

# שימוש בסימולציות מבוססות צוות לטיפול חוסן בקרב מורים: עבודת היועץ החינוכי בבית הספר

יוליה שיין ואורלי שפירא לשצינסקי

## תקציר

מאמר זה מציג מחקר ייחודי שנעשה באמצעות מתודולוגיה של מחקר פעולה בית ספרי, ומטרתו הייתה לטפח את חוסנם של מורים באמצעות סימולציות מבוססות צוות. במחקר השתתפו 20 מורים. בכלים העיקריים ששימשו לאיסוף הנתונים היו תרחישי סימולציה, רפלקציות של המשתתפים (20) ודיונים קבוצתיים. הניתוח נעשה בשיטה תמטית קטגוריאלית (Marshall & Rossman, 2016) באמצעות הצלבת נתונים מכמה מקורות (Paulus et al., 2017).

תוצאות המחקר העלו אירועים קריטיים שמתרחשים בעבודת המורה, המדגישים את האתגרים המקצועיים הנובעים מאינטראקציות עם הורים, תלמידים ועמיתים, לצד העומס הכרוך בעשיית משימות פדגוגיות וארגוניות. נמצא שהסימולציות תרמו בייחוד לפיתוח 12 מיומנויות חוסן בקרב מורים, ששווה לארבעה ממדים עיקריים: רגשי, חברתי, מוטיבציוני ומקצועי (Mansfield et al., 2012). נוסף על כך תהליכי הלמידה חיזקו את התרבות הארגונית המקדמת חוסן מקצועי.

מחקר זה מדגיש את הפוטנציאל של סימולציות צוות לפיתוח חוסן, שבהן פועלים מורים בתפקיד מעצבים וסוכנים של למידה, מתוך דגש בתפקידים המהותיים של היועצים החינוכיים בקידום תהליך טיפוח החוסן בקרב מורים.

**מילות מפתח:** חוסן מורים; סימולציה מבוססת צוות; יועץ חינוכי; מחקר פעולה.

## מבוא

בעת האחרונה מערכות החינוך בעולם עומדות לפני אתגרים רבים. אלה העיקריים שבהם: קשיים בגיוס מורים חדשים (Evans & Acosta, 2023) ושיעורי שחיקה ניכרים בקרב עובדי הוראה (Madigan & Kim, 2021). במציאות הזו נושא חוסן המורים זוכה לתשומת לב עולמית (Beltman et al., 2018). פרדיגמות עבודה חדשות המתפתחות בתוך בית הספר מציבות אתגרים חדשים לפני הנהלת בית הספר והמורים (Cheng, 2022; Yurkofsky et al., 2020).

אתגרים אלו לא פסחו על מדינת ישראל. על פי דו"ח עדכני (Zavelevsky et al., 2022) יש מצוקה מתמשכת בתחום כוח האדם בהוראה, כאשר סוגיית שימור צוותי ההוראה הפכה לאחד הנושאים המרכזיים והדחופים במערכת החינוך. ממצאי מחקר שנעשה השנה (מלין ואחרים, 2024) מראים מגמות מדאיגות בעניין ההיבטים הרגשיים בקרב צוותי חינוך, בהם שיעורים גבוהים של דיכאון, חרדה ולחץ ושחיקה, שמשפיעים על תפקודם ורווחתם

של אנשי הוראה. מצב זה מדגיש את הצורך בקידום אסטרטגיות ניהול מותאמות לשימור ופיתוח צוותים (Shaked, 2024).

בשל המצב כיום מדינות רבות שואפות לפתח תוכניות להכשרת מורים הנותנות פתרון לאתגרים שלפניהם ניצבת מערכת החינוך, ומחפשות מתודולוגיות חדשות המתמקדות בטיפול החוסן של מורים בכל תהליך פיתוחם המקצועי (Boon, 2021). כאן התברר כי סימולציות הן מתודולוגיה יעילה לפיתוח עמדות, ידע ואתיקה וטיפול מיומנויות במגוון תחומים (McGarr, 2021). באמצעות משחק תפקידים הלומדים מתעמקים בגישות חינוכיות רבות, מתנסים באסטרטגיות מגוונות של קבלת החלטות, ובסופו של דבר מקבלים הבנה מעמיקה יותר של היבטים קריטיים בעולם האמיתי (Chernikova et al., 2020). על אף הפוטנציאל הרב של שימוש בכלי הסימולציות לטיפול חוסן, טרם הוקדשה לנושא זה תשומת לב מחקרית נאותה. זאת ועוד, גם המחקר הבין-לאומי המוגבל שאכן עסק בנושא, לא נעשה בדרך כלל בבית ספר (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020).

כדי לפתור בעיה זו עשינו מחקר בנושא פיתוח מודל להדרכת חוסן מורים, בשילוב מתודולוגיה איכותנית וכמותית. במחקר השתתפו 68 מורים. המתודולוגיה הכמותית נועדה לבחון את היעילות של סימולציות מבוססות צוות (TBS) בטיפול חוסן בקרב מורים מתוך השוואה לקבוצת מורים דומה שלא השתתפה בהכשרה מבוססת סימולציות צוות. הכלי המרכזי במחקר היה שאלון דיווח עצמי שמילאו המורים לפני הפעילות ואחריה. במחקר נמצא כי מורים שהשתתפו בקבוצת ה-TBS הציגו רמות חוסן גבוהות יותר בהשוואה לקבוצת הביקורת. הכלים האיכותניים המופיעים במחקר זה נועדו להעמיק ולהשלים את הממצאים הכמותיים.

במאמר זה מופיע חלק אחד מן הממצאים האיכותניים שמתמקדים בטיפול חוסן מורים באמצעות סימולציות צוות בבית ספר אחד. מטרת המחקר היא לקדם את המטרות האלה: ראשית, לקדם את השימוש בסימולציות כדי להקל על ניהול יעיל של מצבים מאתגרים בשגרת בית הספר ולתרגל מיומנויות של חוסן מורים. שנית, להפיק תובנות מקיפות על החוויות הרגשיות והקוגניטיביות של משתתפים העוסקים ב-TBS ותרומתו ללמידה מקצועית.

## שאלות המחקר

1. באילו אירועים קריטיים/מהותיים נתקלו המורים בעבודתם?
2. אילו מיומנויות חוסן טופחו במיוחד באמצעות סימולציות מבוססות צוות – TBS?
3. מהי חווית הלמידה של המשתתפים בעת שימוש בסימולציות לטיפול חוסן?

## סקירת ספרות

### למידה מבוססת סימולציה

בשנים האחרונות חלה בארץ התפתחות דרמטית בשימוש בסימולציות בתחום ההוראה והחינוך. בפריסה ארצית פועלים בישראל נכון לעכשיו 24 מרכזי סימולציה באוניברסיטאות ובמכללות, ובהם תשתיות טכנולוגיות מתקדמות. הסדנאות

המתקיימות במרכזים אלו נעשות בקבוצות קטנות, כאשר סוג הסדנה העיקרי משתמש ב"סימולציה קלינית", שבה יש תרחישי אירועים שמומחים כותבים אותם ושחקנים מקצועיים משתתפים בהם (רן ויוספסברג בןיהושע, 2021).

בהגדרתה סימולציה היא סביבה מלאכותית שנועדה להנחות את האינטראקציה של אדם או קבוצה עם מצבים אמיתיים. ממחקרים אמפיריים בתחום עולה כי סימולציות יוצרות סביבת למידה מרתקת, דינמית ומאתגרת, המעודדת את הלומדים לתת ביקורת כיצד אפשר ליישם ידע מקצועי בתחומים דיסציפלינריים מגוונים (Hallinger & Wang, 2020). במחקרים נמצא כי סימולציות גם יוצרות מרחב שבו המשתתפים יכולים לחדד את כישוריהם בסביבה בטוחה ונטולת סיכונים (Militello et al., 2021).

למידה מבוססת סימולציה מציגה הזדמנויות מגוונות לתרגול מיומנויות מורכבות ולשיפור היעילות וחווית הלמידה (Chernikova et al., 2020). סוג זה של למידה הוא רכיב חיוני בפיתוח והטמעה של עמדות, ידע, כללים ומיומנויות שמטרתם להגביר את הכשירות המקצועית (Davidsson & Verhagen, 2017; McGarr, 2021). בעת הסימולציות המשתתפים יכולים לדמיין תגובות על תרחישים מגוונים, ומתוך כך ההתנסות מאפשרת להם לפתור בעיות רבה יותר בעיות דומות שהם עשויים להתמודד עימן בעתיד (Gilbert et al., 2018).

תוצאות מחקרים קודמים מעידים ששימוש בסימולציות אכן משפר תהליכים מורכבים של קבלת החלטות ומעודד חשיבה ורפלקציה ברמה גבוהה יותר באמצעות למידה פעילה של קבלת החלטות ומעודד חשיבה ורפלקציה ברמה גבוהה יותר באמצעות למידה פעילה (Iftach & Shapira-Lishchinsky, 2023). נוסף על כך נמצא כי סימולציות בצוותים יכולות לשקף מגוון אתגרים ועוזרות למשתתפים להעמיק את הידע שלהם (Levin & Flavian, 2022).

במחקר זה נעשה שימוש בסימולציות מבוססות צוות (TBS – team based simulation). בסוג זה של סימולציה המשתתפים בוחנים אירועים מאתגרים מהשדה המקצועי שלהם, הם מפתחים בעצמם תרחישים שנשענים על האירועים האלה, ובאמצעות משחק סימולטיבי שהם משתתפים בו כשחקנים, הם משכללים את המיומנויות החיוניות עבורם (Shapira-Lishchinsky, 2023). לאחר משחק תפקידים בסביבה מבוקרת ובהנהגת מנטור מקצועי, המשתתפים מנתחים את הסימולציה ובוחנים קטעים מהותיים המשקפים את הביצועים שלהם.

במחקרים קודמים נמצא כי לשימוש בסימולציות מבוססות צוות (TBS) יש פוטנציאל חשוב לשיפור הלמידה במגוון נושאים והיבטים. ראשית, TBS מאפשר העברה יעילה יותר של ידע, שכן פעילויות למידה מתרחשות בהדמיית מצבי עבודה אמיתיים ולכן הסימולציה מעודדת את מעורבות המשתתפים ואת המוטיבציה שלהם ללמידה המתנהלת במקום חינוכי מעשי (Shapira-Lishchinsky, 2015). סימולציה מסוג זה גם מאפשרת לעצב הזדמנויות ללמידה פעילה באמצעות למידה מתוך עשייה וחקירה. זוהי למידה אינטראקטיבית שבה המשתתפים מגלמים תפקידים במשחק תפקידים, עושים תחקירים ומעורבים בכל היבטי הפעילות. למידה כזו הופכת למהותית יותר ומכוונת לפיתוח מיומנויות חשיבה ביקורתיות והגברת היכולות הלוגיות. כל אלה תורמים לשימור הידע בכל זמן ולשיפור מתמיד ביכולות המקצועיות של המורים (Anderson & Lawton, 2009).

במחקר זה בחרנו בסימולציה מבוססת צוות מכיוון שסימולציה כזו שומרת על היתרונות של הכלי הסימולטיבי – היא מתאימה לתנאי המציאות הייחודית והמשתנה של בית הספר ושל צוות המורים ומאפשרת למשתתפים לשתף באירועים קריטיים רלוונטיים מחיי העבודה שלהם.

## חוסן מורים

הרקע התאורטי של מושג החוסן עלה לראשונה בתחומי הטראומה והחירום אך עבר שינויים מהותיים במרוצת השנים (Ungar, 2021), והוא יושם גם בנושאים כלכליים, חברתיים, קהילתיים ולאומיים (פדן וגל, 2020). בספרות המקצועית רואים בחוסן תהליך שמתנהל במערכות ביולוגיות, פסיכולוגיות, חברתיות ואקולוגיות מרובות המקיימות אינטראקציה בדרכים המסייעות לאנשים לשקם, לשמור או לשפר את רווחתם הנפשית כאשר מאתגר אותם גורם סיכון אחד או יותר (Ungar & Theron, 2020).

עם הזמן חלחל המושג "חוסן" לתחום המקצועי והפך לנושא עיקרי בהבנת יכולתם של אנשי מקצוע להתמודד עם אתגרים ולשמור על תפקוד מקצועי בתנאי לחץ. לפיכך חוסן מקצועי מתואר תהליך דינמי של הסתגלות חיובית בעת מצוקה של ממש. במחקרים נמצא כי מצוקות במקום העבודה קשורות לעומס עבודה, חוסר עצמאות, בריונות לעיתים, ואף נושאים ארגוניים הקשורים לבעיות בשימור כוח אדם בעבודה (Jackson et al., 2007).

עם התפתחות עמדת החוסן בתחום המקצועי החלו חוקרים לבחון נושא זה גם בקרב אוכלוסיית המורים (Gu & Day, 2007). ידוע כי תחומי האחריות של המורה מורכבים, תובעניים ומאתגרים ביותר כאשר גורמי הלחץ הנפוצים הם עומס עבודה מהותי, דרישות מערכתיות, התמודדות עם בעיות משמעת של התלמידים וציפיות מקצועיות ואישיות גבוהות מצד הנהלה, הורים ותלמידים (Collie & Mansfield, 2022).

במרבית המחקרים ההגדרה לחוסן מורים בשגרה היא יכולת המורה לנהל גורמי לחץ ולשמור על תפקוד מסתגל (אדפטיבי) בכל תחומי החיים (Boon, 2021). החוסן כרוך ביכולת להתמודד עם כישלונות, לנהל מתח מקצועי, לנווט במצבים תובעניים ולשמור על חיוביות (Golombek & Doran, 2014; Stump & Newberry, 2021). במחקרים נמצא כי מורים בעלי חוסן מציגים לעיתים קרובות יכולות של התמדה, גמישות, חוזק רגשי ומחויבות חזקה למקצוע למרות התמודדות עם מצוקות רבות בסביבת העבודה (Mullen et al., 2021). עוד נמצא שחוסן מורים מושפע משילוב של גורמים אישיים לצד גורמים סביבתיים הכוללים תמיכה מקצועית ותרבות בית הספר (Shapira-Gu, 2018; Lishchinsky, 2021). לדוגמה, סביבות המאופיינות בציפיות גבוהות, יעדי ניהול שקופים, מעורבות מלאה של מורים בקבלת החלטות ואינטראקציות שיתופיות בין מורים, משפיעות על חוסן ושימור של המורים (Mullen et al., 2021).

במחקרים נמצא כי אפשר לשפר מיומנויות ואסטרטגיות הקשורות לחוסן מורים, ולכן מדינות רבות עוסקות בפיתוח תוכניות בנושא (בלום ויופסברג בריהושע, 2021). למשל, תוכנית בין-לאומית במדינות אירופה ששמה אנטרה (ENTREE) והיא מבוססת על מודולות – סדנאות שמטרתן לעגן את מערכות היחסים של המורים, את רווחתם הנפשית ואת המחויבות המקצועית שלהם לחינוך (Silva et al., 2018). בסדנאות אלו פותחו שישה

מודולי אימון מתוך שימוש בנושאים של חוסן, מערכות יחסים במסגרות בית ספריות, ניהול רגשות ולחץ ומיומנויות פדגוגיות להוראה ולניהול יעיל בכיתה.

במחקר על תוכנית נוספת שפותחה באוסטרליה לקידום חוסן מורים – תוכנית BRiTE – נמצא כי מורים ותיקים ומתחילים מוצאים בחוסן של מורים מאפיינים רב-ממדיים, וכי חוסן מתפתח על פי שלב הקריירה של המורים (Mansfield et al., 2012). במחקר נמצאו ארבעה ממדים של חוסן מורים: הממד המקצועי, הממד הרגשי, הממד המוטיבציוני והממד החברתי. המחקר זיהה גם 23 גורמים שמרכיבים ממדים אלו, והם שייכים לקטגוריות האלה:

- א. גורמים מקצועיים: מחויבות לתלמידים, ארגון והכנה, כישורי הוראה יעילים, יכולת הסתגלות, זמן לרפלקציה.
- ב. גורמים חברתיים: כישורים בי-אישיים ותקשורתיים טובים, יכולת פתרון בעיות, בנייה של תמיכה ומערכות יחסים, חיפוש אחר עזרה ועצה.
- ג. גורמי מוטיבציה: אופטימיות, התמדה, מסוגלות עצמית, קביעת מטרות וציפיות ריאליסטיות, שימור המוטיבציה וההתלהבות, הנאה מאתגרים.
- ד. גורמים רגשיים: חוש הומור, ויסות רגשי, התאוששות לאחר משבר, דאגה של הפרט לרווחתו הרגשית.

בשנת 2020 התפרסמה סקירת ספרות של תוכניות התערבות בקרב מורים (Kangas-Dick & O'Shaughnessy, 2020), שהתבססה על 29 מחקרים התערבותיים שנעשו במתודולוגיות מגוונות ומסרתם לקדם חוסן של מורים, בהם מורים טרום שירות וגם מורים בפועל. כמו כן נעשה שימוש בכלים של מיינדפולנס (Jennings et al., 2017) או שילוב של מיינדפולנס עם טיפול קוגניטיבי התנהגותי – CBT (Cook et al., 2017). יש לציין כי את רוב תוכניות ההתערבות במחקרים אלו ניהלו אנשי מקצוע עם הכשרה מיוחדת, בהם פסיכולוגים קליניים, פסיכולוגים בית ספריים ויועצים חינוכיים. כלי הטיפול הקוגניטיבית-התנהגותי משמשים בסיס גם לתוכנית ההתערבות "חוסן חינוך" שפועלת בארץ (Wolmer et al., 2015).

### ייעוץ חינוכי ופיתוח חוסן צוותי

תחום הייעוץ החינוכי החל כמקצוע טיפול-חינוכי שפעל בבית הספר, אך במרוצת השנים עבר תהליך של התמקצעות וכיום נחשב לפרופסיה ייחודית (ארהרד, 2014). השינויים שחלו בכל השנים עיצבו שתי השקפות עיקריות בעניין תפקידם של היועצים החינוכיים. ההשקפה המסורתית מתמקדת בפרט ומעמידה במרכז את צרכיו ומדגישה את ההתערבות הפרטנית. כנגד זה ההשקפה המערכתית מתמקדת בשיפור תפקוד המערכת הבית ספרית (Crothers et al., 2020).

על פי השקפה זו ליועצים החינוכיים יש תפקיד חשוב בתוך בית הספר בהיותם מקדמים תהליכים ארגוניים רחבים לצד אנשי מקצוע אחרים בבית הספר. לפיכך היועצים פועלים מתוך שיתוף פעולה הדוק עם הנהלת בית הספר ועם הפסיכולוג החינוכי כדי לשפר את תפקוד המערכת הבית ספרית כולה (ארהרד, 2014). גישה זו מדגישה את השאיפה להביא את המערכת החינוכית כולה לידי תפקוד מיטבי, התמודדות מהותית עם אתגרים והבטחת סביבה לימודית מטפחת (רוזנאו וגילת, 2017). היועצים שותפים עם

הפסיכולוגים ועם צוות ההנהלה בפיתוח תוכניות אסטרטגיות כדי ליצור סביבה בית ספרית בטוחה ומכילה יותר (Erhard & American School Counselor Association, 2019; Sinai, 2023; Barth & Moody 2019).

לפיכך יועצים חינוכיים מפעילים תוכניות מניעה מגוונות בתחומים שונים זה מזה, כאשר העיקריות שבהן הן קידום אקלים מיטבי, מניעת התנהגויות סיכון והתמודדות עם מצבי לחץ וחירום (שפ"ינט, ח"ת). כאמור מפרוץ מגפת הקורונה ואחריה זכה נושא החוסן לתשומת לב מיוחדת והפך לאחד הנושאים העיקריים (Kimhi et al., 2020). הצורך להתמודד עם אי־הוודאות הגוברת הדגיש את חשיבות פיתוח החוסן גם בקרב מורים, והפך את עבודת היועצים החינוכיים לדומיננטית יותר בתחום זה (רבינוביץ', 2021; שיין ובן אשר, 2022; Litam et al., 2021). לפיכך מושג החוסן הורחב מתהליך של "צמיחה ממשבר" במצבי טראומה לגישה פרו־אקטיבית לניהול מיטבי של שגרה חינוכית באמצעות מתן כלים להתמודדות עם אתגרים מקצועיים. פיתוח חוסן מורים הפך בשנים האחרונות של תקופת הפוסט־קורונה והמתרחבות הביטחונות המתמשכת לחלק מן השגרה החינוכית בבתי הספר בישראל.

אכן, בשנים האחרונות היועצות החינוכיות בישראל עוברות הכשרה מקיפה ומעמיקה לזיהוי מצבי לחץ ולהבנת דרכי הסיוע לפיתוח חוסן. נוסף על כך מוסדות למיניהם, ובהם גם משרד החינוך, שוקדים בו בזמן על פיתוח תוכניות התערבות, פעולות ותדריכים על פי אירועים מסוג זה או אחר, כדי לספק פתרון מהיר ומקצועי לצרכים בשדה. דוגמאות אחדות הן פיתוח אוגדן "לצמח ממשבר" (סימן טוב וח'רגל, 2011), פיתוח מודלים להתערבות פוסט־טראומטית (Gidron & Farchi, 2016; Lahad et al., 2010) וכן תוכנית "חוסן חינוך" של המרכז ע"ש כהן־האריס, שפועל עם השירות הפסיכולוגי הייעוצי (שפ"ינט, ח"ת) כבר יותר מעשור (Wolmer et al., 2015).

בעבודת היועצים החינוכיים כיום יש פיתוח חוסן בקרב מורים גם בזמני שגרה, ונושא זה הפך לחלק בלתי נפרד מתוכניות לפיתוח אקלים בית ספרי מיטבי. בתהליך יש התמקדות בהיבטים מוטיבציוניים ורגשיים של המורים, מתוך שימת דגש על פיתוח תחושת מסוגלות בהתמודדות עם אתגרים מקצועיים. נוסף על כך יש חשיבות מיוחדת לפתח תקשורת בין־אישית יעילה, המשמשת רכיב מרכזי בתמיכה הדדית ובהתמודדות עם מצבים מורכבים.

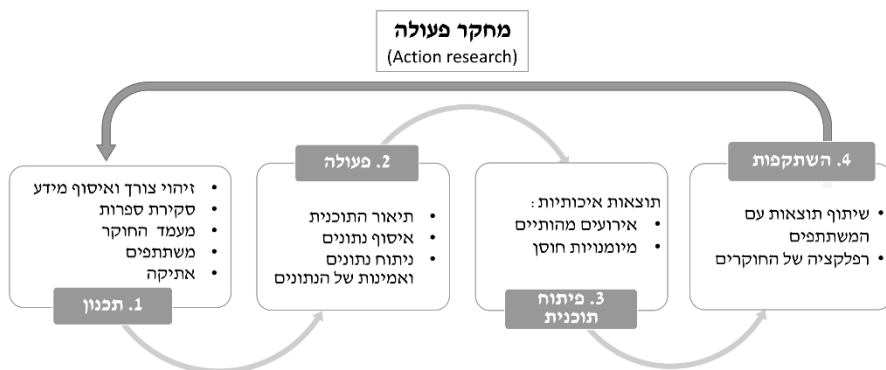
מסקירת הספרות בארץ ובעולם עולה שנושאים אלו נמצאו קריטיים לתחושת מסוגלות מקצועית ולשביעות הרצון של מורים משגרת היום־יום בעבודתם, והן משפיעות גם על רצונם להמשיך במקצוע (בלום ויוספסברג בן־הושע, 2021). למרות התוכניות הרבות שקיימות בתחום, למיטב ידיעתנו שום תוכנית לא משתמשת בסימולציה מבוססת צוות ככלי מרכזי לקידום מיומנויות חוסן.

## שיטת המחקר

### מחקר פעולה

מחקר זה הוא מחקר פעולה שנעשה במוסד חינוכי שבו אחת החוקרות משמשת יועצת חינוכית. מחקר פעולה מקדם למידה חברתית טרנספורמטיבית המכוונת לשינוי. גישת

מחקר זו מקדמת את מטרות החינוך באמצעות חקירה משותפת של הפרקטיקה, ומתוך כך נותנת פתרון לצורך בשיפור מתמשך (Bradbury et al., 2019). מתודולוגיה זו מאפשרת מרחב למעורבות של המשתתפים במחקר ומעודדת הכנסת גישות מגוונות וחדשניות המושרשות בחוויות ובמומחיות של המשתתפים (Sáez Bondía & Cortés Gracia, 2022). התהליך של מחקר הפעולה הוא מחזורי ונמצאים בו השלבים החיוניים האלה: תכנון, פעולה, פיתוח ורפלקציה (Mertler, 2019). מכיוון שמחקר פעולה מעודד מעורבות של המשתתפים במחקר, הוא מתאים במיוחד לקידום מטרות מחקר זה בקרב מורים בבית הספר. תרשים 1 מתאר את המחקר לפי השלבים שצוינו בתהליך.



### תרשים 1: מתודולוגיית מחקר פעולה

בתכנון המחקר יש כמה שלבים מקדימים חיוניים. לאחר שלב מיפוי הצרכים והבחירה להתמקד בקידום חוסן של מורים, השלב השני של המחקר התמקד בעריכה של סקירת ספרות רלוונטית וכן התמקד בסוגיות נוספות, כגון תפקידו של החוקר במחקר פעולה, אתיקה מחקרית, שיתוף הצוות וגיבוש ראשוני של התוכנית.

### מעמד החוקרים

המטרה העיקרית של המחקר הייתה להתמודד עם הצורך שעולה מהפרקטיקה החינוכית ולהציע לצוות החינוכי הזדמנויות לשפר את כישורי החוסן שלהם. אחת משתי החוקרות משמשת יועצת חינוכית ואחראית לרווחת הצוות החינוכי, לקידום האקלים הבית ספרי ולפיתוח חוסן בבית הספר שנעשה בו המחקר. חוקרת זו קיבלה הכשרה להנחיית סימולציות. החוקרת השנייה היא חוקרת מנוסה שעושה מחקרים רבים בתחום ניהול מערכות חינוך וסימולציה.

המחקר נעשה בגישת מחקר הפעולה, שבה הצוות החינוכי שיתף פעולה ותרים תרומה פעילה לעיצוב המחקר. המורים היו מעורבים במלואם בכל היבטי תוכנית ההתערבות לקידום החוסן והשתתפו בחשיבה ביקורתית וכן בתכנון וביצוע של כל שלבי התוכנית.

### מקום המחקר

בית הספר שנעשה בו המחקר הוא בית ספר ממלכתי יסודי בדרום ישראל. יש בו 19 כיתות וכ-420 תלמידים. צוות המורים מונה 37 מורים. המודל החינוכי הייחודי שפותח בבית הספר מציע פרדיגמה חינוכית של שוויון הזדמנויות באמצעות העצמת השונות על רקע

החוזקות של כל התלמידים. הצוות החינוכי מקדם את מצוינות התלמידים מתוך מינוף הכישרונות הייחודיים של כל תלמיד, הגברתם והבלטתם, ומתוך כך תורם להעלאת המוטיבציה של התלמיד ולתחושת חוללות עצמית גבוהה יותר בקרב התלמידים והמורים כאחד. העבודה היום-יומית מציבה לפני המורים אתגרים רבים שמחייבים אותם להציג רמה גבוהה של מקצועיות בתחומי הדעת המגוונים וליעל את מיומנויות התקשורת הבין-אישיות שלהם בקשר עם ההורים, עם העמיתים בצוות ועם התלמידים. ההתמודדות עם דרישות אלו מחייבת את המורים לאזן בין הידע המקצועי ובין מיומנויות רגשיות חברתיות המסייעות לעמידה בפני אתגרים מקצועיים.

ההכשרה של הצוות בנושא פיתוח חוסן התנהלה בסביבה שגרתית בבית הספר, בשעות קבועות המוקדשות להדרכת הצוות בשעות העבודה, ונעשתה בכיתה ממוחשבת המצוידת במיקרופון ובמקרן המאפשרים להקרין קטעי וידאו נבחרים. כל התהליך לווה בתחקיר, כאשר איסוף הנתונים החל בדצמבר 2022 והסתיים באוגוסט 2023.

## משתתפים

במחקר השתתפו 20 מורות (בעיקר מחנכות). הגיל הממוצע של המשתתפות היה 37.6 שנים ( $\pm 8.1$ ), והוותק הממוצע היה 9.7 שנים. המשתתפות חולקו לשני צוותים קטנים יותר של 10 מורות בכל אחד. הצוותים המעורבים בסימולציות היו בעלי היכרות מוקדמת, עם ניסיון עבודה כצוותים בנושאים פדגוגיים וארגוניים. מידע זה תרם רבות לפתיחות בצוות, אפשר למורות לדבר, להעלות אירועים קריטיים ולחשוב על נקודות מבט אחרות בלי שיפוטיות וכן לתמוך זו בזו. המשתתפות ציינו כי לאקלים החברתי הזה הייתה תרומה ניכרת ללמידה.

## אתיקה

סוגיות אתיות דורשות בחינה זהירה וקפדנית בעת התכנון והעשייה של כל פרויקט מחקרי (Davison et al., 2022). חשוב להראות רגישות לנושאים אתיים כדוגמת הטיה אפשרית בניתוח נתונים או מעורבות של חוקרים ומעמדם כמשתתפים. לנושאים אלה יש משמעות לא מבוטלת במחקר זה, מאחר שאחת החוקרות הועסקה בבית הספר. כדי לעמוד בכללים האתיים של מחקר פעולה, פעלנו לפי המלצות של הספרות המחקרית בנושא (Head, 2020).

מחקר פעולה מיטבי דורש שיתוף פעולה מלא עם המשתתפים. מסיבה זו במהלך המחקר התנהלה תקשורת שוטפת והתייעצות מתמדת בנושא עם הנהלת בית הספר. החוקרות גם בחנו את ההיבטים האתיים ממגוון נקודות מבט, למשל מעמדם של יועצים חינוכיים בהיותם משתתפים וחוקרים וכן נושאים אתיים אחרים, כגון הסכמה מדעת, סודיות, הדדיות ושיתוף פעולה. לדוגמה, במחקר זה ביקשנו סוגים של הסכמה מדעת – הסכמה להשתתפות בפעילות בהדרכת צוותים ולאחר מכן הסכמה של המשתתפים לניתוח הממצאים ולפרסומם. המחקר קיבל אישור מהמדען הראשי במשרד החינוך ומוועדת האתיקה של מכון מופ"ת.

## תיאור התוכנית

בתוכנית המתוארת, כל צוות השתתף בעשרה מפגשים צוותיים בהנחיית יועצת חינוכית המועסקת בבית הספר. בכל מפגש הייתה סימולציה אחת, זמן המפגש היה כשעה-שעה וחצי. תדירות המפגשים הייתה פעם בשבוע/שבועיים לפי לוח החגים והחופשות השנתי.

להלן מבנה התוכנית:

### מפגש 1: סדנה ראשונית

הגדרת המושג 'חוסן מורה' ומשמעותו האישית והמקצועית; הצגת מסגרת הפעילות.

### מפגשים 2-9: מפגשי TBS

בכל מפגש של סימולציות צוות היו חלקים אלה:

1. כתיבת תרחישים למשחק סימולטיבי. כדי להפוך את המחקר לאוטנטי ורלוונטי בעבור המשתתפות, כל משתתפת התבקשה לפתח תרחיש המתאר אתגר או אתגרים הקשורים לחוסן על סמך ניסיונה ועל פי צרכיה המקצועיים.
2. הדמיית התרחישים בקבוצה, משחק (role-playing) – מורות התנדבו למשחק תפקידים לפי הדמויות והתרחישים שהיה נתון למגבלת זמן (8 דקות).
3. דיון קבוצתי – לימוד התרחיש (ראו נספח 1). הקבוצה למדה את התרחיש המדומה (כ-30 דקות), והדגישה קטעים מהותיים בסימולציה. המנחה של קבוצת הסימולציה והמשתתפות בחרו קטעים מסוימים מהקלטת הווידאו להקרנה על המסך בכיתה. בקטעים אלו הופיעו חלקים חשובים של הסימולציה שהדגישו את אתגרי החוסן, את תהליך קבלת ההחלטות ואת כישורי החוסן.

### מפגשים 10-11: סיכום קבוצתי; משוב אישי של המשתתפות

בשני המפגשים האלה נעשה סיכום ומשוב: סיכום קבוצתי וכן ראיון חצי מובנה (עם כל משתתפת בנפרד), שבו המורות סיפקו לחוקרות משוב רפלקטיבי על חוויותיהן בעת תוכנית ההתערבות.

## איסוף נתונים

שיטות איסוף הנתונים ששימשו במחקר זה התמקדו הן ברמת הפרט הן ברמת הקבוצה.

### ברמת הפרט (מורה):

- א. תרחישים לסימולציה: 16 תרחישים שכתבו המורות עצמן.
- ב. 20 רפלקציות המסכמות את תהליך הלמידה והתנסות בסימולציות מבוססות צוות. המשתתפות התבקשו לספר על חוויית הלמידה שלהן בסיום התוכנית בראיון חצי מובנה.

### ברמת הקבוצה:

במהלך מפגשי הסימולציה נכתבו 16 פרוטוקולים של דיונים קבוצתיים וכן פרוטוקול של דיון קבוצתי מסכם על למידה באמצעות TBS (שמונה סימולציות בכל קבוצה וכן מפגש משוב בסיכום התוכנית).

נוסף על כך בכל שלבי המחקר ניהלו החוקרות יומן מחקר לתיעוד ושיתוף של חוויות, מחשבות ושיקולים מגוונים שהשפיעו על קבלת ההחלטות במהלך המחקר.

## ניתוח נתונים

במחקר זה נעשה שימוש בשיטת ניתוח נושאי קטגורי (Marshall & Rossman, 2016), המתמקדת בזיהוי סמנטי של משפטים, ביטויים ויחידות משמעות חוזרים באמצעות הצלבה של נתונים ממסמכים מסוימים (Paulus et al., 2017). בניתוח הנתונים היו שלבים עיקריים אלה: בניית תוכנית ראשונית לניתוח נתונים; קריאה ראשונית והכרת כל הנתונים. לאחר מכן נעשו שלבים מגוונים של קידוד: סבב ראשון של זיהוי יחידות משמעות והקצאת קודים לקטגוריות; סבב שני של הקצאת יחידות משמעות לקטגוריות והשוואה בין קטגוריות לסוגיהן; קטגוריות ראשיות ותתיקטגוריות זוהו גם הן בתוך הנתונים. פירוש הנתונים ובניית התאוריה כונו לחילוץ סוגי אירועים ומיומנויות מגוונות שנדרשו המורים להפעיל לשם התמודדות מוצלחת (כישורי חוסן אישי וארגוני כאחד).

בתהליך הניתוח נעשה שימוש בניתוח מונחה תאוריה שמתחיל מרקע תאורטי קיים (דוקציה) אך משלב גמישות בזיהוי תמות חדשות מתוך הנתונים עצמם (אינדוקציה). תהליך האבדוקציה (abduction) מביא עוד נדבך של יצירתיות ומתמקד ביצירת תובנות תאורטיות חדשות על בסיס עדויות אמפיריות, והוא מאזן בין גישות דדוקטיביות המספקות מסגרת לגישות אינדוקטיביות הפתוחות לנתונים (Timmermans & Tavory, 2012).

הניתוח שעשו החוקרות נעשה בשיתוף פעולה הדוק עם המשתתפות באמצעות טיפוח תהליך מחקר שיתופי. המשתתפות היו פעילות בהנחיית התרחישים ובמשחק התפקידים וכן בניתוח ובהמשגה הקולקטיביים של מיומנויות החוסן שאומצו במהלך התהליך. נעשה שימוש בתוכנת אטלס (Atlas 24) לצורך ניתוח הממצאים האיכותניים.

## ממצאים

ממצאי המחקר הזה סודרו בדרך שיטה על פי השאלות העיקריות. כל תמה הומחשה באמצעות ציטוטים של המשתתפות המזוהות בשמות בדויים. הנושאים מוצגים להלן.

### אירועים קריטיים שנתקלים בהם מורים וכישורי חוסן הנדרשים להתמודדות

בעבודתם היום-יומית מורים מנהלים אינטראקציות רבות במקום העבודה ומתמודדים עם אתגרים מגוונים. הם נמצאים באינטראקציה עם אנשי הנהלה, עם מורים ועם תלמידים לצד התמודדות עם קונפליקטים מסוימים. המשתתפות התבקשו לבחור אירוע מאתגר מהפרקטיקה שלהן ברמת האתגר 7–8 (מתוך 10) ולתאר אותו לפי התבנית: קונפליקט, דמויות, אירוע ומיומנויות חוסן הנדרשות להתמודדות. בחירת האירוע באמצעות סקלה אפשרה למשתתפות לעסוק באירועים מאתגרים אך לא טרגיים או טראומטיים בעבורן על פי החוויה הסובייקטיבית שלהן.

האירועים שהוצגו בתרחישים עלו בסימולציות הצוותיות בספונטניות ולפי רצון המשתתפות. במהלך ההכשרה בחרו המשתתפות למלא תפקידים מגוונים בסימולציות (כשחקניות וכצופות). בדיונים הקבוצתיים בחנו המשתתפות את המצבים שהועלו לפנייהן,

שיתפו את תחושותיהן ואת מחשבותיהן אחרי האירועים שנחשפו אליהם וכן הציעו דרכי פעולה שנועדו לחזק את כישוריהן המקצועיים ולטפח חוסן.

הניתוח האיכותני נעשה על 16 תרחישי סימולציה (8 בכל קבוצה), שהביאו המשתתפות מהפרקטיקה החינוכית שלהן, והיו בהם התמודדות עם אירועים מאתגרים ומיומנות החוסן שהמחנכות טיפחו מתוך כך. ניתוח התרחישים חשף ארבע קטגוריות: אירועים קריטיים בין המורה, עמיתיה ונהלת בית הספר (6); אירועים קריטיים בין ההורים למורה (4); אירועים קריטיים בין המורה לתלמידים (3); אירועים קריטיים הנוגעים להתמודדות המורה עם עומס המשימות וניהול קריירה (3).

האירועים שהביאו המורים מילאו תפקיד עיקרי בלמידה הרפלקטיבית שלהם. לעיתים הם התאפיינו באתגרים מהותיים, בחוויה של חוסר אונים מקצועי, בהתנגדות או בהתמודדות במצבי לחץ. בסימולציות צוות נדרש המורה להפעיל מיומנויות חוסן שעזרו לו להתמודד ביעילות באירועים מסוג זה.

לוח 1 מתאר דוגמה של אירוע קריטי המשקף קונפליקט במקום העבודה. ההמחשה כוללת תיאור של אירוע (תרחיש) מתוך הסימולציה, לצד ציטוטים של המשתתפות. לאחר כל אירוע סימולטיבי התקיים דיון קבוצתי שעסק, נוסף על מיומנויות החוסן, גם בהיבטים הארגוניים המקדמים בחינה מקצועית של הקשר המסוים של אותו אירוע.

#### לוח 1: דוגמה של האירועים הקריטיים

##### אירוע 1: אירוע קריטי בין מורה לעמית בעבודה

| דמויות                   | מחנכת כיתה ומורה עמית במקום העבודה                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|--------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| קונפליקט                 | נושא הסכסוך: חלוקת תפקידים ואחריות משותפת של המורים                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| אירוע                    | שני היא מחנכת כיתה, זו השנה השלישית שלה בבית הספר. לעיתים קרובות, בשובה לבית הספר לאחר היום החופשי שלה היא מקבלת פניות רבות מהמורים המקצועיים שמלמדים אצלה ביום החופשי. הפניות נעשות תמיד "בדרך אגב" בבקשה לטפל באירוע שקרה עם תלמיד יום לפני כן או תלונות שהכיתה לא התנהגה כראוי. שני מרגישה ששותפיה "מטילים" עליה את כל האחריות ולא מנסים אפילו להתמודד בעצמם. שני מצפה לשיתוף פעולה, חשיבה משותפת וחלוקת אחריות בינה כמחנכת למורים המקצועיים. היא החליטה להזמין את המורה המקצועית לשיחה. |
| דוגמה מרפלקציה של המשתתף | "בסימולציה שהשתתפתי בה היה שיח בין המחנכת למורה המקצועית. זה הפך לשיח עמוק יותר מהשיחות הרגילות. פתאום ראיתי יותר את העומק. השיחות המשיכו להיות גם אחרי הסימולציה. אהבתי שאנשים הראו לי זוויות שאני לא ראיתי, ומה שנהניתי יותר מלראות את הסימולציות האחרות, זה להבין שיש גישות אחרות, אני יודעת שהן קיימות, אבל היה חשוב ונהניתי לראות אותן. יש דברים שמסתתרים מאחורה, ולפעמים אתה לא יודע – מה שאתה                                                                                        |

לא יודע. היום סימני שאלה עדיין קיימים אבל לי יותר קל לחפש מאחורה, מה מסתתר, בגלל שהתנסיתי. זה כמו פזל ששמים עוד חתיכה ועוד חתיכה, פזל אינסופי".

|                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| כישורים ומיומנויות חוסן מורים | מיומנויות המורים כוללות הקשבה פעילה והבעת אמפתיה כלפי אחרים, היכולת לנהל רגשות ביעילות ולהשתמש באסטרטגיות לוויות רגשי, וגם המיומנות הדרושה כדי להתמודד עם קונפליקטים במיומנות ולהגיע לפתרונות הדדיים.                                                                                            |
| קידום פרקטיות ארגוניות        | ברמת בית הספר אפשר לבחון את קיומם של מבנים ארגוניים המאפשרים מפגשים משותפים בין מחנכים למורים מתחומי דעת שונים זה מזה, ומטרתם לטפח שיח משותף. כמו כן יש דרישה לשפר את הנהלים הארגוניים הנוגעים לחלוקת האחריות המקצועית בטיפול בסוגיות מגוונות וליצור תקשורת יעילה בין כלל המורים להורי התלמידים. |

### מיומנויות חוסן שפותחו באמצעות סימולציות צוות

מתוך ממצאי המחקר עולה כי יש מגוון רחב של מיומנויות חוסן מורים, שפותחו באמצעות סימולציות מבוססות צוות. לצורך ההצגה בחרנו לסווג את מיומנויות החוסן לארבעה ממדים עיקריים על פי גורמי החוסן שזוהו במחקר של מנספלד ועמיתיה (Mansfield et al., 2012). בכל ממדי החוסן היו מיומנויות מסוימות שצינו המשתתפות במיוחד. העיקריות שעלו הן 12 מיומנויות חוסן (מתוך 23 שצינו במחקר של מנספלד ועמיתיה): הממד הרגשי (ויסות רגשי, הקשבה ואמפתיה, יכולת הסתגלות וגמישות); הממד המוטיבציוני (מסוגלות ויוזמה, למידה מקצועית, יכולת להציב מטרות ולהשיגן); הממד החברתי (ניהול קונפליקטים, יחסים ותקשורת, תמיכה חברתית ושותפות); והממד המקצועי (רפלקציה, ניהול וארגון של משימות, מחויבות לתלמידים ומיומנויות הוראה). לעיתים קרובות הפעילה המורה בסימולציות כמה מיומנויות הקשורות לממדים המגוונים. להלן הרחבה על כל אחת ממיומנויות החוסן של המורות שנצפו במחקר.

#### הממד הרגשי

קטגוריות מרכזיות: ויסות רגשי, הקשבה ואמפתיה, יכולת גמישות והסתגלות. הממד הרגשי בלט במידה ניכרת ברפלקציות של המשתתפות ובדיונים הקבוצתיים. המורות סיפרו על התובנות שלהן מאירועי הסימולציה שהשתתפו בהם, בעניין החשיבות של פיתוח מיומנויות של הקשבה לאחרים. המורות הדגישו כי פעמים רבות הן קובעות פגישות עבודה ומיידי בתחילתן נגשות להביע את דעתן ולשתף את הצד האחר במה שיש להן להגיד, מבלי להקשיב תחילה בקשב רב לבן שיחן. לטענת המורות, בשל עומס עבודה ולחץ זמן הן פועלות לעיתים קרובות באוטומטיות, מבלי לשים לב כראוי לתהליך ההקשבה האמפתית. המשתתפות ציינו כי חיוני לגלות אמפתיה כלפי אחרים, להבין את נקודות המבט המגוונות ולפעול בגמישות במצבים בין-אישיים מורכבים. דוגמה לכך נמצאת ברפלקציה להלן על שיח בין הורה למורה:

לאחר זמן המורה הצליחה להקשיב והפעילה את המיומנות של אמפתיה, הבנה, ותוך כדי – חיזוק. אני חושבת שלמורה הייתה אינטליגנציה רגשית מאוד גבוהה כדי לזהות שיש פה קושי, צריך לשים אותו על השולחן אבל גם לעטוף את ההורה בהבנה. זה נעשה מאוד באמפתיה (דיון קבוצה 1, תרחיש 2).

המורות העלו את הצורך לזהות ולווסת תגובות רגשיות, בייחוד כאשר הן צריכות להתמודד עם רגשות קשים כמו תסכול, לחץ או עצבנות. הן הדגישו את חשיבות השליטה העצמית והיכולת להמשיך את יום העבודה ביעילות למרות האתגרים הרגשיים העומדים בפניהן.

כל הסיטואציה הזאת התחילה מוויכוח, מכעס; חוסר הסכמה וחוסר הבנה של שני הצדדים (דיון קבוצה 1, תרחיש 2).

אני הרגשתי נסערת מהשיחה עם המנהלת, אך ידעתי לווסת את הרגשות שלי ולא ראו את זה בכיתה [...] למרות שהיה לי מאוד קשה (שרה, ותק 7 שנים).

הסימולציה הראשונה בין הסייעת למורה – המורה ששיחקה היה לה קשה לשלוט ברגשות באותה סיטואציה, אבל בדיון אחד כן, כן. הצוות נרמל את הקושי וזה בדיוק נתן למורה עוד פרספקטיבה, וגם כך תינתן לי אפשרות לחשוב: איך אני מתמודדת? מתי אני 'נשברת' ומתי לא? (סוזי, ותק 6 שנים)

המורות ציינו שמיומנויות של ויסות רגשי, גמישות והקשבה עוזרות לגשר על פערים בעמדות של אנשים ולהסתגל למצבים חדשים ולכן הן כה חשובות לעבודתן החינוכית.

### הממד המוטיבציוני

קטגוריות מרכזיות: מסוגלות ויוזמה, למידה מקצועית, יכולת להציב מטרות ולהשיגן. גורמים רבים משפיעים על המוטיבציה של המורות. כמה מהגורמים מחזקים את המחויבות המקצועית שלהן למרות האתגרים שניצבים בפניהן. הסימולציות נתנו למורות הזדמנות לתרגל מגוון מצבים ולהפיק מהם למידה מהותית. הדוגמה להלן ממחישה את חווית הלמידה של המורה ואת החוויה של "הרחבת ארגז הכלים המקצועיים":

אספתי הרבה כלים מקצועיים לעתיד, איך מתנגשים בהתנגדויות, איך לתפקד בלחץ [...] למדתי איך לנהל שיחות ואיך לקרב אנשים ולהיות קשובה לצרכים שלהם [...] להיות גמישה ותומכת (מור, ותק שנתיים).

התהליך הזה מגדיל את תחושת המסוגלות העצמית של המורות. למשל:

ברגע האמת, [כ]שאני אצטרך לעמוד מול ההורה [...] אותם דברים שראיתי ושמעתי [בסימולציות], כל זה יצוף לי [בזיכרון] – ואני כבר יודעת איך לגשת [לאירוע], אני מרגישה מסוגלת להתמודד איתו. אני קוראת ללמידה הזאת "חדר כושר" – כל פעם אני מאמנת שריר אחר. כמו שאני מאמנת את הגוף, כמו שאני מאמנת את הרגש, כך אני צריכה לאמן את היכולת שלי להתנהל בבית הספר – מול קולגות, מול ילדים, מול הורים (ירדנה, ותק שנתיים).

בדוגמה אחרת המורה מציינת את תחושת המסוגלות שלה ואת החוסן להתמודד עם מצבים מורכבים:

בסימולציה האמנתי ביכולות שלי, בזה שאני מסוגלת, מסוגלת להתמודד עם מצבים השונים והחדשים שכרוכים לעיתים באי וודאות. אני התאמנתי [על] לצאת מאזורי הנוחות שלי (רחל, ותק 5 שנים).

האימון הזה נדרש מהרבה היבטים, כאשר אחד מהם הוא לצורך המיומנות של קביעת מטרות. זו נחשבת לאחת המיומנויות החשובות בהוראה משום שהיא מאפשרת לנו להתמקד בעשייה (בכיתה, או בשיחה), לחשוב על השגת היעדים ועל דרכי הפעולה ולהעריך את מידת השגתם:

קביעת מטרות וציפיות ריאליסטיות, כפי שעלה בסימולציה [...] צריך להבין, שלא תמיד נשיג את המטרות שלנו בשיחה אחת, לפעמים צריך עוד שיחה, או חידוד של מטרה, דיוק של הדברים (רחל, ותק 5 שנים).

בתרגול המצבים ציינו המורות שהן למדו לפעול בשיקול דעת. הן פיתחו מסוגלות להתנהל במצבים מורכבים ולקבוע לעצמן מטרות.

### הממד החברתי

קטגוריות מרכזיות: ניהול קונפליקטים, יחסים ותקשורת, תמיכה חברתית ושותפות. הממד החברתי הכולל דיאלוג ושותפות בין אנשים, חיוני ליצירת סביבה תומכת ושיתופית. עם זאת לעיתים קרובות מפגש בין אנשים בעלי עמדות וערכים שונים זה מזה יכול לגרום לקונפליקטים. בסימולציות קיבלו המורות הזדמנות ולגיטימציה "לדבר רגשות בארגון" והזדמנות ללמוד לנהל קונפליקטים ולגשר על פערים כדי להגיע לידי הבנות משותפות.

בחלק מהמקרים שעלו היו קונפליקטים והתנגדויות מתוך הצוות החינוכי. למשל [...] היו שתי מורות בעלות ותק שונה, תפיסה פדגוגית שונה וגישה שונה. נוצר ביניהם קונפליקט בעבודה, והמורה ששיחקה הייתה צריכה להתמודד עם זה והתקשתה לגשר בין הפערים האלו [...] במקרה הזה היה צריך לגשת דווקא מתוך המקום המכיל, שאיננו שיפוטי [...] וכך לגשר בין הפערים, תפיסות, גישות ועמדות (לינה, ותק 11 שנים).

מהנתונים עולה שמיומנויות החוסן בממד זה מבוססות במידה רבה על יכולתם של המורים לבנות ולשמור על יחסים בין-אישיים מיטביים בעבודתם. מערכת היחסים הזאת נשענת על תקשורת פתוחה, אמון הדדי ותמיכה רגשית שמשמשים תשתית חיונית להתמודדות עם קשיים ואתגרים מקצועיים. מיומנויות אלו מאפשרות למורים להסתמך על תמיכה חברתית ועל ייעוץ בסביבת העבודה. להלן דוגמה מרפלקציה של מורה:

רוב המורות שהיו לנו בצוות היו כבר עם חוסן שלהם – זה היה יותר פשוט. הרוב היו עם ניסיון, הן לא מפחדות, אין פחד לראות את הדברים [...] ההרגשה – שיש משהו יותר גדול ממני, בצוות. אנשים יכולים להחזיק אותי ולא לתת להיכנס למערבולת (שרה, 3 שנות ותק).

אפשר לראות כי התמיכה שהמורים מקבלים מעמיתיהם מחזקת את תחושת המסוגלות שלהם ומסייעת להם להתמודד עם מצבים מורכבים בעילות רבה או כפי שהגדירה המורה: "לא להיכנס למערבולת".

## הממד המקצועי

קטגוריות מרכזיות: רפלקציה, מחויבות לתלמידים, מיומנויות הוראה וגיבוש זהות מקצועית.

רפלקציה נחשבת לאחד הכלים העיקריים שעל המורה לפתח, שכן היא מקדמת שליטה עצמית וחשיבה ביקורתית. תהליכים אלה מעודדים את המורים לבחון לעומק את מעשיהם והחלטותיהם, דבר המביא לידי שיפור מתמיד בפרקטיקה המקצועית שלהם:

כל התהליך הזה של למידה סימולטיבית עוזר לי גם במצבים שאני השתתפתי כשחקנית וגם כשהייתי מחוץ למעגל, גם כצופה, זה אפשר לי לראות דברים ולקבל שיקוף לתהליכים שקורים אצלי (נירה, ותק 8 שנים).

התהליכים הרפלקטיביים העלו את מודעות המורות למצבים "שגרתיים" ודרך ההתמודדות איתם.

קטגוריה אחרת היא מחויבות לתלמידים, המשקפת את תחושת המשמעות והשלחות הנלוות לעבודתם של המורים. מורים רבים חווים סיפוק עמוק מהעשייה החינוכית למען התלמידים, ורואים בעבודתם כלי לקידום החברה. רגשות של חמלה, אמפתיה ותחושת שליחות מעניקים למורים את הכוח להתמודד עם קשיי היום-יום בעבודתם ומספקים להם מוטיבציה להמשיך להשפיע לטובה על חיי התלמידים והקהילה הסובבת אותם.

בסימולציה מה שהוביל את המורה זה הרצון האמיתי לעזור לתלמיד שבמצוקה [...] הרגשתי כי מחובתה של מורה לפנות לפסיכולוגית, לראות כיצד ניתן לסייע לתלמיד [...] בסיטואציות מורכבות אני תמיד שואלת את עצמי – מה יותר טוב לתלמיד? לא מה נוח להורים, או מה מתאים למערכת [...] מה חשוב לעשות עכשיו לתלמיד (דיון קבוצה 3, תרחיש 2).

דוגמה זו ממחישה כיצד המחויבות העמוקה של המורים לתלמידים מעלה דילמות אתיות שונות בעבודתם היום-יומית. דילמות אלו מחייבות את המורים לשקול מחדש את עמדותיהם המקצועיות ואת מערכת הערכים המנחה אותם. עליהם לשקול את האיזון בין דרישות מערכת החינוך לרווחת התלמידים. תהליכי בחינה חוזרת אלה מסייעים למורים לחדד את עקרונותיהם ולפעול באופן שמחזק את האחריות המקצועית שלהם.

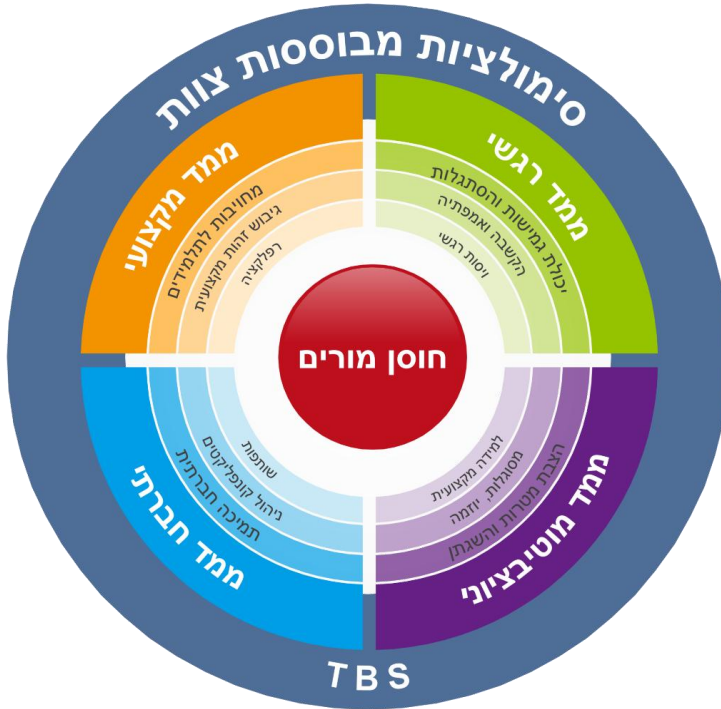
נושא זה מופיע גם בקטגוריית הזהות המקצועית. תהליכים אלו התנהלו הן בקרב המורות החדשות הן בקרב המורות הוותיקות, מתוך יצירת מרחב משותף לחשיבה ביקורתית ולשינויי פרספקטיבה. לדוגמה, מורה ותיקה ציינה את הבחינה המחודשת שעשתה בדרכי התקשורת שלה במצבי קונפליקט, ואילו מורה חדשה זיהתה את הצורך לגבש עמדות חינוכיות ברורות יותר.

הדוגמה להלן נלקחה מתוך הרפלקציה של מורה חדשה, שנה שנייה במערכת, וממחישה את החוויה:

זו השנה השנייה שלי במערכת; עברתי הכשרה של הסבת אקדמאים להוראה [...] כניסה לעבודה בבית הספר הייתה עבורי קפיצה למים עמוקים – גם מבחינה מקצועית וגם מבחינה חברתית וקשרים עם הצוות [...] הרגשתי שזה (סימולציות) מאוד מלמד אותי [...] אני רואה מורות מגובשות בתפיסתן המקצועית, אני רואה דפוסי התנהגות של מורות אחרות ושומעת אותם, השיתוף

שלהם היה מאוד חשוב להבנה שלי – מדוע הן בוחרות בדרך הזאת (מור, ותק שנתיים).

תרשים 2 ממפה את מיומנויות החוסן האישיות כפי שטופחו באמצעות סימולציות צוות במחקר זה.



תרשים 2: דיאגרמת סיכום ממצאים

התרשים מציג את חוסן המורים בארבעה ממדים מרכזיים, שכל אחד מהם מסומן בצבע אחר. בכל ממד יש קטגוריות של מיומנויות החוסן המגוונות שעלו במחקר.

### חווית למידה סימולטיבית בעניין של טיפוח חוסן

על סמך הרפלקציות של המשתתפות, זוהו באמצעות תוכנת אטלס 60 קטעים טקסטואליים שבהם הופיעו כל שלושת המושגים "למידה", "סימולציה" ו"חוסן". צעד זה נעשה כדי להשיג בהירות ודיוק בניתוח איכותני מעמיק וליצור קשר קוהרנטי בין הסימולציה ליעילותה בהגברת הלמידה של מיומנויות חוסן. במהלך הדיונים לאחר הסימולציה ובשלב הסיכום האישי על תהליך הלמידה, עברו המשתתפות תהליך מטא-קוגניטיבי שאפשר להן להבין הבנה מעמיקה של תהליכי למידה באמצעות סימולציות ולהגדיר אותם במושגים מופשטים. ניתוח הממצאים העלה כי המשתתפות הדגישו שבמידה לטיפוח חוסן יש שני תהליכים מרכזיים המשלבים בין הממד התוך-אישי לממד הבין-אישי, והם יוצרים יחד חוויה לימודית מקיפה.

בממד התוך-אישי יש "התבוננות פנימה", ובו המורים עוסקים בבניית זהותם האישית והמקצועית. בתהליך זה יש בחינה מעמיקה של תפיסותיהם, ערכיהם, אמונותיהם,

והיכולות האינדיווידואליות וההתנהגויות המאפיינות אותם. הממד השני, הבינאישי, מתמקד בהתבוננות "החוצה". יש בו שני היבטים עיקריים: ההיבט התקשורתי – אינטראקציות בין-אישיות, קשרים עם עמיתים, הורים ותלמידים והתמודדות עם קונפליקטים; והיבט הארגוני – המתמקד בהבנה עמוקה של תהליכים צוותיים וארגוניים, המאפשרת התנהלות יעילה ושיתוף פעולה מתוך המשגה של רוטיות חינוכיות, תרבות ואקלים בית ספרי. לעיתים קרובות המשתתפות ציינו את הקשר בין התהליכים האלה.

### תהליך תוך-אישי, "התבוננות פנימה"

בתום התוכנית סיפרו המשתתפות בשיחת המשוב על תרומתה הרבה של הלמידה הסימולטיבית לעולם התוכן המקצועי שלהן ולבניית חוסן. למשל, בחינת התגובות המגוונות וטיפול כושר הסתגלות וגמישות בקרב מורים:

**הסימולציות** אפשרו **למידה** חווייתית ואפקטיבית שהייתה מאוד רלוונטית עבורי. הייתה לי הזדמנות לצפות בסיטואציות שונות, לשקול לעומק את המקרים ולשמוע קולות מגוונים. זה פתח עבורי מיומנויות שונות, לימד אותי כיצד לפעול במצבים שונים ולהסתגל למציאות [...] לפתח **חוסן** ולהיות חזקה מספיק על מנת אפילו לעזור ולסייע לאחרים (שרה, ותק 10 שנים).

יתר על כן, הדיונים הקבוצתיים והעיסוק המעשי באתגרים מקצועיים הניעו את המורות לבחון מחדש את הערכים, את החזון ואת האתיקה המקצועית שלהן. מורות תיארו שתהליך ההמשגה בדיון קבוצתי זה מעצב את זהותן המקצועית. מתוך כך נוצר קשר בין זהות המורה לחוסן:

דרך **למידה** באמצעות **סימולציות**, דרך משחק תפקידים ודיונים קבוצתיים, למדתי לזהות רגשות והתנהגויות. כל התהליך הזה עזר לי לפתח את האני המאמין שלי, את הסגנון האישי וה**חוסן** המקצועי שלי (רבקה, ותק שנה).

### תהליך בין-אישי, "התבוננות החוצה"

תהליך בין-אישי מתמקד בחיזוק יחסים בין-אישיים במקום העבודה ובפיתוח ראייה ארגונית.

המורות ציינו את התהליך החשוב שהן חוו בבניית תקשורת וקידום שיתוף פעולה עם עמיתים, שגרם ליצירת אקלים חיובי ויכולת להתפתח עם הקבוצה:

לדעתי, **למידה** דרך **סימולציה** בונה צוות מקצועי יותר חזק [...] היכולת להעלות קושי וללמוד מהשיח, זה משהו מחלק מהתרבות (הצוותית) שיש לנו. המורים לא נבהלים מטעויות, והם לא נבהלים להראות את עצמם כאלו שצריכים להיעזר במישהו ולצמוח, ושלא תמיד אנחנו במקום הכי חזק, וזה נכון וברמה הכי מקצועית – לדעת ללמוד מאחרים וכך לפתח **חוסן**" (שירה, 12 שנות ותק).

בדוגמה הבאה מובאת חווייתיה של מורה שמדגישה את הלקחים שלה מהלמידה הסימולטיבית שחוותה: יכולת לבנות יחסים מיטביים וראייה במצבים מאתגרים בפרקטיקה החינוכית שלה אירועים המזמנים התפתחות מקצועית וצמיחה, מתוך שיפור מיומנויות תקשורת בין-אישית באמצעות דיאלוג ואמפתיה:

אני חושבת שלמידה באמצעות **סימולציה** הדגישה היבט אחר של עבודה בבית ספר וכיצד להתמודד עם מצבים מאתגרים תוך פיתוח **חוסן** אישי – [...] אני אקח מזה הרבה [...] הרבה פעמים נתקלנו במקרים שהעלינו לסימולציות ששיקפו קונפליקט – בין אם על ידי ההנהלה, התלמידים או ההורים. הדיונים הנרחבים על התמודדות עם התנגדות נתנו לי המון כלים ועצות (הדס, ותק 7 שנים).

הממצאים האיכותניים חושפים את עומק מסע הלמידה (תוך-אישי ובין-אישי) של המשתתפים ומדגישים שהמשמעות של TBS היא גישה למידה התורמת לשיפור מיומנויות החוסן המקצועי של המורים ברמה האישית ושל צוות ברמה הארגונית. מהנתונים עולה כי לכל המורים יש יכולת השפעה ותפקיד חשוב ביצירת שינויים ושיפור ארגוני לשם בניית תרבות מטפחת חוסן. דוגמה מרפלקציה של מורה:

היה תהליך התפתחותי אישי ושל הצוות כולו, משהו קרה גם לצוות [...] הצוות למד דברים חדשים. אנו מפתחים במקביל את עצמנו ואת הארגון. נפרדים מהדברים שכבר פחות צריכים אותם, או שלא יעילים, או לא נכונים, ועושים דברים חדשים, טובים יותר – שמתאימים לאותה נקודת זמן, וכך ממשיכים בהתפתחות (שירה, 12 שנות ותק).

הסימולציות אפשרו למורות להפיק תובנות מעמיקות יותר בתהליך הלמידה של טיפוח חוסן ובו בזמן גם לשתף את נקודות המבט והרעיונות שלהן עם הצוות החינוכי הרחב יותר, ומתוך כך לקדם מעורבות מהותית יותר בתוך המערכת האקולוגית של בית הספר. תרשים 3 מסכם את הממצאים על האופן שהסביבה הארגונית משפיעה על טיפוח מיומנויות חוסן בקרב מורים.



### תרשים 3: השפעת הסביבה הארגונית על פיתוח מיומנויות חוסן מורים

בתרשים יש שלושה מעגלים: הפנימי ביותר מייצג יכולות ומיומנויות אישיות, האמצעי את הדינמיקה והמשאבים של הצוות – מיומנויות בין-אישיות בצוות, והחיצוני את התרבות והסביבה הארגונית יותר.

חוויית הלמידה של המשתתפים מדגישה את היכולת הארגונית והקולקטיבית של הצוות לשתף פעולה ביעילות, להתמודד ולהסתגל לאתגרים בשדה המקצועי. זה כולל את היכולת

של מורה (כפרט) להתאושש מקשיים גם בעזרת התמיכה ההדדית בתוך הצוות ומתוך כך גם לטפח תרבות של חוסן ארגוני.

## רפלקציה

### שיתוף בתוצאות, רפלקציה של המשתתפות

מחקר הפעולה נפוץ מאוד בתחום הכשרת המורים. לפי חוקרים רבים הוא תהליך מעשי רפלקטיבי-שיתופי הנשען על אינטראקציות של מומחה עם שותפים אחרים (Bradbury et al., 2019).

תחילה הוצגו ממצאי המחקר לצוות ההנהלה ולאחר מכן למורים. במשוב שהתקבל ציינו המשתתפות את התרומה הרבה של התוכנית. נוסף על טיפוח מיומנויות חוסן, ציינו המשתתפות נושאים אחרים שהרגישו מועצמות בהם :

- גיבוש אקלים קבוצתי: הגברת תחושת השייכות, בניית תקשורת מיטבית, מתן עזרה בהתמודדות עם בעיות, שיתוף ומתן לגיטימציה לחיפוש עזרה.
- בניית שגרה ארגונית ויכולת "להביע רגשות (כולל רגשות שליליים) בארגון" ושיתוף באתגרים.
- מתן יכולת לטפל בנושאים מורכבים שבית הספר מתמודד עימם, כגון קליטת מורים חדשים, הקשר בין המורים המקצועיים למחנכים, הרחבת צוות של עוזרי ההוראה והצוות שמעניק תמיכה לילדים עם צרכים מיוחדים ועוד.
- שימוש בכלי הסימולציה גרם למחנכות לחדד את מיומנותן בטיפול דיאלוג עם תלמידיהן בהיבטים חברתיים ורגשיים. נוסף על כך המורות העלו את הרעיון ששילוב סימולציות משמש גישה לקידום מיומנויות רגשיות-חברתיות הכרוכות ב־SEL (social emotional learning) ומתוך כך להשתמש בכלי סימולטיבי לטיפול הכישורים החברתיים והחוסן של תלמידיהן.
- צרכים אלו עלו לדיון ולתכנון נוסף של הצוותים הרבים לקראת השנה הבאה. כמה מהמורות יזמו עוד פעילויות כדי לתת פתרונות לצרכים ארגוניים למיניהם שעלו בסימולציות. למשל, יוזמה של מפגש משותף בין מורים מקצועיים למורים מחנכים כדי לדון בסוגיות משותפות.

### רפלקציה של החוקרות

בקריירה שלנו המתפרשת על פני כמה עשרות שנים וכן התפקידים הרבים שמילאנו בתחום החינוך גם כמורות וגם כחוקרות ומנחות במוסדות אקדמיים, שמרנו על הסינרגיה בין התאוריה לפרקטיקה. בתפקיד הייחודי של אחת החוקרות כיועצת חינוכית לצד היותה יוזמת המחקר היו יתרונות חשובים אך גם אתגרים ייחודיים. היתרונות, כמו היכרותה המוקדמת עם הצוות החינוכי, הבנה מעמיקה של התרבות הבית-ספרית ושיתוף הפעולה המתמשך עם המורים, תרמו ליצירת תהליך למידה מהותי ואמיתי. תפקיד זה אפשר להנחות את הצוות באופן המותאם לצורכיהם על בסיס אמון שנבנה במרוצת השנים. מעורבותה חיזקה את תחושת השייכות של המורים למחקר ואת ראיית המחקר אותנטי ורלוונטי.

עם זה מעמדה הכפול הציב גם אתגרים. פרשנות הנתונים והדיונים דרשה רגישות יתרה להטיות אישיות ולמורכבויות הקשר. יתר על כן, נדרשה יכולת לאזן בין תפקידה כיוזמת המחקר ובין שמירה על יחסים מקצועיים ואישיים עם המשתתפים. השותפות במחקר עם עמיתה מנוסה, ששימשה חוקרת בלבד, סייעה להתמודד עם האתגרים האלה. השותפות אפשרה שימוש מיטבי במחקר הפעולה ליצירת ידע תאורטי ומעשי כאחד.

## דיון

מחקר זה נועד לשפר את חוסן המורים בדרך של הכשרת צוות באמצעות סימולציות צוותיות. הממצאים מדגישים את התרומה של TBS במתן יכולת למורים לשפר את הניהול של אירועים מורכבים שהם נתקלים בהם בחיי היומיום בבית הספר, מתוך שיפור החוסן ברמת הפרט ופיתוח חוסן ארגוני. הסוגיה שאנו רוצות לדון בה כאן קשורה למתודולוגיית הסימולציות המבוססות צוות כגישה ייחודית שאפשר להשתמש בה לטיפול חוסן מורים.

מתוך ממצאי המחקר עולה כי מיומנויות חוסן אישיות של מורים מתפתחות בסביבה מקצועית ארגונית. באמצעות העלאת אירועים קריטיים שמתנהלים בעת העבודה, תרגלו המורים התמודדות עם אתגרים מקצועיים. נמצא שהסימולציות תרמו במיוחד לפיתוח 12 מיומנויות חוסן בקרב מורים שסווגו לארבעה ממדים עיקריים: רגשי, חברתי, מוטיבציוני ומקצועי (Mansfield et al., 2012). נוסף על כך בשיתוף של חוויית הלמידה באמצעות סימולציות ציינו המורים שתהליכי הלמידה חיזקו את המעגלים המגוונים של התרבות הארגונית המקדמת חוסן מקצועי.

למידה סימולטיבית בשילוב מתודולוגיית מחקר הפעולה אפשרה למורות לחקור את עצמן ואת המערכת שהן פועלות בה בתהליך זה, שבו מורות מיפו צרכים נוספים ויזמו תוכניות פעולה משלהן, הן ברמה המערכתית הן בהתמודדות עם התלמידים. לפיכך מחקר הפעולה תרם לא רק לפיתוח חוסן מקצועי, אלא גם לעידוד המורות לראות בעצמן סוכנות שינוי בתוך המערכת הבית ספרית. בתהליך הלמידה פיתחו המורים מיומנויות חוסן והפכו לגורם משפיע המקדם חשיבה ושינוי, מתוך חיזוק היכולת של המערכת להסתגל ולצמוח על פי הצרכים המשתנים של הקהילה החינוכית.

זאת בדומה לספרות המחקרית המציינת את המבנה הדינמי של החוסן שמתפתח במרוצת זמן ותלוי במאפיינים אישיים וסביבתיים (Ungar, 2021). נוסף על כך חוסן מורים הוא תהליך מתפתח שמתגלה בתוך הדינמיקה המקושרת של ציר מורים-צוות-בית הספר. הוא מתגלה בהיותו תוצר של מערכות היחסים המקצועיות הנרקמות בתוך המערכת האקולוגית החברתית שיש בה גם מחנכים מתחילים וגם ותיקים. לפיכך מחקרים רבים מאמצים פרספקטיבה חברתית-אקולוגית כדי לחקור את נושא החוסן (Gu, 2018; Wang & Lo, 2022).

במחקר זה מופיע מודל שיש בו סיווג של פיתוח מיומנויות חוסן באמצעות סימולציות צוות בשני צירים עיקריים. ראשית, חוסן מורים מתפתח על פי המצבים המורכבים והמתגרים שהם מתמודדים עימם. שנית, חוויית הלמידה של המשתתפים (שיש בה תהליך תוך-אישי ובין-אישי) מראה שהתמודדות זו גם מושפעת אך גם משפיעה על התרבות הארגונית ועל הקהילה המקצועית. ממצא זה עולה בקנה אחד עם תוצאות של

מחקרים אחרים על חוסן מורים העוסקים בנושא הארגוני (Gu & Day, 2007). נתון זה מחזק טענה שקבוצת העמיתים, שכבת מנהיגות הביניים הבית ספרית, משפיעה על עמדות המורים ועל דרכי ההתמודדות שלהם (Klein & Shapira-Lishchinsky, 2016). מכאן נראה כי מנהיגות בית ספרית וההקשר הארגוני חשובים לטיפול מיומנויות חוסן של המורה.

במציאות חינוכית משתנה מורים נדרשים להציג יכולת הסתגלות למצבים חדשים (Mallillin, 2021). הבנה זו דורשת חקירה מעמיקה בנושא הכשרת מורים לפיתוח חוסן (Bergmark, 2023; Rowan et al., 2021) לצד דגש בשילוב בעיות מהעולם האמיתי.

בעשור האחרון השימוש בלמידה סימולטיבית, בעיקר סימולציה קלינית (בשיתוף של שחקן מקצועי) שמתנהלת במרכזי סימולציה, הפך לנפוץ בהכשרת מורים. סימולציה מסוג זה מוכרת בישראל לצורך פיתוח מקצועי בקרב אוכלוסיית המורים, והשימוש העיקרי שלה בדרך שיטה מיועדת בדרך כלל לסטודנטים להוראה, מורים טרום שירות ומורים חדשים. סימולציה כזו מתמקדת בנושאים מגוונים כמו פיתוח מיומנויות SEL, ניהול קונפליקטים, תקשורת בין-אישית ועוד (Kasperski & Crispel, 2021; Levin & Flavian, 2022). למיטב ידיעתנו, ברוב הפעמים צוותים חינוכיים העובדים בבתי ספר מגיעים למרכזי סימולציה רק לביקורים מעטים ועדיין אין תוכנית סדורה מבוססת סימולציה לפיתוח חוסן בקרב צוותים בית ספריים.

המחקר הזה הוא הראשון מסוגו המציע להשתמש בכלי סימולציות של צוות בית ספרי והוא שונה מן רשימה ארוכה של תוכניות הכשרה מסורתיות ומובנות (שפותחו עד כה בארץ) המסתמכות על מודולים ותכנים מוגדרים לבניית חוסן אצל מורים. הכלי הסימולטיבי מאפשר גמישות והתאמה לצרכים של המורים בבית הספר, ומטפח רוח של שיתוף פעולה ולמידה מתמשכת וכן מגביר מוטיבציה לפיתוח מקצועי ולמידה בקרב קהילת המורים. לפיכך השימוש בסימולציות מבוססות צוות נחשב בעל ערך רב, שכן יש לו פוטנציאל לא רק לשפר את חוסנם של מורים אלא גם לחזק את המבנה הארגוני ולראות בקהילת בית ספר קהילה לומדת (Admiraal et al., 2021; Tam, 2015).

לצד חשיבותו של נושא טיפוח חוסן מורים, המחקר הזה מציע לראשונה בחינה מעמיקה של הרלוונטיות של סימולציות מבוססות צוות לפרקטיקה חדשנית בתחום הייעוץ החינוכי, ומדגיש את הפוטנציאל שלהן להשתלב בפרופסיה הייעוצית בהיותן חלק מן תהליך הכשרה רחב ומעמיק. קידום נושא זה עשוי לחולל שינוי מערכתי בהכשרת היועצים ולהביא לידי פיתוח תוכניות מבוססות סימולציות צוות במערכת החינוך. תוכניות מסוג זה עשויות לשפר את הפתרונות הפדגוגיים והארגוניים, מתוך הטמעת כלים חדשניים להתמודדות עם אתגרי השגרה ופיתוח חוסן.

## מגבלות והמלצות

מחקר זה הוא מחקר פעולה ונעשה בו שימוש בשיטת מחקר איכותנית. גישה מחקרית זו מציגה לצד היתרונות הרבים שלה גם מגבלות מתודולוגיות מסוימות. מגבלה ראשונה קשורה למספר המשתתפים במחקר איכותני. המחקר נעשה בבית ספר אחד והשתתפו בו 20 מורות בלבד. יתר על כן, רק כמחצית מצוות ההוראה עסקו בפעילויות הסימולציה, מה שצמצם את כמות המשתתפות.

המחקר נעשה בסביבה בית ספרית ומורים השתתפו בו הן בתהליך התכנון הן בבחירת תרחישים לתרגילי הסימולציה. אף על פי שהשתתפות פעילה זו היא בעלת ערך, עשיית מחקר כאן מציגה משתנים הקשורים לאופי הדינמי של בית הספר ולמשתני לחץ פוטנציאליים. נאלצנו להתמודד עם אתגרים כמו מגבלות זמן ומשאבים דלים של הסביבה הבית ספרית בהשוואה לתשתיות טכנולוגיות של אוניברסיטאות ומכללות. ההזדמנויות נקבעו בשעות העבודה הרגילות, בדרך כלל בעת ישיבות צוות, ולעיתים נדרש זמן מה עד שהמורים הבינו את הרלוונטיות הישירה שלהן ללמידה. זה הצריך בחינה נוספת כדי לעזור להם להעביר את המיקוד שלהם מהסחות דעת חיצוניות למשימה שעל הפרק. נוסף על כך את ההדרכה נתנה כאמור אחת החוקרות ששימשה גם יועצת בית הספר, בעלת הכשרה להנחיית קבוצות בסימולציה. כפל הכובעים הזה הביא יתרונות ומגבלות למחקר, כמו בכל מחקר פעולה שבו החוקר הוא חלק מ"השדה".

נוסף על כך המחקר מעלה סוגיה למחשבה בנושא בניית הכשרה בתחום השימוש בכלי של סימולציות צוות: יישום הכלי הסימולטיבי מצריך הכשרה ייעודית של אנשי מקצוע, כגון יועצים, פסיכולוגים ומדריכים בתחום זה. נכון להיום אין מסגרות אקדמיות או מקצועיות המעניקות הכשרה מקיפה בקרב יועצים להקניית הכלים הדרושים להנחיה באמצעות סימולציות. מצב זה גורם לריק מהותי בהכשרת אנשי מקצוע בשדה החינוכי. כיוון שכך, אנו ממליצות לבדוק את השימוש בסימולציות מבוססות צוות לקידום חוסן מורים בהיקף רחב יותר מתוך השוואה בין-לאומית, ובכללה עשיית מחקר באמצעות שיטות מחקר כמותניות. אנו טוענות כי אימון הסימולציה, ובייחוד שילובו עם מתודולוגיית מחקר הפעולה, מספק דרך ייחודית לצמיחה מקצועית וארגונית מתוך שיפור מתמיד.

## תודות

אנו מבקשות להודות להנהלת בית הספר ולצוות החינוכי על שיתוף הפעולה בכל שלבי מחקר פעולה זה, וכן על רצונם האמיתי של מורים ליצור ולקדם חדשנות במערכת החינוך ולחבר בין פרקטיקה לתאוריה.

המאמר הזה הוא חלק ממחקר רחב יותר שנעשה בעת תוכנית פוסט-דוקטורט **במכון מופ"ת**. אנו מבקשות להודות לעמיתינו בקבוצה על החשיבה המשותפת שתורמה לקידום המחקר. אנו מודות גם לפרופ' קרולין מנספלד (Prof. Caroline Mansfield - School of Education, Edith Cowan University) על שיתוף חומרים הרלוונטיים לעשיית המחקר הזה.

## רשימת מקורות

- ארהרד, ר' (2014). **ייעוץ חינוכי: מקצוע מחפש זהות**. מכון מופ"ת.
- בלום, א' ויוספסברג ב'יהושע, ל' (2021). **פרקטיקות של חוסן בימי שגרה**. מרכז הידע האקדמי במכון מופ"ת.
- רבינוביץ', מ' (2021). **מצבם הרגשי והנפשי של הילדים בעקבות משבר הקורונה**. הכנסת – מרכז המחקר והמידע. <https://fs.knesset.gov.il/24/Committees/>
- 24\_cs\_bg\_606568.pdf

רוזנאו, ש' וגילת, י' (2017). "אני בן אדם אחד, אני לא יכולה להתחלק להכול..." – אירועי קושי ומשבר בעבודת יועצות חינוכיות ודרכי התמודדות עמם : נקודת מבט נרטיבית. **הייעוץ החינוכי**, כ, 13–40.

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

מלין, י', גומפל, ת' ונחום, מ' (2024). **מורים בישראל בזמן המלחמה: היבטים פסיכולוגיים ומקצועיים**. לשכת המדענית הראשית, משרד החינוך.

סימן טוב, י' וחרגל, ש' (2011). לצמוח ממשבר : הערכות והתמודדות בית ספרית עם אירועי חירום ומשבר. משרד החינוך.

פדן, כ' וגל, ר' (2020). הצעה למסגרת רב-ממדית להגדרת המושג "חוסן". **חוסן לאומי, פוליטיקה וחברה**, 2(1), 41–78.

שיין, י' ובן אשר, ס' (2022). התנסות מעשית במרחק מהשדה – עבודה מודרכת של סטודנטים לייעוץ חינוכי בתקופת משבר הקורונה. **דברים**, 15, 67–81.

שפ"ינט. (ח"ת). **תפקיד היועץ**. משרד החינוך, השירות הפסיכולוגי ייעוצי.

<https://shefi.education.gov.il/guidance/job-description>

American School Counselor Association. (2019). *The ASCA national model: A framework for school counseling programs* (4th ed.).

Admiraal, W., Schenke, W., De Jong, L., Emmelot, Y., & Sligte, H. (2021). Schools as professional learning communities: What can schools do to support professional development of their teachers? *Professional Development in Education*, 47(4), 684–698. <https://doi.org/10.1080/19415257.2019.1665573>

Anderson, P. H., & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning: Developments, desires, and future directions. *Simulation & Gaming*, 40(2), 193–216. <https://doi.org/10.1177/1046878108321624>

Barth, A. L., & Moody, S. J. (2019). Theory use in counseling practice: Current trends. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 41(3), 313–328. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9352-0>

Beltman, S., Mansfield, C. F., Wosnitza, M., Weatherby-Fell, N., & Broadley, T. (2018). Using online modules to build capacity for teacher resilience. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 237–253). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_14)

Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: Context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. *Professional Development in Education*, 49(2), 210–224. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1827011>

- Boon, H. J. (2021). Teachers' resilience: Conceived, perceived or lived-in. In C. F. Mansfield (Ed.), *Cultivating teacher resilience* (pp. 263–278). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1\\_16](https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_16)
- Bradbury, H., Lewis, R., & Embury, D. C. (2019). Education action research: With and for the next generation. In C. A. Mertler (Ed.), *The Wiley handbook of action research in education* (pp. 5–28). <https://doi.org/10.1002/9781119399490.ch1>
- Cheng, Y. C. (2022). *School effectiveness and school-based management: A mechanism for development*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003267980>
- Chernikova, O., Heitzmann, N., Stadler, M., Holzberger, D., Seidel, T., & Fischer, F. (2020). Simulation-based learning in higher education: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 90(4), 499–541. <https://doi.org/10.3102/0034654320933544>
- Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G., & Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers' well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the Achiever Resilience Curriculum. *Psychology in the Schools*, 54(1), 13–28. <https://doi.org/10.1002/pits.21980>
- Collie, R. J., & Mansfield, C. F. (2022). Teacher and school stress profiles: A multilevel examination and associations with work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 116, Article 103759. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103759>
- Crothers, L. M., Hughes, T. L., Kolbert, J. B., & Schmitt, A. J. (2020). *Theory and cases in school-based consultation: A resource for school psychologists, school counselors, special educators, and other mental health professionals*. Routledge.
- Davidsson, P., & Verhagen, H. (2017). Types of simulation. In B. Edmonds & R. Meyer (Eds.), *Simulating social complexity: Understanding complex systems* (pp. 23–37). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-66948-9\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-66948-9_3)
- Davison, R. M., Martinsons, M. G., & Wong, L. H. (2022). The ethics of action research participation. *Information Systems Journal*, 32(3), 573–594. <https://doi.org/10.1111/isj.12363>
- Erhard, R., & Sinai, M. (2023). Subjective wellbeing of Israeli school counselors: Personal and environmental explaining variables. *International Journal*

- for the Advancement of Counselling*, 45(1), 82–103. <https://doi.org/10.1007/s10447-022-09487-9>
- Evans, D. K., & Acosta, A. M. (2023). How to recruit teachers for hard-to-staff schools: A systematic review of evidence from low-and middle-income countries. *Economics of Education Review*, 95, Article 102430. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102430>
- Golombek, P., & Doran, M. (2014). Unifying cognition, emotion, and activity in language teacher professional development. *Teaching and Teacher Education*, 39, 102–111. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.01.002>
- Gidron, Y., & Farchi, M. (2016). Effects of a neuroscientifically-based intervention on acute stress and PTSD: Report of four studies. *The European Journal of Public Health*, 26(suppl\_1). <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckw173.046>
- Gilbert, K. A., Voelkel Jr, R. H., & Johnson, C. W. (2018). Increasing self-efficacy through immersive simulations: Leading professional learning communities. *Journal of Leadership Education*, 17(3), 154–174. <https://doi.org/10.12806/V17/I3/R9>
- Gu, Q. (2018). (Re)conceptualising teacher resilience: A social-ecological approach to understanding teachers' professional worlds. In M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education: Concepts, contexts and connections* (pp. 13–33). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-76690-4_2)
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Hallinger, P., & Wang, R. (2020). The evolution of simulation-based learning across the disciplines, 1965–2018: A science map of the literature. *Simulation & Gaming*, 51(1), 9–32. <https://doi.org/10.1177/1046878119888246>
- Head, G. (2020). Ethics in educational research: Review boards, ethical issues and researcher development. *European Educational Research Journal*, 19(1), 72–83. <https://doi.org/10.1177/1474904118796315>
- Iftach, G., & Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Exploring middle-level school leadership styles through role-play simulations. *Journal of Educational Administration*, 61(2), 108–125. <https://doi.org/10.1108/JEA-01-2022-0015>
- Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H., & Greenberg, M. T. (2017).

- Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, 109(7), 1010–1028. <https://doi.org/10.1037/edu0000187>
- Jackson, D., Firtko, A., & Edenborough, M. (2007). Personal resilience as a strategy for surviving and thriving in the face of workplace adversity: A literature review. *Journal of Advanced Nursing*, 60(1), 1–9. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04412.x>
- Kangas-Dick, K., & O'Shaughnessy, E. (2020). Interventions that promote resilience among teachers: A systematic review of the literature. *International Journal of School & Educational Psychology*, 8(2), 131–146. <https://doi.org/10.1080/21683603.2020.1734125>
- 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*, 48(5), 521–534. <https://doi.org/10.1080/02607476.2021.2002121>
- Kimhi, S., Eshel, Y., Marciano, H., & Adini, B. (2020). Distress and resilience in the days of COVID-19: Comparing two ethnicities. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(11), Article 3956. <https://doi.org/10.3390/ijerph17113956>
- Klein, J., & Shapira-Lishchinsky, O. (2016). Intergenerational sharing of knowledge as means of deepening the organizational learning culture in schools. *School Leadership & Management*, 36(2), 133–150. <https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1196172>
- Lahad, M., Farhi, M., Leykin, D., & Kaplansky, N. (2010). Preliminary study of a new integrative approach in treating post-traumatic stress disorder: SEE FAR CBT. *The Arts in Psychotherapy*, 37(5), 391–399. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2010.07.003>
- Litam, S. D. A., Ausloos, C. D., & Harrichand, J. J. (2021). Stress and resilience among professional counselors during the COVID-19 pandemic. *Journal of Counseling & Development*, 99(4), 384–395. <https://doi.org/10.1002/jcad.12391>
- Levin, O., & Flavian, H. (2022). Simulation-based learning in the context of peer learning from the perspective of preservice teachers: A case study. *European Journal of Teacher Education*, 45(3), 373–394. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827391>

- Mallillin, L. L. D. (2021). Teacher theory and adaptable model: An application to teaching profession. *European Journal of Education Studies*, 8(12). <https://doi.org/10.46827/ejes.v8i12.4044>
- Madigan, D. J., & Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). 'Don't sweat the small stuff': Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357–367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2016). *Designing qualitative research* (6th ed.). Sage.
- McGarr, O. (2021). The use of virtual simulations in teacher education to develop pre-service teachers' behaviour and classroom management skills: Implications for reflective practice. *Journal of Education for Teaching*, 47(2), 274–286. <https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1733398>
- Mertler, C. A. (2019). *Action research: Improving schools and empowering educators* (6th ed.). Sage.
- Militello, M., Tredway, L., Hodgkins, L., & Simon, K. (2021). Virtual reality classroom simulations: How school leaders improve instructional leadership capacity. *Journal of Educational Administration*, 59(3), 286–301. <https://doi.org/10.1108/JEA-10-2020-0219>
- Mullen, C. A., Shields, L. B., & Tienken, C. H. (2021). Developing teacher resilience and resilient school cultures. *Journal of Scholarship & Practice*, 18(1), 8–24.
- Paulus, T., Woods, M., Atkins, D. P., & Macklin, R. (2017). The discourse of QDAS: Reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(1), 35–47. <https://doi.org/10.1080/13645579.2015.1102454>
- Rowan, L., Bourke, T., L'Estrange, L., Lunn Brownlee, J., Ryan, M., Walker, S., & Churchward, P. (2021). How does initial teacher education research frame the challenge of preparing future teachers for student diversity in schools? A systematic review of literature. *Review of Educational Research*, 91(1), 112–158. <https://doi.org/10.3102/0034654320979171>
- Sáez Bondía, M. J., & Cortés Gracia, A. L. (2022). Action research in education: A set of case studies? *Educational Action Research*, 30(5), 850–864. <https://doi.org/10.1080/09650792.2020.1866631>

- Shaked, H. (2024). Expanding instructional leadership: How elementary school principals in Israel ensure the right teachers are in the right places. *Leadership and Policy in Schools*, 23(1), 29–41. <https://doi.org/10.1080/15700763.2022.2081215>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2015). Simulation-based constructivist approach for education leaders. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(6), 972–988. <https://doi.org/10.1177/1741143214543203>
- Shapira-Lishchinsky, O. (2021). The challenge of inequity in educational systems under the coronavirus pandemic and other crises. In J. Glanz (Ed.), *Crisis and pandemic leadership: Implications for meeting the needs of students, teachers, and parents* (pp. 35–49). Rowman & Littlefield.
- Shapira-Lishchinsky, O. (2023). Simulations in the context of midlevel educational leadership. In *The power of team-based simulations in educational systems* (pp. 17–32). Emerald Publishing Limited. <https://doi.org/10.1108/978-1-80262-189-120231003>
- Silva, J. C., Pipa, J., Renner, C., O'Donnell, M., & Cefai, C. (2018). Enhancing teacher resilience through face-to-face training: Insights from the ENTREE project. In M. Wosnitzer, F. Peixoto, S. Beltman, & C. F. Mansfield (Eds.), *Resilience in education* (pp. 255–274). Springer.
- Stump, M., & Newberry, M. (2021). Are you positive that you're positive? The downside to maintaining positivity as a first-year teacher. *Teachers and Teaching*, 27(6), 558–570. <https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1977273>
- Tam, A. C. F. (2015). The role of a professional learning community in teacher change: A perspective from beliefs and practices. *Teachers and Teaching*, 21(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.928122>
- Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research: From grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167–186. <https://doi.org/10.1177/0735275112457914>
- Ungar, M. (2021). Introduction: Why a volume in multisystemic resilience? In M. Ungar (Ed.), *Multisystemic resilience: Adaptation and transformation in contexts of change* (pp. 1–30). Oxford University Press.
- Ungar, M., & Theron, L. (2020). Resilience and mental health: How multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet Psychiatry*, 7(5), 441–448. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(19\)30434-1](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(19)30434-1)

- Wang, X., & Lo, L. N. K. (2022). Development of resilience among Chinese rural teachers: A social ecological perspective. *Teachers and Teaching*, 28(5), 533–554. <https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062743>
- Wolmer, L., Hamiel, D., Versano-Eisman, T., Slone, M., Margalit, N., & Laor, N. (2015). Preschool Israeli children exposed to rocket attacks: Assessment, risk, and resilience. *Journal of Traumatic Stress*, 28(5), 441–447. <https://doi.org/10.1002/jts.22040>
- Yurkofsky, M. (2022). Environmental, technical, and representational uncertainty: A framework for making sense of the hidden complexity of educational change. *Educational Researcher*, 51(6), 399–410. <https://doi.org/10.3102/0013189X221078590> (Original work published 2022)
- Zavelevsky, E., Benoliel, P., & Shapira-Lishchinsky, O. (2022). Retaining novice teachers: The meaning and measure of ecological school culture construct. *Teaching and Teacher Education*, 117, Article 103783. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103783>

## נספח 1: ניהול דיון (תחקיר) לאחר סימולציה

הדיון (תחקיר) התנהל לפי השלבים האלה :

- א. חיבור רגשי וקוגניטיבי לאחר ההתנסות (חווייה, רגשות, מחשבות) של המציגים בעקבות ההצגה, לאחר מכן – של הצופים.
- ב. תחקיר בקבוצה לאחר הסימולציה – המשגה והבנייה של תהליכי הלמידה :
  - מהו הקונפליקט/אתגר שהוצג? מה עומד בבסיסו? (מה קידם את התהליך בסימולציה? מה היה שם? אילו אתגרים נוספים עלו בסימולציה?).
  - רפלקציה, התבוננות, ניתוח של הצופים. אילו מיומנויות חוסן (אישיות ומקצועיות) באו לידי ביטוי בסימולציה? (הקרנת החלקים).
  - אילו מיומנויות חוסן עלו בניהול השיחה או בניהול האתגר (אילו מיומנויות צריך להפעיל עוד ומהם הצעדים שאפשר לעשות בהמשך?).
  - מה הייתה נקודת המפנה – מה שינה את הדינמיקה בשיחה והיה מהותי מאוד? (חובה להקרין את הקטע).
  - מה האריך את הדרך, עבד טוב פחות? (להקרין)
  - הרחבה של הראייה המקצועית – רלוונטיות של המקרה לפרקטיקה בית ספרית. איזה סיטואציות זהות/דומות אנחנו פוגשים בפרקטיקה? האם לאירועים האלו יש קשר לסביבה בית ספרית רחבה יותר? לאילו נושאים יש ממשקים? אילו מבנים ארגוניים יכולים לעזור לנו לפתח מיומנויות חוסן?
- ג. סיכום דיון קבוצתי של המשתתפים (שאלות, דילמות, מחשבות).
  - מה למדתי? מה התחדד לי בתהליך במידה הכי מהותית?
  - הגדרת המושגים הרלוונטיים לסוגיה זו.