

## "למדתי כמה המוגבלות לא תמיד מגבילה" - תובנות של סטודנטים המתמחים בחינוך מיוחד

### בקורס : מוגבלות שכלית התפתחותית

יצחק יוגב, גלית אגם-בן ארצי

במסגרת שותפות של קרן שלם והמכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון - המבקשת להעמיק את הידע, ולחשוף את הסטודנטים המתכשרים להוראה, לאנשי עם מוגבלות שכלית התפתחותית, התקיים בשנת הלימודים תשע"ט קורס אשר עסק באוכלוסייה עם מוגבלות שכלית התפתחותית. מטרת הקורס היו היכרות מעמיקה עם מאפייני הלכות, אטיולוגיה, חשיפה לעקרונות חינוכיים ושיקומיים בהתייחס למסגרות חינוך, בית ומשפחה, זוגיות, וכן הכרת מערכות תמיכה בקהילה כמשלימות את מערכות החינוך.

בהלימה לתפיסה החינוכית לפיה כל מורה מחויב להכיר אוכלוסיות עם צרכים מיוחדים, השתתפו בקורס זה סטודנטים הלומדים בהתמחויות שונות כמו חינוך גופני, אנגלית ומדעים - וזאת בנוסף לסטודנטים המתמחים להוראה בחינוך המיוחד בבתי ספר יסודי ועל יסודי.

בבניית תכנית הקורס היו שותפים נציגי קרן שלם, ועדת הגוי מטעמה וכן נציגי המכללה ומרצת הקורס. ברוח הלמידה המשמעותית המותאמת למאה ה-21 הוצע כי דרך הלימוד תהיה ייחודית ושונה מהוראה פרונטלית מסורתית. לחלק מהמפגשים בקורס הוזמנו להרצות בפני הסטודנטים אנשי מקצוע, הורים, מטפלים ואנשים בעלי מוגבלות שכלית. בנוסף, נדרשו הסטודנטים לערוך סיור מונחה במסגרות לבעלי מוגבלות שכלית על פני רצף מעגל החיים: מעון יום שיקומי, בית ספר ייעודי, מסגרות תעסוקתיות ובתים לחיים אחרי גיל 21.

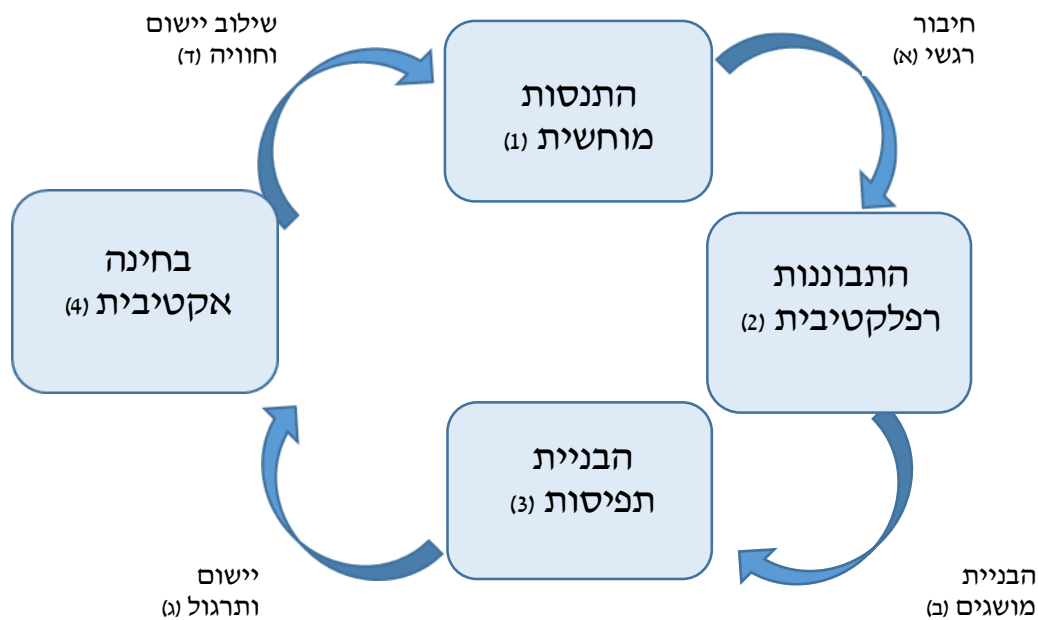
בתום הסיור התבקשו הסטודנטים לדווח בכתיבה רפלקטיבית אודות הסיור וכן להציג את רשמיהם בכיתה. תשובותיהם של הסטודנטים עובדו בשני שלבים: **בשלב הראשון**, הנתונים שנאספו מהרפלקציות נותחו בהתאם לגישה הקוגניטיבית נושאת. גישה זו מבוססת על ניתוח תוכן פתוח, בדפוס מתודולוגי הממוקד בקריטריונים. בדפוס מתודולוגי הממוקד בקריטריונים המידע נאסף מלכתחילה בהתאם לקטגוריות שנקבעו מראש על סמך תפיסות תיאורטיות. ניתוח הנתונים ומיונם לקטגוריות הוא תהליך שבו קטעי המידע מושווים זה לזה במטרה למצוא דמיון או שוני (שקדי 2011). הקטגוריות סיפקו מידע ישיר אודות החוויה שעברו הסטודנטים ועסקו באופן ישיר בחוויית הקוגניטיביות – מקצועיות – רגשיות של הסטודנטים באשר לסיור בו נטלו חלק. **בשלב השני**, הקטגוריות נבחנו לאור מעגל הלמידה ההתנסותית של קולב (Kolb, 1984). המודל של Kolb נחשב לאחד המודלים החשובים והמשפיעים בתחום הלמידה (ציבולסקי ועוז, 2019; Bergsteiner & Avery, 2014; Akella, 2010; Abdulwahed & Nagy, 2009).

תאוריית הלמידה ההתנסותית עוסקת במהותה בתהליכים הקוגניטיביים המאפיינים למידה. קולב טוען כי למידה היא תהליך מופשט שבו מתרחשת הבנייה של מושגים ותפיסות - ויישומם באופן גמיש בקשת רחבה של מצבים חדשים. לפי קולב, למידה הינה תהליך בו נוצר ידע נוצר חדש באמצעות טרנספורמציה של ההתנסות.

התנסות קונקרטית וחוויתית בלבד אינה מספיקה כדי להביא ללמידה משמעותית. קיים צורך הכרחי לערוך רפלקציה על ההתנסות במטרה לערוך הכללות ולנסח מושגים שניתן ליישם בסיטואציה חדשה.

ד"ר יוגב יצחק – סגן נשיא המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון, מקשר מול קרן שלם  
ד"ר גלית אגם בן ארצי – מרכזת ההתמחות חנוך גופני לאוכלוסיות עם צ.מ. מרצת הקורס

מעגל הלמידה של קולב מהווה מרכיב מרכזי בתאוריה של הלמידה ההתנסותית שהוא פיתח (Kolb, 1984) והוא מכונה אף מעגל הלמידה ההתנסותית (The Experiential Learning Cycle). להלן תרשים מעגל הלמידה:



### תרשים 1: מעגל הלמידה ההתנסותית של Kolb (1984)

מן התרשים ניתן לראות כי מעגל הלמידה ההתנסותית כולל ארבעה שלבים המתפתחים זה מזה:

1. התנסות מוחשית (Concrete experience): מזמנים ללומדים התנסות עם סיטואציה חדשה או סיטואציה מוכרת שמצריכה חקירה ופרשנות נוספת. **הסיור עצמו**
2. התבוננות רפלקטיבית (Reflective observation): הלומדים מתבוננים באופן רפלקטיבי על הסיטואציה ובוחרים אותה, למשל, האם ישנן אי התאמות בין ההבנה והניסיון הקודמים לבין מה שמשקפת הסיטואציה. **דו"חות הסיור שנכתבו על ידי הסטודנטים**

3. הבניית תפיסה (Abstract conceptualization): הלומדים נדרשים לתהליכי רפלקציה ועיבודי מידע שמובילים להבניית רעיונות חדשים, לשינוי תפיסות קיימות, להבניית הכללות ולהרחבת משמעות של מושגים. **אנשי המקצוע וההרצאות ששמעו במסגרת הקורס תווכו את ההתנסות המוחשית**
4. בחינה אקטיבית (Active experimentation): הלומדים בוחנים / מנסים סיטואציות חדשות בעולם הסובב אותם בעזרת התבוננות החדשות שרכשו. **התנסות מעשית בבתי ספר או התנדבות**

התבוננות בתנועת קווי המתאר של מעגל הלמידה עם כיוון השעון חושפת ארבעה שלבים בלמידה:

- א. תהליכי הלמידה שמתרחשים משלב ההתנסות המוחשית ועד לשלב הבא של ההתבוננות הרפלקטיבית מדגישים **חיבור רגשי של האדם למשימה**.
- ב. תהליכי הלמידה שמתרחשים בשלב ההתבוננות הרפלקטיבית ועד לשלב של הבניית התפיסה מדגישים **הבנייה של מושגים, תפיסות ומודלים תאורטיים**.
- ג. תהליכי הלמידה שמתרחשים משלב הבניית התפיסה ועד לשלב של הבחינה האקטיבית מדגישים **יישום ותרגול**.
- ד. תהליכי הלמידה שמתרחשים משלב הבחינה האקטיבית ועד לשלב של ההתבוננות הרפלקטיבית מדגישים **אינטגרציה של הישום והחוויה גם יחד**.

מדיווחי הסטודנטים עולה כי מודל זה של למידה אכן היה יעיל מבחינת השגת המטרות שאליהן התכוונו. הפנמת הידע שנצבר מחד, והתחלקות בידע ובחוויות מאידך - מהווים את גולת הכותרת של הקורס. בהלימה לתרשים המציג את הלמידה ההתנסותית אשר הוצג לעיל, יובאו בתחילה ההיבטים הרגשיים שהעלו הסטודנטים.

### **היבטים רגשיים (Affect)**

תהליכי הלמידה שמתרחשים משלב ההתנסות המוחשית ועד לשלב הבא של ההתבוננות הרפלקטיבית מדגישים **חיבור רגשי** (חלק א בתרשים) של הלומד למשימה. בעת בחינת התחושות של הסטודנטים במהלך הסיוור, ניכר שימוש תדיר בביטויים ובפעלים המביעים רגש, דבר העשוי להצביע על הצפה רגשית שחוו בעת המפגש עם הילדים והבוגרים עם מוגבלות שכלית התפתחותית: "היה מדהים", "אהבתי לראות", "עוררה בי פליאה", "מרשים ומחמם את הלב", "התרשמתי", "הופתעתי לטובה" "היה כיף לראות", "נהנית", "התחברתי".

מדבריהם של הסטודנטים עולות התייחסויות רגשיות אודות התהליך שהם עברו, אשר ניתן לחלק לשלושה תחומים: (1) אמירות רגשיות ביחס לאוכלוסייה עמה נפגשו; (2) אמירות רגשיות ביחס לעצמם; (3) אמירות רגשיות ביחס לצוות החינוכי או הטיפולי. להלן יפורטו תחומים אלו:

## 1. אמירות רגשיות ביחס לאוכלוסייה עמה נפגשו :

אמירות המבטאות **שינוי עמדות** ביחס לאוכלוסייה: "הרגשתי שבזכות הסיור הזה השתנתה לי מעט החשיבה והדעה שהייתה לי על אנשים בעלי מש"ה, ועכשיו היא יותר חיובית". "הבנתי שברגע שאוהבים את האוכלוסייה הזאת ומגיעים לעבודה בגישה חיובית וטובה, העבודה נעשית ממש פשוטה ואף חווייתית ונעימה".

אמירות המתייחסות **לאופי האוכלוסייה** עם מוגבלות שכלית התפתחותית: "מאוד ריגש אותי האופטימיות ושמחת החיים שלו, המוטיבציה והרצון להתקדם ולהצליח במה שהוא עושה", "מאוד שימח אותי ונגע לליבי לשמוע את אחד החניכים משתף שיש לו בשביל מה לקום בבוקר ושהעבודה עושה לו טוב לנפש".

**חשיפה לתחומי חוזק**: " נדהמתי לראות כיצד העצמאות באה לידי ביטוי במקום המגורים שלהן והתניידותן ממקום למקום", "הנשים האלו עוצמתיות והיה לנו הרבה מה ללמוד מהן".

ההתייחסות הרגשית באה לידי ביטוי גם **בתחושות שליליות או גילויי רחמים**: "... ביקשו שנושב לבקר אותן שוב בדירה.. הרגיש לי כמה הן צמאות להכיר אנשים חדשים ושהן אולי בודדות". או "מה שעצוב הוא שככה מנסים לחנך אותם שלא יסתכלו על הכסף וחברת הוט בינתיים מקבלים עובדים מסורים שעובדים קשה (שאנשים אחרים לא בטוח שהיו מסכימים לבצע עבודות כאלה)"

## 2. אמירות רגשיות ביחס לעצמם :

**חינוך תחושת המקצועיות**: "זה מאוד בוער בי כבר להיכנס לשטח ולהתמודד ולעזור כמה שניתן ולתת מעצמי בייחוד כאשר חינוך", "תמיד כשהסתכלתי על מורים לתלמידים בעלי צרכים מיוחדים אני נורא נרתעת, העבודה הייתה נראית לי נורא קשה ומלאה אחריות אך ברגע שראיתי זאת מקרוב הבנתי כי על אף העבודה הקשה, ברגע שמבינים את החשיבות של המקצוע הזה אין שום דבר שיעצור אותי כסטודנטית לחינוך מיוחד ללכת בעתיד ולעבוד במקצוע זה".

**העצמה אישית**: "הרגשתי תחושה של משמעות כשיצאתי מהדירה". "הסיור גרם לי להבין שאני צריכה להיות חזקה נפשית ולהבין שצריך להעניק לכל ילד חום ואהבה אך עדין להשאיר לעצמי מקום ולא להיסחף רגשית לכל ילד על מנת שהצליח לעזור לו באמת".

**חוויה שמשאירה חותם**: "אני מאוד שמחה שניתנה לי ההזדמנות לבקר במקום כזה, אין ספק שזה השאיר בי חותם", " יש דברים שאני חושבת שלא משנה הזמן, הדברים יעלו ואני אזכר בהם בסיטואציות שונות, יש דברים שאני לא חושבת שאני אשכח".

**המפגש 'מפגיש' אותם עם עצמם**: "אחת הבנות טליה (שם בדוי) אמרה שהיא כותבת שירים על המצב שלה ובכלל על התמודדות שלה ושל כל מי שיש לו מוגבלות שכלית. הדבר מאוד ריגש אותי ובכלל קירב אותי אליה. אני בעצמי כותבת ולא חשבתי במוח הקטן שלי שמישהי עם מוגבלות שכלית גם יכולה לכתוב ולבטא את הרגשות שלה". "היא בגילי ואנחנו במקומות כל כך שונים בחיים ובמקביל כל כך דומות.. בסופו של דבר כולנו צריכות אהבה, תשומת לב, ומישהו שיקשיב לנו.."

**לא הכל רוז**: " על אף שבחרתי ללמוד חינוך מיוחד לגיל הרך עדיין היה בליבי חשש האם באמת אסתדר במסגרת שכזו". "היא מאוד נגעה לליבי שאמרה שהיא לא הייתה מחליפה את השירות בשום שירות אחר. אני

חושבת על עצמי אם הייתי צריכה להחליט איפה לעשות את השירות שלי אם זה היה גם בהוסטל הזה ואני לא בטוחה אם הייתי עושה אותו שם".

### 3. אמירות רגשיות ביחס לצוות החינוכי או הטיפולי :

**הצוות עובד באופן מקצועי:** "ההבנה שהמטפלות והגננות נותנות לילדים בית שני והרבה תקווה לעתיד, מציפה אותי בהתרגשות רבה והגברת הרצון לתת מעצמי לילדים האלה בעתיד", "...התייחס אליה (המדריך) כאל מישהי רגילה ולא כאל אחת עם בעיות ומוגבלות זה ממש הקסים אותי".

**הצוות מפגין חום ואהבה:** "התרגשתי מהצוות על האהבה הענקית לאנשים האלה". "זה מדהים לראות את האכפתיות שיש לצוות". "הקשר בניהן מדהים ומרגש מאוד".

חשוב לציין כי ההתנסות הרגשית יוצרת זיכרון חזק של התנהגות ותגובה, אבל לא של ידע מופשט והצהרתי. הלמידה ההתנסותית משלבת למעשה שתי דרכי למידה – תחילתה בהתנסות חווייתית ורגשית, ולאחר מכן עיבודה ללמידה עיונית, רציונאלית ומושכלת, הכוללת ידע. במסגרת הקורס הידע המופשט וההצהרתי של הסטודנטים נוצר כאמור באמצעות הרצאות של אנשי מקצוע ופרזנטציות שהוצגו בכיתה.

בניתוח הדיווחים מהסיוור הלימודי עלה כי הסטודנטים התייחסו לתחומים נוספים מלבד התחום הרגשי. בין תחומים אלו ניתן לציין דוגמאות כגון: למידה, הוראה, עבודת הצוות בהיבט ההוראתי, עבודה עם הורים, אמונה, עיצוב סביבה חינוכית וכן התייחסות להורים ולמשפחות. ביסוס תיאורטי לקטגוריות שנבנו נמצא אצל אילון ולהד (2000) בהתייחסותם למודל החוסן הנפשי בשעת משבר או במצבי אי ודאות. המודל מתבסס על העיקרון כי לכולנו קיים סגנון תגובה דומיננטי ולרוב אנו משלבים מספר אפיונים. חשוב לזהות בעצמנו מהו הסגנון המועדף, לקבל ולכבד אותו. לעיתים נגלה שאנו משלימים אחד את השני ולפיכך מתמודדים יחד. זוהי הזדמנות אף להגביר את מגוון התגובות שלנו עצמנו. בייחוד במצבי לחץ, ככל שאנו משתמשים בכלים רחבים, גמישים ורבים יותר כך ההתמודדות יעילה יותר. במודל הרב-ממדי שבנו חוקרים אלו משתתפים שבעה ערוצים, בהם מתקשר האדם עם עצמו ועם העולם שמחוצה לו, חווה מגיב ומתמודד. ערוצים אלה, הנקראים בראשי תיבות גש"ר מאח"ד (גוף, שכל, רגש, מערכת, אמונות, חברתי, דמיון) מרכיבים את תהליך ההתמודדות היעילה ובאים לידי ביטוי בדברי הסטודנטים. להלן מובאות התייחסויות המעידות על התהליכים הקוגניטיביים והחברתיים של הסטודנטים, אשר באמצעותם נבנתה ההמשגה בקורס:

### **היבטים קוגניטיביים (Cognition)**

**למידה:** "כל דבר בחיים צריך קודם לנסות בשביל לדעת מה באמת עומד מאחורי הדברים ולא לחשוש לנסות", "לכל אחד יש עזרים המתאימים לו", "דרך הלימוד מתבצעת בעזרת הרבה כלי עזר".

**הוראה:** "ביה"ס מלמד את התלמידים להיות בטוחים בעצמם וביכולתם", "כאשר נותנים לילד שלל אופציות לקריאת ספרים הוא יותר יכול לבצע את הפעולה היומיומית בקלות ובהתאמה לו", "ישנן אסטרטגיות למידה מאד יעילות ומוחשיות בצורה הטובה ביותר בכמה וכמה תחומים: תחושת, שמיעתי וחזותי".

**עיצוב הסביבה החינוכית:** "התרשמתי מאד מעיצוב הסביבה, סביבת ביה"ס מאד מקושטת ומלאת חיים", "קירות שמשרים אוירה טובה, ביטחון ומוטיבציה לפעול ולהתקדם בחיים", "התמונות שמצולמות על הקיר מדגישות את עיקר הלמידה שמתרחשת במסגרת ומחדדת אותה".

**התייחסות לעבודת הצוות:** "עבודת הצוות ראויה לציון", "ניתן היה להבחין בעבודת צוות מרשימה".

### **היבטים חברתיים (Social)**

**מקומם של ההורים בתהליך החינוכי:** "קיים שיתוף פעולה מלא בין הצוות החינוכי לבין ההורים", "שיתוף הפעולה עם ההורים חשוב כדי לקדם את התלמיד עד כמה שניתן", "התקשורת והיחסים הטובים בין מנהלת המעון וצוות הגן למעורבות ההורים בחיי היומיום של הילדים מאוד תורמת לאווירה הטובה שמסדר המעון".

**שותפות פיסית עם ההורים:** "דבר שהיה מרגש לראות זה את ההדרכה להורים, את המענה שניתן להם", "מושם דגש על חשיבות שיתוף ההורים בתהליך הלמידה של הילד ובבניית תכנית הלימודים האישית שלו".

**אמונה:** "לכל אחד יש את האפשרות להשתלב בעבודה אם רק יאמינו בהם ויקבלו אותם בצורה שווה", "על אף הקשיים הצוות לא מוותר וממשיך להתמיד ולהאמין בילד".

**תחושת שייכות לקהילה בקרב התלמידים עם מוגבלות שכלית:** "ההתנדבויות מהוות תחושת שייכות לסביבה הקיימת". "לתלמיד יש מעין הרגשה שגם אני יכול לתרום את חלקי".

לסיכום, "... אל יבקש המורה מתלמידו אך ורק לדעת על-פה את מילות השיעור, אלא גם לומר מה משמען ומה עיקרן, אזי ישפוט לא על פי יכולתו לזכור אלא על פי חייו, מהו הרווח שהפיק מלימודו..." (אלוני, 2014).

אופי הלימוד הייחודי בקורס שנלמד במכללה האקדמית לחינוך גבעת וושינגטון, הסיורים והבניית המושגים נועדו לאפשר לסטודנטים למידה משמעותית. למידה משמעותית ביסודה הינה למידה המזמנת חוויית למידה רגשית, חברתית וקוגניטיבית, המושתתת על שלושה רכיבים המתקיימים בו זמנית: ערך ללומד ולחברה, מעורבות הלומד והמלמד וכן רלוונטיות ללומד (משרד החינוך, יו"ר המזכירות הפדגוגית, תשע"ג).

במהלך הסיורים הסטודנטים חוו למידה שבה ארגנו מחדש את התנסויותיהם (ידע, מושגים, מחשבות, רגשות), ובאמצעות ההתנסויות החדשות יצרו תשתית להתנסויות מורכבות יותר בעתיד. בדיונים שנערכו בקורס לאחר הסיורים התבקשו הסטודנטים להציג את חווית הלמידה. בכך היה עליהם לארגן מחדש את התובנות שפתחו נתיב לתובנות חדשות, עשירות יותר. למידה זו הנה ליבה של הלמידה המשמעותית שהיא אפוא למידה מעצבת, למידה שמחוללת שינוי בתובנות, בנקודת המבט ובהות הלומד (הרפז, 2014).

זאת ועוד, אנו רואים בקורס נדבך בחינוך לאזרחות. 'חינוך אזרחי' (Education Citizenship) מתואר כהליך הבנוי ממספר שלבים שהראשון שבהם הוא רכישת הידע התיאורטי והפנמתו, אחריו יש לנתח בכיתה אירועים אקטואליים על בסיס הידע התיאורטי שנלמד בכיתה, בשלב השלישי על התלמיד לגבש לעצמו עמדה מנומקת בשאלות ציבוריות מרכזיות ובשלב האחרון יש לעודד ולהמריץ את התלמידים לעשייה אזרחית ופעולה בנושאים ציבוריים (ממן, 2014). החינוך האזרחי מרחיב את הלימוד אל מעבר לידע על אזרחות ושואף לפתח כלים להשתתפות ולמעורבות, וכן עמדות וערכים דמוקרטיים דוגמת סובלנות וזהות דמוקרטית. קיימת הסכמה באשר לשלושת הרכיבים שיש להנחיל לתלמיד כדי שיהיה לאזרח טוב: ידע, עמדות וערכים, וכלים. מטרותיו של חינוך לאזרחות הן רב-תכליתיות: הקניית ידע, הבנה ויכולת ניתוח, שיפוט והכרעה בשאלות חברתיות ופוליטיות, הפנמה של ערכי המדינה, יצירת מחויבות למשטר הדמוקרטי ונכונות להגן עליו, מסוגלות ורצון להיות אזרח פעיל, מעורב ואחראי. כלומר, מדובר כאן הן בלימוד עיוני, הן בהקניית עמדות, ערכים ומוטיבציה לפעולה והן בהעמדת הכישורים והמיומנויות לאזרחות פעילה. תכליתו לאפשר לפרט מימוש מלא של עצמו, תוך זיקה ומחויבות לחברה שבה הוא חי.

לאזרחות שלושה היבטים עיקריים: היבט משפטי; היבט של זהות ושייכות לקבוצה, והיבט של התנהגות. חלק חשוב בחינוך אזרחי הוא האקלים הבית ספרי הנובע מכלל הפעילויות החוץ-כיתתיות: טיולים, פרויקטים חינוכיים, מפגשים עם קבוצות מחוץ לבית הספר, התנדבויות, טקסים וכן מהיחס הכללי של המורים לתלמידים ומשיעורי המחנך (כהן, 2013; קרמניצר, 2013).

תרומתו הייחודית של מודל הוראה זה הוא בכך שמעבר להיותו קורס מקצועי, הוא משמש כקטליזטור למעורבות חברתית מתוך תחושת מחויבות אישית. הדברים עלו באופן בולט ברפלקציות של הסטודנטים שהתייחסו להתנדבות בעבודה עם אוכלוסייה עם מוגבלות שכלית התפתחותית: "...אפילו עלתה בי מחשבה להתנדב במקום כזה".... "וכן - אני ממש רואה את עצמי חוזרת לשם לביקורים בהמשך".

## מקורות

אילון, עי ולהד, מי (2000). חיים על הגבול - התמודדות במצבי לחץ, אי ודאות, סיכונים ביטחוניים, צמצום האלימות ומעבר לשלום. חיפה: הוצאת נורד.

אלוני, נ' (2014). משמעות: בחיים, בחינוך, בהוראה ובלמידה. ביטאון מכון מופ"ת, 52, 9-5.

הרפז, י' (2014). למידה משמעותית: מה אפשר לעשות? ביטאון מכון מופ"ת, 52, 22-20.

כהן, א' (2018). חינוך פוליטי כפיקציה חינוכית. גילוי דעת, 13, 111-134.

מדינת ישראל משרד החינוך יו"ר המזכירות הפדגוגית (תשע"ג): למידה משמעותית בתחומי הדעת במזכירות הפדגוגית.

ממן, ר' (2014). עידן החינוך האזרחי: בין פוליטיקה לחינוך. עבודת גמר לתואר מוסמך, ירושלים, האוניברסיטה העברית.

ציבולסקי, ד', ועוז, ע' (2019). טובים השניים מן האחד: חוויות ועמדות של פרחי הוראה במדעים בעקבות התנסותם בהובלת למידה מבוססת פרויקטים בבית ספר יסודי. רב גוונים: מחקר ושיח, 17 (4), 74-48.

קרמניצר, מ' (2013). י"ג שנים לדוח "להיות אזרחים". בתוך דן אבנון (עורך), חינוך אזרחי בישראל (עמ' 43-33), תל אביב: עם עובד.

שקדי, א. (2011). המשמעות מאחורי המילים: מתודולוגיות במחקר איכותני – הלכה למעשה. תל-אביב: רמות. פרק 4: הדפוס המתודולוגי הממוקד בקריטריונים, עמודים 118-147.

Abdulwahed, M. and Nagy, K. Zoltan. (2009). Applying Kolb's Experiential Learning Cycle for Laboratory Education. *Journal of Engineering Education*, 98, 283-293.

Akella, D. (2010). Learning together: Kolb's experiential theory and its application. *Journal of Management and Organization*, 16 (1), 100-112.

Bergsteiner, h. and Avery, G. (2014). The twin-cycle experiential learning model: Reconceptualising Kolb's theory. *Studies in Continuing Education*, 36 (3), 257-274.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.