

האם אפשר אחרת? חינוך ביתי בגיל הגן – היבטים

חברתיים, פדגוגיים, לשוניים ואישיים

אירנה בלנקי-קרלין

חינוך ביתי (homeschooling) הוא שם כולל למגוון גישות חינוכיות, הדוגלות בכך שילדים אינם צריכים ללמוד במוסדות חינוך ציבוריים או פרטיים בהגיעם לגיל חינוך חובה. בחלק מן הגישות הללו צורת הלימוד מקבילה לזו המתקיימת בבית הספר, שיטה המכונה homeschooling, שהוא גם כינוי הכללי של החינוך הביתי. גישות אחרות מציינות, למשל, חינוך במסגרת חופשית, המכונה unschooling. במקרים רבים החינוך הביתי הוא פרי שילוב של עקרונות משתי הגישות הללו. מטרת המאמר היא לדון בתופעת החינוך הביתי, הצוברת תאוצה בארץ ובעולם, ובפרט בחינוך הביתי של ילדים בגיל הגן, זאת לאור העובדה כי בארץ תוקן חוק חינוך חובה כך שיחול כבר מגיל שלוש. כמו כן, נבקש להצביע על הצד הפדגוגי בטיפוח האוריינות המוקדמת של הילדים בחינוך הביתי ונדון בדרכי ההוראה האפשריות, תוך הדגמתן בתוכנית הלימודים באוריינות ושפה שהוגשה למשרד החינוך על-ידי כותבת המאמר, אם לילד בן ארבע בחינוך הביתי, לשם קבלת פטור מחוק חינוך חובה, ואושרה.

מילות מפתח: חינוך ביתי, סביבת לימוד טבעית, למידה משמעותית, דרכי הוראה, ניצני האוריינות והשפה

מבוא

- שלום, איך קוראים לך?
 - אדם.
 - באיזה גן אתה?
 - אני לא בגן, אני בחינוך ביתי.
 - מה?! מה זה? את אימא שלו? הבן שלך לא בגן? מה הוא עושה בבוקר? איך הוא מסתדר בלי חברה? איך הוא לומד לפתור קונפליקטים? איך הוא רוכש מיומנויות חברתיות? לא משעמם לו בבית? איך הוא ילמד בבית ספר?
- שאלות אלה ואחרות מופנות לעיתים קרובות להורים המחנכים את ילדיהם בחינוך ביתי. חינוך ביתי (homeschooling) הוא שם כללי למגוון גישות חינוכיות, שהמשותף להן הוא שהילדים אינם לומדים במוסדות חינוך ציבוריים או פרטיים בהגיעם לגיל חינוך חובה (Holt, 1984), וההורים הם הקובעים את תוכנית הלימודים (כהן מידן וארם, 2015). ההחלטה לחנך את הילדים בבית ולא במוסדות החינוך, בניגוד למקובל על הרוב, כרוכה בהתמודדות עם לחץ חברתי כבד. גרטל (2019, עמ' 30) טוען, ש"העמדה המרכזית נגד חינוך ביתי נובעת מהחשש שהמדינה תאבד שליטה על חינוך הילדים ועל והתפתחותם [...]". העמדה המרכזית בעד חינוך ביתי קשורה לתפיסה הרואה בחינוך אפיק למימוש המשמעות הקיומית של ההורים, ומכאן כדרך חיים אותנטית וטבעית יותר". במילים אחרות, הורים הבוחרים לחנך את ילדיהם בבית סבורים שזכותם הבסיסית לדאוג להתפתחותם של ילדיהם בדרך הרצויה להם, והם אינם מעוניינים להעביר את השליטה בילדיהם למוסדות החינוך של המדינה.
- כאמור, המונח 'חינוך ביתי' אינו מייצג דרך הוראה אחידה אלא שיטות חינוך מגוונות, מתוך שימוש במשאבים ובמרחבי למידה מגוונים (גרטל, 2019, עמ' 4). יש הורים המחנכים את ילדיהם בבית, אך בצורת חינוך המקבילה לזו הקיימת בבית הספר. שיטה זו מכונה homeschooling, שהוא גם כינון הכללי של כל השיטות החינוכיות המתבצעות על ידי ההורים מחוץ למוסדות החינוך. הורים אחרים מחנכים את ילדיהם על פי דגם של חינוך חופשי, המכונה unschooling. בדגם זה ההורים נמנעים מהחלטה על נושאי הלימוד, ומאפשרים לילד לבחור את תוכני הלימוד על פי רצונותיו, מתוך ההנחה שההתנסויות היומ-

יומיות הטבעיות של הילד יובילו אותו להשיג את הידע הדרוש לו. מרבית ההורים בחינוך ביתי משלבים בין שתי הגישות הללו (אדרי, 2016). אדרי ודהאן כלב (2018) מסבירים ש"דרכי ההוראה בחינוך הביתי מגוונות. בדומה לחינוך הבית ספרי, חלקן מתבססות על חוברות עבודה שהילדים ממלאים לבד או בעזרת אימם או אחיהם הגדולים, וחלקן מתבססות על למידה מהמציאות הסובבת אותם או באמצעות חוגים". לטענתם, הגישות המאפיינות את החינוך הביתי הן גישות המבקשות לפתח את החשיבה ואת היכולות של הילד.

במאמר זה נבקש לסקור את תופעת החינוך הביתי, תופעה הצוברת תאוצה בארץ ובעולם (Riley, 2018; Guterman & Neuman, 2017), ונתמקד בייחוד בחינוך הביתי בגיל הגן (3–6), בעיקר לאור העובדה כי בארץ הוקדמה תחולת חוק חינוך חובה מגיל חמש לשלוש.⁷ בספרות המחקרית מעטים הם המחקרים העוסקים בגיל זה (Rothermel, 2004; כהן מידן וארם, 2015). לצד הידע המחקרי, אביא מניסיוני האישי העשיר הן כחוקרת בתחום החינוך, הלשון העברית והוראתה, הן כאם לילד בגיל הגן, המתחנך בחינוך ביתי.

בחלקו הראשון של המאמר, נציג את המחקר העדכני בתחום החינוך הביתי בגילים שונים, בהמשכו נדון בתפיסתם החינוכית של ההורים המחנכים ילדים בגיל הגן בחינוך ביתי, ולבסוף נדגים בקצרה את דרכי פיתוח האוריינות המוקדמת במסגרת החינוך הביתי – נושא שטרם נחקר בעברית. באמצעות סקירת הספרות והדוגמאות המעשיות נבקש לטעון שהתאמת סביבת הלימודים לילד הלומד – המתאפשרת בתנאי החינוך הביתי ולא במסגרות החינוך הפורמלי – מעשירה את הילד ומקדמת אותו, ועל כן יש לראות בחינוך הביתי דרך חינוכית יעילה ולגיטימית.

החינוך הביתי בארץ ובעולם

א. היקף התופעה

חינוך ביתי מוכר בישראל ובמדינות רבות בעולם כאחד ממסלולי החינוך הפועלים לצד החינוך הציבורי והחינוך הפרטי. [...] היקף החינוך הביתי

⁷ בחוק לימוד חובה, התשי"ט–1949 (להלן - החוק העיקרי), בסעיף 3(א), במקום "בגיל 5" יבוא "בגיל 3 עד 5" (חוק לימוד חובה (תיקון מס' 35), התשע"ו–2016). אומנם החוק תוקן לפני כן, ביוני 1984 (חוק לימוד חובה (תיקון מס' 16), התשמ"ד – 1984), אך יישומו חל בפועל רק בשנת 2016.

נמצא בעלייה מתמדת בכל מדינות העולם. המדינות אינן מפרסמות נתונים מלאים, והשונויות בין המדינות היא רבה. ואולם ניתן להעריך שהיקף החינוך הביתי הוא סביב אחוז אחד מכלל הילדים בגיל חינוך. בישראל שיעור הלומדים בחינוך ביתי הוא נמוך ביותר, כ-0.05 האחוז. [...] בדומה לכל מדינות העולם, גם בישראל גדל היקף הלומדים בחינוך הביתי. על פי הנתונים הרשמיים, בישראל לומדים כיום 1150 תלמידים בחינוך ביתי. [...] בשנים האחרונות התגבשה בישראל קבוצת חוקרים מן האקדמיה המספקת מידע מחקרי רב על החינוך הביתי בישראל (גרטל, 2019, עמ' 4-5).

ייתכן כי בעקבות מגפת הקורונה, שהתחילה בסין בדצמבר 2019, ובישראל הגיעה לשיא בספטמבר 2020, יגדל מספר הילדים המתחנכים בחינוך הביתי באופן משמעותי. העיון בקבוצות החינוך הביתי ב-facebook, למשל, מלמד כי הורים רבים פונים עתה לחינוך הביתי לאחר שהתנסו בו – אומנם מכורח הנסיבות – במהלך החודשים האחרונים, חוו הצלחה וגילו שהוא מתאים מאוד להם וילדיהם. חלקם חשבו על חינוך ביתי גם קודם לכן, אך לא "העזו" לשנות את שגרת חייהם, ואילו אחרים עברו שינוי בתפיסת החינוך שלהם בעקבות המצב. ללא ספק, השלכות המגפה בתחום החינוך בכלל ובתחום החינוך הביתי בפרט מצריכות חשיבה מחדש, והן ראויות למחקר נפרד.

בשנת 2012 למדו בארה"ב בחינוך הביתי כ-1,773,000 ילדים בגיל 5-17 (Redford, Battle & Bielick, 2017). לפי ממצאיו של ריי (Ray, 2018), המציג דרך חישוב אחרת, בשנת 2016 למדו בארה"ב 2.3 מיליון תלמידים בחינוך ביתי, שהם כ-4.4% מכלל הילדים בגיל חינוך חובה. בשנת 2017 דיווח המרכז הלאומי לסטטיסטיקה בחינוך על כ-1.8 מיליון תלמידים שלמדו בחינוך הביתי בארה"ב (Rilley, 2018, p. 54), ומספר זה ממשיך לגדול.

ב. עדויות התומכות ביעילות החינוך הביתי

מחקרים רבים מדברים בשבחו של החינוך הביתי ושל התפיסה החינוכית העומדת בבסיסו. הלר-דגני (2000) מחלקת משפחות המקיימות את החינוך הביתי לשתי קטגוריות אידאולוגיות: האחת מבוססת על אמונה דתית והשנייה – המכונה "איכותנית" – מבוססת על למידה טבעית. היא מצאה כי הורים

המוגדרים במחקרה כ"איכותניים" בחרו לחנך בעצמם את ילדיהם משום שהם מאמינים שהמסגרת המשפחתית התומכת והאוהבת יכולה להקנות לילדים ביטחון, בטיחות, מוסר ואיכות חינוכית, ואילו המוסדות הממשלתיים, על פי תפיסתם, מלחיצים את התלמידים, המשמעת בהם לקויה, ושוררת בהם אווירת פחד ולחץ. לכן יש לדחות ככל האפשר את השתלבותם בחינוך הציבורי. לטענתה של הלר-דגני, החשש שמא הילדים שגדלו ללא מסגרת לא ידעו מהי משמעת או התחשבות באחר או יגדלו להיות שונאי אדם, הוא מופרך לחלוטין, זאת מכיוון שהחינוך הביתי מתבצע אף הוא בתוך מסגרת. הילדים גדלים ופועלים בתוך מסגרת המשפחה הגרעינית והמורחבת, הם מוקפים בבני אדם בגילים שונים ובעלי עיסוקים שונים, החיים באותה קהילה, הם חשופים לאמצעי התקשורת, מוקפים צלילים, מראות, סיפורים, צבעים ונופים. הם רוכשים את הידע הדרוש להם והרצוי להם מתוך החיים עצמם, ללא הכוונה של מוסדות החברה. עוד מציינת הלר-דגני, שתאוריות חינוכיות עדכניות מתייחסות ללמידה כתהליך הנמשך לאורך כל שנות חייו של האדם. לכן, יש להקנות לילדים כלים לקלוט ולהפנים את כמויות הידע העצומות הפתוחות בפניהם, במקום ללמד אותם תוכן כזה או אחר.

במחקר שעקב אחר הישגיהם הלימודיים של 35 ילדי חינוך ביתי בני 4-5 מקבוצות סוציו-אקונומיות מגוונות (Rothermel, 2004) נמצא, כי ההישגים של ילדי החינוך הביתי שהשתתפו במחקר היו גבוהים מאלה של ילדי החינוך הממוסד. המחקר הצביע על שיטת הלימוד הגמישה ועל הרמה הגבוהה של המעורבות ההורית כגורמים שהשפיעו לטובה על הישגי הילדים. פרנסיס וטימותי (Francis & Timothy, 2004) השתמשו במבחן המיומנויות החברתיות, SSRS, כדי לבדוק 34 ילדי חינוך ביתי ו-34 ילדי בית ספר בגיל 5-18. הם מצאו כי ילדי החינוך הביתי השיגו ניקוד גבוה יותר במדדי המיומנויות החברתיות. במחקר אחר (Wiechers & Dierdre, 2006) נמצא כי קבוצת ילדים שחונכה בחינוך ביתי השיגה תוצאות גבוהות יותר במבחני אוריינות וכישורים מתמטיים מאשר תלמידי כיתה ד' בבית ספר.

אדרי (2012) בדקה 50 ילדים בני 6-11, שמחציתם למדו במסגרת חינוך ביתי ומחציתם במערכת החינוך הקונבנציונלית, ומצאה הישגים שווים בשתי

הקבוצות ברוב מדדי החשבון. עובדה זו מצביעה, לדעתה, על קיומה של סביבת התפתחות טובה עבור ילדי החינוך הביתי. יתרה מזאת, בתחום השפה השיגה קבוצת הילדים בחינוך הביתי הישגים גבוהים יותר או שווים לאלה של הילדים שלמדו בבית ספר, ונמצא שאוצר המילים שלהם היה עשיר יותר מזה של ילדי בתי הספר. לא נמצאו במחקר זה הבדלים מובהקים בתחום הכישורים החברתיים של ילדי החינוך הביתי בהשוואה לילדי החינוך הרגיל, זאת על אף משך הזמן הקצר יותר שבילו ילדי החינוך הביתי בחברת קבוצת השווים, כלומר בחברת ילדים בני גילם ורמתם.

גרטל (2019, עמ' 12) מציין כי מחקרים מצביעים על הישגים טובים של תלמידי החינוך הביתי במקצועות הליבה, ולעיתים אף על הישגים גבוהים יותר מאלה של התלמידים בבתי הספר הציבוריים. הוא מתבסס, בין היתר, על סקירה של 351 מחקרים על חינוך ביתי, שנמצא בה כי ההישגים של תלמידי חינוך ביתי גבוהים באופן מובהק מאלה של תלמידי החינוך הציבורי, במיוחד במקצועות השפה, ופחות במתמטיקה (Kunzman & Gaither 2013). הישגי תלמידים ממוצא אפרו-אמריקאי שלמדו במסגרת חינוך ביתי בארה"ב נמצאו גבוהים משמעותית מהישגי תלמידים מאותו מעמד חברתי-כלכלי שלמדו בחינוך ציבורי (Ray, 2015). נוסף על כך, מעורבות ההורים נמצאה כמשתנה הקשור להישגיהם הלימודיים של הילדים יותר מאשר משתנים כגון מוצא אתני והשכלת ההורים (Collom, 2005). באשר להתפתחותם הרגשית והחברתית של תלמידי החינוך הביתי, הרי שהיא תקינה ודומה לתלמידים בני גילם בחינוך הציבורי. ההסברים להעדר מכשלות רגשיות או חברתיות, שניתנו על-ידי החוקרים, מתמקדים בשני עניינים עיקריים: ראשית כול, מספר הילדים הגדול בכיתה בבית הספר עלול לעיתים להזיק להתפתחות החברתית, בשל תופעות כגון הצקה, דחייה ועוד. בגיל צעיר הילדים אינם זקוקים למספר רב של חברים אלא לחבר אחד או שניים, ליצירת קשר עמוק ומעצים. נוסף על כך, ילדי החינוך הביתי חשופים לקשרים עם ילדים ועם מבוגרים בגילים שונים ובמצבים מגוונים, ואילו הילדים בחינוך הציבורי מתקשרים לרוב רק עם בני גילם ובתנאים אחידים (גרטל, 2019).

זאת ועוד, נראה כי החינוך הביתי תורם לפיתוח היזימה, בגלל הלמידה העצמאית המאפיינת שיטת חינוך זו (גרטל, 2019, עמ' 17). גם מצבם הבריאותי

וכושרם הגופני של ילדי החינוך הביתי אינם נופלים מאלה של חבריהם במוסדות החינוך. אומנם אין שיעורים ייעודיים לחינוך גופני במסגרת החינוך הביתי, אך גם לא נהוגה ישיבה ממושכת בכיתה (שם, שם).⁸

ג. המניעים לבחירה בגישת החינוך הביתי

אחד המניעים המשמעותיים בבחירה לחנך את הילדים בבית הוא הביקורת על מערכת החינוך (Princiotta & Bielick, 2006). ההורים מציינים ביקורת על סביבת הלימודים (בטיחות, סמים והשפעה שלילית של קבוצת השווים בשל לחץ חברתי) (31%), העדפה לחינוך הקושר לדת ולמוסר (30%) וביקורת על רמת ההוראה (16%). אדרי (2017) ראינה 15 אימהות שבחרו בחינוך הביתי והסיקה כי מניעיהן נעים על הציר שבין היתרונות של השהייה בבית לבין החסרונות של בית הספר, וכן שהבחירה בחינוך הביתי קשורה לגישה ההוליסטית הרואה בחינוך הביתי חלק מגישת חיים טבעית. במחקר אחר נערכו ראיונות עם 62 משפחות בישראל (Guterman & Neuman, 2017), ונמצא כי חלקן בחרו בחינוך הביתי מסיבות פדגוגיות בלבד, ואילו האחרות – מתוך שילוב של גורמים פדגוגיים ומשפחתיים. כמו כן, נמצא שההורים שבחרו בחינוך הביתי ממניעים פדגוגיים בלבד הקדישו יותר שעות בממוצע ללימודים מאשר אלה שמניעיהם היו משולבים.

עיקרי התפיסה החינוכית של הורים לילדים בגיל הגן הדוגלים בשיטת החינוך הביתי

הבחירה בחינוך הביתי קשורה בראש ובראשונה להעדפת גמישות בשיטת הלימוד, למעורבות גבוהה של ההורים בתהליך הלמידה של ילדם (למשל, Collom, 2005; כהן מידן וארם, 2015) ולנטילת אחריות על חינוכם של הילדים (נוימן, 2003), מתוך מתן הזדמנות לילד לגלות את העולם בקצב שלו, בדרך של התנסות פעילה ומשחק, בחסות תחושת הביטחון, הבטיחות, המוסר והאיכות החינוכית, החיוניים לו בעיקר בגיל צעיר, ושמעניקה לו הסביבה

⁸ לסקירה מלאה של הנושא ולביבליוגרפיה נוספת, ראו אצל גרטל, 2019.

המשפחתית.⁹ טענה זו דומה חלקית לטענותיהם של פרינסיוטה ובייליק (Princiotta & Bielick, 2006), שבדקו את הסיבות לבחירה בחינוך הביתי בקרב ההורים לילדים בגיל 5-17. בדומה לנאמר לעיל, אחד המניעים המשמעותיים לבחירה בחינוך הביתי קשורה, לפי ממצאיהם, להרגשה של העדר בטיחות ילדיהם בתוך המסגרות הציבוריות.

אליאסי (2017, עמ' 13-14), למשל, מציינת כי גיל שלוש הוא נקודת מפנה בהתפתחותו של הילד, וחוקרים רבים רואים בשלב זה סיום של תקופה ראשונה ומשמעותית ביותר להתפתחותו של הילד בתחומים השונים. בהסתמך על קביעה זו ולפי תחושתם וניסיונם האישי, הורים רבים לילדים בחינוך הביתי סבורים כי גיל שלוש הוא גיל מוקדם מדי לשילוב הילד במסגרת הגן, שכן בשלב זה הילד עדיין אינו מוכן רגשית להתנתקות מהבית ומההורים, וניתוק מוקדם מדי עלול להשפיע לרעה על התפתחותו הקוגניטיבית, הרגשית והחברתית. אחת הראיות לכך היא העובדה שעד לפני שנים מעטות הוחל חוק חינוך חובה מגיל חמש, ורק לאחרונה הוא הוקדם לגיל שלוש.

ראוי להדגיש שכל ילד מתקדם לקראת הניתוק מהבית ומההורים באופן שונה ובקצב שונה. על פי תפיסתם של הורים הדוגלים בשיטת החינוך הביתי, ילד שאילצו אותו להיפרד מאימו בטרם היה מוכן לכך, עשוי להיצמד אליה יותר כדי להגן על עצמו. על פי גישה זו, הילדים מפתחים עצמאות בעצמם, והטעות הגדולה ביותר היא לדחוף אותם לכך. הילדים הקטנים זקוקים להוריהם לידם, וטובת הילד היא העיקר. ככל שהילד יבלה שנים רבות יותר עם הוריו, הוא יגיע בשל יותר למסגרת הלימודית, לחוקיה, לפעילויות החברתיות שבה ועוד.

במחקר שבחן את תפיסתן של סיעות בגני ילדים ושל מנהלת אגף גני הילדים לגבי יישום חוק חינוך חובה מגיל שלוש, עלו כמה קשיים בשילוב ילדים צעירים במסגרת הגן, כגון קושי בטיפול בילדים שנכנסו לגן לפני שלמדו לשלוט בצרכים, קושי בהענקת תשומת לב מספקת לילדים, חוסר עצמאות של הילדים וחוסר מודעות לליקויים התפתחותיים של הילדים, מאחר שבגיל זה טרם בוצע

⁹ טענות אלה עולות גם בספרות שאינה מחקרית, למשל בספר **חינוך ביתי באופן טבעי** (כשר, כשר ושרון, 2002), וכן בקבוצות החינוך הביתי ברשתות החברתיות ובאתר "באופן טבעי" (ראו: <https://www.beofen-tv.co.il/cgi-bin/chiq.pl>), ואני שותפה להן.

אבחון (אליאסי, 2017). כמו כן, המשאבים הלוגיסטיים ומשאבי האנוש לא תמיד מספיקים לשמירה על היחס הרצוי בין גודל הצוות לבין מספר הילדים המצויים בגן. על פי המלצת הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך, מספר הילדים המרבי בכיתה של ילדים בני 3-4 צריך שיהיה 14-16 ילדים, ובכיתה של ילדים בני 5-6 מומלץ שיהיו לא יותר מ-16-20 ילדים, כאשר בכל כיתה נמצאת גנת וסייעת. הוועדה ציינה שתנאים אלה חשובים "כדי לאפשר לצוות החינוכי להכיר מאפיינים אישיים של כל התלמידים, להתייחס אליהם תוך ביטוי רגישות והיענות לצורכיהם הייחודיים ולאפשר לילדים להתפתח בסביבה תומכת למידה" (קליין ויבלון, 2008, עמ' 1). המלצה זו לא יושמה: בפועל מספר הילדים בגן גבוה מהמומלץ (עד 35 ילדים), והצוות כולל בדרך כלל גנת ושתי סייעות בלבד. לעומת זאת, במסגרת החינוך הביתי יש אפשרות להתאים את לוח הזמנים ואת דרכי הלמידה לצורכי הילד. אביזרי הלימוד – ספרים, כלי נגינה, מחשב, חוברות לימוד, טלוויזיה, מגרש משחקים ועוד – נבחרים אף הם על פי רצון הילד. ההורים משתמשים בכל האמצעים הללו כדי להקנות לילדיהם את כישורי השפה ואת כישורי החיים וכדי ללמדם את היסודות המתמטיים ואת השפה האנגלית (בעצמם או באופן פרטי). כמו כן הם מקנים להם גם חינוך בתחום המוסיקה, החינוך הגופני ועוד.

כאמור, המאפיינים הבולט של החינוך הביתי הם גמישות בלוח הזמנים ובאמצעי הלימוד והתאמה מרבית לילד הלומד. כמו כן, ההורים דוגלים בלימוד כל תחומי הליבה או רובם כמכלול, מבלי להפרידם לנושאים מובחנים. לדוגמה, כאשר הילד לומד את המספרים ואת המושגים המתמטיים האחרים, הוא רוכש לא רק את המיומנויות המתמטיות, אלא גם את המיומנויות הלשוניות.¹⁰ כמו כן, כאשר יורד גשם, הילד לומד הן את ההיבט המדעי של התופעה האקלימית, הן את ההיבט הקצבי-מוסיקלי של צליל הגשם.

¹⁰ אחת השיטות ללימוד המושגים המרחביים היא הכרת הכיוונים יחד עם התנועה במרחב לצלילי מוסיקה, על-פי גישתו של דלקרוז. "אמיל ז'אק דלקרוז, 1865–1950 (Dalcroze Jacques Emile), מוסיקאי ופדגוג שוויצרי, הגה את הגישה לחינוך מוסיקלי הנקראת Eurhythmics Dalcroze – ריתמיקה לפי גישת דלקרוז [...]. גישה זו שואפת לפתח את ה'מוסיקאיות' (musicianship) באמצעות שילוב הפן הפיזי, האינטלקטואלי והרגשי, בדגש על התנסות, יצירתיות והבעה אישית" (טאובר, 2008, עמ' 1, 4).

עיקרון נוסף העומד בבסיס שיטת החינוך הביתי הוא שימת הילד במרכז והקניית הערכים החברתיים והתרבותיים לילד בבית. דרכי ההוראה וההערכה מתבססות על תקשורת מתמדת עם הילד באמצעות שיחות, הקראת ספרים, תצפיות, עבודת חקר, משחקים, עידוד שאלות ומעקב אחר תחומי העניין שהילד מגלה. בגישת ה-unschooling – חינוך חופשי ללא תוכנית לימודית מובנית – אין מחויבות לתכנון מראש של הלמידה, אלא יש מוכנות תמידית של ההורים להשיב לשאלות הילדים כאשר הן עולות (למשל, אדרי ודהאן כלב, 2018, עמ' 15). כמו כן, יש הורים הנוהגים באופן קבוע וכחלק מאורח חייהם לארגן טיולים משותפים עם ילדיהם בארץ ובחו"ל, לבקר בתיאטרון, לצפות בהצגות ובמופעים בעברית (ואם מדובר בילדים דו-לשוניים – גם בשפה אחרת), לבקר בבית הכנסת בחגים היהודיים ועוד. יש המעדיפים לרשום את ילדיהם לחוגים כבר בגיל שלוש או ארבע. ההוראה בבית מתבצעת על-ידי ההורים (על-ידי האם בעיקר) ועל-ידי המשפחה הקרובה (סבתא בעיקר), התורמים את חלק הארי בהתפתחותו ובהתקדמותו של הילד. יש המוסיפים גם שיעורים פרטיים בביתו של הילד.

נראה, אפוא, שההורים הבוחרים לחנך את ילדיהם בחינוך ביתי עושים זאת מתוך ההנחה, שלמידה משמעותית היא זו המתקיימת באופן חופשי ולא מוכתב מראש, ולכן יש לפתוח בפני הילד שלל אפשרויות בחירה ולעודד את סקרנותו הטבעית (למשל, אדרי, 2017; וראו גם הערה 3).

טיפוח ניצני האוריינות והשפה בחינוך הביתי בגיל הגן

א. רקע

מכיוון שהשליטה בקריאה ובכתיבה, כלומר הבנת הנקרא ויכולת ההבעה בכתב של מגוון טקסטים, היא תנאי להשתלבות היחיד בחברה מבחינה תרבותית, חברתית וכלכלית (משרד החינוך, 2007, עמ' 5), יוקדש פרק נפרד לטיפוח ניצני האוריינות, שחשיבותו בגיל הגן כה רבה.

אוריינות היא שימוש מושכל בשפה הכתובה והדבורה ובמערכת הכתב. התפתחות האוריינות מצריכה תיווך מושכל מצד המבוגר (משרד החינוך, 2007,

עמ' 5, 7).¹¹ המחקרים שנערכו בארץ ובעולם מעידים על תרומת תוכניות לקידום אוריינות בגיל הרך להתפתחות במהלך שנות הגן ולהישגים עתידיים בבית הספר ואף לאחר מכן (Adams, 1991; קוזמינסקי וקוזמינסקי, 1994 ועוד).

השפה הדבורה היא הבסיס שעליו נבנים ניצני האוריינות, ובעקבותיהם מתפתחות יכולות הקריאה והכתיבה. חשוב שילדים ישיגו את ציוני הדרך בהתפתחות השפה הדבורה על מנת שיוכלו לפתח בעתיד יכולות קריאה וכתיבה נאותות. בדומה לשפה הדבורה המתפתחת כבר מלידה וקשורה קשר הדוק לחשיפה סביבתית, לשיחות פוריות ולמפגש עם ספרים, גם האוריינות מתפתחת מלידה וקשורה לחשיפה ולתמיכה סביבתית מפרה. ההצלחה של ילדים בפיתוח יכולות אורייניות תלויה במידה רבה באוצר מילים מגוון, בעושר לשוני של ביטויים ושל רובדי שפה, ובידע אודות מבנים דקדוקיים. ככל שהשפה הדבורה מפותחת יותר, כך גדלים סיכוייו של הילד להפוך לקורא וכותב המפיק הנאה מכישורים אלה (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 10). מכיוון שהאוריינות מתפתחת ברצף מהגיל הרך ועד לבגרות, רצוי להתחיל בטיפוח האוריינות כבר בשלבים מוקדמים (משרד החינוך, 2007, עמ' 5). סגל-דרורי (2004) מציינת כי לפי המחקרים הקיימים בתחום, האירועים האורייניים המתרחשים בבית מהווים מקור חשוב לתמיכה בהתפתחות הבנת השפה הכתובה של הילד בגיל הרך. אחד מהאירועים הללו הוא קריאת ספר לילד על ידי ההורה. אוכלוסיית המחקר של סגל-דרורי כללה 94 זוגות של אימהות וילדים בני חמש משתי קבוצות מיצב: בינוני-גבוה ובינוני-נמוך. מממצאי המחקר עולה שהמיצב ורמת התיווך הקוגניטיבי של האם בקריאה המשותפת בספר הם גורמים חשובים המסבירים את ההבדלים בניצני הקריאה של הילד. עוד נמצא שרמת התיווך הקוגניטיבי של האם במיצב הגבוה תורמת תרומה ייחודית בפיתוח ניצני הקריאה (שם).

מכיוון שכאמור, ניצני האוריינות מופיעים כבר בגיל הרך, והאירועים האורייניים המתרחשים בגיל זה הם בעלי השפעה מכרעת על התפתחות כישורי השפה, הרי שהתקשורת המתמדת עם הילד, הקריאה המשותפת בספר, יחסי הקרבה בין הילד לבין בני ביתו והביטחון המוענק לו בבית, המאפיינים את החינוך

¹¹ על הגישה התיווכית, המתמקדת במאפיינים של האינטראקציה ההוראתית התיווכית של מבוגרים עם ילד, ראו אצל ויגוצקי (Vygotsky, 1978) ואצל פוירשטיין (Feuerstein, 1979).

הביתי, עשויים לתרום משמעותית לטיפוח השפה (פירוט נוסף יובא להלן בסעיף ב').

במחקרן של כהן מידן וארם (2015) תוארו והוערכו לראשונה התפיסות החינוכיות של אימהות לילדי גן שבחרו לחנך את ילדיהן בחינוך הביתי. במחקר השתתפו 60 אימהות לילדים בני ארבע עד שש, שמחציתם התחנכו בבית ומחציתם בחינוך הפורמלי. בשונה מהנתונים הידועים מן העולם, גילה המחקר שרוב האימהות שילדיהן מתחנכים בחינוך ביתי דגלו בשיטת ה-*unschooling* והשתדלו שלא ללמד את ילדיהן בצורה מסודרת. רוב אימהות החינוך הביתי טענו כי ילמדו את הילד לקרוא באופן ספונטני ותוך כדי התנהלות שוטפת. מיעוטן טענו שבכוונתן להקנות לילד כישורי שפה כתובה באמצעות תוכנית לימודים מסודרת. שתי אימהות ענו שלא יקנו לילדיהן כישורים אלה כלל. לגבי הפעילות האוריינית השוטפת בבית עם הילדים, עלתה מן המחקר שונות בין האימהות. מרבית האימהות דיווחו על הוראה מזדמנת, שליש טענו כי אינן מלמדות את הילד כלל, ושתי אימהות טענו כי הן נוהגות ללמד את ילדיהן במידה רבה. כמחצית מהילדים מראים התעניינות רבה במספרים ובאותיות. עם זאת, הורים אחרים, וכותבת המאמר ביניהם, המודעים לחשיבות תפקידם כמקדמי האוריינות אצל ילדיהם, משתדלים למלא תפקיד זה באופן מובנה, בהתייחס לכל רכיבי האוריינות, על פי המלצות משרד החינוך (2007), שיפורטו להלן.

1. מיומנויות אלף-ביתיות וראשית כתיבה וקריאה: מודעות פונולוגית ומהלך התפתחותה, ידע אותיות ומהלך התפתחותו, התפתחות הכתיבה וקריאת מילים. בתחום זה על ההורים לסייע לילד להבין את העיקרון האלף-ביתי, לפתח רגישות ומודעות לצלילי השפה (עיצורים ותנועות) ולהכיר את אותיות בשמן, בצורתן ובצלילים שהן מייצגות (הפונמות). השליטה באותיות חשובה ביותר מאחר שהן אבני היסוד של הכתב (לוי, 2000, 2002). ידע האותיות בגיל הגן בא לידי ביטוי בהכרת שמות האותיות והסדר שלהן, ביכולת השיום של אותיות המוצגות בכתב ובהכרת הצליל שמייצגת כל אות (משרד החינוך, 2007, עמ' 17). ידוע כי קיים קשר של השפעה מקדמת הדדית בין מודעות פונולוגית לבין ניצני הקריאה והכתיבה (קוזמינסקי וקוזמינסקי, 1994). כמו כן, יש לעודד את רצונו של הילד ללמוד לקרוא ולכתוב, להתנסות בקריאה

- ולהתבטא בכתב. כתוצאה מכך יפתח הילד ניצני קריאה וכתובה ויבין את מטרות השימוש במערכת הכתב.
2. כשירות לשונית: מילון, מורפולוגיה, תחביר ופרגמטיקה. בתחום זה יש לסייע לילד להעשיר את אוצר המילים שלו ואת המורכבות המורפולוגית של שפתו (לדוגמה, על ידי הכרת צורנים מסורגים, כגון שילוב של שורש עם משקל או עם בניין, הכרת צורני גזירה נצמדים, כגון "ו-ן" להקטנה, "י" לשם תואר ועוד, וצורני נטייה נצמדים, כגון צורני הנקבה "ה" ו-"ת", תחליות וסופיות של פעלים וכד' (על דרכי התצורה בעברית ראו אצל ניר, תשנ"ג). כמו כן יש להקנות לילד כישורי תחביר (בניית צירופים שמניים, בניית משפטים פשוטים, כוללים, מחוברים ומורכבים בצורה תקינה תוך שימוש במילות קישור מתאימות) וכישורי שיח ברמה המתאימה לגילו (יכולת הבעה בעל-פה והבנת הנשמע). "בשנות הגן מתארכים המבעים של הילדים ונערכים במבנה תחבירי בעל תוכן תקשורתי ברור. השפעה הדדית בין הצרכים התקשורתיים המתגוונים של הילד ובין הרחבת היכולת הסמנטית לבטא תכנים שונים, יחד עם רכישת מילות תפקוד מגוונות והפנמת הסדירות המורפולוגית של חוקי ההתאם – כל אלה מאפשרים להרחיב את המבנים התחביריים ולשפר את דרכי הבעה" (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 166).
3. מכוונות לספר: הנאה מקריאה והנעה לקריאה, הבנת הטקסט ולשון הספר והתמצאות בספר ובמוסכמות הכתב. כחלק מטיפוח השפה בתחום זה, הילד יכיר ספרות לילדים ואת "לשון הספר", ייהנה מהאזנה לספרים, וישאב מהם מטען תרבותי וידע עולם. כמו כן, הוא יתמצא בספר ובמוסכמות הכתב.

ב. הצעה לטיפוח ניצני האוריינות והשפה

בפרק זה אבקש להציג את עיקריה של תוכנית הלימודים באוריינות ובשפה, הבנויה בהתאם לעקרונות משרד החינוך (2007) לצורך חינוכו של בני בן הארבע מסגרת חינוך ביתי.¹² התוכנית נבנתה על ידי לשם קבלת פטור מחוק חינוך חובה, וקיבלה את אישור משרד החינוך. בתוכנית מתוארות דרכי ההוראה והפעילויות השונות הנעשות בבית. אין חשיבות לסדר הופעתן של הפעילויות בתוכנית

¹² תוכנית הלימודים שחברה על ידי הוגשה למשרד החינוך בשנת 2019, לצורך קבלת פטור מחוק חינוך חובה עבור בני, ואושרה.

הכתובה. הן קשורות זו בזו ומבוצעות במקביל, בהתאם לרמת מוכנותו ולרצונו של הילד. תוכנית זו היא מעין מדריך להורה.

1. דרכי ההוראה בתחום המיומנויות האלף-ביתיות וראשית הכתיבה והקריאה:

- מקריאים לילד דקלומים קצרים תוך הדגשת החריזה במגמה לאפשר לו לזכור בעל-פה חרוזים או טקסט כתוב (כמו "חנן הגנן, הגנן חנן, באדמה טמן זרע קטן").
- מקריאים סיפור או שיר בהפסקות מכוונת, כדי לאפשר לילד להשלים את החרוזים ואת התבניות החוזרות (למשל "חנן ה....., ה..... ח....., באדמה זרע.....").
- משחקים במשחקי חברה תוך שימוש בחרוזי תפל ובתבניות צליליות חוזרות.
- התייחסות לכתב לעומת האיור במהלך הקראת ספרים.
- הפניית תשומת ליבו של הילד לכתוב בסביבתו.
- מענה לשאלות הילד בנושא הכתב (לדוגמה: "מה כתוב פה?", "איפה כתוב?").
- מתייחסים לניסיונות הכתיבה של הילד, משוחחים עימו על מאפייני הכתב, ומנהלים דיאלוג המתבקש משאלותיו ומהערותיו.
- לימוד אותיות, שילוב אותיות (דו-ממדיות ותלת-ממדיות) במגוון משחקים חופשיים (לוח מגנט, פזלים ועוד), איתור אותיות בתוך טקסט כתוב, זיהוי צליל פותח וצליל סוגר במילים, חלוקת המילים להברות וליחידות הצליליות על-פי שמיעה, לימוד סימני הניקוד, קריאת הברות (תחילה רק בתנועת a) וחיבורן למילים ("אבא", "סבא", "בא", "נחש" וכד').
- שילוב שמו של הילד במקומות שונים בתוך הבית: על דלת חדרו, על המקרר, על מגירותיו, כתיבת שמו על יצירותיו ועוד.

2. דרכי ההוראה בתחום הכשירות הלשונית (וכן לגבי צורות הפועל):

- שימוש באוצר מילים ופתגמים עשיר, רחב ומגוון בשיחות עם הילד (למשל, שימוש רב בשמות נרדפים: "נפלא/נהדר/כפתור ופרח"; "מתנה/שידורון";

"שמש/חמה"; "עץ/אילן"; שימוש בפתגמים, כמו "אל תסתכל בקנקן, אלא במה שיש בו", "לך אל הנמלה, עצל, ראה דרכיה וחכם", במקביל לקריאת ספריה של סופרת הילדים רחלי פליישון).

- שימוש בפעלים ובתארים ספציפיים ומדויקים ולא במילים כלליות ("הכין/ביצע/פיסל" במקום "עשה"; "גבוה/ארוכה" במקום "גדול/גדולה"), תוך מתן הסברים על הבחנות בין גוני המשמעות השונים של חלקי דיבר אלה.
- פירוש מילים חדשות ולא מוכרות העולות בשיחה או במהלך קריאת סיפורים.

- משחקים לשוניים, כגון משחק הניגודים, להרחבת אוצר המילים של שמות התואר (ולאחר מכן גם של חלקי דיבר אחרים), כמו ניגודי רצף: "כלב גדול או קטן", "אישה שמנה או רזה"; הפכים משלימים/מוחלטים "קומקום תקין או מקולקל", "תשובה נכונה או מוטעית" וכד'. פעולה זו ניתן לבצע יחד עם קריאת ספרו של אמי רובינגר "חתול גדול חתול קטן" (על סוגי הניגודים ראו אצל צרפתי, תשל"ח, עמ' 204-207; ניר, תשמ"ט, עמ' 117-121; בורוכובסקי וטרומר, תשנ"ג).

- שימוש במגוון נטיות בשיחות יום-יומיות עם הילד (נטיית שמות העצם: "חתול-חתולה-חתולים-חתולות"/"ספסל-ספסלים"; נטיית שמות התואר: "אדום-אדומה-אדומים-אדומות"; נטיית מילות היחס: "על: עליי, עליך, עלייך, עלינו" וכד'; "ל: לי, לך, לנו, לכם" וכד'; נטיית הפעלים בכל הזמנים: "הלבשתי-הלביש" ועוד; "מלביש-מלבישים" ועוד; "אלביש-תלביש-ילביש" וכד').

- על ההיכרות של הילד עם הציניים הדקדוקיים ועם רכיבי המשמעות שהם מייצגים בשפתו, דהיינו עם מורפולוגיית הנטייה והגזירה, ראו רוס, סגל וצור (2003, עמ' 143-149).

- שילוב הנושאים שנזכרו לעיל במשחקים שונים. למשל, זורקים את הכדור לילד ומשמיעים את צורת היחיד, הילד תופס את הכדור, זורק אותו בחזרה תוך השמעת צורת הריבוי על-ידי הוספת הצורן "-ים" או "-ות" בהתאם; שימוש בכרטיסיות – בכל כרטיסייה מופיעה תמונה של עצם דומם או חי,

והילד מתבקש ליצור את צורת הריבוי או להוסיף לשם העצם הנתון את שם התואר ועוד. במשחקים אלה נדרשת מהילד הפקת צורות נטייה תוך הכרת צורני הנטייה הנצמדים (גזירה קווית), כגון יחיד/רבים "פרח/פרחים", "חולצה/חולצות" ועוד; הכרת כללי התאם מין ומספר של שם עצם ושל שם תואר (משחק צבעים): "כדור ירוק", "משולש שחור", "חולצה אדומה", "עיגולים כחולים" ועוד; הכרת כללי ההתאם של המין והמספר בשמות עצם ובפעלים: "ילד משחק", "ילדה משחקת", "ילדים משחקים", "ילדות משחקות"; הפקת נטיות זמן בפעלים: "אתמול הם זרקו את הכדור, היום הם זורקים את הכדור, מחר הם יזרקו את הכדור".

- עידוד לביטוי עצמי, לתיאור דברים בסביבתו ולדיבור על אודותיהם, כדי לטפת, בין היתר, את יכולתו התחבירית (סדר המילים במשפט, סוגי הצירופים השמניים, כללי ההתאם ועוד).

מגמת ההתפתחות מוליכה משליטה במרכיב סדר מילים אל ציון מפורש של היחסים הדקדוקיים בין חלקי המשפט, ובעיקר בין הפועל לבין הצירופים השמניים, ובסופו של התהליך אל שליטה בנטיות הזמן וההתאם (ברמן, 1997, עמ' 60).

- עידוד להרחבת המשפטים באמצעות חיזוק, חזרה ושאלות הרחבה (למשל, "יפה שיצאת לטייל היום! "טיילת עם סבתא? איפה בדיוק הייתם? את מי ראית? את אמיר? שיחקת איתו? היו עוד ילדים בפארק השעשועים?" או "חזרת מהחוג למוסיקה? נהנית? מה עשיתם היום? מי עוד השתתף בשיעור חוץ ממך?"). מרכיב זה נקרא דיבוב תקשורת-סיטואציוני.

הדיבוב התקשורת-סיטואציוני של המבוגר-המטפל מהווה דרבון בשביל הילד, ומאפשר לו להפליג מעבר ליכולות שלו. המבוגר מספק לילד רמזים, נושא חדש והרחבות למיניהן, ובכך מקל עליו את מעמסת ההיזכרות ברכיבי הסיפור ובעיבוד המידע, ובה בעת גם מכוון אותו אל הציפיות של הנמען (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 174).

- עידוד הילד לתאר בכוחות עצמו או בתיווך ההורים תמונות שמופיעות בהן התרחשויות מסוימות.

- בעזרת קריאת ספרים, חשיפת הילד למבנים תחביריים מגוונים יותר מאשר בלשונו הדבורה, לאוצר מילים עשיר יותר וגם למבנה הספר.
- קריאות חוזרות של אותו ספר, שיחה על אודות הספר ועידוד הילד לספר בעצמו את הסיפור (בלשונו או בלשון הספר).
- משחקי חברה ותנועה תוך שימוש במושגי המרחב: "נעמוד על השטיח", "נשים את הקוביות על השטיח" (משימת הבנה); "איפה אתה עומד?", "איפה מונחות הקוביות?" (משימת הבעה); "נוציא את כל הקוביות מהקופסה", "למי יש פחות כדורים?" (משימות הבנה והבעה של מושגי כמות).
- עידוד הילד לספר סיפורים חופשיים ללא רקע או בעקבות אירוע מסוים (טיול, צפייה בסרט או בהצגה), ולהביע את עצמו. "תהליך של סיפור סיפורים הוא מטלה מורכבת, שהילדים מתחילים להתמודד עימה החל מגיל שלוש. מטלה זו דורשת שליטה באמצעים לשוניים, יכולת לשקף סדר של אירועים ולארגנם בסדר כרונולוגי, יכולת למקד קו מחשבה סביב רעיון מאחד אחד, ולבסוף להגיע לפואנטה של הסיפור" (רום, סגל וצור, 2003, עמ' 169). כלומר, סיפור סיפורים עשוי לסייע לפיתוח יכולתו הנרטיבית, להרחיב את מבעיו ולהיטיב את יכולת התקשורת עם חברים.
- מקשיבים לבקשותיו של הילד ולמבעיו השונים, גם אם הם אינם מדויקים וברורים לגמרי, וכדי להעשיר את אוצר המילים והמבנים של הילד, חוזרים על המבע המקורי בצורות נכונות שונות ומגוונות בלי לתקן את טעותו של הילד ישירות. דוגמה לדו-שיח בין הילד לאימו: הילד אומר: "אני רוצה אור!" האם שואלת שאלה המבהירה את בקשתו של הילד ומעשירה את המבנה המקורי של המשפט על-ידי הוספת הפעלים "להדליק"/"להשאיר"/"לא אכבה", המכילים את עיקר המסר הסמנטי של המשפט: "להדליק לך את האור בחדר?" או "להשאיר לך את האור בחדר?" או "אתה מבקש שלא אכבה את האור?" לאחר מכן האם חוזרת על בקשתו של הילד בצורה תקינה כדי שהוא ישמע כיצד ניתן לבנות משפט ציווי כהלכה ובאופנים שונים: "אימא, הדליקי בבקשה את האור בחדר!" או "השאירי לי את האור בחדר!" או "אל תכבי את האור!". הילד אינו חייב להשמיע את

אחד המבעים הנכונים והארוכים מייד, אלא הוא יכול לבחור להשתמש בו בפעם אחרת בסיטואציה דומה.

דוגמה נוספת:

ילד: "אימא, ספר!"

אימא: "אתה רוצה שאקרא לך את הספר?" או "לקרוא לך את הספר?" או "אתה בוחר שאקרא לך את הספר?" (שאלות הבהרה). "אימא, קראי/תקראי לי בבקשה את הספר" (חזרה על הבקשה).

- תיאור של תמונות מתוך ספרים או של תמונות בודדות שאינן קשורות לסיפור מסוים – ביחד (הורה וילד).
- משחקי מטפורה מסוג האנשה, כגון "הספסל צוחק", "הקיר מדבר", "הספלים יצאו לטייל", "התמונות רוקדות בסלון" ועוד.
- 3. דרכי ההוראה המכוונות לספר (וכן לגבי צורות הפועל):
- פעילויות בעקבות סיפורים ושירים מוכרים ואהובים בשפות שונות: הפעלת תיאטרון בובות או תיאטרון אצבעות, המחזות דמויות מספרים.
- הקראה תוך עידוד הילד להשלים מילים ומשפטים.
- שיחה ושאלות המתייחסות למידע נקודתי בטקסט הנקרא.
- עידוד הילד לפעולה עצמאית עם ספרים מוכרים: בחירת ספר לקריאה, בחירה לספר סיפור מוכר מתוך ספר, למשל לבובות הפרווה שלו.
- הפניית תשומת ליבו של הילד למבנה הספר (בשפות שונות): שם הספר, כיוון הדפדוף, הכריכה, מקום הטקסט וכד'.
- התייחסות לאיורים ולקשר שלהם לטקסט הכתוב ("הינה חנן הגן, והינה הזרע הקטן שהוא טמן באדמה").

ג. סיכום תיאור ההתנסות האישית ותוצרי הלמידה

בני נולד בארץ בספטמבר 2015. נכון לזמן כתיבת שורות אלה, ניתן לסכם בקצרה ולומר כי בהיותו ילד דו-לשוני (הוא דובר רוסית – כשפת אם – ועברית), הוא יודע לקרוא ספרי ילדים בשתי השפות, דוגמת הספר "איה פלוטו" בעברית מאת לאה גולדברג, בקצב לא מהיר, באופן של קריאת ההברות וחיבורן למילה שלמה. באנגלית, שפתו השלישית של הילד, הנלמדת באופן פרטי, ההתמקדות בשלב זה

היא בעיקר בשפה הדבורה ובהעשרת אוצר המילים יחד עם חשיפה הדרגתית לזיהוי גרפי של האותיות ותוך כדי ניסיונות התחלתיים של קריאת מילים בודדות. במישור הפונולוגי בני מזהה צליל פותח וצליל סוגר, יודע לחלק את המילים להברות ("נ-חש" – שתי הברות) וליחידות צליליות ("נ-ח-ש" – שלוש יחידות צליליות) ויודע להבחין בין הגה (צליל) להברה.

במישור הגרפי, בני מזהה את האות הפותחת ואת האות הסוגרת ויודע להבחין בין המושג "צליל" (במישור הפונולוגי) למושג "אות" (במישור הגרפי). הוא יכול לכתוב את שמו באותיות דפוס ולזהות אותו גם באותיות כתב. כמו כן, בשלב זה הוא מסוגל לכתוב צירופי מילים ומשפטים קצרים על-פי שמיעה. בני יודע להבחין בין אותיות מנצפ"ך הרגילות לסופיות. הוא מסוגל להקליד מילים בסיסיות, את שמו, את שם משפחתו ומשפטים קצרים במחשב. הילד יודע להרכיב מילים בנות הברה אחת ובנות שתי הברות מאותיות מגנטיות תלת-ממדיות. את המילים, כמו "אימא", "אבא", "סבתא", "סבא", "גן", "גנן", "דג", "בית", "שלום", "סוס", "קטן", "גדול" ודומיהן הוא יכול לזהות ולקרוא גם ללא ניקוד. בזמן כתיבת המילים הוא גם מנקד אותן מרצונו.

במישור המורפולוגי, בני יודע, למשל, את ההבחנה הצורנית בין זכר לנקבה (מודע לצורני הנקבה "-ה" ו-"ת") ובין רבים לרבות (מודע להבדל בין "-ים" ל-"ות") בתחום שם העצם ושם התואר; ובין זמני הפועל.

במישור התחבירי, בני מסוגל לבנות משפטים מסוגים שונים (פשוט, כולל, מחובר ומורכב). כמו כן, הוא מודע למבנים הזהים בעברית וברוסית וגם למבנים השונים בשפות אלה. בהתחלה הוקדש זמן להסבר ההבדלים מכיוון שחלק מהמשפטים תורגמו משפת המוצא כפי שהם. דוגמאות: "צריך לי ספר" (תרגום מילולי של המבנה הלקוח מרוסית) במקום "אני צריך ספר"; "גדול ילד" (תרגום מילולי מרוסית שבה שם תואר מופיע לפני שם עצם) במקום "ילד גדול" ועוד.

ניתן לסכם ולומר שהלמידה בבית נעשית כמכלול ודרך המשחק (ראו סעיף ב' לעיל). אחת הדוגמאות לכך היא לימוד המספר המונה (כמו "שלוש") והסודר (כמו "שלישי"), תוך שימת הדגש על שימוש הנכון ועל ההבחנה בין זכר לנקבה ("שלושה בנים"/"שלוש בנות"; "הילד השלישי"/"הילדה השלישית"). כך

גם לגבי הכרת הצורות הגיאומטריות יחד עם הוראת כללי ההתאם בעברית ("משולש ירוק"/"ריבועים קטנים"/"משושה גדול"). זמן רב מוקדש לקריאת ספרים בשתי השפות ולצפייה בהצגות בשתי השפות (לרוב בעקבות הספרים שנקראו). בבית מטפחים את ההגייה התקינה ומקפידים על הניסוחים ההולמים בשתי השפות. הילד אוהב לצטט מהספרים, וכך, בין היתר, הוא מעשיר את אוצר המילים ואת הידע התחבירי והמורפולוגי שלו. אנו משוחחים איתו ומלמדים אותו כל הזמן בשתי שפות (אימא – בעברית; אבא, סבתא ושאר בני המשפחה – ברוסית).

אני שותפה לדעתם של חוקרים רבים, שחלקם הוצגו במאמר זה, הטוענים כי התקשורת המילולית והיכולת להתבטא בעיקר בגיל צעיר הן המפתח להתקדמות הילד לא רק בתחום הלשוני, אלא גם בתחום הקוגניטיבי, החברתי והרגשי. מכיוון שכך, אני רואה חשיבות רבה בטיפול ניצני האוריינות בגיל הרך. על פי התרשמותי האישית, בני פיתח מיומנויות תקשורת, והוא יוצר בקלות קשרים חברתיים. כמו כן, הוא אוהב מאוד לפתוח בשיחה עם ילדים בני גילו, עם ילדים בוגרים יותר ואף עם מבוגרים. אני סבורה שהסביבה הטבעית, הגמישות, מעורבותם הגדולה של ההורים, הדוגמה האישית, הביטחון המוענק בבית והחופש לבחור את התכנים, את דרכי ההוראה ואת העזרים המגוונים הם התנאים המיטביים עבורו ללמידה משמעותית.

סיכום

במאמר זה סקרנו את תופעת החינוך הביתי והראיתי כי מדובר בתופעה הולכת ומתרחבת בארץ ובעולם, ושהמחקר העוסק בנושא החינוך הביתי בגיל הרך נמצא עדיין בתחילת הדרך. התמקדנו בתופעת החינוך הביתי של ילדים בגיל הגן ובתפיסות הוריהם, בעיקר לאור העובדה כי בארץ הוקדם חוק חינוך חובה מגיל חמש לגיל שלוש. ראינו כי מחקרים ספורים נכתבו על החינוך הביתי בגיל זה. כמו כן, ביקשנו להצביע על הצד הפדגוגי והאישי בטיפול האוריינות המוקדמת של הילדים בחינוך הביתי תוך הדגמת דרכי ההוראה האפשריות – נושא זה טרם זכה למחקר.

מכל האמור לעיל, ניתן להסיק כי החינוך הביתי כולל מגוון דרכי הוראה, ומניעי ההורים לבחירה בו מגוונים אף הם. עם זאת, כל ההורים המחנכים את

ילדיהם בחינוך הביתי משוכנעים כי האחריות לחינוך הילדים מוטלת עליהם ולא על המערכת, והם דוגלים בגישה שלפיה הילד הוא במרכז. ראינו שההורים לילדים בחינוך הביתי בוחרים בדרך שונה מזו המקובלת על הרוב, הם קוראים תיגר על החינוך הקונבנציונלי, מתמודדים עם הלחץ החברתי, מאמינים בצדקת דרכם ואינם מתאימים את ילדיהם למסגרת, אלא יוצרים בשבילם סביבת לימוד טבעית כדי לקיים בה את הלמידה המשמעותית. אכן אפשר גם אחרת.

מקורות

- אדרי, א' (2012, דצמבר). **חינוך ביתי בישראל**. הכינוס הבין-לאומי "מאה שנים של מחקר וחדשנות בחינוך, בהכשרת מורים ובחינוך מוזיקלי", מכללת לוינסקי לחינוך, תל אביב. נדלה מ-
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=6661>
- אדרי, א' (2016). **חוויות החינוך הביתי של אימהות בחינוך ביתי**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- אדרי, א' (2017). **חינוך ביתי מנקודת מבט של אימהות שילדיהן לומדים בחינוך ביתי. במעגלי חינוך: מחקר, עיון ויצירה**, 7, 87-99.
- אדרי, א' ודהאן קלב, ה' (2018). **האם בחינוך הביתי יש חופש כל השנה? בחינת דרכי ההוראה בחינוך הביתי. חוקרים @ הגיל הרך**, 8, 1-26. נדלה מ-
https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/10/haim_behinuh_habiti_yesh_h_ofesh_kol_hashana.pdf
- אליאסי, מ' (2017). **תפיסתן של סייעות ומנהלת אגף החינוך של הרשות המקומית לגבי יישום חוק חינוך חינוך חינוך החל מגיל 3**. חיבור לשם קבלת התואר M.Ed. בתוכנית חינוך לגיל הרך. מכללת לוינסקי לחינוך.
- בורוכובסקי, א' וטרומר, פ' (תשנ"ג). "הפוך בה והפוך בה" – עיון סמנטי-פרגמטי ביחס המשמעות בין מילים המכונה 'הפך'. **לשונו, נז(ג)**, 215-249.
- ברמן, ר' (1997). **עיון ומחקר ברכישת העברית כשפת אם: ראשית רכישת התחביר וצורות השיח. בתוך: "שימרון (עורך), מחקרים בפסיכולוגיה של הלשון בישראל (עמ' 57-100)**. ירושלים: מאגנס.
- גרטל, ג' (2019). **דוח מת"ת: חינוך ביתי – מגמות, תוצאות ומדיניות**. יוזמה – מרכז לידע ולמחקר בחינוך. נדלה מ-
<http://education.academy.ac.il/SystemFiles/23339.pdf>
- הלר-דגני, ח' (2000, אפריל). **HomeSchooling - ללמוד ללא בית ספר**. כנס בחינוך ניסויי: גישות אלטרנטיביות בהוראה והכשרה, המכללה האקדמית בתל-חי. נדלה מ-
<http://portal.macam.ac.il/ArticlePage.aspx?id=343>

- טאובר, ש' (2008). **חינוך ריתמי-לאומי בגן הילדים בארץ ישראל: גישת דלקרוז בתקופת היישוב (1920–1948)**. חיבור לשם קבלת התואר "מוסמך אוניברסיטה". אוניברסיטת תל אביב.
- כהן מידן, ע' וארם, ד' (2015). חינוך ביתי לילדי גן בישראל: האמונות החינוכיות של האימהות ופעילות הפנאי של הילדים. **חוקרים @ הגיל הרך**, 3, 81–109. נדלה מ-<https://kindergarten.levinsky.ac.il/wp-content/uploads/sites/13/2018/01/cohen-aram.pdf>
- כשר, ח', כשר, ר' ושפרון, א' (עורכים). (2002). **חינוך ביתי באופן טבעי**. ראש פינה: באופן טבעי. נדלה מ-<https://fliphtml5.com/echd/izyd>
- לוי, א' (2000). שמות האותיות כגשר בין המילה הדבורה לכתובה. **הד הגן**, ס"ה(ב), 12–23.
- לוי, א' (2002). אלף-אווהל בי"ת זה בית, גימל זה גמל גדול: ... מה מפקים ילדים בגיל הרך מידיעת שמות האותיות. בתוך פ"ש קליין (עורכת), **שפה, למידה ואוריינות בגיל הרך** (עמ' 76–92). תל-אביב: רמות.
- משרד החינוך (2007). **תשתית לקראת קריאה וכתובה: תוכנית לימודים לגן הילדים בחינוך הממלכתי והממלכתי דתי של אגף תוכניות הלימוד של משרד החינוך**. אתר האגף לתכנון ולפיתוח תוכניות לימודים. נדלה מ-https://meyda.education.gov.il/files/PreSchool/Tashtit_02.pdf
- נוימן, א' (2003). **חינוך מהבית בישראל**. חיבור לשם קבלת תואר "דוקטור לפילוסופיה". אוניברסיטת בן גוריון בנגב.
- ניר, ר' (תשמ"ט). **סמנטיקה עברית: משמעות ותקשורת**. יחידות 4–6. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- ניר, ר' (תשנ"ג). **דרכי היצירה המילונית בעברית בת-זמננו**. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- סגל-דרורי, א' (2004). **מאפיינים קוגניטיביים ורגשיים בתיווך אימהות בעת קריאת ספר לילד ותרומתם לניצני הקריאה שלו: השוואה בין שתי קבוצות מיצב**. עבודת גמר לשם קבלת התואר "מוסמך". אוניברסיטת בר-אילן.
- צרפתי, גבי"ע (תשל"ח). **סמנטיקה עברית**. ירושלים: הוצאת א' רובינשטיין.
- קוזמינסקי, א' וקוזמינסקי, ל' (1994). ההשפעה של האימון במודעות פונולוגית בגיל הגן על ההצלחה ברכישת הקריאה. **חלקת לשון**, 15–16, 7–28.
- קליין, פ"ש ויבלון, י"ב (עורכים). (2008). **ממחקר לעשייה בחינוך לגיל הרך**. הוועדה לבחינת דרכי החינוך לגיל הרך. ירושלים: האקדמיה הלאומית הישראלית למדעים.
- רום, א', סגל מ' וצור, ב' (2003). **ילד – מה הוא אומר? על התפתחות שפה אצל ילדים**. רעננה: מכון מופ"ת.
- Adams, A. (1991). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. Cambridge, MA: MIT Press.

- Collom, E. (2005). The ins and outs of homeschooling: The determinants of parental motivations and student achievement. *Education and Urban Society*, 13(3), 307–335. Retrieved from <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013124504274190>
- Feuerstein, R. (1979). *The dynamic assessment of retarded performers*. Baltimore: University Park Press.
- Francis, D. J., & Timothy, Z. K. (2004). Social skills of home schooled & conventionally schooled children: A comparison study. *Home School Researcher*, 14(1), 15–24.
- Guterman, O., & Neuman, A. (2017). Different reasons for one significant choice: Factors influencing homeschooling choice in Israel. *International Review of Education*, 63(3), 303–318.
- Holt, J. (1984). How to home school: home schooling requirements and information. *Mother Earth News*, January/February. Retrieved from <https://www.motherearthnews.com/homesteading-and-livestock/how-to-home-school>
- Kunzman, R., & Gaither M. (2013). Homeschooling: A comprehensive survey of the research. *Other Education: The Journal of Educational Alternatives*, 2(2), 4–59.
- Princiotta, D., & Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003*. Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Ray, B. (2015). African American homeschool parents' motivations for homeschooling and their black children's academic achievement. *Journal of School Choice*, 9(1), 71–96. Retrieved from <http://www.educationrevolution.org/store/files/2018/04/Ray-2015-African-American-Homeschool-Parents-Motivations-for-Homeschooling-and-Their-Black-Childrens-Academic-Achievement.pdf>
- Ray, B. (2018, April 20). Homeschooling growing: Multiple data points show increase 2012 to 2016 and later. *NHERI (National Home Education Research Institute)*. Retrieved from <https://www.nheri.org/homeschool-population-size-growing/>
- Riley, G. (2018). Unschooling: a direct educational application of Deci and Ryan's (1985) self determination theory and cognitive evaluation theory. *European Journal of Alternative Education*

- Studies*, 3(1), 54–62. Retrieved from <https://www.oapub.org/edu/index.php/ejae/article/view/1482>
- Redford, J., Battle, D., & Bielick, S. (2017). *Homeschooling in the United States: 2012*. Washington: NCES (National Center for Education Statistics), IES (Institute of Education Sciences), U.S. Department of Education. Retrieved from <https://nces.ed.gov/pubs2016/2016096rev.pdf>
- Rothermel, P. (2004). Home education: Comparison of home- and school-educated children on Pips baseline assessments. *Journal of Early Childhood Research*, 2(3), 273–299.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wiechers, B., & Dierdre, B. (2006). How does the academic performance of South African home school learners compare to that of learners in state schools? *Journal of Human Sciences*, 46(4), 456–467.