

חינוך ביתי לילדי גן בישראל:

האמונות החינוכיות של האימהות ופעילות הפנאי של הילדים

ענבל כהן מידן, דורית ארם

מבוא

למחקרים בתחום החינוך הביתי חשיבות גדולה בהעמקת ההכרות עם אוכלוסיית החינוך הביתי ההולכת ומתפתחת בארץ ובעולם. המחקר הנוכחי עסק בחינוך הביתי בישראל, באמונותיהן של אימהות ובתדירות פעילויות הפנאי של ילדים, והתמקד בבני ארבע-שש, גילאים אשר טרם נבדקו בעולם בהקשר לחינוך הביתי. המחקר הנוכחי מציג תמונה מעניינת לגבי הורים בישראל שבחרים לחנך את ילדיהם בבית, ומראה את השפעת הסביבה התרבותית על הורים אלה. מטרות המחקר היו אלה: (1) לתאר משפחות בישראל שבחרות לחנך את ילדיהן הצעירים בבית ולא לשלוח אותם למערכת החינוך; (2) לבדוק את ההבדלים במערכת האמונות החינוכיות בין אימהות שמחנכות את ילדיהן בחינוך ביתי בהשוואה לאימהות אשר ילדיהן נמצאים במערכת החינוך הפורמלית, משלושה היבטים: קרבה ויחסי אם-ילד; פעילות לימודית עם הילד; וציפייה מהילד להתנהגות ערכית; (3) לבדוק את האופי ואת שכיחות פעילויות הפנאי שבהן עוסקים הילדים במסגרת החינוך הביתי בהשוואה לילדים הלומדים במערכת החינוך הפורמלית.

סקירת ספרות

בסקירת הספרות נתאר את החינוך הביתי, נערוך סקירה היסטורית קצרה המתייחסת להתפתחותו ונתייחס למצב החינוך הביתי בעולם ובישראל. בסקירת החינוך הביתי בישראל נתאר את הסיבות המניעות הורים לבחור בחינוך ביתי ואת הזרמים הקיימים בקרב משפחות הבוחרות בחינוך ביתי. הורים מונעים ופועלים במידה רבה בהתאם לאמונותיהם בנוגע להורות יעילה ולפעילות מיטבית עם ילדים. בסקירת זו נבהיר את מקומן של אמונות הורות כגורם היוצר את סדר היום במשפחה.

החינוך הביתי

"חינוך ביתי" או "חינוך מן הבית" (home schooling) הוא מונח השגור בספרות לתיאור תופעה שבמסגרתה ילדים המגיעים לגיל חינוך חובה אינם לומדים במוסדות חינוך ציבוריים או פרטיים (Holt, 1984). בחינוך הביתי מתחנך הילד לאור קביעות קוריקולריות הנעשות בראש ובראשונה על ידי ההורים (Nicholls, 1997). כדי שתהליך חינוך יוגדר "חינוך מן הבית" עליו לעמוד בשני תנאים: האחד הוא שחלק הארי של החינוך יעשה מן הבית ולא במוסד חינוך ציבורי, והשני הוא שההורים יהיו מעורבים באופן מכריע בקביעת תכנית החינוך (או הלימודים) של ילדיהם (נוימן, 2003).

ההיסטוריה של החינוך הביתי

לאורך ההיסטוריה היה חינוך הילדים נחלת הוריהם ואף חובתם. במהלך המאה ה-18 במקומות שבהם היה קיים בית ספר, הוא פעל בשם ההורים ותחת השגחתם. במקרים רבים היה זה בית ספר קטן, שהתמקד בעיקר בלימודי דת ושימש כמקום מפגש (Avner, 1989; Cai, Reeve & Robinson, 2002; Hiatt, 1994; Tyack, 1980). הקהילה היא שבחרה את המורים, שנדרשו ללמד בהתאם לרוח הקהילה ולגשר בינה לבין העולם הרחב. בסוף המאה ה-19, בעקבות השינויים שהביאה המהפכה התעשייתית, נוצר באירופה ובארצות הברית תהליך של חברות לערכים המתאימים למפעלים, שפעלו בשיטת הסרט הנע. לתהליך זה הייתה השפעה על תפיסת האחריות החינוכית ברמה המערכתית, ונעשו ניסיונות ליצור מערכת ביורוקרטית של חינוך שתתאפיין ביעילות, בדייקנות, ברציונליות ובהמשכיות. החינוך הציבורי החל לצבור תאוצה, וכתוצאה מכך התחילו ההורים לאבד מיכולת ההשפעה שלהם על חינוך ילדיהם. החלו להישמע קולות שקראו לחינוך אחיד לכל הילדים, ואכן מספר הילדים בבתי הספר הציבוריים הלך וגדל (Hiatt, 1994). בתי ספר שימשו ככור היתוך הודות לחינוך האחיד והכפוי שניתן לכולם.

ראשיתה של תנועת "החינוך הביתי" החלה בארצות הברית בשנות השישים והשבעים של המאה ה-20. תנועה זו קמה כתגובה של חלק מהציבור האמריקני למה שנתפס ככישלון של מערכת החינוך הממוסדת. הורים רבים השאירו את ילדיהם בבית כדי לאי-אמון במסד החינוכי (Knowels, Marlow, & Muchmore, 1992). לגבי חלק מהם הייתה זו חלופה לחינוך ציבורי כושל, ואילו אחרים נקטו צעד זה כהצהרה על אי-ציות חברתי בעקבות הפגיעה הממסדית

בחירות האישית שלהם. בתחילת שנות השמונים בארצות הברית למדו בבית כ-15,000 ילדים. בתחילת שנות התשעים עמד מספרם על כ-250,000, ואילו ב-1994 נאמד מספרם במיליון. מספר זה הוא כ-2% מסך כל הילדים בגיל חינוך חובה בארצות הברית. בשנת 2003 נאמד מספר הילדים הלומדים בחינוך ביתי ב-1.1 מיליון, שהם 2.2% מסך הילדים בגיל חינוך חובה בארצות הברית, ובשנת 2007 הגיע מספרם לכ-1.5 מיליון (2.9% מהילדים בגיל חינוך חובה). בשנת 2009 העריך המכון הלאומי לחקר חינוך ביתי בארצות הברית את מספר הילדים המתחנכים בבית בכ-2.5 מיליון (Aiex, 1994; Cai et al., 2002; Kenneth, Anthony, & Burroughs, 2010; Princiotta, 2006).

באנגליה מספר המשפחות שחינכו את ילדיהן חינוך ביתי גדל מ-20 משפחות ב-1977 לכ-10,000 ב-1994 ולכ-25,000 ב-1997. בקנדה הוערך בשנת 1997 מספר המשפחות שבהן התקיים חינוך ביתי בכ-30,000. מספרן אוסטרליה הוערך ב-60,000, שהם 1% מכלל אוכלוסיית הילדים בגיל חינוך חובה, ובניו זילנד מספרן הוערך ב-7,000, שהם 1% מכלל אוכלוסיית הילדים בגיל זה (Bunday, 1998; Meighan, 1995, 1997).

מספרים אלו מבוססים על הערכה בלבד, שכן אף מדינה איננה מקיימת סטטיסטיקה רשמית ושיטתית של הלומדים בחינוך ביתי. יתרה מכך, לעיתים קרובות הורים רושמים את ילדיהם לבית ספר לצורך כיסוי חוקי, בעוד שלמעשה הם מחנכים אותם בבית. מכאן שיש להניח כי בחלק מן המקומות מספר הילדים בחינוך ביתי גבוה מהמצוין לעיל (אבירם, 2000).

חינוך ביתי בישראל

בישראל מחויבים הילדים על פי חוק ללמוד במסגרת המוכרת על ידי משרד החינוך מגיל חמש¹. הורים המבקשים להקנות לילדם חינוך ביתי צריכים להגיש בקשה מנומקת בכתב למשרד החינוך, ועדיין לרשום את הילד במוסד חינוכי שבו הוא מחויב ללמוד כל עוד לא אושרה הבקשה.

¹ חוק לימוד חובה, התש"ט-1949 קובע שכל ילד בישראל חייב להשתתף במסגרת חינוכית פורמלית (גן ילדים או בית ספר). חוק לימוד חובה תקף החל מגיל חמש, שבו הילד ילמד בגן חובה, ועד סיום כיתה י"ב. החוק מטיל חובה על הורי הילד לרשמו למוסד חינוכי ולדאוג להופעתו הסדירה ללימודים עד לסיומם. החוק אף קובע כי הלימוד במוסדות חינוך החובה יהיה חנם עד לסיום כיתה י"ב. ביוני 1984 תוקן החוק ונקבע בו שחינוך החינם יחל מגיל שלוש ויבוצע בהדרגה על פני שש שנים. בתיקון שנערך בתשע"ד הוחלט כי יישום התיקון שנקבע ביוני 1984 ייושם בשנת הלימודים תשע"ו.

האישור ניתן לשנה, ועל ההורים להראות עמידה בתכנית לימודים מוכתבת על מנת לחדש את האישור. על משרד החינוך לשלוח עובד פדגוגי לבית הילדים כדי לוודא שהילדים אכן לומדים בהתאם לאותה תכנית.

מערכת החינוך בישראל, כפי שהוגדרה בחוק החינוך הממלכתי ב-1953, התאפיינה בריכוזיות (דגני, 2003). הרפורמה החינוכית של שנת 1968, המכונה גם "האינטגרציה", צמצמה את זכות ההתערבות של הורים בחינוך ילדיהם מתוך מגמה ליצירת חינוך אחיד ומאחד. החל מראשית שנות השבעים התחזקה התפיסה האינדיבידואליסטית שהתפתחה בהלימה למגמות כלכליות וחברתיות בעולם המערבי. בהשפעת מגמות אלו, שגובו בלחצים של קבוצות הורים, חלחלה אידאולוגיה חדשה למשרד החינוך, שהניחה כי ריכוזיות המערכת אינה עונה על הצרכים המורכבים של החברה הישראלית. מתוך כך צמחה התפיסה של הגברת האוטונומיה הקהילתית והבית-ספרית. תהליכים אלו חידדו את המחלוקת בין קבוצות הורים שונות לבין משרד החינוך. במהלך שנות השמונים התעצם תהליך הקמת בתי ספר ייחודיים על ידי עמותות הורים. עמותות אלו פעלו בחסותו של סעיף 11 לחוק חינוך חובה, המגדיר קטגוריה של בית ספר מוכר שאינו רשמי (דגני, 2003). מגמה זו הביאה אתה שאיפות של הורים לנהל באופן עצמאי את חינוך ילדיהם ולהתפתחות התופעה של החינוך הביתי גם בישראל.

עד שנת 1994 לא הכירה מדינת ישראל בחינוך ביתי. בשנה זו בעקבות התגברות פניות הורים המעוניינים בחינוך ביתי והתייחסות חיובית של שר החינוך דאז אמנון רובינשטיין, הוקמה ועדה בראשות פרופסור דוד גורדון. הוועדה המליצה לאשר חינוך ביתי בתנאים מגבילים להורים בעלי "תפיסת עולם מגובשת", ומשרד החינוך פעל בהתאם. לאחר חילופי שרים במשרד החינוך בוטלו ההנחיות, ומשרד החינוך שב לעמדתו כי ילדים בגיל חינוך חובה צריכים ללמוד בבית ספר. בעקבות לחץ מחודש של הורים הוקמה ועדה נוספת, הפעם בראשות אילנה זיילר, שפרסמה בשנת 2002 חוזר מנכ"ל² החוזר על העמדה כי מקומם של ילדים ב"מסגרות הלימוד הממוסדות". עם זאת התאפשר מתן היתרים לחינוך ביתי במקרים חריגים ביותר. על פי נהלים אלו, נדרשו ההורים המבקשים חינוך ביתי להציג תכנית לימודים מפורטת, להראות כל שנה שהתכנית אכן מומשה, וכן נדרשו ההורים להראות שהם מחזיקים באידאולוגיה המחייבת חינוך ביתי. כל חינוך מחוץ

² http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sc2ak3_1_15.htm

לממסד שלא הכיר בסמכות המערכת החינוכית לאשר אותו, הוגדר כפועל מחוץ לחוק. הורים שביקשו אישור לחינוך ביתי נדרשו להראות שיש לילד בעיה חריפה הדורשת חינוך ביתי, למשל שהוא סובל מחרדות. ועדה שהייתה אחראית על אישור בקשות לחינוך ביתי, נהגה לשלוח ילדים להיבחן ב"מבחן טובה", מבדק ממוחשב המיועד להערכה נוירולוגית של מאפייני התנהגות של הפרעת קשב, ריכוז והיפראקטיביות, או שלחה לאבחון פסיכולוגי הכולל מבחני אינטליגנציה ולפעמים לשני המבחנים, כדי להראות שיש הכרח בחינוך ביתי.

באפריל 2006 פורסם חוזר מנכ"ל נוסף³ בעניין החינוך הביתי, ובו שינויים לעומת החוזר הקודם, שהציגו את הדרישות הלימודיות בעמימות המאפשרת, לפי חלק מהדעות, קיום חינוך חופשי. חוזר זה ביטל את הצורך בבחינות מיצ"ב לילדי החינוך הביתי ואת הדרישה להגיש תכנית לימודים מפורטת, אלא רק "פירוט התחומים שהילד ילמד בביתו, כמו גם את התוצרים הצפויים שאפשר יהיה ללמוד מהם שהלמידה אכן מתרחשת".

באוגוסט 2007 הוגשה עתירה לבג"ץ של מאה הורים, שהתנגדו לחוזר המנכ"ל של 2006. העותרים מחו נגד הדרישה שההורים חייבים להיות בעלי גישה אידאולוגית מגובשת המחייבת חינוך ביתי או שנסיבות יוצאות דופן של הילד יחייבו חינוך ביתי. כמו כן התנגדו לקביעה שחילוקי דעות או סכסוכים בין ההורים לבין בית הספר אינם יכולים לשמש עילה לחינוך ביתי. נוסף לכך ההורים לא היו מרוצים מהדרישה להוכיח כל שנה מחדש שהם עומדים בדרישות שהגדיר משרד החינוך. לטענת העותרים, חוק הפיקוח על בתי ספר אינו מאפשר למשרד החינוך להפעיל בקרה על לימודים של פחות מעשרה תלמידים, וכי בהתאם לאמנת זכויות הילד יש להורים זכות יסוד לקבוע את שיטת החינוך של ילדיהם. לאחר הגשת העתירה התקיימה הידברות בין העותרים לבין משרד החינוך, והופץ חוזר מנכ"ל חדש המכיר בזכותם של הורים לבחור בחינוך ביתי לילדיהם בכפוף לפיקוח שוטף של משרד החינוך. בעקבות פרסום החוזר החדש ובהמלצת השופט בדיון שהתקיים במרץ 2009, משכו העותרים את עתירתם.

באפריל 2009 פורסם חוזר מנכ"ל מעודכן⁴, אחרון בעניין החינוך הביתי, שלא היה שונה במהותו מהחוזר שפורסם בשנת 2006. כיום מספר הילדים הלומדים בחינוך ביתי בישראל אינו ידוע, מכיוון שבפועל רוב ההורים בישראל אינם מבקשים אישור לחינוך ביתי ממשרד החינוך.

³ http://cms.education.gov.il/EducationCMS/applications/mankal/arc/sf8ak3_1_26.htm

⁴ <http://cms.education.gov.il/EducationCMS/Applications/Mankal/EtsMedorim/3/3-1/HoraotKeva/K-2009-8a-3-1-37.htm>

בשנת 2003 דיווח משרד החינוך על 60 ילדים הלומדים בחינוך ביתי (נוימן, 2003). בפתיחת שנת הלימודים תשס"ז ניתנו אישורי חינוך ביתי ל-116 משפחות. בשנת תשס"ח הוגשו 195 בקשות לקיום חינוך ביתי. רשימות קשר פנימיות בין משפחות החינוך הביתי מעידות על כ-285 משפחות המקיימות חינוך ביתי (הוס, 2009). מספר הילדים המתחנכים מן הבית מוערך בכמה מאות (אדרי, 2010).

משפחות החינוך הביתי מתגוררות בכל רחבי הארץ, מראש פינה וצפת ועד אילת, חלקן בערים ורובן ביישובים קטנים יותר. במשפחות אלו אחד מבני הזוג, לרוב האם, אינו עובד או שהוא עובד בעבודה גמישה המאפשרת שהייה מרובה עם הילדים. החינוך הביתי בארץ חוצה מגזרים, מיצב, זהות פוליטית ואמונות. עם השנים קצב גדילתו מואץ וניתן לראותו בקרב שכבות רחבות יותר באוכלוסייה (אדרי, 2010; דגני 2003; נוימן 2003). משפחות החינוך הביתי בישראל אינן מאוגדות בארגון גג שאוסף נתונים על מספרן ועל מספר ילדיהן ודואג לזכויותיהן מול הרשויות. ברשתות החברתיות פועלים כמה אתרים שמשמשים בסיס רחב לתקשורת בין משפחות החינוך הביתי. אתר האינטרנט הפופולרי והפעיל ביותר בישראל הוא "באופן טבעי", שעוסק בחינוך ביתי ומאפשר במה רחבה ולגיטימית לשיח בכל מה שקשור לבחירה בחינוך ביתי (מסמך הכנה לוועידת הכנסת, 2007⁵).

הסיבות לבחירה בחינוך ביתי

להורים הבוחרים בחינוך ביתי מגוון סיבות לחנך את ילדיהם בבית. בין הסיבות הם מזווחים על ריחוק גיאוגרפי (מקום מגורים מבודד ומרוחק); אי-הסכמה עם דרכי ההוראה או עם היבטים אחרים בבית הספר; אידאולוגיה דתית; סיבות רפואיות (לדוגמה מוגבלות פיזית של הילד); סיבות כלכליות (חוסר אמון במערכת הציבורית עם חוסר יכולת לממן חינוך פרטי); אנטי-ממסדיות (התנגדות לתהליכי התברות ולמסרים החברתיים המועברים בבית הספר); אי-שביעות רצון מרמת האלימות והפשעה וחשש לביטחון הילדים (Knowels et al., 1992; Meeks, Meeks & Warnen, 2000; Nicholls, 1997).

ואן גאלן (Van Galen, 1988) הבחינה בשתי קבוצות מרכזיות המחנכות מן הבית: קבוצות אידאולוגיות וקבוצות פדגוגיות. המשפחות מן הסוג האידאולוגי הן משפחות שעזבו את החינוך

⁵ ב-13 באוגוסט 2007 כתב יובל וורגן מסמך לקראת ישיבת ועדת חינוך, התרבות והספורט של הכנסת בנושא החינוך הביתי <http://www.knesset.gov.il/mmm/data/pdf/m01977.pdf>

הציבורי עקב אי-שביעות רצון, אך הן נוטות לאמץ את דרכי הלמידה הנהוגות בו. המשפחות מן הסוג הפדגוגי הן משפחות שעזבו את מערכת החינוך הציבורית הן בגלל התכנים והן בגלל דרכי הלימוד. משפחות אלו מעמידות את הילד במרכז, והלמידה במסגרתן לרוב אינה מובנית, מותאמת לילד ונעשית מתוך חוויות חיים והתנסויות. תהליכי הלימוד המתקיימים במסגרתן שונים מאלו המתקיימים בחינוך הציבורי. יהיו הסיבות להחלטת ההורים אשר יהיו, נראה כי המכנה המשותף של כל המחנכים מן הבית היא האמונה שהורים יכולים וצריכים להיות מעורבים באופן מכריע בחינוך ילדיהם (Lines, 1987).

זרמים מרכזיים בחינוך הביתי

ניתן לחלק את המשפחות הבוחרות בחינוך ביתי לשני זרמים מרכזיים הנבדלים זה מזה באופן משמעותי: homeschooling ו-unschooling. מונחים אלו כשם כן הם, והם משקפים את הלך הרוח של המשפחות בתחומים השונים (הלר-דגני, 2003):

1. Homeschooling – מושג זה משמש כיום שם כללי לתופעה (Greer, 1998). מקורו אינו

ידוע, אולם אפשר לשער כי בשנים הראשונות הוא ביטא את רוח הרעיון: אם מרבית הילדים הולכים לבית הספר (school), אזי הילדים המתחנכים בבית גם הם לומדים בבית ספר, אך זה מתקיים בביתם (home school). הורים הבוחרים בדרך זו מקיימים בביתם "מיני בית ספר" על סממניו השונים לרבות שעות למידה, נושאי לימוד ועזרי למידה ובמרבית המקרים הם כפופים לאותה תכנית לימודים שאליה כפוף בית הספר. לרוב הורים אלו לוקחים על עצמם את משימת הלמידה ובמקרים מסוימים שוכרים מורים מקצועיים. תפיסת העולם של הורים אלה הינה שלימוד הינו מעשה הדורש הכוונה ופיקוח, בחירה של תכנים ומסגרת ברורה ושיטתית. בדרך זו הם נוטלים לידיהם את השליטה בלימוד של ילדיהם.

2. Unschooling – מושג שטבע ג'ון הולט (Farenga, 1999) מתוך כוונה להדגיש שחינוך

בבית אין פירושו בית ספר בבית. כיום הוא משמש לתיאור חינוך ביתי המנותק לחלוטין מכל סממן של בית ספר. תפיסת העולם במשפחות אלה היא שלימוד הוא אורח חיים, כלומר תהליך טבעי המתקיים במהלך חיי האדם. ההורים משתפים את ילדיהם בחיי היומיום שלהם ובעבודתם. הם אינם משמשים כמורים, אין מערכת שעות מסודרת

והילדים יכולים לעסוק בכל מה שהם מתעניינים בו בכל רגע נתון. החיים והלימודים שזורים זה בזה ויוצרים לילדים ולהורים חוויה אישית שאינה ניתנת לכימות ולמידה. על פי תפיסת העולם של משפחות אלו, הוראה ללא הזמנה, לא זו בלבד שאינה גורמת ללמידה, אלא היא גם מונעת למידה (הולט, 2004).

האתגר התמידי המלווה הורים ב-unschooling הוא ללמוד מחדש על למידה. הורים שגדלו על למידה המתרחשת רק בבית הספר מתמודדים יום יום עם ראיות שלמידה משמעותית מתרחשת בדרך אחרת, וצריכים לוותר כמעט באופן קבוע על תפיסה כזאת או אחרת בנוגע ללמידה (שפרון ומנדלסון, 2003). מרבית משפחות החינוך הביתי בארץ דוגלות בחינוך חופשי שכזה ואינן מלמדות באופן מובנה את ילדיהם, אם כי הן מרבות לשלוח את הילדים לחוגים ולפעילויות חברתיות. המחקר הנוכחי פותח צוהר לחינוך הביתי בישראל דרך התבוננות באמונותיהן החינוכיות של אימהות ובפעילות הפנאי שהן בוחרות עבור ילדיהן.

אמונות הורים ופעילות פנאי עם ילדים

הורים מחזיקים באמונות (beliefs) כלליות המנחות אותם במהלך יחסי הגומלין שלהם עם ילדיהם. נראה שאמונות אלה מסייעות להם לגבש "תכנית הורות אינטואיטיבית", ועל פיהן הם בוחרים את הפעילויות שהם רואים כמתאימות לילדיהם (Bruner, 1971). אמונות מוגדרות כתפיסות המנחות את הפרט במציאות ונחשבות בעיניו לנכונות (Miller, Manhal, & Mee, 1991). חוקרים משתמשים במונחים שונים להגדרת אמונות של הורים: תפיסות הורים, רעיונות, תכונות, עמדות, גישות, ערכים, ציפיות וידע. מונחים אלה מופיעים לרוב במחקרים שונים, והם עשויים להחליף זה את זה (Mcgillicuddy-De Lisi & Sigel, 1995).

אמונות הורים נבנות משני גופי ידע: ידע אינדוקטיבי הנובע ברובו מחוויית ההורות וההתנסות בגידול הילדים, וידע דדוקטיבי המבוסס על משמעויות ועל ערכים תרבותיים (Lightfoot & Valsiner, 1992). מחקרים בתחום אמונות הורים מתמקדים בארבעה נושאים מרכזיים (Miller, 1988): תוכן האמונות; מקור האמונות; הקשר שבין האמונות לבין התנהגות ההורים; והקשר בין אמונות ההורים להתפתחות הקוגניטיבית של הילדים. קורת (1998), לדוגמה, חקרה את מקור האמונות בנוגע לפעילות אוריינית בבית. היא חקרה את האמונות הפדגוגיות של אימהות לילדים

בכיתה ב' לגבי המידה שבה צריכה האם לתקן את ילדה בחמישה תחומי תוכן (דיבור, קריאה, כתיבה, חשבון וציור) על הרצף שבין "לא לתקן כלל" ועד "לתקן את כל הטעויות". היא מצאה כי אימהות ממיצב נמוך הביעו אמונות המצדדות בתיקון מרבי של כתיבת הילדים, ואמונות אלו השתקפו בהתנהגותן בפועל באינטראקציות הכתיבה המשותפת עם ילדן.

מחקרים מראים כי יש קשר בין אמונות ההורים לבין התנהגותם (DeBaryshe, 1995; Evans, Barraball & Eberle, 1998). קורת ולוין (Korat & Levin, 2001) מצאו קשרים בין אמונות של אימהות לילדים בכיתה ב' לגבי ילדם כלומד לבין מידת האוטונומיה שהן העניקו לו בעת פעילות של כתיבה משותפת. גם דה-באריש (DeBaryshe, 1995) מצאה במחקרה קשר בין האמונות של האימהות לבין המידה שבה הן חשפו את ילדיהן לספרים וכן קשר לסגנון קריאת הספרים של האימהות בפני ילדיהן. ארם ולוין (Aram & Levin, 2014) מצאו שאמונות של אימהות מנבאות את הידע האורייני של ילדיהן. עוד נמצא כי אמונות ההורים משפיעות על פעולותיהם ועל התנהגותם של ההורים עם ילדיהם בתחומים שונים, ובכלל זה בתחום האוריינות המוקדמת (Bingham, 2007; DeBaryshe, Binder, & Buell, 2000; Meagher, Arnold, 2001; Doctoroff, & Baker, 2008; Korat & Levin, 2001). על פי אמונתם, הורים בוחרים את הפעילויות וחומרים שהם מזהים כמתאימים לילדים שלהם. מחקרי אוריינות מוקדמים הראו קשר בין האמונות של ההורים ושיטות העבודה בהם בוחרים ההורים (Bingham, 2007; DeBaryshe et al., 2000; Meagher et al., 2008; Weigel Martin, & Bennett, 2006). לדוגמה אוונס, בל, מנסל, ושו (Evans, Bell, Mansell, and Shaw, 2001) מצאו כי המטרות והערכים של הורים חזו את סוג האימון שבו השתמשו במהלך קריאה משותפת. הורים שמטרתם העיקרית הייתה הנאה הוסיפו תגובות לאינטראקציית הקריאה על מנת להגביר את העניין, ואילו הורים שמטרתם העיקרית הייתה לימוד הוסיפו למידה תוך כדי הקריאה.

מנגד יש המטילים ספק בקשר בין האמונות הפדגוגיות של ההורים לבין התנהגותם בטענה כי קשה לאמוד את תוקפן של האמונות. עוד טוענים אותם חוקרים כי התנהגות ההורים מושפעת מגורמים רבים, ואינה נובעת בהכרח מאמונה או מהצהרה על אמונה. תצפיות בהתנהגות של הורים באינטראקציות עם ילדיהם מראות כי ההורים פועלים תחילה, ורק אחר כך מהרהרים בדרך שבה פעלו, ולפיכך ייתכן שההורים הנחקרים הציגו אמונות שמצדיקות את הדרך שבה פעלו

(Murphey, 1992). לדוגמה, ארם ובסטקר (2008) לא מצאו קשרים בין אמונות של אימהות לגבי הידע האורייני הנדרש מילד גן ותפקידן בהקניית ידע זה, לבין הישגי הילדים. מחקר בודד של נוימן (2003) המתייחס לאמונות של אימהות לילדים בחינוך ביתי, מצא כי הורים מהחינוך הביתי מאמינים שלא נכון לשלוט בתוכני ההוראה של הילד. לאור תפיסה זאת הם מתנהלים באופן ספונטני בכל הקשור לרכישת השפה, ונוטים לתמוך בהתפתחות הילד בהתאם לסקרנותו הטבעית. כאשר ילד מתעניין בנושא כלשהו ההורים "מתחברים" אליו ומלמדים אותו. מחקר זה מתייחס לאמונות הורים בשלושה תחומים: (1) קשר עם הילד, (2) תפקידי ההוראה של ההורה בתחום קידום אוריינות ו-(3) משמוע של ילדים, כלומר עד כמה חשוב שהילדים יקשיבו להוריהם. תחום נוסף המשקף את תפיסתן של האימהות בנוגע להורות הוא פעילות הפנאי של ילדיהן, וגם הוא נבדק במחקר הנוכחי. פעילות מסוימת תיחשב כפעילות פנאי רק כאשר היא מבוצעת מתוך רצון ולא מתוך כורח. מכאן שהקריטריון להבחנה בין פעילות פנאי לבין פעילות שאינה כזו הוא המוטיבציה שגרמה לה, ללא תלות בתוכן העשייה. מסיבה זו אותה פעילות יכולה להיחשב כפעילות פנאי אם היא נעשית מרצון, וכפעילות שאינה פעילות פנאי אם נעשתה כמחויבות.

מטרות המחקר

מכיוון שהמחקר הנוכחי הוא הראשון בעולם ובארץ, התקשינו להעלות השערות. במקום זאת הצבנו שלוש מטרות:

1. לתאר משפחות בישראל הבוחרות לחנך ילדי גן בבית במקום לשלוח אותם למערכת החינוך הפורמלית. תיאור המשפחות כולל את המרכיבים האלה: המניעים לחינוך ביתי; מעורבות האב; התמודדות עם הסביבה; מערכות התמיכה הקיימות והנחוצות; הגישה להוראה בכלל ולהוראת השפה הכתובה בפרט.
2. לבדוק את ההבדלים באמונות החינוכיות בין אימהות שמחנכות את ילדיהן בחינוך ביתי בהשוואה לאימהות שילדיהן במערכת החינוך הפורמלית. התחומים שנבדקו היו אלה: קרבה ויחסים בין האם והילד; פעילות לימודית עם הילד; ציפייה מהילד להתנהגות ערכית.
3. לבדוק את תדירות פעילויות הפנאי שבהן עוסקים הילדים הלומדים במסגרת החינוך הביתי בהשוואה לילדים במערכת החינוך הפורמלית.

שיטה

משתתפים

במחקר השתתפו 60 אימהות לילדים בגילאי 4–6 : 30 אימהות לילדים המתחנכים בחינוך ביתי ו- 30 לילדים המתחנכים בחינוך פורמלי. הפנייה למשפחות נעשתה ברובה דרך רשת האינטרנט ודרך דואר אלקטרוני שהועבר בין מכרים וחברים מהחינוך הביתי. בקבוצה היו אימהות ל-9 בנים (30%) ו-21 בנות (70%). גיל הילדים בקבוצת החינוך הביתי נע בין 49 ל-77 חודשים ($M=59.6$, $SD=8.80$). נראה כי בישראל יותר בנות מתחנכות בבית מאשר בנים (אדרי, 2010).

קבוצת האימהות לילדים מהחינוך הפורמלי נדגמה באקראי מבסיס נתונים קיים תוך התאמה לגיל ולמגדר הילדים המתחנכים בחינוך הביתי. מכיוון שכך, גם בקבוצה זו השתתפו אימהות ל-9 בנים ו-21 בנות, וגיל הילדים בקבוצת החינוך הפורמלי נע בין 50 ל-75 חודשים ($M=59.6$, $SD=7.90$).

גיל האימהות בחינוך הביתי נע בין 27 ל-45 שנים ($M=38$, $SD=3.9$). גיל האימהות בחינוך הפורמלי נע בין 27 ל-47 שנים ($M=35.1$, $SD=4.44$). מספר הילדים במשפחות החינוך הביתי נע בין 1 ל-5 ($M=2.63$, $SD=0.96$) ומספר הילדים במשפחות החינוך הפורמלי נע בין 1 ל-4 ($M=2.16$, $SD=0.83$). גיל האם במשפחות החינוך הביתי מבוגר יותר בהשוואה לאימהות מהחינוך הפורמלי ($t = 2.65$, $p < .01$) ובמשפחותיהן יש במובהק מספר ילדים רב יותר מאשר במשפחות מהחינוך הפורמלי ($t = 2.01$, $p < .05$).

כלי המחקר

שאלון לאם בחינוך הביתי

שאלון זה נבנה לצורך המחקר הנוכחי וכלל 28 שאלות. לשאלון היו שתי מטרות:

1. להעריך מרכיבים בבחירת האימהות בחינוך ביתי כגון אלה: המניעים לחינוך ביתי; מעורבות האב; קשיים; דילמות; התמודדות עם הסביבה; מערכות התמיכה הקיימות והנחוצות. שאלון זה עשוי לתת תמונה רחבה שתשמש בסיס להבנת בחירתן של האימהות בחינוך ביתי. חלק זה כלל 15 שאלות פתוחות, לדוגמה: "התייחסי בבקשה לקשיים

באורח החיים בו בחרת"; "התייחסי בבקשה לדילמות מרכזיות שאת עוסקת בהן סביב הבחירה בחינוך ביתי".

2. ללמוד על התייחסותן של אימהות בחינוך הביתי להוראה בכלל ולהוראת השפה הכתובה בפרט. האם נשאלה שלוש שאלות שהעריכו כיצד היא חושבת להקנות לילדה כישורי שפה כתובה, עד כמה היא תלמד את ילדה באופן מסודר, ועד כמה ילדה מתעניין בשפה הכתובה.

שאלון אמונות ההורים

אמונות האימהות הוערכו באמצעות שאלון של 18 שאלות המתבסס על השאלון של דה-באריש (DeBaryshe, 1995). האם התבקשה לסמן את הסכמתה עם ההיגד על רצף שבין 1 ל-5, כאשר 1 משמעו כלל לא/כמעט אף פעם/לא חשוב, ו-5 משמעו בהחלט/מדי יום/חשוב מאוד. מתוך השאלון נבנו שלושה מדדים:

1. מדד הפעילות הלימודית עם הילד כלל שמונה שאלות שעסקו בפעילויות לימודיות שהאם עוסקת בהם עם ילדה, לדוגמה: התדירות שבה האם מספקת חוברות מתמטיקה; התדירות שבה האם מלמדת את ילדה אותיות; התדירות שבה משחקת האם עם ילדה משחקי מספרים; התדירות שבה מלמדת האם את ילדה צלילי אותיות, וכדומה. ממוצע התשובות של האם היה הציון ששיקף את יחס האם לפעילות לימודית. המהימנות הפנימית של המדד היא $\alpha=0.93$.

2. מדד הקרבה והיחסים שבין האם לילד כלל חמש שאלות שעסקו בזמן שהאם מבלה עם ילדה ובאיכות זמן זה. לדוגמה: תדירות הרגעים האינטימיים של האם והילד; עד כמה מעודדת האם את ילדה להביע את רגשותיו; התדירות שבה מתעניינת האם במה שעבר על ילדה במשך היום; באיזו מידה מכבדת האם את דעותיו של ילדה, וכדומה. ממוצע התשובות של האם היה הציון ששיקף את קרבת היחסים שבין האם לילד. המהימנות הפנימית של המדד היא $\alpha=0.80$.

3. מדד ציפיות האם מהילד להתנהגות ערכית כלל חמש שאלות שעסקו בערכים כגון ציות; נימוס; שליטה עצמית. ממוצע התשובות של האם היה הציון ששיקף את החשיבות שהיא מייחסת להתנהגות ערכית של הילד. המהימנות הפנימית של המדד היא $\alpha=0.71$.

שאלון פעילויות פנאי

שאלון פעילויות פנאי כלל שש שאלות שהעריכו את התדירות שבה עוסקים הילדים במגוון פעילויות: צפייה בטלוויזיה ומשחקי מחשב; משחק בבית: צעצועים או יצירה; משחק בחוץ: אופניים, קורקינט וכדומה; חוג מוזיקה או אמנות. לגבי כל נושא התבקשה האם לציין את מספר השעות שילדה עסוק בפעילות זו בשבוע על רצף שבין 1 ל-4 (1 – פחות משעה, 2 – שעה עד שלוש שעות, 3 – ארבע עד שש שעות ו-4 – יותר מעשר שעות).

הליך המחקר

הפנייה למשפחות נעשתה ברובה דרך רשת האינטרנט. התפרסמה מודעה המזמינה אימהות לילדים בגילאי 4 עד 6 להשתתף במחקר. דרך נוספת לאיסוף המשתתפות הייתה הפצה דרך דואר אלקטרוני בין מכרים וחברים מהחינוך הביתי. משפחות רבות הביעו התעניינות להשתתף במחקר, ומביניהן נבחרו המשפחות בהתאם לגיל הילדים במשפחה וזמינותם למפגש. השאלונים מולאו על ידי האם במהלך ביקור בבית המשפחות. קבוצת הביקורת כללה גם היא 30 ילדים שנתונייהם (גיל הילדים, מגדר, והשכלת האימהות) מקבילים לקבוצת הילדים בחינוך הביתי. ילדים אלה נדגמו באקראי ממאגר נתונים שנאסף על ידי סטודנטיות לתואר שני בחינוך.

ממצאים

בפרק הממצאים (1) נתאר את המשפחות המחנוכות את ילדיהן בחינוך הביתי ואת הדרך שבה אימהות מהחינוך הביתי מתייחסות להוראות השפה הכתובה; (2) נשווה את אמונות האימהות מהחינוך הביתי לאמונות של אימהות המחנוכות את ילדיהן בחינוך הפורמלי; ו-(3) נשווה את פעילות הפנאי של ילדי החינוך הביתי לילדי החינוך הפורמלי.

א. תיאור משפחות החינוך הביתי

משפחות החינוך הביתי מתגוררות בכל רחבי הארץ. המשפחות שהשתתפו במחקר הנוכחי מתגוררות באזור השרון ועמק חפר. האימהות שהשתתפו במחקר אינן עובדות או שהן עובדות במשרה גמישה המאפשרת להן שהייה מרובה עם הילדים בבית. 80% מ-30 אימהות החינוך הביתי שהשתתפו במחקר, העידו על עצמן כשייכות לזרם ה-unschooling. הן אינן מלמדות באופן מובנה את ילדיהם, אם כי הן מרבות לשלוח את הילדים לחוגים ולפעילויות חברתיות נוספות. הן

לוקחות חלק מכריע בחינוך ילדן, מלוות אותו במרבית שעות היממה ובחרות עבורו ועמו את אופן הלמידה ותדירותה ואת פעילויות הפנאי.

טבלה 1: מאפייני משפחות המונחות את ילדיהן בבית לפי תשובות האימהות ($N = 30$)

שאלה	תשובות האימהות	מספר האימהות המשיבות
מה מספר הילדים במשפחה?	1 2 3 4 5	1 16 8 3 2
כמה מתוך ילדייך מתחנכים בחינוך ביתי?	1 מתוך 1 1 מתוך 4 2 מתוך 2 2 מתוך 3 2 מתוך 4 3 מתוך 3 3 מתוך 5 4 מתוך 4 5 מתוך 5	1 1 16 2 1 6 1 1 1 1
מתי ובאילו נסיבות החלטת על חינוך ביתי?	מאז ומתמיד כאשר הילד נולד בכל תקופה מחדש	3 10 16
מהם המניעים לבחירה בחינוך ביתי?	אידאולוגיים כלכליים אי-שביעות רצון ממערכת החינוך אישיים	19 2 14 16
כיצד הבנת כי זה הדבר הנכון עבור משפחתך?	קריאת חומר תאורטי ניסוי וטעייה קשיי הסתגלות למערכת החינוך	12 24 1
עד מתי להערכתך מתאים לילד שלך חינוך ביתי?	לנצח עד כיתה א' עד שלא יתאים עוד	1 2 27
באיזו מידה בן זוגך תומך בבחירה בחינוך ביתי?	בצורה מלאה לא תומך באופן חלקי	24 0 6
באיזו מידה ההחלטה על החינוך הביתי היא משותפת?	במידה מלאה ההחלטה היא שלי באופן חלקי	19 6 5
מי מבינים יזם את הבחירה בחינוך ביתי?	אני בן זוגי במשותף	24 2 4
באיזו מידה קיים שיח עם ילדך על הבחירה בחינוך ביתי?	במידה רבה במידה חלקית לא קיים	14 8 8

מעיון בטבלה 1 ומניתוח התשובות לשאלונים ניתן לראות כי ל-80% מהמשפחות (24 משפחות) יש שניים או שלושה ילדים במשפחה ול-17% מהמשפחות יש ארבעה או חמישה ילדים. רק שתי

אימהות מאמינות כי נכון לכל משפחה לבחור בחינוך ביתי. למעלה ממחצית המשפחות (16) בודקות את הבחירה בחינוך ביתי בכל תקופה מחדש לעומת שלוש ממשפחות בלבד אשר החליטו "מאז ומתמיד" על חינוך ביתי. המניעים לחינוך ביתי הם אידאולוגיים אצל מרבית המשפחות (63%). 90% מהמשפחות מעריכות כי החינוך הביתי ימשיך עד ש"לא יתאים עוד". רק משפחה אחת חושבת שתמשיך עם החינוך הביתי "לנצח". אצל רוב המשפחות (63%) ההחלטה על החינוך הביתי היא החלטה משותפת של שני ההורים. רוב המשפחות (80%) מקבלות סיוע ללא תשלום, מרביתן מסבתו של הילד. מעניין ללמוד ש-80% מהמשפחות חברות בקהילה של חינוך ביתי ושמחציתן לא ממליצות על חינוך ביתי ללא השתייכות לקהילה. כל המשפחות ציינו כי אינן מקבלות תמיכה כלשהי ממערכת החינוך, ולו היו צריכות לוותר על החינוך הביתי היו בוחרות בחינוך פרטי או בחינוך אחר. אצל מחצית מהמשפחות קיים שיח עם הילד על הבחירה בחינוך ביתי.

השאלון כלל גם חלק פתוח ובו התייחסה האם לנושאים האלה: קשיים בבחירה בחינוך הביתי; דילמות מרכזיות סביב הבחירה בחינוך ביתי; תגובות מהסביבה לאור בחירתה בחינוך ביתי; ומערכות תמיכה שהייתה רוצה שיתקיימו.

הקשיים בחינוך הביתי

בעניין הקשיים התייחסו האימהות לארבעה תחומים: ניהול זמן, לוגיסטיקה, אינטנסיביות והדרישה למקצועיות.

1. **ניהול זמן.** בהקשר לניהול הזמן התייחסו האימהות לצורך לתמרן בין הצרכים של הילדים לבין הצרכים של ההורים ובין הצרכים של כל ילד בנפרד; עד כמה לווסת בין הזמן בבית לבין זמן עם חברים; עד כמה נדרש ליזום מפגשים אישיים של הילד עם חבר לעומת מפגשים קבוצתיים; בעיית היעדר השגרה. האימהות נדרשות לייצר סדר יום שבו עליהן להכריע כיצד לחלק את הזמן. "צריך להשקיע בכל אחד מהילדים וגם לייצר מפגשים קבוצתיים. לפעמים הצרכים מתנגשים"; "גילינג תמידי בין הצרכים של הילדים לצרכים שלנו כהורים"; "אין לתת לכל ילד את המקום שלו כשכולם כל הזמן ביחד".

2. **לוגיסטיקה.** האימהות התייחסו לבעיית הלוגיסטיקה בהקשרים האלה: נסיעות מרובות; הכנת ארוחות לכל תושבי הבית והצורך לארגן מזון שיספיק לכולם לכל שעות היום בימי

נסיעות; דאגה לחומרי למידה תואם לגיל הילדים לרבות ספרים, חוברות, תוכנות מחשב וכיוצא בזה; מציאת חוגים מתאימים והסעה אליהם; התנהלות בחגים ודאגה לתכנים המתאימים לכל חג ולגיל הילדים; מציאת חברים לילדים. סוגיה אחרונה זו עלתה אצל רבות מהאימהות, ומשתמע שהן עסוקות בכך רבות: "קשה למצוא חברה"; "הנסיעות הן מרובות"; "ישנה אחריות גדולה לייצר מפגשים"; "אין חברויות ספונטניות בקרבת הבית".

3. **אינטנסיביות.** אימהות החינוך הביתי חשות שהן בתהליכי פעילות אינטנסיביים ביותר: "אין לי רגע לעצמי"; "אין לי זמן לחשוב"; "אין רגע דל"; "את הכול אני עושה כשהילדים מסביב"; "כדי להספיק הכול אני ישנה מעט מאוד בלילה".

4. **מקצועיות.** האימהות חשות שנדרשת מהן מקצועיות רבה על מנת לספק לילדים סביבה מאתגרת המתאימה לגילם וכדי למצוא פעילויות שיש בהן גם אתגר אינטלקטואלי לרבות בהקשרים של לימוד השפה הכתובה, חשבון וכן הלאה: "אני נדרשת להיות מאוד אינטליגנטית כדי לספק לו סביבה לימודית מאתגרת"; "משאבים רבים מוקדשים לחלק הלימודי [...] אני נדרשת ללמד את עצמי כדי ללמד אותם".

דילמות בחינוך הביתי

הדילמות המעסיקות את האימהות נחלקות אף הן לארבעה נושאים מרכזיים: עצם הבחירה בחינוך הביתי, דילמות חברתיות, הצרכים האישיים שלהן, איכות השכלת הילדים.

1. **הבחירה בחינוך הביתי.** דילמה זו של "האם אני עושה את הדבר הנכון?" מועלית סביב שאלות כגון אלו: "האם חינוך ביתי מתאים לכל הילדים?"; "האם אני מקשה עליהם?"; "האם חינוך ביתי מתאים גם לילדים גדולים?"; "האם הם מאושרים?"; "האם הן ישלמו על כך מחיר בעתיד?"; "האם המחיר שכל המשפחה משלמת על הבחירה שווה את הבחירה?"; "עד כמה הבחירה היא בשבילי ועד כמה בשבילם?"; וכן ציינו בהקשר לכך ש"כל אחד מהילדים תופס את החינוך הביתי בדרך שונה. הבכור שלנו מתעמת עם הבחירה".

2. **דילמות חברתיות.** אימהות החינוך הביתי עסוקות רבות במציאת חברה לילדיהם. הן שואלות את עצמן אם העובדה שילדיהן לא חשופים באופן יומיומי לחברה תפגע ביכולות החברתיות שלהם עכשיו ובעתיד, וכיצד הם ישתלבו בחברה בגיל מאוחר יותר: "עד כמה להתאמץ למצוא חברה לילדים?"; "בתחילת הדרך פחדתי שאני מונעת ממנו פיתוח יכולות חברתיות";

"הקושי הוא למצוא חברה קבועה ובגילאים מתאימים"; "איך אספק חברה בגילאים גדולים?"; "ישנו ניסיון ליצור חברים שהם מהשכונה ולאו דווקא בחינוך ביתי".

3. **הצרכים האישיים של האם.** כתוצאה מאורח החיים שנבחר, נדחקים צורכי האם והם מקבלים עדיפות נמוכה מאוד בהתנהלות היומיומית. בסוגיה זו מעלות האימהות שאלות השייכות לקריירה, להתפתחות אישית, להגשמה עצמית ואפילו לפנאי עבור קריאת ספר או בילוי בחברת מבוגרים. "ומה אתי? ההתפתחות האישית שלי, קריירה..." ; "מקווה שאני לא חוטאת לצרכי ואתעורר עוד עשר שנים".

4. **השכלת הילדים :** בהקשר להשכלת ילדים עלו דילמות בשאלות עד כמה ללמד ; מה ללמד ; איך ללמד ; ואיך ישתלבו ילדיהן בתיכון או באוניברסיטה : "איזה מקצועות ללמד ועל מה לוותר?"; "עד כמה להתערב ולהשפיע ועד כמה לזרום עם הסקרנות הטבעית?"; "ואם יחליטו בתיכון שהם רוצים בית ספר, האם זה לא יהיה להם קשה מדי?"; "האם יהיו מסוגלים לגשת לבגרויות?".

תגובות הסביבה

כאשר נשאלו האימהות מה התגובות שהן מקבלות מהסביבה הן התייחסו לשני סוגים של תגובות : שליליות וחיוניות.

1. **תגובות שליליות.** התגובות השליליות כללו ביקורת ; תגובות שופטות ; הסתייגות ; בוז ; תמיכה ; קושי להבין : "הסביבה חוששת מאוד לעניין הלמידה"; "הסביבה מאוד מתקשה להבין את הבחירה"; "אנשים מרימים גבה ומזלזלים"; "אנשים ברחוב מאוד מסתייגים. תופסים אותנו מוזרים"; "תופסים אותי כמשוגעת של המשפחה"; "אימא שלי דואגת לעניין החברתי"; "אימהות שאומרות: איך את לא יוצאת מדעתך?"; "מסבירים לי כמה זה נוראי לגדל ילדים בלי מסגרת".

2. **תגובות חיוביות.** התגובות חיוביות כללו תמיכה ; הערכה ; אהדה ; התפעלות : "אימהות אחרות אומרות שהלואי והיו מסוגלות"; "הסבתות מאוד תומכות"; "אימהות שאומרות: הלואי והיה לי אומץ". מעניין לראות כי מספר אימהות מציינות שהתגובות משתנות בהתאם ליחסים עם הסובבים, כלומר ככל שהיחסים קרובים יותר וככל שהאדם המגיב מכיר טוב יותר את התנהלות המשפחה, את האם ואת הילדים כך

התגובות נוטות יותר להיות חיוביות, וככל שהיחסים מרוחקים יותר כך התגובות שליליות יותר.

מערכות תמיכה חסרות

לשאלת מערכות התמיכה שהיו רוצות האימהות להוסיף, ענו מרבית האימהות (85%) כי חסרה להן קהילה קרובה גאוגרפית. תשובות אלו כללו רצון ליישוב קהילתי של החינוך הביתי, משפחות חינוך ביתי נוספות באותו יישוב, שיתוף וחלוקת הנטל בין אימהות החינוך הביתי ואף רצון לחיים בשבת: "אני רוצה לחזור לחיים בשבת, שכולם מגדלים ביחד את הילדים"; "כל מה שאני צריכה זה עוד כמה משפחות בחינוך ביתי ביישוב שלי".

עוד ציינו האימהות כי היו מוסיפות משפחה קרובה גאוגרפית כתמיכה: "הלוואי וההורים שלי היו גרים קרוב אלינו או אחותי. זה היה עושה את כל ההבדל".

הועלה גם הרצון לתמיכה מצד משרד החינוך, שיראה בשיטת חינוך זו זרם לגיטימי בחינוך: "אני לא חווה תמיכה ממשרד החינוך. נהפוך הוא, גם בתהליך קבלת האישור מגיעים נציגים אשר מאוד שופטים את הבחירה".

התייחסות אימהות החינוך הביתי לשפה הכתובה

טבלה 2: התייחסות להוראת שפה כתובה במשפחות המונחות את ילדיהן בבית ($N = 30$)

שאלה	תשובות האימהות	מספר האימהות המשיבות
כיצד תקני לילדך כישורי שפה כתובה?	תכנית לימודים מסודרת אלמד אותו באופן ספונטני לא אלמד	5 22 2
באיזו מידה הנך נוהגת ללמד את ילדך?	במידה רבה לפעמים לא נוהגת ללמד	2 18 10
באיזו מידה ילדך מתעניין באותיות ובמספרים?	במידה רבה לפעמים לא מתעניין	16 13 1

מטבלה 2 עולה כי רוב אימהות החינוך הביתי (22) טענו כי ילמדו את הילד לקרוא באופן ספונטני ותוך כדי התנהלות שוטפת. מיעוטן (5) טענו כי יקנו לילד כישורי שפה כתובה באמצעות תכנית לימודים מסודרת. שתי אימהות ענו שלא יקנו לילדיהן כלל כישורים אלה. לגבי הפעילות

האוריינית השוטפת בבית עם הילדים, עולה כי השונות בין האימהות. מרבית האימהות (18) דיווחו על הוראה מזדמנת, שליש (10) טענו כי אינן מלמדות את הילד כלל, ושתי אימהות טענו כי הן נוהגות ללמד את ילדן במידה רבה. כמחצית מהילדים מראים התעניינות רבה במספרים ואותיות.

ב. השוואה בין משפחות החינוך הביתי לבין משפחות החינוך הפורמלי

כדי להשוות בין אמונות אימהות החינוך הפורמלי לבין אלה של אימהות החינוך הביתי נערכו מבחני t (t-test). טבלה 3 מציגה תיאור של אמונות האימהות בקטגוריות השונות ואת ערכי t המשווים בין הקבוצות.

טבלה 3: תיאור אמונות האימהות במסגרות החינוך השונות והשוואה ביניהן ($N=60$)

<i>t-test</i>	חינוך פורמלי	חינוך ביתי			
	<i>n</i> = 30	<i>n</i> = 30	<i>MIN</i>	<i>MAX</i>	
	<i>M (SD)</i>	<i>M (SD)</i>			
-1.67	(0.42) 4.37	(0.53) 4.58	3.2	5	קרבה אם-ילד
2.79**	(0.88) 3.18	(1.06) 2.48	1	5	פעילות לימודית
2.27*	(0.51) 4.37	(0.54) 4.06	2.8	5.2	ציפיות לערכים

* $p < .05$; ** $p < .01$

מעיון בטבלה 3 ניתן ללמוד כי קיים הבדל מובהק בשכיחות הפעילות הלימודית של האימהות עם ילדיהן בין שתי מסגרות החינוך. אימהות החינוך הפורמלי דיווחו כי הן פעילות עם ילדיהן בממוצע פעם עד שלוש פעמים בשבוע בנושאים לימודיים, והן מעודדות את ילדיהן לפעול בתחומים אלה. גם אימהות החינוך הביתי דיווחו כי הן עוסקות עם ילדיהן בפעילות לימודית, אך בשכיחות נמוכה יותר באופן מובהק. מעניין להיווכח שהאימהות בשתי הקבוצות דיווחו שהקרבה אל ילדן חשובה להן, ואין הבדלים מובהקים בין שתי הקבוצות ביחסי הקרבה אל הילד. בשונה מממצא זה, קיים הבדל מובהק בין הקבוצות בציפיותיהן של האימהות מילדיהן לנהוג באופן ערכי. הציפיות להתנהגות ערכית של אימהות החינוך הפורמלי היו גבוהות באופן מובהק מאלו של אימהות החינוך הביתי. יש לציין כי למרות ההבדל המובהק בין האימהות בשתי הקבוצות,

ההתנהגות על פי ערכים חשובה לכולן. לאימהות החינוך הביתי "חשוב למדי" שילדיהן יקפידו על התנהגות ערכית, אך במידה מועטה לעומת האימהות החינוך הפורמלי אשר להן "חשוב מאוד" שילדיהן יקפידו על התנהגות ערכית.

פעילויות פנאי

תחום נוסף להשוואה בין החינוך הביתי לבין החינוך הפורמלי היה תדירות פעילויות הפנאי שבהן עוסקים הילדים.

טבלה 4: פעילויות פנאי של ילדי החינוך הביתי והחינוך הפורמלי לפי תשובות האימהות ($N = 60$)

<i>t-test</i>	חינוך פורמלי $n = 30$ $M (SD)$	חינוך ביתי $n = 30$ $M (SD)$	MIN	MAX	
					תדירות
0.85	2.77 (0.82)	2.57 (1.01)	1	4	צפייה בטלוויזיה ומשחקי מחשב
-3.16*	2.93 (0.69)	3.53 (0.78)	1	4	משחק בבית (לדוגמה צעצועים, יצירה)
-7.45***	2.00 (0.76)	3.40 (0.72)	1	4	משחק בחוץ (לדוגמה אופניים)
-2.68***	1.87 (0.57)	2.43(1.01)	1	4	פעילות גופנית מאורגנת (לדוגמה שחייה, כדורגל)
-1.03	1.45 (0.51)	1.60 (0.62)	1	4	חוג מוזיקה או אמנות

* $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$

מהנתונים בטבלה 4 ניתן לראות כי נמצאו הבדלים מובהקים בתדירות הפעילות שבה עוסקים ילדי החינוך הביתי בהשוואה לילדי החינוך הפורמלי. נמצא כי ילדים המתחנכים בבית משחקים יותר בצעצועים בביתם, משחקים יותר בחוץ ומשתתפים ביותר פעילויות גופניות מאורגנות. לא נמצא הבדל בין שתי הקבוצות בתדירות הצפייה בטלוויזיה או במשחקי מחשב ובהשתתפות בחוגי מוזיקה ואמנות.

דיון

המחקר שלפנינו מתאר משפחות של ילדי גן המתחנכים חינוך ביתי בישראל. המחקר התמקד בהבדלים בין משפחות אלה לבין משפחות של ילדים המתחנכים במערכת החינוך הפורמלית תוך בחינת מערכת האמונות של האימהות ופעילות הפנאי של הילדים. השאלות בנוגע לאמונות האימהות התמקדו בפעילותן הלימודית עם ילדיהן, ביחסי האם והילד והקרבה ביניהם ובציפיות האם להתנהגות ערכית מצד ילדיה.

חינוך ביתי לילדי גן בישראל

המחקר הנוכחי פותח צוהר לתוך עולמם של משפחות המבקשות לחנך את ילדיהם בבית. מרבית האימהות שהשתתפו במחקר זה דוגלות בערכים של חינוך חופשי, ותפיסת עולמם מתאימה יותר לזרם ה-unschooling הדוגל בהימנעות מהוראה מאורגנת. במחקר זה השתתפו אימהות לילדים בגיל הגן (גילאי 4-6), ולמרות גילם הצעיר טוענות רוב האימהות כי הן מקיימות שיח עם ילדן על הבחירה בחינוך ביתי. כל המשתתפות ציינו כי אינן מקבלות כל תמיכה ממערכת החינוך הפורמלית ואין להן כל קשר אתן, אף שחלק מהילדים בגיל חינוך חובה.

סקירה של סדר יומן של האימהות מציגה סדר יום בלתי שגרתי, הכולל מגוון פעילויות קבועות ומשתנות, שמתאפיינות ברובן בנוכחות האם בהן. אימהות הבוחרות בחינוך ביתי "משלמות מחיר" בכמה חזיתות: מחיר אישי בשל השהיית צורכיהן; מחיר חברתי בשל בחירה בלתי נורמטיבית; מחיר ביורוקרטי מול מערכת החינוך הפורמלית; ולעיתים אף מחיר של עימות עם בן הזוג. כל זאת למען מימוש בחירתן.

אמונות של אימהות בחינוך הביתי ובחינוך הפורמלי

במחקר נבדק אם קיימים הבדלים בין מערכת האמונות של האימהות בנוגע להיבטים האלה: פעילות לימודית; יחסי קרבה אם-ילד; ציפיות האם מהילד להתנהגות ערכית. מצאנו הבדל מובהק בין שתי מסגרות החינוך בשכיחות הפעילות הלימודית של האימהות עם ילדיהן. אימהות החינוך הפורמלי דיווחו כי הן פעילות עם ילדיהן בממוצע שלוש פעמים בשבוע בנושאים לימודיים וכי הן מעודדות את ילדיהן לפעול בתחומים אלה, ואילו אימהות החינוך הביתי דיווחו על תדירות נמוכה יותר באופן מובהק. ממצאים אלו עולים בקנה אחד עם רוח החינוך הביתי בנושא למידה מכוונת בגישת ה-unschooling. ממחקרו של נוימן (2003) על חינוך ביתי לילדי בני 3-11 עולה כי

הורים בחינוך הביתי מאמינים כי לא נכון לשלוט בתוכני ההוראה של הילד. הם מתנהלים באופן ספונטני בכל הקשור לרכישת השפה ונוטים לעקוב אחר סקרנותו הטבעית של הילד.

ממצאים דומים ניתן למצוא במחקרה של אדרי (2010), שערכה ראיונות עם אימהות לילדי בית ספר מהחינוך הביתי בישראל. מהראיונות ניכר כי האימהות דוגלות בלמידה מתוך רצון חופשי של הילד ולא מתוך כפייה. הן סוברות כי אין לכוון את הילד בלימוד או לתקן את טעויותיו וכי יש לעודד את הרצון הטבעי של הילד ללמידה ולחקירה, ועל כן יש לייצר תהליכי למידה טבעיים המתבטאים בבחירותיו של הילד. הכוונה לכך שהילד יבחר בעצמו את תחומי העניין ויעסוק בהם, ורק אם יפנה למבוגר בשאלה יש לענות לו, ובכל מקרה אין לכוונו או לתקן את טעויותיו באופן יזום ואקטיבי. משפחות הדוגלות בחינוך חופשי (unschooling) אינן מלמדות את ילדיהן דבר ביוזמתן, אלא מאפשרות לו להתנסות בלמידה בתחומים המעניינים אותו ובדרך שמעניינת אותו ונכונה לו (הולט, 2004). עובדה זו נכונה ואך תקפה יותר בכל הנוגע לתהליכים אורייניים.

במחקר זה נמצא הבדל מעניין בין הקבוצות בציפיותיהן של האימהות מילדיהן לנהוג באופן ערכי. ציפיות אימהות החינוך הפורמלי מילדיהן להתנהגות ערכית גבוהה מאלו של אימהות החינוך הביתי. התנהגות ערכית חשובה לאימהות משתי הקבוצות, אך לאימהות מהחינוך הפורמלי היא חשובה יותר. הערכים שנבדקו היו אלה: נימוס, ציות, שליטה עצמית, אחריות והתחשבות באחר. ניתן להסביר ממצא זה בשתי דרכים. הסבר אחד מתמקד באימהות החינוך הפורמלי, שילדיהן כפופים לנורמות חברתיות ברורות. ייתכן שזו הסיבה שהן מייחסות חשיבות רבה יותר לערכים העשויים לסייע לילדן להתמודד במערכת פורמלית היררכית המעודדת ערכים אלו ואף דורשת מחבריה לסגל לעצמם התנהגויות אלו של נימוס, שליטה עצמית וכן הלאה, על מנת להצליח בחברה. ההסבר השני מתמקד במתמקד בגישתן החינוכית הפחות פורמלית של אימהות החינוך הביתי. אלו נוטות לגישה טבעית יותר בגידול ילדיהן תוך הקשבה לנטיות לבם, ומשום כך יתעקשו פחות על נורמות התנהגותיות ועל ערכים המזוהים עם ערכים נורמטיביים.

בשתי הקבוצות דיווחו האימהות על רמה גבוהה של קרבה לילדיהן. במשתנה זה נמצא אפקט תקרה (מרבית האימהות סימנו את התשובה הגבוהה ביותר). הסבר אפשרי לממצא זה ניתן למצוא בדימוי האימהי הנורמטיבי. דימוי אימהי נורמטיבי בישראל איננו מאפשר לאימהות להציג את עצמן כאם שאיננה קרובה מאוד לילדיה ואיננה מכירה היטב את רגשותיו ואת צרכיו.

לכן במובן זה לא נמצא הבדל בין אימהות המחנכות את ילדיהן בבית לבין אימהות השולחות את ילדיהן למערכת החינוך הפורמלית. כולן, ככל הנראה, שבויות בתוך הדימוי האימהי הרצוי. המושג "אימהות" מושפע ממסרים תרבותיים וחברתיים, והמושג "אהבת אם" הוא מושג אקסיומטי. בתודעה הקולקטיבית המערבית טבוע מוסד האימהות כסמל הבלתי מעורער להגנת הילד, עד כי לעיתים קרובות משולה האם ללביאה לוחמת. דגלס (Douglas, 2004) התייחס לתופעה בתרבות המערבית של נשים הנאלצות להתמודד עם הדימוי הרומנטי והאולטימטיבי של האם המושלמת. דימוי זה טומן בחובו מסר לנשים כי אישה אידאלית היא "אם ללא תנאי". וורנר (2005) העלתה השערה כי האם נתפסת כאדם ללא זהות נוספת מלבד היותה אם. היא אדם המוצא את סיפוקו העמוק משהייה עם ילדים קטנים ומכך שהיא מכווננת לצורכי זולתה. היא מציינת שדימוי זה אינו מעוגן במציאות, משום שאין במציאות אימהות שהמקריבות את עצמן עבור ילדיהן הקרבה אוטומטית וטוטלית. טענתה היא שמדובר בהבניה חברתית שנועדה לגרום לנשים לאמץ אידאל חברתי רצוי, בדומה להמצאות תרבותיות רבות אחרות. אשר למחקר הנוכחי, ייתכן כי תצפיות או שיחה לא פורמלית עם האימהות היו מניבות תוצאות אחרות. מהתבוננות במחקר זה ובתוצאותיו אנו למדים כי בחירה בחינוך ביתי איננה רק בחירה של מסגרת חינוכית כזו או אחרת אלא בחירה באורח חיים אשר השלכות רבות לו. אימהות הבוחרות בחינוך הביתי אינן נוטות באמונותיהן ובבחירותיהן לנורמה המקובלת בחברה הישראלית. ניתן לראות זאת ראשית בבחירתן שלא להשתמש במערכות החינוך הפורמליות שמציעה המדינה וגם בויתור מהותי על קריירה אישית. עוד ניתן לזהות כי אימהות אלו עסוקות פחות בהקניית השפה הכתובה לילדיהן ובהקניית ערכים נורמטיביים לרבות נימוס, שליטה עצמית וכן הלאה. לעומת זאת ילדי החינוך הביתי עסוקים יותר בפעילויות פנאי שהם עצמם בוחרים, כולל את תדירות הפעילות. כל אלו עשויים להצביע על בחירה אשר היבטים רבים לה, וכולם נגזרים מאמונה העולה בקנה אחד עם חינוך חופשי ומשוחרר מכבלים של נורמות ושל מוסכמות. לממצאי המחקר תרומה משמעותית בהעמקת ההיכרות עם אוכלוסיית החינוך הביתי ההולכת ומתפתחת בארץ ובעולם. הוא עוסק בגילאים שטרם נבדקו באוכלוסיית החינוך הביתי. כמו כן הוא עוסק במשתנים שטרם נבדקו בקרב אוכלוסיית מחקר זו. המפגש עם המשפחות הרבות שהסכימו לפתוח את דלתן ואת לבן נתנה לנו את הזכות לשמש עדות לפלא שנוצר לאטו בחברתנו ואיננו זוכה להכרה הולמת. משפחות מגדלות את ילדיהן בדרך

אמיצה וייחודית, ולמרות זאת זוכות לביקורת רבה על פועלן ועל בחירתן. עם זאת אכן לא קיים די מחקר שבחן באופן אובייקטיבי את שיטת החינוך שמאמצים הורים אלו. אנו תקווה כי המחקר הנוכחי יעודד מחקרים נוספים של אוכלוסיית החינוך הביתי ויאפשר מפגש לגיטימי בין תפיסת עולם זו אשר חינוך הילדים הוא חלק ממנה, לבין הנורמה הרווחת במדינת ישראל בהקשר זה.

מקורות

- אבירם, ר' (2000). סוף דבר. בתוך מיינה ר' (עורך). *החינוך מן הבית: מערכת החינוך הבאה, או המהפכה מן הבית כפורצי דרך* (125-147). תל אביב: מסדה.
- אבניאון, א' (1997). *מילון ספיר: מילון עברי-עברי מרוכז בשיטת הווה*. תל אביב: הד ארצי ואתיאב.
- אדרי, א' (2010). *חינוך ביתי בישראל: הישגים לימודיים וכישורים חברתיים של ילדי חינוך ביתי בהשוואה לילדי בית ספר*. עבודת גמר לקראת תואר "מוסמך למדעי הרוח", המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר אילן.
- ארם, ד' ובסטקר, א' (2008). מסגרת החינוך, אמונות פדגוגיות, ידע אודות הישגי הילד ומאפייני התיווך לכתיבה כמנבאים ניצני אוריינות בקרב ילדי גן טרום חובה. *אוריינות ושפה*, 2, 7-29.
- הלר-דגני, ח' (2003). *חינוך ביתי בישראל – התחלות*. תל אביב: רמות.
- הוס, א' (2009). לא למערכת החינוך! חינוך ביתי בישראל. *מדיניות ציבורית: כתב עת לחידושי מדיניות בישראל*. ירושלים: האוניברסיטה העברית. נדלה מתוך <http://public-policy.huji.ac.il/upload/journal3sofi.pdf>
- הולט, ג' (2004). *בלמידה מתמדת*. תל אביב: פראג.
- וורנר, ג' (2005). *טרוף מושלם: המיתוס של האמא המושלמת*. תל אביב: אריה ניר.
- נוימן, א' (2003). *חינוך מן הבית בישראל*. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה, אוניברסיטת בן-גוריון בנגב.

- קורת, ע' (1998). יחסי גומלין אם-ילד, אמונות האם והתפתחות כתיבת טקסטים של ילדים –
השוואה בין שתי קבוצות מיצב. חיבור לשם קבלת תואר דוקטור לפילוסופיה,
אוניברסיטת תל אביב.
- שפרון, א' ומנדלסון, ר' (2003). Unschooling. בתוך ח' כשר, ר' כשר וא' שפרון (עורכים), *חינוך
ביתי באופן טבעי* (עמ' 29-30). קריית חיים: דפוס גסטליט.
- שפרון, א' ומנדלסון, ר' (2003). על כתיבה. בתוך ח' כשר, ר' כשר וא' שפרון (עורכים), *חינוך ביתי
באופן טבעי* (עמ' 34-35). קריית חיים: דפוס גסטליט.
- Aiex, N. (1994). *Home schooling and socialization of children*. Eric Digest.
Retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED372460>
- Aram, D., & Levin, I. (in press). Mother-child joint writing as a learning activity.
In J. Perera, M. Aparici, E. Rosado, & N. Salas (Eds.) and M. Joshi (series
Ed.). *Literacy studies: Perspectives from cognitive neurosciences,
linguistics, psychology and education*. New York: Springer
- Avner, J. A. (1989). Home schoolers: A forgotten clientele? *School Library
Journal*, 35(11), 29-33.
- Bingham, G. E. (2007). Maternal literacy beliefs and the quality of mother-child
book-reading interactions: Associations with children's early literacy
development. *Early Education and Development*, 18(1), 23-49. doi:
10.1080/10409280701274428
- Bunday, K. M. (1998). *School is dead: Homeschooling is growing worldwide*.
Retrieved from <http://learningfreedom.org>
- Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. NY: Norton.

- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. (2002). Homeschooling and teaching style: Comparing the motivation styles of Home School and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372-380.
- DeBaryshe, D. B. (1995). Maternal belief systems: Linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 1-20.
- DeBaryshe, D. B., Buell, M. J., & Binder, J. C. (1996). What a parent brings to the table: Young children writing with and without parental assistance. *Journal of Literacy Research*, 28, 71-90.
- DeBaryshe, B. D., Binder, J. C., & Buell, M. J. (2000). Mothers' implicit theories of early literacy instruction: Implications for children's reading and writing. *Early Child Development and Care*, 160(1), 119-131. doi: 10.1080/0030443001600111
- Douglas, S. J. (2004). *The mommy myth: The idealization of motherhood and how it has undermined women*. New York: Free Press.
- Evans, M. A., Barraball, L., & Eberle, T. (1998). Parental responses to miscues during child-to-parent book reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 19, 67-84.
- Evans, M. A., Bell, M., Mansell, J., & Shaw, D. (2001). *Parental coaching in child-to-parent book reading: Associations with parent values and child reading skill*. Paper presented in M. A. Evans' (Chair) symposium: Classroom and home experiences and their associations with reading skill development, the Society for Research in Child Development, Minneapolis.

- Farenga, P. (1999). John Holt and Origins of Contemporary Homeschooling. *Paths of Learning: Options for Families and communities*, 1(1), 8-13.
- Greer, B. (1998). Unschooling or Homeschooling? *In Family Unschoolers Network News*, Belhaven Woods Ct., Pasadena MD 21122-3727, 12.
- Hiatt, D. B. (1994). Parent involvement in American Public school: An historical perspective 1642-1994. *School Community Journal*, 4(2), 27-38.
- Holt, J. (1984). So you want to home-school. If you want to teach your children at home, you will first have to get them out of public school. *The Mother Earth News*, January/February, 139-141. Retrieved from <http://www.motherearthnews.com/homesteading-and-livestock/how-to-home-school.aspx>
- Kenneth, V., Anthony A., & Burroughs, S. (2010). Making the transition from the traditional to home schooling: Home school family motivations. *Current issues in education*, 13(4). Retrieved from <http://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/issue/view/11>
- Knowels, G. J., Marlow, S. E., & Muchmore, J. A. (1992). From pedagogy to ideology: Origins and phases of home education in the United States, 1970-1990. *American Journal of Education*, 100(2), 195-235.
- Korat, O., & Levin, I. (2001). Maternal beliefs, mother-child interaction, and child's literacy: Comparison of independent and collaborative text writing between two social groups. *Applied Developmental Psychology*, 22, 397-420.
- Lightfoot, C., & Valsiner, J. (1992). Parental guidance of the construction of personal cuturess. In I. E. Siegel, A. V. McGillicuddy De-Lisi, & J. J.

- Goognow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences belief systems under the for children* (pp. 393-414). NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lines, P. M. (1987). An overview of home instruction. *Phi Delta Kappan*, 68, 510-517.
- Mcgillicuddy-De Lisi, A. V., & Sigel, I. E. (1995). Parental beliefs. In H. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Status and social conditions of parenting* (Vol. 3, pp. 333-359). NJ: Lawrence Erlbaum Association.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., Baker, C. N. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared reading. *Early Education and Development*, 19(1), 138-160. doi: 10.1080/10409280701839221
- Meeks, L., Meeks, W. A., & Warren, C. A. (2000). Racial desegregation: Magnet schools, vouchers, privatization and home schooling. *Education and Urban Society*, 33(1), 88-101.
- Meigan, R. (1995). Home-based education effectiveness research and some of its implications. *Educational Review*, 47(3), 275-287.
- Meigan, R. (1997). The next learning system and why home-schoolers are trailblazers. London: Education Heretic Press.
- Miller, S. A. (1988). Parents beliefs about children's cognitive development. *Child Development*, 59, 259-285.
- Miller, S. A., Manhal, M., & Mee, L. L. (1991). Parental beliefs, parental accuracy and children's cognitive performance: A search for causal relations. *Developmental Psychology*, 27, 267-276.

- Murphey, D. A. (1992). Review, constructing the child: relations between parents beliefs and child outcomes. *Developmental Review*, 12, 199-232.
- Nicholls, S. H. (1997). Home schooling: a view of future education? *Education in Rural Australia*, 7(1), 17-24.
- Princiotta, D., & Bielick, S. (2006). *Homeschooling in the United States: 2003* (NCES 2006-042). Washington DC: US Department of Education, National Center for Education Statistics.
- Tyack, D. B. (1980). The one best system. A history of American urban education. London: Harvard University Press.
- Van Galen, J. A. (1988). Ideology, curriculum and pedagogy in home education. *Education and Urban Society*, 21, 52-68.
- Weigel, D. J., Martin, S. S., & Bennett, K. K. (2006). Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and preschool children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy*, 6(2), 191-211.