

תרומות הסימולציה הקלינית להכשרת יועצות חינוכיות: היבטים של הבניית זהות מקצועית, למידת מיומנויות וחיזוק חוסן בסביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים

חיה קפלן, * חאלד אלסייד, ** הילה כהן***

תקציר

מחקרים רבים מעידים על תרומת הסימולציות הקליניות להכשרת אנשי חינוך. עם זאת, בתחום הייעוץ החינוכי עדיין אין די ידע על תרומתן של הסימולציות להבניית זהות מקצועית, לפיתוח מיומנויות ייעוץ ולחיזוק החוסן. מטרת המחקר הייתה לבדוק היבטים אלו בקרב סטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי. המחקר התבסס על תאוריית ההכוונה העצמית, המדגישה את חשיבות סיפוקם של שלושה צרכים פסיכולוגיים: שייכות, מסוגלות ואוטונומיה. המחקר נערך בשיטה איכותנית פנומנולוגית וכלל 11 ראיונות חצי־מובנים עם הסטודנטיות וכתיבה רפלקטיבית שלהן בבלוג. הסטודנטיות כתבו את התרחישים והשתתפו בארבע סימולציות במהלך שלושה מפגשים. בניתוח עלו ארבע תמות מרכזיות: הסימולציה כמקדמת תהליך הבניה של זהות מקצועית הכוללת למידה עצמית, הרחבת תפיסת התפקיד, הזדהות עם המקצוע, גישור בין תאוריה למעשה וחיזוק תחושת המסוגלות; למידה של 14 מיומנויות בין־אישיות ותוך־אישיות; למידה של משאבי חוסן אישי ומקצועי; ודרכי הנחיה שתמכו בצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות. ממצאי המחקר מצביעים על תרומת הסימולציות להתפתחות המקצועית של המשתתפות ועל התנאים הפסיכולוגיים המאפשרים התפתחות זו.

מילות מפתח: הבניית זהות מקצועית, ייעוץ חינוכי, מיומנויות ייעוציות, משאבי חוסן, צרכים פסיכולוגיים

מבוא

סימולציה היא שיטת למידה חווייתית המדמה מציאות. השיטה נחקרה בתחומי החינוך וההשכלה הגבוהה בישראל וברחבי העולם (לוין, 2021; Linder & Chernikova et al., 2025).

* פרופ' חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש מרכז החוסן קמ"ה בנגב וראש התוכנית להכשרת מנהלות ומנהלים תוך כדי תפקיד
** ד"ר חאלד אלסייד, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש התוכנית לייעוץ חינוכי, בית הספר ללימודים מתקדמים
*** ד"ר הילה כהן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ראש תחום טיפול במרכז החוסן קמ"ה בנגב

(Weissblueth, 2024). מרכזי סימולציה במוסדות האקדמיים נועדו לפתח מיומנויות רגשיות, חברתיות ותקשורתיות בקרב המשתתפים (Levin, 2022). מבין הסוגים השונים של סימולציות במחקר זה נעשה שימוש בסימולציה קלינית (Levin, Frei-Landau, & Goldberg, 2023). המחקר בוחן את תרומתה של ההתנסות הסימולטיבית לסטודנטים לתואר שני בייעוץ חינוכי. ההכשרה לייעוץ חינוכי מתמקדת בפיתוח הזהות המקצועית של המתכשרים למקצוע (ארהרד, 2014; Heled & Davidovitch, 2021). זהות זו מתעצבת עם הזמן ומשקפת את תפיסותיהם, ערכיהם, יכולותיהם, המיומנויות המקצועיות ותפיסת התפקיד שלהם (Lile, 2017). עם זאת, במוסדות אקדמיים מעטים בלבד הסימולציה היא חלק קבוע בתוכנית ההכשרה. המחקר בוחן את תרומת הסימולציות לפיתוח הזהות המקצועית של סטודנטים לייעוץ ולפיתוח החוסן הנדרש להם בעבודתם. מחקרים רבים עסקו בפיתוח חוסן בתקופות חירום ומשבר (טטר ואח', 2024). המחקר הנוכחי עוסק בחוסן בשגרה המקצועית, בעבודתו היומיומית של היועץ החינוכי, תחום שלא נחקר רבות. לא נחקרו דיים גם התנאים הפסיכולוגיים הדרושים לפיתוח זהות מקצועית וחוסן. המחקר יתמקד בפיתוחם מנקודת המבט של תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפים (Ryan & Deci, 2017). בסקירה התאורטית נעסוק תחילה בלמידה מבוססת סימולציה, בתרומותיה ובתנאים הנדרשים להצלחתה; לאחר מכן נציג את המושג זהות מקצועית של יועצים חינוכיים ואת תרומת הסימולציה לקידומה; נסיים בדיון במושג חוסן ובביטוייו בקרב יועצים חינוכיים.

רקע תאורטי

למידה מבוססת סימולציה ותרומותיה

למידה מבוססת סימולציה התפתחה במקצועות הרפואה, התעופה ובתחומים צבאיים. השימוש בה התרחב במידה ניכרת בתחום החינוך (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2021), והיא מיושמת גם בהשכלה הגבוהה (Chernikova et al., 2025; Kasperski et al., 2025). למידה מבוססת סימולציה נשענת על תאוריית הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 2014) ועל תאוריית הלמידה החברתית-תרבותית של ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ומאפשרת ללומדים לתרגל מיומנויות רלוונטיות בסביבה בטוחה (Manburg et al., 2017).

סימולציה היא כלי למידה אפקטיבי שנועד לקדם הוראה קלינית בתחום הכשרת המורים, והיא משולבת כיום במוסדות להכשרת מורים בישראל (Hillyar et al., 2024). המחקר הנוכחי מתמקד בסימולציה קלינית (Levin, Frei-Landau, & Goldberg, 2023) אשר מבוססת על תרחיש שמותאם למשתתפים, כוללת שחקן ומנחה ומצולמת במצלמת וידאו (Levin, 2025). מטרת מפגשי הסימולציה היא להעמיק את היכולת הרפלקטיבית של המשתתפים, לחזק את מיומנויותיהם התוך־אישיות והבין־אישיות ולסייע להם לתרגם ידע תאורטי לפרקטיקה (Levin, 2023). שתי דמויות משמעותיות בסימולציה הן השחקן והמנחה. השחקן יוצר סביבה המדמה מצבים מורכבים מהעולם החינוכי או הקליני ומקדם את למידת

המשתתפים (Aris et al., 2025). המנחה מוביל דיון רפלקטיבי אישי וקבוצתי ואחראי לתווך בין החוויה לבין מטרות הלמידה. איכות ההנחיה משפיעה על עומק הלמידה ועל עיצוב הזהות המקצועית של המשתתפים (Tutticci et al., 2017).

מחקרים מצביעים על תרומה פדגוגית, קוגניטיבית, התנהגותית ורגשית של הסימולציה. היא תורמת הן לרכישת ידע הן לרכישת מיומנויות רלוונטיות למקצוע (Theelen et al., 2019): מיומנויות תקשורת (Levin, Frei-Landau, & Goldberg, 2023), חשיבה ביקורתית (Manburg et al., 2017), יכולת רפלקטיבית (Levin, 2022), תחושת מסוגלות (Muchnik, 2017), ועוד. מחקרים מצביעים על תרומתן של סימולציות להגברת המודעות הרגשית (Levin, Frei-Landau, & Goldberg, 2023) ולקידום מיומנויות חברתיות (Levin & Flavian, 2022). סקירת ספרות (Kasperski et al., 2025) מעידה על כך שסימולציות תרמו לפיתוח רכיבי הלמידה הרגשית-חברתית: מודעות עצמית באמצעות רפלקציה על רגשות ומחשבות, ניהול עצמי במצבי לחץ, מודעות חברתית (כמו אמפתיה) וקבלת החלטות במצבים מורכבים. מחקרים מצביעים על תרומת הסימולציות גם לקידום הזהות המקצועית של אנשי חינוך, בהם פרחי הוראה ומורים בפועל (Muchnik-Rozanov & Levin, 2024).

גורמים התורמים להצלחת הסימולציה

ממחקרים עולה שסימולציות מתקיימות בסביבה בטוחה ואוטנטית המסייעת להתמודד עם אתגרים ועם טעויות (Kasperski et al., 2025). עם זאת, הסביבה הפסיכולוגית שבה מתקיימות הסימולציות לא נחקרה דייה. תאוריית ההכוונה העצמית (- Self-Determination Theory) מאפשרת התבוננות בתנאים הפסיכולוגיים הנדרשים להצלחת הסימולציות. על פי תאוריה זו לכל אדם שלושה צרכים פסיכולוגיים בסיסיים: הצורך בשייכות, במסוגלות ובאוטונומיה. הצורך בשייכות הוא השאיפה לקיים קשרים קרובים, בטוחים ומספקים בסביבה החברתית; הצורך במסוגלות הוא השאיפה של האדם לחוות את עצמו כבעל יכולת לממש תוכניות ומטרות (גם כאלה שקשה להשיגן) ולחוש יעיל; הצורך באוטונומיה הוא השאיפה להכוונה עצמית, לביטוי עצמי אותנטי, למשמעות ולחופש בחירה (Ryan & Deci, 2017).

המושג "מוטיבציה" בתאוריית ההכוונה העצמית הוא ייחודי. התאוריה מבחינה בין שני סוגים עיקריים של מוטיבציה: מוטיבציה אוטונומית ומוטיבציה כפויה. מוטיבציה אוטונומית היא מצב שבו אדם חווה תחושה של בחירה, רצון עצמי והכוונה עצמית. לעיתים התחושה נובעת מהזדהותו עם הערך של פעולתו או של התנהגותו (מוטיבציה הזדהותית), ולעיתים מכך שהפעילות עצמה מעוררת סיפוק עמוק וסקרנות (מוטיבציה פנימית). מוטיבציה כפויה היא מצב שבו כפייה, לחץ, ציפייה לגמול, מחויבות חיצונית (מוטיבציה חיצונית) או לחץ פנימי, רגשות בוושה ואשמה ורצון לקבל אישור פנימי או חיצוני (מוטיבציית ריצוי) הם שמניעים את האדם.

סביבה תומכת המספקת את צורכי האדם מביאה להתפתחות מיטבית, למוטיבציה אוטונומית-פנימית, לרווחה נפשית, למעורבות, ללמידה ולהפנמה של התנהגויות, מיומנויות

וערכים (Ryan & Deci, 2017). מחקרים והתערבויות המבוססים על תאוריית ההכוונה העצמית מצביעים על מגוון דרכים לתמיכה בכל אחד מן הצרכים (Ahmadi et al., 2023; Reeve et al., 2022) אבל לא בהקשר של סימולציות קליניות. המחקר הראשון שיישם את תאוריית ההכוונה העצמית בהקשר של סימולציות היה מחקרם של לוין ואח' (Levin et al., 2025), שהצביע על חשיבותה של סביבה תומכת צרכים בהתערבות עם מדריכים פדגוגיים. מחקר עדכני נוסף, כמותי באופיו (Kaplan et al., 2025), בחן את התהליכים המוטיבציוניים שהתרחשו במסגרת סימולציה בקרב פרחי הוראה. אקלים תומך צרכים תרם לתחושה של סיפוק צרכים, אשר קידמה מוטיבציה אוטונומית להשתתפות בסימולציה, ומוטיבציה זו תרמה לתחושת שביעות רצון מהסימולציה וללמידה של מיומנויות. עם זאת, תחום מחקרי זה עדיין בחיתוליו. המחקר הנוכחי הוא הראשון שעוסק בחוויותיהן ובתפיסותיהן של יועצות חינוכיות מנקודת המבט של תאוריית ההכוונה העצמית. בהקשר זה ייחודו בכך שהוא בוחן כיצד המשתתפות חוו את התמיכה של המנחים בצורכיהן הפסיכולוגיים במהלכה של סימולציה קלינית.

זהות מקצועית של יועצים חינוכיים

זהות מקצועית של יועצים חינוכיים מוגדרת כמערכת דינמית ומתפתחת של עמדות, ערכים, תחושות, יכולות מקצועיות, תכונות אישיות וחוזקות, המסייעת ליועץ החינוכי להבין את תפקידו ואת תרומתו במערכת החינוכית (Lile, 2017). הזהות המקצועית של יועצים חינוכיים מתפתחת לאורך הקריירה בתהליך מתמשך של רפלקציה ומודעות עצמית. תהליך זה מוביל לאינטגרציה בין הזהות האישית (מי אני כאדם) לבין הזהות המקצועית (מי אני כיועץ) (Moss et al., 2014). הזהות המקצועית מבוססת על מאפיינים אישיים-פנימיים כגון תכונות אישיות, אמונות, ערכים, מוטיבציה ותפיסת מסוגלות; על מאפיינים מקצועיים כגון ידע, מיומנויות ופרקטיקות מקצועיות, הכשרות וניסיון מצטבר; ועל מאפיינים חיצוניים כגון תנאי הכשרה, תרבות ארגונית, הקשר חברתי-תרבותי וחברות בארגונים מקצועיים (Harrison & Hong, 2025; Um & Li, 2025). הריסון והונג מדגישים כי "מעורבות בקהילות מקצועיות מטפחת תחושת שייכות וזהות משותפת ומשפיעה על האופן שבו אנשים תופסים את תפקידם המקצועי" (Harrison & Hong, 2025, p. 1).

ליועץ החינוכי נדרשים כישורים ומיומנויות רבים – יכולות בין-אישיות ותוך-אישיות לצד מיומנויות של עבודה פרטנית, קבוצתית ומערכתית (ארהרד, 2014). היועץ ניצב מול אתגרים ודילמות ונדרש לנהל מערכות יחסים משמעותיות עם תלמידים, הורים, מנהלים וצוותי חינוך. מערכות יחסים אלו כרוכות בהתלבטויות מוסריות ותרבותיות, בהתמודדות עם קונפליקטים ובקבלת החלטות מורכבות. התמודדות יעילה עם אתגרים אלה עשויה להביא לגיבוש של זהות מקצועית מובחנת, שיש בה תחושת שליחות, גמישות רגשית ויכולת להתמודד עם הערכים התרבותיים ועם הצרכים המערכתיים והפרטניים בעבודת הייעוץ (ארהרד, 2014; Harrison & Hong, 2025).

(& Hong, 2025). ספרות המחקר בישראל מצביעה על כך שיועצות מצויות לא פעם במתח בשל הגדרה מעורפלת של התפקיד ועומס רב בעבודה. עם זאת, כאשר הן מאמצות תפיסה מערכתית וחשות שמרחב ההשפעה אינו רק אישי-טיפולי אלא רחב יותר, זהותן המקצועית מתגבשת ומתחזקת (Heled & Davidovitch, 2021).

תרומת הסימולציה לקידום הזהות המקצועית של יועצים חינוכיים

העיסוק המחקרי בתרומתן של סימולציות להתפתחות הזהות המקצועית של סטודנטים לייעוץ עדיין מצומצם בכל העולם, כולל בישראל. קוזאק ואח' (Kozak et al., 2023) בחנו את התפתחות הזהות המקצועית של סטודנטים לייעוץ חינוכי בעקבות התערבות אנדרגוגית (למידת מבוגרים) ומפגשי סימולציה. ממצאי המחקר העידו על תרומתן של הסימולציות להתפתחות הזהות המקצועית בכך שהעמיקו את ההזדהות עם התפקיד ואת הבנת גבולותיו, חידדו תובנות באשר להתמודדות עם מצבים רגשיים, העצימו את תחושת המסוגלות ושיפרו מיומנויות ייעוציות. וילנר (2022) בחנה את תרומת הסימולציות לתהליכי ההכשרה של סטודנטים לייעוץ חינוכי. ממצאי מחקרה מצביעים על עלייה בתחושת המסוגלות ועל תרומת ההתנסות הסימולטיבית לפיתוח זהות מקצועית, המתבטאת בהבהרת התפקיד, בהעמקת המודעות העצמית ובחיבור בין תאוריה למעשה, לצד פיתוח מיומנויות בין-אישיות ותוך-אישיות. מחקרים עדכניים (למשל, Steenstra et al., 2025) בוחנים סימולציות המשלבות בינה מלאכותית בקרב יועצים או פסיכולוגים מתחילים. עם זאת, לא נערכו עדיין די מחקרים העוסקים בתרומתן של סימולציות להתפתחות הזהות המקצועית של יועצים חינוכיים (וילנר, 2022; Kozak et al., 2023).

חוסן וביטוייו בקרב יועצים חינוכיים

האגודה האמריקנית לפסיכולוגיה (American Psychological Association, 2014) מגדירה חוסן כתהליך של הסתגלות יעילה במצבים של מצוקה, טראומה, טרגדיה, איומים או לחץ רב, הנובעים מקשיים משפחתיים ובין-אישיים, מבעיות בריאות חמורות, ממתחים במקום העבודה, מלחץ כלכלי ועוד. חוסן פסיכולוגי נתפס כיום כמושג רב-ממדי המתפתח בהקשר מסוים ומשלב מנגנונים פסיכולוגיים ומשאבים פנימיים וסביבתיים-חיצוניים. חוסן כולל גיוס משאבים המאפשר הסתגלות מיטבית במצבי לחץ, איודאות ושינוי (Hascher et al., 2021). הוא מוגדר כתהליך דינמי, כיכולות שאפשר לפתח לאורך זמן דרך אינטראקציות חוזרות בין הפרט לסביבתו (Masten, 2014). תפיסה זו מנוגדת לתפיסות מוקדמות יותר שראו בחוסן תכונה יציבה ובלתי משתנה (Hascher et al., 2021).

בתחום הייעוץ החינוכי למושג חוסן משמעות רחבה יותר: אין מדובר ביכולת פרטנית בלבד אלא במשאב מקצועי חיוני. העבודה הייעוצית כרוכה בגורמי לחץ רבים (מאור וחמי, 2022), והייעוץ החינוכי נדרש למשאבי חוסן כדי להתמודד רגשית עם מצבים מאתגרים ולפעול ביעילות (אלון ואח', 2025). נמצא שגם כשהעומס רב יש מתאם בין רמות גבוהות של חוסן

לרמות נמוכות של שחיקה. היועץ נדרש להתערב בתחום החוסן בבית הספר במצבי חירום (כפי שקרה, למשל, במלחמת חרבות ברזל) (טטר ואח', 2024). יועצים נדרשים לעיתים לפעול במצבי קצה (כגון מגפות או מלחמות) ולגייס משאבים פנימיים (תקווה או תחושת מסוגלות) וחיצוניים (תמיכת עמיתים). עם זאת, מחקרם של פינטו וטטר (2022) מצביע על כך שחוסן בקרב יועצים חינוכיים מתפתח לא רק בתגובה למצבי חירום, אלא גם כשנדרשת התמודדות מתמשכת עם עמימות תפקודית ועם עומס בעבודה.

מחקרים רבים בתחום הייעוץ החינוכי מתמקדים בחוסן בהקשרים של מצבי חירום, טראומה או משבר (טטר ואח', 2024). המחקר הנוכחי עוסק בחוסן בשגרה המקצועית של היועצת החינוכית, שכוללת התמודדות עם עמימות, עם קונפליקטים, עם דילמות ועם מערכות יחסים מורכבות.

המחקר הנוכחי

המחקר בוחן את תרומת ההתנסות הסימולטיבית להתפתחותן המקצועית של סטודנטיות לתואר שני בייעוץ חינוכי. ההתנסות כללה ארבע סימולציות קליניות שנערכו במהלך שלושה מפגשים במרכז הסימולציה של המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי. מן הספרות המחקרית שהצגנו עולה שהסימולציה אינה רק כלי פדגוגי לפיתוח מיומנויות אלא גם מרחב חשוב לגיבוש הזהות המקצועית של אנשי חינוך. למרות זאת, בתחום הייעוץ החינוכי תרומתן של סימולציות לבניית הזהות המקצועית טרם זכתה להתייחסות מחקרית מספקת. גם נושא החוסן המקצועי בשגרה לא נבחן דיו. מטרת המחקר הן אפוא לבחון כיצד הסימולציה הקלינית תורמת לתהליכי למידה והתפתחות של סטודנטיות לייעוץ חינוכי ולזהות את התנאים הפסיכולוגיים המאפשרים תהליכים אלה.

בהתאם לכך גובשו שאלות המחקר:

1. כיצד הסימולציה הקלינית תורמת ללמידה ולהתפתחות של סטודנטיות לייעוץ חינוכי בהיבטים של בניית זהות מקצועית, למידת מיומנויות ופיתוח חוסן?
2. מה מאפיין את המענה של המנחה לצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות, אשר תמך בלמידתן ובהתפתחותן?

ההקשר של המחקר

התוכנית לתואר שני בייעוץ חינוכי במכללה מכשירה במהלך שנתיים יועצים חינוכיים לעבודה מערכתית ופרטנית בבתי ספר. תוכנית ההכשרה כוללת תשתית תאורטית, שיטות מחקר ומחקר בפועל, סדנאות חווייתיות והתנסות בבית הספר. התוכנית מדגישה מיומנויות ייעוציות, רב-תרבותיות, התמודדות עם לחץ, טיפוח חוסן ועבודה מערכתית. בכל שנה הסטודנטים משתתפים בשתי סימולציות לפחות. המחקר התבצע במסגרת הקורס "היועץ במערכת", העוסק בנושאים שבלב המחקר.

המחקר נערך במרכז הסימולציה במכללה, המיועד לסטודנטים, לחברי סגל, לאנשי חינוך ולצוותים חינוכיים מדרום הארץ, מהחברה היהודית ומהחברה הערבית-בדואית. התפיסה התאורטית המובילה את המרכז היא תאוריית ההכונה העצמית (Kaplan et al., 2025; Ryan & Deci, 2017).

מתודולוגיה

פרדיגמה מחקרית וסוגה

המחקר נערך במסגרת הפרדיגמה האיכותנית בסוגה של מחקר פנומנולוגי. נבחנו בו החוויה האישית של המשתתפות ומשמעות הסימולציות עבורן. הראיונות וניתוח המידע התמקדו בנקודת מבטן – כיצד הרגישו בסימולציות וכיצד תפסו ופירשו את השתתפותן בהן (Creswell & Poth, 2018).

משתתפים

השתתפו עשר סטודנטיות וסטודנט אחד¹ לתואר שני בתוכנית לייעוץ חינוכי בשנה הראשונה ללימודים. שלוש סטודנטיות שהשתתפו בקורס לא השתתפו במחקר מסיבות שונות (חופשת לידה, היעדר השתתפות עקבית בסימולציות עקב מחלה ובקשה שלא להתראיין). חמש סטודנטיות וגבר אחד היו מהחברה הערבית-בדואית וחמש סטודנטיות מהחברה היהודית. המשתתפות היו בנות 27–42. כולן בוגרות תואר ראשון במגוון תחומים. הוותק המקצועי שלהן במערכת החינוך הוא 3–20 שנות הוראה. כל המשתתפות עובדות במערכת החינוך במגוון תפקידים (הוראה, חינוך כיתה, ריכוז מקצוע ועוד).

כלי המחקר

הנתונים נאספו באמצעות ראיונות חצי-מובנים ותוצרי כתיבה בבלוג. הראיון התמקד בתהליך שנחווה, בתרומת המנחה והשחקן, במשאבי חוסן ובמיומנויות שנרכשו, ובקשר לתחום הייעוץ החינוכי. בתחילת הראיון התבקשו המרואיינות לחשוב על מטפורה שעולה אצלן בעקבות הסימולציות שחוו. הן נשאלו מדוע בחרו במטפורה זו וכיצד חוו את ההשתתפות בסימולציות. לאחר מכן הן התבקשו להתייחס לכל סימולציה: מה היה משמעותי בה? מה למדת בה על עצמך כאדם וכיועצת? אילו מיומנויות רכשת? בחלק האחרון של הראיון הן נשאלו שאלות כלליות: מה הייתה תרומת המנחה או השחקן במהלך הסימולציות, ומה אפיין את סגנון הנחייתו? מה נחשבת, מבחינתך, הצלחה בסימולציה? אילו משאבי חוסן רכשת? כמו כן התבקשו המשתתפות לכתוב בלוג בעקבות כל סימולציה ולהתייחס בו בפתיחות לחוויה ולמשמעותה, למיומנויות ולמשאבי החוסן שרכשו ולזיקה בין הסימולציה לתחום הייעוץ החינוכי. חשוב לציין כי הכתיבה בבלוג ליוותה את הסטודנטיות במהלך כל הקורס, והן יכלו לבחור במה להתמקד בכתיבה.

1 בקבוצה השתתף רק סטודנט אחד, לכן ננקוט במאמר לשון רבות: סטודנטיות ומשתתפות.

הליך המחקר והרציונל לתהליך הסימולטיבי

המפגשים היו חלק מהקורס "היועץ במערכת". הסטודנטיות קיבלו מראש מידע על הסימולציות, על המחקר ועל זכויותיהן (ראו סעיף אתיקה). הן הוזמנו לכתוב – מתוך עולמן האישי או המקצועי (כמורות, שהרי עדיין לא היו יועצות) – תרחישים המשקפים קונפליקטים בין אישיים ודורשים מיומנויות תקשורת וחוסן. מתוך כלל התרחישים שנכתבו בחר צוות ההנחה והמחקר ארבעה שישמשו בסימולציות. מבין הארבעה שניים מהעולם האישי־משפחתי ושניים מהעולם המקצועי, שניים המשקפים את החברה הערבית ושניים המשקפים את החברה היהודית. כותבות התרחישים שנבחרו להשתתף קיבלו את המידע מראש והסכימו שהתרחישים ישמשו במחקר. התרחישים שנבחרו מדגימים מצבים רגשיים וחברתיים מורכבים ומשמשים בסיס להתנסות במצבי קונפליקט הדורשים בניית אמון, רגישות, אמפתיה ונקיטת עמדה מקצועית. הסדר שנבחר להצגת התרחישים היה מכוון: מהאישי אל המקצועי ומההווה אל העתיד. שני התרחישים הראשונים התבססו על חוויות אישיות שנחוו במשפחה: התרחיש הראשון תיאר עימות בין אם לבין בתה בנוגע למערכת יחסים רומנטית ולבחירות העצמאיות של הבת; התרחיש השני עסק בעימות בין סטודנטית בדואית צעירה לאביה בעקבות החלטתה להפסיק את לימודיה ולעבור להתמחות אחרת. התרחיש השלישי נגע לעניין מקצועי עכשווי: מורה שחוזרת מחופשת לידה ונמצאת בקונפליקט עם המנהלת בעקבות שינוי שעות העבודה שלה. התרחיש הרביעי נגע לעולמה העתידי של המשתתפת כיועצת חינוכית: קונפליקט בין יועצת למחנכת חדשה שמתקשה להתמודד עם כיתה מאתגרת במיוחד.

בסימולציות רגילות התרחישים מתבססים על עולמם של המתנסים, אבל מי שכותבים אותם הם נציג מרכז הסימולציות, בשיתוף מלווה הקבוצה שמייצג את צרכיה. במחקר הנוכחי המתנסות הן שכתבו את התרחישים. החלטה זו נבעה מהרצון לחזק את הרלוונטיות של הסימולציות עבורן ואת מחויבותן לתהליך ולקדם למידת מיומנויות ועקרונות מקצועיים, שמבוססים על מציאות חייהן האישיים והמקצועיים. הנחת המוצא שלנו הייתה שמיומנויות תקשורת ומיומנויות חוסן קשורות זו לזו ברמה האישית והמקצועית, כלומר מתרחש ביניהן תהליך הנקרא בספרות התאורטית והמחקרית "זליגה" (spill-over) (Ratnaningsih & Idris, 2024), היינו מעבר של רגשות, עמדות, מתחים ומיומנויות שנלמדו – מתחום אחד לתחום אחר. בהקשר של למידה סימולטיבית מדובר במעבר מהחוויה האישית אל ההתנסות המקצועית ולהפך. למשל, העברה של היכולת להקשיב, מיומנות שנלמדה בסימולציה, לעולם האישי, או העברה של היכולת להתמודד עם קונפליקט מתחום המשפחה אל התחום המקצועי. תהליכי העיבוד שליוו את הסימולציה חיזקו את הלמידה בתחום המקצועי.

בהנחיית הסימולציה הושם דגש על תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות על פי עקרונות תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017). התהליך התבצע על פי השלבים המקובלים בסימולציה קלינית: הצגת התרחיש, סימולציה עם שחקן, שיח רפלקטיבי (תחקיר), למידה ותובנות ובכללן משוב מהשחקן, מסקנות וסיכום. כשבוע לאחר כל סימולציה נערך מפגש עיבוד בקבוצה, והמשתתפות כתבו רפלקציה ותובנות בבלוג.

אתיקה

את המחקר אישרה ועדת האתיקה המוסדית (מספר 20250303). הראיונות נערכו בזום, והמשתתפות אישרו בעל פה את השתתפותן וחתמו על טופס הסכמה מדעת לאחר שהוסברו להן מטרות הריאיון וזכויותיהן. ההשתתפות לא הייתה חובה, והסטודנטיות יכלו לפרוש במהלך המחקר. כדי לשמור על אנונימיות המשתתפות, כל השמות שמופיעים במאמר בדויים. את הראיונות ערכה מראיינת חיצונית שלא השתתפה בסימולציות ואינה מלמדת בתוכנית ההכשרה. ניתוח הראיונות בוצע רק לאחר סיום הסמסטר והעברת הציונים. חשוב לציין שאחת החוקרות שימשה מנחה בסימולציות, אך היא אינה מלמדת בתוכנית ולא השתתפה בניתוח הראיונות. כמו כן, אחד משני מנחי הקורס היה שותף לצוות החוקרים, אבל הוא השתתף בסימולציות רק כצופה. המנחה השנייה היא זו שהציגה לסטודנטיות את המחקר והנחתה את העיבוד הקבוצתי לאחר כל סימולציה.

ניתוח המידע

הניתוח התבסס על גישה תמטית (שקדי, 2003). תחילה נותחו הראיונות בארבעה שלבים: קריאה הוליסטית של כל ריאיון; ניתוח אינדוקטיבי, שהתמקד בפרשנות שנתנו המשתתפים למציאות ובסיווג המידע לתמות ראשוניות; חיפוש דוקטיבי לבחינת התנאים שאפשרו את התהליך שנחוה, על פי תאוריית ההכוונה העצמית (Ryan & Deci, 2017). ניתוח תוכן כזה, הממוקד בקריטריונים, הוא גישה מקובלת בניתוח תוכן איכותני (Hsieh & Shannon, 2005); וגיבוש מערך התמות השלם, כולל תתי-תמות. לאחר שנותחו הראיונות וגובשו התמות, נותחו גם הבלוגים, וציטוטים רלוונטיים שולבו בתמות שזוהו. המטרה הייתה להצליב את מקורות המידע ולחזק את אמינות הממצאים (Creswell & Poth, 2018). כדי לבחון את אמינות המחקר נותחו שלושה ראיונות בידי צמד חוקרים. בניתוח המשותף נידונו אי-הסכמות בנוגע לתמות שחולצו מהראיונות או לציטוטים שנלקחו מהבלוג. תהליך זה אפשר לבחון את מידת ההסכמה בין החוקרים, לגבש את כללי הניתוח ולהגיע לקונצנזוס.

ממצאים

בניתוח הממצאים עלו ארבע תמות: שלוש הנוגעות לשאלת המחקר הראשונה: תרומת הסימולציה להבניית הזהות המקצועית, ללמידה של מיומנויות בין-אישיות ותוך-אישיות ולחיוזוק החוסן; ואחת הנוגעת לשאלת המחקר השנייה: מידת המענה של המנחה לצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות. להלן תיאור התמות.

תמה 1: תרומת הסימולציה להבניית הזהות המקצועית

התמה הראשונה עוסקת בהיבטים שונים של הבניית זהות מקצועית ונחלקת לחמש תת-תמות: הסימולציות כמקדמות תהליך התפתחות; למידה על אודות העצמי וחיבור בין האישי לבין המקצועי; הרחבת תפיסת התפקיד; חיזוק ההזדהות עם התפקיד; וחיזוק תחושת המסוגלות המקצועית. להלן תיאור תת-התמות.

הסימולציות כמקדמות תהליך התפתחות

תת-תמה זו מתמקדת בעדויות על תהליכי ההתפתחות שחוו המשתתפות בעקבות הסימולציות. מרבית הסטודנטיות דיווחו כי הסימולציות קידמו תהליכי שינוי פנימיים. קרן ציינה: "היה לי משמעותי. לא ציפיתי שזה ייגע בי ככה. פתאום את רואה משהו שאת בעצמך כתבת, ואת גם חלק ממנו וזה משנה אותך".² איילת סיפרה כי הסימולציות הן כמו פנס שמאיר את הדרך ומקדם את הלמידה:

לדעתי ההצלחה בסימולציה זה לא אם עברת את זה טוב או לא טוב, כי זאת פרשנות, אבל אם נכנסת איקס ויצאת עם "ואללה, למדתי על עצמי עוד משהו" [...] זה כמו פנס, שהאירו לי בסימולציות, הינה בואי תתמקדי בכאן ועכשיו, זה משהו שכאילו, ואללה, יש לי מה לחשוב עליו, ומבחינתי זו הצלחה, שלקחתי את הנקודות האלה שהאירו לי, ואני לוקחת אותן הלאה.

בהמשך הריאיון סיפרה איילת שמסימולציה לסימולציה היא למדה לתת שם ליכולות שלה ולמיומנויות שלמדה ולהגיד: "יש לי את זה ואני צריכה להשתפר בזה, למשל, במשאבי החוסן שלי". שמרית סיפרה שחוותה תהליכי צמיחה מסימולציה לסימולציה: "התחלנו בלי לדעת למה אנחנו נכנסים [...] [אבל ככל שהתהליך] התפתח הכול היה יותר מובן, הכלים של החוסן יותר התחברו אלינו, הבנו מה רוצים מאיתנו. מהמקום הזה – צמחנו יחד". כך היא תיארה את התהליך שחוותה: אני מסתכלת על כל הסימולציות יחד וברור שהייתה התפתחות. החשיפה ממפגש למפגש, המקרים ודרכי ההתמודדות – כל זה בנה אותנו. אפילו אוצר המילים שלנו גדל. היכולת לתת פרשנות, להגיב ולהבין הפכה מקצועית ומדויקת יותר. זה קרה בזכות הכלים שניתנו ובזכות הלמידה דרך עשייה (learning by doing).

התהליך שקידמה הסימולציה ליווה את המשתתפות גם עם סיומה. אופיר סיפרה: "מה שחוותי ליווה אותי הביתה [...] חשבתי אחרי זה על הסימולציה שלי, זו שאני כתבתי, איך הייתה מצטיירת אם היו מציגים אותה. מה הייתי מרגישה, איך הייתי פועלת. אז אה... כן, זה היה מאוד משמעותי בעיניי".

דפנה תיארה את תהליך התפתחותה באמצעות מטפורה של אור בקצה המנהרה: "במנהרה קורים דברים, קיבלנו בתהליך כל מיני כלים להגיע אל האור. קיבלתי דוגמאות אמיתיות

2 בציטוטים שנלקחו מהבלוג מצוין – בלוג. כל יתר הציטוטים מקורם בראיונות.

מהשטח, וזה עוזר לי להגיע לאן שאני רוצה להגיע, כלומר להיות יועצת". אמינה סיכמה את התפתחותה כך: "אני חושבת שהגעתי למטרה. הרגשתי שקיבלתי מה שאני רוצה, רכשתי ידע חדש, שיניתי את עצמי לטובה, מצאתי דרך להבין את האחרים והתפתחתי מאוד". אופיר ראתה בסימולציה חלק מתהליך התפתחות מתמשך המסייע לה לחבר רכיבים מניסיונה האישי ומניסיונה המקצועי לכלל זהות קוהרנטית: "הבנות שלי גדולות ויש לי ותק בהורות, אז ניסיון החיים אני חושבת עזר פה. גם הניסיון עם הילדים, ניסיון בהוראה, זה הכול מתנקז לרגע כזה שאתה מבין את מי שאתה, ואני רואה את זה כלמידה והתפתחות אישית שהסימולציות קידמו".

למידה על אודות העצמי וחיבור בין האישי לבין המקצועי

בעקבות הסימולציות התחדד בקרב מרבית המשתתפות המעבר מעולם ההוראה לעולם הייעוץ ועורר שאלות זהותיות באשר לעצמי ולחיבור בין החלק האישי לחלק המקצועי (שאלות הנוגעות לאמונות, לרגשות, לדרכי תגובה אופייניות, לתכונות אישיות, לכוחות ולחולשות ועוד). למידה זו באה לידי ביטוי במטפורות שהציגו המשתתפות. קרן תיארה זאת כך:

זה כמו להיות בתוך הצגה, אבל הצגה אמיתית, שאתה גם כותב אותה, גם משחק בה וגם לומד ממנה על עצמך [...] זה לא כמו שיעור רגיל. פה הרגשתי שאני באמת נכנסת לתוך התפקיד, לתוך העמדה של היועצת, וזה חידד לי דברים על עצמי, איך אני מגיבה, איפה אני נבהלת ואיפה אני עומדת על שלי. למדתי על עצמי המון.

אסיל סיפרה גם היא שלמדה רבות על עצמה:

מאז שהתחלתי את השנה בייעוץ חינוכי אני משנה הרבה באישי שלי. אני משתדלת לשנות את עצמי לצד החיובי יותר, שגם המחשבות שלי יהיו חיוביות יותר [...] הסימולציה גרמה לי להכיר את עצמי מבפנים. יש לי תכונות שעוזרות לי להיות יועצת טובה.

איילת השתמשה במושג מצפן פנימי: "זיהוי המצפן האישי שלי, גם משהו שאני לוקחת מהסימולציות. לזהות איפה אני עומדת מבחינת היכולות שלי, מה מאפיין אותי, במה אני מאמינה, במה אני חזקה, ומהן הפעולות שנובעות מהרגשות והאמונות שלי".

יוסף בחר במטפורה של מראה. הסימולציה סייעה לו לראות את עצמו כפי שהוא באמת: "מבחינתי הסימולציה היא כמו מראה. במראה אנחנו רואים את עצמנו. האדם רואה את כל מה שהוא מחביא ביוסיום, את האמת שהוא מתעלם ממנה. במראה אתה רואה את עצמך כפי שאתה באמת, וזה התאפשר בסימולציות".

שמרית כתבה בבלוג מה למדה על עצמה במהלך הסימולציה:

הייתה לי חוויה מיוחדת היום. השתתפתי בסימולציה כמתנסה. קיבלתי משוב רחב, כזה שבחיי עוד לא קיבלתי באופן כה ממוקד ומדויק ומכל כך הרבה אנשים. התרגשתי לאורך התהליך, קפצתי למים העמוקים. נדרשתי להתגבר על משהו שמלווה אותי בחיי, וזו מידה מסוימת של חוסר ביטחון ופחד מכישלונות. זה מבחינתי משמעותי ביותר, מאחר שלקחתי צעד נוסף לעבר מימוש המטרה של חיזוק הביטחון העצמי שלי.

הסימולציות אפשרו חיבור בין האישי לבין המקצועי ומעבר של תובנות מתחום לתחום. שמרית סיפרה: התגובות של הסביבה היו "וואו, איזה מקצועית", אבל אני לא הרגשתי שזה מקצועי, זה פשוט מי שאני. ההתנסות אפשרה לי להיות אני האמיתית. מהמקום הזה, עם התכונות שכבר קיימות בי, היה לי יותר קל לגשת לזה. כמובן שאני צריכה לבנות על זה עוד כלים מקצועיים, אבל את הבסיס כבר יש, אני רק צריכה לדייק את ה"איך".

ג'מילה העידה כי הסימולציות ציידו אותה בכלים להוראה, להורות, לחיים היום-יומיים ולעבודת הייעוץ בעתיד: "מכל תרחיש לקחתי הרבה דברים, לעבודה שלי כמורה וגם לעתיד, לעבודת היועצת ובכלל לחיים היום-יומיים ולהיותי אמה. כלומר גם לפן המקצועי, אבל גם לפן המשפחתי".

הרחבת תפיסת התפקיד

הסימולציות הביאו להרחבת תפיסת התפקיד של היועצת. היבט זה בא לביטוי אצל ארבע משתתפות. איילת, גננת במקצועה, סיפרה כי למדה בסימולציות על מערכות יחסים בבית הספר: "אני לא באה מהתחום של בית ספר והיחסים. בהתנסות בסימולציה פגשתי מגוון יחסים שלא התנסיתי בהם בחיים המקצועיים: מורה-מורה, מנהלת-מורים, יועצת-מורים. זה לימד אותי המון. על איך אני בתור יועצת צריכה להתמודד עם הסיטואציות האלה".

הרחבת התפקיד התבטאה גם במעבר מהתמקדות בפרט לחשיבה מערכתית. כך שיתפה קרן: "זה פתח לי את החשיבה, לא רק על התלמיד עצמו, אלא על כל מה שמסביבו – המשפחה, המורים, הצוות. זה היה חדש לי, כי תמיד התמקדתי רק בילד, ופתאום ראיתי את כל המעגלים סביבו". גם אופיר העידה כי התרחבה תפיסתה באשר לעבודת היועצת:

כאשר בחרתי ללמוד את התואר, הידיעה שלי הייתה שאני הולכת לעזור לילדים. לא ממש הבנתי שהתפקיד שלי הוא גם לעזור למורים, שהם חלק מהמערכת וגם הם זקוקים להדרכה. ההבנה שבמערכת אני צריכה לעזור לכולם, לראות את הצרכים של המערכת, זה משהו שלמדתי בסימולציות.

חיזוק ההזדהות עם התפקיד

התהליך שחוו המשתתפות חיזק בקרב רובן את ההזדהות עם התפקיד ואת הרצון להיות יועצת. אופיר: "אחרי הסימולציות זה רק חיזק לי שאני רוצה להיות שם, בתוך זה. לא רק ללמוד על ייעוץ, אלא באמת לעשות אותו". אופיר סיפרה שככל שעובר הזמן היא מבינה יותר ויותר את המשמעות ואת החשיבות של תפקיד היועצת:

ככל שאנו מעמיקים בלימודים אני מבינה יותר לעומק את תפקיד היועצת ואת המהות שלו. זהו תפקיד סופר משמעותי, גם לתלמידים וגם למורים, ברור שיש לנו עוד הרבה מה לעבור ולחוות ולפתח, אבל בעקבות ההתנסות בסימולציות הבנתי שזה המקום שאני רוצה להיות בו.

איילת סיפרה כי הסימולציות עוררו את סקרנותה והגבירו את רצונה ללמוד עוד בתחום הייעוץ: "אני יכולה להגיד שזה נתן לי גם בוסט כזה להמשיך ללמוד, סקרנות לעוד דברים שיכולים

לעלות. עוד דברים שאני יכולה ללמוד על הייעוץ"; וקרן סיפרה כי התחזק בה הרצון לעסוק בייעוץ: "הסימולציות חיזקו אצלי שאני רוצה להיות שם, בתוך זה, לא רק ללמוד על ייעוץ, אלא באמת להיות יועצת ולעסוק בייעוץ".

חיזוק תחושת המסוגלות המקצועית

מרבית המשתתפות ציינו כי הסימולציות חיזקו בהן את תחושת המסוגלות המקצועית. כך תיארה אמינה את התהליך שחוותה: "הסימולציות חיזקו את האמונה העצמית שלי ואת הביטחון. למדתי טכניקות לעבודה עם תלמידים. אחרי הסימולציה הרגשתי יותר נינוחה גם בשיחות אמיתיות – עם תלמידים, עם היועצת המלווה. זה כאילו כבר עשיתי את זה, אז אני פחות נלחצת". הסימולציות שיפרו גם את תחושת המסוגלות של ג'מילה: "זה נתן לי הרבה אומץ, הרבה אמון בעצמי. יש דברים שקשה לי לעשות. בעקבות הסימולציות הרגשתי שוואללה, אני יכולה לעשות את זה ויכולה לעשות דברים נוספים, לקיים שיחה עם בן אדם שאני לא מכירה, והוא לא מכיר אותי, ללכת לכל מיני דיונים, זה מאוד חיזק אותי בפנים".

תחושת המסוגלות המקצועית התחזקה גם בעקבות החיבור בין תאוריה לבין מעשה. הסימולציות קירבו את המשתתפות לעולם המעשי של הייעוץ ואף קידמו תהליכי הפנמה. קרן סיפרה: "אם היינו לומדים את זה רק בהרצאה, לא הייתי מבינה את זה ככה. ברגע שאת חווה את זה, זה נכנס ללב. אני באמת מרגישה שלמדתי פה משהו לחיי. זה לא כמו שיעור רגיל, הרגשתי שאני באמת נכנסת לתפקיד ולעמדה של היועצת, וזה חידד לי הרבה דברים על עצמי".

איילת התייחסה להיבטים הפרקטיים של הייעוץ החינוכי שחוו ולמדו בסימולציות: "אנחנו מדברים הרבה תאוריה בלימודים, ופה היינו יכולים לראות ממש איך זה עובד בפועל, ממש דוגמה חיה למקרים שיכולים לקרות לנו [...] הרגשתי שזו מהות המקצוע, דרך הסימולציות הרגשתי שיכולתי ממש לראות את זה. כי התאוריה היא המון מלל ופה היו ממש מעשים". דפנה נדרשה אף היא להיבטים הפרקטיים: "ההתנסות הממשית והחוויתית בסימולציה הפכה את כל התאוריות והמושגים מהספרים ומההרצאות למשמעותיים וממשיים יותר, למדתי את הפרקטיקה הייעוצית [...] למדתי אודות הייחודיות והערך של עבודת היועץ החינוכי וקיבלתי כלים ממשיים לעבודה".

תמה 2: תרומת הסימולציה ללמידה של מיומנויות בין-אישיות ותוך-אישיות

היבט חשוב בבניית הזהות המקצועית הוא למידה של מיומנויות. תמה זו מתמקדת ב־14 מיומנויות שהמשתתפות רכשו, על פי דיווחיהן, במהלך הסימולציות: תשע מיומנויות בין-אישיות וחמש מיומנויות תוך-אישיות.

למידה של מיומנויות בין־אישיות

דיווחי המשתתפות מעידים על תשע מיומנויות בין־אישיות שנלמדו במהלך הסימולציה: הקשבה, התבוננות בשפת הגוף, לקיחת פרספקטיבה, הימנעות משיפוטיות, גילוי אמפתיה, הימנעות ממתן פתרון מיידי, שיקוף, הצבת גבולות וניהול קונפליקטים. להלן פירוט המיומנויות ודוגמאות להן מדברי המשתתפות.

המיומנות הבין־אישית הבולטת ביותר בדיווחי המשתתפות היא ההקשבה, כפי שסיפרה אריג': "עצם ההקשבה עצמה, כשאתה מרגיש שבן אדם מקשיב לך, זה מחזק את הקשר ויוצר אמון בין שני אנשים, ומאפשר לשיחה להתפתח לכיוון חיובי. זה דבר שלקחתי מהסימולציה". איילת ציינה את הקושי שלה להקשיב: "לי מאוד קשה להקשיב למישהו ולא להגיב באופן מיידי, אני מנסה תמיד לתת את התשובות באופן מיידי"; שמרית הדגישה שהקשבה היא בעבורה מטרה מקצועית חשובה: "המטרה הראשונית שלי כשנכנסתי הייתה קודם כול להקשיב. הסימולציה אפשרה לי להתנסות בהקשבה, ישבתי והקשבתי"; ואילנה כתבה בבלוג: "אני רוצה לפתח את יכולת ההקשבה שלי. במצבים רבים אני מקשיבה לאחר ומבינה את עולמו וצרכיו, אך מהסימולציה הבנתי שיש לי כמה שלבים לשפר ולפתח כדי להגיע להקשבה ממוקדת וטוטאלית".

המשתתפות תיארו הקשבה מעמיקה, שיש בה התבוננות בשפת הגוף של האחר והקשבה גם לסמוי. קרן: "צריך גם לשים לב לשפת גוף, להבעות פנים, לא רק למילים"; יוסף: "להסתכל על העיניים, על דרך הישיבה, מה האדם מולך מבטא בגוף שלו"; קרן: "למדתי להקשיב באמת, לא רק לשמוע מה התלמיד אומר, אלא להבין מה יש מאחורי זה, מה לא נאמר בקול רם, מה מתבטא בגוף, זה משהו שלא הייתי מודעת אליו".

שתי מיומנויות נוספות שדווח עליהן, המשולבות זו בזו, הן לקיחת פרספקטיבה והימנעות משיפוטיות. איילת ניסחה זאת כך: "לנסות להבין גם את הצד השני, את נקודת המבט שלו. להגיע נקייה, לא לשפוט, כדי שיהיה אפשר לנהל דיאלוג מיטבי"; ואסיל תיארה זאת כך: "הסימולציה גרמה לי לא לשפוט ולשים את עצמי בצד השני. לדעת איך הוא חושב, לא רק להסתכל על המטרה שלי". בעקבות הסימולציה השנייה כתבה קרן בבלוג כי ברצונה לפתח את המיומנות של לקיחת פרספקטיבה:

ברצוני לפתח את היכולת להכיר ולהבין את נקודות המבט של הצדדים השונים. יש מצבים בהם אני לא לוקחת בחשבון את מכלול נקודות המבט. למשל, בסימולציה הייתה נקודת המבט של המנהלת. פיתוח ראייה רב־ממדית של המצבים בהם מעורבים גורמים שונים, היא יכולת חשובה בתחום הייעוץ החינוכי ואותה אני צריכה לפתח אצלי.

שש משתתפות התייחסו ישירות למיומנות של גילוי אמפתיה. קרן: "לא רק להקשיב לה אלא לנסות להוציא רבדים נסתרים מהתסכול שלה, להבין איפה היא עומדת, להיות בתוך הנעליים שלה"; אסיל: "אני צריכה לשים את עצמי במקום הצד השני. לדעת מה ואיך הוא חושב, לא רק להסתכל על המטרה שלי". אופיר התייחסה בבלוג לגישה האמפתית ולמיומנויות נוספות הנחוצות במצבי קונפליקט:

לאחר ההתנסות בסימולציה המדמה קונפליקטים משפחתיים, התבונה המרכזית עבורי הייתה חשיבותה של גישה אמפתית ולא שיפוטית כלפי כל הצדדים. זהו דבר שיכול להתרחש גם בבית הספר. הסימולציה הציגה סיטואציה מורכבת שבה כל אחד מבני המשפחה פעל מתוך לחצים, תסכולים וציפיות שונות, ונדרשתי להקשיב לנרטיבים השונים ולהבין את רגשותיהם העמוקים של כל אחד מבני המשפחה שהיו מעורבים. איילת ציינה מיומנות שקשורה לתמיכה באוטונומיה, והיא הימנעות ממתן פתרון מיידי. מיומנות זו קשורה להשגת חפוש הפתרון ומציאתו בידי הסטודנטיות וגם ליכולת להתבונן מכמה נקודות מבט: "אני רגילה לנסות לתת תשובות באופן מיידי. בסימולציות התחדדה אצלי ההבנה שיש להיות קשוב לאחר, אך חשוב לאפשר לו למצוא את הפתרונות בעצמו, לתת מענה לצורך האמיתי שלו, ולנסות גם להציע פרשנויות אחרות שאינן מה שאנחנו חושבים אוטומטית". כמה משתתפות הזכירו בדבריהן את מיומנות השיקוף. קרן: "הבנתי כמה שיקוף נכון יכול לשנות כיוון של שיחה. בסימולציה זה ממש הורגש – ברגע שאמרתי משהו במילים שלו, הוא נפתח יותר. זה לא קסם, זה פשוט גרם לו להרגיש שמבינים אותו". מספר משתתפות הזכירו את מיומנות הצבת הגבולות. הן פיתחו את היכולת להציב גבולות הן ברמה האישית הן ברמה המקצועית. אסיל: "למדתי שאני לא ספר פתוח, אני פה יועצת, אני פה שמה גבולות, גם אישיים וגם מקצועיים, יש לי משימה מסוימת שאני רוצה לעשות אותה". משתתפות אחדות דיברו על מיומנות של ניהול קונפליקטים. יוסף: "חשוב מאוד לדעת איך לנהל את הקונפליקטים שאנחנו נתקלים בהם"; איילת: "ניהול קונפליקטים השתקף בכל הסימולציות, וחשוב ללמוד כיצד לעשות זאת".

למידה של מיומנויות תוך־אישיות

מדיווחי המשתתפות עלו גם חמש מיומנויות תוך־אישיות שנלמדו במהלך הסימולציה: מודעות עצמית שכוללת רפלקציה, גמישות מחשבתית, התמודדות עם שינויים, הצבת מטרות וויסות רגשות.

אמינה התייחסה למודעות עצמית: "למדתי מהסימולציות להיות מודעת לעצמי, לשים לב מה קורה לאחרים, להבין את המחשבות שלהם וגם להבין את עצמי". שמרית סיפרה כי היכולת הרפלקטיבית שלה השתפרה במהלך הסימולציות: "היכולת לעשות רפלקציה תוך כדי, מה הייתי עושה, מה אני חושבת שהיה צריך לעשות אחרת [...] היכולת לבדוק את עצמי, גם במהלך שיחה וגם אחרי, להניח מחשבות שיפוטיות בצד. היכולת האלה השתפרו אצלי בסימולציות". כמה משתתפות העידו על שיפור בגמישות המחשבתית. הן סיפרו כי בעקבות פיתוח המודעות למדו לשנות את הדרך תוך כדי תנועה. שמרית: "תוך כדי התהליך המטרות השתנו בהתאם למה שקרה, והתחלנו לחשוב יחד על הצעד הבא. כשקורה משהו ספונטני, חשוב לעשות את הסוויץ' הזה בראש, להציב מטרה תוך כדי". איילת קישרה בכתבתה בבלוג בין מיומנות זו של גמישות מחשבתית לבין היכולת להתמודד עם שינויים: "מהסימולציה עולה

החשיבות של גמישות והיכולת להתמודד עם שינויים בלתי צפויים. בחיים בכלל ובעבודה של היועצת בפרט יש תמיד מצבים משתנים. יכולת ההסתגלות למצבים כאלה היא משאב חוסן חשוב."

מיומנות נוספת שהתפתחה נוגעת להצבת מטרות. שמרית: "המקום הזה של הצבת מטרות התחדד לי בעקבות הסימולציות, אני צריכה לבדוק מה המטרות שלי, זה מה שמוביל להתמודדות".

מיומנות בולטת אחרת שנלמדה נוגעת לוויסות רגשות. דפנה סיפרה שלמדה לווסת רגשות שעולים בה במפגשים טעונים רגשית: "עצם זה שזה גורם לי לתגובות רגשיות כאלה, לדעת להתמודד עם זה, לדעת איך לא להיות רגישה מדי, לקבל את הצד השני גם במצבים טעונים".

תמה 3: תרומת הסימולציה לחיזוק החוסן

מרבית הסטודנטיות דיווחו כי הסימולציות תרמו לחיזוק משאבי החוסן שלהן. סברין הגדירה חוסן כך: "חוסן זה משהו בפנים, משהו שאת צריכה להוציא אותו מתוכך", ושמרית הגדירה אותו כך: בהתחלה לא הבנתי בדיוק מה זה חוסן, בסימולציות זה הובהר לי היטב. הבנתי שחוסן זה לא יכולת טכנית – זה משהו פנימי. לקחת את הכוחות שבי ולהתמודד עם מה שאני מרגישה. זה משאב שקיים אצל כולם, רק צריך ללמוד לזהות אותו. חוסן זה הכוחות הפנימיים שלי כאדם, שבאים מהראש ומהרגשות. לפעמים צריך מישהו שיעזור לנו, אבל זה קיים אצל כולנו.

חוסן נתפס כיכולת להתמודד עם רגשות ועם מצבים מאתגרים מבלי להישבר, ואף להתחזק בעקבותיהם. קרן: "חוסן זה לתפוס כל מיני מצבים שקורים כאתגר בשבילי, לא לתת לזה להפיל אותי, להוציא ממני את הכוחות שיש בי". אופיר רואה בחוסן כוח שמאפשר לה לצאת מחוזקת ממצבים מאתגרים:

בעיניי זה היכולת להתגבר על סיטואציות, אם צריך לגלות גמישות, אז זה חוסן, אם צריך לצאת מהסיטואציה זה גם חוסן, אם צריך לחשוב מחדש או להסתכל מפרספקטיבה אחרת, זה גם חוסן. זה לרדת טיפה מהמסלול ולחזור אליו. כל דבר שאת יוצאת ממנו מחוזקת, מבחינתי זה חוסן.

אריג' ראתה בחוסן חלק מהמצפן הפנימי, מיומנות הכרוכה במודעות עצמית: "חוסן אישי זה לכל החיים, חוסן בשבילי קודם זה לשמור על עצמי, להיות במודעות עצמית, להעריך את עצמי, להבין מה אני רוצה מהחיים שלי, מה התפיסות והעמדות שלי, מה שאיפות שלי, לשמור על הקשר עם הסובבים אותי, אז אתה שומר על החוסן שלך". גם איילת נקטה מטפורה של מצפן פנימי:

בסימולציות למדתי כי הרבה מהחוסן שלי נובע מזיהוי המצפן האישי שלי. המודעות העצמית שלי על היכולות שלי. מה אני מסוגלת, מה אני לא מסוגלת. אני חושבת שחוסן נבנה הרבה מניסיון אישי. אני שואלת את עצמי: מה הניסיון שלי לימד אותי, האם אני יכולה להתמודד או שאני צריכה לבקש עזרה, במה אני יכולה להתמודד לבד, במה אני צריכה עזרה, אז המון מודעות עצמית.

כל המשתתפות ראו בחוסן חלק מהותי מהיכולות המקצועיות של היועצת החינוכית, אשר משתלב עם המיומנויות שנלמדו במהלך הסימולציות, כמו הקשבה או הימנעות משיפוטיות (תמה 2).
 קרן הגדירה את החוסן כך: "מיומנויות רגשיות שעוזרות לנו להתמודד עם קשיים ועם רגעים בחיים. זה מאוד אינדיווידואלי, זה קשור בסיטואציה, אבל אלה מיומנויות שחשובות ליועצת שמתמודדת עם כל מיני סיטואציות ואוכלוסיות"; שמרית העידה שההקשבה לאחרים מחזקת את החוסן: "היכולת הזאת להיות שם, להקשיב, לחזק את מי שנמצא מולי – אבל באותה מידה זה גם מחזק אותי. וזה חלק ממהות התפקיד שלנו"; אסיל ציינה מיומנויות נוספות הקשורות לחוסן: "הסימולציות עסקו בחוסן אישי ומקצועי, למדנו הרבה, איך להיות אמפתיים, איך להציב גבולות, מה להגיד ומה לא להגיד"; סברין נדרשה גם היא למיומנויות הקשורות לחוסן: "[למדתי] להיות יותר רכה וקלילה, לא להגיע עם דעות קדומות ולא לבקר אנשים, זה החוסן שלי ביום-יום וכך אני רוצה להיות כיועצת".

דפנה תיארה בבלוג סימולציה שבה השתתפו יועצת ומורה, ומהו החוסן שברצונה לפתח בעקבותיה:

היה לי משמעותי לראות כיצד היועצת מטפלת במצב רגיש של מורה באופן זהיר ובקור רוח. משאבי החוסן שבלטו היו היכולת של היועצת לשמור על רוגע, להקשיב בסבלנות וללא שיפוטיות ולהגיב באופן מכבד ומאזן. אלה משאבי חוסן מקצועי ואף אישי שחשוב לי לטפח בעצמי. יועצים נדרשים לטפל במצבים רגישים ומורכבים, הדורשים יכולת הקשבה וכלים להתמודדות עם קונפליקט. הסימולציה ממחישה כיצד להתמודד עם מצבים כאלה בצורה מקצועית.

איילת סיפרה בבלוג שמשאבי החוסן שברצונה לפתח הם סבלנות ונחישות:

בעקבות ההתנסות המדמה קונפליקטים בין בני משפחה, משאבי החוסן שהייתי רוצה לפתח הם סבלנות ונחישות. המצבים בהם אתקל כיועצת חינוכית יכולים להיות מורכבים ודינמיים [...] עליי להיות מוכנה להתמודד עם התנגדויות ולשמור על קור רוח [...] על מנת להוביל באופן מקצועי את התהליכים שעשויים להתלוות למציאת פתרונות לקונפליקטים שונים בהם אתקל.

נראה אפוא שבמהלך הסימולציות למדו המשתתפות לזהות את משאבי החוסן בעצמן ובאחרים, וגם את אלה שעליהן עוד לפתח. איילת: "למדנו לזהות משאבי חוסן, לראות את זה גם בעצמי וגם אצל אחרים – זה כלי חשוב ליועצת"; שמרית: "זה ממש להצליח לתת שם למשאבי החוסן שלי וגם להבין מה אני צריכה לחזק, זה מאוד חשוב לי לקראת העבודה כיועצת".

תפיסת החוסן היא סובייקטיבית ולא פעם תרבותית, וכל אחת בחרה מהסימולציות את ההיבט המתאים לה. אמינה למדה להגיד "לא": "בבית שלנו, אצל אבא שלי מהצפון, לא תגידי 'לא', תמיד לעזור, אפילו אם את מתעייפת [...] הסימולציה נתנה הרבה חוסן נפשי, למדתי להגיד 'לא', לעמוד על מה שאני רוצה [...] אני בטוחה שאשתמש במה שלמדתי על עצמי כשאהיה יועצת, כי בייעוץ צריך לפעמים לעמוד מול אחרים".

תמה 4: מתן מענה לצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות
 תמה זו עוסקת בתנאים שאפשרו את הלמידה ואת ההתפתחות של המשתתפות: תמיכה של המנחה בצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות. על פי תאוריית ההכוונה העצמית, שעליה התבסס הניתוח, למידה והתפתחות מתאפשרות בסביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים (Ryan & Deci, 2017).

המשתתפות תיארו התנהגויות של המנחה וכיצד הן תמכו בצורכיהן הפסיכולוגיים: שייכות, מסוגלות ואוטונומיה. הן דיברו על מקום בטוח, הנחיה מכילה ולא מלחיצה, טון דיבור רגוע, יצירת קרבה ויחס אישי ואמפתי למשתתפות (תמיכה בשייכות). ההנחיה תרמה ללמידה של ידע חדש ולהעמקת ההבנה. המנחה שאלה שאלות מכוונות, נמנעה משיפוטיות ושימשה מודל להנחיה מקצועית (תמיכה במסוגלות). היא גם עודדה שיח חופשי, נמנעה מהכתבת פתרונות, נתנה הזדמנויות ביטוי לכל אחת, הקשיבה וחיזקה אותנטיות ורלוונטיות (תמיכה באוטונומיה). בלוח 1 מוצגות התנהגויות המנחה ולצידן ציטוטים מדברי המשתתפות המדגימים אותן.

לוח 1. התנהגויות המנחה

הצרכים	התנהגויות המנחה	דוגמאות מדברי המשתתפות
תמיכה בשייכות	קבלת פנים חמה	"התחברתי מאוד למנחה. קבלת הפנים שלה ואיך שהתנהגה גרמו לי להקשיב לה לא בכוח אלא מבפנים". (אמינה)
	הכלה	"היא הייתה מאוד אה... מאוד מכילה, מאוד נעימה, שזה היה מאוד חשוב לאווירה שנוצרה בחדר". (דפנה)
	טון דיבור רגוע, אנרגטי ולא מלחיץ	"היא הייתה שלווח, לא הלחיצה, יותר קל לדבר כשלא מלחיצים אותך [...] האנרגיה שלה ומה שהביאה איתה השרו ביטחון". (אופיר)
	שיתוף על אודות עצמה	"היא שיתפה אותנו בדברים על עצמה והשיתוף שלה תרם ללמידה שלי". (אמינה)
	יצירת קשר אישי וקרבה באמצעות פנייה למשתתפים בשם הפרטי	"היא קראה לנו בשם, כשהיא קראה לי דפנה, הרגשתי אליה קרבה ותחושה שאני יכולה לשתף בחוויה שלי". (דפנה)
	אמפתיה לקשיי המשתתפים ותמיכה רגשית	"קודם כול היא הקשיבה, והרגשנו שהזדהתה עם הסטודנטיות. בסיפור האישי שלי היא עצרה ואמרה: 'קודם כול תנשמי עמוק'. הביאה לי מים ואמרה: 'אני מבינה שזה קשה לך, אבל בואי, את כבר מאחורי זה. אני רוצה לשמוע'. היא לא ויתרה לי". (אריג')

הצרכים	התנהגויות המנחה	דוגמאות מדברי המשתתפות
תמיכה במסוגלות	סגנון הנחיה שתורם ללמידה של ידע חדש, להבנתו ולהמשגתו	"היא ניהלה את הדיונים בצורה מאוד טובה, נתנה המון ידע. היא הובילה אותנו לכל מיני מקומות שעזרו לנו להבין וללמוד". (דפנה)
	הכנת המשתתפות לקראת הסימולציה	"כל הדברים שדיברו עליהם לפני הסימולציה התחברו לדברים שעשינו בסימולציה ועזרו לנו להבין". (ג'מילה)
	הצגת מודל, הדגמה באמצעות ההנחיה	"היא עמדה מולנו ודיברה, היא ניהלה את המפגש. כיועצת את חייבת להיות חזקה ולעמוד מול כמה אנשים, מול מורים או יועצות או מנהלים". (סברין)
	מתן מענה לשאלות	"היא ענתה על השאלות ושייפה, והשיתוף תרם לי מאוד להבנה איך להנחות". (אמינה)
	שאלת שאלות והכוונת המשתתפים	"היא יודעת לשאול את השאלות הנכונות. כשמישהו אומר משהו, לכוון אותו, להמשיך איתו בקו שהוא מתחיל, אבל בכל זאת להגיע איתו לפואנטה – ביחד". (שמרית)
תמיכה באוטונומיה	הימנעות משיפוטיות	"משהו פתוח, שאפשר לאנשים לדבר, בלי להרגיש ששופטים אותם [...] הרגשת בנוח להגיד מה אתה חושב, בלי שמישהו יגיד לך, טוב אתה לא מדבר לענייך". (איילת)
	עידוד שיח חופשי, מתן הזדמנות לביטוי לכל אחד, מתן זמן לכל משתתף, ניהול נכון של הזמן	"היא אפשרה לכל אחד לדבר בזמן שלו. היא ממש נתנה לכל אחד את המקום שלו, ככה שלא היו התפרצויות אחד לשני". (אמינה) "היא נתנה מרחב לדבר [...] אני לא חושבת שהיא בלמה, היא אפשרה לכל אחד לדבר בזמן שלו. היא הצליחה לנהל את הדיון בצורה שלא יהיו הפרעות". (דפנה)
	הימנעות מהכתבת פתרונות והנחיית המשתתפת למצוא את הדרך שלה	"היא לא אמרה לי מה לעשות. היא שאלה אותי מה אני מרגישה, מה הייתי עושה אחרת. זה עזר לי לחשוב לבד, לא להרגיש שמישהו נותן לי פתרונות מוכנים". (אופיר)
	מתן הזדמנות למשתתפות להוביל את הדיון והימנעות מהשתלטות עליו	"היא לא דיברה כל כך הרבה ונתנה לנו להוביל את הדיון". (איילת)
	מתן חופש בחירה וחזוק ההכוונה העצמית של המשתתפות	"היא הנחתה – היא לא הרצתה. הכדור היה כל הזמן במגרש שלנו, וזה היה משהו שאני מאוד מאוד אוהבת. זה גרם לנו הסטודנטים להיות פרו-אקטיביים, וממש להרגיש ... להבין את הנושא". (שמרית)

הצרכים	התנהגויות המנחה	דוגמאות מדברי המשתתפות
תמיכה באוטונומיה	התייחסות אנושית, "לראות" את המשתתפת, להתייחס אליה כאל בן אדם ולא כאל סטודנטית	"הרגשתי שהמנחה באמת רואה אותי, לא רק כתלמידה, אלא כבן אדם. זה גרם לי לרצות להיפתח יותר, להיות נוכחת". (קרן)
	הקשבה אמיתית וקבלה אמיתית של המשתתפות, הבעת הערכה לדברי המשתתפות	"זה לא מובן מאליו שהיה מישהו שמכוון, מקשיב באמת, ולא מבטל אותך. זה גרם לי להרגיש שמה שאני מביאה חשוב, שגם אם טעיתי – זה חלק מהלמידה". (קרן)
	מתן הזדמנות למשתתפות לכתוב בעצמן את התרחישים ליצירת אותנטיות, רלוונטיות, חיבור רגשי לחברות, הזדהות עימן, עירור זיכרונות אישיים ויצירת אינטימיות	"זה לא היה סתם תרגיל. כתבתי את זה מתוך דברים אמיתיים שעברתי, וזה פתאום מקבל חיים. ראיתי את זה מהצד והלב שלי דפק". (קרן) "הסימולציות היו מאוד משמעותיות, כי אלה מקרים מהמציאות, גם הפרטית שלנו כסטודנטיות וגם המקצועית – המקרים האלה יכולים לקרות במציאות בבית הספר". (סברין)

דיון

מחקרים מעטים בלבד בחנו את תרומתה של הסימולציה הקלינית להתפתחות, ללמידה ולהבניית הזהות המקצועית של יועצים חינוכיים (וילנר, 2022; Kozak et al., 2023). ממצאי המחקר הנוכחי מרחיבים את הידע בתחום זה. עולה מהם שסימולציות שנערכו בהכשרה לתואר שני בייעוץ חינוכי, יצרו מרחב תומך ורפלקטיבי אשר אפשר למשתתפות לעבור תהליך משמעותי של התפתחות מקצועית, שכלל הבניה של זהות מקצועית, רכישת מיומנויות בין-אישיות ותוך-אישיות וחיזוק החוסן האישי והמקצועי. ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים המצביעים על תרומתה של ההתנסות בסימולציה להתפתחות הזהות המקצועית בקרב אנשי חינוך (Muchnik-Rozanov & Levin, 2024).

בזהות המקצועית של יועצות חינוכיות יש רכיבים שקשורים לכמה מרחבים: המרחב העצמי, המרחב המקצועי והמרחב המערכתי (Lile, 2017; Harrison & Hong, 2025). זהות מקצועית של יועצים מתפתחת סביב מספר נושאים מרכזיים, וביניהם: הגדרה עצמית כמי ששייכים למקצוע, אינטגרציה של מיומנויות, עמדות, ערכים מקצועיים, ידע ופרקטיקות (היכרות עם המקצוע) וחיזוק ההשתייכות לקהילה המקצועית (Harrison & Hong, 2025). זהו תהליך של התפתחות עצמית, שבו היועצים לומדים להכיר את עצמם ובונים את תחושת המסוגלות שלהם כאנשי מקצוע. במחקר הנוכחי לא התמקדנו בקהילה המקצועית מאחר שהמשתתפות עדיין היו בשלב ההכשרה. ממצאי המחקר מצביעים על רכיבי זהות שפותחו בתהליך המשמעותי

שחוו ועליו דיווחו: למידה על אודות עצמן, הרחבת תפיסת התפקיד וההזדהות עימו וחיזוק תחושת המסוגלות המקצועית. מדברי המשתתפות ניתן להסיק כי התהליך הסימולטיבי מקדם את הבניית הזהות המקצועית מאחר שהוא משמש גשר בין הידע התאורטי לבין יישומו בשדה, היבט שנמצא גם במחקרים קודמים (Levin, Frei-Landau, & Goldberg, 2023).

סימולציות מציעות תהליך התפתחותי עשיר ומקיף, הכולל תרגול ושכלול של מיומנויות תוך-אישיות ובין-אישיות להתמודדות עם קונפליקטים (Levin, Frei-Landau, & Goldberg, 2023). עבור חלק מהמשתתפות ההתנסות הסימולטיבית הייתה הזדמנות ראשונה להתמודד עם קונפליקטים בתוך התפקיד או בין בעלי תפקידים (למשל מול מנהלת או מורה). התנסות זו אפשרה להן ללמוד על עצמן ועל אופן פעולתן במצבים מורכבים.

ייחודיותו של המחקר טמונה גם בתפיסת הסימולציה ככלי מרכזי בתהליכי החברות המקצועית שהסטודנטיות עוברות. מרביתן מגיעות להכשרה מרקע של הוראה ונדרשות להבנות מחדש את זהותן המקצועית ולהיות ליועצות. ממצאי המחקר עולה שהסימולציה יוצרת מרחב מוגן להתנסות, לגילוי עצמי ולחיזוק עמדות מקצועיות, ובכך תורמת לגיבוש הזהות, לבניית תחושת המסוגלות ולפיתוח תחושת השייכות לתפקיד. תהליך זה ממחיש מעבר מהזדהות ראשונית עם התפקיד כתלמידה לתחושת בעלות על הזהות המקצועית כיועצת בפועל – שלב מכריע בעיצובה של זהות מקצועית (Owens & Neale-McFall, 2014).

במחקר הנוכחי התפרש תהליך הסימולציה על פני שלושה מפגשים (ובהם ארבע סימולציות), כלומר נוצר רצף של למידה שאפשר תרגול חוזר של מיומנויות נרכשות (כמו הקשבה או פתרון קונפליקטים), עיבוד רגשי ותאורטי והטמעה בין מפגש למפגש, ניתוח מקצועי והנחיה תומכת. נראה שתהליך זה קידם את תהליכי הלמידה והבניית הזהות שחוו המשתתפות.

ממצאי המחקר אינם מתייחסים ישירות לרצף הלמידה, כלומר לתהליך שחוו המשתתפות בין מפגש למפגש. עם זאת, הם מצביעים על תוצרים שעשויים להיות קשורים לתהליך זה ונמצאו במחקרים קודמים. מן הספרות עולה שכאשר סימולציות מתקיימות ברצף של מפגשים ולא כאירוע חד-פעמי, הן מעצימות את המעורבות הרגשית של המשתתפים, מגבירות את נוכחותם הפעילה בתהליך הלמידה ותורמות לפיתוח המקצועי (Dante et al., 2022). התנסויות חוזרות בסימולציות מקדמות למידה של ידע חדש, שיפור בתחושה של מסוגלות ופיתוח של חשיבה ביקורתית (Al Gharibi & Arulappan, 2020). רצף של סימולציות תומך גם בהעברה טובה יותר של ידע תאורטי לפרקטיקה הקלינית (Daneshfar & Karimi Moonaghi, 2025). למידה מבוססת סימולציה נשענת על תאוריית הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 2014), שלפיה למידה אפקטיבית מתרחשת כאשר הלומד חווה מחזור מלא של התנסות, רפלקציה, גיבוש מושגים ויישום. תהליך זה מתחזק כאשר יש רצף של חוויות למידה.

זאת ועוד, השתתפותן של הסטודנטיות בכתבת התרחישים העצימה את תחושת המחויבות והמעורבות הרגשית שלהן בתהליך והגבירה את נכונותן להשתתף בו. מעורבות זו העמיקה את האוטנטיות, כלומר את החיבור בין התכנים לבין חוויותיהן, וסייעה בהפנמת התובנות ובתרגומן

להתנהלות מקצועית. מן הספרות עולה שמעורבות רגש בלמידה מחוללת מוטיבציה פנימית ותורמת להתפתחות זהות, בייחוד בהכשרות המבוססות על התנסות (Kolb, 2014). בכך הפכה הסימולציה למרחב משמעותי של התפתחות מקצועית ואישית, התורם לגיבוש תפיסת התפקיד של היועצת לעתיד.

חוסן, הן אישי הן מקצועי, הוא רכיב מרכזי בתהליך גיבוש הזהות המקצועית של יועצות חינוכיות, בייחוד לנוכח האתגרים הרבים הנלווים לתפקיד. בהגדרת תפקידן ניכר מתח אינהרנטי. יועצות חינוכיות מתמודדות עם אתגרים מורכבים, למשל עמימות התפקיד, הבאה לידי ביטוי בגבולות הלא-ברורים בין תחומי האחריות של היועצת לבין אלו של הצוות הפדגוגי או הניהולי של תלמידים ומשפחותיהם ולנוכח הציפיות הסותרות מצד הנהלת בית הספר, המורים, ההורים והתלמידים (טטר ואח', 2024). היועצות חוות עומס רגשי בעקבות המפגש היום-יומי עם מצוקות להתיעצות עם קולגות בתחום. מציאות זו מחייבת למידת מיומנויות ייעוציות ופיתוח חוסן נפשי וזהות מקצועית (Reed, 2023).

ממצא מעניין שעלה מן המחקר נוגע לאופן שבו פירשו הסטודנטיות את המושג חוסן, ולתוכן שהן יצקו לתוכו. תפיסות הסטודנטיות עולות בקנה אחד עם תפיסות הרואות בחוסן תהליך דינמי ומתפתח, ולא תכונה אישיותית יציבה שעיקרה היכולת לעמוד במצבי דחק (Hascher et al., 2021). הסטודנטיות תיארו תהליך הדרגתי של שכלול מיומנויות הייעוץ התוך-אישיות והבין-אישיות שנרכשו והתפתחו במהלך ההתנסות. על פי רוב הדגש במחקרים הוא על פיתוח חוסן במצבי חירום ומשבר (טטר ואח', 2024; פינטו וטטר, 2022), ואילו התפיסה של הסטודנטיות במחקר הנוכחי מעידה על הבנה רחבה יותר של המושג חוסן, שעיקרה התפתחות אישית ומקצועית ולמידה לאורך זמן, המושפעות מהקשרים אישיים, מערכתיים וסביבתיים (קפלן, 2025). תפיסה זו רלוונטית להכשרה של יועצים חינוכיים, אשר מתמודדים עם קונפליקטים ועם דילמות בשגרה המקצועית היום-יומית.

בתקופה זו – בעיצומה של מלחמה ממושכת שבה מערכת החינוך מתמודדת עם חוסר ודאות ועם פגיעה בבריאות הנפשית של אנשי צוות ותלמידים (לסרי ואח', 2024) – בולט במיוחד הצורך במחקר העוסק בחוסן מקצועי ואישי ובדרכים לפיתוחו (טטר ואח', 2024). חוסן אינו רק מרכיב ריאקטיבי המתפתח בתגובה למשברים, אלא משאב פרואקטיבי לפיתוח עמידות, יוזמה והובלה. זהו משאב אינהרנטי לתפקיד היועצת, ועל כן חשוב לגבש דרכים חדשניות ויעילות לפתחו. המחקר הנוכחי תורם בכך.

הצלחת תהליך הסימולציה במחקר נבעה גם מהתנאים הפסיכולוגיים שאפיינו את סביבת הלמידה. הממצאים מצביעים על דרכי הנחיה שתמכו בצרכים הפסיכולוגיים של המשתתפות (Ryan & Deci, 2017). ממצאים אלה עולים בקנה אחד עם ממצאי מחקרים קודמים, שזיהו התנהגויות של מנחים שתומכות בצרכים ומקדמות התפתחות מקצועית (Kaplan et al., 2023; Kaplan et al., 2025).

על פי תאוריית ההכוונה העצמית, חוויות של תמיכה ושל סיפוק צרכים הן מנגנון מרכזי המוביל למוטיבציה אוטונומית, להשקעה, ללמידה משמעותית (Ryan & Deci, 2017), לחוסן ולרווחה נפשית (Vansteenkiste & Ryan, 2013). המחקר הנוכחי, בעצם היותו איכותני, אינו בודק השפעות, ולכן אין אנו טוענים שתמיכת המנחה בצרכים השפיעה על הזהות המקצועית, על החוסן או על למידת המיומנויות. עם זאת, על בסיס מחקרים קודמים אנו מניחים שזיקה זו אכן קיימת. הנחה זו נתמכת במחקרם הכמותי של קפלן ואח' (Kaplan et al., 2025), שהיה הראשון שמצא כי תמיכה בצרכים הפסיכולוגיים במהלך סימולציה קלינית מקדמת תוצרים חיוביים, כגון מוטיבציה להשתתף בסדנה, שביעות רצון ולמידת מיומנויות. החידוש במחקר האיכותני הנוכחי הוא במיקוד בתאוריית ההכוונה העצמית ובאופן ספציפי בצרכים הפסיכולוגיים. המחקר מרחיב את הידע הנוגע לתאוריה ומראה שהסימולציה הקלינית היא אמצעי לקידום סביבה תומכת צרכים בשל התנאים הפסיכולוגיים שהיא מציעה. המחקר מצביע על התנהגויות מסוימות של מנחים התומכות בצרכים, ומציע למנחי הסימולציות מעין מדריך הנחיה ליצירת סביבה פסיכולוגית שמקדמת הבניית זהות, למידה וחוסן (ראו תמה 4, לוח 1).

הממצאים מצטרפים לממצאים קודמים המעידים כי איכות ההתנסות קשורה לאיכות ההנחיה (Tutticci et al., 2017). לוי ואח' (Levin, Hemi, & Kasperski, 2023) זיהו כמה מאפיינים של הנחיה איכותית: אפשרות של פתיחות רגשית ומקצועית, הפגת לחצים, הימנעות משיפוטיות, התאמת התכנים לרמת הקבוצה, ניהול קצב הלמידה וחיבור לפרקטיקה. מאפיינים אלה נמצאו גם במחקר הנוכחי לצד מאפיינים נוספים. עם זאת, חשוב לזכור את תרומתם של רכיבים נוספים בסימולציה, שלא נבדקו במחקר הנוכחי, ובהם מקצועיות השחקנים (Aris et al., 2025), שימוש בווידאו לצורך רפלקציה (Levin, 2025) ולמידת עמיתים (Levin & Flavian, 2022). נראה שמכלול זה של תנאים יצר תהליך למידה הוליסטי שהותיר את חותמו על תהליך התפתחות הזהות האישית והמקצועית של הסטודנטיות.

מגבלות המחקר ומבט למחקר עתידי

למחקר כמה מגבלות. להלן תיאורן והמלצות למחקר עתידי שיתגבר עליהן: מספר המשתתפים – במחקר השתתפו רק 11 סטודנטים (10 סטודנטיות וסטודנט). במחקר עתידי מומלץ להגדיל את מספר המשתתפים; הבדלים תרבותיים בין המשתתפים – במחקר השתתפו סטודנטים מהחברה היהודית ומהחברה הערבית-בדואית, אך ההבדלים התרבותיים ביניהם, אף שנרמזו בממצאים, לא נבחנו. במחקר עתידי כדאי לבחון את השפעות הסימולציות גם מנקודת מבט תרבותית; הבדלים מגדריים – במחקר השתתף גבר אחד בלבד. במחקר עתידי מומלץ לבחון הבדלים מגדריים בתרומת הסימולציה למשתתפים; התמקדות בשלב ההכשרה – במחקר לא נבחנה התפתחות הזהות המקצועית של היועצים לאורך כל הקריירה. במחקר עתידי מומלץ לבחון את השפעות הסימולציה בשלבים שונים של התפתחות זהותם המקצועית (Moss et al., 2014); הטיה אפשרית בממצאים – אחד משלושת החוקרים לימד בקורס "היועץ במערכת".

חוקר זה אומנם לא השתתף השתתפות פעילה בסימולציה, אך ייתכן שתשובות הסטודנטיות היו מוטות בשל הרצון לרצותו.

לסיכום, המחקר מעיד על תרומותיה של הסימולציה הקלינית להתפתחות המקצועית של סטודנטיות לייעוץ חינוכי. בתהליך שחוו המשתתפות חוזקה זהותן המקצועית, נלמדו מיומנויות, וקודמו משאבי חוסן בסביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים. הממצאים עשויים לתרום לתכנון של הכשרות מקצועיות אפקטיביות לא רק בהיבט הפדגוגי אלא גם בהיבטים של עיצוב הזהות וטיפול החוסן. הסימולציה הקלינית משמשת כלי רב-עוצמה בתהליכים אלה וחשוב להמשיך לבחון את תרומתה בתחומי הכשרה אחרים.

מקורות

אלון, ר' רוזנטל, ר', רובין, א', חן גמליאל, ר', טרכטינגוט, י' ונהיר, א' (2025). דחק של יועצים חינוכיים בימי מלחמה: תרומתם של מסוגלות עצמית תעסוקתית, הון פסיכולוגי ותמיכה חברתית. *זמן חינוך*, 10, 145-163.

ארהרד, ר' (2014). ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות. מכון מופ"ת. וילנר, נ' (2022). תרומתן של סדנאות סימולטיבית מול שחקנים ומשחקי תפקידים לתהליכי ההכשרה לייעוץ חינוכי: נקודת המבט של הסטודנטים. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך", אוניברסיטת בר-אילן.

טטר, מ', ליפשיץ-ברזילר, י', עמרם-וקנין, ס', בן אורי, א' ולביא ישרון, ט' (2024). מלחמת "חרבות ברזל": רווחה רגשית ומשאבי התמודדות של יועצות חינוכיות מהחברה היהודית במצב של חירום מתמשך. דוח מחקר, משרד החינוך, לשכת המדען הראשי, האוניברסיטה העברית בירושלים.

<https://chief-scientist.education.gov.il/knowledge/publications/well-being>

לזין, א' (2021). למידה מבוססת סימולציה בחינוך. *לקסיקון*, 16, 8-15. לסרי, ד', בנטוב, ג' וכהן, נ' (2024). התמודדותם של מורים ומתבגרים עם משבר מלחמת חרבות ברזל: שלומות וקידום חוסן באמצעות התערבות מקוונת. דוח מחקר, משרד החינוך, לשכת המדען הראשי.

<https://chief-scientist.education.gov.il/knowledge/publications/war-coping-crisis>

מאור, ר' וחמי, ע' (2022). הקשרים בין לחץ תפקידי, זהות מקצועית ושחיקה בקרב יועצות חינוכיות בישראל. *הייעוץ החינוכי*, 23, 45-72.

פינטו, ה' וטטר, מ' (2022). תפיסותיהן של יועצות חינוכיות את הייעוץ החינוכי בימי קורונה: מפגשים בין העמימות המקצועית ובין עמימות המציאות. *הייעוץ החינוכי*, כד, 13-42.

קפלן, ח' (2025). חוסן – צורך השעה. קולות, כתב עת לענייני חינוך וחברה, 30, 3-7. רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים. מכון מופ"ת.

שקדי, א' (2003). מילים המנסות לגעת: מחקר איכותני – תיאוריה ויישום. רמות. Ahmad, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmad, M., Bartholomew, K., Chiu, T. K. F., Curran, T., Erturan, G., Flunger, B., Frederick, C., Froiland, J. M., González-Cutre, D., Haerens,

- L., & Lonsdale, C. (2023). A classification system for teachers' motivational behaviors recommended in Self-Determination Theory interventions. *Journal of Educational Psychology, 115*(8), 1158–1176. <https://doi.org/10.1037/edu0000783>
- Al Gharibi, K. A., & Arulappan, J. (2020). Repeated simulation experience on self-confidence, critical thinking, and competence of nurses and nursing students – An integrative review. *SAGE Open Nursing, 6*. <https://doi.org/10.1177/2377960820927377>
- American Psychological Association. (2014). *The road to resilience*. <https://advising.unc.edu/wp-content/uploads/sites/341/2020/07/The-Road-to-Resiliency.pdf>
- Aris, M., Ludecke, M., & Crawford, R. (2025). Exploring the use of theatre methods within simulation-based teacher education: A scoping review. *Teachers and Teaching, 1*–25. <https://doi.org/10.1080/13540602.2025.2518402>
- Chernikova, O., Sommerhoff, D., Stadler, M., Holzberger, D., Nickl, M., Seidel, T., Kasneci, E., Küchemann, S., Kuhn, J., Fischer, F., & Heitzmann, N. (2025). Personalization through adaptivity or adaptability? A meta-analysis on simulation-based learning in higher education. *Educational Research Review, 46*, Article 100662 [Open Access]. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100662>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.
- Daneshfar, M., & Karimi Moonaghi, H. (2025). The impact of clinical simulation on bridging the theory–practice gap in nursing education: A systematic review. *BMC Medical Education, 25*, Article 1216. <https://doi.org/10.1186/s12909-025-07790-8>
- Dante, A., La Cerra, C., Caponnetto, V., Masotta, V., Marcotullio, A., Bertocchi, L., Ferraiuolo, F., Petrucci, C., & Lancia, L. (2022). Dose-response relationship between high-fidelity simulation and intensive care nursing Students' learning outcomes: An Italian multimethod study. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 19*(2), 2-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph19020617>
- Harrison, M. G., & Hong, T. D. (2025). The professional identity of school counsellors: A scoping review of the global literature. *Counselling and Psychotherapy Research, 25*(3): e70040. <https://doi.org/10.1002/capr.70040>
- Hascher, T., Beltman, S., & Mansfield, C. (2021). Teacher wellbeing and resilience: Towards an integrative model. *Educational Research, 63*(4), 416–439. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1980416>
- Heled, E., & Davidovitch, N. (2021). Personal and group professional identity in the 21st century: Case study – The school counseling profession. *Journal of Education and Learning, 10*(3), 64–80. <https://doi.org/10.5539/jel.v10n3p64>
- Hillyar, K., Smithers, K., Deehan, J., & MacDonald, A. (2024). What is known about simulation technologies and their application to initial teacher education: A scoping

- review. *Australian Educational Researcher*, 52, 1389–1406. <https://doi.org/10.1007/s13384-024-00767-4>
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Kaplan, H., Israel, V., El-Sayed, H., & Alatawna-Al Alhoashle, H. (2023). Autonomy-supportive mentoring: Self Determination Theory-based model of mentoring that supports beginning teachers' social and emotional learning in the induction period. In B. Ng (Ed.), *Self determination theory and socioemotional learning* (pp. 224–248). Springer.
- Kaplan, H., Israel, V., Al-Sayed, K., Alatawna-Alhoashle, H., & el Q'uran, S. (2025). 'Autonomy-Supportive Mentoring': Mentoring from the perspective of self-determination theory. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/13611267.2025.2595942>
- Kaplan, H., Kalfon, A., Asaf, M., & Yitshaki, N. (2025). Motivational processes involved in simulation-based learning in teacher education: The perspective of Self-Determination Theory. *European Journal of Teacher Education*, 1–20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2554684>
- Kasperski, R., Levin, O., & Hemi, M. E. (2025). Systematic literature review of simulation-based learning for developing teacher SEL. *Education Sciences*, 15(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci15020129>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT Press.
- Kozak, K. T., Peters, H. C., Luke, M., & Dotger, B. (2023). Thanks for coming in, Ms. Wilson: A qualitative case study of simulated school counseling encounters. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 10(2), 150–169. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2023.2221228>
- Levin, O. (2022). Reflective processes in clinical simulations from the perspective of the simulation actors. *Reflective Practice*, 23, 635–650. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2103106>
- Levin, O. (2025). "Reflecting on every move": The role of video in simulation-based learning for teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2519774>
- Levin, O., Assor, A., Yitshaki, N., Ophir, L., & Hagshoury, T. (2025). I tried to understand what the student really needs: Using simulations to promote a need-supporting dialogical orientation in teacher educators. *The Journal of Experimental Education*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/00220973.2024.2446188>

- 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), 373–394. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Levin, O., Frei-Landau, R., & Goldberg, C. (2023). Development and validation of a scale to measure the simulation-based learning outcomes in teacher education. *Frontiers in Education*, 8. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1116626>
- Levin, O., Hemi, M. E., & Kasperski, R. (2023). Multiple aspects of simulation facilitators' role in higher education: Protecting and challenging the learners. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 225–239. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2251894>
- Lile, J. J. (2017). Forming a professional counselor identity: The impact of identity processing style. *Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 9(2), 311–335. <https://doi.org/10.7729/92.1163>
- Linder, I., & Weissblueth, E. (2024). The effect of the professional development phase on the contribution of a teaching simulation during teaching staff's preparation and development. *Teacher Development*, 29(1), 93–106. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2361128>
- 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, 128–153.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Moss, J. M., Gibson, D. M., & Dollarhide, C. T. (2014). Professional identity development: A grounded theory of transformational tasks of counselors. *Journal of Counseling & Development*, 92(1), 3–12. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.2014.00124.x>
- 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. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2024.2414815>
- Owens, E. W., & Neale-McFall, C. W. (2014). Counselor identity development: Toward a model for the formation of professional identity. *Journal of Counselor Leadership and Advocacy*, 1(1), 16–27. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2014.886975>
- Ratnaningsih, I. Z., & Idris, M. A. (2024). Spillover–crossover effect of work–family interface: A systematic review. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 1-14. <https://doi.org/10.1177/10664807241226709>
- Reed, B. (2023). The significance of a professional identity formulation for school counselors. In S. S. Rakich (Ed.), *Cases on current issues, challenges, and opportunities in school counseling* (pp. 223–249). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-6684-7556-0.ch012>

- Reeve, J., Ryan, R. M., Cheon, S. H., Matos, L., & Kaplan, H. (2022). Supporting students' motivation: Strategies for success. *Routledge, Taylor & Francis Group*. <https://doi.org/10.4324/9781003091738>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness. *The Guilford Press*. <https://doi.org/10.1521/978.14625/28806>
- Steenstra, I., Nouraei, F., & Bickmore, T. W. (2025). *Scaffolding empathy: Training counselors with simulated patients and utterance-level performance visualizations* (arXiv preprint arXiv:2502.18673). arXiv. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2502.18673>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computer and Education, 129*, 14–16. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Tutticci, N., Ryan, M., Coyer, F., & Lewis, P. A. (2017). Collaborative facilitation of debrief after highfidelity simulation and its implications for reflective thinking: Student experiences. *Studies in Higher Education, 43*(9), 1654–1667. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1281238>
- Um, B., & Li, D. (2025). Patterns of professional identity in school counselors: A latent profile analysis. *Journal of Counseling and Development, 103*(2), 138–148. <https://doi.org/10.1002/jcad.12545>
- Vansteenkiste, M., & Ryan, R. M. (2013). On psychological growth and vulnerability: Basic psychological need satisfaction and need frustration as a unifying principle. *Journal of Psychotherapy Integration, 23*, 263–280. <http://dx.doi.org/10.1037/a0032359>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.