

למידה מבוססת סימולציות כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בהכשרה להוראה

תקציר

בשנים האחרונות מושם דגש בפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית במכללות לחינוך בשאיפה להכין את פרחי ההוראה להתמודדות עם אתגרי השדה בסיום הכשרתם. הספרות המחקרית מעלה כי למידה מבוססת סימולציות יכולה להיות אמצעי אפקטיבי לפיתוח מיומנויות אלו. המחקר הנוכחי התמקד אפוא בבחינת התרומה הפוטנציאלית של למידה מבוססת סימולציה לפיתוח מיומנויות תקשורת בקרב פרחי ההוראה. על רקע המחקר התראינו עשרה פרחי ההוראה שהשתתפו בלמידה מבוססת סימולציה. המרואיינים תיארו את הסימולציה כחווייה מאתגרת של למידה מתוך עשייה שהעניקה להם הצצה למציאות חייהם המקצועיים מייד עם סיום ההכשרה, חוויה שלטענתם קורסים אקדמיים לא יכולים להמחיש. הם דיווחו על תרומתו של התחקיר שהתרחש לאחר כל סימולציה, ככזה שמאפשר עיבוד נוסף והרחבה של מיומנויות התקשורת שהיו במוקד ההתנסות. נוסף על כך הם העידו על העברה של מיומנויות התקשורת שנלמדו בעת הסימולציה לעבודה המעשית בבתי הספר. ממצאים אלו עומדים על הפוטנציאל שגלום בלמידה מבוססת סימולציה להכשרה טובה יותר של פרחי ההוראה להתמודדות עם האתגרים הנלווים למקצוע ההוראה.

מילות מפתח:

למידה מבוססת סימולציה; ניהול קונפליקטים; מיומנויות תקשורת בין-אישית; הכשרת מורים; תחקיר.

מבוא

הספרות בארץ ובעולם עומדת על ההפרדה בין "תאוריה" ל"מעשה" כגורם שחיקה מרכזי בקרב מורים מתחילים (פריצקר, 2000). במחקרים נמצא שהידע הפרקטי של פרחי ההוראה בתחום ההכשרה להוראה מתפתח לרוב על בסיס ניתוח רפלקטיבי של אירועים בכיתה, דבר שאינו מאפשר למורים לרכוש ניסיון בתגובה מיידית על המתרחש בכיתה בזמן אמת (פז וסלנט, 2011). לטענתן של לוי ופריי-לנדאו (2019), ההתנסות בסימולציות בתרחישי אמת בכיתה עשויה לתרום לרכישת ביטחונם העצמי של פרחי ההוראה וכפועל יוצא לגרום להאטה בנטישת המקצוע עקב מצבי חרדה, חוסר ביטחון וחוסר במיומנויות להתמודדות עם תרחישים כיתתיים. ההשערה הרווחת כיום היא שלמידה מבוססת סימולציה יכולה להכשיר טוב יותר את פרחי ההוראה להתמודד עם האתגרים הנלווים למקצוע ההוראה (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021), על אף שבפועל השערה זו כמעט ולא נחקרה. המחקר הנוכחי התמקד בבחינת התרומה הפוטנציאלית של למידה מבוססת סימולציה לפיתוח מיומנויות תקשורת של פרחי הוראה.

סקירת ספרות

למידה מבוססת סימולציה (SBL – Simulation-Based Learning) בשדה החינוך וההוראה

ישנם מודלים מגוונים ללמידה מבוססת סימולציה שעיקרם למידה מתוך התנסות אישית של הפרט בהתמודדות עם אתגרים מהשדה החינוכי (סימולציות מבוססות אנוש לעומת מחשב, משחקי תפקידים וכו'). אולם במחקר הנוכחי אנו מתמקדים בסימולציות קליניות שהחוקרות מגדירות אותן בדרך הזו:

הסימולציות הקליניות מבוססות על תרחישים המציגים מצבים מדמי מציאות, הנפוצים לרוב בסביבת העבודה ומתמקדים באינטראקציות בין-אישיות, למשל בהכשרת מורים. ההתנסות כוללת התמודדות מול שחקנים מקצועיים או מול אנשי מקצוע שעברו הכשרה בתחום המגלים את תפקיד ה"אחר הסטנדרטי" (רן ויוספסברג בן-יהושע, 2021, עמ' 19).

הטמעה של למידה מבוססת סימולציה בהכשרת מורים מסמלת מעבר מפדגוגיות הוראה מבוססות ידע לעבר פדגוגיות של למידה מתוך התנסות, שבה הסטודנטים מדייקים את כישורי ההוראה שלהם באמצעות ניסוי וטעייה בסביבה בטוחה (Grossman et al., 2009). קאופמן ואירלנד (Kaufman & Ireland, 2016) טענו כי ההתנסות הקלינית שמתקיימת מחוץ לכותלי מוסד ההכשרה הופכת לחלק אינטגרלי מהכשרת המורים. נוסף על כך אחד היתרונות של התמודדות עם קונפליקטים במסגרת תוכניות להכשרת מורים הוא ההזדמנות לקבל הדרכה פדגוגית שעשויה לתרום לפיתוח מיומנויות בקרב פרחי ההוראה. אכן, מחקרים הוכיחו כי ללמידה מבוססת סימולציה יש כמה יתרונות: א. למידה באווירה בטוחה ותומכת (Rayner & Fluck, 2014; Rooney et al., 2015); ב. למידה מטעויות מבלי להסתכן בגרימת נזק (Kaufman & Ireland, 2016); ג. התנסות בלמידה פעילה וחוויתית (Theelen et al., 2019); ד. עיסוק בלמידה רפלקטיבית (Butvilofsky et al., 2012).

רוב המודלים של למידה מבוססת סימולציה כוללים ארבעה שלבים: 1. הקדמה; 2. תדריך לפני התנסות; 3. התנסות; 4. תחקיר (Dieckmann, 2009; Joyce et al., 2009). שלב ההקדמה משמש ליצירת אווירה בטוחה, מפחית רמות מתח, משמש לקביעת כללים וליצירת מסגרת לימודית. בשלב התדריך לפני התנסות, המשתתפים מקבלים מידע כללי כרקע להתנסות ואז מגיע שלב הסימולציה עצמה. תרחישי הסימולציות עשירים ומגוונים ומתמודדים עם היבטים מערכתיים שעד כה קיבלו תשומת לב מעטה בהכשרת מורים, לרבות פיתוח של מיומנויות תקשורת להתמודדות עם מצבי קיצון. ההתנסות כוללת שחקנים מקצועיים שקיבלו תדריך כיצד למלא את תפקידם ובכללם "טריגרים" לקידום התרחיש. התחקיר הוא השלב האחרון של התהליך, שבו נעשית למידה רפלקטיבית וזיקוק של התובנות מתוך ההתנסות (Gerich & Schmidt, 2016).

לדברי רן ודלאל (2020), השינויים שחלו במערכת החינוך בעידן הקורונה מדגישים את הצורך בקידומה של השקפה חינוכית הוראה בכל תהליך למידה למידה חברתית-רגשית. לדעתן, הסימולציות עשויות לתרום לקידום

תהליך זה באמצעות "פיתוח מיומנויות תקשורת דוגמת הקשבה פעילה, שאלת שאלות, גמישות מחשבתית ויכולת להסתגלות למצבים משתנים" (רן ודלאל, 2020, עמ' 9). על נושאים אלה נרחיב בסעיף להלן.

פיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית באמצעות למידה מבוססת סימולציה

בסקירת הספרות של ת'ילן ועמיתיו (Theelen et al., 2019) על השימוש בסימולציות בהכשרת מורים, החוקרים מדווחים כי עיקר השימוש בפרקטיקה של למידה מבוססת סימולציה היה עד כה לצורכי תרגול כישורי ההוראה ורק מחקרים מעטים התמקדו בפרקטיקה זו כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית. במחקר שעסק בסימולציה ככלי להערכה ומדידה של מיומנויות תקשורת בהקשר של קידום שותפות ומעורבות הורית, גילו קסנאביס ועמיתיו (Khasnabis et al., 2018) שפרחי ההוראה עסקו במגוון רחב של מהלכי שיח במהלך הסימולציות, כולל תשאול, הצעת פתרונות מתאימים, שיתוף מידע ושיקוף של הערכה למאמצי הילד/ההורה. בעניין הצעת פתרונות מתאימים, דווח במחקר כי בשליש מהמהלכים ניגשו פרחי ההוראה לשיחה מעמדה שיתופית כדי לקדם את המעורבות הורית. עוד נמצא שביצועיהם של פרחי ההוראה נבדלו זה מזה במדדים אלה: 1. התאמת הפתרון למאפייני המשפחה והילד; 2. קידום דרכים לשיתוף פעולה ותמיכה ביישום משותף של ההצעה לפתרון; 3. מתן רציונל חינוכי שמצדיק את ההצעה ועוזר להורה לראות את עבודת הילד מבעד לעדשת המורה; 4. מידת הבהירות של הפתרון שהעלו המורים במהלך השיח (Khasnabis et al., 2018).

גרין ושמידט (Gerich & Schmidt, 2016) השתמשו בסימולציות כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית בקרב פרחי הוראה בעניין של קידום שותפות בין מורים להורים. הם חילקו את המושג מיומנויות תקשורת לארבעה תחומים: 1. כישורי תקשורת הכוללים "האזנה פעילה", "פרפרזה" ו"הבניית השיחה"; 2. כישורי ניתוח בעיות הכוללים "הגדרת בעיות", "חיפוש אחר סיבות אפשריות" ו"נקיטת פרספקטיבה"; 3. כישורי פתרון בעיות על פי מאפייני התלמיד, כמו "יישום אסטרטגיות למידה", "הצבת מטרות", "גיוס משאבים לפתרון" ו"פעולות שיתופיות"; 4. כישורי ויסות רגשי/התנהגותי הכולל אסטרטגיות ל"התמודדות עם ביקורת מההורים" ו"התמודדות עם מצבים קשים" במהלך השיחה האישית. תוצאות המחקר הראו שקבוצת הניסוי שתרגלה את המיומנויות האלה בסימולציה התקדמה במובהק בארבעת התחומים האלה בהשוואה לקבוצת הבקרה שרק ניתחה אירועים "על הנייר", אך לא התנסתה בפועל (Gerich & Schmidt, 2016).

רן ויוספסברג בניהושע (2021) מתארות כמה מיומנויות תקשורת בין-אישית מרכזיות שאפשר לפתח אותן באמצעות סימולציות: אמפתיה, הקשבה פעילה, אסרטיביות, שאלת שאלות, הצבת גבולות והכלה וקבלת שונות (להרחבה ראו: רן ויוספסברג בניהושע, 2021, עמ' 13-15).

אמפתיה נוגעת ליכולת של אדם אחד להרגיש ולהבין את עולמו של האחר, לא מתוך הזדהות עימו, אלא מתוך הבנת קשייו ורגשותיו (קניאל, 2013). הספרות המחקרית מלמדת כי מורים בעלי גישה אמפתית כלפי תלמידיהם מצליחים ליצור עימם אינטראקציות חיוביות שתורמות לעלייה באיכות ההוראה והלמידה, לשיפור בהתנהגות ולשיתופיות (Tettegah & Andersen, 2007). טימור (2016) הבחינה בין אמפתיה להכלה באומרה שאמפתיה כוללת "ציאה" של האדם מתוך עצמו ו"כניסה" לחווית הזולת וקשורה בעיקר ליכולת הזדהות רגשית וקוגניטיבית עם האחר, בעוד בהכלה על האדם "לספוג" אליו את האחר על צרכיו וחוויותיו (עמ' 137). טימור (2016) מגדירה כי הכלה היא יכולת לספק מרחב בטוח לביטוי רגשי של האחר ולתת לגיטימציה לרגשות המתעוררות בקרב. לטענת החוקרת, מבחינה תהליכית, אמפתיה היא תנאי הכרחי ומקדים בתהליך ההכלה, אך מדובר בשתי יכולות שונות זו מזו. האמפתיה משמשת רק צעד ראשון בהכלה, אך הכלה כוללת רכיבים אחרים מעבר לאמפתיה ומושפעת מגורמים חיצוניים, כמו תרבות, חינוך וערכים.

הקשבה ושיקוף – הקשבה מודעת שמה לב להיבטים מילוליים ולא מילוליים בתוך השיח ומצליחה להעלות אותם כדי לקדם את נושא השיח (אגמון-שניר ושמר, 2016). לדברי החוקרים, ההקשבה יכולה לכוון למרחב בטוח שמאפשר היכרות וקבלה של דעות שונות זו מזו. השיקוף מטרתו לחשוף מסרים סמויים בתוך הנאמר, כלומר לזהות את המצב הרגשי האמיתי של הדובר ולא דווקא את המסר המילולי, שלעיתים עומד בדיסוננס גמור לשפת הגוף שלו.

אסרטיביות והצבת גבולות – הנסון ועמיתיה (Hanson et al., 2020) רואות באסרטיביות ובהצבת גבולות מקשה אחת במובן של היכולת להעביר מסר בדרך ברורה וישירה, בלי כעס או תוקפנות, מתוך הגדרה של מסגרת השיח. דאקוורת' ומרסר (Duckworth & Mercer, 2006) מוסיפים להגדרה זו גם את היכולת להציב דרישות מבן השיח והיכולת לסרב לדרישות שאינן סבירות, ומדגישים כי לא תמיד אפשר למדוד אסרטיביות והצבת

גבולות בתוצאות מוחשיות (למשל, קבלה או סירוב של הדרישה), ולעיתים הן נעוצות במידת השמירה והשליטה בשיח. המחקר מלמד על הצורך בטיפול כישורי אסרטיביות והצבת גבולות כבר בשלב ההכשרה (Hanson et al., 2020).

מטרות ושאלות מחקריות

סקירת הספרות מעלה את הסברה כי למידה מבוססת סימולציה יכולה לשמש כלי אפקטיבי לפיתוח של מיומנויות תקשורת בין-אישית. לפיכך מטרת המחקר הנוכחי היא לבדוק את התרומה הפוטנציאלית של הסימולציה לפיתוח מיומנויות תקשורת בקרב פרחי הוראה. לצורך זה המחקר יתמקד בתהליך הלמידה תוך בחינת שלבי ההכשרה: שלב ההתנסות ושלב התחקיר לאחר ההתנסות.

שאלות המחקר

1. אילו מיומנויות תקשורת בין-אישית התחדדו באמצעות למידה מבוססת סימולציה?
2. כיצד התחקיר מסייע לטיפול של מיומנויות תקשורת של פרחי הוראה?

השיטה

מחקר זה נשען על הפרדיגמה האיכותנית (איילון וצברבן יהושע, 2010; שקדי, 2014). במיוחד הושם בו דגש על הגישה הנרטיבית הנשענת על סיפורי חיים של משתתפי המחקר. לפי ג'וסלסון וליבליך (Josselson & Lieblich, 2001), סוגת החקר הנרטיבי מוגדרת "מחקר המבוסס על דיווחים מילוליים של אנשים אודות התנסויותיהם, ללא צורך להתחבר לאוטוביוגרפיה שלמה. הם יכולים להיות אמירות או סיפורים קצרים המסופרים בלשונם של המספר בתגובה לשאלותיו של החוקר" (Josselson & Lieblich, 2001, p. 280). מתוך ניתוח הסיפורים שהמראיינים חושפים עולים תפיסות, ערכים, אמונות ונטיות אישיות (אבוהב ומלצר-גבע, 2013, עמ' 58). הגדרות אלה תואמות את הראיונות שנעשו לפרחי ההוראה שהשתתפו במחקר זה.

אוכלוסיית המחקר

במחקר רואיינו עשרה סטודנטים (שמונה נשים ושני גברים) משלושה מסלולי הכשרה למורים: שבעה מהם בשנה השלישית ללימודיהם ושלושה בשנה השנייה. גיל המראיינים נע בין 21 ל-28. שישה מהסטודנטים לומדים למסלול לחינוך מיוחד, שני סטודנטים במסלול היסודי ושני סטודנטים במסלול העליסודי. לכל המשתתפים היה ניסיון בין שנתיים לשלוש שנים בעבודה מעשית בבתי הספר.

כלי המחקר

עשרה ראיונות עומק שהתמקדו בסוגיות מגוונות של נושא המחקר. אלה הם מוקדי התוכן שהיו בשאלון: א. סימולציה כאמצעי ללמידה; ב. תרומת הסימולציות לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית; ג. תרומת התחקיר לפיתוח מיומנויות תקשורת בין-אישית ודיון במשובים לסוגיהם.

הליך המחקר

מהלך הסימולציות

במחקר זה השתתף כל סטודנט בסבב אחד של למידה מבוססת סימולציה וצפה בחמישה סבבים של סימולציה.¹ תרחישי ההדמיה עסקו בניהול קונפליקטים לצורך פיתוח מיומנויות תקשורת. התרחישים כללו מידע רקע והוראות לסטודנט המתנסה, לשחקנים ולמנחה, ככתוב בהמשך: הסטודנט התבקש לקרוא מידע כללי כרקע לסיטואציה כדי להתכונן אליה; השחקנים המקצועיים קיבלו הוראות כיצד למלא את תפקידם בסימולציה וטריגרים לקידום התרחיש; והמנחה קיבל את התרחיש המלא שכלל את היעדים ואת המסגרת התאורטית של כישורי התקשורת העיקריים בכל תרחיש. ההדמיה נמשכה 15 עד 20 דקות, ואחריה 45-60 דקות של תחקיר. בשלב התחקיר המתנסה עוסק בלמידה רפלקטיבית, מקבל משובים מכמה זוויות ראייה והדרכה שמתמקדת

1. כדי לעודד למידה פעילה של הסטודנטים הצופים (עמיתים), הם התבקשו לרשום בזמן הצפייה נקודות שיעלו בדיון בעת המשוב שייתנו לסטודנט מייד לאחר הסימולציה.

בלמידה והרחבה של כישורי התקשורת המרכזיים שהתנסה בהם בשלב הסימולציה לצורך הפקת תובנות על תפקודו במהלכה.

איסוף הנתונים

הסטודנטים נבחרו אקראית ממסלולי לימוד למיניהם, מתוך היכרות מוקדמת של החוקרים איתם (כמורים או כמדריכים פדגוגיים). הם התבקשו לתת את הסכמתם בעל פה להשתתפות במחקר לאחר שתוארה לפניהם הסוגיה הנחקרת. הראיונות נעשו במכללה כשבועיים לאחר ההתנסות בסימולציות וארכו כשעה וחצי כל אחד. כל הראיונות הוקלטו ותומללו במדויק. חשוב לציין כי צוות המחקר מודע לבעייתיות בעריכת מחקר מתוך השדה שבו החוקרים והנחקרים מצויים יחדיו (סימון, 2005). עם זאת ידוע כי במחקר איכותני הנחקרים נחשבים שותפים שווים למחקר (דושניק וצברבן יהושע, 2001; Bloom, 1998), וכי יש מעורבות אישית ביניהם. אנו סבורים שבעצם היותנו מורים ומדריכים פדגוגיים, ההיכרות שלנו את הסטודנטים ואת הדרישות העולות מהשטח הופכת את הניתוח הפרשני של הראיונות לרלוונטי ומקושר יותר לשדה המחקר ומתוך כך מעלה את רמת מהימנות הממצאים.

ניתוח פרשני של ראיונות עומק

ניתוח התוכן נשען על "תאוריה מעוגנת בשדה" מתוך שימוש בקידוד צירי (הגדרה מדויקת של קטגוריות), קידוד סלקטיבי (צמצום ואיחוד קטגוריות) וביסוס הייררכיות בין הקטגוריות (שמות התמות, שמות הקטגוריות, שמות תת-קטגוריות ודירוג החשיבות של הקטגוריה) (אילון וצברבן יהושע, 2010; שקדי, 2014). בניתוח הצורני נעשה שימוש באמצעי הערכה לשוניים, כגון חזרות, שימוש בציטוטים, מטפורות ודימויים, בחירת מילים וביטויים, שימוש בגוף ראשון, שני או שלישי, גוף יחיד או רבים, שתיקות, משפטים קטועים ועוד (ליבלר ואחרים, 2010).

ממצאים

מתוך ניתוח הראיונות עלו שתי תמות בזיקה לפיתוח של מיומנויות תקשורת בין-אישית: א. התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת; ב. התרומה של שלב התחקיר לפיתוח מיומנויות תקשורת.

א. התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת

הסטודנטים מדווחים על כמה מיומנויות תקשורת שנדרשו ליישם בסימולציה: 1. הבעת אמפתיה ויצירת מרחב בטוח; 2. הכלה; 3. הקשבה ושיקוף; 4. אסרטיביות והצבת גבולות.

1. הבעת אמפתיה ויצירת מרחב בטוח

- עומר:** ברמה האישית אני לא אוהב לטפל בבעיה על ההתחלה. האדם הוא הוליסטי, ולכן הבעיה היא משהו אחד, צד אחד בו. אז בוא נתחיל במה שלומך [...] ובסוף יש גם איזושהי בעיה שבאנו לדון עליה. ואז זה הרבה יותר נוח.
- עומר:** בסימולציה מגיע מורה ומגיע תלמיד. בחרתי לשבת דווקא באמצע ביניהם. הקשבתי מאוד, ואז אמרתי בבדיחות הדעת למורה שכעס על התלמיד שיש לתלמיד "הפרעת קצב וריקוד" ולא "הפרעת קשב וריכוז". זה ריכך את הסיטואציה.
- לינוי:** השחקנית הייתה בטוחה שאני ישר אתחיל לדבר איתה על הנושא של המבחן. היא אמרה לי "הנחת את כל הסיפור בצד, פשוט התחלת לדבר איתי על טקס סוף השנה, ובכזאת נינוחות". זה הרגיע אותה. זה גרם לה להבין שאני לא כועסת עליה ולא שונאת אותה. היא ידעה שזה יעלה באיזושהי שלב בשיחה והיא תצטרך להתמודד...
- ענבל:** בסיטואציה שצפיתי [בה], התלמידה חיכתה למורה בחדר מורים, ישר היא אמרה לה "השרשרת שלך ממש יפה". היא החמיאה לה, קירבה אותה. היא מאוד הבינה אותה מצד אחד, אבל מצד שני היא לא קיבלה את מה שהיא אמרה.
- יפעת:** ניסיתי להרגיע אותה, ראיתי שזה לא עובד, אמרתי לה "בואי תשתי מים", אחר כך ישבנו, אז קירבתי את הכיסא, כל פעם אתה מוסיף דברים. היא קמה והסתובבה, ואחר כך ניגשתי אליה עוד פעם. ב־90 אחוז מהסימולציות חייבת להיות אמפתיה.

בקטע הראשון עומר מדווח שהוא נוקט אמצעים כדי ליצור אווירה בטוחה לניהול השיח לפני שהוא ניגש ישר לבעיה. כך גם התנהל בסימולציה כאשר פנה לתלמיד מתוך כבוד להיותו אדם עם חוזקות וחולשות וניסה להתקרב אליו בדרך אנושית ולשאול שאלות "חימום" (מה שלומך, איך היה בהפסקה וכו'). בקטע השני עומר מייצר מרחב בטוח באמצעות הומור בשעה שהוא יושב כמגשר בין התלמיד ובין מורה ותיק ממנו. בציטוט של לינוי, השחקנית מוקירה את בחירתה של לינוי לפתוח את שיחת המשמעת בדרך חיובית ולמעשה להבדיל בין התלמידה ובין המעשה החמור שעשתה. השחקנית מעצימה את בחירתה של לינוי להשהיית תגובתה לאירוע, דבר שיצר מרחב בטוח שבו אפשר לדון באירוע במתינות אף שמדובר בשיחת משמעת. במהלך צפייה בחברתה המתנסה, ענבל מזהה ניסיונות להתקרב לתלמידה מתוך מחמאה ושבירת הקרח, וכן באמצעות הקשבה ורצון להבין את הצד שלה ולהיכנס לנעליה. ניכר כי ענבל מצליחה לזהות את המיומנות של קרבה ואמפתיה ולגלות את ההשפעה החיובית שלה על האדם המקבל יחס אמפתי. שלא כענבל, בניסיונותיה של יפעת להיות אמפתית, היא מתמקדת בעשייה (doing) ובדאגה לצרכים הפיזיים של התלמידה (מציעה מים, יושבת לידה, מקרבת כיסא, ניגשת שוב), במקום להיות שם בשבילה (being) ולתת מענה לצורך הרגשי שלה.

2. הכלה

לעיתים המתנסה נדרש להכיל את ההתקפות של בן השיח:

מתנאל:

בהתחלה האם צעקה עליי [...] אבל אני שמרתי על טון רגוע ולמרות כל הצעקות, תמיד זכרתי את המטרה שאני רוצה להוביל [...] בסופו של דבר זה גרם לטונים לרדת [...] היא אמרה לי "אני מפחדת ממה שיקרה לו [לבנה] שם משהו". היא ממש חדרה ללב שלי ומשם הובלתי אותה למצב שמפלס התוקפנות שלה כלפיי ירד [...] אני חושב שהצלחתי להבין את זה מאמצע הסימולציה.

במקורות היהודיים מתוארת הכלה בפתגם "מַעֲנֵה יָדָי יֵשִׁיב חֶמָה..." (משלי טו, א). ברגע שמתנאל מגלה אמפתיה כלפי מצוקתה של האם ומכיל את התסכול וההתפרצות שלה נוצרות רגיעה והבנה ("חדרה ללב שלי"). מתנאל טוען שהסימולציה גרמה לו להבין בשעת פעולה שהתגוננות נגד האם לא תעזור והוא מאפשר לה לאוורר רגשות ולהשתתף בקבלת ההחלטות על בנה.

3. הקשבה ושיקוף

יפעת ושרון מדווחות שניסו לספק פתרונות מהירים לבעיה ורק אחר כך הבינו שהיה עליהן להמתין, להקשיב, קודם לתת לתלמיד לפרוק את רגשותיו.

שרון:

לפני ההתנסות בסימולציות הקשבה לא נשמעה לי כמיומנות תקשורתית בכלל. אבל עכשיו זה אחד הדברים הכי קשים והכי חשובים [...] קרה לי באחת הסימולציות שכל הזמן רציתי לתת פתרונות [...] ואז [במשוב] השחקנית אמרה לי "לא הייתי צריכה שתתני לי פתרונות, לא הייתי צריכה שתתני לי עצות, הייתי רק צריכה שתשבי ותקשיבי לי. זה היה הפתרון הכי גדול". ושמעתי את זה ופשוט, אמרתי "וואו", כמה חשובה ההקשבה [...] בלי להגיד כלום, פשוט להסתכל לבן אדם בעיניים, לעשות תנועות של הקשבה, להנהיג.

יפעת:

אתה חייב להיות קשוב ורגוע, להיות סבלני ולשמוע מה השני אומר. כי אם זה לא קורה אין עם מי לעבוד [...] זה משהו שלא הייתי ערה לו לפני [...] אני באתי ישר עם "בוא נעשה ככה", ולפי המשוב הבנתי שזה לא היה נכון. פשוט לחכות שהיא תירגע ואחר כך לדבר.

נועה:

הסיטואציה שלי הייתה שהסייעת נשארה בכיתה עם תלמיד והתפתח ביניהם ריב. היא החזיקה אותו חזק והוא קילל אותה, ואני הייתי צריכה להרגיע את הרוחות [...] קודם כול, האני המאמין שלי זה לשאול גם את המבוגר וגם את הילד מה קרה מנקודת המבט שלהם, ואז לנסות שהפתרון יבוא מהם. אני קודם כול מחכה לשמוע בשיחה שמגיעים למשהו שאני מחפשת [...] להקשיב ואז לצאת עם נקודות לפתרון.

שרון מדגישה את הגילוי בדבר כוחה של מיומנות ההקשבה שהתחדד לה בעקבות הסימולציות. אם לפני ההתנסות ההקשבה נחשבה בעיניה מיומנות פסיבית, כעת היא מגלה ממשוב השחקנית שכל מה שהייתה זקוקה לו הוא אוזן קשבת ולא גישה אקטיבית או הצעת פתרונות. ניכר כי יפעת מבינה את חשיבותה של ההקשבה ומאפשרת לצד האחר לפרוק את רגשותיו כשלב מקדים לפני שהיא מגיבה. כמו שרון גם נועה

מדווחת על תרומתה של ההקשבה לשיח. היא מדגישה עד כמה היא אקטיבית ודרכה בזמן ההקשבה כדי למצוא את הטריגר שיביא לידי פתרון שהיא מחפשת.

ענבל:

אמרתי לה: "אני יודעת שלא ישנת בלילה, אני מבינה, אבל את אמרת שכן הספקת לעבור על חלק מהחומר למבחן אז בואי תעשי את החלק שאת כן יודעת". שיקפתי לה את המצב: "אני מבינה שאת בלחץ, אני מבינה שעכשיו את לא זוכרת, אבל אני בטוחה שיש דברים שאת כן יכולה".

שרון:

...קודם כול אתה מקשיב כל כולך לדובר, ואחרי זה אתה משקף את מה שהוא אומר, שואל שאלות על רגש, על עובדות שקרו בשטח. רק אחר כך אתה מעלה את הפתרון, או רומז עליו ונותן לתלמיד להעלות אותו.

ענבל נעזרת במיומנות השיקוף וחוזרת על דברי התלמידה מתוך הבעת אמון בדבריה כדי להוריד את רמות הלחץ שלה סביב המבחן. שרון מבינה שכדי לשקף משהו לאדם חייבים קודם להקשיב לו הקשבה מלאה ולהבין את מצבו הרגשי בהתאם לסיטואציה.

4. אסרטיביות והצבת גבולות

שרון מעידה שרק בזכות ההתנסות בסימולציה היא הפנימה את המשמעות העמוקה של המושג אסרטיביות המנוגדת למה שחשבה, כיוון שאינה מתבטאת כלל בהרמת קול.

שרון:

למרות שאני נשמעת מאוד עדינה, אני יודעת להיות אסרטיבית [...] באחת מהסימולציות הייתי צריכה לגלות אסרטיביות בכל מצבי הקצוץ שהיו [...] אני תמיד חשבתי שהאנשים האסרטיביים הם אלו שצועקים ומרימים את הקול. עכשיו אני מבינה שדווקא אלה השקטים שיוצאים להחזיר במבט אחד או במשפט מוחץ – זאת אסרטיביות בעצם.

שני:

בסיטואציה שלי הייתי צריכה להציב גבולות. התלמידה אמרה על עצמה שהיא טיפשה (כי העבירו אותה לכיתה חינוך מיוחד) ואז אמרתי לה "תעצרי כאן, זה לא נכון! אף אחד מהתלמידים שלי לא טיפש וגם לא את!" וזה מקום שידעתי איפה לשים את הגבול, שאמרתי "אין, אין, אין מצב" [...] זה בסדר שהיא מאוד נסערת ובוכה אבל זה לא עוזר לה.

שני מתארת את הסיטואציה שבה היא לא נבהלת מההתפרצות הרגשית של השחקנית ואף שנקטה עד כה יחס אמפתי ומכיל כלפיה, לא הייתה מוכנה לקבל שהתלמידה קוראת לעצמה טיפשה. דווקא במקום הזה, שני הסיטה את הדיון למקום חיובי יותר של העצמה.

ב. התרומה של שלב התחקיר לפיתוח מיומנויות תקשורת

הממצאים מלמדים על התרומה החשובה של התחקיר להפקה ולהפנמה של תובנות מהתהליך. התחקיר מזמן חשיבה רפלקטיבית ולימוד מתוך טעויות לצד הרחבה של זווית הראייה ואוסף התגובות הרבות לפתרון הסיטואציה כפי שאפשר לראות בציטוטים האלה:

שני:

כשאתה בתוך הסיטואציה אתה אומר "זה הדבר היחיד שאני יכול לעשות". אחר כך [במשלב] אז אתה מבין שאולי יש עוד אופציות. המשוב נתן לי מושגים, הגדיר לי פעולות שעשיתי וגם דברים שלא שמתי לב אליהם כמו למשל השיקוף. זה חידד לי על דרכי הוראה ודרכים שבהן צריך לפעול. זה העניין של ההפנמה. לומדים, לומדים, לומדים, לומדים, ובסוף זה נכנס. כן, בדיוק שם [בתחקיר] ממש, זה קורה.

ענבל:

בסיטואציה עצמה [...] ניסיתי להכיל את שתיהן, שזה יותר האופי שלי. הייתי קצת יותר מכילה ולא מספיק אסרטיבית. יכול להיות שהייתי צריכה להגיד לה: "את עכשיו יושבת וזהו". לא לנסות להגיד: "או קיי בואי נמצא עוד פתרון ועוד פתרון". יש שלב שצריך להגיד "זה מה שהחלטתי".

יעלה:

התחקיר היה מאוד הכרחי. הוא היה מאוד עמוק, הוא דרש יכולת להסתכל על המצב באופן אמיתי [...] ואז נתנו כלים להתמודד עם האתגר. זה היה לדעתי מאוד מדויק. מאוד מיוחד.

שני רואה במשוב אמצעי רפלקטיבי שמעלה למודעות את דרך פעולתה (שיקוף). היא אף מפרטת: "נתן מושגים, הגדיר פעולות". נראה כי שני רואה בתחקיר נקודת שיא בהכשרה, שבה כל מה שלמדה עד כה מופנם ונטמע

בה. היא מדגישה זו בשימוש במילים: "לומדים" (4 פעמים ברצף), "בסוף זה נכנס", "ממש זה קורה". ענבל מתארת שבמהלך התחקיר היא מגלה שהיא לא הייתה די אסרטיבית במהלך הסימולציה. בחשיבה רפלקטיבית היא מניחה שאולי הייתה צריכה להציב גבולות בדרך החלטית יותר ומתוך כך להרגיע את המצב הרגשי הטעון ולעזור לתלמידותיה להתמקד במשימתן. מתוך דבריה של יעלה עולה תחושת דיוק, עוצמה ומשמעות שהיא מעניקה למשוב. היא מבטאת את החוויה במילים עוצמתיות ומשתמשת במילים: "עמוק", "מאוד מדויק", "מאוד מיוחד".

1. משוב מנחה

התובנה המרכזית שהעלו הסטודנטים על המנחה הייתה תרומתו בהעלאה למודעות את דרכי פעולותיהם כדי לזהות את המניעים הגלויים והסמויים שהניעו את המתנסה לפעול בדרך כזו או אחרת.

המנחה עוזרת להעלות את הדברים ולראות אותם בצורה אחרת [...] מה הרגשת, מה חשבת, כל הדברים של התת-מודע [...] למשל המנחה אמרה לי שלא הייתי צריכה לתת עצות אלא רק להקשיב. והקשבה זה דבר מאוד מאוד חשוב, זה חצי מהפתרון, ודנו הרבה איך עושים הקשבה ואיך מקשיבים למישהו אחר עם שפת הגוף וכולי. זה היה מאוד מאוד מקצועי זה היה לפי שלבים. היא פירטה לנו את זה 1, 2, 3, ואני משתמשת בזה הרבה גם מול תלמידים וגם מול אנשי צוות.

שרון:

שרון מדגישה בדבריה שהמשוב מבחינתה היה נטו מקצועי ולא רגשי. היא אף מציינת כי משוב המנחה עזר לה להעלות למודעות את דרכי פעולתה. היא משתמשת במילות העצמה: "מאוד מאוד חשוב", "חצי מהפתרון", "מאוד מאוד מקצועי" ועוד.

הייתה מישהי שהזכירה ילד שמרגיש דחוי או משהו כזה, ואז לאט לאט המנחה התחיל לתחקר אותה, הוא פירק לה את כל המסכות והוריד את כל הקליפות, ופתאום בסוף הסימולציה היא ממש פרצה בבכי ואמרה שהיא ממש זיהתה בסיטואציה את עצמה [...] כילדה [...] שחווה חווית דחייה. זה היה מאוד מאוד עוצמתי. אני חושבת שגם אנחנו בכינו כי זה היה ממש חזק, לא היה אפשר להתעלם מזה [...] וזה היה מאוד חזק...

יעלה:

יעלה לעומת שרון חשפה את הפן הרגשי של המשוב כאשר חוותה בעוצמתיות אירוע שבו המנחה הצליח לגעת בנקודות אישיות של המתנסה כדי להבין מה שהשחקנית הפעילה אצלה וכיצד זה השפיע על קבלת ההחלטות של הסטודנטית בסימולציה.

2. משוב שחקנים

הסטודנטים דנו בחשיבות של משוב השחקנים שמשקף את מחשבותיו ורגשותיו של בן השיח לעומת המיומנות שבחרו הסטודנטים להפעיל במהלך הסימולציה.

משוב השחקנית היה הכי מעניין [...] היא באמת באמת מסבירה מה היא הרגישה, ובאמת היא יכולה להגיד לך "זה כן קידם אותי, זה שכנע אותי", או [לחלופין] "זה ממש הרגיש לי שאת סתם אומרת לי". דווקא במקרים שחשבתי שפעלתי נכון.

ענבל:

היא [השחקנית] באמת נכנסת לתפקיד [...] "וואו, היא באמת שמה לב לכל משפט שאמרנו" [...] היא יכולה לצטט משפט שלם שגרם לה או להיסגר או להיפתח. זה מאוד חשוב כי אני יכולה לחזור אחורה למה שאמרתי ולחשוב מה אני יכולה לשנות או לשמר. התרומה של השחקנית עצומה כי היא באמת בוחנת כל מילה שאנחנו אומרות לה.

מורן:

מתוך דבריה של ענבל על משוב השחקנית ניכר כי החלק הזה בשיחה חשוב ואפקטיבי במיוחד בעיניה ומדגישה זאת במילים "הכי" ו"באמת" פעמים רבות. כשהיא נחשפת לנקודת מבט של השחקנית על ההתנהלות שלה באירוע, היא לומדת אילו מיומנויות תקשורת קידמו את ההתמודדות עם הקונפליקט ואילו עצרו אותה, גם אם חשבה שהן כן אפקטיביות (כמו ניסיון עידוד שנעשה בשלב מוקדם מדי בסיטואציה). דבריה של מורן מחזקים את דעתה של ענבל על חשיבות משוב השחקנית, את רצינותה ואת התובנות שלה, וכן את תרומתן הרבה לשיקוף ולהבנה של המתנסה את הסיטואציה כולה. כמו באירוע של ענבל, גם השחקנית בסימולציה של מורן מצליחה להעלות למודעות את הסיבות להתנהגותה שגרמו לה להיסגר או להיפתח.

3. משוב עמיתים

הסטודנטים משווים רבות בין משוב העמיתים למשובים האחרים בתחקיר ודיווחו על היתרונות האלה:

יפעת: זה שאמרו לי "היית צריכה לתת לה לדבר ורק אחר כך כשהיא נרגעת אז לתת לה עצות", אני לא חושבת שהייתי שמה לב לזה לבד. זה שסטודנטית אחת אמרה את זה ועוד אחת ועוד אחת, זה חיזק אצלי שזו נקודה חשובה [...] זה עורר אותי להסתכל על הסימולציה מזוויות אחרות.

ענבל: דווקא מה שחברות ואמרות זה חשוב לשמוע, והן לוקחות לכל מיני כיוונים שונים [...] נראה לי שהחברות חיזקו אותי יותר. כשזה נעשה באווירה טובה, זה באמת כדי ללמוד. זה לא מרגיש לא נעים.

שרון: המשובים שקיבלתי מהחברות הם הכי אמיתיים ונקודתיים, כי הן מכירות אותי, כי יש להן היכרות אישית עם התכונות אופי שלי, עם איך שאני פועלת, עם המזג. אז לדעתי זה היה הכי הכי אמיתי והכי נקודתי.

עומר: אתה לא מרגיש מותקף, זה מחמם. אתה בטוח שאתה עשית דברים בצורה נכונה, כי היית במודעות עצמית גבוהה. ואז בעקבות המשוב אתה מגלה שיש דברים שמישהו שחושב שעשית לא נכון. לא שמת לב לתנועות גוף שלך, למבע שלך, לאיך התחלת את השיחה, זאת אומרת יכולת להוסיף או לשנות. וזה בעצם לוקח את המודעות ונותן לזה מינוף הרבה יותר גבוה.

יפעת רואה בהמלצות חברותיה "חוכמת ההמונים" באשר למיומנויות התקשורת של הקשבה והשהיית תגובה. ענבל ועומר מציינים את האווירה בעת משוב העמיתים שמאפשרת מרחב בטוח ללמידה גם מטעויות. עוד עומר מציינ שמשווא העמיתים מאפשר מינוף והעצמה וכי העמיתים יכולים להסב את תשומת ליבו לכל פרט בהתנהלותו. גם עבור שרון משוב העמיתים היה חשוב מאוד משום שלדבריה, חברותיה הן אלו שמכירות אותה ואת דרכי פעולתה הכי טוב. היא מחזקת את דבריה בחזרה על מילים המדגישות את החוויה.

דין

המחקר הנוכחי בדק את תרומתה של למידה מבוססת סימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית בקרב פרחי הוראה. להלן התמות והקטגוריות שעלו במחקר, בהתאמה לשאלות המחקר ושלב ההתנסות: א. התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת; ב. התרומה של שלב התחקיר (לאחר ההתנסות) לפיתוח מיומנויות תקשורת. הממצא שאולי הייתה לו משמעות רבה במחקר הוא האופן שהגדירו הסטודנטים את הסימולציה: "חוויה שלא ניתן להדגים באמצעות קורסים אקדמיים רגילים". כמה מהם דיברו על הכנה ל"יום שאחרי" ועל כך שהסימולציה גרמה להם "לקפוץ למים עמוקים", דבר שאי אפשר להמחיש אותו בלי ההתנסות.

פיתוח מיומנויות תקשורת להתמודדות עם קונפליקטים הוא סוגיה שהעסיקה חוקרי סימולציה מתחום החינוך בארץ (Kasperski & Crispel, 2021; Levin & Flavian, 2020; Yablon et al., 2021). בעוד מרבית המחקרים שנעשו בעולם נגעו להכשרה בתחום הרפואה והסיעוד שבהם התרגול מדיד יותר (Hunag et al., 2017; Najjar et al., 2015), בדיקת ההתקדמות בפיתוח מיומנויות תקשורת בין אישית בתחום ההכשרה להוראה היא תהליך מורכב יותר מכיוון שמדובר במיומנויות "רכות" שהן מופשטות יותר באופיין. הסטודנטים במחקר הנוכחי העידו כי הסימולציה היא רק טריגר לתהליך הלמידה של מיומנויות תקשורת שבא בעקבותיה. התהליך מתחיל בחקר עצמי לשם למידה והרחבה של דרך ההתמודדות האינטואיטיבית לטכניקות נוספות והרחבה של מיומנויות התקשורת שלהם, הפעם במכוון (Dieckmann, 2009; Joyce et al., 2009).

ממצאים מהמחקר הנוכחי תומכים בטענתם של קאופמן ואירלנד (Kaufman & Ireland, 2016), כי למידה מבוססת סימולציה מאפשרת הכנסה של התנסות קלינית למוסד ההכשרה ובאופן הזה מאפשרת לפתח ולאמן כישורי תקשורת בין אישית החיוניים לעבודה המעשית בסביבה מוגנת. ממצאי המחקר הנוכחי מקבלים תמיכה ממחקרם של יבלון ועמיתיו (Yablon et al., 2021) שעמד על כך שהשתתפות בסדנת הסימולציה תרמה לשיפור מיומנויות להתנהלות במצבי קונפליקט בקרב קבוצת הניסוי בהשוואה לקבוצת ביקורת.

מיומנות התקשורת הכי נפוצה שעלתה בראיונות הייתה **אמפתיה**. מרבית הסטודנטים נקטו גישה אמפתית כלפי הדמויות בסימולציה ולפני שניגשו לטיפול בבעיה השתמשו בפעולות בלתי פורמליות כדי לאפשר דיאלוג ושיחות

פעולה עם בן השיח. אולם על אף נטייה טבעית לאמפתיה, ניכר הצורך בהדרכה ספציפית, כמו במקרה של יפעת שניגשה לאירוע מתוך גישה אמפתית אך התקשתה ליישם אותה (ראו פרק התרומה של הסימולציה כאמצעי לפיתוח מיומנויות תקשורת). בניסיון לדייק אצל פרחי ההוראה את הגישה האמפתית הסתמכנו על מודל שהציעו וינברגר ובקשי (2014), וכולל שלושה ממדים: א. הבנה אמפתית; ב. מודעות אמפתית; ג. פעולה אמפתית. ממדים אלה מלמדים על המורכבות של המעשה האמפתי מבחינת שלל הכישורים שהוא מחייב. כדי לעורר את **ההבנה האמפתית** של פרחי ההוראה, נבחרו תרחישי סימולציה שמפגישים את הסטודנטים עם אירועים שנדרשת בהם הבנה זו, כמו לדוגמה אירוע שבו סטודנטית נדרשה לתפקד עם תלמיד נסער. בשלב הראשון היא נדרשה לזהות את מצבו הפנימי של תלמיד. בשלב השני, שלב **המודעות האמפתית**, נדרשה הסטודנטית להבין מהם הגורמים הפנימיים המניעים אותו להביע רגשות עזים המלווים בבכי ובסערת רגשות. בשלב השלישי, היה עליה לנקוט **פעולה אמפתית**, כלומר הכלה של רגשותיו הסוערים באמצעות הרגעה, מגע והקשבה.

בחלק מן הסימולציות נדרשו הסטודנטים להכיל את התפרצויות הזעם של הדמויות (השחקנים) ולהשתמש בהשהיית התגובה ובהכלה. במושג הכלה על האדם "להכיל" את האחר על צרכיו וחוויותיו (טימור, 2016), ואכן, בסימולציות שבדק המחקר הנוכחי היו סטודנטים שנדרשו להתעלות על רגשותיהם ולהכיל את התפרצויות הזעם של הדמויות ולהשתמש באיפוק ובדחיית הדחף להגיב באותה עוצמה. לדוגמה אחד הסטודנטים הגיע לתובנה שצריך לאפשר לאימו של תלמיד שכעסה מאוד והרימה את קולה, לאוורר את רגשותיה. הוא נמנע מלהשיב לה באותה מטבע ובחר "להמیس" את התנגדותה באמצעות אמפתיה ו**הכלה**. השהיית הטיפול בבעיה הדגישה לבת שיחו כי הוא אמפתי כלפי מצבה והוא מעוניין למצוא את העמק השווה. הצורך לתרגל מיומנות זו בהכשרת המורים בעזרת הסימולציות נובע בין השאר מהפער הקיימים בשדה החינוך בין הרמה ההצהרתית לרמה המעשית בהבעת אמפתיה והכלה, כמו הבדלים ביצועיים בין שתי המיומנויות. בעוד נושא האמפתיה הפך למוכר ונפוץ בשיח החינוכי על הכלה, עדיין יש קושי ביישומן (טימור, 2016).

שתי מיומנויות אחרות שעלו מתוך הסימולציות הן **הקשבה ושיקוף**. הצורך לתרגל מיומנות **הקשבה** בקרב פרחי הוראה חיוני מכיוון שבחינוך המסורתי תפקידו של המורה הוא בעיקר "כמדבר ומוביל" (לסרי, 1998 בתוך בן יוסף, 2009, עמ' 154), ולכן ביסודה היא אינה טבעית לו. "הקשבה אינה רק דבר פסיבי [...] להקשיב פירושו להעניק אנרגיה ממשית המשרתת את האדם הפועל" (לסרי, 1998 בתוך בן יוסף, 2009, עמ' 154). גם במחקר הנוכחי הדגישו הסטודנטים את הגילוי בדבר כוחה של מיומנות ההקשבה לבן השיח כדי להבין טוב יותר את מצבו הרגשי בעת הסיטואציה. לדוגמה אחת הסטודנטיות הבינה כי מתן הפתרון לא חייב להיות החלק החשוב והמרכזי בשיח אלא התהליך. כמה מהסטודנטים מעידים על דריכות בזמן ההקשבה כדי לאתר את הסיבה שתביא לידי פתרון. במהלך ההתנסות ניסו הסטודנטים לפתח הקשבה, גם כאשר הסיטואציות היו מאתגרות, והגיבו במהלך ההקשבה גם על סימני התרגשות בקולו של הדובר או בהבעות פניו וכך הצליחו לקיים שיח יותר רגוע (אגמון-שניר ושמר, 2016). הסטודנטים במחקר הנוכחי רואים ב**שיקוף** מיומנות המסנכרנת את החשיבה של מושא האמפתיה ומסייעת לקשר בין סיבה לתוצאה. במהלך הסימולציות הם הדגישו כמה סוגים של שיקוף, כגון שיקוף רגשות הדמויות שלפניהם, שיקוף התנהגות שלילית או חיובית של הדמויות ושיקוף תחושותיהם האישיות כלפי הסיטואציות (רן ונהרי, 2018).

הסטודנטים עמדו גם על הצורך ב**נקיטת גישה אסרטיביות והצבת גבולות**. סטודנטית אחת העידה שהפנימה את המשמעות העמוקה של המושג אסרטיביות בעניין הימנעות מהרמת הקול והבעת הדברים בנחרצות. הדברים מקבלים חיזוק בדבריהן של רן ונהרי (2018), שלפיהן אסרטיביות באה לידי ביטוי בהבעת דעה בטון ענייני, ברור וחד אך בה בעת קשוב לזולת, כאשר שפת הגוף מקרינה ערנות ונמרצות. סטודנטית אחרת דיווחה על הצבת גבולות ואסרטיביות כלפי תלמידה שכעסה על הכוונה להעבירה לכיתת חינוך מיוחד. בעזרת הצבת גבולות ברורים (לצד אמפתיה ושיקוף), היא סייעה לתלמידה להשלים עם המעבר. ההסבר מעניק תחושת הבנה ויוצר רצף של מקרה-תגובה באירועים. ההבנה מפחיתה את החשש, הבלבול והתסכול (סופר, 2007). הסטודנטית השלישית הבינה את התועלת בנקיטת גישה אסרטיבית דווקא משום שבסימולציה שהתנסתה בה הרגישה שבעזרת הגישה האמפתית לא עלה בידה להרגיע את התלמידות ולאפשר להן להתמקד במבחן. רק בתחקיר שבמהלכו התאפשר למתנסה לבצע ניתוח רפלקטיבי של ההתנסות, היא מבינה שהיה עליה לנסות להפעיל גישה אסרטיבית בהתאמה לסיטואציה.

בשלב התחקיר שלאחר הסימולציה נעשה תהליך למידה מודע המרחיב את מעגל הלמידה מתוך התנסות באמצעות למידה רפלקטיבית של המשתתף וקבלת משובים מכמה זוויות ראייה (Burns, 2015; Dieckmann, 2009; Joyce et al., 2009). מתן משוב טומן בחובו משמעות וכוח לקידום המוטיבציה ללמידה, להרגעת תסכול או אכזבה במצב של אי-הצלחה ולהפקת הערך החיובי והמקדם מהערותיו של נותן המשוב. המשוב הטוב משקף את החוזקות של האדם, מרגיע ומווסת רגשות של תסכול וחוסר אונים ויקטין פגיעה בערך העצמי, בתחושת המסוגלות ובמוטיבציה (ברגול'שקד, 2018). לפיכך פרחי ההוראה הדגישו את תרומתם המשמעותית של כל אחד מסוגי המשוב בתחקיר לתהליך החקירה הפנימית והפקת תובנות: 1. **משוב מנחה** העוזר לסטודנטים לנתח רגשות ומחשבות, להיות מודעים לעצמם בסיטואציה, לזהות ולהרחיב את כישורי התקשורת; 2. **משוב שחקן** המציג את נקודת המבט של האחר כלפי מיומנויות התקשורת שהמתנסה הפעיל בשלבים שונים בהתנסות; 3. **משוב עמיתים** הנתפס כמשוב אותנטי יותר מאשר סוגים אחרים של משוב, כזה שיש לו קשר טוב יותר עם השטח.

הסטודנטים במחקר הנוכחי הדגישו את הממד המקצועי שהמנחה מביא לתהליך הלמידה העוזר לנתח רגשות ומחשבות, להביא לידי מודעות פעולות שנקטו, לזהות ולהרחיב את מיומנות התקשורת הנדונה בסימולציה במתן חוקים ושלבים מובנים שאפשר ליישם בשטח. ממצאים אלו מתיישבים עם מחקרם של הול וטורי (Hall & Tori, 2017) שמדברים על פרקטיקה מיטבית בהנחית סימולציות וטוענים כי אפקטיביות ההנחיה תלויה במידה רבה בעומק הדיון שהמנחה מעורר בתהליך של הפקת התובנות מההתנסות. מחקרים מראים שהשיח החינוכי מושפע מחלקים אישיותיים ולא מודעים של המורה (Korthagen, 2017). התחקיר במובן הזה מאפשר עיבוד רפלקטיבי של החלקים הלא מודעים שהם חיוניים ללמידה ופיתוח של מיומנויות התקשורת הבינאישית. במחקר הנוכחי יש משמעות רבה לאופן שהשחקנים המקצועיים עזרו לסטודנטים להפיק תובנות על מיומנויות תקשורת שגרמו להם "להיחסם" או "להיפתח" בסימולציה ואף חיזקו החלטות שהסטודנטים קיבלו במהלך ההתנסות, כמו לדוגמה שהיית הטיפול באירוע המשמעת לשלב מאוחר בשיחה. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם מחקרם של בל ועמיתיה (Bell et al., 2014), שתיארו את תרומתם של השחקנים המקצועיים בקידום תחושת ריאליזם, בשיתוף נקודת המבט של האחר בהתאם למיומנויות התקשורת שבחרו הסטודנטים להפעיל במהלך הסימולציה, ביצירת עומק רגשי ואלתור תגובות בזמן אמת על פי התפתחות התרחיש בסימולציה. בדומה למחקרם של נאג'ר ועמיתיו (Najjar et al., 2015), גם במחקר הנוכחי דיווחו הסטודנטים כי היכרותם העמוקה עם העמיתים תרמה במידה ניכרת לחידוד תובנות שעלו מהתחקיר. לדבריהם, היכרות זו יצרה אווירה מרגיעה ומקבלת ואפשרה מרחב בטוח ללמידה גם מההערות על טעויות. הדבר נתמך בדברי החוקרים צ'אנג ועמיתיו (Cheng et al., 2017), הרואים במשוב העמיתים יתרונות חברתיים, כגון ביקורת מעמדה שיפוטית פחות המותאמת יותר לשלב ההתפתחות של הסטודנט, שלא כמשוב המנחה שלעיתים נתפס כתאורטי יותר ומעשי פחות. במחקר שהתפרסם לאחרונה תיארו החוקרות לוין ופלביאן (Levin & Flavian, 2020) את התהליך של למידת העמיתים המתרחש בשלב התחקיר. הן מתארות את ההשפעה ההדדית של התחקיר המאפשר למידת עמיתים במובן שגם העמיתים שהתבוננו בהתנסות מהצד הצהירו שהם הפיקו תובנות מעצם הצפייה בהתנסות של המשתתף ומעצם תהליך החקירה הרפלקטיבי שהתנהל בשלב התחקיר.

מגבלות המחקר וכיוונים עתידיים

המחקר הנוכחי בא לענות על חסך שקיים בספרות המקצועית בעניין טיפוח מיומנויות בין-אישיות באמצעות למידה מבוססת סימולציה (Theelen et al., 2019). עם זאת, המגבלה העיקרית של המחקר הייתה שהוא נשען על ראיונות עצמיים בלבד בלי שימוש בכלים אחרים. כחוקרים אנו מבינים שמעקב אחר יישום בשטח של מיומנויות התקשורת שנלמדו בסימולציות, היה מאפשר הבחנות נוספות ומתן תוקף למידע שנאסף מתוך עדויות הסטודנטים. עם זאת, מצאנו תימוכין לכך שראיונות עומק הנשענים על דיווחים עצמיים מספקים הבנה מעמיקה מספקת ומידע הקשרי רב-ערך שיכול לסייע בהסברת ממצאים מגוונים (גאסקל, 2011). לפי סיידמן (Seidman, 2006) עריכת ראיונות למספר מרואיינים מביאה לידי יצירת קשרים בין סיפוריהם באמצעות הצלבת דיווחים של כל המשתתפים, השוואה ביניהם ומציאת נקודות השקה שייתנו תוקף למחקר ויעשירו את הידע של החוקר בסוגיה הנחקרת. עם זאת, סיידמן (Seidman, 2006) מוסיף כי מידתו של התוקף המחקרי תיחשב ראויה רק כאשר ההבנה המשמעותית שהגיעו אליה המרואיינים במהלך הראיון תיחשב כזאת גם בעיני החוקרים. בעניין זה התגלו במחקר הנוכחי דיווחים דומים של המרואיינים ואף ציטוטים זהים כמעט, שהפכו את

הסוגיות האלה לתמות מרכזיות במחקר. לפי שקדי (2014) המתודולוגיה הממוקדת בנחקרים החוקרים מבקשת לראות ולהבין את חוויות הנחקרים מבעד לעיניהם של הנחקרים. המשמעות היא שעל החוקר לתת אמון במה שהנחקרים מספרים לו ולהאמין כי סיפור החוויה שלהם אכן מאפיין את עולמם ואת חוויותיהם (שקדי, 2014, עמ' 122). מחקרי המשך צריכים לעקוב אחר היישום של מיומנויות התקשורת באמצעות תצפיות בשטח לאורך זמן.

רשימת מקורות

אבוהב, א' ומלצר-גבע, מ' (2013). החוצה לעולם ופנימה לעצמי: הוראת מחקר איכותני בהכשרה לחינוך. בתוך א' חזן וז' נוטוב (עורכות), **הוראת מחקר איכותני: אתגרים, עקרונות, יישום** (עמ' 53–77). הוצאת הספרים של מכון מופ"ת.

אגמון-שניר, ח' ושמר, א' (2016). **כשירות תרבותית בעבודה קהילתית**. השירות לעבודה קהילתית. איילון, י' וצבר-בן יהושע, נ' (2010). תהליך ניתוח תוכן לפי תיאוריה מעוגנת בשדה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 359–382). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

בן-יוסף, א' (2009). **מעגלים של קשר: על טיפוח תרבות השיח במוסד חינוכי הומניסטי**. מכון מופ"ת. ברגול-שקד, ע' (2018). הקול / הכול בקשר: יחסי אנוש משמעותיים בקשרי הוראה-למידה כחמצן רגשי ומוטיבציוני למורים ולתלמידים. בתוך נ' אלוני, ק' גוטרמן וצ' שורק (עורכים), **הרבגוני הוא הסטנדרטי החדש: הוראה פרטנית בחינוך העכשווי** (עמ' 39–49). הוצאת הקיבוץ המאוחד.

גאסקל, ג' (2011). ראיונות אישיים וקבוצתיים. בתוך מ"ו באואר וג' גאסקל (עורכים), **מחקר איכותני: שיטות לניתוח טקסט, תמונה וצליל** (א' פרידלנד, מתרגמת, עמ' 49–68). האוניברסיטה הפתוחה. (המקור פורסם ב-2000) דושניק, ל' וצבר-בן יהושע, נ' (2001). אתיקה של המחקר האיכותני. בתוך נ' צבר-בן יהושע (עורכת), **מסורות וזרמים במחקר האיכותני** (עמ' 343–368). דביר.

וינברגר, י' ובקשי, א' (2014). להקשיב, לפעול, לצמוח: מהמרחב הכיתתי למרחב החברתי. **החינוך וסביבו**, 36, 99–102.

טימור, צ' (2016). אמפתיה והכלה: הילכו יחדיו? **סוגיות בחינוך מיוחד ובשילוב**, 28, 134–145. לוין, א' ופריי-לנדאו, ר' (2019). הוראה בתנאי מעבדה: חסמים ואפשרויות בשימוש בסימולציה במסגרת הפיתוח המקצועי של מורים: בימת דיון. **ביטאון מכון מופ"ת**, 63, 60–65.

ליבליך, ע', תובל-משיח, ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקו ובין תוכן לצורה. בתוך ל' קסן ומ' קרומר-נבו (עורכות), **ניתוח נתונים במחקר איכותני** (עמ' 21–42). אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

סופר, ז' (2007). הצבת גבולות לילדים: מדוע וכיצד. **פסיכולוגיה עברית**. <https://www.hebpsy.net/articles.asp?id=1428>

סימון, ח' (2005). **הורות והוראה: מחקר נרטיבי של מאפייני ידע אישי ומעשי בתפקודם של מדריכים פדגוגיים במכללות להכשרת מורים** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

פז, ד' וסלנט, ע' (2011). **מרכזי סימולציה להכשרת מורים במערכות חינוך: ניתוח ממצאי חיפוש במאגרי מידע בינלאומיים**. מכון מופ"ת.

פריצקר, ד' (2000). **מתכונות כתיבה ככלי לפיתוח חשיבה רפלקטיבית** [עבודת דוקטור]. אוניברסיטת חיפה.

קניאל, ש' (2013). **אמפתיה בחינוך: חינוך באהבה**. מכון מופ"ת.

רן, ע' ויוספסברג בן-יהושע, ל' (2021). **השימוש בסימולציות בחינוך: מושגי יסוד, שאלות מפתח ומודלים נבחרים**. מרכז המידע הבין-מכללתי, מכון מופ"ת.

רן, ע' ונהרי, ג' (2018). **סל מיומנויות תקשורת לזיהוי בסימולציות בחינוך התוכנית הארצית למרכזי סימולציה**. מכון מופ"ת, סמ"ל סימולציה להוראה ומשרד החינוך.

רן, ע' ודלאל, ס' (2020). **סימולציות בחינוך: נייר עבודה מספר 1: סימולציות מקוונות**. סמ"ל, סימולציה להוראה; משרד החינוך; מכון מופ"ת. <https://did.li/mWuCN>

שקדי, א' (2011). **המשמעות שמאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני: הלכה למעשה**. רמות.

Bell, S. K., Pascucci, R., Fancy, K., Coleman, K., Zurakowski, D., & Meyer, E. C. (2014). The educational value of improvisational actors to teach communication and relational skills: Perspectives of

- interprofessional learners, faculty, and actors. *Patient education and counseling*, 96(3), 381–388. <https://doi.org/10.1016/j.pec.2014.07.001>
- Bloom, L. R. (1998). *Under the sign of hope: Feminist methodology and narrative interpretation*. State University of New York Press
- Burns, C. L. (2015). Using debriefing and feedback in simulation to improve participant performance: An educator's perspective. *International Journal of Medical Education*, 6, 118–120. <https://doi.org/10.5116/ijme.55fb.3d3a>
- 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. <https://doi.org/10.1177/1538192711435561>
- Cheng, A., Grant, V., Huffman, J., Burgess, G., Szyld, D., Robinson, T., & Eppich, W. (2017). Coaching the debriefer: Peer coaching to improve debriefing quality in simulation programs. *Simulation in Healthcare*, 12(5), 319–325. <https://doi.org/10.1097/SIH.0000000000000232>
- Dieckmann, P. (2009). The use of simulation from different perspectives: A preface. In P. Dieckmann (Ed.), *Using simulations for education, training and research* (pp. 9–17). Pabst.
- Duckworth, M. P., & Mercer, V. (2006). Assertiveness training. In J. E. Fisher & W. T. O'Donohue (Eds.), *Practitioner's guide to evidence-based psychotherapy* (pp. 80–92). Springer.
- Gerich, M., & Schmitz, B. (2016). Using simulated parent-teacher talks to assess and improve prospective teachers' counseling competence. *Journal of Education and Learning*, 5(2), 285–301. <https://doi.org/10.5539/jel.v5n2p285>
- Grossman, P., Hammerness, K., & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching*, 15(2), 273–289. <https://doi.org/10.1080/13540600902875340>
- Hall, K., & Tori, K. (2017). Best practice recommendations for debriefing in simulation-based education for Australian undergraduate nursing students: An integrative review. *Clinical Simulation in Nursing*, 13(1), 39–50. <https://doi.org/10.1016/j.ecns.2016.10.006>
- Hanson, J., Walsh, S., Mason, M., Wadsworth, D., Framp, A., & Watson, K. (2020). 'Speaking up for safety': A graded assertiveness intervention for first year nursing students in preparation for clinical placement: Thematic analysis. *Nurse education today*, 84, 104252. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2019.104252>
- Hunag, C. C., Lee, F. Y., Yang, L. Y., Yang, Y. Y., Chen, C. H., Linag, J. F., Cheng, H. M., Huang, C. C., & Hwang, S. J. (2018). Mixed simulation course increases participants' positive stress coping abilities. *Journal of the Chinese Medical Association*, 81(1), 58–63. <https://doi.org/10.1016/j.jcma.2017.07.013>
- Josselson, R., & Lieblich, A. (2001). Narrative research and humanism. In K. J. Schneider, J. F. T. Bugental, & J. Fraser Pierson (Eds.), *The handbook of humanistic psychology: Leading edges in theory, research, and practice* (pp. 275–289). Sage.
- Joyce, B., Calhoun, E., & Hopkins, D. (2009). *Models of learning, tools for teaching*. McGraw-Hill Open University Press.
- Kasperski, R., & Crispel, O. (2021). Preservice teachers' perspectives on the contribution of simulation-based learning to the development of communication skills. *Journal of Education for Teaching*. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>
- Kaufman, D., & Ireland, A. (2016). Enhancing teacher education with simulations. *TechTrends*, 60(3), 260–267. <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
- Khasnabis, D., Goldin, S., & Ronfeldt, M. (2018). The practice of partnering: Simulated parent-teacher conferences as a tool for teacher education. *Action in Teacher Education*, 40(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/01626620.2018.1424658>
- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching*, 23(4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- 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*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>

- Najjar, R. H., Lyman, B., & Miehl, N. (2015). Nursing students' experiences with high-fidelity simulation. *International Journal of Nursing Education Scholarship*, 12(1), 27–35. <https://doi.org/10.1515/ijnes-2015-0010>
- Rayner, C., & Fluck, A. (2014). Pre-service teachers' perceptions of simSchool as preparation for inclusive education: a pilot study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(3), 212–227. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2014.927825>
- Rooney, D., Hopwood, N., Boud, D., & Kelly, M. (2015). The role of simulation in pedagogies of higher education for the health professions: Through a practice-based lens. *Vocations and Learning*, 8(3), 269–285. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9138-z>
- Seidman, I. E. (2006). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences* (3rd ed.). Teachers College Press.
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: Statistical analysis of text data by graphical models. *Contemporary Educational Psychology*, 32(1), 48–82. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2006.10.010>
- Theelen, H., van den Beemt, A., & den Brok, P. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- Yablon, Y. B., Iluz, S., & Hershkowitz, S. (2021). Simulation-based learning for Rabbi-teachers dealing with conflicts in education. *British Journal of Religious Education*. <https://doi.org/10.1080/01416200.2021.1973371>