

## היבטים של agency בפרספקטיבות של ילדים וילדות

יעל פוניזובסקי־ברגלסון, סיגל אשתר, יעל דיין,  
דורית רואר־סטריאר ונירה ואלה

בשנים האחרונות יש יותר ויותר מחקרים הלומדים על עולמם של ילדים וילדות מתוך הפרספקטיבות שלהם. מגמה זו מושפעת מן הסוציולוגיה של הילדות המציגה את הילדות כתקופה ייחודית וחשובה בפני עצמה, ולא רק כתקופת הכנה לחיים הבוגרים. לפי גישה זו, לילדים וילדות יש יכולת לפעול, להשפיע ולשנות את סביבת חייהם, כלומר הם בעלי יכולת לפעול ולשנות (להלן agency). תאוריות חברתיות־תרבותיות הוסיפו להגדרה של agency את הממד של ההקשר, ולפיו היכולת לשנות תלויה בסיטואציה ובקשרי הגומלין בין הסביבה לבין הפרט.

- \* ד"ר יעל פוניזובסקי־ברגלסון, המחלקה לעבודה סוציאלית, המרכז האקדמי רופין, עמק חפר.  
דואר אלקטרוני: [yael.ponizovsky@mail.huji.ac.il](mailto:yael.ponizovsky@mail.huji.ac.il), [yaelp@ruppin.ac.il](mailto:yaelp@ruppin.ac.il)
- \* סיגל אשתר, תכנית המוסמך ללימודי הגיל הרך ע"ש יוסף שוורץ, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
דואר אלקטרוני: [sigalbar@gmail.com](mailto:sigalbar@gmail.com)
- \* ד"ר יעל דיין, תכנית המוסמך ללימודי הגיל הרך ע"ש יוסף שוורץ, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
דואר אלקטרוני: [yael.dayan@mail.huji.ac.il](mailto:yael.dayan@mail.huji.ac.il)
- \* פרופ' דורית רואר־סטריאר, בית הספר לעבודה סוציאלית ורווחה, האוניברסיטה העברית בירושלים.  
דואר אלקטרוני: [dorit.roer-strier@mail.huji.ac.il](mailto:dorit.roer-strier@mail.huji.ac.il)
- \* ד"ר נירה ואלה, המחלקה לחינוך בגיל הרך, סמינר הקיבוצים.  
דואר אלקטרוני: [nira.wahle@gmail.com](mailto:nira.wahle@gmail.com)

מחקר זה מנסה לבחון את תפיסתם של ילדים וילדות בנוגע ל-*agency* שלהם, כלומר בנוגע ליכולתם לפעול ולשנות. הוא מבוסס על מסד נתונים שנלקח מתוך מחקר ארצי בנושא תפיסות סיכון ומוגנות בקרב ילדים וילדות בישראל, שנערך בתקופה של מתח ביטחוני. במחקר נתבקשו ילדים וילדות לצייר ולצלם מה מסכן ילדים ומה מגן עליהם ולאחר מכן להסביר את הציור או את הצילום. ההסברים שימשו כנתונים במחקר זה. בנייתו ההסברים נמצאו ארבע תמות שהיו קשורות בקשר תאורטי להגדרות של *agency*: רגש, עצמי, ידע עולם ותחושה פיזית. בהיגדים נמצאו הבדלים שהיו תלויי הקשר (תרבותי, פוליטי, מגדרי). נמצא כי הרכיב הרגשי המלווה את פעולותיהם של הילדים והילדות הוא השכיח ביותר בתפיסת ה-*agency* שלהם. נמצא כי לילדים וילדות צעירים יש לא רק הבנה עמוקה בנוגע לגורמי סיכון ולמוגנות, אלא גם הכרה וביטחון ביכולתם וברצונם לפעול למניעת סיכון ולהשפיע על עצמם ועל סביבתם המשפחתית והחברתית.

**מילות מפתח:** *agency*, פרספקטיבה של ילדים וילדות, פעולה תלויה הקשר, גן ילדים

במהלך השנים הגדירו את המושג *agency* באופנים שונים (Ahearn, 2001). מאמר זה יאמץ ההגדרה המתייחסת לתפיסה של ילדים וילדות בנוגע ליכולתם לפעול ולחולל שינוי בזירות שונות בסביבתם, הן בהיבט המעשי (תוצאת המעשה או הפעולה) והן בהיבט הפרשני (כיצד מתפרשים המעשה או הפעולה). יכולת זו של ילדים היא תלויה הקשר חברתי-תרבותי של סביבתם (Ahearn, 2001; Oswell, 2013; Wyness, 2000). המחקר נערך בתקופה של מתח ביטחוני (מבצע "צוק איתן"), והוא מנסה לבחון את תפיסותיהם של ילדים וילדות בישראל בנוגע ליכולותיהם לפעול בהקשר של סיכון ומוגנות.

### תאוריות סוציולוגיות: הסוציולוגיה של הילדות

לטענת קורסרו (Corsaro, 2014), עד לפני עשורים ספורים זנחה מעט הסוציולוגיה את המושגים של ילדות ושל ילדים וילדות. הסוציולוגיה של הילדות צמחה באמצע שנות ה-80 של המאה ה-20 כמענה למחקרים שנעשו באופן ישיר על ילדות עם ילדים וילדות והדגישו את השתתפותם הפעילה במחקר (קוורטרופ, 2002; James & Prout, 1994; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994). גוף מחקר זה שהלך והתפתח, ביטא תחום דעת חדש שצמח בתחום הסוציולוגיה (Matthews, 2007). השינוי המשמעותי בתחום המחקר של תאוריית הסוציולוגיה של הילדות הוא העיסוק בהשתנות של הילדות, ולא בהתפתחותו של הילד האינדיבידואלי (קושר ובן-אריה, 2009). בתוך הסוציולוגיה של הילדות עסקו חוקרים שונים בחקר מאפיינים והקשרים

שונים של נושא הילדות: ניתוח של ההבניה החברתית של הילדות (R. Rogers & W. James, 1992), התמקדות בשונות בין ילדים לבין ילדות בתוך המבנה החברתי (James & Prout, 1997) והתייחסות לילדות הן ברמת המיקרו והן ברמת המקרו (Qvortrup et al., 1994). בתוך תחום דעת זה ניתן למצוא ארבע גישות שונות למושג ה"ילד". כל אחת מן הגישות מציגה נקודת מבט ייחודית על ילדות ועל היכולת של ילדים לפעול ולשנות (להלן agency) (James, Jenks, & Prout, 1998).

גישה אחת היא הגישה החברתית-מבנית (the social structural approach), הרואה בילדות קטגוריה מבנית קבועה שהילדים והילדות המשתתפים בה הם שחקנים מתחלפים. גישה זו מבוססת על תרבות קבוצת השווים של ילדים וילדות ומתייחסת למורכבותו של המבנה החברתי ושל הפעילות של הילדים והילדות. היא בוחנת קבוצות של ילדים וילדות כקולקטיב (Corsaro, 2014; Qvortrup et al., 1994).

הגישה החברתית-מבנית מתייחסת למארג החוקים והתקנות החברתיים שהי היום-יום של הילדות מתקיימים לפיהם (Panelli, Punch, & Robson, 2007), והיא עוסקת בקשר שבין agency לבין מבנה במרחב החברתי. לפי גידנס (Giddens, 1979) בתוך הם שחקנים חברתיים, ופעילותם היא מקור לשינוי בחברה. עוד הוסיף גידנס (Giddens, 1984 בתוך Oswell, 2013) להגדרה של agency כי בבסיס הפעולה עומד כוח, היכולת והמסוגלות לגרום לדברים לקרות, להיות בעלי השפעה ובמידה מסוימת בעלי שליטה, כלומר הוא מוסיף על היכולת לפעול גם את היכולת ליצור שינוי. עניין נוסף שגידנס הדגיש בהגדרתו הוא ההבנה של agency במונחים של ידע והתבוננות עצמית פנימה, כלומר היכולת של הילד לדעת ולהכיר את העולם וכתוצאה מכך לשנותו (Giddens, 1984 בתוך Oswell, 2013).

גישה נוספת היא הגישה של "הילד כקבוצת מיעוט" (the minority group child), הרואה בילדות קבוצת מיעוט פוליטית בחברה, בדומה למגדר או לגזע, שקיומה מעניק יתרון לחלקים מסוימים בחברה (מבוגרים) ופוגע בחלקים אחרים בה (ילדים וילדות). גישה זו מתייחסת להבניה חברתית או לילדות כקבוצת מיעוט ומציבה את הילדים והילדות בתוך מבנה חברתי רחב. פועלם של הילדים והילדות מוגבל כאן למעשה ונכפה עליהם מעצם היותם חברים בקבוצת מיעוט (Wyness, 2000). גישה זו מקשרת את מושג ה"agency עם תאוריות של כוח וחוסר שוויון חברתי, שלפיהן ילדים וילדות הם קבוצה חברתית המודרת על-ידי מעמד גבוה יותר - קבוצת המבוגרים (Oldman, 1994).

גישה נוספת, שלישיית, היא "הילד הנבנה חברתית" (the socially constructed child), והיא שונה משתי הגישות הראשונות. היא דוחה את ההנחות המוקדמות הנוגעות לילדות ולקיומם של מבנים חברתיים המעצבים את הילדים והילדות באמצעות כוחות טבעיים וחברתיים (Holloway & Valentine, 2000). לפי גישה זו, הילדים והילדות מבנים את עולמם ואת הערכים הנכללים בו בעצמם ובאמצעות האינטראקציות שלהם עם מבוגרים (Holloway & Valentine, 2000).

גישה רביעית היא הגישה של "הילד השבטי" (the tribal child), הרואה בעולמות החברתיים של ילדים וילדות מרחבים מציאותיים בעלי משמעות מציאותית בעבורם, שפעילותם החברתית של ילדים וילדות מובנית בהם באמצעות מערכת של חוקים וכללים שאינם מוכרים למבוגרים (James et al., 1998). התבוננות בפועלם של ילדים וילדות ברמת המיקרו ובאינטראקציות בתוך קבוצת השווים, וניתוח אינטראקציות וסביבות המדמות ופועלות כמו מיקרו-חברות, מאפשר זיהוי של agency (Wyness, 2000). כך ניתן להמשיג באמצעות agency את הקשרים החברתיים בקרב ילדים וילדות (Wyness, 2000) בתוך (Vandebroek, & Bouverne-De Bie, 2006). היבט נוסף של agency לפי גישת הילד השבטי מתייחס ליכולת של ילדים וילדות להיות מעורבים בתהליך של הבניית משמעות וזהות, המשפיע על אופן התהוותן (Fraser & Robinson, 2004).

תאוריית הסוציולוגיה של הילדות מאפשרת לנו לראות את הילדים והילדות באור חדש. הדימוי של הילד כחלש, תלוי, לא מודע לסיכונים בסביבתו וזקוק להדרכת המבוגר התחלף בדימוי של הילד החזק, בעל עוצמה ויכולת (Vandebroek & Bouverne-De Bie, 2006), ואולי חשוב מכול, שחקן חברתי כשיר הממוקם בתוך מרחב השינוי החברתי (Wyness, 2000). תאוריה זו קוראת תיגר על הגישות של הפסיכולוגיה ההתפתחותית ועל תאוריות של חברות (סוציאליזציה) שהתעלמו מן ההקשר ומן המיקום השונה של הילדות בתוך חברות שונות. לעומתן, הסוציולוגיה של הילדות מתייחסת לשונות של הילדות לא רק בחברה מסוימת, אלא גם בזירות השונות ובהקשרים השונים המשפיעים על חיי היומיום של ילדים וילדות מעבר להכללות של תרבות או חברה (Jenks, 1996 בתוך Matthews, 2007). התעמקות בנושא של ההקשרים השונים המשפיעים על agency ניתן למצוא בתאוריות חברתיות-תרבותיות.

### תאוריות חברתיות-תרבותיות תלויות הקשר

רואר-סטריאר (2016) הציעה כי המונח "הקשר" מאפשר ניתוח של עולם הילדות המביא בחשבון הקשרים שונים, כגון היסטורי, פוליטי, דתי, גאוגרפי, מגדרי ומעמדי. גישה זו שונה מגישות תרבותיות בכך שהיא מביאה בחשבון מורכבות, דינמיות והיברידיות. מושגים, כגון חברה, תרבות ומגדר, נתפסו פעמים רבות כישויות סטטיות, בינריות או דיכוטומיות. כאשר מדברים על הקשרים שונים, מומלץ גם לבחון את ההצטלבויות ביניהם, היוצרות תמונות מורכבות ורב-ממדיות.

במאמרו של סירנן וקומפולאין (Sairanen & Kumpulainen, 2014) הוצגה מסגרת תאורטית המתייחסת ל-agency כאל מושג יחסי ותלוי הקשר, הנובע מאינטראקציות בין הילד או הילדה לבין ההקשר החברתי. לפי תפיסה זו, agency אינה תכונה מולדת או קבועה או יכולת שהיא חלק מאישיותו של הפרט, אלא פעולה המשתנה על-פי הקשרים שונים, כגון ההקשר החברתי (Schwartz & Okita בתוך Biesta & Tedder, 2006; Sairanen & Kumpulainen, 2014).

אם agency היא היכולת לפעול ולשנות המשתנה לפי ההקשר החברתי, נצפה לראות ביטויים שונים שלה בהקשרים שונים. זאת הטענה שוונדרברוק ובורן־די בי הציגו במאמרם (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). לטענתם, אם נראה בילדות מושג נפרד אך קטגוריה הומוגנית, הרי שאנו ממסכים את ההבדלים בממדים של גיל, מגדר, אתניות ותרבות וחוסר שוויוניות. החוקרים הציעו אפוא לבחון מחדש את המושג agency בקרב ילדים וילדות מתוך תשומת לב להקשר. גישה זו מתכתבת עם פרדיגמת מסלולי החיים של אלדר (Elder, 1994) שהדגישה את הכוחות החברתיים המעצבים את מסלולי החיים במסגרת בחינה של ממדי הזמן, ההקשר והתהליך, בבואנו לחקור את חי האדם.

גם לדידו של בורדונרו (Bordonaro, 2012), agency אינה יכולה להיחקר או להידיין במנותק ובאופן בלתי תלוי בסביבה, כמו במעבדה, אלא יש לראות בה מושג פוליטי וחברתי שהגדרתו מושפעת מן התפיסות הסביבתיות בנוגע לזכויות, לאזרחות ולמוסר. הוא הדגיש אפוא את חשיבות ההתייחסות לסביבת החיים של הילדים והילדות. שאלה חשובה בתחום יחסי הכוח היא מי קובע מה הוא agency. בורדונרו הזהיר כי המושג agency ואופן ייחוסו לשחקנים החברתיים הוא פועל יוצא של אותה הערכה תלויה מוסר של פעולותיהם של ילדים וילדות, ופעולות אלו מסווגות כ־agency "טהורה" רק אם הן עולות בקנה אחד עם האידאה המוסרית ההגמונית הנוגעת לילדות. במילים אחרות, אנו המבוגרים נסמן ילדים וילדות כבעלי agency רק אם הפעולות שהם בחרו לעשות עומדות באמות המידה שלנו כנכונות וכמביעות אוטונומיה של הפרט.

לעומת התאוריות תלויות ההקשר האלה, הגדרתו של קורסרו (Corsaro, 2014) מתמקדת ב־agency כיכולת של ילדים וילדות לפרש, להבין ולפעול בעולמם וכמידת השפעתם על ההבניה של חייהם ועל יכולתם ליצור שינוי בעולמם. לדידו, ילדים וילדות נתפסים כפעילים מעורבים בבנייה המשותפת של חייהם, הם סוכנים פעילים הבונים את תרבותם, ויש להם פעילויות משלהם, זמן משלהם ומרחב משלהם (Qvortrup et al., 1994).

באשר להיבט הפוליטי של agency, דורהם (Durham, 2008) טענה כי בתחום מדעי החברה המושג agency מלווה בסדר יום בעל צביון פוליטי, מעין ניסיון להעניק מידה מסוימת של כוח, התנגדות והשפעה פוליטית למי שבאופן מסורתי נחשבים כמי שחסרים אותם. אם כן, מרבית המחקרים בתחום מדעי החברה העוסקים ב־agency מתרכזים בקבוצות אוכלוסייה מודרות, מוחלשות, קורבניות ועניות (Mahmood, 2001) בתוך (Bordonaro & Payne, 2012).

## פרספקטיבות של ילדים וילדות

הסוציולוגיה של הילדות מניחה כי יש חשיבות רבה להשתתפותם של ילדים וילדות במחקר וללימוד של עולמם. זה חידוש לעומת תפיסות קודמות, שלפיהן למדו על ילדים וילדות אך לא מן הילדים והילדות עצמם (Ben-Arieh, 2007). לפרסום אמנת האו"ם

הנוגעת לזכויות הילד משנת 1989 הייתה השפעה נרחבת על השינוי התפיסתי בחקר הילדות ובחקר ילדים וילדות, ובייחוד לסעיף 12 באמנה, המצהיר על זכותם של ילדים וילדות להיות מעורבים בהחלטות המשפיעות על חייהם (דיין, 2010; United Nations, 1989). שינוי זה בשיח השפיע גם על זירת המחקר. אינרסדוטיר (Einarsdottir, 2007) הרחיבה על זכותם של ילדים וילדות להשמיע את קולם גם בזירה זו וטענה כי על אף התפיסה שלילדים וילדות יש נחיתות באשר ליכולתם להשתתף במחקר, הם יכולים להביע את עצמם ולדבר בשם עצמם אם החוקרים והחוקרות ישתמשו בכלי מחקר מתאימים. מטרתם של הכלים המותאמים היא לאפשר לילדים וילדות לבטא את קולם ואת הפרספקטיבות האוטנטיות שלהם על התנסויותיהם. פרספקטיבות אלו, בדומה לאלו של מבוגרים, הן ייחודיות לנושא הנחקר ותלויות הקשר (Dockett & Perry, 2007). מבחינת דוקט ופרי (שם), דיווח של ילדים וילדות על עולמם ועל חיי היום-יום שלהם הוא מקור אמין ואוטנטי.

המחקר בתחום ה־agency מנסה להבין את ההגדרות ואת המשמעויות שילדים וילדות נותנים לעולמם ולזהות את כשירותם ואת יכולתם להבין את עולמם ולפעול בו (Waller, 2006). במחקרם של מרקסטרום והאלדן (Markström & Halldén, 2009) בדקו החוקרים מה הן האסטרטגיות שילדים וילדות בגן ילדים בשוודיה נוקטים כדי לבטא את ה־agency שלהם. במחקרם נמצא כי הילדים והילדות השתמשו בחמש אסטרטגיות לצורך כך: שתיקה, התעלמות, משא ומתן, שיתוף פעולה וקבלה חלקית (של הכללים והחוקים של המסגרת החינוכית). לטענת החוקרים, באמצעות אסטרטגיות אלו הילדים והילדות יכולים להביע התנגדות להבניה החברתית שהמבנים והסדר החברתי הקיימים כופים עליהם. בעצם ההתנגדות הילדים והילדות זוכים בשליטה המאפשרת להם להשפיע על חיי היום-יום שלהם ולעצב אותם (ראו גם Ebrahim, 2011).

## מטרת המחקר

למרות העיסוק בהיבטים תאורטיים של agency טען לאנסי כי יש חסר במחקר המגדיר מה הוא agency ומה הם מאפייניו (Lancy, 2012). כמו כן, למיטב ידיעתנו, מעט מאוד מחקרים בחנו יכולת זו בהקשר של תפיסות ילדים צעירים בנוגע למה שמסכן אותם ומה שעוזר להם לחוש מוגנים. במחקר שנציג במאמר זה נבדקה תפיסתם של ילדים וילדות בנוגע ל־agency שלהם כפי שעלתה מבחינת הפרספקטיבות שלהם בנוגע לגורמי הסיכון והמוגנות בסביבתם, ותפיסותיהם בנוגע ליכולתם להתמודד עם סיכון ולהגיביר מוגנות. במילים אחרות, המחקר בחן כיצד ילדים וילדות תופסים את יכולתם לפעול, להשפיע ולשנות את סביבתם.

## שיטה

המחקר התבסס על מסד נתונים קיים מתוך מחקר ארצי בנושא תפיסות סיכון ומוגנות בקרב ילדים וילדות בישראל, שנערך בבית הספר לעבודה סוציאלית ולרווחה חברתית באוניברסיטה העברית בירושלים במסגרת "נבט" – חממה למחקר ולהכשרה של "מודעי הקשר" בתחום ילדים בסיכון (Wahle, Ponizovsky-Bergelson, Dayan, Erlichman, & Roer-Stier, 2017).

המחקר התקיים בסביבות טבעיות לילדים, בסביבה של גן הילדים או בגן השעשועים, בשכונות שונות בארץ ובקבוצות אוכלוסייה שונות. הנתונים נאספו בתקופה של מתח ביטחוני, וחלק מן הילדים והילדות שהשתתפו במחקר חוו התקפות טילים וישיבה במקלטים.

במסגרת המחקר נעשה שימוש בשתי שיטות לאיסוף נתונים: הראשונה היא צילום תמונות על-ידי הילדים והילדות והסברם לתמונות אלו. השנייה היא ציורי ילדים וילדות והסברם לציורים. הנתונים במחקר זה נלקחו מתוך הטקסט של ההסברים, כפי שיפורט בהמשך.

## מדגם

במחקר המקורי השתתפו 339 ילדים וילדות בני 3-6 ממקומות שונים ברחבי הארץ, מהם 154 בנים, 166 בנות ו-19 משתתפים שמינם לא צוין. הילדים והילדות התבקשו לצלם ולצייר "מה לדעתם מסכן ילדים וילדות?" ו"מה מגן על ילדים וילדות?". כאמור, הסבריהם לציורים שציירו ולתמונות שצילמו היוו את מסד הנתונים. מתוך מסד נתונים זה נבחרו 100 משתתפים ומשתתפות, מהם 45 בנים ו-55 בנות, שאותרו בעזרת כלי מחקר המאפשר זיהוי היגדים של agency ופותח לצורך המחקר (ראו בהמשך).

## ניתוח נתונים

ניתוח הטקסטים נעשה בשתי רמות. הרמה הראשונה היא באמצעות קטגוריות חיצוניות, והרמה השנייה באמצעות קטגוריות הנובעות מתוך הטקסט.

רמת הניתוח הראשונה: זיהוי היגדים של agency  
הניתוח ברמה הראשונה נועד לזהות היגדים של agency במסד הנתונים הקיים כדי ליצור מסד נתונים למחקר זה. לצורך כך נבנה כלי לזיהוי היגדים. הקטגוריות לכלי זה נלקחו מתוך שני מחקרים על ניתוחי טקסטים שעסקו בתחושות של agency בקרב ילדים וילדות בני 6-7 (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen, & Rainio, 2016; Sairanen) ו-6 (Kumpulainen, 2014) ובהתחשב בבסיס התאורטי של הגדרת מושג ה"agency".

הכלי לזיהוי היגדים של agency כלל חמישה מאפיינים, שיפורטו כאן, ובאמצעותם אותרו 170 היגדים: 108 מהם נאמרו על-ידי ילדות ו-62 נאמרו על-ידי ילדים. לרצות (to want): המאפיין כולל 26 היגדים של מה שהילד רוצה לעשות, מוטיבציות, מטרות, שאיפות. היגד לדוגמה: "שרציתי ללכת לסולם, רציתי לטפס על הסולמות". מאפיין זה קשור לתפיסה התאורטית של הסוציולוגיה של הילדות בהקשר של agency הרואה את הילד כפעיל בעולמו (Vandenbroeck & Bouverne-De Bie, 2006). להרגיש (to feel): מאפיין זה כולל 75 היגדים של תחושות שפעולות שהילד עושה מעוררות בו. היגד לדוגמה: "כן, טוב, אני אוהבת לצייר". חלק חשוב בהגדרת ה-agency הוא ההכרה והמודעות. מאפיין זה מתקשר עם חלק מהגדרתו של גידנס (Giddens, 1984) בתוך (Oswell, 2013) על ההבנה של agency במונחים של ידע ורפלקסיביות. לדעת (to know): המאפיין כולל 17 היגדים המבטאים את הידיעה שהילד יכול לבצע פעולה או התנהגות מסוימת. היגד לדוגמה: "כן, אני יכולה לצלם". במונחים של תאוריית ה-agency, מאפיין זה הוא היכולת לדעת ולהכיר את העולם וכתוצאה מכך לשנותו (Giddens, 1984) בתוך (Oswell, 2013). מסוגלות (to be able to): המאפיין כולל 31 היגדים המבטאים פעולות של עשייה ויכולת לעשות. היגד לדוגמה: "אני תמיד הולך לגן לבד". מאפיין זה מתקשר להגדרתו של גידנס (Giddens, 1984) בתוך (Oswell, 2013) ל-agency כפעולה אקטיבית של יכולת ומסוגלות לגרום לדברים לקרות. להשתתף ולהשפיע (to participate & influence): המאפיין כולל 21 היגדים המבטאים בחירה מודעת בין אפשרויות פעולה או התנהגות. היגד לדוגמה: "אם אנחנו רוצים להריח פרח, יכולים להריח ולהביא לחבר שהוא עצוב". מאפיין זה מבטא את הגדרתו של קורסרו (Corsaro, 2014) ל-agency כאופן שבו הילדים והילדות שותפים להבניה של עולמם.

#### רמת הניתוח השנייה: ניתוח נושאי

לאחר זיהוי ההיגדים בוצע ניתוח תמטי של 170 ההיגדים להבנת תפיסתם של הילדים והילדות את ה-agency שלהם באשר לסיכון ולמוגנות והקשרו. בחלק זה הורכב תהליך ניתוח הנתונים מזיהוי קודים, קטגוריות (תת-תמות) ותמות על-ידי השוואה בין קטעים של נתונים שונים ומציאת המשותף והשונה ביניהם (שקדי, 2011). ממצאי המחקר יתייחסו לרמה השנייה של הניתוח התמטי.

### ממצאים

מן הניתוח התמטי של 170 ההיגדים עלו ארבע תמות מרכזיות – רגש, תפיסת עצמי, ידע עולם ותחושה פיזית. התמות מובאות בסדר יורד של שכיחותן היחסית בכלל ההיגדים.



## תמה ראשונה: רגש

תמת ה"רגש" כוללת תפיסה רפלקטיבית של agency: היכולת של הילד לזהות מה קורה לו במצב נתון, כלומר להבחין ברגשות חיוביים או שליליים הקשורים לאירוע, לעשייה או לפעולה. זו הייתה התמה השכיחה ביותר, וכ-43% מן ההיגדים התייחסו אליה. הילדים והילדות הביעו תפיסות המשקפות את רגשותיהם כלפי חפצים, מעשים או אנשים בסביבתם. כמו כן הם ביטאו רגשות כלליים של קבוצת ההשתייכות שלהם בנוגע לדברים שילדים וילדות אוהבים לעשות או מה שעושה להם טוב. בהקשר של תמה זו יש לציין כי ככלל, מנעד הרגשות החיוביים היה רחב יותר מן השליליים וילדות הביעו מגוון רחב יותר של רגשות, הן חיוביים והן שליליים, לעומת ילדים.

### תתי-תמה: רגש חיובי

כ-74% מכלל ההיגדים בתמה זו התייחסו לרגש חיובי כגורם המגביר מוגנות, שני שלישים מהם נאמרו על-ידי ילדות ושליש על-ידי ילדים. יש רגשות שהובעו בשכיחות גבוהה יותר מאחרים (סדר יורד של שכיחות יחסית מכלל ההיגדים של רגש חיובי): אהבה (28%), כיף (28%), טוב (22%), ביטחון (9%), שמחה (9%), געגוע (2%), מרגש (2%).

רגש האהבה הוא שקיבל את ההתייחסויות הרבות ביותר מכלל ההיגדים של הרגש החיובי, מרביתן המובהק מילדות. כמה משתתפות ביקשו מחבריהן בגן להתחבק וצילמו אותם מחובקים. הילדים והילדות הסבירו שתברות וחברים תורמים לתחושת המוגנות שלהם. רגש האהבה הובע כלפי אנשים, והתחושה הייתה שהוא תורם למוגנות. התייחסויות של אהבה היו גם לחפצים או לפעולות, וגם לקבוצת השווים, כמודגם כאן:

משתתפת 43, בת 5.3: "...כי אני מאוד אוהבת את אלישבע הגננת וגם היא חייכה".

משתתף 28: "החלון צהוב, אני אוהב צהוב".

משתתפת 4: "כן טוב אני אוהבת לצייר".

משתתפת 50, בת 5.5: "...אנחנו אוהבים שרחלי [הגננת] עושה טיול ארוך".

אם כן, נראה כי רגש של אהבה הוא משמעותי ביותר כמבטא תחושה של agency בהקשר של מוגנות. רגש של כיף הובע בעיקר בעקבות ביצוע פעולות, אך גם כלפי שהות במקום מסוים:

משתתפת 8: "כשעושים עבודות עם גואש זה כיף".

משתתף 15, בן 5.3: "ציירתי בית וחצר, זה בטוח שם כי משחקים שם וגם כיף שם".

כיף וטוב הם הרגשות שהבעתם הייתה השכיחה ביותר בקרב הילדים והילדות. מרבית ההיגדים היו סביב הנושא של משחק הגורם להרגיש טוב. רבים מן הילדים והילדות קשרו רגשות של כיף וטוב עם משחק בהקשר של משהו בטוח ובחרו בזה בתשובה לשאלות החוקרות סביב הנושא של מה מגן על ילדים וילדות:

משתתף 21, בן 5: "כשהילדים משחקים הם מרגישים טוב".  
משתתף 22, בן 3: "זה משחק... זה בטוח, עושה טוב לילדים".

רגש של ביטחון הובע בהיגדים נוספים המתייחסים לתחושת ביטחון בעקבות פעולות שעושים. עצם העשייה נותנת את תחושת הביטחון:

משתתף 16, בן 6.2: "...שאתה עושה דבר טוב אתה בטוח".

רגשות של שמחה, געגוע והתרגשות הובעו רק על-ידי ילדות ובשכיחות נמוכה יחסית, והם מודגמים כאן:

משתתפת 26, בת 6: "את רואה את הגלידה, שאוכלים גלידה זה עושה לך שמח ואז את לא בוכה".  
משתתפת 52, בת 6: "זה מעיל, כמו שלי עשיתי באותו צבע כמו שיש לי, אני מתגעגעת למעיל שלי מלא זמן לא הלכתי אתו כי לא ירד גשם...".  
משתתפת 30, בת 5: "פרפר וכאן זה הראש... [החוקרת: מה פרפר עושה לילדים?...] מרגש אותם. וציירתי גם את הילד של הפרפר".

#### תתימה: רגש שלילי

תפיסה רפלקטיבית של ה־agency, המעידה על היכולת של הילד לזהות מה קורה לו במצב נתון קשור לאירוע, לעשייה או לפעולה, באה לידי ביטוי גם ברגשות שליליים. הרגש השלילי שהובע בשכיחות הגבוהה ביותר הוא פחד (68% מכלל הרגשות השליליים), רגש שהיה קשור בחלק גדול של המקרים לתחושות סיכון ולפעולות בתחום ה־agency הקשורות לסיכון. למעשה, זה הרגש השלילי היחיד שהובע בקרב הבנים, ואילו בקרב הבנות הובעו רגשות שליליים נוספים: מעצבן (16%), עצוב (11%), מגעיל (5%).

רגש של פחד הובע במרביתם המכריע של ההיגדים כלפי דברים המפחידים את הילד או את הילדה שרואיינו. הרגש המתואר הוא אישי, והילד או הילדה תיארו אותו כחווייה אישית שלהם, כמודגם:

משתתף 25: "דבר מסוכן זה שוטר חבט בדלת הבית והפחיד אותי בלילה, ולקח את סבא שלי לבית שלו".

משתתפת 2, בת 4.5: "פעם אני נסעתי לבית חולים שהייתי שרק יצאתי מהבטן ואני ממש פחדתי שישומו לי את הדבר הזה באף כי אני עוד הייתי קטנה... או בגלל זה אני מפחדת".

רגש של תסכול מתעורר בקרב הילדות בעקבות דברים שאינם באים בקלות: משתתפת 51, בת 4 [התייחסה למילה אינטרקום]: "אז כן. זה מילה מעצבנת אני לא אוהבת אותה זה קשה להגיד".

רגש עצוב עלה בהקשר של מוות:

משתתפת 6: "סבתא שלי נפטרה שזה עצוב. שהיא לא הייתה נפטרה אז הייתי שמחה ועכשיו אני קצת עצובה". משתתפת 18, בת 5.11: "דוד שלי [מסתכלת על החוקרת וממשיכה ללחוש], אבל זה ממש מעציב. הוא נפטר. אני לא בכיתי אני לא רגילה לבכות".

כל הרגשות השליליים שהובעו סופרו בגוף ראשון יחיד, בניגוד לרגשות חיוביים, שחלקם הובעו גם בגוף שלישי או כשם פועל.

### תמה שנייה: "עצמי"

תמת ה"עצמי" מתייחסת ל"agency במונחים של מה ילדים חושבים שהם יכולים או אינם יכולים לעשות ותפיסת העצמי שלהם. הקטגוריות שהובחנו בתמה זו הן אלו: אקטיביות, גבולות היכולת ותפיסת העצמי. כ-29% מן ההיגדים התייחסו לתמה זו, והיא כללה היגדים על סיכון וגם על מוגנות. תמה זו כוללת תפיסות של הילדים והילדות בנוגע לעצמם, המבטאות את הידע שלהם באשר ליכולותיהם ולרצונותיהם. היחס בין ילדים לבין ילדות בתמה זו הוא כמעט שווה. הילדים והילדות הביעו אקטיביות בהיגדים על מה ברצונם לעשות או לא לעשות בעבור עצמם או בעבור אחרים (65% מכלל ההיגדים בתמה זו), תפיסות של מה ביכולתם לעשות או אין ביכולתם לעשות (27%) ותפיסות שלהם בנוגע לעצמם (8%).

### תת־תמה: אקטיביות

בתת־תמה זו הציגו הילדים והילדות תפיסות המתייחסות ברובן לפעולות אקטיביות, המביעות יוזמה ורצון לעשות בעבור עצמם (78%), וכן תפיסות המתייחסות לפעולות המביעות יוזמה למעשים הפועלים בעבור אחרים (22%).

חלק מן ההיגדים ביטאו ממש את רצונותיהם של הילדים והילדות, את יכולותיהם לעמוד על שלהם ואת עצמאותם. למשל, משתתפת 14 או משתתף 2 הביעו במפורש את אי-רצונם לשתף בהסבר לצילום או לציור בתגובה לבקשת החוקרת לעשות זאת:

משתתפת 14: "אני לא רוצה לספר".

משתתף 2: "אני לא רוצה לספר".

משתתפת 8 ומשתתפת 52, למשל, המחישו את רצונותיהם של הילדים והילדות ואת תפיסותיהם הנוגעות לפעולות בעבור עצמם:

משתתפת 8 [בתגובה ללחיצת החוקרת על כפתור ההפעלה של מכשיר ההקלטה]: "אבל גם אני רוצה ללחוץ".

חוקרת: "טוב, אז... מה את צילמת לנו שגורם לסיכון?"

משתתפת 52, בת 6: "אני צילמתי לי" (ההדגשות של החוקרת).

התייחסויות נוספות היו לביצוע פעולות שהילדים והילדות עושים בשביל לשמור או להגן על עצמם. שתי הדוגמאות הבאות הן היגד של ילד המבטא אקטיביות של נקיטת יוזמה למעשה המגן עליו ושל ילדה המתארת מעשה פנימי עצמי שלה:

משתתף 33, בן 5: "אני התרחקתי מהעבודה של אבא המסוכנת".

משתתפת 6: "שאני מסתכלת על משהו מפחיד, הלב עוצר אותי ומסתכל על משהו טוב והוא שומר עליי".

חלק קטן אך משמעותי מן ההיגדים התייחס לתפיסות של פעולות הנעשות לטובת אחרים כדי לשמור ולגונן עליהם:

משתתפת 18, בת 5.11 [מתארת מה קורה כשנשמעת אזעקה]: "אבא שלי לא רץ למקלט הוא לא מפחד. אני אומרת לו בוא, יש את הקול הזה, האזעקה. אבל הוא יושב ולא קם. צריך לרוץ למקלט".

משתתפת 13 [בתגובה לבקשת החוקרת לתאר לה את הציור שציררה על מוגנות]: "אני מכסה את הילדים שלא ירד עליהם גשם כי יש חור גדול... הנה עכשיו הם לא יכולים לטבוע".

משתתפת 14: "יעל הלכה לשיח של קוצים ואני אמרתי לה: 'אל תלכי לשם'... ציירתי משהו שיוסף, שהוא היה קטן, הוא עכשיו בכיתה, אבל כשהוא היה קטן אני ציירתי גם שיח של קוצים. אמרתי לו גם כמו שאמרתי ליעל".

הילדות הביעו כך את עצמאותן ואת יכולתן לפעול לטובת אחרים במטרה להגן עליהם.

תתימה: גבולות היכולת

ההיגדים בתתימה זו הביעו תפיסות של הילד או הילדה בנוגע ל־agency שלהם כיכולת או כחוסר יכולת לבצע פעולות שהם הביעו את רצונם לעשות:

משתתפת 52, בת 6 [בהסבר לצילום מוגנות]: "לא רואים, רואים רק את הלמעלה אבל אחרי זה יש את ה' הוא מאחורי זה, אבל אי־אפשר לצלם אותו".  
חוקרת: "אז אם היה אפשר, מה היית מצלמת?"  
משתתפת 52: "את ה' אבל אי־אפשר לצלם אותו".

חוקרת [למשתתפת 55]: "ומה ציירת?"  
משתתפת 55, בת 4.5: "את השמים".

חוקרת: "שזה מגן?"  
משתתפת 55: "כי שמה זה ה'".  
ילדה שהשתתפה בדיון: "ה' בכל מקום".  
משתתפת 55: "אבל הכי הרבה בשמים".

חוקרת: "אז מה מגן?"  
משתתפת 55: "ה' שהוא בשמים. כי אי־אפשר לצייר אותו".

שתי הילדות הביעו את הבנתן בנוגע למה שאפשר ואי־אפשר לעשות ואת מוגבלותן לעשות את מה שרצו. דוגמה נוספת לתפיסת היכולת העצמית היא בדבריו של משתתף 11 בתגובתו לבקשת החוקר להסביר את הציור שצייר ומה יש בו שמגן:

משתתף 11: "הוא מחזיק את הצלחת".  
חוקר: "איפה הצלחת? תצביע לי בבקשה על הצלחת. איפה הצלחת?"  
משתתף 11: "אני לא יכול".  
חוקר: "מה?"  
משתתף 11: "אני לא יכול להכין אותה".  
חוקר: "להכיל אותה?"  
משתתף 11: "לעשות אותה פה".  
חוקר: "אה, זו הצלחת?"  
משתתף 11: "לא. זה היד. אני לא יכול לעשות אותה שיהיה את הצלחת".  
חוקר: "אה, זו היד שלו?"  
משתתף 11: "כן".  
חוקר: "וזה עוד יד?"  
משתתף 11: "כן".  
חוקר: "הבנתי. והוא מחזיק צלחת ביד?"  
משתתף 11: "כן, אבל אני לא יכול לעשות אותה".

הילד יודע מה ברצונו לצייר אך הביע את חששו שאינו מסוגל לצייר את מה שהוא רוצה. לעומתו, שתי הילדות בדוגמאות הבאות הביעו באופן ברור ונחרץ מה הן יכולות לעשות:

משתתפת 22, בת 5: "את הנדנדות אני מכירה... אני יודעת לעשות בהם. ואני יכולה לעשות בנדנדה".

משתתפת 46, בת 6: "... אם מישהו רוצה להרכיב לילדים אני יכולה להגיד להם ואם מישהו בוכה אני יכולה להגיד לגננות".

#### תת־תמה: תפיסת העצמי

תת־תמה זו משקפת agency בכך שהיא מתייחסת למעשים או לתכונות שהילדים והילדות מייחסים לעצמם ולאופן שבו התכונה מאפיינת את התנהגותם עם קבוצת השווים:

משתתפת 1 [מתייחסת לתכונה המאפיינת אותה ומגדירה את עצמה לפיה]: "אני ע' ואני ילדה נחמדה מאוד".

משתתפת 23, בן 5 [מייחס לעצמו את תכונת חוסר המסוכנות לילדים]: "אני לדוגמה גם כן לא מסוכן לילדים, אני לא תוקף, אני תוקף רק רשעים".

משתתפת 46, בת 6 [מייחסת לעצמה תכונה של מגנה]: "ציירת אתי כי אני שומרת על ילדים".

היגדים אלו מבטאים את תפיסת העצמי של הילדים והילדות ואת יכולתם להביע אותה כמבטאת את ה־agency שלהם.

#### תמה שלישית: ידע עולם

"ידע עולם" מתייחס ל־agency במובן של הבנת כללי העולם, החברה וההתנהגות והשלכותיהם, למשל היגדים של "אם... אז..." וכללי התנהגות. כ־22% מן ההיגדים התייחסו לתמה זו. תמה זו כללה התייחסויות הן למקרי סיכון והן למוגנות, והיא מביעה תפיסות של הילדים והילדות בנוגע לכללי ההתנהגות המקובלים בסיטואציות מסוכנות או בחברת השווים ובחברה הכללית, ביחסיהם עם דמויות סמכות, כגון הורים או צוות הגן. תת־תמה אחת אופיינה בהיגדים בניסוח המותנה של "אם... אז..." של ההיגדים (62% מכלל ההיגדים המשתייכים לתמה), ולכן בחרנו לקרוא לה כך. תת־תמה נוספת הכילה גם היא היגדים המביעים תפיסות של חוקים וכללים, אך הניסוח היה שונה, ולכן הם נכללו בתת־תמה נפרדת (38%).

תתי־תמה: "אם... אז..."

בתתי־תמה זו נכללו היגדים שהמבנה הלשוני שאפיין אותם היה חזרתי וקבוע והם הביעו תפיסות המתייחסות לכללי התנהגות במצבי מסוכנות. ההיגדים בתמה זו עסקו בעיקר בסיבה ותוצאה של התנהגות רצויה ולא רצויה במצבי מסוכנות שונים וביטאו בכך את תפיסותיהם ואת ידע העולם של הילדים והילדות. ההיגדים האלה מבטאים את עצמאותם של הילדים והילדות לפעול במקרים המסכנים אותם:

משתתף 36, בן 5: "חיפושית ודבורה, אם הן באות אז אנחנו צריכים לברוח. שהן לא יבואו. יעקצו אותנו. לא צריך ללסוף את החיפושית והדבורה והחרקים".  
משתתפת 41, בת 5: "הסככה, כי אם יש שמש חזקה בהרבה מקומות יש שמש ואנחנו משחקים במקום עם שמש, אז זה לא מקום עם צל. הסככה מגנה כי היא עושה צל".

משתתפת 44, בת 6: "מים עושים לנו יבש בגוף. אם אתה מתייבש אז אפשר לשתות מים ואם אתה לא שותה הרבה אתה יכול למות ואם אתה שותה אז זה בריא".

תתי־תמה: כללי התנהגות

בתתי־תמה זו נכללו היגדים שהביעו תפיסות של כללי התנהגות בחברת השווים, ובעיקר בנושא של מותר ואסור בחברה הכללית ובמקומות שונים, כגון בבית או בגן, מול דמויות סמכות שונות. מרבית ההיגדים שהתייחסו לתתי־תמה זו היו של ילדות (79% מכלל ההיגדים של תתי־תמה):

משתתפת 7 [מבטאת את ההפנמה של חוקי גן הילדים הניתנים על־ידי הגננת]:  
"ככה, זה כאילו שברתי את זה והגננת לא מרשה".

משתתפת 44, בת 6 [מביעה את היכרותה עם חוקי הכביש כשהולכים עם אמא]:  
"אמא ואני מסתכלות אם עוברת מכונית ואנחנו רוצים לעבור את הכביש".

משתתף 4 [מתייחס לחוקי חברת השווים שלפיהם יש השלכות למעשיו של מי שמכה]:  
"בגלל שאם חבר לא חבר שלך והוא מרביץ, מכה, ואז שההורים שלו באים לקחת והוא עדיין מרביץ ואז הוא נשאר בגן המון זמן".

ההיגדים בתתי־תמה זו מבטאים את ההפנמה של חוקים שונים בהקשרים שונים של הילדים והילדות ואת אופני הפעולה שלהם בסיטואציות אלו.

### תמה רביעית: תחושה פיזית

תמת "תחושה פיזית" כוללת התייחסות למצבים או למעשים הגורמים לתחושות גופניות חיוביות או שליליות. תמה זו כללה התייחסויות הן לתפיסות של סיכון והן לתפיסות של מוגנות, ו-6% מכלל ההיגדים משתייכים אליה. מרבית ההיגדים המביעים תפיסות הקשורות להיבט הפיזי הם של ילדות (82% מכלל ההיגדים בתמה). התחושות נחלקות לתחושות שליליות (55%) ולתחושות חיוביות (45%).

#### תת-תמה: תחושות שליליות

ההיגדים בתמה זו התייחסו לתחושות של אי-נעימות (67% מכלל ההיגדים השליליים) ולתחושות של כאב (33%). הילדים והילדות התייחסו לדברים הגורמים לתחושה הלא נעימה להם עצמם או באופן כללי:

משתתפת 36, בת 5: "בלון שמתפוצץ זה מסוכן כי לא נעים לי באוון".  
משתתף 32, בן 6 [התייחס לתופעה כללית]: "אפשר לקבל כוויית שמש, גם שזה יכול לשרוף ילדים ודבר שלישי אפשר ממש שזה ישרוף את העור ואז זה לא יהיה נעים".

התייחסות נוספת היא לתחושה של כאב בעקבות פעולות או מעשים מסוימים:

משתתפת 4: "האופניים [מסכנים] כי אם אני שמה את האופניים כאן [היד שלה מתחת לגלגל] ונוסעים על זה אז זה כואב לי נורא. וגם אם אני שמה את זה כאן [היד מתחת למזרון קשה] אז זה כואב לי גם".

היגדים בתת-תמה זו כללו התייחסות למצבי מסוכנות וביטאו את תפיסותיהם של הילדים והילדות בנוגע לתחושות פיזיות שהם חווים בסיטואציות אלו.

#### תת-תמה: תחושות חיוביות

התחושות החיוביות כולן התייחסו לתחושה פיזית של נעימות:

משתתפת 4: "כי הצמר גפן הוזה הוא מרפא פצעים והוא מרפא דם. שמים אותו על היד ועושים אתו ככה [מלטפת אותו] אז זה נעים לכם ואתם שוטפים ידיים ומנגבים עם הצמר גפן הוזה אז זה יותר נעים. וזהו".  
משתתפת 37, בת 4: "אני אוהבת חול כי הוא נעים לי ברגלים ושומר עליי מאוד, אמא לא אוהבת חול, זה מלכלך".

היגדים אלו מדגימים כיצד גם בסיטואציה שיכולה להיות לא נעימה או מסוכנת, יש לילדות יכולת לפעול כדי שיהיה להן נעים.



## סיכום ודיון

מאמר זה התבסס על מחקר שביקשנו בו מילדים ומילדות צעירים להסביר מה הוא סיכון ומה היא מוגנות. הופתענו מן התגובות הרבות שהתקבלו, המעידות כי ילדים וילדות בני 3-6 מבינים היטב גורמי סיכון ומוגנות ומרגישים אחראים להיווצרות גורמים אלו וליכולת להתמודד אתם. אף על פי שלא ביקשנו מן הילדים והילדות בפירוש להתייחס ל־agency, תחושת ה־agency שעלתה מן ההיגדים הובילה אותנו לחפש מענה לשאלת המחקר – כיצד ילדים וילדות תופסים את ה־agency שלהם.

ארבע תמות עלו מניתוח ההיגדים, והן נמצאו קשורות בקשר תאורטי להגדרות agency. תמת הרגש כללה תפיסה רפלקטיבית של agency כביטוי לרגש חיובי או לרגש שלילי הקשורים לעשייה או לפעולה. תמת העצמי התייחסה ל־agency במונחים של אקטיביות, גבולות יכולת ותפיסת העצמי. תמת ידע עולם התייחסה ל־agency במובן של הבנת כללי העולם, החברה וההתנהגות והשלכותיהם. תמת תחושה פיזית כללה תפיסות של agency הקשורות לתחושות או ליכולות גופניות חיוביות או שליליות. עיקר הספרות המקצועית הנוגעת לנושא של agency עוסקת בפיתוח תאורטי־המשגתי. בכל גישה יש התייחסות להיבטים שונים מעט בהגדרת ה־agency, ובבסיס כל ההגדרות עומדת היכולת הפעילה להשפיע על סביבת החיים ולשנות אותה. ממצאי המחקר מורים שכבר בגילים צעירים ילדים מבטאים agency בנוגע לסיכון ולמוגנות, ובכך חידושו.

ממצאי המחקר מתכתבים עם היבטים שונים של התאוריות שנסקרו למעלה. הגישה הסטרוקטורלית ל־agency מתייחסת למארג החוקים והתקנות החברתיים שחיי היום־יום בילדות מתקיימים לפיהם (Panelli et al., 2007). על כך הוסיף גידנס (Giddens, 1984) בתוך (Oswell, 2013) את ההבנה של agency במונחים של ידע ורפלקסיביות, כלומר לדעת ולהכיר את העולם וכתוצאה מכך לשנותו. התמה של ידע עולם, שנכללו בה היגדים המבטאים את ההיכרות של הילדים והילדות עם חוקים ועם כללי התנהגות מקובלים במרחבי הילדות השונים, עולה בקנה אחד עם תפיסה זו.

הגישה הסטרוקטורלית, הגישה של "הילד הנבנה חברתית" (the socially constructed child) והגישה של "הילד השבטי" (the tribal child) דוחות את ההנחות המוקדמות על הילדות ואת קיומם של מבנים חברתיים המעצבים את הילדים ואת הילדות באמצעות כוחות טבעיים וחברתיים (Holloway & Valentine, 2000). גישות אלו מדגישות את פועלם של הילדים והילדות ברמת המיקרו ואת האינטראקציות המתקיימות בקבוצת השווים (Wyness, 2000). התמה של העצמי, שנכללו בה היגדים המתייחסים לאופן שבו הילדים והילדות תופסים את עצמם ואת יכולותיהם, מתאימה לגישות אלו.

בניגוד לתאוריות פסיכולוגיות העוסקות ב־agency בהיבט האינדיבידואלי ומתייחסות ל־agency כתכונה אישית או כנטייה אישיותית והתנהגותית הבאה לידי ביטוי בעוצמות שונות, תאוריות חברתיות־תרבותיות הוסיפו להגדרה של agency את

ממד ההקשר. במילים אחרות, היכולת לשנות היא פעולה התלויה בסיטואציה ובקשרי הגומלין בין הסביבה לבין הפרט, והיא אינה תכונה נרכשת או נלמדת (ראו, למשל, Elder, 1994). יתרה מכך, אסור להתעלם מתהליכים ברמת המקרו המציבים מגבלות המעכבות שינויים במיקומים בתוך היררכיות חברתיות על-ידי פגיעה פוטנציאלית ב־agency (McLeod & Almazan, 2003). במחקרנו נמצאו דוגמאות רבות המעידות על הקשרים שונים המשפיעים על agency, כגון אמוני, מגדרי, פוליטי וביטחוני. למשל, ההקשר של אמונה באלוהים, שאמנם לא ניתן לציירו או לצלמו, המייחסת לו יכולת לשמור ולהגן. דוגמה נוספת היא ההקשר הביטחוני. במרבית הראיונות במחקר המקורי, שנערכו בתקופה של מבצע צבאי שגם העורף הותקף בו, הגיבו ילדים וילדות רבים להתרחשויות סביבם, וההיגדים שנאמרו היו בהקשר של המצב הביטחוני. מרשים לראות כי בהקשר זה היו לילדים גילויים רבים של יכולות להתמודד עם המצב ולהרגיש מוגנים, ובמקרים אחדים אף לשמור על סביבתם ועל הוריהם. יש חשיבות רבה בבדיקת הצטלבות ההקשרים המוסיפה מורכבות לדיון בתחום ה־agency. במחקרי המשך יש מקום לבחון נושא זה מתוך התבוננות מעמיקה יותר בהקשרים ובהצטלבויות ביניהם. תרומה משמעותית נוספת של המחקר, הן לספרות המקצועית והן כתחום למחקר נוסף, היא השכיחות הגבוהה שנמצאה בתמה של הרגש והדומיננטיות של הרכיב הרגשי, ונראה כי הוא רכיב מהותי ב־agency.

הממצא כי ילדים משייכים מוגנות לרגש של אהבה הוא אחד מן הממצאים שבלטו במחקר הסיכון והמוגנות. הקשר ל־agency משקף לדעתנו את ה־agency במשמעותו הרפלקטיבית, שהיא היכולת של הילד לזהות מה קורה לו במצב נתון, כלומר לזהות רגשות חיוביים או שליליים הקשורים לאירוע, לעשייה או לפעולה. לרכיב זה לא הייתה התייחסות אף באחת מן ההגדרות שנסקרו למעלה, שרובן עוסקות בפעולות אקטיביות ובעשייה ופחות בהקשר של עולמם הרגשי של הילדים והילדות. במחקר זה הייתה תמת הרגש השכיחה והמשמעותית ביותר מכל התמות. אפשר שדווקא בתקופה של מתח ביטחוני, ההתמקדות בנושאי סיכון ומוגנות היא שחשפה את הרכיב הרגשי, שלא קיבל במה מספיקה בעולם המושגי של ה־agency.

החיבור עם התמה של תחושה פיזית מדגים את מרכזיותם של רגשות, תחושות, כמיהות ומאווים בפעולות ובפעילויות שהילדים והילדות התייחסו אליהן. כאשר מתבוננים בהיבטים השונים של ה־agency, הבאים לידי ביטוי בממצאי המחקר, ניתן לשאול אם agency היא אינטגרציה של מערכות הפועלות יחד כמכלול ומזינות זו את זו, כגון המערכת הגופנית, הרוחנית, הרגשית והחברתית. כמו כן, ניתן לשאול אם הפעילות היא תוצר של צירופים המקבלים משמעות שונה בעקבות שינוי רכיבי המכלול. אחת המשמעויות היא משמעות אישית, הנוצרת בעקבות התנסויות בעבר ובעקבות "הענקת רגשות לחפצים, לאנשים ולמאורעות" (לוי, 1989, עמ' 28). היבט נוסף שעלה מניתוח הממצאים הוא ההקשר המגדרי, כלומר ההבדלים בין ההיגדים של הילדות לבין אלו של הילדים. הבדלים אלו באו לידי ביטוי באורך ההיגדים

(ההיגדים של הילדות היו ארוכים יותר), במספר ההיגדים לילדה ( $n = 108$ ) לעומת מספר היגדים לילד ( $n = 62$ ), וכן בתמות של רגש ותחושות שבהן הביעו הילדות מנעד רחב יותר שהעשיר את התמה. את הדרך לבחון את ההבדלים בין ילדים לבין ילדות בתחום של רגש ניתן למצוא במחקר על (meta-analysis) שערכו צ'פלין ואלדאו (Chaplin & Aldao, 2013) על הבדלי מגדר ועל גורמים מתווכים של הבדלים אלו בהבעות רגשיות, מפעוטות ועד מתבגרים. במחקר אכן נמצאו הבדלים בהבעות רגשיות חיוביות (כגון שמחה): ילדות נטו להביע יותר רגשות חיוביים מאשר ילדים. עם זאת, יש להביא בחשבון את ההקשר של סיכון ומוגנות שההיגדים מתייחסים אליו. ייתכן שבנושאים אחרים, או בבחינה מעמיקה יותר של ההקשרים השונים, תתקבל תמונה שונה.

### מגבלות המחקר

לאנסי טען להטיה במחקרי ה-agency. לדבריו, חוקרים מתעלמים מעדויות של מחקרים על אוכלוסיות שאינן משתייכות לעולם המערבי, שבו לא רק שאין agency, אלא שהעדר ה-agency הוא נורמה מקובלת גם בקרב הילדים והילדות (Lancy, 2012). במחקר זה נבדקו קבוצות שונות, אך לא נעשתה הבחנה ביניהן ברמות ה-agency, וחשוב לעשות זאת במחקרי המשך. בורדונרו (Bordonaro, 2012) הזהיר כי המושג agency המפורש על-ידי מבוגרים קשור לאידאה המוסרית ההגמונית באשר לילדות. גם במחקר זה הפרשנות והניתוח הם של מבוגרים שניתחו היגדים של ילדים. יש אפוא מקום לפתח שיטות ניתוח הכוללות ילדים כחוקרים (ראו התייחסות גם אצל Christensen & Prout, 2002; Jones, 2004) גם בניתוח הממצאים על מנת להתגבר על מגבלה זו. מגבלה נוספת היא עריכת המחקר בעיצומו של מתח ביטחוני. אמנם זוויית זו הצביעה על חשיבות הגישה ההקשרית להבנת ממצאי המחקר, אך הקשר זה גם השפיע על תוכני ההתייחסות של הילדים והילדות. מגבלה נוספת היא ביסוס המחקר על מסד נתונים קיים. חלק מן הראיונות לא היו מלאים, והיה חסר בנתונים, כגון גיל או מגדר. אפשר שהפרשנות שניתנה לטקסטים בהקשר של agency אינה משקפת במדויק את כוונתם המקורית של המשתתפים.

### סיכום והמלצות

ממצאי המחקר מורים כי לילדים וילדות צעירים יש לא רק הבנה עמוקה של גורמי סיכון ומוגנות בסביבתם, אלא גם הכרה ביכולתם וברצונם לפעול למניעת סיכון ולהשפיע על עצמם ועל סביבתם המשפחתית והחברתית. עולה כי הרכיב הרגשי הוא משמעותי לתפיסה של ה-agency בקרב ילדים וילדות. לממצא זה יש משמעות הנוגעת הן למחקרים בעתיד והן לפרקטיקה. כמו כן, נמצא כי יש הבדלים הקשורים בהבעות רגשיות הקשורים ל-agency. חשוב אפוא לעודד ילדות, ובעיקר ילדים, להביע את

רגשותיהם, ובייחוד את החיוביים שבהם, כדי לסייע להם להרחיב ולהעצים את תחושת ה־agency שלהם. כמו כן, מומלץ לשלב היבטים של תפיסת agency של ילדים וילדות בתכניות הכשרה, בעבודה עם הורים ובהדרכת צוות במסגרות חינוכיות כדי להביא למודעות את הקיום ואת החשיבות של agency ובמטרה לעודד agency ורפלקסיביות בנוגע ל־agency בקרב ילדים וילדות בגיל הרך.

## מקורות

דיין, י' (2010). לקראת פרופסיונליזם בהדרכה הפדגוגית בגיל הרך: סיפור אישי. במכללה: מחקר עיון ויצירה, 22, 15-50.  
לוי, ג' (1989). "גן אחר": תורת הגן של זרימת הפעילות. תל אביב: אה.  
קוורטרופ, י' (2002). ילדים והילדות כחלק ממבנה חברתי. ביטחון סוציאלי, 63, 97-114.  
קושר, ח' ובן־אריה, א' (2009). השתתפות ילדים בעיצוב מדיניות חברתית: תפקידה של העבודה הסוציאלית. ביטחון סוציאלי, 81, 107-134.  
רוארסטרואר, ד' (2016). הכשרה אקדמית לעבודה סוציאלית מותאמת הקשר עם משפחות: תוכנות ואתגרים. חברה ורווחה, לוו(3-4), 439-462.  
שקדי, א' (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני - הלכה למעשה. תל אביב: רמות.

- Ahearn, L. M. (2001). Language and AGENCY. *Annual Review of Anthropology*, 30, 109-137. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/3069211>
- Ben-Arieh, A. (2007). *Measuring and monitoring the well-being of young children around the world*. Background paper prepared for the "Education for all global monitoring report 2007". Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001474/147444e.pdf>
- Biesta, G., & Tedder, M. (2006). How is AGENCY possible? Towards an ecological understanding of AGENCY-as-achievement. *Learning lives: Learning, identity, and AGENCY in the life course* (working paper no. 5). Exeter, England: The University of Exeter.
- Bordonaro, L. I. (2012). AGENCY does not mean freedom: Cape Verdean street children and the politics of children's AGENCY. *Children's Geographies*, 10(4), 413-426. doi: 10.1080/14733285.2012.726068
- Bordonaro, L. I., & Payne, R. (2012). Ambiguous AGENCY: Critical perspectives on social interventions with children and youth in Africa. *Children's Geographies*, 10(4), 365-372. doi: 10.1080/14733285.2012.726065

- Chaplin, T. M., & Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. doi: 10.1037/a0030737
- Christensen, P., & Prout, A. (2002). Working with ethical symmetry in social research with children. *Childhood*, 9(4), 477-497.
- Corsaro, W. A. (2014). *The sociology of childhood* (4th ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47-63.
- Durham, D. (2008). Apathy and AGENCY: The romance of AGENCY and youth in Botswana. In J. Cole & D. Durham (Eds.), *Figuring the future: Globalization and the temporalities of children and youth* (pp. 151-178). Santa Fe, NM: SAR.
- Ebrahim, H. E. (2011). Children as agents in early childhood education. *Education as Change*, 15(1), 121-131. doi:10.1080/16823206.2011.568947
- Einarsdottir, J. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(2), 197-211. doi: 10.1080/13502930701321477
- Elder, G. H. (1994). Time, human AGENCY, and social change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Fraser, S., & Robinson, C. (2004). Paradigms and philosophies. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 59-78). London, England: Sage.
- Hilppö, J., Lipponen, L., Kumpulainen, K., & Rainio, A. (2016). Children's sense of AGENCY in preschool: A sociocultural investigation. *International Journal of Early Years Education*, 24(2), 157-171. doi:10.1080/09669760.2016.1167676
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 34(4), 763-783. doi:10.1177/S0038038500000468
- James, A., Jenks, C., & Prout, A. (1998). *Theorizing childhood*. Cambridge, England: Polity.
- James, A., & Prout, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James & A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood* (2nd ed.) (pp. 7-33). London, England: Falmer.
- Jenks, C. (1992). *The sociology of childhood: Essential readings*. Aldershot, England: Gregg Revivals.

- Jones, A. (2004). Children and young people as researchers. In S. Fraser, V. Lewis, S. Ding, M. Kellett, & C. Robinson (Eds.), *Doing research with children and young people* (pp. 113-130). London, England: Sage.
- Lancy, D. F. (2012). Unmasking children's agency. *AnthropoChildren*, 1(2), 1-20. Retrieved from [http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=sswa\\_facpubs](http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1276&context=sswa_facpubs)
- Markström, A. M., & Halldén, G. (2009). Children's strategies for AGENCY in preschool. *Children & Society*, 23(2), 112-122. doi:10.1111/j.1099-0860.2008.00161.x
- Matthews, S. H. (2007). A window on the 'new' sociology of childhood. *Sociology Compass*, 1(1), 322-334. doi: 10.1111/j.1751-9020.2007.00001.x
- McLeod, J. D., & Almazan, E. P. (2003). Connections between childhood and adulthood. In J. T. Mortimer & M. J. Shanahan (Eds.), *Handbook of the life course* (pp. 391-411). New York, NY: Springer.
- Oldman, D. (1994). Adult-child relations as class relations. In J. Qvortrup, M. Bardy, G. Sgritta, & H. Wintersberger (Eds.), *Childhood matters: Social theory, practice and politics* (pp. 43-58). Aldershot, England: Avebury.
- Oswell, D. (2013). *The AGENCY of children: From family to global human rights*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Panelli, R., Punch, S., & Robson, E. (Eds.). (2007). *Global perspectives on rural childhood and youth: Young rural lives*. London, England: Routledge.
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (Eds.). (1994). *Childhood matters: Social theory, practice and politics*. Aldershot, England: Avebury.
- Rogers, R. S., & Rogers, W. S. (1992). *Stories of childhood: Shifting agendas of child concern*. New York, NY: Harvester Wheatsheaf.
- Sairanen, H., & Kumpulainen, K. (2014). A visual narrative inquiry into children's sense of AGENCY in preschool and first grade. *International Journal of Educational Psychology*, 3(2), 141-174. doi: 10.4471/ijep.2014.09
- United Nations. (1989). *United Nations convention on the right of the child*. New York, NY: UNICEF. Retrieved from <http://www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>
- Vandenbroeck, M., & Bouverne-De Bie, M. (2006). Children's AGENCY and educational norms a tensed negotiation. *Childhood*, 13(1), 127-143. doi: 10.1177/0907568206059977
- Waber, D. P. (1979). Sex differences in cognition: A function of maturation rate? *Science*, 192, 572-574.

- Wahle, N., Ponizovsky-Bergelson, Y., Dayan, Y., Erlichman, O., & Roer-Stier, D. (2017). On the margins of racism, immigration and war: Perspectives on risk and protection of young children of Ethiopian origin in Israel. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(2), 305-320. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/1350293X.2017.1288387>
- Waller, T. (2006). "Don't come too close to my octopus tree": Recording and evaluating young children's perspectives on outdoor learning. *Children Youth and Environments*, 16(2), 75-104.
- Wyness, M. G. (2000). *Contesting childhood*. London, England: Falmer.

