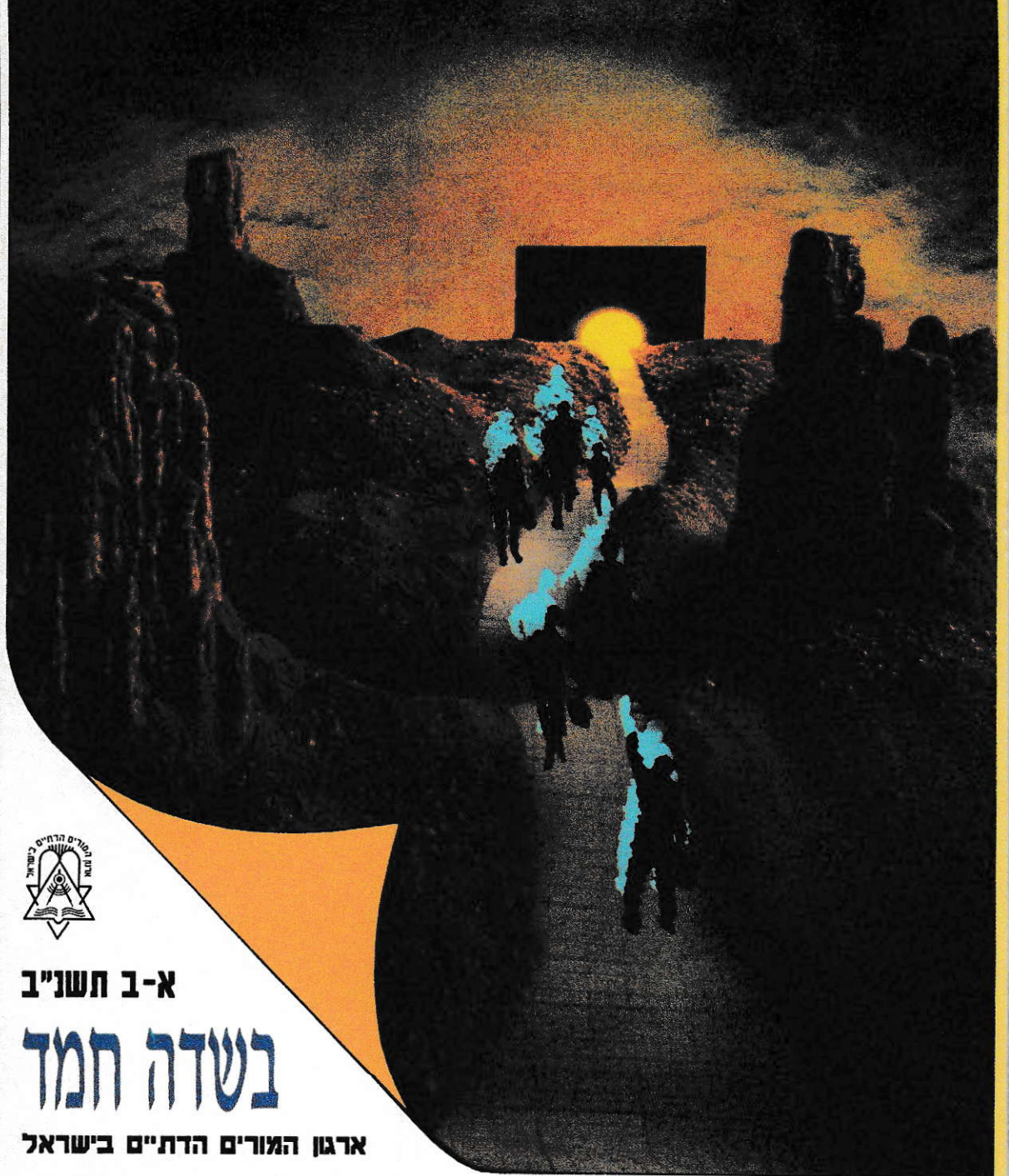


בסימן עליה



א-ב תשנ"ב

בשדה חמד

ארגון המורים הדתיים בישראל

פוסי התנהגות של הלומד האתיופי הצעיר

חגית אהרונוף -ירושלים



א. התכנית "ביתא ישראל"

בשנת 1984 נחשפה לראשונה בפומבי פרשת עלייתם של יהודי אתיופיה. עלייה זו שונה היתה משאר העליות שידעה מדינת ישראל מעולם. נוצרו בעיות מיוחדות בתחום החינוך וההוראה והיה צורך בפתרונות מהירים ומידיים.

עוד באותה שנה נרתם למשימה צוות ספרות ולשון ממ"ד באגף לתכניות לימודים של משרד החינוך והתרבות והכין תכנית-לימודים כוללת לילדי "ביתא ישראל".

התכנית נכתבה באינטנסיביות רבה ותוך פחות מחצי שנה כבר יושמה בכיתות. על כן כמעט שלא בוצע שלב של ניסוי ובודאי שלא תהליך של הערכה מעצבת.

בשנת 1986 עם תחילת יישומה של התכנית בכיתות הקלט, נערך מחקר הערכה לתכנית זו * . באמצעות המחקר בקשנו להגיע, בין השאר, לתובנות חדשות בקשר לדפוסי הלמידה של הילדים האתיופים, זאת מאחר, שאוכלוסיית ילדי "ביתא ישראל" היתה באותה תקופה האוכלוסייה הפחות מוכרת לאנשי החינוך במדינת ישראל. מתוך היכרות עם התרבות האתיופית היו צפויות שלוש בעיות מרכזיות בתהליך הלמידה של הילדים האתיופים, בעיות אשר הצריכו התמודדות מיידית:

הבעיה הראשונה הייתה בתחום התרבותי-התנהגותי.

התרבות האתיופית מחנכת לפאסיביות וחוסר יוזמה בפני הסמכות (המבוגר, המורה). היה, איפוא, חשש שילדי "ביתא ישראל" יפתחו דפוסי למידה של לומד פאסיבי שאינו חוקר, אינו שואל, אינו מבקר ואינו יוזם.

* חגית אהרונוף, הערכה מעצבת לתכנית "ביתא ישראל" (תכנית הלימודים לילדים עולים מאתיופיה), עבודת גמר לקראת התואר "מוסמך למדעי הרוח" (M.A.), אוני' ת"א, ביה"ס לחינוך 1988.
עקרי המחקר פורסמו בחוברת הנושאת שם זה, ע"י האגף לתכניות לימודים במשהח"י, ב-1989.

הבעיה השניה היתה בתחום הקניית הידע.

בעוד שילד עולה מהמערב צריך רק לתרגם מושגים משפה לשפה, הרי שהילד האתיופי חייב לרכוש את המושגים. בגלל המעבר החד מתרבות לתרבות, לילד האתיופי יש דיסאינפורמציה וחסר במושגים בסיסיים. הועלתה אף השערה שהילד האתיופי מתקשה בפיענוח המופשט ועל כן צפוי שהוא יתקשה בקניית המושגים.

הבעיה השלישית שנצפתה היתה בתחום הריגושי.

מעבר מתרבות לתרבות עלול להיות כרוך במבוכה, בעיקר כאשר התרבויות מכתובות תפישות שונות. היה חשש שהילדים יתביישו במורשתם וינטשו אותה כליל. **התכנית "ביתא ישראל" ביקשה להתמודד עם בעיות אלו.** וכך, בד בבד עם פיתוח חומרי למידה, נקבעו גם אסטרטגיות הוראה והנחיות למורה. מן המחקר עולה כי המורות נקטו באסטרטגיות ההוראה המומלצות, אם כי לפעמים היה הבדל ניכר במידת היישום. המורות עודדו את הילדים לשאול, להעריך ולבקר, הן נקטו בהמחשה ככלי להבהרת מושגים, הן חזרו על תכנים כדי לבססם, נתנו חיזוקים חיוביים כדי לעודד את הילדים ואף עסקו במורשת האתיופית כשהנושא היה זמין. עוד עולה מן המחקר, שהלומד האתיופי איננו לומד שאתו הגדרנו כאוכלוסיית היעד. על פי הממצאים הופך הדימוי של הלומד האתיופי. מסתבר שהלומד האתיופי איננו פאסיבי, הוא יוזם, שואל ומבקר והוא איננו נמנע מלדבר על מורשתו ועברו. עוד עולה מן הממצאים כי לילד האתיופי יכולת המשגה מושפטת ויכולת למידה טובה. הממצא היחיד שאישש את הצפי, היה הצורך הרב של ילדי "ביתא ישראל" בחיזוקים חיוביים, בעידוד ובהתייחסות אישית. במאמר זה נתמקד בתחום התרבותי - התנהגותי ונדון בהרחבה בסוגיית אפיון הלומד האתיופי הצעיר, בדפוסי חשיבתו ובהתנהגותו הלימודית, לא נתייחס במאמר זה לתחום הקוגניטיבי והאמוציונאלי.

ב. על מערך המחקר הכלים והשיטות

1. אוכלוסיית המחקר:

אוכלוסיית המחקר מנתה 5 כיתות קלט. 3 כיתות מעורבות ו-2 כיתות בנים. גילם של הנבדקים נע בין 6 ל-13 שנים. סה"כ ניצפו 61 תלמידים ו-5 מורות.

2. הכלים לאיסוף הנתונים, עיבודם וניתוחם

2.1 תצפית

התצפית (ההסתכלות) היתה אחד המכשירים החשובים לאיסוף נתונים לצורך עבודת הערכה זו. התצפית מאפשרת לרשום את המתרחש בעת ובעונה אחת עם ההתרחשות

עצמה, לכן זהו "תהליך פתוח וגמיש היוצר קשר רציף עם הארוע הנחקר" (צבר, 1982).¹ בתיאור התצפית מתועד מהלך ההתנהגות של הנחקרים, תוך רישום מדויק של ההתרחשויות בעיקר המילוליות. הרישום נקרא "רשימות שדה" (SPRADLEY, 1980).² "רשימות שדה" אלו כונו "פרוטוקולים" וסיפקו חומר עיקרי לניתוח הנתונים. הפרוטוקולים מתעדים שעורים בני 45 דקות בד"כ. הערות ופרשנויות של הצופה נרשמו בנפרד ולא היוו חלק מהתיאור. באמצעות הפרוטוקולים עקבנו אחר אסטרטגיות הוראה והתרחשויות בכתה, וכן עקבנו אחר תוצרים של התנהגויות ורכישת מיומנויות בקרב האוכלוסייה הנחקרת.

2.2 ניתוח תוכן

עיבוד הנתונים שהופיעו ב"רשימות השדה" (הפרוטוקולים) וניתוחם נעשה בשיטה של ניתוח תוכן (GUBA LINCOLN, 1981).³ זוהי טכניקת הערכה המספקת מידע איכותי וכמותי. גובה ולינקולן (1981) מגדירים עפ"י הולסטי (1969) את ניתוח התוכן כטכניקה של הסקת מסקנות כאשר מזהים באופן אובייקטיבי ושיטתי מאפיינים של המסר. שיטה זו מקובלת כיום מאד במחקרים אנתרופולוגיים.

ג. דפוסי חשיבה והתנהגות לימודית בקרב ילדי "ביתא ישראל"

אחת משאלות המחקר היא: באיזו מידה המורה מעודדת את הילדים לשאול, להעריך, לבקר, ולעשות שימוש בחשיבה "פתוחה" (חשיבה יצירתית, רב-כוונית)? וכיצד נענים הילדים לעידוד זה?

הגדרת המשתנה ודוגמאות

להלן נגדיר את המשתנה ונבחן את ביטויי בהתרחשויות הלימודיות כפי שהן נצפו בכיתות. כאמור, מעדותם של סוציולוגים ופסיכולוגים עלה שיש לצפות ללמוד פאסיבי הלומד בדרך השינון בלבד, לומד שאינו מיומן בשאלות, שתרבותו אוסרת עליו להעריך דברים בנוכחות מבוגר ובוודאי שאסור עליו הביקורת. איפיון זה עומד בניגוד לתפיסה החינוכית הרווחת בחינוך בישראל ובעולם המערבי בכלל; תפיסה הטוענת לחינוך לומד, שהוא סקור, חוקר, שואל ומבקר. לומד המסוגל לחשוב בחשיבה רב-כוונית, פתוחה ויצירתית. בבסיס הגדרת המשתנה המכיל את ההתנהגויות שנמנו לעיל, עומדת ההנחה, שאין לנתק את

(1) צבר - בן יהושע, נ., גילגוליה של תוכנית לימודים בבילוגיה בדרכה מתפיסתם הרעיונית של מפתחיה ועד לתפיסתם בעיני התלמידים, בית הספר לחינוך אוניברסיטת תל-אביב, 1982.

(2) Spradley, J.P., Participant Observation, Holt, Rinehart and Winston, N.Y. 1980.

(3) Guba, E.G., Lincoln Y.S., Effective Evaluation, Jossey-Bass Inc. Publishe 1981.

היגדי המורה או התלמיד מן הקונטקסט הכללי, כיוון שמדובר בתהליכי למידה. כלומר אין להתייחס בנפרד להיגדי המורה כיוון שמדובר בדינאמיקה, שגם התלמיד נוטל בה חלק, והוא הדין לגבי היגדי התלמיד, אשר מהווים תגובה להיגדי המורה, ובמקרים אחרים גוררים את תגובת המורה.

אי-לכך הורחבה ההגדרה לכל ההתנהגויות שפורטו לעיל ונמנו בצד היגדי המורה גם היגדי תלמידים כי, כאמור, לפעמים הייתה סיטואציה, שבה היגדי התלמידים נבעו מהעידוד שנתנה להם המורה לשאול, להעריך, לבקר או לענות על שאלה פתוחה ויצירתית, ויש שנצפה תהליך הפוך: התלמיד מיוזמתו העריך או שאל והמורה נענתה בחיוב. כאמור, המקרים משני הסוגים האמורים נמנו בקטגוריה זו.

המיומנויות הכלולות במושגים:

"הערכה", "ביקורת" ו"שימוש בדרכי חשיבה פתוחה ויצירתית":

הילדים נדרשו למיומנות חשיבה מסוגים שונים:

הבעת דעה, השערה, השלמת פערים, מדרש תמונה מנומק, ניתוח לוגי, היסק והערכת תשובתו של הזולת. המכנה המשותף לכל הסוגים הללו הוא היכולת לחשוב חשיבה פתוחה ויצירתית.

דוגמאות לעידוד להערכה, לביקורת, ולשימוש בחשיבה "פתוחה" ויצירתית.

א. עידוד להבעת דעה.

כאמור לעיל, אחת ממטרות התכנית הייתה לעצב לומד פעיל ומעורב, לכן חשוב שהילד ילמד להביע את דעתו. במובאה הבאה המורה אינה מסתפקת בתשובה שניתנה והיא שואלת:

"מי חושב אחרת?"

(מתוך פרוטוקול מס' 1)

ב. עידוד לשער השערות.

המובאות שלהלן מדגימות כיצד המורה מעודדת את הילדים לשער דברים. שכן הבסיס לחשיבה פתוחה, יוזמת ויצירתית הוא היכולת להשתחרר מההצמדות לידוע, והיכולת לחשוב באופן עצמאי. ההשערה היא אחד הפנים של החשיבה העצמאית.

"מה אתם חושבים היה כתוב בחותמת?"

הילדים לומדים בעברית מדרש על סיפור מקראי שהם כבר למדו בתורה.

המורה פותחת את השיחה בשאלה פתוחה:

"מה אתם יודעים, ומה אתם חושבים שיהיה כתוב בסיפור?"

השאלה הספקולטיבית היא כלי בידי המורה, היוצר גרוי לשער השערה כפי שיפורט בשתי הדוגמאות שלהלן. לעיתים, ניתן לקבל מגוון של תשובות מקוריות בעקבות שאלה מסוג זה (ראה המובאה שלהלן בעניין יוסף והבור).

פרוטוקול	הערות:
מורה: איך יוסף יכול לצאת מהבור?	תשובה בלתי צפויה, הילד מעלה רעיון מקורי, המורה אינה מגיבה.
תלמיד: יתפלל לה', ה' יעשה נס.	
תלמיד: אולי יש שם חבל, יורוק את החבל למעלה, יחזיק הרגליים ככה (מדגים טיפוס חבלים)	
תלמיד: יוסף קרה לה', ה' יעשה נס.	
מורה: איזה נס?	
תלמיד: ה' פותח הבור, אחר-כך הוא יוצא.	
תלמיד: אולי נחש זה יהיה גדול והוא יקח אותו, יצא.	
תלמיד: אולי ה' יעזור לו.	

בכיתה נערך, משחק תפקידים (סימולציה) לסיפור נלמד. על אחד הילדים הוטל להעמיד פני מת, ה"מת" לא התאפק וצחק, המורה שואלת שאלה ספקולטיבית: "מה היה עושה לו (לחבר) האריה, אם היה מתנהג כמו דניאל?"

ג. עידוד להשלים פערים

השלמת פערים היא מיומנות הנדרשת מן הילד במקצועות לימוד כמו ספרות והסטוריה. משמעותה של המיומנות הזו היא לקרוא דברים בין השיטין, כלומר להבין מן הטקסט גם את מה שלא נאמר בו. למשל; בספרות משתמשים במיומנות זו כדי להבין רבדים סמויים ביצירה, או פשוט כדי להשלים מידע שלא צויין בפירוש, אך מתבקש לצורך הבנה מלאה של היצירה. במובאה שלפנינו מדובר בסיפור עם מוסר השכל, כפי שיפורט בהמשך. השאלה בה פותחת המורה יש בה משום השלמת פערים. בהמשך המורה מבקשת להפעיל גם את מיומנות ההשערה. המורה מבקשת מהילדים להבחין בין ארוע שמתרחש בעלילה, לבין הסמלה של דברים. בסיפור ננטש אחד החברים על ידי רעהו, בהיותם ביער, כאשר אריה סיכן את חייהם. החבר מצא מקלט על עץ והחבר הנטוש העמיד פני מת כדי להנצל, אח"כ סיפר החבר הננטש לחברו, שהאריה לחש לו משהו בגנות אנשים הנוטשים את חבריהם בשעת צרה.

פרוטוקול	הערות:
מורה: ילדים, האריה באמת לחש?	השלמת פערים
תלמיד: לא	
מורה: מה עשה האריה?	
תלמיד: הריח	
מורה: אז למה הוא אמר שהוא לחש לו?	
תלמיד: שהוא יבין	
מורה: מה שיבין?	
תלמיד: שלא עוד פעם יעשה	הרעיון המופשט הובן.
מורה: מה שלא יעשה?	המורה מעודדת את
תלמיד: בורח. שלא יהיה בורח.	הילדים לגבש את הרעיון
מורה: נכון. שלא יברח. שלא יעזוב אותו בשעת צרה...	
אז למה הוא לא אומר לו:	המורה מבקשת להעריך את
אתה חבר לא טוב?	האסטרטגיה כשבסיס ההערכה הוא השערה.
תלמיד: כי רוצה שיהיה חבר שלו.	
מורה: נכון! הוא רוצה להשאיר חבר שלו. הוא אומר לו כך כדי שהוא יבין לבד שהוא התנהג לא יפה. מי עוד רוצה להגיד לנו למה הוא אמר בצורה כזאת?	
תלמיד: אולי ירביץ לו.	
מוקה: נכון. אולי הוא פחד לומר לו.	

"מדרש תמונה" היא אחד הכלים היעילים ביותר לחשיבה לא קונבנציונאלית. באמצעות "מדרש תמונה" ניתן לפתח את הדמיון, להביא את הלומד להשלמת פערים תוך כדי פיתוח השערות שונות. כאשר דורשים מן הלומד לנמק את קביעותיו יש במדרש התמונה מימד נוסף של היסק.

פרוטוקול	הערות:
מורה: מה בתמונה 14	
תלמיד: אמא.	
מורה: מה היא מבקשת?	

	תלמיד: כסף
	מורה: איך אתה יודע שהיא מבקשת כסף?
	תלמיד: אין לה נעליים ויש לה קופה.
	מורה: מה היא אומרת?
	תלמיד: תנו לי כסף.
	תלמיד: ראית שעשית משהו רע.
	תלמיד: תזהר, ילד!
הילדים מוכחים חשיבה מקורית. ניכר גיוון רב בתשובות.	מורה: אתם רואים שיש לנו הרבה אפשרויות: ראיתי שעשית משהו רע, או תזהר ילד, או: כמו שאמרתי לאיתן בשיעור שעבר: אסור לחצות כביש ליד גן סאקר.

גם הדוגמה הבאה עוסקת במדרש תמונה. השלמת הפערים מושתתת על השערות. הילדים מרבים להשתמש במלה "אולי". המורה אומרת להתבונן בתמונה בה נראות שתי נשים, היא מבקשת לספר את הסיפור שבתמונה.

הערות:	פרוטוקול
	תלמיד: אשה מחזיקה את הראש ואומרת: אוי! השניה אומרת מה קרה לך?
	תלמיד: (נכנס לתוך דברי חברו): מה יש לך?
	מורה: באמת, מה קרה?
	מה אתם חושבים?
התלמיד מבקש לדייק על פי הבנתו, ומתקן את חברו;	תלמיד: היא אומרת: אני לא יכולה לכתוב הרבה מלים.
	מורה: אולי...
התלמיד עושה פרויקציה של בעיות אישיות מעיקות.	תלמיד: אולי הכסף נפל.
מכאן ואילך הילדים נענים לאתגר של הצגת שאלה "פתוחה" והתשובות להם מדהימות במקוריותן.	מורה: אולי הכסף נפל לה.
	תלמיד: אולי לקבל מכה
	מורה (מתקנת): אולי היא קיבלה מכה.
	תלמיד: אולי הבן שלה נפל מהאוטו.

הילדים פורקים מועקות.	תלמיד:	אולי כואב לה בראש.
		הראש שלה התקלקלה.
	מורה (מתקנת):	אולי כואב לה הראש
	תלמיד:	אולי כואב לה הבטן.
	תלמיד:	אולי הילד שלה מת.
	תלמיד:	הזמן עבר והילד שלה לא בא.
	תלמיד:	אולי הבן שלה נכנס בים גדול ומת.
	מורה:	אולי הבן שלה נכנס לים ו...
		איך אומרים?
	תלמיד:	טבע
	תלמיד:	גנבו לה הכסף.
	מורה:	אולי הדלת הייתה פתוחה ונכנסו גנבים
		וגנבו לה את הכסף. אתם רואים, ילדים,
		כמה סיפורים אפשר לספר?

בתמונה ה"נדרשת" נראים אשה ותינוק.

פרוטוקול	הערות:
מורה: הוא מושיט ידיים, מה הוא רוצה?...	
תלמיד: הוא רוצה את אמא שלו. אומר:	
בואי אמא!!	
מורה: למה?	
תלמיד: לחבק אותו	שוב חוזרת התופעה שייתכן שיש
מורה: התינוק מדבר?	כאן ביטוי לבעיה אישית.
תלמיד: לא	
מורה: איך אמא יודעת מה הוא רוצה?	
תלמיד: בידיים שלו.	
מורה: לפי התנועה שהוא עושה.	
תלמיד: הוא בוכה. אמא תקח אותו ותתן לו חלב.	
מורה: הוא בוכה. הוא רוצה שאמא תקח אותו	מנסחת שנית, כדי לדייק.
ותתן לו חלב.	

ד. עידוד להסיק מסקנות ולקבוע קריטריונים

הסקת מסקנות וקביעת קריטריונים הם אחד הפנים של ההערכה. בדוגמה שלהלן הילדים נדרשים לקבוע אמות מידה לערך "חבר". קביעת אמות המידה מושתתת על נסיון-החיים שלהם, ועל ההיגיון. כדי לקבוע קריטריונים לסוגיה זו ("על מה אנחנו אומרים חבר טוב?") עליהם להעריך הערכה ערכית מצבים שונים.

למשל, אחד הילדים טען שחבר טוב אינו מגלה את התשובה, אלא אומר "תחשוב קצת", יתכן שמישהו אחר עשוי להסיק את המסקנה ההפוכה, דהיינו: חבר טוב הוא זה החוסך מרעהו מאמץ חשיבתי.

פרוטוקול	הערות:
מורה: מי חבר טוב? על מי אנחנו אומרים: זה חבר טוב?	
תלמיד: חבר טוב, אם אומרים לו תסביר לי, הוא אומר תחשוב קצת.	
מורה: מי עוד חבר טוב?	חוזרת על הרעיון שנאמר זה עתה.
אם יש שאלה הוא לא מגלה לך את התשובה, מה הוא אומר?	
תלמיד: תחשוב קצת.	
מורה (פונה לילד אחר): מה זה חבר טוב?	
תלמיד: אם אומר לך עשית לא טוב.	
מורה: ואז מה הוא אומר לך: בוא...	המורה אולי התכוונה ל: בוא ואראה לך כיצד.
תלמיד: לתקן.	
מורה: נכון, הוא אומר לך עשית לא טוב ועוזר לתקן.	
... מי עוד חבר טוב?	
עדי, מי בשבילך חבר טוב?	
תלמיד: עמר	
מורה: למה עמר חבר טוב?	
תלמיד: שהוא יושב בשקט.	
תלמיד: מי שחבר טוב אז מי שמרביץ לו את החבר, אז הוא מפריד.	
מורה: יפה, מפריד כשיש ריב.	

התלמיד מתקשה במילות קישור
אבל המורה מבינה וחוזרת
ומבהירה את דבריו.

הילד התכוון לחבר לא מהימן,
המורה לא ירדה לסוף דעתו

תלמיד: אני יושב בכיתה, החבר מרים את הכיסא
מורה: יפה! הרים בשבילך את הכיסא
מה עוד?
תלמיד: אני הולך בכביש ולא רואה אוטו, והוא
תופס אותי.
מורה: ... מזהיר אותך בכביש.
תלמיד: הוא אומר משהו, ואח"כ הוא אומר משהו
אחר הוא לא חבר טוב.
מורה (מנסה להבין): מגלה את הסוד?
אה... הוא לא חבר טוב
תלמיד: חבר נותן כסף בחנות.
(המורה מהנהנת בראשה).
תלמיד: אם אני שוכח את שעורי הבית שלי והוא
מביא לי.
מורה: יפה! מביא לי את שיעורי הבית.
תלמיד: אני הולך לטיול ואני צמא והוא נותן לי מים.
תלמיד: אם חבר שלו מקבל מכה, הוא מרים
אותו על הכתפיים.
מורה: נכון! יפה מאוד!
אם החבר נפצע, מקבל מכה, הוא מרים אותו.

בסוף השיעור חוזרת המורה לאותה שאלה, אלא שעתה נשאלת השאלה על רקע סיפור שנלמד
בכיתה, שם הסיפור "חבר טוב".
הילדים נדרשים עתה לקבוע אמות מידה על פי הסיפור. כלומר להסיק מן הסיפור מה הם
הקריטריונים שלפיהם נקבעת חברות.

פרוטוקול	הערות:
מורה: לפי הסיפור מי חבר טוב? (המורה מתחילה את המשפט והכיתה משלימה במקלה). תלמיד: מי שלא בורח כשיש סכנה. תלמיד: נשאר ביחד או בורח ביחד. תלמיד: עוזר. מורה (משלימה): עוזר בשעת סכנה.	כל הכיתה עונה. יש תחושה של שסתום שנפרץ. כולם מרגישים צורך דחוף להתבטא. אחרי שהמורה "שחררה" את השסתום, הילדים עונים בהצבעה.

דוגמה נוספת לעידוד הילדים להסיק מסקנה, מצויה בשאלה הבאה, שהוצגה על ידי המורה:
 "איך יודעים שהאחים אהבו אחד את השני?"
 הילדים התבקשו, איפוא להתייחס למעשה שעשו האחים וממנו להסיק על יחסיהם.
 דרך נוספת לגזור מסקנה היא דרך של ניתוח לוגי.
 בדוגמה הבאה מנסה המורה להביא את הילדים לידי המסקנה שהשם "אריאל", המהווה כינוי
 לירושלים, מצביע על חוסנו של ה' השוכן בירושלים (הצרוף ארי + אל).

פרוטוקול	הערות:
מורה: ירושלים - יש לה כמה שמות: ירושלים, עיר הקדש (בברכת המזון) למה קדושה? למה קדושה? תלמיד: כי אוהבים אותה. מורה: למה היא קדושה? מה היה בה? תלמיד: בית המקדש. ...	
מורה: ירושלים נקראת גם אריאל, למה ירושלים נקראת כך? תלמיד: על יד הכותל יש... (מתלבט) אריה מורה: נכון, יש שער האריות... אלו מילים מתחבאות באריאל? תלמיד: אריה מורה: אריה ו-אל. מה זה אל? תלמיד: אליהו הנביא. תלמיד: ל-ה'.	
מורה: למה קוראים לירושלים אריאל? תלמיד: כי ירושלים חזקה. מורה: ירושלים חזקה או... תלמיד: ה'.	כאן נדרשים הילדים להסיק מסקנה
מורה: ה' חזק כמו אריה. ואיפה היה בית המקדש? נכון בירושלים.	המורה הייתה צריכה להסביר את הרעיון עד הסוף ולומר: ה' שכן בביהמ"ק שבירושלים

ה. עידוד להעריך את תשובת הזולת.

סוג נוסף ומעניין של הערכה הוא הדרישה להעריך (ולתקן) תשובה שניתנה על ידי אחד הילדים. להלן שתי דוגמאות לסוג זה של הערכה וביקורת.

פרוטוקול	הערות:
תלמיד: ... האריה נשם את החבר השני...	
מורה: מה עשה האריה?	
תלמיד: (מתקן, נעזר במלה הכתובה בסיפור): הריח.	
מורה: נכון. האריה הריח אותו.	

המורה הנהיגה שיטה של תרגול קריאה לפיה כל ילד קורא עד שהוא שוגה. הכיתה צריכה לאתר את השגיאה ואז המורה מפסיקה את קריאתו. שיטה זו גורמת לכך שהילדים עוקבים בעירנות רבה אחרי הקריאה.

שאלות שאלות

הדגש הושם על עצם ההעזה לשאול, שהיא חריגה מנורמות מקובלות באתיופיה. לכן התייחסנו לכל שאלה גם אם היא חרגה מהתכנים בהם עסקה הכיתה. השאלות שנשאלו על ידי הילדים מתחלקות לשתי קטגוריות: א. שאלות שהילד מוטרד בגינן, הגם שאינן קשורות לתוכן השיעור. ב. שאלות הקשורות לחומר הלימודי או שהן קשורות לשיחה המתנהלת, באותה עת, בשיעור.

המכנה המשותף לכל הדוגמאות שיובאו להלן הוא ההתייחסות החיובית מצד המורה לשאלות שנשאלו, בין אם הן קשורות לקונטקסט ובין אם הן מנותקות ממנו, כי כפי שצינו לעיל, החשיבות היא בעצם ההעזה לשאול.

דוגמאות לשאלות מטיפוס א' (אינן קשורות למתרחש בכיתה).

ילד שואל: "מה זה הוצאת מעלות?" המורה משיבה לו, ואח"כ חוזרת לנושא השיעור.

ילד שואל שאלה לא עניינית, ובכך קוטע את הרצף הענייני בשיעור. אעפ"כ המורה עונה לו.

תלמיד: "מתי מחשבים?"

מורה: ב-11.00, עכשיו 10.00.

הדוגמאות לשאלות מטיפוס ב' (שאלות הקשורות למתרחש בכיתה) מתחלקות אף הן לשתי מחלקות משנה.

- שאלות שהתשובות עליהן אינן משתמעות מן החומר;

- שאלות של סקרנות (שאינן על בסיס אינטלקטואלי, אולי אפילו בעלות גוון רכילותי).

דוגמאות לשאלות שהתשובות עליהן אינן משתמעות מן החומר:
 סוג זה של שאלות מצביע על הצורך של הילד ב"השלמת פערים". זהו, איפוא, אלמנט המאפיין
 לומד חוקר דורש.
 המורה מסבירה, שכאשר בני ישראל עבדו בפרך, הוטלה עליהם מכסת עבודה יומית, ומי שלא
 עמד בה - נענש. אחד הילדים שואל על סיטואציה הפוכה:
 "ואם אני עושה יותר?"

המורה מונה את הסיבות לכך שיוסף היה חביב על אביו מכל הבנים. היא מציינת שהוא היה
 הצעיר ושהוא היה בנה של רחל. אין היא מזכירה כלל את בנימין. כיוון שהנתונים שבהם אפינה
 את יוסף, מאפיינים גם את בנימין, שהוא אף צעיר מיוסף, מקשה אחד התלמידים:

פרוטוקול	הערות:
תלמיד: למה לא את בנימין, הוא יותר קטן?	התלמיד מוסיף אינפורמציה המחזקת את השאלה, דהיינו את התמיהה על העדפת יוסף, ללא איזכורו של בנימין
מורה: שאלה יפה. למה אתם חושבים, לא כתוב שהוא פינק את בנימין?	
תלמיד: הוא היה הבן של רחל.	
מורה: זה נכון. אבל בנימין היה קטן.	
הוא עוד לא יכול היה לעבוד,	
אבל יוסף לא היה כל כך קטן...	

בדוגמה שלפנינו המורה מנצלת שאלה של תלמיד כדי להשתית עליו דיון של הערכה.

פרוטוקול	הערות:
תלמיד: זה היה באמת?	
מורה: בואו נראה, ילדים, מה נכון.	
יכול להיות ששני אנשים הולכים ביער?	
תלמיד: כן	
מורה: יכול להיות שבא אריה?	
תלמיד: כן. אני פעם הייתי ביער ובא דוב.	
מורה: ומה קרה?	
תלמיד: ברחתי.	
מורה: יכול לקרות שחבר יברח וישאיר חבר	
בשעת צרה?	
תלמיד: כן, יכול להיות.	

דוגמה לשאלות הקשורות לשיחה המתנהלת בכיתה, אך אינן על בסיס אינטלקטואלי:
המורה מסבירה את המושג בכור ונותנת דוגמה ממשפחתה: "...אני הבכורה". ילד מעז ושואל
שאלה אישית: "כמה אחים?"
המורה יכולה הייתה שלא להכנס לפרטים האישיים, אך היא נותנת לגיטימציה לשאלה. ועונה
בהרחבה: "חמישה אחים. אני נשואה, יש לי בעל".

שתי שאלות חשובות אחרות באותו מחקר בודקות את מידת השתתפותם של הילדים
מ"ביתא ישראלי", במהלך השיעור, ואת אופי ההשתתפות

מה מידת השתתפותם של הילדים בשיעור?

כאמור לעיל (פרק א סעיף 1.5) המערכת התכוננה להתמודד עם לומד פאסיבי שאינו מיומן
בשאלת שאלות, בהערכה ובביקורת, לומד שתרבותו איננה מעודדת יוזמה (ראה שם). שאלה
זו באה, איפוא, לעקוב אחר מידת האקטיביות של הילדים בשיעור ובאופייה של השתתפותם
בשיעור.

למעשה, שאלה זו באה כהמשך לשאלה אודות מידת העידוד שהמורה נותנת לילדים לשאול,
להעריך ולבקר. שאלה זו באה לבודד את היגדי התלמידים בתוך הקונטקסט כדי לבדוק,
כאמור, את אופי השתתפותם בשיעור, וללמוד מכאן על דפוסי ההתנהגות של הילד האתיופי-
כלומד.

ניתן, איפוא, לומר ששאלה זו חוצה את המתנס לצדו של התלמיד, כך ניתן יהיה לקבל תמונה
שלמה של התהליך: מחד חלקו של המורה בתהליך ומאידך הענותו ויוזמתו של התלמיד.

מן הממצאים עולה, שמספר היגדי התלמידים הוא כמעט כמספר היגדי המורים, כלומר:
באומדן חלוקת זמן-השיעור נראה, כי כמחצית מזמן השיעור נתפס על-ידי היגדי
התלמידים.

בהתחשב בעובדה שהמורה מלמד ומוסר אינפורמציה חדשה המחייבת אותו במלל - יש לראות
בממצא זה עדות להשתתפות ערה של הילדים בשיעור.

מה אופי השתתפותם של הילדים בשיעור?

- כדי לענות על שאלה זו יש לענות שתי שאלות משנה
- באיזו מידה נוטים הילדים ליזום במהלך השיעור?
 - באיזו מידה הילדים שואלים שאלות?

הגדרות ודוגמאות:

בחרנו לדון בשתי השאלות האלו בכפיפה אחת, כיוון שלפעמים היזמה כללה שאלת שאלות.
השאלות שנשאלו היו כאמור, משני סוגים. שאלות הקשורות בתוכן הנלמד ושאלות שאינן

קשורות בתוכן. לדידנו חשובה התופעה שהתלמיד מעיז ושואל. אנו מתייחסים לשאלות מסוג של ברור והבנה באותה מידת חשיבות כמו לשאלות של הערכה וביקורת, כי כאמור אנו מעוניינים בהתנהגות עצמה. להלן מספר דוגמאות לשאלות יזומות על ידי התלמיד:

דוגמאות לשאלה של הערכה וביקורת.
ילד שואל על סיפור: "זה היה באמת?"
מורה: את מי פינק יעקב?
תלמיד: את יוסף...
תלמיד: למה לא את בנימין, הוא יותר קטן?

דוגמאות לשאלות של ברור והבנה.
כך כותבים "שבט"?

שאלות של ברור נוהלים:
"כמה מספר?" (מה מספר העמוד?)
"זהו זה לכתוב ביחד?"
"מה כותבים?"

שאלות לצורך ברור והבנת מושגים.
"מה זה שונאים?"
"מה זה עמוק?"
"מה זה נשים?"

לעתים השאלות אינן אלא הצהרת כוונות המושתתת על יוזמתו של הילד, למשל:
"אפשר לצבוע את המלים ט"ו בשבט?"

שמשמעותה: ברצוני לצבוע את המלים הללו.
"גמרתי, אפשר לעשות עוד?"
שפירושו: אני רוצה להמשיך ולהתקדם בחומר.
שאלה החוזרת על עצמה היא השאלה: "למה?" הנאמרת כספק מחאה (ביקורת), וספק רצון לברר צורת התנהגות.

דוגמאות למשפטי חיווי הנובעים מיוזמת התלמיד.
בקטגוריה זו מנינו אמירות ופעילויות שהתלמיד יזם מבלי שנתבקש לכך. הנה דוגמאות לכך:

בשיעור חשבון המורה נותנת דוגמה ואומרת:

מורה: יש כאן אגרטל ובו 3 פרחים...

תלמיד (שר): כד קטן, כד קטן...

המורה השתמשה במושג "אגרטל", הילד הסכין לתרגם זאת למונח העברי "כד".

בדוגמה הבאה יוזם התלמיד מעין סיכום קטן, בהתאם ליכולת ההתבטאות שלו:

מורה: מה זה אלומות?

תלמיד: זה החיטה של אלומות.

תלמידה: כל החיטה ביחד יהיה אלומות.

מורה: יפה! תחזרי שוב.

תלמידה: כל החיטה יהיה ביחד אלומות.

מורה (מסכמת): נכון, כשהחיטה ביחד אסופה.

תלמיד (מסכם אף הוא): קוצרים ואוספים ביחד וקושרים.

לפעמים היוזמה היא בכיוון של טרוניה.

למשל: בשיעור בו התנסו הילדים בהחתמה בחותמת ביה"ס. אחת הילדות הביעה חוסר

שביעות רצון, ועל אף שהטביעה חותמות רבות אמרה:

"אני לא עשיתי!"

ויש אף מקרה בו ילדה מצהירה

"אני אמרתי!"

הצהרה זו באה, מאחר שלא היה ברור לילדה שהמורה אכן שמה-לב שהיא הייתה זו שהשיבה

תשובה. ומאחר שהדימוי העצמי שלה בעיני המורה ובעיני הכיתה, היה חשוב לה - טרחה הילדה

והודיעה ברבים "אני אמרתי!".

לפעמים הילדים "מנדבים" אינפורמציה כמו למשל אותו ילד אשר סיפר כי אחיו הוכש,

באתיופיה, על ידי נחש. וילד אחר אשר סיפר על הכשת סבתו והטיפול בה.

בדוגמה הבאה יוזמים הילדים דיון קטן, שבסופו נוטל אחד הילדים יוזמה, ניגש ללוח ומבהיר

את דבריו.

מורה: (בהקשר לאוהל אברהם)... אוהל זה בית מבד

תלמיד: כמו בסודאן.

מורה: נכון, כמו שהיה לכם בסודאן.

תלמיד: לנו מעץ.

מורה: איך קוראים לבית מעץ?
(עונה בעצמה): צריף.
תלמידים: (חוזרים אחריה): צריף.
תלמיד: (ניגש ללוח ומראה): עשה פתחים.
מי בא מפה - נכנס, מי בא מפה - נכנס.

מניתוח הממצאים עולה שכרבע מכלל היגדי התלמידים היו היגדים הכרוכים ביוזמה אישית. כרבע מתוך היגדי היוזמה האישית היו מסוג היגדי שאלה. נתון זה והנתון, שציינו קודם לכן, שכמחצית מסך כל ההיגדים שנרשמו היו היגדי תלמידים סותרים את ההנחה שלפנינו לומד פאסיבי, שאינו יוזם, אינו שואל ואינו מעריך.

להלן ננסה לנמק את חוסר ההתאמה בין תכונות הלומד המצופות לבין התכונות שנגלו לנו במהלך התצפיות. לשון אחרת: אנו שואלים: כיצד ניתן להסביר את העובדה שהלומד האתיופי מתנהג בניגוד למוסכמות התרבות האתיופית?

כיצד ניתן להסביר את העובדה שהלומד האתיופי מעריך ומבקר וגם מעז לשאול וליזום? איך נסביר את העובדה שהלומד האתיופי התגלה כבעל אותן תכונות אותן בקשה תכנית-הלימודים להקנות לו?!

פחות משנה עברה מאז אפיונו של הלומד האתיופי על-ידי סוציולוגים ופסיכולוגים ועד לבדיקת אפיונו בשדה.

השאלה המתבקשת היא: האם הילד האתיופי סיגל לעצמו במהירות בלתי צפויה, את ההתנהגויות שביקשנו להקנות לו? ואולי, בגלל גילו הצעיר לא הספיק הילד האתיופי להפנים את דפוסי התרבות שאנו ייחסנו לו?

יתכן שהתשובה לשאלות אלו מצויה בין שתי האמיתות: כושר ההסתגלות של עדה זו הוא צורך קיומי עבורה. האתיופי רוצה להשתלב בחברה הישראלית. המבוגרים משדרים לילדים את המסר שההשתלבות בחברה הישראלית היא אמצעי הישרדות. הילדים בהם מדובר הם צעירים. גילם נע בדרך כלל בין 6 ל-8 שנים, וסביר להניח שהם עדיין לא הספיקו לסגל לעצמם את הנורמות האתיופיות. לא מן הנמנע הוא שתלאות הדרך והאסונות, אשר הומטו על העדה, גרמו לקושי בשמירת המסגרות באותן שנים של נדודים. שנים אלו היו תקופת עיצוב דרכי ההתנהגות של ילדי "ביתא ישראל".

יתכן, אם כן שאפיון הלומד האתיופי, אשר נקבע על-ידי הסוציולוגים, מתאים ללמוד האתיופי הבוגר ואין לייחס אותו ללומד הצעיר. אפשרות נוספת היא שהלומד האתיופי, לאחר תקופה קצרה סיגל את דרכי ההתנהגות הרצויים, בעידודם של המבוגרים האתיופיים (כפי שפרטנו לעיל), ואולי, תרמה לכך התכנית "ביתא ישראל" אשר איתרה את נקודות התורפה האפשריות והנחתה את המורים כיצד לטפל בהן.