

"חיים בתוך בועה": הכנה לחיים של ילדי חינוך ביתי לעומת ילדי בית ספר - ניתוח משווה

תקציר

אחת הטענות כנגד החינוך הביתי היא שהילד גדל במנותק מהחברה הכללית ויוצא אל החיים בלי לרכוש כלים שיסייעו לו להתמודד עם דרישות החיים הבוגרים. במאמר הנוכחי נתמודד עם הטענה בשתי דרכים: 1. סקירת מחקרים משווים בין חינוך ביתי לחינוך בית ספרי בתחום החברתי ובתחום הלימודי; 2. תיאור הסביבה בחינוך הביתי לעומת הסביבה הבית ספרית בהשוואה לסביבה של האדם הבוגר. ממצאי המחקר מראים כי ילדים בחינוך ביתי לא נופלים בכישוריהם מילדי בית הספר ומעלים תהייה על התאמת הסביבה הבית ספרית לחינוך הילד במאה העשרים ואחת.

מילות מפתח:

חינוך ביתי; בית ספר; מחקר משווה; הכנה לחיים; התמודדות.

החינוך הביתי – סקירה

למושג חינוך ביתי הגדרות מגוונות, וכולן נוגעות לתופעה שבה הורים מקבלים עליהם אחריות מלאה לחינוך ילדיהם ומחנכים אותם בבית. יש הורים המחנכים את ילדיהם בדרך המקבילה לזו הקיימת בבית הספר - שיטה זו מכונה "Homeschooling", שהוא גם כינוי הכללי של החינוך הביתי. הורים אחרים מחנכים את ילדיהם בחינוך חופשי המכונה "Unschooling", ומאפשרים לילד לבחור את תוכני הלימוד ודרכיו ומאמינים כי בדרך זו הילד יגיע ללמידה של מה שדרוש לו בחיים. יש לציין כי אלו הן הגישות הקיצוניות ובדרך כלל מרבית ההורים בחינוך ביתי משלבים בין שתי הגישות.

משפחות החינוך הביתי בישראל מפוזרות בכל רחבי הארץ, אם כי יש אזורים שבהם ריכוז גבוה יותר של משפחות, דבר המאפשר יצירת קהילה המקיימת מפגשים בקבוצות. החינוך הביתי חוצה מגזרים, רמה כלכלית, דעות פוליטיות ואמונות. עם השנים וקצב גדילתו המואץ אפשר למוצאו בקרב שכבות רחבות יותר בישראל (אדרי, 2010). החינוך הביתי הוא פעמים רבות חלק מאורח חיים טבעי הכולל לידה בבית, הנקה, גידול ילדים בלי חיתולים, נשיאת הילד במנשא, אוכל אורגני, הימנעות מחיסונים וכדומה (אדרי, 2010; הלר-דגני, 2007; Bobel, 2004; Nueman & Aviram, 2003).

שנים רבות לפני הקמת בתי הספר, ילדים התחנכו בעיקר בבית. וגם לאחר שבתי הספר החלו להתפתח, חינוך ביתי נשאר חלופה ניכרת (Blok, 2004). לארצות הברית יש היסטוריה ארוכה של חינוך ששורשיה מצויים בהקמת המדינה. למידה בבית הייתה שיטה מוסכמת של חינוך בעבור רבים מהמתיישבים ולעיתים קרובות האופציה היחידה בעבור הילדים ללימוד קריאה וכתיבה. כשהמדינה הפכה למיושבת יותר, הכפרים והערים גדלו והורים התאגדו יחד כדי להעסיק מורה שיספק השכלה לילדיהם (Finch, 2012). עם זה חינוך חובה התחיל רק ב-1852 במסצ'וסטס שהייתה המדינה הראשונה שיישמה חוק חינוך חובה. מאז עברו עוד 66 שנים עד שזה התפשט לכל מדינות ארצות הברית (McGuinn, 2006).

בשנת 1791, לאחר שהוסיפו את התיקון העשירי לחוקה בארצות הברית, הפך החינוך להיות באחריות המדינה. אולם עדיין לא היו בתי ספר ציבוריים, לא חוק חינוך חובה ולא נגבה מס לחינוך. החינוך נשאר פרטי ודתי עד המאה התשע עשרה. בראשית המאה העשרים קמו כבר בתי ספר ציבוריים בכל המדינות. אף על פי כן ההורים נשארו אחראים לחינוך ילדיהם והם יכלו למנוע מהם ללמוד תכנים שסתרו את הערכים שלהם. בתי הספר נתפסו כשירות שניתן למשפחות ולא הייתה חובת ביקור סדיר בבית הספר. בשנת 1918, לאחר שהתקבל חוק חינוך חובה השתנו היחסים בין מערכת החינוך ובין המשפחות, והאחריות לחינוך הילדים עברה מן המשפחות אל המדינה באמצעות בתי הספר. רק אז החלו ההורים להבין שגם אם הם תומכים בעצם הרעיון של חינוך ציבורי, הרי שחוק חינוך חובה גורם להם לאבד מסמכותם כלפי חינוך ילדיהם (דגני, 1996). החינוך הביתי המודרני התחיל ב-1960 עם הורים מעטים שחיפשו חינוך אלטרנטיבי עבור ילדיהם ובשנות השמונים החלה התנועה לגדול בקצב מהיר (Finch, 2012).

החלוקה המקובלת בין הזרמים המגוונים בקרב המחנכים מן הבית, שרוב החוקרים בעצם מתבססים עליה (למשל הלר-דגני, 2001; נוימן, 2003; 2011; Hanna, 2007; Green & Hoover Dempsey, 2007), היא של ון גאלן (Van Galen, 1998), שהבחינה במחקרה בין שתי קבוצות עיקריות המחנכות מן הבית: אידיאולוגיות ופדגוגיות. הקבוצה האידיאולוגית עזבה את החינוך הציבורי מתוך חוסר הסכמה עם התכנים או עם האווירה, אך היא מאמצת את דרכי הלימוד הנהוגים בו, לקבוצה זו משתייכים הנוצרים השמרנים שעזבו את החינוך הציבורי בשל אי שביעות רצון מאופיו החילוני. לעומתה הקבוצה הפדגוגית עזבה את בית הספר בשל אי שביעות רצון מהמבנה הכללי של בית הספר, ולכן היא מבקשת ליצור פדגוגיה חלופית.

בישראל, החלוקה של ון גאלן (Van Galen, 1988) עשויה שלא להתאים, ולכן נוסף על החלוקה שעשתה ון גאלן, הציעו נוימן ואבירם (Nueman & Aviram, 2003) חלוקה לגישה הפדגוגית כנגד הגישה ההוליסטית. לפי הגישה הפדגוגית, החינוך הביתי הוא חלק ממגמה מתפתחת של הורים המעוניינים להיות מעורבים בחינוך ילדיהם, ואילו לפי הגישה ההוליסטית, החינוך הביתי הוא חלק משינוי מהותי בחיים המתבטא בתחומים חשובים רבים, כמו תעסוקה, מימוש עצמי, בריאות וחינוך. חשוב לשים לב ששתי הגישות לא שוללות זו את זו, ויש מקום

להניח ששתיהן קיימות ברמה מסוימת בקרב משפחות החינוך הביתי.

בכל השנים ספג החינוך הביתי ביקורות בנושאים מגוונים ובהם מעמד האישה (למשל 2010, Lois) ואליטיזם בחינוך (למשל 2009, Levy). במאמר הנוכחי אתמקד בביקורת שמכוונת למסוגלות של ילדי החינוך הביתי לצאת מהבועה שהם נמצאים בה לכאורה ולהשתלב בחיים הכלליים, אשווה לביקורות של אנשי חינוך והוגי דעות על בית הספר והיכולת של ילדים להתפתח בו ואבחן את המסוגלות של ילדי חינוך ביתי לעומת ילדי בית הספר לרכוש כלים שיסייעו להם להצליח בחיים. מטרת המחקר להשוות בין בית הספר לחינוך הביתי בעניין הכנת הילד לחיים הבוגרים.

ביקורת על החינוך הביתי

לילך מרום (2006) הציגה במחקרה עמדות בכירים במשרד החינוך, היא הביאה את טענותיהם כי ילדים בחינוך ביתי נמצאים בבידוד חברתי וכי השהות האינטנסיבית עם בני המשפחה בעייתית בחברה שהנורמות שלה שונות. ילדים אלה עלולים להשתלב בחברה בלי כלים מתאימים לכך מכיוון שלא רכשו אותם בבית הספר והם עלולים להיות מבודדים, סגורים, אנוכיים ומנוכרים לחברה. כמו כן מכיוון שאין פיקוח משמעותי על החינוך הביתי עלולות להתפתח שם תופעות אנרכיסטיות או תופעות מסוכנות אחרות. ילדים בחינוך ביתי עלולים לפתח פערי למידה, להתקשות בשילוב חברתי, להינזק נפשית ולפיכך ליפול למעמסה על החברה בבגרותם. השהות בבית הספר חיונית לדעתם בהתפתחות מיטבית של הילד מבחינה חברתית, לימודית ונפשית.

המתנגדים לחינוך הביתי חושבים כי המבנה של חינוך ביתי לא מאפשר פיקוח ראוי על התכנים. כמו כן יש חשש שהילדים יגדלו בלי להבין את המשמעות של חיים בחברה, איך להתייחס לאחר ולהתחשב בו, ואף ייתכן שיגדלו להיות שונאי אדם. נוסף על כך לדעתם חשוב שאנשי מקצוע שהוסמכו לכך יחנכו ולא ההורים (רבין ואור, 2012). בדוח מחקר שכתב גרטל (2019) הוא הציג שתי טענות עיקריות על החינוך הביתי: האחת היא שההורים אינם מורים מקצועיים ולפיכך לא יוכלו ללמד כראוי את ילדיהם, והשנייה שילדי חינוך ביתי לא נחשפים מספיק לילדים מקבוצת השווים וזה יכול לפגוע בהתפתחות החברתית שלהם.

לצד הביקורת על החינוך הביתי והתפיסה כי בית הספר מאפשר התפתחות מיטבית של הילד, יש גם תפיסה הפוכה של אנשי חינוך והוגי דעות שמבקרים את החינוך הבית ספרי. אדון בכך בפרק להלן.

ביקורת על בית הספר

בעשורים האחרונים התבטאו אנשי חינוך, הוגי דעות וחוקרים רבים במידה ביקורתית כלפי בית הספר, להלן אציג חלק מהביקורות:

פוסטמן (1998/1995) טוען שאין מטרות לבית הספר, ובלי מטרות ראויות בית הספר יגיע אל קיצו. גרדנר (1996/1993) טוען שכדי שאדם יצליח בחיים הוא זקוק למגוון של יכולות, הוא מגדיר שבעה סוגים של יכולות (אינטליגנציות) וטוען שבית הספר מתיימר לפתח רק שתי אינטליגנציות: הלוגית-מתמטית והלשונית. רוג'רס (1973/1969) חושב שבית הספר מדכא את המוטיבציה הפנימית של הילד, ואילו רובינסון (2013/2001) חושב שבית הספר מדכא את היצירתיות של הילד. לדעת הרפז (2009), בית הספר לא מחנך לחשיבה מעמיקה אלא לתפוקות.

אבירם (1999) טוען שבית הספר לא השתנה מאז המאה התשע עשרה והוא מתעלם מהשינויים של התקופה הפוסט-מודרנית ולכן זה הופך אותו לארגון מיושן שלא ממלא את ייעודו להכין את הילד לחיים מכיוון שאינו מותאם לחיים בתקופה הפוסט-מודרנית. אבירם ועמיתיו (2010, עמ' 40) מציעים שפיתוח אישיות אוטונומית שהיא המטרה המרכזית של החברה הדמוקרטית-הומניסטית תשמש למטרת החינוך. לטענתם, המטרה הסמויה שהנחתה את מערכת החינוך הייתה הפוכה - לחנך דור חדש של פועלים חרוצים ופקידות שקדניות, דור שיחונך לציית לממונים עליו ולבצע את תפקידו בשקדנות וביעילות.

מתוך הביקורות של אנשי חינוך על החינוך הביתי מצד אחד ועל החינוך הבית ספרי מצד אחר, ננסה לבחון במאמר כיצד החינוך הביתי והחינוך הבית ספרי מכינים את הילד לחיים בחברה הפוסט-מודרנית.

פיתוח הסוציאליזציה של הילד

אחת ההשגות הנפוצות כלפי החינוך הביתי היא בתחום הסוציאלי. הורים בחינוך ביתי נשאלים לעיתים כיצד ירכשו הילדים חברים אם הם אינם מצויים במסגרת חברתית? במאמר סקירה של מחקרים בנושא "חברתיות" שכתבה מדלין (Medlin, 2000), היא העלתה את הביקורת על החינוך הביתי ואת התגובות על ביקורות אלה. מתנגדי החינוך הביתי טוענים שבית הספר מציע לילד התנסויות חברתיות שאין בבית. ילדי החינוך הביתי שומעים רק את הוריהם, והם כמעט שאינם יכולים לגבש לעצמם דעה משלהם. הביקורת הקשה ביותר על החינוך הביתי היא הטענה כי המניע העיקרי של ההורים הוא רצונם לבדוד את ילדיהם, הואיל והם אינם מעוניינים בחשיפתם להשפעה חיצונית של איש מלבדם.

הורים בחינוך הביתי דוחים טענות אלה וטוענים שדווקא בית הספר הוא מקום בעל השפעה חברתית שלילית. לדעתם, יחסי חברות בקבוצת השווים בבית הספר הם לעיתים קרובות מדי עוינים או מניפולטיביים, ולכן דווקא בבית הספר ילדיהם עלולים להפוך לתלותיים, לחסרי ביטחון ואפילו לאנטי-חברתיים. הם חוששים שבית הספר עלול לפגוע במאמציהם להנחיל לילדיהם ערכים חיוביים והתנהגות ראויה.

במאמר סקירה אחר תיארו קוזמן וגייטר (Kunzman & Gaither, 2013) את הדעות הרווחות בציבור בעד החינוך הביתי ונגדו. הם מציינים כי אחת הביקורות על החינוך הביתי היא שהוא מונע התפתחות חברתית. תגובת ההורים בחינוך ביתי על טענה זו היא שיש מפגשים בחינוך ביתי המאפשרים קיום אינטראקציה חברתית בעבור ילדיהם עם השפעה חברתית שלילית פחותה מזו הקיימת במערכת החינוך המסורתית.

בסקירתה של מדלין (Medlin, 2000) על מחקרים שנערכו בנושא, היא הגיעה למסקנה כי ילדי חינוך ביתי אינם מבודדים, אלא משתתפים בפעילויות של קהילתם ומתקשרים עם כל סוגי האנשים בלא הבדל גיל. הם מפגינים את חוקי ההתנהגות של קהילתם, יש להם הערכה עצמית טובה והם נוטים לגלות פחות בעיות התנהגות מילדים אחרים. נוסף על כך לילדי החינוך הביתי יש בגרות חברתית וכישורי מנהיגות טובים מאלה של ילדים אחרים, והם משתלבים היטב בקהילת המבוגרים. עם זה היא בדקה את רמת המחקרים בנושא וטענה שאינם ברמת אמינות גבוהה. רבים מהם נשענים רק על דיווחי ההורים ואי אפשר להוכיח את אמינותם, ורבים אחרים נשענים רק על ילדי חינוך ביתי בלי קבוצת ביקורת. בכמה מהמחקרים יש נבדקים מעטים מאוד, ולכן קשה להחיל את מסקנותיהם על הכלל. נוסף על כך מסקנות המחקרים נשענות על שיפוט סובייקטיבי, ואין בהם שימוש בכלי מחקר תקפים ומהימנים דיים.

במאמרם של קוזמן וגייטר (Kunzman & Gaither, 2013) נסקרו 72 מחקרים שעסקו בחברתיות בחינוך ביתי. המסקנה העולה מהם היא שילדי החינוך הביתי עולים על ילדי בית הספר במגוון רחב של כישורים חברתיים, וכי הם עוסקים מחוץ לבית בפעילויות המספקות הזדמנויות לאינטראקציה קבוצתית. עם זה הם ציינו שמחקרים אלו הסתמכו כמעט לחלוטין על דיווח עצמי של התלמידים או של הוריהם (Kunzman & Gaither, 2013). גם במאמר סקירה על חינוך ביתי שכתב מורפי (Murphy, 2014) נטען שכמעט בכל מחקר שנעשה עד כה נמצא כי ילדי החינוך הביתי אינם מבודדים מבחינה חברתית.

גוטמן ונוימן (Guterman & Nueman, 2016a, 2016b) פרסמו שני מאמרים בנושא. במאמר הראשון הם בחנו את הכמות ואת האופי של האינטראקציות החברתיות של ילדי החינוך הביתי ואת השפעתן על הבעיות ההתנהגותיות והנפשיות של הילדים. הממצאים הראו מתאם שלילי בין מפגשים עם ילדי חינוך ביתי אחרים לבעיות התנהגותיות ורגשיות, ומתאם שלילי בין מספר האחים של הילד לבעיות התנהגותיות ורגשיות. במאמר השני הם בחנו שלושה היבטים בעולמם הרגשי של ילדים - בעיות התנהגותיות ורגשיות, דיכאון והתקשרות בטוחה - בשתי קבוצות: קבוצה של ילדי בית ספר וקבוצה של ילדי חינוך ביתי. באשר לבעיות רגשיות והתנהגותיות לא נמצאו הבדלים בבעיות מופנמות, לעומת זאת נמצאו בעיות מוחצנות רבות בקרב ילדי בית ספר בגילי 9-12 אבל לא בגילי 6-8. כמו כן הממצאים הראו רמה נמוכה יותר של דיכאון בקרב ילדי החינוך הביתי, ולא נמצאו הבדלים בין הקבוצות בהתקשרות בטוחה.

אם כן, מתוך סקירת הממצאים נראה שילדי חינוך ביתי בעלי כישורים חברתיים לא פחות טובים מילדי בית הספר וייתכן שאף עולים עליהם. עם זה ראוי לציין שהורים בחינוך ביתי משקיעים זמן, כסף ומאמץ ביצירת חברה בעבור ילדיהם (אדרי ודהאן-כלב, 2019), מאמץ שלא נדרש מהורים לילדים שהולכים לבית הספר ופוגשים בדרך טבע ילדים מקבוצת השווים.

הצורך בחברה בתקופת הילדות

הסוגיה החברתית מטרידה לא רק מבחינת הכישורים החברתיים אלא גם מבחינת החשיבות שהחברה מעניקה לה. מעבר ליכולות החברתיות נשאלת השאלה האם המבנה הקיים היום בחברה המערבית שאנשים מבלים בה את רוב זמנם עם קבוצת השווים ולא עם משפחתם הוא הרצוי?

בתקופת הילדות משתנים היחסים בין הילדים לחבריהם מקבוצת השווים. ילדים בגיל בית ספר יסודי מצפים לקשרי חברות יותר מילדים בגיל הגן. הם מצפים לנאמנות ולהבנה ומתחילים לטוות רשתות של חברים (סרוף ואחרים, 2004/1988). על אף החשיבות הרבה של חברים בגיל הזה נמצא כי ילדים העריכו את קשריהם עם אחיהם והוריהם בסוף תקופת הילדות כמוצקים ומהימנים יותר מאלה שנוצרו עם חברים (Buhremester & Furman, 1990 סרוף ואחרים, שם).

תאוריית ההתקשרות טוענת כי כאשר צורכי הביטחון של הילד נענים באמצעות דמות מטפלת עיקרית (למשל האם), הילד יוכל להפנות את משאביו הרגשיים ולהשקיע את האינטליגנציה שלו כדי לחקור את סביבתו וליצור קשרים עם דמויות חשובות אחרות (שגיא-שוורץ וג'ני, 2008). כלומר שההייה ליד האם כל עוד הילד חפץ בכך מאפשרת לו בעצם להתפתח מבחינה אינטלקטואלית וחברתית.

על אף חשיבות המשפחה בחיי האדם הצעיר והבוגר, בפועל ילדים וגם מבוגרים מבלים את רוב שעות היום עם אנשים שאינם חלק מהמשפחה שלהם. תינוק בן שלושה חודשים נשלח למעון למשך רוב שעות הערות שלו והמסלול הזה נמשך בילדות, בבגרות וגם בזקנה כשהקשיש נשלח לחיות בבית אבות במנותק ממשפחתו. כאמור, על אף החשיבות הרבה של חברה בחיי אדם נראה כי למשפחה יש מקום חשוב יותר. לכן תמונה הנוגה בחברה המערבית לבלות את רוב שעות הערות עם חברים וקולגות (הפעוט במעון, הילד בכיתה, המבוגר בעבודה והקשיש בבית אבות), ואילו רק מעט שעות בקרב המשפחה. יש מקום לשער כי הקושי בתקשורת שקיים לעיתים קרובות בין הורים לילדים נובע מהמרחק הפיזי שנוצר בשל הניתוק הכפוי בחברה המערבית והחלוקה של החברה על פי הגיל.

הישגים לימודיים ורכישת מיומנויות הנדרשות לחיים

מסקירת מחקרים שנערכו בנושא הישגים לימודיים של ילדי חינוך ביתי, נראה כי הישגי ילדי החינוך הביתי היו טובים לפחות כמו הישגי ילדי בית הספר. במחקר של קולום (Collom, 2005), נבדקו הישגי ילדי החינוך הביתי בתחומי הקריאה, החשבון והשפה. כלי המחקר כללו מבחן סטנדרטי ארצי (SAT) Form T, המבחן ניתן לתלמידים בכיתות ב' עד י"א. הממצאים הראו כי בשלושת התחומים קריאה, חשבון ושפה, היו ציוני ילדי החינוך הביתי מעל הממוצע הארצי. בלוק (Blak, 2004) הציג עוד סקירה בנושא זה והזכיר שמונה מחקרים: שבעה מהם נעשו בארצות הברית ואחד בקנדה. המדגם המחקרי של כל המחקרים ביחד כלל 46,609 ילדי "חינוך ביתי" בגילי 6-19. במחקרים אלה נבדקו הישגים לימודיים בלבד ולא אינטליגנציה, והם נגעו לכל לימודי היסוד בתוכנית לימודים רגילה: קריאה, כתיבה, מתמטיקה, מדעי החברה ומדע. בכל המחקרים למעט אחד ילדי החינוך הביתי השיגו בממוצע ציון גבוה יותר מחבריהם בקבוצת השווים, במחקר אחד לא נמצאו הבדלים בין הקבוצות. כמו כן ילדים שלמדו תמיד בחינוך הביתי השיגו תוצאות טובות יותר מילדים שלמדו רק חלק מהשנים בחינוך הביתי. מורפי (Murphy, 2014) משווה בסקירה שעשה בין המחקרים המוקדמים ובין המחקרים המאוחרים של ריי: במחקר ארצי שריי עשה ב-1990 (Ray, 2001a, 2001b), הוא דיווח שילדי חינוך ביתי השיגו 80 אחוז או מעל 80 אחוז בכל התחומים במבחנים הסטנדרטים. מחקריו המאוחרים (Ray, 2010) חיזקו מסקנות אלו. למשל במחקרו מ-2010 הוא מצא הישגים לימודיים שדווחו באחוזון הלאומי כדלהלן: קריאה 89, שפה 84, מתמטיקה 84, מדע 86, מדעי החברה 84.

מן הנתונים המפורטים נראה כי ילדי החינוך הביתי מגיעים להישגים טובים יותר מילדי בית הספר, אך אף על פי כן אי אפשר להסיק מכך כי החינוך הביתי אכן תומך במידה עקבית ושיטתית בהישגים לימודיים גבוהים, זאת גם בשל השוני המהותי בין הגישות השונות של הורים בחינוך הביתי: יש מקום להניח כי הילדים שהשתתפו במבחנים המתוקננים בארצות הברית ובארצות אחרות מגיעים ממשפחות המקיימות חינוך מובנה, כפי שראונדר (Rounder, 1999) ציין במחקרו. כמו כן כמה מהמחקרים שהשוו הישגים לימודיים, הראו שמדובר במשפחות ממעמד גבוה יותר בעלות השכלה גבוהה יותר מהממוצע והכנסה גבוהה יותר מהממוצע. ולכן יש

להיזהר מהמסקנה המתבקשת מהתוצאות שחינוך ביתי טוב יותר מחינוך בית ספרי (Rounder, 1999). ההשוואה בין הישגי ילדי חינוך ביתי להישגי ילדי בית ספר בעייתית מכמה בחינות. ראשית יש ביקורת נוקבת על המחקרים שנערכו על אודות הישגי ילדי חינוך ביתי. על המחקרים של ריי למשל (שחלקם צוינו לעיל) נטען שאין שם דגימה אקראית ולא מדגם מייצג (לא באוכלוסיית החינוך הביתי ובוודאי לא באוכלוסייה הכללית), וגם שהמבחנים נעשו בבית בהשגחת ההורה (Kuzman & Gaither, 2013). קוזמן וגייטר (שם) טוענים שמאחורי המחקרים של ריי עומד ארגון פוליטי גדול, ואף על פי שיש להם מדגם גדול הם סובלים ממגבלות רציניות, ולעיתים קרובות משתמשים בהכללות כדי לבצע מעבר למסקנות המסוימות שלהם.

הביקורת השנייה היא על דרכי ההערכה. יש פערים בין המטרות החינוכיות של הורי החינוך הביתי ובין המטרות של מערכת החינוך, פערים אלה יוצרים הבדלים גם בדרכי ההוראה ומקשים בעצם על השוואת ההישגים (אדרי, 2010; Nueman & Guterman, 2016).

אימהות בחינוך ביתי פותחות לדיון מחודש מושגים שנחשבים מוסכמים בחברה. הן קוראות תיגר על חשיבות המערכת החינוכית להתפתחות הילד ותוהות גם על חשיבות ההשכלה הגבוהה. התיגר איננו נובע מחוסר היכרות עם המערכת אלא בדיוק להפך - דווקא בשל היכרותן המעמיקה עם המערכת הן מרשות לעצמן לבקר אותה (אדרי ודהאן-כלב, 2018).

איש החינוך לסרי (2004) שואל בספרו: האם יש ידע שחייבים ללמוד בחברה המודרנית? שבלעדיו אדם לא יוכל לדאוג לעצמו לאיכות חיים בסיסית? הוא עונה שאם יש ידע כזה הוא לא חושב שזה מסוג הדברים שנלמדים בבית הספר, למעט אולי קריאה וכתביה. אם יש ידע כזה הוא נרכש לדעתו בדרך טבעית מחוץ לבית הספר.

מן הנתונים עולה כי הישגיהם של ילדי החינוך הביתי לא נופלים מהישגי ילדי בית הספר, על אף המטרות השונות של הורים בחינוך ביתי, והביקורת שיש להם על תוכני הלימוד הנדרשים במערכת החינוך. על פי הנכתב לעיל ראוי לבחון את תוכני הלימוד והתאמתם לנדרש מן האדם הבוגר החי בחברה מערבית מפותחת בעידן הפוסט-מודרני.

בית ספר או חינוך ביתי - גידול הילדים בחממה

אחת הטענות של מבקרי החינוך הביתי היא שבית הספר מכין לחיים ואילו החינוך הביתי מספק חממה סגורה לילדים. האם באמת בית הספר מותאם יותר לחיים? ננסה להשוות בין המבנה של בית הספר ושל החינוך הביתי ובין העולם שהילד יוצא אליו לאחר הגיעו לבגרות.

אדם בוגר משתדל לבחור את תחומי העיסוק שלו על פי הנטייה שלו, רצונותיו וכישוריו. ילדים בבית הספר לא בוחרים את העיסוק שלהם אלא מחויבים ללמידה אחידה על פי דרישות משרד החינוך. לעומתם, ילדים בחינוך הביתי, במיוחד אלו הלומדים בגישת ה-Unschooling או משלבים בין הגישות, יכולים לבחור בחופשיות את תחומי העיסוק שלהם (אדרי וקליין, 2019; Finch, 2012).

אדם בוגר שווה בחברת אנשים שלהם תחומי עניין משותפים לשלו¹, אדם בוגר ישתדל לבחור לעצמו את מפגשי החברה על פי הצרכים שלו. לעיתים הוא יעבוד מדי יום עם קבוצה קטנה של אנשים שלהם תחומי עניין דומים לשלו, לעיתים הוא יעבוד מהבית ויפגוש אנשים בתדירות נמוכה יותר או ישלב מספר מקומות עבודה ויפגוש מגוון רחב יותר של אנשים. נדיר למצוא אנשים בוגרים שמבלים שעות רבות מדי יום עם קבוצה גדולה של אנשים שהדבר היחיד המשותף להם הוא הגיל. בחינוך הביתי יש יכולת בחירה רחבה יותר עד כמה לבלות את הזמן עם ילדים אחרים וגם עם אילו ילדים, כנגד זה מפני שיש מעט ילדים יחסית בחינוך ביתי יכולות הבחירה מצומצמות. לעומת זאת בבית הספר הילד מחויב לבלות שעות רבות עם ילדים שהמכנה המשותף היחיד ביניהם הוא הגיל (רובינסון, 2013/2001).

עוד טענה על החינוך הביתי היא שיש כאן בריחה מהתמודדות וילד צריך ללמוד להתמודד - אולם האם אדם מבוגר שסובל מהבוס שלו בעבודה לא ינסה למצוא עבודה אחרת טובה יותר? האם אישה שסובלת אלימות בבית לא תנסה להתנתק מבעלה? האם נמליץ לה להתנתק או שנציע לה "להתמודד"? מעולם לא הבנתי למה ילד שסובל חרמות ועלבונות בבית הספר צריך להתמודד במקום לחפש מקום טוב יותר כפי שהיו נוהגים

1. זו לפחות השאיפה שאדם יעסוק במה שמעניין אותו והוא טוב בו.

מבוגרים רבים. ואומנם לעיתים אין ברירה ואדם מבוגר יישאר במקום עבודתו כדי להביא פרנסה גם אם לא טוב לו שם, ואולם זה בהחלט לא נתפס כדבר רצוי וכצורך אנושי ל"התמודדות".

יש מקום לטעון שלמבוגר ולילד צרכים שונים זה מזה ואולם ההשוואה שתיארת נוגעת לאותו צורך שבא לידי ביטוי במידה מדויקת אצל המבוגר יותר מהילד. ילדים וגם מבוגרים זקוקים לחברה - המבוגר יכול לבחור את החברה שלו והילד לא, ילדים וגם מבוגרים צריכים לעסוק בפעילות תורמת - המבוגר יכול לבחור פעילות על פי תחומי העניין שלו, ואילו הילד מחויב לפעילות שבחרו גורמים חיצוניים. ילדים וגם מבוגרים צריכים להתמודד עם אתגרים - המבוגר יבחר את האתגרים שלו על פי הרווחים העולים מהם, ואילו הילד יחויב לקבל אותם בלי קשר לתוצאה (כי "צריך" להתמודד).

סיכום

המחקר הנוכחי התמקד בהשוואה בין החינוך הביתי לחינוך הבית ספרי במשתנים האלה: מטרות החינוך, הישגים לימודיים, כישורים חברתיים ודמיון לחיים בבגרות. סקירת מחקרים מראה שילדי חינוך ביתי לא נופלים בהישגים הלימודיים וכישוריהם החברתיים מילדי בית ספר, ואף עולים עליהם בכמה מהמחקרים. אולם השאלה היא האם הפרמטרים שעל פיהם נמדדים הילדים בבית הספר אכן משמשים מדד מהותי להצלחה בחיים שלאחר בית הספר. כמו כן הכישורים הנדרשים לצורך הצלחה בחיים הבוגרים מעלים תהייה האם אכן סביבת בית הספר יכולה לספקם בדרך מוצלחת יותר מהסביבה הביתית.

רשימת מקורות

- אבירם, ר' (1999). **לנווט בסערה: חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית**. מסדה.
- אבירם, ר', בר-און, נ' ואטיאס, מ' (2010). **בית הספר כמרכז תקשורת: מודל של חינוך הומניסטי אופטימי**. פרדס.
- אדרי, א' (2010). **חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך בית בהשוואה לילדי בית ספר** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בר-אילן.
- אדרי, א' ודהאן-כלב, ה' (2018). **האם בחינוך הביתי יש חופש כל השנה? בחינת דרכי ההוראה בחינוך הביתי**. חוקרים הגיל הרך, 8, 26-1.
- אדרי, א' ודהאן-כלב, ה' (2019). **חברה לילדים בחינוך הביתי: ג'אמעה, 22, 89-107**.
- אדרי, א' וקליין, פ"ש (2019). **הישגים בלימודים והסתגלות חברתית של ילדים במסגרת חינוך ביתי וחינוך בית ספרי**. **עיונים בחינוך, 17-19, 601-610**.
- גרדנר, ה' (1996). **אינטליגנציות מרובות: התיאוריה הלכה למעשה** (א' צוקרמן, מתרגמת). משרד החינוך, התרבות והספורט. (המקור פורסם ב-1993)
- גרטל, ג' (2019). **חינוך ביתי: מגמות, תוצאות ומדיניות** (דו"ח מת"ת). יוזמה.
- דגני, ח' (1996). **חינוך ביתי, מרד בחברה או אליטיזם בחינוך** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- הלר-דגני, ח' (2001). **HOME SCHOOLING בישראל - צעדים ראשונים** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת תל אביב.
- הלר-דגני, ח' (2007). **חינוך ביתי בישראל - שיח של התנגדות**. בתוך פ' פרי (עורכת), **חינוך בחברה רבת תרבויות: פלורליזם ונקודות מפגש בין שסעים תרבותיים** (עמ' 235-258). כרמל.
- הרפז, י' (2009). **לקראת בית ספר מטפח חשיבה**. **אאוריקה, 27, 1-6**.
- לסרי, ד' (2004). **מקום לגדול**. באופן טבעי.
- מרום, ל' (2006). **העתיד כבר כאן: חינוך ביתי חופשי כמודל חינוכי מאתגר**.
- נוימן, א' (2003). **חנוך מן הבית בישראל** [עבודת מוסמך]. אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- סרוף, א', קופר, ר' ודהארט, ג' (2004). **התפתחות הילד: טבעה ומהלכה** (ה' יעקובסון ונ' לנדסברגר, מתרגמות, מהדורה שלישית, כרך ב). האוניברסיטה הפתוחה. (המקור פורסם ב-1988)
- פוסטמן, נ' (1998). **קץ החינוך: הגדרה מחודשת למטרות בית ספר** (א' צוקרמן, מתרגם). ספריית פועלים. (המקור פורסם ב-1995)
- רבין, י' ואור, נ' (2012). **על הזכות לחינוך מן הבית**. **משפט ועסקים, 14, 803-843**.
- רובינסון, ק' (2013). **לצאת מהקווים: סודות החשיבה היצירתית** (י' מילוא, מתרגם). כתר. (המקור פורסם ב-2001)
- רוג'רס, ק' (1973). **חופש ללמוד** (י' שטרנברג, מתרגם). ספריית הפועלים. (המקור פורסם ב-1969)
- שגיא-שוורץ, א' וג'ני, מ' (2008). **מעגלי ביטחון רגשיים-חברתיים בין ילדים למורים במסגרות החינוך**. בתוך פ"ש קליין וי"ב יבלון (עורכים) **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך** (עמ' 67-88). האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.

- Blok, H. (2004). [Performance in homeschooling: An argument against compulsory Schooling in the Netherlands](https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42). *International Review of Education*, 50(1), 39-52. <https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42>
- Bobel, C. (2004). [When good enough isn't: Mother blame in the continuum concept](https://doi.org/10.1023/B:REVI.0000018193.11161.42). *Journal of the Association for Research on Mothering*, 6(2), 68-78.
- Collom, E. (2005). [The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement](https://doi.org/10.1177/0013124504274190). *Education and Urban Society*, 37(3), 307-335. <https://doi.org/10.1177/0013124504274190>
- Finch, D. (2012). *The experience of homeschool mothers* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Massachusetts Lowell.
- Green, C. L., & Hoover-Dempsey, K. V. (2007). [Why do parents homeschool? A systematic examination of parental involvement](https://doi.org/10.1177/0013124506294862). *Education and Urban Society*, 39(2), 264-285. <https://doi.org/10.1177/0013124506294862>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2016a). What makes a social encounter meaningful: The impact of social encounters of homeschooled children on emotional and Behavioral problems. *Education and Urban Society*, 49(8), 778-792. <https://doi.org/10.1177/0013124516677009>
- Guterman, O., & Neuman, A. (2016b). Schools and emotional and behavioral Problems: A comparison of school-going and homeschooled children. *The Journal of Educational Research*, 110(4), 425-432. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1116055>
- Hanna, L. G. (2011). Homeschooling education: Longitudinal study of methods, Materials and curricula. *Education and Urban Society*, 44(5), 609-631. <https://doi.org/10.1177/0013124511404886>
- Kunzman, R., & Gaither, M. (2013). [Homeschooling: A comprehensive survey of the Research](https://doi.org/10.1177/0013124511404886). *Other Education*, 2(1), 4-59.
- Levy, T. (2009). Homeschooling and racism. *Journal of Black Studies*, 39(6), 905-923. <https://doi.org/10.1177/0021934707305393>
- Lois, J. (2010). The temporal emotion work of motherhood: Homeschoolers' Strategies for managing time shortage. *Gender & Society*, 24(4), 421-446. <https://doi.org/10.1177/0891243210377762>
- McGuinn, P. J. (2006). *No child left behind and the transformation of federal Education policy, 1965-2005*. University Press of Kansas.
- Medlin, R. G. (2000). [Home schooling and the question of socialization](https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937). *Peabody Journal of Education*, 75(1-2), 107-123. <https://doi.org/10.1080/0161956X.2000.9681937>
- Murphy, J. (2014). [The social and educational outcomes of homeschooling](https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895640). *Sociological Spectrum*, 34(3), 244-272. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895640>
- Nueman, A., & Aviram, A. (2003). [Homeschooling as a fundamental change in lifestyle](https://doi.org/10.1080/09500790308668297). *Evaluation & Research in Education*, 17(2-3), 132-143. <https://doi.org/10.1080/09500790308668297>
- Nueman, A., & Guterman, O. (2016). Academic achievements and homeschooling – It all depend on the goals. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 1-6. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.005>
- Ray, B. D. (2001a). *Home education research fact sheet*. National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2001b). *Home schooling achievement*. National Home Education Research Institute.
- Ray, B. D. (2010). [Academic achievement and demographic trait of homeschool student: A nationwide study](https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2016.08.005). *Academic Leadership Live*, 8(1), 1-32.
- Rounder, L. M. (1999). [Scholastic achievement and demographic characteristics of Home school students in 1998](https://doi.org/10.14507/epaa.v7n8.1999). *Education Policy Analysis Archives*, 7(8), 1-18. <https://doi.org/10.14507/epaa.v7n8.1999>
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum, and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21(1), 52-68. <https://doi.org/10.1177/0013124588021001006>