

עידוד ציורי ילדים בגן באמצעות יצירת הצלחות

תקציר

חוקרים בתחום החוללות מציינים, שחשוב לאתר בהקדם ובמידת-היכולת את התחומים, שבהם הילד מרגיש חוסר-יכולת לבצע – כדי לחזק אותו, לפני שיפתח תחושות-חוללות עצמית נמוכה.

מטרת המחקר הייתה לאבחן באמצעות מערך-מחקר-פעולה איכותי את החוללות העצמית לצייר אצל ילד בגן-הילדים – כדי לנסות לטפחה.

המאובחן היה ילד בגן-חובה ממלכתי, שלא ניגש כשאר הילדים לשולחן-הציור.

השאלות שנשאלו היו הבאות:

מהם אפיוני החוללות העצמית של א' לצייר לפני ההתערבות ואחריה, ומה היו הסיבות לחוללות הנמוכה לצייר?

כלי המחקר היו הבאים:

ארבעה ראיונות-עומק פתוחים, ארבע תצפיות בלתי-משתתפות והערות-שדה.

כלי-ההתערבות היו יצירת-הצלחות (mastery experiences) וחיזוקים חיוביים.

הנתונים נותחו באמצעות ניתוחי-תוכן – תוך כדי שימוש בטכניקות של התאוריה המעוגנת בשדה.

ממצאי המחקר הראו עלייה בחוללות העצמית של א' לצייר. תרומתו התאורטית של המחקר הייתה חשיפת פרופיל אמונות חוללות עצמית של תלמיד-גן, שאפשרה לבנות כלים מתאימים להתערבות.

תרומתו המעשית הייתה שיפור החוללות העצמית של הילד לצייר ושיפור עבודת הגננת.

מילות מפתח: חוללות עצמית; ילדי-גן; ציורי-ילדים; התפתחות-ילדים; עמידה בפני מכשולים.

הקדמה

ג'נא: מה זה?

א': כ'אס.

ק'ימט אט הדל זרק אלח.

(מתוך תצפית)

א' הוא ילד בן 5, הלומד בגן-חובה ממלכתי, ילד חברתי ואהוב על ילדי-הגן. בזמן פעילות במליאה, אינו משתתף, וכאשר הילדים ניגשים לשולחנות-העבודה, אינו ניגש לשולחן-הציור. בשנה שעברה א' התחיל טיפול בריפוי בעיסוק, אך בשל המצב הכלכלי בבית – הופסק הטיפול. כישוריו המוטוריים זקוקים לטיפול, אף-על-פי שהוא התקדם בתחום זה בתקופת הריפוי בעיסוק.

א' הוא ממשפחה, שבה קיימים קשים כלכליים, אם כי שני ההורים עובדים. הוא הילד הצעיר במשפחה, ויש לו אחות, הגדולה ממנו בשנתיים. א' שוהה אצל סבתו מדי יום ביומו מסיום הגן ועד שהוריו חוזרים מהעבודה. לפי דברי האם, ההורים כמעט לא יושבים אתו, לא משחקים אתו ולא מציירים אתו. א' הוא ילד חם ורגיש, הזקוק לאהבה ולחיזוקים:

”מ'א'ירה אין לו כלל ציורים, מ'צייר קו אחד או שניים וזהו.”

(מתוך רשימות שדה)

”לא מרוצה מהציור שלו, משאיר את הדל על השולחן והואך לשולחן אחר.”

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

א' צייר בחולקה.

הוא נ'ן י' הר'טה שהוא מ'מסכל, מ'מש זקוק אל'רה.

כ'אשר ת'חל'י ל'סוח א'ו ז'נ'ל צ'יור, הוא ת'ח'י ל'שחק ע'ס ה'ידי'ס ש'א.

מ'ל'ל א' ה'יור ש'א ל'ח'צ'רה.

ג'נא: א'ה ר'צה ל'סל א'ו'י, א'יך ה'ה א'ך צ'ייר?

א': א'ני לא א'וה' צ'ייר.

(מתוך תצפית)

נושא עבודה זו הוא עידוד ציורי ילדים בגן באמצעות יצירת ה'צלחות' (mastery experiences). המשתתף במחקר הנוכחי – מרגיש, שהוא איננו יכול לצייר, אין לו מוטיבציה לעשות זאת. אנו מנסים לחשוף את התפיסות, האמונות והמחשבות של א' ביחס ליכולתו לצייר – כדי לנסות לשנות אותן. התפיסות, הקשורות ליכולת לבצע משימות – נקראות על-ידי בנדורה (Bandura, 1997) בשם אמונות חוללות עצמית.

חוללות עצמית (self-efficacy)

חוללות עצמית היא אמונה ביכולת לבצע משימה. אמונות נוצרות ממחשבות ומן הגשות, הבאים עולים ומציפים את מחשבתו של האדם לפני ביצוע-משימה, תוך כדי ביצוע-משימה ולאחריה. כיצד נוצרות תפיסות חוללות עצמית?

מקורות האינפורמציה של תפיסת החוללות העצמית – הערכה ואומדן

אנשים יוצרים את תפיסות החוללות מתוך עיבוד אינפורמציה, המגיעה אליהם מארבעה מקורות (Bandura, 1997):

א. התנסויות אישיות משוחזרות או ביצועי העבר (enactive attainments, or mastery experiences)

הצלחות מעלות את החוללות, וכישלונות מורידים אותה. כל הערכה חדשה של החוללות העצמית – משתלבת בקודמותיה ומבססת אותה.

ב. צפייה בביצועים של אחרים או שכנוע חברתי (vicarious experiences)

צפייה בהתנסות מוצלחת של אחר – יכולה להעלות את החוללות של הצופה, ולהפך, צפייה במודל בעל-יכולת דומה לזו של הצופה, שנראה נכשל למרות השקעת מאמצים – עלולה להוריד את החוללות העצמית של הצופה. אף-על-פי שהתנסויות של אחרים אינן בעלות עוצמה כמו ניסיונות ישירים, הן יכולות להיות משמעותיות ולהשפיע לאורך-זמן.

ג. שכנוע ורבלי (verbal persuasion)

שכנוע ורבלי הוא שכנוע ראליסטי של אנשים אחרים, שיש ללמוד יכולת לבצע משימה באופן מוצלח. כוחו של השכנוע מתבטא באמינות המשכנע, בידע שלו ובמיומנותו. אך שכנוע ורבלי יכול להביא לתוצאה הפוכה, כאשר משכנעים אנשים שאין להם יכולת, כלומר, שכנוע ורבלי יכול בקלות רבה יותר להחליש אמונות מאשר לחזק אותן.

ד. מצבים פיזיולוגיים ורגשיים (physiological and affective states)

מתח, דפיקות-לב, מצב-רוח ולחץ – נתפסים לעתים כאינדיקטורים לחשש, לכישלון, לחוסר-יכולת או לחוסר-מיומנות. בדרך-כלל, אופטימיזם ומצב-רוח חיובי מקדמים אמונות חוללות, ואילו דפרסיה מחלישה אותם (Pajares, 2006). מידע יכול להגיע ממקור אחד או מכמה מקורות יחד, ואז מתחיל תהליך ההערכה. הערכת חוללות עצמית היא תהליך חשיבתי, שבו נשקלים, נמזגים, מושווים ונשפטים גורמי יכולת או גורמי חוסר יכולת ביצוע, ובסופו נוצר אומדן (כ"ץ, 2012). אומדן החוללות על-ידי הפרט הוא תוצאה של עיבוד קוגניטיבי ומטה-קוגניטיבי. האומדן קובע, באיזו מידה אדם חושב או מרגיש, שהוא מסוגל לבצע פעולות, והוא משפיע על פעולות שאנשים ינקטו, על מידת המאמץ שישקיעו, על כושר הישרדותם מול כישלונות בחייהם, על כושר-עמידה בפני מכשולים (resilience), על מידת העזרה שיבקשו מאחרים, על מידת הלחץ, הייאוש או הדיכאון שיחוו, על עמידתם מול דרישות החיים ועל מידת התאמתם והשתלבותם בסביבה (כ"ץ, 2012). כך תורמת החוללות באופן משמעותי למוטיבציה האנושית להשיג הישגים.

חוללות עצמית היא מרכיב המפתח המנבא הטוב ביותר של ביצוע מבין שאר מרכיבי המוטיבציה: ערך מטלה (task-value), רגשות ותחושות (כ"ץ, 2009).

לפי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית נוטים אנשים לבצע משימות, אשר הם מאמינים, שהם מסוגלים לבצע אותן, ופחות מְעַרְבִים את עצמם במשימות, אשר הם מרגישים, שהם פחות מסוגלים לבצע אותן. ככל שרמת החוללות העצמית גבוהה יותר – כך גבוהה רמת ההישגים (Bandura, 2001).

חוללות עצמית נחקרת לפחות בשני ממדים עיקריים, המשמשים כבסיס לתכנון התערבויות: חוללות – כתכונה כללית, וחוללות – כתלוית-סיטואציה ספציפית.

חוללות עצמית – כתכונה כללית או כתהליך תלוי-סיטואציה ספציפית

חוללות עצמית – כתכונה כללית (generality of self efficacy) היא הערכה ושיפוט אישי של יכולת-הלומד לבצע פעולות בכלל. הערכה זו קשורה להערכה עצמית או לתפיסת האני (self-esteem, self-concept), הנתפסות בדרך-כלל כתכונות קבועות (trait constructs). החוללות העצמית הכללית – נבנית מהצטברות של אומדני חוללות, הקשורים לסיטואציות ספציפיות. כדי לשנות חוללות עצמית כללית – יש בדרך-כלל צורך בעבודה מאומצת ומתמשכת של טיפוח החוללות לאורך זמן: לדוגמה, ילד, שחוה כישלונות רבים, והחוללות העצמית שלו במצבים רבים הייתה נמוכה – מכליל את החוללות שלו וחושב שהוא כישלון. הילד למד לתפוס את עצמו כאדם שאינו מצליח: תפיסת החוללות העצמית, הספציפית, הנמוכה, המצטברת – הפכה במשך זמן לתכונה כללית (כ"ץ, 2002).

חוללות עצמית – כתלוית-סיטואציה ספציפית (situation specific) היא הערכה ושיפוט אישי של יכולת הלומד לבצע פעולה בסיטואציה ספציפית. יש לה בסיס גנטי-ביולוגי, המאפשר לאדם לִפְתַּח, אך היא איננה תכונה אישיותית כללית: לדוגמה, אמונות ביכולת לשחות בִּבְרֶכָה – יכולות להיות שונות מאמונות ביכולת לפתור בעיות בחשבון (כ"ץ, 2002; Bandura, 1997).

המחקר מראה, שמדידת חוללות כתכונה כללית או כתכונה קבועה – איננה מספקת הבנה רבה על חוללות עצמית במצבים או בתחומים ספציפיים (כ"ץ, 2012).

זו הסיבה, שחוללות עצמית נמדדת בדרך-כלל בקונטקסט כהתנהגות ספציפית. נעשו פחות ניסיונות מחקריים כדי להשפיע על חוללות עצמית כללית – בהשוואה לניסיונות, שנעשו כדי להשפיע על חוללות עצמית ספציפית (Eden, 2001).

ההנחה, שחוללות עצמית ניתנת להכוונה ולשינוי, והיא איננה אפיון אישיותי קבוע – מעוגנת במודל הקוגניטיבי-חברתי, ואכן ישנן ראיות מחקריות להצלחה לשנות חוללות עצמית בִּהְקָשֶׁר ספציפי (Schunk & Ertmer, 2000).

יכולת ההעברה

ההסתכלות בחוללות עצמית כספציפית – אין פירושה דחיית ההכללה האפשרית שלה. מחקרים מראים, שחוללות עצמית בהתנהגות ספציפית בתחום מסוים – יכולה להיות מועברת להתנהגות אחרת בסיטואציות דומות (Bandura, 1997; Eden, 2001).

העברה יכולה להתרחש בין מקצועות באותו תחום, בין משימות דומות באותו קונטקסט, בין תת-מיומנויות דומות, בין מיומנויות, הקשורות לאותו עניין (generalizable coping skills), בין מיומנויות קוגניטיביות בתחומים שונים הנרכשים יחד (codevelopment); לדוגמה, אם לומדים מתמטיקה בשפה האנגלית או מקצועות, הנלמדים על-ידי אותו מורה (Schunk & Zimmerman, 1998), כשמתפתחת תפיסת חוללות חיובית לגבי האחד, היא מועברת גם לשני (Bandura, 1997).

זאת – ועוד, תפיסת חוללות גבוהה, שמתחזקת לאחר הצלחה בביצוע מיוחד – נותנת לאדם ביטחון, שהוא מסוגל לעשות עוד הרבה דברים ולהשקיע בהם מאמץ אין-סופי. זו הסיבה, שתפיסת חוללות, הנחשבת בדרך-כלל לספציפית – נחשבת במקרים רבים ל"לפחות תלוית-תחום" (domain specific). כך, למשל, יכולה להיות חוללות עצמית בתחום המתמטיקה, או חוללות עצמית לספציפית היא אספקט חשוב, הקשור לתכונות אישיותיות קבועות, באשר היא תורמת להן ומחזקת אותן (Bandura, 1997).

חוללות עצמית ספציפית היא אספקט חשוב, הקשור לתכונות אישיותיות קבועות, באשר היא תורמת להן ומחזקת אותן (Bandura, 1997).
אצל ילדים – בכלל, ואצל ילדים קטנים – בפרט, חשוב מאוד לטפח את החוללות העצמית הספציפית, כי היא תורמת לחוללות הכללית של הילד ולהכוונה העצמית שלו, שכדאי לטפח כבר מגיל צעיר (כ"ץ, 2012; Pajares, 2008).

תפיסת חוללות של ילדים

אומדנים מגובשים ויציבים יותר לגבי ביצוע משימות מסוימות – יכולים להימצא אצל מתבגרים, שרכשו חוויות רבות יותר, ותפיסותיהם צברו עוצמה רבה יותר – מאשר אצל ילדים צעירים, שאומדני-החוללות שלהם עדיין נמצאים בתהליכי גיבוש (Hasenfratz & Butler, 2006).

אמונות-חוללות שילדים מגבשים – משפיעות על מידת ההתמדה והיעילות, שבאמצעותן יישמו את יכולותיהם. תפיסות-חוללות גבוהות של הורים – משפיעות על תפיסות-חוללות של ילדיהם ועל ביטחונם העצמי. חוקרים ממליצים לחקור את תפיסות-החוללות של ילדים, ואכן, נעשות עבודות בתחום העלאת החוללות העצמית של ילדים בקריאה, בכתיבה, במתמטיקה ועוד (Chambliss, 1999; Multon, Brown & Lent, 1991; Pajares, 2006; Pajares & Johnson, 1994; Schunk, 1997).

לא נמצאו עבודות בנושא העלאת החוללות העצמית של ילדים לצייר בגיל הרך. עבודה זו מתמקדת בציורי-ילדים.

נפרט תחילה את שלבי ההתפתחות של ציורי-הילדים, את תרומת הציור לילד בגיל הרך, את הסיבות לעובדה, שילדים אינם מציירים, וכיצד מנסים לעודד ילדים לצייר בגיל הגן.

שלבי התפתחות ציורי ילדים

כשמביטים בציוריו של ילד על פני תקופת-זמן מקיפה, ניתן להבחין במגמות שינוי והתפתחות, גם אם אין התערבות מכוונת של מבוגר. תהליך ההתפתחות והמעבר בין השלבים – שונה מילד לילד, וניתן למצוא ציורים של ילדים, שפסחו על אחד השלבים והתקדמו או נסוגו לשלב מוקדם יותר, ורק לאחר הנסיגה – המשיכו את התקדמותם (וימר, 2005, 2011).

במהלך הילדות עוברים ציורי הילדים שינויים התפתחותיים צפויים, האופייניים לכל קבוצת-גיל. שלבים אלה בהתפתחות האמנותית הם, כנראה, אוניברסליים. הם מתרחשים אצל ילדי כל העולם, השותפים ליצירת סימנים, שהם חלק מהיכולת הטבעית של כל ילד לתקשר באמצעות הבעה אמנותית (מלקיודי, 2004).

קצב ההתפתחות השונה והאישיות של כל ילד – מושפעים גם לא-במעט מהסביבה החברתית-תרבותית-חינוכית ומכל מה שפוגש הילד בדרך-חייו. אין קשר ישיר בין התפתחותו הגרפית-ציורית של ילד – לבין התפתחותו האינטלקטואלית או רמתו השכלית. יש ילדים מפותחים מאוד בתחומים שונים, שקצב הציור אצלם אטי, או שחדלו לתקופה קצרה מהפעילות הציורית; יש גם מקרים מסוימים, שבהם ניכרות רגרסיות. הוא כבר "צייר" ושוב חזר לשרבוט (רצון, 2002).

ליצירה אמנותית יש חשיבות מיוחדת: תהליך היצירה מלווה בהנאה ומהווה אמצעי המאפשר לילד להתמודד עם רעיונות ועם רגשות, שעדיין אינו יכול לבטאם, ולשלוט בהם באמצעות שפת-הדיבור הרגילה (שפיר, 2003).

קיימים שישה שלבים בהתפתחות הציור של הילד:

1. שלב השרבוט הספונטני, גילאי 1.5-2.5

זוהי תקופה, שבה נעשים הסימנים הראשונים על הנייר (מלקיודי, 2004). התינוק מגלה, כי תנועותיו מחוללות שינוי, וכי הן משאירות עקבות על גבי השטח. זו חוויתו היצירתית הראשונה, וממנה מתחילה התפתחותו הגרפומוטורית הייחודית. הוא מגלה, כי יש קשר בין התנועה לסימן, ובהמשך הוא מגלה גם את ה"כלי", אשר בו הוא מורח, חורט, מסמן קווים וכתמים (רצון, 2002). מרגע זה מתחיל הילד תהליך ארוך של למידה באמצעות ניסוי וטעייה: הוא מזיז את כלי-הציור בכיוונים שונים, ובוחן את התוצאות השונות, המתקבלות על הדף. מעכשיו מתעוררת בו התשוקה ליצור עוד סימנים ולראות את יצירותיו במו-עיניו. שלב זה, נראה לעין בלתי-מיומנת – כ"קשקוש" ארוך ומתמשך, אך עם זאת, ניתן בפירוש לראות, כיצד ילדים מפיקים סגנונות שרבוט שונים זה מזה, ומאפיינים רק את יצירתם הייחודית.

את שרבוטי הילדים ניתן לחלק לארבעה שלבים:

א. שלב של חוסר-סדר

חוסר-שליטה בתנועה. לרוב נראה הציור מבולגן ולא מאורגן.

ב. שלב אורכי

תנועות חוזרות, יצירת תיאום מסוים ושליטה בעשיית הסימנים.

ג. שלב מעגלי

מתאר שליטה רבה עוד יותר, משום שנדרשים לכך מורכבות רבה וכישורים מוטוריים נוספים.

ד. שלב של מתן שם לשרבוטים

כאן נוצר השינוי והמעבר מתנועותיות לחשיבה דמיונית-יצירתית אצל הילדים (מלקיודי, 2004). בשלב זה מייחס הילד חשיבות רבה לעצם התנועה שבתהליך ונהנה מהחוויה החושית ומהתזוזה על הדף. הקווים מתחילים ומפסיקים באופן אקראי, ובמידה שמופיעות צורות גאומטריות בציור, הן לרוב מצוירות באופן לא-עקבי. רק כאשר הילד ירגיש, שרכש את

המיומנות התנועתית של שלב זה, ותתחיל קואורדינציה ראשונית בין מוח-עין-יד – יעברו הציורים לשלב הבא (וימר, 2005, 2011).

2. שלב השרבוט המובנה, גילאי 2.5-3.5

הילד מתחיל לנסות לתכנן את הציור שלפניו. בשלב הזה מתחילות להופיע צורות גאומטריות, הדומות לעיגולים ולריבועים. הפעם הופעתן אינה מקרית, אלא מכוונת: לפעמים הילד ממלא דפים שלמים בניסיונות חוזרים ונשנים של אותה הצורה. הילד מתחיל להיות עסוק יותר במתן שמות והמצאת סיפורים על השרבוטים (מלקיודי, 2004).

הציור הוא בעל משמעות רבה לילד. בנוסף לשרבוטים – מופיעות בשלב זה תצורות מורכבות יותר: מנדלות (תרשימים, צורות או דפוסים מעגליים) וצורות (משולשים, עיגולים, צלבים, ריבועים ומלבנים). אלמנטים אלה משמשים את הילדים לצורך אימון, כדי שיוכלו, בעתיד הקרוב, להפיק תמונות מייצגות יותר (וימר, 2005, 2011).

בשלב זה אין שימוש מודע בצבע (כלומר, הצבע משמש להנאה, ואין לו מטרה מסוימת), לרוב מפקים הילדים סדרה של ציורי שרבוט – בלי לשנות את הצבע. בשלב זה לילדים אין תוכן רב בקווים המעטים המשובטים, אולם, עדיין חשוב לתת לילדים הקטנים את ההזדמנות לצייר, מפני שרובם ייהנו מההבעה הטהורה ומאיכות התנועה שבחווייה (מלקיודי, 2004).

3. שלב טרום-סֶכְמָה, גילאי 3.5-4.5

בשלב זה – משתדל הילד לתכנן את יצירתו בנוסף לשם, שהוא מעניק לה בסיום התהליך: בציורים מתחילים להופיע תיאורים המוכרים למבוגרים, כגון פרח, עץ, בית, מכונית, אך הילד עדיין לא מייחס חשיבות ליחסים שבין העצמים השונים בציור. עתה הוא מעוניין לתאר את ידיעותיו על סביבתו, ולכן הוא מקפיד לצייר כל אלמנט בפני עצמו, תוך שהוא מוסיף את כל הפריטים, שהוא זוכר מהמציאות. כתוצאה מכך, נוצרים לפעמים רשמים בלתי-הגיוניים, אך מבחינתו של הילד הם מוצלחים, משום שהם מתעדים את המאפיינים והפונקציות, שיש לאותו חפץ. השרבוטים והבעות האמנות האחרות, שנוצרים במהלך שלב זה, מעידים על נקודת-ציון התפתחותית, משום שכעת ילדים יכולים לקשר בין התנועות והסימנים, שהם עושים על הנייר – לבין העולם הסובב אותם. בגיל זה יש עדיין שימוש סובייקטיבי בצבע, אף-על-פי שחלק מהילדים מתחילים לקשר את הצבע בציור שלהם למה שהם תופסים שקיים בסביבתם (למשל, עלים ירוקים) (מלקיודי, 2004). הילד מתחיל לגבש יכולת לציור אלכסון, ובהדרגה – משולש, אשר יופיע בגב הבית, שהיה עד עכשיו מעוגל. בנוסף, ניתן לראות, כי בשלב זה ניכרת התקדמות בכושר המוטורי וביכולת תפיסת המרחב, אך עדיין ניתן לראות ציורים בלתי-מאורגנים ודמויות המעופפות בחלל הציור – ללא כל קשר מציאותי ביניהם. מבחינת הילד – הנייר הוא הבסיס, אשר עליו "מונחות" הדמויות (וימר, 2005, 2011).

4. שלב הסכמה, גילאי 4.5-8

בשלב השרבוט למד הילד את היסודות החשובים של הציור: הקו והמעגל, ובכך הוא הכין את עצמו לקראת הציור הצורני (רימרמן, 1975).

בשלב זה מתחיל הילד לפתח מודעות להיגיון, העומד מאחורי חוקים וכללי-התנהגות, מפתח טקסים משלו ושופט את העולם על-פי תחושותיו הפנימיות. כמו-כן, מתחילה להופיע התייחסות

ראלית לעולם הצבעים; לדוגמה: אדמה חומה ושמיים כחולים (מלקיודי, 2004). בשלב זה – מאופיינת ההתפתחות הקוגניטיבית ביכולת-הפשטה ובהבחנה בין עיקר לטפל: הילד המצייר יפסח לעתים על ציור הפרטים כולם (אף-על-פי שהוא מודע לקיומם) וידגיש רק את החשובים מבחינתו. דבר זה יתבטא לעתים קרובות על-ידי אלמנט ההגזמה בגודל.

בשלב זה הציורים הם בעלי אופי תמציתי: הילד מתמקד במכנה המשותף לכל הבתים/ העצים/ הפרחים, ופחות – במאפיינים, המבדילים בין עץ מסוג אחד – לרעהו. רק לאחר שיגבש סכמה משותפת, יוכל לתעד את היוצאים מן הכלל. בתקופה זו יופיעו בציורים תופעות של ריבוי קווי-קרקע או קווי-יסוד מעוגלים. בנוסף, מייחס הילד משמעות מרכזית לנושא הציור, ואף ניתן לנהל אתו שיחה מעמיקה על המשמעויות המתלוות לו (וימר, 2005, 2011).

לקראת סוף שלב זה – מצליח הילד לצייר דמויות, הנעשות מובחנות יותר זו מזו. המעגל הבודד, שבו השתמשו לתיאור הראש והגוף גם יחד – הופך לשני עיגולים או לעיגול המחובר לצורה נוספת, המסמלת את הגוף. הילדים מתחילים לכלול בציוריהם פרטים ותווים רבים יותר – כמו אצבעות-רגליים וידיים, שיניים, גבות, שֶׁצֶר ואוזניים (מלקיודי, 2004).

5. שלב טרום מציאותי, גילאי 8-11

ילדים בגיל זה נעשים מודעים בהדרגה לעולם הסובב אותם, וצורות-ביטוי ישנות (כמו ייצוגים סכמתיים) – כבר לא ממלאות את הצורך של הילדים לייצג את תפיסותיהם בציורים שלהם. לפיכך, קיימת מורכבות גוברת והולכת בייצוג באמצעות קו, צורה ופרטים (מלקיודי, 2004). בשלב זה היכולת המוטורית משתפרת ומשכללת את תיעודי המציאות של הילד: ההבדלים בין העצמים השונים – מתחדדים, וכך בציוריו יש התייחסות לסוגי מכוניות או לעצים שונים. בציורי הדמויות, תקבל כל דמות התייחסות פרטנית – תוך כדי ציון פרטים ואביזרים נלווים: משקפיים, כפתורים, תיק וכובע. מתוך רצונו של הילד לתעד את המציאות, הוא מקפיד על יחסים פרופורציונליים בין העצמים השונים בציור ועל שימוש מדויק יותר בצבע; למשל, העלים יכולים להיות בצבעים שונים, ולא בגוון אחד של ירוק. הילדים בשלב זה, מתעניינים יותר ב"איד" הדברים נראים, ולא ב"היכן" הם ממוקמים על הנייר. ציוריו משלבים דמויות מעולמו הקרוב (ציורי משפחה) במקביל לנושאים דמיוניים ולנושאים אקטואליים (כמו סצנות מלחמה) (וימר, 2005, 2011).

הילדים מתחילים להתעניין בתיאור הדברים, שאותם הם תופסים כראליסטיים בציוריהם, וחשוב להם, שציוריהם יהיו מושלמים. לכן אין זה מפתיע, שדמויות מצוירות או קריקטורות הופכות לפופולריות בשלב זה. כאשר מתבקש הילד לצייר אדם, ייתכן, שילדים וטרום-מתבגרים יעדיפו כעת לצייר דמות מצוירת או דמות קומיקס, כדי שירגישו טוב לגבי האיכות של ציורם. בסופו של שלב זה – מתייאשים ילדים רבים, ואפילו ייתכן, שלא יציירו שוב, אלא אם כן הוריהם מעודדים אותם להשתתף בחוגי-אומנות (מלקיודי, 2004).

6. השלב המציאותי, גילאי 11-14

ילדים בגיל זה לא מגיעים לשלב המציאותי בהתפתחות האמנותית, משום שהפסיקו לצייר או לעסוק באומנות – בגלל תחומי-עניין אחרים או משום שהתייאשו עקב חוסר-יכולת טכנית. אולם, בשלב זה – ילדים, שהמשיכו לעסוק באמנות, יצליחו ליצור פרספקטיבה מדויקת ויעילה יותר בציוריהם; הם יציירו בפירוט רב יותר, יהיו בעלי-תפיסה ביקורתית יותר של הסביבה,

ירכשו שליטה טובה יותר בחומרים, יקדישו תשומת-לב רבה יותר לצבע ולעיצוב, ויצליחו לצייר דימויים אבסטרקטיים (מלקיודי, 2004).

הנער הצעיר מודע לסביבתו, והוא בעל-יכולת גרפית גבוהה, המאפשרת לו להתחיל להתמודד עם משימות שונות, כגון משחקי-אור וצל, תיאור מצבים מורכבים ופרספקטיבות. בציורים משתלם הנער הצעיר לצייר סיטואציות מורכבות, וכן הוא מרבה להעתיק תרשימים, איורים וקריקטורות. עם זאת, הוא מוצא את עצמו מתוסכל לנוכח התוצאה הסופית: ציוריו אינם משביעים את רצונו – משום העיוות שבהם וחוסר-יכולתו לתעד במדויק את הנוף, את המבנים או את הדמויות האנושיות, כפי שהם נראים במציאות. כיוון שבבית-הספר אין חובה להמשיך ולצייר על בסיס יומי, מפסיקים ילדים רבים לצייר בשלב זה, ונותרים גם בגיל מבוגר ברמת ציור התואמת לגיל 13 (וימר, 2005, 2011).

לאורך כל שלבי הציור – קיימת תרומה פוטנציאלית להתפתחות המוטורית, השכלית והחברתית.

החשיבות והתרומה של הציור לילד בגיל הרך

ישנו קשר הדוק בין ציורי ילדים להתפתחותם הרגשית, החברתית והקוגניטיבית (Akseer, Lao & Bosacki, 2012).

ילדים מוצאים בציור אמצעי ראשוני לביטוי חוויותיהם ורגשותיהם, בלי כל תכלית. הציור הוא המעורר את התעניינותם (Soundy, 2012). עם התפתחותם – משתנה גישתם לציור ומשתכללת הטכניקה הגרפית שלהם, אך להיטותם לצייר עומדת בעינה שנים רבות, ופעולת הציור גורמת להם עונג רב. חוקרים רבים רואים בציורי-ילדים אמצעי-ביטוי ראשוני – בדומה למימיקה – לדיבור ולכתיבה. לילד, ששפתו עדיין אינה מפותחת וכושר-ההבעה שלו מוגבל – משמש הציור אמצעי-ביטוי חשוב יותר מהדיבור ומהכתיבה, מפני שהוא "בלתי-אמצעי" (רימרמן, 1975). לציור יש פוטנציאל לקדם את התפתחות הילד בתחומים שונים: קוגניטיבי, רגשי, מוטורי וחברתי.

בתחום המוטורי – הילד מחזק את המוטוריקה העדינה כבר מהשלב הראשון: הוא מפעיל עוד ועוד את השרירים במפרקים העדינים של כף-היד והאצבעות, וכך מתחזק תפקודם. בפעילות זאת מתחזקת גם הקואורדינציה שבין השרירים העדינים, שכן בכל תנועה המיועדת לביצוע קו אחד – יש להפעיל כוח על שריר בכיוון שונה, וזאת – בתיאום הולך וגובר של כל השרירים (שפיר, 2003).

בתחום הקוגניטיבי – במהלך הציור יכול הילד ללמוד להכיר את התוצרים של פעולתו על הנייר וגם את כישוריו. חזרה על פעילויות תנועתיות-חושיות כאלה – מביאה לזכירתן ולהבנת הקשרים שביניהן. הילד מפתח את המודעות למרכיבי הציור – מונעים, אשר עשויה לתרום להתפתחות חשיבה אנליטית: ההבנה, שדברים מורכבים מחלקים שונים. לדוגמה: הוא מבחין, שיש קווים בצורות, בעובי, במיקום, בצבעים, השונים זה מזה. הבחנה זו עשויה לעזור לו במקצועות בבית-הספר, שבהם יש ללמוד את השלם ואת מרכיביו הגרפיים. לדוגמה: בקריאה ובכתיבה – צורות האותיות והתנועות השונות; במתמטיקה – צורת הספרות וסימני-פעולות-החשבון; בגאוגרפיה – סימנים במפה ובמחשבים, צורות האיקונים.

כאשר הילד מסוגל ליצור תבניות מורכבות, מעיד הדבר על בשלותו לעריכת ציורים גרפיים (סינתזות גרפיות). ציורים אלו עשויים לסייע לילד בעת התמודדותו עם תחומי-דעת שונים בעתיד – כמו בקריאה ובכתיבה, מאחר שגם הם בנויים מסימנים בודדים, הדורשים תהליכי-צירוף (סינתזה) ואינטגרציה.

בנוסף, ילדים מייצגים עצמים, פעולות ורגשות באמצעים גרפיים. לדוגמה: ילד צייר בירוק ובכחול – באומר: "ציירתי אבא משקה את הדשא בממטרה". בדוגמה זו הצבע הוא התכונה, המקשרת בין הציור למציאות, שאותה הוא מייצג. ההבנה, שאפשר לייצג עצמים, פעולות ורגשות באמצעים גרפיים – יכולה לסייע לילד להבין את השימוש בסמלים גרפיים הנהוגים בתרבות. יש הסבורים, שתהליך זה תורם להבנת-הנקרא ולאוריינות בכלל. בשלבים יותר מתקדמים – מתאר הילד את העצם בצורה מדויקת יותר. לשם-כך עליו למקד את תפיסתו, לארגנה ולהפעיל מיומנויות-חשיבה, כגון השוואה (שפיר, 2003).

בתחום החברתי – פעילות הציור בגן מזמנת הזדמנויות לפיתוח מיומנויות חברתיות. הילדים בוחרים לגשת לשולחן-הציור, יושבים בקבוצה קטנה. לעתים קרובות יש לכולם קופסת-צבעים משותפת, אך כל אחד עובד על הדף שלו לחוד. פעילות זו מאפשרת התנסות בתהליכים חברתיים – כמו שיתוף-פעולה, תחרות, השתלטות, ויתור, עזרה לזולת ולמידה (שפיר, 2003).

בתחום הרגשי – לרוב מבטאים ילדים הנאה במהלך פעילות הציור ורוצים לשוב ולצייר. ייתכן, שהנאה זו נובעת מתחושה של השתלטות על התהליך וראיית התוצר המוגמר, הגורמת לסיפוק ולתחושת-יכולת. הנאה יכולה להיות קשורה לעובדה, שהילד מבטא את רגשותיו ומשחרר מתח רגשי בתהליך-היצירה. על-פי הגישה הפסיכואנליטית, נהנה הילד וזקוק למגע-יד עם חומרים משתנים. עיסוק יצרי בחומרים כאלה – יכול לעודד פיתוח אישיות פתוחה, מסתגלת וגמישה, בעוד שהימנעות ממגע עם חומרים כאלה – עלולה לעודד נטייה לפיתוח אישיות סגורה, צרת-אופקים ונוקשה (שפיר, 2003).

יש ילדים שאינם מציירים ואינם ניגשים לשולחן-הציור בגן הילדים.

מה הן הסיבות שילדים אינם מציירים?

פעמים רבות מבוגרים מוצאים את עצמם יושבים ליד הילד ומביטים בו בשעת הציור. הילד שקוע כל-כולו במלאכת-העשייה: הלשון משתרבת מזווית-הפה, העיניים פקוחות לרווחה, וכל השרירים בפנים ובגוף מכוונים למשימה אחת: היצירה הפרטית שלו. את היצירה הזו הילד עושה מהרגע שלמד לאחוז בכלי-הציור, ומעבר לחוויה החושית הגלומה בתהליך, זו יצירה המשקפת את עולמו הפנימי העשיר. התערבות חיצונית של אנשים בנוגע לציור הילד – עלולה לפגוע בתהליך הטבעי, ומונעת ממנו הבעה חופשית. כאשר הורה מתערב ומנסה לקדם את ילדו משלב השרבוט לשלב הצורני, אשר בו ה"קשקושים" הופכים לצורות גאומטריות מוכרות, כגון עיגול, משולש וריבוע – הילד, שעדיין אינו בשל למעבר לשלב השרבוט הצורני, עלול לפרש זאת כהתערבות מלאכותית, ואז הוא ינסה לחקות צורה, שאינה תואמת את התפתחותו הפנימית, או, לחלופין, יתייאש ויעדיף שלא לצייר.

דוגמה נוספת להתערבות בציור, קשורה להתייחסותם של המבוגרים למוצר המוגמר: למשל, כששואלים את הילד: "מה ציירת?! ומה פתאום השמים בצבע אדום?!!" או אפילו כשממהרים לזהות את השרבוט עם אובייקטים מוכרים: "זה דומה לפרח... וזה דומה ללב". על-ידי

התנהגות זו מבין הילד, שעליו לצייר אלמנטים ברורים, המתעדים את המציאות. בפעם הבאה, כשייגש לציור, יעשה זאת באופן מלאכותי "ויכריח" את הציור להפוך לכה. כשישאלו אותו מה צייר, ימהר להמציא תשובות ולבחון את תגובת המבוגרים על התשובה "הנכונה".

במקרים אחרים, מתערבים בציור מתוך רצון לתקן את השגוי, כי הרי "אם לא נתקן, איך יֵדע כיצד נכון לצייר?" בציור – כמו באמנות – אין נכון או לא נכון. מטרת הציור היא לשקף את עולמו הפנימי של הילד, ובתור כזאת – אין בה רצף של תשובות נכונות או שגויות.

יתר על כן, ילד, המצייר שמם אדומים, מודע בדרך-כלל, לצבעם הכחול שבמציאות, אך בוחר לצייר כך מסיבותיו הוא. התערבות אחרת יכולה להתרחש, כאשר מבוגר מתיישב לצייר עם הילד או בעבורו. כשהילד מביט בציור של המבוגר, הוא שם לב לפער ביכולות הגרפיות, וממהר לעזוב את השולחן – כדי לעסוק במשחק אחר. הערות מצד ההורים – יכולות להשפיע על הרצון של ילדים ועל המניעים שלהם לעסוק באמנות. גם אם ההערות לא כווננו להביע ביקורת, הרי הן נתפסו כשליליות, והן עלולות להיראות בעיני הפרט כמתריעות ובולמות את הילד מלהמשיך ולצייר. למעשה, סיבת ההתערבות אינה חשובה – בין ההורה חושש, שמדובר בעיכוב התפתחותי ובין כל סיבה אחרת, משום שהציור הוא השתקפות עולמו הפנימי של הילד (מלקויד, 2004).

"התיקון" לא ישנה דבר; להפך, הוא עלול להפריע לתהליך הטבעי (וימר, 2005, 2011).

במקרים, אשר בהם הילד אינו מעוניין לצייר – על המבוגר קיימת האחריות לעודד את הילד לתהליך היצירה.

סיבות נוספות, המובילות את הילד לסירוב – קשורות לתהליך היצירה באופן כללי. כאשר, לדוגמה, קודמות לציור הכנות, המסרבלות את התהליך, מעבר ללבישת סינר, כגון אזהרות שונות. גם מצע הציור והכלים המוגשים לילד – עלול להיות מכשול. יש ילדים, שנרתעים מציור על דפים גדולים, או ילדים בעלי-רגישות גבוהה בעורם, הנרתעים מציור על דפים במרקם מחוספס. טושים מקולקלים או צבעי פנדה, הדורשים שימוש בלחץ חזק מדי – עלולים להתיש את הילד ולגרום לו לנטוש את היצירה (וימר, 2011).

כיצד ניתן לעודד לצייר בגיל הגן?

ראשית, חשוב לבדוק אם סיבת הסירוב נובעת מהפרעה פיזיולוגית כלשהי: בעיה מוטורית, לקות-ראייה, טונוס-שרירים נמוך או לקות-למידה.

כאשר נשללות אפשרויות אלה, אפשר לנקוט מספר דרכים:

אם הילד חש, שציוריו אינם טובים משום חוסר-הדיוק שבהם, כדאי להזמין לבקר במוזאון, אשר בו יוכל לראות מגוון רחב של יצירות-אמנות חסרות-דיוק.

אם הילד מבקש שייצירו עבורו, כדאי להשתמש ביד הנגדית ולצייר בכוונה באופן בלתי-מיומן. ניתן גם לצייר בעיניים עצומות ולבקש מהילד, שינחה את ידו של המבוגר. בהמשך, אפשר לבקש מהילד להפוך את ה"קשקוש" – לציור מובן ולהחליף תפקידים.

אפשרות אחרת היא ליצור מחברת מיוחדת לציורים. כך, ירגיש הילד בהמשכיות מציור לציור, כאשר מושם דגש בעידוד תהליך היצירה והחווייה שהתעוררה בעקבותיו, ופחות – בתוצאה הסופית (וימר, 2005, 2011).

בנוסף, חשוב להתאים את הסביבה לפעילות הציור של הילד, לספק לו אמצעים לציור: צבעים

מגוונים ודפים בגודל המותאם להתפתחותו המוטורית של הילד: לילד קטן – נציע דף גדול, שיתאים לתנועות פחות מעודנות של המוטוריקה הגסה. ככל שהילד גדל, נקטין את הדף, והילד יוכל להתאים את יכולתו המוטורית המתפתחת לציור בגבולות, המתאימים לביצוע במוטוריקה עדינה ההולכת ומשתכללת. כל זה, כמובן, בהתייחס גם לרצונות הילד. תליית הציורים לצפיות האחרים, שמירת הציורים במקום בטוח וצפייה בהם לאחר זמן, ושליחת הציור לאדם קרוב – כל אלה ועוד מעבירים מסר אישי: ציורך טוב, יפה וחשוב. המסר התרבותי שיש בו הוא, שציור הוא פעילות חשובה: הכוונה לא חייבת להיות עידודו לגדול ולהיות צייר, אלא הרצון לטעת בילד דרך-ביטוי נוספת, צורנית, אשר עשויה להוות גם אפיק לחינוך אסתטי.

דבר נוסף, המעודד ילד לצייר, הוא, התייחסות של כבוד לציורים שלו מהסביבה הקרובה, ללא שיפוטיות. התייחסות זו נותנת לו תחושה, שמעריכים את פעילותו ואת תוצריו ומקבלים אותם ללא כל תנאי. הדבר עשוי לאפשר לילד נתינת משמעות וערך לעצמו, וכתוצאה מכך נבנה הדימוי העצמי החיובי שלו (שפיר, 2003).

לפי התאוריה הקוגניטיבית-חברתית, כל התנסות חיובית עוזרת לעידוד חוללות עצמית. התנסויות ההצלחה הספציפיות החיוביות – מצטברות לבניית החוללות העצמית הכללית, העוזרת ליצירת אישיות בריאה, הערכה עצמית ודימוי עצמי חיובי, המעודד להתנסויות חדשות ולהתקדמות בתהליך ההתפתחותי (כ"ץ, 2012).

הניסיון לחקור את תהליכי החוללות העצמית כדי להשפיע על ילדים בגיל הרך הוא אתגר לחינוך.

הרציונל לחקר הנושא הנוכחי היה התפיסה, שאצל ילדים בגיל גן הילדים – חשוב לאתר ככל שאפשר מוקדם יותר את התחומים, שבהם הילד מרגיש חוסר-יכולת ביצוע – כדי לחזק אותם, לפני שיפתח תחושות חוללות עצמית נמוכה לציור, העלולה לעבור לתחום אחר, ואחר-כך – להשפיע על החוללות הכללית שלו לבצע משימות.

זהו מחקר-פעולה, שבאמצעותו רצתה הגננת לבחון את עבודתה כגננת – כדי לשפרה. עבודת הגננת לוותה ברפלקסיה מתמדת על עבודתה. זהו מחקר פרקטי, המאפשר לגננת ללמוד את המתרחש בגן, ולהחליט כיצד להפוך אותו למקום טוב יותר עבורה ועבור הילדים השוהים בו. מחקר כזה מעמיק ומרחיב את הבנתו של המחקר, החוקר את הבעיה המקצועית המעסיקה אותו, והוא גם מאיר בפניו דרכים להתמודדות עמה (צלרמאיר, 2008; שלסקי ואלפרט, 2007). בחקר מקרה זה נעשה שימוש במתודולוגיה ובמערך-מחקר איכותיים:

"במחקר זה רצינו להרחיב את הידע שלי כאמנית-מקצועית ולקדם את משימתי כגננת – אמנית של גננת יוצרת יצירה. המחקר תגשש על-ידי גננת קטנה משהיא, המטפלת בגננת, איסוף וניתוח נתונים שיטתי, שסייה ורפלקסיה, בתהליך מחזורי. זיהוי זיהוי, שהטרידה אותי בעבר – יצא שאיננו רוצה לצייר – ורצינו להמשיך עמה, אולי למצוא את המצב הקיים ומעמדה של הגננת שאספתי. בעקבות ניתוח הנתונים – אכן, באופן באמצע שינוי במציאות הקיימת, לאחר ההתערבות אמחיל את התהליך מחודש. נקודת המוצא שלי היא השאלה ששאלתי."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

מטרת עבודה זו היא אבחון החוללות העצמית של אי לצייר בגן הילדים – כדי לנסות לטפחה.

שאלות המחקר

1. מהם אפיוני החוללות העצמית של א' לצייר לפני ההתערבות?
2. מהן הסיבות לחוללות הנמוכה של א' לצייר?
3. מהם אפיוני החוללות העצמית של א' לצייר אחרי ההתערבות?

כלי המחקר

הכלים לאיסוף הנתונים היו ארבעה ראיונות-עומק פתוחים בני חצי שעה, שנערכו עם הילדים בהזדמנויות שונות בגן ותועדו על-ידי הגננת (צבר-בן יהושע, 2001), וארבע תצפיות פתוחות בלתי-משותפות, שנמשכו כעשרים דקות כל אחת, ליד שולחן-הציור (שקדי, 2003) והערות-שדה.

הכלים להתערבות היו יצירת הצלחות וחיזוקים חיוביים:

הצלחות קודמות או ביצועי עבר הם אחד המקורות המשפיעים ביותר על תהליך בניית תפיסות החוללות. התנסויות שליטה מוצלחות – מעלות את אומדן החוללות, ולהפך. על-כן, אם נזמן ללומד התנסויות להצלחה בביצוע מטלות, שבהן נדרשו ידע ומיומנויות, ונספק לו גם את הידע והמיומנויות, הנחוצים לכך בהדרגה, הרי מצד אחד, נזמן לו תחילה התנסויות מאתגרות, שיש סיכוי מספיק שיעמוד בהן בהצלחה, ומצד שני, אם נעלה את רמת הביצוע בהמשך והוא יצליח במשימותיו, יש סיכוי שרמת החוללות העצמית שלו תעלה, כאשר ייזכר בהתנסויות מוצלחות אלה, כך תיבנה לה היסטוריה חדשה של הצלחות (כ"ץ, 2012).

תפקיד החיזוקים החיוביים הוא לעודד את המשתתף להמשיך בפעילות. אם רוצים להעלות את החוללות העצמית לביצוע ספציפי, חשוב לשאוף לחיזוקים פנימיים ולא להדגיש חיזוקים חומריים, חיצוניים (Bandura, 1997).

החיזוקים ניתנים על הביצוע, ולא על האישיות. כמו-כן חשוב לא לתת חיזוקים רבים מדי, שהרי אינפלציה של חיזוקים מורידה את ערכם (כ"ץ, 2012).

מהלך המחקר

התכנית כללה מפגשים עם המשתתף סביב שולחן-ציור במשך שבוע. בתחילת התהליך הגננת ציירה עם א' – כדי לעורר אותו לתחושת מסוגלות ולאפשר לו לחוות הצלחות קטנות, ובהמשך א' צייר בעצמו, והגננת הייתה שם רק כדי לחזק את עבודתו. החיזוקים היו מילוליים.

דוגמה 1 לפעילות עם א':

"המנמי את א' אלגסט אשוחן, הוא לא כל כך רזה, ואז אמרתי לו: אני יושבת איתך, וזיכרתי ציירי. אי שטח, האך והביא דל ציור. שאמתי את א', איך הוא מרגיש היום? הוא אמר: שטח, אז זיקטתי ממני, שיצייר משהו שטח, שטחטח אותו. אי הסתכל אולי ואמר: אני לא יודע, מה לצייר. שאמתי מה אתה אומרת אשוחן, מה ישטח אותו. אי ענה אשוחן מדורה (קפילוח לאת החרחשה לפני ל"ג בעומר).

אמרג'י, יופי של רעיון, אני מזינה שהמזורה משמחת אותך. אזל איך מזיירים? שאלו אי. זיקשטי ממנו, שימאר אי מה יש במזורה? איך היא נראית? שנינו ביחד פירטנו: אזנים, אהבות וצדסי האש. אי תחילו לצייר בכל מיני צדסים את האש. אני מבזונג, קצת עוזרת או בזחירת הצדסים, ועוד כדי גם גם משלבת חיפוקים כמו: "כל הכבוד, איזה יופי של מזורה ענקית יצרת", "אני רואה שהשמשלבת במליון של צדסים, ממש נהדר". אי שמח מאוד, שאלתי את אי, אם הוא רוצה להוסיף משהו לציור? אי ענה לא. זיקשטי ממנו שירשום את שמו, וזיחד גלינו את הציור.

אני שמחה לראות את השינוי הקטן שחל בו מהרגע שזיקשטי ממנו אלגט לצייר וצד ארגש שבו גלינו את הציור שלו על הלוח. אני חושבת שהחיפוקים מאוד מצודדים את אי להמשיך בפעילות שלו, גם הקרבה האישיה שקיבל ממני ביחס לשאר ילדי הגן - נעמט או ביטחון וכוח שהוא מסוגל לצייר. מצד שני, נגן אראוב, כי אי לא רצה להמשיך עוד לצייר, כאילו איבד את הסבלנות והעניין סביב שולחן ציור, ולכן העדפתי לוותר ולא ללחוץ עליו להמשיך ולצייר.

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

דוגמה 2 לפעילות עם אי :

"20:00 השעה 11:00 בבוקר הוצאתי שולחן ציור עם צדסים אחר, כאשר החשיבה שלי הייתה להראות לאי ששולחן-ציור, זה שולחן מהנה, ושלצייר זו לא "מטלה" אלא חוויה. שאלתי את אי אם הוא רוצה אלגט לצייר, אי הסכים. התיישבנו ליד שולחן-הציור, ושאלתי את אי מה אתה רוצה לצייר היום? אי לא ידע. הצדטי לו, שגבזנו בחצר, ונצייר מה שאנחנו רואים. שאלתי את אי, מה אתה רואה? אי ענה: עצים, פרחים, משחקים. יופי! בוא נצייר את החצר שלנו. אי שיחק בצדסים זמן רב, כאילו מחפש צדס ולא יודע איזה. שאלתי אותו, אתה צריך עצרה? מה אתה מחפש? מה אתה רוצה להתחיל לצייר? אי עזר, חשב ואמר: על. ענתי: יופי של רעיון. אי מבזונג בעל ומציא את הצדסים ירוק וחום ומצייר על, לאחר מכן הוסיף שמים. אי צדס מאוד חזק ומהר, עזרתי אותו ואמרג'י או שלא צריך לצבוע כל כך חזק ושהדל עלול להיקרע. אי עזר והמשיך לצבוע בעדינות, וצייר שמש ודשא. בזמן שאי מצייר, השמשלטי בחיפוקים חיוביים ומפורטים הקשורים לגופן הציור. לאחר-מכן שאלתי את אי: אתה רוצה להוסיף משהו לציור שלך? ענה אי: כן, פרפר, אזל אני לא יודע איך לצייר פרפר. הצדטי לו שהוא ימאר לי איך נראה פרפר ואני אצייר, ולאחר מכן נחלזו, אי הסכים. הוא אמר את כל חלקי הפרפר: גוף, כנפיים ומחושים. ציירתי זמכוון פרפר לא כל כך סימטרי. לאחר מכן החלפנו גפיקידים: אי ניסה לצייר כמו הציור שלי, ולבסוף שמח שהצליח לצייר פרפר. אמרג'י לו: כל הכבוד! הציור שלך עשיר בפרטים מעניינים וגם בחירת הצדסים שלך מלונג. אני ממש גאה בך. הוא שמח והמשיך לשחק בחצר.

מפילוט זו אני מרגישה, כי אי מתחיל לשנות מטט את יחסו לשולחן ציור, בייחוד שהסביבה המגוונת (השולחן היה בחצר) גרמה לו לאמץ וסניין. שמתי לב כי אי איבד את הריכוז שלו כאשר רצה לחזור צבצ, אכן הייתי צריכה לעזור לו להתרכז במטרה, ובמלך מספר שאלות מכוונות, הוא הצליח לצייר מה שרצה. וכאשר נתקלתי בקושי נוסף – אי טען שהוא אינו יודע לצייר פרפר, הצעתי לו "עסקה". אי שמח שהייתי שותפה לציור שלו, ושהוא הצליח לצייר בעצמו פרפר. כשבאני ציירתי את הפרפר, דאגתי שהפרפר לא יהיה "מושלם", על מנת שאי לא יהיה ממוסכל כשבא ליצור לצייר כמותי. אכן הפרפר שאני ציירתי היה בעל כנפיים ומחושים השונים בדודאס. אי ראה, שאין "ציור נכון" כל אחד מצייר מה שהוא רואה ומרגיש."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

דוגמה 3 לפעילות עם אי:

"הפעם לא נישתי ושאלתי את אי אם הוא מסונין לצייר בשולחן, אלא הוצאתי צבצים חדשים, זוהרים, וזיקשתי ממני להניח אותם על השולחן (באחד הראיונות הוא אמר, שאם אוציא צבצים חדשים, הוא כן יישט לשולחן הציור). אי שמח והניח על השולחן את הצבצים החדשים. שאר הילדים החלו להתעניין בצבצים, דבר שגרם לאי ללכת מרצונו, לקחת דף ולהתיישב סביב שולחן הציור. שמחתי לראות, שהתכנת שתי הצליחה ושלא הצטרכתי לבקש ממני לצייר.

התיישבתי אידו, הוא התלהב, בחר צבצים, צייר פרפר באמצע הדף והראה לי. חיצקתי אותו על הפרפר היפה ועל הצבצים שבחר. אמרתי לו שיש לי רעיון, אם ימשיך ויסיים את הציור, נראה אותו לטושי (סייעת הלן). אי הסכים, הוא הוסיף על זבית ופמיס, לאט-לאט הציור התמלא בפרטים. שמחתי מאוד ועודדתי אותו להמשיך. לאחר שסיים הלכנו ביחד והראינו לסייעת את הציור. אי אף הסביר לה מה צייר. הסייעת הרגשה מאוד וחיזקה אותו להמשיך ולצייר.

פילוט זו גרמה לי אחיור רחב ולסיניס נוצצו, אי נישט מרצונו לשולחן ציור! הוא היה כל כך גאה שבחרתי לו להניח את הצבצים החדשים, אני מניחה שזה גרם לו להחליט לשבט ולצייר. שמתי לב שבבזר אי היה מצייר דבר או שניים בדף ומסיים במהירות, היום אי מצייר מספר פריטים ואפילו יכול להסביר במילים מה הוא צריך. השיניתי קרה. קודם הוא היה לורק את הציור, או עונה: לא יודע, זה סתם. והרגיש בוש. היום אי מצייר ואפילו דיי נהנה. מבחינתי זה שווה הכא."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

דוגמה 4 לפעילות עם אי:

"במהלך היום הילדים נישטים לשולחנות היצירה, אך לפני-כן אני מציבה להם: מי מסונין לגשט לשולחן ציור, לבדק, אחימר, וכך הלאה. בבזר אי נישט בעיקר לשולחן

החומר וכאז לא אשולחן ציור, אך הפסם הוא הפנים אולי והצבים שהוא מקבל
אלשם אשולחן ציור. מיד צהרתי בו להיות הראשון בשולחן-ציור. אי צייר, ואדי קסם
עברתי וחילקתי אותו. לאחר שסיים נגש אי אהראל אי.

שאלתי אותו: אתה רוצה אשגל אולי כמה שציירתי? אי גיאר בפרטי-פרטים את
יצירתי, אפילו חזר סיפור קטן סביב הציור (הסדר ששני היצרים שציור חברים).
מאוד שמחתי, חילקתי ונישקתי אותו. כאשר היצרים ראו שאני מאוד מאהבת
מהציור שלי אי, הם נגשו וביקשו אראל גם את הציור. אי הראה והסביר להם את
הציור, נתן היה אראל כי הוא כל כך שמח ולא היה שמישהו ממניין בעצמו.

פסילוט זו גרמה לי להפין איך בעצרת גשומה לב, יצירת הצלחות "קטנות"
וחילוקים אקשר אהפול את רמת החוללות. עכשו יש לו "הסטוריה" קצרה של
הצלחות קודמות, המסודרות אותו לחזור על אותה פסילוט כדי לזכות בעוד
הצלחות, זאת הסיבה אכן שאי ביקש אלשם אשולחן-הציור, אף-על-פי שהיה יכול
לחזור בכל שולחן אחר. לאחר שצייר, נגש אהראל אי את הציור, אקשר היה לחוש
שהוא אכן גאה בציור שלו, וגם שהוא לקוק אחיזוק כדי אהמסיר. כאשר שאר
החברים המנייני בציור שלו, הוא היה כל כך מאושר. מיד ממניינים בציורים שלי
יצרים אחרים ואף קסם לא בציורים שלו. הוא אפילו זכה אמספר מחמאות מצד
היצרים. סיטואציה זו גרמה לי ואני בטוחה שלם לא, סיפוק רב ואושר.

אני כל כך שמחה שצהרתי את אי אחקר, שגרמתי לו אהמניין בשולחן הציור,
ובסיקור שחילקתי את הביטחון העצמי שלו. אני בטוחה שכעת אי יגש יותר אשולחן
זה. חשוב אהמסיר אהלך אותו, וזהמשך, בהדרגה אהפחית את מספר החילוקים,
עד אשר אי כלל לא יצדק אהם."

(מתוך רפלקסיה של הגנת)

שיטות לניתוח הנתונים

הנתונים היו כל המשפטים שנרשמו בתצפיות, שנאמרו בראיונות ובהערות-השדה. ניתוח
הנתונים היה תהליך ניתוח תוכן אנליטי של סידור והבניה של המידע, שנאסף בתוך קטגוריות.
מטרתו הייתה מתן משמעות, פרשנות והכללה לתופעה הנחקרת (איילון וצבר-בן יהושע, 2010 ;
שקדי, 2003).

השתמשנו בטכניקות של התאוריה המעוגנת בשדה [Grounded Theory] (Glaser & Strauss, 1967).

בשלב הראשון הקטגוריות הראשוניות אותרו והוגדרו.

השלב השני היה שלב הקידוד הצירי, שבו הוגדרו מחדש באופן מדויק יותר הקטגוריות
והקריטריונים – מתוך מגמה לשייך כל יחידת ניתוח לקטגוריה אחת בלבד.

השלב השלישי היה הקידוד המוכוון. תהליך הקידוד נמשך עד למצב, שבו הנתונים הקיימים
נכנסו ללא קושי למערכת הקטגוריות הקיימת לפי כללי המחקר האיכותי (איילון וצבר-בן

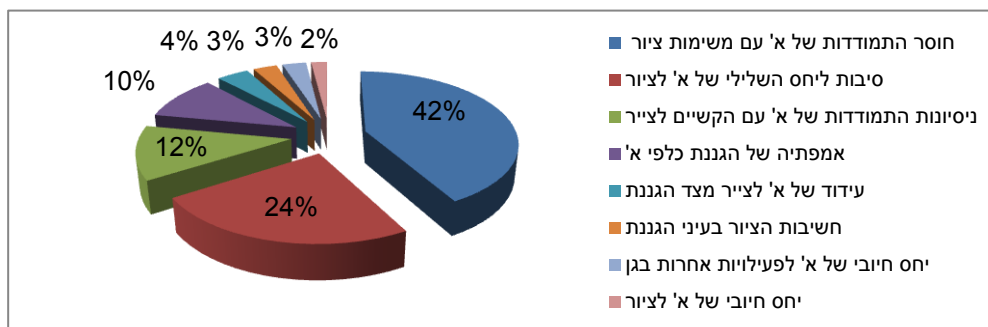
יהושע, 2010). לאחר מכן אותרו הקטגוריות המרכזיות (שקדי, 2003). על מנת לשמור על כללי האתיקה המקצועית ועל חיסיון המשתתף במחקר – לא צוין שמו המלא של המשתתף, ושם הגן, אשר בו נערך המחקר. הורי הילד הביעו את הסכמתם להשתתפות א' במחקר. כמו-כן, הובטח לשתף אותם בתוצאות-המחקר.

ממצאים

מניתוח הממצאים עלו 300 יחידות שנותחו, ומהן עלו ארבעה ממצאים.

ממצא 1

הממצא הראשון מתאר את תמונת החוללות העצמית של א' בגן-חובה לצייר לפני התערבות, כפי שנראה בתרשים הבא:



תרשים 1: חוללות עצמית של א' בגן-חובה לצייר לפני התערבות

התרשים הראשון מראה שמונה נושאים עיקריים שעלו מהניתוח: חוסר-ההתמודדות של א' עם משימות הציור בשולחן-הציור (42%) היה הנושא הגדוש ביותר בראיות:

”צורק את הצ'ורים שאלו. אלו מללל אולם.”

(מתוך רשימות שדה)

הנושא השני בגודלו מתאר את הסיבות ליחס השלילי של א' לציור (24%):

”אני לא אוהב לצייר, זה לא כיף.”

(מתוך ריאיון)

”שאל חסר זיטחון.”

(מתוך הערות שדה)

הנושא השלישי מכיל ראיות, המראות את א' מנסה להתמודד עם הקשיים שלו בשולחן-הציור (12%):

"מסתכל על הציורים של הילדים."

(מתוך תצפית)

הנושא הרביעי מכיל ראיות לתחושת האמפטיה של הגננת כלפי א' והרצון הרב שלה לעזור לא' (10%):

"אני מקווה שזמיוס תהליך אצליח לעזור לו."

(מתוך רפלקסיה של המורה)

הנושאים הבאים נמצאו באחוזים נמוכים:

הגננת מעודדת את א' לצייר (4%):

"אולי זכסס הזאה למשיך אל הציור שלך."

(מתוך ריאיון)

יחס חיובי של א' לפעילויות שאינן ציור בגן (3%):

(מה אתה הכי אוהב לעשות בגן?)

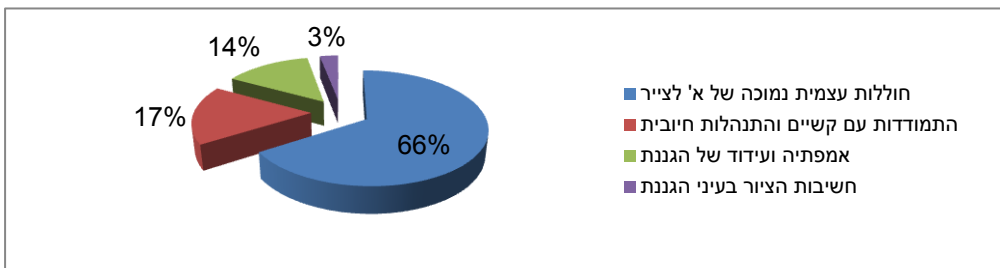
"לשחק זק'ני הקזיוא."

(מתוך ריאיון)

חשיבות שולחן-הציור בעיני הגננת (3%) ויחס חיובי של א' לחברים (2%).

ממצא 2

בממצא השני ניסינו לאחד קטגוריות – כדי לראות תמונה כוללת יותר של החוללות העצמית של א' בגן לצייר לפני ההתערבות, כפי שנראה בתרשים הבא:

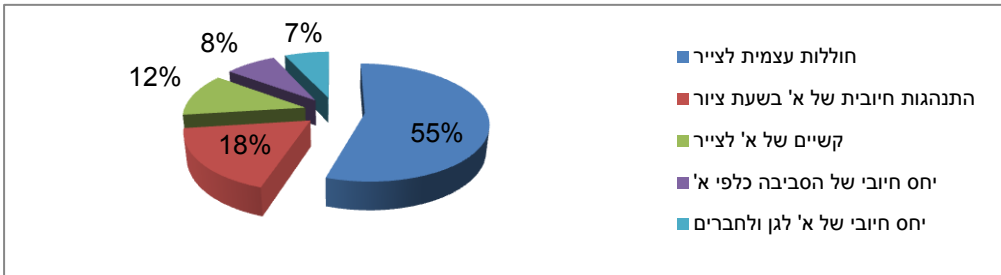


תרשים 2: תמונה כוללת של החוללות העצמית של א' לצייר לפני ההתערבות

חוסר-היכולת להתמודד עם שולחן-הציור והסיבות לכך – אוחדו לקטגוריית חוללות עצמית נמוכה של א' לצייר (66%). למרות זאת, א' אינו מוותר לעצמו וניגש מדי יום ביומו לשולחן-

ממצא 4

הממצא הרביעי מתאר את תמונת החוללות העצמית של א' בגן-חובה לצייר אחרי התערבות, כפי שנראה בתרשים הבא:



תרשים 3: חוללות עצמית של א' לצייר אחרי ההתערבות

הנושא הראשון, שעלה אחרי ההתערבות, הוא הרצון של א' לצייר, המלווה בתחושת-סיפוק והנאה (55%):

"איוך יכול להיות שיצא שאם אהב לצייר ולא תהיה צורך לשלוח הציור, פלאווס נילס מרצון ומצייר כחיל זגן."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

הנושא השני שעלה הוא תיאור התנהגות חיובית של א' במהלך ציור בשולחן-הציור (18%):

"א' יושב סביב שולחן ציור עם חזריו זגן."

(מתוך תצפית)

הנושא השלישי שעלה – מראה את הקשיים של א' בשולחן-הציור (12%):

"אך יחד עם זאת ניתן לראות כי א' עדיין מוצא זכריו של אחרים."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

הנושא הרביעי שעלה הוא יחס חיובי של הסביבה כלפי א' (8%):

"הסייטת שיננה את גישתה כלפי א'."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

הנושא החמישי הוא היחס החיובי של א' לגן ולחברים (7%):

"אלה מצאנו חזר טו."

(מתוך תצפית)

מנתונים אלה אפשר לראות, שחל שינוי בהתייחסותו של א' לציור: הליכה מרצון לשולחן-הציור, תחושות-סיפוק, הנאה והתנהגות חיוביות סביב שולחן-הציור – מראים, כי קיימת עלייה משמעותית בחוללות העצמית של א' לצייר: חוללות זו עלתה מ-17% ל-73%. עדיין יש לאי

קשיים בשולחן-הציור (12%, לעומת 66% לפני ההתערבות), אך הם אינם מונעים ממנו להפסיק לצייר. השינוי הוא גדול: אפשר לומר, כי 88% מהראיות מעידות על התרחשות חיובית: חוללות עצמית חיובית, אינטראקציה חיובית עם חברים ויחס חיובי לגן, ורק 12% מהראיות עדיין מראות קשיים.

ממצא זה עונה על שאלת המחקר השלישית.

דיון

מטרת המחקר הייתה לחשוף את מרכיבי החוללות העצמית של ילד בגן-חובה לצייר ציורים ולנסות להעלותה. ממצאי המחקר הראו שיפור ועלייה בחוללות העצמית של אי לצייר.

תיאורים נבחרים מתוך תצפיות לפני ההתערבות מראים כעס וחוסר-רצון לצייר:

א' תגיש שטוחן, נמרח על השטוחן עם ג'וקו. ממשסך ב'דיו. אוקח דו ציור. צזצ
בחולקה עם כל היד. גנפוט ארוכות וגדולות. בדרכו לקחת צזצ הוא עולה ג'וקו
על הציור של היד היושט א'דיו. מקריס א'דיו אהניח את הדל. מיישר את הדל כאילו
מנקה אותו. משמיס קולות, כושס.

(מתוך תצפית)

לאחר ישיבה שטוחן ציור הוא נראה מצוה. הרשטי שא' מאוד מאוכזז מהציור
שלו.

גננ: אתה רוצה לשלל אותי צייר שר?

א': לא יודע.

(מתוך תצפית)

אחרי ההתערבות – נראה שינוי ביחסו של אי לציור:

סייס: איזה כיף אראות שהמלירה שלו מלאה ציורים. אני רואה שינוי אצל. הוא
נישט מרצונו לשטוחן א'דיו. הוא כזר לא רואה את הציור "כמטלה" אלא כחוויה.

(מתוך רשימות שדה)

הוא עסוק במכנן וחשיבה בהכנה הציור, ממאוד. מנסה א'דיו מדמיון, אלא
השלקה מחזר.

(מתוך תצפית)

"אני אוהב את הצזעים החדשים. אני אוהב א'דיו עם החזרים. זה כיף."

(מתוך ריאיון)

למרות תכנית ההתערבות – עדיין עולים קשיים סביב שולחן-הציור, אך ניכר, כי יש רצון מצד
הנחקר לנסות ולהתמודד עם קשייו:

מסמך ציור של החזר ש"ד. מנסה לצייר כמו החזר.

(מתוך תצפית)

הקטגוריה, העוסקת בקשייו של א' סביב שולחן-הציור – קיבלה 12% לפני ההתערבות ואחריה. עם זאת, לאחר ההתערבות – נוסף קריטריון שתרם להעלאת חוללות הנחקר לצייר, שינוי חיובי של הסביבה כלפי הנחקר (8%) – דבר, שהוביל לקטגוריה נוספת, שחשפה לראשונה שביעות-רצון של הנחקר מצוריו :

ג'אן מ'ס'מא: "הוא מציא להראות לי את הצ'ורים שלו".

(מתוך תצפית)

ההתערבות כללה את הפעולות הבאות: מפגשים פרטניים עם הנחקר סביב שולחן-הציור, שבהם הגנת ציירה עם הנחקר, שוחחה אתו תוך כדי ציור על הפרטים המעשירים את הציור – תוך דיאלוג והעלאת רעיונות משותפים, אשר למעשה הנחקר הציג, והגנת העצימה וחיזקה. הגנת יזמה ישיבה ליד א' וחיזקה את צוריו לעיני כל שאר הילדים, היושבים ומציירים סביב שולחן-הציור. בנוסף, ננקטו פעולות להנעת הילד מתוך עניין וגירוי לגשת לשולחן-הציור, כגון פתיחת חבילת צבעים חדשה ויציאה לצייר בחצר-הגן, כאשר המטרה היא לגרום לא' ליהנות מחווית הציור ולא לראותו כ"מטלה".

הדיון הנוכחי יעסוק בנושאים הבאים :

- א. חשיפת פרופיל של חוללות עצמית באמצעות מתודולוגיה איכותית.
- ב. העברה של חוללות עצמית מתחום אחד לתחום אחר.
- ג. חיזוקים ככלי להעלאת חוללות.
- ד. תרומת הרפלקסיה להתפתחות המקצועית של הגנת.

מתודולוגיה איכותית – אמצעי לחשיפת פרופיל

סימן ההיכר של המחקר הכמותי הוא תיאורים פורמליים ומתמטיים, מספרים ונוסחאות.

סימן ההיכר של המחקר האיכותי הם הסיפורים והמילים.

התיאור האיכותי אינו צירוף של מילים בלבד, אלא צירוף של מילים לשם הצגת סיפור בעל-משמעות. המחקר האיכותי מבקש לרדת לעומק של עולם נחקריו ולחשוף את המשמעות שמאחורי המילים והסיפורים שלהם (שקדי, 2003).

החוקר האיכותי מחפש תפיסות ומסרים סמויים, שואף להבין את האדם באמצעות שפתו, השקפותיו וציפיותיו מן העתיד. הידע הסמוי, שנחשף בעקבות התצפיות על א', לא היה קשור רק לא'. הגנת נוכחה לגלות, כי ישנם ילדים, שצוינו לשבח על-ידי סיעת-הגן במהלך הפעילות סביב שולחן-הציור, ואילו א' לא זכה לשום התייחסות מפי הסיעת.

הסיימט סוזר ואומאר זקא: "איזה יופי הציור של י', של..."

א' מ'צ מ'ג'ל את הציור שלו וזרק אותו.

(מתוך תצפית)

ייתכן, שהתנהגות זו גרמה לאי תסכול ועצבנות, שהתעצמו בעקבות החיזוקים, שניתנו לאחרים והובילו אותו לחוסר-ביטחון ולחוללות נמוכה לצייר. מכאן הדרך הייתה קצרה להתנהגותו השלילית כלפי ילדים אחרים ולהבעת סלידה מפעולת הציור בכלל.

על שאלת המחקר השנייה, אפשר לומר, שאם נושאי תפקידים בחינוך ילמדו את נושא ציורי הילדים ויעבדו עם הילדים, כפי שצריך לעבוד בנושא זה – תסכולים רבים של ילדים רבים יכולים להיחסך מהם (ראו ממצא 3).

העברה של חוללות עצמית מתחום אחד – לתחום אחר

העברה היא תת-תהליך של חשיבה. העברה של אמונות חוללות מתרחשת כתוצאה משינוי מטה-קוגניטיבי באמונות של אנשים לגבי כוחם לשינוי עצמי. מחקרים מראים, שחוללות עצמית בהתנהגות ספציפית בתחום מסוים – יכולה להיות מוכללת להתנהגות אחרת בסיטואציות דומות. כשמתפתחת תפיסת חוללות חיובית לגבי האחד, היא מועברת גם לתחום האחר. תפיסת חוללות גבוהה, שמתחזקת לאחר ההצלחה בביצוע מיוחד – מקנה לאדם ביטחון, שהוא מסוגל לעשות עוד הרבה דברים, ולהשקיע בהם מאמץ אין-סופי (כ"ץ, 2012).

תפיסה של חוללות, שנבנית בסיטואציה ספציפית, מצטברת ובונה את החוללות הכללית. בכך היא תורמת לדימוי העצמי הכללי של הילד על-ידי צבירת חוויות חיוביות והצלחות. חוללות עצמית ספציפית יכולה להיות מועברת לתחום אחר, ובכך היא עשויה לחזק תכונות אישיות קבועות (Bandura, 1997). במחקר הנוכחי ניתן לראות, כי אי חווה הצלחות סביב שולחן-הציור, שבעקבותיהן חל שינוי משמעותי ביחסו וגישתו לכלל-הפעילויות בגן:

”מעניין לראות איך אי' שצפצפה היה מלא ציוריו, נצייר ואפילו סופר אחד
צפצפה”

(מתוך הערות שדה)

אי': אצא צפצפה שחור, ירוק ואדום.

(מתוך תצפית)

חלה העברה של החוללות העצמית החיובית של אי' לתחומי פעולה אחרים: הוא ניגש לפינות-עבודה נוספות, שאליהן לא ניגש לפני תכנית ההתערבות. בנוסף, חל שיפור בביטחונו העצמי, הבא לידי ביטוי ביחסו החיובי לסביבה ולחברת-הילדים בגן.

חיזוקים ככלי להעלאת חוללות הנחקר

כל גירוי, המגביר התנהגות רצויה, עשוי להיחשב חיזוק. לרשות המנחה עומד מאגר גדול של חיזוקים, שעליו להתאמץ לפי ההעדפות, הגיל, אופי הילד, המטרות החינוכיות ולפי שיקולים נוספים:

חיזוקים ראשוניים, הקשורים למזון, לשתייה ולדברי-מתיקה.

חיזוקים חברתיים, המבוססים על יחסי-גומלין חיוביים: דברי-שבח, עידוד, מחוות לא-

מילוליות.

חיזוקים חזותיים: מדבקות, מדליות.

חיזוק באמצעות שיתוף בפעילות שהתלמיד אוהב: סיוע לשרת בית-הספר, קישוט הכיתה.

חיזוקים חומריים: פרסים, עפרונות, מחקים.

חשוב, שהמחנך ייתן חיזוקים, ברגע שמופיעה התנהגות רצויה – כדי להגדיל את הסיכוי, שהתלמיד ימשיך באותה התנהגות בהמשך ושיוכל ליהנות בעתיד מהחיזוקים הקיימים בסביבה הטבעית ללא תיווך המורה (יריב, 2010; לייזר, 2007).

בתהליך ההתערבות – השתמשה הגננת במספר סוגי חיזוקים – כמו עידוד, שבח, מתן מדבקות, ליטוף, חיבוק, חיוך והצגת התוצרים של אי על הלוחות בגן. החיזוקים ניתנו ברגע העשייה. בתחילת התכנית נזקקה הגננת לחזק את אי בכל פעולה שעשה בציור. לאחר מספר מפגשים פרטניים – הורגש שינוי ביחסו של אי לציוריו, ובהתאמה הוא נזקק לפחות חיזוקים. בנוסף, בהתחלה ניתנו החיזוקים באופן כללי על כל עשייה של אי, שהייתה קשורה לציור – כמו על שימוש במספר צבעים, וציור על כל משטח הדף, ובהדרגה – הפכו החיזוקים להיות ממוקדים בפרטים הקטנים, אשר אותם אי צייר.

תרומת הרפלקסיה להתפתחות המקצועית של הגננת

רפלקסיה היא אמצעי להפעלת תהליכים גבוהים של הכוונה, ויסות ופיקוח על קוגניציה, על אפקט ועל מוטיבציה; חשיבה חוזרת או דיבור רפלקטיבי הוא דיבור פנימי, המתווך בין מחשבה לפעולה – לפיכך רפלקסיה היא עידוד החשיבה. דיבור פנימי זה הוא התהליך העיקרי בלמידה בעלת הכוונה עצמית.

"תהליך הרפלקטיבי היה מעין דו-שיח שלי כאלמנט עם עצמי ואם מקורו-היזם שלי. הרפלקטיביות שלי הייתה זיקורה על גופן-המחשבה שלי, על זחינה, על החתירה להשגת חידושים, שיטות ספק דרשניות, הקדמות, וייצור באמצעות דרשניות חדשות. הרפלקסיה עצמה אי אלא מה שלא ראיתי קודם ואפשרה לי להזין אסומק את תהליך החוללות העצמי."

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

ככל שרבות ההזדמנויות להפעילה, היא משפרת את החשיבה. אדם "מדבר" או "כותב", הוא אדם "חושב". כלי זה הופך את הלמידה למשמעותית יותר. לא כל לומד נולד עם יכולת לעשות זאת, אך ניתן לאמן לומד להפעיל תהליכים גבוהים של הכוונה, של ויסות ושל פיקוח על הקוגניציה (כ"ץ, 2012).

"זמנהר המחקר קיימתי עם עצמי דיבור פנימי, ושיקפתי לעצמי את התהליכים שעברתי עם אי. לאורך כל המחקר זיקרתי את המחשבות שלי, את תהליכי העבודה ואת גוואות העשייה שלי ואי תהליך התעוררות. השיח הפנימי שלי עם עצמי היווה עבורי תהליך של זמיחה עצמית שלי וזהכוונה העצמית שלי ושל הנחקר. היום אני מזינה את עצמתי השקט החיזוקים על ידי הגן ועל קידומים. למדתי להוציא

(מתוך רפלקסיה של הגננת)

ביבליוגרפיה

איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359-382). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

ווימר, מ' (2005). **ציורים מדברים: כלים ושיטות להבנת ציורי ילדים**. תל-אביב: מנטור.

ווימר, מ' (2011). המדריך השלם לפענוח ציורי ילדים. תל-אביב: המתברת.

ייריב, א' (2010). חיזוק מעצב: על עיצוב התנהגות התלמידים. אוחר מתוך <http://eliezeryariv.net/reinforcement>

כ"ץ, ש' (2002). חוללות עצמית (Self-Efficacy) – המרכיב המוטיבציוני המנבא הטוב ביותר של ביצוע אקדמי. **שאנן, ח.** 163-182.

כ"ץ, ש' (2009). התבוננות בתהליכי חוללות עצמית של ילדים בכיתה ו'. **שאנו, יד**, 161-282.

כ"ץ, ש' (2012). חוללות עצמית - אבחון והתערבות: שימוש במתודולוגיה איכותית לחשיפת אמונות חוללות בתחום החינוך. חיפה: מכללת שאנן.

לייזר, י' (2007). דרכי ניהול של הסביבה הלימודית ופתרון בעיות משמעת בכיתה המשלבת – אתגר למורים ולצוות המקצועי. בתוך ש' רייטר, י' לייזר וג' אבישר (עורכים), **שילובים: לומדים עם מוגבלויות במערכות חינוך** (עמ' 277-319). חיפה: אחווה.

מלקיודי, ק' (2004). **הבנת ציורי ילדים** (ב' פרלשטיין-זיסו, מתרגמת). קריית ביאליק: אח. (המקור פורסם ב-1998)

צבר-בן יהושע, נ' (2001). **מסורות וזרמים במחקר האיכותי**. לוד: דביר.

צלרמאיר, מ' (2008). מחקר פעולה: מרחב להתפתחות מקצועית בהוראה. **שבילי מחקר**, 15, 38-44.

רימרמן, י' (1975). **הילד ניכר בציוריו**. תל-אביב: אוצר המורה.

רצון, חי' (2002). **ילדים כותבים – קו וכתב, ביטוי אישי – הצמיחה הגרפומוטורית של ילדים ומתבגרים**. קרית ביאליק: אח.

שלסקי, ש' ואלפרט, ב' (2007). דרכים בכתבת מחקר איכותני: מפירוק המציאות להבנייתה כטקסט. תל-אביב: מכון מופ"ת.

שפיר, ע' (2003). חוויות הציור החופשי והעשרת התפתחות הילד בגיל הרך. בתוך פ"ש קליין וד' גבעון (עורכות), **חלונות לעולם: אמנות ומדע להעשרת החוויה הלימודית בגיל הרך** (עמ' 59-83). תל-אביב: רמות.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. תל-אביב: רמות.

- Akseer, T., Lao, M. G., & Bosacki, S. (2012). Children's gendered drawings of play behaviors. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(2), 300-305.
- Bandura, A. (1997). **Self-efficacy: The exercise of control**. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. **Annual Review of Psychology**, 52, 1-26.
- Chambliss, C. (1999). **Fostering competence: Lessons from research on successful children**. Retrieved from Eric database. (ED424921)
- Eden, D. (2001). Means efficacy: External sources of general and specific efficacy. In M. Erez, U. Kleinbeck & H. Thierry (Eds.), **Work motivation in the context of a globalizing economy** (pp. 73-85). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Glaser, B., & Strauss, A. L. (1967). **The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research**.

- Chicago: Aldine.
- Hasenfratz, L., & Butler, R. (2006). **Young children's social self-conceptions: Do they have any significance?** Paper presented at the Fourth SELF International Conference, University of Michigan, Ann Arbor, Michigan, USA.
- Multon, K. D., Brown, S. D., & Lent, R. W. (1991). Relation of Self Efficacy beliefs to academic outcomes: A meta-analytic investigation. **Journal of Counseling Psychologist**, 38(1), 30-38.
- Pajares, F. (2006). Self-efficacy during childhood and adolescence: Implications for teachers and parents. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), **Self-efficacy beliefs of adolescents** (pp. 339-367). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Pajares, F. (2008). Motivational role of self-efficacy beliefs in self-regulated learning. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Motivation and self-regulated learning: Theory, research and applications** (pp.111-140). New York: Taylor & Francis Group.
- Pajares, F., & Johnson, M. J., (1994). Confidence and competence in writing: The role of self-efficacy, outcome expectancy, and apprehension. **Research in The Teaching of English**, 28(3), 313-324.
- Schunk, D. H. (1997). **Self monitoring as a motivator instruction with elementary school students**. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Schunk, D. H., & Ertmer, P. A. (2000). Self-regulation and academic learning. Self-efficacy enhancing interventions. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & Zeidner (Eds.), **Handbook of self-regulation** (pp. 631-649). San Diego: Academic Press.
- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (1998). Conclusions and future directions for academic interactions. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), **Self-regulated learning: From teaching to self-regulative practice** (pp. 225-235). New York: Guilford Press.
- Soundy, C. S. (2012). Searching for deeper meaning in children's drawings. **Childhood Education**, 88(1), 45-51.