

למידה מבוססת סימולציה לזיהוי ולקידום ההתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים

מירב אייזנברג*

תקציר

ניהול גן ילדים דורש מהגננת יכולת להתמודד עם שיבושים בשגרת הניהול ובאינטראקציות היום-יום המורכבות בסביבה החינוכית. במחקר הנוכחי נטען כי שילוב של למידה מבוססת סימולציה (Simulation-Based Learning, SBL) בתהליכי ההכשרה של גננות עשוי לסייע להן בפיתוח יכולות ניהוליות, רפלקטיביות ואסטרטגיות יעילות להתמודדות עם מצבי אי-ודאות. במחקר האורך השתתפו 48 סטודנטיות-גננות הלומדות לתואר שני, אשר לקחו חלק בסדרה של סדנאות באחד משני מודלים: סימולציה פנים-אל-פנים בשילוב שחקן אנושי ומשחקי תפקידים. ניתוח איכותני של הממצאים הניב שלוש תמות מרכזיות: תפיסת השיבושים כחלק אינהרנטי משגרת הניהול; דפוסי התמודדות מגוונים עם מצבי לחץ ואי-ודאות; ותרומתה של ההתנסות הסימולטיבית ליכולתן של גננות להתמודד בצורה מיטבית עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים. ממצאי המחקר מדגישים את תרומתה של SBL, המשלבת את שני המודלים, כמנוף לפיתוח מקצועי של גננות וככלי אפקטיבי להטמעת אסטרטגיות ניהול יעילות להתמודדות עם שיבושים בגן הילדים ולקידום "חוסן ניהולי".

מילות מפתח: גן ילדים, חוסן ניהולי, למידה מבוססת סימולציה (SBL), שגרת ניהול, שיבושים

מבוא

למידה מבוססת סימולציה (Simulation-Based Learning, SBL) היא גישה המבוססת התנסות המשלבת תהליכי רפלקציה, במטרה לאפשר ללומדים להתאמן במצבים מקצועיים מאתגרים בסביבה בטוחה ומבוקרת (Chernikova et al., 2020). בשדה הכשרת המורים הוטמעה הסימולציה בהכשרה להוראה ובפיתוח מקצועי של מורים. פותחו מודלים מגוונים של סימולציות (Dalinger et al., 2020; McGarr, 2021), דוגמת שילוב שחקן אנושי ומשחק תפקידים (Witherspoon et al., 2023), ונמצא יתרון לשילוב של יותר מדגם אחד של סימולציה (Chernikova et al., 2020). יתרה מזאת, הסימולציה הוטמעה בשלב טרום ההכשרה של הגננות ועוסקת בקידום ההוראה בדיסציפלינות השונות (Ferguson, 2017; Mihajlović & Milikić, 2018), בקידום התקשורת הבינ-אישית וכישורי השיח (Levi-Keren et al., 2024) ובפיתוח כישורי מנהיגות וניהול כיתה (Levin & Muchnik-Rozanov, 2023; Kaufman & Ireland, 2019; Manburg et al., 2017).

* ד"ר מירב אייזנברג, המכללה האקדמית אחוה, ראש התוכנית להוראת הגיל הרך

המחקר הנוכחי מבקש לבחון את דרכי ההתמודדות של גננות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים באמצעות סימולציות, נושא שככל הידוע לי זוכה להתייחסות מועטה בשנים האחרונות ונמצא עדיין בחיתוליו. מטרת המחקר היא להתחקות אחר תרגול באמצעות סימולציית פנים־אל־פנים, המבוססת על שילוב שחקן אנושי, ובאמצעות משחק תפקידים של משתתפות המחקר, ולזהות היבטים בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים. באופן ספציפי יותר, המחקר יענה על שאלות אלה:

1. מהם המאפיינים של שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים?
 2. אילו אסטרטגיות גננות נוקטות בהתמודדות סימולטיבית עם שיבושים בשגרת ניהול בגן הילדים?
 3. מהן ההשפעות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן של גננות להתמודד ביעילות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים?
- חשיבות המחקר היא בהיותו מחקר חלוץ מסוגו. הוא מתמקד בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים באמצעות ניתוח תרחישים סימולטיביים המשלבים שחקן ומשחק תפקידים, ועל בסיס הניתוח מאיר את תרומתם המשולבת ואת ההבדלים ביניהם, ומציע תובנות בדבר יכולתן של גננות להטמיע אסטרטגיות יעילות בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים במצבי אמת.

רקע תאורטי

למידה מבוססת סימולציה

סימולציה מוגדרת כתהליך של הדמיה מבוקרת של מציאות מורכבת, שבו המשתתפים פועלים לפי חוקים קבועים מראש כדי לתרגל מיומנויות טכניות, קבלת החלטות וניתוח תהליכים (Whitney et al., 2025). מטרתה לייצר חוויה ריאליסטית המעודדת למידה מתוך התנסות, במיוחד במצבים שבהם חשיפה ישירה היא מוגבלת או מסוכנת. משחק תפקידים, לעומתה, מתמקד באימוץ זהויות חברתיות או מקצועיות שונות במטרה לפתח אמפתיה, תקשורת בין־אישית וחקירה של תגובות רגשיות (Pritchard & Wallace, 2024; Witherspoon et al., 2023). ההבדל העיקרי בין שתי הגישות הוא במוקד הלמידה. סימולציה מדמה תהליכים חיצוניים ואובייקטיביים, ואילו משחק תפקידים עוסק בהתנסויות פנימיות וסובייקטיביות. שילוב מושכל ביניהם מאפשר למידה הוליסטית המפתחת הן מיומנויות טכניות הן יכולות רגשיות־חברתיות (Xiao et al., 2025).

למידה מבוססת סימולציה (SBL) בהכשרת מורים משמשת מתודה לפיתוח מיומנויות קוגניטיביות, רגשיות וחברתיות (יבלון ואח', 2022; Frei-Landau & Levin, 2022). היא מתמקדת בלמידה מעמיקה ובחקירת מצבים מחיי ההוראה האמיתיים (Levin, 2024) וכוללת שלבים של משחק תפקידים, תרגול, תחקור ודיון (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2021). מחקרים מצביעים על תרומתה לשיפור הידע התאורטי והמעשי, להגברת המוטיבציה ולחזוק שביעות הרצון מהלמידה (Wu et al., 2024). גמישותה מאפשרת התאמה למגוון הקשרים חינוכיים, והיא יעילה במיוחד בלמידת עמיתים ובהתמודדות עם מצבים חינוכיים מורכבים, כולל סיטואציות בגני ילדים ובהכשרת גננות (Dieker et al., 2014; Kaufman & Ireland, 2019).

כיום SBL מתבצעת באמצעות אחד משלושה מודלים עיקריים: סימולציות ממוחשבות, שבהן המשתתפים פועלים דרך דמות דיגיטלית או בסביבה וירטואלית (Whitney et al., 2025); סימולציות מבוססות אדם (קליניות), המשתפות שחקן מקצועי או אדם אמיתי לדימוי מצבים מקצועיים מורכבים (Witherspoon et al., 2023); וסימולציות מציאות משולבת, הכוללות אינטראקציות בין אדם לבין אוטר או סביבה וירטואלית (Xiao et al., 2025). מודלים קליניים מדגישים את האינטימיות ואת המעורבות הבינ־אישית של הלומדים, והמשוב המידי מאפשר למידה רפלקטיבית ומותאמת אישית התורמת לפיתוח מיומנויות מקצועיות וחברתיות כאחד (Pritchard & Wallace, 2024; Witherspoon et al., 2023).

SBL היא כלי מרכזי גם בהכשרת גננות ומאפשרת התנסות בסיטואציות מורכבות בסביבה מבוקרת ובטוחה (Kaufman & Ireland, 2019; Levi-Keren et al., 2024). מחקרים עדכניים מצביעים על תרומתה בכמה היבטים חשובים. ראשית, היא תורמת לקידום ההוראה בדיסציפלינות שונות, כולל אוריינות ומתמטיקה, תוך יישום תרחישים רלוונטיים למציאות בגן הילדים. ההתנסות בסימולציות אלה משפרת את יכולתן של גננות טרום־הכשרה להתמודד עם תוכניות לימודים מגוונות ולחזק את חוויית הלמידה של הילדים (Ferguson, 2017; Mihajlović & Milikić, 2018). שנית, סימולציות תורמות לפיתוח תקשורת בין־אישית וכישורי שיח בכך שהן מאפשרות לגננות לחשוב על אינטראקציות בגן הילדים, לזהות דפוסי התנהגות, לפתח אמפתיה ולהעמיק את מיומנויות התקשורת שלהן (Levi-Keren et al., 2024; Levin & Muchnik-Rozanov, 2023). שלישית, סביבות סימולציה מספקות הזדמנות לפיתוח כישורי מנהיגות וניהול גן ילדים, שכן הגננות יכולות לתרגל קבלת החלטות והפעלת שיקול דעת בזמן אמת, מה שמחזק את יכולתן להוביל מצבים מורכבים בגן ולהתמודד עימם (Kaufman & Ireland, 2019; Manburg et al., 2017).

שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים ואסטרטגיות התמודדות

ניהול חינוכי הוא תהליך מתמשך הכולל תכנון, ארגון, הנהגה ובקרה, במטרה לקדם את יעדי הארגון ולממש את חזונו (סרג'ובאני, 2002). בגני הילדים הגננת היא מנהלת חינוכית וארגונית לכל דבר. היא אמונה על הובלת הצוות, על קבלת החלטות, על עיצוב תהליכים פדגוגיים וטיפול אקלים מיטבי (אייזנברג, 2025; Studni & Oplatka, 2020; Aizenberg & Zadok, 2025). תפקידה דורש מסוגלות עצמית גבוהה, יצירתיות וגמישות בהתמודדות עם מצבי איודאות ושיבושים בשגרת הניהול הנובעים מאילוצי היום־יום, מעומסים או ממצבי חירום (דן וסימון, 2020; Magen-Nagar et al., 2019). בשנים האחרונות גוברת ההכרה בחשיבותו של ניהול מוסרי ורגשי הנשען על רפלקציה, על ויסות עצמי ועל אתיקת אכפתיות כבסיס לחוסן ניהולי ולהובלת צוות חינוכי יציב גם בתנאים משתנים (Nissim & Avidan, 2024; Tal, 2016). שגרת היום־יום במסגרות חינוך היא תשתית מרכזית ליצירת תחושת סדר, ביטחון ויציבות בקרב ילדים וצוותים חינוכיים כאחד. היא מאפשרת להקנות ערכים, לבסס ציפיות ולצמצם

הפרעות במהלך שיעורים (Hayes, 2020). שגרת היום בגני הילדים היא אבן יסוד בניהול התקין של הארגון, הן עבור הילדים הן עבור הצוות החינוכי (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021). מנגד, שיבושים בשגרת הניהול הם תופעה שכיחה ולעיתים יום-יומית, המאתגרת את התפקוד של הגננות. הם עלולים לנבוע מהיעדרות אנשי צוות, משינויים פתאומיים בפעילויות, מקשיי התנהגות של ילדים, מתקלות לוגיסטיות, ממצבי חירום ומעיוותים עם הורים. כל אירוע כזה מחייב תגובה מיידית, ויסות רגשי, תעדוף משימות ושמירה על אקלים רגשי חיובי גם תחת לחץ (Dieker et al., 2014). בתקופות חירום – מלחמה למשל – השיבושים חמורים אף יותר, והם עשויים לפגוע ברווחה הרגשית של ילדים ואנשי צוות, בבריאותם הנפשית, בתחושת השליטה (Hou et al., 2018; Hou et al., 2020) ובתפקוד (McClellan et al., 2021).

כדי להתמודד בצורה מיטבית עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים נדרש פיתוח של "חוסן ארגוני", שמשמעו שמירה על תפקוד יציב וניצול השיבוש כהזדמנות ללמידה ולצמיחה (Martinelli et al., 2018). נדרשת גם מנהיגות גמישה וחדשנית, המבוססת על ערכים ותקשורת פתוחה ותורמת ליצירת תרבות ארגונית עמידה ומקדמת (Avolio & Gardner, 2005; Tushman & O'Reilly, 1996). זאת ועוד, תפקודן של מערכות במצבי שיבוש נבחן באמצעות ארבעה ממדים מרכזיים: **עמידות**, המוגדרת כיכולת לעמוד בפני הפרעה בלי להיפגע; **החלמה**, קרי, חזרה לתפקוד תקין לאחר משבר; **יציבות**, שמשמעה שימור מבנה ותפקוד גם לנוכח שינוי; ו**פגיעות**, המתארת נטייה או סיכוי לפגיעה בתפקוד בעת שיבוש. מחקר אחר מציג אסטרטגיה מבוססת חיזוק חיובי עקיב לניהול של התנהגויות שיבוש בגני ילדים, ומדגים דרכים ליישם את השיטות הללו (Pansu et al., 2024).

חוקרים שהשוו בין שתי פלטפורמות וירטואליות של סימולציה להכשרת גננות בניהול התנהגויות שיבוש מצאו כי פלטפורמה של סימולציה וירטואלית באמצעות אווטרס סיפקה הכשרה יעילה יותר מ־Zoom עם שחקנים, מה שמצביע על יתרון של סימולציות אינטראקטיביות בסביבה מדומה (Randolph et al., 2024). במחקר נוסף מודגש הצורך בגמישות של הגננות וביכולת שלהן לבצע התאמות לשינויים ולשיבושים פתאומיים בשגרת הניהול, דוגמת מגפת הקורונה. ממצאים אלה מראים שסימולציות בחינוך מספקות סביבה מבוקרת לתרגול מצבים מורכבים, תורמות לפיתוח כישורי ניהול והתמודדות עם שיבושים ומשפרות את האקלים החינוכי בגן הילדים (ראו מאמרו של לנדלר פרדו ואח' בגיליון זה).

הקשר המחקר

בכל אחת משנות הלימודים תשפ"ג-תשפ"ה נלמד הקורס "ניתוח אירועי קונפליקט ניהוליים בגן הילדים" כחלק מלימודי התואר השני במנהל מערכות חינוך. הקורס נשען על שני מודלים סימולטיביים: האחד, מודל המבוסס על תרחיש ומלווה בשחקן אנושי; האחר, מודל המבוסס על תרחיש במשחק תפקידים של הסטודנטיות בקורס. בסך הכול התקיימו שש סדנאות סימולציה המבוססות על תרחישים ומלוות בשחקנים אנושיים, ושבע סדנאות סימולציה המבוססות על

תרחישים במשחק תפקידים של הסטודנטיות בקורס (ראו לוח 1 בהמשך). הליך הלמידה במרכז הסימולציה היה זהה בשני המודלים. במקרה של משחק התפקידים, הסטודנטיות בכל קבוצה כתבו את התרחיש לכל הסטודנטיות האחרות בקורס, ובעת הסימולציה קיבלה המתנסה (שאינה מהקבוצה שכתבה את התרחיש) את נתוני הפתיחה בלבד, וההתפתחות בעת הסימולציה הייתה עברה הפתעה.

מטרת המחקר הנוכחי היא להתחקות אחר התרגול בשני המודלים של סימולציית פנים־אל־פנים – זה המבוסס על משחק תפקידים של משתתפות המחקר וזה המבוסס על שחקן מקצועי – ולזהות היבטים בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים. באופן ספציפי יותר המחקר עונה על שאלות אלה:

1. מהם המאפיינים של שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים?
2. אילו אסטרטגיות גננות נוקטות בעת התנסות סימולטיבית כדי להתמודד עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים?
3. מהן ההשלכות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן של גננות להתמודד ביעילות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים?

מתודולוגיה

שיטת המחקר

מחקר זה, המושתת על הפרדיגמה האיכותנית, מסייע לחוקרים לבחון את החוויות הסובייקטיביות החברתיות והבינ־אישיות של הנחקרים ולתת להן פרשנות ומשמעות (Silverman, 2020). המחקר התבצע במתודה של חקר מקרה, וסוג חקר המקרה שנבחר הוא מחקר מקרה חקרני (exploratory case study), המתאים במיוחד לבחינת חוויות, תפיסות והתנהגויות של המשתתפים בסביבה מורכבת וממוקדת כמו סדנאות במרכז הסימולציה. סוג זה של חקר מקרה מאפשר חקירה מעמיקה של תהליכים ודפוסי פעולה, זיהוי נקודות מפתח ולמידת תובנות חדשות מתוך התנסות ממשית של המשתתפים (Wang et al., 2022). הסדנאות במרכז הסימולציה התנהלו במודל של סימולציות קליניות, המשתמשות בשחקן מקצועי או באדם אמיתי כדי לדמות תרחישים מקצועיים מורכבים (Witherspoon et al., 2023). כל אחת מהסדנאות הונחתה על ידי מדריך סימולציה מיומן, והוצגו בה סימולציות של שיבושים אמיתיים בשגרות הניהול בגן הילדים.

כלי המחקר

המחקר הנוכחי הוא מחקר אורך מסוג מחקר חתך חוזר (repeated cross-sectional study) (Wang & Cheng, 2020). המחקר נערך במשך שלוש שנים רציפות, ואיסוף הנתונים נעשה באמצעות שלושה כלי מחקר: כלי מרכזי אחד (תצפיות) ושני כלים משלימים (משובים רפלקטיביים מאוחרים ושאלונים פתוחים):

1. **תצפיות (13)** – מתעדות את התחקירים של הסימולציות. התחקירים תועדו ותומללו על ידי המנחה מייד בסיום כל סדנת SBL.
2. **משובים רפלקטיביים מאוחרים (13) (late reflective feedback)** – נכתבו על ידי כל קבוצת סטודנטיות לאחר כל סדנת SBL, והוצגו שבוע לאחר מכן ברפרטים קבוצתיים בכיתת הלימוד (Couper & Perkins, 2013). תהליך תיקוף המשובים כלל בחינת תוקף תוכן על ידי מומחים בתחום הסימולציה וההכשרה הקלינית וכן פיילוט בקרב קבוצת הסטודנטיות בשנה הראשונה של המחקר, לבחינת בהירות וניסוח הפריטים. המהימנות נובעת לרוב מהעקיבות של תהליך איסוף הנתונים (כל הקבוצות עברו אותו תהליך) ומהצגת הנתונים הגולמיים (הציטוטים) באופן שקוף (Creswell & Poth, 2018).
3. **שאלונים איכותניים פתוחים (48) (open-ended questionnaires)** – הועברו לסטודנטיות בסיום הקורס במהלך שלוש שנות המחקר, וכולן נענו בחיוב למלאם. השאלונים אפשרו לנחקרות להשיב בפורמט של טקסט פתוח, כך שהיו להן חופש ויכולת להביע את עמדתן האישית (McGuirk & O'Neill, 2016). תהליך תיקוף השאלונים כלל בחינת תוקף תוכן על ידי מומחים בתחום הסימולציה וההכשרה הקלינית וכן פיילוט בקרב קבוצת הסטודנטיות בשנה הראשונה של המחקר, לבחינת בהירות וניסוח הפריטים. המהימנות נשענת על עקיבות הנתונים שהציגו הנשאלות ועל תהליך הניתוח התמטי של התשובות, שנעשה בשלב מאוחר יותר במחקר (Creswell & Poth, 2018).

אוכלוסיית המחקר

אוכלוסיית המחקר כללה 48 סטודנטיות גונות בפועל (ראו לוח 1) שהשתתפו בקורס סמסטריאלי המבוסס על למידה במרכז הסימולציה בתוכנית לתואר שני במנהל מערכות חינוך בגיל הרך.

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

מדדים	קטגוריה	מספר נחקרות (n=48)	אחוזים (%)
ותק בהוראה	7-3	9	19
	22-8	35	73
	23 ויותר	4	8
סוג המוסד החינוכי	ממלכתי	46	96
	ממלכתי-דתי	2	4
מחוז	מרכז	22	46
	דרום	26	54

בכל סדנה התקיימה סימולציה מצולמת המבוססת על תרחיש אחר, תחת הנושא "שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים". בסימולציה השתתפו מתנסה ושחקנית מקצועית או מתנסה ושחקנית סטודנטית מהקורס, בניסיון להתמודד בהצלחה עם השיבוש בשגרת הניהול (ראו לוח 2). בכל שנה במהלך הקורס התחלקו הסטודנטיות לארבע-חמש קבוצות. כל קבוצה הייתה צריכה לתכנן את התרחיש (שחקניות ומתנסות כאחת למדו את אופן התגובה המצופה, what if), לבצע את הסימולציה ולנתח אותה (גיל, 2024). התרחיש שנכתב ותוכנן נבדק ותוקן על ידי האחראית לכתיבת התרחישים מטעם מרכז הסימולציה במכללה; הסימולציה התבצעה במרכז הסימולציה, ובסיומה התקיים התחקיר. התחקיר כלל צפייה בקטעי וידאו נבחרים ודיון על אמירות בשיח, רגשות, צרכים ומיומנויות תקשורת של המתנסה. בשבוע שלאחר כל סימולציה הציגה הקבוצה משוב רפלקטיבי מאוחר שנתמך בספרות מחקר.

לוח 2. מספר הסטודנטיות המשתתפות בסימולציה ומספר סדנאות הסימולציה

שנה	מספר הסטודנטיות־גננות בקורס	מספר הסדנאות בליווי שחקן אנושי	מספר הסדנאות המבוססות על משחק תפקידים
תשפ"ג	15	4	0
תשפ"ד	15	1	4
תשפ"ה	18	1	3
	סך הכול 48	סך הכול 6	סך הכול 7

ניתוח הנתונים

ניתוח הנתונים נעשה בשתי גישות מתודולוגיות המחזקות והמשלימות זו את זו. האחת, ניתוח נושאי שיטתי של כלי המחקר האיכותניים (תיעודי תצפיות התחקירים, שאלונים ומשובים רפלקטיביים מאוחרים) תוך שימוש בקטעי טקסט, במילים ובביטויים יחידים כיחידות ניתוח (Galletta, 2013). כלי המחקר האיכותניים נותחו על פי הפרוצדורה של קידוד צירי (Corbin & Strauss, 2014). ראשית נותחו הנתונים מהכלי המרכזי, ורק לאחר מכן נותחו הכלים המשלימים והצטרפו לכדי תמונה רחבה, המשקפת את המאפיינים של שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים ונשענת על העוגנים התאורטיים המתאימים לה ומסבירים אותה (Glaser & Strauss, 2012). כלל יחידות התוכן קודדו, נספרו כדי לתאר את שכיחותן, הועשרו והורחבו באמצעות כלל כלי המחקר, ובכך הבטיחו את תיקוף הנתונים. חשוב לציין כי בניתוח הממצאים נעשתה הבחנה בין סימולציה בשילוב שחקן לבין סימולציה במשחק תפקידים, שכן הסימולציות בשילוב שחקן התקיימו בתחילת התהליך בכל שנה, ורק לאחר מכן התקיימו הסימולציות של משחק התפקידים. הגישה המתודולוגית האחרת הייתה ניתוח שיח לינגוויסטי של כינויים אישיים של גוף ראשון ושני ושימוש בהדגשה לינגוויסטית בצורת מעצימים, המיועד לזהות מסרים סמויים.

הניתוח התבסס על תאוריית הבלשנות הפונקציונלית מערכתית (Systemic Functional Linguistics, SFL), שבאמצעותה אפשר לזהות תוארי פועל מסוימים שהם הדגשים לשוניים המעצימים ומבליטים חוויות ורעיונות העולים בשיח שלאחר כל סימולציה (Halliday & Matthiessen, 2004).

אתיקה

החוקרת היא המרצה בקורס. הפנייה אל הנחקרות נעשתה על סמך היכרות עימן, אך רק לאחר שקיבלו את ציוניהן בקורס. לנחקרות ניתן מידע כללי על המחקר, הובטח להן שתישמר האנונימיות שלהן, והן חתמו על טופס הסכמה מדעת. לכל אורך המחקר נעשה שימוש בשמות בדויים, ונשמר חיסיון מוחלט בנוגע למקום עבודתן ולשמות אנשים ומקומות. ועדת האתיקה של המכללה האקדמית אחוה נתנה את אישורה לביצוע המחקר (מס' אישור 0128).

ממצאים

ניתוח הנתונים משני המודלים של הסימולציות הניב שלוש תמות מרכזיות, המייצגות את ההזדמנויות והאתגרים בלמידה באמצעות סימולציה: האחת, שיבושים כשגרת ניהול מובנית בגן הילדים; השנייה, דפוסי תגובה והתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים; השלישית, השלכות מהותיות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן של גננות להתמודד עם שיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים. בהמשך יוצגו התמות הללו בהרחבה.

שיבושים כשגרת ניהול מובנית בגן הילדים

ניתוח הנתונים מצביע על כך שכל המשתתפות במחקר מתארות את השיבושים כרכיב קבוע בהתנהלות היום-יומית בגן הילדים, ולא כחריג. בשאלונים האיכותניים, למשל, הן מנרמלות את השיבושים בגן וגורסות כי "השיבוש נתפס כחלק מהעבודה, ולא תמיד נחשב לחריג שיש לטפל בו". הן אף רגילות לתכנן את העבודה בגן הילדים אל מול המציאות המשתנה: "קורה הרבה שמתכננים פעילות וזה לא מתקיים בגלל שיבושים שונים". התייחסותן הכוללת חושפת ארבעה סוגי שיבושים: (1) שיבושים הקשורים ליחסים של הגננת עם גורמים אנושיים – הצוות וההורים; (2) שיבושים ארגוניים-מערכתיים; (3) שיבושים התנהגותיים-חברתיים בקרב הילדים; (4) שיבושים ברמה ארצית-לאומית.

שיבושים הקשורים ליחסים של הגננת עם גורמים אנושיים – הצוות וההורים – כל משתתפות המחקר מתייחסות בתרחישים לשיבושים הקשורים ליחסים של הגננת עם גורמים אנושיים (הצוות וההורים). מאיסוף הנתונים ניכרת עוצמת ההשפעה של השיבושים הקשורים ליחסים עם גורמים אלה. בתצפיות המתעדות את התחקירים עולה התייחסותן לחוויות המשבשות את שגרת ניהול הצוות – "יש כשלים בחלוקת התפקידים בצוות", "יש כעס

גלוי" – וכך גם במשובים הרפלקטיביים המאוחרים. למשל ש', גננת מתחילה (ותק=3), מדווחת על ההשפעה שיש לאי־תפקוד של הסייעת הוותיקה על ניהול הגן: לא פשוט לי בכלל. אני קיבלתי את הגן, ובגן יש סייעת ותיקה מאוד שלא מקבלת את הסמכות שלי בגן ולא עושה את התפקידים שהיא אמונה עליהם, כמו ארגון שולחנות העבודה. כל ההתנהלות הלוקויה הזו משפיעה מאוד לרעה על ההתנהלות השוטפת של הגן. גם היחסים של הגננת עם הורים נתפסים כשיבוש משמעותי בשגרת הניהול של גן הילדים. בתצפיות המתעדות את התחקירים עולה ההיחסות לקונפליקטים עם הורים מאתגרים, שלעיתים אף נוקטים אלימות: "האימא נכנסה בצעקות והכול היה דרך איומים [...] קשה להרגיע את האימא ואת הילדים". הגננת מ' (ותק=26) אף קיבלה מאחת האימהות זימון לבית משפט, מה ששיבש לחלוטין את שגרת הניהול באותו היום: בבוקר הגעתי לגן... קיבלתי את הילדים ופתאום בשעה 10:00 צלצול בשער... אני ניגשת ובשער שוטר שמוסר לי זימון לבית משפט מאימא שנמצאת בהליכים משפטיים עם בעלה. לקחתי את זה מאוד קשה... בכיתי... ראיתי את האם בבוקר והיא לא אמרה לי דבר. הרגשתי בגידה.

שיבושים ארגוניים־מערכתיים

כל המשתתפות במחקר חוזרות ומציינות את השיבושים הארגוניים־מערכתיים המקשים עליהן את שגרת הניהול בגן. בשאלונים האיכותניים הן מתייחסות בהרחבה לשיבושים הקשורים להפסקת חשמל, מזגן לא תקין, ליקויים בתשתיות המים, ליקויים בגדרות הגן, נוכחות של חיות מסוכנות בגן ובחצר ועוד. למרות זאת, בהתייחסות לשיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים הן מתייחסות בעיקר למצבת כוח האדם: תחלופה של כוח האדם, מחסור באנשי צוות, היעדרות של נשות צוות ועוד. למשל, בתצפית המתעדת את התחקיר עולה ההיחסות של הגננת ע' לקושי בפתיחת הגן ללא איש צוות ולהשפעה הרב־מערכתית שיש לשיבוש זה: לפני שהגעתי לגן כבר קיבלתי טלפונים שהגן סגור. הזדרזתי להגיע לגן והבנתי שלא הגיעה מחליפה לסייעת. מאותו רגע היה כאוס בשער... לפי הנהלים אני לא יכולה לפתוח את הגן לבד. לא הייתה ברירה הילדים חזרו עם ההורים הזועמים הביתה.

שיבושים התנהגותיים־חברתיים בקרב הילדים

רוב משתתפות המחקר בשני המודלים הסימולטיביים (39 מתוך 48, 81%) מדגישות את התמודדותן עם קשיים התנהגותיים־חברתיים של ילדי הגן המשבשים את שגרת הניהול. רק מיעוטן לא התייחסו להיבט זה כלל (9 מתוך 48, 19%). בשאלונים האיכותניים רוב הגננות התייחסו לקשיים התנהגותיים־חברתיים, צפויים ובלתי צפויים. תגובות רגשיות והתנהגויות חריגות של ילדים כוללות פגיעה בילדים אחרים או בצוות, התנהגות מינית לא תקינה, תגובות חריגות לדמויות זרות, פציעות ועוד. בתצפית המתעדת את התחקיר במודל הסימולציה עם שחקנית עולה התייחסותה של הגננת ג' (ותק=17) לשיבוש בשגרת הניהול בגן הילדים עקב בריחה לא צפויה של ילד דרך שער הגן:

היה לנו ילד בגן שהיה די מאתגר... הוא הגיע בבוקר עם אימא שלו ואחריו הגיע אב שהכניס את בתו וכנראה שלא סגר את השער. הילד ברח לנו והגיע אל האוטו של אימא שלו. אימא שלו נכנסה איתו וצעקה עלינו... בהתחלה לא הבנו... האמת אסור שדבר כזה יקרה, ומפה כל היום השתבש... ההורים, הפיקוח והרשות, כולם היו מעורבים.

שיבושים ברמה ארצית-לאומית

רוב משתתפות המחקר בשני המודלים הסימולטיביים (32 מתוך 48, 67%) מדגישות את התמודדותן עם שיבושים מערכתיים ברמת המקור, המשבשים את שגרת הניהול בגן הילדים ברמת המיקרו. מיעוטן התמקדו רק ברמת המיקרו (16 מתוך 48, 33%). הרוב מתייחסות בעיקר למזג אוויר קיצוני ולשינויים שהוא דורש: "תנאי סביבה שונים שיכולים להשפיע על ההתנהלות בגן, כמו חמסין"; לאירועים ביטחוניים דוגמת מלחמה, מבצעי לחימה, תרגילים ביטחוניים ועוד; ולאירועים חריגים בתחום הבריאות, דוגמת מגפת הקורונה, המצריכים הנחיות ונהלים חדשים. למשל, בתצפית המתעדת את התחקיר במודל הסימולציה עם שחקנית, הגננת נ' (ותק= 21) מתארת את התמודדותה עם אם שאינה מקבלת את ההנחיות להיפרד מבתה בשער הגן בזמן מגפת הקורונה:

הגננת מקבלת את ד' בשער הגן במאור פנים, ואימה אומרת לגננת "אני אכנס איתה לכמה דקות ואצא". הגננת מזכירה לה את הנהלים, אך היא תוקפת את הגננת: "אוקיי אבל את מבינה שזה לא הגיוני נכון? זו פעם ראשונה שהבת שלי מגיעה לגן, היא לא מכירה אתכן, היא לא מכירה את הגן. את לא מצפה שאני אעזוב ילדה בת 4 בשער ואלך. חמש דקות ואני יוצאת, אני לא מבינה מה הסיפור?

ניתוח שיח לינגוויסטי

ניתוח שיח לינגוויסטי של התמה הראשונה בכלל כלי המחקר מבנה שיח של גננות המתייחסות לשיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים מתוך איודאות. הטקסטים שופעים פעלים וביטויים בשדה הסמנטי המרמזים על שינוי, אי-קביעות וחוסר שליטה – "מתכננים וזה לא מתקיים", "נאלצנו לסגל", "מחסור", "חוסר", "נזילות", "הצפות", "קונפליקט", "ערעור", "פציעות", "מגפות", ומציגים את השיבושים ככאלה שנכפו על הסובייקט (הגננת).

שימוש עקיב בשדה לקסיקלי זה יוצר שיח של חוסר ודאות מבני ומעצים את הדימוי של הגננת כמי שמתמודדת עם תנאים משתנים תדיר. זאת ועוד, המשתתפות במחקר נוקטות בעקיבות גוף ראשון עבר: "קרה שתכננתי פעילות והיא לא התקיימה בגלל ש...". כך נוצר נרטיב אישי, חווייתי ואוטנטי, המעגן את העמדה שלהן כאוטוריטה וכמי שמכירות את המציאות בשטח, וממקם אותן כעדות וכסוכנות פעילות מול מצבי שיבוש.

דפוסי תגובה והתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים

מניתוח הנתונים של כלל כלי המחקר ניכר שכדי להתמודד בהצלחה עם השיבושים בשגרת הניהול שלהן, רוב הגננות נוקטות מגוון רחב של דרכי תגובה ופעולה ועושות שימוש מרבי

באסטרטגיות חוזרות של מיומנויות תקשורת. בולטות במיוחד שתי אסטרטגיות התמודדות: האחת, שליטה רגשית עצמית במהלך שיבושים בשגרת הניהול; והאחרת, תהליך שיטתי של פתרון הבעיות שהשיבושים יוצרים.

שליטה רגשית עצמית במהלך שיבושים בשגרת הניהול רוב הגננות המשתתפות במחקר (46 מתוך 48, 96%) מתארות שימוש באסטרטגיה של שליטה רגשית, המושתתת על מיומנויות רגשיות. בסימולציה של משחק התפקידים רמת השליטה בתגובות הייתה גבוהה יותר, משום שהמשחק מתקיים במרחב עמיתות שוויוני, ואילו בסימולציה עם שחקן רמת השליטה בתגובות השתנתה לפי הנסיבות המשתנות של התרחיש, הלחץ המשתנה שהשחקנית מפעילה, ויכולת התגובה המשתנה של המתנסה. תיעוד התגובות הופיע במשובים הרפלקטיביים המאוחרים: שליטה עצמית: "שמירה על מיקוד ופוקוס כדי לשלוט במצב"; ביטחון וקור רוח: "אני יודעת להתמודד עם מצבי לחץ ושיבושים שונים בקור רוח"; הימנעות ממצבי הסלמה: "אני נמנעת מלהגיע למצבי הסלמה". למשל, בתצפית המתעדת את התחקיר בסימולציה של משחק התפקידים, הגננת נ' (ותק=21) מתארת את הביטחון והאסרטיביות שלה כאשר דיברה עם האם. היא הכילה את מצבה של האם ואת הסערה שהיא הייתה שרויה בה, אך עם זאת, נתנה לה תחושה שתפקידה הוא להגן על כל שאר ילדי הגן, כפי שהיא מגינה על בנה: "אנחנו נעשה הכול על מנת להחזיר לליאור ולשאר הילדים בגן את הביטחון בגן ובצוות. כל הגורמים יתגייסו לפעולה: יועצת, פסיכולוגית, מפקחת... נחזיר את השקט והביטחון לגן שלנו".

בשני המודלים הסימולטיביים יש שימוש באסטרטגיות רגשיות אותנטיות כמו אמפתיה, הכלה, סבלנות, כבוד, חמלה, חום, אהבה ועוד, ככל הנראה בשל תחושת ריאליזם חזקה – החוויה הסובייקטיבית של המשתתפות שהסימולציה מדמה מציאות אמיתית, אמינה ומשכנעת, ולא תרגיל מלאכותי או משחקי. כך למשל, בתצפית המתעדת את התחקיר בסימולציה עם שחקנית, הגננת ג' (ותק=17) מביעה אמפתיה למה שהאם מרגישה, מקבלת על עצמה אחריות מקצועית מלאה למה שקרה עקב השארת שער הגן פתוח, ומנסה להחזיר את הביטחון והאמון של האם: קודם כול אני רוצה להתנצל. את ממש צודקת [...] אני לוקחת את האחריות המלאה על מה שהיה, אנחנו נשוחח כצוות ונפיק את הלקחים מהאירוע. בנוסף אני אציין בפני ההורים שוב את החשיבות של סגירת השער כאשר הם יוצאים מהגן בבוקר.

תהליך שיטתי של פתרון בעיות והתאמה לסיטואציה רוב הגננות (35 מתוך 48, 73%) נוקטות גישה אנליטית ומודעת כדי להתמודד עם הבעיות שגורמים שיבושים בשגרת הניהול בגן. תהליך שיטתי זה של פתרון הבעיות היה ברמה גבוהה במיוחד בסימולציה של משחק התפקידים, בשל מרחב העמיתות השוויוני. למשל, בשאלונים האיכותניים המבוססים על הסימולציה של משחק התפקידים יש התייחסות ל"איסוף מידע, מיפוי מצב, בחירת דרכי פעולה בהתאם לנסיבות". התמודדותן של הגננות מבטאת אלתור וגמישות תוך שמירה על עקרונות עקיבים: "אני מתאימה את עצמי לסיטואציה"; "אני טובה

בלמצוא פתרונות לקונפליקט"; "לפי חומרת המצב [...] אני מוצאת פתרון". הפתרונות כוללים הקשבה פעילה, רתימה לשותפות, הצבת גבולות ברורים (לילדים מאתגרים, לצוות ולהורים), חלוקת תפקידים ברורה, פנייה לגורמים רלוונטיים, פעולה על פי נהלים והנחיות, ידיעה ממי לבקש עזרה. למשל, בתצפית המתעדת את התחקיר בסימולציה של משחק התפקידים, הגננת א' (תק=10) מתייחסת לרתימת האם לשיבוש שנגרם עקב איחורים ניכרים של בתה לגן: "איך אוכל לעזור לך? חשוב שהילדה תגיע לגן בזמן... בואי נחשוב איך אתם מגיעים בבוקר לגן? ואיך ההתארגנות?... לנו זה מפריע שהיא מאחרת כי זה מפריע לה".

ניתוח שיח לינגוויסטי

ניתוח שיח לינגוויסטי של התמה השנייה בכלל כלי המחקר מבנה שיח של הבניית זהותה של הגננת כמנהיגה חינוכית. שיח הגננת מאופיין בשימוש עקיב בגוף ראשון יחיד, למשל: "אני מנסה"; "חשוב לי"; "אני לא חוששת"; "האחריות מוטלת עליי"; "כל העיניים נשואות אליי". כל אלה מעידים על קול אישי, מגוים ומנהיגותי. בחירה לשונית זו מבססת את הדוברת כסובייקט פעיל, בעלת סוכנות מקצועית (agency), אשר רואה בעצמה דמות מובילה ולא קורבן של נסיבות. נוסף על כך, שימוש במושגים כגון "קור רוח", "שליטה במצב" ו"שמירה על פוקוס" מעיד על הפנמת עקרונות של ויסות עצמי וניהול רגשי, וזו מעידה על חוסן פנימי ועל יכולת הנהגה בזמן משבר. השיח משלב בין שפה רגשית לבין שפה פרקטית-ניהולית באופן המייצר דמות של גננת אחראית, רגישה, גמישה ואסרטיבית, המציגה עצמה כ"מנהיגת שיח" וכמי שמובילה את הסיטואציה תוך הפעלת סמכות, הכלה ונכונות לפעול מתוך קשב למציאות משתנה.

השלכות ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן של גננות להתמודד עם שיבושים עתידיים בשגרת הניהול בגן הילדים

כל המשתתפות במחקר מתייחסות להשלכות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן להתמודד עם שיבושים עתידיים בשגרת הניהול בגן הילדים. ניתוח התחקירים המתועדים, המשובים ושאלוני העמדות חושף שלוש השלכות מהותיות: האחת, חיזוק תחושת המסוגלות העצמית והביטחון העצמי; השנייה, תהליכי למידה והתפתחות מקצועית; והשלישית, מקצועיות ויישום פרקטי בשטח.

חיזוק תחושת המסוגלות העצמית והביטחון העצמי

כמחצית ממשתתפות המחקר (25 מתוך 48, 52%) התייחסו להשלכות רגשיות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן להתמודד עם שיבושים עתידיים בשגרת הניהול בגן הילדים. במשובים הרפלקטיביים המאוחרים הן התייחסו בעיקר לחיזוק תחושת המסוגלות ותחושת הביטחון האישי. במודל הסימולטיבי של משחק התפקידים, ככל הנראה בשל מרחב העמיתות השוויוני המתקיים בו, תחושות אלה התחזקו יותר מאשר במודל הסימולטיבי עם שחקן, שכרוך בו רכיב של לחץ. חיזוק תחושת המסוגלות מתבטא בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול ובידיעה של הגננת שהיא אינה היחידה החווה אותם: "הידיעה שאת לא לבד". ניכר שכאשר

מתחולל אירוע שיבוש, הניסיון המקצועי תורם ליציבות הרגשית ולעמדה פנימית מרוככת יותר מולו. למשל, במשוב הרפלקטיבי המאוחר הגננת ל' (ותק=15) מתייחסת לחשיבות שיש לשימוש במיומנויות התקשורת בתרחיש, לצד הביטחון העצמי במקצוע:

התרחיש הציג לנו תמונה של גננת מקצועית מאוד שלא נכנעת ללחץ ולא נותנת לו להשתלט עליה. חשוב מאוד לשמור על מקצועיות רבה, אך עם זאת לזכור שעומד לפנינו בן אדם שצריך להכיל, להקשיב לו ולהיות אמפתיים כלפיו וכלפי התחושות שלו.

תהליכי למידה והתפתחות מקצועית

רוב משתתפות המחקר בשני המודלים הסימולטיביים (42 מתוך 48, 88%) התייחסו להשלכות שיש להתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן ללמוד להתמודד עם שיבושים עתידיים בשגרת הניהול בגן הילדים. רובן דיברו על תהליכי למידה והתפתחות מקצועית המדגישים את הערך הפדגוגי של תרגול תרחישים לשיפור מיומנויות. במשובים הרפלקטיביים המאוחרים הן התייחסו, למשל, להשתנות לאורך זמן ולתובנות אישיות: "הבנתי שאני צריכה ללמוד להיות אסרטיבית יותר וממוקדת יותר"; ליכולת להתבונן על השיבושים בשגרות הניהול מזוויות שונות: "הסימולציות מאפשרות לראות סיטואציות אחרת... מיקדו אותי"; למשל, הגננת ת' (ותק=5), שנכחה בסדנת הסימולציה עם השחקנית, מתארת במשוב הרפלקטיבי המאוחר את תהליך הלמידה שחווה בעקבותיה: "אני אזכור את נקודת המפנה ששינתה את הסיטואציה. מה גרם לריכוך? מה היה באותו הרגע ומה גרם להלהטה של הנושא, מה גרר לעימות? לאחר שניתחנו את הסימולציה ושוחחנו עליה במהלך השיעור, הפקתי בעצמי לקחים מן התרחיש".

מקצועיות ויישום פרקטי בשטח

כל משתתפות המחקר בשני המודלים הסימולטיביים התייחסו להשלכות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן הפרקטית להתמודד עם שיבושים עתידיים בשגרת הניהול בגן הילדים. ניתוח הנתונים מכלל כלי המחקר חשף שההתייחסות העיקרית הייתה לרכישת "ארגז כלים" ובו אסטרטגיות פרקטיות לניהול יעיל של גן הילדים גם במצבי שיבוש. אלה כללו, למשל, קבלת אחריות, היצמדות לחוקים ולנהלים, הצבת גבולות מקצועיים, שימוש בשפה מקצועית המפחיתה לחץ ("לא הכול תלוי בי"), הפגנת שיקול דעת ושליטה עצמית ("אין מקום לאיבוד שליטה"). עוד הן תיארו שימוש פרקטי במיומנויות תקשורת בזמן שיבושי אמת, דוגמת שיח אמפטי ולא שיפוטי, הצגת תצפיות מקצועיות על התנהגות הילד, הקשבה פעילה לצורכי ההורה תוך שמירה על גבולות מקצועיים, שימוש בזהותן כאימהות בעצמן ליצירת קרבה, שיח של שליטה פנימית ונכונות להנהיג גם במצבי שיבוש. הגננות התייחסו לגמישות מחשבתית וליכולת לראות את השיבוש מהצד ("יכולת להתבונן מבחוץ על הסיטואציה", "הידיעה שאין שחור או לבן"). הגננת פ' (ותק=17) תיארה בשאלון האיכותני את התרומה של ההתנסות לפרקטיקת הניהול בגן הילדים:

תנאי המעבדה אפשרו לי להסתכל על הסיטואציה מלמעלה ב־zoom out, לצפות בדפוסי התנהגות מוכרים לי מהגן, אבל מזווית אחרת, שונה, ולתת להם הסתכלות

נוספת, ביקורתית יותר, לצורך מתן משוב ולמידה [...] ולראות באילו אסטרטגיות אני משתמשת ולעיתים בצורה אינטואיטיבית. להכיל, לשמור על קור רוח ולהפגין מקצועיות בכל הנושאים שקשורים לשיבושי שגרה.

ניתוח שיח לינוויסטי

ניתוח שיח לינוויסטי של התמה השלישית בכלל כלי המחקר מבנה שיח של הבניית זהות מקצועית מורכבת של הגננת, המתמודדת עם שיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים. הגננות משתמשות בשיח בגוף ראשון - "הבנתי", "אני צריכה", "מיקדו אותי" - המייצר קול סובייקטיבי, מגויס ורפלקטיבי. זהו שימוש טיפוסי לשיח המבנה סוכנות מקצועית. הדוברת ממקמת את עצמה כמי שלומדת, פועלת, משפרת, מפנימה ומובילה תהליך. זאת ועוד, השיח יוצר מתח בין כאוס לסדר, ומדגיש התמודדות ושליטה אל מול השיבוש: "אין מקום לאיבוד שליטה". מכאן נוצרים הבניה של זהות מקצועית יציבה, רגישה אך תקיפה, ואיזון בין ויסות רגשי ואנושי לבין תפקוד מקצועי ופרקטי.

לסיכום, ניתן להבחין בהבדלים בין התמות השונות בשני המודלים הסימולטיביים, קרי סימולציה עם שחקן וסימולציה של משחק תפקידים (ראו לוח 3).

לוח 3. ההבדלים בין סימולציה עם שחקן לבין סימולציה של משחק תפקידים

תמות	קטגוריות משנה	סימולציה עם שחקן	סימולציה של משחק תפקידים
שיבושים כשגרת ניהול מובנית בגן הילדים	השיבושים הם רכיב קבוע בשגרת הניהול היום-יומית בגן	אין הבדל	אין הבדל
דפוסי תגובה והתמודדות עם שיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים	שליטה בתגובות	נמוך וגבוה	גבוה
	אסטרטגיות רגשיות אותנטיות	אין הבדל	אין הבדל
	תהליך סדור ושיטתי של פתרון בעיות + גמישות	נמוך וגבוה	גבוה
השלכות מהותיות של ההתנסות במרכז הסימולציה על יכולתן של גננות להתמודד עם שיבושים עתידיים בשגרות הניהול בגן הילדים	תחושת מסוגלות וביטחון עצמי	נמוך וגבוה	גבוה
	למידה והתפתחות	אין הבדל	אין הבדל
	מקצועיות ויישום פרקטי בשטח	אין הבדל	אין הבדל

דיון ומסקנות

ממצאי המחקר תורמים להעמקת ההבנה התאורטית בדבר חשיבותה של SBL משולבת שחקן ומשחק תפקידים ככלי המסייע לגננות בהתמודדותן עם שיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים. ניתוח הממצאים מעלה שלוש תובנות עיקריות המעידות על תרומתן של הסימולציות ליכולתן של גננות להטמיע אסטרטגיות יעילות בהתמודדות עם שיבושים מסוג זה.

"אחריות ניהולית" לצד "מסוגלות ניהולית": רכיבים בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול ממצאי המחקר מלמדים אותנו על יכולתן של הגננות להשתמש בכוחות ה"אני" (שימוש בגוף ראשון) כביטוי לרכיב "האחריות הניהולית" הגלום בתפקידן כמנהלות ארגון הגן. כל הגננות, בכלל סדנאות הסימולציה, תופסות את השיבושים כשגרת ניהול מובנית בגן הילדים. הן מדווחות על גילוי אחריות והתמודדות יעילה עם השיבושים הללו באמצעות אסטרטגיות רגשיות (96%) ומקצועיות (73%). ספרות המחקר מחזקת את הימצאותו של רכיב "האחריות הניהולית" בגן הילדים (אייזנברג, 2025) ואת יכולתה של הגננת להוביל את הארגון באופן אפקטיבי (Studni & Oplatka, 2020). הגננת מפעילה שיקול דעת עצמאי בכל הקשור לתפקוד היום-יומי של הגן (Aizenberg & Zadok, 2025), והיא אחראית לכלל ההתרחשויות במרחב הגן ולניהול הקשרים עם הילדים, עם ההורים ועם הצוות גם בתנאי אי-ודאות משתנים (דן וסימון, 2020).

זאת ועוד, חלק מ"כוחות האני" הוא תחושת "המסוגלות הניהולית" של הגננת בהתמודדות עם השיבושים בשגרת הניהול בגן. כמחצית מהגננות במחקר (52%) מדווחות שהן חוות מסוגלות בעת שהן נוקטות אסטרטגיות אפקטיביות, ולמודל של משחק התפקידים יש יתרון בכך שהוא מאפשר למידה רכה בסביבת עמיתות בטוחה (Xiao et al., 2025). אישוש נוסף לכך נמצא במחקר המחזק את הקשר בין תחושת מסוגלות לבין אפקטיביות בארגון וליכולתן של גננות להוביל תהליכים, לפתור בעיות, להשפיע על אחרים ולקבל החלטות (Magen-Nagar et al., 2019). מחקר נוסף מחזק את רכיב "המסוגלות הניהולית" של הגננת כעוגן יציב בארגון ורואה בקשיים הזדמנויות לצמיחה מקצועית גם בתקופות של משבר וחירום, דוגמת מגפת הקורונה (Tal, 2016; Nissim & Avidan, 2024).

ממצאי המחקר מלמדים כי הגננות משתמשות בכישורים ניהוליים דוגמת "אחריות ניהולית" ו"מסוגלות ניהולית" בהתמודדותן עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים הטוענים שסביבות סימולציה מספקות הזדמנות לפיתוח כישורי ניהול בגן הילדים, ובכך מחזקות את יכולתן להוביל את גן הילדים ולהתמודד עם מצבים מורכבים המתרחשים בו (Kaufman & Ireland, 2019; Manburg et al., 2017).

גמישות ושליטה: משאבים קריטיים בהתמודדות עם שיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים ממצאי המחקר מלמדים כי המשאבים הקריטיים המשפיעים על יכולתה של הגננת להתמודד עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים הם גמישות (72%) ושליטה (96%). משאבים אלו זכו להתייחסות רבה יותר של הגננות במודל של משחק התפקידים. תמיכה לכך נמצאה בספרות המחקר, היוצאת

מנקודת הנחה ששגרת היום היא אבן יסוד בהתנהלות התקינה של המסגרת ומשמשת כלי ניהולי לארגון ולבקרה בגן הילדים (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2021). זאת ועוד, ספרות המחקר מדגישה עד כמה נחוצה מנהיגות גמישה ויצירתית, המבוססת על ערכים ועל תקשורת פתוחה (Avolio & Gardner, 2005; Tushman & O'Reilly, 1996). חיזוק נוסף לממצא בדבר חשיבותו של משאב הגמישות יש במחקר סימולציה בנושא מגפת הקורונה, ובו נחשף הצורך בגמישות וביכולת התאמה של הגננות לשינויים ולשיבושים פתאומיים (ראו מאמרו של לנדלר פרדו ואח' בגיליון זה), וכן במחקר סימולציה אחר, המחזק את תרומתו של מודל משחק התפקידים להימצאותו של רכיב הגמישות המחשבתית וליכולת למצוא פתרונות (Xiao et al., 2025).

נוסף על כך, נדרשות יכולת שליטה איתנה גם בניהול השגרות המפריעות מעת לעת וחזרה לתפקוד תקין (Yi & Jackson, 2021). על פי ספרות המחקר, ה"שליטה במצב" משקפת את יכולת השליטה והאפקטיביות האסטרטגית, ועליה להתנהל על פי סדר הפעולות שלהלן: איסוף מידע, שיתוף גורמים, ניתוח הבעיה ויישום פתרונות הנשענים על ניסיון, ידע וערכים. במצבים של עמימות, תנודתיות ואי־ודאות נדרשות אסטרטגיות מורכבות יותר והבנה מעמיקה של המידע (Barney, 1991; Weick, 2001). היכולת לשלוט בתגובות נמצאה גבוהה יותר במודל של משחק התפקידים, משום שהמתנסות נמצאות במרחב עמיתות שוויוני המאפשר למידה שיתופית, עיבוד וניסוח טוב יותר של התגובות. חיזוק לכך מוצאים גם במחקרם של שיאו ואח' (Xiao et al., 2025).

ממצאים אלה מחזקים את תרומתן של הסימולציות המשולבות המאפשרות לגננות לתרגל התנהלות במצבים מורכבים ולפתח כישורי ניהול והתמודדות עם שיבושים (Chernikova et al., 2024).

ניסיון מקצועי והכשרה באמצעות סימולציה: גורמים המקדמים חוסן ניהולי ממצאי המחקר מלמדים על יכולתן של רוב הגננות (88%) להתמודד עם שיבושים בשגרת הניהול, בהתבסס על ניסיון המקצועי וההכשרה במרכז הסימולציה. ההתנסות ב"מצבים אמיתיים" מאפשרת לגננות לתרגל מיומנויות של תקשורת בין־אישית במצבים מורכבים (יבלון ואח', 2022; Frei-Landau & Levin, 2022) ודינמיים (Flavian & Levin, 2022). כיוון שהמחקר התמקד בהתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים, המשתתפות במחקר נתקלו בתרגול במציאות קונקרטי, רווית שיבושים מורכבים ומסוכנים, שעל פי ספרות המחקר עשויה להגדיל את הפוטנציאל להעברת הידע לחיים האמיתיים (Heitzmann et al., 2023; McAlpin et al., 2023). זאת ועוד, אף שהסימולציות במחקר הנוכחי היו מבוססות אדם (קליניות) והתבססו על שחקן מקצועי או על משחק תפקידים עם גננת בפועל, עדיין ניתן להתרשם מתרומתן המשולבת: במישור החיצוני והאובייקטיבי – בהיבטים שניתנים לצפייה, לתיעוד ולהערכה חיצונית, כגון דפוסי התנהגות בפועל במהלך הסימולציה, שימוש באסטרטגיות תקשורת ורגש, תגובות מילוליות ולא־מילוליות והערכת ביצוע; ובמישור הפנימי והסובייקטיבי – בחוויה הפנימית

של המשתתפות. בשילוב בין שני סוגי הסימולציה היה משום תרומה הוליסטית לקידום "חוסן ניהולי" בקרב גננות בפועל (Xiao et al., 2025). נוסף על כך, המחקר הנוכחי מלמד שהמודל הקליני לסוגיו אפשר אינטימיות ומעורבות בין-אישית של הנחקרות, ובכך תרם מאוד לפיתוח מיומנויות מקצועיות – דוגמת "חוסן ניהולי" – של גננות בפועל (Pritchard & Wallace, 2024; Witherspoon et al., 2023).

ניתוח השיח הלינגוויסטי של ממצאי המחקר מרמז על חוסן פנימי ועל יכולת של הנהגה בזמן משבר, באופן המייצר דמות של גננת אסרטיבית המציגה עצמה כ"מנהיגת השיח". הגננות במחקר הפגינו חוסן ניהולי ונקטו אסטרטגיות אפקטיביות בהתמודדותן עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים. חיזוק לכך נמצא במחקרים המגדירים חוסן ניהולי כיכולת להתמודד באופן יעיל, גמיש ומווסת עם מצבי לחץ, עם שינויים ואיודאות, תוך שמירה על תפקוד מקצועי וקבלת החלטות שקולה (Day & Dragoni, 2015). זאת ועוד, ובניגוד לספרות המחקר המציגה אובדן שליטה בתקופות חירום, דוגמת מלחמה ושיבושים חמורים (Hou et al., 2018; Hou et al., 2020) העלולים לגרום לירידה בתפקוד (McClean et al., 2021), ממצאי המחקר מעידים שניסיון מקצועי והכשרה באמצעות סימולציה עשויים לקדם חוסן ניהולי.

מסקנת המחקר היא שההכשרה המשולבת, המבוססת על SBL באמצעות שחקן ובאמצעות משחק תפקידים, היא גורם מרכזי בפיתוח יכולת התמודדות של גננות עם שיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים. שילובו של משחק התפקידים נותן ערך מוסף להכשרה בכך שהוא תורם לחוויה הפנימית של הגננות ומאפשר להן לחזק את השליטה בתגובותיהן במצבי לחץ ולנהל תהליך סדור ושיטתי של פתרון בעיות. הוא מחזק את הגמישות המחשבתית שלהן ואת מסוגלותן לשמור על תפקוד יציב ומאוזן גם במצבים בלתי צפויים המתרחשים בשגרות הניהול בגן הילדים, ובאופן כולל יותר גם לחזק את החוסן הניהולי שלהן.

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

המחקר עוסק ב־SBL לקידום ההתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים ונמשך שלוש שנים. בכך הוא מאפשר בחינה מעמיקה של תהליכי למידה והתפתחות מקצועית לאורך זמן. עם זאת, למחקר כמה מגבלות הקשורות לאופייה של הסימולציה ככלי מחקר. ראשית, לא נבחנה השפעת הוותק והניסיון המקצועי של הגננות על האופן שבו הן מתמודדות עם סיטואציות סימולטיביות. שנית, הסימולציה נשענת על הצגת סיטואציות מדומות, ולעיתים הגבול בין סימולציה מובנית לבין משחק תפקידים מיטשטש. מצב זה עלול להשפיע על רמת האוטנטיות של החוויה ועל תוקף הממצאים. שלישית, לא נעשתה במחקר הבחנה ברורה בין הגננות שהשתתפו כמתנסות פעילות בסימולציה לבין אלו שצפו בה, אף שהחוויות והעמדות שלהן עשויות להיות שונות.

בהתבסס על ממצאי המחקר, מומלץ להמשיך ולשלב בהכשרת גננות סימולציות עם שחקן וסימולציות של משחק תפקידים. המודל הדידקטי המומלץ הוא סימולציה עם שחקן כמודל

מדגים ורק אחר כך משחקי תפקידים, כפי שהומלץ בעבר (Joyce & Calhoun, 2024). עוד מומלץ לחקור את תחום השיבושים בשגרות הניהול בגן הילדים ממגוון היבטים של ותק ומגדר, במטרה להבין כיצד משתנים אלה משפיעים על דפוסי ההתמודדות עם השיבושים. כן מומלץ לבחון את תרומתה של הכשרה מבוססת סימולציה להתמודדות עם שיבושים עתידיים, ולהשוות בין גננות שעברו הכשרה כזו לבין גננות שלא השתתפו בה.

מקורות

- אייזנברג, מ' (2025). מנהלות גן מנהיגות למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בגן הילדים. **חוקרים@הגיל הרך**, 24, 67-93.
- גיל, ע' (2024). הצמחת מודלים של סימולציות להוראה והכשרה במכללה לחינוך. **רב גוונים: מחקר ושיח**, 24, 309-336. המכללה האקדמית גורדון.
- דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. **זמן חינוך**, 6, 39-55.
- יבלון, י"ב, אילוז, ש' ואיזנהמר, מ' (2022). התנסות סימולטיבית בהוראה ובלמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים. **מכון מופ"ת**.
- סרג'יובאני, ת"ג (2002). **ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים** (ח' מנור וא' גורן, תרגום). האוניברסיטה הפתוחה.
- רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). **סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים**. מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- Aizenberg, M., & Zadok, Y. (2025). Project-based learning in kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/1476718X241310059>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Holzberger, D., Neuhaus, B., Kron, S., Ufer, S., & Fischer, F. (2024). Fostering diagnostic skills with simulations: A research synthesis of 237 studies in higher education. In *Proceedings of the 18th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2024* (pp. 1291-1294). International Society of the Learning Sciences. <https://doi.org/10.22318/icls2024.767690>
- 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>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Couper, K., & Perkins, G. D. (2013). Debriefing after resuscitation. *Resuscitation*, 84(8), 1024–1028. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2013.02.031>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership development: An outcome-oriented review based on time and levels of analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>
- Ferguson, K. (2017). Using a simulation to teach reading assessment to preservice teachers. *The Reading Teacher*, 70(5), 561–569. <https://doi.org/10.1002/trtr.1561>
- 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>
- Frei-Landau, R., & Levin, O. (2022). The virtual Sim(HU)lation model: Conceptualization and implementation in the context of distant learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103798>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Halliday, M. A., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Edward Arnold.
- Hayes, L. (2020). Developing routines and minimising disruption. In E. Overland, J. Barber, & M. Sackville-Fordd (Eds.), *Behaviour management: An essential guide for student and newly qualified teachers* (pp. 22–34). Routledge.
- Heitzmann, N., Stadler, M., Richters, C., Radkowsch, A., Schmidmaier, R., Weidenbusch, M., & Fischer, M. R. (2023). Learners' adjustment strategies following impasses in simulations-effects of prior knowledge. *Learning and Instruction*, 83, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101632>
- Hou, W. K., Hall, B. J., & Hobfoll, S. E. (2018). *Drive to thrive: A theory of resilience following loss*. In N. Morina & A. Nickerson (Eds.), *Mental health of refugee and*

- conflict-affected populations: Theory, research and clinical practice* (pp. 111–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97046-2_6
- Hou, W. K., Lai, F. T., Ben-Ezra, M., & Goodwin, R. (2020). Regularizing daily routines for mental health during and after the COVID-19 pandemic. *Journal of Global Health, 10*(2). <https://doi.org/10.7189/jogh.10.020315>
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2024). *Models of teaching*. Routledge.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). Simulation as a strategy in teacher education. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.478>
- Levi-Keren, M., Landler-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*(12), 1338. <https://doi.org/10.3390/educsci14121338>
- Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 143*, 104571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>
- Levin, O., & Muchnik-Rozanov, Y. (2023). Professional development during simulation-based learning: Experiences and insights of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching, 49*(1), 120–136. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2048176>
- Magen-Nagar, N., Schwabsky, N., & Firstater, E. (2019). The role of self-efficacy components in predicting Israeli kindergarten teachers' educational leadership. *International Journal of Leadership in Education, 24*(6), 815–837. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613569>
- Manburg, J., Moore, R., Griffin, D., & Seperson, M. (2017). Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 17*(1), 128–153. <https://www.learntechlib.org/primary/p/148452/>
- Martinelli, E., Tagliazucchi, G., & Marchi, G. (2018). The resilient retail entrepreneur: Dynamic capabilities for facing natural disasters. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 24*(7), 1222–1243.
- McAlpin, T. O., Wren, D. G., Jones, K. E., Abraham, D. D., Kuhnle, R. A., & Willson, C. S. (2023). Uncertainty for the ISSDOTV2 bedload measurement method. *Journal of Hydraulic Engineering, 149*(9), 04023036. <https://doi.org/10.1061/JHEND8.HYENG-13505>
- McClean, S. T., Koopman, J., Yim, J., & Klotz, A. C. (2021). Stumbling out of the gate: The energy-based implications of morning routine disruption. *Personnel Psychology, 74*(3), 411–448. <https://doi.org/10.1111/peps.12419>
- McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for

- reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 274–286. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398>
- McGuirk, P. M., & O'Neill, P. (2016). Using questionnaires in qualitative human geography. In I. Hay (Ed.), *Qualitative research methods in human geography* (pp. 246–273). Oxford University Press.
- Mihajlović, A., & Milikić, M. (2018). The impact of lesson study on pre-service kindergarten teachers' mathematics teaching anxiety. In E. Kopas-Vukašinović & J. Lepičnik-Vodopivec (Eds.), *Innovative teaching models in the system of university education: Opportunities, challenges and dilemmas* (pp. 107–119). Jagodina/Koper.
- Nissim, Y., & Avidan, A. (2024). Kindergarten teachers' leadership during the Covid-19 pandemic: From uncertainty to practices of care and concern. *Israel Affairs*, 30(2), 286–303. <https://doi.org/10.1080/13537121.2024.2318166>
- Pansu, P., Freyssinet, I., & Le Hénaff, B. (2024, October). Using differential reinforcement for all to manage disruptive behaviors: Three class interventions at kindergarten and primary school. *Frontiers in Education*, 9, 1411743. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1411743>
- Pritchard, S., & Wallace, J. (2024). The role-play and simulations: Variations in contemporary social work education. *Journal of Teaching in Social Work*, 44(2), 101–118. <https://doi.org/10.1080/08841233.2024.2433790>
- Randolph, K. M., Billingsley, G. M., & Thomas, C. N. (2024). Using behavior skills training and virtual simulations to train preservice practitioners in behavior management: An exploratory comparison study. *Journal of Special Education Apprenticeship*, 13(1), 3. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1432953>
- Silverman, D. (2020). *Interpreting qualitative data*. SAGE Publications Ltd.
- Studni, M., & Oplatka, I. (2020). Emotion management among kindergarten teachers in their motivational interactions with their staff. *International Journal of Leadership in Education*, 25(3), 429–447. <https://doi.org/10.1080/13603124.2020.1727962>
- Tal, C. (Ed.) (2016). *Moral classroom management in early childhood education*. Nova Science Publishers.
- Tushman, M. L., & O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, 38(4), 8–30. <https://doi.org/10.2307/41165852>
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest*, 158(1), S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Wang, Z., Li, X., Mao, Y., Li, L., Wang, X., & Lin, Q. (2022). Dynamic simulation of land use change and assessment of carbon storage based on climate change scenarios at the

- city level: A case study of Bortala, China. *Ecological Indicators*, 134, 108499. <https://doi.org/10.1016/j.ecolind.2021.108499>
- Weick, K. E. (2001). *Making sense of the organization*. Blackwell Publishing.
- Whitney, L., Johnson, M., & Lee, K. (2025). Comparison of mixed reality simulation and role-play on pre-service teachers' classroom management skills. *Educational Technology Research and Development*, 73(3), 457–475. <https://doi.org/10.1007/s11423-025-1027-8>
- Witherspoon, R., Carter, A., & Nguyen, T. (2023). The impact of role-play patient simulation on empathy in nursing students. *Nurse Education Today*, 122, 105583. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105583>
- Wu, Z., Huang, Y., Lyu, L., Huang, Y., & Ping, F. (2024). The efficacy of simulation-based learning versus non-simulation-based learning in endocrinology education: A systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, 24(1), 1069. <https://doi.org/10.1186/s12909-024-06010-z>
- Xiao, Y., Zhang, H., & Li, F. (2025). Standardized patients vs. role-play in medical training: Effects on skill acquisition and confidence. *Medical Teacher*, 47(5), 510–522. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2025.1024589>
- Yi, C., & Jackson, N. (2021). A review of measuring ecosystem resilience to disturbance. *Environmental Research Letters*, 16(5), 053008. <https://doi.org/10.1088/1748-9326/abdf09>