



סימולציה במחזור למידה

תפיסת ההכשרה ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך, באוניברסיטת בן גוריון, מתבססת על ההנחה שמקצוע ההוראה הוא מקצוע מורכב מאוד: "עבודה מאוד קשה שנראית קלה" (Labaree, 2000). המורה¹ צריכה לנהל אינטראקציות מרובות בכיתה ומחוצה לה, להתייחס למגוון מטרות (לעיתים סותרות), להגיב לסיטואציות מורכבות ובלתי צפויות, ולהתמודד עם מצבים קונפליקטואליים ודילמות רבות (Horn & Little, 2010). האופן שבו מורה פועלת במצבים כאלה תלוי במידה רבה בהשקפה המקצועית שלה. השקפה מקצועית (Goodwin, 1994) היא האופן בו נשות מקצוע מתבוננות בהתרחשויות מקצועיות, מפרשות אותן, ומתייחסות אליהן (Sherin & van Es, 2009). ההשקפה המקצועית בהוראה כוללת, בין השאר, את היכולת לזהות מצבים מורכבים שדורשים התייחסות מיוחדת (רגישות), לבחון את הגורמים המעורבים ואת ההשלכות (פרשנות), להכיר מגוון דרכי התמודדות ותגובות (רפרטואר) ולשקול באופן מושכל את היתרונות והחסרונות של אפשרויות התגובה השונות (שקול דעת) (Lefstein & Snell, 2014). לאור אופייה האינטראקטיבי של ההוראה, השקפה מקצועית נשענת במידה רבה על היכולת לאמץ את נקודת המבט של האחר, ולשקלל נקודות מבט מרובות (ולעיתים סותרות) בפירוש, ניתוח והערכת מצבים (Warren, 2018). ההשקפה המקצועית, והיכולת לאמץ את נקודת המבט של האחר, מתפתחת במהלך הניסיון בעבודה ותוך כדי חשיבה ודיון עם עמיתות (Sherin & van Es, 2009). לכן, אחד התפקידים החשובים של הכשרת מורות היא פיתוח השקפה מקצועית ראשונית, שתאפשר להן להתמודד עם אתגרי ההוראה בתחילת דרכן ותהווה בסיס להמשך פיתוח במהלך הקריירה (Sturmer, Konings, & Seidel, 2012). הכשרת המורות ביחידה לקידום המקצועיות בחינוך מושתתת על תפיסה זו. היא כוללת קורסים ייעודיים שעוסקים בעיקר בפיתוח השקפה מקצועית, תוך כדי חקר הפרקטיקה (ניתוח ייצוגים של הוראה ולמידה שפרחי ההוראה מביאים מההתנסויות שלהם בבתי"ס), וקורסים אחרים שמשלבים למידה המבוססת על אותם עקרונות (למשל, ניתוח מצבי הוראה בקורס עבודה מודרכת בשדה). מרכז הסימולציות שהיחידה מפעילה מהווה חלק קוהרנטי מתפיסת ההכשרה, והוא בעל חשיבות קריטית לפיתוח ההשקפה המקצועית של מורות ויכולתן לאמץ את נקודת המבט של האחר. בשנים האחרונות גברו העדויות אודות חשיבות השילוב של סימולציות בתהליכי הכשרת מורות ככלי מגשר בין התיאוריה לפרקטיקה, ממספר סיבות. ראשית, סימולציות מאפשרות לפרק את המורכבות של מעשה ההוראה, מורכבות שמורות מתחילות מתקשות להכיל, ולמקד את תשומת ליבן ברכיבים קריטיים. שנית, סימולציות מאפשרות לעקוף את ההשלכות המיידיות המאפיינות התנסות מעשית (על המורה ועל התלמידים), אשר מעודדות הישענות על דרכי פעולה אוטומטיות ומעכבות למידה ורפלקציה. לסיום, סימולציות מאפשרות תרגול חוזר המתאפיין בניסוי וטעיה ומשוב מידי, אשר מאפשרים למשתתפים להתעב ולהעריך את נקודות המבט השונות של הנוכחים (De Conick et al., 2019; Heitzmann et al., 2016). לכן, התנסות בסימולציות מייצרת מרחב למידה ייחודי להתנסות בזיהוי המורכבות של הסיטואציה החינוכית ובניתוח תגובות אפשרויות (בעיקר בהיבט של מיומנויות תקשורת), ובכך מפתחת את ההשקפה המקצועית של המשתתפות ואת יכולתן לאמץ את נקודת המבט של האחר. כדי לפתח את ההשקפה המקצועית של פרחי ההוראה ביחידה פותח מודל של סימולציה במחזור למידה המעמיק את הלמידה של הסטודנטיות מהסימולציה בכלל ועל התבוננות בנקודת המבט של האחר, ונקודות המבט המרובות בפירוש, ניתוח והערכת מצבים בפרט. מחזור הסימולציה משולב במסגרת קורס הפרקטיקום בנושא "ניהול כיתה ואקלים חינוכי מיטבי", כמפורט להלן. תהליך זה גם מתמודד עם האתגרים של סימולציה חד פעמית בהיבטים של הטמעת מיומנויות תקשורת.

מחזור הלמידה של הסימולציה כולל 7 מפגשים כמופרט להלן:

¹ הדברים להלן כתובים בלשון נקבה שכן הן מהוות את הרוב המכריע בקרב אוכלוסייה זו.



מפגש 1, בכיתת הלימוד, כשעה וחצי, הכולל: היכרות עם הכלי הסימולטיבי ותרומתו להוראה, וניתוח סימולציה (צילום סימולציה של סטודנטיות להכשרת מורים מהשנה שעברה) בהתייחס לשאלות:

- מי המעורבים בקונפליקט?
- מהו הקונפליקט? (נסו להגדיר במשפט)
- עבור כל אחד מהשותפים לקונפליקט:
- מהו הרקע אתו הוא הגיע לקונפליקט: התייחסו לעובדות, רגשות, פרשנות ועוד
- איך הוא פעל בקונפליקט?
- מה היו שיקולי הדעת שלו בפעולות אלו?
- איך הוא הגיב לפעולות של האחר בקונפליקט? מה היו שיקולי הדעת מאחורי התגובות?
- מה (לדעתו) היה מסייע לו להתמודד עם הקונפליקט? / לפתור אותו?
- מה הוא היה עושה אחרת בדיעבד?

מפגש 2, בכיתת הלימוד, כשעה וחצי הכולל: איתור קונפליקטים שהסטודנטיות נתקלות בהם במסגרת ההתנסות המעשית, והתחלה של ניתוח שלהם על פי הקריטריונים לעיל. כל סטודנטית מאתרת את הקונפליקט בו הוא נתקלה/הייתה עדה לו ומנתחת אותו.

מפגש 3, במסגרת ההתנסות, כשעה, הכולל: ראיונות עם השותפים לקונפליקט ככל שניתן, וברגישות כאשר מעורבים בו תלמידות ים והורים. כולל "ראיון עצמי" בקונפליקטים בהם הסטודנטית הייתה מעורבת. כל סטודנטית מראיינת את השותפים לקונפליקט בו בחרה במסגרת שעות ההתנסות.

מפגש 4, בכיתת הלימוד כשעה וחצי (והשלמת כתיבת התרחיש כמטלת בית אם נדרש): היכרות עם אופן כתיבת התרחיש, הכירות עם מיומנויות התקשורת, וכתיבת תרחיש לקונפליקט אותו כל סטודנטית ניתחה בשטח, בהתייחס לקריטריונים של כתיבת תרחיש:

- הגדרת הקונפליקט
- נתוני פתיחה
- רקע לשחקן
- נקודת מפנה
- אם ואז

ועל בסיס העקרונות הבאים:

- לכל התנהגות יש סיבה (שיקול דעת), ויש לפרט אותה (על סמך הראיונות/השערות).
- הרקע צריך להיות ספציפי לקונפליקט (ופחות רקע רחב).
- אין לשלב דברים שאינם בשליטתנו (רקע משפחתי וכו')
- חשוב "להיכנס" לנקודת המבט של אחר באופן אמפטי (רקע לשחקן).
- יש לתת מענה קונקרטי לקונפליקט, ואם רלוונטי לאזכר טווח ארוך.
- הפתרון לא יכול להיות מניעה של הקונפליקט (היערכות מראש אחרת).
- בלי שיפוטיות – תכונות אופי וכו'. אפשר לציין עובדות. למשל, במקום: "יש לו בעיות הבנה", לכתוב: "מתקשה בלימודים".
- כשמציגים קונפליקט שמעורבים בו ואי אפשר לראיין את הצד השני, כדאי להיעזר בנקודת מבט חיצונית.

על התרחשים אותם כותבות הסטודנטיות, צוות מרכז הסימולציות עובר, מעבה ומוסיף משוב לשחקנית.

מפגשים 4, 5, 6, שלוש שעות כל מפגש. בחדר הסימולציה הכולל (או 2 מפגשים בחלוקה ל – 2 חדרים): כל סטודנטית מתנסה בסימולציה עליה כתבה תרחיש, סה"כ 3 סימולציות במפגש ו- 9 סימולציות סה"כ (בכל קבוצת פרקטיקום כ – 10 לומדים). ניתוח הסימולציה על פי מבנה התחקיר כולל התייחסות להיבטים רגשיים.

מפגש 7, בכיתת הלימוד, כשעה וחצי: תיקון התרחיש או הסימולציה על בסיס ההתנסות בתהליך - כל סטודנטית את שלה. הצגה ודיון על התיקון במליאה, תוך נימוק שיקולי הדעת, ההצדקות



והחלופות שהובאו לתיקון/ שיפור האירוע. (מבוסס על תאוריית הלמידה בלולאה הכפולה, המזהה ומבינה את הנסיבתיות ואשר קוראת לפעולה כדי לתקן את הבעיה (Argyris, 1977)).

בשנת הלימודים תשפ"א התקיים פיילוט ראשוני שזכה למשוב מצוין מהלומדים ומהמנחים, ובשנת הלימודים תשפ"ב התהליך ייושם בכל סדנאות הפרקטיקום, וברמת פיילוט בסדנת סטאז' אחת. התהליך לווה בשאלון פרה ופוסט הבודק את ההתפתחות של ההשקפה המקצועית של הסטודנטים בנייתוח סימולציה. הממצאים עדיין בקידוד אבל מניתוח ראשוני נראה שקיימת התפתחות בהשקפה המקצועית במהלך מחזור הלמידה (לא ניתן להצביע על קשר ישיר שכן הסטודנטים לומדים במקביל קורסי הכשרה נוספים) בדגש על: ראיית נקודת המבט של האחר, הבנת מורכבות השיקולים של השותפים, לקיחת אחריות על ההתמודדות עם התהליך ואופטימיות לגבי התוצאות שלו.

ביבליוגרפיה

- De Coninck, K., Valcke, M., Ophalvens, I., & Vanderlinde, R. (2019). Bridging the theory-practice gap in teacher education: The design and construction of simulation-based learning environments. In *Kohärenz in der Lehrerbildung* (pp. 263-280). Springer VS, Wiesbaden.
- Labaree, D. F. (2000). On the nature of teaching and teacher education: Difficult practices that look easy. *Journal of Teacher Education*, 51(3), 228-233.
- Lefstein, A., & Snell, J. (2014). *Better than best practice: Developing teaching and learning through dialogue*. London, England: Routledge.
- Sherin, M. G. & van Es, E. A. (2009). Effects of Video Club participation on teachers' professional vision. *Journal of Teacher Education*, 60(1), 20-37.
- Stürmer, K., Könings, K. D., & Seidel, T. (2013). Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. *British Journal of Educational Psychology*, 83(3), 467-483.
- Warren, C. A. (2018). Empathy, teacher dispositions, and preparation for culturally responsive pedagogy. *Journal of Teacher Education*, 69(2), 169-183.