

ציורי ילדים כביטוי לעולמו הפנימי של הילד המצייר

מאירה פיין

הקדמה

התבוננות בהתנהגות וורבלית של ילד מספקת אינפורמציה על תחושותיו, רגשותיו ויחסו של האדם כלפי הסביבה וכלפי עצמו. עם זאת יש מצבים, שהמחנך או המטפל מתקשים להבין את התנהגותו של הילד. הם אינם מצליחים לעמוד על אופיו ולהבין מה הן בעיותיו, ומה הם צרכיו. לעתים יש תחושה, שהילד שומר לעצמו את רגשותיו וגם שיחה ישירה אינה מצליחה לדובב אותו. יותר מזה, יש שהילד מפגין כלפי חוץ התנהגות רגילה ונורמטיבית, אינו מעורר תשומת לב מיוחדת ואינו משרר סימני מצוקה; בעוד שלמעשה מכבידים עליו קשיים והוא זקוק לעזרה ולתמיכה.

במאמר זה אני מבקשת להציג ידע קיים, ודרך נוספת בעלת פוטנציאל ליצירת קשר עם הילד ועם בעיותיו. דרך זו היא באמצעות הציור והיצירה האומנותית. יצירה אומנותית בכלל יכולה לשקף באופן מטפורי את הרגשות, השאיפות, החלומות, החרדות והתסכולים הקיימים אצל היוצרים, בין אם הם מודעים לכך ובין אם לאו. כך הדבר גם ביצירה של ילדים. אפילו ילדים בני שנתיים מבטאים בשימוש בעיפרון רגשות וחוויות. גם ילד בוגר, סגור ומופנם, השומר על רגשותיו, עשוי לשדר מסרים חשובים המשקפים את פנימיותו. בדרך זו הוא מאפשר למחנך ולמטפל ללמוד יותר על עולמו הפנימי. הציור הוא אמצעי תקשורתי יותר ספונטאני ופחות מאיים מקשר מילולי, ודרכו ניתן להביע מסר, ולחוות תחושה של שחרור ופורקן. הסתכלות מקצועית בציורים מסייעת לזהות ולבחון מצבי מצוקה; ולמטפל מקצועי היא מהווה בסיס לבחירת תוכנית טיפולית מתאימה.

זיהוי ראשוני של סימנים המצביעים על צרכיו של הילד חיוני למורים ולמחנכים מאחר שהם אלה הנמצאים בקשר מתמיד עם כלל התלמידים ורגישותם חשובה לשדרים חריגים באמצעות שפת האומנות. במסגרת המאמר ננסה להציג תאוריה ודוגמאות להבנת מסרים הבאים לידי ביטוי בציורי ילדים. בשום מקרה הציור אינו "קשקוש" כשם שכתב סיני אינו "קשקוש". יש בו מסר שממנו ניתן להפיק תועלת רבה. זאת בתנאי שנבין את המשתנים המרכיבים את הציור.

פעילות גראפית היא פעילות חשיבתית שמשאירה את אותותיה על הדף. היא באה לידי ביטוי בקו, בצורה כצבע ובמרקם. התקרמותה מלווה בתהליך ההתפתחות והבשלות האישית, המשולבת בהבעה אישית ייחודית. מאחר שהציור המתקבל שונה במרכיביו מאדם לאדם, נשאלת השאלה האם הבדלים אלה מבטאים מצבים פנימיים-רגשיים שונים של המציירים. ואם כן, כיצד יכולים אנו לעמוד על ההבדלים ולהבין את משמעותם.

תהליך ההתפתחות של הציור הנורמטיבי

נקודת המוצא לניתוח ציורי ילדים היא הכרת תהליך ההתפתחות הנורמטיבית של הציור. יש בידינו סולם התפתחותי אוניברסאלי. אחת החוקרות החשובות קלוג (1969) חקרה מאות ציורי ילדים מכל העולם, בעיקר שרבוטים, והיא נחשבת לחלוצה בגילוייה. היא הגיעה למסקנה שציורי ילדים הם תופעה אוניברסאלית. לדעתה הילד אינו מחקה את המציאות אלא מונחה על פי זיכרון תורשתי קולקטיבי. קלוג מציגה תהליך התפתחותי שעוברים ילדי העולם באותה צורת ביטוי. סטייה מהנורמה אמורה להסב את תשומת הלב של המתבונן. לכן יש חשיבות להכרת הנורמה במסגרת מרחב סטייה הניתן להסבר. כך לדוגמה, נקבל כנורמטיבי את השרבוט אצל ילד קטן, אך מילד מבוגר יותר נצפה לסגנון שונה של ציור. אם ילד מבוגר יותר ישרבט, נוכל להניח שהיתה לו התנסות חריגה, חוויה דרמאטית או צורך פנימי הניתן להסבר. כן נמצא מבוגרים המשרבטים מתוך חוסר שקט, למשל בזמן המתנה ממושכת ומתח.

שלב השרבוט

השרבוטים הראשונים של הילד הם כמו המלמולים הראשוניים המתפתחים למילים. הילד עדיין לא תפס את המושגים הדרושים לצורך ייצוג גראפי. לכן הציור מתחיל אצלו ללא כוונה ליצור צורה או להעביר תחושה. הילד מנסה ונהנה מעצם העשייה. עשייה זו היא תחילתה של הצהרה. הצהרה על האינדיבידואליות של היחיד. הצהרה שאינה זקוקה למלים, אך בסופו של דבר ביכולתה לבטא רגשות עמוקים, שלעתים גם מבוגר מתקשה לבטא במילים, גם אם יש לו אוצר מילים רחב.

כבר בגיל שנה וחצי, מצייר הילד באופן ספונטאני סימנים שונים על הדף, ההתנסות המהנה דוחפת אותו לצייר. בדרך זו הוא מתרגל כישורים תפיסתיים ומוטוריים. שילוב הסימנים עשוי לרמוז באופן מקרי על צורה ברורה, ואלה מעוררים בילד התרגשות, אך אין בידו ליצור שנית צורה זו. הוא שב לצייר בניסיון לחזור על החוויה. מתוך כך השרבוט מתפתח לדגמים וצורות. ההתקדמות הגראפית אצל הילד, מלווה את ההתפתחות והבשלות האישית, זו משולבת בהבעה אישית ייחודית.

קיימת נטייה אצל חוקרים לקשור את השרבוטים למלמולים, ולהשוות את התפתחות הדימויים בציור להתפתחות של ביטוי מילולי. בהמשך נראה אצל הילד מתן שמות לעצמים ויצירת הקשרים עבור צורות ודמויות, בדומה ליצירת משפטים משמעותיים, בהתפתחות השפה המילולית (רימרן 1995).

ככל שהמצייר אוצר במוחו צורות משוכללות יותר ומיטיב לשלוט בפירוקן של צורות אלה למרכיביהן, כך עשויה רמת הביצוע שלו על הדף להיות עשירה ומגוונת יותר, אך גם פשוטה יותר, הפשטות מעידה על הפשטה גבוהה. ארגון במרחב מבטא את התפיסה המרחבית של המצייר שהיא תוצאה של הקשר בין העין, היד, והמוח. בתפיסה מרחבית משתתפים היבטים קוגניטיביים. כצעד קדימה בהתפתחות השרבוט הילד מצייר נקודות, קווים מאוזנים מאונכים וקווים אלכסוניים. בשלב הבא הילד מתחיל לבודד את הקווים ויוצר קווים סגורים – עיגולים. בתהליך זה הילד צריך לקבוע כיוון, להתחיל מנקודה מסוימת ולהפסיקה. לצורך זה, דרוש גם לחץ מסוים על הדף. פעולה כזאת דורשת תיאום ושינוי משקל. פעולה של התאמת הקו למסגרת ולנייר מעידה על שלב התפתחותי, שתחילתו הפנמה של ארגון ואיזון בתוך גבולות. הילד מתחיל להפעיל תנועת יד קצובה ומלווה אותה בבקרה. התנועה הרב כיוונית עדיין שולטת בשרבוט, אך נראה שני סוגי תנועות מתרחקות ומתקרבות. הופעת קו קעור מלמדת שהילד מסוגל להרחיק את היד מהחזה. ילד ערני ייצור שרבוטים גדולים כמעט עד קצות הדף. ילד מופנם ישאיר רווחים בין קצה הדף לשרבוט. ילד אימפולסיבי יניף את היד ביתר עוצמה מאשר ילד שמוזג רגוע יותר. ילד בריא בנפשו ובגופו נוטה לתפוס את רוב שטח הדף בקווים בטוחים מתמשכים ולא קטועים. יש רושם של תנועה וקצב.

שחיל (1993) מציין את הקשר בין התפתחות מוטורית של ילדים לבין פיתוח יכולתם האנליטית והסינתטית. דרך העיסוק בציור מתקדם הילד לקראת יכולת של רכישת שפה כתובה. התעסקות בציור מסייעת גם לרכישת מיומנות חשיבה הנחוצה לתהליך קליטת הקריאה.

כשהילד מתחיל לסגור קווים, הוא מקבל צורה. הצורה הראשונה היא עיגול, אליפסה, אחריה ריבוע, ויותר מאוחר משולש. רגע חשוב ומשמעותי, מבחינה התפתחותית, מתרחש כאשר הילד נותן שם לצורה, אחרי שגמר את הציור. הפעילות התנועתית מפסיקה להיות דומיננטית, ומתחילה חשיבה סימבולית, המוצגת על ידי סמל. הילד רואה קשר בין השרבוט לבין עצמים שהוא מכיר. הצורה המעוצבת מפעילה את דמיונו של הילד. הסימנים חשובים והוא מצפה שיתייחסו אליו ואל הציור. בדרך כלל הילד מתנגד לכל פירוש השונה מהפירוש שהוא נתן לציור. כאשר אין התנגדות למתן השם הדבר מעיד על חוסר עמדה. לכן צריך להעריך בחיוב את גילויי ההתנגדות של הילד.

הציור הסכימתי

החשיבה הסימבולית מתפתחת לסכימה שהיא תבנית לסמלים. להב (1987) מגדירה סכימה כמסגרת ליצירת הקשרים בין חלקי אינפורמציה, הקשורים לנושא מסוים ולהכללתם ביחידה מושגית אחת. התאור הסכימתי דורש שכל אובייקט יופיע בשלמותו וכל מרכיביו יהיו נראים לעין. זאת במצב סטאטי המבטא את הקבוע והעומד, ואינו מתייחס לאובייקטים בתנועה או כמצבים משתנים וחולפים. נפגוש דמויות אך הן לא יהיו כפרופיל או בתנועה. ציור שמים יאופיין תמיד בקו כחול, וציור שמש כשהיא עם קרניים כצבע צהוב. הילד מבטא את הידע האקטיבי שלו באופן ספונטאני. לילד פחות חשוב איך דברים נראים ומה הקשר בין הדברים.

הרעיון הכללי הוא העיקר. כאשר הילד רוצה להביע רעיון ספציפי שקשור באובייקט, הוא ישנה את הסכימה כך שתתאים לו. הילד יאריך בציור את היד אם ירגיש צורך בכך. בציור של ילד משחק בכדור, נראה את היד הקרובה לכדור ארוכה מאוד. גודנאו (1979) מציינת שהילד נצמד לצורה מוכרת כל עוד לא הטמיע אותה לחלוטין. ויבליט זאת באופן דינאמי או סטאטי בהתאם לאופיו. בהיבט הדינאמי, למשל, ילד יכול להשתמש במגוון צורות מרובע – קטן, גדול, עומד, שוכב וכדו' כדי לצייר אדם, וזה מעיד על הסתגלות, שיווי משקל ויכולת הפשטה. השימוש הרב תכליתי בפריט אחד מבטא יוזמה יצירתית. הוספת חלקים או שינוי פרופורציות נעשים מתוך מחשבה. לעומת זאת ההיבט הסטאטי מצביע על שימוש באלמנט אחד בלי יכולת גיוון. כשהילד משתמש באותם הגדלים ובאותו כיוון, יוצר צורות דלות ואינו מנסה לשנות את הסכימה, הוא משדר סימנים של חוסר יוזמה, אולי אפילו חרדה.

בגיל ארבע – חמש, הילד נמצא בשלב האגוצנטרי, הוא במרכז ולכן הסכימות הנפוצות שנראה בציורי ילדים, הן בעיקר ציורי דמות ובית. ציור דמות הוא הנושא הראשון שילד מצייר ובתחילה הוא נראה כראשן. הראש הוא החלק החשוב של הגוף. הראייה, האכילה, הדיבור, השמיעה – כולם נעשים דרך הראש. לכן הוא יוסיף עיניים ופה. הרגלים נותנות לגוף את תחושת הניידות ושיווי המשקל. הרגליים מהוות בשלב הראשוני יחידה בלתי נפרדת מהראש. בתחילה רגליים מצוירות בקו אחד, ומהר מאוד הקו מצויר כקו כפול כדי להקנות יציבות רבה לדמות. אחרי ציור הידיים מוסיף הילד אצבעות, מספר האצבעות איננו קבוע. יש הפרדה ברורה בין הראש, הגוף והרגליים. הגוף מופיע בצורות שונות כמו עיגול, מרובע וגם משולש. גוף שקוף וטבור בולט מסמלים את הקשר עם האם; זהו ציור המתאים לגיל הרך ומעיד על ילדותיות. ילד שזקוק להגנה יצייר מסביב לדמות מסגרת. הגנה יכולה להופיע בציור של מטרייה או קשת. בגיל זה אין צוואר, שמסמל את ההפרדה בין השכל לגוף.

הבית הוא הנושא השני המועדף על ילדים. ציור בית מובע על ידי צורת יסוד של ריבוע ומשולש. בתוך הריבוע מלבן קטן לדלת ושני מלבנים קטנים צמודים לקו הריבוע העליון כחלון. באופן סימבולי הבית מהווה פורטרט אישי המשקף דימוי גוף, הסתגלות, קשר עם המציאות ויציבות רגשית. הבית מייצג את האופן, שהילד תופס את בית הוריו. בדרך כלל הילדים מנצלים את כל הדף. נראה קו עליון שמים וקו תחתון אדמה, הדמויות והבית צמודים לקו הבסיס מתוך צורך ליציבות. הגג הוא סמל להגנה. הדגשת יתר של קו המתאר בציור הגג מפגין ניסיון להתגונן מפני אובדן שליטה. דלת פתוחה או ידית ופעמון יכולים להעיד על בית פתוח ומוזמין. בית בלי דלת יכול להעיד על בעיה בקשר בינאישי, ביטוי של קושי להיכנס לבית. חלונות פתוחים מעידים על צורך בקשר. כאשר הם סגורים הם מעידים על קושי ביצירת קשר עם הסביבה. ריבוי יתר של חלונות מעיד על עיסוק יתר בקשר עם הזולת. לדוגמה, ילד שהיה עסוק במעבר לבית חדש צייר שני בתים קטנים משני קצות הדף ללא חלונות וללא דלתות, ציור המשקף ביטוי של חרדה מעזיבה של בית וחשש מסביבה חדשה. בשלב זה הילד מתחיל להתייחס לצבע. הוא נהנה מהצבע ומחליף בין הצבעים, הוא משתמש בהם בעיקר לקישוט. כמה סכימות מקבלות משמעות בהתאם למציאות כמו

שמים כחולים, אדמה חומה, הפרח ירוק וכדו'. הסכימה משתכללת ומתפתחת כשעולמו של הילד עשיר. הוא יתאר את הדמות או העצם בסכימות אחדות שונות זו מזו ויגוון מבחינה צבעונית. עם זאת הילד עדיין אדיש ליחסי גודל. הראש גדול מהגוף, האדם גדול מהבית. זאת כיוון שהילד מצייר את מה שהוא חושב ובעיקר את מה שחשוב לו ומעסיק אותו ולא את מה שהוא רואה. כל דבר חשוב יופיע בציור. הדברים החשובים יקבלו מקום מכובד וטיפול יותר עשיר.

הסכימה מתפתחת במקביל להתפתחות הקוגניטיבית. בשלב זה ילדים יכולים לצייר אותה דמות כמה פעמים, ובכל פעם היא מבצעת תפקידים שונים. כך הוא מעשיר ומשנה את הסכימה שלו על פי ניסיונו האישי וידיעותיו. אם הדמות המצוירת עושה פעולה מסוימת, הדבר מצביע על קשר ריחם בין המצייר לדמות. כשמופיעים מספר עצמים ביצירה אחת, הדבר מעיד על תהליך יציאה מהשלב האגוצנטרי והתפתחות של תפיסה חברתית שוויונית. הילד מצייר לא רק את מה שהוא רואה אלא גם את הפונקציות העיקריות של הדבר שהוא מצייר. עם התפתחות הסכימה, גובר והולך הפיקוח של האני העליון ומשתפרת ההרגשה העצמית. כמו כן מורגשת קואורדינציה חזקה בין חלקי הגוף השונים.

השלב הטרנס ריאליסטי

כשהילד מתחיל את השלב הטרנס ריאליסטי, אנו יכולים להבחין בשילוב של הסגנון הקודם, הסכימתי עם סגנון חדש, הסגנון הריאליסטי. גם השימוש בסכימה נעשה גמיש והילד מסגל אותה לצרכים שלו. הילד מתחיל לתאר את העולם כפי שהוא נראה. הוא שואל איך נראה הדבר ולא רק מה ידוע לי עליו. הילד מביע את המיידת ולא את המאחר. זה נובע מהמפגש עם המציאות. אמנם הילד אינו מוותר לגמרי על העיצוב המוכר. המציאות רחוקה עדיין מביטוי גרפי ריאליסטי בצורה שהיא מתוארת. אך הוא מנסה להדגיש את ההבדלים בין פרט לפרט. משום כך יוסיף הילד סימני היכר כדי להבדיל בין צורה לצורה. בציור דמויות ועצמים כמו בתים ועצים, הילד שם לב לפרטים. הוא מתייחס באופן מסוים לגודל, הפרח יהיה קטן מהעץ, הציור עדיין שטוח אבל יש יותר הבנה למרחב ולמרחק. יש ניצנים של הבנה להסתרה, המיקום על הדף מתחיל להיות חשוב, לא הכל עומד על הקו התחתון. בציור דמות נראה גם ציור בפרופיל או בתנועה. גם הצבע תופס מקום חשוב להמחשת צורתם של אובייקטים. הילד מתחיל להבחין בגוונים שונים ויש מקום לצבע חולף. העץ יקבל גוונים שונים של ירוק. והשמים אינם חייבים להיות כחולים.

בשלב זה בתחילת גיל ההתבגרות הבית פחות מעניין את הילד ומרצו פונה אל העולם. הדבר ניכר בנושאי הציורים שהילד בוחר לצייר. בנים יבחרו לצייר נושאים הקשורים לספורט, צבא, דמויות מתוך סדרות בטלוויזיה, קומיקס. בנות יבחרו ציורי דוגמניות, פרחים וקישוטים. תהליך היצירה פחות חשוב והתוצר משפיע על המוטיבציה לעבודה.

אצל ילדים רבים נראה שאיפה לתיאור מציאותי ומכאן צעד נוסף לציור פרספקטיבה. האופק בציור הופך להיות בעל משקל, והעצמים מקבלים צורה תלת ממדית. הילד מבין שיש שינויים אופטיים, ויש דברים שנראים קטנים כי הם רחוקים. לא כל העצמים מצוירים על קו אחד. לציור מציאותי יש צורך בציור אור וצל. הדבר איננו פשוט ולכן נראה פעמים

ערכוביה — יש דברים שיתוארו בפרספקטיבה וחלקים אחרים יבואו לידי ביטוי בצורה שטוחה. נראה תיאור לפרטים קטנים במיוחד בציור תווי הפנים. הפרופורציות כמעט נכונות. נראה ציור דמויות בתנועה. הפה עגול עם סיגריה או אלמנט אחר. הבנים מוסיפים שיניים כביטוי לתוקפנות, כך גם לגבי שפם וכובע. ניכרת נטייה למלא את חלל הגוף בצללים כרמז ללבוש. הבנות מוסיפות סרט בראש, תיק ופרטי קישוט נוספים. ציור פורטרט אופייני לגיל זה. השינויים הפיזיים מעוררים את הילד למחשבות ולמבוכה, ולעיתים נגלה רצון להסתיר את המבוכה שמתעוררת כתוצאה מהשינויים בדימוי הגוף. הציורים מצביעים על ניסיונות הדחקה של דחפים שונים. הסתרת הידים אופיינית בציור דמויות שלמות, כתוצאה מהצורך בפיקוח על היצרים (אוננות), תופעה המתגלה גם בהדגשת החגורה המפרידה בין החלק העליון לבין החלק התחתון של הגוף. הצורך להיות כשליטה נראה בעמידה יציבה ונוקשה. אלמנט נוסף בגיל זה הינו הדגשת הצוואר. הפרדה בין הראש לגוף. מאפיינים נוספים לגיל ההתבגרות — קו בלתי מתמשך, חוסר עקביות, אסימטריה כמו רגל אחת מודגשת והשניה מקווקות. בגיל ההתבגרות מתפתחים מאוד הכשרים של תפיסת הציור ויכולת הראייה החדה. ראייה חדה חשובה להתפתחות הכושר הגרפי, אך איננה זהה לו. לא די בתפיסת העצם המצויר אלא יש לדעת לתרגם את הרשמים לשפת הציור. ידע זה לא תמיד מדביק את יכולת הביטוי ולכן רוב הילדים מפסיקים לצייר. זו אחת הסיבות שרבים מהילדים אינם מגיעים לציור ריאליסטי שהוא ביטוי מדויק של הטבע.

תיאוריות הסתכלות על ציורי ילדים

כבר הדגשנו את העמדה שהעיסוק באומנות הוא דרך לעכל ולהפנים רשמים וחוויות. ילדים מציירים עולם דמיוני גם מפני שלפעמים קשה להם לחיות בעולם המציאות. מאחר שהציור המתקבל שונה במרכיביו השונים בין אדם אחד לאחר, יש להניח שהבדלים אלה מבטאים מצבים פנימיים-רגשיים שונים של המציירים. אם כן הדבר, כיצד נוכל לעמוד על ההבדלים, ואיזו משמעות ניתן להם. לונפלד (1957) שעסק בחינוך יצירתי, טוען שהציור משקף את המציאות כפי שהילד תופס אותה, וכדרך זו באים מושגיו לידי ביטוי. הציור משקף ידע פעיל, המגלה את מידת ההתעניינות של הילד בעולם ואת הבנתו את המציאות החברתית. גודנאו (1979), שבדקה ציורי ילדים, נוטה לראות בהם מדד לאינטליגנציה. היא כורדה אלמנטים שונים בציורי דמות אדם ושמה דגש על התפתחות רצף הקו כדגם ולא כתמונה. היא מניחה שככול שהילד מפותח יותר כך יגדל הפירוט בציוריו. ככול שיש יותר פרטים בציור, הוא נחשב ל"טוב" או "מפותח" יותר. יכולת הציור עולה עם הגיל ועם האינטליגנציה, וניתן לגלות את יכולתו הקוגניטיבית של הפרט על פי ציורו.

הציור ככלי השלכתי
חוקרים אחרים כמו אברהם (1989) אורון (1999) רימרמן (1995), טוענים שבציור מתגלים

כל הסוגים של מנגנוני ההגנה כמו הזדהות, תגובת נגד, השלכה כמנגנון הגנתי. הילד המצייר משליך את בעיותיו ותחושותיו על הציור. עיוותים בציור והשמטת פרטים מסוימים קשורים בחוויות שהילד חווה, וביחס הרגשי של הילד המצייר לאובייקט המצויר. עם זאת מודגש שבבדיקת ציורי ילדים צריך לבחון מה נובע מהתפתחות טבעית, המשותפת לכולם באותה קבוצת גיל, ומה נובע מהשפעת הסביבה. החשיפה היא דיפרנציאלית בחלקה, כגון השתייכותו של כל ילד למשפחה שונה והתנסות פרטנית מגוונת. חשוב לזהות פרמטרים יוצאי דופן בציור שיש בהם רמז לקונפליקט. עצם העיסוק ביצירה (בציור) וחשיפת הקונפליקטים הם חלק משקם ומחזק את הילד.

בהשפעת גורמים שכליים ורגשיים הילד מצייר חלקים בציורו בחוסר פרופורציה למציאות כדי לממש כוונה במודע ולא במודע (להב (1987). ציורי ילדים יכולים להיות הגנתיים ולשמש אמצעי הכחשה. מצבים קשים יכולים להיות מובעים גם בציורים שמחים. ילד שחי מחוץ לביתו מצייר משפחה 'אידיאלית', שני ילדים וכלב, ומעליהם כותב 'משפחת אושר'. כשמתבוננים היטב בציור רואים שאין קשר בין הדמויות בציור ואין אושר, הכותרת היא משאלת לב של הילד. ילדים שציוריהם מפותחים יציירו ציורים סכימאטיים כשהם במצוקה. לדוגמה, ילדה בת 12 שהייתה מעורבת בתאונת דרכים ציירה את עצמה גדולה באופן מציאותי כמצופה מילדה בגילה. הילדה הייתה עסוקה בעצמה אך את החלק הכואב והקשה, המכוננת והנהג הדורס, ציירה בצורה סכימאטית, כשהנהג קטן במיוחד והרגל הדורסת מודגשת.

הציור ככלי טיפולי

חוקרים רבים (קייס דאלי ואחרים 1993) רואים בציור כלי טיפולי, בשל העובדה שהוא משקף תהליכי שינוי בעולם הרגשי של האדם. תהליכים אלה מבוססים על הכעה בכלים אומנותיים, בתומרים שונים ובטכניקות מתחום האומנות — ציור, כיור ופיסול. העבודה הטיפולית מספקת מרחב תרפויטי שבו יכול האדם לבחור קשת רחבה של אמצעים שיעזרו לו לבטא באופן בלתי מודע צרכים, דאגות, פנטזיות ומשאלות. לגישה זאת יש ממד פסיכואנליטי המבוסס על דעותיהם של מלני קלין ווינקוט. אסוציאציה חופשית וחקירת הבלתי מודע הן המשימות העיקריות של התהליך. בטיפול מושם דגש על התהליך ולא על התוצר. בתהליך היצירה נוצר דיאלוג בין היוצר האדם לדימויים שעולים באמצעות היצירה ותוך התייחסות אליה. לפעמים ניתן לראות ילד המצייר מתוך מחשבה ותכנון, ולפעמים מתוך צורך פנימי לא ברור המבטא שחרור והתפרצות בלתי מבוקרת של רגשות. חלק מהטיפול מתבטא בקבלת הסבר מילולי מהילד לגבי היצירה שלו. היצירה מהווה גורם מארגן ומכיל. בתהליך היצירה מגייס המטופל את כוחותיו והוא עשוי למצוא פתרונות וללמוד על עצמו בתהליך היצירה. הוספת צבעים בהירים יכולה לסייע להביא למודעות של חיפוש נקודות אור בחיים. ניסיונות ל'שפר' את היצירה יכולים לסייע בהגברת המודעות לערך ההתמדה והמאמץ כדי להגיע להישגים טובים יותר. לדוגמה, ילד שהתקשה בלימודים ביקש לצבוע בצבע מסוים ולשם כך היה עליו לעיובב כמה צבעים. הוא ניסה אפשרויות שונות וכאשר הצליח להגיע לצבע המתאים היה מאוד מרוצה. הוא ביטא את התובנה שהגיע אליה

כך: "צריך לנסות, לא להתייאש ובסוף מצליחים". לצורך כתוצר יש ערך של תיעוד התהליך הטיפולי. התוצרים מוחשיים ואפשר להתייחס אליהם לאורך זמן. התוצר הקיים נותן ביטוי מוחשי לתהליכים בלתי מודעים. ההעשרה בשפת היצירה והפיכתה לכלי ביטוי של העולם הפנימי יכולה להוביל לקראת המשגתו במילים. היצירה הופכת לגשר ולקשר לתקשורת בינאישית ולגשר אומנותי בין העולם הפנימי והחיצוני באמצעות שלל הדימויים שמתגלים בצורך.

ילד מצייר עולם דמיוני כאשר קשה לו לחיות בעולם המציאות. הצורך הוא מעין כלי הסופג את חוויותיו וזיכרונותיו של היוצר. הצורך מאפשר שחזור של חוויות טובות וקשות ונותן אפשרות למצייר לעבור ממצב פסיכי לפעילות. הצורך מהווה כלי הבעה רגשי לא מאיים מתוך חווית היצירה.

האינטראקציה הטיפולית מתרחשת בעצם הנוכחות של מטפל בתהליך היצירה ובתוצאותיה. המפגש בין המצייר למטפל יוצר מרחב, שבו המטפל יכול להכיל את רגשות המטופל ולעזור בעיבוד רגשות. ההכלה הנפשית יוצרת אמון ומרחב בטוח להתמודדות. המטופל מרגיש שהוא לא לבד, וזה מקל עליו להבין טוב יותר את עצמו. היצירה מהווה בסיס לקשר מילולי בין המטפל והמטופל כאשר המטפל מנסה לברר עם המצייר המטופל מוטיבים שעלו בצורך. מחובתו של המטפל להיות ער לתגובות הילד במשך כל הפגישה ולהיענות להן. הכלה נפשית זאת בזמן הפעילות היא היוצרת את האמון ומפתחת את ההעברה.

משתנים המרכיבים את הצורך

משתנה חשוב הוא איכות הצורך. איכות זו משקפת רגשות המתעוררים כלפי הדמות המצוירת. לפיכך ככל שהרגשות המתעוררים חיוביים כך תעלה איכות הצורך. מחיקות יכולות להעיד על חוסר ביטחון. תשומת לב תינתן לאיכות הקו, אם הוא זוויתי, מעוגל, חלש, חזק, אחיד או קטוע. קו מעוגל מעיד על רכות לעומת קו זוויתי שמעיד על תוקפנות. קו חלש מעיד על חולשה.

משתנה אחר הוא כמות בפרטים. הכמות תהיה גדולה יותר ככול שמזדהים יותר עם הדמות המצוירת. כמות גדולה של פרטי הפנים, פרטי הגוף, פרטי לבוש וכד' מבטאים התייחסות חיובית של המצייר לדמות המצוירת. פרטים רבים מצביעים על קשר אינטימי בין הילד לדמות בצורך. לעומת זאת פרטים מועטים וחסרונה של דמות או חפץ בצורך מעידים על התעלמות מכוננת, ואולי על אינטראקציה בעייתית. הדגשת כפתורים רבים מרמזת על קשר שיכול להצביע על קשר של תלות וילדותיות (אברהם 1989). מעניין במיוחד להשוות דמויות מפורטות וצבעוניות לעומת דמויות אחרות שבקושי קיבלו תשומת לב. ילד שמבחינה רגשית קשה לו להתמודד עם דמות מסוימת, יצייר אותה כמעט מאוד קווים. אך לדמות שהוא קשור ומעריך הוא יוסיף פרטים וצבעים, וכל זה על אותו דף.

גם הגודל והמיקום על הדף הם משתנה בעל משמעות. גודלו של העצם משמש לילד

קנה מידה לחשיבותו של המצייר (רימרמן 1983). בהסתכלות על ציורי ילדים חשוב להסתכל על שימוש הילד במרחב, בבדיקת הקשר בין האובייקטים השונים ומיקומם. גודל הפרטים בצורך נקבע לפי חשיבותם בעולמו של הילד. בדרך זו הוא גם מבטא את יחסו האישי לדברים שהוא מצייר. נראה את הגדלת הדמות ביחס לדמויות אחרות ללא קשר לגודלו במציאות. הדבר בולט לעיתים קרובות בצורך משפחה, בשעה שהילד מגדיל את הדמות שהוא מעריך. את אהוב יוכה לצורך מרובה פרטים, ביטוי להערכה ולקשר מיוחד. אישה גדולה תהיה האם, אם היא חשובה מאוד בעיניו. הצורך הוא אמירה של הילד, שמשמעותה על הדמות משהו מעין "הוא גדול".

מרכזיות ובסיס בצורך הם משתנים שמורים על מידת קרבתו של הילד אל המצוירים. כאשר ילד מצייר את הדמות במרכז או בבסיס הדף, הוא משדר בכך שהדמות מעסיקה אותו. הוא מקדיש לה זמן ורגש, הדמות חשובה לו. ילד שצייר את משפחתו אך נמנע מציור אחד מאחיו, אין זה אומר שהוא שכח או שלא היה מקום בדף, אלא שהילד רצה את אחיו רחוק ממנו.

המיקום של הדמות למעלה או במרכז מרמז גם על יחס לסמכות בצורותיה השונות. קבוצה של דמויות ויחסי המיקום ביניהן יעידו על יחסי תלות וסמכות (אברהם 1989).

ילד שצייר את עצמו בין הוריו מעיד על עצמו שהוא זקוק לתשומת לב רבה. משתנים אלה מתאימים יותר לילד בגיל הרך, והדבר נראה לא צפוי בצורך של מתבגר.

גם חוסר פרופורציה היא משתנה המעיד על כוונה במודע או לא במודע. הילד מצייר חלקים בצוירו כחוסר פרופורציה למציאות בהשפעת גורמים רגשיים (להב 1987, רימרמן 1983) לצורך המחשת קרבה ומגע מאריך הילד לרוב את ידי הדמות המצוירת. ילד שמקנא באחיו הקטן יצייר את עצמו בגודל של אחיו הקטן.

דוגמאות מציורי ילדים

להלן סיפורן של כמה דוגמאות מתוך עבודתי עם ילדים במסגרת מערכת החינוך. דוגמאות אלה ממחישות את התהליך שעוברים הילדים כאשר ניתנת להם ההזדמנות לבטא את עצמם באמצעות הצורך.

דוגמה א'. ילד בן 7 בכיתה ב' עבד על ציור במשך כמה שיעורים. הוא השתמש בצבעים שונים והקפיד מאוד לא לעבור את הגבולות שסימן לעצמו. בשלב מסוים אמר "זה איש שמח", אך תוך כדי עבודה אמר שהוא לא תמיד שמח. דיבר על מריבות, קנאה ופחד. את דמות האדם השמח הפך בשיעור הבא לאדם שסוּחב שק קמח. הדמות שהתחילה כדיוקן עצמי במסכה, קיבלה משמעויות שונות תוך כדי עבודה. הילד הביע דרך העבודה היצירתית את הרגשתו ומשאלות לבו. יש עליו "שק כבד" והוא משתוקק לגבולות, ליציבות, קביעות וסדר.

דוגמה ב'. ילדה בת 6 בכיתה א' בתחילת השנה. הילדה הייתה מאוד סגורה, לא דיברה עם המורה, והיה קשה מאוד לדרכב אותה. הילדה כמעט לא יצרה קשר עין. דיברה בלחש וישבה על הכיסא בחוסר מנוחה. כשנתבקשה לצייר נענתה מתוך היסוס ואמרה שאיננה

יודעת לצייר. מחקה הרבה, בדרך כלל הדבר מעיד על חוסר ביטחון עצמי. סירבה להשתמש בצבעים. שמרה על עצמה מבחינה רגשית ופזית לא להתלכלך כי "אמא תכעס". היא ציירה דמויות דומות למסכות מתוך צורך ל"היות בשליטה" ורצון להסתיר. הדמויות שציירה היו קטנות מאוד, אבודות בחלל. לא היה איזון על הדף, צד שמאל כבד, צד ימין ריק, הרגשה של חוסר התמצאות. הסיפור שסיפרה בקשר לציור היה מוזר, הילדה הוסיפה כמה מילים שהיו כתובות הפוך משמאל לימין.

בציור בית, שבוע מאוחר יותר, ציירה כמה מבני משפחתה מתחת לגג, כשהיא ואחיותיה מחוץ לגג ללא כל מסגרת או הגנה. הבית עצמו לא עמד על הקרקע גם העץ הקטן לא היה יציב על הקרקע. הדמויות נראו מאוד חלשות. בשני הציורים לא הייתה סימטריה. נשאר חלל ריק לרוב, שהביע תחושה של ריקנות, חרדה וחוסר בטחון.

לאחר כמה שבועות ניכר היה שהילדה התחילה לחוש אמון, היא הרגישה יותר טוב עם עצמה, התחילה להרגיש ביטחון בכיתה. הילדה דיברה יותר בקול ושיתפה את המורה בחוויותיה. הדבר התבטא בעבודה היצירתית, הייתה מוכנה גם לעבוד בצבעים שונים ומחקה פחות. הציורים השתנו בגודלם. הנושאים שנבחרו היו יותר מגוונים, והאובייקטים קיבלו יציבות על קו הבסיס ככל שמצבה הרגשית השתפר. למשל, בציור כד גדול עם פרחים ניתן לחוש בהתקדמות חלקית; הכד כבר תפס נוכחות על הדף, ועמד יציב על השולחן, אך הפרחים שבתוך הכד היו נפולים, לא היה להם "כוח" לעמוד ישר. אפשר היה לראות בציור שינוי בהרגשתה של הילדה בכיתה, ובסוף השנה הילדה קפצה כיתה.

דוגמה ג'. ילדה בת 7 בכיתה א' שחווה ילדות קשה במיוחד. בציוריה עסקה בנושא הבית וציירה בתים שונים, והשקיעה בהם תשומת לב רבה. הילדה עברה תחילה בעיפרון ורק אחר כך עברה לצביעה, כנראה מתוך צורך בהגנה ורצון להיות בשליטה. בעוד שבציור הבתים ציירה הילדה קרקע דבר המבטא יציבות, הרי שציירה דמויות, הן נראו מרחפות, כנראה מתוך הרגשה של חוסר יציבות וחוסר אונים "אין על מי להישען". הדמויות מושיטות ידיים לצדדים, ביטוי לבקשת עזרה. הדמויות נראות פסיביות ומשדרות חולשה. לקראת סוף השנה ציירה הילדה את עצמה בצורה גלויה "ציירתי את עצמי" באופן מפורט, הדמות אמנם נראתה משוחררת לעומת הדמויות בציורים הראשונים אך עדיין לא הייתה יציבה על הקרקע. הציור שיקף תהליך פסיכולוגי ורגשי שהתחולל אצל הילדה. בעזרת הציורים שהילדה ציירה בשמחה במשך השנה היא היכן מקומה בבית ובחברה. היא התמודדה עם החרדות ועם הנושאים המאיימים בצורות שונות ואלה חזקו אותה. הציורים עזרו גם למורה לתקשר ולהבין את הילדה.

סיכום

במאמר זה סקרנו את הרקע העיוני הרואה בציור ביטוי לעולמו הפנימי של הילד והדגמנו במשתנים המרכיבים את הציור, והיכולים להיות אינדיקטורים לזהות שדרים בהבנת אישיותו של הילד. הבנת השדרים הללו מאפשרת למחנך לזהות ילדים הנמצאים במצוקה, ולילד היא מאפשרת פעילות המחזקת את הדימוי העצמי שלו.

נוסיף לסיום כמה עצות מעשיות למחנך ולמורה. ראשית יש צורך לנהוג בזהירות ולא להיחפז בהסקת מסקנות מתוך הציורים. יש להתחשב במכלול התופעות הקיימות בציור ולא להסתמך על תופעה בודדת. רצוי לשים לב לתהליך ולא להתמקד רק בתוכן. למשל "נוכחותם של אפיונים המשקפים אלימות בציור יכולה להעיד שיש חשיפה לאלימות בחיי המצייר, ולא דווקא על היותו אלים" (מרקמן 2002).

הרגישות לקבוצות גיל יכולה לסייע בזיהוי מוקדם והפניית ילדים חריגים לאבחון ולטיפול של עובד בעל הכשרה מתאימה. גם כאשר עוקבים אחר ציורי ילדים באותה קבוצת גיל, רואים שקצב התפתחותם של הילדים שונה מילד לילד. לכן יכול להיווצר מצב שבמסגרת אותה קבוצת גיל ימצאו ילדים שבציוריהם יופיעו צורות שאופייניות לגיל צעיר יותר או מבוגר יותר. רצוי לראות ציורים לאורך זמן ולהתייחס לציור כבר מתחילת דרכו של הילד.

חשוב להקדיש תשומת לב לאופן שהילד מתייחס לציור שלו. יש ילדים שתמיד אינם מרוצים מהציור שעשו והם יקלקלו אותו, לילדים אלה קשה לקבל מחמאות. ילדים אחרים מבקשים לתלות את הציור ויכעסו מאוד שהציור אינו מקבל את הכבוד הראוי.

תגובתה של המחנכת צריכה להיות שונה לגבי הילדים והציורים השונים. היא צריכה לנקוט בגישה פרטנית לכל ילד ולא אחידה ושיגרתית, כי גם הציור תמיד יהיה שונה מילד לילד. תגובה והתייחסות חדגונית, אחידה ומונוטונית, נותנת לילד הרגשה של חוסר תשומת לב. המחנכת צריכה לחזק את תחושת הייחודיות של כל ילד ואת היכולת שלו לקבל את עצמו.

חשוב לעודד ולטפח את הביטוי הגרפי בכל גיל ובכל מסגרת. ביטוי חוויות פנימיות מקטין אפשרות להדחקות, משחרר את הילד ומפנה מקום לחוויות חדשות. על המחנך להיות ער לשינויים בציור תלמידיו, וכאשר יש נסיגה בצורת הביטוי, יש מקום לברר את הנושא עם הילד, נושא רגשי טעון מאוד יכול ליד ביטוי בצורה גרפית נמוכה יותר, לכן לא כדאי לפנות לילד שצייר הפעם ציור ברמה נמוכה יותר, בנוסח השוואתי, כגון: 'בדרך כלל אתה מצייר יותר יפה'. אם התופעה חוזרת על עצמה והיא מתעצמת, ראוי לשקול גם פנייה לטיפול מקצועי.

ביבליוגרפיה

- אברהם, ע. (1989). הגלוי והנסתר בציורי דמות-אנוש, רשפים, ת"א.
אורון, ז. (1999). גרפולוגיה וציורי ילדים. אור-עם, ת"א.
אמיתי, ד. (1986). הילד ויצירתו האומנותית, זמורה, ת"א.
גביש, ב. (1994). לחשוב נכון מהגן עד התיכון, אח חיפה, עמ' 11-58.
גורנא, ג. (1979). ציורי ילדים, רשפים.
גוטליב, ת. (1999). "כמה אספקטים של טיפול באומנות — עבודה עם ילדים". סוגיות בחינוך, כרך 14, להב, צ. (1987). ציורי ילדים ככתב, ציפור, ת"א.
מרקמן, ד. (2002). גלויי אלימות בציורים — אבחון וטיפול. מכללת שאנן.
קוקס, מ. (1999). ילדים מתחת לגיל 5 מציינים אנשים. אח, חיפה.

מאירה פיין

- קייס, ק., טסה, ד. (עורכות) (1993). *תרפיה באומנות עם ילדים*, אח, חיפה.
קרמר, א. (1980). *אומנות כתרפיה לילדים*, רביר, ת"א.
רימרמן, י. (הדפסה שלישית 1995), *ציורי ילדים כאמצעי הבעה ואבחנה*, אוצר המורה ת"א.
רימרמן, י. (1983). *אדם משפחה וקבוצה בציורי ילדים ונוער*, גומא, ת"א.
שפיר, ע. (1991). "התייחסות ילדים למגבלותיהם הגופניות באמצעות הביטוי הגרפי", *מעגלי קריאה* 1991.
שפיר, ע. (1994). "שילוב של תיווך וציור חופשי תורמים להתפתחות הילד", *בתוך גביש*, ב. לחשוב נכון מהגן עד התיכון, א', עמ' 11-58.
שפיר, ע. (1995). "על הציור החופשי ומטלות בית הספר", *מעגלי קריאה*.
שתיל, י. (1993). *הפסיכוגרפיה של הילד*, רמות, ת"א.
Kellog R. (1969) *Analizing children art*, Calif.
Lowenfeld V. (1962). *Creativity*, N.Y.