

אוניברסיטת בר-אילן

בית הספר לחינוך

**התנסות סימולטיבית מקוונת בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של סטודנטים ומורים
מנקודת מבטם של מובילי הקבוצות**

ניצן מופסיק

עבודה זו מוגשת כחלק מהדרישות לשם קבלת תואר מוסמך בבית הספר לחינוך של
אוניברסיטת בר-אילן

תשפ"ב

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

בראש ובראשונה תודה ל**ד"ר שירה אילוז**, שליוותה לאורך תהליך ארוך ומאתגר. הנחתה בצורה מקצועית

ומדויקת, בסבלנות רבה, הכלה והבנה. תמיד הייתה זמינה וגמישה ודחפה והאמינה בי לאורך כל הדרך.

תודה ל**פרופ' יעקב יבלון**, על שימת דגשים חשובים ומקדמים בתהליך ביצוע המחקר והכתיבה ועל

האפשרות ללמוד ממקור מקצועי בעל ידע רב על מחקר ועוד.

תודה ל**ענת שני** ממרכז הל"ב, על העזרה הרבה לאורך כל תהליך המחקר, מתחילתו ועד סופו.

תודה ל**הורי האהובים**, שתמכו, דחפו והאמינו בי לאורך כל חיי ולימודיי.

תודה ל**בן בעלי היקר לי מכל**, על הדחיפה, התמיכה, העזרה והאמונה בי לאורך כל הדרך.

מחקר זה מוקדש לזכרו של סבי **פרופ' יוסף גלנץ** ז"ל.

תוכן עניינים

א.....	תקציר
1.....	מבוא
2.....	סקירת ספרות
2.....	תהליך הכשרה וכניסה להוראה ופיתוח מקצועי במהלכה
2.....	שלב ההכשרה להוראה
3.....	שלב הכניסה להוראה
3.....	שלב הפיתוח המקצועי
4.....	קידום מיומנויות חברתיות-רגשיות במסגרת פיתוח מקצועי של מורים
5.....	סימולציה בהוראה ולמידה
8.....	עמדותיהם של מורי המורים
8.....	שאלות המחקר
8.....	שיטת המחקר
9.....	משתתפים
9.....	כלי המחקר
10.....	הליך המחקר
11.....	תוצאות
11.....	ניתוח הראיונות
12.....	תמה א' : אותנטיות
15.....	תמה ב' : עיבוד באמצעות משוב ורפלקציה
18.....	תמה ג' : חיזוק כישורים חברתיים רגשיים ותקשורתיים
20.....	תמה ד' : בניית זהות מקצועית
22.....	תמה ה' : התנסות פעילה
25.....	תמה ו' : סימולציה ווירטואלית : התאמה לשינויים המתרחשים
28.....	תמה ז' : עיבוי ההתנסויות
31.....	דיון
36.....	ביבליוגרפיה
40.....	נספח מס' 1
I.....	Abstract

רשימת לוחות

- לוח מס' 1 : חלוקת המרואיינים לקבוצות על פי נתוני מגדר ותפקיד.....9
- לוח מס' 2- חלוקת התמה 'אותנטיות' בקרב המשתתפים.....12
- לוח מס' 3- חלוקת התמה 'עיבוד באמצעות משוב ורפלקציה'.....15
- לוח מס' 4- חלוקת התמה 'חיזוק כישורים חברתיים, רגשיים ותקשורתיים'.....18
- לוח מס' 5- חלוקת התמה 'בניית זהות מקצועית'.....20
- לוח מס' 6- חלוקת התמה 'התנסות פעילה'.....22
- לוח מס' 7- חלוקת התמה 'התאמה לשינויים המתרחשים'.....25
- לוח מס' 8- התמה 'עיבוי ההתנסויות'.....28
- לוח מס' 9 : הבדלים בין הקבוצות בתמות השונות.....30

רשימת תרשימים

- תרשים חלוקה לקבוצות ותמות.....12

תקציר

התנסות סימולטיבית שולבה בשנים האחרונות באופן נרחב בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בארץ (יבלון, אילוז ואיזנהמר, בדפוס; אילוז ויבלון, בדפוס; רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021) ובעולם (Levin & Flavian, 2019; Kaufman & Ireland, 2016; Kaufman & Ireland, 2015; Dotger, 2020).

סימולציה היא הדמיה אנושית המהווה מודל פשוט אך מדויק, תקף ודינאמי של המציאות (Kaufman & Ireland, 2016). להדמיה זו יתרונות רבים ללמידה ותרגול ובכללם היכולת לחזור על תרחישים עם יעדי למידה ספציפיים, לתרגל טווחי זמנים ארוכים יותר ממה שניתן בחיים האמיתיים, להשתמש בניסוי וטעיה, לחוות מצבים נדירים או מסוכנים ולמדוד בבירור תוצאות עם מערכות מדידה מאומתות. על מנת לפתח מיומנויות, תרגול הסימולציה, בשילוב תהליכי למידה רפלקטיביים, מעניקים הזדמנות חשובה לשיפור חוזר של ביצועים ולפיתוח תובנות משמעותיות על פתרונות יעילים של מצבים מורכבים (Kaufman & Ireland, 2016).

סימולציה בהוראה הינה דרך לשיפור מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב מורים באמצעות התמודדות עם סיטואציות של אי וודאות (Dotger, 2015; Freedman, Woodfield & Dotger, 2020).

מורים נדרשים להתמודד עם סיטואציות מורכבות באירועי קונפליקט רבים ושונים, להתאים את הוראתם למגוון עצום של רגשות וצרכים הנובעים מרקע תרבותי מגוון. הקונפליקטים המרכזיים עימם מתמודדים מורים הינם חוסר זמן, יחסים מורכבים עם הורים, בעיות משמעת או התנהגויות לא מקובלות של תלמידים. בנוסף, אקלים חברתי שלילי בביה"ס וחוסר בתמיכה חברתית מצד הנהלה וצוות ביה"ס, היעדר אוטונומיה ומחסור בתמיכת ביה"ס עשויים להוביל לתחושות לחץ ותסכול רב (Skaalvik & Skaalvik, 2016; 2010).

כדי לצלוח מצבים אלה, מורים נדרשים להשתמש בכישורים הבין אישיים שלהם (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Goroshit & Hen, 2016; Brackett & Katulak, 2006).

בעקבות ההבנה כי מורים נוטים למעט במימדים החברתיים רגשיים של עבודתם, חוקרים הסיקו כי בנוסף לחשיבותה של המומחיות הפדגוגית והשליטה בתחומי דעת, ישנה חשיבות רבה לפיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות בקרב המורים (Chatterjee Singh & Duraiappah, 2006; Brackett & Katulak, 2006; Oliveira et al., 2021; Ferreira, Martinsone & Talić, 2020).

סימולציה מול שחקנים הינה פרקטיקה להוראה ולמידה המבוססת על למידה התנסותית, אקטיבית, (Kolb, 2014) ונועדה ללמידה וחיזוק כישורים מסוגים שונים בתחומים מגוונים. בעוד שלמידה מבוססת סימולציה נפוצה מאד בתחומי הטיס והרפואה (Aebersold, 2016) הסימולציה בחינוך הינה חדשה באופן יחסי (איזנהמר, בדפוס) והמחקר בנושא עדיין בראשיתו. בעוד שהיבטים שונים של ההתנסות הסימולטיבית כמו תרומות הסימולציה להכוונה עצמית, מיקוד שליטה ועוד (יבלון, אילוז ואיזנהמר, בדפוס) זכו להתייחסות מחקרית נקודת מבטם של מובילי הקבוצות לא נחקרה עד כה. במחקר הנוכחי, התמקדנו בנקודת המבט של מובילי הקבוצות הבוחרים לכלול סדנאות סימולציה מקוונות בתכנית ההכשרה והפיתוח המקצועי שבאחריותם.

מטרת המחקר הייתה לבחון מהו המענה הייחודי שנותנת התנסות סימולטיבית מקוונת בעיני מובילי הקבוצות של מורים וסטודנטים, בהתייחס לתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי, תוך בחינת ההבדלים בין קבוצות שונות (סטודנטים, מתמחים ומורים מנוסים) של משתתפים בשלבים שונים של הפיתוח המקצועי שלהם (הכשרה, סדנת סטאז' ופיתוח מקצועי). בנוסף, ביקשנו להבין את הצרכים והציפיות של מובילי קבוצות, מסדנאות הסימולציה המקוונות, לבדוק מהם הכישורים והמיומנויות אותם הם היו רוצים לקדם באמצעות השתתפות הקבוצות בסדנאות הסימולציה.

סדנאות הסימולציה כוללות כמה מרכיבים.

בכל סדנה מתנסים המשתתפים בתרחישים קונפליקטואליים אותנטיים שונים. חברי כל קבוצה מתנסים בתפקידיהם המקצועיים האמיתיים. ההתנסות בסדנא נעשית מול שחקנים מקצועיים אשר ממלאים את תפקיד האחר השותף לאירוע. לאחר שלב ההתנסות בסדנא, נותנים השחקן וחברי הקבוצה אשר צפו בסימולציה, משוב על התנהלות המתנסה. הסדנא מלווה בהנחיה של מומחה בהנחיית סימולציות. היא מצולמת באולפן טכנולוגי ועל ידי צלם מקצועי. במקרים של סדנאות סימולציה מקוונות, הסדנא מתקיימת באמצעות תוכנת 'ZOOM'. בתום הסדנא, צופים המשתתפים בסרטון הווידאו של כל אחת מהסימולציות לצורך תחקיר ולימוד מודל יישומי. בסיומה מקבלים המתנסים את סרטון הסימולציה האישי שבו השתתפו, לצורך המשך הלמידה.

במסגרת המחקר הנוכחי נערכו חמישה עשר ראיונות עם מובילי קבוצות שהתנסו בהתנסויות סימולטיביות מרחוק במרכז לסימולציה בחינוך (הל"ב) באוניברסיטת בר-אילן. הראיונות התקיימו עם מרצים של סטודנטים להוראה, מורים בסדנת הסטאז' בשנתם הראשונה להוראה ואחראים על פיתוח מקצועי שלמורים מנוסים, בחלוקה שווה.

מטרת המחקר הינה אקספלורטיבית ועל כן נחברה שיטת מחקר איכותנית (Tracy, 2019).

כלי המחקר הינו ראיון חצי מובנה. ראיון מסוג זה נבחר מכיוון שיש באפשרות החוקר להעמיק בשיחה עם המרואייין בסוגיות בהן רוצה לעסוק, לשאול שאלות מתוכננות מראש, אך לאפשר למרואייין ולעצמו להוסיף שאלות ותשובות באופן חופשי.

ניתוח הראיונות נעשה בשיטת הניתוח CQR: Consensual qualitative research (Hill, 2013).

מניתוח הראיונות עלו מספר תמות עיקריות המשקפות את מטרותיהם וציפיותיהם של מובילי הקבוצות שבחרים להביא את קבוצותיהם לסדנאות הסימולציה ואת התרומה הייחודית של הסדנאות עבור המשתתפים בהן:

התמה הראשונה עסקה ב**אותנטיות** המאפיינת את סדנאות הסימולציה. מדברי המרואיינים היה ניתן להבין את המשמעות של סדנאות הסימולציה מול שחקנים כמייצגות באופן ממשי את המציאות המורכבת בבית הספר והתחושה היא כי הסדנאות, ככלי פדגוגי, הינו הכלי המשקף בצורה הקרובה ביותר את הקורה בשטח.

התמה השנייה בחנה את ה**עיבוד** הנעשה בקרב המשתתפים באמצעות **משוב ורפלקציה** המתקיימים בסדנאות. ראשי הקבוצות ציינו בראיונותיהם מרכיבים שונים בתהליך זה, אשר באמצעותם יכולים המשתתפים לבצע עיבוד פנימי בעקבות סדנת הסימולציה.

התמה השלישית בחנה את נושא **חיזוק הכישורים החברתיים, הרגשיים והתקשורתיים** בעקבות ההשתתפות בסדנאות. המרואיינים ציינו כי הצפייה בסימולציה מאפשרת למשתתפים למצוא את הכישורים הנדרשים להתמודדות בסיטואציות השונות, לבחון אילו כישורים זקוקים לחיזוק ואילו

כישורים עוזרים למתנסה להתמודד בסיטואציה.

התמה הרביעית היתה **בניית הזהות המקצועית** המתקיימת בקרב המשתתפים בסדנאות. ראשי הקבוצות ציינו מספר נקודות חשובות העולות מן ההשתתפות בסדנא, אשר תורמות לבניית זהותו המקצועית של המשתתף בה.

התמה החמישית עסקה **בהתנסות הפעילה** המתאפשרת בסדנאות. סדנת הסימולציה מאפשרת התנסות פעילה הנותנת למשתתפים מקום לתרגול והכנה לעבודת ההוראה בשטח. התמה השישית עסקה במידת ההתאמה של תהליך **סדנאות הסימולציה המקוונות** לשינויים המתרחשים בתקופת הקורונה. הקורונה, אשר הביאה עימה שינויים רבים באורחות חיינו, גרמה לנו לשנות את צורת התנהלותנו היומיומית ולהתאים את עצמנו למציאות החדשה. סדנת הסימולציה עברה להתקיים באופן ווירטואלי על מנת לאפשר את המשך קיום הסימולציות גם במציאות החדשה. שינוי זה הביא עימו מספר יתרונות אשר צוינו בניהם של ראשי הקבוצות השונות.

התמה השביעית עסקה בהיקף ההתנסות ולפיה יש **לעבות את ההתנסויות** ולהטמיע אותן באופן יותר משמעותי בתהליכי הלמידה כהצעת ייעול לסדנאות הסימולציה בכדי ליצור תהליך למידה אפקטיבי. מובילי הקבוצות ציינו כי אם יהיו מספר סדנאות כחלק מתהליך למידה ארוך, המשתתפים יוכלו להפיק עוד יותר מן הסימולציות מאשר התנסות חד פעמית.

מתוצאות המחקר ניתן ללמוד כי ראשי הקבוצות המגיעים לסדנאות הסימולציה, רואים בסדנאות קרקע פורייה ללמידה חדשה, בחינה אישית וחיזוק מיומנויות וכישורים קיימים אשר יכולים להיטיב עם המשתתפים בעת עבודתם בהוראה בהווה ובעתיד. המעבר להוראה מקוונת ולסדנאות מרחוק הטריד את ראשי הקבוצות, מבראשית היה ניתן לסבור כי בעצם היות הלמידה מקוונת, יש כדי לפגוע בחווית הלמידה. בדיעבד אפוא, עולה מדבריהם כי הסימולציה המקוונת טומנת בחובה יתרונות המפיקים ערך מוסף למשתתפים בסדנא.

לסיכום, מחקר זה הוא מחקר אקספלורטיבי בעל תרומה תאורטית ופדגוגית. ברמה התאורטית, ניתן ללמוד מהמחקר כי למידה התנסותית משמעותית עבור סטודנטים, מתמחים ומורים מנוסים בתהליך בניית זהותם המקצועית והתמודדות בעבודת ההוראה בשטח. היא עשויה להוסיף נדבך ייחודי לתהליכי ההכשרה והפיתוח המקצועי כיוון שתהליכים אלה בנויים בעיקרם מלמידה תאורטית ופסיבית ואילו הלמידה ההתנסותית מתבססת כלמידה יעילה ומקדמת יותר בקרב עובדי ההוראה. ברמה הפדגוגית, ניתן ללמוד ממחקר זה כי סדנאות הסימולציה משמעותיות לתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של סטודנטים ומורים. סדנאות הסימולציה מתווספות לסדנאות ולקורסים הקיימים בפיתוח המקצועי כיום ונותנות ערך מוסף של תרגול ויישום הלמידה התאורטית. הן מאפשרות תרגול ולמידה של מיומנויות מרכזיות וחשובות בעבודת ההוראה, דבר שלא רווח בקורסים הקיימים כיום. סדנאות הסימולציה נחקרות ומתבססות ככלי יעיל ומקדם בלמידה של עובדי ההוראה ונכנסות לתוך תהליכי למידה בהכשרות ובפיתוח המקצועי הקיים היום.

מבוא

סימולציה בהוראה ולמידה הינה דרך לשיפור מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב מורים באמצעות התמודדות עם סיטואציות של אי וודאות ומצבי קונפליקט (Dotger, 2015).

לסימולציות יתרונות רבים ללמידה ותרגול ובכללם היכולת לחזור על תרחישים עם יעדי למידה ספציפיים, לתרגל טווחי זמנים ארוכים יותר ממה שניתן בחיים האמיתיים, להשתמש בניסוי וטעיה ועוד. על מנת לפתח מיומנויות, תרגול הסימולציה, בשילוב עם רפלקציה, מעניקים הזדמנות חשובה לשיפור חוזר של ביצועים ולפיתוח תובנות משמעותיות על פתרונות יעילים של מצבים מורכבים (Kaufman & Ireland, 2016).

במחקר זה נבחן מהו המענה הייחודי שנותנת התנסות סימולטיבית מקוונת למשתתפיה בעיני מובילי הקבוצות של מורים וסטודנטים, בהתייחס לתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי, תוך בחינת ההבדלים בין קבוצות שונות של משתתפים בשלבים שונים של הפיתוח המקצועי שלהם. בנוסף, ביקשנו להבין את הצרכים והציפיות של מובילי קבוצות, מסדנאות הסימולציה המקוונות, לבדוק מהם הכישורים והמיומנויות אותם הם היו רוצים לקדם באמצעות השתתפות הקבוצות בסדנאות הסימולציה.

מובילי הקבוצות - מורי המורים ומנחי השתלמויות, ממלאים לעיתים קרובות תפקיד רב השפעה בלימודיהם של המורים בתוכניות השונות. הם הנושאים באחריות להכנת המורים לחייהם המקצועיים, זאת בין היתר ע"י התנסות בחוויות הוראה שונות, הם הנושאים באחריות על בחירת התכנים הנלמדים בהשתלמויות, ועל הדגשים הפדגוגיים וכן מהווים מודל עבור תלמידיהם (Orland-Barak & Wang, 2020). לפיכך, ישנה חשיבות רבה בבחינת נקודת המבט של מובילי הקבוצות בהגיעם לפיתוח מקצועי מסוג זה או אחר. הציפיות, הצרכים והמטרות של מובילי הקבוצות האחראים על הבאת משתתפים לסדנאות סימולציה (סטודנטים ומורים), לא נחקרו עד קיום מחקר זה באופן שיטתי. הבנת עמדותיהם של מובילי הקבוצות נעשתה באמצעות ניתוח ראיונות חצי מובנים שמאפשרים בהבנת תהליכי עומק בקרב חברי קבוצה קטנה וממוקדת.

סקירת ספרות

תהליך הכשרה וכניסה להוראה ופיתוח מקצועי במהלכה

הכלי הסימולטיבי נכנס בשנים האחרונות באופן נרחב להכשרה ופיתוח מקצועי של מורים בארץ (יבלון, אילו ואיזנהמר, בדפוס; אילו ויבלון, בדפוס; רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021) ובעולם (Dotger, 2015; Kaufman & Ireland, 2016; Kaufman & Ireland, 2019; Levin & Flavian, 2020). כלי זה התגלה ככלי יעיל ומקדם תהליכי למידה של מורים ובעקבות כך משולב בקורסים השונים בהכשרה ובפיתוח המקצועי. זאת, מתוך ההבנה כי הכלי הסימולטיבי מתבסס על למידה התנסותית אקטיבית אשר מקדמת תהליכי למידה משמעותיים בקרב מורים (Kolb, 2014).

במוקד המחקר הנוכחי נמצאים מובילי הקבוצות המשלבים את סדנת הסימולציה בשלבים שונים של תהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי סטודנטים בשלב ההכשרה, מתמחים בשלב הכניסה להוראה ומורים וותיקים.

בהכשרה והתפתחות מקצועית של מורים כמה שלבים התפתחותיים. שלב ההכשרה להוראה, אשר בו הסטודנט לומד בעיקר ידע תאורטי טרם כניסתו לעבודת ההוראה. שלב זה חשוב להתמודדות עם אתגרי ההוראה, מחויבותו לבית הספר והישארותו בתחום זה לאורך זמן (Skaalvik & Skaalvik, 2017). (Goroshit & Hen, 2016; Schonert-Reichl, 2017; Ferreira, Martinsone & Talić, 2020) שלב הכניסה להוראה, הוא שנתו הראשונה של המורה בעבודתו. בשלב זה המורה נדרש להתמודדות עם אתגרי ההוראה הרבים בשל היותו 'פרח הוראה' (Skaalvik & Skaalvik 2016). המורה מקבל סיוע בהתמודדות עם אתגרים אלו בסדנת הסטאז' בה משתתף לאורך שנתו הראשונה בעבודת ההוראה. שלב נוסף הינו שלב הפיתוח המקצועי, אשר מתקיים לאורך כל תקופת עבודתו של עובד ההוראה. לשלב זה מייחסים חשיבות רבה מאחר וישנה הסכמה רחבה כי למידה והתחדשות של מורים תורמת לאיכותם ובעקבות כך לאיכות מערכת החינוך בכללותה (מיקולינסר ופרזנצ'בסקי אמיר, 2019: 2010; Selvi).

שלב ההכשרה להוראה

התוכניות להכשרת מורים, כוללות היבטים תיאורטיים ומעשיים ומתמקדות בדרך כלל בהתמחות בתחום הדעת כגון מתמטיקה, היסטוריה, אנגלית. בנוסף, ישנה התייחסות להיבט הידע הפדגוגי, אשר מתמקד למשל בהכרת שיטות הוראה שונות, תכנון מערך שיעור, הערכת למידה בדרכים מסורתיות וחלופיות. בנוסף לכך, ההכשרה המעשית, הנעשית בבתי הספר ומלווה במורים אשר מדריכים ומעריכים את הסטודנטים, ממוקדת פדגוגיה.

ישנן עדויות מחקריות רבות לתרומתה של הכשרת המורים לתחושת היעילות העצמית שלהם (Jung, 2007; Peebles & Mendaglio, 2014). בנוסף, ההכשרה מביאה את המורים החדשים לקבל ולהכיל תלמידים חריגים בכיתה ונותנת להם ביטחון לעמוד בפני תלמידים עם צרכים מיוחדים (Jung, 2007).

מחקרים קודמים מצביעים על חשיבותה של ההכשרה להוראה. מורה אשר עבר הכשרה, רמתו המקצועית תהיה גבוהה יותר (רוזנבלט ושירום, 2007; DeMonte, 2013). מקצועיות זו מביאה אותו להתמודדות טובה יותר עם אתגרי ההוראה, למחויבות גבוהה יותר לבית הספר וגורמת לו להישאר בהוראה לאורך

זמן. עם זאת, על אף מרכזיותה של הכשרת המורים, נראה שלעיתים רחוקות, מורים מקבלים את ההכשרה הנדרשת למתן מענה מוצלח להתמודדות עם אתגרים חברתיים ורגשיים בבית הספר (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Goroshit & Hen, 2016; Schonert-Reichl, 2017; Ferreira, Martinsone & Talić, 2020).

שלב הכניסה להוראה

המעבר מן המעמד של סטודנט להוראה למעמד של מורה בבית הספר הוא דרמטי. בתוכנית ההכשרה להוראה הסטודנטים זוכים לתמיכה, משוב בונה מעמיתים ויחס מבין ומכיל לשגיאותיהם. כשהם הופכים למורים, הם נדרשים להפגין אחריות מקצועית מלאה על כל אשר יעשו, להצליח ולהראות תוצאות מרשימות בקרב תלמידיהם וצוות ההנהלה. מעבר מהיר זה מעלה בקרב המורים המתחילים תחושת הישרדות אשר אינה עולה בקנה אחד עם הוראה יעילה. מצב זה יוצר תהליך של טשטוש ומחיקה של עקרונות ומיומנויות שנרכשו בתהליך ההכשרה להוראה (הררי, אלדד ושכטר, 2007; Dicke, Parker, Holzberger, Kunina-Habenicht, Kunter & Leutner, 2015).

בשנות עבודתם הראשונות, המורים מתמודדים עם קשיים רבים ומגוונים, הם נדרשים לבצע משימות מורכבות בתחומים שונים ולבצען בו זמנית. בין היתר עליהם לעקוב אחר התקדמות התלמידים, להתאים שיעורים למגוון רחב של תלמידים ולהתמודד עם התנהגויותיהם (Freeman et al., 2014). כל זאת לצד הזמן המועט ללמידה עצמית הניתן למורים, חוסר בתמיכה ומענה מצד מורים מנוסים ועוד. כתוצאה מכך מורים רבים מדווחים על תשישות רגשית, חוסר סיפוק מן העבודה ובהרבה מקרים אף רצון לעזוב את מקצוע ההוראה (Skaalvik & Skaalvik 2016).

בנוסף לכך, הם מתמודדים עם קונפליקטים הקשורים באינטראקציות עם תלמידים בנושאים כמו ציונים, התנהגות בכיתה, סוגיות רגשיות וחברתיות ועוד, אינטראקציות עם הורי התלמידים בנושאים הקשורים לסגנון הלמידה, להתנהגות, לדינמיקה החברתית וכדומה. ובנוסף, הם נפגשים בקונפליקטים עם עמיתיהם לעבודה אשר נוצרים בעקבות סגנונות עבודה שונים, וותק ועוד (הולמבי ויבלון, בדפוס). זהו שלב קריטי בו המורים מצויים ב"הלם מעבר" (Caspersen & Raaen, 2014), תחושת הלם אשר מאפיינת את המעבר החד מתקופת ההכשרה לעבודת ההוראה בפועל. המורים אינם אחראים עוד רק על עצמם אלא אחראים לחינוכם ורווחתם של אחרים ומתמודדים עם סיטואציות עימן לא נדרשו להתמודד עד שלב זה, דבר אשר מקשה על התמודדותם עם תפקידם המורכב (אילו, יבלון, דיגמי, ולורט וסרי, בדפוס).

שלב הפיתוח המקצועי

במהלך עבודתם, מורים ממשיכים את התפתחותם המקצועית אשר מתקיימת באופן פורמלי ובלתי פורמלי. ישנה הסכמה רחבה בדבר חשיבות הלמידה המקצועית הנמשכת של המורה, מתוך הבנה כי איכות המורים חשובה מאוד לאיכות מערכת החינוך בכללותה (מיקולינסר ופרזנצ'בסקי אמיר, 2019 Selvi, 2010).

במקרים רבים, למורים לא ניתנת הבחירה במסלולי הפיתוח המקצועי שלהם. הם נדרשים להשתתף בפגישות פיתוח מקצועיות ממומנות על ידי משרד החינוך ללא קשר לתחומי העניין, התהיות, התשוקות או הצרכים שלהם. מפגשים אלה מתמקדים לעתים קרובות במיומנויות ויכולות טכניות או ביישום תוכניות

לימודים, תקנים או מערכות הערכה חדשות (מיקולינסר ופרזנצ'בסקי אמיר, 2019 ; Flint, Zisook & Fisher, 2011).

מודלים לפיתוח מקצועי המתמקדים בהעברת ידע תאורטי מוגדר מראש, ממשיכים להיות התחום הרווח בהתפתחות מקצועית במדינות רבות (Flint et al., 2011). פיתוח מקצועי זה אינו מציב בבסיסו, את הידע, הניסיון, האישיות, הצרכים או את הקשר של המורים לקורה בשטח בעת עבודתם. לעיתים רבות המורים נותרים חסרי יכולת, כישורים ואמון במקצועיותם בעבודה (Flint et al., 2011).

פיתוח מקצועי אפקטיבי בקרב מורים מנוסים שבאפשרותו לענות על צרכיהם של המורים, הינו פיתוח מקצועי אשר שם את המורה בעמדה אקטיבית. פיתוח מקצועי המשלב בתוכו את השתתפותם הפעילה של המורים, מביא לפיתוח זהותם המקצועית, להסתכלות ביקורתית וקידום הבנות חדשות בקרב המורים. הגישה הפסיבית, הרווחת בפיתוח המקצועי, ממוקדת בהעברת מידע למורה ואילו הגישה האקטיבית מובילה את המורה לחקירה עצמית, למידה הדדית בין המורים, ויצירת הזדמנויות להתחדשות (Flint et al., 2011; Badiee & Kaufman, 2015 ; Dresden & Thompson, 2021).

המחקר הנוכחי מתמקד בנקודת המבט של מורי המורים-משלב ההכשרה ועד לפיתוח המקצועי. מרצים, מנהלי בתי ספר וראשי קהילות לימודיות ורכזי השתלמויות, לרוב יהיו אלה שיבחרו את הפיתוח המקצועי למורים אשר עובדים תחתיהם. במחקרים קודמים נמצא כי בכדי לאפשר למורים פיתוח מקצועי אפקטיבי, נדרשים המנהלים וראשי הקהילות בבתי הספר להנגיש ולאפשר למורים להביע את עמדתם לגבי יוזמות ומפגשי הלמידה המוצעים להם. מנהיגי קבוצות אשר משתפים את המורים בקבלת ההחלטות ומספקים מענה לצרכיהם, מקלים על מתן הכלים החדשים למורים ועל ההשתתפות הפעילה של המורים בפיתוח המקצועי הנבחר (Brezicha, Bergmark & Mitra, 2015).

מן האמור לעיל, ניתן להבין כי מורים זקוקים להכשרה ופיתוח מקצועי אשר יענו על הצרכים, האתגרים והקונפליקטים היומיומיים עימם הם מתמודדים בעת עבודתם ופיתוח מיומנויות, כישורים וזהות מקצועית להתמודדות עם מצבים מעין אלו.

קידום מיומנויות חברתיות-רגשיות במסגרת פיתוח מקצועי של מורים

מיומנויותיהם החברתיות רגשיות של מורים חשובות הן להם עצמם והן בהיותם מודל משמעותי עבור תלמידיהם. המורים נדרשים להתמודד עם סיטואציות מורכבות באירועי קונפליקט רבים ושונים, להתאים את הוראתם למגוון עצום של רגשות, וצרכים הנובעים מרקע תרבותי מגוון. הקונפליקטים המרכזיים עימם מתמודדים מורים הינם חוסר זמן, יחסים מורכבים עם הורים, בעיות משמעת או התנהגויות לא מקובלות של תלמידים. בנוסף, אקלים חברתי שלילי בביה"ס וחוסר בתמיכה חברתית מצד הנהלה וצוות ביה"ס, היעדר אוטונומיה ומחסור בתמיכה ביה"ס עשויים להוביל לתחושות לחץ ותסכול רב (Skaalvik & Skaalvik, 2010; 2016). קונפליקטים אלו, עומס העבודה וריבוי המשימות מביא לכך שלמורים יש פחות זמן למנוחה והתארגנות מחדש, אשר מביא לתחושת שחיקה.

כדי לצלוח מצבים אלה, המורים נדרשים להשתמש בכישורים הבין אישיים שלהם המוטמעים בתוכם (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Goroshit & Hen, 2016; Brackett & Katulak, 2006).

האופן בו המורים תופסים את עבודתם, אמונותיהם במקצוע ומיומנויותיהם, משפיע על דרכי עבודתם ועמידתם בסיטואציות וקונפליקטים בהם נתקלים בעבודתם (Berger, & Lê Van, 2019). מורים בעלי כוחות וכישורים חברתיים ורגשיים קובעים את הטון בכיתה על ידי פיתוח קשרים תומכים ומעודדים עם תלמידיהם. מתכננים שיעורים שבנויים על חוזקות ויכולות של התלמידים, ביסוס ויישום הנחיות התנהגות בדרכים המקדמות מוטיבציה פנימית ואימון תלמידים להתמודדות במצבי קונפליקט (Skaalvik & Oliveira et al., 2021; Skaalvik, 2017).

במקרים כאלה המורה משמש כמודל לחיקוי לתלמידים לתקשורת מכבדת והולמת. שימוש המורה בכישורים חברתיים-רגשיים מקדם אקלים כיתתי חברתי ורגשי מיטבי ומוביל לתוצאות רצויות בקרב התלמידים הן באווירה החברתית והן בהישגים הלימודיים (Jennings & Greenberg, 2009; Skaalvik, 2020; Ferreira, Martinsone & Talić, 2020; Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020; Skaalvik, 2017). עם זאת, במהלך עבודתם, מורים נוטים לראות את המימדים האישיים והרגשיים הללו של ההוראה כלא היו, ולהפוך את היבטי ההוראה הללו לטכניים יותר (Shoffner, 2009).

בעקבות ההבנה כי מורים נוטים למעט במימדים החברתיים רגשיים של עבודתם, חוקרים הסיקו כי בנוסף למומחיות הפדגוגית והשליטה בתחומי בדעת, ישנה חשיבות לפיתוח מיומנויות חברתיות ורגשיות בקרב המורים. ישנן יוזמות לשילוב תוכניות הכשרה במיומנויות חברתיות ורגשיות הן למורים והן לתלמידים כגון פיתוח מיידפולנס ועוד (Brackett & Katulak, 2006; Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020; Oliveira et al., 2021; Ferreira, Martinsone & Talić, 2020).

ניתן לראות כי הוראה טובה מחייבת גם יכולת מקצועית וגם קשר אישי. בכדי לחזק ולפתח כישורים ומיומנויות אלה, יש לעסוק בכך בפיתוח המקצועי ובהכשרת המורים.

במחקר זה, נתמקד בסימולציה מקוונת מול שחקנים (Evans, Elen & Depaepe 2015). שמחזקת ומקדמת כישורים ומיומנויות חברתיות ורגשיות תוך התמקדות בהתמודדות עם סיטואציות קונפליקטואליות אותנטיות. על כך יורחב בהמשך.

סימולציה בהוראה ולמידה

סימולציה היא הדמיה המהווה מודל פשוט אך מדויק, תקף ודינאמי של המציאות (Kaufman & Ireland, 2016). הדמיה מאפשרת למשתמשים להיתקל במצבים בעייתיים, בעיתוי ובתנאים מתוכננים מראש, לנסות החלטות ופעולות, לחוות את התוצאות ולשנות את התנהגותם מבלי להסתכן בפגיעה באנשים עימם נפגשים במציאות. מתן סיטואציה מהחיים האמיתיים מעניק ללומדים תחושת מיידיות ומעורבות אשר חשובה ללמידה אפקטיבית (Kaufman & Ireland, 2016).

השימוש בסימולציות למטרות הכשרה ולמידה נעשה לרוב בתחומים כגון רפואה (Leonard, 2017) ועבודה סוציאלית (Bogo, Rawlings, Katz & Logie, 2014). לסימולציות יתרונות רבים ללמידה ותרגול ובכללם היכולת לחזור על תרחישים עם יעדי למידה ספציפיים, לתרגל טווחי זמנים ארוכים יותר ממה שניתן בחיים האמיתיים, על בסיס בניסוי וטעיה בתנאי בטוחים לחוות מצבים נדירים או מסוכנים ולמדוד בבידור תוצאות עם מערכות מדידה מאומתות. על מנת לפתח מיומנויות, תרגול הסימולציה, בשילוב עם

רפלקציה, מעניקים הזדמנות חשובה לשיפור חוזר של ביצועים ולפיתוח תובנות משמעותיות על פתרונות יעילים של מצבים מורכבים (Kaufman & Ireland, 2016).

המשתתפים יכולים, בצורה פשוטה ומובנת, לראות כיצד הכישורים שהם נדרשים להשתמש בהם בסיטואציה המובאת בסימולציה יידרשו גם בעבודתם בחיים האמיתיים. השימוש בסימולציות נעשה יותר ויותר נפוץ בתחום החינוך הבין-מקצועי מכיוון שהוא מספק לעובדים הזדמנות לתפקד כצוות תוך שיפור התקשורת וטיפוח יעילות הצוות (Tufford, Asakura, Bogo, 2018).

סימולציה בהוראה הינה דרך לשיפור מיומנויות חברתיות-רגשיות בקרב מורים באמצעות התמודדות עם סיטואציות של אי וודאות ומצבי קונפליקט מורכבים (Dotger, 2015). בתחום החינוך תועדו כמה סוגים של התנסויות סימולטיביות לשיפור וחיזוק כישורים בקרב מורים.

מציאות מדומה: Choi and Lee (2009) תיארו את CBL-CMPS כסביבת למידה מבוססת-אינטרנט אשר משתמשת בגישה מובנית, כדי לסייע למורים לפתח מיומנויות וכישורים הנדרשים לפתרון דילמות כיתתיות העלולות להיות מובנות בצורה לא נכונה.

משחקי תפקידים: Ball and Forzani (2009) דנים במשחקי תפקידים קצרים המתמקדים במשימות ספציפיות בכיתה (למשל, הוראת שברים לתלמיד כיתה ד') ככלי לשיקוף ושיפור פרקטיקות קוגניטיביות התורמות ללמידה. Butvilofsky et al. (2012) תארו סימולציה בה מורים לשפה שנייה גילמו את תלמידיהם ולמדו בשפה שהם לא מכירים היטב. המחשבה על חוויית אי הנוחות והבלבול הביאה אותם להבנה טובה יותר של טכניקות לימוד יעילות והזדהות עם אתגרי הלמידה של תלמידיהם. Hume (2012) תיארו סימולציה דומה, בה מורים למדעים בתקופת הכשרתם, גילמו את תלמידיהם והצליחו לראות טוב יותר כיצד נהלי הוראה ספציפיים יכולים לענות על צרכי תלמידיהם (Kaufman & Ireland, 2016).

סימולציות בהשתתפות שחקנים: סימולציות מצבים אשר מדגימות היבטים של סביבות עבודה ואינטראקציות בין אישיות קונפליקטואליות, מה שהופך אותן ליישומיות במיוחד להכשרת המורים. בסימולציה, סטודנטים להוראה ומורים, מתנסים בסיטואציות קונפליקטואליות השאובות מן המציאות. כאשר המשתתפים משוחחים ומתמודדים עם שחקנים, הם מקבלים משוב מן השחקנים, וכן הזדמנויות לביצועים חוזרים ונשנים כדי לחזק את הכישורים הקיימים בהם. כפדגוגיה ניתן להשתמש בסימולציה מול שחקנים בשילוב עם תרגילים רפלקטיביים מובנים כדי להעריך ולתרגל מיומנויות נדרשות. המשתתפים מדווחים כי סימולציה עם שחקן מיומן היא בעלת ערך רב (Tufford, Asakura & Bogo, 2018).

סימולציה מול שחקנים, מאפשרת למשתתף לראות את עצמו ואת תגובותיו בזמן סיטואציות היכולות להתרחש במציאות. מתוך התבוננות וניתוח של הסימולציה יכול המשתתף להיערך לסיטואציות בהן יפגוש בעתיד. בנוסף, הסימולציה מאפשרת למשתתף לבחון את כישוריו דרך התרגול ובעזרת הרפלקציה לחזק אותם. הסימולציה מאפשרת לנתח את דרך פתרון הבעיות של המשתתף ולחשוב על דרכים יעילות ומיטיבות להתמודדות עם אירועים קונפליקטואליים בזמן אמת (Dotger, Dotger & Maher, 2010). יתר על כן, המשוב של השחקנים מהווה הזדמנות משמעותית לתהליכי למידה ורפלקציה (וסרמן-גוטויליג, 2017).

במוקד המחקר הנוכחי, סדנאות הסימולציה במרכז הלי"ב מתקיימות בהשתתפות שחקנים וכוללות התנסות עם אירועים אותנטיים תוך שימוש בטכנולוגיה דיגיטלית המאפשרת התבוננות חוזרת בהתנסות

מול השחקן ויצירת תחקיר רפלקטיבי אשר מספק תהליך למידה והתבוננות פנימית של המתנסה ועמיתיו לסדנא (אילו ויבלון, בדפוס).

סימולציות מקוונות: בעידן הדיגיטלי בו אנו חיים, התפתחה דרך נוספת להתנסות באמצעות סימולציה מול שחקנים. סימולציות אלה נעשות בצורה וירטואלית. המשתתפים בסימולציה, מתמודדים עם סיטואציות אותנטיות מול שחקן כמו בסימולציה פנים מול פנים אך סימולציה זו נעשית באמצעות האינטרנט. המורים נדרשים להתמודד עם הסיטואציות באופן מידי ולאחר מכן צופים בהקלטה שלהם ובכך מקבלים משוב על התנהלותם (Thompson, Owho-Ovuakporie, Robinson, Kim, Slama & Reich, 2019).

בימים אלה, בהם אנו מתמודדים עם נגיף הקורונה, אנו עדים לשינוי משמעותי בדרכי הלמידה. מערכת החינוך עברה ללמידה מרחוק – החל מגיל הגן ועד להשכלה הגבוהה ונוצרו אתגרים חדשים בהוראה ולמידה. הלמידה מרחוק מתנהלת באמצעות הטכנולוגיה הדיגיטלית, ע"י אתרים שונים, תוכנות ואפליקציות חדשות. מערכת החינוך נדרשה להתאים את הלמידה לתקופה זו ולעידן הניו מדיה ולנהל את תהליכי הלמידה השונים ואת היחסים הבינאישיים בדרך זו (Hadar, Ergas, Alpert & Ariav, 2020).

עד קיום מחקר זה, התנסות סימולטיבית מקוונת, ככלי להכשרה ופיתוח מקצועי של מורים לא נחקרה באופן שיטתי. על כן, מטרת מחקר זה הייתה לבחון את ההתנסות המקוונת, באמצעות סימולציה וירטואלית מול שחקנים, ככלי לפיתוח מקצועי והכשרה לסטודנטים להוראה ומורים מנוסים, באמצעות נקודת המבט של ראשי הקבוצות המטמיעים סדנאות סימולציה מקוונת בתהליכי הכשרה ופיתוח מקצועי.

הסימולציות ממוקדות בהיבטים חברתיים-רגשיים של הלמידה, נושא שכיום זוכה להתייחסות מחקרית משמעותית ונמצא במוקד תשומת הלב החינוכית (למשל :

<https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/measure/>). נושאי סדנאות הסימולציה עסקו בהיבט החברתי- רגשי באמצעות תרחישים אותנטיים המייצגים קונפליקטים הלוקחים מהשדה החינוכי במעגל הקשרים שבין מורים לתלמידים, לעמיתים, לחברי צוות הנהלה ולהורים והותאמו לקבוצות השונות. להלן מובאות דוגמאות לתרחישים.

בסדנת הסימולציה לקבוצת הסטודנטים להוראה :

נושא התרחיש הינו שיחה פרטנית עם תלמיד שהפריע בשיעור עקב קשיים לימודיים. מטרת התרחיש הינה יצירת קשר אישי ובטוח, זיהוי ההתנהגות של התלמיד בכיתה כביטוי לקושי לימודי. ונתוני הפתיחה הם: "את/ה מורה בתיכון/חט"ב/בית ספר יסודי גדול במרכז הארץ. במהלך אחד השיעורים שלמדת היום, הפריע התלמיד באופן מיוחד למהלך השיעור : הוא התעסק עם הטלפון הנייד, צחק עם חברים והתנהג בחוצפה. מורים נוספים מתלוננים על התנהגותו של ליאור בשיעורים. ידוע לך כי הישגיו של ליאור ממוצעים וכי הוא ספורטאי מצטיין בתחום הריצה. לאור זאת החלטת לזמן אותו לשיחה פרטנית. כעת תפגשי עם ליאור."

דוגמא נוספת לתרחיש בסדנת הסימולציה לקבוצת המתמחים בהוראה :

נושא התרחיש הינו מורה אשר מלמדת את תחום התוכן שלה בכיתה הטרונגנית, בזמן שהתלמידים (אחד במיוחד) לא פנויים ללמידה מתוך קושי ותסכול. מטרת התרחיש הינה זיהוי ושיקוף הקושי של התלמידים בצורה אמפטיית ויצירת ושמירה על גבולות בכיתה.

להלן נתוני הפתיחה של התרחיש: " את/ה מורה מקצועית/ת בבית ספר יסודי/ שש-שנתי גדול במרכז הארץ. אוכלוסיית התלמידים בבית הספר היא הטרוגנית. כעת מתחיל השיעור השישי ביום ועליך להיכנס לכתה וללמד שיעור בתחום ההתמחות שלך. בכתה תפגשי עם מספר תלמידים: תלמידה בעלת הישגים בינוניים. לרוב לא משתתפת במהלך השיעורים. תלמידה אהודה על חבריה. תלמידה בעלת הישגים בינוניים. נוטה להצטרף לדניאל התלמידה האהודה. תלמידה שקדנית ובעלת מוטיבציה ללמידה."

עמדותיהם של מורי המורים

תפקידם של מובילי הקבוצות בעבודתם עם הקבוצות השונות הוא לסייע לסטודנטים ולמורים בגיבוש זהותם המקצועית, גיבוש עמדותיהם האישיות והמקצועיות ביחס לעצמם וביחס למקצוע ההוראה ולפתחם לאנשי מקצוע אחראיים בעלי תחושת מסוגלות עצמית, יכולת שיפוט וקבלת החלטות מקצועיות (קרניאלי, 2011).

מובילי הקבוצות - מורי המורים ומנחי השתלמויות, ממלאים לעיתים קרובות תפקיד רב השפעה בלימודיהם של המורים בתוכניות השונות. הם הנושאים באחריות להכנת המורים לחייהם המקצועיים, זאת בין היתר ע"י התנסות בחוויות הוראה שונות, הם הנושאים באחריות על בחירת התכנים הנלמדים בהשתלמויות, על הדגשים הפדגוגיים ומהווים מודל לתלמידיהם (Orland-Barak & Wang, 2020). לפיכך, ישנה חשיבות רבה בבחינת נקודת המבט של מובילי הקבוצות בהגיעם לפיתוח מקצועי מסוג זה או אחר. הציפיות, הצרכים והמטרות של מובילי הקבוצות האחראים על הבאת משתתפים לסדנאות סימולציה (סטודנטים ומורים), לא נחקרו עד קיום מחקר זה באופן שיטתי. על כן, במחקר זה חקרנו את ההיבט הזה של ההתנסות הסימולטיבית ע"י בדיקת מטרות ההגעה לסימולציה מקוונת של קבוצות מורים מנוסים, קבוצות סטודנטים להוראה, וקבוצת מורים אשר נמצאים במהלך התמחותם בשנה הראשונה להוראה.

שאלות המחקר

- מהי תרומתה הייחודית של ההתנסות הסימולטיבית בעיני ראשי הקבוצות, תוך התייחסות למרכיבי ההתנסות?
- מהן מטרות ההגעה לסימולציה וירטואלית בקרב מובילי קבוצות?
- האם למובילי הקבוצות ישנן מטרות שונות עבור מורים מנוסים, מתמחים וסטודנטים להוראה?

שיטת המחקר

המחקר זה נערך תוך שיתוף פעולה מלא ושיתוף המשאבים העומדים לרשות המרכז לסימולציה בחינוך (הל"ב) באוניברסיטת בר-אילן. מרכז הל"ב ייסד את תחום הסימולציה בחינוך בישראל בשיתוף עם משרד החינוך ונאספו בו יידע אקדמי, וניסיון מחקרי ופדגוגי בתחום הסימולציה אשר היוו קרקע פוריה ומוצקה

לעריכת המחקר זה. זאת ועוד, במסגרת פעילות המרכז נערכים כיום כל שלבי הפיתוח ומתקיימים מודלים סימולטיביים המתקיימים במפגשים פנים אל פנים במרכז הל"ב או באופן מקוון.

מטרת המחקר הינה אקספלורטיבית ועל כן שיטת המחקר היא איכותנית (Tracy, 2019). במחקר זה נבחרה השיטה האיכותנית שממוקדת בהבנת תהליכי עומק בקרב חברי קבוצה קטנה וממוקדת. מאחר וזהו מחקר ראשוני בתחום, בשלב זה נבחרה מתודה איכותנית, אשר באמצעותה תהיה האפשרות להבין את נקודת מובילי הקבוצות ולנתח את האופן בו הם משלבים את סדנאות הסימולציה בתהליכים הפדגוגיים שהם מובילים.

משתתפים

במסגרת המחקר נערכו חמישה עשר ראיונות עם ראשי קבוצות של סטודנטים להוראה, מורים בסדנת הסטאז' בשנתם הראשונה להוראה ומורים מנוסים, בחלוקה שווה, שהתנסו בהתנסויות סימולטיביות מרחוק במרכז לסימולציה בחינוך (הל"ב) באוניברסיטת בר-אילן.

הדגימה של המרואיינים הייתה דגימה מכוונת במחקר איכותני (Moser & Korstjens, 2018). נעשה שימוש בדגימה מסוג זה מאחר והיה צורך במרואיינים משתפי פעולה אשר יש להם קשר רב שנים עם מרכז הל"ב ויכולים לתרום מניסיונם וחוויותיהם בסדנאות הסימולציה. בוצעה פנייה לכל אחד מן המרואיינים שעלו כמתאימים למחקר והוצעה להם השתתפות בו. ראשי הקבוצות אשר רואיינו הם גברים ונשים וותיקים ובעלי אחריות על קבוצות סטודנטים ומורים מנוסים אשר ביקשו לקיים הכשרה ופיתוח מקצועי באמצעות סימולציה.

את החלוקה של המרואיינים על פי נתונים, ניתן לראות בלוח הבא:

לוח 1: חלוקת המרואיינים לקבוצות על פי נתוני מגדר ותפקיד

נתונים	מובילי קבוצת סטודנטים	מובילי קבוצת מתמחים	מובילי קבוצת מורים מנוסים	סה"כ
מגדר				
גברים	1	-	2	3
נשים	4	5	3	12
N=15				
תפקיד				
מרצה במכללה	4	1	-	5
מרצה	1	3	-	4
N=15				
באוניברסיטה				
הדרכה מטעם משרד החינוך	-	1	1	2
ניהול בי"ס	-	-	4	4

כלי המחקר

כלי המחקר הינו ראיון חצי מובנה. ראיון מסוג זה נבחר מכיוון שיש באפשרות החוקר להעמיק בשיחה עם המרואייני בסוגיות בהן רוצה לעסוק, לשאול שאלות מתוכננות מראש, אך לאפשר למרואייני ולעצמו

להוסיף שאלות ותשובות באופן חופשי. בראיון נשאלו שאלות המתייחסות למטרות ההגעה של מובילי הקבוצות עם קבוצותיהם לסדנאות הסימולציה, שאלות על ציפיותיהם מן הסדנא, שאלות על פיתוח מקצועי ולבסוף שאלות על מיומנויות חברתיות רגשיות. ראה נספח 1.

הראיונות נותחו בשיטת הניתוח CQR : Consensual qualitative research (Hill, 2013). בשלב הראשון, הניתוח נעשה על ידי קטגוריזציה של התוכן הנאמר בראיון. על ידי עריכה של רשימת תחומים העולים מן הראיונות, ניסינו להבין את חווית המרואיין ולסכם את הנאמר בראיון. המשגת התחומים העולים מן הראיונות, נעשתה לכל ראיון בנפרד. בשלב השני התבצעה השוואה בין התחומים שעלו בראיונות. לאחר מכן בניתוח נעשתה קטגוריזציה כוללת מתוך התחומים אשר אלו בראיונות, כאשר לכל קטגוריה ניתן שם. בשלב זה הוצגו הקשרים בין הקטגוריות. בנוסף בוצע מיפוי כמותי של היגדים ואמירות שחזרו על עצמם בראיונות. בשלב השלישי, נעשתה הערכה של החומר המנותח וסיכומו (Hill, 2013). מתוך סיכומו של החומר המנותח ניסינו להבין כיצד סימולציה מקוונת בהכשרה ובפיתוח המקצועי של סטודנטים ומורים תורמת להבנייה וחיזוק כישורים חברתיים-רגשיים.

הליך המחקר

לאחר קבלת אישור ועדת אתיקה, בוצעו חמישה עשר ראיונות חצי מובנים לחמישה עשר ראשי קבוצות של סטודנטים להוראה, מורים בסדנת סטאז' בשנתם הראשונה להוראה ומורים מנוסים, בחלוקה שווה, אשר הגיעו להתנסות בסימולציה מקוונת מול שחקנים במרכז הלי"ב באוניברסיטת בר אילן. הראיונות יבוצעו ב"Zoom" ובשיחת טלפון מוקלטת. הראיונות יבוצעו לאחר ההתנסות בסדנאות הסימולציה המקוונות.

לפני ביצוע הראיון, התבקשו המרואיינים להביע את הסכמתם להשתתפות במחקר והקלטת הראיון. הראיונות המוקלטים יישמרו לצורכי מחקר זה. לאחר קיום הראיונות, בוצע ניתוח איכותני ובעקבות הניתוח בוצעה השוואה בין אנשי הקשר של שלוש הקבוצות.

תוצאות

ניתוח הראיונות

מטרת המחקר היתה לבחון מהו המענה הייחודי שנותנת התנסות סימולטיבית מקוונת בעיני מובילי הקבוצות של סטודנטים, מתמחים ומורים מנוסים בשלבים שונים בהכשרה ובפיתוח המקצועי, תוך בחינת ההבדלים בין הקבוצות. בנוסף, ביקשנו להבין את הצרכים והציפיות של מובילי הקבוצות, מסדנאות הסימולציה המקוונות ולבדוק מהם הכישורים והמיומנויות אותם הם היו רוצים לקדם באמצעות השתתפות הקבוצות בסדנאות הסימולציה.

במחקר השתתפו מובילי קבוצות שבחרים להגיע עם המשתתפים לסדנאות סימולציה. נבחרו מובילי משלושה סוגים של קבוצות: סטודנטים, מתמחים בשנתם הראשונה להוראה ומורים מנוסים. שלושת סוגי הקבוצות מגיעים לסדנאות הסימולציה במרכז הלי"ב עם ציפיות להשגת מטרות שונות ועל כן רואיינו מובילי קבוצות אלה.

מטרת המחקר הינה אקספלורטיבית והוא התבסס על שיטת מחקר איכותנית המאפשרת מיקוד בהבנת תהליכי עומק בקרב המרואיינים (Tracy, 2019).

כלי המחקר הנבחר הינו ראיון חצי מובנה המאפשר לחוקר להעמיק בשיחה עם המרואיין בסוגיות בהן רוצה לעסוק, לשאול שאלות מתוכננות מראש, אך לאפשר למרואיין ולעצמו להוסיף שאלות ותשובות באופן חופשי.

במסגרת המחקר בוצעו ראיונות חצי מובנים עם חמישה עשר ראשי קבוצות של סטודנטים להוראה, מורים בסדנת הסטאז' בשנתם הראשונה להוראה ומורים מנוסים, בחלוקה שווה, שהתנסו בהתנסויות סימולטיביות מרחוק במרכז לסימולציה בחינוך (הל"ב) באוניברסיטת בר-אילן.

לאחר קיום הראיונות הם תומללו לטקסט כתוב ונתחו בשיטת הניתוח CQR: Consensual qualitative research (Hill, 2013).

בשיטה זו נוצר תהליך של המשגה לתחומים העולים מן הראיונות, אשר עלו מספר רב של פעמים מקריאת הראיונות בכל אחת מן הקבוצות.

בשלב הראשון נעשתה קריאה הוליסטית של הראיונות. בזמן קריאת כל אחד מן הראיונות נעשתה קטגוריזציה של התחומים העולים מתוך הראיון.

בשלב השני, נעשתה השוואה בין כלל התחומים שעלו פעמים רבות על ידי המרואיינים בכל קבוצה בנפרד. לאחר ההשוואה בוצע שיום של התחומים ונוצרו תמות מאוחדות לכל קבוצה.

בשלב השלישי, נעשה צמצום של התמות בשלושת הקבוצות לכדי מספר תמות מאוחדות לכולן יחד. לאחר מכן, נוצר מבנה כללי של התמות המאוחדות של כלל הקבוצות אשר ניתן לראות בו את ההבדלים בניהן.

על מנת לחזק את תוקף המחקר, נעשה תהליך של ביקורת בכל אחד משלבי הניתוח. החוקרת המנחה פיקחה וביקרה את ההליך על ידי נתינת משוב בכל שלב. בתהליך זה, של חיזוק מהימנות בין שופטים, הכותבת והמנחה קראו את הראיונות בנפרד, נקבעו תמות ראשוניות אשר נבחנו על ידי המנחה ונבחנו הנתונים ויצירת המבנה המאוחד על ההבדלים שבו.

מניתוח הראיונות עלו מספר תמות עיקריות המשקפות את מטרותיהם וציפיותיהם של מובילי הקבוצות שבחרים להביא את קבוצותיהם לסדנאות הסימולציה ואת התרומה הייחודית של הסדנאות עבור

המשתתפים בהן. התמות מוצגות לפי תדירות הופעתן מהשכיחה ביותר לשכיחה פחות: התמה הראשונה תעסוק באותנטיות המאפיינת את סדנאות הסימולציה. התמה השנייה תבחן את העיבוד הנעשה בקרב המשתתפים באמצעות פידבק ורפלקציה המתקיימים בסדנאות. התמה השלישית תבחן את נושא חיזוק הכישורים החברתיים, הרגשיים והתקשורתיים בעקבות ההשתתפות בסדנאות. התמה הרביעית תבחן את בניית הזהות המקצועית המתקיימת בקרב המשתתפים בסדנאות. התמה החמישית תעסוק בהתנסות הפעילה המתאפשרת בסדנאות. התמה השישית תבחן את מידת ההתאמה של תהליך סדנאות הסימולציה המקוונות לשינויים המתרחשים בזמננו. התמה השביעית תציע לעבות את ההתנסויות כהצעת ייעול לסדנאות הסימולציה בכדי ליצור תהליך למידה אפקטיבי. בתרשים מוצגות התמות המסודרות על פי כמות האיזכורים בראיונות וחלוקת הקבוצות.



תרשים 1: ניתוח התמות בראיונות המחקר

תמה א': אותנטיות

”הכי קרוב לאמת שיכול להיות”

לוח מס' 2- חלוקת התמה 'אותנטיות':

תתי הנושא	מובילי קבוצת הסטודנטים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת המורים מנוסים
ייחודיות תפקיד השחקן	V	V	V
אלמנט ההפתעה	V	-	V
התנסות בסיטואציות מן השטח	V	V	-

הנושא משמעותי המרכזי ביותר שעלה מדברי כל המשתתפים הוא תחושת האותנטיות בהתנסות בסימולציה. מדבריהם היה ניתן להבין את המשמעות של סדנאות הסימולציה מול שחקנים כמייצגות מעט מן המציאות והתחושה כי הסדנאות, ככלי פדגוגי, הינו הכלי המשקף בצורה הקרובה ביותר את הקורה

בשטח. תתי הנושאים שעלו מן הניתוח הם: ייחודיות תפקיד השחקן, אלמנט ההפתעה והתנסות בסיטואציה מן השטח.

בכל שלוש הקבוצות עלתה התייחסות לייחודיות תפקיד השחקן בסימולציה כתורמת לאותנטיות הסימולציה ולתחושה של התמודדות אמיתית אל מול דמויות ואירועים מן השטח. מקבוצת הסטודנטים, א' שיתפה: "אני חושבת שזה יותר אמיתי באותו רגע שיש שחקנים זה נראה כאילו באמת משהו מהמציאות, אני חושבת שזה מאוד טוב, מאוד טוב".

מקבוצת המתמחים, ע' הבחינה בין משחקי תפקידים להתנסות מול שחקנים: "כשאנחנו עושים סימולציה בקבוצה אז זה נהיה מאוד משהו שכל אחד מביא את עצמו בהיבט הזה שכל אחד בעצם הוא משחק את התפקיד אבל מהמקום שלו. כשאני עושה את זה במרכז הל"ב, קודם כל, התסריט הוא משהו שאני מכירה מראש ויש בשחקנים משהו מאוד מקצועי שהם משחקים את זה עם הרגש הנכון בעיניי שמאוד שם את הסיטואציה בכאן ועכשיו, בניגוד לאנשים שהם לא שחקנים והם לא מקצועיים, שמשחקים את זה ליד". ועוד הוסיפה: "זה הרבה יותר קרוב בעיניי למציאות. גם דרך אגב, המשחק של המתמחה/מורה חונך בסימולציה, היא הרבה יותר משמעותית ממה שאנחנו עושים בקבוצה כי יש מולו, מישהו א. שהוא לא מכיר ו-ב. איזה שהוא שחקן שמשחק את זה יותר אותנטי, יותר נכון".

מקבוצת המורים המנוסים, ד' הבחינה גם כן: "בבית הספר שלנו, הוא בית ספר וותיק עם חדר מורים וותיק אז כולם מכירים את כולם, מכירים את ההתנהגות ולכן מאוד קשה לביים משהו שזה יהיה לא צפוי. כי המורים שלנו מכירים את התגובות של הקולגות שלהם לכל מיני מצבים, יודעים את הדעות שלהם, את העמדות שלהם, השקפות עולמם ועם השחקנים זה באמת משהו אותנטי מאוד".

נראה כי ההתנסות מול שחקן אשר המשתתפים לא מכירים ולא צופים כיצד ינהג ויגיב, תורמת לתחושת האותנטיות של הסימולציה. בנוסף, מאחר והמשתתפים אינם יודעים מול איזו סיטואציה ומול מי יתמודדו, אלמנט ההפתעה משחק תפקיד מרכזי בסימולציה, לדברי ראשי קבוצות הסטודנטים והמורים המנוסים.

מקבוצת הסטודנטים, א' שיתפה: "וגם זה משהו שלא.. הם לא מצפים. אנחנו גם לא יודעים, זה משהו פתאומי. אנחנו לא יודעים איך מגיבים, איך כל אחד מגיב וזאת נקודה חשובה שהיא טובה". מקבוצת המורים המנוסים, ד' ציינה את אלמנט ההפתעה כמייצג סיטואציות מהשטח: "בסימולציה עם השחקן יש גם את אלמנט הפתעה. יש גם משהו בלתי צפוי שזה הרבה פעמים קורה גם בשטח והמורה צריך להיות מוכן גם בדברים שהם פתאומיים, גם אם זה דברים שהם לא כשיגרה".

בנוסף לאלמנט ההפתעה אשר תורם להתנסות של המשתתפים להתמודדות עם סיטואציות לא צפויות, ראשי קבוצות הסטודנטים והמתמחים ציינו כי הסימולציה מאפשרת התנסות בסיטואציות מציאותיות מן השטח, אשר מותאמות למציאות בדיוק רב ככל האפשר. דבר זה תורם לתחושת האותנטיות של הסימולציה ולהרגשה כי המשתתפים מתמודדים עם מקרים מציאותיים אשר יתקלו או נתקלו בהם בעבודתם, דבר אשר משמעותי לקבוצות אלה מאחר והמשתתפים אינם מנוסים בעבודת השטח.

מקבוצת הסטודנטים ע' שיתף במשמעות ההתנסות והתיווך של הסיטואציות: "קודם כל עצם זה שבאים אנשים אחרים, לא אני, זאת אומרת גם אני יכול אולי לספר להם מניסיוני אבל ברגע שבאים אנשים אחרים ומתווכים להם איזשהו נושא, זה כבר כשלעצמו חיובי. אבל יותר מזה, הדרך שבה הסימולציה

מתווכת מצב ומכניסה אותך בעצם לסיטואציה, הכי קרוב לאמת שיכול להיות, כלומר אי אפשר לתרגל מישהו איך מדברים עם הורים אם אתה לא באמת מדבר עם הורים".
א' חיזקה בדבריה: "אם כבר היום הם רואים תלמידים, הם רואים רק בזום ודווקא הנושא של סימולציה הוא חלק ממרכיב שכן מאפשר לדמות כאילו שהם בכיתה, אפילו אם הם בזום".

מקבוצת המתמחים, ע' נתנה דוגמאות לסיטואציות אלו: "שיח עם מורים, הורה שרוצה להעלות ציון מגן של תלמיד שלו. קונפליקט עם תלמיד, שיחה אישית עם תלמיד. הכל מהיומיום, מאוד כאן ועכשיו.. זה מאוד דברים שהם נתקלים בהם, נתקלו בהם, יתקלו בהם".

יחד עם זאת, ישנה ביקורת אשר עלתה מקבוצות הסטודנטים והמורים המנוסים בהתייחס לדיוק הסיטואציות והמשחק בסימולציה.

מקבוצת הסטודנטים, ל' מציעה להכניס לסימולציה מקרים לא צפויים אשר יגרמו לה להיות יותר אותנטית ממה שהיא: "לזמן בלתימיי"ם בתוך הסימולציה עצמה כדי לדמות יותר את המצב האמיתי שיכול לקרות כי זה לכאורה סימולציה נעשית בסוג של סביבה סטרילית, כי יש לזה משמעות".

מקבוצת המורים המנוסים, ש' תיאר מצב בו לא היתה הלימה בין התרחיש המתוכנן מראש לבין התנהגות השחקן בסימולציה אשר לא דייק, לדעתו, את דמותו לפי התרחיש: "אני חושב שזה בנוי דיי טוב אבל היו מקומות שפחות העמיקו בהם. זאת אומרת, פחות נאמר שמו לב לאינטראקציה של המורים, אותו ילד למשל שהיה בקבוצה מסוימת, בכדי לראות, כי השחקן דימה מצב שכביכול לא לפי מה שקבענו נאמר שילד פשוט לא רוצה ללמוד אבל השחקן ישר התחיל להגיד, המשפט הראשון "אתה סתם נטפל אליי כל הזמן", מי ניטפל אלייך? לא רצינו לדבר על נטפל ולא כלום. רצינו לנסות לבוא בשיח ולהביא אותך למקום של למידה שכדאי לך ללמוד וכן הלאה. "למה בשיעור אתה כל הזמן מסתכל עליי.. זה בכלל לא הייתה.. לא זה היה התרחיש שדיברנו עליו, שילד מגיע למקום כזה. זאת אומרת, הוא לקח את זה למצבים אחרים שמוכרים לו ממקום אחר או ממשחק אחר".

לדעתו ישנה חשיבות בדיוק המשחק של השחקן על מנת ליצור תרחיש מותאם ומדויק לקבוצה המגיעה לסימולציה.

אם כן, בקרב ראשי שלוש הקבוצות ניתן לראות כי הסימולציה הינה כלי המאפשר תחושת אותנטיות באמצעות השימוש בשחקנים ובסיטואציות הלקוחות מן עבודת ההוראה בשטח אשר לעיתים אינן צפויות ולא ניתן להתכונן אליהן.

תמה ב': עיבוד באמצעות משוב ורפלקציה

"השחקנים והמשוב שהם נותנים והמשוב של הקהל, זה הדברים שיכולים ללמד הרבה ולתרום, לקדם"

לוח מס' 3- חלוקת התמה 'עיבוד באמצעות משוב ורפלקציה':

מובילי קבוצת המורים מנוסים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת הסטודנטים	תתי הנושא
√	√	√	משוב חיצוני
√	√	√	הסתכלות פנימית- רפלקציה
√	-	-	שיקוף התנהגותי
√	√	√	דיון המוביל ליישום
-	-	√	למידה מטעויות מהסימולציה
-	-	√	ניתוח מנקודות מבט מגוונות

סדנאות הסימולציה במרכז ה"ב בנויות בצורה תהליכית אשר בתחילה, אחד המשתתפים מתנדב להתנסות בסימולציה מול שחקנים בעוד חבריו צופים בו ולאחר מכן המתנדב מקבל משוב מן השחקנים ונעשה עיבוד של הסימולציה עם כלל המשתתפים. ראשי הקבוצות ציינו בראיונותיהם מרכיבים שונים בתהליך זה, אשר באמצעותם יכולים המשתתפים לבצע עיבוד פנימי בעקבות סדנת הסימולציה. תתי הנושא שעלו מן הראיונות הן: משוב חיצוני הסתכלות פנימית- רפלקציה, שיקוף התנהגותי, דיון המוביל ליישום, אימוץ הצלחות מהסימולציה וניתוח האירוע מנקודות מבט מגוונות.

מרכיב אשר עלה בראיונות כל שלוש הקבוצות, הוא המשוב החיצוני אותו מקבל המתנסה בעקבות התנסותו בסימולציה. מקבוצת הסטודנטים, א' מציינת את הסימולציה מול השחקן כמקור למשוב חיצוני: "פשוט הסימולציה עם שחקנית מאפשרת להעמיק את המודעות להתנהלות שלנו ולהסתכל עליה מבחוץ. לא מישהו שאולי לא נעים להגיד מה אני חושב על איך התנהלת או עשית נכון. אפשר לעשות משחקי תפקידים בקבוצה שהיא מאוד מכילה אבל אז את פחות אומרת מה את מרגישה, פחות מאפשרת התייחסות אישית".

מקבוצת המתמחים, ע' שיתפה במשמעות של המשוב למתנסה בסימולציה: "אנשים זוכרים את הסימולציה לאורך שנים והם לוקחים את זה איתם 'מהמשוב שקיבלתי אני חזק בזה, אני צריך לשפר את זה'. אז אני יודעת להגיד שכשחוזרים מסימולציות, אלה שהתנסו, זה היה מאוד משמעותי להם, זה מאיר להם על נקודות עיוורון שלהם בהתנהלות שלהם. אז לגבי המתנסים ברור לי שיש שם חוויה משמעותית מאוד...אני חושבת שיש בה ערך מוסף מאוד מאוד גדול שמפילה הרבה אסימונים".

ע' בהתייחסותה למשוב שלא תמיד מתקבל בצורה חיובית בקרב המתנסה אך משמעותי לתהליך: "הייתה מישהי שהיה לה מאוד מורכב בסימולציה והיא קיבלה משוב שהרגישה שמאוד הקטין אותה וזה עשה שיח משמעותי מאוד בקבוצה על מה המשמעות שסגרתי את הטלפון והרגשתי מאוד לא טוב עם עצמי. אנשים ממש שיתפו בחוויה שהייתה להם בהתנסות הטלפונית שהייתה משמעותית עבורם".

המשוב מצד השחקנים הינו משמעותי מאוד עבור ראשי הקבוצות, חלקם מציינים זאת בדבריהם ומדגישים את ההבדל שבין סימולציה למשחקי תפקידים כפי שניתן לראות בקבוצת המורים המנוסים, ת'

שיתפה: "סימולציה לא מול שחקנים אנחנו עושים כל הזמן במפגשים שלנו אבל מהשחקנים ומהמשוב שהם נותנים ומהמשוב של הקהל, זה הדברים שיכולים ללמד הרבה ולתרום, לקדם".

ב' פירטה בעניין: "אני חושבת שהשחקנים הם עושים עבודה טובה כי הם קשובים לניואנסים וזורמים לפי מתווים שונים. זאת אומרת, הם לא נעוצים בתפיסה אחת, ראיתי שהם משנים את עצמם... הם משנים וחושבים בהתאם ויודעים אח"כ לנתח מה עבר עליהם והניתוח הזה הוא מאוד חשוב". והוסיפה: "המשוב. זה שאני לקחתי עם עצמי דברים. זה נחשב בעיניי טוב. יצאתי בהרגשה טובה. רק כשאני שיחקתי, כאילו יצאנו בהרגשה טובה והצלחנו לומר דברים שבשוטף קשה לנו לומר אותם והצלחנו לומר אותם, והם נעשו ברוח טובה והם נעשו באופן מקצועי אז אני חושבת שזה מוצלח".

מתוך כך אנו רואים כי המשוב החיצוני של השחקנים מאפשר למשתתפים להבין תהליכים הקורים בתוכם ולבצע הסתכלות פנימית- רפלקציה על התנהלותם ותגובותיהם. ראשי שלוש הקבוצות העלו נושא זה כמרכיב משמעותי בתהליך, דרכו המשתתפים לומדים על עצמם.

מקבוצת הסטודנטים, ל' שיתפה בדוגמא לסיטואציה בה המתנסה נותנת פרשנות סובייקטיבית לסימולציה אך העיבוד מאפשר לה לעשות תהליך פנימי עם עצמה: "המשתתפת מבינה עם עצמה זאת לא הפרשנות שהייתי צריכה לתת לסימולציה הזו ועכשיו היא אומרת לעצמה זה נורא עיזבן אותי שהסייעת אמרה שההורים אוהבים אותה יותר... זה מאפשר לדון בזה יותר לעומק, זה מאפשר לתת פרשנויות יותר נכונות, לצאת עם כלים יותר משמעותיים". היא מוסיפה ומפרטת על הכלים שציינה: "הסימולציה מאפשרת לעבוד על כישורים חברתיים רגשיים קודם כל וגם כישורים רפלקטיביים, יכולת רפלקטיבית שהיא לא רק בסגנון 'און אקשן' אלא מעבר לפעולה עצמה. תובנה שהיא יותר רחבה".

מקבוצת המתמחים, א' מספרת על המשתתפים המגיעים לסימולציה: "הם פשוט מביאים את עצמם ואת מה שהם למדו ואת מה שהם התנסו עד היום וקצת את האופי שלהם ואת האג'נדה שלהם ואת כל זה יחד הם מביאים לסיטואציה. עכשיו, אחרי שהם התנסו בזה, אז יש להם חומר למחשבה, האם יש לי ביטחון לאמוד תלמידים קשים, האם אני פועל נכון, האם אני מדבר נכון, הייתה לי חמלה אליהם, לא הייתה לי חמלה אליהם, הייתי קשוח מדי, לא הייתי קשוח".

מקבוצת המורים המנוסים, ש' שיתף גם הוא על קבוצתו: "זאת לא סדנא שהייתה ארוכת טווח אבל נחשפו לפחות לאותם כישורים שיש לכל אחד מהם שהם יכולים להביא אותם לידי ביטוי תוך כדי שיח כזה או אחר כאשר עושים את זה באופן רפלקטיבי".

א' שיתפה בתהליך הרפלקטיבי אותו המשתתפים לומדים לעשות בסדנא: "וכאן אנחנו מלמדים את האנשים לחשוב רגע מה היה בסדר, מה היה לא בסדר בשיחה, מה קידם בשיחה, מה לא קידם בשיחה". והוסיפה על התהליך שהיא עשתה בעצמה: "ראיתי הרבה סימולציות וגם אני עברתי, אני כן ידעתי לטפל בזה אח"כ מול המדריכה שלי, כן לדעת להוביל אותה "בואי נדבר בכל זאת מה קידם, מה עיכב ואם היית עושה את זה באמת" אז כדי לתת לה כן לחשוב על מה שקרה שם שבפעם הבאה שהיא תגיע לסיטואציה כזאת באמת, מה לעשות".

בניגוד למרכיב 'הסתכלות פנימית- רפלקציה' שהוזכר בשלוש הקבוצות, מרכיב ההתנהגותי, הוזכר רק בקבוצת המורים המנוסים. קבוצה זו כוללת מורים אשר נמצאים מספר שנים בעבודת ההוראה ומתמודדים באופן יומיומי עם סיטואציות חינוכיות מורכבות ולכן השיקוף ההתנהגותי משמעותי דווקא בקבוצה זו מאחר והעבודה הינה שגרתית ולאורך הזמן הם לעיתים אינם מודעים להתנהגותם בשטח.

מרכיב זה בא לידי ביטוי בדבריה של ד': "לשמוע את הפידבק מהשחקנים והפידבקים מהקולגות, זה נותן איזושהו שיקוף להתנהגות שלי, אם נגיד אני הצגתי. השתתפתי בסימולציה למשל לא רק כצופה אלא כמישהי שעושה את הסימולציה אז זה נותן לי גם שיקוף להתנהגות שלי שהשיקוף הזה מאוד לא פשוט לקבל בחיי היומיום כי גם מול התלמידים, גם אם תלמיד אומר משהו ומנסה לשקף, בדרך כלל המורה לא מקבל את השיקוף של התלמיד בצורה נאותה כי המורה חושב שלתלמיד יש עוד מטרות נוספות. ופה זה היה משהו מאוד נקי, משהו שלא היה היכרות או איזושהו היסטוריה עם המורה או איזושהו עבר שיכול להיות מכשול...".

כחלק מתהליך הסדנא, מתבצע דיון רפלקטיבי בין חברי הקבוצה ובעזרת המנחה של הסדנא. בשלוש הקבוצות, מציינים ראשי הקבוצות כי דיון זה משמעותי מאוד מכיוון שזהו דיון המוביל ליישום הדברים העולים בו, כל משתתף בפני עצמו.

מקבוצת הסטודנטים, א' שיתפה בתהליך שהיא חוותה בסדנא, כאשר בסוף הסדנא התבצע דיון, שממנו ניתן ללמוד ולאחר מכן ליישם את הנלמד בשטח: "דרך השחקן יש אפשרות לא לנתב את השיח אלא לפחות ליצור דרכו איזושהם מצבים שיאתגרו את מי שעומד מול השחקן. זאת אומרת, אנחנו הרי לא אומרים לשחקנים מילה במילה מה לעשות או כן... אני אומרת להם את הסיפור שעומד מאחורי הסימולציה ומכאן הדרך היא דרך של שיתוף בין שני האנשים. אחד הוא השחקן שמודע למצב ומודע לתפקיד שלו, הוא מודע לדמות שהוא מגלם והשני זה מישהו מהקבוצה שהוא יותר מגיב למה שהשחקן עושה וככה אפשר ליצור איזושהו דיאלוג שיקדם את מי שמשתתף בסימולציה. השחקן הוא דמות מפתח בעניין הזה. הוא גם משתתף, הוא גם מוביל את השיח, הוא גם יכול לאתגר את מי שמשתתף בסימולציה ולהביא אותו לכל מיני מקומות כדי שנוכל ליצור דיון ושיח ולצאת לכל מה שאנחנו רוצים, לאי שיפוטיות, לכל מה שאנחנו רוצים בעצם שהסטודנטים המתנסים בסימולציה יוכלו ליישם אחר כך בכיתה".

ל' הוסיפה: "הסימולציה מאפשרת יותר שיח מקצועי ופתוח של אקדמיה שדה ושיח מעמיק מעבר לצרכי שיבוץ וכשאני עושה סימולציה כזו ומישהי משקפת לי מה זה עושה לה, אני לוקחת אחורה לכל הדרך עבודה שלי והתבוננות שלי על הכשרה בכלל, על המקום של המאמן בתוך התהליך הזה. הסימולציה מאפשרת לנו לבדוק יותר לעומק את התהליכים שמעבר לאירוע הנקודתי ומעבר לעצמי גם להכשרה בכלל".

מקבוצת המתמחים, ה' שיתפה דברים שהיו להצלחה של הסימולציה בקבוצתה שהביאו ליישום הנלמד בדיון בסדנא לאחר מכן בשטח: קודם כל, ששני הצדדים היו אותנטיים. שכולם, כל הצופים הצליחו להיכנס באמת לסיטואציה. שהצליח להיות דיון משמעותי על הסוגיה וזה יכול להיות דיון משמעותי ולאן דווקא על הקונפליקט... זאת אומרת, הסימולציות והדיון על הסימולציות הן מאוד מאוד משמעותיות אבל הדיון בפני עצמו הוא גם משמעותי".

מקבוצת המורים המנוסים, ב' שיתפה על הלמידה שלה מהסימולציה והדיון בסופה: "בכל הסימולציות הייתה תחושה מאוד מאוד מכבדת... אני למדתי מזה כי אני כמנהלת יותר מדי ישירה ובעיניי יותר חשובה ההנחיה של לפני ואחרי מאשר הסימולציה עצמה. זאת אומרת, איך מנתחים את זה ואיך הייתה לך הביקורת ובכל אופן דברים נאמרו בכאילו אז אפשר היה לחשוב על עוד פתרון אפשר היה לחשוב על עוד יולו.. ואיך ואני חושבת שאפשר היה מיד להיכנס לתוך הסיטואציה ולחשוב מה אני ארוויח אצל עצמי כי אצל כולנו, כשמישהו אחד משחק, כולנו חווים דברים טובים לטוב ולמוטב אז בעיניי, כן, בעיניי זה היה... ההנחיה הייתה חכמה".

שני מרכיבים אשר ייחודיים רק לקבוצת הסטודנטים הם למידה מטעויות מהסימולציה וניתוח מכלל נקודות המבט. כחלק מהשתתפות בסימולציה, ציינו ראשי קבוצת הסטודנטים אפשרות של למידה מטעויות מהסימולציה בקרב הסטודנטים המשתתפים. ל' הסבירה: "עכשיו נגיד מישהי ממחיזה סימולציה שקרתה לי ואני מבינה שעשיתי טעות, את יודעת מה? גם שהייתי באירוע עצמו אני יודעת שעשיתי טעות. אבל הסימולציה תאפשר לי לראות איפה הטעות ואיך אני אעשה אחרת בפעם הבאה".

צ' הוסיפה: "...ההתנסות, כשלא הולך וזה, זה נשאר מאוד חזק, אבל מבחינת הצופים, מאוד חשוב להם שיצליח... 'וואי איזה סבלנות, הלוואי שהסבלנות שלי הייתה כמו שאת הפגנת פה עכשיו כלפי אותה תלמידה'".

מרכיב השני שעלה בקבוצת הסטודנטים הוא ניתוח מנקודות מבט מגוונות אשר מאפשר לסטודנטים לראות את כלל נקודות המבט של כל הגורמים בסיטואציה ומתוך כך לעבור למידה משמעותית לעבודתם בהוראה בעתיד, בנושא זה ל' שיתפה: "תהליך הניתוח של הסימולציה ומה קרה בה, הוא היה מאוד משמעותי כי הוא אפשר לראות את כל המימדים של הסימולציה מכל נקודות המבט, שלפעמים אנחנו, כי הייתי גננת, כי אני מרצה, הייתי במקום הזה של השיחות המורכבות האלה אבל כאשר מישהו חופר בזה לעומק במסגרת הניתוח של התרחיש, הסימולציה, אז הלמידה היא יותר משמעותית".

ניתן לראות כי לסימולציה, על שלל מרכיביה, תרומות רבות לתהליך הלמידה של המשתתפים בה. המשתתפים עושים עם עצמם עיבוד באמצעות המרכיבים המוזכרים לעיל ומתוך כך מיישמים זאת באופן אישי ובשטח.

תמה ג': חיזוק כישורים חברתיים רגשיים ותקשורתיים

"התמחות בתקשורת בינאישית ורגשי חברתי, זה האישיו"

לוח מס' 4- חלוקת התמה 'חיזוק כישורים חברתיים, רגשיים ותקשורתיים':

תתי הנושא	מובילי קבוצת הסטודנטים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת המורים מנוסים
פיתוח יכולות תקשורת בינאישית	✓	✓	✓
חיזוק מיומנויות חברתיות רגשיות	✓	✓	✓
ראיית האחר ועולמו	✓	✓	✓

סדנת הסימולציה הינה כלי למידה משמעותי למשתתפים בה. באמצעותה, מציינים ראשי שלוש הקבוצות, המשתתפים מחזקים ומשפרים את כישורים החברתיים, הרגשיים והתקשורתיים. הצפייה בסימולציה מאפשרת למשתתפים למצוא את הכישורים הנדרשים להתמודדות בסיטואציות השונות, לבחון אילו כישורים זקוקים לחיזוק ואילו כישורים עוזרים למתנסה להתמודד בסיטואציה.

ראשי הקבוצות מציינים כי הסימולציה מאפשרת פיתוח יכולות תקשורת בינאישית. ההתנסות בסיטואציות תקשורתיות בינאישיות, נותן למתנסה ולצופה הזדמנות לראות כיצד מתנהל בסיטואציות אלו וכיצד הצד השני מגיב לו.

מקבוצת הסטודנטים, א' מתייחסת לסוג הסיטואציות בסדנאות הסימולציה ומטרתן: 'כאן בסימולציה זה יותר עניין של אינטראקציות בינאישיות, שזה לא בתחום התוכן במתמטיקה או.. אני עובדת איתם על התחום המתמטי, על הדיוקים וכו' אבל כאן מדובר באמת בקטע הבינאיש. המורה מול התלמיד, המורה מול ההורה, המורה מול רכז מקצוע, מורה מול המנהל, המורה וכו' וכאן הקטע הזה הוא נכנס להיבטים רגשיים. אז נכון שהם עושים קורס על ניהול כיתה וגם שם הם לומדים תאורטית איך להגיב ואיך לא לקחת ללב ולא אישית אבל פה האפשרות היא ממש של לשחק, להיות בשיח".

מקבוצת המתמחים, מ' מסבירה את המטרה בהתנסות בסיטואציות שבסדנאות הסימולציה: "אחת המטרות היא באמת לא רק לדבר אלא להתנסות ממש בסיטואציות מחיי היומיום שהבנות מתמודדות איתן כשהאוריינטציה היא יותר סביב תקשורת... באמת ההתכוונות שם היא יותר למה שקורה בתקשורת בינאישית, פחות לפן המקצועי, פחות לפן ההתמודדות עם תכנים, אלא יותר למה שקשור ככה לתקשורת בינאישית שזה הבסיס לכל מה שאנחנו עושים בכיתה אז אני מאוד מקווה שיצליחו אח"כ לחבר את הדברים שהם חוו בסדנא, שהם למדו בסדנא הזאת של הסימולציה למה שקורה להם בכלל במהלך השנה שהם לומדים בסדנת ההתמחות, שיהיה רלוונטי לשנה הזאת. שנה לא פשוטה, לא רק בגלל הקורונה, בגלל שזאת שנת התמחות".

מקבוצת המורים המנוסים, א' דיברה על מיומנויות התקשורת אותן ניתן לחזק וללמוד בסדנא: "חלק ממיומנויות תקשורת לדעתי, זה היכולת, עוד פעם, איך לנהל שיחה במצב שיש בו איזשהו מתח, שיש בו איזשהו קונפליקט מסוים, שיש בו איזה אי נחת של אחד הצדדים או של שני הצדדים. זה מיומנות שחשובה ביותר, בכלל בחיים ובטח לאנשי חינוך. ככל שאתה משכלל את היכולת הזאת, גם להרחיב את השריר הזה של הסובלנות, של אמפתיה, היכולת לראות את הדברים מצד אחד, דרך נקודת המבט של מי שאתה עובד איתו. זה דברים סופר חשובים שבהחלט אפשר לתרגל אותם, נראה לי שזה מה שהם מנסים לעשות בסדנאות האלה".

כישורים נוספים אותם ניתן לחזק, לדבריהם של ראשי הקבוצות, הן חינוך מיומנויות חברתיות רגשיות. מיומנויות אלה נדרשות בעבודת ההוראה בהתמודדות מול תלמידים, הורים וצוות בית הספר. ההתנסות מאפשרת למשתתפים לבחון גם מיומנויות אלה ולחזקם.

מקבוצת הסטודנטים, א' שיתפה במה שניתן לקחת מן הסימולציה בנוגע לכישורים הרגשיים: "הרעיון הוא לקחת את הסימולציה ובעצם להתאים אותה לעולמי, איפה אני נמצא כרגע ואיך אני עושה את זה יותר טוב ומקדם את עצמי וגם את התלמידים שלי מבחינה רגשית, אני מדברת. כי הלימודי בא אח"כ".

מקבוצת המתמחים, ע' הסבירה על מה שסדנת הסימולציה מאפשרת בתחום הרגשי: "איזושהי יציאה מהגבולות של הסדנא הרגילה, שובר שיגרה מעולה כשיש מנחים אחרים. זה משהו שהוא מדבר את שפת הרגשי-חברתי, שלא רק אני מדברת אותו, או לא רק מנחי הסדנא מדבר אותו. החשיבות המאוד מאוד גדולה של סימולציה... התמחות בתקשורת בינאישית ורגשי חברתי, זה האישי. והרבה מאוד תובנות על ההתנהלות שלהם בתוך סיטואציות שהן סיטואציות מורכבות".

מקבוצת המורים המנוסים, ת' שיתפה בחשיבות של חיזוק ולמידה של כישורים רגשיים: "העידן הזה שבו מורה פשוט אמר לכיתה מה שצריך ללמוד וזה כל הכישורים שלו, הוא היה צריך לדעת, הוא נגמר העידן הזה. והוא יכול להתאמן ולהשתפר בהחלט בגלל זה גם אני מאמינה בסימולציה הזו".

נקודה נוספת וחשובה, על פי ראשי שלוש הקבוצות, הניתנת ללמידה והתנסות בסדנת הסימולציה היא ראיית האחר ועולמו. הצפייה בסיטואציה מנקודת מבט חיצונית מייצרת הזדמנות למשתתפים לראות את הצד השני בסיטואציה ולבחון את רגשותיו ומחשבותיו.

מקבוצת הסטודנטים, א' מציינת את האפשרות הנוצרת מהשתתפות בסדנת הסימולציה בנוגע לראיית האחר: "הסימולציה כן תאפשר להם להיכנס לתוך עולמם, להיכנס לתוך עולמו של תלמידם, לתלמיד שלהם, לברר איתו מה בעצם קורה לו מתוך תחושה של אי שיפוטיות ולצאת מתוך העולם הזה כדי להגיש לו סיוע, וזה אפשר לעשות בעזרת סימולציה".

מקבוצת המתמחים, ע' הסבירה את המרכיבים שניתן ללמוד מן הסדנא בנושא ראיית האחר ועולמו: "אני חושבת שהיבט של אמפתיה שהוא מהותי בשיח של הסדנא. שזה בעצם הם מגיבים מהמקום שלהם ואז אח"כ הם שומעים את החוויה שחווה השחקן ואין לנו כמעט הזדמנויות לשמוע מה חווה האדם שמולנו. ופה מקבלים משוב מאוד אמיתי על ההתנהלות שלהם, על עד כמה הם ראו את האדם שנמצא מולם, עד כמה הם הקשיבו לו. אז כל ההיבטים של תקשורת בינאישית שמורכבת וכל המרחב המאוד גדול של אמפתיה, הקשבה, רגישות, שיקול דעת, רצינות. כל ההיבטים האלה של עבודה עם האחר, באים לידי ביטוי, להתמודד עם קונפליקט, בחירת התנהלות כזאת או אחרת אל מול הסיטואציה".

מקבוצת המורים המנוסים, ש' הסביר כיצד הסימולציה מאפשרת למשתתף ראות את האחר ועולמו: "אני חושב שלהסתכל על המקומות שבהם הם לא רגילים. אם מורה מסוים לא היה רגיל לאפשר לילד לומר את דברו ואם מורה אחר לא ירד למקום שבו הבעיה עם הילד נמצאת או להגיע ולנסות להרים את ההורה לשיתוף פעולה, אז הייתה אפשרות להאיר את המקומות האלה שנשארו אצלם יותר אפלים".

תמה ד': בניית זהות מקצועית

"אם בעקבות הסימולציה זה גרם למישהו, שוב, איזשהו ערעור או הרהור או חשיבה מחודשת על הנושא הזה או נתן לו איזשהו כלי, זאת המטרה"

לוח מס' 5- חלוקת התמה 'בניית זהות מקצועית':

תתי הנושא	מובילי קבוצת הסטודנטים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת המורים מנוסים
למידה ממקור חיצוני	✓	-	-
הרהור בתפיסת המקצוע	-	✓	-
תובנות לגבי עצמי	✓	✓	✓
מודעות לעצמי	✓	✓	-

חלק ממטרות ההגעה לסדנאות הסימולציה, הן למידה אישית של המשתתפים בסדנא. כל משתתף חווה את הסימולציה מנקודת מבטו, צופה במתנדב שמתמודד בסימולציה אל מול השחקן ולאחר מכן משתתף בדיון על הסימולציה במטרה ללמוד ולהגיע למסקנות שמהן ניתן יהיה להפיק את המירב לעבודה בשטח. ראשי הקבוצות ציינו מספר נקודות חשובות העולות מן ההשתתפות בסדנא, אשר תורמות לבניית זהותו המקצועית של המשתתף בה. תתי הנושא שעלו מן הראיונות הן: למידה ממקור אובייקטיבי, הרהור בתפיסת המקצוע, תובנות לגבי עצמי ומודעות.

ראשי קבוצת הסטודנטים ציינו כי בסדנא ישנה למידה ממקור חיצוני, דבר אשר אינו מתקיים פעמים רבות בזמן לימודם של הסטודנטים. נושא זה ייחודי לקבוצה הסטודנטים.
כך תיאר ע': "ברגע שאתה נפגש עם מישהו חיצוני לגמרי, אובייקטיבי לצורך העניין הוא יכול ללמד אותך על עצמך הרבה יותר מאשר החברים שלך במשך השנים. זה בעצם מה שאני צריך זה מה שאני אהיה שמח שהם ילמדו".

ע' מתאר מצב בו הסטודנטים יכולים ללמוד יותר מאדם חיצוני ואובייקטיבי מאשר מקולגות ואנשים הקרובים להם. האדם החיצוני יאמר את הדברים בצורה אובייקטיבית וכך לסטודנט יש סיכוי רב יותר ללמוד על עצמו.

ראשי קבוצת המתמחים, התייחסו לנקודה נוספת וייחודית לקבוצה זו, הניתנת ככלי לבניית הזהות המקצועית והיא הרהור בתפיסת המקצוע. ההשתתפות בסדנא יכולה להביא את המשתתף לחשוב על התנהגותו ועל תגובתו בסימולציה ומתוך כך להרהר על תפיסתו את המקצוע.

ט' שיתפה על מטרתה בהשתתפות הקבוצה בסדנת הסימולציה: "אם זה יגרום לאנשים לבחון מחדש את ההתנהגות שלהם, זה יגרום לאנשים רפלקציה אישית, זה מבחינתי הצלחה. רפלקציה אישית, אני לא הייתי אומרת שינוי התנהגותי אבל הרהור תפיסתי... המטרה של הסימולציה שאנחנו בנינו זה לדון בנושאים של 'איך השיח שלי ואיך הבעת אמפתיה ואיזה דברים אני כמנחה יכולה לעשות כדי להפחית התנגדויות בקבוצה, בקהילה', באמת גם שמירה על חוסן בקהילה. זאת הייתה המטרה שלי. זאת אומרת, מבחינתי, אם בעקבות הסימולציה זה גרם למישהו, שוב, איזשהו ערעור או הרהור או חשיבה מחודשת על הנושא הזה או נתן לו איזשהו כלי, זאת המטרה. זה מה שאני רוצה שיקרה".

נקודה נוספת ומשמעותית שעלתה בכל שלושת הקבוצות הינה האפשרות שהמשתתף יגיע לתובנות כלפי עצמו. ראשי הקבוצות מציינים כי מבחינתם, הצלחה של הסימולציה תהיה כאשר למשתתף יהיו נקודות שלמד על עצמו ולפיהן יוכל לעבוד ולהתקדם בעבודת ההוראה בשטח. הסימולציה מאפשרת הסתכלות פנימית וחיזונית אשר מביאה לידי מסקנות אישיות.

מקבוצת הסטודנטים, ע' שיתף במטרתו בהבאת הקבוצה לסדנת הסימולציה: "מבחינתי הצלחה זה מישהו שהיה בראיון כזה עם שחקן וזה האיר לו איזה נקודה, אם זה לחיוב ואם זה לשלילה גם".

מקבוצת המתמחים, ט' שיתפה במטרתה: "שיהיה אימון משמעותי למתמחה, למתנסה, שייפלו שם אסימונים לגבי ההתנהלות שלו והוא יסיים את הסימולציה בתובנות מה הוא עושה טוב ומה הוא צריך להמשיך לעבוד בהביט של מיומנויות תקשורת בינאישית".

מ' גם כן חיזקה את נושא הלמידה האישית של המשתתפים: "שתהיה תחושה שיורדים אסימונים, שיצאו עם עוד איזשהו ידע. לא רק בחוויה של להתנסות אלא שבאמת יהיה שם איזשהו משהו יותר מדויק, משהו יותר מכוון. שיצאו בתחושה שלמדו משהו".

מקבוצת המורים המנוסים, ת' מסבירה על התובנות שיהיו למשתתפים בהן היא רואה הצלחה של הסימולציה: "שהם יגידו לי שהם למדו כי זה דברים שהם פנימיים ואישיים, כלומר אנשים הולכים עם זה הביתה וחושבים על זה אז מבחינתי, אם הם ירגישו, אם הם יגידו לי מעצמם ולא בגלל ששאלתי אותם ש "וואי זה עשה לי תובנה על עצמי פה ועל זה שם וחשבתי...". כלומר כל מיני דברים שהם יכולים להגיד שיגרמו לי להבין שזה איכשהו תהליך פנימי אצל האנשים. זו תהיה הצלחה בשבילי".

א' בדבריו חיזק גם כן את התובנות אשר נראות בעיניו כהצלחת הסימולציה ואשר ייושמו בשטח: "שני דברים אני חושב. אחד, שייפלו לבן אדם אסימונים, כאילו תובנות של הבן אדם לגבי עצמו. ושניים, שיהיו גם דברים ישימים. שהתובנות האלה יובילו גם לפעילויות מעשיות שיוכל לממש בתקשורת שלו עם הסביבה, עם התלמידים, עם המורים האחרים, עם ההורים".

בניגוד לנושא הקודם שהיה רווח בשלושת הקבוצות, נקודה נוספת אליה התייחסו ראשי קבוצות הסטודנטים והמתמחים ללא המורים המנוסים, היא מודעות לעצמי. הסימולציה מאפשרת למשתתפים לפתח מודעות להתנהגותם מאחר והם צופים בעצמם מתנהלים בסיטואציות שבשטח אין הם יכולים לעשות זאת.

מקבוצת הסטודנטים, לי תיארה: "העלאה של המודעות של המשתתפים לאופן שבו הם מציגים את עצמם, עד כמה הם היו מקצועיים, עד כמה הרגש ניהל אותם, זה מעלה פשוט מודעות לאופן שבו אני התנהלתי בסיטואציה ונותן לי הרבה פעמים גם כלים. אוקיי, עכשיו אני יותר יודעת שאמירה כזו מלחיצה אותי או מעודדת אותי ואז מה אני צריכה לעשות יותר כאשר אני נמצאת בסיטואציה, זאת אומרת, אם אני נדרשת לספר על עצמי, מה אני צריכה להתמקד ולהגיד, במה אני טובה, מה עשיתי טוב בראיון, איזה תכונה שלי.. זה עוזר לאדם לאתר ולזהות את החוזקות שיכולות לסייע לו במצבי החיים.. בסיטואציה האמיתית בפועל ולהיבנות מתוך זה".

מקבוצת המתמחים, מ' מסבירה כיצד המודעות תבוא לידי ביטוי בקרב המשתתפים בסימולציה: "לזהות אולי דפוסי התנהגות קבועים בתקשורת בינאישית שהן יהיו יותר מודעות ליכולת שלהן ליצור אינטראקציה ומה מעכב בעצם את האינטראקציה ועל מה הן צריכות לעבוד".

סדנת הסימולציה מאפשרת למשתתפים לצפות מן הצד ולנהל דיון על התנהלותם בסיטואציות מן השטח. מתוך כך, הם יכולים למצוא בעצמם את הנקודות אותן יש לחזק או לשפר ואת הנקודות שיש לשמר וכך לתרום לבניית זהותם המקצועית ולאופן התנהלותם בסיטואציות בהן יתקלו בעבודת ההוראה בשטח.

תמה ה': התנסות פעילה

"סימולציה מאפשרת להם ממש לתרגל את זה ובזה אני רואה את התרומה של זה להתפתחות המקצועית שלהם"

לוח מס' 6- חלוקת התמה 'התנסות פעילה':

תתי הנושא	מובילי קבוצת הסטודנטים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת המורים מנוסים
תרגול כלים ומיומנויות	-	V	-
הכנה לשטח	V	-	-
התנסות במקום בלתי מאיים וחופשי	V	-	-
יציאה מן השגרה	-	-	V
ניתוח סיטואציות יומיומיות	-	-	V
בחינה עצמית של עבודת ההוראה	-	-	V

סדנת הסימולציה מאפשרת התנסות פעילה הנותנת למשתתפים מקום לתרגול והכנה לעבודת ההוראה

בשטח. בזמן ההתנסות, המשתתפים אשר מתנדבים להתנסות בסימולציה מול השחקנים, אקטיביים, בעוד המשתתפים הצופים פסיביים. אך לאחר הסימולציה, יכולים כלל המשתתפים ללמוד ולהחיל על עצמם את הנלמד בסימולציה ומתוך כך ליצור שינוי ולהתקדם, כל אחד בפני עצמו. תתי הנושא שעלו מן הראיונות הן: תרגול כלים ומיומנויות, הכנה לשטח, התנסות במקום בלתי מאיים וחופשי, יציאה מן השגרה, ניתוח סיטואציות יומיומיות ובחינה עצמית של עבודת ההוראה. בתמה זו בניגוד לשאר התמות שעלו מן הראיונות, היו הבדלים משמעותיים בכלל תתי הנושא. לא היו נושאים משותפים לשלושת הקבוצות.

אחת מן האפשרויות שנותנת ההתנסות הפעילה היא תרגול כלים ומיומנויות. אפשרות זו עלתה בקבוצת המתמחים, ט' הסבירה אילו כלים ומיומנויות ניתן לתרגל באמצעות הסימולציה: "במקרה שלי שאני עוסקת עם מנחי קהילות אז אני רואה בזה מקום לתרגול שיח משתף, לתרגול הנחיית קבוצות, לתרגול כל מיני כלים, מיומנויות של מנחה קבוצה. אבל אם אני הולכת לכובע אחר שלי בתור מכשירת מורים אז סימולציה זה גם מקום נהדר לתרגל היבטים שונים גם בתחום הפדגוגי וגם בתחום הדידקטי כלומר זה לא, זה לא.. סימולציה זה רק אמצעי. זה המון המון דברים".

בקבוצת הסטודנטים, התייחסו ראשי הקבוצה להתנסות הפעילה כמשמעותית להכנה לשטח. הסטודנטים אשר אינם עובדים בשטח ולא ערים לסיטואציות אשר יפגשו בהן, יכולים להתנסות בדוגמאות לסיטואציות אלו וכך להכין עצמם עד כמה שאפשר, לעבודה בשטח.

ל' שיתפה באתגרים ובסיטואציות שניתן לתרגל כהכנה לשטח: "אני חושבת שזה יכול לתרום להם להתמודד עם אתגרים בתחום הבינאישי והאישי כשהם יצאו לעבודת ההוראה. כל הנושא הזה של עבודה בצוות, שיח עם מורה חונך, שיח עם מורה מאמן, שיח עם הורים. זה תחומים שלתרגל, אני יכולה לתת להם המון עצות בקורסים ואני עושה את זה ואני מפגישה אותם עם גננות מאמנות שמשתפות אותם באירועים ואנחנו מנתחים אותם יחד ואיך היה נכון להגיב אבל סימולציה מאפשרת להם ממש ממש לתרגל את זה ובוזא אני רואה את התרומה של זה להתפתחות המקצועית שלהם".

א' הוסיפה עוד מיומנות שניתן לתרגל כהכנה לשטח: "עוד משהו שהייתי רוצה שהם ייקחו איתם זה את המושג של שפת ההוראה שלהם. מה הם עושים או מה הם משנים או מה הם משפרים או מה הם עושים עוד כאשר מייצרים איזושהי שפת הוראה חדשה בכיתה שלהם... אני חושבת שכאן זה המקום באמת לנתח את הדברים ולהפנים סוג מסוים של התנהגות שמצופה ממנו. איך להגיב, מה לקחת איתו, מה לא לקחת ללב, כן להגדיר לעצמו מטרות".

דבר נוסף שאליו התייחסו מובילי קבוצת הסטודנטים הוא התנסות במקום בלתי מאיים וחופשי. הסימולציה מאפשרת לסטודנטים להתנסות במקום בו יחוו בנינוחות להתנסות ללא החשש מפגיעה או שיפוטיות. נקודה זו באה לידי ביטוי בדבריה של א': "אחת הדרכים להתאמן זה במקום בלתי מאיים, חופשי, בטוח שבו כל אחד יכול להגיד מה הוא מרגיש בעיקר, אני מדגישה על המרגיש, כי בעצם הרגשות הם שמובילים אותנו בכל התהליך, זה לא הידע. מתודות הוראה זה מצוין אבל כל הסיפור של מה אני מרגיש ברגע זה כאן ועכשיו זה דבר מאוד משמעותי לנושא של ניהול כיתה ואת זה אפשר לעשות פחות בעזרת תאוריות ומודלים שאני מלמדת אותם, ויותר בעזרת התנסות כאן ועכשיו, מה אני עושה ברגע נתון".

בקבוצת המורים המנוסים התייחסו ראשי הקבוצות לנקודות המתייחסות לעבודתם של המורים בשטח, עצם היותם מורים וותיקים העוסקים במקצוע מספר שנים והתנסו בסיטואציות רבות במסגרת עבודתם.

הנקודה הראשונה הינה יציאה מן השגרה. המורים אשר עובדים יום יום בעבודת ההוראה ומתהלים בסיטואציות אשר חוזרות על עצמן פעם אחר פעם, זוכים להתנסות בסימולציה בסיטואציות פחות שגרתיות ולחשוב על היבטים שאינם חושבים עליהם ביום יום אך מאוד חשובים לעבודתם.

די שיתפה בחשיבות של יציאה מן השגרה בקרב המורים המנוסים: "להעלות למודעות דברים שלא קורים כל יום, זה לא משהו שחושבים עליהם כל פעם אז זה גם מאוד חשוב. בכלל, לעשות הפסקה ולעשות חושבים על כל ההיבטים הפדגוגיים שאנחנו מדברים עליהם, הרבה יותר טוב בסימולציה ולא בשיח על הנושא שתמיד נשמע מאולץ, משהו שלא קורה, אז לעצור מהשוטף ומהשגרה ולהתחיל לחשוב גם על דברים שלא בשגרה, גם יש לזה ערך".

הנקודה השנייה אליה מתייחסים ראשי קבוצת המורים המנוסים היא ניתוח סיטואציות יומיומיות. המורים עובדים בדרך המוכרת והידועה להם ולעיתים, יש צורך בחשיבה מחודשת על ההתנהלות בסיטואציות המוכרות להם.

כך ת' מסבירה על קבוצת המורים שהביאה לסדנת הסימולציה: "אני חושבת שזה צוות צעיר שהרבה פעמים קשה לו בתקשורת עם הורים, להבין כל מיני סיטואציות מורכבות ואני חושבת שדרך הסימולציה אפשר לחוות ולהבין קצת יותר בצורה מורכבת ועמוקה כל מיני סיטואציות שקורות בחיי העבודה היומיומיים שלהם... זה בעיקר היה כדי להתנסות בדברים שגם ככה המורים מרגישים שהם וותיקים ושוחים בהם ולראות ולקבל משוב וגם בעצם להיות צופים להתנהלות של המורה הוותיק בסיטואציות שהן סיטואציות שקורות".

הנקודה השלישית אשר עלתה בקבוצת המורים המנוסים היא בחינה עצמית של עבודת ההוראה. בהוראה, ישנה חשיבות רבה לבחינה עצמית. מורה צריך לבדוק את עצמו על מנת לשמור על תפקוד תקין בעבודת ההוראה.

נקודה זו באה לידי ביטוי בדבריו של ש': "קודם כל אני מאמין בכלי הזה שנקרא סימולציה. אני מאמין מאוד בכלי כזה של התנסות. מה גם שיש כוח מקצועי מאחורי אותם השחקנים ומדובר על תורה שבעצם מבוססת או בנויה, אז זה היה באמת מקום נכון. בנוסף, היינו שמה עם קבוצת מנהלים ולכן כשראיתי את ההתנסות הזו חשבתי שזה נכון לכל אחד. יותר מכך, אני חושב שאסור למורה להיכנס לכיתה לפני שהוא עובר פרק בסימולציות בכמה מצבים. זה יהיה הדבר הנכון ביותר, לראות איך התפקוד שלו יהיה".

ביקורת אשר עלתה מקבוצת הסטודנטים והמורים המנוסים מתייחסת להטעמת התהליך של הסדנא, הכנה לה ועיבוד בסופה בצורה טובה יותר ולדיוק במטרת ההתנסות. דברים אלה באים לידי ביטוי בדבריו של ע' מקבוצת הסטודנטים: "למעשה העיבוד היה עלינו, רק שאנחנו לא היינו בסדנא בעצם, אנחנו לא היינו בסימולציה, כלומר אנחנו פיזית לא היינו בסימולציה וזה היה מבחינתנו רק לשמוע אותם וזה טיפה הלך לאיבוד בגלל כל הדברים שהיו אבל זו הייתה הכוונה שלנו. אז בסדנא, בעיניי, מה שצריך שיהיה לה מה שנקרא פתיחה, חלק מרכזי שהוא הסימולציה וחשוב אולי לא פחות זה העיבוד בסוף עם השחקנים, עם המנחה והכל".

מקבוצת המורים המנוסים, א' הסבירה מה היא חושבת שיש לדייק בסדנאות הסימולציה: "כל הסימולציות שאני השתתפתי בהן, כמנחה, כצופה, כמשתתפת, מכל הכיוונים והצדדים, זה לא היה סגור. בכל הסימולציות לא היה זמן לעבור על השקף הזה, לא היה זמן.. אז בואו תדייקו מה אתם רוצים להשיג. אז אם לא היה זמן אז אל תכניסו את זה מראש או אל תגידו שלא היה זמן ולא הספקנו כי כשאומרים את

זה גורמים גם קצת להיות אנטי, הצד השני לא יודע מה רצית להספיק אז אל תגידי את זה. אז קודם כל צריך לדייק מה אנחנו רוצים להשיג. אם אנחנו רוצים להשיג את הקידום של התקשורת, אז בואו נתמקד בזה. אז יופי, עכשיו בפעם הבאה, בואו נסכם, עכשיו בפעם הבאה שתהיה לנו סימולציה כזו, מה אפשר להגיד כדי לקדם את השיח, כי זה תמיד נשאר פתוח".

ההתנסות הפעילה מאפשרת למשתתפים לתרגל, לבחון ולהכין עצמם לעבודת ההוראה בשטח. הסימולציה היא מקום בו יכולים המשתתפים להתנסות ללא חשש משיפוטיות או ביקורת לא עניינית ומתוך כך ללמוד על עצמם ועל התנהלותם בסיטואציות אשר יתקלו בהן בשטח.

תמה ו': סימולציה ווירטואלית: התאמה לשינויים המתרחשים

"לא האמנתי שזה יכול לעבוד דרך המחשב, אני חשבתי שזה צריך להיות חי. וזה עבד יפה. זה עשה את העבודה. זה דימה את המצב האמיתי ככה"

לוח מס' 7- חלוקת התמה 'התאמה לשינויים המתרחשים':

תתי הנושא	מובילי קבוצת הסטודנטים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת המורים מנוסים
נגישות	V	V	V
התכנסות בעצמי	-	V	-
דימוי המציאות העכשווית	V	V	V
שימוש בכלים עכשוויים	V	-	V
תחושת ביטחון	-	-	V

הקורונה, אשר הביאה עימה שינויים רבים באורחות חיינו, גרמה לנו לשנות את צורת התנהלותנו היומיומית ולהתאים את עצמנו למציאות החדשה. סדנת הסימולציה עברה להתקיים באופן ווירטואלי על מנת לאפשר את המשך קיום הסימולציות גם במציאות החדשה. שינוי זה הביא עימו מספר יתרונות אשר צוינו בניהם של ראשי הקבוצות השונות. תתי הנושא שעלו מן הראיונות הן: נגישות, התכנסות בעצמי, דימוי המציאות העכשווית, שימוש בכלים עכשוויים, ותחושת ביטחון.

בכל שלוש הקבוצות, ציינו ראשיהן כי הנגישות של הסימולציה הווירטואלית היא יתרון משמעותי לקיום הסדנא בצורה זו.

מקבוצת הסטודנטים, ל' שיתפה ביתרונות אי ההגבלה בזמן ופניות המשתתף בסדנת הסימולציה: "אני חושבת שיש פחות את העניין של הגבלת הזמן, יכול להיות שמגבלת הזמן ויכול להיות שזה מאפשר יותר פניות, יותר פניות של הסטודנט או של המשתתף בסימולציה לעניין הזה כי אנחנו.. נראה לי שזה גם נותן מימד יותר אישי".

מקבוצת המתמחים, ט' הסבירה כיצד סדנת הסימולציה המקוונת נגישה פיזית למשתתפים ומאפשרת בחינה טובה יותר של הצופה מן הצד: "זה מאוד נגיש, כלומר כולם יכלו להתחבר מהבית שלהם, בזמן.. ואז לא הייתי צריכה במירכאות לטרטר אנשים, להגיע לבר אילן, להגיע.. מה שגם אפשר להרבה יותר

אנשים להגיע לזה. זאת אומרת, אנשים שלדעתי לא היו מגיעים אם הייתי עושה את זה בבר אילן, הצליחו כן להגיע כי זה פשוט לפתוח את המחשב ולא צריך להתחיל לנסוע ולחנות ויש שם אנשים מהצפון, מהדרום. זה גם מפגיש אנשים שאחרת לא היו נפגשים. מבחינתי, זה גם פחות בתור אחת שהייתה מהצד, אני יכולתי לראות יותר טוב את התגובות של כולם, את הפנים של כולם, לראות איך כולם מגיבים לזה, מה שאני לא יכולה לעשות כשאני יושבת פנים מול פנים".

ה' הוסיפה על כך שהנגישות מייצרת אפשרות למשתתף להיות פחות חשוף: "היתרונות שהיא מאוד מאוד נגישה ושבאמת... היה באמת קל להגיע אליה והגיעו מכל הארץ. זה לא היה פשוט. יש גם את העניין של להיות נוכח ולא נוכח בסימולציות המקוונות והוא טוב ולא טוב. זאת אומרת, הוא מאפשר "עכשיו אני סוגר מצלמה רגע, אני רגע עם עצמי או אני חוזר לקבוצה", אני פחות חשופה, כצופה אני פחות חשופה שיש לזה יתרונות ויש לזה חסרונות".

מקבוצת המורים המנוסים, א' שיתפה בתחושת הנינוחות שהנגישות לסימולציה מאפשרת: "כשאני מתחברת בזום, יש לי יותר אנרגיות, בבית עם המזגן, עם הקפה שלי, בכיסא שנוח לי, בפינה שנוחה לי אז אני יותר מוציאה את הטוב שבי ואת הערך המוסף שיש בסימולציה, יותר קל להוציא את זה".

הנגישות שציינו המרואיינים עוסקת הן בנגישות פיזית אשר מקלה על כל משתתף להיכנס לסדנא ממקום הימצאו ללא ה'טרחה' שבהגעה למקום פיזית והן בנגישות נפשית אשר נותנת למשתתף את האפשרות להיות פנוי רגשית להשתתף כאשר זה נעשה דרך המחשב, מהבית או מכל מקום אחר בו המשתתף מרגיש נינוח בו.

הסימולציה אשר מאפשרת נגישות פיזית ונפשית, מאפשרת גם התכנסות בעצמי, נושא הייחודי לראשי קבוצת המתמחים. נקודה זו באה לידי ביטוי בדבריה של ה': "כשאני אומרת שאני יכולה להתכנס בתוך עצמי אני מתכוונת באמת לחיובי. אני פה יושבת לבד בחדר שלי, דלת סגורה או לא סגורה כמו שאת יודעת אבל יש בו משהו יפה שהוא אחר. וחוף מזה זה עובד על מודלינג עם מה שאנחנו צריכים בשטח, זה גם חשוב".

ה' העלתה בדבריה את האפשרות 'להתכנס בעצמי' בזמן הסימולציה, דבר שנותן את האפשרות ללמידה והסתכלות פנימית. בנוסף, היא ציינה בסוף דבריה את הצרכים בשטח. נקודה זו עלתה בכל שלושת הקבוצות, הסימולציה הווירטואלית מדמה את המציאות העכשווית ויוצרת מודלינג למה שקורה בשטח. מקבוצת הסטודנטים, א' תיארה את המרכז לסימולציות כמי שזיהו את הצורך שנוצר והובילו את השינוי בהתאם למציאות העכשווית: "כל הערך המוסף שלכם ככאלה שקראו את המפה כאן ועכשיו מיידית וחשבו איך לתת לנו, צוותי ההוראה, מענה מידי בנושא של הכלי הכל כך חשוב הזה. כן? אז אני חושבת שפה אתם באמת הייתם פורצי דרך וממש חלוץ לפני המחנה בעניין הזה".

מקבוצת המתמחים, א' שיתפה על הספק שהיה לה לגבי הסימולציה המקוונת ועל כך שלבסוף נוכחה לגלות כי הסימולציה מדמה את המציאות בשטח: "לא האמנתי שזה יכול לעבוד דרך המחשב, אני חשבת שזה צריך להיות חי. וזה עבד יפה. זה עשה את העבודה. זה דימה את המצב האמיתי ככה. שלא נדבר על זה שעכשיו זאת המציאות שאז לא האמנו שאנחנו מלמדים אותם בזום, למשהו שהם יעבדו איתו כל כך הרבה. עכשיו זאת המציאות, הזום אז זה בכלל יתרון".

מקבוצת המורים המנוסים, ת' ציינה על כך שדרך הסימולציה ניתן לחוות את צורת עבודת המורים בעתיד לבוא: "אפשר לנסות לחוות סיטואציות וירטואליות שיכול להיות שאנחנו עוד נחוה אותן הרבה השנה

ויכול להיות שגם העולם עובר לזה גם בלי, גם לאחר הקורונה. יכול להיות שזה דרך טובה לחוות את הדברים שאנחנו נצטרך אותם גם ככה לפחות בעתיד הקרוב אם לא מעבר לזה".

דימוי המציאות העכשווית באה לידי ביטוי בתגובה המהירה של המרכז לשינוי והתאמת הסימולציות למצב זה ומתוך כך, זוכים המשתתפים לדמות את הסיטואציות איתן הם נאלצים להתמודד בעקבות המציאות המשתנה ובניהן ההוראה המקוונת.

הוראה מקוונת, נהפכה לרווחת במציאות העכשווית. הוראה זו עושה שימוש בכלים עכשוויים אשר השימוש בהם לא היה שכיח עד כה.

ראשי שתי קבוצות, הסטודנטים והמורים המנוסים, ראו בשימוש בכלים אלו בסימולציה הזדמנות ואמצעי להמשך קיום הסדנאות. בנוסף, למידה באמצעות כלי עכשווי שהסטודנטים והמורים יכולים להשתמש בו בעצמם בעבודתם.

מקבוצת הסטודנטים, א' הסבירה את השימוש בתוכנת ה'Zoom' בסדנת הסימולציה ולאחר מכן גם בעבודת ההוראה: "זה קודם כל שנוכל בכלל לעשות סימולציות, הרעיון שנוכל בכלל לקיים. כרגע פנים אל פנים, בלתי אפשרי, אנחנו לא יכולים לקיים סימולציות, אז קודם כל שנוכל לקיים סימולציות ככלי הוראתי ונמשיך לקדם את הסטודנטים שלנו אל עבר ניהול כיתה יותר טוב, הוראה יותר טובה, הכרת עצמם יותר טוב, התבוננות שלהם בעצמם, בכיתה יותר טוב דרך הסימולציה. זה דבר ראשון שנוכל בכלל לעשות את זה".

מקבוצת המורים המנוסים, ת' שיתפה ביתרונות כלי זה: "היתרונות זה שאפשר לתרגל דברים שקשורים לעולם הווירטואלי שעכשיו כל המורים יצטרכו להשתמש בו מתישהו השנה וכבר השתמשו. אז יוכלו קצת לחדד את היכולות שלהם, ואת היכולות התקשורתיות מתוך מצבים מורכבים שקורים שם. זה לא רק כלי הווירטואלי, זה גם יש לזה דברים יותר עמוקים במהות שלהם של התקשורת בין בני האדם, זה היתרונות".

נקודה נוספת, חשובה וייחודית לקבוצת המורים המנוסים היא תחושת הביטחון אשר חשים המשתתפים כאשר הם חווים את סדנת הסימולציה בצורה מקוונת.

א' מסבירה את התחושות שעלו בה בזמן השתתפות בסדנת סימולציה מקוונת: "גם בזום ידעתי שהם רואים אותי אבל בזום אני לא רואית אותם, ראיית רק את השחקנים ואני מרגישה בטוח כי אני לא רואה את השחקן בעיניים, הוא לא רואה אותי. אני מסתכלת עכשיו על העין של המצלמה כדי שתחשבי שאני מתסכלת עלייך, זו איזושהי שיטה שלמדתי לעשות אבל אני לא באמת רואה אותך, את לא באמת לידי. זה משהו אחר אז אני מרגישה יותר אני, יש פחות התרגשות וזה יותר אותנטי, יותר אמיתי. פחות ההתרגשות משפיעה וזה יותר נכון לעשות את זה בזום".

ב' מוסיפה: "היה לזה יתרון כי לשבת במעגל שאחד עובד, זה נראה כזה מביך ולהיכנס לתוך החדר, זה נשמע כזה מביך וכאילו כמו צוות שלם יושב ומחכה וזה נראה כמו איזה בית דין כזה. ודווקא במצלמות, היה נשמע... זה מאפשר יותר זרימה כזה, זה כמו עוד זום שאני עושה".

תחושת הביטחון, לפי ראשי קבוצת המורים המנוסים, מגיעה בעקבות ההשתתפות באמצעות מצלמה ומסך ולא פנים אל פנים. כאשר הסדנא מתבצעת בצורה מקוונת, והמשתתפים נמצאים בביתם, המבוכה וחוסר הנעימות שבסדנא הרגילה, פנים מול פנים, פוחתת וכך יש למשתתפים תחושה נינוחה ובטוחה יותר להשתתף ולהיות אותנטיים.

תמה ז': עיבוי ההתנסויות

"המצב האידיאלי היה שכל סטודנט לאורך השנה, יעשה לפחות שתי סימולציות עד שלוש"

לוח מס' 8- התמה 'עיבוי ההתנסויות':

מובילי קבוצת המורים מנוסים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת הסטודנטים	תתי הנושא
V	V	V	

מהראיונות עם מובילי הקבוצות עלו גם ביקורות והצעות ייעול לסדנאות הסימולציה. הצעה אשר עלתה מספר פעמים בשלושת הקבוצות היא עיבוי ההתנסויות. מובילי הקבוצות ציינו כי אם יהיו מספר סדנאות כחלק מתהליך למידה ארוך, המשתתפים יוכלו להפיק עוד יותר מן הסימולציות מאשר התנסות חד פעמית.

מקבוצת הסטודנטים, א' מסבירה הצעה זו: "אני חושבת שהמצב האידיאלי היה שכל סטודנט לאורך השנה, יעשה לפחות שתי סימולציות עד שלוש. ככה באינטראקציות שונות, עם החומר, עם מורה, עם תלמיד, עם קולגות ואז הוא יקבל קצת איזושהי התנסות איך כדאי או איך רצוי.. אני יודעת שהם לומדים בניהול כיתה, יש לנו מישהי שמעבירה את הקורס הזה בצורה נהדרת. אבל עדיין זה תאורטי, עדיין אחד מול אחד בכיתה אולי היא עושה עם מישהו סימולציה ומשחקת אותה. אבל פה אתם מקום ניטרלי, אתם לא נותנים את הציונים, אתם לא נותנים את ההערכות, רק את ההתנסות. וגם זה משהו שהם לא מצפים. אנחנו גם לא יודעים, זה משהו פתאומי. אנחנו לא יודעים איך מגיבים, איך כל אחד מגיב וזאת נקודה חשובה שהיא טובה".

מקבוצת המתמחים, ע' מסבירה את החשיבות של מס' סדנאות סימולציה לקבוצה: "אני חושבת שאם היה לי את האפשרות לעשות 3 סדנאות כאלה בשנה, זה היה נפלא. הייתי יכולה לפגוש את זה במפגש אחד בתחילת השנה, מפגש אחד באמצע ומפגש אחד בסוף ולדבר את הסימולציה לאורך הסדנא של המתמחים ונגיד לחונכים לעשות שני מפגשים כאלה. נראה לי זה ערך מוסף מאוד גדול כי הם היו יכולים לראות את השינוי ואת התהליך שהם עשו לאורך השנה".

מקבוצת המורים המנוסים, ב' מתארת כיצד עיבוי ההתנסויות תורם למשתתפים: "יכול להיות שצריך לעשות את זה שלוש פעמים בשנה. א' וב' כדי לשנן את השיח ואני חושבת שככל שאנחנו מגיעים פעמים נוספות אז הרתיעה יורדת ואז באמת משביחים את השיח, לא רק של ההנחייה אלא באמת מול הורה, מורה תלמיד, לא לעבוד מהבטן".

אם כן, ניתן לראות כי מובילי הקבוצות רואים חשיבות רבה בעיבוי ההתנסויות ויצירת תהליך ארוך של כמה מפגשים בכדי לעורר שינוי משמעותי במשתתפים ולקדם הטמעת הכישורים והמיומנויות הנלמדות בסדנאות הסימולציה.

לסיכום, ניתן לראות כי ראשי הקבוצות המגיעים לסדנאות הסימולציה, רואים בסדנאות קרקע פורייה ללמידה חדשה, בחינה אישית וחיזוק מיומנויות וכישורים קיימים אשר יכולים להיטיב עם המשתתפים בעת עבודתם בהוראה בהווה ובעתיד. מבראשית היה ניתן לסבור כי בעצם היות הלמידה מקוונת, יש כדי לפגוע בחוויית הלמידה. בדיעבד אפוא, עולה כי הסימולציה המקוונת טומנת בחובה יתרונות המפיקים ערך מוסף

למשתתפים בסדנא. מתוך סקירת התמות ניתן להבחין בהבדלים בין הקבוצות השונות במטרות ובציפיות של ראשי הקבוצות בהתאם לשלב ההתפתחותי בו נמצאים המשתתפים בכל קבוצה. הבדלים אלו ניתן לראות בלוח 9 :

לוח 9 : הבדלים בין הקבוצות בתמות השונות

מובילי קבוצת המורים מנוסים	מובילי קבוצת המתמחים	מובילי קבוצת הסטודנטים	תמות	
√	√	√	ייחודיות תפקיד השחקן	אותנטיות
√	-	√	אלמנט ההפתעה	
-	√	√	התנסות בסיטואציות מן השטח	
√	√	√	משוב אובייקטיבי	עבוד באמצעות משוב ורפלקציה
√	√	√	הסתכלות פנימית- רפלקציה	
√	-	-	שיקוף התנהגותי	
√	√	√	דיון המוביל ליישום	
-	-	√	למידה מטעויות מהסימולציה	
-	-	√	ניתוח מנקודות מבט מגוונות	
√	√	√	פיתוח יכולות תקשורת בינאישית	
√	√	√	חיזוק מיומנויות חברתיות רגשיות	
√	√	√	ראיית האחר ועולמו	חיזוק כישורים חברתיים, רגשיים ותקשורתיים
-	-	√	למידה ממקור חיצוני	בניית זהות מקצועית
-	√	-	הרהור בתפיסת המקצוע	
√	√	√	תובנות לגבי עצמי	
-	√	√	מודעות לעצמי	
-	√	-	תרגול כלים ומיומנויות	התנסות פעילה
-	-	√	הכנה לשטח	
-	-	√	התנסות במקום בלתי מאיים וחופשי	
√	-	-	יציאה מן השגרה	
√	-	-	ניתוח סיטואציות יומיומיות	
√	-	-	בחינה עצמית של עבודת ההוראה	
√	√	√	נגישות	
-	√	-	התכנסות בעצמי	התאמה לשינויים וזיר טואליות: סימולציה
√	√	√	דימוי המציאות העכשווית	
√	-	√	שימוש בכלים עכשוויים	
√	-	-	תחושת ביטחון	
√	√	√		
√	√	√		עבוי התנסויות

דיון

מטרת המחקר הייתה לבחון מהו המענה הייחודי שנותנת התנסות סימולטיבית מקוונת בעיני מובילי הקבוצות של סטודנטים, מתמחים ומורים מנוסים בשלבים שונים בהכשרה ובפיתוח המקצועי, תוך בחינת ההבדלים בין הקבוצות. בנוסף, ביקשנו להבין את הצרכים והציפיות של מובילי הקבוצות, מסדנאות הסימולציה המקוונות ולבדוק מהם הכישורים והמיומנויות אותם הם היו רוצים לקדם באמצעות השתתפות הקבוצות בסדנאות הסימולציה. המחקר נעשה בשיטת מחקר איכותנית אשר מאפשרת מיקוד בהבנת תהליכי עומק בקרב המרואיינים (Tracy, 2019).

תוצאות המחקר משקפות את החשיבות והייחודיות שמובילי הקבוצות מייחסים להתנסות הסימולטיבית ואת האופן שבו היא מקדמת תהליכי הכשרה ופיתוח מקצוע אפקטיביים של מורים, עם זאת נמצאו הבדלים בין המרואיינים, הבדלים שמבטאים נקודות מבט שונות הקשורות לשלב ההתפתחותי בו מצויים המתנסים.

המרואיינים שנבחרו למחקר זה הם מובילי הקבוצות המגיעים לסדנאות הסימולציה. הקבוצות אשר מגיעות לסדנאות הסימולציה מורכבות ממשתתפים בשלבים שונים בהכשרה ובפיתוח המקצועי בעבודת ההוראה. קבוצת סטודנטים אשר נמצאים בהכשרתם לפני כניסתם לעבודת ההוראה, מתמחים אשר נמצאים בשנתם הראשונה להוראה ומורים מנוסים אשר עובדים מספר שנים בעבודת ההוראה ובעלי ניסיון בתחום. מאחר והמשתתפים מגיעים מתחום ההוראה, מובילי הקבוצות המגיעים עימם, גם מגיעים מתחום זה ובעלי ידע תאורטי ומעשי בעבודת ההוראה. על כן, מובילי הקבוצות אשר מביאים את קבוצותיהם לסדנאות הסימולציה, תופסים תפקיד חשוב ומרכזי בתהליך הלמידה וההתנסות של המשתתפים.

למובילי הקבוצות ישנו תפקיד מהותי ומרכזי בתהליך הלמידה של המשתתפים בסדנת הסימולציה ולאחריה. אומנם, מובילי הקבוצות ממלאים תפקיד טכני בכך שהם אלו שקובעים את ההגעה לסדנאות הסימולציה ואחראים לבניית הקבוצות והבאתם. אך מעבר להתנהלות הפרוצדורלית והטכנית, הם נמצאים בלב ליבו של תהליך ההתפתחות המקצועית של חברי הקבוצה, שותפים לו ומתווים אותו. הגעתה של קבוצה לסדנת הסימולציה היא על פי בחירתו של מוביל הקבוצה, כחלק מרכזי מתהליך הלמידה שלה. שותפות מלאה של מובילי הקבוצות בבניית סדנאות הסימולציה לקבוצותיהם הינה הכרחית לקידום מטרותיה של הקבוצה בהגעתה לסדנת הסימולציה ולתהליך הלמידה המתמשך שלה גם לאחר קיום הסדנא (יבלון, אילוז ואיזנהמר, בדפוס).

סדנת הסימולציה כוללת כמה מרכיבים. בכל סדנה מתנסים המשתתפים בשלושה תרחישים קונפליקטואליים שונים. כל קבוצה מתנסה בתפקידה המקצועי בשטח. התנסות בסדנא נעשית מול שחקנים מקצועיים אשר ממלאים את תפקיד האחר השותף לאירוע. לאחר שלב ההתנסות בסדנא, נותנים השחקן וחברי הקבוצה אשר צפו בסימולציה, משוב על התנהלות המתנסה. הסדנא מלווה בהנחיה של מומחה בהנחיית סימולציות. היא מצולמת באולפן טכנולוגי ועל ידי צלם מקצועי. במקרים של סדנאות סימולציה מקוונות, הסדנא מתקיימת בתוכנת 'ZOOM'. בתום הסדנא, צופים המשתתפים בסרטון הווידאו של כל אחת מהסימולציות לצורך תחקיר ולימוד מודל יישומי. בסיומה מקבלים המתנסים את סרטון הסימולציה האישי שבו השתתפו, לצורך המשך הלמידה.

את התרחישים בהם יתנסו חברי הקבוצה, בוחרים מובילי הקבוצות.

מאחר ומוביל הקבוצה מכיר את חברי הקבוצה, את הדינמיקה בין חבריה, את הסיטואציות היומיומיות עימן הם מתמודדים ואת ציפיותיהם מתהליך הלמידה בו הם נמצאים, הוא שותף מרכזי והכרחי בבניית הסדנא עבור הקבוצה ובבחירת התרחישים בהם יתנסו בסדנא. בבחירת התרחיש, מוביל הקבוצה נותן דעתו לגבי האירוע המתאים ביותר לקבוצתו ולזמן בו הם עוברים את הסדנא, זאת מתוך ההיכרות האישית של המוביל את קבוצתו. לאחר קיום הסדנא, מוביל הקבוצה הוא שממשיך את תהליך הלמידה שהחלו חברי קבוצתו ומקדם עימם את הכישורים והמיומנויות שלמדו בסדנת הסימולציה (יבלון, אילוז ואיזנהמר, בדפוס).

מובילי הקבוצות רואים בסדנאות הסימולציה כלי יישומי משמעותי להכשרה והתפתחות מקצועית. סדנאות הסימולציה מאפשרות התנסות פעילה בסיטואציות אותנטיות ויומיומיות ומותאמות בדיוק לצרכי הקבוצה. בהכשרה של סטודנטים ובהתפתחות המקצועית של המורים, יש חשיבות רבה לתרגול זה בכדי לחבר בין הידע התאורטי להתנהלות המורים בשטח (Dresden & Thompson, 2021). בכדי ללמוד להתנהל בצורה מיטבית בסיטואציות השונות, זקוקים המורים להשתקפות התנהלותם בסיטואציות אלה ומתוך כך לביצוע הסתכלות פנימית- רפלקציה על מעשיהם (Körkkö, 2019). סדנאות הסימולציה מאפשרות ביצוע תהליך זה, בשונה מקורסים רבים אחרים (Ruhalahti, Korhonen & Rasi, 2017; Codreanu, Sommerhoff, Huber, Ufer & Seidel, 2020) לכן, בוחרים מובילי הקבוצות בסדנאות הסימולציה ליצירת תהליך למידה משמעותי ומעשי לקבוצותיהם.

למובילי הקבוצות מטרות דומות אך הם נבדלים ביניהם בהתאם לשלב ההתפתחות המקצועית בו נמצאת קבוצתם. מטרת מובילי קבוצת הסטודנטים היא לחשוף את קבוצתם לעבודת ההוראה בשטח ובכך להכין אותם לעבודתם העתידית בצורה הקרובה ביותר למציאות. מטרת מובילי קבוצת המתמחים היא למידה ותרגול של כלים ומיומנויות ע"י התנסות בסיטואציות מעבודת ההוראה. מטרת מובילי קבוצת המורים המנוסים היא שיקוף התנהגותם של המורים המנוסים ולמידה על ידי אימוץ נקודת מבט חדשות לעשייה היומיומית.

על אף ההבדלים במטרות ההגעה לסדנאות הסימולציה של מובילי הקבוצות השונות, הסיבה המרכזית להגעתם היא ההבנה כי הכשרה ופיתוח מקצועי מיטבי נעשה על ידי תרגול והתנסות בסיטואציות אשר מורים מתמודדים עימן בעבודת ההוראה בשטח ופיתוח מודעות עצמית, יכולת של התבוננות על עצמי ועל הסביבה, העמקה של חשיבה בסיטואציות חברתיות-רגשיות, אמפתיה, הכלה וראיית האחר (Dresden & Thompson, 2021). סדנאות הסימולציה מאפשרות תרגול זה אשר מחזק מיומנויות אלה.

הדיון יעסוק במספר תרומות ייחודיות של סדנת הסימולציה בעיני מובילי הקבוצות אשר עלו מן המחקר ובהשלכות התיאורטיות של התוצאות.

תרומה מרכזית של סדנת הסימולציה אשר עלתה בדברי המרואיינים פעמים רבות היא האותנטיות של התרחישים. סדנת הסימולציה אשר מורכבת מהתמודדות בסיטואציה קונפליקטואלית מול שחקן ולאחר מכן מתקיים דיון על כך, מאפשרת למשתתפים לראות עצמם בסיטואציות הלקוחות מחיי היומיום בעבודת ההוראה ולבחון כיצד הם מתנהגים ומתנהלים בסיטואציות אלו. האותנטיות נוצרת הן מהתרחיש המותאם בדיוק למאפייני הקבוצה והן מהשתתפות השחקן בהתנסות. השחקן המקצועי חיצוני לקבוצה, ואין היכרות מוקדמת בינו לבין המשתתפים. הוא מגלם תפקידים שונים באמינות רבה, ממשב את המתנסה באופן מדויק ומשמעותי ותורם לתחושת האותנטיות ובעקבות כך ללמידה משמעותית בקרב המשתתפים. התמודדות עם סיטואציות אותנטיות, מאפשרת למשתתפים לראות את עצמם כמתמודדים

בזמן אמת במצבים אלו (Codreanu et al., 2020). כך, נוצר תהליך רפלקטיבי באמצעות משוב מצד השחקן ושאר המשתתפים שצפו בסימולציה ומתבצעת למידה אישית ומקדמת לכל משתתף בסדנא. באמצעות הסימולציה ניתן לבצע הסתכלות חיזונית על הסיטואציה וקבלת משוב אשר מעודדים את תהליך הלמידה הרפלקטיבי ומאפשרים למשתתפים לבצע שינויים אישיים באופן התנהלותם (Ruhalahti et al., 2017; Körkkö, 2019). שינויים אלה באים לידי ביטוי בחיזוק ולמידה של מיומנויות חברתיות ורגשיות אשר מסייעות בהתמודדות בסיטואציות מורכבות בעבודת ההוראה בשטח. תרומה זו של ההתנסות הסימולטיבית הוזכרה באופן בולט בשלוש הקבוצות. בעיני כל מובילי הקבוצות, זוהי נקודה משמעותית ביותר בהשתתפות בסדנאות הסימולציה והיא התרומה הייחודית והמרכזית בגינה מביאים מובילי הקבוצות את קבוצותיהם לסדנאות. מטרתם, ליצור תהליך למידה משמעותי לקבוצותיהם, בו ילמדו כיצד להתנהל בסיטואציות בצורה מיטבית באמצעות משוב ורפלקציה.

התהליך הרפלקטיבי הנוצר בעקבות סדנת הסימולציה, הינו תהליך מעמיק של הסתכלות חיזונית בסיטואציות אותנטיות ויומיומיות אשר מביאות להסתכלות פנימית וחקירה עצמית-רפלקציה, של המשתתפים. הרפלקציה, מאפשרת לארגן מחדש ולפרש בדרך אחרת את הסיטואציות אשר המשתתפים מתמודדים עימן בשטח ביומיום, במקום להשתמש בידע הקיים ובהתנהלותם השגרתית. תהליך זה, מייצר שינוי חיוני באופן התנהלותם, מסייע בבניית זהותם המקצועית ומשפר את עבודתם בהוראה (Allas et al., 2020).

למידה מקצועית של מורים בנויה מבוססת בעיקר על התמחות דיסציפלינרית ועל ידע פדגוגי. הלימוד כולל היבטים תיאורטיים ומעשיים שלעיתים קיים פער ביניהם. התחום אשר תומך בהתפתחות המקצועית של מורים בצורה היעילה והמקדמת ביותר הוא תחום ההתנסות האישית. ההתנסות היא המניע הגדול ביותר עבור המורים לשינוי התנהלותם בסיטואציות אשר הם מתמודדים עימן בשטח (Koffeman & Snoek, 2019).

התנסות בסיטואציות הלקוחות מן עבודת ההוראה בשטח, מאפשרת למידה התנסותית אשר יוצרת השתקפות למשתתפים על התנהלותם ובכך מביאה ללמידה משמעותית ומקדמת. למידה אקטיבית באמצעות השתתפות בסדנאות הסימולציה, מביאה את המשתתפים להסקת מסקנות, קבלת החלטות על התנהגותם העתידית ויישומן בעבודתם בשטח (Kolb, 2014).

הרהור והסתכלות פנימית על סיטואציות יומיומיות בעבודת ההוראה, יכולים לקדם את יכולת שיקול הדעת של המשתתפים ובכך לעצב את זהותם המקצועית (Allas, Leijen & Toom, 2020; Körkkö, 2019). מובילי שלוש הקבוצות, רואים בסדנאות הסימולציה הזדמנות ללמידה פנימית והגעה למסקנות ותובנות של המשתתפים לגבי עצמם. תהליך זה הכרחי לבנייה ועיצוב זהותם המקצועית של המשתתפים ולעבודת ההוראה בשטח. בדבריהם יש ביטוי לשלב ההתפתחותי בו נמצאים חברי הקבוצה.

בהתפתחות המקצועית של מורים כמה שלבים התפתחותיים. שלב ההכשרה להוראה, אשר הכרחי לסטודנט אשר ייכנס להוראה להתמודדות עם אתגרי ההוראה, מחויבותו לבית הספר והישארותו בתחום זה לאורך זמן (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Goroshit & Hen, 2016; Schonert-Reichl, 2017).

(Ferreira, Martinsone & Talić, 2020)

שלב הכניסה להוראה, אשר בו הסטודנט עובר משלב ההכשרה לעבודת ההוראה בשטח. בשלב זה המורה נדרש להתמודדות עם אתגרי ההוראה הרבים (Skaalvik & Skaalvik 2016). בשלב זה המורה משתתף

בסדנת סטאז' אשר בה משתף בחוויותיו מעבודת ההוראה שטח ולומד להתמודד עם אתגרים אלו. השלב האחרון, שלב הפיתוח המקצועי, מתקיים לאורך כל תקופת עבודתו של עובד ההוראה. ישנה הסכמה רחבה הנוגעת לשלב זה בדבר חשיבות הלמידה המקצועית הנמשכת של המורה, מתוך הבנה כי איכות המורים חשובה מאוד לאיכות מערכת החינוך בכללותה (מיקולינסר ופרזנצ'בסקי אמיר, 2019: Selvi).

תרומה נוספת של סדנאות הסימולציה, לדברי המרואיינים, היא חיזוק מיומנויות חברתיות-רגשיות בעקבות ההתנסות בסדנאות. התנסות בסיטואציות בינאישיות הלקוחות מעבודת ההוראה בשטח, מאפשרת למשתתפים לראות את התנהגותם ואופן התנהלותם בסיטואציה מנקודת מבט חיצונית וכך ללמוד אילו מיומנויות חברתיות- רגשיות קיימות בהן ויש לחזק ואילו מיומנויות הן נדרשים לרכוש על מנת לצלוח סיטואציות אלו במציאות.

מיומנויות חברתיות- רגשיות נדרשות מעובדי ההוראה על מנת לקדם רווחה חברתית-רגשית בקרב תלמידיהם והן חיוניות אף להם בעצמם. כאשר ישנה רווחה חברתית- רגשית בקרב עובדי ההוראה, הם משתמשים במיומנויות אלה עם תלמידיהם ובכך מקדמים אקלים חברתי-רגשי והישגי למידה בכיתתם. בכדי שיוכלו עובדי ההוראה להשתמש במיומנויות חשובות אלה, הם נדרשים לשלוט בהן בצורה טובה (Schonert-Reichl, 2017; Burgin, Coli & Daniel, 2021 ; Oliveira et al., 2021). סדנאות הסימולציה מאפשרות התנסות ותרגול מיומנויות אלה בסיטואציות שונות הלקוחות מן המציאות בהתמודדות מול תלמידים, הורים וצוות בית הספר.

יחד עם זאת, למרות התרומות הייחודיות והחיוביות של סדנאות הסימולציה שעלו מן המחקר, אשר תורמות ללמידה משמעותית בקרב המשתתפים, כעת חווה כל קבוצה התנסות סימולטיבית יחידה והמשתתפים ממליצים על עיבוי מערך התנסות הסימולטיבית שיאפשר תהליך רציף של למידה מתמשכת. תהליך זה יתרום להמשך מחקר על תרומותיה של סדנת הסימולציה לעבודת ההוראה בשטח.

המחקר הנוכחי הינו מחקר ראשוני בנושא סימולציה בחינוך מנקודת המבט של מורי המורים, ואינו חף ממגבלות. כמחקר אקספלורטיבי הוא איפשר בחינה ראשונית של עמדות מורי המורים. אין במחקר זה די כדי לספק מיפוי שיטתי ומקיף אודות עמדות מובילי הקבוצות תוך התייחסות למשתני הרקע הדמוגרפיים והמקצועיים של מובילי הקבוצות. במחקרי המשך מומלץ לדגום מובילי קבוצות שמייצגים מגוון גדול של מורי מורים, להרחיב את הבדיקה של ממצאי המחקר הנוכחי לבדיקה כמותית ולקיים בחינה מעמיקה בכלים כמותיים ואיכותניים של תרומת ההתנסות הסימולטיבית לאורך זמן.

זאת ועוד, מאחר ומחקר זה נעשה מנקודת מבטם של מובילי הקבוצות, מומלץ לקיים מחקר על מנת לבחון האם נעשה שינוי בהתנהלות המשתתפים וניתן לראות שימוש בכלים ובמיומנויות שנלמדו בסדנאות, כמתואר בפי מובילי הקבוצות במחקר. מחקר אורך שיכלול תצפיות במשתתפים- בתהליכי הלמידה שהם חווים ובאופן היישום של פרקטיקות ותובנות שנרכשו במהלך ההתנסות הסימולטיבית בשטח, בעיקר של מתמחים ומורים. .

כאמור, המחקר בתחום הסימולציה בחינוך הינו בראשיתו ועד כה נחקר מכמה היבטים למשל מנקודת מבטם של הסטודנטים (Badiee & Kaufman, 2015), המתמחים (אילוז, יבלון, דיגמי, ולורט וסרי, בדפוס) והמורים המשתתפים בסדנאות הסימולציה (יבלון וורטהיימר, בדפוס). מחקר זה מאפשר התבוננות מזווית חדשה על סדנאות הסימולציה ותרומותיה והינו ייחודי בכך שמציג את נקודת המבט של מובילי הקבוצות אשר לא נחקרה עד כה.

לסיכום, מחקר זה הוא בעל תרומה תאורטית ופדגוגית. ברמה התאורטית, ניתן ללמוד מהמחקר כי למידה התנסותית משמעותית עבור סטודנטים, מתמחים ומורים מנוסים בתהליך בניית זהותם המקצועית והתמודדות בעבודת ההוראה בשטח.

עבור הסטודנטים, ההתנסות מאפשרת התנסות בסיטואציות עימן הסטודנטים יתמודדו בעתיד בעבודת ההוראה בשטח. כך, הם יכולים לחוות מעט מן האתגרים בהם יגשו בשטח. עבור המתמחים, ההתנסות מאפשרת תרגול מיומנויות מרכזיות אשר נדרשות מהן בעבודת ההוראה. מאחר והמתמחים חווים אתגרים אלה בזמן אמת, הם יכולים לבחון את צורת ההתנהלות המתאימה ביותר ומכך ללמוד גם להמשך עבודתם בשטח. עבור המורים המנוסים, ההתנסות מייצרת תהליך של הסתכלות מחודשת על התנהלותם השגרתית בעבודת ההוראה ונותנת להם נקודת מבט חיצונית אשר מביאה אותם להסקת מסקנות לגבי עצמם.

הלמידה ההתנסותית עשויה להוסיף נדבך ייחודי על תהליכי ההכשרה כיוון שהיא מאפשרת התנסות ותרגול של סיטואציות ומיומנויות מרכזיות והכרחיות לעבודת ההוראה בשטח. ברמה הפדגוגית, ניתן ללמוד ממחקר זה כי סדנאות הסימולציה משמעותיות לתהליך ההכשרה והפיתוח המקצועי של סטודנטים ומורים. עד כה, רוב הסדנאות והקורסים בהכשרה ובפיתוח המקצועי נגעו בידע תאורטי ואילו סדנת הסימולציה מאפשרת למידה חדשה, יעילה ומקדמת תוך התנסות בסיטואציות הלקוחות מן עבודת ההוראה. למידה זו מחדשת את תחום ההכשרה והפיתוח המקצועי. סדנאות הסימולציה מתווספות לסדנאות ולקורסים הקיימים בפיתוח המקצועי כיום ונותנות ערך מוסף של תרגול ויישום הלמידה התאורטית.

ביבליוגרפיה

- איזנהמר, מ' (בדפוס). התפתחותה של הסימולציה בחינוך: ממענה למצוקותיהם של מורים מתמחים לפיתוח מערכת. בתוך: י"ב יבלון, ש', אילוז, ומ' איזנהמר (עורכים). *התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים*. מכון מופ"ת. (200 עמ')
- 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*. תל אביב: מיט"ל.
- אילוז, ש', יבלון, י"ב, דיגמי, ש', ולורט, 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), (עורכים). *התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים*. מכון מופ"ת. (200 עמ').
- הולמבי, ש"מ ויבלון, י"ב. (בדפוס). קונפליקט כהזדמנות ללמידה בתהליכי הכשרה: מרכזיותו של השימוש בקונפליקט בסדנאות סימולציה. בתוך: י"ב יבלון, ש' אילוז, ומ' ואיזנהמר(עורכים). *התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים*. מכון מופ"ת. (200 עמ')
- הררי, י', אלדר, א' ושכטר, ח'. (2007). "עם זה באתי הביתה היום"—אירועים משמעותיים בעיני מתמחים בהוראה (סטאז'ירים) בשנת עבודתם הראשונה. *בתנועה: כתב-עת למדעי החינוך הגופני והספורט*, 335-360.
- וסרמן-גוטויליג, ת' (2017). השפעת התנסות בסימולציות על אוריינות רגשית ומיקוד שליטה בקרב פרחי הוראה (עבודת מחקר לשם קבלת תואר מוסמך). אוניברסיטת בר-אילן, בית-הספר לחינוך, רמת גן.
- יבלון, י"ב, אילוז, ש' ואיזנהמר, מ' (עורכים). (בדפוס). *התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים*. מכון מופ"ת. (200 עמ')
- יבלון, י"ב וורטהיימר, נ'. (בדפוס). התנסות סימולטיבית כמכשיר לבחינה תאורטית של התנהלות מורים במצבי קונפליקט: מודל הפיוס מבוסס הצרכים. בתוך: י"ב יבלון, ש' אילוז, ומ' ואיזנהמר, (עורכים). *התנסות סימולטיבית בהוראה ולמידה: היבטים תיאורטיים ומחקריים*. מכון מופ"ת. (200 עמ')
- מיקולינסר, מ' ופרזנצ'בסקי אמיר, ר' (עורכים). (2019). פיתוח מקצועי והדרכה במערכת החינוך: תמונת מצב והמלצות. ירושלים: יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך, האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- קרניאלי, מ'. (2011). זהות מקצועית של מורי מורים—סיפורה של מכללה. *עיונים בחינוך*, 60-78.
- רוזנבלט, ז', שירום, א'. (2007) היעדרויות מורים בישראל: גורמי רקע אישיים וארגוניים. *מגמות*-301, 329.
- רון, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). סימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים. הוצאת מכון מופ"ת, מרכז המידע הבין-מכללתי.
- Aebersold, M. (2016). The history of simulation and its impact on the future. *AACN Advanced Critical Care*, 27(1), 56-61.
- Allas, R., Leijen, Ä., & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166-192.
- Badiee, F., & Kaufman, D. (2015). Design evaluation of a simulation for teacher education. *Sage Open*, 5(2), 2158244015592454.
- Ball, D.L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. *Journal of teacher education*, 60(5), 497-511.

- Berger, J. L., & Lê Van, K. (2019). Teacher professional identity as multidimensional: mapping its components and examining their associations with general pedagogical beliefs. *Educational Studies, 45*(2), 163-181.
- Bogo, M., Rawlings, M., Katz, E., & Logie, C. (2014). *Using simulation in assessment and teaching: OSCE adapted for social work*. Council on Social Work Education
- Brackett, M. A., & Katulak, N. A. (2006). Emotional intelligence in the classroom: Skill-based training for teachers and students. *Applying emotional intelligence: A practitioner's guide, 1-27*.
- Brezicha, K., Bergmark, U., & Mitra, D. L. (2015). One size does not fit all: Differentiating leadership to support teachers in school reform. *Educational administration quarterly, 51*(1), 96-132.
- Burgin, X., Coli, S., & Daniel, M. C. (2021). Exploratory Study of Ecuadorian Teachers' Understanding of Social Emotional Learning: An Examination of Primary School Teachers. *GIST-Education and Learning Research Journal, (22)*, 125-146.
- Butvilofsky, S. A., Escamilla, K., Soltero-González, L., & Aragon, L. (2012). Promoting reflective teaching through simulation in a study in Mexico program. *Journal of Hispanic Higher Education, 11*(2), 197-212.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching, 20*, 189-211.
- Chatterjee Singh, N. & Duraiappah, A. K. (Eds.). (2020). *Rethinking learning: a review of social and emotional learning frameworks for education systems*. New Delhi. UNESCO MGIEP.
- Choi, I., & Lee, K. (2009). Designing and implementing a case-based learning environment for enhancing ill-structured problem solving: Classroom management problems for prospective teachers. *Educational Technology Research and Development, 57*(1), 99-129.
- Codreanu, E., Sommerhoff, D., Huber, S., Ufer, S., & Seidel, T. (2020). Between authenticity and cognitive demand: Finding a balance in designing a video-based simulation in the context of mathematics teacher education. *Teaching and Teacher Education, 95*, 103146.
- DeMonte, J. (2013). High-quality professional development for teachers: Supporting teacher training to improve student learning. *Center for American Progress*.
- Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology, 41*, 62-72.
- Dotger, B. H., Dotger, S. C., & Maher, M. J. (2010). From medicine to teaching: The evolution of the simulated interaction model. *Innovative Higher Education, 35*(3), 129-141.
- Dotger, B. H. (2015). Core pedagogy: Individual uncertainty, shared practice, formative ethos. *Journal of Teacher Education, 66*(3), 215-226.
- Dresden, J., & Thompson, K. F. (2021). Looking Closely at Clinical Practice: A Clear-Eyed Vision for the Future of Teacher Education. *Peabody Journal of Education, 96*(1), 8-21.
- Evens, M., Elen, J., & Depaepe, F. (2015). Developing pedagogical content knowledge: Lessons learned from intervention studies. *Education Research International, 2015*.
- Ferreira, M., Martinsone, B., & Talić, S. (2020). Promoting Sustainable Social Emotional Learning at School through Relationship-Centered Learning Environment, Teaching Methods and Formative Assessment. *Journal of Teacher Education for Sustainability, 22*(1), 21-36.

- Flint, A. S., Zisook, K., & Fisher, T. R. (2011). Not a one-shot deal: Generative professional development among experienced teachers. *Teaching and teacher education, 27*(8), 1163-1169.
- Freeman, J., Simonsen, B., Briere, D. E., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Pre-service teacher training in classroom management: A review of state accreditation policy and teacher preparation programs. *Teacher Education and Special Education, 37*(2), 106-120.
- Freedman, J. E., Woodfield, C. L., & Dotger, B. H. (2020). Using Simulated Meetings to Practice Advocating for Disability-Related Accommodations (Practice Brief). *Journal of Postsecondary Education and Disability, 33*(4), 387-394.
- Goroshit, M., & Hen, M. (2016). Teachers' empathy: can it be predicted by self-efficacy?. *Teachers and Teaching, 22*(7), 805-818.
- Hadar, L. L., Ergas, O., Alpert, B., & Ariav, T. (2020). Rethinking teacher education in a VUCA world: student teachers' social-emotional competencies during the Covid-19 crisis. *European Journal of Teacher Education, 1-14*.
- Hill, C. E. (2013). *Consensual qualitative research: A practical resource for investigating social science phenomena*. American Psychological Association.
- 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.
- Jung, W. S. (2007). Preservice Teacher Training for Successful Inclusion. *Education, 128*(1).
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends, 60*(3), 260-267.
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2019). Simulation as a strategy in teacher education. In *Oxford Research Encyclopedia of Education*.
- Koffeman, A., & Snoek, M. (2019). Identifying context factors as a source for teacher professional learning. *Professional development in education, 45*(3), 456-471.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Körkkö, M. (2021). Towards meaningful reflection and a holistic approach: Creating a reflection framework in teacher education. *Scandinavian Journal of Educational Research, 65*(2), 258-275.
- Leonard, L. (2017). Emotional displays: Nurse educators engaging and reflecting on their own emotional displays in preparing nursing students for the emotional complexities of nursing practice. *Nurse Education in Practice, 26*, 21-26.
- Levin, O., & Flavian, H. (2020). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: a case study. *European Journal of Teacher Education, 1-22*.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European journal of general practice, 24*(1), 9-18.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A., & Veiga-Simão, A. M. (2021). Impacts of Social and Emotional Learning Interventions for Teachers on Teachers' Outcomes: A Systematic Review With Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 2543.

- Orland-Barak, L., & Wang, J. (2020). Teacher mentoring in service of preservice teachers' learning to teach: Conceptual bases, characteristics, and challenges for teacher education reform. *Journal of Teacher Education*, 0022487119894230.
- Peebles, J., & Mendaglio, S. (2014). Preparing teachers for inclusive classrooms: Introducing the individual direct experience approach. *Learning Landscapes*, 7(2), 245-257.
- Ruhalahiti, S., Korhonen, A. M., & Rasi, P. (2017). Authentic, dialogical knowledge construction: a blended and mobile teacher education programme. *Educational Research*, 59(4), 373-390.
- Schonert-Reichl, K. A. (2017). Social and emotional learning and teachers. *The future of Children*, 137-155.
- Selvi, K. (2010). Teachers' competencies. *Cultura International Journal of Philosophy of Culture and Axiology*, 7(1), 167-175.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, 26(4), 1059-1069.
- 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.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152-160.
- Thompson, M., Owo-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.
- Tracy, S. J. (2019). *Qualitative research methods: Collecting evidence, crafting analysis, communicating impact*. John Wiley & Sons.
- Tufford, L., Asakura, K., & Bogo, M. (2018). Simulation versus role-play: Perceptions of prepracticum BSW students.

נספח מס' 1

שאלות לראיון

משתנים דמוגרפיים

1. שם
2. זכר/נקבה
3. מצב משפחתי
4. השכלה
5. וותק בהוראה
6. תפקיד
7. סוג ביה"ס, תיאור הרכב הקבוצה
8. כמה סדנאות עשית עד כה?

שאלות ראיון חצי מובנה

- מהי הסיבה בגינה אתה בוחר להביא את קבוצת המורים/סטודנטים אשר תחת אחריותך, לסדנת הסימולציה במרכז הל"ב?
- מדוע בחרת דווקא בסימולציה מול שחקנים?
- מה אתה חושב שניתן להשיג בסימולציה וריטואלית?
- מהם היתרונות והחסרונות בסימולציה וריטואלית, לדעתך?
- אילו דברים עדיפים בסימולציה הוירטואלית על סימולציה פנים מול פנים?
- מה ייחשב בעינייך כהצלחה בסימולציה?
- מהי המשמעות בעינייך, של הרכב הקבוצה בסימולציה?
- מה אתה מצפה שהמורים/הסטודנטים ילמדו בסדנת הסימולציה?
- אילו דברים אתה חושב שהמורים/הסטודנטים ילמדו בסדנה?
- אילו כישורים אתה חושב שהמורים/הסטודנטים יחזקו או ירכשו בעקבות הסדנה?
- כיצד אתה חושב שהסדנה תתרום למורים להמשך עבודתם/לסטודנטים לכניסה להוראה?
- (הצגת תרחישים מקטלוג מרכז הל"ב) באיזה אופן בחרת את התרחישים?
- בעקבות הסדנא – מה ניתן היה לדייק, לעשות אחרת, לקדם למידה המשכית?
- כיצד חווית את ההפעלה והמעורבות של המשתתפים בסימולציה?

- אילו סוגים של פיתוח מקצועי אתה מכיר?
 - באילו נושאים עיקריים עוסק הפיתוח המקצועי המוכר לך?
 - אילו נושאים חשוב שהפיתוח המקצועי יעסוק בהם יותר?
 - איזה קורסים בפיתוח המקצועי, העוסקים בתחום הרגשי, אתה מכיר?
- האם ישנו צורך להגביר ולהרחיב את הפיתוח המקצועי העוסק בתחום הרגשי בקרב מורים?
- כיצד התנסות בסימולציה מתחברת לעולם הפיתוח המקצועי הרחב?
 - תאר לי את הקונפליקטים עימם נפגש המורה בעבודתו.
 - עם אילו סיטואציות מורה נדרש להתמודד בעבודתו כמורה?
 - עם אילו סוגיות רגשיות נדרש המורה להתמודד?
 - כיצד מורה מתמודד עם סוגיות אלו?
 - מה עוזר לו להצליח להתמודד עם הסוגיה?
 - מה החשיבות של כישורים רגשיים אצל מורה בעבודתו, לדעתך?
 - באילו סיטואציות, נדרשת להשתמש בכישוריך הרגשיים בזמן עבודתך?
 - איזה סוג של כישורים רגשיים נדרשים בעבודת המורה, לדעתך?

Abstract

In recent years, the simulative tool has been widely used in the training and professional development of teachers in Israel (Yablon, Iluz and Eisenhower, in print; Iluz and Yablon, in print; Ran and Yosefsberg Ben-Yehoshua, 2021) and worldwide (Dotger, 2015; Kaufman & Ireland, 2016; Kaufman & Ireland, 2019; Levin & Flavian, 2020).

The simulative tool is human imaging that is a simple but accurate, valid and dynamic model of reality (Kaufman & Ireland, 2016). Visualization has many benefits for learning and practice including the ability to repeat scenarios with specific learning objectives, longer practice time frames than is possible in real life, use trial and error, experience rare or dangerous situations and measure results clearly with verified measurement systems. In order to develop skills, the practice of simulation, combined with reflective learning processes, provides an important opportunity for improved performance improvement and the development of significant insights on effective solutions to complex situations (Kaufman & Ireland, 2016).

Simulation in teaching is a way to improve socio-emotional skills among teachers by dealing with situations of uncertainty (Dotger, 2015; Freedman, Woodfield & Dotger, 2020). Teachers are required to deal with complex situations in many different conflict events, adapting their teaching to a huge variety of emotions and needs arising from diverse cultural backgrounds. The main conflicts faced by teachers are lack of time, complex relationships with parents, disciplinary problems or unacceptable behaviors of students.

In addition, a negative social climate in the school and lack of social support from the school administration and staff, lack of autonomy and lack of school support may lead to feelings of stress and frustration (Skaalvik & Skaalvik 2010; 2016).

To succeed in these situations, teachers are required to use their interpersonal skills embedded within them (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Goroshit & Hen, 2016; Brackett & Katulak, 2006).

Following the understanding that teachers tend to excel in the emotional social dimensions of their work, researchers have concluded that in addition to the importance of pedagogical expertise and control over areas of mind, there is great importance in developing social and emotional skills among teachers. (Brackett & Katulak, 2006; Chatterjee Singh & Duraiappah, 2020; Ferreira, Martinsone & Talić, 2020; Oliveira et al., 2021).

Simulation in front of actors is a practice for teaching and learning based on experiential, active learning (Kolb, 2014) and is intended for learning and strengthening skills of various types in diverse fields. While simulation-based learning is very common in the fields of aviation and medicine (Aebersold, 2016), simulation in education is relatively new (Eisenhower, in print) and research on the subject is still in its infancy. While various aspects of the simulative experience such as the contributions of the simulation to self-direction, focus control and more, (Yablon, Iluz and Eisenhower, in print) have received research attention, the view point of group leaders has not been investigated so far. In the present study, we will focus on the perspective of group leaders who choose to include online simulation workshops in the training and professional development program for which they are responsible.

The present study aims to examine what is the unique response that online simulation experience gives to group leaders of teachers and students, with respect to training and professional development processes, while examining the differences between different groups of participants at different stages of their professional development. In addition, we sought to understand the needs and expectations of group leaders, from the online simulation workshops, to test what skills and competencies they would like to promote through group participation in the simulation workshops.

The simulation workshops include several components.

In each workshop, participants experience different authentic conflict scenarios. Members of each group experience their true professional roles. The experience in the workshop is done in front of professional actors who play the role of the other partner in the event. After the experience phase of the workshop, the player and team members who watched the simulation give feedback on the conduct of the experimenter. The workshop is accompanied by the guidance of a simulation expert. She is photographed in a technology studio and by a professional photographer. In the case of online simulation workshops, the workshop takes place in the 'ZOOM' software. At the end of the workshop, the participants watch the video of each of the simulations for the purpose of researching and learning an applied model. At the end, the experimenters receive the personal simulation video in which they participated, for the purpose of continued learning.

Fifteen interviews were conducted with group leaders who had participated in remote simulation experiences at the Center for Simulation in Education at Bar-Ilan University .

The purpose of the research is exploratory and therefore the research method is qualitative (Tracy, 2019).

The research tool is a semi-structured interview. This type of interview was chosen because the researcher has the option of deepening the conversation with the interviewee on issues he or she wants to deal with, asking pre-planned questions, but allowing the interviewee and the researcher to add questions and answers freely.

Interview analysis is done using the CQR analysis method: Consensual qualitative research (Hill, 2013).

The analysis of the interviews revealed a number of key themes that reflect the goals and expectations of group leaders who choose to bring their groups to the simulation workshops and the unique contribution of the workshops for those participating in them.

The results of the study reflect the importance and uniqueness that group leaders attach to the simulative experience and how it promotes effective training and professional development processes of teachers. However, differences were found between the interviewees, expressing different perspectives related to the developmental stage.

The analysis of the interviews revealed seven main themes from which one can learn about the contributions of the simulation workshop to its participants.

The first theme dealt with the **authenticity** that characterizes the simulation workshops. It was possible to understand from the interviewees the meaning of the simulation workshops in front of actors as actually representing the complex reality in the school and the feeling is that the workshops, as a pedagogical tool, is the tool that most closely reflects what is happening in the field.

The second theme examined the processing done among the participants through **feedback and reflection** that takes place in the workshops. In their interviews, group leaders mentioned various components in this process, through which the participants can perform internal processing following the simulation workshop.

The third theme examined the issue of strengthening **social, emotional, and media skills** following participation in workshops. The interviewees noted that watching the simulation allows participants to find the skills required to cope in the different situations, to examine which skills need reinforcement and which skills help the trainee to cope with the situation.

The fourth theme examined the construction of the **professional identity** that takes place among the participants in the workshops. The group leaders noted a number of important

points that arise from participating in the workshop, which contribute to building the professional identity of those participating in it.

The fifth theme dealt with the **active experience** made possible in the workshops. The simulation workshop allows for an active experience that gives participants a place to practice and prepare for the teaching work in the field.

The sixth theme examined the **adaptability of the process of online simulation workshops to the changes occurring** in our time. The corona virus, which has brought with it many changes in our lifestyles, has caused us to change the way we conduct ourselves on a daily basis and adapt to a new reality. The simulation workshop was conducted online in order to allow the simulations to continue in the new reality as well. This change brought with it a number of advantages which were noted by the heads of the various groups.

The seventh theme proposed to **thicken the experiences** and assimilate them more significantly in the learning processes as a suggestion of optimization for the simulation workshops in order to create an effective learning process. Group leaders noted that participants would derive even more from the simulations in multiple workshops and as part of a long learning process, than from a one-time simulation experience.

From the results of the study it can be learned that group leaders who participate in simulation workshops, see them as a fertile ground for new learning, personal examination and as a tool for strengthening existing skills and competencies that can benefit participants for present and future teaching.

The transition to online teaching and distance workshops bothered the heads of the groups. From the beginning it was possible to believe that in fact online learning may impair the learning experience. In retrospect, therefore, it emerges from their remarks that online simulation inevitably entails benefits that produce added value for workshop participants.

In conclusion, this study has a theoretical and pedagogical contribution. At the theoretical level, it can be learned from the research that experiential learning is significant for students, interns and experienced teachers in the process of building their professional identity and coping with the teaching work in the field. It may add a unique element to the training and professional development processes because these processes are mainly built from theoretical and passive learning while experiential learning is established as more effective and advanced learning among teaching staff. At the pedagogical level, it can be learned from this study that the simulation workshops are significant to the process of training and professional development of students and teachers. The simulation workshops are added to the workshops and courses that exist in professional development today and give added value to the practice and application of theoretical learning. They enable practice and learning of key and important skills in the teaching work, which is not common in existing courses.

The simulation workshops are researched and established as an effective and promoting tool in the training process of teaching staff, and enters the professional development of the learning and training processes that exists today.

This work was carried under the supervision of

Dr. Shira Iluz and Prof. Yaacov Yablon

School of Education, Bar-Ilan University.

BAR-ILAN UNIVERSITY

**Distance Simulation-Based Learning from the Perspective of the Group
Coordinator**

Nitzan Mopsik

This work is submitted as part of the requirements for obtaining a master's degree
at the School of Education of Bar-Ilan University