

אותנטיות ותועלתיות של משוב שחקנים בלמידה סימולטיבית בקרב מורים מתחילים

שולמית הרשקוביץ, * שירה אילוז, ** יעקב ב' יבלון***

תקציר

בעוד מחקרים קודמים מצביעים על תרומתה של התנסות סימולטיבית להכשרה ולרכישת מיומנויות רגשיות-חברתיות, מעט ידוע על תרומתם ועל חשיבותם של מרכיבי השונים של הסדנה הסימולטיבית. המחקר הנוכחי¹ התמקד בבחינת תרומתו של משוב שחקנים מקצועיים כמרכיב ייחודי בסדנאות סימולציה קליניות. מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתו של המשוב למשתתפים בסדנאות הללו ולזהות את אלה מבין מאפייניו שהם תופסים כתורמים ללמידה. לשם כך נערכו ראיונות עומק עם 16 משתתפים (81.25% נשים) בסיום סדנאות הסימולציה שנערכו במסגרת פיתוח המקצועי. ניתוח הממצאים הצביע על תרומתו של משוב השחקנים והעלה כי מידת האותנטיות היא מרכיב ייחודי במשוב יעיל ומתבטאת בשלושה ממדים: נראות אותנטית, מומחיות אותנטית והשתתפות אותנטית. גם שיקוף חוויית האחר והקוונה לפעולה זוהו כמרכיבים ייחודיים המאפיינים משוב יעיל. הממצאים הללו מאירים את ייחודיותו של משוב השחקנים בסדנאות סימולציה ותורמים להבנת תהליכי הלמידה ולהתאמת פרקטיקות המשוב להקשר, לתפקיד ולמאפייני המשתתפים.

מילות מפתח: למידה מבוססת סימולציה, מורים מתחילים, משוב, סימולציה, שחקנים

מבוא

למידה מבוססת סימולציה היא חלק בלתי נפרד מתוכניות ההכשרה במגוון תחומים בשדה האקדמי, כגון רפואה, סיעוד ועבודה סוציאלית (Bell et al., 2014; Chernikova et al., 2020; Kourgiantakis et al., 2020). בשנים האחרונות נעשה שימוש הולך וגובר בלמידה מבוססת סימולציה גם בתחום החינוך בכלל ובמסגרת תוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים בפרט (איזנהמר ואח', 2022; Chernikova et al., 2020). במקביל מתרבים מחקרים המצביעים על תרומת הסימולציה לגישור הפער בין למידה תאורטית לבין התנסות מעשית וכן

* שולמית הרשקוביץ, אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך

** ד"ר שירה אילוז, אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך

*** פרופ' יעקב ב' יבלון, אוניברסיטת בר-אילן, הפקולטה לחינוך

1 המחקר נערך בתמיכת לשכת המדען הראשי במשרד החינוך (מענק 20619)

לפיתוח מיומנויות בקרב המשתתפים (Kasperski & Crispel, 2022; Muchnik-Rozanov & Levin, 2024). עם זאת, רק מחקר מועט מתמקד בזיהוי ובבחינת מרכיבי הסדנה הסימולטיבית המקדמים התנסות יעילה. המחקר הנוכחי התמקד בסימולציות קליניות בהשתתפות שחקנים (Pascucci et al., 2014), ונועד לבחון את תרומתו של משוב השחקנים כמרכיב ייחודי בתחום הלמידה ההתנסותית.

רקע תאורטי

הסימולציה הקלינית בהשתתפות שחקנים

במוקד המחקר הנוכחי סדנאות סימולציה קליניות המזמנות אינטראקציה עם שחקנים מקצועיים המדמים באופן ריאליסטי מצבים מורכבים מעולם החינוך (Chernikova et al., 2020). בסדנאות אלו המשתתפים מתנסים בסיטואציות מבית הספר מול שחקנים שעברו הכשרה ייעודית, המגלמים דמויות כגון תלמיד, מנהל או הורה. סימולציות מסוג זה נפוצות ברפואה, בעבודה סוציאלית ובמקצועות הבריאות, ובעשור האחרון גובר השימוש בהן גם בתחום החינוך (Dotger, 2013). בישראל חלה עלייה בשנים האחרונות בשימוש בסימולציות קליניות במוסדות להכשרת מורים, ובמוסדות רבים הוקמו מרכזי סימולציה המשמשים להכשרה, להשתלמות ולפיתוח מקצועי של מורים (להרחבה ראו: איזנהמר, 2022).

סקירת הספרות המחקרית מעלה כי סדנאות סימולציה קליניות בהשתתפות שחקנים הן כלי יעיל לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב מורים ופרחי הוראה (וסרמן-גוטויליג, 2017; Kasperski et al., 2025). ההתנסות במצבים שונים מחיי בית הספר בסדנת סימולציה בהשתתפות שחקנים מקצועיים מאפשרת למשתתפים לתרגל מיומנויות כגון אמפתיה, הקשבה וויסות רגשי, לקבל משוב מיידי ולשפר את התנהלותם הבינאישית והמקצועית. מחקרים מראים כי השתתפות חוזרת בסימולציות מסוג זה מחזקת את תחושת המסוגלות ואת הביטחון העצמי ומקדמת רפלקציה ורגישות בין-אישית, שהם היבטים מרכזיים בהתפתחות המקצועית של מורים מתחילים (De Coninck et al., 2023; Dotger, 2015; Henry et al., 2022). ממצאים אלה משתלבים עם תפיסת היכולת המקצועית (professional competence) של המורה, המדגישה את השילוב בין ידע, עמדות ומיומנויות רגשיות-חברתיות הנדרשות לתפקוד פדגוגי מיטבי (Shulman, 1986; Weinert, 2001). הממצאים מלמדים כי המיומנויות הללו נבנות ומתחדדות בעיקר בתוך תהליכי העיבוד וההתנסות שהסדנה מזמנת למשתתפים. עם זאת, כפי שצוין, המאפיינים הייחודיים של משוב השחקנים כאחד ממרכיבי סדנת הסימולציה כמעט שלא נחקרו, ותרומתם להצלחת הסימולציה טרם הובהרה.

נציין כי סדנאות סימולציה קליניות מורכבות בדרך כלל משלושה חלקים מרכזיים. בחלק הראשון הסדנה נפתחת בהסבר של המנחה על מהות ההתנסות וההכנה התהליכית לקראתה. בחלק השני נבחר מתנדב מבין המשתתפים, העובר לחדר נפרד ומתנסה בסיטואציה קונפליקטואלית מול שחקנים מקצועיים, כאשר יתר חברי הקבוצה צופים בהתנסות בשידור

חי בחדר נפרד. בחלק השלישי המתנסה חוזר אל חדר המליאה ונערך שלב המשוב, הכולל משוב מהשחקן המקצועי, משוב עמיתים, משוב מהמנחה וכן רפלקציה אישית של המתנסה על החוויה. שלב המשוב, החותם כאמור את ההתנסות, מוסיף רובד של עיבוד והתבוננות בתהליך התפתחותן של המיומנויות לאורך ההתנסות (להרחבה ראו אילוז ויבלון, 2023). בעוד מחקרים שונים בחנו את תרומתם של חלק ממרכיבי הסדנה: חשיבות האונטנטיות שבעבודה עם שחקן (וילנר, 2022), התאמת התרחיש והאונטנטיות שלו לקבוצת הלומדים (מופסיק, 2021) ותפקידו של המנחה בתהליך (ישראלי, 2022), מרכיב משוב השחקנים, שהמשתתפים מציינים כמרכזי ומשמעותי בסדנה (וסרמן-גוטויליג, 2017), טרם זכה לבחינה מחקרית מעמיקה.

משוב במסגרת למידה מבוססת סימולציה

אחד המרכיבים החשובים ביותר בתהליכי למידה בכלל ובתהליך ההתנסות הסימולטיבית בפרט הוא המשוב (Kourgiantakis et al., 2019). הוא מוגדר כמידע הניתן ללומד בנוגע לביצועיו או להבנתו במשימה נתונה (Hattie & Timperley, 2007). מחקרים קודמים מצביעים על כך שמשוב אפקטיבי מאפשר לגשר על הפער בין הביצוע למטרה ומכוון לתיקון טעויות עתידיות (Wisniewski et al., 2020). עוד נמצא כי משוב מובנה, חיובי, הניתן בשילוב דוגמאות קונקרטיים ומועבר מיידית תורם ללמידה (De Oliveira et al., 2015), בשעה שמשוב שיפוטי, המתמקד ביכולותיו של הלומד ולא בביצועיו, עלול לפגוע בתהליך הלימודי (van der Kleij et al., 2012). עם זאת, מעבר למאפיינים האובייקטיביים של המשוב, כגון התזמון והתוכן, חשיבות לא פחותה טמונה גם במאפייני הסובייקטיביים, כלומר תפיסתו הפנימית והפרשנית של מקבל המשוב את המשוב שניתן לו (Carless & Boud, 2018). המחקר ההולך ומתרחב בתחום זה מדגיש את הדרך שבה מקבל המשוב תופס את המשוב ועושה בו שימוש כדי לשפר את ביצועיו. במחקרם של דוסון ואח' (Dawson et al., 2021) נמצא כי קיים פער בין תפיסות הסגל והסטודנטים את האפקטיביות של המשוב, וכי בעוד אנשי הסגל הדגישו היבטים של תזמון וצורת העברה, הסטודנטים הדגישו את חשיבותן של הערות יישומיות, מפורטות ומותאמות. ממצאים אלה מדגישים את משמעות האופן שבו לומדים תופסים את המשוב ואת הצורך בהבנת התנאים המקדמים את אימוצו – לפיתוח פרקטיקות משוב יעילות יותר.

ייחודיותו של משוב השחקנים

לצד תרומתם של משובים ככלל ללמידה, משוב השחקנים מאפשר קבלת התייחסות מזווית ייחודית אשר לרוב אינה מתקבלת לאחר התמודדות עם סיטואציה מאתגרת (וסרמן-גוטויליג, 2017; Levin, 2022). כך, למשל, לאחר אינטראקציה ביניהם, מורים כמעט שאינם זוכים למשוב ממנהלים או מהורים על הדרך שבה ניהלו את המפגש. מחקרים בתחומי הרפואה והעבודה הסוציאלית מראים כי משוב שחקנים תורם לשיפור מיומנויות תקשורת, נתפס כריאליסטי

ולעיתים אף מוערך יותר ממושב מקצועי (Bell et al., 2014; Jabeen, 2013; Karlsen et al., 2019; Kourgiantakis et al., 2021). בתחום החינוך נמצא כי משוב השחקנים נתפס בעיני השחקנים כמתווך למידה (Levin, 2022), ובעיני המשתתפים הוא נתפס כמרכיב ייחודי ומשמעותי בסדנה (וסרמן-גוטויליג, 2017). ממצאים אלה מחזקים את תפיסת משוב השחקנים כמקור למידה חשוב במיוחד בתוך הסדנה. עם זאת, כאמור, עדיין לא נבחנו מאפייני המשוב המקדמים את הלמידה.

שאלת המחקר

המחקר הנוכחי התמקד בהבנת תרומת משוב השחקנים וביקש לבחון את אלה ממאפייני הנתפסים כתורמים ללמידה בסדנאות סימולציות בחינוך, שנועדו לקדם מיומנויות רגשיות חברתיות. באופן ספציפי, שאלת המחקר הייתה, אילו מאפיינים של משוב שחקנים נתפסים על ידי המשתתפים בסדנאות הסימולציה כתורמים ללמידה של מיומנויות רגשיות-חברתיות שהסדנאות מתמקדות בהן.

מתודולוגיה

מערך המחקר

המחקר הנוכחי מבוסס על סדרה של מחקרים קודמים שנערכו בתחום הסימולציות ועל מערך מחקרה של וסרמן-גוטויליג (2024), שבחנה את תרומת הסימולציות לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות בקרב פרחי הוראה ומורים, וזאת כדי להתמקד בתרומתו ובמאפייניו של משוב השחקנים. כדי לקבל תמונה רחבה ככל הניתן על תרומת משוב השחקנים ננקטה שיטת מחקר איכותנית שכללה ראיונות עומק עם משתתפי הסדנאות. המשתתפים היו מתמחים בשנת הסטאז' שהשתתפו בסדנאות סימולציה במסגרת תוכנית ההכשרה. תרחישי הסימולציות התמקדו בפתרון קונפליקטים ונבחרו על ידי צוות הסטאז', בהתאם להתקדמות הסטודנטים ולנושאים הרלוונטיים לעבודתם. בכל סדנאות הסימולציה השתתפו מנחה ושלושה שחקנים. המנחות והשחקנים עברו הכשרה אחידה ופעלו לפי פרוטוקול מתועד שנועד לשמור על עקביות בתהליך הלמידה ובאופי ההתנסות. השחקנים הם שחקנים מקצועיים, בעלי ניסיון בעבודה במסגרת סדנאות סימולציה להכשרת מורים. הם עוברים הכשרה לקראת עבודתם, הכוללת למידה ותרגול של עקרונות מתן משוב למתכשרים להוראה בדגש על פיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, כגון אמפתיה, הקשבה פעילה וזיהוי רגשות. כמו כן השחקנים משתתפים בהשתלמויות תקופתיות כחלק מתהליך ההתמקצעות המתמשך שלהם.

משתתפים

נערכו ראיונות עומק מובנים למחצה עם 16 מבין המשתתפים בסדנאות הסימולציה. עם המשתתפים נמנו 13 נשים (81.2%) ושלושה גברים (18.8%). שמונה (50%) מהמרוואיינים התנדבו להתנסות בסימולציה (כלומר לקיים אינטראקציה עם שחקנים) ושמונה (50%) השתתפו

בסימולציה כצופים בהתנסות. גיל המשתתפים נע בין 22 ל-37 ($M=27.38, SD=3.5$). ותק המורים נע בין שנה לשלוש שנים ($M=2.06, SD=.68$). שבעה מורים (43.8%) עבדו כמחנכים ותשעה מורים (56.2%) עבדו כמורים מקצועיים. חמישה מהמורים (31.3%) עבדו בבתי ספר יסודיים, ארבעה מהמורים (25%) עבדו בחטיבות ביניים, ושבעה מהמורים (43.8%) עבדו בתיכונים.

כלי המחקר

נערכו ראיונות מובנים למחצה, המאפשרים חקירה מעמיקה של התופעה הנחקרת מנקודת מבטם של משתתפי המחקר (Creswell & Poth, 2016). הריאיון התבסס על מדריך ראיון שנבנה מראש וכלל מסגרת קבועה של שאלות, תוך שמירה על גמישות שאפשרה התאמה של סדר השאלות ותוכנן בהתאם לדינמיקת השיחה ולתשובות המרואיינים. שאלות לדוגמה: "אילו מאפיינים במשוב שקיבלת מהשחקנים תרמו ללמידה שלך, ואילו מאפיינים פגעו ביכולת שלך להפיק מהמשוב תועלת?" "מה ההבדל מבחינתך בין משובי השחקנים לבין המשובים האחרים בסדנה?" הראיונות נערכו פנים אל פנים על ידי העורכת הראשית (שלושה ראיונות) או באמצעות זום (13 ראיונות) וארכו, כל אחד, 30-60 דקות.

הליך המחקר

את המחקר אישרה ועדת האתיקה של המוסד האקדמי שבו נערך המחקר (אישור מס' 102). גיוס המשתתפים למחקר נעשה מקרב המתמחים שהשתתפו בסדנת הסטאז' במוסד האקדמי שבו נערך המחקר, מבלי שהובטחו להם תגמול או תמורה בגין השתתפותם בו. בשבוע שלאחר סדנת הסימולציה התקיימו ראיונות מובנים למחצה ביחס להתנסות ולמשוב שהתקבל מהשחקנים. כל הראיונות הוקלטו באישור המרואיינים ותומללו במלואם לצורך ניתוח איכותני. טרם עריכת הריאיון ניתן הסבר על המחקר והובהר כי ההשתתפות היא וולונטרית, אנונימית וניתנת להפסקה בכל עת. נציין כי לא התנהל כל קשר בין החוקרים למשתתפים, והחוקרים לא היו מעורבים בהוראה או בהנחיה של הסימולציות.

כל סדנת סימולציה כללה שלושה סבבים של התנסויות מבוססות תרחישים חינוכיים מתוכננים מראש, ולאחריהן נערכו תחקיר קבוצתי מבוסס וידאו ודיון רפלקטיבי. בכל סבב, מתנדב מהקבוצה גילם את עצמו בתפקידו המקצועי מול שחקן מקצועי, והמשתתפים האחרים צפו בהתנסות בשידור חי מחדר נפרד. התרחישים הציגו סיטואציות קונפליקטואליות מהשדה החינוכי, כגון ניהול כיתה, שיחה עם הורה או מפגש עם הנהלה. לאחר כל סימולציה התקיים תחקיר קבוצתי בהובלת מנחה, שכלל צפייה בקטעי וידאו ודיון רפלקטיבי. במהלך התחקיר ניתן משוב מהמנחה, מהשחקנים ומהעמיתים, שכלל שיתוף בתחושותיהם, הדגשת מרכיבים בהתנהגות המתנסה והצעת כיווני פעולה. נוסף על כך מילאו השחקנים דף משוב על בסיס מודל מובנה שנמסר למתנסה להמשך עיבוד אישי לאחר הסדנה.

ניתוח הנתונים

ראיונות המשתתפים הוקלטו, תומללו ונותחו באופן תמטי רפלקטיבי (Braun & Clarke, 2006, 2021), בגישה מושתתת נתונים (inductive). תהליך הניתוח כלל את שלבי התמלול, הקריאה וההיכרות עם הנתונים, קידוד ראשוני, זיהוי דפוסים ותמות, סקירת נושאים, הגדרת תמות ופרשנותן. הניתוח התמקד בזיהוי ביטויים של למידה חברתית-רגשית, כפי שעלו מדברי המשתתפים, בהנחה שלמידה מסוג זה אינה ניתנת למדידה ישירה אלא מתבטאת באינדיקציות רפלקטיביות לתהליך למידה, כגון תיאורים של הבנה מחודשת, שינוי בתפיסה העצמית, שיפור בתחושת המסוגלות או יכולת טובה יותר לנהל סיטואציות רגשיות ומורכבות בהוראה. הקידוד הראשוני התמקד בהתייחסויות לחוויית המשוב מהשחקנים, לאופן מסירתו, לתחושות שהוא עורר ולמשמעויות שייחסו לו המשתתפים בתהליך הסימולציה. תהליך הניתוח לוהו בבקרת עמיתים ובדיון רפלקטיבי מתמשך בין החוקרים במטרה לצמצם הטיות ולחזק את אמינות הממצאים. כמו כן נשמר תיעוד מפורט של שלבי הניתוח (audit trail), שאפשר עקיבות ושחזור של מהלך גיבוש התמות.

ממצאים

כאמור, מטרת המחקר הייתה לבחון את תרומתו של משוב השחקנים ללמידה בסדנאות סימולציה קליניות. מניתוח הנתונים עולה כי מרבית המשתתפים תפסו את משוב השחקנים כייחודי ולא שגרתית בתחום ההכשרה המקצועית. משתתפים רבים ציינו כי מדובר במפגש נדיר עם נקודת מבט שבדרך כלל הם אינם חשופים לה, הן בתהליך ההכשרה הן בשדה. כך מתארת מ': "זה שיקוף שאתה לא מקבל בשום מקום... מישהו שלא היית יכול לדעת מה הוא חושב פתאום אומר בדיוק איך הוא חווה אותך, אני לא חושבת שהייתי יכולה לקבל את החוויה הזאת במקום אחר". עם זאת, עצם קיומו של משוב השחקנים לא הבטיח למידה משמעותית. על פי רוב, האפקטיביות שלו הייתה תלויה בקיום תנאים מסוימים. ניתוח הנתונים העלה שלוש תמות מרכזיות – מאפיינים עיקריים של המשוב שנתפסו כמקדמי למידה בסדנה. הראשון שבהם הוא תנאי יסוד לשניים האחרים: (1) משוב אותנטי; (2) משוב משקף; (3) משוב מכוון לפעולה.

משוב אותנטי – "המשוב תפס אותי כי היה בו משהו אמיתי"

מן הראיונות עלה כי אותנטיות המשוב נתפסה כמאפיין מרכזי וקריטי בעיני המשתתפים. משוב אותנטי תרם ללמידה ולפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות, בעוד משוב שנתפס כלא אותנטי נחשב כבעל ערך נמוך להתפתחות המקצועית. ניתוח הנתונים העלה שלושה רכיבים שיחד מהווים מודל להמשגת משוב אותנטי: נראות אותנטית, מומחיות אותנטית והשתתפות אותנטית.

נראות אותנטית – "הייתי בקלות יכולה לדמיין אותה כתלמידה שלי"

נראות השחקנים הוזכרה כפרמטר חשוב בתפיסת המשוב שלהם כאותנטי. כך תיארה מ': "העובדה שהשחקנית הייתה בעצמה נראית קצת כמו תלמידה עזרה להיכנס לסיטואציה". גם ר'

תיארה את תרומת הנראות לאותנטיות המשוב: "היה משהו מאוד משכנע בדמות של השחקנית, היא נראתה תלמידה. הייתי בקלות יכולה לדמיין אותה כתלמידה שלי בבית ספר. המשוב שלה תפס אותי כי היה בו משהו אמיתי".

מנגד, כאשר הנראות החיצונית לא תאמה את הדמות המשוחקת, נפגעה אותנטיות המשוב ובעקבות זאת גם הלמידה. כך אמרה א':

כשהיא נתנה את המשוב אחר כך ואמרה מה היא הרגישה כמנהלת, אז זה היה כל כך לא מחובר. הרי כולם רואים שהיא לא מנהלת, היא ילדה, גם לא לבושה כמו מנהלת, ואנחנו גם מכירים מנהלות, ומה שהיא אמרה זה כנראה לא מה שהן היו חושבות. היא יכולה לתת פידבק כבן אדם, אבל כשהיא נותנת את זה בתור המנהלת אז זה לא אמין וזה אפילו גורם לאנטגוניזם.

מתגובת המרואיינת ניתן להבין כי היא מייחסת חשיבות מיוחדת לנראות החיצונית של השחקנית. המרואיינת ד' ציינה כיצד נראות לא תואמת פגעה ברצון שלה להיעזר במשוב:

הכי הייתי רוצה לקבל משוב ממישהי שהיא באמת תלמידה. ככה הייתי יודעת איך התגובות שלי גרמו לה להרגיש. כמובן שהשחקנית לא נראית כמו תלמידה שלי, אז גם ההערות שלה נתפסות כהערות של אדם מבוגר, ואני עדיין לא בטוחה איך תלמיד אמיתי שלי היה חווה את הסיטואציה.

נראות השחקנים עלתה כמרכיב מרכזי של המשוב. המשתתפים ציינו כי התאמה חזותית בין השחקנים לדמויות שהם שיחקו הגבירה את תחושת האותנטיות, בעוד שחוסר התאמה חזותית פגע באמון ובתחושת הרלוונטיות של המשוב כולו. הנראות האותנטית נתפסה אפוא כרכיב חשוב בתפיסת המשוב כאותנטי וככזו המאפשרת פתיחות רגשית בתהליך הלמידה.

מומחיות אותנטית – "היא מדברת את השפה, מבינה את הניואנסים" הרכיב השני של משוב אותנטי, אשר בלט בדברי המשתתפים, הוא תפיסתם את השחקנים כמומחים באשר לדמות שהם מציגים. משתתפים שתפסו את השחקנים כבעלי מומחיות, תפסו גם את המשוב שלהם כבעל ערך. כך למשל מתארת ר':

אני הבנתי שגם השחקנים הם כאילו אנשי חינוך, אז לקחתי את המשוב שלה ממש ברצינות. וכשהיא נתנה משוב הסתכלתי על זה מנקודת מבט של מישהי שמבינה את הסיטואציה ויש לה ידע בתחום, אז לקחתי ממנו הרבה. זה ממש היה משוב חשוב בשבילי להבין איך היא הרגישה בסיטואציה ומה היא מציעה לעשות.

כאשר השחקנים גילמו תלמידים, המשתתפים נטו להתייחס למשוב השחקנים כתורם יותר להבנת נקודת המבט של התלמיד בסיטואציה: "בגלל שהיא צעירה ונראית כמו תלמידה היא מבינה איך תלמידה מרגישה בתוך מצב כזה. זה נותן נקודת מבט של תלמידה באמת. היא מדברת את השפה, מבינה את הניואנסים".

מהצד השני עלו עדויות רבות על כך שהיעדר מומחיות אותנטית גרם למשתתפים לתפוס את המשוב כבעל ערך מועט יותר. כך למשל תיארו ר' ול':

סתם שחקנית, זה מה שהיא עושה, אתה אומר היא לא אשת חינוך או משהו כזה. זה שהיא משחקת מורה זה לא הופך אותה למורה, בסוף היא שחקנית שמשחקת מורה, אז המשוב הוא של שחקנית שמשחקת מורה לא של מורה.

השחקנים הם לא באמת אנשי חינוך, הם לא נמצאים בכיתה, הם לא מכירים את הסיטואציות. הם קיבלו סיטואציה ולפיה הם שיחקו. אבל שוב, הם לא נמצאים ולא רואים את כל התמונה, לא נמצאים בשטח. הרבה פעמים זה גם נראה טיפה אחרת, משהו שהם לא יכולים להבין בתור שחקנים. ואז באמת גם המשוב שלהם הוא לא קשור לכל ההתנהלות בכיתה. יש דברים שהם לא נכונים, אז לוקחת בעירבון מוגבל.

נציין כי תפיסת השחקנים כבעלי מומחיות היא רכיב נפרד מהנראות שלהם ככאלה, כלומר מדובר בשני מאפיינים שונים. אף שהדבר אינו עולה במישרין מדברי המשתתפים, נראה כי הנראות היא תנאי ראשון אך לא מספיק לתפיסת משוב השחקנים כאוטנטי. כשלנראות אותנטית מתלווה מומחיות אותנטית מתעוררת אצל המשתתפים פתיחות להקשבה, לעיבוד רגשי של החוויה ולהפנמה של תובנות מעשיות לשינוי התנהגות.

השתתפות אותנטית – "מאוד קשה להתנתק מזה שהשחקנית כבר העבירה את אותו משוב פעמיים" רכיב נוסף של משוב אותנטי, שעלה מדברי המשתתפים, קשור להשתתפות אותם שחקנים במספר תרחישים. בעוד שני הרכיבים הראשונים של משוב אותנטי (נראות ומומחיות) נוגעים במאפייני השחקנים, הרכיב השלישי של האותנטיות קשור למערך הסימולטיבי. עולה כי כאשר אותם שחקנים השתתפו באותה סדנה בכמה תרחישים, ובפרט בכאלו שאין קשר ביניהם, נפגעה האותנטיות של המשוב שלהם. ד' תיארה:

אבל אחרי שהשחקנית שלי השתתפה בכל שלוש הפעמים, הבנתי שהדרך שלה זה למצוא דרך להצדיק את הדברים. בפעם הראשונה עוד קיבלתי, אבל כשראיתי שכל דמות היא נותנת אותו משוב, אז משהו לא אמין בעיניי.

משתתפים אשר התנסו בתרחישים שבהם השתתף שחקן שכבר שיחק דמויות אחרות, סיפרו שהיה קשה להם לקבל את המשוב שלו במלואו: "מאוד קשה להתנתק מזה שהשחקנית כבר העבירה את אותו משוב פעמיים לפניי, זה כן מוריד מהאמינות, אין מה לעשות". עם זאת, משתתפים שהתנסו בסימולציה בתרחיש הראשון בסדנה דיווחו כי העובדה שלא צפו בשחקנים מגלמים תפקידים אחרים קודם לכן, תרמה בעיניהם לתחושת האותנטיות של המשוב שהם קיבלו מהם. כך מתארת ל':

כשהיא מישבה אותי האמנתי לה. מה שכן, הבנתי את החבר'ה שאמרו אחר כך שזה לא נראה אמין, כי היא שיחקה מורה וזה כבר נתפס כלא רציני מה שהיא אומרת. אולי זה שאני לא נחשפתי אליה לפני זה, זה מה שעשה את ההבדל.

לסיכום, מדברי המרואיינים עולה כי אותנטיות המשוב, כפי שהיא מתוארת בשלושת ממדיה: נראות, מומחיות והשתתפות, היא תנאי בסיסי לקבלת המשוב וללמידה ממנו. משוב שנתפס כלא

אותנטי פוגע למעשה באפשרות שהמשתתפים ישתמשו בו לשם תהליכי הרפלקציה והלמידה המתרחשים בסדנה. הוא נתפס כלא מקצועי ועשוי אף לפגוע במטרות הלמידה משוב השחקנים.

משוב משקף – שיקוף חוויית ה"אחר" בסיטואציה: "היה עוצמתי בגדול לשמוע מה השחקנית הרגישה בסיטואציה"

המאפיין השני שהמשתתפים ייחסו לו חשיבות הוא שיקוף חוויית ה"אחר" בסיטואציה, כלומר תיאור רגשותיה וחווייתה של הדמות שמולה התנסה המשתתף. כך אמרה ג', משתתפת בסדנה: "עצם זה שהשחקנית אמרה לי מה בהתנהגות שלי גרם לה להרגיש שיש תקווה נתן לי הרבה, כי היא ממש ציינה שמילים מסוימות ופעולות מסוימות נתנו לה את ההרגשה הזאת". נראה שהשיקוף תרם למשתתפים גם כאשר המשוב התייחס להתנהגויות שנתפסו אצל השחקנים כמקדמות למידה וגם לגבי כאלה שלא. כך למשל אמרה ר':

כשהשחקנית אמרה לי שזה שאמרתי לה לבוא אליי אחר כך גרם לה לחוש פחד וחשש ממה שהולך להיות, אז זה עזר לי כי היא ממש פירטה מה בדיוק באמירה שלי גרם לה להרגיש ככה. וכשאני במקרה כזה עם תלמידה שלי, באמת אני לא יכולה לדעת מה היא מרגישה, אולי רק לנחש, והייתי חושבת שזה דווקא ירגיע אותה, והבנתי שלפעמים זה יכול להיות הפוך ממה שאני חושבת.

אצל חלק מהמשתתפים עלה הצורך בשיקוף של הצד השני דווקא מתוך ההיעדר שלו במשוב השחקן. ר' למשל ציינה, כי "המשוב של השחקן לא כזה תרם לי כי הוא לא התייחס כמעט לאיך שהוא הרגיש בסיטואציה, רק ניסה להיות חיובי ולהגיד דברים שהיו טובים ומה הוא חושב על הסיטואציה, ולא איך הוא תכלס הרגיש בתור התלמיד". גם ת' אמרה: "היה עוצמתי בגדול לשמוע מה השחקנית הרגישה בסיטואציה. הייתי רוצה שהשחקנית תשתף יותר לגבי התחושות שלה בלי מסננת, אני רוצה לדעת מה היא מרגישה תכלס, זו פרספקטיבה שאנחנו עיוורים אליה ביום-יום, והיא חסרה בשביל לתת מענה שהתלמידה זקוקה לה". נראה, אם כן, כי הייתה ציפייה של המשתתפים לקבל במשוב השחקן את הזווית הייחודית של האדם שהם התנהלו מולו בסיטואציה הסימולטיבית.

המשתתפים אף תיארו כיצד שיקוף החוויה מצד השחקן עזר להם בפיתוח המיומנויות שבמרכז הסדנה. כך סיפרה ד': "זה שהשחקן ממש אמר לי מה הרגיש בתור תלמיד נתן לי את האפשרות להרגיש אמפטיה לצד שלו ולהבין מה הצורך שלו, ואני מאמינה שזה מאמן את השריר הזה של האמפטיה והרגישות לתלמידים". נראה כי שיקוף מעין זה כמעט שאינו מתאפשר בסיטואציות רבות בעולם האמיתי, ואילו בסדנאות הסימולציה הוא אפשרי. עבור המשתתפים האפשרות הזו מזמנת חוויה רבת-משמעות, כפי שתיארה ל':

אומנם לא השתתפתי בסיטואציה, אבל כשראיתי אותה ממש עניין אותי מה התלמידה מרגישה וחושבת בסיטואציה. בחיים עצמם אי אפשר לשאול את התלמיד מה הוא חושב על ההתנהלות של המורה, אז זה ממש נותן זווית ראייה סודית כזאת שלא שומעים בדרך כלל. וכשהיא אמרה מה היא הרגישה פתאום גם דברים התחברו לי.

נראה כי שיקוף החוויה של ה"אחר" נתפס בעיני המשתתפים כרכיב חשוב שתרם ללמידתם. היכולת להתוודע לחוויה הסובייקטיבית של השחקן מעודדת רפלקציה, אמפתיה והבנה עמוקה יותר של קשרים בין-אישיים – יכולות מרכזיות בעבודתם של מורים ומחנכים.

משוב מכוון לפעולה – הדרכה לפעולה: "השחקנית אמרה מה היה עוזר לה באותו רגע" מאפיין שלישי של משוב מקדם למידה, כפי שעלה מדברי המרואיינים, היה הדרכה לפעולה. כלומר, משוב שמציע דרכים מעשיות לשיפור ההתנהלות בהתנסות, אשר מקדמות את המשתתפים להשגת מטרות האינטראקציה. כך מתארת ר':

כשקיבלתי את המשוב של השחקנית הבנתי מה אני צריכה לעשות כדי להגיע למטרה. היא האירה לי את הדברים בצורה אחרת לגמרי ואמרה מה היה עוזר לה באותו רגע. העניין שבכלל לא כיוונתי לדבר הזה, אבל כשהיא אמרה מה היה מקדם אותי למטרה שלי זה פשוט עזר לי לעשות סדר.

נראה שההכוונה לפעולה ניתנה למשתתפים כשלא ידעו מה עליהם לעשות, ואפשרה להם להתקדם לעבר מטרותם וללמוד מהסיטואציה. כך אמרה ר': "זה שהיא אמרה לי איך לדעתה היה עדיף שאגיב, זה לא היה שיפוטי אבל כן כיוון אותי למה כן אפשר לעשות בסיטואציה כזאת, כי הרגשתי די אבודה כשעמדתי שם". מדבריה עולה שההכוונה של השחקנית הייתה משמעותית עבורה והוציאה אותה ממצב של חוסר אונים למצב של למידה. כך תיארה גם ש':

בסוף היא גם נתנה לי טיפ איך היא, בתור תלמידה, הייתה יכולה לצאת מהסיטואציה הזאת עם דרייב לשינוי, נתנה כמה אופציות בשביל לעורר מוטיבציה, כאילו מה אני יכולתי לעשות בשביל זה. זה הגדיל אצלי את הביטחון העצמי ושיפר את התחושה שיצאתי איתה. גם הרגשתי שאם תהיה סיטואציה כזאת במציאות אני אצליח להתמודד, וזה נתן לי הרבה ביטחון.

במקרים שבהם המשוב לא כלל הדרכה מעשית, תיארו המשתתפים תחושת החמצה. כך אמר ר': "לפחות שתגיד מה אני צריך לעשות, זה שהיא אמפתית ונותנת לי להרגיש טוב זה לא ממש עוזר לי להשתפר. אם היא הייתה אומרת שכך וכך כדאי לי להגיד או לעשות, זה היה משנה את זה לגמרי". נראה כי הדרכה לפעולה היא השלב היישומי של תהליך המשוב: היא מאפשרת למשתתפים לתרגם את ההתבוננות הרגשית לתכנון התנהגותי ולפעולה עתידית. בכך מאפיין זה של המשוב תורם להבנה כיצד משוב אותנטי עשוי לשמש גשר בין עיבוד רגשי לבין למידה מקצועית אפקטיבית.

לסיכום, שלוש התמות שזוהו – אותנטיות, שיקוף חוויית ה"אחר" והדרכה לפעולה – נתפסות יחד כהרכב שהופך את המשוב לאפקטיבי בעיני המשתתפים. משוב שנתפס כאותנטי, משקף ומכוון לפעולה תורם להבנה רגשית, לרפלקציה ולפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות.

דין

מחקרים קודמים כבר עמדו על חשיבותה של אותנטיות הסימולציה והתרחיש שבמרכזה כתנאי להצלחת ההתנסות בה, וכי חוויית לימודים חיובית תלויה ברמת הריאליזם והאותנטיות של

הסימולציה (Codreanu et al., 2020; Theelen et al., 2019). זאת לצד הממצאים על אודות תרומתה של סדנה אותנטית לגישור הפער שבין התאוריה לפרקטיקה. לוי ואח' (Levin et al., 2023) זיהו שלושה ממדים מרכזיים של אותנטיות בסימולציה: פיזי, הקשרי וחוויתי, והראו כי שילובם מחזק את תחושת המציאותיות והלמידה המשמעותית. ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את הממצאים האלה ומצביעים על כך שעקרון האותנטיות אינו מוגבל לתרחיש הסימולציה בלבד, אלא כרוך גם בשלב המשוב של השחקנים. פגיעה באותנטיות הנתפסת של המשוב עלולה לצמצם את תרומתו ללמידה. בכך המחקר הנוכחי מוסיף נדבך חדש לדין ומדגיש את חשיבותה של אותנטיות המשוב כהמשך ישיר לדין באותנטיות הסימולציה וכרכיב חיוני בתהליך הלמידה הכולל.

נציין כי ממצאי המחקר הנוכחי בתחום משוב השחקנים בסימולציה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים שנערכו בשנים האחרונות בתחום המשוב, ואשר מצביעים גם הם על אותנטיות המשוב כמרכיב מרכזי במשוב אפקטיבי ומקדם למידה (Carless et al., 2024). דוסון ואח' (Dawson et al., 2021) הגדירו משוב אותנטי כתהליך המדמה את דרכי המשוב הנהוגות בשדה המקצועי, הכולל מרכיבים של ריאליזם, אתגר קוגניטיבי ורגשי, שיפוט איכותי ויישום פעיל. כמו במחקרים קודמים גם במחקר הנוכחי עלה הצורך במשוב אותנטי כתנאי למחויבות הלומדים ללמידה. עם זאת, בעוד מחקרים קודמים עסקו במשובים המדמים את פרקטיקות המשוב הנהוגות בשדה ואת האותנטיות שלהן, במחקר הנוכחי עלה כי גם במשוב השחקנים בסימולציה, אשר מביא נקודת מבט שאינה מתקבלת בדרך כלל בשדה, מרכיב האותנטיות הוא קריטי. זאת ועוד, מחקרים קודמים בחנו את אותנטיות המשוב בהיבט אובייקטיבי, ואילו במחקר הנוכחי בלטה חשיבות האותנטיות הנתפסת של המשוב בעיני מקבלי המשוב. כך, נוסף על תרומתו של המחקר הנוכחי להדגשת חשיבות האותנטיות במשוב השחקנים בסימולציה, ממצאיו עשויים לתרום להמשגת מרכיב הריאליזם בתוך המושג הרחב של משוב אותנטי.

מרכיבי המשוב האותנטי

ממצאי המחקר הנוכחי עולה כי הגורמים המקדמים תפיסה אותנטית של משוב השחקנים הם נראות אותנטית, מומחיות אותנטית והשתתפות אותנטית. שלושת הרכיבים הללו יוצרים יחד מודל להמשגת משוב אותנטי. בהתאם למודל ניתן לבחון את תרומתו של כל רכיב בנפרד ואת תרומת שילובם יחד ליצירת משוב אותנטי ויעיל.

אשר לנראות אותנטית, ממצאי המחקר מצביעים על קשר בין האותנטיות הנתפסת של המשוב לבין הנראות החיצונית של השחקן. ככל שמראהו, גילו, מגדרו ולבושו תאמו את הדמות שהוא גילם, כך המשוב נתפס כאותנטי יותר והמשתתפים אימצו אותו. ממצא זה עולה בקנה אחד עם מחקרים קודמים שהצביעו על תרומת ההתאמה החזותית לתחושת הריאליזם והאותנטיות של הסימולציה (Caravaca-Morera et al., 2024). מחקרים נוספים מצאו כי התאמה חזותית באמצעות תלבושות ואביזרים חיזקה את תחושת ההיטמעות והמעורבות בתרחיש. עם זאת,

נמצא כי נראות אותנטית תרמה בעיקר לחוויה הסובייקטיבית של המשתתפים, אך לא השפיעה משמעותית על ביצועיהם הקליניים או על הישגיהם הקוגניטיביים (DCosta et al., 2024). מומחיות אותנטית לעומת זאת נמדדת באופן שבו השחקנים נתפסים כבעלי ידע ומומחיות במסגרת הדמות שהם מגלמים. כשלא הפגינו את הידע המצופה מהם, נתפסו כלא אותנטיים ועוררו התנגדות למשוב שנתנו. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאים קודמים המצביעים על חשיבותו של הידע הרלוונטי לסימולציה. בתחום הרפואה והעבודה הסוציאלית שחקנים חסרי ידע רפואי ומקצועי נתפסו כאותנטיים יותר כשתאמו את הדמות המשוחקת (חולה או מטופל) (Bell et al., 2014; McLaughlin et al., 2006). לעומת זאת, בהכשרת מורים שחקנים נדרשים לעיתים לגלם דמויות מקצועיות כדוגמת מנהלת, מפקחת או הורה, ולכן חוסר ידע פוגע באמינות ובאותנטיות הנתפסת. בר־בזמן, כאשר השחקן מגלם תלמיד, היעדר מומחיות דווקא תורם לתחושת האותנטיות. ממצא זה מדגיש את חשיבות התאמת הדמויות בסימולציה למידת המומחיות הנדרשת, בהתאם למטרות הסדנה.

הרכיב השלישי שתורם למידת האותנטיות של המשוב הוא השתתפות אותנטית הקשורה למערך הסימולטיבי. כאשר שחקן מגלם דמויות שונות במספר תרחישים, נפגעת תחושת האותנטיות בקרב המשתתפים. ממצאים דומים עלו גם ממחקרי סימולציה בתחום הרפואה, שבהם דיווחו סטודנטים כי ריבוי תפקידים שממלא אותו שחקן פוגע באמינות המקרה ובחויית הלמידה (Pekmezaris, 2018). גם במדריכי סימולציה רשמיים לבחינות קליניות מובנות (Objective Structured Clinical Examination - OSCE) מומלץ להימנע מחשיפת נבחן לאותו שחקן ביותר מתרחיש אחד על מנת לשמר את תחושת הריאליזם. לסיכום, ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על כך שהאותנטיות הנתפסת של המשוב מושפעת משילוב של ממד חזותי, ממד קוגניטיבי וממד התנהגותי, המרחיבים את ההמשגות על אודות משוב אותנטי (Carless et al., 2024; Dawson et al., 2021). לעומת מחקרים קודמים שהתמקדו באותנטיות כמידת ההתאמה של המשוב לפרקטיקות המקצועיות, ממצאי מחקר זה מציעים הבניה מחודשת, שעל פיה אותנטיות היא תהליך אינטראקטיבי ודינמי הנוצר במפגש המשוב בין השחקן, הלומד והסביבה הסימולטיבית.

שיקוף והדרכה לפעולה

נוסף על אותנטיות, שנמצאה כתנאי בסיסי לקבלת המשוב, זוהו שני מאפיינים התורמים לאפקטיביות משוב השחקנים: שיקוף חויית האחר והדרכה לפעולה. נמצא כי משובים שכללו שיקוף רגשי על ידי הדמות המשוחקת נתפסו כמועילים ותורמים לתהליך הלמידה, ואילו משובים שלא כללו רכיב זה נתפסו אפקטיביים פחות ואף חסרי ערך. ממצא זה מתיישב גם הוא עם מחקרים קודמים בתחום הטיפול, המדגישים את תפקידו המרכזי של השיקוף (reflection) כחלק מהותי בתהליך ההתפתחות והלמידה (Pylypenko et al., 2023). מחקרים אלה מצביעים על כך שהשיקוף הוא שלב קריטי בתהליך הטיפולי, שכן הוא מאפשר למשתתפים לפתח תובנות עמוקות יותר בנוגע להתנהלותם ולחוות את הסיטואציה מנקודת מבט חיצונית (Herzog et al., 2023).

מעבר לכך, ממצאי המחקר מצביעים על חשיבותה של הכוונה קונקרטית לפעולה. משובים שכללו הנחיות ברורות לשיפור נתפסו כמועילים במיוחד ותורמים משמעותית ללמידה. ממצא זה עולה בקנה אחד עם הספרות המחקרית המדגישה את ערכו של משוב מכוון-פעולה, המכוון ישירות ליישום מיידי (Mandouit & Hattie, 2023).

לממצא זה חשיבות מיוחדת לנוכח ההנחיות הנהוגות כיום בהכשרת שחקנים במרכזי סימולציה שונים, המדגישות מתן משוב רפלקטיבי בלבד, ללא הכוונה ישירה לפעולה. הממצא מדגיש את הצורך בבחינה מחודשת של אופן מתן המשוב, ובפרט את האפשרות לשלב בין שיקוף רפלקטיבי להנחיות מעשיות. מומלץ לערוך מחקרי המשך שיבחנו את יעילותם של משובים הכוללים הדרכה לפעולה לעומת כאלה שאינם כוללים רכיב זה, כדי לגבש הבנות מדויקות יותר באשר למאפייני משוב אופטימליים בסביבות סימולציה להכשרת מורים. נוסף על הבנת תרומתו של משוב השחקן בסדנאות הסימולציה, ממצאי המחקר שופכים אור על מאפייני המשוב בתהליכי משוב בכלל.

מגבלות המחקר

חשוב לציין כי המחקר הנוכחי אינו חף ממגבלות. ראשית, כלל המשתתפים היו מורים בשנתם הראשונה, ויש להביא זאת בחשבון בעת הכללת הממצאים על אוכלוסיות אחרות. מחקרים קודמים מצביעים על מאפיינים ייחודיים של אוכלוסייה זו (למשל Oubibi et al., 2022) העשויים להשפיע על אופן תפיסת המשוב ועל חוויית הסימולציה בכללה. כמו כן, רוב המשתתפים במחקר היו נשים. אף שמדגם זה תואם את אוכלוסיית המורים בישראל (OECD, 2024), מחקרים קודמים מצביעים על הבדלים באינטראקציות של מורים ומורות עם תלמידים ותלמידות (Olson et al., 2019), וייתכן שיש לכך ביטוי הן בסימולציה הן בהתייחסות למשוב השחקנים. אף שממצאי המחקר הנוכחי שופכים אור חדש על משוב השחקנים, הכללתם על עולם הסימולציות בכללו מחייבת מחקרי המשך בהשתתפות קבוצות מגוונות של אנשי חינוך הנוטלים חלק בסדנאות סימולציה.

סיכום ומסקנות

ממצאי המחקר הנוכחי מצביעים על המאפיינים המרכזיים של משוב שחקנים יעיל בסדנאות סימולציה, ובראשם מידת האותנטיות שבה משוב זה נתפס כגורם קריטי ללמידה. בהתאם לממצאים מומלץ כי תהליכי הכשרת השחקנים לקראת סדנאות סימולציה, כמו גם בניית הסדנאות עצמן, יכללו דגש על חיזוק האותנטיות במשוב באמצעות שלושה רכיבים: נראות התואמת את הדמות המשוחקת, הפגנת ידע גלוי וסמוי והבנה מעמיקה על אודות עולם התוכן של הדמות והימנעות מגילום מספר דמויות על ידי אותו שחקן בתרחישים שונים. עוד מוצע לבחון את הרחבתו של משוב השחקנים, כך שלצד משוב רפלקטיבי יוצג גם משוב המדריך לפעולה – הן בשלב התחקיר הן בכלל.

תרומה תאורטית ויישומית

לצד תרומתו היישומית של המחקר הנוכחי בגיבוש מאפייני משוב שחקנים יעיל, ממצאיו אף מציעים הרחבה תאורטית של מושג המשוב האותנטי וממקמים אותו בתוך ההקשר של סימולציה חינוכית. בכך הוא מציג פרספקטיבה חדשה שלפיה האותנטיות היא תהליך אינטראקטיבי של למידה ולא רק מאפיין של ריאליזם.

מקורות

איזנהמר, מ' (2022). התפתחותה של הסימולציה בחינוך: ממענה למצוקותיהם של מורים מתמחים לפיתוח מערכת. בתוך י"ב יבלון, ש' אילוז ומ' איזנהמר (עורכים), **התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים** (עמ' 34–48). מכון מופ"ת.

איזנהמר, מ', אילוז, ש' ויבלון, י"ב (2022). הכלי הסימולטיבי בלמידה והוראה. בתוך י"ב יבלון, ש' אילוז ומ' איזנהמר (עורכים), **התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים** (עמ' 15–33). מכון מופ"ת.

אילוז, ש' ויבלון, י"ב (2023). תרומת ההתנסות הסימולטיבית לפיתוח מיומנויות רגשיות-חברתיות של אנשי חינוך והוראה. משרד החינוך.

וילנר, נ' (2022). תרומתן של התנסויות סימולטיביות מול שחקנים ומשחקי תפקידים לתהליכי ההכשרה ליעוץ חינוכי: נקודת המבט של הסטודנטים [עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בראילן]. מאגר תזות ודיסרטציות, אוניברסיטת בראילן.

וסרמן-גוטויליג, ת' (2017). השפעת התנסות בסימולציות על אוריינות רגשית ומיקוד שליטה בקרב פרחי הוראה [עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בראילן]. מאגר תזות ודיסרטציות, אוניברסיטת בראילן.

וסרמן-גוטויליג, ת' (2024). התנסות סימולטיבית של מורים מתחילים לקידום יכולת התמודדות בקונפליקט: תרומתה של יכולת חברתית רגשית [חיבור לקבלת התואר "דוקטור לפילוסופיה", אוניברסיטת בראילן]. מאגר תזות ודיסרטציות, אוניברסיטת בראילן.

ישראל, ע"ר (2022). תפיסת תפקיד המנחה בקרב מנחי סדנאות סימולציה [עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בראילן]. מאגר תזות ודיסרטציות, אוניברסיטת בראילן.

מופסיק, נ' (2021). התנסות סימולטיבית מקוונת בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של סטודנטים ומורים מנקודת מבטם של מובילי הקבוצות [עבודת גמר לקבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בראילן]. מאגר תזות ודיסרטציות, אוניברסיטת בראילן.

Bell, S. K., Pascucci, R., Fancy, K., Coleman, K., Zurakowski, D., & Meyer, E. C. (2014).

The educational value of improvisational actors to teach communication and relational skills: Perspectives of interprofessional learners, faculty, and actors. *Patient Education and Counseling*, 96(3), 381-388. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.07.001>

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Braun, V., & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In: H. Cooper, P. Camic, D. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology* (Vol. 2, pp. 57-71). American Psychological Association.

- Caravaca-Morera, J., Carmiol-Rodriguez, P., Sanabria-Barahona, H., Bellaguarda, M. L., Padilha, M. I., & Silva, A. (2024). From acting to simulation: Contributions of theatre students to healthcare simulation. *Teaching and Learning in Nursing, 19*(3), e505-e510.
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 43*(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Carless, D., Jung, J., & Li, Y. (2024). Feedback as socialization in doctoral education: Towards the enactment of authentic feedback. *Studies in Higher Education, 49*(3), 534-545. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2242888>
- 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>
- Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S., & Seidel, T. (2020). Between authenticity and cognitive demand: Finding a balance in designing a video-based simulation in the context of mathematics teacher education. *Teaching and Teacher Education, 95*, Article 103146. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103146>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage Publications.
- Dawson, P., Carless, D., & Lee, P. P. W. (2021). Authentic feedback: Supporting learners to engage in disciplinary feedback practices. *Assessment and Evaluation in Higher Education, 46*(2), 286-296. <https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1769022>
- DCosta, S., Zadow, G., Reidlinger, D. P., Cox, G. R., Hudson, C., Ingabire, A., & Stokes-Parish, J. (2024). The impact of moulage on learners' experience in simulation-based education and training: Systematic review. *BMC Medical Education, 24*(1), 6.
- De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., De Neve, J., & Vanderlinde, R. (2023). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers' parent-teacher communication competence. *Research Papers in Education, 38*(1), 69-101.
- De Oliveira, S. N., Prado, M. L. do, Kempfer, S. S., Martini, J. G., Caravaca-Morera, J. A., & Bernardi, M. C. (2015). Experiential learning in nursing consultation education via clinical simulation with actors: Action research. *Nurse Education Today, 35*(2), e50-e54. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2014.12.016>
- Dotger, B. H. (2013). *I Had No Idea: Clinical Simulations for Teacher development*. IAP.
- Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 215-226.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.

- Henry, J. J., Kindzierski, C., Budin, S. E., Tryjankowski, A. M., & Henry, A. R. (2022). Preparing teacher candidates for successful communication with diverse families using simulations. *Teacher Educators' Journal*, *15*(1), 46-76.
- Herzog, P., Kube, T., & Rubel, J. (2023). Why some psychotherapists benefit from feedback on treatment progress more than others: A belief updating perspective. *Clinical Psychology: Science and Practice*, *30*(4), 468.
- Jabeen, D. (2013). Use of simulated patients for assessment of communication skills in undergraduate medical education in obstetrics and gynaecology. *Journal of the College of Physicians and Surgeons Pakistan*, *23*(1), 16-19. <https://doi.org/01.2013/JCPSP.1619>
- Karlsen, M. M. W., Mathisen, C., & Heyn, L. G. (2021). Advancing communication skills in intensive care: Caring for relatives of critically ill patients. *Patient Education and Counseling*, *104*(12), 2851-2856. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2021.08.010>
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2022). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching*, *48*(5), 521-534. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>
- Kasperski, R., Levin, O., & Hemi, M. E. (2025). Systematic literature review of simulation-based learning for developing teacher SEL. *Education Sciences*, *15*(2), 129.
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., & Bogo, M. (2019). The importance of feedback in preparing social work students for field education. *Clinical Social Work Journal*, *47*(1), 124-133. <https://doi.org/10.1007/s10615-018-0671-8>
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M., Hu, R., Logan, J., & Bogo, M. (2020). Simulation in social work education: A scoping review. *Research on Social Work Practice*, *30*(4), 433-450. <https://doi.org/10.1177/1049731519885015>
- Levin, O. (2022). Reflective processes in clinical simulations from the perspective of the simulation actors. *Reflective Practice*, *23*(6), 635-650.
- Levin, O., Frei-Landau, R., Flavian, H., & Miller, E. C. (2023). Creating authenticity in simulation-based learning scenarios in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, *48*(2), 291-312. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2175664>
- Mandouit, L., & Hattie, J. (2023). Revisiting “The Power of Feedback” from the perspective of the learner. *Learning and Instruction*, *84*, 101718.
- McLaughlin, K., Gregor, L., Jones, A., & Coderre, S. (2006). Can standardized patients replace physicians as OSCE examiners? *BMC Medical Education*, *6*(1), 1-5. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-12>
- Muchnik-Rozanov, Y., & Levin, O. (2024). Bridging the gap between preservice teachers' theoretical and practical knowledge through simulations of teacher-parent interactions. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *52*(5), 622-640.

- OECD. (2024). *Education at a glance 2024: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/c00cad36-en>
- Olson, R. E., McKenzie, J., Mills, K. A., Patulny, R., Bellocchi, A., & Caristo, F. (2019). Gendered emotion management and teacher outcomes in secondary school teaching: A review. *Teaching and Teacher Education, 80*, 128-144.
- Oubibi, M., Fute, A., Xiao, W., Sun, B., & Zhou, Y. (2022). Perceived organizational support and career satisfaction among Chinese teachers: The mediation effects of job crafting and work engagement during COVID-19. *Sustainability, 14*(2), 623.
- Pascucci, R. C., Weinstock, P. H., O'Connor, B. E., Fancy, K. M., & Meyer, E. C. (2014). Integrating actors into a simulation program: A primer. *Simulation in Healthcare, 9*(2), 120-126.
- Pekmezaris, R. (2018). Perceptions of a longitudinal standardized patient experience by standardized patients, medical students, and faculty. *Medical Education Online, 23*(1), Article 1548244. <https://doi.org/10.1080/10872981.2018.1548244>
- Pylypenko, N., Radchuk, H., Shevchenko, V., Horetska, O., Serdiuk, N., & Savytska, O. (2023). The psychodrama method of group psychotherapy. *Brain Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience, 14*(3), 134-149.
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 3-36). Macmillan.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & Brok, P. den (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers and Education, 129*, 14-26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- van der Kleij, F. M., Eggen, T. J., Timmers, C. F., & Veldkamp, B. P. (2012). Effects of feedback in a computer-based assessment for learning. *Computers & Education, 58*(1), 263-272.
- Weinert, F. E. (2001). Concept of competence: A conceptual clarification. In D. S. Rychen & L. H. Salganik (Eds.), *Defining and selecting key competencies* (pp. 45-66). Hogrefe & Huber.
- Wisniewski, B., Zierer, K., & Hattie, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology, 10*(January), 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>