

ילדים כמשתתפים פעילים: סטודנטיות יוצרות מרחב ל-Agency

של ילדות וילדים בגן

תמר בר ואורית מועלם

תקציר

המחקר בחן את האופן שבו סטודנטיות לגיל הרך מקדמות agency של ילדות וילדים במסגרת ההתנסות בהוראה בגן. המחקר התמקד בפרקטיקות שהסטודנטיות הפעילו בהקשרים שונים במפגשים אישיים ובקבוצות קטנות, ובתרומת הכתיבה הרפלקטיבית לעיצוב העשייה החינוכית ולגיבוש זהותן המקצועית. ממצאי המחקר מצביעים על כך שבמפגשים אישיים הסטודנטיות הפעילו פרקטיקות של הקשבה, עידוד בחירה וקידום יוזמה, אך טיפחו פחות עצמאות ומסוגלות עצמית. לעומת זאת, במפגשים קבוצתיים, ההקשבה הורחבה למושג כבוד לנקודת המבט של הילד, תוך תגובתיות ועידוד שיח בין הילדים. פרקטיקה נוספת בקבוצה הקטנה הייתה טיפוח פתרון משותף של בעיות, המצביע על פוטנציאל לפיתוח agency משותפת. כמו כן, הממצאים מצביעים על מורכבות פדגוגית: פרקטיקות אינן מקדמות או מעכבות כשלעצמן, אלא מקבלות את משמעותן מתוך ההקשר ומאופן יישומן. נוסף על כך, תהליכי הרפלקציה שימשו מנוף לשינוי פדגוגי. הן סייעו בזיהוי יכולות של ילדים, בעיבוד הפרקטיקות ובתכנון פדגוגי עתידי, ותפקדו כמנגנון מתווך בין התנסות, פרשנות ועשייה. תהליך זה הניע שינוי תפיסתי, שהתבטא במעבר מגישה מוכוונת-מבוגר לתפיסה הרואה בילד סוכן פעיל (agent) בלמידה. ממצאים אלו מדגישים כי פדגוגיה מקדמת agency מתעצבת כתהליך דינמי ותלוי-הקשר, הנבנה מתוך זיקה בין הקשרי אינטראקציה, פרקטיקות פדגוגיות ותהליכי רפלקציה.

מילות מפתח: agency, חינוך לגיל רך, פרקטיקות חינוכיות, רפלקציה, הכשרת מחנכים

מבוא

בעשורים האחרונים גובר השיח החינוכי בדבר חשיבות agency בגיל הרך. מסמך המדיניות של OECD מתייחס ל-agency כיכולת מרכזית להתמודדות עם מציאות מורכבת ומשתנה (Schleicher, 2018). בהתאם לכך, מגמות עכשוויות בחינוך מדגישות את הצורך לראות בילדים שותפים פעילים בלמידה: יוזמים, מקבלי החלטות ובעלי השפעה על סביבתם, ומצביעים על צורך במעבר מתפיסה פדגוגית מוכוונת-מבוגר לתפיסה הרואה בילד שותף פעיל ובעל יכולת.

טיפול agency נשען על פרקטיקות פדגוגיות כמו הקשבה, עידוד בחירה, קידום יוזמה ונטילת אחריות. פרקטיקות אלו נחקרו בעיקר בהקשר של agency של ילדים יחידים, אך בהקשר קבוצתי, הן יוצרות מרחב לקבלת החלטות משותפת ולהובלת תהליכי למידה שיתופיים, וכך מתפתחת agency משותפת (Lipponen & Kumpulainen, 2011; Tomasello, 2025). למרות זאת, הידע על האופן שבו agency משותפת מתממשת בפרקטיקות יומיומיות עדיין מוגבל.

פער זה בולט במיוחד בהכשרת מורים, שבה הרפלקציה נתפסת כרכיב מרכזי בלמידה מקצועית, המאפשר לעבד התנסויות, לבחון הנחות יסוד ולעצב פרקטיקות פדגוגיות (Korkko, 2018; Yuan & Mak, 2016; et al.). עם זאת, לא ברור האופן שבו הרפלקציה תורמת לפיתוח פרקטיקות מטפחות agency אישית ומשותפת בהקשרים פדגוגיים שונים.

לאור זאת, המחקר בחן את הפרקטיקות שבהן משתמשות סטודנטיות להוראה לקידום agency במפגשים אישיים וקבוצתיים, ואת תרומת הכתיבה הרפלקטיבית לעיצוב עשייתן החינוכית ולגיבוש זהותן המקצועית. המחקר מבקש לתרום להבנת תהליכים מקדמי agency בגיל הרך, תוך הדגשת תפקיד הרפלקציה כתהליך מתווך בעיצוב פרקטיקות פדגוגיות.

סקירת ספרות

Agency מנקודת המבט של היחיד ושל הקבוצה

בשנים האחרונות הפך המושג agency למרכזי בחינוך בכלל ובגיל הרך בפרט. זהו מושג רב-ממדי, הנתון לפרשנויות שונות. לצורך המחקר, הוגדרה agency כך: "יכולת ליזום פעולה מכוונת המרמזת על רצון, אוטונומיה, חופש ובחירה" (Lipponen & Kumpulainen, 2011, p. 812). זוהי יכולת של הפרט להשפיע על חייו, ולא לחוות אותם כמתרחשים ללא שליטה והשפעה. בהקשר זה, מדגישה הספרות כי agency כוללת גם ממד של נטילת אחריות על הפעולה ועל תוצאותיה (ברק-מדינה, 2020). יכולת זו היא מפתח לניווט מוצלח של ילדות וילדים החיים במציאות מורכבת, משתנה במהירות ובתנאים של אי-ודאות, האופייניים למאה ה-21 (Schleicher, 2018).

הנחת היסוד של תוכנית המסגרת ללמידה לשנת 2030 של OECD היא כי agency היא מיומנות קריטית. לאור זאת, נדרש שילדים ילמדו להציב מטרות, יפתחו סקרנות, חוסן רגשי ויכולות ויסות עצמי, לצד טיפוח כישורים כמו עבודה בצוות, פתרון בעיות בגמישות והתמדה במצבי כישלון (Schleicher, 2018). מחקרי מוח מצביעים על כך שמתן אפשרויות בחירה משפר ביצועים ותורם להתמודדות עם כישלון וגם להתמדה לאורך זמן (Murayama et al., 2015). בהקשר של הגיל הרך נמצא שמתן בחירה מקדם ויסות רגשי ותחושת שליטה (Roche, 2018), מחזק מסוגלות עצמית, כלומר, את האמונה ביכולת לפעול ולהשיג מטרות (Touhill, 2013), ומגביר מעורבות בלמידה (Koops, 2017). במקביל, עצמאות, המוגדרת כיכולת לפעול ללא תלות בזולת, תורמת להערכה עצמית ולרווחה רגשית (Touhill, 2013) וכן לתחושת שייכות וביטחון (פינטו ווגרהוף, 2020). כמו כן, נמצא שמחנכים המקדמים שייכות, מסוגלות ואוטונומיה, שמוגדרת כחוויה של בחירה ושליטה, מגבירים מוטיבציה פנימית, משפרים הישגים לימודיים (Deci & Ryan, 2000) ותומכים בצרכים הפסיכולוגיים של הלומדים (קפלן והיבשר, 2016). מתן אפשרות לילדים להשפיע על סביבתם מחזק תחושת שליטה ומקדם יחסים חיוביים עם מבוגרים (פינטו ווגרהוף, 2020; Touhill, 2013). כל אלו

מדגישים את הצורך ביצירת מרחבים להתנסות ב-*agency* מגיל צעיר, כהכנה להתמודדות יעילה עם אתגרים בהווה ובעתיד (Schleicher, 2018).

הבנת המושג *agency* נשענת על כמה מסגרות תיאורטיות מרכזיות, ובהן תיאוריית הלמידה החברתית (Bandura, 1997), תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000) והגישה החברתית-התרבותית (Vygotsky, 1978). תיאוריית הלמידה החברתית מתמקדת בתחושת המסוגלות העצמית כמרכיב מרכזי במוטיבציה, המשפיע על אמונות הפרט באשר ליכולתו לנהל את חייו. בהתאם לכך, רמת מסוגלות גבוהה קשורה לנטייה ליזום, לקבל החלטות עצמאיות ולבטא *agency*. תיאוריית ההכוונה העצמית מתארת את האוטונומיה, יחד עם שייכות וקשר, כצרכים פסיכולוגיים בסיסיים המניעים את האדם, ותומכים ב-*agency*. הגישה החברתית-התרבותית משלימה הבנה זו ומסבירה כי למידה והתפתחות מתקיימות בהקשר חברתי-תרבותי-פיזי, ובאינטראקציה בין אנשים. יחד, תיאוריות אלו מצביעות על כך ש-*agency* מתפתחת מתוך יחסי גומלין בין הפרט לבין סביבתו.

בהתבסס על תובנות אלו, ניתן להרחיב את ההגדרה של *agency* למודעות של האדם למטרותיו ולרצונותיו, אמונה ביכולתו להשיגן, יחד עם תחושת אוטונומיה והנעה עצמית, תוך הבנה שהוא פועל בהקשר חברתי, משפיע עליו ומושפע ממנו. כמו כן, *agency* קשורה ליוזמה ולהתמדה בהתמודדות עם קשיים (ברק-מדינה, 2020).

בעוד ההגדרות והתיאוריות שהוצגו עד כה מתמקדות בעיקר ב-*agency* של היחיד, המחקר מצביע על חשיבות ה-*agency* המשותפת (*shared agency*), שמתארת יכולת של קבוצת אנשים לפעול להשגת מטרות משותפות, תוך תקשורת, תיאום ושיתוף פעולה (Tomasello, 2025). בכל קבוצה מתקיים מתח בין "אני" לבין "אנחנו", ותיאום ושיתוף פעולה מושגים באמצעות הסכמות על כללי התנהגות ותקשורת. כך מתאפשר לכל פרט להשמיע את קולו ואת מחשבותיו בקבוצה, ולקבוצה מתאפשר לקבל החלטות משותפות. המחויבות לקבוצה עשויה לעזור בוויסות ההתנהגות של כל אחד מחבריה באמצעות נורמות חברתיות. הבחנה זו בין *agency* אישית לבין *agency* משותפת רלוונטית במיוחד למחקר הנוכחי, שנערך בגן ילדים, שבו ילדות וילדים פועלים הן כיחידים הן כחלק מקבוצות.

גורמים מעצבי Agency בגיל הרך

ההכרה בתרומת ה-agency להתפתחותם של ילדים, יחד עם ההבנה שטיפוחה תלוי במידה רבה בהקשר החברתי, מעוררות עניין בזיהוי גורמים המקדמים או מעכבים אותה. נמצא שלסביבה החינוכית תפקיד משמעותי בטיפול agency (Hygum & Hygum, 2023). החוקרים הראו כי הן הסביבה הפיזית (המאפשרת גישה חופשית לחומרים) הן ארגון סדר היום, המשלב יציבות וגמישות, תמכו בבחירה, עודדו חקר ולמידה מכוונת-עצמי וחיזקו תחושת שליטה בלמידה. ממצאים אלו מבליטים את תפקידן של מחנכות בגיל הרך בטיפול agency.

מחנכות בגיל הרך מפעילות מגוון פרקטיקות לטיפול agency, חלקן יזומות וחלקן תגובתיות. פרקטיקות יזומות כוללות עיצוב סביבה נגישה, המעודדת חקירה עצמאית (Lipponen & Touhill, 2013; Kumpulainen, 2011); עידוד התמודדות עצמאית עם אתגרים (Touhill, 2013); מתן הזדמנויות לבחירה ולקבלת החלטות (ACECQA, 2020; Koops, 2017); ושימוש בשאלות פתוחות, המעודדות חשיבה והעלאת רעיונות (Houen et al., 2016). באופן כללי, מתן קול לילדים, הקשבה לרעיונותיהם, מתן לגיטימציה לשאלותיהם ותגובה מכבדת מקדמים אוטונומיה, יוזמה ו-agency (ACECQA, 2020; Houen et al., 2016; Touhill, 2013).

גם פרקטיקות תגובתיות, המתבססות על היענות ליוזמות של ילדות וילדים, מקדמות agency באופן משמעותי. הקשבה, דיאלוג מכבד ומתן זמן לחשיבה מחזקים תחושת שייכות ומוטיבציה פנימית (Tholin & Jansen, 2012; Touhill, 2013). כאשר מחנכת מקשיבה לרעיונות הילדים ומשנה את פעולתה בהתאם היא מחזקת את ה-agency שלהם (Sairanen et al., 2022). גם קבלה של סירוב של ילד או הצבת תנאים מצידו מהוות מרכיב חשוב, שכן הן מאפשרות ביטוי של העדפות וגבולות אישיים (Houen et al., 2016).

פרקטיקות אלו משקפות תפיסת תפקיד של המחנכת כמנחה וכמתווכת, התומכת ביוזמות הילדים, ולא כסמכות ידע המכוונת באופן בלעדי את הלמידה. בתוך כך, נוצר תהליך דינמי שבו מתן אפשרות להפעלת agency משנה את אופי האינטראקציה החינוכית, מהנחיה ישירה

לשיח של שיתוף פעולה ומשא ומתן, ובכך הוא מגביר את מעורבות הילדים (Houen et al., 2016).

לצד פרקטיקות המקדמות agency, יש התנהגויות המדכאות אותה. דפוסים חוזרים של דחייה או התעלמות מיוזמות של ילדים פוגעים במוטיבציה ובתחושת ה-agency (Sairanen et al., 2022). גם סגנון הוראה סמכותני, שאינו מאפשר בחירה ויוזמה, מגביר ניכור ומגביל ביטוי עצמי והשתתפות פעילה (Hempel-Jorgensen, 2015; Kirby, 2020).

פרקטיקות רבות מקדמות agency של הפרט, כגון בחירה חופשית והתמודדות עצמאית. בהקשרים קבוצתיים, פרקטיקות אלו עשויות להתרחב ל-agency משותפת, המתבטאת ביכולת לפעול יחד, להציב מטרות משותפות ולקבל החלטות משותפות. פרקטיקות כגון שיח קבוצתי, ניהול משא ומתן, קביעת כללים משותפים וקבלת החלטות בהצבעה (Ho, 2017; Roche, 2018; Touhill, 2013) מטפחות תחושת "אנחנו". בסביבה כזו, ילדים לומדים לשתף פעולה, לווסת את עצמם ביחס לאחרים ולתרום למטרות משותפות (Tomasello, 2025).

בהמשך לכך, ניתן לראות קשר דו־כיווני בין agency אישית לבין agency משותפת, כאשר סביבות המעודדות שיתוף פעולה ומשא ומתן תורמות להתפתחות שני הממדים במקביל. עם זאת, לא כל הילדים מנצלים הזדמנויות ל-agency באותה מידה, עקב הבדלים בבשלות ל-agency (למשל, הבדלים ביכולת לממש הזדמנויות לבחירה) והבדלים באופן תגובתם להזדמנויות אלו (בין שבקבלה מיידית של האוטונומיה ובין שבמימוש ה-agency בסירוב או בהעמדת תנאים משלהם) (ברק-מדינה, 2020; Houen et al., 2016).

בהקשר של הכשרת מורים, פיתוח פרקטיקות התומכות ב-agency אינו מתרחש באופן ספונטני, אלא דורש עיבוד מודע של ההתנסות החינוכית. ממצאים אלו מעלים צורך לבחון את האופן שבו סטודנטיות מפתחות פרקטיקות אלו במסגרת ההתנסות בשדה.

התנסות בהוראה (פרקטיקום) ורפלקציה כמנועים ללמידה ולהתפתחות של סטודנטיות להוראה

מלאכת החינוך היא מורכבת ודינמית, ומחנכים נדרשים להתמודד עם מצבים מאתגרים, בלתי-צפויים ותלויי הקשר, שבהם אין די בהסתמכות על ידע תיאורטי בלבד. לצד ידע מקצועי, נדרשת יכולת להפעיל שיקול דעת גמיש ומתבונן (ברק-מדינה, 2020). הרפלקציה (Schön, 1983) היא תהליך של התבוננות וחשיבה על העשייה החינוכית, המאפשר לבחון פרקטיקות, לפרש מצבים פדגוגיים ולכוון פעולה עתידית. היא תורמת לגיבוש זהות מקצועית, מעמיקה את הבנת חוויית ההוראה ותורמת לאיכותה (ברק-מדינה, 2020; Schön, 1983).

מחקרים מצביעים על כך שההתנסות בהוראה במסגרת ההכשרה מהווה זירה להתפתחות מקצועית, שבה הרפלקציה ממלאת תפקיד מרכזי (Korkko et al., 2016; Yuan & Mak, 2018). הרפלקציה נתפסת כמיומנות מתפתחת, המסייעת לסטודנטיות לבחון את תפיסותיהן, לזהות דפוסי פעולה באינטראקציות חינוכיות התומכות ב-*agency* או מעכבות אותה ולשנות את פרקטיקות ההוראה שלהן (Korkko et al., 2016). תהליכים כגון כתיבה רפלקטיבית מונחית, ניתוח התנסות ומשוב דיאלוגי תומכים בהתפתחות זו (Korkko et al., 2016; Yuan & Mak, 2018).

בהקשר של המחקר, הרפלקציה נתפסת כתהליך מתווך בין ההתנסות הפדגוגית לבין עיצוב פרקטיקות התומכות ב-*agency*. באמצעותה, סטודנטיות עשויות לזהות כיצד הן מאפשרות או מגבילות *agency* אישית ומשותפת, ולפתח דרכי פעולה מותאמות בהקשרים פדגוגיים שונים.

לסיכום, סקירת הספרות מצביעה על חשיבותו של טיפוח *agency* בגיל הרך הן בממד האישי הן בממד הקבוצתי, ועל תפקידן של פרקטיקות פדגוגיות ואינטראקציות חינוכיות בעיצובה. כמו כן, הרפלקציה מזוהה כמנגנון מרכזי בהתפתחות מקצועית של סטודנטיות להוראה, אך קיים פער בידע בנוגע לתרומתה להבניית פרקטיקות התומכות ב-*agency* בהקשרים שונים. לאור זאת, המחקר הנוכחי מבקש לבחון באילו פרקטיקות משתמשות סטודנטיות לגיל הרך לקידום

agency במסגרת ההתנסות המעשית, בהקשרים שונים בגן, וכיצד התובנות הרפלקטיביות שלהן משפיעות על עשייתן החינוכית ועל גיבוש זהותן המקצועית.

מתודולוגיה

שיטת המחקר

לצורך מחקר זה נבחרה גישה איכותנית, המדגישה את מורכבות המציאות החברתית ואת הבנתה בהקשר הטבעי. המחקר נשען על גישה נטורליסטית, המתמקדת בבחינת תופעות בסביבתן הטבעית (צבר בן-יהושע, 2016), והתמקד באופן שבו פרקטיקות פדגוגיות מתהוות ומתממשות בעשייה החינוכית בגן הילדים. גישה זו מתאימה במיוחד לחקר תהליכי למידה והבניית משמעות במסגרות חינוכיות (Creswell & Creswell, 2018) ומאפשרת לבחון את האופן שבו סטודנטיות לגיל הרך מקדמות agency בהקשרי אינטראקציה שונים במהלך ההתנסות המעשית. המחקר שם דגש על הבנה מעמיקה של תהליכים (שקדי, 2003), תוך התמקדות בנקודות המבט של המשתתפות ובפרשנות שהן מייחסות לעשייתן החינוכית (Creswell & Creswell, 2018). לפיכך, הוצג קולן הייחודי של המשתתפות, והודגש האופן שבו הן מבנות משמעות לפרקטיקות ההוראה בהקשר הפדגוגי שבו הן פועלות.

הקשר המחקר

המחקר נערך במסגרת ההתנסות בהוראה של סטודנטיות לחינוך לגיל הרך בגני ילדים בחינוך הממלכתי בישראל (גילי 3–6), המאופיינים בקבוצות גדולות ובמגוון חברתי ותרבותי. מאפיינים אלו יוצרים הקשר פדגוגי מורכב, שבו מחנכות נדרשות לאזן בין קידום agency והשתתפות יזומה של ילדים לבין אחריותן לעמוד ביעדים פדגוגיים, לנהל קבוצות גדולות ולפעול במסגרת דרישות מערכתיות וארגוניות (Tal, 2019). ההתנסות לוותה בקורס השנתי "חקר ההתנסות", ובמסגרתה הסטודנטיות השתתפו בשני ימי התנסות שבועיים, בליווי הדרכה של גננת מאמנת ומדריכה פדגוגית. הקורס התבסס על עקרונות גישת רג'יו אמיליה, ובהם הקשבה, דיאלוג והבניית ידע משותפת (Rinaldi, 2001), והדגיש את השתתפותם הפעילה של הילדים ואת

טיפול ה-*agency* שלהם. במסגרת ההתנסות הסטודנטיות התבקשו לקיים אינטראקציות עם ילדים בשני הקשרים מרכזיים: מפגשים אישיים ומפגשים בקבוצות קטנות קבועות (4–6 ילדים). ההנחיה הפדגוגית הייתה גמישה, ועודדה אינטראקציות המקדמות *agency* באמצעות בחירה, יוזמה והקשבה. גמישות זו נועדה לאפשר לסטודנטיות עצמן להפעיל שיקול דעת פדגוגי, ובכך לתרום לפיתוח ה-*agency* שלהן כלומדות.

המפגשים האישיים נועדו ליצירת קשר רגשי עם הילד, תוך העברת האחריות להובלת המפגש אליו. המפגשים יכלו להיווצר ביוזמת הילד או הסטודנטית, והפעילות בהם הייתה ספונטנית או מתוכננת באופן גמיש, בהתאם להתרחשות ולבחירת הילד. הפעילות נקבעה במשותף, ללא מבנה קבוע, מתוך מתן מרחב לבחירה ולהובלה מצד הילד. המפגשים בקבוצות קטנות התקיימו באופן קבוע (כ-20 דקות), ותוכננו על ידי הסטודנטיות, אשר הגדירו מטרות לכל מפגש. עם זאת, תוכני המפגשים התפתחו באופן דינמי ממפגש למפגש, בהתבסס על רפלקציה של הסטודנטית ועל תחומי העניין של הילדים.

במקביל להתנסות בשדה, הקורס סיפק לסטודנטיות הזדמנויות לתרגל *agency* גם כלומדות, בין היתר, באמצעות הובלת יוזמות פדגוגיות, כגון תכנון יום למידה מקוון סביב דילמות במפגשי מליאה בגן הילדים ותכנון והוצאה לפועל של תערוכת פרויקטים על פי בחירותיהן ובהובלתן.

משתתפות המחקר

במחקר השתתפו עשר סטודנטיות בשנת הלימודים השנייה בתוכנית להכשרת גננות במרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט. על אף גודלו המצומצם של המדגם, המחקר התבסס על גוף נתונים עשיר הכולל ריבוי תיעודים מכל משתתפת, שאפשר ניתוח מעמיק של פרקטיקות פדגוגיות בהקשרים שונים.

כלי המחקר

הנתונים נאספו מארבעה מקורות מרכזיים, ושילובם אפשר בחינה של פרקטיקות פדגוגיות הן כפי שהתממשו בפועל הן כפי שפורשו על ידי הסטודנטיות: (1) עשר הקלטות קוליות

מתומללות של מפגשים בקבוצות קטנות. כל סטודנטית בחרה מתוך רצף המפגשים שקיימה הקלטה אחת שלדעתה משקפת באופן מיטבי את דרכי עבודתה עם ילדי הקבוצה; (2) עשרים רפלקציות כתובות (שתיים מכל סטודנטית), שנכתבו בתום כל סמסטר ובסיום שנת ההתנסות. הרפלקציות נכתבו באופן חופשי, ללא הנחיות תוכן מובנות, והתמקדו בחוויות הלמידה בגן ובאינטראקציות של הסטודנטיות עם ילדי הגן בהקשרים שונים; (3) תיעודים קצרים של מפגשים אישיים עם ילדים, 240 במספר (24 מכל סטודנטית), שנכתבו מיד לאחר המפגש. התיעודים כללו תיאור של המפגש ושל הפעילות המשותפת; (4) מאה תכנוני פעילות ורפלקציות ממוקדות (10 מכל סטודנטית), שנכתבו כחלק משגרת העבודה. התכנונים היו מובנים וכללו התייחסות לרציונל ולמטרות הפעילות, לאביזרים, לשיקולי הדעת השונים ולתוכן הפעילות עצמה. הרפלקציות היו מובנות וכללו כתיבה מונחית על רגשות, מחשבות, תובנות ונקודות לשימור ולשיפור, לצד התייחסות ללמידה על ילדים. שילוב המקורות (הקלטות, תיעוד מפגשים אישיים ורפלקציות) אפשר בחינה של הפרקטיקות הן כפי שהופעלו בפועל הן כפי שפורשו על ידי הסטודנטיות.

הליך המחקר

המחקר בוצע על ידי שתי המדריכות הפדגוגיות שליוו את הסטודנטיות בהתנסות. הנתונים התבססו על תיעודים שנוצרו כחלק מדרישות הקורס ונאספו בדיעבד, לאחר סיום הקורס וקבלת הציונים, לצמצום השפעות של יחסי תלות. ההשתתפות הייתה וולונטרית, לאחר הסכמה מדעת.

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים בוצע בגישת ניתוח תמטי (Thematic Analysis – TA), שמטרתה זיהוי ופרשנות של דפוסים חוזרים ביחס לשאלות המחקר (Clarke & Braun, 2017). במחקר זה שימשה הגישה לבחינת פרקטיקות פדגוגיות וכן לאופן שבו הסטודנטיות מפרשות את עשייתן בהקשרי אינטראקציה שונים.

הניתוח שילב קידוד אינדוקטיבי מהנתונים, עם פרשנות מונחית-תיאורית, שהתבססה על מושגי ה-agency האישית והמשותפת. בתוך כך, נבחנה הדרך שבה הפרקטיקות מאפשרות יוזמה, בחירה והשתתפות של ילדים או מגבילות אותן, וכן האופן שבו agency מתהווה באינטראקציות אישיות וקבוצתיות.

תהליך הניתוח כלל קריאה חוזרת של כלל הנתונים, קידוד פתוח שיטתי לזיהוי קטגוריות ראשוניות (שקדי, 2003), ולאחר מכן קידוד צירי תוך דיונים בין החוקרות במטרה לזקק תמות, ובניית מבנה היררכי. התמות גובשו ביחס לנתונים והודגמו באמצעות ציטוטים נבחרים (Clarke & Braun, 2017).

בניתוח מפגשי הקבוצות הקטנות הושם דגש על רצפי אינטראקציה לבחינת התהוות של agency משותפת. ואילו תיעודי המפגשים האישיים הקצרים, אפשרו זיהוי ברור של פרקטיקות חוזרות התומכות agency אישית או מגבילות אותה. לצורך הצגת שכיחות הפרקטיקות שולב רכיב כמותי מצומצם (Sandelowski et al., 2006), שתמך בפרשנות האיכותנית.

הרפלקציות, התכוננים והאינטראקציות הקבוצתיות נותחו באופן איכותני-פרשני, במטרה ללכוד את המורכבות של תהליכי ההוראה-למידה ואת האופן שבו הסטודנטיות מבנות את הבנתן את הפרקטיקות ואת ה-agency בהקשרים שונים.

היבטים אתיים

במחקר זה נשמרו עקרונות אתיים בהתאם לדושיניק וצבר בן-יהושע (2016). החוקרות שימשו מדריכות פדגוגיות בתוכנית ההכשרה, ולכן ננקטה עמדה רפלקסיבית מודעת, הכוללת בחינה מתמשכת של האופן שבו תפקידן הכפול עשוי להשפיע על תהליך האיסוף, הניתוח ופרשנות הנתונים, לצד ניסיון לצמצם השפעות אלו ככל האפשר.

הפנייה למשתתפות נעשתה לאחר סיום הקורס וקבלת הציונים, במטרה לצמצם יחסי תלות. ההשתתפות הייתה וולונטרית, לאחר מתן הסבר על מטרות המחקר וחתימה על הסכמה מדעת.

לשמירה על חיסיון וסודיות נעשה שימוש בשמות פרטיים בלבד, ללא פרטים מזוהים אחרים של הסטודנטיות ושל הילדים. כלל תהליכי המחקר אושרו על ידי ועדת האתיקה המוסדית, מתוך מחויבות לשמירה על פרטיותם ועל רווחתם של המשתתפים.

אמינות

במחקר הנוכחי ננקטו כמה אמצעים להגברת אמינות הממצאים. ראשית, הממצאים הוצגו בתיאור גדוש (Thick Description) המאפשר לקוראים להעריך את תהליך הניתוח והסקת המסקנות. שנית, נעשה שימוש בטריאנגולציה של מקורות נתונים, באמצעות שילוב הקלטות של אינטראקציות עם מקורות כתובים מגוונים (תיעודי מפגשים, תכנונים ורפלקציות), וכן נתונים מהקשרים פדגוגיים שונים (מפגשים אישיים וקבוצתיים). שילוב זה אפשר בחינה של התופעה מזוויות שונות והעמקת ההבנה של פרקטיקות הקשורות ל-*agency*. שלישית, נשמרה שקיפות בתהליך הניתוח, שכלל תיעוד שיטתי של שלבי הקידוד ופיתוח התמות, לצד רפלקסיביות מחקרית. נוסף על כך, התקיימה בקרת עמיתים: שתי החוקרות ניתחו את הנתונים באופן עצמאי וקיימו דיאלוג מתמשך לזיקוק הקטגוריות וגיבוש התמות, ובכך חיזקו את אמינות הממצאים (צבר בן-יהושע, 2005).

ממצאים

ממצאי המחקר מאורגנים בהתאם לשתי שאלות המחקר, אשר ביקשו לבחון באילו פרקטיקות משתמשות סטודנטיות לגיל הרך לקידום *agency* במסגרת ההתנסות המעשית בהקשרים שונים בגן, וכיצד התובנות הרפלקטיביות שלהן משפיעות על עשייתן החינוכית ועל גיבוש זהותן המקצועית. בהתאם לכך, הממצאים מוצגים בשלוש תמות מרכזיות: (1) פרקטיקות לקידום *agency* במפגשים אישיים; (2) פרקטיקות לקידום *agency* בקבוצה הקטנה – שתי תמות המתייחסות לשאלת המחקר הראשונה; (3) רפלקציה כמסע לצמיחה מקצועית, המתייחסת לשאלת המחקר השנייה. תמות אלו מאפשרות להבין הן את אופני הפעולה של הסטודנטיות

לקידום agency בהקשרי אינטראקציה שונים הן את תרומתם של תהליכים רפלקטיביים לעיצוב עשייתן החינוכית וזהותן המקצועית.

תמה 1: טיפוח Agency במפגש אישי

הסטודנטיות השתמשו במגוון פרקטיקות לקידום agency של ילדות וילדים במפגשים האישיים (לוח 1). הפרקטיקה השכיחה ביותר הייתה הקשבה (56%), שהתבטאה, לעיתים, ביוזמה של שיחה מעמיקה להיכרות עם הילדה, תוך הבעת עניין בעולמה וברצונותיה. כך תיארה אופק את המפגש עם עתליה: "היא הביאה את המגנטים ויחד הרכבנו ארמון קסום שרק רקדניות יכולות להיות בו. עתליה סיפרה לי שחולמת להיות רקדנית מפורסמת... היא ממש התלהבה." במפגשים אחרים ההקשבה כללה מרחב לשיח רגשי. מור כתבה: "שאלתי את רומי מה שלומה והיא סיפרה שהיא מאוד נהנית להיות בגן אבל לפעמים יש ילדים שמציקים לה. אמרתי לה שתמיד היא יכולה לשתף אותנו ואנחנו תמיד נעזור לה."

פרקטיקה מרכזית נוספת הייתה עידוד בחירה (52%), שהתבטאה בדרכים שונות. למשל, מתן אפשרות לילדה להחליט על אופי הפעילות: "ליה בחרה לצייר שוב, הצעתי שניקח גירים הפעם אך היא התעקשה על טושים. לקחנו טושים מהגן וישבנו בלובי" (נועה). במקרים מסוימים הודגש במפורש כי ההובלה נתונה בידי הילד. מור כתבה:

נתתי לאסא הובלה מלאה. אמרתי לו שאני רוצה שהוא יחליט מה נעשה.

אסא בחר שניקח את החיות... והוא ביקש שנבנה להם בית. ולמרבה

הפתעתי הוא ביקש לעשות את זה מחומרים שיש בטבע... ביחד ובהנחייתו

בנינו בית לחיות של אסא.

גם כאשר הסטודנטיות הגיעו עם תכנון מוקדם, הן נטו לסטות ממנו ולהתגמש בהתאם לבחירת הילד, לרבות במקרים שבהם הילד ביקש להפסיק את הפעילות. ארד, למשל, תיארה מצב שבו ילד ביקש להפסיק את הפעילות והיא קיבלה את בחירתו ("לקראת הסוף ביקש לקום ולא רצה לסיים").

נוסף על כך, הסטודנטיות קידמו יוזמה (26.8%) בכך שנענו לבקשות הילדים: "שיר ניגשה אליי וביקשה שנצא לכתוב במחברת שלה. נענית לבקשה" (נועה).

במקרים אחרים הסטודנטיות נענו ליוזמות גם כאשר היו להן הצעות משלהן: "הצעתי לבחור בפעילות אחרת אך היא התעקשה להמשיך באותה הפעילות... זו פעם ראשונה שבחרת לשתף גם אותי" (נועה).

תיעודים אלו המחישו כי היענות לילדים תרמה הן לטיפול agency הן ליצירת קשר רגשי משמעותי. נוסף על כך, פרקטיקות של הקשבה, בחירה והיענות ליוזמה יצרו לילדים הזדמנויות ראשוניות לנטילת אחריות על מהלך המפגש.

עם זאת, פרקטיקות אלו לא פעלו באופן אחיד בכל מצב. במצבים שבהם ילדים התקשו להתמקד, להתמיד או לווסת את עצמם, הסטודנטיות שילבו הכוונה ותיווך, ובכך איזנו בין מתן מרחב ליוזמה לבין שמירה על איכות האינטראקציה. למשל, סטודנטית אחת השתמשה בתיווך כדי לעזור לילד שהתקשה בהרכבת פאזל, וסטודנטית אחרת כיוונה סיטואציה חברתית כדי לסייע לילדה לווסת נטייה להשתלטות על משחק ולעודד אותה לשתף פעולה עם חברותיה. פרקטיקות של טיפוח מסוגלות עצמית (3.6%) וטיפול עצמאות, הופיעו בשכיחות נמוכה. טיפוח מסוגלות עצמית התבטא בחיזוק אמונת הילד ביכולותיו. אופיר תיארה: "במפגש עולות אמירות של אני לא כל כך יודע למרות שהפגין הרבה ידע בהרכבת הפאזל. החמאתי וחיזקתי אותו המון, והוא ניסה לקבל עוד פידבקים: תראי איך שמתי כאן את זה".

טיפול עצמאות כלל עידוד לפעולה עצמאית ("הסברתי לו שהוא יכול לעשות זאת גם לבד ולבסוף קם ועשה זאת בעצמו", אופיר) או היענות לבקשת ילדה להתמודד לבד ("כאשר לא הצליחה לא ויתרה וביקשה להצליח לבד ללא עזרה שלי", נועם).

ייתכן כי פרקטיקות אלו דרשו תיווך פדגוגי מדויק ומורכב יותר, ולכן הופיעו פחות בשלב זה של ההתפתחות המקצועית של הסטודנטיות.

לבסוף, רק ב-9.6% מהמפגשים הסטודנטיות הגיעו עם פעילות מובנית ומתוכננת מראש. במקרים אלו המטרה הייתה לרוב היכרות מעמיקה עם הילד או הערכת יכולותיו בתחומים שונים. ממצא זה הצביע על ספונטניות גבוהה ועל תגובתיות ליוזמות הילדים. עם זאת, תכנון

מוקדם לא בהכרח הגביל agency, ולעיתים שימש בסיס לאינטראקציה משמעותית, במיוחד כאשר יושם בגמישות. ממצא זה מצביע על כך שהשפעת התכנון תלויה באופן יישומו ולא בעצם קיומו.

לוח 1: שכיחות הפרקטיקות הפדגוגיות במפגשים אישיים

הפרקטיקה	אחוז המפגשים שבהם הופיעה הפרקטיקה (N=240)
הקשבה	56%
עידוד בחירה	52%
טיפול יוזמה	26.8%
טיפול מסוגלות עצמית	3.6%
טיפול עצמאות	פחות מ-1%
פעילויות מובנות	9.6%

הערה: בחלק מהמפגשים נעשה שימוש ביותר מפרקטיקה אחת במקביל, לכן סך האחוזים בטבלה עולה על 100%.

תמה 2: טיפוח Agency בקבוצה הקטנה

הסטודנטיות הפעילו מגוון פרקטיקות לטיפול agency בקבוצה הקטנה. מפגשים אלו התקיימו בקבוצות הטרוגניות קבועות של ילדים ואופיינו באינטראקציות מרובות משתתפים, שהציבו אתגר פדגוגי של איזון בין צורכי היחיד לצורכי הקבוצה.

בעוד במפגשים האישיים ההקשבה שימשה בעיקר אמצעי לבניית קשר ושיח רגשי, בהקשר הקבוצתי היא התרחבה לפרקטיקה של כבוד לנקודת המבט של הילד. פרקטיקה זו כללה הקשבה למחשבות, לרעיונות וליוזמות של כלל הילדים, והתבטאה, בין היתר, בטיפול הקשבה בין עמיתים. כך, למשל, סטודנטיות הזמינו את הקבוצה להתייחס לרעיונות של ילדים אחרים: "מה אתם אומרים על הרעיון של אור?" (ספיר); "אנחנו מקשיבים לברק – מה הרעיון שלו?" (נועה).

נוסף על כך, הסטודנטיות הפגינו גמישות כאשר נעו בין פנייה לקבוצה לבין פנייה לילדים יחידים בתוכה. תנועה זו אפשרה להן לתווך את השיח הקבוצתי תוך מתן מקום לקולות אינדיבידואליים, כפי שניתן לראות בפנייה של ארד: "מה רצית לשאול את החברים?" ולאחר מכן הזמנה של הקבוצה להגיב: "אתם יכולים לענות במילים, ככה אנחנו נבין". דפוס פעולה זה אפיין אינטראקציות רבות בקבוצה, והוא מעיד על ניסיון לאזן בין השתתפות קבוצתית לבין ביטוי אישי.

כבוד לנקודת המבט של הילד התבטא גם בתגובתיות לרעיונות ובהזמנה ישירה להציע רעיונות: "כמה רעיונות הצעתם, אני ממש שמחה" (אופק); "יש למישהו עוד רעיון?" (ספיר), כמו גם במתן לגיטימציה לריבוי דעות הן בפנייה לקבוצה הן בפנייה ליחיד: "זה בסדר גם לא להסכים אבל נשמע את ההצעות של כולם" (ספיר); "אנחנו צריכים לשמוע את הדעה שלך... מה את חושבת?" (נועם).

פרקטיקות אלו מצביעות על יצירת מרחב דיאלוגי, שבו רעיונות הילדים מקבלים הכרה ומהווים בסיס לפעולה משותפת. נוסף על כך, הן יוצרות מרחב דיאלוגי שמזמן לילדים התנסות באחריות קבוצתית, המתבטאת בהשתתפות בקבלת החלטות, בהתחשבות בעמדות של אחרים ובנשיאה משותפת בתוצאות הפעולה. עם זאת, גם בתוך פרקטיקות אלו ניכרה לעיתים הכוונה משמעותית מצד הסטודנטיות. הכוונה זו אינה בהכרח מגבילה agency, אלא עשויה לשמש תיווך הכרחי לניהול שיח קבוצתי מורכב בגיל הגן ובקבוצות הטרוגניות.

פרקטיקה מרכזית נוספת ייחודית להקשר הקבוצתי הייתה טיפוח פתרון בעיות. הסטודנטיות עודדו חשיבה והתמודדות עצמאית עם בעיות באמצעות הפניית שאלות פתוחות ומתן זמן לחשיבה. למשל, כאשר עלתה יוזמה לשתף את כל ילדי הגן בספר שקראו אך לא הוצעו דרכי מימוש, נשאלה השאלה: "איך לדעתכם אפשר לשתף אותם?" (אופק). כאשר לא עלו רעיונות, פנייה ממוקדת לילדים ("עלמה יש לך רעיון?", אופק), הובילה להעלאת פתרונות מגוונים ("לעשות להם הצגה... לצייר להם").

נוסף על העברת האחריות לילדים, חלק מהסטודנטיות הציעו מסגרת תומכת בתיווך במצבי קונפליקט. למשל, בדיון על בחירת ספר, הסטודנטית סייעה לילדים להבין את הפער בין

העדפות שונות והזמינה אותם לחשוב על דרכי הכרעה משותפות: "אני מבינה שאתה רוצה את הספר הזה, אבל יובל ועיבב רוצות ספר אחר. איך נבחר ביחד? מישהו צריך אולי להתפשר ולבחור ספר אחר. מה נוכל לעשות?" (אופיר).

פרקטיקות נוספות כללו חיזוק תהליכי קבלת החלטות ("כולכם שיתפתם והצעתם רעיונות מקסימים. אני ממש גאה בכם", אופק), עידוד לפשרה והתחשבות ("כמו שהחברים התפשרו גם אתה תצטרך להתפשר", ארד), וכן סיכום הדיון לצורך קידום קבלת החלטה ("יש לנו קלפים או משחק, עכשיו אתם צריכים להחליט", נועם).

במקרים מסוימים ננקטה הימנעות מהתערבות, שאפשרה לילדים לנהל שיח עצמאי, להתווכח ולהציע פתרונות ללא כל התערבות של הסטודנטיות:

מיקה: "אבל איך אפשר להכין מדליות?"

אורי: "עיגול ואז לוקחים חוט"

מיקה: "איך עיגול?"

אביגיל: "אפשר לקחת דף ולעשות עם עיפרון עיגול ואז לגזור אותו"

מיקה: "אי אפשר"

אורי: "מקרטון אפשר"

אביגיל: "נכון. מקרטון אפשר" (נועם)

במצבים אלו הסטודנטיות עודדו תחושת מסוגלות ולמידה חברתית, אך גם כאן נדרשה רגישות פדגוגית לאיזון בין הימנעות מהתערבות לבין תמיכה בתהליך.

לצד הפרקטיקות המקדמות, זוהו גם פרקטיקות שעשויות לעכב agency, כמו הצעת פתרונות מהירים או צמצום מרחב הדיון, למשל, במצבי קונפליקט קבוצתי. בדוגמה אחת, במצב של קונפליקט בקבוצה הסטודנטית הציעה פתרון חלופי לילד מתנגד במקום לאפשר המשך משא ומתן קבוצתי ("אז יואבי, אולי כאן תוכל להתפשר?", ארד).

עם זאת, ממצאים אלו יש להבין בהקשר הרחב של הסיטואציה: במקרים רבים ההתערבות התרחשה לאחר תהליך ממושך, ומשיקולים פדגוגיים כגון גיל הילדים, עייפות, מגבלות זמן או

צורך בסיום הפעילות. במובן זה, הפרקטיקות "המעכבות" אינן בהכרח ביטוי לחוסר רגישות ל-agency, אלא עשויות לשקף קבלת החלטה מקצועית תלוית-הקשר.

באופן דומה, שימוש בפעילויות מובנות ("היום הבאתי לנו משחק קלפים עם שאלות אז נשאל שאלות על דברים שגורמים לנו להיות עצובים", ליאור), או דחייה של רעיון שהציעה ילדה ("תותים? אולי משהו פשוט יותר?", נועה) היו נדירים. אומנם מקרים מסוג זה עשויים לצמצם מרחב ליוזמה, אך ניתן לראות פרקטיקות אלו כחלק מתהליך התפתחות מקצועי שבו הסטודנטיות משלבות בין תכנון מוקדם לבין היענות ליוזמות הילדים.

כאשר פרקטיקות של תכנון מובנה והכוונה חיצונית הופכות לדפוס פעולה קבוע, מצטמצם מרחב הבחירה של הילדים ונפגעות האפשרויות ליוזמה ולקבלת החלטות עצמאית. עם זאת, בהקשרים מסוימים (מגבלות זמן, גיל, עייפות וכדומה) הכוונה מובנית עשויה לתמוך בלמידה. לפיכך, תרומתן של פרקטיקות אלו להבניית agency תלויה באופן יישומן ובמידת הגמישות שהן מאפשרות.

תמה 3: רפלקציה כמסע לצמיחה מקצועית

הרפלקציה שימשה ציר מרכזי בהתפתחות המקצועית של הסטודנטיות, ותפקדה כמנגנון מתווך בהבניית פרקטיקות ותפיסות חינוכיות המקדמות agency של ילדים. באמצעותה, הסטודנטיות התבוננו בהתנסויותיהן, זיהו דפוסי פעולה, ופיתחו תובנות אשר תורגמו לשינויים תפיסתיים ופרקטיים.

עם זאת, אצל חלק מהסטודנטיות הרפלקציה תיארה תהליך מודע של חשיבה, התלבטות ובחינה עצמית שהובילו לשינוי בתפיסות ובעשייה, בעוד אצל אחרות הרפלקציה הייתה מרומזת; היא לא נוסחה כתהליך מודע של הפקת לקחים, אלא השתקפה הלכה למעשה בשינוי שחל בדיעבד בפרשנות שלהן למצבים חינוכיים ובדרכי הפעולה שאימצו.

רפלקציה כדרך לחשיפת יכולת, יוזמה ואוטונומיה של ילדים צעירים

הרפלקציות אפשרו לסטודנטיות לזהות יכולות, יוזמות ומניעים פנימיים של ילדים, שלא תמיד היו גלויים בזמן אמת. אופיר כתבה: "למדתי שאוריה מסוגל לקחת חלק פעיל יותר. למדתי שתחושת המסוגלות שלו התחזקה", ומור ציינה כי ינאי "מאוד הפתיע" כאשר הציע רעיון. באופן דומה, נועם איתרה "דחף ומניע פנימי להשתתף, דבר שחשוב לעודד אצלו". ממצאים אלו מצביעים על הרחבת נקודת המבט של הסטודנטיות, מהתמקדות בהתנהגות גלויה להבנה של תהליכים פנימיים כמו מוטיבציה, יוזמה ותחושת מסוגלות.

נוסף על כך, הרפלקציות שיקפו הכרה ביכולת הילדים לפעול באופן עצמאי, לקבל החלטות ולנהל תהליכים משותפים. אופק תיארה מעורבות קבוצתית בתהליך חקר משותף: "התרגשתי מהמעורבות של הילדים. הם עבדו בשיתוף פעולה לקבלת ההחלטה וגם התחילו ליצור את ספר הציורים שלהם".

נועה הדגישה את חשיבות האמון ביכולת הילדים להתמודד עם אתגרים ולפתור בעיות באופן עצמאי: "למדתי כמה חשוב להאמין בהם שהם יכולים. בהקמת המיזם היה על הילדים למצוא פתרונות יצירתיים לקונפליקטים כדי להמשיך לקדם את שיצרו. בסוף, תחושת הסיפוק והמסוגלות שחוו הייתה גדולה מאוד, משום שלכל אורך הדרך המיזם היה שלהם".

שינויים אלו באופן שבו הסטודנטיות פירשו את התנהלות הילדים, מהתבוננות בהתנהגות גלויה להבנה של יכולות, יוזמה ומניעים פנימיים, עשויים להניע תהליך מעגלי: זיהוי יכולות הילד מחזק אמון של הסטודנטית בו, ואמון זה מאפשר הרחבת המרחב לבחירה, ליוזמה ולהשפעה. כל אלו מזמנים מרחב ל-*agency*. במובן זה, הרפלקציה אינה רק כלי להבנה, אלא גם מנגנון מתווך בין תפיסות לפרקטיקה.

רפלקציה כבסיס לגיבוש תפיסה חינוכית מקדמת Agency

מעבר לחשיפת יכולות הילדים, הרפלקציה תרמה לעיצוב מחודש של תפיסת התפקיד החינוכי של הסטודנטיות ושל מקום הילדים בתהליך הלמידה. דרך ההתבוננות בהתנסויותיהן, הן החלו

לערער על דפוסי פעולה קודמים המאופיינים בהכוונה ובשליטה, ולפתח תפיסה הממקמת את הילד כשותף פעיל בלמידה.

אופיר תיארה מעבר מתפיסה של עשייה "בשביל הילדים" להבנה כי התערבות יתר עלולה לפגוע בלמידה ("פעם הייתי רגילה לעשות דברים מסוימים בשביל הילדים, אך הבנתי שכאשר אני עושה במקומם פעולה מסוימת שהם מסוגלים לעשות אני מונעת מהם ללמוד"). מור, אופק וספיר התייחסו להפחתת שליטה ולהגברת מרחב הבחירה של הילדים ("למדתי על החשיבות של לתת לילדים חופש בחירה וכמה זה מעצב אותם", אופק; "הבנתי שזה בזכות זה שאני לוקחת צעד אחורה ונותנת להם להביע את עצמם", ספיר). ליאור זיהתה את הצורך לאפשר לילדים לפעול באופן עצמאי וחופשי: "למדתי עליהם שהם אוהבים לפעול לבד, בחופשיות, ולהיות פעילים".

תיאורים אלו מצביעים על שינוי תפיסתי חשוב, מעמדה של מחנכת מכוונת ושולטת לעמדה מאפשרת, הרואה בילד שותף פעיל ובעל יכולת להוביל למידה. שינוי זה מתבטא בדגש על הפחתת התערבות, הרחבת מרחב הבחירה ומתן מקום ליוזמות הילדים.

רפלקציה כמנוף לתכנון עתידי וליישום פרקטיקות מקדמות Agency

הרפלקציה שימשה לא רק כלי לניתוח בדיעבד, אלא גם מנגנון לתכנון פדגוגי עתידי. סטודנטיות תיארו כיצד תובנות שעלו מהרפלקציה הובילו לעיצוב מחודש של פרקטיקות ההוראה. כך, למשל, ליאור זיהתה "כי לא כל הילדים השתתפו בשיח" ותכננה פעילות שתעודד מעורבות רחבה יותר: "מטרתי הייתה לגרום לפתיחות ולשיתוף תוך משחק וכך לשמוע יותר ילדים". אופיר תיארה מעבר להנחיה המעודדת למידת עמיתים: "למדתי שאם יש צורך ללמד אותו, אז לפני שאני מלמדת אותו בעצמי, אפשר לקרוא לילד אחר ולבקש ממנו ללמד אותו – ככה אני מסייעת לשני הילדים לפתח תחושת מסוגלות טובה יותר". נועם ציינה: "החלטתי שהדגש במפגש הבא שלי יהיה פעילות שהילדים יובילו". בדומה לכך, רשא הסבירה שהתנסות בקבוצה הניעה אותה לגבש פעילות חקר המעודדת למידה עצמאית: "ומפה יצא הרעיון לתת להם את אפשרות הלמידה העצמית".

ממצאים אלו מצביעים על קשר בין תהליכי רפלקציה לבין עיצוב מחודש של פרקטיקות ההוראה. הרפלקציה אפשרה לסטודנטיות לזהות חסמים להשתתפות ול-agency (השתתפות חלקית בשיח, למשל), ולגבש באופן מודע דרכי פעולה חלופיות שמרחיבות את מעורבות הילדים. פרקטיקות של עידוד בחירה, טיפוח יוזמה והפחתת התערבות תואמות את הדפוסים שזוהו בתמות קודמות, וממחישות כיצד תובנות רפלקטיביות מתורגמות לתכנון פדגוגי מכוון. לסיכום, הרפלקציה, כפי שעלתה מן הממצאים, אינה רק כלי להתבוננות בהתנסות אלא מנגנון דינמי המתווך בין הבנה לפעולה. היא אפשרה לסטודנטיות לזהות יכולות ויוזמות של ילדים, לעצב מחדש את תפיסותיהן החינוכיות ולתרגם תובנות אלו לתכנון פרקטיקות פדגוגיות מקדמות agency. שלושת הממדים: חשיפת יכולות הילדים, גיבוש תפיסה חינוכית ותכנון עתידי, מצביעים על תהליך מתמשך שבו הרפלקציה מזינה שינוי תפיסתי ופרקטי כאחד. עם זאת, תהליך זה אינו ליניארי, אלא מתהווה באופן הדרגתי ותלוי-הקשר, ומדגיש את תפקידה של הרפלקציה כמרחב ללמידה מקצועית מתפתחת.

דיון

המחקר הנוכחי ביקש לבחון כיצד סטודנטיות להוראה בגיל הרך מפעילות במסגרת ההתנסות המעשית פרקטיקות התומכות ב-agency של ילדים בהקשרי אינטראקציה שונים, וכיצד תהליכי רפלקציה תורמים לעיצוב פרקטיקות אלו ולגיבוש תפיסותיהן החינוכיות. ממצאי המחקר מצביעים על כך שטיפוח agency אינו תוצר של פרקטיקה יחידה, אלא מתהווה מתוך מכלול של פעולות פדגוגיות, אשר מקבלות ביטוי שונה בהקשרים שונים, ומתעצבות באופן דינמי דרך תהליכים רפלקטיביים.

טיפוח Agency בהקשר אישי וקבוצתי

בהתייחס לשאלת המחקר הראשונה, שבחנה באילו פרקטיקות משתמשות סטודנטיות לגיל הרך לקידום agency במסגרת ההתנסות המעשית בהקשרים שונים בגן, נמצא כי טיפוח agency בגיל הרך מקבל ביטויים שונים אך משלימים בהקשרים אישיים וקבוצתיים. בעוד

במפגשים האישיים ה-agency מתבטאת בעיקר במישור האישי של יצירת קשר וביסוס אמון, בקבוצה הקטנה היא מתרחבת ל-agency משותפת, המתהווה דרך קשב משותף, משא ומתן, פתרון בעיות משותף וקבלת החלטות משותפת (Tomasello, 2025).

בהקשר האישי, פרקטיקות של הקשבה, בחירה ויזמה אפשרו לילדים לבטא את עצמם ולחוות תחושות של אחריות ושליטה על מהלך המפגש. ממצאים אלו מתיישבים עם הספרות המדגישה את חשיבות מתן הקול לילדים כבסיס להובלת תהליכי למידה עצמאיים (Houen et al., 2016) וכן עם תיאוריית ההכוונה העצמית (Deci & Ryan, 2000), הרואה באוטונומיה ובשייכות תנאים מרכזיים למוטיבציה פנימית. בהתאם לכך, נמצא כי מתן בחירה תורם לתחושת שליטה ולמעורבות גבוהה יותר בלמידה (Leotti et al., 2010; Roche, 2018). יישום פרקטיקות אלו מאפשר לילדים לא רק לבטא העדפות, אלא לקבל החלטות ולהוביל את המפגש, ובכך מזמן התנסות ראשונית בנטילת אחריות על מהלך הפעילות. עם זאת, טיפוח עצמאות ומסוגלות עצמית הופיעו במידה מצומצמת יותר, דבר המצביע על נטייה לתפוס את המפגש האישי כמרחב רגשי לבניית קשר ופחות כזירה לפיתוח לומד עצמאי (פינטו וגרהוף, 2020; Touhill, 2013).

בהקשר הקבוצתי, אותן פרקטיקות קיבלו ביטוי מורכב יותר והובילו להתהוות agency משותפת. ההקשבה התרחבה לכדי כבוד לנקודת המבט של הילד, תוך התייחסות לריבוי קולות ועידוד הקשבה בין עמיתים תוך תחושת מחויבות הדדית (Tomasello, 2025). באופן מעניין, דווקא במרחב הקבוצתי ניכר עומק רב יותר של הקשבה והתייחסות לפרספקטיבות שונות, ייתכן שבשל הדינמיקה המאפשרת שיח מצטבר ואינטראקציות עשירות (טל, 2018). בתוך כך, הסטודנטיות נעו בין פנייה לקבוצה כולה לבין פנייה לילד יחיד, תנועה המאפשרת בו־זמנית ביטוי אישי והשתתפות קבוצתית.

פרקטיקה מרכזית נוספת בקבוצה הייתה טיפוח פתרון בעיות, שבמסגרתה הילדים הוזמנו להציע רעיונות, לדון באפשרויות ולהגיע להסכמות. פרקטיקה זו ממחישה את האופן שבו agency מתרחבת מרמת היחיד לרמה הקבוצתית, כאשר הילדים משתתפים באופן פעיל בהובלת התהליך המשותף, מהעלאת רעיונות ועד קבלת החלטות. ההשתתפות כוללת

מעורבות בעיצוב מהלך הפעילות ולעיתים אף התנסות באחריות משותפת להתקדמותה. ממצאים אלו תואמים גישות המדגישות את תרומת האינטראקציה החברתית להתפתחות שיתוף פעולה (Ho, 2017; Roche, 2018; Touhill, 2013), וכן את התפיסה של הקבוצה כיחידה הפועלת סביב מטרות משותפות (Tomasello, 2025).

טיפול agency אישית ומשותפת אינו מסתכם ביצירת מרחב לבחירה וליוזמה, אלא כרוך גם בהעברת ההובלה לילדים, באופן המזמן להם התמודדות עם השלכות בחירותיהם ושותפות בהתקדמות הפעילות.

agency אישית ומשותפת אינן נפרדות, אלא מתפתחות במקביל ותוך השפעה הדדית. בתהליך זה, האחריות מתהווה בהדרגה כחלק מהשתתפות הילדים בקבלת החלטות ובהובלת התהליך, מהזדמנויות אישיות לבחירה ולהשפעה, ועד למעורבות משותפת במסגרת הקבוצתית.

מעבר מדיכטומיה למורכבות פדגוגית

לצד זיהוי פרקטיקות המקדמות agency, הממצאים הצביעו גם על הופעתן של פרקטיקות שעשויות לעכב אותה, כגון הכוונה ישירה, הצעת פתרונות מוכנים מראש, צמצום מרחב הבחירה או שימוש בפעילויות מובנות. עם זאת, אין מדובר בהבחנה דיכטומית פשוטה בין פרקטיקות "מקדמות" לפרקטיקות "מעכבות", אלא במציאות פדגוגית מורכבת יותר, שבה אותן פרקטיקות עצמן עשויות לתפקד בדרכים שונות בהתאם לאופן יישומן ולהקשר שבו הן מתרחשות. למשל, הכוונה פדגוגית אינה בהכרח סותרת agency, אלא עשויה להוות תנאי להשתתפות פעילה, במיוחד בקרב ילדים צעירים או בקבוצות הטרוגניות, שבהן לילדים צרכים שונים. בהקשרים אלו, התערבות של הסטודנטית יכולה לשמש פיגום המאפשר לילדים לפעול בתוך מסגרת ברורה ותומכת. מנגד, גם חופש בחירה מלא ללא תיווך מספק עלול להקשות על חלק מהילדים להשתתף או לעכב תהליכי למידה. נוסף על כך, חלק מן הפרקטיקות שנתפסו כמעכבות הופיעו במצבים אותנטיים, המאופיינים באילוצים בגן: מגבלות זמן, גיל, עייפות של

ילדים או צורך בסיום פעילות. במצבים אלו החלטות מתקבלות בתוך מציאות מורכבת המחייבת שיקול דעת גמיש.

ממצאים אלו מרחיבים את ההבנה הקיימת בספרות, אשר לעיתים נוטה להבחין בין פרקטיקות המקדמות agency לבין אלו המעכבות אותה (Sairanen et al., 2022; Hempel, 2020; Kirby, 2015; Jorgensen, 2015). בעוד מחקרים קודמים מדגישים את הסיכונים שבדחיית יוזמות ילדים או בפדגוגיה נוקשה, המחקר הנוכחי מציע פרספקטיבה משלימה, המדגישה את תפקיד ההקשר ואת אופיין הדינמי של הפרקטיקות. בהתאם לכך, גם פרקטיקות הנתפסות כמעכבות עשויות, בתנאים מסוימים, לתמוך בהתפתחות agency, כאשר הן משמשות פיגום מותאם ולא הגבלה גורפת. עם זאת, דפוסים חוזרים של צמצום מרחב הבחירה או דחיית יוזמות עלולים לפגוע בנטייתם של ילדים ליזום ולהחליש את תחושת ה-agency שלהם (Sairanen et al., 2022).

במובן זה, תרומתו הייחודית של המחקר היא בהצעת מעבר מתפיסה דיכוטומית של טיפוח agency להבנה רב-ממדית ותלוית-הקשר, הרואה בעבודת המחנכת תהליך של איזון דינמי ומתמשך בין מתן חופש פעולה לבין תיווך פדגוגי מותאם.

רפלקציה כמנגנון מתווך בין תפיסה לפרקטיקה

בהתייחס לשאלת המחקר השנייה, שעסקה בהשפעתן של תובנות רפלקטיביות על העשייה החינוכית ועל גיבוש הזהות המקצועית, ממצאי המחקר מצביעים על כך שהרפלקציה שימשה מנגנון מרכזי בתיווך בין ההתנסות הפדגוגית לבין שינוי בתפיסותיהן ובפרקטיקות ההוראה של הסטודנטיות. הרפלקציות אפשרו לסטודנטיות לזהות ביטויים של agency בקרב ילדים, כמו יכולות, יוזמות ומניעים פנימיים, ובכך להרחיב את תפיסתן מתפיסה הרואה את הילד כישות מגיבה לראיית הילד כסוכן פעיל, יוזם ואוטונומי. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרים המצביעים על תרומת הכתיבה הרפלקטיבית לגיבוש תפיסות חינוכיות (Korkko et al., 2016), לפיתוח שפה מקצועית (Yuan & Mak, 2018), וללמידה מתוך התנסות כבסיס

לפרקטיקה מודעת (Schön, 1983). עם זאת, ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים כי הרפלקציה אינה רק עיבוד בדיעבד, אלא מתפקדת כמנגנון פעיל המתווך בין הבנה לפעולה. הממצאים הצביעו על כך שהרפלקציה אפשרה לסטודנטיות להשהות את הפרשנות המיידית של אירועים, ולזהות היבטים שלא היו גלויים בזמן אמת. במובן זה, היא שימשה פיגום קוגניטיבי שאפשר מעבר מהתמקדות בהתנהגות גלויה להבנה של תהליכים פנימיים כגון מוטיבציה, יוזמה ותחושת מסוגלות. תהליך זה הניע, במקרים רבים, שינוי בתפיסת התפקיד של הסטודנטית, מהתמקדות בהכוונה ושליטה לגישה המעניקה מקום לבחירה, יוזמה והובלה מצד הילדים.

עם זאת, הממצאים מדגישים כי המעבר מתפיסה לפרקטיקה אינו ישיר או מידי: לעיתים התובנות נותרו ברמה התפיסתית, ולעיתים תורגמו לפרקטיקה באופן חלקי ובהדרגה. בכך מתחדדת ההבנה כי שינוי פדגוגי הוא תהליך מתמשך ותלוי־הקשר. בהמשך לכך, ניתן להבין את הרפלקציה כתהליך מעגלי ודינמי: זיהוי יכולות של הילד מחזק את אמון הסטודנטית בו; אמון זה מוביל לנכונות להרחיב את מרחב הפעולה של הילד; והתנסויות חדשות מזינות רפלקציה נוספת. מעגל זה מדגיש את הקשר ההדדי בין תפיסות לפרקטיקות, ואת תפקידה של הרפלקציה כמנגנון מתווך ביניהן.

נוסף על כך, ההנחיות הגמישות שניתנו לסטודנטיות יחד עם ההזדמנויות להובלת תהליכי למידה בקורס המלווה את ההתנסות אפשרו להן לחוות מרחב מקדם agency: התנסות בבחירה, ביוזמה, בהפעלת שיקול דעת ובגמישות פדגוגית. הרפלקציה השיטתית אפשרה להן לבחון את בחירותיהן ולהרחיב בהדרגה את יכולתן לפעול באוטונומיה. עם זאת, הפעלת פרקטיקות מקדמות agency היא תהליך מתפתח אשר מלווה במתח בין הכוונה ושליטה לבין היענות להובלת תהליכי למידה על ידי ילדים. במובן זה, הרפלקציה אינה רק משקפת שינוי, אלא מהווה מנוע מחולל שינוי, התורם להתפתחות של פדגוגיה רפלקטיבית, אשר נשענת על התבוננות, על תיעוד מהשדה ועל התאמה מתמשכת להקשר.

מודל (בהתהוות) לטיפול Agency בהכשרת סטודנטיות לגיל הרך

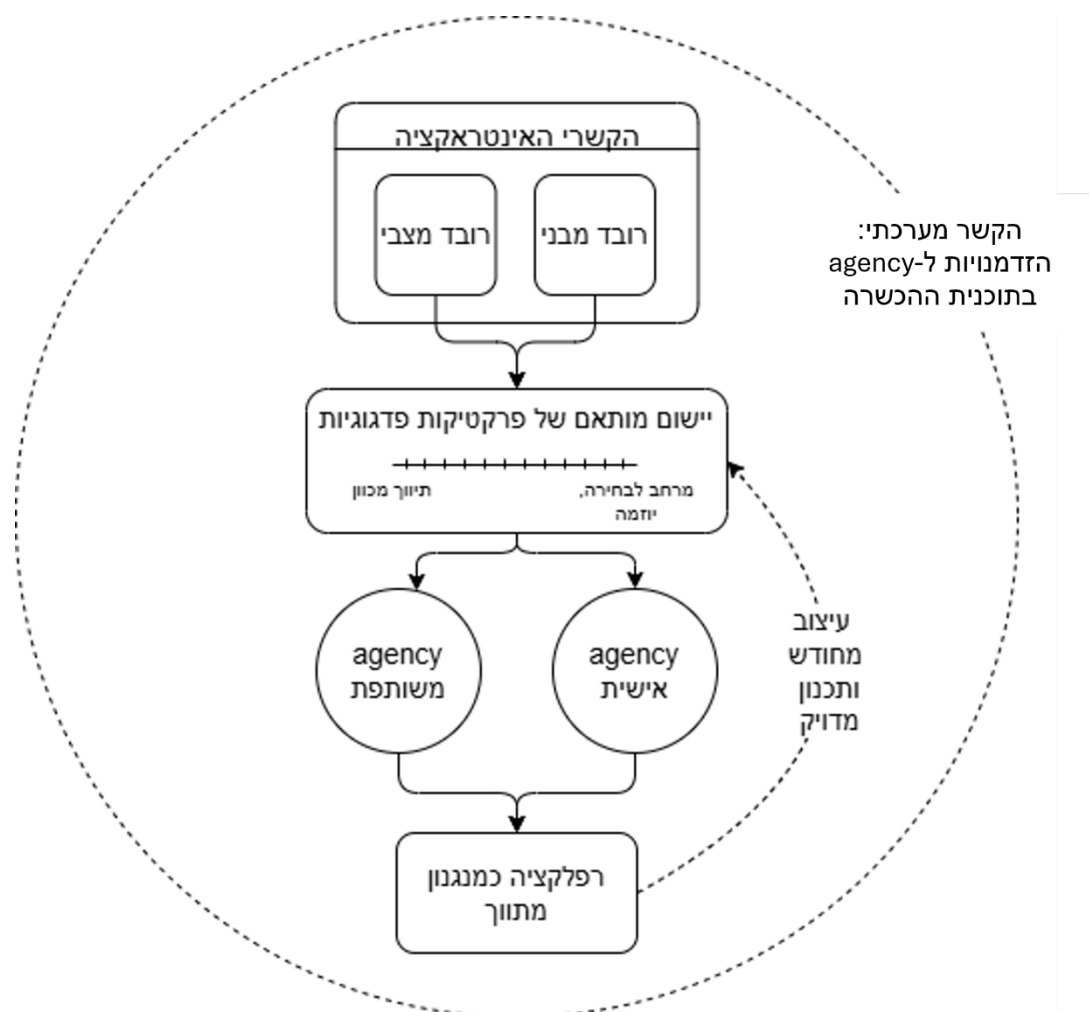
בהתבסס על ממצאי המחקר ניתן להציע המשגה ראשונית לקראת מודל לטיפול agency בהכשרת סטודנטיות לגיל הרך, הכוללת ארבעה רכיבים הפועלים במשולב:

- (1) הקשרי האינטראקציה (מבני ומצבי): רכיב זה כולל שני רבדים משלימים – הרובד המבני, מסגרת האינטראקציה (מפגש אישי לעומת קבוצה קטנה), המכוונת לטיפול agency אישית או משותפת; והרובד המצבי, מאפייני הנסיבות בזמן אמת (כגון גיל הילדים, עייפות, מגבלות זמן ודינמיקה חברתית). המפגש בין שני הרבדים מעצב את אופי האינטראקציה ואת המרחב להשתתפות, לבחירה, ליוזמה ולהשפעה של הילדים.
- (2) יישום מותאם של פרקטיקות פדגוגיות: הסטודנטית נעה בין מצבים המאפשרים לילדים מרחב לבחירה, יוזמה ופתרון בעיות עצמאי, לבין מצבים הדורשים תיווך מכון יותר, מותאם למאפייני ההקשר המצביים. בהקשרים מסוימים, ההכוונה אינה מגבילה, אלא משמשת פיגום תומך. הפרקטיקות עצמן אינן מקדמות או מעכבות agency, אלא תנאי ההקשר הם אלה שמגדירים את השפעתן על agency של הילדים, בהתאם להתאמתם להקשר המבני והמצבי.
- (3) agency אישית ומשותפת: ההקשר האישי מזמן טיפוח agency אישית ומתאפשרים בו ביטוי עצמי, בחירה ואוטונומיה, יחד עם התנסות בהובלה ובאחריות אישית על מהלך הפעילות. הקבוצה הקטנה מזמנת מרחב להתהוות agency משותפת באמצעות שיח עמיתים, משא ומתן, הקשבה לזולת וקבלת החלטות עם היבטים של אחריות משותפת לפעילות.
- (4) הרפלקציה כמנגנון מתווך: הרפלקציה מתפקדת כמנגנון פעיל שמאפשר לסטודנטית להשהות תגובות אוטומטיות, לזהות ביטויי agency אצל הילדים (כגון יוזמה, פתרון בעיות), ולבחון את ההתאמה בין הפרקטיקות להקשר. בכך היא מקדמת מעבר מתפיסות של הכוונה ושליטה לגישה פדגוגית "מאפשרת" יותר, ומשמשת בסיס לתכנון מדויק יותר של אינטראקציות.

ארבעת הרכיבים פועלים כמערכת משולבת: הקשרי האינטראקציה (המבני והמצבי) מעצבים את אופן יישום הפרקטיקות; הפרקטיקות, כאשר הן מותאמות להקשר, יוצרות הזדמנויות להתהוות agency אישית או משותפת של ילדים; והרפלקציה מתווכת בין ההתנסות לבין עיצוב מחודש של התפיסות והפרקטיקות הפדגוגיות. כך, טיפוח agency הוא תהליך מעגלי מתמשך של התאמה, יישום, רפלקציה ועיצוב מחדש של פרקטיקות מקדמות agency. את המעגל עוטף מרחב הזדמנויות לסטודנטיות לחוות agency במסגרת תוכנית ההכשרה. ההנחה הייתה שכדי שסטודנטיות יטפחו agency אצל ילדים, עליהן להתנסות בעצמן בבחירה, בקבלת החלטות ובהובלת יוזמות בהכשרתן.

לאור זאת, עולים כמה עקרונות יישומיים להכשרת סטודנטיות:

1. יצירת הזדמנויות מובנות להתנסות במפגשים אישיים ובקבוצות קטנות
2. פיתוח מגוון פרקטיקות, תוך הבנת הצורך באיזון בין בחירה, יוזמה והכוונה
3. פיתוח רגישות פדגוגית להקשר המצבי, והתאמת הפרקטיקות לנסיבות המשתנות
4. שילוב שיטתי של רפלקציה כתהליך מתמשך המחבר בין תפיסות לפרקטיקה
5. יצירת מרחב מקדמ agency סטודנטיות עצמן, באמצעות מתן אפשרות לבחירה, לקבלת החלטות ולהובלת יוזמות בתהליך ההכשרה



תרשים 1: לקראת מודל לטיפול agency בהכשרת סטודנטיות לגיל הרך

סיכום

ממצאי המחקר מצביעים על כך שטיפול agency בגיל הרך מתהווה כתהליך מורכב ותלוי-הקשר, הנבנה מתוך הקשרי אינטראקציה שונים, יישום פרקטיקות פדגוגיות מגוונות ותהליכי רפלקציה מתמשכים. תרומתו המרכזית של המחקר היא בהצעת מבט רב-ממדי ותלוי-הקשר על טיפוח agency, ובהמשגת הרפלקציה כמנגנון מתווך פעיל בין תפיסות לפרקטיקה. ממצאים אלו מדגישים כי הכשרת סטודנטיות לגיל הרך נדרשת לשלב בין פיתוח הבנה מושגית של agency על ממדיה האישיים והקבוצתיים, לבין התנסות בפועל במגוון פרקטיקות בהקשרים משתנים, לצד תהליכי רפלקציה שיטתיים. שילוב זה מאפשר לסטודנטיות לא רק

לזהות ולהבין ביטויי agency אצל ילדים, אלא גם לפתח בהדרגה שיקול דעת פדגוגי גמיש המותאם להקשר.

בתוך כך, טיפוח agency מתהווה כהליך מתמשך של איזון בין בחירה, אוטונומיה, הכוונה ואחריות, הנתמך ברפלקציה ובהתנסות חוזרת. במובן זה, ההכשרה הפדגוגית נדרשת להוות בעצמה מרחב המאפשר התנסות, בחירה והובלה, ובכך לתמוך בפיתוח agency מקצועית של הסטודנטיות לצד טיפוחו בקרב הילדים.

מגבלות המחקר וכיוונים למחקר עתידי

למחקר כמה מגבלות. ראשית, אף שהניתוח התבסס על שילוב מקורות נתונים: כתיבה רפלקטיבית, תמלולי אינטראקציות, תכנון פעילויות ותיעודן, חלק מהממצאים נשען על דיווחי הסטודנטיות. לפיכך, מחקר עתידי יוכל להעמיק את ההבנה באמצעות תצפיות מצולמות, ראיונות ותיעוד שיח רפלקטיבי, שיאפשרו בחינה ישירה יותר של הפער האפשרי בין הדיווח לפרקטיקה. שנית, תפקידן הכפול של החוקרות כמדריכות פדגוגיות ומרצות עשוי היה להשפיע הן על אופן הצגת החוויות מצד הסטודנטיות הן על פרשנות הממצאים. מחקרי המשך יכולים להתמודד עם סוגיה זו באמצעות הפרדה בין תפקידי ההנחיה והמחקר או באמצעות שילוב חוקרים נוספים בתהליך הניתוח. לבסוף, המחקר לא בחן באופן שיטתי הבדלים בין ילדים (כגון גיל הילדים ומאפיינים אישיים), ובין הסטודנטיות עצמן. למרות שנראו הבדלים בדפוסי הפעולה של הסטודנטיות, לא נבחן המקור להבדלים אלו (למשל, ניסיון מקצועי, תפיסות פדגוגיות או מאפיינים אישיים), ולא נותחו תהליכי שינוי לאורך זמן. לכן, מוצע כי מחקרים עתידיים יבחנו תהליכי שינוי לאורך שנת ההכשרה, תוך התייחסות לגורמים אישיים והקשריים של ילדים ושל סטודנטיות, שעשויים לעצב פרקטיקות פדגוגיות לקידום agency.

רשימת מקורות

ברק-מדינה, ע' (2020). *פיתוח Agency אצל תלמידים*. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות.

דושניק ל' וצבר בן-יהושע נ' (2016). אתיקה של מחקר איכותני. בתוך נ' צבר בן-יהושע (עורכת), *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים* (עמ' 217-235). מכון מופ"ת.

טל, ק' (2018, 26 באפריל). *תיווך כשישור ליבה בהוראה ובהכשרת גננות ומורות – בחינוך הרגיל ובחינוך המיוחד*. קלודי טל על חינוך לגיל הרך. <https://clodietalblog.com/>
פינטו, א' וגרהוף, ע' (2020). *מגמות בחינוך לגיל הרך*. משרד החינוך, המנהל הפדגוגי, אגף מו"פ, ניסויים ויזמות.

צבר בן-יהושע, נ' (2005). *אמינות במחקרים נטורליסטיים*. שבילי מחקר, 12.
צבר בן-יהושע, נ' (עורכת). (2016). *מסורות וזרמים במחקר האיכותני: תפיסות, אסטרטגיות וכלים מתקדמים*. מכון מופ"ת.
קפלן, ח' והיבשר, א' (2016). קידום הכוונה עצמית ומוטיבציה אוטונומית בקרב לומדים בחינוך המיוחד: תפיסה חינוכית ותוכנית התערבות ניסויית להפרעות התנהגות בבית הספר. *היועץ החינוכי*, י"ט, 113-153.

שקדי, א' (2003). *מילים המנסות לגעת – מחקר איכותני תיאוריה ויישום*. רמות.

ACECQA Australian Children's Education & Care Quality Authority. (2020).

Quality area 1: Supporting agency: Involving children in decision making.

[https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-](https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-04/QA1_SupportingAgencyInvolvingChildreninDecisionMaking.pdf)

[04/QA1_SupportingAgencyInvolvingChildreninDecisionMaking.pdf](https://www.acecqa.gov.au/sites/default/files/2018-04/QA1_SupportingAgencyInvolvingChildreninDecisionMaking.pdf)

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.

Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297-298.

<https://doi.org/10.1080/17439760.2016.1262613>

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Hempel-Jorgensen, A. (2015). *Learner agency in urban primary schools in disadvantaged contexts: Report to Society for Educational Studies*. The Open University. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.31666.71367>

Ho, P. C. G. (2017). *Development of authoring and agency in early childhood through play*. [Doctoral dissertation, City University of New York]. CUNY Academic Works.

https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2947&context=gc_etds

Houen, S., Danby, S., Farrell, A., & Thorpe, K. (2016). Creating spaces for children's agency: "I wonder..." formulations in teacher-child interactions. *International Journal of Early Childhood*, 48, 259-276.

<https://doi.org/10.1007/s13158-016-0170-4>

Hygum, C. U., & Hygum, E. (2023). Young children's agency in nurseries: Premise for learning for life. *Journal of Pedagogy*, 2, 33-53.

<https://doi.org/10.26755/revped/2023.2/33>

- Kirby, P. (2020). 'It's never okay to say no to teachers': Children's research consent and dissent in conforming schools contexts. *British Educational Research Journal*, 46(4), 811–828. <https://doi.org/10.1002/BERJ.3638>
- Koops, L. H. (2017). "You get what you get"? Learner agency in the early childhood music classroom. *General Music Today*, 31(1), 44-46. <https://doi.org/10.1177/1048371317717025>
- Korkko, M., Kyro-Ammala, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
- Leotti, L. A., Iyengar, S. S., & Ochsner, K. N. (2010). Born to choose: The origins and value of the need for control. *Trends in Cognitive Sciences*, 14(10), 457-463. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2010.08.001>
- Lipponen, L., & Kumpulainen, K. (2011). Acting as accountable authors: Creating interactional spaces for agency work in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 27, 812-819. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.01.001>
- Murayama, K., Matsumoto, M., Izuma, K., Sugiura, A., Ryan, R. M., Deci, E. L., & Matsumoto, K. (2015). How self-determined choice facilitates performance: A key role of the ventromedial prefrontal cortex. *Cerebral Cortex*, 25, 1241-1251. <https://doi.org/10.1093/cercor/bht317>
- Rinaldi, C. (2001). Reggio Emilia: The image of the child and the child's environment as a fundamental principle. In L. Gandini & C. Edwards (Eds.), *Bambini: The Italian approach to infant/toddler care* (pp. 49-54). Teachers College Press.

- Roche, L. (2018). The power of choice for toddlers: A rationale for implementing choice theory in the early childhood classroom. *International Journal of Choice Theory and Reality Therapy*, 38(1), 50-55.
- Sairanen, H., Kumpulainen, K., & Kajamaa, A. (2022). An investigation into children's agency: Children's initiatives and practitioners' responses in Finnish early childhood education. *Early Child Development and Care*, 192(1), 112-123. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1739030>
- Sandelowski, M., Voils, C. I., & Barroso, J. (2006). Defining and designing mixed research synthesis studies. *Research in the Schools*, 13(1), 29–40.
- Schleicher, A. (2018). *The future of education and skills Education 2030*. OECD Learning Framework 2030. <https://doi.org/10.1787/54ac7020-en>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Tal, C. (2019). Core practices and competencies in teaching and teacher education: Definitions, implementation, challenges and implications. In P. McDemott (Ed.), *Teacher training: Perspectives, implementation and challenges* (pp. 1-74). Nova Science.
- Tholin, K. R., & Jansen, T. T. (2012). Something to talk about: Does the language use of pre-school teachers invite children to participate in democratic conversation? *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(1), 35-46. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2012.650010>
- Tomasello, M. (2025). Agency and intentionality. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 62, 101501. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2025.101501>
- Touhill, L. (2013). Promoting independence and agency. *e-Newsletter 64* 2013. National Quality Standard-Professional Learning Program.

https://www.bcci.edu.au/images/childcare/NQS_PLP_E-Newsletter_No64.pdf

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Yuan, R., & Mak, P. (2018). Reflective learning and identity construction in practice, discourse and activity: Experiences of pre-service language teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 74, 205–214.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.009>