



משמעות בחינוך

ד"ר אורית פרנפס | אוניברסיטת תל-אביב

ד"ר משה ויינשטוק | מכללת יעקב הרצוג ומנהל החינוך הדתי, משרד החינוך

הכותבים הם חברי צוות החשיבה בנושא "רוח האדם בחינוך", מכון מופ"ת

החזון שלנו הוא בשאיפה ליצור שינוי של ממש בחיי היום-יום של הלומד בבית הספר ואולי גם מחוצה לו - שכל ילד וכל אדם ישאפו ליצור משמעות ברגעים רבים בחייהם, כלומר יחוו חוויות למידה בעלות משמעות ככל שניתן.

בשאלות משמעות החיים ומשמעות בחיים. השאלה שליוותה את מהלך העבודה הייתה במה להתמקד, ואם ייתכן שבהמשך שני כיוונים אלה אף ייפגשו. הדגמה של שני הכיוונים הללו עלתה בדיון שנערך בין חברי הצוות בתכתובת דואר אלקטרוני:

כיוון א: משמעות בחינוך במובן של חוויות למידה משמעותיות **משה:** "בעיניי, לימוד או אירוע או מפגש משמעותי הוא כל אירוע שיוצר אינטראקציה בין העולם הפנימי של האדם לבין מה שאירע. המפגש עם אדם, חומר לימודי, שקיעה, ידיעה וכו' הוא משמעותי במידה שהוא מחולל משהו בתוך האדם - זו יכולה להיות התפעלות, תחושת עניין עמוק, תובנה חדשה שיוצרת הבנה אחרת של משהו בחיים. כלומר, כל אירוע שבעקבותיו יש מפגש ונוצרת לידה של משהו חדש - משהו שהוא מעבר לאדם החווה - שנכנס לתוכו, וכעת הוא מעובד בתוכו ומחולל משהו חדש בו (החל מהכרה תבונית, דרך רגש חזק וכלה ב"הארה" רוחנית - לאו דווקא לפי הסדר)".

כיוון ב: משמעות בחינוך במובן של פיתוח היכולת של התלמידים לחפש משמעות בחייהם **עמיר:** "אני מאמין שלקיום יש משמעות ושלחיי, בחירותיו ומעשיו של האדם יש משמעות. זוהי נקודת המוצא שלי. מהי משמעות זו? את זה אני רוצה שכל אדם יחפש ויגלה בעצמו. לפיכך, 'משמעות בחינוך' היא בשבילי, בראש

מאמר זה הוא פרי עבודתה של קבוצת משנה בצוות החשיבה "רוח האדם בחינוך", שבחרה לעסוק בשאלה של משמעות בחינוך, ובמהלך עבודתה התמקדה בנושא של חוויות למידה משמעותיות. חברי הקבוצה: **ד"ר אורית פרנפס** (מרכזת ומובילה את הצוות ועבודתו), **ד"ר משה ויינשטוק**, **עמיר פריימן**, **תחיה הרמן** ו**יעל אברהמי**.

כצפוי, בחבירה של חמישה אנשים המגיעים מרקעים שונים (הוראת מדעים, מחשבת ישראל, פילוסופיה ורוחניות, הנחיית מורים בדגש רוחני והוראת מקרא), נקודות המוצא והנחות היסוד היו מגוונות ושימשו כר עשיר ומעניין לשיחות מעמיקות ולחליפת מכתבים וירטואלית ענפה. במהלך שנת הלימודים תשע"ב קיים הצוות מפגשי פנים-אל-פנים, ונערכו דיונים אינטרנטיים רבים שבמהלכם מופו התחומים השונים שעניינו את חברי הצוות. בתוך הנושא הגדול של "משמעות בחינוך" הוחלט לבחור באחד הנתיבים העוסק ב"חוויות הלמידה המשמעותית" ולהעמיק בחקירתו. במאמר זה נאפשר הצצה לסוגיות שבהן עסק הצוות לצורך הגדרת "מהי משמעות בחינוך", ולאחר מכן נתמקד בנושא "חוויות למידה משמעותיות".

מהי עבורנו משמעות בחינוך

כבר בשלבים הראשונים של עבודת הצוות עלו שני כיוונים אפשריים לעיסוק במשמעות בחינוך. הכיוון הראשון משך לעיסוק בחוויות למידה משמעותיות, והכיוון האחר - לעיסוק

נייר עמדה בנושא:

חוויית למידה משמעותית

א. מהי "חוויית למידה משמעותית" ומה הם מאפייניה?

בעמודים אלה ברצוננו לעסוק בחוויית¹ שכולנו חווים בחינוך, חוויות שאנו עשויים לחוות על בסיס קבוע, ושאלו שואפים וכמהים אליהן אך לרוב פוגשים בהן פעמים מעטות מכפי שהיינו רוצים. הכוונה היא לחוויית למידה בעלות ערך,² שבהן נוצר חיבור בינינו לבין המושא שבו אנו פוגשים, ואם אנחנו בני מזל, מתרחשת לפתע הבנה עמוקה. חוויות אלה עשויות להביא להתבהרות פתאומית, להתרגשות, להתפעמות ולתחושת רוממות רוח (ולעתים רק לחלק מן התחושות הללו).

כדי להבין מהי כוונתנו ב"חוויית למידה משמעותית", הבה נתאר תחילה מהי "חווייה של משמעות". למי מקוראינו אינה מוכרת החוויה של עיסוק ממוקד ביצירה או בלמידה כלשהי (קריאת ספר, כתיבה, הלחנה, פיתוח רעיוני, עיון בנושא מסוים ועוד), שיש בה מעורבות עמוקה בתוכן, כאשר יש ומתהווה בתוכנו רעיון חדש, ואנו מעצבים ומפתחים אותו בעת שהעולם סביבנו נעלם, ואין לנו יותר עניין אלא ברעיון עצמו. אמת ואותנטיות מפעפעות בנו, ואנו חשים שנוכל להמשיך כך לעד. חוויה זו של משמעות יכולה להתרחש גם בסיטואציה חברתית - כאשר שיח או חשיבה משותפת עם אחרים נוגעים בעומק אישיותנו ומתחברים למוקד של משמעות המשותף לכולם. אצל המשתתפים יש תחושה חזקה של חיות, ערנות, חיוניות, גדילה, העמקה והרחבת דעת. סביר שחוויית כאלה מוכרות לכולנו, אם כי לעתים, אצל רבים מאתנו הן נדירות ויקרות ערך, או מופיעות באופן מינורי יותר. בחוויית אלה של משמעות ברצוננו לעסוק בעמודים אלה ובנגיעתן בחינוך ובלמידה. בהקשר חינוכי נקרא לתופעה: חוויית למידה משמעותית.³

בשדה החינוך עוסקים רבות ב"למידה משמעותית" - למידה שהוגים ומחנכים בני זמננו מעוניינים לטפח ולעודד. אולם

- 1 חוויה: "הרגשה עמוקה, התרשמות רבה מדבר מה מצווה רגשי התפעלות, הזדהות וכו', מאורע שרישמו רב על האדם" (מילון אבן שושן)
- 2 בעל ערך: "משמעותי" (אבן שושן).
- 3 התיאור שהבאנו כאן מייצג תיאור של חוויית למידה משמעותית באופן המלא ביותר, שאליו אנו שואפים. אין ספק שקיים מנעד של חוויית למידה משמעותית שבו חוויית צנועות יותר.

ובראשונה, יצירת התשתית הנפשית, העניין והמוטיבציה שנחוצים כדי שהאדם יחפש ויגלה בעצמו את משמעות הקיום ואת משמעות חייו, בחירותיו ומעשיו. אני מודע לכך שאנשים יגיעו לתשובות שונות, אבל שפע תשובות עדיף בעיניי לאין-ערוך על פני ההנחה (האומללה והנפוצה) שלקיום אין משמעות, על פני ההנחה שגם אם יש משמעות, אין לנו אפשרות לדעת אותה, וגם על פני האפשרות של מתן תשובה בידי סמכות חיצונית. הצפה ועידוד של שאלות של משמעות היא בעיניי הדרך לעורר חיפוש אחר משמעות. לבית הספר ולאנשי החינוך יכול להיות תפקיד חשוב ביצירת אווירה שמעודדת ומציפה שאלות אלו אצל החניכים."

בשלב הראשונים נוצרה בצוות רשימה של שאלות שהעסיקו את אנשי הקבוצה. הנה כמה מהן:

1. מה הן חוויית למידה משמעותית, ומה הם סוגיהן השונים?
2. כיצד ביכולתנו ליצור למידה משמעותית בחיי הלומד מבחינה אינטלקטואלית, רגשית וערכית?
3. כיצד ביכולתנו להפגיש את הלומד עם עולמות ערכיים, תפיסות עולם או מחשבות שיביאו אותו לעצב את חייו באופן מודע ועצמאי למולם?
4. האם ואיך ניתן ליצור באדם מצע נפשי, שעליו יכולות חוויית להפוך למשמעותית, לפרוח ולשאת פרי? במילים אחרות, האם ואיך ניתן לטפח באדם מצב נפשי פתוח, מעוניין ויוצר משמעות מחוויית שבהן הוא פוגש וחווה?

כאמור, בשנת תשע"ב בחרנו להתמקד בקבוצת העבודה בנושא הראשון: "חוויית למידה משמעותית" ודרכנו המשותפת במהלך שנת תשע"ב הובילה אותנו לכתיבת נייר עמדה בנושא והעברת מושב סדנאי במסגרת יום העיון במופ"ת "רוח האדם בחינוך". בימים אלה אנו (כותבי המאמר) נערכים לקראת ביצוע שני מחקרים שמטרתם להבין טוב יותר ובאופן שיטתי כיצד "חוויית למידה משמעותית" מתרחשת, מה הם התנאים התומכים בהן והמנגנונים המניעים אותן, ומה הם מאפייני סביבות הלמידה שמטפחים אותן. נשמח לקבל התייחסויות מקהל הקוראים לגבי מקורות רלוונטיים, הפניות לאנשים העוסקים בנושא ורעיונות נוספים. נייר העמדה שכתבנו (ד"ר אורית פרנפס וד"ר משה ויינשטוק), בגרסה מקוצרת, מוצג לפניכם.



האדם הכולל את רגשותיו, את צרכיו, את זיכרונות ילדותו, תפיסת עולמו, תת-המודע האישי והקולקטיבי שמפעם ברבדים שונים בנפשו, לבין תוכן חיצוני שעמו הוא נפגש. מפגש עמוק ובלתי-אמצעי מעין זה יוצר את הגדילה של האדם ולצדה את ההתפעמות ואת ההתחדשות שהיינו רוצים ליצור בבתי הספר, בבית ובעולמו של הלומד. מפגש מעין זה מאופיין בעוררות, בתחושת חיות, בתחושת גילוי או יצירה ובחדוות התחדשות. בשונה מלמידה משמעותית קוגניטיבית, למידה משמעותית כזו יוצרת חיבור בין שכל, לב ורוח והופכת לכוח מכונן בחייו של האדם.

הנה דוגמאות אחדות שעשויות ליצור חוויות למידה משמעותיות:

1. תובנה חדשה מקריאת ספרות יפה, הרצאה או ספר עיון, שמערערת או מרחיבה את תפיסת עולמך.
2. שיחה קבוצתית, אולי עם מורה, על תכנים פסיכולוגיים-אישיים - חיבור בין תוכני השיחה לבין חוויות עומק אישיות, ומתוך האינטראקציה עם חברי הקבוצה נוצרות תובנות והבנות חדשות.
3. מפגש אישי עם אדם בעל השראה או תכונות המעוררות עניין והזדהות.
4. עימות מטלטל בכיתה - בין לומדים, בין מורה לתלמיד. החזון שלנו הוא בשאיפה ליצור שינוי של ממש בחיי היום-יום של הלומד בבית הספר ואולי גם מחוצה לו - שכל ילד וכל אדם ישאפו ליצור משמעות ברגעים רבים בחייהם, כלומר יחוו חוויות למידה בעלות משמעות ככל שניתן.

ב. מקורות השראה למושג "חויית למידה משמעותית"

אחד ממקורות השראה הראשונים שהנחו את החשיבה שלנו היה מחקרו המרתק של גד יאיר "מחוויות מפתח לנקודות מפנה" (2006). יאיר דן במספר קטן של חוויות מפתח היוצרות נקודות מפנה בביוגרפיה של האדם - בשונה מהגישה המצטברת שעוסקת בחוויות למידה קטנות רבות. ממצאיו של יאיר העלו שפעילות עשויה להפוך לחויית מפתח וליצור השפעה ארוכת טווח על משתתפיה, אם היא מתאפיינת בבחירה, אתגר, חקירה אישית, דרישת כישורים, תחרותיות, רלוונטיות, אותנטיות, נוכחות קהל, התקדמות לשיא והפתעה. הוא מדבר על שלושה מנגנונים שיוצרים חויית מפתח - קוגניטיבי, רגשי וגילוי עצמי.

צירוף המילים "למידה משמעותית" בדרך כלל מתייחס להבניה קוגניטיבית של ידע בדרכים מגוונות, הבנה מושגית שבה מושגים ועובדות קשורים זה בזה במוחו של הלומד, בניגוד ללמידה המדגישה זכירה ושינון.

לדוגמה, פרקינס (1998) מתייחס ללמידה משמעותית בהקשר של ידע פעיל:

"ידע שנלמד בצורה פעילה ומפתחת חשיבה הופך מידע סביל ולא מקושר לידע פעיל ומקושר המהווה בסיס להמשך למידה משמעותית. ידע שנלמד באופן זה יישמר בצורה טובה יותר לאורך זמן ויהפוך לשימושי בהקשרים רבים, גם מעבר להקשר שבו הוא נלמד." (עמ' 5)

יחיאלי (2008) מזהה למידה משמעותית עם למידה קונסטרוקטיביסטית:

"למידה קונסטרוקטיביסטית היא למידה משמעותית. זוהי למידה שהלומד מעבד במהלכה את המידע שקלט. לעומת זאת, למידה שאינה משמעותית ואינה קונסטרוקטיביסטית היא, למשל, למידת שינון או למידת דקלום מכניות, למידת ניסוי וטעייה בלי הפקת לקחים, ניחוש עיוור וכדומה." (עמ' 43)

בעוד אנו נמנים עם תומכיה של הגישה הקונסטרוקטיביסטית, איננו מסתפקים בתפיסה הרואה בשכל ובתובנות הקוגניטיביות את כל חזות הלמידה המשמעותית, ואנו מעוניינים לקדם למידה משמעותית הכוללת היבטים נוספים.

יורם הרפז (2012) בהגדירו את המושג "תחום משמעות" מתקרב בהגדרתו אל הכוונה שלנו בנוקטנו את המושג "חויית למידה משמעותית":

"תחום משמעות הוא המקום שבו סובייקט נפגש עם הוויה בין-סובייקטיבית, המכוננת על ידי מושגים, ערכים, פעילויות ומוסדות, ומוצא וממציא את עצמו. ובמילים פחות חגיגיות: אנשים נחשפים לתחומים שנוצרו על ידי אנשים אחרים - מדע, אמנות, רפואה, חינוך וכו' - ומתחברים אליהם באמצעות התנסות. במהלך ההתנסות שלהם בתחומי משמעות הם יוצרים את עצמם ונותנים טעם לחייהם... תחום משמעות הוא אפוא צומת שבו אדם ותחום נפגשים ונוצרים באופן הדדי." (עמ' 53)

הגדרתו של הרפז את תחום המשמעות כצומת שבו אדם ותחום נפגשים ונוצרים באופן הדדי מתייחסת להיבט מרכזי בתפיסתנו - "המפגש". המפגש הוא בין עולמו הפנימי של

עובדות מנותקות מתחברות, ופיסות מידע נפרדות הופכות לישות קוהרנטית מלאה השראה. לומדים יכולים לפתע "לראות" את מה שלא יכלו לראות קודם.

ג. תהליך התרחשות "חויית למידה משמעותית"

נתאר לפניכם את המודל שפותח בצוות החשיבה שלנו ובצוות מקביל - מודל שבעינינו מתאר את תהליך התרחשות של "חויית למידה משמעותית", מודל קשב-מפגש-התמרה.⁴ מניחוח חוויות למידה משמעותיות שונות נראה היה לנו שניתן לאפיין את "חויית הלמידה המשמעותית" בשלושה מרכיבים מרכזיים:

שלב א: קשב - תשומת לב וריכוז בדבר שפוגשים. קשב יכול להיווצר (להיות "מותנע") על-ידי אחד מהתנאים הבאים או בשילוב של תנאים אחדים: (1) תנאים שקשורים לתוכן החיצוני ולדרך הגשתו (לדוגמה, הדבר עצמו מפתיע, מעורר עניין, יוצר מוטיבציה, חוויית. הדבר עצמו מוגש בדרך מרתקת ומלאה השראה); (2) תנאים הקשורים למוכנות האדם וליכולתו להקשיב (הימצאות במצב מתאים להקשבה וקליטה, הרגל של התבוננות, ריכוז ותשומת לב מפותחים); (3) ותנאים שקשורים לאינטראקציה בין התוכן החיצוני לבין האדם (התוכן יוצר מענה לצרכים שונים של האדם; התוכן מאפשר מענה לשאלות משמעותיות בחייו של האדם, האדם כבר מונע מתוקף עיסוק מתמשך בתוכן).

שלב ב: מפגש - אינטראקציה בין העולם הפנימי של האדם לבין הדבר שפוגשים. מפגש מתרחש כאשר היבטים בעולם החיצוני נוגעים ברבדים עמוקים בעולמו הפנימי של האדם. בעת התרחשות מפגש, האדם חש עניין, רלוונטיות, מוטיבציה, מעורבות, הנאה, חיבור, התרגשות, גירוי לחשיבה, סקרנות, תהייה ועוד.

מהו רובד עמוק? זהו רובד שמתחבר ל"עצמיות של האדם", למי שהוא: המהות האוטנטית⁵ (תדמור, 2007) על כל גווניה הכללים רגשות, ידיעות, תחושות, תפיסות, עמדות, ערכים, אמונות ועוד.

4 השותפים בפיתוח המודל הם חברי הצוות וכן חברות צוות המחקר של אורית פרנפס - רותם טרכטנברג, טלי אדרת-גרמן, ואפרת טוב וורד.

5 המושג "אותנטיות" מתייחס לאמת פנימית, עצמית, העומדת מנגד לאתוס המקובל בחברה. האותנטיות מתבטאת ונבנית באדם ממקורותיו הפנימיים. היא כוח ספונטני, מצפן פנימי (תדמור, 2007).

המשותף בין חוויות מפתח לחוויות למידה משמעותיות הוא רב. בשתייהן הלמידה מאופיינת בערנות תודעתית ובמחויבות גבוהה ללמידה. מומלצת הבניית פעילויות חינוכיות בעלות עוצמה חווייתית חזקה ובעלות הסתברות גבוהה ליצירת חוויות מפתח וחוויות למידה משמעותיות. בשני המקרים מבקשים להגדיר חינוך שנוגע באדם ואינו מאופיין רק בצבירת ידע או בתהליכי חשיבה והבנה.

עם זאת, קיימים הבדלים משמעותיים: בעוד יאיר עוסק באבחון חוויית שיא חד-פעמית שמטלטלת את האדם ומשנה את חייו, אנו עסוקים באבחון מפגש הלמידה העדין, שעשוי להימצא בכל למידה ובאופן קבוע ויום-יומי. יאיר מדבר על "מפץ גדול" (כלשונו), ומציע גישה חדשה להסבר עוצמתן הרבה והשפעתן המגוונת של התנסויות חד-פעמיות, ואילו אנו דווקא מחפשים את הגדלת הכמות והאיכות של החוויות המשמעותיות היום-יומיות. אנו טוענים שלחוויות למידה משמעותיות, גם אם אינן מייצרות נקודות מפנה, יש ערך חשוב בפני עצמו בכך שהן תורמות לחיים מלאים ומשמעותיים יותר. לא חייבת להיות נקודת מפנה, אלא "גדילה", "התרחבות" ו"התעמקות". נוסף על כך, תכיפותן של חוויות למידה משמעותיות עשויה לפתח את היכולת של האדם למצוא ולייצר חוויות למידה משמעותיות נוספות. מאסלו (Maslow, 1968) טבע את המושג "חוויות שיא" כדי לתאר חוויות של אקסטזה, רוויות ברגשות אינטנסיביים. חוויות אלה משלבות מרכיבים קוגניטיביים, רגשיים וזהותיים. מאסלו מתאר כיצד חוויות שיא משחררות אנרגיות יצירתיות ונותנות משמעות ותכלית לאדם. בעוד אנו מתייחסים לחוויות צנועות בהרבה מאלה שמאסלו מתאר (בדרך כלל דתיות-מיסטיות), רבות מהתכונות של חוויות שיא, בזעיר אנפין, מתאימות גם לתיאור חוויות למידה משמעותיות.

מקור נוסף להשראה עבורנו הוא המונח "זרימה" (Csikszentmihályi, 1990). זרימה היא חוויה שמאופיינת בתשומת לב ובריכוז גבוהים מאוד עד כדי היעלמות ה"אני" והתמזגות מוחלטת עם הפעילות. למרות שחוויות למידה משמעותיות, על-פי הגדרותינו כוללות מרכיבים נוספים, נראה שחלקן מאופיינות בכך שהן מכילות גם את "חויית הזרימה".

ולבסוף, חזרה לתחום החינוך, דיואי (Dewey, 1938) וויטהד (Whitehead, 1962) דנים בתרגום הידע הנלמד לעולמו של הלומד ובתחייתם של רעיונות "מתים". וויטהד מתאר רגעי שיא כרגעים שבהם רעיונות מתים מתמלאים בחיים, וידע קוגניטיבי יבש מתמלא ברגשות או במשמעות חשובה.



מקורות

הרפז, י' (2012). למה תיאטרון? ממקצוע לתחום משמעות. *הד החינוך*, 5, 52-55.

יאיר, ג' (2006). *מחוויות מפתח לנקודות מפנה: על עוצמה של ההשפעה החינוכית*. תל-אביב: ספרית פועלים.

יחיאלי, ת' (2008). איך עושים למידה קונסטרוקטיביסטית? *הד החינוך*, 82(4), 40-44.

פרקינס, ד' (1998). *לקראת בית ספר חכם: מאימון הזיכרון לחינוך החשיבה*. ירושלים: מכון ברנקו וייס.

תדמור, י' (2007). *חינוך כחוויה קיומית*. הוצאת מכון מופ"ת בשיתוף עם הוצאה אקדמית יזרעאל.

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. New York: Harper and Row

Dewey, J. (1938). *Experience & education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.

Maslow, A. H. (1968). *Towards a psychology of being*. Princeton NJ: Van Nostrand.

Whitehead, A. N. (1962). *The aims of education and other essays*. London: Ernest Benn.

שלב: התמרה - האינטראקציה בין העולם הפנימי לבין האירוע המזמן שפוגשים עשויה לעורר מצב שבו דבר חדש מתחולל בעולמו הפנימי של האדם: תובנה חדשה, הבנה אחרת, הסתכלות חדשה, יצירה חדשה, גילוי, ערעור של תפיסה קיימת, נתינת משמעות חדשה לדברים וצורך ליצור סט חדש של תפיסות. ההתמרה עשויה לבוא לידי ביטוי גם בפעולות חיצוניות, אך גם בשינוי חשיבתי, פסיכולוגי, ערכי, נפשי ועוד.

דוגמה: עבודה עם אדם אחר על פיתוח רעיון. **קשב:** ההתנעה לקשב יכולה לנבוע ממקורות שונים. לדוגמה, מענה על צרכים שונים: פרנסה, צורך בשיתוף פעולה, עניין משותף, עניין פנימי או חיצוני במה שהאדם האחר משדר וכו'. הקשב מופנה גם פנימה וגם לדברי האדם האחר. **מפגש:** כאשר מתפתח קשב מתמשך בשיחה, דברי אדם אחד יכולים לפגוש מקומות עמוקים בעולמו הפנימי של האדם האחר. כאשר חיבור כזה נוצר, לזמן-מה ישנו חיבור עמוק בין עולמותיהם הפנימיים של השניים. **התמרה:** במפגש עמוק זה יכולה להיווצר תובנה חדשה, שינוי נקודת מבט. דווקא משום ששני הנפגשים הם אנשים שונים בעלי עולם פנימי שונה, יש פוטנציאל להתמרה כזו. אולם חשוב לציין, שהתמרה כנראה לא תקרה אם לא יהיה מפגש. במקרה כזה, אולי יהיה ויכוח, אבל הוא לא ישפיע על עולמותיהם הפנימיים של השניים.

לקוראינו אנו מציעים לערוך ניסוי: נסו לחשוב על חוויית למידה משמעותית עבורכם ולבדוק אותה אל מול המודל. אם עלו בכם תובנות חדשות או שאלות, נשמח אם תשתפו אותנו במחשבותיכם בדוא"ל או בתגובות בבלוג של קבוצת החשיבה, ובכך תעשירו את המחקר ואת מחשבותינו. כתובת הבלוג שהקמנו, על חוויות למידה משמעותיות:

<http://fieldsofmeaning.wordpress.com>

ליצירת קשר:

ד"ר אורית פרנפס, בית-ספר לחינוך, אוניברסיטת תל-אביב
oritpa@post.tau.ac.il

ד"ר משה ויינשטוק, מכללת יעקב הרצוג
moishimimi@gmail.com