

אוניברסיטת בר-אילן

הקשר שבין השימוש בסימולציות ככלי מקדם למידה לבין
הכוונה עצמית בלמידה (SRL) בהקשרים בינאישיים בקרב
מורים מתמחים

ניצן ולורט מגיאל

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך בבית הספר

לחינוך של אוניברסיטת בר-אילן

תשפ"א

רמת גן

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

מקרב לב, לדוקטור שירה אילוז, שהראתה לי את הדרך, קיבלה אותי תמיד בחיוך, האמינה בי ודחפה, תוך גמישות, סבלנות, יכולת הכלה, ויצירתיות.

תודה לפרופ' יעקב יבלון, על שיתוף הפעולה והגמישות בעת הצורך. תודה לשניהם על מתן ההזדמנות לעבוד לצידם וללמוד.

למרכז הל"ב, על שיתוף הפעולה בשעות עבודה לא שגרתיות.

תודה לארז בעלי, על הדחיפה והתמיכה לאורך כל הדרך.

תוכן עניינים

א.....	תקציר
1.....	רקע תיאורטי
1.....	מבוא
2.....	הכוונה עצמית בלמידה
3.....	מתמחים בהוראה
4.....	למידה רפלקטיבית וקיום משוב בהכשרת מורים
4.....	למידה מבוססת סימולציה
5.....	השערות המחקר ושאלת המחקר בנוגע לחלק האיכותני
6.....	שיטה
6.....	משתני המחקר
7.....	משתתפים
7.....	כלי המחקר
11.....	הליך המחקר
12.....	הערכות לקראת המחקר
14.....	תוצאות
14.....	ניתוח התוצאות – הערוץ הכמותי של המחקר
14.....	מטה קוגניציה
16.....	מוטיבציה
16.....	רגש
19.....	מתנסים ומשתתפים – מטה קוגניציה
20.....	מתנסים ומשתתפים – מוטיבציה
21.....	מתנסים ומשתתפים רגש
23.....	ניתוח התוצאות – הערוץ האיכותני של המחקר
23.....	הצפייה והמשוב ככלי להתבוננות רפלקטיבית

25.....הבנה אמפטית.....

26.....מידת האותנטיות של הסימולציות.....

26.....תחושת לחץ ואי וודאות בזמן ההתנסות.....

28.....דיון ומסקנות.....

32.....ביבליוגרפיה.....

42.....נספחים.....

42.....נספח א: שאלון למדידת מטה קוגניציה, מוטיבציה ורגש.....

45.....נספח ב: שאלון דמוגרפי.....

46.....נספח ג: שאלות לראיון חצי מובנה בעקבות השתתפות בסדנת הסימולציה.....

I.....Abstract

רשימת לוחות

- לוח 1 : מרכיבי שאלון מטה קוגניציה ומהימנות פנימית של קרונבך עבור כל מרכיב.....8
- לוח 2 : מרכיבי שאלון מוטיבציה ומהימנות פנימית של קרונבך עבור כל מרכיב.....9
- לוח 3 : מרכיבי שאלון רגש ומהימנות פנימית של קרונבך עבור כל מרכיב.....9
- לוח 4 : ממוצעים, סטיות תקן F וערכי אטה בריבוע של מתמחים בהוראה במדדי מטה קוגניציה בשלוש המדידות.....14
- לוח 5 : ממוצעים, סטיות תקן F וערכי אטה בריבוע של מתמחים בהוראה במדדי מוטיבציה בשלוש המדידות.....16
- לוח 6 : ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתמחים בהוראה במדדי רגש בשלוש המדידות.....16
- לוח 7 : ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתנסים ומשתתפים במדדי מטה קוגניציה.....19
- לוח 8 : ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתנסים ומשתתפים במדדי מוטיבציה.....20
- לוח 9 : ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתנסים ומשתתפים במדדי רגש.....21

רשימת התרשימים

- תרשים 1 : הליך המחקר.....13
- תרשים 2 : מגמות המדדים המובהקים בין המדידות.....18

תקציר

"הכוונה עצמית בלמידה (Self Regulated Learning), היא יכולתו של הלומד להיות מודע למחשבותיו, להרגשותיו ולהתנהגותו במהלך הלמידה, לפקח עליהן ולנהל אותן (Michalsky & Schechter, 2018; Zeidner, 2019). בתהליך זה, המתנהל בצורה מעגלית הלומד מציב לעצמו מטרות, מתכנן את האסטרטגיות הקוגניטיביות (המטה קוגניטיביות), תוך כדי פיקוח על התהליך והערכתו וניהול ההניעה (מוטיבציה) (Pintrich, 2000; Winne, 2001). כאשר לומד משיג את יעד הלמידה ומשלים את תהליך הכוונה העצמית הוא גם יקיים באופן שיטתי רפלקציה במהלכה יתבונן בתהליך הלמידה שעבר ויגדיר יעדים חדשים שלעיתים קרובות יובילו אותו לקיום מחזור הכוונה עצמית חדש (כהן וקרמרסקי, 2010; Zimmerman, 2002).

מחקרים רבים הצביעו על חשיבותה של הכוונה עצמית בלמידה ככלי לקידום החינוך של מורים ותלמידים. כמו כן מתרבות העדויות המחקריות על הקשר שבין הכוונה עצמית של מורים להכוונה עצמית של תלמידים – כאשר נמצא שמורים שבכוונתם להיות יעילים בקידום תהליכי הכוונה העצמית בלמידה של תלמידיהם, צריכים לסגל קודם לכן שליטה בתהליכי הכוונה עצמית בלמידה שלהם עצמם (כך למשל: Hattie & Yatsse, 2009; Kramarski & Michalsky, 2009; Bembenutty, 2013). הרמה של הכוונה עצמית כחלק מתהליכי למידה של מורים, קשורה באופן שבו הם מוכוונים להשגת מטרות הלמידה וברמת המודעות לכך (Van Eekelen et al, 2005).

רבות דובר בספרות המחקרית על מורכבותה של עבודת ההוראה, ובעיקר על מורכבות הכניסה להוראה, דהיינו של שנת העבודה הראשונה של מתמחים בהוראה (למשל: Johnson et al., 2014; Lindqvist et al., 2019). המתמחים נמצאים בשלב קריטי של הכניסה להוראה המלווה לעיתים בתחושת הישרדות יומיומית ובאתגרים מרובים מסוגים שונים שביניהם פתרון קונפליקטים אל מול קולגות, הורים ותלמידים, תוך ניסיון לפתח את מושג התפיסה העצמית שלהם כמורים בתוך תרבות בית ספרית מגובשת.

המחקר הנוכחי עסק בקשר שבין פיתוח הכוונה עצמית לבין השתתפות בהתנסות סימולטיבית בחינוך. שימוש בסימולציה המהווה טכניקה שמאפשרת לקיים התנסויות בשדה החינוך בתנאי מעבדה (Gaba, 2007), עשוי לסייע למורים חדשים להתמודד עם היבטים משמעותיים של עולם העבודה הבית ספרי בסביבה מבוקרת ובטוחה. מחקרים קודמים מראים כי להשתתפות בסימולציות יש השפעה חיובית על פועלם של המורים בשדה.

(Rauen, 2004; Robberts & Goodhand, 2018). בנוסף, הסימולציות נתפסות ככלי מקדם למידה, משפר ביטחון בהתמודדות עם סיטואציות קונפליקטואליות וכחוויה חיובית (Bond et al., 2004; Jeffries et al., 2003; Moule et al., 2008; Barr et al., 2020).

בהקשר להכוונה עצמית, הסימולציות נמצאו ככלי המציע לומדים את ההזדמנות להכוונה עצמית בלמידה בהקשר רגשי-חברתי (וסרמן- גוטויליג, 2017). עם זאת, לא נערכו עדיין מחקרים הבוחנים מדדים של הכוונה עצמית כשלעצמה בהקשר רגשי חברתי וכן בתרומתה של סדנת הסימולציה להתקדמות המקצועית של מורים מתמחים.

המחקר הנוכחי שם לו למטרה לבחון את השפעת ההשתתפות בסדנת הסימולציה על היבטים של הכוונה עצמית בלמידה בהקשרים בינאישיים בקרב מורים מתמחים. במסגרת סדנת הסטאז' מורים מתמחים משתתפים בסדנת הסימולציה של מרכז ה"ב באוניברסיטת בר-אילן, המותאמת למורים בשנתם הראשונה. הסדנא כוללת התנסות בסימולציות בשיתוף שחקנים המדמות סיטואציות קונפליקטואליות רווחות ואותנטיות איתן מתמודדים המתמחים בחיי היום יום בבית הספר. למשל: ניהול כיתה, שיחה בין מורה לתלמיד מתקשה, שיחה בין מורה להורה כועס ובין מורה לקולגה. בכל סדנא מתקיימות בין 3-4 התנסויות, כך שמספר מהמשתתפים בסדנאות מתנסים באופן אקטיבי בסימולציות אל מול שחקן ויותר המשתתפים לוקחים חלק בסדנא כצופים בהתנסות הסימולטיבית וכשותפים לתחקיר ולשיח הקבוצתי. התחקיר המתקיים לאחר ההתנסות מבוסס וידיאו וכולל משוב, גם מהשחקנים לגבי הרגשתם אל מול המתנסה במהלך הסימולציה וגם מהקבוצה הצופה, בליווי והנחיית מנחה הסדנא. כל התהליך המתקיים בסדנא מזמן רפלקציה הכוללת התבוננות פנימית בעבור כלל המשתתפים (<http://zik.co.il/z5v1>).

במחקר הנוכחי השתתפו 41 מורים מתמחים הלוקחים חלק בסדנת הסטאז' למורים מתמחים באוניברסיטת בר אילן, מבין הנבדקים 23 (56%) השתתפו בסדנת הסימולציה כצופים וכ-18 (44%) התנסו בסימולציה אל מול שחקן. המחקר נעשה בשיטה מעורבת Mixed methods, וכלל שילוב בין נתונים כמותיים ואיכותניים, במטרה להעשיר את נקודת המבט המחקרית בנוגע לתופעה הנחקרת ולהסתכל עליה מנקודות מבט מגוונות (Watkins & Gioia, 2015).

בערוץ הכמותי של המחקר נעשה שימוש בשלושה שאלונים לבדיקת מדדי הכוונה עצמית: מטה קוגניציה (Schraw & Dennison, 1994), מוטיבציה (Pintrich, Smith, Gracia, & McKeachie, 1993) ורגש (כהן, 2010; Pintrich et al., 1993). שהותאמו למחקר הנוכחי. שאלוני המחקר הועברו בשלושה מועדים - בפעם הראשונה לכל המורים המתמחים שיועדו להשתתף במחקר כמספר שבועות לפני ההשתתפות בהתנסות הסימולטיבית, בפעם השנייה מייד בתום ההשתתפות בסדנה ובפעם השלישית בסופה של שנת הלימודים. השערות המחקר היו כי תימצא עלייה במדדי הכוונה העצמית בכל שלושת המדדים בהשוואה שתתקיים בין המדידות לפני ההתנסות ולאחריה, וכן כי בהשוואה בין מתנסים בפועל מול שחקן לצופים בהתנסות, מתנסים יימצאו כבעלי מדדי הכוונה עצמית גבוהים יותר. כמו כן, במטרה להעמיק את ההתבוננות בממצאים שהתקבלו בערוץ הכמותי, בערוץ האיכותני נערכו ראיונות חצי מובנים עם שמונה משתתפות.

ממצאי המחקר הכמותי, ניתן לראות כי בניתוחי שונות למדידות חוזרות אכן נצפתה עלייה מובהקת - במדדי הכוונה העצמית בין המדידות הראשונה והשנייה במדדי מטה קוגניציה ורגש. כלומר לסדנה, השפעה חיובית על היבטים של הכוונה עצמית בהקשרים בינאישיים. עם זאת בהשוואה בין המדידה השנייה לשלישית דווקא נצפתה ירידה מובהקת. ירידה זאת הוסברה על ידי כך שהתערבות חד פעמית, משמעותית ככל שתהיה, אינה מספיקה על מנת לחולל שינויים ארוכי טווח (למשל: Light et al., 2009). בנוסף השערת המחקר השנייה בנוגע לכך שיימצאו מדדי הכוונה עצמית גבוהים יותר בקרב משתתפים מתנסים בהשוואה למשתתפים צופים נדחתה. מגמה זאת, האירה את הסדנא כחוויה משמעותית במידה שווה בעבור כלל המשתתפים גם כאלו שלא התנסו בסימולציות מול שחקן. הסבר זה, נתמך גם בחלקו האיכותני של המחקר.

זאת ועוד, מדברי המרואיינות בחלקו האיכותני של המחקר עלה כי מבנה הסדנא הכולל צפייה בהתנסות, תחקיר מבוסס וידיאו ומשוב, עודד אצלן תהליכים רפלקטיביים משמעותיים בנוגע לחוויותיהן ותפקודן באינטראקציות בינאישיות כמורות מתחילות. כך למשל, מרואיינות ציינו כי בעקבות הצפייה בתרחישים דמיינו וחשבו על התנהלותן בסיטואציות דומות. בנוסף, התחדדה בקרבן התובנה כי קונפליקטים ניתנים לניהול ביותר מדרך נכונה אחת.

כמו כן, משתתפות שהתנסו בסימולציות מול שחקן וצפו בעצמן בווידאו תיארו זאת כחווייה מכוונת, חפה מטעויות אמיתיות, מחדדת את הפער בין הרצוי למצוי ומחזקת את הביטחון. ממצא זה מחזק מחקרים קודמים שמצאו את ההתנסות מול שחקן במהלך סימולציות כחוויית למידה משמעותית (Tufford et al., 2018). עם זאת חלקן דיווחו שהחווייה הייתה מלחיצה בעבורן משום שכללה אי וודאות לגבי העתיד לבוא ותפיסת ההתנסות כמבחן.

מתוצאות המחקר על שני היבטיו הכמותי והאיכותני, ניתן ללמוד כי סדנת הסימולציה הכוללת למידה התנסותית ייצרה למידה משמעותית בעבור המתמחים. הסדנא בהיותה עוסקת בתרחישים אותנטיים מעולם העבודה של המתמחים, הצליחה כנראה לייצר בעיניהם תחושה של רלוונטיות, החשובה ביצירת למידה משמעותית (Kember et al., 2008). המתמחים הם כבר מורים בפועל, אשר מתמודדים באופן יומיומי עם הקשיים והתכנים ששנת ההוראה מייצרת, אלו באים לידי ביטוי באופן אותנטי בתרחישים השונים המרכיבים את סדנת הסימולציה. כמו כן, למידה התנסותית מעודדת רפלקציה, המרחיבה את נקודות המבט על סיטואציות מוכרות שאלו בתורן יקושרו ויתוו דרך בסיטואציות עתידיות דומות (Kolb, 1984).

לסיכום, מחקר זה הוא בעל תרומה תיאורטית ויישומית. ברמה התיאורטית, ניתן ללמוד מהמחקר כי למידה התנסותית מבוססת סימולציה היא משמעותית בעבור מורים בשלב הכניסה להוראה בהיבטים של פיתוח הכוונה עצמית בהקשר בינאישי. ברמה היישומית, אנו למדים שהתנסות סימולטיבית מול שחקן בתרחישים אותנטיים מעולם העבודה של המורים החדשים, מהווה כלי יישומי רב עוצמה כאמצעי ללמידה רפלקטיבית וכמענה לצורך של מתמחים המתמודדים עם אתגרים מורכבים בשלב הוראה ראשוני זה.

מבוא

שנה העבודה הראשונה נחשבת לשנה מורכבת במיוחד בקריירה של מורים מתחילים (Brannan & Bleistein, 2012; Zhu, Waxman, Rivera & Burlbaw, 2018). המתמחים נמצאים בשלב קריטי של הכניסה להוראה המלווה לעיתים בתחושת הישרדות יומיומית ובאתגרים מרובים מסוגים שונים, כאשר פתרון קונפליקטים בינאישיים מהווה את אחד הרווחים שבהם.

במחקר זה נבחן כיצד השתתפות של מורים מתמחים בסדנת סימולציה המתמקדת בקונפליקטים בינאישיים רווחים מעולם החינוך, משפיעה על יכולת ההכוונה העצמית של המורים החדשים בהיבטים בינאישיים.

הכוונה עצמית בלמידה, היא יכולתו של הלומד לפקח על תהליך הלמידה. הלומד בעל יכולת הכוונה עצמית מסוגל להיות מודע למחשבותיו, להרגשותיו ולהתנהגותו במהלך הלמידה, לפקח עליהן ולנהל אותן, באופן המאפשר לו להבין ולשלוט בסביבת הלמידה (Ben-Eliyahu & Linnenbrink - 2018; Garcia, 2015; Zeidner, 2019; Michalsky, & Schechter, 2018).

ממצאי המחקר נאספו בשיטה משולבת (Mixed method research). הערוץ המרכזי של המחקר הוא הערוץ הכמותי (חקירה כמותית באמצעות שאלונים), ובנוסף אליו יאספו נתונים בשיטה האיכותנית (שימוש בראיונות חצי מובנים). זאת במטרה להעמיק את ההבנה המחקרית על הממצאים שיתקבלו (Andrew & Halcomb, 2012).

רקע תאורטי

הכוונה עצמית בלמידה

"הכוונה עצמית בלמידה" (Self-Regulated Learning) היא תהליך למידה אינטגרטיבי, המונחה על ידי אמונות מוטיבציוניות, התנהגויות ופעילויות מטה-קוגניטיביות המתוכננות ומותאמות לסייע בהשגת מטרות לימודיות (Schunk & Zimmerman, 2012). הלומד בעל יכולת הכוונה עצמית מסוגל להיות מודע למחשבותיו, להרגשותיו ולהתנהגותו במהלך הלמידה, לפקח עליהן ולנהל אותן, באופן המאפשר לו להבין ולשלוט בסביבת הלמידה (Ben-Eliyahu & Linnenbrink-Garcia, 2015; Zeidner, 2019; Michalsky, & Schechter, 2018). בתהליך זה, המתנהל בצורה מעגלית - הלומד מציב לעצמו מטרות, מתכנן את האסטרטגיות הקוגניטיביות והעל קוגניטיביות (מטה קוגניטיביות), תוך כדי פיקוח על התהליך והערכתו וקידום וניהול ההניעה (מוטיבציה). כלומר, הלומד הוא סוכן אקטיבי, המסוגל להציב לעצמו מטרות ולהתאים את התנהגותו לשם השגת מטרות אלו. זאת בזמן שמאפייני ההקשר של הסביבה בה הוא פועל והמטרות החיצוניות שהיא מציבה לו, מנחים ומגבילים אותו (Pintrich, 2000; Winne, 2001; Kizilic, Perez-Sanagustin & Maldonado, 2017). מפרספקטיבה זאת, הישגי לומדים מושפעים במידה ניכרת מהפעולות אותם הם נוקטים על מנת לפקח על הלמידה שלהם (Pintrich, 2000).

הכוונה עצמית כוללת שלושה מרכיבים מרכזיים: קוגניציה, מטה קוגניציה ומוטיבציה. קוגניציה - מתייחסת לאסטרטגיות פשוטות הקשורות לקידוד מידע וזיכרון, פתרון בעיות וחשיבה ביקורתית, מטה קוגניציה - מתייחסת ליכולת להבין ולבצע בקרה על התהליכים הקוגניטיביים, מוטיבציה - מתייחסת לאמונות ולעמדות הלומד על יכולתו ללמידה, הערך אותו הוא מייחס למשימה ורמת העניין, אשר משפיעים על השימוש והפיתוח של מיומנויות קוגניטיביות ומטה קוגניטיביות. בשל נחיצותו של כל אחד מהמרכיבים לקיומו של התהליך בצורה טובה, הם צריכים להתקיים בסנכרון. (כהן וקרמרסקי, 2010; Zimmerman, 2000, 2002).

היכולת להכוונה עצמית בלמידה חיונית להתפתחות המקצועית של מורים כלומדים וכן גם לשם קידום תהליכים אלו בקרב התלמידים (כהן וקרמרסקי, 2010). מחקרים מראים שאם מורים לא מסוגלים לבצע תהליכים של הכוונה עצמית בעצמם, יהיה בלתי אפשרי בעבורם לפתח יכולות אלו בקרב התלמידים שלהם (למשל: Tschannen-Moran & Hoy, 2004; Randi, 2004; Gibbs, 2003; Zohar, 1998). הליבה של הכוונה עצמית בלמידת מורים היא הנכונות של המורים באופן עצמאי ומודע להיות מוכוונים לתהליך השגת מטרות הלמידה. (Van Eekelen, Boshuizen, & Vermunt, 2005).

על אף שהכוונה עצמית בלמידה בספרות המחקרית מיוחסת בעיקר לפתרון בעיות בתחום הקוגניטיבי (Zimmerman, 2001) מחקר זה יתמקד בהכוונה עצמית בלמידה בהקשר של קונפליקטים בינאישיים.

מתמחים בהוראה

שנת ההתמחות (סטאזי) המהווה למעשה את שנת העבודה ראשונה בהוראה, נחשבת לשנה קשה במיוחד. בקריירה של מורים מתחילים. זוהי שנה רווית רגשות, קונפליקטים ומחויבויות סותרות (Brannan & Bleistein, 2012; Zhu, Waxman, Rivera & Burlbaw, 2018). המעבר מתקופת ההכשרה להוראה, להוראה בפועל הוא מעבר חד, ולכן מכונה בספרות כ'הלם מעברי' (Caspersen & Raaen, 2014; Voss & Kunter, 2020). תחושת ההלם מיוחסת לקריסת אוסף האמונות והאידיאליים האופטימיים ביחס להוראה המאפיינים מורים בתחילת דרכם אל מול המציאות היומיומית הקשוחה של הוראה בכיתה (Gavish & Friedman, 2010). בבת אחת פרחי ההוראה כבר לא אחראיים רק על לימודיהם ורווחתם שלהם עצמם במסגרת אקדמית מוגנת, אלא גם על חינםם ורווחתם של אחרים, כאשר הטענה הרווחת היא שהם אינם בעלי ניסיון פרקטי מספק על מנת להתמודד עם תפקידם המורכב. בהמשך לכך, מורים חדשים מדווחים על תחושות של תשישות רגשית, לחץ וחוסר ביטחון ועוסקים רבות בשאלה הפנימית האם הם טובים מספיק בתפקידם (Caspersen & Raaen, 2014; Le Maistre & Pare, 2010; Lindqvist, Weurlander,) (Wernerson & Thornberg, 2019; Schwarzer & Hallum, 2008, Voss & Kunter, 2020).

התמודדות עם קונפליקטים בזירה הבית ספרית מהווה אחת מדאגותיהם המרכזיות של מורים חדשים. הקונפליקטים הרווחים והמטרידים בעבור מורים חדשים באים לידי ביטוי באינטראקציות מול תלמידים, עמיתים, הורים וחברי צוות הנהלה (Lindqvist et al., 2019). נמצא קשר חיובי בין בעיות באינטראקציות מול תלמידים לבין כוונות לעזוב את המקצוע (Heikonen et al., 2017). בנוסף, בהקשר לעבודה מול עמיתים, נמצא כי עבודה עם מורים מנוסים מהווה סיטואציה המעוררת מתח רב בעבור מורים חדשים ממנה הם מעדיפים להימנע (Caspersen & Raaen, 2014). כמו כן, מורים חדשים נמצאים בקשר עם עמיתים והורים שלעיתים רבות גורמים להם להרגיש - ספק בנוגע למידת ההתאמה שלהם למקצוע ומערערים על איכות עבודתם. קשיים נוספים באים לידי ביטוי בין היתר בהתנגשות ערכים אישיים אל מול ערכים בית ספריים, בקושי בהשגת איזון בין חיים אישיים למחויבות לעבודה וכאמור בתהיות האם הם טובים מספיק ומבצעים את העבודה על פי הסטנדרטים הנכונים (Lindqvist et al., 2019).

בשלב ההכשרה להוראה מתחילים הסטודנטים להבנות לעצמם את גבולות תפקידם המקצועי. בשלב הכניסה לעבודה בפועל עליהם ליישם את הידע הקודם שלהם אותו רכשו בשלב ההכשרה, בהקשר הבית הספרי החדש להם. ניתן להוסיף, שחלק נכבד מתחושת ההלם המאפיינת מורים בשנת עבודתם הראשונה קשור בניסיונות שלהם לאזן בין הקשיים הנובעים מהדרישות הרבות: ללמוד, ללמד, וליישם את הידע שרכשו בלימודי ההכשרה למורים ובו בזמן לפתח את מושג התפיסה העצמית שלהם כמורים בתוך תרבות בית ספרית מגובשת. אתגרים אלו עשויים לעורר אצל חלקם תחושות של חרדה, תסכול, תחושת של חוסר התאמה לתפקיד, לחץ ובידוד, אשר עשויים להוביל אותם לעזוב את המקצוע מוקדם מהצפוי במידה והם לא מטופלים ותמיכה מספקת לא ניתנת להם מצד בית הספר (Dellicarpini, 2009; Farrell, 2009; Ingersoll & Strong, 2011; Johnson et al., 2014; Lindqvist et al., 2019).

למידה רפלקטיבית וקיום משוב בהכשרת מורים

רפלקציה, מוגדרת כהתבוננות עצמית במחשבות, פעולות והישגים ומהווה רכיב חשוב בתהליך ההכוונה עצמית (Pintrich 2000, Zimmerman, 2000). בעבור מורים פחות מנוסים כגון מתמחים בהוראה, רפלקציה מהווה כלי מרכזי בשביל לתמוך בתהליכי הכוונה עצמית (כהן וקרמרסקי, 2010).

בהקשר לכך, למידה רפלקטיבית, היא שיטת למידה בהכשרת מורים במהלכה הסטודנטים להוראה מנתחים את החוויות האישיות אותם הם צוברים באופן שמשפר ומקל את חווית הלמידה. למידה כזאת מעודדת אותם לחשוב ביצירתיות ולפתח יכולות של חקירה עצמית וחשיבה רפלקטיבית ועצמאית. כמו כן, היא מספקת בעבורם הזדמנויות לקבל משוב משמעותי ומעודדת אותם להיות לומדים יותר אקטיביים השוקלים ברצינות רבה יותר היבטים של הוראה מיומנת (Everett, 2013; Henning et al., 2015; Zwozdiak-Myers, 2012; Gives & Taylor, 2016).

למידה מבוססת סימולציה

סימולציה היא טכניקה המחליפה התנסויות אמיתיות בחוויות בתנאי מעבדה (Gaba, 2007). חוויות אלו מתייחסות להיבטים משמעותיים של עולם העבודה המציאותי. מדובר בכלי לימודי התנסותי המדמה סצנות מקצועיות הנתפסות אותנטיות בעבור המשתתפים. הניסיון מראה כי משתתפים בסימולציות מדמות מציאות מצליחים להשהות חשדנות ומדברים ונוהגים כמו שהם היו עושים בעבודתם האמיתית (Rauen, 2004; Bogo et al., 2014; Robberts & Goodhand, 2018). באופן כללי סימולציות נמצאו יעילות בהפחתת חרדת הסטודנט, פיתוח כישורים בינאישיים, ביטחון עצמי ותפיסה של דימוי עצמי. כמו כן, נמצא כי סטודנטים תופסים אותם ככלי המקדם למידה, משפר ביטחון בהתמודדות עם סיטואציות קונפליקטואליות וכחוויה חיובית (Bond et al., 2004; Jeffries et al., 2003; Moule et al., 2008; Barr et al., 2020).

בסדנאות הסימולציה טמון הפוטנציאל לספק ללומדים הזדמנות להיתקל במצבים בעיתיים, להתנסות בתפקיד חדש, לנסות החלטות ופעולות, לפתור בעיות, לחוות את התוצאות ולהתאים את ההתנהגות ללא לקיחת סיכון (Drews & Bakdash, 2013; Vardi, 2015). כמו כן, סביבת הסימולציה בטוחה ודומה עד כמה שניתן לסביבת העבודה האוטנטית של המתנסה. היא מאפשרת למידה ולמידה מחדש הנדרשת כדי לתקן טעויות. בנוסף, היא מאפשרת למשתתף לשפר את צעדיו לרמות הנדרשות ולהתאים את כישוריו בניהול שיח בינאישית ללא צורך בהסתמכות על מפגשים מקריים בשדה העבודה האמיתי. בכל אחד מתרחישי הסימולציה המתנסה נדרש לזהות את המצב הרגשי שלו ושל האחר שמולו, להבין את בסיס הבעיה ולנסות להתאים עבורה פתרון. כלומר הסימולציות מאפשרות התייעלות של תהליך הלמידה המקצועי והבינאישית, בסביבה מבוקרת ובטוחה (Gaba et al., 2001; Grantcharov et al., 2004; Shapiro et al., 2004; Vardi, 2015).

סדנאות הסימולציה מתבססות על מעגל הלמידה ההתנסותית (Experiential learning cycle) של קולב (Kolb, 1984). למידה התנסותית מאפשרת לרכוש ידע באמצעות לקיחת חלק בחוויה אישית המבוססת על מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים ופסיכולוגיים (יבלון ואילוז, בפרסום). תהליך הלמידה ההתנסותית בסימולציה כולל כארבעה שלבים כפי שהסביר קולב, החוזרים על עצמם באופן מעגלי: התנסות או השתתפות בחוויה קונקרטיה הדורשת למידה, תצפית בהתנסות ורפלקציה בעקבותיה, המשגת מונחים ומושגים תאורטיים חדשים על בסיס ההתנסות והתצפית ויישום הנלמד באמצעות השתתפות בהתנסות חדשה (Kourgiantakis et al., 2019). במעגל זה, תהליך הלמידה הוא אינטגרטיבי במהלכו כל אחד מהשלבים קשור לשלב שאחריו ומשתלב לאחר ההתנסות בסימולציה באמצעות דיון ורפלקציה (רן ויוספסברג בן- יהושע, 2021).

בהקשר לתהליכי הכוונה עצמית, הסימולציות נמצאו ככלי המציע לומדים את ההזדמנות להכוונה עצמית בלמידה בהקשר הרגשי-חברתי (וסרמן-גוטויליג, 2017). עם זאת, הספרות חסרה, במדידת הכוונה עצמית בלמידה בעקבות סימולציה. למשל במדידת יכולות הכוונה העצמית עצמן אצל המשתתפים בעקבות ההשתתפות בסימולציה, והאם הסימולציה תרמה להבשלתם ללמידה עתידית בעקבות האימון (Brydges et al., 2015). אף על פי כן, בגלל התימוכין כי סימולציות הן טכניקה לרכישת פרקטיקה ולמידה בסביבה בטוחה ויכולות להשפיע על רכישה של ידע פרקטי ומיומנויות באופן מודרך ומפוקח באמצעות פידבק ורפלקציה, (Arthur et al., 2012; Kourgiantakis & Bogo, 2017), הנחת המוצא של מחקר זה היא שסימולציה תימצא ככלי פדגוגי בעל השפעה על מדדי הכוונה עצמית בלמידה, בשל היותה של סדנת הסימולציה בבסיסה פעילות מקדמת למידה ומחזקת תהליכי התבוננות רפלקטיביים על מצבים בינאישיים. בנוסף, הנחה זאת מתחזקת בשל רגישותה של אוכלוסיית המחקר-מתמחים בהוראה, הנמצאים בשלב קריטי, רבוי קונפליקטים בינאישיים, המאפיינים את השיח ואת תכני סדנת הסימולציה בחינוך. לכן, השערות מחקר זה הן כי ההשתתפות בסדנת הסימולציה תביא לעלייה בהכוונה העצמית בקרב מורים מתמחים בכל המדדים.

השערות המחקר

בחלקו הכמותי של המחקר השערות הן:

1. לאחר ההשתתפות בסימולציה תתקיים עלייה בכל מדדי הכוונה העצמית כמתואר להלן:
 - 1.1. מטה קוגניציה: ההשתתפות בסדנת הסימולציות תוביל למדדים גבוהים יותר בהשוואה לאלו שנראו לפי תחילת הסדנא.
 - 1.2. מוטיבציה: ההשתתפות בסדנת הסימולציות תוביל למדדים גבוהים יותר בהשוואה לאלו שנמדדו לפני תחילת הסדנא.
 - 1.3. רגש: ההשתתפות בסדנת הסימולציות תוביל למדדים גבוהים יותר בהשוואה לאלו שנמדדו לפני תחילת הסדנא.

2. ייצא מדדי הכוונה עצמית גבוהים יותר: מטה קוגניציה, מוטיבציה ורגש לאחר השתתפות בסדנת הסימולציה בקרב משתתפים אקטיביים בסדנה המתנסים מול שחקן, וזאת בהשוואה למשתתפים צופים (קבוצת ביקורת), הצופים בעמיתיהם המתנסים ומשתתפים באופן פעיל בדיון הרפלקטיבי שנערך לאחר מכן. נצפה לכך שבקרב המשתתפים האקטיביים אפקט השינוי יהיה גבוה יותר בהשוואה למשתתפים הפסיביים בסדנא.

שאלת מחקר בנוגע לחלק האיכותני

באיזה אופן יפרשו המשתתפים את ההתנסות הסימולטיבית ואת תרומתה ללמידה שלהם אודות התנהלות במצבי קונפליקט בבית הספר.

שיטה

המחקר התבצע בשיטה משולבת, Mixed Method (Johnson d2007). הערוץ המרכזי של המחקר הנו הערוץ הכמותי ובנוסף אליו נאספו נתונים בשיטה האיכותנית. מטרת השימוש במגוון מתודולוגיות מחקריות היא להעמיק את ההתבוננות והבנת הממצאים ממגוון פרספקטיבות ובאמצעות כך להעשיר את ההבנות המחקריות שיתקבלו (Andrew & Halcomb, 2012).

בשאלוני המחקר נאספו נתונים ממספר גדול של נבדקים שאפשרו לקיים השוואה בין קבוצות, ובראיונות נלמד מהמשתתפים עצמם בשפתם-שלהם כיצד הם מבינים את הקשר בין ההשתתפות הסימולטיבית לעבודתם בשדה ובאיזה אופן היא סייעה להם ללמידה. בנוסף, הממצאים האיכותניים שימשו להרחבת והעמקת הממצאים הכמותיים.

משתני המחקר

משתנים בלתי תלויים:

- 1) השתתפות בסימולציות בהוראה
- 2) נקודות זמן שונות
- 3) השתתפות בסדנא: התנסות פעילה מול שחקן או צפייה

משתנים תלויים:

מרכיבי ההכוונה עצמית בלמידה: מטה קוגניציה, מוטיבציה ורגש.

משתתפים

בערוץ הכמותי של המחקר השתתפו כ-73 מורים מתמחים הנמצאים בשנת ההוראה הראשונה- שנת סטאז', והגיעו לסדנת הסימולציות במסגרת סדנת הליווי והתמיכה במוסדות הלימוד להכשרת מורים-מכללות ואוניברסיטאות.

העיבודים הסטטיסטיים נערכו בקרב 42 נבדקים (57%), לגביהם נמצאה הצלבה על פי קוד אישי בהעברת שלושת השאלונים. מתוכם כ-18 גברים (24%) וכ-55 נשים (76%). 57 יהודים (78%) ו-16 ערבים (22%). 16 מורים להוראת שפה (22%), 11 להוראת מתמטיקה (15%), 4 להוראת יהדות (5.5%), 9 להוראת מדעי החברה (12%), 7 להוראת מדעי הרוח (9.6%) ו-18 לתחומים אחרים (24.7%). 21 מורים לבית ספר יסודי (כיתות א-ו) (29%), 22 מורים בחטיבת ביניים (30%) ו-21 מורים בתיכון (29%). 43 מורים בחינוך הממלכתי (59%), 13 בחינוך הממלכתי דתי (18%), 7 בחינוך הערבי (10%), ו-21 אחר (3%). 19 הם בעלי תואר ראשון (B.A) (27%), 1 בעל תואר ראשון (Be.D), 34 בעלי תואר ראשון B.A + תעודת הוראה (47%), 2 בעלי תואר שני (3%), ו-9 בעלי תואר שני ותעודת הוראה (11%). 14 מורים ללא ניסיון בהוראה טרם שנת הסטאז' (20%), 22 בעלי שנה ניסיון (30%), 18 בעלי שנתיים ניסיון (25%), 9 בעלי 3-5 שנות ניסיון (11%). 60 בוגרי אוניברסיטה (82%) ו-13 בוגרי מכללה (18%).

בחלקו האיכותני של המחקר רואיינו שמונה מורות מתמחות. החוקרת פנתה למרואיינות בסיומה של ההשתתפות בסדנת הסימולציה וביקשה את הסכמתן להתראיין למחקר, כך שהמרואיינות לקחו חלק גם בערוץ הכמותי של המחקר. שלוש מהן היו מורות מתמחות בבית ספר יסודי, ארבע בתיכון, ואחת בחטיבת ביניים. מבחינת מקצועות הוראה, כשלושה מהן לימדו יותר ממקצוע התמחות אחד. ביניהן היו מורות ללשון, עברית, תנ"ך, היסטוריה, אזרחות, אנגלית וערבית. חמש מהן היו בעלות תואר ראשון וכשלוש גם בעלות תואר שני. כולן היו בעלות תעודת הוראה. מבחינת התנסות בהוראה, למעט אחת שזוהי שנתה הרביעית בהוראה, כולן היו ללא ניסיון קודם בהוראה פורמלית, כאשר שתיים מהן היו בעלות ניסיון בהוראה בלתי פורמלית בלבד.

כלי המחקר

בערוץ הכמותי נעשה שימוש בשאלון (כהן, 2010), למדידת מטה קוגניציה, מוטיבציה ורגש (ראו נספח א).

כדי לערוך התאמה של השאלונים למחקר הנוכחי שמטרתו בדיקת מדדי הכוונה עצמית בלמידה בהקשר בינאישי בעקבות ההשתתפות בסדנת סימולציות, בוצע תהליך שיטתי שמטרתו חיזוק התוקף והמהימנות של השאלון, בהשתתפותן של ארבע חוקרות, חברות בקבוצת המחקר בתחום ההתנסות הסימולטיבית. כל אחת מהחוקרות עברה על שלושת השאלונים וסימנה את הפרטים שלדעתה מתאימים להקשר המחקרי, כאשר לאחר מכן התבצעה בדיקת הצלבה בין שופטים להחלטה על הפרטים הרלוונטים.

כלים – ערוץ כמותי

1) **שאלון מטה קוגניציה - שימש לבחינת מרכיב המטה קוגניציה, מורכב משני גורמים: ידע על קוגניציה (ידע הצהרתי, ידע תהליכי וידע מותנה) והכוונה של קוגניציה (תכנון, בקרה ורפלקציה) (Schraw & Dennison, 1994).** סה"כ הפריטים בשאלון לאחר התאמתו למחקר: 37. התשובות לשאלון בסולם ליקרט כאשר 1- מציין 'מאוד לא מסכים' ו-5 מציין 'מסכים מאוד'. בלוח 1 מוצגים מרכיבי השאלון מטה קוגניציה ופרוט גורמים של כל מרכיב עם מספרי הפריטים של כל גורם.

לוח 1: מרכיבי שאלון מטה קוגניציה

מרכיב	גורם	מספרי הפריטים	פריט לדוגמא	מהימנות בהעברה ראשונה	מהימנות בהעברה שנייה	מהימנות בהעברה שלישית
ידע על קוגניציה	ידע הצהרתי	4,8,13,2 4,32	"בסדנה זאת אני אהיה טוב בלארגן מידע"	.72	.67	.74
			ידע תהליכי	"בקורס זה אני אנסה להשתמש באסטרטגיות שפעלו בעבר "	.64	.69
הכוונה של קוגניציה	ידע מותנה	11,21,2 5	"בסדנה זו, אני אשתמש באסטרטגיות, שונות תלוי מצב"	.74	.78	.73
	תכנון	6,15,16	"אני אקבע מטרות ספציפיות לפני שאתחיל בהתנסות זאת"	.80	.82	.81
בקרה	בקרה	1,2,7,9, 14,18,2 0,22,23, 28,29,3 0,33,34, ,36	"בסדנה זו, אני אבדוק מספר אלטרנטיבות לפתרון בעיה לפני שאגיב"	.79	.85	.88
			רפלקציה	"לאחר שאסיים משימה בסדנה זו אשאל את עצמי כמה היטב השלמתי את המטרות שלי"	.81	.86

2) **שאלון מוטיבציה** - שימש לבחינת מרכיב המוטיבציה. מורכב משני גורמים: עניין וערך המטלה (Pintrich, Smith, Gracia, & McKeachie, 1993). וכלל 9 פריטים לאחר התאמתו למחקר כאשר התשובות ניתנות בסולם ליקרט. כאשר 1- מציין 'מאוד לא מסכים' ו-5 מציין 'מסכים מאוד'. בלוח 2 מוצגים נתוני שאלון מוטיבציה.

לוח 2: שאלון מוטיבציה

מרכיב	גורם	מספרי הפריטים	פריט לדוגמא	מהימנות בהעברה ראשונה	מהימנות בהעברה שנייה	מהימנות בהעברה שלישית
מוטיבציה	עניין וערך המטלה	37,40,41,42,43,44, 38,39,42,43,45	"הבנת החומר בסנדה זו חשובה לי"	.85	.90	.86

3) **שאלון היבטים רגשיים** – שימש לבחינת מרכיב הרגש תוך התייחסות למסוגלות עצמית ולחרדת הוראה (כהן, 2010; Pintrich et al., 1993). השאלון כלל בעיקר התייחסות להיבטים הרגשיים הקשורים בחרדת הוראה. פריטים אלו נבנו על ידי כהן (2010) על סמך התאוריות של ספילברגר (Spielberger, 1972) וזיידנר (Zeidner, 1998) המתייחסות לשלושה גורמים של חרדה: חרדה קוגניטיבית, חרדה רגשית וחרדה התנהגותית (Spielberger, 1972). השאלון כולל 15 פריטים לאחר התאמתו למחקר, התשובות ניתנות בסולם ליקרט, כאשר 1- מציין 'מאוד לא מסכים' ו-5 מציין 'מסכים מאוד'. בלוח 3 מוצגים מרכיבי שאלון רגש, גורמים, מספרי פריטים רלוונטיים ופריט לדוגמא.

לוח 3: מרכיבי שאלון היבטים רגשיים

מרכיב	גורם	מספרי הפריטים	פריט לדוגמא	מהימנות בהעברה ראשונה	מהימנות בהעברה שנייה	מהימנות בהעברה שלישית
מסוגלות עצמית	_____	46,47,48	"אני מצפה להצליח בסדנה זאת"	.80	.77	.82
חרדת הוראה	קוגניטיבית	49,50,51,52,53	"בזמן ההתנסות ההוראתית בסדנה זאת אהיה מרוכז	.86	.76	.82

ומחשבותיי
תהיינה
בהירות"

.75	.77	.81	"בזמן ההתנסות בסדנה זו, ארגיש נינוח ורגוע"	54,55,56,57,58	רגשית
.77	.67	.76	"בזמן ההתנסות בסדנה זו, דיבורי יהיה שוטף למדי ואהיה בטוח בכושר הדיבור שלי"	59,60,61	התנהגותית

4) **שאלון דמוגרפי** – כלל נתוני רקע (ראו נספח ב), אישיים כגון: גיל ומין, ומקצועיים כמו ניסיון בהוראה טרם תחילת שנת הסטאז' (יש/אין), השכלה אדמית ודיסציפלינה בהוראה.

כלים – ערוץ איכותני

בשלב השני של המחקר, נערכו ראיונות חצי מובנים (Kallio, Pietila, Johnson & Kangasniemi ; 2016). במהלך הראיונות נשאלו הנבדקות על פרטיהם הדמוגרפיים וכן שאלות הנסובות סביב החוויה שעברו בהשתתפותם בסדנה (ראו נספח ג). לדוגמה: מה הייתה משמעות סדנת הסימולציה עבורם כצופים או משתתפים, באיזה אופן לדעתם ההשתתפות בסדנה הייתה בעלת ערך בעבורם מבחינת תרומה לתפקודכם כמורים חדשים, אם הם היו משתתפים, באיזה אופן התנהלותם במהלך הסימולציה הייתה לשביעות רצונם?, באיזה אופן ההשתתפות בסימולציה חיזקה/החלישה את תחושת המסוגלות שלהם בהוראה ועוד. הראיונות נערכו במקומות שונים בהתאם לצרכי המרואייין, בסביבה שקטה ומאפשרת ונמשכו בין 30-50 דקות. לאחר מכן תומללו הראיונות ונותחו על פי תמות מרכזיות באמצעות עזרתה של חוקרת נוספת. ניתוח הראיונות נעשה על פי עקרונות השיטה הקונצנזואלית CQR : consensual qualitative research (Hill, 2012), המבוססת על עקרונות גישת התיאוריה המעוגנת בשדה.

הליך המחקר

המחקר נערך במסגרת סדנאות הסטאז' המתקיימות למורים חדשים באוניברסיטת בר אילן. שאלוני המחקר הועברו בשלושה מועדים. בפעם הראשונה הועברו השאלונים לכל המורים המיועדים להשתתף במחקר, כמספר שבועות לפני ההשתתפות בסימולציה. בפעם השנייה הועברו השאלונים מיד בסיום ההשתתפות בסדנת הסימולציה, וגם נבדקו ההבדלים בין משתתפים מתנסים למשתתפים צופים ונדגמו מתנדבים להשתתפות בראיונות. בפעם השלישית הועברו השאלונים בסופה של שנת הלימודים.

סדנאות הסימולציה פותחו במרכז ה"ב. מרכז ה"ב מקיים סדנאות סימולציות המתמקדות בתקשורת בינאישית ומתאימות לאנשי חינוך בתפקידים שונים. בכל קבוצה 3-4 משתתפים בסדנאות התנסו באופן אקטיבי - בסימולציות קונפליקטואליות מחיי היום יום בעבודת החינוך מול שחקנים בהתנסות מצולמת ויתר המשתתפים לקחו חלק בסדנה כצופים בהתנסות הסימולטיבית וכשותפים לפידבק אותו קיבל המתנסה. הסדנאות לוו בהנחיה מקצועית, רפלקציה, משובים ותחקיר מבוסס וידאו (<http://zik.co.il/z5v1>).

התרחשים שנכללו בסדנאות הסימולציה דימו מצבים קונפליקטואליים מחיי בית הספר ואפשרו למתנסים הזדמנות להתמודד עם אותן סיטואציות שהיו מוכרות להם מעבודתם בבית הספר, במסגרת בטוחה עם קיום של משוב מודרך מיד בתום התרחיש. התרחישים עסקו למשל במורה המתמודדת עם סיטואציה של ניהול כיתה מורכבת, שיחה בין תלמיד שאינו מתמיד בלימודיו לבין מורה, שיחה בין מורה להורה כועס ועוד. כל סדנא כללה 10-15 מורים מתמחים משתתפים, כאשר בכל מפגש הוצגו בין 3-4 סימולציות. לפני ההתנסות בכל אחת מן הסימולציות הוצגו בתחילה נתוני הפתיחה של התרחיש בפני המתמחים ונבחרו מתנדבים להתנסות. הסימולציות נערכו בחדר סמוך עם מצלמות אשר שידרו את ההתנסות בזמן אמת למשתתפים בחדר המרכזי. לאחר ההתנסות חזר המתמחה שהתנסה אל הקבוצה לקבלת משוב אשר כלל בתחילה את שאלת המנחה את המתנסה איך הרגיש בזמן ההתנסות, לאחר מכן את משוב השחקנים על תפקוד המתמחה עם נקודות חוזק אל מול חולשות מנקודת מבטו. בנוסף, דגם המנחה מספר רגעים מצילום הסימולציה והקרין אותם בפני המתנסה והקבוצה, מה שאפשר למתנסה להתבונן בעצמו מתפקד בסיטואציה חינוכית מוכרת מהצד על תפקודו והתנהלותו, באופן שאפשר לעבות את הדיון גם אל מול הקבוצה. למשל מורה מתמחה שהתנסה בסימולציה של ניהול כיתה, זכתה מייד לאחריה לקיום משוב שכלל קודם כל התבוננות פנימית במהלכה שיקפה המורה איך הרגישה במהלך ההתנסות, לאחר מכן קיבלה מהשחקנים משוב במהלכו סיכמו את תחושותיהם בנוגע להתנהלות מולה מנוקדת מבטם ככאלו שהיו תלמידיה למספר רגעים. בנוסף המורה והקבוצה צפו בחלקים נבחרים מהסימולציה בווידאו, הקבוצה נתנה למורה נקודות לשימור ולשיפור בעזרת מנחה הקבוצה. כמו כן, המורה ציינה שדווקא לצפות בעצמה זאת סיטואציה מעוררת ביטחון בעבודה. כל סימולציה כזאת, כללה גם תהליך של למידת עמיתים במהלכם שיתפו המשתתפים את תובנותיהם מצפייה והשתתפות בסימולציות, זאת תוך קישור לאירועי היום יום אותם הם חווים כמורים בשנתם הראשונה.

היערכות לקראת המחקר

בערוץ הכמותי:

בתחילת תהליך המחקר הוסבר למורים המתמחים בעזרת מנחות סדנאות הסטאז' באוניברסיטת בר אילן, הליך המחקר ומטרתו והם התבקשו להשיב לשאלוני המחקר כשלוש פעמים בשלושה מועדים המופרטים לעיל. ההשתתפות במחקר הייתה על בסיס התנדבותי ללא תמריצים.

במהלך מילוי השאלונים התבקשו המשתתפים לכתוב את ארבעת הספרות האחרונות של תעודת הזהות שלהם על מנת לערוך התאמה בין שלושת ההעברות, שאלונים שלא נמצאה לגביהם התאמה בין ההעברות השונות בהצלבת תעודות הזהות הושמטו מניתוח הנתונים הסופי. בסך הכל השלימו את התהליך באופן מלא 41 - מורים מתמחים.

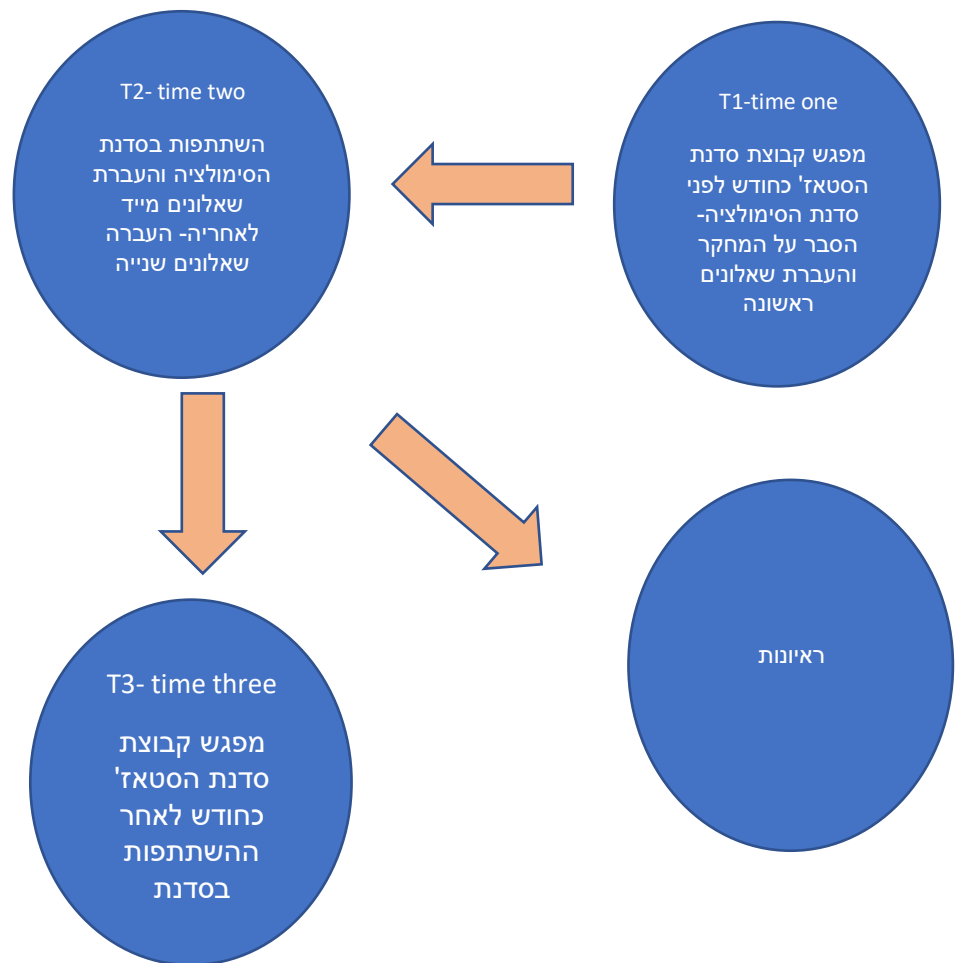
בערוץ האיכותני:

נערכו ראיונות חצי מובנים (Kallio, Pietila, Johnson & Kangasniemi ; 2016) עם שמונה מתמחות מקבוצת המחקר לאחר ההשתתפות בסדנת הסימולציה. במהלך הראיונות נשאלו המתמחות אודות החוויות שצברו במהלך ההשתתפות בסדנת הסימולציה, עם אילו רשמים ותחושות הם יצאו, האם ובאיזה אופן הסדנא הייתה משמעותית בעבורם ללמידה בינאישית, האם הסדנא הייתה רלוונטית לעולם העבודה שלהם כמתמחים, האם נתנה מענים ומהם.

הראיונות נערכו במקום בו היה נוח למשתתף לפגוש את החוקרת, באווירה נינוחה ובטווח שבין 30-60 דקות, הוקלטו ותומללו. בהמשך סווגו הראיונות לתמות בעזרתה של חוקרת נוספת על מנת לשמור על מהימנות ניתוח התוכן.

להלן הליך המחקר המוצג בתרשים 1.

תרשים 1 - הליך המחקר:



תוצאות

בפרק זה יוצגו תוצאות המחקר שבוצע בשיטה מעורבת (Mixed methods) על שני חלקיו: הכמותי והאיכותני, השילוב בין נתונים כמותיים ואיכותניים מאפשר את העמקת ההבנה המחקרית וההתייחסות מנקודת מבט מגוונות בנוגע לתופעה הנחקרת (Watkins & Gioia, 2015).

ניתוח תוצאות – הערוץ הכמותי של המחקר

עלייה במדדי ההכוונה העצמית בלמידה לאחר ההשתתפות בהתנסות הסימולטיבית

על מנת לבדוק את השערת המחקר הראשונה כי לאחר ההשתתפות בסדנת הסימולציה תתקיים עלייה בכל מדדי ההכוונה העצמית: מטה קוגניציה, מוטיבציה, ורגש בקרב מורים מתמחים, בוצע ניתוח שונות חד כיווני למדידות חוזרות. המשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה: כחודש לפני ההשתתפות בסדנת הסימולציה, מיד לאחר ההשתתפות בסדנת הסימולציה וכחודש לאחר ההשתתפות בסדנת הסימולציה.

תוצאות ניתוחי השונות במדדי ההכוונה העצמית מוצגות להלן בלוחות הבאים: לוח 1 (מטה קוגניציה), לוח 2 (מוטיבציה) ולוח 3 (רגש).

לוח 4: ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתמחים בהוראה במדדי מטה קוגניציה

בשלוש המדידות (n=42)

מטה קוגניציה				
η^2	F(2,80)	ממוצע (סטיות תקן)		
ידע על קוגניציה				
.13	6.19*	3.87 (.64)	מדידה 1	ידע תהליכי
		4.10 (.70)	מדידה 2	
		3.82 (.61)	מדידה 3	
ידע הצהרתי				
.13	6.31**	3.86 (.58)	מדידה 1	
		4.16 (.61)	מדידה 2	

			מדידה 3	4.06 (.55)
ידע מותנה			מדידה 1	3.90 (.63)
	3.08	.07		
			מדידה 2	4.11 (.61)
			מדידה 3	3.96 (.50)
הכוונה של הקוגניציה				
תכנון			מדידה 1	3.73 (.78)
	5.10**	.11		
			מדידה 2	4.03 (.61)
			מדידה 3	3.71 (.66)
בקרה			מדידה 1	3.90 (.50)
	.29	.01		
			מדידה 2	3.95 (.56)
			מדידה 3	3.90 (.53)
רפלקציה			מדידה 1	3.93 (.56)
	.23	.01		
			מדידה 2	4.00 (.61)
			מדידה 3	3.88 (.67)

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

התוצאות המוצגות בלוח 1 מצביעות על הבדלים מובהקים בין המדידות במספר מדדים. מתוצאות מבחני המשך מסוג Bonferroni נמצא כי במשתני מטה קוגניציה – ידע על קוגניציה, ידע הצהרתי וידע תהליכי נצפתה עלייה מובהקת בין המדידה הראשונה כחודש לפני ההתנסות למדידה שהתבצעה מיד לאחריה. בנוסף, במדדי ידע תהליכי נצפתה גם ירידה מובהקת במדידה השלישית שהתקיימה כחודש לאחר ההתנסות. במשתנה מטה קוגניציה - הכוונה של הקוגניציה, במדד תכנון נצפתה רק ירידה מובהקת בין המדידה שהתבצעה מיד לאחר ההתנסות למדידה שהתבצעה כחודש לאחריה.

לוח 5 : ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתמחים בהוראה במדדי מוטיבציה

בשלוש המדידות (n=42).

מוטיבציה			
η^2	F(2,80)	ממוצע (סטיות תקן)	
.01	.75	4.27 (.60)	מדידה 1
		4.35 (.56)	מדידה 2
		4.24 (.52)	מדידה 3

לפי התוצאות המוצגות בלוח 2, לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדי המוטיבציה בין המדידות 1, 2, ו-3.

לוח 6 : ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתמחים בהוראה במדדי רגש בשלוש

מדידות (n=42)

רגש				
η^2 לאורך זמן	F(2,80) לאורך זמן	ממוצע (סטיות תקן)		
.01	.50	3.40 (.74)	מדידה 1	מסוגלות עצמית
		4.03 (.75)	מדידה 2	
		3.94 (.64)	מדידה 3	
חרדת הוראה				
.02	1.00	2.72 (.93)	מדידה 1	חרדה קוגניטיבית
		2.9 (.94)	מדידה 2	
		2.77 (1.02)	מדידה 3	
.23	12.30***	3.8 (.79)	מדידה 1	חרדה

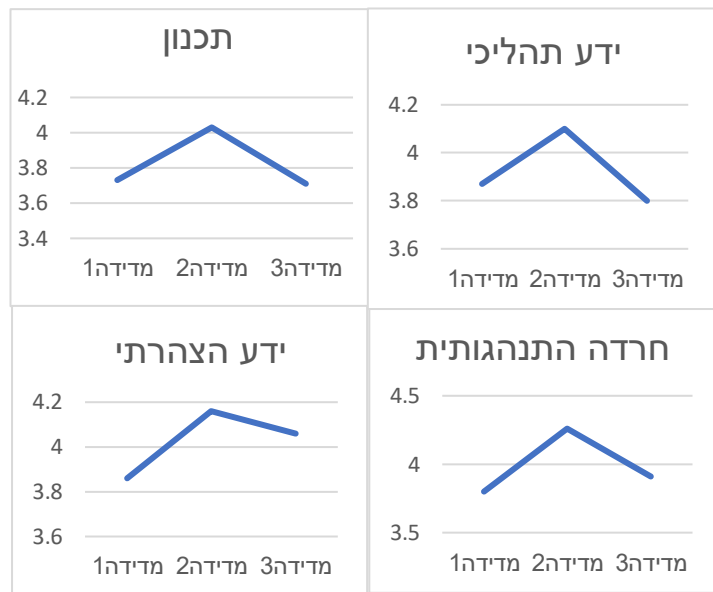
		התנהגותית	
		מדידה 2	4.26 (.58)
		מדידה 3	3.91 (.69)
		מדידה 1	2.53 (.83)
	1.50	מדידה 2	2.35 (.79)
		מדידה 3	2.50 (.81)

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

לפי התוצאות המוצגות בלוח 3 נמצאו הבדלים מובהקים בין המדידות בחרדה התנהגותית. מתוצאות מבחני המשך מסוג Bonferroni נצפתה עלייה מובהקת בין המדידה הראשונה כחודש לפניי ההתנסות למדידה השנייה שהתבצעה מיד לאחריה, וכן נצפתה גם ירידה מובהקת במדידה השלישית שהתקיימה כחודש לאחר ההתנסות.

לסיכום, השערת המחקר הראשונה אוששה באופן חלקי. מן הממצאים עולה כי התקבלו שינויים מובהקים בערכים שנמדדו בין המדידות במשתני מטה קוגניציה - ידע על קוגניציה: ידע תהליכי, ידע הצהרתי, במשתנה בקרה על הקוגניציה: תכנון ובמשתנה חרדת הוראה: חרדה התנהגותית. נציין כי כל אימת שהתקבלו ממצאים מובהקים לפי זמן המדידה הם התקיימו בדפוס קבוע שבו מיד לאחר ההתנסות התקיימה עלייה ולאחריה ירידה (ראו תרשים 1).

תרשים 2 - מגמות המדדים המובהקים בין המדידות:



יימצאו הבדלים בין מתנסים מול שחקן לצופים לאחר השתתפות בהתנסות הסימולטיבית במדדי

הכוונה עצמית

על מנת לבדוק את השערת המחקר השנייה כי – יימצאו הבדלים בין מתנסים מול שחקן ליתר משתתפי הסדנא וכי יתקבלו מדדי הכוונה עצמית גבוהים יותר לאחר השתתפות בסדנת הסימולציה בקרב משתתפים אקטיביים בסדנה המתנסים מול שחקן, וזאת בהשוואה למשתתפים צופים, נערך ניתוח שונות דו כיווני למדידות חוזרות. המשתנה התוך נבדקי היה זמן המדידה: כחודש לפני ההשתתפות בסדנת הסימולציה, מיד לאחר ההשתתפות בסדנת הסימולציה, כחודש לאחר ההשתתפות בסדנת הסימולציה והמשתנה הבין נבדקי היה קבוצת המחקר (משתתפים/ מתנסים בפועל מול שחקן).

תוצאות ניתוחי השונות במדדי הכוונה העצמית - מוצגות להלן בלוחות הבאים: לוח 7 (מטה קוגניציה), לוח 8 (מוטיבציה) ולוח 9 (רגש).

לוח 7: ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתנסים ומשתתפים במודי מטה

קוגניציה

מטה קוגניציה					
η^2	F(2,78)	משתתפים בסדנא N=23 ממוצע (סטיית תקן)	מתנסים מול שחקן N=18 ממוצע (סטיית תקן)		
ידע על קוגניציה					
.01	.25	3.95 (.60)	3.75 (.70)	מדידה 1	ידע תהליכי
		4.18 (.72)	4.12 (.68)	מדידה 2	
		3.88 (.60)	3.75 (.65)	מדידה 3	
.01	.45	3.98 (.53)	3.72 (.62)	מדידה 1	ידע הצהרתי
		4.29 (.57)	3.98 (.64)	מדידה 2	
		4.13 (.53)	3.97 (.56)	מדידה 3	
.05	2.15	4.05 (.60)	3.7 (.62)	מדידה 1	ידע מותנה
		4.16 (.65)	4.05 (.57)	מדידה 2	
		3.94 (.46)	3.98 (.55)	מדידה 3	
הכוונה של הקוגניציה					
.02	.98	3.73 (.70)	3.74 (.89)	מדידה 1	תכנון
		4.13 (.60)	3.88 (.62)	מדידה 2	
		3.82 (.51)	3.55 (.81)	מדידה 3	

		בקרה		
.01	.22	3.95 (.44)	3.85 (.57)	מדידה 1
		4.03 (.52)	3.85 (.61)	מדידה 2
		3.96 (.47)	3.82 (.59)	מדידה 3
		רפלקציה		
.01	.08	4.02 (.47)	3.82 (.66)	מדידה 1
		4.06 (.63)	3.92 (.60)	מדידה 2
		3.95 (.69)	3.80 (.64)	מדידה 3

לוח 8: ממוצעים, סטיות תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתנסים ומשתתפים במדדי מוטבציה

מוטיבציה				
η^2	F(2,80)	משתתפים בסדנא		מדידה
		N=23	N=18	
		ממוצע (סטיות תקן)	ממוצע (סטיות תקן)	
.01	.10	4.32 (.62)	4.20 (.55)	1
		4.37 (.60)	4.32 (.52)	2
		4.3 (.54)	4.18 (.50)	3

לוח 9: ממוצעים, סטיית תקן, F וערכי אטה בריבוע של מתנסים ומשתתפים במדדי רגש

רגש					
η^2	F(2,78)	משתתפים בסדנא N=23	מתנסים מול שחקן N=18		
		ממוצע (סטיית תקן)	ממוצע (סטיית תקן)		
.04	1.86	4.02 (.72)	4.00 (.77)	מדידה 1	מסוגלות עצמית
		4.2 (.68)	3.81 (.80)	מדידה 2	
		4.13 (.62)	3.68 (.61)	מדידה 3	
חרדת הוראה					
.01	.49	2.66 (.90)	2.8 (1.00)	מדידה 1	קוגניטיבית
		2.87 (.95)	2.93 (.95)	מדידה 2	
		2.82 (1.00)	2.70 (1.09)	מדידה 3	
.05	2.14	2.5 (.88)	2.58 (.80)	מדידה 1	רגשית
		2.14 (.53)	2.63 (1.00)	מדידה 2	
		2.34 (.70)	2.72 (.93)	מדידה 3	
.01	.42	3.84 (.84)	3.74 (.73)	מדידה 1	התנהגותית
		4.38 (.48)	4.11 (.67)	מדידה 2	

4.01 (.69)	3.77 (.68)	מדידה
		3

לסיכום, השערת המחקר לפיה יימצאו הבדלים בין מתנסים אקטיביים למשתתפים במדדי הכוונה עצמית בלמידה נדחתה על פי הממצאים. הממצאים לא הצביעו על הבדלים מובהקים סטטיסטית בין מתנסים למשתתפים בסדנא – בכל מדדי הכוונה עצמית בלמידה: מטה קוגניציה, מוטיבציה ורגש.

ניתוח תוצאות – הערוץ האיכותני של המחקר

ניתוח הראיונות נעשה על עקרונות השיטה הקונצנזואלית (CQR - consensual qualitative research) שפיתחו היל ועמיתיה (Spangler et al., 2012), המבוססת על העקרונות של תאוריה המעוגנת בשדה ומתאימה לניתוח ראיונות חצי מובנים ממדגם קטן. שלושת הצעדים לניתוח ראיונות בשיטת CQR כוללים: א. קביעת הנושאים המרכזיים שעלו בראיונות; ב. עיצוב ובנייה של רעיונות הליבה המופיעים בראיונות; ג. פיתוח קטגוריות לתיאור מדדים ולניתוח מצליב של הראיונות השונים. בשיטה זו כל עורכי המחקר קוראים בנפרד את הפרוטוקולים, ולאחר מכן דנים ביחד בראיונות וקובעים את הקטגוריות לניתוח הטקסט. ההסכמה בין החוקרים חיונית לניתוח מהימן של הראיונות ולהפחתת הטיות הנובעות מגישתו של החוקר (Hill, et al., 2005).

התמות המרכזיות כפי שעלו מדברי המשתתפים מתייחסות לרעיונות חוזרים בראיונות בנוגע לחוויה שעברו בסדנא ולתובנות משמעותיות שהפיקו ממנה בהתבוננות רפלקטיבית.

תהליך הניתוח של הראיונות הוביל לתמות הבאות: התפתחות ההבנה הרפלקטיבית בעקבות קבלת המשוב והצפייה, הבנה אמפטית, אותנטיות של הסימולציות, ותחושות לחץ ויציאה מאזור הנוחות בקרב מתנסים אקטיביים מול שחקנים.

הצפייה והמשוב ככלי להתבוננות רפלקטיבית

מניתוח הראיונות עלה כי ההשתתפות בסדנא, מאפשרת הזדמנות לקיום רפלקציה בעבור כלל המשתתפים, צופים ומתנסים. בדבריהם התייחסו המרואיינים לשני רכיבים בסדנת הסימולציה - **הצפייה והמשוב**, כאלמנטים שחיזקו את היכולת הרפלקטיבית שלהם.

מהדיווח עלה כי הצופים מרגישים שהם זכו ללמוד מהתנהלותם של אחרים בתוך הסימולציה, ולגבש תובנות בעבור עצמם. כך למשל, תיארו איך הם היו מתנהגים בתוך הסימולציה והאם היו פועלים אחרת מהמתנסה עצמו - כפי שעולה מדבריה של המרואיינת פ':

” כשצפיתי חשבתי מה אני הייתי עושה לו זה היה קורה לי וגם קישרתי את זה לדברים אחרים שכן קרו לי בנוגע למה אני הייתי עושה”

כמו כן, התחדדה בקרב הצופים ההבנה כי סימולציות בינאישיות חינוכיות ניתנות לניהול בצורה טובה על ידי שימוש במגוון דרכי פעולה וכי קיימת יותר מדרך נכונה אחת בלבד. כפי שעלה מדבריה של המרואיינת א:

"זה אולי חידד לי שאין נכון או לא נכון הרבה פעמים.. כאילו מנסים להעביר לנו שאין דרך אחת לנהל את הקשיים והאתגרים שעולים. כל אחד מביא את עצמו לסיטואציה. יש כאלה שצפיתי בהם ואולי אני לא הייתי מתנהלת ככה, והם התנהלו נכון, אבל אני מהצד מתנהלת שונה וזה לא אומר שאני לא מתנהלת נכון."

אספקט נוסף המתקשר לצפייה הרפלקטיבית נגע לצפיית המתנסים בעצמם בוידאו לאחר ההשתתפות בסימולציה. משתתפות שהתנסו באירוע הסימולטיבי תיארו את האפשרות להתנסות ולצפות בעצמן לאחר מכן כחוויה מאוד מלמדת. ההתנסות אפשרה להן לראות כיצד הן מתפקדות שלא בזמן אמת, לראות את הפער בין המצוי לרצוי ולעשות טעויות במסגרת בטוחה. כמו כן, יותר ממשתתפת אחת דיווחה שהצפייה בעצמה תרמה לחיזוק הביטחון העצמי שלה כמורה. כפי שעולה מדבריהן של המרואיינות הבאות:

"היה מעניין לראות את זה מהצד ואחר כך לקבל את הפידבק. זה היה גם מלמד כי כשאתה בזמן אמת אף אחד לא נותן לך פידבקים. אתה לא רואה את עצמך. אין רפלקציה. אתה כן עושה טעויות אבל פה זה התנסות שאתה יכול ללמוד ממנה. גם עכשיו אני לומדת כל הזמן מהטעויות שלי אבל זה אחרת כי פה אתה לא טועה באמת, ולא הורס לעצמך" (ג').

"מאוד עוזר לי להסתכל על עצמי מהצד על מנת לראות את הפער בין המצוי לרצוי, לבין לאן אני רוצה להגיע ולאן לשאוף כדי להשתפר ולהגיע למורה שאני רוצה להיות.. זה הוסיף לי קצת לביטחון העצמי שלי שראיתי שאני כן עומדת בביטחון ובאסרטיביות מול תלמידים" (א')

המשוב: הוא אלמנט נוסף בסדנת הסימולציה שהיווה מקור משמעותי להתבוננות רפלקטיבית בעיני המשתתפים. המשוב בסדנא מבוסס על דברי השחקנים ועל תגובות המשתתפים בסדנא. רוב המרואיינות - מתנסות וצופות, הדגישו שקיום המשוב שהתקיים לאחר כל תרחיש סייע להם להבין - כי יש מנעד רחב של דרכי פעולה ותגובות אפשרויות וטובות בתוך אינטראקציות בין אישיות, כמו גם מגוון של נקודות מבט ודרכים לפרשנות של רגשות ונקיטת פעולות. כלומר המשוב חידד את התובנה כי תפיסת המציאות היא סובייקטיבית ויש מקום לחשוב גם על נקודת המבט של השותפים לאינטראקציות ועל איך הם מרגישים. במיוחד חשוב היה עבורן משוב השחקנים שאפשר להן להבין את תחושותיו של האחר אל מול ובתוך אינטראקציה בין אישית חינוכית להן שותפות. ביטוי לכך ניתן לראות בדבריהן של המרואיינות הבאות:

"משהו מעניין שראיתי. כשראיתי את האלו שכן השתתפו בסימולציות עושות כל מיני דברים שאני תפסתי כטעויות ואז באו השחקנים ובעצם שיקפו את מה שהם חוו, בעצם הם לא חוו את זה כמו שאני חשבתי שהם יחוו את זה. כי בראש שלי אם ההיא אמרה משהו ספציפי אז זה יעלב ואז זה בעצם השחקן תפס את זה כמכבד או כמשהו שאני לא ראיתי מפני שבנקודת מבט שלי אני לא תופסת ככה דברים, אז זה היה מעניין לראות שלפעמים אפשר לעשות אחרת מימה שאני חושבת והתוצאה לא תהיה קטסטרופלית ולא כולם ייפגעו" (פ')

"אז אני חושבת שבאמת החלק שלא הבנתי את מה שהתלמיד חווה, שלפעמים אנחנו מסתכלים על הדברים מנקודת מבט שלנו וככה מפרשים אותה. זה לא משהו שלא חשבתי עליו לפני אבל פה זה באמת היה פער מאוד גדול בין מה שחוויתי למה שהשחקן חווה, וזה נתן נקודה לחשיבה- לנסות לטפל בדברים בגישה אחרת, שאולי זה נתון לפרשנות". (מי)

לסיכום, מדברי המרואיינות, ניכר כי שני אלמנטים מרכזיים היו משמעותיים במיוחד עבורם. הצפייה בהתנסויות והמשוב של השחקנים ושל חברי הקבוצה, מאפשרת הזדמנות ללימוד משמעותית הכוללת את ההזדמנות בעבור המורים החדשים להתבונן על עצמם ולפתח חשיבה רפלקטיבית על תפקודם כמורים חדשים.

הבנה אמפטיית

מניתוח הראיונות עולה כי ההשתתפות בסדנא תורמת לפיתוח הבנה אמפטיית כלפי תלמידים והורים. חלק נכבד מהמרואיינות, ציינו שבעקבות ההשתתפות בסדנא, הן יותר מבינות את מקומו של התלמיד ולכן מסוגלות לסגל אמפטיית כלפי תלמידים. כך לדוגמה בדבריה של המרואיינת מ', המתארת סיטואציה אמיתית מול תלמידים שהתרחשה בבית הספר, ולאחר ההשתתפות בסדנא השתנתה נקודת מבטה בנוגע לאותה סיטואציה והיא הפכה להיות יותר אמפתית מבחינת תפיסת רגשות התלמידים והתנהגותם:

"אני חושבת שכמו באירוע עם התלמיד שראה את הדברים אחרת, הייתה סיטואציה אצלי של תלמידים שבזמן הצפירה צחקו ואני נורא כעסתי והייתי בהלם ואחר כך הבנתי שאולי מה שעולה לי לראש ישר זה לא מה שהתלמיד חווה, שאולי זה מסטרס, אולי הוא נבוך, או שהוא חווה את הסיטואציה שונה ממה שאני חווה אותה, אבל בזמן שאני עומדת מול כיתה לא תמיד אני מצליחה לחשוב על זה מנקודת מבט אחרת". (מי)

כמו כן, מהניתוח עולה כי הקושי ביישום הבנה אמפתית, קשור בקשיים איתם מתמודדים מורים חדשים: כמו הקושי לנהל כיתה, הצורך לאיזון בין קשיחות לרכות ועבודה עם מספר גדול של תלמידים. דוגמאות לכך ניתן לראות בדבריהן של מי וע:

"הניחול הכיתה. איך שהמורה התמודדה זה בדיוק איך שאני מתמודדת, וחשבתי שזו הדרך הכי טובה, לשים להם גבולות, ודווקא כשהוא אמר לה מה שהוא הרגיש, השחקן, באיזשהו מקום אפילו ריחמתי על התלמיד. עד עכשיו לא ראיתי את התלמידים כל כך". (מי)

"הניחול כיתה. אני מלמדת 9 כיתות וזה נורא קשה להסתכל על כל תלמיד בפני עצמו. אני לא יכולה לזכור כל תלמיד ותלמיד שיש לי 360 תלמידים. זה גרם לי יותר להסתכל על הצד של התלמיד. זה גרם לי קצת להסתכל על הצד שלהם. לתת להם יותר לעכל, פחות ללחוץ" (עי)

מידת האותנטיות של הסימולציות

האותנטיות היא רכיב מרכזי בסדנת הסימולציה, היא חלק מהמרחב הבטוח של חווית הלמידה. ובאה לידי ביטוי בפיתוח תרחישים ייעודיים מותאמים לכל סדנא בהתאם למאפייני הקבוצה. מניתוח הראיונות עולה כי הסימולציות והתרחישים מאחוריהן מאוד אותנטיות וקרובות לעולם העבודה היומיומי במערכת החינוך. בכל הראיונות המרואיינות ציינו כי בבית הספר התמודדו להן עם סיטואציות דומות מאוד לסימולציות במהלך שנת הסטאז' וכי התרחישים מוכרים להם. דוגמאות וביטויים לכך בדברים של המרואיינות פ' וס':

" זה היה מאוד מוכר. ההורים הם באמת כאלה. שיחות שכבר ניהלתי. הרגשתי שאני כבר עם ניסיון." (פ')

"היא לקחה סיטואציות שעשויות להתרחש והתרחשו ומימשה אותם מול העיניים שלנו. זה היה פנים אחרות ורגשות שונים אבל בגדול זה דברים שהתרחשו ועשויים להתרחש. היא הצליחה לדמות את חיי ביה"ס." (ס)

תחושות לחץ ואי וודאות בזמן ההתנסות

מספר מרואיינות התייחסו לתחושות לחץ ואי וודאות שליוותה את ההתנסות הסימולטיבית. בעיקר מרואיינות שהתנסו בפועל מול שחקנים, סיפרו שההתנסות הסימולטיבית נתפסת כחוויה מלחיצה ולא נוחה. הן ייחסו זאת לתחושות של מבוכה וחוסר וודאות גם בגלל המודעות לכך שצופים בהן וגם כי החוויה נתפסה כסוג של מבחן בגלל המשוב שצפויי בעקבותיה. כמו כן, חלקן ייחסו את תחושת הלחץ גם למשך הזמן הקצר של התרחיש שדורש לנהל את הסיטואציה די במהירות. דוגמאות וביטויים לכך בדבריהן של המרואיינות ע', פ' וא':

"לא פשוט, מעט מביך. זה לא התנהלות טבעית, אתה חושב לעצמך איך להגיב בטווח מאוד קצר ומנסה להבין מה רוצים לראות בסיטואציה, מצד אחד אתה אמור ללמד, מצד שני יש בעיות התנהגות שצריך לטפל בהם, והכל בחמש דקות." (ע')

"ההתמודדויות של אני הולך להיות לפני סימולציה קצת מלחיצות כי אתה לא יודע מה הולך להיות ואתה מפחד שבוחנים אותך" (פ')

"קודם כל זה כמובן מלחיץ, סיטואציה פחות נעימה, הרבה חששות של אם אצליח להתנהל כפי שאני מתנהלת בכיתה, חוסר נוחות - לראות את עצמך על המסך, לצאת מאיזור הנוחות." (א')

לסיכום, פרק זה שכלל ניתוח תמטי איכותני של ראיונות בקרב מורים חדשים שהשתתפו בסדנת הסימולציה, תרם להבין כיצד נחוות ההשתתפות בסדנה מנקודת מבטם. מניתוח הראיונות נראה כי ההשתתפות בחוויה הסימולטיבית, מהווה כלי משמעותי ללמידה רפלקטיבית בו ניתנו כלים לפיתוח מיומנויות בינאישיות בקרב המורים החדשים. ראשית, התרחישים שנידונו בסדנה נחו בעיניהם כאוטנטיים וקרובים לעולם העבודה האמיתי, באופן שאפשר להם לקיים התבוננות רטרוספקטיבית משווה בין מה שהתרחש בסדנה לבין עצמם מזווית תפקודית, ובחינת הפער בין המצוי לרצוי בעיניהם במסגרת בטוחה. נקודה זאת אפשרה למשתתפים, ללמוד מטעויות ללא יצירת נזקים אמיתיים. כמו כן, בלט מדברי המשתתפים כי ההשתתפות תורמת לגיבוש גישה מגוונת יותר לניתוח אירועים קונפליקטואליים ולמתן פרשנות מכילה למציאות וכן לפיתוח הבנה אמפטיית.

מבחינת רגשית, החוויה הסימולטיבית עצמה, נתפסה בעיני המשתתפות כחוויה מלחיצה, המעוררת אי ודאות בדומה למבחן. אך עם זאת, משתתפות שהתנסו באירוע הסימולטיבי ציינו שהפיקו רבות מהתבוננות בעצמן לאחר מכן בוידאו, והדבר אף תרם להן לדעתן לעלייה בתחושת הביטחון העצמי כמורות. התוספת המשמעותית של חלק זה של המחקר היא מתן האפשרות לשמוע בקולם של המשתתפים כיצד בעיניהם הסדנה משמעותית ללמידה, כנדבך נוסף על החלק הכמותי. בחלקו הכמותי של המחקר, השערות המחקר אוששו באופן חלקי. בעוד שלא נמצאו הבדלים בין המתנסים ליתר המשתתפים, נראה שבקרב כלל המשתתפים חלה עליה מובהקת במדדים בעיקר מטה קוגניטיביים לאחר ההשתתפות בסדנה.

דיון ומסקנות

מטרת המחקר הייתה לבדוק כיצד ההתנסות הסימולטיבית משפיעה על מדדי הכוונה עצמית בלמידה במצבי קונפליקט בינאישיים, בקרב מתמחים בהוראה. המחקר נעשה בשיטה משולבת הכוללת שילוב של שיטות מחקר כמותיות ואיכותניות (Mixed methods) במטרה להעמיק את ההבנה המחקרית על תרומת ההתנסות הסימולטיבית ללמידה. השילוב של נתונים כמותיים ואיכותניים מאפשר לקיים השוואה בין קבוצות מהבחינה הכמותית וגם לשמוע את קולם האותנטי של המשתתפים בסדנאות ולהבין לעומק את החוויות שהם חווים (Watkins & Gioia, 2016; Hess, 2015; Biber, 2015).

בדיון נתייחס למספר סוגיות עקרוניות מרכזיות שעלו מהמחקר. מתוצאות הפרק הכמותי והאיכותני ניכר שההתנסות הסימולטיבית משמעותית ללמידה. הממצאים הכמותיים מעידים כי ההשתתפות בהתנסות הסימולטיבית תורמת לפיתוח הכוונה עצמית בלמידה באירועים בינאישיים במדדי מטה קוגניציה ובמדדי רגש. נמצאה עלייה מובהקת במדדים אלו בין המדידות הראשונה - מספר שבועות לפני ההשתתפות בסדנא לשנייה - מייד לאחריה. כלומר הסדנא תרמה לשינוי לטובה במדדי הכוונה עצמית בעיקר בהיבט המטה קוגניטיבי בעבור מתמחים בהוראה.

מעניין לציין, שממצאים אלו אינם בהלימה עם ממצאים שהתקבלו במחקר מקביל שנערך בקרב סטודנטים להוראה ובו, לא נמצאו שינויים מובהקים במדדי הכוונה עצמית בלמידה בעקבות השתתפות בסדנאות סימולציה (אילו, יבלון, דיגמי ולורט וסרי, בפרסום). על מנת לתת לכך הסבר ניתן להתייחס לשלבים ההתפתחותיים השונים בהם נמצאות שתי קבוצות אלו. המתמחים מתמודדים עם מורכבותה של השנה הראשונה בהוראה. מוטל עליהם עומס רב, הנובע הן מריבוי הדרישות המקצועיות בכיתה בפרט ובבית הספר בכלל, והן מהמתח הרגשי שמקורו בקשרים בין-אישיים. כך למשל, צורך להתמודד עם בעיות משמעת, עם קשיים חברתיים ורגשיים של תלמידים וקונפליקטים שונים אל מול בעלי התפקידים בבית הספר והורים (Johnson et al., 2014; Lindqvist et al., 2019). לפיכך, ניתן לטעון כי ההשתתפות בהתנסות הסימולטיבית העוסקת בדיוק באירועים מעין אלו, מאפשרת להם להתנסות באופן בטוח ומלמד בסיטואציות קונפליקטואליות מוכרות המטרידות אותם ונותנת להם כיווני מחשבה להתמודדות עם האתגרים בפניהם הם ניצבים. טענה זאת מתיישבת - גם עם חלקו האיכותני של המחקר בו חיזקו המרואיינות בדבריהן את היותן של הסימולציות אותנטיות מבחינת הדמיון לעולם העבודה בבית הספר ועל כן משמעותיות ללמידה רפלקטיבית. גם הספרות המחקרית (למשל: Kember, Ho, &

(Hong, 2008) מדגישה שעבור יצירת למידה משמעותית דרושה תחושה של רלוונטיות, שנוצרת מתוך הבנה שהלמידה עונה על צרכים אמיתיים, מתקשרת למושגים קיימים ולבעיות ממשיות עמן מתמודדים הלומדים. אף בקרב מורים נמצא שלמידה העונה על הצרכים הייחודיים שלהם מובילה לתוצאות בעלות משמעות (Evelein, Korthagen, & Brekelmans, 2008). נראה כי ההתנסות הסימולטיבית בהיותה דומה לעולם העבודה האמיתי של המתמחים, עוסקת בעולם מושגים המוכר להם - ונותנת להם מענה לצרכים אמיתיים המעסיקים אותם, הצליחה לייצר את אותה תחושה של רלוונטיות, הניכרת היטב בתוצאות המחקר. לעומתם, הסטודנטים להוראה שנמצאים בשלב הלימודים, עדיין אינם חשופים למורכבות עבודת המורה על היבטיה השונים. הם אומנם מגיעים לבית הספר כחלק מתכנית ההכשרה להוראה, אך הם עדיין לא התוודעו לתמונה המלאה והכוללת של חיי בית הספר וליחסי הגומלין המורכבים של שותפי התקפיד השונים הפועלים בו. כך לדוגמא אין הם מתמודדים לעומק עם בעיות משמעות, מצוקות אישיות של תלמידים וקשר מול הורים. בנוסף, הם מכירים רק באופן חלקי או שטחי, בעלי תפקידים מרכזיים בבית הספר כדוגמת המנהל או היועצת. לכן, ההתנסות הסימולטיבית לא מצליחה לייצר בעבורם חווית למידה משמעותית ואינה תורמת בקרבם לקידום ההכוונה העצמית בלמידה.

סוגייה נוספת בולטת שעלתה מתוצאות המחקר, נוגעת לאפקט קצר הטווח שהתקבל בעקבות סדנת הסימולציה. למרות השינוי החיובי במדדי ההכוונה העצמית בלמידה מיד לאחר ההתנסות, ניכר כי לאורך זמן, האפקט אינו נשמר וחלה ירידה במדדים אלה. על מנת לתת לכך הסבר ניתן להתייחס להיותה של החוויה הסימולטיבית חד פעמית לאורך שנת הסטאז'. תכניות אפקטיביות לפיתוח מקצועי, מחייבות מהלכים מתמשכים והתערבות חד פעמית משמעותית ככל שתהיה אינה מספקת על מנת לחולל שינויים ארוכי טווח (למשל: Light, Calkins, Luna, & Drane, 2009). נראה כי על מנת לממש את הפוטנציאל הטמון בסדנאות הסימולציה לשם השפעה לטווח ארוך בקרב מורים מתמחים, יש צורך בבנייה של תכנית התערבות סימולטיבית תהליכית. התערבות שתאפשר התבוננות רפלקטיבית מעמיקה תוך שימוש במושגים תיאורטיים ויישומם במרחב המוגן של סדנת הסימולציה, תוך שילוב של מגוון תרחישים המדמים מנעד רחב של אירועים מחיי בית הספר בעוצמות ובהקשרים שונים. התנסות מתמשכת, מעמיקה ורחבת היקף תתרום לידיעות המורים ויותר מכך, ליכולתם לעשות שימוש מושכל בידע באופן שעשוי לאפשר להם הסתגלות טובה יותר לאתגרים המקצועיים העומדים בפניהם.

סוגייה נוספת שעולה מן הממצאים מתקשרת לתפיסת הסדנה כחווית למידה משמעותית בעבור כלל המשתתפים. בהשוואה שנעשתה בין מתנסים למשתתפים לא נמצאו הבדלים מובהקים במדדי

ההכוונה העצמית בלמידה. ממצא זה מאפשר להסיק כי למרות שבסדנא מעט מן המשתתפים מתנסים בפועל מול שחקן בסימולציה, ההשתתפות בסדנא משמעותית בעבור כלל המשתתפים במידה דומה. מסקנה זאת נתמכת גם בחלקו האיכותני של המחקר, במהלכו ניכר מדברי המשתתפות שהן הפיקו למידה רפלקטיבית משמעותית מהצפייה באחרים. אם כך נראה כי ההשתתפות בסדנא מהווה חוויה משותפת משמעותית בעבור כלל המשתתפים. בהקשר לכך ניתן לקבל ממצאים אלו אשרור ליעילותו של מבנה הסדנא הכולל: התנסויות בסיטואציות קונפליקטואליות-חינוכיות הרלוונטיות ומוכרות למתמחים אל מול שחקנים, ליווי בהנחייה מקצועית, רפלקציה, משובים ותחקיר מבוסס וידאו, המאפשר חווית למידה משמעותית בעבור כלל המשתתפים הלוקחים בו חלק. עם כך, ניתן להתייחס לסדנא כחוויה התנסותית משותפת לכלל המשתתפים ובהתאם לכך לנתח את תהליך הלמידה המתרחש בה בהתאם לתאוריית הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 1984). המתייחסת לתהליך למידה התנסותי כתהליך מעגלי במהלכו החוויה ההתנסותית מתורגמת לרפלקציה, המייצרת נקודות מבט נוספות על אותן סיטואציות מוכרות, ואלו בתורן ישמשו כמתוות דרך ואפשרויות פעולה נוספות בחוויות עתידיות אמיתיות דומות (Kolb, 2014; Healey & Jenkins, 2000; Morris, 2019).

עם זאת, למרות המגמות החיוביות שנצפו במחקר זה, המעידות על היותה של ההתנסות הסימולטיבית משמעותית ללמידה, התוצאות גם מעידות על מגבלותיו. נראה כי בשל היותה של ההתנסות חד פעמית קיים קושי להסיק ממסקנותיו מסקנות חד משמעיות ויש צורך לחזור על התהליך בהיקף רחב יותר על מנת לראות האם מתקבלות תוצאות דומות, באופן שמחזק את תוצאות המחקר הנוכחי. מחקר המשך המבוסס על יותר מהתנסות חד פעמית אחת שיאפשר קידום תהליך לימודי משמעותי, ובדיקת תרומת ההתנסות הסימולטיבית לטווח הארוך. מגבלה נוספת מקורה בכלי המחקר המבוססים על דיווח עצמי של משתתפים: שאלונים וראיונות ולא על כלים ישירים כגון תצפית.

כלומר, מומלץ לקיים מחקר המתבסס גם על דיווח ישיר כגון ניתוח תצפיתי של התנהגויות ואמירות המשתתפים בסדנאות המצולמות בנוסף לשאלונים לדיווח עצמי. כמו כן, במחקר זה לא מיינו את המשתתפים לפי גיל ההוראה, מגדר ומגזר ובמחקרי המשך יש מקום לשקול לעשות כן, על מנת לבחון את תרומתם של משתני הרקע הדמוגרפיים להבדלים בין קבוצות המשתתפים.

לסיכום, מחקר זה הוא בעל תרומה תאורטית ויישומית. ברמה התאורטית, ניתן ללמוד מהמחקר כי למידה התנסותית היא משמעותית בעבור מורים בשלב הכניסה להוראה בהיבטים של פיתוח הכוונה עצמית בינאישית. ברמה היישומית, אנו למדים שלמידה התנסותית כמו סדנת הסימולציות המשלבת תרחישים אוטנטיים מעולם העבודה של המורים החדשים, מהווה כלי יישומי רב עוצמה כאמצעי ללמידה וכמענה לצורך של המתמחים ללמוד ולהתבונן באתגרים המורכבים איתם הם מתמודדים בשלב הוראה ראשוני זה.

ביבליוגרפיה

- ארנון, ר', שני, מ' וזייגר, ט' (2002). מחשבות של מורים אודות מקצועם. בתוך ב' פרסקו וד' כפיר (עורכות), *דיאלוג מתמשך: ההכשרה להוראה והמעשה החינוכי* (עמ' 54-77). מכון מופ"ת.
- אילוז, ש', יבלון, י"ב, דיגמי, ש' וולורט, נ' וסרי נ' (בדפוס). התנסות סימולטיבית במצבי קונפליקט 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* (עמ' 17). מכון מופ"ת.
- אילוז, ש' ויבלון, י"ב. (בדפוס). התנסות סימולטיבית מבוססת טכנולוגיה בהכשרה אקדמית בתחומי החינוך. בתוך: ע' כהן, ג' רביד, ר' בלונדר, א' פורקוש ברוך, ח' מישר טל, מ' שיינפלד וא' שמואלי (עורכים), *טכנולוגיות למידה בהשכלה הגבוהה בישראל*. מיט"ל.
- וסרמן-גוטויליג, ת' (2017). *השפעת התנסות בסימולציות על אוריינות רגשית ומיקוד שליטה בקרב פרחי הוראה* (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- כהן, ז' (2010). *פיתוח הכוונה עצמית פדגוגית אצל פרחי הודאה בסביבה נתמכת רפלקציה במוקדים שונים* (עבודת מחקר לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה). בית-הספר לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן, רמת גן.
- כהן, ז' וקרמרסקי, ב' (2010). פיתוח הכוונה עצמית אצל פרחי הוראה באמצעות תמיכה רפלקטיבית בסביבה טכנולוגית. בתוך י' עשת-אלקלעי, א' כספי, ס' עדן, נ' גרי וי' יאר (עורכים), *ספר כנס צי"ס למחקרי טכנולוגיות למידה 2010: האדם הלומד בעידן הטכנולוגי* (עמ' 101-109). רעננה: האוניברסיטה הפתוחה. נדלה מהכתובת http://telem-pub.openu.ac.il/users/chais/2010/morning/1_2.pdf
- לזובסקי, ר', שריפט, ר' והראל, י' (1997). *התפתחות פרופסיונלית של מתקשרים להוראה ולחינוך: השתלבות תעסוקתית מוקדמת במערכת החינוך*. כפר סבא: מכללת בית ברל, היחידה למחקר ולהערכה בהכשרה להוראה ובחינוך.
- מיכלסקי, ט' וקרמרסקי, ב' (2008). פיתוח הכוונה עצמית בלמידה בקרב פרחי הוראה בסביבה מתוקשבת בזיקה לתפיסות של למידה והוראה. *מגמות*, 45(4), 765-798.
- משרד החינוך (תשנ"ט). *ההתמחות בהוראה: עקרונות, קווים מנחים, ודפוסי פעולה*. משרד החינוך, התרבות והספורט, האגף להכשרת עובדי הוראה.
- פז, ד' וסלנט, ע' (2012). *שלב הכניסה להוראה Induction*. תל אביב: מכון מופ"ת.
- צבר בן-יהושע, נ' (1995). *המחקר האיכותי בהוראה ולמידה*. מסדה.
- רון, ע' ויוספרברג בן-יהושע, ל' (2021). *השימוש בסימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים*. מכון מופ"ת.

שגיא, ר' ורגב, ח' (2002). קשייו של המורה המתחיל: תחושת ההלם כמנבאת את האי-נחת בהוראה. *דפים*, 34, 10-45.

Arthur, C., Levett-Jones, T., & Kable, A. (2012). Quality indicators for design and implementation of simulation experiences: A Delphi study. *Nurse Education Today*, 33(11), 1357-1361. doi:10.1016/j.nedt.2012.07.012

Allen, J. (2009). Valuing practice over theory: How beginning teachers re-orient their practice in the transition from the university to the workplace. *Teaching and Teacher Education*, 25(5), 647–654. doi:10.1016/j.tate.2008.11.011

Andrew, S., & Halcomb, E. J. (2012). Mixed method research. In S. Borbasi & D. Jackson (Eds.), *Navigating the maze of research: Enhancing nursing and midwifery practice* (3rd ed., pp. 147-166). Marrickville, NSW: Elsevier.

Barr, K. P., Reyes, M. R., & Kim, S. (2020). “Hot Seat” Simulation to Teach Conflict Management Skills to Residents. *Journal of Graduate Medical Education*, 12(4), 485-488. doi: <http://dx.doi.org/10.4300/JGME-D-19-00594.1>

Bembenutty, H. (2013). The triumph of homework completion through learning academy of self-regulation. In H. Bembenutty, T. J. Cleary, & A. Kitsantas (Eds.), *Applications of self-regulated learning across diverse disciplines* (pp. 153–197). Charlotte: Information Age Publishing.

Ben-Eliyahu, A., & Linnenbrink-Garcia, L. (2015). Integrating the regulation of affect, behavior and cognition into self-regulated learning paradigms among secondary and post-secondary students. *Metacognition and Learning*, 10(1), 15-42. doi:10.1007/s11409-014-9129-8

Boekaerts, M. (2002). Bringing about change in the classroom: Strengths and weaknesses of the self-regulated learning approach - EARLI Presidential Address, 2001. *Learning and Instruction*, 12(6), 589-604. doi:10.1016/S0959-4752(02)00010-5

Bond, W. F., Deitrick, L. M., Arnold, D. C., Kostenbader, M., Barr, G. C., Kimmel, S. R., & Worriow, C. C. (2004). Using simulation to instruct emergency medicine residents in cognitive forcing strategies. *Academic Medicine*, 79(5), 438-446.

- Brannan, D., & Bleistein, T. (2012). Novice ESOL teachers' perceptions of social support networks. *TESOL Quarterly*, *46*(3), 519-554. doi:10.1002/tesq.40
- Brydges, R., Manzone, J., Shanks, D., Hatala, R., Hamstra, S. J., Zendejas, B., & Cook, D. A. (2015). Self-regulated learning in simulation-based training: a systematic review and meta-analysis. *Medical Education*, *49*(4), 368-378. doi:10.1111/medu.12649
- Byrnes, D. A., & Kiger, G. (Eds.). (1996). *Common bonds: Anti-bias teaching in a diverse society*. Wheaton, MD: Association for Childhood Education International.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, *20*(2), 189-211. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Cheng, M. M. H., Cheng, A. Y. N., & Tang, S. Y. F. (2010). Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong. *Journal of Education for Teaching*, *36*(1), 91-104. doi:10.1080/02607470903462222
- DelliCarpini, M. (2009). Dialogues across disciplines: Preparing English-as-a-second-language teachers for interdisciplinary collaboration. *Current Issues in Education*, *11*(2). Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/1573/618>
- Drews, F. A., & Bakdash, J. Z. (2013). Simulation training in health care. *Reviews of Human Factors and Ergonomics*, *8*(1), 191-234.
- Evelein, F., Korthagen, F., & Brekelmans, M. (2008). Fulfilment of the basic psychological needs of student teachers during their first teaching experiences. *Teaching and Teacher Education*, *24*, 1137-1148. doi:10.1016/j.tate.2007.09.001
- Farrell, T. S. (2009). Critical reflection in a TESL course: Mapping conceptual change. *ELT Journal*, *63*(3), 221-229. doi:10.1093/elt/ccn058
- Gaba, D. M. (2007). The future vision of simulation in healthcare. *Simulation in Healthcare*, *2*(2), 126-135. doi:10.1097/01.SIH.0000258411.38212.32

- Gaba, D. M., Howard, S. K., Fish, K. J., Smith, B. E., & Sowb, Y. A. (2001). Simulation-based training in Anesthesia Crisis Resource Management (ACRM): A decade of experience. *Simulation & Gaming, 32*(2), 175-193. doi:10.1177/104687810103200206
- Gibbs, C. J. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry, 4*(2), 1-14. Retrieved from <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/520/390>
- Grantcharov, T. P., Kristiansen, V. B., Bendix, J., Bardram, L., Rosenberg, J., & Funch-Jensen, P. (2004). Randomized clinical trial of virtual reality simulation for laparoscopic skills training. *British Journal of Surgery, 91*(2), 146-150. doi:.1002/bjs.4407
- Healey, M., & Jenkins, A. (2000). Kolb's experiential learning theory and its application in geography in higher education. *Journal of geography, 99*(5), 185-195. doi: 10.1080/00221340008978967
- Heikonen, L., Pietarinen, J., Pyhältö,, K., Toom, A., & Soini, T. (2017). Early career teachers' sense of professional agency in the classroom: Associations with turnover intentions and perceived inadequacy in teacher-student interaction. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45*, 250-266. doi:10.1080/1359866X.2016.1169505
- Hesse-Biber, S. (2016). Qualitative or mixed methods research inquiry approaches: Some loose guidelines for publishing in Sex Roles. *Sex Roles, 74*(1), 6–9. doi:10.1007/s11199-015-0568-8
- Hattie, J. A. C., & Yates, G. (2014). *Visible learning and the science of how we learn*. Routledge.
- Hill, C. E., Knox, S., Thompson, B. J., Williams, E. N., Hess, S. A., & Ladany, N. (2005). Consensual qualitative research: An update. *Journal of counseling psychology, 52*(2), 196.
- Hill, C. E. (2012). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. American Psychological Association.

- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323
- Jeffries, P. R., Woolf, S., & Linde, B. (2003). Technology-based vs. traditional instruction: A comparison of two methods for teaching the skill of performing a 12-lead ECG. *Nursing Education Perspectives, 24*(2), 70-74.
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J., & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research, 1*(2), 112-133. doi:10.1177/1558689806298224
- Johnson, R. K., Harrold, L. M., Cochran, J. D., Brannan, D., & Bleistein, T. (2014). An examination of the first years: Novice ESOL teachers' experiences with loneliness and stress. *Pure Insights, 3*. Retrieved from <https://digitalcommons.wou.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1029&context=pure>
- Kallio, H., Pietilä, A. M., Johnson, M., & Kangasniemi, M. (2016). Systematic methodological review: developing a framework for a qualitative semi-structured interview guide. *Journal of advanced nursing, 72*(12), 2954-2965. doi: 10.1111/jan.13031
- Kagan, D. M. (1992). Professional growth among preservice and beginning teachers. *Review of Educational Research, 62*(2), 129-169. doi:10.3102/00346543062002129
- Kember, D., Ho, A., & Hong, C. (2008). The importance of establishing relevance in motivating student learning. *Active Learning in Higher Education, 9*(3), 249-263. doi: 10.1177/1469787408095849
- Kizilcec, R. F., Pérez-Sanagustín, M., & Maldonado, J. J. (2017). Self-regulated learning strategies predict learner behavior and goal attainment in Massive Open Online Courses. *Computers & education, 104*, 18-33. <https://doi.org/10.1016/j.comped.2016.10.001>
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Prentice-Hall

- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kourgiantakis, T., & Bogo, M. (2017). Developing cultural awareness and sensitivity through simulation. In A. Robert & S. P. Shruti (Eds.), *Creating cultural safety in couple and family therapy: Supervision and training* (pp. 89-101). Springer.
- Kourgiantakis, T., Sewell, K. M & ,Bogo, M. (2019). The importance of feedback in preparing social work students for field education. *Clinical Social Work Journal*, 47, 124–133. doi:10.1007/s10615-018-0671-8
- Le Maistre, C., & Paré, A. (2010). Whatever it takes: How beginning teachers learn to survive. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26, 559-564.
- Light, G., Calkins, S., Luna, M., & Drane, D. (2009). Assessing the impact of a year-long faculty development program on faculty approaches to teaching. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(2), 168-181.
- Lindqvist, H., Weurlander, M., Wernerson, A., & Thornberg, R. (2019). Conflicts viewed through the micro-political lens: beginning teachers' coping strategies for emotionally challenging situations. *Research Papers in Education*, 1-20. doi:10.1080/02671522.2019.1633559
- Mahmood, S. (2013). 'Reality shock': New early childhood education teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(2), 154–170. doi:10.1080/10901027.2013.787477
- Moir, E., & Stobbe, C. (1995). Professional growth for new teachers: Support and assessment through collegial partnership. *Teacher Education Quarterly*, 22(4), 83-91.
- Morris, T. H. (2019). Experiential learning—a systematic review and revision of Kolb's model. *Interactive Learning Environments*, 1-14. doi: 10.1080/10494820.2019.1570279

- Moule, P., Wilford, A., Sales, R., & Lockyer, L. (2008). Student experiences and mentor views of the use of simulation for learning. *Nurse Education Today*, 28(7), 790-797. doi:10.1016/j.nedt.2008.03.007
- Michalsky, T., & Schechter, C. (2018). Teachers' self-regulated learning lesson design: Integrating learning from problems and successes. *The Teacher Educator*, 53(2), 101-123. doi:10.1080/08878730.2017.1399187
- Nichols, S. L., Schutz, P. A., Rodgers, K., & Bilica, K. (2017). Early career teachers' emotion and emerging teacher identities. *Teachers and Teaching Theory and Practice*, 23(4), 406-421. doi:10.1080/13540602.2016.1211099
- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic.
- Pintrich, P. R., Smith, D. A., Garcia, T., & McKeachie, W. J. (1993). Reliability and predictive validity of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). *Educational and Psychological Measurement*, 53(3), 801-813. doi:10.1177/0013164493053003024
- Randi, J. (2004). Teachers as self-regulated learners. *Teachers College Record*, 106(9), 1825-1853. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00407.x
- Rauen, C. A. (2004). Simulation as a teaching strategy for nursing education and orientation in cardiac surgery. *Critical Care Nurse*, 24(3), 46-51.
- Redman, P. D. (2006). *Don't smile until December and other myths about classroom teaching*. Corwin.
- Roberts, F. E., & Goodhand, K. (2018). Scottish healthcare student's perceptions of an interprofessional ward simulation: An exploratory, descriptive study. *Nursing & health sciences*, 20(1), 107-115. doi: 10.1111/nhs.12393
- Schraw, G., & Dennison, R. S. (1994). Assessing metacognitive awareness. *Contemporary Educational Psychology*, 19(4), 460-475. doi:10.1006/ceps.1994.1033
- Schunk, D. H. (1996). Goal and self-evaluative influences during children's cognitive skill learning. *American Educational Research Journal*, 33(2), 359-382. doi:10.3102/00028312033002359

- Schunk, D. H., & Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analyses. *Applied Psychology: An International Review*, *57*, 152-171.
- Shapiro, M. J., Morey, J. C., Small, S., Langford, V., Kaylor, C. J., Jagminas, L., Jay, G. (2004). Simulation based teamwork training for emergency department staff: Does it improve clinical team performance when added to an existing didactic teamwork curriculum?. *Quality and Safety in Healthcare*, *13*(6), 417-421. doi:10.1136/qshc.2003.005447
- Spangler, P. T., Liu, J., & Hill, C. E. (2012). Consensual qualitative research for simple qualitative data: An introduction to CQR-M.
- Spielberger, C. D. (1972). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Ed.), *Anxiety: Current trends in theory and research* (Vol. 1, pp. 24-49). Academic.
- Stanulis, R. N., Fallona, C. A., & Pearson, C. A. (2002). 'Am I doing what I am supposed to be doing?': Mentoring novice teachers through the uncertainties and challenges of their first year of teaching. *Mentoring and Tutoring: Partnership in Learning*, *10*(1), 71-81. doi:10.1080/13611260220133162
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. (1998). Trust in schools: A conceptual and empirical analysis. *Journal of Educational Administration*, *36*(4), 334-352. doi:10.1108/09578239810211518
- Tufford, L., Asakura, K., & Bogo, M. (2018). Simulation versus role-play: Perceptions of prepracticum BSW students. *Journal of Baccalaureate Social Work*, *23*(1), 249-267. doi:10.18084/1084-7219.23.1.249
- Van Eekelen, I. M., Boshuizen, H. P. A., & Vermunt, J. D. (2005). Self-regulation in higher education teacher learning. *Higher Education*, *50*(3), 447-471. doi:10.1007/s10734-004-6362-0
- Vardi, I. (2015). Teaching and learning through the simulated environment. In R. H. Riely (Eds.), *Manual of simulation in healthcare* (pp. 102-114). Oxford.

- Vonk, J. H. C. (1995, April). *Conceptualizing novice teachers' professional development: A base for supervisory intervention*. Paper presented at the Annual meeting of the American Educational Research Association (AERA), San Francisco, CA. Retrieved from ERIC database. (ED390838)
- Voss, T., & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. doi: 10.1177/002248711983970
- Watkins, D. C., & Gioia, D. (2015). *Mixed methods research*. Pocket Guides to Social Work Research Methods Series. Oxford University Press
- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 153-189). Erlbaum.
- Zeidner, M. (1998). *Test anxiety: The state of the art*. Plenum.
- Zeidner, M. (2019). Self-regulated learning: Current fissures, challenges, and directions for future research. *High Ability Studies*, 1-22. doi.org/10.1080/13598139.2019.1584034
- Zhu, G., Waxman, H., Rivera, H., & Burlbaw, L. M. (2018). The micropolitics of student teachers' professional vulnerability during teaching practicums: A Chinese perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 155-165. doi.org/10.1007/s40299-018-0374-5
- Zimmerman, B. J. (2000). Attainment of self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). Academic.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspectives* (2nd ed., pp. 1-38). New York, NY: Erlbaum.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41, 64-70

Zohar, A. (2004). *Higher order thinking in science classrooms: Students' learning and teachers' professional development*. Dordrecht: Kluwer Academic.

נספחים

נספח א: שאלון למדידת מטה קוגניציה, מוטיבציה ורגש

חלק א' – מטה קוגניציה

לשאלות מסוג זה אין תשובות נכונות או לא נכונות, אלא לכל אדם התשובה המתאימה לו. בתשובותיך השתמש במפתח הבא וסמן במקום המתאים את התשובה המתאימה לך ביותר לגבי כל שאלה.

5	4	3	2	1
מסכים מאוד	מסכים	לא מסכים ולא מתנגד	לא מסכים	מאוד לא מסכים

- | | |
|--|--|
| | 1. בסדנה זו, אני אשאל את עצמי מדי פעם בפעם אם אני משיג את המטרות שלי. |
| | 2. בסדנה זו, אני אבדוק מספר אלטרנטיבות לפתרון בעיה לפני שאגיב. |
| | 3. בסדנה זו, אני אנסה להשתמש באסטרטגיות שפעלו בעבר. |
| | 4. בסדנה זו, אני אבין מהו החוזקות שלי ומה הן החולשות. |
| | 5. לאחר שאסיים את ההתנסות בסדנה זו, אני אדע עד כמה טוב הצלחתי בה. |
| | 6. אני אקבע מטרות ספציפיות לפני שאתחיל בהתנסות זו. |
| | 7. אני אשאל את עצמי אם שקלתי את כל האופציות כשאפתור בעיה בסדנה זו. |
| | 8. בסדנה זו, אני אהיה טוב בלארגן מידע. |
| | 9. באופן מודע, בסדנה זו, אני אמקד את תשומת ליבי למידע חשוב. |
| | 10. בסדנה זו, תהיה לי מטרה ספציפית לכל אסטרטגיה בה אשתמש. |
| | 11. בסדנה זו, אני אשתמש באסטרטגיות שונות, תלוי מצב. |
| | 12. אני אשאל את עצמי אם הייתה דרך קלה יותר לעשות דברים לאחר שאסיים משימה בסדנה זו. |
| | 13. בסדנה זו, תהיה לי שליטה על האופן בו אלמד טוב. |
| | 14. מדי פעם בפעם בסדנה זו, אני אבצע סקירה של מה שעשיתי כדי לעזור לעצמי להבין יחסים חשובים. |
| | 15. אני אשאל את עצמי שאלות על הנושא וקונפליקטות רחיש לפני שאתחיל בסימולציה זו. |
| | 16. בסדנה זו, אני אחשוב על מספר דרכים לפתור בעיה ואבחר בטובה ביותר. |
| | 17. לאחר שאסיים משימה בסדנה זו, אסכם את כל מה שלמדתי. |
| | 18. בסדנה זו, אני אבקש עזרה מאחרים כאשר לא אבין משהו. |
| | 19. אני אהיה מודע לאסטרטגיות בהן אשתמש כאשר אשתתף בהתנסות. |

20. בסדנה זו, אני אמצע את עצמי מנתח את התועלת של האסטרטגיות בזמן ההתנסות והשתתפות.
21. בסדנה זו, אני אשתמש בחוזק שלי כדי לפצות על החולשות שלי.
22. בסדנה זו, אני אתמקד במובן ובמשמעות של מידע חדש.
23. בסדנה זו, אני אצור דוגמאות משלי כדי להפוך את המידע ליותר משמעותי.
24. בסדנה זו, אני אהיה שופט טוב של האופן שבו אני מבין היטב דבר מסוים.
25. בסדנה זו, אני אדע מתי כל אסטרטגיה שאשתמש בה תהיה הכי יעילה.
26. לאחר שאסיים משימה בסדנה זו, אשאל את עצמי כמה היטב השלמתי את המטרות שלי.

27. לאחר פתרון בעיה בסדנה זו, אני אשאל את עצמי אם שקלתי את כל האופציות.
28. בסדנה זו, אני אנסה לתרגם מידע חדש למילים משלי.
29. בסדנה זו, אני אשנה אסטרטגיות כאשר לא אצליח להבין.
30. בסדנה זו, אני אשאל את עצמי אם מה שאני עושה קשור למה שאני כבר יודע.
31. בסדנה זו, אני אעריך מחדש את ההנחות שלי כאשר אעשה מבולבל.
32. בסדנה זו, אני אלמד יותר כאשר אני אתעניין בנושא.
33. בסדנה זו, אני אתמקד במובן הכולל, יותר מבפרטים.
34. אני אשאל את עצמי שאלות עד כמה נכון אני עושה בזמן שאגיב למשהו חדש בסדנה זו.
35. בסיום משימה, בסדנה זו, אני אשאל את עצמי אם למדתי כמה שהייתי יכול.
36. בסדנה זו, אני איעצר ואחזור על מידע חדש שאיננו ברור.

חלק ב' – מוטיבציה

5	4	3	2	1
מסכים מאוד	מסכים	לא מסכים ולא מתנגד	לא מסכים	מאוד לא מסכים

37. בסדנה זו, אני אעדיף שהתנסות תהווה אתגר עבורי, כדי שאוכל ללמוד דברים חדשים.
38. אני חושב שאוכל ליישם את מה שאלמד בסדנה זו, במקומות אחרי ובהוראה בפועל.
39. חשוב לי ללמוד את הנושא בסדנה זו.
40. בסדנה מסוג זה, אני מעדיף נושא לימוד שיעורר את סקרנותי, גם אם הוא נושא קשה ללימוד.

41. אני מוצא עניין רב בתחום הנושא הנלמד בסדנה זו.

42. הדבר שיביא לי את מירב הסיפוק בסדנה זו הוא הניסיון להבין את הנושא בצורה המעמיקה ביותר האפשרית.

43. אני חושב שהלימוד בסדנה זו יועיל לי.

44. אני אוהב את נושא הלימוד הסדנה זו.

45. הבנת החומר בסדנה זו חשובה לי מאוד.

חלק ג' – רגש

5	4	3	2	1
מסכים מאוד	מסכים	לא מסכים ולא מתנגד	לא מסכים	מאוד לא מסכים

46. אני בטוח שאוכל להגיע לשליטה במיומנויות הנלמדות בסדנה זו.

47. אני בטוח שאוכל לבצע בצורה מעולה את המטלות בסדנה זו.

48. אני מצפה להצליח בסדנה זו.

49. כשאתכונן להתנסות בקורס זה, אהיה במצב של חרדה מתמדת.

50. לעיתים מחשבותיי ייעשו מבולבלות ולא ברורות בזמן ההתנסות בסדנה זו.

51. למרות שעם חברים אני מדבר בצורה שוטפת, יהיו חסרות לי מילים בזמן ההתנסות בסדנה זו.

52. בזמן ההתנסות בסדנה זו, אהיה מרוכז ומחשבותיי תהיינה בהירות.

53. יהיה לי קשה לחפש בצורה רגועה את המילים המתאימות כדי לבטא את מחשבותיי בזמן ההתנסות בסדנה זו.

54. הציפייה להתנסות בסדנה זו תעורר בי הרגשה נעימה

55. בזמן ההתנסות בסדנה זו, ארגיש נינוח ורגוע.

56. בזמן ההתנסות בסדנה זו, עמידתי תהיה מתוחה ובלתי טבעית.

57. בסיום ההתנסות בסדנה זו, ארגיש כי הייתה לי חוויה נעימה.

58. ארגיש ביטחון לקראת ההתנסות בסדנה זו.

59. בזמן ההתנסות בסדנה זו, קהל העמיתים יראה לי ידידותי כשאפנה אליו.

60. בזמן ההתנסות בסדנה זו, אקפיד לשים לב לתגובות קהל העמיתים לגבי התוכן הנלמד.

61. בזמן ההתנסות בסדנה זו, דיבורי יהיה שוטף למדי ואהיה בטוח בכושר הדיבור שלי.

נספח ב: שאלון דמוגרפי

גיל: _____

מין: זכר/נקבה

ניסיון בהוראה טרם תחילת שנת הסטאז':

0

1 שנים

2 שנים

3 ומעלה

השכלה אקדמית:

תואר ראשון B.Ed

תואר ראשון BA

תואר ראשון BA + תעודת הוראה

תואר שני ומעלה

תואר שני ומעלה + תעודת הוראה

אחר _____

דיסציפלינה בהוראה:

מתמטיקה/מדעים/מחשבים/שפות/ספרות/היסטוריה/מדעי החברה/אזרחות/מוזיקה ואומנות/חינוך מיוחד/ חינוך גופני

גיל ההוראה:

יסודי כיתות: א-ו

חטיבת ביניים כיתות: ז'-ט'

תיכון

לימודי התואר הראשון התקיימו ב: אוניברסיטה/מכללה

האם אתה מחנך כיתה? כן/לא

זרם חינוכי: ממלכתי/ ממלכתי דתי/ ערבי/ אחר

ניסיון קודם בחינוך טרם הכניסה להוראה: _____

נספח ג: שאלות לראיון חצי מובנה בעקבות השתתפות בסדנת סימולציה

שאלות דמוגרפיות

שם

גיל

ניסיון בהוראה

תחום דיסציפלינה

השכלה אקדמית

מידת הניסיון בעבודה בכלל ובעבודה חינוכית בפרט

נושאים לראיון

אילו רגשות התעוררו אצלך בעקבות ההשתתפות/צפייה בסימולציה? באיזה נקודה/ שלב בסדנה?

מהי התובנה המרכזית איתה אתה יוצא מחוויה זאת?

תאר התנהגותך במהלך ההשתתפות בסימולציה/ משהו מעניין שראית?

מה היית עושה אחרת/מה היית עושה אחרת במקום המתנסה?

תני לדוגמא למושג חדש שלמדת בעקבות ההשתתפות בסדנא?

תתני לי דוגמא למשהו שהשחקנים עשו שהתחבר לידע הקודם שלך?

כיצד הניסיון שצברת בבית הספר עד כה במהלך שנת הסטאז מתחבר לדברים שצפית או התנסית במהלך סדנת הסימולציה? פרטי דוגמאות בבקשה.

תתארי לי קושי ספציפי שהיה לך בכיתה/ בבית הספר/מול הורים או תלמידים שבעקבות סדנת הסימולציה את יכולה להסתכל עליו באור קצת אחר?

תתארי לי קושי שאת חווה כמורה שהשתתפות/הצפייה בסדנת הסימולציה לא נתנה לו מענה?

למה? מה את חושבת שצריך להיות אחר בסדנת הסימולציה?

תארי לי תרחיש שהתקיים בסדנת הסימולציה בהתנהגות שלך כמתנסה או של מתנסים שצפית בהם/ שחקנים או מנחה, שחידד לך תובנות בקשר לשנה שלך כמורה חדשה? מהם?

באיזה אופן סדנת הסימולציה התכתבה עם תרחישים דומים מחיי בית הספר?

תני לי דוגמא לאירוע דומה שהוצג בסדנת הסימולציה ואיך את התמודדת איתו והאם עכשיו את חושבת שנפתחו לך עוד דרכי התמודדות אחרות?

תספרי לי על איזשהו תהליך או קונפליקט שאת חווה השנה ואת מרגישה שאין לך כלים להתמודד איתו ושאת לא יודעת מה לעשות?

באיזה אופן סדנת הסימולציה פגשה את התהליך הזה? מהם התובנות שעלו?

באיזה אופן תרמה לך סדנת הסימולציה להתפתחותך כמורה חדשה?

תני לי דוגמא למשהו מסוים שלמדת על ההתנהגות שלך והלמידה שלך להיות מורה בעקבות הסדנא?

כיצד החוויה של לראות את עצמך במסגרת הסדנה תרמה לך כמורה חדשה?

תני לי דוגמא לאירוע שקרה בתחילת שנה והיום בעקבות הידע שצברת וההשתתפות בסדנא אולי היית מתמודדת איתו אחרת?

מה היית משנה בסדנת הסימולציה? מדוע

Abstract

Self-Regulated Learning is the learner's ability to be aware of his thoughts, feelings, and behaviors during learning, to supervise and manage them (Michalsky & Schechter, 2018; Zeidner, 2019). In this process, which is conducted in a circular manner, the learner sets goals for himself, plans the cognitive strategies (meta-cognitive) while supervising the process and evaluating it, and managing the motivation (Pintrich, 2000; Winne, 2001). When a learner achieves the learning goal and completes the self-regulation process, he will also systematically reflect on the past learning process and set new goals that will often lead him to a new self-regulation cycle (Cohen and Kramersky, 2010; Zimmerman, 2002).

Many studies have pointed the importance of self-regulation in learning as a tool for promoting teacher and student education. In addition, research evidence on the relationship between teachers' self-regulation and students' self-regulation is growing - when teachers who intend to be effective in advancing their students' self-regulation processes should first master their self-regulation processes in their own learning. (eg Bembenutty, 2013; Kramarski & Michalsky, 2009; Hattie & Yatse, 2014). The level of self-regulation as part of teachers' learning processes is related to how they are directed towards achieving the learning goals and the level of awareness of it (Van Eekelen et al, 2005).

Much has been said in the research literature about the complexity of teaching, especially about the complexity of entering teaching, i.e. the first year of teaching interns (e.g., Johnson et al., 2014; Lindqvist et al., 2019). Interns are at a critical stage in entering teaching that is sometimes accompanied by a daily sense of survival and multiple challenges of various kinds including resolving conflicts with colleagues, parents, and students while developing their concept of self-perception as teachers within a cohesive school culture.

The present study dealt with the relationship between the development of self-regulation and participation in a simulated experience in education. Using a simulation - a technique that allows for experiences in the field of education under laboratory conditions (Gaba, 2007), may help new teachers deal with significant aspects of the school world of work in a controlled and safe environment. Previous studies show that participating in simulations has a positive effect on teachers' work in the field. (Rauen, 2004; Robberts & Goodhand, 2018). In addition, simulations are seen as a tool to promote learning, improve confidence in dealing with conflicts, and as a positive experience (Bond et al., 2004; Jeffries et al., 2003; Moule et al., 2008; Barr et al., 2020).

In the context of self-guidance, simulations have been found as a tool that offers learners the opportunity for self-regulation in learning in an emotional-social context (Wasserman-Gottlieb, 2017). However, no studies have yet been conducted examining metrics of self-regulation per se in an emotional-social context as well as the contribution of the simulation workshop to the professional progress of specialized teachers.

The present study aims to examine the effect of participation in the simulation workshop on aspects of self-regulation in learning in interpersonal contexts among specialized teachers. As part of the internship workshop, specialized teachers participate in the simulation workshop of the 12th Center at Bar-Ilan University, which is adapted for teachers in their first year. The workshop includes experience in simulations in collaboration with actors who simulate common and authentic conflict situations faced by the specialized teachers in daily life at school, for example, classroom management, a conversation between a teacher and a student with difficulties, a conversation between a teacher and an angry parent and between a teacher and a colleague. Each workshop includes between 3-4 experiences. A number of the participants in the workshops actively experience simulations in front of an actor, and the rest of the participants take part in the workshop as observers of the simulation experience and as partners in the research group discourse. The debrief that takes place after the experience is video-based and includes feedback from the actors on how they feel about their experience during the simulation and also from the viewing group, accompanied and guided by the workshop advisor. The whole process that takes place in the workshop is a reflection that includes an internal observation for all the participants (<http://zik.co.il/z5v1>).

In the current study, 41 intern teachers participated in the internship workshop for intern teachers at Bar Ilan University, of which 23 (56%) participated in the simulation workshop as spectators and about 18 (44%) experienced simulation in front of an actor. The study was conducted using a mixed-method and included a combination of quantitative and qualitative data in order to enrich the research perspective regarding the investigated phenomenon and look at it from diverse perspectives (Watkins & Gioia, 2015).

In the quantitative part of the study, three questionnaires were used to examine self-regulation indices: metacognition (Schraw & Dennison, 1994), Motivation (Pintrich, Smith, Gracia, & McKeachie, 1993) and Emotion (Cohen, 2010; Pintrich et al., 1993), Adapted to the present study. The research questionnaires were delivered on three dates - for the first time to all the intern teachers who were scheduled to participate in the study several weeks before the participation in the simulation experience, for the second time

immediately after the participation in the workshop, and for the third time at the end of the school year. The research hypotheses were that there would be an increase in self-regulation indices in all three indices in the compared measurements before and after the experiment and that when comparing actual experience in front of actors to experience viewers, those who experienced in front of actors will be found to have higher self-regulation indices. Also, in order to deepen the observation of the findings obtained in the quantitative part, in the qualitative part, semi-structured interviews were conducted with eight participants.

From the findings of the quantitative study, it can be seen that in the analyzes of variance for repeated measurements, a significant increase was indeed observed - in the self-regulation indices between the first and second measurements in the meta-cognition and emotion indices. That is, to the workshop, a positive impact on aspects of self-regulation in interpersonal contexts. However, in comparison with the second and third measurements, a significant decrease was actually observed. This decrease was explained by the fact that one-time intervention, significant as it may be, is insufficient to bring about long-term changes (e.g ., Light et al., 2009). In addition, the second study hypothesis regarding higher self-regulation indices among experienced participants compared to observing participants was rejected. This trend illuminated the workshop as an equally significant experience for all participants, even those who did not experience simulations in front of an actor. The qualitative part of the study also supports this explanation.

Moreover, the interviewees' words in the qualitative part of the study showed that the structure of the workshop, which includes viewing experiences, video-based research and feedback, encouraged them to have significant reflective processes regarding their experiences and functioning in interpersonal interactions as beginning teachers. For example, interviewees noted that following the scenarios, imagine and think about their conduct in similar situations. In addition, the insight has been sharpened that conflicts can be managed in more than one correct way.

Also, participants who experienced simulations in front of an actor and watched the video themselves described it as a formative experience, free from real mistakes, sharpening the gap between what is desired and what is found, and strengthening confidence. This finding reinforces previous studies that have found the experience in front of an actor during simulations as a meaningful learning experience (Tufford et al., 2018). However, some reported that the experience was stressful for them because it included uncertainty about the future to come and the perception of the experience as a test.

From the results of the study on both its quantitative and qualitative aspects, it can be learned that the simulation workshop that includes experiential learning created meaningful learning for the interns. While dealing with authentic scenarios from the interns' world of work, the workshop apparently succeeded in producing a sense of relevance in their eyes, which is important in creating meaningful learning (Kember et al., 2008). The interns are already teachers in practice who deal on a daily basis with the difficulties and content that the teaching year produces; these are authentically reflected in the various scenarios that make up the simulation workshop. Also, experiential learning encourages reflection, which broadens perspectives on familiar situations that, in turn, will be linked and charted through similar future situations (Kolb, 1984).

In conclusion, this study makes a theoretical and practical contribution. At the theoretical level, it can be learned from the study that experiential simulation-based learning is significant for teachers in the entry-level teaching phase in aspects of self-regulation development in an interpersonal context. At the practical level, we learn that simulating against an actor in authentic scenarios from the new teachers' world of work is a powerful practical tool as a means of reflective learning and as a response to the need of interns facing complex challenges in this initial teaching phase.

This work was carried out under the supervision of

Dr. Shira Iluz and Prof. Yaacov Yablon

School of Education, Bar-Ilan University.

BAR-ILAN UNIVERSITY

**The Relationship between Using Simulation as a Learning
Promoting Methods and SRL in Interpersonal Relationships
among First Year Teachers**

Nitzan Velvart-Magiel

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

Ramat Gan, Israel

2021