

שילוב תוכן ותהליך: עבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי

אהוד רביב, יולי, 2016¹

1. מבוא

הקבוצה החינוכית היתה, וככל הנראה גם תמשיך להיות, מסגרת העבודה המרכזית של החינוך הבלתי פורמלי (מנדל-לוי וארצי, 2016; סילברמן-קלר, 2005; שמידע ורומי, 2007). לקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי ישנם מאפיינים ייחודיים הבאים לידי ביטוי במסגרת הפעילות, במטרותיה, ביחסים בין המשתתפים, ביחסים בין המשתתפים לבין המדריך-המנחה וביחסים בין הקבוצות לבין הגופים החברתיים הסובבים אותן (Jaques & Salmon, 2007). ניתן להניח כי שמונה הדילמות שאיפיינו לדעת דרור (2007) את התפתחותו המיוחדת של החינוך הבלתי פורמלי בישראל, הטביעו את חותמן גם על המבנה, האופי ושיטות העבודה המיוחדות של קבוצות אלה. על אף המגוון הגדול של קבוצות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי בישראל, ניתן לומר כי מרביתן כוללות, בשילוב כזה או אחר, את מימדי החינוך הבלתי פורמלי שהציע כהנא (2000), ומכאן ההבדלים בינן לבין קבוצות אחרות (מנדל-לוי וארצי, 2016). אולם, למרות תפוצתן הנרחבת של קבוצות אלה ולמרות היותן נבדלות מקבוצות בתחומים אחרים, חסרים בתחום זה כמעט לחלוטין מחקר שיטתי, המשגה תיאורטית ותפיסה יישומית מבוססת-תיאוריה (רומי ושמידע, 2007).

המאמר שלפנינו מבקש להשלים מקצת מן החסר בתחום זה: להגדיר את ייחודן של הקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי תוך שימוש במושגים של **תוכן ותהליך** הלוקוחים מתחום העבודה עם קבוצות ולהציע גישה יישומית מבוססת-תיאוריה לצורך תכנון והערכה של פעילויות חינוכיות המתאימות לקבוצות תוכן-תהליך בחינוך הבלתי פורמלי.

למרות הדימוי האנרכיסטי-במקצת שדבק בו, "החינוך הבלתי פורמלי מוגדר כפעילות חינוכית מאורגנת ושיטתית המתקיימת מחוץ למערכת החינוך הפורמלית... מתוך כוונה להשיג מטרות חינוכיות מוגדרות" (קליבנסקי, 2007: 224). המאמר מבקש איפוא לתרום להעמדת העבודה עם קבוצות תוכן-תהליך על בסיס תיאורטי ומעשי מוצק, כדי לבסס את הפן השיטתי של הפדגוגיה הבלתי פורמלית ואת כוונתה לפעול להשגת מטרות חינוכיות מוגדרות.

הדיון מתחיל בהגדרת מצב המחקר והתיאוריה בתחום החינוך הבלתי פורמלי בישראל כבעיה של "שורשים וצמרת" המנותקים זה מזה. לאחר מכן נבחן מספר בעיות מבניות ותפיסתיות המציבות חסמים בפני יישומה של גישה מונחית-תיאוריה "בשטח" של החינוך הבלתי פורמלי. מכאן נעבור אל שאלת הסיווג המתאים של הקבוצות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי ואל השילוב הקיים בהן בין **תוכן** לבין **תהליך** ("קבוצות תוכן-תהליך"). בעזרת סיווג זה נבחן מצד אחד את תהליכי ההכשרה של המדריכים בארגונים הבלתי פורמליים ומצד שני את מסלולי ההכשרה האקדמיים לעובדי נוער. בחלקו המרכזי של המאמר נביא דוגמא לתהליך שלם של תכנון פעילות קבוצתית בגישת תוכן-תהליך ונבהיר את שיקולי הדעת התיאורטיים והמעשיים הקשורים לכך. מטרתו של חלק זה הוא להראות כיצד ניתן לרתום את התוכן החינוכי כדי לקדם את התהליך האישי והקבוצתי ולרתום את התהליך האישי והקבוצתי כדי לקדם מטרות בתחום התוכן.

אני מקווה כי המאמר יוכל לשרת סטודנטים, מדריכים ומחנכים המבקשים להכשיר את עצמם לעבוד בצורה מקצועית עם קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי. כמו כן עשוי המאמר לסייע לעוסקים בתכנון קבוצות תוכן-תהליך בכל תחום אחר. בגלל הזיקה ההדוקה הקיימת בין עבודה קבוצתית המשלבת תוכן ותהליך

¹ הכותב הוא מרצה בחוג לחינוך חברתי-קהילתי במכללת אורנים ומנחה קבוצות תוכן-תהליך.

לבין העבודה עם קבוצות פסיכו-חינוכיות, יוכלו גם מנחי קבוצות כאלה למצוא בו ענין. ובהיבט אחר: המאמר עשוי לתרום למחקר המועט בתחום העבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי כדי לסייע לתהליך הפיכתו של תפקיד עובד הנוער לפרופסיה. שכן אחד התנאים לקיומה של פרופסיה היא הזיקה הקיימת בה בין מחקר, תיאוריה ופרקטיקה, כאשר המחקר חייב להישען על תיאוריות ועל פרקטיקות קיימות ותפקידו להעמיד תיאוריה חדשה שניתן יהיה ליישם אותה בפרקטיקה (טובין, 2010).

2. "בעיה של שורשים וצמרת"

הדיון האקדמי בקבוצות תוכן-תהליך בחינוך הבלתי פורמלי מזמין דיון מקדים במצבו הכללי של המחקר בתחום זה. חוקרים שונים מציינים כי תחום החינוך הבלתי פורמלי נחקר מעט באופן יחסי למחקר בתחום החינוך הפורמלי, גם בארץ וגם בעולם (כהן, 2007; רומי, 2009; רומי ושמידע, 2007; Cohen, 2007). רובו של המחקר בתחום זה בישראל, עוסק "בנושאי מאקרו" כגון מאפייני החינוך הבלתי פורמלי, מסגרות הפעולה שלו, תפקידו החברתי, מימדיו וכדומה (סילברמן-קלר, 2007; רומי, 2009; רייכל, 2009). כפי שמציין שלמה רומי, "בעקבות זאת נוצר פער בין העשייה המרובה והמפותחת של החינוך הבלתי-פורמלי בשדה החינוך לבין מיעוט החשיבה וההמשגה על אודותיו." (רומי, 2009: 18). מחקרים וכתביה תיאורטית על "נושאי המיקרו", של יישום החינוך הבלתי פורמלי "בשטח", חסרים כמעט לגמרי. חסרון זה בולט במיוחד בהקשר של מאמר זה, משום שעל אף מרכזיותה של המסגרת הקבוצתית בעבודה עם ילדים ונוער "בשטח" של החינוך הבלתי פורמלי, היא לא זכתה כלל להתייחסות מחקרית או להמשגה תיאורטית. מסיבה זו בחרנו בדימוי של "שורשים וצמרת" כדי להדגיש את חסרונם של שאר חלקי העץ הנחוצים לקיומו. כדי להבין את גודל הבעיה, ננסה לדמיין לעצמנו כיצד היה נראה היום תחום ההוראה בחינוך הפורמלי, הבית ספרי, ללא המחקר הנרחב על תהליכי למידה, שיטות הוראה, תכניות לימוד, ניווט כיתה, על האופן בו חושבים תלמידים ומורים ועוד תחומים רבים של מחקר ותיאוריה הממשיגים את הפרקטיקה של ההוראה (ראה כהן, 2007). נראה כי הדלות חסרת הפרופורציה של המחקר והתיאוריה האמורים להפרות ולהנחות את יישומה של הפדגוגיה הלא-פורמלית, היא אחד ההיבטים של "מחלות הילדות" של החינוך הבלתי פורמלי המצוי, לדעת רומי, במתח מתמיד בין "מיסוד לארעיות" (רומי, 2009: 18) והשווה סילברמן-קלר, 2007).

2.1 בעיית ניהול הידע בארגונים הבלתי פורמליים

כפי שראינו, קיים צורך מובהק בכתיבה אקדמית שתספק את החיבור שבין התיאוריה לבין השטח. אולם האקדמיה איננה הגורם היחיד האמור ליצור את החיבור הזה. את הידע התיאורטי והמעשי הקשור בעבודת השטח של החינוך הבלתי פורמלי בישראל, מרכזים כיום אגף תכנים, תכניות הכשרה והשתלמויות במינהל חברה ונוער ומרכזי ההדרכה בתנועות הנוער ובארגוני הנוער (מנדל-לוי וארצי, 2016). לצידם של אלה קיימים ארגונים רבים מהמגזר השלישי ומהמגזר הפרטי המתמחים באספקת שירותי הדרכה גנריים או מותאמים ללקוח (והשווה איכילוב, 2010; דגן-בוזגלו, 2010; יונה ודהאן, 1999). רמת ניהול הידע בארגונים האחרונים האלה שונה מאד. עיון באתרי האינטרנט של מינהל חברה ונוער ותנועות הנוער, מעלה גם היא תמונה מגוונת של חומרי הדרכה וחומרי עזר תיאורטיים ברמה משתנה, המשקפת גישות שונות וסדרי עדיפויות שונים בנוגע ליצירתו וניהולו של הידע בתחום ההדרכה. אולם הקושי העיקרי נוגע, ככל הנראה, לא לאיגום הידע ולבניית הכלים לאיחזורו, אלא להפצתו ולהטמעתו באירגוני החינוך הבלתי פורמלי כך שיבוא לידי ביטוי שיטתי בעבודה בשטח (King, 2009), והשווה מבנה מינהל חברה ונוער, ח"ת).

מנדל-לוי וארצי (2016) דנים במספר בעיות-יסוד של הארגונים הבלתי פורמליים העשויות לשפוך אור על בעיית ניהול הידע שעליה הצבענו :

2.1.1 **התחלופה הגבוהה של העוסקים בתחום** (לעיתים קרובות : פחות משנה בתפקיד) מקשה על הכשרה הולמת לפני התפקיד ובזמן מילוי התפקיד. ההכשרות הניתנות הן בדרך כלל אינטנסיביות מאד וממוקדות בפרקטיקות של ההדרכה ולא בהיבטים הרחבים של החינוך הבלתי פורמלי או של החינוך בכלל. מאפיין זה עשוי להקשות על הפצה והטמעה יעילה של הידע הקשור לעבודת השטח.

2.1.2 **גילם הצעיר של המדריכים** עומד ביחס הפוך למומחיות הנדרשת מהם בתחומי ידע שונים ומגוונים. לכן הארגונים הבלתי פורמליים מספקים יותר ויותר מערכי שיעור מוכנים ומובנים במקום לצפות מהמדריכים שיכתבו מערכי הדרכה חדשים המותאמים לקבוצות שלהם. מאפיין זה פועל למעשה כנגד המגמה להרחיב את האופקים המקצועיים של העוסקים בעבודת השטח ולהעמיק את הבנתם בתחומי התוכן ובתחום החינוך כאחד.

2.1.3 **אי קיומה של זהות חינוכית והדרכתית מגובשת.** בחלק מן הארגונים רואים זאת כיתרון ומשתדלים להעביר את המדריכים תהליך של גיבוש זהויות אלו, אבל נראה כי ברמה הארגונית קשה לצפות ממי שזהותו החינוכית והמקצועית אינה מגובשת להיות מסוגל להעביר תכנים חינוכיים ברמה נדרשת.

2.1.4 **שימור 'קסם הנעורים' לצד המקצועיות.** לצד הצורך לצייד את המדריכים הצעירים בכלים מקצועיים שיאפשרו להם למלא את תפקידם ברמה הנדרשת, מתקיים רצון לשמר את "קסם הנעורים" של "...ילד בן 17, מאד לא מקצועי [...] שמוביל אחריו באופן לא מקצועי, עשרה ילדים מאד לא מקצועיים." (נלי מרקמן, רכזת הדרכה של הצופים. מובא אצל מנדל-לוי וארצי, 2016: 33). הרצון לשמור על האיזון בין שתי תפיסות נוגדות אלה קשה מאד לביצוע, לאור הקושי לצייד את המדריכים בכלים מקצועיים שצינו למעלה ולאור האופן בו נתפס "קסם הנעורים" על ידי המדריכים עצמם (להלן).

2.1.5 **"קסם הנעורים הבלתי מקצועי" בעיני המדריכים.** מעיון באתרי תנועות הנוער הגדולות עולה סוגיה נוספת המאירה באור אחר את דילמת "קסם הנעורים" והמקצועיות עליה דיברה נלי מרקמן : **האם להיות מדריך "רציני" או מדריך "כיפי" ?** סוגיה זו, המלווה את החינוך הבלתי פורמלי מאז ראשיתו (ראה דרור, 1979), מייצגת ככל הנראה את אחת הדילמות הקיומיות של המדריכים בחינוך הבלתי פורמלי. להערכתנו, היא גם מהווה את המכשול הגדול ביותר בפני ההפצה וההטמעה של הידע המקצועי ותהליך ההתמקצעות של העוסקים בתחום זה. בדיאלוג (דמיוני?) בין **נעם למאור**, מדריכים בשכבה הצעירה של הנוער העובד והלומד, מוצגות שתי גישות קוטביות אלה והדילמה שהן מייצגות כמבוא לשינויים שערך מרכז ההדרכה במתכונת הפעולות לשכבה הצעירה. **מאור** טוען שמטרת הפעולות היא לעשות כ"ף, לשחק, ליהנות ולהשתולל. לעומתו סבורה **נעם** ש"פעולה צריכה להיות מורכבת ממשחקים שונים ומתודות שיש ביניהם קשר ברור ומתוכנן שמטרתו להעביר לחניכים מסרים חינוכיים" (הפעולה בשכבה הצעירה, 2012: 1). **נעם** מייצגת את האתוס של ההדרכה המכוונת להשגת מטרת חינוכיות שמבקש מרכז ההדרכה של הנוער העובד והלומד להפיץ ולהטמיע בקרב מדריכי השכבה הצעירה, ואילו **מאור** מייצג את "הקול של השטח", שרואה בהדרכה המבוססת על חווייה וכיף את העיקר. תפיסת התפקיד שמציג מאור מייצגת גישה נוספת, שלפיה העשייה היא העיקר והמטרות החינוכיות משניות בחשיבותן. העדפת הניסיון בשטח, העדפת החווייה והעדפת ה"נעשה" על פני ה"נשמע", קשורים גם **לשאלת הפופולריות של המדריך**. נעם מעידה על עצמה : "אני תמיד מקנאת במאור". קנאה זו קשורה לכך ש"תמיד הולך לוי" בפעולות (שם, 2012: 1). זהו הד ברור להבנה הכואבת שעיסוק מעמיק בתכנים חינוכיים עלול לבוא על חשבון הפופולריות. להצלחה של מדריך עם קבוצת חניכיו ישנם מדידים רבים ומורכבים. המרכיבים של קשר אישי, כריזמה, פופולריות, יצירת חוויית של כיף וכדומה, הם משתנים מרכזיים בעבודתו של המדריך, ובשטח הם מקבלים לעיתים קרובות עדיפות על מרכיבים כגון דוגמה אישית, הצבת גבולות, עבודת עומק חינוכית וכדומה (ראה דרור, 1979).

עוז ותמר אלמוג בספרם על דור ה-Y (אלמוג ואלמוג, 2016) מצביעים על כך שמאור אינו יחיד מסוגו: הסלידה מ"חפירה", מהעמקה ומשיח המבוסס על חשיבה רציונלית-שיטתית, היא אחד ממאפייניו של דור המדריכים, דור ה-Y. נראה איפוא שמאור אינו מייצג רק תפיסת תפקיד של מדריך, אלא את קווי האופי הקולקטיביים של דור שלם.

לסיכום, נראה כי האנומליה של "שורשים וצמרת" המתקיימת בתחום הכתיבה האקדמית על החינוך הבלתי פורמלי מתקיימת, כמין תהליך מקביל, גם בארגונים הבלתי פורמליים עצמם. היא באה לידי ביטוי בפער הגדול הקיים בין המגמה של ארגונים אלה לרכז, להפיץ ולהטמיע את הידע התיאורטי והמעשי הקשור להדרכה, לבין הדינמיקה הקיימת בשטח השמה דגש על ארעיות, "קסם הנעורים", החוויה והכיף, והעדפת הניסיון בשטח על פני ההעמקה והשיטתיות. איבחון מתח זה שבין הצמרת לשורשים ומציאת הדרכים לצימצומו, היא משימתם המשותפת של גורמי המקצוע במשרד החינוך ובארגונים הבלתי פורמליים ושלאנשי האקדמיה כאחד.

3. סוגי קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי (בהתמחות נוער וקהילה)

באתר Infed.org המוקדש כולו לחינוך הבלתי פורמלי, מציין סמית (Smith, 1997) כי התפתחות הידע בנוגע למהותן ודרך תפקודן של קבוצות מילאה תפקיד מכריע בהתפתחות התיאוריה בנושא חינוך בלתי פורמלי.

סילברמן-קלר מדגישה כי "ייחודה של הפדגוגיה הלא-פורמלית נובע מיצירת זיקה בין התפתחות היחיד לבין התפתחות הקבוצה כמותנות זו בזו: היחיד מתפתח בתוך קבוצה, והקבוצה מתפתחת כתוצאה של התפתחותם של היחידים המרכיבים אותה." (סילברמן-קלר, 2001: 30). הקבוצה היא איפוא המסגרת הבסיסית שבתוכה מתקיימת אותה אינטראקציה מהותית בין היחיד לחברה המאפיינת את הפדגוגיה הבלתי פורמלית (והשווה דרור, 1979). רשתות של קבוצות מהוות את השלד של ארגונים בלתי פורמליים כדוגמת תנועות נוער או ארגונים ארציים כמו עמותת "אחרי!". קבוצות הן גם השלד של המבנה הקהילתי ורשת הקשרים שהן יוצרות ביניהן קובע במידה רבה את רמת הקהילתיות (שדמי-וורטמן, 2010).

בדיקה של הקבוצות שאיתן עובדים סטודנטים משנה ג' הלומדים בקורס משותף בתכנית לפיתוח מנהיגות חברתית וקהילתית במכללת אורנים (נוער וקהילה), מעלה את התמונה המתוארת בטבלה 1.0:

טבלה 1.0 – סוגי קבוצות בקורס אקדמי בהתמחות נוער וקהילה (מכללת אורנים).

1. חוג סיירות של הקק"ל	8. קבוצת בעלי צרכים מיוחדים העובדים בחווה חקלאית.
2. קבוצה ב"כנפיים של קרמבו"	9. קבוצת נוער ביישוב קהילתי
3. קבוצה במכינה קדם צבאית	10. צוות פרויקטים במח' הנוער ביישוב קהילתי
4. קומנות ש"שים מ"כנפיים של קרמבו"	11. קבוצות תלמידים בחווה חקלאית
5. קבוצה בפנימייה לנערות בסיכון	12. קבוצת ש"שיות בעמותת אח"י
6. קבוצת מנהיגות צעירה במתנ"ס	13. מועצת תלמידים עירונית
7. קבוצות ילדים בחינוך הבלתי פורמלי בקיבוץ	14. קבוצת "אחרי! לצבא"

כמה מסקנות עולות מניתוח רשימה זו. הראשונה – הגיוון הגדול הקיים בארגונים הבלתי פורמליים שבמסגרתם מתבצעת העבודה עם הקבוצות השונות. השנייה – העובדה שלמרות הגיוון הגדול, בכל המקרים מדובר על **עבודה עם קבוצות או צוותים**. בסקר שערכתי בין לומדי ובווגרי התכנית לפיתוח מנהיגות חברתית וקהילתית במכללת אורנים (נוער וקהילה) התברר, כי במהלך שנים ב-D ללימודים רוב משמעותי של הסטודנטים פועלים במרחב הקבוצתי (רביב, 2016). יש לציין כי גם בתחום הנוער בסיכון (קידום נוער), מתבצע חלק משמעותי של העבודה החינוכית-טיפולית באמצעות קבוצות (שמש ושמש, 2010). והמסקנה השלישית והחשובה ביותר לענייננו היא שלמרות הגיוון הגדול, כל הקבוצות **עוסקות בתכנים חינוכיים מוגדרים** הנגזרים מאידיאולוגיות שונות ומטרות חינוכיות ואירגוניות שונות. דוגמאות לכך הן קבוצות "כנפיים של קרמבו" שמטרתן להפגיש בין צעירים בעלי צרכים מיוחדים לבין בני נוער רגילים, עם דגש על קבלת האחר והשונה, וקבוצת בני נוער בישוב קהילתי המדגישה את הזהות הקהילתית והעשייה הקהילתית. ומכאן מתבקשת המסקנה לפיה **מרכיב התוכן הוא המרכיב המרכזי ביותר בפעולתן של כל הקבוצות**.

כשאנו בוחנים את הקבוצות השונות שהבאנו באמצעות הכלי לסיווג קבוצות שפיתח זיו (זיו ובהרב, 2001), נגיע למסקנה כי הקבוצות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי מחייבות סיווג שונה. זיו מבחין בשלושה סוגי קבוצות:

קבוצת המשימה (Task Oriented) – סוג זה בא לידי ביטוי נרחב בעבודתן של קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי בדגש שלהן על ביצוע משימות בקבוצות קטנות או גדולות. בתוך כך מוקדשת תשומת לב לאיכות עבודת הצוות ולאיכות התוצר. דוגמה להיבט המשימתי בעבודת קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי: בניית מתקן מיחזור; הכנת יציאה לטיול; הכנת ארוע תרבותי (הדוגמאות שלי, א.ר.).

קבוצת הצמיחה האישית (Personal Growth) – סוג זה בא לידי ביטוי בעיסוקן של רוב הקבוצות בתהליך הקבוצתי. האינטראקציות בין חברי הקבוצה ובינם לבין המדריך מקבלות התייחסות בידי המדריך-המנחה ומשמשות הן ללמידה וצמיחה אישית והן ללמידה וצמיחה קבוצתית. דוגמאות להיבט הצמיחה האישית בעבודת קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי: הדגש ששמים מדריכים על קיומה של תקשורת אינטימית בין חברי הקבוצה; פיתוח מנהיגות בקבוצה; יצירת לכידות (גיבוש).

קבוצה פסיכו-חינוכית (Psycho-Educational) – קבוצה המשלבת מרכיב לימודי-חינוכי יחד עם מרכיב פסיכולוגי אישי וקבוצתי. לפי בראון (Brown, 2010) קבוצות פסיכו-חינוכיות מיועדות למטרות של מניעה או התמודדות עם סוגיות אישיות, משפחתיות וחברתיות שונות. סוג זה הוא הקרוב ביותר, מבחינת השילוב הקיים בו בין תוכן לימודי לתהליך אישי וקבוצתי, אל הקבוצות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי (וראה גן-אל, פלג וגיל, 2009). ומצד שני, קיימים הבדלים מהותיים בין קבוצות פסיכו-חינוכיות לבין קבוצות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי: הן נבדלות במאפיינים כגון גודל הקבוצה, הדגש האקדמי-לימודי, המרכיב הטיפולי וההתמקדות בהשגת מטרות הקבוצה (ראה Brown, 2010:5-6). למרות הבדלים אלה, ניתן ורצוי לעשות שימוש בתפיסות מחקריות ותיאורטיות וכן בפרקטיקות הלקוחות מתחום הקבוצות הפסיכו-חינוכיות לצורך המשגה והתכנון של העבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי.

מתברר איפוא שהקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי אינן שייכות לאחד הסוגים שהציע זיו. הן כוללות מאפיינים משלושת סוגי הקבוצות. הן פועלות פעמים רבות **כקבוצות משימה** או **כצוותים** (צוות – קבוצה שבה מרכיב המשימה המשותפת גבוה). יחד עם החתירה המשותפת להשגת מטרות מתקיימת בהן תשומת לב מתמשכת לצמיחה האישית והקבוצתית, תכונות המאפיינות את **קבוצת הצמיחה האישית**. ולבסוף, כפי שציינו, בקבוצות החינוך הבלתי פורמלי מתקיימים גם מרכיבים של **הקבוצה הפסיכו-חינוכית**, הבאים לידי ביטוי בהקניית תוכן לימודי-חינוכי המקיים קשרי גומלין עם התהליך האישי והקבוצתי.

היסוד המהותי בתפקודן של הקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי הוא **היסוד הדינמי**: יכולתן לנוע על הציר שבין הקוטב המשימתי-לימודי לבין הקוטב של הצמיחה האישית והקבוצתית בהתאם למטרותיהן החינוכיות. תכונה זו מתאפשרת עקב התכונות של "רב ממדיות" ו"מודולריות" המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי על פי כהנא (2000). נראה כי מאפיינים מהותיים אלה חסרים בניחות של מאפייני הפדגוגיה הלא פורמלית שערכה סילברמן-קלר (2001) והם מחייבים מחקר נפרד.

4. תוכן ותהליך בעבודה עם קבוצות

לאור הקושי בסיווג הקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי על פי המודל של זיו ולאור זיהוי השילוב הדינמי הקיים בהן בין תכנים חינוכיים לבין תהליכים אישיים וקבוצתיים, נראה כי יש לבחון אותן בכלי אחר: בעזרת האבחנה בין **תוכן לתהליך**, המשמשים מושגי מפתח בעבודה עם קבוצות. ראשית, נגדיר את שני המושגים:

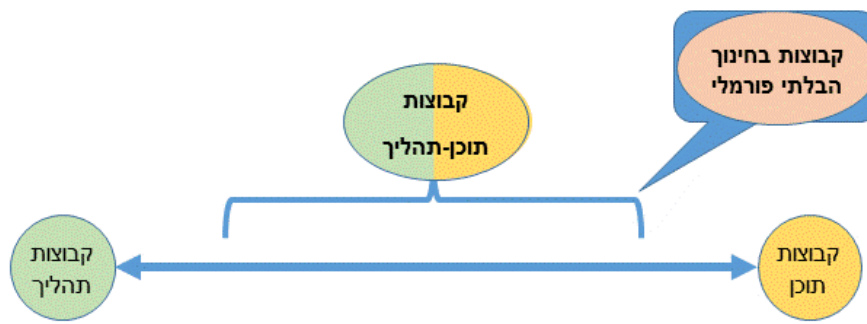
תוכן (content) – מוגדר על ידי אוסטין ומרשאן (Austin & Marchant, 2014) כעונה על השאלה "מה עומד לדיון בקבוצה?". שאלת ה"מה" מתייחסת לנושאים שעליהם משוחחים, למשימה, לבעיות הדורשות פתרון, להזדמנויות הנבדקות, להחלטות שיש לקבל, לנושאים שעל סדר היום ולמטרות של הקבוצה. בראון (Brown, 2010) מדגישה כי תחום התוכן נוגע להיבט החינוכי-דידקטי של העבודה הקבוצתית: למידת חומר חדש תוך שימוש בכלים קוגניטיביים כגון דיון, הרצאה וצפייה או השתתפות בפעילות. רוב הקניית התוכן (פעילות ההדרכה או ההוראה) מתבצעת על ידי המדריך או המנחה. לדוגמה: קבוצה של חניכי ט' בשומר הצעיר העוסקת בנושא מגדר. תוכן הפעולה הוא "גבולות המגדר". החניכים צופים בסרט, מקיימים דיון על הסרט ומנתחים הטיות מגדריות במשחקים (מגדר, כלים להזדרכת הגו"ב, 2015). בדוגמה זו באה לידי ביטוי תכונה חשובה נוספת של התוכן, שמציינות שפירא ושרת-פורטר (2006): הן מבחינות כי בתחום התוכן נמצא כל מה שמתרחש **ברמה הגלויה** של הקבוצה הניתן לזיהוי באופן מוחשי, כולל המידע העיוני והפרקטי, ההתנסויות וכל דבר אחר הנראה לעין. **מדריך טוב של תוכן** יידע לשלב בעבודה עם הקבוצה מידע מסוגים שונים שיקדם את הקבוצה לעבר מטרותיה (בדוגמה שלנו: לימוד תפיסות שיובילו להתנהגות רגישת-מגדר בקבוצה ובחברה).

תהליך, תהליכים קבוצתיים (process) – זוהי שאלת ה"איך" הקבוצתית, אשר על פי פרל ופלד (2007) כוללת תהליכים המתרחשים ברובד הלא-מודע של הקבוצה כשלם, שלבים שהקבוצה עוברת בתהליך ההתפתחות שלה (לדוגמה: מקנזי וליבסלי, 1983; Tuckman, 1965) ותהליכים אישיים ובין-אישיים המתרחשים בקבוצה. לדוגמה: במהלך הפעולה על "גבולות המגדר" הקבוצה מביעה אכזבה מהמדריך שלה, ובכך משליכה עליו את הקושי שלה לעסוק בנושא הבעייתי של סטריאוטיפים מגדריים בקבוצה. שפירא ושרת-פורטר (2006) מבחינות כי בתחום התהליך נמצא כל מה שמתחולל **ברמה הסמויה** של הקבוצה, באופן בלתי מוחשי ולרוב בלתי מודע. בדוגמה שהבאנו, התוכן הגלוי (הבעת האכזבה מן המדריך) עשוי לרמז על התהליך הסמוי: ההתנגדות הקבוצתית, המתח בין בנים לבנות, הקושי לדון בנושאים טעונים וחוסר הביטחון במסגרת הקבוצתית. שפירא ושרת-פורטר (2006) כוללות בתהליך שני מרכיבים: המרכיב הדינאמי האוניברסאלי, המתרחש בכל קבוצה באשר היא קבוצה, בין חברי הקבוצה לבין עצמם ובין המנחה, והתהליך הדינאמי תלוי-המשימה האופייני לכל קבוצה בהתאם למשימותיה המיוחדות. הכלים שבהם מנהלים המנחים את התהליך כוללים את מבנה הסדנה, את המתודות והטכניקות שבהם נעשה שימוש כדי לאפשר, לטפל ולכוון את הדינמיקה הקבוצתית, החוקים, הנורמות והמסגרות הנקבעים כחלק מן הסטינג, האופן בו מטופלים ומתוחזקים היחסים בין המשתתפים והאופן בו מנוהל האקלים הקבוצתי. **מנחה טוב של תהליך** יידע לתמוך, להנחות ולהוביל את הקבוצה תוך שימוש בכלים מתוכננים, טכניקות הנחייה, מתודות הפעלה והתערבויות כדי לאפשר לקבוצה להשיג את מטרותיה (Austin & Marchant, 2014). בדוגמה שהבאנו למעלה, המנחה עשוי לשקף לקבוצה את רגשי התסכול והאכזבה ולשאול את המשתתפים מדוע לדעתם נוצרה אכזבה זו, כדי להוביל אותם להבנת ההתנגדות אליו כביטוי לקושי לעסוק בנושא

הבעייתי. בכך מקדם המדריך תהליך קבוצתי של פיתוח מודעות גדולה יותר להבדל שבין מה שנאמר לבין מה שקורה בסבטקסט הקבוצתי (הרובד הסמוי).

אם נבחן על פי אבחנות אלה בין תוכן לתהליך את הסיווג המשולש של זיו (2001), נמצא שקבוצת המשימה נותנת עדיפות לתוכן, קבוצת הצמיחה האישיה נותנת עדיפות לתהליך והקבוצה הפסיכו-חינוכית משלבת תוכן ותהליך.

על פי הסיווג של תוכן-תהליך, ניתן למקם את כל סוגי הקבוצות הקיימים על רצף שבין תוכן לתהליך. ככל שנתקדם לכיוון מרכז הרצף, נמצא שילוב הולך וגובר של תוכן ותהליך (פרל ופלד 2007; Brown, 2010). הקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי שייכות על פי מהותן לתחום המרכזי (קבוצות תוכן-תהליך), כאשר קיימת בהן העדפה לעיסוק בתוכן (דרור, 2007; קליבנסקי, 2007). אבחנה זו מתאשרת גם מתוך בדיקת סוגי הקבוצות שאיתן עובדים סטודנטים במסלול נוער וקהילה שאותן פרטנו למעלה בטבלה 1.0. באיור 1.0 מתואר מיקומן של הקבוצות בחינוך הבלתי פורמלי על פני רצף זה:



איור 1 – סוגי קבוצות - תוכן ותהליך

ניתן למקם כל קבוצה על הרצף שבין תוכן לתהליך על פי מידת התייחסותה לשני מימדים אלה. קבוצות הדרכה בחינוך הבלתי פורמלי נמצאות בתחום המרכזי של שילוב תוכן ותהליך, כאשר יש בהן נטייה להדגיש את העיסוק בתוכן על פני העיסוק בתהליך

4.1 "מדריך" או "מנחה"?

לאור הגדרתן של הקבוצות בהן עוסק מאמר זה כקבוצות חינוכיות המשלבות תוכן ותהליך תוך הדגשת מרכיב התוכן, נראה כי המונח ההיסטורי "מדריך" המשמש לתיאור התפקיד של מוביל הקבוצה הוא מונח מתאים (משום שעיקר עיסוקו בתוכן החינוכי) ולא "מנחה" (שעיקר עיסוקו בתהליכים האישיים והקבוצתיים). עם זאת ברור כי השילוב בין תוכן לבין תהליך מחייב שלמדריך יהיו גם כישורי הנחייה מתאימים. תפיסה זו הולמת לגמרי את מטרותיהם המוצהרות של רוב הארגונים הבלתי פורמליים (ראה למשל גן-אל, פלג וגיל, 2009).

4.2 תוכן ותהליך בתהליכי ההכשרה של הארגונים הבלתי פורמליים

עדויות נוספות למרכזיותו של היבט התוכן בהדרכה ניתן למצוא בשני מאגרים של הפעלות חינוכיות בלתי פורמליות (מינהל חברה ונוער והנוער העובד והלומד). בדיקה של כ-20 פעילויות בתחומים שונים (מן השנים 2010-2016) מראה עדיפות ברורה לעיסוק בתוכן על פני העיסוק בתהליך (ראה למשל "שלבם בהתאמת פעולה לקבוצה" באתר הנוע"ל. [ח"ת]).

העדפת מרכיב התוכן משתקפת גם בתהליך ההכשרה של המדריכים, שבו ניתנים יותר כלים הנוגעים לעיסוק בתכנים ופחות כלים לעבודה תהליכית עם הקבוצה (ראה למשל "תכנית להכשרת המד"צ", ארז ואחרים, 2012). ניתן לשער שתפיסה זו עליה הושתת תהליך ההכשרה קשורה גם להתפתחות ההיסטורית של תפיסת תפקיד המדריך יותר כמקנה תוכן ערכי-רעיוני-אידיאולוגי ופחות כמנחה תהליכים קבוצתיים (והשווה דרור, 1989).

עדיין נדרש מחקר יסודי אשר ישווה את הזיקה בין תכניות ההכשרה ותכניות העבודה המופקות על ידי הארגונים הבלתי פורמליים לבין האופן בו נתפסות ומבוצעות תכניות אלה בשטח.

4.3 תהליך ותוכן בתכניות ההכשרה האקדמיות

הליבה המשותפת של תכנית ההכשרה האקדמית לבעלי תפקידים במערכות החינוך הבלתי פורמלי שמביאות גן-אל, פלג וגיל (2009: 13), כוללת עיסוק נרחב בתכנים ורק כלים בסיסיים בתחום העבודה התהליכית עם קבוצות. למרות מדיניות זו, בחלק מהמוסדות האקדמיים שבהם קיימים מסלולים לתואר ראשון בחינוך הבלתי פורמלי, מתקיים מצב שונה בתכלית. חלקם של המרצים המכשירים את עובדי הנוער לעבודה עם קבוצות באים מדיסציפלינות הרואות **בתהליך הטיפול** את עיקר העבודה החינוכית. כתוצאה מכך, הקורסים העוסקים בעבודה עם קבוצות לא רק שהם נקראים "קורסי הנחיית קבוצות" (ולא הדרכת קבוצות), אלא שכמעט אינם מתייחסים למימד התוכן. דוגמאות לכך נמצאו הן במכללת אורנים והן במכללת בית ברל. כפי שמראה בראון (Brown, 2010) גישה זו נשענת על תפיסה לפיה רק קבוצות תהליכיות הן "קבוצות אמיתיות". מקורה של התפיסה הוא בעולם הטיפול. חסרונה האחד הוא בכך שהיא מתעלמת מן העובדה ששילוב תוכן ותהליך בעבודה קבוצתית מאפשר יתרונות שאינם יכולים להתקיים בקבוצות הממוקדות בתהליך בלבד. חסרונה השני הוא בהתעלמותה ממהותן של הקבוצות החינוכיות שאיתן יעבדו הסטודנטים הן בזמן לימודיהם והן לאחר סיום הלימודים. גישה זו מעלה בעיות מקצועיות ואתיות. ראשית, היא אינה עונה על ההתאמה הנדרשת בין תכנית ההכשרה לבין הנדרש מעובדי הנוער בשטח. שנית, היא עלולה ליצור אצל הלומדים תחושה שהם אמורים לפעול בעבודתם עם קבוצות בגישה תהליכית-דינמית הכוללת מרכיבים טיפוליים, גישה שלא הוכשרו ולא הוסמכו לעשות בה שימוש.

5. תכנון קבוצה חינוכית המשלבת תוכן ותהליך

מטרתו של חלק זה היא להציע דרך לתכנן ולבצע פעילות חינוכית "טובה דייה", שבה רותמים את התוכן כדי לקדם את התהליך ורותמים את התהליך כדי לקדם את התוכן. הדגש בחלק זה הוא על תהליך התכנון מונחה-התיאוריה ובמיוחד על תכנון התהליך הקבוצתי, נושא שכמעט לא נדון בספרות הנוגעת לעבודה עם קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי.

5.1 פעילות תוכן-תהליך: שלב תכנון התוכן

התהליך שאני מציע מבוסס במידה רבה על שלושת השלבים שהציעה סוזן פור (Furr, 2000) להבניית התוכן של קבוצות פסיכו-חינוכיות (השלבים כלולים בתוך שלב 4 של מודל ששת השלבים שפיתחה). השלבים הותאמו לעבודה עם קבוצות תוכן-תהליך בחינוך הבלתי פורמלי.

5.1.1 שלב ראשון: הגדרת המטרות הרחבות של הפעילות: כפי שצינו, רוב הארגונים הבלתי פורמליים הינם בעלי אג'נדה חינוכית מוגדרת (גן-אל, פלג וגיל, 2009: 10). משום כך ישנה חשיבות רבה למקד בשלב הראשון את המטרות החינוכיות הרחבות שבמסגרתן ייבחרו התכנים שיועברו בפעילות הקבוצתית הספציפית. מטרות אלה יהוו את הקונטקסט הרעיוני-חינוכי לפעילות הספציפית ויספקו למדריך את

"המצפן" שיכוון אותו הן בבניית הפעילות והן כקריטריון כדי להעריך, לאחר מעשה, באיזו מידה קידמה הפעילות את הקבוצה שלו לקראת המטרות שהוגדרו.

לדוגמה: "**בדרך לשינוי**" הוא שמה של פעולה לשכבת ט' בתנועת הצופים (שכבת ט' – מערך שני, 2009). מטרתה של הפעולה היא לעורר אצל החניכים מודעות לתהליכי שינוי ברמה האישית וברמה החברתית (פעולה 14), כדי לבסס את התפיסה בנוגע לתפקידה של תנועת הנוער ככלי לשינוי חברתי (פעולה 15). סדרת הפעולות אמורה להכין את בני השכבה לכניסתם לשכבה הבוגרת בתנועה (שכב"ג). המטרה החינוכית הרחבה שממנה ייגזרו התכנים של הפעילות הקבוצתית, היא איפוא **חיזוק תחושת המחויבות האישית, הקבוצתית והתנועתית ליצירת שינוי בחברה הישראלית** (אתר הצופים, שם). אין ספק שמטרה זו קיבלה משנה-תוקף שנתיים לאחר מכן, בזמן המחאה החברתית של 2011, שבה היו שותפות רוב תנועות הנוער...

5.1.2 שלב שני: "פירוק" המטרה הרחבה למטרות אופרטיביות: בשלב זה עובר תהליך התכנון אל הגדרת המטרות **האופרטיביות** הנגזרות מן המטרה הרחבה. בדוגמה שלפנינו כבר מוזכרות בתכנית שלוש מטרות אופרטיביות:

1. החניך יבחן את יכולותיו בביצוע שינויים ברמה האישית.
2. הקבוצה תבחן את השינויים הנדרשים בחברה הישראלית.
3. **הקבוצה תבחן את יכולתה לקדם בפועל שינויים מבין אלה שזיהתה כשינויים נדרשים.**

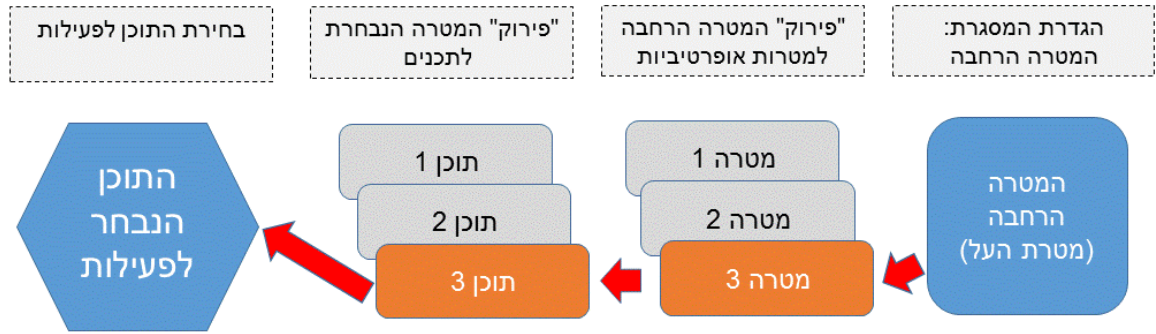
יש לשים לב כי בשונה מן הניסוח הכללי של המטרה החינוכית הרחבה המשמשת מסגרת לתכנית החינוכית, הניסוח של המטרות האופרטיביות עושה שימוש במונחים של פעולה: "החניכים יבחנו... יכירו... יבינו... יהיו מסוגלים...", או פעולות כגון: "לחזק את... לפתח את... להקנות...". וכדומה.

5.1.3 שלב שלישי: "פירוק" המטרה האופרטיבית הנבחרת לתכנים: כעת נדרש המדריך להחליט מהי המטרה האופרטיבית שבה ירצה להתמקד. יש לציין כי בפעילות המקורית (פעולה 14), שולבו כל שלוש המטרות שמנינו. כאן ישנו צורך להפעיל שיקול מקצועי הנוגע למטרותיה של ההדרכה: אם ברצוננו "לקדם שינוי בעולם תוכן המשותף לחברי הקבוצה באמצעות למידה, הבנה ותירגול" (פרל ופלד, 2007: 623), ישנה חשיבות רבה להתמקד **במטרה אופרטיבית אחת** ולחתור להשגתה באמצעים דידיקטיים שונים. בדרך כלל יוקדשו מספר מפגשים לאותה מטרה אופרטיבית מכיוון שכל מטרה כזו מייצגת עולם תוכן רחב מכדי להקיפו במפגש אחד. סימוכין לגישה זו ניתן למצוא במחקרים מתחום הלמידה, המוכיחים כי התמקדות בתכנים מעטים ומבנה ברור ופשוט של התוכן מקלים על הזכירה בצורה משמעותית (ווילינגהם, 2012). על פי עקרון זה, נראה כי השילוב של שלוש מטרות אופרטיביות שכל אחת מהן מורכבת בפני עצמה בפעילות אחת, תחטיא את המטרה החינוכית.

אנו מציעים להתמקד לצורך הדוגמא **במטרה מספר 3** ("הקבוצה תבחן את יכולתה לקדם בפועל שינויים מבין אלה שזיהתה כשינויים נדרשים"). כעת מתבצע תהליך ה"פירוק" של המטרה הנבחרת לתכנים ממוקדים. אנו מציעים שלושה תכנים שניתן לגזור מן המטרה האופרטיבית שבחרנו:

1. מיון השינויים הנדרשים בחברה הישראלית לסוגים, לפי יכולת הקבוצה לבצע אותם.
2. קבלת החלטה קבוצתית על שינוי אחד שניתן לבצעו.
3. **התארגנות קבוצתית לביצוע ההחלטה בפועל.**

לצורך הדיון, נבחר **בתוכן מספר 3** ("התארגנות קבוצתית לביצוע ההחלטה בפועל"). כעת בידינו התוכן המדויק (או הנושא) שסביבו ברצוננו לבנות את הפעילות הקבוצתית. כפי שניתן לראות, גם בבחירת התוכן אנו שומרים על העקרון של 1-2 תכנים בפעילות אחת לכל היותר. באיור 1.1 מוצג תהליך תכנון התוכן:



איור 1.1 – תהליך תכנון התוכן

התכנון מתחיל בהגדרת המטרה הרחבה (מטרת העל) שבמסגרתה מתכננים את הפעילות. לאחר מכן "מפרקים" את מטרה הרחבה למספר מטרות אופרטיביות. לאחר בחירת המטרה האופרטיבית הרצויה "מפרקים" אותה למספר תכנים. לפעילות אחת בוחרים בדרך כלל 1-2 תכנים בלבד.

5.2 פעילות תוכן-תהליך: שלב תכנון התהליך

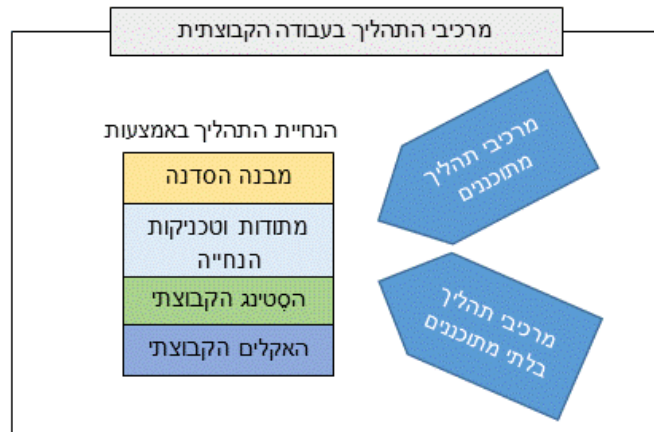
כהקדמה לחלק העוסק בתכנון התהליך, יש להדגיש כי התמקצעות בתחום זה דורשת ידע תיאורטי וניסיון מעשי מעמיקים. למרות זאת, מניסיוני ניתן להקנות חלקים חשובים ממנו בתהליך ההכשרה של מדריכים ושל עובדי נוער. ואלה חלק מן הקשיים שמציב שלב זה בפני המדריך: התהליך הקבוצתי מתרחש ברובד הסמוי, ועל כן המיומנות של איבחון תהליכים קבוצתיים מצריכה למידה וניסיון. טעויות בתכנון התהליך עלולות להזיק לקבוצה וליחידים בתוכה. ולבסוף, העבודה התהליכית עם קבוצות כוללת מרכיב אינהרנטי של העברה והעברה-נגדית הקשורים באופן הדוק לאישיותו של המנחה. סוג זה של מעורבות רגשית עשוי להציב קשיים בפני המדריך הצעיר או הבלתי מנוסה (וראה זיו, 2001).

האם ניתן לתכנן תהליך? לפי אסכולה אחת בעבודה עם קבוצות, הביטוי "תכנון התהליך הקבוצתי" יכול להישמע כמכיל פרדוקס מובנה, שהרי התהליך הקבוצתי מתחולל ברובד הסמוי, "בעולמה הפנימי של הקבוצה" המורכב מאין ספור חומרים רגשיים. אלה מובאים 'כאן ועכשיו' למרחב הקבוצתי בשיח ספונטאני (שפירא ושרת-פורטר, 2006: 4). לכן, לפי גישה זו, כמעט בלתי אפשרי לתכנן אותו. לאסכולה זו ניתן לשייך את ביון (Bion, 1960), יאלום (2006), פוקס (Foulkes, 1990) ואחרים. המשותף לכולם היא ההנחה כי לאחר שנקבע הקטיונג הקבוצתי בתהליך תכנון הקבוצה, "חומרי העבודה" של המנחה הם התהליכים האישיים והבין-אישיים הנוצרים באופן ספונטני כתוצאה מן המפגש הקבוצתי. המנחה יכול לכוון תהליכים אלה לאחר שקיבלו ביטוי מילולי או התנהגותי ב"כאן ועכשיו", אך אינו יכול לשלוט בקיומם מתחת לפני השטח.

לפי אסכולה אחרת, המתאפיינת בגישה מובנית (structured) לתהליך ההנחייה, בקבוצות תוכן-תהליך וקבוצות פסיכו-חינוכיות ניתן ורצוי לתכנן מראש חלק מן המרכיבים של התהליך הקבוצתי. פור (Furr, 2008:33) קובעת כי יש להגדיר במדויק את המטרות בתחום הקוגניטיבי, האפקטיבי, ההתנהגותי, האקזיסטנציאלי והפיזי-גופני וכן את סוג השינוי האמור להתחולל באמצעות התהליך המובנה אצל המשתתפים. רק באופן כזה ניתן לבחון האם מטרות ההתערבות הושגו או לא.

לצידם של מרכיבי התהליך המתוכננים קיימים מרכיבים אחרים, העולים באופן ספונטני במהלך עבודת הקבוצה, שלא ניתן לתכנן או לשלוט בהופעתם, אך ניתן לכוון אותם במידת מה כדי שישתרו הן את התהליך

הקבוצתי והן את התוכן שבו עוסקת הקבוצה (ראה סקירה אצל פרל ופלד, 2007). הקשר בין המרכיבים הללו לבין הכלים להנחיית התהליך הקבוצתי, מתוארים באיור 1.2:



איור 1.2 – מרכיבי התהליך בעבודה הקבוצתית.

בתהליך הקבוצתי נכללים מרכיבים מתוכננים ובלתי מתוכננים. ביצוע המרכיבים המתוכננים יבוא לידי ביטוי בעיקר באמצעות תכנון מבנה הסדנה והבחירה במתודות או טכניקות הנחייה. את המרכיבים הבלתי מתוכננים ניתן לכוון באמצעות מבנה הסדנה והסטינג, טכניקות ההנחייה והטיפול באקלים הקבוצתי.

בטבלה 1.1 נציין מספר סוגיות השייכות לתהליך הקבוצתי שאותן ניתן לקחת בחשבון בתכנון העבודה עם קבוצות תוכן-תהליך. זוהי רשימה חלקית בלבד וניתן להוסיף עליה סוגיות רבות אחרות:

טבלה 1.1 – סוגיות השייכות לתהליך הקבוצתי.	
1. שלבי התפתחות הקבוצה	9. חוקים ונורמות
2. רמת ההשתתפות	10. לכידות ומחויבות
3. עימותים והתנגדויות	11. תפקידים בקבוצה
4. דפוסי תקשורת	12. שיתוף פעולה ועבודת צוות
5. דפוסי פעולה אישיים וקבוצתיים	13. סגנון השיח
6. יחסים בין אישיים	14. יחסי מגדר ויחסים בין-תרבותיים
7. מנהיגות	15. קבלת החלטות בקבוצה
8. אופי קבוצתי	

(על פי Brown, 2010:108)

המנחה המיומן אמור לבחור את מרכיבי התהליך שבו ירצה לחולל שינוי בפעילות שאותה הוא מכין. לעיתים יבחר לטפל בסוגיה שעלתה במפגש האחרון של הקבוצה. לדוגמה: במפגש האחרון לא ניתן היה להגיע לדיון פתוח מכיון שכל מי שהתחיל לדבר נתקל בביטויים של זלזול. הסוגיה היא איפוא **סוגיית סגנון השיח** (מס' 13). לעיתים יבחר להוביל את הקבוצה לסוגיה שעדיין לא עסקה בה, כדי לסייע להתפתחות הקבוצתית. דוגמה אופיינית היא "הובלת" הקבוצה לשלב התפתחות גבוה יותר, על ידי זימון סיטואציה המחייבת לימוד מיומנויות חדשות. לדוגמה: קבוצה הנמצאת בשלב ה- Storming (על פי המודל של Tuckman, 1975) והמנחה מבקש להוביל אותה אל שלב ה- Norming באמצעות משימה הדורשת לימוד המיומנות של קביעת

כללי התנהגות קבוצתיים. דוגמה זו מראה שילוב בין שני מרכיבי תהליך (1 ו-9). גם כאן, כמו בתכנון התוכן, ניתן לשלב בין מרכיבים אך חשוב לשמור על עקרון "Keep it Simple" כדי לאפשר לקבוצה לעסוק בנדרש ממנה מבחינה תהליכית באופן מעמיק ואפקטיבי.

לצורך הדוגמה, נניח כי המדריך בחר לעסוק במרכיב מס' 13 (סגנון השיח) מתוך כוונה לייצר שיח אינטימי יותר בקבוצה שהיתה מורגלת עד עכשיו בדיונים "הצהרתיים" הנערכים במליאה.

5.3 שילוב תוכן ותהליך בתכנון הפעילות

כעת בידינו שני המרכיבים שבחרנו:

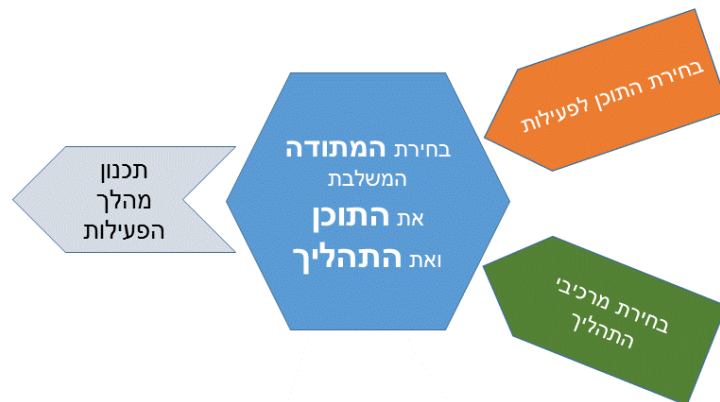
תוכן – "התארגנות קבוצתית לביצוע ההחלטה בפועל"

תהליך – סגנון השיח (מעבר לשיח אינטימי יותר).

"חיבור" התוכן והתהליך ושילובם יחד בפעילות המתוכננת, באמצעות **המתודה**, הוא החלק היצירתי והמקצועי של הכנת הפעילות הקבוצתית. בו באה לידי ביטוי יכולתו של המדריך –

1. לבחור את הדרך המתאימה ביותר להקניית התוכן (ההיבט הדידקטי)
2. לבחור את הדרך המתאימה ביותר לעיסוק בתהליך (הנחיית התהליך)
3. לשלב בין שני המרכיבים באמצעות **המתודה**.

שילוב התוכן והתהליך באמצעות המתודה מוצג באיור 1.3:



איור 1.3 – שילוב תוכן ותהליך בבחירת המתודה

המתודה הנבחרת אמורה ליצור שילוב אופטימלי בין מרכיבי התוכן לבין מרכיבי התהליך שבהם בחרנו לעסוק. לאחר תכנון המתודה, 'בוא תכנון מפורט של מהלך הפעילות כולה.

5.4 בחירת המתודה:

כפי שמציינת בראון (Brown, 2010), למנחים טובים של קבוצות תוכן-תהליך חייבות להיות יכולות הוראה טובות. יכולות אלה באות לידי ביטוי בשימוש בטכניקות מגוונות שמטרתן לקדם תהליכי גרייה רגשית, גרייה להמשגה קוגניטיבית ואפשרות לתירגול מיומנויות (ברק, 2007). בשפת החינוך הבלתי פורמלי בישראל מכוונות טכניקות אלה בשם "מתודות" או "הפעלות". סילברמן-קלר (2001) כינתה אמצעי זה של הפדגוגיה הלא-פורמלית בשם "טריגר" (סילברמן-קלר, 2001: 28).

נושא המתודות הפך למרכזי כל כך בעבודתם של המדריכים, עד שחלק מן הארגונים הבלתי פורמליים בישראל בנו מאגרי מתודות הממוינים לפי שיטה כזו או אחרת. בחוברת המתודות של מחלקת נוער וצעירים של המועצה האזורית עמק יזרעאל (ח"ת), נמצא למשל "מתודות לחלוקה לקבוצות", "מתודות לתחרויות וחידונים", "מתודות לדיון" ועוד (וראה גם משפחות מתודה של תנועת הצופים, 2014) בתנועת הצופים קיימת תבנית קבועה לכתובת המתודות המפרטת את המתודה, הזמן המומלץ לביצועה, ציוד נדרש, חומר תיאורטי נלווה ונקודות חשובות להצלחת הפעילות (איך כותבים פעילות תוכן במסע הצופים, 2014).

יש לזכור כי המדד הראשון והמרכזי בבחירת מתודה הוא **מידת תרומתה למידת התוכן בצורה אפקטיבית ולקידום התהליך הקבוצתי**. במושגים קוגניטיביים, למידת התוכן וקידום התהליך קשורים לתהליכי למידה. בשטח קיימות לעיתים קרובות תפיסות מעורפלות בנוגע ל"מהי למידה אפקטיבית?". או בניסוח אחר: כיצד אוכל לדעת האם התוכן שבו עסקתי בפעילות הקבוצתית אכן נלמד? כיצד אוכל לדעת האם המיומנויות שעליהן עבדתי במסגרת התהליך אכן נרכשו? דניאל ווילינגהם (2012: 22-17), במחקרו על המוח הלומד, מראה כי "למידה טובה" היא העברה יעילה של מידע מזיכרון העבודה (הזיכרון לטווח קצר) לזיכרון לטווח הארוך והיכולת להשתמש בו ליצירת הכללות (והשווה גוטרמן, 2009). מחקריו מבססים את הטענה כי שילוב מרכיבים לא שגרתיים בהוראה ולימוד חווייתי עשויים להפוך את הלמידה לאפקטיבית יותר. פור (Furr, 2008:36) שמה את הדגש על הלמידה ההתנסותית (experiential) ומסבירה כי למידה כזו מאפשרת למשתתפים, בקבוצות תוכן-תהליך, לפגוש את התוכן הנלמד ברמה האישית. הלימוד על ידי עשייה הוא מעמיק יותר מלימוד על ידי הקשבה בלבד מכיוון שהוא יוצר חוויית למידה מקיפה יותר (הוליסטית). ככל שהמשתתף מעורב יותר בלמידה שלו, הוא מגלה יותר אחריות ללמידה וכתוצאה מכך ישנה סבירות גדולה יותר שיהיה מסוגל ליישם את הנלמד בהמשך, מחוץ למסגרת הקבוצה. פור מדגישה כי הלמידה ההתנסותית-חווייתית חייבת להיות מותאמת באופן מלא לאופיו של התוכן הנלמד. המחקר תומך איפוא בשימוש במתודות חווייתיות שיקדמו את לימוד התוכן והמיומנויות בדרך אפקטיבית, אך מסתייג מפעילות חווייתית שאינה מקדמת את הלמידה. זאת בניגוד לנטייה הרווחת אצל מדריכים בשטח לעשות שימוש מופרז במתודות שאינן קשורות לתוכן הנבחר ותכליתן ליצור ריגוש וחווייה כמטרות בפני עצמן (ראה למשל צברי, 2009 והשווה פרל ופלד, 2007).

התוכן שבו בחרנו ("התארגנות קבוצתית לביצוע ההחלטה בפועל" – של השינוי בחברה הישראלית) מחייב ניתוח של המידע והמיומנויות הנדרשים לצורך ביצוע המשימה. לצורך הדוגמה נניח שהקבוצה שלנו כבר התנסתה בעבר בעבודת צוות ויודעת איך להתארגן לקראת ביצוע משימה מבחינת הגדרת המטרות, בחירת האמצעים והגדרת לוחות זמנים. החלק שבו רוצה המדריך לטפל הוא **לימוד המיומנות של בחירת חברי הקבוצה לביצוע חלקים שונים במשימה על פי תכונותיהם האישיות**.

למטרה זו, שגם היא מנוסחת בצורה אופרטיבית, שלושה מימדים:

1. להביא כל חניך לזהות את התכונות החזקות שלו שבאמצעותן יוכל לתרום להצלחת המשימה.
2. להביא את הקבוצה להכיר בתכונות החזקות של חבריה.
3. מוטיבציה: ליצור אצל כל חניך תחושה שמצפים ממנו לתרום את יכולותיו להצלחת המשימה.

5.5 דוגמה למתודה:

שלב ראשון: כל משתתף מקבל שני דפים. על דף אחד הוא כותב את כל התכונות החזקות שבו. על הדף השני יש רשימה של שמות כל חברי הקבוצה. ליד כל שם יכתוב המשתתף את התכונות החזקות של אותו חבר קבוצה. גוזרים את החלק של כל משתתף מכל הדפים של שאר המשתתפים ונותנים לכל משתתף את ההתייחסויות אליו. נותנים זמן לקרוא ולעכל.

שלב שני : שיחה שקטה בזוגות. בשיחה : משווים בין מה שכתב כל אחד על עצמו לבין מה שכתבו עליו אחרים. כל אחד מספר מה התחדש לו על עצמו.

שלב שלישי : מסיימים בסבב קבוצתי שבו כל אחד "מצהיר" איזו מן החוזקות שלו יוכל לתרום לקבוצה לצורך הצלחת המשימה. מעודדים את המשתתפים לשקף לחבריהם את תכונות החוזקות שלהם שעשויות לתרום לכלל. כעת כותבים על פלקט גדול את המשימות השונות העומדות בפני הקבוצה וליד כל משימה – את חברי הקבוצה המתאימים להיות אחראים על ביצוע מבחינת תכונותיהם.

5.6 ניתוח המתודה :

בבדיקה לאחור נראה שהמתודה עומדת בהלימה מלאה הן **למיומנות** שביקש המדריך ללמד (בחירת חברי הקבוצה לתפקידים על פי התאמתם האישית) והן **לשלושת המימדים של התוכן** שבהם ביקש לעסוק (כל חניך ילמד להכיר את התכונות החזקות שבו ; הכרת הקבוצה בתכונות החזקות של כל חבר ; עירור מוטיבציה לתרום למאמץ הקבוצתי).

האם התרחשה כאן למידה? המידע האישי שקיבל כל משתתף על עצמו כשהוא מובא בהקשר של משימה קונקרטי, יש סיכוי רב שייזכר לטווח ארוך (ווילינגהם, 2012). בנוסף לכך, למדו המשתתפים את המיומנות של ניהול שיח אינטימי בארבע עיניים. זוהי מיומנות שיש לתרגל אותה כדי להרגיש בה בנוח. גם כאן נראה כי התרחשה למידה, הן בגלל התרגול והן משום שמדובר בלמידה "אוטנטית", שבה המידע מובא בהקשר של החיים האמיתיים (גוטמן, 2009).

ומה לגבי התהליך (סגנון השיח - מעבר לשיח אינטימי יותר)? השיח בזוגות על תכונות אישיות שעם חלקן נפגשים החניכים בפעם הראשונה, יוצר הזדמנות לשיח אינטימי. שיח זה עשוי לחזק את התהליך האישי של רכישת מודעות, חיזוק תחושת הערך העצמי, חיזוק המוטיבציה ועוד. ומבחינת התהליך הקבוצתי : המידע שקיבל כל משתתף על עצמו (תכונות חזקות שאחרים מוצאים בו) יוצר חווייה רגשית חזקה של מפגש עם משהו "שאחרים רואים ואני לא רואה", שהוא בעל חשיבות מכרעת בעבודה הקבוצתית ("חלון גיוהרי", ראה זיו, 2001). יכולתה של קבוצה לקיים שיח אינטימי היא בעלת חשיבות מרכזית בהתפתחותה של הקבוצה משלבי ההיווצרות הראשוניים שלה לשלבים המתקדמים. בשלבים אלה יכולתם של חברי הקבוצה לפעול בצורה מתואמת ומתחשבת מושפעת מאד מן ההיכרות האינטימית ביניהם (מקנזי ולייבסלי, 1983).

5.7 "בדיקה לאחור" :

כפי שראינו, לאחר בחירת המתודה, יש לחזור ולנתח אותה תוך שימוש בשאלות הבאות :

1. האם המתודה באמת מקדמת את לימוד התכנים שנבחרו?
2. האם המתודה באמת מקדמת את התהליכים שנבחרו?
3. האם הפעילות באמת מקדמת את השגת המטרה האופרטיבית שנקבעה במסגרת המטרה הרחבה שהוגדרה?
4. מה אני לא רואה? ממה אני מתעלם?

5.8 פרקטיקה מבוססת תיאוריה :

חשוב לשים לב שבעת הבדיקה לאחור אנחנו בוחנים את המתודה לא רק מול המטרות שהגדרנו בהתחלת התכנון אלא גם בעזרת תיאוריות רלבנטיות. לדוגמה :

1. בדיקת של **למידת התוכן** בעזרת תיאוריות מתחום הלמידה או מתחום מעבודתן של קבוצות פסיכו-חינוכיות.
2. בדיקה של **קידום התהליך** בעזרת תיאוריות מתחום הנחיית קבוצות ועבודה עם צוותים, פסיכולוגיה וכדומה.

6. ביצוע הפעילות בפועל:

המתודה איננה הפעילות השלמה, אך היא מהווה את "לב הפעילות". סביבה יש לבנות את הקטינג, את פעילות הפתיחה והסיום, את צורת המעבר בין השלבים השונים, את הכנת הציוד הנדרש ועוד. בביצוע הפעילות השלמה יש לייחס חשיבות רבה למה שמכנה חלי ברק (2007) בשם "סגירת המלקחיים": ההמשגה המילולית של החווייה האישית והקבוצתית תוך עיבוד החומרים הרגשיים והקוגניטיביים שעלו בפעילות. כדי שחומרים אלה יהפכו לתובנות שינחו את החניכים בחייהם, יש לקשור אותם באמצעות המשגה אל חייהם של החניכים בהווה ובעתיד. המשגה משמעותית של החווייה הרגשית והקוגניטיבית, היא מיומנות המצריכה לימוד מעמיק וניסיון רב, ומכאן האתגר שהיא מציבה בפני מדריכי קבוצות בחינוך הבלתי פורמלי.

כדי להעביר פעילות תוכן-תהליך בהצלחה, נדרש המדריך לשלב בהנחייה שלו **מרכיבים של הנחייה מובנית והנחייה פתוחה (או גמישה)**: מצד אחד עליו לדבוק בתכנית שקבע לעצמו כדי להשיג את המטרות הלימודיות והחינוכיות שבהן בחר ומצד שני להיות מסוגל להפעיל שיקולי הנחייה בהתאם להתפתחות התהליך הקבוצתי. הנחת היסוד היא שהאינטראקציה בין חברי הקבוצה באמצעות התוכן הגלוי תעורר תהליכים אישיים שיבואו לידי ביטוי הן ברמה האישית והן ברמה הקבוצתית. לפיכך על המדריך לפתח "קשב כפול", לתוכן ולתהליך, כדי לזהות ולקדם את שניהם במקביל (פרל ופלד, 2007: 635). באנלוגיה יפה תיארו פרל ופלד את תפקידו של מנחה קבוצת התוכן-תהליך כרֶבֶב הנוהג בכרכרה הרתומה לשני סוסים –

סוס התוכן וסוס התהליך :

"סוס התוכן יודע לאן הדרך מובילה, הוא פוסע בבטחה ובקצב אחיד. בעיניו של סוס התהליך יוקדת אש. רגע אחד הוא דוהר ואז נעמד, בוטש בקרקע החולית ובוטש באוויר בשתי רגליו הקדמיות. סוס אחד אינו יכול להביא את הכרכרה ליעדה. שניהם חשובים, נחוצה פראותו של האחד ויציבותו של האחר, ידיעת הדרך של הראשון [ו]חיותו של השני" (שם: 640).

כיצד לשלוט בשני הסוסים הללו, סוס התוכן וסוס התהליך, בעזרת "הקשב הכפול", הוא נושא למאמר אחר. מודל מבוסס-תיאוריה של תהליך ההנחייה המאפיין קבוצות תוכן-תהליך תואר בצורה טובה על ידי בראון (Brown, 2010) ושרת-פורטר ושפירא (2006).

7. סיכום והמלצות

סיווג הקבוצות המאפיינות את החינוך הבלתי פורמלי כקבוצות חינוכיות המשלבות תוכן ותהליך ומדגישות את היבט התוכן, נותן בידינו מסגרת תפיסתית לדיון בהיבטים המעשיים של העבודה עם קבוצות כאלה. במהלך הדיון הראינו כיצד ניתן להשתמש במסגרת תפיסתית זו כדי לתכנן ולהעריך פעילות קבוצתית המשלבת תוכן ותהליך כדי להשיג ולקדם מטרות מוגדרות בשני התחומים. תהליך **תכנון התוכן** הוא תהליך של "פירוק", המוביל מן המטרה החינוכית הרחבה, אל המטרות האופרטיביות ואל התוכן הספציפי שבו תעסוק הפעילות. **תכנון התהליך** מחייב את המדריך להכיר היטב את הקבוצה ואת חבריה, לזהות את תהליך ההתפתחות הקבוצתית ואת אופי האינטראקציות בקבוצה. הכלי הדידקטי המשלב את המטרות בתחום התוכן ואת המטרות בתחום התהליך היא **המתודה**, האמורה לעמוד בהתאמה מלאה למטרות החינוכיות, הלימודיות והקבוצתיות-תהליכיות. בתהליך ההדרכה עצמו (העברת הפעילות) חייב המדריך לאמץ גישת הנחייה המבוססת על "קשב כפול" לתוכן ולתהליך. עליו להתחשב במרכיבים הבלתי מתוכננים של התהליך שיעלו ויבואו במהלך הפעילות, ובו בזמן לקדם את המרכיבים המתוכננים לעבר יעדיהם.

שלוש המלצות עיקריות עולות מן המאמר:

האחת – למרות אופייה החווייתי של הפעילות הקבוצתית הבלתי פורמלית, יש להדגיש בתהליך ההכשרה של המדריכים והרכזים כי כל פעילות חינוכית, ובכלל זה הפעילות בקבוצות תוכן-תהליך, נועדה להשיג מטרות חינוכיות שהוגדרו מראש, הן בתחום התוכן והן בתחום התהליך.

השניה - בתהליך ההכשרה של מדריכים בארגונים הבלתי פורמליים יש לשים דגש על הקניית כלים תיאורטיים ומעשיים לעבודה עם קבוצות תוכן-תהליך. היות שההיבטים של התהליך הקבוצתי (החלק המתוכנן והחלק הלא מתוכנן) קשים יותר להבנה ולביצוע, יש לשים עליהם דגש מיוחד. ומצד שני, כפי שהראינו, בקבוצות החינוך הבלתי פורמלי קיימת עדיפות לעיסוק בתוכן על פני העיסוק בתהליך. לפיכך ישנה חשיבות רבה ללמד את המדריכים כיצד לבנות בצורה שיטתית את הפעילות הקבוצתית, ובמיוחד את תהליך הבדיקה לאחור המאפשר לבחון בצורה ביקורתית את מידת השגתן של המטרות החינוכיות הלכה למעשה.

והשלישית – כל שנאמר כאן לגבי מדריכים נכון גם לגבי מסלולי ההכשרה האקדמיים לעובדי נוער וקהילה. בקורסים העוסקים בעבודה עם קבוצות יש למקד את הלמידה בקבוצות תוכן-תהליך וזאת בניגוד למצב הקיים שבו ישנה התמקדות בקבוצות תהליך בעלות דגש דינמי-טיפולי או כאלה השמות דגש על הצמיחה האישית. כמו כן יש להדגיש את תהליך התכנון של פעילות ההדרכה בגישת תוכן-תהליך ואת הרציונל המחקרי והתיאורטי הנלווה אליו.

8. ביבליוגרפיה

- איכילוב, א' (2010). הפרטה ומסחור בחינוך הציבורי בישראל. תל אביב: בית הספר לחינוך באוני' ת"א ו רמות.
- אלמוג, ת' ואלמוג, ע' (2016) *דור ה-Y: כאילו אין מחר*. בן שמן: מודן
- ברק, ח' (2007). עבודה עם הפעלות ותרגילים בקבוצה נדלה. אוחר מתוך <http://www.hebpsy.net/community.asp?id=93&cat=article&articleid=1456>
- גוטרמן, ק' (2009). המוח הלומד בכיתה. *הד החינוך*, פ"ד (1), עמ' 72-75.
- גן-אל, נ', פלג, ח', גיל, ו' (2009). ישראל ונוער בישראל – אזרחי היום והמחר. המדיניות החינוכית של מינהל חברה ונוער, משרד החינוך. *ירחון מכון מופ"ת*, 37, עמ' 9-15
- דגן-בוזגלו, נ' (2010). *היבטים של הפרטה במערכת החינוך*. אוחר מתוך <http://adva.org/wp-content/uploads/2014/09/hafrataedu.pdf>
- דרור, י' (1979). *תנועות הנוער: אתמול-היום-מחר*. חיפה: בית רוטנברג
- דרור, י' (1989). תנועות הנוער ובית הספר. בתוך: מ. נאור (עורך). *תנועות הנוער 1920-1960*. ירושלים: יד בן צבי
- דרור, י' (2007). תולדות החינוך הבלתי-פורמלי של הנוער ב"יישוב" ובמדינת ישראל. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים). *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה* (עמ' 72-29), ירושלים: מאגנס
- ווילינגהם, ד' (2012). תנאי סף להוראה. *הד החינוך*, פ"ח, 6, עמ' 16-29
- זיו, י', בהרב, י' (2001). *מסע קבוצתי – המדריך להנחיית קבוצות*. תל אביב-יפו: גל טובין, ש' (2010). המורה כמומחה למידה. *מעוף ומעשה*, 13, עמ' 45-70.
- יאלום, א' ולשץ, מ' (2006). *טיפול קבוצתי תיאוריה ומעשה*. ירושלים: מאגנס.
- כהן, א"ה (2007). גישות מתודולוגיות בחקר החינוך הבלתי פורמלי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים). *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה*. (עמ' 167-183). ירושלים: מאגנס
- כהנא, ר' (2000). *לקראת תיאוריה של בלתי פורמליות והשלכותיה לנעורים*. תדפיס. ירושלים: האוניברסיטה העברית
- מנדלר, נ' וארצי, א' (עורכים) (2016). חינוך בלתי פורמלי לילדים, בני נוער וצעירים בישראל: עדויות מהשדה וסיכום תהליך למידה, דוח פעילות. היזמה למחקר יישומי בחינוך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- מקנוז, ר' ולייבסלי, ג' (1983). מודל התפתחותי של טיפול קבוצתי קצר מועד. בתוך: נ', רוזנוסר, ול', נתן, (עורכים). *הנחיית קבוצות – מקראה*. (עמ' 187-200). ירושלים: המרכז לחינוך קהילתי ע"ש חיים ציפורי
- סילברמן-קלר, ד' (2001). קווים לפדגוגיה הלא-פורמלית: דימויי זמן ומקום. *מפגש לעבודה סוציאלית חינוכית*, 15, עמ' 15-36
- סילברמן-קלר, ד' (2005). *תהליכי למידה והוראה לא-פורמליים: קווים לאפיונה של הפדגוגיה הלא-פורמלית*. המכללה האקדמית בית ברל.
- סילברמן-קלר, ד' (2007). קווים לתהליכי פרופסיונליזציה בתחום החינוך הבלתי פורמלי. *דפים*, 45, עמ' 90-113
- פרל, ג' ופלד, ע' (2007). פיתוח מודל מובנה לעבודה קבוצתית רגישה לתהליכים בקבוצה. *חברה ורווחה*, כז (4), עמ' 621-642
- קליבנסקי, ח' (2007). היבטים התפתחותיים וחברתיים בחינוך הבלתי פורמלי הממלכתי. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים). *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משתנה*. (עמ' 224-250). ירושלים: מאגנס

- רביב, א' (2016). סקר מקומות התנסות של שנים ב-ד בתכנית לפיתוח מנהיגות חברתית וקהילתית במכללת אורנים (לא פורסם)
- רומי, ש' (2009). החינוך הבלתי-פורמלי: בין מיסוד לארעיות מובנית, *ירחון מכון מופ"ת*, 37, 18-21
- רומי, ש' (2007). קידום נוער: התפתחו וסוגיות מרכזיות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים). *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משנה*. (עמ' 453-467). ירושלים: מאגנס
- רייכל, נ' (2009). חינוך בלתי פורמלי – למה הכוונה? *ירחון מכון מופ"ת*, 37, עמ' 5-8
- שדמי-וורטמן, ש' (2010). חינוך בונה קהילה – קהילה בונה חינוך. בתוך לשם שינוי ביחד. (עמ' 93-110). אורנים: הוצאת מרכז שדמות ומשרד הרווחה.
- שלג מי-עמי, נ' (2010). תנועות הנוער בישראל. ירושלים: הכנסת – מרכז המחקר והמידע.
- שמידע, מ' ורומי, ש' (2007). מהות החינוך הבלתי פורמלי, גישות תיאורטיות והגדרות. בתוך ש' רומי ומ' שמידע (עורכים). *החינוך הבלתי-פורמלי במציאות משנה*. (עמ' 11-28). ירושלים: מאגנס
- שמש, א' ושמש, ר' (2010). קידום החוסן הנפשי בעבודה חינוכית-טיפולית עם נוער בסיכון. *מניטוק לשילוב*, 16, עמ' 127-143
- שפירא, ב"ח, ושרת-פורטר, א' (2006). *הנחיית קבוצות תוכן-תהליך*. טבעה של הקבוצה ככלי מקדם התפתחות ולמידה. אוחר מתוך <http://www.betipulnet.co.il/uploads/Articles/group.pdf>
- Austin, g. & Marchant, J. (2014). *Facilitation - Process Versus Content*. Retrieved from <http://www.circleindigo.com/facilitation-process-versus-content/>
- Bion, W. R. (1960). *Experiences in Groups*. New York: Basic Books.
- Brown, N. (2010). *Psychoeducational groups: Process and practice*. New York: Routledge.
- Cohen, E.H. (2007). Researching Informal Education. *BMS*, 93, 70-88
- Foulkes, S. H. (1990). *Selected Papers of S.H. Foulkes: Psychoanalysis and Group Analysis*. Edited by E. Foulkes. Karnac Books
- Furr, S.R. (2000). Structuring the group experience: A format for designing psychoeducational groups. *The Journal for Specialists in Group Work*. 25(1): 29-49
- Jaques, d., & Salmon, G. (2007). *Learning in Groups*. 4th ed. London & NY, Routledge
- King, W.R. (2009). *Knowledge Management and Organizational Learning*. Retrieved from http://www.uky.edu/~gmswan3/575/KM_and_OL.pdf
- Smith, M.K. (1997). *What Is a Group?* Retrieved from <http://infed.org/mobi/what-is-a-group>
- Tuckman, B.W. (1965). Developmental sequence in small groups. *Psychological Bulletin*, 63, pp. 384-399
- מקורות מתוך אתרי ארגונים בלתי פורמליים
- איך כותבים פעילות תוכן במסע הצופים. (2014). אוחר מתוך: <https://www.zofim.org.il/pics/center/%D7%93%D7%A4%D7%99%20%D7%A4%D7%AA%D7%99%D7%97%D7%94%20%D7%A2%D7%A8%D7%9B%D7%AA%20%D7%9E%D7%93%D7%A8%D7%99%D7%9A%20.pdf>
- ארו, ח' ואחרים (2012). *תכנית להכשרת המד"צ*. אוחר מתוך: <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Units/Noar/KatalogPirsumim/Manhigut hTseirah/madazogdan.htm>

הפעולה בשכבה הצעירה. (2012). אוחזר מתוך : <http://www.noal.org.il/static/files/uploads/u-48/1257959443.pdf>

חוברת מתודות. מחלקת נוער וצעירים, מועצה אזורית עמק יזרעאל. אוחזר מתוך :
http://www.emekyizrael.org.il/_Uploads/dbsAttachedFiles/15456.pdf

מבנה מינהל חברה ונוער (חי"ת). אוחזר מתוך :
<http://meyda.education.gov.il/files/noar/minhalmivne.pdf>

מגדר, כלים להדרכת הגוי"ב. (2016). אוחזר מתוך : https://www.hashomer-hatzair.org/%D7%9E%D7%A8%D7%9B%D7%96%20%D7%94%D7%93%D7%A8%D7%9B%D7%94?activity_id=97

משפחות מתודה של תנועת הצופים. (2014). אוחזר מתוך :
<https://www.zofim.org.il/pics/center/%D7%9E%D7%A9%D7%A4%D7%97%D7%95%D7%AA%20%D7%9E%D7%AA%D7%95%D7%93%D7%94.pdf>

סדנת הנחייה. (2016). אוחזר מתוך :
<http://www.beitberl.ac.il/academic/faculties/education/maslulim/biltiformal/Pages/kursim.aspx>

צברי-מזרחי, ו' (2009). שימוש יצירתי במתודות להנחיה והדרכה. אוחזר מתוך
<https://www.articles.co.il/article/56846/%D7%A9%D7%99%D7%9E%D7%95%D7%A9%20%D7%99%D7%A6%D7%99%D7%A8%D7%AA%D7%99%20%D7%91%D7%9E%D7%AA%D7%95%D7%93%D7%95%D7%AA%20%D7%9C%D7%94%D7%A0%D7%97%D7%99%D7%94%20%D7%95%D7%94%D7%93%D7%A8%D7%9B%D7%94>

רוט, נ'. (2013). חוברת מתודות. אוחזר מתוך : <http://noal.org.il/static/files/uploads/u-tuj-2361/11359277771.pdf>

שכבת ט' – מערך שני : פעולה 14 בדרך לשינוי. פעולה 15 תנועת הנוער ככלי לשינוי (2009). אוחזר מתוך :
https://www.zofim.org.il/center_show.asp?cat_id=31820881&File_type=3&File_ag=e=&troop_id=&titleStr

שליבים בהתאמת פעולה לקבוצה (חי"ת). אוחזר מתוך :
<http://www.noal.org.il/static/files/uploads/u-48/1257959363.pdf>