

מחקרי גבעה

שנתון המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון תשפ"ב

כרך ט



עורכים:

פרופ' משה צפור
ד"ר אליסיה גרינבנק
ד"ר אפרת בנג'ז
ד"ר יוחנן קאפח

מועצת המערכת:

פרופ' מיכאל אביעז
פרופ' בנימין בר-תקווה
פרופ' אהרן ממן
פרופ' אסתר עדי-יפה
פרופ' שונית רייטר
פרופ' ישראל ריץ'
פרופ' אביגדור שנאן

עריכה לשונית

עברית: אודי לוינגר
אנגלית: יאיר האס

מזכירת המערכת: בת-שבע הרוש
עיצוב והפקה: צופית צחי

© כל הזכויות שמורות

תשפ"ב 2022
ISSN 2664-553X

המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
ד"ר אבטח 79239, טל' 08-8511900
דוא"ל givaa@washington.ac.il
אתר המכללה www.washington.ac.il

תוכן

5	דבר ראש המכללה
7	דבר המערכת
13	רשימת כותבי המאמרים

שער ראשון | יהדות וספרות

19	משה צפור לקראת מהדורה חדשה של התרגום הסורי (הפשיטתא) לספר במדבר, בתרגום לעברית
39	אורנה לויץ ולאה ברץ בית הספר הפואטי כמטונימים הטרוטופי בשירה העברית

שער שני | חינוך והוראה

63	אליסיה גרינבנק ואפרת בנג'ו אמפתיה ועמדות כלפי מתן התאמות לתלמידים עם הפרעת למידה ספציפית בקרב מורים בחינוך הכללי
81	אליעזר יריב 'שיחת משמעת': התערבות קצרת מועד לטיפול בהתנהגות בעייתית של תלמיד
99	גלית אגם בן ארצי "פנאי זה הזמן שאני מרגיש חופשי כי אני יכול לעשות מה שבא לי" פנאי בקרב ילדים ובני נוער עם מוגבלות
125	אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים
147	אפרת בנג'ו ורינת כספי פחדים של ילדים צעירים בתקופת הקורונה והקשר לתחושת הלחץ ההורי
173	יעקב סגל ודבורה חדד עפג'ין העצמה ותמיכה או בדירות ב"מערכה" בקרב גננות בהתמודדות עם קשיים ואתגרים בשנת ההתמחות

199	סיפורי חיים של גננות ראשונות בארץ ישראל כמקור העשרה למחקר ההיסטורי על אודות גן הילדים העברי: עיון היסטוריוגרפי	צפורה שחורי-רובין
219	ההוראה ב'מרחב הקולי' בכתי ספר חרדיים בתקופת הקורונה	אפרת בוכריס ורבקה קדוש
245	אסטרטגיות התמודדות עם פערי זהות ארגונית של עובדות הוראה מהמגזר החרדי המלמדות במערכת החינוך הממלכתי-דתי	יהודית חסידה ואביטל רוטנברג

שער שלישי | חינוך גופני ובריאות

269	מעולם החינוך הגופני לאורח חיים בריא בחברה החרדית	לילך גלעד כהן ורניאל ס' מורן
283	הטיה מגדרית במחקר רפואת הספורט	מירי שחק

שער רביעי | סקירת ספרות

297	סיפור תמר אשת ער 'נקרא ומתרגם' במהלך הדורות	בן ציון אשל
307	על זהות, הזדהות ונוודות פיזית ונפשית ברומן "כמה שזה לוקח" של יורם מלצר	כרמלה סרנגה

שער חמישי | מאמרים באנגלית

E9	Educating and Reimagining the Daughter: Ethnicity and Relational Self-Construction through Writing	קלרינה פריבורקין
----	--	------------------

E25	תקצירים מתורגמים	
-----	------------------	--

מחברי המאמרים

ד"ר אגם בן ארצי גלית

החוג לחינוך מיוחד, ראשת מנהל הסטודנטים, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
galit.mail@gmail.com

ד"ר בוכריס אפרת

החוג לתנ"ך והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
efratb1967@gmail.com

ד"ר בנג'ו אפרת

החוג לגיל הרך והחוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון; החוג
לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
bengiog@gmail.com

בן ציון אשל

המחלקה לתלמוד, אוניברסיטת בר אילן
benzion120@gmail.com

ד"ר ברץ לאה

גימלאית החוג לספרות, המכללה האקדמית אחוה
lbaratz@netvision.net.il

ד"ר גילור אורית

החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית בית ברל
oritg@beitberl.ac.il

גלעד כהן לילך

דוקטורנטית בבית הספר למדעי הבריאות, אוניברסיטת אריאל
lilachgi@education.gov.il

ד"ר גרינבנק אליסיה

ראשת החוג לחינוך מיוחד, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
gralicia2@gmail.com

ד"ר חדר עפג'ין דבורה

החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון ומכללה ירושלים
drdvorahaddad@gmail.com

ד"ר חסידה יהודית

החוג לחינוך יהודי והחוג לניהול מערכות חינוך, רכזת אקדמית לתכניות המגזר החרדי,
המכללה האקדמית הרצוג
judychassida1@gmail.com

פרופ' יריב אליעזר

פרופסור חבר, ראש החוג לחינוך משלב לתואר השני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת
ושינגטון
elyariv@gmail.com

ד"ר כספי רינת

ראשת החוג לחינוך, החוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rinatc10@gmail.com

פרופ' כפיר דרורה

פרופסור חבר (בדימוס) בחוג לחינוך, המכללה האקדמית בית ברל
gadikf@netvision.net.il

ד"ר ליין אורנה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אחוה;
ראש אקדמי של מרכז הסימולציה במכללה האקדמית אחוה
orna_1@achva.ac.il

פרופ' מורן דניאל

פרופסור מן המניין, המחלקה לניהול מערכות בריאות, אוניברסיטת אריאל
dani.moran@sheba.health.gov.il

ד"ר סגל יעקב

ראש החוג לגיל הרך, מכללה ירושלים
kobisegal@gmail.com

ד"ר סרנגה כרמלה

החוג לספרות, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון והמכללה האקדמית אשקלון
carmelasar@hotmail.com

ד"ר פריבורקין קלרינה

החוג לאנגלית, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
klarina.priborkin@gmail.com

פרופ' צפור משה

פרופסור אמריטוס המחלקה לתנ"ך, אוניברסיטת בר אילן, התוכנית לתואר שני בתנ"ך,
המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
moshezi1934@gmail.com

ד"ר קדוש רבקה

החוג לספרות והחוג לחינוך, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
rivkkad@gmail.com

ד"ר קליבנסקי חגית

המסלול לחינוך בלתי פורמלי, המכללה האקדמית בית ברל
hagitklib@gmail.com

רוטנברג אביטל

עובדת הוראה
avitalist@gmail.com

פרופ' שחורי-רובין צפורה

פרופסור חבר (בדימוס) החוג לחינוך והחוג לגיל הרך, המכללה האקדמית לחינוך ע"ש קיי
zipirubin@walla.com

ד"ר שחף מירי

החוג לחינוך גופני, המכללה האקדמית לחינוך גבעת ושינגטון
mirile@washington.ac.il

חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות - היבטים חברתיים

אורית גילור, חגית קליבנסקי, דרורה כפיר

תקציר

ההחלטה להוציא ילד עם מוגבלות מהמסגרת החינוכית לחינוך ביתי מלווה בהתלבטויות רבות. בכואנו לבחון התלבטויות אלה, ביקשנו להאיר את המקום שיש להיבטים החברתיים בהחלטה וביישום החינוך הביתי. ראיונות עומק של 15 הורים לילדים עם מוגבלות, שמקבלים כעת או קיבלו בעבר חינוך ביתי, עובדו בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי. הממצאים מתייחסים לשלב ההחלטה על מעבר לחינוך הביתי, ליישום החינוך הביתי, ולשלב האפשרי של חזרה לבית הספר. בקרב מרבית ממשתתפי המחקר ההיבט החברתי לא היה שיקול בקבלת ההחלטה על מעבר לחינוך ביתי. ביישום החינוך הביתי היו ניסיונות מגוונים להיענות לצורך של ילד עם מוגבלות ליצור קשרים חברתיים ולדאגה להתפתחות הכישורים החברתיים שלו. עם זאת, האתגר במענה לצורך החברתי במסגרת הבית מהווה את אחת הסיבות לחזרה של ילדים עם מוגבלות לבית הספר. ממצאי המחקר מובילים להמלצות בדבר מענה על הצורך החברתי של ילדים עם מוגבלות במסגרת החינוך הביתי ולחשיבות התמיכה בשילוב חברתי כאשר הילד חוזר לבית הספר.

תארנים: חינוך ביתי; כישורים חברתיים; חינוך מיוחד; מוגבלות; שילוב חברתי; שילוב והכלה; בחירה בחינוך; הורות לילד עם מוגבלות

חשיבות ההיבט החברתי עבור ילדים

להצלחה בזירה החברתית יש חשיבות רבה, שכן היא מקור להנאה והיא תורמת להרגשת שייכות וייחודיות. מיומנות חברתית מורכבת ממספר כישורים שיש להפעיל במקום ובזמן הנכון, כגון השתלבות בשיחה, הבנת נקודת מבטו של האחר, הכרת דרכים הולמות להביע אי הסכמה, רגישות, גמישות ויכולת תגובה (Lavoie, 2005). לשם כך יש לשכלל את כישורי התקשורת המילולית והלא-מילולית וליישם דפוסי התנהגות מסתגלים. ילדים מפתחים כישורים חברתיים ויכולת הסתגלות חברתית תוך אינטראקציה עם הסובבים בהזדמנויות מגוונות, כגון המרחב המשפחתי, מסגרות חינוך פורמלי ומסגרות חינוך בלתי פורמלי. לעיתים מפעילות מערכות החינוך הפורמלי והבלתי פורמלי תוכניות לטיפול כישורים חברתיים, עם או בלי טיפוח כשרים אקדמיים. מחקר שבדק את תרומתן של תוכניות כאלה בצ'כיה ובסלובקיה מצא כי לילדים שהשתתפו בתוכניות כאלה במהלך בית הספר היסודי יש כשרים חברתיים טובים בהשוואה לקבוצת ביקורת שלא השתתפה בתוכניות אלה (Šarníková, 2019). מחקר אורך שבחן מבוגרים בעשור הרביעי לחייהם, מצא שההשפעה החיובית של תוכניות לטיפול כשרים חברתיים שהועברה בבית הספר היסודי נמשכת לטווח ארוך (Kosterman et al., 2019). גם מחקרם של הלמס ועמיתיו (Helms et al., 2021), שבחן ילדים ונוער בסיכון, מצביע על התרומה שיש לתוכניות אלה על שיפור בדימוי עצמי ובהתנהגויות חברתיות חיוביות, והפחתה בהתנהגויות אנטי-חברתיות, לטווח ארוך בחי האדם.

המערכת החינוכית מאפשרת את תהליך הסוציאליזציה של הילד לחברה שבה הוא חי. זאת משום שבית הספר משמש גם מקום מפגש חברתי המאפשר אינטראקציות חברתיות והפנמת ערכים חינוכיים-תרבותיים. לבית הספר, ובעיקר למורים, יש תפקיד חשוב כסוכן חברות, אף על פי שהוא אינו היחיד, שכן גם המשפחה, המדיה והעמיתים מהווים סוכני סוציאליזציה משמעותיים (Blažević, 2016; Rîșnoveanu, 2010; Wanders et al., 2021). על כן, הדרה מהמסגרת החינוכית עלולה להוביל להדרה חברתית – הן ברמה הבין-אישית, שכן מתקיימות פחות אינטראקציות עם קבוצת השווים ועם מבוגרים מחוץ למשפחה, והן ברמה החברתית-תרבותית, שכן תיתכן פגיעה ברכישת ערכים תרבותיים וההבנה של קודים חברתיים (Wentzel & Looney, 2007).

מסגרות החינוך הבלתי פורמלי, כגון השתתפות בפעילויות פנאי קבוצתיות, מהוות הזדמנות נוספת לרכישה ותרגול מיומנויות חברתיות, ולפיתוח חברויות ויחסי גומלין משמעותיים עם אנשים מחוץ למשפחה (Kang et al., 2010). השתתפות בפעילות פנאי תורמת, בין היתר, גם להגברת הביטחון העצמי, לעצמאות, ולפיתוח מיומנויות וכישורים פיזיים, רגשיים ותקשורתיים (King et al., 2006), ומאפשרת לפרט לרכוש כישורי חיים ולהפנים ערכים חברתיים.

מחקרים שבוצעו במהלך תקופת הקורונה מצביעים ביתר שאת על החשיבות שיש להיבט החברתי עבור הילדים. מחקרם של אורגילס ועמיתים (Orgiles et al., 2020) בחן את מצבם הרגשי והחברתי של ילדים בתקופות הסגרים במגפת הקורונה. נמצא כי ילדים חוו שינויים במצבם הרגשי, וגברו תחושות שעמום, תלותיות, עצבנות, אגרסיביות וחוסר מנוחה, כמו גם תחושת בדידות.

מחקרן של ענבר וליבוביץ (2021), שבחן את משמעות העיסוק, מראה את החשיבות שילדים בגיל בית הספר היסודי נותנים להיבט החברתי הן בתקופת שגרה והן בתקופת סגר. עוד מראה מחקר זה, שכאשר נמנעו מהילדים המפגשים החברתיים והשתתפות בפעילויות פנאי מחוץ לבית, תחושת האוטונומיה שלהם פחתה.

אם כך, חינוך ביתי עלול לעכב פיתוח מיומנויות חברתיות וקשרי חברות הנחוצים להתפתחותם של ילדים ובני נוער, שכן הוא מפחית במידה ניכרת את המפגש של ילדים עם קבוצת השווים בני גילם ועם מבוגרים מחוץ למשפחה, קל וחומר עבור ילדים עם מוגבלות.

חשיבות ההיבט החברתי עבור ילדים עם מוגבלות

חשיבות ההיבט החברתי להתפתחות דומה עבור ילדים עם מוגבלות וללא מוגבלות. אולם סוגי מוגבלות שונים עלולים לעכב את יכולתם של ילדים ובני נוער לקיים אינטראקציות חברתיות ולפתח כישורים חברתיים. כך, חשיפה מעטה וקשיי תקשורת הנובעים מהמוגבלות (כגון לקות שפה ודיבור) וקשיי נגישות (כגון מוגבלות פיזית, קשיים בתפיסה מרחבית), יוצרים צמצום של קשרים חברתיים של הילדים ומכאן חסכים בכישורים חברתיים. חסכים אלה מתבטאים בקשיים בניהול שיח, בקשיים בזיהוי מחוות חבריות, בפירוש לא מתאים של סיטואציות חברתיות ועוד. יכולת דלה לעבד נתונים חברתיים מונעת מילדים לתקשר ולפעול באופן נכון עם אחרים. לפיכך, ילדים ובני נוער עם מוגבלות מתקשים לרכוש חברים (Banks et al., 2018; Papoutsaki et al., 2013), ובמקרים רבים הם מבלים זמן רב עם מבוגרים, בני משפחה ומטפלים, וחווים בדידות חברתית (Solish et al., 2010).

במחקרים שבחנו את חשיבות ההשתתפות במסגרות החינוך הבלתי פורמלי, נמצא כי נטילת חלק בפעילויות פנאי חשובה לצעירים עם מוגבלות לא פחות ואולי יותר מאשר לילדים ולנוער ללא מוגבלות (Dahan-Oliel et al., 2012). השתתפות זו מהווה לעיתים הזדמנות ייחודית למפגש חברתי עם אוכלוסייה מגוונת, מפגש שבו הם עצמם חווים ולומדים לתפקד במסגרות אלה. יותר מכך, המענה על הצורך החברתי מהווה את הגורם העיקרי להשתתפות של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בפעילויות פנאי (Bedia et al., 2013). בראש סדר העדיפויות שלהם נמצאות פעילויות שיש בהן מעורבות בקהילה ופעילויות המזמנות יצירת חברויות חדשות (Kampert & Goreczny, 2007). בני נוער עם מוגבלות מבקשים פעילות פנאי מאתגרת ומרתקת, ושתהיה בה אינטראקציה עם חברים וכן הכלה על ידי המשתתפים האחרים (King et al., 2009).

על אף החשיבות הרבה המיוחסת להשתתפותם של ילדים עם מוגבלות בפעילויות חברתיות, ועל אף הרצון שלהם בכך, בישראל (כמו במדינות אחרות) ילדים עם מוגבלות נחשפים פחות לאינטראקציות חברתיות. במסגרות חינוך מיוחד האינטראקציות החברתיות מצומצמות יחסית מפני שקבוצת השווים קטנה ולרבים מהם קשיים בתקשורת ו/או נגישות. גם אם הם משולבים בבית הספר הכולל, הם משתתפים פחות באינטראקציות חברתיות (Schwab et al., 2015), ופעמים רבות מוצאים עצמם בודדים (קליבנסקי ועמיתות, 2018). ההשתתפות של ילדים ובני נוער עם מוגבלות בפעילויות מעבר לשעות בית הספר מצומצמת משני טעמים: האחד, היצע פעילויות הפנאי הנגישות עבורם מצומצם בישראל (גילור ועמיתות 2015) כמו בשאר העולם (Majnemer, 2009). הטעם השני, הטיפולים העוסקים ברכישת מיומנויות בסיסיות מהווים מעמסה של זמן ומשאבים, כך שפיתוח כישורים חברתיים נדחק לעדיפות נמוכה יותר. וכך שוב ייתכן עיכוב ביחס להתפתחות חברתית וקשרי חברות.

התייחסות המערכת החינוכית להיבטים חברתיים של ילדים עם מוגבלות

מערכות חינוך בעולם אימצו את הגישה העדכנית לשילוב של לומדים עם מוגבלות במערכת החינוך הפורמלית. תומכי הגישה מבססים את דבריהם על עקרון ההכלה וטוענים כי לשילוב בבתי ספר כוללים יש יתרון רב כמענה גם לצרכים החברתיים של הלומד עם המוגבלות (King & Ryan, 2019). בני המשפחות לילדים עם מוגבלות טוענים כי השילוב בבתי ספר כוללים מאפשר טיפוח ביטחון עצמי, מוכנות לחיים מעבר לבית הספר, חיקוי התנהגויות חיוביות ונגישות לצורות שונות של חברויות (McLeskey et al., 2001). בהלימה לממצאים אלה, הנחיות חוזר מנכ"ל משרד החינוך בישראל (1998) מחייבות כל תוכנית לימודים אישית הנבנית על ידי הצוות החינוכי עבור תלמיד עם מוגבלות, לכלול יעדים בתחום החברתי.

מחקרים שנערכו בעשור האחרון בתחום ההכלה בחנו את התקדמות הכישורים חברתיים ואת מאפייני השילוב החברתי של לומדים עם מוגבלות המשולבים בבתי הספר הכוללים (Canges, 2010; Schwab et al., 2015). ממצא חשוב של מחקרים אלה הוא שניתן ליישם שילוב חברתי בבתי הספר הכוללים והוא מאפשר לילדים עם מוגבלות התפתחות של כישורים חברתיים (Benstead, 2019; King & Ryan, 2019).

אולם הצלחה של שילוב חברתי בבית הספר הכולל מתאפשרת רק כאשר היא נתמכת על ידי המורה ובהתאם לתחושת המסוגלות שלו/ה, בד בבד עם עמדות חיוביות של צוות בית הספר כלפי ההכלה. התפיסה החיובית של המורה את הלומד ויכולותיו תורמת אף היא להתפתחות חברתית של לומדים עם מוגבלות (Katz & Miranda, 2002). תרומתה של המורה בכיתה לכל המתרחש בכיתה משמעותית, ויש קשר בין תחושת המסוגלות של המורה לאופן קבלת החלטות בכיתה ולאופן יישומן (Gibbs, 2003). גיבס (שם) טוען כי ככל שתחושת המסוגלות של המורה הייתה גבוהה יותר, כך היא הביעה רצון רב יותר

לתרום מזמנה לקידום החברתי של תלמידים בבית ספר, בכלל זה תלמידים עם מוגבלות. מאידך, מתן תווית של 'מוגבלות' ללומד על ידי המורה נותנת לגיטימציה ואף מזרזת את הדרתו מחברת ילדי הכיתה (King & Ryan, 2019).

מורים יודעים לציין מה נדרש לשילוב חברתי מוצלח. הם מציינים את ארגון הסביבה, יצירת אווירה של כבוד בכיתה, מתן הנחיות ברורות לאופן ההשתלבות בפעילות, למידת עמיתים, ומתן הנחיות לתמיכה חברתית של ילדים ללא מוגבלות בילדים עם מוגבלות. עם זאת, במחקר שכלל ראיונות ותצפיות על מורים המשלבים לומדים עם מוגבלות, נמצא פער בין ההצהרות הללו לבין יישומן בפועל (Canges, 2010). נדמה כי הבעיות החברתיות של ילדים עם מוגבלות אינן מובנות תמיד לצוות בית הספר (Levine, 2005). כלומר זיהוי המוגבלות אינו בהכרח מאפשר למורים להבין את המשמעות, ומכאן לצפות ולהסביר את הקשיים החברתיים האפשריים של הלומד או להתאים להם מענה. למשל, לא תמיד ברור למורים הקשר בין לקות למידה ו/או הפרעת קשב לבין תפקודם החברתי של הלומדים הללו. כתוצאה מכך ילדים ובני נוער רבים לא זוכים בתמיכה מתאימה כדי להתמודד עם המכשולים החברתיים שלהם. היעדר מענה או מענה שאינו מספק לצרכים החברתיים בבית הספר, היא אחת הסיבות להחלטה של הורים לילדים עם מוגבלות להוציאם מהמסגרת החינוכית לחינוך ביתי (Kendall & Taylor, 2016).

היבטים חברתיים בחינוך הביתי

למונח 'חינוך ביתי' הגדרות שונות, כולן מתייחסות לתופעה של הורים הנוטלים אחריות על חינוך ילדיהם במסגרת הביתית ואינם שולחים אותם לבית הספר (אדרי, 2010; 2016). בחינת ההיבטים החברתיים של ילדים בחינוך הביתי מהווה את הדאגה העיקרית שמשמיעים מתנגדי החינוך הביתי (Medlin, 2000). מבקרי החינוך הביתי טוענים שלתלמידים בחינוך הביתי יש פחות הזדמנויות לאינטראקציה חברתית בהשוואה לתלמידים בבית הספר (Gutmann, 1987). דאגה זו נובעת מהאמונה שהילד זקוק ליחסים חברתיים עם בני גילו ויש לפתחם בשנות בית הספר במסגרת שהייה שלו לצד החברים לספסל הלימודים, כמו גם לאור תפיסת תפקידו המשמעותי של בית הספר בתהליך הסוציאליזציה של הילד (Murphy, 2014). אחת השאלות העולות לאור חינוך הילד בביתו היא האם הוצאה של ילדים מחברת בני גילם בבית הספר עלול להוביל לבידודם ולהשפיע לרעה על התפתחותם החברתית באופן שיפגע ביכולתם להתנהל כאנשים בוגרים בהמשך.

ישנם ממצאי מחקר שעונים בחיוב על השאלה בדבר פגיעה בהתפתחות הכישורים החברתיים של ילדים בחינוך הביתי. הטענה היא כי חינוך ביתי מוביל למחסור בתובנות בסיסיות לגבי משמעותה של חברות או התחשבות באחר (Rabin & Or, 2012), וכי חינוכם של ילדים בעיקר במרחב המשפחתי מוביל לחשיפה מעטה מדי לשונות חברתית ולפלורליזם, דבר שעלול לצמצם את יכולתם להפוך למבוגרים אוטונומיים (Reich, 2005). מחקרים כמו של סו (Seo, 2009) מדווחים על תחושות בדידות וניתוק מהחברה בקרב ילדים בחינוך

ביתי, ומוסיפה על כך הלר-דגני (2003) הטוענת שהצהרת ההורים כי החינוך הביתי מקנה לילדים את כל מה שדרוש להם, אינה עולה תמיד בקנה אחד עם מה שמציגים הילדים. בציטוטים מדברי הילדים נשמעו קולות של רצון לחזור לבית הספר, בעיקר כדי לחוות את תקופת הילדות לצד ילדים נוספים.

למרות שביקורות אלה חלות על חינוך ביתי באופן כללי, הן רלוונטיות במיוחד לתלמידים עם מוגבלות. כישלון בהוראה של מיומנויות אקדמיות, כמו גם ביצירת קשרים חברתיים והכנה לחיים בוגרים, הן בעיות משמעותיות יותר עבור אוכלוסייה זו (Cheng et al., 2016). המחקר בתחום קיבל תאוצה בשני העשורים האחרונים, וקביעתה של מדליין (Medlin, 2000) מראשית המאה, כי מיעוט המחקרים והקשיים המתודולוגיים שלהם לא מאפשרים קבלת תשובה לשאלות אלה, אינה רלוונטית עוד, כפי שהיא עצמה מעידה (Medlin, 2013). ממצאים אחרים מלמדים כי ילדים שלמדו בחינוך הביתי נמצאו בטוחים בעצמם ובעלי חופש מחשבה (Webb, 1999), בעלי יכולת הסתגלות חברתית, דימוי עצמי וביטחון עצמי גבוהים בהשוואה לילדי בית הספר (Medlin, 2000). לא נמצא הבדל משמעותי בין ילדי החינוך הביתי לבין תלמידי בית הספר בהערכה האישית שלהם את רמת היכולות החברתיות שלהם ואת מידת המעורבות שלהם ביחסים בין-אישיים (Bellmunt, 2016). בסקירת הספרות שערכו פרלמן-אבניאון וגרייבסקי (2018), עולה כי תלמידי החינוך הביתי רוכשים את כללי ההתנהגות ואת מערכת האמונות שהם זקוקים להם. הם נמצאו בעלי הערכה עצמית גבוהה, בעלי כישורי מנהיגות טובים יותר מתלמידים במסגרת בית ספרית, ומתפקדים בעיילות כחלק מהחברה הבוגרת. גם מחקר שביקש לשמוע את הילדים עצמם, מצא כי כל המיומנויות החברתיות שלהם נתפסו בעיניהם כגבוהות יותר בהשוואה לתפיסת קבוצת ילדים שוות גיל שלא למדה בחינוך ביתי (Mincu & Sârbu, 2018). גוטרמן וניומן (Guterman & Neuman, 2017) טוענים כי הספרות הקיימת אינה מבהירה את התשובה לשאלה האם וכיצד היעדר חשיפה לאינטראקציות חברתיות עם בני הגיל משפיעים על פיתוח תהליכי חברות בקרב ילדים שלמדו בחינוך הביתי.

הורים מודעים לקשיים החברתיים בחינוך הביתי, ולכן משקיעים מאמץ רב יותר במציאת מענה חברתי עבור ילדם. למשל, עוברים להתגורר בסביבה של משפחות חינוך ביתי נוספות, שולחים את הילדים לחוגים רבים, ועורכים מפגשי קהילות חינוך ביתי וטיולים חברתיים (אדרי ודאהן-כלב, 2019). הורים בחינוך הביתי נוטים לעודד את ילדיהם באופן פעיל להפיק את המיטב מכל הזדמנות חברתית מחוץ למשפחה, ודואגים למפגשים חברתיים חיוביים התורמים להתפתחותם הבריאה של הילדים (Medlin, 2013). עם זאת, כאשר בוחנים את הסיבות של משפחות שקיימו חינוך ביתי להשתלב שוב בבית הספר, עולה כי אחת הסיבות היא הפעילויות החוץ-קורקולריות המתקיימות בבית הספר, כגון השתתפות בנבחרת ספורט, חוגי דרמה, מקהלה ותזמורת (Wright, 2014). פעילויות אלה הן פעילויות חברתיות המשתלבות באופן אינטגרלי בחיי בית הספר וקשה ליישמן במסגרת חינוך ביתי.

אם כן, ממצאי מחקרים מצביעים על כך שההורים בחינוך הביתי עסוקים במתן מענה לצורך החברתי של ילדיהם. מרבית המחקרים שסקרנו לא בחנו משפחות לילדים עם

מוגבלות. מכאן, עולות שאלות מחקר זה: מה המקום של ההיבט החברתי בהחלטה של ההורים על חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות? האם גם הורים לילדים עם מוגבלות פועלים למתן מענה לצורך החברתי ביישום החינוך הביתי? והאם גם בקרב משפחות אלה הסיבה למעבר מחינוך ביתי לבית הספר נעוצה בצורך החברתי?

שיטת המחקר

המחקר בוצע בגישה האיכותנית המתאימה לחקר תופעות שכמעט ולא נחקרו עד כה (שקרי, 2003), שכן זה מצב המחקר בתחום חינוך ביתי של ילדים עם מוגבלות בישראל. כמו כן, המחקר האיכותני תואם את המודל החברתי של המוגבלות, המאפשר לקבוצות מודרות בחברה להתבטא ולהציג נרטיבים אישיים (Oliver, 1996), ומעניק למשתתפים הזדמנות לתאר מחשבות וניסיון בהקשרם התרבותי והחברתי (Roper & Shapira, 2000). ברספורד (Beresford, 1994) מציין שישנה חשיבות רבה לחקור את נושא ההתמודדות של הורים עם גידול ילד עם מוגבלות בכלים איכותניים, מכיוון שהם מספקים להורים מגוון אפשרויות שהיו רוצים לתאר.

במחקר רואיינו 15 הורים לילד או ילדים עם מוגבלות, שקיבלו בעבר או מקבלים כעת חינוך ביתי. איסוף הנתונים נעשה באמצעות ריאיון מובנה למחצה עם ארבעה אבות ו-11 אימהות מיישובים עירוניים וכפריים, בעיקר במרכז הארץ. בחירת משתתפי המחקר התבססה על "דגימה מכוונת" ונעשתה בעזרת אנשים מתוך האוכלוסייה הרלוונטית והפניות של המשתתפים לנבדקים פוטנציאליים נוספים. גיל הילדים שהוריהם השתתפו במחקר נע בין 8 ל-22 שנים. כל ההורים קיבלו מידע על מטרת המחקר קודם לקביעת מפגש עימם, וחתמו על הסכמה מדעת להשתתף במחקר בתחילת השיחה, כאשר הובהר להם שזהותם תישאר חסויה וכל נתוני המחקר יישמרו באורח אנונימי (עם סימון קוד) וידווחו כך שלא יתאפשר זיהויים. לצורך הריאיון הוכן מדריך ריאיון שכלל שאלות בתחומי המחקר, כגון החלטה על חינוך ביתי – מדוע בחרה המשפחה בחינוך ביתי? תפיסתה את המציאות הבית-ספרית, התנסותה בה ונימוקיה להעדיף את החינוך הביתי; כיצד מתבצע החינוך הביתי הלכה למעשה: תכנים, הסדרים, אנשים מעורבים, מעורבות נציגי משרד החינוך, שיתוף הפעולה של הילד, שיתוף עם הורים אחרים, קשיים ביישום, מקורות תמיכה; הערכת בני המשפחה את תוצאותיה (יתרונות וחסרונות) של בחירתם: לימודיים, חברתיים, אישיים, משפחתיים; ותכניות להמשך – נימוקים, תוכנית ארוכת טווח.

עיבוד הנתונים נעשה בשיטת ניתוח תוכן קטגוריאלי (ליבליך ועמיתות, 2010), המאפשרת להתייחס לטקסט כמכלול או לחלקים של הטקסט ולנתח את הראיונות על פי קטגוריות התוכן העולות מתוך הטקסט (Strauss & Corbin, 1990). העיבוד בוצע בשלבים. בשלב הראשון נקראו הראיונות זה אחר זה, קריאה הוליסטית לצורך היכרות והתרשמות כללית שכיוונה את תהליך הניתוח. בשלב השני אותרו בדברי המראיינים נושאים החוזרים על עצמם כמו גם מרכיבים בולטים, חשובים ומעניינים ששימשו להגדרת קטגוריות הניתוח.

שלב זה נעשה על ידי כל אחת משלוש החוקרות, תחילה בנפרד על פי שלושה-ארבעה ראיונות שונים, ומתוך השוואת עבודתן עוצבה מערכת הקטגוריות הסופית. בשלב השלישי קודדו כל חומרי הראיונות לקטגוריות ובסופו התקבלו קובצי נתונים המאורגנים בהתאם לתוכנם בקטגוריות השונות. כדי לבסס את הפרשנות נערך ניתוח משותף (coanalysis) של הממצאים, ורק הקטגוריות שנמצאו על ידי כל החוקרות כמתאימות לשאלות המחקר הוכנסו לממצאים (Lincoln & Guba, 2000). לחיזוק אמינות המחקר, ממצאי המחקר, וכן הטענות והפרשנויות בדיון, מבוססים על ציטוטים רלוונטיים ומדויקים מתוך דברי המרואיינים (Arksey & Knight, 1999).

ממצאים

ממצאי המחקר מתייחסים לשלב ההחלטה על מעבר לחינוך ביתי, ליישום החינוך הביתי ולאפשרות של חזרה לבית הספר. מאמר זה מתמקד בשאלת המחקר לגבי החשיבות שהורים לילדים עם מוגבלות בחינוך הביתי נותנים לצרכים החברתיים של ילדם. הממצאים מלווים בציטוטים ובסוף כל ציטוט מצוין מספר הנבדק ברישומנו.

ההחלטה על מעבר לחינוך ביתי

הורים לילדים עם מוגבלות סיפרו במחקר זה כי החליטו על מעבר לחינוך ביתי מתוך כוונה. הם תיארו סיטואציות שבהן הברירה היחידה שעמדה בפניהם היא להוציא את ילדם מהמסגרת החינוכית. חוסר שביעות הרצון שלהם מהמערכת התבטא באחד או יותר משלושת ההיבטים הבאים: ההיבט הלימודי – הילד אינו מתקדם מבחינה אקדמית "זה שהוא יודע לקרוא ולכתוב וחשבון זה בגלל שאני הייתי יושבת איתו כל היום בבית אחרי בית ספר. כי הוא לא למד שם כלום" (13); ההיבט הטיפולי שמקבל הילד במסגרת החינוכית – "כל הקטע הסיעודי הוא רק השתפר מבחינתה. כי בבית ספר לא היה לה סייעת" (2) "מגיע לו לקבל סביבה שהיא מונגשת [אבל] היא לא מונגשת משום בחינה" (4); וההיבט הארגוני (המסגרת החינוכית שבה שובץ הילד ותנאיה הפיזיים) – "כל מה שהוא חינוך מיוחד תוקעים בכיתה אחת ומצפים שילדים ייתרמו מזה" (10) "הכול היה קצת עלוב ומבחינה חושית, היה ריח לא טוב, לא היה מספיק שטיחים על הרצפה, הייתה תחושה של קור" (11).

באשר להיבטים חברתיים, מספר הורים שרואיינו סיפרו על אלימות והתעללות מינית של תלמידים בילדם, עליה נודע להם רק בדיעבד; התברר שהוא הותקף מינית" (13); "כילד, עבר פגיעה מינית והתעללות קשה כלפיו בבית הספר" (14); "אנחנו לא הבנו בדיוק מה, חשבנו שהמשחק החברתי קצת קשה לו, ובדיעבד הסתבר לנו רק שלוש שנים אחרי זה שהתעללו בו בבית ספר" (6). אירועים אלה לא היו גורם ישיר וברור בהחלטה על הוצאה של הילדים מבית הספר, אולם סביר להניח כי הוסיפו על הקשיים שהובילו להחלטה. מספר אימהות סיפרו על הצקות ואלימות כלפי ילדם: "הילדים, המורים, כולם מציקים

לה" (1); "וגם את קצת פוחדת מאלימות, כי יש ילדים אלימים והוא כזה עדיין" (12), גם הן לא סיפרו זאת בהקשר למניע שהוביל להחלטה על המעבר לחינוך ביתי.

כלומר, בקרב כל משתתפי המחקר לא הייתה אמירה מפורשת וברורה של ההורים על חוסר שביעות רצון מהמצב החברתי של הילד, שבעטיו הוחלט להוציא אותו מבית הספר.

הורה אחד בלבד מתוך משתתפי מחקר זה טען כי בעת קבלת ההחלטה על חינוך ביתי הם התייחסו להיבטים החברתיים בהבנה שבשלב זה הם מוותרים על טיפוח בתחום זה: "כשעשינו את התוכנית הביתית היו לנו שני דברים שרצינו להשיג. לימורי-אקדמי וסיעודי. שני הצרכים האלה שיקבלו את המענה הכי טוב שיכול להיות. וידענו ברגע שהוצאנו אותה מהבית ספר שאנחנו משלמים את המחיר החברתי" (2).

ממצאים אלה מצביעים על כך שבשלב ההחלטה על מעבר לחינוך ביתי, הורים לילדים עם מוגבלות ייחסו להיבטים החברתיים חשיבות מעטה או שכלל לא היו היבטים אלה בתודעה ובשיקול הדעת. ההורים מתארים את מצב הדחק שבו נתקבלה ההחלטה, מצב שבו הייתה דאגה רבה להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית, ומרבים לא תיארו התייחסות להיבט החברתי.

יישום החינוך הביתי

בהתאם להנחיות משרד החינוך (2009; 2021), ההורים בחינוך הביתי אחראים על בניית התוכנית החינוכית הכוללת מיומנויות חברתיות עבור ילדם ועל ביצועה. ביקשנו לדעת מה ההורים חושבים על הצורך החברתי ויכולתם להיענות לו, ואיזה מענה ניתן בתוכנית שהם יצרו עבור הילד/ה כמענה לצרכים החברתיים ולטיפוח מיומנויות חברתיות. מצאנו כי הורים מודעים לצורך בטיפוח הכישורים החברתיים של ילדם: "עדיין חשוב לי שילד כזה חברותי ותקשורתי יהיה בחברת ילדים כי אני קוראת גם את המחקרים על מבוגרים אוטיסטים שסובלים מדיכאון ומתחושת בדידות" (4); "הפן החברתי הוא אחת הבעיות, אחת מאבני הנגף של החינוך המיוחד ושל הילדים או אנשים עם הצרכים המיוחדים" (2).

מרבית ההורים סיפרו על דאגה לצורך של ילדם באינטראקציות חברתיות עם בני הגיל והם פועלים כדי לאפשר אינטראקציות אלה בדרכים שונות. אחת האפשרויות העומדות בפני ההורים היא שילוב בפעילויות פנאי אחר הצהריים: "כשהוא היה קטן לקחתי אותו לחוג גלישה שתהיה לו גם סביבה חברתית" (7); "הנושא החברתי זה לא משהו... היה חסר כי הוא לא קיים. אז השלמנו את זה, נתנו יותר דגש אחר הצהריים בחוגים החברתיים" (3); "השתדלתי גם לשלוח אותה לפעילויות של אחרי צהריים, היא הייתה בתנועת הנוער, כאילו השתדלתי באיזה מקום לחבר אותה לאותה קבוצת גיל" (2); "אז יש לו את החוג הזה, יש לו את יעל, וביום ראשון יש לנו מפגש קבוע עם חבר שלו" (12). אפשרות אחרת היא לשלב פעילות לימודית עם פעילות חברתית כגון הצטרפות לקבוצות לימוד של ילדים בחינוך ביתי:

"היה לו קשה להשתלב שם. וגם בכלל קשה לו עם פעילויות קבוצתיות. אז הוא לא סבל את זה, זה היה מאתגר מאוד בשבילו, ובשבילי. אבל היה לי ברור שהוא חייב להמשיך לנסות, שאנחנו חייבים להמשיך לנסות לשלב אותו, בגלל הקטע החברתי ומיומנויות חברתיות" (13).

אפשרות נוספת שיזמו ההורים היא מציאת דרכים לשילוב חברתי בבית הספר הקרוב למקום המגורים:

"אז באתי להם ואמרתי 'האמא של הפעילויות החברתיות זה ההפסקה. תנו לי שתי הפסקות גדולות בשבוע, שמותר לי להביא אותו, שישאר לו איזשהו קשר עם הילדים שהוא גדל איתם מגיל אפס' (8); "אז יצרתי איזה שהוא קשר עם הנהלת הבית ספר שאפשרו לנו להגיע... מתוך מטרה שהיא תפגוש יותר אנשים או ילדים נקרא לזה ככה. ככה בעצם לאט לאט זאת הייתה תוכנית ביתית עם השקה לאיזה שהיא תוכנית בתוך בית ספר" (2).

אחת האימהות סיפרה על יוזמה עצמית, שלפיה למדה מספרים איך לטפח כישורים חברתיים ופעלה בהתאם:

"השיטה שאני עבדתי בה הייתה של לאבוי, על סמך הספר 'קשה כל כך להתיידיד איתך', שהוא ספר מצוין עם שם נוראי. עטפתי אותו בעטיפה אדומה שאף אחד לא יראה. והוא מדבר שם על ניתוח פוסט מורטם של תקלות חברתיות. שזה היה לו בשפע. אז ככה עבדנו, כאילו ממש בשיטה שלו, וזה מאוד קידם אותו. אני יכולה להגיד שהיום הוא ילד שיש לו חברים אמיתיים, והוא יוזם איתם, והם יוזמים איתו" (8).

עם התפתחות הטכנולוגיה, אפשר למצוא גם דרכים נוספות ליצירת קשר עם בני הגיל:

"הוא היה מאוד לבד, אבל הוא עשה עם זה דברים. זאת אומרת היה לו ערוץ יוטיוב והוא התחבר עם ילדים בכל העולם, גם למד אנגלית, לקרוא, לכתוב. וגם החבר שלו הכי טוב היום בבית ספר הדמוקרטי זה ילד שהוא לא הצליח להיות חבר שלו מכיתה א', ... אז ברגע שהוא יצא לחינוך ביתי הם התחילו לתקשר דרך המיינקרפט (משחק מחשב) והם נהיו בסט פרינרס (חברים הכי טובים). והקשר הזה לא התאפשר לו בבית ספר. זה קשר עם ילד מהכיתה שלו שהתאפשר לו רק מהחינוך הביתי" (7).

נמצא, אפוא, כי הורים לילדים עם מוגבלות מודעים לחשיבות של טיפוח כישורים וקשרים חברתיים והם עסוקים במתן מענה להיבט זה כחלק מהתוכנית החינוכית בחינוך הביתי. המענה להיבט החברתי, שחסר באופן אינהרנטי בחינוך הביתי, ניתן באופנים שונים הדורשים השקעה רבה מאוד של ההורים ושל הילדים עצמם. כל פעילות כזו דורשת את יוזמתם של ההורים וכוחות משותפים למימושה.

חזרה לבית הספר

על אף היתרונות הרבים שיש לחינוך הביתי לילדם עם המוגבלות, כפי שציינו כל ההורים שרואיינו, מרביתם מבקשים להחזיר את הילד למערכת החינוך הפורמלית. הסיבה העיקרית שציינו מרבית ההורים המבקשים למצוא דרך לחזור לבית הספר, הייתה החסך הבולט בחינוך הביתי בנוגע להיבט החברתי:

"ובעצם הצורך שלא יכולתי לענות עליו, זה צורך חברתי" (8); הוא לא נפגש עם חברים, זה מין בועה כזאת, זה לא פתרון טוב" (13); ראינו שבעצם חסר פה פן חברתי. כאילו היא כל הזמן איתנו, היא הייתה איתנו בבית... ראינו שחסר הפן החברתי כאילו היא לא נפגשת עם אנשים" (2).

היו הורים שציינו שגם הילד הביע את רצונו לחזור לבית הספר כדי להיות בקשר עם חברים בני הגיל: "הוא רצה לחזור למסגרת לאחר החינוך הביתי בעיקר בגלל ההיבט החברתי" (14); "הוא כבר רצה לחזור לבית הספר" (3); "הוא ילד שאוהב חברה. הוא ילד אוהב אדם, הוא מאושר שהוא בחברה" (12).

ההורים הרגישו שבחזרה לבית הספר יש מידה של ויתור, שכן ההיבט החברתי מטה את הכף ובא על חשבון למידה והתפתחות בהיבטים אחרים: "ואז הוא אמר לי אמא, אני רוצה לחזור לבית ספר. אני מבין שאני אלמד שם פחות טוב, אני רוצה לחזור לחברים, אני רואה שלא נשארים לי חברים" (8).

מבין ההורים שרואיינו, חלקם התנסו בחזרה של ילדיהם למערכת הבית ספרית. עבור חלק מהילדים זו הייתה הצלחה: "זה היה מופלא, מבחינתנו ומבחינתה אני חושב שזה היה אידיאלי" (2); "אנחנו כולנו (הורים וצוות בית הספר) פועלים בכיוון להרים את (שם הילד). נראה לי שאנחנו מצליחים" (10). עבור חלק מהילדים המעבר הזה לא הצליח: "וכשניסינו להחזיר אותו לבית ספר אז... שנה אחת הייתה טובה, שנה אחרי זה הייתה פחות ושנה שלישית... הייתה... קטסטרופה" (3).

מבחינת ההורים, ההצלחה נמדדת ראשית במענה שניתן לפן החברתי: "יש לו שם חברים, יש לו שם... אנשים שהוא שמח לראות" (10); הוא הולך בשמחה, והמוטיבציה שלו חברתית בלבד, לא מעניין אותו שום דבר שם" (8); "וחברים חדשים שהוא גם מכיר לבר" (8).

כאשר החזרה לבית הספר לא מצליחה, ההורים מציינים היעדר תמיכה והיעדר קבלה חברתית של הילדים ושל צוות בית הספר: "ברור שהיא רצתה. אבל היא מאוד נכשלה כל הזמן, אז היא הייתה צריכה לחזור עם תמיכה" (7); "לקחו כל הזמן את הסייעת שלו לכל מיני משימות בית ספריות אז הוא נשאר לבר, הוא מאוד מאוד סבל מזה" (3).

ההורים המרואיינים התייחסו גם למידת המוכנות של הילד לחזרה לבית הספר: "לא שילבו אותו כל כך טוב, אבל זה בסדר, הוא היה כבר בשל ומוכן לדברים האלה" (7); "היום הוא

ישמח להישאר בבית ולא ללכת לבית הספר לפעמים, כי זה התמודדות בשבילו" (10).

אם כן, נכיר כי אחת הסיבות המרכזיות לחזרה של ילדים עם מוגבלות מחינוך ביתי לבית הספר נעוצה בצורך בקשרים חברתיים עם בני הגיל ואנשים מחוץ למשפחה המצומצמת. המענה על הצורך החברתי מהווה את אבן הבוחן להצלחה של מהלך החזרה לבית הספר – כאשר המסגרת החינוכית הפורמלית מספקת את המענה לצורך החברתי של הילד, ההורים מגדירים את החזרה כהצלחה.

דיון

כל משתתפי המחקר שילבו בעבר את ילדם עם המוגבלות במסגרות החינוך בהנחה שזה מה שצריך ונכון לעשות. החינוך הביתי הוא חלופה שלא הייתה בסדר העדיפויות שלהם והם אף לא חשבו עליה לפני שנאלצו לקבלה. ביקשנו לבחון באיזה אופן היה הצורך החברתי של הילד שיקול בהחלטה על המעבר לחינוך ביתי, מה היו המענים לצורך במסגרת החינוך הביתי, ומה היה חלקו במוטיבציה להחזיר את הילד למערכת החינוכית.

הצורך החברתי בהחלטה על חינוך ביתי, ביישום וכמניע לסיימו

עולה כי לצורך החברתי היה משקל מועט, אם בכלל, בהחלטה על חינוך ביתי. ההורים במחקר זה ייחסו להיבטים החברתיים חשיבות מעטה או שכלל לא היו בתודעה ובשיקול הדעת בעת הוצאת ילדם מהמסגרת הבית ספרית. ייתכן כי מצב הדחק שבו נתקבלה ההחלטה, מצב שבו הייתה דאגה רבה להתפתחות הקוגניטיבית והרגשית, הפנה למקום שולי את ההתייחסות להיבט החברתי.

לעומת זאת, בדומה למתואר במחקרים קודמים, במסגרת החינוך הביתי עשו ההורים מאמצים רבים למציאת מענים חברתיים (אדרי, 2016). נראה כי לצורך החברתי היה משקל מכריע באשר לחזרה של הילד עם המוגבלות לבית הספר. מצאנו כי שיקולים חברתיים תורמים לרצון ההורים להחזיר את הילד עם המוגבלות לבית הספר. התחושה שלהם ו/או דברי הילד מעלים את הצורך של הילד בחברת בני גילו. על אף מאמציהם, הם מתקשים לענות על צורך זה במסגרת החינוך הביתי. התקווה היא שלאחר תקופה בחינוך הביתי שבה הילד התחזק, הוא יוכל להשתלב עם בני גילו, קל וחומר אם גם הילד רוצה בכך.

כמו כן, יש לציין מספר טעמים נוספים התורמים לחזרה מחינוך ביתי למערכת החינוך. ראשית, ההורים לא בחרו בחינוך הביתי משיקולים אידיאולוגיים. ההורים אינם מתנגדים באופן עקרוני לבית הספר ולמערכת החינוך (Klibanski et al., submitted). גם במחקר של (Arora, 2006) אף משפחה לא פסלה את האפשרות של לימוד בבית הספר באופן כללי. לעיתים קרובות ההורים אמרו שהם מבינים את המגבלות הקיימות בכיתה, הם העריכו מאוד לימוד והשכלה וכמעט כולם היו רוצים שהילדים שלהם ילמדו בבית הספר. השינויים

שחלו בילד (גילו, התפתחותו האישית והלימודית) מאפשרים להורים לקוות שניתן לבחון שוב את ההשתלבות של הילד במסגרת חינוכית פורמלית. הטענות שלהם כלפי המערכת ממוקדות ורובם אופטימיים לגבי השינויים שניתן לערוך כדי להיענות לצורכי הילד.

לאור ניסיונם של כמה ממשותפי המחקר, שילדם חזר למסגרת הפורמלית, עולה כי הצלחת החזרה נמדדת בעיקר לאור הצלחת ההשתלבות החברתית של הילד. שילוב חברתי נמצא כתורם מאוד לטיפוח יכולות וכישורים חברתיים, אולם מהמחקר העוסק בשילוב חברתי של ילדים עם מוגבלות עולה כי הצלחה בהשתלבות חברתית דורשת תמיכה של הצוות החינוכי, התייחסות לילד ללא תיוג, והנחיה ברורה של ילדי הכיתה לדרכים שבהן יוכלו לסייע (Katz & Mirenda, 2002; King & Ryan, 2019). מכאן עולה הצורך לתת דגש לתחום החברתי במסגרת הכשרת המורים. פברי (Pavri, 2004) מיקדה את טענתה בצורך להכשיר מורים בבית הספר הכולל לשילוב חברתי. כמוה, גיבסון וקנדל (Gibson & Kendall, 2010) סבורים שיש צורך בהתפתחות מקצועית מתמשכת בהכשרת מורים המתייחסת לשילוב ומתן מענה לצרכים של כל הלומדים. תומכים בכך גם אליס וטוד (Ellis & Tod, 2014) וכן וובסטר ובלצ'פורד (Webster & Blatchford, 2014), שזיהו צורך דומה של מורים בקבלת הכשרה נוספת לתמיכה בתלמידים עם מוגבלות. יותר מכך, המחקר שלהם הדגיש גם שאין מענה הולם לגבי הוראת ילדים עם מוגבלות במסגרת הכשרת המורים הראשונית. כך למשל, טוביאס (Tobias, 2009) מכיר בכך שידע בסיסי על אוטיזם והבנת המאפיינים המרכזיים של המצב, במונחים של קשיים חברתיים, רגשיים ותקשורתיים – סביר יותר שיבטיחו חוויה חיובית עבור ילדים וצעירים במסגרות חינוכיות. כלומר, במסגרת הכשרת המורים יש להציג גם את ביטויי הקושי החברתי שעלולים לחוות תלמידים עם מוגבלות כך שמורים יוכלו לזהות אותם ולתת מענה מתאים.

לצד זאת, יש לזכור כי לכישוריו החברתיים של הילד עם המוגבלות יש תרומה למידת השילוב החברתי (Schwab et al., 2015). ההורים מכירים בכך שהילד צריך לתרום את חלקו בהצלחת האינטראקציה החברתית עם הילדים במסגרת החינוכית. אם הוא מביע רצון והם מרגישים שהוא בשל להתמודדות בסביבה חברתית עם בני גילו, הם יוזמים את החזרה לבית הספר. עם זאת, החשש הגדול שהביעו ההורים במחקר זה מתבטא בדאגה לילדם פן ייחשף לקשיים חברתיים שיפגעו בו. מכאן חשיבותה של תמיכת המערכת הפורמלית בשילוב החברתי של תלמידים הנקלטים במערכת מהחינוך הביתי.

קושי במתן מענה לצורך החברתי

בחינת ההיבט החברתי בקרב ילדים הלומדים בחינוך הביתי כוללת שני אספקטים. האחד מתייחס לתהליך הסוציאליזציה, והאחר מתייחס לכישורים בין-אישיים של הפרט. בדברי המרואיינים במחקר זה לא הייתה התייחסות של ההורים לצורך בהקניית ערכים, תרבות ומסורת של החברה שבה הם חיים ולא הייתה דאגה לחינוכו של הילד כאזרח בעל תחושת מחויבות חברתית. השיח בהיבט החברתי התמקד במיומנויות בין-אישיות, כגון טיפוח

תקשורת, יצירת קשרים עם ילדים ומבוגרים ופתרון קונפליקטים, בהתאם לצורכיהם כילדים עם מוגבלות. ממצא זה שונה ממצאי מחקרים שהוצגו אצל פרלמן-אבניאון וגרייבסקי (2018), שבהם השתתפו ילדים ללא מוגבלות. כלומר בקרב ילדים עם מוגבלות מדגישים ההורים אספקט אחד בלבד, האספקט הבין-אישי.

ממצאי מחקר זה מצביעים על פעולות רבות שמבצעים הורים לילדים עם מוגבלות כדי לתת מענה לצורך החברתי של ילדם כשהוא בחינוך ביתי. מתוך ניסיונם של הורים, ניתן לסרטט מספר דרכים המאפשרות להתמודד עם הצורך החברתי של ילדים עם מוגבלות הלומדים בחינוך הביתי. להלן תיאור דרכים אלה. חלקן מתאפשרות תודות ליוזמת ההורים ו/או מימונם, ואחרות מתאפשרות עם תמיכה של מערכות הקהילה ומשאביהן.

הישענות על הטכנולוגיה. האינטרנט מאפשר לילדים ליצור קשר עם ילדים במקומות שונים ואף רחוקים. זה מענה מסוים ומוגבל, הדורש מיומנויות של הילד. האפשרויות מתרחבות כאשר מוסיפים אמצעים טכנולוגיים כגון מצלמה ומיקרופון. האינטרנט מאפשר גם להורים ליוזם חיפוש משפחה/קבוצה שיש לה צורך לדאוג לילד עם מוגבלות דומה, חיפוש העשוי להוביל למפגש חברתי בין הילדים.

הרחבת מגוון פעילויות הפנאי. ילדים עם מוגבלות בחינוך הביתי יכולים וזכאים לקבל מענה לצורך החברתי בחוגים ופעילויות בשעות הפנאי כמו ילדים ובני נוער ללא מוגבלות. לאור מיעוט היצע הפעילויות הנגישות להם, יש חשיבות לכך שהרשות המקומית תיתן מענה לחסך זה על ידי הרחבת מגוון פעילויות הפנאי הזמינות ביישוב. ניתן לתמוך ביוזמות ההורים שכבר מייצרים פעילות ו/או לעודד אותם לתרום רעיונות לאור היכרותם עם הצרכים של ילדם (Gilor et al., 2017).

שילוב חברתי בבית הספר. בית הספר נותן לילדים ובני נוער עם מוגבלות הזדמנות ליצירת קשרים חברתיים ולפיתוח כישורים חברתיים. שילוב בבית הספר מאפשר ליצור קשרים עם מבוגר מחוץ למשפחה, להתנסות ביחסים עם עמיתים, לחוות חוויות משותפות, ולטפח תחושת שייכות. אומנם יש צורך להשקיע בכך מחשבה ולהפנות משאבים גם לפעילות מחוץ לחלל הכיתה (Smith, et al, 2018) אך הוא תורם גם לילדים ללא מוגבלות. עבורם השילוב מאפשר להכיר את הילד עם המוגבלות מגיל צעיר ובכך מתאפשרת קבלה והכלה חברתית (Adibsereshki & Salehpour, 2014). יתרון נוסף של נוכחות בבית הספר הוא הישארות במערכת. שמירה על "דריסת רגל" במערכת עשויה להועיל בקבלת שירותים ולעתידו של הילד מבחינה לימודית ואף תעסוקתית (Lawrence, 2018).

השילוב בבית הספר יכול להיעשות בשני אופנים. האחד, הזמנה של משרד החינוך לחזרה למערכת החינוכית והכלה של הילד הכוללת שילוב חברתי. החשיבות של השילוב נעוצה בגישת ההכלה (Ainscow, 2007) והמחקרים מצביעים על הצורך לתת את הדעת לשילוב החברתי. על כן, עם הקריאה של משרד החינוך בישראל להכיל ילדים עם מוגבלות, חשוב להתייחס להיבט החברתי בקביעת מדיניות ההכלה וביישומה (Benstead, 2019).

דרך אחרת לשילוב היא שילוב הילד באופן חלקי בפעילויות בית הספר, כגון אירועים (טקסים/סדנאות), הפסקות, שיעורים שבהם נדרשת מיומנות קוגניטיבית, מוטורית או אומנותית שהילד טוב בה, ומאפשרת לו להשתלב (ספורט/ מוזיקה/ אומנות). ניתן למסד שילוב זה על בסיס הגישה של 'חינוך גמיש', הסדר שלפיו בית הספר והמשפחה חולקים באחריות לחינוכו של הילד. בהסדר זה יש אפשרות להשתתפות חלקית של ילדים עם מוגבלות בבית הספר באופן מאורגן. ההורים וצוות בית הספר פועלים יחד כדי להבטיח מענה מתאים לצורכי הילד (Lawrence, 2018). מכאן שגם הצורך החברתי יכול לקבל מענה חברתי מירתי, המתאים ליכולת הילד עם המוגבלות, מאפשר מחד להגן על הילד מפני פגיעה ומצוקה (Lawrence, 2018), ומאידך להיות חלק מהקהילה שבה הוא חי. מבחינה מערכתית הציעה ארורה (Arora, 2006) כי יש להטיל על בית הספר אחריות מסוימת לספק ייעוץ או משאבים כחלק מהסדר מתואם היטב שלפיו ילדים יהיו רשומים בבית הספר, גם אם הם בחינוך ביתי.

חלק מההורים מעוניינים בקשר עם בית הספר (Arora, 2006; Kendall & Taylor, 2016; Parsons & Lewis, 2010). אולם המיומנויות החברתיות אינן נלמדות בהכרח בבית הספר, ותלמידים שהמוגבלות שלהם משפיעה על היכולת להתייחס לאחרים מתקשים מאוד ליצור חברויות ללא תמיכה. לכן ניתן להיעזר בהורים על מנת לפקח ולבחור מצבים חברתיים המאפשרים להורים לעזור לילדיהם לעבד אינטראקציות חברתיות ולהפוך אותם לחוויות למידה (Hartnett, 2004). הורים יכולים לשים לב לסימני אזהרה של בעיות חברות ויכולים למזער אינטראקציות שליליות כמו גם למקסם את הקשר החיובי עם אנשים בגילים שונים (Lebeda, 2007).

ניתן לומר כי לחינוך הביתי יש יתרונות עבור הילד עם מוגבלות ועבור המשפחה (גילור ועמיתות, 2019). לצד זאת, הורים המקיימים חינוך ביתי מתמודדים עם קשיים שונים ובהם הקושי לתת מענה לצורך החברתי של ילדם. מערכת החינוך והקהילה יכולים וצריכים לתת תמיכה להורים בהיבט זה הן כאשר הילד במסגרת חינוך ביתי והן כאשר הילד חוזר להשתלב במסגרת פורמלית.

ביבליוגרפיה

- אדרי, א' (2010). חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך ביתי בהשוואה לילדי בית ספר. [עבודה לשם קבלת התואר מוסמך. אוניברסיטת בר-אילן].
- אדרי, א' (2016). חוויות החינוך הביתי של אימהות בחינוך ביתי. [חיבור לשם קבלת התואר דוקטור, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב]. <http://aranne5.bgu.ac.il/others/EdriAvishag3.pdf>
- אדרי, א' ודהאן כלב, ה' (2019). חברה לילדים בחינוך הביתי. ג'אמעה, 22, עמ' 89-107.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2015). פעילויות פנאי של נוער עם מוגבלויות - תמונת מצב בישראל. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 42, 61-79.
- גילור, א', קליבנסקי, ח' וכפיר, ד' (2019). חינוך ביתי לילדים עם מוגבלות מנקודת מבטם של ההורים. דוח מחקר, תל-אביב: מכון מופ"ת.
- הלר-דגני, ח' (2003). "חינוך ביתי" בישראל - התחלות. תל אביב: רמות.
- ליבליק, ע', תובל-משיח ר' וזילבר, ת' (2010). בין השלם לחלקי, ובין תוכן לצורה. בתוך ל. קסן ומ. קרומר-נבו (עורכות), שיטות לניתוח נתונים איכותניים (עמ' 21-42). באר-שבע: אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.
- משרד החינוך (1998). חוזר מנכ"ל בנושא אוכלוסיות מיוחדות. אוחד מתוך http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/nh7k1_2_1.htm#Heading3 סעיף 6.1.
- משרד החינוך (2009). חוזר מנכ"ל בנושא חינוך ביתי - נהלים. סעיפים 3.1 - 3.7. <http://cms.education.gov.il/educationcms/applications/mankal/etsmedorim/3/3-1/horaotkeva/k-2009-8a-3-1-37.htm>
- משרד החינוך (2021). חוזר מנכ"ל בנושא חינוך ביתי - נהלים. <https://apps.education.gov.il/mankal/GenericErrorPage.aspx?aspxerrorpath=/Mankal/Horaa.aspx>
- ענבר, מ' ורוזנברג, ל' (2021). מה נשתנה הסגר הזה? הבדלים בתפיסת משמעות העיסוק בין ילדים בתקופת סגרה לבין תקופת הסגר, בשל התפרצות נגיף הקורונה. כתב עת ישראלי לדיפוי בעיסוק, 30 (2), 70-86.
- פרלמן-אבניאון, ש' וגרייבסקי, מ' (2018). מעורבות אזרחית ומסוגלות חברתית בקרב בני ובנות נוער בחינוך הביתי בישראל: מחקר גישוש. רב-גוונים: מחקר ושיח, 3(16), 259-287.
- קליבנסקי, ח', גילור, א' וכפיר, ד' (2018). קול ההורים: המשמעות של פעילות פנאי לילדים ובני נוער עם מוגבלות ותרומתה. מפגש לעבודה חינוכית-סוציאלית, 48, 141-159.
- סקדי, א' (2003). מלים המנסות לגעת: מחקר איכותני - תיאוריה ויישום. רמות.
- Adibsereshki, N., & Salehpour, Y. (2014). Peer acceptance of students with and without inclusion experience towards students with special needs in unisex schools of Tehran. *Education 3- 13*, 42(6), 575-588.

- Ainscow, M. (2007). From special education to effective schools for all: A review of the progress so far. In L. Florian (Ed.), *The SAGE handbook of special education* (pp. 146-159). Sage Publications.
- Arksey, H. & Knight, P. (1999). *Interviewing for social scientists: An introductory resource with examples*. Sage Publications.
- Arora, T. (2006). Elective home education and special educational needs. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 6(1), 55–66.
- Banks, J., McCoy, S., & Frawley, D. (2018). One of the gang? Peer relations among students with special educational needs in Irish mainstream primary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 33(3), 396-411.
- Bedia, M., Orgaz, B. M., Verdugo, M. A. & Ullan, A. M. (2013). Patterns and determinants of leisure participation of youth and adults with developmental disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(4), 391-332.
- Blažević, I. (2016). Family, peer and school influence on children's social development. *World Journal of Education*, 6(2), 42-49.
- Bellmunt, M. (2016). The socialization of homeschooling children. Universidad Internacional de la Rioja UNIR. http://thinkacademy.com/images/bellmunt_the_socialization_of_homeschooling_children.pdf
- Benstead, H. (2019). Exploring the relationship between social inclusion and special educational needs: Mainstream primary perspectives. *Support for Learning*, 34(1), 34-53.
- Beresford, B. A. (1994). Resources and strategies: How parents cope with the care of a disabled child. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 171-209. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01136.x>
- Canges, R. L. (2010). *Investigating how general education middle school teachers support the social inclusion of students with special needs*. (Doctoral dissertation), University of Southern California. Available from ERIC. (881456435; ED519597)
- Cheng, A., Tuchman, S. & Wolf, P.J. (2016) Homeschool Parents and Satisfaction with Special Education Services, *Journal of School Choice*, 10(3), 381-398. doi: 10.1080/15582159.2016.1202076
- Dahan-Oliel, N., Shikako-Thomas, K., & Majnemer, A. (2012). Quality of life and leisure participation in children with neuro-developmental disabilities: A thematic analysis of
- Ellis, S., & Tod J. (2014). Special educational needs and inclusion: Reflection, renewal and reality. *Journal of Research in Special Educational Needs* 14(3), 205–210.
- Gibbs, C. (2003). Explaining effective teaching: Self-efficacy and thought control of action. *Journal of Educational Enquiry*, 4(2), 1-14.
- Gibson, S., & Kendall, L. (2010). Stories from school: Dyslexia and learners' voices on factors impacting on achievement. *Support for Learning* 25(4), 187–193.

Gilor, O., Klibanski, H., & Kfir, D. (2017). Setting policies regarding leisure activities for youths with disabilities: Who will accept this mission? *World Leisure Journal*, 59(3), 227-239. doi: 10.1080/16078055.2017.1345487

Gutmann, A. (1987). *Democratic education*. Princeton University Press.

Guterman, O. & Neuman, A. (2017). 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 doi:10.1177/0013124516677009

Hartnett, M. K. (2004). *Choosing home: Deciding to homeschool with Asperger's syndrome*. Jessica Kingsley Publishers.

Helms, R., Fukkink, R., van Driel, K., & Vorst, H. C. M. (2021). Benefits of an out-of-school time program on social-emotional learning among disadvantaged adolescent youth: A retrospective analysis. *Children & Youth Services Review*, 131, 1-7.

Kampert, A. L. & Goreczny A. J. (2007) Community involvement and socialization among individuals with mental retardation. *Research in Developmental Disabilities* 28, 278–286.

Kang, L. J., Palisano, R. J., Orlin, M. N. Chiarello, L. A. King, G.A., & Polansky, M. (2010). Determinants of social participation with friends and others who are not family members for youths with cerebral palsy. *Physical Therapy* 90(12). 1743–1757. doi: 10.2522/ptj.20100048.

Katz, J. & Mirenda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general education classrooms: Educational benefits. *International Journal of Special Education*, 17(2) 14-23.

Kendall, L. & Taylor, E. (2016) 'We can't make him fit into the system': Parental reflections on the reasons why home education is the only option for their child who has special educational needs. *Education 3-13*, 44(3), 297-310. doi: 10.1080/03004279.2014.974647

King, G., Law, M., Hanna, S., King, S., Hurley, P., Rosenbaum, P., Kertoy, M., & Petrenchik, T. (2006). Predictors of the leisure and recreation participation of children with physical disabilities: A structural equation modeling analysis. *Children's Health Care* 35(3), 209–234. doi: 10.1207/s15326888chc3503_2

King, G., Petrenchik, T., Law, M., & Hurley, P. (2009). The enjoyment of formal and informal recreation and leisure activities: A comparison of school-aged children with and without physical disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 56(2), 109–130.

King, N., & Ryan, B. J. (2019). The impact of social inclusion on the social development of students with a general learning difficulty in postprimary education in Ireland. *Education Research International*, 1-7. <https://doi.org/10.1155/2019/6327567>

Klibanski, H., Gilor, O., & Kfir, D. (submitted). "There simply was no choice; I had to save my child": Parents' decision to home-school children with a disability in Israel. *International Journal of Disability, Development and Education*

- Kosterman, R., Hawkins, J. D., Hill, K. G., Bailey, J. A., Catalano, R. F., & Abbott, R. D. (2019). Effects of social development intervention in childhood on adult life at ages 30 to 39. *Prevention Science, 20*(7), 986–995.
- Lavoie, R. (2005). *It's so much work to be your friend: Helping the child with learning disability*. Simon & Schuster publishing.
- Lawrence, C. (2018). Parents' perspectives on flexischooling their autistic children. *The Home School Researcher, 34* (1). ISSN 1054-8033
- Lebeda, S. (2007). Homeschooling: Depriving children of social development? *Journal of Contemporary Legal Issues, 16*(1), 99-104.
- Levine, M.D. (2005). Good inclusion. Foreword in: R. Lavoie. *It's so much work to be your friend: Helping the child with learning disability*. Simon & Schuster publishing.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 163-188). Sage Publications.
- Majnemer, A. (2009). Promoting participation in leisure activities: Expanding role for pediatric therapists. *Physical & Occupational Therapy in Pediatrics, 29*, 1–5.
- McLeskey, J. & Waldron, N., So, T.H., Swanson, K., & Loveland, T. (2001). Perspectives of teachers toward inclusive school programs. *Teacher Education and Special Education, 24*(2), 108-115.
- Medlin, R. G. (2000). Home schooling and the question of socialization. *Peabody Journal of Education, 75*(1-2), 107-123. doi: 10.1080/0161956X.2000.9681937
- Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited. *Peabody Journal of Education, 88* (3), 284-297.
- Mincu, C. M. & Sârbu, E. (2018). Homeschooling and socialization in the romanian context. *Revista De Asistenta Sociala, 17*(2), 111-122.
- Murphy, J. (2014) The social and educational outcomes of homeschooling. *Sociological Spectrum, 34*(3), 244-272. <https://doi.org/10.1080/02732173.2014.895640>
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: From theory to practice*. Macmillan.
- Orgilés M, Morales A, Delvecchio E, Mazzeschi C, Espada J.P. (2020). Immediate psychological effects of the COVID-19 quarantine in youth from Italy and Spain. *Frontiers in Psychology, 11*, 579038. doi: 10.3389/fpsyg.2020.579038.
- Papoutsaki, K., Gena, A., & Kalyva, E. (2013). How do children with mild intellectual disabilities perceive loneliness? *Europe's Journal of Psychology, 9*(1), 51.
- 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.

- Pavri, S. (2004). General and special education teachers' preparation needs in providing social support: A needs assessment. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 433-443.
- Rabin, Y. & Or, N. (2012). Al ha-zechut l'chinuch min ha-bayit [The right to home school]. *Mishpat veasakim [Law and Business]*, 14, 803-843.
- Reich, R.R. (2005). Why homeschooling should be regulated. In: B.S. Cooper (Ed.), *Homeschooling in full view: A reader* (pp. 109-120). Information Age Publishing.
- Rișnoveanu, A. (2010). The students' socialization - A real and actual challenge for the school organization. *Petroleum - Gas University of Ploiesti Bulletin, Educational Sciences Series*, 62(1B), 72-80.
- Roper, J. M. & Shapira, J. (2000). *Ethnography in nursing research*. Sage Publications, Inc.
- Šarníková, G. (2019). Younger school age pupils and their perception of personal and social development in the context of extracurricular activities. *Pedagogy Studies / Pedagogika*, 134(2), 170-184.
- Schwab, S., Gebhardt, M., Krammer, M., & Gasteiger-Klicpera, B. (2015). Linking self-rated social inclusion to social behaviour. an empirical study of students with and without special education needs in secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 1-14.
- Seo, D. (2009). The profitable adventure of threatened middle-class families: An ethnographic study on homeschooling in South Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10, 409-422.
- Smith, A., Prendeville, P., & Kinsella, W. (2018). Using preferred interests to model social skills in a peer-mentored environment for students with special educational needs. *International Journal of Inclusive Education*, 22(8), 921-935.
- Solish, A., Perry, A., & Minnes, P. (2010). Participation of children with and without disabilities in social, recreational and leisure activities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 23(3), 226-236.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Tobias, A. (2009). Supporting students with autistic spectrum disorder (ASD) at secondary school: A parent and student perspective. *Educational Psychology in Practice* 25(2), 151-165.
- Wanders, F. H. K., Dijkstra, A. B., Maslowski, R., van der Veen, I., & Amnå, E. (2021). The role of teachers, parents, and friends in developing adolescents' societal interest. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(5), 736-751.
- Webster, R. & Blatchford, P. (2014). Chapter 3: Who has the responsibility for teaching pupils with SEN in mainstream primary schools? Implications for policy arising from the 'making a statement' study. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(3), 196-199.
- Wentzel, K. R. & Looney, L. (2007). Socialization in School Settings. In J. E. Grusec & P. D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (p. 382-403). Guilford Press.

Wright (2014). *Homeschoolers returning to public school: Why do they come back?* (Doctoral dissertation). Capella University, Minneapolis. <https://ezproxy.beitberl.ac.il:2917/docview/1527092624?accountid=41221>