

"גזר הקסמים": התערבות מבוססת דמיון לילדים בגיל הרך

עם קשיים חברתיים ורגשיים

אליעזר יריב¹

"אם תלך לאיבוד
אם מישהו ירביץ
אם משהו יכעיס...
אם תהיה עצוב
אם דמעה של גשם
תרקוד לך על ריס
יש לך נשיקה בכיס".

שלומית כהן-אסיף, גלגל הלחמניות, 6

תקציר

גננות ומורים נדרשים להתמודד עם קשיים רגשיים והתנהגותיים של ילדים². במאמר קודם הציגו ברמן ויריב (2004) מקרה ייחודי של פתרון בדיוני ("גזר הקסמים"), תוך שימוש באמצעים דמיוניים כדי להתמודד עם התנהגות פרועה של ילד בגן. כעבור 15 שנים, במסגרת קורס לתואר שני שעסק בהתערבויות פסיכו-דידקטיות בתוכנית מעטפ"ת (מערך טיפול תומך), יישמו סטודנטיות את שיטת ההתערבות והגישו דוחות מפורטים. בדגימה מכוונת אותרו 18 דוחות של גננות ומחנכות³ בבתי ספר יסודיים שתיארו התערבויות מבוססות דמיון, רובן עם בנים. ניתוח תוכן של הדוחות העלה שלושה סוגים מרכזיים של כלים: אמצעים מילוליים (כגון "מילת קסם"), אובייקטים סימבוליים מוחשיים (כגון "אבן"), ומסרים סוגסטיביים שהועברו על ידי הגננת. ברוב המקרים האמצעים האלה שולבו בטקס מובנה שנועד לתווך את ההתערבות ולהגביר את מחויבות הילד אליה. ממצאי המחקר מצביעים על היענות גבוהה מצד הילדים ועל יישום הפעולות שהוצעו להם. הדיון מציע מסגור תיאורטי להתערבויות אלו.

מילות מפתח: גן ילדים, גננת, התערבות מבוססת דמיון, סוגסטיה

¹ תודה לאחותי, הגננת מרים ברמן, על הכתיבה המשותפת ועל הרעיונות היצירתיים שתרמו למאמר זה.

² הביטוי 'ילדים' מתייחס לבנים ולבנות כאחד וגם לתפקודם כתלמידים בגן הילדים ובבית הספר.

³ משום שרוב ההתערבויות נערכו בגני הילדים, ההתייחסות מעתה ואילך תהיה לגננות בלבד.

מבוא

לפני עשרים שנה פרסמנו את המאמר **גזר הקסמים** (ברמן ויריב, 2004). תיאורנו בו מתכונת של **התערבות מבוססת דמיון** (Imagination Based Intervention) לטיפול בהתנהגות פרועה של אחד הילדים. לשם כך הגננת ערכה איתו טקס קצר, שבו לקחה מאכל כלשהו (גזר, מלפפון או תה), "הטעינה" אותו בקסם ושכנעה את הילד שאם יאכל או ישתה ממנו בקרוב יחול שינוי לטובה בתפקודו, כפי שאכן קרה. מאז פרסום המאמר טרם נערך מחקר שיטתי על המתכונת המיוחדת של התערבות זו.

לפני שמונה שנים פיתחתי את מעטפ"ת – מערך טיפול תומך (יריב ואחרות, 2022). מעטפ"ת היא תוכנית התערבות פסיכו-פדגוגית מבוססת SEL (Social Emotional Learning) שעורכות גננות ומורות בשיתוף עם פסיכולוג חינוכי. במהלך הקורסים להקניית התוכנית, הסטודנטיות למדו מגוון של כלים לסיוע לתלמיד עם קשיים חברתיים ורגשיים, ובהם 'גזר הקסמים'. כל אחת מהן התבקשה לערוך התערבות עם תלמיד שלה. כמה מהן שילבו כלים או חלקים מתוכניות לימוד מבוססות דמיון כגון **מפתחות הקסם של ידי, כובע הקסמים**. בסריקה של כל הדוחות שהוגשו במהלך השנים איתרתי 18 מקרים של שימוש בהתערבויות מבוססות דמיון. המקבץ הזה מאפשר כעת לבחון אמפירית כיצד המחנכות השתמשו בכלי **שפת הקסמים** כדי לסייע לילדים עם התנהגות בעייתית.

בפתח סקירת הספרות תוצג ההתערבות של **גזר הקסמים**, כולל מיפוי מיקומו של הכלי בתוך כלל השיטות לטיפול בהתנהגות מאתגרת. בהמשך יורחב הדיון לשלושה אשכולות תיאורטיים מרכזיים הקשורים אליה: (א) מהות הפנטזיה והדמיון בחשיבה של ילדים; (ב) אפיון מודלים חינוכיים-ספרותיים מבוססי דמיון שגננות מסתייעות בהם לחברות הילדים; (ג) מהות הסוגסטיה ככלי להשפעה על ילדים. הסקירה תסתיים בתיאור קצר של תוכנית מעטפ"ת.

סקירת ספרות

גזר הקסמים

לא כל הילדים מסתגלים כהלכה לסביבתם. לעיתים התנהלותם מוחצנת ואימפולסיבית, תוקפנית, עם קושי להפנים ולציית לכללים. לעיתים הם מתרוצצים חסרי שקט וחווים התקפי זעם. ויש ילדים שהתנהגותם מופנמת. יש להם פחדים, הם מתביישים וחוששים להצטרף למשחק עם ילדים אחרים. אחדים אינם משתתפים במפגשי השיח, ולעיתים ניכרים סממנים של עצב וחוסר ביטחון. לעיתים הילדים מצליחים להתמודד עם הקשיים האלה, אבל במקרים רבים הנסיגה בהתפתחותם החברתית והלימודית נמשכת גם בשנות בית הספר (Poulou, 2015). נמצא שגננות נוקטות מגוון שיטות לעזור לילדים, בעיקר הבניה ושינוי התנהגות, לצד שימוש חלקי בגישות הוראתיות ובטיפוח תקשורת אפקטיבית (Aksoy, 2020). הן מציבות דרישות ונוקטות צעדים חריפים לטיפול בבעיות התנהגות. למשל, באמצעות שלילת חפצים או זכויות, או בידוד (העמדה בפינה).

כאשר התפקוד המאתגר נמשך ומחמיר, נוצר מעגל קסמים: הגננות תופסות את תפקוד הילדים בסיכון באור שלילי ומחריפות את תגובותיהן, דבר שמקשה עליהם עוד יותר ללמוד ולתפקד בגן. נמצא שקשיים התנהגותיים ורגשיים בגיל הגן אינם תופעה חולפת, אלא חלק מתהליך מתמשך של הסתגלות, הנוטה להימשך ולהשפיע על תפקוד הילדים גם בכיתות היסוד ועל הישגים בבגרות המוקדמת (Montroy et al., 2016). כדי להתמודד בשלב מוקדם עם קשיים שלא נפתרים בשיטות הרגילות, נחוצים אמצעים לא שגרתיים. ברמן ויריב (2004) מתארים שיטת התערבות שבה גננת עזרה לילד בן חמש (אופיר) עם התנהגות תוססת וקושי להישמע להוראות. משום שהתקשה לשלוט ברגשות וכבר ניסה לברוח מהגן וגם נהג להתפרץ על ילדים וגם על הסייעת, הגננת הזמינה אותו מדי בוקר למטבחון.

גננת: "הבאתי לך היום גזר מהבית שלי" (מוציאה מתוך שקית) "ויש לי פה

גם סכין" (מקלפת בטקסיות את הגזר).

גננת (כממתיקה סוד): "כמה חתיכות לחתוך לך?"

אופיר: "ארבע."

גננת: "אתה רוצה עיגולים או ארוכים?"

אופיר: "ארוכים. הם כמו חרב."

גננת (חותכת בסבלנות ומסבירה): "אתה יודע שנחוץ לאכול גזר והלעיסה

מרגיעה מאוד. הגזר הזה יעשה אותך ילד מאוד חמוד וחזק וחכם וישפר לך

את הזיכרון. בתוך הגזר יש חומר כתום שנקרא קרוטון והוא זה שנותן לגזר

את הצבע שלו. אתה יודע שהקרוטון עוזר לשפר את הראייה?"

כאשר התנהג כהלכה הגננת שיבחה אותו והוסיפה: "זה בטח בגלל הגזר". וכך, מדי בוקר הוא

שמח לקדם את פניה ושאל אם הביאה גזר (או מלפפונים). במקרה אחר הגננת הכינה תה

קסמים לאותה מטרה.

גננת: "יותם, מה דעתך שנכין שיקוי קסמים? נקטוף עלי נענע מהגינה."

יותם: "אני רוצה לגזור את העלים" (ניגש וגוזר).

גננת: "נשטוף ונבדוק בעזרת זכוכית מגדלת אולי יש זוחלים על העלים."

היא מפזרת עליהם מלח ויותם שוטף ובודק אם העלים נקיים מחרקים.

אחר כך הגננת חולטת את העלים במים חמים ואז, כשרואים בכוס השקופה

את המשקה הירוק, יודעים שהתה מוכן. הגננת מוסיפה סוכר או דבש עם

כמה עלי גרניום ויחד הם בוחשים במרץ כדי שהמשקה יצטנן (עוד דרך

להרוויח זמן כדי שגם הילד יצטנן).

כעת כשהתה מוכן ויותם והגננת מקישים כוסות ושותים לחיים.

גננת: "כעת לך למראה ותראה כמה שהפנים שלך יפות."

יותם: "באמת התה עשה לי טוב."

שיקוי הנענע נשאר על השיש במטבחון ומפעם לפעם ויותם הזכיר לגננת שהגיע הזמן "לקרר

את המנוע". הגזר והתה ושאר המאכלים שהגננת נעזרה בהם לא רק ענו על צורך גופני

ואוראלי. הם הפכו לאמצעי שאפשר לטעון אותו בכוחות מיוחדים (לכאורה) כדי לכוון את

התנהגות הילדים, במיוחד כאשר הם שבעו מדיבורים אבל היו רעבים לקשר חם, להפתעה

ולהנאה ממשחק (playfulness). משום שמדובר במהלך קצרצר של התערבות, **גזר הקסמים** הוא יותר כלי ופחות שיטת טיפול שלמה.

מיפוי עקרונות ההתערבות

ננסה להמשיג את ההתערבות הלא-שגרתית הזו על פי המודלים המרכזיים בפדגוגיה ובתרפיה. בהקשר החינוכי, פאוול ועמיתיה (Powell et al., 2006) מציעים מודל עם ארבעה שלבים לעצב התנהגות של ילדים בגיל הרך. בבסיס המודל הזה, בצורת פירמידה, יש שתי אסטרטגיות מניעתיות המיועדות לכל הילדים. ראשית, בנייה של יחסים חיוביים עם ילדי הגן ועם הוריהם. שנית, פעילויות של מניעה בתוך המשפחות ובגן הילדים. למשל, הבניית סדר היום, קביעת כללים, מתן הסברים ודוגמה אישית. שלישית, בהיבט המניעתי, בדגש על סיוע לתלמידים בסיכון – תוכניות לימודים להקניית מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL), כגון **כישורי חיים**, **מעגל הקסם**. ורביעית, התמודדות ישירה עם התנהגויות חריגות כגון מריבות, דיבור פוגעני, סירוב להשתתף בפעילויות, צעקות, בכי וגם הסתגרות. במקרים כאלה גננות עורכות התערבות פרטנית, משוחחות עם הילדים, מעודדות אותם לשוב לפעילות ומנסות להרגיע. על פי ההמשגה הזו **גזר הקסמים** אינה שיטת מניעה, אלא התערבות פרטנית שנערכת בתגובה להתנהגות לא נורמטיבית של הילד. היא אינה מבוססת על שימוש בכוח (אימים, ענישה), אבל גם לא דומה לטווח רחב של טכניקות פסיכו-פדגוגיות (Dogra et al., 2017): התערבויות התנהגותיות (כגון הדגמה, הכחדה, מתן חיזוקים חיוביים), טיפול קוגניטיבי (כגון מודל אפר"ת – אירוע, פרשנות, רגש ותגובה), התערבויות מבוססות פתרון בעיות, שיחות מוטיבציוניות, גיוס הורים לעריכת התערבות, הסתייעות בכלים ייעוציים, ועוד. בשונה מהמתכונת הישירה של כל השיטות האלה, **גזר הקסמים** היא התערבות עקיפה, מרומזת, המבוססת על בדין וסוגסטיה.

נוסף על ההמשגה של ההתערבות ככלי פדגוגי, הגננת מציעה לילד את הגזר כאילו היה תרופה שנוטלים דרך הפה. אף שאיננה רופאה היא משכנעת אותו שהגזר מכיל חומרים מיוחדים שיעזרו "לרפא" אותו, ממש כמו הרופא שמסביר לחולה בארשת פנים סמכותית כיצד התרופה

תחולל את הריפוי. סוגסטיה היא כלי נפוץ בטיפול הנפשי. מילטון אריקסון הצביע על התועלת של הטיפול העקיף – היפנוזה, דמיון מודרך, סיפורים, מטפורות, הרפיה, וסוגסטיה – לשינוי תפיסות והתנהגויות (Matthews, 2000). פרט לשימוש בסוגסטיה, **גזר הקסמים** לא דומה למאפיינים הקיימים בשיטות טיפול נפשי (Roth & Fonagy, 2005). הגננת לא עורכת טיפול בדיבור בשיטות דינמיות ונרטיביות. היא אינה מנסה לטפח את ההבנה ואת המודעות העצמית של הילד. היא בוודאי לא עורכת ניתוח התנהגות יישומי וגם לא מנסה להקנות מיומנויות או לשנות דפוסי חשיבה באמצעות שיטות כמו CBT.

ייתכן שהדמיון הרב ביותר של הכלי נמצא דווקא בהקשרים תרבותיים. למשל, בטקסים נוצריים שבהם המאמינים אוכלים לחם קודש המסמל את התגשמותו של ישו או בטקסים מבוססי קסם שנערכו בתקופות קדומות על ידי שמאנים במטרה להשפיע על החשיבה ועל ההתנהגות של חברי הקהילה (Eliade, 1964). ויש גם יצירות בדיוניות שמעבירות מסרים חינוכיים. לסיכום, בהתערבות שהגננת ערכה יש רכיבים גנריים המצויים בכל פרקטיקה פדגוגית וטיפולית. למשל, הקשר הרגשי שנבנה בינה לילד, ממש כמו הברית הטיפולית הנוצרת בין המטפל למטופל. גם הנתינה שלה, כמו העושר הרוחני שמעניקים מורים ומטפלים, תרמה הרבה מעבר לגזר שהיא פרסה למענו. צ'לדיני (2021) מדגיש כי הנתינה מעוררת תחושת הדדיות ורצון לגמול לדמות הנותנת.

המהות הטיפולית של הקסם

כדי להבין את מהות הכלי נתמקד בשלושה היבטים ייחודיים שעלו במיפוי: מהות הקסם כמסר טיפולי, השימוש בסוגסטיה כדי להעביר את המסר והחשיבה המאגית שאופיינית לילדים צעירים ומאפשרת להפנים את המסר.

קסמים

נתבונן בביטוי **גזר הקסמים**. משמעות המילה **קסם** היא פלא, פעולה המשפיעה על המציאות בדרכים הנתפסות כלא הגיוניות ועל-טבעיות. לשורש המילה יש ביטויים נוספים כמו המילה **מקסים** שעל פי המילון המקוון מילוג מתארת משהו נפלא, מושך, שובה לב ובעל קסם רב.

משמעות נוספת נגזרת מהמילה הלטינית **מקסימוס**, שמשמעותה **הגדול ביותר** (Cambridge Dictionary) ויש בעברית עוד ביטויים עם השורש קס"מ המדגישים מיוחדות ועוצמה. כך במישור הלשוני התוספת של הקסם מעניקה לגזר נופך מסתורי, על-טבעי.

מקור המילה **magic** הוא במילה היוונית **מאגיה**. במהלך ההיסטוריה נלוו לה משמעויות רבות, אחת מהן היא דת. המאגיה נקשרה בתקופות שונות עם טקסים ופולחנים דתיים, מנטליזם, ניבוי עתידות, אמצעי לרפואה של חולים, הטלת קללה או כישוף. האמונה בכוחות על-טבעיים היא תופעה אנושית אוניברסלית, אשר מופיעה בתרבויות רבות לאורך ההיסטוריה. את האמונה הזו ייצגו דמויות שתיווכו בין האדם לרוחות ולעולם הרוחני ובהם קוסמים, מכשפים, מגידי עתידות. הם נתפסו כמי שמסוגלים לרפא מחלות, להסיר קללות, לחזות את העתיד או להשפיע על גורל היחיד והקהילה. במחקרים אנתרופולוגיים נמצא כי לשמאן, לדוגמה, היה תפקיד מרכזי בטקסים קהילתיים של ריפוי, מעבר ומניעה, תוך שימוש בדמיון, סמלים וטקסים שנועדו לווסת חרדה ולהחזיר תחושת שליטה (Eliade, 1964).

אף שהשמאנים ובעלי האוב נעלמו מהתרבות המודרנית, הכמיהה להתחבר לעולמות דמיוניים, על-טבעיים, נשארה בעינה. נוכל למצוא יצירות פנטזיה בספרות, בקולנוע ובמשחקי המחשב. גם לגיל הרך נכתבו יצירות רבות עם עלילה בדיונית שלעיתים משולבים בהן מסרים חינוכיים וטיפוליים. לדעת איגן (Egan, 1989) הדמיון של הילדים הוא יכולת חשובה להתפתחותם הקוגניטיבית וסיפור הוא הדרך הבסיסית ביותר ללמידה. ילדים זקוקים לסיפורים לא רק כבילוי אלא ככלי ללמידה מוסרית, רגשית וחברתית. למשל, האגדה **הברווזון המכוער** (אנדרסן, 2003) עוסקת בדמותו של האחר, השונה והדחוי, שגדל להיות דמות יפה ומושכת.

העלילות הבדיוניות עוזרות לילדים להבין את עצמם, את נקודות המבט של אחרים, את הסביבה החברתית. לעיתים סיפורים לא רק עוזרים לילדים לזהות ולהבין את רגשותיהם ואת סביבתם החברתית, אלא גם מטפחים את התפתחותם המוסרית ומנחים אותם כיצד להתנהג (Nikolajeva, 2014). למשל, התוכנית **שפת הג'ירף** מקנה ערכים ודפוסי תקשורת לא אלימים. את המודל פיתח מרשל רוזנברג והוא נועד לבסס מערכות יחסים קרובות שיש בהן אמון ושיח שעונה על הצרכים של כל הצדדים. לצורך המחשה הוא נעזר בשתי דמויות בדיוניות:

התן שמעודד תקשורת פרועה והג'ירף שוחר השלום שמלמד לתקשר בנחת (Rosenberg & Chopra, 2015). עידן-אבורמן (1999) עיבדה את תוכנית הלימודים **שפת הג'ירף** לספר **המפתחות של דידי**. העלילה מתארת את דידי שיוצא למסע מרתק אל ארץ הקסמים עם שני חבריו, התן והג'ירף, ועם פיה שעושה קסמים. לג'ירף יש "מפתחות קסם" שמנחים את דידי כיצד לשפר את התנהגותו ולפתור את הבעיות שהוא נקלע אליהן בדרכי נועם.

סוגסטיה

כדי שאופיר יאמין בתכונות המופלאות של הגזר נדרשת מלאכת שכנוע. בשפת הפסיכולוגיה הסוגסטיה מוגדרת כהעברת מסר, רעיון או השקפה על ידי דמות בעלת סמכות (רופא, מנהיג, מורה) וקבלתו ללא בדיקה מעמיקה וביקורתית של הנמען, לרוב דמות צעירה, חלשה או חסרת השכלה (Ramandhini, 2023). האמונה של הילד בכישוריו ובמקצועיותו של הרופא נוסכת בו ביטחון ונכונות לקבל טיפול, אפילו הוא מעיק וכואב. התרופה שהוא נותן, אמיתית או פלצבו (כמו הגזר), מרה או מתוקה (כמו התה) נוסכת תקווה שבקרוב יחול שיפור במצב. הסוגסטיה היא פרקטיקה אוניברסלית שבני אדם משתמשים בה אלפי שנים. היא צמחה בתרבויות רבות מתוך אמונה בקיומם של כוחות על-טבעיים שיעזרו להתמודד עם מחלות וסכנות. טקסים מבוססי מאגיה שימשו בתרבויות הקדומות אמצעי נפוץ לתקשר ולהשפיע על קהילות. למשל, השמאן השתמש בטקסים אקסטטיים, בצמחי מרפא, בסיפורים ובשיטות תרפויטיות שבאמצעותן יצר קשר עם היקום המקביל והבלתי-נראה של הרוחות, כדי לרפא ולעזור לחברי השבט (בארי, 2024).

התפתחות הטכנולוגיה והחשיבה הרציונלית והמדעית הובילה לנטישתן של האמונות והפרקטיקות האלה. אבל הסוגסטיה עצמה נותרה דרך יעילה להשפיע על התודעה של אנשים גם בימינו (Subbotsky, 2010). חשבו על האימא שנותנת נשיקה לברך הכואבת של הילד שנפל ומשכנעת אותו שהכאב יעבור מיד; אנשי הדת שמשכנעים בקיומן של תופעות על-טבעיות (אלוהים, החיים שלאחר המוות); הרטוריקה שבאמצעותה פוליטיקאים מעוררים תקוות שווא ("מי בעד חיסול הטרור?"); הפרסומאים שמוכרים מוצרים עם תכונות מדומיינות ("כל הבנות יתחילו איתך אם תשתמש בדיאודורנט [שם המוצר] לגברים") ותרפיסטים

שמשכנעים את המטופל בכוחות שלא האמין בקיומם. האמצעי הזה עומד בוודאי גם לרשות גננות ומורים. למשל, כשהם משכנעים את התלמידים שהחומר (הקשה והמשעמם) יהיה מעניין והלמידה קלה ופשוטה.

חשיבה מאגית

הגננת מניחה שלאופיר יש יכולת לדמיין ולהאמין בתופעות העל-טבעיות שהיא מספרת עליהן. פיאז'ה תיאר לראשונה מהי חשיבה מאגית, כיצד היא מתפתחת בילדות וכיצד היא שולטת באופני החשיבה של ילדים צעירים. התופעה האוניברסלית הזו מתאפיינת בטעויות של ייחוס סיבתיות ובאמונה בכוחות על-טבעיים שיש לחפצים ולמחשבות (Piaget, 1929, 1930). למשל, האמונה שחפץ אחד יכול להשפיע על חפץ אחר, גם כשאין ביניהם כל קשר סיבתי טבעי או לוגי. כך, אכילת הגזר יכולה להשפיע (לכאורה) גם על ההתנהגות. רוזנגרין ופרנץ' (Rosengren & French, 2013) מנמקים את האמונה הזו באמצעות שני עקרונות קוגניטיביים. האחד של איתור הדמיון בין שתי תופעות. אופיר למד שאכילת ירקות ופירות עוזרת להתפתחותו הגופנית. כך הוא עשוי להניח שהגזר טוב לא רק לגוף, אלא גם לתפקוד החברתי שלו. העיקרון השני מבוסס על ההנחה שלכל דבר יש מהות ומשמעות. לכן האכילה של הגזר, על כל תכונותיו הטובות, היא מדבקות ומשפיעה ממש כמו תרופה שעוזרת לו להירפא.

תמיכה מחקרית

האם הספרות המחקרית מצביעה על התועלת של השימוש בדמיון וסוגסטיה בחינוך ילדים? נערכו לא מעט מחקרים מתאמיים וניסויים שבחנו את התרומה, הישירה או העקיפה, של משחקים ופעילות מבוססת דמיון על ממדים שונים של ההתפתחות הקוגניטיבית והחברתית של ילדים צעירים (Lillard et al., 2013). הממצאים אינם עקביים. לדוגמה, בניתוח-על של 34 מחקרים שנערכו עם ילדים בגילי 3-8 נמצא קשר מתאמי חיובי בין פעילות של משחק דמיוני לבין כשירות חברתית (אבל ללא תרומה בתחום הקוגניטיבי). עוד נמצא שהמתאמים נחלשים ככל שגיל הילדים עולה (Smits-van der Nat et al., 2024). עם זאת, לא נמצאו מחקרים על השפעתם של כלים פדגוגיים מבוססי דמיון על שינוי התנהגות של ילדים. כמו כן,

לא נמצאו מחקרים על התערבויות פדגוגיות שבהן גננות שכנעו ילדים לאמץ תכונות דמיוניות של מילים או חפצים כדי לשנות את התפקוד וההתנהגות שלהם. המחקר הנוכחי מוסיף לידע המועט שקיים בתחום הן בהיבט האמפירי הן בתרומה האפשרית לכך שגננות ישתמשו בכלים כאלה.

תוכנית מעטפ"ת

מעטפ"ת (מערך טיפול תומך) היא מתכונת של התערבות קצרת-מועד שמקנה מיומנויות חברתיות רגשיות (SEL) לתלמידים עם מצוקה חברתית ורגשית בגילי 4-18 (יריב ואחרות, 2022). לשם כך הגננת והמורה, בעצה אחת עם פסיכולוג חינוכי, בוחרות מיומנות אחת מבין חמש הקטגוריות של CASEL (The Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning): מודעות עצמית, מודעות חברתית, ניהול עצמי, תקשורת בין-אישית וקבלת החלטות אחראית (Frye et al., 2024). יחד הם בונים כלים פסיכו-חינוכיים תואמים ואז הגננת מקנה את המיומנות הספציפית לילד עצמו, וגם עורכת מפגשים עם כלל הילדים כדי לשוחח עימם על אותם נושאים. הצעד הראשון בפרוטוקול התוכנית כרוך בבחירה של הגננת לעזור לאחד מילדי הגן שלו קשיים חברתיים. בשלב השני היא מבקשת את הסכמת ההורים והילד. בשלב הבא היא אוספת מידע באמצעות תצפיות וראיונות עם ההורים ועם הילד. בהמשך הגננת והפסיכולוג נפגשים כדי לנתח את המידע ולהעריך את הגורמים למצבו של הילד. הם מחליטים יחד מהי הבעיה העיקרית שבה הם רוצים להתמקד. כעת הגננת מתבקשת להגדיר מטרה אחת שהיא רוצה להשיג (למשל, שילדה ביישנית תשחק עם ילדים אחרים), תוך ניסוח של מדד הצלחה (כגון, לפחות במחצית מההפסקות היא שיחקה עם ילדה אחת). יחד עם הפסיכולוג החינוכי הם מנתחים איזו מיומנות רגשית כדאי לחזק, ומתכננים את ההתערבות שיש בה רכיב פרטני וגם פעילות של הגננת עם הקולקטיב. יחד הם בוחרים את הכלים המתאימים שהגננת מיישמת במהלך כמה שבועות.

מתוך שלל התערבויות שגננות ומורות ערכו עם תלמידיהן, אותרו 18 מקרים שבהם נעשה שימוש בשפת הקסמים. המקבץ הזה מאפשר לערוך לראשונה ניתוח שיטתי של מאפייני

הכלים ושל אופן הפעלתם וגם דפוסי היענות של הילדים, כסממן אפשרי של התאמת הכלים לצרכים ולרמת ההתפתחות של הילדים.

שאלות המחקר הן:

1. מה מאפיין את סוגי הכלים מבוססי-הקסם שהגננות השתמשו בהם?
2. כיצד הגננות הציגו אותם לילדים?
3. כיצד הילדים הגיבו להצעה של הגננת?

שיטת המחקר

במחקר האיכותני-התיאורי (Qualitative Descriptive Study) (Kim et al., 2017) הנוכחי ננתח דוחות התערבות שערכו והגישו גננות ומורות במסגרת קורס סמסטריאלי בתוכנית לימודים לתואר שני. ההתערבות עצמה נמשכה 6-8 שבועות, לרוב במפגשים שבועיים קצרים (יריב ואחרות, 2022). הסטודנטיות התבקשו להגיש למנחה הקורס (המחבר) דוחות מובנים ורחבים (15-20 עמודים), שכללו מידע מפורט על התלמיד, התפתחותו, הגורמים לקשייו, תוכנית ההתערבות, היישום שלה ותוצאותיה. הדוחות מבוססים על מידע ממקורות שונים, כמותיים ואיכותניים, שתורמים לתוקף החיצוני שלו. שני היבטים בניהול ההתערבות רלוונטיים למתודולוגיה של המחקר. ראשית, באשר למאפייני הקשיים של הילדים, הסטודנטיות התבקשו לבחור תלמיד שלהן עם קשיי הסתגלות חברתיים-רגשיים שהן היו רוצות לעזור לו. בשל השונות הרבה הוחלט להתעלם מסוגי הקשיים שהיו לילדים ולהתמקד רק בכלים מבוססי הקסם שהמחנכות השתמשו בהם. שנית, שיטת הדגימה והדוחות המפורטים מאפשרים להציג את העושר של סוגי ההתערבויות וגם למיין את מגוון המאפיינים שלהן. גם תגובות הילדים מצביעות על התאמת הכלים לילדים אבל לא מאפשרות להעריך את מידת האפקטיביות שלהם.

דגימת המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 194 דוחות התערבות שהגישו סטודנטיות לתואר שני שלמדו את הקורסים על תוכנית מעטפת בשלוש מכללות בין השנים 2019-2024. איתור ההתערבויות

המתאימות נעשה בדגימה מכוונת, בעזרת מילות החיפוש קסם, קסמים, קוסמת. בסך הכול אותרו 37 התערבויות. הוחלט להתמקד רק במקרים שבהם הגננת בנתה בעצמה כלי מבוסס-קסם שהותאם לצרכים הספציפיים של הילד. לכן הושמטו 11 התערבויות שהתבססו על כלים שנלקחו מתוכניות לימודים קיימות כגון **שפת הג'ירף**, **מפתחות הקסם של דידי** (עידן-אבורמן, 1999). כמו כן, הושמטו שש התערבויות שבהן הגננות השתמשו בתוכנית **מעגל הקסם** (מינץ ואחרות, 2015) וגם שתי התערבויות שהוזכרו בהן הספר **הקסם שבתוכי** (טל, 2010) והספר **כובע הקסמים** (גולדברג, 2006). נשארו אפוא 18 התערבויות שעליהן נערך עיבוד הנתונים. אף שהאוכלוסייה שממנה נערך המדגם כללה נבדקים בטווח הגילים 4 עד 18, הגיל הממוצע של הילדים היה 5.7 (ס"ת 1.3, טווח 4.5-9), כאשר שני שלישים מהם למדו בגן ילדים (מחצית בגן טרום-חובה ומחצית בחובה) והשאר למדו בכיתות הנמוכות של בית הספר. רוב ההתערבויות נערכו עם בנים (72%).

עיבוד הנתונים

עיבוד הנתונים נעשה במתודולוגיה ממוקדת חלקית בקריטריונים, המאפשרת להתייחס למאפיינים האיכותניים והכמותיים של תופעה כלשהי (שקדי, 2011). הבחירה בכלים מבוססי-קסם נעשתה אם הם מילאו שלושה קריטריונים: (א) אובייקט כלשהו (כגון חפץ, מילה) שהגננת תיארה כבעל תכונות קסומות; (ב) בעזרת האובייקט הקסום היא מניעה את הילד לבצע פעולות ספציפיות כגון להימנע מהפרעה במפגש, להתקרב לילדים ולשחק איתם; (ג) הילד נענה להצעה של הגננת. ניתוח התוכן של הדוחות משיב על שלוש שאלות המחקר: (1) אילו סוגים של אובייקטים משמשים את הגננות (כגון סוגי חפצים); (2) כיצד הן משכנעות את הילד לאמץ את האובייקט ולעשות בעזרתו פעולה (סוגי הפעולות וסדר עשייתם)? לשאלה השלישית, כיצד הילדים הגיבו להצעת הגננת, נערך קידוד על פי מידת ההסכמה: (1) התלהבות; (2) הסכמה אדישה, ללא ביטוי של שמחה או התנגדות; (3) התייחסות קצת מסויגת; (4) חוסר הסכמה, התנגדות. לצורך בדיקת המהימנות החוקר קידד בעצמו שליש מהדוחות על פי הקריטריונים האלה. אחר כך הציג לבינה המלאכותית (ChatGPT4) את הקטגוריות וביקש לקודד את אותם

מקרים. לאחר שנמצא אחוז התאמה גבוה (92%) הוזנו שאר המקרים לבינה המלאכותית להמשך הקידוד.

אתיקה

היישום של תוכנית מעטפ"ת ופרסום הממצאים שלה קיבלו את אישור לשכת המדען הראשי של משרד החינוך. כל ההורים קיבלו מהמחנכת הסבר בעל פה על ההתערבות לפני תחילת ההתערבות. הם גם התבקשו לחתום שהם מסכימים לשימוש בנתוני ההתערבות לצורך מחקר. כדי לשמור על פרטיות ואנונימיות הוחלט להשמיט את תיאור הילדים והרקע לקשיים שלהם. משיקולים דומים הושמטו (או שונו) כל הפרטים המזהים של הגנות והמורות והמסגרות החינוכיות. כל שמות הילדים בתיאור הממצאים הם שמות בדויים. נוסף על כך, המורה שהתערבות שערכה מפורטת בפרק הממצאים, נתנה את הסכמתה לפרסום.

ממצאים

פרק הממצאים בוחן באמצעות ניתוח ממוקד חלקית בקריטריונים (שקדי, 2011): (א) מה מאפיין את הקסמים שהגנות השתמשו בהם? (ב) כיצד הן הציגו אותם לילדים? (ג) כיצד הילדים קיבלו את המהלך שהגנת הציעה? לפני שנציג את התשובות לשאלות המחקר נמחיש את התבנית הטיפולית של התערבות מבוססת דמיון באמצעות תיאור מקרה.

הקסם של מוריה

אור, ילד בגן חובה, מתקשה לשבת במקומו ולהתרכז במפגש. קשה לו להבין את התכנים הנלמדים, הוא נוטה להתייאש ואומר לעיתים קרובות: "אני לא יכול, אני לא מצליח, אני לא טוב". מבחינה חברתית, הילדים מתרחקים ממנו כי הוא לא עומד בכללי המשחק. כדי לסייע לו הגנת בחרה להתמקד בהקניית מיומנויות חברתיות וויסות רגשי. לשם כך היא נעזרת בתוכנית להקניית מודעות חברתית ופתרון בעיות המבוססת על מתכונת התחקירים בחיל האוויר (וסרמן ואחרים, 2016). במסגרת זו הילדים (ובהם גם אור) למדו להפיק תובנות

בעקבות אירועים יומיומיים באמצעות ארבע שאלות: מה קרה? מה רצית שיקרה? למה זה קרה? מה תעשה בפעם הבאה?

כדי להדק את הקשר עם הילד הגננת מעניקה לתוכנית שם אישי (על שמה) – **הקסם של מוריה**. אור, שמגלה עניין בקסמים, התרגש לדעת שגם הוא יהיה שותף. וכך גובשה ההסכמה ביניהם: אור ישתף פעולה בניתוח מקרים והגננת תסייע לו לבנות מאגר של פתרונות התנהגותיים.

במפגש הראשון דיברנו על התוכנית להקניית מיומנויות SEL שאני מלמדת בגן. שאלתי אותו מה דעתו על התוכנית והוא אמר שהיא מעניינת אותו. על השאלה "האם התוכנית עוזרת לילדי הגן לפתור בצורה טובה יותר בעיות?" הוא ענה בחיוב. הצגתי לו שני מקרים וביקשתי שיעזור לי לנתח, כמו במפגשים עם כל ילדי הגן. לאחר מכן הצגתי לו מקרה שהוא עצמו היה מעורב בו ושאלתי מה אפשר היה לעשות אחרת. הוא הציע פתרון מעניין ומתאים.

את המפגש השני פתחתי בהיכרות כדי ליצור קרבה ואמון. שאלתי אם הוא רוצה שאעזור לו לשחק עם חברים. הוא סירב והסביר שהוא כבר בוגר ויכול לשחק לבד. אם תהיה בעיה הוא יבוא לספר לי או לסייעת. הסכמתי וביקשתי שיודיע לי כשהוא רוצה להצטרף למשחק כדי שאראה כמה הוא גדול ועושה דברים לבד. כך היה. הוא הודיע והצטרף למשחק כדורגל של הבנים. צפיתי ולא התערבתי. אבל באמצע המשחק הוא הגיע אליי בוכה. לקחתי אותו לחדר והזכרתי לו את **הקסם של מוריה**. ניתחנו את המקרה, הוא נרגע וחזר לשחק. המשכנו את התוכנית ובכל פעם שאור הצטרף למשחק ומשהו השתבש עיבדנו את מה שקרה.

תהליך הלמידה היה הדרגתי – תחילה ניתוח מקרים שכבר התרחשו, בהמשך הגננת העניקה סיוע ותיווך בזמן אמת, ולבסוף הכוונה כדי לעזור לילד להגיע לפתרונות משלו. אחת הדוגמאות

התרחשה בחצר, כשאור חטף כדור מילד אחר ועורר כעס ובכי. השיחה עם הגננת חשפה כיצד אור הבין את המקרה:

אלו היו תשובותיו לארבע השאלות:

"מה קרה?" – "הילדים לא רצו שאשחק איתם. הם צעקו עליי ואני בכיתי".

"מה רצית שיקרה?" – "רציתי לשחק עם כל החברים בכיף".

"למה זה קרה?" – "אני לא יודע, אולי כי הם לא יכלו לשחק כי לקחתי את

הכדור ורציתי לזרוק לסל".

"מה תעשה בפעם הבאה?" – "אולי אשאל אותם אם אפשר [לשחק] לפני

שאני חוטף".

הסברתי לו שכדי לשחק צריך לעמוד בחוקים – עמידה בתור, המתנה, מתן

הזדמנות לילדים אחרים לשחק. כעת הוא הבין מה עליו לעשות. ואכן,

כעבור יומיים אור עמד בתור וקלע לסל כמו כולם למרות שהתקשה להמתין

והתלונן.

בשיחת סיכום הוא שאל: "מה, נגמר הקסם של מוריה?" השבתי שהקסם

לא נגמר וכעת הוא נמצא בתוכו. מעכשיו זה יהיה "הקסם של אור" והוא

יהיה אחראי עליו כי הוא כבר בוגר ומצליח להסתדר לבד. אור הודה לי ואמר

שהיה לו כיף "לשחק" איתי.

תיאור המקרה מדגים את אופייה הייחודי והמורכב של ההתערבות: אין מדובר בכלי לפתרון

חד-פעמי של בעיה, אלא בתהליך מתמשך שנרקם בתוך היחסים השוטפים של הגננת והילד.

במהלך ההתערבות ניכרת התקדמות הדרגתית – מהיכרות ובניית אמון, דרך תיווך וניתוח

מקרים בדיעבד, ועד להכוונה לעצמאות ולוויסות עצמי, כך שהרכיבים השונים מתלכדים לכדי

מכלול בעל משמעות. השימוש במושג **קסם** מתפקד כאמצעי פדגוגי-טיפול מרכזי המעורר

סקרנות ומעורבות רגשית, ומייצר מסגרת דמיונית מזמינה שבה הגננת ממקמת את עצמה

כדמות מיטיבה המעבירה בהדרגה את הסמכות לילד. כך מתאפשר מעבר מתלות חיצונית

להפנמה פנימית, תוך מיתון חוויית הביקורת והמרתה בשיח מעצים ולא מאיים. במובן זה,

הקסם אינו פנטזיה מנותקת אלא גשר בין דמיון למציאות, התורם להמשגת החוויה, לארגונה ולבניית סיפור עצמי חיובי. כמו כן, ניכר שהגננת מודעת לשאלות של יחסי כוח ולאוטונומיה של הילד. כך היא מעדנת את ההשפעה הישירה בתחילת ההתערבות ומחליפה אותה בהעצמה חינוכית, תוך מתן אפשרות לילד לבחור בעצמו את התנהלותו.

א. מאפייני שפת הקסמים

בניתוח תוכן עלו שלוש קטגוריות של כלים מבוססי קסם: השכיחה ביותר היא מילים ומשפטי קסם, השנייה – חפצים שעטו הילה קסומה. בסוג השלישי, המועט יותר, הגננת עוטה על עצמה דמות של קוסמת, כמו בהתערבות שערכה הגננת מוריה.

מילים ומשפטי קסם

בשמונה התערבויות מחנכות הציעו לילדים להשתמש במילת קסם או במשפט קסם, שעשוי לחולל שינוי בהתנהגות של ילדים אחרים. למשל, לילד שחווה דחייה חברתית היא מציעה להצטרף למשחק בעזרת מילת הקסם "בבקשה". לילד שחש לבקש צעצוע מחבר הגננת הציעה את משפט הקסם "האם אתה מרשה לי?" מילות קסם נוספות כאלה היו "אני אוהב...", "האם אתה יכול ל...", "תודה" וכיו"ב. במקרה אחר הגננת מציעה משפט קסמים "לשאול את הילדים אם הם רוצים לשחק איתי" בהקשר דומה, אחת הגננות הציעה לילדה בגן חובה שהתקשתה להיפרד מהאם בבוקר לתרגל שלוש פעולות שיעזרו לה להתגבר על הפחד והבכי: נשימות, כיווץ אגרופים וספירה עד 10 וגם דיבור פנימי.

חפצים

בשש התערבויות מחנכות הדביקו תכונות מאגיות לחפצים יומיומיים. למשל, מקל הקסמים, ציפור הקסם או מפתח הקסם, שילדה ביישנית הראתה לילדים כדי שישחקו איתה. נציג שני סוגי חפצים כאלה:

1. קופסת קסמים ואבן קסמים: השימוש בחפצים נותן ייצוג מוחשי לתכונות מיוחדות ובלתי-נראות שלו. למשל, גננת הציעה לילד עם התפרצויות זעם לכלוא את הרגשות הסוערים בתוך קופסה. במקרה אחר הגננת נעזרה באבן שתעזור להרגיע ילד עם התפרצויות זעם ומרדנות. כך מתארת הגננת:

הוצאתי קופסה עם חלוקי נחל וקונכיות. בתוך הקופסה הנחתי אבן צבועה באדום שעליה כתבתי מילים מחזקות כמו 'אני יכולה', 'אני חזקה', 'אני סופרת עד 10'. סיפרתי למאור שכאשר אני עצובה או כועסת אני מחזיקה את האבן והיא עוזרת לי להירגע. הוא התעניין מה כתוב על האבן. קראתי לו את המילים וסיפרתי לו שאני שומרת אותה בתיק שלי והיא שומרת עליי ולפעמים נגמר לאבן הקסם, אז אני לוחשת לה את המילים והיא נטענת בקסם מחדש.

2. מי קסם: שתי גננות "הטעינו" מאכלים בתכונות של קסם. אחת השתמשה במטפורה של גזר הקסמים (ברמן ויריב, 2004) שיעזור לילדה עם קשיים חברתיים "לראות טוב יותר" גם דברים חיוביים במצבים לא נעימים. הגננת השנייה הציעה לילד משקה שירגיע אותו כשהוא מאוכזב וכועס.

קראתי לילד, אמרתי לו שאני אוהבת אותו ואני רואה שהרבה פעמים קשה לו והוא בוכה ואני רוצה לתת לו רעיונות איך לעצור ולהתמודד עם הקושי. הבאתי לו בקבוק מים ואמרתי שזהו בקבוק הקסם. בכל פעם שהוא ירגיש לחוץ או כועס, ייגש וישתה מהמים הקסומים בבקבוק ומיד ירגיש שזה מרגיע אותו. תרגלנו כמה פעמים את השתייה וגם בחרנו תנועה שתזכיר לו לקום לשנתות. באחד המפגשים הוא רצה לקבל תפקיד אבל אמרנו לו שיחכה. הוא כעס מאוד והתחיל לבכות. סימנתי לו והוא קם באי רצון, הלך לשנתות וחזר רגוע וחיכה בסבלנות לתורו.

כל החפצים המוחשיים האלה עזרו להעביר מסרים סוגסטיביים. עם זאת, יש לציין כי חלק מן הגננות עשו שימוש דומה בחפצים כאמצעי תזכורת להתנהגות רצויה, ללא ייחוס מאפיינים סימבוליים או דמיוניים מפורשים.

המחנכת כקוסמת

בארבעה מקרים מחנכות עטו על עצמן דמות של קוסמת שיכולה לעזור לילד. במפגש הראשון עם ילד שחווה קשיים חברתיים הגננת מנסה לרכך את יחסו להתערבות באמצעות סיפור אישי (בדוי):

גננת: "אולי תרצה לשמוע מה קרה לי אתמול בפארק?"

ילד: "מה קרה לך?"

גננת: "רציתי להצטרף לשני ילדים ששיחקו בכדור והם סירבו וזה העציב אותי מאוד... אולי תוכל להציע רעיון מה אעשה אם אפגוש אותם והם שוב יסרבו?"

ילד: "אני יודע, נכון שסיפרתי לך שאני מדען [ציין בהקשר אחר], אז אני אתן לך שיקוי ותגידי לילד: 'אתה יכול לשתות את זה פליז?' והוא ישתה והוא ירצה לשחק איתך".

כעבור שבוע, בעקבות ההצעה הקסומה של הילד, הגננת מגיעה נלהבת ובודה סיפור שהיא קוסמת שיכולה להעניק כלים שיעזרו לילד לשפר את היחסים עם חבריו. הילד מתלהב מההצעה וממשיך את קו המחשבה הזה, אבל הגננת דוחפת אותו בהדרגה להציע פתרונות מציאותיים לקשיים החברתיים שלו. במפגשים הבאים הגננת עזרה לו להבין כיצד להתחבר עם ילדים אחרים והוא יישם את הצעותיה.

בהתערבות נוספת של מחנכת כיתה ב היא סיפרה לילד סיפור אישי (בדוי) על כך שבילדותה הילדים דחו אותה ולגלגו על הופעתה. כשהדבר נודע למחנכת שלה היא חיבקה אותה, הרגיעה וגם דאגה שבטיפול השנתי יהיו לה חברות. ועוד הוסיפה:

"בתמימות חשבתי שהיא מכשפה שעשתה קסם". הילד הסתקן ושאל:

"המורה, גם את קוסמת?" השבתי: "למה אתה צריך קוסמת?" הילד ענה:

"כי אני לא מסתדר עם הילדים בכיתה, הם מעצבנים אותי מהר". אמרתי לו: "אני יכולה להיות קוסמת בתנאי אחד, שאתה תהיה הקוסם הקטן שיעזור לי לפתור בעיות". הוא צחק במבוכה. "אם תשתף איתי פעולה, תהיה יותר חזק מהקוסם מארץ עוץ."

ב. הגננות מציגות את הקסם ומפעילות אותו

כדי לעורר סקרנות ולשכנע את הילד בשיטות המיוחדות, המחנכות ערכו סדרת פעולות הכנה. למשל, גננת סיפרה לילד סיפור אישי הדומה במאפייניו לסוג הקושי שהוא חווה. במקרה אחר מחנכת לימדה את הילד תרגיל נשימות "פרח מנפח בלון בבטן". לוקחים פרח דמיוני ומריחים אותו היטב, מנפחים בלון בבטן ומוציאים את האוויר כמו מתוך קשית לתוך הבלון. בתום ההתנסות המשחררת הזו, היא שוחחה עם הילד על הסכסוכים שיש לו עם החברים ועל הקושי שלו להצטרף למשחק. "מה דעתך שאלמד אותך כיצד לשחק עם חברים? יש לי כל מיני קסמים, אבל הם יעזרו רק אם תרצה להשתמש בהם כדי לא להרביץ לילדים אחרים". הילד הסכים שהיא תלמד אותו.

לאחר הצגת הקסם, מגיע השלב של בניית חפץ הקסמים (אם נחוץ) ותרגול השימוש בו יחד עם הגננת בסביבה מוגנת. למשל, הגננת והילד בנו יחד קופסת כעסים ואחר כך טמנו אותה במקום נסתר בגן. בשלב הבא הילד מיישם את ההנחיות והגננת מלווה אותו מקרוב או מרחוק. או במקרה אחר, בכל פעם שילדה חוותה טלטלה רגשית והגיבה בבכי וצרחות, הגננת לקחה אותה לקופסת הקסמים, שתיהן ערכו תרגילי נשימה והעבירו את הכעס לקופסה. אחר כך שוחחו על מה שקרה וטיכסו עצה איך לפתור את הבעיה. במקרה של הילד שהגננת הציעה לו לשתות מים עם אבקת הקסמים כדי להירגע, הייתה תקרית שבה הילדים חטפו לו כדור במהלך משחק. הוא קם בכעס והתחיל לבכות. הגננת סימנה לו שייגש לשתות ממי הקסם, אבל הוא לא היה קשוב. הגננת התכופפה אליו ושאלה בלחש מה קרה אבל ביקשה שקודם ישתה. לאחר ששתה נרגע. גם כעבור שבועיים הילד היה זקוק עדיין למגע ולקול המרגיע ולתזכורת קרובה. עם הזמן הגננת עברה לסמן במבט וכעת הוא כבר הולך לבד לשתות ולהירגע.

לקראת סיום ההתערבות, בטווח של ימים ושבועות, הילד ממשיך ליישם את הקסם והגננת מלווה אותו כשהדבר נחוץ. לעיתים היא חוזרת ומזכירה את הסיכום ביניהם ("אני מסמנת לך עם שתי אצבעות"), לעיתים משגיחה שהילדים משחקים והפעילות עוברת בשלום. בהדרגה היא מצמצמת מעורבות עד שהילדים שמחים לספר שהם לא כבר לא זקוקים לקסם. מכיוון שההשפעות של הסוגסטיה הן לטווח קצר ולעיתים הנסיבות שבהן שרוי הילד מחלישות את התוקף שלהן (למשל, מריבה סוערת שמשכיחה את הסיכום עם הגננת) נחוץ להכין את הילד לאפשרות שהקסם לא יעבוד. למשל, גננת ערכה שיחת סיכום עם ילדה ביישנית שחששה לשחק עם הילדים בגן. יחד הן הכינו וקישטו מפתח קסמים שהילדה הושיטה לילדים אחרים בכל פעם שרצתה לשחק איתם. בשיחת הסיכום היא ציינה בשמחה: "אני כבר לא צריכה את המפתח. יש לי חברים". הגננת השתתפה בשמחתה והוסיפה: "אמרת שאת חוששת שאחרי שנפסיק את המפגשים שוב יהיה לך קשה להזמין ילדים לשחק". הילדה חשבה והציעה: "יש לי רעיון... בואי נשמור את המפתח במגרה". כדי לחזק את ההשפעה של ההתערבות היו גננות ששיתפו את הצוות ובמקרים ספורים הן עדכנו את ההורים, תוך בקשה להתמיד בפעילות גם בבית.

ג. תגובות הילדים להצעת הגננת

את תגובות הילדים להצעת הגננת ראוי לחלק לשני שלבים. השלב הראשון תחילה, כשהיא ממתיקה סוד ומספרת על הקסם. בניתוח קטגוריאלי נמצא כי מרבית הילדים (10 מתוך 18) הגיבו בהתלהבות גלויה ליוזמת הגננת ושיתפו פעולה מתוך מעורבות רגשית גבוהה. ילדים אלו ביטאו הפתעה, סקרנות וגם שמחה וציפייה לנוכח השימוש בדימוי קסם. שבעה ילדים נוספים שיתפו פעולה באופן ענייני ללא ביטויי רגש מובהקים, אך לא הביעו הסתייגות או סירוב. מקרה אחד בלבד תיאר תגובה מסויגת – הילד הביע היסוס ותחושת בדיקה לפני שהסכים להשתתף, ורק לאחר תיווך רגשי נוצר שיתוף פעולה. לא נצפו מקרים של סירוב מוצהר מצד הילדים להתערבות. ממצאים אלו מצביעים על כך שהתיווך באמצעות דמיון וקסם מתקבל לרוב

באופן חיובי ומעודד בקרב ילדים צעירים, ומהווה אמצעי אפקטיבי לקידום שיתוף פעולה בתהליכי שינוי התנהגות.

בשלב השני של יישום ההתערבות היו ילדים שמימשו את הקסם כפשוטו, פעם אחר פעם. למשל ילד בכיתה ב נעזר בתגובת הקסם (אלפי, 2012) שעזרה לו להתמודד עם הצקות. במקרים אחרים הילדים מיעטו להשתמש בהמלצת הגננת והיא נטמעה ונעלמה. והיו ילדים ששכחו ליישם את הקסם כשהיו נסערים והגננת נאלצה להזכיר את ההסכם ביניהם. בגלל השונות הרבה בין המקרים, קשה לבסס מסקנה חד-משמעית מההתנהגות של הילדים על האופן שבו התייחסו להצעת הגננת.

לסיכום:

- השימוש בדימוי הקסם מצטייר כאמצעי ייחודי שעורר סקרנות ותחושת משחקיות שעזרה לילדים למתן רגשות שליליים ולחפש פתרונות לא שגרתיים
- הגננות נעזרו בשלושה סוגי קסמים: מילוליים, מוחשיים ואישיים
- ברוב המקרים הגננות ערכו טקס או מהלך מורכב של פעולות להצגת הקסם
- רוב הילדים נענו בשמחה להצעת הגננת וגם יישמו את הצעותיה. זהו סממן להתאמת המסרים להתפתחותם הקוגניטיבית והרגשית ולנכונותם לערוך שינוי בהתנהגותם

דיון וניתוח תיאורטי

לא תמיד גננות והורים מצליחים לטפל בהתנהגות בעייתית של ילדים. כאשר השיטות הקודמות שננקטו לא הועילו נחוץ לאמץ אמצעים לא שגרתיים, כמו התערבות מבוססת דמיון. פרק הדיון מתמקד בשלושה היבטים תיאורטיים של ההתערבות: מאפייני המסרים של הקסם, התאמת המסרים לצרכים וליכולות של הילד וההעברה הסוגסטיבית של הקסם.

מאפייני הקסמים והשפעתם

אף שהצמדת המונח **קסם** לפעולות שביצעה הגננת לא מעניקה לה כוחות על-טבעיים, היא עזרה להקנות לחפצים ולהתנסויות משמעות חדשה. המסגור הזה לחפצים יומיומיים מעניק

להם פונקציה רגשית-ויסותית שמשנה את תפיסת מהותם בעיני הילד. למשל, קופסת קסמים שאפשר לכלוא בה תחושות של כעס ועצב, חלוק נחל שנוסך ביטחון ואומץ ומי קסמים שעוזרים להירגע.

את הנופך הסימבולי ורב-העוצמה של החפצים ניתן להסביר בגישות שונות. לדוגמה, על פי התיאוריה ההתפתחותית של פיאז'ה (Piaget, 1962), ילדים בגיל הרך פועלים מתוך חשיבה פרה-אופרציונלית המאופיינת בנטייה לחשיבה מאגית וסמלית ולכן הם מסוגלים לייחס לחפצים תכונות רגשיות או מרפאות. על פי תיאוריית הייצוג החברתי (Moscovici, 2000) ייחוס תכונות מרגיעות לחפץ הופכת אותו לעוגן רגשי (emotional anchor). כך הוא מקושר לתגובה רגשית חיובית ומסייע לילד להירגע וגם לפתח בהדרגה מנגנוני ויסות פנימיים. השימוש באבן או במקל הקסמים אינו מנותק מהמציאות, אלא יוצר גשר בין עולמו הפנימי של הילד לבין המציאות שסובבת אותו. בעזרת השימוש בהם מתחזקת תחושת השליטה והמסוגלות העצמית שלו להתמודד עם קשיים.

לצד תכונות הקסם שהוצמדו לחפצים, גננות הציעו לילדים גם מילות ומשפטי קסם. למשל, אמירה של מילים (שגרתיות) כמו תודה ובבקשה שתחולל פלאים ביחסים עם ילדים אחרים. אלפי (2012) מציעה ללמד ילדים שחווים הקנטות בבית הספר להשתמש בתגובת קסם, משפט קצר ומפתיע שאיננו בכיני או קורבני, כמו: "אתה מוכן לחזור שוב? לא שמעתי", "מה באמת?" "איך גילית?" "תודה על המחמאה". גם כאן ניתן להסביר את ההתרחשות הזו בכיוונים תיאורטיים שונים. לדוגמה, על פי התיאוריה של שפה ככלי לפעולה (Speech Acts Theory) אמירה אינה רק תיאור של מציאות אלא גם פעולה המשנה מציאות (Leilei & Chunfang, 2023). כאשר הילד שואל "אפשר להצטרף?" או אומר "תודה", הוא לא רק מביע רגש, אלא גם פועל על הסיטואציה החברתית ומכוון לתגובה של הילדים שהוא פונה אליהם. כך, אמירת המילים שלא נהג להשתמש בהן עד כה, מחוללות מבחינתו שינוי משמעותי ולא צפוי, ממש קסם.

בהקשר רחב יותר, על פי ויניקוט (1998) השימוש שגננות עושות בחפצים ובמילים מאפשר לילד לייחס לאובייקט מוחשי תכונות מרגיעות או מגינות. בכך החפץ עוזר לתעל את קשייו

הרגשיים לתוך המשחקים שהוא משחק וליחסים שלו עם ילדים אחרים. למעשה, הגננת שמציעה אבן קסמים פועלת כמו "אם טובה דיה", שמספקת מעין חפץ מעבר או סביבה מאפשרת, לא חודרנית אך מגיבה, המעודדת את הילד לבטא רגשות דרך דמיון. ברגע שהילד מאמין בכוחה של האבן להרגיע, לרפא או להגן הוא לא רק משתעשע, אלא מבצע פעולה נפשית שמסייעת לו בוויסות עצמי. האובייקטים האלה מהווים גם תיווך רגשי בין הילד לבין המציאות המורכבת שהוא חווה. הם מאפשרים לו לתרגם תחושות קשות לשפה של סיפור, סמל או טקס. בכך, הילד מארגן מחדש את החוויה הרגשית ומחזיר לעצמו תחושת שליטה ותקווה – מרכיבים הכרחיים בריפוי.

התאמת הקסם לילד

רוב ההתערבויות שמוזכרות במחקר נערכו עם ילדים בגיל הרך. זוהי עדות להתאמת הכלי לשלב שבו הדמיון מתפתח במהירות והופך למרכיב מרכזי בעיבוד חוויות רגשיות, בהבנת העולם ובמשחק סימבולי (Rosengren & French, 2013). סדרת פעילויות ההכנה של הגננות הפגינו יכולת התאמה ויצירתיות לשלב ההתפתחותי של ילד. על פי גישתו של ויגוצקי (צלרמאיר וקוזולין, 2019) הדמיון מהווה מרכיב חיוני בהתפתחות החשיבה היצירתית וביכולת לפתור בעיות, תוך שהילד נע בין עולמות פנימיים למציאות חיצונית עם גישור סמלי ביניהם. עוד היבט של התאמה נקשר לאופן העברת המסרים. כל הגננות הציגו את הקסם בשיחה בארבע עיניים, ללא נוכחות אחרים. כך הן הביאו את השפעתן למקסימום ומנעו מעורבות של ילדים סקרנים שאולי היו שואלים שאלות מביכות או מבקשים גם הם לטעום מהקסם, ממש כמו בשירה של שלומית כהן-אסיף (1991) **אבקה סודית**:

"יש לי אבקה מאין כמוה שתמיד מנצחת: חושך, נמר וכל פחד.

אף אחד לא מאמין שיש לי אבקה כזו וכולם רוצים לראות.

אם אראה לכם האבקה תיגמר, ואז מה אעשה עם החושך והנמר?"

כמו הילד בשיר, שחושש לחשוף את הקסם כדי לא לאבד אותו, כך גם הילדים שנחשפו לקסמים של הגננות שמרו אותם לעצמם, כמו סוד מתוק שעצם החשיפה שלו לאור עלולה, כמו

בשיר, לבטל את כוחו (גרונ, 2002). כך כוחם המדומיין של החפצים והמילים עזר לילדים לגייס כוחות אמיתיים של ויסות עצמי.

קסם ככלי סוגסטיבי: בין השפעה חינוכית לריפוי רגשי

כדי שהילדים ישתכנעו שלגננת יש כוחות מיוחדים, לא די בהתפתחות החשיבה המאגית. נחוזה העברה מותאמת של המסרים. סבוצקי (Subbotsky, 2010) מסביר שבתהליך הסוגסטיבי מתרחשת הצמדה של מסר גלוי ומוטעה (או בלתי־קשור) אל משאלה לא מודעת ומיוחלת. למשל, הגננת חותכת את הגזר ומציגה את תכונותיו הבדולות. אף שאופיר אכל בימי חייו גזרים רבים ואף פעם לא התנסה בהשפעות נפשיות והתנהגותיות, המסרים של הגננת קולעים למשאלה הלא־מודעת שלו להתנהג כהלכה ולהיות ילד טוב. אם היה שוקל את בקשתה בנימוקים הגיוניים הקסם היה מאבד מכוחו. ממש כמו הילד שהתייחס בחשדנות לסיפור שהגננת בדתה שהיא קוסמת שתעזור לו להסתדר עם חבריו. "אם את קוסמת, תביאי עכשיו מעדן טעים" אמר והוסיף "ובכלל, אני הבאתי לגו כדי שנשחק". וכך הגננת נסוגה מהבדיון אל המשחק המשותף.

לשימוש בהתערבויות פדגוגיות ותרפויטיות מבוססות סוגסטיה יש יתרונות. ראשית, הקסם פועל כצורה של תקשורת עקיפה, בדומה לשיטות טיפול של דמיון מודרך או טיפול נרטיבי (Madigan, 2011). המתכונת הזו עוזרת להסיט את המבט מהכעסים והתסכול שגלויים לסכסוך אל בנייה משותפת של נרטיב עתידי, שמגדיר מחדש את ההתנהגות הבעייתית ומעצב את מטרות הטיפול בשפה של התרחשויות מסקרנות. שנית, השימוש בדמיון, במשחקי כאילו, הופך את הבעיה לחמורה פחות, כמעט משעשעת. היא מכניסה אל מערכת היחסים ממד של הנאה ומשחקיות. זהו מוטיב "שכוח וזנוח במחוזות החינוך שיש להחזירו למרכז החשיבה והעשייה החינוכית" (שיינמן, 2001, עמ' 65). גישה זו ממחישה לילד שיש זוויות נוספות להתבוננות על החיים. שלישית, היא נותנת בידי הגננת את אותו מגע קסמים (ממש אלכימאית) שהופך את המצוקה והתוקפנות לחומרים שניתן לטפל בהם ולחזק בעזרתם את אישיותו של הילד.

השימוש בשפת הקסמים מעורר כמה דילמות חשובות: ראשית, למרות הכוונות הטובות והמגבלות המוסריות שהגננות נטלו על עצמן (כגון בקשת רשות מהילד), מדובר באמצעים שעלולים לערער את תפיסת המציאות ולטעת תחושה שאין צורך בהתמודדות ישירה עם מצוקות נפשיות. כדי להתמודד עם החששות האלה הגננות נקטו כמה אמצעי זהירות: הן התאימו את הסיפור הבדוי לכישורי ההבנה והדמיון של הילד, התמקדו בסמלים פעוטים יחסית, התמקדו במטרה שהייתה רצויה מאד לילד, נמנעו מתיאורי תופעות מפחידות (כמו באגדות ילדים), ליוו את ההתערבות בקשר ישיר, חם ושוטף עם הילד, התערבו מיד כאשר התרחשה בעיה וגם נמנעו מהתעקשות על השימוש בכלי במקרים שילדים התנגדו לכך. עם זאת, נחוץ מחקר נוסף על אופן השימוש המיטבי, גבולות האחריות, ההשפעות והתועלת של כלים אלו בסיוע לילד.

שנית, האם התערבות מבוססת דמיון מחזקת או מחלישה את האוטונומיה של הילד? הרי יישום כזה, ממש כמו צורות אחרות של סוגסטיה (כגון היפנוזה), הופך את הילד לאובייקט פסיבי המופעל על ידי מישהו אחר. אוגדן (Ogden, 2009) ציין, שחשיבה מאגית מדכאת תהליכי חשיבה אמיתיים וצמיחה פסיכולוגית משום שהיא מחליפה את המציאות החיצונית המטרידה במציאות נפשית בדויה. השימוש שהגננת עשתה בגזר הקסמים עלול לעכב עיבוד רגשי אמיתי, בעזרת יצירת מציאות שבה ניתן להתמודד עם קונפליקטים ובעיות באמצעות קסמים. שלישית, האם התערבות מבוססת דמיון משנה את תפיסתה של הגננת את הילד? ייתכן שהשימוש במסגרת דמיונית-סימבולית מאפשר לגננת לראות את הילד לא רק דרך עדשת הקושי, אלא כבעל פוטנציאל לשינוי, ליצירתיות ולשיתוף פעולה. שינוי תפיסתי שיתרום למערכת יחסים חיובית יותר.

חשיבות המחקר ומגבלותיו

תקופת הילדות נחשבת לזמן מיטבי לזיהוי ולהפחתה של סימנים מוקדמים לבעיות התנהגות (Poulou, 2015). לשם כך נחוצים לגננות שיטות וכלים מגוונים לטיפול בקשיים אלו. המחקר הנוכחי מציג פרקטיקה ייחודית – שימוש בשפת דמיון וקסם ככלי פסיכו־פדגוגי בגיל הרך.

המתכונת הזו נחקרה כאן לראשונה בצורה שיטתית והיא תורמת להמשגה תיאורטית של התערבויות מבוססות דמיון כמנגנון פעולה מובחן, המשלב חשיבה מאגית, סוגסטיה ומסגור מחדש. בכך מציע המאמר גשר בין פרקטיקה חינוכית לבין מסגרות תיאורטיות מבוססות, ומרחיב את ההבנה של דרכי פעולה אפקטיביות בעבודה עם ילדים. עם זאת, המחקר אינו חף ממגבלות. ההתערבויות שנדגמו התאפיינו בהטרוגניות גבוהה: כל מחנכת בחרה באופן עצמאי את הילד, את מוקד הקושי (למשל ויסות רגשי, תוקפנות או ביישנות), ואת מכלול הכלים שנראו לה מתאימים ביותר (למשל, סיפור, בובה). נוסף על כך, לא נבנה מערך מחקר אחיד כפי שמקובל בהערכת שיטות טיפוליות, הכולל בחירה מבוקרת של סוג ההפרעה, סוג ההתערבות, ומדדים כמותיים סטנדרטיים להערכת תפקוד כגון שאלונים או תצפיות (Sesar & Dodaj, 2022). במקומה נערכת מתיחה של שדה פרשני פתוח אך בלתי מדיד. גם הדוחות שסטודנטיות הגישו למנחה הקורס מעלים אפשרות של סלקטיביות והטיה במידע שנמסר וגם קול הילדים מתווך באופן מלא דרך פרשנות מבוגרת.

המלצות מחקריות ומעשיות

ברמה המחקרית, מוצע למפות באופן שיטתי את מכלול האמצעים הלא-שגרתיים העומדים לרשות גננות בהתמודדות עם בעיות התנהגות. נוסף על כך, יש לבחון את יישומם בהיקף רחב יותר וללוותם במחקרי המשך שיבדקו את יעילותן של התערבויות מבוססות דמיון בהשוואה להתערבויות מבוססות מציאות. בהקשר זה, חשוב להסתייע גם בשיטות מחקר כמותיות המקובלות בהערכת התערבויות טיפוליות (Sesar & Dodaj, 2022), לצד עיצובים משולבים שיאפשרו הבנה מעמיקה של מנגנוני הפעולה.

ברמה המעשית, ממצאי המאמר מצביעים על כמה תחומים פדגוגיים הראויים לפיתוח בתוכניות ההכשרה לגיל הרך. ראשית, יש להכיר בחשיבותו של עולם הדמיון ככלי חינוכי ורגשי, ולטפח את השימוש בו במקביל לפיתוח חשיבה רציונלית והתבוננות מציאותית בסביבת הילד. שנית, מומלץ להרחיב את רפרטואר הכלים העומדים לרשות גננות להתמודדות עם קשיים

רגשיים והתנהגותיים. לבסוף, מוצע לפתח מדריך פדגוגי-רגשי שיסדיר שימוש מושכל בשיח דמיוני ככלי להתערבות.

רשימת מקורות

אלפי, א' (2012). מעגל, סיפור וקסם: שלוש התערבויות כיתתיות לטיפול באלימות מילולית.

פסיכולוגיה עברית. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=2833>

אנדרסן, ה"כ (2003). *הברווזון המכוער* (ס' שרגא, תרגום; א' זינגרמן, איור). דני ספרים.

בארי, י' (2024). *מתנת הריפוי השמאני: לגלות את הכוחות החבויים בכך לשינוי המציאות*. פוקוס.

ברמן, מ' ויריב, א' (2004). גזר הקסמים. *הד הגן, ס"ח* (ג), 32-39.

גולדברג, ל' (2006). *מה עושות האילות* (ר' הופר, איור). ספרית הפועלים.

גרונ, ר' (2002). בין ריאליה לפנטזיה בשירי שלומית כהן אסיף. *הד הגן*, 65(3), 50-57.

ויניקוט, ד' (1998). *משחק ומציאות*. עם עובד.

וסרמן, ו', דיין, א' ובן ארי, א' (2016). "התחקיר הוא הערך המוסף שאני מביא לניהול": יבוא

התחקיר של חיל האוויר למערכת החינוך בישראל. בתוך נ' גזית וי' לוי (עורכים), *צבא*

מחנך עם: יחסי הצבא עם מערכת החינוך האזרחית (עמ' 48-64). האוניברסיטה

הפתוחה.

טל, ע' (2010). *הקסם שבתוכי*. אוריון.

יריב, א', אהרון יצחקי, א' וגולדבלט, ג' (2022). "אפשר לשחק איתך?" התערבות מעטפת

עם ילדי גן החווים קשיים חברתיים. *חוקרים@הגיל הרך*, 17, 1-33.

כהן-אסיף, ש' (1991). *הספר הגדול של שלומית כהן אסיף*. עם עובד.

מילוג. (ד"ת). *קסם*. בתוך מילוג: המילון העברי החופשי ברשת.

<https://milog.co.il/%D7%A7%D7%A1%D7%9D>

מינץ, ד', גיא דורון, ד' ובוימגולד, י' (2015). אני יושבת במעגל – מעגל הקסם. *הד הגן*, 4, 79-

עידן-אבורמן, ל' (1999). *מפתחות הקסם של דידי*. דני ספרים.

צ'לדיני, ר' (2021). *השפעה: הפסיכולוגיה של השכנוע*. מטר.

צלרמאיר, מ' וקוזולין, א' (2019). *לב ויגוצקי והתיאוריה החברתית תרבותית: אתגרים בחינוך – אז ועכשיו*. מכון מופת.

שיינמן, ש' (2001). *חינוך ממשי, בדיוני או דמיוני*. נפש, 6, 65-62.

שקדי, א' (2011). *המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה*. רמות.

Aksoy, P. (2020). The challenging behaviors faced by the preschool teachers in their classrooms, and the strategies and discipline approaches used against these behaviors: The sample of United States. *Participatory Educational Research*, 7(3), 79-104.

<https://doi.org/10.17275/per.20.36.7.3>

Cambridge Dictionary. (n.d.). *Maximus*. In Cambridge Dictionary.

https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/maximus#google_vignette

Dogra, N., Parkin, A., Warner-Gale, F., & Frake, C. (2017). *A Multidisciplinary handbook of child and adolescent mental health for front-line professionals*. Jessica Kingsley Publishers.

Egan, K. (1989). *Teaching as storytelling: An alternative approach to teaching and curriculum in the elementary school*. University of Chicago Press.

Eliade, M. (1964). *Shamanism: Archaic techniques of ecstasy*. Princeton University Press.

- Frye, K. E., Boss, D. L., Anthony, C. J., Du, H., & Xing, W. (2024). Content analysis of the CASEL framework using K–12 state SEL standards. *School Psychology Review*, 53(3), 208-222.
<https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2030193>
- Kim, H., Sefcik, J. S., & Bradway, C. (2017). Characteristics of qualitative descriptive studies: A systematic review. *Research in Nursing & Health*, 40(1), 23-42. <https://doi.org/10.1002/nur.21768>
- Leilei, Z. O. U., & Chunfang, W. U. (2023). A literature review on the research progress of Speech Act Theory and its applications. *International Journal of Linguistics, Literature & Translation*, 6(1), 26-34.
<https://doi.org/10.32996/ijllt.2023.6.1.4>
- Lillard, A. S., Lerner, M. D., Hopkins, E. J., Dore, R. A., Smith, E. D., & Palmquist, C. M. (2013). The impact of pretend play on children's development: A review of the evidence. *Psychological Bulletin*, 139(1), 1-34. <https://doi.org/10.1037/a0029321>
- Madigan, S. (2011). *Narrative therapy*. American Psychological Association.
- Matthews, W. J. (2000). Ericksonian approaches to hypnosis and therapy: Where are we now? *International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 48(4), 418-426. <https://doi.org/10.1080/002071400008410370>
- Montroy, J. J., Bowles, R. P., Skibbe, L. E., McClelland, M. M., & Morrison, F. J. (2016). The development of self-regulation across early childhood. *Developmental Psychology*, 52(11), 1744-1762.
<https://doi.org/10.1037/dev0000159>
- Moscovici, S. (2000). *Social representations: Explorations in social psychology*. Polity Press.

- Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. Benjamins.
- Ogden, T. H. (2009). *On three forms of thinking: Magical thinking, dream thinking, and transformative thinking*. *The Psychoanalytic Quarterly*, 78(2), 317–347. <https://doi.org/10.1002/j.2167-4086.2009.tb00625.x>
- Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world*. Kegan Paul.
- Piaget, J. (1930). *The child's conception of physical reality*. Kegan Paul.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams, and imitation in childhood*. Norton.
- Poulou, M. S. (2015). Emotional and behavioural difficulties in preschool. *Journal of Child and Family Studies*, 24, 225-236. <https://doi.org/10.1007/s10826-013-9828-9>
- Powell, D., Dunlap, G., & Fox, L. (2006). Prevention and intervention for the challenging behaviors of toddlers and preschoolers. *Infants & Young Children*, 19(1), 25-35.
- Ramandhini, A. (2023). Suggestion as the power of the mind. *Journal of Psychology Today*, 1(4), 304-311.
- Rosenberg, M. B., & Chopra, D. (2015). *Nonviolent communication: A language of life: Life-changing tools for healthy relationships*. PuddleDancer Press.
- Rosengren, K. S., & French, J. A. (2013). Magical thinking. In M. Taylor (Ed.), *The Oxford handbook of the development of imagination* (pp. 42-60). Oxford University Press.
- Roth, A., & Fonagy, P. (2005). *What works for whom: A critical review of psychotherapy research* (2nd ed.). Guilford Publications.

- Sesar, K., & Dodaj, A. (2022). Methods used for evaluation of psychotherapy treatment: Evaluation of psychotherapy. *Archives of Psychiatry and Psychotherapy*, 4, 53-61. <https://doi.org/10.12740/APP/151881>
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36(2), 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>
- Subbotsky, E. (2010). *Magic and the mind: Mechanisms, functions, and development of magical thinking and behavior*. Oxford University Press.