

כיצד סימולציות קליניות תומכות באימוץ נקודת המבט של ההורים בשיח מורות

טל מלץ, * יסמין זוהר, ** דנה ודר־וייס, *** גדעון דישון****

מאמר זה מוקדש לזכרה של יסמין זוהר ז"ל שנרצחה בטבח 7 באוקטובר

תקציר

אימוץ נקודת המבט של ההורים, כלומר הנטייה והיכולת לשקול איך סיטואציה נחוות על ידי ההורה, חשוב להתמודדות של מורות בקונפליקטים עם הורים. במחקר זה¹ בחנו כיצד סימולציות קליניות יכולות לקדם שיח מורות עשיר המתחשב בנקודת המבט של ההורה. חקרנו השתלמות (בת 30 שעות) מבוססת סימולציות בנושא קונפליקטים עם הורים, בהשתתפות 20 מורות מתיכון עירוני ממלכתי יהודי. הקלטנו את ההשתלמות בווידיאו וניתחנו את שיח המורות כמותית (באמצעות חישוב והשוואת שכיחויות) ואיכותנית (באמצעות ניתוח אתנוגרפי בלשני). הניתוח הכמותי הראה שבמפגשים מבוססי סימולציות השיח היה עשיר יותר בהתייחסות לנקודת המבט של ההורה באופן חיובי, ספציפי ואג'נטיבי (agentive), בהשוואה למפגשים ללא סימולציות. הניתוח האיכותני הצביע על ארבעה מאפיינים שתמכו בשיח זה: (1) ניתוח חוויות ההורה על בסיס תצפית ישירה בסימולציה; (2) קיום שתי סימולציות של אותו אירוע במפגש אחד; (3) מהלכי הנחיה מכוונים; (4) שיחה עם השחקן או השחקנית. ממצאי המחקר יכולים לתרום לעיצוב ולהנחיה של השתלמויות מורים ומנחים השואפים לטפח אימוץ של נקודת המבט של ההורה ולקדם יחסי מורות-הורים.

מילות מפתח: אימוץ נקודת המבט של האחר, הורים, סימולציות קליניות, פיתוח מקצועי, שיח מורות

* טל מלץ, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 ** יסמין זוהר ז"ל, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 *** פרופ' דנה ודר־וייס, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 **** ד"ר גדעון דישון, אוניברסיטת בן־גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 1 מחקר זה מומן על ידי לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך. הממצאים והמסקנות הם על אחריות החוקרים בלבד.

מבוא

השימוש בסימולציות קליניות בתחום החינוך מתרחב (Levin et al., 2023), והן תופסות מקום נכבד בהכשרת מורות² לפני כניסתן למערכת (Levin & Flavian, 2022). עם זאת, כמעט לא נחקרה תרומתן של הסימולציות האלה להתפתחות המקצועית של מורות בפועל. אחד היתרונות האפשריים של פיתוח מקצועי של מורות באמצעות סימולציות קליניות הוא טיפוח ההסתכלות מנקודת מבטו של האחר, כלומר פיתוח הנטייה והיכולת לבחון איך סיטואציה עשויה להיחוו מנקודת המבט של האחר מבחינה קוגניטיבית ורגשית (Gehlbach & Mu, 2023). לאימוץ נקודת המבט של האחר יש חשיבות רבה בניהול היחסים של מורות עם הורים. מחקרים הראו כי יחסי מורות-הורים הם בעלי חשיבות רבה להצלחה האקדמית והחברתית של התלמידים (McNeal, 2012) ולרווחה הרגשית של המורות (Wilder, 2014). אולם לעיתים קרובות יחסים אלה נושאים אופי קונפליקטואלי (Lasky, 2000).

אחת הדרכים להפחית קונפליקטים בין מורות להורים ולטפח אינטראקציות פוריות היא באמצעות תמיכה ביכולת ובנטייה של המורות לבחון סיטואציה מנקודת המבט של ההורים (De Coninck et al., 2023). מחקרים ראשוניים הצביעו על הפוטנציאל של סימולציות קליניות לפתח את יכולת המורות להבין את חוויות ההורים, לעבד את רגשותיהן ביחס להורים ולפתח דרכי התמודדות פוריות (Chen, 2020; De Coninck et al., 2023; Fast & Vedder-Weiss, 2025). עם זאת, ידוע מעט על האופן שבו סימולציות קליניות תומכות בתהליך זה. מטרת המחקר הנוכחי היא לשפר את הבנת המאפיינים של מפגשי פיתוח מקצועי מבוססי סימולציות קליניות המקדמים שיח עשיר המאמץ את נקודת המבט של ההורה בקרב מורות בפועל, ובפרט אימוץ נקודת המבט באופן ספציפי, חיובי ואג'נטיבי (כלומר agentive – כזה שבו המורות תופסות את עצמן כאחראיות ומסוגלות להתמודד עם בעיה מסוימת; Babichenko et al., 2021). המחקר מאיר את הפוטנציאל של סימולציות לטיפול נקודת המבט של האחר ומצביע על עקרונות עיצוב שיכולים לתמוך בהגשמת פוטנציאל זה, כלומר עקרונות מעשיים לתכנון ולעיצוב תוכניות לפיתוח מקצועי.

רקע תאורטי

אימוץ נקודת המבט של האחר ביחסי מורות-הורים מחקרים הראו את חשיבות הקשר של בית הספר עם ההורים להתפתחות מיטבית של התלמידים (שכטמן ובושריאן, תשע"ה) ולרווחה הרגשית של המורות (Wilder, 2014). אולם מערכת היחסים בין המורות להורים מורכבת ומאתגרת, בין השאר משום שהיא אינה רציפה ומתמשכת. מאפיינים אלה מקשים על המורה ועל ההורה להעמיק את ההיכרות ביניהם ולהשיג הבנה הדדית וקשר רגשי קרוב (Lasky, 2000). אף שעל פניו המורות וההורים מכוונים לאותה מטרה – טובת

2 ההתייחסות למורות היא בלשון נקבה בהתאם לשכיחות הנשים במקצוע ההוראה, אך הכוונה היא גם למורים גברים.

התלמיד והצלחתו – מחקרים מצביעים על מתח אינהרנטי בין נקודות המבט של שני הצדדים, שנובע מאינטרסים וממטרות שונים (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Gastaldi et al., 2015). נקודת המבט המקצועית של מורות, האחראיות לכיתה ורואות בפרטים המרכיבים אותה "תלמידים", שונה מנקודת המבט האינדיבידואלית של הורים לגבי הבן או הבת שלהם (אדירקח וגרינשטיין, 2016). המורות מחזיקות לעיתים בתפיסות חינוכיות שונות מההורים, מכירות את הילד בהקשר אחר, עשויות לפרש ולהסביר אחרת את מצבו ולהגדיר אחרת את "טובתו" (כהן זכריה וטובין, 2011; Gastaldi et al., 2015; 2022). מורות והורים לא תמיד מודעים למאמצים שכל אחד מהצדדים עושה כלפי הילד, ולכן לעיתים קרובות כאשר הם נתקלים באתגרים, כל אחד מהצדדים נוטה להטיל את האשמה ואת האחריות על הצד האחר (קלעי וגפן, 2014). לדוגמה, כאשר מורה מזמינה הורה לפגישה בשעות הבוקר, הוא עשוי שלא להיענות להזמנה עקב אילוצים בעבודה ולבקש מהמורה להיפגש לאחר שעות עבודתה. במצב כזה כל אחד מהצדדים עשוי לפרש את הדרישה לקיום הפגישה במועד ש"נוח" לאחר כעדות לחוסר נכונות להתאמץ ולהתגמש בעבור טובת הילד. האינטראקציה ביניהם סביב מועד המפגש עשויה להתפתח לקונפליקט.

אחת הדרכים לצמצם ולנהל קונפליקטים בין מורות להורים היא באמצעות אימוץ נקודת המבט של ההורים (De Coninck et al., 2018; Gastaldi et al., 2015). אימוץ נקודת המבט של האחר (social perspective taking - SPT) הוא הניסיון להבין איך האחר חווה את הסיטואציה, מהי התגובה הקוגניטיבית והרגשית למצב, ומדוע הוא בוחר להתנהג כמו שהוא מתנהג בסיטואציה מסוימת (Gehlbach & Mu, 2023). נוסף על כך, יש הרואים בהסתכלות מנקודת המבט של האחר רכיב קוגניטיבי באמפתיה (Versey et al., 2020). אף שהיכולת לראות את הדברים מנקודת מבטו של האחר אינה מבטיחה הזדהות רגשית עימו, היא נתפסת כמקדמת אמפתיה (Zaki & Ochsner, 2012). בהמשך לדוגמה הקודמת, אם למשל המורה תנסה להבין מדוע ההורה מתקשה להגיע בשעות הבוקר ותשקול את האפשרות שאין באפשרותו לקחת יום חופשה, ייתכן שהיא לא תיחס להורה חוסר אכפתיות כלפי ילדו ותנסה למצוא פתרון חלופי. במקרה כזה הקונפליקט עשוי להימנע, גם אם המורה לא בהכרח תזדהה רגשית עם ההורה.

התייחסות למצב כלשהו מנקודת מבטו של האחר נמצאה כרכיב חשוב בהתמודדות עם קונפליקטים (Corcoran & Mallinckrodt, 2000) ובקידום שיתוף פעולה ועבודת צוות (Hesse et al., 2015), אולם היא אינה מובנת מאליה ודרשת תרגול ומוטיבציה (Gehlbach & Mu, 2023). אימוץ נקודת המבט של האחר מורכב יותר באינטראקציות קונפליקטואליות או כאשר האדם מרגיש מאוים. במצבים כאלה נדרשת השקעת מאמץ (Sassenrath et al., 2016), שעלולה להוביל לפרשנויות מוטעות של חוויית האחר (Gehlbach, 2011) ולהסלמת הקונפליקט. עמדה חיובית כלפי האחר וכלפי הסיטואציה מעודדת את הניסיון להבין את נקודת המבט של האחר, במיוחד במצבי קונפליקט (Pohler et al., 2024). ההבחנה בין עמדה חיובית לשלילית באימוץ נקודת המבט של האחר חשובה במיוחד בהקשר של יחסי מורות-הורים, שכן

היא עשויה להשפיע מהותית על הפעולות של המורה. כלומר, מורה שמפרשת באופן חיובי את פעולות ההורה תהיה נכונה יותר לקדם פתרונות ולא להתבצר בעמדתה.

מחקרים מצביעים על כך שבאמצעות תהליכים חינוכיים ניתן לשפר את היכולת והנטייה לבחון דברים מנקודת מבטו של האחר (Gehlbach, 2011; Goldfarb-Cohen et al., 2023; Pöhler et al., 2024). אחת הדרכים לעשות זאת היא תרגול באמצעות שיח עם עמיתות על מצבי קונפליקט (Gehlbach & Mu, 2023; Goldfarb-Cohen & Dishon, 2025). ככל שהשיח של המורות מתמקד יותר במצבים ספציפיים וקונקרטיים (ופחות בסוגיות כלליות מופשטות), כך הוא יכול להניב יותר תובנות מעשיות (Eschar-Netz & Vedder-Weiss, 2021) ולתרום לפיתוח היכולות של המורות להתנהל באופן אפקטיבי במגוון מקרים (Horn & Garner, 2022). לדוגמה, מורה יכולה להכליל על כלל אוכלוסיית ההורים: "הורים כועסים כשאנחנו לא זמינים אליהם כל הזמן". כאשר המורה מדברת על הורה ספציפי, למשל "האבא הזה חושב שאני צריכה להיות זמינה עבורו כל הזמן", ניתן להוסיף מידע על המקרה הספציפי ובעקבות כך לנתח אותו לעומק ולנסות להבין את נקודת המבט של ההורה.

שיח של מורות על קונפליקטים עם הורים יכול גם לתמוך באג'נטיביות שלהן ביחסיהן עם ההורים. אג'נטיביות (agency) של מורות היא התפיסה שלהן את עצמן כאחראיות ומסוגלות להתמודד עם בעיה מסוימת (Babichenko et al., 2021). מורה יכולה להתייחס למקרה של האבא הדורש ממנה להיות זמינה כל העת מבלי לייחס לעצמה אג'נטיביות במצב זה ("אני לא יודעת איך אני מורידה אותו ממני"), או לתפוס את עצמה כבעלת אחריות ויכולת להשפיע על הסיטואציה ("אני יכולה לשים לו גבול ולהגביל את השעות שבהן אני עונה"). מתוך עמדה אג'נטיבית כזו היא תוכל לעסוק באופן מפורש ומעמיק יותר בדרכים שעומדות לרשותה כדי להשפיע על יחסיה עם ההורים.

שיח עמיתות שבו מורות מרבות לבחון את נקודת המבט של ההורה באופן ספציפי, חיובי ואג'נטיבי הוא אמצעי חשוב ללמידה שלהן, משום שהשיח מעצב את החשיבה ובהמשך גם את הפעולה (Lefstein et al., 2020). שיח כזה יכול לחשוף בפני המורות פרשנויות שונות למצבים מורכבים עם הורים ודרכי תגובה שונות. בהתאם לתאוריות למידה חברתית-תרבותית (Lave & Wenger, 1991), מורות שמשתתפות בדיונים שמאופיינים בשיח כזה עשויות להפנים את השיח ולהפוך אותו לשיח הפנימי שלהן - כלומר לאופן שבו הן חושבות ובהמשך גם פועלות (Horn & Garner, 2022; Lefstein et al., 2020).

תרומת סימולציות קליניות ללמידה של מורות

סימולציות קליניות הן כלי למידה המאפשר התנסות בפרקטיקה המדמה מציאות, בסביבה בטוחה יחסית (Grossman et al., 2009). בסימולציה קלינית המשתתפת מתנסה באינטראקציה מקצועית יום-יומית מול שחקן או שחקנית שפועלים על פי תרחיש נתון מראש. התרחיש כולל את נתוני הרקע של הדמות שהשחקנים מגלמים, אבני דרך בהתנהלותה באינטראקציה,

אפשרויות שונות להתפתחות התרחיש והצפי של התגובות השונות של הדמות (Dotger, 2010). כלומר שלא כמו בתסריט, בסימולציה השחקנים והמורה המתנסה אינם פועלים על פי טקסט יחיד נתון מראש, ולכן האינטראקציה יכולה להתפתח באופן שונה עם מתנסות שונות ובזמנים שונים. ההשפעה שיש למורה המתנסה על האופן שבו הסימולציה מתפתחת מאפשרת לה להפוך ידע מקצועי לניסיון מעשי (Levin, 2023) ולשפר מיומנויות בין-אישיות, כמו תקשורת ושיתוף פעולה (De Coninck et al., 2023; Dotger et al., 2011; Grossman et al., 2009). הגמישות של התפתחות התרחיש, ההתנסות מול אדם אמיתי (השחקנים) והסיטואציה המוכרת מהחיים המקצועיים הופכים את החוויה לאותנטית יחסית (Levin et al., 2023). הסימולציות מדמות אתגרים מציאותיים ומזמנות התמודדות עם נקודות מבט מגוונות ותרגול אסטרטגיות להתמודדות במצבי קונפליקט (Hollombe et al., 2024).

הפוטנציאל של סימולציות קליניות ללמידה של מורות על ניהול יחסים עם הורים נבחן במספר מחקרים (Chen, 2020; Cil & Dotger, 2017; Walker & Legg, 2018), והן הוצעו ככלי היכול לשמש בהכשרת מורות בנושא זה (Self & Stengel, 2020). המחקר הראה למשל שהתנסות בסימולציה שיפרה את הביטחון העצמי של סטודנטיות וסטודנטים להוראה בסיטואציות מול הורים (De Coninck et al., 2023). מחקרים אחרים הראו שבעקבות סימולציות קליניות עלתה היכולת של פרחי הוראה לזהות מה מטריד הורים ולנסח את המחשבות והרגשות של ההורים (De Coninck et al., 2018; Dotger et al., 2011), או להתחשב בנסיבות החברתיות-תרבותיות של ההורים (Chen 2020; Fast & Vedder-Weiss, 2025). מחקרים אלה הדגימו שסימולציות יכולות לפתח את היכולת של מורים לאמץ את נקודת המבט של ההורים, אולם הם לא בחנו בצורה מקיפה ושיטתית כיצד הסימולציות תומכות בתהליך זה. לפיכך, במחקר הנוכחי אנו בוחנות את האופן שבו סימולציות קליניות תומכות בשיח עשיר הבוחן את נקודת המבט של ההורה מעמדה חיובית, ספציפית ואג'נטיבית.

מטרות המחקר ושאלותיו

מטרת מחקר זה הייתה לבחון כיצד השימוש בסימולציות קליניות במהלך תוכנית לפיתוח מקצועי של מורות בנושא קונפליקטים עם הורים יכול לתמוך באימוץ נקודת המבט של ההורה בשיח של מורות. שאלות המחקר שעמדו בבסיס ניתוח הנתונים היו:

1. האם במפגשים הכוללים סימולציות הייתה שכיחות גבוהה יותר של שיח (social perspective taking) פורה (חיובי, ספציפי, אג'נטיבי) בנוגע להורים בהשוואה למפגשים ללא סימולציות?
2. מה הם המאפיינים של מפגשים מבוססי סימולציות שתומכים בשיח SPT פורה (חיובי, ספציפי, אג'נטיבי) בנוגע להורים?

שיטות

הקשר המחקר

במחקר זה בחנו שיח של מורות בהשתלמות אחת, בת 30 שעות, שפותחה והונחתה על ידי צוות המחקר במסגרת פרויקט גדול יותר במימון לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך. ההשתלמות ניתנה כהשתלמות מוסדית בבית ספר תיכון עירוני ממלכתי יהודי בדרום הארץ, המשרת אוכלוסייה הטרוגנית.

מבנה ההשתלמות

ארבעת המפגשים הראשונים של ההשתלמות התקיימו בבית הספר וכללו רקע תאורטי בנושאים כדוגמת SPT, רגשות פדגוגיים, מיומנויות תקשורת ועבודה על כתיבת התרחיש לסיומולציות. המורות שוחחו על קונפליקטים עם הורים, ניתחו אותם תוך התייחסות לרגשותיהן ולנקודת המבט של ההורה, בחנו חלופות התמודדות שונות וניסחו תובנות מקצועיות. ההתנסות בסימולציות נערכה במרכז הסימולציות באוניברסיטה. לאחר מפגשי הסימולציות נערכו עוד שני מפגשי השתלמות בבית הספר – מפגש שעסק בתקשורת עם הורים בווטסאפ ומפגש סיכום.

מבנה מפגשי הסימולציות

בשונה מהמקובל במרכזי סימולציות, שבהם מורות מקבלות תרחיש מוכן מראש, בהשתלמות זו המורות כתבו את התרחיש לסיומולציה שבה השתתפו, על בסיס אירועים אמיתיים שחוו עם הורים. בכל מפגש סימולציה התקיימו שתי סימולציות על אותו התרחיש, כל סימולציה עם מורה אחרת אך עם אותו שחקן או שחקנית. כל מורה השתתפה בשני מפגשי סימולציה – פעם כמתנסה ופעם כצופה. בכל מפגש השתתפו 5–7 מורות. סך הכול נערכו חמישה מפגשי סימולציה.

למפגשי הסימולציות היה מבנה קבוע: פתיחה הכוללת את כללי האתיקה, הצגת התרחיש ודיון בנוגע למטרות המורות המתנסות ולמטרות אפשריות של ההורה. לאחר מכן שתי מורות התנסו בסימולציה, ובתום כל סימולציה התקיים דיון ראשוני על החוויה של המורה המתנסה. בסיום שתי הסימולציות התקיים דיון קבוצתי מעמיק יותר לגבי אופן ההתנהלות של כל סימולציה והדרכים שבהן המורה המתנסה קידמה או עיכבה את השגת מטרותיה. דיון זה התבסס בין השאר על צפייה חוזרת בקטע מוקלט מתוך הסימולציה. לבסוף התקיימה שיחה עם השחקנים, והם הציגו את חוויותיהם בסימולציה כדמות שגילמה את ההורה.

המשתתפים ואיסוף הנתונים

המחקר כלל 20 מורות שהשתתפו בהשתלמות, בהן מנהלות, יועצות, רכזות מקצוע, מחנכות ומורות מקצועיות. ותק המורות נע בטווח של 7–45 שנה (24 שנים בממוצע), 16 הזדהו כנשים ו-4 כגברים. לצורך מחקר אתנוגרפי זה, המבוסס על נתונים איכותניים ומשלב ניתוחים כמותיים

ואיכותניים, אספנו נתוני תצפיות וראיונות. כל מפגשי ההשתלמות צולמו והוקלטו בשתי מצלמות וידאו ובשני מקליטי קול על ידי המחברות השנייה והשלישית. בסך הכול משך הנתונים המוקלטים היה כ־60 שעות.

שבועיים לאחר תום ההשתלמות נערכו ראיונות מובנים למחצה עם 14 מהמורות, שהן כל המורות שהסכימו והתפנו לכך (כל המשתתפות הוזמנו להתראיין). הראיונות ארכו כחצי שעה, ובהם נשאלו המורות לגבי חוויותיהן בהשתלמות (למשל, מה דעתך באופן כללי על ההשתלמות?), אירועים בולטים (האם יש משהו שזכור לך במיוחד מההשתלמות?) ותובנות (אילו מושגים וכלים אתן לוקחות איתכן מההשתלמות?). מתווה הראיון מוצג בנספח 1. הראיונות סיפקו נתונים אתנוגרפיים משניים להשלמת הפרשנות העולה מניתוח השיח בתצפיות ולטריאנגולציה.

ניתוח הנתונים

באמצעות ניתוח שיח כמותי בחנו תחילה אם הסימולציות תומכות בשיח SPT (social perspective taking) פורה. לצורך כך בדקנו את השכיחות של שיח SPT פורה ביחס להורים במפגשים מבוססי סימולציות (חמישה מפגשים) לעומת מפגשים ללא סימולציות (חמישה מפגשים). הניתוח לא כלל את מפגש הסיכום של ההשתלמות, משום שהוא היה שונה במהותו משאר המפגשים ועסק במשוב וברפלקציה על ההשתלמות. בשלב השני ביקשנו לזהות את המאפיינים הייחודיים של מפגשי הסימולציות שתומכים בשיח SPT. לצורך כך איתרנו במפגשי הסימולציות אירועי שיח עשירים ב-SPT וניתחנו אותם באמצעות ניתוח שיח מיקרו־אנליטי אתנוגרפי בלשני.

ניתוח שיח כמותי למבעים המכילים התייחסות להורים

על מנת להשוות את שיח ה-SPT כלפי ההורים במפגשי סימולציות לעומת מפגשים ללא סימולציות ערכנו ניתוח שיח כמותי למבעים המכילים התייחסות להורים. תמללנו את כל מפגשי ההשתלמות (פרט להתנסויות בסימולציות עצמן) וסרקנו את כל התמלולים וההקלטות לצורך זיהוי המבעים המתייחסים להורים. סיווגנו את המבעים האלה למבעים הכוללים SPT ולמבעים שאינם כוללים SPT. לגבי כל מבע המתייחס להורים וכולל SPT קודדנו את המאפיינים האלה: עמדה (חיובית/שלילית), מיקוד (ספציפי/כללי) ואג'נטיביות (כן/לא). הגדרות ודוגמאות מוצגות בנספח 2. ערכנו ניתוח סטטיסטי תיאורי (שכיחויות, ממוצעים, התפלגויות) לקידוד של מפגשי הסימולציות ושל המפגשים ללא סימולציות והשווינו ביניהם. על מנת לבדוק את מובהקות ההבדלים ערכנו לכל אחד מהמאפיינים של SPT (עמדה, מיקוד, אג'נטיביות) מבחן Wilcoxon אשר מתאים למדגמים קטנים ומזווגים. מאחר שערכנו השוואות מרובות, ביצענו תיקון בנפרוני (Bonferroni) על ערכי ה-p.

ניתוח שיח בגישה האתנוגרפית-בלשנית

על מנת לבחון באיזה אופן הסימולציות תומכות בשיח SPT פורה, זיהינו אפיזודות עשירות ב-SPT במפגשי הסימולציות וניתחנו אותן באמצעות ניתוח שיח מיקרו-אנליטי אתנוגרפי-בלשני (Rampton, 2006). ניתוח מיקרו-אנליטי אתנוגרפי-בלשני מאפשר לבחון כיצד מתפתחת האינטראקציה בין משתתפים (למשל בין המורות בהשתלמות, המנחה והשחקן או השחקנית) בתוך הקשר חברתי-תרבותי מסוים (למשל הקשר של תיכון ישראלי). ניתוח זה מאפשר להבין את המאפיינים של האינטראקציה והשיח, ואילו אפשרויות הם פותחים או סוגרים. ניתוח כזה מאפשר, למשל, לבחון אילו פעולות הנחיה מקדמות שיח SPT פורה.

ניתוח שיח אתנוגרפי-בלשני מדגיש את האופן שבו המשתתפים מגיבים זה לדברי זה, ובוחן מדוע בחרו להגיב באופן זה וכיצד תגובתם מעצבת את התגובה של הדובר הבא (Rampton, 2017). על פי עקרונות אלו בחנו מבע אחר מבע באופן מדוקדק תוך התייחסות לתוכן, לבחירת המילים, לעוצמת הקול, להיסוסים, לציניות והומור, לסלנג ולסמני שיח נוספים. בחנו גם את המבעים שהופיעו לפני מבעי ה-SPT ומה נאמר בהם, כך שיכלו לאפשר או לקדם SPT. במקביל להתמקדות בפרטי כל מבע, התבססנו בפרשנות גם על ההיכרות האתנוגרפית שלנו את ההקשר החברתי-תרבותי המקומי (בתוך ההשתלמות) והרחב (במערכת החינוך הישראלית) ועל נתוני הראיונות. ניתחנו כל מפגש בנפרד והשווינו בין הניתוחים של המפגשים השונים על מנת לזהות מאפיינים חוזרים שתומכים באימוץ נקודת המבט של ההורה.

אמינות המחקר

על מנת לקודד את הנתונים בשיטתיות ובעקביות פיתחנו סכמת קידוד לניתוח של מבעי SPT במהלך איטרטיבי, שמבוסס על התאוריה שהצגנו לעיל ועל הנתונים. קיימנו דיונים בנוגע להגדרות השונות של סכמת הקידוד והאופרציונליזציה שלהן עד שהגענו להסכמות. תיקפנו את סכמת הקידוד באמצעות תיקוף בין שופטים; המחברת הראשונה והשלישית ניתחו כל אחת בנפרד 30% מהנתונים, והייתה ביניהן הסכמה של 87% לגבי קידוד המבעים.

אמינות הניתוח האתנוגרפי-בלשני הושגה על ידי מספר מרכיבים. ראשית, עברנו יחד על הנתונים ועל הניתוח פעמים אחדות, כולל על הראיונות שסיפקו טריאנגולציה, בחנו פרשנויות חלופיות וחיפשנו עדויות מפריכות, עד שהגענו בינינו להסכמות. שנית, החוקרת השלישית, שהייתה בשדה בזמן איסוף הנתונים, הביאה לניתוח קרבה אתנוגרפית, ואילו החוקרים האחרים, שלא נכחו בשדה, הביאו ריחוק אנליטי ומבט חיצוני. השילוב הזה אתגר והעשיר את הפרשנויות. שלישית, הראינו לחוקרים אחרים ולמנחת ההשתלמות את הפרשנות ואת הניתוח שלנו ונעזרנו במשוב שלהם כדי לאתגר את הפרשנויות שלנו ולשקול פרשנויות נוספות. לסיום, הממצאים מוצגים בליווי דוגמאות ותמלולים ישירים שמאפשרים לקוראות ולקוראים לשפוט בעצמם את תוקף הפרשנות.

אתיקה

אספנו את הנתונים על פי הנחיות ועדת האתיקה המוסדית והנחיות של המדענית הראשית של משרד החינוך. במפגש הראשון של ההשתלמות הסברנו למורות את מטרות המחקר ומהלכו, והן בחרו להשתתף במחקר והסכימו מדעת להיות מצולמות, מוקלטות ומרואיינות. התחייבנו שרק לצוות המחקר תהיה גישה לנתונים, ושהאנונימיות שלהן תישמר על ידי שימוש בשמות בדויים וטשטוש מאפיינים מזהים אחרים של בית הספר והמורות. בהתאם, פרטים מסוימים בדוגמאות המובאות במאמר שונו באופן שאינו משפיע על הפרשנות, על מנת לשמור על אנונימיות המשתתפות.

ממצאים

מניתוח השיח הכמותי עלה כי שיח SPT חיובי, ספציפי ואג'נטיבי היה שכיח יותר במפגשי הסימולציות מאשר במפגשים ללא סימולציות. כלומר, מפגשי הסימולציות זימנו למורות יותר אפשרויות לשיח עשיר בהסתכלות מנקודת המבט של ההורה. בכל שלושת המאפיינים נמצאו הבדלים מובהקים בעלי גודל אפקט גדול ($r > 0.5$). במפגשי הסימולציות – 53% מכלל מבעי SPT על הורים היו חיוביים לעומת 28% במפגשים ללא סימולציות ($Z = -2.805$, $p = .005$); במפגשי הסימולציות 82% מכלל מבעי SPT על הורים היו ספציפיים לעומת 49% בלבד במפגשים ללא סימולציות ($Z = -2.803$, $p = .005$, $r = .89$). נוסף על כך, במפגשי הסימולציות 38% מכלל מבעי SPT על הורים ביטאו אג'נטיביות לעומת 16% בלבד במפגשים ללא סימולציות ($Z = -2.652$, $p = .008$, $r = .84$). (ראו לוח 1).

לוח 1. ממוצעים (סטיות תקן) ותוצאות מבחני Wilcoxon למבעי SPT חיוביים, ספציפיים ואג'נטיביים במפגשי סימולציות לעומת מפגשים ללא סימולציות

מאפיין	מפגשי סימולציות	מפגשים ללא סימולציות	Z	p	r
חיובי (%)	53 (14.7)	28 (21.7)	-2.805	.005*	.89
ספציפי (%)	82 (5.9)	49 (31.3)	-2.803	.005*	.89
אג'נטיבי (%)	38 (8.8)	15 (16.1)	-2.652	.008*	.84

ערכי p מוצגים לאחר תיקון Bonferroni עבור ריבוי השוואות.

* $p < .05$

באמצעות ניתוח השיח האיכותני זיהינו ארבעה מאפיינים בולטים, המקדמים שיח המאמץ את נקודת המבט של ההורה או תומכים בו: (1) ניתוח על בסיס תצפית ישירה; (2) שתי סימולציות במפגש; (3) הנחיה; (4) שיחה עם השחקן או השחקנית. להלן הסבר והדגמה של כל אחד מהמאפיינים. סימני התמלול שהשתמשו בהם בדוגמאות מוצגים בנספח 3. בניתוח התצפיות נעזרנו בנתונים של הראיונות כנתונים משניים ששופכים אור על מה שעולה מניתוח התצפיות, מחזקים ומשלימים אותו.

ניתוח על בסיס תצפית ישירה

מורות בדרך כלל שומעות על אינטראקציות עם הורים דרך דיווחי עמיתותיהן, כלומר בעקיפין. דיווחים אלה מבוססים על תשומת הלב הסלקטיבית של המורות, על זיכרון ועל פרשנות. לעומת זאת, בסימולציות כל המורות המשתתפות בדיון ראו ושמעו את האינטראקציה עם ההורה-שחקן באופן ישיר, משום שהסימולציה התקיימה בנוכחותן. הניתוח המיקרו-אנליטי הראה שכך הן יכלו לדון באינטראקציה על בסיס מה שהן ראו ושמעו, ולבחון את נקודת המבט של ההורה בהתבסס על כל הרמזים (שאינם זמינים בדיווחים) שההורה-שחקן השתמש בהם. מאפיין זה בא לידי ביטוי בכל חמשת מפגשי הסימולציות.

ניתן לראות דוגמה לאופן שבו ניתוח האינטראקציה עם ההורה על בסיס צפייה ישירה מזמן למורות שיח SPT פורה בדיון על הסימולציה של חגית (שם בדוי, כמו כל השמות במאמר). בדיון זה התגלעה מחלוקת בין המורה המתנסה, חגית, למורות הצופות בנוגע למשפט ספציפי שחגית אמרה בסימולציה. לאחר שהאם בסימולציה הציגה את עמדתה באריכות, חגית אמרה לה: "סיימת? עכשיו תורי?". העמיתות של חגית ביקרו בדיון את ההתבטאות הזו:

- | | | |
|----|-------|--|
| 1 | חגית | היא (האימא) יצאה בסדר, אמרה: חגית, אין בעיה, תודה רבה, אשריך, תהיי בריאה |
| 2 | | |
| 3 | [...] | |
| 4 | מיכל | אבל אבל, אם הייתה פרסונה אחרת דמות אחרת שזה לא היא, זה יכל להתפוצץ |
| 5 | | [...]. אם אני הייתי באה והיית אומרת לי ((את)) זה, |
| 6 | | הייתי אומרת מה זה היחס הזה, אני נסערת, אני כועסת, את ו...ו...ו... [לא לא לא, |
| 7 | | אני לא מרגישה שאת, שאת איתי, שאת נוגעת ברגשות שלי (מדברת כאימא בסימולציה). |
| 8 | | |
| 9 | [...] | |
| 10 | מיכל | יש בעיה להגיד, 'סיימת? עכשיו תורי' רגע מה תחרות, תני לי לדבר, את לא מקשיבה לי (מדברת כאמא מהסימולציה). |
| 11 | | |
| 12 | [...] | |

- 13 חגית [...] אם אני עמדת במטרות שלי [...] והיא יצאה מרוצה [...]
- 14 ריטה אני הייתי מרימה לך שולחן אם היית פונה אליי ככה בזלזול.

חגית חזרה על דברי האם מהסימולציה כעדות שתומכת בפרשנות שלה, שהאם יצאה מרוצה מהשיחה, וכן כחיזוק הטענה שההתבטאות שלה לא השפיעה לרעה על האם (1–2). המורות הצופות ניתחו את המשפט הספציפי של חגית: "עכשיו תורי?", אימצו את נקודת המבט של האם והציעו זווית הסתכלות נוספת. בעיניהן, חגית הביעה חוסר קשב וזלזול בדברי האם. מיכל הציגה את הדברים מנקודת מבט של הורים אחרים, שהיו עשויים להגיב אחרת למשפט כזה ולגרום לאינטראקציה "להתפוצץ" (4). היא שמה את עצמה במקומו של הורה שמורה אומרת לו משפט כזה (5), ותיארה את הרגשות הקשים של האם (6) ואת חוויית חוסר ההקשבה שלה (7). חגית לא קיבלה את הביקורת; היא נצמדה לאופן שבו הסתיימה הסימולציה ("היא יצאה מרוצה") כדי לטעון שעמדה במטרות שלה בשיחה (13). בתגובה טענה גם ריטה שהתנהגות מזלזלת כזו כלפיה כהורה הייתה גורמת לה "להרים שולחן" (14).

הצפייה הישירה של המורות באינטראקציה של חגית עם ההורה-שחקנית ובאופן שבו דיברה אליה, אפשרה להן להיכנס לנעליה של האם ולחוות את הזלזול שהביעו דבריה. בעקבות כך, הן יכלו לשקף לחגית את החוויה שלהן ולהציע לה לשקול נקודת מבט נוספת מעבר להשגת המטרה הנקודתית שלה בשיחה. פרטי האינטראקציה היו נגישים במידה דומה לכל המשתתפות בשיח, וכך הן יכלו להתבסס עליהם כדי להציע פרשנויות שונות לנקודת המבט של האם: האימא יצאה מרוצה, כפי שחגית פירשה על סמך האמירות של האימא, או האימא נכנס נסערת ועשויה הייתה לחוות זלזול מיחסה של חגית. מחלוקת כזו אינה יכולה להתרחש ללא צפייה ישירה". בהמשך המפגש, בזמן הדיון בסימולציה של נועה על אותו תרחיש, ניסו המורות להבין את ההתנהלות של האימא: מה הביא אותה לבכי שצפו בו באופן ישיר.

- 1 בר היא ציפתה שנועה תעזור לה בגלל ההיכרות הזאת ((המוקדמת)), תבואי לקראתי ((לקראת האימא)).
- 2 [...]
- 3 ריטה היא ((המורה המקצועית)) לא מחויבת לי, את ((המחנכת)) מחויבת לי.
- 4 [...]
- 5 ריטה ((את)) מי שידאג, מי שידאג לילד שלי.
- 7 מיכל תושיעי ((המחנכת)) אותי, זה ((היה)) לה ((לאימא)) ניסיון טוב איתה ((עם המחנכת)).
- 8
- 9 בר זה גם מה שגרם לה לבכות, החוסר־אונים הזה, כשהיא הבינה שאין לה ((למחנכת)) מה לבוא לקראתה.
- 10

11	[...]	
12	בן	אני חושב שזה חוסר־אונים, אני לא יודע.
13	בר	גם מניפולטיביות.
14	בן	זה חוסר־אונים שיכול להביא אותך לקצה, אתה אומר בעצם, יש את הבן אדם
15		שאני הכי אוהב בעולם, שזה הבן שלי, ואני לא יכול לעזור לו.

בר אימצה את נקודת המבט של האימא, ובניסוח בקשתה של האם בגוף ראשון ("תבואי לקראתי") היא התייחסה לציפיותיה שהמחנכת תעזור לה בעניין הציון של בנה בזכות היכרותן המוקדמת (2-1). המורות המשיכו להעמיק את הניתוח של נקודת המבט של האם ושל הציפייה הנובעת מההיכרות המוקדמת. הן הציגו, שוב בגוף ראשון, את ההנחה (או התקווה) של האם שההיכרות המוקדמת תיצור מחויבות של המחנכת כלפיה וכלפי בנה (4, 6), ואף ביטאו בדרך של המחזה את החוויה הרגשית של האם שמחפשת ישועה ("תושיעי אותי"). הפרשנות הזו אפשרה ניתוח מעמיק יותר של תחושת חוסר האונים שחווה האם, שהבינה שגם למחנכת "אין מה לבוא לקראתה", תחושה שהובילה אותה לבכי (9-10). הניסוח "אין לה מה לבוא לקראתה" משדר הבנה שגם ידיה של המורה כבולות, שכן היא אינה אומרת "היא לא רוצה/מוכנה לבוא לקראתה" אלא שאין לה אפשרות לבוא לקראתה. המורות הסבירו בצורה מעמיקה את תחושת חוסר האונים של האם כנובעת מההבנה שגם המחנכת המחויבת כלפיה, ובשל כך כנראה מעוניינת לעזור לה, אינה יכולה לעשות זאת. לכך מתווספת ההדגשה של עוצמת האהבה כלפי "הבן שלי" ("הבן אדם שאני הכי אוהב בעולם"), שאי־היכולת "לעזור לו" גורמת לחוסר אונים ולתחושה קשה כל כך שיכולה "להביא אותך לקצה" (14-15). נראה שהמורות הצליחו להזדהות עם הכאב של האם או לפחות לייצג אותו היטב, ואף על פי שהתפתח קונצנזוס לגבי הפרשנות הזו לאקט של הבכי, נשמעה גם פרשנות חלופית – שהבכי הוא אקט של "מניפולטיביות" (13), שמטרתו להפעיל לחץ נוסף על המורה לפעול למילוי בקשתה. הניתוח והעמקת ההסתכלות מנקודת המבט של האם על התנהגות ספציפית באינטראקציה (הבכי) התרחשו בזכות הצפייה הישירה. הצפייה הישירה אפשרה הקשבה לכל מבעי השיח ולטון הדיבור והתבוננות בשפת הגוף, ובכך תמכה באימוץ נקודת המבט באופן מעמיק, ספציפי וחיוני ובריבוי פרשנויות.

בריאיון עימה תיארה אלונה את ההשפעה של הצפייה הישירה בעמיתותיה:

אלונה [...] ראינו את השחקן מולנו כאילו את מה שהוא הביא, זה כאילו אני הרגשתי שזה גרם להם (למורים) לראות את התמונה באור רחב יותר. הם יכלו יותר להיכנס לנעליים של זה שמולם. וזה בעיניי חשוב, הרבה פעמים ב...ב...ביום אנחנו לא רואים.

אלונה למעשה הדגישה שביום־יום מורות אינן צופות מן הצד באינטראקציות עם הורים, ולכן קשה להן לאמץ את נקודת המבט שלהם. דבר זה מתאפשר להן בזכות הצפייה הישירה בסימולציות.

שתי סימולציות במפגש

כל מפגש סימולציה כלל שתי סימולציות על פי אותו תרחיש, בהשתתפות אותו שחקן או אותה שחקנית ומול שתי מורות שונות. הדיון שלאחר שתי הסימולציות כלל לעיתים קרובות התייחסות משווה ביניהן. הניתוח המיקרואנליטי הראה שהשוואה זו זימנה בחינה של נקודת המבט של ההורה, משום שההורה שחקן הגיב באופן אחר בשתי הסימולציות. כאשר המורות השוו בין שתי הסימולציות וניסו להבין מדוע הן התפתחו אחרת, הן נדרשו לנתח את החוויה של ההורה שחקן או שחקנית בכל אחת מהסימולציות. זיהינו תופעה זו בשלושה ממפגשי הסימולציות.

אפשר לראות דוגמה לאופן שבו ההשוואה בין שתי סימולציות קידמה את שיח ה-SPT במפגש שבו מרים ואלה התנסו מול האם נור. נור ביקשה לשוחח עם המורה לאחר שהוחלט לפסול לבנה, אחמד, את הבחינה, משום שספר התנ"ך ששימש אותו בבחינה כלל פרשנויות כתובות האסורות בבחינה. שרון (מורה צופה) השוותה בין הסימולציות בזמן הדיון:

- | | | |
|----|------|--|
| 1 | שרון | אני הרגשתי שהיא ((אלה)) ממש מתחברת לאימא ומבינה אותה ולא נתקעת [...]: את |
| 2 | | ((נור)) לא רוצה שיקראו לזה העתקה. [...] בעיניי היא ((אלה)) התמקדה בעיקר |
| 3 | | ו...היא... אני ראיתי איך האימא זורמת איתה, הרגשתי פחות התנגדויות עליה. אני |
| 4 | | חושבת שאם השיחה הייתה ממשיכה עוד קצת, היא ((אלה)) הייתה משיגה את |
| 5 | | המטרה שלה, נראה לי. |
| 6 | | [...] |
| 7 | שרון | אני הרגשתי שמרים נתקעת באמת שלה: זאת האמת וגם אם זה לא מוצא חן |
| 8 | | בעינייך ((נור)) זו האמת ((מדברת כמרים)). אלה אומרת, ברור לי שזו האמת אבל |
| 9 | | אם האימא תקרא לזה זה ((העתקה)), מה זה, זה פחות חשוב לי. העיקר תבין את |
| 10 | | המסר ((מדברת כאלה)). |

שרון הסבירה שההבדל בהתפתחות הסימולציות נבע מההתנהלות השונה של המורות ומהאופן השונה שבו הן התחשבו בנקודת המבט של האם. ההתייחסות לנקודת מבטה של האם הייתה ביחס למקרה הספציפי ולהורה הספציפי, מעמדה חיובית ואג'נטיבית. שרון הסבירה כי אופן ההתנהלות של אלה אפשר לאם "לזרום איתה" ולהביע "פחות התנגדויות", משום שהעניין החשוב לאם היה שלא יאמרו שבנה העתיק. המילה פחות (3) מעידה על השוואה (פחות מ... פחות ביחס ל...), ולכן ניתן להניח ששרון התכוונה שהאם הביעה פחות התנגדויות בסימולציה מול אלה לעומת מה שעלה בסימולציה מול מרים. לטענתה, מרים הצליחה פחות להרגיע את האם משום שהתבצרה בעמדתה, גם אם הדבר לא קידם את השיחה (7-9). נוסף על כך, שרון הסבירה שאלה התמקדה ב"עיקר" החשוב לאם (2), כלומר היא התייחסה למה שהיה חשוב לאם. השוואה זו, מתוך התייחסות לנקודת המבט של ההורה הספציפי במקרה הספציפי באופן חיובי ואג'נטיבי, כלה להתקיים, משום שהיו שתי סימולציות לאותו תרחיש במפגש מול שחקנית אחת.

מאוחר יותר באותו מפגש, בשיחה עם השחקנית, המורות דנו בהבדל באופן שבו נפתחו הסימולציות. אלה הדגישה את ההבדל במצב הרגשי של האם:

- 1 אלה בקשר שבין שתי הסימולציות, ברור לי שנור מגיעה אחרת. ההבדל בין משפט
- 2 הפתיחה ((של האם)) למרים 'אני מאוד כועסת', לבין משפט הפתיחה אליי 'אני
- 3 מאוד מודאגת', הוא מגדיר אחרת את ההתנהלות של השיחה
- 4 [...]
- 5 אלה את ((לשחקנית)) הקלת עליי בתחילת התהליך, כי הורה שבא מודאג ברור לי
- 6 שאחרי זמן יחסית קצר יהיה בסדר, והורה שבא כאוב עוד לא ברור לי
- 7 [...]
- 8 אלה גם שפת-הגוף שלך ((לשחקנית)) בישיבה הייתה שונה [...] את היית, נור אחרת
- 9 עם מרים ונור אחרת איתי.

בדבריה התמקדה אלה בהשוואה בין האופן שבו האם "מגיעה" לכל אחת מהסימולציות (1). היא זיהתה שזו הייתה "נור אחרת עם מרים ונור אחרת איתי", והצביעה על ההבדל בין הורה כועס להורה מודאג. כדי לפענח את החוויה השונה של האם היא השוותה בין הביטויים המילוליים של האם בשתי הסימולציות (2–3) וגם בין שפות הגוף (8). אלה הדגישה את התפקיד המרכזי של מצבה הרגשי השונה של האם בעיצוב האינטראקציה. היא דיברה מעמדה חיובית, כאשר התייחסה (בטון רך) לכך שהאם הייתה מודאגת. היא הביעה אג'נטיביות כאשר אמרה שבמקרה כזה ברור לה ש"יהיה בסדר", כלומר שהיא תדע להתמודד עם הורה מודאג ולקדם אינטראקציה פורייה (5–6). אם כך, שתי הסימולציות עם אותה דמות על אותו תרחיש חשפו את אלה (והמורות האחרות) להתפתחות אחרת של האינטראקציה, הן מילולית הן בשפת הגוף, וההשוואה ביניהן אפשרה להן להתייחס באופן מעמיק לנקודת מבטה של האם ולהשלכותיה.

ההנחיה

הניתוח המיקרו־אנליטי חשף מהלכי הנחיה שזימנו, אפשרו ועודדו את המורות לבחון את הדברים מנקודת המבט של ההורה. מהלכי ההנחיה הבולטים שעלו בניתוח הם: הזמנה מפורשת לבחון את נקודת המבט של ההורה באמצעות שאלות ישירות על החוויה של ההורה; תמיכה בהעמקת הדיון בחווית ההורה; הצעת אלטרנטיבות לנקודת המבט של ההורה. מהלכים אלה באו לידי ביטוי בכל חמשת מפגשי הסימולציות. למשל, במפגש סימולציה שבו רוי ועל התנסו מול אביאל, אבא שהוזמן לשיחה בעקבות התנהגותה של בתו שעברה לבית הספר מתיכון אחר, המנחה הובילה ו"השמיעה" קול אפשרי של ההורה במהלך הדיון:

- 1 מנחה תגידו לי בראשי פרקים, מה יושב על ההורה הזה? רגשות, צרכים [...].
- 2 שרה הוא מגיע שמתלוננים לו על הילדה שהוא הביא, בשר מבשרו.

3	[...]	
4	מנחה	דאגה, בשר מבשרו?
5	שרה	היא מושלמת. איך מישוהו יכול להגיד משהו אחר?
6	מנחה	אתם מבקרים את הבת שלי?
7	רבקה	וגם זה מראה, הרי ההצלחות של הילד זה ההצלחות שלנו, זה מראה לאיזה הורה
8		אני, לאיזה אדם אני.
9	מנחה	אולי זה מבקר את ההורות שלי.
10	שרה	זה מבקר את ההורות שלו.
11	רונית	זה ((ביקורת על)) האישיות שלו, זה כל כולו, האופי שלו, הציונים שלו.
12	מנחה	[...] יכול להיות שהוא מרגיש ((מה))?
13	יעל	כישלון שלו.
14	מנחה	כישלון?
15	רבקה	אולי זה לוקח אותו לילד שהוא היה שחוזה בילדותו שכל הזמן התלוננו עליו
16		ואכזב את ההורים שלו.
17	ליאת	ואולי הוא חושב שמערכת החינוך היא מערכת גרועה, המורה שיושב מולו, המורה
18		שיושב מולו, בואו.
19	יעל	מניסיון קודם שהיה לו.
20	מנחה	[...] איפה התרחיש שלנו, מאיפה מגיעה הבת שלו? [...]
21	מנחה	מתיכון אחר, מה היה שם אנחנו יודעים? [...]
22	רבקה	אולי זה הסיפור של חייו.
23	יעל	אולי זה גם הגיע מהחולשה שלו את הבת, כי יכול להיות שהיא עושה לו סרטים
24		והוא מנסה להשיג את השקט במה? את רוצה לעבור מכאן לכאן? הנה, שיחת טלפון
25	[...]	
26	רבקה	יכול להיות שאני מרגיש הורה גרוע, וזו הדרך שלי לפצות את הילד שלי, אני לא
27		מצליח להגיע אליו אז אני מגן עליו.

בתחילת הדין המנחה שמה במרכז את האב ושאלה את המורות "מה יושב על ההורה הזה?" היא אף כיוונה אותן בצורה מפורשת להתייחס ל"רגשות, צרכים" (1). השיחה התחילה באימוץ נקודת המבט של האב מעמדה שלילית יחסית, שבאה לידי ביטוי בבחירת המילים הדרמטיות ובאינטונציה שהייתה אירונית או אף צינית ("היא מושלמת. איך מישוהו יכול להגיד משהו אחר? אתם מבקרים את הבת שלי?"). המנחה הדהדה את דברי המורות ("בשר מבשרו"), הוסיפה

שיום של רגש אפשרי שההורה חווה ("דאגה"), ואף השמיעה את קול ההורה על ידי דיבור בגוף ראשון (6). פעולות הנחיה אלה עודדו את המורות להמשיך בכיוון חקירה זה. ואכן, רבקה הציעה פרשנות נוספת לחוויה של ההורה – ההורה חש שהביקורת על בתו מופנית כלפיו (7–8). גם את הפרשנות הזו המנחה הדהדה (9), ורונית הרחיבה אותה והוסיפה כי ייתכן שההורה חווה זאת כביקורת לא רק על ההורות שלו אלא גם כלפי האישיות והאופי שלו (11). בהמשך הניתוח של החוויה הזו המנחה שוב הזמינה את המורות להתייחס מפורשות לרגשות של ההורה ("יכול להיות שהוא מרגיש [מה?]", להציע השערות או אפשרויות ("יכול להיות"). יעל הציעה בתגובה את האפשרות שההורה הרגיש "כישלון". המנחה לא הסתפקה בתשובה זו והזמינה העמקה או הסבר על ידי כך שחזרה עליה בנימת שאלה ("כישלון?"). בתגובה העמיקו רבקה, ליאת ויעל את ניתוח נקודת המבט של ההורה והציעו הסברים נוספים שמבוססים על חוויות הילדות שלו (15–16) ועל ניסיונות קודמים שלו כהורה במערכת החינוך (17–19). בנקודה זו כיוונה המנחה את המורות לדבר על התרחיש הספציפי שבו מדובר על ילדה שעברה מבית ספר אחר (20–21). תזכורת זו אפשרה למורות להציע השערות נוספות ("יכול להיות") שקשורות במערכת היחסים של ההורה עם בתו (23–24), למשל שההגנה שהוא מציע לבתו היא פיצוי על חוסר יכולתו "להגיע אליה" בדרכים אחרות (27).

הדיון שהתחיל בשאלתה של המנחה, שכיוונה ישירות לנקודת מבטו של ההורה ("מה יושב עליו"), התפתח לשיח חקרני שמורות רבות השתתפו בו והעלו הסברים שונים להתנהגותו של ההורה. נוסף על השאלה הפותחת הישירה תמכה המנחה בהתמשכות ובהתפתחות הדיון באמצעות השמעת קולו של ההורה בגוף ראשון, שיום רגשות ההורה והכוונת המורות לעשות זאת, הדהוד דברי המורות, הזמנתן להרחיב את דבריהן, הצעת פרשנויות חלופיות לחוויה של ההורה והזמנה לחזור למקרה הקונקרטי של התרחיש. פעולות הנחיה אלה עודדו את המורות לדון בנקודת המבט של ההורה, העלו כיוונים שונים לחקירה ואף הדגימו למורות כיצד לעשות זאת. האינטראקציות עם האב אביאל המשיכו ללוות את רוי גם לאחר ההשתלמות, כפי שהעיד בריאיון:

רוי [...] אנחנו עדיין מתנהלים עם אותו האבא [...] זה (ההשתלמות) נותן לך לחשוב אחרת [...] אני אתן לך דבר טוב שלמדתי לקחת מהקורס, מההשתלמות הזאת ולפעמים לא יוצא לנו לחשוב, את יודעת לצאת ככה מהקופסה, לצאת מאזור הנוחות ולחשוב מה גרם לזה, אולי היו דברים אחרים שלא שמנו לב אליהם [...] אנחנו צריכים לחשוב על כל המכלול. זה מה שגרם לי בעצם, גרם לי לנקודה טובה בעצם, עכשיו אני מיישם את זה הרי. כל שיחה, אני בא מוכן, אני עושה שיעורי בית, אני מסתכל מה קדם, באיזה נקודה היום אני נמצא, באיזה נקודה ההורה נמצא.

אומנם רוי לא התייחס מפורשות לדברי המנחה, אך ניתן להבחין בקשר בין התפתחות האינטראקציה בדוגמה שלמעלה לבין דבריו ביחס לאותו הורה. רוי טען בריאיון כי בעקבות ההשתלמות הוא מתכוון לכל שיחה על ידי כך שהוא חושב על נקודת המבט של ההורה ("באיזה נקודה ההורה נמצא").

מהלך הנחיה שכיח, שבו המנחה זימנה באופן ישיר את אימוץ נקודת המבט של ההורה, היה שאלה מפורשת על רגשות ההורה בדיון הראשוני. באופן קבוע מייד לאחר הסימולציה ביקשה המנחה מהמורה המתנסה לתאר כיצד היא הרגישה בסימולציה, ומיד לאחר מכן לתאר "רגש אחד של ההורה (בסימולציה)". כדי לענות על שאלה זו נדרשו המורות לאמץ את נקודת המבט של ההורה. למשל, יעל התנסתה מול האב אביאל (אותו תרחיש כמו בדוגמה הקודמת), שזמן לשיחה בעקבות התנהגות חצופה של בתו:

- | | | |
|---|------|---|
| 1 | מנחה | רגש אחד בולט שהרגשת שאביאל הרגיש בשיחה? |
| 2 | יעל | חוסר אונים, אממ כעס על המערכת כמערכת, שלא מקשיבים לילד, שרואים את פני השטח [...], לא משהו שרואה את הביפנוכו [...] |
| 3 | | |
| 4 | מנחה | כלומר הרגשת שהוא מציף המון חוסר אונים וכעס. |
| 5 | יעל | הציף המון חוסר אונים והמון המון כעס. שיושב במערכות קודמות ממשהו אחר, |
| 6 | | הוא היה מאוד מאוד טעון. |

בתשובה לשאלה הישירה על הרגשות של ההורה בסימולציה הסבירה יעל שהאב חסר אונים וכעס שנבעו מתחושת חוסר הקשבה של בית הספר לצרכים של הילד והסתכלות שטחית עליו (2-3). המנחה הדדה את הרגשות שציינה יעל (4), ובתגובה לכך יעל הדגישה את העוצמה החזקה של רגשות ההורה באמצעות הוספת המילים: "המון" ושוב "המון המון" (5). יעל חיברה את עוצמת הכעס וחוסר האונים לחוויות קודמות שחווה האב, והוסיפה כי מראש הוא הגיע "מאוד מאוד" טעון (5-6). ההכוונה הישירה של המנחה הובילה את יעל לשיים את רגשות ההורה ולדון במקורותיהם באופן ספציפי ומתוך עמדה חיובית.

שיחה עם השחקן או השחקנית

בחלק האחרון של כל מפגש סימולציה שוחחו השחקן או השחקנית עם המורות ושיתפו אותן בחוויה שלהם כ"הורה" בסימולציה, כלומר חשפו בפניהן את נקודת המבט של הדמות. בשלושה מהמפגשים זימן השיח עם השחקנים ביטויים של נקודת המבט של ההורה על ידי המורות עצמן. לדוגמה, מאיה שיתפה בחוויה שלה כצופה בסימולציה ובשיחה עם השחקנית במפגש הקודם:

- | | | |
|---|------|--|
| 1 | מאיה | הייתה שם שחקנית. בסוף המשחק השחקנית יצאה ומיכל שאלה אותה, כאילו |
| 2 | | איך זה נראה מנקודת המבט של השחקנית, זוכרת? [...] |
| 3 | | אני חשבתי על כל המפגש הזה הרבה מאוד זמן, והיא ((השחקנית)) אמרה אהה, אם |
| 4 | | אני הייתי אימא, לא מעניין אותי אהה מה את חושבת כמורה [...] אני מה שחשוב |
| 5 | | לי זה הבן שלי [...] את ((המורה)) בכלל לא מעניינת אותי [...]. והלכתי עם זה הביתה. |

מאיה ציטטה את השחקנית שתיארה במפגש הקודם "איך זה נראה מנקודת המבט" של דמות האם (2). השחקנית אמרה שכאימא חשוב לה הבן שלה ולא המורה (4-5). התיאור הזה השפיע על מאיה

"הלכתי עם זה הביתה", והוא מדגים בצורה חדה מאוד את ההבדל בין נקודת המבט של המורה לבין נקודת המבט של ההורה שעסוק רק בילד שלו, בשעה שהמורה "לא מעניינת אותו בכלל". מאיה התייחסה לשיחה עם השחקנית גם בריאיון האישי (שבועיים לאחר תום ההשתלמות), כאשר נשאלה על מפגש שזכור לה במיוחד:

מאיה היא יצאה ((השחקנית)) והציגה את נקודת המבט שלה. מבחינתי השחקנית זאת אימא לכל דבר [...]. היא ((השחקנית)) אמרה: תראו, באותה הסיטואציה לא משנה מה הילד שלי אמר, מה הילד שלי חווה, מה אתם חושבים על הילד שלי, הילד שלי הוא הילד שלי ואני רוצה אההה שלילד שלי יהיה הכי טוב. זאת אומרת [...] האדם החשוב ביותר מבחינת האימא שזה הבן שלה. אוקי? זה משהו שאנחנו גם צריכים לקחת בחשבון [...] ההורה שמגיע מבחינתו הילד שלו הוא כל עולמו, וגם אם הילד עומד לקבל עונש, מבחינתם הם יגנו על הילדים שלהם בחירוף נפש. [...] אני כהורה נכשלת, מה אתם רוצים להגיד לי בזה? אבל הוא עדיין הילד שלי. אני הייתי רוצה שכשאנחנו פונים להורה כזה, אז הדיאלוג יהיה דיאלוג שהוא אהה לא רק מאשים.

בריאיון שהתקיים לאחר תום ההשתלמות הדהדה מאיה את דברי השחקנית מהשיחה ואמרה שההורים יעמדו לצד ילדיהם ללא קשר להתנהגותם. נראה כי היא שקלה את נקודת המבט של ההורים מעמדה חיובית, כנקודת מוצא בשיחה מול כלל ההורים. בהמשך דבריה השמיעה מאיה את קול ההורים וביטאה את החוויה הרגשית שלהם, כאשר הם חשים כישלון בגלל התנהגות ילדיהם. מאיה הביעה אג'נטיביות והציגה את הפנייה של המורות כבעלת השפעה על התפתחות השיחה. אם כך, השיחה עם השחקנית אפשרה למאיה לראות את הדברים מנקודת מבטו של ההורה, להבין את חוויית ההורה ולפעול לפיה. גם בדבריה של אלונה בריאיון ניתן לראות את התרומה החשובה של השיחה עם השחקנית לאחר הסימולציה:

אלונה מאוד מאוד מאוד נתרמתי מהשיחה עם השחקנית [...] הרגשתי שמי שנמצא מאחורה ומדבר מבין גם אהה, כאילו הרבה יותר מבין מול השחקן, את מה שעובר על ההורה [...] אתה יכול לראות קצת מה מרגיש האדם האחר.

אלונה ציינה כי "מאוד מאוד מאוד" נתרמה מהשיחה עם השחקנית. החזרה על המילה מאוד משקפת את החוויה המשמעותית שלה אל מול השחקנית. השחקנית אפשרה לה לראות את נקודת המבט של ההורה ולהרגיש "הרבה יותר" מכפי שמתאפשר בדרך כלל מול הורה.

דיון

מחקר זה התמקד בהבנת המאפיינים בסימולציות קליניות המקדמים מורות לאמץ את נקודת המבט של ההורה מתוך עמדה חיובית באופן ספציפי ואג'נטיבי. לשיח SPT חיובי, ספציפי ואג'נטיבי פוטנציאל ללמידה של מורות (Babichenko et al., 2021; Chen, 2020; Hollombe et al., 2024; Pöhler et al., 2024), והוא יכול לתרום לשיח פורה ומקדם עם הורים. מצאנו ששיח כזה התרחש יותר במפגשים מבוססי סימולציות לעומת מפגשים ללא סימולציות. הממצאים תורמים להבנת הפוטנציאל של סימולציות קליניות ככלי ללמידה של מורות ושופכים אור על עקרונות עיצוב והנחיה של מפגשי סימולציות, שיכולים לתמוך ביכולת של המורות לבחון את נקודת המבט של ההורה. עקרונות אלה כוללים: (1) ניתוח על בסיס תצפית ישירה; (2) שתי סימולציות במפגש; (3) הנחיה שמכוונת לבחינת נקודת המבט של ההורה ומדגימה אותה; (4) שיחה עם השחקן או השחקנית.

הממצא שהסימולציות תומכות באימוץ נקודת המבט באופן ספציפי אינו מפתיע, משום שהסימולציות מתרגלות מקרה ספציפי מול הורה ספציפי. שיח ספציפי מקדם את יכולתן של המורות לפעול באופן אפקטיבי במגוון מקרים (Horn & Garner, 2022) ולפתח תחושת אג'נטיביות (Babichenko et al., 2021). אכן, הניתוח הראה כיצד הדיון של המורות במקרים ספציפיים אפשר ביטויי אג'נטיביות באימוץ נקודת המבט של ההורה. נוסף על כך, ייתכן שהשיח הספציפי אפשר למורות לבחון את נקודת המבט של ההורה מתוך עמדה חיובית, משום שהבחינה התבססה על מידע ספציפי (למשל במקרה שבו הקבוצה חזרה להתייחס לפרטי התרחיש) ופחות על סטראוטיפים והכללות, שעלולים להוביל לעמדה שלילית. ממצא זה יכול לשפוך אור על הדרכים הפוטנציאליות לפתח את היכולת של מורות לנהל אינטראקציות פוריות עם הורים. כמו כן, הממצא תורם לספרות על סימולציות (De Coninck et al., 2023; Levin et al., 2023), ובאופן רחב יותר לספרות על למידת מורות, שמדגישה את החשיבות של שיח ספציפי ומחפשת דרכים לקדמו (Eschar-Netz & Vedder-Weiss, 2021; Horn & Garner, 2022).

המורות ניתחו את האינטראקציה שבסימולציה וערכו שיח חקרני על התנהגויות ספציפיות של ההורה תוך כדי ניסיון להבין את נקודת מבטו, על בסיס צפייה ישירה שאינה תלויה בתיווך ובפרשנות של המורה המתנסה (בשונה ממצב שבו מורה מדווחת לעמיתותיה על שיחה עם הורים). הצפייה הישירה בסימולציה אפשרה למורות התבוננות על כל מבעי השיח, בחינת טון הדיבור ושפת הגוף, ועל ידי כך הן יכלו להציע פרשנויות שונות ואף להתווכח עליהן. תצפית ישירה היא אחד ממקורות המידע שניתן להתבסס עליהם על מנת לבחון אירוע מנקודת מבטו של האחר (Gehlbach & Mu, 2023). ההתנסות בסימולציה מאפשרת למורות להתמודד עם נקודות מבט רבות ומגוונות ולתרגל אסטרטגיות שונות לפתרון קונפליקטים (Hollombe et al., 2024). חוקרות הדגישו את הערך של הסימולציה גם עבור הצופות בה ולא רק עבור המתנסות (Flavian & Levin, 2024). אנו מוסיפות כי השיח במפגש הסימולציה בין הצופות באופן ישיר והמתנסות מאפשר לכולן להיחשף לפרשנויות שונות של נקודת המבט של ההורה ולהשפעות של פעולות המורה עליו.

הממצאים מלמדים שהיתרון של הצפייה הישירה בסימולציה גדול אף יותר כאשר המפגש כולל שתי סימולציות לאותו תרחיש ומול אותו הורה-שחקן. ההשוואה בין האינטראקציות בשתי הסימולציות הייתה בסיס לבחינת נקודת המבט של ההורה. ההתפתחות השונה של הסימולציות לאותו תרחיש עודדה את המורות לחשוב על ריבוי אפשרויות ההתפתחות של האינטראקציה ועל יחסי סיבה ותוצאה אפשריים, שכללו את היחסים שבין פעולת המורה לנקודת המבט של ההורה. הספרות על סימולציות קליניות ממליצה בדרך כלל על סימולציה אחת לכל תרחיש במפגש (Levin et al., 2025; Self & Stengel, 2020). הממצא הנוכחי מצביע על יתרונות אפשריים של דגם חלופי של שתי סימולציות במפגש. דרוש מחקר נוסף על מנת לבחון את היתרונות ואת החסרונות של הדגם הזה, למשל את האפשרות שהשוואה כזו תייצר תחרותיות בין המורות המתנסות ותגרום לחוויה שלילית.

נוסף על חשיבות הדיון בסימולציה מוחשית שהמורות צפו בה יחד והשוואה בין שתי סימולציות על אותו תרחיש, נראה כי גם להנחיה של הדיון יש חשיבות רבה בקידום שיח שמנכיח את נקודת המבט של ההורה. המנחה הציעה למורות בצורה מפורשת לבחון את נקודת המבט של ההורה, הדגימה והניחה פיגומים לבחינה זו ובכך אפשרה למורות לתרגל את המיומנות הזו. ממצא זה תורם למחקר על הנחיה של סימולציות (Levin et al., 2025) בהדגישו פיתוח מיומנות ספציפית ובהדגמה של מהלכי הנחיה אפשריים. הדוגמאות יכולות לשמש גם להכשרת מנחי סימולציות, אם כי דרוש מחקר נוסף לבחינה מקיפה ושיטתית יותר של מהלכי הנחיה שמקדמים או מעכבים את אימוץ נקודת המבט של האחר.

לבסוף, השיחה עם השחקן או השחקנית בתום הדיון בסימולציות היא פרקטיקה מוכרת ומומלצת בספרות כהזדמנות למשוב למורות המתנסות, בעיקר על מיומנויות התקשורת שהפעילו (Levin, 2022). ממצאי מחקר זה מצביעים על היתרונות של השיחה עם השחקן או השחקנית כהזדמנות להיחשף לנקודת מבטו של ההורה. אנחנו מציעות, אם כך, המשגה אחרת (או נוספת): במקום להתייחס לדברי השחקן או השחקנית (רק) כ"משוב" וכך להציגם למורות, אנחנו מציעות להציג אותם כ"הצצה לנקודת המבט של ההורה".

לתובנות העולות ממחקר זה לגבי הפוטנציאל של סימולציות קליניות לתמיכה בשיח עשיר בנקודת המבט של ההורה יש כאמור השלכות מעשיות. בהתאם לתובנות מוצע למעצבי ולמנחי סימולציות לראות בהן הזדמנות ייחודית לטיפול שיח על נקודת המבט של ההורים, ובפרט שיח שבוחן את נקודת המבט של ההורה באופן ספציפי, מתוך עמדה חיובית ואג'נטיבית. התובנות מציעות לשקול שילוב של שתי סימולציות לאותו תרחיש במפגש אחד, להקפיד שהדיון יבחן את פרטי הסימולציות וידון בהם באופן ספציפי, לנקוט מהלכי הנחיה שמנכחים את נקודת המבט של ההורה באופן מפורש ולמסגר את ה"משוב" של השחקן כהזדמנות להיחשף לנקודת המבט של ההורה.

המחקר התמקד בסימולציות המדמות יחסים עם הורים, אך ייתכן שניתן להשליך מהממצאים גם על סימולציות בתחומים אחרים, למשל על האופן שבו סימולציות יכולות לתמוך באימוץ נקודת המבט של תלמידים ותלמידות. זאת ועוד, למרות ההסכמה שמורות צריכות לפתח מיומנויות עבודה עם הורים באמצעות פיתוח מקצועי ייחודי, היצע התוכניות לפיתוח מקצועי

בנושא והמחקר עליהן קטנים יחסית לנושאים אחרים (שכטמן ובושריאן, 2015). ממצאי המחקר מציעים כיוונים אפשריים לפיתוח מקצועי כזה. עם זאת, יש למחקר מגבלות אחדות שחשוב לעמוד עליהן: ראשית, ממצאי המחקר מתבססים על השתלמות אחת, ולכן נדרשת זהירות בהכללה של הממצאים. נחוץ מחקר נוסף שיבחן את המאפיינים בהשתלמויות אחרות ובנוגע למערכות יחסים אחרות בשדה החינוך. שנית, המחקר לא העריך את ההשפעה של הסימולציות על היכולת ועל הנטייה של המורות לאמץ את נקודת המבט של ההורה מחוץ להשתלמות ולטווח ארוך. בהתאם לכך, אנו ממליצים לערוך מחקר אורך שיעקוב אחר השיח של מורות לאחר תום השתלמות כזו, ובמידת האפשר גם אחר האופן שבו שניונים אלה באים לידי ביטוי באינטראקציות שלהן עם הורים. שלישית, סימולציות נועדו להעמיק חשיבה ולפתח יכולות רפלקציה ומיומנויות תקשורת (De Coninck et al., 2023; Dotger et al., 2011; Levin et al., 2023). הדגמנו כיצד עקרונות העיצוב במפגשי הסימולציות תומכים במיומנות תקשורת ספציפית ומעודדים אותה – אימוץ נקודת המבט של ההורה על ידי המורה. אולם לא בחנו מיומנויות תקשורת אחרות ולומדים אחרים מלבד מורות. אנו מציעות שמחקרי המשך יבדקו אם המאפיינים שמצאנו כתומכים באימוץ נקודת המבט של ההורה מעודדים גם פיתוח של מיומנויות תקשורת נוספות. ניתן להרחיב זאת אף ללומדים אחרים הנעזרים בסימולציות קליניות ככלי למידה, לדוגמה בתחום הרפואה.

מקורות

- אדי-רקח, א' וגרינשטיין, י' (2016). יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר. דוח מחקר המוגש למדען הראשי במשרד החינוך.
- כהן זכריה, מ' וטובין, ד' (2022). מילים מתריסות, מעשים צייתנים – התמודדות צוות מחנכות עם בעיות מתמידות. עיונים במנהל ובארגון החינוך.
- קלעי, ל' וגפן, ע' (2014). יישוב סכסוכים בדרכים חלופיות (ADR) – יישומים בתחום חינוך: דגמים הנהוגים בעולם ולקחי הפעלתם. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה", היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העליסודי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education*, 43(3), 394–415. <https://doi.org/10.1177/0042085907305037>
- Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. S. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education*, 105, 103417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103417>
- Chen, G. A. (2020). "That's obviously really insensitive": Attuning to marginalization in a parent-teacher encounter. *Cognition and Instruction*, 38(2), 153178. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1722128>

- Cil, O., & Dotger, B. (2017). The emergence of moral, professional, and political geographies in a clinically simulated parent-teacher interaction. *Teaching and Teacher Education*, 67, 237–245. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.018>
- Corcoran, K. O. C., & Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development*, 78(4), 473–483.
- De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., & Vanderlinde, R. (2023). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers' parent-teacher communication competence. *Research Papers in Education*, 1–33. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/02671522.2021.1961291>
- De Coninck, K., Valcke, M., Ophalvens, I., & Vanderlinde, R. (2018). Bridging the theory-practice gap in teacher education: The design and construction of simulation-based learning environments. *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde*, 263–280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_17
- Dotger, B. H. (2010). "I had no idea": Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 805–812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.017>
- Dotger, B. H., Harris, S., Maher, M., & Hansel, A. (2011). Exploring the emotional geographies of parent-teacher candidate interactions: An emerging signature pedagogy. *The Teacher Educator*, 46(3), 208–230. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.581882>
- Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58, 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Fast, I., & Vedder-Weiss, D. (2025). 'I wonder if it mattered that they were Arab': Using teacher-parent simulations to develop teachers' sociopolitical discourse. *European Journal of Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2559704>
- Flavian, H., & Levin, O. (2024). Using simulation-based learning to inform preservice teachers' professional development. *Teaching Education*, 35(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2240716>
- Gastaldi, F. G., Longobardi, C., Quaglia, R., & Settanni, M. (2015). Parent-teacher meetings as a unit of analysis for parent-teacher interactions. *Culture and Psychology*, 21(1), 95–110. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1177/1354067X15570>
- Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory and Practice*, 50, 311–318. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>

- Gehlbach, H., & Mu, N. (2023). *How we understand others: The social perspective taking process*. Charlottesville, VA. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100755>
- Goldfarb-Cohen, S., & Dishon, G. (2025). Can we work it out? Affordances and constraints for cultivating perspective-taking in digital contexts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1), e13086. <https://doi.org/10.1111/jcal.13086>
- Goldfarb-Cohen, S., Lavi, A. Z., Wagner-Lebel, O., & Dishon, G. (2023). Your shoes or mine? Examining perspective taking in social interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42, 100755. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100755>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/1354067X15570488>
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 3756). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2
- Hollombe, S., Yablon, Y. B., & Iluz, S. (2024). Navigating conflict in the multicultural classroom: The use of simulation-based learning for peace education in teacher training. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76(3), 253264 <https://doi.org/10.1515/zpt-2024-2029>
- Horn, I., & Garner, B. (2022). *Teacher learning of ambitious and equitable mathematics instruction*. Routledge.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Levin, O. (2022). Reflective processes in clinical simulations from the perspective of the simulation actors. *Reflective Practice*, 23(6), 635650. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2103106>
- Levin, O. (2023). Emotional, behavioral, and conceptual dimensions of teacher-parent simulations. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2236948>
- Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 373394. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>

- 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*, 1-22. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/02619768.2023.2175664>
- Levin, O., Hemi, M. E., & Kasperski, R. (2025). Multiple aspects of simulation facilitators' role in higher education: Protecting and challenging the learners. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 225239. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/13562517.2023.2251894>
- McNeal Jr, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 7989. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.519410>
- Pöhler, M., Briese, F., & Kinder, A. (2024) " If I were the mother..." Fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 9, 1352796. <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1352796>
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2017). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Routledge.
- Sassenrath, C., Hodges, S. D., & Pfattheicher, S. (2016). It's all about the self: When perspective taking backfires. *Current Directions in Psychological Science*, 25, 405. <https://doi.org/10.1177/0963721416659253>
- Self, E. A., & Stengel, B. S. (2020). *Toward anti-oppressive teaching: Designing and using simulated encounters*. Harvard Education Press.
- Versey, H. S., Kakar, S. A., John-Vanderpool, S. D., Sanni, M. O., & Willems, P. S. (2020). Correlates of affective empathy, perspective taking, and generativity among a sample of adults. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 24742490. <https://doi.org/10.1002/jcop.22433>
- Walker, J. M., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366–380. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377397. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature neuroscience*, 15(5), 675680. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1038/nn.3085>

נספח 1: מתווה ריאיון

(הריאיון שימש גם למחקרים אחרים שלא מדווח עליהם במאמר זה.)

1. מה דעתך באופן כללי על ההשתלמות?
2. מה לקחת איתך מההשתלמות?
3. האם יש משהו שזכור לך במיוחד מההשתלמות?
4. מה החוויה שלך משיחות עם הורים?
5. האם עכשיו את/ה רואה דברים אחרת?
6. מה היית משפר/ת בהשתלמות?
7. מה היית מוסיף/ה או מרחיב/ה בהשתלמות?
8. האם ואיך יש הבעת רגשות בצוות?
9. מה דעתך על הצפת רגשות?
10. מה דעתך על הסימולציה?
11. אילו מושגים וכלים לקחת איתך מההשתלמות?
12. נושאים נוספים?

נספח 2: מאפייני SPT

טבלה 1. הגדרות ודוגמאות למאפיינים שונים של SPT

קטגוריה	קוד	הגדרה	דוגמה
SPT	כן	התייחסות למה שהורים חושבים או מרגישים, המניעים והמטרות שלהם.	"היא (האימא) מרגישה שמתעלמים ממנה."
	לא	התייחסות להורים ללא אזכור של מה ההורים חושבים או מרגישים, המניעים והמטרות שלהם.	"אני בסיטואציה הזו מול ההורים לא מעוניינת להקשיב יותר."
עמדה	חיובית/ניטרלית	הבעת עמדה/דעה/רגש (גישה) חיובי/ת לגבי הורה.	"אני מבינה לליבה של האימא, זו הבת שלה, הדבר הכי יקר לה."
	שלילית	הבעת עמדה/דעה/רגש (גישה) שלילי/ת לגבי הורה.	"אני מאמין שהנושא התעורר לאחרונה בגלל שהילד בכלל לא מעניין את ההורים, הוא לא בראש סדר העדיפויות שלהם."

קטגוריה	קוד	הגדרה	דוגמה
מיקוד	ספציפי	מבע ספציפי על נקודת המבט של הורה ספציפי.	"היא חווה התמוטטות עצבים."
	כללי	מבע כללי/גנרי על נקודת המבט של ההורה.	"הורים גם נופלים עליך (ללא תיאום מראש) וגם כועסים שאתה לא מסכים לפגוש אותם."
אג'נטיביות	כן	SPT הכולל התייחסות לאופן שבו הפעולות של המורה יכולות להשפיע או השפיעו על ההורה.	"הילד ואימו הגיבו כמו שהם הגיבו כי קבענו לו גבול מאוד ברור."
	לא	SPT שאינו כולל התייחסות לאופן שבו הפעולות של המורה יכולות להשפיע או השפיעו על ההורה.	"חוסר ההערכה של ההורה למורה, למערכת, ותחושת חוסר האונים (של המורה) מול הורה חסר תמיכה; אני לא חושבת שיש לנו דרך להשפיע על ההורה."

נספח 3: סימני תמלול

דיבור בלתי מובחן	XXX
הוספה של המחברים	(())
השהיה של הדובר/ת	...
הורדה של טקסט על ידי המחברים	[...]