

הקדמה

ספר זה מציג את הדרכים שבהן ניתן לנתח את אישיותו של המצייר על פי ציוריו. הספר מיועד להורים, למורים ולכל מי שמתעניין בנושא. מורים יכולים ללמוד כיצד ניתן לזהות מצוקות של תלמידים על ידי הציור, והורים יוכלו ללמוד על מאפיינים שונים של ילדיהם על פי הציורים שלהם.

הספר מתייחס אל סוגיות מרכזיות הקשורות להתפתחות האנושית ולבעיות הנלוות לה. הוא מכיל תיאור של הצרכים האישיים והחברתיים של הפרט, אשר מימושם חיוני להתפתחות תקינה. לפיכך, זיהוי הקשיים הנלווים להתפתחות באמצעות ציורים, הן על ידי הורים והן על ידי אנשי מקצוע, מהווה תרומה בעלת ערך למשימה המשותפת לגדל ילדים שיהפכו למבוגרים תורמים בחברה.

נעבור עתה לתיאור קצר של פרקי הספר על תכניו השונים:

בפרק 1 (התפתחות הציור) נתאר את התפתחות הציור של ילדים משלב השרבוט ועד ליכולת לצייר ציורים ברורים מרובי פרטים ומגוונים. נכיר כמה גישות המתארות התפתחות זו מזוויות שונות.

בפרק 2 (הציור ככלי אבחוני) נבחן את הלגיטימיות של השימוש בציור ככלי אבחוני. נדון במושגים של מהימנות ותקפות ונבחן כיצד ניתן לסמוך על הציור ככלי לבחינת אישיותו של אדם. כמו כן תידון בפרק זה הדילמה שבין ניתוח ציור על פי פרטיו או על פי התמונה הכללית והרושם שהיא יוצרת אצל הצופה.

בפרק 3 (ציור משפחה – כמו לגור בתוך ציור) נחקור את המושג "מערכת פתוחה" ונבחן אם אכן משפחה היא מערכת פתוחה, ומה הן תתי-המערכות שבה. נכיר את המושג IP ונראה את הרלוונטיות שלו לניתוח ציור המשפחה. נזהה מרכיבים מפורטים וכלליים שיסייעו בידנו לנתח ציורי משפחה.

בפרק 4 (אלימות והתעללות במשפחה והשתקפותם בציורי ילדים – לגור בתוך סיוט) נעמיק את חקירתנו וננסה לראות אם ניתן לזהות התעללויות בילדים בעזרת ציורי הדמות והמשפחה. בספרות מקובל למיין את ההתעללות בילדים לשלושה סוגים: התעללות רגשית, התעללות פיזית והתעללות מינית. נציג דוגמאות המאפשרות לנו לזהות את סוגי ההתעללויות האלו.

בפרק 5 (האבא מחוץ לציור – ילדים להורים גרושים ולמשפחות חד-הוריות מציירים משפחה) נדון בנושא חדש למדי בתרבות הישראלית – משפחות חד-הוריות. נדון בהיקפה של התופעה, נכיר את המשפחות שהוריהן גרושים (כמה מהם נישאו מחדש), משפחות שבהן אחד ההורים נפטר (כמה מבני הזוג שנותרו נישאו מחדש) ומשפחות חד-הוריות מתוך בחירה. היום שיעור המשפחות החד-הוריות מכל הסוגים שלעיל עולה, ומצב זה משפיע על הילדים במשפחות אלו.

בפרק 6 (אני מחוץ לציור – זיהוי נטיות אוברדניות בקרב בני נוער על פי ציוריהם) נעסוק בציוריהם של ילדים המבקשים להתאבד. נכיר את התיאוריות העוסקות בעולמם של "הילדים שלא רוצים לחיות". נלמד לזהות על פי ציוריהם כיצד הם רומזים לנו (ישירות או בעקיפין) על חוסר רצונם להמשיך לחיות.

בפרק 7 (אני ודמותי שבציור – ציור הדמות כמשקפת את ה"אני") נתמקד בנייתוח ציורי הדמות. נלמד כיצד מתפתח ציור הדמות בקרב ילדים בגילאים השונים. ננסה לבחון אינטליגנציה של ילדים לפי ציור הדמות שהם מציירים (בדיקה זו מתאימה לגילאי 4-7 בלבד), ונבחן כיצד ניתן לזהות מצוקות גופניות בקרב ילדים (מגבס ברגל ועד מחלת הסרטן). כמו כן מובא כאן סט ציורים של ילד הסובל מאילמות סלקטיבית.

עד כה עסקנו בעיקר בציורי הדמות והמשפחה (אף על פי שמפעם לפעם נדרשנו גם לציורי בית ועץ). עתה, בפרקים 8-9, נעבור לניתוח ציורי העץ.

בפרק 8 (כי האדם עץ השדה – ציור העץ כמשקף את אישיות המצייר) נלמד כיצד ניתן להשוות בין העץ למציירו. נדון במרחב הרף ובחלקי העץ השונים ונבין מדוע העץ הוא הציור שנותן בידינו את רוב המידע על אודות המצייר, יותר מאשר ציורים אחרים.

בפרק 9 (העץ ביער המצויר – השתקפות יחסי חברות בין תלמידים בציוריהם ומקומם בקבוצה) נעסוק בהתפתחות החברתית של האדם מהגיל הרך ועד לגיל המבוגר. נכיר את תיאוריית ה-Attachment ואת ההשפעות של טיב התקשרותו של הפרט על הסתגלותו לחברה ולכיתה. נראה כיצד ניתן ללמוד על מקומו של המצייר בקבוצתו ובכיתתו מתוך ציורי הקבוצה וציורי היער שהוא מצייר.

את פרק 10 (קולומביאני, איטלקי ולבנוני ציירו חבר... – השפעת התרבות על ציורי ילדים) נפתח בתיאור מחקר שנערך בכמה תרבויות ותת-תרבויות בדבר תפיסת החבר בתת-תרבויות אלה. נמשיך במחקרים נוספים על השפעות התרבות והתת-תרבות על הציור. נראה כמה דומים זה לזה ילדי כל העולם ובמה הם שונים זה מזה ומושפעים תרבותית. נסיים את העיסוק בציורים השונים בעזרת מחקר שערך מחבר ספר זה בדבר הבדלים בין תת-תרבויות בחברה הישראלית בראייתם את החבר בעזרת ההוראה לצייר "אני וחברי".

בפרק 11 (ביתי הוא מבצרי – ניתוח ציור הבית) נקשר בין ציור הבית לבין יתר הציורים (עץ, דמות ומשפחה). נחלק את ציור הבית לשלושה חלקים: הגג אשר מייצג את הפנטזיה וה על-אני (סופר-אגו), גוף הבית אשר מייצג את האגו (כוחות התמודדות) והתשתית אשר מייצגת את האיד.

פרק 12 (הציור כראי הנפש) מסכם את הספר הזה. בפרק זה נסכם את הנקודות השונות שעלו לאורך הספר בעזרת ניתוח סט ציורים של מורה אחת; אנו נראה כיצד אוסף ציורים מאפשר לנו אינטגרציה טובה יותר של המצייר מאשר ציור בודד.

התפתחות הציור

להב (1987) מציינת שהילד מצייר בקווים, בכתמים ובצבעים המשקפים את עולמו שלו. לכן הציור של הילד מאפשר לנו להבין את עולמו הפנימי, את אופיו ואת צרכיו. ראשיתו של הציור בתנועות היד, שבתחילה הן גסות ובלתי מבוקרות. החוקרים דנו בהיבטים השונים של הציור – הצורה, תכונות הקווים, איכות משיכת המכחול, המקום במרחב ובשטח, ולא פסחו על תפיסת הגורמים השונים המשתתפים במלאכת הציור, בייחוד הגורמים הטכניים, האינטלקטואליים והרגשיים.

גם מי שאינו בקי במסתרי ציורי הילדים ואינו יודע לגלות בהם את אופיו ורחשי לבו הנסתרים של ה"אמן" הצעיר יוכל ללמוד ולהבין, על ידי הסתכלות בציורי הילד, את מצב רוחו ואף את מצבו הנפשי של המצייר. תחילה נובעת הפעילות הגרפית בעיקר מהצורך הטבעי בתנועה. העדפת צורות גיאומטריות והתמדה במשיכת קווים סימטריים וקצביים הן כנראה תוצאה של זריזות מוטורית ושל המושג הדל שיש לילד על העולם. אך האם יש סדר בתהליך ההתפתחות של הציור? ננסה להשיב על שאלות אלה בעזרת שני חוקרים – יונתן שתיל ויהודה רימרמן.

שתיל (1993) טוען שאם רוצים שילד יכתוב היטב בבית ספר יסודי, יש לאפשר לו לצייר ככל האפשר בגיל טרום בית הספר. להערכתו, יש קשר ישיר בין כמות הזמן המוקדשת לציור בתקופה הטרומית ובין איכות הכתיבה. הוא דן לא רק בשרטוט האותיות בכתיבה אלא גם באפיונים אחרים כגון ארגון הדף, גודל האותיות וניקיון הדף. את כל אלה לא ניתן ללמוד בתיאוריה אלא חייבים להתנסות בהם, ואם לא מציירים, לא יודעים להתארגן בדף.

השאלה הנשאלת כאן היא מה יניע ילד להתחיל לצייר; מה המוטיבציה שלו. לדעת שתיל, לילד יש שתי מוטיבציות להתחיל לצייר:

א. **מראָה גרפית:** ילד עדיין לא מבין שהוא זה שמצייר (גיל שנה עד שנה וחצי), הוא לא מבין את הקשר בין מה שהוא עושה ובין מה שמצויר על הרף, אין קשר בין סיבה לתוצאה. אבל בגיל שנה וחצי בערך הוא מגלה להפתעתו שיש על הנייר השתקפות של מה שהוא עושה – מראָה גרפית – "אני עושה וזה הולך איתי".

ב. **עקבות בנייר:** "עשיתי משהו וזה נשאר, זה לא נעלם". כשם שילדים מבקשים לשמור על הצואה שלהם בפעם הראשונה שהם עושים זאת בסיר, הוא יודע שעשה משהו וזה נשאר ולא נעלם מעצמו. זהו שלב מתקדם.

שתי המוטיבציות להמשיך לצייר הן רכישת מיומנות – כיף ללמוד מיומנות חדשה; ושכלול מיומנות – כיף לשכלל את המיומנות שרכשנו. שתיל מציין את אבני ההתקדמות של הילד ביכולת הציור שלו לפי צורות גיאומטריות מוכרות – עיגול, ריבוע ומשולש. השכלול הוא להביא לסימטריה. הצורות שאנו מדברים עליהם הן סימטריות – משולש שווה צלעות, ריבוע ולא מרובע. הילד ממשיך לצייר מכיוון שהוא רוצה ללמוד לצייר היטב עוד צורות גיאומטריות. כל זה מכין אותו לקראת כיתה א', לקראת הכתיבה.

1. המודל של שתיל:

א. שרבוט (גיל שנה וחצי עד 3):

בשלב זה מתחילים לצייר, והוא כולל ארבעה תת-שלבים:

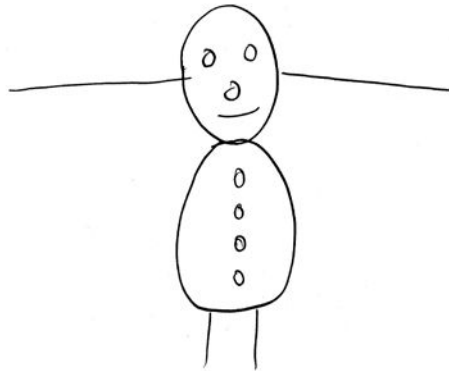
- **קו:** המאפיין את הציור של ילד בשלב הזה הוא שאין ציור רצוני, אין תכנון של נקודת התחלה או סיום, אין לו שליטה במה שהוא עושה. במקרה זה, קו מוגדר כרצף אינסופי של נקודות.
- **קרן/שלוחה:** קו שיש לו התחלה אבל אין לו סוף. הוא יכול לתכנן את ההתחלה של הקו, אך אינו יכול לתכנן את נקודת הסוף. הוא נסחף ללא שליטה, כלומר יש לו אפשרות לשלוט ביד ולהחליט מהיכן הוא מתחיל, אך לא היכן הוא מסיים.
- **סליל:** הילד מצליח לשמור את עצמו סביב מרכז תיאורטי מסוים, הוא שולט במרחב הציור שליטה לא מוחלטת, אך טובה מזו שבשלב הקודם. זהו שלב חשוב בהתפתחות של הילד אל העיגול. ילד שלא יודע לצייר סליל יתקשה לצייר את העיגול (בהמשך). הוא שולט בהתחלה ובסוף של הציור.

הציור כראי הנפש

- **נקודה:** מעין פסיקים. הילד לומד לעשות קטעים קצרים, בניגוד לקטע האינסופי שהיה רגיל בו עד כה. הילד מתקדם מקשקוש חסר שליטה עד למצב שבו הוא יודע לעשות קווים קצרים.

ב. עיגול (גיל 2.5-3.5):

העיגול הוא המשך של הסליל, צורה שזורמים איתה. קל לצייר עיגול מלצייר משולש או מרובע. ילדים לא מציירים עיגול סימטרי. ילדים קולטים את מהות העיגול, כלומר שעייגול נקרא כך רק אם הוא נסגר. לכן נראה תיקונים של סגירת העיגול בגיל הזה, מכיוון שהילד יודע שיש להגיע לנקודת ההתחלה. ילד שהגיע לרמה זו לומד שהוא יכול לצייר איש. הציור הראשון הוא בעל משמעות בעיקר לסובבים אותו. "איש הראשן" – הידיים יוצאות מהראש באזור העיניים וממשיכות עד קצה הדף, הרגליים יורדות עד לסוף הדף. העיניים, האף והפה הם הנקודות שראינו קודם לכן. לראשונה הוא מצייר משהו וכולם יודעים שזהו איש ← רכישת מיומנות. אחר כך הוא עובר לשכלול המיומנות וממשיך לצייר עוד ועוד, עד שהוא יודע שעייגול הוא גוף שמרחקו מהמרכז שווה לכל הכיוונים. אז הוא יגיע לסימטריה ← שכלול מיומנות. כשהילד לומד לצייר עיגולים, הוא מגלה שיש עוד הרבה דברים בעולם שהם עגולים. ילדים שהפנימו את נושא העיגולים יעברו ל"איש הבטטה", איש המצויר בעזרת שני עיגולים (הראש והבטן).

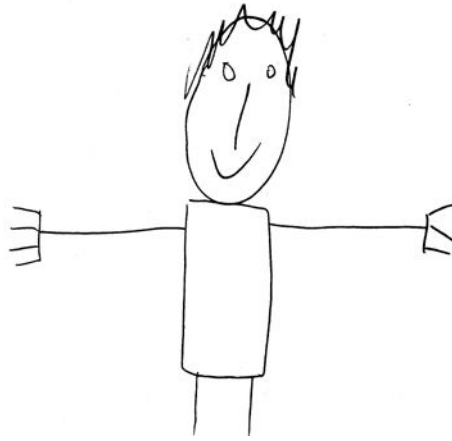


ציור מס' 1: "איש הבטטה"

העיגול חשוב מכיוון שיש אותיות עגולות. אי-אפשר לוותר על העיגול, מכיוון שזה הבסיס להמשך. לכן רצוי לעודדו ולעזור לו ככל האפשר.

ג. הריבוע (גיל 3-4):

תחילה הילדים מנסים "לרבע" את המעגל, לוקחים עיגול ומנסים לקלקל אותו לכיוון של מרובע. והשכלול – ריבוע סימטרי. הדבר הראשון שילד עושה בריבוע זה, "איש הפח", משלב את הדבר החדש עם הדבר הישן שלמד. יש שמשכללים את "איש הראשון", ואז יש משמעות של גוף שלא הייתה לאיש זה. בשיפור המיומנות ובשכלולה הילד מוסיף את החדש על הישן: משלמדת לעשות ריבוע, אפשר לעשות בית (עדיין יש קושי עם הגג).



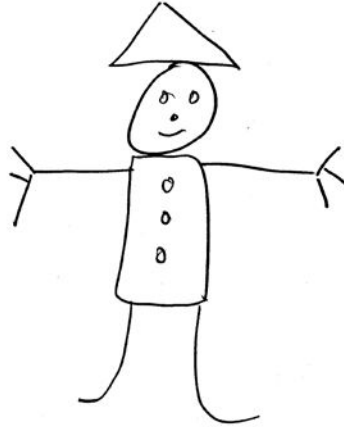
ציור מס' 2: "איש הפח"

ד. משולש (גיל 4.5-5):

כשילד יודע לצייר אלכסון, לא צריך להיות לו קושי לצייר משולש, וכשילמד לצייר משולש, יוכל לצייר את הגג של הבית כראוי. המשולש הוא הצורה האחרונה מהצורות הגיאומטריות שעליו ללמוד עד שילמד לכתוב. משסיים ללמוד את המשולש, אין עוד צורות גיאומטריות שעליו ללמוד בכיתה א', היות שהצורות שכבר למד יאפשרו לו לצייר את האותיות. צורות גיאומטריות חדשות הוא ירכוש מכיתה ג' ואילך (מקבילית, טרפז וכו').

ה. התאמת הצורות – הרכבת הצורות הקודמות לצורה חדשה, למשל "האיש הסיני".

הציור כראי הנפש



ציור מס' 3: "האיש הסיני"

1. משחק הצורות:

הקומפוזיציה – השילוב של הצורות והמכלול. הכוונה להתמודדות במרחב הדרף, יכולת לצייר את הצורות על קו ישר, בחירת צבעים ופרופורציה בין הצורות. הילד לומד לבנות את הקומפוזיציה ולהרכיב את החלקים כדי להגיע לארגון נכון של הכתב.

2. המודל של רימרמן

רימרמן (1987) מציג בפנינו דרך אחרת להבין את התפתחות הציור בקרב ילדים. לדבריו, הראשון שחילק את התפתחות הציור בקרב ילדים לכמה שלבים היה בארט (1928; אצל רימרמן, 1987) ובעקבותיו לבנפלד וברייטן (1964; אצל רימרמן, 1987) וכן קלוג (Kellogg, 1969). קלוג גילתה שציורי דמויות של אדם, של חיות, של בתים, של עצים ושל פרחים היו דומים להפליא בעבודותיהם של כמיליון ילדים בני אותו גיל בכ-30 ארצות. לאור זאת, קלוג סבורה שניתן למיין את הציורים לקבוצות ולראות בהם מעין שלבים בהתפתחות הגרפית של הילד. אין לשכוח שתהליך ההתבטאות הגרפית של הילד מקביל בדרך כלל להתפתחותו הגופנית, השכלית והרגשית. בעקבות החוקרים שלעיל, רימרמן (1987; 1993) בוחר בחמש דרגות בהתפתחות. הקריטריון שלו להתפתחות הציור הוא מידת התאמתו של הציור שצייר הילד למציאות שאמורה להשתקף בו.

א. שרבוט (גיל שנה וחצי עד 3):

שלב זה דומה לשלבי ההתפתחות על פי שתיל. רימרמן אינו מתכוון לקו, נקודה וכו', אלא לשליטה במרחב, להתקדמות מחוסר שליטה בציור עד ליכולת לשמור על שוליים שווים וציור במרכז הדף. בהדרגה הילד קונה לו שליטה בתנועות הזרוע, והוא מתחיל לגבש את השרבוט ולהפנים את מושג הקו. מיקום הקווים מעיד על התארגנות וביטוי התפיסה המרחבית, אשר נוצרת הודות למודעות הילד לגבולות הדף.

ב. טרום סְכִימָה (גיל 3-4):

זהו שלב ביניים בין השרבוט לסְכִימָה ולשימוש בסמלים. בשלב הזה יש ארבעה סימנים שמראים שהילד יצא משלב השרבוט אך עדיין לא הגיע לשלב הסְכִימָה.

- **כיוון התנועה:** הילד שולט בכיוון הציור – למעלה-למטה, ימינה ושמאלה.
- **תפיסת השטח:** כשהילד לומד את מגבלות הדף, הוא מתאים את הצורה לגודל הדף, ומכאן שהילד התקדם ועבר את שלב השרבוט, מכיוון שבשלב השרבוט הדף הוא בגדר המלצה בלבד.
- **צורות:** הילד יודע לצייר צורות גיאומטריות, כגון עיגול וריבוע.
- **שמירה על סדר ונטייה לשמרנות:** כדי שאוכל לצייר סמלים בשלב הסְכִימָה עליי לבנות אותם בשלב הטרומ-סְכִימָה. כאן הילד עושה ניסיונות בציור, וכשהוא מגיע לציור שמוצא חן בעיניו הוא אומר שזה הדבר שמסמל עבורו את ה-X. הסמל צריך להיות חלק בלתי נפרד ממנו. כשילד חוזר על אותו ציור שוב ושוב, משמע שיש שימור ושליטה.

בכל שלב ניכרים ההישגים של השלב הקודם. נוצרת מזיגה שבאמצעותה היחידות הראשונות עשויות להיפך לחלק מיצירה מאוחרת, כמו השמש או הפרח המופיעים בציורי הסְכִימָה כאצבעות, והעיגול הנהפך לגוף אדם. הנושאים השכיחים בשלב זה הם אנשים, בעלי חיים, עצים וכלי רכב, כלומר אובייקטים מוחשיים, וכן תופעת השקיפות – כאשר חפצים ודמויות נצפים דרך קירות, בגדים וכו'.

ג. סְכִימָה (גיל 4-9):

לפי פיאז'ה (אצל מוס, 2002), סְכִימָה היא מסגרת שאפשר לדמות אותה למגירה: כשנתקלים בגירווי כלשהו – למשל כלב – נפתחת אצלנו במוח מגירה

ששמה כלב, ולתוכה נאסף במשך הזמן המידע על המושג כלב. כאשר מתקבל באמצעות החושים מידע חדש שאינו תואם את המידע הקיים במוחנו בתוך הסְכִימָה הנוכחית, המוח שלנו עושה אחד משני הדברים הבאים:

1. דוחה את המידע החדש כלא רלוונטי, ואז אין צורך לעדכן את הסְכִימָה הקיימת.
2. מטמיע את המידע החדש לתוך הסְכִימָה הקיימת (תהליך שנקרא **אסימילציה – הטמעה**) ואז אני מחויב להתאים מחדש את ההגדרות שבתוך הסְכִימָה, כך שהמידע החדש והישן יוכלו לחיות בשלום (תהליך שנקרא **אקומודציה – התאמה**).

למשל, ילד שבסְכִימָה הנוכחית שלו המושג "כלב" מוגדר כיצור שגובהו הוא 40 ס"מ (כי הוא נחשף רק לפודל). כאשר הוא פוגש כלב דני (שגובהו כמטר), ומסבירים לו שזה אינו חמור אלא כלב, הילד לא יוכל להתמודד עם המידע הישן שכלב הוא יצור בעל גובה של 40 ס"מ מחד גיסא, ומאידך גיסא גם כלב דני ייקרא כלב. לכן אם הוא מחליט להטמיע את המידע החדש, ולפיו גם כלב דני הוא כלב, עליו לשנות את ההגדרה של כלב ולהתאימה כך שתכלול הן את ההגדרה הקודמת והן את זו החדשה. למשל: הוא יכול שלא להגביל את גובהו של הכלב מבחינת ההגדרה.

מידע שאינו מוטמע נעלם. משהחלטנו לקבל מידע חדש, עלינו להתאימו למידע שכבר קיים אצלנו כדי שהמידע החדש יוכל להיכלל בסְכִימָה שלנו. לדברי פיאז'ה (שם), לכל אחד יש כמה "מגירות" בראשו, ולכל מגירה יש שם משלה המיוצג על ידי סמל, ובתוך המגירה מונח המידע שאספנו. סמל יכול לייצג ברמז הרבה מילים. אפשר לייצג משמעות שלמה באמצעות ציור. פיאז'ה טוען שאנחנו חושבים בסמלים.

קלוג (Kellogg, 1969) טוענת שבשלב הסְכִימָה ילדים מציינים סמלים ולא מציינים מציאות. ברגע שמציירים סמל אין משמעות לגודל, ובזה מעלתו. לכן אם מציינים בית ולידו איש בגודל הבית, משמע שאין ביטוי למציאות אלא לסמלים: האיש הזה מסמל ילד, והבית – בית. הילד לא בהכרח גר בבית הזה. אין כאן משמעות פסיכולוגית. והיות שילד מציינר סמל ולא מציאות, הוא יכול לצייר, למשל, איש שיוצאות לו ידיים מהאוזניים או בית, ילד ופרח בגובה אחד. רוב האנשים מתבגרים עם הסכימות האלה, ובבגרותם הם מציינים כפי שציירו בשלב הסְכִימָה, מכיוון שאנשים לא משכללים את הסמל שלהם. קלוג טוענת שרוב האנשים נשארים בשלב הסְכִימָה.

ד. שלב טרום ריאליסטי (גיל 9-11):

בשלב זה הילד אינו מסתפק בתיאור סכימטי של העולם, אלא מנסה לתאר את העולם כפי שהוא נראה ונקלט בחושיו. תיאור זה ניתן בדרך רגשית "סובייקטיבית", כלומר כפי שהילד חש את העולם, או בדרך ריאליסטית אובייקטיבית. בשלב זה, כמו בשלב הטרומ-סכימטי, הילד משתמש במגוון צורות כדי לאפיין כל אחת מהדמויות או האובייקטים בציור. הפרופורציות בשלב זה משתנות מאלה שבשלב הקודם. האנשים אינם גבוהים מהבתים, אבל הפרופורציות עדיין אינן נכונות לחלוטין. את הציורים בשלב זה מאפיינות "שיטות מרחב", מעין ניסיון להראות כמה צדדים של האובייקט. ריבוי הצורות והניסיונות בשלב זה מעיד על רצון להגיע לדרגת התיאור האובייקטיבי של המציאות.

שלב זה מאפיין בעיקר ילדים בני 11 ומעלה. הילד משתדל שהציור יהיה דומה למקור ככל האפשר. בסוף שלב זה נעצרת אצל רוב הילדים ההתפתחות הגרפית. הילד נכנס לשלב התפתחות המוליך לכגרות ומאופיין בעושר חויות, התפתחות רוחנית, ביקורת ורגישות, והוא לא מסתפק בציור הקווי הפשוט. יכולת הביטוי הגרפי אינה משפרת את תפיסתם וידיעותיהם של ילדי גיל זה. מכיוון שלרשותם עומדים אמצעי הבעה יעילים, כגון דיבור וכתובה, רוב הילדים פונים לתחומים אלו, והתפתחות כושרם הגרפי נעצרת, כנזכר לעיל. באופן כללי הציורים בשלב זה מאופיינים בהדגשת השונה והייחודי. הם מדויקים יותר, וישנה מגמה לתלת-ממדיות.

ה. השלב הריאליסטי (גיל 11 ומעלה)

גישה מעניינת נוספת מוצגת בספרה של פוקס-אפלמן (2007), אשר מתבססת גם היא על ממצאי מחקרה של קלוג (1969), אבל מסבירה את תהליכי התפתחות הציור במושגיה של מאהלר על התפתחות ילדים, בייחוד באמצעות צמד המושגים הפרדה וייחודיות (ספרציה ואינדיווידואציה). לדבריה, ההתקדמות של הילד בציור משלב השרבוט לשלב הטרומ-סכימטי היא ביטוי לשאיפתו להיפרד מהסימביוזה עם אמו (דבר המאפיין את שלב הינקות) ולבנות לעצמו את המיוחדות שלו. הקושי של הילד בהיפרדות זו וביצירת האינדיווידואליות שלו יתבטא בציוריו ובקושי שלו להתקדם בשלבי הציור.

צמד חוקרות מאנגליה, אנינג ורינג (2009), ערכו מעקב אחר התפתחות הציור של שבעה ילדים במשך תקופה ארוכה. המוקד העיקרי במחקרן היה התפתחות המשמעות בציורי ילדים. לאור זאת, הן נעזרו בסולם התפתחות מעט שונה כמפורט בטבלה להלן:

3. גישות נוספות

- גיל הילדים הפעילות המתאימה**
- לידה עד שנה**
- מחקים פעולות ותנועות תוך כדי שימוש בכל גופם.
 - מודעים לצורות בעלות ניגודים חזקים ודמיון לפנים אנושיות.
 - עושים סימנים מכוונים, כגון עם אוכל תוך כדי שימוש באצבע וביד.
 - מודעים לכך שתנועות מובילות לסימון.
- שנה עד שנתיים**
- עושים מגוון סימנים שלעיתים מתוארים כקשקושים.
 - מודעים לכך שתנועות שונות עושות סימנים שונים.
 - אווזים בעט או בעיפרון תוך כדי שימוש בכף היד.
 - עושים סימנים אשר רושמים ומייצגים את תנועת גופם ותנועות אובייקטים אחרים.
 - מציינים סימנים חופפים ומרובדים.
- שנתיים עד 3**
- משתמשים באחידות צבת להחזקת חומרים גרפיים.
 - יוצרים קו המשכי וצורה סגורה לייצוג פנים וחוץ.
 - משלבים קווים וצורות.
 - יוצרים צורות נפרדות אם כי מקושרות.
- 3 עד 4**
- נותנים שמות לסימנים, מתחיל להופיע ייצוג סימבולי.
 - מתנסים במגוון סימנים אשר יכולים להיעשות על ידי מגוון של חומרים, כלים ומשטחים גרפיים.
 - ללא עזרה, משתמשים בעיגול עם קווים לייצוג אדם, אשר ניתן לכנותו "האדם הראשן".
 - מתחילים ליצור נרטיבים ויזואליים.
- 4 עד 5**
- מסוגלים ליצור מגוון של צורות, ולעיתים משלבים אותן. לדוגמה, כדי ליצור שמש.
 - מציינים ציורים ודמויות אשר נראות כצפות בחלל על הרף.
 - מציינים דמויות אשר כוללות פרטים רבים יותר, כגון רגליים, ידיים, אצבעות וגבות.
 - מחלקים את המרחב על הרף כדי להראות גבוה יותר ונמוך יותר.
- בגיל 6**
- מציינים דמויות ניצבות על הקרקע ומשתמשים בקווים לייצוג של אדמה ושמים.
 - מבטאים עומק על ידי עשיית הדמויות במרחק, קטנות יותר.
 - כוללים פרטים רבים יותר בציוריהם, כגון חלונות, דלתות וארובות.
 - לציורים יש מאפיינים נרטיביים רבים יותר. לדוגמה: יכולת לתאר כמה אפיונות של אותו סיפור.

טבלה מס' 4: התפתחות הציור ע"פ אנינג ורינג (2009)

משה רו

* * *

בפרק הנוכחי הכרנו שתי גישות המתארות את התפתחות הציור בקרב הילדים. שתיל (1993) מתמקד בקשר בין הציור בתקופה הטרומ בית ספרית ובין הכתיבה בכיתה א', והוא מסמן כאבני דרך בהתפתחות הציור את יכולתו של הילד לצייר צורות גיאומטריות ברורות וסימטריות. הוא מסיים את סולם ההתפתחות של הילד המצייר בגיל 6 (כיתה א'). לעומתו רימרמן, אשר מתבסס על כמה חוקרים ובמיוחד על קלוג (Kellogg, 1969), משווה את יכולתו של הילד להעתיק את המציאות שמסביבו אל דף הציור שלו כנקודות לכדיקת התקדמות הציור אצל ילדים. הוא מתחיל בשלב השרבוט, שבו הקשר בין המציאות לציור בדף הוא 0% התאמה, ומסיים באותם יחידים סגולה המסוגלים להעתיק העתקה מלאה ומושלמת את הנוף והמציאות אל דף הציור. כמו כן תיארונו בקצרה את גישתה של פוקס־אפלמן המסתמכת גם היא על ממצאיה של קלוג (1969), אבל מסבירה את תהליכי התפתחות הציור במושגיה של מאהלר על התפתחות ילדים, בייחוד באמצעות צמד המושגים הפרדה וייחודיות (ספרציה ואינדיווידואציה). תיארונו גם את גישתן של החוקרות אנינג ורינג (2009), שערכו מעקב אחר התפתחות הציור של שבעה ילדים במשך תקופה ארוכה, והמוקד העיקרי במחקרן היה התפתחות המשמעות בציורי ילדים.

ועתה, לאחר שראינו כיצד הילדים מתפתחים בתהליך הציור, נעבור לבחון אם יש קשר בין הציור למצייר; האם ניתן ללמוד על אופיו של הילד המצייר מתוך ציוריו?