

המכון הארצי למחקר ולפיתוח
בהכשרת מורים ובחינוך



בית ספר למחקר ולפיתוח תכניות
בהכשרת עובדי חינוך והוראה במכללות (ע"ר)

דפים

83

ת ש פ " 1

2 0 2 6

למידה מבוססת סימולציה בהכשרה,
בהתמחות ובפיתוח מקצועי של מורים

עורכים: חן שכטר ועינת גוברמן

עורכת-אורחת: אורנה לוי

הנחיות למחברות ולמחברים

1. המחברות והמחברים מתבקשים לשלוח את המאמרים כשהם מודפסים בגופן דויד, בגודל אות 12, ברווחים כפולים, בשוליים רחבים ובציון מספרי עמודים, לכתובת הדואר האלקטרוני: dapim@macam.ac.il. אורך המאמר לא יעלה על 7000 מילים, כולל רשימת המקורות.
2. המאמרים נשלחים אנונימית לשיפוט חיצוני, לכן פרטי המחברים יודפסו בדף נפרד.
3. יש לצרף למאמר תקציר בעברית (בהיקף של כ-150 מילים) ובאנגלית (בהיקף של כ-200 מילים), ולציין את שמות הכותבים באנגלית ואת כתובות הדואר האלקטרוני שלהם.
4. בצמוד לתקציר יש להוסיף רשימה של שלוש-חמש מילות מפתח בעברית ובאנגלית.
5. המחברים והמחברות מתבקשים להקפיד על כללי האקדמיה ללשון העברית בכל הנוגע לכתוב (המלא) חסר הניקוד. כן הם מתבקשים להקפיד על הדפסת הביבליוגרפיה שבסוף המאמר לפי הכללים שנקבעו על ידי ארגון A.P.A.: יש לרשום את המקורות בסדר הא"ב של שמות המשפחה של המחברים, הרשימה העברית לפני הלועזית. יש לרשום כל פריט ביבליוגרפי לפי הסדר הזה: שם המשפחה של המחבר, שמו הפרטי מקוצר (בגרש) או בראשי תיבות (בגרשיים), שנת הפרסום בסוגריים, שם המאמר, שם הספר או כתב העת באות נטויה, מספר הכרך ומספרי העמודים. בפריט של ספר יש להוסיף את שם המוציא לאור.
6. אם המאמר עובר שיפוט חיצוני ומאושר, הוא נשלח לעריכת לשון. הגרסה הסופית לאחר העריכה נשלחת למחברים ולמחברות לעיון ולמתן תשובות על שאלות.
7. בכתב העת **דפים** מתפרסמים מאמרים שלא פורסמו ושלא נשלחו כמועמדים לפרסום בבימה אחרת, לרבות דיגיטלית, בעברית או בשפה אחרת.
8. אין המערכת מחזירה כתבי יד.
9. הנחיות מפורטות להגשת כתב יד ראו באתר **דפים**:
<https://dapim.mofet.macam.ac.il>

DAPIM 83

Journal for Studies and Research in Education

Editors: Prof. Chen Schechter, Prof. Ainat Guberman

Guest Editor: Dr. Orna Levin

חברי מערכת דפים

עורכים ראשיים: פרופ' חן שכטר, פרופ' עינת גוברמן
עורכת-אורחת: ד"ר אורנה לויין
עורכות תוכן ולשון: נירית איטינגון, אדוה חן, מירב כהן-דר, עדי רופא
עורכת לשון אחראית: מירב כהן-דר
עורכת גרפית ומעצבת השער: מאיה זמר-סמבול
רכזת המערכת: ניצה נחאיסי

ועדת המערכת המורחבת

פרופ' אורה אביעזר, המכללה האקדמית תל-יחי
פרופ' עליאן אלקרינאוי, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב
פרופ' חנוך בן פזי, אוניברסיטת בר-אילן
פרופ' מירי ברק, הטכניון – מכון טכנולוגי לישראל
ד"ר מיכל גולן, ראשת מכון מופ"ת לשעבר
ד"ר אתי גרובגלד, המכללה האקדמית אחוה
פרופ' יובל דרור, אוניברסיטת תל אביב; המכללה האקדמית תל-יחי
פרופ' לינור הדר, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' ענת זוהר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' ליהוא זיסברג, האקדמית גורדון – המכללה לחינוך
פרופ' קוסאי חאג' יחיא, המכללה האקדמית בית ברל
פרופ' אסתר יוגב, מכללת סמינר הקיבוצים
פרופ' רוני לידור, המרכז האקדמי לוינסקי-וינגייט
פרופ' אדם לפסטיין, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' פאדיה נאסר אבו אלהיג'א, אוניברסיטת תל אביב
פרופ' אדם ניר, האוניברסיטה העברית בירושלים
פרופ' מיכל ציון, אוניברסיטת בר-אילן

מס' קטלוגי: 1565-5385

© כל הזכויות שמורות למכון מופ"ת, תשפ"ו/2026

ISSN: X0334-987

המשתתפים (לפי סדר המאמרים)

סיוון רפפורט, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
ד"ר עידית אדלר, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך
טל מלץ, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
יסמין זוהר ז"ל, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
פרופ' דנה ודרזויס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
ד"ר גדעון דישון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
פרופ' חיה קפלן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
ד"ר חאלד אלסייד, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
ד"ר הילה כהן, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
גבי לנדלר פרדו, מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך
ד"ר מיכל לוייִקרוֹן, מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך
ד"ר רינת ארביב אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים
שולמית הרשקוביץ, אוניברסיטת בראילן, הפקולטה לחינוך
ד"ר שירה אילוז, אוניברסיטת בראילן, הפקולטה לחינוך
פרופ' יעקב ב' יבלון, אוניברסיטת בראילן, הפקולטה לחינוך
ד"ר יוליה שיין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מכון מופ"ת
פרופ' אורלי שפירא־לשציִנסקי, אוניברסיטת בראילן
ד"ר גיל שורץ, מכון ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים
ד"ר מירב אייזנברג, המכללה האקדמית אחוה
ד"ר דנה מזרחי, אוניברסיטת בראילן, הפקולטה לחינוך
פרופ' מירי שינפלד, מכללת סמינר הקיבוצים; מכון מופ"ת
ד"ר וופא זידאן, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה; מכון מופ"ת
ד"ר רונן קספרסקי, האקדמית גורדון לחינוך חיפה; האקדמית הדתית לחינוך שאנן
ד"ר אורנה לוי, המכללה האקדמית אחוה
ד"ר מירב אסתר חמי, האקדמית הדתית לחינוך שאנן; האקדמית גורדון לחינוך חיפה

תוכן עניינים

דבר העורכת־אורחת: מסגרת אנליטית להבנת תרומתם של מודלים בלמידה
מבוססת סימולציה בחינוך להתהוות הזהות המקצועית

7

סיוון רפפורט, עידית אדלר
בין עולמות התאוריה והפרקטיקה: סימולציות כמנוע לגיבוש תפיסות פרחי הוראה
על אודות הקשר בין מחקר ועשייה חינוכית

17

טל מלץ, יסמין זוהר, דנה ודרז'ויס, גדעון דישון
כיצד סימולציות קליניות תומכות באימוץ נקודת המבט של ההורים בשיח מורות

39

חיה קפלן, חאלד אלסייד, הילה כהן
תרומות הסימולציה הקלינית להכשרת יועצות חינוכיות: היבטים של הבניית זהות
מקצועית, למידת מיומנויות וחיזוק חוסן בסביבה התומכת בצרכים פסיכולוגיים

65

גבי לנדלר פרדו, מיכל לוי־קרן, רינת ארביב אלישיב
למידה מבוססת סימולציה כמרחב הוליסטי להבניית חוסן מקצועי בקרב מתמחות
בהוראה

93

שולמית הרשקוביץ, שירה אילוז, יעקב ב' יבלון
אותנטיות ותועלתיות של משוב שחקנים בלמידה סימולטיבית בקרב מורים מתחילים

117

יוליה שיין, אורלי שפירא־לשצ'ינסקי
תרומת ממדי הליבה של מעגל הלמידה בסימולציות מבוססות צוות לטיפוח
חוסן מורים

135

גיל שורץ
מה אפשר ללמוד מסימולציות דיגיטליות ממוקדות תוכן? מודל לפיתוח סימולציות
להוראת מתמטיקה רספונסיבית

161

מירב אייזנברג

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

185

דנה מזרחי, אורלי שפירא-לשצ'ינסקי

סימולציות מקוונות ככלי לקידום התמודדות מיטבית עם דילמות אתיות, עם מסוגלות
עצמית ועם ענווה אינטלקטואלית בקרב מורים בהקשר בית ספרי

207

מירי שינפלד, וופא זידאן

סימולציות וירטואליות: שיפור כשירות בין-תרבותית וקרבה חברתית בקרב סטודנטים
להוראה באמצעות סימולציות בעולמות וירטואליים

231

רונן קספרסקי, אורנה לוי, מירב אסתר חמי

סקירת ספרות ממפה על מחקרי סימולציות בישראל לקידום למידה חברתית-רגשית
בין השנים 2010–2025

255

תקצירים באנגלית

289

דבר העורכת אורחת: מסגרת אנליטית להבנת תרומתם של מודלים בלמידה מבוססת סימולציה בחינוך להתהוות הזהות המקצועית

אורנה לוי*

בעשור האחרון הולכת ומעמיקה ההכרה כי אחת הסוגיות המרכזיות המעצבות את מקצוע ההוראה כיום היא שאלת הזהות המקצועית. שיעורי העזיבה הגבוהים של מורים, במיוחד בשנותיהם הראשונות, אינם מוסברים עוד רק באמצעות עומס עבודה, תנאי העסקה מורכבים או קשיים בניהול כיתה, אלא משקפים מכלול רחב של גורמים מערכתיים ורגשיים הפועלים לאורך שלבי הקריירה המקצועית. סקירת ספרות שיטתית מצביעה על כך ששחיקה, פגיעה ברווחה הנפשית ותנאים ארגוניים שאינם תומכים מגבירים את הנשירה, בעיקר בקרב מורים בתחילת דרכם (van Breukelen & Theelen, 2026). בתוך הקשר זה, הפער בין דימוי המקצוע בשלב ההכשרה לבין המציאות המורכבת בבתי הספר הופך לציר מרכזי במשבר הזהות. מחקרים מראים כי מורים רבים חווים את שנותיהם הראשונות במקצוע כתקופה המאופיינת בתחושת אי מסוגלות, בקושי לשאת עימותים רגשיים ובניסיון לגבש עמדה חינוכית בתוך שדה רווי ציפיות סותרות ולחצים מערכתיים (Hover et al., 2025; Rushton et al., 2023). במציאות זו מתחדדת השאלה מה בתהליך ההכשרה עשוי לטפח מורים בעלי זהות מקצועית יציבה ומתפתחת, שתאפשר להם להישאר במקצוע לאורך זמן, להתמודד עם מורכבות ולחחות תחושת מסוגלות לאורך מסלול חייהם המקצועי.

בהקשר זה, למידה מבוססת סימולציה (simulation-based learning) תופסת מקום מרכזי בדין המחקרי והמעשי כאחת הגישות המשמעותיות בשדה הכשרת מורים (Chernikova et al., 2020; Dotger & Chandler-Olcott, 2022). בעוד שבעשורים קודמים סימולציה נתפסה בעיקר ככלי לתרגול מיומנויות מקצועיות, הצטברות המחקר בשנים האחרונות, ובמיוחד בישראל, מלמדת כי תרומתה העמוקה של הסימולציה מצויה מעבר למיומנויות פרוצדורליות (Kasperski et al., 2025; Levin, 2024a). ההתנסות הסימולטיבית מאפשרת למתנסים לפגוש את עצמם כמורים: לראות כיצד הם מגיבים תחת לחץ, אילו פרשנויות הם מביאים למצבים מורכבים, מהן הנחות היסוד המכוונות את פעולותיהם, ואילו רגשות מערערים או מחזקים את עמדתם המקצועית. הסימולציה מתוארת כמודל ללמידה עמוקה ולהתפתחות תפיסה מקצועית ולא רק כטכניקת אימון קונקרטי (Levin, 2024b).

* ד"ר אורנה לוי, המכללה האקדמית אחוה, ראש מרכז מחקר הסימולציה Be וראש תחום ספרות ושפות בפקולטה לחינוך ולמנהיגות; יו"ר רשת המחקר הבינלאומית לסימולציה בהכשרת מורים, האגודה העולמית לחקר החינוך (WERA)

סביבת הלמידה בסימולציה יוצרת תשתית לטיפול זהות מקצועית באמצעות שני שלבים מרכזיים: התנסות בסימולציה ותחקיר רפלקטיבי המלווה את התנסות (Fast & Vedder, 2025). התנסות מזמנת למידה פעילה רווית רגש, שמפגישה את האני המקצועי עם האני האישי דרך קונפליקט עם האחר במרחב בטוח אך טעון. התחקיר מעמיק התבוננות זו באמצעות רפלקציה אישית וקבוצתית המשלבת פרספקטיבות מגוונות של המתנסה, של העמיתים הצופים ושל אחרים (Flavian & Levin, 2024). במרחב זה מתגבשים תהליכי הבניית משמעות מקצועית והתרחבות של מודעות רגשית-חברתית וקוגניטיבית (Levin, 2024a).

מערכת הכשרת המורים בישראל משמשת בעשור האחרון מקרה ייחודי בקנה מידה עולמי. מאז 2016 מופעלת תוכנית ארצית רחבת היקף המשלבת סימולציות בתהליכי ההכשרה, ההתמחות והפיתוח המקצועי של מורים¹. במסגרתה פועלים כיום שלושים מרכזי סימולציה במוסדות הכשרת מורים בחברה הכללית, הערבית והחרדית. מרכזים אלה מבוססים על המודל הקליני שמקורו בסימולציה הרפואית, אשר הותאם לראשונה לתחום הכשרת המורים בעבודתו של בנימין דוטג'ר בארצות הברית (Dotger, 2010), ובהמשך התפתח והוטמע בהקשר הישראלי בהקמת מרכז ה"ב" (המרכז לסימולציה בחינוך) באוניברסיטת בר אילן (יבלון ואח', 2022). בסימולציה הקלינית המתנסים פוגשים שחקנים מקצועיים המדמים תרחישים אותנטיים מובנים אך דינמיים. המפגש האנושי הבלתי אמצעי מאפשר אינטראקציה בין-אישית מורכבת, תחקיר מובנה ורפלקציה רב-שכבתית המעמיקה את תהליכי הלמידה.

לצד המודל הקליני פועלים בישראל גם דגמים נוספים של סימולציות, המשקפים את המגוון העכשווי בשדה הבין-לאומי (Kasperski et al., 2025): סימולציות דיגיטליות מבוססות מחשב, המתאפיינות באינטראקציה עם דמויות ממוחשבות ובקבלת החלטות בתנאים מורכבים; סימולציות מציאות מדומה המציעות סביבות אימריטיות בדרגות שונות של נוכחות בינה מלאכותית; סימולציות משחקי תפקידים, המתקיימות בפורמט שאינו משלב שחקן מקצועי אלא מבוסס על אינטראקציה של עמיתים בקבוצה. אף שכל המודלים הללו מכוונים לאותה מטרת-על של יצירת מרחב בטוח אך מאתגר לתרגול מצבי מקצוע מורכבים, כל אחד מהם מפעיל מנגנוני למידה שונים ומדגיש ממדי זהות אחרים, בהתאם לאופי הסביבה הסימולטיבית ולדרגת המעורבות והאינטראקטיביות שהיא מאפשרת.

למרות ריבוי מודלים סימולטיביים בשדה, הידע הקיים עדיין חסר מיפוי שיטתי של האופן שבו מודלים שונים תורמים לבניית זהות מקצועית. החסר הזה מדגיש את הצורך במסגרת אנליטית הוליסטית, שתבהיר אילו מנגנוני למידה מופעלים בכל מודל, ובאלו תנאים הם תורמים להתהוותה של זהות מקצועית. על בסיס שדה המחקר המתפתח בתחום הסימולציה בהכשרת מורים, ניתן להצביע על שלושה רכיבים מרכזיים המניעים את הלמידה בסימולציה: (1) המפגש עם האחר כטריגר לערעור ולהבניה מחדש של תפיסות; (2) התחקיר הרפלקטיבי

1 לאתר מ"פ התוכנית ראו: <https://mofet.macam.ac.il/units/simulation>

כמרחב לעיבוד מטא-קוגניטיבי של ההתנסות; (3) הרכיב הרגשי בלמידה כציר עומק המקשר בין חוויה, משמעות וזהות. שלושה רכיבים אלה מתכתבים עם מסגרות שמחברות בין למידה עמוקה והתפתחות מקצועית של מורים, ומדגישות את השילוב בין ממדים קוגניטיביים, רגשיים וחברתיים בתהליכי התהוות של זהות מקצועית (Levin, 2024a, 2024b).

ראשית, המפגש עם האחר, המיושם בדרכים שונות במודלים השונים, מהווה מרכיב חברתי מרכזי בהבניית זהות מקצועית. דמות האחר מגלמת עמדה שאינה בשליטת הלומד, ובכך יוצרת מצבי איודאות שמערערים את תפיסת העצמי, ומזמנת בחינה מחדש של הנחות יסוד. בהקשר החברתי, הלמידה מתרחשת דרך אינטראקציה עם אחרים מגוונים (השחקן, העמיתים, המנחה). מחקרים שעסקו באינטראקציות עם הורים, למשל, מצביעים על כך שמפגשים כאלה מחייבים את המתנסים לגבש עמדה מקצועית מורכבת הניזונה מרגשות ומנקודות מבט שונות במפגש עם האחר (Levin & Muchnik-Rozanov, 2023; Scarparolo & Mayne, 2022). מכאן נגזרת החשיבות של מלאכת פיתוח התרחיש בהתאמה למטרות הלמידה, כך שהסימולציה תזמן ללומדים קונפליקטים מקצועיים אותנטיים (Ben-Amram & Davidovitch, 2023). באופן זה האחר בסימולציה משמש קטליזטור להתפתחות זהות מקצועית במצבי איודאות.

שנית, התחקיר הרפלקטיבי הוא לב ההתפתחות המקצועית בסימולציה, והוא זה שמבדיל את ההתנסות הסימולטיבית ממפגשים טבעיים בשדה. תהליכי רפלקציה נחשבים בעשורים האחרונים למרכיב מרכזי בבניית זהות מקצועית (Korthagen, 2017), וערכו של תחקיר הסימולציה ביכולתו לפרק ולארגן חוויות באופן שיטתי, לזהות נקודות עיוורון ולנסח עקרונות פעולה מקצועיים על בסיס רגשות וצרכים, פרשנויות ופעולות. ממצאים עדכניים מדגישים את תפקידם של המנחים בשילוב בין הגנה רגשית על הלומדים לבין אתגור אינטלקטואלי שלהם, וכיצד איזון זה מקדם תהליכי רפלקציה בקרב הלומדים (Kaplan et al., 2025; Levin, 2025; Levin et al., 2025b).

לבסוף, הממד הרגשי הכרוך בלמידה בסימולציה מסביר את פוטנציאל הקשר שבין סימולציה לזהות מקצועית. המעבר מחוויה עמוסת רגש לשלב של עיבוד במרחב בטוח מאפשר ללומדים להתנסות באופן פעיל ומוחשי בתפקידי המורה מול דמויות, מצבים וקונפליקטים מקצועיים, אך מתוך מרחב מוגן שבו אין השלכות ממשיות על תלמידים, הורים או עמיתים. במובן זה הרגש אינו תוצר משני של הסימולציה אלא חלק מובנה ממהותה, והוא מהווה חומר גלם ללמידה, להתבוננות ולבניית זהות (Israelashvili et al., 2025; Levi-Keren et al., 2024; Magen-Nagar & Steinberger, 2022). יתרה מכך, החוויה הרגשית, ובעיקר תחושות של לחץ, אינוחות או חשיפה, אינן מכשול שיש לצמצם אלא מרכיב מרכזי בלמידה. ממצאים עדכניים מצביעים על כך שהמפגש עם מתח רגשי במהלך הסימולציה פועל כמנוע ללמידה, דווקא משום שהוא מערער לרגע את תחושת הוודאות המקצועית, ובכך יוצר תנאים להיווצרות משמעות חדשה (Levin et al., 2025a).

על בסיס שלושת הרכיבים הללו ניתן להציע קריאה מחודשת במודלים השונים של הסימולציות שאותרו במחקר סקירת ספרות שיטתית (Kasperski et al., 2025). נקודת המוצא לדיון היא המורכבות הטרמינולוגית המאפיינת את שדה הסימולציה, שבו מונחים שונים ולעיתים חופפים מתארים צורות התנסות מגוונות. מורכבות זו משתקפת גם במאמרי הגיליון ומחזקת את הצורך במסגרת אנליטית המבהירה אילו מנגנוני זהות מודגשים בכל מודל. בעוד שמאמר הסקירה השיטתית לא עסק במפורש בשאלות של זהות מקצועית, הניתוח המוצע כאן מרחיב את הטיפולוגיה ומעגן אותה בשלושת רכיבי הלמידה שתוארו לעיל: המפגש עם האחר, התחקיר הרפלקטיבי והרכיב הרגשי. שילוב זה מאפשר לראות כיצד כל מודל סימולציה מפעיל תהליכים שונים של התהוות זהות מקצועית. בכך מתברר כי אף שכל המודלים שייכים למשפחה פדגוגית אחת, כל אחד מהם מבליט ממדים ייחודיים של בניית זהות מקצועית בהתאם לאופי האינטראקציה שהוא מאפשר ולעוצמה שבה מופעלים אחד או יותר מן הרכיבים הללו. על יסוד זה, יתוארו להלן חמשת סוגי הסימולציות הנפוצים כיום בהכשרת מורים, כשהם מנותחים דרך עדשת שלושת הרכיבים:

1. סימולציות קליניות (clinical simulations): זהו המודל המפעיל בעוצמה הגבוהה ביותר את המפגש הבלתי אמצעי עם האחר. תגובותיו של השחקן המקצועי מייצרות קונפליקט, איודאות וחשיפה, היוצרים ערעור שהוא תנאי ללמידה עמוקה. לצד זאת, רמת המעורבות הגבוהה מחייבת תחקיר רפלקטיבי מובנה, ובכך מפעילה גם את מנגנון הרפלקציה ואת הרכיב הרגשי. שילוב זה הופך את המודל הקליני למנוע משמעותי של גיבוש זהות מקצועית, משום שהוא מזמן ללומדים אינטראקציה אנושית חיה שבה נבחנים עמדותיהם, ערכיהם ודרכי פעולתם.
2. סימולציות וירטואליות (virtual simulations): סימולציות מסוג זה מצמצמות את עוצמת המפגש האנושי הישיר אך מגבירות את הדגש על עיבוד קוגניטיבי ורפלקטיבי. בסימולציה הווירטואלית הלומד נדרש לנתח מצבים, לקבל החלטות ולהתבונן על פעולותיו באופן שיטתי. מודל זה מפעיל בעיקר את מנגנוני הרפלקציה והמודעות העצמית, ובכך תורם לבניית זהות מקצועית המבוססת על פרשנות, על הערכת סיטואציות ועל שיקול דעת מקצועי.
3. סימולציות אופפות (immersive simulations): מודלים אופפים, כגון סביבות מציאות מדומה, יוצרים חוויה בעלת נוכחות גבוהה במיוחד אך ללא מפגש אנושי חי. התוצאה היא הפעלה חזקה של הממד החווייתי לצד עיבוד פרשני בשלב התחקיר. בכך, סימולציות אימרסיביות מגשרות בין המפגש המוחשי של המודל הקליני לבין העיבוד הקוגניטיבי של מודלים וירטואליים, ותורמות להתפתחות זהות מקצועית הנשענת על תפקוד בתנאים מורכבים ואינטנסיביים.
4. סימולציות משחקי תפקידים (role-play): סימולציות אלה מתקיימות בין עמיתים ללא שחקן מקצועי המגלם דמות חיצונית. כתוצאה מכך, דפוס האינטראקציה מתאפיין במערכת

יחסים שוויונית הפועלת בתוך יחסי קבוצה קיימים. בהשוואה למפגש עם שחקן מקצועי, רמת אי-הוודאות והעומס הרגשי נמוכים יותר, ומנגנון ההתפתחות העיקרי הוא הרפלקציה בהקשר החברתי: היכולת לבחון עמדות, להיכנס לנעלי האחר ולדמיין אפשרויות פעולה שונות. בכך המודל תורם לבניית זהות מקצועית הנשענת על הבנה של תפקיד המורה כסוכן חברתי-ערכי.

5. סימולציות ניתוח מקרים (case studies): מקרי הבוחן אינם מציבים את הלומד בתוך אינטראקציה בזמן אמת אך הם מחדדים את העיבוד הרפלקטיבי. מודל זה תומך בבניית זהות מקצועית המבוססת על ניתוח מצבים, בירור של דילמות ואתיקה חינוכית והבנה של מורכבות התפקיד. אף שעוצמת הרגש והמפגש הישיר נמוכים כאן יותר, העמקה בסוגיות והסקת עקרונות פעולה הופכות את מקרי הבוחן לכלי לגיבוש זהות מקצועית. טיפולוגיה זו איננה מדרגת את יעילותם של מודלים סימולטיביים שונים אלא מבחינה בין רכיבי הזהות שהם מפעילים, לאור שלושת רכיבי הבסיס – המפגש עם האחר, הרפלקציה והרכיב הרגשי – ובכך מאפשרת התאמה מדויקת בין מטרות ההכשרה לבין המודל הרצוי. הבחנה זו מבהירה כי התפתחות זהות מקצועית מתרחשת בדרכים שונות במודלים שונים, וכי דווקא ריבוי המודלים מאפשר לטפח מסלול זהותי עשיר ורב-שכבתי.

לאור זאת, תרומתו של גיליון נושאי זה היא כפולה. ראשית, הוא מציג מחקרים המרחיבים את השיח על למידה מבוססת סימולציה אל מעבר ללמידת מימונויות, ומאירים את תרומתה לעיצוב זהות מקצועית. שנית, מאמרי הגיליון משקפים את הגיוון הקיים במודלים סימולטיביים בהקשרי יישום ובמוקדי למידה, ומאפשרים קריאה השוואתית של דרכי פעולתם לאור שלושת רכיבי היסוד שתוארו. קריאה זו אינה מבקשת לאשש טיפולוגיה סגורה אלא להצביע על מופעים מגוונים של למידה מבוססת סימולציה, שבהם ניתן לזהות דפוסים משותפים לצד הבדלים עקרוניים בין מודלים, הקשרים ודגמי יישום. הלקט שמציע הגיליון תורם להבנה מעמיקה יותר של האפשרויות להתאמת מודלים סימולטיביים למטרות הכשרה ופיתוח מקצועי שונות, ומדגיש את הפוטנציאל של הסימולציה לפעול כמרחב פדגוגי שבו זהות מקצועית מתעצבת באמצעות מפגש, רפלקציה ורגש במציאות חינוכית רווית אי-ודאות.

בגיליון זה אחד עשר מאמרים העוסקים בלמידה מבוססת סימולציה בהכשרת מורים ובפיתוח מקצועי, מתוך נקודות מבט תאורטיות, אמפיריות ויישומיות מגוונות. יחד, המאמרים מאירים דרכים שונות שבהן מודלים סימולטיביים מפעילים, במינונים ובהדגשים משתנים, את שלושת רכיבי היסוד – המפגש עם האחר, התחקיר הרפלקטיבי והרכיב הרגשי, ותורמים באמצעותם לתהליכים של למידה מקצועית והבניית זהות. המאמרים נשענים על מחקרים שנערכו בהקשרים מוסדיים ומחקריים שונים, ובכללם מחקרים שפותחו במסגרת התוכנית הארצית לסימולציות בחינוך לצד מחקרים שנערכו מחוץ לה. שילוב זה מאפשר בחינה של למידה מבוססת סימולציה הן מתוך תשתית מערכתית רחבת היקף והן מתוך יוזמות מחקר עצמאיות, ומרחיב את הדיון המחקרי באמצעות השוואה בין מודלים, הקשרים ודפוסים שונים.

המאמר הפותח את הגיליון, מאת סיוון רפפורט וד"ר עידית אדלר, עוסק בסימולציה כמרחב גבולי בין תאוריה לפרקטיקה בהכשרה להוראה. המאמר בוחן כיצד ההתנסות בסימולציה מאפשרת ללומדים לגשר בין ידע תאורטי לבין פעולה פדגוגית, להתמודד עם מצבי איודאות ולגבש תפיסות מקצועיות בתוך הקשר אותנטי. באמצעות ניתוח חוויות למידה בסימולציות מודגש תפקידה של הסימולציה כמרחב שבו זהות מקצועית מתהווה דרך פרשנות, שיפוט ופעולה.

המאמר השני, שכתבו טל מלץ, יסמין זוהר ז"ל, פרופ' דנה ודרייסי וד"ר גדעון דיסון, בוחן כיצד סימולציות קליניות תומכות באימוץ נקודת מבטם של הורים ובפיתוח היכולת לנהל קשר מקצועי במצבים טעונים רגשית. המאמר מתמקד במפגש עם האחר כמרכיב מרכזי בלמידה באמצעות סימולציה, ומדגים כיצד עיסוק מובנה בפרספקטיבה מאפשר למתנסים לבחון עמדות, רגשות ודפוסי פעולה ביחסי מורה-הורה. המאמר מוקדש לזכרה של יסמין זוהר ז"ל, שנרצחה בטבח 7 באוקטובר 2023 ונמנית עם מחברי המאמר. מחקרה של יסמין נגדע באיבו, והשלמתה התאפשרה גם בזכות מלגה שתרמה משפחתה. בכך המאמר משמר לא רק את תרומתה המחקרית של יסמין, אלא גם את הרוח האנושית שעמדה בבסיס עבודתה.

המאמר השלישי, מאת פרופ' חיה קפלן, ד"ר חאלד אלסייד וד"ר הילה כהן, עוסק בתרומת הסימולציה הקלינית להכשרת יועצות חינוכיות ובהבניית זהותן המקצועית, תוך הישענות על תאוריית ההכוונה העצמית. המאמר בוחן כיצד התנסות בסימולציה במצבי ייעוץ מורכבים וטעונים רגשית, לצד תחקיר רפלקטיבי מובנה, תומכים בצרכים הפסיכולוגיים של אוטונומיה, מסוגלות ושייכות, וכיצד תמיכה זו קשורה לחיזוק חוסן מקצועי ולגיבוש עמדה ייעוצית מושכלת. בתוך כך מודגשים המפגש עם האחר והתחקיר כמרחבים שבהם החוויה הרגשית עוברת עיבוד והופכת למשאב של למידה והתפתחות מקצועית.

בהמשך לכך, גבי לנדלר פרדו, ד"ר מיכל לויקרון וד"ר רינת ארביב אלישיב מציעות תפיסה הוליסטית של למידה מבוססת סימולציה כמרחב להבניית חוסן מקצועי. המאמר מציג מסגרת אימון מבוססת סימולציה למתמחות בהוראה בשנתן הראשונה במערכת על רקע משבר לאומי, ומדגיש כיצד שילוב בין חוויה רגשית, רפלקציה ותמיכה פדגוגית יוצר תנאים ללמידה מקצועית במצבי איודאות. החוסן מוצג כהליך מתמשך הנבנה באמצעות מפגש חוזר עם מצבים מקצועיים מורכבים בסביבה בטוחה אך מאתגרת.

המאמר החמישי, מאת שולמית הרשקוביץ, ד"ר שירה אילוז ופרופ' יעקב ב' יבלון, מתמקד במשוב השחקנים כמרכיב ייחודי בלמידה מבוססת סימולציה, ובוחן את האותנטיות ואת התועלתיות של משוב שחקן מנקודת מבטם של מורים מתחילים. המאמר מדגיש את ייחודו של השחקן כמקור ידע חווייתי-מקצועי, ומראה כיצד אותנטיות לצד שיקוף נקודת מבטו של האחר והכוונה לפעולה מעמיקים רפלקציה ותורמים להבניית ידע מקצועי.

ד"ר יוליה שיין ופרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי מרחיבות את הדיון במבנים פדגוגיים באמצעות בחינת תרומת ממדי הליבה של מעגל הלמידה בסימולציות מבוססות צוות. המאמר מנתח כיצד שלבי כתיבת התרחיש, ההתנסות, התחקיר המונחה והרפלקציה המסכמת פועלים

יחד כמסגרת אינטגרטיבית לפיתוח חוסן רגשי, מוטיבציוני, חברתי ומקצועי, ומדגיש את תרומת הלמידה הקבוצתית ואת השותפות המקצועית בתהליך זה.

מאמרה של ד"ר גיל שורץ עוסק בסימולציות רספונסיביות בהוראת מתמטיקה ומציב במרכז את תרומת הסימולציה ללמידה ממוקדת תוכן. המאמר בוחן כיצד סביבות סימולטיביות להוראת מתמטיקה מאפשרות למתנסים לאבחן קשיים מושגיים בזמן אמת ולבצע התאמות פדגוגיות רספונסיביות במהלך ההוראה. בכך מדגיש המאמר את הפוטנציאל של סימולציה כזירה לפיתוח ידע פדגוגי ודיסציפלינרי, לצד ההיבטים הרגשיים והזהותיים שנדונו במאמרים קודמים.

בהמשך, ד"ר מירב אייזנברג מציגה יישום של למידה מבוססת סימולציה בהקשר ניהולי-מערכתי בגיל הרך. המחקר מתבסס על שילוב של שני מודלים סימולטיביים: סימולציה קלינית בהשתתפות שחקן אנושי ומשחקי תפקידים בין המשתתפות. שילוב זה מאפשר בחינה השוואתית של דרכי התמודדות עם שיבושים ועם איודאות בשגרת הניהול ומדגיש את תרומת הסימולציה לפיתוח גמישות מקצועית, אסטרטגיות ניהול וחוסן ניהולי בקרב גננות.

ד"ר דנה מזרחי ופרופ' אורלי שפירא-לשצ'ינסקי עוסקות בסימולציות מקוונות ובוחנות את תרומתן להתמודדות עם דילמות אתיות ולטיפוח ענווה אינטלקטואלית בהקשר הבית ספרי. המאמר מציב במרכז את הממד הערכי של הלמידה הסימולטיבית ומדגיש את תפקידה כמרחב לעיבוד שיקול דעת מקצועי במצבי מורכבות ערכית.

מאמרו של פרופ' מירי שינפלד וד"ר וופא זידאן עוסק בסימולציות וירטואליות ובהכשרת מורים לפיתוח כשירות בין-תרבותית ומרחיב את הדיון אל זירות טכנולוגיות עכשוויות. המאמר מציב על הפוטנציאל של סביבות אימרסיביות לזמן מפגש מורכב עם מצבים חברתיים ותרבותיים מגוונים ולאפשר עיבוד רפלקטיבי של עמדות, פרשנויות ודפוסי פעולה במציאות רונית שונות. בכך מודגש תפקידה של הסימולציה הווירטואלית כמרחב ללמידה ערכית ומקצועית במצבים בין-תרבותיים מאתגרים.

את הגיליון חותם מאמרם של ד"ר רונן קספרסקי, ד"ר אורנה לוין וד"ר מירב אסתר חמי, המציע סקירת ספרות ממפה של מחקרי סימולציה בישראל לקידום למידה חברתית-רגשית. סקירה זו מאפשרת לבחון את גוף הידע הישראלי ביחס למגמות בין-לאומיות, לזהות מוקדי עיסוק מרכזיים ופערים מחקרניים ולהציע מסגרת רחבה לדיון עתידי בתרומתם של מודלים סימולטיביים שונים. בכך משמש המאמר נקודת סיום מְמסגרת לגיליון כולו ומדגיש את תרומתו להבנה שיטתית של למידה מבוססת סימולציה כמרחב להתפתחות מקצועית ולהבניית זהות. אני מזמינה את הקוראים לקרוא את מאמרי הגיליון כפסיפס של גישות והקשרים ולמצוא בהם דרכים שונות להבין כיצד למידה מבוססת סימולציה תורמת להתהוות זהות מקצועית בשדה הכשרת המורים.

מקורות

- יבלון, י"ב, אילוז, ש' ואיזנהמר, מ' (עורכים). (2022). התנסות סימולטיבית בהוראה ובלמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים. מכון מופ"ת.
- Ben-Amram, M., & Davidovitch, N. (2023). Simulation-assisted internship workshops as a tool for bridging between academia and the field in teacher training in Israel. *International Journal of Higher Education*, 12(2), 1-36.
- 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.
- Dotger, B. H. (2010). "I had no idea": Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 805-812.
- Dotger, B., & Chandler-Olcott, K. (Eds.). (2022). *Clinical simulations as signature pedagogy: Educator preparation across the disciplines*. Harvard Education Press.
- Fast, I., & Vedder-Weiss, D. (2025). 'I wonder if it mattered that they were Arab': Using teacher-parent simulations to develop teachers' sociopolitical discourse. *European Journal of Teacher Education*, 1-24.
- Flavian, H., & Levin, O. (2024). Using simulation-based learning to inform preservice teachers' professional development. *Teaching Education*, 35(2), 145-161.
- Hover, A., Tipton, J., & Butler, K. (2025). Supporting identity development amidst teacher attrition: Retaining alternatively certified teachers. *The New Educator*, 21(1), 72-93.
- Israellashvili, J., Iluz, S., Hollombe, S. M., & Yablon, Y. B. (2025). Enhancing emotional understanding in teacher education: The role of perspective-taking in effective simulation training. *Interactive Learning Environments*, 1-11.
- 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.
- Kasperski, R., Levin, O., & Hemi, M. E. (2025). Systematic literature review of simulation-based learning for developing teacher SEL. *Education Sciences*, 15(2), 129.
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and teaching*, 23(4), 387-405.
- Levi-Keren, M., Landler-Pardo, G., Weinberger, Y., & Arviv Elyashiv, R. (2024). Simulation-Based Learning as a tool for assessing and fostering awareness of empathic patterns in teacher education. *Education Sciences*, 14(12), 1338.
- Levin, O. (2024a). Emotional, behavioural, and conceptual dimensions of teacher-parent simulations. *Teachers and Teaching*, 30(3), 209-226.

- Levin, O. (2024b). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 143, 104571.
- 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.
- Levin, O., Frei-Landau, R., & Goldberg, C. (2025a). "No pain, no gain": Simulation-based learning in teacher education: The mediating role of simulation hindrances. *PloS One*, 20(1), e0317255.
- Levin, O., Hemi, M. E., & Kasperski, R. (2025b). Multiple aspects of simulation facilitators' role in higher education: protecting and challenging the learners. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 225-239.
- Levin, O., & Muchnik-Rozanov, Y. (2023). Professional development during simulation-based learning: Experiences and insights of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching*, 49(1), 120-136.
- Linder, I., & Weissblueth, E. (2024). The "scenario" as a key educational tool in the simulation centre. *European Journal of Teacher Education*, 1-17.
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2022). Developing teachers' professional identity through conflict simulations. *Teaching Education*, 33(1), 102-122.
- Rushton, E. A., Rawlings Smith, E., Steadman, S., & Towers, E. (2023). Understanding teacher identity in teachers' professional lives: A systematic review of the literature. *Review of Education*, 11(2), e3417.
- Scarpapolo, G., & Mayne, F. (2022). Mixed-reality simulations as a tool to enhance parent-teacher conferencing in initial teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology*, 38(5), 62-76.
- van Breukelen, D. H., & Theelen, H. (2026). Teacher shortages in developed countries: A systematic literature review of measures and their effectiveness. *The Journal of Education Insights*, 4(1), 1-17.

בין עולמות התאוריה והפרקטיקה: סימולציות כמנוע לגיבוש תפיסות פרחי הוראה על אודות הקשר בין מחקר ועשייה חינוכית

סיוון רפפורט, * עידית אדלר**

תקציר

פרחי הוראה ומורים מחזיקים בתפיסות שיש להן השפעה רבה על תהליכי קבלת החלטות פדגוגיות. לכן, במטרה לעודד קבלת החלטות מבוססות ראיות, המחקר הנוכחי¹ ביקש לפתח ולבחון מודל פדגוגי, התומך בגיבוש תפיסות באשר למורכבות הקשר בין מחקר לפרקטיקה ולאופן שבו ניתן להמיר תובנות מחקריות לעשייה חינוכית. בהתבסס על הפוטנציאל של סימולציות כאמצעי מעבר בין עולמות, פותח קורס שמטרתו לעודד חציית גבולות בין תאוריה לפרקטיקה, ובכך להוביל להתגבשות תפיסות חדשות. ניתוח תפיסות מורים ופרחי הוראה שהשתתפו בקורס ($n=70$) בשלוש נקודות זמן העיד על שינוי תפיסות בתחילת הקורס ועל יציבות בהמשך. המשתתפים ייחסו את השינוי בעיקר לשימוש בסימולציות, אך גם לשילובם של אמצעי מעבר נוספים. ממצאי המחקר מצביעים על הפוטנציאל של למידה מבוססת סימולציה לקידום תפיסות מורכבות בנוגע לקשר בין מחקר ופרקטיקה, תוך מתן חשיבות לשילוב מתואם של מגוון אמצעי מעבר לחציית גבולות מיטבית. בכך תורם המחקר לעיצוב הכשרות מורים אשר מעודדות הטמעת פרקטיקות מבוססות מחקר לטיוב תהליכי ההוראה בכיתה.

מילות מפתח: הכשרת מורים, חציית גבולות, מחקר חינוכי, סימולציות, פרקטיקות מבוססות מחקר

מבוא

לאחרונה מתגברות הקריאות להכשרות מורים מבוססות מחקר, שמטרתן לפתח מיומנויות של קבלת החלטות פדגוגיות ומנהלתיות מבוססות תאוריה (Afdal & Spernes, 2018; Brew & Saunders, 2020; Munthe & Rogne, 2015; Puustinen et al., 2018). מיומנויות אלה מאפשרות הטמעת פרקטיקות מבוססות מחקר (research-based practice), שהן גישות, שיטות הוראה או התערבויות, שנבדקו באופן שיטתי ומבוססות על ממצאים אמפיריים שהוכיחו את יעילותן. הואיל ופרקטיקות אלה נשענות על עקרונות תאורטיים, הטמעתן באופן מיטבי מחייבת הבנה של הקשר בין תאוריה לעשייה חינוכית (Víg, 2024). הבנת התאוריה מאפשרת

* סיוון רפפורט, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך

** ד"ר עידית אדלר, אוניברסיטת תל אביב, בית הספר לחינוך

1 תודה רבה לד"ר עדנה גוטמן על הניתוחים הסטטיסטיים.

למורים לזהות את מרכיבי הליבה של הפרקטיקות, וכן לעבד ולהטמיע אותן בהוראה באופן המותאם להקשרים תרבותיים ומוסדיים שונים (Stenberg et al., 2016; Winch et al., 2015). עוד מאפשר החיבור התאורטי קבלת החלטות אוטונומית וביקורתית בנוגע לבחירה בשיטות הוראה ולהערכת התוצרים, ורפלקציה מתמשכת של תהליכי ההוראה (Afdal & Spernes, 2018; Heikkilä et al., 2020). בהיעדר הבנה כזו קיים סיכון שהפרקטיקה תיושם כפעולה טכנית בלבד ותאבד את פוטנציאל ההשפעה שלה (Biesta, 2007; Stenberg et al., 2016).

ואולם ממחקרים עולה כי מורים תופסים את המחקר ואת התאוריה כמנותקים זה מזה, ואת המחקר – כלא רלוונטי למתרחש בכיתות הלימוד (De Jong, 2004; Munthe & Rogne, 2015; Puustinen et al., 2018). היות שלתפיסות יש חשיבות מכרעת בקבלת החלטות לגבי הוראה (Kagan, 1992), תפיסות המבטאות פער וחוסר רלוונטיות מאתגרות את היכולת של מורים להפוך ידע תאורטי לפרקטיקה (Heikkilä et al., 2020; Risan, 2025). לכן חשוב לפתח בקרב מורים, ובעיקר בקרב פרחי הוראה, תפיסות על אודות מורכבות הקשר בין תאוריה ופרקטיקה מחד גיסא, ועל חשיבות המחקר החינוכי לפרקטיקה מאידך גיסא, במקביל להקניית הידע והבקיאות במחקר והאופן שבו ניתן ליישם תובנות מחקריות בשטח (Winch et al., 2015). הכשרת מורים היא מקום אידיאלי לחיזוק זיקתם של פרחי הוראה למחקר החינוכי ולשימוש בפרקטיקות מבוססות מחקר בהמשך דרכם כמורים (Stenberg et al., 2016). לאור זאת, מטרת המחקר הנוכחי הייתה לפתח מודל פדגוגי לעידוד גיבוש התפיסות של פרחי הוראה על הקשר בין עולם המחקר לעולם הפרקטיקה, תוך הבנת מורכבות הקשר, האופן שבו עולמות אלו משלימים זה את זה, והדרך להמיר תובנות מחקריות לעשייה חינוכית.

לצורך השגת מטרות אלה, המחקר הנוכחי ממשיג את הקשר בין מחקר ופרקטיקה כשני עולמות שונים אך חופפים (Akkerman & Bakker, 2011). באזור החפיפה נמצאות הפרקטיקות מבוססות המחקר, הקושרות בין העולמות ומיישמות תובנות תאורטיות בפרקטיקה המעשית. הסימולציות מומשגות כאמצעי מעבר (boundary objects) בשל כוחן לעורר רפלקציה על הפרקטיקה ולעודד חציית גבולות בין העולמות (Caccamo et al., 2023; Dalinger et al., 2020; Kaufman & Ireland, 2019; Muchnik-Rozanov & Levin, 2024). על סמך המשגה זו פותח קורס ייחודי לפרחי הוראה, המאפשר להם לנוע בין עולמות התאוריה והפרקטיקה באמצעות סימולציות, ולהתנסות בהטמעה של פרקטיקות מבוססות מחקר. השערת המחקר הייתה כי התנסות המורים בחציית הגבולות תעורר תהליכי למידה מגוונים (Akkerman & Bakker, 2011) ותתרום לגיבוש תפיסות על אודות מורכבות הקשר תאורטי-פרקטיקה.

רקע תאורטי

תפיסות מורים

תפיסות מוגדרות כהבנות או כהנחות יסוד, המתפתחות באופן אישי בשלבים מוקדמים של החיים ומסייעות ליחיד להגדיר ולהבין את העולם. מורים ופרחי הוראה מחזיקים בתפיסות

מגוונות בנוגע לתלמידיהם, לתחומי התוכן שהם מלמדים, לתפקידם ולאחריות שהם ממלאים (Pajares, 1992). תפיסות אלו פועלות כמסנן לבחינת ידע או חוויות חדשות, והן בעלות תפקיד מרכזי בתהליך קבלת החלטות לגבי תהליכי הוראה (Adler & Akad, 2024; Gibbons et al., 2018; Kagan, 1992; Le Fevre, 2014). הזדמנויות ליישום פרקטיקות הוראה חדשות והתנסויות מוצלחות מאפשרות למורים להבחין בשינויים בתוצרי הלמידה של תלמידיהם, ועשויות להשפיע על תפיסותיהם של המורים (Clarke & Hollingsworth, 2002). לכן תפיסות מהוות מוקד לשינוי בתהליכי הכשרות מורים (Buehl & Beck, 2015). עם זאת, שינוי תפיסות הוא תהליך מורכב הדורש פרק זמן ממושך ותהליכי רפלקציה (Clarke & Hollingsworth, 2002; Lee et al., 2007; Lim & Chan, 2007).

מסגרת תאורטית: חציית גבולות, מרחב משותף ואמצעי מעבר

במחקר הנוכחי הומשגו הפערים בין העולם התאורטי ובין עולם הפרקטיקה באמצעות המושג גבולות (boundaries), המתאר פער חברתי-תרבותי המוביל לאי-רציפות בפעילות או באינטראקציה בין מספר ישויות הקשורות זו לזו. המעבר בין העולמות כרוך בחציית הגבולות (boundary crossing). אין משמעותו של תהליך זה איחוד של שני העולמות אלא יצירת המשכיות בנקודות אי-הרציפות בין העולמות השונים (Akkerman & Bakker, 2011). תהליך חציית הגבולות מתבצע לרוב באמצעות אמצעי מעבר (boundary objects) המגשרים על הפערים בין הישויות (Caccamo et al., 2023). אזור החפיפה בין הישויות מכונה "המרחב המשותף" (third space). במרחב זה שני העולמות מתקיימים במקביל, ונוצרות בו פרקטיקות חדשות המגשרות על הפער ביניהם (Bhabha, 1990). במחקר הנוכחי מומשגות פרקטיקות מבוססות מחקר כפרקטיקות הוראה הנמצאות במרחב המשותף שבין העולם התאורטי לעולם הפרקטיקה, שכן הן מתבססות על תובנות תאורטיות ומעבירות אותן אל העשייה החינוכית. חציית הגבולות אינה תהליך ליניארי של מעבר או התקדמות בידע אלא תהליך דיאלוגי שבו ריבוי נקודות מבט הוא תנאי ליצירת משמעות חדשה (Bakhtin, 1981, 1986).

תהליך חציית הגבולות מעורר ארבעה תהליכי למידה (Akkerman & Bakker, 2011): זיהוי (identification), תהליך שבו מובהרת ומוגדרת מהותן של הפרקטיקות ושל הנורמות הקיימות בכל אחד מן העולמות במטרה להכיר את מאפייניהם הייחודיים, את נקודות השוני והחפיפה ביניהם; תיאום (coordination), תהליך חיפוש אחר דרכים ליצירת שיתוף פעולה מיטבי בין פרקטיקות, לעיתים גם בהיעדר הסכמה מלאה; שיקוף (reflection), תהליך שבו המשתתפים מתבוננים בהבדלים בין פרקטיקות שונות, מבינים אותם ומגיעים לתובנות חדשות על אודות הפרקטיקה שלהם עצמם ושל אחרים; והתמרה (transformation), תהליך שבו חציית הגבולות מובילה לשינויים מהותיים בפרקטיקות הקיימות ואף ליצירה של פרקטיקות חדשות המשלבות אלמנטים משני העולמות.

תהליך חציית הגבולות בין עולמות נפוץ בתחום הכשרת המורים (Beck, 2020; Perl- Nussbaum et al., 2025), אולם למיטב ידיעתנו, לא נעשה שימוש במושגים אלו על מנת להמשיג

את השימוש בסימולציות כאמצעי מעבר וכדי לבחון את האופן שבו קורס מבוסס סימולציות מעודד מורים לחצות גבולות בין עולם המחקר התאורטי לבין עולם הפרקטיקה החינוכית.

הכשרת מורים מבוססת סימולציות

הכשרת מורים מבוססת סימולציות מאפשרת למשתתפים להתנסות בסיטואציות מורכבות בסביבה בטוחה, לערוך רפלקציה מעמיקה ולשפר את פרקטיקות ההוראה שלהם (Dalinger) (et al., 2020; Kasperski & Hemi, 2024; Levin, 2024). הסימולציות הנפוצות הן סימולציות קליניות, שהמשתתפים בהן נמצאים באינטראקציה עם שחקנים המגלמים דמויות בסיטואציה ומגיבים להתנהגות המשתתפים (Dotger, 2010, 2015). במהלך הסימולציה נדרשים המתמודדים להפעיל התנהגויות מסוימות, הנבחנות לאחר מכן לאור פרקטיקות מיטביות בתחום דרך תהליכי רפלקציה אישיים וקבוצתיים (Levin, 2025; Manburg et al., 2017). בדרך זו ההשתתפות בסימולציות מאפשרת בריזמנית שני סוגים של רפלקציות: רפלקציה בזמן הסימולציה, שבמהלכה פעילויות מסוימות נבחנות, והפעילות נעשית מדויקת יותר; ורפלקציה על הפעילות, הנעשית בסיומה של הסימולציה, ומטרתה להגיע לתובנות על ההתנהגויות שננקטו ועל השלכותיהן (Schön, 1983). באמצעות תהליכי הרפלקציה, המלווים בחשיבה ביקורתית, מסייעים למשתתפים להתכונן טוב יותר לסיטואציות דומות בעתיד ולהטמעה של פרקטיקות מבוססות מחקר (Dotger, 2015; Flavian & Levin, 2024; Levin et al., 2024). תהליכי הרפלקציה קריטיים ליכולת חציית הגבולות בין עולם התאוריה לעולם הפרקטיקה (Stenberg et al., 2016; Winch et al., 2015). זאת ועוד, ממחקרים עולה כי השתתפות בסימולציות מעלה את תחושת המסוגלות העצמית של המורים להטמיע פרקטיקות מיטביות בהוראה (Dalinger et al., 2020; Fischetti et al., 2022).

שאלת המחקר

לאור המחקרים שמדגישים את חשיבות פיתוח יכולתם של פרחי הוראה לחצות גבולות בין עולמות התאוריה והפרקטיקה ואת תפקידן המרכזי של תפיסות מורים בתהליך זה, עולה הצורך לבחון דרכי הכשרה שיתרמו לגיבוש תפיסות מורכבות ומבוססות מחקר. סימולציות, בהיותן אמצעי מעבר המאפשר התנסות ורפלקציה, עשויות לשמש כלי פדגוגי ייחודי לפיתוח תפיסות אלו. בהתאם לכך, שאלת המחקר שנבחנה במסגרת מחקר זה הייתה: מהי תרומת קורס מבוסס סימולציות, המעודד חציית גבולות בין מחקר תאורטי לעשייה חינוכית ומעורר תהליכי למידה מגוונים, להתגבשות תפיסות פרחי הוראה ומורים על אודות הקשר בין תאוריה ופרקטיקה?

מתודולוגיה

הקשר: קורס מבוסס סימולציות

במסגרת המחקר פותח קורס סמסטריאלי (בן 13 שיעורים) לפרחי הוראה ולסטודנטים לתואר שני בחינוך בתחומי הטכנולוגיה והמדעים, במרכז אקדמי במרכז הארץ. מטרת הקורס היו

לעודד התבוננות ביקורתית על הקשר בין מחקר ופרקטיקה ולבחון דרכים אופרטיביות להטמיע תובנות מחקריות בעשייה החינוכית.

הקורס חולק לשלוש יחידות סביב שלוש מסגרות תאורטיות שונות: קונסטרוקטיביזם וקונסטרוקשניזם (Ackerman, 2001; Krajcik & Shin, 2014), תאוריית ההגדרה העצמית למוטיבציה (Adler et al., 2018; Deci & Ryan, 2008) (Self-Determination Theory, SDT) וקהילות עיסוק (Communities of Practice, CoP) (Lave, 1991; Wenger, 1998). כל אחת מהיחידות כללה מספר משימות שנועדו להפגיש את המשתתפים עם שני העולמות ולעודד חצייה ביניהם והטמעה של פרקטיקות מבוססות מחקר. המשימה הראשונה כללה היכרות עם העולם התאורטי. המשתתפים נדרשו לקרוא מאמרים שהתמקדו בתאוריה, לחלץ את ההיבטים התאורטיים המרכזיים ולדון בהם בפלטפורמה שיתופית עם עמיתים. היבטים אלה זוקקו בקבוצות דיון בכיתה ובמליאה מסכמת. המשימה השנייה כללה חתירה למרחב משותף. המשתתפים נדרשו לקרוא מחקרים שהודגשו בהם תוכניות התערבות חינוכיות מבוססות תאוריה, ולדון עם עמיתים בקשר שבין התאוריה לפרקטיקות הוראה בפלטפורמה שיתופית. בקבוצות דיון בכיתה ולאחר מכן במליאה נערך דיון מסכם ופותחו "טבלאות אופרציונליזציה", שמטרתן לחבר בין ההיבטים התאורטיים המרכזיים לבין פרקטיקות הוראה מבוססות תובנות מחקריות (ראו לדוגמה לוח 1).

לוח 1. דוגמה מתוך טבלת אופרציונליזציה

התאוריה	אלמנט תאורטי	הגדרה	פדגוגיות לדוגמה
קונסטרוקטיביזם	התלמיד כשותף בהבניית הידע	התלמיד משתתף באופן אקטיבי בתהליכי ההטמעה וההתאמה של הידע הנלמד לסכמות החשיבה שלו, ומכאן לתהליך הלמידה.	דיאלוג תמידי בכיתה עם התלמידים לצורך הבנה משותפת; לא לספק תשובות אלא להעלות תהיות ושאלות; שימוש במיומנויות החקר לצורך הבניה של הבנה דרך התנסות; להתמקד בהבנה של תופעות ולקשר למנגנונים ברמה המיקרוסקופית.

פעילויות אלו הובילו למשימה המרכזית שכללה השתתפות בסימולציה רבת משתתפים, הדומה במהותה לסימולציה קלינית (Dotger, 2010, 2015). בקבוצות, על פי חלוקה לדיסציפלינות המדעיות, פיתחו המשתתפים פעילות כיתתית בת כ-20 דקות בתחום הוראת המדעים, המבוססת על ההיבטים התאורטיים ו"מתרגמת" אותם לפרקטיקה. למשל, ביחידת הקונסטרוקטיביזם נדרשו הקבוצות לפתח פעילות כיתתית מדעית מבוססת חקר; ביחידת ההוראה על תאוריית

ההגדרה העצמית למוטיבציה פותחו פעילויות קבוצתיות שהוטמעו בהן היבטים מעוררי מוטיבציה פנימית; וביחידת קהילות העיסוק נדרשו הקבוצות לשלב קהילה כחלק מפעילות מדעית. חברי הקבוצה שפיתחו את הפעילות תפקדו כמורים בסימולציה, ואילו יתר המשתתפים – כתלמידים. בכך הביאה הסימולציה לידי ביטוי את תפקידה כאמצעי מעבר המחבר בין עולמות שונים ליצירת ידע חדש (Caccamo et al., 2023).

בתום הסימולציה נערכה רפלקציה מובנית על מנת לאפשר התבוננות ביקורתית על המעבר בין תאוריה לפרקטיקה (Schön, 1983). הרפלקציה כללה מספר שלבים: בשלב הראשון מילאו כל המשתתפים משוב שהתמקד באופן שבו ההיבטים התאורטיים תורגמו לפרקטיקה, ובתחושותיהם בעקבות ההשתתפות בסימולציה. לאחר מכן נערך דיון שבו שיתפו המשתתפים בתחושותיהם ובחנו באופן ביקורתי את יישום ההיבטים התאורטיים בפעילות. לאחר המפגש מילאו חברי הקבוצה רפלקציה אישית ובה ניתחו את יישום התאוריה בפעילות בהסתמך על הדיון בכיתה ועל תחושותיהם האישיות, וציינו כיצד אפשר לשפר את היישום בפעמים הבאות. למרות חשיבות השימוש בוידאו במהלך סימולציות קליניות (Levin, 2025), במחקר זה לא נעשה שימוש בכלי זה מסיבות טכניות.

משתתפים

במחקר השתתפו 70 סטודנטים שלמדו בקורס במהלך שתי שנות לימודים עוקבות – שנה א' (n=34, 48.6%) ושנה ב' (n=36, 51.4%). כשלושה רבעים מהמשתתפים היו גברים, קרוב למחציתם בשנות העשרים לחייהם, וכ-60% מהם ללא ניסיון בהוראה. כשלושה רבעים מהם היו סטודנטים לתואר שני בחינוך, חלקם גם לתעודת הוראה, והשאר היו סטודנטים לתעודת הוראה בלבד. מבחני חי-בריבוע (χ^2) ומבחני Z (להשוואת שיעורים בלתי תלויים) לא הצביעו על הבדלים מובהקים במאפייני הסטודנטים בין שתי שנות הלימוד.

כלי המחקר

המחקר התבסס על מתודולוגיה של mixed methods ובחן את התפתחות תפיסותיהם של המשתתפים בנוגע למהות הקשר בין מחקר תאורטי לבין הפרקטיקה החינוכית ולתרומת הסימולציות להתגבשות תפיסות אלו.

שאלון תפיסות

כדי לבחון שינויים בתפיסות לגבי הקשר בין תאוריה לפרקטיקה נדרשו המשתתפים למלא שאלון מובנה למחצה שהתמקד באמונותיהם בשלושה שלבים במהלך הקורס: בתחילתו, באמצעו ובסופו. השאלון כלל ארבעה חלקים מרכזיים: ממחקר להוראה, מהוראה למחקר, בואו נצעד ביחד, ומה לי ולמחקר חינוכי? בסך הכול היו בשאלון 10 שאלות פתוחות, אשר עודדו את המשתתפים לחשוף את תפיסותיהם על אודות הקשר בין תאוריה לפרקטיקה, לציין אם תפיסות אלו השתנו, התפתחו או התחזקו, ולספק דוגמאות לפעילויות בקורס שתרמו להתפתחות תפיסותיהם (ראו לוח 2).

לוח 2. דוגמאות לשאלות מתוך השאלון

שאלה	חלק
1. עד כמה לדעתך מחקר חינוכי יכול לתרום להוראה? פרט/י ונמק/י.	ממחקר להוראה
1. עד כמה לדעתך מורים יכולים לתרום למחקר החינוכי? פרט/י ונמק/י.	מהוראה למחקר
2. עד כמה לדעתך חשוב שחוקרים בתחום החינוך יהיו בעלי ניסיון בהוראה? פרט/י ונמק/י.	

רפלקציה מסכמת

כחלק מהמשימה המסכמת של הקורס נדרשו המשתתפים למלא רפלקציה מובנית למחצה, שבה התבקשו לבחון באופן ביקורתי את שלושת שאלוני התפיסות שמילאו במהלך הקורס, לתאר את התפתחות תפיסותיהם ולציין את הסיבות ואת אמצעי המעבר שתרמו, לדעתם, להתפתחות או להתגבשות התפיסות.

ניתוח הנתונים

שאלון תפיסות

פיתוח מחוון תפיסות. לצורך ניתוח תפיסות המשתתפים פותח מחוון ייעודי, שהתבסס על מנגנוני הלמידה המתרחשים בתהליך חציית הגבולות ועל המשמעות הנוצרת בעקבות תהליכים אלה (Akkerman & Bakker, 2011). שתי החוקרות קראו באופן עצמאי עשרה שאלונים של משתתפים, זיהו תפיסות הנוגעות לקשר בין המחקר לפרקטיקה וקישרו אותן לתהליכי חציית הגבולות. לאחר מכן ערכו החוקרות דיון שבו בחנו את הקידודים. במקרה של חוסר הסכמה בקידוד דנו החוקרות עד שהושגה הסכמה מלאה, ובמידת הצורך עודכנו הגדרות האופרציונליזציה (Watts & Finkenstaedt-Quinn, 2021). התהליך חזר פעמיים נוספות עם עשרים שאלונים בכל פעם (סך הכול n=50 שאלונים): קידוד אישי, דיון משותף עד להסכמה מלאה על אופן הקידוד ושיפור ודיוק המחוון במידת הצורך (O'Connor & Joffe, 2020). המחוון הסופי ודוגמאות מדברי המשתתפים מוצגים בלוח 3.

לוח 3. מחוון המחקר²

קטגוריות	תפיסות	דוגמאות מדברי המשתתפים
זיהוי		
הבנת השונות (othering): תהליך דיאלוגי של הבחנה בין פרקטיקות, שבו פרקטיקה אחת מוגדרת ונבדלת לאור פרקטיקה אחרת.	מחקר והוראה העוסקים בסוגים שונים של סוגיות. לדוגמה, מטרת המחקר היא להתמודד עם צרכים או עם שאלות תאורטיות בלבד, בעוד שהפדגוגיה עוסקת בסוגיות יום-יומיות ומעשיות.	קיים מתח בין החוקרים לבין המורים, שכן המורים מבקשים פתרונות חדשים לבעיות תפעוליות, ואילו החוקרים מחפשים ידע חדש. (ליליה, אמצע)
	ישנם הבדלים אפיסטמולוגיים בין עולם המחקר ועולם הפרקטיקה.	הניסיון והידע היום-יומי של המורה, כולל האתגרים הרבים שהוא חשוף אליהם בכיתת הלימוד, יהוו חסם ביכולת שלו לפתח מחקר חינוכי. החסם נובע מהאילוצים הרבים שהחוקר ייאלץ לשלב בתוך המחקר שלו, עד כדי כך שתרומתו של המחקר תהיה שולית ביותר. מטרת המחקר החינוכי היא בין היתר להעשיר את הידע של המורים באפשרויות ויכולות שלא היו נחשפים אליהם בדרך אחרת. אנחנו צריכים לספק לחוקר פתיחות מחשבתית נטולת אילוצים. במידה מסוימת חוקר עם ניסיון בהוראה "מסרס" את הפתיחות המחשבתית הזו גם בצורה בלתי הכרתית. (אורן, אמצע)
הבנת הצורך בדו-קיום (legitimate coexistence): תהליך שבו זהויות ופרקטיקות שונות מוכרות ומתקבלות במקביל, כדי לאפשר שיתוף פעולה ושימור זהות.	ישנה חשיבות לקיים במקביל מחקר תאורטי ופרקטיקה חינוכית.	למורים בפועל יש כלים, והם אלו שנמצאים בשטח. הם יכולים לעזור לחוקר ולשתף פעולה עם החוקרים ובכך להעלות את הבעיות השכיחות שנמצאות בכיתות, אך צריכה נוכחות מצד המורים לעזור ולשתף מה קורה בפועל. (לנה, אמצע)

קטגוריות	תפיסות	דוגמאות מדברי המשתתפים
תיאום		
תקשורת (communicative connection): יצירת ערוץ תקשורת המאפשר לפרקטיקות או לפרספקטיבות שונות לתאם פעולות באמצעים משותפים.	התייחסות לאמצעים שונים שיכולים לקדם תיאום בין העולמות, או לאתגרים הכרוכים בתקשורת זו.	שלל פעילויות שכל שיה יכול לקדם ולהבהיר לשני הצדדים כיצד ולאן אפשר עוד להתפתח ולפתח מודלים יישומיים שניתן לממש בכיתה ובעזרתם לגבש מודלים מעניינים במישור המחקרי. (ירין, אמצע)
תרגום (efforts of translation): פעולות שמטרתן לפרש ולהמיר ידע או תוצרים מעולם אחד לשפה או יישום ופעולה בעולם אחר.	על מנת להפוך את המחקר לשימושי עבור הפרקטיקה, יש לתרגם/ להתאים את הידע התאורטי למונחים מעשיים.	אני חושבת שכדאי להתמקד במתן כלים פדגוגיים פרקטיים ולא להטריח את המורים בקריאת מאמרים. כדאי להנגיש עבורם את המסקנות ולהמחיש להם איך ליישם. (יפית, אמצע)
הגדלת חדירות הגבולות (permeability): הגברת היכולת לעבור בין תחומים, תפקידים או פרקטיקות שונים באופן חלקי ובלתי מורגש, כך שהגבולות ביניהם נעשים גמישים יותר ואינם מהווים חסם לפעולה רציפה.	אפשרויות לשיפור החצייה בין העולמות, למשל באמצעות שילוב שני התפקידים באדם אחד – מורים כחוקרים או חוקר כמורה.	מורים החוקרים את ההוראה יכולים להיות גורם בעל יכולת ייחודית לגשר על הפער שבין תאוריה לפרקטיקה. (חמיד, אמצע)
השגרה (routinization): תהליך שבו פעולות של תיאום הופכות לשגרה או לפרקטיקה אוטומטית תוך שימוש באמצעי מעבר לתרגום ולהנחלת התהליכים.	שימוש במתודולוגיות המאפשרות מחקר כיתתי אמין ותקף (למשל, מחקר מבוסס עיצוב, תהליכי co-design וכדומה).	לא נמצאו ציטוטים
שיקוף		
החצנת נקודת המבט (perspective taking): תהליך שבו המשתתף מנסח ומבהיר את ההבנה ואת הידע שלו לגבי סוגיה מסוימת, תוך חשיפת ההנחות והמחשבות הסמויות שלו.	הבהרת הקשר בין מחקר לפרקטיקה תוך חשיפת האמונות הסמויות על אודות הקשר.	חוקרים הם לא דווקא מורים בפועל. מחקרים נעשים עבור מורים ולמען שיפור ההוראה. (אורנה, התחלה)

קטגוריות	תפיסות	דוגמאות מדברי המשתתפים
קבלת נקודת מבט של האחר (perspective making): תהליך שבו המשתתף מביט על עצמו ועל הפרקטיקות שלו דרך עיני אחרים, כדי להבין את עולמו ולשקול את מעשיו מנקודת מבט שונה.	העלאת הצורך באימוץ נקודת המבט של העולם האחר.	חוקרים בתחום החינוך בדרך כלל עובדים באקדמיה, הם חוקרים כל מיני תהליכים ותופעות בחינוך. אם קיימת קבוצת חוקרים בעלת מוטיבציה לקחת חלק בהוראה בבית הספר ולהתנסות בה על מנת לרכוש מיומנויות, זה דבר אשר יכול לתרום ולשנות את קו המחשבה של אותם חוקרים. (אושר, סוף)
התמרה		
התמודדות עם קונפליקט (confrontation): מצב שבו מופיעה בעיה או פער שמחייבים את המשתתפים לבחון מחדש את הפרקטיקות ואת היחסים הקיימים.	ציון קשיים, כגון יישום ידע תאורטי בכיתה, חוסר בכלים פדגוגיים, מיומנויות ושיתוף פעולה.	אני חושב שמורה צריך לדעת באופן כללי לקרוא מאמרים, אבל בגלל קוצר הזמן או מורכבויות של המחקרים יותר חשוב שמורה יקבל את הכלים הפרקטיים ליישום. (מני, התחלה)
	מהמחקר אל השטח: הסטודנטים טוענים כי ממצאי מחקר ניתנים לשכפול בכיתה באופן חלקי בלבד, ומצביעים על הפער בין תנאי המחקר הניסויי לבין תנאי הכיתה במציאות.	לא כל מחקר חינוכי חשוב למורה, לא כל תאוריה יכולים להפוך אותה לפרקטיקה בפועל. (מראם, אמצע)
	מהשטח אל המחקר: הסטודנטים מציינים את הקושי בביצוע מחקר תקף ואמין בכיתות אותנטיות, בשל התנאים הסבוכים והבלתי מסודרים.	חינוך זה לא מעבדה שאתה נכנס ועושה ניסויים. (אמיר, התחלה)

קטגוריות	תפיסות	דוגמאות מדברי המשתתפים
זיהוי בעיה משותפת (recognizing shared problem space): תהליך שבו המשתתפים מזהים בעיה או אתגר משותף הדורשים פתרון ושיתוף פעולה בין פרקטיקות או עולמות שונים.	המחקר תורם להבנת המציאות החינוכית בכיתה ותהליכי הוראה.	אני חושבת שדרך מחקרים חינוכיים ניתן ללמוד המון על התלמידים, המורים ועל הדינמיקה במערכת החינוך ובהוראה. (רנא, אמצע)
	המחקר מסייע בבניית חזון חינוכי או גישה להוראה.	אני מאמינה שהמחקר החינוכי יכול לעצב את הגישה הכללית של המורה, דבר שלא תמיד ניתן לשים עליו את האצבע בפעילות כזאת או אחרת. (ליאב, התחלה)
	מחקר ופרקטיקה יכולים לפעול יחד, למשל: המחקר עוסק בסוגיות עדכניות מהשדה החינוכי, ויש לו השלכות מעשיות, בעוד שהשדה החינוכי מהווה קרקע פורייה למחקר ולמחקר פעולה.	תמיד יש מקום לשיתוף פעולה. כל שיתוף פעולה יכול רק לעזור להבין את התמונה הגדולה טוב יותר ולא להיתקע ב-zoom in. המורים ייתנו מהניסיון וייתנו כיווני חשיבה ומחקר ותובנות, החוקרים יעמיקו וייתנו טיפים למורים. (ניצן, התחלה)
הכלאה (hybridization): תהליך יצירתי שבו מרכיבים מפרקטיקות או מהקשרים שונים משולבים ליצירת פרקטיקה חדשה או צורת תרבות חדשה.	המחקר מעודד חדשנות בהוראה.	חשוב שמורים בפועל יהיו מעודכנים במחקרים חינוכיים. היכולת להתעדכן תדירות מספקת למורה נגישות לגישות ולמגמות חדשות שעשויות לסייע לו לבצע את ההתאמות הנדרשות למציאות המשתנה. (אורן, אמצע)
	המחקר תורם לשיפור המציאות החינוכית, למשל באמצעות התערבויות חינוכיות, שבהן באות לידי ביטוי פרקטיקות חדשות.	כמורי מדעים לעתיד ישנה הרבה חשיבות לקרוא, להבין, לדעת מחקרים שונים בתחום החינוך המדעייטכנולוגי, בכדי לקדם המדע, לרכוש כלים ודרכי הוראה, לקדם הצלחת התלמידים שלנו. (קמילה, סוף)

קטגוריות	תפיסות	דוגמאות מדברי המשתתפים
<p>התגבשות (crystallization): תהליך שבו התוצרים ההיברידיים או השינויים שנוצרו בחציית גבולות מקבלים ביטוי מוחשי ומוטמעים בפרקטיקה, כך שיהיו להם השלכות ממשיות.</p>	<p>יישום פרקטיקות הוראה חדשות.</p>	<p>אוכל להעיד על עצמי כמורה בפועל שמשתדל ליישם SDT בכיתה מאז הקורס וגם מעודד מרצים נוספים ליישם זאת, שכן זה תורם ללמידה ולהנאה של התלמידים והמרצים. (ירין, סוף)</p>
<p>שמירה על ייחודיות הפרקטיקות חוצות הגבולות (maintaining uniqueness): תהליך שבו שומרים על השלמות ועל הזהות של הפרקטיקות המקוריות תוך יצירה של פרקטיקה היברידית או חציית גבולות, כדי לשמר את הערך ואת התרומה של כל פרקטיקה.</p>	<p>חשיבות בשימור הייחודיות של התאוריה בפרקטיקה הכיתתית.</p>	<p>יש שיטות הוראה שונות שהולכות להשפיע רק אם השתמשנו בהן בצורה הנכונה, למשל ההוראה בקבוצות. העניין אינו חלוקה לקבוצות וזהו אלא צריך לעודד אינטראקציות בין התלמידים ולעורר תחרות בין חברי הקבוצה. (עזאם, אמצע)</p>
<p>עבודה משותפת רציפה בגבולות (work at the boundary): תהליך של שיתוף פעולה ודיאלוג מתמשך בין שותפים משני צידי הגבול, המבטיח את היעילות של חציית הגבולות לאורך זמן.</p>	<p>צורך בעבודה משותפת מתמשכת בגבול שבין מחקר לפרקטיקה, כדי לתמוך בתקשורת בין העולמות.</p>	<p>אפשר לבנות קבוצה ייחודית, שיכולה לפשט את המאמרים בתחום המחקר החינוכי ולהפוך את האינפורמציה לנגישה למורים. מכאן עולה האפשרות ליצירת עיתון חודשי או שנתי במאמרים חדשניים או אפילו לשלוח מסרונים למורים, כך שהם יכולים להיכנס בזמנם החופשי, להיחשף לתגליות החדשות ולהפיק לקחים. (פדמה, התחלה)</p>

קידוד באמצעות המחווה. לאחר סיום פיתוח המחווה חזרה החוקרת הראשונה על כל הקידודים ודייקה אותם בהתאם למחווה החדש. לאחר מכן המשיכה החוקרת לקודד לבדה את יתר השאלונים (n=160). במקרים שבהם לא הייתה בטוחה, נפגשו שתי החוקרות על מנת לדון בקידוד.

הגדרת המשתנים. הוגדרו ארבעה מדדים: זיהוי, תיאום, שיקוף והתמרה. זיהוי כלל שני פריטים: הבנת השונות והבנת הצורך בדוקיום; תיאום כלל ארבעה פריטים: תקשורת, תרגום, הגדלת חדירות הגבולות והשגרה; שיקוף כלל שני פריטים: החצנת נקודת המבט וקבלת נקודת מבט של האחר; והמדד התמרה כלל שישה פריטים: התמודדות עם קונפליקט, זיהוי בעיה משותפת, הכלאה, התגבשות, שמירה על ייחודיות הפרקטיקה חוצת הגבולות ועבודה משותפת

רציפה בגבולות. כל הפריטים הוגדרו באופן דיכוטומי (0/1). חושב ציון כולל לכל מדד לפי סכום הפריטים. כל הציונים חושבו בשלוש נקודות זמן.

עיבוד הנתונים. הנתונים עובדו באמצעות תוכנת SPSS גרסה 29. משתני המחקר הוגדרו כפריטים דיכוטומיים וכן כציונים כוללים עבור ארבעת המדדים. הציונים חושבו כסכום הפריטים המרכיבים כל קטגוריה (בין שניים לשישה פריטים), ולכן נעים בטווח של 0–2 עבור המשתנה זיהוי, ובטווח 0–6 עבור המשתנה התמרה. הבדלי זמן עבור כל מדד חושבו באמצעות ניתוח שונות במדידות חוזרות (Repeated Measures ANOVA) ובאמצעות מבחן χ^2 אֶ-פרמטרי של פרידמן, עקב התפלגותם הלא נורמלית של חלק מהמדדים. השוואות מזווגות בוצעו בהתאם, תוך שימוש ב־estimated marginal mean וכן במבחן Wilcoxon האֶ-פרמטרי להשוואת מדרגים. ממצאים דומים נמצאו בשתי שיטות הניתוח. במדידות חוזרות בהמשך כלל ניתוח השונות אינטראקציות עם שנת הלימודים, כדי לבדוק את מידת הדמיון בשינוי בין שתי שנות הלימוד. לבסוף כלל ניתוח השונות במדידות חוזרות אינטראקציות עם תוכנית הלימודים של הסטודנטים, גילם וניסיונם בהוראה, על מנת לבדוק אם חלו הבדלים בשינוי בהתאם למשתני הרקע הללו.

רפלקציה מסכמת

ניתוח הרפלקציות בוצע בשני שלבים. בשלב הראשון נסרקו הרפלקציות בחיפוש אחר אזכורים לתרומת אמצעי המעבר השונים להתפתחות התפיסות. בשלב השני כל אזכור לאמצעי מעבר נותח באמצעות המחווך שפותח, על מנת לבדוק את תרומתו לתהליך של חציית גבולות.

אתיקה

המחקר נערך באישור ועדת האתיקה המוסדית ועמד בתנאים שהוצבו בפניו לביצועו. הנתונים נאספו מהסטודנטים באמצעות שאלונים ורפלקציות כתובות, לאחר שהתקבלה הסכמתם מדעת להשתתף במחקר. השאלונים והרפלקציות נשמרו בידי החוקרות, תוך הקפדה על דיסקרטיות וחסיון מוחלט בתהליכי העיבוד, הניתוח והצגת הנתונים ביחס לשמות או לפרטים מזהים. אנונימיות המשתתפים נשמרה באמצעות שימוש בשמות בדויים לצורך שמירה על פרטיותם וכיבוד זכויותיהם. לא הועלו נתונים מזהים או שאינם מזהים לאמצעי בינה מלאכותית יוצרת.

ממצאים

תפיסות המשתתפים בנוגע לקשרים בין תאוריה ופרקטיקה

לוח 4 מציג את התפלגות האזכורים הכוללים עבור משתני המחקר ואת ההבדלים לפי זמן. הממצאים מצביעים על כך שכמות האזכורים עבור המשתנה זיהוי עלתה באופן מובהק בין T1 לבין T2, אך ירדה באופן לא מובהק מ־T2 ל־T3, כך שההבדל בין T1 לבין T3 לא היה מובהק. לעומת זאת, כמות האזכורים עבור המשתנים תיאום, שיקוף והתמרה עלתה באופן מובהק בין T1 ל־T2 ונשארה יציבה בין T2 לבין T3, כך שההבדלים בין T1 לבין T3 מובהקים.

לוח 4. ממוצעים, סטיות תקן והבדלים במשתני המחקר, לפי זמן (N=70)

פרוט הבדלי הזמן המזווגים	זמן T3 M (SD) $\chi^2 (2) (p)$	הבדל זמן (SD) M $F(2, 138) (p) (\eta^2)$	זמן T3 (SD) M	זמן T2 (SD) M	זמן T1 (SD) M	
2 > 1	7.10 (p=.029)	3.87 (p=.024) ($\eta^2=.053$)	0.60 (0.57)	0.74 (0.58)	0.54 (0.50)	זיהוי identification
2,3 > 1	16.90 (p<.001)	12.66 (p<.001) ($\eta^2=.155$)	1.54 (0.79)	1.71 (0.70)	1.09 (0.94)	תיאום coordination
2,3 > 1	79.79 (p<.001)	87.94 (p<.001) ($\eta^2=.560$)	0.69 (0.50)	0.76 (0.49)	0.04 (0.20)	שיקוף reflection
2,3 > 1	27.86 (p<.001)	17.50 (p<.001) ($\eta^2=.202$)	3.27 (0.85)	3.13 (0.92)	2.57 (0.75)	התמרה transformation

טווח: זיהוי 0-2, תיאום 0-4, שיקוף 0-2, התמרה 0-6

יש לציין כי בדיקה של השינוי לפי שתי השנים האקדמיות העלתה ממצאים לא מובהקים, כלומר כל האינטראקציות בין זמן לבין השנה האקדמית לא היו מובהקות – זיהוי: $F(2, 136)=1.94$, $p=.148$, $\eta^2=.028$; תיאום: $F(2, 136)=2.85$, $p=.064$, $\eta^2=.040$; שיקוף: $F(2, 136)=2.09$, $p=.129$, $\eta^2=.030$; התמרה: $F(2, 136)=0.08$, $p=.914$, $\eta^2=.001$. נוסף על כך, בדיקה של הבדלי הזמן במשתני המחקר, תוך בקרה על השנה האקדמית, העלתה ממצאים דומים. לפיכך ניתן להסיק שחל שינוי דומה בשתי השנים האקדמיות.

כדי לבדוק את מידת השינוי בהתאם לתוכנית הלימודים, לגיל הסטודנטים ולניסיונם בהוראה נבדקו הבדלי הזמן במשתני המחקר תוך בחינת האינטראקציות עם משתני רקע אלו. עקב גודל המדגם הוגדרו משתני הרקע באופן דיכוטומי: תוכנית הלימודים (עם או ללא תעודת הוראה), גיל הסטודנט (20-30 או מעל 30) וניסיון בהוראה (עם או ללא ניסיון). הממצאים הראו כי כלל האינטראקציות בין זמן לבין משתני הרקע לא היו מובהקות. במילים אחרות, השינוי בכל המשתנים היה כוללני ואינו תלוי בתוכנית הלימודים של הסטודנטים, בגילם או בניסיונם בהוראה.

תרומת ההשתתפות בסימולציות להתפתחות תפיסות בנוגע לקשר בין תאוריה לפרקטיקה לוח 5 מציג את מספר האזכורים לכלל אמצעי המעבר ששולבו במהלך הקורס מתוך הרפלקציות של המשתתפים.

לוח 5. אזכורים למגוון אמצעי המעבר שתרמו להתגבשות תפיסות המשתתפים

דיונים מקוונים	השתתפות בסימולציות	התנסות בחיים האמיתיים	קריאת מאמרים	דיונים בכיתה	טבלאות אופרציונליזציה	
0	1	0	2	0	0	זיהוי
8	26	5	15	14	17	תיאום
5	0	1	5	0	1	שיקוף
0	14	33	38	5	3	התמרה

מבחינת מספרי האזכורים עולות המסקנות האלה: אמצעי המעבר הוזכרו כתומכים בתהליכי תיאום והתמרה, ואילו מעט מאוד בהקשר של זיהוי ושיקוף; הוזכרו מספר אמצעי מעבר שתמכו בתהליכי תיאום, והם קריאת מאמרים, הדיונים בכיתה, טבלאות האופרציונליזציה, ובמידה הרבה ביותר הוזכרה ההשתתפות בסימולציות; קריאת המאמרים וההתנסות בחיים האמיתיים הוזכרו במידה הרבה ביותר כתומכים בתהליכי התמרה, ולאחר מכן הוזכרה במידה רבה ההשתתפות בסימולציות.

רק סטודנט אחד התייחס לתפקיד הסימולציות לגיבוש תפיסות הקשורות לתהליכי זיהוי – הכרת המאפיינים הייחודיים של עולם התאוריה והפרקטיקה, השוני והחפיפה ביניהם. באופן ספציפי התייחס הסטודנט לצורך בדריקיום של מחקר ופרקטיקה חינוכית זה לצד זה: "זה [הסימולציה בכיתה] כן מביא אותי לתובנה על הפער האינהרנטי הקיים בין תאוריה לפרקטיקה ועל הצורך 'לתווך' את הפער הזה, לא בכפייה אלא מתוך הבנה של התרומה ההדדית של שני חלקי המשוואה" (אורן).

לעומת זאת, משתתפים רבים התייחסו לתרומה של הסימולציה לגיבוש תפיסות הקשורות לתיאום בין העולמות, שבבסיסו פיתוח דרכים יעילות למעבר של ידע מעולם אחד לאחר. רוב המשתתפים התייחסו להיבטים של תרגום ולאופן שבו הסימולציות מאפשרות לבחון תרגום ויישום של תאוריות בפרקטיקה החינוכית. למשל: "אחרי התנסותי ביישום התאוריה עם הקבוצה שלי (לקראת סוף הקורס) [בסימולציה] ראיתי שעבודת היישום... אפשרית, וכל אחד יכול להפוך התאוריה לפרקטיקה" (מנל). לדברי סטודנטים רבים, הסימולציות סיפקו מרחב בטוח לתרגול ולהתנסות ביישום התאוריה בפרקטיקה, ובכך תרמו לעיצוב תפיסותיהם לגבי הקשר בין תאוריה לפרקטיקה: "הגעתי עם תפיסה די מגובשת לגבי הקשר בין התאוריה לפרקטיקה, ולמרות זאת, כמה מתפיסותיי השתנו... השתתפות בפעילות 'רואים תיאוריה' [סימולציה], בכובע של תלמידים בכיתה או בכובע של מורה, סייעה 'לתרגם' את התאוריה לכלים פדגוגיים יישומיים" (יפית).

משתתפים רבים התייחסו לכוחן של הסימולציות לעודד תהליכים של התמרה ולהוביל לשינויים מהותיים בפרקטיקות. חמישה סטודנטים תיארו את האופן שבו הסימולציות העלו למודעות שלהם את הקושי ביישום תאוריות בפרקטיקה (התמודדות עם קונפליקט):

ראיתי קבוצות שהדגימו [בסימולציות] בצורה נהדרת את המעבר בין התאוריה לפרקטיקה, ויש אחרים שלא הצליחו, לא בגלל שהם לא יכולים אלא בגלל שקשה ליישם את האלמנטים המרכזיים שהמחקר מדבר עליהם. בתור מורה, ראיתי כמה זה קשה לבחור את האלמנט המתאים למצב נתון וליישם אותו; יש כל כך הרבה אלמנטים ותאוריות במחקרים, קשה למורה לבחור באיזה תאוריה להיעזר ומתי להשתמש בה, והאם היישום הזה כן יתרום לתהליך ההוראה או להפך. (ליליה)

סטודנטית אחת התייחסה לאופן שבו ההשתתפות בסימולציות תרמה למידת ההבנה שלה את התאוריות החינוכיות וליכולותיהן ליצור חזון חינוכי אצל המורים (זיהוי בעיה משותפת):

"המהפכה המחשבתית הראשונה שקרתה לי הייתה בגלל ההתנסות שלי בשימוש בתאוריה בכיתה... המטרה החשובה בעיניי... [היא] לרכוש מיומנויות בפיתוח המחשבה שלהם ולקחת אחריות על רכישת הידע והבנתו לטווח הארוך" (מראם). ארבעה משתתפים התייחסו לתהליכי הכלאה וציינו את ההשפעה שהייתה לסימולציות על תפיסתם את המחקר החינוכי כמונף לשיפור המציאות החינוכית בכיתה: "תוך הצגת הפעילות שלי בכיתה היה צריך לעבור ולהוציא אלמנטים ממחקר חינוכי... הדעה שלי השתנתה באופן מובהק. הפכתי לחשוב שמחקר חינוכי מאפשר למידה יעילה, שיתוף פעולה, הגשת מטרה מסוימת... ויכול לתרום להוראה" (רנין).

לבסוף, ארבעה משתתפים דיברו על תהליכי התגבשות ועל האופן שבו להשתתפות בסימולציות היו השפעות מעשיות על דרכי ההוראה של המשתתפים בכיתות: "בהתחלה היה מאתגר לי להבין איך אפשר לקשר בין התאוריה לפרקטיקה במציאות. מה שממש עזר לי להבין איך אפשר ליישם פרקטיקות הוא ההדגמות של הקבוצות" (הודנא).

דיון

המחקר הנוכחי התמקד בפיתוח מודל פדגוגי להכשרת פרחי הוראה לחציית גבולות בין תאוריה לפרקטיקה במטרה לשפר את מיומנויות קבלת ההחלטות המבוססות על תאוריה, ולעודד הטמעת פרקטיקות הוראה מבוססות מחקר (Afdal & Spernes, 2018; Brew & Saunders, 2020; Cao et al., 2023; Munthe & Rogne, 2015; Puustinen et al., 2018; Vigh, 2024; Gibbons et al., 2024). בהתבסס על הזיקה העמוקה בין תפיסות להוראה לבין פרקטיקה בפועל (Gibbons et al., 2024; Pajares, 1992), התמקד המחקר בטיפוח תפיסות מורכבות באשר לקשר בין תאוריה ופרקטיקה, לצד חיזוק ההבנה בדבר חשיבותו של המחקר החינוכי להוראה. זאת במקביל להקניית ידע ומיומנויות מחקריות שיאפשרו לסטודנטים ליישם תובנות מחקריות בשדה החינוכי (Buehl & Beck, 2015; Winch et al., 2015).

שינויים בתפיסות המשתתפים

מהמחקר עולה כי הסטודנטים ופרחי ההוראה אחזו בדעות מגוונות על אודות הקשר בין תאוריה לפרקטיקה עוד טרם התחילו ללמוד בקורס. ממצא זה תואם מחקרים קודמים שהראו כי פרחי הוראה אינם "דף חלק", אלא הם מחזיקים בתפיסות טרם כניסתם להכשרה להוראה (Adler & Akad, 2024; Pajares, 1992). תפיסות אלו, שהתגבשו במהלך חייהם כתוצאה מניסיון חיים ומגורמים סביבתיים, חברתיים ותרבותיים, עלולות לאתגר את יכולתם להטמיע בהצלחה פרקטיקות הוראה מבוססות מחקר ולקבל החלטות מבוססות מחקר ותאוריה.

במהלך הקורס נצפתה עלייה בהתייחסות המשתתפים לכלל התהליכים המתרחשים בעת חציית גבולות (Akkerman & Bakker, 2011): זיהוי, תיאום, רפלקציה והתמרה. שינויים אלה מעידים על הבנה מעמיקה יותר של עולם המחקר התאורטי ושל הקשר בינו ובין הפרקטיקה החינוכית, הבנה אשר באה לידי ביטוי בתפיסותיהם על שני העולמות. מעניין לציין כי על פי הספרות המחקרית, מרגע התגבשות תפיסות קיים קושי בגילוי ובהבנתן, ובעיקר – קשה מאוד לשנותן (Buehl & Beck, 2015). המהירות שבה חל שינוי בתפיסות המשתתפים במחקר עומדת בניגוד לספרות המחקרית, שלפיה שינוי תפיסות מחייב משך זמן ארוך ותהליכי רפלקציה רבים (Clarke & Hollingsworth, 2002). ייתכן שהשינויים המהירים שנצפו בקרב חלק מהמשתתפים נובעים מניסיונם המועט של המשתתפים בהוראה בפועל, וכפועל יוצא מכך תפיסותיהם פחות מקובעות בעשייה היומית שלהם. ממצא זה מעודד לאור החשיבות של תפיסות מוריס בתחילת דרכם המקצועית ולנוכח המרכזיות של תפיסות בקבלת החלטות לגבי ההוראה (Gibbons et al., 2018; Le Fevre, 2014; Pajares, 1992).

לעומת השינוי המהיר שנראה בתחילת הקורס, בחלקו השני של הקורס (T3–T2) לא נמצאו הבדלים מובהקים במספר ההתייחסויות של הסטודנטים להיבטים הקשורים בתהליך חציית הגבולות בין תאוריה לפרקטיקה. השינויים בתפיסות שהביעו הסטודנטים התרחשו במהירות אצל חלק מהם, ונשמרו קבועים לאורך זמן. כיוון שיחידות התוכנית היו קבועות לכל אורכה, ייתכן שהחזרתיות של תוכנית הקורס סייעה בקיבוע התפיסות החדשות שהועלו למודעות המשתתפים, אולם לא הפנתה את תשומת ליבם או עוררה מנגנוני למידה נוספים, שהיו יכולים להשפיע על תפיסותיהם. לכן תרומתה בשלב הזה הייתה מוגבלת.

הכשרה מבוססת סימולציה כאמצעי מעבר בין עולמות התאוריה והפרקטיקה מניחות דבריהם של הסטודנטים עולה כי לסימולציות הייתה השפעה מורכבת על תפיסותיהם בנוגע לקשר בין תאוריה ופרקטיקה. רק התייחסות אחת נמצאה להשפעת הסימולציות על תהליכי זיהוי, אולם לא נמצאו התייחסויות כלל להשפעת הסימולציות על תהליכי שיקוף. לעומת זאת, בלטה מאוד השפעתן של הסימולציות על תהליכי תיאום וכן השפעתן בעידוד תהליכי ההתמרה. ממצאים אלו מעודדים לאור מחקרים קודמים, שהצביעו על הקושי של פרחי הוראה, גם בהכשרות מבוססות מחקר, להבין לעומק את הקשר בין תאוריה, מחקר ופרקטיקה (Heikkilä et al., 2020; Munthe & Rogne, 2015; Puustinen et al., 2018).

ייתכן ששינויי התפיסה של המשתתפים נבעו משני היבטים הקשורים לשימוש בסימולציות. ההיבט הראשון נוגע להזדמנות שהעניקו הסימולציות להתמודדות עם מושגים תאורטיים ולבחינתם בסביבה בטוחה (Dalinger et al., 2020; Kasperski & Hemi, 2024; Levin, 2024), המלווה ברפלקציה שאפשרה למשתתפים לבחון את הצלחת הפרקטיקות שבהן השתמשו (Clarke & Hollingsworth, 2002). ההיבט השני מתמקד באופן השימוש בסימולציות במהלך הקורס. הסימולציות לא עמדו בפני עצמן אלא היוו את שיאו של תהליך חציית הגבולות בין תאוריה לפרקטיקה. ואכן, הסטודנטים התייחסו למגוון אמצעי מעבר נוספים, כגון דיונים מקוונים, התנסויות בכיתות אמיתיות, קריאת מאמרים, דיונים כיתתיים וטבלאות האופרציונליזציה, שתמכו בהבנת הקשרים בין העולמות והשפיעו על תפיסותיהם. מעניין במיוחד שבהיבט ההתמרה הוזכרו קריאת המאמרים וההתנסות בכיתה האוטנטית, כגורמים שהעמיקו את הבנת הקשר בין תאוריה לפרקטיקה, ורק לאחר מכן הסימולציות. ממצאים אלה מדגישים את הצורך בתזמור (orchestration) של מגוון רחב של אמצעי מעבר המשלימים זה את זה, כדי לעודד תהליכי חציית גבולות ולגבש תפיסות מיטביות בנוגע לקשר בין תאוריה לפרקטיקה (Adler & Akad, 2024).

מסקנות והשלכות המחקר

מחקרים מדגישים את הצורך ביצירת הזדמנויות להתנסות מוצלחת ביישום פרקטיקות הוראה, לצד תהליכי רפלקציה המסייעים בגיבוש תפיסות ובהטמעת פרקטיקות חדשות (Buehl & Beck, 2015; Clarke & Hollingsworth, 2002; Lee et al., 2007; Lim & Chan, 2007). עם זאת, פרחי הוראה עשויים להתמודד עם אתגרים ביישום פרקטיקות הוראה מורכבות, בעקבות חוסר הניסיון שלהם בהוראה. באופן ייחודי, ממצאי המחקר מצביעים על כך שקורס מבוסס סימולציות עשוי לספק סביבה בטוחה ורפלקטיבית להתנסות בתהליכי חציית גבולות, וכי הסימולציות יכולות להוות אמצעי מעבר אפקטיבי בין תאוריה לפרקטיקה: הן יוצרות הזדמנות להתנסות ולרפלקציה תוך הפחתת ההשפעות החיצוניות המאפיינות כיתה אמיתית. בכך הן תורמות ליצירת משמעויות חדשות (Bakhtin, 1981, 1986), לגיבוש תפיסות מעמיקות על הקשר בין העולמות ולהעשרת ארגז הכלים הפדגוגי בפרקטיקות מבוססות מחקר שיתרמו לשיפור ההוראה. נוסף על כך, המחקר מדגיש את החשיבות של שימוש בסימולציות כחלק ממארג אמצעי מעבר לחיבור בין תאוריה לפרקטיקה ולתזמור מיטבי ביניהן לצורך עידוד מגוון התהליכים המתרחשים בעת חציית גבולות וגיבוש תפיסות הנוגעות למורכבות ולחיוניות הקשר. לאור התוצאות, מומלץ כי הכשרות מורים מבוססות מחקר יטמיעו סימולציות באופן מסונכרן עם אמצעים נוספים, אשר יספקו למורים מגוון רחב של הזדמנויות לחוות תהליכים המתרחשים בעת חציית גבולות.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

המחקר שלנו אינו חף ממגבלות. ראשית, גודל המדגם היה מצומצם יחסית וכלל 70 משתתפים בלבד הלומדים באוניברסיטה אחת. מאפיין זה מגביל את היכולת להכליל את הממצאים על

אוכלוסיות אחרות של פרחי הוראה או מוסדות להשכלה גבוהה. שנית, הדגימה התבססה על מדגם נוחות, מאחר שהמשתתפים היו סטודנטים בקורס שהעבירו החוקרים. מצב זה עשוי ליצור הטיות הקשורות למעורבות החוקרים ולמערכת היחסים שלהם עם המשתתפים. מעבר לכך, נעשה שימוש בכלי דיווח עצמי, כך שאף שהמשתתפים עודדו לענות בכנות, ייתכן שהושפעו מהטיות כגון רצייה חברתית. לפיכך מומלץ שמחקרים עתידיים יבחנו את תפיסותיהם של פרחי הוראה באשר לקשר בין מחקר תאורטי לפרקטיקה חינוכית באמצעים מגוונים, שאינם תלויי דיווח עצמי, כגון תצפיות לאורך זמן. כמו כן בניגוד לנהוג בסימולציות קליניות, בקורס הנוכחי לא נערכה הקלטה בווידאו של הסימולציות עקב מגבלות טכניות. ייתכן שהיעדר הווידאו מנע התבוננות מעמיקה בפרקטיקות ההוראה וברפלקציה על האופן שבו תורגמו ההיבטים התאורטיים לפרקטיים, ובכך פגע גם בהבנת התפתחות התפיסות. חשוב שמחקרים עתידיים יקפידו על תיעוד ויזואלי של הסימולציות, שיכול להעמיק את הניתוח של תהליכי חציית הגבולות בין תאוריה ופרקטיקה. לבסוף, חשוב לציין כי תהליכי חציית הגבולות באו לידי ביטוי במהלך הקורס בצורה מרומזת בלבד. במילים אחרות, לא נערך דיון עם הסטודנטים על התהליכים הנדרשים על מנת לחצות גבולות ועל ההשפעה של תהליכים אלה על תפיסותיהם. כיוון שלמודעות יש חשיבות לשינוי תפיסות, מומלץ במחקרי המשך לבחון את התרומה של העלאת המודעות לתהליכי חציית גבולות באופן מפורש.

מקורות

- Ackermann, E. (2001). Piaget's constructivism, Papert's constructionism: What's the difference. *Future of Learning Group Publication*, 5(3), 438.
- Adler, I., & Akad, I. (2024). New roles for science teachers: A cultural-historical activity theory intervention to support education for health, wellbeing, and citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 145, 104635.
- Adler, I., Schwartz, L., Madjar, N., & Zion, M. (2018). Reading between the lines: The effect of contextual factors on student motivation throughout an open inquiry process. *Science Education*, 102(4), 820–855.
- Afdal, H. W., & Spernes, K. (2018). Designing and redesigning research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 74(1), 215–288.
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169.
- Bakhtin, M. (1981). Discourse in the novel (C. Emerson & M. Holquist, Trans.). In M. Holquist (Ed.), *The dialogical imagination* (pp. 259–422). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). From notes made in 1970–71 (V. McGee, Trans.). In C. Emerson & M. Holquist (Eds.), *Speech genres & other late essays* (pp. 132–158). University of Texas Press.

- Beck, J. S. (2020). Investigating the third space: A new agenda for teacher education research. *Journal of Teacher Education*, 71(4), 379–391.
- Bhabha, H. K. (Ed.). (1990). *Nation and narration*. Routledge.
- Biesta, G. J. J. (2007). Bridging the gap between educational research and educational practice: The need for critical distance. *Educational Research and Evaluation*, 13(3), 295–301.
- Brew, A., & Saunders, C. (2020). Making sense of research-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 87, 102935.
- Buehl, M. M., & Beck, J. S. (2015). The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 66–85). Routledge.
- Caccamo, M., Pittino, D., & Tell, F. (2023). Boundary objects, knowledge integration, and innovation management: A systematic review of the literature. *Technovation*, 122, 102645.
- Cao, Y., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Toom, A. (2023). A survey research on Finnish teacher educators' research-teaching integration and its relationship with their approaches to teaching. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 171–198.
- Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*, 18(8), 947e967.
- Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne*, 49(1), 14.
- De Jong, O. (2004). Mind your step: Bridging the research-practice gap. *Australian Journal of Education in Chemistry*, 64, 5–9.
- Dotger, B. H. (2010). I Had No Idea: Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 805–812.
- Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education*, 66(3), 215–226.
- Fischetti, J., Ledger, S., Lynch, D., & Donnelly, D. (2022). Practice before practicum: Simulation in initial teacher education. *The Teacher Educator*, 57(2), 155–174.
- Flavian, H., & Levin, O. (2024). Using simulation-based learning to inform preservice teachers' professional development. *Teaching Education*, 35(2), 145–161.
- Gibbons, R. E., Villafañe, S. M., Stains, M., Murphy, K. L., & Raker, J. R. (2018). Beliefs about learning and enacted instructional practices: An investigation in postsecondary chemistry education. *Journal of Research in Science Teaching*, 55(8), 1111–1133.

- Heikkilä, M., Iiskala, T., & Mikkilä-Erdmann, M. (2020). Voices of student teachers' professional agency at the intersection of theory and practice. *Learning, Culture and Social Interaction*, 25, 100405.
- Kagan, D. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research*, 62, 129–169.
- Kasperski, R., & Hemi, M. E. (2024). Promoting socio-emotional learning competencies in teacher education through online clinical simulations. *European Journal of Teacher Education*, 47(4), 805–820.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). Simulation as a strategy in teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press.
- Krajcik, J., & Shin, N. (2014). Project-based learning. In R. K. Sawyer (Ed.), *The Cambridge handbook of the learning sciences* (2nd ed., pp. 275–297). Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L. B. Resnick, J. M. Levine, & S. D. Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp. 63–82). American Psychological Association.
- Lee, O., Luykx, A., Buxton, C., & Shaver, A. (2007). The challenge of altering elementary school teachers' beliefs and practices regarding linguistic and cultural diversity in science instruction. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(9), 1269–1291.
- Le Fevre, D. M. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56–64.
- Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching & Teacher Education*, 143, 104571.
- 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.
- Levin, O., Assor, A., Yitzhaki, N., Ophir, L., & Hagshoury, T. (2024). 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.
- Lim, C. P., & Chan, B. C. (2007). MicroLESSONS in teacher education: Examining pre-service teachers' pedagogical beliefs. *Computers & Education*, 48(3), 474–494.
- Manburg, J., Moore, R., Griffin, D., & Seperson, M. (2017). Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 17(1), 128–153.
- 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.

- Munthe, E., & Rogne, M. (2015). Research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *46*, 17–24.
- O'Connor, C., & Joffe, H. (2020). Intercoder reliability in qualitative research: Debates and practical guidelines. *International Journal of Qualitative Methods*, *19*, 1–13.
- Pajares, M. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, *62*, 307–332.
- Perl-Nussbaum, D., Schwarz, B. B., & Yerushalmi, E. (2025). Reconceptualizing out-of-field teachers' professional development and classroom implementation: A boundary crossing approach. *Science Education*, *109*, 1531–1550.
- Puustinen, M., Sääntti, J., Koski, A., & Tammi, T. (2018). Teaching: A practical or research-based profession? Teacher candidates' approaches to research-based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *74*, 170–179.
- Risan, M. (2025). Schoolteachers and teacher educators: Making sense of 'research' in the context of research-based teacher education. *Teachers and Teaching*, *31*(4), 691–706.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (2016). Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, *44*(5), 470–485.
- Vígh, T. (2024). Development of research skills through research-focused microteaching lesson study in preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *145*, 104618.
- Watts, F. M., & Finkenstaedt-Quinn, S. A. (2021). The current state of methods for establishing reliability in qualitative chemistry education research articles. *Chemistry Education Research and Practice*, *22*(3), 565–578.
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems Thinker*, *9*(5), 2–3.
- Winch, C., Oancea, A., & Orchard, J. (2015). The contribution of educational research to teachers' professional learning: Philosophical understandings. *Oxford Review of Education*, *41*(2), 202–216.

כיצד סימולציות קליניות תומכות באימוץ נקודת המבט של ההורים בשיח מורות

טל מלץ*, יסמין זוהר**, דנה ודריוויס***, גדעון דישון****

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

תקציר

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

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

מבוא

השימוש בסימולציות קליניות בתחום החינוך מתרחב (Levin et al., 2023), והן תופסות מקום נכבד בהכשרת מורות² לפני כניסתן למערכת (Levin & Flavian, 2022). עם זאת, כמעט לא

* טל מלץ, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 ** יסמין זוהר ז"ל, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 *** פרופ' דנה ודריוויס, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 **** ד"ר גדעון דישון, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב, בית הספר לחינוך
 1 מחקר זה מומן על ידי לשכת המדענית הראשית של משרד החינוך. הממצאים והמסקנות הם על אחריות החוקרים בלבד.
 2 ההתייחסות למורות היא בלשון נקבה בהתאם לשכיחות הנשים במקצוע ההוראה, אך הכוונה היא גם למורים גברים.

נחקרה תרומתן של הסימולציות האלה להתפתחות המקצועית של מורות בפועל. אחד היתרונות האפשריים של פיתוח מקצועי של מורות באמצעות סימולציות קליניות הוא טיפוח ההסתכלות מנקודת מבטו של האחר, כלומר פיתוח הנטייה והיכולת לבחון איך סיטואציה עשויה להיחווה מנקודת המבט של האחר מבחינה קוגניטיבית ורגשית (Gehlbach & Mu, 2023). לאימוץ נקודת המבט של האחר יש חשיבות רבה בניהול היחסים של מורות עם הורים. מחקרים הראו כי יחסי מורות-הורים הם בעלי חשיבות רבה להצלחה האקדמית והחברתית של התלמידים (McNeal, 2012) ולרווחה הרגשית של המורות (Wilder, 2014). אולם לעיתים קרובות יחסים אלה נושאים אופי קונפליקטואלי (Lasky, 2000).

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

רקע תאורטי

אימוץ נקודת המבט של האחר ביחסי מורות-הורים מחקרים הראו את חשיבות הקשר של בית הספר עם ההורים להתפתחות מיטבית של התלמידים (שכטמן ובושריאן, תשע"ה) ולרווחה הרגשית של המורות (Wilder, 2014). אולם מערכת היחסים בין המורות להורים מורכבת ומאתגרת, בין השאר משום שהיא אינה רציפה ומתמשכת. מאפיינים אלה מקשים על המורה ועל ההורה להעמיק את ההיכרות ביניהם ולהשיג הבנה הדדית וקשר רגשי קרוב (Lasky, 2000). אף שעל פניו המורות וההורים מכוונים לאותה מטרה – טובת התלמיד והצלחתו – מחקרים מצביעים על מתח אינהרנטי בין נקודות המבט של שני הצדדים, שנובע מאינטרסים וממטרות שונים (Addi-Raccah & Arviv-Elyashiv, 2008; Gastaldi et al., 2015). נקודת המבט המקצועית של מורות, האחראיות לכיתה ורואות בפרטים המרכיבים אותה "תלמידים", שונה מנקודת המבט האינדיבידואלית של הורים לגבי הבן או הבת שלהם (אדירקא וגרינשטיין, 2016). המורות מחזיקות לעיתים בתפיסות חינוכיות שונות מההורים,

מכירות את הילד בהקשר אחר, עשויות לפרש ולהסביר אחרת את מצבו ולהגדיר אחרת את "טובתו" (כהן זכריה וטובין, 2015; Gastaldi et al., 2015; 2022; Dotger et al., 2011). מורות והורים לא תמיד מודעים למאמצים שכל אחד מהצדדים עושה כלפי הילד, ולכן לעיתים קרובות כאשר הם נתקלים באתגרים, כל אחד מהצדדים נוטה להטיל את האשמה ואת האחריות על הצד האחר (קלעי וגפן, 2014). לדוגמה, כאשר מורה מזמינה הורה לפגישה בשעות הבוקר, הוא עשוי שלא להיענות להזמנה עקב אילוצים בעבודה ולבקש מהמורה להיפגש לאחר שעות עבודתה. במצב כזה כל אחד מהצדדים עשוי לפרש את הדרישה לקיום הפגישה במועד ש"נוח" לאחר כעדות לחוסר נכונות להתאמץ ולהתגמש בעבור טובת הילד. האינטראקציה ביניהם סביב מועד המפגש עשויה להתפתח לקונפליקט.

אחת הדרכים לצמצם ולנהל קונפליקטים בין מורות להורים היא באמצעות אימוץ נקודת המבט של ההורים (De Coninck et al., 2018; Gastaldi et al., 2015). אימוץ נקודת המבט של האחר (social perspective taking - SPT) הוא הניסיון להבין איך האחר חווה את הסיטואציה, מהי התגובה הקוגניטיבית והרגשית למצב, ומדוע הוא בוחר להתנהג כמו שהוא מתנהג בסיטואציה מסוימת (Gehlbach & Mu, 2023). נוסף על כך, יש הרואים בהסתכלות מנקודת המבט של האחר רכיב קוגניטיבי באמפתיה (Versey et al., 2020). אף שהיכולת לראות את הדברים מנקודת מבטו של האחר אינה מבטיחה הזדהות רגשית עימו, היא נתפסת כמקדמת אמפתיה (Zaki & Ochsner, 2012). בהמשך לדוגמה הקודמת, אם למשל המורה תנסה להבין מדוע ההורה מתקשה להגיע בשעות הבוקר ותשקול את האפשרות שאין באפשרותו לקחת יום חופשה, ייתכן שהיא לא תיחס להורה חוסר אכפתיות כלפי ילדו ותנסה למצוא פתרון חלופי. במקרה כזה הקונפליקט עשוי להימנע, גם אם המורה לא בהכרח תזדהה רגשית עם ההורה. התייחסות למצב כלשהו מנקודת מבטו של האחר נמצאה כרכיב חשוב בהתמודדות עם קונפליקטים (Corcoran & Mallinckrodt, 2000) ובקידום שיתוף פעולה ועבודת צוות (Hesse et al., 2015), אולם היא אינה מובנת מאליה ודורשת תרגול ומוטיבציה (Gehlbach & Mu, 2023). אימוץ נקודת המבט של האחר מורכב יותר באינטראקציות קונפליקטואליות או כאשר האדם מרגיש מאוים. במצבים כאלה נדרשת השקעת מאמץ (Sassenrath et al., 2016), שעלולה להוביל לפרשנויות מוטעות של חוויית האחר (Gehlbach, 2011) ולהסלמת הקונפליקט. עמדה חיובית כלפי האחר וכלפי הסיטואציה מעודדת את הניסיון להבין את נקודת המבט של האחר, במיוחד במצבי קונפליקט (Pohler et al., 2024). ההבחנה בין עמדה חיובית לשלילית באימוץ נקודת המבט של האחר חשובה במיוחד בהקשר של יחסי מורות-הורים, שכן היא עשויה להשפיע מהותית על הפעולות של המורה. כלומר, מורה שמפרשת באופן חיובי את פעולות ההורה תהיה נכונה יותר לקדם פתרונות ולא להתבצר בעמדתה.

מחקרים מצביעים על כך שבאמצעות תהליכים חינוכיים ניתן לשפר את היכולת והנטייה לבחון דברים מנקודת מבטו של האחר (Gehlbach, 2011; Goldfarb-Cohen et al., 2023; Pohler et al., 2024). אחת הדרכים לעשות זאת היא תרגול באמצעות שיח עם עמיתות על

מצבי קונפליקט (Gehlabch & Mu, 2023; Goldfarb-Cohen & Dishon, 2025). ככל שהשיח של המורות מתמקד יותר במצבים ספציפיים וקונקרטיים (ופחות בסוגיות כלליות מופשטות), כך הוא יכול להניב יותר תובנות מעשיות (Eschar-Netz & Vedder-Weiss, 2021) ולתרום לפיתוח היכולות של המורות להתנהל באופן אפקטיבי במגוון מקרים (Horn & Garner, 2022). לדוגמה, מורה יכולה להכליל על כלל אוכלוסיית ההורים: "הורים כועסים כשאנחנו לא זמינים אליהם כל הזמן". כאשר המורה מדברת על הורה ספציפי, למשל "האבא הזה חושב שאני צריכה להיות זמינה עבורו כל הזמן", ניתן להוסיף מידע על המקרה הספציפי ובעקבות כך לנתח אותו לעומק ולנסות להבין את נקודת המבט של ההורה.

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

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

תרומת סימולציות קליניות ללמידה של מורות

סימולציות קליניות הן כלי למידה המאפשר התנסות בפרקטיקה המדמה מציאות, בסביבה בטוחה יחסית (Grossman et al., 2009). בסימולציה קלינית המשתתפת מתנסה באינטראקציה מקצועית יום-יומית מול שחקן או שחקנית שפועלים על פי תרחיש נתון מראש. התרחיש כולל את נתוני הרקע של הדמות שהשחקנים מגלמים, אבני דרך בהתנהלותה באינטראקציה, אפשרויות שונות להתפתחות התרחיש והצפי של התגובות השונות של הדמות (Dotger, 2010). כלומר שלא כמו בתסריט, בסימולציה השחקנים והמורה המתנסה אינם פועלים על פי טקסט יחיד נתון מראש, ולכן האינטראקציה יכולה להתפתח באופן שונה עם מתנסות שונות ובזמנים שונים. ההשפעה שיש למורה המתנסה על האופן שבו הסימולציה מתפתחת מאפשרת לה להפוך ידע מקצועי לניסיון מעשי (Levin, 2023) ולשפר מימוניות בין-אישיות, כמו תקשורת

ושיתוף פעולה (De Coninck et al., 2023; Dotger et al., 2011; Grossman et al., 2009). הגמישות של התפתחות התרחיש, ההתנסות מול אדם אמיתי (השחקנים) והסיטואציה המוכרת מהחיים המקצועיים הופכים את החוויה לאותנטית יחסית (Levin et al., 2023). הסימולציות מדמות אתגרים מציאותיים ומזמנות התמודדות עם נקודות מבט מגוונות ותרגול אסטרטגיות להתמודדות במצבי קונפליקט (Hollombe et al., 2024).

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

מטרות המחקר ושאלותיו

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

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

מתודולוגיה

הקשר המחקר

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

מבנה ההשתלמות

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

מבנה מפגשי הסימולציות

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

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

המשתתפים ואיסוף הנתונים

המחקר כלל 20 מורות שהשתתפו בהשתלמות, בהן מנהלות, יועצות, רכזות מקצוע, מחנכות ומורות מקצועיות. ותק המורות נע בטווח של 7–45 שנה (24 שנים בממוצע), 16 הזדהו כנשים ו-4 כגברים. לצורך מחקר אתנוגרפי זה, המבוסס על נתונים איכותניים ומשלב ניתוחים כמותיים ואיכותניים, אספנו נתוני תצפיות וראיונות. כל מפגשי ההשתלמות צולמו והוקלטו בשתי מצלמות וידאו ובשני מקליטי קול על ידי המחברות השנייה והשלישית. בסך הכול משך הנתונים המוקלטים היה כ־60 שעות.

שבועיים לאחר תום ההשתלמות נערכו ראיונות מובנים למחצה עם 14 מהמורות, שהן כל המורות שהסכימו והתפנו לכך (כל המשתתפות הוזמנו להתראיין). הראיונות ארכו כחצי שעה, ובהם נשאלו המורות לגבי חוויותיהן בהשתלמות (למשל, מה דעתך באופן כללי על ההשתלמות?), אירועים בולטים (האם יש משהו שזכור לך במיוחד מההשתלמות?) ותובנות

(אילו מושגים וכלים אתן לוקחות איתכן מההשתלמות?). מתווה הריאיון מוצג בנספח 1. הראיונות סיפקו נתונים אתנוגרפיים משניים להשלמת הפרשנות העולה מניתוח השיח בתצפיות ולטריאנגולציה.

ניתוח הנתונים

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

ניתוח שיח כמותי למבעים המכילים התייחסות להורים

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

ניתוח שיח בגישה האתנוגרפית בלשנית

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

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

אמינות המחקר

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

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

אתיקה

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

ממצאים

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

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

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

ערכי p מוצגים לאחר תיקון Bonferroni עבור ריבוי השוואות.
* $p < .05$

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

ניתוח על בסיס תצפית ישירה

מורות בדרך כלל שומעות על אינטראקציות עם הורים דרך דיווחי עמיתותיהן, כלומר בעקיפין. דיווחים אלה מבוססים על תשומת הלב הסלקטיבית של המורות, על זיכרון ועל פרשנות. לעומת זאת, בסימולציות כל המורות המשתתפות בדיון ראו ושמעו את האינטראקציה עם

ההורה־שחקן באופן ישיר, משום שהסימולציה התקיימה בנוכחותן. הניתוח המיקרו־אנליטי הראה שכך הן יכלו לדון באינטראקציה על בסיס מה שהן ראו ושמעו, ולבחון את נקודת המבט של ההורה בהתבסס על כל הרמזים (שאינם זמינים בדיווחים) שההורה־שחקן השתמש בהם. מאפיין זה בא לידי ביטוי בכל חמשת מפגשי הסימולציות.

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

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

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

כדי לטעון שעמדה במטרות שלה בשיחה (13). בתגובה טענה גם ריטה שהתנהגות מזלזלת כזו כלפיה כהורה הייתה גורמת לה "להרים שולחן" (14).

הצפייה הישירה של המורות באינטראקציה של חגית עם ההורה־שחקנית ובאופן שבו דיברה אליה, אפשרה להן להיכנס לנעליה של האם ולחוות את הזלזול שהביעו דבריה. בעקבות כך, הן יכלו לשקף לחגית את החוויה שלהן ולהציע לה לשקול נקודת מבט נוספת מעבר להשגת המטרה הנקודתית שלה בשיחה. פרטי האינטראקציה היו נגישים במידה דומה לכל המשתתפות בשיח, וכך הן יכלו להתבסס עליהם כדי להציע פרשנויות שונות לנקודת המבט של האם: האימא יצאה מרוצה, כפי שחגית פירשה על סמך האמירות של האימא, או האימא כנכנס נסערת ועשויה הייתה לחוות זלזול מיחסה של חגית. מחלוקת כזו אינה יכולה להתרחש ללא צפייה ישירה".

בהמשך המפגש, בזמן הדיון בסימולציה של נועה על אותו תרחיש, ניסו המורות להבין את ההתנהלות של האימא: מה הביא אותה לבכי שצפו בו באופן ישיר.

1	בר	היא ציפתה שנועה תעזור לה בגלל ההיכרות הזאת ((המוקדמת)), תבואי לקראתי ((לקראת האימא)).
2		
3	[...]	
4	ריטה	היא ((המורה המקצועית)) לא מחויבת לי, את ((המחנכת)) מחויבת לי.
5	[...]	
6	ריטה	((את)) מי שידאג, מי שידאג לילד שלי.
7	מיכל	תושיעי ((המחנכת)) אותי, זה ((היה)) לה ((לאימא)) ניסיון טוב איתה ((עם המחנכת)).
8		
9	בר	זה גם מה שגרם לה לבכות, החוסר־אונים הזה, כשהיא הבינה שאין לה ((למחנכת)) מה לבוא לקראתה.
10		
11	[...]	
12	בן	אני חושב שזה חוסר־אונים, אני לא יודע.
13	בר	גם מניפולטיביות.
14	בן	זה חוסר־אונים שיכול להביא אותך לקצה, אתה אומר בעצם, יש את הבן אדם שאני הכי אוהב בעולם, שזה הבן שלי, ואני לא יכול לעזור לו.
15		

בר אימצה את נקודת המבט של האימא, ובניסוח בקשתה של האם בגוף ראשון ("תבואי לקראתי") היא התייחסה לציפיותיה שהמחנכת תעזור לה בעניין הציון של בנה בזכות היכרותן המוקדמת (1-2). המורות המשיכו להעמיק את הניתוח של נקודת המבט של האם ושל הציפייה הנובעת מההיכרות המוקדמת. הן הציגו, שוב בגוף ראשון, את ההנחה (או התקווה) של האם שההיכרות המוקדמת תיצור מחויבות של המחנכת כלפיה וכלפי בנה (4, 6), ואף ביטאו בדרך של המחזה את החוויה הרגשית של האם שמחפשת ישועה ("תושיעי אותי"). הפרשנות הזו אפשרה ניתוח מעמיק

יותר של תחושת חוסר האונים שחוותה האם, שהבינה שגם למחנכת "אין מה לבוא לקראתה", תחושה שהובילה אותה לבכי (9–10). הניסוח "אין לה מה לבוא לקראתה" משדר הבנה שגם ידיה של המורה כבולות, שכן היא אינה אומרת "היא לא רוצה/מוכנה לבוא לקראתה" אלא שאין לה אפשרות לבוא לקראתה. המורות הסבירו בצורה מעמיקה את תחושת חוסר האונים של האם כנובעת מההבנה שגם המחנכת המחויבת כלפיה, ובשל כך כנראה מעוניינת לעזור לה, אינה יכולה לעשות זאת. לכך מתווספת ההדגשה של עוצמת האהבה כלפי "הבן שלי" ("הבן אדם שאני הכי אוהב בעולם"), שאי-היכולת "לעזור לו" גורמת לחוסר אונים ולתחושה קשה כל כך שיכולה "להביא אותך לקצה" (14–15). נראה שהמורות הצליחו להזדהות עם הכאב של האם או לפחות לייצג אותו היטב, ואף על פי שהתפתח קונצנזוס לגבי הפרשנות הזו לאקט של הבכי, נשמעה גם פרשנות חלופית – שהבכי הוא אקט של "מניפולטיביות" (13), שמטרתו להפעיל לחץ נוסף על המורה לפעול למילוי בקשתה. הניתוח והעמקת ההסתכלות מנקודת המבט של האם על התנהגות ספציפית באינטראקציה (הבכי) התרחשו בזכות הצפייה הישירה. הצפייה הישירה אפשרה הקשבה לכל מבעי השיח ולטון הדיבור והתבוננות בשפת הגוף, ובכך תמכה באימוץ נקודת המבט באופן מעמיק, ספציפי וחיובי ובריבוי פרשנויות.

בריאיון עימה תיארה אלונה את ההשפעה של הצפייה הישירה בעמיתותיה:

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

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

שתי סימולציות במפגש

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

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

1 שרון אני הרגשתי שהיא ((אלה)) ממש מתחברת לאימא ומבינה אותה ולא נתקעת [...]: את

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

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

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

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

ההנחיה

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

1	מנחה	תגידו לי בראשי פרקים, מה יושב על ההורה הזה? רגשות, צרכים [...].
2	שרה	הוא מגיע שמתלוננים לו על הילדה שהוא הביא, בשר מבשרו.
3	[...]	
4	מנחה	דאגה, בשר מבשרו?
5	שרה	היא מושלמת. איך מישהו יכול להגיד משהו אחר?
6	מנחה	אתם מבקרים את הבת שלי?
7	רבקה	וגם זה מראה, הרי ההצלחות של הילד זה ההצלחות שלנו, זה מראה לאיזה הורה
8		אני, לאיזה אדם אני.
9	מנחה	אולי זה מבקר את ההורות שלי.
10	שרה	זה מבקר את ההורות שלו.
11	רונית	זה (ביקורת על) האישיות שלו, זה כל כולו, האופי שלו, הציונים שלו.
12	מנחה	[...] יכול להיות שהוא מרגיש ((מה))?
13	יעל	כישלון שלו.
14	מנחה	כישלון?

15	רבקה	אולי זה לוקח אותו לילד שהוא היה שחווה בילדותו שכל הזמן התלוננו עליו
16		ואכזב את ההורים שלו.
17	ליאת	ואולי הוא חושב שמערכת החינוך היא מערכת גרועה, המורה שיושב מולו, המורה
18		שיושב מולו, בואו.
19	יעל	מניסיון קודם שהיה לו.
20	מנחה	[...] איפה התרחיש שלנו, מאיפה מגיעה הבת שלו? [...]
21	מנחה	מתיכון אחר, מה היה שם אנחנו יודעים? [...]
22	רבקה	אולי זה הסיפור של חייו.
23	יעל	אולי זה גם הגיע מהחולשה שלו את הבת, כי יכול להיות שהיא עושה לו סרטים
24		והוא מנסה להשיג את השקט במה? את רוצה לעבור מכאן לכאן? הנה, שיחת טלפון
25		[...]
26	רבקה	יכול להיות שאני מרגיש הורה גרוע, וזו הדרך שלי לפצות את הילד שלי, אני לא
27		מצליח להגיע אליו אז אני מגן עליו.

בתחילת הדיון המנחה שמה במרכז את האב ושאלה את המורות "מה יושב על ההורה הזה?" היא אף כיוונה אותן בצורה מפורשת להתייחס ל"רגשות, צרכים" (1). השיחה התחילה באימוץ נקודת המבט של האב מעמדה שלילית יחסית, שבאה לידי ביטוי בבחירת המילים הדרמטיות ובאינטונציה שהייתה אירונית או אף צינית ("היא מושלמת. איך משהו יכול להגיד משהו אחר? אתם מבקרים את הבת שלי?"). המנחה הדהדה את דברי המורות ("בשר מבשרו"), הוסיפה שיום של רגש אפשרי שההורה חווה ("דאגה"), ואף השמיעה את קול ההורה על ידי דיבור בגוף ראשון (6). פעולות הנחיה אלה עודדו את המורות להמשיך בכיוון חקירה זה. ואכן, רבקה הציעה פרשנות נוספת לחוויה של ההורה – ההורה חש שהביקורת על בתו מופנית כלפיו (7–8). גם את הפרשנות הזו המנחה הדהדה (9), ורונית הרחיבה אותה והוסיפה כי ייתכן שההורה חווה זאת כביקורת לא רק על ההורות שלו אלא גם כלפי האישיות והאופי שלו (11). בהמשך הניתוח של החוויה הזו המנחה שוב הזמינה את המורות להתייחס מפורשות לרגשות של ההורה ("יכול להיות שהוא מרגיש [מה]?"), להציע השערות או אפשרויות ("יכול להיות"). יעל הציעה בתגובה את האפשרות שההורה הרגיש "כישלון". המנחה לא הסתפקה בתשובה זו והזמינה העמקה או הסבר על ידי כך שחזרה עליה בנימת שאלה ("כישלון?"). בתגובה העמיקו רבקה, ליאת ויעל את ניתוח נקודת המבט של ההורה והציעו הסברים נוספים שמבוססים על חוויות הילדות שלו (15–16) ועל ניסיונות קודמים שלו כהורה במערכת החינוך (17–19). בנקודה זו כיוונה המנחה את המורות לדבר על התרחיש הספציפי שבו מדובר על ילדה שעברה מבית ספר אחר (20–21). תזכורת זו אפשרה למורות להציע השערות נוספות ("יכול להיות") שקשורות במערכת היחסים של ההורה עם בתו (23–24), למשל שההגנה שהוא מציע לבתו היא פיצוי על חוסר יכולתו "להגיע אליה" בדרכים אחרות (27).

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

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

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

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

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

בתשובה לשאלה הישירה על הרגשות של ההורה בסימולציה הסבירה יעל שהאב חש חוסר אונים וכעס שנבעו מתחושת חוסר הקשבה של בית הספר לצרכים של הילד והסתכלות שטחית

עליו (2-3). המנחה הדהדה את הרגשות שציינה יעל (4), ובתגובה לכך יעל הדגישה את העוצמה החזקה של רגשות ההורה באמצעות הוספת המילים: "המון" ושוב "המון המון" (5). יעל חיברה את עוצמת הכעס וחוסר האונים לחוויות קודמות שחוה האב, והוסיפה כי מראש הוא הגיע "מאוד מאוד" טעון (5-6). ההכוונה הישירה של המנחה הובילה את יעל לשיים את רגשות ההורה ולדון במקורותיהם באופן ספציפי ומתוך עמדה חיובית.

שיחה עם השחקן או השחקנית

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

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

מאיה ציטטה את השחקנית שתיארה במפגש הקודם "איך זה נראה מנקודת המבט" של דמות האם (2). השחקנית אמרה שכאימא חשוב לה הבן שלה ולא המורה (4-5). התיאור הזה השפיע על מאיה ("הלכתי עם זה הביתה"), והוא מדגים בצורה חדה מאוד את ההבדל בין נקודת המבט של המורה לבין נקודת המבט של ההורה שעסוק רק בילד שלו, בשעה שהמורה "לא מעניינת אותו בכלל". מאיה התייחסה לשיחה עם השחקנית גם בריאיון האישי (שבועיים לאחר תום ההשתלמות), כאשר נשאלה על מפגש שזכור לה במיוחד:

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

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

גם בדבריה של אלונה בריאיון ניתן לראות את התרומה החשובה של השיחה עם השחקנית לאחר הסימולציה:

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

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

דיון

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

הממצא שהסימולציות תומכות באימוץ נקודת המבט באופן ספציפי אינו מפתיע, משום שהסימולציות מתרגלות מקרה ספציפי מול הורה ספציפי. שיח ספציפי מקדם את יכולתן של המורות לפעול באופן אפקטיבי במגוון מקרים (Horn & Garner, 2022) ולפתח תחושת אג'נטיביות (Babichenko at al., 2021). אכן, הניתוח הראה כיצד הדיון של המורות במקרים ספציפיים אפשר ביטויי אג'נטיביות באימוץ נקודת המבט של ההורה. נוסף על כך, ייתכן שהשיח הספציפי אפשר למורות לבחון את נקודת המבט של ההורה מתוך עמדה חיובית, משום שהבחינה התבססה על מידע ספציפי (למשל במקרה שבו הקבוצה חזרה להתייחס לפרטי התרחיש)

ופחות על סטראוטיפים והכללות, שעלולים להוביל לעמדה שלילית. ממצא זה יכול לשפוך אור על הדרכים הפוטנציאליות לפתח את היכולת של מורות לנהל אינטראקציות פוריות עם הורים. כמו כן, הממצא תורם לספרות על סימולציות (De Coninck et al., 2023, Levin et al., 2023), ובאופן רחב יותר לספרות על למידת מורות, שמדגישה את החשיבות של שיח ספציפי ומחפשת דרכים לקדמו (Eschar-Netz & Vedder-Weiss, 2021; Horn & Garner, 2022).

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

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

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

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

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

המחקר התמקד בסימולציות המדמות יחסים עם הורים, אך ייתכן שניתן להשליך מהממצאים גם על סימולציות בתחומים אחרים, למשל על האופן שבו סימולציות יכולות לתמוך באימוץ נקודת המבט של תלמידים ותלמידות. זאת ועוד, למרות ההסכמה שמורות צריכות לפתח מיומנויות עבודה עם הורים באמצעות פיתוח מקצועי ייחודי, היצע התוכניות לפיתוח מקצועי בנושא והמחקר עליהן קטנים יחסית לנושאים אחרים (שכטמן ובושריאן, 2015). ממצאי המחקר מציעים כיוונים אפשריים לפיתוח מקצועי כזה.

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

מקורות

- אדי־רקח, א' וגרינשטיין, י' (2016). יחסי מורים הורים בבית הספר: סוגי הון כמסגרת לבחינת מעורבות הורים בבית הספר. דוח מחקר המוגש למדען הראשי במשרד החינוך.
- כהן זכריה, מ' וטובין, ד' (2022). מילים מתריסות, מעשים צייתנים – התמודדות צוות מחנכות עם בעיות מתמידות. עיונים במנהל ובארגון החינוך.
- קלעי, ל' וגפן, ע' (2014). יישוב סכסוכים בדרכים חלופיות (ADR) – יישומים בתחום חינוך: דגמים הנהוגים בעולם ולקחי הפעלתם. סקירה מוזמנת כחומר רקע לעבודת הוועדה "בין בית ספר למשפחה: קשרי מורים הורים בסביבה משתנה", היוזמה למחקר יישומי בחינוך.
- שכטמן, צ' ובושריאן, ע' (עורכים) (2015). בין הורים למורים בחינוך העלייסודי. היוזמה למחקר יישומי בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- Addi-Racah, A., & Arviv-Elyashiv, R. (2008). Parent empowerment and teacher professionalism: Teachers' perspective. *Urban Education, 43*(3), 394–415. <https://doi.org/10.1177/0042085907305037>
- Babichenko, M., Segal, A., & Asterhan, C. S. (2021). Associations between problem framing and teacher agency in school-based workgroup discussions of problems of practice. *Teaching and Teacher Education, 105*, 103417. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103417>
- Chen, G. A. (2020). "That's obviously really insensitive": Attuning to marginalization in a parent-teacher encounter. *Cognition and Instruction, 38*(2), 153178. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1722128>
- Cil, O., & Dotger, B. (2017). The emergence of moral, professional, and political geographies in a clinically simulated parent-teacher interaction. *Teaching and Teacher Education, 67*, 237–245. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.018>
- Corcoran, K. O. C., & Mallinckrodt, B. (2000). Adult attachment, self-efficacy, perspective taking, and conflict resolution. *Journal of Counseling and Development, 78*(4), 473483.
- De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., & Vanderlinde, R. (2023). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers' parent-teacher communication competence. *Research Papers in Education, 1*-33. <https://doi.org/bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/02671522.2021.1961291>
- De Coninck, K., Valcke, M., Ophalvens, I., & Vanderlinde, R. (2018). Bridging the theory-practice gap in teacher education: The design and construction of simulation-based learning environments. *Kohärenz in der Lehrerbildung: Theorien, Modelle und empirische Befunde, 263*-280. https://doi.org/10.1007/978-3-658-23940-4_17
- Dotger, B. H. (2010). "I had no idea": Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education, 26*(4), 805–812. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.017>

- Dotger, B. H., Harris, S., Maher, M., & Hansel, A. (2011). Exploring the emotional geographies of parent–teacher candidate interactions: An emerging signature pedagogy. *The Teacher Educator*, 46(3), 208230. <https://doi.org/10.1080/08878730.2011.581882>
- Eshchar-Netz, L., & Vedder-Weiss, D. (2021). Teacher learning in communities of practice: The affordances of co-planning for novice and veteran teachers' learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 58, 366–391. <https://doi.org/10.1002/tea.21663>
- Fast, I., & Vedder-Weiss, D. (2025). 'I wonder if it mattered that they were Arab': Using teacher-parent simulations to develop teachers' sociopolitical discourse. *European Journal of Teacher Education*, 124. <https://doi.org/10.1080/02619768.2025.2559704>
- Flavian, H., & Levin, O. (2024). Using simulation-based learning to inform preservice teachers' professional development. *Teaching Education*, 35(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2240716>
- Gastaldi, F. G., Longobardi, C., Quaglia, R., & Settanni, M. (2015). Parent–teacher meetings as a unit of analysis for parent–teacher interactions. *Culture and Psychology*, 21(1), 95110. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1177/1354067X15570>
- Gehlbach, H. (2011). Making social studies social: Engaging students through different forms of social perspective taking. *Theory and Practice*, 50, 311–318. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.607394>
- Gehlbach, H., & Mu, N. (2023). *How we understand others: The social perspective taking process*. Charlottesville, VA. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100755>
- Goldfarb-Cohen, S., & Dishon, G. (2025). Can we work it out? Affordances and constraints for cultivating perspective-taking in digital contexts. *Journal of Computer Assisted Learning*, 41(1), e13086. <https://doi.org/10.1111/jcal.13086>
- Goldfarb-Cohen, S., Lavi, A. Z., Wagner-Lebel, O., & Dishon, G. (2023). Your shoes or mine? Examining perspective taking in social interaction. *Learning, Culture and Social Interaction*, 42, 100755. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2023.100755>
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/1354067X15570488>
- Hesse, F., Care, E., Buder, J., Sassenberg, K., & Griffin, P. (2015). A framework for teachable collaborative problem solving skills. In P. Griffin & E. Care (Eds.), *Assessment and Teaching of 21st Century Skills* (pp. 3756). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-9395-7_2
- Hollombe, S., Yablon, Y. B., & Iluz, S. (2024). Navigating conflict in the multicultural classroom: The use of simulation-based learning for peace education in teacher training. *Zeitschrift für Pädagogik und Theologie*, 76(3), 253264 <https://doi.org/10.1515/zpt-2024-2029>

- Horn, I., & Garner, B. (2022). *Teacher learning of ambitious and equitable mathematics instruction*. Routledge.
- Lasky, S. (2000). The cultural and emotional politics of teacher–parent interactions. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 843860. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00030-5](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00030-5)
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lefstein, A., Vedder-Weiss, D., & Segal, A. (2020). Relocating research on teacher learning: Toward pedagogically productive talk. *Educational Researcher*, 49(5), 360368. <https://doi.org/10.3102/0013189X20922998>
- Levin, O. (2022). Reflective processes in clinical simulations from the perspective of the simulation actors. *Reflective Practice*, 23(6), 635650. <https://doi.org/10.1080/14623943.2022.2103106>
- Levin, O. (2023). Emotional, behavioral, and conceptual dimensions of teacher-parent simulations. *Teachers and Teaching*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2236948>
- Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 373394. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>
- Levin, O., Frei-Landau, R., Flavian, H., & Miller, E. C. (2023). Creating authenticity in simulation-based learning scenarios in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 1-22. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/02619768.2023.2175664>
- Levin, O., Hemi, M. E., & Kasperski, R. (2025). Multiple aspects of simulation facilitators' role in higher education: Protecting and challenging the learners. *Teaching in Higher Education*, 30(1), 225239. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1080/13562517.2023.2251894>
- McNeal Jr, R. B. (2012). Checking in or checking out? Investigating the parent involvement reactive hypothesis. *The Journal of Educational Research*, 105(2), 7989. <https://doi.org/10.1080/00220671.2010.519410>
- Pöhler, M., Briese, F., & Kinder, A. (2024) " If I were the mother..." Fostering perspective taking in German teacher education. *Frontiers in Education*, 9, 1352796. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1352796>
- Rampton, B. (2006). *Language in late modernity: Interaction in an urban school*. Cambridge University Press.
- Rampton, B. (2017). *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. Routledge.
- Sassenrath, C., Hodges, S. D., & Pfattheicher, S. (2016). It's all about the self: When perspective taking backfires. *Current Directions in Psychological Science*, 25, 405. <https://doi.org/10.1177/0963721416659253>

- Self, E. A., & Stengel, B. S. (2020). *Toward anti-oppressive teaching: Designing and using simulated encounters*. Harvard Education Press.
- Versey, H. S., Kakar, S. A., John-Vanderpool, S. D., Sanni, M. O., & Willems, P. S. (2020). Correlates of affective empathy, perspective taking, and generativity among a sample of adults. *Journal of Community Psychology*, 48(8), 2474-2490. <https://doi.org/10.1002/jcop.22433>
- Walker, J. M., & Legg, A. M. (2018). Parent-teacher conference communication: A guide to integrating family engagement through simulated conversations about student academic progress. *Journal of Education for Teaching*, 44(3), 366–380. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1465661>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: A meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>
- Zaki, J., & Ochsner, K. N. (2012). The neuroscience of empathy: Progress, pitfalls and promise. *Nature neuroscience*, 15(5), 675-680. <https://doi-org.bengurionu.idm.oclc.org/10.1038/nn.3085>

נספח 1: מתווה ריאיון

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

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

נספח 2: מאפייני SPT

הגדרות ודוגמאות למאפיינים שונים של SPT

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

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

נספח 3: סימני תמלול

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

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 היום-יומית 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 מהזדהות 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). 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-טיפול 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 יעוציות, 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 ההכוונה 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 המראיינות 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 הנחייתן? מה נחשבת, מבחינתן, 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 שנחווה, 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 ולחיוזק 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 שכאלו, 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". אנינה 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 מתקזז 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 מידי, 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 מידי, אני מנסה תמיד לתת את התשובות באופן מידי"; 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 רבי־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 בכתיבתה 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 השאיפות 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 רגשים 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 ושיתפה, 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 טעייתי – 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). יועצות רבות חוות בדידות מקצועית בשל מיעוט ההזדמנויות 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. Ahmadi, A., Noetel, M., Parker, P., Ryan, R. M., Ntoumanis, N., Reeve, J., Beauchamp, M., Dicke, T., Yeung, A., Ahmadi, 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.

למידה מבוססת סימולציה כמרחב הוליסטי להבניית חוסן מקצועי בקרב מתמחות בהוראה

גבי לנדלר פרדו, * מיכל לויקרון, ** רינת ארביב אלישיב ***

תקציר

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

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

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

* גבי לנדלר פרדו, מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך, המחלקה לחינוך יסודי

** ד"ר מיכל לויקרון, מכללת סמינר הקיבוצים, הפקולטה לחינוך, ראש התוכנית לתואר שני "הערכה בחינוך"

*** ד"ר רינת ארביב אלישיב, מכללת סמינר הקיבוצים, ראש רשות המחקר, ראש היחידה הבין-לאומית

מבוא

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

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

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

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

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

רקע תאורטי

תוכניות ההתמחות בכניסה להוראה

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

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

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

חוסן מקצועי בהוראה

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

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

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

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

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

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

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

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

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

למידה מבוססת סימולציה כמרחב לטיפוח חוסן

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

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

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

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

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

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

מתודולוגיה

המחקר בוצע במתודה משולבת בגישה של מחקר מקביל (concurrent design) הכולל מרכיב איכותני ומרכיב כמותי (Sammons & Davis, 2017). כעת נפרט את ההיבטים המתודולוגיים עבור כל מרכיב בנפרד. המחקר אושר בוועדת האתיקה המוסדית (מספר אישור: GMR2024_20).

מחקר איכותני

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

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

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

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

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

מחקר כמותי

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

כלי המחקר וההליך: שאלון מובנה שהועבר בסוף סדנת הסימולציה, ובו ארבעה מרכיבים: (1) רקע אישי ומקצועי (מגדר, שנת לימודים, תחום לימודים); (2) ניסיון (או היעדר ניסיון) בסדנת סימולציה במסגרת הלימודים; (3) שביעות רצון ממרכיבי סדנת הסימולציה: צפייה בסימולציה של עמיתים, דיון ותחקור, צורת ההנחיה וניהול הסדנה ומשוב שחקנים ($\alpha=0.84$); (4) תחושת חוסן מקצועי: סוגיה זו נבחנה באמצעות 12 היגדים שהתמקדו ברכישת פרקטיקות מגוונות להבניית חוסן מקצועי באמצעות סדנת הסימולציה, כגון: טיפוח התמודדות עם מצבי אי-ודאות, מודעות לצורך בגמישות ומודעות לצרכים של האחר. ההיגדים גובשו על סמך עיון בספרות מקצועית רלוונטית לנושא החוסן ו"שאלון סיכום יום סימולציות למשתתפים", שהתקבל ממרכז הסימולציות באקדמית הדתית לחינוך שאנן. השאלון נבדק על ידי מומחים בתחום הכשרת מורים באמצעות סימולציות ומומחים בתחום הכניסה להוראה. מהימנות חלק זה של השאלון נמצאה גבוהה מאוד ($\alpha=0.98$). כל ההיגדים בחלקים 3 ו-4 נמדדו בסולם בן חמש דרגות (1=כלל לא; 5=במידה רבה מאוד). שילוב נתוני התצפיות (נתונים איכותניים) עם נתוני השאלון (נתונים כמותיים המבוססים על דיווח עצמי) אפשר טריאנגולציה מתודולוגית, שחזקה את תוקף הממצאים והעמיקה את הבנתם.

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

ממצאים

מחקר איכותני

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



תרשים 1. דפוסי חוסן שעלו במחקר האיכותני

ויסות רגשי והפרדה בין האישי למקצועי

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

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

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

אמפתיה אותנטית ויכולת הכלה

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

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

ראייה מערכתית וחיפוש משמעות

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

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

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

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

גמישות והסתגלות

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

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

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

חשיבה מוכוונת פתרונות יצירתיים

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

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

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

המנחה: תגידו משהו על מה שקרה כאן, על הפתרון של ליה.

משתתפת (1): היא הציעה לעשות את זה ביחד איתה [עם הסייעת]. בואי נשתולל, בואי נשתגע, ביחד. זה היה מקסים.

מנחה: זה היה מקסים. [פונה למשתתפת] ענת, מה רצית לומר?

משתתפת (2): היא שינתה לה זווית ראייה על העבודה. אם היא ראתה את העבודה בתור לחץ, היא הכניסה אותה לשחרור וסוג של הרפיה בדרכים שונות.

דוגמאות אלה הן ביטוי לחשיבה מוכוונת פתרון יצירתי של המתנסות, המשלבת בויזמנית התחשבות בנסיבות הקיימות לצד התמקדות בעתיד.

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

יכולת רפלקטיבית והרחבת רפרטואר התגובות

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

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

אני חושבת לעצמי שהרי אין מצב להגיע לשיתוף פעולה אם לא הבנו מה הבעיה הקונקרטית. ובאמת לא הסברתי בדיוק ולא פירטתי. הרגשתי שאין לי מספיק זמן...

רציתי להגיע לפתרונות. כן, זה נכון. במציאות זה לא היה מגיע כל כך מהר. כשההורים מספרים את מאחורי הקלעים שלהם, פתאום אתה כזה אומר לעצמך – רגע, אולי הייתי צריכה להגיד את זה, אולי הייתי צריכה לשאול את זה. יעל [מתנסה] הפגינה למידה פעילה מהניסיון: "מה אני לוקחת? היו הערות קטנות שכן, הקטע של לשים לב לפרטים, לשים לב לגישה האישית".

תחושת מסוגלות מקצועית

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

פיתוח חוסן קולקטיבי

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

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

מחקר כמותי

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

לוח 1. סטטיסטיקה תיאורית¹

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

* $p < .05$

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

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

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

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

* $p < .05$

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

דיון

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

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

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

חוסן מקצועי

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

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

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

למידה מבוססת סימולציה כמנוע לפיתוח חוסן מקצועי

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

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

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

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

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

תרומת המחקר

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

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

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

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

מקורות

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

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

- Frei-Landau, R., Orland-Barak, L., & Muchnick-Rozonov, Y. (2022). What's in it for the observer? Mimetic aspects of learning through observation in simulation-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103682>.
- García-Carmona, M., Marín, M. D., & Aguayo, R. (2019). Burnout syndrome in secondary school teachers: A systematic review and meta-analysis. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 22, 189-208. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9471-9>.
- Gilmor, S., & Harding, N. (2021). Organizational socialization as kin-work: A psychoanalytic model of settling into a new job. *Human Relation*, 1, 1-23.
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal*, 39(1), 22-44.
- Guest, G., MacQueen, K. M., & Namey, E. E. (2012). *Applied thematic analysis*. SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483384436>
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
- Isaacs, J. (2012). Resiliency and the individual demographics of school leaders: Making a difference in the quality of educational leadership. *Journal of Research in Education*, 22(1), 128-162.
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530-546.
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2022). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching*, 48(5), 521-534. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kowler, S. M., Rubin, O., & Shpergel, S. (2023). Resilience in higher education in times of crisis. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(4), 198-210.
- Kutsyruba, B. (2020). School administrator engagement in teacher induction and mentoring: Findings from statewide and district-wide programs. *International Journal of Education Policy & Policy*, 16(18), 1-36.
- Landler-Pardo, G., Arviv-Elyashiv, R., Levi Keren, M., & Weinberger, Y. (2022). Being empathic in complex situations in intercultural education: A practical tool. *Intercultural Education*, 33, 1-15. [10.1080/14675986.2022.2090688](https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2090688).

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

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

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 זהו 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 מידי ולשפר את התנהלותם הבינ-אישית והמקצועית. מחקרים מראים כי השתתפות חוזרת בסימולציות מסוג זה מחזקת את תחושת המסוגלות ואת הביטחון העצמי ומקדמת רפלקציה ורגישות בינ-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 אילו ויבלון, 2023). בעוד מחקרים שונים בחנו את תרומתם של חלק ממרכיבי הסדנה: חשיבות האותנטיות שבעבודה עם שחקן (וילנר, 2022), התאמת התרחיש והאותנטיות שלו לקבוצת הלומדים (מופסיק, 2021) ותפקידו של המנחה בתהליך (ישראל, 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 קונקרטיות 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 במאפייניו 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 ממשוּב מקצועי (Bell et al., 2014; Jabeen, 2013; Karlsen et al., 2021; Kourgiantakis et al., 2019). 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%) מהמרואינים 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 ראיין 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 שגרתי 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 לבן 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 שבילי 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 טוב, 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 במישור 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 התנהגותי.

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 לפני, 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 מישיבה 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 ממשווב 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 וחוויותיה 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 ציין, 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 אמפתיה לצד שלו ולהבין מה הצורך שלו, ואני מאמינה שזה מאמן את השריר הזה של האמפתיה 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 שתארה 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 שתורם 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 לעזור 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 שכן 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.

דיון

מחקרים קודמים כבר עמדו על חשיבותה של אותנטיות הסימולציה והתרחיש שבמרכזו 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. לוין 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 לדיון ומדגיש את חשיבותה של אותנטיות המשוב כהמשך ישיר לדיון 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 אותנטיות 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. ברובזמן, 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 ובחווית 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 חוויית 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 האוטנטי וממקמים אותו בתוך ההקשר של סימולציה חינוכית. בכך הוא מציג פרספקטיבה חדשה שלפיה האוטנטיות 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>
- Mandout, 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>

תרומת ממדי הליבה של מעגל הלמידה בסימולציות מבוססות צוות לטיפוח חוסן מורים

יוליה שיין,* אורלי שפירא־לשצ'ינסקי**

תקציר

בשנים האחרונות הפכו סימולציות לכלי מבוסס ומשמעותי בהכשרת מורים, אולם תרומתן לפיתוח חוסן מקצועי טרם נחקרה במידה מספקת. אף שהספרות העוסקת בחוסן מורים התרחבה, ניתנה תשומת לב מוגבלת לאופן שבו סימולציות תורמות לתהליך זה, ובייחוד לבחינת ממדי הליבה של מעגל הלמידה באותו הקשר. מחקר זה מבקש לתת מענה לפער זה ולבחון את תפיסות המורים ביחס לתרומת ממדי הליבה המרכזיים לפיתוח חוסן מקצועי באמצעות סימולציות מבוססות צוות (TBS).

במחקר השתתפו 27 מורים שלמדו לתואר שני במכללה בדרום הארץ, ושנטלו חלק בעשר סדנאות סימולציה שבועיות. המחקר התבסס על מתודולוגיית מחקר פעולה. הנתונים נאספו באמצעות רפלקציות על כתיבת תרחישים, רפלקציות מסכמות ופרוטוקולים של דיונים קבוצתיים לאחר הסימולציות. ניתוח הנתונים נערך בגישה איכותנית תמטית־קטגוריאלית תוך הצלבת נתונים ממקורות שונים. ממצאי המחקר מצביעים על כך שכל אחד ממרכיבי מעגל הלמידה תרם באופן ייחודי לחיזוק מיומנויות חוסן רגשיות, מוטיבציוניות, חברתיות ומקצועיות, ומדגישים את תרומת הסימולציה המבוססת צוות (TBS) כמסגרת אינטגרטיבית לפיתוח חוסן מקצועי בקרב מורים.

מילות מפתח: חוסן מורים, מעגל למידה סימולטיבי, סימולציה מבוססת צוות (TBS)

מבוא

בשנים האחרונות הפכה הסימולציה לכלי ידוע ובעל ערך במגוון דיסציפלינות, ובהן תחום החינוך (McGarr, 2021). סימולציות משמשות מתודה חווייתית המדמה מצבים מורכבים מהעולם האמיתי במטרה לקדם תהליכי למידה, לשפר קבלת החלטות ולפתח מיומנויות מקצועיות שונות בקרב לומדים (Kaufman & Ireland, 2019). באמצעותן הלומדים מתעמקים

* ד"ר יוליה שיין, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי; מכון מופ"ת

** פרופ' אורלי שפירא־לשצ'ינסקי, אוניברסיטת בראון

1 אנו מבקשות להודות לתוכנית הפוסט־דוקטורט במכון מופ"ת על התמיכה המחקרית; למכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי, ובפרט לפרופ' חיה קפלן, על מתן אפשרות להקים קבוצות קטנות לביצוע המחקר; ולד"ר מיכל פימיאן־וייס, עמיתה ומנחה באחת הקבוצות בסימולציה.

בגישות חינוכיות שונות, מתנסים באסטרטגיות מגוונות של קבלת החלטות, ובסופו של דבר רוכשים הבנה מעמיקה יותר של היבטים קריטיים בעולם האמיתי (Chernikova et al., 2020). מחקרים רבים מצביעים על תרומתן של סימולציות בהכשרת מורים לתוצאות הלמידה בהיבטים כמו פיתוח מיומנויות ושיפור שיטות הוראה וכן התמודדות עם סוגיות שונות בעשייה החינוכית (Dalinger et al., 2020; Kaufman & Ireland, 2019). עם זאת, המציאות המשתנה מציבה אתגרים חדשים בפני צוותי החינוך ומחייבת פיתוח פרדיגמות פעולה חדשות (Rowan et al., 2021; Yurkofsky, 2022). אחת הדרכים לשיפור היכולת של מורים להתמודד עם אתגרים היא טיפוח חוסן. נושא זה זוכה לתשומת לב רבה בזירה הבינלאומית בתחום של הכשרת אנשי חינוך (Beltman et al., 2018). אף על פי כן, קיים שימוש מועט בלבד במתודולוגיה של סימולציה לפיתוח חוסן של מורים, כשההתמקדות היא בעיקר בסימולציות וירטואליות (Ledger, 2021).

כתוצאה מכך, השימוש בכלי הסימולציה למטרת טיפוח חוסן לא נחקר באופן מספק, ולא הושם דגש על חקר הממדים השונים במעגל הלמידה בהקשר של טיפוח חוסן מקצועי. כמו כן, למיטב ידיעתנו חקר ממדי מעגל הלמידה בהקשר של חוסן מהווה תחום חדש יחסית, והמחקר הנוכחי מבקש למלא פער זה. המאמר מציג את הממצאים האיכותניים של המחקר שנערך בקרב מורות תוך בחינתם דרך חוויית הלמידה של המשתתפות, ומתמקד בממדי הלמידה של סימולציות מבוססות צוות ובתרומתם לטיפוח חוסן מורים, תוך חתירה להעמקת ההבנה התאורטית והאמפירית של ממדי ליבה אלו.

רקע תאורטי

למידה מבוססת סימולציה

למידה מבוססת סימולציה (Simulation-Based Learning - SBL) היא שיטת הוראה המאפשרת התנסות פעילה ומבוקרת בסביבת למידה מלאכותית, אשר נועדה להנחות את האינטראקציה של פרט או קבוצת לומדים עם אובייקטים, דמויות אמיתיות או דמויות וירטואליות. גישה זו מאפשרת ללומדים לתרגל ולהעמיק את המיומנויות המקצועיות הנדרשות תוך כדי התאמת הפעולות להתנסויות דינמיות (Heitzmann et al., 2019). סימולציות יוצרות סביבת למידה מרתקת המתאגרת את הלומדים לשקול כיצד ניתן ליישם ידע בתחום המקצועי על פני דיסציפלינות (Hallinger & Wang, 2020). השימוש בסימולציות הוא מרכיב חיוני בפיתוח ובהטמעה של עמדות, ידע, כללים או מיומנויות שנועדו להגביר את הכשירות המקצועית (Davidsson & Verhagen, 2017; McGarr, 2021). סימולציות יוצרות מרחב שבו המשתתפים יכולים לחדד את כישוריהם בסביבה נטולת סיכונים (Milittle et al., 2021). המשתתפים יכולים במסגרתן לדמיין תגובות לתרחישים שונים. התנסות זו תאפשר להם להתמודד בעילות רבה יותר עם בעיות דומות בעתיד (Gilbert et al., 2018).

מעגל הלמידה בסימולציה מבוסס על למידה תוך כדי עשייה (Poore et al., 2014; Wijnen- & Kolb, 2022), והוא נתמך תאורטית במודל מעגל הלמידה החווייתית של קולב (Kolb, 2022).

(1984), ולפיו ידע נבנה תוך כדי חוויה משמעותית. מעגל הלמידה כולל ארבעה שלבים: (א) חוויה קונקרטי (concrete experience), שבה הלומד משתתף בחוויה; (ב) תצפית רפלקטיבית (reflective observation), שבה הלומד מהרהר בחוויה; (ג) המשגה מופשטת (abstract conceptualization), שבה הלומד עובר תהליכים רפלקטיביים כדי לזהות את המשמעות של חויית הלמידה ושוקל מה ניתן היה לעשות אחרת כדי לשפר את התוצאה; (ד) ניסוי פעיל (active experimentation), הכולל שימוש בנלמד כדי לכוון תרגול עתידי. כך, לפי המודל של קולב, נתפסת הלמידה כתהליך מעגלי ספירלי.

בהתאם למודל זה של קולב ניתן לראות שסימולציה מייצגת את החוויה הקונקרטי של הלומדים. תצפית רפלקטיבית מתרחשת הן במהלך שלב החקירה של הסימולציה והן אחריו. שלב המשגה המופשטת מאפשר ללומדים לבחון את הרלוונטיות של האירוע, לגבש תובנות ולעורר רעיונות חדשים. השיח המתלווה לשלב זה מעניק הזדמנות רפלקטיבית לבחון את פעולותיהם במהלך הסימולציה ולשקול אם היו פועלים אחרת (Morse, 2012).

סקירת הספרות מצביעה על מחקרים העוסקים באופן ממוקד ומעמיק בממדים המרכזיים של מעגל הלמידה הסימולטיבית. כך למשל, חוקרים מדגישים את חשיבות עיצוב התרחיש ככלי פדגוגי מכריע בתהליך הסימולציה (Harrington & Simon, 2025). דוגמאות לכך אפשר למצוא במחקר של לינדר וויסבלט (Linder & Weissblueth, 2024). המחקר בחן 150 תרחישי סימולציה שבוצעו באחד ממרכזי הסימולציה בארץ בשנים 2019–2020, וניתח דפוסי ניסוח שונים של תרחישים ואת הגורמים התורמים לאיכותם בשאיפה לגבש תובנות לגבי תהליך מיטבי אשר עשוי לשפר את ביצועי המשתתפים. מחקר נוסף של לוין ואח' (Levin et al., 2025) בחן את תפיסות האוטנטיות של מורים כלפי תרחישים סימולטיביים. נמצא כי מידת הזיקה לחוויות מן השדה משפיעה על מידת המעורבות והלמידה. גם מרכיבי המשחק הסימולטיבי נבדקו והעלו כי סטודנטים שלמדו באמצעות סימולציות הגיעו להישגים גבוהים יותר בהשוואה לשיטות הוראה מסורתיות (Barrera et al., 2020). יתר על כן, במשחק סימולטיבי עולים היבטים של למידה באמצעות צפייה, כגון ריבוי פרספקטיבות, מעורבות רגשית מאוזנת וחשיבה ביקורתית (Frei-Landau et al., 2022).

במרכזי סימולציה ברוב המכללות בישראל נפוץ השימוש במודל הפדגוגי של למידה מבוססת סימולציה (Simulation-Based Learning - SBL). לפי המודל, מעגל הלמידה כולל תרחיש שמבוסס על אירוע (אשר כתב הצוות המקצועי); לאחר מכן ישנו שלב של משחק בסדנת סימולציה (כולל שחקן מקצועי עם אחד המשתתפים) המתועד בווידאו; ולסיום הקרנת קטעים משמעותיים ודיון רפלקטיבי בהנחיית מנחה (מנטור) מיומן (רן ויוספסברג בן־יהושע, 2021; Frei-Landau et al., 2022). בדומה לממדים מרכזיים של מעגל הלמידה בסימולציה מסוג זה, קיים סוג נוסף של סימולציה – סימולציה מבוססת צוות (Team-Based Simulation - TBS). זו כוללת את המאפיינים האוניברסליים של למידה סימולטיבית, אך גם שומרת על הייחודיות שלה. השימוש בה אינו שכיח במרכזי סימולציה בארץ למרות הידע האמפירי והתאורטי הרחב שהתפתח בתחום זה (Shapira-Lishchinsky, 2023).

סימולציות מבוססות צוות

מעגל הלמידה בסימולציות מבוססות צוות

סימולציות מבוססות צוות (Team-Based Simulations - TBS) צמחו במקורן בתחום הרפואה ונמצאו אותנטיות, יישומיות ויעילות במיוחד. תוכניות הכשרה מקצועיות עודכנו בהתאם, והן מתמקדות כיום בלמידה בין-תחומית ובשיתופי פעולה צוותיים מתוך מטרה לשמר את רמת הריאליזם של ההתרחשות המדומה. הסימולציות הללו תורמות לשיפור מיומנויות מקצועיות ומאפשרות התמודדות עם סוגיות מורכבות נוספות כמו דינמיקה צוותית, יחסי כוח והיררכיה מקצועית (Armenia et al., 2018).

בעשור האחרון התרחב המחקר על סימולציות מבוססות צוות גם בתחום החינוך. מחקרים קודמים הצביעו על כך שלשימוש בסימולציות מסוג זה פוטנציאל משמעותי להכשרה של מנהיגי ביניים בצוותי חינוך (Iftach & Shapira-Lishchinsky, 2023). סימולציות התגלו כמאיצות את היכולות הרפלקטיביות של הלומדים, כיעילות לפיתוח אישי וקריירה וכן כמטפחות את המיומנויות הקוגניטיביות של הלומדים ואת הדינמיקה של קבלת החלטות (Davidoff & Shapira-Lishchinsky, 2019).

במסגרת מעגל הלמידה בסימולציות מבוססות צוות המשתתפים בוחנים אירועים מאתגרים מהשדה המקצועי שלהם ומפתחים בעצמם תרחישים המבוססים על האירועים האלה. באמצעות משחק סימולטיבי שבו הם משתתפים כשחקנים הם משכללים את המיומנויות המקצועיות החינוכיות עבורם (Shapira-Lishchinsky, 2023). לאחר משחק סימולטיבי בסביבה מבוקרת ובהובלת מנחה, המשתתפים מנתחים את הסימולציה על בסיס בחירת קטעים חשובים לתפיסתם. באופן זה הם אינם רק נוטלים חלק פעיל בלמידה סימולטיבית אלא גם מעצבים בעצמם את תהליך הלמידה.

חלקים מסוימים בסימולציה עשויים להיתפס כדומים למשחק התפקידים (role-play), טכניקה מוכרת במדעי החברה המיושמת זה שנים רבות. החוקר רייט-מליי (Wright-Maley, 2015) מצביע על כך שהיעדר הבנה ברורה ומוסכמת של המושגים האלו עלול ליצור בלבול, כי הדיון במשמעותם המדויקת של משחק התפקידים והסימולציה נמשך ומעלה מחלוקות בשדה החינוך: מצד אחד השימוש בשתי הטכניקות בהוראה מתבסס על עקרונות הפדגוגיה ההפוכה. שתיהן מבוצעות באמצעות התנסות פעילה של המשתתפים, ולפיה מתקיימות למידה והעברת תכנים תאורטיים. פרדיגמה זו מובילה לשינוי של ממש בתפקידי המורה והלומד, כך שהלומדים פועלים באופן עצמאי, לרוב בקבוצות או בצוותים, ואילו המורים משמשים מנחים (Angelini, 2016); מצד שני כשמעמיקים בסימולציה ובמשחק תפקידים עולים ומתבהרים הבדלים במבנה ובהנחיה (Worthington, 2018). משחק תפקידים נקשר לרוב לפעילות "דרמטית", שבמהלכה למשתתפים יש פחות אפשרות להתערב ולהפעיל חשיבה ביקורתית מאשר בסימולציה (Angelini, 2021). לרוב משחק התפקידים מבוסס על אירועים היפותטיים או כולל רק חלקים מהמציאות, והוא איננו נובע מהתנסות ממשית של המשתתפים. מטרתו היא לשפר את ההבנה של התוכן הנלמד או את המיומנויות של המשתתפים. לעומת זאת,

סימולציות מייצגות מערכות שבהן המשתתפים מקבלים מידע רחב (Angelini, 2016), למשל תרחיש האירוע, תיאור הדמויות ומיקוד בקונפליקט. מצב זה מאפשר למשתתפים לפעול, לבצע משימות ולפתור בעיות. מרכיב ייחודי נוסף של הסימולציה הוא השימוש בתחקיר מבוסס צילום. מדובר בכלי עוצמתי להתבוננות ולהעמקת הלמידה (Borko et al., 2017). בהתבסס על הספרות האקדמית, סימולציה מבוססת צוות על מרכיביה הייחודיים, כולל מעגל הלמידה (עליו נרחיב בהמשך), מוגדרת כסוג אחד של סימולציות (Davidoff & Shapira-Lishchinsky, 2021; Lishchinsky, 2019).

מעגל הלמידה בסימולציות TBS, המתואר במחקר הנוכחי, מבוסס על ארבעה שלבים עיקריים המוגדרים בספרות המחקרית (Shapira-Lishchinsky, 2023):

1. **איתור אירוע קריטי וכתירתו כתרחיש** – פרקטיקה מקצועית של המשתתפים לצורך למידה במפגש הסימולציות. כל משתתפת במחקר זה התבקשה לפתח תרחיש כתוב המתאר לפחות אתגר אחד בהקשר של חוסן על סמך ניסיונה ולפי תבנית שניתנה.
2. **משחק סימולטיבי** – הדמיית התרחישים בקבוצה. מתנדבים מהקבוצה משחקים את התפקידים תוך כדי הגדרת מגבלת זמן (~7 דקות) למשחק בקבוצת עמיתים.
3. **תחקיר ולמידה** – בתום המשחק הסימולטיבי מתקבל משוב מהמשתתפים ואחריו מתקיימים דיון ותחקיר. הקבוצה לומדת את התרחיש (~30 דקות) באמצעות צפייה בקטעים מהותיים מהסימולציות המצולמות. המנחה והמשתתפים בוחרים קטעים ספציפיים של הקלטת הווידאו תוך כדי הקרנה על מסך בכיתה. קטעים אלו מדגישים את אתגרי החוסן ואת תהליך קבלת ההחלטות.

4. **הסקת מסקנות** – בעזרת המנחה (מנטור) הקבוצה מגיעה להמשגה של מודלים פרקטיים ותאורטיים של הלמידה על בסיס התבוננות רפלקטיבית של המשתתפים בתהליך. תפקיד המנחה מוגדר כחינוכי בפיתוח יכולות מקצועיות בהכשרת מורים בשלבים שונים של הקריירה (Walters et al., 2020). תהליכי מנטורינג בקבוצה מאפשרים ליווי של הלומדים במטרה לפתח מיומנויות מקצועיות, לשתף בידע ובניסיון ולחזק קשרים בין אישיים (Mullen & Klimaitis, 2021). תפקיד המנחה נחקר גם בהקשר של סימולציות צוות (Shapira-Lishchinsky, 2009).

בחינת הממדים של מעגל הלמידה בסימולציות TBS מאפשרת אומנם לזהות התאמה לממדים של מעגל הלמידה הסימולטיבי, אלא שהמשתתפים מעצבים את למידתם באופן אקטיבי יותר: הם עצמם מביאים את המקרים מהשדה החינוכי ומעבדים את האירוע לצורך כתיבת התרחיש, הכולל תהליך רפלקטיבי מורכב. הלומדים משתתפים במשחק סימולטיבי ללא השתתפות שחקן מקצועי. מרכיבים אלו מאפשרים לצמצם את הפער בין הכשרה תאורטית לבין התנסות מקצועית בשדה החינוכי, והלמידה הופכת דינמית ומותאמת יותר לתנאי העבודה ולמציאות המקצועית של המשתתפים. כך סימולציות מבוססות צוות שומרות על היתרונות של למידה סימולטיבית. יתר על כן, מודל ה-TBS מגביר את מעורבותם האקטיבית של המשתתפים בעיצוב הלמידה ומאפשר התאמה רבה למציאות המאתגרת, לצרכים של המורים ולפיתוח חוסן.

חוסן מורים

בספרות המקצועית מתייחסים לחוסן בהגדרתו הכללית כיכולת של הפרט להתמודד עם אתגרים ומצבי לחץ, להסתגל לשינויים ולשמור על תפקוד מיטבי לאורך זמן. חוסן מתפתח במסגרת מערכות ביולוגיות, פסיכולוגיות, חברתיות ואקולוגיות. מערכות אלו מקיימות ביניהן אינטראקציה באופנים המסייעים לאנשים לשקם, לשמר או לשפר את רווחתם הנפשית, כאשר הם מאותגרים על ידי גורם סיכון אחד או יותר (Ungar & Theron, 2020). החוקרים הישראלים פדן וגל (2020) מציעים במאמרם מסגרת מארגנת (framework) דו־ממדית עבור חוסן, הכוללת את ממד התוכן על ארבעת היבטיו המרכזיים - חברתי, כלכלי, פוליטי וביטחוני; ואת ממד הרובד ביחס לשלושה מעגלים - יחיד, קהילה ולאום, המצביע על היכולת של פרט או מערכת לתפקד או להגיב באופן אדפטיבי בשעת משבר. לפי הגדרתם, בחינת החוסן של הפרט כוללת התמקדות במונח הפסיכולוגי, כלומר ביכולת של האדם להתמודד עם מצבי חיים מורכבים. חוסן במונח זה מתבטא במיוחד בסיטואציות קיצוניות, כגון אובדן בן משפחה, משבר זוגי או משפחתי, התמודדות עם מחלה קשה או עם איומים משפטיים, וכן בתקופות ממושכות של חוסר ודאות. מסגרת דו־ממדית זו מאפשרת בחינה והבנה רחבה ורבי־ממדית של מושג החוסן.

עם התפתחות המחקרים בשנות האלפיים השתלב נושא החוסן בתחום המקצועי (Wicks, Gu & Day, 2005), ובעקבות כך החלו חוקרים לבחון אותו גם בקשר לאוכלוסיית המורים (Gu & Day, 2007). בעשורים שלאחר מכן הורחבה ההמשגה, והחוסן הוגדר כתכונה המתפתחת בתהליך דינמי לאורך הקריירה המקצועית, המושפע מגורמים אישיים תלויי הקשר (Newell, 2017). ידוע כי תחומי האחריות של המורה תובעניים ומאתגרים ביותר, כאשר גורמי הלחץ הנפוצים הם עומס עבודה ודרישות רבות, וכן התמודדות עם תלמידים מאתגרים המתקשים במשמעת (Collie & Mansfield, 2022). במרבית המחקרים מוגדר חוסן מורים בשגרה כיכולת המורה לנהל גורמי לחץ ולשמור על תפקוד אדפטיבי בכל תחומי החיים (Boon, 2021). הוא כרוך ביכולת להתמודד עם כישלונות, לנהל מתח מקצועי, לנווט במצבים תובעניים ולשמור על יחס חיובי (Golombek & Doran, 2014). נמצא כי מורים בעלי חוסן מפגינים לעיתים קרובות יכולות של התמדה, גמישות, חוזק רגשי ומחויבות רבה למקצוע למרות התמודדות עם מצוקות שונות בסביבת העבודה. עוד נמצא כי חוסן מורים קשור הן לגורמים אינדיבידואליים והן לגורמים סביבתיים (Mullen et al., 2021).

מסיבות אלו עלה בשנים האחרונות מספר המחקרים הבוחנים את החוסן מנקודת מבט חברתית־אקולוגית ובזיקה לחוסן הארגוני בסביבת עבודתם של מורים (Gu, 2018; Shapira-Lishchinsky, 2021). אנשי חינוך המיומנים בעבודה המערבת שיתוף פעולה לשם קידום מטרות משותפות או למידה מקצועית, אף יוצרים לעיתים מסגרות ייחודיות המטפחות תרבות שיתופית בתוך בית הספר ומחוצה לו תוך כדי בניית קהילה מקצועית לומדת (DuFour, 2004). המחקר מספק עדות לכך שניתן לשפר מיומנויות חוסן באמצעות הכשרה מקצועית של מורים במסגרת תוכניות שונות שהופעלו בבתי הספר או בתוכניות להכשרת מורים. מדינות רבות עוסקות בפיתוח תוכניות כאלו. כזאת למשל היא התוכנית האירופאית אנטרה (ENTREE),

המבוססת על מודל של סדנאות שנועדו לבסס את מערכות היחסים של המורים, את רווחתם הנפשית ואת המחויבות המקצועית שלהם לחינוך (Silva et al., 2018).

כמו כן בוצע מחקר על תוכנית נוספת שפותחה באוסטרליה לקידום חוסן של מורים טרום-שירות (קדם-הוראה) – תוכנית BRiTE (Building Resilience in Teacher Education) (Mansfield et al., 2012). המחקר מצביע על ארבע קטגוריות בתחום חוסן מורים, אשר כוללות 23 מיומנויות חוסן שונות:

- א. מיומנויות בתחום המקצועי, כגון מחויבות לתלמידים, ארגון והכנה, כישורי הוראה אפקטיביים, יכולת הסתגלות וזמן עבור רפלקציה;
- ב. מיומנויות בתחום החברתי, כגון כישורים בין-אישיים ותקשורתיים, יכולת פתרון בעיות, בנייה של תמיכה ומערכות יחסים וחיפוש אחר עזרה ועצה;
- ג. מיומנויות בתחום המוטיבציוני, כגון אופטימיות, התמדה, מסוגלות עצמית, קביעת מטרות וציפיות ריאליסטיות, שימור המוטיבציה וההתלהבות והנאה מאתגרים;
- ד. מיומנויות בתחום הרגשי, כגון חוש הומור, ויסות רגשי, התאוששות לאחר משבר ודאגה של הפרט לרווחתו הרגשית.

בישראל נערכו בעשור האחרון מחקרים בנושא חוסן מורים אשר עסקו יותר בשאלות ה"מה" וה"מדוע", כלומר התמקדו בהגדרת החוסן (ברץ, 2016), בחנו את הגורמים המשפיעים עליו וזיהו את מרכיביו. מעטים המחקרים המתמקדים בשאלה "איך" ניתן לפתח חוסן. דוגמה לכך ניתן למצוא במחקרם של וולמר ואח' (Wolmer et al., 2015) בתחום החוסן בישראל בקרב תלמידים וצוותי חינוך.

אחת התוכניות המרכזיות לפיתוח חוסן בקרב מורים ותלמידים במערכת החינוך בישראל היא התוכנית "חוסן חינוך" (Hamiel et al., 2013). תוכנית זו מספקת מענה כוללני ומבוסס ידע עדכני, שמטרתו לחזק את החוסן הרגשי-חברתי של אנשי הצוות החינוכי והתלמידים כאחד. התוכנית נשענת על עקרונות מהגל השלישי של טיפול קוגניטיבי-התנהגותי (CBT), והיא משלבת כלים יישומיים להתמודדות עם מצבי לחץ וחרים.

עם זאת, ניתן להבחין בפער בין טיב הכשרות המורים בישראל לפיתוח מיומנויות חוסן במוסדות להשכלה גבוהה. נכון להיום במרבית המכללות מלמדים קורסים ספורים בלבד במסלולים השונים בנושא חוסן (בלום ויוספסברג בן-הושע, 2021). כדי לקדם את נושא החוסן במסגרת הכשרות מורים ולפתחו במכללות להוראה יזמו בשנת 2023 מכון מופ"ת ומספר מכללות בארץ מיזם לגיבוש מסמך מקצועי הכולל בסיס עיוני, כיוונים מעשיים והמלצות ליישום.

מטרות המחקר ושאלת המחקר

המחקר נועד לקדם שתי מטרות עיקריות:

- להעמיק את ההבנה (התאורטית והאמפירית) של ממדי הליבה במעגל הלמידה שמתקיים בסימולציות מבוססות צוות (TBS) בהקשר החינוכי;

- להבין כיצד מורים חווים את תרומתם של מרכיבי הסימולציה המרכזיים לפיתוח החוסן המקצועי שלהם.

המחקר מתמקד בשאלה: כיצד מורים חווים את תרומת ממדי הליבה של מעגל הלמידה בסימולציות מבוססות צוות לטיפוח החוסן המקצועי שלהם? החידוש בשאלת המחקר הוא המיקוד בבחינת תרומתם של ממדי הליבה של הסימולציה לטיפוח חוסן מקצועי מנקודת מבטם החווייתית של מורים. מיקוד זה מאפשר התבוננות איכותנית ומעמיקה בקשר שבין תהליכי הלמידה במעגל הסימולטיבי לבין פיתוח חוסן מורים. יש בו כדי להאיר היבטים שטרם נחקרו באופן שיטתי בספרות.

רקע תאורטי

המאמר הנוכחי מציג חלק ממחקר מקיף בנושא "פיתוח חוסן מורים באמצעות סימולציות מבוססות צוות" שנערך במסגרת תוכנית הפוסט־דוקטורט במכון מופ"ת, אשר משלב מתודולוגיה איכותנית וכמותית. המתודולוגיה הכמותית נועדה לבחון את האפקטיביות של סימולציות מבוססות צוות עבור טיפוח חוסן בקרב מורים תוך כדי השוואה לקבוצת ביקורת. הממצאים הכמותיים של המחקר הצביעו על כך שהמורים שהשתתפו בקבוצת המחקר הציגו רמות חוסן גבוהות יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת.

המאמר מציג את הממצאים האיכותניים של המחקר הנ"ל המשקפים את תהליכי הלמידה באמצעות סימולציות מבוססות צוות בקרב המשתתפים. משתתפות המחקר הן 27 מורות, אשר למדו באותה עת לתואר שני באחת המכללות בדרום הארץ. קבוצה זו חולקה באקראי לשתי קבוצות (13 משתתפות בקבוצה אחת, 14 באחרת). המחקר הנוכחי הוא מחקר פעולה שבוצע במסגרת מוסד אקדמי שבו משמשת אחת החוקרות מרצה. גישת מחקר זו מקדמת את המטרות באמצעות חקירה משותפת של הפרקטיקה (Mertler, 2019).

את הקבוצות הנחו מומחים (בעלי תואר דוקטור), יועצים חינוכיים במקצועם, בעלי ניסיון בהדרכת צוותים וידע בסימולציות. בהתאם למתודולוגיית מחקר הפעולה, אחת המנחות היא גם חוקרת (אחת מכותבות המאמר) וגם מנחת הקבוצה. הלמידה התקיימה כחלק מההכשרה השוטפת בסביבה שגרתית, בכיתות ממוחשבות במכללה המצוידות במקרנים המאפשרים הקרנת קטעי וידאו נבחרים וביצוע תחקירים. איסוף הנתונים הסתיים בספטמבר 2023.

מתודולוגיה

המחקר הנוכחי מתבסס על מתודולוגיית מחקר פעולה (Mertler, 2019), והוא נערך במסגרת אקדמית שבה אחת החוקרות (מבין כותבות המאמר) משמשת מנחה. הוא נעשה בשיטות מחקר איכותניות המתמקדות בהבנת חוויות, תפיסות ומשמעויות מנקודת מבטם של המשתתפים (Patton, 2022) ובזיקה להקשר התרבותי־חברתי שבו מתקיימת התופעה הנחקרת, באופן המאפשר חקירה מעמיקה של תהליכים מורכבים (Denzin & Lincoln, 2011). שיטה זו מתאימה במיוחד לשאלת המחקר ולבחינת ממדים מרכזיים של מעגל הלמידה בסימולציות

מבוססות צוות לפיתוח חוסן מקצועי, בהיותה מאפשרת חשיפה לתהליכי למידה, פרשנות והבניה של משמעות באופן עשיר ומורכב, כפי שעולה מהנתונים שנאספו.

אוכלוסיית המחקר

כל המשתתפות (27) במחקר היו נשים. מהשאלון הדמוגרפי האנונימי שהן מילאו התקבלו הנתונים האלה: הגיל הממוצע של המשתתפות עמד על 32.5 שנים; ותק ההוראה הממוצע היה 6.96 שנים; והוותק במוסד הנוכחי עמד על ממוצע של 5.15 שנים. כמעט מחצית המשתתפות (48.1%) דיווחו כי הן עובדות בבית ספר תיכון; 33.3% בבית ספר יסודי; 7.4% בגן; ו-11.1% ציינו "אחר" כמסגרת העבודה שלהן. רוב המשתתפות עבדו במסגרת חינוכית במגזר הממלכתי (74.1%) וכרבע (25.9%) במגזר הערבי. כל המשתתפות היו בעלות תואר ראשון, וביניהן שלוש סטודנטיות שכבר למדו לתואר שני אחר בעבר. התפקיד השכיח של רוב המשתתפות היה מחנכת כיתה (59.3%); השאר מילאו תפקידים אחרים (מורות לחינוך מיוחד, מורות מקצועיות, מורות שילוב ועוד). ביחס להיקף המשרה, מרבית המשתתפות (77.8%) דיווחו על משרה מלאה בהוראה.

מהלך המחקר

על פי תוכנית המחקר התקיימו שנים עשר מפגשים, מתוכם עשרה מפגשי TBS מדי שבוע. לכל קבוצה הוקצה **מנחה מלווה**. אורכו של כל מפגש היה 90 דקות. **מפגש 1** הוקדש לסדנת פתיחה. במסגרתה הוגדר המושג "חוסן מורים", ונבחנו הגדרותיו השונות ומשמעותו המקצועית. כמו כן הוצגו בפני המשתתפות מבנה התוכנית ומסגרת הפעילות. **מפגשים 2-12** התמקדו בלמידה באמצעות עשרה מפגשי TBS. בסך הכול התקיימו 14 סימולציות צוות באחת הקבוצות ו-13 בקבוצה השנייה. בשלב זה כתבו המשתתפות את התרחישים ואת הרפלקציות שלהן (בעקבות בחירת אירועים מאתגרים מתוך התנסותן המקצועית). כל סימולציה נמשכה 45 דקות. ברוב המפגשים התקיימו שתי סימולציות, אך לעיתים התקיימה סימולציה אחת בלבד. **מפגש סיכום** הוקדש לסיכום התהליך ולמשוב המשתתפות. נוסף על כך בתום הלמידה נכתבו רפלקציות אישיות ובהן תיארו המשתתפות את חוויותיהן מהלמידה באמצעות TBS כאמצעי לפיתוח חוסן.

איסוף הנתונים

המחקר הנוכחי התבסס על איסוף נתונים ממקורות מגוונים, הן ברמת הפרט הן ברמת הקבוצה. ברמת הפרט נאספו 27 רפלקציות שכתבו המשתתפות בעקבות כתיבת התרחישים לסימולציה. כמו כן בוצעו 27 רפלקציות אישיות המסכמות את הלמידה באמצעות TBS, ובהן תיארו המשתתפות את חוויותיהן וציינו את תרומת הלמידה הסימולטיבית לחוסן המקצועי שלהן. ברמת הקבוצה נאספו 27 פרוטוקולים של הדיונים הקבוצתיים.

ניתוח הנתונים

במחקר זה נעשה שימוש בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלית (Marshall & Rossman, 2014), המתמקדת בזיהוי סמנטי של משפטים, ביטויים ויחידות משמעות חוזרים תוך הצלבה של נתונים ממספר מסמכים (Paulus et al., 2017). בתהליך הניתוח נעשה שימוש בניתוח מונחה תאוריה, המתבסס על מסגרת תאורטית קיימת (דדוקציה), אך משלב גמישות בזיהוי תמות חדשות מתוך הנתונים עצמם (אינדוקציה). תהליך האבדוקציה (abduction) מהווה נדבך נוסף של יצירתיות ומתמקד בגיבוש תובנות תאורטיות חדשות על בסיס עדויות אמפיריות. בכך הוא מאזן בין הגישה הדדוקטיבית – המספקת מסגרת, לבין הגישה האינדוקטיבית – הפתוחה לנתונים (Timmermans & Tavory, 2012). ניתוח הנתונים ובניית התאוריה דרשו מהמורות להפעיל מיומנויות שונות מעולם ההתמודדות המקצועית שלהם.

לצורך ניתוח הממצאים האיכותניים נעשה שימוש בתוכנת אטלס (Atlas 24). בניתוח האיכותני של מיומנויות חוסן בוצעו שלושה שלבים עיקריים: קידוד פתוח, קידוד צירי וקידוד סלקטיבי (שנעשה בהקשר של מושגים מרכזיים בשדה הסמנטי של המחקר – חוסן וסימולציה). הקידוד הפתוח הוא תהליך של פירוק הנתונים ליחידות משמעות נפרדות באמצעות השוואה, תיוג וקטגוריזציה של הנתונים (695 ציטוטים). בשלב הבא – הקידוד הצירי – סווגו המיומנויות לשבעים תתי-קטגוריות. לאחר ביצוע השלב השלישי של קידוד סלקטיבי בוצע תהליך של קישור בין הקטגוריות של "מיומנויות חוסן" לקטגוריות של "ממדים מרכזיים במעגל הלמידה", כפי שהוגדרו מראש בהתאם לספרות המקצועית על מעגל הלמידה.

אתיקה

המחקר קיבל אישור אתי מוועדת האתיקה של מכון מופ"ת, מהמכללה לחינוך שבה בוצע המחקר, וכן מהמדען הראשי של משרד החינוך. צוות המחקר שמר על סודיות ואנונימיות בהתאם לנוהלי האתיקה, ואף הקפיד הקפדה יתרה משום המעמד המיוחד של אחת החוקרות. מדובר במעמד "כפול" המאפיין מחקר פעולה שבו החוקר הוא חלק מהשדה. בהתאם לנהלים קיבלו המשתתפות מידע על מטרת ההכשרה ועל התהליך שהמחקר מלווה. הובטח להן שהן יכולות לפרוש מהמחקר בכל שלב מבלי שייפגעו הכשרתן ולמידתן בסדנת הסימולציה.

ממצאים

בניסיון לענות על שאלת המחקר הוחלט להציג את הממצאים בהתאם לממדי מעגל הלמידה: (1) בחירת האירוע וכתובת תרחישי סימולציה; (2) משחק סימולטיבי; (3) תחקיר קבוצתי בהנחיית מנחה; (4) הסקת מסקנות תוך דגש מיוחד על מיומנויות החוסן שציינו המשתתפות בכל אחד מממדי הליבה של מעגל הלמידה.

בחירת האירוע וכתובת תרחיש לסימולציה

חלק מתהליך הלמידה הסימולטיבית הוקדש לבחירת אירוע מקצועי ולכתובת תרחיש סימולטיבי שנועדו לשמש נקודת מוצא ללמידה חווייתית ורפלקטיבית. מהרפלקציות של המשתתפות

אפשר להבחין כי כתיבת התרחיש הייתה משמעותית עבורן. שני שלבים מרכזיים נמצאים בתמה זו: (א) בחירת אירוע בהתאם לניסיון האישי; (ב) כתיבת התרחיש.

א. בחירת אירוע בהתאם לניסיון האישי

המשתתפות התבקשו לכתוב תרחיש סימולציה המתארים אירועים מאתגרים מתוך עולמן המקצועי השגרתי (לא בהקשרי חירום), שבהם נדרשו לגלות חוסן מקצועי. משימה זו הצריכה חשיבה ביקורתית ובחינה רטרופספקטיבית של התנסויותיהן. בחירת האירוע אפשרה להן לטפח מיומנויות של התבוננות, הערכה מחודשת של עשייתן המקצועית ביישום דרכי התמודדות עם אתגר ופיתוח מיומנויות חוסן הנדרשות לשם כך (תוך היוועצות עם עמיתים). וכך עולה מתוך הרפלקציה של לי, אחת המשתתפות:

התרחישים שנדונו התבססו על מקרים אמיתיים מתוך ההתנסויות שלנו במערכת החינוך. גם המשחקים בסימולציות נשענו על חוויותינו המשותפות כמחנכות. כל התהליך הפך לחלק בלתי נפרד מההתפתחות המקצועית שלנו ומההסתכלות שלי על העבודה.

ב. כתיבת התרחיש

האירועים שהביאו המשתתפות נכתבו כתרחישים לפי תבנית מובנית שכללה את מהות הקונפליקט, את הדמויות המעורבות, את נסיבות האירוע ואת מיומנויות החוסן שנדרשו להתמודדות עימו. הכתיבה אפשרה התבוננות וניסיון למצוא משמעות בתוך קושי שחוו המשתתפות. תכנון התרחישים הסימולטיביים התבסס על שלוש שאלות יסוד (van Notten, 2006): השאלה הראשונה – "מה?" – קשורה בתוכן המרכזי של הסיפור העומד בבסיס התרחיש, כלומר בחירת האירוע משקפת אתגר או קונפליקט חינוכי רלוונטי מהשדה. השאלה השנייה – "מדוע?" – עוסקת במטרות התרחיש: מדוע נבחר דווקא אירוע זה, ומהן מיומנויות החוסן המקצועיות שנרצה לטפח בקרב המשתתפים. השאלה השלישית – "איך?" – מכוונת לתכנון המהלכים עצמם, כלומר כיצד יראה הרצף הסימולטיבי, מהי נקודת המפנה שתייצר עיבוד רפלקטיבי משמעותי, ומהן הפעילויות "אם-אז" היכולות להתרחש במהלך הסימולציה. מבנה זה מאפשר פיתוח תרחישים מדויקים, גמישים ועמוקים, המחברים בין תוכן פרקטי לתהליך תאורטי באופן התורם לטיפוח מיומנויות של zoom-in/zoom-out, חשיבה ביקורתית ועוד. הממצאים מצביעים על היותה של הכתיבה הרפלקטיבית של התרחיש מסייעת למשתתפות להגיע לעיבוד רגשי ולנרמול של החוויה האמיתית. היא עזרה להן לבטא ולהמשיג את התנסויותיהן המקצועיות תוך הבחנה בתבונות משמעותיות, כפי שמשמע מהרפלקציה של אתי:

במהלך העיסוק בנושא שבחרתי, למדתי רבות על עצמי [...] הבנתי גם שאני מסוגלת להכיל את חוסר שביעות רצונם [של ההורים] ואת כעסם הגליטימי כלפי התנהלות בית הספר ולספק להם מסגרת בטוחה ולא שיפוטית לביטוי רגשותיהם. עם זאת, אני מאמינה כי עימותים פנימיים שלי, בחינת מקרים ושאלת שאלות ערכיות תורמים ללמידה עמוקה ולצבירת ידע וניסיון מקצועי.

כתיבה רפלקטיבית של אירועים מאתגרים תרמה לטיפול החוסן של המשתתפות. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תוצאות מחקר המצביע על כך שרפלקציה, מסוגלות עצמית של המורה וחוסן הם בבחינת מנבאים ישירים של מעורבות המורה בעבודה (Heng & Chu, 2023). ממצאים אלו תואמים מחקרים המדגישים שתהליך של כתיבה רפלקטיבית תורם לניתוח אירועים באופן מעמיק, מחזק חשיבה ביקורתית ומקשר בין עשייה חינוכית לבין ניהול מצבים מורכבים (Cautreels, 2003). הוא גם עולה בקנה אחד עם מחקר נוסף בתחום, המדגיש את הקשר בין תהליכים רפלקטיביים לפיתוח חוסן מורים (Wosnitza et al., 2018). לאחר שלב כתיבת התרחישים התחלקה כל קבוצה לזוגות (ובמקרה אחד לשלישייה). התרחישים שנכתבו שימשו בסיס לסימולציות צוותיות.

משחק סימולטיבי

בשלב זה כל זוג הציג בפני הקבוצה תיאור של מקרה והזמין את העמיתים בקבוצה להשתתף במשחק סימולטיבי. המשתתפות בחרו את תפקידן כשחקניות או כצופות לפי רצונן החופשי, כלומר בהתאם להעדפתן האישית ולחיבורן לאירוע. חלק מהמשתתפות הרגישו תחילה התלבטות או מבוכה ועם הזמן השתלבו בלמידה אקטיבית, כפי שמשמע מהרפלקציה של אורית:

השתתפות במשחק מעולם לא הייתה תחום החוזק שלי. הרגשתי נבוכה רק מהמחשבה שאני אמורה להיות בפרונט וכולם צופים בי. יחד עם זאת, אני יכולה לומר בלב שלם כי משיעור לשיעור נפתחתי לחלוטין, הייתי פעילה והשתתפתי... הלמידה דרך סימולציות צוות הייתה משמעותית עבורי.

המשתתפות הדגישו את חשיבות הבחירה באירועים מאתגרים מתוך עולמן האישי באופן שהשפיע רבות על מהלך משחק הסימולציה ועל החיבור לאירוע כ"חוויה של אירוע חי". הציטוט הבא מהרפלקציה של עדי ממחיש את החוויה של השתתפות במשחק:

אני חושבת שהעובדה שאנחנו מורות מהשטח גרמה לכך שהסימולציות יצאו "מהבטן", באופן טבעי. הן היו אמיתיות. כל אחת מאיתנו שנכנסה לתפקיד עשתה זאת מתוך הזדהות עם דמות אמיתית מבית הספר שלה. לכן הכלי הזה, בעיניי, מאוד יעיל ובעל משמעות.

ההשתתפות במשחק בצד הצפייה בקטעים הנבחרים השפיעו על החוויה של המשתתפות ואפשרו להן לקלוט את האירוע באמצעות חושים רבים בדגש על מה כל משתתפת רואה, שומעת ומרגישה סביבה. כפי שהעידו כמה משתתפות ברפלקציה: "למידה דרך סימולציית צוות מאפשרת בעיניי לבחון אירועים בצורה ישירה ועוצמתית יותר. היא אפשרה לי להיות, 'זובב על הקיר', [...] היכולת לראות את הסצנה, להתבונן ולשוחח עליה" (ריטה); "הצגת הסימולציה וצפייה בקטעי הסרטון הייתה מעניינת. צפיתי מספר פעמים, הקשבתי לקול, בחנתי את המימיקה ושפת גוף [...] ודרך הצפייה למדתי נקודות חשובות לעבודה המקצועית שלי עם התנגדויות" (עדה).

הסימולציה אפשרה חוויה רבי-ערוצית. היא חשפה מעורבות עמוקה וקרבה לעולם הריאלי באופן המגביר את החוויה ואת ההפנמה ומקדם תהליכי למידה משמעותיים. כמו כן במהלכה פיתחו המשתתפות מיומנויות חוסן כמו ויסות רגשי, שליטה ברגשות, אמפתיה והקשבה לאחר. כך משתמע מהרפלקציה של אופיר: "ניתן לומר כי גם מיומנות של ויסות רגשי עלתה בדיון בכיתה במספר מצבים שונים. כשהבנתי שזה לא מתקדם והאם ממשיכה בתוקפנות, נשארתי רגועה ושיניתי את השיח, ואז באמת ראיתי שינוי בדינמיקה של השיח". ברפלקציה של רנין היא ציינה את רמת השליטה העצמית: "אני יודעת לאן אני הולכת בהתפתחות של הדיון ומחזיקה את עצמי. הרגשות של כעס לא משתלטים עליי". ציטוטים אלו משקפים מיומנויות שליטה של המורה בכעס: ביכולת להימנע מתגובה רגשית להתנהלות האחר בצד היכולת לווסת את הרגש ולפעול במקצועיות בסיטואציה מורכבת.

לסיכום, ניתן לומר שהמשחק הסימולטיבי אפשר למשתתפות לתרגל ולחזק מיומנויות חוסן בתחום הרגשי והקוגניטיבי. המשתתפות התנסו בוויסות רגשי ובהתמודדות עם תחושות של קושי תוך שמירה על שליטה עצמית. כמו כן הסימולציה הצליחה להביא לידי ביטוי פיתוח של אמפתיה כלפי האחר, הקשבה פעילה ונכונות להבין נקודות מבט שונות. ברמה הקוגניטיבית במהלך הסימולציה המתרגלים לומדים על תהליכים של חשיבה מקצועית וקבלת החלטות. אלו כוללים התמודדות עם התנגדויות ואתגרים באופן גמיש, גיוס שותפים לפעולה משותפת, בחינה של פתרונות אפשריים ובחירת אסטרטגיות מתאימות להתמודדות. פיתוח מיומנויות קוגניטיביות באמצעות סימולציות נמצא יעיל ומבוסס גם בתחום רפואת החירום (Stiegler & Gaba, 2015).

תחקיר קבוצתי

התחקיר חשף את החשיבות הרבה של מיומנות המנחה בתחום קידום תהליכים קבוצתיים ועידוד למידה. למידה במוסדות להשכלה גבוהה מתבססת לעיתים על הוראה פרונטלית, ובמהלכה הסטודנטים מסכמים לעצמם את הנאמר. הלמידה נקבעת לפי כמות ודיוק המידע המועבר לתלמיד. בשונה מכך – למידה סימולטיבית מתבססת על הנחיית תחקיר בקבוצה ועל תקשורת אינטראקטיבית, המאפשרות ללומדים לראות מצבים מנקודות מבט שונות ולפתח חשיבה מקצועית. מידת האפקטיביות של הלמידה נקבעת על פי הידע, הכישורים והיכולות שהמשתתפים רוכשים מחוויות הסימולציה (Hertel & Millis, 2023).

התחקיר הקבוצתי המונחה העלה קולות מגוונים ונקודות מבט ייחודיות שהדגישו את התרומה הפוטנציאלית של כל משתתפת לתהליך הלמידה בסימולציה. ריבוי הפרספקטיבות מאפשר הרחבת אופקי החשיבה, תוך עידוד חשיבה ביקורתית, רפלקטיבית ושיתופית. דבר זה בא לידי ביטוי בציטוט של עדי:

האפשרות לקיים דיון המאפשר להביא את מחשבותייך ונקודת המבט שלך מקדמת אותי ללמוד מן הדיון. נשמעות טענות מגוונות, נקודות מבט שונות וייחודיות אשר מדגישות בכל פעם מחדש עד כמה לכל אדם יש את היכולת לתרום ללמידה ולסייע לנו

לפתוח את החשיבה האישית שלנו, בין אם כדי לבקר ולחדד נקודות מחשבה אישיות ובין אם לקחת ולהרחיב את דרכי. (עדי, דיון קבוצתי)

אקלים קבוצתי הוא תנאי יסוד לניהול תחקיר פתוח ומשמעותי. כך מתאפשרת חשיפת עמדות מגוונות וביטוי אותנטי של רגשות, כפי שמתבטא בציטוט של הדר: "הדיון היה ענייני ורלוונטי והצמידות שלו לסימולציה הביא גם את הרגשות האישיים שלי לתוך הדיון. לדוגמה, אם משהו מאוד ריגש אותי אז הבאתי זאת לדיון ויכולתי לדבר מהמקום המתרגש או הכועס" (הדר, רפלקציה).

תפקידו של המנחה בדיון הוא לעצב את המרחב לצורך עיבוד והמשגה של השיח. אחת המשתתפות אמרה: "אין לי ספק כי מנחה הקבוצה מגבש את אקלים הכיתה ומנחה את סגנון השיח שיתקיים בכיתה... הקבלה של כל אחת וחוסר השיפוטיות... השאלות שנשאלו על ידי המנחה סייעו לחברי הקבוצה לחשוב יותר, להעמיק ולברר, ולפתח חשיבה ביקורתית" (חנה, רפלקציה). נוסף על כך, תחקיר ודיון קבוצתי מעודדים תהליכים רפלקטיביים אישיים תוך מעורבות בלמידה הקבוצתית. כך אמרה רחל: "לאחר כל משחק סימולציה נערך דיון קבוצתי שכלל את התהליכים הרפלקטיביים המאפשרים את הבנת המורכבויות של העבודה. כל מפגש הסתיים עם זיהוי החוזקות, מיומנויות מקצועיות... ותובנה של הסיטואציה" (רחל, רפלקציה). לסיכום, ניתן לומר שפיתוח תקשורת מיטבית בקבוצה מהווה בסיס ללמידה אפקטיבית ולבניית מרחב לתחקיר. השלב הזה אפשר אינטגרציה בין תהליכי למידה אישיים וקבוצתיים וכן הוביל לרפלקציה מעמיקה ולהמשגה של ההתנסות. התהליכים הרפלקטיביים בתחקיר תרמו למגוון רב של מיומנויות חוסן בתחום המקצועי, לדוגמה זיהוי דפוסי פעולה ופיתוח כלים לניתוח והתמודדות. ככלל, התבוננות בפרספקטיבות מגוונות תורמת להבנת ההתנהגויות של אחרים ושל הפרט וכך מעודדת חשיבה מורכבת. תהליך זה תורם לפיתוח מגוון מיומנויות חוסן בתחום החברתי: קידום אקלים ולמידת עמיתים; קשר ותמיכה הדדית; ופיתוח מיומנויות בתחום המוטיבציוני. מכלול מיומנויות אלו היווה בסיס חיוני להתפתחות מקצועית ולתחושת מסוגלות להתמודד ביעילות עם מצבים דינמיים במציאות החינוכית, אשר חיזקה מצידה את החוסן המקצועי.

הסקת מסקנות

בשלב זה של מעגל הלמידה בסימולציות TBS בוצעה טריאנגולציה לשם קידוד תמטי של מסקנות הלומדים על תהליך הלמידה. בהתבסס על הסיכומים הרפלקטיביים דרך תוכנת אטלס זיהינו קרוב ל-120 קטעים טקסטואליים שבהם הופיעו כל שלושת המושגים – "למידה", "סימולציה" ו"חוסן". צעד זה נעשה במטרה להשיג בהירות ודיוק בניתוח האיכותני וליצור קשר קוהרנטי בין הסימולציה לבין התרומה שלה לטיפול למידה וחוסן.

הדוגמה הבאה לקוחה מהרפלקציה של לינה, אחת המשתתפות, ובה היא משתפת בלקחים המהותיים שלמדה וביכולת לתפוס מצבים מאתגרים בחיים האמיתיים כהזדמנות להתפתחות מקצועית וצמיחה אישית:

אני חושבת שלמידה באמצעות סימולציה הדגישה היבט אחר של עבודה בבית הספר וכיצד להתמודד עם מצבים מאתגרים תוך פיתוח חוסן. אז אני אקח מזה הרבה [...] הרבה פעמים נתקלנו בסימולציות עם התנגדות ששיקפו קונפליקט – בין אם מצד ההנהלה, התלמידים או ההורים. הדיונים הנרחבים על התמודדות עם התנגדות האופוזיציה נתנו לי הרבה כלים וטיפים... לפשרה, דיאלוג, חיפוש משותף של פתרונות, אמפתיה, גילוי עניין ועוד.

הממצאים מחזקים את התפיסה שחוסן הוא תהליך דינמי המתהווה ומתעצב בהקשר סביבתי קבוצתי. חשיפה לחשיבה, למיומנויות ההתמודדות ולפרספקטיבות של עמיתים בסביבה תומכת אפשרה לכל משתתפת לא רק ללמוד מהאחרות אלא גם לעבד ולשכלל את חוסנה האישי והמקצועי דרך השוואה, הזדהות ורפלקציה ברמה האישית. בתוך המשוב של המשתתפות ניכרת הרלוונטיות של הלמידה למציאות המקצועית, כפי שמתבטא בציטוט של נינה:

הסימולציות אפשרו למידה חווייתית ואפקטיבית, שהייתה מאוד רלוונטית עבורי. הייתה לי הזדמנות להתבונן באירועים אמיתיים, לשקול לעומק את המקרים ולשמוע קולות מגוונים. זה עזר לי לפתח מיומנויות חוסן שונות, לימד אותי כיצד לפעול... ולהסתגל למציאות... לפתח חוסן ולהיות מספיק חזקה לעזור ולסייע לאחרים.

הקשר הישיר בין הסיטואציות למציאות בשטח העצים את תחושת הרלוונטיות, חידד את כישורי ההתמודדות והעמיק את ההבנה המקצועית של המשתתפות כלפי תפקידן החינוכי. הקשר הזה היה משמעותי כאמור לפיתוח חוסן מקצועי. יתר על כן, הדיונים בהנחיית המנחה והעיסוק המעשי באתגרים מקצועיים הניעו את המשתתפות להעריך מחדש את הערכים שלהן. הן תיארו את תהליך ההמשגה בדיון קבוצתי זה כמעצב את זהותן המקצועית. רבקה עומדת ברפלקציה שלה על קשר הנוצר בין זהות המורה לחוסן: "דרך למידה באמצעות סימולציות... והדיונים הקבוצתיים בהנחיית מנחה, למדתי לזהות רגשות והתנהגויות. כל התהליך הזה עזר לי לפתח את 'האמונה המקצועית' שלי, הסגנון האישי והחוסן המקצועי שלי".

בשלב זה התבצע תהליך של מטה-המשגה בהנחיית מנחה, המאפשר למשתתפות לחקור את החוויה ולהגיע להבנה מעמיקה של תהליכי למידה באמצעות סימולציות. בעקבותיו הצליחו המשתתפות לטפח מיומנויות מקצועיות של חוסן. לוח 1 (שבעמוד הבא) מסכם את הממצאים של המחקר ומציג את תרומתם של ממדי הליבה בסימולציות קבוצתיות לטיפוח מיומנויות חוסן.

לוח 1. סיכום ממצאים

ממדי ליבה במעגל TBS	טיפוח מיומנויות חוסן
<p>בחירת האירוע וכתירת התרחש (80 ציטוטים)</p>	<p>טיפוח מיומנויות חוסן מקצועיות</p> <ul style="list-style-type: none"> • טיפוח רפלקציה, אינטרוספקציה • התבוננות על האירוע והערכה מחודשת • חשיבה ביקורתית
<p>משחק סימולטיבי (185 ציטוטים)</p>	<p>טיפוח מיומנויות חוסן רגשיות</p> <ul style="list-style-type: none"> • זיהוי רגשות, עוצמה רגשית • ויסות רגשי, שליטה ברגשות <p>טיפוח מיומנויות חוסן מקצועיות</p> <ul style="list-style-type: none"> • התמודדות עם קונפליקטים כחלק מהשדה המקצועי • קבלת החלטות ובחירת אסטרטגיות להתמודדות עם התנגדויות <p>טיפוח מיומנויות חוסן חברתיות</p> <ul style="list-style-type: none"> • מיומנויות תקשורת בין-אישיות • גיוס שותפים • גילוי אמפתיה, הקשבה לאחר <p>טיפוח מיומנויות מוטיבציוניות</p> <ul style="list-style-type: none"> • מסוגלות עצמית • הנאה מהשתתפות במשחק והניעה (מוטיבציה) ללמידה מקצועית
<p>תחקיר קבוצתי בהנחיית מנחה (196 ציטוטים)</p>	<p>טיפוח מיומנויות חוסן מקצועיות</p> <ul style="list-style-type: none"> • שילוב של תהליכי למידה אישיים וקבוצתיים (למידת עמיתים) • פיתוח מיומנויות של הבנה והמשגה מחודשת של האירוע • שיום אירועים ותהליכים בפרקטיקה המקצועית • זיהוי דפוסי פעולה ופיתוח כלים לניתוח ולהתמודדות <p>טיפוח מיומנויות חוסן חברתיות (למידת עמיתים)</p> <ul style="list-style-type: none"> • אקלים, בנייה של תמיכה ומערכות יחסים קולגיאליות • הבנת התנהגויות דרך התבוננות מנקודות מבט שונות • פתיחות לעזרה ועצה <p>טיפוח מיומנויות חוסן מוטיבציוניות</p> <ul style="list-style-type: none"> • מסוגלות עצמית • קביעת מטרות וציפיות ריאליסטיות • הנאה מאתגרים
<p>הסקת מסקנות יישומיות (152 ציטוטים)</p>	<p>טיפוח מיומנויות חוסן מקצועיות</p> <ul style="list-style-type: none"> • חשיבה ותהליך מטה-המשגה המאפשרים למורים הבנה מעמיקה של תהליכי למידה וטיפוח של מיומנויות חוסן מקצועיות • בחינת ערכים, גיבוש זהות מקצועית

לסיכום, ממצאי המחקר מעמיקים את הידע בנושא למידה באמצעות TBS ובנושא תרומתם של ממדים מרכזיים במעגל הלמידה לפיתוח מיומנויות חוסן אצל מורים בדגש על התאמתן של סימולציות למציאות מאתגרת ומשתנה. נוסף על כך, מהממצאים עולה כי המשתתפות התמקדו ברפלקציות שלהן בשני ממדים מרכזיים של מעגל הלמידה – המשחק הסימולטיבי והתחקיר הקבוצתי. שניהם נמצאו משמעותיים במיוחד לפיתוח מיומנויות מקצועיות.

דיון

המטרה המרכזית של המחקר הנוכחי הייתה לבחון באופן ממוקד את תרומתם של ממדי הליבה במעגל הלמידה בסימולציות TBS לטיפוח חוסן מקצועי בקרב מורים. ממצאי המחקר בנושא טיפוח מיומנויות חוסן תומכים בספרות המקצועית (Bobek, 2002) ומצביעים על כך שטיפוח חוסן מקצועי הוא תהליך דינמי והתפתחותי שנבנה לאורך זמן וכולל יכולת הסתגלות למגוון מצבים משתנים ויכולת לחזק מיומנויות בעת התמודדות עם נסיבות מאתגרות. כמו כן ממצאי המחקר מצביעים על כך שלכל אחד מארבעת הממדים הייתה השפעה ייחודית על פיתוח מיומנויות חוסן. סינתזה של הממצאים מלמדת כי הקשר ההדוק בין TBS להתמודדות עם אתגרים מקצועיים מאפשר תרגול מצבים מאתגרים ובכך תורם לפיתוח חוסן מקצועי. בחרנו למקד את הדיון בשתי סוגיות: (א) יחסי הגומלין בין המושג "פיתוח חוסן מקצועי" לבין השימוש בסימולציות (וסימולציות TBS בפרט) כמתודה המאפשרת תהליך למידה דינמי המותאם לאתגרים מקצועיים רבים; (ב) ממדי הליבה במעגל הלמידה הסימולטיבי תוך התמקדות בשני ממדים מרכזיים – משחק סימולטיבי ותחקיר קבוצתי. אפרט על שתיהן.

ממצאי המחקר מצביעים על כך שחוסן מורים נובע הן מהתפתחות אישית של המורה הן מהאינטראקציה המתמשכת עם סביבתו. במהלך תהליך זה מורים לומדים להגיב למצבים מאתגרים, לטפח חוזקות אישיות ולפתח מיומנויות מקצועיות. ממצא זה נתמך בספרות המקצועית, המדגישה שחוסן אינו תכונה מולדת בלבד, אלא הוא מתעצב גם מתוך אינטראקציות של הפרט (המורה) עם גורמים הקשורים לסביבת עבודתו (Gu & Day, 2007). ממדיו הרבים של החוסן מתבטאים במאפיינים שונים: תחושת מסוגלות עצמית, אינטליגנציה רגשית, ניהול עומס העבודה ועוד (Hascher et al., 2021).

ממצאי המחקרים הקיימים בתחום עולים בקנה אחד עם הממצאים האיכותניים הנוכחיים ומדגישים את התרומה הפוטנציאלית של למידה סימולטיבית לפיתוח חוסן מקצועי. כך לדוגמה המחקר של ווקר ואח' (Walker et al., 2019), שבחן 84 סטודנטים בקורס אוניברסיטאי, מצא עלייה מובהקת ברמות החוסן האישי לאחר השתתפות בסימולציות במהלך הסמסטר. גם מחקר נוסף שנערך בבית ספר לסיעוד, בהשתתפות 93 סטודנטים (McIntosh, 2022), הראה עלייה בציונים במדד ה־CD-RISC (Connor-Davidson Resilience Scale).

המחקר הנוכחי מספק תובנות ייחודיות לגבי פיתוח חוסן מורים באמצעות סימולציות תוך התאמה גבוהה לשדה המקצועי של המשתתפים. מעורבותם האקטיבית של המשתתפים גורמת

לשילוב תהליכים קוגניטיביים, מוטיבציוניים והתנהגותיים בלמידה. תהליכים אלו משתלבים עם ההיבט הפסיכולוגי כחלק בלתי נפרד של נאמנות למציאות (Kozlowski & DeShon, 2004). הנושא של נאמנות למציאות נמצא משמעותי ללמידה. כך למשל, מחקר על סימולציה חינוכית בהכשרת מורים מצא כי המשתתפים דירגו את הנאמנות של הסימולציה למציאות כבינונית, כאשר האינטראקציות שנבחנו היו פחות ריאליסטיות (Kaufman & Ireland, 2019). המחקר מדגיש את הצורך בהתאמה גבוהה של הסימולציות למציאות, שהיא דינמית ומשתנה. עוד נמצא שרמות גבוהות של נאמנות למציאות משפיעות על למידה משמעותית (Kim et al., 2016). גם בתחום החינוך ישנם חוקרים השמים דגש על תחושת המשמעות של הלמידה ועל הרלוונטיות של הסימולציות והאותנטיות שלהן עבור המורים (Levin et al., 2025).

ממצאי המחקר הנוכחי מדגישים שסימולציות TBS תורמות לפיתוח חוסן מקצועי של מורים תוך התאמה גבוהה לצרכים של המשתתפים ולמציאות המשתנה. כפי שצוין לעיל, היקף המחקרים בתחום הלמידה הסימולטיבית לצורך פיתוח חוסן מורים אינו רב. למיטב ידיעתנו, חקר ממדי מעגל הלמידה בהקשר של חוסן מהווה תחום מחקר חדש יחסית.

בבחינת הסוגיה השנייה, ממדי הליבה במעגל הלמידה הסימולטיבית המכוונת לפיתוח חוסן מקצועי מצביעים בעיקר על שני ממדים מרכזיים: המשחק הסימולטיבי והתחקיר הקבוצתי. ברפלקציות של המשתתפות אובחנו שני ממדים אלו כמשמעותיים ביותר לפיתוח מגוון מיומנויות החוסן, ועל כן נרחיב עליהם את הדיון.

הספרות בתחום מציינת שמשחק סימולטיבי מציע למידה בשתי דרכי השתתפות מרכזיות: תצפית על מהלך הפעולה והשתתפות אקטיבית במשחק עצמו (Frei-Landau et al., 2022). בתהליך זה הלמידה נשענת על מגוון מיומנויות: תצפית, שלעיתים הופכת לחיקוי; ותרגול לצד תהליכים קוגניטיביים מסדר גבוה, אשר מטרתם היא טיפוח רכישת מיומנויות. ידע נרכש באמצעות קליטת חוויות רב־חושיות. מחקרים רבים בתחום הסימולציות הדגישו את הממד של משחק סימולטיבי כמרכיב משמעותי בלמידה, אולם לא נמצא יישום ישיר של ממד זה בפיתוח מיומנויות חוסן, במיוחד לאור העובדה שסימולציות מטפחות למידה רגשית חברתית (Levin & Segev, 2023). פער זה מפתיע ומזמין קידום מחקרים בנושא.

הממד השני הוא התחקיר הקבוצתי. זהו אחד המוקדים המשמעותיים במעגל הלמידה בכל סוגי הסימולציה (Decker et al., 2013). שיטות התחקיר כוללות משוב מילולי או דיון מילולי בסיוע וידאו, המאפשר רפלקציה על הפעולה המבוצעת מייד לאחר תרגיל הסימולציה, במטרה לסייע ללומדים להעריך את ביצועיהם. החוקרים מדגישים כי עיבוד מובנה של החוויה מסייע בהבנת הפערים שבין תכנון לביצוע ומאפשר בחינה ביקורתית של דרכי פעולה (Chronister & Brown, 2012). כך למשל בחינת שני מבנים שונים של תחקיר הראתה כי לממד זה השפעה מכרעת על הטמעת הידע ושיפור התפקוד בהמשך (Tosterud et al., 2020). יתר על כן, המשגת הסימולציה על ידי המנחה תורמת לעיבוד רפלקטיבי מצד הלומדים ומדגישה את הזיקה בין חוויה ישירה לבין הבניה תאורטית של ידע מקצועי. היא מקשרת למעשה בין חוויה ללמידה משמעותית (Crookall, 2011).

נוסף על התפקיד המרכזי של המנחה יש חשיבות לתהליכי דיון בקבוצת העמיתים. כך למשל במחקרן בקרב סטודנטים להוראה זיהו לויין ופלבין (Levin & Flavian, 2022) את ארבעת היתרונות העולים בהקשר של למידת עמיתים בשלבי התחקיר בסימולציה: נכונות לספק ולקבל משוב; ניתוח רפלקטיבי של החוויה על ידי הצופים; הרחבת נקודת המבט של האדם על המצב; וקשר בין עמיתים (קולגיאלי). ממצאים אלה תומכים בממצאי המחקר הנוכחי ומספקים ראיות לחשיבות של למידת עמיתים בשלב של התחקיר הקבוצתי. במהלך התחקיר יש חשיבות למתן אוטונומיה למשתתפים להגיב, לצורך למידה. עם זאת, השלב של מיקוד התחקיר נמצא קריטי לתהליכים רפלקטיביים, מכיוון שחשיבה רפלקטיבית אינה מתרחשת באופן אוטומטי; היא דורשת זמן, מעורבות פעילה בחוויה והדרכה. למידה ללא הדרכה עלולה לגרום ללומד להעתיק התנהלות שגויה לפרקטיקה שלו מבלי להבין שמדובר בתרגול לקוי, וכן לחזור על טעויות. לפיכך, תהליך התחקור הוא המרכיב החשוב ביותר בחוויית למידה מבוססת סימולציה (Decker et al., 2013). עם זאת, בחינת שלב התחקיר באופן תאורטי מעלה שאלות בנוגע ליישום מודלים שונים לניהול התחקיר בסימולציות בכלל, ובחינת המודל האופטימלי של ניהול תחקיר לצורך פיתוח חוסן בקרב מורים בפרט.

תרומת המחקר

מחקר זה תורם לגוף הספרות הקיים בנושא פיתוח חוסן של מורים בכמה היבטים: באופן תאורטי הוא מציג הבנה חדשה של יחסי הגומלין בין המושגים חוסן ו-TBS בהסתמך על תהליך למידה דינמי במציאות משתנה. נוסף על כך המחקר שם במרכז את מעגל הלמידה בסימולציות TBS. התרומה התאורטית של המחקר מתבטאת גם בהבלטת תפקידים המרכזי של ממדי המשחק הסימולטיבי והתחקיר הקבוצתי במעגל הלמידה בסימולציות TBS, ובהעמקת ההבנה על האופן שבו ניתן לטפח חוסן מורים באמצעות סימולציות.

השפעתו של מחקר זה עשויה לבוא לידי ביטוי בחיזוקם של תחומי מחקר חדשים על פני דיסציפלינות לצורך טיפוח חוסן מקצועי. אנו מציעות לשלב את ה-TBS במתודולוגיות הוראה להכשרת מורים במטרה לטפח חוסן צוותי בכל שלבי הקריירה. למיטב ידיעתנו אף אחת מהתוכניות הקיימות כיום לקידום חוסן אינה מבוססת על סימולציות קבוצתיות. לפיכך, אנו ממליצות לקובעי המדיניות במשרד החינוך ובמוסדות להשכלה גבוהה לעצב תוכניות מקצועיות בתחום זה.

יתרונות ומגבלות המחקר

מחקר זה בוצע במסגרת מתודולוגית של מחקר איכותני. לצד היתרונות הרבים של גישה מחקרית זו, יש לה גם מגבלות מתודולוגיות מסוימות. מגבלה ראשונה קשורה במספר המשתתפים. המחקר בוצע במוסד אקדמי אחד וכלל שתי קבוצות של מורות, סך הכול 27 משתתפות. עריכת מחקר במסגרת כזו כרוכה בהצגת משתנים הקשורים למקום מסוים ולמנחות שהובילו את התהליכים בסימולציות צוות. נוסף על כך שימשה אחת המנחות הן חוקרת והן מנחת הקבוצה.

לעובדה זאת יתרון ומגבלה כאחד, כמו בכל מחקר פעולה שבו החוקר הוא חלק מהשדה: בין היתרונות אפשר למנות מעורבות פעילה של המשתתפים, שיתוף פעולה וחיבור ישיר להקשר החינוכי; ובין החסרונות – הגבלת היכולת להכליל מהמחקר, פוטנציאל להטיה בשל קרבת החוקר לשדה ואתגרים הנובעים מהצורך לאזן בין מעורבות רגשית לניטרליות מחקרית. אפשר לציין יתרונות נוספים, ובהם העבודה בצוות וההיוועצות עם קבוצת העמיתים בתוכנית הפוסט-דוקטורט. אלה אפשרו חשיבה מעמיקה והקפדה על ההיבטים האתיים לאורך כל התהליך, וכן פיתוח תהליכים של טריאנגולציה בפרשנות הנתונים.

מקורות

- בלום, א' ויוספסברג בן־יהושע, ל' (2021). פרקטיקות של חוסן בימי שגרה. מרכז הידע האקדמי במכון מופ"ת.
- ברץ, ל' (2016). תפיסת מורי מורים את המושג "חוסן ערכי" בתהליך ההכשרה: המשגה והטמעה - דוח מחקר. המכללה האקדמית אחוה, מכון מופ"ת ומשרד החינוך.
- פדן, כ' וגל, ר' (2020). הצעה למסגרת רבי־ממדית להגדרת המושג "חוסן". חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה, 1(2), 41-78.
- רן, ע' ויוספסברג בן־יהושע, ל' (2021). סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים. מכון מופ"ת.
- Angelini, M. L. (2016). Integration of the pedagogical models "simulation" and "flipped classroom" in teacher instruction. *Sage Open*, 6(1). <https://doi.org/10.1177/2158244016636430>
- Angelini, M. L. (2021). *Learning through simulations: Ideas for educational practitioners*. Springer Nature.
- Armenia, S., Thangamathesvaran, L., Caine, A. D., King, N., Kunac, A., & Merchant, A. M. (2018). The role of high-fidelity team-based simulation in acute care settings: A systematic review. *The Surgery Journal*, 4(30), 136–151. <https://doi.org/10.1055/s-0038-1667315>
- Barrera, F., Venegas-Muggli, J. I., & Nuñez, O. (2020). The impact of role-playing simulation activities on higher education students' academic results. *Innovations in Education and Teaching International*, 58(3), 305–315. <https://doi.org/10.1080/14703297.2020.1740101>
- Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In *Resilience in education* (pp. 237–253). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_14
- Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202–205.
- Boon, H. J. (2021). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. In *Cultivating teacher resilience* (pp. 263–278). Springer.

- Borko, H., Carlson, J., Mangram, C., Anderson, R., Fong, A., Million, S., Mozenter, S., & Villa, A. M. (2017). The role of video-based discussion in model for preparing professional development leaders. *International Journal of STEM Education*, 4(1), 29. <https://doi.org/10.1186/s40594-017-0090-3>
- Cautreels, P. (2003). A personal reflection on scenario writing as a powerful tool to become a more professional teacher educator. *European Journal of Teacher Education*, 26(1), 175–180. <https://doi.org/10.1080/0261976032000065742>
- 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>
- Chronister, C., & Brown, D. (2012). Comparison of simulation debriefing methods. *Clinical Simulation in Nursing*, 8(7), 281–288. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2010.12.005>
- Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>
- Crookall, D. (2011). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, 41(6), 898–920. <https://doi.org/10.1177/1046878110390784>
- Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696.
- Davidoff, Y., & Shapira-Lishchinsky, O. (2019). Team-based simulations among teacher trainees: Ethical dilemmas and psychological empowerment in cases of school bullying. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 8(2), 1419-1429. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2019.0173>
- Davidsson, P., & Verhagen, H. (2017). Types of simulation. In B. Edmonds, & R. Meyer (Eds.), *Simulating social complexity. Understanding complex systems* (pp. 23–37). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-66948-9_3
- Decker, S., Fey, M., Sideras, S., Caballero, S., Boese, T., Franklin, A. E., & Borum, J. C. (2013). Standards of best practice: Simulation standard VI: The debriefing process. *Clinical Simulation in Nursing*, 9(6), 26–29. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2013.04.008>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.) (2011). *The Sage handbook of qualitative research*. Sage.
- DuFour, R. (2004). What is a "professional learning community"? *Educational Leadership*, 61(8), 6–11.
- Frei-Landau, R., Orland-Barak, L., & Muchnick-Rozonov, Y. (2022). What's in it for the observer? Mimetic aspects of learning through observation in simulation-based

- learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103682. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103682>
- Gilbert, K. A., Voelkel Jr., R. H., & Johnson, C. W. (2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 154–174.
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 13–33). Springer.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hallinger, P., & Wang, R. (2020). The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965–2018: A science map of the literature. *Simulation & Gaming*, 51(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/1046878119888246>
- Hamiel, D., Wolmer, L., Spirman, S., & Laor, N. (2013). Comprehensive child-oriented preventive resilience program in Israel based on lessons learned from communities exposed to war, terrorism and disaster. *Child and Youth Care Forum*, 42, 261–274. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9200-7>
- Harrington, D. W., & Simon, L. V. (2025). *Designing a simulation scenario*. StatPearls Publishing.
- 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>
- Heitzmann, N., Seidel, T., Opitz, A., Hetmanek, A., Wecker, C., Fischer, M. R., & Fischer, F. (2019). Facilitating diagnostic competences in simulations in higher education: A framework and a research agenda. *Frontline Learning Research*, 7(4), 1–24. <https://doi.org/10.14786/flr.v7i4.384>
- Heng, Q., & Chu, L. (2023). Self-efficacy, reflection, and resilience as predictors of work engagement among English teachers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160681>
- Hertel, J. P., & Millis, B. (2023). *Using simulations to promote learning in higher education: An introduction*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003448594>

- Iftach, G., & Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Exploring middle-level school leadership styles through role-play simulations. *Journal of Educational Administration*, 61(2), 108–125. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2022-0015>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). *Simulation as a strategy in teacher education*. Oxford Research Encyclopedia of Education. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.478>
- Kim, J., Park, J. H., & Shin, S. (2016). Effectiveness of simulation-based nursing education depending on fidelity: A meta-analysis. *BMC Medical Education*, 16, 1–8.
- Kolb, D. A. (1984). *Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Kozlowski, S. W., & DeShon, R. P. (2004). A psychological fidelity approach to simulation-based training: Theory, research, and principles. In E. Salas, L. R. Elliott, S. G. Schflett, & M. D. Coovert (Eds.), *Scaled worlds: Development, validation, and applications* (pp. 75-99). Ashgate Publishing.
- Ledger, S. (2021). Resilience building for pre-service teachers: BRiTE, micro-teaching and augmented reality/simulation (BRiTE-AR). In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 245–262). Springer.
- 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., Flavian, H., & Miller, E. C. (2025). 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>
- Levin, O., & Segev, Y. (2023). The missing piece in the CASEL model: The impact of social–emotional learning on online literature teaching and learning. *Education Sciences*, 13(11), 1123.
- Linder, I., & Weissblueth, E. (2024). The "scenario" as a key educational tool in the simulation centre. *European Journal of Teacher Education*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/02619768.2024.2389285>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). "Don't sweat the small stuff": Understanding teacher resilience at the chalk face. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.
- McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 274–286. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398>

- McIntosh, R. (2022). Improving nursing student resilience using online simulation and resilience-based content in a pediatric course. *Journal of Nursing Education, 61*(6), 348–351. <https://doi.org/10.3928/01484834-20220404-09>
- Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). Sage.
- Militello, M., Tredway, L., Hodgkins, L., & Simon, K. (2021). Virtual reality classroom simulations: How school leaders improve instructional leadership capacity. *Journal of Educational Administration, 59*(3), 286–301. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0219>
- Morse, C. J. (2012). Debriefing after simulated patient experiences. *Human Simulation for Nursing and Health Professions, 1*, 58–68.
- Mullen, C. A., & Klimaitis, C. C. (2021). Defining mentoring: A literature review of issues, types, and applications. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1483*(1), 19–35. <https://doi.org/10.1111/nyas.14176>
- Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *Journal of Scholarship & Practice, 18*(1), 8–24. <https://link.gale.com/apps/doc/A671555128/AONE?u=taac&sid=googleScholar&xid=bb504000>
- Newell, J. M. (2017). *Cultivating professional resilience in direct practice: A guide for human service professionals*. Columbia University Press. <https://doi.org/10.7312/newel7658-029>
- Patton, M. Q. (2022). Impact-driven qualitative research and evaluation. *The SAGE Handbook of Qualitative Research Design, 2*, 1165–1180.
- Paulus, T., Woods, M., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2017). The discourse of QDAS: Reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International Journal of Social Research Methodology, 20*(1), 35–47. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.110245>
- Poore, J. A., Cullen, D. L., & Schaar, G. L. (2014). Simulation-based interprofessional education guided by Kolb's experiential learning theory. *Clinical Simulation in Nursing, 10*(5), 241–247. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2014.01.004>
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research, 91*(1), 112–158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2009). Israeli teachers' perceptions of mentoring effectiveness. *International Journal of Educational Management, 23*(5), 390–403. <https://doi.org/10.1108/09513540910970485>

- Shapira-Lishchinsky, O. (2021). The challenge of inequity in educational systems under the coronavirus pandemic and other crises. In *Crisis and pandemic leadership: Implications for meeting the needs of students, teachers, and parents* (pp. 35–49). Rowman & Littlefield.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Simulations in the context of midlevel educational leadership. In *The power of team-based simulations in educational systems* (pp. 17–32). Emerald Publishing Limited.
- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., & Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 255–274). Springer International Publishing AG.
- Stiegler, M. P., & Gaba, D. M. (2015). Decision-making and cognitive strategies. *Simulation in healthcare*, 10(3), 133–138. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000093>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Tosterud, R., Kjølberg, K., Kongshaug, A. V., & Haugom, J. V. (2020). Exploration of two different structures for debriefing in simulation: The influence of the structure on the facilitator role. *Simulation & Gaming*, 51(2), 243–257.
- Ungar, M. & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441–448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)
- van Notten, P. (2006). Scenario development: A typology of approaches. In *Schooling for tomorrow: Think scenarios, rethink education* (pp. 66–92). Organisation for Economic Co-Operation and development.
- Walker, L., Luechtefeld, R., & Long Walker, J. A. (2019). Creating pathways to personal resilience through classroom simulations. *Simulation & Gaming*, 50(2), 214–242. <https://doi.org/10.1177/1046878119838002>
- Walters, W., Robinson, D. B., & Walters, J. (2020). Mentoring as meaningful professional development: The influence of mentoring on in-service teachers' identity and practice. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 9(1), 21–36. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-01-2019-0005>
- Wicks, R. J. (2005). *Overcoming secondary stress in medical and nursing practice: A guide to professional resilience and personal well-being*. Oxford University Press.
- Wijnen-Meijer, M., Brandhuber, T., Schneider, A., & Berberat, P. O. (2022). Implementing Kolb's experiential learning cycle by linking real experience, case-based discussion and simulation. *Journal of Medical Education and Curricular Development*, 9. <https://doi.org/10.1177/23821205221091511>

- Wolmer, L., Hamiel, D., Versano-Eisman, T., Slone, M., Margalit, N., & Laor, N. (2015). Preschool Israeli children exposed to rocket attacks: Assessment, risk, and resilience. *Journal of Traumatic Stress, 28*(5), 441–447.
- Worthington, T. A. (2018). Letting students control their own learning: Using games, role-plays, and simulations in middle school U.S. history classrooms. *The Social Studies, 109*(2), 136–150. <https://doi.org/10.1080/00377996.2018.1460791>
- Wosnitza, M., Delzepich, R., Schwarze, J., O'Donnell, M., Faust, V., & Camilleri, V. (2018). Enhancing teacher resilience: From self-reflection to professional development. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_16
- Wright-Maley, C. (2015). Beyond the "Babel problem": Defining simulations for the social studies. *The Journal of Social Studies Research, 39*(2), 63–77. <https://doi.org/10.1016/j.jssr.2014.10.001>
- Yurkofsky, M. (2022). Environmental, technical, and representational uncertainty: A framework for making sense of the hidden complexity of educational change. *Educational Researcher, 51*(6), 399–410. (Original work published 2022) <https://doi.org/10.3102/0013189X221078590>

מה אפשר ללמוד מסימולציות דיגיטליות ממוקדות תוכן? מודל לפיתוח סימולציות להוראת מתמטיקה רספונסיבית

גיל שורץ*

תקציר

סימולציות הוראה מציעות הזדמנויות ייחודיות לטיפוח כישורי הוראה בסביבות מבוקרות וללא סיכון. עם זאת, ישנו פער יישומי ומחקרי בנוגע לפוטנציאל של סימולציות ממוקדות תוכן, ובמיוחד בפורמטים דיגיטליים ואסינכרוניים. מאמר זה מציג מודל לעיצוב, ליישום ולמחקר של סימולציות דיגיטליות בעזרת מקרה בוחן של סימולציות לטיפוח הוראה רספונסיבית מתמטית, תוך הדגשת חשיבות האוטנטיות והרלוונטיות להוראה בתהליך העיצוב.¹ בעוד אוטנטיות, הנחשבת חיונית למעורבות מורים, נחקרה בעבר, מרכיב הרלוונטיות - התאמת הסימולציות להקשרים הספציפיים של מורים - זכה להתייחסות פחותה. המודל עונה על צורך זה תוך שילוב של שני המרכיבים.

המודל, אשר מבוסס על מודלים קודמים לעיצוב למידה התנסותית של מורים, כולל מעבר תדיר בין כיתות אמיתיות לסביבות דיגיטליות, באופן שמאפשר לכל סביבה להיתרם מרעותה. הדגמת המודל נעשית בעזרת התמקדות בסימולציה דיגיטלית סביב שיעור על חציון וממוצע והצגת חקר מקרה של התנסות מורה בתהליך למידה הכולל סימולציה, רפלקציה, יישום בכיתה ורפלקציה נוספת.

מילות מפתח: הוראה רספונסיבית, למידה מבוססת סימולציה, למידת מורים למתמטיקה, סימולציה דיגיטלית, סימולציה ממוקדת תוכן, קירובי הוראה

מבוא

הרעיון ולפיו תנאי הכרחי ללמידה של פרקטיקה הוא התנסות ממשית בה, איננו חדש. ניתן למצוא אותו הן בשלל אזכורים בתרבות הפופולרית והן בשיטות להוראת מקצועות שונים לאורך ההיסטוריה. מבחינה תאורטית, רכישת מקצוע דרך התנסות תוארה בין היתר בעזרת המושג "שוליינות קוגניטיבית" (Collins et al., 1991), ומוסדה בשלל מקצועות דרך מסלולים כגון סטאז' והתמחות. אלא שבניגוד לסטאז' ולהתמחות, המתקיימים בסביבת העבודה עצמה

* ד"ר גיל שורץ, מכון ויצמן למדע, המחלקה להוראת המדעים
1 המחברת מודה למורה שהשתתפה במחקר על שיתוף הפעולה ועל תרומתה המשמעותית למחקר, וכן לשופטים על הערותיהם המועילות אשר תרמו לשיפור המאמר.

ועל כן כרוכים בסיכונים, למידת מקצוע במסגרת סימולציה מציעה סביבה מבוקרת ובטוחה יותר, המאפשרת התנסות בקבלת החלטות, תיעוד של ההתנסות ורפלקציה עליה. מסיבה זו סימולציות וסימולטורים רווחים בהכשרה מקצועית בתחומי התעופה, הרפואה, וההוראה – מקצועות המאופיינים בקבלת החלטות אינטנסיבית הנשענת על מומחיות תלוית תוכן. בהקשרים חינוכיים, נוסף על הדרישה למומחיות בתחום התוכן, ישנה חשיבות מרכזית למערכות יחסים ולמימונויות תקשורת. מטרת מאמר זה היא להציג מודל קונספטואלי לפיתוח סימולציה דיגיטלית אסינכרונית, המאפשרת למורים למתמטיקה להתנסות בקבלת החלטות תלויות תוכן, ולהדגים הזדמנויות ללמידה מבוססת סימולציה באמצעות התנסות בטכנולוגיה זו.

בשנים האחרונות לצד מודלים של סימולציות סינכרוניות, כגון חזרות הוראה (Kazemi et al., 2016), סימולציות קליניות עם שחקנים (יבלון ואח', 2022; Levin, 2024) וסימולציות של מציאות מעורבת (Dieker et al., 2014), מופיעים גם מודלים של סימולציות דיגיטליות אסינכרוניות, ללא תיווך של גורם אנושי, שבהן מורים מתנסים בדילמות הוראה בסביבות מקוונות המייצגות כיתות ותלמידים בעזרת אנימציה, קומיקס, טקסט ומדיומים אחרים (Reich, 2022; Son et al., 2024; Svinvik et al., 2025). סימולציות דיגיטליות אסינכרוניות מציעות גמישות, נגישות, הטמעה רחבה ואפשרות להתנסויות חוזרות, אך שילובן בשדה המקצועי עדיין מוגבל. בישראל בפרט הן טרם התבססו כמרכיב מפתח בהכשרה ובפיתוח מקצועי של מורים בכלל, ומורים למתמטיקה ומדעים בפרט.

מחקר זה בוחן את האתגר שתואר ומציע להיענות לו בעזרת מודל חדש לעיצוב ולהטמעה של סימולציות דיגיטליות בהוראת מתמטיקה, המשלב שתי מסגרות: מעגל ההתנסות והביצוע (Kazemi et al., 2016) ועיצוב סימולציות דיגיטליות ממוקדות תוכן (Herbst et al., 2022; Schwarts et al., 2025). המודל מתאר בין היתר קשרים בין התנסות בסימולציות לבין הוראה בכיתות אמיתיות, המתבטאים בכך שהסימולציות הדיגיטליות מעוצבות על בסיס שיעורים אמיתיים, ומורים מוזמנים לנסות בכיתותיהם אלמנטים מהסימולציות לאחר שהתנסו בהן. מטרת המחקר היא להדגים, באמצעות חקר מקרה ממוקד, כיצד ניתן להמחיש ולפרש את רכיבי המודל בפועל, על ידי אפיון הזדמנויות הלמידה הטמונות בסימולציות דיגיטליות המעוצבות על בסיס המודל. לפיכך, שאלות המחקר הן:

1. מהן הזדמנויות הלמידה של מורה בהתנסות בסימולציה דיגיטלית של שיעור מתמטיקה?
2. כיצד קשורים מרכיבי המודל לעיצוב סימולציות דיגיטליות להזדמנויות הלמידה של המורה בהתנסות בסימולציה, וכיצד תובנות מהתנסויות אלו תורמות לעיצוב מחודש של הסימולציה?

מחקר זה תורם לספרות בכמה מישורים: ראשית, הוא מתמקד בסימולציות אסינכרוניות ממוקדות תוכן בחינוך מתמטי, תחום שנמצא בחיתוליו בהשוואה לסימולציות חברתיות רגשיות, כפי שאתאר בהמשך. שנית, המחקר מציע מודל לעיצוב סימולציות המשלב עקרונות של הוראה רספונסיבית עם ממדים של אותנטיות ורלוונטיות, שילוב שלא נדון עד כה בספרות. לבסוף, המחקר מדגים את המודל באמצעות חקר מקרה. הבנה מעמיקה של הזדמנויות

הלמידה שמספקות סימולציות דיגיטליות יכולה לתרום לעיצוב מושכל יותר שלהן ולשילוב מיטבי בהכשרת מורים, וכן לסייע במחקר על קשרים בין הכשרה תאורטית, למידה התנסותית ופרקטיקה בפועל. לפני שאציג את המודל לעיצוב הסימולציות, אתמקד במטרת הסימולציה – טיפוח הוראה רספונסיבית, ואמקם את המחקר במסגרת מחקרים על למידה התנסותית ועל למידה מבוססת סימולציות.

רקע ומסגרת תאורטית

הוראת מתמטיקה רספונסיבית

מכיוון שבכיתות מתמטיקה רבות מקובל עדיין מודל ההוראה המסורתית, המתמקד בהקניית חומר ובתרגול חזרתי, אחד היישומים המרכזיים של סימולציות בהוראת מתמטיקה הוא פיתוח הוראה רספונסיבית, כלומר הוראה שבה מורים מתבססים על החשיבה המתמטית, על ההתנסויות ועל נקודות המבט של תלמידיהם. הוראה זו מציבה אתגר למורים בשל הצורך בידע תוכני מעמיק, בפתוחות לרעיונות תלמידים ובקבלת החלטות בזמן אמת. הוראה רספונסיבית קשורה להוראה דיאלוגית, אך ההבדל המהותי בין השתיים הוא שהוראה רספונסיבית מבקשת להתמקד בתפקיד המורה באינטראקציה עם הלומדים (אינטראקציה מורה-תלמידים) ולא, למשל, בעידוד דיאלוג בין תלמידים. כלומר, המטרה בטיפוח הוראת מתמטיקה רספונסיבית היא לעזור למורים לפתח ולחזור לקיים אינטראקציות מתמטיות משמעותיות עם תלמידיהם.

מלבד הקרבה המושגית לספרות על דיאלוג, המושג הוראה רספונסיבית בתחום החינוך המתמטי צמח במקביל בשתי קהילות המדגישות היבטים שונים: תפיסה אחת צמחה מתוך מסורת המחקר הקוגניטיביסטית, אשר מדגישה תהליכים מנטליים של תלמידים; מנגד, רספונסיביות היא גם מושג מפתח בשדה של הוראה רספונסיבית מבחינה תרבותית (culturally-responsive mathematics teaching), שבמסגרתה הרספונסיביות מוכוונת למשאבים התרבותיים של הלומדים. במאמר זה אשתמש בהגדרה של הוראה רספונסיבית מתמטית, אשר נשענת על שני גופי הידע הנדונים: הוראה אשר במסגרתה מורים מתחשבים בחשיבה, בנקודות המבט ובחוויות של תלמידיהם בהקשר של התוכן המתמטי המרכזי בעת תכנון והוראה של שיעורים.

המחקר בחינוך מתמטי מצביע על כך שהוראה רספונסיבית מתמטית חיונית לקידום למידה משמעותית של תלמידים (Robertson et al., 2016). עם זאת, מדובר בגישה מורכבת שמורים רבים מתקשים ליישם. הוראה כזו מחייבת מורים להיות קשובים למגוון היבטים של חוויית הלמידה של התלמידים – בהם הידע הקודם שלהם, התגובות הרגשיות ודרכי החשיבה והפעולה השונות במתמטיקה. לשם כך נדרש שילוב בין הבנה מעמיקה של תוכן מתמטי לבין יכולת להכיר בפרספקטיבה של התלמידים ולקבל החלטות פדגוגיות מושכלות בזמן אמת. אף שמדובר בגישה מרכזית להוראה מיטבית, עדיין חסרה הבנה מספקת ביחס לאופן שבו ניתן לעצב פיתוח מקצועי שיתמוך במורים בטיפוח יכולת זו. יתרה מכך, לרוב המתכשרים להוראה והמורים החדשים בישראל אין התנסויות מספקות כלומדים במרחבים רספונסיביים בכיתת המתמטיקה, ולכן ישנה חשיבות גדולה להגדלת מרחב התקדימים שלהם – הן כלומדים בקורסים הן כמורים מתנסים בסימולציות.

למידה התנסותית ויישומה בהכשרת מורים

מחקר זה, בדומה למחקרים רבים בתחום הסימולציות, נשען על תאוריה סוציו-תרבותית המדגישה למידה בהקשר של פרקטיקות הוראה ותיווכן, וכן על למידה דרך התנסות, אבן יסוד בחינוך הפרוגרסיבי (Dewey, 1938). יסודות תאורטיים אלו הדריכו גם את גרוסמן ואחרים (Grossman et al., 2009) ביצירת המסגרת של "פדגוגיות של הפרקטיקה" – מסגרת המתארת פדגוגיות שונות ללמידת פרקטיקה בהתבסס על מחקר של הכשרה מקצועית במקצועות שונים, ביניהם פסיכולוגיה, הסמכה לרבנות וכמורה והוראה. המסגרת מתארת שלושה אופנים מרכזיים (שיש ביניהם חפיפות) ללימודי פרקטיקה:

- **שימוש בייצוגי הוראה** (representations of practice), כגון וידאו, חקרי מקרה כתובים, קומיקס ועוד, אשר ממחישים היבטים שונים בהוראה.
- **עיצוב סביבות שבהן ניתן להתנסות בקירובי הוראה** (approximations), למשל בסימולציות או תסרוט (scripting).
- **פירוק לגורמים של פרקטיקה** (decomposition).

כאמור, ג'ון דיואי הוא הוגה ידוע אשר קידם את רעיון הלמידה מהתנסות. בדומה לו, דונלד שון (Schön, 1983), אשר ידוע בתרומתו להבנת מושג הרפלקציה, מתאר גם הוא כיצד כדי ללמוד פרקטיקה חדשה יש, לצד רפלקציה, לקבל "חופש ללמוד באמצעות עשייה בסביבה עם סיכון נמוך" (עמ' 17). רעיונות אלו מתלכדים באופן מובהק במודל של דייויד קולב (Kolb, 1984), המתאר למידה התנסותית כתהליך מחזורי בן ארבעה שלבים: (1) התנסות ממשית – עיסוק ישיר בפעולה או בחוויה; (2) תצפית רפלקטיבית – התבוננות לאחור על ההתנסות וניתוחה; (3) גיבוש מושגים – הפקת עקרונות או הכללות מתוך ההתנסות והרפלקציה; (4) ניסוי פעיל – יישום הרעיונות שנלמדו בסיטואציות חדשות. קולב מדגיש כי למידה משמעותית מתרחשת כאשר הלומדים נעים דרך כל ארבעת השלבים, כשכל שלב מזין את הבא אחריו. מודל זה מציע לא רק תיאור של תהליך הלמידה אלא גם בסיס לפיתוח סביבות למידה המעודדות למידה מחויות בפועל. מהמודל של קולב (1984) ומהתאוריה של גרוסמן ואחרים (Grossman et al., 2009) ניתן להסיק כי ישנה הסכמה שלמידה היא תהליך שמשלב התנסויות, יישומים ורפלקציה. בהתאם, מרכיבים אלו הם חלק מהמודל שיוצג בהמשך המאמר.

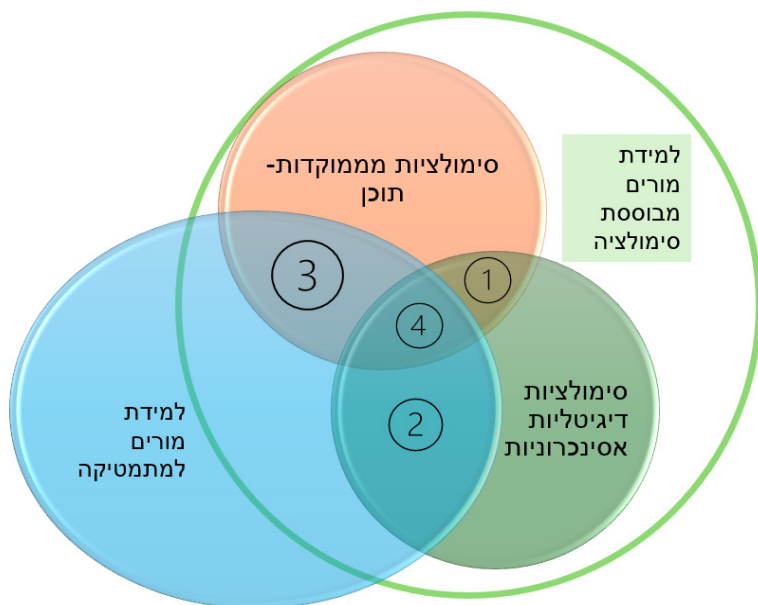
מודל קיים אשר משלב פעילויות כאלו בתחום התוכן של הוראת המתמטיקה נקרא **מעגל ההתנסות והחקר** (cycle of enactment and investigation) (Kazemi et al., 2016). מטרת המודל היא לתמוך בלמידה של הוראת מתמטיקה שאפתנית במסגרת הכשרת מורים. המעגל מתחיל בצפייה בפעילות הוראה מסוימת (שמתרחשת בכיתה או מצולמת בווידיאו), ולאחר מכן נערכת חקירה משותפת של התוכן המתמטי ושל הפרקטיקות שהודגשו בה. לאחר שלב זה המתכשרים להוראה מתכננים שיעור שמתבסס על אותה פעילות ומבצעים חזרת הוראה (rehearsal) פומבית מול עמיתיהם, תוך כדי קבלת משוב בזמן אמת ממורי מורים. לאחר החזרה המתכשרים מעבירים את הפעילות לתלמידים בכיתה אמיתית. השלב האחרון כולל חקירה של ההתרחשות בשיעור תוך שימוש בתיעוד מהשדה, על מנת לבחון כיצד הפרקטיקות והעקרונות

שנלמדו באו לידי ביטוי. תהליך זה מאפשר התנסות חוזרת ומונחית בתכנון, בהוראה ובניתוח של פרקטיקות הוראת מתמטיקה, תוך תשומת לב לשילובן בתוכן מתמטי ספציפי.

מיקום המחקר במסגרת הספרות על סימולציות

גופי הידע של למידת מורים מבוססת סימולציה ושל למידת מורים למתמטיקה הם גדולים ומסועפים, ולכן חלק זה יפתח במיקום המחקר הנוכחי. בתרשים 1 מתוארת חפיפה בין גופי ידע אלה. נוסף על כך, התרשים כולל תתי-תחומים הקשורים לסימולציות ומרכזיים למחקר זה: (א) סימולציות ממוקדות תוכן, כלומר כאלה אשר מיועדות למורים מדיסציפלינה מסוימת, שהתכנים שלהן קשורים לדיסציפלינה זו, והן כוללות מרכיב של ידע תוכני להוראה; (ב) סימולציות דיגיטליות אסינכרוניות, כלומר סימולציות שבהן מורים משתתפים דרך מחשב, מחשב לוח (טבלט) או טלפון, והן אינן מערבות גורם אנושי פרט למתנסים עצמם.

כדי להקל על הקוראים, החפיפות בין תחומי העניין השונים מסומנות במספרים 1-4, המסייעים למקם את המחקרים המוזכרים בסקירת הספרות (למשל, מעגל החקר וההתנסות ממוקם בתחום 3). בעוד המחקר הנוכחי מתמקד בחפיפה הכוללת בין כל תת-הקבוצות (מספר 4 בתרשים), גם הספרות הרלוונטית לחלקים 1, 2 ו-3 וכן ספרות כללית על למידה מבוססת סימולציה ועל למידת מורים למתמטיקה תורמת להבנת בעיית המחקר. החלקים הבאים מתייחסים לגופי הידע על סימולציות דיגיטליות ועל סימולציות ממוקדות תוכן, תוך ציון חפיפות ביניהם לבין גופי ידע אחרים, כפי שמתואר בתרשים.



תרשים 1. מיקום המחקר בספרות הרלוונטית

סימולציות דיגיטליות אסינכרוניות

כאמור, לסימולציות דיגיטליות אסינכרוניות ישנם מספר יתרונות בולטים על פני סימולציות עם שחקנים:

- **נגישות וגמישות:** ניתן לגשת לסימולציה מכל מקום ובכל זמן, ללא תלות בגורמים חיצוניים כגון שחקנים, מנחים או כיתה פיזית. הדבר מאפשר השתתפות רחבה יותר, כולל בקרב מורים הגרים באזורים מרוחקים.
- **הטמעה רחבה:** בזכות אופייה הדיגיטלי והעצמאי ניתן לשלב את הסימולציה בהכשרות ובפיתוח מקצועי במגוון הקשרים – החל מקורסים אקדמיים ועד השתלמויות למורים בפועל, ללא צורך בהיערכות לוגיסטית מורכבת. ניתן להפעילה בזמנית עבור משתתפים רבים ולהטמיעה לאורך זמן כחלק מתהליך מתמשך של למידה מקצועית.
- **התאמה אישית:** ניתן לתכנן סימולציות המותאמות אישית לאתגרים הספציפיים של מורים ומשתנות בהתאם לבחירות שהם מבצעים, כלומר ליצור מסלולי למידה אישיים.
- **חזרתיות:** מורים יכולים לשוב ולתרגל את אותה הסימולציה מספר פעמים או להתנסות בגרסאות שונות שלה, ובכך להעמיק את ההתנסות ולבחון כיצד הבדלים בקבלת ההחלטות שלהם גורמים להתרחשויות שונות בכיתה המדומה.

עוד לפני פריחתה של הבינה המלאכותית היוצרת והפיכתה לנגישה לציבור הרחב פותחו סביבות סימולטיביות מבוססות בינה מלאכותית. דוגמה מוכרת לכך היא הסימולציה SimSchool² הפועלת כמערכת זמינה לפי דרישה (on-demand), כך שמורים יכולים להתנסות בה באופן עצמאי וחזרתי (Gibson, 2007). הכיתה בסימולציה מיוצגת בעזרת אנימציה. במהלך ההתנסות המורה בוחרת מתוך תפריטים כיצד להגיב לתלמידים, ויכולה גם לנסח תגובות משלה בטקסט חופשי. תגובות אלו משפיעות על התנהגות התלמידים ועל צבע ההילה המופיעה מעל ראשיהם – אינדיקטור ויזואלי לרמת ההתאמה של תגובות המורה לצרכים הרגשיים והקוגניטיביים של התלמידים. עם סיום הסימולציה מתקבל משוב מפורט המתייחס לרמות שונות של הבנה, ניהול כיתה ותמיכה רגשית בתלמידים.

מדוגמה זו עולה כי עיצוב הסימולציה, ובפרט כאשר מדובר בסימולציה ללא תיווך אנושי, ממלא תפקיד מרכזי ביצירת תהליך הלמידה הרצוי למורים. מעצבי סימולציות נדרשים לקבל שורה של החלטות בהתאם למטרות הלמידה, ובהן: מהי יחידת ההתרחשות (למשל, שיעור שלם או אירוע מסוים במהלך השיעור או מחוצה לו); מהם הייצוגים הפדגוגיים והאופנויות (modalities) שלהם; ואילו ערוצים של השתתפות יעמדו לרשות המתנסים. כך, למשל, יש להחליט כיצד לדמות את המתרחש בכיתה (למשל בעזרת וידאו, טקסט, תמונות, קומיקס, אנימציות, שמע וכדומה), ואם ההשתתפות של המורה המתנסה תבצע באמצעות הקלדה, בחירה מתוך אפשרויות סגורות, הקלטת קול, צילום וידאו או שילוב כלשהו ביניהם. נוסף על כך, יש לקבל החלטות על מבנה התהליך הסימולטיבי, אשר באופן גס ניתן לחלקו לשלושה שלבים: הכנה, התנסות ורפלקציה. מעבר להיבטים הקשורים לשלב ההתנסות עצמו, יש לתכנן את מרכיבי שלב ההכנה, כגון היכרות עם המשימה שבליבת השיעור; וכן כיצד יתנהל שלב הרפלקציה, לרבות אם יכלול תיווך של גורם אנושי, שכן קיימים מודלים של סימולציות דיגיטליות שבהם שלבים אלו נתמכים בהנחיה או בשיח קבוצתי מלווה.

מרכיב חשוב נוסף בתכנון הסימולציה הוא סוגי המשוב שיקבלו הלומדים, מתי יינתנו ועל ידי מי. בדוגמה של SimSchool, למשל, ישנו משוב הניתן במהלך הסימולציה, שמטרתו לכוון את הלומדים בזמן אמת, והוא מועבר דרך רמזים כמו הבעות פנים של התלמידים המדומים או שינוי בצבע ההילה שמופיעה מעל ראשיהם. כמו כן, כפי שהוזכר, לאחר סיום הסימולציה מוצגת הערכה מסכמת הכוללת ציונים על פי פרמטרים מוגדרים מראש.

החלטות עיצוב אלו רלוונטיות גם בסימולציות המערבות גורם אנושי, אך במקרים אלו ניתן להשאיר מקום לגמישות בזמן אמת. לדוגמה, בשיחת רפלקציה שלאחר סימולציה עם שחקנים, המנחים עשויים להתאים את אופי המשוב על פי ההתרחשות ולבחור להדגיש תובנות שונות. במצבים כאלו מטרת המשוב היא לזמן נקודות מבט שונות ויצירת תובנות משותפות. לעומת זאת, כאשר הסימולציה דיגיטלית ואסינכרונית וללא תיווך אנושי, ישנה חשיבות מיוחדת לכך שהמשוב יהיה מובנה, כך שיזמן ללומדים אפשרות לעיבוד עצמאי של ההתנסות.

מבחינת הזדמנויות הלמידה של המורים המתנסים, ישנה גם חשיבות גדולה לבחירה בתוכן השיעור, בבעיות המרכזיות שבו, במטרות ההוראה ובאופן הפעלת התלמידים. בהתאם לסוג הסימולציה ולמטרותיה, בחירות אלו יכולות לשמש כרקע בלבד או להוות את מוקד הלמידה המרכזי. נבחין בין שני סוגים של סימולציות: הסוג הראשון הוא סימולציות גנריות, המתמקדות בכישורי הוראה כלליים, כגון ניהול כיתה, תקשורת עם תלמידים והורים, פיתוח אמפתיה ועוד; הסוג השני הוא סימולציות ממוקדות תוכן, שבהן ניתוח התוכן הדיסציפלינרי, מטרותיו הפדגוגיות והאינטראקציה סביבו הם בליבת ההתנסות. החלק הבא יעסוק בסימולציות אלו.

סימולציות ממוקדות תוכן

בישראל רבות מהסימולציות בתחום החינוך ממוקדות במיומנות חברתיות-רגשיות (יבלון ואח', 2022). ישנן גם סימולציות שחקנים ממוקדות תוכן (למשל, Levin & Segev, 2023), אך תמונת המצב שעולה מסקירת הספרות מצביעה על כך שאלו מהוות מיעוט. זאת ועוד, סימולציות אשר נערכות למורים בתחומי המתמטיקה והמדעים לאו דווקא מתמקדות בתוכן הלימודי. לדוגמה, צוקרמן ואחרים (Zuckerman et al., 2024) בחנו את ההשפעה של מגדר התלמידים על תגובות מורי מתמטיקה לתלמידים ותלמידות המתקשים במתמטיקה ונמצאים בסכנת נשירה. מחקרן של לוין ושגב (Levin & Segev, 2023) מטפל בקונפליקטים הנוגעים להוראת ספרות, לדוגמה שיחה עם מורה מומחית שממליצה למורה צעירה להימנע מלדון בנושאים חברתיים מעוררי מחלוקת, ובמסגרת הסימולציה ניתנת למתכשרים להוראה הזדמנות לנסח לעצמם חזון מקצועי (שם). בשתי הדוגמאות מתוארים קונפליקטים הנוגעים להוראת תחום תוכן מסוים, אך לא קונפליקטים וקבלת החלטות בזמן הוראת תוכן.

בשנים האחרונות בישראל ובעולם ניכרת מגמה מתפתחת של עיצוב סימולציות המדגישות אינטראקציה פדגוגית המעוגנת בהקשר דיסציפלינרי ספציפי, שבה תרגול קבלת החלטות מתמקד במאפייני תחום התוכן (למשל, Levin, 2025) או בהתמודדות עם חשיבה ועם קשיים של תלמידים בתחום התוכן עצמו (למשל, Codreanu et al., 2021). בהקשר זה, סמואלסון

ושותפיו (Samuelsson et al., 2022) השתמשו בסימולציות מציאות רבודה הכוללות אוטורים של תלמידים, שפיתחה חברת TeachLive (Dieker et al., 2014), וטענו כי סימולציות אלו תרמו ברזמנית לטיפוח כישורי ניהול כיתה ולשיפור תהליכי קבלת החלטות מתמטיות. במסגרת מגמה זו נתמקד להלן בסימולציות ממוקדות תוכן, כלומר סימולציות המאופיינות בכך שבמהלכן נדרשים המתנסים להשתמש בידע תוכן פדגוגי (pedagogical content knowledge) כחלק מהתנהלותם בסיטואציה המדומה, במקביל לטיפוח מיומנויות פדגוגיות, כגון ניהול כיתה, וכישורים בין-אישיים כגון אמפתיה, הקשבה ויצירת קשר עם תלמידים. לדוגמה, בתחום החינוך המדעי והמתמטי (ראו תחום 3 בתרשים 1) קבלת ההחלטות עשויה להיות קשורה לאבחון החשיבה המתמטית של התלמידים (Codreanu et al., 2021), לחילוף חשיבה כזו (Mikeska et al., 2023) ולניהול דיון מתמטי (Kinsey et al., 2024).

עם זאת, חרף פוטנציאל זה תחום הסימולציות ממוקדות התוכן בלמידת מורים למתמטיקה מצוי עדיין בראשית דרכו. להלן יוצגו כמה מן החלוצים בתחום. דוטגר ועמיתיו (Dotger et al., 2015) הראו כיצד סימולציית שחקנים ממוקדת תוכן יכולה לחשוף פערים בפרשנות ובתקשורת מתמטית של מתכשרים. התרחישים במחקר זה עסקו בפירוש גרפים כאיורים חזותיים בלבד, ללא הבנת הקשרים בין הצירים. המחקר מדגיש את פוטנציאל הסימולציה ככלי לפיתוח מיומנויות בניהול שיח מתמטי.

הסימולציות שפיתחו שוואנסי ובורסט (Shaughnessy & Boerst, 2018), אשר שייכות לתחום (3), נועדו לשמש כלי הערכה מעצבת, ולעיתים גם מסכמת, בקורסים של מתכשרים להוראת מתמטיקה, תוך התמקדות בפרקטיקות של חקירת חשיבתם של תלמידים (eliciting and interpreting student thinking) בנושאי שברים וחשיבה פרופורציונלית. הסימולציות מבוססות על אינטראקציה קצרה עם "תלמידה מדומה" – שאותה מגלמת מורת מורים (ולא שחקנית מקצועית), אשר פועלת על פי פרוטוקול תגובה מפורט, הכולל תסריטים של דרכי פתרון ואופני תגובה לסוגים שונים של שאלות מצד המתנסים. הסימולציה מתבצעת בשלושה שלבים: תכנון מוקדם של המתנסה על בסיס עבודה כתובה של התלמידה, אינטראקציה חיה עם ה"תלמידה" וריאיון רפלקטיבי שבו המתנסים מתבקשים לפרש את תהליך החשיבה של התלמידה ולהציע צעדים פדגוגיים אפשריים. שיטה זו מאפשרת הערכה שיטתית של יכולות ההוראה של המשתתפים בתחומים כגון זיהוי תהליך פתרון, פרשנות של הבנה מתמטית והתייחסות מכבדת לתלמידים כמשתתפים בשיח המתמטי. לסוג זה של סימולציה מספר מגבלות, ובהן הקושי של מורי המורים המשחקים תלמידים לשחזר אינטראקציה אותנטית עם ילדים, היעדר אפשרות לחזרה על ההתנסות לצורך תרגול נוסף והאתגר שבהסתמכות על גורם אנושי חי שמקשה הטמעה רחבה. מגבלות אלה, ובמיוחד השתיים האחרונות, מעלות את הצורך בפיתוח סימולציות הניתנות ליישום בקנה מידה רחב.

על אף הגידול בשימוש בסימולציות מבוססות בינה מלאכותית יוצרת לקידום רספונסיביות בהוראת מתמטיקה (Son et al., 2024), העיסוק בספרות בסימולציות דיגיטליות אינכרוניות

ממוקדות תוכן בחינוך מתמטי נותר מוגבל. יוצאי הדופן הם מספר תרחישים בפלטפורמת Teacher Moments² (Reich, 2022), שבה מורים מתנסים בתרחישים קצרים מבוססי קונפליקט, בין היתר בשיעורי מתמטיקה. למשל, באחד התרחישים באתר מורים מתנסים נדרשים להחליט כיצד לסייע לשלושה תלמידים הדנים בבעיה הקשורה לפונקציה קווית, כאשר אחד מהם מציג גישה שגויה. התרחישים מתוכננים מראש, לרבות תגובות התלמידים (אם כי בימים אלו מוצגות באתר גרסאות בטא המשלבות בינה מלאכותית יוצרת, המאפשרת אינטראקציות גמישות ודינמיות יותר). עבודתם של אבוד ואמפרין (Abboud & Emprin, 2024) מציעה דוגמה לפיתוח סימולציות דיגיטליות להוראת גיאומטריה מבוססת טכנולוגיה. הם הדגימו כיצד סימולציות יכולות לא רק לחשוף ידע ואמונות של מורים לגבי הוראת גיאומטריה אלא גם לעצב אותם מחדש. בין השאר הם מעלים את האפשרות ששילוב משוב מהסימולטור עשוי לתמוך בהבחנה בין פעולות של בנייה לעומת השערה בהוראה בסביבות גיאומטריה דינמיות. הסימולציה בפלטפורמת WeBabble (Svinvik et al., 2025) מאפשרת למורים להתנסות בנייה דיון מתמטי, ומחקר עליה המחיש כיצד היא מסייעת למורים להשתפר בתגובתם לאמירות בלתי צפויות של תלמידים.

עבודות של הרבסט ועמיתיו (Herbst et al., 2022) תיעדו את הפיתוח ואת החקר של סימולציות דיגיטליות אסינכרוניות ממוקדות תוכן, בהקשר של הוראת גיאומטריה. סימולציות אלו נבנו במסגרת מחקרים ארוכי טווח להבנת תהליכי קבלת החלטות של מורים למתמטיקה. במחקרים אלו עוצבו שיעורים מבוססי בעיות, שאותם לימדו מורות מנוסות. שיעורים אלו תועדו באמצעות וידאו, ונאספו בהם ארטיפקטים של תלמידים, אשר שימשו בסיס לבניית הסימולציה. המודל המתואר לעיל נשען על שילוב בין מודל זה לבין מודל מעגל ההתנסות והחקר של קזמי ואחרים (Kazemi et al., 2016).

מודל לפיתוח סימולציות להוראת מתמטיקה רספונסיבית המודל לפיתוח סימולציות להוראת מתמטיקה רספונסיבית (ראו תרשים 2) מדגיש את חשיבותם של שני מרכיבים לעיצוב סימולציות אפקטיביות: אותנטיות ורלוונטיות, בשילוב שלבי הלמידה ההתנסותית לפי קולב (Kolb, 1984).

אותנטיות, רלוונטיות ושלבי הלמידה ההתנסותית בספרות על קירובי הוראה וסימולציות ישנה הסכמה כי סימולציה, מעצם הגדרתה, שומרת רק על חלק מסוים ממרכיבי הפרקטיקה האותנטיים. ניתן להבחין בין **אותנטיות טכנית**, כלומר הדמיה של מאפיינים חיצוניים של הכיתה האמיתית (כגון זמן, קולות או דימויי תלמידים), לבין **אותנטיות פדגוגית** הבאה לידי ביטוי בהתמודדות עם דילמות מהותיות, עם שיקולים פרקטיים ועם מורכבויות רגשיות ומקצועיות בעבודת הוראה (Howell & Mikeska, 2021). למשל,

לוינ ואחרים הבחינו, בהתבסס על עבודה אמפירית עם מורים, בין שלושה גורמים אשר תורמים לאותנטיות: היבטים פיזיים של סביבת התרחיש, היבטים הקשריים והיבטים התנסותיים (Levin et al., 2025). מכיוון שאותנטיות נחשבת למשפיעה על מידת המעורבות הרגשית והקוגניטיבית של המתנסים בסימולציה, היא מהווה שיקול מרכזי בעיצוב סימולציות חינוכיות. לצד העיסוק באותנטיות בספרות על סימולציה, נראה שהמושג רלוונטיות, כלומר עד כמה הסימולציה מותאמת להקשר של המורים המשתתפים, זכה להתייחסות מועטה יותר. בפרט טרם נבדק די הצורך כיצד אותנטיות ורלוונטיות משתלבות ופועלות יחד לחיזוק תרומת הסימולציה ללמידת מורים. מושג הרלוונטיות משתלב באופן טבעי עם מודל הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 1984). כאשר החוויה הקונקרטית נתפסת כרלוונטית להקשר של הלומד, גם עולה הסיכוי שהרפלקציה עליה תהיה משמעותית יותר, שהמושגים המופשטים שיגובשו יהיו מתורגמים להבנות ישימות, וששלב היישום הפעיל תתרחש למידה מעמיקה יותר. במחקר זה הסימולציה ממלאת את מקומה של החוויה הקונקרטית והרפלקטיבית, בעוד המעבר להוראה בכיתה משמש שלב של יישום ובחינה מחדש – תהליך שהאפקטיביות שלו תלויה לא רק באותנטיות של החוויה אלא גם ברלוונטיות שלה למורים עצמם. כדי להבטיח שעיצוב הסימולציה יישען על ממדים של אותנטיות ורלוונטיות בד בבד עם שלבי הלמידה ההתנסותית, המודל המוצג לעיל ממליץ לבסס אותה על שיעור מוכר ומהימן, לשלב בה ארטיפקטים אותנטיים ולהמשיך ולשפר אותה באופן תדיר תוך הסתמכות על התנסויות חוזרות של מורים בשיעור זה. המודל יוצג להלן בעזרת דוגמה מעיצוב סימולציה דיגיטלית אסינכרונית של שיעור מתמטיקה בכיתה י"א לתלמידים הלומדים 3 יחידות לימוד.



תרשים 2. מרכיבי המודל לעיצוב סימולציה ממוקדת תוכן

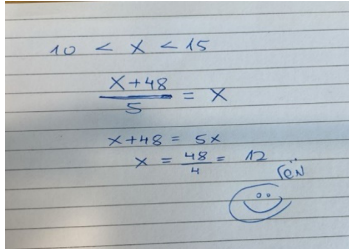
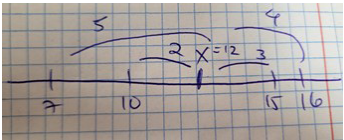

דוגמה: סימולציית הממוצע והחציון

הגרסה הראשונה של סימולציית הממוצע והחציון נבנתה בסביבת google form, תוך התבססות על שיעור מצולם של פרויקט עדש"ה³: ייצוג בעזרת קומיקס של סיטואציות מהשיעור ושימוש בעבודות תלמידים וברעיונות שהם העלו במהלך השיעור (אך ללא שימוש בקטעי וידאו מהשיעור עצמו). הסימולציה עצמה כוללת שלושה חלקים: שלב ההכנה, שבו המשתתפים נחשפים לבעיה ומתבקשים לפתור אותה בדרכים שונות; שלב ההתנסות, שבו המשתתפים נחשפים למבנה הכללי של השיעור (הבעיה המתמטית שבמרכזו ומטרת השיעור) ומתמודדים עם החלטות פדגוגיות, כגון בחירה וסידור של עבודות תלמידים ומענה לשאלות תלמידים; ושלב הרפלקציה, שנועד לעיבוד ההתנסות ולהעמקת ההבנה. בסימולציה לא ניתן משוב פורמלי. לוח 1 מפרט את שלבי מודל העיצוב, כולל עיצוב תהליך הלמידה של המורים, בעזרת דוגמאות מסימולציית "הממוצע והחציון".

לוח 1. שלבי מודל העיצוב ודוגמאות מסימולציית "הממוצע והחציון"

שלב	פירוט ומרכיבים אותנטיים ורלוונטיים	ארטיפקטים ממחישים
1. בחירת שיעור	<ul style="list-style-type: none"> בחירת שיעור אשר מכיל דילמות הוראה, שיושם בכיתה אמיתית ונותח בעבר במסגרות התפתחות מקצועית. הבעיות המופיעות בשיעור יהיו רלוונטיות לתוכנית הלימודים וקשורות למטרות קוריקולריות ברורות. 	<p>השיעור "הממוצע והחציון" צולם בישראל בכיתה י"א 3 יח"ל. השיעור מופיע באתר עדש"ה (תחת השם "נפלאות הממוצע"). נכתבו עבורו חומרים מלווים, והוא נותח בעשרות מפגשי השתלמות. הבעיה בשיעור מתאימה לבגרות 3 יח"ל. לפניכם קבוצה של ארבעה מספרים: 7, 10, 15, 16. לקבוצה מוסיפים מספר x שערכו בין 10 ל-15. מהו המספר x, אם נתון שהממוצע של חמשת המספרים (ארבעת המספרים ו-x) שווה לחציון שלהם?</p>

3 אתר עדש"ה (עמיתים דנים בשיעורי המתמטיקה) מכיל כ-70 שיעורי מתמטיקה מצולמים: <https://adasha.proj.ac.il>. שיעור זה נקרא באתר "נפלאות הממוצע".

ארטיפקטים ממחישים	פירוט ומרכיבים אותנטיים ורלוונטיים	שלב
<ul style="list-style-type: none"> • עבודות תלמידים ומשפטים אשר הוטמעו בסימולציה בהשראת השיעור המקורי:  <p>"חציון שווה שכיח שווה ממוצע"</p> <ul style="list-style-type: none"> • עבודת תלמידים שעוצבה כדי להציף רעיונות מתמטיים לגבי ממוצע: 	<ul style="list-style-type: none"> • בחירת אירועים או צומתי החלטה בשיעור, שבהם יש צורך להבין את נקודת המבט של התלמידים. • עיבוד האירועים מהשיעור המצולם לארטיפקטים של סימולציה: מעבר מווידאו לתיאור מילולי או בעזרת קומיקס, כתיבת שאלות סגורות או פתוחות הנוגעות לדילמות בסימולציה ופיתוח עץ החלטות בהתאם. • לעיתים יש ליצור ארטיפקטים (למשל עבודות תלמידים) אשר לא הופיעו בשיעור המקורי. • הדגשת האותנטיות בכתיבת התסריט לסימולציה, לדוגמה שימוש בכתב יד; התייחסות לזמן המוגבל של השיעור; פנייה בגוף שני למורים ("כיצד היית רוצה להציג את הבעיה לתלמידך?"). 	<p>2. עיצוב סימולציות הדורשות הוראה רספונסיבית</p>
	<ul style="list-style-type: none"> • התנסות סימולטיבית בשיעור (דיגיטלית) • רפלקציה על הסימולציה • התנסות בכיתה • רפלקציה על ההתנסות 	<p>3. עיצוב ויישום תהליך למידה למורים</p>
<ul style="list-style-type: none"> • רעיונות חדשים של תלמידים יתווספו לסימולציה: "מה יקרה אם נוסיף שני מספרים?"  <ul style="list-style-type: none"> • מתן דגש רב יותר לשלב שבו התלמידים מתמודדים עם הבעיה 	<ul style="list-style-type: none"> • שימוש בארטיפקטים ואירועים מההתנסויות החדשות בשיעור, כמו גם תובנות מהרפלקציה, כדי לשפר ולעצב מחדש היבטים של הסימולציה 	<p>4. שיפור הסימולציה תוך התמקדות ברלוונטיות ובאותנטיות</p>

מטרת המחקר הנוכחי היא להבין כיצד מרכיבי המודל קשורים להזדמנויות למידה של מורים מהסימולציה. לפיכך, בהמשך המאמר אתאר את שיטות המחקר ששימשו להבנת שאלה זו ואת ממצאי המחקר.

מתודולוגיה

מחקר זה נשען על עקרונות של מחקר מבוסס עיצוב (design-based research) (Bakker, 2018). בגישה זו תהליך הפיתוח של כלי או מודל נבנה ונחקר לאורך מספר מחזורים הכוללים עיצוב, הפעלה, ניתוח ועריכת התאמות. המודל לעיצוב סימולציות נשען על עקרונות אלו ומפרש אותם בצורה ספציפית למקרה של עיצוב סימולציות מעודדות הוראה רספונסיבית במתמטיקה. כדי להמחיש את הזדמנויות הלמידה הטמונות בסימולציות הדיגיטליות שפותחו לפי מודל זה, אציג חקר מקרה של מורה מתחילה, שהתנסתה בסימולציה דיגיטלית ולאחריה לימדה שיעור זה בכיתה. המחקר הוא איכותני ואקספלורטורי, ומטרתו היא לזהות דפוסים אפשריים ולהעלות אפשרויות פרשניות. בהתאם לכך, הקידוד של הזדמנויות הלמידה של המורה עלה מתוך ניתוח אינדוקטיבי של הנתונים. המורה מלמדת מתמטיקה בתיכון מקיף במערכת החינוך הממלכתית-יהודית בישראל, ביישוב במעמד סוציאקונומי בינוני (אשכול חמש מתוך 10, לפי נתוני הלמ"ס). המחקר התבצע בעת שהייתה בשנה השלישית להוראה. המורה נבחרה למחקר בשל נכונותה לקחת חלק בתהליך הכולל התנסות דיגיטלית ולאחריה הוראה בכיתה, וכן בשל התאמתה ללוח הזמנים של המחקר. התקבלה הסכמה אתית לביצוע המחקר הן מוועדת האתיקה של המוסד הן מהמדען הראשי של משרד החינוך.

איסוף הנתונים

בהתאם לשאלת המחקר הראשונה, רוב הנתונים שנאספו קשורים לתהליך הלמידה של המורה, אשר כלל שיחת רקע מקדימה שבה היא תיארה את הקשר ההוראה שלה ואתגרים שעמדו בפניה; התנסות בסימולציה "הממוצע והחציון"; והוראת שיעור "הממוצע והחציון" שבוע לאחר ההתנסות. הנתונים שנאספו בתהליך זה וכן בתהליך עיצוב הסימולציה כוללים: מזכרי עיצוב (design memos) של הסימולציה; הקלטה של שיחה מקדימה; תיעוד (דוח google form) של האינטראקציות של המורה עם הסימולציה הדיגיטלית; הקלטת וידאו של המורה במהלך ההתנסות בסימולציה, כולל שיתוף המסך שבו השתמשה, תוך חשיבה בקול (המורה התבקשה לספר בקול רם על תחושות שעולות בה ביחס לאירועים בסימולציה ולדבר על התלבטויות או הפתעות שלה במהלך ההתנסות); רשימות שדה מהשיעור שלימדה והקלטת שמע משיחה שנערכה מיד לאחר אותו שיעור, שבמהלכה תיארה המורה קשרים בין ההתנסות הדיגיטלית להוראה בפועל.

ניתוח הנתונים

כל הנתונים המוקלטים תומללו. לאחר מכן ביצעה החוקרת ניתוח נושאי (Clarke & Braun, 2022) כדי לבדוק אילו הזדמנויות למידה ואתגרים הקשורים להוראת מתמטיקה רספונסיבית עולים מדברי המורה. בשלב הראשון קודדו הרפלקציות והתצפיות באופן פתוח כדי לזהות דפוסים

חוזרים. בשלב השני אורגנו קודים אלו תחת קטגוריות רחבות יותר שקשורות להזדמנויות ללמידה ונשענות מבחינה מושגית על ספרות של הוראה רספונסיבית במתמטיקה (למשל, פרקטיקות של בחירה וסידור) (Smith & Stein, 2018). במהלך הניתוח נעשתה בין היתר הבחנה בין שני סוגים של הזדמנויות למידה: תוך כדי הסימולציה (within), כולל תהליך הרפלקציה, והזדמנויות הקשורות לקשרים בין הסימולציה להוראה בפועל (between). הזדמנויות מהסוג הראשון כוללות קודים הקשורים לתובנות של המורה בזמן הסימולציה, הפתעות, פערים בהתייחסות לבעיה ופתרונה לאורך הסימולציה, הצדקות לקבלת ההחלטות וכיוצא בזה. הזדמנויות מהסוג השני זהו בעזרת קישור בין רשימות השדה מהשיעור שלימדה המורה לבין השיחה שנערכה איתה לאחר השיעור, שבה לעיתים היא התייחסה מפורשות לסימולציה, כאשר תיארה את קבלת ההחלטות שלה. כך התאפשר לקשר בין הסימולציה, תצפית החוקרת בזמן השיעור והריאיון עם המורה. שני סוגי הזדמנויות אלו נותנים מענה לשאלת המחקר הראשונה. כדי לענות על שאלת המחקר השנייה זיהתה החוקרת קשרים בין התובנות שהעלתה המורה והזדמנויות הלמידה שהוזכרו למעלה ובין המודל, תוך התמקדות במרכיבי האוטנטיות והרלוונטיות בסימולציה.

לשם הגברת מהימנות הניתוח הפרשני נעשה שימוש בתהליך של member checking/ reflection (בדיקת הממצאים על ידי המשתתפים). המורה המשתתפת קראה את המאמר במלואו, לרבות תיאור הפרשנות שניתנה לממצאיו, והעירה על מידת התאמתו לחווייתה. תהליך זה שימש להבהרה ולדיוק הפרשנות, תוך שמירה על ההכרה בכך שמדובר במחקר איכותני ראשוני, המבוסס על מקרה יחיד ואינו מתיימר להכללה.

ממצאים

פרק זה יתאר את הזדמנויות הלמידה של המורה בזמן הסימולציה, בתווך שבין הסימולציה להוראה בכיתה ובמהלך ההתנסות בשיעור בכיתה. לאחר מכן תידון שאלת המחקר השנייה – כיצד הזדמנויות אלו קשורות למרכיבי המודל לעיצוב סימולציות דיגיטליות, וכיצד הן, בתורן, משפיעות על המשך פיתוח הסימולציה. הטענות המרכזיות בחלק זה הן כי התבססותן של סימולציות על שיעורים אמיתיים, לצד שילוב ארטיפקטים אותנטיים, מחזקת את הרלוונטיות של הכלי עבור מורים, וכי ההתנסות (בזמן סימולציה) בניתוח עבודות תלמידים ובתרגול תגובות פדגוגיות מאפשרת למורה ליישם פרקטיקות חדשות בהוראה בפועל. להלן אפרט את הממצאים המגבים טענות אלו, תוך כדי הבחנה בין הזדמנויות למידה במהלך ההתנסות בסימולציה ובמהלך ההתנסות בכיתה.

הזדמנויות למידה בזמן ההתנסות בסימולציה

הסימולציה אפשרה למורה התנסות פעילה שבמסגרתה עלו מגוון הזדמנויות ללמידה פדגוגית מתמטית, הקשורות לפתרון בעיה, להתייחסות לדרכי חשיבה אפשריות של תלמידים ולהחלטות מפתח פדגוגיות, כפי שיתואר להלן.

עיסוק בבעיה מתמטית, בדרכי הפתרון שלה ובהשתמעויות פדגוגיות במהלך פתרון הבעיה בתחילת הסימולציה שיתפה המורה בתהליך החשיבה שלה באופן גלוי, כולל תחושת בלבול וניסיונות להגיע לפתרונות בעלי אופי שונה. המורה תיארה כי התהליך

הלא־ליניארי של מציאת הפתרון גרם לה לשים לב למורכבות הכרוכה במושגים "ממוצע" ו"חציון", ובאופן שבו הם משתנים כאשר נוספים איברים לקבוצה. לדוגמה, היא ציינה כי הבחינה בכך שדרך הפתרון ולפיה המספר x שנוסף לקבוצה זהה לחציון הקיים (12.5) איננה תקפה מתמטית, ותובנה זו הובילה אותה לבחון דרכים נוספות ולחשוב על השתנות החציון במצבים שונים. היא הוסיפה כי תהליך זה אפשר לה גם לחוות במידת מה את התסכול שתלמידים עשויים לחוות במפגש עם שאלות מסוג זה, מכיוון שלא הייתה לה היכרות מוקדמת עם הבעיה או עם בעיות דומות. בתהליך בדיקת הממצאים עם המורה (member checking/reflections) היא הוסיפה: "מכיוון שלא זיהיתי את הפתרון מיד, יכולתי לחקות את הלך המחשבה של תלמידים ולגייס את הכלים העומדים לרשותם לצורך התמודדות עם הבעיה".

טיפוח גמישות מחשבית ביחס לפתרונות של תלמידים

מרכיב מרכזי בסימולציה הוא ניתוח דרכי פתרון של תלמידים (כולל דרכים שגויות) ותרגול של שאילת שאלות או מתן תגובות אחרות לתלמידים. שלב זה עזר למורה להכיר דרכים מגוונות, לאמץ את נקודת המבט של התלמידים על הבעיה, וכן יצר עבור המורה הזדמנות לדמיין יישום אפשרי של השיעור בכיתה. היא שיערה כי רוב התלמידים יבחרו בדרך חישוב טכנית, אך הודתה שאין ביכולתה לצפות מראש כיצד יתנהלו הדברים: "הם כן יפתיעו אותי... זה כל הזמן קורה". במהלך ניתוח העבודות היא הביעה התלהבות מדרכים מסוימות ודיברה על מרכיבים אותנטיים ורלוונטיים בהן ("זה נראה כמו משהו שהתלמידים שלי יעשו"), והחלה לשקול כיצד ניתן למנף אותן לדיון בכיתה.

בחירה וסידור של פתרונות תלמידים

מרכיב מרכזי נוסף בסימולציה הוא בחירה וסידור של פתרונות תלמידים להצגה בדיון כיתתי (selecting and sequencing). פעילות זו, שבה המורה נדרשה לבחור שלוש עבודות מתוך שמונה להצגה בדיון כיתתי, תרמה לחשיבה של המורה על מטרות ההוראה ועל המסר המרכזי שברצונה להעביר, תוך מחשבה על האילוצים שתלמידיה מציבים בפניה ("הם מאוד מצפים לקבל, את יודעת, דיברנו על זה, סדר פעולות כזה, ומאוד נאטמים כשנדרשים לחשוב. והשאלה הזאת מדגישה את הצורך בלחשוב, בלהבין מה שואלים אותך"). היא שקלה את היתרונות ואת החסרונות של כל פתרון – האם הוא מדבר אל התלמידים? האם הוא מבלבל? האם הוא מעלה תובנה ייחודית? לאחר שבחרה שלושה פתרונות, היא גיבשה סדר הצגה שמתחיל בגישה נאיבית (מעבר על האפשרויות אחת־אחת – הגישה שהיא ציפתה שרוב התלמידים ישתמשו בה), לאחר מכן פתרון עם הסבר מילולי, המתייחס למהות המושגים ממוצע וחציון: "כי ניתן להסיק אותו כמסקנה אחרי שרואים את הפתרון הנאיבי", ולבסוף פתרון שמכיל טעויות כדי "שנבין יחד מה הייתה הבעיה בפתרון ובהבנה של השאלה". תהליך זה הוא דוגמה ללמידה מקצועית שמתרחשת "דרך עשייה" ובכוחה לתרום לשינוי בקבלת החלטות בכיתה.

הזדמנויות למידה (לא מתוכננות) בתווך שבין הסימולציה לכיתה אחת ההזדמנויות הייחודיות שהתאפשרו במסגרת הסימולציה האסינכרונית הייתה היכולת לשוב ולהתנסות בה מחדש, בזמן ובקצב המתאימים למורה. בשבוע שבין ההתנסות הראשונה ליישום בכיתה בחרה המורה להתנסות שוב בסימולציה, בצורה וולונטרית ושלא כחלק מהמחקר, מתוך כוונה לחדד את בחירותיה הפדגוגיות לקראת השיעור. התנסות חוזרת זו – שאינה מתאפשרת לרוב בסימולציות הכוללות שחקנים ומרכיבים סינכרוניים אחרים – סיפקה למורה, לדבריה, מרחב לתכנון השיעור ולהעמקה ברעיונות המתמטיים שלו; היא ציינה שהסימולציה סייעה לה לדמיין את מהלך השיעור ואת סדר הצגת הפתרונות. במילים אחרות, המורה השתמשה בסימולציה כמשאב רלוונטי עבור ההוראה שלה.

הזדמנויות למידה בזמן ההוראה בפועל לאחר ההתנסות בסימולציה הוראת השיעור לאחר ההתנסות בסימולציה אפשרה למורה לבחון מחדש את שיקול הדעת הפדגוגי שלה, להפגין גמישות ולהעמיק בהבנת מטרות ההוראה שלה. הסימולציה שימשה בסיס לתכנון, אך ההתרחשויות הבלתי צפויות בכיתה הביאו את המורה לזהות מצבים חדשים ולפעול בהם בדרכים שלא היו מוכרות לה קודם. בכך בא לידי ביטוי הפוטנציאל של הסימולציה לתרום ללמידה התנסותית של המורה בזמן ההוראה ממשית, וכן להשתמש בהתנסות הסימולטיבית כמשאב רלוונטי. לוח 2 מתאר קשרים בין התנסויות בפרקטיקות שונות בסימולציה לבין מהלכי הוראה בשיעור מנקודת מבטה של המורה המתנסה, על פי דבריה בשיחת התחקור שנעשתה מיד לאחר השיעור.

לוח 2. קשרים בין ההתנסות להוראה בפועל

התנסות בפרקטיקה בסימולציה	עזרה לפיתוח פרקטיקה רספונסיבית בשיעור	דוגמה מהתמלול
זיהוי אסטרטגיות תלמידים והשהיית שיפוט	יכולת לתת לתלמידים יותר זמן לחשיבה, נסיגה מנכונות, עידוד לדרכים נוספות	"ידעתי לחפש פתרונות שונים, שזה משהו שכנראה לא הייתי מצליחה, ידעתי שאני גם, כאילו, פחות בקלות... לא נתתי לאף אחד פתרון. אני חושבת שזה שיכולתי להחזיק בראש כמה סוגי פתרונות, עזר לי לא לכוון אותם לפתרון ספציפי. [...] מאוד מאוד השתדלתי כל פעם, כאילו, לקחת ממש <i>literally</i> צעד אחורה, כשאני מרגישה שאני הולכת לחשוף משהו שאני לא רוצה." "עצם זה שהסתכלתי לפני כן על דרכי פתרון שונות, אז יכולתי יותר בקלות להתגמש או לראות פתרון, ואז להגיד, אה, אוקיי, זה יכול להוביל לסוג פתרון כזה, 'תמשיך, יופי'. זה, 'אה, זה כיוון אחר, יופי'. ולא להסתכל ואז להגיד, רגע, זה עובד, זה לא עובד."

דוגמה מהתמלול	עזרה לפיתוח פרקטיקה רספונסיבית בשיעור	התנסות בפרקטיקה בסימולציה
<p>"לא ידעתי כל כך באמת איזה פתרונות אני רוצה להציג, וכאילו, סך הכול רובם עשו כזה שני פתרונות. כאילו, רובם עשו או בעצם לקחת את הממוצע ולהוסיף אותו בתור החציון החדש, או לנסות מספר מספר."</p> <p>"ואז הייתי כזה, רגע, איזה פתרון אני מציגה? ואז אמרתי, טוב, גם ככה עם הכיתה הזאת, עם כיתות בכללי, כאילו, לנדב מישוהו לעלות אל הלוח זה לא כזה נעים, אז נתתי להם להציג ו... לא יודעת, רציתי שהם יראו שזה פתרונות שמתקשרים."</p> <p>"תלמידה 1 פשוט מאוד התעניינה בפתרון של תלמידה 2, וראיתי שהפתרון שלה אחר, אמרתי, יאללה, בואי, בואי נחפש את ההבדלים בין הפתרונות."</p>	<p>דין מפורש בקשרים בין פתרונות והכרה ביתרון של היבט זה לתלמידים, אף שלא נעשו בחירה וסידור</p>	<p>התנסות בבחירה ובסידור של פתרונות תלמידים</p>
<p>בסימולציה המורה כתבה שמטרתה בשיעור היא "העמקת ההבנה על מושגי הממוצע והחציון, התנסות בחשיבה מופשטת יותר".</p> <p>בשיעור עצמו הבינה המורה (לדבריה) שהתפיסה של התלמידים לגבי ממוצע וחציון חלשה, ולכן בחרה שלא להציג כלל את הפתרון בעזרת משוואה, והתחילה מהפתרון שמדגיש את מהות הממוצע.</p>	<p>הדגשת המסר המתמטי העיקרי ללא כניסה לפרטי חישובים</p>	<p>ניסוח מטרות מתמטיות ברורות לשיעור</p>
<p>"אני לא ידעתי לענות לה על חלק מהשאלות. מה עושים, אם מוסיפים שניים [שני מספרים], היא כאילו, את כל השאלות האלה שואלת מתוך איזה פחד כזה של אני צריכה לדעת חומר לבגרות, ומצד שני, שואלת שאלות מהממות."</p>	<p>הקשבה מתמטית (גם אם לא כל השאלות נענו)</p>	<p>מענה לשאלות תלמידים בדיוניים</p>

לסיכום, ההוראה בפועל לאחר ההתנסות בסימולציה אפשרה למורה להתנסות בשטח בפרקטיקות חדשות שתרגלה על תלמידים המיוצגים כאוטורים. הממצאים מצביעים על כך שהסימולציה לא רק שימשה כהכנה לשיעור, אלא הפכה למשאב מתמשך בתהליך קבלת ההחלטות בכיתה. לדבריה, היא הצליחה לזהות יותר רעיונות מתמטיים בפתרונות של התלמידים, שהתה את השיפוטיות לגביהם, התנסתה בהקשבה מתמטית והוציאה לפועל מטרות פדגוגיות מורכבות תוך התאמה למציאות המשתנה של השיעור. בכך תרמה הסימולציה לחיזוק פרקטיקות רספונסיביות, שמבוססות על הבחנה בנקודות המבט של התלמידים ועל גמישות בהתאם להן.

הקשר בין מרכיבי המודל לעיצוב סימולציות דיגיטליות להזדמנויות הלמידה של המורים ותומותן של התובנות מהתנסויות אלו לעיצוב מחודש של הסימולציה בחלק זה אדגים כיצד הזדמנויות הלמידה שתוארו לעיל עשויות להיות מוסברות, לפחות בחלקן, באמצעות רכיבי הליבה של המודל – ובייחוד בחירת שיעור מהימן, שימוש בארטיפקטים פדגוגיים אותנטיים ותכנון מחזור למידה הכולל התנסות, רפלקציה והוראה בכיתה, ואתמקד ברכיבים האותנטיים והרלוונטיים בשלבים אלה.

הבחירה בבעיה מתוך חומרי הבגרות, שיש לה מטרות תוכן ברורות והיא נמצאת על התפר בין פרוצדורה לחשיבה מתמטית, חיזקה את ממד הרלוונטיות של הסימולציה. עבור המורה, הדבר סייע למקם את השאלה באופן הגיוני ברצף ההוראה ולנסח תגובות מתאימות במהלך ההתנסות. מרכיב מרכזי נוסף שהשפיע על הזדמנויות הלמידה היה עיצוב הארטיפקטים – פתרונות תלמידים שנבחרו בקפידה כדי להציג שוני בין אסטרטגיות, טעויות נפוצות וקישור לנושאים אחרים שנלמדו. המורה סיפרה שהשימוש בכתב היד יצר עבורה תחושה מוחשית, כאילו היא "שומעת את התלמידים" – תחושה שניתן לראות בה תרומה לחיזוק ממד האותנטי של הסימולציה. תהליך הרפלקציה, שבא לידי ביטוי גם בהתנסות חוזרת בסימולציה, תרם לכך שהסימולציה שימשה לא רק כהכנה לשיעור אלא ככלי תכנוני פעיל, שהמורה חזרה אליו כדי לדמיין תרחישים כיתתיים, לתרגל ניסוחים ולחדד בחירות דידקטיות.

הזדמנויות הלמידה שהתרחשו בשדה, כמו גם פוטנציאל ללמידה שלא מומש, יכולים לסייע בעיצוב של גרסאות משופרות של הסימולציה. ההוראה בכיתה שימשה כמעין "מבחן מציאות" לרעיונות שעלו בסימולציה, והובילה לתובנות לגבי הצורך להאריך חלקים מסוימים בסימולציה שנחוו כמאתגרים בכיתה (ראו בהמשך), כמו גם להוסיף אליה אילוצים הקשורים לאינטראקציות עם תלמידים שהן מעבר למתמטיקה. לדוגמה, תוך כדי השיעור נתקלה המורה בדילמות אלה: האם להכניס לשיעור תלמידים שאיחרו? כיצד להתייחס לתפקוד המתמטי של תלמיד שעובר משברים אישיים? כיצד להתמודד עם תלמידים שמביעים התנגדות למהלך השיעור? נוסף על כך, רעיונות מתמטיים אשר לא הופיעו בסימולציה המקורית נאספו מהשדה וישמשו לשיפור הגרסה הבאה.

שלב התחקור לאחר ההוראה בפועל שימש מרכיב מפתח לקשירת החוויה כולה – סימולציה, הוראה ורפלקציה – לכדי מסקנות על הוראה בכלל. בשלב זה התבהר למורה כיצד הסימולציה עזרה לה להתכונן לשיעור ומה הפתיע אותה, ודרך שלב זה עלה הצורך לעדכן את הסימולציה, כך שתכיל גם אינטראקציות עם תלמידים מעבר לחומר המתמטי. זאת ועוד, עלתה תובנה חשובה הנוגעת לשלב העבודה העצמית של התלמידים. המורה ציינה כי שלב זה, שבו התלמידים מתמודדים לראשונה עם בעיה חדשה בעצמם (כלומר כזו שדורשת יצירתיות והתמודדות לא שגרתית), מהווה נקודת מפתח פדגוגית: "שם הם נוטים לוותר, ושם גם אני מוותרת להם". אמירה זו מצביעה על הצורך לעדכן את הסימולציה כך שתקדיש זמן ניכר לחלק העבודה העצמית בשיעור, לפחות עבור מורים אשר מזהים חלק זה כחולשה שהם רוצים להתמודד

איתה. במסגרת תהליך בדיקת הממצאים הוסיפה המורה כי ייתכן שכדאי להכניס לסימולציה שלב אשר מסייע למורים להתאים את הבעיה לתלמידים ה"נוטים לוותר", כך שיקבלו תמיכה נוספת בשלב הצגת הבעיה.

דיון, מגבלות וכיוונים להמשך המחקר

מאמר זה הציע מודל לעיצוב סימולציה ממוקדת תוכן לפיתוח פרקטיקות הוראה רספונסיביות בקרב מורים למתמטיקה, והדגים את המודל בעזרת חקר מקרה. ממצאי חקר המקרה מלמדים כי סימולציה המתמקדת בעבודות תלמידים ובקבלת החלטות בעזרת הדגמה של אותנטיות פדגוגית, מספקת למורה מרחב המעודד חיבור בין ידע מתמטי למטרות פדגוגיות; המורה סיפרה כי עבודות התלמידים סייעו לה בקבלת החלטות בזמן אמת ועודדו אותה לגלות גמישות רבה יותר כלפי רעיונות התלמידים ולהתמקד במשמעות המתמטית המרכזית ולא רק בפרטי חישובים. תובנה זו מצביעה על הפוטנציאל של עבודות תלמידים לשמש מתווך בין ידע התוכן לבין פרקטיקות ההוראה. באופן כללי, מסקנה אפשרית מחקר המקרה היא שיייתכן שסימולציות מהסוג המתואר מתאימות במיוחד למורים מתחילים וחדשים, אשר נדרשים לגשר בין ידע תאורטי שנרכש במהלך ההכשרה לבין מציאות כיתתית מורכבת – מספר תלמידים גדול, רעיונות מגוונים של תלמידים והידרשות לקבלת הכרעות פדגוגיות מהירות.

המקרה מצביע על החשיבות שבפיתוח מומחיות הן בידע מתמטי ספציפי והן בפרקטיקות הוראה רספונסיביות כדי לממש הוראה דיאלוגית בשיעורי מתמטיקה, אך נדרשים מחקרים נוספים כדי לבחון סוגיה זו בקרב מורים אחרים ובהקשרים רחבים יותר. במקרה הנוכחי סייעה הסימולציה בטיפוח ידע מתמטי אשר קשור להוראה. המחקר קורא להמשך פיתוח של סימולציות ממוקדות תוכן בד בבד עם היבטים של ניהול כיתה והקשרים חברתיים.

לתרומת המחקר מספר רבדים. ראשית, הוא מציע הסתכלות חדשה על עיצוב סימולציות, בכך שהוא מדגיש את השילוב בין אותנטיות לרלוונטיות כקריטריון מרכזי בעיצוב חוויית הלמידה. שנית, הוא תורם לקהילה הצומחת של סימולציות בהוראת המתמטיקה (Castro Superfine et al., 2025; Svinvik et al., 2025) ומוסיף הבנה ייחודית לגבי הפוטנציאל של סימולציות ממוקדות תוכן לתמוך בהתפתחות מקצועית של פרחי הוראה ומורים מתחילים. שלישית, מבחינה תאורטית המאמר תורם להבנה מעמיקה יותר של קשרים אפשריים בין התנסות לפרקטיקה פדגוגית. הוא מראה כי התנסות בסימולציה אינה רק שלב מקדים להוראה אלא תהליך המאפשר למורה לפתח שיקול דעת, לחדד מטרות מתמטיות ולהתנסות בפענוח של עבודות תלמידים. במילים אחרות, ייתכן כי הפרקטיקות החדשות נוצרות מתוך ההתנסות ולא רק מתממשות אחריה. המאמר מציג את חשיבותו של ממד הרלוונטיות ומציע הסתכלות מחודשת על מושג האותנטיות, אשר תומכת בסיווג שהציגו לוין ואחרים (Levin et al., 2025): הוא מראה כי חוויות אותנטיות אינן מחייבות נוכחות של תלמידים אמיתיים, אלא יכולות להיווצר גם דרך ארטיפקטים שמדמים מצבי הוראה מורכבים. בכך, המאמר תורם לדיון בשאלה אם הוראה רספונסיבית יכולה להילמד דרך אינטראקציות שאינן אנושיות.

לצד התרומה המחקרית חשוב להצביע על מגבלות הנובעות מהיותו של המחקר חקר מקרה אקספלורטורי. ראשית, המחקר התמקד בהתנסות יחידה של מורה אחת, ולכן אין מטרתו להציע הכללות רחבות אלא להמחיש כיצד ניתן לפרש את תרומת הסימולציה בהקשר מסוים. שנית, ניתוח התהליכים בוצע ברובו מתוך נקודת מבטה של המורה עצמה, מה שמגביל את היכולת להבין כיצד סימולציות אלו משפיעות בפועל על התלמידים בכיתה. כמו כן, מאחר שהסימולציה עסקה בשיעור אחד בלבד, לא נבחן האופן שבו שימוש עקבי או חוזר בסימולציות עשוי לתרום להתפתחות מקצועית מתמשכת לאורך זמן. בהמשך יהיה מעניין לבחון כיצד סימולציות מהסוג המתואר פועלות בקרב מורים בשלבים שונים של הקריירה ובתחומי תוכן נוספים במתמטיקה. מחקר עתידי יכול גם לעקוב אחר שינוי בפרקטיקות לאורך זמן, או לבחון את ההשפעה של שיח עמיתים סביב הסימולציה.

אף שלא נצפו קשיים הקשורים למידת האותנטיות של הסימולציה, הודות לשימוש בחומרים אמיתיים מעבודת תלמידים, בשפה כיתתית ובדילמות רלוונטיות, היעדר אינטראקטיביות ישירה עם תלמידים (כפי שמתאפשר, למשל, בסימולציה עם שחקנים) עשוי להוות מגבלה בכל הנוגע לאימון בתגובות בזמן אמת. עם זאת, ממצא זה מדגיש את הפוטנציאל של סימולציות ממוקדות תוכן לשמש שלב ביניים מהותי בתהליך ההתמקצעות: הן מאפשרות מרחב התנסות ראשונית נטול השלכות וכן פניות רגשית וקוגניטיבית ושהות לעיבוד ההתנסות – תנאים חשובים במיוחד עבור מורים בראשית דרכם. שילוב של רכיבים אינטראקטיביים או תרחישים פתוחים יותר בגרסאות עתידיות, למשל באמצעות בינה מלאכותית יוצרת (ראו Schwartz & Czaczkes, submitted), עשוי להעמיק את ההבנה של תגובות בזמן אמת ולהרחיב את טווח ההתנסויות המדומות, כך שישקפו באופן נאמן עוד יותר את מורכבות ההוראה בפועל. לנוכח המחסור הקיים בסימולציות דיגיטליות אסינכרוניות, ובפרט כאלה שממוקדות בתוכן הדיסציפלינרי ובפרקטיקות רספונסיביות, המחקר הנוכחי מציע כיוון חדש לעיצוב כלים התומכים בהתפתחות מקצועית. המודל שהוצג במאמר מדגיש את חשיבות הקשרים בין תכנון, התנסות, רפלקציה והוראה בפועל. הוא מדגים כיצד שימוש בארטיפקטים אותנטיים ובמשוב מעצב ולא מסכם ובחירת חומרי הוראה רלוונטיים למציאות המורים יכולים לאפשר למורים לפתח פניות, גמישות ופדגוגיה רספונסיבית גם מחוץ לסימולציה עצמה.

מקורות

יבלון, י', אילוז, ש' ואיזנהמר, מ' (2022). התנסות סימולטיבית בהוראה ובלמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים. מכון מופ"ת.

Abboud, M., & Emprin, F. (2024). Classroom simulators: A new training approach to investigate teachers' professional knowledge and support its development. In T. Lowrie, A. Gutiérrez, & F. Emprin (Eds.), *Proceedings of the twenty-sixth ICMI study: Advances in Geometry education* (pp. 135–142). Université de Reims Champagne-Ardenne.

- Bakker, A. (2018). *Design research in education*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203701010>
- Castro Superfine, A., Amador, J., Bragelman, J., Tyminski, A., & Barnes, G. (2025). Exploring the use of teaching simulations to support prospective teacher noticing. *ZDM–Mathematics Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1007/s11858-025-01729-5>
- Clarke, V., & Braun, V. (2017). Thematic analysis. *The Journal of Positive Psychology*, 12(3), 297–298.
- Clarke, V., & Braun, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE Publications, Ltd.
- Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S., & Seidel, T. (2021, April). Exploring the process of preservice teachers' diagnostic activities in a video-based simulation. *Frontiers in Education*, 6, 626666. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.626666>
- Collins, A., Brown, J. S., & Holum, A. (1991). Cognitive apprenticeship: Making thinking visible. *American educator*, 15(3), 6–11.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan Company.
- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>
- Dotger, B., Masingila, J., Bearkland, M., & Dotger, S. (2015). Exploring iconic interpretation and mathematics teacher development through clinical simulations. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18(6), 577–601. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9290-7>
- Gibson, D. (2007). SimSchool and the conceptual assessment framework. In D. Gibson, C. Aldrich, & M. Prensky (Eds.), *Games and simulations in online learning: Research & development frameworks* (pp. 308–322). Idea Group.
- Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P. W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055–2100. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Herbst, P., Shultz, M., Bardelli, E., Boileau, N., & Milewski, A. (2022). How can teaching simulations help us study at scale the tensions mathematics teachers have to manage when considering policy recommendations? *Educational Studies in Mathematics*, 110(1), 1–21. <https://doi.org/10.1007/s10649-021-10118-0>
- Howell, H., & Mikeska, J. N. (2021). Approximations of practice as a framework for understanding authenticity in simulations of teaching. *Journal of Research on Technology in Education*, 53(1), 8–20. <https://doi.org/10.1080/15391523.2020.1809033>

- Kazemi, E., Ghouseini, H., Cunard, A., & Turrou, A. C. (2016). Getting inside rehearsals: Insights from teacher educators to support work on complex practice. *Journal of Teacher Education*, 67(1), 18–31. <https://doi.org/10.1177/0022487115615191>
- Kinsey, D., Mikeska, J. N., Howell, H., & Bharaj, P. K. (2024). Examining the connection between preservice teachers' discussion performance in a mixed reality teaching simulation with their self-reported goals and success in facilitating discussions. *Computers & Education: X Reality*, 5, 100071
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 143, 104571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>
- Levin, O. (2025). 'Do not harm': Dealing with teaching-related challenges through the technology of simulation-based learning. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2025.2553582>
- Levin, O., Frei-Landau, R., Flavian, H., & Miller, E. C. (2025). 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>
- Levin, O., & Segev, Y. (2023). Preservice literature teachers' insights gained from online clinical simulation within disciplinary training. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1–19. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.22.1.381>
- Mikeska, J. N., Howell, H., & Kinsey, D. (2023). Do simulated teaching experiences impact elementary preservice teachers' ability to facilitate argumentation-focused discussions in Mathematics and Science? *Journal of Teacher Education*, 74(5), 422–436. <https://doi.org/10.1177/00224871221142842>
- Reich, J. (2022). Teaching drills: Advancing practice-based teacher education through short, low-stakes, high-frequency practice. *Journal of Technology and Teacher Education*, 30(2), 217–228.
- Robertson, A. D., Scherr, R. E., & Hammer, D. (Eds.). (2016). *Responsive teaching in science and mathematics*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315689302>
- Samuelsson, M., Samuelsson, J., & Thorsten, A. (2022). Simulation training-a boost for pre-service teachers' efficacy beliefs. *Computers and Education Open*, 3, 100074. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100074>
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Routledge.
- Schwartz, G., & Czaczkes, S. (submitted). Implicit formative feedback in AI-Based simulations for assessing mathematically responsive teaching. *The 2nd Feedback and Assessment in Mathematics Education conference (FAME2)*.

- Schwartz, G., Herbst, P., & Brown, A. (2025). Harnessing asynchronous digital simulations of problem-based lessons to support mathematics teachers' professional development: A design-based approach. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 23, 1883–1916. <https://doi.org/10.1007/s10763-024-10514-x>.
- Shaughnessy, M., & Boerst, T. (2018). Designing simulations to learn about preservice teachers' capabilities with eliciting and interpreting student thinking. In G. Stylianides & K. Hino (Eds.), *Research advances in the mathematical education of pre-service elementary teachers – An international perspective* (pp. 125–140). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-68342-3_9
- Smith, M. S., & Stein, M. K. (2018). *5 practices for orchestrating productive mathematics discussions*. National Council of Teachers of Mathematics.
- Son, T., Yeo, S., & Lee, D. (2024). Exploring elementary preservice teachers' responsive teaching in mathematics through an artificial intelligence-based Chatbot. *Teaching and Teacher Education*, 146, 104640. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104640>
- Svinvik, S., Asklund, J. O., & Gjøvik, Ø. (2025). Using a simulated environment to enable pre-service teachers to engage in productive mathematical discussion. *Research in Mathematics Education*, 1–23. <https://doi.org/10.1080/14794802.2025.2481389>
- Zuckerman, D., Yablon, Y. B., & Iluz, S. (2024). The role of simulation in exposing hidden gender biases: A study of motivational discourse in mathematics education. *Education Sciences*, 14(11), 1265. <https://doi.org/10.3390/educsci14111265>

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

מירב אייזנברג*

תקציר

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

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

מבוא

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

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

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

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

רקע תאורטי

למידה מבוססת סימולציה

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

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

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

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

שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים ואסטרטגיות התמודדות

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

שגרת היום־יום במסגרות חינוך היא תשתית מרכזית ליצירת תחושת סדר, ביטחון ויציבות בקרב ילדים וצוותים חינוכיים כאחד. היא מאפשרת להקנות ערכים, לבסס ציפיות ולצמצם

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

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

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

הקשר המחקר

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

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

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

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

מתודולוגיה

שיטת המחקר

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

כלי המחקר

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

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

אוכלוסיית המחקר

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

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים של אוכלוסיית המחקר

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

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

לוח 2. מספר הסטודנטיות המשתתפות בסימולציה ומספר סדנאות הסימולציה

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

ניתוח הנתונים

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

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

אתיקה

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

ממצאים

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

שיבושים כשגרת ניהול מובנית בגן הילדים

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

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

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

שיבושים ארגוניים מערכתיים

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

שיבושים התנהגותיים חברתיים בקרב הילדים

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

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

שיבושים ברמה ארצית-לאומית

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

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

ניתוח שיח לינגוויסטי

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

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

דפוסי תגובה והתמודדות עם שיבושים בשגרת הניהול בגן הילדים

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

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

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

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

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

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

ניתוח שיח לינגוויסטי

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

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

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

חיזוק תחושת המסוגלות העצמית והביטחון העצמי

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

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

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

תהליכי למידה והתפתחות מקצועית

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

מקצועיות ויישום פרקטי בשטח

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

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

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

ניתוח שיח לינוויסטי

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

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

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

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

דיון ומסקנות

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

מגבלות המחקר והצעות למחקרים עתידיים

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

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

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

מקורות

- אייזנברג, מ' (2025). מנהלות גן מנהיגות למידה מבוססת פרויקטים (PBL) בגן הילדים. *חוקרים@הגיל הרך*, 24, 67-93.
- גיל, ע' (2024). הצמחת מודלים של סימולציות להוראה והכשרה במכללה לחינוך. *רב גוונים: מחקר ושיח*, 24, 309-336. המכללה האקדמית גורדון.
- דן, א' וסימון, א' (2020). התפתחות זהות מקצועית של גננות בראשית דרכן. *זמן חינוך*, 6, 39-55.
- יבלון, י"ב, אילוז, ש' ואיזנהמר, מ' (2022). התנסות סימולטיבית בהוראה ובלמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים. *מכון מופ"ת*.
- סרג'ובאני, ת"ג (2002). *ניהול בית ספר: היבטים עיוניים ומעשיים* (ח' מנור וא' גורן, תרגום). האוניברסיטה הפתוחה.
- רן, ע' ויוספסברג בן יהושע, ל' (2021). *סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים*. *מכון מופ"ת*, מרכז המידע הבינ"מכללתי.
- Aizenberg, M., & Zadok, Y. (2025). Project-based learning in kindergarten. *Journal of Early Childhood Research*, 23(2), 124–136. <https://doi.org/10.1177/1476718X241310059>
- Avolio, B. J., & Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: Getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 315–338. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2005.03.001>
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120. <https://doi.org/10.1177/014920639101700108>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Holzberger, D., Neuhaus, B., Kron, S., Ufer, S., & Fischer, F. (2024). Fostering diagnostic skills with simulations: A research synthesis of 237 studies in higher education. In *Proceedings of the 18th International Conference of the Learning Sciences-ICLS 2024* (pp. 1291-1294). International Society of the Learning Sciences. <https://doi.org/10.22318/icls2024.767690>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Corbin, J., & Strauss, A. (2014). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage publications.
- Couper, K., & Perkins, G. D. (2013). Debriefing after resuscitation. *Resuscitation*, 84(8), 1024–1028. <https://doi.org/10.1016/j.resuscitation.2013.02.031>

- Creswell, J. W., & Poth, C. N (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage Publications.
- Dalinger, T., Thomas, K. B., Stansberry, S., & Xiu, Y. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education, 144*, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>
- Day, D. V., & Dragoni, L. (2015). Leadership development: An outcome-oriented review based on time and levels of analyses. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2*, 133–156. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032414-111328>
- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Lignugaris/Kraft, B., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2014). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education, 37*(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>
- Ferguson, K. (2017). Using a simulation to teach reading assessment to preservice teachers. *The Reading Teacher, 70*(5), 561–569. <https://doi.org/10.1002/trtr.1561>
- Flavian, H., & Levin, O. (2024). Using simulation-based learning to inform preservice teachers' professional development. *Teaching Education, 35*(2), 145–161. <https://doi.org/10.1080/10476210.2023.2240716>
- Frei-Landau, R., & Levin, O. (2022). The virtual Sim(HU)lation model: Conceptualization and implementation in the context of distant learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 117*, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103798>
- Galletta, A. (2013). *Mastering the semi-structured interview and beyond: From research design to analysis and publication*. New York University Press.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Aldine Transaction.
- Halliday, M. A., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). Edward Arnold.
- Hayes, L. (2020). Developing routines and minimising disruption. In E. Overland, J. Barber, & M. Sackville-Fordd (Eds.), *Behaviour management: An essential guide for student and newly qualified teachers* (pp. 22–34). Routledge.
- Heitzmann, N., Stadler, M., Richters, C., Radkowitz, A., Schmidmaier, R., Weidenbusch, M., & Fischer, M. R. (2023). Learners' adjustment strategies following impasses in simulations-effects of prior knowledge. *Learning and Instruction, 83*, 101632. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101632>
- Hou, W. K., Hall, B. J., & Hobfoll, S. E. (2018). *Drive to thrive: A theory of resilience following loss*. In N. Morina & A. Nickerson (Eds.), *Mental health of refugee and*

- conflict-affected populations: Theory, research and clinical practice* (pp. 111–133). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97046-2_6
- Hou, W. K., Lai, F. T., Ben-Ezra, M., & Goodwin, R. (2020). Regularizing daily routines for mental health during and after the COVID-19 pandemic. *Journal of Global Health, 10*(2). <https://doi.org/10.7189/jogh.10.020315>
- Joyce, B., & Calhoun, E. (2024). *Models of teaching*. Routledge.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). Simulation as a strategy in teacher education. In *Oxford research encyclopedia of education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.478>
- Levi-Keren, M., Landler-Pardo, G., Weinberger, Y., & Arviv Elyashiv, R. (2024). Simulation-based learning as a tool for assessing and fostering awareness of empathic patterns in teacher education. *Education Sciences, 14*(12), 1338. <https://doi.org/10.3390/educsci14121338>
- Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education, 143*, 104571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>
- Levin, O., & Muchnik-Rozanov, Y. (2023). Professional development during simulation-based learning: Experiences and insights of preservice teachers. *Journal of Education for Teaching, 49*(1), 120–136. <https://doi.org/10.1080/02607476.2022.2048176>
- Magen-Nagar, N., Schwabsky, N., & Firstater, E. (2019). The role of self-efficacy components in predicting Israeli kindergarten teachers' educational leadership. *International Journal of Leadership in Education, 24*(6), 815–837. <https://doi.org/10.1080/13603124.2019.1613569>
- Manburg, J., Moore, R., Griffin, D., & Seperson, M. (2017). Building reflective practice through an online diversity simulation in an undergraduate teacher education program. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 17*(1), 128–153. <https://www.learntechlib.org/primary/p/148452/>
- Martinelli, E., Tagliazucchi, G., & Marchi, G. (2018). The resilient retail entrepreneur: Dynamic capabilities for facing natural disasters. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research, 24*(7), 1222–1243.
- McAlpin, T. O., Wren, D. G., Jones, K. E., Abraham, D. D., Kuhnle, R. A., & Willson, C. S. (2023). Uncertainty for the ISSDOTV2 bedload measurement method. *Journal of Hydraulic Engineering, 149*(9), 04023036. <https://doi.org/10.1061/JHEND8.HYENG-13505>
- McClellan, S. T., Koopman, J., Yim, J., & Klotz, A. C. (2021). Stumbling out of the gate: The energy-based implications of morning routine disruption. *Personnel Psychology, 74*(3), 411–448. <https://doi.org/10.1111/peps.12419>
- McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for

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

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

סימולציות מקוונות ככלי לקידום התמודדות מיטבית עם דילמות אתיות, עם מסוגלות עצמית ועם ענווה אינטלקטואלית בקרב מורים בהקשר בית ספרי

דנה מזרחי*, אורלי שפירא־לשצינסקי**

תקציר

מחקר זה בחן את השפעתן של סימולציות מקוונות על מסוגלות עצמית ועל ענווה אינטלקטואלית של מורים המתמודדים עם דילמות אתיות בהקשר בית ספרי. במחקר השתתפו 138 מורים: קבוצת ניסוי שעברה תהליך סימולטיבי במשך 10 מפגשים (45 משתתפים), ושתי קבוצות ביקורת שלא השתתפו בסימולציות (45 ו-48 משתתפים, בהתאמה). הנתונים נאספו באמצעות שאלונים בארבע נקודות זמן. הממצאים הראו עלייה ניכרת במסוגלות העצמית ובממד פתיחות אינטלקטואלית של קבוצת הניסוי לעומת קבוצות הביקורת. כמו כן, נצפתה ירידה בממד הירות אינטלקטואלית רק בקבוצת הניסוי. המחקר מדגיש את תרומת הסימולציות המקוונות לפיתוח מקצועי של מורים, בפרט אלה המבוססות על מצבים הקרובים למציאות, הן בהיבט של התמודדות עם דילמות אתיות והן בקידום מסוגלות עצמית וענווה אינטלקטואלית. בכך מחקר זה מסייע למלא את הלקונה התאורטית הקיימת בנוגע לסימולציות מקוונות ככלי לקידום התמודדות עם דילמות אתיות, מסוגלות עצמית וענווה אינטלקטואלית בקרב מורים, ומאפשר פיתוח של תוכניות הכשרה מקצועית שיתבססו על תהליכים סימולטיביים.

מילות מפתח: דילמות אתיות בחינוך, מסוגלות עצמית, ענווה אינטלקטואלית, סימולציות מקוונות

מבוא

אתיקה מקצועית בהוראה היא מערכת של עקרונות וערכים מוסריים המנחים את התנהגותם של מחנכים באינטראקציות שלהם עם תלמידים, עם עמיתים ועם חברים אחרים בקהילה החינוכית. אתיקה זו חיונית לשמירה על היושרה ועל האמינות של מקצוע ההוראה ולהבטחת רווחתם והצלחתם האקדמית של התלמידים (Carr, 2005; Heikkilä et al., 2023; Zhunusbekova et al., 2022). המורכבות הכרוכה במקצוע ההוראה וריבוי האינטראקציות יוצרים לעיתים דילמות אתיות. דילמות אלה כוללות קונפליקטים בין מערכות יחסים שונות, שבהם עומדות על הפרק סוגיות של התנהגות נכונה ושגויה, ונדרשת קבלת החלטות מורכבות בנוגע לפתרונות מתאימים

* ד"ר דנה מזרחי, אוניברסיטת בר־אילן, הפקולטה לחינוך
** פרופ' אורלי שפירא־לשצינסקי, אוניברסיטת בר־אילן, הפקולטה לחינוך

אלה מעורבים לרוב מגוון גורמים: תלמידים, הורים, עמיתים, הנהלת בית הספר, מפקחים, גורמים מקצועיים ברמה המקומית והארצית ולעיתים אף קובעי מדיניות (Bickmore, 2011; Campbell, 2000; Flavian & Levin, 2024; Zhunusbekova et al., 2022). כמו כן, בדילמות שפירא-לשצ'ינסקי (Shapira-Lishchinsky, 2018) תיארה חמש קטגוריות עיקריות של דילמות אתיות: אקלים אכפתי מול אקלים פורמלי; צדק בחלוקת משאבים מול נוהלי בית הספר; שמירה על סודיות מול כללי בית הספר; נאמנות לקולגות מול נורמות בית ספריות; תפיסת עולם משפחתית מול כללי מערכת החינוך. לדבריה, מורים רבים מרגישים חסרי אונים ומתוסכלים כשהם מתמודדים עם דילמות אתיות קשות, משום שהם חסרים ידע רלוונטי וכלים מקצועיים (שפירא-לשצ'ינסקי, 2017). אומנם במקצת הדילמות יש חקיקה והנחיות ברורות, אך בנוגע לאחרות יש איודאות (Malone, 2020; Norberg & Johansson, 2014). אף שדילמות אתיות המתעוררות בסביבה ארגונית עשויות להיראות לעיתים פשוטות או רציונליות, פעמים רבות הן חסרות "תשובה אחת נכונה", זאת כיוון ששיפוט מוסרי נשען על רגשות יותר מאשר על תהליך קוגניטיבי (Davidson & Hughes, 2020).

אכן, מחקרים מראים כי מורים מתקשים להתמודד עם דילמות אתיות שהם נתקלים בהן בעבודתם (Shapira-Lishchinsky & Levy, 2011, 2013; Shapira-Lishchinsky, 2011, 2013; Shapira-Lishchinsky & Orland-Barak, 2010; Shapira-Lishchinsky, 2013; Shapira-Lishchinsky & Orland-Barak, 2010). למרות היותן חלק מהמציאות היום-יומית שלהם (Davies & Heyward, 2019; Ehrich et al., 2011), יתר על כן, מחקרים קודמים מלמדים כי תוכניות לפיתוח מקצועי של מורים אינן חושפות אותם די הצורך לדילמות אתיות העשויות לעלות בעשייה בבית הספר, ולדרכים להתמודד עימן (Boon, 2011; Maxwell & Schwimmer, 2016; O'Neill & Bourke, 2010). בהיעדר הכנה מספקת מורה עשוי לחוש חוסר ביטחון, ועבודתו המקצועית עלולה להיפגע (Shapira-Lishchinsky, 2013; Shapira-Lishchinsky & Orland-Barak, 2010).

אחת הדרכים לחשוף מורים לדילמות אתיות כדי להכשירם להתמודד עימן היא באמצעות סימולציות המתבססות על משחקי תפקידים. משחק תפקידים סימולטיבי מאפשר למשתתפים לחוות יחד אירועים אותנטיים המתרחשים במקום העבודה בסביבה תומכת ומלאכותית (Benckendorff et al., 2015; Levin et al., 2025). באופן זה ניתן לנתח את הסיטואציה ואת אופן ההתנהלות ולהסיק מסקנות ביעילות, בלא מגבלות הזמן המאפיינות את יום העבודה, בתהליך למידה שעשויה להיות לו השפעה ארוכת טווח (Ben-Amram & Shapira, 2006; Lishchinsky, 2021; Girod & Girod, 2006). מטרת המחקר הנוכחי היא לבחון את ההשפעה של למידה באמצעות סימולציות מקוונות על מסוגלות עצמית ועל ענווה אינטלקטואלית של מורים, כשהם מתמודדים עם דילמות אתיות בהקשר בית ספרי.

רקע תאורטי

סימולציה היא הדמיה של פעולה או של תהליך המתרחשים בעולם האמיתי (Bogo et al., 2014), מעין סביבה מלאכותית הנוצרת כדי לזמן למשתתפים תרגול של מיומנויות בסביבת למידה ריאלית אך נטולת סיכונים (Thornton et al., 2017). כמו כן, סביבה זו חושפת אותם לאסטרטגיות למידה חלופיות ומאפשרת להם לחוות תוצאות אפשריות שונות (Chernikova et al., 2016; Olejniczak et al., 2020). בתרגול זה המשתתפים רוכשים עמדות, ידע או מיומנויות היכולים להביא לשיפור ביצועיהם (Dittrich et al., 2022; Menzel & Geithner, 2016).

מחקרים קודמים תומכים בשימוש בסימולציות בהכשרת מורים, כיוון שעולה מהם שהן משפרות תהליכי קבלת החלטות מורכבות בעבודת צוות ומטפחות חשיבה ברמה גבוהה יותר (Anderson & Lawton, 2009). ההתנסות הסימולטיבית מתמקדת בסיטואציות מורכבות, על פי רוב קונפליקטואליות, והיא מכוונת ליצירת מודל של המציאות שיאפשר ללומדים המתנסים לפתח הבנה של מושגי מפתח ולבחון כיצד אפשר ליישם רעיונות ומונחים באירוע ממשי. עוד נמצא כי בעת השימוש בסימולציות נוצר זיכרון פיזיולוגי, המשפר את היכולת להתאים אסטרטגיות פעולה על בסיס חשיבה אפקטיבית לשם שימוש עתידי באירועים מציאותיים (Clapper, 2010).

חשוב להבחין בין סוגי סימולציות שונים המשמשים בחינוך. סימולציות מבוססות משחק תפקידים (role-playing simulations) הן תהליך שבו המשתתפים מקבלים על עצמם תפקידים שונים ומתנהגים על פי התפקיד המוקצה להם, בדרך כלל באופן ספונטני ובהנחיית מנחה. לעומת זאת, סימולציות עם שחקנים מקצועיים (standardized actor simulations) הן תהליך מובנה יותר שבו שחקנים מאומנים מגלמים תפקידים קבועים מראש לפי תסריט או תיאור מפורט, במטרה ליצור חוויה אותנטית וחוזרת (Pascucci et al., 2014; So et al., 2019).

במחקר הנוכחי פותחה גישה היברידית המשלבת יתרונות של שתי השיטות: סימולציות מבוססות מקרים אותנטיים שכתבו המורים עצמם, המבוצעות עם שחקן מקצועי. תפקידו היה לגלם את הדמויות הנוספות בתרחיש (תלמידים, הורים, עמיתים) על בסיס המידע שסיפק המורה הכותב, תוך מתן משוב מקצועי על דרכי ההתמודדות של המורה עם הדילמה האתית. גישה זו מאפשרת לשמר את האותנטיות של החוויה האישית תוך הבטחת איכות ועקביות בביצוע הסימולציה. סימולציה המבוססת על משחק תפקידים היא שיטת למידה פעילה ויעילה המשגיחה רמת למידה גבוהה יותר משיטות למידה פסיביות (Chernikova et al., 2020; Self, 2016). באמצעות משחק תפקידים מורים יכולים להציג אירועים, קשיים והצלחות ולדון כיצד להתמודד עם מצבים שונים, תוך קבלת משוב על מגוון התנהגויות ודרכי פתרון. חוקרים מצאו כי למידה אינטראקטיבית, העושה שימוש בסימולציות של משחקי תפקידים בנוגע לדילמות אתיות וחברתיות מקצועיות, יעילה במיוחד; למידה זו מאפשרת לאחסן את המידע לטווח ארוך ולשפר את המסוגלות העצמית בנושא (Ben Amram & Shapira-Lishchinsky, 2021; Davidoff & Shapira-Lishchinsky, 2019).

כאשר משחק התפקידים הסימולטיבי משלב שחקן מקצועי, הלמידה הופכת למשמעותית אף יותר (Ozdileka & Oncub, 2014). בשל מומחיותם, שחקנים מקצועיים מסוגלים לדמות

מצבים אותנטיים ולאחר תגובות במהירות, וכך לעורר את מעורבותם של המשתתפים בסימולציה (Jacobsen et al., 2006; Rudd & Churchouse, 2007; So et al., 2019). שחקן מקצועי הינו מיומן במתן משוב יעיל ובונה כמרכיב מפתח בלמידה, שאינו פוגע בהערכה העצמית של המורה המתנסה ובמוטיבציה שלו (Pascucci et al., 2014). הגישה הסימולטיבית שפותחה למחקר זה משלבת אלמנטים פיזיים (פגישות פנים-אל-פנים עם שחקן מקצועי) ודיגיטליים (צילום וצפייה בסימולציות לצורכי תחקיר).

לאור היתרונות הטמונים בהן, בשנים האחרונות גובר השימוש בסימולציות דיגיטליות בתחום החינוך (Korteling et al., 2017; Spencer et al., 2019). בהקשר זה, הסימולציה היא כלי פשוט אך מדויק, המאפשר למתנסה להתנסות במצבים קונפליקטואליים, לקבל החלטות ולפעול, לבחון את התוצאות ולשנות את ההתנהגות בסביבה בטוחה ומוגנת (Dieker et al., 2013), למשל כאשר מתעוררת דילמה אתית (Theelen et al., 2019). כל אלו מחזקים את ביטחונם העצמי של המורים, את מסוגלותם העצמית וכן את נכונותם לחשוף את קשייהם ואת חולשותיהם לפני עמיתיהם. בעקבות זאת פוחתות התנהגויות בלתי הולמות בין עמיתים וגוברת יכולתם להיעזר זה בזה כשהם מתמודדים עם דילמות אתיות בעבודתם (Shapira-Lishchinsky, 2012, 2013).

בהמשך לזאת, מחקרים קודמים הראו כי חשיפה ותרגול רבים יותר של סימולציות קשורים לעלייה בתחושת המסוגלות של מורים (Gundel et al., 2019; Oanh et al., 2024; Remacle et al., 2023). נמצא כי תחושת המסוגלות העצמית הייתה גבוהה יותר בעקבות סימולציה של מצבים קרובים למציאות, ולכן הסיקו החוקרים שצפויים שינויים ארוכי טווח בהתנהגויות אופטימליות הקשורות למצבים העולים מן השטח (Remacle et al., 2023). עם זאת, קשר זה טרם נבחן ביחס להתמודדות עם דילמות אתיות באופן פעיל.

מושג נוסף שעשוי לאפשר התמודדות מיטבית יותר עם אתגרים ודילמות הוא ענווה אינטלקטואלית – היכולת של הפרט לזהות את מגבלות הידע שלו ולהעריך את היכולת האינטלקטואלית של האחר (Davis et al., 2016; Porter & Schumann, 2018; Porter et al., 2020). זאת משום שענווה אינטלקטואלית גבוהה מאפשרת לקבל החלטות מושכלות יותר, לעבוד בשיתוף פעולה ולגלות מידה רבה יותר של סובלנות כלפי הסביבה (Owens et al., 2013; Porter et al., 2022; Porter et al., 2024). משתנה מרתק זה כמעט שלא נחקר קודם באמצעות סימולציה, ויותר מכך, הוא כמעט שלא נחקר בשדה החינוך.

מטרת המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את ההשפעה של למידה באמצעות סימולציות מקוונות על מסוגלות עצמית ועל ענווה אינטלקטואלית של מורים, כשהם מתמודדים עם דילמות אתיות בהקשר בית ספרי. המחקר הנוכחי משלב כלים דיגיטליים בתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים כדי ליצור סביבת למידה דינמית ולאפשר התנסויות רלוונטיות לצורכיהם המקצועיים.

שאלות המחקר

1. באיזה אופן משפיע משחק תפקידים סימולטיבי על תפיסת המסוגלות העצמית של מורים בהתמודדותם עם דילמות אתיות המתעוררות באירועים קריטיים בסביבה הבית ספרית?
2. באיזה אופן משפיע משחק תפקידים סימולטיבי על הענווה האינטלקטואלית של מורים בהתמודדותם עם דילמות אתיות המתעוררות באירועים קריטיים בסביבה הבית ספרית?

השערות המחקר

1. ככל שיעלה מספר מפגשי הסדנאות הסימולטיביות שמורה יתנסה בהן בדילמות אתיות, כך הוא ידווח על תחושת מסוגלות גבוהה יותר בפתרון דילמות מסוג זה, בהשוואה למורה שלא השתתף בהשתלמות (קבוצת הביקורת).
2. ככל שיעלה מספר מפגשי הסדנאות הסימולטיביות שמורה יתנסה בהן בדילמות אתיות, כך הוא ידווח על רמת ענווה אינטלקטואלית גבוהה יותר, בהשוואה למורה שלא השתתף בהשתלמות (קבוצת הביקורת).

מתודולוגיה

אוכלוסיית המחקר

המחקר מתקיים בהקשר רחב של מערכת החינוך הישראלית, המתמודדת עם ריבוי אתגרים חינוכיים, ערכיים וביטחוניים. השתתפו בו 138 מורים משלושה בתי ספר שונים בישראל. רוב המשתתפים היו מורות (76.8%), למעלה מ-90% דוברות עברית שפת אם, והמצב המשפחתי הרווח היה נשואה (96.4%), כפי שניתן לראות בלוח 1. בקרב המדגם גיל המורות הממוצע היה 47.01 (SD=9.42), והוותק הממוצע עמד על 17.81 שנים (SD=10.53).

לוח 1. מאפיינים דמוגרפיים של משתתפי המחקר (N=138)

משתנה	תת־קטגוריה	N	%
מגדר	זכר	32	23.3
	נקבה	106	76.8
שפת אם	עברית	131	94.9
	אנגלית	7	5.1
מצב משפחתי	רווק	2	1.4
	נשוי	133	96.4
	גרוש	1	0.7
	אלמן	2	1.4

משתנה	תִּיקטגוריה	N	%
גיל	M	47.01	
	SD	9.42	
ותק בעבודה	M	17.81	
	SD	10.53	

אוכלוסיית המחקר כללה שלוש קבוצות: קבוצת ניסוי ושתי קבוצות ביקורת. קבוצת הניסוי כללה שלוש קבוצות שעברו סדנאות סימולציה, 15 משתתפים בכל קבוצה, ובסך הכול 45 משתתפים אשר השתתפו בתהליך הסימולטיבי במסגרת בית ספרית. 45 מורים אחרים מאותם בתי ספר לא עברו את ההשתלמות (קבוצת ביקורת 1). על מנת למנוע השפעה של קבוצת הניסוי על קבוצת הביקורת בשל היותם משויכים לאותו בית ספר, נדגמו 48 מורים משלושה בתי ספר נוספים, שלא היו מצויים במגע עם המורים מקבוצת הניסוי במהלך המחקר (קבוצת ביקורת 2). המורים בקבוצת הביקורת נבחרו בציוות למשתתפים בקבוצת הניסוי (matched pairs), לפי משתנים כמו גיל, מגדר, ותק, מצב משפחתי ורמת השכלה.

כלי המחקר

שלוש הקבוצות מילאו שאלונים מקוונים לדיווח עצמי על פרטים אישיים ולבחינת מסוגלות עצמית וענווה אינטלקטואלית (המורכבת משני מדדים: פתיחות אינטלקטואלית ויהירות אינטלקטואלית). השאלונים מולאו ארבע פעמים: לפני המפגש הראשון, באמצע התהליך (במפגש החמישי), לאחר סיום ההדרכה (במפגש העשירי) וחצי שנה לאחר סיומה. במקביל נשלחו שאלונים אלה לקבוצת הביקורת, שלא נכחו בסימולציות.

שאלון פרטים אישיים. הנבדקים התבקשו למלא שאלון פרטים אישיים שנבנה לצורך המחקר הנוכחי וכלל התייחסות לכמה נתונים: מגדר, שנת לידה, שפת אם, דת, מספר שנות לימוד, מספר שנות הוראה, מצב משפחתי ומספר ילדים.

שאלון מסוגלות עצמית. שאלון זה מבוסס על עבודתם של שוורצר והאלום (Schwarzer & Hallum, 2008), שהתבססו על המדד שפיתח בנדורה (Bandura, 1997). השאלון נבנה עבור מורים, והוא בוחן את המסוגלות העצמית של הנבדק בהקשר של כישורי העבודה שלו ואת מידת האמונה שלו ביכולתו להתמודד עם אתגרים בעבודתו. בשאלון עשרה היגדים המתייחסים להישגים בעבודה, לפיתוח כישורים בעבודה ולאינטראקציה חברתית (היגד לדוגמה: "אני משוכנע שאני מסוגל ללמד בהצלחה כל תוכן של כל נושא רלוונטי, אפילו את התלמידים הקשים ביותר"). המשתתף התבקש לדרג כל היגד בסולם של 5 נקודות מסוג ליקרט (Likert), מ-1 – "בכלל לא נכון" עד 5 – "נכון מאוד". במחקרם של שוורצר והאלום מקדם ה- α של קרונברך היה 0.79. במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית בהעברה הראשונה הייתה 0.75, בהעברה השנייה – 0.74, בשלישית – 0.73 וברביעית – 0.75.

שאלון ענווה אינטלקטואלית. השאלון לקוח ממחקרם של מק'אלרוי ואחרים (McElroy et al., 2014). בשאלון 16 היגדים הבוחנים שני ממדים שונים של ענווה אינטלקטואלית: שבעה היגדים בוחנים פתיחות אינטלקטואלית (Intellectual Openness – IO); היגד לדוגמה: "אני פתוח לרעיונות מתחרים", (היגדים 10–16); תשעה היגדים בוחנים יהירות אינטלקטואלית (Intellectual Arrogance – IA); היגד לדוגמה: "אני מתעצבן כאשר דעתי אינה מתקבלת", (היגדים 1–9). המשתתפים התבקשו לדרג כל היגד בסולם ליקרט שבו 5 אפשרויות, מ"1 – "לא מסכים בכלל" עד 5 – "מסכים מאוד". מקדמי ה- α של קרונבך במחקרי עבר היו 0.94 עבור ממד הפתיחות האינטלקטואלית (McElroy et al., 2014). במחקר הנוכחי המהימנות הפנימית בממד הפתיחות האינטלקטואלית הייתה 0.85 בהעברה הראשונה, 0.84 בהעברה השנייה, 0.77 בהעברה השלישית ו-0.84 בהעברה הרביעית; ובממד היהירות האינטלקטואלית המהימנות הפנימית הייתה 0.85 בהעברה הראשונה, 0.73 בהעברה השנייה, 0.71 בהעברה השלישית ו-0.81 בהעברה הרביעית.

הליך המחקר ואתיקה

כדי לגייס את המשתתפים למחקר זה פורסם "קול קורא" להשתתפות בהכשרת מורים באמצעות סימולציות, אשר הופץ בדואר אלקטרוני למנהלי בתי ספר ולמפקחים ברחבי הארץ. מנהלי בתי הספר שלחו את הקול הקורא למורים בבית ספרם והציעו להם להשתתף בתהליך ההכשרה או בקבוצת הביקורת. נעשתה פנייה טלפונית חוזרת אל המורים אשר הביעו נכונות להשתתף במחקר. במהלך שיחה זו הוסברו להם מטרות המחקר והליך המחקר, וכן הובטח להם שהמחקר יעמוד בכללי האתיקה המחקרית (American Psychological Association, 2002). כמו כן, הובטחה להם שמירה על אנונימיות וסודיות. כל המשתתפים חתמו על טופס הסכמה מדעת טרם השתתפותם. המחקר קיבל את אישור ועדת האתיקה של אוניברסיטת בריאילן ושל לשכת המדען הראשי של משרד החינוך (מס' 11453).

כאמור, משתתפי המחקר חולקו לשלוש קבוצות. קבוצת הניסוי כללה שלוש קבוצות של מורים שהשתתפו בסדנאות סימולציה מקוונות. המשתתפים התבקשו לכתוב דילמה אתית, לאחר שלמדו את הנושא במפגש הראשון. בכל סימולציה השתתפו שחקן מקצועי והמורה שכתב את הדילמה האתית. השחקנים המקצועיים עברו הכשרה ייעודית במרכז פסג"ה להתמודדות עם תרחישים חינוכיים תוך מתן הנחיות מפורטות, והמשוב שניתן לאחר הסימולציות היה מובנה. את הקבוצות הנחתה מדריכה פדגוגית בעלת ניסיון קודם בהנחיית תהליכי סימולציה ובתחקירים חינוכיים. לאחר מכן צפו המורים בצילום הסימולציה והעריכו את ביצועיהם. המורים תרגלו סך הכול כ-30 תרחישים, אחת לשבועיים, למשך עשרה מפגשים. כל מפגש ארך כ-150 דקות. בכל המפגשים היו התנסויות סימולטיביות, כאשר המפגש הראשון כלל גם שיח על אתיקה וסוגיות אתיות. לאחר הצפייה נערך דיון שבמרכזו תחקיר מבוסס וידאו שהתקיים באווירה בטוחה ובהתאם למודל התאורטי של למידה התנסותית (Kolb & Kolb, 2009) ופתרון קונפליקט.

בקבוצת ביקורת 1 השתתפו מורים אחרים מאותם בתי ספר, שלא עברו את ההשתלמות. על מנת למנוע השפעה של קבוצת הניסוי על קבוצת הביקורת בשל היותם משויכים לאותו בית ספר, נבנתה קבוצת ביקורת שנייה שכללה מורים משלושה בתי ספר נוספים, שלא היו מצויים במגע עם המורים מקבוצת הניסוי במהלך המחקר. כך, במחקר הנוכחי פותחה סביבת אימון סימולטיבית ייחודית: התרחישים המקוריים התבססו על אירועים אמיתיים שחווי המורים במערכת החינוך, בשילוב הנחיה מקצועית ותחקיר מובנה לאחר כל מפגש. סביבת אימון זו אפשרה לזהות את הדילמות האתיות העולות בעשייה הבית ספרית וכן להבין הבנה רחבה את השפעת התהליך הסימולטיבי על תפיסת המסוגלות ועל הענווה האינטלקטואלית של מורים. יודגש כי קבוצת הביקורת לא נחשפה לדילמות האתיות; על כן, סביבת אימון ייחודית זו הושוותה במדגם אחד לשתי קבוצות ביקורת על מנת לוודא שלא ייווצר זיהום של קבוצת הביקורת על ידי קבוצת הניסוי.

ניתוח הנתונים

תחילה בוצעו ניתוחים מקדימים במטרה לבחון אם ישנם הבדלים מובהקים בין שתי קבוצות הביקורת, בהם Mixed Model ANOVA ומבחני חי בריבוע לאי־תלות למשתנים הקטגוריאליים, וכן מתאמי פירסון לבחינת הקשר בין משתני המחקר השונים. לאחר מכן נערכו ניתוחי Mixed Model ANOVA עם מדידות חוזרות (repeated measures) לקבוצות המחקר בנפרד (Lakens & Caldwell, 2019) וכן paired t-test באמצעות שימוש בתוכנת SPSS.

ממצאים

ניתוחים מקדימים

ראשית, בוצעו ניתוחי Repeated Measures ANOVA לפי זמן (מפגש 1, מפגש 5, מפגש אחרון וחצי שנה לאחר תום ההשתלמות) כמשתנה תוך־נבדקי, ולפי קבוצה (ביקורת מאותו בית ספר או ביקורת מבתי ספר שונים) כמשתנה בין־נבדקי. הניתוחים בוצעו במטרה לבחון אם יש הבדלים בין קבוצות הביקורת במשתני המחקר לאורך נקודות הזמן. הניתוחים מוצגים בלוח 2. בהתאם ללוח, ניתן לראות כי לא נמצאו אפקטים מובהקים של קבוצות הביקורת השונות (אותו בית ספר או בתי ספר שונים). נוסף על כך, לא נמצאו אפקטים מובהקים של אינטראקציה בין זמן המדידה לבין סוג קבוצת הביקורת. על כן, כיוון שנמצא כי קבוצות הביקורת אינן משפיעות באופן שונה על המסוגלות העצמית, על הפתיחות האינטלקטואלית ועל ההירות האינטלקטואלית, הוחלט לאחד אותן לקבוצה אחת בהמשך הניתוחים ולהשוותה לקבוצת הניסוי שעברה את ההתערבות.

לוח 2. מודל ANOVA למשתני המחקר כתלות בזמן ובקבוצות הביקורת

partial Eta ²	ערך ה-F	דרגות חופש מכנה	דרגות חופש מונה	מנבאים	משתנה תלוי במודל
0.01	0.93	273	3	אפקט זמן	מסוגלות עצמית
0.02	2.54	91	1	אפקט קבוצות ביקורת	
0.001	0.05	273	3	אפקט אינטראקציה	
0.07	7.22***	270	3	אפקט זמן	פתיחות אינטלקטואלית
0.01	1.09	90	1	אפקט קבוצות ביקורת	
0.02	2.61	270	3	אפקט אינטראקציה	
0.01	1.40	270	3	אפקט זמן	יהירות אינטלקטואלית
0.004	0.33	90	1	אפקט קבוצות ביקורת	
0.02	1.68	270	3	אפקט אינטראקציה	

***p<.001

בבחינת ההבדלים הדמוגרפיים בין שתי הקבוצות (ניסוי וביקורת מאוחדת) במשתנים הקטגוריאליים (מגדר ומצב משפחתי) לא נמצאו הבדלים מובהקים סטטיסטית (לוח 3). כך גם באשר למשתנים הרציפים (גיל וותק מקצועי) (לוח 4).

לוח 3. הבדלים בין קבוצות המחקר במשתנים הדמוגרפיים הקטגוריאליים

p-value	ערך חי בריבוע	קבוצת ביקורת N=93		קבוצת ניסוי N=45		קטגוריה	משתנה
		%	N	%	N		
		.125	2.35	19.4	18		
80.6	75			68.9	31	נקבה	
.443	2.68	1.1	1	2.2	1	רווק	מצב משפחתי
		97.8	91	93.3	42	נשוי	
		1.1	1	4.4	2	גרוש או אלמן	

לוח 4. הבדלים בין קבוצות המחקר במשתנים הדמוגרפיים הרציפיים

p-value	ערך t	קבוצת ביקורת N=93		קבוצת ניסוי N=45		קטגוריה
		SD	M	SD	M	
		.092	1.21	9.70	48.08	
.081	1.36	11.38	19.57	8.03	20.38	ותק המורים

סטטיסטיקה תיאורית

לוח 5 מציג את הממוצעים ואת סטיות התקן של משתני המחקר בשתי הקבוצות (קבוצת הניסוי וקבוצת הביקורת המאוחדת).

לוח 5. ממוצעים וסטיות תקן של משתני המחקר בשתי הקבוצות

קבוצת ביקורת N=93		קבוצת ניסוי N=45		זמן	
SD	M	SD	M		
0.42	3.98	0.52	3.87	1	מסוגלות עצמית
0.40	3.98	0.49	3.98	2	
0.37	4.01	0.33	4.26	3	
0.41	4.02	0.32	4.31	4	
0.60	4.06	0.47	4.02	1	פתיחות אינטלקטואלית
0.60	4.03	0.46	4.09	2	
0.61	3.96	0.23	4.30	3	
0.61	4.04	0.27	4.36	4	
0.48	1.95	0.52	2.00	1	יהירות אינטלקטואלית
0.49	1.97	0.47	1.91	2	
0.48	1.96	0.38	1.83	3	
0.48	2.00	0.37	1.80	4	

כפי שאפשר לראות בלוח 5, בקבוצת הניסוי נמדדו ממוצעים גבוהים יותר של מסוגלות עצמית ופתיחות אינטלקטואלית עם הזמן, לצד ממוצעים נמוכים יותר ביהירות אינטלקטואלית. בקבוצת הביקורת לא נצפו שינויים מעין אלה.

בחינת השערות המחקר

במטרה לבחון את השערת המחקר הראשונה בוצע ניתוח Repeated Measures ANOVA לפי זמן (מפגש 1, מפגש 5, מפגש אחרון וחצי שנה לאחר תום ההשתלמות) כמשתנה תוך-נבדקי, ולפי קבוצה (ניסוי או ביקורת) כמשתנה בין-נבדקי. לוח 6 מציג את האפקטים במודל הסטטיסטי. בהתאם למשוער, נמצא אפקט אינטראקציה מובהק בין זמן לקבוצה. ניתוחי המשך מסוג בוניפרוני של אפקט האינטראקציה הראו שבקרב קבוצת הניסוי, רמת המסוגלות העצמית לפני תחילת ההתערבות (זמן 1) הייתה נמוכה באופן מובהק מזו שבסוף ההתערבות, $t=9.24$, $p<.001$, וחצי שנה לאחר ההתערבות, $t=10.59$, $p<.001$. באופן דומה, רמת המסוגלות באמצע ההתערבות הייתה נמוכה באופן מובהק מזו שנמדדה בסוף ההתערבות – $t=6.52$, $p<.001$ וחצי שנה לאחר ההתערבות – $t=7.87$, $p<.001$. ממצאים אלו מעידים על עלייה במסוגלות העצמית בקבוצת הניסוי לאורך ההתערבות. בקבוצת הביקורת לא נמצאו הבדלים מובהקים במסוגלות העצמית בין הזמנים השונים.

נוסף על כך, נמצא אפקט מובהק לזמן המדידה, $F(3,402)=41.88$, $p<.001$, $\text{partial Eta}^2=0.24$. כך, רמת המסוגלות העצמית של כלל המורים הייתה גבוהה יותר חצי שנה לאחר סיום ההתערבות ($M=4.11$, $SD=0.41$) ובסיום ההתערבות ($M=4.09$, $SD=0.37$) בהשוואה לרמתה בתחילת ההתערבות ($M=3.94$, $SD=0.46$) ובאמצע ההתערבות ($M=3.98$, $SD=0.43$). לא נמצא אפקט מובהק לקבוצה, $F(1,134)=2.13$, $p>.05$, $\text{partial Eta}^2=0.01$.

לוח 6. מודל ANOVA לתחושת מסוגלות עצמית

partial Eta ²	ערך ה-F	דרגות חופש מונה	דרגות חופש מכנה	
0.24	41.88***	3	402	אפקט זמן
0.01	2.13	1	134	אפקט קבוצה
0.18	29.62***	3	402	אפקט אינטראקציה

N=138 * $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$

במטרה לבחון את השערת המחקר השנייה, שלפיה ככל שיעלה מספר מפגשי הסדנאות הסימולטיביות שמורה יתמודד בהן עם דילמות אתיות, כך הוא ידווח על רמת ענווה אינטלקטואלית גבוהה יותר, בהשוואה למורה שלא השתתף בהשתלמות (קבוצת הביקורת), בוצעו שני מודלים של ניתוח Repeated Measures ANOVA לפי זמן (מפגש 1, מפגש 5, מפגש אחרון וחצי שנה לאחר תום ההשתלמות) כמשתנה תוך-נבדקי, ולפי קבוצה (ניסוי או ביקורת) כמשתנה בין-נבדקי. המודל הראשון היה עבור פתיחות אינטלקטואלית (לוח 7) והמודל השני עבור יהירות אינטלקטואלית (לוח 8).

לא נמצאו הבדלים מובהקים ביהירות האינטלקטואלית בין הזמנים השונים. לעומת זאת, לא נמצאו אפקטים מובהקים לזמן – $F(3,390)=2.89, p>.05, \text{partial } \eta^2=0.02$, ולכן לא מוצגים ממוצעים לפי זמני המדידה. כמו כן, לא נמצאו אפקטים מובהקים לקבוצה – $F(1,130)=1.35, p>.05, \text{partial } \eta^2=0.01$.

דיון

מטרת המחקר הנוכחי הייתה לבחון את ההשפעה של למידה באמצעות סימולציות מקוונות על מסוגלות עצמית ועל ענווה אינטלקטואלית של מורים, כשהם מתמודדים עם דילמות אתיות בהקשר בית ספרי. הספרות מלמדת כי חשיפה ותרגול רבים באמצעות סימולציות קשורים לעלייה בתחושת המסוגלות של מורים (Gundel et al., 2019; Remacle et al., 2023), אולם קשר זה טרם נבחן ביחס להתמודדות עם דילמות אתיות באופן פעיל. ענווה אינטלקטואלית כמעט שלא נחקרה קודם באמצעות סימולציה או בשדה החינוך.

ממצאי המחקר הנוכחי הצביעו על תחושת מסוגלות עצמית גבוהה יותר באופן מובהק בקרב קבוצת הניסוי מאשר בקבוצת הביקורת. עוד נמצא כי תפיסת המסוגלות של כל המורים בקבוצת הניסוי נותרה גבוהה גם חצי שנה לאחר ההתערבות. ממצא זה מלמד שחל שיפור בתפיסת המסוגלות העצמית של המשתתפים בקבוצת הניסוי, אשר נמשך לאורך זמן. השינוי לא התרחש באחתי; תחושת המסוגלות העצמית של המורים נמדדה בארבע נקודות זמן, כאשר השיפור נצפה בהדרגה. מכאן נלמדת יעילותה של ההתערבות הסימולטיבית, ובתוך כך תהליך ההכשרה והכלים המקצועיים שנרכשו, אשר סייעו למורים בקבוצת הניסוי לחוש כי הם מסוגלים להתמודד עם דילמות אתיות בצורה טובה יותר.

ממצא זה תומך בספרות, ולפיה התנסות בסימולציות מאפשרת למורים לתרגל שוב ושוב סיטואציות שונות ולשפר כישורים בינאישיים ופדגוגיים (Dieker et al., 2013; Flavian & Levin, 2024), כאשר אחת התוצאות השכיחות ביותר של הכשרה באמצעות סימולציות היא שיפור תפיסת המסוגלות העצמית בנוגע ליכולת להתגבר על מכשולים או אתגרים (Cant & Weissblueth & Linder, 2020; Moreland et al., 2012; Cho, 2015; Copper, 2017). ממצאי המחקר הנוכחי מחזקים גם מחקרים שהמליצו להשתמש בסימולציות ככלי הדרכה המאפשר למידה פעילה של המשתתפים ומעודד רפלקטיביות של הצופים בעזרת שאילת שאלות, דיאלוג ופיתוח מיומנויות חשיבה ביקורתית ויצירתית (Majola, 2020; Schweisfurth, 2013).

ממצאי המחקר, המעידים שתפיסת המסוגלות העצמית של מורים שהשתתפו בסימולציית משחק תפקידים השתפרה, בהשוואה לקבוצת הביקורת שבה היא נותרה ללא שינוי, חשובים כיוון שהם מלמדים על התועלת העשויה לצמוח משימוש בסימולציות מבוססות משחק תפקידים לקידום תחושת המסוגלות העצמית באשר להתמודדות עם דילמות אתיות בקרב מורים; קשר שלא נבחן קודם באופן ישיר.

פיתוח תחושת המסוגלות של המורים חשוב בהיותה גורם מפתח באפקטיביות המורים ובהישגי התלמידים. מורים בעלי מסוגלות עצמית גבוהה נוטים יותר ממורים אחרים לקבל

על עצמם משימות מאתגרות ולהתמיד מול מכשולים, מקיימים יחסים חיוביים יותר עם תלמידיהם ומציבים להם ציפיות אקדמיות גבוהות יותר. נוסף על כך, נמצא כי המשוב המיידית שכל משתתף מקבל, מסייע לו לזהות בעצמו נקודות חוזק וחולשה, וכך לפתח גם היבטים אחרים בהתנהלותו בשגרה ובמצבים מיוחדים (Spencer et al., 2019). אם כן, הכשרת מורים באמצעות סימולציות של משחק תפקידים יכולה לסייע בפיתוח תפיסת מסוגלות עצמית טובה יותר, ולכן עשויה לשמש כלי יעיל בהתמודדות עם דילמות אתיות.

אשר למדדי הענווה האינטלקטואלית, ממצאי המחקר הנוכחי הראו כי בקבוצת הניסוי נצפתה עלייה הדרגתית ומובהקת ברמת הפתיחות האינטלקטואלית, ואילו קבוצת הביקורת לא חוותה שינוי בהקשר זה בכל נקודות הזמן שנמדדו. בדומה לדפוס שעלה ביחס למסוגלות העצמית, נמצא כי הפתיחות האינטלקטואלית בקבוצת הניסוי נותרה גבוהה גם חצי שנה לאחר ההתערבות. בהתייחס להירות האינטלקטואלית, בקרב קבוצת הניסוי נמדדה ירידה בזמן ההתערבות וחצי שנה לאחריה, שינוי שלא נרשם בקבוצת הביקורת. גם במדד זה נמצא כי השינוי היה הדרגתי.

ממצאים אלה מרתקים, כיוון שספרות המחקר מלמדת שענווה אינטלקטואלית נמוכה יכולה ליצור קונפליקטים בין אישיים ותגובות חריפות לחילוקי דעות, להביא לקבלת החלטות על בסיס מידע שגוי ולהוביל לחוסר רצון לנהל משא ומתן או להתפשר (Hoyle et al., 2016). עוד נמצא בספרות המחקר כי אדם בעל ענווה אינטלקטואלית גבוהה ישתמש בנקודות המבט של אחרים כדי לפתור מצבים קונפליקטואליים (Ballantyne, 2021), יתייחס לאחרים באופן שוויוני ומכיל יותר, יגלה פתיחות לאוכלוסיות שונות ויצמצם קונפליקטים (de la Peña & Deffler, 2021). כל התכונות הללו עשויות לסייע למורים להתמודד עם דילמות אתיות (Koch, 2021 et al., 2016; Hopkin et al., 2014; Krumrei-Mancuso & Rouse, 2015; Leary et al., 2017; McElroy et al., 2014; Pritchard, 2020). לאור ממצאי המחקר הנוכחי, ניתן להציע כי רמות גבוהות יותר של פתיחות אינטלקטואלית לצד רמות נמוכות יותר של יהירות אינטלקטואליות, כפי שנרכשו בתהליך סימולטיבי מקוון, מסייעות למורים להתמודד עם דילמות אתיות במסגרת עבודתם.

משום שענווה אינטלקטואלית כמעט שלא נחקרה קודם באמצעות סימולציה או בשדה החינוך, ממצאי המחקר מרחיבים את הספרות הקיימת בשני היבטים עיקריים: בבחינת הגורמים העשויים לסייע להגביר את הענווה האינטלקטואלית (Porter et al., 2022), ובבחינת האופן שבו משחק תפקידים סימולטיבי עשוי להשפיע על הענווה האינטלקטואלית של המורים. מן הממצאים ניכר כי מורים המשתתפים בתהליך סימולטיבי המבוסס על משחק תפקידים, הופכים עם הזמן למסוגלים יותר ולענווים בהקשר של דילמות אתיות. תהליך ההשתתפות בבניית הסימולציה כשלעצמו יכול להיות גורם משמעותי וכן עצם ההשתתפות והדיון בעקבותיה. אומנם חלק מממדים אלו לא נבחנו במחקר ישירות, אך ניתן להסיק בזירות שסימולציות בכלל וסימולציות המבוססות על משחק תפקידים בפרט הן כלי בעל פוטנציאל מבטיח שעשוי

לסייע בהתמודדות היום-יומית של מורים עם דילמות אתיות בהקשר בית ספרי, וייתכן שאף בהקשרים נוספים.

השלכות תאורטיות ויישומיות

מבחינה תאורטית המחקר הנוכחי הוא בבחינת חידוש בהסתמכותו על מודל חדשני להכשרת מורים להתמודדות עם דילמות אתיות בהקשר בית ספרי. מודל זה מבוסס על התנסות סימולטיבית שהתקיימה בשלושה בתי ספר ועל ניתוח הדילמות האתיות שכתבו מורים בעקבות התנסויות ואירועים שחוו בבית הספר. עד כה טרם נבחנו באופן מלא ומעמיק אינטראקציות של מורים בבתי הספר בהקשר של התמודדות עם דילמות אתיות.

בהמשך לכך, במחקר נבחנה השפעתו של התהליך הסימולטיבי על המסוגלות העצמית ועל הענווה האינטלקטואלית של מורים. תחושת המסוגלות העצמית נמצאה במחקרים קודמים כגורם חשוב בהשגת הצלחה ורווחה בתחומי חיים רבים ובתרומה לחוסן וליכולת טובה להתמודד עם קשיים גם בקרב מורים במערכת החינוך (Barni et al., 2019; Granziera & Perera, 2019; Shapira-Lishchinsky & Rosenblatt, 2009). ממצאי המחקר מאששים את החשיבות ואת הנחיצות של תחושת המסוגלות העצמית בהתמודדות של מורים עם דילמות אתיות. בכך הממצאים שופכים אור על הבנת האופן שבו סימולציות, בפרט אלה המבוססות על מצבים הקרובים למציאות ודרך משחק תפקידים, עשויות לתרום לקידום תחושת המסוגלות העצמית של המורים בעת התמודדותם עם דילמות אתיות.

אחד הממצאים החדשניים במאמר זה נוגע לבחינת הענווה האינטלקטואלית בקרב מורים. למרות ההבנה בספרות המחקרית שענווה אינטלקטואלית חשובה ויכולה לסייע בהעלאת החוסן ובקידום שיתופי פעולה אפקטיביים במצבים קונפליקטואליים, עד כה היא לא נחקרה בקרב מורים בבתי הספר. כמו כן, מעטים המחקרים העוסקים בדרכים להעלאת הענווה האינטלקטואלית (Porter et al., 2022), ולא קיימים מחקרים הבוחנים את השפעת הסימולציות על משתנה זה בקרב מורים. מכאן נובעת תרומתו התאורטית של המחקר הנוכחי בהוסיפו לספרות נדבך חדש על ידי הדגמת החשיבות של פיתוח ענווה אינטלקטואלית בקרב מורים בהקשר של התמודדות עם דילמות אתיות.

אשר לתרומה המעשית, המחקר מציע תוכנית התערבות מובנית לטיפוח תפיסת המסוגלות העצמית והענווה האינטלקטואלית של מורים המתמודדים עם דילמות אתיות בסביבת למידה חדשנית הכוללת שימוש בסימולציות ייחודיות שהמורים עצמם כותבים. תוכנית זו, שאפשר להשתמש בה במסגרות הכשרה שונות, כגון בהשתלמויות בית ספריות, מכל מקום ובכל זמן בהיותה מקוונת, מסייעת לחבר בין הידע התאורטי לפרקטיקה בחיי היום-יום של המורים. ממצאים אלו עשויים לעודד את קובעי המדיניות במשרד החינוך ובאקדמיה לקדם את השימוש בסימולציות לא רק במסגרות להכשרת מורים אלא גם בבתי הספר במסגרת עבודת הצוותים. תהליך למידה זה עשוי לאפשר למורים בשלבי קריירה שונים לרכוש ניסיון מעשי בהתמודדות

עם דילמות אתיות (Shapira-Lishchinsky, 2013) ובכך למנוע את התסכול הרב של מורים הנותרים חסרי אונים וללא הכשרה בתחום זה (Kaufman & Ireland, 2016). מכאן שהכשרה זו עשויה להעניק למורים את היכולת לפעול באופן מדויק יותר ולקבל החלטות מושכלות יותר. לפיכך, בתוכניות להכשרת מורים להתמודדות עם דילמות אתיות יש לתת מקום לתהליך המבוסס על משחק תפקידים סימולטיבי בבתי הספר.

נוסף על כך, כמה גורמים נמצאו משמעותיים להצלחת התהליך, ומן הראוי להתחשב בהם בכל תהליך של הכשרת מורים: הגורם הראשון הוא היותו של התהליך ארוך טווח, דבר המאפשר העמקה בתהליך הלמידה ושיפור יכולת ההתמודדות עם דילמות אתיות. התועלת של ההתנסות הסימולטיבית אינה מוגבלת לזמן ההתערבות בלבד, אלא נמשכת לאורך זמן – גם חצי שנה לאחר סיום התהליך. ממצא זה מצביע על כך שההתנסות החוזרת יוצרת שינוי מבני ויציב ביכולותיהם של המורים ולא רק שיפור זמני או שטחי. הגורם השני הוא קיום תהליך ההכשרה בהקשר בית ספרי המאפשר להתייחס לאירועים אותנטיים הרלוונטיים לבית הספר שבו לימדו המורים. הגורם השלישי הוא קיום ההכשרה במסגרת בית ספרית המאפשרת למורים לחוות תהליך למידה שיתופי. לפיכך, יש לבנות תוכניות להכשרת מורים להתמודדות עם דילמות אתיות על בסיס שלושת הגורמים הללו.

מגבלות המחקר והצעות למחקרי המשך

ראשית, מחקר זה התמקד במורים המלמדים בחטיבות ביניים ובחטיבות עליונות, ובשל כך ייתכן כי אין הוא מהווה מדגם מייצג. כדי ללמוד עוד על השפעת התהליך הסימולטיבי על תחושות המסוגלות העצמית והענווה האינטלקטואלית של מורים, יש להרחיב את המדגם כך שיכלול גם מורים בבתי ספר יסודיים. שנית, המחקר הנוכחי התמקד באוכלוסיית מורים הטרוגנית בתוך שלושה בתי ספר, ולא נעשתה הבחנה בין מתמחים ועובדי הוראה חדשים ובין עובדי הוראה ותיקים. ייתכן שנכון יהיה לבחון את ההבדלים בין הקבוצות במחקר המשך כדי לאפשר ייצוגיות מלאה.

שלישית, במחקר הנוכחי לא ניתן היה לבחון באופן ספציפי את תרומתו של כל אחד ממרכיבי הסימולציות – ההתנסות בסימולציה, משובי השחקנים, הצפייה בסימולציה והתחקיר – על תחושת המסוגלות העצמית והענווה האינטלקטואלית של המורים, מה שהגביל את היכולת להבין את תרומתו הייחודית של כל אחד מהמרכיבים הללו. במחקרים עתידיים מומלץ לבצע בחינה נפרדת לכל מרכיב, כדי להפריד בין השפעת ההתנסות הסימולטיבית הספציפית לבין השפעת ההשתתפות במסגרת למידה קבוצתית כלשהי.

רביעית, במחקר הנוכחי לא בחנו את המנגנונים הספציפיים שבאמצעותם ההתנסות החוזרת תורמת לשינוי. לא ברור אם מספר המפגשים (עשרה) הוא אופטימלי, או שמא נדרש מספר שונה של חזרות לקבוצות שונות של מורים. במחקרי המשך אפשר לבחון את הקשר בין מספר ההתנסויות לעוצמת השינוי, וכן לזהות את נקודת הציון המינימלית הנדרשת ליצירת שינוי משמעותי.

כמו כן, חשוב לציין כי ייתכן הסבר חלופי לממצאים שנמצאו. קבוצת הביקורת לא השתתפה באף מפגש אלא רק מילאה שאלונים, ואילו קבוצת הניסוי השתתפה במפגשים קבוצתיים

המלווים בשיח מקצועי. לפיכך, ייתכן שהשיפור במסוגלות העצמית ובענווה האינטלקטואלית נובע, לפחות בחלקו, מעצם ההשתתפות במסגרת למידה קבוצתית ומההזדמנות לשיח מקצועי עם עמיתים ולא דווקא מההתנסות הסימולטיבית הספציפית. תחושת השייכות והתמיכה הקבוצתית כמו גם ההזדמנות לתת משוב ולקבל משוב מעמיתים עשויות לתרום לשינוי שנצפה. לבסוף, מומלץ לחקור את ההשפעה של הבדלים אישיים, כגון תכונות אישיות ורקע תרבותי, על ההתמודדות עם דילמות אתיות. מחקרים מסוג זה עשויים לסייע בפיתוח תוכניות הכשרה מותאמות ורגישות תרבות שיהיו יישומיות בהקשרים שונים. ניתן אף לשקול לקיים מחקר מעין זה שיתמקד במנהלי בתי ספר ו/או במפקחים, אשר נאלצים להתמודד בעבודתם היום-יומית עם מגוון דילמות אתיות כבדות משקל ומהותיות, אשר להן לרוב השפעה רחבה יותר.

מקורות

שפירא-לשצ'ינסקי, א' (2017). אתיקה ארגונית בניהול משאבי אנוש במערכת החינוך הישראלית. פרדס.

American Psychological Association. (2002). Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychologist*, 57(12), 1060–1073. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060>

Anderson, P., & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning: Developments, desires, and future directions. *Simulation & Gaming*, 4(2), 193–216. <https://doi.org/10.1177/1046878108321624>

Ballantyne, N. (2021). Recent work on intellectual humility: A philosopher's perspective. *The Journal of Positive Psychology*, 18(2), 1–21. <http://dx.doi.org/10.1080/17439760.2021.1940252>

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. WH Freeman.

Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2019). Teachers' self-efficacy: The role of personal values and motivations for teaching. *Frontiers in Psychology*, 10, 465388. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01645>

Ben Amram, M., & Shapira-Lishchinsky, O. (2021). Mentoring strategies and their impact on social workers' attitudes. *Journal of Social Work*, 21(3), 374–393. <https://doi.org/10.1177/1468017320911506>

Benckendorff, P., Lohmann, G., Pratt, M. A., Whitelaw, P. A., Strickland, P., & Reynolds, P. (2015). *Creating educator resources for online simulation-based pedagogies in tourism and hospitality*. In E. Wilson & M. Witsel (Eds.), *CAUTHE 2015: Rising tides and sea changes: Adaptation and innovation in tourism and hospitality* (pp. 67–78). School of Business and Tourism, Southern Cross University.

Bickmore, K. (2011). Policies and programming for safer schools: Are "anti-bullying" approaches impeding education for peacebuilding? *Educational Policy*, 25(4), 648–687. <https://doi.org/10.1177/0895904810374849>

- Bogo, M., Rawlings, M., Katz, E., & Logie, C. (2014). *Using simulation in assessment and teaching: OSCE adapted for social work*. Council on Social Work Education.
- Boon, H. (2011). Raising the bar: Ethics education for quality teachers. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(7), 76–93. <http://dx.doi.org/10.14221/ajte.2011v36n7.2>
- Campbell, E. (2000). Professional ethics in teaching: Toward the development of a code of practice. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 203–221. <https://doi.org/10.1080/03057640050075198>
- Cant, R. P., & Cooper, S. J. (2017). Use of simulation-based learning in undergraduate nurse education: An umbrella systematic review. *Nurse Education Today*, 49, 63–71. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2016.11.015>
- Carr, D. (2005). *Professionalism and ethics in teaching*. Routledge.
- 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>
- Cho, H.-Y. (2015). The effects of simulation-based learning using standardized patients in nursing students: A meta-analysis. *Nurse Education Today*, 35(5), e6–e15. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.01.019>
- Clapper, T. C. (2010). Role play and simulation. *The Education Digest*, 75(8), 39–43. <https://eric.ed.gov/?id=EJ880890>
- Davidoff, Y., & Shapira-Lishchinsky, O. (2019). Team-based simulations among teacher trainees: Ethical dilemmas and psychological empowerment in cases of school bullying. *International Journal of Technology and Inclusive Education (IJTIE)*, 8(2), 1419–1429. <https://doi.org/10.20533/ijtie.2047.0533.2019.0173>
- Davidson, F. D., & Hughes, T. R. (2020). *Moral dimensions of leadership*. Oxford University Press. <http://dx.doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.785>
- Davies, M., & Heyward, P. (2019). Between a hard place and a hard place: A study of ethical dilemmas experienced by student teachers while on practicum. *British Educational Research Journal*, 45(2), 372–387. <https://doi.org/10.1002/berj.3505>
- Davis, D. E., Rice, K., McElroy, S., DeBlaere, C., Choe, E., Van Tongeren, D. R., & Hook, J. N. (2016). Distinguishing intellectual humility and general humility. *The Journal of Positive Psychology*, 11(3), 215–224. <https://doi.org/10.1080/17439760.2015.1048818>
- Deffler, S. A., Leary, M. R., & Hoyle, R. H. (2016). Knowing what you know: Intellectual humility and judgments of recognition memory. *Personality and Individual Differences*, 96, 255–259. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.016>
- de la Peña, I., & Koch, J. (2021). Teaching intellectual humility is essential in preparing collaborative future pharmacists. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85(10), 8444–8449. <https://doi.org/10.5688/ajpe8444>

- Dieker, L. A., Rodriguez, J. A., Kraft, B. L., Hynes, M. C., & Hughes, C. E. (2013). The potential of simulated environments in teacher education: Current and future possibilities. *Teacher Education and Special Education, 37*(1), 21–33. <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>
- Dittrich, L., Aagaard, T., & Hjukse, H. (2022). The perceived affordances of simulation-based learning: Online student teachers' perspectives. *International Journal of Educational Technology in Higher Education, 19*(1), 60.
- Ehrich, L. C., Kimber, M., Millwater, J., & Cranston, N. (2011). Ethical dilemmas: A model to understand teacher practice. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 17*(2), 173–185. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.539794>
- Flavian, H., & Levin, O. (2024). Using simulation-based learning to inform preservice teachers' professional development. *Teaching Education, 35*(2), 145–161.
- Girod, M., & Girod, G. (2006). Exploring the efficacy of the Cook School District simulation. *Journal of Teacher Education, 57*(5), 481–497. <https://doi.org/10.1177/0022487106293742>
- Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology, 58*, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- Gundel, E., Piro, J. S., Straub, C., & Smith, K. (2019). Self-efficacy in mixed reality simulations: Implications for preservice teacher education. *The Teacher Educator, 54*(3), 244–269.
- Heikkilä, M., Mauno, S., Herttälampi, M., Minkkinen, J., Muotka, J., & Feldt, T. (2023). Ethical dilemmas and well-being in teachers' work: A three-wave, two-year longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 125*, 104049.
- Hopkin, C. R., Hoyle, R. H., & Toner, K. (2014). Intellectual humility and reactions to opinions about religious beliefs. *Journal of Psychology and Theology, 42*(1), 50–61. <https://doi.org/10.1177/009164711404200106>
- Hoyle, R. H., Davisson, E. K., Diebels, K. J., & Leary, M. R. (2016). Holding specific views with humility: Conceptualization and measurement of specific intellectual humility. *Personality and Individual Differences, 97*(July), 165–172. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.03.043>
- Jacobsen, T., Baerheim, A., Lepp, M. R., & Schei, E. (2006). Analysis of role: Play in medical communication training using a theatrical device the fourth wall. *BMC Medical Education, 6*, 51–59. <https://doi.org/10.1186/1472-6920-6-51>
- Jones, S. M., Bouffard, S. M., & Weissbourd, R. (2013). Educators' social and emotional skills vital to learning. *Phi Delta Kappan, 94*(8), 62–65. <https://doi.org/10.1177/003172171309400815>

- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60, 260–267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Kelly, R. (2016). Nurturing social and ecological relationships: The contribution of conflict resolution education. In K. Winograd (Ed.), *Education in times of environmental crises* (pp. 131–142). Routledge.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2009). Experiential learning theory: A dynamic, holistic approach to management learning, education and development. In S. J. Armstrong & C. V. Fukami (Eds.), *The Sage handbook of management learning, education and development* (pp. 42–68). Sage. <https://doi.org/10.4135/9780857021038>
- Korteling, H. J. E., Helsdingen, A. S., & Sluimer, R. R. (2017). An empirical evaluation of transfer-of-training of two flight simulation games. *Simulation & Gaming*, 48(1), 8–35. <https://doi.org/10.1177/1046878116671057>
- Krumrei-Mancuso, E. J., & Rouse, S. V. (2015). The development and validation of the comprehensive intellectual humility scale. *Journal of Personality Assessment*, 98(2), 209–221. <http://dx.doi.org/10.1080/00223891.2015.1068174>
- Lakens, D., & Caldwell, A. R. (2019). *Simulation-based power-analysis for factorial ANOVA designs*. <https://doi.org/10.31234/osf.io/baxsf>
- Leary, M. R., Diebels, K. J., Davisson, E. K., Jongman-Sereno, K. P., Isherwood, J. C., Raimi, K. T., Deffler, S. A., & Hoyle, R. H. (2017). Cognitive and interpersonal features of intellectual humility. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43, 793–813. <https://doi.org/10.1177/0146167217697695>
- Levin, O., Frei-Landau, R., & Goldberg, C. (2025). "No pain, no gain": Simulation-based learning in teacher education: The mediating role of simulation hindrances. *PLoS one*, 20(1), e0317255.
- Majola, M. X. (2020). Exploring learner-centred approaches in business studies grades 10–12. *The Independent Journal of Teaching and Learning*, 15(1), 101–113. <https://hdl.handle.net/10520/EJC-1d66ae210a>
- Malone, D. M. (2020). Ethics education in teacher preparation: A case for stakeholder responsibility. *Ethics and Education*, 15(1), 77–97. <https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1700447>
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Professional ethics education for future teachers: A narrative review of the scholarly writings. *Journal of Moral Education*, 45(3), 354–371. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204271>
- McElroy, S. E., Rice, K. G., Davis, D. E., Hook, J. N., Hill, P. C., Worthington, E. L., Jr., & Van Tongeren, D. R. (2014). Intellectual humility: Scale development and theoretical elaborations in the context of religious leadership. *The Journal of Psychology and Theology*, 42(1), 19–30. <https://doi.org/10.1177/009164711404200103>

- Menzel, D., & Geithner, S. (2016). Strategies and strategy development of two medium-sized companies and their implications for innovative ability. In K.-P. Schulz & R. Riedel (Eds.), *Sustainable innovative ability of manufacturing SMEs: Content, methods, case studies* (pp 89–119). Hampp Verlag.
- Moreland, S. S., Lemieux, M. L., & Myers, A. (2012). End-of-life care and the use of simulation in a baccalaureate nursing program. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 9(1), 1–18. <https://doi.org/10.1515/1548-923X.2405>
- Norberg, K., & Johansson, O. (2014). The ethical demands of multiculturalism. In C. M. Branson & S. J. Gross (Eds.), *Handbook of ethical educational leadership* (pp. 426–438). Routledge.
- Oanh, T. T. H., Thuy, L. T., & Huyen, N. T. T. (2024). The effect of simulation-based training on problem-solving skills, critical thinking skills, and self-efficacy among nursing students in Vietnam: A before-and-after study. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 21.
- Olejniczak, K., Kupiec, T., & Widawski, I. (2016). Knowledge brokers in action: A game-based approach for strengthening evidence-based policies. In T. Kaneda, H. Kanegae, Y. Toyoda, & P. Rizzi (Eds.), *Simulation and gaming in the network society* (pp. 427–441). Springer.
- O'Neill, J., & Bourke, R. (2010). Educating teachers about a code of ethical conduct. *Ethics and Education*, 5(2), 159–172. <https://doi.org/10.1080/17449642.2010.516633>
- Owens, B. P., Johnson, M. D., & Mitchell, T. R. (2013). Expressed humility in organizations: Implications for performance, teams, and leadership. *Organization Science*, 24(5), 1517–1538. <https://doi.org/10.1287/orsc.1120.0795>
- Ozdileka, Z., & Oncub, S. (2014). Pre-service teachers' views on simulation in education: An interdisciplinary instructional development experience. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 141, 1156–1160. https://doi.org/10.15766%2Fmep_2374-8265.11111
- 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: The Journal of the Society for Simulation in Healthcare*, 9(2), 120–126. <https://doi.org/10.1097/sih.0b013e3182a3ded7>
- Porter, T., Baldwin, C. R., Warren, M. T., Murray, E. D., Cotton Bronk, K., Forgeard, M. J., Snow, N. E., & Jayawickreme, E. (2022). Clarifying the content of intellectual humility: A systematic review and integrative framework. *Journal of Personality Assessment*, 104(5), 573–585. <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.1975725>
- Porter, T., Leary, M. R., & Cimpian, A. (2024). Teachers' intellectual humility benefits adolescents' interest and learning. *Developmental Psychology*, Oct 31.

- Porter, T., & Schumann, K. (2018). Intellectual humility and openness to the opposing view. *Self and Identity, 17*(2), 139–162. <https://doi.org/10.1080/15298868.2017.1361861>
- Porter, T., Schumann, K., Selmezy, D., & Trzesniewski, K. (2020). Intellectual humility predicts mastery behaviors when learning. *Learning and Individual Differences, 80*, 101888.
- Pritchard, D. (2020). Educating for intellectual humility and conviction. *Journal of Philosophy of Education, 54*(2), 398–409. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12422>
- Remacle, A., Bouchard, S., & Morsomme, D. (2023). Can teaching simulations in a virtual classroom help trainee teachers to develop oral communication skills and self-efficacy? A randomized controlled trial. *Computers & Education, 200*, 104808.
- Rudd, C. J., & Churchouse, C. (2007). *Scripting, acting, performing learning: Developing a toolbox for facilitators to use actors in mental health scenario based learning* [Paper]. Presented at the SimTec Healthcare Conference Proceedings, Brisbane. <https://doi.org/10.1007/s11251-022-09598-1>
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology, 57*, 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>
- Schweisfurth, M. (2013). *Learner-centred education in international perspective: Whose pedagogy for whose development?* Routledge.
- Self, E. A. (2016). *Designing and using clinical simulations to prepare teachers for culturally responsive teaching* [Doctoral dissertation]. Vanderbilt University. <https://ir.vanderbilt.edu/items/0b73320c-8893-4956-8a01-9787318ef257>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2011). Teachers' critical incidents: Ethical dilemmas in teaching practice. *Teaching and Teacher Education, 27*(3), 648–656. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.11.003>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2012). Mentors' ethical perceptions: Implications for practice. *Journal of Educational Administration, 50*(4), 437–462. <https://doi.org/10.1108/09578231211238585>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education, 33*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.001>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2018). *International aspects of organizational ethics in educational systems*. Emerald Group.
- Shapira-Lishchinsky, O., & Levy-Gazenfrantz, T. (2015). The multifaceted nature of mentors' authentic leadership and mentees' emotional intelligence: A critical perspective. *Educational Management Administration & Leadership, 44*(6), 951–969. <https://doi.org/10.1177/1741143215595413>

- Shapira-Lishchinsky, O., & Orland-Barak, L. (2010). Ethical dilemmas in teaching: The Israeli case. *Education and Society*, 27(3), 27–45. <https://doi.org/10.1080/03054985.2010.503686>
- Shapira-Lishchinsky, O., & Rosenblatt, Z. (2009). Perceptions of organizational ethics as predictors of work absence: A test of alternative absence measures. *Journal of Business Ethics*, 88, 717–734. <https://doi.org/10.1007/s10551-008-9977-8>
- So, H. Y., Chen, P. P., Wong, G. K. C., & Chan, T. T. N. (2019). Simulation in medical education. *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, 49(1), 52–57. <https://doi.org/10.4997/JRCPE.2019.112>
- Spencer, S., Drescher, T., Sears, J., Scruggs, A. F., & Schreffler, J. (2019). Comparing the efficacy of virtual simulation to traditional classroom role-play. *Journal of Educational Computing Research*, 57(7), 1772–1785. <https://doi.org/10.1177%2F0735633119855613>
- 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. *Computers & Education*, 129, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Thornton, G. C., Mueller-Hanson, R. A., & Rupp, D. E. (2017). *Developing organizational simulations: A guide for practitioners, students, and researchers*. Routledge.
- Weissblueth, E., & Linder, I. (2020). The effects of simulations on principals' training and professional self-efficacy. *International Journal of Education Policy and Leadership*, 16(14), n14. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1276789>
- Zhunusbekova, A., Koshtayeva, G., Zulkiya, M., Muratbekovna, O. L., Kargash, A., & Vasilyevna, S. M. (2022). The role and importance of the problem of ethics in education. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(3), 787–797. <https://un-pub.eu/ojs/index.php/cjes/article/view/6949>

סימולציות וירטואליות: שיפור כשירות בין־תרבותית וקרבה חברתית בקרב סטודנטים להוראה באמצעות סימולציות בעולמות וירטואליים

מירי שינפלד, * וופא זידאן**

תקציר

המחקר¹ בוחן את יעילותן של סימולציות וירטואליות בקידום כשירות בין־תרבותית וקרבה חברתית בקרב סטודנטים להוראה בישראל, חברה המאופיינת בגיוון תרבותי רב. המחקר מבוסס על ההנחה שסימולציות וירטואליות מספקות חוויית למידה מציאותית ואינטראקטיבית, המסייעת בהפחתת דעות קדומות ובשיפור עמדות רב־תרבותיות. המחקר נערך בקרב 300 סטודנטים להוראה משש מכללות, אשר חולקו לשתי קבוצות: קבוצה שהתנסתה בעולם וירטואלי, וקבוצה שצפתה בסרטוני הסימולציה מהעולם הווירטואלי וקיימה דיונים בזום. ניתוח הנתונים הראה עלייה מובהקת בכשירות הבין־תרבותית בשתי הקבוצות, אך עבור קבוצת העולם הווירטואלי נמצא קשר משמעותי בין הכשירות הבין־תרבותית לבין התקשורת, שהוביל לעלייה בממדד הקרבה החברתית. ממצאים אלו מדגישים את הפוטנציאל של סימולציות וירטואליות כמתודולוגיה חינוכית חדשנית לשיפור מיומנויות בין־תרבותיות בחברות מרובות תרבויות וקונפליקטים.

מילות מפתח: כשירות בין־תרבותית, סימולציות, סימולציות וירטואליות, עולמות וירטואליים

מבוא

המהפכה הטכנולוגית הפכה את העולם לכפר גלובלי, שבו מפגשים פנים־אל־פנים ומפגשים מקוונים עם אנשים מתרבויות זרות הפכו לנורמה (Chen, 2022; Ponzanesi, 2020). עם זאת, מפגשים אלה עלולים להיות מרתיעים כאשר איננו יודעים כיצד לנווט בין תרבויות שונות, וכאשר חסרה כשירות בין־תרבותית. כשירות בין־תרבותית (IC) מגשרת על פערים, מטפחת אמפתיה ויוצרת קשרים משמעותיים חוצי תרבויות (Deardorff, 2021). הטכנולוגיה עשויה לתמוך ברכישת כשירות חשובה זו, בייחוד בסביבה החינוכית מרובת התרבויות של ימינו, הן בקמפוסים הן ברשת, ובהכנת הסטודנטים לנוף הטכנולוגי והחברתי המשתנה (Trinh, 2021).

* פרופ' מירי שינפלד, סמינר הקיבוצים, המכללה לחינוך, לטכנולוגיה ולאמנויות; מכון מופ"ת

** ד"ר וופא זידאן, המכללה האקדמית הערבית לחינוך בישראל, חיפה; מכון מופ"ת

1 אנו מודות לקרן ISF שבמסגרתה נערך המחקר, ולשותפינו למחקר: אילן נגר, יאיר עמיחי המבורגר, מנאל יזבק אבו אחמד, רביטל כהן ליברנט ושירי ליבר.

הבדלים חוצי תרבויות עלולים להיות עמוקים, בעיקר בחברות בעלות היסטוריה של קונפליקטים כגון ישראל. קבוצות התרבות העיקריות בישראל הן יהודים חילונים, יהודים דתיים וערבים מוסלמים, החיים יחד עם מיעוטים נוספים מרקע אתני מגוון. גיוון זה מתבטא גם באופן שבו המדינה והחברה מאורגנות. מערכת החינוך בישראל מחולקת בהתאם למגזרים אלו, ובתי הספר של המגזרים השונים אינם בקשר אלה עם אלה (Abu-Saad, 2019). מכאן שלמורים יכול להיות תפקיד מכריע בהגברת הרגישות הבין-תרבותית של התלמידים על ידי יצירת קשרים בין כיתות ובין בתי ספר ממגזרים שונים. לשם כך יש צורך בהכשרת מורים לכשירות בין-תרבותית, ומרחבים וירטואליים יכולים לספק תשתית בטוחה למפגשים אלו (Klimova & Hua Chen, 2024).

בעבר היו התנסויות אחדות ללמידה משותפת של תלמידים ערבים ויהודים במסגרות חינוכיות מקוונות בישראל, שבהם נעשה שימוש מוצלח בטכנולוגיה כדי לגשר על הבדלים תרבותיים (Eliyahu-Levi, 2021; Ganayem et al., 2020; Masry-Herzallah & Amzalag, 2021; Shonfeld et al., 2020). מהתנסויות אלה עלה כי יש להתמודד עם אתגרים רבים בתחילת התהליך, אך בהמשך נמצא כי התלמידים הרחיבו אופקים, הכירו נקודות מבט של אחרים והעשירו את השקפת עולמם.

מאמר זה מציג את הפוטנציאל של סימולציות מקוונות בעולמות וירטואליים להשפיע על כשירות בין-תרבותית של סטודנטים ערבים ויהודים בישראל. מטרת המחקר הייתה לבחון את השפעת הסימולציות על שלושה ממדים מרכזיים: כשירות בין-תרבותית, רגישות בין-תרבותית וקרבה חברתית המוגדרת כרצון להיות בקשר עם תרבויות אחרות. לאור זאת, שאלת המחקר המרכזית היא: כיצד השתתפות בסימולציות מקוונות בעולמות וירטואליים משפיעה על כשירות בין-תרבותית, על רגישות בין-תרבותית ועל הקרבה החברתית בקרב סטודנטים ערבים ויהודים בישראל? ושאלת המשנה בדקה אם יהיה הבדל בין קבוצה שחוה את הסימולציה בעולמות וירטואליים לבין קבוצה שצופה בהקלטות של אותן סימולציות בזום, בשאלת ההשפעה על הכשירות והרגישות הבין-תרבותית ועל הקרבה החברתית.

המתודולוגיה פותחה ויושמה במרכז לטכנולוגיה, חינוך ורב-תרבותיות (TEC) במכון מופ"ת, המשתמש בפדגוגיה חדשנית בסביבות דיגיטליות כקרקע ניטרלית לאינטראקציה חוצת תרבויות, וכן באמצעים מגוונים ליצירת היכרות הדרגתית בין המשתתפים. ההדרגתיות שבמודל TEC נמצאה יעילה בקבוצות המחזיקות בדעות קדומות ושליליות על התרבות של הקבוצה האחרת (Shonfeld et al., 2021). מתודולוגיה חדשה יחסית להשפעה על כשירות בין-תרבותית היא שימוש בסימולציה פנים-אל-פנים ובעולמות וירטואליים. סימולציה כזו מתבצעת באמצעות אוטורים בסביבות תלת-ממדיות, שבהן סטודנטים יכולים להרגיש כאילו הם נמצאים במציאות אמיתית (Tinmaz & Singh Dhillon, 2024). לדוגמה, באחת הסימולציות הסטודנטית נכנסת לכיתה כמורה ונתקלת בתרחיש שבו תלמידה ערבייה חדשה חווה אפליה מצד תלמיד יהודי בכיתה, והיא נדרשת להגן עליה. התלמידים הם אוטורים רובוטים שמבצעים את התרחיש.

הסטודנטית מציגה פתרון משלה לתרחיש הפוגעני, ולאחר מכן נערך דיון קבוצתי בפתרונות אחרים שהציעו סטודנטיות. המחקר המוצג כאן בחן את השפעת הסימולציות שמתבצעות בעולמות וירטואליים על עמדות בין־תרבותיות של סטודנטים. המחקר התבסס על ההנחה שעולמות וירטואליים (VW) משפרים חוויות על ידי אפשרור אינטראקציות בזמן אמת באופנים שפלטפורמת זום (Zoom) אינה מאפשרת.

רקע תאורטי

כשירות בין־תרבותית

פגישה עם תרבויות שונות עלולה להיות מרתיעה אך גם מעשירה מאוד בידע חדש, בנקודות מבט מגוונות ובדרכי עשייה רבות. התמודדות עם הדרכים השונות של מפגשים בין־תרבותיים עלולה להיות מאיימת בהתחלה ולגרום לחששות של חוסר התאמה של הפרט להשתתף בקבוצה מרובת תרבויות. אולם באמצעות ידע, פתיחות ואמפתיה אפשר לבנות גשר לתקשורת יציבה, לקבל את האחר ולהבין אותו ללא הטיה או שיפוט. תהליך זה כרוך בפיתוח כשירות בין־תרבותית הממזגת תכונות שונות לניווט הרמוני ביחסים חוצי תרבויות. כדי שאכן תתפתח כשירות בין־תרבותית, על הפרט להיות מודע לרקע התרבותי שלו ולאפשרויות המיזוג עם תרבות אחרת. דרך זו מעודדת הכרה באחר, אמפתיה כלפיו והבנת הרקע התרבותי המגוון והשונה (Pastori et al., 2018). מאפיינים מרכזיים של כשירות בין־תרבותית הם ידע על התרבות האחרת, מיומנויות תקשורת, גמישות, פתיחות וגישה חיובית כלפי האחרים (Deardorff, 2021; Savicki, 2023). על מנת שמורים יהיו בעלי כשירות בין־תרבותית, עליהם להכיר את הרקע התרבותי של תלמידיהם, להחזיק בידע בתחום התקשורת הבינ־אישית ולגלם את עקרונות הרב־תרבותיות באמצעות ידע, מיומנויות וערכים. כשירות זו כוללת הכרה והערכה של מגוון הזהויות כנכס ולא כנטל או איום. היא כרוכה במודעות לחשיבותן של חוויות שוות ומשותפות לכלל, בהכרה בקיומה של הדרה ודיכוי של קבוצות ובמתן תשומת לב לא־ישויון ולעוול חברתי. מצופה ממורים בעלי כשירות בין־תרבותית להיות מודעים לאתגרים הקיימים בקישורים בין תרבויות, לערוך רפלקציה עצמית בנוגע לתפיסותיהם כלפי תרבויות אחרות ולהכיר במגבלות הידע שלהם על אודות תרבויות אלו (Shonfeld et al., 2025). כשירות בין־תרבותית אינה מתבטאת באופן אוניברסלי בכל הקשר שהוא. היא מושפעת מההיסטוריה ומההטרונגניות החברתית והתרבותית של המקום, מקיומם של מיעוט תרבותי אחד או כמה, מיחסי הכוח וההיררכיות עם הרוב ומקיומו ועוצמתו של קונפליקט תרבותי (Ganayem et al., 2020).

בישראל אוכלוסייה מגוונת אשר הוערכה בכ־9.8 מיליון נפש בשנת 2023. האוכלוסייה מורכבת ברובה מיהודים (73.2%), כאשר הערבים מהווים כ־21.1% מהאוכלוסייה. בקרב האוכלוסייה הערבית הרוב המכריע מוסלמי (Rhodes, 2023). אזרחי ישראל הערבים נבדלים מן הרוב היהודי בדתם, בשפתם ובתרבותם, ולעיתים קרובות מתמודדים עם אפליה מערכתית ועם אי־ישויון (Rumeau, 2022). גם האוכלוסייה היהודית בישראל מגוונת מאוד, הן מבחינה

אתנית הן מבחינה דתית (Rhodes, 2023). מורכבות דמוגרפית זו משקפת פערים חברתיים, תרבותיים ופוליטיים עמוקים, במיוחד בין יהודים חילונים לדתיים ובין יהודים לערבים. פערים אלו משפיעים על המדיניות הציבורית, על מערכת החינוך ועל הזהות הלאומית ומעצבים את פני החברה הישראלית המשתנה.

בחברה כה מפוצלת מבחינה חברתית ותרבותית מיומנות תרבותית של מורים חיונית לקידום חינוך מכליל ובעל משמעות. מיומנות תרבותית מתייחסת ליכולת ללמד בעילות תלמידים מרקעים תרבותיים השונים מהרקע האישי של המורה. יכולת זו דורשת שילוב של מודעות עצמית, רגישות בין-אישית, ידע תרבותי ייחודי וכישורי תקשורת בין-תרבותית. על המורים לפעול במודע להבנה ולקבלה של השקפות עולם מגוונות – תהליך המאתגר דעות קדומות מושרשות ודורש רפלקציה אישית מתמשכת (Shapira et al., 2023; Shonfeld et al., 2025).

שינוי עמדות וכשירות בין-תרבותית

כשירות בין-תרבותית אינה מושגת במהירות. זו מיומנות שצריך ללמוד ולפתח באמצעות חשיפה ותרגול. כדי לקדם כשירות זו בבתי ספר ובכיתות, יש צורך במורים שהוכשרו לכך ושיכולים ליזום פעילויות מתאימות. הכשרה בין-תרבותית כהכשרה ספציפית אינה נפוצה, אולם תוכניות חינוכיות רבות כבר זיהו את הצורך הזה, והן מובילות את השינוי על ידי הכשרה מוצלחת של מורים לפני כניסתם להוראה ובזמן שהותם בבתי הספר (Ostrovskaya et al., 2023). מכאן שהמורים הם שחקנים חשובים לפיתוח כשירות בין-תרבותית בקרב תלמידים (Savicki, 2023). הגישה הפופולרית והיעילה לטיפוח כשירות בין-תרבותית התבססה על תוכניות לימוד בין-לאומיות, ביניהן תוכניות לחילופי סטודנטים. מפגשים חוצי תרבות אלה היו יעילים ביותר, אך הם מוגבלים לקבוצות נבחרות בשל עלויות הנסיעה הגבוהות הנדרשות (Anis, 2023; de Castro et al., 2019). עם כניסת האינטרנט, התפשטות הגלובלית והנגישות הקלה פחת הנטל הכספי והלוגיסטי. תוכניות חינוכיות זיהו את הפוטנציאל הטמון בתקשורת המקוונת והחלו לשלב טכנולוגיות מידע ותקשורת (ICT) בכיתה. כך התאפשרו חילופי סטודנטים בדרך מקוונת. במחקר עלה כי התוצאות היו חיוביות, בעיקר בהקשר של גיוון תרבותי (Ribeiro, 2016). כמו כן, פרויקטים חינוכיים שכללו קבוצות שונות תרבותית הוכחו כמועילים בהפחתת דעות קדומות וסטראוטיפים בין-קבוצתיים (Walther et al., 2015). בדומה לכך, המרכז לטכנולוגיה וחינוך (TEC) פיתח תוכניות למידה שיתופית מקוונות לסטודנטים ממגוון תרבויות במטרה לקדם הן את הכשירות הבין-תרבותית שלהם והן את הכשירות הדיגיטלית. תקשורת מקוונת ולמידה שיתופית בין-תרבותית מקדמות פיתוח גלובלי של דור בעל כשירות בין-תרבותית גבוהה (Resta et al., 2018).

עיצוב הסביבה הדיגיטלית הלימודית כקרקע ניטרלית תרבותית מאפשר חקר ותקשורת ומעניק ביטחון על ידי טיפוח תחושת הנוכחות והאפיפות (immersion) במרחב הלימודי.

כל זאת במפגש חוצה תרבויות שבו תלמידים יכולים ליצור קשרים קרובים יותר עם האחר (Shadie et al., 2021). המפגשים הדיגיטליים חוצי התרבויות מבוססי הלמידה מקדמים תקשורת בין־תרבותית, קרבה והבנה באמצעות פיתוח ויישום של מתודולוגיית הלמידה השיתופית המקוונת (OCL). בלמידה זו בונים קבוצת תלמידים מגוונת תרבותית שפועלת יחד לקראת מטרה משותפת בסביבה דיגיטלית שתוכננה במיוחד לשמש כקרקע מתאימה לקידום שוויון והכלה (de Hei et al., 2020). הכשירות הבין־תרבותית מתפתחת באמצעות הקרבה הממושכת והמתוכננת בין חברי הקבוצה המגוונת. כשירות זו נתמכת בתקשורת יום־יומית, בניהול קונפליקטים ובשיתוף פעולה, המעודדים תלמידים לחקור דרכים חדשות של עבודה וניווט בין תרבויות ולהתמודד עם דינמיקה חברתית במהלך לימוד נושא ספציפי (Austin & Turner, 2020; Nguyen et al., 2022). הכנסת הסימולציה למתודולוגיה של הלמידה השיתופית המקוונת עשויה לתרום להשפעה עמוקה יותר על הכשירות הבין־תרבותית של הסטודנטים.

סימולציה וירטואלית

כאשר השווקים הגלובליים מתפתחים ונעשים מורכבים יותר, הדרישות לכוח עבודה כשיר משתנות גם הן. בהתאם לכך גם הגישות החינוכיות צריכות להשתנות על מנת להכין את הדור הבא של אנשי המקצוע. זו הסיבה שמתודולוגיות חינוכיות חדשניות כגון סימולציות החלו להופיע, ובעידן החינוך המקוון גם סימולציות וירטואליות, למשל דרך עולמות וירטואליים. סימולציות וירטואליות חושפות לומדים למציאות עתידית (Pottle, 2019; So et al., 2019), שבה ניתן לחוות חוויות בין־תרבותיות. פעילויות חינוכיות אלה מאתגרות את החשיבה הביקורתית ומפתחות את מיומנויות פתרון הבעיות של הלומדים בתרחישים דמויי מציאות אמיתית (Colvin et al., 2020). פעילויות סימולציה מעודדות שיתופי פעולה בתוך הקבוצה, מה שהופך אותן להזדמנות טובה לעבודה משותפת של חברים מתרבויות מגוונות (Benjamin et al., 2021) באמצעות חקירה, הסתגלות וניווט בין הבדלים תרבותיים בצורה פרודוקטיבית ומכבדת (Colvin et al., 2020; Lee et al., 2022; Li et al., 2024). הגיוון התרבותי של הקבוצה תומך בפיתוח יכולת בין־תרבותית. גיוון זה גם מוביל להפקת מגוון רעיונות, להרחבת הידע ולקידום מיומנויות. באמצעות למידה מעמיתים מתרבויות אחרות סטודנטים יכולים להתגבר על הטיה ועל דעות קדומות כלפי האחר (Canto & Jauregi, 2022; Zhang, 2019) ולהחליף אותן בסובלנות, וכן לחזק אמפתיה והבנה בנוגע לתהליכים אינטראקטיביים חוצי תרבויות (Lee et al., 2022).

סימולציה בהכשרת מורים משמשת כמרחב להתנסות בכיתה מבלי להשתמש בכיתת הלומדים בפועל. מרחב זה מאפשר ללומדים להתנסות, להיתקל בבעיות ולנסות לפתור אותן וגם לצפות במהלכים שלהם, לנסות אותם שוב ולדון בהם תוך כדי קבלת הדרכה. בסימולציה בעולם הווירטואלי המרחב הוא זמין, ניתן לשינויים ומאפשר התנסויות רבות יותר לכל סטודנט

להוראה. העולמות הווירטואליים מאפשרים לסטודנט להיכנס לדמות המורה ולחוות את הכיתה בצורה ריאליסטית, וכך להתנסות בהוראה בצורה מוחשית ואפקטיבית ובעלות נמוכה (Badiee & Kaufman, 2014; Hoter & Shapira, 2022).

סימולציה בעולמות וירטואליים

חוויות סימולציה וירטואלית יכולות להיות יעילות במיוחד כאשר הסביבה הדיגיטלית מאפשרת חוויות מהמציאות היום-יומית, כגון כיתה, תלמידים ומורה במציאות מדומה. חוויות אלו אינן מתאפשרות בפלטפורמות למידה מקוונות הנמצאות בשימוש של מוסדות חינוכיים (Google Meet, ZOOM). לעומת זאת, עולמות וירטואליים (VW) הם סביבה תלת-ממדית עשירה, אותנטית ואינטראקטיבית, שבה תלמידים מרגישים אפיפות בחוויית למידה ייחודית.

פלטפורמות תלת-ממד וירטואליות אלו מתגברות על כמה חסרונות של אותן פלטפורמות מקוונות הנמצאות בשימוש בבתי הספר. בפלטפורמות הנמצאות בשימוש דמות הסטודנט מופיעה כתמונת ראש של הלומד היושב אל מול המחשב. לעומת זאת, בעולם הווירטואלי תלמידים משתתפים במפגש בעזרת אוטר ייחודי שהם יכולים לעצב לעצמם, וכך ליצור ייצוג וירטואלי ריאליסטי המדמה את דמותם במציאות ומשקף את תרבותם (Shonfeld & Kritz, 2013). באמצעות הדיבור ושפת הגוף של האוטרם תלמידים יכולים לנוע במרחבי העולם הווירטואלי, לחקור מקומות, להשתמש בחפצים ולתקשר עם עמיתים (Garcia et al., 2023; Tinmaz & Singh Dhillon, 2024).

עולמות וירטואליים מאפשרים תחושת נוכחות, מעורבות רגשית ופיתוח עבודת צוות המוגבלים בפלטפורמות מקוונות רגילות. בניגוד לזום, המקל על תקשורת ישירה אך חסר עומק סביבתי או רגשי, בעולמות וירטואליים מתקיימת אפיפות של הלומדים בתרחישים מרתקים הממריצים השתתפות פעילה ומעניקים חוויה רגשית (Lønne et al., 2023). האפיפות מאפשרת מעורבות רגשית וקוגניטיבית בסביבה בדרך המשקפת חוויות חיים אמיתיות (North & North, 2016) ותומכת ביעילות במתודולוגיות חינוכיות מתקדמות, כגון הסימולציות הווירטואליות. אם כן, המפגשים מאפשרים למשתמשים לתרגל תרחישים מהעולם האמיתי ללא השלכות מעשיות בלתי רצויות, ובכך משפרים את הביטחון העצמי של הסטודנט ואת יכולתו להתמודד עם קונפליקטים בסביבה מרובת תרבויות.

עיצוב העולם הווירטואלי הוא תוצר הדמיון, ולכן ניתן ליצור אותו באופן ייחודי המותאם לתרבות זו או אחרת, ובדרך שבה יחוו כל המשתתפים בנוח במרחב המכבד כל תרבות (Anis, 2023; Colvin et al., 2020). התכונות הללו של העולם הווירטואלי משרות ביטחון בפגישה עם ה"אחר", מה שיכול לספק אפשרות מוצלחת למפגשים חוצי תרבויות בחברות הטרוגניות מבחינה תרבותית כמו ישראל (Ganayem et al., 2020; Shadiey et al., 2021).

בהתאם לנמצא בספרות ובהנחה שההתנסות בעולם הווירטואלי גורמת לאפיפות של המשתתפים, נבנתה סדרה של סימולציות בנושאים בין-תרבותיים, ונוספו אליהן דיונים

בכיתה של סטודנטים להוראה. שאלת המחקר המרכזית הייתה כיצד השתתפות בסימולציות מקוונות בעולם הווירטואלי תשפיע על הכשירות הבין־תרבותית, על רגישות תרבותית ועל הנכונות של הסטודנטים להתקרב לעמיתים מתרבויות שונות. שאלת המשנה בדקה אם יהיה הבדל בהשפעה בין קבוצה שחוהה את הסימולציה בעולמות וירטואליים לבין קבוצה שצופה בהקלטות של אותן סימולציות בזום.

השערות המחקר

1. ההתנסות בסימולציות בעולם וירטואלי תשפיע חיובית על כשירות בין־תרבותית, על רגישות בין־תרבותית ועל מדד הקרבה החברתית.
2. יהיה הבדל בהשפעה על שלושת משתני המחקר בין קבוצות זום לקבוצות עולמות וירטואליים כאשר ההשפעה תהיה גדולה יותר בקבוצות עולמות וירטואליים.
3. כשירות בין־תרבותית תשפיע על רגישות בין־תרבותית, ואלו ישפיעו על מדד הקרבה החברתית.

מתודולוגיה

המחקר המוצג כאן נערך במתודולוגיה הכמותית ובחן את תרומתן של סימולציות וירטואליות בפלטפורמת עולם וירטואלי (VW) לקידום כשירות בין־תרבותית של סטודנטים בקורס בין־מכללתי. המחקר קיבל אישור של ועדת האתיקה של אוניברסיטת רייכמן, והסטודנטים שהשתתפו בו הסכימו להשתתף במחקר ולענות על שאלונים. לא הייתה חובת השתתפות, ולכן לא כל הסטודנטים בקורס ענו על השאלונים.

במחקר הנוכחי נעשה שימוש בסקר בפלטפורמת Qualtrics האוסף נתונים על כשירות בין־תרבותית, על רגישות בין־תרבותית, על מידת ההסכמה לקרבה לתרבויות אחרות (social proximity) ועל גורמים נוספים העשויים להשפיע על היחס לתרבות האחרת. נערכה השוואה בין סטודנטים שהשתמשו בפלטפורמת העולם הווירטואלי לבין סטודנטים שהשתתפו באמצעות זום. הסקר הופץ באתר הקורס ובדואר אלקטרוני. הסטודנטים ענו פעמיים באופן מקוון על הסקר, בתחילת הקורס ובסופו. המטרה הייתה למדוד אם כשירות בין־תרבותית, רגישות בין־תרבותית ורצון להיפגש עם אחרים השתנו במהלך הקורס, ואם יש הבדלים בהשפעת הפלטפורמות המקוונות.

הרקע למחקר

המחקר נערך במסגרת קורס שעסק בסביבות הוראה מתקדמות וכלל פעילויות סימולציה אינטראקטיביות. השתתפו בו סטודנטים לתואר ראשון משש מכללות להכשרת מורים. המשתתפים חולקו לשתי קבוצות עיקריות: קבוצה אחת השתמשה בפלטפורמת עולם וירטואלי, שסיפקה סביבת כיתה וירטואלית המאפשרת תנועה מרחבית ואינטראקציה גמישה. הקבוצה

השנייה עסקה באותו תוכן באמצעות זום בשיעורים סינכרוניים ועל ידי צפייה בהקלטות וידאו של הסימולציות בעולם הווירטואלי. בשתי הקבוצות הייתה התנסות בסימולציות מקוונות. הפלטפורמה מודל (Moodle) שימשה לארגון הקורס ולהעברת תוכן הקורס בשתי הקבוצות, מה שהבטיח שלכל קבוצה תהיה גישה ליחידות הוראה זהות ולהנחיות הרלוונטיות עבורה. הקורס כלל חמש יחידות שהועברו ב-13 מפגשים (5 סינכרוניים, 8 אסינכרוניים). כל יחידה כללה מפגש אסינכרוני אחד או שניים ומפגש סינכרוני אחד. בתחילת הקורס נפגשו הסטודנטים של שתי הקבוצות והמרצים באותו מרחב מקוון בזום. לאחר מכן חולקו הסטודנטים לשתי קבוצות עיקריות – VW ו-ZOOM, וכל קבוצה חולקה לקבוצות עבודה קטנות והטרוגניות מבחינה תרבותית (N=6). כל קבוצה עבדה בחדר מקוון בעולם וירטואלי או בזום. הקבוצות עבדו על משימות שיתופיות והעלו את התוצרים למודל המשותף. התקשורת האסינכרונית בין הסטודנטים בקבוצה התקיימה באמצעות פלטפורמת הוואטסאפ ובפורום הקבוצתי במודל. הסימולציות עסקו בנושאים פדגוגיים המתמקדים בחינוך לרבותיות. לדוגמה, בסימולציה מופיעה דילמה רבותית שהמורה נתקל בה בכיתה, והסטודנט מתבקש להעלות אפשרויות של התמודדות עם דילמה זו. בקבוצת VW הסטודנטים נכנסו לכיתה וירטואלית ופעלו בתוך הסימולציה, וכך יכלו לכתוב ולדבר בקבוצה הקטנה. ואילו בקבוצת הזום אותן דילמות הוצגו כסימולציות דרך קליפ, והסטודנטים ערכו דיון בסימולציה הפדגוגית בחדר הקבוצה בזום. עבודת הסטודנטים הוערכה באמצעות מחוון זהה לשתי הקבוצות, שאפשר למנחים להעריך את העבודה האישית והקבוצתית.

הפלטפורמה לפעילויות בעולם הווירטואלי הייתה ב-Open SIM ונמצאה בתוך האי הווירטואלי של TEC. פלטפורמה זו זימנה כיתה שבה הסטודנטים יכולים להסתובב, להשתתף בשיעור עם עמיתיהם או להיפגש איתם בקבוצות קטנות. נוסף על התפאורה של הכיתה כלל האי מגוון של מרכיבים תרבותיים שאפשר לסטודנטים להתלבש ולהחליף את האווטר שלהם בדמויות מתרבויות שונות.

אוכלוסיית המחקר

משתתפי המחקר היו סטודנטים להוראה שהשתתפו בקורס בין-מכללתי בטכנולוגיה חינוכית, במסגרת מרכז TEC במכון מופ"ת. הם התבקשו לבצע ארבע סימולציות במהלך הקורס ולאחר מכן לענות על שאלון המחקר. 216 סטודנטים מתוך 283 משתתפי הקורס ענו על השאלון, כולם סטודנטים לתואר ראשון משש מכללות להכשרת מורים, בהם ערבים ויהודים מאזורים שונים בארץ, רובם נשים (הגיל הממוצע 30). המשתתפים חולקו לשתי קבוצות עיקריות: קבוצת למידה בעולם וירטואלי (VW) וקבוצת למידה בזום (ZOOM). ההחלטה לאיזו קבוצה להצטרף הייתה בידי הסטודנטים. קבוצה אחת השתמשה בפלטפורמת מציאות מדומה (VW) לצורך פעילויות סימולציה אינטראקטיביות ומפגשים, אשר סיפקו סביבה כיתתית וירטואלית עם תנועה מרחבית ואינטראקציה גמישה. הקבוצה השנייה עסקה באותו תוכן באמצעות פלטפורמת זום במסגרת

מפגשים סינכרוניים וצפייה בסרטונים מוקלטים של הסימולציות. בכל אחת מקבוצות המחקר נערכה חלוקה לקבוצות קטנות מעורבות אתנית, כאשר בכל קבוצה קטנה חמישה עד שישה סטודנטים. כל קבוצה קטנה למדה והכינה את המטלות בלמידה שיתופית מקוונת. בקבוצת מציאות מדומה היו 25 קבוצות, ובקבוצת זום היו 20 קבוצות. המרצים בקורס הגיעו מרקע בין־תרבותי ואתני מגוון, והנחו שלוש עד ארבע קבוצות קטנות. לפירוט המאפיינים הדמוגרפיים והמאפיינים האחרים של המשתתפים, ראו לוח 1.

לוח 1. פרטים דמוגרפיים של משתתפי המחקר

<i>t</i> -	Zoom		עולמות וירטואליים VW		
	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	
.93	4.5	22.9	3.4	23.41	גיל
.08	1.1	11.7	1.2	1.7	שנת לימודים
2.0*	2.1	3.5	2.2	2.8	רמת דתיות

* $p < .05$

כלי המחקר

- במחקר נעשה שימוש בשלושה כלים למדידת רמת הרב־תרבותיות של הסטודנטים:
1. כשירות בין־תרבותית (CCD) – כלי זה התבסס על הגדרתה של דירדורף לכשירות בין־תרבותית, המבוססת על מודל דלפי (Deardorff, 2006). הכלי תורגם לעברית ואז בחזרה לאנגלית. ההבדלים הקטנים שנמצאו תוקנו. השאלון בעברית אושר על ידי פאנל של שמונה חוקרים. הוא מורכב מ־18 פריטים המשקפים היבטים שונים של כשירות בין־תרבותית, כגון: "אני מסוגלת להסתגל, להתגמש ולהתנהג בהתאם לסביבה התרבותית", "אני מסוגלת להבין את השוני בקבוצות תרבותיות אחרות", "אני יכולה להזדהות עם תרבות אחרת ולהיות מעורבת בה". כל היגד נמדד בסולם ליקרט שבין 1 ל־5, כאשר 5 מייצג את הרמה הגבוהה ביותר. מדד זה הראה מהימנות גבוהה ($\alpha = .95$).
 2. רגישות בין־תרבותית (ISS) – כלי זה התבסס על הכלי שבנו וואנג וג'ואו (Wang & Zhou, 2016). הכלי מכיל 15 פריטים ובוחר את מידת הרגישות הבין־תרבותית בסולם ליקרט שבין 1 ל־5, כאשר 5 מייצג את הרמה הגבוהה ביותר. בדיקת ניתוח הגורמים חשפה שני גורמים המסבירים את השונות. בניגוד לכלי המקורי של וואנג וג'ואו שהציג שלושה גורמים קוהרנטיים, הניתוח שלנו הראה שני גורמים, ופריט 14 לא נכלל בהם. תוצאות ניתוח הגורמים מוצגות בלוח 2.

לוח 2. סולם רגישות בין-תרבותית (ISS-15)

רכיב		היגדים
פקטור 2 תקשורת (COM)	פקטור 1 עמדה לסביבה מרובת תרבויות (IE)	
.25	.78	12. לעיתים קרובות אני מתייאשת כאשר אני נמצאת עם אנשים מתרבויות אחרות.
.20	.76	11. כאשר אני מתקשרת עם אנשים מתרבות אחרת, אני חשה תסכול.
-.02	.71	6. אני חושבת שאנשים מתרבויות אחרות הם צרי אופקים.
.40	.71	4. אני לא אוהבת להיות עם אנשים מתרבויות אחרות.
.26	.67	10. לעיתים קרובות אני מרגישה חסרת אונים באינטראקציה עם אנשים מתרבויות אחרות.
.05	.66	5. אינני מקבלת דעות של אנשים מתרבות השונה משלי.
.29	.65	3. אני נמנעת ממצבים שבהם אצטרך להתמודד עם אנשים השונים ממני מבחינה תרבותית.
-.05	.52	13. אני דרוכה כאשר אני מתקשרת עם אנשים מתרבות אחרת.
.79	.15	8. אני מרגישה ביטחון בזמן אינטראקציה עם אנשים מתרבות אחרת.
.75	.17	9. אני יכולה להיות חברותית כמו שאני רוצה להיות, כאשר אני באינטראקציה עם אנשים מתרבויות אחרות.
.74	.28	1. אני נהנית להיות באינטראקציה עם אנשים מתרבויות אחרות.
.69	.24	7. באינטראקציה עם אנשים מתרבויות אחרות אני די בטוחה בעצמי.
-.66	-.10	15. אני מנסה להשיג מידע רב ככל האפשר בעת אינטראקציה עם אנשים מתרבות אחרת.
.66	.15	2. אני מגיבה באופן חיובי למישהי השונה ממני תרבותית בעת אינטראקציה בינינו.
-.22	.053	14. במהלך אינטראקציה אני רגישה למשמעויות הדקות של התרבות של העמית שלי.
50.91%	26.96%	R ²

פקטור 1 מכיל היגדים שעוסקים בעמדות בסביבה מרובת תרבויות, וכל ההיגדים הם שליליים, כלומר משתנה זה עוסק בחרדות ובדחייה של סביבה מרובת תרבויות (Intercultural Environment, IE), ואילו פקטור 2 מכיל היגדים שעוסקים בתקשורת עם אנשים מתרבות אחרת (Communication, COM).

3. מדד הקרבה (SP) – שאלון זה בחן את הנכונות להתקרב לאחרים. חלק זה כלל חמש שאלות הנוגעות לרמת המגע עם תרבויות אחרות, המבוססות על מולוב ולוי (Mollov & Lavie, 2001). דוגמה לכך הייתה: "באיזו מידה אתה מוכן להיפגש עם, ללמוד עם, לארח בביתך, להיות שכן, להיות חבר של מישהו מתרבות בקונפליקט?". כל היגד נמדד בסולם ליקרט בן חמש דרגות, כאשר 5 מייצג את הרמה הגבוהה ביותר. מדד זה הראה מהימנות גבוהה (Cronbach's alpha $\alpha=0.90$).

ממצאים

המחקר נועד לבחון את ההשפעה של סימולציות מקוונות המבוצעות בעולם וירטואלי על הכשירות הבין־תרבותית של סטודנטים, ולקבוע אם סטודנטים בקבוצת העולם הווירטואלי (VW) הראו שיפור ניכר יותר בכשירות הבין־תרבותית לאחר השתתפותם בסימולציות בהשוואה לעמיתיהם בקבוצת הזום (Zoom) שצפו בסימולציות אלו, בהתאם להשערות המחקר. לשם כך נעשה שימוש בניתוח שונות רב־משתני של מדידות חוזרות (MANOVA), תוך שימוש בנתונים שנאספו משלושה כלים נפרדים: שאלון דירדורף לכשירות בין־תרבותית (CCD), סולם רגישות בין־תרבותית (ISS-15) ומדד הקרבה (SP).

ניתוח שונות רב־משתני של מדידות חוזרות (MANOVA) אפשר מעקב אחר התקדמות הכשירות הבין־תרבותית בשתי הקבוצות לאורך זמן והשוואה ביניהן. גישה זו סיפקה ניתוח מקיף של הנתונים שנאספו בשתי נקודות זמן שונות, והציעה תובנות לגבי התפתחות רמת הכשירות הבין־תרבותית של המשתתפים.

הערכת כשירות בין־תרבותית באמצעות שאלון CCD

בניתוח הנתונים שהתקבלו לכשירות בין־תרבותית (CCD) באמצעות מבחן ה־MANOVA, נמצאה עלייה קטנה אך מובהקת ברמת הכשירות הבין־תרבותית של המשתתפים הן בקבוצת העולם הווירטואלי הן בקבוצת הזום. בתחילה הקורס עמד הציון הממוצע לכשירות בין־תרבותית על 4.0 (סטיית תקן = 0.56). לאחר ההתערבות שכללה סימולציות וירטואליות חל שיפור קל, כאשר הציון הממוצע עלה ל־4.1 (סטיית תקן = 0.57), $F(1, 216)=3.8, p=0.05, \eta^2=0.018$. עלייה קלה זו מצביעה על תרומה חיובית של פעילויות הקורס לשיפור הכשירות הבין־תרבותית של הסטודנטים בשתי קבוצות המחקר (VW, ZOOM). אולם למרות שיפור כללי זה הניתוח ההשוואתי בין הקבוצות לא חשף הבדל מובהק ביעילות ההשפעה של פלטפורמת ההוראה על הכשירות הבין־תרבותית, $F(1, 216)=2.07, p=0.15, ns$.

בבחינת המשתנה "השתייכות דתית" לא נמצאו הבדלים מובהקים בתוצאות הכשירות הבין־תרבותית של הקבוצות, $F(1, 216)=2.9, p=0.08, ns$. ממצא זה מצביע על כך שלהשתייכות הדתית לא היה תפקיד מכריע ברמות הכשירות הבין־תרבותית שהשיגו הסטודנטים במחקר שלנו.

התוצאות הללו מספקות הבנה מעמיקה של הגורמים המשפיעים על התפתחות כשירות בין־תרבותית במסגרות חינוכיות. הן מדגישות את יעילותן של סימולציות בשיפור יכולות הסטודנטים ובשכלול הכשירות הבינ־תרבותית, ללא קשר לפלטפורמת הלמידה או לרקע הדתי שלהם.

הערכת רגישות בין־תרבותית: שאלון ISS-15

ממצאי שאלון ה־ISS-15, שנועד למדוד רגישות בין־תרבותית, עברו ניתוח MANOVA כדי לקבוע אם חלו שינויים משמעותיים בתפיסות הסטודנטים אחרי השתתפותם בסימולציות. הממצאים הצביעו על יציבות ברמות הרגישות הבינ־תרבותית של הסטודנטים, ולא נצפה שינוי ניכר בעקבות פעילויות הקורס בתוך הקבוצות, הן בקבוצת הזום הן בקבוצת העולם הווירטואלי, $F(1,214)=0.59$, $p=0.44$, ns. תוצאה זו מרמזת כי השפעת הקורס על שיפור הרגישות של הסטודנטים לשונות תרבותית הייתה מוגבלת. יתר על כן, הניתוח לא הראה הבדלים בולטים בין שתי קבוצות המחקר ברמת הרגישות הבינ־תרבותית שלהן, $F(1,214)=0.14$, $p=0.70$, ns, מה שמעיד כי פלטפורמת הלמידה – עולם וירטואלי לעומת זום – לא השפיעה באופן שונה על היבט זה.

מדד הקרבה החברתית SP

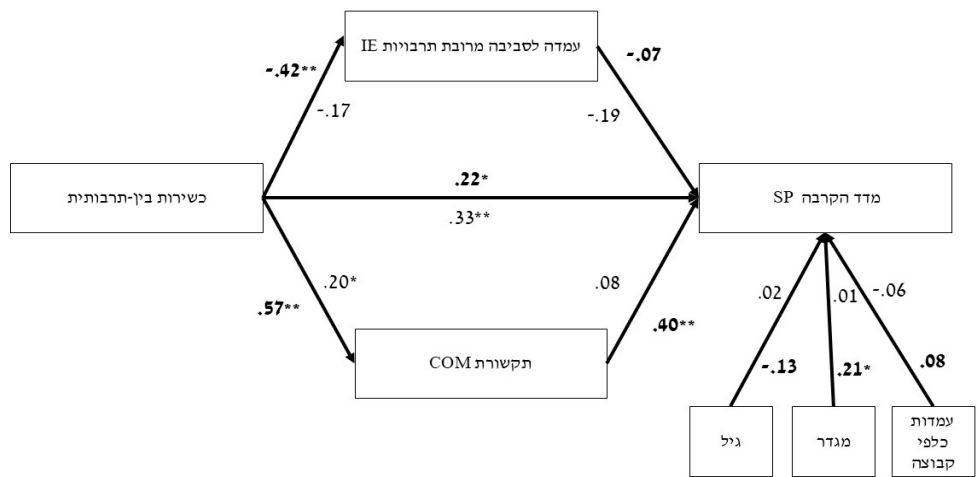
ממצאי השאלון מראים שאין הבדל בזמן בקבוצות, $F(1,215)=1.24$, $p=.26$, ns. נוסף על כך, לא נמצאו הבדלים בין קבוצות הדת, $F(1,215)=2.0$, $p=.15$, ns, ולא נמצא הבדל בין קבוצות המחקר, $F(1,215)=2.1$, $p=.14$, ns. התוצאות מראות שסימולציות וירטואליות הקשורות לגזענות, שבהן השתתפו סטודנטים מרקעים תרבותיים ודתיים שונים, השפיעו על הכשירות הבינ־תרבותית אך לא על הרגישות הבינ־תרבותית ולא על מדד הקרבה החברתית. מכאן שהמדדים השונים – כשירות בין־תרבותית, רגישות בין־תרבותית ומדד הקרבה – שונים במהותם ובעלי מבנה מורכב ורב־פנים.

לסיכום, הניתוח המקיף של הנתונים, שהתקבל באמצעות מבחני MANOVA, הראה השפעה של סימולציות וירטואליות על רמת הכשירות הבינ־תרבותית של סטודנטים להוראה, אך לא הייתה השפעה על הרגישות התרבותית ועל מדד הקרבה החברתית. מכאן שההשערה הראשונה אוששה חלקית. השיפור שנמצא בכשירות הבינ־תרבותית בקרב המשתתפים נצפה בשתי קבוצות המחקר (פלטפורמות עולם וירטואלי או זום) שאליהן השתייכו המשתתפים, מה שמעיד על כך שפעילויות הקורס תרמו באופן חיובי לשיפור הכשירות הבינ־תרבותית בקרב כל המשתתפים ללא קשר לסוג הפלטפורמה הדיגיטלית. כלומר, השערת המחקר השנייה בנוגע להבדלים בין הפלטפורמות לא אוששה.

מודל משוואות מבניות SEM

על מנת להעריך את הקשרים בין משתני המחקר לפני ההתערבות ולאחריה נערך ניתוח נטיבים באמצעות מודל משוואות מבניות (SEM). בתחילה חושבו שינויים בפיתוח כשירות בין־תרבותית (CCD), גורמי רגישות בין־תרבותית (עמדה לסביבה מרובת תרבויות IE), תקשורת (COM) וכלי הקרבה החברתית (SP), בשתי נקודות הזמן שבהן נאספו הנתונים. לאחר מכן חושב ההפרש בין המדדים שנמצאו בתחילת ההתערבות ואחריה. בשלב הבא הופעל מודל SEM כדי לבחון כיצד שינויים ב־CCD משפיעים על שינויים ב־SP בתיווך גורמי הרגישות הבין־תרבותית. שלטנו במשתנים מגדר, גיל ועמדות כלפי הקבוצה. מודל זה הופעל בנפרד עבור כל קבוצה (VW לעומת ZOOM).

המדדים אשר שימשו להערכת המודל הם: מדד חי בריבוע (Chi-squared), הנחשב מקובל כאשר ערכו אינו מובהק; מדד התאמה (GFI); מדד התאמה השוואתי (CFI) ומדד התאמה לא מתוקנן (NNFI) (ערכים מספקים – מעל 0.90, התאמה מצוינת – מעל 0.95); ושורש ממוצע ריבועי השגיאות של הקירוב (RMSEA) (ערכים מספקים – פחות מ-0.08, התאמה מצוינת – פחות מ־0.06). מודל SEM נבדק באמצעות תוכנת AMOS. מודל זה הניב מדדי התאמה מקובלים (כמוצג באיור 1): $\chi^2(2)=2.80, p=.246; CFI=0.99; GFI=0.99, NNFI=0.97, RMSEA=0.04, SRMR=.05$.



** $p < .05$, * $p < .01$

הערה: כל משתנה מייצג את הפער בין המדידה לפני הקורס לבין המדידה בסופו; מקדמים מתוקננים (בטא) מוצגים בכתב מודגש עבור קבוצת העולם הווירטואלי (VW) ובכתב רגיל עבור קבוצת הזום.

איור 1. הקשר בין שינויים בפיתוח כשירות בין־תרבותית (CCD), גורמי רגישות בין־תרבותית וממד קרבה חברתית

בקבוצת העולם הווירטואלי התוצאות הראו כי העלייה ב־CCD מובילה לירידה בעמדות לסביבה מרובת תרבויות (ירידה בגורם עמדות לסביבה מרובת תרבויות פירושה עלייה חיובית בעמדות לסביבה זו) ($\beta = -.42, p < .01$) ולעלייה באינטראקציה ובתקשורת ($\beta = .57, p < .01$). זאת ועוד, שיפור בפקטור השני של רגישות תרבותית – תקשורת – מוביל למדד קרבה חברתית (SP) גבוה יותר ($\beta = .40, p < .001$). עם זאת, לא נמצא קשר מובהק בין עמדות לסביבה מרובת תרבויות לקרבה חברתית ($\beta = -.07, p = .370$). לבסוף, נמצאה השפעה עקיפה מובהקת בין CCD ל־SP נוסף על שיפור בתקשורת ($\beta = .26, p = .01$). כלומר, שיפור ב־CCD מוביל לשיפור בתקשורת (COM), וזה מוביל ל־SP גבוה יותר. מכאן שיש תיווך חלקי של משתנה התקשורת והשפעה ישירה מובהקת נוספת בין המשתנים CCD ו־SP ($\beta = .22, p < .05$).

בקבוצת הזום נמצאה השפעה ישירה בין CCD ל־SP ($\beta = .33, p < .001$). כמו כן, התוצאות הראו כי העלייה ב־CCD מובילה לעלייה בתקשורת ($\beta = .20, p < .05$), אך לא לשינוי בעמדות לסביבה מרובת תרבויות ($\beta = -.17, p = .37$). לא נצפו נתיבים מובהקים בין תקשורת ל־SP ($\beta = .08, p = .38$) או בין עמדות כלפי סביבה מרובת תרבויות ל־SP ($\beta = -.19, p = .06$). לא נמצא מנגנון תיווך עבור קבוצת הזום בין CCD ל־SP ($\beta = .05, p = .10$).

דיון

מטרת מחקר זה הייתה לבחון את השפעת הסימולציות בעולמות וירטואליים על כשירות בין־תרבותית, על רגישות בין־תרבותית ועל קרבה חברתית, שפירושה הרצון להיות בקשר עם תרבויות אחרות. נערכה השוואה בין קבוצה שפעלה בתוך סימולציה בעולמות וירטואליים, וחברי הקבוצה נפגשו בעולם הווירטואלי (VW), לבין קבוצה שצפתה בהקלטה של הסימולציה בעולם הווירטואלי, וחבריה נפגשו בזום (ZOOM). ממצאי המחקר הצביעו על תובנות חשובות בנוגע ליעילותן של סביבות למידה דיגיטליות בטיפוח כשירות בין־תרבותית, ובכך תרמו להמשך קידום המתודולוגיה שפותחה ויושמה על ידי המרכז לטכנולוגיה, חינוך ורבי־תרבותיות (TEC) במכון מופ"ת.

במחקר השתתפו סטודנטים להוראה יהודים וערבים, שענו על שאלונים לפני ההשתתפות בסימולציות ולאחריה. המשתתפים הוקצו לקבוצות עבודה מגוונות תרבותית, שחולקו בין שתי סביבות למידה אינטראקטיביות נפרדות (VW, ZOOM). המחקר נשען על מחקרים קודמים שהצביעו על היעילות של פלטפורמות דיגיטליות בקידום שיתוף מקוון חוצה תרבויות ובשיפור כשירות בין־תרבותית ועמדות כלפי תרבויות שונות (de Hei et al., 2020; Walther et al., 2015).

במחקר זה מצאנו כי השתתפות בסימולציות וירטואליות תוך התנסות בעולמות וירטואליים או צפייה בהן בפלטפורמות סינכרוניות (דוגמת זום) תורמת לשיפור הכשירות הבין־תרבותית בקרב סטודנטים להוראה. בבדיקת המשתנה כשירות בין־תרבותית (CCD) נמצאה עלייה מובהקת בשתי קבוצות המחקר. תוצאה זו מעידה על כך שחשיפה לסימולציות וירטואליות

המכוונות לפיתוח כשירות בין-תרבותית תורמת במידה ניכרת ליכולת הסטודנטים להבין תרבויות מגוונות ולתקשר ביעילות עם סטודנטים מתרבויות אחרות, ללא קשר לפלטפורמה הטכנולוגית הספציפית שנעשה בה שימוש. תוצאות דומות לגבי השפעת סימולציות בעולמות וירטואליים נמצאו במחקרים שבדקו את היעילות של סביבות וירטואליות בהכנה להוראה ובשיפור העמדות כלפי קבוצות שונות תרבותית (Badiee & Kaufman, 2014; Canto & Jauregi, 2022; Hoter, 2019; Zhang, 2019; Shapira, 2022; Yazbak Abu Ahmed & Hoter, 2019).

הייחוד של מחקר זה הוא בהשוואה בין שימוש פעיל בעולמות וירטואליים, שבהם הסטודנט נכנס כאוטר לתוך הכיתה, לבין שימוש בפלטפורמות מקוונות שבהן ניתן לצפות בסימולציה הווירטואלית ולדון בה בפלטפורמה מקוונת כגון זום. ניתוח הממצאים הראה שאין הבדל בין שתי הקבוצות בשיפור הכשירות הבין-תרבותית, הואיל ובשתי הקבוצות נרשם שיפור בקרב המשתתפים. ממצא זה לא תאם את השערת המחקר, שכן זו התבססה על מחקרים שמצאו כי סביבת למידה מקוונת אינטראקטיבית השפיעה לטובה על חוויית הלמידה ועל המוטיבציה של המשתתפים בהשוואה לסביבת למידה מקוונת שאינה מאפשרת אינטראקציה רבה (Anis, 2020; Colvin et al., 2023). ייתכן שעיצוב סביבת למידה שאינה מאפשרת אינטראקציה רבה עלול להפחית מוטיבציה להשתתפות, אך הוא אינו גורם מפתח בשיפור עמדות בין-תרבותיות. יש לציין כי בפלטפורמות המאפשרות אינטראקציה ולמידה שיתופית בקבוצה הטרוגנית, ניתן לשפר עמדות רב-תרבותיות (Walther et al., 2015). ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם הספרות המצביעה על כך שלמידה שיתופית מקוונת עשויה לקדם כשירות בין-תרבותית (Resta et al., 2018), ומדגישה את הפוטנציאל של טכנולוגיות אלו בהתמודדות עם האתגרים הייחודיים של חברות הטרוגניות מבחינה תרבותית, כמו ישראל (Ganayem et al., 2020; Shadiev et al., 2021).

משתנה נוסף שנבדק במחקר הנוכחי היה הרגישות הבין-תרבותית של המשתתפים, הכוללת מודעות עצמית בפגישה עם תרבויות אחרות, ביטחון עצמי, דעות קדומות וסקרנות. לא נמצא שינוי במשתנה זה לאחר ההתערבות, זאת בניגוד למחקרים קודמים שהראו כי קורסים מקוונים יכולים לשפר את הרגישות הבין-תרבותית של סטודנטים (Ghajarieh & Safiyar, 2023; Hua et al., 2023).

אשר לרצון לקרבה חברתית עם הקבוצות האחרות (SP), לא נמצא שינוי של ממש בין המדידות לפני ההתנסות ואחריה. ההסבר לכך עשוי להיות נעוץ בשיטת המדידה ובגודל המדגם (Michie et al., 2018) וכן בגורמים נוספים שלא נמדדו ועשויים להסביר את השפעת ההתערבות, ביניהם משתנים כמו גורמים אישיים וסביבתיים והקשר ביניהם (Bar-Tal & Hameiri, 2020; Carey et al., 2019). כך למשל השתייכות מוסדית של המשתתפים, רקע אישי ומאפיינים אישיים, היסטוריה משפחתית ועמדות חברתיות ופוליטיות עשויים להיות גורמים מרכזיים המשפיעים על הרצון לקרבה חברתית עם קבוצות אחרות (Bar-Tal & Hameiri, 2020).

אולם המחקר הנוכחי הראה קשרים שונים בין המשתנים בשתי קבוצות המחקר. קשרים אלו מסבירים את ההבדלים בהשפעה של הסימולציות בעולם הווירטואלי על הרצון לקרבה חברתית בהשוואה לקבוצת הזום. בקבוצת העולם הווירטואלי התוצאות הראו שהעלייה ברמת הכשירות הבינתרבותית מובילה לירידה בעמדות שליליות כלפי התרבות האחרת, שמשמעותה עלייה בעמדות חיוביות כלפי התרבות האחרת. כמו כן, נמצאה עלייה בתקשורת עם חברי הקבוצה ההטרוגנית. השיפור בתקשורת הוביל לעלייה במדד הקרבה החברתית (SP). משמעות ממצא זה היא כי ביטחון בתקשורת עם בני אדם מתרבויות אחרות גורם לרצון בקרבה חברתית: חברות עם האחר, למידה משותפת וחיים משותפים. מחקר עדכני העלה באופן דומה שמגע בין־תרבותי, הן פנים־אליפנים הן מקוון, קשור באופן חיובי לנכונות ליצור ידידות עם תרבויות שונות (Tang & Zhang, 2023), כל עוד תקשורת כזו היא תקשורת מכבדת המבוססת על ערכים דומים משותפים (Kastner, 2021).

הממצאים הצביעו על כך שבקרבת המשתתפים בעולם הווירטואלי נמצאה השפעה עקיפה משמעותית בין כשירות בין־תרבותית לבין מדד הקרבה החברתית באמצעות שיפור בתקשורת. כלומר אצל הסטודנטים שהשתתפו בסימולציות בעולם הווירטואלי, שיפור בכשירות בין־תרבותית הוביל לשיפור בתקשורת, אשר בתורו הוביל לרצון למגע גבוה יותר, ומדד הקרבה החברתית עלה. תיווך זה הוא תיווך חלקי, שכן נמצאה גם השפעה ישירה משמעותית נוספת בין כשירות בין־תרבותית לבין מדד הקרבה החברתית. ממצא זה תואם מחקרים נוספים על למידה בעולמות וירטואליים, שמסבירים כי תחושת הנוכחות של האוטורים שמייצגים את הסטודנט גורמת לו להרגיש שהוא נמצא פיזית בעולם הווירטואלי עם הסטודנט מהתרבות האחרת (חוטר, 2019; 2025; Yazbak Abu Ahmad & Hoter, 2019; Shonfeld & Resta, 2019). בעולמות וירטואליים מתקיימת אפיפות של הלומדים בדרך המשקפת את החוויות בעולם האמיתי (Lønne et al., 2023; North & North, 2016). נוסף על כך, התקשורת בין הסטודנטים בקבוצה שהתנסתה בעולם הווירטואלי הייתה רבה יותר בשל האתגרים הטכנולוגיים שהעולם הווירטואלי מציב בפני המשתתפים (Hoter & Shapira, 2022; Shonfeld, 2024). באופן פרדוקסלי, העזרה של חברי הקבוצה בכניסה לעולם הווירטואלי, על מנת שיוכלו להיפגש ולבצע את הסימולציה, גרמה לתקשורת רבה יותר בקבוצה זו והובילה כנראה להיכרות מעמיקה יותר ולרצון לקרבה חברתית הדוקה יותר.

אשר לקבוצת הזום, נמצאה השפעה ישירה בין כשירות בין־תרבותית לבין הרצון בקרבה חברתית. נוסף על כך, התוצאות הראו שהעלייה בכשירות הבינתרבותית מובילה לעלייה בתקשורת, אך לא לשינוי בעמדה הבינתרבותית. לא נמצא מנגנון תיווך לקבוצת הזום בין כשירות בין־תרבותית לבין הרצון בקרבה חברתית. אפשר לתלות את ההבדל הזה בין שתי הקבוצות בשוני בין הפלטפורמות. השינוי שחל אצל המשתתפים לאחר שהייה בעולם וירטואלי הוא עמוק מאוד, שכן בפלטפורמה זו הסטודנט נכנס עם האוטר לתוך העולם הווירטואלי ושם אף פוגש את חברי הקבוצה. בכך הוא למעשה "יושב" ליד אדם מתרבות אחרת ומתרגל לתרבות השונה. לאחר

התנסות בחוויה זו הוא יכול להרגיש נוח בסביבה תרבותית שונה ורצון להיות במרחב מרובה תרבותית, ללמוד עם עמיתים שונים מבחינה תרבותית ואף לחיות איתם (Hoter & Shapira, 2022). לעומת זאת, הסטודנטים בקבוצת הזום נכנסו ללא קשיים למפגש הקבוצתי, צפו יחד בסרטון, ולעיתים עשו זאת כל אחד לחוד. תחושת השייכות והקרבה החברתית לא התפתחו. תחושה זו נוצרת בעזרת מאפייני העולם הווירטואלי, המאפשר למשתתפים התאמה אישית ומעניק תחושה של מציאות ממשית באמצעות כלים כמו אוטרים, פריטים המדמים מציאות ממשית ודרכי תקשורת מתקדמים (Garcia et al., 2023; Tinmaz & Singh Dhillon, 2024). יש לציין כי בשתי הקבוצות כשירות בין־תרבותית גבוהה תרמה לעלייה במדד הקרבה החברתית. אולם הקשרים בין הכשירות התרבותית לגורמי הרגישות התרבותית ולמדד הקרבה החברתית היו שונים. מחקר קודם הראה שפיתוח יכולת בין־תרבותית הגביר את הנכונות למעורבות עם עמיתים מתרבות שונה (Heinzmann et al., 2015). עוד נמצא שעמדה חיובית לסביבה מרובת תרבויות מנבאת יכולת תקשורת בין־תרבותית ונכונות לאינטראקציה עם התרבות האחרת (Barrett, 2018; Nadeem et al., 2019).

ממצאים אלו מחזקים את ההנחה בדבר הפוטנציאל של טכנולוגיות אלו ליצור מרחבי למידה מגוונים, ומצביעים על כך שלסימולציות הווירטואליות עשויה להיות השפעה עמוקה יותר על מנגנוני שינוי פנימיים המעצבים כשירות בין־תרבותית. עם זאת, יש למצוא דרכים לחיזוק השפעת ההתערבות לטווח ארוך. ייתכן שפיתוח כשירות בין־תרבותית הוא תהליך ארוך, הדורש שילוב התערבויות מתמשכות ומעמיקות כדי להביא לשינוי יציב ועמיד. יש לציין כי גם גורמים אחרים, כגון מוצא אתני או השתייכות דתית, לא השפיעו על רמות הכשירות הבין־תרבותית של הלומדים. מומלץ אפוא לבדוק גם את ההשפעה של משתנים נוספים, כגון משפחה או סביבה חברתית, על תהליכי תקשורת בין לומדים ועל למידה בסביבה בין־תרבותית.

לסיכום, מחקר זה השווה בין שימוש פעיל בעולמות וירטואליים, שבהם הסטודנט נכנס כאוטר לתוך הכיתה, לבין שימוש בפלטפורמות מקוונות שבהן ניתן לצפות בסימולציה ולדון בה בפלטפורמה מקוונת כגון זום. בשתי הפלטפורמות נצפתה עלייה בכשירות הבין־תרבותית ולא נצפתה עלייה ברגישות התרבותית ובמדד הקרבה. אולם בקבוצת העולם הווירטואלי נמצאו קשרים בין הכשירות התרבותית לעמדה על רב־תרבותיות ולתקשורת, ואלו גרמו לעלייה במדד הקרבה החברתית. הבדל זה יכול להצביע על כך שלסימולציות הווירטואליות השפעה מהותית על יכולת המשתתפים להבין תרבויות מגוונות ולתקשר עם בני התרבויות האחרות. העולם הווירטואלי מעניק תחושת מציאות ובכך מקדם תקשורת חיובית, המסייעת לשינוי ניכר בעמדות, שינוי שיאפשר חיים משותפים בחברה הטרוגנית.

מגבלות המחקר וכיווני מחקר עתידיים

יש להכיר במספר מגבלות של המחקר. ראשית, גודל הקבוצות בתנאים השונים היה בלתי מאוזן, וההקצאה לקבוצות הייתה נתונה לבחירת המשתתפים. הבחירה העצמית של המשתתפים התבססה על נכונותם ועל זמינותם להשתתף, והחוקרים לא יכלו לחייב השתתפות או לבצע

הקצאה אקראית, מה שגרם לחוסר איזון אתני בין הקבוצות. שנית, מרבית המשתתפים היו נשים, שכן מכללות להכשרת מורים מושכות בעיקר אוכלוסייה נשית. שלישית, ייתכן כי סגנונות ההנחה השונים של המרצים השפיעו על הדינמיקה הקבוצתית. רביעית, הסטודנטים הגיעו לקורס ברמות שונות של היכרות מוקדמת עם פלטפורמות המציאות המדומה והזום, מה שהיה בו כדי להשפיע על תחושת הנוחות והמעורבות שלהם.

המחקר הנוכחי מצביע על שלושה כיוונים מרכזיים למחקר עתידי. ראשית, יש לערוך מחקרי אורך כדי לבחון באיזו מידה השיפורים שנצפו בכשירות בין־תרבותית (CCD) נשמרים לאורך זמן, ועד כמה הם משפיעים על הפרקטיקה המקצועית. שנית, מומלץ לבצע מחקרים השוואתיים בין פלטפורמות דיגיטליות שונות, על מנת לבדוק כיצד רמות שונות של נוכחות משפיעות על תוצאות הלמידה הבין־תרבותית. שלישית, חשוב להבין כיצד תחושת מסוגלות דיגיטלית והכשרה מוקדמת משפיעות על יכולת הלומדים להפיק תועלת ממפגשים בין־תרבותיים וירטואליים. מחקרים בנושא מוכנות טכנולוגית עשויים לתרום לגיבוש פרקטיקות מיטביות לשילוב טכנולוגיה בחינוך בין־תרבותי.

המחקר השווה בין תוצאות סימולציה בסביבות תלת־ממד לבין סביבה מבוססת זום וקטעי וידאו. סביבת המציאות המדומה הייתה לא פשוטה לניווט, והסטודנטים נתקלו בקשיים טכניים במהלך הסימולציה, ולכן היה קשה יותר להעריך את השפעתה. לפיכך, מומלץ להמשיך ולבחון את הנושא באמצעות פלטפורמות וירטואליות נוספות, ידידותיות למשתמש, אשר עשויות לשפר את חוויית הלמידה של הסטודנטים.

מחקרים עתידיים צריכים לבחון טכנולוגיות מציאות מדומה מתקדמות במסגרת עיצוב קבוצות מאוזנות (בהיבטים של מגדר ושפה) ולהמשיך לפתח כלים למדידת מיומנות בין־תרבותית בקרב אוכלוסיות מגוונות. ממצאי מחקר זה נאספו מקבוצת לומדים אחת, מגוונת תרבותית, שלמדה בקורס סביבות הוראה מתקדמות במרכז TEC. משום כך, המסקנות מוגבלות למאפייני קבוצה זו. ביצוע מחקרים חוזרים בקבוצות נוספות יאפשר הכללת המסקנות לאוכלוסייה רחב יותר. כמו כן מומלץ לבצע מחקרים נוספים תוך בחינת סימולציות בקרב סטודנטים בתחומים שונים, כגון סטודנטים לרפואה ואחרים.

מקורות

חוטר, א' (2025). עולמות וירטואליים בסביבה מרובת תרבויות. בתוך מ' שינפלד, א' גנאים וא' חוטר (עורכות), מתקוונים לרב־תרבותיות בחינוך: שילוב טכנולוגיה, חינוך ושונות תרבותית במודל

TEC (עמ' 97–128). מכון מופ"ת.

Abu-Saad, I. (2019). Palestinian education in the Israeli settler state: Divide, rule and control. *Settler Colonial Studies*, 9(1), 96116. <https://doi.org/10.1080/2201473X.2018.1487125>

Anis, M. (2023). *Leveraging artificial intelligence for inclusive english language teaching: Strategies and implications for learner diversity*, 12(6).

- Austin, R., & Turner, R. N. (2020). The role of blended learning for community cohesion: Lessons from Northern Ireland. *Technology, Pedagogy and Education*, 1–16. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2020.1756906>
- Badiee, F., & Kaufman, D. (2014). Effectiveness of an online simulation for teacher education. *Journal of Technology and Teacher Education*, 22(2), 167–186. <https://www.learntechlib.org/primary/p/45934/>.
- Barrett, M. (2018). How schools can promote the intercultural competence of young people. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Bar-Tal, D., & Hameiri, B. (2020). Interventions to change well-anchored attitudes in the context of intergroup conflict. *Social and Personality Psychology Compass*, 14(7). <https://doi.org/10.1111/spc3.12534>
- Benjamin, J. Z., Heredia Jr., D., Han, T., Kirtley, A. T., Morrison, E. J., & Leffler, J. M. (2021). Implementation of a cross-cultural simulation workshop: Feasibility and training satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology*, 15(1), 45–53. <https://doi.org/10.1037/tep0000300>
- Canto, S., & Jauregi, K. (2022). Interaction games to boost intercultural communication in virtual worlds and video-communication: A case study. In M. Peterson & N. Jabbari (Eds.), *Digital games in language learning* (pp. 158–182). Routledge.
- Carey, R. N., Connell, L. E., Johnston, M., Rothman, A. J., de Bruin, M., Kelly, M. P., & Michie, S. (2019). Behavior change techniques and their mechanisms of action: A synthesis of links described in published intervention literature. *Annals of Behavioral Medicine*, 53(8), 693–707. <https://doi.org/10.1093/abm/kay078>
- Chen, G.-M. (2022). Building a global community: An intercultural communication perspective. *China Media Research*, 18(4). https://digitalcommons.uri.edu/com_facpubs/80
- Colvin, A., Saleh, M., Ricks, N., & Rosa-Davila, E. (2020). Using simulated instruction to prepare students to engage in culturally competent practice. *Journal of Social Work in the Global Community*, 5(1). <https://doi.org/10.5590/JSWGC.2020.05.1.01>
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241–266.
- Deardorff, D. K. (2021). *Manual for developing intercultural competencies: Story circles*. Routledge.
- de Castro, A. B., Dyba, N., Cortez, E. D., & Pe Benito, G. G. (2019). Collaborative online international learning to prepare students for multicultural work environments. *Nurse Educator*, 44(4), E1. <https://doi.org/10.1097/NNE.0000000000000609>

- de Hei, M., Tabacaru, C., Sjoer, E., Rippe, R., & Walenkamp, J. (2020). Developing intercultural competence through collaborative learning in international higher education. *Journal of Studies in International Education*, 24(2), 190–211. <https://doi.org/10.1177/1028315319826226>
- Eliyahu-Levi, D. (2020). Cross-cultural online encounters with peers from different countries. *Distance Education*, 41(3), 402–423. <https://doi.org/10.1080/01587919.2020.1766948>
- Ganayem, A., Hoter, E., & Shonfeld, M. (2020). Lessons learned from 15 years of multicultural online collaborative learning in Israel. In *Blended and online learning for global citizenship* (pp. 59-91). Routledge.
- Garcia, M. B., Adao, R. T., Pempina, E. B., Quejado, C. K., & Maranan, C. R. B. (2023). MILES virtual world: A three-dimensional avatar-driven metaverse-inspired digital school environment for FEU group of schools. *Proceedings of the 7th International Conference on Education and Multimedia Technology*, 23–29. <https://doi.org/10.1145/3625704.3625729>
- Ghajarieh, A., & Safiyar, S. (2023). Teachers' intercultural communicative competence and intercultural sensitivity: An investigation of emergency online classes in higher education. *Register Journal*, 16(1), Article 1. <https://doi.org/10.18326/register.v16i1.73-94>
- Heinzmann, S., Künzle, R., Schallhart, N., & Müller, M. (2015). The effect of study abroad on intercultural competence: Results from a longitudinal quasi-experimental study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26(1), Article 1. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v26i1.366>
- Hoter, E., & Shapira, N. (2022). Simulations in virtual worlds: Improving intergroup relations and social proximity. *Intercultural Education*, 33(4), 435–454. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2080969>
- Hua, J., Kondo, A., & Moross, J. (2023). Enhancing intercultural sensitivity in Japanese nursing students through international online nursing courses: A quasi-experimental study. *Nurse Education Today*, 128, 105870. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2023.105870>
- Kastner, M. (2021). Formation and benefits of intercultural friendships: The role of communication. *Journal of Intercultural Communication*, 21(3), 26–40. <https://doi.org/10.36923/jicc.v21i3.19>
- Klimova, B., & Hua Chen, J. (2024). The impact of AI on enhancing students' intercultural communication competence at the university level: A review study. *Language Teaching Research Quarterly*, 43, 102–120. <https://doi.org/10.32038/ltrq.2024.43.06>
- Lee, E., Kourgiantakis, T., & Hu, R. (2022). Developing holistic competence in cross-cultural social work practice: Simulation-based learning optimized by blended

- teaching approach. *Social Work Education*, 41(5), 820–836. <https://doi.org/10.1080/02615479.2021.1892055>
- Li, Y.-J., Cheung, C. M. K., Shen, X.-L., & Lee, M. K. O. (2022). *Promoting collaborative learning in virtual worlds: The power of “we”* (world). <https://doi.org/10.1108/ITP-11-2021-0870>
- Lønne, T. F., Karlsen, H. R., Langvik, E., & Saksvik-Lehouillier, I. (2023). The effect of immersion on sense of presence and affect when experiencing an educational scenario in virtual reality: A randomized controlled study. *PubMed*, 9(6). <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e17196>
- Masry-Herzallah, A., & Amzalag, M. (2021). *From theory to practice: Jewish and Arabs students in academia practice multicultural education* (world). <https://doi.org/10.1108/IJCED-06-2020-0031>
- Michie, S., West, R., Sheals, K., & Godinho, C. A. (2018). Evaluating the effectiveness of behavior change techniques in health-related behavior: A scoping review of methods used. *Translational Behavioral Medicine*, 8(2), 212–224. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibx019>
- Mollov, B., & Lavie, C. (2001). Culture, dialogue, and perception change in the Israeli-Palestinian conflict. *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 69–87.
- Nadeem, M. U., Mohammed, R., & Dalib, S. (2019). An association between international students' attitude and intercultural communication competence. *Paradigms*, 13(1), 47–51.
- Nguyen, H., Dolan, H., Taylor, S., & Peyretti, T. (2022). Cultivating intercultural competences in digital higher education through English as an international language. *Journal of Academic Language and Learning*, 16(1), Article 1.
- North, M. M., & North, S. M. (2016). A comparative study of sense of presence of traditional virtual reality and immersive environments. *Australasian Journal of Information Systems*, 20.
- Ostrowska, M., Ostrowski, O., & Margitich, K. (2023). Peculiarities of professional training of future teachers for innovative educational activities in an intercultural environment. *Journal of Higher Education Theory and Practice*, 23(20), Article 20. <https://doi.org/10.33423/jhetp.v23i20.6688>
- Pastori, G., Mangiatordi, A., Ereky-Stevens, K., & Slot, P. L. (2018). *ISOTIS virtual learning environment. Development, & progress and on-going work in WP3, 4 and 5*. ISOTIS.
- Ponzanesi, S. (2020). Digital diasporas: Postcoloniality, media and affect. *Interventions*, 22(8), 977–993. <https://doi.org/10.1080/1369801X.2020.1718537>

- Pottle, J. (2019). Virtual reality and the transformation of medical education. *Future Healthcare Journal*, 6(3), 181–185. <https://doi.org/10.7861/fhj.2019-0036>
- Resta, P., Shonfeld, M., Yazbak Abu Ahmad, M., & Wallace, D. L. (2018). Information and communication technology revitalizing cultural identity and diversity. In J. Voogt, G. Knezek, R. Christensen, & K. W. Lai (Eds.), *Second handbook of information technology in primary and secondary education* (pp. 1-11). Springer International Handbooks of Education.
- Rhodes, J. (2023). Jewish-Arab relations in Israel. In *Handbook of contemporary Israel* (pp. 1-20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-16-2717-0_68-1
- Ribeiro, S. P. M. (2016). Developing intercultural awareness using digital storytelling. *Language and Intercultural Communication*, 16(1), 69–82. <https://doi.org/10.1080/14708477.2015.1113752>
- Rumeau, M. (2022). Diversity, equality and inclusion in Israel. In *Diversity, equality and inclusion in organizations* (pp. 1-25). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800888302.00011>
- Savicki, V. (2023). *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education*. Taylor & Francis.
- Shadiev, R., Wang, X., & Huang, Y.-M. (2021). Cross-cultural learning in virtual reality environment: Facilitating cross-cultural understanding, trait emotional intelligence, and sense of presence. *Educational Technology Research and Development*, 69(5), Article 5. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10044-1>
- Shapira, N., Shonfeld, M., Friedman, D., & Falah, J. F. (2023). Educators in Israel define cultural competence. *Frontiers in education*, 8, 120. <https://doi.org/10.3389/educ.2023.1131352>
- Shonfeld, M. (2024). Amazing race: Collaborative learning, gamification and virtual worlds. In Y. Yondler, N. Avissar, & D. Weiss (Eds.), *Cultivating future-oriented learners: Polyphonic education in a changing world* (pp. 19-32). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-63253-2_2
- Shonfeld, M., Cotnam-Kappel, M., Judge, M., Ng, C. Y., Ntebutse, J. G., Williamson-Leadley, S., & Yildiz, M. N. (2021). Learning in digital environments: A model for cross-cultural alignment. *Educational Technology Research and Development*, 69(4), 2151–2170. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-09967-6>
- Shonfeld, M., & Kritz, M. (2013). Virtual representations in 3D learning environments. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 9, 249-266.
- Shonfeld, M., & Resta, P. (2019). Competitive game effect on collaborative learning in a virtual world. In M. Shonfeld & D. Gibson (Eds.), *Collaborative learning in a global world* (pp. 91–110). Information Age Publishing.

- Shonfeld, M., Shapira, N., Falah, J. F., & Friedman, D. (2025). Looking for an agreed-upon definition of teachers' intercultural competence in a divided society. *International Journal of Intercultural Relations*, *108*, 102223.
- So, H. Y., Chen, P. P., Wong, G. K. C., & Chan, T. T. N. (2019). Simulation in medical education. *Journal of the Royal College of Physicians of Edinburgh*, *49*(1), 52–57. <https://doi.org/10.4997/jrcpe.2019.112>
- Tang, L., & Zhang, C. (2023). Intercultural friendships with international students in China: Examining the role of intergroup contact, intercultural communication competence, host country nationals' attitudes, and perceived intergroup threats. *Behavioral Sciences*, *13*(10), Article 10. <https://doi.org/10.3390/bs13100855>
- Tinmaz, H., & Singh Dhillon, P. K. (2024). User-centric avatar design: A cognitive walkthrough approach for metaverse in virtual education. *Data Science and Management*, *7*(4), 267–282. <https://doi.org/10.1016/j.dsm.2024.05.001>
- Trinh, T. A. H. (2021). Intercultural communicative competence: A literature review. *VietTESOL International Convention Proceedings*, *2*, 88–101.
- Walther, J. B., Hoter, E., Ganayem, A., & Shonfeld, M. (2015). Computer-mediated communication and the reduction of prejudice: A controlled longitudinal field experiment among Jews and Arabs in Israel. *Computers in Human Behavior*, *52*, 550–558. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.08.004>
- Wang, W., & Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations*, *55*, 1–7.
- Yazbak Abu Ahmad, M., & Hoter, E. (2019). Online collaboration between Israeli Palestinian Arab and Jewish students: Fear and anxiety. *International Journal of Multicultural Education*, *21*, 62–81.
- Zhang, G. (2019). Virtual simulation based intercultural learning. In P.-L. Rau (Ed.), *Cross-cultural design. Culture and society* (pp. 492–504). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-22580-3_37

סקירת ספרות ממפה על מחקרי סימולציות בישראל לקידום למידה חברתית-רגשית בין השנים 2010-2025

רונן קספרסקי*, אורנה לוי, ** מירב אסתר חמי***

תקציר

בעשור האחרון גוברת ההכרה בפוטנציאל של סימולציות לקידום למידה חברתית-רגשית (SEL) בהכשרה ולפיתוח מקצועי של אנשי חינוך. לצורך הסקירה נערך חיפוש במאגרי (Web of Science, Scopus, ERIC, APA PsycInfo, ונמצאו 3,443 פרסומים. בהתאם להנחיות PRISMA-ScR, נעשה סינון בשלושה שלבים: סינון לפי כותרת ותקציר, סינון לפי קריאה מעמיקה של הטקסט ובחירה סופית על בסיס דיון בין החוקרים. לבסוף נבחרו 85 מחקרים אמפיריים (מהשנים 2010-2025), מתוכם 22 מישראל ו-63 מהעולם. הסקירה מעלה פערים בין המחקר בישראל למחקר מהעולם: בעוד הספרות הבין-לאומית מתמקדת בקבלת החלטות, בניהול כיתה ובשיתוף פעולה תוך שימוש במדדים כמותיים, המחקר בישראל מדגיש עיבוד רגשי, אמפטיה, מודעות עצמית ובניית זהות מקצועית, באמצעות כלים איכותניים. בישראל רווחת הסימולציה הקלינית, ואילו במחקרים הבין-לאומיים מוצג מגוון רחב יותר של סוגי סימולציה. הסקירה מלמדת על שימוש בסימולציות בהקשרים תרבותיים שונים, מציעה כיוונים לעיצוב הכשרה רגישת הקשר ומדגישה את תרומת הסימולציות לעיצוב זהות מקצועית. תאורטית, הסקירה מציעה לבחון מחדש את מושג ה-SEL בהקשרי הכשרה מקצועית.

מילות מפתח: הכשרת מורים, התפתחות מקצועית, למידה חברתית-רגשית, למידה מבוססת סימולציה

הקדמה

בשנים האחרונות הולך וגובר השימוש בסימולציות בחינוך ככלי מרכזי בתהליכי ההכשרה להוראה והפיתוח המקצועי. הסימולציה משמשת כמרחב מדומה אך מציאותי, המאפשר לתרגל התמודדות עם מצבים מורכבים מתוך השדה החינוכי, כגון אינטראקציות עם תלמידים, עימותים עם הורים או שיח בין-צוותי, תוך שמירה על סביבה בטוחה ורפלקטיבית. מטרת השימוש בסימולציות מגוונות: החל מאימון פרקטי בהוראה ובניהול כיתה ועד לעיבוד לעומק של מצבים טעונים מבחינה רגשית או ערכית.

* ד"ר רוני קספרסקי, האקדמית גורדון לחינוך חיפה; האקדמית הדתית לחינוך שאנן, מרכז סימולציות סימולב
 ** ד"ר אורנה לוי, המכללה האקדמית אחוה, הפקולטה לחינוך ולמנהיגות ומרכז סימולציה ומחקר Be
 *** ד"ר מירב אסתר חמי, האקדמית הדתית לחינוך שאנן, מרכז סימולציות סימולב; האקדמית גורדון לחינוך חיפה

סקירות ספרות ממופות (scoping reviews) הן כלי מחקרי חיוני להבניית תחום ידע מתהווה. סקירות אלו מאפשרות מיפוי שיטתי של גוף ידע מגוון, זיהוי פערים, סיווג מגמות ויצירת תשתית לתאוריה ולפרקטיקה (Arksey & O'Malley, 2005; Peters et al., 2021). בהקשר של למידה מבוססת סימולציה, תחום המתפתח במהירות אך טרם זכה למיסוד מושגי ותאורטי, סקירות ממופות מספקות תמונה רחבה והכרחית להתוויית כיווני מחקר ויישום. סקירת הספרות הנוכחית מתמקדת בהיבט מסוים וייחודי של השימוש בסימולציות – קידום למידה חברתית־רגשית (להלן SEL) של אנשי חינוך, בהתאם למגמות עולמיות לקידום חינוך חברתי־רגשי כמסד תשתיתי לעבודה החינוכית.

בעשור האחרון חלה התקדמות ניכרת בפיתוח דגמי סימולציה חינוכיים, לרבות שילוב טכנולוגיות מתקדמות, ובמקביל החלה להתגבש בישראל תשתית מחקרית מתפתחת בתחום זה. מאחר שגל המחקרים הראשוני התמקד בהיבטים של פיתוח, שביעות רצון ואפקטיביות כללית, התגבר הצורך בגיבוש תובנות עמוקות וביקורתיות על אודות מוקדי השיח, מטרות ההתערבות ומדדי ההערכה. סקירת הספרות הממפה הנוכחית נועדה לזהות מגמות מרכזיות של השימוש בסימולציות לצורך פיתוח SEL בקרב אנשי חינוך – הן בישראל הן בזירה הבינ־לאומית – ולהציע כיווני חשיבה להמשגה מחודשת ולטיוב יישומי הסימולציה בשדה.

סקירת ספרות

למידה חברתית־רגשית (SEL) בהכשרת מורים

למידה חברתית־רגשית (Social-Emotional Learning – SEL) הפכה בעשורים האחרונים לרכיב מרכזי בהכשרת מורים ובהתפתחותם המקצועית. על פי ההגדרה של CASEL (2023), למידה זו כוללת את התהליכים שדרכם פרטים מפתחים את היכולת להבין ולנהל רגשות, להציב מטרות חיוביות, לחוש אמפתיה, ליצור מערכות יחסים חיוביות ולקבל החלטות אחראיות. חמישה תחומים מרכזיים הוגדרו כבסיס ללמידה חברתית־רגשית (להלן SEL): מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בינ־אישיות וקבלת החלטות אחראית.

בהקשר החינוכי, למידה חברתית־רגשית נמצאת תורמת תרומה מהותית לא רק להצלחתם של תלמידים אלא גם לרווחתם של אנשי החינוך עצמם. מורים בעלי מיומנויות חברתיות-רגשיות מפותחות מצליחים לנהל טוב יותר את כיתותיהם, לשמור על קשרים חיוביים עם תלמידים ולהתמודד עם לחצים רגשיים ועם שחיקה (Jennings et al., 2020; Mattern & Bauer, 2014). בנוסף לכך, SEL תורמת לפיתוח זהות מקצועית חיובית, להגברת תחושת המסוגלות ולהפחתת תחושות של בדידות או חוסר אונים בקרב מורים מתחילים (Gimbert et al., 2023). מסיבות אלו ישנה הסכמה הולכת וגוברת בקרב חוקרים ומובילי מדיניות חינוכית, כי יש לשלב SEL באופן שיטתי בתוכניות ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים (Schonert-Reichl, 2017).

סימולציות בהכשרת מורים: מסגרת תאורטית

למידה מבוססת סימולציה נחשבת לכלי פדגוגי יעיל לגישור בין ידע תאורטי לפרקטיקה חינוכית, בייחוד בתחומים הקשורים ל-SEL. סימולציות מציעות למורים סביבות שניתן לתרגל בהן מיומנויות חברתיות-רגשיות באופן בטוח וללא ההשלכות הישירות של אינטראקציות בעולם האמיתי (Chernikova et al., 2020, 2024; Theelen et al., 2019b). הבסיס הפדגוגי של סימולציות נשען על מודלים של למידה התנסותית, בראשם המודל של קולב (Kolb, 1984) הכולל ארבעה שלבים: התנסות ממשית, תצפית רפלקטיבית, הבניה מושגית ויישום. סימולציות מגלמות את ארבעת השלבים הללו – החל מהתנסות באירוע מדומה, דרך רפלקציה אישית או קבוצתית, תחקיר מבוסס המשגה תאורטית, וכלה ביישום של הלמידה (בתום סימולציה חוזרת או בחזרה לשדה). כמו כן, תאוריית ההתפתחות החברתית-תרבותית של ויגוצקי (Vygotsky, 1978), ובעיקר מושג אזור ההתפתחות הקרוב (zone of proximal development), מדגישה את תרומת הסימולציות כמרחב למידה מונחה, שבו הלומד מתמודד עם מצבים מאתגרים במסגרת התומכת בהתפתחותו. מודלים אלה מדגישים את החשיבות של למידה דרך התנסות, רפלקציה ומשוב.

לצד הבסיס הפדגוגי חוקרים מצביעים על היתרונות הייחודיים של סימולציות ככלי לקידום ההתנסות המודרכת בסיטואציות מורכבות מאפשרת זיהוי של תגובות רגשיות, תרגול נוכחות והקשבה פעילה, בחינת גבולות ואסרטיביות ובנייה של אסטרטגיות פעולה מגוונות (Ade-Ojo et al., 2022). סקירות שיטתיות עדכניות (Billingsley et al., 2019; Lindberg & Jönsson, 2023) מצביעות על כך שגם סימולציות דיגיטליות המבוססות על אוטורים תורמות לפיתוח אמפתיה, ויסות רגשי ותקשורת בינאישית. סקירה נוספת (Hillyar et al., 2024) מציינת כי סימולציות תורמות לתרגול תגובות במצבי קונפליקט, להגברת המודעות העצמית ולעיבוד עומק של דילמות רגשיות ואתיות. ממצאים אלה מחזקים את ההבנה שסימולציות אינן רק אמצעי לפיתוח ידע פדגוגי אלא תורמות גם לעיבוד הרגשי של סיטואציות חינוכיות.

טיפולוגיה של סימולציות בחינוך: חמשת הסוגים המרכזיים

בסקירת ספרות שיטתית קודמת (Kasperski et al., 2025) זוהו חמש קטגוריות עיקריות של סימולציות בחינוך לקידום SEL, והן סווגו בהתאם למנעד המעורבות החושית (immersive case, להלן: אימרסיבי), לטכנולוגיה המעורבת ולסוג האינטראקציה: (1) ניתוח מקרה מצולם (studies), מתבסס על צפייה בסרטונים שבהם שחקנים מקצועיים מציגים סצנות חינוכיות מורכבות. המשתתפים מנתחים את הסרטון ומזהים מיומנויות ומושגים רלוונטיים (Walker & Dotger, 2012); (2) סימולציה וירטואלית (virtual): תוכנות כמו SimSchool ו-SimInClass יוצרות סביבה כיתתית ממוחשבת, שבה המתכשרים בוחרים תגובות ומקבלים משוב מיידי וכן דוח כתוב (Rayner & Fluck, 2014); (3) סימולציה אימרסיבית (immersive): מערכת ממוחשבת כמו Mursion המשלבת בין מציאות מדומה ואוטורים המגיבים למתנסה, בהפעלה של שחקן

אנושי או באמצעות בינה מלאכותית (Dell'Aquila et al., 2022; Dieker et al., 2023); (4) משחק תפקידים (role play): משתתפי הקבוצה מגלמים תפקידים באמצעות תסריט מוכן מראש או ללא כל תסריט, ללא מעורבות של שחקן חיצוני. סוג זה של סימולציה מעודד כניסה לנעלי האחר (Angelini, 2016); (5) סימולציה קלינית (clinical simulation): המשתתפים מתנסים במפגש עם שחקנים מקצועיים (אשר מגלמים הורים, תלמידים וכו') שמציגים סיטואציה עם פוטנציאל לקונפליקט באמצעות תרחיש כתוב מראש, אך גמיש במבנהו מבחינת גירוי-תגובה (Chandler-Olcott & Dotger, 2023; Dotger, 2010). סיווג זה מאפשר ניתוח שיטתי של התאמת סוגי הסימולציות למיומנויות SEL שונות, והוא יהיה במוקד הסקירה הממפה הנוכחית.

מטרות המחקר ושאלותיו

למרות ריבוי המחקרים בתחום הסימולציות, חסר כיום מיפוי שיטתי של האופן שבו סימולציות תורמות לקידום SEL בקרב אנשי חינוך בישראל – הן במוסדות הכשרה הן במסגרת פיתוח מקצועי. בנוסף לכך, לא בוצעה עד כה השוואה מקיפה בין הידע שהצטבר במחקרים בישראל לבין זה שהתקבל במחקרים בין-לאומיים. המחקר הנוכחי שואף לתרום הן לפיתוח הידע התאורטי על השימוש בסימולציות בהכשרת מורים והן להבניית עקרונות מעשיים ליישום סימולציות באופן אפקטיבי ומותאם בהקשרים ישראליים.

לפיכך, מחקר זה מציג סקירת ספרות ממפה של השימוש בסימולציות בישראל לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (SEL) בקרב אנשי חינוך, תוך השוואה למחקרי סימולציות בחינוך בתחום ה-SEL בעולם. מטרת המחקר היא לאתר את סוגי הסימולציות המרכזיים, לבחון את המיומנויות שזוהו כמתפתחות באמצעותן ולנתח את תחומי ההתמקדות של מחקרים בזירה הישראלית לעומת הזירה הבין-לאומית. שאלות המחקר המרכזיות הן: (1) מהם הממצאים המרכזיים של מחקרים שנערכו בישראל בנוגע לשימוש בסימולציות לקידום SEL בקרב אנשי חינוך? (2) באילו מיומנויות SEL מתמקדים המחקרים על סימולציות בחינוך בישראל?

מתודולוגיה

אסטרטגיית החיפוש והקריטריונים להכללה והסרה

סקירת הספרות הממפה בוצעה בהתאם להנחיות PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018). איסוף המאמרים נעשה בסוף חודש מרץ 2025 מתוך מאגרי המידע האקדמיים: APA Psych, ERIC, Web of Science, Scopus. החיפוש התבצע לפי כותרות, תקצירים ומילות מפתח, תוך שימוש במונחים ייעודיים הקשורים לסימולציות בחינוך ולמיומנויות חברתיות-רגשיות. הקריטריונים להכללה היו: מאמרים שפורסמו בכתבי עת שפיטים בשפה האנגלית, בגישה פתוחה ו/או נגישה למוסדות אקדמיים, בין השנים 2010 ל-2025 (רבעון ראשון). בהתאם לכך לא נכללו בסקירה זו ספרים (לדוגמה יבלון ואח', 2022), פרקים מספרים (לדוגמה Kasperski et al., 2023), דוחות מחקר (לדוגמה אילוז ויבלון, 2023) וכן מאמרים בעברית (דוידוף ושפירא-לשצ'נסקי, 2021). לוח 1 מרכז את הקריטריונים לחיפוש ואת מילות החיפוש במאגרי המידע.

לוח 1. קריטריונים לחיפוש ומילות חיפוש במאגרי המידע

Web of Science	Scopus	ERIC	APA Psych	מאגר המידע
TS topic = title or abstract or keywords simulat * AND teach * AND soci * OR emotion * OR interpersonal OR intrapersonal OR communicat * OR relation *	Search parameters: title, abstract, keywords Simulation OR simulate OR simulated OR simulative) AND (teacher or teachers' OR teachers' OR teacher's OR teaching) AND (social OR socio OR emotion OR emotional OR interpersonal OR intrapersonal OR communication OR communicate OR relation OR relationship OR relations OR relationships	TI OR AB = simulation OR simulate OR simulated OR simulative) AND (TI OR AB = teacher OR teachers OR teachers' OR teacher's OR teaching) AND (TI OR AB = social OR socio OR emotion OR emotional OR interpersonal OR intrapersonal OR communication OR communicate OR relation OR relationship OR relations OR relationships	Title or Abstract or Keywords simulat * AND teach * AND soci * OR emotion * OR interpersonal OR intrapersonal OR communicat * OR relation *	מונחי הכללה
NOT health OR medic * OR nurs *	AND NOT health OR medical OR medicine OR nurse OR nursing	NOT TI OR AB = health OR medical OR medicine OR nurse OR nursing	NOT health OR medic * OR nurs *	מונחי הסרה
928	1358	651	488	מספר רשומות

תהליך הבחירה

בשלב החיפוש הראשוני זוהו במאגרי מידע אקדמיים 3,425 פרסומים, ו-18 פרסומים נוספים אותרו דרך מקורות נוספים בשיטת כדור השלג. לאחר הסרת 538 כפילויות נותרו 2,905 פריטים להמשך סינון. הנתונים יוצאו לגיליון אקסל לשם סינון ראשוני, והתקצירים נקראו על מנת לבדוק את מידת הרלוונטיות של כל פרסום. כדי להבטיח את עמידתם של המאמרים בקריטריונים שנקבעו, כל מאמר נבדק תחילה על ידי חוקר אחד ולאחר מכן על ידי חוקר נוסף לשם אימות ההכללה או ההסרה. מקרים של חוסר הסכמה נפתרו באמצעות דיון בין חברי צוות המחקר. בסיום שלב הסינון הראשוני הוסרו 2,633 פריטים, ונותרו 272 מאמרים לבדיקה מעמיקה, כמוצג בתרשים 1.



תרשים 1. שלבי תהליך בחירת המאמרים בהתאם להנחיות PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018)

קריאה מעמיקה של המאמרים שנותרו הובילה להסרת 187 מאמרים נוספים. במקרים של חוסר ודאות התקיים דיון קבוצתי בין חברי צוות המחקר עד להגעה להסכמה. מאמרים הוסרו מהסקירה בשל הסיבות האלה: (1) מאמרי סקירה (לדוגמה, Theelen et al., 2019b); (2) מאמרים שעסקו בסימולציות כפלטפורמה להערכת אפקטיביות הוראה (לדוגמה, Klopfer et al., 2019); (3) מאמרים שעסקו בסימולציות כפלטפורמה להערכת SEL (לדוגמה, Hemi

מבוססת סימולציה (למשל סימולציות תרבותיות, אצל Padua & Gonzalez Smith, 2020); (4) מאמרים שלא ענו להגדרה של למידה (5) מאמרים שעסקו בשיפור כישורי הוראה, תחושת מסוגלות וביטחון עצמי של מורים (Ledger & Fischetti, 2020); (6) מאמרים שעסקו במחקר ופיתוח של סביבות סימולציה ולא בהשפעתן החינוכית (Linder & Weissblueth, 2024). בסיום התהליך הקפדני שהתבצע בהתאם להנחיות PRISMA-ScR (Tricco et al., 2018; תרשים 1), נמצאו 85 מאמרים שעומדים בקריטריונים שנקבעו לניתוח הממפה.

ניתוח וסינתזה

המאמרים שנכללו עברו ניתוח שיטתי בהתאם לשתי שאלות המחקר המרכזיות. בשאלה הראשונה נעשה ניתוח אינדוקטיבי מתוך קריאה שיטתית של הממצאים, כלומר אותרו תמות שמבטאות דפוסים חוזרים של תהליכי למידה שפיתחו המשתתפים בסימולציות. לעומת זאת, בשאלה השנייה קובצו הממצאים לפי חמשת תחומי הליבה של מודל CASEL, במטרה לבחון אילו מיומנויות רגשיות־חברתיות זכו לתשומת לב מחקרית. שילוב זה בין ניתוח פתוח לבין סיווג תאורטי אפשר לבחון את תרומת הסימולציות החינוכיות גם כתופעה מתהווה מהשטח וגם כמושג המחובר למסגרות קיימות של למידה חברתית־רגשית.

ממצאים

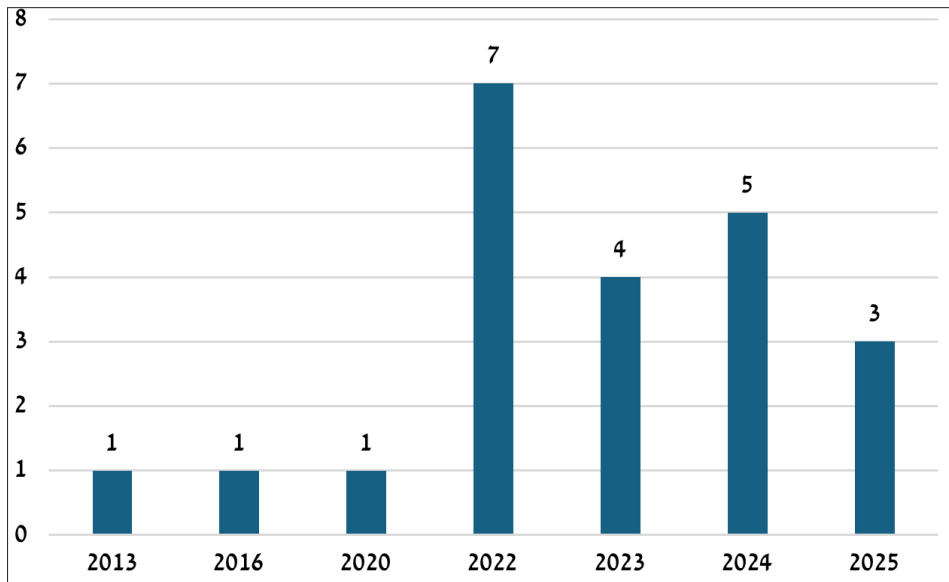
פרק זה מציג את ממצאי הסקירה בשלושה חלקים עיקריים. תחילה מובאת סקירה כללית של מאגר המאמרים שנכללו במחקר, הכוללת את התפלגות שנות הפרסום, סוגי כלי המחקר, אוכלוסיות היעד וסוגי הסימולציות בישראל ובעולם. לאחר מכן מוצגים הממצאים שעלו מהמאמרים בנוגע לתרומת הסימולציות לקידום למידה רגשית־חברתית (SEL), תוך סיווג אינדוקטיבי לשלושה תחומים מרכזיים: תקשורת מקצועית, תהליכים רגשיים וניהול הכיתה וההוראה. לבסוף נבחנת פריסת תחומי ה־SEL במחקרי הסימולציה בישראל באמצעות מיפוי לפי חמשת תחומי הליבה של מודל CASEL והשוואתם לממצאי הספרות הבין־לאומית.

סקירה כללית של הנתונים

תחילה יוצגו המאפיינים הכלליים של מאגר המאמרים שנכללו בסקירה. ניתוח התפלגות שנות הפרסום של מחקרי הסימולציה בהכשרת מורים ככלי לקידום למידה חברתית־רגשית (SEL) בישראל לעומת העולם (לוח 2, תרשים 2) מלמד על עלייה ניכרת בפרסומים בתחום הסימולציות בחינוך בישראל בארבע השנים האחרונות. הממצאים מלמדים כי בשנים 2010–2021 פורסמו בישראל מחקרים בודדים בלבד, ואילו החל משנת 2022 ניכרת מגמת עלייה במספר הפרסומים. נתון מעניין מגלה שבשנת 2022 התפרסמו בכתבי עת בין־לאומיים יותר מחקרים מישראל (7) בהשוואה לשאר העולם (5).

לוח 2. התפלגות שנות פרסום מחקרי סימולציות בחינוך: השוואה בין ישראל לעולם

שנה	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025	
ישראל	--	--	--	1	--	--	1	--	--	--	1	--	7	4	5	3	
העולם	5	1	3	--	2	3	6	3	4	5	5	4	5	8	6	3	
																22	
																	63



תרשים 2. פרסומי מחקרים מישראל בין השנים 2010–2025 בכתבי עת בין־לאומיים בשפה האנגלית

הערות: הגרף מציג רק שנים שהתפרסם בהן לפחות מאמר ישראלי אחד בכתב עת בין־לאומי, בין השנים 2010–2025; בשנת 2025 התפרסמו שלושה מאמרים ברבעון הראשון של השנה.

ממצאים אלו מצביעים על התחזקות ברורה ומשמעותית של המחקר בתחום הסימולציות בחינוך בישראל. מגמה זו משקפת השקעה מערכתית נרחבת בקידום השימוש בסימולציות ככלי להכשרה ולפיתוח מקצועי באמצעות שיתוף פעולה בין משרד החינוך, מכון מופ"ת והמוסדות להכשרת מורים, ומצביעה על כך שתוכנית הסימולציות הארצית משמשת זרז למחקר חינוכי בתחום.

בלוח 3 מוצגת רשימת כלי המחקר, בחלוקה לפי סוגי המחקרים, בהשוואה בין ישראל לעולם. ניתן לראות כי בישראל ישנו אחוז גבוה מעט יותר של מחקרים איכותניים (55%) יחסית לעולם (44%), אך שיעור דומה של מחקרים כמותיים ומשולבים (mixed). במילים אחרות, כמחצית

מהמחקרים בתחום הסימולציה בחינוך, גם בישראל וגם בעולם, הם מחקרים איכותניים, כרבע מחקרים כמותיים וכרבע מחקרים משולבים.

לוח 3. שכיחות השימוש בכלי מחקר במחקרים איכותניים, כמותיים ומשולבים –
השוואה בין ישראל לעולם

	העולם (n=63)			ישראל (n=22)			סך הכול	
	משולב	כמותי	איכותני	משולב	כמותי	איכותני		
שאלון	24%	25%	--	49%	23%	18%	--	41%
ריאיון	5%	--	16%	21%	9%	--	32%	41%
תצפית	13%	5%	10%	27%	--	5%	23%	27%
רפלקציה	13%	--	21%	33%	14%	--	9%	23%
תמלול סימולציה	8%	--	16%	24%	--	--	23%	23%
קבוצת מיקוד	2%	--	2%	3%	--	--	14%	14%
רשימות שדה	--	--	3%	3%	--	--	--	--
תלקיט	--	--	3%	3%	--	--	--	--
מדדי ביצוע	--	3%	--	3%	--	--	--	--
מסמכים	--	--	2%	2%	--	--	--	--
מדדים נוירולוגיים	--	2%	--	2%	--	--	--	--
	27%	29%	44%	23%	23%	55%		

הערות: האחוזים מחושבים מתוך סך המחקרים באזור (ישראל מול העולם); האחוזים אינם מסתכמים ל-100%, שכן בחלק מהמחקרים נכללו מספר כלי מחקר ברוזמנית, כך שהמחקר נספר פעמיים.

מלוח 3 עולה דמיון בין ישראל לעולם בשיעור השימוש בשאלונים ככלי מחקר מרכזי במחקרים כמותיים. לעומת זאת, במחקרים איכותניים ניכרת שונות, כאשר בישראל נפוצים יותר ראיונות וקבוצות מיקוד, ואילו במחקרים מהעולם רווחות יותר רפלקציות. לצורך בדיקת ההבדל בהתפלגות סוגי כלי המחקר בין מחקרים שהתבצעו בישראל לאלו שהתבצעו בעולם, נערך מבחן חיברייבוע, אך ההבדל לא היה מובהק ($\chi^2(2)=0.67, p>.05$).

לוח 4 שלהלן מציג את התפלגות אוכלוסיות המחקר בישראל ובעולם. מהנתונים עולה כי קיימים הבדלים ברורים בין הזירות הגיאוגרפיות: בעוד במחקרים מהעולם מרבית המשתתפים הם פרחי הוראה (78%), בישראל נמצאה תמונה מאוזנת יותר – 45% מהמחקרים בדקו פרחי הוראה, ו-41% התייחסו למורים בפועל. ממצאים אלה מצביעים על נטייה במחקר הישראלי

לשלב נקודות מבט מגוונות משדה החינוך בפועל ולא להתמקד רק בשלב ההכשרה, ככל הנראה בזכות מכרז הסימולציות הארצי של משרד החינוך בשיתוף מכון מופ"ת.

לוח 4. התפלגות אוכלוסיות המשתתפים במחקרים – השוואה בין ישראל לעולם

	העולם (n=63)			ישראל (n=22)			סך הכול	
	משולב	כמותי	איכותני	משולב	כמותי	איכותני		
פרחי הוראה	21%	22%	35%	23%	--	23%	45%	
מתמחים ומורים	6%	8%	6%	9%	5%	27%	41%	
מנהלים ומדריכים	--	--	3%	--	5%	5%	9%	
סייעות	--	--	2%	--	--	--	--	

הערה: יש לציין כי אחוזי ההשתתפות אינם מסתכמים ל-100%, שכן חלק מהמחקרים כללו יותר מאוכלוסייה אחת (למשל, גם פרחי הוראה וגם מורים), כך שהמחקר נספר פעמיים.

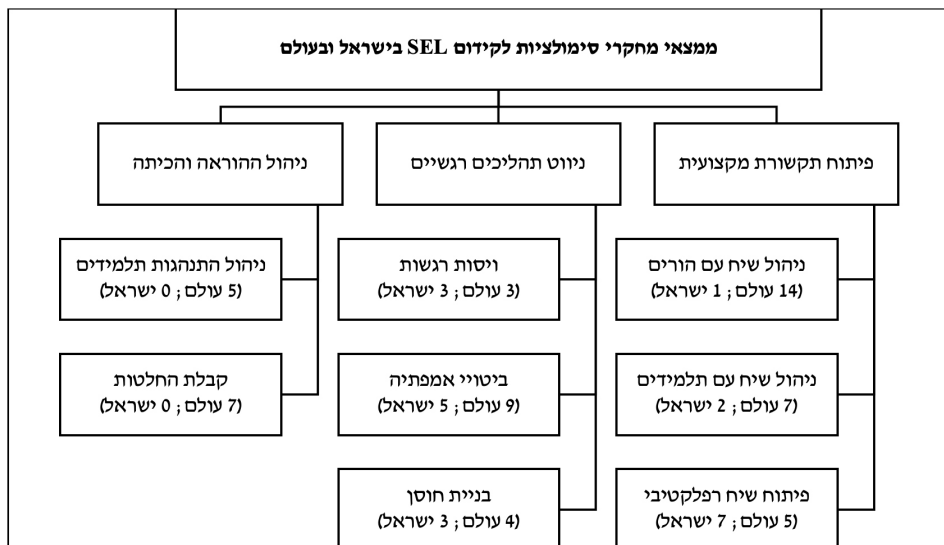
פילוח סוגי הסימולציות שנבחנו במחקרים (לוח 5) מצביע על הבדלים מובהקים בהקשרים המחקריים בין ישראל לעולם. בישראל מרבית המחקרים (18 מתוך 22) התמקדו בסימולציות קליניות הכוללות אינטראקציה חיה עם שחקנים מקצועיים ותחקיר רפלקטיבי מובנה (בהלימה לעקרונות הקול הקורא לסימולציות בחינוך מטעם משרד החינוך). לעומתה, בעולם בולטת מגמה של גיוון רחב יותר בין סוגי הסימולציות. באופן ספציפי במחקרים הבין-לאומיים נמצאה שכיחות גבוהה של סימולציות אימרסיביות (n=22), מבוססות מציאות מדומה ודמויות אוטורים, וכן סימולציות וירטואליות מבוססות מחשב (n=10), לצד שימוש נרחב בסימולציות קליניות (n=14) ובמשחקי תפקידים (n=12). בישראל, לעומת זאת, נמצאה נוכחות מצומצמת של מחקרים שהתמקדו במשחקי תפקידים (n=4), והעדר מוחלט של מחקר על סימולציות בפלטפורמות דיגיטליות.

לוח 5. סוגי סימולציות בהשוואה בין ישראל לעולם

מחקרים מהעולם	מחקרים מישראל	סוג הסימולציות
Chen, 2020; Cil & Dotger, 2015; Coughlin & Dotger, 2016; De Coninck et al., 2023; Dotger, 2010; Dotger & Alger, 2012; Dotger & Ashby, 2010; Dotger & Coughlin, 2018; Dotger et al., 2015; Freedman et al., 2021; Gerich & Schmitz, 2016; Goldin et al., 2018; Kozak et al., 2023; Mueller et al., 2019	Frei-Landau et al., 2022; Hemi, 2025; Kasperski, 2023; Kasperski & Crispel, 2022; Kasperski & Hemi, 2022; Levi-Keren et al., 2024; Levin, 2023, 2024; Levin & Flavian, 2020; Levin & Muchnik-Rozanov, 2022; Levin et al., 2023; Levin et al., 2025a; Levin et al., 2025b; Linder & Weissblueth, 2023; Magen-Nagar & Steinberger, 2022; Muchnik-Rozanov & Levin, 2024; Yablon et al., 2022; Zuckerman et al., 2024	סימולציות קליניות (n=32)
(n=14)	(n=18)	
Accardo & Xin, 2017; Budin, 2024; Cohen et al., 2020; Dalinger et al., 2020; Dell'Aquila et al., 2022; Finn et al., 2020; Forstall Lemoine, 2024; Freeman & Lee, 2024; Hirsch et al., 2023; Lindberg, 2025; Mouw et al., 2025; Overland, 2017; Park et al., 2019; Rappa & Ledger, 2023; Robbins et al., 2019; Rosati-Peterson et al., 2021; Scarparolo & Mayne, 2022; Sebastian et al., 2023; Sebastian & Paulick, 2024; Seufert et al., 2022; Wernick et al., 2021	---	מציאות מדומה (n=22)
(n=22)	(n=0)	

מחקרים מהעולם	מחקרים מישראל	סוג הסימולציות
Angelini, 2016; Angelini et al., 2023; Arnett-Hartwick & Harpel, 2020; de Beer & Henning, 2011; Franck et al., 2016; Frederick et al., 2010; Goelman Rice et al., 2017; Goldin et al., 2021; Keeney et al., 2019; Lazar & Sharma, 2016; Scorgie, 2010; Tanghe, 2016; Wright-Maley, 2015 (n=13)	Gat & Shapira-Lishchinsky, 2024; Shapira-Lishchinsky, 2013, 2016 (n=3)	משחק תפקידים (n=16)
Arvola et al., 2018; Caglar-Ozhan et al., 2022; Christensen & Knezek, 2025; Kelleci Alkan et al., 2024; Krämer & Zimmermann, 2022; Lorenzo, 2014; Paz-Albo et al., 2023; Prieto, 2018; Rayner & Fluck, 2014; Yan & Ottenbreit-Leftwich, 2023 (n=10)	--- (n=0)	סימולציות וירטואליות (n=10)
Burden et al., 2010; De Jong et al., 2012; Theelen et al., 2019a; Walker & Dotger, 2012 (n=4)	Landler-Pardo et al., 2022 (n=1)	ניתוח סרטונים (n=5)

ממצאי מחקרי סימולציות בחינוך לקידום SEL בישראל ובעולם במענה לשאלת המחקר הראשונה שביקשה למפות את התרומה של סימולציות בחינוך לקידום SEL, נבחנו תוצרי הלמידה שדווחו במאמרים שנכללו בסקירה. הניתוח הוביל לזיהוי שלושה תחומים מרכזיים שעלו מהנתונים באופן אינדוקטיבי: תקשורת מקצועית, תהליכים רגשיים וניהול כיתה והוראה (תרשים 3).



תרשים 3. שלושת המוקדים בממצאי מחקרי סימולציות לקידום SEL בישראל ובעולם

פיתוח תקשורת מקצועית: שיח עם הורים, שיח עם תלמידים, שיח רפלקטיבי כטגוריה זו עוסקת בפיתוח תקשורת מקצועית באמצעות הסימולציות, תוך התמקדות בשלושה תחומים עיקריים: ניהול שיח עם הורים, ניהול שיח עם תלמידים, פיתוח שיח רפלקטיבי.

שיח עם הורים

חמישה עשר מחקרים מצביעים על תרומת הסימולציות לפיתוח שיח מקצועי עם הורים, כולל מיומנויות של הקשבה פעילה, ניהול רגשי, שיתוף במידע רגשי ובניית אמון (Coughlin & Dotger, 2016; Dotger, 2010; Paz-Albo et al., 2023; Sebastian et al., 2023; Walker & Dotger, 2012). ההתנסות בתרחישים טעונים מאפשרת תרגול גישות מגוונות להתמודדות עם הורים תובעניים (Dotger & Alger, 2012), תורמת לפיתוח מודעות עצמית וויסות רגשי (Scorgie, 2010) ומסייעת בהתמודדות עם קושי לשמר עקביות מול לחצים של הורים (Cil & Dotger, 2015). המשתתפים לומדים לנסח תוכניות חינוכיות, להנחות ישיבות ולפתור קונפליקטים (Gerich & Schmitz, 2016; Mueller et al., 2019). זאת ועוד, חמישה מחקרים, מהם אחד מישראל, מדגישים את תרומת הסימולציה לפיתוח רגישות תרבותית, להפחתת סטיגמות ולבניית שיח מותאם עם משפחות מרקעים מגוונים (Arnett-Hartwick & Harpel, 2020; Finn et al., 2020; Goldin et al., 2016; Levin, 2024; Tanghe, 2016). לסיכום, סימולציות נמצאו אפקטיביות לפיתוח שיח מקצועי עם הורים, תוך שיפור ההתמודדות עם מורכבויות רגשיות ותרבותיות וביסוס תקשורת חינוכית מיטיבה, אם כי בישראל מעט מחקרים בחנו ממד זה באופן ישיר.

שיח עם תלמידים

תשעה מחקרים (שבעה מהעולם, שניים מישראל) מצביעים על תרומת הסימולציה לפיתוח תקשורת רגישה ומקצועית עם תלמידים. המשתתפים לומדים לזהות רגשות, להקשיב באופן פעיל, לנסח תגובות מותאמות ולנווט שיח במצבים בין-אישיים טעונים מול תלמידים (Arvola et al., 2018; Robbins et al., 2019; Wernick et al., 2021). בנוסף לכך, המחקרים מדגישים את התרומה של הסימולציות לפיתוח קשב רגשי ועמדות שוויוניות (Chen, 2020) וכן לפיתוח יכולת תגובה מדויקת במצבים מורכבים בזמן אמת (Mouw et al., 2025; Seufert et al., 2022). עבור יועצים, הסימולציות מסייעות בהבניית זהות מקצועית ובתרגול שיח רגיש במסגרת בטוחה (Kozak et al., 2023).

שני המחקרים שנעשו בישראל תורמים אף הם להבנת התחום: לוי ופלביאן (Levin & Flavian, 2020) מצביעות על למידה רב-ערוצית של הקשבה לפרט במצבי קונפליקט, וצוקרמן ואח' (Zuckerman et al., 2024) מתמקדים בעידוד אוטונומיה ובהפחתת דפוסי שליטה בשיח כיתתי. היקף התרומה הישראלית בתחום זה תואם את שיעורם היחסי של המחקרים מישראל בכלל הסקירה ומעיד על מגמה התחלתית, אך מבוססת, של פיתוח שיח פדגוגי-רגשי עם תלמידים באמצעות למידה בסימולציות.

שיח רפלקטיבי

שנים-עשר מחקרים (חמישה מהעולם, שבעה מישראל) מצביעים על תרומת הסימולציה לשיח רפלקטיבי כמרחב לפיתוח מקצועי. בזירה הבין-לאומית מוקד המחקר הוא רפלקציה פרופסיונלית בהקשר בין-אישי: המשתתפים לומדים לחשוב על עצמם בתוך אינטראקציה ולדייק את הבחירות שלהם בשיח מול אחרים. ממצאים מצביעים על שיפור תגובות תקשורתיות, על הגברת הבנה הדדית ועל למידה מתוך אינטראקציות סימולטיביות (Freedman et al., 2021; Robbins et al., 2019; Wernick et al., 2021), לצד פיתוח חשיבה ביקורתית בלמידה קבוצתית ובצפייה (Arvola et al., 2018; Burden et al., 2010).

בישראל המחקר מדגיש היבטים זהותיים וערכיים: הרחבת נקודת המבט, הפחתת מעורבות רגשית, העמקת הקשבה לאחר (Levin & Flavian, 2020; Levin et al., 2023), חיזוק תחושת מסוגלות וגיבוש זהות חינוכית (Magen-Nagar & Steinberger, 2013, 2016; Shapira-Lishchinsky, 2022). מהממצאים עולה שבישראל השיח הרפלקטיבי נתפס ככלי זהותי-ערכי, בשעה שבעולם הוא ממוקם כהתערבות פרופסיונלית לשיפור תקשורת ותפקוד.

לסיכום התמה הראשונה, ממצאי הסקירה מדגישים את תרומת הסימולציות לפיתוח מגוון מיומנויות שיח בהקשרים חינוכיים מורכבים. ההתנסות הסימולטיבית תורמת לבניית שיח מקצועי עם הורים, להובלת תקשורת רגישה ומותאמת עם תלמידים ולהעמקת הרפלקציה הפרופסיונלית של אנשי חינוך.

ניווט תהליכים רגשיים: ויסות רגשות, ביטוי אמפתיה, בניית חוסן הסימולציות מזמנות התנסות חווייתית ומכוונת ללמידה רגשית תוך עיבוד הדרגתי של מצבים מאתגרים. ממצאי הסקירה מצביעים על תרומת הסימולציה לשלושה תחומים מרכזיים: ויסות רגשות, ביטוי אמפתיה ובניית חוסן.

ויסות רגשות

ממצאים משלושה מחקרים בין-לאומיים ומשלושה מחקרים מישראל מצביעים על כך שסימולציות תורמות ליכולת של המשתתפים להתמודד עם תגובות רגשיות של עצמם ושל אחרים (Coughlin & Dotger, 2016; Levin et al., 2025a), לפיתוח שליטה עצמית ולהפעלת שיקול דעת רגשי ומקצועי גם תחת לחץ (Gat & Shapira-Lishchinsky, 2024; Seufert et al., 2022). ההתנסות מאפשרת למידה מתוך חוויה תוך תרגול שמירה על רוגע והימנעות מתגובות אימפולסיביות (De Jong et al., 2012; Kasperski & Crispel, 2022), לצד פיתוח כלים להתמודדות עם רגשות מורכבים בסביבה תומכת ומוגנת (Levin et al., 2025b). מההשוואה בין הממצאים עולה שהספרות הבינלאומית מתמקדת בחקירת הסימולציות ככלי לפיתוח ויסות רגשי בעיקר בהקשרים של תגובה בזמן אמת למצבי לחץ, ואילו המחקרים בישראל מתמקדים בחוויית הויסות הרגשי בתוך המרחב הבטוח של ההתנסות הסימולטיבית.

ביטוי אמפתיה

ארבעה-עשר מחקרים מצביעים על תרומת הסימולציות לפיתוח ביטוי אמפתיה בקרב אנשי חינוך. בזירה הבינלאומית הדגש הוא על זיהוי רגשות, תגובה רגשית מותאמת והרחבת היכולת להבין עמדות של אחרים בסיטואציות טעונות (Arnett-Hartwick & Harpel, 2020; De Jong et al., 2012; Dotger & Coughlin, 2018). ארבעה מחקרים מתמקדים בהפחתת עמדות שיפוטיות כלפי קבוצות מודרות, תוך פיתוח רגשות לשונות תרבותית וחברתית (de Beer & Henning, 2011; Frederick et al., 2010; Goelman Rice et al., 2017; Keeney et al., 2019). שני מחקרים אחרים מדגישים את תרומת הסימולציה לעיבוד פנימי של דילמות מוסריות ולבחינת עמדות כלפי תלמידים עם צרכים מיוחדים (Angelini, 2016; Dotger & Ashby, 2010). בישראל מחקרי הסימולציה מתמקדים בזיהוי רגשות חבויים, בטיפוח רגשות לצרכים פסיכולוגיים של תלמידים והורים ובעידוד דיאלוג תומך (Levi-Keren et al., 2024; Levin et al., 2025a; Yablon et al., 2022). כמו כן פותח כלי מובנה לזיהוי דפוסי תקשורת אמפתיים (Landler-Pardo et al., 2022). במילים אחרות, הספרות הבינלאומית מדגישה את האמפתיה כתגובה לשונות ואתגר חברתי, ואילו בישראל הדגש הוא על הפנמתה כשפה חינוכית מקצועית הניתנת ללמידה, לתרגול ולהמשגה.

בניית חוסן

ארבעה מחקרים בין-לאומיים ושלושה מחקרים מישראל מצביעים על כך שסימולציות מסייעות למשתתפים לחוות סיטואציות מורכבות בסביבה בטוחה ומבוקרת, לזהות רגשות של תסכול, בלבול או חרדה (Franck et al., 2016; Levin, 2024) ולחוות אותם כתשתית ללמידה אישית ומקצועית (De Coninck et al., 2020; Kasperski, 2023). התהליך מחזק את תחושת הביטחון של המשתתפים (Forstall Lemoine, 2024; Hemi, 2025) ואת עמידותם מול מצבים קשים ומפתח מוכנות נפשית-רגשית להתמודדות יעילה עם אתגרי היוסיום בשדה החינוכי (Yan & Ottenbreit-Leftwich, 2023). ניתן לראות שבשנים האחרונות נושא החוסן מקבל בולטות גדולה במחקרי הסימולציות בישראל, לנוכח המורכבות הרגשית והחברתית של מערכת החינוך המקומית והאתגרים המתמשכים שאנשי חינוך מתמודדים עימם בשגרה ובחירום.

לסיכום, סימולציות בחינוך הן מרחב בטוח לעיבוד רגשי ומקדמות בקרב המשתתפים התמודדות מדורגת עם מצבים טעונים, זיהוי מצוקה רגשית של אחרים ופיתוח חוסן להתמודדות עם אתגרי ההוראה.

ניהול ההוראה והכיתה: ניהול התנהגות תלמידים וקבלת החלטות בזמן אמת
הספרות המחקרית מצביעה על כך שסימולציות מספקות למורים ולמתכשרים להוראה מסגרת ייחודית לתרגול מצבים מורכבים ולבחינת דרכי תגובה בשני הקשרים שזוהו במחקר הנוכחי – ניהול התנהגות התלמידים וקבלת החלטות בזמן אמת.

ניהול התנהגות התלמידים

מחקר הסימולציות בתחום של ניהול התנהגויות תלמידים זכה לתשומת לב בעולם אך לא בישראל. ממצאים מחמישה מחקרים בין-לאומיים מצביעים על כך שסימולציות מסייעות למשתתפים לזהות בעיות משמעת בזמן אמת, להגיב במהירות וביעילות למצבי התנהגות מאתגרים ולבסס סביבה לימודית רגועה ותומכת (Kelleci Alkan et al., 2024; Mouw et al., 2025; Seufert et al., 2022). ההתנסות בסימולציות תורמת להפחתת תגובות אימפולסיביות כלפי תלמידים ולבחירה במענה מותאם לניהול הכיתה (De Jong et al., 2012; Wright-Maley, 2015).

קבלת החלטות בזמן אמת

גם בתחום מחקר הסימולציה לפיתוח יכולת קבלת החלטות בזמן אמת ישנה בלעדיות לחוקרים מהעולם, ולעומתם חוקרים מישראל אינם עוסקים בכך. ממצאים משבעה מחקרים בין-לאומיים מצביעים על כך שסימולציות מסייעות למשתתפים לקבל החלטות מהירות, לשקלל היבטים רגשיים ופדגוגיים ולבחור בתגובות מקצועיות גם במצבים מאתגרים (Mouw et al., 2025; Robbins et al., 2019; Seufert et al., 2022). נוסף על כך, מחקרים מדווחים על שיפור

ביכולת לזהות התרחשויות כיתתיות ולנתח אותן בשפה מקצועית תוך קישור לתאוריה חינוכית (Theelen et al., 2019a), ועל מודעות מוגברת לאישויון ולמערכות כוח בבית הספר (Lazar & Sharma, 2016). כמו כן המחקרים מתארים מעבר של המשתתפים מתפיסה עצמית של "סטודנט" לתחושת אחריות של מורה (Overland, 2017). לצד זאת, לעיתים המשתתפים מתקשים להסביר לעומק את הבחירות שעשו, מה שמעיד על צורך בליווי תאורטי ורפלקטיבי (Dotger et al., 2015). ממצאים אלו מדגישים את הפוטנציאל של סימולציות לפיתוח גמישות מחשבתית, חשיבה ביקורתית ויכולת ניתוח מהיר של מצבים דינמיים.

לסיכום, הממצאים שהתקבלו בתמה זו מצביעים על הפוטנציאל הרב של הסימולציות ככלי לפיתוח מיומנויות ניהול ההוראה והכיתה בזמן אמת, בדגש על ניהול התנהגויות וקבלת החלטות במצבים מורכבים. המחקרים מדגימים שיפור במהירות התגובה, באפקטיביות ובשליטה העצמית של המשתתפים, אך מבליטים גם את הפער בהקשר המקומי ואת הצורך להעמיק את המחקר בתחום זה בישראל.

מיומנויות חברתיות-רגשיות בסימולציות בחינוך בישראל ובעולם

שאלת המחקר השנייה עוסקת במיפוי מיומנויות ה-SEL שבהן עוסקים מחקרי הסימולציה בישראל. לצורך כך נעשה שיוך ממוקד של הממצאים לפי חמשת הקטגוריות המרכזיות של SEL כפי שמוגדרות על פי CASEL: מודעות עצמית, ניהול עצמי, מודעות חברתית, מיומנויות בין-אישיות וקבלת החלטות אחריות. לוח 6 מציג את ממצאי המיפוי של מחקרי סימולציות בישראל לאור מרכיבי הליבה של SEL.

תחום המודעות החברתית (social awareness) נמצא כשכיח ביותר במחקרי הסימולציה שנערכו בישראל, והוא מופיע ב-14 מתוך 22 מחקרים (63.6%). ממצאים הקשורים למרכיב זה כוללים אמפתיה, הבנה חברתית, הכלה של האחר ונקיטת פרספקטיבה חברתית. תחום זה הודגש במחקרים שבחנו את השפעת הסימולציה על פיתוח רגישות לצורכי הזולת, וכן בהקשרים של הכלה והבנת מגוון זהויות. שיעור גבוה זה עשוי להעיד על תעודף מחקרי של פיתוח מיומנויות של מודעות לאחר והבנה בין-תרבותית במחקרי סימולציה.

מיומנויות בין-אישיות (relationship skills) מופיעות ב-10 מהמחקרים (45.5%) וכוללות תקשורת מילולית ולא-מילולית, הקשבה פעילה, פתרון קונפליקטים, שיתוף פעולה ואסרטיביות. תחום זה נבחן בהקשרים של שיפור היכולת לנהל אינטראקציות מקצועיות עם תלמידים, עם הורים ועם עמיתים. הדגש החוזר על תקשורת איכותית וקשרים בין-אישיים מחזק את ההבנה כי סימולציות הן מרחב ייחודי לרכישה של אינטראקציות אנושיות מורכבות. מיומנויות של מודעות עצמית (self-awareness), הכוללת התבוננות פנימית, הבנה של רגשות וערכים אישיים ורפלקציה על זהות מקצועית, זוהו בשישה מהמחקרים (27.3%). מחקרים אלו התמקדו בהשפעת הסימולציה על עידוד חשיבה רפלקטיבית, על מודעות

לרגשות ולתהליכים פנימיים ועל פיתוח זהות חינוכית. הופעתו המוגבלת יחסית של תחום זה עשויה להעיד על העדפה מחקרית להתמקד באינטראקציה עם הסביבה החברתית על פני תהליכים פנימיים.

מיומנויות הניהול העצמי (self-management), הכולל ויסות רגשי, שליטה עצמית ועמידה בלחצים, זוהו בארבעה מחקרים (18.2%). אלו התמקדו ביכולת לווסת תגובות במצבי קונפליקט, לשמור על רוגע בסיטואציות טעונות ולנהל את הזמן או הקשב. על אף מרכזיותו התאורטית של תחום זה בקידום SEL, מיעוט ההתייחסות אליו עשוי להצביע על נטייה להתמקד בהשפעות הגלויות של הסימולציה על התנהגויות חיצוניות או גם על אתגרי תיעוד והערכה של תהליכים פנימיים במחקרי סימולציה.

מיומנויות של אתיקה, שיקול דעת מוסרי וקבלת אחריות (ethics and responsible decision making) זוהו בשלושה מחקרים בלבד (13.6%). מחקרים אלו הדגישו דילמות מוסריות בקבלת החלטות, תחושת אחריות כלפי הזולת והבנה של שיקולים ערכיים בסיטואציות חינוכיות מורכבות. מיעוט ידע אמפירי בתחום זה ביחס לשאר התחומים מדגיש את הצורך בהרחבת הדיון המחקרי על מקומה של אתיקה מקצועית בזירה הסימולטיבית בישראל, ובפרט בהקשרים של הכשרת אנשי חינוך לקבלת החלטות מורכבות.

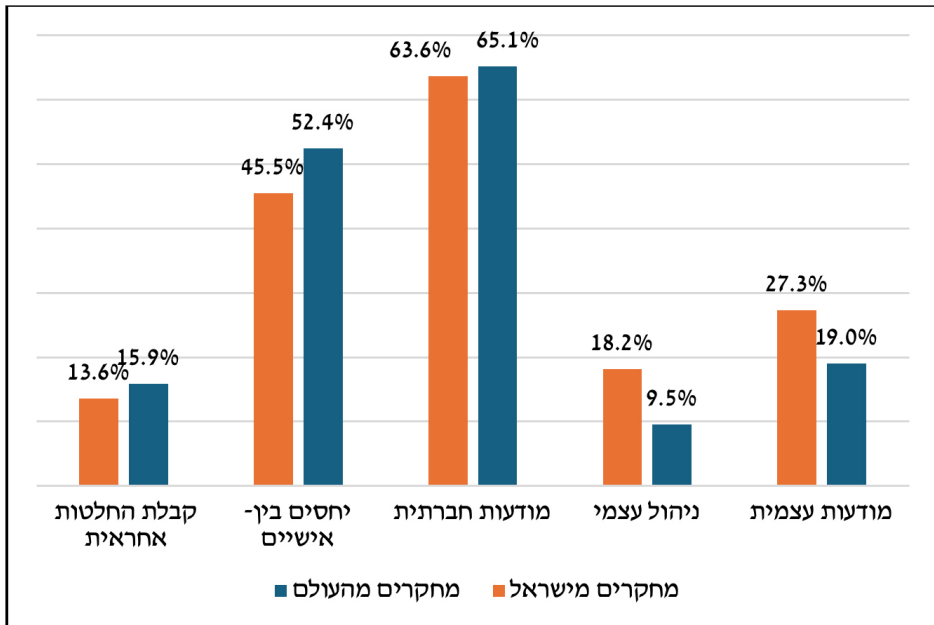
לוח 6. מיפוי מחקרי סימולציות בישראל על פי מיומנויות חברתיות-רגשיות ואשכולות SEL

פירוט המחקרים	מיומנויות חברתיות-רגשיות	תחום SEL
Frei-Landau et al., 2022; Gat & Shapira-Lishchinsky, 2024; Hemi, 2025; Kasperski, 2023; Kasperski & Crispel, 2022; Kasperski & Hemi, 2022; Landler-Pardo et al., 2022; Levi-Keren et al., 2024; Levin, 2023; Levin & Flavian, 2020; Levin & Muchnik-Rozanov, 2022; Magen-Nagar & Steinberger, 2022; Shapira-Lishchinsky, 2013; Zuckerman et al., 2024	אמפתיה הבנה חברתית הכלה של האחר אימוץ פרספקטיבה חברתית	מודעות חברתית (63.6%, 14)
Gat & Shapira-Lishchinsky, 2024; Hemi, 2025; Kasperski, 2023; Kasperski & Crispel, 2022; Kasperski & Hemi, 2022; Levin et al., 2023; Linder & Weissblueth, 2023; Magen-Nagar & Steinberger, 2022; Shapira-Lishchinsky, 2013; Yablon et al., 2022	תקשורת מילולית ולאימילולית הקשבה פעילה פתרון קונפליקטים שיתוף פעולה אסרטיביות	יחסים בין-אישיים (45.5%, 10)

פירוט המחקרים	מיומנויות חברתיות-רגשיות	תחום SEL
Hemi, 2025; Kasperski, 2023; Levin et al., 2023; Levin & Flavian, 2020; Levin & Muchnik-Rozanov, 2022; Linder & Weissblueth, 2023	התבוננות פנימית הבנה של רגשות וערכים אישיים רפלקציה על זהות מקצועית	מודעות עצמית (27.3%, 6)
Frei-Landau et al., 2022; Gat & Shapira-Lishchinsky, 2024; Hemi, 2025; Kasperski, 2023	ויסות רגשי שליטה עצמית עמידה בלחצים	ניהול עצמי (18.2%, 4)
Frei-Landau et al., 2022; Shapira-Lishchinsky, 2013; Shapira-Lishchinsky et al., 2016	דילמות מוסריות תחושת אחריות כלפי הזולת שיקולים ערכיים בסיטואציות חינוכיות מורכבות	קבלת החלטות אחראית (13.6%, 3)

הערה: יש לציין כי חלוקת התחומים אינה מסתכמת ל-100%, שכן חלק מהמחקרים כללו יותר מאשכול מיומנויות אחד (למשל, גם יחסים בין-אישיים וגם מודעות חברתית), כך שהמחקר נספר פעמיים.

השוואה בין ממצאי המחקרים שנעשו בארץ לבין הספרות הבין-לאומית (תרשים 4) מצביעה על מגמות דומות לצד פערים מהותיים בתעדוף תחומי הליבה של ה-SEL. מודעות חברתית היא התחום המרכזי בשתי הזירות ומופיעה בשיעור דומה יחסית: 63.6% מהמחקרים בישראל ו-65.1% מהמחקרים הבין-לאומיים. נתון זה מחזק את ההבנה כי סימולציות בחינוך מזמנות בעקביות עיסוק בהיבטים של אמפתיה, פרספקטיבה חברתית והבנת האחר. גם תחום המיומנויות הבין-אישיות זוכה לייצוג גבוה בשתי הזירות – 45.5% בישראל לעומת 52.4% בעולם – ומצביע על התפקיד המרכזי של תקשורת אפקטיבית, של שיתוף פעולה ושל ניהול קונפליקטים בהתנסויות סימולטיביות. תחום קבלת ההחלטות האחראית מופיע בשיעור דומה בשתי הזירות: 13.6% בישראל ו-15.9% בעולם, מה שמצביע על מגמה כללית של התייחסות מוגבלת לשיקולים מוסריים ולדילמות ערכיות בסימולציות בחינוך חרף מרכזיותם בהכשרת אנשי חינוך.



תרשים 4. השוואת תחומי SEL בין ישראל לבין העולם

תחומי ה-SEL האחרים זוכים לייצוג נמוך יותר הן במחקרים שנעשו בישראל והן באלה שנערכו בזירה הבינלאומית, אך קיימים ביניהם הבדלים מעניינים. תחום הניהול העצמי מופיע ב-18.2% מהמחקרים בישראל, לעומת שיעור נמוך יותר (של 9.5%) במחקרים הבינלאומיים. ייצוג זה, גם בהיותו מצומצם, עשוי להעיד על תשומת לב מסוימת בהקשר המקומי להתמודדות עם מצבי לחץ, עם ויסות רגשי ועם שליטה עצמית. תחום המודעות העצמית מופיע ב-27.3% מהמחקרים בישראל, שיעור גבוה ביחס לעולם (19.0% מהמחקרים). הבדל זה עשוי לשקף מאפיינים ייחודיים לשיח המקומי, שבו רפלקציה והתבוננות פנימית תופסות מקום מרכזי בהבניית הזהות המקצועית של אנשי החינוך.

לסיכום, הממצאים מצביעים על דמיון רב בין הזירות בדגש על התחומים הבינאישיים – מודעות חברתית ומיומנויות בין-אישיות, לצד הבדלים בתעדוף התחומים התוך-אישיים – ניהול עצמי ומודעות עצמית. עם זאת, לא עולה מן הנתונים הבדל מהותי בכמות תחומי ה-SEL הנבחנים בכל מחקר, והן בישראל והן בעולם ניכר עיסוק במספר תחומים בריזמנית.

דיון וסיכום

המחקר הנוכחי עסק במיפוי שיטתי של מחקרי סימולציה בתחום ה-SEL שהתפרסמו בין השנים 2010–2025 בכתבי עת בין-לאומיים, במטרה לזהות מגמות מחקריות מרכזיות ולהציע כיווני חשיבה להמשגה ולקידום חקר הסימולציות. הסקירה מצביעה על פער מתודולוגי בין ישראל לעולם: בספרות הבין-לאומית רווחות סימולציות וירטואליות ומבוססות מציאות מדומה, ואילו בישראל נפוצות סימולציות קליניות פנים-אל-פנים עם שחקנים אנושיים. כמו כן המחקר העולמי עוסק ישירות בניהול כיתה ובקבלת החלטות בזמן אמת – נושאים שבישראל נחקרים פחות. הסיבה לשני הממצאים הללו יחד היא שהסימולציה הקלינית בישראל עוסקת במרחב הבין-אישי של ההוראה ובניהול יחסים יותר מאשר בניהול כיתה, עיסוק המאפיין את הסימולציות הממוחשבות. בהקשר זה הכשרה מיטבית של אנשי חינוך חשוב שתישען על שילוב מודלים סימולטיביים (Chernikova et al., 2020) לטיפול מורים שמסוגלים להתנהל במרחב הבין-אישי של ההוראה ובמרחב ההוראה גם יחד. מתוך כך עולה הצורך להעמיק את המחקר ואת הפרקטיקה בתחום הסימולציות הווירטואליות ומבוססות בינה מלאכותית בישראל, במיוחד בהקשר של SEL.

תרומתו של המחקר הישראלי לשדה הבין-לאומי בולטת בעיקר בעומק הרפלקציה ובממד החווייתי של ההתנסות. מחקרים מישראל מתמקדים בתהליכים פנימיים שעוברים המשתתפים – קונפליקטים רגשיים, דילמות אתיות והתמודדות עם הקשרים רבת-תרבותיים. ניכר כי הסימולציות בישראל מדגישות את הקשר בין רגש, פרקטיקה וזהות מקצועית. בכך המחקר בישראל מדגיש את הסימולציה כמרחב לעיבוד זהות ורגש בהקשר תרבותי, לא רק ככלי לתרגול תגובה מקצועית (Levin, 2024).

ממצאי הסקירה חושפים כי תרומת הסימולציות לאנשי חינוך התבטאה בשלושה תחומי תוכן מרכזיים, שזכו להתמקדות בספרות המחקר הישראלית והבין-לאומית גם יחד: פיתוח תקשורת מקצועית, ניווט תהליכים רגשיים וניהול ההוראה והכיתה. תחום התקשורת המקצועית זכה לייצוג הנרחב ביותר, בעיקר דרך סימולציות המדמות שיח עם הורים, עם תלמידים או עם עמיתים. ממצאים אלו משקפים את מרכזיותן של מיומנויות שיח ורגישות בין-אישית בעבודת ההוראה, במיוחד בסיטואציות טעונות רגשית או רוויות קונפליקטים. גם התחום הרגשי – ובתוכו אמפתיה, ויסות רגשי וחוסן – הופיע במחקרים רבים ומעיד על מגמה עקבית של התמקדות ברבדים תוך-אישיים של ההתנסות. לעומת זאת, תחום ניהול ההוראה והכיתה – לרבות קבלת החלטות בזמן אמת וניהול התנהגויות תלמידים – לא זכה לייצוג במחקר בישראל. אפשר להסביר פער זה על רקע נטייתן של תוכניות סימולציה בישראל לעסוק בעיקר באינטראקציות בין-אישיות ופחות באתגרים פדגוגיים של ההוראה. תרומתו המתודולוגית של המחקר הנוכחי היא בסימון כיווני המחקר העתידיים העולים מממצאי סקירת הספרות הממפה, כמפורט בלוח 7.

לוח 7. כיווני מחקר עתידיים העולים מממצאי סקירת הספרות הממפה
בנוגע למחקרי סימולציות בחינוך בישראל בהשוואה לעולם

תמה	ממצאים קיימים	כיווני מחקר עתידיים
א.1. שיח עם הורים	מחקרים מעטים בישראל בחנו ישירות את תרומת הסימולציות לפיתוח שיח מקצועי עם הורים.	הרחבת המחקר על שיח עם הורים בהקשרים תרבותיים מגוונים בישראל, כולל משפחות מהחברה הערבית, מהחברה החרדית ומקהילות מיעוט.
א.2. שיח עם תלמידים	בישראל ובעולם עולה כי סימולציות תורמות לפיתוח תקשורת רגשית ומותאמת עם תלמידים ולעידון התגובה למצבים טעונים.	בחינת סימולציות ממוקדות שיח מורה-תלמיד בזירות של קונפליקט, אוטונומיה ושיח רגשי בקרב גילים שונים.
א.3. שיח רפלקטיבי	השיח הרפלקטיבי הסימולטיבי נתפס בישראל ככלי לפיתוח זהות חינוכית; ובזירה הבינלאומית – כמנוף לשיפור תפקוד תקשורת.	מחקר עומק בנושא תהליכים זהותיים ורפלקטיביים בהכשרת מורים ובחינת השפעת הרפלקציה על שינוי תפיסות מקצועיות.
ב.1. ויסות רגשות	סימולציות תורמות לפיתוח יכולת לוויסות רגשי במצבי לחץ, כאשר בישראל הדגש הוא על תרגול הויסות בתוך המרחב הבטוח של הסימולציה.	מחקר עומק שיעסוק בשינוי במדדי הויסות הרגשי לאורך הסימולציה ובפיתוח כלי מדידה (פיזיולוגיים או אחרים) למעקב אחרי רמות הויסות הרגשי בזמן ההתנסות הסימולטיבית.
ב.2. ביטוי אמפטיה	בישראל ובעולם הסימולציה מאפשרת ביטוי אמפטיה תוך זיהוי רגשות, תגובה מותאמת והפנמה של שפה חינוכית רגישה.	מחקרי אורך על השפעת תרגול אמפטיה בסימולציה על אינטראקציות כיתתיות אמיתיות ובחינת ההפנמה של שיח אמפטי.
ב.3. בניית חוסן רגשי	הסימולציות מחזקות תחושת מסוגלות רגשית, מסייעות בהתמודדות עם אתגרים ומקדמות חוסן – ממצא בולט במיוחד בישראל.	בדיקת תהליכי חוסן לאורך זמן בהקשר של התנסות סימולטיבית והשפעתם על שחיקה ומוטיבציה בקרב מורים.
ג.1. ניהול התנהגות	סימולציות מסייעות בניתוח מהיר של מצבי התנהגות ובתגובות אפקטיביות – נושא שטרם נחקר בישראל.	פיתוח תרחישים רלוונטיים לניהול כיתה ובחינת תגובות מיידי של משתתפים בזירות שונות.
ג.2. קבלת החלטות	הסימולציה תורמת לפיתוח חשיבה פדגוגית דינמית – נושא שטרם נחקר בישראל.	עיצוב סימולציות המדמות קבלת החלטות בזמן לחץ ובחינת התגובה בסביבות מגוונות.

בהתייחס לשאלת המחקר השנייה, המיומנויות שזוכות לייצוג הגבוה ביותר הן מודעות חברתית ומיומנויות בין-אישיות, כלומר תחומים הממוקדים בשיח עם האחר. דגש זה בולט במיוחד בזירה הבין-לאומית אך ניכר גם במחקרים מישראל. לצד זאת, נמצא כי תחומים המזוהים עם מיומנויות תוך-אישיות – ובהם מודעות עצמית, ניהול רגשי וקבלת החלטות מוסרית – מקבלים ייצוג נמוך יחסית בשתי הזירות. ממצאים אלו מצביעים על פוטנציאל לא מבוטל לפיתוח סימולציות המשלבות בין שני הקטבים – שיח עם האחר ושיח פנימי – כך שיאפשרו למשתתפים גם לתרגל תגובות פרופסיונליות באינטראקציות מורכבות וגם לעבד חוויות רגשיות, לעצב עמדות ולהעמיק את הזהות המקצועית. במובן זה ההבדלים בין ממצאי המחקר בישראל לבין הזירה הבין-לאומית מעידים על כך ש־SEL אינו מושג אוניברסלי אלא תוצר של שיח תרבותי-חינוכי מקומי. מתוך כך, תרומתה המרכזית של הסקירה היא בהצעת מסגרת לעיון מחודש ב־SEL כמושג תלוי הקשר וכבסיס לעיצוב הכשרה מותאמת תרבותית. בכך נפתחת הדלת למחקרי המשך שיוכלו להעמיק בהקשרים הייחודיים של למידה רגשית-חברתית במרחבי סימולציה ולבסס את התחום כצומת מפגש חיוני בין תאוריה ופרקטיקה.

מגבלות המחקר

למחקר זה מספר מגבלות. ראשית, היקף המחקרים שנערכו בישראל מצומצם בהשוואה למאגר הבין-לאומי, דבר שעלול ליצור הטיה כמותית ולהקשות על עריכת השוואה שקולה. שנית, בשל שונות בהגדרות ובמסגרות התאורטיות של SEL בין המחקרים, ייתכן שחלק מהפערים אינם נובעים מהבדלים מהותיים אלא מהבדלים בשפה המחקרית, באופי איסוף הנתונים או במטרות ההתערבות. לפיכך יש לראות בסקירה זו הזמנה לחשיבה ביקורתית על ממצאי המחקרים שנערכו עד כה והזדמנות לחשיבה מחודשת על כיווני פיתוח פוטנציאליים של חקר הסימולציות לקידום SEL בארץ ובעולם.

השלכות יישומיות

הסקירה מגלה כי סימולציות בחינוך תורמות לפיתוח מגוון רחב של מיומנויות רגשיות-חברתיות, במיוחד בתחומים של אמפתיה, תקשורת בין-אישית ושיח רפלקטיבי. הסימולציות מזמנות למשתתפים הזדמנות לעיבוד רגשי, להתמודדות עם מצבים טעונים וללמידה מתוך פעולה. לצד זאת, נמצא הבדל בדגשי המחקר בין ישראל לעולם: לעומת ישראל שבמחקריה בולט העיסוק בזהות מקצועית וחוסן, בזירה הבין-לאומית המוקד הוא לרוב בתגובה מקצועית מהירה ובשיפור התפקוד בשטח. מסקנות אלו מדגישות את הפוטנציאל של סימולציות ככלי לפיתוח עומק רגשי וזהות חינוכית. עולה מהן הצורך להרחיב את המחקר גם למדדים ארוכי טווח ולבחון את ההשפעה של הסימולציות השונות (ניתוח מקרה, סימולציה וירטואלית, סימולציה אימרסיבית, משחק תפקידים או סימולציה קלינית) והקשר השימוש בכל אחד מהסוגים, לרבות היבטים תרבותיים ומקומיים.

מבחינה מעשית הממצאים ממחישים את הפוטנציאל הרחב של סימולציות ככלי לפיתוח מימונניות רגשיות-חברתיות בקרב אנשי חינוך, ומציעים כיוונים להעמקת השימוש בהן בשדה. ראשית, עולה צורך להרחיב את מנעד המיומנויות המטופלות בסימולציות – לא רק תקשורת בין-אישית ואמפתיה, אלא גם מודעות עצמית, ויסות רגשי וקבלת החלטות אחראית. בנוסף לכך, מומלץ לבחון שילובים בין סוגי סימולציות – למשל, בין סימולציות מבוססות אדם לסימולציות מבוססות מחשב. בסיכומו של דבר, הסימולציות מצטיירות ככלי רב-חשיבות לקידום SEL בקרב אנשי חינוך, אך מימוש מלוא הפוטנציאל שלהן מחייב הרחבה של תחומי העיסוק והעמקה של דרכי היישום בשדה.

מקורות

- אילוז, ש' ויבלון, י' (2023). תרומת ההתנסות הסימולטיבית לפיתוח מימונניות רגשיות-חברתיות של אנשי חינוך והוראה. לשכת המדען הראשי, משרד החינוך.
- דוידוף, י' ושפירא-לשצ'ינסקי, א' (2021). השפעת משחקי תפקידים סימולטיביים בקבוצה על העצמה פסיכולוגית בהקשר של התמודדות עם דילמות אתיות במקרי אלימות בבית הספר. דפים, 74, 306-275. <https://ebook.macam.ac.il/read/6/3485#275>.
- יבלון, י"ב, אילוז, ש' ואיזנהמר, מ' (עורכים) (2022). התנסות סימולטיבית בהוראה ובלמידה: היבטים תאורטיים ומחקריים. מכון מופ"ת.
- Accardo, A., & Xin, J. (2017). Using technology-based simulations to promote teacher candidate parental collaboration and reflective instructional decision making. *Journal of Technology and Teacher Education*, 25(4), 475–494.
- Ade-Ojo, G. O., Markowski, M., Essex, R., Stiell, M., & Jameson, J. (2022). A systematic scoping review and textual narrative synthesis of physical and mixed-reality simulation in pre-service teacher training. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(3), 861–874. <https://doi.org/10.1111/jcal.12653>.
- Angelini, M. L. (2016). Integration of the pedagogical models simulation and flipped classroom in teacher instruction. *SAGE Open*, 6(1), 1–8. <https://doi.org/10.1177/2158244016636430>.
- Angelini, M. L., Muñoz, R., & Cloquell, A. (2023). Virtual simulation in teacher education across borders. *Education and Information Technologies*, 29(9), 10551–10569. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12244-z>
- Arksey, H., & O'malley, L. (2005). Scoping studies: Towards a methodological framework. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(1), 19-32.
- Arnett-Hartwick, S. E., & Harpel, T. (2020). FCS teacher transformation: A shift in poverty perceptions. *Journal of Family and Consumer Sciences*, 112(1), 23–29. <https://doi.org/10.14307/JFCS112.1.23>

- Arvola, M., Samuelsson, M., Nordvall, M., & Ragnemalm, E. L. (2018). Simulated provocations: A hypermedia radio theatre for reflection on classroom management. *Simulation & Gaming, 49*(2), 98–114. <https://doi.org/10.1177/1046878118765594>
- Billingsley, G., Smith, S., Smith, S., & Meritt, J. (2019). A systematic literature review of using immersive virtual reality technology in teacher education. *Journal of Interactive Learning Research, 30*(1), 65–90.
- Budin, S. (2024). Three approaches to using mixed reality simulations for teacher preparation and recruitment of future teachers. *Education Sciences, 14*(1), 75. <https://doi.org/10.3390/educsci14010075>
- Burden, R., Tinnerman, L., Lunce, L., & Runshe, D. (2010). Video case studies: Preparing teachers for inclusion. *Teaching Exceptional Children Plus, 6*(4), 3.
- Caglar-Ozhan, S., Ozhan, C., & Bayram, H. (2022). Emotional patterns in a simulated virtual classroom supported with an affective agent. *Computers & Education, 179*, 104406. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104406>
- Chandler-Olcott, K., & Dotger, B. (2023). *Teaching through simulations: Developing teacher-student relationships*. Routledge.
- Chen, G. A. (2020). “That’s obviously really insensitive”: Attuning to marginalization in a parent-teacher encounter. *Cognition and Instruction, 38*(2), 153–178. <https://doi.org/10.1080/07370008.2020.1722128>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Holzberger, D., Seidel, T., Stadler, M., & 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>.
- Chernikova, O., Sommerhoff, D., Stadler, M., Holzberger, D., Nickl, M., Seidel, T., Kasneci, E., Küchemann, S., Kuhn, J., Heitzmann, N., & et al. (2024). Personalization through adaptivity or adaptability? A meta-analysis on simulation-based learning in higher education. *Educational Research Review, 46*, 100662.
- Christensen, R., & Knezek, G. (2025). Impact of teaching simulations on resilience, empathy and culturally responsive teaching self-efficacy in career technology teacher. *International Journal of Technology in Education, 8*(1), 1–16. <https://doi.org/10.46328/ijte.996>
- Cil, O., & Dotger, B. (2015). Pre-service teachers' identity characteristics and changes during simulations. *Journal of Educational Research, 108*(4), 303–320.
- Cohen, J., Wong, V., Krishnamachari, A., & Berlin, R. (2020). Teacher coaching in a simulated environment. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 42*(2), 208–231. <https://doi.org/10.3102/0162373720906217>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). (2023). *What is SEL?* <https://casel.org/what-is-sel/>

- Coughlin, A. B., & Dotger, B. H. (2016). How can I help? Practicing familial support through simulation. *Teacher Education Quarterly*, 43(4), 77–94.
- Dalinger, T., Lee, K., Hunter, R., & Jenne, K. (2020). A mixed reality simulation offers strategic practice for pre-service teachers. *Computers & Education*, 144, 103696. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103696>.
- de Beer, J., & Henning, E. (2011). Retreating to a Vygotskian stage where pre-service teachers play out social 'dramatical collisions'. *Perspectives in Education*, 29(3), 66–75.
- De Coninck, K., Keppens, K., Valcke, M., Dehaene, H., De Neve, J., & Vanderlinde, R. (2020). Exploring the effectiveness of clinical simulations to develop student teachers' parent-teacher communication competence. *Journal of Teacher Education*, 74(3), 319–334. <https://doi.org/10.1177/002248712111007082>
- De Jong, T., Lane, J., & Sharp, S. (2012). The efficacy of simulation as a pedagogy in facilitating pre-service teachers' learning about emotional self-regulation and its relevance to the teaching profession. *Australian Journal of Teacher Education*, 37(3), 4. <https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n3.4>
- Dell'Aquila, E., Vallone, F., Zurlo, M. C., & Marocco, D. (2022). SG-ACCORD: Designing virtual agents for soft skills training in the school context. *Education Sciences*, 12(3), 174. <https://doi.org/10.3390/educsci12030174>
- Dieker, L., Hughes, C., & Hynes, M. (2023). The past, the present, and the future of the evolution of mixed reality in teacher education. *Education Sciences*, 13(11), 1070.
- Dotger, B. (2010). Examining school leaders' simulated interactions in support of students with autism. *Journal of Educational Leadership*, 50(3), 223–241.
- Dotger, B. H., & Alger, A. (2012). Challenging parent challenged curricula: Utilizing simulated interactions to enhance school leader preparation. *Planning and Changing*, 43(3/4), 344–362.
- Dotger, B., & Ashby, C. (2010). Exposing conditional inclusive ideologies through simulated interactions. *Teacher Education and Special Education*, 33(2), 114–130.
- Dotger, B., & Coughlin, A. B. (2018). Encountering ableism in the moment: Leveraging clinical simulations to prepare future educators. *Teaching and Teacher Education*, 76, 60–70. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.08.012>
- Dotger, B., Masingila, J., Bearkland, M., & Dotger, S. (2015). Exploring iconic interpretation and mathematics teacher development through clinical simulations. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 18, 577–601. <https://doi.org/10.1007/s10857-014-9290-7>
- Finn, M., Phillipson, S., & Goff, W. (2020). Reflecting on diversity through a simulated practicum classroom: A case of international students. *Journal of International Students*, 10(S2), 71–85. <https://doi.org/10.32674/jis.v10iS2.2861>

- Forstall Lemoine, M. (2024). Improving aspiring teachers' confidence in their ability to conduct parent-teacher conferences through the use of artificial environments. *Research Issues in Contemporary Education*, 9(2), 109-124.
- Franck, K. L., Barnes, S., & Harrison, J. (2016). Poverty simulations: Building relationships among extension schools and the community. *Journal of Extension*, 54(1), 9. <https://doi.org/10.34068/joe.54.01.09>
- Frederick, T. J., Smith, D., & Boyd, M. J. (2010). Teacher candidates' transformative thinking on issues of social justice. *Educational Studies*, 46(6), 564–585.
- Freedman, J. E., Dotger, B. H., & Samburskiy, D. (2021). Investigating teaching assistants' participation in a simulated meeting. *CercleS*, 11(2), 507–526. <https://doi.org/10.1515/cercles-2021-2025>
- Freeman, I. M., & Lee, H. (2024). Pre-service teacher candidates' perceptions of classroom-based mixed-reality simulations. *Education Sciences*, 14(4), 347. <https://doi.org/10.3390/educsci14040347>
- Frei-Landau, R., Orland-Barak, L., & Muchnik-Rozonov, Y. (2022). What's in it for the observer? Mimetic aspects of learning through observation in simulation-based learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 113, 103682. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103682>
- Gat, Y., & Shapira-Lishchinsky, O. (2024). Exploring teachers' social-emotional competencies to navigate ethical dilemma discussions. *Teacher Development*, 29(3), 491–509. <https://doi.org/10.1080/13664530.2024.2413171>
- Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 283–295. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p285>
- Gimbert, B. G., Miller, D., Herman, E., Breedlove, M., & Molina, C. E. (2023). Social emotional learning in schools: The importance of educator competence. *Journal of Research on Leadership Education*, 18(1), 3–39.
- Goelman Rice, A., McCall, L. A., & Ogden, J. E. (2017). The poverty simulation: Increasing teacher sensitivity for students living in poverty. *National Youth Advocacy and Resilience Journal*, 2(2), 8. <https://doi.org/10.20429/nyarj.2017.020208>
- Goldin, S., Epstein, A., & Mash, C. (2021). Tangling with race and racism in teacher education: Designs for counterstory-based parent-teacher conferences. *Teaching and Teacher Education*, 99, 103288.
- Goldin, S., Khasnabis, D., & Atkins, S. (2018). Mining gems nurturing relationships building teacher practice. *School Community Journal*, 28(2), 189–212. <http://www.schoolcommunitynetwork.org/SCJ.aspx>

- Hemi, M. E. (2025). The differential effect of clinical simulations on the SEL of pre-service, beginner and senior educators. *Journal of Education for Teaching*, *51*(2), 366–380. <https://doi.org/10.1080/02607476.2025.2470329>
- Hemi, M. E., & Kasperski, R. (2023). Development and validation of 'EduSEL': Educators' Socio-Emotional Learning questionnaire. *Personality and Individual Differences*, *201*, 111926. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2022.111926>
- 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. *The Australian Educational Researcher*, 1–18.
- Hirsch, S., Powell, S., & Arnow, J. (2023). Increasing preservice teachers' knowledge and skills using a mixed-reality simulator: The tale of two simulations. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *39*(1), 34–48. <https://doi.org/10.1080/21532974.2022.2067479>
- Jennings, P. A., Frank, J., & Montgomery, M. (2020). Social and emotional learning for educators. In N. C. Singh & A. Duraiappah (Eds.), *Rethinking learning: A Review of social and emotional learning for education systems* (pp. 127–153). UNESCO MGIEP.
- Kasperski, R. (2023). Individual differences in SEL among preservice, beginner, and experienced educators. *Social Sciences & Humanities Open*, *8*(1). <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100694>
- 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., & Hemi, M. E. (2022). Promoting Socio-Emotional Learning competencies in teacher education through online clinical simulations. *European Journal of Teacher Education*, *47*(4), 805–820. <https://doi.org/10.1080/02619768.2022.2134006>
- Kasperski, R., Hemi, M., & Maskit, D. (2023). Developing self-regulation as a core competency of Socio-Emotional Learning in teachers' professional development. In L. Zysberg (Ed.), *Understanding emotion regulation*, 195–218. Nova Science Publishers, NY.
- 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>
- Keeney, A. J., Hohman, M., & Bergman, E. (2019). Interprofessional education: A poverty simulation with elementary teachers and social work students. *Journal of Teaching in Social Work*, *39*(2), 148–162. <https://doi.org/10.1080/08841233.2019.1586808>

- Kelleci Alkan, Ö., Aksoy, N. C., Kulaksız, T. et al. (2024). A multi-feedback system integrated simulation-based teacher training to scaffold pre-service teachers' teaching skills: A phenomenological approach. *Education & Information Technologies*, 29(15). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12657-4>
- Klopfer, K. M., Scott, K., Jenkins, J., & Ducharme, J. (2019). Effect of preservice classroom management training on attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 42(1), 49–66. <https://doi.org/10.1177/0888406417735877>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.
- 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*. <https://doi.org/10.1080/2326716X.2023.2221228>
- Krämer, J., & Zimmermann, G. (2022). Teacher's skill improvement by role-play and simulations on collaborative educational virtual worlds. *Journal of Computer Assisted Learning*, 38(4), 900–916. <https://doi.org/10.1111/jcal.12637>
- Landler-Pardo, G., Arviv Elyashiv, R., Levi-Keren, M., & Weinberger, Y. (2022). Being empathic in complex situations in intercultural education: A practical tool. *Intercultural Education*, 33(4), 391–405. <https://doi.org/10.1080/14675986.2022.2090688>
- Lazar, M., & Sharma, S. (2016). Now I look at all the kids differently: Cracking teacher candidates' assumptions about school achievement in urban communities. *Multicultural Education Review*, 8(2), 103–122.
- Ledger, S., & Fischetti, J. (2020). Micro-teaching 2.0: Technology as the classroom. *Australasian Journal of Educational Technology*, 36(1), 37–54.
- Levi-Keren, M., Landler-Pardo, G., Weinberger, Y., & Arviv Elyashiv, R. (2024). Simulation-based learning as a tool for assessing and fostering awareness of empathic patterns in teacher education. *Education Sciences*, 14(12), 1338. <https://doi.org/10.3390/educsci1412133>
- Levin, O. (2023). Emotional behavioural and conceptual dimensions of teacher-parent simulations. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 29(5–6), 597–614. <https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2213127>
- Levin, O. (2024). Simulation as a pedagogical model for deep learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 143, 104571. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104571>
- Levin, O., Assor, A., Yitzhaki, N., Ophir, L., & Hagshoury, T. (2025a). '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. (2020). 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. (2025b). No pain, no gain: Simulation-based learning in teacher education: The mediating role of simulation hindrances. *PLOS ONE*, 20(1), e0317255. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0317255>
- Levin, O., Hemi, M., & Kasperski, R. (2023). Multiple aspects of simulation facilitators' role in higher education: Protecting and challenging the learners. *Journal of Teaching in Higher Education*, 1–15. <https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2251894>
- Levin, O., & Muchnik-Rozanov, Y. (2022). Professional development during simulation-based learning experiences. *Teaching and Teacher Education*, 117, 103798. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103798>
- Lindberg, S. (2025). Using virtual simulations with avatars to train pre-service special needs teachers' relational competence: Possibilities and limitations. *Cogent Education*, 12(1), Article 2457290. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2457290>
- Lindberg, S., & Jönsson, A. (2023). Preservice teachers training with avatars: A systematic literature review of “human-in-the-loop” simulations in teacher education and special education. *Education Sciences*, 13(8), 817.
- Linder, I., & Weissblueth, E. (2023). Impact of simulation training: A comparison between face-to-face and online learning environments. *Journal of Education*, 78(4), 340–355. <https://doi.org/10.1080/00220272.2023.2205730>
- Linder, I., & Weissblueth, E. (2024). The “scenario” as a key educational tool in the simulation centre. *European Journal of Teacher Education*, 1-17.
- Lorenzo, G. (2014). The influence of simulations on family engagement: Prospective early childhood educators' perceptions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 35(3), 262–278. <https://doi.org/10.1080/10901027.2014.936071>
- Magen-Nagar, N., & Steinberger, P. (2022). Developing teachers' professional identity through conflict simulations. *Teaching Education*, 33(1), 102–122. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1819975>
- Mattern, J., & Bauer, J. (2014). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, 43, 58–68. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.05.004>
- Mouw, J., Fokkens-Bruinsma, M., & Snippe, A. (2025). Assessing complex skills in a virtual reality context: Capturing the development of pre-service teachers' classroom

- management strategies. *Education Sciences*, 15(1), Article 2. <https://doi.org/10.3390/educsci15010002>
- Mueller, T. G., Massafra, A., Robinson, J., & Peterson, L. (2019). Simulated individualized education program meetings: Valuable pedagogy within a preservice special educator program. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 209–226. <https://doi.org/10.1177/0888406418788920>
- Overland, K. (2017). Using roleplaying simulations to improve emotional and social learning. *International Journal of Play Therapy*, 26(4), 203–216. <https://doi.org/10.1037/pla0000059>
- Padua, J., & Gonzalez Smith, M. (2020). Intercultural communicative competence in teacher education: Cultural simulation insights from Hawai'i. *IAFOR Journal of Education*, 8(3), 59–76.
- Park, H., Cooper, G., & Thong, L. P. (2019). Designing an immersive virtual reality classroom: Exploring behavior support strategies. *Journal of Computer Assisted Learning*, 35(5), 582–595. <https://doi.org/10.1111/jcal.12367>
- Paz-Albo, J., Jor'Dan, J. R., & Hervás-Escobar, A. (2023). Promoting family engagement: Computer-based simulations and teacher preparation. *Early Child Development and Care*, 49(4), 583–596. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1202946>
- Peters, M. D., Marnie, C., Colquhoun, H., Garritty, C. M., Hempel, S., Horsley, T., ... & Tricco, A. C. (2021). Scoping reviews: Reinforcing and advancing the methodology and application. *Systematic reviews*, 10, 1-6.
- Prieto, M. (2018). Case-based learning: Consider and reflect teaching practices through teacher moments. *TechTrends*, 62(6), 603–612. <https://doi.org/10.1007/s11528-018-0305-9>
- Rappa, N., & Ledger, S. (2023). Pre-service teachers' reflections on their challenging experiences in virtual classroom settings. *Teaching and Teacher Education*, 115, 103776. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103776>
- Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: A pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>.
- Robbins, R., Deaton, C., & Santos, M. (2019). The effects of immersive simulation on targeted collaboration skills among undergraduates in special education. *Journal of Special Education Technology*, 34(4), 249–258. <https://doi.org/10.1177/0162643419847986>
- Rosati-Peterson, G. L., Piro, J. S., Straub, C., & O'Callaghan, C. (2021). A nonverbal immediacy treatment with pre-service teachers using mixed reality simulations. *Cogent Education*, 8(1), 1882114. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2021.1882114>

- Scarparolo, G., & Mayne, F. (2022). Mixed-reality simulations as a tool to enhance parent-teacher conferencing in initial teacher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 38*(5), 62–76. <https://doi.org/10.14742/ajet.7327>
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The Future of Children, 27*(1), 137–155.
- Scorgie, K. (2010). A powerful glimpse from across the table: Reflections on a virtual parenting exercise. *International Journal of Inclusive Education, 14*(7), 697–708. <https://doi.org/10.1080/13603111003778494>
- Sebastian, R., Krishnamachari, A., & McCartney, A. (2023). Understanding student teachers' strengths and areas of need in a simulated consultation evening. *Journal of Education for Teaching, 50*(3), 450–463. <https://doi.org/10.1080/02607476.2023.2274930>
- Sebastian, R., & Paulick, J. (2024). “Build that relationship”: Supporting preservice teachers' engagement with families. *School Community Journal, 34*(2), 179–199.
- Seufert, C., Oberdörfer, S., Roth, A., Grafe, S., Lugin, J.-L., & Latoschik, M. E. (2022). Classroom management competency enhancement for student teachers using a fully immersive virtual classroom. *Computers & Education, 179*, 104410. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104410>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2013). Team-based simulations: Learning ethical conduct in teacher trainee programs. *Teaching and Teacher Education, 31*, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.001>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2016). Teachers' ethical dilemmas in simulated incidents: Reflective learning from case-based scenarios. *Teaching and Teacher Education, 59*, 442–451. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.001>
- Tanghe, L. J. (2016). Promoting critical racial awareness in teacher education: A critical race theory approach. *Urban Review, 48*(4), 558–574.
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019b). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education, 129*, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Theelen, H., Willems, M. C., van den Beemt, A., Coninx, S., & den Brok, P. (2019a). Using 360-degree videos in teacher education to improve preservice teachers' professional interpersonal vision. *Journal of Computer Assisted Learning, 35*(5), 582–594. <https://doi.org/10.1111/jcal.12363>
- Tricco, A. C., Lillie, E., Zarin, W., O'Brien, K. K., Colquhoun, H., Levac, D., et al. (2018). PRISMA extension for scoping reviews (PRISMA-ScR): Checklist and explanation. *Annals of Internal Medicine, 169*(7), 467–473. <https://doi.org/10.7326/M18-0850>

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Walker, J. D., & Dotger, B. H. (2012). Case-based learning: Consider and reflect teaching practices. *Journal of Educational Research, 105*(3), 171–183.
- Wernick, A. M., Conry, J. M., & Ware, P. D. (2021). Coaching teachers in crisis: Virtual reality simulations and professional development during COVID-19. *Educational Technology Research and Development, 69*(5), 1171–1188. <https://doi.org/10.1007/s11423-021-10050-7>
- Wright-Maley, C. (2015). On “stepping back and letting go”: The role of control in the success or failure of social studies simulations. *Theory & Research in Social Education, 43*(2), 206–243. <https://doi.org/10.1080/00933104.2015.1034394>
- Yablon, Y. B., Iluz, S., & Hershkowitz, S. (2022). Simulation-based learning for Rabbi-teachers dealing with conflicts in education. *Journal of Moral Education, 51*(3), 295–309. <https://doi.org/10.1080/03057240.2022.2021208>
- Yablon, Y. B., Wertheimer, N., Hollombe, S., & Iluz, S. (2024). The role of agency and communion in understanding teacher-student conflict resolution: The needs-based model of reconciliation. *Teaching and Teacher Education, 152*, 104807.
- Yan, Y., & Ottenbreit-Leftwich, A. (2023). Case-based learning: Consider and reflect teaching practices through teacher moments. *TechTrends, 67*(6), 903–917. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00902-5>
- Zuckerman, D., Yablon, Y. B., & Iluz, S. (2024). The role of simulation in exposing hidden gender biases: A study of motivational discourse in mathematics education. *Education Sciences, 14*(11), 1265. <https://doi.org/10.3390/educsci14111265>

Between the Worlds of Theory and Practice: Simulations as a Driving Force in Shaping Pre-Service Teachers' Perceptions Regarding the Relationship between Educational Research and Practice

Sivan Rapaport, Idit Adler

Preservice and in-service teachers' beliefs play a central role in shaping their decision-making processes. Therefore, to promote evidence-based decision-making, this study aimed to develop and examine a pedagogical model supporting the formation of beliefs regarding the complex relationship between research and practice, and the ways in which research insights can be translated into educational action. Drawing on the potential of simulations as boundary objects, a course was designed to promote boundary crossing between theory and practice, thereby fostering the development of new beliefs. Analysis of participating preservice and in-service teachers' beliefs ($n = 70$) at three points indicated an initial change at the beginning of the course, followed by stability over time. The participants primarily attributed this change to the simulations, as well as to the integration of additional boundary objects. The findings highlight the potential of simulation-based learning for promoting beliefs of theory–practice relations, while emphasizing the importance of orchestrating multiple complementary boundary objects to support meaningful and boundary-crossing processes. This study contributes to the design of research-based teacher education programs aimed at fostering the adoption of empirically grounded practices to enhance classroom instruction.

Keywords: boundary-crossing, educational research, research-based perspectives, simulations, teacher education

E-mail: sivan.solomon@gmail.com
iditadler@tauex.tau.ac.il

Ways in which Clinical Simulations Promote Perspective-Taking in Teacher Professional Development Discourse?

Tal Meltz, Dana Vedder-Weiss, Gideon Dishon

An important capacity for teachers in managing conflicts with parents is to take the parents' perspective, that is, the tendency and ability to explore how a situation might be experienced by the parents. We investigated how the use of clinical simulations may promote a teacher discourse rich in taking the parents' perspective. We examined a 30-hour simulation-based teacher's professional development (PD) program that focused on parent-teacher conflicts. The program included 20 teachers from a Jewish state urban high school and was video-recorded. We analyzed the discourse both quantitatively (through frequency calculation and comparison) and qualitatively (through linguistic ethnographic microanalysis). The analysis showed that simulation-based sessions included significantly more expressions of taking the parents' perspective, in a positive, specific, and agentic manner, compared to non-simulation sessions. We identified four simulation session characteristics that supported this discourse: (1) analyzing the parents' experiences based on directly observing the simulation; (2) conducting two simulations of the same scenario within a single session; (3) directive facilitation strategies; (4) post-simulation discussion with the actors. The findings contribute to the design and facilitation of PD programs for teachers and teacher educators, which aim to support parents' perspective-taking, leading to broader improvements in parent-teacher relationships.

Keywords: clinical simulations, parents perspective-taking, professional development, teacher discourse

E-mail: meltzt@post.bgu.ac.il; vedderwe@bgu.ac.il; gdishon@bgu.ac.il

The Impact of Clinical Simulations on Training Educational Counselors: Constructing Professional Identity, Developing Skills, and Building Resilience in a Need-Supportive Environment

Haya Kaplan, Haled Al-Said, Hilla Cohen

Numerous studies have demonstrated the contribution of clinical simulations to educators' training. However, in the field of educational counseling, little is known about the role of clinical simulations in developing professional identity, counseling skills, and resilience. The current study sought to address this gap by examining the experiences of students in an educational counseling Master's program. The study is grounded in Self-Determination Theory, which concerns the importance of satisfying three basic psychological needs: relatedness, competence, and autonomy. The qualitative research used a phenomenological approach, and included 11 semi-structured interviews and reflective blog writing. Over three sessions, students wrote simulation scenarios and participated in four clinical simulations. Four central themes emerged: (1) The simulations facilitated professional identity construction, including self-learning, expanded role perception, professional identification, bridging theory and practice, and strengthened their sense of competence; (2) Fourteen interpersonal and intrapersonal skills were acquired; (3) Personal and professional resilience resources were developed; and (4) The simulations facilitated practices that supported the participants' psychological needs. The findings highlight the contribution of clinical simulations to students' professional development, as well as the psychological conditions that enable this development.

Keywords: counseling skills, educational counseling, professional identity, psychological needs, resilience resources

E-mail: kaplanh@kaye.ac.il; haled70@gmail.com; Hillahc@gmail.com

Simulation-based learning as a holistic educational ecology for fostering professional resilience among pre-service teachers

Gabriella Landler-Pardo, Michal Levi-Keren, Rinat Arviv Elyashiv

This article examines the contribution of Simulation-Based Learning (SBL) to the development of professional resilience among novice teachers and early childhood educators during their first year of teaching, in the context of the national emergency following the October 7, 2023 attack in Israel. The study explores how patterns of professional resilience are manifested during simulation sessions, and how participants perceive their role in strengthening both their personal and professional resilience.

A mixed-methods design was employed, combining qualitative analysis of five full simulation workshops with quantitative analysis of questionnaires completed by seventy participants. Eight core patterns of resilience emerged from the qualitative findings: emotional regulation, empathy, systemic thinking, adaptability, creative solution-oriented thinking, reflectiveness, self-efficacy, and collective resilience. The findings suggest that professional resilience functions as a set of strategic capabilities that operate jointly, enabling educators to navigate complex challenges while upholding their professional values.

The quantitative data indicates a high sense of professional resilience, which increases with greater satisfaction from observing peer simulations, from the facilitation and workshop management, and from feedback provided by the actors. Grounded in theories of resilience development, this article highlights the unique role of simulation as a pedagogical space for fostering resilience among novice teachers, serving as a catalyst for professional growth at the personal, group, and institutional levels. The article concludes with practical recommendations for embedding simulation within teacher education programs, particularly in times of uncertainty and crisis.

Keywords: professional development, professional resilience, simulation-based learning, teacher induction program, times of crisis

E-mail: Gabriella.landler@smkb.ac.il; Michal.keren@smkb.ac.il;
rinat.arviv@smkb.ac.il

The authenticity and effectiveness of actor feedback in simulation-based learning for novice teachers

Shulamit HersHKovitz, Shira Iluz, Yaacov B. Yablon

While previous studies indicate the contribution of simulated experiences to training and to the development of social-emotional skills, little is known about the contribution and importance of the various components of the simulation workshop itself. This study focuses on examining the contribution of actor feedback, a unique component of clinical simulation workshops involving professional actors. The aim of the study was to investigate the contribution of actor feedback and to identify those characteristics that participants perceive as ones that promote learning. To achieve this, 16 in-depth interviews were conducted (81.25% women) with the participants after they had taken part in simulation workshops as part of their professional development. Analysis of the findings indicated the contribution of actor feedback and revealed that the degree of authenticity in actors' feedback constitutes a unique component of effective feedback. This authenticity is expressed through three dimensions: visual, expertise, and participation authenticity. Additionally, perspective-taking and action-oriented guidance were identified as further unique elements that contribute to the effectiveness of the feedback. These findings emphasize the unique contribution of authentic feedback to understanding learning processes in simulation-based environments and to tailoring feedback practices to the context, role, and characteristics of the learners.

Keywords: actors, feedback, novice teachers, simulation, simulation-based learning

E-mail: shulyhershko@gmail.com; shira.iluz@biu.ac.il; yaacov.yablon@biu.ac.il

The contribution of core components of the learning cycle in team-based simulations to fostering teacher resilience

Julia Shein, Orly Shapira-Lishchinsky

In recent years, simulations have become an established tool in teacher education; however, their potential contribution to fostering professional resilience remains underexplored. Whereas research on teacher resilience has expanded, limited attention has been given to how simulations support this process, particularly across the dimensions of the learning cycle. This study addresses this gap by examining teachers' perceptions of how core learning dimensions contribute to the development of professional resilience through team-based simulations (TBS). The study involved 27 in-service teachers enrolled in a Master's program at a college in southern Israel who participated in ten weekly TBS sessions. Guided by an action research framework, data were collected through participants' initial reflections on scenario writing, summative reflections, and protocols of post-simulation group discussions. A qualitative thematic-categorical analysis was conducted, triangulating data from multiple sources.

The findings indicate that each stage of the learning cycle—scenario writing, simulation enactment, mentor-guided debriefing, and reflective conclusion—uniquely fostered emotional, motivational, social, and professional resilience skills. Overall, TBS emerged as an integrative framework for promoting teachers' professional resilience through authentic, high-fidelity, and participatory learning experiences.

Keywords: simulated learning cycle, teacher resilience, team-based simulation (TBS)

E-mail: julia.shein@gmail.com; orly.shapira@biu.ac.il

Lessons from content-focused digital simulations: A model for developing simulations for teacher responsive mathematics

Gil Schwartz

Teaching simulations offer unique opportunities for cultivating instructional skills in controlled, risk-free environments. However, there remains a practical and research gap regarding the potential of content-focused simulations, particularly in digital and asynchronous formats. This article presents a model for designing, implementing, and analyzing digital simulations, illustrated through a case study of simulations aimed at fostering responsive mathematics teaching. The model highlights the importance of authenticity and relevance to teaching in the design process. Whereas authenticity, considered essential for teacher engagement, has been previously studied, the element of relevance, aligning simulations with teachers' specific contexts, has received less attention. The model addresses this need by integrating both elements.

Grounded in prior models for designing experiential learning for teachers, this model emphasizes frequent movement between real classrooms and digital environments, allowing each to inform and enhance the other. The model is illustrated through a digital simulation centered on a lesson about median and mean, and a teacher's engagement in a learning process that includes simulation, reflection, classroom enactment, and other reflections.

Keywords: approximations of practice, content-focused simulation, digital simulation, mathematics teacher learning, responsive teaching, simulation-based learning

E-mail: gil.schwartzs@weizmann.ac.il

Simulation-based learning to identify and promote coping with disruptions in managerial routines in kindergarten

Merav Aizenberg

When managing a kindergarten, kindergarten teachers have to cope with disruptions in management routines and with complex daily interactions of the educational environment. This study suggests that integrating Simulation-Based Learning (SBL) into professional development processes for experienced kindergarten teachers may foster managerial, reflective, and strategic abilities for dealing effectively with uncertainty. This longitudinal study involved 48 graduate student kindergarten teachers, who took part in a series of workshops in face-to-face simulation models combining a human actor and role-playing games. Qualitative analysis of the research tools yielded three main themes: perceiving disruptions as an inherent part of managerial routines, identifying diverse coping patterns with stress and uncertainty, and recognizing the contribution of simulated experiences to teachers' capacity to effectively manage disruptions in kindergarten settings. The research findings emphasize the contribution of SBL that combines both models, as a lever for the professional development of kindergarten teachers and as an effective tool for implementing efficient management strategies in dealing with disruptions in kindergarten and promoting "managerial resilience".

Keywords: disruptions, kindergarten, management routines, managerial resilience, simulation-based learning (SBL)

E-mail: meravaizenberg43@gmail.com

Online simulations: A tool for enhancing teachers' ability to address ethical dilemmas, self-efficacy, and intellectual humility in school contexts

Dana Mizrahi, Orly Shapira-Lishchinsky

This study examined the impact of online simulations on teachers' self-efficacy and intellectual humility when addressing ethical dilemmas in school contexts. The study involved 138 teachers: an experimental group (45 participants) that participated in a 10-session simulation process, and two control groups (45 and 48 participants, respectively) that did not participate in the simulations. Data were collected through questionnaires at four time points. The findings revealed a significant increase in self-efficacy and intellectual openness in the experimental group compared to the control groups. Additionally, a decrease in intellectual arrogance was observed exclusively in the experimental group. The study highlights the contribution of online simulations to the professional development of teachers, particularly through scenarios grounded in real-world contexts. These simulations enhance teachers' ability to address ethical dilemmas, while fostering self-efficacy and intellectual humility. By addressing a theoretical gap, this research supports the use of online simulations as a tool for promoting ethical decision-making, self-efficacy, and intellectual humility among educators. The findings further inform the development of professional training programs based on simulative processes.

Keywords: ethical dilemmas in education, intellectual humility, online simulations, self-efficacy

E-mail: dana.mizrahi3@gmail.com; orly.shapira@biu.ac.il

Enhancing intercultural competence and social proximity among pre-service teachers through simulation in the virtual world

Miri Shonfeld, Wafa Zidan

This study examines the effectiveness of virtual simulations in promoting intercultural competence and social proximity among pre-service teachers in Israel, a society characterized by significant cultural diversity. The research is based on the assumption that virtual simulations provide a realistic and interactive learning experience that helps reduce prejudice and improve multicultural attitudes.

The study involved 300 pre-service teachers from six colleges of education, who were divided into two groups: one group engaged in a virtual world experience, while the other watched simulation videos and participated in Zoom discussions. Data analysis revealed a significant improvement in cultural competence in both groups. However, in the virtual world group, a meaningful correlation was found between cultural competence and communication, which contributed to an increase in the social proximity tool. These findings highlight the potential of virtual simulations as an innovative educational methodology for enhancing intercultural skills in multicultural and conflict-ridden societies.

Keywords: intercultural competence, simulation, virtual simulation, virtual world

E-mail: mirish@macam.ac.il; wafasz@arabcol.ac.il

A Scoping review of simulation-based research on social-emotional learning in Israeli teacher education (2010–2025)

Ronen Kasperski, Orna Levin, Merav Esther Hemi

In the past decade, there has been growing recognition of the potential of simulations to promote social-emotional learning (SEL) in teacher education and professional development. To this end, a search was conducted in the Web of Science, Scopus, ERIC, and APA PsycInfo databases, identifying 3,443 publications. The review was conducted in accordance with PRISMA-ScR guidelines, and the screening process was carried out in three stages: title and abstract screening, full-text reading, and final selection through discussion among the researchers. The review includes 85 empirical studies (2010–2025), of which 22 are from Israel and 63 from other countries. The findings indicate cross-cultural differences: whereas international literature focuses on decision-making, classroom management, and collaboration — often using quantitative measures — Israeli research emphasises emotional processing, empathy, self-awareness, and professional identity formation, relying on qualitative tools. Clinical simulations with human actors dominate the Israeli context, whereas a broader range of simulation types is found internationally. This review contributes to understanding the use of simulations in different cultural contexts, offers directions for designing culturally responsive training, and highlights the role of simulations in shaping professional identity. Theoretically, it calls for a reconsideration of the SEL concept within the context of professional preparation.

Keywords: professional development, simulation-based learning, social-emotional learning, teacher education

E-mail: ronenk1@gmail.com; orna_1@achva.ac.il; merav.hemi@gmail.com