אוניברסיטת בר-אילן

התנסות סימולטיבית של מתכשרים להוראה לשם קידום מיומנויות חברתיות-רגשיות, והבדלים בין סדנאות מקוונות ופנים אל פנים

ראשית הומינר

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך

בבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן

רמת גן תשפ״א

עבודה זו נעשתה בהדרכתם של

ד״ר שירה אילוז ופרופ׳ יעקב יבלון

מבית הספר לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן.

עבודה זו נעשתה בתמיכת **המרכז לסימולציה בחינוך**

בית הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.

תודות

תודה רבה מעומק הלב **לד״ר שירה אילוז**, על התמיכה הרבה לאורך כל הדרך, שנעשתה ברגישות ובסבלנות. תודה על ההנחיה המקצועית והאמון. למדתי ממך הרבה הן בהקשר המקצועי והמדעי והן מהבחינה הבינאישית.

תודה **לפרופ׳ יעקב יבלון** על ההכוונה, החשיבה המשותפת ועל הזכות ללמוד ממך על דרכי המחקר בשלביו השונים.

תודה **לד״ר נועם סרי** על שיתוף הפעולה בעריכת המחקר.

תודה **לצוות מרכז הל״ב** על שיתוף הפעולה ועל עבודתכם המקצועית.

תודה **ליאיר** בעלי ולכל משפחתי התומכת.

תוכן עניינים

תקציר ..... א

מבוא 1

סקירת ספרות 2

מיומנויות חברתיות-רגשיות והוראה 2

מהן המיומנויות החברתיות-רגשיות הדרושות למורים? 2

חיזוק מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב פרחי הוראה 4

למידה באמצעות סימולציה 5

למידה מקוונת בזמן הקורונה 6

מטרות המחקר 7

השערות המחקר 7

השיטה 7

משתתפים 7

שאלוני המחקר 8

ההליך 10

היבטים אתיים 12

תוצאות 13

ניתוח הממצאים הכמותניים 13

ניתוח הממצאים האיכותניים 23

דיון 31

ביבליוגרפיה 36

נספחים 46

נספח א'- שאלון מודעות עצמית רגשית 46

נספח ב'- שאלון אמפתיה 47

נספח ג'- שאלון הקשבה פעילה 49

נספח ד'- שאלון קונפליקט 52

נספח ה'- שאלון סוציו-דמוגרפי 53

נספח ו'- שאלון רפלקטיבי פתוח 54

נספח ז'- פירוט החלוקה לקטגוריות ושכיחויות של הרגשות על פי הדיווחים בשאלון הרפלקטיבי 55

נספח ח'- פירוט השכיחויות של המיומנויות שנעשה בהם שימוש בסדנה 57

Abstract I

רשימת לוחות

לוח 1 : ניתוח גורמים לשאלון מודעות עצמית 8
לוח 2 : מערך המחקר 11
לוח 3 : השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת הוויסות 13
לוח 4 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת הויסות כתלות בפורמט 14
לוח 5 : השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הקוגנטיבית 14
לוח 6 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הקוגנטיבית כתלות בפורמט 15
לוח 7 : השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הרגשית 16
לוח 8 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הרגשית כתלות בפורמט ... 16
לוח 9 : השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת האמפתיה 17
לוח 10 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת האמפתיה כתלות בפורמט 17
לוח 11 : השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת ההקשבה פעילה 18
לוח 12 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת ההקשבה פעילה כתלות בפורמט 18
לוח 13 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת ההתמודדות עם קונפליקט כתלות בפורמט.. 19
לוח 14 : מקדמי המודל – ערכים מתוקננים 21
לוח 15 : אפקטים עקיפים – מקדמים מתוקננים 23
לוח 16 : פירוט שכיחות הקטגוריות פי הדיווחים בשאלון הרפלקטיבי 24

רשימת תרשימים

תרשים 1 : תוצאות ניתוח נתיבים, מדדים מתוקננים 22
תרשים 2 : קשר עקיף בין מודעות ויסות לאמפתיה דרך הקשבה פעילה 23
תרשים 3 : המיומנויות הבולטות שעליהן דיווחו הסטודנטים בשאלון הרפלקטיבי 26
תרשים 4 : תימות מרכזיות על פי שכיחות הופעתן 26

תקציר

במוקד המחקר הנוכחי עמדה בחינת השימוש בסדנת הסימולציה כחלק מתהליך ההכשרה של פרחי הוראה, והשפעתן של הסדנאות על פיתוח המיומנויות החברתיות-רגשיות (Social Emotional Competencies) שלהם. נוסף על כך נבדקו במחקר ההבדלים בין סדנאות סימולציה מקוונת לסדנאות פנים אל פנים. השימוש בסדנאות סימולציה מקוונות הינו חדש והתפתח באופן מואץ עקב התפרצות מגפת הקורונה והמעבר ללמידה מרחוק. לכן עלתה החשיבות של בדיקת יעילותן של סדנאות אלו בהשוואה לסדנאות פנים אל פנים.

המיומנויות הנדרשות מהמורה להצלחתו בתפקידו הינן רבות, ומורכבות מתחומים שונים, כמו ידע בתחום הדעת ומיומנויות פדגוגיות (Liakopoulou, 2011). חשובות במיוחד הן היכולות החברתיות-רגשיות (Katz et al., 2020). מורים נדרשים לפיתוח יכולות אלו על מנת להתמודד עם אתגרים רבים שנדרשים להם במסגרת העבודה, כגון לחץ (Koptelov et al., 2018), התמודדות עם מצבי קונפליקט מורכבים (Lasater, 2016), עומס רגשי שעלול להוביל לשחיקה (Puertas Molero et al., 2019). יתר על כן, מורים בעלי מיומנויות חברתיות גבוהות מהווים מודל משמעותי בתחום זה עבור תלמידיהם (Liakopoulou, 2011).

בד בבד, ישנה הסכמה בין חוקרים בתחום החינוך כי בתהליך ההכשרה של מורים צריך לאפשר להם הזדמנויות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (Schonert-Reichl, 2017; Poulou, 2018; Murano et al., 2019; Palomera et al., 2017) וכי יכולות חברתיות-רגשיות עשויות לקדם את יכולות ניהול הכיתה וההוראה ואת איכות האינטראקציות בין המורים לתלמידים (Blewitt, 2020). בפועל, בתהליכי הכשרתם ופיתוחם המקצועי של מורים, חסרות תוכניות הכשרה שיתייחסו לכישורים החברתיים והרגשיים הנדרשים מהמורים (Social Emotional Learning - SEL), וההכשרה ממוקדת בעיקר במיומנויות פדגוגיות (המר בונדרו, 2014).

הגדרת יכולות ה SEL משתנה לפי מודלים שונים שכוללים מיומנויות חברתיות שונות. במחקר הנוכחי נבחרו מיומנויות מרכזיות במודלים השונים, והוא התמקד באשכול המיומנויות הבאות: מודעות עצמית רגשית וויסות עצמי, אמפתיה, הקשבה פעילה והתמודדות עם מצבי קונפליקט.

אחד האמצעים המסורתיים החשובים להכשרת פרחי הוראה הוא העבודה המעשית - התנסות של סטודנטים בשטח, בבית הספר, במהלך לימודיהם (Badiee & Kaufman, 2015; Kidd & Murray, 2020). מטרתה של התנסות זו לאפשר לפרחי ההוראה להשתמש בפועל בכלים שרכשו בלימודיהם האקדמיים ולפתח מיומנויות הוראה (Chizhik & Chizhik, 2018; Huong et al., 2020). הכשרה באמצעות סימולציה, שבה עוסק המחקר הנוכחי, ממוקדת במיומנויות הדרושות למורים, בפרט בתחום החברתי-רגשי, שהפרקטיקום בשטח אינו מאפשר התנסות בהן, או מאפשר זאת רק באופן מוגבל.

סימולציה מציגה מודל קונקרטי ומדויק שבאמצעותו ניתנת הדמיה לתרחישים מהחיים האמיתיים (Sauvé et al,. 2007). לסימולציה יש יתרונות רבים שהופכים אותה לכלי יעיל ללמידה ולתרגול. היא מייצרת עבור הלומדים סביבה בטוחה לתרגול אותנטי והתנסות בקבלת החלטות ובמצבים מורכבים (Dalinger et al., 2020; Faria, 2001; Garris et al., 2002; Salas et al., 2009; Wolfe, 1994).

לפיכך סימולציות יכולות להיות כלי שמתאים לתוכניות ההכשרה, כדי לאפשר למתכשרים להוראה להתנסות במגוון המיומנויות הנדרשות להם (Badiee & Kaufman, 2015; Thompson et al., 2019).

במהלך סדנת סימולציה המתנסה משתתף באירוע קונפליקטאלי מבוים מול שחקן, בחוויה הקרובה ככל שניתן למציאות. לאחר ביצוע הסימולציה, נעשה תחקיר על מהלך הסימולציה, אותו מוביל מנחה הקבוצה, ותוצאותיו מסייעות ללומדים המשתתפים בסימולציה בהכללת הנלמד מעבר למסגרת הסימולציה עצמה (Cheng et al., 2014; Crookall, 2010; Fanning & Gaba, 2007; Neill & Wotton, 2011; Salas et al., 2009). לאחר קבלת המשוב לגבי תפקודם, עורכים הלומדים רפלקציה לגבי הנעשה בסימולציה, והם בוחנים יתרונות וחסרונות של תגובותיהם ואת המניעים להתנהגותם (Dalinger et al., 2020; Kiili, 2007; Lovelace et al., 2016; Penfold, 2009; Wolfe, 1994). במחקרים קודמים נמצא כי לסימולציות מקוונות יש השפעה חיובית על התפתחותם המקצועית של סטודנטים להוראה והן מסייעות בגישור בין התאוריה לפרקטיקה במהלך לימודי ההוראה (McGarr, 2020; Angelini & Muñiz, 2021).

בשל מגפת הקורונה העולמית שהחלה בראשית 2020, נאלצו מוסדות להשכלה גבוהה להעביר את רוב תוכניות הלימוד ללמידה מקוונת, על מנת למנוע את ההתפשטות של הנגיף ולשמור על בריאות הסגל והסטודנטים (Hodges et al., 2020). גם הסימולציות במרכז הל״ב, שבו נערך המחקר הנוכחי, הועברו לפורמט מקוון, ואחת ממטרות המחקר המוצע הייתה לבחון את התרומה של השימוש בהתנסויות סימולטיביות מרחוק להצלחה של הכשרת הסטודנטים. ההבדל בין שתי ההתנסויות (פנים אל פנים או בפורמט מקוון) היה אך ורק במדיום שבו ההתנסות התקיימה, כאשר כל שאר מרכיבי הסדנא נשארו זהים.

שאלות המחקר היו אלה: האם ההתנסות הסימולטיבית משפרת את היכולות החברתיות-רגשיות של הסטודנטים, לפי ארבעה סוגי יכולות שנבדקו, והאם קיימים הבדלים בין התנסות פנים אל פנים להתנסות בפורמט מקוון.

המחקר נערך בשיטה משולבת, כמותנית ואיכותנית, שמאפשרת בחינה מעמיקה יותר של שאלות המחקר ומספקת כמה זוויות ראיה, המשלימות זו את זו (Huynh et al., 2019).

במחקר השתתפו 203 סטודנטים שלמדו בתוכנית ללימודי תעודת הוראה במוסד אוניברסיטאי גדול ומוכר במרכז הארץ (בקורס ״המורה כמחנך״). מבין הסטודנטים שענו על השאלון הדמוגרפי 135 היו נשים (87%), ו- 20 (13%) גברים. גיל הסטודנטים היה בממוצע 27.64 (סטיית תקן: 8.24). 87 סטודנטים (62.1%) למדו לתואר ראשון (B.A.), 16 (11.4%) היו במהלך לימודיהם לתואר שני והשאר למדו במסגרות שונות. 95 (67.4%) היו ללא ותק בהוראה, 20 (14.2%) בעלי שנת ניסיון, 21 (14.9%) בעלי 2-3 שנות ניסיון ו-5 (3.5%) בעלי ניסיון של יותר מ4 שנים. 117 (83%) סטודנטים היו מהמגזר היהודי ו-24 (17%) מהמגזר הערבי.

מערך המחקר כלל כאמור איסוף נתונים כמותני ואיכותני. בערוץ הכמותני הועברה סוללת שאלונים למדידת יכולות חברתיות-רגשיות, שכללה ארבעה שאלונים שהותאמו למחקר הנוכחי: שאלון מודעות עצמית (Salovey et al., 1995), שאלון אמפתיה רב ממדית (Davis, 1983), שאלון הקשבה פעילה (Kourmousi et al. 2017) ושאלון התמודדות עם מצבי קונפליקט (Peacock & Wong, 1990). שאלוני המחקר הועברו בשלושה מועדים: בתחילת הקורס (תואם לשיעור מספר 4, לאחר תום תקופת האפשרות לשינוי מערכת הלימודים); באמצע הקורס (שיעור מספר 10) ובסופו (שעור 13). שיעור המענה לשלושת העברות היה 75%. בערוץ האיכותני הועבר שאלון רפלקטיבי קצר לכל הסטודנטים כיממה לאחר ההשתתפות בסדנה, וענו עליו 202 סטודנטים.

הסטודנטים חולקו לארבע קבוצות מרכזיות בנות השוואה, על בסיס רישומם לקורס ולסדנה. בכל סמסטר חולקו הסטודנטים לקבוצת ניסוי ולקבוצת ביקורת. תכני הלימוד בקורס, תוכן השאלונים ומועדי מילוים בכל סמסטר היו זהים למשתתפים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת. ההבדל בין הקבוצות היה בכך, שהסטודנטים שנכללו בקבוצת הניסוי השתתפו בסדנת הסימולציות לפני שהם מילאו את השאלון השני בשיעור מספר 10, ואילו המשתתפים בקבוצת הביקורת השתתפו בסדנת הסימולציות רק לאחר שמילאו את השאלון השני (גם כן בשיעור 10). כך שתי הקבוצות השתתפו בסדנאות כאשר אחת הקבוצות שימשה קבוצת ביקורת במועד הזמן שנדרש.

ממצאי ניתוח הנתונים הכמותניים הראו כי מסוגלותם של הסטודנטים להתמודד עם הקונפליקט עלתה לאחר הסדנא באופן מובהק. אולם לא נמצא לאחר הסדנא שיפור במדדי האמפתיה, ההקשבה הפעילה והמודעות העצמית. ממצאים אלה התקבלו הן בסדנאות המקוונות והן בסדנאות שהתקיימו פנים אל פנים.

אף שממצאי המחקר הכמותני עלתה תרומה חלקית בלבד של ההשתתפות בסימולציה, על פי ממצאי המחקר האיכותני עלה כי הסדנה גרמה למשתתפים לפתח מיומנויות של אמפתיה ונתנה להם אפשרות "לשים את עצמם בנעליו" של אדם אחר וכן להזדהות עמו מבחינה רגשית. המשתתפים גם למדו על חשיבותה של מיומנות ההכלה והבנת מקומו של התלמיד, גם אם לעיתים נראה בזמן הקונפליקט שהוא עומד "בצידו השני של המתרס". מיומנויות נוספות שלהן תרמה הסדנה היו קיום תקשורת יעילה ושיח נכון, ובאופן ספציפי מיומנויות של הקשבה, שבאה לידי ביטוי בדברי הסטודנטים בשכיחות גבוהה. נוסף על כך, הסדנה הועילה לפיתוח תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים לקראת כניסתם לתפקיד, והבנה כי הם בעלי מגוון של יכולות, ומסוגלים להתמודד עם עבודת ההוראה.

באשר להבדלים שבין סדנאות סימולציה מקוונות לסדנאות פנים אל פנים, מחקר זה הינו בין המחקרים הראשונים בתחום המתפתח של הבנת הבדלים שבין סדנאות אלה בנושאי החינוך. מתוצאותיו ניתן ללמוד כי גם סדנת סימולציה מקוונת מסייעת לסטודנטים בתהליכי ההכשרה שלהם.

לסיכום, למחקר זה תרומה תיאורטית ויישומית. במישור התיאורטי ניתן ללמוד ממחקר זה על חשיבותה ותרומתה של ההתנסות הסימולטיבית בתחום של הכשרת מורים לעבודה בשדה. במישור המעשי ניתן ללמוד על תרומתה של הסימולציה – הן במתכונת של פנים אל פנים והן מקוונת - לשיפור המסוגלות העצמית של סטודנטים להוראה בהתמודדות עם קונפליקטים. כמו כן לשיפור מיומנויות חברתיות-רגשיות אחרות כמו אמפתיה, הקשבה ומודעות רגשית, כפי שניתן לראות מהדיווחים הרפלקטיביים של הסטודנטים.

במחקרים עתידיים מומלץ לבדוק האם תוצאות המחקר נשמרות או משתנות לאחר שהסטודנטים מתחילים את ההתנסות בשטח במהלך העבודה המעשית, והאם יש הבדלים בעניין זה בין ההשתתפות בסדנאות פנים אל פנים לבין השתתפות בסדנאות מקוונות. נוסף על כך, ניתן לבחון האם התנסות ממושכת יותר, שתכלול כמה מפגשים של סדנת הסימולציה - פנים אל פנים ובפורמט מקוון - תביא לשינוי משמעותי יותר ביכולות האמפתיה, ההקשבה הפעילה והמודעות העצמית של סטודנטים.

מבוא

במסגרת תפקידם מורים נדרשים ליכולות בתחום החברתי רגשי (Social-Emotional Competencies) (Jennings & Greenberg, 2009; Katz et al., 2020). יכולות אלו נדרשות על מנת להתמודד עם מגוון האתגרים שמזמנת להם עבודת ההוראה והן על מנת שישמשו דוגמא לתלמידיהם בהתנהלותם באירועים מורכבים. ישנה הסכמה בין חוקרים בתחום החינוך כי בתהליך ההכשרה של מורים חשוב לאפשר להם הזדמנויות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (Schonert-Reichl, 2017; Poulou, 2018; Murano et al., 2019; Palomera et al., 2017). בפועל, בתהליכי ההכשרה ופיתוחם המקצועי של מורים, חסרות תוכניות הכשרה שיתייחסו לכישורים החברתיים והרגשיים הנדרשים מהמורה למרות ההבנה של חשיבות הפיתוח של כישורים אלו.

אחד ממרכיביהן החשובים של תוכניות להכשרת מורים הוא הפרקטיקום, שבו הסטודנטים מתנסים בהוראה בשטח ונחשפים להיבטים מעשיים של עבודת ההוראה. עם זאת, במהלך הפרקטיקום חסרים לסטודנטים זמן, אפשרות לחזרה ומשוב מפורט, גורמים שעשויים להקנות להם יותר ידע, מיומנות וביטחון במלאכת ההוראה.

הכשרה באמצעות סימולציה, שבה יעסוק המחקר, ממוקדת במיומנויות הדרושות למורים, שהפרקטיקום בשטח אינו מאפשר התנסות בהן, או מאפשר זאת רק באופן מוגבל, בפרט כאמור בתחום החברתי-רגשי. לפיכך סימולציות יכולות להיות כלי שמתאים לתוכניות ההכשרה, ובכדי לאפשר למתכשרים להוראה להתנסות במגוון המיומנויות הנדרשות להם (Badiee & Kaufman, 2015; Thompson et al., 2019). מטרת המחקר המרכזית היא לבדוק האם לסימולציות ישנה השפעה על המיומנויות החברתיות- רגשיות.

בשל מגפת הקורונה העולמית שהחלה בראשית 2020, נאלצו מוסדות להשכלה גבוהה להעביר את רוב תוכניות הלימוד ללמידה מקוונת, על מנת למנוע את ההתפשטות של הנגיף ולשמור על בריאות הסגל והסטודנטים (Hodges et al., 2020). יעילות המהלך בהתייחס ללימודים עצמם – בהיבטים של שביעות הרצון של המרצים והסטודנטים ושל הישגי הסטודנטים - מוטלת בספק, שכן נמצאו ממצאים סותרים בנושאים אלה. גם במסגרות להכשרת מורים נערכו שינויים בהתאם לתקופה (לדוגמא: Kidd & Murray, 2020). סדנאות הסימולציה בתקופה של מגפת הקורונה נערכו במדיום מקוון שבו נערך מפגש בין שחקנים לסטודנטים, הן בדרך פרטנית והן קבוצתית. מטרה נוספת של מחקר זה היא לבחון את התרומה של השימוש בהתנסויות סימולטיביות מרחוק להצלחה של הכשרת הסטודנטים.

סקירת ספרות

מיומנויות חברתיות-רגשיות והוראה

תפקידו של מורה הינו מורכב ודורש מיומנויות מגוונות בתחום הפדגוגי והבין-אישי כאחד. במסגרת תפקידיו, על המורה להתמחות בתחום הדעת אותו הוא מלמד, לרכוש ידע מקצועי במיומנויות פדגוגיות ולהתמצא בתוכנית הלימודים (Liakopoulou, 2011). שולמן (Shulman, 1987) מחלק את הידע הנדרש ממורים לשלוש קטגוריות: ידע תוכן (Content Knowledge), הקשור באופן ספציפי לתחום הדעת שאותו מלמד המורה; ידע פדגוגי (Pedagogical Knowledge), הכולל ידע של מגוון שיטות הוראה ואסטרטגיות של ניהול כיתה; ידע תוכן פדגוגי (Pedagogical Content Knowledge), שהוא שילוב בין תחום הדעת לפדגוגיה, וכולל את היכולת ללמד ידע תוכן מסוים ולהתאים את התוכן ללומד באופן ספציפי, בהקשר בו הוא נמצא (Sonia, 2017). נוסף על ההיבט הפדגוגי, תחום ההוראה דורש מהמורים יכולות בהיבט החברתי-רגשי (Social-Emotional Competencies) (Jennings & Greenberg, 2009; Katz et al., 2020). אלה דרושות למורים הן לשם הצלחתם בתפקיד ההוראה והן על מנת שיוכלו לשמש עבור תלמידיהם מודל להתמודדות עם מצבים רגשיים מורכבים (Liakopoulou, 2011).

רגשות מהווים חלק מעבודתם של מורים וההוראה דורשת יכולת רגשית לנוכח האתגרים שעומדים בפני מורים בעבודתם (Day & Qu, 2010). לדוגמה - התמודדות עם לחץ בכיתה, הנובע בעיקר מבעיות משמעת של התלמידים (Koptelov et al., 2018), וחוסר מוטיבציה של תלמידים, הם גורמים שעלולים להביא לתחושת דחק ולנשירה בקרב מורים (Hartman et al., 2018). כמו כן, מורים נתקלים בקונפליקטים ובחוסר הסכמה מול הורי התלמידים (Lasater, 2016), בתוך צוות המורים (Skaalvik & Skaalvik, 2016) ומול מנהלי בתי הספר (Crossfield & Bourne, 2018). העומס הרגשי המוטל על המורים עשוי להשפיע על רווחתם הנפשית ועל תפקודם ולגרום להם לשחיקה (Puertas Molero et al., 2019). נוסף על כך, יכולות רגשיות של מורים מנבאות התנהגות אמפתית כלפי התלמידים ותחושת מסוגלות של מורים באשר ליכולות ההוראה שלהם (Goroshit & Hen, 2014). יתר על כן נמצא, שכאשר מורים מבינים את הממד הרגשי בעבודתם הם מצליחים ליצור עם התלמידים אינטראקציה משמעותית, מערכות יחסים טובות, וסביבת למידה מתאימה (Madalinska-Michalak & Goralska, 2012). מורים בעלי יכולות רגשיות ומודעות עצמית מסייעים ביצירת אקלים כיתתי משופר ועוזרים לתלמידים ליצור מערכות יחסים חיוביות עם חבריהם (רן ויוספרברג בן יהושע, 2010; 2021 ,.Ulloa et al). עוד נמצא, כי מורים בעלי יכולת רגשית מפותחת יכולים להגיב במהירות וביעילות גבוהה לצרכים רגשיים של ילדים, וכי התערבויות קצרות הממוקדות בחוויה רגשית ובמודעות לרגשות של המתנסה בחוויה, יכולות לעזור למורים בהתמודדות עם מצבים מעוררים רגשית אצל התלמידים (Ulloa et al., 2016). בסקירת מטא-אנליזה נמצא כי תוכניות לשיפור SEL אצל מורים שיפרו אצלם את יכולות ניהול הכיתה וההוראה ואת איכות האינטראקציות בין המורים לתלמידים (Blewitt, 2020). בנוסף, נראה כי כאשר למורים יש יכולות חברתיות-רגשיות מפותחות יותר רמת השחיקה והלחץ שלהם תקטן והתלמידים מבחינים בכך (Oberle et al., 2020).

מהן המיומנויות החברתיות-רגשיות הדרושות למורים?

סקירת הספרות המחקרית מעלה מספר גישות להמשגה של מיומנויות חברתיות-רגשיות, כולן כוללות היבטים של מודעות עצמית, יכולות בינאישיות ויכולת ניהול וויסות עצמי (למשל: Jones et al., 2013; Seal et al., 2012; Weissberg et al., 2015; Zins et al., 2004). על פי CASEL (The Collaborative for

Academic, Social, and Emotional Learning), חמש מיומנויות הליבה של Social Emotional Learning (SEL) הן: מודעות עצמית, מודעות חברתית, קבלת החלטות אחראית, ניהול עצמי וניהול מערכות יחסים (Zins eetal., 2004). מודל נוסף מחלק בין יכולות תוך אישיות (כגון שליטה עצמית, ויסות רגשות, חשיבה חיובית, שימוש באסטרטגיות להתמודדות, הגדרת יעדים), המסייעות לאדם לתפקד בעולם באופן אישי, לבין יכולות בין אישיות (כגון הקשבה, תקשורת, משא ומתן חברתי), המסייעות לאדם לתפקד בחברה וליצור אינטראקציות בינאישיות מוצלחות (Domitrovich et al., 2017). כאמור, מודלים שונים כוללים מיומנויות חברתיות שונות. במחקר הנוכחי נבחרו מיומנויות מרכזיות שחוזרות על עצמן במודלים השונים שכללו את אשכול המיומנויות הבאות: מודעות עצמית רגשית, ויסות עצמי, אמפתיה, הקשבה פעילה והתמודדות עם מצבי קונפליקט.

מודעות עצמית רגשית (Self-Awareness) - היא היכולת של אדם לזהות במדויק את הרגשות והמחשבות שלו ואת השפעתן על התנהגותו (Schonert-Reichl et al., 2017). למורים תפקיד משמעותי בהתפתחות היכולת הרגשית של תלמידים, ע"י שימוש בתהליכי סוצאליזציה רגשית. על המורים לבנות עם התלמידים יחסי התקשרות בטוחים, להדגים כיצד לבטא רגשות באופן מותאם תרבותית ובנוסף ללמד אסטרטגיות להתמודדות עם רגשות, זאת במהלך אינטרקציות יומיומיות עם התלמידים. אינטראקציות אלו מסייעות לתלמידים בפיתוח הבנה רגשית ובבניית קשרים חברתיים טובים (Ulloa et al., 2016). למרות כל אלה, נמצא, כי רק במעט מאוד מדינות בארה"ב נדרשו מורים - לפני כניסתם לתפקיד - ללמוד מיומנויות של מודעות רגשית, התמודדות עם הבעת רגשות וזיהוי חוזקות וחולשות (Schonert-Reichl et al., 2017).

ויסות עצמי (Self-regulation) - היכולת של אדם שלא להיכנע לדחפים ופיתויים מיידים אלא לדחות אותם, על מנת להשיג יעדים בעתיד. יכולת זו משפיעה לטווח הארוך על איכות החיים של האדם, כאשר לאנשים בעלי שליטה עצמית יש סיכוי גבוה יותר לרווחה נפשית, פיזית וכלכלית וכן לסיפוק מהחיים (Cobb-Clark et al., 2019). שליטה עצמית נמוכה מנבאת ביצועים טובים פחות ודחייה של מטלות לימודיות, ובקרב תלמידים אף נקשרת לציונים נמוכים יותר, לשתייה מרובה של אלכוהול, להרגלי אכילה לא בריאים וכן ליותר הפרעות פסיכולוגיות (Tangney et al., 2004). ככלל, ויסות עצמי משפיע על תהליכי הלמידה. על מנת להצליח בלמידה בכיתה התלמיד נדרש לווסת את התנהגותו כדי לעמוד בכללי הכיתה, לדוגמא לחכות לתורו לענות תשובה. ויסות עצמי הינו גורם חשוב במוכנות תלמידים ללמידה מיטבית בבית הספר והוא מונע בעיות התנהגויות בעייתיות מבחינה רגשית והתנהגותית בכיתה (Savina, 2021). כדי להצליח, הלומד צריך להציב לעצמו מטרות, לפקח על הלמידה של עצמו ולהיות מודע לתהליכים שהוא עובר. לסביבת הלימוד שבה נמצא התלמיד יש השפעה רבה על אופן הלמידה שלו, מכיוון שהיא משפיעה על תהליכי הוויסות שלו ועל המטרות שיציב לעצמו על מנת להצליח בתהליך הלמידה. לדוגמה, ככל שמורה מאפשר אוטונומיה רבה יותר לתלמידים, כך הם מפתחים יכולות גבוהות יותר של ויסות עצמי (ליכטינגר, 2012).

אמפתיה – יכולת אמפתית כוללת בתוכה יכולת קוגניטיבית של הבנת הרגש של האחר והיכולת לזהות את מצבו הרגשי מתוך הסתכלות מנקודת מבטו על המצב. אמפתיה כוללת את היכולת להגיב רגשית בצורה מתאימה למצבו הרגשי של האחר (Altavilla et al., 2021). אמפתיה של מורים מתייחסת ליכולתם להבין את נקודת המבט של תלמידיהם ואת הקשיים שאותם הם חווים

(Olenik-Shemesh et al., 2019). נמצא, כי ככל שמורים אמפתיים יותר הם מצליחים לתקשר בהצלחה רבה יותר עם תלמידיהם ולהניע אותם לפעולה, ובנוסף הם מעודדים אותם ליצור קשרים אמפתיים עם אחרים (Goroshit & Hen, 2016). בהתאם לכך אף נמצא כי חשוב שמתכשרים להוראה יפתחו את יכולות האמפתיה שלהם בטרם יתחילו את עבודתם כמורים (Bouton, 2016).

הקשבה פעילה - במסגרת תפקידם, נמצאים מורים בשיח מתמיד עם תלמידיהם ועם אחרים - במסגרת השיעור או בשיחות אישיות - אודות עניינים הקשורים ללמידה או לתלמיד עצמו. הקשבה פעילה הינה הקשבה לדברי בן השיח תוך מעורבות של המאזין, שברובה אינה מילולית. לעיתים יחזור המאזין במילים אחרות על הדברים שנאמרו ובמידת הצורך יעלה שאלות. המאזין מקבל את חוויתו של הדובר ללא תנאי וללא שיפוטיות, ויוצר יחסי אמון ואמפתיה ביניהם (Weger et al., 2014). תקשורת טובה היא הכרחית להוראה מוצלחת בכיתה, והקשבה פעילה היא חלק חשוב ממנה (Kourmousi et al., 2018).

התמודדות עם מצבי קונפליקט -מורים נדרשים להתמודד עם מצבי קונפליקט במהלך עבודתם מכיוון שסכסוכים בארגונים הם כמעט בלתי נמנעים, וגם בבתי הספר מדווחים על קונפליקטים רבים ומגוונים בין גורמים הקשורים בבית הספר, כגון, בין תלמידים ומורים, בין מורים והורים. קונפליקטים שאינם מנוהלים כראוי מפריעים לפעילות האקדמית השוטפת של בית הספר, גורמים למורים לחוות תחושות שליליות ומשפיעים לרעה גם על התלמידים (Manesis et al, 2019). יחד עם זאת, מסגרות חינוכיות הן לעתים מוקד ללמידה ולתרגול של דרכי ניהול קונפליקטים (Moore, 2019). על מנת להתמודד מול קונפליקטים שיזדמנו לו בתפקידו על מורה להיות בעל מגוון של יכולות. בין השאר על המורה לשלוט ביידע הנדרש (פדגוגי או אחר), ולהיות בעל רגישות והבנה רב-תרבותית ויכולת הערכה של תלמידים על רקע מצוקה אישית או לימודית (יבלון והולומבי, בפרסום).

חיזוק מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב פרחי הוראה

על מנת לבצע את תפקידם באופן מיטבי, מורים זקוקים ל"ארגז כלים", שכיום הולך ומתפתח במערכת החינוך, הכולל ידע, מיומנויות וגישות חינוכיות (Girod & Girod, 2008).

ישנה הסכמה בין חוקרים בתחום החינוך כי בתהליך ההכשרה של מורים צריך לאפשר להם הזדמנויות לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (Schonert-Reichl, 2017; Poulou, 2018; Murano et al., 2019; Palomera et al., 2017). בפועל, בתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי של מורים, חסרות תוכניות הכשרה שיתייחסו לכישורים החברתיים והרגשיים הנדרשים מהמורה למרות ההבנה של חשיבות הפיתוח של כישורים אלו. רק לעתים רחוקות ניתנת למורים ההכשרה הנדרשת כדי לעמוד בהצלחה באתגרים אלה של ההוראה (Jennings, 2011; Schonert-Reichl, 2019). מגיפת הקורונה העלתה על פני השטח באופן מועצם קשיים של מורים שהיו קיימים עוד לפני. מורים מצאו את עצמם מתמודדים עם קשיים שונים ומגוונים ונדרשים לגייס את יכולותיהם הרגשיות- חברתיות על מנת להתמודד ולהמשיך לתפקד באופן אישי ומקצועי (Katz et al., 2020).

אחד האמצעים המסורתיים החשובים להכשרת פרחי הוראה הוא העבודה המעשית - התנסות של סטודנטים בשטח, בבית הספר, במהלך לימודיהם (Badiee & Kaufman, 2015; Kidd & Murray, 2020). זה אמצעי חשוב, המאפשר לפרחי ההוראה להשתמש בפועל בכלים שרכשו בלימודיהם האקדמיים ולפתח מיומנויות הוראה (Chizhik & Chizhik, 2018; Huong et al., 2020). הוא מאפשר להם לבנות את

הידע שלהם במיומנויות ההוראה, לתרגל אותו ולרכוש ביטחון, לפני שהם מקבלים אחריות כמורים על הוראה בכיתה באופן עצמאי (Arnett & Freeburg, 2008). ואכן סטודנטים מדווחים כי הפרקטיקום הוא החלק המשמעותי ביותר בתהליך ההכשרה שלהם כמורים (Cochran-Smith & Zeichner, 2005; Koerner et al., 2002; Moore, 2010).

אולם, להתנסות בעבודה מעשית יש מגבלות, הן מבחינת המיקוד של ההכשרה והן מהיבטים לוגיסטיים. העבודה המעשית בשטח ממוקדת בדרך כלל במיומנויות פדגוגיות, והסטודנטים נחשפים פחות למורכבויות החברתיות והרגשיות של ההוראה, ואינם מתנסים בכך (המר בונדרו, 2014). על מנת לאפשר חוויה מיטבית של התנסות, יש צורך במשאבים רבים, שיאפשרו לסטודנטים זמן רב לתרגל מגוון של מצבי הוראה ולשלב בין תאוריה לבין פרקטיקה. הדבר דורש משאבים רבים ושיתוף פעולה הדוק בין מוסדות ההכשרה לבתי ספר, וכולל אתגרים לוגיסטיים רבים (Allen & Wright, 2014; Bradley & Kendall, 2014). לדוגמה, יש אזורים שבהם חסרים מורים מאמנים, או שלמורים שיטות הוראה לקויות. במיוחד חסרים מורים מאמנים בעלי מומחיות לתלמידים עם צרכים מיוחדים. יש שההזדמנויות לתרגול חוזר הן מוגבלות, והשילוב עם תוכנית הלימודים של האוניברסיטה הוא לעיתים לקוי (Billingsley & Scheuermann, 2014; Howey, 1996; McPherson et al., 2011; Wilson et al., 2001; Young, 1998). במהלך הפרקטיקום חסרים לסטודנטים זמן, אפשרות לחזרה ומשוב מפורט, גורמים שעשויים להקנות להם יותר ידע, מיומנות וביטחון במלאכת ההוראה.

הכשרה באמצעות סימולציה, שבמרכז המחקר הנוכחי, ממוקדת במיומנויות הדרושות למורים, שהפרקטיקום בשטח אינו מאפשר התנסות בהן, או מאפשר זאת רק באופן מוגבל, בפרט כאמור בתחום החברתי-רגשי. לפיכך סימולציות יכולות להיות כלי שמתאים לתוכניות ההכשרה, ובכדי לאפשר למתכשרים להוראה להתנסות במגוון המיומנויות הנדרשות להם (Badiee & Kaufman, 2015; Thompson et al., 2019).

למידה באמצעות סימולציה

סימולציה מציגה מודל קונקרטי ומדויק שבאמצעותו ניתנת הדמיה לתרחישים מהחיים האמיתיים (Sauvé et al., 2007). לסימולציה יש יתרונות רבים שהופכים אותה לכלי יעיל ללמידה ולתרגול. היא מייצרת עבור הלומדים סביבה בטוחה לתרגול אותנטי והתנסות בקבלת החלטות ובמצבים מורכבים (Dalinger et al., 2020; Faria, 2001; Garris et al., 2002; Salas et al., 2009; Wolfe, 1994). כמו כן, הסימולציה מאפשרת להשתמש בניסוי וטעיה, ולחזור על מגוון של תרחישים (Kaufman & Ireland, 2016). כך למשל, במהלך סדנאות סימולציה המתנסה משתתף באירוע של קונפליקט מול שחקן, בחוויה הקרובה ככל שניתן למציאות. הסימולציה מאפשרת למתנסה לבחון את יכולותיו בתחומים הללו, לחשוב על דרכי פעולה חלופיות ולשכלל את יכולותיו להתמודד עם קונפליקט (אילוז ויבלון, בפרסום). נוסף על כך, ניתן לבצע תרגול שלעתים אינו מתאפשר בחיים האמיתיים, כמו תרגול של מצבים מסוכנים או נדירים (Kaufman & Ireland, 2016).

לאחר ביצוע הסימולציה, נעשה תחקיר על ידי מנחה הקבוצה לגבי מהלך הסימולציה, ותוצאותיו מסייעות ללומדים המשתתפים בסימולציה בהכללת הנלמד מעבר למסגרת הסימולציה עצמה (Cheng et al., 2014; Crookall, 2010; Fanning & Gaba, 2007; Neill & Wotton, 2011; Salas et al., 2009). לאחר קבלת המשוב לגבי תפקודם, עורכים הלומדים רפלקציה לגבי הנעשה בסימולציה, והם בוחנים יתרונות וחסרונות של תגובותיהם (Dalinger et al., 2020; Kiili, 2007; Lovelace et al., 2016; Penfold, 2009; Wolfe, 1994).

למידה מבוססת סימולציה היא חלק מתפיסה רחבה של "למידה התנסותית". במודל הלמידה ההתנסותית (learning experiential) של Kolb (1984) נטען, כי למידה מתרחשת במסלול מעגלי שבו הלומד מעורב בהתנסות קונקרטית חדשה, מפתח תובנות לגבי התנסותו (או התנסות של אחרים), יוצר תיאוריה שמסבירה את ההתנסות ולאחר מכן משתמש בתאוריה שנבנתה לשם קבלת החלטות חדשות ופתרון בעיות. במסגרת הסימולציה מתאפשרת התנסות של הלומדים במצבי קונפליקט שונים. לאחר מכן מתקיים תחקיר מבוסס וידיאו שמאפשר תהליך של רפלקציה והבניית ידע חדש (אילוז ויבלון, בפרסום).

כבר שנים רבות שסימולציות משמשות ללמידה במסגרת הכשרה לרפואה ולטיס, תחומים שבהם לעתים תרגול אמיתי הינו מסוכן, מאתגר באופן לוגיסטי ויקר (Drews & Backdash 2013; Lu et al., 2014). הניסיון מראה שהסימולציה היא כלי יעיל בהכשרת רופאים, ובכלל בתחומי הבריאות. על אף זאת, עד כה בתחומי החינוך לא נעשה בו שימוש רב להכשרת מורים והמחקר בנושא הינו בתחילת דרכו (רן ויוספרברג בן יהושע, 2020 ; Kaufman & Ireland, 2016).

סימולציות מהוות מרכיב חשוב בתוכניות שונות להכשרה מקצועית אולם לסימולציות בחינוך מאפיינים ייחודיים. הן מדמות מצבים רגילים מחיי בית הספר ואינן עוסקות באיתור שגיאות. הן אינן מספקות פתרון יחיד להתנהלות אלא נועדו לפתח מיומנויות פדגוגיות ובין אישיות, ביניהן מיומנויות תקשורת, ושיח שיקדם דפוסים אפקטיביים בסיטואציות בינאישיות, ולא איתור שגיאות דווקא. נוסף על כך, מטרתן היא שהמתנסה ילמד לפתח התבוננות רפלקטיבית מודעת על מגוון אפשרויות לפתרון קונפליקט (אילוז ויבלון, בפרסום).

למידה מקוונת בזמן הקורונה

בשל מגפת הקורונה העולמית שהחלה בראשית 2020, נאלצו מוסדות להשכלה גבוהה להעביר את רוב תוכניות הלימוד ללמידה מקוונת, על מנת למנוע את ההתפשטות של הנגיף ולשמור על בריאות הסגל והסטודנטים (Hodges et al., 2020). יעילות המהלך בהתייחס ללימודים עצמם – בהיבטים של שביעות הרצון של המרצים והסטודנטים ושל הישגי הסטודנטים - מוטלת בספק, שכן נמצאו ממצאים סותרים בנושאים אלה. יש מחקרים המצביעים על כך שבהשוואה בין למידה פרונטלית ומקוונת סטודנטים ומרצים הראו שביעות רצון גבוהה יותר מדרך ההוראה הפרונטלית (Nambiar, 2020), בעוד שבמחקרים אחרים נמצא כי סטודנטים דווקא היו שבעי רצון מההוראה המקוונת בתקופת הקורונה (Demuyakor, 2020). מבחינת ההישגים, בחלק מהמחקרים נמצא שתלמידים קיבלו ציונים טובים יותר בקורס פנים אל פנים (Wakil et al., 2019), ולפי מחקרים אחרים – הצליחו יותר בקורסים מקוונים (Hrastinski, 2019). גם במסגרות של הכשרת מורים נערכו שינויים בהתאם לתקופה (לדוגמא: Kidd & Murray, 2020). סדנאות הסימולציה בתקופה של מגפת הקורונה נערכו במדיום מקוון שבו נערך מפגש בין שחקנים לסטודנטים, הן בדרך פרטנית והן קבוצתית.

סימולציות מקוונות נפוצות בשדות ההכשרה לרפואה וסיעוד (Moran et al., 2018) וכן לטיס אך בתחום החינוך הינו לרוב ניסיוני וראשוני (Ireland, 2021). השימוש בהן אינו החלק העיקרי בתוכנית הלימודים והמחקר של המודלים השונים בשטח עדיין אינו מפותח דיו ובנוסף ישנה עמימות מושגים בתחום (רן ודלאל, 2020). נמצא כי גם לסימולציות מקוונות ישנה השפעה חיובית על התפתחותם המקצועית של סטודנטים להוראה והן מסייעות בגישור בין התאוריה לפרקטיקה במהלך לימודי ההוראה (McGarr,2020; Angelini & Muñiz, 2021).

אחת ממטרות המחקר המוצע היא לבחון את התרומה של השימוש בהתנסויות סימולטיביות מרחוק להצלחה של הכשרת הסטודנטים.

מטרות המחקר

מטרת המחקר היא לבחון את תרומתה של התנסות סימולטיבית לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות (Socio-Emotional Competencies) בקרב מתכשרים להוראה. נוסף על כך, מטרתו לערוך השוואה בין סדנאות מקוונות לסדנאות פנים אל-פנים. המיומנויות שייבחנו במסגרת מחקר זה הן: מודעות עצמית רגשית, ויסות עצמי, אמפתיה, הקשבה פעילה והתמודדות עם מצבי קונפליקט.

השערות המחקר

בעקבות סקירת הספרות ניתן לראות כי לסדנאות סימולציה ישנן השפעה ככלי לימודי בתחומי הרפואה והטיס (לדוגמא רן ויוספרברג בן יהושע, 2020) לכן ניתן לשער כי סדנאות הסימולציה יהיו אפקטיביות גם בתחום החינוך ונראה שיפור במיומנויות החברתיות-רגשיות אצל מתכשרים להוראה. עם זאת לא ברור האם סדנה מקוונת תביא להישגים גבוהים יותר מסדנת פנים אל פנים, או להיפך, מכיוון שישנם ממצאים סותרים בנושא. ומכך נגזרות השערות המחקר הנוכחי:

1. המודעות העצמית של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה.
2. יכולת האמפתיה של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה.
3. יכולת ההקשבה הפעילה של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה.
4. יכולתם של הסטודנטים להתמודד עם קונפליקט תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה.
5. כיוון שהמודל הוא נסיוני ייבחנו האם קיימים הבדלים בתרומה של התנסות סימולטיבית פנים אל פנים והתנסות סימולטיבית מרחוק, לכל אחד ממדדי הלמידה החברתית-רגשית שנבדקו.

השיטה

מחקר זה בוצע על ידי שילוב של שיטת מחקר איכותנית ושיטה כמותנית (mixed methods research), על מנת לענות על שאלת המחקר שהיא: האם ההתנסות הסימולטיבית משפרת את היכולות החברתיות-רגשיות של הסטודנטים. היכולות המרכזיות שנבדקו הן אמפתיה, הקשבה פעילה, מסוגלות להתמודדות עם קונפליקט ומודעות עצמית. המטרה של שילוב השיטות היא להרחיב ולחזק את מסקנות המחקר (Schoonenboom & Johnson, 2017) ולתת תשובה טובה יותר לשאלת המחקר, על ידי שילוב הנתונים הנלמדים מכל שיטה בדרך ייחודית (Taguchi, 2018).

משתתפים

במחקר השתתפו 203 סטודנטים שלמדו בתוכנית ללימודי תעודת הוראה במוסד אוניברסיטאי גדול ומוכר במרכז הארץ (בקורס "המורה כמחנך"). מתוך הסטודנטים שהשלימו את המענה לנתונים הדמוגרפיים 87 (62.1%) לומדים לתואר ראשון (B.A.), 16 (11.4%) סטודנטים במהלך לימודיהם לתואר שני, סטודנט אחד (0.7%) במהלך תואר שלישי וסטודנט אחד (0.7%) במהלך לימודי תואר ראשון בחינוך

(B.Ed.), 35 (25%) סטודנטים סימנו "אחר". 116 מהסטודנטים (82.9%) היו מהמגזר היהודי ו24 (17.1%) מהמגזר הערבי.

20 (13%) סטודנטים היו גברים ו 134 (87%) נשים. 95 (67.4%) מהמשתתפים היו ללא ותק בהוראה, 20 (14.2%) בעלי שנת ניסיון, 21 (14.9%) בעלי 3-2 שנות ניסיון 5 (3.5%) בעלי נסיון של יותר מ4 שנים. גיל הסטודנטים היה בין 20 ל 59 כאשר הגיל הממוצע היה 27.64 עם סטיית תקן של 8.25. בחלקו הכמותני של המחקר 75% מהמשתתפים השלימו את המענה לשלושת השאלונים.

בחלקו האיכותני של המחקר התקבלו 202 שאלונים רפלקטיביים.

שאלוני המחקר

להלן פירוט השאלונים ששמשו במחקר:

1. **שאלון מודעות עצמית רגשית וויסות רגשי (נספח א').** תרגום לשאלון TMMS: Trait Meta Mood Scale של Salovey, Mayer, Goldman, Turvey & Palfai (1995). השאלון כלל 9 פריטים ולזיהוי הגורמים בשאלון בוצע ניתוח גורמים עם רוטציה מסוג varimax שתוצאותיו העלו שלושה גורמים: ויסות, מודעות עצמית רגשית ומודעות עצמית קוגנטיבית. סולם התשובות נע מ-1 ("לא מסכים כלל") עד 5 ("מסכים מאוד"). השאלון תורגם באופן מקצועי לעברית וערבית.

בלוח 1 יופיע ניתוח הגורמים לשאלון מודעות עצמית.

לוח 1: ניתוח גורמים לשאלון מודעות עצמית

מספר היגד	גורם	פריט	טעינות		
5	ויסות	למרות שאני לפעמים עצוב/ה לרוב, יש לי גישה אופטימית	**.8**	.17	-.17
1		אני מנסה לחשוב מחשבות חיובית, לא משנה כמה אני מרגיש/ה רע	**.78**	-.31	-.09
8		כשאני עצוב/ה אני מזכירה לעצמי את הדברים הנעימים בחיים	**.74**	.18	-.03
7	מודעות עצמית רגשית	אני מאמין/ה בלפעול מהלב	.11	**.87**	.00
4		רגשות נותנים כיוון בחיים	.19	**.58**	-.17
9	מודעות עצמית קוגנטיבית	נראה שאמונותיי ודעותיי תמיד משתנות בהתאם למה שאני מרגיש/ה	-.25	.34	**.61**
3		אני לא חושב/ת שכדי לשים לב לרגשותייך או למצב הרוח שלך	.02	-.21	**.53**

6	כשאני עצובה אני מבינה שהדברים הטובים בחיים הם אשליות	-.41	.08	**.48**
2	היה לאנשים טוב יותר אם היו מרגישים פחות וחושבים יותר	.1	-.21	**.42**
	% השונות המוסברת			
	העברה ראשונה	17.75	10.99	10.30
	העברה שניה	20.39	10.02	9.59
	העברה שלישית	24.54	14.51	11.21
	מהימנות			
	העברה ראשונה	.67	.46	.47
	העברה שניה	.76	.50	.43
	העברה שלישית	.82	.70	.53

2. שאלון אמפתיה (נספח ב') תרגום שאלון אמפתיה רב ממדית Interpersonal Reactivity Index של Davis (1983), השאלון כלל 7 היגדים המחולקים לארבעה גורמים. במחקר הנוכחי התייחס לגורם התייחסות פרספקטיבית (למשל: "אני מאמינ/ה כי יש שני צדדים לכל בעיה ואני מנסה לראות את שניהם"). סולם התשובות נע מ-1 ("מאוד לא אני") עד 5 ("מאוד אני"). נמצאה מהימנות קרונבך-אלפא בשלוש העברות השאלון נעה בין 77.ל-82. השאלון תורגם ע"י תרגום מקצועי לעברית וערבית.

3. שאלון הקשבה פעילה (נספח ג') תרגום לשאלון ALAS (Kourmousi et al. 2017), שמעריך את כישורי ההקשבה הפעילה של מורים. השאלון כלל 21 פריטים ב-3 גורמים: (א) גישה מאזינה - הכוללת 13 פריטים המבטאים הקשבה ללא תנאי (למשל: "אני מתחיל לדבר לפני שהאדם האחר מסיים לדבר"), (ב) מיומנות הקשבה (למשל: "כשאני מקשיב/ה לאחרים אני שמ/ה לב גם לרגשות שמובעים באופן לא מילולי"). סולם התשובות נע מ-0 ("לא מסכים") עד 3 ("מסכים מאוד"). עבור גישה מאזינה ומיומנות הקשבה נמצאה מהימנות קרונבך-אלפא של 81. ו-72. בהתאמה. השאלון תורגם ע"י תרגום מקצועי לעברית וערבית.

4. התמודדות עם קונפליקט (נספח ד'). שאלון התמודדות עם מצבי קונפליקט (*General appraisals of conflict interactions*) אשר הותאם למחקר הנוכחי בהתבסס על שאלון (Stress Appraisal Measure, Peacock & Wong, 1990). השאלון כלל ארבעה פרטים, למשל: *"אני יכול להתגבר על הבעיה הקשורה באירוע"*. המשתתפים מתבקשים לציין את מידת הסכמתם עם כל אחד מארבעת ההיגדים באמצעות סולם ליקרט בן חמש דרגות הנע מ-1 (כלל לא) ועד 5 (במידה רבה). מהימנות השאלון α=.80. ככל שממוצע הפריטים בכל גורם גבוה יותר כך תפיסתו של המורה את המיומנויות ואת היכולת שלו להתמודד עם קונפליקט רבה יותר. שאלון זה הועבר לפני ואחרי הסדנה.

5. שאלון סוציו-דמוגרפי (נספח ה') לתיאור משתני רקע אישי ומקצועי כגון גיל, מגדר, תחום התמחות.

6. בחלקו האיכותני של המחקר הועבר שאלון רפלקטיבי פתוח (נספח ו') לאחר הסדנה הועבר שאלון פתוח שמטרתו לעורר אצל הסטודנטים חשיבה רפלקטיבית על ההתנסות ולעזור להם לעבד את החוויה ולקשר בינה לבין התאוריה הנלמדת במהלך הקורס. השאלון כלל 6 שאלות. לדוגמא: "תאר/י באיזה אופן מושגים שלמדת בתוכנית להכשרת המורים סייעו לך בהבנת האירועים בסדנה?", "אילו רגשות עלו בך במהלך הסדנה?".

ההליך

ההתנסות הסימולטיבית התקיימה במסגרת קורס אקדמי סמטריאלי בלימודי הכשרת מורים "המורה כמחנך". ההתנסות מוטמעת בקורס בהלימה למטרותיו ולתכניו. כל סטודנט יכול היה לבחור באיזה סמסטר במהלך השנה הוא מעוניין להשתבץ בקורס.

תרחישי הסימולציות נבנו בהתאם לתכנים התיאורטיים בקורס והיו ממוקדים בסיטואציות מחיי בית הספר. הסימולציות כללו את התרחישים הבאים: שיחה עם תלמידה בעלת קשיים לימודיים, שיחה עם תלמיד שמתנהג בפוגענות כלפי חבר כיתה וראיון קבלה להוראה אצל מנהלת.

דוגמת תרחיש

נתוני פתיחה. את/ה מורה בתיכון גדול במרכז הארץ.

אלון/ה/ אנהאר (נקבה) הוא תלמיד הלומד בכיתתך. הוא תלמיד טוב והוא פעיל בתנועת נוער.

אתמול אלון התכופף להרים משהו ולפתע תומר/תמר/מונה (נקבה), שהוא חבר טוב של אלון, רץ אליו ודחף אותו. אלון השתטח לתוך שלולית מזוהמת. תוך שנייה דן/דנה/היבא/, שישב ליד וראה את הכל, צילם תמונה בטלפון שלו. אלון התעצבן ודרש מדן למחוק את התמונה מיד, אך תוך כדי דן כבר הספיק לשלוח את התמונה בווטסאפ הכיתתי. מהר מאוד התמונה הופצה גם בקבוצות אחרות בבית הספר, וגם פירסמו אותה בעוד רשתות חברתיות.

אלון יצא מהכיתה בכעס.

היום בבוקר שמעת את דן צוחק על אלון עם כמה חברים מהכיתה.

חשבת שנכון לדבר עם דן על העניין. הזמנת אותו לשיחה אישית וכעת תפגוש/י את דן.

על הדמות. דן/דנה ילד בכיתה י' – מצחיק, מקובל חברתית, נוטה לשחק את תפקיד הליצן בחברה מאז שהוא קטן. אין לו שום דבר אישי נגד אלון, הוא ראה מצב משעשע לדעתו והוא ניצל את ההזדמנות. הוא לא מבין את עומק הפגיעה באלון. מבחינתו מדובר בצחוקים, בקטנה, באירוע לא חשוב שבקושי יזכרו בעוד יום יומיים. דן בעצם צמא לתשומת לב ולתחושת שייכות וקבלה מצד חברי הכיתה, ולכן הוא מחפש דרכים להצחיק, גם אם זה על חשבון מישהו אחר. זה לא מרוע לב. הוא לא מודע לעצמו, והוא לא מודע לתוצאות האפשריות של הפעולה שלו. הוא ירצה להקטין בחשיבות האירוע וירצה שהמתנסה יעזוב אותו בשקט. דן מרגיש מבוכה, דאגה, הוא צריך נראות, הבנה והכלה.

הסדנאות התמקדו בהיבטים הרגשיים בתרחיש. ההשתתפות בסדנה מזמנת התמדדות עם מצבים מורכבים אבל בתנאי מעבדה ולאחר מכן הם מקבלים הזדמנות למשוב ורפלקציה על תפקודם בתרחיש. בכל סימולציה נבחר מתנדב ולאחר מכן הוצג בפניו תרחיש הסדנה והרקע של הדמות איתה עליו לערוך שיחה. המתנדב הולך לחדר סמוך שמותאם לתרחיש מבחינת התפאורה שם הוא פוגש את השחקן

שמגלם את הדמות. הסימולציה מצולמת באופן סימולטני ושאר חברי הקבוצה צופים במתרחש. עם סיום הסימולציה חוזר המשתתף לקבוצה שם נערך עיבוד ומשוב. המתנסה עורך משוב אישי, מקבל משוב משאר חברי הקבוצה, מקבל משוב מהשחקן ומהמנחה.

הסדנאות שנערכו באופן מקוון התרחשו בזום. כל משתתף קיבל קישור לפגישת זום והשתתף בסדנה ממחשבו האישי. הסדנאות הותאמו לפורמט. ההתנסות הייתה מול שחקן בזום והסדנאות קוצרו על מנת להתמודד עם הקושי להתרכז לאורך זמן בסדנה וירטואלית. מלבד ההתאמות הנדרשות לפורמט, הסדנה שמרה על מאפייני הסדנאות הסימולטיביות.

לצורך המחקר נבנה מערך, שבחן את השפעת הסימולציות על קבוצת סטודנטים ללימודי הוראה, שישתתפו בקורס ובסדנה. טרם תחילת המחקר נעשתה חלוקה של הסטודנטים לארבע קבוצות מרכזיות בנות השוואה (שתיים בכל סמסטר), על בסיס רישומם לקורס ולסדנה (סטודנטים שבחרו ללמוד בסמסטר מסוים התבקשו בתחילתו להירשם לסדנה, בכמה תאריכים אפשריים. על פי שיבוצם של הסטודנטים נקבעה חלוקתם לקבוצת ניסוי - קבוצה A, או לקבוצת ביקורת - קבוצה B) (ראו לוח 2 המפרט את הליך המחקר).

שאלוני המחקר הועברו בשלושה מועדים: בתחילת הקורס (תואם לשיעור מספר 4, לאחר תום תקופת שינוי המערכת), באמצע הקורס (שיעור מספר 10) ובסופו (שעור 13). תכני הלימוד בקורס ומועדי המענה לשאלונים בכל סמסטר היו זהים למשתתפים בקבוצת הניסוי ובקבוצת הביקורת. ההבדל בין הקבוצות הוא במועד שבו עברו הסטודנטים את סדנת הסימולציות: המשתתפים בקבוצת הניסוי A עברו את סדנת הסימולציות לפני שהם מילאו את השאלון השני בשיעור מספר 10, ואילו המשתתפים בקבוצת הביקורת B עברו את סדנת הסימולציות רק לאחר שמילאו את השאלון השני (גם כן בשיעור 10). על ידי השוואה בין תוצאות מילוי השאלונים של קבוצת הניסוי A לאלה של קבוצת הביקורת B, התאפשר לבדוק את השפעת הסימולציה על פיתוח הכישורים החברתיים רגשיים אצל פרחי ההוראה. מערך המחקר מתאים לבדיקה של תרומת התערבות תוך בדיקת הבדלים בין קבוצות (דיגמי, 2021). בנוסף, כיממה לאחר ההשתתפות בסדנא נשלח אל המשתתפים שאלון רפלקטיבי קצר עליו התבקשו לענות.
בלוח 2 יופיע מערך המחקר.

לוח 2: מערך המחקר

	סדנה פנים אל פנים	**סדנה פנים אל פנים**	**סדנה מקוונת**	**סדנה מקוונת**
	קבוצה A	**קבוצה B**	**קבוצה A**	**קבוצה B**
שיעור מס' 4:	שאלון (תחילת הקורס)	שאלון (תחילת הקורס)	שאלון (תחילת הקורס)	שאלון (תחילת הקורס)
שיעור מס' 9:	ביצוע סדנת סימולציות	-----	ביצוע סדנת סימולציות	-----
שיעור מס' 10:	**העברה שנייה של שאלון (אחרי סימולציה)**	**העברה שנייה של שאלון (לפני סימולציה)**	**העברה שנייה של שאלון (אחרי סימולציה)**	**העברה שנייה של שאלון (לפני סימולציה)**

שיעור מס' 11:	-----	ביצוע סדנת סימולציות	-----	ביצוע סדנת סימולציות
שיעור מס' 13:	שאלון (אחרי הקורס)	שאלון (אחרי הקורס)	שאלון (אחרי הקורס)	שאלון (אחרי הקורס)

היבטים אתיים

הודגש למשתתפים במחקר כי ההשתתפות היא על בסיס התנדבותי. עם זאת, כדי לתמרץ את הסטודנטים להשתתף במילוי השאלונים - סטודנטים שהשיבו לשאלוני המחקר היו פטורים מאחד ממרכיבי המטלה המסכמת בקורס.

אי-השבה על השאלונים לא פגעה בזכויותיו של הסטודנט או בציון שלו, והוא יכול היה לבחור למלא מטלות חלופיות הקשורות להשתתפות בקורס. נציין כי הכרה בהשתתפות במחקר כחלק מקורס אקדמי היא פרקטיקה מוכרת והיא אף נערכה בהצלחה במחקר קודם שנערך בתחום (דיגמי, 2021).

תוצאות

בפרק זה יוצגו תוצאות המחקר שבוצע בשיטה מעורבת (Mixed methods) על שני חלקיו: הכמותני והאיכותני.

ניתוח הממצאים הכמותניים

על מנת לבדוק את ההשערה כי המודעות העצמית - **ויסות** של הסטודנטים יעלו בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות עם משתנה מודעות עצמית - ויסות, כשהמשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה

לגבי אפקט הזמן הממוצעים שהתקבלו הן כדלהלן: העברה ראשונה M=4.03, sd=0.64, העברה שניה M=4.03, sd=0.66, העברה שלישית M=4.03, sd=0.72. נמצא שלא חלו שינויים מובהקים בויסות לאורך זמן, $F(2,151)=0.001$, $P>.05$. $\eta^2=.00$. השערת המחקר לפיה מודעות עצמית ויסות תעלה בעקבות הסדנה נדחתה.

כאשר נבדקה אינטראקציה בין הזמן לסוג הקבוצה (קבוצה A עברה סדנה לפני המענה על שאלון השני וקבוצה B לאחר המענה לשאלון), התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 3.

לוח 3: השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת הוויסות

זמן המדידה	**קבוצה A**	**קבוצה B**
	N=84	N=70
	(sd) M	(sd) M
העברה ראשונה	(.60) 4.04	(.69) 4.02
העברה שניה	(.37) 4.05	(.73) 4.02
העברה שלישית	(0.64) 4.04	(0.82) 4.03

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד ויסות, $F(2,151)=0.04$, $P>.05$. $\eta^2=.00$. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין קבוצה A שעברה את הסימולציה לפני המענה לשאלון השני לבין קבוצה B שעברה את הסדנה לאחר המענה לשאלון השני.

בהמשך, נבדקה אינטראקציה בין הזמן לפורמט בו נערכה הסדנה, התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 4.

לוח 4 : ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת הויסות כתלות בפורמט

זמן המדידה	**מקוון**	**פנים אל פנים**
	N=89	N=65
	(sd) M	(sd) M
העברה ראשונה	4.10 (.63)	3.94 (.66)
העברה שניה	4.10 (.61)	3.95 (.72)
העברה שלישית	4.08 (.67)	3.97 (.79)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד ויסות, $F(2,151)=0.08$, $P>.05$. $\eta^2=.00$.

לפי התוצאות המוצגות בלוחות 3 ו4 לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת הויסות על פי זמן המדידה וכן לא נמצאה אינטראקציה בין הזמן לבין קבוצות הניסוי במדידות הזמן השונות . כלומר, לא חל שינוי במדדי ההקשבה פעילה בין המדידות בקרב שתי הקבוצות. בנוסף נמצא כי לא חלו שינויים במדדי ויסות בין הקבוצה שהשתתפה בסדנה מקוונת לקבוצה שהשתתפה בסדנת פנים אל פנים בנקודות הזמן השונות.

על מנת לבדוק את ההשערה לפיה **המודעות העצמית הקוגניטיבית** של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות עם משתנה מודעות עצמית קוגניטיבית, כשהמשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה

לגבי אפקט הזמן הממוצעים שהתקבלו הן כדלהלן : העברה ראשונה $M=2.00$, $sd=0.65$, העברה שניה $M=2.03$, $sd=0.65$, העברה שלישית $M=2.07$, $sd=0.69$. נמצא שלא חלו שינויים מובהקים במודעות עצמית קוגניטיבית לאורך זמן, $F(2,151)=0.89$, $P>.05$. $\eta^2=.12$. השערת המחקר לפיה מודעות עצמית קוגניטיבית תעלה בעקבות הסדנה נדחתה.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לסוג הקבוצה (קבוצה A עברה סדנה לפני המענה על שאלון השני וקבוצה B לאחר המענה לשאלון), התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 5.

לוח 5 : השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הקוגנטיבית

זמן המדידה	קבוצה A	קבוצה B
	N=84	N=70
	(sd) M	(sd) M
העברה ראשונה	1.87 (.59)	2.17 (.69)
העברה שניה	1.94 (.61)	2.13 (.68)
העברה שלישית	1.92 (0.56)	2.25 (0.79)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד מודעות עצמית קוגניטיבית, $F(2,151)=1.40, P>.05$. $\eta^2=.18$. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין קבוצה A שעברה את הסימולציה לפני המענה לשאלון השנילבין קבוצה B שעברה את הסדנה לאחר המענה לשאלון השני.

בהמשך, נבדקה אינטראקציה בין הזמן לפורמט בו נערכה הסדנה, התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 6.

לוח 6: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הקוגנטיבית כתלות בפורמט

זמן המדידה	מקוון	פנים אל פנים
	N=89	N=65
	(sd) M	(sd) M
העברה ראשונה	1.99 (.63)	2.02 (.69)
העברה שניה	2.02 (.64)	2.03 (.66)
העברה שלישית	2.02 (0.65)	2.07 (.69)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד מודעות עצמית קוגניטיבית, $F(2,151)=0.70, P>.05$. $\eta^2=.009$.

לפי התוצאות המוצגות בלוחות 5 ו6 לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת המודעות העצמית הקוגניטיבית על פי זמן המדידה וכן לא נמצאה אינטראקציה בין הזמן לבין קבוצות הניסוי במדידות הזמן השונות כלומר, לא חל שינוי במדדי המודעות עצמית קוגניטיבית בין המדידות בקרב שתי הקבוצות. בנוסף נמצא כי לא חלו שינויים במדדי המודעות עצמית קוגניטיבית בין הקבוצה שהשתתפה בסדנה מקוונת לקבוצה שהשתתפה בסדנת פנים אל פנים בנקודות הזמן השונות. .

על מנת לבדוק את ההשערה **המודעות העצמית הרגשית** של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה. נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות עם משתנה מודעות עצמית רגשית, כשהמשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה

לגבי אפקט הזמן הממוצעים שהתקבלו הן כדלהלן: העברה ראשונה $M=3.69, sd=0.77$, העברה שניה $M=3.78, sd=0.78$, העברה שלישית $M=3.68, sd=0.92$. $N=154$. נמצא שלא חלו שינויים מובהקים

ב מודעות עצמית רגשית לאורך זמן, $\eta^2=.23$,$F(2,151)=1.78$, $P>.05$. השערת המחקר לפיה מודעות עצמית רגשית תעלה בעקבות הסדנה נדחתה.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לסוג הקבוצה (קבוצה A עברה סדנה לפני המענה על שאלון השני וקבוצה B לאחר המענה לשאלון), התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 7.

לוח 7: השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הרגשית

זמן המדידה	**קבוצה A**	**קבוצה B**
	N=84	N=70
	M (sd)	M (sd)
העברה ראשונה	3.74 (.75)	3.63 (.80)
העברה שניה	3.85 (.78)	3.71 (.78)
העברה שלישית	3.76 (0.89)	3.59 (.95)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד מודעות עצמית רגשית, $\eta^2=.02$,$F(2,151)=0.134$, $P>.05$. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין קבוצה A שעברה את הסימולציה לפני המענה לשאלון השני לבין קבוצה B שעברה את הסדנה לאחר המענה לשאלון השני.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לפורמט בו נערכה הסדנה, התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 8.

לוח 8: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת המודעות העצמית הרגשית כתלות בפורמט

זמן המדידה	**מקוון**	**פנים אל פנים**
	N=89	N=65
	M (sd)	M (sd)
העברה ראשונה	3.71 (.71)	3.66 (.85)
העברה שניה	3.81 (.76)	3.75 (.82)
העברה שלישית	3.64 (0.87)	3.73 (0.99)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד מודעות עצמית רגשית, $\eta^2=.00$,$F(2,151)=1.05$, $P>.05$.

לפי התוצאות המוצגות בלוחות 7 ו8 לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת המודעות העצמית הרגשית על פי זמן המדידה וכן לא נמצאה אינטראקציה בין הזמן לבין קבוצות הניסוי במדידות הזמן השונות כלומר, לא חל שינוי במדדי המודעות עצמית רגשית בין המדידות בקרב שתי הקבוצות. בנוסף נמצא כי לא חלו שינויים במדדי מודעות עצמית רגשית בין הקבוצה שהשתתפה בסדנה מקוונת לקבוצה שהשתתפה בסדנת פנים אל פנים בנקודות הזמן השונות.

על מנת לבדוק את ההשערה כי יכולת **האמפתיה** של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות עם משתנה אמפתיה, כשהמשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה והמשתנה הבין נבדקי היה הפורמט בו התקיימה הסדנה (פנים אל פנים/ וירטואלי).
לגבי אפקט הזמן הממוצעים שהתקבלו הן כדלהלן: העברה ראשונה $M=3.75, sd=0.62$, העברה שניה $M=3.86, sd=0.62$, העברה שלישית $M=3.84, sd=0.64$. $N=154$. נמצא שלא חלו שינויים מובהקים באמפתיה לאורך זמן, $F(2,151)=2.53, P>.05$. $\eta^2=.03$. השערת המחקר לפיה אמפתיה תעלה בעקבות הסדנה נדחתה.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לסוג הקבוצה (קבוצה A עברה סדנה לפני המענה על שאלון השני וקבוצה B לאחר המענה לשאלון), התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 9.

לוח 9: השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת האמפתיה

זמן המדידה	**קבוצה A**	**קבוצה B**
	N=84	N=70
	(sd) M	(sd) M
העברה ראשונה	(.63) 3.76	(.6) 3.74
העברה שניה	(.63) 3.84	(.6) 3.88
העברה שלישית	(0.65) 3.86	(0.62) 3.82

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד אמפתיה, $F(2,151)=0.58, P>.05$. $\eta^2=.008$. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין קבוצה A שעברה את הסימולציה לפני המענה לשאלון השני לבין קבוצה B שעברה את הסדנה לאחר המענה לשאלון השני.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לפורמט בו נערכה הסדנה, התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 10.

לוח 10: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת האמפתיה כתלות בפורמט

זמן המדידה	**מקוון**	**פנים אל פנים**
	N=89	N=65
	(sd) M	(sd) M
העברה ראשונה	(.62) 3.73	(.62) 3.78
העברה שניה	(.58) 3.87	(.67) 3.84
העברה שלישית	(0.65) 3.87	(0.62) 3.8

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד אמפתיה, $F(2,151)=0.76, P>.05$. $\eta^2=.01$.

לפי התוצאות המוצגות בלוחות 9 ו10 לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת האמפתיה על פי זמן המדידה וכן לא נמצאה אינטראקציה בין הזמן לבין קבוצות הניסוי במדידות הזמן השונות כלומר, לא חל שינוי במדדי האמפתיה בין המדידות בקרב שתי הקבוצות. בנוסף נמצא כי לא חלו שינויים במדדי האמפתיה בין הקבוצה שהשתתפה בסדנה מקוונת לקבוצה שהשתתפה בסדנת פנים אל פנים וכן לא נמצאה אינטראקציה מובהקת.

על מנת לבדוק את ההשערה כי יכולת **ההקשבה הפעילה** של הסטודנטים תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות עם משתנה הקשבה פעילה, כשהמשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה והמשתנה הבין נבדקי היה הפורמט בו התקיימה הסדנה (פנים אל פנים/ וירטואלי).

לגבי אפקט הזמן הממוצעים שהתקבלו הן כדלהלן: העברה ראשונה $M=3.71, sd=0.37$, העברה שניה $M=3.72, sd=0.39$, העברה שלישית $M=3.72, sd=0.42$. נמצא שלא חלו שינויים מובהקים בהקשבה פעילה לאורך זמן, $F(2,151)=0.001, P>.05$. $\eta^2=.00$. השערת המחקר לפיה הקשבה פעילה תעלה בעקבות הסדנה נדחתה.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לסוג הקבוצה (קבוצה A עברה סדנה לפני המענה על שאלון השני וקבוצה B לאחר המענה לשאלון), התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 11.

לוח 11: השתנות ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת ההקשבה פעילה

זמן המדידה	**קבוצה A**	**קבוצה B**
	N=84	N=70
	M (sd)	M (sd)
העברה ראשונה	3.69 (.38)	3.73 (.36)
העברה שניה	3.71 (.37)	3.73 (.40)
העברה שלישית	3.70 (0.41)	3.73 (0.43)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד הקשבה פעילה, $F(2,151)=0.15, P>.05$. $\eta^2=.00$. כלומר, לא נמצאו הבדלים בין קבוצה A שעברה את הסימולציה לפני המענה לשאלון השנילבין קבוצה B שעברה את הסדנה לאחר המענה לשאלון השני.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לפורמט בו נערכה הסדנה, התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 12.

לוח 12: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת ההקשבה פעילה כתלות בפורמט

זמן המדידה	מקוון	פנים אל פנים
	N=89	N=65
	M (sd)	M (sd)
העברה ראשונה	3.73 (.37)	3.73 (.36)
העברה שניה	3.73 (.39)	3.70 (.39)
העברה שלישית	3.73 (0.40)	3.70 (0.44)

נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד הקשבה פעילה, $F(2,151)=1.05$, $P>.05$. $\eta^2=.00$.

לפי התוצאות המוצגות בלוחות 11 ו12 לא נמצאו הבדלים מובהקים ברמת ההקשבה הפעילה על פי זמן המדידה וכן לא נמצאה אינטראקציה בין הזמן לבין קבוצות הניסוי במדידות הזמן השונות כלומר, לא חל שינוי במדדי ההקשבה פעילה בין המדידות בקרב שתי הקבוצות. בנוסף נמצא כי לא חלו שינויים במדדי ההקשבה פעילה בין הקבוצה שהשתתפה בסדנה מקוונת לקבוצה שהשתתפה בסדנת פנים אל פנים במדידות הזמן השונות

על מנת לבדוק את ההשערה כי יכולתם של הסטודנטים להתמודד עם **קונפליקט** תעלה בעקבות התנסות בסדנה בסימולציה נערך ניתוח שונות למדידות חוזרות עם משתנה קונפליקט, כשהמשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה.

לגבי אפקט הזמן הממוצעים שהתקבלו הן כדלהלן: העברה ראשונה $M=3.81, sd=0.55$, העברה שניה $M=4.07, sd=0.55$. נמצא שחלו שינויים מובהקים בקונפליקט לאורך זמן, $F(1,106)=21.9, P=.00$. $\eta^2=.17$. $N=108$.

בהמשך נבדקה אינטראקציה בין הזמן לפורמט בו נערכה הסדנה, התקבלו הממוצעים הבאים בלוח 14.

לוח 13: ממוצעים וסטיות תקן של קבוצות המחקר ברמת ההתמודדות עם קונפליקט כתלות בפורמט

זמן המדידה	מקוון	פנים אל פנים
	N=55	N=53
	M (sd)	M (sd)
העברה ראשונה	3.80 (.61)	3.81 (.48)
העברה שניה	4.13 (.56)	4.00 (.55)

מניתוח הממצאים נמצא שאין אינטראקציה מובהקת בין זמן לסוג קבוצה למדד קונפליקט, $F(1,106)=1.33, P>.05$. $\eta^2=.12$.

יחד עם זאת, נמצא שינוי לאורך זמן כלומר מדד המסוגלות להתמודד עם קונפליקט עלה לאחר הסדנה בכל הקבוצות.

בנוסף לכך, נבדקה השפעתם של משתני הרקע (כגון השכלה, מגדר, נסיון קודם בהוראה ועוד) וכן של תפקידם בסדנא (צופה/ משתתף) על הנתונים בשאלוני המיומנויות החברתיות רגשיות. לא נמצא קשר מובהק בין משתני הרקע לשינוי בציונים של הנבדקים ומכך הסקנו כי למשתנים אלו אין השפעה על מיומנויותיהם של הנבדקים, הן לפני הסדנא והן לאחריה.

לסיכום, ניתן לומר כי מרבית השערות המחקר לא אוששו. השערות המחקר היו כי ימצא הבדל במדדי המודעות העצמית השונים (ויסות, קוגניטיבית וריגשית), אמפתיה והקשבה פעילה בין הקבוצה שעברה את הסדנה לקבוצה שמילאה את השאלון לפני הסדנה. אך השערות אלו נדחו. השערת המחקר כי ימצא הבדל ברמת ההתמודדות עם קונפליקט אצל הסטודנטים לאחר הסדנה אוששה. וכן לא נמצא הבדל בין קבוצת הסדנה המקוונת לסדנת פנים אל פנים בכל המדדים שנבדקו.

לבדיקת הקשרים בין המשתנים, ובעיקר לבחון מהו הקשר בין מודעות להקשבה ולאמפתיה, ובין הקשבה לאמפתיה נבנה מודל משוואות מבניות אינטגרטיבי שכולל משתני רקע של משתתפי המחקר, משתני חברתיים-רגשיים – מודעות (ויסות, רגש וקוגניציה), ומשתני תוצאה, הקשבה ואמפתיה, כאשר להקשבה תפקיד נוסף בהסבר לאמפתיה.

הכלי של משוואות מבניות, ובמקרה הזה, המקרה הפרטי של ניתוח נתיבים (Path Analysis) הינו לנתח קשרים עבור משתנים שנמדדו בפועל. ניתוח נתיבים מאפשר לבדוק מספר השערות בו זמנית, מבלי לפגוע בקשר של כל משתנה עם המשתנים האחרים. מעבר לכך, ניתן לחשב קשרים עקיפים, משמע, קשרים בין משתנה בלתי תלוי למשתנה תלוי דרך משתנה מתווך כלשהו. בניתוח נתיבים, משתנה מסוים יכול להיות מסביר למשתנה אחר ובאתו זמן גם מוסבר על ידי משתנה נוסף. תוצאות הניתוח מוצגות בלוח 15 ובתרשים 1. מבנה הלוח דומה לתרשים, כך שבעמודה הראשונה מוצגים המשתנים הבלתי תלויים ובכל עמודה בהמשך מוצגים משתנים תלויים. כל משתני המחקר נבדקו מול שני משתני הרקע: מגדר – נשים לעומת גברים, ופורמט הסדנה – מקוון לעומת פנים אל פנים. לגבי הפורמט, מהממצאים עולה כי רמת המודעות מסוג ויסות הייתה גבוהה יותר בממוצע בסדנה המקוונת לעומת סדנת פנים אל פנים (β=.18, p<.05). מדד זה של מודעות מסוג ויסות נמצא בקשר חיובי הן עם רמת ההקשבה הפעילה והן עם רמת האמפתיה (β=.24, p<.01; β=.26, p<.01; בהתאמה), משמע, רמות גבוהות יותר של ויסות קשורות ברמות גבוהות יותר של קשב ואמפתיה ולהיפך. הקשבה פעילה נמצאה בקשר חיובי עם אמפתיה (β=.48, p<.001), שמשמעותו התאמה בין רמות הקשב ורמות האמפתיה, כך שקשב ברמה גבוהה קשור לאמפתיה גבוהה ולהיפך. טיב ההתאמה של המודל כולו נמצא מעבר לסף הנדרש, כאשר מדדי הטיב מצביעים על התאמה גבוהה בין הנתונים האמפיריים ותוצאות המודל.

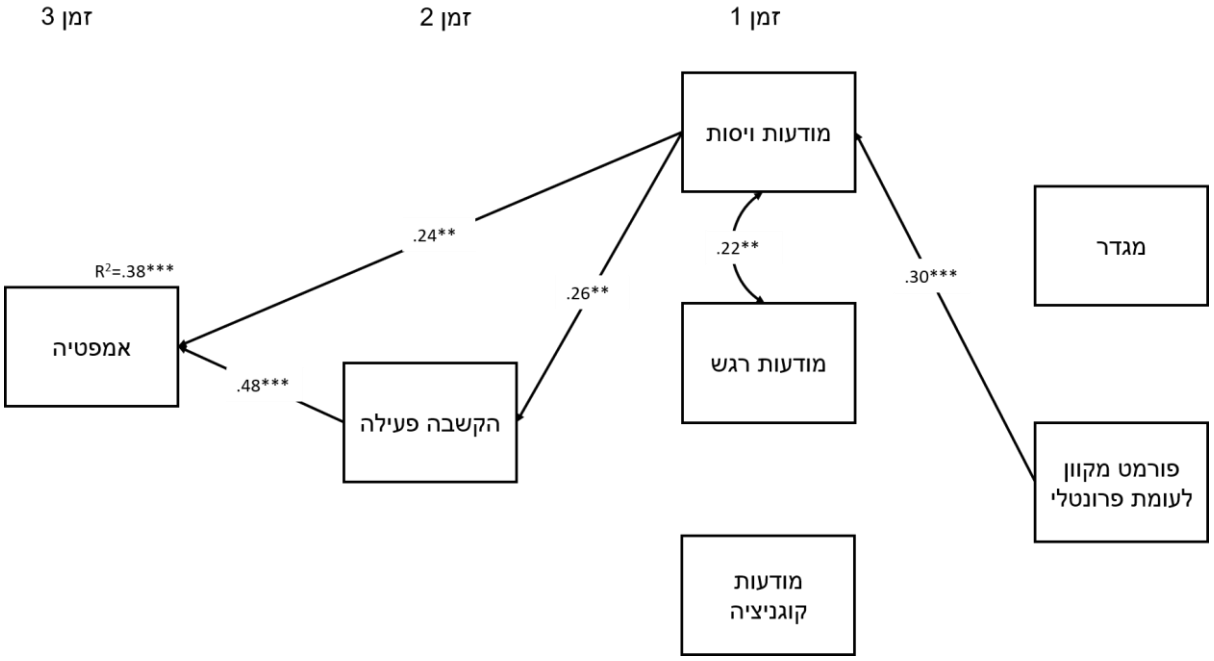
לוח 14 : מקדמי המודל – ערכים מתוקננים

		העברה1	העברה 1	העברה 1	העברה 2	העברה 3
		מודעות ויסות	מודעות רגש	מודעות קוגניציה	הקשבה פעילה	אמפתיה
Gender	מגדר	-.11	.15	.04		
		(.06)	(.08)	(.08)		
Format	מקוון לעומת פנים אל פנים	.18*	.09	-.003		
		(.07)	(.08)	(.07)		
מדידה ראשונה	מודעות ויסות				.26**	.24**
					(.08)	(.08)
מדידה ראשונה	מודעות רגש	.22**			.12	.07
		(.08)			(.07)	(.07)
מדידה ראשונה	מודעות קוגניציה	.00	.00		.04	-.04
		(.00)	(.00)		(.08)	(.07)
מדידה שניה	הקשבה פעילה					.48***
						(.06)
R^2		.05	.03	.002	.10	.38***
		(.03)	(.03)	(.01)	(.05)	(.06)

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05; standard errors in parentheses; shaded cells for correlations

Goodness-of-Fit: CFI=.98, TLI=.95, RMSEA=.04, 90%CI RMSEA=[.00, .10], X^2=8.79, df=7, p=.27, SRMR=.04

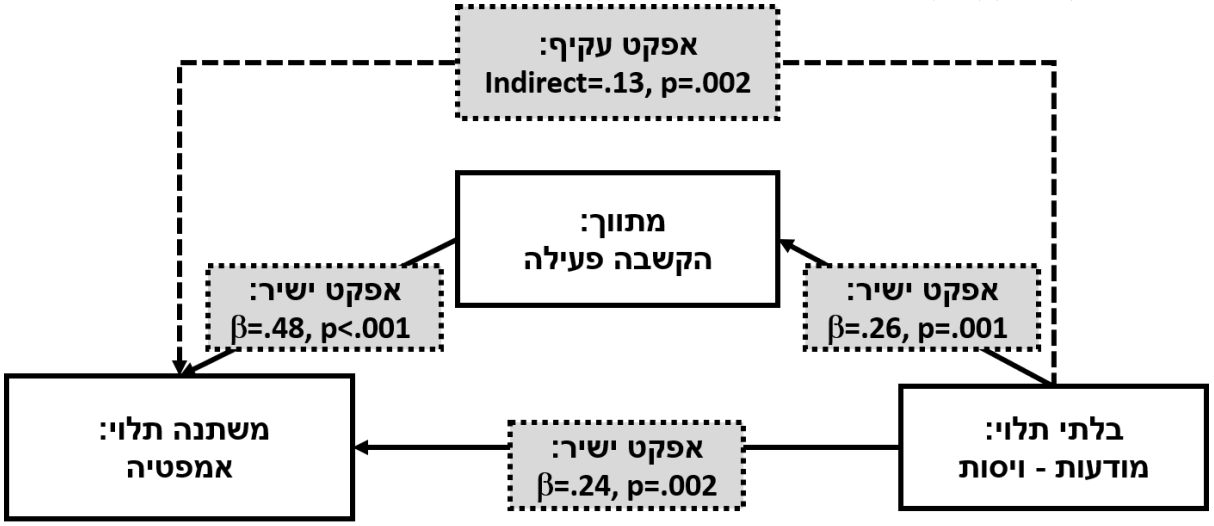
תרשים 1: תוצאות ניתוח נתיבים, מדדים מתוקננים



מקרא: * p<.05, ** p<.01, *** p<.001; חיצים עבור נתיבי רגרסיה וקשתות עבור מתאמים.

החלק הנוסף של המודל, כאמור, העריך קשרים עקיפים אפשריים. תרשים 2 מציג תוצאות של הערכת הקשר העקיף בין משתני המודעות למשתנה האמפתיה דרך ההקשבה. הקשר העקיף נבדק בין כל שלושת משתני המודעות, אך רק משתנה הויסות נמצא בקשר עקיף עם האמפתיה דרך ההקשבה (indirect=.13, p<.01). אפשר לטעון, בהסתמך על ממצא זה, שרמה גבוהה של מודעות מסוג ויסות קשורה ברמה גבוהה של הקשבה פעילה, ורמה גבוהה של הקשבה פעילה קשורה ברמה גבוהה של אמפתיה. באותה מידה, הקשר פועל גם על ויסות ברמה נמוכה. הבדיקה של הקשר העקיף ביחס לקשר הישיר וביחס לאפקט הכולל מצביעה על כך שהקשר העקיף שנמצא משלים לקשר הישיר, מה שנקרא תיווך חלקי, בניגוד לתיווך מלא, בו הקשר בין משתנה תלוי לבלתי תלוי דרך משתנה מתווך הוא הקשר היחיד שמסביר תהליך זה. במילים אחרות, אפשר לטעון כי בין ויסות לאמפתיה מתקיים קשר המורכב הן מהחלק הישיר (β=.24, p=.002) והן באופן עקיף והם משלימים זה לזה.

תרשים 2 : קשר עקיף בין מודעות ויסות לאמפתיה דרך הקשבה פעילה



לוח 15 : אפקטים עקיפים – מקדמים מתוקננים

בלתי תלוי	מתווך	תלוי	ב״ת ← מתווך	מתווך ← תלוי	ב״ת ← תלוי	אפקט עקיף	95%CI אפקט עקיף	סה״כ אפקט
מודעות ויסות	הקשבה פעילה	אמפתיה	.26** (.08)	.48*** (.06)	.24** (.08)	.13** (.04)	[.05, .20]	.36*** (.08)

*** p<.001, ** p<.01, * p<.05; standard errors in parentheses

ניתוח הממצאים האיכותניים

נוסף על השאלונים הכמותניים שעליהם ענו הסטודנטים, כפי שפורט לעיל, נשלח לסטודנטים, כיממה לאחר הסימולציה, שאלון - שכלל שאלות פתוחות - ועליו התבקשו הסטודנטים לענות על סמך חווית ההשתתפות בסדנה. השאלונים עסקו ברגשות שעלו במהלך הסדנה, בלמידה האישית של כל אחד מהמשתתפים על מיומנויותיו, ובמיומנויות שבהן נעשה שימוש בסדנה. תשובות המשתתפים נועדו לחדד את הבנתנו את החוויה אותה עוברים המתנסים במהלך הסימולציה כפי שהיא נתפסת בעיניהם, ואת תרומתה לפיתוח מיומנויות חברתיות-רגשיות.

202 סטודנטים מבין הסטודנטים שהשתתפו במחקר ענו על השאלונים האיכותניים. לאחר איסוף הממצאים הם חולקו על פי נושאי השאלות לכמה תמות, בנושא של הרגשות שעלו בסדנה וסוגי מיומנויות עיקריות שנלמדו בה. החוקרת קראה את התוצאות שהתקבלו בקריאה ראשונה, הוליסטית. בקריאה השנייה נבחנו תמות ראשוניות, תוך שימת לב לגישה של ״רגישות תאורטית״ (דושניק, 2011), שסוברת כי על המחקר האיכותני להתבסס על תחומי הדעת הרלוונטיים למחקר ועל ההמשגה המדעית המקובלת. לכן החלוקה לתמות התבססה על הגדרת המושגים התאורטיים שבפרק הסקירה. לאחר מכן זוהו תמות שחזרו על עצמן ועונות על שאלת המחקר.

לאורך המחקר, בתהליך של חיזוק מהימנות בין שופטים, נקראו פרקי הנתונים בנפרד על ידי החוקרת ומנחת המחקר, ונבדקו הנתונים, התמות והפרשנות שנתנה החוקרת לממצאים. זאת על מנת לחזק את תוקף המחקר.

רגשות שעלו במהלך הסדנה

הסטודנטים נשאלו איזה רגשות עלו בהם בעקבות הסדנה, ובתשובותיהם ציינו 66 סוגי רגשות שונים זה מזה. ההיענות הרחבה של הסטודנטים לכתיבת סוגי רגשות שעלו בהם יכולה להצביע על כך שבמהלך הסדנה הם חשו רגשות רבים ואף הצליחו להעלות אותם על הכתב לאחר מכן. ייתכן שבעקבות ההשתתפות בסדנה והמענה על השאלון הרפלקטיבי, יכולת המודעות הרגשית של הסטודנטים עלתה.

רגשות אלו סווגו לקטגוריות ע"פ המודל של Cowen (Cowen & Keltner, 2020). הסיווג לקטגוריות מפורט בלוח 16 המודל כולל 28 קטגוריות המסווגות לרגשות על פי מחקר על הבעות פנים אנושיות. לדוגמא, על פי המודל הקטגוריה "אכזבה" מכילה את הרגשות: "אכזבה", "עצב", "חרטה", "תסכול".

אחת הקטגוריות המובילות הינה "ניצחון"; על סוגי הרגשות שבקטגוריה זו דיווחו המתנסים 90 פעמים. הקטגוריה מכילה רגשות שמבטאים מוטיבציה, העצמה של הסטודנטים ואת תחושות המסוגלות וההצלחה שלהם שעלו בעקבות הסדנה. אליה מצטרפת הקטגוריה "התעניינות", שבמסגרתה דווחו הסטודנטים כי הסדנה סקרנה אותם והם מצאו בה עניין רב. קטגוריה מרכזית נוספת היא "סמפטיה", שמכילה רגשות רבים שקשורים ליכולות חברתיות-רגשיות אותן בדקנו בשאלת המחקר. ביניהן בולטות מאוד אמפתיה והזדהות, שעליהן דיווחו הסטודנטים 43 פעמים. לצד קטגוריות אלו סטודנטים גם דיווחו 47 פעמים על רגשות הכלולים בקטגוריה "מצוקה" 47 פעמים, ובעיקר על חשש ולחץ. נראה כי הקונפליקטים שעולים בסדנה מעוררים רגשות עזים, לא תמיד חיוביים, אצל חלק מהסטודנטים. זוהי גם עדות לכוחה של ההתנסות הסימולטיבית, שמצליחה להעביר את המשתתפים חוויה הקרובה עד כמה שניתן לקונפליקטים שבמציאות.

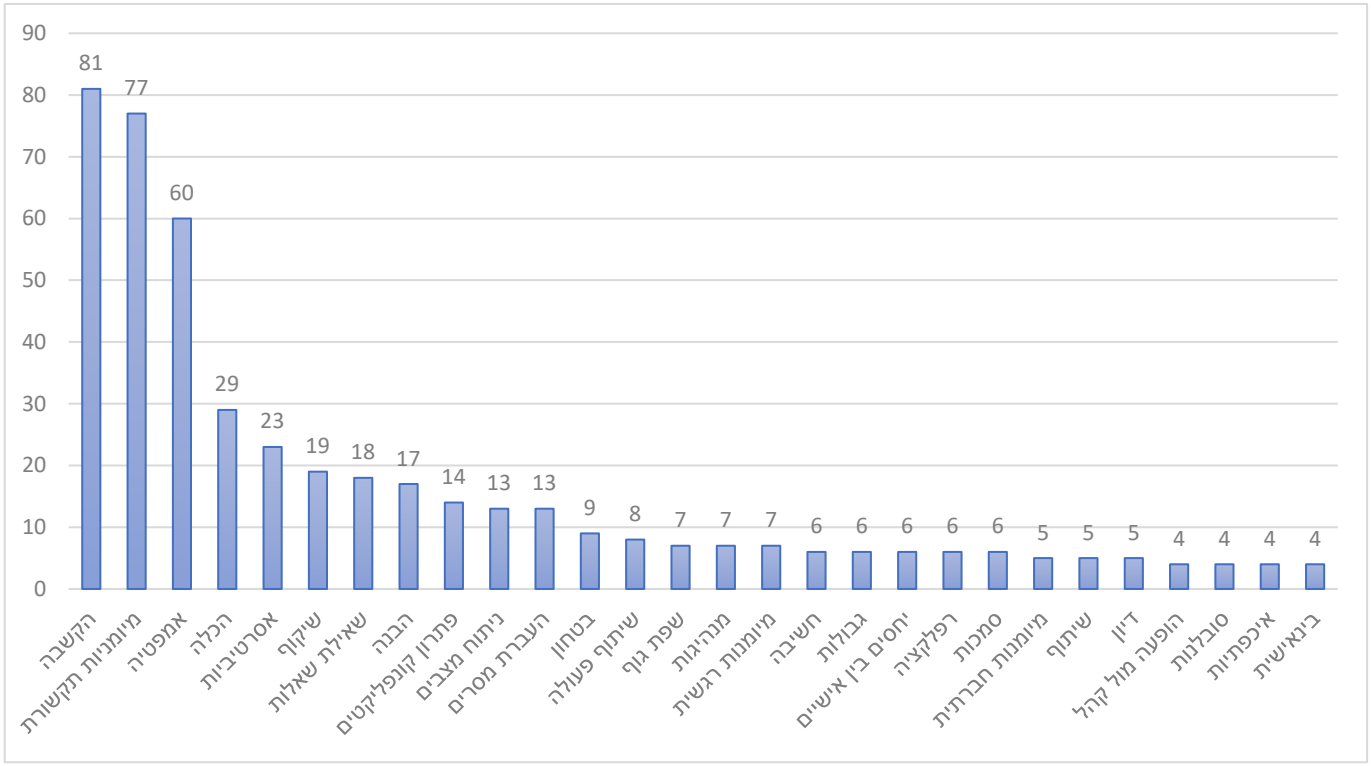
לוח 16: פירוט שכיחות הקטגוריות פי הדיווחים בשאלון הרפלקטיבי

קטגוריה	הבנה	יראת כבוד	שעשוע	כעס	אכזבה	התעלות	התבוננות	מצוקה	התעניינות	סימפטיה	ניצחון
שכיחות הקטגוריה בדיווחי הסטודנטים	8	9	12	14	16	19	21	47	58	75	90
קטגוריה		בושה	עצבות	שביעות רצון	ריכוז	גאווה	אהבה	הפתעה	ספק	בלבול	מבוכה
שכיחות הקטגוריה בדיווחי הסטודנטים		1	1	1	3	4	4	5	6	6	6

מיומנויות שנעשה בהן שימוש בסדנה

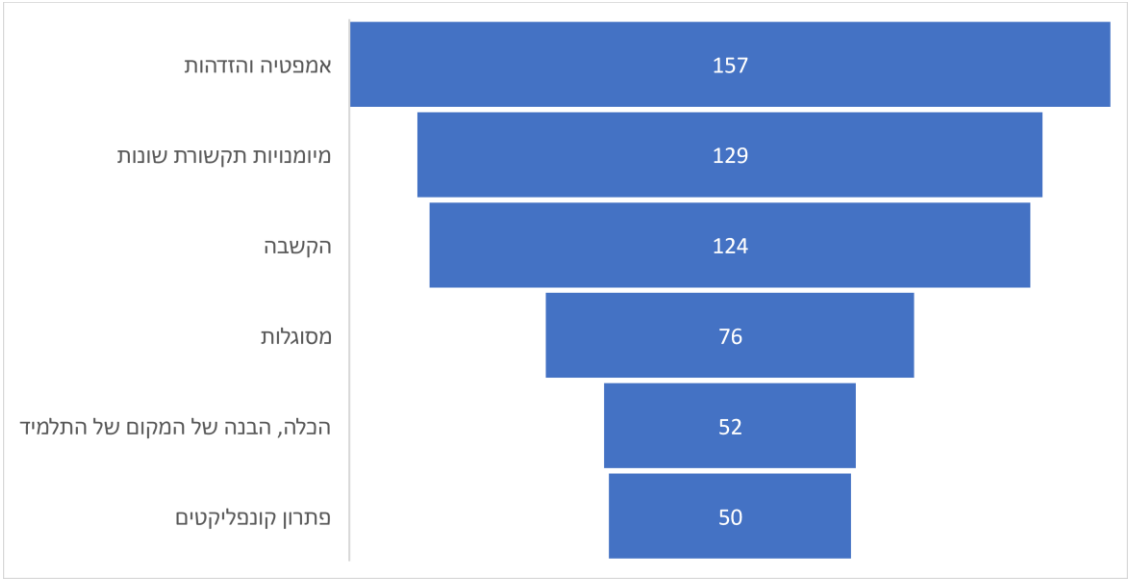
ניתוח תשובות המשתתפים לשאלה "מהן המיומנויות בהן נעשה שימוש בסדנה?" העלה כי בסך הכל דיווחו על 104 מיומנויות. בתרשים 3 מוצגות המיומנויות השכיחות שהופיעו בתשובות הסטודנטים, פירוט השכיחויות של המיומנויות שנעשה בהם שימוש ונלמדו בסדנה, לפי דיווחי הסטודנטים, מופיע בנספח ח'. נראה כי המיומנויות המרכזיות שאותן למדו הסטודנטים ע"פ דיווחיהם הן כאלה הקשורות לשיח בין אישי - מיומנויות הקשבה (81 דיווחים) ומיומנויות תקשורת (65). הסטודנטים גם פרטו אלו מיומנויות תקשורת ספציפיות למדו, לדוגמא שיקוף (19) ושאלת שאלות (18). מיומנות בולטת נוספת היא אמפתיה, שעליה דווח 60 פעמים ומצטרפת אליה הכלה שעליה דווחו הסטודנטים 29 פעמים.

תרשים 3 : המיומנויות הבולטות שעליהן דיווחו הסטודנטים בשאלון הרפלקטיבי



בניתוח הוליסטי של כל הטקסט הפתוח עלו מספר תימות מרכזיות שלא היו קשורות לשאלות מסויימות ושיקפו את החויה של ההשתתפות בסדנה כפי שהסטודנטים חוו אותה. בתרשים 4 מוצגות שכיחויות ההופעה של כל תימה.

תרשים 4 : תימות מרכזיות על פי שכיחות הופעתן



אמפתיה והזדהות. מממצאי הניתוח עולה כי המשתתפים חשו שסדנת הסימולציה תורמת להתפתחות התחושות והיכולות האמפתיות שלהם. בשאלונים שמולאו נמצאו 157 התייחסויות למיומנויות אמפתיה והזדהות. כאשר נשאלו באיזה מיומנויות נעשה שימוש בסדנה, סטודנטים רבים התייחסו למיומנויות של אמפתיה והזדהות.

אף מבחינה רגשית, הסטודנטים דווחו כי במהלך הסדנה הזדהו פעמים רבות עם הדמויות וחשו כלפיהם אמפתיה. לדוגמא: "הילדה ליאור עוררה תחושה חזקה של אמפתיה." סטודנטית נוספת תארה כיצד חשה במהלך הסימולציה: "במהלך הסדנה הרגשתי הזדהות עם אלה שעשו את הסימולציה, אפילו עם השחקניות, כי אני זוכרת שעברתי דברים דומים מניסיוני בעבר."

נראה כי הסימולציה עוזרת להבין את נקודת מבטו של האחר מבחינה קוגניטיבית, כגון: "למדתי להסתכל על מקרים מזוויות שונות," וכן: "הכי בלט לי זה היכולת להיות במקום התלמיד לראות אותו ולנסות להיכנס לעולמו הפנימי." כמו כן מבחינה ריגשית: "למדתי שאני יותר רגישה לרגשות של אחרים מאשר חשבתי, ושאני באמת יכולה ליצור קשר עמוק עם תלמידה כשאני ניגשת לסיטואציה בראש פתוח".

תקשורת. מממצאי הניתוח עולה כי המשתתפים חשו שהסדנה מסייעת לפיתוח מיומנויות תקשורת שונות. נמצאו 129 אזכורים למיומנויות תקשורת (לא כולל הקשבה שמופיעה כתמה נפרדת). הסטודנטים כתבו כיצד הסדנה גרמה להם להעלות למודעות את המיומנויות שחשובות על מנת לקיים שיח פורה ותקשורת טובה עם תלמידים. כך לדוגמא כתבה סטודנטית שהשתתפה בסדנה: "לראשונה הרגשתי בתפקיד המחנכת שמנהלת שיחה עם תלמידה, למדת על עצמי שהצלחתי לעשות זאת בצורה הכי אמיתית קרובה לאופי האמיתי שלי ועם זאת הצבתי לה גבולות , וניסיתי לעזור לה להבין שעשתה מעשה שפגע עמוקות בילד אחר". הסטודנטית תארה כיצד הסדנה נתנה לה את התחושה האותנטית שהיא המחנכת שיוצרת את התקשורת עם התלמיד וכיצד בעזרת מיומנויות שיח נכונות ניסתה לקדם את השיחה אל המטרות שהציבה לעצמה.

דוגמא נוספת לסטודנטית שכתבה על המודעות שלה ליכולות השיח של עצמה "אני טובה בלהקשיב אך צריכה להשתפר בלשקף בחזרה את הרגשות/ מחשבות/ דברים שנאמרו" סטודנטית זו תארה שבעקבות הסדנה היא למדה מהן החוזקות שלה בתחום התקשורת ובמה עליה להשתפר.
סטודנטית נוספת פרטה מה למדה על עצמה וכן מה למדה על כוחו של שיח נכון: "שאני יכולה לשכנע את הצד השני בדעתי\ מה שאני מאמינה דרך שיח."

הסטודנטים רבים ציינו מיומנויות תקשורת שבאו לידי ביטוי בסדנה, לדוגמא "שיקוף" ו"שאלת שאלות".

הקשבה פעילה. תמה נוספת, שקשורה ליכולות תקשורת אך בלטה באופן מיוחד בתשובות הסטודנטים (124 אזכורים) הייתה הגברת המודעות לחשיבותה של ההקשבה הפעילה במהלך שיחה.

כמה מהסטודנטים ציינו כי בסדנה נחשפו לכך שהם בעלי מיומנות זו, לדוגמא: "הקשבה, אני יכולה להקשיב לתלמידים לתת להם לדבר על מה קרה, לראות את הבעיה מצד שלהם , אחר כך אני יכולה לפתור את הבעיה". הסטודנטית תארה כיצד באמצעות ההקשבה לתלמיד הצליחה לקדם את השיחה ולהוביל את התלמיד לפתרון. תיאור נוסף מראה כיצד הקשבה עוזרת למורה להוביל לשיח מוצלח:
"למדתי כי גם אם לא תמיד אנו יודעים בתור 'מורים' בדיוק מה להגיד מראש, בדר"כ תוך כדי הסיטואציה אם נקשיב באמת לתלמיד אך בד בבד נעמוד על הכללים החשובים לנו נוכל להגיע להצלחה."

לצד היכולות האישיות שהתגלו לסטודנטים בעקבות הסדנה, סטודנטים אחרים ציינו שהסדנה הסבה את תשומת לבם לכך שעליהם להשתפר בתחום ההקשבה, לדוגמא: "(למדתי) שאני צריכה לשים לב לתת לאנשים לסיים את השיחה" וכן "לדבר פחות ולהקשיב, להקשיב, להקשיב יותר".

מסוגלות עצמית בחינוך והוראה. מניתוח התשובות עלה כי סטודנטים רבים (76 אזכורים בתחום המסוגלות) חשו כי ההתנסות שיקפה בפניהם את יכולותיהם בתחומים הקשורים בהוראה.

סטודנטים רבים דיווחו שחשו בעקבות הסדנה כי הם מוכנים לתפקידם כמורים והם בעלי יכולות שיעזרו להם בעבודתם. לדוגמא: "למדתי שיש לי הרבה מה להציע, ללמוד ולהגיד בתחום החינוך". סטודנטים ציינו מיומנויות שעל קיומן אצלם למדו בהקשר של הסדנה, ושיוכלו לסייע להם בעתיד, כמו: "למדת על עצמי שיש לי יכולת ורבלית טובה ושכשאני מדברת בכנות ומהלב אני טובה בהעברת המסרים שלי וברתימת מי שמולי למטרה." הסטודנטית ציינה כי היא למדה שהיא מסוגלת לרתום את מי שמולה למען המטרה שאותה היא מובילה בעזרת היכולות שלה, שהן כנות, יכולת העברה מסרים ויכולת ורבלית. סטודנט נוסף ציין את התכונות הקשורות לסמכות וגבולות כדבר שלמד על עצמו בסדנה: "למדתי שיש לי באופן טבעי סמכותיות ויכולת טובה לשים גבולות."

אמנם, מבחינה רגשית סטודנטים רבים חשו כי הסימולציה עוררה רגשות של "לחץ" ו"חשש", אך לצד זה סטודנטים רבים דיווחו על הרגשת "ביטחון" ו"גאווה" וכן "סקרנות". לדוגמא, סטודנטית תארה כיצד למרות הלחץ ההתחלתי היא יצאה מהסדנה עם תחושת מסוגלות:

(רגש של) שמחה, מאוד נהניתי להשתתף בסדנה, הרגשתי בהתחלה פחד כי זאת הפעם הראשונה שאני במקום המורה, אבל אחרי שהתחלנו את הפעולה הכל היה בסדר הרגשתי גאה בעצמי כי אני חושבת שבעתיד אהיה מורה טובה כי יש לי את הפוטנציאל להתמודד עם בעיות או קונפלקטים. נראה שבעקבות הסימולציה הסטודנטית ראתה שהיא מסוגלת להתמודד עם הקונפליקט ויש לה יכולות בתחום זה; ולמרות שבהתחלה פחדה, לאחר ההתנסות בסדנה היא חשה מסוגלות.

הכלה והבנה של התלמיד. מיומנות נוספת שחזרה 52 פעמים לאורך השאלון היא היכולת להכיל ולהבין את התלמיד. במהלך הסדנה המתנסים פוגשים "תלמידים" שמוצג שהם בקונפליקט מול המתנסה. אך לפני הסימולציה מיידעים את המתנסים על הרקע של התלמיד, מידע שיכול לספק הסבר להתנהגותו. במהלך הסדנה המתנסים נמצאים בדיאלוג עם התלמיד ולאחר מכן עם השחקן לאחר "שיצא מהדמות", מה שעוזר להם להבין טוב יותר את עמדתו של התלמיד, על אף הקונפליקט ביניהם.

כך כותב סטודנט לגבי סיטואציה מורכבת שבה תלמיד פגע בחבר: "הסיטואציה האחרונה שילד צילם חבר שהפיל מישהו לשלולית. אני חושב שזאת סיטואציה מאתגרת ומורכבת מאוד. הצבת גבולות מצד אחד ומהצד השני הקשבה והכלה על מנת לנסות להבין מה מסתתר מאחורי המעשה." הסטודנט מבין שעל אף שהתלמיד שעומד מולו עשה מעשה חמור, ויש להציב לו גבולות, הבנה והכלה של התלמיד הם כלים נוספים שיעזרו לו להתמודד עם הבעיה שניצבת בפניו בצורה מיטבית.

להלן דוגמא נוספת של התייחסות סטודנט לנושא ההכלה:

"כן בהחלט , תופעה של התעללות בחלש או עשיית צחוק מהזולת או "שיימינג " מתעב מאד והתגובה הראשונית שלי היא להגיב בכח לתופעה אבל מאחר שמודע לכך משתדל לפעול בהכלה רבה מבלי לתקוף או להאשים אלא קודם לבדוק ולנסות לברר את המקרה כדי לא ליצור "אנטי"/ התנגדות כדי שאוכל לפעול ביעילות לצורך מטרת העבודה לחנך ולחנך לערכים"

גם כאן, נראה שבעקבות המודעות שיש לסטודנט לחשיבות שבהכלה של התלמיד הוא משתמש בדרך זו במקום בפעולה כוחנית.

פתרון קונפליקטים. נראה כי הסימולציה תרמה להרגשת המסוגלות העצמית של הסטודנטים בתחום של "פתרון קונפליקטים" בבסיסה בנויה הסדנה על חשיפה לקונפליקט, התנסות בפתרונו ודיון ומשוב על כך. נראה כי תהליך זה אכן מפתח את יכולתם של המשתתפים בהתמודדות עם קונפליקטים. בשאלון, סטודנטים רבים (50 אזכורים). התייחסו בפירוט לתרומתה של הסדנה וציינו שהרגישו שיפור ביכולתם בתחום זה. לדוגמא:

"הרגשתי שאני מוכנה לעמוד בפני קונפליקטים. האירועים שהועלו היו ממש ריאליים ועזרו לי להבין את עצמי טוב יותר , לפני הסדנה הייתי חושבת שאין לי את המיומנויות המספיקות לעמוד בפני קונפליקטים בכיתה ועם מורים, תוך כדי הסדנה הייתי מדמיינת את עצמי באותם מצבים ואיך הייתה הולכת להיות ההתנהגות שלי ולמדתי שיש לי את זה".

הסטודנטית תארה כיצד האירועים בסימולציה עזרו לה להבין שהיא מסוגלת להתמודד עם הקונפליקטים שהועלו, למרות שבתחילת הסדנה היא לא חשבה שהיא מסוגלת לכך. סטודנט אחר כתב כי הסדנה תרמה לו בפתירת קונפליקטים באופן ענייני: "הסימולציות עוררו בעיקר מחשבה אודות יישוב קונפליקטים מבלי להתרגש מהם יותר מדי".

סטודנטים נוספים ציינו כלים שלמדו על מנת להתמודד עם קונפליקט, לדוגמא , להתייעץ לפני שפועלים בעקבות קונפליקט, ולהגיע עם תוכנית פעולה והכנה מראש: "למדתי שיש הרבה מצבים בחינוך שאתה יכול לדעת מראש שיהיו מאתגרים, ואם אתה מתייעץ עם אחרים ומגיע עם תוכנית פעולה, אז אפשר לסיים את המצב בטוב". וכן: "שאני צריך להכין את עצמי לפני הקונפליקט או דיון לדעת על קווים כללים כדי להוביל את השיחה"

דרך נוספת שעליה כותבת סטודנטית היא אמון עצמי ורכישת ניסיון: "עליי להאמין בעצמי יותר שכן יש לי את הידע והכלים, הניסיון ייצבר עם הזמן ולכן אני יכולה לנהל סיטואציות בצורה טובה".

לסיכום, בעקבות קריאה וניתוח של הרפלקציה האישית של הסטודנטים שהשתתפו בסדנת הסימולציה ניתן להסיק כי הסימולציה תרמה אצלם לפיתוח כמה סוגים של יכולות חברתיות-רגשיות בעקבות חווית הסדנה שבה השתתפו. זאת בניגוד לממצאי השאלונים הכמותניים שהועברו, שבהם נמצא שיפור משמעותי ביכולת להתמודד במצבי קונפליקט, ומלבדו לא מצאנו שיפור של ממש משמעותי ביכולת נוספת.

על פי התשובות האיכותניות הסדנה גרמה למשתתפים לפתח מיומנויות של אמפתיה ונתנה להם אפשרות "לשים את עצמם בנעליו" של אדם אחר וכן להזדהות עמו מבחינה רגשית. הסטודנטים גם למדו על חשיבותה של מיומנות ההכלה והבנת מקומו של התלמיד, גם אם לעיתים נראה בזמן הקונפליקט שהוא עומד "בצידו השני של המתרס". מיומנויות נוספות שלהן תרמה הסדנה הן תקשורת ושיח נכון, ובאופן ספציפי מיומנויות של הקשבה, שבאה לידי ביטוי בשאלונים בשכיחות גבוהה. בנוסף, הסדנה הועילה לפיתוח תחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים לקראת כניסתם לתפקיד המורה, והבנה כי הם בעלי מגוון של יכולות, ומסוגלים להתמודד עם עבודת ההוראה. בהלימה עם הממצאים הכמותניים, ע"פ דיווחי השאלון הרפלקטיבי, סטודנטים חשו בסיומה כי הסדנה שיפרה את תחושת המסוגלות להתמודדות עם קונפליקט שלהם. על אף שבמדדים הכמותניים לא נמצאו שינויים מובהקים ביכולותיהם החברתיות-

רגשיות בתחומי אמפתיה, הקשבה פעילה ומודעות רגשית, בדברי הסטודנטים ניכר כי ההשתתפות בסדנה תרמה להיבטים חברתיים רגשיים חשובים אלו, ומתוך הניתוח האיכותני של תשובות הסטודנטים לשאלון עלו תמות חשובות שעוסקות בכך.

דיון

מטרות המחקר הנוכחי היו לבחון את תרומתה של התנסות סימולטיבית לשיפור המיומנויות החברתיות-רגשיות בקרב פרחי הוראה וכן לערוך השוואה בין סדנאות מקוונות לסדנאות פנים אל פנים. המחקר נערך בשיטה משולבת, כמותנית ואיכותנית, שמאפשרת הבנה מעמיקה יותר של שאלת המחקר ומספקת כמה זוויות ראיה, המשלימות זו את זו .(Huynh et al., 2019) גישת מחקר משולבת מאופיינת בכך שהיא מביאה לידי ביטוי את היתרונות שיש בגישה הכמותנית והאיכותנית גם יחד, על מנת לקדם את הבנת מושא המחקר .(Watkins et al., 2017) המחקר הנוכחי נערך בשיטה זאת כדי לקבל כמה זוויות ראייה על חוויית ההשתתפות בסימולציה.

המיומנויות החברתיות-רגשיות שנבחנו במחקר הנוכחי הן: התמודדות עם קונפליקטים; הקשבה פעילה; אמפתיה ומודעות עצמית. הסטודנטים השתתפו במפגש סדנאי חד פעמי, חלקם בסדנאות מקוונות ויתרם בסדנאות שנערכו פנים אל פנים. שאלוני המחקר הכמותיים הועברו פעמיים- לפני הסדנה ואחריה. ובנוסף לכך השיבו המשתתפים לשאלונים איכותניים לאחר הסדנה. . ממצאי המחקר, והשימוש בשיטה המשולבת, מסייעים בהעמקת ההבנה של תרומתה של סדנת הסימולציה לתהליך ההכשרה של מורים חדשים. מניתוח התשובות לשאלונים הכמותניים עולה, כי השערות המחקר אוששו באופן חלקי בלבד. תחושת המסוגלות של סטודנטים בנוגע ליכולתם להתמודד עם קונפליקט השתפרה בעקבות ההשתתפות בסדנה, אך לא נמצא שיפור מובהק בשאר המיומנויות שנבדקו (מודעות עצמית, אמפתיה, הקשבה פעילה). עם זאת, ניתוח התוצאות האיכותניות-רפלקטיביות העלה שהסטודנטים דיווחו על שיפור במיומנויות אלה. מניתוח התשובות לשאלון הרפלקטיבי עולה כי חוויית הסטודנטים הייתה חיובית ביחס לסדנה והם הרגישו שהם נתרמים ממנה רבות בתחום של המיומנויות החברתיות-רגשיות. מתוצאות אלה נראה כי יש ביכולתה של סדנת הסימולציה לסייע בהכנתם של הסטודנטים להתמודד עם המורכבות של עבודת ההוראה שמצפה להם לאחר סיום ההכשרה.

יכולת התמודדות עם קונפליקט חשובה למתנסים בהוראה מכיוון שמורים נדרשים להתמודד במצבי קונפליקט רבים בעבודתם - מול תלמידים ,(Mason et al., 2017; Ruchan & Bayraktar, 2019) מול הורים (Wolf, 2020) ומול חברי צוות .(Saiti, 2015) נמצא כי תרגול רפלקטיבי הוא גורם חשוב בהכנה של מורים להתמודדות עם מצבי קונפליקט שאליהם הם נקלעים בעבודתם , (McGarr, 2021) ולכן תהליך הכשרת המורים צריך לכלול מקום להתנסות כזו. סדנת הסימולציה מבוססת על גישת הלמידה ההתנסותית ,(Kolb, 1984) שטוענת כי כאשר הלומד מעורב בהתנסות, מפתח תובנות חדשות, יוצר תאוריה חדשה לגבי ההתנסות ומיישם אותה - אז מתרחשת למידה. סדנת הסימולציה כוללת בתוכה התנסות ומשוב ובמהלכה עובר המתנסה שלבים אלו על ידי התנסות מול שחקן ולאחר מכן השתתפות בתחקיר מבוסס וידיאו וקבלת משוב ספציפי לגבי תפקודו בסימולציה. הסדנה מבוססת על תרגול התמודדות מול קונפליקטים, והיא מכילה את שני הרכיבים האלה: תרגול מצבים אותנטיים מורכבים ומשוב רפלקטיבי. בתחילת הסימולציה מקבל המתנסה תרחיש שבו נכתב הרקע של הדמות שהוא עתיד לפגוש – אותה מגלם שחקן - ומהו הקונפליקט שביניהם. במהלך הסימולציה צריך המתנסה להביא לידי ביטוי יכולות בין-אישיות שיסייעו לו בפתרון הקונפליקט. לאחר מכן נערכים תחקיר ומשוב מבוסס וידאו בהשתתפות המתנסים בסדנה והשחקן ובעזרת המנחה, והם מנתחים ביחד אלו אסטרטגיות שבהן השתמש המתנסה קידמו את האירוע לפתרון, ואלו לא קידמו את השיח או אף הובילו להסלמה.

ניתן לשער כי העלייה בתחושת המסוגלות בהתמודדות עם קונפליקט, שעליה דיווחו משתתפי הסדנה, נובעת מכך שהסימולציה עוסקת באופן ישיר בפתרון קונפליקטים: לאורך הסדנה הסטודנטים

עסקו בפתרון קונפליקטים הן באופן ישיר על ידי התנסות (או צפיה בה) והן על ידי שיח ומשוב. לכן לאחר הסדנה הייתה להם הרגשה של מסוגלות בנושא, והם דיווחו בשאלונים כי שיפרו מיומנות זו. על פי תשובות המתנסים ניתן להניח גם שסדנת סימולציה עוזרת להם באופן כללי ברכישת כלים לפתרון בעיות ולא רק מסייעת בהבנה ובהתמודדות עם הקונפליקט הספציפי שהוצג.

למרות שמחקרים רבים הראו את יעילותן של סימולציות בתהליך הכשרת מורים ובפיתוח מיומנויות החשובות למילוי תפקידם) כגון Greif Green et al., 2020; Kaka et al., 2021; Thompson et al., 2019), התוצאות הכמותניות של מחקר זה לא הראו כאמור עלייה מובהקת ביכולות האמפתיה, ההקשבה הפעילה והמודעות הרגשית אצל הסטודנטים בעקבות הסדנה. יכולות אלה באות לידי ביטוי בסדנה הן בהתנסות עצמה, שבה על המתנסה להשתמש ביכולותיו החברתיות-רגשיות, והן בשיח עם השחקן והמנחה, אך זאת באופן עקיף. לכן ייתכן כי סטודנטים שמשיבים לשאלונים אינם מרגישים באופן ישיר שרכשו או שיפרו יכולות אלה. ייתכן כי מחקרי המשך תצפיתיים יוכלו לזהות באופן מדויק יותר את השפעות הסימולציה בתחומים אלה.

נוסף על כך, ממצאי מחקרים קודמים הראו כי ניתן להשיג שינויו התנהגותי בעקבות סדנת סימולציה חד פעמית, הן בתחום החינוך (אילוז ואחרים, בדפוס) והן בתחום הרפואה (Amsalem et al., 2020; Younes et al., 2021), ובאופן ספציפי בתחום ההתמודדות עם קונפליקטים בחינוך (אילוז ויבלון, בפרסום). ייתכן שבעוד שעלייה ביכולת ההתמודדות עם קונפליקט ניתנת למדידה בעקבות מפגש אחד, מיומנויות של אמפתיה, הקשבה פעילה ומודעות עצמית הן מורכבות יותר, וניתן לראות לגביהן השפעה רק בהתערבויות ארוכות מועד. ואכן מחקרים קודמים הוכיחו עלייה של יכולות האמפתיה, מודעות רגשית וכישורי ייעוץ לאורך תקופה ארוכה יותר של התערבות (Dogan, 2018; Bentley et al., 2018). ייתכן שלאחר השתתפות במספר גבוה יותר של סדנאות הסטודנטים היו מדווחים על עלייה גבוהה יותר ביכולות אלו.

הסבר אפשרי נוסף לתוצאות טמון בשלב ההכשרה ההתפתחותי שבו נמצאו המשתתפים. מחקר קודם שבדק את יעילות הסימולציה לשיפור מדדים רגשיים אצל סטודנטים להוראה ואצל מתמחים (מורים בשנה הראשונה לעבודתם במקצוע), הראה כי המתמחים נתרמים באופן משמעותי מהשתתפות בסדנת הסימולציה לעומת סטודנטים, שאצלם לא חל שיפור (אילוז ואחרים, בדפוס). תוצאות המחקר הנוכחי מחזקות ממצאים אלו ומעלות שאלה באשר למידת היעילות של השתתפות סטודנטים בסדנאות סימולציה. המתמחים, שהם מורים מתחילים, נתקלים באתגרים רבים בעבודתם החדשה, ביניהם תחושות של לחץ ואחריות ועומס של עבודה, קונפליקטים מול הורים, דילמות בהוראה והתמודדות מול מגוון רחב של תלמידים, ומול מקרי אלימות של התלמידים, והם חווים תחושה של חוסר הדרכה ותמיכה (Gaikhorst et al., 2017). מוטלים עליהם תפקידים רבים והם מצויים בעומס רגשי רב. המתמחים מתנסים אם כן בסדנת הסימולציה בשלב שבו הם זקוקים מאוד להדרכה והכוונה, ולכן הם מרגישים שההשתתפות בסדנה תורמת להם באופן ניכר. לעומתם, הסטודנטים נמצאים בתחילת דרכם המקצועית, הם לומדים בעיקר קורסים תיאורטיים בין כותלי האוניברסיטה, וגם במהלך התצפיות שלהם בבתי ספר הם אינם חווים על בשרם את הקשיים שצפים בשטח ושדורשים פתרון מיידי (אילוז ואחרים, בדפוס). לכן כנראה הם מרגישים פחות את תרומתה החברתית-רגשית של ההשתתפות בסדנה.

היכולת להתבונן באופן רפלקטיבי חשובה להתפתחותם המקצועית של מורים ועוזרת להם למצוא פתרונות ודרכי פעולה חדשים על מנת לשפר את דרכי עבודתם (Saric & Steh, 2017). המטרה

הראשית של מילוי השאלון הרפלקטיבי לאחר סדנת הסימולציה הייתה, בהיבט המחקרי, להעמיק את תוצאות המחקר מזווית איכותנית. מטרה חשובה לא פחות הייתה השלמת החוויה הסימולטיבית של הסטודנטים ומתן הזדמנות להעמקת התהליך אצלם על ידי התבוננות רפלקטיבית משמעותית בכתב.

באופן דומה לתוצאות השאלון הכמותני, סטודנטים דיווחו כי בעקבות הסדנה למדו להתמודד עם מצבי קונפליקט בדרכים שונות. בנוסף - ובניגוד לניתוח הכמותני, שלא הראה עלייה מובהקת ביכולות האמפתיה, ההקשבה הפעילה והמודעות הרגשית של הסטודנטים - מתוך הניתוח האיכותני של תשובות הסטודנטים עלו תמות חשובות שעוסקות בהיבטים אלו. סטודנטים רבים דיווחו כי הסדנה פיתחה אצלם את היכולת האמפתית, הן מבחינת היכולת הרגשית להזדהות עם רגשותיו של אדם אחר (לדוגמא תלמיד) והן מבחינה קוגניטיבית "להיכנס לנעליו" ולהבין את נקודת מבטו על סיטואציה של קונפליקט. בנוסף הסטודנטים ציינו עליה ב"יכולת הכלה" שקשורה לכך שגם באירועי קונפליקט על המורה להבין את התלמיד ולהיות עבורו מקום בטוח. סטודנטים כתבו כי העמיקו את יכולות ההקשבה והתקשורת שלהם, ואת ההבנה כי יכולות אלו חשובות להתנהלותם כמורים מול תלמידיהם. הם ציינו יכולות רבות הקשורות לשיח פורה שהתחדדו להם בעקבות הסדנה כגון "שאלת שאלות", "שיקוף" ואת "חשיבותה של הקשבה". מורים נצרכים לשימוש רב במיומנויות תקשורת על מנת לנהל שיח אפקטיבי עם תלמידיהם ונראה כי הסדנה תרמה לסטודנטים בהיבט זה. על פי התשובות לשאלון, בעקבות הסדנה הסטודנטים העמיקו את המודעות לרגשותיהם. סטודנטים רבים ציינו מגוון רחב של רגשות שעלה בהם בעקבות ההשתתפות בסדנה כגון "שמחה", "התלהבות", "חמלה", לצד "כעס" ו"חשש". תרומה נוספת של הסדנה - שלא שוערה מראש - הייתה עלייה בתחושת המסוגלות העצמית של הסטודנטים ביחס ליכולתם לתפקד כמורים ואנשי חינוך מוצלחים. מניתוח תמות אלה עולה כי לפי תחושות המשתתפים הסדנה השיגה את מטרתה וקידמה את שיפור היכולות החברתיות- רגשיות שלהם. תחושת החוויה המשמעותית של המשתתפים לאחר סדנת הסימולציה, לצד עדויות אמפיריות חלקיות לאפקטיביות של ההתנסות הסימולטיבית, מציבה אתגר משמעותי לחוקרים ולאנשי חינוך ומכשירי מורים (Kaufman & Ireland, 2019).

מחקר זה נערך בתקופה שבה החלה מגפת הקורונה, וחלה עלייה משמעותית בשימוש באמצעים מקוונים לשם למידה באופן כללי, וכן, באופן ספציפי, עלייה בשימוש בפורמט מקוון של סימולציה לצורך הכשרת מורים (רן ודלאל, 2020). המחקר בנושא הסימולציה המקוונת הינו בתחילת דרכו אך יש ממצאים שמצביעים על יעילותן של הסדנאות המקוונות (Thompson et al., 2019; אילוז ויבלון, בפרסום). לפי תוצאות מחקרנו, ניתן לקבוע כי בתחום ההתמודדות עם קונפליקטים יש השפעה מובהקת של הסימולציה המקוונת, שאינה שונה מהשפעתה של הסימולציה הקלאסית שנערכת פנים אל פנים. בהקשר זה מחקרנו מזמין המשך שימוש בסימולציות מקוונות ככלי יעיל בהכשרת מורים וכן המשך מחקר בתחום, כמפורט להלן. בהקשר למיומנויות האחרות שנבדקו איננו יכולים לדווח באופן חד משמעי על יעילותה של הסימולציה המקוונת בהשוואה לסדנה פנים אל פנים. גם את תחום זה ראוי להמשיך ולחקור, בפרט נוכח ההבדלים במחקרנו בין התוצאות הכמותיות לאיכותניות .

סדנאות הסימולציה, שהשפעתן נבחנה במחקרנו זה, הן חלק ממגוון הכלים המשמשים להכשרת מורים. עקב העלייה בשימוש באמצעים מקוונים בתקופה האחרונה, בין היתר לצרכי הוראה, יש חשיבות רבה גם לבחינה רחבה יותר של ההבדלים בין האמצעים והתפוקות בלמידה פרונטלית לאלה של למידה מקוונת בכלל, ולצורך הכשרת מורים בפרט. תוצאות מחקרנו זה פותחות צוהר לבחינה כאמור. הממצא במחקר הנוכחי שמאשר כי בהיבטים מסוימים למידה באמצעות סימולציה מקוונת יעילה לא פחות

מלמידה דרך סימולציה פרונטלית יכול להוות אבן דרך בפיתוחן של תוכניות הכשרה מקוונות בתחומים שונים ובלמידה מקוונת באופן כללי.

ניתן להניח כי ללמידה מקוונת יתרונות וחסרונות בהשוואה ללמידה פרונטלית. למידה מקוונת יכולה לחסוך משאבי זמן וכסף. היא מנגישה ומאפשרת למידה לאוכלוסייה גדולה שאיננה יכולה לקחת חלק בלמידה פרונטלית כגון סטודנטים שמתגוררים במרחק רב או שמוגבלים מבחינה פיזית בהגעה למקום הלימוד. ללמידה מרחוק יש יתרון פוטנציאלי נוסף בכך שהיא מאפשרת לסטודנט להישאר במרחב הבטוח שלו ומשם לקחת חלק בלימוד. כמו כן במצבי חירום מסוימים, כגון אסונות טבע, יתכן שזמנית זו עשויה להיות הדרך היחידה ללימוד. נראה שהחסרונות של למידה מקוונת הן בעיקר בתחום החברתי-רגשי, בקשיי ריכוז של התלמידים ובעניינים טכניים. נושאים אלה, והדרכים למיצוי היתרונות שבלמידה מקוונת, ראויים להמשך מחקר.

מגבלות המחקר

מחקר זה התמקד בסטודנטים במהלך תהליך ההכשרה שלהם. המחקר בדק את הסטודנטים לפני סדנת סימולציה חד פעמית, ואחריה. ייתכן כי למידה מתמשכת המבוססת על מספר התנסויות סימולטיביות לאורך תקופה ארוכה יותר הייתה מאפשרת תהליך לימודי משמעותי, והיינו רואים שינויים מובהקים ביכולות האמפתיה, ההקשבה הפעילה והמודעות הרגשית של הסטודנטים.

נוסף על כך, הסטודנטים משתתפים בסדנת הסימולציה שנערכת במסגרת קורס "המורה כמחנך" בלימודי ההכשרה להוראה. בקורס זה עוסקים בתכנים הקשורים לסדנת הסימולציה כגון שיח עם תלמידים, אמנם מערך המחקר כלל קבוצת ביקורת עקב החלוקה לשתי קבוצות במהלך הסמסטר, אך לא ניתן להפריד באופן מוחלט את השפעתו של הקורס על תוצאות ההתנסות הסימולטיבית.

המלצות למחקרי המשך

במחקר הנוכחי אוששה הנחת המחקר בעניין התמודדות עם קונפליקטים, אך נדחו - מהבחינה הכמותנית - רוב השערות המחקר האחרות. ייתכן כי לעובדה שאוכלוסיית המחקר הינה סטודנטים שעוד לא חוו את אתגרי ההוראה יש השפעה על תוצאות אלו. מכיוון שאולי סטודנטים שאינם מכירים מקרוב את עבודת ההוראה ואת האתגרים המתלווים אליה נתרמים פחות מסדנת הסימולציה. לכן, כדאי שמחקרי המשך יבחנו את שאלות המחקר הנוכחיות מנקודת מבט התפתחותית על אוכלוסיית מתמחים ומורים, שכבר מתמודדים עם הקשיים בעבודתם היום יומית. יתר על כן, הקורס "המורה כמחנך" נערך בשנת הלימודים הראשונה של הסטודנטים בתעודת הוראה, כאשר בשנה השנייה הם עוברים להתנסות ממשית במסגרת "עבודה מעשית" בבתי ספר. הסימולציה מאפשרת הכשרה שאינה מתאפשרת בגלל התנאים המוגבלים של הפרקטיקום, ולכן כדאי לבדוק האם תוצאות המחקר, בכל אחד מההיבטים שנבחנו, נשמרות או משתנות לאחר שהסטודנטים מתחילים את ההתנסות בשטח במהלך העבודה המעשית.

מחקר נוסף יכול לבחון התנסות ארוכה יותר שתכלול כמה מפגשים של סדנת הסימולציה ואולי תביא לשינוי משמעותי יותר ביכולות האמפתיה, ההקשבה הפעילה והמודעות העצמית של סטודנטים.

כמו כן, נוכח תוצאות מחקרנו, לפיהן השימוש בסימולציה מקוונת לשם הכשרת מורים יעיל בפיתוח מיומנויות מסוימות, ונוכח העלייה המשמעותית בשימוש במדיום המקוון בהוראה, יש מקום להמשיך ולבחון את היעילות והמועילות של שימוש בכלים מקוונים נוספים בתחומי ההוראה השונים .

סיכום

מחקר זה הינו בין המחקרים הראשונים בתחום המתפתח של הבנת ההבדלים בין סדנאות סימולציה מקוונות לסדנאות פנים אל פנים בנושאי החינוך. מתוצאותיו ניתן ללמוד כי גם סדנת סימולציה מקוונת מסייעת לסטודנטים בתהליך ההכשרה שלהם.

למחקר השלכות הן בתחום התיאורטי והן בתחום הפדגוגי בהכשרת מורים. מבחינה תיאורטית, ניתן ללמוד על חשיבותה ותרומתה של ההתנסות הסימולטיבית בתחום של שיפור המסוגלות העצמית בהתמודדות עם קונפליקט של סטודנטים להוראה. כמו כן בשיפור מיומנויות חברתיות רגשיות אחרות כמו אמפתיה, הקשבה ומודעות רגשית, כפי שניתן לראות מהדיווחים הרפלקטיביים של הסטודנטים.

מבחינה פדגוגית, בתחום של הכשרת מורים, המחקר הוא בעל השלכות לגבי משמעותה של למידה התנסותית המשלבת תרחישים מחיי היום יום של עבודת החינוך בתהליך ההכשרה של סטודנטים. הלמידה בסדנה מאפשרת התנסות בטוחה עם מנעד של מצבים שונים ומורכבים על מנת לשפר את יכולותיו ותגובותיו של הסטודנט לקראת עבודתו כמורה. סדנה זו יכולה לעזור ביצירת מעבר בטוח יותר לסטודנטים לקראת המשימה החשובה של חינוך והוראה בפועל.

ביבליוגרפיה

אילוז, ש', יבלון, י"ב, דיגמי, ש' ולורט, נ' וסרי, נ' (בדפוס). התנסות סימולטיבית במצבי קונפקליקט בין- אישי לפיתוח הכוונה עצמית בלמידה בקרב פרחי הוראה ומתמחים .בתוך י"ב יבלון, ש' אילוז ומ' איזנהמר (עורכים) ,*התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים* .מכון מופ"ת. (17 עמ')

אילוז, ש' ויעקב י"ב. (בפרסום). התנסות סימולטיבית בלמידה מרחוק בהכשרה ופיתוח מקצועי של מורים. בתוך ר' לידור, ל' קוזמינסקי, ח' שכטר, ט' מיכלסקי ול' רוסו, עורכים). הכשרת מורים בתקופת משבר הקורונה- אתגרים, הזדמנויות ושינוי. מכון מופ"ת.

דיגמי, ש' (2021). פיתוח הכוונה עצמית במצבי קונפליקט אצל פרחי הוראה: תרומתה של התנסות סימולטיבית . (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך.

דושניק, ל' (2011). ניתוח נתונים במחקר האיכותי: הצעה לארבעה עקרונות מנחים. שבילי מחקר, שנתון מס' 17, 137-143.

המר בונדרו, ד' (2014). *הדרכה פדגוגית: האישי והמקצוע*י — הילכו יחדיו? החינוך וסביבתו: שנתון סמינר הקיבוצים. 36: 161-177

הולומבי ש' ויבלון י"ב (בדפוס). קונפליקט כהזדמנות ללמידה בתהליכי הכשרה: מרכזיותו של השימוש בקונפליקט בסדנאות סימולציה בתוך י"ב יבלון, ש' אילוז ומ' איזנהמר (עורכים),. *התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים* .מכון מופ"ת. (10 עמ').

ליכטינגר , ע' (2012). *השפעתה של הסביבה הלימודית על תהליכי ויסות עצמי ומוטיבציה של תלמידים*. מכללת אורנים.

רן ע' ודלאל, ס' (2020). סימולציות בחינוך, נייר עבודה מספר 1: סימולציות מקוונות. מכון מופ"ת.

רן, ע', ויוספברג בן-יהושע, ל' (2021) סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים. מכון מופ"ת.

Allen, J. M., & Wright, S. E. (2014). Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. *Teachers and Teaching, 20*(2), 136-151. https://doi/abs/10.1080/13540602.2013.848568?journalCode=ctat20

Altavilla, G., Manna, A., & Lipoma, M. (2021). Relevance of empathy in educational relationships and learning processes. *Journal of Physical Education and Sport, 21*, 692-695. https://doi.org/10.7752/jpes.2021.s1084

Amsalem, D., Gothelf, D., Soul, O., Dorman, A., Ziv, A., & Gross, R. (2020). Single-day simulation-based training improves communication and psychiatric skills of medical students. *Frontiers in psychiatry*, *11*, 221. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.00221

Angelini, M. L., & Muñiz, R. (2021). Simulation through virtual exchange in teacher training. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (75), 65-89. https://doi.org/10.21556/edutec.2021.75.1913

Arnett, S. E., & Freeburg, B. W. (2008). FAMILY AND CONSUMER SCIENCES PRE-SERVICE TEACHERS: IMPACT OF AN EARLY FIELD EXPERIENCE. *Journal of Family & Consumer Sciences Education*, *26*(1). https://doi.org/ 10.1.1.587.2695&rep=rep1&type=pdf

Badiee, F., & Kaufman, D. (2015). Design evaluation of a simulation for teacher education. *Sage Open*, *5*(2), 1-10. https://doi.org/10.1177/2158244015592454.

Bentley, P. G., Kaplan, S. G., & Mokonogho, J. (2018). Relational mindfulness for psychiatry residents: a pilot course in empathy development and burnout prevention. *Academic Psychiatry*, *42*(5), 668-673. https://doi.org/10.1007/s40596-018-0914-6

Billingsley, G. M., & Scheuermann, B. K. (2014). Using virtual technology to enhance field experiences for pre-service special education teachers. Teacher Education and Special Education, 37(3), 255-272. https://doi.org/10.1177/0888406414530413

Blewitt, C., O'connor, A., Morris, H., Mousa, A., Bergmeier, H., Nolan, A., ... & Skouteris, H. (2020). Do curriculum-based social and emotional learning programs in early childhood education and care strengthen teacher outcomes? A systematic literature review. *International journal of environmental research and public health*, *17*(3), 1049. https://doi.org/10.3390/ijerph17031049

Bouton, B. (2016). Empathy research and teacher preparation: Benefits and obstacles. *SRATE Journal*, *25*(2), 16-25. https://doi.org/EJ1113829

Bradley, E. G., & Kendall, B. (2014). A review of computer simulations in teacher education. *Journal of Educational Technology Systems*, *43*(1), 3-12. https://doi.org/10.2190/ET.43.1.b

Cheng, A., Eppich, W., Grant, V., Sherbino, J., Zendejas, B., & Cook, D. A. (2014). Debriefing for technology-enhanced simulation: a systematic review and meta-analysis. Medical Education, 48(7), 657-666. https://doi.org/10.1111/medu.12432

Chizhik, E., & Chizhik, A. (2018). Value of Annotated Video-Recorded Lessons as Feedback to Teacher-Candidates. Journal of Technology and Teacher Education, 26(4), 527-552. https://doi.org//p/182175/

Cobb-Clark, D. A., Dahmann, S., Kamhöfer, D., & Schildberg-Hörisch, H. (2019). Self-control: Determinants, life outcomes and intergenerational implications. https://doi.org/10.5684/soep.is.2016

Cochran-Smith, M & ,.Zeichner, K. M. (Eds.) (2009) .*Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education* .Routledge. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cowen, A. S., & Keltner, D. (2020). What the face displays: Mapping 28 emotions conveyed by naturalistic expression. American Psychologist, 75(3), 349 https://doi.org//10.1037/amp0000488

Crookall, D. (2010). Serious games, debriefing, and simulation/gaming as a discipline. *Simulation & Gaming*, *41*(6), 898-920. https://doi.org//10.1177/1046878110390784

Crossfield, D., & Bourne, P. A. (2018). Management of interpersonal conflict between principals and teachers in selected secondary schools in Bermuda. *Insights Anthropol*, *2*(1), 90-104. https://doi.org//10.36959/763/489

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

Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, *44*(1), 113.

Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Demuyakor, J. (2020). Coronavirus (COVID-19) and online learning in higher institutions of education: A survey of the perceptions of Ghanaian international students in China. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 10(3), e202018. https://doi.org/10.29333/ojcmt/8286

Dogan, T. (2018). The effects of the psychodrama in instilling empathy and self-awareness: A pilot study. *PsyCh journal*, *7*(4), 227-238. https://doi.org/10.1002/pchj.228

Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408-416. https://doi.org/10.1111/cdev.12739

Drews, F. A & ,.Bakdash, J. Z. (2013). Simulation training in health care .*Reviews of Human Factors and Ergonomics,* (1)8) 191-234. https://doi.org/10.1177/1557234X13492977

Fanning, R. M & ,.Gaba, D. M. (2007). The role of debriefing in simulation-based learning . *Simulation in Healthcare* ,(2)*2* ,115-125. https://doi.org/10.1097/SIH.0b013e3180315539

Faria, A. J. (2001). The changing nature of business simulation/gaming research: A brief history. *Simulation & Gaming*, *32*(1), 97-110. https://doi.org/10.1177/104687810103200108

Gaikhorst, L., Beishuizen, J., Roosenboom, B., & Volman, M. (2017). The challenges of beginning teachers in urban primary schools. *European Journal of Teacher Education*, *40*(1), 46-61. https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1251900

Garris, R., Ahlers, R., & Driskell, J. E. (2017). Games, motivation, and learning: A research and practice model. In *Simulation in Aviation Training* (pp. 475-501). Routledge.

Goroshit, M., & Hen, M. (2014). Does Emotional Self-efficacy Predict Teachers' Self-efficacy and Empathy? *Journal of Education and Training Studies*, *2*(3), 26-32. https://doi.org/10.11114/jets.v2i3.359

Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy? *Teachers and Teaching*, *22*(7), 805-818. https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1185818

Girod, M & ,.Girod, G. R. (2008). Simulation and the need for practice in teacher preparation .*Journal of Technology and Teacher Education*,(3)*16* ,307-337. https://doi.org/p/24469/

Greif Green, J., Levine, R. S., Oblath, R., Corriveau, K. H., Holt, M. K., & Albright, G. (2020). Pilot evaluation of preservice teacher training to improve preparedness and confidence to address student mental health. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, *5*(1), 42-52. https://doi.org/10.1080/23794925.2020.1727793

Hartman, P., Renguette, C., & Seig, M. T. (2018). Problem-based teacher-mentor education: Fostering literacy acquisition in multicultural classrooms. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 12(1), 1-12. https://doi.org/10.7771/1541-5015.1659

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. Educause Review, 27 March. https://doi.org/er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning

Howey, K. (1996). Designing coherent and effective teacher education programs. *Handbook of research on teacher education*, *2*, 143-170.

Huong, V. T. M., Tung, N. T. T., Hong, T. T. M., & Hung, D. H. (2020). Partnerships between Teacher Education Universities and Schools in Practicum to Train Pre-Service Teachers of Vietnam. *International Journal of Higher Education*, *9*(5), 134-152. https://doi.org/10.5430/ijhe.v9n5p134

Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, *63*(5), 564-569.

Huynh, T., Hatton-Bowers, H., & Smith, M. H. (2019). A critical methodological review of mixed methods designs used in mindfulness research. *Mindfulness*, *10*(5), 786-798. https://doi.org/10.1007/s11528-019-00375-5

Ireland, A. L. (2021). *Mixed Reality Simulation in Teacher Preparation Programs in the United States* (Doctoral dissertation, University of California, Los Angeles). https://doi.org/88347133024dd3ef5292b23a6ff1899a/1/advanced

Jennings, P. A. (2011). Promoting teachers' social and emotional competencies to support performance and reduce burnout. *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century*, 133-143.

Jennings, P. A & ,.Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes .*Review of Educational Research, 79*(1), 491-525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

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

Kaka, S. J., Littenberg-Tobias, J., Kessner, T., Francis, A. T., Kennett, K., Marvez, G., & Reich, J. (2021). Digital Simulations as Approximations of Practice: Preparing Preservice Teachers to Facilitate Whole-Class Discussions of Controversial Issues. *Journal of Technology and Teacher Education*, *29*(1), 67-90. https://doi.org/p/218711/

Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. TechTrends, 60(3), 260-267. https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0

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

Katz, D., Mahfouz, J., & Romas, S. (2020). Creating a foundation of well-being for teachers and students starts with SEL curriculum in teacher education programs. *Northwest Journal of Teacher Education*, *15*(2), 5. https://doi.org/10.15760/nwjte.2020.15.2.5

Kidd, W., & Murray, J. (2020). The Covid-19 pandemic and its effects on teacher education in England: How teacher educators moved practicum learning online. *European Journal of Teacher Education*, *43*(4), 542-558. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1820480

Kiili, K. (2007). Foundation for problem-based gaming. *British journal of educational technology*, *38*(3), 394-404. https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2007.00704.x

Koerner, M., Rust, F. O. C., & Baumgartner, F. (2002). Exploring roles in student teaching placements. *Teacher Education Quarterly*, *29*(2), 35-58. https://doi.org//23478290

Kolb, D. (1984). Experiential learning as the science of learning and development. *Eaglewood Cliffs. New Jersey: Prentice Hall.*

Koptelov, A., Manninger, R., Sullivan, S., & Williams, P. (2018). A Comparison of Classroom Management: A Study of American, Russian, and Turkish Schools. *Journal of Universality of Global Education Issues*, *2*. https://doi.org//11-Article%20Text-19-1-10-20171005%20(3).pdf

Kourmousi, N., Kounenou, K., Yotsidi, V., Xythali, V., Merakou, K., Barbouni, A., & Koutras, V. (2018). Personal and job factors associated with teachers' active listening and active empathic listening. *Social Sciences*, *7*(7), 117. https://doi.org/10.3390/socsci7070117

Lasater, K. (2016). Parent-Teacher Conflict Related to Student Abilities: The Impact on Students and the Family-School Partnership. *School Community Journal*, *26*(2), 237-262. https://doi.org/EJ1124013.pdf

Liakopoulou, M. (2011). The Professional Competence of Teachers: Which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness. International Journal of Humanities and Social Science, 1(21), 66-78. https://doi.org/48402276/8.pdf

Lovelace, K. J., Eggers, F., & Dyck, L. R. (2016). I do and I understand: Assessing the utility of web-based management simulations to develop critical thinking skills. *Academy of Management Learning & Education*, *15*(1), 100-121. https://doi.org/10.5465/amle.2013.0203

Lu, J., Hallinger, P., & Showanasai, P. (2014). Simulation-based learning in management education: A longitudinal quasi-experimental evaluation of instructional effectiveness. Journal of Management Development, 33(3), 218–244. https://doi.org/10.1108/JMD-11-2011-0115

Manesis, N., Vlachou, E., & Mitropoulou, F. (2019). Greek Teachers' Perceptions about the Types and the Consequences of Conflicts within School Context. *European Journal of Educational Research*, *8*(3), 781-799. https://doi.org/EJ1222288

Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher–student relationship. *School Psychology Review*, *46*(2), 177-189. https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0020.V46-2

McGarr, O. (2020). The use of virtual simulations in teacher education to develop preservice teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. Teaching and Teacher Education, 33, 1-12. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398

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

Moore, E. (2019). "Be friends with all the children": Friendship, group membership, and conflict management in a Russian preschool. *Linguistics and Education*, 100744. https://doi.org/10.1016/j.linged.2019.06.003

Moore, R. (2010). Teacher leaders advise on clinical preparation .*Prepared for the National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)*.

Nambiar, D. (2020). The impact of online learning during COVID-19: students' and teachers' perspective. *The International Journal of Indian Psychology*, *8*(2), 783-793. https://doi.org/63726027/18.01.094.2020080220200624-72658-pm

Neill, M. A., & Wotton, K. (2011). High-fidelity simulation debriefing in nursing education: A literature review. *Clinical Simulation in Nursing*, *7*(5), e161-e168. https://doi.org/10.1016/j.ecns.2011.02.001

Madalińska-Michalak, J., & Góralska, R. (2012). Kompetencje emocjonalne nauczyciela.[Teacher's emotional competence]. *Warsaw: Wolters Kluwer*.

Moran, J., Briscoe, G., & Peglow, S. (2018). Current technology in advancing medical education: perspectives for learning and providing care. *Academic Psychiatry*, *42*(6), 796-799. https://doi.org/10.1007/s40596-018-0946-y

Murano, D., Way, J. D., Martin, J. E., Walton, K. E., Anguiano-Carrasco, C., & Burrus, J. (2019) SEL Starts with Teachers: The Need for Additional High-Quality SEL Pre-Service and Inservice Teacher Training. https://doi.org/10.1108/JRIT-02-2019-0028

Oberle, E., Gist, A., Cooray, M. S., & Pinto, J. B. (2020). Do students notice stress in teachers? Associations between classroom teacher burnout and students' perceptions of teacher social–emotional competence. *Psychology in the Schools*, *57*(11), 1741-1756. https://doi.org/10.1002/pits.22432

Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Boigienman, N. K. (2019). Factors That Affect Teachers' Coping with Cyberbullying: Implications for Teacher Education Programs. *Creative Education*, *10*(13), 3357. https://doi.org/10-6304764_97087.htm

Palomera, R., Briones, E., Gómez-Linares, A., & Vera, J. (2017). Filling the gap: Improving the social and emotional skills of pre-service teachers. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(2), 142-149. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.05.005

Peacock, E. J., & Wong, P. T. (1990). The stress appraisal measure (SAM): A multidimensional approach to cognitive appraisal. *Stress medicine*, *6*(3), 227-236 https://doi.org/10.1002/smi.2460060308

Penfold, P. (2009). Learning through the world of second life—A hospitality and tourism experience .*Journal of Teaching in Travel & Tourism*.139-160 ,(2-3)*8* , https://doi.org/10.1080/15313220802634224

Puertas Molero, P., Zurita Ortega, F., Ubago Jiménez, J. L., & González Valero, G. (2019). Influence of emotional intelligence and burnout syndrome on teacher's well-being: a systematic review. *Social Sciences*, *8*(6), 185. https://doi.org/10.3390/socsci8060185

Poulou, M. S. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: the role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. International Journal of Emotional Education, 10(2), 146–153. https://doi.org/123456789/36564/1/v10i2ps6.pdf

Ruchan, U. Z., & Bayraktar, M. (2019). Bullying toward teachers and classroom management skills. *European Journal of Educational Research*, *8*(2), 647-657. https://doi.org/10.12973/eu-jer.8.2.647

Saiti, A. (2015). Conflicts in schools, conflict management styles and the role of the school leader: A study of Greek primary school educators. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(4), 582-609. https://doi.org/10.1177/1741143214523007

Salas, E., Wildman, J. L., & Piccolo, R. F. (2009). Using simulation-based training to enhance management education. Academy of Management Learning & Education, 8(4), 559-573. https://doi.org/10.5465/amle.8.4.zqr559

Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In J. W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, disclosure, & health* (pp. 125-154). Washington, DC, US: American Psychological Association. http://dx.doi.org/10.1037/10182-006

Saric, M., & Steh, B. (2017). Critical reflection in the professional development of teachers: Challenges and possibilities. *CEPS journal*, *7*(3), 67-85.

Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D., & Marquis, J. S. (2007). Distinguishing between games and simulations: A systematic review. Educational Technology & Society, 10(3), 247-256.

Savina, E. (2021). Self-regulation in preschool and early elementary classrooms: Why it is important and how to promote it. *Early Childhood Education Journal*, *49*(3), 493-501.

Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of Children*, 27(1), 137-155. https://doi.org/44219025

Schonert-Reichl, K. A. (2019). Advancements in the landscape of social and emotional learning and emerging topics on the horizon. Educational psychologist, 54(3), 222-232. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1633925

Schonert-Reichl, K. A., Kitil

, M. J., & Hanson-Peterson, J. (2017). To Reach the Students, Teach the Teachers: A National Scan of Teacher Preparation and Social & Emotional Learning. A Report Prepared for CASEL. *Collaborative for academic, social, and emotional learning*. https://doi.org//fulltext/ED582029.pdf

Schoonenboom, J., & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, *69*(2), 107-131. https://doi.org/10.1007/s11577-017-0454-1

Seal, C.R., Beauchamp, K.L., Miguel, K., Scott, A., Naumann, S.E., Dong, Q., Galal, S. (2012). Validation of a self-report instrument to assess social and emotional development. Research in Higher Education Journal, 15, 1-20. https://doi.org/EJ1068827.pdf

Shulman, L. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard educational review*, *57*(1), 1-23.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7*(13), 1785-1799. https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182

Sonia, G. (Ed.). (2017). Educational research and innovation pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession. *OECD Publishing. Paris.* http://doi.org/10.1787/9789264270695-en.

Taguchi, N. (2018). Description and explanation of pragmatic development: Quantitative, qualitative, and mixed methods research. *System*, *75*, 23-32. https://doi.org/10.1016/j.system.2018.03.010

Tangney, J. P., Baumeister, R. F., & Boone, A. L. (2004). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, *72*(2), 271-324. https://doi.org/10.1111/j.0022-3506.2004.00263.x

Thompson, M., Owho-Ovuakporie, K., Robinson, K., Kim, Y. J., Slama, R., & Reich, J. (2019). Teacher Moments: A digital simulation for preservice teachers to approximate parent–teacher conversations. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, *35*(3), 144-164. https://doi.org/10.1080/21532974.2019.1587727

Ulloa, M. L., Evans, I. M & ,.Parkes, F. (2010). Teaching to care: Emotional interactions between preschool children and their teachers. *New Zealand Research in Early Childhood Education Journal*, 13, 33- 42. https://doi.org/10.3316/informit.738034339714403

Ulloa, M., Evans, I. M., & Jones, L. C. (2016). The effects of emotional awareness training on teachers' ability to manage the emotions of preschool children: An experimental study. *Escritos de psicología*, *9*(1), 1-14. https://doi.org/10.5231/psy.writ.2015.1711

Wakil, K., Abdulfaraj, A., Sadula, A., Tofiq, D., & Nawzad, L. (2019). Performance of Distance Learning Compared with Face to Face Learning. *Journal of Educational Science and Technology (EST)*, *5*(1), 1-8. https://doi.org/10.26858/est.v5i1.7952

Watkins, D. C., Wharton, T., Mitchell, J. A., Matusko, N., & Kales, H. C. (2017). Perceptions and receptivity of nonspousal family support: A mixed methods study of psychological distress among older, church-going African American men. *Journal of Mixed Methods Research*, *11*(4), 487-509. https://doi.org/10.1177/1558689815622707

Weger Jr, H., Castle Bell, G., Minei, E. M., & Robinson, M. C. (2014). The relative effectiveness of active listening in initial interactions. *International Journal of Listening*, *28*(1), 13-31. https://doi.org/10.1080/10904018.2013.813234

Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. *Handbook of Social and Emotional Learning: Research and Practice, Guilford Press, New York*, 3-19.

Wilson, S. M., Floden, R. E., & Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations. S*eattle, WA: Center for the Study of Teaching and Policy*.

Wolfe, J. (1994). Recollections on 25 years of simulation/gaming. *Simulation & Gaming*, *25*(2), 274-278.

Wolf, S. (2020). "Me I don't really discuss anything with them": Parent and teacher perceptions of early childhood education and parent-teacher relationships in Ghana. *International Journal of Educational Research*, *99*, 101525. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2019.101525

Younes, N., Delaunay, A. L., Roger, M., Serra, P., Hirot, F., Urbain, F., ... & Roux, P. (2021). Evaluating the effectiveness of a single-day simulation-based program in psychiatry for medical students: a controlled study. *BMC medical education*, *21*(1), 1-11. 1) https://doi.org/10.1186/s12909-021-02708-6

Young, M. (1998). Rethinking teacher education for a global future: Lessons from the English. Journal of Education for Teaching, 24, 51-62.

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., & Weissberg, R. P. Walberg. HJ (2007). The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Building academic success on social and emotional learning what does the research say*, 3-22. https://doi.org/10.1080/10474410701413145

Zins, J. E., Weissberg, R. P., Wang, M. C., & Walberg, H. J. (Eds.). (2004). Building school success through social and emotional learning. *New York: Teachers College Press.*

נספחים

נספח א'- שאלון מודעות עצמית רגשית

	היגד	היפוך סקאלות	גורם
1	אני מנסה לחשוב מחשבות חיוביות ,לא משנה עד כמה אני מרגיש/ה רע. أحاول أن أفكر بأفكار إيجابية، مهما شعرت بالسوء.		ויסות
2	היה לאנשים יותר טוב אם היו מרגישים פחות וחושבים יותר يكون الناس في وضع أفضل إذا شعروا أقل وفكّروا أكثر..		קשב
3	אני לא חושב/ת שכדאי לשים לב לרגשותיך או למצב הרוח שלך لا أعتقد أنه يجب عليك الانتباه إلى مشاعرك أو مزاجك.		קשב
4	רגשות נותנים כיוון בחיים العواطف تُعطي إتّجاه في الحياة		קשב
5	למרות שאני לפעמים עצוב/ה, לרוב, יש לי גישה אופטימית على الرغم من أنني في بعض الأحيان حزين، إلا أني غالبًا أكون متفائلًا.		ויסות
6	כשאני עצוב/ה, אני מבין/ה ש"הדברים	V	ויסות

	הטובים בחיים הם אשליות عندما أشعر في الحزن، أدرك أن الأشياء الجيدة في الحياة هي أوهام.		
7	אני מאמין/ה בלפעול מהלב. أؤمن في التصرّف من القلب.		קשב
8	כשאני עצוב/ה, אני מזכיר/ה לעצמי את הדברים הנעימים בחיים عندما أشعر في الحزن، أذكر نفسي بالأشياء السارة في الحياة.		ויסות
9	נראה שאמונותיי ודעותיי תמיד משתנות בהתאם לאיך שאני מרגיש/ה. يبدو أن معتقداتي وآرائي تتغير دائمًا وفقًا لما أشعر به.		קשב

נספח ב'- שאלון אמפתיה

	היגד	**היפוך סקאלה**
1	לעיתים קשה לי לראות דברים מנקודת המבט של "האחר" يصعب علي أحيانًا رؤية الأشياء من منظور "الآخر"	V
2	במקרה של אי הסכמה, אני משתדל/ת לבחון את כל הצדדים לפני שאני מקבל/ת החלטה. في حالة عدم الإتفاق، أحاول أن أنظر إلى جميع الأطراف قبل اتخاذ قرار.	
3	לפעמים אני מנסה להבין את חבריי טוב יותר על ידי כך שאני מדמיין איך הדברים נראים מנקודות מבטם.	

	أحيانًا أحاول فهم أصدقائي بشكل أفضل من خلال تخيّل كيف تبدو الأشياء من وجهة نظرهم.	
4	אם אני בטוח/ה שאני צודק/ת לגבי משוה, אני לא מבזבז/ת זמן בלהקשיב לטעונים של אחרים. إذا كنت متأكدًا من أنني على صواب بشأن شيء ما، فلا أضيع الوقت في الإستماع إلى إدّعاءات الآخرين.	V
5	אני מאמין/ה שיש שני צדדים לכול שאלה ואני משתדל/ת לראות את שני הצדדים. أعتقد أن هنالك جانبان لكل سؤال وأحاول رؤية كلا الجانبين.	
6	כאשר אני כועס/ת על אחרים, אני משתדל/ת "לשים את עצמי בנעליהם" לכמה רגעים. عندما أكون غاضبًا من الآخرين، أحاول أن "أضع نفسي في مكانهم" لبضع لحظات.	
7	לפני שאני מבקר/ת אחרים אני מנסה לדמיין איך הייתי מרגיש/ה במקומם. قبل أن أنتقد الآخرين، أحاول أن أتخيّل شعوري لو كُنت مكانهم.	

נספח ג'- שאלון הקשבה פעילה

	היגד	היפוך סקאלה	גורם
1	אני מתחיל/ה לדבר לפני שהאחרים בשיחה סיימו לדבר أبدأ بالتكلم قبل ان ينتهي الاخرون من حديثهم	√	גישה מאזינה
2	בזמן שיחה עם מישהו אחר, אני מתחיל/ה להתווכח איתו מבלי שאני שם לב לכך. أثناء الحديث مع شخص ما, ابدأ بالجدال معه دون الانتباه لذلك.	√	גישה מאזינה
3	בזמן שיחה עם מישהו אחר, יש לי נטייה להשתמש במינוחים בהם הוא/היא משתמש/ת. أثناء الحديث مع شخص ما, لدي ميل لإستخدام المصطلحات التي يستخدمها.	√	גישה מאזינה
4	בלי לשים לב אני רואה את האחרים באור ביקורתי. دون الإنتباه, انظر الى الاخرين في نظرة إنتقادية.	√	גישה מאזינה
5	כשאני רוצה לומר משהו אני עושה זאת גם אם מדובר בהתערבות בזמן הדיבור של האחר. عندما أرغب في قول شيء ما، أفعل ذلك حتى اذا تعلق الأمر بالتدخل أثناء الآخر.	√	גישה מאזינה
6	אני נוטה לזרז את שותפיי לשיחה על מנת שידברו מהר יותר. أميل إلى تسريع شركائي في المحادثة للتحدث بشكل أسرع.	√	גישה מאזינה
7	אני נוטה להכחיש את דעתם של אחרים כאשר דעתם שונה משלי. أميل إلى إنكار رأي الآخر عندما يختلف رأيه عن رأيي.	√	גישה מאזינה

8	אני נוטה לדבר באופן חד משמעי ומשכנעת כאשר אני משוחח/ת עם אחרים. أميل إلى التحدث بشكل قطعي ومُقنع عند التحدث مع الآخرين.	√	גישה מאזינה
9	אני נוטה להתעקש על דעתי כאשר אני משוחח/ת עם אחרים. أميل إلى الإصرار على رأيي عندما أتحدث مع الآخرين.	√	גישה מאזינה
10	בזמן שאני מקשיב/ה לשיחה אני מתוסכל/ת אם איני מבינ/ה את תחושותיהם של שותפיי לשיחה. أثناء الإصغاء إلى محادثة، أشعر بالإحباط إذا لم أفهم مشاعر شركائي في المحادثة.	√	גישה מאזינה
11	אני מדבר/ת בצורה פוגענית כאשר אני במצב רוח רע. أتكلم بشكل جارح عندما أكون في مزاج سيئ.	√	גישה מאזינה
12	אני מקשיב/ה בסבלנות לאחרים במהלך שיחה. أصغي للآخرين بصبر وتروّي خلال المحادثة.		מיומנות הקשבה
13	אני מקשיב/ה בחצי-אוזן לאחרים. أصغي للآخرين بنصف اذن.	√	גישה מאזינה
14	כאשר אני מקשיב/ה לאחרים אני מדמיינ/ת את עצמי בנעליהם. عندما أصغي للآخرين أَضع نفسي في مكانهم.		מיומנות הקשבה
15	כאשר אני מקשיב/ה לאחרים אני מסכמ/ת לעצמי בראש את הנאמר. عندما أصغي للآخرين، أقوم بتلخيص ما يُقال في رأسي.		מיומנות הקשבה
16	לפעמים אני מסכמ/ת את דבריהם של שותפיי לשיחה. أحيانًا أقوم بتلخيص أقوال شركائي في المحادثة.		מיומנות הקשבה

17	אני נוטה להקשיב ברצינות לדברי אחרים. أميل إلى الإصغاء للآخرين بجدّية.		מיומנות הקשבה
18	כאשר אדם אחר מהסס במהלך שיחה אני עוזר/ת לו/לה, לדוגמא, אומר "כמו במקרה הזה?" عندما يتردد شخص ما أثناء المحادثة فأنا أساعده، على سبيل المثال، أقول "كما في هذه الحالة؟"		מיומנות הקשבה
19	כשאני מקשיב/ה לאחרים אני שמ/ה לב גם לרגשות שמובעים באופן לא מילולי. عندما أصغي للآخرين انتبه ايضًا للمشاعر المعبّر عنها بطريقة غير لفظية.		מיומנות הקשבה
20	כאשר אני מקשיב/ה לשיחה אני שמ/ה יותר לב לשינויים הרגשיים המתרחשים אצל שותפיי לשיחה. عندما أصغي لمحادثة، يُلفت انتباهي كثيرًا التغييرات العاطفية التي تحدث عند شركائي في المحادثة.		מיומנות הקשבה
21	אני מודע/ת לרגשותיי כאשר אני מקשיב/ה לאחרים انا أعي مشاعري عندما أصغي للآخرين.		מיומנות הקשבה

נספח ד'- שאלון קונפליקט

היזכר/י בקונפליקטים שאת/ה חווה (או עשוי לחוות) בתחום החינוכי ותארי את התחושות והמחשבות העולות בך כשאת/ה חושב/ת על אירוע קונפלקטואלי טיפוסי :

	ההיגד	1 כלל לא				5 במידה רבה
1	יש לי יכולת להצליח באירוע הקונפלקטואלי	1	2	3	4	5
2	יש לי את מה שנדרש לטפל בבעיה	1	2	3	4	5
3	אני יכולה להתגבר על הבעיה הקשורה באירוע קונפלקטואלי	1	2	3	4	5
4	יש לי את הכישורים המתאימים לטפל בבעיה	1	2	3	4	5

נספח ה'- שאלון סוציו-דמוגרפי

1. מגדר
2. גיל
3. מגזר: יהודי/ ערבי/דרוזי/ אחר
4. תחום ההתמחות העיקרי: שפות (אנגלית/ ערבית/ צרפתית)/ מתמטיקה ומדעים/ יהדות/ חברה (גאוגרפיה/ אזרחות/ סוציולוגיה)/ רוח (ספרות/היסטוריה/ אומנות)/ חינוך גופני/ אחר
5. השכלה: במהלך תואר ראשון B.A/ במהלך תואר ראשון B.Ed/ במהלך תואר שני M.A/ במהלך תואר שלישי Ph.D/ אחר
6. ותק בהוראה: מספר השנים/ ללא ניסיון

נספח ו'- שאלון רפלקטיבי פתוח

תאר/י: באיזה אופן מושגים שלמדת בתוכנית להכשרת המורים סייעו לך בהבנת האירועים בסדנה ?

תאר/י: באיזה אופן ניסיון קודם (אישי או מקצועי) סייע לך להבין את הצרכים של המשתתפים בסדנה?

מהן המיומנויות בהן נעשה שימוש בסדנה?

אילו רגשות עלו בך במהלך הסדנה?

מה למדת על עצמך בעקבות ההשתתפות בסדנה?

האם הסימולציות עוררו אצלך עמדות או תחושות חזקות לגבי הסיטואציה ששוחקה או מי מהדמויות בה? הסבר/י.

נספח ז'- פירוט החלוקה לקטגוריות ושכיחויות של הרגשות על פי הדיווחים בשאלון הרפלקטיבי

קטגוריה	שכיחות הקטגוריה בדיווחי הסטודנטים	רכיבי הקטגוריה	שכיחות הרכיבים בדיווחי הסטודנטים
ניצחון	90	מוטיבציה והנאה	28
		העצמה	26
		הצלחה	12
		התלהבות	9
		מסוגלות	9
		גאווה	4
		בטחון	1
		הערצה	1
סימפטיה	75	אמפתיה	25
		הזדהות	18
		הבנה	9
		הכלה	5
		חמלה	5
		הקשבה	4
		רגישות	3
		אכפתיות	3
		אהדה	2
		קבלה	1
התעניינות	58	סקרנות	35
		עניין	22
		ציפיה	1
מצוקה	47	לחץ	22
		חשש	16
		מתח	4
		דאגה	2
		פחד	1
		חוסר שליטה	1
		חוסר אונים	1
התבוננות	21	למידה	13
		מודעות עצמית	5
		הפנמה	1
		רפלקציה	1
		הבנת מורכבות	1
התעלות	19	התרגשות	19
אכזבה	16	תסכול	9
		עצב	4
		אכזבה	3
כעס	14	כעס	13
		חסר צדק	1
שעשוע	12	שמחה	11
		אושר	1
יראת כבוד	9	התפעלות	6
		הערכה	3
הבנה	8	סיפוק	6
		הפנמה	1
		הקלה	1
מבוכה	6	מבוכה	5
		ביישנות	1
בלבול	6	בלבול	4
		התלבטות	1
		תהייה	1
ספק	6	בזבוז זמן	1
		חוסר הבנה	1
		חוסר עניין	1
		חוסר רצון	1
		שעמום	1
		קרירות	1
הפתעה	5	הפתעה	5
אהבה	4	אהבה	4
גאווה	4	כבוד	2
		שייכות	2
ריכוז	3	סבלנות	2
		אסרטיביות	1

שביעות רצון	1	רוגע	1
עצבות	1	רוגז	1
בושה	1	בושה	1

נספח ח'- פירוט השכיחויות של המיומנויות שנעשה בהם שימוש בסדנה

על פי הדיווחים בשאלון הרפלקטיבי (על פי השכיחויות)

מיומנות	שכיחות בדיווחים
הקשבה	81
תקשורת	77
אמפתיה	60
הכלה	29
אסרטיביות	23
שיקוף	19
שאילת שאלות	18
הבנה	17
פתרון קונפליקטים	14
ניתוח מצבים	13
העברת מסרים	13
בטחון	9
שיתוף פעולה	8
שפת גוף	7
מנהיגות	7
מיומנות רגשית	7
חשיבה	6
גבולות	6
יחסים בין אישיים	6
רפלקציה	6
סמכות	6
מיומנות חברתית	5
שיתוף	5
דיון	5
הופעה מול קהל	4
סובלנות	4
איכפתיות	4
בינאישית	4
מקצועיות	3
אמון	3
רגישות	3
חיזוקים	3
למידה	3
משוב	3
הכללה	3
מודעות עצמית	3
דעה מוצקה	2
מוטיבציה	2
ריכוז	2
ערכים	2
הדמיה	2
עזרה	2
קבלת החלטות	2
סבלנות	2
הסבר	2
משחק	2
שתיקה	2
סינגור	2
הפנמה	2
עמדות	2
יצירתיות	2
מסגור	2
דאגה	1
סיכום	1
תגובתיות	1
גישה	1
רוגע למרות המצב	1
התבוננות באחר	1
כבוד לרגשות	1
אהדה	1
חלוקת זמן	1
מסגור	1
גמישות מחשבתית	1
יוזמה	1
התמודדות במצבים חדשים	1
קשר עין	1
חמלה	1
קרבה	1
עקביות	1
תיווך	1
המשגה	1
העצמה	1
לא להיות שיפוטי	1
פתיחות	1
ייעוץ	1
התמודדות	3
זיכרון	1
ריכוז	1
לוגיקה	1
משמעת	1
ארגון	1
איפוק	1
בהירות	1
הכוונה	1
ניהול שיח	1
העמקה	1
כושר ביטוי	1
הסקה	1
חשיבה ביקורתית	1
הבעת ביקורת	1
חשיבה מחוץ לקופסא	1
ברור	1

ויסות	1
יצירת תחושת שותפות	1
קישור	1
תכנון	1
פעולה	1
משוב	1
הבעת דעה	1
עדינות	1
החלטיות	1
התבוננות באחר	1
ניתוח	1
תצפית	1

Abstract

The focus of this research was examining the use of the simulation workshop as part of the training process of teacher-education students, and the impact of the workshops on the development of their social-emotional skills (Social Emotional Competences). In addition, the study examined the differences between online simulation workshops and face-to-face workshops. The use of online simulation workshops is new and has developed rapidly due to the outbreak of the corona epidemic and the transition to distance learning. Therefore, the importance of testing the effectiveness of these workshops compared to face-to-face workshops has increased.

The skills required of the teacher for his success in his role are many, and consist of various fields, such as knowledge and pedagogical skills (Liakopoulou, 2011). Of particular importance are the socio-emotional abilities (Katz et al., 2020). Teachers are required to develop these abilities to cope with the many challenges they face at work, such as stress (Koptelov et al., 2018), coping with complex conflict situations (Lasater, 2016), and emotional overload that can lead to burnout (Puertas Molero et al., 2019). Moreover, teachers with high social skills constitute a significant model in this field for their students.

At the same time, there is a consensus among researchers in the field of education that in the process of teacher training, students should be given opportunities to develop social-emotional skills (Schonert-Reichl, 2017; Poulou, 2018; Murano et al., 2019; Palomera et al., 2017). Researchers also agree that Socio-emotional abilities may promote classroom management, teaching abilities and the quality of teacher-student interactions (Blewitt, 2020). In practice, in the training processes and professional development of teachers, there is a lack of training programs that address the social and emotional skills required of teachers (Social Emotional Learning - SEL), and training is focused primarily on pedagogical skills (Hamer Bondro, 2014).

The definition of the abilities acquired within the SEL varies according to various models that include different social skills. This study focused on the following skill cluster: emotional self-awareness, self-regulation, empathy, active listening, and coping with conflict situations.

One of the most important traditional means of teacher-education students training is the practical work - the field experience of students at school during their studies. (Badiee & Kaufman, 2015; Kidd & Murray, 2020). The purpose of this experience is to enable teacher-education students to use the tools they have acquired in their academic studies and to develop teaching skills (Chizhik & Chizhik, 2018; Huong et al., 2020). Simulation training, which this study dealt with, focuses on the skills needed by teachers, especially in the socio-emotional field, which the practicum in fieldwork does not provide, or provides only to a limited extent.

Simulation presents a concrete and accurate model that simulates real-life scenarios (Sauvé et al., 2007). Simulation has many benefits that make it an effective tool for learning and practicing. It creates for students a safe environment for authentic practice and experience in decision-making and complex situations (Dalinger et al., 2020; Faria, 2001; Garris et al.,

2002; Salas et al., 2009; Wolfe, 1994). Thus, simulations can be an appropriate tool to training programs, to enable teacher- education students to experience the range of skills required of them (Badiee & Kaufman, 2015; Thompson et al., 2019).

During the simulation workshops the students takes part in a staged conflict situation which is close to reality as possible. After the simulation is performed, the group facilitator conducts research on the course of the simulation, and its' results help students participating in the simulation to expand upon what was learned in situations beyond the simulation framework itself (Cheng et al., 2014; Crookall, 2010; Fanning & Gaba, 2007; Neill & Wotton, 2011; Salas et. al., 2009). After receiving feedback on their functioning, students analyze on what is being done in the simulation, and they examine the pros and cons of their responses and the motivations for their behavior (Dalinger et al., 2020; Kiili, 2007; Lovelace et al., 2016; Penfold, 2009; Wolfe, 1994). Previous studies have found that online simulations have a positive effect on the professional development of teacher education students, and they help bridge the gap between theory and practice during teaching studies (McGarr, 2020; Angelini & Muñiz, 2021).

Due to the global corona epidemic that began in early 2020, academic education institutions had to transfer most curricula to online learning, to prevent the spread of the virus and maintain the health of faculty and students (Hodges et al., 2020). The simulations at the Lev Center, where this study was conducted, were also transferred to an online format. One of the aims of this research study was to examine the contribution of the use of remote simulation experiences to the success of student training. The difference between the two experiences (face-to-face or online format) was solely in the medium in which the experience took place, with all other components of the workshop remaining the same.

The research questions were these: Does the simulated experience improve the students' socio-emotional abilities, according to four types of abilities tested; are there differences between face-to-face experience and online format experience.

The research was conducted in a combined, quantitative and qualitative, method, which allows a deeper examination of the research questions and provides several complementary perspectives (Huynh et al., 2019).

The study involved 203 students who studied in a teaching certificate program at a large and well-known university institution in the center of the country (in the course "The teacher as an educator"). Among the students who answered a demographic questionnaire, 135 were women (87%) and 20 (13%) men. The average age of the students was 27.64 (standard deviation: 8.24). 87 students (62.1%) studied for a bachelor's degree (B.A.), 16 (11.4%) were in their master's degree studies and the rest studied in various settings. 95 students (67.4%) had no teaching experience, 20 (14.2%) had one year of experience, 21 (14.9%) had 2-3 years of experience and 5 (3.5%) had more than 4 years of experience. 117 (83%) students were from the Jewish sector and 24 (17%) from the Arab sector.

The research set-up included, as stated, quantitative and qualitative data collection. In the quantitative channel, social - emotional abilities were measured using four questionnaires, which were adapted to this research: self-awareness questionnaire (Salovey et al., 1995),

multidimensional empathy questionnaire (Davis, 1983), active listening questionnaire (Kourmousi et al. 2017) and a conflict management questionnaire. (Peacock & Wong, 1990). The research questionnaires were delivered on three dates: at the beginning of the course (corresponding to lesson number 4, after the end of the system change period), In the middle of the course (lesson 10) and at its end (lesson 13). The response rate for the three transfers was 75%. In the qualitative channel, a short reflective questionnaire was given to all students about a day after participating in the workshop, and 202 students answered it.

The students were divided into four main comparable groups (two each semester), based on their enrollment in the course and workshop. Each semester, students were divided into an experiment group and a control group. The course content, the questionnaire content and the completion dates in each semester were the same as for the participants in the experimental group and the control group. The difference between the groups was that the students included in the experimental group participated in the simulation workshop before completing the second questionnaire in lesson number 10, whereas the participants in the control group participated in the simulation workshop only after completing the second questionnaire (also in lesson 10). Thus, both groups participated in the workshops, and one of the groups served as a control group at the time required.

The findings of the quantitative data analysis showed that the students' ability to deal with the conflict increased significantly after the workshop. However, no improvement was found after the workshop in the measures of empathy, active listening and self-awareness. These findings were obtained in both online and face-to-face workshops.

Although the findings of the quantitative study revealed only a partial contribution of participation in the simulation, the findings of the qualitative study showed that the workshop helped the participants develop empathy skills and gave them the opportunity to "put themselves in another person's shoes" and identify with him emotionally. The students also learned about the importance of the containing skill and understanding the pupil's place, even if it is sometimes seen during the conflict that they are standing on two opposite sides. Other skills to which the workshop contributed were effective communication and proper discourse. which are reflected frequently in what students wrote. In addition, the workshop helped to develop the students' sense of self-efficacy when starting out as teachers, and the understanding that they have a variety of abilities with which they can cope with the teaching work.

As for the differences between online simulation workshops and face-to-face workshops, this research is among the first studies in the evolving field of understanding the differences between these workshops on education topics. From its results it can be learned that an online simulation workshop helps students in their training processes.

To conclude, this research has a theoretical and an applied contribution. At the theoretical level, from this research one can learn about the importance and contribution of the simulative experience in the area of teachers' training for field work. On a practical level one can learn about the contribution of simulations - both face-to-face and online - to improve self-efficacy of the teacher-education students in dealing with conflicts. Simulation also

contributes to improve other socio-emotional skills such as empathy, listening and emotional awareness, as can be seen from the students' reflective reports.

In future studies it is advisable to check whether the research results are maintained or changed after the students begin the field experience during the practical work, and whether there are differences in this regard between attending face-to-face workshops or attending online workshops. In addition, it can be examined whether a longer experience, which includes several simulation workshop sessions - face-to-face and online format - will lead to a more significant change in students' abilities of empathy, active listening and self-awareness.

This work was carried out under the supervision of Dr. Shira Eluz and Prof. Yaacov Yablon School of Education, Bar-Ilan University.

BAR-ILAN UNIVERSITY

Simulative Experience of Teacher-Education Students for Developing Social-Emotional Skills, and Differences between Online and Face-to-Face Workshops

Submitted in partial fulfillment of the requirements for the Master's Degree in the School of Education, Bar-Ilan University

Reshit Hominer

Ramat-Gan, Israel 2021