

## למידה מבוססת סימולציה כמרחב הוליסטי להבניית חוסן מקצועי בקרב מתמחות בהוראה

גבי לנדלר פרדו, \* מיכל לוי-קרן, \*\* רינת ארביב אלישיב \*\*\*

### תקציר

במאמר נבחנת תרומתה של למידה מבוססת סימולציה (Simulation-Based Learning, SBL) לטיפול חוסן מקצועי בקרב מורות וגננות בשנתן הראשונה בהוראה על רקע משבר חירום לאומי בישראל בעקבות אירועי שבעה באוקטובר. מטרת המחקר הייתה להבין כיצד דפוסי חוסן מקצועי באים לידי ביטוי במהלך הסימולציות, וכיצד המשתתפות תופסות את תרומתן לחיזוק חוסנן האישי והמקצועי. המחקר התבסס על גישה מעורבת: ניתוח איכותני של סדנאות סימולציה מוקלטות על כל מרכיביו וניתוח כמותי של שאלונים שמילאו שבעים המשתתפות.

הנתונים האיכותניים מבוססים על תצפיות בחמש סדנאות סימולציה. מניתוח התצפיות עלו שמונה דפוסי חוסן מרכזיים: ויסות רגשי, אמפתיה, ראייה מערכתית, גמישות, חשיבה יצירתית, רפלקטיביות, תחושת מסוגלות וחוסן קולקטיבי. הממצאים מראים כי החוסן המקצועי הינו מערכת של יכולות אסטרטגיות הפועלות יחד ומאפשרות התמודדות עם אתגרים מורכבים תוך שמירה על ערכים מקצועיים. הנתונים הכמותיים מעידים על תחושה גבוהה של חוסן מקצועי, אשר מתחזקת עם העלייה בשביעות הרצון מהצפייה בסימולציות של עמיתים, מההנחיה וניהול הסדנה ומהמשוב של השחקנים. בהתבסס על תאוריות לפיתוח חוסן, המאמר מדגיש את תרומתה של SBL לטיפול החוסן של מתמחות בהוראה ואת תפקידה כמנוע לפיתוח מקצועי ברמה האישית, הקבוצתית והמוסדית. המאמר כולל המלצות להטמעת סימולציה בתוכניות ההכשרה, במיוחד בתקופות של חוסר ודאות ומשבר.

**מילות מפתח:** התמחות בהוראה, חוסן מקצועי, למידה מבוססת סימולציה (SBL), עיתות משבר, פיתוח מקצועי

\* **גבי לנדלר-פרדו**, מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך, המחלקה לחינוך יסודי  
 \*\* **ד"ר מיכל לוי-קרן**, מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך, ראש התוכנית לתואר שני "הערכה בחינוך"  
 \*\*\* **ד"ר רינת ארביב אלישיב**, מכללת סמינר הקיבוצים, ראש רשות המחקר, ראש היחידה הבינלאומית

## מבוא

המעבר משלב ההכשרה להוראה להשתלבות במערכת החינוך הוא שלב מאתגר עבור מתמחות בשנה הראשונה בתפקיד, המתמודדות עם מציאות מקצועית מורכבת ורב-דרישות. התמודדות מתמשכת עם מורכבות זו עלולה להגביר תחושות של אי-שביעות רצון ותסכול ובמידה רבה גם שחיקה (García-Carmona et al., 2019; Madigan et al., 2023), ולעיתים אף להוביל לנשירה מהמקצוע (Skaalvik & Skaalvik, 2020). האתגרים הופכים למורכבים יותר לנוכח תמורות גלובליות, שינויים תרבותיים ואי-ודאות מתמשכת, כפי שהתבטאו במשברים האחרונים, בין היתר לאור התפשטות מגפת הקורונה (Darling-Hammond & Hyler, 2020). תוכניות ההתמחות בכניסה להוראה נועדו לתת מענה לאתגרים הללו, שמעריבים היבטים פרופסיונליים, חברתיים, ארגוניים ורגשיים (זוזובסקי ועמיתותיה, 2022; Symeonidis et al., 2023).

מסגרות ההתמחות מבוססות על הקניית תשתית רחבה של תמיכה במטרה להבנות חוסן מקצועי בקרב המורות והגננות בתחילת דרכן (Diab & Green, 2024). בתקופה של משבר תהליך זה מקבל משנה תוקף, ועל כן הוא מחייב תשומת לב ייחודית, וזאת במטרה להבטיח את הישרדותם של המורים המתחילים במערכת החינוך.

המחקר הנוכחי עוסק בטיפוח חוסן מקצועי בקרב צוותי הוראה בתחילת דרכם בצל משבר לאומי שחוותה החברה הישראלית לנוכח מתקפת שבעה באוקטובר 2023. הטראומה הלאומית בתקופה זו יצרה אתגרים ייחודיים גם בתהליכי הקליטה של מורות וגננות מתחילות במערכת החינוך. המחקר מבקש ללמוד באיזה אופן למידה מבוססת סימולציה (Simulation-Based Learning, SBL) עשויה לתת מענה בהקשר זה.

למידה מבוססת סימולציה היא מתודולוגיה ללמידה התנסותית המדמה סביבות מקצועיות אותנטיות, מעודדת מעורבות פעילה ומתמקדת בהקשרים מקצועיים (Morris, 2019). היא נועדה להקנות כלים של תקשורת אפקטיבית להתמודדות עם מצבים מורכבים וקונפליקטואליים, השכיחים במערכת החינוך (Kasperski & Crispel, 2022), תוך הבניית יחסי אמון והדדיות בין כל השותפים (Cooper, 2010), העצמה של תחושת הרווחה בקרב צוותי ההוראה (Tettegah & Anderson, 2007) וחיזוק התפתחותם המקצועית (Split et al., 2011). בשנים האחרונות שולבה SBL באופן נרחב בתוכניות ההכשרה להוראה, ומחקרים מצביעים על תרומתה בהקניית כלים לטיפול במצבים מורכבים (לוי, 2021; Levi-Keren et al., 2024), אם כי מסקנותיהם התמקדו בשגרה של העשייה החינוכית.

המחקר הנוכחי מוסיף נדבך חשוב לספרות המקצועית; הוא בוחן את תרומתה של למידה מבוססת סימולציה לטיפוח חוסן מקצועי של מתמחים בהוראה במצבי משבר, שבהם האתגרים בכניסה להוראה מקבלים תפנית נוספת ויוצרים מורכבויות חדשות בזירה החינוכית. המחקר תורם למציאת מענה ייעודי לטיפוח חוסן מקצועי באמצעות סימולציה לצורך התמודדות עם אתגרי ההוראה במצבי משבר. להלן נציג את הרקע התאורטי התומך במחקר.

## רקע תאורטי

### תוכניות ההתמחות בכניסה להוראה

מערכות חינוך רבות בעולם מפעילות תוכניות התמחות מובנות למורות ולגננות בשלב הכניסה למקצוע (Ingersol & Strong, 2011). תוכניות אלו מספקות מעבר הדרגתי להוראה ועוזרות להתמודד עם האתגרים של השנים הראשונות. הן שואפות לסייע בתהליך השתלבותן של המורות והגננות המתחילות במערכת, לקדם את התפתחותן המקצועית (Symeonidis et al., 2023), ובכך לתרום לבנייה ולחיזוק של חוסן מקצועי (Diab & Green, 2024). הגישה הרווחת העומדת בבסיס התוכניות מתייחסת לתקופת ההתמחות כשלב המשכי ומשלים של ההכשרה הפורמלית, תוך דגש על שיתוף פעולה בין מוסדות ההכשרה האקדמיים לבין מסגרות העבודה בשדה החינוכי (Darling-Hammond, 2017).

הקליטה של גננות ומורות מתחילות במערכת החינוך מבוססת על גישה של חיברות ארגונית, הכורכת בתוכה תמיכה ארגונית מקיפה (Gilmor & Harding, 2021), סיוע מקצועי, היכרות עם התרבות הארגונית והמרקם החברתי, חיבור לעמיתים, תמיכה רגשית וכן הדרכה אדמיניסטרטיבית (וזובסקי ועמיתותיה, 2022; Symeonidis et al., 2023). בספרות המקצועית מוכרים שלושה מנגנוני תמיכה מרכזיים התורמים לקליטה של המורה או הגננת המתחילה באמצעות הפניית קשב לצורכיהן האישיים והמקצועיים, ביניהם חונכות על ידי עמיתה ותיקה ומנוסה (Ellis et al., 2020), טיפוח יחסי גומלין עם עמיתים בארגון (Cavanagh & King, 2019), כמו גם קשר פתוח עם מנהלת בית הספר או עם המפקחת החינוכית (Kutsyuruba, 2020).

מוסדות ההכשרה להוראה מספקים תמיכה נוספת למורות ולגננות בתחילת דרכן המקצועית, בעיקר באמצעות סדנאות אקדמיות המבוססות על למידת עמיתים במסגרת תומכת ובלתי תלויה בסביבת עבודתן. בסדנאות אלו משתתפות מורות וגננות בשנה הראשונה או השנייה במקצוע בהנחיית מומחה מקצועי. הסדנאות יוצרות מרחב לדיון מקצועי בין עמיתים החולקים דילמות ואתגרים מעבודתם החינוכית, כאשר במסגרתן עולים נושאים פדגוגיים, ארגוניים וחברתיים תוך חיבור בין התאוריה לפרקטיקה ושימוש במתודולוגיות הוראה מגוונות (ארביב-אלישיב ולדרר, 2011). בשנים האחרונות סדנאות אלה משלבות גם SBL. כל אלו נועדו להבנות זהות מקצועית הכורכת בתוכה עוגנים המבנים חוסן מקצועי לצד פיתוח פרופסיונלי.

### חוסן מקצועי בהוראה

חוסן מקצועי מוגדר כמערך רחב של כישורים המאפשרים לצוותי החינוך לשמור על תפקוד יעיל, על מחויבות מקצועית ועל יכולת הסתגלות, גם כאשר הם נתונים ללחצים ומורכבויות אופייניים לשדה החינוכי (Gu & Day, 2013). חוסן זה מתבטא ביכולת לשמור על עקביות חינוכית ועל יוזמה מקצועית במהלך תקופות של אי-ודאות וטלטלה, תוך הסתמכות על משאבים רגשיים ומקצועיים, כגון אופטימיות, מסוגלות עצמית, גמישות קוגניטיבית, זהות מקצועית בוגרת, במקביל למשאבים חיצוניים הכוללים אקלים חברתי מיטיב, מערכות יחסים מחזקות ותמיכה

מוסדית (Benard, 2004; Mansfield et al., 2016). חוסן של מורות משפיע לטובה על רווחת התלמידים והקהילה החינוכית; הן משמשות מודל לחיקוי, מטפחות סביבות למידה חיוביות ומחזקות את היחסים הבין-אישיים בכיתה (Salvo-Garrido et al., 2025).

הבנת החוסן המקצועי בהוראה מתבססת על התפתחות מושג החוסן הכללי במדעי ההתנהגות. בתחילה הוגדר חוסן כיכולת "לקפוץ בחזרה" (bounce back) בעקבות מצוקה או קושי (UN International Strategy for Disaster Reduction, 2019), אולם במהלך העשורים האחרונים התפתח המושג כתהליך רב-ממדי ודינמי, המשפיע על רגשות, חשיבה והתנהגויות בהתמודדות עם אתגרים יום-יומיים (Daniilidou et al., 2020; Moskowitz, 2024).

התאוריה העוסקת בחוסן מקצועי מתארת אותו כמכלול של מיומנויות, עמדות והקשרים. לפי המודל של גו ודיי (Gu & Day, 2013), חוסן מקצועי מתפתח כתוצאה מהיחסים המורכבים בין גורמים אישיים, יחסים בין-אישיים ותנאים ארגוניים, והוא כולל חמישה מרכיבים: מיומנויות רגשיות, אמפתיה, בהירות המטרות, חשיבה אופטימית ואמונה במסוגלות האישית. המודל של איזקס (Isaacs, 2012) מתמקד בממדים התנהגותיים: יזמות, עמדות חיוביות, יכולת ריכוז, גמישות תפקודית ויכולות ניהול עצמי. במקביל לאלה, שכטר והלוי (2024) מציעים מודל לחוסן ניהולי-חינוכי המבוסס על שלושה מעגלים: זהות מקצועית, תחושת מסוגלות וקהילה ארגונית. המודל נשען על עקרונות תאורטיים כגון תחושת קוהרנטיות (Antonovsky, 1987), חוסן אקולוגי (Ungar, 2008) ותאוריית מסוגלות עצמית (Bandura, 1977), כאשר כל מעגל מייצג היבטים משלימים: תחושת שליחות וזהות, ביטחון עצמי ויכולת פעולה, תמיכה הדדית ושאיכות ארגונית.

על בסיס הגישות השונות ניתן לזהות שלושה מרכיבים עיקריים של החוסן המקצועי בהוראה: **החוסן הרגשי** המתייחס ליכולת לווסת רגשות, לשמור על יציבות נפשית ולהגיב בצורה מסתגלת למצבי לחץ (Rutter, 1987); **החוסן הפרופסיונלי** המתמקד בתחושת מסוגלות גבוהה בהתמודדות עם דרישות ההוראה, עם ניהול כיתה ועם יישום שיטות פדגוגיות מותאמות (Boon, 2021); ו**החוסן החברתי** המדגיש את החשיבות של תמיכת עמיתים, יצירת קשרים חיוביים והתפתחות תחושת שייכות (Johnson et al., 2014). מחקרים מצביעים על כך שמורים הפועלים בסביבה מעצימה, בטוחה ומעריכה מפגינים רמת חוסן גבוהה יותר וסובלים משחיקה מצומצמת (Baatz & Wirzberger, 2025). מחקר שנעשה בקרב מורים בבתי ספר יסודיים הראה, כי חוסן המורים נבנה באמצעות אינטראקציה מורכבת בין גורמים אישיים, מקצועיים והקשריים, כאשר מערכות היחסים עם תלמידים ומשפחותיהם תומכות בתהליך זה ומייצרות אווירה של אמון ושיתוף פעולה בכיתה (Salvo-Garrido et al., 2025).

עבור מורות וגננות מתחילות החוסן המקצועי מקבל משמעות מיוחדת, מאחר שהן מתמודדות באופן שוטף עם אי-ודאות תפקודית, עם עומסים רגשיים ועם אינטראקציות מורכבות (O'Sullivan, 2006). הן זקוקות לתמיכה ייעודית המגובה בתהליכים של טיפוח חוסן כתשתית ליציבות, לתחושת מסוגלות ולהתפתחות מקצועית (Kowler et al., 2023).

לאור זאת, חוקרים הדגישו את הצורך בפיתוח חוסן בשלבים מוקדמים של ההכשרה, טרם החשיפה לאתגרי השדה החינוכי, וזאת במטרה להפחית את תחושת "הלם המציאות" שיחוו בהמשך (Baatz & Wirzberger, 2025). בתגובה לצורך זה פותחו בשנים האחרונות מספר תוכניות הכשרה שהוכחו כיעילות. לדוגמה, שילוב מיינדפולנס ופרקטיקות של למידה רגשית-חברתית וכתובת יומן רשת יומי (בלום ויוספסברג בן-יהושע, 2022). בישראל נמצא כי פדגוגיה פמיניסטית סייעה למתכשרות לפתח חוסן וסמכות פדגוגית (אופנהיים-שחר, 2020), וכי תוכנית לפסיכולוגיה חיובית תרמה לתחושת מסוגלות ולהובלת שינוי (רוסו-נצר ויחימוביץ, 2013).

בדיקת החוסן המקצועי בעיתות משבר מהווה מבחן אמיתי ליכולות ההתמודדות של נשות ואנשי החינוך ושל המוסדות החינוכיים. מחקר של קולר ועמיתיו (Kowler et al., 2023) שנערך בתחילת מגפת הקורונה והמעבר להוראה מקוונת, מצא כי אף שהמוסדות הצליחו לספק פתרונות טכנולוגיים, הם כשלו בהיבטים האנושיים-רגשיים של טיפוח החוסן. עם זאת, הקהילה המקצועית עצמה התגלתה כמקור החוזק העיקרי. ממצאים אלה מדגישים כי בזמן משבר, המרכיב הקהילתי והתמיכה ההדדית הקולגיאלי קריטיים לשמירה על החוסן המקצועי, גם כאשר התמיכה המוסדית אינה מספקת.

לנוכח המציאות הישראלית, ובמיוחד בעקבות לקחי משבר הקורונה ואירועי שבעה באוקטובר, ההבנה התאורטית של מושג החוסן המקצועי מקבלת משמעות קריטית. עבודה במצבי חירום, הפרעות בשגרת ההוראה והובלת תלמידים החשופים לטרומה מציבות בפני מורות וגננות מתחילות דרישות המחייבות יכולות חוסן מפותחות. במקביל מוסדות חינוך זקוקים למנהיגות אחראית, לחיזוק התחושה הקהילתית, למתן תמיכה רגשית וטכנולוגית ולהבטחת ההערכה כלפי צוותי החינוך (Kowler et al., 2023). יכולת ההתמודדות עם אי-ודאות, שמירה על יציבות רגשית ותפקוד מקצועי מיטבי הופכים לתנאים חיוניים הן לאיכות החינוך הן לרווחת הצוותים עצמם.

#### למידה מבוססת סימולציה כמרחב לטיפוח חוסן

למידה מבוססת סימולציה היא דרך למידה התנסותית המציבה את הלומד בסביבה המדמה מציאות מורכבת באופן מבוקר ובטוח. סביבות אלו מתאפיינות במעורבות פעילה, בהקשרים מקצועיים ממשיים, בחשיפה להתנסויות חדשות ובהתמודדות עם אתגרי המציאות תוך ליווי רפלקטיבי שיטתי (Morris, 2019). תהליך זה מאפשר עיבוד רגשי, התמודדות עם קונפליקטים ודילמות מוסריות ופיתוח מנגנוני בקרה עצמית ויכולות ויסות עצמי הנחוצים לחוסן מקצועי ולניהול אתגרים מקצועיים בעתיד (וסרמן-גוטויליג, 2024).

למידה מבוססת סימולציה נשענת על מודל הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 1984), הכולל מחזור של ארבעה שלבים: חשיפה לתהליך התנסותי חדש (התרחיש המדומה), תצפית ורפלקציה על ההתנסות, המשגה של התהליך ההתנסותי ויישום הלקחים במצבים עתידיים. ההתנסות נמשכת 5-7 דקות ומתקיימת בין מתנסה מתנדב לשחקן מקצועי, תוך כדי צפיית

הקבוצה והקלטת הסצנה. השחקן מגיב בזמן אמת ומתאים את פעולותיו על בסיס תגובות המתנסה, מה שמחזק את האוטנטיות ואת ההשפעה החינוכית. לאחר הסימולציה נערך תחקור מובנה בהנחיית מנחה מקצועי, המתמקד בפיתוח מיומנויות רלוונטיות ובהעמקת ההבנה של התהליכים שהתרחשו. מחקר שנעשה לאחרונה, המבוסס על תאוריה של למידה חיקויית (mimetic learning theory), קרי למידה באמצעות צפייה, חיקוי ותרגול, מדגיש כי גם הצופה (ולא רק המשתתף הפעיל) חווה תהליך למידה משמעותי ועצמאי. המשמעות היא שעצם הצפייה היא הזדמנות לימודית חשובה לא פחות מההשתתפות (Frei-Landau et al., 2022).

בעשורים האחרונים גובר השימוש בלמידה מבוססת סימולציה בהכשרה להוראה ובפיתוח המקצועי של צוותי חינוך. מטה-אנליזה מקיפה (Chernikova et al., 2020) שבחנה את תרומת הסימולציה לתהליכי הלמידה בהשכלה הגבוהה, הצביעה על יעילותה הרבה בפיתוח מיומנויות מורכבות כגון חשיבה ביקורתית, פתרון בעיות, תקשורת ושיתוף פעולה. מחקרים נוספים מעידים כי SBL תורמת להתפתחות מקצועית ואישית כאחד: במישור המקצועי היא מפתחת כישורי הוראה, מעמיקה את המודעות לשונות הלומדים ומטפחת מיומנויות חינוכיות, כגון אמפתיה וכישורים חברתיים-רגשיים (Landler-Pardo et al., 2022). במישור האישי היא מרחיבה את המודעות לערכים ולדפוסי התנהגות, מחזקת את תחושת המסוגלות העצמית ומשפרת את היכולת לקבל החלטות מושכלות במצבים מאתגרים (Lateef et al., 2019). תהליך זה תורם לפיתוח הזהות המקצועית של אשת החינוך, זהות המשמשת מקור משמעותי לחוסן כאשר יש הלימה בין ערכים אישיים לאתגרי המקצוע (שכטר והלוי, 2024). החיבור בין השיח הרגשי-ערכי לעשייה הפדגוגית היום-יומית (בלום ויוספסברג, 2022) מבסס ערכים מוצקים שהם למעשה שם נרדף לחוסן (שכטר והלוי, 2024).

המחקר הנוכחי מבקש ללמוד כיצד הפרקטיקה של למידה באמצעות סימולציה תורמת לפיתוח חוסן מקצועי בקרב מורות וגננות בשנת ההוראה הראשונה במערכת החינוך בתקופה של משבר בחברה הישראלית לנוכח אירועי שבעה באוקטובר, שהעמידו על הכף אתגר כפול בהתמודדות עם הכניסה לתחום ההוראה. למעט מחקר שבחן את האופן שבו משאבים פנימיים, לרבות חוסן ומסוגלות עצמית תעסוקתית, וכן משאבים חיצוניים (תמיכה חברתית) קשורים ללחץ ולרווחתן של גננות בחינוך המיוחד במלחמה שהחלה ב-7 באוקטובר 2023 (Deitcher & Alon, 2025), לא פורסם, למיטב ידיעתנו, מחקר המתמקד ספציפית בחוסן של מורות וגננות בתחילת דרכן בתקופה זו. בהתאם לכך גובשו שאלות המחקר:

1. אילו דפוסי חוסן מקצועי באים לידי ביטוי במסגרת מפגשי למידה מבוססת סימולציה בקרב מורות וגננות מתחילות בהתמודדות עם מצבי משבר?
2. באיזו מידה מביעות המורות והגננות המתחילות תחושה של חוסן מקצועי בעקבות סדנת הסימולציה, ובאיזה אופן תחושה זו קשורה לרמת שביעות הרצון ממרכיבי הסדנה?

## מתודולוגיה

המחקר בוצע במתודה משולבת בגישה של מחקר מקביל (concurrent design) הכולל מרכיב איכותני ומרכיב כמותי (Sammons & Davis, 2017). כעת נפרט את ההיבטים המתודולוגיים עבור כל מרכיב בנפרד. המחקר אושר בוועדת האתיקה המוסדית (מספר אישור: GMR2024\_20).

### מחקר איכותני

**משתתפות:** מורות וגננות מתחילות בשנת ההוראה הראשונה אשר השתתפו באחת מחמש סדנאות התמחות - שלוש בתחום הגיל הרך ושתיים בחינוך היסודי. בכל סדנה השתתפו 15-20 מתמחות.

**כלי המחקר וההליך:** המחקר האיכותני מבוסס על תצפיות בסדנאות למידה מבוססות סימולציה שהוקלטו במלואן במסגרת ההתמחות. הסדנאות נפתחו באופן מקוון בנובמבר 2023, עם חזרת מערכת החינוך לפעילות לאחר אירועי שבעה באוקטובר, עוד בטרם נפתחה שנת הלימודים האקדמית. סדנאות הסימולציה התקיימו בסוף החודש ונועדו לטפח חוסן מקצועי בקרב צוותי הוראה מתחילים בצל מלחמה ומשבר לאומי.

בסימולציות למתמחות בגיל הרך התמודדה גננת מתמחה עם סייעת שחוותה עלייה ברמת החרדה בעקבות אירועי שבעה באוקטובר. זו התבטאה בשימוש תכוף בטלפון לקבלת עדכונים ושיחות אישיות, בהעדפת משימות ניקיון על פני עבודה עם הילדים ובנטייה לצאת להפסקות מרובות.

הסימולציות של המתמחות בחינוך היסודי התמקדו בשיחה עם הורים בעקבות שינוי ניכר בהתנהגות בנם עקב המלחמה. כל סדנה ארכה תשעים דקות וכללה תרגול סימולטיבי מלא: הקדמה, קריאת תרחיש (סיפור הרקע לסימולציה), סימולציה בין מתנדבת מהקבוצה ושחקנים מקצועיים, ניתוח רפלקטיבי קבוצתי של ההתנסות תוך כדי צפייה בקטעי וידאו, קבלת משוב מהשחקנים וסיכום.

בתחילת הסדנה הוצגו מטרות המחקר, התקבלה הסכמת המשתתפות, והובטחה להן אנונימיות. סדנאות הסימולציות הוקלטו ותומללו, ושמות המשתתפות הוחלפו בשמות בדויים. **ניתוח הנתונים:** ניתוח הנתונים מבוסס על ניתוח תמטי-אינדוקטיבי של אירועים וחוויות של הנוטלים בהם חלק (Guest et al., 2012). בשלב הקידוד הראשוני חולק הטקסט ליחידות קטנות (משפטים או פסקאות) המבטאות היבט מסוים רלוונטי למחקר. בשלב הבא הופקו מתוך יחידות אלו תמות מרכזיות ותמות משנה, ולאחר מכן נבדקה מובחנותן זו מזו ומידת הלימתן לספרות המחקרית. בהמשך חודדו ההגדרות של כל תמה. תהליך זה נעשה בנפרד על ידי החוקרות, תוך השוואה הדדית בין הניתוחים עד להשגת הסכמה. במהלך ניתוח הנתונים הייתה הקפדה על שקיפות ואמינות באמצעות טריאנגולציה של המידע שהופק במחקר מאינפורמנטים שונים המרכיבים את הסדנה (מתנסה, משתתפים-צופים, מנחת סדנה, שחקנים). כמו כן הושם דגש על מרחב עשיר של ציטוטים מקרב מגוון התפקידים בשני התחומים - גיל רך וחינוך יסודי.

## מחקר כמותי

**משתתפות:** שבעים מורות וגננות מתחילות (98.6% נשים) המלמדות ברובן (88.4%) במוסדות חינוך במגזר היהודי-ממלכתי, בגני ילדים (44.3%) ובבתי ספר יסודיים (45.7%). חלק קטן מהן מלמדות בחטיבות ביניים (10%). כולן השתתפו בסדנת הסימולציה שנבחנה בחלק האיכותני. לחלקן יש ניסיון קודם במערכת החינוך, אבל לא כמוסמכות. כמחציתן (44.3%) השתתפו בעבר בסדנאות סימולציה, מתוכן 11 היו בתפקיד המתנסה.

**כלי המחקר וההליך:** שאלון מובנה שהועבר בסוף סדנת הסימולציה, ובו ארבעה מרכיבים: (1) רקע אישי ומקצועי (מגדר, שנת לימודים, תחום לימודים); (2) ניסיון (או היעדר ניסיון) בסדנת סימולציה במסגרת הלימודים; (3) שביעות רצון ממרכיבי סדנת הסימולציה: צפייה בסימולציה של עמיתים, דיון ותחקור, צורת ההנחיה וניהול הסדנה ומשוב שחקנים ( $\alpha=.84$ ); (4) תחושת חוסן מקצועי: סוגיה זו נבחנה באמצעות 12 היגדים שהתמקדו ברכישת פרקטיקות מגוונות להבניית חוסן מקצועי באמצעות סדנת הסימולציה, כגון: טיפוח התמודדות עם מצבי אי-ודאות, מודעות לצורך בגמישות ומודעות לצרכים של האחר. ההיגדים גובשו על סמך עיון בספרות מקצועית רלוונטית לנושא החוסן ו"שאלון סיכום יום סימולציות למשתתפים", שהתקבל ממרכז הסימולציות באקדמית הדתית לחינוך שאנן. השאלון נבדק על ידי מומחים בתחום הכשרת מורים באמצעות סימולציות ומומחים בתחום הכניסה להוראה. מהימנות חלק זה של השאלון נמצאה גבוהה מאוד ( $\alpha=.98$ ). כל ההיגדים בחלקים 3 ו-4 נמדדו בסולם בן חמש דרגות (1=כלל לא; 5=במידה רבה מאוד). שילוב נתוני התצפיות (נתונים איכותניים) עם נתוני השאלון (נתונים כמותיים המבוססים על דיווח עצמי) אפשר טריאנגולציה מתודולוגית, שחזקה את תוקף הממצאים והעמיקה את הבנתם.

**ניתוח הנתונים:** הנתונים נותחו באמצעות סטטיסטיקה תיאורית (ממוצע, סטיית תקן) ומדד הקשר פירסון. כמו כן נערכה רגרסיה כדי לאמוד את הקשר בין שביעות הרצון ממרכיבי הסדנה וההתנסות המוקדמת לבין טיפוח חוסן מקצועי בעזרת הסדנה.

## ממצאים

### מחקר איכותני

הניתוח התמטי של סדנאות הסימולציה מצביע על שמונה דפוסי חוסן בקרב המתמחות בהוראה בחינוך לגיל הרך ובחינוך היסודי שהשתתפו במחקר, כמוצג בתרשים 1. דפוסי אלה באו לידי ביטוי בכל הסדנאות, כפי שיתואר להלן.



תרשים 1. דפוסי חוסן שעלו במחקר האיכותני

#### ויסות רגשי והפרדה בין האישי למקצועי

דפוס זה התאפיין ביכולת המתמחות להתמודד עם לחץ רגשי וביקורת ישירה, תוך שמירה על איפוק ותפקוד מקצועי יעיל. במהלך הסימולציה בקרב הגננות המתחילות, למשל, שיתפו המתנסות את הסייעות באופן מודע ומושכל בחוויות האישיות שלהן ובכך יצרו חיבור רגשי, תוך הפרדה בין המקצועי (זמן העבודה) לאישי (הזמן הפרטי). כך לדוגמה אמרה ורד [גננת, מתנסה]: "אני יכולה להגיד לך שאין יום שאני לא בוכה, אבל אני עושה את זה רק בערב". גישת המתנסה משקפת בגרות מקצועית והבנה כי בעת משבר, שיתוף אישי עשוי לחזק את הקשר עם הסייעת שבמצוקה, לגייסה לעשייה ובכך לסייע בהשבת השגרה לגן. גם בסימולציה עם הגננת אורי [מתנסה] ניכרה יכולתה להבחין בין ביקורת אישית למטרות מקצועיות. בסיטואציה זו הסייעת [השחקנית] נמנעה מהעבודה עם הילדים והטיחה בה: "למה זה חשוב לך שאני אהיה גם מעורבת בדברים אחרים מלבד ניקיון וסדר והדברים הלוגיסטיים של הגן?" אורי השיבה במקצועיות: "זה חלק מהתפקיד שלך... זה גם מה שאת תמיד היית עושה בכיף". תגובתה ביטאה רצון ברור לשמר את מרכיבי תפקידה השגרתי של הסייעת, ובכך להבנות כר לשיתוף צוותי כחלק מההתמודדות עם אירועי השעה.

סיטואציות דומות עלו גם בסימולציות של מתמחות בחינוך היסודי, שבהן בלטה היכולת להגן על הזהות המקצועית ולהמיר ביקורת בהתמודדות בונה. כך, למשל, השיבה יעל [מתנסה] להורים שהאשימו אותה בחוסר התעניינות: "אני לגמרי לא מסכימה עם המשפט

שלא התעניינתי". גם השחקנית במשוב ציינה את יכולתה להבחין בין תקיפה אישית לביקורת מקצועית: "ממש הרגשתי אותך חושבת, 'זה לא שלי, זה שלהם', וזה מעיד על כמה את יודעת את ערכך ובטוחה בעמדתך".

#### אמפתיה אותנטית ויכולת הכלה

דפוס זה בא לידי ביטוי ביכולת לבטא אמפתיה, להבין ולהכיל את מצוקתו של הזולת. בסדנאות הסימולציה שנותחו במחקר, ביטויים אלו הפכו לגשר המחבר בין החוויה האישית של המתמחות לתפקידן המקצועי וכן למפתח לניהול שיחה מורכבת. שלוש הגננות המתנסות הבינו באופן אינטואיטיבי, כי ללא יצירת קשר רגשי ראשוני והבעת אמפתיה לסייעת לא תתאפשר שיחה מקצועית אפקטיבית. אורי פתחה בהזדהות ישירה: "כן, ממש. קשה, כל הזמן שומעים עוד סיפורים... משפיע עליי ממש... על המצב רוח, על התסכול". ורד סיפרה: "אני יכולה להגיד לך שאני מרגישה גם נורא ואיום... אני מגיעה בבוקר ואני צריכה עכשיו לאסוף את עצמי". ליה הדגישה את הממד הקולקטיבי: "אני מבינה אותך, אני מרגישה כמוך... גם חברות גננות שלי מרגישות ככה". שלושתן יצרו "שותפות בקושי" שהתבטאה בהכרה משותפת שהמצב החריג משפיע על כולן, אך מחייבן להמשיך ולתפקד באופן מקצועי למען הילדים.

גם בקרב המתמחות בחינוך היסודי האמפתיה באה לידי ביטוי ככלי מקצועי בהתמודדות עם המצב. לדוגמה במשוב של השחקנית לשרון [מתנסה]: "מה שעשית עכשיו היה מאוד אמפתי... היית מסוגלת להבין ממש את הרגשות של האישה הזאת [ההורה] ולהיכנס לנעליים שלה". במהלך התחקור הסבירה משתתפת בסדנה: "אני מרגישה אליו [ההורה] אמפתיה, אני לא באה בכעס אלא בחיבוק".

#### ראייה מערכתית וחיפוש משמעות

דפוס הליבה השלישי שעלה מתוך מפגשי הסימולציה התבטא בהתייחסות מערכתית ובחיפוש משמעות. אורי [גננת מתנסה] הדגישה בשיחה עם הסייעת את טובת הילדים ואת הצורך להגן עליהם, תוך כדי ההתמודדות עם הדילמה עד כמה לחשוף את הילדים למידע ולמורכבות המצב מחוץ לגן:

יש כמה נקודות שהייתי רוצה שנחשוב אם אפשר לשפר כדי שתהיה לנו עוד פעם הרגשה שאנחנו באמת על הדרך הנכונה... יש את הנקודה שבעצם אנחנו מאוד נסערים מכל העניינים וכל הסיפורים, ואנחנו רוצים לשתף ולדבר על הדברים, וכדאי... להיזהר לא לדבר על זה בסביבת הילדים. זה בעייתי ליד הילדים שיחשפו לסיפורים קשים.

בדומה לה, ורד [מתנסה] חיפשה משמעות בתוך המצב המורכב, כאשר הדאגה לרווחת הילדים והמאמץ לייצר עבורם שגרה, שאינה נגועה בהמולת המשבר החיצוני, הנחו את פעולתה. היא הדגישה את הממד העיתי, כשהיא מבקשת מהסייעת להימנע משיח על אירועי שבעה באוקטובר והמלחמה: "בשביל הילדים המתוקים שלנו, שתהיה להם איזושהי סביבה שפויה, בשביל שהעיתיד שלהם יהיה הרבה יותר טוב, ולא לשאוב אותם עכשיו לסירוף הזה". תגובות

המתמחות משקפות התנהלות מקצועית המהווה עוגן ערכי במצבי לחץ קיצוניים ומגלמות מנהיגות חינוכית, שבה צורכי הילדים נמצאים במרכז השיקולים. דפוס זה עלה גם בסימולציות בחינוך היסודי. המתמחות ביטאו מחויבות לרווחת התלמידים, לצד התבוננות רחבה בהקשר המערכתי: "אולי הוא כל כך מחזיק את זה בבית, לא לעשות בלגן, לא להפריע, לא להגיד, כי ההורים נמצאים באיזושהי חרדה, שפשוט בבית הספר זה מתפרץ" [משתתפת-צופה]. בסדנה השנייה חיפשה שרון [המתנסה] אחר הקשרים רחבים של המקרה הספציפי: "אני באמת רוצה לראות אם זה משהו שקורה גם בבית או במקומות אחרים", והמשתתפות שיקפו הבנה מערכתית של התנהגות ההורים: "להרבה מההורים קשה לשמוע את הדברים הלא טובים [על הילדים], והם נכנסים להגנה". הבנת הרקע לתגובה ההגנתית של ההורים המעוגנת בדאגה לילד ובקושי רגשי, אפשרה למתמחות לפתח תגובה מותאמת, הרואה את צורכי שני הצדדים ומשקפת ראייה מערכתית חינוכית.

#### גמישות והסתגלות

דפוס חוסן נוסף בא לדי ביטוי ביכולת לתמרן בין דרישות מקצועיות קבועות למציאות משתנה, תוך גילוי גמישות מחשבתית המאפשרת רלוונטיות ויעילות. אצל הגננות המתחילות זה התבטא בשינוי כיוון השיחה, בהתאמתה למצב המשתנה ובהרהור מתמשך על התהליך. כך למשל אורי [מתנסה] שינתה את כיוון השיחה, כשהבינה שהנושא שהעלתה אינו מוביל לשום מקום: "אוקיי ניקיון, לא. אילו עוד תפקידים יש לך בגן שהיית עושה גם קודם?".

דוגמה נוספת היא תגובתה הסבלנית של ורד [מתנסה], שגילתה גמישות למצוקתה הנפשית של הסייעת. אף שהשיחה נסבה על התפקוד המקצועי של הסייעת, ורד אפשרה לה להתפנות לענייניה האישיים בשעת אזעקה, כאשר הייתה מוטרדת היכן ילדיה. התנהלות זו מעידה על רגישות והבנה שהסייעת אינה פנויה לשיחה בטרם תקבל מענה למצוקתה, ומשקפת הסתגלות למצב המשברי ומקצועיות.

במפגשי הסימולציות בקרב המתמחות בחינוך היסודי, שרון [המתנסה] לדוגמה מביעה גמישות ומקצועיות בתגובתה להורה שמבקש לקצר בשיחה: "רציתי להגיד לכם שזה לא מובן מאליו בימים האלה לפנות ערב, במיוחד כשיש ילדים קטנים בבית... נעשה את זה הכי מהר שאפשר והכי קצר, אבל גם שיהיה לנו יעיל ואפקטיבי, כי קראתי לכם מסיבה מסוימת, לא סתם".

#### חשיבה מוכוונת פתרונות יצירתיים

דפוס זה בא לידי ביטוי בחשיבה פרואקטיבית המתמקדת ביעד עתידי משופר במקום בעיסוק בעבר ובפתרון בעיה מסוימת. בהקשר זה הציעו המתמחות פתרונות יצירתיים למצבים לא מוכרים חסרי תקדים, דפוס המקבל משנה תוקף בתקופת משבר. במסגרת הסימולציות בקרב הגננות המתחילות פיתחה כל אחת מהמתנסות גישה מותאמת אישית לסייעת ולמצבה. אורי [מתנסה] ביקשה לשמוע את הצעות הסייעת: "מה את מציעה לעשות כך שמצד אחד תוכלי

להיות מעודכנת אם קורה משהו, אבל מצד שני שזה לא יהיה כל הזמן?". ורד [מתנסה] חשבה על פתרון מערכתי: "אני יכולה לדבר קודם כול עם המפקחת, לשאול אותה איך ולמי אפשר לפנות בעירייה, ולומר להם שאני לא מוכנה לוותר עלייך, אבל בתקופה הזאת אני אשמח שיהיה מישהו שיתגבר, כי יש לנו ילדים קטנים, אנחנו צריכים ללכת איתם לממ"ד". ליה [מתנסה] הציעה יצירת אווירה משחררת, ובדיון הרפלקטיבי על התגובות האלה:

**ליה:** זה מצחיק אותי איך בשנייה העליתי רעיון. כאילו ניסיתי להקליל את המצב. יאללה, נעשה שמח, יהיה כיף. ננסה להוריד, להשכיח ממך, בסוגריים, את כל הלחצים.

**המנחה:** תגידו משהו על מה שקרה כאן, על הפתרון של ליה.  
**משתתפת (1):** היא הציעה לעשות את זה ביחד איתה [עם הסייעת]. בואי נשתולל, בואי נשתגע, ביחד. זה היה מקסים.

**מנחה:** זה היה מקסים. [פונה למשתתפת] ענת, מה רצית לומר?  
**משתתפת (2):** היא שינתה לה זווית ראייה על העבודה. אם היא ראתה את העבודה בתור לחץ, היא הכניסה אותה לשחרור וסוג של הרפיה בדרכים שונות.  
דוגמאות אלה הן ביטוי לחשיבה מוכוונת פתרון יצירתי של המתנסות, המשלבת בו-זמנית התחשבות בנסיבות הקיימות לצד התמקדות בעתיד.

הפתרון היצירתי במסגרת הסימולציות של המתמחות בחינוך היסודי התבטא בשימוש יזום בשאלות. המורות בחרו לגשת לשיחה מתוך ענווה וחוסר שיפוטיות, ושאלת השאלות אפשרה להן ליצור שיח שיתופי עם ההורים, לחשוב באופן פרואקטיבי על פתרונות ולהפחית את המתח. דפוס זה קיבל חיזוק במשוב של השחקנית שגילמה הורה לשרון [מתנסה]: "אני הרגשתי את הרצון שלך בטובתנו ובטובתו של הבן שלנו. אני הרגשתי את זה כלפי המשפחה שלנו, לא רק כלפי הילד. זה דבר שהוא אדיר. אפילו בשאלות ששאלת... זה הרגיש שזה גם הגיע מתוך עניין אמיתי. את שאלת מה נשמע בבית, ואת רצית לברר מה קורה איתנו, מה המצב הרגשי".

יכולת רפלקטיבית והרחבת רפרטואר התגובות  
דפוס חוסן זה מתגלם בבירור בסימולציות, כאשר הגננות והמורות המתחילות מצליחות להתבונן על החוויה מהצד, לזהות פערים בין כוונה לביצוע ולהפיק תובנות לשיפור עתידי. בקרב הגננות המתמחות, ליה [מתנסה] הפגינה רפלקציה עמוקה ולמידה מטעויות, כשאמרה: "אני ממהרת להרגיע, אני ממהרת להציע פתרון... קודם כול הדבר הכי חשוב זה לנשום". היא המשיכה בתובנה: "והרבה פעמים גם לא מבינים אותי, כי אני כאילו הופכת את כל הסדר כי אני רוצה כבר להגיע למטרה".

גם בקרב המתמחות בחינוך היסודי עלתה תמונה דומה. שרון [מתנסה] ניתחה לעומק את הפער בין כוונותיה לתוצאה:

אני חושבת לעצמי שהרי אין מצב להגיע לשיתוף פעולה אם לא הבנו מה הבעיה הקונקרטית. ובאמת לא הסברתי בדיוק ולא פירטתי. הרגשתי שאין לי מספיק זמן... רציתי להגיע לפתרונות. כן, זה נכון. במציאות זה לא היה מגיע כל כך מהר. כשהורים

מספרים את מאחורי הקלעים שלהם, פתאום אתה כזה אומר לעצמך - רגע, אולי הייתי צריכה להגיד את זה, אולי הייתי צריכה לשאול את זה.  
יעל [מתנסה] הפגינה למידה פעילה מהניסיון: "מה אני לוקחת? היו הערות קטנות שכן, הקטע של לשים לב לפרטים, לשים לב לגישה האישית".

#### תחושת מסוגלות מקצועית

דפוס חוסן זה ניכר בהכרה בחוזקות ובביטחון ביכולות המקצועיות, המעניקות למתמחות תחושת חוזק לנוכח האתגרים. בקרב הגננות המתחילות השתקף הדבר במשוב השחקנית [סייעת] לוורד [מתנסה]: "גרמתי לי להרגיש אהובה ומוערכת... עשית הכנה מדהימה לשלב הבא שזה לדבר איתי באמת על איך אני מתנהלת ליד הילדים; כי זה האישו [...] התחלת כל כך טוב והבאת אותי למקום שאנחנו כל כך מסתכלות לאותו כיוון ואנחנו לא אחת נגד השנייה". המשוב החיובי של אחת המשתתפות בחינוך היסודי שימש מקור חיזוק משמעותי לשרון [המתנסה]: "הלוואי והיית המורה של הנכדים שלי... את ההכלה שלך, את האמפתיה שלך ואת הרגישות שלך קחי בגדול ותשמרי את זה לתמיד". גם השחקנית בתפקיד האם הדגישה: "אני הרגשתי את הלב שלך מהרגע הראשון, וזה המון... הרגשתי את האמפתיה שלך ואת הרצון שלך בטובתנו ובטובת הבן שלנו".

#### פיתוח חוסן קולקטיבי

דפוס החוסן האחרון שעלה מתוך סדנאות הסימולציה מתמקד בממד הקולקטיבי. דפוס זה התגלה כמרכיב מכריע בפיתוח החוסן האישי, כאשר המסגרת הקבוצתית שימשה מנגנון הגנה מרכזי ומקור לעידוד. במפגשים של הגננות המתחילות התבטא החוסן הקולקטיבי בהכרה שהמצב החריג משפיע על כולן וביצירת "שותפות בקושי" באמצעות אמירות כגון: "אני לא מוכנה לוותר עלייך", "בואי ננסה לראות מה יכול לעזור לשתינו בכמה שעות שאנחנו בגן, לתת לילדים". כלומר, הגננות המתנסות הבינו שהמצב דורש גישה מתכללת הרואה את הקבוצה ולא רק את היחיד.

**לסיכום,** שמונת דפוסי החוסן הופיעו בעקביות בכל סדנאות הסימולציה. הממצאים מראים כי החוסן המקצועי אינו תכונה חד-ממדית אלא מערכת של יכולות אסטרטגיות הפועלות יחד ומאפשרות למתמחות להתמודד עם אתגרים מורכבים תוך שמירה על ערכים מקצועיים. דפוס החוסן המתוארים מצביעים על התפתחות מקצועית משמעותית המתרחשת בתנאי לחץ ומשבר, וממחישים כי חוסן אישי וחוסן קולקטיבי מתפתחים בלמידה בסביבה תומכת ומודעת.

## מחקר כמותי

הניתוח הכמותי מבקש לתת מענה לשאלת המחקר השנייה, היינו לבחון את הרמה של תחושת החוסן המקצועי לאחר הסדנה, כמו גם את שביעות הרצון ממרכיבי הסימולציה ואת הקשר ביניהן. לוח 1 מציג את הסטטיסטיקה התיאורית ואת מתאם פירסון עבור משתני המחקר. בהתאם לכך, המשתתפות העריכו את רמת החוסן המקצועי שלהן ואת רמת שביעות הרצון ממרכיביה השונים של סדנת הסימולציה ברמה גבוהה. מטריצת הקורלציות מצביעה על קשר חיובי בין המשתנים. חשוב לציין שלא קיימים הבדלים מובהקים ( $p > .05$ ) באף אחד מההיבטים הללו בין המתמחות שהתמחו בהוראה לגיל הרך לאלו שהתמחו בהוראה לגיל היסודי.

לוח 1. סטטיסטיקה תיאורית<sup>1</sup>

| ממוצע<br>(ס"ת)                | 2    | 3    | 4    | 5    |
|-------------------------------|------|------|------|------|
| 4.29<br>(.86)                 | .61* | .39* | .68* | .72* |
| 1. תחושה של חוסן מקצועי       |      |      |      |      |
| 4.51<br>(.74)                 | -    | .46* | .64* | .59* |
| 2. הצפייה בסימולציה של עמיתים |      |      |      |      |
| 4.29<br>(.89)                 | -    | -    | .47* | .55* |
| 3. דיון ותחקור                |      |      |      |      |
| 4.63<br>(.75)                 | -    | -    | -    | .72* |
| 4. ההנחיה וניהול הסדנה        |      |      |      |      |
| 4.51<br>(.88)                 | -    | -    | -    | -    |
| 5. משוב השחקנים               |      |      |      |      |

\* $p < .05$

בשלב השני בוצע ניתוח רב-משתני מסוג רגרסיה ליניארית לניבוי תחושת החוסן המקצועי בהתייחס למרכיבי הסימולציה כמו גם לשני משתני פיקוח: התנסות קודמת בסדנת סימולציה והשתתפות בסימולציה הנוכחית כמתנסה. מקדמי רגרסיה מתוקנים ( $\beta$ ) מוצגים בלוח 2. חשוב לציין כי בהתאם להמלצות בספרות (Osborne & Waters, 2002) נבדקו הנחות היסוד של הרגרסיה המרובה, כמו נורמליות של השאריט, הומוסקדסטיות (homoscedasticity) וליניאריות. נמצא כי הן מולאו, ולכן המסקנות תקפות.

1 במסגרת ניתוח הנתונים נבדקו מקדמי הקשר ספירמן ופירסון. היות שגודל המקדמים היה דומה מאוד, הוחלט להשתמש במדד מתאם פירסון, כנהוג במחקרים במדעי החברה והחינוך כאשר במדגם מעל שלושים משתתפים.

לוח 2. מקדמי רגסיה מתוקננים לבחינת התרומה של שביעות הרצון ממרכיבי סדנת הסימולציה לתחושת החוסן המקצועי

| משתנה                     | $\beta$ |
|---------------------------|---------|
| שביעות רצון:              |         |
| צפייה בסימולציה של עמיתים | .23*    |
| דיון ותחקור               | -.08    |
| ההנחיה וניהול הסדנה       | .27*    |
| משוב השחקנים              | .45*    |
| השתתפות בעבר בסימולציה    | .11     |
| תפקיד מתנסה בסימולציה     | -.12    |
| שונויות מוסברת ( $R^2$ )  | .62     |
| F                         | 17.85*  |

\* $p < .05$

הנתונים בלוח מצביעים על שלושה מרכיבים מרכזיים בסדנת הסימולציה התורמים באופן חיובי לתחושת החוסן של המתמחות, הגננות והמורות בחינוך היסודי: שביעות רצון מהצפייה בסימולציות של עמיתים, מההנחיה וניהול הסדנה ומהמשוב של השחקנים. ההיבט האחרון, משוב השחקנים, נמצא כבעל התרומה הרבה ביותר. יוצא אפוא שרכיבי סדנת הסימולציה תומכים בהבניית תהליכי החוסן של המתמחות. השונויות המוסברת של המודל גבוהה ועומדת על 62%.

## דיון

המחקר הנוכחי התמקד בבחינת החוסן המקצועי של מורות וגננות בראשית דרכן, באמצעות תיעוד התנסותן בסימולציות במהלך תקופת משבר לאומי. בנוסף לכך נבחנה שביעות רצונן מהסימולציות ותרומתן הנתפסת לטיפול פרקטיקות של יחסים בין-אישיים וחוסן. איסוף הנתונים בוצע בתקופה שהעמידה את המשתתפות בסיטואציות של אי-ודאות ודרשה התמודדות עם מצבים חריגים, ובכך ייחודו.

את המחקר הנחו שתי שאלות מרכזיות. השאלה הראשונה הייתה אילו דפוסי חוסן מקצועי באים לידי ביטוי במפגשי למידה מבוססת סימולציה בקרב מורות וגננות מתחילות בהתמודדות עם מצבי משבר. שאלה זו נבחנה באמצעות איסוף נתונים איכותניים. השאלה השנייה הייתה באיזו מידה מביעות מורות וגננות מתחילות תחושה של חוסן מקצועי בעקבות השתתפותן במפגשי

סימולציה תוך כדי תהליך הכניסה להוראה ובהתמודדות עם מצבי משבר, ובאיזה אופן תחושה זו קשורה לרמת שביעות הרצון ממרכיבי הסדנה. שאלה זו נבחנה באמצעות נתונים כמותיים. הדיון בממצאי המחקר האיכותניים מתמקד בשני צירים מרכזיים. הציר הראשון עוסק באופיו של החוסן המקצועי בקרב המורות והגננות המתמחות - יכולת דינמית רב-ממדית שהמחקר מצא כמכלול של שמונה דפוסים מובחנים. דפוסים אלה מתעצבים בהדרגה בהקשרים רגשיים, חברתיים וארגוניים משתנים, ובאים לידי ביטוי מובהק במהלך סדנאות הסימולציה בתנאי משבר. הציר השני מתמקד בלמידה מבוססת סימולציה, שבצד היותה אסטרטגיה הוראתית מתגלה ככלי פדגוגי יעיל לפיתוח וחיזוק חוסן מקצועי בשלבים הראשוניים של הקריירה החינוכית.

### חוסן מקצועי

ממצאי המחקר ממחישים את האופן שבו חוסן מקצועי נבנה ומתעצב בקרב מתמחות בשלב הכניסה להוראה, תוך התמודדות עם מצבים מורכבים ותובעניים כמו אלו שנחו בתקופת המשבר הלאומי בעקבות מתקפת שבעה באוקטובר 2023. שמונת דפוסי החוסן שזוהו במחקר - ויסות רגשי, אמפתיה אותנטית, ראייה מערכתית, גמישות והסתגלות, חשיבה מוכוונת פתרונות יצירתיים, רפלקטיביות, תחושת מסוגלות מקצועית וחוסן קולקטיבי - משקפים את המהות הרב-ממדית של תהליך זה ונוגעים במעגלים האישי, המקצועי והקהילתי. ממצאים אלה תומכים בגישה הרב-ממדית לחוסן הרואה בו תוצר של אינטראקציה בין רכיבים אישיים, בין-אישיים והקשריים (Salvo-Garrido et al., 2025).

הדפוסים שעלו מתארים את המתח בין ההתמודדות האישית של מתמחות בשלב הכניסה להוראה לבין הדרישה לפעול מתוך עמדה מקצועית ברורה. ויסות רגשי מאפשר למתמחות לתפקד בסביבה רווית רגש תוך שמירה על יציבות, בעוד רפלקטיביות כמנגנון של עיבוד פנימי מסייעת בזיהוי פערים בין כוונה לפעולה ובהבניה של זהות מקצועית מודעת. גמישות וחשיבה מוכוונת פתרון מעידות על היכולת להגיב למצבים משתנים ולבנות תשתית מקצועית נבונה. תחושת המסוגלות נובעת לא רק מהידע הפדגוגי אלא גם מהתנסות בפועל בתרחישים, ותומכת בטענה כי חוסן הוא תוצר של עשייה מתוך משמעות (Day & Hong, 2016).

הממצאים מבליטים את התפקיד המרכזי של ההקשר הקבוצתי בתהליך ההתפתחות. החוסן הקולקטיבי שצמח מתוך התנסות משותפת ותחושת "אנחנו" מקצועי משקף את חשיבות התמיכה החברתית והקהילתית במעבר מהכשרה לעשייה חינוכית בשטח (Bryk & Schneider, 2003). במצבי משבר, בתנאים של אי-ודאות וחוסר יציבות, תחושת השייכות הקבוצתית תורמת לעיבוד הרגשי, לחיזוק תחושת הסולידריות וליצירת קרקע ללמידה פעילה. ממצאי המחקר הנוכחי מתיישבים עם המסגרת של מנספילד ועמיתותיה (Mansfield et al., 2016), המצביעה על חשיבות שילובם של משאבים אישיים, הקשריים ואסטרטגיות התמודדות בפיתוח חוסן. סימולציה מתבררת כמנגנון פדגוגי המאפשר הפעלה משולבת של ממדים אלו, תוך עיצוב תוצרים כגון תחושת מסוגלות וחוסן קולקטיבי.

### למידה מבוססת סימולציה כמנוע לפיתוח חוסן מקצועי

למידה מבוססת סימולציה מתגלה במחקר כמרחב פדגוגי רב-עוצמה להתמודדות עם אתגרי הכניסה להוראה. המהות ההתנסותית של הסימולציה בשילוב הצפייה הרפלקטיבית והדיון הקבוצתי מאפשרים עיבוד רגשי, גיבוש עמדות ותרגול תגובות. בכך היא מהווה סביבה מיטבית לבחינת חוסן מקצועי ולחיזוקו דרך חוויה אותנטית ובטוחה (Chernikova et al., 2020), המאפשרת למידה רגשית-אתית (Landler-Pardo et al., 2022).

למידה מבוססת סימולציה, כפי שבאה לידי ביטוי במחקר זה, מהווה מסגרת מובנית אשר מזמנת טיפוח מקביל של שלושת מעגלי החוסן: האישי, המקצועי והקהילתי. ברמה האישית היא יוצרת מרחב בטוח להתמודדות רגשית, לעיבוד תחושות ולחיזוק ויסות עצמי - תהליכים חיוניים ליכולת לשרוד ולהתפתח במצבים חינוכיים מורכבים. ברמה המקצועית היא מאפשרת חידוד של גבולות תפקיד, קבלת החלטות מושכלת תחת לחץ ופיתוח תגובות מותאמות למצבים משתנים - יכולות המזוהות עם זהות מקצועית מגובשת ועם תחושת מסוגלות גבוהה (Christensen & Knezek, 2025). ברמה הקהילתית עצם ההשתייכות לקבוצה לומדת, המנתחת יחד את ההתנסויות, מחזקת את תחושת השותפות והחיבור לאחרים ומייצרת חוסן קולקטיבי, כלומר תחושת "אנחנו" מקצועית אשר מקנה גיבוי, ערך וסולידריות (שכטר והלוי, 2024).

שלושת המעגלים הללו אינם מתקיימים בנפרד אלא נטוויים יחד לכדי חוויית למידה שלמה. מבנה הסימולציה עצמו מאפשר זאת: הבחירה בסוגיה כבדת משקל, ההתנסות החיה המשלבת רגש ופרקטיקה, ההתבוננות מהצד, המשוב הקבוצתי ושל השחקנים והדיון המונחה - כל אלה מרכיבים סביבה פדגוגית רב-שכבתית שבה הלומד מופעל בו-זמנית כפרט, כמקצוען וכחבר בקבוצה. כך מתאפשרים בסדנה לא רק למידה של תגובה "נכונה" אלא חיזוק של רשתות התמיכה האישית, העמקת הזהות המקצועית והבניה של שייכות קהילתית-ערכית - שלושתם מהווים את ליבת החוסן החינוכי הנדרש במציאות משתנה ועתירת אתגרים. הלימה בין זהות מקצועית לבין ערכים אישיים היא מקור מרכזי לחוסן (שם). בהתאם לכך, הממצאים מלמדים כי ההתנסות בסימולציות סייעה למשתתפות לחזק את תחושת השליחות והביטחון המקצועי גם בתקופה של אי-ודאות וחוסר יציבות, כפי שהתרחש בעקבות אירועי שבעה באוקטובר. הנתונים הכמותיים שנתקבלו מהשאלון חיזקו את הממצאים האיכותניים וחידדו את השפעתן הרבה של הסימולציות על החוויה הסובייקטיבית של המתמחות בהקשר של רכישת פרטיקות הנוגעות ליחסים בין-אישיים ולטיפוח חוסן המקצועי.

**לסיכום**, מחקר זה מדגיש את תרומתה הייחודית של למידה מבוססת סימולציה כמרחב מובנה, בטוח ואותנטי לטיפוח חוסן מקצועי בקרב מתמחים ומתמחות בהוראה - הן כפרטים, הן כחלק מקבוצת למידה והן כחלק ממסגרת מוסדית וקהילתית תומכת. מעבר להיבט המעשי, המחקר מציע גם חידוש תאורטי: הסימולציה מתפקדת כמתודה הוליסטית של חוסן, הכוללת

את הממד הרגשי, המקצועי והקהילתי. בכך היא מהווה אקולוגיה חינוכית שלמה, המאפשרת למתמחות לפתח חוסן אישי וקולקטיבי הן בשגרה הן במצבי משבר. ממצאי המחקר מצביעים על הפוטנציאל הגלום בסימולציה ככלי להעצמת מורים וגננות בכישורים הנדרשים לצורך התמודדותם עם האתגרים העומדים לפניהם בשנים הראשונות לעבודתם. לצד התרומה התאורטית, למחקר זה ייחוד מתודולוגי: ניתוח סדנה שלמה על כל מרכיביה - מהסימולציה עצמה, דרך ההנחיה והמשוב ועד הדיון הקבוצתי. ניתוח כולל זה מאפשר התבוננות אינטגרטיבית על תהליך הלמידה ומרחיב את הידע הקיים על הבניית חוסן מקצועי באמצעות למידה מבוססת סימולציה.

## תרומת המחקר

המחקר הנוכחי תורם להבנת התהליך הדינמי של הבניית החוסן המקצועי בשלב הכניסה להוראה, תוך זיהוי דפוסי חוסן רגשיים, קוגניטיביים-מקצועיים וחברתיים-ערכיים. הוא מדגים כיצד סימולציה משמשת מרחב למידה שבו החוסן מתעצב, ומדגיש את ממדיו הרגשיים-זהותיים, מעבר למיומנויות תקשורת בלבד. בנוסף לכך, המחקר מרחיב את מסגרת ה-BRiTE (Building Resilience in Teacher Education) של מנספילד ועמיתותיה (Mansfield et al., 2016), ומציע הדגמה אמפירית ליישום עקרונות פיתוח החוסן באמצעות SBL בשלב הכניסה להוראה. ברמה המעשית המחקר מציע עקרונות יישומיים למוסדות להכשרת מורים, הנדרשים להתמודד עם מצבי משבר ואתגרים בלתי צפויים. ראשית, נחוצים תנאים מאפשרים בסיסיים - מנהיגות יהודעת לקבל החלטות מהירות ומבוססות נתונים תוך הפגנת גמישות רבה בביצוע ויכולת התאמה לשינויים. לצד זאת חיוני להבטיח גישה לטכנולוגיה חינוכית מתקדמת ללמידה מרחוק שתהיה שווה ומיטבית לכלל המתכשרים להוראה. יתרה מזאת, ממצאי המחקר מדגישים את החשיבות הרבה של השימוש בסימולציות חינוכיות כאמצעי למידה חווייתית וכמקור הנותן תמיכה ומענה אישיים, מקצועיים וקהילתיים. כפי שעלה במחקר הנוכחי ונמצא בהלימה עם ספרות המחקר, ישנה חשיבות לגורמים המקלים את חוויית הסימולציה, כגון תפקיד המנחה (Cohen et al., 2020), התצפית על הסימולציות שנתפסת כחוויית למידה מימטית משמעותית (Frei-Landau et al., 2022) וקבלת המשוב מהשחקנים, המעמיק את חוויית הלמידה ומאפשר הפקת לקחים למצבים עתידיים (Levin et al., 2023).

## מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר מבוסס על קבוצה קטנה של משתתפות בתקופה ייחודית של משבר לאומי. לא ניתן להכליל את הממצאים על קבוצות אחרות של מורים או על הקשרים פדגוגיים רגילים. כמו כן, ההשפעה של נוכחות מנחות הסדנה ושל השיח הקבוצתי לא הופרדו מהשפעת ההתנסות עצמה. נדרשים מחקרים שיבחנו את השפעת הסימולציה לאורך זמן ובאוכלוסיות מגוונות. ניתן להציע מחקרי אורך שיבחנו בפועל את השפעת הסימולציה על תפיסת המסוגלות והחוסן לאורך שנת ההוראה הראשונה. כמו כן, מחקרים השוואתיים בין מתמחות במסגרות

חירום לתקופת שגרה יכולים להרחיב את ההבנה לגבי התנאים המאפשרים טיפוח חוסן מקצועי בעזרת סימולציה.

## מקורות

- אופנהיים-שחם, ס' (2020). עיצוב מרחב למידה על פי עקרונות של פדגוגיה פמיניסטית לפיתוח החוסן הפדגוגי של מתכשרות להוראה. **דפים**, 73, 11-33.
- אריב-אלישיב ר' ולדרר, ד' (2011). סדנת סטאז': מעורבת או ייעודית. **דפים**, 52, 46-71.
- בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). **פרקטיקות של חוסן בימי שגרה**. מכון מופ"ת. <https://ebook.macam.ac.il/read/6/1042022#1>
- בלום, א' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2022). **פיתוח חוסן של אנשי הוראה וחינוך בעת ההכשרה**. מכון מופ"ת.
- וסרמן-גוטויליג, ת' (2024). **התנסות סימולטיבית של מורים מתחילים לקידום יכולת התמודדות בקונפליקט: תרומתה של יכולת חברתית רגשית**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בר-אילן.
- זוזובסקי, ר', אריב אלישיב, ר' ודוניצה-שמידט, ס' (2022). מאפיינים בית ספריים בשנת ההתמחות התורמים לשביעות רצונם של מורים מתחילים ולהתמדתם במערכת החינוך. **דפים**, 76, 173-198.
- לוי, א' (2021). למידה מבוססת סימולציה בחינוך. **לקסי-קיי**, 16, 8-13. <https://doi.org/10.54301/PHIB1573>
- רוסו-נצר, פ' ויחימוביץ, ט' (2013). "אני מורה אחרת לגמרי": משמעותה של תכנית הכשרה לפסיכולוגיה חיונית בתפיסותיהם של אנשי חינוך. **דפי יוזמה**, 7, 28-55.
- שכטר, ח' והלוי, ל' (2024). חוסן ניהולי: פרקטיקות חוסן בקרב מנהלי בית ספר בעת כניסתם לתפקיד. **עיונים במינהל ובארגון החינוך**, 38, 299-328.
- Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the mystery of health. How people manage stress and stay well*. Jossey-Bass.
- Baatz, J., & Wirzberger, M. (2025). Resilience as a professional competence: A new way towards healthy teachers? *Social Psychology of Education*, 28(1). <https://doi.org/10.1007/s11218-024-10010-8>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. WestEd.
- Boon, H. J. (2021). Primary school teacher resilience: A key element for sustaining the profession. *Teaching and Teacher Education*, 103, 103-364.
- Bryk, A. S., & Schneider, B. (2003). Trust in schools: A core resource for school reform. *Educational Leadership*, 60, 40-44.
- Cavanagh, M., & King, A. (2019). Peer-group mentoring for primary pre-service teachers during professional experience. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 48(3), 287-300. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2019.1633622>

- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499-541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Christensen, R., & Knezek, G. (2025). Impact of teaching simulations on resilience, empathy and culturally responsive teaching self-efficacy in career technology teacher preparation students. *International Journal of Technology in Education*, 8(1), 104-122. <https://doi.org/10.46328/ijte.996>
- Cohen, J., Wong, V., Krishnamachari, A., & Berlin, R. (2020). Teacher coaching in a simulated environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(2), 208-231. <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: Understanding the mathematics of moral learning environments. *Journal of Moral Education*, 39(1), 79-99.
- Daniilidou, A., Platsidou, M., & Gonida, E. (2020). Primary school teachers' resilience: Association with teacher self-efficacy, burn-out and stress. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 18, 549-582. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v18i52.3487>
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn about international practice? *European Journal of Teaching Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2020). Preparing educators for the time of COVID and beyond. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 457-465. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1816961>
- Day, C., & Hong, J. (2016). Influences on the capacities for emotional resilience of teachers in schools serving disadvantaged urban communities: Challenges of living on the edge. *Teaching and Teacher Education*, 59, 115-125. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.015>
- Deitcher, D. B., & Alon, R. (2025). Special education preschool teachers' stress and well-being during wartime: Relations with psychological capital, occupational self-efficacy, and social support. *Psychology in the Schools*, 62(10), 3926-3938. <https://doi.org/10.1002/pits.23584>
- Diab, A., & Green, E. (2024). Cultivating resilience and success: Support systems for novice teachers in diverse contexts. *Educational Sciences*, 14, 711. <https://doi.org/10.3390/educsci14070711>
- Ellis, N. J., Alonzo, D., & Nguyen, H. T. M. (2020). Elements of a quality pre-service teacher mentor: A literature review. *Teaching and Teacher Education*, 92, 103072. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103072>

- Frei-Landau, R., Orland-Barak, L., & Muchnick-Rozonov, Y. (2022). What's in it for the observer? Mimetic aspects of learning through observation in simulation-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103682>.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>.
- Gilmor, S., & Harding, N. (2021). Organizational socialization as kin-work: A psychoanalytic model of settling into a new job. *Human Relation*, 1, 1-23.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Isaacs, J. (2012). Resiliency and the individual demographics of school leaders: Making a difference in the quality of educational leadership. *Journal of Research in Education*, 22(1), 128-162.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546.
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2022). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching*, 48(5), 521-534. <https://doi.org/10.1080/002607476.2021.2002121>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kowler, S. M., Rubin, O., & Shpergel, S. (2023). Resilience in higher education in times of crisis. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(4), 198-210.
- Kutsyuruba, B. (2020). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy & Policy*, 16(18), 1-36.
- Landler-Pardo, G., Arviv-Elyashiv, R., Levi Keren, M., & Weinberger, Y. (2022). Being empathic in complex situations in intercultural education: A practical tool. *Intercultural Education*, 33, 1-15. [10.1080/14675986.2022.2090688](https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2090688).

- Lateef, A., Yin, S., & Suppiah, M. (2019). The 2019 WACEM expert document on the framework for setting up a simulation center. *Journal of Emergencies, Trauma, and Shock*, 12(4), 232-242.
- Levi-Keren, M., Lendler-Pardo, G., Weinberger, Y., & Arviv-Elyashiv, R. (2024). Simulation-based learning as a tool for assessing and fostering awareness of empathic patterns in teacher education. *Education Sciences*, 14, 1338. <https://doi.org/10.3390/educsci14121338>
- Levin, O., Frei-Landau, R., Flavian, H., & Miller, E. C. (2023). Creating authenticity in simulation-based learning scenarios in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 48(2), 291-312. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2175664>.
- Madigan, D. J., Kim, L. E., Glandorf, H. L., & Kavanagh, O. (2023). Teacher burnout and physical health: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 119, 102173. [doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173](https://doi.org/10.1016/j.ijer.2023.102173)
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77-87.
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning: A systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 28(8), 1064-1077. <https://doi.org/10.1080/10494820.2019.1570279>
- Moskowitz, S. (2024). Exploring teacher classroom behavior and wellbeing from the student perspective. *ELT Journal*, 78(2), 189-197.
- Osborne, J. W., & Waters, E. (2002). Four assumptions of multiple regression that researchers should always test. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 8(2), 2.
- O'Sullivan, M. (2006). Professional lives of Irish physical education teachers: Stories of resilience, respect and resignation. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 11(3), 265-284.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331.
- Salvo-Garrido, S., Cisternas-Salcedo, P., & Polanco-Levicán, K. (2025). Understanding teacher resilience: Keys to well-being and performance in Chilean elementary education. *Behavioral Sciences*, 15(3), 292. <https://doi.org/10.3390/bs15030292>
- Sammons, P., & Davis, S. (2017). Mix methods approaches and their application in educational research. In D. Wyse, N. Selwyn, E. Smooth, & L. E. Suter (Eds.), *The BERA/SAGE handbook of educational research* (pp. 477-504). Sage.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7), 602-616.

- Split, J. L., Koomen, H. M. Y., & Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, 457-477.
- Symeonidis, V., Hass, E., & Schneider, K. (2023). Personal, social and professional support for newly qualified teachers: Teacher induction in Austria. *Teaching and Teacher Education*, 121, 103916. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103916>
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 48-82.
- Ungar, M. (2008). Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2), 218-235. <https://doi.org/10.1093/bjsw/bcl343>
- United Nations International Strategy for Disaster Reduction. (2019). *Terminology on disaster risk reduction*. United Nations Office for Disaster Risk Reduction.