

חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות: איך עושים את זה?

חגית קליבנסקי, אורית גילור ודרורה כפיר

'חינוך ביתי' או 'חינוך מן הבית' (Home Schooling; Home Education) הוא שם כללי לתופעה שלפיה ילדים שמגיעים לגיל חינוך חובה אינם לומדים במוסד חינוך מוכר אלא מתחנכים בעיקר במסגרת המשפחה בבית. ההורים מקבלים על עצמם אחריות לכל ההיבטים של חינוך הילד או הילדה, והם או מבוגרים אחרים מלמדים את ילדיהם בבית (Cahapay 2022; Kunzman & Gaither, 2013). מספרות המחקר עולה כי במקביל להתרחבות החינוך הביתי, בעולם וגם בישראל, גדל גם שיעור התלמידים עם סוגים שונים של מוגבלות ורמות שונות של צרכים הולמדים בחינוך ביתי (Majoko & Dudu, 2022; Mendoza, et al., 2019; Simmons & Campbell, 2019). בעוד שהסטטיסטיקות מראות עלייה במספר משפחות החינוך הביתי, מעט ידוע על אופני ההוראה-למידה בחינוך ביתי של תלמידים עם מוגבלות (Tipton, 2021).

הרצון לקבל תמונה ראשונית על חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות בישראל, לנוכח מיעוט (אם בכלל) המידע שבידי משרד החינוך ובידי אנשי המקצוע (ובוודאי גם הציבור הרחב), הוביל למחקר שאחת השאלות המרכזיות בו הייתה כיצד מתבצע החינוך הביתי הלכה למעשה, כפי שמשתקף בדיווח ההורים. בפרק זה נתאר מהם התכנים וההסדרים בחינוך הביתי עבור לומדים עם מוגבלות ואילו אנשים מעורבים ביישום, תוך התייחסות הן לספרות המחקרית והן לממצאי מחקר איכותני שערכנו (גילור ואחרים, 2019). במחקרנו רואיינו 15 הורים, ארבעה אבות ו-11 אימהות של ילדים עם מוגבלות, שבעבר או בעת המחקר קיבלו חינוך ביתי. ההורים התגוררו ביישובים עירוניים וכפריים בעיקר במרכז הארץ, ולכמה מהמשפחות היה יותר מילד אחד עם מוגבלות. בפרק משולבים ציטוטים מדברי ההורים שהשתתפו במחקר. ציטוטים אלה ורבים הדומים להם היוו את הבסיס לתובנות שלנו ומובאים כאן כדוגמאות להבהרת הדברים.

הפרק עוסק ביישום החינוך הביתי עבור ילדים עם מוגבלות – מטרותיו, תכניו וההתארגנות בבית. נתייחס גם למקומו ולתפקידו של ההורה המוביל את החינוך הביתי, לשותפים לעשייה החינוכית, ולקשיים שמתעוררים בחינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות, והכול מנקודת המבט של ההורים המחנכים בבית את ילדם עם המוגבלות. נסיים בהמלצות ליישום מיטבי של חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות.

ההחלטה על חינוך ביתי

הורים מחליטים על חינוך ביתי מסיבות שונות. ניתן להבחין בין שיקולים שנובעים מחסרונות של בית הספר לבין שיקולים שנובעים מיתרונות החינוך ביתי (Gaither, 2017), ועל אף שניכר כי ההחלטה נשענת על מערך שיקולים, הסיבה השכיחה ביותר היא חוסר שביעות רצון מבית הספר וההזדמנויות החינוכיות המוצעות לילדים (Martin, 2020). הסיבות לחוסר שביעות הרצון הן לרוב שילוב של מספר גורמים, ובהם תוכנית הלימודים, מיומנות הצוות החינוכי ויחסו, שיטת ההוראה, חוסר גמישות של המערכת, מחסור במשאבים וחשש מסביבת בית הספר. הורים לילדים עם מוגבלות ציינו גם חוסר בתמיכה זמינה לילדיהם בבית הספר וקשיים בהשגת תוכנית מתאימה או ביישומה בבית הספר. לדבריהם, הקשיים הללו נובעים מהיעדר אמצעים או בשל חוסר שיתוף פעולה של צוות בית הספר. חלק מההורים נותרו בתחושת חוסר אונים ולפיכך נאלצו לפנות לחינוך ביתי (Maxwell et al., 2018). כלומר, עבורם חינוך ביתי לא נתפס כבחירה חיובית ורצויה אלא כאילוץ (Smith et al., 2020). אם כן, הורים של תלמיד עם מוגבלות הסבורים שהצרכים החינוכיים המיוחדים של הילד אינם מסופקים בבית הספר, פונים לחינוך ביתי המאפשר להם להיות מעורבים יותר בחינוך ילדיהם (Morse & Bell, 2018). הם סבורים שהחינוך הביתי יכול לתת מענה טוב יותר לצורכי הילד, שכן ניתן להתאימו מבחינת הקצב, העניין וסגנונות הלמידה. הורים אלה מעוניינים בטובת ילדיהם ומבקשים לשפר את איכות חייהם באמצעות חינוך ביתי (Smith et al., 2020).

מטרות החינוך הביתי לילדים עם מוגבלות

בדרך כלל ההחלטה על חינוך ביתי מגיעה ממניעים רב-ממדיים ומורכבים המעוצבים על ידי מכלול ההשקפות והאמונות של כל משפחה ומשפחה (Ahi & Sengil-Akar, 2020; Greenwalt, 2019). במהלך השנים התגונו המניעים לחינוך ביתי (Jolly, 2018; Matthews & Farris, 2019). ומאפייני החינוך הביתי השתנו (Farris & Smith, 2019).

במחקר שערכנו ביקשנו לבחון את המטרות שהציבו לעצמם ההורים כשבחרו בחינוך הביתי. מצאנו שמרבית ההורים ציינו כי בעת ההחלטה על חינוך ביתי לא היו להם מטרות ברורות. להיפך, הם הודו כי "לא הייתה החלטה מראש"; "כל שנה שמנו לעצמנו מטרה אחרת". הורים בודדים הגדירו מטרות. שני הורים ציינו את הרצון לקידום בתחום הלימודי: "כשהתחלנו ללמוד בבית אז היו לי שתי

מטרות: להתחיל איתה קודם כל קריאה באנגלית ולאזן אותה תרופתית"; "שני דברים שרצינו להשיג. לימודי-אקדמי וסיעודי, כששני המענים האלה יקבלו את המענה הכי טוב שיכול להיות". לשני הורים אלה הייתה מטרה נוספת ייחודית לכל ילדה – מטרה רפואית וטיפול סיעודי טוב יותר.

גם הורים שלא ניסחו מטרות מבעוד מועד הציבו לעצמם מטרות במהלך היישום של החינוך הביתי. הם סיפרו לנו על רצונם לקדם את ילדם להיות עצמאי ומסוגל להשתלב בחברה: "אני לא רוצה ילד צייתן, אני רוצה ילד תקשורתי"; "ומה שהיה חשוב זה ללמד אותו לחיים".

ברור לנו כי לרוב ההורים לא היו מטרות פעולה מוגדרות בראשית הדרך, אך מסך כל הראיונות נראה שהם רצו שינוי, ובאמצעות החינוך הביתי ביקשו לקדם את ילדם בתחומים המתאימים לו.

הוראה ולמידה בחינוך הביתי לילדים עם מוגבלות

חינוך ביתי מקיף קשת רחבה של פילוסופיות חינוכיות, שיטות, תוכניות לימודים, סגנונות וגישות (Ludgate et al., 2022; Nelson, 2013). אין גישה מוגדרת לחינוך ביתי. עבור ילדים בחינוך הביתי ישנן רשתות, משאבים, פרסומים ושירותים המספקים מגוון הזדמנויות ואפשרויות גמישות לבחירה בגישות שונות, בהתאם למשפחה ולצורכי הלומד או הלומדת (Anthony & Burroughs, 2010; Hanna, 2012;). חינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות מתאפיין גם הוא במגוון שיטות ודרכי לימוד (Tipton, 2021), אך לרוב הן לא מפורסמות ברבים וכל הורה מגיע אליהן בכוחות עצמו. החינוך הביתי לילדים עם מוגבלות כולל הן תוכנית לימודים פורמלית (מקצועות הלימוד) והן חינוך בלתי פורמלי (כמו פעילות ספורט, חוגים וחיי חברה). התכנים והשיטות מתחשבים בעיקר בצרכים הספציפיים של הילד אך גם במשאבי המשפחה.

במחקר שערכנו פגשנו הורים שבנו לילדם תוכנית גרושה ומגוונת לכל ימות השבוע, הכוללת שיעורים, טיפולים, חוגים ופעילויות מזדמנות נוספות למיניהן, לצד הורים שארגנו תוכנית לא עמוסה אך ברורה וקבועה. מהמחקר של ריילי ועמיתיו (Reilly et al., 2002), שנערך בקרב שישה זוגות הורים לילדים עם מוגבלות באוסטרליה, עולה כי כל המשפחות החלו את החינוך הביתי בגישה מאוד מובנית, תוך שילוב

מרכיבים רבים של סגנון ההוראה המסורתית (הבית ספרית) בשל הרקע החינוכי של ההורים עצמם. אולם עם הזמן ועם הניסיון המצטבר והביטחון המתגבר, ההורים התרחקו בהדרגה ממבנה מתוכנן לעבר גישת הוראה גמישה יותר. בכך התהליך של הורים בחינוך ביתי דומה לזה של מורים בבתי ספר, שהשקפותיהם וגישותיהם מתפתחות במהלך הקריירה (Feiman-Nemser, 2001).

ממחקרם של פרסונס ולואיס (Parsons & Lewis, 2010), עלה שרוב ההורים מאמצים חינוך ביתי בעל מבנה רופף, ללא לוח זמנים מוגדר, בהתאם לגמישות הנחוצה בלימוד של ילדים עם מוגבלות ובצורה שמסייעת גם לנסיבות המשפחתיות. ההורים במחקר הכירו בכך שההוראה האישית והגמישות העומדות לרשותם בחינוך הביתי, מאפשרות לתת מענה לצורכי הלמידה הספציפיים של ילדיהם ולתחומי העניין החינוכיים המשתנים שלהם, וכן מסייעות לילדים ללמוד חומר חדש כשהם מוכנים לכך (Reilly et al., 2002) מתוך חוויית למידה אינדיבידואלית ואוטנטית (Cheng et al., 2016). הגמישות והחופש שחווים הורים-מורים בחינוך ביתי מאפשרים להם ליצור סביבת למידה שבה ילדיהם יכולים להתבסס על החוזקות שלהם כדי להתגבר על אתגרים תוך הנאה בתהליך הלמידה (Tipton, 2021), והם שומרים על המוטיבציה והמעורבות שלהם ושל ילדיהם (Liberto, 2016; Thomas, 2016, 2017).

מהראיונות עם ההורים במחקרנו למדנו כי כאשר מדובר במקצועות הנלמדים בבית הספר, ההורים ארגנו תוכנית כהלכה: "גם למדנו על יוון העתיקה, על ספרטה, וזה עניין אותו בגלל שזה תחרותי, הוא אוהב את היחסי כוחות, כל מה שלוחמני הוא אוהב. אז ספרטה מצאה חן בעיניו, אז אני מכניסה לו קצת היסטוריה ואני הולכת גם לפי תוכנית לימודים של כיתה ו', אני רואה באינטרנט את הרשימת ספרים, אני קונה אותם בחנות, אני עוברת עליהם ואז אני מעבדת ואז אני חושבת איזה סרטונים מתאימים"; "היא למדה הכול. ספרות, שפה, מדעים, תנ"ך, אנגלית. את יודעת אקטואליה הכול, מתמטיקה היא פחות אהבה".

היו מעט הורים שהצהירו כי ויתרו על למידה אקדמית בתוכנית: "הקטע של הלמידה עצמה אף פעם לא היה אצלנו. הוא לא התחבר לזה. זה לא עבד".

בתוכניות הגדושות שהורים הכינו נכללו גם פעילויות שונות של חינוך בלתי פורמלי, כגון חוגים שונים ומפגשי חברה: "לקחנו אותו ל'אתגרים' שזה ספורט באופניים"; "בימי רביעי היא בבית ספר יער של שומרי הגן"; "כשהוא היה קטן

לקחתי אותו לחוג גלישה שתהיה לו כאילו גם סביבה חברתית וגם המדריכים שם הם מדריכים בלתי פורמליים"; "היינו ב'פאב לב' (מעבדה לתכנון וייצור דיגיטלי במדעטק), הוא היה בכדורסל והוא היה בקבוצות [של החינוך הביתני]; "היה לו חוג אמנות יום אחד"; "היא הייתה בתנועת הנוער, כאילו השתדלתי באיזה שהוא מקום לחבר אותה לאותה קבוצת גיל שהיא נפגשה איתה".

אצל כל המשפחות שראיינו למחקר, תוכנית החינוך הביתי כללה גם פעילויות טיפוליות למיניהן: "חוץ מ-CBT יש לשניהם מרפאה בעיסוק שבאה לפה הביתה פעם בשבוע"; "היא לא הייתה יציבה אז התחלתי לקחת אותה לטיפול בסוסים, ברכיבה"; "אם זה עיסוי מקצועי או אם זה פיזיותרפיה מקצועית, שזה גם היה בתוך התוכנית"; "טיפול ABA שתפקידו לרסן ילד שחייב להיות כל הזמן בתנועה ואין לו כישורי תקשורת מינימליים"; "אנחנו שולחים בימי שישי את הילדים למכון של DAR ברחובות"; "מקבל טיפול ממכון פוירשטיין (בירושלים)".

הורים לילדים עם מוגבלות בחינוך הביתי שמים דגש משמעותי על לימוד כישורי חיים של ילדם (Reilly et al., 2002). כך גם התוכנית של ההורים שעמם שוחחנו כללה לא מעט פעילויות חינוך לא פורמלי המבקשות לטפח כישורים אישיים ובין-אישיים: "הייתי יוצא איתו ומסביר לו איך חוצים כביש ואיך מסתכלים רמזור ירוק, רמזור אדום, הרמזור הזה שלך, הרמזור ההוא לא שלך. לקחתי סיכונים לא קטנים"; "לפעמים עושה לו ימי אתגר כאלה, ימי כף. אני אומרת לו, תשמע, שב על המפה חצי שעה, תכין מסלול, אני הנהגת ואתה היועץ. איפה שאתה אומר לי אני נוסעת"; "אני מלמדת אותו גם איך להתאים את עצמו לצרכים של ילד אחר. הוא לומד שמגיעים בזמן והוא לומד איך יושבים בפגישה והוא לומד איך מתלבשים ואיך לוחצים ידיים ואיך שומרים על קשר עם אנשים".

אם כן, ניתן לומר, כי רוב ההורים חותרים ללמד את התוכנית הבית-ספרית, גם אם בדרכים שונות המותאמות לצרכים וליכולות של הילד ומתאימות להורה. בדבר ההורים משתדלים לתת מענה בתחום הטיפולי והחברתי.

חינוך ביתי מאפשר להתאים את הגישה החינוכית ואת תוכנית הלימודים לצרכים ולהעדפות האישיות של הילד (Gold & Zielinski, 2009; Romanowski, 2001). עם זאת, בבחירת גישות החינוך הביתי נלקחים בחשבון, יחד עם צורכי הילד, גם צורכי המשפחה וצורכי ההורה המוביל את החינוך הביתי (Sherfinski, 2014). אמנות וערכים אקדמיים ודתיים, מצב כלכלי, מיקום גיאוגרפי, זמן ותעסוקת

ההורים, כל אלה הם שיקולים משפחתיים המשפיעים על בחירת ההורים את גישות ההוראה-למידה בחינוך ביתי (Walters, 2015).

ארגון הבית והמשפחה

הורים לילדים עם מוגבלות המקיימים את החינוך הביתי בביתם, נדרשים לארגן אותו גם כמרחב למידה וטיפול. במחקר שלנו למדנו שעם תחילת היישום של החינוך הביתי הסביבה הפיזית משתנה: "פיניתי את הסלון, לקחתי מ'עזר מציון' חבית, טרמפולינה גם הדברים האלה [מצביעה על ארגזים ומשחקים] שיוציא את העצבים שלו על זה"; "קודם כל, הכול השתנה. החדר שלו מאוד השתנה"; "היה צריך להכשיר חדר טיפולים. היה צריך לקנות אביזרים"; "תסתכלי גם בחדר שלו, יש שם טבלאות וטבלאות וטבלאות".

ארגון הבית הוא צעד ראשון, אבל השינוי הזה מתבצע במקביל לשינויים נוספים בהתארגנות המשפחה כולה: "זה לא שינוי רק של הילד, היום אנחנו יושבות פה ביום שקט, אין פה ימים כאלה". לבית נוסף עוד תפקיד – של מסגרת חינוכית – והמרחבים המשפחתיים מותאמים למסגרת החינוכית ולצורכי הילד במסגרת זו.

ההורה כמורה

מרבית ההורים שרואיינו במחקרנו סיפרו כי הם אלה שמנווטים את העשייה החינוכית בבית ומובילים אותה. הן (בעיקר אימהות) אלה שיושבות ללמד את ילדם: "הרוב זה אני, כלומר בעניין לימודים"; "יש לי המון עזרה... אבל אף אחד שמלמד, כאילו זה עליי כאן. אף פעם לא היה. זאת אומרת אני היחידה שהייתה לה גישה כל הזמן". רוב ההורים המובילים את החינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות לא הוכשרו לתפקיד אלא לקחו אותו על עצמם, והרכה פעמים בעל כורחם.

ואכן, קיימת מחלוקת בנוגע ליכולתם של הורים לשמש מחנכים במסגרת חינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות (Cheng et al., 2016; Van Kuren, 2000). מכיוון שבחינוך ביתי ההורים הם הדמות המרכזית המשפיעה על התהליך החינוכי של ילדיהם, המענה לצרכים המיוחדים של ילדם תלוי בידע שלהם ובניסיונם (Mukashev, 2022; Thwala et al., 2015). כדי ללמד ילדים עם מוגבלות נדרשת

הכשרה ומומחיות מיוחדת, והרבה פעמים להורים אין הכשרה והכנה מתאימות (Arora, 2006; Van Kuren, 2000). עוד עולה מספרות המחקר כי ברומה לילדי החינוך הביתי בכלל (Dongabanti, 2021; Edri & Dahan Kalev, 2020), גם רוב הילדים עם מוגבלות בחינוך הביתי לומדים בעיקר עם האימהות שלהם, ורק למיעוטן יש הכשרה בהוראה או בחינוך מיוחד (Duffey, 2002; Parsons & Lewis, 2010; Reilly et al., 2002). בדרך כלל הורים בחינוך ביתי לא מקבלים עזרה מסודרת, וכל תמיכה או סיוע מושגים רק ביוזמת ההורים עצמם דרך אתרי אינטרנט ורשתות חברתיות או הורים אחרים בחינוך ביתי (Reilly et al, 2002; Smith et al., 2020; Wise-Bauer & Wise, 2016). חלק מההורים משלמים עבור סיוע של מומחים, אחרים מסתמכים על הכוונה למשאבים זמינים על ידי סוכנויות שונות ושימוש בגישת ניסוי וטעייה כדי למצוא מה עובד.

מספר חוקרים סבורים כי הורים נוטים ללמד ולגדל ילדים על פי השקפת עולם מסוימת שעלולה להגביל את השכלתם ואת מוכנותם לחיים בקהילה (Mukashev, 2022). אל מול טענות אלו יש הסבורים כי ההורים מכירים את ילדיהם טוב יותר מכל גורם אחר (Cheng et al., 2016), וספק אם ישנה חלופה לאהבה, לתמיכה ולהבנה שהילדים מקבלים מבני המשפחה. אחת הסיבות לכך שחינוך ביתי מייטיב עם ילדים עם מוגבלות היא כי האתגרים העומדים בפניהם הם ייחודיים, ונענים בצורה הטובה ביותר בסביבה מותאמת אישית כמו בחינוך ביתי (Jeynes, 2016).

הורים שלקחו על עצמם את מלאכת ההוראה סיפרו לנו בריאיון שיכלו לעשות זאת בזכות היותם משכילים ובעלי תכונות אישיות מתאימות: "אני מאוד אוהבת חינוך. זה מאוד מעניין אותי"; "היה לי איזה מקום שאני סומכת על עצמי. לא עשיתי איזה ניסוי חסר אחריות"; והיו שמצאו הדרכה: "השקעתי לילות וימים באינטרנט כדי להבין את הבעיה ואיך לפתור את זה ומחקרים קראתי וניסיתי"; "קיבלתי הדרכה"; "התייעצתי עם הרבה הורים, זאת אומרת נעזרתי בקהילות באינטרנט". מרביתם הצליחו בזכות ההיכרות שלהם את ילדם: "אני תמיד עושה רישות של מצב, מה החוזקות שלו, מה החולשות שלו"; "כשאשתי הייתה מפיקה לה את תוכנית הלימודית האישית, זה היה אטרקטיבי ומאוד מותאם אליה".

ההורים סיפרו על דרכים ושיטות הוראה יצירתיות שלא פעם הגיעו אליהן דרך ניסוי וטעייה: "אני מנסה כל מיני שיטות. נגיד לספור אז אני מלמדת אותו לעשות עם האצבעות, אני מלמדת אותו על ציר המספרים, אני מלמדת אותו על מדרגות,

ואני רואה מה הכי קל לו לתפוס"; "אני לא אגיד לך שלא עשיתי טעויות, עשיתי טעויות אבל למדתי מהטעויות"; "אין מה להפסיד אז פשוט מנסים עד שהוא [החינוך הביתי] מצליח".

כחלק מהשיטה יש הורים שאימצו עקרונות לעבודה עם הילד. לדוגמה: "לא ללמד בכוח. אתה לא עושה פעילות עם ילד כשהוא לא רוצה, אין לזה שום ערך מוסף. אז עוצרים. נמשיך מחר. אחרי הצהריים"; "אני לא דוחפת. אני שמה פיתיונות".

ילדים עם מוגבלות זקוקים לעיתים קרובות למשאבים ייחודיים, כגון מומחים וגישות פדגוגיות מיוחדות. הם עשויים להזדקק לשגרה מובנית וצפויה, לסביבות למידה רגועות ולא עמוסות, ולמורים מקצועיים וסבלניים. הורים לילדים עם מוגבלות בחינוך ביתי יכולים לספק שגרות ואפשרויות לימודים אינדיבידואליות ומובנות יותר (Mendoza et al., 2019). במשפחות שהשתתפו במחקר של סמית וחבריו (Smith et al., 2020), נמצא שצורכי הילד הכתיבו את גישת הלמידה שאומצה, והשפיעו על המבנה, התוכן ואופן הלמידה. רבים מההורים זיהו גמישות כיתרון מרכזי של חינוך ביתי. גמישות הוגדרה על ידי המשתתפים כהזדמנות לילדיהם לגשת ללמידה המותאמת לצורכיהם האישיים: מה, מתי וכיצד למדו.

השותפים לעשייה החינוכית

מרבית ההורים במחקר שלנו לקחו על עצמם את ההוראה במסגרת החינוך הביתי, אך העידו שהם מתקשים לעשות זאת לבד. גם מן הספרות המחקרית עולה כי חינוך ביתי לא בהכרח מתקיים בבית או עם ההורים. ההורים משתמשים באמצעים הזמינים בבית ובסביבתו ולא תמיד הם אלו שמלמדים את ילדם. הם יכולים להיעזר בבני משפחה, בקבוצות מאורגנות של חינוך ביתי, בחונך או במורה מקצועי (Arora, 2006; Parsons & Lewis, 2010).

מדברי ההורים שראיינו למחקר למדנו כי ההורים התקשו ללמד את ילדם מטעמים שונים, כגון היעדר כישורי הוראה: "את יודעת, איש חינוך אני לא... אין לי כישורים דידקטיים", או רצון שהילד יחווה הוראה על ידי אחרים: "שהוא לא יחשוב שסמכות הוראה זה רק כמו אמא. שתהיה לו מסוגלות ללמוד מעוד אנשים". לכן הם מגייסים עזרה מחברים אחרים במשפחה: "תנ"ך... סבא שלו, אבא שלי לימד אותו. הוא קרא איתו את התנ"ך"; "ולאט לאט התחלתי לגייס עוד אנשים

גם מתוך המשפחה, זאת אומרת תנ"ך עדיף שאני לא אלמד כדי לא להשניא את המקצוע. אז אמא שלי לימדה, אבא שלי לימד אותו מחשבים ויזמות עסקית". חלק מההורים העסיקו גם אנשי מקצוע בתשלום: "לקחתי מנצחת תזמורות שתלמד אותה תקופה"; "במתמטיקה כן נעזרנו במורה. יצרתי קשר עם המורה למתמטיקה שהוא יעביר לה את השיעורים במתמטיקה".

העשייה החינוכית אינה כוללת רק הוראה. חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות כולל גם טיפולים, השגחה ובירוקרטיה: "חיפשתי מישהו שייקח על עצמו פרויקט לעבוד איתו, והגעתי למנחה שעובד בשיטת ה-ABA"; "[החונכת] הייתה באה שלוש פעמים בשבוע, הם היו הולכים ל"טכנודע", הולכים לים, עושים הרבה ספורט".

הורים המבקשים להיעזר באנשים מחוץ למשפחה נאלצים לעסוק גם באיתור וגיוס אנשים מתאימים, עניין שהתברר כלא פשוט: "עוד אנשים עוזרים לי... מפרסם הודעות, ... יש אנשים שמחזיקים הרבה, יש אנשים שמחזיקים פחות. רוב האנשים גם בעיקר עוזרים לי לשחק עם הילדים אחרי הצהריים"; "לא ידענו מי הולך לממן את כל הבר הזה... ומי יעזור לנו לתפעל... בנינו את כל התוכנית, הגיעו מורים, מטפלים, לקח זמן להכיר אותם".

יש הפונים לפעילויות מובנות המוצעות לילדים עם מוגבלות מחוץ לבית, "כגון מרכז ההבעה בכתיבה; מרכז מיוחד [ביישוב]... מין מרכז לילדים עם צרכים מיוחדים מכל מיני סוגים"; "[הילד] לומד במכון פוירשטיין. ברביעי בצהריים אני נוסע עם הילדים לירושלים לסדרה של פעילויות"; "גם היינו הולכים לסיורים של החינוך הביתי... יש קהילות גדולות של חינוך ביתי בארץ, לא חינוך מיוחד, שמקיימות פעילויות יפות".

מכאן עולה שהשותפים לחינוך הביתי של ילד עם מוגבלות – משפחה, אנשים פרטיים וארגונים – הם יוזמה של ההורים כדי לסייע להם להתגבר על חלק מהקשיים בהוראה ובטיפול בילד במסגרת הביתית.

קשיים ביישום החינוך הביתי

גורמים רבים עשויים להשפיע על עוצמת אתגרי החינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות. בדומה למחקרים קודמים (כגון Cook et al., 2013; Mukashev, 2022), הורים רבים שראיינו במחקרנו דיווחו על אתגרים בחינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות.

אפשר למיין את הקשיים למספר סוגים: קשיים כלכליים, קשיים של ההורה המוביל, קשיים מול המוסדות, וקשיים של הילד. נתאר קשיים אלה להלן לפי סדר המייצג את שכיחות הפעמים שקשיים אלה הופיעו בדברי המשתתפים במחקר שלנו.

קשיים כלכליים

החינוך הביתי משפיע על מצבה הכלכלי של המשפחה, אם כתוצאה מעלויות ישירות של החינוך בבית, ואם כתוצאה מאובדן הכנסה בעקבות תפקידו של ההורה כמורה, לרוב האם, ושהותו בבית. במחקרים קודמים הורים ציינו את הקשיים הכספיים הקשורים לחינוך הביתי ואת הלחץ והמתח של העומס הכספי שעימו הם מתמודדים בהקשר זה (Arora, 2006; Parsons & Lewis, 2010).

מקרב ההורים שראיינו היו כאלה שהפסיקו לעבוד והיו כאלה שניהלו עסק פרטי מהבית שאפשר גמישות: "אם הייתי שכירה לא הייתי יכולה לעשות את זה". אולם גם גמישות זו לפעמים אינה מספקת, שכן גם בעבודה עצמאית יש להתחייב ללוחות זמנים, פגישות ועוד, וההתמסרות לחינוך הביתי לא תמיד מאפשרת מחויבות לעבודה: "לפני כן עבדתי עם חברות מאוד גדולות בהיי-טק או במגזר הפיננסי, ואין לי שום אפשרות להתחייב לאף אחד כרגע"; "יש לי אי ודאות תמידית מבחינה תעסוקתית, אני לא יכולה להתחייב לכולם".

במחקר שערכה נלסון (Nelson, 2013) באנגליה נמצא כי במקרים רבים משפחות חינוך ביתי צריכות להתקיים מהכנסה אחת מפני שהורה אחד (בדרך כלל האם) מחנך בבית. כך גם עולה מהמחקר של פילדס-סמית' וויליאם (Fields-Smith & William, 2009) בארה"ב, שבו ההורים ציינו שחינוך ביתי הוא נטל כלכלי משום שכדי להתפנות לכך מוותרים על העבודה (לרוב נשים) או מצמצמים באופן משמעותי את היקף המשרה.

אם בתוכנית החינוך הביתי יש שילוב חלקי במסגרת לימודים, לעיתים ההורה מתבקש להיות צמוד לילד. כך סיפרה לנו מרואיינת: "כל הזמן הזה המנהלת הכריחה אותי לשהות בשטח בית הספר. למרות שאת יודעת, אנחנו גרים שתי דקות מהבית ספר, זה ילד לא אלים, שאין לו בעיה להישאר לבד [...] שגם אני ככה מקוששת דקות לנשום ולשרוד כלכלית... כאילו מה דחוף לך לפגוע דווקא בכבשת הרש שלי".

הפגיעה בפרנסת המשפחה יוצרת קשיים כלכליים שפוגעים באופן משמעותי באיכות החיים: "לא יכולתי לעבוד ואני אמא חד-הורית שאמורה לעבוד, ממש הגענו ל... לתחתית. למיץ..."; "אנחנו בקושי תמידי עם הכספים. כשהיינו בתחילת דרכנו הייתה לנו מין תוכנית כזאת איך אנחנו נסתדר בחיים, ושום דבר מזה לא יוצא לפועל".

כאשר מדובר בילד עם מוגבלות, ההורים לרוב צריכים גם לממן טיפולים ושירותים נוספים (Schetter & Lighthall, 2009; Stoudt, 2012). כך שמעבר לפגיעה בהכנסות, לחינוך ביתי יש עלויות נוספות: "הייתי שוכרת בכסף אנשים שילוו אותה; יש פה אוטוסטרדה! מטפל אחרי מטפל. כל הבית על גלגלים. יש פה כמה וכמה ימים כאלה שהבית הוא לא בית. וגם, צריך כסף"; "הכול עשינו פרטי. כל הפרא-רפואי... מיותר לספר שהמערכת לא תומכת בסוג כזה של טיפולים".

משאבים מוגבלים משפיעים על ההזדמנויות החינוכיות ועל החוויה החינוכית כולה (Romanowski, 2001; Rothermel, 2004). במחקר של ריילי ועמיתיו (Reilly et al., 2002), הורים דיברו על הקשיים הקשורים בהיעדר מימון ועל חוסר השוויון בהקשר זה. לדברי ההורים נחוץ סיוע כספי להשגת חומרי לימוד ואמצעים נוספים כגון מחשב או אינטרנט שיועילו ללמידה. הורים טענו כי בעוד שבתי ספר מקבלים מימון ממשלתי עבור כל תלמיד, תלמידי חינוך ביתי אינם מקבלים דבר.

כלומר, הקשיים הכלכליים נובעים מהפחתה בהכנסה המשפחתית ומהוצאות רבות יותר על השותפים לביצוע החינוך הביתי הן בהיבט הלימודי והן בהיבט הטיפולי והחינוך הבלתי-פורמלי, קל וחומר כאשר מדובר במשפחה חד-הורית.

קשיים של ההורה המוביל

ההורים שלקחו על עצמם את הביצוע של החינוך הביתי, תיארו במחקרנו כיצד נאלצו להתמודד עם שאלות חינוכיות כגון איך מעוררים סקרנות ומוטיבציה: "אני יוצאת מנקודת הנחה בסיסית שבן אדם הוא סקרן, וניתן לה קצת זמן להשתעמם והסקרנות תתחיל להתעורר. אבל היא אוטיסטית ומסתבר שהסקרנות לא מתעוררת"; או שאלת מידת העצמאות שנותנים לילד: "פעם הוא התקשר ואמר לי 'אני על האוטובוס', זאת הייתה הפעם הראשונה שלו, אני חשבת אני מת".

הורים נדרשו לגייס מוטיבציה אל מול הקושי שנתקלו בהוראה: "זה הכול עבודה קשה קשה קשה, אבל אני לא מוותרת, מה יש לי לוותר? אני ממילא איתו וממילא אני רואה את זה מול העיניים, וזה כל פעם לפסס עוד מדרגה ועוד מדרגה".

הורים שאינם מכירים את תחום החינוך מגלים כי היעדר מידע מפורט על תוכניות חינוך ביתי, טכניקות הוראה, תכנים ומשאבים מגביל בתחילה את יכולתם לנהל את התהליך (Reilly, 2004).

קושי נוסף תואר על ידי אימהות בעיקר, והוא הוויתור על קריירה. במחקר שערכו פילדס וויליאם (Fields-Smith & William, 2009) בארה"ב נמצא שמתוך 24 ההורים שרואיינו, 21 עזבו עבודה או קריירה למען החינוך הביתי. כך סיפרו גם אימהות במחקרנו: "לא עובדת ... [שם הילד] הוא זה שתופס את רוב הזמן.... וגם מבחינת הפניות ו... אני מושקעת בבית, בעיקר אני בבית.... אם אני הייתי צריכה לנהל קריירה ותוך כדי זה לרוץ וככה וזה... אז יש פה בחירה".

חינוך ביתי דורש מההורה המוביל זמן לתכנון, ארגון והוראה, והמשמעות היא צמצום זמן המוקדש לעיסוקים אישיים (Schetter & Lighthall, 2009). במחקר של דאפי (Duffey, 2000) על חינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות בארה"ב, נמצא כי אחת הסיבות השכיחות לתסכול ההורה המוביל בחינוך הביתי היא חוסר זמן. האימהות סיפרו על המחויבות ללמד ילד עם מוגבלות לצד דרישות החיים והאחריות המשפחתית ועל המחסור בזמן לטפל בצרכים של עצמן. להורים המלמדים בבית אין הפסקה, והם משמשים כהורה, מורה, מטפל, טבח, נהג ועוד. בעומס הנוסף המופעל על הורים בחינוך ביתי לילדים עם מוגבלות וצורכי למידה מגוונים, נראה כי הם נמצאים בסיכון גבוה יותר למצוקה אימהית ושחיקה מאשר הורים מקהילת החינוך הביתי הכללי (Trevaskis, 2005).

קשיים מול מוסדות

רוב תלונות ההורים כלפי הממסד מכוונות להיעדר תמיכה מקצועית וכלכלית. הקושי הראשון מול המוסדות השונים הוא מול בית הספר שבו למד הילד בשלב הקודם לחינוך הביתי. מרבית ההורים סיפרו לנו כיצד צוות בית הספר שמח על הוצאת הילד מאחריותו: "הם קיבלו אותה ואת ההחלטה של ההורים להוציא את הילד לחינוך ביתי] בשמחה... הבית ספר, העירייה, כולם שמחו. עוד רגע היו עושים מסיבה". מעטים ההורים שביקשו לשמור על קשר עם בית הספר, אך גם כאשר היה ניסיון כזה הוא נתקל בחוסר שיתוף פעולה מצד בית הספר. אימא אחת סיפרה שניסתה לשלב את ילדה באופן חלקי בבית הספר: "שיישאר לו איזשהו קשר עם הילדים שהוא גדל איתם מאפס". סירוב היה התגובה הראשונה מצד בית הספר. פניות אחרות התקבלו עם הרבה הגבלות. אף אחד מההורים שרואיינו לא סיפר שבית הספר ראה צורך לשמור איתם על קשר. מרואיין אחד סיפר על שני בתי ספר שהסכימו לשלב את הילדה ברצון, אולם הם היו בתי ספר שהילדה לא למדה בהם קודם.

ת'וואלה (Thwala et al., 2015) טוען כי השותפות ההדוקה בין ההורים למערכת בית הספר היא חיונית לחינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות. עם זאת, נראה שלעיתים קרובות יש נתק בין בתי הספר לבין ההורים (Cook et al., 2013). ברוב המקרים הורים לילדים עם מוגבלות מצביעים על חוסר שביעות רצונם מאיכות התמיכה הניתנת על ידי בית הספר הציבורי לילדים (Kunzman & Gaither, 2020). יתרה מזאת, חלק מההורים דיווחו שלא באמת הרגישו רצויים כשביקשו תמיכה מבתי ספר בסוגיות ובעיות הקשורות בחינוך ילדיהם (Cook et al., 2013; Mukashev, 2022).

ישנם הורים שאינם פונים לבית הספר מכיוון שהם מעוניינים לשמור על עצמאותם (Stoudt, 2012), אולם לעיתים גם בתי הספר מונעים שיתוף פעולה. ממצאי ראיונות עם מחנכים בבתי ספר קנדיים הצביעו בעיקר על דעות שליליות הן לגבי התלמידים שהוצאו מבתי הספר שלהם לצורך חינוך ביתי והן על חינוך ביתי בקרב מחנכים (Olsen, 2008). נראה כי עמדות שליליות כאלה לגבי חינוך ביתי נפוצות בקרב מחנכים (Cook et al., 2013).

משפחות של ילדים עם מוגבלות בחינוך ביתי תיארו היעדר תמיכה רגשית, חברתית, מקצועית ומוסרית ממקורות חיצוניים (Arora, 2006; Obeng, 2010). רוב ההורים מתלוננים על חוסר בתמיכה ממוסדית, על צורך בסיוע בהערכת צורכי

הילד ובדרכים לספק אותם (Cook et al, 2013; Kidd & Kaczmarek, 2010).

במחקרנו, הורים רבים הלינו על משרד החינוך בשל היעדר תקציב מוסדי לילד בחינוך הביתי, תנאי שהקפיד משרד החינוך לציין בחוזר מנכ"ל. תלמיד שלמד במסגרת חינוך מיוחד ועבר לחינוך ביתי שחרר תקציב משמעותי. "אם הייתי מקבלת את התקציב שמשרד החינוך מעניק לתלמיד כשהוא נמצא במסגרת חינוך מיוחד... הוא היה נמצא במקום הרבה יותר טוב, חד-משמעית".

גם במחקר של ריילי ועמיתיו (Reilly et al., 2002) הורים דיברו על הקשיים שבהיעדר מימון ועל חוסר השוויון. לדברי ההורים, סיוע כספי נחוץ להשגת חומרי לימוד ואמצעים נוספים כגון מחשב או אינטרנט שיועילו ללמידה. הורים טענו כי בעוד שבתי ספר מקבלים מימון ממשלתי עבור כל תלמיד, תלמידי חינוך ביתי אינם מקבלים דבר. לדברי קוק ועמיתיו (Cook et al., 2013), כמות התמיכה הזמינה למשפחה וחומרת הצרכים של הילד הן שני מרכיבים עיקריים שישפיעו על הצלחת תוכנית החינוך הביתי.

קשיי הילד במהלך החינוך הביתי

בראיונות שערכנו הורים דיווחו על קשיים של הילדים במעבר לחינוך ביתי. הקשיים תוארו בעיקר בתחילת הדרך: "שנה וחצי ראשונות זה היה סיוט... לא היו הרגלים... אי אפשר היה ליצור סדר יום. אבל היא הייתה שמחה לא ללכת לבית הספר"; "בהתחלה בכלל אי אפשר היה לשבת סביב שולחן ולהוציא ספר. זה היה לוקח שעה רק 'שב, לומדים. שב, זה, שב פה', צעקות, לא צעקות, כן זה, לא זה. אז היה לוקח לו רק שעה לאסוף את עצמו, רק שתביני איזה תסכולים היו פה"; "זה היה נורא קשה לווסת אותו". לפעמים הקושי הוא בהמשך הדרך ותלוי בתפקודים ובצרכים המשתנים של הילד: "ככל שהשנים עוברות יותר קשה לעשות דברים... עכשיו הוא בתקופה של התכנסות".

וייז-באואר ווייז (Wise-Bauer & Wise, 2016) מציינים כי חינוך ביתי אינו משימה קלה להורים. אינדיבידואליזציה היא אחד האתגרים שעיימם מתמודדים הורים בחינוך ביתי בעת פיתוח תוכניות הלמידה בניסיון לענות על הצרכים החינוכיים והחברתיים של ילדיהם (Bradford, 2018). במחקר שערכו קיד וקצ'מרק (Kidd & Kaczmarek, 2010) באוסטרליה, הורים דיווחו כי לא קל לבצע את תפקיד

המחנך או המורה הכרוך בתחומי אחריות רבים. הם שיתפו בחשיבות של מציאת חומרים חינוכיים מתאימים שיסייעו לשמור על המיקוד של הילדים ויערכו אותם בתהליך הלמידה לאורך זמן, כמו גם יישומם בשיטות לימוד לא סטנדרטיות (שם).

אם כן, התמונה המצטיירת היא שאומנם מדובר כאן בקשיים של הילד, אבל מי שצריך להתמודד הוא ההורה וקשיי הילד הופכים לאתגרי ההורה. למרות הקשיים, ההורים חוזרים וטוענים כי לא הייתה להם ברירה והם נאלצו להחליט על חינוך ביתי מתוך דאגה לילדם: "לא יודעת איך עשיתי את זה. פשוט לא הייתה ברירה, הייתי חייבת להציל את הילד שלי".

סיכום והמלצות

העניין הגובר בחינוך ביתי בכלל ובחינוך הביתי של ילדים עם מוגבלות בפרט, הוא תוצאה של תפיסה המערערת על יכולתו של בית הספר להתאים לצרכים של ילדים עם מוגבלות. מחקרים קודמים מעידים שחינוך ביתי יכול להיות אפשרות חשובה עבור תלמידים עם מוגבלות, במיוחד אם ניתנים שירותים בשותפות ושיתוף פעולה עם מוסדות ואנשי מקצוע אחרים (Cheng et al., 2016; Thomas, 2016). ההחלטה של הורים על חינוך ביתי של ילדם עם המוגבלות מעידה על יוזמה ומחויבות רבה, על אף המחסור בסיוע ותמיכה. מדברי מרואייני המחקר שלנו עולה כי לצד החסרונות של החינוך הביתי, חשוב לראות את יתרונותיו עבור ילדים עם מוגבלות, יתרונות הבאים לביטוי בעיצוב תוכנית הלימודים ובגמישות שיטות הלימוד והתאמתן לצורכי הילד והמשפחה. כמו כן, יישום החינוך הביתי כרוך בקשיים בכל הנוגע למדיניות המוסדות, לתפקיד ההורים ולמוגבלות ילדם.

המלצות יישומיות

במקרים רבים המעבר לחינוך ביתי של ילד עם מוגבלות אינו נעשה מבחירה של ההורים (גילור ואחרים, 2019; Smith et al., 2020; Maxwell et al., 2018), ולכן לא תמיד ניתן לקבל החלטה הנובעת מבחירה. כך או כך, על רקע המחקר והספרות המקצועית ניתן לגבש המלצות שיכולות לסייע ביישום החינוך הביתי לילדים עם מוגבלות.

המלצות להורים

המלצות שיכולות לעזור להורים להבטיח שהצרכים החינוכיים של ילדם ייענו בחינוך ביתי.

גמישות בתכנון תוכנית הלימודים – כל ילד עם מוגבלות הוא ייחודי, ומה שמתאים לילד אחד אולי לא יתאים לאחר. אחד היתרונות בחינוך ביתי הוא האפשרות ללמידה אישית, קל וחומר עבור ילדים עם מוגבלות, להם נדרשת תוכניות למידה אישיות המותאמות לצורכיהם הייחודיים. חשוב להיות גמישים ופתוחים לנסות גישות שונות עד שתימצא הדרך המתאימה לילד או לילדה, ולצד זאת יש לזכור שהצרכים משתנים עם הזמן והדרך תשתנה בהתאם.

תכנים בתוכנית הלימודים – בתחום הלמידה כדאי להשתמש במגוון שיטות הוראה ובמגוון עזרים חזותיים ושמיעתיים, ולהרבות בלמידה פעילה. יש להתחשב בנקודות החוזקה והחולשה של הילד, וכן בכל ההתאמות שעשויות להיות נחוצות. חשוב להוסיף פעילויות מעבר ללמידה פורמלית, כגון פעילויות פנאי. השתתפות בעסקים משפחתיים, ניהול משק בית, חניכות, התנדבות בקהילה וטיולי שטח הם דוגמאות לתוכניות לימודים מורחבות שניתן להגדיר כמצבי הוראה (Murphy, 2012). שילוב תחומי העניין של הילד יכול לעזור להניע את הלמידה ולהפוך אותה למהנה יותר, ויכולה גם לעזור לבנות את ההערכה העצמית והביטחון העצמי של הילד.

סביבת למידה בטוחה ונגישה – חשוב לוודא שמרחב הלמידה נוח ונקי מהסחות דעת. אם לילד יש מוגבלות פיזית, יש לוודא שמרחב הלמידה נגיש ובעל הציוד הדרוש, כגון רמפות לכיסא גלגלים וכלים מסתגלים, כולל טכנולוגיות מסייעות רבות זמינות שיכולות לעזור לילדים עם מוגבלות ללמוד בצורה יעילה יותר. לדוגמה, תוכנת טקסט לדיבור יכולה לעזור לילדים עם ליקויי ראייה, ותוכנת דיבור לטקסט יכולה לעזור לילדים עם לקויות למידה או לקויות מוטוריות.

שימוש בטכנולוגיה – גישות החינוך הביתי ושיטותיו השתנו במהלך השנים בהשפעת שינויים טכנולוגיים, מהפכת המידע והתרחבות החינוך הביתי. בין היתר נוספו גישות חינוך ביתי מבוסס מחשב וחינוך שיתופי (Hanna, 2012; Taylor-). הטכנולוגיות של המאה ה-21 מעמידות לרשות ההורים ספרות ומידע זמין על גישות בחינוך ביתי ויוצרות אפשרויות מגוונות עבור תלמידי החינוך

ביתי (Walters, 2015). ניתן לגייס את הטכנולוגיה גם ליצירת קשרים לימודיים וחברתיים עם ילדים אחרים.

רישות הורי – המחקר מלמד שיש לא מעט הורים המתמודדים עם חינוך ביתי לילד עם מוגבלות. חיבור להורים נוספים יכול לסייע בקבלת מידע ועצות, שיתוף בהתנסויות והכלה.

תמיכה עצמית להורה-מורה – חינוך ביתי הוא משימה מעייפת ומלחיצה, ולכן חשוב לקחת הפסקות ולהכניס בסדר העדיפויות את הטיפול העצמי להורה שלוקח על עצמו את המשימה. זה יכול לעזור הן לילד והן להורה לשמור על האנרגיה והמיקוד שלהם.

קשר עם בית הספר – שמירה על קשר חיובי ושיתוף פעולה עם בית הספר, הדורשת לעיתים מאמץ ופשרה, היא תנאי מוקדם ליצירת הזדמנויות שקשה לספק בבית, כגון קבלת סיוע מקצועי או שילוב חלקי בבית הספר (Olsen, 2008).

מענה לצורך חברתי – ההיבט החברתי בחינוך הביתי מתייחס לתהליך הסוציאליזציה ולכישורים בין-אישיים של הפרט. ניתן להתמודד עם הצורך החברתי של ילדים עם מוגבלות בחינוך הביתי, כגון שימוש באינטרנט ליצירת קשר עם ילדים במקומות שונים, השתתפות בתוכניות חינוך בלתי פורמלי, או שילוב חלקי בפעילויות בית הספר כמו אירועים (טקסים/סדנאות), הפסקות, פעילויות ספורט או אומנות (גילור ואחרים, 2022).

המלצות לבתי הספר

בתי ספר יכולים לסייע להורים המחנכים בבית את ילדם עם המוגבלות במספר דרכים, מבלי לקחת אחריות ממסדית על החינוך של הילד.

שימוש במשאבים חינוכיים – לבית הספר יש משאבים כגון ספרייה, מעבדה, מתקני ספורט או תוכנות מחשב. מתן אפשרות להורים להשתמש במשאבים אלה יכול לסייע להם הן מבחינה כלכלית והן בטיפוח ההיבט החברתי של הילד.

תמיכה מקצועית – לאור היעדר ידע מקצועי של הורים, הם יכולים להיעזר במידע וייעוץ של אנשי מקצוע כמו מורים לחינוך מיוחד, יועצות בית ספריות

ו/או מדריכות מקצועיות. סיוע זה גם יעצים את הצוות המקצועי בתוך ומחוץ לבית הספר.

גישת 'חינוך גמיש' (flexischooling) – הסדר המאפשר השתתפות חלקית של ילדים עם מוגבלות בלימוד בבית הספר באופן מאורגן, ונותן מענה גם לצורך החברתי (Lawrence, 2018; Paxman, 2022; Schafer & Khan, 2017). לדוגמה, בארה"ב ישנן תוכניות הדרכה ביתית שמספקת על ידי בית הספר הציבורי למשפחות המחנכות בבית את ילדיהן. למשפחות יש הזדמנות לעיין בספרי הלימוד ולהשתמש במשאבים אחרים הזמינים לילדים בבית הספר (Mukashev, 2022).

המלצות ברמת המחוז

ארגון מפגש חודשי של משפחות המחנכות בבית ילדים עם מוגבלות במטרה לאפשר אינטראקציות משמעותיות ושיתוף בין הורים במידע על שיטות, תוכניות וחומרי לימוד, וכן מידע על זכויות, ואף להציע פעילויות פיתוח מקצועי להורים (Olsen, 2008). יוזמה של המחוז תהווה מתן לגיטימציה לחינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות ומקור תמיכה בהורים.

המלצות למשרד החינוך

תיקון אי שוויון – בעוד שבתי ספר מקבלים מימון ממשלתי עבור כל תלמיד, תלמידי חינוך ביתי אינם מקבלים דבר והתקציב נשאר במשרד החינוך. משרד החינוך יכול לתקן את אי השוויון ולסייע לחינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות באמצעות מנגנונים שונים של תקצוב, מבלי להגביל את החופש והגמישות של ההורים. בארה"ב פועלת תוכנית המבוססת על שוברים ומעניקה תמיכה כלכלית לילדים עם מוגבלות בקבלת שירותי חינוך מיוחדים בבתי ספר, לפי בחירת ההורים את השירותים שילדיהם צריכים (Mukashev, 2022). ניתן לקדם שוויון באמצעות הסדרת נגישות רבה יותר למתקני בית הספר (Reilly et al., 2002), וכן על ידי תמריצים לעידוד בתי ספר ליישם 'חינוך גמיש' (flexischooling) לילדים עם מוגבלות, המשאיר את התקציב בבית הספר ומאפשר לו לסייע במימון החינוך הביתי.

רשימת מקורות

- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2022). חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות – היבטים חברתיים. מחקר נבעה, ט, 15-35.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2019). חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות מנקודת מבטם של ההורים – דוח מחקר. מכון מופ"ת.
- Ahi, B., & Sengil-Akar, S. (2021). Understanding the initial stories of families preferring homeschooling: A narrative study. *Education and Urban Society*, 53(5), 515-535. <https://doi.org/10.1177/0013124520941926>
- Anthony, K. & Burroughs, S. (2010). Making the transition from traditional to home schooling: Home school family motivations. *Current Issues in Education*, 13(4), 3-31.
- Arora, T. (2006). Elective home education and special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 55-66.
- Bradford, V.T. (2018). *Homeschooling parents' perceptions of resources for curriculum development*. [Doctoral dissertation], Walden University. USA. <https://scholarworks.waldenu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=6889&context=dissertations>
- Cahapay, M. B. (2022). How Filipino parents' home educate their children with autism during COVID-19 period. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(3), 395-398. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1780554>
- Cheng, A., Tuchman, S. & Wolf, P.J. (2016) Homeschool parents and satisfaction with special education services. *Journal of School Choice*, 10(3), 381-398. <https://doi.org/10.1080/15582159.2016.1202076>
- Cook, K. B., Bennett, K. E., Lane, J. D., & Mataras, T. K. (2013). Beyond the brick walls: Homeschooling students with special needs. *Physical Disabilities: Education & Related Services*, 32(2), 90-103. <https://doi.org/10.14434/pders.v32i2.12997>
- Dongabanti, B. (2021). Parent's perspective on homeschooling: A review paper. *International Journal of Innovative Research in Engineering & Management*, 8(6), 637-640. <https://www.ijirem.org/DOC/139-parents-perspective-on-homeschooling.pdf>
- Duffey, J. G. (2002). Home schooling children with special needs. *Journal of Special Education Leadership*, 15(1), 25-32.
- Edri, A. & Dahan Kalev, H. (2020). Division of roles in homeschooling: Desire and ability to change places. *Multi Colors: An International Journal of Educational Research and Theory*, 2(1), 15-25. <https://doi.org/10.33496/multicolors0202>
- Farris, M. P., & Smith, J. M. (2019). *State laws concerning participation of homeschool students in public school activities*. HSLDA (Home School Legal Defense Association). https://hslda.org/content/docs/nche/issues/e/equal_access.pdf
- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1013-1055. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00141>
- Fields-Smith, C., & Williams, M. (2009). Motivations, sacrifices, and challenges: Black parents' decisions to home school. *The Urban Review*, 41, 369-389.

Gaither, M. (2017). Homeschooling in the United States: A review of select research topics. *Pro-Posições* 28(2), 213-241. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2015-0171>

Gold, L., & Zielinski, J. M. (2009). *Homeschool your child for free*. Crown Publishing Group.

Greenwalt, K. (2019). *Homeschooling in the United States*. In Oxford Research Encyclopedia of Education. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.407>

Hanna, L. G. (2012). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, materials, and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631. <https://doi.org/10.1177/0013124511404886>

Jeynes, W. H. (2016). Homeschooling: The ultimate personalized environment. In M. Murphy, S. Redding, & J. Twyman (Eds.), *Handbook on personalized learning for states, districts, and schools* (pp. 99–113). Temple University, Center on Innovations in Learning. https://www.compcenternetwork.org/sites/default/files/archive/Jeynes_chapter_web.pdf

Jolly, J. L., & Matthews, M. S. (2018). The shifting landscape of the homeschooling continuum. *Educational Review*, 72(3), 269-280. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1552661>

Kidd, T. & Kaczmarek, E. (2010). The experiences of mother's home educating their children with autism spectrum disorders. *Issues in Educational Research*, 20(3), 257–275. <http://www.iier.org.au/iier20/kidd.html>

Kunzman, R. & Gaither, M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(1), 4-59.

Kunzman, R., & Gaither, M. (2020). Homeschooling: An updated comprehensive survey of the research. *The Journal of Educational Alternatives*, 9(1), 253-336. <https://www.othereducation.org/index.php/OE/article/view/259>

Lawrence, C. (2018). Parents' perspectives on flexischooling their autistic children. *The Home School Researcher*, 34(1). ISSN 1054-8033. <https://www.nheri.org/category/home-school-researcher/volume-34-issue-1/>

Liberto, G. (2016). Child-led and interest-inspired learning, home education, learning differences and the impact of regulation. *Cogent Education*, 3(1), 1194734. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1194734>

Ludgate, S., Mears, C. & Blackburn, C. (2022). Small steps and stronger relationships: Parents' experiences of homeschooling children with special educational needs and disabilities (SEND). *Journal of Research in Special Educational Needs*, 22(1), 66–75. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12542>

Majoko, T., & Dudu, A. (2022). Parents' strategies for home educating their children with autism spectrum disorder during the COVID-19 period in Zimbabwe. *International Journal of Developmental Disabilities*, 68(4). 474–478. <https://doi.org/10.1080/20473869.2020.1803025>

Martin, J. (2020). *What is homeschooling? Guide for Parents and Students Parents*. <http://www.parents.com/kids/education/home-schooling/homeschooling-101-what-is-homeschooling>.

Maxwell, N., Doughty, J., Slater, T., Forrester, D., & Rhodes, K. (2018). Home education for children with additional learning needs – a better choice or the only option? *Educational Review*, 72(4), 427-442. <https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1532955>

Mendoza, A. L., McKeithan, G. K., & Grisworld, D.E. (2019). Effective homeschool programming for students with autism spectrum disorder. *Home School Researcher*, 34, 1–5. <https://www.nheri.org/wp-content/uploads/2019/07/HSR343-article-only-2.pdf>

Morse, M., & Bell, S.M. (2018). Homeschooling: A growing school choice option for meeting special educational needs. *International Journal of Education Reform*, 27(2), 156–172. <https://doi.org/10.1177/105678791802700203>

Mukashev, K. (2022). *Parents' experiences educating their children with a disability enrolled in homeschooling in Kosshy*. [Master Thesis], Nazarbayev University. <http://nur.nu.edu.kz/handle/123456789/6477>

Murphy, J. (2012). *Homeschooling in America capturing and assessing the movement*. Corwin Press.

Nelson, J. (2013). *Home-education: exploring the views of parents, children and young people*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Birmingham, England. <https://etheses.bham.ac.uk/id/eprint/4888/1/Nelson14PhD.pdf>

Obeng, C. (2010). A study of the experiences of parents with home-schooled pre-adolescent children with severe multiple health problems. *International Journal of Special Education*, 25(1), 80–86.

Olsen, N. B. (2008). *Understanding parental motivation to home school: A qualitative case study*. [Doctoral dissertation], University of Montana, USA. <https://scholarworks.umt.edu/etd/1147>

Parsons, S., & Lewis, A. (2010). The home-education of children with special needs or disabilities in the UK: Views of parents from an online survey. *International Journal of Inclusive Education*, 14(1), 67–86. <https://doi.org/10.1080/13603110802504135>

Paxman, J. (2022). *Flexi-schooling children with special educational needs and disabilities in the UK*. The Relationships Foundation and 20/20health. https://2020health.org/wp-content/uploads/2022/01/2020health_review_Flexischooling_SEND_FINAL_online.pdf

Reilly, L. (2004, 28 November–2 December). *How western Australian parents manage the home schooling of their children with disabilities*. Paper presented at the Australian Association for Research in Education, Melbourne University. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2004/rei04240.pdf>

Reilly, L., Chapman, A., & O'Donoghue, T. (2002). Home schooling of children with disabilities. *Queensland Journal of Educational Research*, 18(1), 38–61. <http://ier.org.au/qjer/qjer18/reilly.html>

Romanowski, M. (2001). Common arguments about the strengths and limitations of home schooling. *The Clearing House*, 75(2), 79–83. <https://doi.org/10.1080/00098650109599241>

Rothermel, P. (2004). Home-education: Comparison of home and school educated children on PIPS baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 273–297. <https://doi.org/10.1177/1476718X04046650>

Schafer, M.J., & Khan, S.S. (2017). Family economy, rural school choice, and flexischooling children with disabilities. *Rural Sociology*, 82(3), 524–547. <https://doi.org/10.1111/ruso.12132>

Schetter, P., & Lighthall, K. (2009). *Homeschooling the child with autism: Answers to the top questions parents and professionals ask*. Jossey-Bass.

Sherfinski, M. (2014). Contextualizing the tools of a classical and Christian homeschooling mother-teacher. *Curriculum Inquiry*, 44(2), 169-203. <https://doi.org/10.1111/curi.12046>

Simmons, C.A., & Campbell, J. M. (2019). Homeschool decision-making and evidence-based practice for children with autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 31(3), 329-346. <https://doi.org/10.1007/s10882-018-9643-8>

Smith, K., Dickerson, D., & Smith, J. (2020). *Exploring the reasons why people home educate in Hertfordshire - Full report*. Hertfordshire University. <https://www.hertfordshire.gov.uk/microsites/local-offer/media-library/documents/full-report-exploring-the-reasons-why-people-home-educate-in-hertfordshire-pdf842kb.pdf>

Stoudt P.K. (2012). *Accommodations in homeschool settings for children with special education needs*. (Doctoral dissertation). Liberty University, Virginia. <https://digitalcommons.liberty.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1544&context=doctoral>

Taylor-Hough, D. (2010). *Are All Homeschooling Methods Created Equal?* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED510702.pdf>

Thomas, J. (2016). Learning from homeschooling routines. *Journal of Research on Christian Education*, 25(3), 233–250. <https://doi.org/10.1080/10656219.2016.1237910>

Thomas, J. (2017). Parent perspectives: Curriculum and homeschooling approaches. *National Home Education Researcher*, 33(4). <https://www.nheri.org/home-school-researcher-parent-perspectivescurriculum-and-homeschooling-approaches/> <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1194734>

Thwala, S. K., Ntinda, K., & Hlanze, B. (2015). Lived experiences of parents of children with disabilities in Swaziland. *Journal of Education and Training Studies*, 3(4), 206-213. <https://doi.org/10.11114/jets.v3i4.902>

Tipton, J.M. (2021). Twenty-first century skill building for homeschooled students with special needs, *Journal of Educational Research and Practice*. 11(1), 230–246. <https://doi.org/10.5590/JERAP.2021.11.1.16>

Trevaskis, R. C. (2005). *Home education – The curriculum of life*. (Unpublished master's thesis), Monash University, Melbourne, Australia.

Valery, L. (2011). Homeschool technology and online communication. *Home School Research Journal*, 26(1), 1-7. <https://www.nheri.org/home-school-researcher-homeschool-technology-and-online-communication/>

Van Kuren, L. (2000). Homeschooling: A viable alternative for students with special needs. *CEC Today*, 7(1), 1-9. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED466084.pdf>

Walters, L.A. (2015). *Relationships of parental homeschooling approaches including technology integration*. (Doctoral dissertation 106). The University of Southern Mississippi. <https://aquila.usm.edu/dissertations/106>

Wise-Bauer, S., & Wise, J. (2016). *The well-trained mind: A guide to classical education at home* (4th ed.). W.W. Norton and Company.