rozumových schopností významně ovlivňuje.¹⁰ „Oproti předškolnímu dítěti, jehož myšlení charakterizují takové omezující zvláštnosti jako pseudopojmový základ, egocentričnost či magičnost, nabývá už **myšlení školáka** mnohem vyspělejší podoby. Škola jej vybavuje informacemi, vede jej k zapamatování si celé řady poznatků a učí jej systematicky myslet. Myšlení se dostává – v terminologii J. Piageta – na úroveň

⁷ Srov. Str. 70, DRAPELA, V. J.: *Přehled teorií osobnosti*

⁸ Srov. Str. 93, ČÍŽKOVÁ, J.: *Přehled vývojové psychologie*

⁹ Srov. Str. 120, LANGMEIER, J., KREJČÍROVÁ, D.: *Vývojová psychologie*.

¹⁰ Str. 266, VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*.

konkrétních logických operací, pro niž je charakteristické respektování základních zákonů logiky a konkrétní reality.“¹¹

Proměna dětského uvažování je postupná. Na počátku školní docházky se neprojevuje za všech okolností a ve všech oblastech stejným způsobem. Užití určitého způsobu uvažování závisí na kontextu. Když má dítě řešit problém, o němž mnoho neví a nemá s ním potřebnou zkušenost, použije spíše vývojově nižší, primitivnější strategii uvažování. Stejně tak se bude chovat i v zátěžové situaci. V mladším školním věku běžně **dochází k výkyvům uvažování**. Pokud se dítěti zdá úkol obtížný, může k jeho řešení použít prelogické, intuitivní způsoby myšlení. To znamená, že nebude schopné využít všechny dostupné informace, bude daný problém egocentricky zkreslovat a zjednodušovat atd. Bude si vypomáhat různými, mnohdy již vývojově překonanými způsoby. Pokud by jeho řešení bylo příliš obtížné, dalo by nejspíš přednost takové alternativě, která by se mu jevila nejpříjemnější, i když by nemusela být ani pravděpodobná. V rámci obranných reakcí se uchýlí k postupu, který dobře zvládá a jenž pro ně představuje určitou jistotu. Přejít na nový způsob uvažování je pozvolný, jednotlivé vývojové fáze nelze jednoznačně oddělit. Kromě toho děti zcela běžně užívají různých způsobů uvažování, i těch vývojově překonaných.¹²

Přestože se v tomto období zlepšují komunikační schopnosti, dítě stále **není schopné přesně popisovat události**, které se přihodily, a také nedokáže vyjádřit, co ho trápí. Obtížně rozlišuje, co je a není důležité, vybírá si jen kusé povrchní informace, které navíc mohou celou událost zkreslit. Stává se, že nepochopí metakomunikační obsah sdělovaného.¹³

Dítě v mladším školním věku je střízlivým realistou; jeho myšlení je **vázáno na realitu**. Informace o světě, které zpočátku nekriticky, později přemýšlivěji saje,

¹¹ Str. 247, HELUS, Z.: *Dítě v osobnostním pojetí*.

¹² Srov. Str. 267, VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*.

¹³ Srov. Str. 407, THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*.

jsou praktického rázu. Musí odpovídat jeho zkušenosti o tom, jak se věci dělají, jak se jich užívá, jakým způsobem je lze zničit. Touží vědět, podle jakých pravidel věci fungují.¹⁴ „Dítě dělá pokroky v logickém myšlení i komunikaci, ke zralosti má ale ještě hodně daleko.“¹⁵

„Školáci mají potřebu **eliminovat nahodilost**. Náhoda pro ně představuje znehodnocení významu daných pravidel, stává se proto zdrojem nejistoty. Chápu ji jako důkaz skutečnosti, že svět nefunguje, jak má, a to dítě nechce připustit. Je přesvědčeno, že příčina existuje, jenom je třeba ji najít. Nahodilost je i pro mladší školáky obtížně pochopitelná, a proto nepřijatelná. Teprve ve starším školním věku, v rámci postupného porozumění pravděpodobnosti, začnou chápat i princip náhody.“¹⁶

Vývoj emočního porozumění u dítěte zřetelně pokročil. Předškolní dítě sice již rozlišovalo vnější projevy chování od vnitřních stavů, ale soudilo, že výraz emocí je přímým projevem prožitku. Ve školním věku již dítě poznává, že pocity, přání a motivy je možné před okolím skrývat. Ve školním věku začíná dítě rozumět také **možnosti ambivalentních prožitků**. Zprvu dítě připouští, že dvě různé emoce je možné prožívat těsně po sobě, ale nikdy současně. Ambivalentní reakce jsou ovšem časté již u malých dětí, ale dítě si obvykle uvědomuje jen jeden z obou pólů prožívání. Teprve ke konci mladšího školního věku si uvědomuje i možnost současného prožívání několika i protikladných emocí. Toto porozumění závisí na kognitivní zralosti a na vědomí, že na každou situaci je možné nahlížet současně z vícero různých perspektiv. Emoční vývoj je ovšem současně závislý na konkrétních

¹⁴ Srov. Str. 149, ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*.

¹⁵ Str. 404, THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*.

¹⁶ Str. 273, VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie*.

sociálních zkušenostech a výzkumy ukazují, že ve stresové situaci dochází u dětí často k emočnímu regresi.¹⁷

Školáci **se učí rozumět a mluvit o svých vnitřních pocitech**, což jim v souvislosti s rozvíjejícími se verbálními schopnostmi pomáhá k lepší regulaci emocí. Učí se zvládat frustraci, za nezvládnutí emocí se před svými vrstevníky stydí, učí se pocity skrývat a nepodléhat impulsům.¹⁸

Ve vrstevnické skupině školní třídy se dítě učí stále lepšímu **porozumění různým názorům, přáním a potřebám různých lidí** – diferencuje se tedy stále více jeho schopnost sociálního porozumění. Paralelně s tím narůstá i schopnost volního sebeřízení, seberegulace. Jednou z podmínek školní zralosti je i schopnost dítěte odložit na určitou dobu bezprostřední uspokojení svých potřeb a věnovat se školní práci. **Narůstající schopnost seberegulace** je důsledkem skutečnosti, že dítě nyní lépe rozumí svým vlastním pocitům v daném situaci a současně bere ohled i na očekávání, požadavky a postoje sociálního okolí. Typicky např. dítě emoční reakci potlačuje, dokud si není zcela jisto reakcí okolí, a čeká nejprve na další signály.¹⁹

Dítě se teprve učí přijímat vlastní nedostatky, a tak více hledá chyby u ostatních. Tenze se projevuje zvýšeným výskytem zlovyků, pohybovým neklidem nebo vyšší mírou unavitelnosti. Často reaguje negativním afektem, snadno se rozpláče, trápí ho různé obavy, má stále křehkou frustrační toleranci a snadno se dostává do stresu.²⁰

¹⁷ Srov. Str. 131 – 132, LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*.

¹⁸ Srov. Str. 413, THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*.

¹⁹ Srov. Str. 131, LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D.: *Vývojová psychologie*.

²⁰ Srov. Str. 404, THOROVÁ, K.: *Vývojová psychologie: proměny lidské psychiky od početí po smrt*.

2. VÝVOJ VÝTVARNÉHO ZOBRAZOVÁNÍ

Všechny děti kreslí spontánně. Ve své nejzákladnější formě je vyjádření znaků stejně přirozené jako vydávání zvuků, gestikulace a pohyb. Dostane-li kterékoli dítě podkladovou plochu a nástroj k vytváření znaků, zanechá stopu své kresebné aktivity. To platí o dětech bez ohledu na jejich poznávací, společenské, zrakové i tělesné schopnosti. Děti také kreslí prakticky na jakýkoli podklad, bez ohledu na to, zda na něj mohou svou činnost zaznamenat trvale. Kreslí např. do jídla či do písku prstem nebo klacíkem, a použijí také jakýkoli předmět, který zanechá stopu.²¹

Ve výtvarné činnosti dítěte, stejně jako ve všech jeho projevech, se samozřejmě odráží jeho vývoj. V kresbě se zrcadlí různé psychické i jiné procesy, jde např. o kognitivní přístup ke ztvárnění tématu, o celkovou úroveň jemné motoriky a senzomotorické koordinace, o schopnost vizuální percepce, resp. o soustředěnost na vizuomotorickou činnost. Projevuje se v ní typ temperamentu a emoční prožívání, v tematické kresbě lze zjistit i způsob nazírání a postoj k určité skutečnosti, např. rodinným vztahům či sebepojetí. Kreslení poskytuje i možnost motorického, resp. celkového uvolnění, snižuje napětí. Kresba může poskytnout orientační informaci o celkové vývojové úrovni dítěte. Může sloužit jako **screening globálního vývoje** rozumových schopností. Kresba je též užitečná pro zjištění úrovně senzomotorických dovedností, resp. vývoje jemné motoriky a vizuální percepce. Může signalizovat **způsob citového prožívání**, tj. tendenci k určitému emočnímu reagování i **aktuální citové ladění**. Je též užitečným nástrojem k poznání určitých specifických vztahů a postojů, které dítě leckdy nechce nebo ani nedovede projevit jinak, např. o nich vyprávět. Kresba ukazuje na způsob dětského nazírání reality, na úroveň jeho uvažování. Kresbu lze chápat jako jednu ze symbolických funkcí, v níž se projev

²¹ Srov. Str. 49, CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T.: *Arteterapie s dětmi*.

tendence zobrazit skutečnost tak, jak ji dítě chápe. Kresba je jedním ze způsobů symbolického zobrazení skutečnosti.²²

Důvod, proč dítě vůbec začíná kreslit, není jen ve výzvě a pokynu dospělých, ani v potřebě napodobit činnost druhých. Obojí může spolupůsobit, ale sama výtvarná aktivita spíše ukazuje na vnitřní potřebu, na vnitřní nutnost. Dítě chce vytvořit něco relativně stálého a osobního, něco, co je jeho vlastní.²³

Výtvarný projev dětí je možno též sledovat z hlediska **výtvarného nadání** (H. Read):

- 1) **introvertní**, nadřazující subjekt,
- 2) **extravertní**, v němž dominuje objekt,
- 3) **haptický** (hmatový, subjektivní),
- 4) **vizuální** (zrakový, objektivní).²⁴

Mezi tvůrci se ovšem může objevit i tzv. **smíšený psychický typ**. Tyto se odlišují svým přístupem a podobou výtvarné tvorby. Výše zmíněné tvořivé typy – vizuální a haptický – se začínají formovat a projevují se v podobě specifického výtvarného tvarosloví kolem 12. roku, kdy se stabilizují základní charakteristiky osobnosti. **Vizuálně** orientovaného jedince je možné popsat jako pozorovatele, který vnější skutečnost vnímá nejdříve jako celek, vidí nejprve tvar vnímaného objektu, teprve následně vnímá detail. Zajímavé jsou pro takového člověka efekty, které jsou výsledkem působení světla, třeba v podobě atmosférických vlivů. Ve výtvarném projevu lze pozorovat zájem o správnou proporčnost, dodržování měřítka, kvalitu světla, stínu, práci s objemem a úběžníkovou perspektivu.

²² Srov. Str. 271 – 273, SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*.

²³ Srov. Str. 73, PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A.: *Přehled vývojové psychologie; Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*.

²⁴ Srov. Str. 170 – 174, CHOBOLA, L.: *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*.

Hapticky vnímající jedinec se k podobě obrazu skutečnosti dopracovává jiným způsobem. Využívá k tomu rané kinestetické zkušenosti, dojmy z dotyků, pocity svalového napětí a uvolnění, uplatňují se u něj výrazněji vjemy chutí, vůní, váhy, rozdílných teplot povrchů předmětů. Všechny zkušenosti „subjektivního já“ pomáhají při ustanovení vztahu k vnějšímu světu. Při výtvarných aktivitách se takto vnímající tvůrce přímo stává součástí obrazu. Z toho důvodu je volba barvy ovlivněna subjektivním pocitem a méně koresponduje s lokální barevností a věcnou konstantou zobrazovaných objektů. Při práci s trojrozměrným materiálem jsou modelovány i takové detaily, které po dokončení nejsou vidět, nicméně pro autora jsou významné a potřebné.

Zrakové vnímání je distanční, umožňuje celkové a jednorázové nahlédnutí vnímaného předmětu. Oproti tomu hmat je kontaktní a představa vzniká na základě taktilní zkušenosti je syntézou, kdy je celek dodatečně sestavován z vjemů jednotlivých detailů.²⁵

Analýza dětských kresebných projevů ukázala existenci určitých typických vývojových znaků, které jsou do jisté míry závislé na chronologickém věku. Protože zdravé děti kreslí v témže věku na celém světě přibližně stejným způsobem, můžeme přijmout předpoklad o stadiálnosti vývoje dětské kresby.²⁶

²⁵ Srov. Str. 15 – 16, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů*, in Arteterapie 8/2005.

²⁶ Srov. Str. 73, PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A.: *Přehled vývojové psychologie; Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*.

Ontogenetická stadia vývoje kresby dle V. Lowenfelda jsou rozdělena do šesti etap:

- **období čáranic** (věk 2 – 4 roky)
- **preschematické období** (věk 4 – 7 let)
- **schematické období** (věk 7 – 9 let)
- **období kresebného realismu** (věk 9 – 12 let)
- **pseudonaturalistické období** (věk 12 – 14 let)
- **období rozhodování** (věk 14 – 17 let).

Uvedené věkové ohraničení nelze chápat dogmaticky, děti se vyvíjejí a přecházejí z jednoho stupně do druhého v čase, který je pro ně nejvhodnější.²⁷

2.1. Výtvarné počátky

Dětská kresba se vyvíjí v závislosti na vývoji jedince: dítě dvouleté nemaluje stejně jako dítě tříleté. Dětské kresby prochází stádií, které těsně souvisí s vývojem intelektu dítěte. Před stádiem čáranic by jistě bylo **období skvrn**, pokud by rodiče umožnili malovat dítěti, kterému ještě není rok.²⁸

Počátky dětské výtvarné „řeči“ se podobají řeči mluvené. Rané dětské „čáranice“ tak mohou souviset s dětským žvatláním, rozvoj plně zformovaného zobrazení s rozvojem řeči. První čáranice nejsou míněny jako zobrazení, ale jsou svědectvím prostého potěšení vyrobit něco viditelného tam, kde před tím nic nebylo, zanechat po sobě nějakou stopu.²⁹

²⁷ Srov. Str. 29 – 31, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie 9/2005.

²⁸ Srov. Str. 21 - 23, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

²⁹ Srov. Str. 73, PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A.: *Přehled vývojové psychologie; Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*.

Období čáranic je charakterizováno jako období, kdy se vytvářejí vzory a přístupy k sobě samému a pokusy o výtvarné vyjádření významně přispívají k tomuto vývoji. První pokusy o výtvarné vyjádření lze umístit zhruba do věku 18 měsíců a celé období čáranic lze orientačně rozdělit do tří etap:

- Chaotické (bezobsažné) čarání, kdy jsou nahodile používány znaky odrážející motorickou aktivitu. Nejedná se o pokus zachytit okolní skutečnost.
- Zvládnutá čáranice, kdy děti začínají poznávat, že existuje souvislost mezi pohyby a znaky, které zůstávají na papíře. Rozvíjí se vizuální kontrola, objevují se linky i kruhy.
- Pojmenovaná čáranice, kdy dítě začne pojmenovávat to, co nakreslilo. Někdy se zde hovoří o tzv. asociativní kresbě.³⁰

Přechod od bezobsažné čáranice k jednoduchým vyobrazením je zpočátku „čistě náhodná“. Existují mnohá svědectví o tom, že dítě přiřklo svým čáranicím věcný význam až dodatečně. Náhoda a úmysl se mohou podporovat a doplňovat; dokonce i tehdy, když dítě již předem ví, co chce nakreslit, je vede záliba v čáře ke změnám, které nás udiví. Svou prvotní představu snadno opouští, vyměňuje ji během kreslení za jinou, vábnější či lépe odpovídající tomu, co už mezitím na papíře vzniklo. Spolupůsobí tu i okolnost, že dítě dosud nerozlišuje, co je snadné zobrazit, co méně snadné a co zobrazit nelze, protože to nemá hmotnou povahu.³¹

Luquet uvádí, že dítě má nejdříve povšechný úmysl kreslit a ten doplňuje úmyslem diferencovat, tj. přáním kreslit určitý předmět. Výběr předmětu podmiňuje řada okolností: vnímání, vzpomínka, pozorování kreslené předlohy, představa, fantazie, denní zážitky apod. Někdy však dítě podníti i vlastní kresba, která svou grafickou podobou vyvolá představu i zcela jiného námětu.³²

³⁰ Srov. Str. 29 – 31, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie 9/2005.

³¹ Srov. Str. 18 – 22, UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*.

³² Srov. Str. 40 – 44, CHOBOLA, L.: *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*.

2.2. Kresba předškolního věku

Preschematické období navazuje na období čáranic. Zobrazované znaky začínají být v tomto období snadno rozlišitelné jako lidé, stromy, domy. První symbol, který se dítě pokouší vytvořit, je člověk – hlavonožec. Objekty se zdají být na papíře umísťovány zcela nahodile, bližší pohled však odhalí, že jsou umístěny spíše po obvodu čtvrtky, kdy dítě samo sebe umísťuje na imaginární pozorovatelské stanoviště uprostřed, což odpovídá rozvíjejícímu se formování ega. Pozorovatelný je v této etapě **antropomorfismus**. V obrázcích zatím nebývají viditelné vztahy mezi zobrazovanými objekty a je mezi nimi patrný nepoměr velikostí. Výrazné je to, co je emočně a prožitkově významné; jedná se o tzv. **hierarchismus**.³³

Stadium hlavonožců a univerzálních postav může začínat již kolem 3. roku, kdy dítě začíná kreslení zvládat a obrázkům dává určitý obsah. Tříleté až pětileté dítě kreslí postavu jako kolečko, které je hlavou i trupem a z něho vychází dvě či čtyři čárky znázorňující končetiny. Jak dítě roste, přibývá detailů – oči, ústa, pupek. S růstem mentální úrovně dítěte přibývá detailů.³⁴

2.3. Kresba školního věku

Schematické období je typické vytvářením symbolu, tedy schématu; vzniká zde pojem na základě představy. Opakování objevených schémat (grafických typů), která se tak upevňují, má za následek menší spontaneitu v malování. **Stagnace ve vývoji** je vysvětlována nároky vstupu do nové životní etapy spojené se školním prostředím. Objevuje se větší respekt vůči okolní realitě zprostředkované vizuální zkušeností. I v kresbách se začíná odrážet to, že dítě samo sebe chápe jako součást širokého okolí a začíná si uvědomovat i vztahy v okolí. Lidé na obrázcích se na sebe

³³ Srov. Str. 3 – 5, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie 10/2006.

³⁴ Srov. Str. 21 - 23, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

zpravidla navzájem nedívají. Více jedinců dítě zpravidla namaluje řazené za sebou. Typickým prvkem je tzv. základní linka, tedy „čára země“, a s ní analogická „čára nebe“, na níž jsou řazeny zobrazované objekty vedle sebe.³⁵ Zajímavým je způsob, jakým dítě znázorňuje příběh. V jedné kresbě zpravidla vyjadřuje chronologický průběh: např. horu s pěti nebo šesti panáčky, kteří představují jedinou osobu v pěti nebo šesti následujících postaveních.³⁶

V tomto období je časté tzv. rentgenové vidění neboli transparentnost. Spočívá v tom, že je vidět vnitřek vyobrazeného objektu, i když na obrázku by se měl vyskytovat pouze vnějšek. Například kresba domu, za jehož neviditelnými zdmi lze pozorovat, co se děje uvnitř domu. Tento jev se většinou vytrácí s nástupem do školy, ale lze ho považovat za normální ještě do 9 let. Přetrvává i sklápění do půdorysu, které se objevuje u dětí mezi 5 – 7 roky. Objektům chybí perspektiva, děti kreslí to, co ví, co znají. Zobrazené předměty jsou též disproporční. Dítě špatně rozlišuje co je vertikální a horizontální. Proto dítě sklápí vertikálu do horizontální roviny, aniž by jakkoliv dbalo na perspektivu.³⁷ Dítě též nikdy nekreslí věci ve smyslu pohledu z jednoho místa, jak jsou zvyklí dospělí, často si vypomáhá vícepohledovostí. Je záhodno též brát v potaz, že dítě může jednu věc zobrazit vícero styly. Dítě si uvědomuje, že druzí lidé kreslí odlišným způsobem a jsou věrni svému stylu, jako ono je věrno tomu svému. Když ale kreslí obrázek pro někoho jiného, může dokonce přejímat styl té osoby místo zobrazovacího stylu svého. Toto je možné vysvětlit jako projev sympatie s druhým člověkem.³⁸

Období kresebného realismu se zbavuje schématu typického pro předchozí stadium, rovněž mizí používání geometrických prvků při znázornění figury,

³⁵ Srov. Str. 29 – 31, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie 9/2005.

³⁶ Srov. Str. 61 - 62, PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*.

³⁷ Srov. Str. 21 - 23, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

³⁸ Srov. Str. 40 – 44, CHOBOLA, L.: *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*.

analytický způsob zobrazení je postupně nahrazován syntézou.³⁹ Toto období, jinak též známé jako vizuální čili zrakový realismus, se vyznačuje dvěma novými rysy. Zaprvé – kresba již zachycuje jen to, co je vidět z hlediska určité perspektivy. Profil obsahuje jen to, co je dáno z profilu. Mizí transparentnost, skryté části předmětu nejsou již zobrazovány a předměty v pozadí jsou stupňovitě zmenšovány (ubíhají) vzhledem k předmětům v popředí kresby. Zadruhé – kresba přihlíží k rozložení předmětů podle celkového plánu (os a souřadnic) a jejich metrických poměrů.⁴⁰

Objevuje se snaha o přesné zachycení znaků, které jsou typické pro zobrazovanou osobu, tedy obecně narůstá smysl pro detail. Zatím však chybí cit pro zachycení pohybu, ten je zpracován loutkovým způsobem, kdy se figura hýbe v kloubech rukou a nohou, zbytek těla zůstává nadále toporný. Oblíbenými tématy jsou u dívek květiny a koně; u chlapců auta a technika obecně. Děti v tomto období zobrazují objekty simultánně, opouštějí pouhé aranžování prvků kresby na základní lince, která je postupně nahrazována několika plány. Rovněž nebe přestává být čarou a začíná sahát až k horizontu. Předměty jsou již trojrozměrné, je tedy třeba vytvořit iluzi třetího rozměru – hloubky. Dítě objevuje, že objekty na obrázku se mohou překrývat, být různě veliké a navozovat tím dojem hloubky. Rozvíjí se zájem o výtvarné znázorňování vzájemného vztahu mezi objekty, které odráží úroveň rozvoje sociálního myšlení.⁴¹ Souhrnně lze říci, že dětské kresby tohoto období jsou v souladu s kresbou dospělého, který na obrázku zachycuje to, co z objektu vidí, nikoli to, co o něm ví.⁴² Adolescenti mohou preferovat kopírování či zobrazování objektů, na které se dívají; cítí se již dost zruční na to, aby výsledek vypadal reálně, často si též dávají záležet na přesných detailech.⁴³

³⁹ Srov. Str. 3 – 5, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie 10/2006.

⁴⁰ Srov. Str. 62 – 64, PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*.

⁴¹ Srov. Str. 3 – 5, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie 10/2006.

⁴² Srov. Str. 28, COGNET, G.: *Dětská kresba jako diagnostický nástroj*.

⁴³ Srov. Str. 21, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

Pseudonaturalistické období je charakteristické skrýváním emocí před dospělými, kdy skutečný svět náleží pouze dospívajícím samotným. Postupně narůstá kritické povědomí, vznikají negativistické postoje vůči rodičovským autoritám; kritičnost je nasměrována i vůči sobě samotnému, jakož i vlastní výtvarné tvorbě. I z tohoto důvodu pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity. Důležitý objev je zmenšování vzdálenějších předmětů. Trojrozměrnost je v tomto období již pochopena a vede k tvorbě iluzivních obrázků.⁴⁴ V pubescenci se probouzí zájem o umění, které je nyní už něčím více než hrou. Někteří pubescenti jsou už vážnými amatéry a vynikají zvláště v hudbě. Naproti tomu výtvarný umělec zraje pomaleji. Mnohdy je rozvoj uměleckého zájmu v tomto období dáván do souvislostí s rozvojem erotického cítění: umění je potravou lásky.⁴⁵

Období rozhodování zahrnuje adolescentní výtvarnou tvorbu. Oživení zájmu o výtvarné aktivity je snad výrazem hledání metaforického prostoru pro ideální sebeprojekci, která potenciálně zahrnuje i korektivní zkušenost deziluze. Způsob zobrazování je ovlivněn kvalitou výtvarného poučení, schopností vnímat stylovou různost, využít předností nabídnutého výtvarného materiálu. Na rozdíl od předchozích etap, kdy při výtvarné tvorbě děti ve velké míře pracují intuitivně, je výtvarné dílo adolescentů výsledkem estetické volby a rozhodování.⁴⁶

⁴⁴ Srov. Str. 43, PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*.

⁴⁵ Srov. Str. 177, ŘÍČAN, P.: *Cesta životem*.

⁴⁶ Srov. Str. 3 – 5, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in *Arteterapie* 10/2006.

2.4. Výtvarná krize

Krize se objevuje v období prepuberty, kdy děti přestávají být se svými výtvary spokojené, jsou k nim nadměrně kritické a kreslení je přestává bavit. Kresebné projevy ztrácí svou spontánnost, dospívající mají tendenci zjednodušovat, používat nějakých naučených klišé nebo obkreslovat modely, které považují za lepší než svůj vlastní výtvar. Kresba může někdy dokonce i regredovat na nižší vývojový stupeň. Způsob nazírání a chápání světa se v závislosti na vývoji změnil, a v kresbě se nyní v mnohem větší míře projevují jiné schopnosti a vlastnosti.⁴⁷ Problematické kresebné období v objektivním věku je tedy nazýváno výtvarnou krizí.

Krizové stavy bývají též zaviněny nemotivovaností pedagogických estetik. Krize je tedy problémem pedagogickým, způsobují ji ti, kteří zásady realistického zobrazování dosud neovládli, či naopak z něho již vyrostli, opovrhují jím a žádají totéž od dětí školních. V případě, že vyvstávají krizové jevy, lze soudit, že dosavadní výtvarné vedení nebylo vhodné. Pojem krize je velice pohyblivý a spíše se týká nejvyšších tříd základních škol, tam je totiž nejtěživější.⁴⁸

Výtvarná krize koresponduje s obdobím skrývání emocí před dospělými, skutečný svět náleží pouze dospívajícím samotným. Postupně se ke slovu dostává narůstající kritické povědomí, které se uplatňuje pro vztahovou oblast, kdy vznikají negativistické postoje vůči rodičovským autoritám, školnímu prostředí, kritičnost je však obrácena i vůči sobě samotnému a uplatní se i při hodnocení vlastní výtvarné tvorby a souvisí s rozvíjející se výtvarnou krizí. Dospívající vyjadřují rozčarování nad svou neschopností kreslit tak, jak si představují. I z tohoto důvodu pokračuje útlum spontánní výtvarné aktivity, který je doprovázen přesunem zájmu k jiným formám projevu.

⁴⁷ Srov. Str. 273, SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*.

⁴⁸ Srov. KYZOUR, M.: *O krizových jevech v dětské malbě a kresbě*.

S výtvarnou krizí lze též spojit období pseudonaturalismu, které odpovídá prepubescenci a pubescenci. Je to období velkých individuálních rozdílů v mentální, emoční a sociální oblasti, s mnohdy bolestným hledáním vlastní osobitosti. Končící období dětství je vnímáno i jako téma konce existenciálního, iluze (nikoli jen výtvarné) předcházejících období jsou korigovány zralejšími náhledy, rizikem může být nahrazování reflexe destruktivně anarchistickými či dekadentními identifikacemi. Je třeba vzít v potaz, že toto období přináší počátky experimentů s drogou a vrcholí konformita s asociálním chováním vrstevníků. Zmíněná krize v oblasti estetické může signalizovat hlubší krizi intelektuální, neřešení výtvarné krize tak má širší vyznění. V celku osobnosti může destruktivně působit v dalším životě a záporně ovlivňovat míru osobní tvořivosti v nejširším smyslu a nejrůznějších životních situacích.⁴⁹

2.3. Barva v dětských kresbách

Výběru a použití barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku subjektu. **Nepřítomnost barvy** v celé kresbě nebo pouze při zpracování určitých témat prozrazuje citovou prázdnotu, někdy asociální tendence. Při použití barvy se uplatňují její různé vlastnosti – intenzita, hustota, viditelnost z dálky a odstín. Všechny tyto prvky specifikují hodnotu té či oné části kresby. Například spojení určitých barev působí harmonicky, jiné naopak šokují svou křiklavostí, nesouladem a ukazuje na poruchu, která bývá citového původu.³⁷

Dítě se nejprve zajímá **o barvu** jako takovou, nikoliv o barvu jako součást předmětu. Později dostává barva význam dekorativní a ornamentální a stává se tak náhodnou vlastností předmětů. Ve významu lokální barvy ji začne dítě užívat až nakonec k vyjádření charakteristických vlastností předmětů (tráva je zelená, střecha

⁴⁹ Srov. Str. 4 – 5, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace 10/2006

červená apod.).⁵⁰ **Dítě používá barvy dvěma způsoby.** Buď **napodobuje přírodu** (modré nebe, zelená tráva, žluté slunce), nebo se **nechává vést svým nevědomím**, a to vypovídá o jeho myšlení a osobnosti nejvíce.⁵¹

Barva a tvar jsou pro dítě především nositeli určitých věcných obsahů – zelená je spojena s představou vegetace, modrá s představou oblohy. Změny, které na nich snad světlo vykonává, nemají pro malé dítě žádný smysl.⁵² Nicméně dítě se nejprve zajímá o barvu jako takovou, nikoliv o barvu jako součást předmětu. Později dostává barva význam dekorativní a ornamentální a stává se tak náhodnou vlastností předmětů. Ve významu lokální barvy ji začne dítě užívat až nakonec k vyjádření charakteristických vlastností předmětů (tráva je zelená, střecha červená apod.).⁵³

Je dost důkazů o tom, že barevné vidění je podmíněno individuálně. Ze všeho, co víme o barevném vidění, o emocionálních vztazích k barvě a o tom, jak dítě barvy používá, můžeme usuzovat na velmi hluboké souvislosti „barevné řeči“ dítěte s jeho individuální psychikou. Na druhé straně však platí i v oblasti barevných představ a prožitku barev některé **konstanty**. Určitě věci jsou v naší představě od počátku spojeny s určitými barvami a tato vzájemná souvislost platí nejen pro nás samy, ale také pro všechny ostatní lidi. S představou louky i s představou stromu se spojuje zelená apod. Existuje tudíž určitá stabilita vztahů mezi barvou, tvarem a obsahem.⁵⁴

Nutno ovšem dodat, že během svého vývoje nebude tentýž subjekt používat stále tytéž barvy. Někdy třeba projde obdobím bez barev, nebo naopak obdobím mezi barevným.⁵⁵

Tam, kde se barva úzce váže s určitou představou a má hodnotu věcné konstanty (zelená – strom), zůstává v dětské malbě zachována ve své znakové

⁵⁰ Srov. Str. 40 – 44, CHOBOLA, L.: *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*.

⁵¹ Srov. Str. 36, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

⁵² Srov. Str. 36, UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*.

⁵³ Srov. Str. 40 – 44, CHOBOLA, L.: *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*.

⁵⁴ Srov. Str. 56 - 57, UŽDIL, J.: *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*.

⁵⁵ Srov. Str. 36 – 38, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

hodnotě. Naproti tomu všude tam, kde barva není svázána tak úzce s věcí samou, popouští dítě uzdu své zálibě v barvách, ale zároveň se snaží i zřetelně rozlišit tóny, hledá takovou skladbu, kde by se barvy náležitě uplatnily jedna vedle druhé.

Dítě dává přednost jedněm barvám před jinými. Pokud se dá v tomto směru zobecňovat, jsou **barvy teplé oblíbenější než barvy studené** – ne ovšem v tom smyslu, že by dítě pracovalo právě jen s nimi, spíše jimi zprvu označuje věci milé, ty, které se mu líbí a ke kterým má zvláštní vztah, také však ty, které považuje za vzácné, drahé apod. Dítě si vypracovává velmi brzo svůj určitý barevný přednes, který se nám zdá být někdy smělý, z jeho hlediska je však nejpřirozenější.⁵⁶

Barevná nadsázka, kterou se domníváme všude na dětských malbách vidět, má odborné důvody jako nadsázka tvarová. Potřeba rozlišit jednotlivé věci na obraze, učinit je čitelnými, vyslovit se o nich zřetelně – to jsou její první příčiny. Rozumí se, že emocionální vztah k věcem hraje rovněž roli, a nelze nevidět ani potřebu vystupňovat barvu v těch místech, kde se setkává s jinou (obtažení málo odlišné barvy intenzívní barevnou čarou apod.). To znamená, že dítě, byť nevědomky, se pohybuje v oblastech barevné souhry, které se už dá říci kompozice.

Je to někdy až udivující, jak dítě zachovává základní, určitý tón svého barevného výtvaru a nevybočuje z něho víc, než je nutné a žádoucí.

S velkým citem bývají rozmístěny barvy, které v celém koloritu dominují svým významem – červená, žlutá, oranžová. Lze pozorovat, že pro určité barvy vyhledává dítě i pevnější plošný tvar (teplé), zatímco u jiných se spokojí tvarově neurčitou skvrnou (modrá).⁵⁷ Výběru a použití barvy nelze upřít psychologickou hodnotu, ale při psychologické interpretaci výsledků je nutné přihlížet k věku subjektu.⁵⁸

⁵⁶ Srov. Str. 56 - 57, UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*.

⁵⁷ Srov. Tamtéž.

⁵⁸ Str. 36, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

2.4 Vývoj používání barvy

Kenner (2007) uvádí, že barvy si začínáme uvědomovat dokonce ještě dříve, než jsme schopni rozpoznávat většinu tvarů. Barva je naším nejranějším vizuálním podnětem a razí si cestu do nejspodnějších vrstev symbolického jazyka mysli. Na barvu reagujeme téměř nevědomě; barva ovlivňuje naše nálady a reakce, ať o tom víme či nikoli. Naše chápání barev pochází z mnoha zdrojů; fyzický svět, domov, rozmanité okolní podmínky, ve kterých žijeme, způsob, jakým nás určité objekty ovlivňují, a především naše vlastní tělo.⁵⁹

V **období čáranic** je linie jistě důležitější než barevnost. Použití barvy může být důležité, zvláště vzhledem k emocionálnímu účinku, jaký na jedince má; děti mohou užitím barvy uvolnit pocity.⁶⁰ Nicméně v tomto období je barevná kvalita pro dítě podružná. Nutnost vybírat z mnoha barev může dítě naopak od čarání odvracet. Děti potřebují rozlišit své znaky od zbytku papíru; proto je nezbytné poskytovat materiál, který vytváří kontrast.

Používání barvy v **preschematickém období** je málo ovlivněno vztahem mezi zvolenou barevností a barvou reálných objektů. Člověk může být červený, zelený, žlutý, a to v závislosti na oblibě barev. Děti v tomto věku jsou blíže „pólu uměleckosti“ než „pólu věčné konstanty“. Někdy o volbě rozhodují přirozené kvality barev, jako je hustota, tendence k rozpíjení či individuální emoční ladění autora. Tento vztah k barvě je nutné brát v potaz při pokusech o interpretaci.⁶¹

Barva ve **schematickém období** je užita převážně plošně a na rozdíl od preschematického období odpovídá objevenému vztahu mezi objektem a jeho barvou, tzv. lokální barevnost. Již méně tedy rozhoduje nahodilost ve výběru ovlivněná emočním vztahem. Stejně barvy jsou schematicky používány pro stejné objekty – nebe je vždy stejně modré, tráva je vždy stejně zelená jako stromy, slunce stejně žluté

⁵⁹ Srov. Str. 11, KENNER, T. A.: *Symboly a jejich skrytý význam*.

⁶⁰ Srov. Str. 29, CASEOVÁ, C., DALLEYOVÁ, T.: *Arteterapie s dětmi*.

⁶¹ Srov. Str. 39 – 40, PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*.

jako květina. Tvorba schématu odráží narůstající smysl pro kategorie a třídy, odráží schopnost generalizovat. Na konci tohoto období se objevuje snaha zachytit výtvarně vizuální zkušenost, a to v kvalitě tvarové i barevné.⁶²

V **období kresebného realismu** se dítě vyvíjí od rigidního barevného chápání ve smyslu přiřazení barvy k příslušnému objektu, spojení s tzv. věcnou konstantou, začíná chápat a užívat vlastnosti barev. Toto diferencovanější užívání nelze zatím chápat jako odpovídající vizuální zkušenosti, protože chybí porozumění pro barevné efekty ve světle a stínu či atmosférickou kvalitu. Dítě v tomto období spíše rozliší, že jednu modrou barvu má řeka, jinou modrou má jezero, ještě jinou nebe.

V **pseudonaturalistickém období** se dospívající zajímá o kvality světla a stínu, kdy se barvy mění pod vlivem atmosférických podmínek. Vhodné je pracovat lazurními barvami, vítána je též technika šerosvitu.⁶³

⁶² Srov. Str. 41, PEROUT, E.: *Arteterapie se zrakově postiženými*.

⁶³ Srov. Str. 4 – 5, PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace 10/2006

3. KRESBA DOMU

Obsadí-li se každodenní věci emocemi, stanou se z nich symboly.⁶⁴ A tak i kresba domu vypovídá mnoho o osobnosti a charakteru dítěte; symbol je i zde projevem viditelného znamení nějaké neviditelné skutečnosti.⁶⁵ Dům by měl vyvolávat asociace na dům a domov kreslící osoby.⁶⁶

Dům **patří k nejoblíbenějším dětským tématům**. Má v sobě časté symboly – přístřeší, rodinné teplo, otevření vnějšímu světu atd. U stavby můžeme uvažovat o přirovnání k člověku, je antropomorfní, má obličej, oči, ústa, uši, funkce, a dokonce i duši. (Di Leo, 2013)

Děti tedy kreslí dům jako postavu a jeho prostřednictvím vyjadřují stavbu svého „já“. Kresby domu odpovídají stereotypnímu vývoji: Existuje dům – chýše ve tvaru stohu nebo iglú, tedy dělohy; chrám vytažený do výšky, který má falický charakter; společenský dům, kostel a jeho obměny: větrný mlýn, továrna apod.⁶⁷ Domy mají na děti významný vliv v jejich životě. Když je kreslí, neuvědomují si, že sdělují více o sobě samých než o tom, co kreslí.⁶⁸

Dům, ať je jeho výchozí typ jakýkoliv, je vždy vybaven těmi vlastnostmi, které souvisejí s jeho užíváním, s bydlením: má okna, zpravidla i komín (nejčastěji se z něho kouří), dveře opatřeny klikou. Nechybějí ani takové domy, jejichž přední stěna je jaksi „zamlčena“, aby tím spíš bylo vidět, co se děje v domácnostech. Mnohaposchod'ové domy nejsou zpočátku v oblibě, daleko spíš se setkáváme s takovými, jež upomínají na venkovské stavby s trojúhelníkovým štítem. Třeba však dodat, že grafický styl domu se přec jen vyvíjí s dobou a s architekturou, která v okolí dítěte převládá.⁶⁹

⁶⁴ Srov. Str. 18, WOLLSCHLÄGER, M. a G.: *Symbol v diagnostice a psychoterapii*.

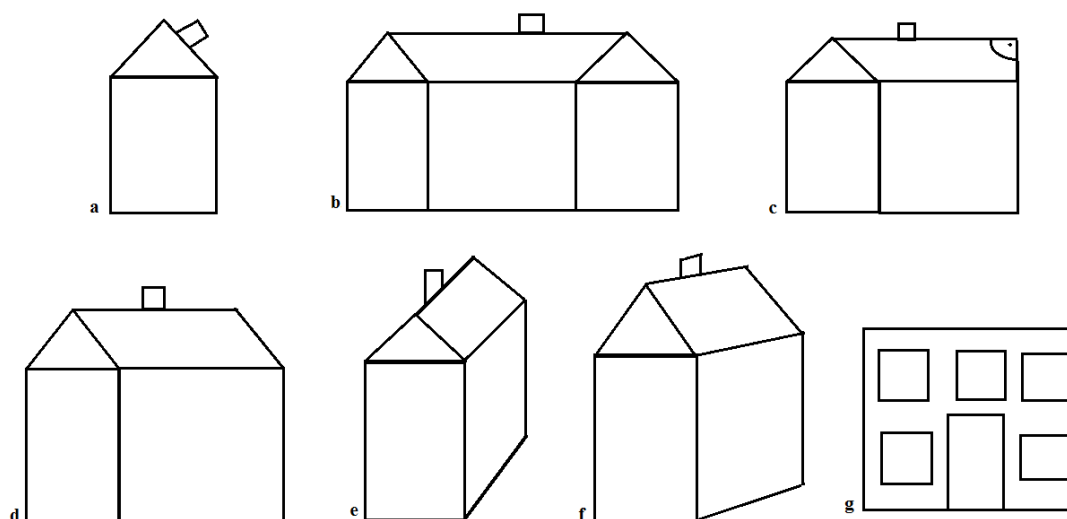
⁶⁵ Srov. Str. 23, KASTOVÁ, V.: *Dynamika symbolů*.

⁶⁶ Srov. Str. 65, ŠÍPEK, J.: *Projektivní metody*.

⁶⁷ Srov. Str. 39, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

⁶⁸ Srov. str. 14 – DI LEO, J. H.: *Interpreting Children's Drawings*.

⁶⁹ Srov. Str. 32, tamtéž.



Obr. č. 1, vývoj kresby domu⁷⁰

Zobrazování domu, stejně jako jiných objektů, prochází změnami souvisejícími s vývojem dítěte. **Každé stadium domu má svou charakteristiku.**

První domy bývají zobrazeny čelně a působí plošně, téměř jako kulisa. Komín bývá umístěn kolmo k okraji střechy a nikoli kolmo k základně domu (obr. č. 1, domeček a).

Následuje doplnění o boční stěnu – případně o další štít (obr. č. 1, domeček b). Komín bývá již zobrazován vizuálně správně, tedy kolmo k základně domu. V případě zobrazení jednoho štítu (obr. č. 1, domeček c), bývá střecha zobrazena v pravém úhlu se stěnou domu.

V další fázi je střecha zobrazena v reálnějším úhlu k boční stěně domu, dítě se již pokouší o reálnější zobrazení (obr. č. 1, domeček d).

Následuje zvládnuté prostorové ztvárnění domu pomocí lineární perspektivy, kdy je dům nahlížen v první fázi zpravidla zdola (obr. č. 1, domeček e); teprve později se pozorovatelovo stanoviště upravuje a posouvá (obr. č. 1, domeček f).

⁷⁰ PEROUT, E.: *Osobní konzultace*, listopad 2015

Níže zobrazené schéma ovšem nelze vnímat jako absolutní, neměnné pravidlo. Jednotlivé fáze se nezřídka prolínají; dítě jednoho věku může obsáhnout např. i několik fází vývoje kresby domu. Při dosažení určité úrovně vývoje kresby domu se dítě navíc může i vracet k předešlým stádiím.

V dnešní době se v dětských výtvorech objevuje i dům **panelového typu** (obr. č. 1, domeček g), a to v jakémkoli kresebně vývojovém období. Souvisí to samozřejmě s životní realitou dítěte, s místem, kde samo žije. Může to ovšem i ukazovat na fakt, že krychle se snáze zobrazuje a dítě si panelovým domem zjednodušuje práci.

3.1. Interpretace kresby domu

Symboły mohou vyjadřovat svůj význam na mnoha úrovních. Jednotlivé symboly bývají spojeny s jedním nebo více druhy poznání či zkušenosti. Určité třídy symbolů však fungují na hlubší, primárnější úrovni. Jsou součástí každodenní zkušenosti vyplývající z lidské existence.⁷¹

Obraz je nositelem řady funkcí; jednou z nich je vizualizace vnitřních rozporů autora.⁷² Dětské kresby domů jsou tak obvykle nahlíženy z intrapsychické spíše než z interpersonální perspektivy, s důrazem na to, jak reflektují individuální osobnost. Také se velmi klade důraz na individuální rysy, jako začlenění dveří, oken a komína s či bez kouře, a dedukuje se spojitost mezi těmito charakteristikami a osobností, inteligencí, neurologickými problémy nebo emočním narušením.⁷³

Kresba domu je skutečně kresbou prostředí, takže je zde příležitost nejenom vyptat se na rysy domu samotného, ale také na to, co se děje uvnitř a vně domu. V tomto smyslu jsou kresby domu velmi efektivním způsobem porozumění

⁷¹ Srov. Str. 9, KENNER, T. A.: *Symboły a jejich skrytý význam*.

⁷² Srov. Str. 11, KYZOUR, M.: *Vybraná psychoanalytická pojetí symbolu a vztah primárního procesu a snové práce*. Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace

⁷³ Srov. Str. 173, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

interpersonálním vztahům dítěte. Domy ztělesňují, jak děti vnímají rodinný život a další významné vztahy a myšlenky o jejich vztazích k prostředí. Přirozeně vybízejí k příběhům nejenom o těch, kdo v nich žije a co se v nich děje, ale také o sousedství a prostředí, kde je dům umístěn. Je mnoho způsobů, jak k tomuto tématu přistoupit a děti o kresbách svých domů zdá se rády poskytují příběhy.⁷⁴

Domy mohou také odhalit mírně odlišné informace o těch, kdo v nich žijí oproti kresbě rodiny. Dítě například nemusí zahrnout přítele rodiny nebo partnera rozvedené matky do kresby rodiny, ale na otázku, kdo v domě žije, může tuto informaci zprostředkovat. Navíc, děti jsou obvykle ochotné poskytovat informace ke kresbám domů, shledávají je méně frustrující než kresby lidských figur, a je pro ně obecně příjemnější o nich hovořit.⁷⁵

Kresba domu symbolizuje vlastní obraz dítěte, obraz jeho těla, jeho vyspělost, kontakt s realitou a citovou zralost. Experti projektivních kreseb se domnívají, že je i reflexí rodičovského domova a vztahu k rodičům a sourozencům. Dům bývá často oblíbeným tématem dětských kreseb vedle figury. Výzkum ukázal, že u dětí šesti – až sedmiletých se až v šedesáti procentech jejich spontánních kreseb objevuje právě dům. U starších dětí je dům už vzácnější. Je možné, že to souvisí s větší nezávislostí dítěte ve starším věku na rodině. V celkovém pohledu na kresbu domu si terapeut všímá velikosti, umístění, kvality linie, případné transparentnosti, perspektivy, detailů. Všechny detaily mají svou symboliku: okna, dveře, komín i střecha.⁷⁶

Dveře reprezentují schopnost dítěte ke kontaktu s jinou osobou. Otevřené dveře symbolizují silnou potřebu citové vazby. Vynechání dveří může znamenat stáhnutí, uzavření se pro okolí. **Okna** – to jsou jakési oči do okolí, do prostředí. Indikují normální vývoj dítěte. Nepřítomnost oken je znakem uzavřenosti, strachu dítěte, nemožnosti nahlédnutí do jeho nitra. **Stěny** a jejich tloušťka mohou napovídat

⁷⁴ Srov. Str. 176 – 177, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

⁷⁵ Srov. Str. 177, tamtéž.

⁷⁶ Srov. Str. 106 – 107, ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*.

o síle ega. Jestliže jsou stěny slabé, ego je křehké, zranitelné. Přexponované silné stěny jsou znakem sebekontroly.⁷⁷

Komínům jsou přisuzovány konfliktní významy a výsledkem mohou být matoucí závěry. Komíny jsou asociovány s interpersonální vřelostí mezi členy rodiny a též jim byl dán falický význam. Kouř z komína je spojován s hněvem či vnitřní tenzí uvnitř individua nebo, na interpersonální úrovni, mezi lidmi žijícími společně v domácnosti. Nicméně kouř z komína se objevuje v kresbách domu dětí pravidelně, zvláště ve stadiu vizuálního schématu, když se schémata stanou důležitými ve výtvarném zobrazení.⁷⁸

Střecha symbolizuje myšlení a fantazii. Proporce střechy mohou indikovat velikost fantazie dítěte. Jestliže je střecha malá nebo zcela chybí, může to signalizovat neschopnost snít a malou dávku fantazie. Podobně jako při kresbě stromu a postavy má terapeut následně dávat dítěti doplňující otázky o domě, který nakreslilo.⁷⁹

Ačkoli vlastní detaily kresby domu jako okna, dveře a další detaily jsou zajímavé, příběhy, které děti vypráví o svých kresbách domů, jsou obvykle mnohem více informativní a mohou vypovídat více o rodinném životě uvnitř domu než jednotlivé charakteristiky.⁸⁰

Velmi malé děti běžně kreslí **domy bez umístění či základny**. Tudíž není neobvyklé vidět v dětských kresbách neuzemněný dům nebo dům vzhůru nohama. Ve stadiu vizuálního schématu je domu přidána základna či je položen na okraj papíru, který je využit jako základna, na níž je dům položen. Nutno však dodat, že mnohé děti, jsou-li vyzvány k nakreslení domu, pragmaticky nakreslí jen to, oč jsou žádány, a tudíž do kresby nezahrnou základnu; toto se zvláště objevuje, když je jim dána tužka a ne barevný kreslicí materiál, který by mohl barevně simulovat trávu či

⁷⁷ Srov. Str. 106 – 107, ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*.

⁷⁸ Srov. Str. 173 – 174, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

⁷⁹ Srov. Str. 106 – 107, ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*.

⁸⁰ Srov. Str. 176 – 177, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

zem. Plovoucí dům bez základny může tudíž jednoduše znamenat, že dítě přesně vyhovělo výzvě dospělého. Nicméně je důležité mít na paměti, že plovoucí dům může, v některých případech, indikovat, že dítě je vývojově opožděné nebo že jsou zde další ovlivňující faktory. Když takovýto typ domu namaluje dítě, které by mělo být ve stadiu vizuálního schématu či starší, lze zvážit možnost vývojového opoždění, zvláště pokud dítě má též problémy se školním prospěchem či s učením.⁸¹

Při interpretaci přihlížíme jak k vlastnímu domu (dveře, okna, výzdoba), tak i k jeho okolí (cesty, stromy, zahrady, ploty), ať už se na obrázku vyskytuje, nebo ne.

Nejčastěji dítě kreslí zcela běžný, obyčejný dům a zobrazí plošně jen hlavní průčelí. Dům umístěný pěkně uprostřed, s otevřenými okny a několika dveřmi vypovídá o dítěti, které je přívětivé, živé a otevřené. Okolí domu zpravidla bývá nenápadné a harmonické.

Je-li však dům malý, dítě nevyužívá celou plochu papíru, okna jsou maličká nebo zcela chybí a okolí je poseto jednotlivými prvky nebo velkými stromy, může kresba poukazovat na poruchy afektivity:

- mezi 6. až 8. rokem na nesmělost a připoutanost k matce;
- starší 8 let na pocit méněcennosti a osamění
- v pubertě kresba tohoto typu ukazuje spíš na zdrženlivost v projevování citů a na senzibilitu.⁸²

Když dům zaplňuje celý papír nebo „přesahuje“, je velmi pravděpodobné, že malý kreslíř touží po projevech lásky, po adaptaci nebo po ovládnutí svých pudů. Domy ve tvaru zámku představují ideální útočiště. Opevněný hrad vyjadřuje defenzivní znázornění představy o těle; nemá lichoběžníkovou střechu, je zobrazen s cimbuřím, se zubovitým obranným systémem, s věžemi, které nemají trojúhelníkovitý tvar a jsou opatřeny cimbuřím. Dům odpudivého vzhledu obvykle

⁸¹ Srov. Str. 174 – 176, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

⁸² Srov. Str. 39-40, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

svědčí o tom, že dítě se cítí pod tlakem rodiny, což pocítuje jako omezování vlastní svobody.

Ve všech věkových kategoriích bývá osamělý, nepřístupný dům, který nemá dveře, je obehnán přehnaně vysokým plotem nebo k němu nevede cesta, zpravidla znakem nezdaru a prohry.

Okna obvykle bývají otevřená a děti až do 6 let je kreslíávají přilepená po obou stranách průčelí těsně k hraně zdi. Tomuto jevu se říká „vyplňování“. Dítě si až do tohoto věkového období nedokáže představit prázdný prostor, proto obrázek co nejvíc vyplňuje. U dětí starších 6 let mohou okna umístěná po stranách svědčit o opoždění z hlediska duševního vývoje a vnímání prostoru nebo o závažné citové poruše.

Velmi důležitá je **cesta**. Vede ke dveřím domu a u narušených dětí může být zaslepena, vybarvena černě nebo červeně (úzkost nebo agresivita).

Vyskytují-li se dva komíny, lze v tom spatřovat přítomnost matky a otce.⁸³

Někdy požádáme děti o nakreslení jejich domu, když podezíráme, že se uvnitř děje něco, co může být důležité a zvláště pokud by se mohlo dít něco, co může dítěti škodit. Abychom získali specifitější informace, můžeme požádat dítě, aby nakreslilo konkrétní dům, jako „nakresli svůj dům v době, kdy odcházíš do školy“ či „nakresli, jak vypadá tvůj dům v neděli ráno“. Toto přiměje děti ke kresbě specifické scény z jejich rodinného života spolu s kresbou domu; často je výsledkem rentgenová kresba zobrazující, co se děje uvnitř domu.⁸⁴

Děti, jejichž rodiče spolu nežijí, obvykle zobrazují dva domy – otcův a matčin. **Děti z dětských domovů** mají zase tendenci pokrýt celou plochu papíru a obklopit dům auty, letadly a padáky. Kromě domečku nakreslí dítě, co ho právě napadne. Obrázek bývá podivný a nesourodý. Vyplývá z toho, že tyto děti obtížně

⁸³ Srov. Str. 39-40, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

⁸⁴ Srov. Str. 178, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

soustřeďují pozornost na symbol, který pro ně ve skutečnosti nic neznamena, zatímco prvky jako auto, letadlo nebo příroda jim jsou bližší, důvěrněji známé. Nevyrovnanost a nesourodost bývají na první pohled patrné. Když požádáme dítě z dětského domova, které se dostalo do péče nějaké rodiny, aby nakreslilo dům, nakreslí někdy dva – dětský domov a dům podle zadání. Cest bývá na těchto obrázcích několik. Lze se domnívat, že dítě volá o pomoc, aby mohlo z domů odejít, nebo cesty považovat za symboly úniku, za vyjádření touhy utéci. Děti vychovávané v dětských domovech často zapomínají nakreslit dveře a okna, a pokud je nakreslí, jsou menší a je jich méně než u ostatních dětí. Dávají tím najevo, že mají potíže komunikovat s okolním světem; ukazuje to také, že se uzavírají do sebe.⁸⁵

Otázky dětem na téma, kdo žije v jejich sousedství (nebo v bytě či v obytném domě), když se bavíme o kresbách jejich domů, mohou též poskytnout některé důležité informace. Často děti hovoří o přátelích, se kterými si hrají (nebo jsou s nimi ve sporu) a dalších osobách mimo rodinu, kteří žijí v blízkosti. Toto může být užitečné, když zjišťujeme, jaké je množství a kvalita sociální podpory dítěte mimo rodinu. Některé děti také samovolně poskytují informace o konfliktech v sousedství, a často je užitečné porozumět jejich úhlu pohledu.⁸⁶

⁸⁵ Srov. Str. 40 – 41, DAVIDO, R.: *Kresba jako nástroj poznání dítěte*.

⁸⁶ Srov. str. 78, MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. CÍL VÝZKUMNÉ STUDIE

Mým záměrem bylo zachytit vývoj kresby domu u dětí v mladším školním věku. Též jsem měla v úmyslu vysledovat vývojové trendy a specifika pro dané jednotlivé skupiny.

5. VÝZKUMNÁ OTÁZKA

Otázkou bylo, jak se vyvíjí kresba domu u dětí v mladším školním věku a jaká jsou specifika pro dané věkové skupiny dětí.

6. VÝZKUMNÝ VZOREK

Obrázky domu jsem shromáždila od žáků základní školy v Plzni, v Sušici a v Českých Budějovicích. Žáci jsou z první až páté třídy, věkové rozhraní je 6;5 – 10;5 let. Celkový počet vzorků je 132, z toho je 62 dívek a 70 chlapců. Kresby jsem roztrídila do čtyř skupin, klíčem byl věk tvůrce. První skupina, věk 6;5 – 7;5 let, obsahuje 34 obrázků; z toho 15 dívek a 19 chlapců. Druhá skupina, věk 7;6 – 8;5 let, obsahuje 24 obrázků; z toho 12 dívek a 12 chlapců. Třetí skupina, věk 8;6 – 9;5 let, obsahuje 40 obrázků; z toho 25 dívek a 15 chlapců. Čtvrtá skupina, věk 9;6 – 10;5 let, obsahuje 34 obrázků; z toho 10 dívek a 23 chlapců.

SKUPINA	VĚK	POČET OBR.	DÍVKY	CHLAPCI
1.	6;5 – 7;5	34	15	19
2.	7;6 – 8;5	24	12	12
3.	8;6 – 9;5	40	25	15
4.	9;6 – 10;5	34	10	23

7. PRŮBĚH ŠETŘENÍ

Sešla jsem se s třemi vyučujícími výtvarné výchovy a požádala je, aby při výuce zadali žákům téma kresby domu. Instrukce, kterou podali dětem, zněla: „Nakresli dům“. Učitelé následně na zadní stranu výkresu doplnili pohlaví dítěte a věk s přesností na měsíce. Výkresy jsem si následně od vyučujících vyzvedla, nasbírala jsem je v rozmezí září 2012 až květen 2013. Žádné další doplňující informace o žácích jsem nevyžadovala. Formát výkresů se liší, od malého A5 po větší A3 formát. Většina domů je zpracováno pastelkami, následují voskové barvy a v menší míře i vodové barvy. Všechny děti měly k dispozici pomůcky pro barevné zpracování obrázku.

8. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ KRESEB

Sebrané výkresy jsem roztřídila do skupin dle věku a pohlaví. Následně jsem na jednotlivé skupiny nahlížela s ohledem na tato kritéria:

Hlavní kritéria:

- konstrukce domu (zobrazení stěn, střechy, postavení domu frontálně či bočně)
- zobrazení komínu, zda je ztvárněn a jakým způsobem
- míra zvládnutí lineární perspektivy
- ukotvení domu v okolí
- míra zpracování detailů domu
- celková reálnost výtvarného artefaktu

Vedlejší kritéria:

- práce s barvou
- genderová specifika

Homogenitu jednotlivých skupin jsem sledovala dle věku a dle pohlaví. Přizvala jsem k posuzování další odborníky v oboru arteterapie, kteří komentovali charakter kreseb v jednotlivých skupinách a posouvali mé úvahy o kresbách dál. Jejich vyjádření jsem nahrávala na diktafon a postřehy následně zpracovala do konečných závěrů. V závěrech jsem též vyzdvihla zajímavé či neobvyklé momenty a také jsem z každé skupiny uvedla příklad několika výkresů. Uvádím též rozmezí zvládnutí kresby – nejlépe zvládnutý a nejméně zvládnutý obrázek.

9. VÝSLEDKY

V prezentaci výsledků budou uváděny nejdříve shodné rysy a charakteristiky pro dané období dle stanovených kritérií. Dále budou prezentovány ukázky prací z hlediska vývojového zvládnutí kresby a nakonec budou zmíněny určité zajímavé momenty a specifika, které se v dané skupině objevily a porovnání prací v kontextu s dalšími stanovenými skupinami.

9.1 Charakteristika kreseb první skupiny, věk 6;5 – 7;5 let

Skupina obrázků dětí tohoto věku působí na první pohled homogenně a obsahuje spoustu shodných vývojových znaků. Najdeme zde ale i takové zobrazení, které je již vývojově dále než průměr (možná lépe: běžný způsob zobrazení) v této skupině a prozrazuje přechod k reálnějšímu vnímání skutečnosti. Častá je zde jistá podobnost domů, ale i přesto je škála výkresů z této skupiny velice pestrá ve smyslu rozličných zobrazovacích stylů, které odkazují na různá vývojová stádia. Objevují se zde kresby jak s detaily a pohledem na objekt z více stran, tak obrázky, kde jsou zjevné autorovi obtíže při zobrazení základní kostry domu. Za zajímavý pokládám výskyt tří **panelových domů** – jeden z nich měl naznačený štít střechy. Považuji je za promítnutí života v panelových domech do kreseb, které se tím pádem též objevují

v dětské produkci. Nicméně většinou platí, že i děti, žijící v těchto typech domů, malují tradiční, klasický dům se střechou.

Až na výjimky jsou domky umístěny na spodní lince papíru. Na několika výkresech je stavba domu již trojrozměrná, lze vidět krom čelní zdi i zeď boční a střechu; na většině kreseb je však dům zobrazen pouze z přední strany a se štítem. Někde je střecha zobrazena reálně a někde si kreslíř vypomohl tím, že dům umístil do rohu.

Většina domů má komín; téměř vždy je umístěn kolmo ke střeše a nikoliv kolmo na základnu. Je zde tudíž patrné uplatnění R-principu, pravoúhlosti (Uždil, 1984), který se objevuje na začátku schematického období. Naproti tomu se zde objevuje i nemalá skupina domů, jež komín vůbec nemá.

Ty méně vývojově vyspělé obrázky jsou bez rozpracovaného okolí, objevuje se též antropomorfismus věcí. Dítě není schopno se distancovat od světa, chápe vše okolo sebe jako živé (Uždil, 1984).

Mnohdy je patrné, že formát A5 je příliš malý, kreslíři se do tohoto formátu často „nevešli“; výjimečně se tento problém objevuje i u formátu A4. Reálná barevnost zde není prioritou, i když se zobrazení mnohdy k realitě již přibližují.

Místy lze u domečků vyzorovat nepravý dekor, např. u tašek na střeše. Jedná se o opakování známého detailu stále dokola, kdy dítě nedokáže situaci řešit tvořivým způsobem.

Barevnost zde působí tak, jakoby byla volena spíše podvědomě či náhodou, často děti využívají vzorů, které kopírují – např. domeček pro panenky, domek z pohádky v televizi apod.

Některé obrázky jsou zpracovány pouze pomocí linky, jiné barevně. U těch, které jsou zpracované pouze linkou, lze uvažovat o techničtějším zaměření dětí. To se projevuje větším množstvím detailů, ostřejšími přechody mezi věcmi a spíše stažením se z emoční roviny. Škála mezi těmito dvěma typy je samozřejmě

rozmanitá, nelze hovořit o dvou výlučných zobrazovacích typech. Významný je i výskyt černé barvy, která není pro tento věk typická, nicméně se v této skupině okrajově vyskytuje, a to místy i tak, že kresbě dominuje.

Zadání neobsahovalo žádný pokyn týkající se okolí domu – a přesto téměř všechny děti okolí namalovaly. Na některých domech je evidentní problém s grafomotorickou koordinací, který se projevuje stylem vybarvování ploch či nejistým vedením tužky. Transparentnost a sklápění objektů do půdorysu se v této skupině objevuje již velmi marginálně, viz obrázek č. 7.

Níže uvádím dva protipóly – Obrázek č. 2 je kresba, která by poukazovala spíše na dítě předškolního věku. Obrázek č. 3 dokladuje již výrazně vyspělejší zobrazení, kde není pouze čelní schéma domu, ale i boční stěna a část střechy zobrazena pomocí R principu.



Obr. č. 2, chlapec, věk 7;4 let



Obr. č. 3, dívka, věk 7;5 let

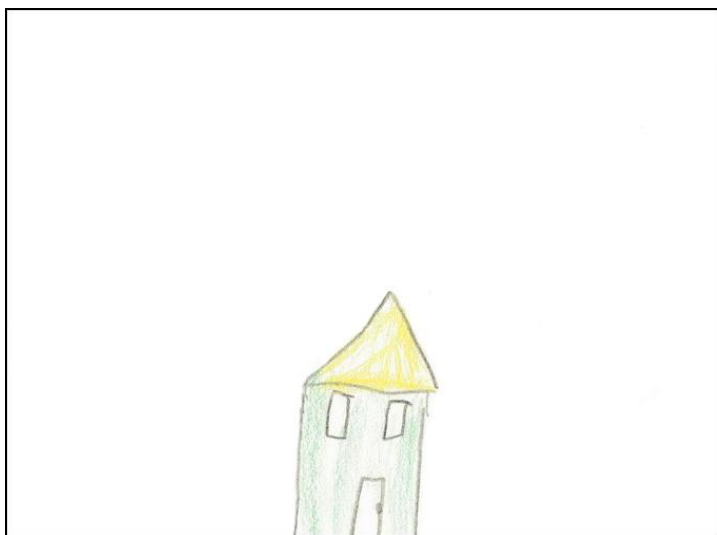
V následujících obrázcích č. 4 a 5 lze vysledovat čáru země i čáru nebe; nicméně vývojově pokročilejší a vzhledem k věku optimálnější je naznačení prostoru, které zaujme místo vývojově nižšího zobrazení, tedy čáry země (viz obrázek č. 5).



Obr. č. 4, dívka, věk 7;11 let



Obr. č. 5, chlapec, věk 7;5 let



Obr. č. 6 chlapec 7;2 let

Na obrázku č. 6 je osamocený domeček se schématem typickým pro první skupinu. Můžeme se zde zamýšlet nad absencí okolí – zda chybí z důvodu daného zadání: „Nakresli dům“, kde o okolí není součástí instrukce, nebo zda se jedná o nechuť a nízkou spolupráci autora. Domeček je i poměrně malý vzhledem k velikosti formátu a je bez detailů. Nicméně máme k dispozici pouze jeden výkres od daného chlapce a také díky tomu z obrázku nelze vyvozovat konečné závěry.



Obr. č. 7, chlapec, věk 6;7let

U **chlapců** se objevují zaparkovaná auta, traktory (viz obr. č. 7) popřípadě fotbalová branka (viz obr. č. 5).

Na obrázcích **dívek** jsou často znázorňované květiny a srdíčka. Ve výkresech se objevuje též růžová a fialová barva. Možná lze hovořit i o větší pečlivosti ztvárnění; tyto charakteristiky však nelze chápat dogmaticky.

9.2 Charakteristika kreseb druhé skupiny, věk 7;6 – 8;5 let

Při celkovém pohledu na tvorbu lze zaznamenat, že na kresbách v porovnání s předchozí skupinou již přibývá detailů – jako jsou např. zábradlí, klíčky na oknech či záclonky. Většina **komínů** je též již kolmá na základnu domu.

Zhruba polovina zobrazení domu je umístěna na spodní hraně výkresu, tedy na **základní lince**. Druhá polovina výkresů již zobrazuje domy umístěné např. na trávě, kopci apod. Mezi výtvyry lze pozorovat až propastné rozdíly. Některé děti již zobrazují **druhý plán**, některé rozvrhují prostor pásovitě či zde lze objevit **vícepohledovost**.

Někde lze vidět už i **boční stěnu a štít** – zjevně tedy není nahlížen jen jako kulisa, má i více stěn. Děti zde také **již diferencují úhel menší než pravý** (obr. č. 8). I variabilita oken je hodnocena pozitivně.



Obr. č. 8, dívka, věk 8 let



Obr. č. 9, chlapec, věk 8 let

Celkové barevné ladění obrázků stále ještě zcela neodráží reálnou barevnost. Nicméně barvy jsou zde již více řízené, lze tušit určitý záměr.

Při pohledu na celek skupiny je vidět výraznější rozptyl emočního vývoje dětí. Jsou zde zjevné až téměř realistické konstrukce, které do určité míry respektují prostor. Vzhledem k věku jsou zde nedostatky a chyby, ale už je zřejmá ochota nahlížet na prostor v reálném slova smyslu tak, jak jej vidíme a ne tak, co o něm víme, jak jej známe subjektivně (obr. č. 9). Na tomto prvku lze demonstrovat vývojový rozptyl patrný v kresbách dětí této skupiny.

Některé obrázky ani okrajově **nedosahují školní zralosti** (obr. č. 10), což může souviset s určitým **regresem**, způsobeným školními nároky. Toto se často projeví až v druhém ročníku, kdy vazby, nároky a požadavky jsou daleko komplexnější; do hry vstupuje více učitelů a vyučovaných předmětů.



Obr. č. 10, chlapec, věk 7;8 let

Běžný způsob zobrazení v této skupině je se přibližuje obrázkům skupiny předešlé. Rozdíl je patrný spíše v typu technického zpracování – obrázky jsou přesnější, **lépe technicky provedené**. Děti jsou zručnější, jsou schopné efektivněji

pracovat s výtvarnými pomůckami – někdy i s pravítkem – a jsou schopny si více pomoci a dostát záměru aby výsledek vypadal tak, jak si to přejí. **Pravouhlost** již téměř vymizela. **Čára země a čára nebe** se též objeví pouze sporadicky, děti již pracují s barevnou plochou.



Obr. č. 11, dívka 8;4 let

V tomto věku se již začnou se projevovat i děti, které jsou nějakým způsobem v odporu a uzavírají se do sekundárních fantazií; na obrázcích ztvárňují např. nereálné výjevy z fantazijního světa (obr. č. 11) U někoho se může jednat o únik z reality, kterou dítě vnímá jako ne zcela vyhovující; nicméně to není známkou ničeho znepokojujícího.

U **chlapců** se v produkci více objevují dopravní prostředky a technické prvky, používají pravítko a výsledný dojem působí více stroze.

Dívky stejně jako v předešlé skupině rády na obrázky malují květiny, do oken dávají záclonky a mají v oblibě barvy v odstínech fialové či růžové (obr. č. 12).



Obr. č. 12, dívka, věk 8;5 let

Na obr. č. 12 je výrazným prvkem komín s kouřem. Komín lze interpretovat jako prostředek upouštění agresivity a tenze, na tomto výkresu je proveden spolu s černým kouřem – vidíme upravený domeček v jásavých barvách, nicméně je opatřen detailně provedeným černým kouřem.

Zajímavé je též všimnout si výrazných plotů či křížů v oknech, jakožto prvků obrany (např. obr. č. 9, 10, 11, 12)

9.3 Charakteristika kreseb třetí skupiny, věk 8;6 – 9;5 let

Při celkovém pohledu je stále patrný značný rozptýl způsobů zobrazení a úrovně mezi obrázky. Někde se již objevují prvky úběžníkové perspektivy, což je vzhledem k věku relativně brzy. Jsou zde tedy první **pokusy o lineární perspektivu**.

Většina domů je stále výrazně postavena na **spodní lince papíru**, leč objevuje se snaha o prostorové zobrazení. **Komíny** jsou zobrazovány správně, tedy kolmo k základně domu. Nicméně jejich zobrazení ubývá, kouř zcela chybí nebo je jen stylisticky znázorněn.

Domy zdobí různé **nápisy, grafické znaky, čísla domu** – obecně mají mnohem více detailů fasád než domy v předchozí skupině.

Obrázky jsou celkově **propracovanější**, přibývání detailů značí přibližování k věrnější vizualizaci reality. Častý je i **průhled do domu**, který ovšem není způsobem rentgenovým viděním; detaily interiéru jsou divákovi zpřístupněny zcela novým způsobem. **Domeček je zde již pojat jako příběh**, okna bývají otevřená, dveře též – lze tudíž pozorovat, jak to tam má majitel zařízené a co se děje kolem. **Děti tohoto věku potřebují vyprávět**. Jsou zde domy s useknutým štítem z boku, ale i ty, kde už dítě cítí, jak se přiblížit reálnému zobrazení a sleduje úběžník.

V některých obrázcích děti již vládnou barvou, obrázek je stavěný na barvě a jinde je barva jen pro funkčnost. Objevují se také extrémní barevné varianty, ale častěji se objevují **domy s reálnou barevností**. Děti se evidentně již cítí jistější ve psaní. Schopnost psát ale ne vždy koresponduje s výtvarnou úrovní a není to aspekt přímo úměrný s emočním vývojem.

Na několika obrázcích lze uvnitř domu spatřit zvířata či lidi (obr. č. 13); v předchozích skupinách, když se lidé objeví, tak jsou zobrazeni převážně v okolí domu.



Obr. č. 13, dívka, věk 8;10 let

Obrázky **děvčat** bývají stejně jako v předchozích skupinách provedeny pečlivěji. Mnohdy si lze všimnout enumerativní výčtovosti, opakování jednoho detailu. V oknech se i nadále objevují záclonky, časté je i zobrazování květin. **Chlapci** stejně jako v předešlé skupině malují dopravní prostředky, i když v menší míře.



Obr. č. 14, dívka, věk 9;4 let

V této skupině se objevilo i malé množství obrázků, které se vyznačují nejistou linkou, častým gumováním a absencí barev (obr. č. 14). Zde lze uvažovat o nejistotě autora, o nechuti spolupracovat či o nízkém sebevědomí.

Svoboda (2009) k takovému zobrazování uvádí, že nadměrně pečlivé provedení s mnoha důkladně vykreslenými detaily bývá charakteristické pro úzkostné děti s perfekcionistickým přístupem k úkolu, vyskytuje se např. u dětí rigidních, někdy i depresivních, kterým chybí spontaneita. Někdy se nadměrný počet detailů a značná pečlivost provedení objevuje i u méně nadaných dětí, které tímto způsobem kompenzují nedostatek kreativity. V takových případech bývá daný přístup generalizovaný a projevuje se v jakékoli činnosti.⁸⁷ Slabé, nejisté, črtané či přerušované čáry (obr. č. 14), stínování, začernění, nápadně mnoho oprav a škrtání nebo gumování mohou také značit emoční napětí, nejistotu a nepohodu, nepříznivé citové ladění či specifické emoční potíže (úzkost, strach, deprese či vztek). V některých případech může být důležité i to, ve kterých částech objektu se tyto znaky vyskytují.⁸⁸

⁸⁷ Srov. Str. 291, SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*.

⁸⁸ Srov. Tamtéž.

U této skupiny se objevil zajímavý moment, kterým jsou vrány na obzoru (obr. č. 15 a 16). Pokud je cosi zobrazeno na obzoru, lze uvažovat o něčem, co přijde – v tomto konkrétním případě např. o prepubertě. Na obou obrázcích se vyskytuje plot, který může být chápán jako znázornění obrany. Ploty jsou oba vpravo (tedy spíše ve směru naznačujícím budoucnost); lze tedy uvažovat o možném vývojovém zablokování. Může to být strach z budoucnosti, podvědomé vnímání faktu, že se blíží vykročení k separaci, tedy o vykročení ven z ochranného rodinného prostředí. Plot může ovšem být také nahlížen jako výraz nějakého omezení, a to jak vnitřního, tak vnějšího.



Obr. č. 15, dívka, 8;6 let



Obr. č. 16, dívka, věk 9;1 let

Na obr. č. 17 je obytný dům zobrazen z čelní strany, vývojově starším způsobem, nicméně psí bouda je již ztvárněná reálněji, trojrozměrně. V tomto případě se lze ptát, proč má psí bouda reálnější podobu než dům, v němž bydlí rodina.



Obr. č. 17, chlapec, věk 9;4 let

9.4 Charakteristika kreseb čtvrté skupiny, věk 9;6 – 10;5 let

Při celkovém pohledu na obrázky této skupiny je patrný poměrně značný rozptyl ve výkonu. Celkově dochází k posunu; jednak v šikovnosti dětí, ale nejvýznamnějším prvkem je, že se do obrázků dostává **vtip**. Děti kresbu natolik zvládly, že si troufají pokoušet se o vtipné řešení výtvarného projevu, zobrazovat vtipné situace. Vtip nemusí být pouze situačního charakteru, může se jednat o barevnou nadsázku, například o nějaký realistický odstup – jako je např. kočka na střeše, která loví ptáky na drátě (obr. č. 21).

V obrázcích se často vyskytuje příběh, dům je tedy zasazen do konkrétního kontextu, do konkrétní situace. Zároveň lze pozorovat též **neautentičnost**, tedy kopírování předem viděného schématu, kdy některé obrázky působí až ilustrativně, jako by byly převzaté z nějaké knihy. Tento moment lze přikládat **výtvarné krizi**.



Obr. č. 18, dívka, věk 9;4let

Dohledat lze též vývojové momenty, kdy se dítě pokouší poradit si s prostorem – nalezneme přechodové fáze, kdy se objekty jakoby kroutí, aby se do obrázku vše vešlo (obr. č. 18). Dítě to zatím neumí smysluplně uchopit a vytvořit jeden pohled, ale zároveň vnímá, že si s tím musí poradit jinak. Patrné jsou čím dál

větší snahy o zobrazování v lineární perspektivě, která je mnohdy již dobře zvládnutá (obr. č. 19).



Obr. č. 19, chlapec 9;6 let

U této skupiny se často objevují obrázky bezkontextové – dokonce ve větší míře než v předchozí skupině. Lze pozorovat zde domy bez jakýchkoli souvislostí, bez okolí, mnohdy tyto domy „plují“ ve vzduchu (obr. č. 20).



Obr. č. 20, dívka, věk 9;10 let

Otázkou zůstává, co z toho lze vyvodit – do jaké míry to může souviset se způsobem života, kdy dítě netráví mnoho času mimo domov a tudíž je bezradné co se týče prvků, které lze umístit do okolí domu. Je též možné, že **redukovanost** domů je způsobena zadáním, kdy děti byly vyzvány, aby nakreslily dům; pokud by byly požádány o ztvárnění „domu s okolím“, bezkontextové kresby by nemusely být v tak velkém počtu.

Za dobré znamení lze pokládat, když **dítě posune dům odprava či doleva**, čímž dá prostor jinému než centrálnímu konceptu obrázku. Tímto umístěním přirozeně vzniká více prostoru pro ztvárnění okolí domu.

Zajímavé je i **natočení papíru**, tedy zda je obrázek situován **na stojato či na ležato**. Lze předpokládat, že dítě, které preferuje papír na ležato, bude spíše **extrovertní povahy** a dítě preferující papír na stojato spíše **povahy introvertní**. Úsudky tohoto typu lze ovšem dělat pouze v případě, máme-li k dispozici veliké množství kreseb od jednoho autora. Natočení papíru může ovšem ovlivnit i zpracovávané zadání, kdy lze odhadovat na postoj kreslíře k tématu.

Na většině kreseb se objevují slunce, bez ohledu na genderové rozlišení. V prvních dvou skupinách se vyskytují slunce ještě antropomorfní, ve třetí a čtvrté skupině se obličej u sluncí již neobjevuje (obr. č. 21 a 22).



Obr. č. 21, dívka, věk 10;5 let



Obr. č. 22, chlapec, věk 9;11 let

10. ZÁVĚR

Shromáždila jsem kresby domu žáků první až páté třídy základní školy, tedy žáků od věku 6;5 do věku 10;5 let. Kresby jsem rozdělila do čtyř skupin dle věku a pohlaví tvůrce. Mezi obrázky lze nalézt pět ze šesti vývojových stádií kresby domu, kdy chybí pouze poslední stupeň dokonale zvládnuté lineární perspektivy (obr. č. 1).

Celkový pohled na jednotlivé skupiny působí homogenně, ale přesto lze nalézt velké množství zobrazovacích stylů, které se prolínají i napříč skupinami.

Prvky, které se objevují napříč všemi skupinami:

- dům je posazen na spodní linku papíru
- neukotvené domy – tzn. „plující“ ve vzduchu
- dům ztvárněn pouze jako frontální stěna se štítem (typ a, obr. č. 1)
- střecha domu zarovnaná do pravého úhlu s boční stěnou (typ c, obr. č. 1)
- vícepohledovost
- zobrazení čáry země
- kouř z komína
- slunce s paprsky
- enumerativnost
- dopravní prostředky, květiny, zvířata, lidé

Pro **první skupinu** (věk 6;5 – 7;5 let) je příznačné zobrazování domu z čelní strany spolu se štítem (typ a, obr. č. 1), komín kolmý ke střechě, nepravý dekor. Většina domů je umístěna na spodní lince papíru. Okrajově se objevuje transparentnost a sklápění objektů do půdorysu. Barevnost je užita spíše náhodně; lineární perspektiva není nikde naznačena. Téměř všechny domy mají vypracované okolí.

Obrázky **druhé skupiny** (věk 7;6 – 8;5 let) mají více detailů, zhruba polovina zobrazení domu je umístěna na spodní lince papíru, druhá polovina je již umístěna na trávě, kopci apod. Komíny jsou již ve většině případů zobrazeny kolmo k základně domu. Časté je pásovité zobrazení a více pohledovost. Dům je častěji zobrazován i s boční stěnou a střechou; děti zde diferencují i menší úhel střechy než pravý. Celkové barevné ladění obrázků ještě ne zcela odpovídá reálné barevnosti. Patrně jsou snahy nahlížet na prostor v reálném slova smyslu tak, jak jej vidíme a ne tak, co o něm víme.

Ve **třetí skupině** (věk 8;6 – 9;5 let) se již objevují prvky úběžníkové perspektivy. Domy zdobí různé nápisy, grafické znaky, čísla domu a obecně mají mnohem více detailů fasád než domy předchozích skupin. Obrázky jsou celkově propracovanější. Častý je i průhled do domu, který ovšem není způsoben rentgenovým viděním. Dům je zde pojat jako příběh, okna a dveře bývají otevřené a lze skrz ně pozorovat, jak to má uvnitř majitel zařízené a co se děje v okolí. Uvnitř domu se objevují zvířata a lidé – v předchozích skupinách je lze nalézt převážně v okolí domu. V některých obrázcích již děti vládnou barvou, objevuje se reálná barevnost.

U **čtvrté skupiny** (věk 9;6 – 10;5 let) se často objevují obrázky bezkontextové, lze pozorovat domy bez jakýchkoli souvislostí, bez okolí, mnohdy tyto domy „plují“ ve vzduchu. Patrně jsou čím dál větší snahy o zobrazování v lineární perspektivě, která je již mnohdy velmi dobře zvládnutá. V obrázcích s kontextem se objevuje příběh, dům bývá zasazen do konkrétní situace. Novým prvkem je vtip, kdy si děti dovolí vtipné řešení výtvarného projevu, který se může projevit např. barevnou nadsázkou či realistickým odstupem. Zároveň lze pozorovat neautentičnost, tedy kopírování předem viděného schématu, kdy některé obrázky

působí až jako by byly převzaté z nějaké knihy. Tyto momenty lze přikládat počínající výtvarné krizi.

Vývojově se kresba obecně mění od jednoduchého, plošného schématu k trojrozměrnosti, kdy se dítě učí pracovat s lineární perspektivou. Postupně též zobrazuje čím dál více prvků z reálného života, přidává detaily a jednotlivé objekty zasazuje do smysluplného kontextu.

Genderové rozdíly jsou patrné jak v barevnosti, tak v provedení: dívky bývají pečlivější, detailnější ve zdobnosti, častěji se objevují např. květiny, srdíčka, záclonky, barva fialová a růžová. Chlapci do obrázků přidávají více strojů a dopravních prostředků jako jsou např. auta, letadla a jejich kresby často působí techničtějším dojmem.

Uváděné výsledky mohly být zkresleny některými faktory. Problematickým momentem je jistě nepřítomnost zadavatele práce při kresbě dětí. Díky tomu zde chybí informace o procesu tvorby a možných vlivech na výsledném obrázku, které by mohly být signifikantní při jeho posuzování. Též zde nemohla být zaručena jednotnost při zadání instrukcí a tvorba tak zároveň může být ovlivněna rozličnými osobními vstupy vyučujících.

Dále nebyl specifikován rozměr obrázku ani výtvarné pomůcky pro zpracování, ve kterém je díky tomu značný rozptyl – objevují se varianty zobrazené pomocí vodových barev, pastel, voskovek i tuhy. Tím, že byl od každého dítěte získán pouze jeden obrázek, nelze též jejich obsah více interpretovat.

Seznam použitých zdrojů

DAVIDO, R., *Kresba jako nástroj poznání dítěte*. Praha: Portál, 2008. 208 s., ISBN: 978-80-7367-415-1

DI LEO, J. H.: *Interpreting Children's Drawings*. Routledge, 2013, 240 s. ISBN: 1135064164, (9781135064167)

ČÍŽKOVÁ, J. [et al.]: *Přehled vývojové psychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003 175 s. ISBN 80-244-0629-2

CHOBOLA, L. *Dětský kresebný projev a klasikové jeho teorie*. Brno: Univerzita J. E. Purkyně, 1975. 205 s., ISBN: 55-968-75

PLEVOVÁ, I., PETROVÁ, A.: *Přehled vývojové psychologie; Dětská kresba a zvláštnosti dětské psychiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 2003, 175 s., ISBN: 80-244-0629-2

KASTOVÁ, V.: *Dynamika symbolů*. Praha: Portál, 2000. 208 s., ISBN: 80-7178-371-4

KENNER, T. A.: *Symbols a jejich skrytý význam*. Praha: Metafora, spol. s. r. o., 2007, 160 s., Překl. z: Symbols. ISBN 978-80-7359-079-6

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

KYZOUR, M.: *Vybraná psychoanalytická pojetí symbolu a vztah primárního procesu a snové práce*. Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace 15/2007. Str. 11-18, ISSN 1214-4460

LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J.: *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál, 2000, 432 s., ISBN: 80-7178-381-1

MALCHIODI C. A.: *Understanding Children's Drawings*. Guilford Press, 2012, 252 s. ISBN: 146250485X, (9781462504855)

PEROUT, E.: *Vývoj kresebného zobrazování domu*; soukromá konzultace, Praha, říjen 2015.

PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí dvou tvůrčích typů*, in Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace 8/2005. Str. 15– 18, ISSN 1214-4460

PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace 9/2005. Str. 27–32, ISSN 1214-4460

PEROUT, E.: *Viktor Lowenfeld a jeho pojetí ontogeneze dětské kresby a malby*, in Arteterapie, Časopis České arteterapeutické asociace 10/2006. Str. 3 – 6, ISSN 1214-4460

PIAGET, J., INHELDEROVÁ, B.: *Psychologie dítěte*. Praha: Portál, 2007, 143 s. Překlad z: La psychologie de l'enfant. ISBN: 978-80-7367-263-8

PRAŽSKÁ SKUPINA ETNOGRAFIE: *Psychický vývoj dítěte: od 1. do 5. třídy*. Praha: Karolinum, 2005. 554 s. ISBN 80-246-0924-X

SVOBODA, M., KREJČÍŘOVÁ, D., VÁGNEROVÁ, M.: *Psychodiagnostika dětí a dospívajících*. Praha: Portál, 2009, 792 s., ISBN 978-80-7367-566-0

ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha: Portál, 2008, 176 s., ISBN 978-80-7367-408-3

ŠÍPEK, J.: *Projektivní metody*. Praha: ISV nakladatelství, 2000, 114 s., ISBN 80-858866-53-6

UŽDIL, J., *Čáry, klikyháky, paňáci a auta*. Praha, Státní pedagogické nakladatelství, n. p., 1974. 128 s. ISBN: 14-083-84

VÁGNEROVÁ, M.: *Vývojová psychologie; dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2014. 531 s. ISBN: 978-80-246-2153-1

WOLLSCHLÄGER M. a G.: *Symbol v diagnostice a psychoterapii*. Praha: Portál, 2002. 216 s. ISBN: 80-7178-643-8

Hypertextové odkazy:

Na hladině, 2008. <http://www.ceskatelevize.cz>.
<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10150511652-po-hladine/308298380180002-dum/titulky> (accessed Nov 01, 21).

Plocek, K. *Na hladině*, 2008. <http://www.ceskatelevize.cz>.
<http://www.ceskatelevize.cz/ivysilani/10150511652-po-hladine/308298380180002-dum/titulky> (accessed Nov 01, 21).