

רבקה ליפשיץ, פנינה קליין ז"ל, אסתר עדי-יפה

ציוריהם של ילדים בהקשר לאינטראקציה אם-ילד במעבר מהגן לכיתה א'

תקציר

מטרות המחקר היו לבחון האם חלים שינויים במדדי הציור (איכות הציור, מספר הציורים ומשך הזמן שהילד מצייר באופן ספונטאני) של ילדי גן במעבר מהגן לכיתה א', והאם שינויים אלה קשורים באיכות האינטראקציה אם-ילד בעת הציור.

במסגרת המחקר נערך מעקב אחר 88 ילדים בתקופה של שנה, בעת המעבר של הילד מהגן לבית הספר, מאחר שתקופה זו נחשבת כקריטית בנוגע לירידה בשכיחות הציור. כל ילד השתתף במערך המחקר פעמיים, בהיותו בגן ובכיתה א'.

מתוצאות המחקר עולה כי קיימת עלייה מובהקת במדדי איכות הציור במעבר של הילד מהגן לכיתה א'. יצוין כי ממצא זה מהווה חידוש מחקרי. בד בבד, נמצאה ירידה מובהקת במספר הציורים ובמשך הזמן שהילד מקדיש לציור בכיתה א'.

בבדיקת ההבדלים בין ציור שמצייר הילד באופן עצמאי בהשוואה לציור בעת אינטראקציה משותפת של אימהות וילדיהן, עולה כי הציור שצייר הילד בעת אינטראקציה עם אימו היה איכותי יותר מאשר הציור שצייר הילד באופן עצמאי. ממצא זה חשוב במיוחד לאור העובדה שהורים חוששים להתערב בתהליך הציור של הילד. כמו כן נמצא כי להתנהגות ההוראתית של האם באינטראקציה משותפת עם הילד בזמן הציור, הייתה תרומה משמעותית לפיתוח איכות הציור של הילד בגן, אך לא בכיתה א'.

מילות מפתח: ציורי ילדים, אינטראקציה אם-ילד, גן, כיתה א'.

* ברצוננו להביע את תודתנו הכנה והעמוקה על תרומתם הנדיבה של ד"ר מרדכי וד"ר מוניק כץ ז"ל, מייסדי הקרן ע"ש משה שופף ז"ל, ולמפעל מלגות הנשיא של אוניברסיטת בר-אילן על תמיכתם במחקר זה.

סקירת ספרות

ציורי ילדים

ילדי גן מציירים כדי לייצג את אשר הם יודעים על המציאות סביבם או את המשמעותי בעיניהם. כלומר, הציור אינו מהווה העתק של המציאות, אלא ייצוג של המציאות הנתפסת על-ידי הילדים (Brechet et al., 2022). לילדים בגיל הגן קיימת יכולת של "ייצוג קנוני" – דגם מושגי קבוע של אובייקט הנמצא בדמיון. דגם זה בא לידי ביטוי גם בציור, משום שהילד בוחר מה לייצג בציור מתוך האינפורמציה הקיימת אצלו על האובייקט (Trojano, Grossi & Flash, 2009; Vygotsky, 1978).

עדות אמפירית לכך עולה לאור מחקרם הקלאסי של פרימן וג'נקין (Freeman & Janikoun, 1972). במחקר זה, נתבקשו ילדים בגילים חמש עד תשע שנים, לצייר ספל עם ידית בצורה המדויקת ביותר, בהתאם למה שהם רואים ממקום מושבם. מנקודת ראותו של הילד, נתגלה ציור של פרח על ספל, אך לא נראתה הידית של הספל. מתוצאות המחקר עולה, כי ילדים בטווח הגיל בין חמש לשבע שנים ציירו את הידית של הספל, על אף שלא ראו אותה בפועל. עם זאת, רק בגיל תשע, ילדים ציירו את הפרח שהיה לנגד עיניהם. מכאן ניתן להסיק כי הילדים אינם מציירים באופן מדויק את מה שהם רואים, אלא מודל ייצוגי המופנם בזיכרונם. היות שהידית הייתה חלק מהייצוג המופנם של ספל, ציירו אותה הילדים אף על פי שהם לא ראו אותה בפועל. במקביל התעלמו רוב הילדים מציור הפרח, שאינו מהווה חלק אינטגרלי של "ייצוג קנוני" של ספל, על אף שניתן לראות את הפרח באופן ברור. לפיכך, ניתן ללמוד על תפיסת העולם של הילד בגיל הרך באמצעות הביטוי האומנותי המופק בציור, שכן כל ייצוג שהילד מצייר, מייצג מרכיב בתפיסת עולמו של הילד (Roper & Davis, 2000). כלומר, באמצעות הפנמת ייצוגים פנימיים הילד מבנה את מציאות העולם הסובב אותו, ובאמצעות סימבולים גרפיים, הילד מצייר את ציוריו כביטוי לייצוגים מופנמים אלו (Davis, 1997).

שינויים בציור עם העלייה בגיל הילד

לאור מחקרים שונים עולה כי ההתפתחות ההיררכית של המרכיבים הגרפיים בציור קשורה לעלייה בגילו של הילד (Havigerová et al., 2021), וכי הציור משקף את התפתחותו הקוגניטיבית של הילד (Beltzung et al., 2023; Fan et al., 2023).

לפי גישה זו, קיים צורך במעקב אחר התהליך ההכרתי שבו הילד מפנים את המושגים הבסיסיים המעורבים ביצירת הציור, שכן הם מעידים על השלבים בהתפתחותו הקוגניטיבית והייצוגית (Piaget & Inhelder, 1969).

על פי רוב, בשלבי הציור המוקדמים, קיים פער בין תפיסת הילדים את המציאות לבין הייצוג הגרפי שאותו מביעים הילדים בציוריהם. לטענת פיאז'ה (Piaget, 1951), הסיבה לפער נובעת משילוב של מגבלה קוגניטיבית בתפיסת הילדים את המציאות בעולם, עם חוסר יכולתם של הילדים לארגן את האלמנטים הנתפסים על ידם באמצעות ייצוג גרפי.

בגיל הגן, הילד מסוגל להשתמש במגוון יכולות לייצוג סמלים ולהבנת המציאות, באופן שיהיה מובן לזולת (Gardner, 1982). יכולת הייצוג של ילדי הגן, באה לידי ביטוי באופנים שונים, לרבות ציור – הייצוג הגרפי מסמל את משמעות הדברים שאותם צייר הילד.

ניתן להניח, כי עלייה זו ביכולת הגרפית בציור, קשורה להתנסות הנרכשת עם הגיל ולשיפור ביכולתו המוטורית ובתפקודו הקוגניטיבי של הילד. ככל שהמושגים של הילד נעשים מופשטים יותר, כך גדל מספר המרכיבים המופשטים המופיעים בציוריו, הכוללים: יחסים נכונים בין מרכיבי הציור, תלת-ממדיות וארגון (Brechet et al., 2022).

עקומת ה-U בהתפתחות הייצוג הגרפי בציור

חרף שכיחות העיסוק בציור וחשיבותו כאפיק ייצוג סימבולי בגיל הגן, נמצא כי החל מהכניסה לבית הספר מרבית הילדים ממעטים לעסוק בציור ובאומנות. לטענת חוקרים שונים, (Davis & Gardner, 1993; Jolley et al., 2016) קיימת עקומת U בהתפתחות היכולת האומנותית בכלל, והציור בפרט (ליפשיץ, קליין ועדי-יפה, 2018). הרמה האומנותית של ילדי גן גבוהה יחסית ויורדת החל מהכניסה לבית הספר, תקופה שבה רוב הילדים אינם עוסקים באומנות, וציוריהם מתחלפים בייצוגים קונבנציונליים. נקודת העלייה בעקומה מתרחשת אצל חלק מן המבוגרים, אשר מגיעים לרמה חדשה וגבוהה של הישגים אומנותיים, אם הם ממשיכים בכיוון זה. נמצא כי קיים דמיון בין ציורי ילדים צעירים ואומנים מומחים באופי ציוריהם האבסטרקטיים ובהקשר למידת השימוש שלהם במטפורות ויזואליות. יחד עם זאת, מרבית המבוגרים אינם מתקדמים ברמת הציור מעבר לרמת הייצוג שאליה הגיעו בגיל עשר (Davis, 1993, 1997).

קיימים הסברים שונים במחקר בנוגע לשאלה מדוע קיימת ירידה משמעותית ביצירתו האמנותית של הילד בגיל בית הספר. גרדנר (Gardner, 1982) גורס כי בבית הספר קיים דגש על לימוד מיומנויות אורייניות מושכלות (לימוד קריאה וכתיבה) ולא על ידע אינטואיטיבי על אודות סמלים. כך, עושר הציור שמקורו בדמיון אינטואיטיבי, מתחלף בייצוגים קונבנציונליים. כמו כן, במהלך השנים הופך הפרט לביקורתי כלפי יכולתו האמנותית בהשוואה ליצירותיהם של אומנים דגולים. לטענת קלוג (Kellogg, 1969), בגיל בית הספר ואילך, הניסיון לייצג בציור והעיסוק בציור נחשב לילדותי ולא הולם. אדוארדס (Edwards, 1992) גורסת כי בעקבות היעדר התנסות בחוויית לימוד ציור, קיימת ירידה משמעותית באיכות ובשכיחות הציור. נוסף על כך, ניתן להניח כי האימון המתמשך בכתיבה תופס את מקומו של הציור ככלי ייצוג מועדף בגיל הגן, זאת על אף שהציור מהווה ערוץ ייצוגי נפרד מכתובה (עדי יפה, 2003; 2001; 2000, Adi-Japha & Freeman).

הבדלי מגדר בציור

הבדלי מגדר בהתנהגותם של ילדים מופיעים כתוצאה מגורמים סביבתיים, פיזיולוגיים ותורשתיים, ומאינטראקציה בין גורמים אלו. מחקרים שונים מעידים כי החברה אינה מעניקה יחס זהה לשני המינים (Wolpert, 2014). נמצא כי ציורי ילדים מושפעים מתפיסות חברתיות על אודות הבדלים בין המינים (Longobardi, et al., 2022). למשל, במחקר קלאסי של גצלס וציקסמיהלי (Getzel & Csikszentmihalyi, 1976) שנערך בקרב סטודנטים לאומנות, נמצא כי בעוד שהבנים במדגם זכו לשבחים בשל אישיותם, קיבלו הבנות שבחים רק על היצירה האומנותית שאותה ביצעו. ניתן להסביר ממצאים אלו, לפחות באופן חלקי, לאור ההנחה החברתית כי סטודנט זכר מצטיין בתחום האומנות, אף אם בפועל הוא אינו מביא זאת לידי ביטוי ומימוש. בניגוד לכך, סטודנטית מקבלת עידוד ושבח, רק אם היא מצליחה לממש את הפוטנציאל האומנותי בפועל.

הבדלי מגדר בתוכן הציור

הבדלי מגדר בתוכן הציור נמצאו במספר מחקרים. לדוגמה, במחקרם של Havigerová ועמיתים (Havigerová et al., 2021) נמצא כי בנות נוטות לצייר את עולם הטבע סביבן, ואילו בנים נוטים לצייר כלי רכב. הבדלים בתוכן תלויי מגדר נמצאו גם במחקרן של ברדבורי ופפדקיס-מיכאלידס (Bradbury & Papadakis-

(Michaelides, 1990) שבו נתבקשו 240 ילדים בגילים ארבע שנים וחצי עד גיל עשר שנים וחצי, לצייר דמות איש עושה פעילות כלשהי. נמצא כי הפעילות השכיחה שעשתה הדמות הנקבית הייתה עבודות בית, ואילו הדמות הזכרית עשתה פעילות ספורט. דפוס פעילות זה נתקבל במחקר ללא תלות במין המצייר.

הבדלי מגדר בסגנון הציור

נמצא כי אצל בנות יש שכיחות גדולה יותר של ציור אלמנטים ביחס לבנים (Havigerová et al., 2021), וכן בנות נוטות לתכנן את הציור, צובעות בעדינות ומקפידות על דיוק ביחס לבנים (ווימר, 2005).

את ההבדלים שנמצאו בסגנון הציור בין ציורי הבנות לציורי הבנים ניתן לייחס גם להבדל ביכולת המוטוריקה העדינה שלהם. נמצא כי יכולות המוטוריקה העדינה של בנות, טובה מזו של בנים (Dorfberger, Adi-Japha & Karni, 2009).

אינטראקציית אם-ילד בתיווך

על פי תיאוריית הלמידה המתווכת, לאדם יכולת ייחודית לשנות את תפקודו הקוגניטיבי והרגשי כדי להסתגל לדרישות המשתנות של חייו. לשם פיתוח יכולת ייחודית זו יש צורך בלמידה. אלא שלמידה על ידי חשיפה ישירה לגירויים אינה מספיקה להסביר את השונות הקיימת בין אנשים לגבי כושר ההשתנות והגמישות השכלית שלהם. לשם כך יש צורך באדם מתווך המכיר את הילד ואת הסביבה שבה הוא חי (Feurestein, 1979).

התנסות בלמידה מתווכת (Mediated Learning Experience – MLE), מתרחשת כאשר המתווך משפיע באופן מכוון ומודע על הלומד באמצעות תיווך בין עולם הגירויים לבין הילד. המתווך בורר את הגירויים ומכניס אותם להקשר משמעותי בעבור הילד. כאשר הילד ניצב בפני משימות חדשות, מורכבות או קשות, המתווך פועל באופן אינטנסיבי כדי להבטיח קליטה נכונה של הגירוי, להעביר את משמעותו ולקשר בינו לבין חוויות אחרות שהילד חווה (קליין, 2008).

באמצעות תיווך איכותי, הילד לומד להתמקד, לארגן ולסדר את המציאות הסובבת אותו. נמצא כי איכות הלמידה המתווכת שאליה נחשף הילד בילדותו המוקדמת, משפיעה על גמישות תפקודו הקוגניטיבי בעתיד (Klein, 1996). ילד הזוכה לכמות רבה של תיווך איכותי ומותאם לצרכיו, הוא בעל סיכויים טובים לפתח גמישות קוגניטיבית הדרושה להסתגלות רגשית, חברתית ושכלית. ילדים

אלו מפתחים את הנטייה לתקשר עם הוריהם ועם מוריהם ולחלוק חוויות למידה שונות, כמו גם לפנות בבקשת עזרה וסיוע בעת הצורך (קליין, 2001).

ההתנהגות ההוראתית בתיווך

כדי לפתח אצל הילד גמישות מחשבתית ופוטנציאל ללמוד מחוויות חדשות, הוא זקוק לאינטראקציה תיווכית איכותית הכוללת התנהגות הוראתית של המבוגר הנמצא באינטראקציה עם הילד.

קליין (Klein, 1996) הגדירה מבחינה אמפירית חמישה מרכיבים של התנהגות הוראתית הניתנים למדידה במהלך אינטראקציה עם ילדים: מיקוד, ריגוש (העברת משמעות), הרחבה, עידוד (מתן תחושת יכולת) וויסות התנהגות. שכיחות ואיכות הופעתם של חמשת עקרונות התיווך נמצאו קשורים להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית של הפרט (קליין, 2008).

מיקוד

המיקוד הינו הליך אקטיבי שבו המבוגר ממקד את תשומת ליבו של הילד לאובייקט או לאדם בסביבה כדי להשיג שינוי בבהירות התפיסה, העיבוד והביטוי של הילד. כתוצאה מכך, הילד לומד כי הלמידה אינה מקרית, אלא פעולה מודעת ומכוונת הקיימת בהקשר (קונטקסט) סביבתי מסוים.

ריגוש (העברת משמעות)

לאחר שהמתווך מיקד את תשומת ליבו של הילד באובייקט מסוים, על המתווך לשמור על תשומת ליבו כדי שיוכל לתווך לו בהמשך. אחת הדרכים היעילות לכך היא באמצעות תיווך משמעות חווייתית ורגשית הקשורה באובייקט הנדון. בצורה זו, המתווך גורם ליצירת קשר בין הגירויים בסביבה לבין המשמעות הרגשית והקוגניטיבית שלהם. כתוצאה מכך, ילדים לומדים לחפש משמעות של דברים. ילדים שמקבלים תיווך איכותי של ריגוש לומדים להשתמש ברגשותיהם באופן קוהרנטי.

הרחבה

כדי להרחיב את הידע ואת המודעות הקוגניטיבית של הילד לסביבתו, מעבר לנדרש לסיפוק צרכיו המיידיים, המבוגר המתווך יוצר קישור בין החוויה המיידית שאותה חווה הילד בהווה לחוויות שאותן חווה הילד בעבר או שהוא עתיד לחוות בעתיד. באמצעות תהליך ההרחבה המבוגר משווה בין תחומים שונים, מסביר אותם, מציג חוקים ויוצר קשר של סיבה ותוצאה. תיווך איכותי של הרחבה ילמד את הילד לחקור ולהרחיב את אופקיו על אודות העולם הסובב אותו.

עידוד (מתן תחושת יכולת)

מרכיב זה של התיווך כולל התנהגויות שבאמצעותן המבוגר מנסה להעביר לילד את התחושה כי פעילותו מוצלחת. תיווך לעידוד מהווה אבן יסוד למוטיבציה להצלחה, ולנכונותו של הילד להתנסות בפעולות חדשות.

ויסות התנהגות

המבוגר מעביר לילד מסר כי יש לחשוב ולתכנן כל פעולה שעושים. תיווך איכותי לוויסות, מביא לריסון תגובות אימפולסיביות, לשליטה בהתנהגות הילד ולציות לנהלים חברתיים.

תיווך לציור

בעבר, הונח כי התפתחות הציור תלויה בתהליך קוגניטיבי הקשור בעיקר לשינויים בתפיסה ובזיכרון של הילד (Kellogg, 1979). עם זאת, בעשורים האחרונים, נמצא כי היבטים חברתיים בעת אינטראקציה אם-ילד קשורים להתפתחות הציור (Braswell, 2001).

נמצא כי ילדים מציירים ציורים איכותיים יותר במהלך אינטראקציה עם אחרים, מאשר לבד (Thompson, 2003). במחקרה הקלאסי של גודנאו (Goodnow, 1977) נמצא כי ילדים שציירו בצורה ספונטנית לעצמם, ציירו דמויות מפורטות פחות בהשוואה לציורים שציירו לבקשת מבוגרים.

במחקרם של ברזוול וקלן (Braswell & Callanan, 2003), נתבקשו ילדים בני ארבע וחמש שנים ואימותיהם, לצייר לסירוגין במהלך אינטראקציה משותפת. נמצא כי ילדים שיפרו ושכללו את ציוריהם במהלך האינטראקציה תוך התבוננות ולמידה בציורי האם.

על פי מספר מחקרים עולה, כי עצם הימצאותו הפיזית של מבוגר ליד הילד המצייר, מרמזת לילד שכדאי לו להשקיע בפעילות הציור (שפיר, 2003). שפיר (2003) מגדירה את תגובת המבוגר הרצויה בעת ציור עם הילד כ"אי התערבות אקטיבית". כלומר, המבוגר באופן מכוון ומודע אינו מתערב במהלך הפקת הציור של הילד. תפיסה זו לגבי צורך בחוסר מעורבות מצד המבוגר בזמן שהילד מצייר, מנוגדת להתנהגות המצופה מהמבוגר בעת אינטראקציה של משחק או תיווך תחומי ידע שונים.

עם זאת, קיימת דעה כי על המבוגר ליצור שיח עם הילד על אודות הציור (ווימר, 2005). לטענת ווימר, המפגש המשולש של הורה-ילד-ציור עשוי להוות הזדמנות לשיחה ייחודית על עולמו הפנימי של הילד. חשוב כי ההורה לא יביע הערות שיפוטיות וביקורתיות, אלא היגדים ממוקדים אשר מתווכים לילד כי ההורה אכן הקדיש תשומת לב לעיון מעמיק בציור ומרוצה ממנו. בצורה זו, יוכל הילד להפנים שכל תוצר והתנסות בציור חיוביים (שפיר, 2003). ניתן לתאר את פעולתו של הילד, לדוגמה, "אני רואה שבחרת להשתמש בצבע צהוב וכחול". כמו כן, ניתן לשאול את הילד אם הוא מעוניין להסביר מה הוא צייר.

באופן דומה גורס הוקינס (Hawkins, 1973), כי על המבוגר לנקוט משוב סלקטיבי (selective feedback). כלומר, המבוגר יכול להתערב בהליך הפקת הציור, בד בבד עם שינוי תגובת המבוגר בהתאם לצרכיו של הילד. כמו כן יש להיזהר מריבוי התייחסויות אשר עלולות להפריע בתהליך הציור של הילד.

עם התפתחות הסימבוליות בציור, גוברת המוטיבציה של המבוגר לגלות מה עומד מאחורי הביטוי הגרפי בציור שמצייר הילד (Thompson, 2003). לדעת גולומב (Golomb, 2004), השיח הדבור מגשר על פני הפער בין רצון הילד לתת ביטוי גרפי מובן למתבונן, לבין התוצר, דהיינו, הציור של הילד שאינו מאפשר עדיין להעביר מסר ברור.

אמונות הורים בנוגע לחשיבות הציור

המושג "אמונות הורים" מוגדר כידע האישי שיש להורים בנוגע לאופן שבו ילדיהם מתפתחים, לומדים, וכיצד יש לחנכם (Cao et al., 2024). על פי רוב, אמונות ההורים אינן מגובשות דיין. לעיתים אין ההורים מודעים לאמונות של עצמם (Miller, 1988). לפיכך, יש צורך לבחון את אמונת ההורה באמצעות ביטוי התנהגותי, ולא להסתמך על הצהרותיו החינוכיות של ההורה כדרך בלעדית

להערכת אמונותיו בנוגע להתפתחות הילד (קורת, 2003). נמצא קשר בין אמונות האימהות בדבר התפתחות ילדיהן לבין אופן ההתנהגות התיווכית שלהן בעת אינטראקציה אם-ילד (Sigel, 1986).

במחקרם של ברזוול ורוזנברג (Braswell & Rosengren, 2005) אימהות לפעוטות בני שלוש שנים וחצי נתבקשו לענות על שאלון אשר בחן את אמונותיהן לגבי חשיבות הציור. נמצא כי רוב האימהות ציינו כי פעילות הציור חשובה לדעתן, וכי ילדיהן מציירים לפחות מספר פעמים בשבוע. עוד נמצא קשר חיובי בין אמונות האם בנוגע לחשיבות הציור לבין מידת התיווך שלה לילד במהלך אינטראקציה של ציור עם הילד.

נמצא כי בקרב ילדי הגן, האם מייחסת חשיבות לציור כאמצעי של אימון גרפי לקראת כתיבה הנחוצה בבית הספר, ולא כפעילות אוטונומית שמטרתה פיתוח יצירתיות או הנאה מעצם פעולת הציור (Cox, 1993). וכן לבסוף, במחקר האורך של רינג (Ring, 2006) שנערך בקרב ילדי גן וכיתה א', נמצא קשר חיובי בין איכות הציור שצייר הילד לבין אמונות האם בנוגע לחשיבות הציור, שבאו לידי ביטוי בארגון מרחב לציור, נגישות הילד לחומרי ציור והקדשת זמן לציור במשך היום.

מטרות המחקר

להלן מטרות המחקר:

1. לבדוק האם יחולו שינויים במדדי הציור (איכות הציור, מספר הציורים ומשך הזמן שהילד מצייר באופן ספונטני) של ילדי הגן, במעבר של הילד מהגן לכיתה א'?
2. לבדוק כיצד איכות אינטראקציה אם-ילד בעת ציור (בהתייחס להתנהגות ההוראתית בתיווך; מיקוד, ריגוש, הרחבה, עידוד וויסות התנהגות) קשורה למדדי הציור בגן ובכיתה א'?

השערות המחקר

1. תחול ירידה במדדי הציור של ילדי גן במעבר מהגן לכיתה א'.
2. יימצאו קשרים חיוביים מובהקים בין איכות אינטראקציה אם-ילד בציור לבין מדדי הציור בגן ובכיתה א'.

שיטה

מדגם

במחקר השתתפו 88 ילדים ואימהותיהם, מתוכם 37 בנים (42%) ו-51 בנות (58%). גיל הילדים, בשלב הראשון של המחקר, בגן, נע בין 62 ל-82 חודשים ($M = 70.74$, $SD = 4.51$). גיל האימהות נע בין 26 ל-53 שנים ($M = 34.97$, $SD = 4.83$).

כלי המחקר

כלי המחקר יוצגו בהתייחס לשלושה מדדים: 1. מדדים להערכת איכות הציור; 2. מדדי איכות אינטראקציה אם-ילד בציור; 3. שאלון אמונות האם בנוגע לציור ובנוגע למאפיינים דמוגרפיים של הילד ושל משפחתו.

1. מדדי איכות הציור

לצורך הערכת ציורי הילדים נבדקו היבטים של איכות הציור והפריטים בציור, לשם כך נתבקשו שני שופטים בלתי תלויים הבקיאים בתחום הציור, להעריך את מידת האיכות של הציור על סולם ליקרט בסקאלה מ-1 – "ציור שאינו איכותי" עד ל-5 – "ציור בעל איכות גבוהה". מהימנות בין שופטים במחקר זה נמצאה 0.87.

2. מדדי איכות אינטראקציה אם-ילד בציור

הערכת איכות אינטראקציה אם-ילד בעת ציור נעשתה באמצעות צילום וידאו במשך עשר דקות. משך זמן זה נבחר היות שבמחקרים קודמים נמצא מתאם גבוה בין תצפית במשך עשר דקות לבין תצפית בת שלוש שעות, הכוללת מצבים יומיומיים (Keren, Feldman, & Tyano, 2001; Klein, Weider, & Greenspan, 1987).

נוסחה הוראה אחידה בעבור אינטראקציה אם-ילד בעת פעילות הציור: "אני מבקשת שהילד יצייר, ואת (האם) תהיי איתו (הילד), כמו שאת בדרך כלל עושה כשהוא מצייר".

נעשה קידוד של הקטגוריות בעבור חמשת מרכיבי ההתנהגויות ההוראיות בתיווך בעת אינטראקציה אם-ילד באמצעות שיטת ה-Observing Meditational Interaction – OMI (Klein, 1996). מקדמי המהימנות בין שופטים במחקר הנוכחי נמצאה: מיקוד – 0.91; משמעות – 0.83; הרחבה – 0.84; עידוד – 0.89; ויסות – 0.81.

3. שאלונים לאם על אודות הציור של ילדיהם, והיבטים דמוגרפיים

- א. שאלון חצי מובנה לאם בנוגע לציור – בשאלון זה התבקשה האם לתאר את חשיבות הציור בעיניה. בשאלון נכללו שאלות בנוגע להיקף חוויית הציור של הילד, לרבות כמות הציורים שהילד מצייר, ומשך הזמן שהילד מקדיש לציור.
- ב. שאלון פרטים דמוגרפיים – בשאלון זה הייתה התייחסות לפרטים אישיים על אודות הילד ועל משפחתו.

הליך המחקר

המחקר נמשך לאורך שתי שנים עוקבות, בגן ובכיתה א'. מאחר שתקופה זו נחשבת כקריטית בנוגע לירידה בשכיחות הציור בקרב ילדים. בכל אחד בשלבי המחקר בגן ובכיתה א', התבקש הילד לצייר בנוכחות החוקר "ציור עצמאי" ללא הגבלה על תוכן הציור. כמו כן, נערך מפגש בביתו של הילד שבו התבקש לצייר "ציור בעת אינטראקציה אם-ילד" משותף יחד עם אימו.

ממצאים

בחלק הראשון, מוצגים ממצאים בהתייחס להשתנות מדדי הציור במעבר של הילד מהגן לכיתה א'. בחלק השני, מוצגים ממצאים בהתייחס לקשר בין איכות אינטראקציה אם-ילד לבין מדדי הציור של הילד בגן ובכיתה א'.

השתנות מדדי הציור במעבר מהגן לכיתה א'

השתנות איכות הציור

כדי לבדוק אם קיימת השתנות מובהקת באיכות הציור במעבר מהגן לכיתה א', וכן אם קיימים פערים מובהקים באיכות ציור עצמאי של הילד לעומת הציור בעת אינטראקציה אם-ילד, בוצע ניתוח שונות תלת כיוונית (Three way ANOVA) עם מדידות חוזרות (Repeated Measures) במערך של $2 \times 2 \times 2$ (זמן המדידה $\times$ סוג הציור $\times$ מגדר). המשתנה התוך נבדקי הראשון הוא זמן המדידה (גן וכיתה א'), המשתנה התוך נבדקי השני הוא סוג הציור (ציור בעת אינטראקציה אם-ילד וציור עצמאי של הילד), המשתנה הבין נבדקי הוא מגדר והמשתנים התלויים היו השתנות

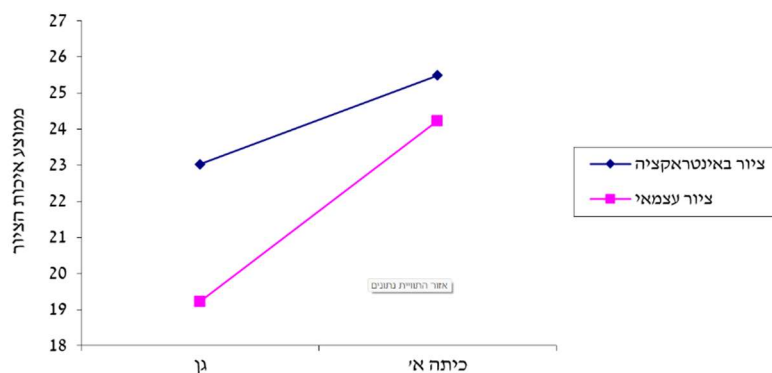
איכות הציור. יש לציין כי לא נתקבלה אינטראקציה משולשת מובהקת של זמן המדידה $\times$ סוג הציור $\times$ מגדר, באף לא אחד מהניתוחים הסטטיסטיים שנערכו לגבי השערה זו.

בניתוח שונות למדידות חוזרות בהתייחס לממד הכללי של איכות הציור, נמצאו שני אפקטים ראשיים תוך נבדקים מובהקים: אפקט ראשי ראשון מובהק לזמן המדידה, $\eta^2 = .36$, $F(1,86) = 49.22$, $p < .001$. נמצא כי הציור בכיתה א' ($M = .44$, $SE = 24.86$) איכותי יותר באופן מובהק מאשר הציור בגן ($M = 21.12$, $SE = 36.37$, $F(1,86) = 36.37$, $p < .001$). כמו כן, נמצא אפקט ראשי שני מובהק לסוג הציור, $\eta^2 = .30$, $F(1,86) = 19.65$, $p < .001$. ציור בעת אינטראקציה אם-ילד ($M = 24.26$, $SE = .43$) נמצא איכותי יותר באופן מובהק מאשר הציור העצמאי של הילד ($M = 21.72$, $SE = .42$). נוסף על כך, נמצא אפקט ראשי שלישי מובהק למגדר, $\eta^2 = .17$, $F(1,86) = 19.65$, $p < .01$. נמצא כי בנות ($M = 24.60$, $SE = .47$) מציירות ברמה איכותית יותר באופן מובהק מבנים ($M = 21.38$, $SE = .56$). עם זאת, לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמן המדידה $\times$ מגדר, $\eta^2 = .02$, $F(1,86) = 1.27$, $p > .05$ ושל סוג הציור $\times$ מגדר, $\eta^2 = .00$, $F(1,86) = .39$, $p > .05$. משמעות הדבר היא כי הפערים בין המגדרים נשמרים בשתי המדידות, וכן בשני סוגי הציורים. לבסוף, נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמן המדידה $\times$ סוג הציור, $\eta^2 = .89$, $F(1,86) = 8.34$, $p < .01$. ממוצעים ושגיאות תקן של איכות הציור במדידות השונות מוצגים להלן בלוח 1 ובתרשים 1.

לוח 1: ממוצעים ושגיאות תקן של איכות ציור בעת אינטראקציה אם-ילד

ובציור עצמאי, בגן ובכיתה א'				
סוג הציור	גן		כיתה א'	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
ציור בעת	23.03	.55	25.49	.54
אינטראקציה אם-ילד				
ציור עצמאי של הילד	19.22	.52	24.23	.57
	כיתה א'		גן	

תרשים 1: ממוצע איכות של ציור בעת אינטראקציה אם-ילד ושל ציור עצמאי, בגן ובכיתה א'



מלוח 1 ומתרשים 1 וכן מניתוח השוואה בזוגות (Pairwise Comparisons) מסוג t למדגמים תלויים (Paired t -test) לבדיקת מקור השונות באינטראקציה, נמצא שיפור מובהק במעבר של הילד מהגן לכיתה א', הן ביחס לאיכות ציור עצמאי של הילד, $(87) = 7.20, p < .001$, הן ביחס לאיכות הציור בעת אינטראקציה אם-ילד, $(87) = 3.45, p < .001$. כמו כן, ניתן לראות כי מידת השיפור באיכות ציור עצמאי של הילד מהגן לכיתה א', הייתה גדולה באופן מובהק בהשוואה למידת השיפור באיכות הציור שנתקבל באינטראקציה אם-ילד. נוסף על כך, נמצא שבגן ציור בעת אינטראקציה אם-ילד נמצא איכותי יותר באופן מובהק ביחס לציור עצמאי של הילד, $(87) = 7.11, p < .001$. בעוד שבכיתה א' לא נתקבל הבדל מובהק בין איכות ציור עצמאי של הילד לבין איכות ציור בעת אינטראקציה אם-ילד בכיתה א', $(87) = 7.11, p > .05$.

הבדלים במספר הציורים שהילד צייר באופן ספונטני בביתו,

בגן ובכיתה א'

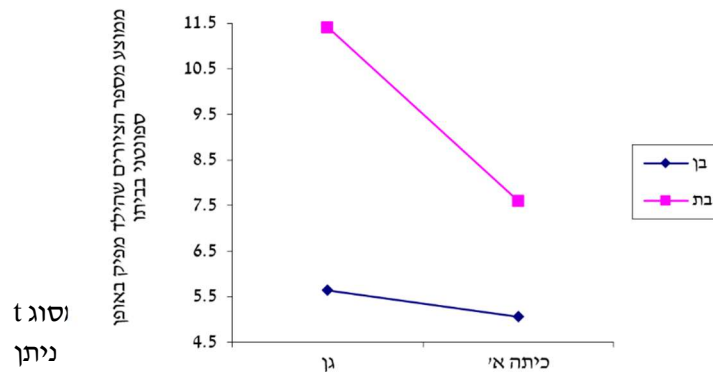
כדי לבדוק את השאלה האם קיים הבדל מובהק במספר הציורים שהילד מצייר באופן ספונטני, במעבר מהגן לכיתה א', בוצע ניתוח שונות דו-כיוונית (Two way ANOVA) עם מדידות חוזרות (Repeated Measures) במערך של 2×2 (זמן המדידה $\times$ מגדר). המשתנה התוך נבדקי הוא זמן המדידה (גן וכיתה א'), המשתנה

הבין נבדקי הוא מגדר והמשתנה התלוי הוא מספר הציורים שהילד מצייר באופן ספונטני בגן ובכיתה א'. ניתוח זה נמצא אפקט ראשי מובהק לזמן המדידה, $F(1,85) = 9.43, p < .01, \eta^2 = .10$. נמצא כי בגן ($M = 8.53, SE = .72$) ילדים מציירים מספר גדול יותר של ציורים מאשר בכיתה א' ($M = 6.32, SE = .58$). נוסף על כך, נתקבל אפקט ראשי מובהק למגדר, $F(1,85) = 14.56, p < .001, \eta^2 = .15$. נמצא כי בנות ($M = 9.50, SE = .70$) מציירות מספר גדול יותר של ציורים מאשר בנים ($M = 5.35, SE = .83$). לבסוף, נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמן המדידה $\times$ מגדר, $F(1,85) = 5.10, p < .05, \eta^2 = .06$. ממוצעים ושגיאות תקן של מספר הציורים שהילד צייר באופן ספונטני בביתו, בגן ובכיתה א' מוצגים להלן בלוח 2 ובתרשים 2.

לוח 2: ממוצעים ושגיאות תקן של מספר הציורים שבנים ובנות ציירו באופן ספונטני בביתם, בגן ובכיתה א'

מגדר	גן		כיתה א'	
	<i>M</i>	<i>SE</i>	<i>M</i>	<i>SE</i>
בנים	5.64	1.10	5.06	.89
בנות	11.41	.92	7.59	.75

תרשים 2: ממוצע מספר הציורים שבנים ובנות ציירו באופן ספונטני בביתם, בגן ובכיתה א'



לראות כי בעוד שאצל בנות, קיימת ירידה מובהקת במספר הציורים שהן ציירו באופן ספונטני בביתן, במעבר מהגן לכיתה א', $t(50) = 3.66, p < .001$, אצל בנים לא קיים הבדל מובהק במספר הציורים שציירו בגן לעומת מספר הציורים שציירו בכיתה א', $t(35) = .69, p > .05$. כמו כן, נמצא שבנות מציירות באופן ספונטני יותר ציורים מבנים, הן בגן $t(86) = 4.55, p < .001$ הן בכיתה א', $t(85) = 2.19, p < .05$.

משך הזמן המוקדש לציור הספונטני בגן ובכיתה א'

כדי לבדוק את השאלה האם קיים הבדל מובהק לגבי משך הזמן המוקדש לציור באופן ספונטני לציור, בגן בהשוואה לכיתה א', בוצע ניתוח שונות דו-כיוונית (Two way ANOVA) עם מדידות חוזרות (Repeated Measures) במעריך של 2×2 (זמן המדידה $\times$ מגדר). המשתנה התוך נבדקי הוא זמן המדידה (גן וכיתה א'), המשתנה הבין נבדקי הוא מגדר והמשתנה התלוי הוא הזמן המוקדש לציור ספונטני בגן ובכיתה א'. בניתוח זה נמצא אפקט ראשי מובהק לזמן המדידה, $F(1,83) = 5.00, p < .05, \eta^2 = .06$. נמצא כי בגן $(M = 4.92, SE = .18)$ ילדים מקדישים זמן ממושך יותר באופן מובהק לציור מאשר בכיתה א' $(M = 4.45, SE = .21)$. נוסף על כך, נתקבל אפקט ראשי מובהק למגדר, $F(1,83) = 8.39, p < .001$, $\eta^2 = .09$. נמצא כי בנות $(M = 5.15, SE = .20)$ מקדישות זמן ממושך יותר לציור מאשר בנים $(M = 4.22, SE = .25)$. לא נמצאה אינטראקציה מובהקת של זמן המדידה $\times$ מגדר, $F(1,83) = .19, p > .05, \eta^2 = .00$.

לסיכום, מממצאי המחקר עולה כי השערת המחקר הראשונה אוששה באופן חלקי. נמצא כי בהתאם להשערת המחקר נמצאה ירידה מובהקת במעבר של הילד מהגן לכיתה א' בנוגע למספר הציורים ולמשך הזמן שהילד מקדיש לציור, באופן ספונטני בביתו. אולם, בניגוד להשערות המחקר, נמצאה עלייה מובהקת במעבר של הילד מהגן לכיתה א' בהקשר למדדי איכות הציור.

עוד עולה, כי ציור שצויר בעת אינטראקציית אם-ילד היה איכותי יותר מציור עצמאי של הילד. כמו כן, נמצא הבדל מובהק, בין ציורי בנים לציורי בנות – נמצא כי בנות מציירות ציור איכותי יותר בהשוואה לבנים.

הקשר בין איכות אינטראקציה אם-ילד בציור לבין מדדי הציור של הילד

בגן ובכיתה א'

השערת המחקר השנייה הייתה כי יימצאו קשרים חיוביים בין איכות של אינטראקציה אם-ילד בציור, בהתייחס להתנהגות ההוראתית בתיווך (מיקוד, ריגוש, הרחבה, עידוד וויסות התנהגות), לבין מדדי הציור (איכות הציור, מספר הציורים ומשך הזמן שהילד מצייר באופן ספונטני בביתו).

לבדיקת השערת המחקר נערכו מבחני פירסון חלקיים (Pearson's Partial Correlations) בין מדדי איכות התיווך לציור לבין מדדי הציור תוך פיקוח על גיל הילד. מדדי הציור הוגדרו כאיכות הציור עצמאי של הילד והציור בעת אינטראקציה אם-ילד. כמו כן נבדקו מספר הציורים ומשך הזמן המוקדש לציור ספונטני בביתו של הילד. בדיקות אלו נעשו בגן. (ראו לוח 3, כיתה א', ראו לוח 4).

לוח 3: מתאמי פירסון חלקיים בין איכות אינטראקציה אם-ילד בציור בגן לבין מדדי

הציור של הילד בגן ובכיתה א'

איכות התיווך לציור בגן					
מדדי הציור בגן	מיקוד	ריגוש	הרחבה	עידוד	ויסות
איכות הציור					
ציור עצמאי של הילד	.16	.22*	.20	.14	.10
ציור באינטראקציה אם-ילד	.20	.26*	.22*	.33**	.18
מספר הציורים	.40***	.45***	.34**	.17	.21
משך זמן הציור	.17	.22*	.18	-.13	.04

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

מעיון בלוח 3 עולים הממצאים האלה :

נתקבל מתאם חיובי מובהק ($r = .40$) בין תיווך למיקוד לבין מספר הציורים שהילד מצייר בביתו. נתקבלו מתאמים חיוביים מובהקים $r = .45$, $r = .26$, $r = .22$

22). בין תיווך לריגוש לבין איכות של ציור עצמאי ושל הציור בעת אינטראקציית אם-ילד ולמספר הציורים ומשך הזמן שהילד מצייר בביתו. נתקבלו מתאמים חיוביים מובהקים ($r = .22$, $r = .34$) בין תיווך להרחבה לבין איכות של ציור בעת אינטראקציית אם-ילד ולמספר הציורים שהילד מצייר בביתו. נתקבל מתאם חיובי מובהק ($r = .33$) בין תיווך לעידוד לבין איכות הציור בעת אינטראקציית אם-ילד.

לוח 4: מתאמי פירסון חלקיים בין איכות אינטראקציה אם-ילד בציור בכיתה א' לבין מדדי הציור בכיתה א'

איכות התיווך לציור בכיתה א'					מדדי הציור בכיתה א' איכות הציור
ויסות	עידוד	הרחבה	ריגוש	מיקוד	
-0.03	-0.15	-0.13	-0.15	0.09	ציור עצמאי של הילד
0.03	-0.11	-0.05	-0.03	-0.01	ציור באינטראקציה אם-ילד
-0.15	-0.04	0.11	0.00	0.10	מספר הציורים
-0.11	-0.06	0.03	-0.01	0.12	משך זמן הציור

מעיון בלוח 4 עולה כי לא נתקבלו מתאמים מובהקים בין המשתנים.

לסיכום, השערת המחקר השנייה אוששה חלקית. נמצא כי בעבור ילדי גן קיימים קשרים חיוביים בין קטגוריות התנהגות הוראתית בעת אינטראקציה אם-ילד בציור לבין מדדי איכות הציור, מספר הציורים ומשך הזמן שהילד מקדיש לציור ספונטני בביתו. לעומת זאת, בכיתה א', לא נמצאו קשרים מובהקים.

דיון

השתנות מדדי הציור במעבר מהגן לכיתה א'

על פי השערת המחקר הראשונה הייתה צפויה ירידה במדדי הציור של הילד במעבר מהגן לכיתה א'. לבדיקת השערה זו נערכה השוואה בין מדדים של הציור העצמאי של הילד ושל ציור בעת האינטראקציה אם-ילד, בגן ובכיתה א'. השערה זו נבדקה בהקשר להבדלי מגדר בין בנים לבנות, מאחר שנמצאו קשרים מובהקים ביניהם לגבי מרבית מדדי הציור.

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי השערת המחקר הראשונה אוששה באופן חלקי. נמצאה עלייה מובהקת במדדי איכות הציור, במעבר של הילד מהגן לכיתה א'. כלומר, נמצא כי איכות הציור גבוהה יותר בציור בכיתה א' מאשר בגן. בניגוד לכך, נמצאה ירידה מובהקת במספר הציורים ובמשך הזמן שהילד מקדיש לציור בביתו, בכיתה א' בהשוואה לגן.

ניתן להציע מספר הסברים אפשריים לפירוש ממצאים אלו. הסבר אפשרי אחד קשור בעלייה בהתפתחות המרכיבים הגרפיים בציור במקביל לעלייה בגיל הילד. ההסבר השני קשור בקיומו של קשר קולינרי, בצורת עקומת U, בהתפתחות הייצוג הגרפי בציור, בד בבד עם העלייה בגילו של הילד. הסברים אלו יוצגו להלן.

התפתחות גרפית עם עלייה בגיל הילד

ההתפתחות של המרכיבים הגרפיים בציור קשורה בקשר חיובי לעלייה בגילו של הילד (Fan et al., 2023). קשר זה נובע כנראה ממספר גורמים הקשורים בגיל, לדוגמה, שיפור יכולתו המוטורית ושיפור בתפקודו הקוגניטיבי של הילד. ככל שעולם המושגים של הילד נעשה מופשט יותר, כך גדל מספר המרכיבים המופשטים המופיעים בציוריו, הכוללים, בין השאר, יחסים נכונים בין מרכיבי הציור, סימטריה, תלת-ממדיות וארגון האובייקטים בציור (Cox, 1997).

עקומת ה-U בהתפתחות הייצוג הגרפי בציור

ניתן לתאר את התפתחות הייצוג הגרפי בציור באמצעות עקומת U (Davis & Jolley et al., 2016; Gardner, 1993). לטענת גרדנר ועמיתיו, נמצא שהרמה האומנותית הגבוהה של ילדי גן יורדת כאשר הם נכנסים לבית הספר, שבו רוב הילדים ממעטים לעסוק באומנות וציוריהם של הילדים מתחלפים בייצוגים

קונבנציונליים הקשורים בכתיבה. נקודת העלייה בעקומת ה-U, מתרחשת אצל חלק מן המבוגרים, אשר מגיעים לרמה חדשה וגבוהה של הישגים אומנותיים, במקרה שהם ממשיכים ללמוד ולהתאמן בכיוון זה. נמצא, כי קיים דמיון בין ציורי ילדים צעירים ואומנים מומחים, באופי ציוריהם האבסטרקטיים ובהקשר למידת השימוש שלהם במטפורות ויזואליות (Davis, 1997; Gardner, 1982).

קיימים הסברים שונים בנוגע לשאלה מדוע קיימת ירידה משמעותית ביצירתו האמנותית של הילד בגיל בית הספר? גרדנר (Gardner, 1982) גורס כי מעבר הילד מהגן לבית הספר טומן בחובו שינויים רבים הקשורים לירידה ברמת הציור שלהם. לדוגמה, בבית הספר קיים דגש על לימוד מיומנויות אורייניות מושכלות (קריאה וכתיבה) ולא על ידע צורני, אינטואיטיבי הקשור בייצוג גרפי. מכאן, ניתן להסביר לפחות חלקית את הירידה באיכות הציור של הילד, כקשורה בהיעדר התנסות בחוויות הציור (Davis, 1997). הסבר נוסף לירידה באיכות הציור במהלך שנות הילדות קשורה לעלייה ברמת הביקורתיות של הילד לגבי יצירות האומנות שלו, בהשוואה ליצירותיהם של אחרים (Gardner, 1982). נוסף על כך, דווח שהפסקת הציור על ידי מתבגרים רבים קשורה בין השאר לכך שהעיסוק בציור נחשב על ידם לילדותי, ואינו הולם ילדים בגיל ההתבגרות (Kellogg, 1969). עם העלייה בגיל, הציור מפסיק להיות אופן הבעה אוניברסאלי ומקובל של הילדים, והופך לערוץ ביטוי והבעה ייחודי לאלה הבוחרים להתמחות בציור (שפיר, 2003).

למחקר הנוכחי תרומה ניכרת ביישוב הסתירה בין תיאוריית התפתחות המרכיבים הגרפיים בציור במקביל לעלייה בגיל הילד, לבין התיאוריה כי קיימת עקומת U בהתפתחות הייצוג הגרפי בציור.

על פי ממצאי המחקר הנוכחי, קיימת הבחנה בין מדדים שונים של הציור לגבי שאלת הקשר בין גיל הילד ורמת הציור. העלייה שנצפתה באיכות הציור במעבר של הילד מהגן לכיתה א', מחזקת את הסברה בדבר התפתחות המרכיבים הגרפיים באותה תקופת חיים. לפי סברה זו, עלייה בגיל הילד קשורה בעלייה ברמת הציור (Havigerová et al., 2021). במקביל, ניתן לראות את הירידה במספר הציורים שהילד מצייר ובמשך הזמן שהילד מקדיש לציור באופן ספונטני בביתו, כמחזקת את הסברה שהתפתחות הגרפית מיוצגת על ידי עקומת U, במעבר מהגן לכיתה א'. בהתאם לעקומת ה-U, עם כניסתו של הילד לבית הספר, קיימת ירידה מובהקת בייצוג הגרפי באמצעות הציור (Gardner, 1982).

הקשר בין איכות אינטראקציית אם-ילד בציור לבין מדדי הציור של הילד

בגן ובכיתה א'

לפי השערת המחקר השנייה, הונח כי יימצאו קשרים חיוביים בין איכות התנהגות ההוראתית של תיווך שמקבל הילד בעת אינטראקציה אם-ילד בעת ציור לבין מדדי הציור בגן ובכיתה א'.

בהתאם להשערת המחקר, נמצאו בעבור ילדי גן קשרים חיוביים בין ההתנהגות ההוראתית של האם; מיקוד, ריגוש, הרחבה, ועידוד באינטראקציה עם הילד בעת ציור, לבין מדדי איכות הציור, מספר הציורים ומשך הזמן שהילד מצייר בביתו. כלומר, בעבור ילדי גן נמצא כי ככל שהאם מעניקה תיווך איכותי יותר בעת אינטראקציה אם-ילד, כך עולים איכות הציור של הילד, מספר הציורים ומשך הזמן שהילד מקדיש לציור.

לעומת זאת, ובניגוד למשוער, בכיתה א', לא נמצאו קשרים מובהקים בין התנהגות הוראתית של האם בזמן שהילד מצייר לבין מדדי הציור.

אפשרות אחת להסבר ממצאים אלה, קשורה בהבדל בין אמונות האם בקשר לחשיבות הציור בגן ובכיתה א'. נמצא כי אימהות לילדי גן, מאמינות שהציור של הילד חשוב, ואולי אף מהווה אמצעי של אימון גרפי לקראת כתיבה הנחוצה בבית הספר. מכאן, שהעיסוק של הילד בציור, אינו פוגם או מעכב את האפשרות שלו לפתח את יכולותיו האורייניות, אלא אף עשוי לקדם אותן (Cox, 1993). מאחר שאמונות האם משפיעות על אופן התנהגותה בעת האינטראקציה עם הילד (קורת, 2003), ניתן להניח כי בגן, האינטראקציה המשותפת של האם והילד בפעילות הציור, קשורה בקשר חיובי למדדי הציור.

לעומת זאת, עם המעבר של הילד לכיתה א', נמצא כי האם רואה חשיבות רבה יותר בתיווך ישיר לפעילות לימודית ואוריינית (Aram, 2002). מאחר שהאם אינה רואה את הציור כפעילות לימודית, היא אינה מעודדת את הילד לצייר ואינה מספקת תיווך דומה לציור בכיתה א', כפי שסיפקה לילד בגן. הבדלים אלה בתיווך באים לידי ביטוי בהבדלים בקשר בין רמת התיווך של האם בזמן ציור לבין מדדי הציור של הילד.

תרומת המחקר הנוכחי

אחת התרומות המרכזיות של המחקר הנוכחי קשורה בהבנת תהליך התפתחות הציור של הילד, בעת המעבר מהגן לכיתה א'. לאור ממצאי המחקר הנוכחי ובהתאם למחקרים קודמים, נמצאה ירידה מובהקת במספר הציורים שהילד מצייר ובמשך הזמן שהילד מקדיש לציור בביתו, בכיתה א' בהשוואה לגן. בניגוד לכך, נמצאה עלייה מובהקת באיכות הציור, במעבר של הילד מהגן לכיתה א'. ממצא זה בדבר העלייה באיכות הציור במעבר של הילד מהגן לכיתה א', מהווה חידוש מחקרי משמעותי, מאחר שלפי מחקרים קודמים, קיימת ירידה מובהקת ברמת הציור עם כניסתו של הילד לבית הספר (Davis & Gardner, 1993). מכאן, לילדים פוטנציאל לשיפור איכות הביטוי הגרפי בציוריהם, אף לאחר כניסתם לבית הספר, שם, על פי רוב, ייצוגיהם הגרפיים בציור הספונטני, מתחלפים בייצוגים קונבנציונליים הקשורים בכתיבה (Gardner, 1982).

תרומה נוספת שעולה מהמחקר, קשורה בהבדל שנמצא בין איכות הציור העצמאי של הילד לבין איכות הציור בעת אינטראקציה של אימהות וילדיהן סביב ציור. על סמך ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי ציור בעת אינטראקציה אם-ילד איכותי יותר מאשר ציור שהילד מצייר באופן עצמאי. כלומר, ניתן להניח כי האינטראקציה של האם והילד סביב ציור תורמת לאיכות הציור של הילד. הורים רבים חוששים להתערב בתהליך הציור של הילד, כדי לא לפגום בתהליך היצירה הספונטנית והחופשית שלו (שפיר, 2003). אולם, לאור ממצאי המחקר הנוכחי נראה כי ההתנהגות ההוראתית התיווכית של האם בעת הציור של הילד אינה גורמת נזק לתהליך היצירה של הילד, אלא להפך מסייעת ומשפרת את איכות הציור שלו. יש לציין כי ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקר קודם שבו דווח על קשר חיובי בין תיווך הורים בנושאים הקשורים לפעילות גרפית לבין רמת הפעילות הגרפית של ילדיהם (Szechter & Liben, 2007).

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את התפתחות הציור של ילדי גן במעבר לכיתה א', אולם אחת המגבלות שבו נבעה מהעובדה שהמחקר לא כלל מערך ניסויי, אלא התבסס על התייחסות לקשרים קורלטיביים בלבד. מאחר שלא נעשה תפעול או התערבות ניסויית במחקר, אין אפשרות להסיק על סמך ממצאי המחקר על קיומם של קשרים סיבתיים בין המשתנים.

באשר להצעות למחקרי המשך. המחקר הנוכחי כלל שתי הערכות של תפקוד הילדים, הערכה אחת בגן ואחת בבית הספר. כדי להפיק מידע עשיר יותר על התהליך ההתפתחותי שעוברים הילדים בתקופה הנחקרת (בין הגן לבית הספר), יש מקום להוסיף עוד הערכה אחת או שתיים בפרקי זמן שונים.

ביבליוגרפיה

- ווימר, מ' (2005). **ציורים מדברים: כלים ושיטות להבנת ציורי ילדים**. מנטור.
- ליפשיץ, ר"ה, קליין, פ' ועדי-יפה, א' (2018). השתנות מדדי היצירתיות של ילדים וציוריהם במעבר מהגן לכיתה א'. **דרך אפרתה: ביטאון המכללה האקדמית לחינוך, ט"ו**, 151–167.
- עדי-יפה, א' (2003). ציור וכתיבה כשתי מערכות נפרדות. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **חלונות לעולם: אומנות ומדע להעשרת החוויה הלימודית בגיל הרך**. (עמ' 85–103). רמות.
- קורת, ע' (2003). התפתחות כתיבה בראשית בית הספר בהקשר תרבותי-חברתי: עדויות מקבוצות מיצב שונות. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך**. (עמ' 157–183). רמות.
- קליין, פ"ש (2000). תהליך התיווך כבסיס למידה אצל תינוקות ופעוטות. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **מה שרואים מכאן לא רואים משם: תינוקות ופעוטות במעונות יום בישראל**. (עמ' 98–133). רכס.
- קליין, פ"ש (2001). מאפייני התנהגות תיווכית במסגרת המשפחה והשפעתם על הילד בתרבויות שונות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), **תינוקות טף הורים ומטפלים: מחקרים בנושא התפתחות הילד בישראל**. (עמ' 19–54). רכס.
- קליין, פ"ש (2008). מאפייני האינטראקציה החינוכית התיווכית והשפעותיהם על ילדים בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים), **ממחקר לעשייה בחינוך בגיל הרך**. (עמ' 91–113). האקדמיה הלאומית למדעים.
- שפיר, ע' (2003). חוויית הציור החופשי והעשרת התפתחות הילד בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **חלונות לעולם: אומנות ומדע להעשרת החוויה הלימודית בגיל הרך**. (עמ' 59–83). אוניברסיטת תל-אביב, רמות.

- Adi-Japha, E., & Freeman, N. H. (2000). Regulation and division of labor between cognitive systems controlling action. *Cognition*, 76, 1-11. [https://doi.org/10.1016/S0010-0277\(00\)00067-6](https://doi.org/10.1016/S0010-0277(00)00067-6)
- Adi-Japha, E., & Freeman, N. H. (2001). Development of differentiation between writing and drawing systems. *Developmental Psychology*, 37(1), 101-114. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.37.1.101>

- Aram, D. (2002). Joint writing in Hebrew of dictated words versus proper names: Analysis of low SES mother-kindergartner dyads. *Journal of Research in Childhood Education*, 17(1), 47-61.
<https://doi.org/10.1080/02568540209594998>
- Bradbury, R. J., & Papadakis-Michaelides, E. (1990). *Gender Differences in Children's Human Figure Drawings*. Presented at the European Conference on Developmental Psychology, University of Stirling, August.
- Braswell, G. S. (2001). Collaborative drawing during early mother-child interactions. *Visual Art Research*, 27, 27-39.
- Braswell, G. S., & Callanan, M. A. (2003). Learning to draw recognizing representations during mother-child interaction. *Merrill Palmer Quarterly*, 49(4), 471-494. <https://dx.doi.org/10.1353/mpq.2003.0019>
- Braswell, G. S., & Rosengren, K. S. (2005). Children and mothers drawing together: Encountering graphic conventions during social interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 23(2), 299-315. <https://doi.org/10.1348/026151005X26831>
- Brechet, C., Blanc, N., Mortier, A., & Rossi, S. (2022). Draw me a brain: The use of drawing as a tool to examine children's developing knowledge about the "black box". *Frontiers in Psychology*, 13.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.951784>
- Cao, S., Dong, C., & Li, H. (2024). Parental beliefs and mediation co-mediate the SES effect on Chinese preschoolers' early digital literacy: A chain-mediation model. *Education and Information Technologies*, 29(10), 12093-12114.
<https://doi.org/10.1007/s10639-023-12300-8>
- Cox, M. V. (1993). *Children's Drawings of the Human Figure*. Lawrence Erlbaum.
- Cox, M. V. (1997). *Drawings of People by the Under-5s*. Falmer Press.

- Davis, J. (1993). *Drawing's Dmise: U-Shaped Development in Graphic Symbolization*. Presented at the Biennial Meeting of the Society for Research in Child Development. U. S. North Carolina.
- Davis, J. (1997). The "U" and the wheel of "C": Development and devaluation of graphic approach at Harvard Project Zero. In A. M. Kindler (Ed.), *Child Development in Art* (pp. 45-58). Reston.
- Davis, J., & Gardner, H. (1993). The arts and early childhood education: A cognitive developmental portrait of the young child as an artist. In B. Spodek (Ed.), *Handbook of Research on the Education of Young Children*. (pp. 191-206). Macmilian.
- Dorfberger, S., Adi-Japha, E., & Karni, A. (2009). Sex differences in motor performance and motor learning in children and adolescents: An increasing male advantage in motor learning and consolidation phase gains. *Behavioral Brain Research*, 198, 165-171.
<https://doi.org/10.1016/j.bbr.2008.10.033>
- Edwards, B. (1992). *Drawing on the Right Side of the Brain*. Souvenir Press.
- Fan, J., Bainbridge, W., Chamberlain, R., & Wammes, J. (2023). Drawing as a versatile cognitive tool. *Nature Reviews Psychology*, 2, 556-568.
<https://doi.org/10.1038/s44159-023-00212-w>
- Feurestein, R. (1979). *The Dynamic Assessment of Retarded Performers*. University Park Press.
- Freeman, N. H., & Janikoun, R. (1972). Intellectual realism in children's drawings of a familiar object with distinctive features. *Child Development*, 43, 1116-1121. <https://doi.org/10.2307/1127668>
- Gardner, H. (1982). *Art, Mind and Brain: A Cognition Approach to Creativity*. Basic books.
- Getzel, J. W., & Csikszentmihalyi, M. (1976). *The Creative Vision: A Study of Problem Finding in Art*. Wiley.
- Golomb, C. (2004). *The Child's Creation of a Pictorial World* (2nd ed.). Lewrence Erlbaum Associates Publishers.

- Goodnow, J.(1977). *Children Drawing*. Open Books.
- Havigerová, J. M., Pohnětalová, Y., Strnadová, K., Kocourková, K., & Podubecká, D. (2021). Preschool children's drawings: Frequency and theme analysis. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(3), 70-77.
<https://doi.org/10.7575/AIAC.IJELS.V.9N.3P.70>
- Hawkins, D. (1973). The triangular relationship of teacher, student and material. In C. E. Silberman (Ed.), *The Open Classroom of Reader*. (pp. 364-373). Vintage Books.
- Jolley, R. P., Barlow, C. M., Rotenberg, K. J., & Cox, M. V. (2016). Linear and U-shape trends in the development of expressive drawing from preschoolers to normative and artistic adults. *Psychology of Aesthetic Creativity and the Arts*, 10(3), 309-324.
<https://doi.org/10.1037/a0040294>
- Kellogg, R. (1969). *Analyzing Children's Art*. National Press Books.
- Kellogg, R. (1979). *Children's Drawings/ Children's Minds*. Avon.
- Klein, P. S. (1996). *Early Interventions: Cross Cultural Experiences with a Mediatonal Approach*. Garland.
- Longobardi, C., Bozzato, P., & Fabris, M. A. (2022). The representation of male and female gender role development in children's drawings: An examination of 20 years of changes in Italian culture and society. *Journal of Psychological and Educational Research*, 30(2), 20-32.
- Miller, S. A. (1988). Parents' beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59(2), 259-285.
<https://doi.org/10.2307/1130311>
- Piaget, J. (1951). *Play, Dreams and Imitation*. Routledge and Kegan Paul.
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1969). *The Psychology of the Child*. Routledge & Kegan Paul.

- Ring, K. (2006). What mothers do: Everyday routines and rituals and their impact upon young children's use of drawing for meaning making. *International Journal of Early Years Education*, 14(1), 63-84. <https://doi.org/10.1080/09669760500446416>
- Roper, B., & Davis, D. (2000). Howard Gardner: Knowledge, learning and development in drama and arts education. *Research in Drama Education*, 5(2), 217-233. <https://doi.org/10.1080/713692878>
- Sigel, I. E. (1986). Reflection on the belief behavior connection: Lessons learned from a research program on parental belief systems and teaching strategies. In R. D. Ashmore & D. M. Brodzinsky (Eds.), *Thinking about the Family: Views of Parents and Children*. (pp. 347-371). Erlbaum.
- Szechter, L. E., & Liben, L. S. (2007). Children's aesthetic understanding of photographic art and the quality of art-related parent-child interactions. *Child Development*, 78(3), 879-894. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01038.x>
- Thompson, C. M. (2003). Kinder culture in the classroom: Early childhood art and the mediation of culture. *Studies in Art Education*, 44(2), 135-147. <https://doi.org/10.1080/00393541.2003.11651734>
- Trojano, L., Grossi, D., & Flash, T. (2009). Cognitive neuroscience of drawing: Contributions of neuropsychological, experimental and neurofunctional studies. *Cortex*, 45(3), 269-277. <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2008.11.015>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.
- Wolpert, L. (2014). *Why Can't a Woman Be More Like a Man?: The Evolution of Sex and Gender*. Faber & Faber.

