



משרד החינוך
מינהל חברה ונוער

דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית והרגישות המוסרית

מתווה פדגוגי דידקטי





משרד החינוך
מינהל חברה ונוער

דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית והרגישות המוסרית

מתווה פדגוגי דידקטי



על פי התיאוריה של לורנס קולברג על התפתחות החשיבה המוסרית
ופיתוח דידקטי של אדווין פנטון .

כתיבה ועריכה: **חיה פלג, ד"ר יעל ברנהולץ**
עריכה לשונית: **אפרת חבה**
הפקה: **גף הפרסומים משרד החינוך**

תודות: **לטובה צור**, סגנית מנהל המינהל דאז, **לאברהם עודד כהן** ז"ל ולמפקחי
מינהל חברה ונוער ולמשתלמים לדורותיהם, על הארותיהם והערותיהם
ועל תרומתם בכתיבת דילמות.

תוכן העניינים

מבוא / 4

פרק א' - ממצאי המחקר של קולברג וממצאיו על התפתחות החשיבה המוסרית / 5

- שיטת המחקר - שימוש בדילמות בריאיון אישי / 5
- רמות ושלבים בהתפתחות החשיבה המוסרית / 8
- ממצאי המחקר על התפתחות החשיבה המוסרית / 12
- השלכות ממצאי המחקר על החינוך / 15

פרק ב' - ניהול דיוני דילמה - המטרות והמתודה לחינוך מוסרי / 18

פרק ג' - מבחר דילמות מוסריות / 26

- דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים / 28
- דילמות מחיי היומיום בבית הספר ובקהילה / 38
- דילמות מתוך תחומי הדעת / 47
- מבחר דילמות מאתר האינטרנט של מינהל חברה ונוער / 72

פרק ד' - כיצד לכתוב דילמה מוסרית - מתווה על פי קולברג / 73

פרק ה' - מחשיבה מוסרית להתנהגות הוגנת / 77

- מחשיבה להתחשבות / 77
- הוגנות מהי? - מהלך לברור המושג / 79
- מהלך פתרון הוגן / 82
- אירועים וקונפליקטים מחיי היום יום / 84

נספחים - להעשרה העמקה ותרגול / 88

נספח מס' 1 - ניהול ריאיון / 89

נספח מס' 2 - כלים למשוב ולהערכה עצמית / 92

נספח מס' 3 - מתווה סדנה להכשרת מורים לניהול דיונים בדילמות מוסריות / 103

נספח מס' 4 - שאלון עמדות מורים על תפקיד המורה בחינוך מוסרי / 105

נספח מס' 5 - לקראת קהילה הוגנת בבית הספר - תקציר הגישה / 106

מבוא

לאנשי החינוך,

החוברת שלפניכם מציעה מערך דידקטי שיטתי לעבודת מורים ומדריכים להקניית מיומנויות דיון בדילמות מוסריות ולטיפול צמיחה מוסרית. העיסוק בסוגיות ערכיות בכל תחומי הלמידה והעשייה בבית הספר נעשה באמצעות דיון בשאלות ערכיות, קיומיות מהותיות. עיסוק זה מקנה ידע, מטפח חשיבה ביקורתית ותורם לצמיחה מוסרית ולפיתוח תפיסת עולם ערכית. דיונים שיטתיים בסוגיות מוסריות מסייעים לתלמידים לפתח מיומנויות חברתיות ופרו חברתיות ומקנים כלים להתמודדות במצבים מורכבים במרחב החברתי והאזרחי הדורשים הנמקה על בסיס ערכי.

במהדורה מחודשת זו של החוברת, נוסף פרק המקשר בין חשיבה מוסרית להתנהגות של הוגנות בחיי היום יום במוסד החינוכי הניתנת ליישום במסגרות החינוך הבלתי פורמלי. רגישות מוסרית ושיפוט מוסרי, כמו גם יחס של כבוד, של אכפתיות ושל הוגנות כלפי האחר, הם ערכים ומיומנויות הנחוצים לבוגרים במאה ה-21 לא פחות ואף יותר מאשר בעבר על בסיס ערכים אלו. יש לטפח מוטיבציה להתנהלות מוסרית במעגלים חברתיים אישיים ובמרחב הקהילתי ציבורי. העיסוק בכך יכין את התלמידים לחיי אזרחות פעילה.

הגישה הפדגוגית המוצעת בחוברת מכוונת לקידום מטרות החינוך 2004 ועומדת בהלימה לתפיסת הפדגוגיה מוטת העתיד שפיתח משרד החינוך ושלפיה תוכנית חינוכית צריכה להקנות ידע, מיומנויות וערכים, כגון: צדק, כבוד, שוויון, יושרה. כמו כן הגישה עומדת בהלימה להתפתחויות במחשבת החינוך בעולם. התפתחויות אלו מנוסחות במסמך של האיחוד האירופי על אודות "המצפן החינוכי לשנת 2030"¹ ולפיהן ערכים, עמדות, עקרונות ואמונות משפיעים על בחירות הפרט, על השיפוט שלו, על התנהגותו ועל הפעולות שהוא נוקט בחיי היומיום. לבחירות הפרט השפעה על רווחת הפרט, החברה, הסביבה והעולם כולו.

בהוצאה המחודשת של חוברת זו, אנו שואפים להטמיע מודעות ומוטיבציה לחינוך ערכי מוסרי בפיתוח מקצועי של עובדי החינוך וההוראה, של מובילי החינוך החברתי בבתי הספר ושל עובדי חינוך במסגרות החינוך הבלתי פורמלי.

בברכה,

רות קנולר-לוי

מנהלת אגף תכנים תוכניות הכשרה והשתלמויות

¹ The OECD Learning Compass 2030.



פרק א'

המחקר של קולברג וממצאיו על התפתחות החשיבה המוסרית

במשך שנים, סללו **לורנס קולברג**, עמיתיו ותלמידיהם דרך לתחומי מחקר חדשים בחינוך מוסרי ותרמו תרומה נכבדה בתחומי הפסיכולוגיה ההתפתחותית של החשיבה המוסרית, הפילוסופיה של המוסר והחינוך המוסרי.

לאורך השנים, התפתחו תחומי מחקר נוספים בחינוך המוסרי כגון: חינוך האופי, חשיבה מוסרית ורגש, היבטים גנטיים בחשיבה מוסרית, מודעות מוסרית, רגישות מוסרית, אכפתיות ותהליכי התפתחות מהגיל הצעיר. ריבוי תת הנושאים הביא את החוקרים להגדרה הכוללת לתחום: חינוך פרו חברתי - Prosocial Education.

שיטת המחקר - שימוש בדילמות בריאיון אישי

קבוצת המחקר המקורית של קולברג פעלה במשך עשרים שנה. אחת לשלוש שנים, רואיינו אותם חמישים ילדים ונערים (שהיו בתחילת המחקר בגילאי 8-13) במטרה לבחון שינויים בחשיבה המוסרית שלהם. במקביל, התקיימו ראיונות אורך נוספים עם ילדים ועם מבוגרים ברחבי ארצות הברית ובמקומות אחרים בעולם: טורקיה, מקסיקו, טיוואן, קנדה, בריטניה, איי בהאמה, זמביה, הודו, יפן, ישראל ועוד.

בפני המראיינים הוצגו דילמות מוסריות, דהיינו: דילמות שטומנות בחובן התנגשות בין ערכים ונדרשת בהן הכרעה. המראיינים הציגו לפני כל נבדק לפחות שלוש דילמות מוסריות שונות, שבכל אחת מהן סיפור אירוע שבו יש התנגשות בין ערכים. החוקרים שאלו את המראיינים שאלות הבהרה וסיווגו את שיקולי הדעת ואת הנימוקים שעלו מתשובותיהם. בעקבות ניתוח התשובות, הוגדרו שישה שלבים בחשיבה המוסרית, השונים זה מזה במהותם, בחלוקה לשלוש רמות.

הילדים הצעירים ביותר נימקו עמדתם במונחים של הימנעות מעונש או של זכייה באהדה מצד דמויות סמכותיות. ילדים גדולים יותר נימקו עמדתם במונחים של כדאיות ושל הדדיות. מתבגרים דיברו על מחויבות לנורמות קבוצתיות או על מחויבות לשמירה על החוק למען קיומה של חברה מתוקנת.

לפניכם שתיים מהדילמות שהוצגו בפני הנחקרים:

- הדילמה של היינץ
- הדילמה של שרון

הדילמה של היינץ

אישה באירופה חלתה במחלה קשה, סוג מיוחד של סרטן, והייתה קרובה למות. לדעת הרופאים, רק תרופה מסוימת אחת הייתה עשויה להציל את חייה.

תרופה זו כללה סוג של רדיום שגילה זה עתה רוקח באותה עיר. אומנם הכנת התרופה לא הייתה יקרה, אבל הרוקח דרש תמורתה פי עשרה ממחיר העלות שלה. הרדיום עלה לו 200 דולר, ואילו הוא דרש 2,000 דולר תמורת המנה של התרופה. היינץ, בעלה של החולה, פנה לכל מכריו וביקש ללוות מהם כסף, אבל הוא הצליח לגייס רק מחצית מהסכום הדרוש. הוא סיפר לרוקח שאשתו גוססת וביקש לקנות את התרופה במחיר זול יותר או בתשלומים, אבל הרוקח עמד על שלו וענה:

"לא,

אני גיליתי את התרופה והשקעתי בה ואני רוצה להתעשר ממנה!"

היינץ נתקף ייאוש וחשב על פריצה לבית המרקחת כדי לגנוב את התרופה.

האם על היינץ לגנוב את התרופה, כן / לא ?





הדילמה של שרון

שרון וידידתה הטובה ביותר, גילה, נכנסו יחדיו לערוך קניות בחנות בקניון. גילה ראתה חולצה שמצאה חן בעיניה ואמרה לשרון שהיא הולכת למדוד אותה. בשעה שגילה נכנסה לתא ההלבשה, המשיכה שרון להסתובב בחנות. אחרי זמן קצר, יצאה גילה מתא ההלבשה לבושה במעילה. היא רמזה לשרון בעיניה אל החולצה שתחת מעילה ובלי לומר מילה יצאה מהחנות. אחרי כמה רגעים, ניגשו אל שרון קצין הביטחון, אחת המוכרות ומנהל החנות. "זו היא, היא אחת הבנות, תבדוק בתיק שלה", אמרה המוכרת. קצין הביטחון הצביע על שלט מעל דלת היציאה האומר שהחנות שומרת לעצמה את הזכות לבדוק בתיקים ובחבילות. שרון מסרה לו את תיקה לבדיקה. "אין כאן חולצה", אמר הקצין למנהל. "אז השנייה לקחה את זה", אמרה המוכרת, "זה ברור כשמש, הן עשו את זה יחד." קצין הביטחון שאל את המנהל אם הוא רוצה להמשיך בחקירת המקרה. "בהחלט", הוא ענה. "הסחיבות גורמות לעיקר ההפסדים בחנות כמו שלנו. איני יכול לתת לגנבים להתחמק."

קצין הביטחון פנה לשרון: "מה שמה של הצעירה שהייתה איתך?" שרון הסתכלה בו ושתקה. "אם לא תגלי לנו, יאשימו אותך בסיוע לפשע", אמר קצין הביטחון. שרון התלבטה.

**האם על שרון לגלות את שם חברתה לקצין הביטחון,
כן או לא?**



רמות ושלבים בהתפתחות החשיבה מוסרית

.....

מניתוח שיקולי הדעת והנימוקים, שעלו מתשובות המראיינים לדילמות, זיהה קולברג שישה שלבים בהתפתחות החשיבה המוסרית של בני אדם, המסווגים להלן לשלוש רמות, בכל רמה שני שלבים:

א. רמה קדם קונבנציונלית (שלבים 1-2)

ברמה זו, בני אדם מושפעים בהכרעתם המוסרית מכוחן של דמויות סמכותיות ומהתוצאות הממשיות של הפעולות, כגון: עונשים, שכר או מתן הטבות מוחשיות.

שלב 1: אוריינציה של עונש ושל ציות

בשלב זה, התוצאות הממשיות של מעשה מסוים הן הקובעות אם המעשה טוב או רע, הוגן או בלתי הוגן. האדם חושב על דרכים לחמוק מעונש או לקבל פרס, והוא נכנע לדמויות סמכותיות או לאנשים בעלי יוקרה. הוא ממוקד בעצמו, מתמקד באינטרסים שלו בלבד.

שלב 2: אוריינציה של כדאיות

בשלב זה, האדם חושב על הזולת רק אם הוא עשוי להועיל לו לסיפוק צרכיו. החשיבה מוליכה לפעולה המספקת את צרכיו ולעיתים את צורכי הזולת. לעתים קרובות אפשר למצוא בשלב 2 יסודות של הגינות, אבל זו נובעת תמיד מסיבות פרגמטיות תועלתניות ולא מחוש של צדק או מנאמנות.

בשלב זה, האדם עדיין מבקש לשרת את האינטרסים שלו בלבד, אבל הוא כבר מסוגל לצפות מראש את תגובות הזולת. יש לו נכונות לנהל משא ומתן ולהתחשב בזולת, כדי להשיג את מטרותיו (בבחינת "שמור לי ואשמור לך").



ב. רמה קונבנציונלית (שלבים 3-4)

בני אדם ברמה זו רואים עצמם חלק מקבוצה וממלאים את ציפיותיהם של בני משפחה, של קבוצת שייכות, של קהילה או של עם; ללא התחשבות בתוצאות המיידיות של המעשה לגביהם אישית. ברמה זו, הם מבטאים נאמנות למעגל חברתי ומחויבות לקיומו.

שלב 3: אוריינטציה של שותפות בין-אישית בקבוצה

בשלב זה, האדם מזהה התנהגות טובה עם כל מה שמוצא חן ושמקובל בעיני החברים, המשפחה או הקבוצה שאליה הוא שייך. האדם מסוגל לראות את הדברים מנקודת ראות של מערכת היחסים בקבוצה, הכוללת: דאגה, אמון ויחס של כבוד. הוא מקבל החלטות על פי תפיסתו את הנורמות המקובלות בקבוצה, כיוון שחשוב לו להיות שייך ומקובל. החשיבה מבוססת על קונפורמיות לנורמות ומלווה לעיתים בתפיסות סטריאוטיפיות ואף בכניעה ללחץ קבוצתי.

שלב 4: אוריינטציה של קיום האברה ומוקיה

בשלב זה, החשיבה מכוונת לשמירה על החוק ולקיום הסדר החברתי. פירושה של התנהגות טובה או הוגנת הוא מילוי חובתיו של האדם, גילוי דרך ארץ כלפי החוק או כלפי מה שמקיים את הסדר החברתי בתור שכזה. בשלב זה, האדם מסוגל לראות את הסיטואציה מבעד לעיניהם של אחרים, ובכללם אנשים שאין הוא מכיר כלל. הוא מבטא דאגה לחברה ולניהולה התקין.

ג. רמה עקרונית (שלב 5-6)

שלב 5: אוריינטציה של מחויבות לערכים המעוצנים באמנה חברתית

בשלב זה, האדם נוטה להגדיר פעולה נכונה במונחים של ערכי זכויות הפרט, כפי שהוסכם עליהן בחברה ובמסמך רשמי, כגון חוקה. קבלת סמכות החוק בשלב זה, בשונה משלב 4, מותנית בכך שהחוק אינו נוגד את ערכי החברה או את עקרונות הצדק האוניברסלי המקובלים בחברה זו. כאשר תנאי זה אינו מתקיים, עולה האפשרות של שינוי החוק, כך שיתן מענה צודק יותר וישרת את טובת החברה כולה.

שלב 6: אוריינטציה של מחויבות לערכי צדק אוניברסליים

בשלב זה, מחויבות האדם היא לערכי צדק אוניברסליים, מעבר לשייכות אישית, קבוצתית או לאומית.

אשוב להבהיר כי:

שלב בחשיבה המוסרית הוא דגם עקבי של חשיבה על בעיות המתעוררות במצבים שבהם יש התנגשות בין ערכים מוסריים.

שלבי החשיבה אינם מצביעים על טיפוס אופי. אין בעולם "אדם שלב 2". יש רק בני אדם החושבים בשלב מסוים של התפתחותם בפרספקטיבה של שלב 2, שבו הדאגה להגינות מוגבלת על ידי האמונה שעל בני אדם לדאוג לעצמם ולכן עליהם "לסחור" זה עם זה.

הפרספקטיבה החברתית על פי רוברט סלמן

בעקבות איפיון מהות שלבי החשיבה שהגדיר קולברג, בדק רוברט סלמן (ב-1974) ממד התפתחותי של הפרספקטיבה החברתית של האדם. הוא מצא כי גם הראייה החברתית של האדם את הסובב אותו מתפתחת בשלבים:

רמה טרום קונבנציונלית (שלבים 1-2)

ברמה זו יש שני שלבים:

בשלב הראשון אין לאדם יכולת להבחין בזולת ובצרכיו. הוא מרוכז בעצמו ובצרכיו האישיים בלבד (Egocentered). הוא מעדיף את עצמו לא מבחירה ערכית, אלא משום שאינו מסוגל קוגניטיבית-התפתחותית לראות את צורכי האחר.

בשלב השני האדם מתחיל להיות מודע לכך שאחרים מרגישים או חושבים באופן שונה ממנו, אך עדיין אינו מסוגל לחשוב על עצמו ועל אחרים בו בזמן.

רמה קונבנציונלית (שלבים 3-4)

ברמה זו, מופיעה אצל בני האדם הפרספקטיבה של שייכות ושל חברות בקבוצה או בחברה.

ברמה זו שני שלבים:

בשלב השלישי, אדם חש זיקה ושייכות לקבוצה מסוימת אחת או יותר, אך לא לחברה כולה.

בשלב הרביעי, אדם חש זיקה לחברה כולה ומחוייב לחוקיה כשומרים על הסדר החברתי התקין.



שלבי התפתחות החשיבה והפרספקטיבה המוסרית על פי קולברג וסלמן

שלב	מאפייני החשיבה המוסרית ומניע עיקרי לפעולה	פרספקטיבה חברתית
1 אוריינטציה של עונש ושל ציות	הימנעות מעונש ורצון לקבל גמול, ציות לסמכות חזקה.	- לאדם פרספקטיבה של פרט בודד הרואה את טובת עצמו בלבד. - הפרט אינו מסוגל להכיר בכך שלזולת יש צרכים השונים משלו.
2 אוריינטציה של כדאיות	הפרט רואה את הזולת רק כעשוי להועיל לו בסיפוק צרכיו: "שמור לי ואשמור לך".	- הפרט מודע לכך שלכל אדם יש אינטרס שאותו הוא שואף להשיג. - הטוב מוגדר מנקודת הבט של טובת הפרט בלבד.
3 אוריינטציה של שותפות בין-אישית בקבוצה	- רצון להיות אדם טוב, מקובל בקבוצה ורגיש לצורכי חבריה. - קונפורמיות לנורמות הקבוצה. - דאגה ליחסי קרבה בין חברי הקבוצה על בסיס כבוד, נאמנות, אמון והכרת תודה.	- הפרט מתמקד בשייכות שלו לקבוצה מוגדרת. יש מודעות לרגשות הזולת. - הסכמות וציפיות הדדיות בקבוצה מקבלות עדיפות על פני האינטרס האיש. - לפרט אין עדיין יכולת לראות מערכת חברתית שלמה.
4 אוריינטציה לחברה ולחוקיה	- מחויבות לשמירה על החוק לשם הבטחת הסדר החברתי התקין. - דאגה לטובת החברה.	- הפרט רואה את טובת החברה כולה.
5 אוריינטציה חברתית על בסיס ערכי	- מחויבות לערכים שהוסכמו באמנה חברתית (כמו בחוקה האמריקאית). - החברה דנה בתיקונים לחוקים מתוך מחויבות לערכים ועל פי העיקרון של "הטוב ביותר למספר הגדול ביותר של אנשים".	- העמדת הערכים כבסיס לסדר היום הציבורי בחברה.
6 אוריינטציה לצדק אוניברסלי	- מחויבות לערכים מוסריים אוניברסליים של צדק, שוויון, ערך האדם וכבוד האדם.	- העמדת הצדק האוניברסלי במרכז.

ממצאי המחקר על התפתחות החשיבה המוסרית

מן המחקר של קולברג ועמיתיו על התפתחות החשיבה המוסרית, עולים ממצאים אלו:

- חשיבה של בני אדם מתפתחת בשלבים בסדר עולה. כל אדם, בהיותו ילד קטן, חושב לפי דגם חשיבה של שלב 1. רוב תלמידי בתי הספר היסודיים נמצאים בשלב חשיבה 2 במשך כמה שנים. הם מתקדמים לשלב 3 בזכות העובדה שחיהם בקהילה מתנהלים, במידה הולכת וגדלה, בתוך קבוצות בני גילם, המצפים מחבריהם לנאמנות, להתנהגות בדרכים המקובלות על בני עשרה אחרים ולמוכנות לעזור לחבריהם ככל שיוכלו. גם הורים מעלים לעיתים קרובות ציפיות דומות. הדבר משפיע על בני העשרה והם עוברים למערכת חשיבה המאורגנת בצורה החדשה.
 - רוב המבוגרים האמריקניים חושבים ברמה קונבנציונלית (שלבים 3 או 4), ורק מיעוט קטן, כ-5 אחוזים, מגיעים לחשיבה עקרונית מלאה (שלב 5). תלמידי תיכון מעטים בלבד מגיעים לשלב זה.
 - המעבר משלב לשלב מתרחש באיטיות, המציאות או דילמות היפותטיות מעוררות מאבק קוגניטיבי בתודעתו של האדם, גורמות לו אי נחת אינטלקטואלית ובכך מאפשרות מעבר לשלב גבוה יותר.
 - שיקול הדעת של האדם מעוגן בעיקרו בשלב חשיבה מסוים. השלבים הסמוכים משמשים לו דגם חשיבה משני. אם יציגו לנבדק כמה דילמות, הוא ישיב בעקביות תשובות האופייניות לשלב החשיבה שהוא נמצא בו, גם אם תוכן הדילמות והערכים המתנגשים בהן יהיו שונים.
 - בני אדם מסוגלים להבין טיעונים במונחים של שלב החשיבה שלהם ושל כל השלבים שמתחתיהם, ולעיתים גם של שלב אחד מעליהם. בדרך כלל הם מעדיפים את שלב החשיבה הגבוה ביותר שאותו הם מסוגלים להבין.
- ממצא אחרון זה מבוסס על מחקר משלים שערך ג'יימס רסט, שבמהלכו הוא ריאיון 47 בוגרי תיכון, לפי הריאיון של קולברג, במטרה לקבוע את שלב החשיבה שבו הם נמצאים. לאחר הריאיון, הציג בפניהם רסט סדרת היגדים שבהם תגובות לדילמה שהוצגה בפניהם, לפי כל אחד מהשלבים בסולם קולברג. הוא ביקש מן המרואיינים להסביר את ההיגדים במילים שלהם ולדרג אותם על פי מידת השכנוע שיש בהיגדים הללו לגביהם.



מניתוח התשובות עלה כי:

- רוב הנחקרים הבינו נימוקים בשלב אחד גבוה מהשלב בו הם מצויים ונטו להעדיף את ההיגד הגבוה יותר בסדר ההתפתחות.
- לאחר שאדם הגיע לשלב מסוים, הוא אינו נסוג, אבל ההתפתחות עלולה להיעצר בכל שלב.
- הנימוקים שמשמיע מי שנמצא בשלבים גבוהים, הם בעלי פרספקטיבה רחבה יותר ומציעים פתרון טוב יותר לדילמה מהנימוקים שמשמיע מי שנמצא בשלבים נמוכים.
- בשלבים גבוהים יותר, בני אדם מבחינים בקיומם של ערכים שונים, כגון: ערך החיים וערך הרכוש ומסוגלים לדרג ערכים אלה. הם יצינו למשל כי ערך החיים עולה על ערך הרכוש כיוון שערך החיים אינו הפיך.
- בשלבים גבוהים יותר, בני אדם פונים לעקרונות אוניברסליים יותר, כגון: שוויון, צדק וערכי אמנה חברתית בחברה דמוקרטית.

המחקר הראשון של קולברג נערך בארצות הברית. בעקבות ממצאיו, ביקש קולברג לבדוק באיזו מידה ממצאיו הם אוניברסליים ובאיזו מידה הם מאפיינים את החברה האמריקאית בלבד. לשם כך, נערכו מחקרי מדגם בכמה ארצות. בכל אחת מהארצות האלה, מצאו החוקרים אותם שלבי חשיבה שקולברג מצא בארצות הברית. השלבים העקרוניים לא הופיעו אצל נבדקים בחברות בעלות סדר חברתי שבטי.

מחקרו של קולברג התבסס על התשתית המחקרית של פיאז'ה בנושא התפתחות החשיבה. קולברג בדק את הקשר שבין חשיבה מוסרית לחשיבה בכלל. הוא מצא כי הגורמים העיקריים המונעים את התפתחותה של חשיבה מוסרית עד לשלבים הגבוהים והמגבילים אותה לראייה אזרחית מצומצמת הם: יכולת קוגניטיבית מוגבלת לפי סולם פיאז'ה ופרספקטיבה חברתית צרה לפי סולם סלמן (ראו בטבלה שלעיל).

הביקורת על מחקרי קולברג¹

במהלך השנים, נשמעו תגובות ביקורתיות על ממצאי המחקר של קולברג, חלקן ביקורות על המתודולוגיה וחלקן על הממצאים.

קולברג ועמיתיו התייחסו לביקורות וערכו מחקרים נוספים, בחנו מחדש את הממצאים וערכו התאמות בנקודות הנדרשות.

אחת הביקורות, היא של קרול גיליגן (מחקרה פורסם ב-1982) והיא עסקה בהיבט המגדרי. גיליגן חקרה את שלבי החשיבה של קולברג ביחס לחשיבה של נשים על דילמות מוסריות. מסקנתה הייתה כי נשים וגברים חושבים באופן שונה על דילמות מוסריות.

לטענתה, נשים מדגישות דאגה לאחר ואכפתיות (Caring) המאופיינת על ידי קולברג כשלב 3 הקונבנציונאלי בעוד שגברים שמים בראש את האסרטיביות ואת העמידה על מוסר של צדק כללי, המאופיין על ידי קולברג כשלב 5 העקרוני והגבוהה יותר באיכותו. לפיכך, לטענתה, סולם קולברג מציב את רוב הנשים כמציגות טיעונים ברמה נמוכה מזו של הגברים.

קולברג הסכים עם גיליגן שמימד ה-Caring / האכפתיות והדאגה לאחר, משמעותיים ביותר בחינוך המוסרי, אך טען שאין הבדל בין נשים לגברים בעניין זה.

במחקרים נוספים שנערכו, לא נמצאו הבדלים בין גברים ונשים ברמות שיקולי הדעת המוסריים¹.

1 Schminke & Ambrose, 1999, בתוך גבע 2011.



השלכות ממצאי המחקר על החינוך

ניהול דיוני דילמה שיטתיים בכיתה לקידום חשיבה מוסרית

מחקריו של קולברג היו בתחום הפסיכולוגיה ההתפתחותית, אך ממצאיו הצביעו על פוטנציאל משמעותי לתחום החינוך.

תלמידו של קולברג, משה בלאט (1969), היה הראשון אשר השתמש בדילמות המחקר של קולברג ככלי להתערבות חינוכית. במהלך שנה אחת ניהל בלאט דיונים בדילמות היפותטיות עם תלמידיו בבית הספר היהודי בבוסטון וליווה את ההתנסות במחקר. הממצא המרכזי במחקרו של בלאט היה, כי אצל תלמידים שהשתתפו בדיוני דילמה, חלה התפתחות בשלבי החשיבה בהשוואה לתלמידים בקבוצות ביקורת. מכאן עלתה המסקנה כי על ידי התערבות חינוכית שיטתית, ניתן לתרום להתפתחות החשיבה המוסרית.

בלאט גילה את היתרונות החינוכיים שבניהול דיוני דילמה בקבוצות. הדיון כלל שלב שבו מנחה הדיון הציג לתלמידים שאלות הבהרה סוקרטיות ואפשר העלאת נימוקים התומכים בעמדות ובנורמות מוסריות שונות. שמיעת הנימוקים בדיון יצרה גירוי אינטלקטואלי ודירבנה את המשתתפים לשקול מחדש את עמדתם.

בעקבות ממצאי בלאט, נעשו ניסיונות נוספים לקדם את החשיבה המוסרית של התלמידים בבתי ספר באמצעות ניהול דיוני דילמה בכיתות. הניסיונות נעשו בבתי ספר יסודיים ותיכונים בכל הרמות וכן בקולגים. קולברג ועמיתיו ניהלו דיונים בדילמות היפותטיות בעיקר בלימודי חברה ובשיעורי אנגלית.

תרומת הדיונים לחינוך לאזרחות טובה

למחקר של קולברג יש חשיבות מרובה לחינוך לאזרחות טובה. החוקה של ארצות הברית מבוססת על עקרונות שלב 5: קיומן של זכויות היסוד: חיים, חירות, שוויון, קודמים להקמת שלטון. על השלטון להבטיח זכויות אלה לאזרחים. הכרזת העצמאות של ארצות הברית היא מסמך המבטא עקרונות חשיבה מוסרית שלב 5 על פי קולברג ובה נאמר בין היתר כי:

”... מקובלות עלינו אמיתות אלה כמוכחות מאלהן, שכל בני-האדם נבראו שווים, שהבורא העניק להם זכויות מסוימות שאי-אפשר לשלול מהם, וביניהן הזכות לחיים, לחירות ולרדיפת האושר. כדי להבטיח זכויות אלה מוקמות בקרב בני האדם ממשלות, השואבות את סמכויותיהן הצודקות מהסכמתם של הנשלטים, ובכל פעם שצורת ממשל כלשהי הופכת הרסנית ביחס

לזכויות אלה, הרי שזכותו של העם לשנותה או לבטלה, ולהקים ממשלה חדשה, שיסודותיה מושתתים על עקרונות אלה..."

לדברי קולברג, על המחנכים לשאוף לכך שרמת החשיבה של התלמידים תאפשר להם להבין את העקרונות הגלומים בחוקה ובהכרזת העצמאות של ארצות הברית וכי זה צעד חשוב בחינוך לאזרחות. יש לחתור לכך שרוב תלמידי הכיתות הבוגרות של בית הספר התיכון יגיעו ליכולת חשיבה מוסרית של שלב 4, המאפשרת הבנה של טיעונים משלב 5.

בעקבות ביקורת והשגות על ערכו של המחקר על אודות החשיבה המוסרית, שצינו את החסר בהתייחסות לממד ההתנהגות המוסרית, קיימו קנדי וקולברג מחקר (1982) לבחינת הקשר שבין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית. כל הנבדקים רואיינו לפני הניסוי וזוהה שלב החשיבה שבו הם נמצאים.

ניסוי אחד, ביקש הנסיין את הנבדקים למלא שאלון ולהחזיר אותו מלא. הוא נתן לנבדקים מעטפה מבטלת שכתובתו רשומה עליה ואמר להם, שאם לא יחזירו לו את השאלונים בדואר במועד, הוא יישל בקורס. מבין הנבדקים שחשיבתם אופיינה כחשיבת שלב 1, אף נבדק לא החזיר את השאלון. מבין מי שאופיינו כחשיבת שלב 3, השיבו 30 אחוז. מבין אלה החושבים בשלב 4, השיבו את השאלונים 70 אחוז מהנבדקים. ואילו מאלה שזוהו כחושבים בשלב 5, השיבו 100 אחוז את השאלונים.

הניסוי השני ביקש לבדוק אם התלמידים ירמו במבחן כאשר יהיו בטוחים שלא ייתפסו. הממצאים הראו כי רימו במבחן:

1. 70 אחוז מבין מי שזוהו כחושבים בשלב 1 או 2 (רמה קדם קונבנציונאלית)
2. 55 אחוז מבין מי שזוהו כחושבים בשלב 3 או 4 (רמה קונבנציונאלית)
3. רק 15 מבין מי שזוהו כחושבים בשלב 5 (רמה עקרונית)

במחקר זה נמצא מתאם גבוה בין חשיבה מוסרית לבין פעולה מוסרית במצבי הניסוי. נבדקים שנמצאו בשלבי החשיבה העקרונית (5-6) רימו פחות מאלו שנמצאו בשלבי חשיבה נמוכים יותר. עם זאת, 15 אחוז מהם כן רימו. **מכאן הסיק קולברג כי: רמת חשיבה מוסרית גבוהה היא תנאי הכרחי, אך לא מספיק, להתנהגות מוסרית.**

לדיונים בדילמות המוסריות הייתה אמנם השפעה על החשיבה המוסרית של המשתתפים, אך מנקודת מבט של אנשי החינוך בשדה, לא הייתה לכך השפעה על ההתנהגות היומיומית בבית הספר; כפי שטען מנהל בית הספר בו עבד בלאט: "מדוע עוסק בלאט בדילמות של 'מדע בדיוני', כאשר אני מתמודד כאן עם ונדליזם ואלומות".

העניין הרב בהתנהגות המוסרית והצורך להשפיע על התנהגות מוסרית בבית הספר, עוררו את קולברג ועמיתיו לחפש דרכים ליצירת יתר הלימה בין החשיבה המוסרית להתנהגות המוסרית להשגת מטרה זו פותחה גישת -"הקהילה הצודקת"¹ בחינוך מוסרי (להלן "קהילה הוגנת").

1 The Just Community Approach to moral Education

התרגום המילולי מהמקור-היה "קהילה צודקת" אך בארץ נבחר התרגום "קהילה הוגנת" וכך להלן



קולברג בנה את התיאוריה שלו אודות ההתפתחות החשיבה המוסרית של הפרט, אך במעבר לעיסוק בחינוך, ולקידום הצמיחה המוסרית, האמין כי היחידה המשמעותית (האפקטיבית) איננה במיקוד על היחיד אלא על הקבוצה.

קהילה צודקת משלבת קידום התנהגות מוסרית אחראית יותר יחד עם קידום חשיבה מוסרית. גישה זו בחינוך מוסרי גורסת כי התנהגות מוסרית אחראית של היחיד אינה רק פונקציה של מאפיין פסיכולוגי אישי, אלא גם עניין של תחושת שייכות ונורמות קהילתיות, וממד מוסרי של אקלים בית הספר.

Lawrence Kohlberg (1987)

אורח החיים בבי"ס הפועל על פי גישה זו, מתנהל לאור ערכים של הוגנות וכבוד הדדי ומכוון להביא לצמיחה מוסרית אישית וחברתית. התלמידים משתתפים בדיונים על היבטים מוסריים של סוגיות מחיי היום יום בביה"ס, ושותפים בתהליך קבלת ההחלטות בבית - הספר ובאכיפתן. התהליך החינוכי מובנה ומתנהל במסגרות קבועות וידועות, מציב גבולות אך גם מאפשר כרחב להתנסות ולהפקת לקחים.

השתתפות פעילה במערכת חברתית כזו, המכירה בזכויות בסיסיות שוות, תורמת לצמיחה ולהעצמה. (סדן, 1996). תפקיד המורה בקהילה הוגנת הוא ליצור אקלים חברתי חינוכי-מוסרי יותר בבית הספר¹.

גישת קהילה צודקת נוסתה בארצות הברית בבתי ספר בעלי אוכלוסיית תלמידים מבוססת וחלשה כאחת. מחקרים שליוו את ההתנסויות

הצביעו על כך שמעבר להתפתחות בחשיבה המוסרית, הייתה שביעות רצון רבה של מורים ותלמידים מההתנסות. הם ציינו כי נוצרו בניהם יחסי קירבה וכי מורים ותלמידים כאחד גילו נכונות רבה יותר לתרום למען בית הספר. בקרב תלמידים חלשים בלימודים, אף ניכרה השפעה על המוטיבציה ועל ההישגים הלימודיים.

המסקנות החיוביות מהתנסויות אלו, הניעו את אגף הנוער דאז במשרד החינוך, לנסות וליישם רעיונות אלו במערכת החינוך בישראל.

1 ראה הרחבה על גישת קהילה הוגנת בנספח 5

פרק ב'

ניהול דיוני דילמה - המטרות והמתודה לחינוך מוסרי

.....

מטרות הדיונים בדילמות

1. קידום התפתחות החשיבה המוסרית לשלבים גבוהים יותר בסולם קולברג.
2. קידום הבנה של ערכים דמוקרטיים ויישומם בחברה.
3. צמיחה אישית וטיפול הערכה העצמית.
4. פיתוח מיומנויות השתתפות בדיון כגון: הקשבה, התבטאות, נקיטת עמדה מנומקת, עבודה בקבוצות קטנות.
5. רכישת ידע נוסף במקצועות הלימוד ובנושאים שעל סדר היום הציבורי.

דילמה מוסרית מהי?

דילמה מוסרית היא סיטואציה שבה ערכים מתנגשים ומתבקשת הכרעה.

קולברג השתמש במחקריו במגוון של דילמות שבהן יש התנגשות בין ערכים מוסריים שונים. במעבר ממחקר פסיכולוגי לחינוך, נעשה שימוש בדילמות מוסריות היפותטיות בבתי הספר ככלי לקידום החשיבה המוסרית.

לדוגמה:

- בדילמה של היינץ: ההתנגשות היא בין **חיים** (קדושת חיי אדם) לבין **חוק** (שמירה על החוק).

- בדילמה של שרון: ההתנגשות היא בין **קשר חברתי** (חברות) לבין **חוק**.

במהלך דיון בדילמה על משתתפים לשקול את הערכים המתנגשים בדילמה, להכריע ביניהם ולנמק את עמדתם. אין זה מצב של ברירה בין עמדה ערכית לבין עמדה שאינה ערכית. זהו מצב של קונפליקט בין עמדות המקובלות על פי אמות המידה המוסריות של החברה.



הצעדים בניהול דיון דילמה - הנחיות למנחה

המתודה המובנית לניהול דיוני דילמה, המוצגת בפניכם, פותחה על ידי **אדווין פנטון** ותלמידיו מאוניברסיטה קרנגי-מלון בפיטסבורג (1980), על פי התיאוריה של קולברג.

המהלך מובנה וכולל חמישה צעדים: חשיפת הקונפליקט המוסרי, הפעלת שיקול דעת אישי ונקיטת עמדה ערכית מנומקת, דיונים בקבוצות קטנות ודיונים במליאת הכיתה. השלבים השונים בפעילות חושפים את המשתתפים בהדרגה לטיעונים השונים של חבריהם ומעוררים רהור מחודש.



83^ד ראשון - באליאה

ל83^ד זה יש להקדיש שתיים-שלוש דקות בלבד.

המנחה יחלק למשתתפים את הנוסח המדויק של הדילמה, כדי לאפשר להם לעיין בה ולבדוק את פרטיה גם במהלך הדיון.

המנחה יקרא בקול את הדילמה ויברר עם המשתתפים את תוכן הדילמה בעזרת "שאלות תוכן", כגון:

- מי הן הנפשות הפועלות?
- מהו הקונפליקט שבו נתון הגיבור?
- מהם הערכים המתנגשים בדילמה?
- מנחים רבים נוטים לדלג על שלב זה בהנחה שהדילמה מנוסחת בדרך כלל בקצרה ובפשטות והיא ברורה למשתתפים. הניסיון מלמד כי בירור מדויק של מהות הקונפליקט הוא הכרחי כבסיס לדיון בבעיה המוסרית וכי ויתור על שלב זה מקשה על קיום הדיון הערכי ומאלץ את המנחה לשוב לתוכן הדילמה מאוחר יותר. בשלב זה אין לגלוש לדיון בדילמה עצמה אלא רק בתוכנה.

⦿ **עצד שני - עבודה אישית**

לשלב זה יש להקדיש כחמש דקות

כל משתתף יתבקש לנקוט עמדה אישית ולהכריע כיצד על הגיבור לפעול ולנמק את החלטתו בכתב.

שלב זה, שבו כל משתתף נוקט עמדה אישית מנומקת, חשוב ביותר לקראת הדיון בקבוצות קטנות ובמליאה.

בעוד המשתתפים מנמקים עמדתם, המנחה יעבור ביניהם ויבדוק כיצד מתפלגות הדעות בין התומכים בפעולה ובין המתנגדים לה. החלוקה המדויקת תתברר בהצבעה גלויה. כדי למנוע לחץ קבוצתי על דעת המיעוט - מומלץ שהמנחה יתחיל את ההצבעה מדעת המיעוט.

⦿ **עצד שלישי - עבודה בקבוצות קטנות**

עצד זה יש להקדיש 10-15 דקות

לאחר ההצבעה, המנחה יחלק את המליאה ל**קבוצות קטנות והומוגניות** של התומכים בפעולה ושל מתנגדים לה. הקבוצות תהיינה בנות ארבעה-חמישה משתתפים כל אחת, זאת כדי לאפשר לכל משתתף להתבטא.

בקבוצה, כל משתתף יציג את נימוקיו ויתקיים דיון במטרה להגיע להסכמה קבוצתית על שני נימוקים עיקריים לתמיכה בעמדה זו, לדעת רוב חברי הקבוצה.

מן הניסיון עולה כי עבודה בקבוצות קטנות שעמדת חבריהן זהה משחררת מלהט הוויכוח ומאפשרת דיון שקול, המתמקד בנימוקים של כל אחד מחברי הקבוצה.

התמקדות בנימוקים חשובה לקידום הדיון הערכי. בכל קבוצת גיל ממוצעת, יישמעו טיעונים מרמות שונות של חשיבה. בעלי הטיעונים מהרמות הנמוכות חשים "אי נחת אינטלקטואלית" בשומעם טיעונים ברמה אחת גבוהה משלהם. כך נוצר גירוי לקראת חיפוש אחר פתרון טוב יותר, המביא בחשבון נקודות מבט רבות יותר והמסייע לקידום החשיבה המוסרית של הפרט.

חברי כל קבוצה יבחרו בראש קבוצה להנחות את הדיון הקבוצתי. ראש הקבוצה יאפשר לכל אחד מהמשתתפים להציג את נימוקיו ויבקש מאחד המשתתפים לרשום את הנימוקים הקבוצתיים ואת עמדת המיעוט על הלוח (או על הבריסטול).

יש להזמין את כל המשתתפים לעיין בנימוקים של הקבוצות השונות.



83 דביע - דיון במליאה

83 ד 5 יא להקדיש 15-20 דקות

לאחר העיון בנימוקי הקבוצות השונות, חברי הקבוצות יחזרו למליאה. המנחה יאפשר למשתתפים לשאול את נציגי הקבוצות האחרות שאלות להבהרת הטיעונים שרשמו על הלוח.

אפשר לפתוח את הדיון בכמה דרכים:

- לשאול את המשתתפים מה דעתם על הנימוקים שהועלו.
- לבקש מחברי קבוצת המיעוט להציג את עמדתם ולהזמין את האחרים להביע את דעתם.
- לבקש מהקבוצה שהעלתה נימוקים פרובוקטיביים להציג את עמדתה ולבקש משאר המשתתפים להביע את דעתם.

המנחה ינהל את הדיון בעזרת **שאלות הבהרה**. חשוב לעמת משתתפים בעלי דעות ונימוקים שונים במטרה לפתוח בפני המשתתפים צוהר לראיית הבעיה מנקודות מבט שונות ובכך לתרום להרחבת הפרספקטיבה החברתית שלהם.

עם זאת, המנחה ידגיש שאין תשובות נכונות ולא נכונות וכי כל הדעות לגיטימיות בדיון. יש לעודד תרבות של דיון המאפשרת הסכמה עם הדעות המובעות או התנגדות להן, אך אינה מקבלת יחס של זלזול ושל ביטול כלפי דעות של אחרים.



83 דמישי - במליאה

83 ד 5 יא להקדיש 15 דקות

חמש הדקות האחרונות של המפגש יוקדשו לחשיבה רפלקטיבית על הדיון באמצעות השאלות:

- האם מישהו שמע נימוק שלא חשב עליו, בין אם הוא תומך בדעתו בין אם הוא מנוגד לה?
- האם מישהו שינה את עמדתו בעקבות הדיון?

הניסיון מראה כי לאחר דקה או שתיים של מבוכה, המשתתפים מעלים טיעונים מגוונים, אשר לעיתים קרובות משקפים את הטיעונים הגבוהים ביותר שהושמעו במהלך הדיון. **לסיום הדיון**, המנחה ישאל: איך הרגשתם במהלך הדיון?

בשלב זה, חשוב להבחין בין ביטויים של חשיבה לביטויי רגש. אומנם דיונים בדילמות מוסריות ממוקדים בממד הקוגניטיבי, אך לעיתים קרובות הם מזמנים נגיעה בנושאים רגשיים. חשוב לתת למשתתפים הזדמנות להתייחס לרגשות.

לעיתים המשתתפים עונים על שאלה זו במונחים של חשיבה ולמעשה חוזרים על עמדותיהם. על המנחה לחזור ולבקש התייחסות לרגשות ולא למחשבות. לדוגמה: "הרגשתי טוב", "הרגשתי לחץ כי היה קשה לי להחליט", "הרגשתי הזדהות עם..."

ולא: "חשבתי ש..."

מהלך חמשת הצעדים לניהול דיוני דילמה -

תרשים זרימה





סוגי שאלות ההברה

הדיון במליאה (הצעד הרביעי) הוא שלב מרכזי בתהליך הדיון בדילמה. בשלב זה, המנחה הינו מתערב סוקראטי, המשתמש בשאלות לקידום הדיון בקונפליקט המוסרי. השאלות מנוסחות כשאלות פתוחות ומאתגרות והן מעוררות את המתדיינים לבחינה מחודשת של עמדתם בהתאם לטיעונים שנשמעים בדיון.

הדוגמות שלהלן מתייחסות לדילמה של שרון שהובאה לעיל. (עמוד 7)

1 שאלות לחיפוש הנמקה

השאלות: מדוע? מדוע לדעתך?

המטרה: לעודד את המשתתפים לחפש הנמקה ולא להסתפק באמירות בעלמא.

2 שאלות המכוונות להתייחסות לדברי עמית לדיון

השאלות: מה דעתך על דבריי... חזור במילים שלך על דבריי...

המטרה: לאפשר למשתתפים לבחון את דעותיהם מחדש, לאפשר למנחה לעמוד על רמת החשיבה שבטיעוני המשתתפים, לעודד הקשבה ולשפר את תרבות הדיון.

3 שאלות הגדרה

השאלות: מהי הלשנה בעיניך? מהי חברות בעיניך?

המטרה: להבהיר את מגוון ההבדלים בפירושים של המשתתפים למושגים העולים בדיון.

4 שאלות של חילוף תפקידים

השאלות: מה הייתה גילה רוצה ששרון תעשה? מה היו הוריה של שרון רוצים שתעשה?

המטרה: להפנות תשומת לב לנקודות מבט של דמויות נוספות העשויות להתקשר לאירוע, ובכך להרחיב את הפרספקטיבה החברתית של המשתתפים בדיון.

5 שאלות הקשרי מחויבויות

השאלות: כלפי מי יש לשרון מחויבות? איזו מחויבות קודמת במקרה זה?

המטרה: לסייע למשתתף לאתר את הנפשות הפועלות שכלפיהן יש לגיבור מחויבות, את מהות הקונפליקט המוסרי שביניהן ואת סדר העדיפויות המוסרי שלו.

6 שאלות של שינוי מצב

שאלות: האם היית משנה את עמדתך, אילו שרון וגילה לא היו חברות טובות? אילו הגניבה הייתה מתרחשת בחנות פרטית קטנה ולא בקניון גדול?

המטרה: לבחון באיזו מידה העמדה הערכית תלויה במצב נתון או שהיא עקבית בכל קונפליקט מוסרי.

7 שאלות על תוצאות כלליות

השאלות: מה היה קורה אילו כולם נהגו על פי המלצתכם? האם לדעתך יש לנהוג כך בכל מקרה? באילו מקרים כן ובאילו לא?

מטרה: להפנות את תשומת הלב לתוצאות אפשריות של נקיטת עמדה מסוימת אם זו תהיה לעמדה נורמטיבית בחברה כולה.

הנושאים לדיון בסוגיות של מוסר וצדק

במהלך פיתוח התיאוריה התייחס קולברג לסוגיות של מוסר בהקשר לצדק אוניברסלי. בכל דילמה שהציב למרואיינים, הייתה התנגשות בין שניים-שלושה נושאים לסוגיות ערכיות מתוך אלו הנושאים שלהלן:

אמת	- מחויבות לאמירת אמת
סמכות	- ציות לסמכות
קשר חברתי/שייכות	- מחויבות הנובעת משייכות חברתית
חירויות הפרט	- זכויות האדם והאזרח
חוק	- ציות לחוק
חיים	- שמירה על ערך חיי האדם
חוצה	- מחויבות לקיום חוצה
מצפון	- צו המצפון ומקור תוקפו
רכוש/קניין	- שמירה על זכויות הקניין





הצעות למנחה

ההצעות שלהלן מתבססות על מקורות שונים. חלקן על ניסיונם של פנטון ועמיתיו וחלקן על ניסיונם של מנחים ושל מורים שהשתתפו בסדנות בארץ. יהיה מקורן אשר יהיה, אנו מצרפים אותן בתקווה שלפחות חלק מהן יסייעו לך במהלך הדיון. ההצעות אינן תלויות זו בזו ואינן ערוכות בסדר היררכי:

- לקראת דיון בדילמות, מומלץ לתרגל בכיתה צעדים בוני אמון, להעמיק את ההיכרות בין המשתתפים ולטפח תרבות שיחה ודיון. באתר מינהל חברה ונוער, תוכלו למצוא מגוון גדול של הצעות בנושאים אלו.
- בהתנסות ראשונה בדיון דילמה, יש להקצות זמן רב יותר לכל אחד מהצעדים. לאחר כמה התנסויות, המשתתפים ירכשו מיומנויות של השתתפות בדיון, ויהיה די בשיעור אחד כדי למצות את התהליך במלואו.
- רצוי שהמשתתפים ישבו במעגל. ישיבה במעגל מאפשרת לכל המשתתפים לראות זה את זה ומשפרת את ההקשבה ואת ההתייחסות לדברי האחרים. היא מסייעת למנחה לראות את כל המשתתפים, להיות קשוב לתגובותיהם, לקלוט את שפת הגוף המרמזת על רצון להשתלב בדיון, על הסכמה או על אי הסכמה.
- מוצע להנחות את המשתתפים לכתוב את עמדתם באותיות גדולות על הדף: "כן" או "לא". הדבר יקל על החלוקה לקבוצות ועל ניהול הדיון.
- חשוב שהמשתתפים יכתבו בדף את הנימוקים לעמדה שנקטו. רבים מתחמקים ממשימה זו וטוענים כי יש להם תשובה בראש. מטרת כתיבת הנימוקים היא לסייע למשתתפים למקד את תשובותיהם כהכנה לדיון בקבוצות. כמו כן, הדבר יאפשר להם לעיין בנימוקיהם בשלב הרפלקטיבי שבסוף הדיון (דפי התשובות הכתובות יישארו בידי המשתתפים).
- חשוב לעודד את מרב המשתתפים לקחת חלק פעיל בדיון. דיוני דילמה אינם דורשים הכנה מראש או ידע קודם, כך שההשתתפות אפשרית לכולם. ככל שיישמעו נימוקים רבים יותר, עשוי הדיון להיות מאתגר, פורה ומעניין יותר. בחירת דילמה שהיא רלוונטית למשתתפים והולמת את שלבי החשיבה של הקבוצה, עשויה לעורר עניין ולעודד משתתפים פסיביים.
- חשוב שהמנחה יעודד את המשתתפים להגיב ולהתייחס גם לדברי חברים ולא רק לשאלותיו.
- חשיבה רפלקטיבית על הדיון מסייעת אף היא להתפתחות החשיבה המוסרית. לשם כך, חשוב לתעד את מהלך הדיון. אפשר לעשות זאת על ידי רישום פרוטוקול במהלך הדיון בקבוצות ובמליאה ואפשר על ידי תצפית ממוקדת על התנהלות הדיון (ראו דפי תצפית בנספח 2).

פרק ג'

מבחן דילמות מוסריות

דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

1. הדילמה של מר פטרסון, על זכות המחאה / 28
2. האם יצעדו או לא? האם להגן על זכות הניאו נאצים להפגין? / 30
3. האם להפר שביתה? דילמה של מורה / 32
4. למי תימכר הדירה? / 33
5. לדווח או לשתוק? דילמה של קצין בצה"ל / 34
6. האם להשתמש בתרופה לא מאושרת? דילמה של רופא / 35
7. הדילמה של ד"ר ירון, הבטחה של רופא / 36
8. האם להתגייס לצבא? דילמה של נערה דתית / 37

דילמות מחיי היומיום בבית הספר ובקהילה

9. הדילמה של שרון / 38
10. תחרות הספורט הטבלאי / 40
11. יוסי והצבעתו במועצת התלמידים / 41
12. מבחן של כבוד / 42
13. מי גנב את ציוד השרטוט? / 44
14. הדילמה של ליאת, טוהר הבחינות / 45
15. בית ספר לרפואה, מבחן של כבוד / 46



דילמות מתוך תחומי דעת*

דילמות במקצועות ההוראה:

לימודי חברה, אזרחות, היסטוריה, סביבה, של"ח

16. האם לציית למשמעת קואליציונית? דילמה של חבר הכנסת / 48
17. כיצד על חברי הכנסת להצביע / 49
18. הדילמה של הבוחר / 51
19. הפגנת התלמידים / 53
20. הדילמה של מר מישורי, איכות הסביבה / 55
21. מצדה / 57

דילמות בספרות

22. "כולם היו בניי", על פי מחזה מאת ארתור מילר / 60
23. "ביקור הגברת הזקנה", על פי המחזה מאת פרידריך דירנמט / 62
24. הדילמה של טוביה החולב, על פי ספרו של שלום עליכם / 66
25. הדילמה של ג'ימי וולס, על פי הסיפור "מקץ עשרים שנה" מאת או הנרי / 65

דילמות בתנ"ך

26. הדילמה של יעקב אבינו - בראשית כ"ז / 66
27. הדילמה של חייל בצבא דוד המלך / 68
28. הדילמה של שמעון - מרד בשלטון בית דוד / 69
29. הדילמה של חנן - במצור על ירושלים / 70

* דילמות נוספות נמצאות במאגר ההפעלות של אתר מינהל חברה ונוער:
בחיפוש יש לכתוב: דילמות מוסריות, דילמות, דילמה

מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למחאה, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אוצה, אוק, זכויות האדם והאזרח קשר חברתי/שייכות

1 הדילמה של מר פטרסון, על זכות המחאה

מר פטרסון היה מורה ללימודי חברה בבית-ספר תיכון. הוא היה ידוע כאחד המורים הטובים בבית הספר והיה אהוד על תלמידיו. מר פטרסון בחר ללמד בכיתתו יחידת לימוד על מסורת המחאה האמריקנית. תלמידי כיתתו דנו בנושא זה פעמים רבות. בשיעוריו, הוא הדגיש את חשיבות זכות המחאה במדינה דמוקרטית.

באחד הימים, סיפרו לו כמה מהתלמידים שהם עומדים לארגן הפגנת מחאה לטובת עובדים חקלאיים מקומיים. מזנון בית הספר נהג לקנות ירקות מתוצרת חוץ. בעבר ביקשו התלמידים מהנהלת בית הספר, שבמזנון ישתמשו רק בירקות מתוצרת מקומית, אך ההנהלה לא נענתה לבקשתם. הפעם לא הסתפקו התלמידים בהחרמת המזנון, אלא ביקשו להעמיד לידו משמרות מחאה בשעת הארוחות. הם הדגישו שהצלחת תוכניתם תלויה בנאמנותו של מר פטרסון שלא יגלה את סודם להנהלה.

מר פטרסון היה בטוח ששאר המורים והנהלה לא ידעו על תוכנית הפעולה של תלמידיו. כמו כן, ידע שחלק מהתלמידים לא יסכימו עם התוכנית וינסו להגיע למזנון על אף המשמרות. הוא ידע שתקנות בית הספר מחייבות את התלמידים להסדיר מראש עם ההנהלה כל התקהלות מאורגנת, אך התלמידים לא עשו כן. על פי כללי בית הספר, חייב היה פטרסון למסור למומנים עליו על כל פעילות שעלולה להפריע למהלך התקין של חיי בית הספר. בתום דיון ארוך עם תלמידיו בכל הנקודות האלה, הם עמדו על דעתם לבצע את התוכנית.



האם על פטרסון לדווח למנהל בית הספר על תוכנית התלמידים להשבית את המזנון - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.



מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

1 הדילמה של מר פטרסון, על זכות האמנה

אמנה - שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהן זכויות האזרח הקשורות למקרה זה? אילו מהזכויות חשובות יותר? מדוע?
2. כלפי מי יש למר פטרסון מחויבויות? מהן מחויבויותיו? איזו מהן קודמת במקרה זה? (כלפי עצמו וכלפי ערכיו, כלפי תלמידיו, כלפי ההנהלה, כלפי חבריו לצוות, כלפי משפחתו...).
3. האם צריכה להטריד את מר פטרסון השאלה מה חושבים עליו התלמידים?
4. אילו ידע פטרסון כי יפוטל ויתקשה למצוא עבודה ולפרנס את משפחתו, האם זה היה משפיע על עמדתכם? נמקו.
5. למר פטרסון חוזה עם ההנהלה המחייב אותו לדווח לה על פעילות התלמידים, האם עליו לכבד חוזה זה? מדוע כן? מדוע לא?
6. האם מותר לפעמים להפר חוק או חוזה? נמקו.
7. מה היה קורה אילו כולם יפרו חוזים כאשר מתעורר קונפליקט מצפוני?
8. מה היה קורה אילו כולם היו מוותרים על צו מצפונם במצב שהוא מתנגש עם החוק?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אוק, מצפון, קשר חברתי/ שייכות, זכויות האדם והאזרח

2 האם יצעדו או לא? האם להפגין על זכות הניאון נאצים להפגין?

[הדילמה מבוססת על מקרה שאירע בארצות הברית]

ה מפלגה הניאו נאצית בשיקגו הגישה בקשה לערוך מצעד, אשר יעבור בפרבר היהודי סקוקי, שרוב תושביו הם פליטי שואה.

נציגי הקהילה היהודית הגישו בקשה לצו מניעה לעריכת מצעד זה בטענה שיפגע ברגשותיהם. הם הוסיפו כי אם יתירו לניאו נאצים לצעוד בשכונתם, הם יצאו למאבק אלים נגד הצועדים.

בקשת הניאו נאצים לצעוד בסקוקי נדחתה, אך הם הגישו עתירה לבית המשפט לשינוי ההחלטה ופנו אל האגודה לזכויות האזרח בעיר כדי שתייצג אותם בעתירתם.

המקרה נמסר לטיפולו של אברהם, היועץ המשפטי של האגודה בסקוקי, שהוא יהודי הגר במקום. אברהם התפרסם בהצלחותיו במשפטים נגד גופים שונים שניסו להגביל את חופש האזרח ואת זכותו למחות, להפגין או לפרסם. הוא ידע כי הגבלת חופש המחאה במקרה הנוכחי עלולה לשמש תקדים משפטי שבהתאם לו יפעלו אחרים.

יהודי סקוקי פנו אל אברהם וביקשו ממנו שלא ייצג את הניאו נאצים.



**האם על אברהם לייצג את הניאו נאצים - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**



מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

2 האם יצאנו או לא? האם להפגין על זכות הניאון נאצים להפגין?

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהי זכות המחאה בעיניכם? מהו כבוד האדם בעיניכם?
2. כלפי מי יש לאברהם מחויבות? (לדוגמה: כלפי עקרוניות, כלפי חבריו היהודים בסקוקי, כלפי תפקידו כמגן זכויות האדם והאזרח...)
3. איזו מחויבות קודמת במקרה זה? מדוע?
4. מה לדעתכם היו רוצים חבריו של אברהם באגודה לזכויות האדם שיעשה?
5. מה לדעתכם היו רוצים חבריו בקהילה היהודית שיעשה?
6. אילו הוריו של אברהם היו ניצולי שואה, האם זה היה משפיע על החלטתכם?
7. מה היה קורה אם לא היו מגבילים את זכות המחאה, כאשר יש פגיעה בכבוד האדם?
8. האם יש מקרים שבהם מוצדק להגביל את חופש המחאה? אם כן, באילו מקרים? כיצד זה מתקשר לאירוע?
9. מה היה קורה אילו כל עורכי הדין היו מסרבים לייצג עמדה המנוגדת למצפונם?
10. כאשר יש התנגשות בין כבוד האדם לחופש הביטוי, איזה מהם קודם? האם בכל מקרה נמקו.



מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אופה, קשר חברתי/ שייכות, מצפון

האם להפר שביתה? דילמה של מורה



ח כהן הוא מורה ותיק בבית הספר התיכון העירוני. הוא מכין כיתות לבחינות הבגרות במתמטיקה בהצלחה מרובה. הוא אהוד על תלמידיו, והם נותנים בו אמון. בחודש מרס 1970, פרצה שביתה של מורים בבתי הספר התיכוניים. השביתה הייתה ממושכת ולא נראה פתרון באופק. לאחר חופשת פסח, באו לביתו של משה חמישה תלמידים מכיתה י"ב. הם הביעו בפני המורה את דאגתם: "מתמטיקה היא מקצוע קשה יחסית, הכיתה שלנו כיתה בינונית, ואם לא נתכונן כראוי אנו ניכשל! השביתה נמשכת כבר שבעה שבועות ואין רואים את סיומה בקרוב".

התלמידים ביקשו ממר כהן שילמד את הכיתה בצורה בלתי רשמית. למר כהן התלבטות קשה. ארגון המורים הורה לחבריו במפורש להימנע מכל פעולה מסוג זה.



האם על מר כהן להיענות לבקשת התלמידים - כן או לא? הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש למר כהן מחויבות? (כלפי תלמידיו, כלפי ארגון המורים, כלפי ערכיו...).
2. מהי המחויבות כלפי כל גורם? איזו מן המחויבויות קודמת במקרה זה? נמקו.
3. מהי זכות השביתה בעיניכם?
4. האם דעתכם תשתנה אם הלימודים יתקיימו בביתו של המורה? נמקו את עמדתכם.
5. האם החלטתכם תשתנה במקרה שמדובר בכיתה של תלמידים בעלי הישגים נמוכים במיוחד או גבוהים במיוחד?
6. האם יש מקרים שבהם מותר להפר שביתה? הדגמו ונמקו.
7. מה היה קורה אם כל חברי ארגון המורים היו מפרים שביתה?



מבחן דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנה, בדילמה זו מתגלים הערכים:

זכויות האדם והאזרח, קשר חברתי/שיתוף, זכות הקניין.

4 למי תמכר הדירה?

ב שכונה יהודית בברוקלין, נמכרו לאחרונה כמה דירות לשחורים. באספה בבית הכנסת בשכונה, התבקשו היהודים שלא למכור את דירותיהם לשחורים, כדי לא לפגוע באופי היהודי של השכונה ולא לגרום לירידת ערך הדירות בשכונה.

מר זינגר נשלח מטעם עבודתו לפילדלפיה. מר ג'ונסון, פרקליט שחור צעיר, הציע לו מחיר גבוה במיוחד עבור דירתו. מר זינגר מתלבט, מפני ששכניו, ידידיו מנוער וקרובי משפחתו מתנגדים ברובם לעסקה.

מר זינגר עצמו הגיע לאמריקה מפולין, שבה סבל מהיחס המפלה של הגויים. הוא מאמין בשוויון זכויות ללא הבדל דת, גזע ומין.



**האם על מר זינגר למכור את דירתו למר ג'ונסון - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש למר זינגר מחויבות? (כלפי שכניו, כלפי עצמו, כלפי בני משפחתו וכלפי עקרונותיו...)
2. איזו מהמחויבויות קודמת במקרה זה? נמקו.
3. האם העובדה שהוצע למר זינגר סכום כסף גבוה במיוחד צריכה להשפיע על החלטתו? מדוע?
4. מהם חובותיו של מר זינגר כאזרח במדינה דמוקרטית?
5. מהן זכויות הקניין בעיניכם?
6. האם נכון במצב כלשהו להגביל את זכות האדם על רכוש?
7. האם יש מקרים שבהם אפשר לוותר על עקרונות כמו שוויון זכויות? הדגמו.
8. מה היה קורה אם כולם היו נוהגים על פי המלצתכם?

מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אמת, זכויות האדם והאזרח, סמכות, קשר חברתי/שייכות.

5 לדיווח או לשתיק? דילמה של קצין בצה"ל

דני, קצין ביחידה צבאית, הואשם בהדלפה של מידע חסוי והוחלט להוריד אותו בדרגה ולקצר את זמן שירותו הפעיל. אורי, קצין המודיעין של היחידה, קיבל לאחר חודש מידע חדש הקשור לפרשה, אשר העלה ספקות בעניין אשמתו של דני.

לאורי היה ברור כי דיון מחדש בפרשה יחייב חשיפת מידע הקשור בביטחון המדינה, יפגע בשם היחידה ובסמכות מפקדיה ויעורר מחדש את הסערה שקמה בעקבות הדיון הראשון. אורי שוקל לבקש דיון מחדש בפרשה למרות התנגדות מפקדיו.



**האם על אורי לבקש דיון מחדש בפרשה - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש לאורי מחויבות? (כלפי דני, כלפי היחידה, כלפי הצבא, כלפי עצמו וכלפי ערכיו).
2. מה המחויבות כלפי כל אחד מהגורמים הנ"ל? איזו מן המחויבויות קודמת? נמקו.
3. האם בכל מקרה יש לציית לפקודת המפקד? אם לא, באילו מקרים יש לציית ובאילו לא?
4. האם הייתם משנים את דעתכם אם היה אפשר להבטיח שפרטי החקירה יישמרו בתוך היחידה?
5. אילו ידע אורי כי המדליף האמיתי הועלה לדרגה בכירה יותר, האם זה היה משפיע על עמדתכם?
6. מה לדעתכם היו הרמטכ"ל, שר הביטחון, חיילים ביחידה רוצים שייעשה? נמקו.
7. מה היה קורה אילו כולם היו נוהגים להסתיר את האמת במקרים של חשש לפגיעה בשם היחידה או בשם הצבא?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנהל, בדילמה מתגלים הערכים: אוק, איים, מצפון.

6 האם להשתמש בתרופה לא מאושרת? דילמה של רופא

דר מי-צור, ראש מחלקה בבית חולים חשוב בארץ, חזר מהשתלמות בחו"ל שבה למד על תרופה חדשה לריפוי סוג של מחלת סרטן.

עם שובו ארצה, החל בתהליך הארוך לאישור השימוש בתרופה החדשה. בינתיים אושפז במחלקתו נער החולה במחלה זו. ד"ר מי-צור היה משוכנע כי טיפול מיידי באמצעות התרופה החדשה עשוי לרפא את הנער. היה ברור לו כי אם יחכה לקבלת האישורים, החולה ימשיך לסבול זמן רב ואף עלול למות. כידוע, מתן תרופה שלא אושרה על ידי משרד הבריאות הוא עבירה על החוק.



**האם על ד"ר מי-צור לתת לנער את התרופה לפני אישורה - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש לרופא מחויבות? מהן המחויבויות?
2. מהן חובותיו של הרופא כלפי משרד הבריאות וכלפי קופת חולים?
3. מהן חובותיו של הרופא כלפי החולה?
4. מהי חובת הרופא בעיניכם?
5. מהי קדושת חיי אדם בעיניכם?
6. האם שימוש בתרופה בניגוד לחוק פוגע באמינות הרופא?
7. האם הייתם משנים את דעתכם אם ד"ר מי-צור היה משוכנע שהתרופה אכן תאשר בסופו של דבר?
8. האם הייתם משנים את דעתכם אם החולה היה אדם זקן?
9. אם הביעו ההורים והנער את הסכמתם לקבל טיפול בתרופה שלא אושרה, האם הייתם משנים את עמדתכם?
10. האם הייתם משנים את דעתכם אילו היה סיכוי שמתן התרופה לא ייוודע לאיש זולת הרופא והאחות המטפלת?
11. מה היה קורה אילו כולם היו נוהגים לתת תרופות לא מאושרות?
12. האם יש לעשות כל דבר להצלת חיי אדם?

מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנהל, בדיאלוג זה מתגלים הערכים: כבוד האדם והאזרח, איוס, מצפון.

7 הדילמה של ד"ר ירון, הבטחה של רופא

ד"ר ירון הוא רופא צעיר ומבריק העוסק ברפואה ובמחקר כאחד. מר בינשטוק הוא אדם זקן שד"ר ירון אבחן אצלו מחלה קשה וייעץ לו לעבור ניתוח דחוף. מר בינשטוק סירב בטענה שהוא חושש שמא ימות במהלך הניתוח ואז עלולים לערוך בו ניתוח שלאחר המוות, והוא כאדם דתי, מתנגד לכך. אם נגזר עליו, הוא מעדיף למות בביתו.

ד"ר ירון הבטיח למר בינשטוק שלא ינתחו אותו אם ימות. בעקבות דברי הרופא, הסכים החולה לעבור את הניתוח. מר בינשטוק נפטר בבית החולים כמה ימים לאחר הניתוח.

לאחר מותו הגיעו אל ד"ר ירון תוצאות הבדיקות והתברר כי מר בינשטוק סבל ממחלה נוספת, נדירה מאוד, אשר כנראה גרמה למותו. לדעתו של ד"ר ירון, ניתוח גופתו עשוי להביא לזיהוי מדויק של מרכיבי המחלה ועשוי לתרום לריפוי חולים אחרים. יתר על כן, תגלית מסוג זה עשויה להזרים כספים למחקר רפואי נוסף.

ד"ר ירון זכר את הבטחתו למר בינשטוק.



**האם על ד"ר ירון לקיים את הבטחתו למר בינשטוק - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהו כבוד האדם בעיניכם? כיצד תשובתכם מתקשרת למקרה שלפניכם?
2. כלפי מי יש לד"ר ירון מחויבות? (כלפי מר בינשטוק, כלפי כלל מטופליו, כלפי החוק, כלפי בית החולים, כלפי המחקר הרפואי וכלפי קידום המדע, כלפי מצפון הרופא...).
3. מהן המחויבות כלפי כל גורם? איזו מחויבות קודמת במקרה זה? נמקו.
4. האם יש מקרים שבהם מותר להפר הבטחה? באילו נסיבות?
5. האם הייתם משנים את דעתכם אם המנותח לא היה אדם דתי?
6. האם הייתם משנים את דעתכם אם המנותח היה אישיות ציבורית?
7. מה היה קורה אם כל הרופאים היו מתעלמים מהבטחותיהם למטופלים שלהם?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים:

מצפון, קשר חברתי/שייכות, אחריות הפרט.

האם להתגייס לצבא? דילמה של נערה דתית

8

ענת גרה בשכונה דתית שבה רוב הבנות אינן מתגייסות לצה"ל. לפי החוק, על הבנות הדתיות להצהיר כי על פי ערכי הדת והנחיית רבנים, אין הן יכולות להתגייס. חלק מהבנות ממלאות את חובתן למדינה בהתנדבות לשירות לאומי. ענת חושבת כי השירות בצבא אינו מתנגש עם הערכים הדתיים שלה. ענת מרגישה מחויבות לשרת בצבא, כפי שמחייב החוק את הבנות הלא דתיות במדינה, שאין להן אפשרות לבחור בשירות לאומי חלופי.

הוריה של ענת מתנגדים לשירות בתם בצבא. בין היתר, טענו שאין הם רוצים לפגוע ברגשות חברי הקהילה הדתית שאליה הם משתייכים.

ענת מתלבטת, אם לנהוג על פי רצון הוריה ועל פי הנורמות המקובלות בקהילה או לנהוג על פי צו מצפונה.



**האם על ענת להתגייס לצבא - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש לענת מחויבות? (כלפי הוריה, כלפי אמונתה ומצפונה, כלפי חברים בקהילה...)
2. מהן המחויבויות? איזו מחויבות קודמת במקרה זה? מדוע?
3. מהו כיבוד הורים בעיניכם? כיצד זה מתקשר למקרה שלנו?
4. אם המשפחה לא הייתה גרה בשכונה דתית, האם הייתם משנים את דעתכם?
5. האם העובדה שבנות דתיות זכאיות לפטור משירות צבאי על פי החוק משפיעה על דעתכם?
6. אם החוק היה מאפשר גם לבנות שאינן לבנות דתיות לבחור בשירות לאומי חלופי, האם הייתם משנים את דעתכם?

דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אמת, אוק, קשר חברתי/שייכות

הדילמה של שרון

9

שרון וידידתה הטובה ביותר, גילה, נכנסו יחדיו לחנות בקניון (לערוך קניות). גילה ראתה חולצה שמצאה חן בעיניה ואמרה לשרון שהיא הולכת למדוד אותה. בשעה שגילה נכנסה לתא ההלבשה, המשיכה שרון להסתובב בחנות. אחרי זמן קצר, יצאה גילה מתא ההלבשה לבושה במעילה. היא רמזה לשרון בעיניה אל החולצה שתחת מעילה ובלי לומר מילה יצאה גילה מהחנות.

אחרי כמה רגעים, ניגשו אל שרון קצין הביטחון, אחת המוכרות ומנהל החנות. "זו היא, היא אחת הבנות, תבדוק את התיק שלה", אמרה המוכרת. קצין הביטחון הצביע על שלט מעל דלת היציאה, האומר שהחנות שומרת לעצמה את הזכות לבדוק בתיקים ובחבילות. שרון מסרה לו את תיקה לבדיקה. "אין כאן חולצה", אמר הקצין למנהל. "אז השנייה לקחה את זה", אמרה המוכרת, "זה ברור כשמש, הן עשו את זה יחד." קצין הביטחון שאל את המנהל אם הוא רוצה להמשיך בחקירת המקרה. "בהחלט", הוא ענה, "הסחיבות הן הגורם העיקרי להפסדים בחנות כמו שלנו. איני יכול לתת לגנבים להתחמק."

קצין הביטחון פנה לשרון ואמר: "מה שמה של הצעירה שהייתה אתך?" שרון הסתכלה בו ושתיקה. "אם לא תגלי לנו, יאשימו אותך בסיוע לפשע". שרון התלבטה מה לעשות.

?

**האם על שרון לגלות את שם חברתה לקצין הביטחון - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**



מבחן דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

9 הדילמה של שרון

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהי חברות בעיניכם? האם יש גבולות לחברות? מהם?
2. מהי הלשנה בעיניכם? מהי נאמנות בעיניכם?
3. כלפי מי יש לשרון מחויבות (כלפי הוריה, קצין הביטחון, חברתה גילה...)? איזו מחויבות קודמת במקרה זה? מדוע?
4. מה כל אחת מהדמויות הייתה רוצה ששרון תעשה: ההורים, המשטרה, קצין הביטחון? מדוע?
5. האם הייתם משנים את דעתכם אילו ידעתם שלפני זמן קצר הלשינה גילה על שרון שהעתיקה במבחן בבית הספר? מדוע?
6. האם הייתם משנים את דעתכם במקרה ששרון וגילה לא היו חברות כל כך טובות?
7. האם יש מקרה כלשהו שבו מותר לשקר? להפר את החוק? אם כן, באילו נסיבות ומדוע?
8. מה היה קורה אם כולם היו נוהגים על פי המלצתכם?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אמת, מצפון, אוק, קשר חברתי / שייכות

תחרות הספורט הטבאלי

10

ביום ספורט בבית הספר הוחלט לערוך את התחרויות בשיטת הספורט הטבאלי. כיתתו של משה עברה בהצלחה את כל שמונה התחנות הראשונות בתחרות והגיעה לתחנה שבה על כל אחד מהתלמידים לטפס על עץ. כשריח הניצחון באפם, החליטו חברי הכיתה לשלוח את הזריז שבחבורה פעמיים, במקום תלמיד איטי. האחראי לתחנה לא שם לב לתרמית, ואומנם הכיתה זכתה ברוב הנקודות במשימה זו. ובסיכום הכללי, על חודה של נקודה, זכתה בפרס ראשון. משה, תלמיד בכיתה הזוכה, חש לא נוח בשל זכייתה במרמה של כיתתו בפרס, והוא שקל לספר למארגני התחרות על התרמית. הוא ידע שהוא מסתכן בתגובה חריפה מאוד של חבריו לכיתה, העלולים להחרים אותו עקב מעשה זה.



**האם משה צריך לספר על המקרה למארגני התחרות - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש למשה מחויבויות? מהן? איזו מהן קודמת? מדוע?
2. אילו ידע משה שגם בכיתות אחרות היו מקרים דומים, האם הייתם משנים את דעתכם?
3. מהי הלשנה בעיניכם? מהי בעיניכם נאמנות לקבוצה? מהם גבולות הנאמנות?
4. אילו היה משה בטוח שלא ייוודע לחבריו שהוא זה שסיפר, האם זה היה משפיע על החלטתכם? מדוע?
5. מה היה קורה אם כל התלמידים היו מרמים בתחרויות?
6. אם תחרות זו הייתה חלק מתחרויות ליגה רשמית בספורט, האם הייתם משנים את החלטתכם?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים:
קשר חברתי/שיתופי, מצפון, אזהרה.

11 יוסי והצבעתו באמצעות התלמידים¹

יוסי נבחר להיות נציג כיתתו במועצת התלמידים של בית הספר. בישיבת המועצה האחרונה, הציע המנהל, שהתלמידים יהיו אחראים לניקוי בית הספר אחרי שעות הלימודים. כך יהיה אפשר לחסוך סכומי כסף גדולים, והתלמידים יוכלו להשתמש בכסף שנחסך לפעולות חברה ותרבות. יוסי תמך ברעיון בהתלהבות. לא כך תלמידי כיתתו. הם דחו את הרעיון מכול וכול. יוסי היה מאוכזב מאוד, הוא חשב שהמניעים של חבריו הם אנוכיים ושהם פשוט לא רצו לטרוח ולקבל על עצמם אחריות. תלמידי הכיתה דרשו מיוסי להצביע נגד ההצעה בישיבת מועצת התלמידים הקרובה.

יוסי לא רצה להצביע נגד ההצעה שכן הוא תמך בה עקרונית. עם זאת, הרגיש מחויב להצביע כדרישת כיתתו כי הם בחרו בו לייצגם במועצה.



**האם על יוסי להצביע בעד ההצעה של המנהל - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש ליוסי מחויבויות? מהן? (מחויבות לבוחרים - לחבריו לכיתה, למועצת התלמידים, למנהל, לעצמו ולערכיו).
2. איזו מן המחויבויות קודמת במקרה זה? מדוע?
3. האם נבחר ציבור צריך תמיד להצביע על פי רצון בוחריו? מדוע כן ומדוע לא?
4. האם החלטתכם תקפה ביחס לכל נושא שעומד לדיון בפני מועצת התלמידים?
5. האם אדם חייב לנהוג תמיד לפי מצפונ? מדוע? אם לא, מתי הוא יכול לנהוג בניגוד למצפונ?
6. מה היה קורה אם כל נבחר הציבור היו מתעלמים מרצון הבוחרים?
7. מה היה קורה אם נבחר ציבור היה צריך לוותר תמיד על צו מצפונ?

1 אפשר להתאים למועצת תלמידים רשות, מחוזית או ארצית.

מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים:

אמת, עמידה באופי, מחויבות לקשר חברתי ולקבוצת שייכות.

12 מבחן של כבוד

המורה ניצה, מחנכת כיתה ט' זו השנה השנייה, החליטה לשנות את שיטת ההשגחה על מבחנים בכיתה ולהנהיג שיטה של מבחן של כבוד, ללא פיקוח מורה. ניצה הציגה את הרעיון בפני תלמידי הכיתה. בתחילה היו חילוקי דעות בנוגע לרעיון, ולאחר דיון הוחלט, בהסכמת כולם, לאמץ את השיטה החדשה. עם זאת, סוכם שהמורה תשאל בסוף כל מבחן אם התלמידים אכן קיימו את ההסכם ולא העתיקו במבחן. התלמידים ראו בהחלטה עדות לרמה מוסרית גבוהה שלהם כקבוצה וחשבו שראוי שיצדיקו את האמון שמורתם נתנה בהם.

במהלך מבחן בהיסטוריה, שנערך לאחר זמן, הבחין יצחק ששאל, חברו הטוב, מעתיק מפתק שהכין בעוד מועד. שאל הרגיש אכזבה עמוקה מחברו הטוב, הפוגע במאמצי הכיתה.

כשהמורה ניצה חזרה לכיתה, היא אספה את המבחנים ושאלה: האם קיימתם את ההסכם? תלמידים הודו בכנות שלא קיימו את ההסכם. לפיכך אמרה המורה שעליה לבטל את המבחן אלא אם תקבל את שמות אלו שהעתיקו. בכיתה השתררה דממה, איש לא התנדב למסור את המידע.

ערן התלבט אם למסור את שם חברו הטוב ובכך למנוע משבר אמון בין התלמידים למורה.



**לדעתך, האם על ערן לספר את הידוע לו - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

12 האם יצאנו או לא? האם להפגין על זכות הנאוו נאצים להפגין?

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהי נאמנות לחבר בעיניכם? מהם גבולותיה? מהי הלשנה בעיניכם?
2. כלפי מי יש לערן מחויבויות? מהן המחויבויות? איזו מחויבות קודמת במקרה זה?
3. לדעתכם, מה היו רוצים תלמידי הכיתה שיעשה? מה עשויים להיות נימוקיהם?
4. מה הייתה המורה רוצה שיעשה? מדוע?
5. אם לא היה מדובר ברמאות בבחינה אלא ברמאות אחרת או בגנבה, האם הייתם משנים את דעתכם?
6. מה היה קורה לחברה אם אנשים לא היו עומדים בחוזים שהסכימו עליהם?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנחה: בדילמה זו מתגלים הערכים: אמת, אופה, קשר חברתי/שייכות.

13 מי גנב את ציוד השרטוט?

ב אחת הכיתות של מגמת שרטוט בבית-ספר מקצועי היו גנבות רבות. הוחלט להנהיג תורנות של תלמידי הכיתה בהפסקות לשמירה על ציוד השרטוט יקר הערך. ההנחיות לתורנים היו, שאין להרשות לתלמידי הכיתה להיכנס לכיתה בזמן ההפסקה וש במקרה של חריגה יש להודיע על כך.

דן, חברו הטוב של ניצן התורן, נכנס באחת ההפסקות לכיתה, שוחח מעט עם ניצן וניגש למקומו. במהלך השיעור האחרון באותו יום, דיווח אחד התלמידים שאחת המחוגות היקרות ביותר שלו נעלמה.

ניצן ביקש מדן, שיספר כי נכנס לכיתה בהפסקה. דן סירב וטען בתוקף שלא הוא גנב את המחוגה וכי הוא חושש שאם ידעו שנכנס לכיתה בהפסקה יחשדו בו שגנב את המחוגה.

ניצן מתלבט אם לספר לחבריו על כניסת חברו הטוב בעת ההפסקה לכיתה. הוא יודע שחובתו לדווח, אך ברור לו שהדיווח יטיל חשד על חברו הטוב.



**האם על ניצן לדווח על הידוע לו - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהי חברות בעיניכם? מהם גבולותיה? הדגימו.
2. מהי הלשנה בעיניכם?
3. כלפי מי יש לניצן מחויבות במקרה זה? (לדוגמה: לעצמו, לחברו, לחבריו לכיתה, לתפקידו כתורן).
4. איזו מן המחויבויות קודמת במקרה זה? נמקו.
5. האם העובדה שדן וניצן הם חברים טובים משפיעה על החלטתכם?
6. אם הייתם יודעים שדן הלשין בעבר על ניצן, האם זה היה משפיע על החלטתכם?
7. מה היה קורה אם כולם היו נמנעים מדיווח על עבירות של חברים טובים?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנחה: בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, אוק, קשר חברתי/שייכות

14 הדילמה של ליאת, טוהר הבחינות¹

ליאת ואסף חברים טובים. אסף מתקשה בלימודים. במשך כל שנת הלימודים, סייעה ליאת לאסף בהכנת שיעורי הבית. הם התכוננו יחד לבחינות וחינו יחד שיעורים ועבודות. לקראת בחינת הבגרות, ביקש אסף מליאת שתשב בקרבתו, כדי שתוכל לסייע לו על ידי החלפת מחברות, פתקים ועוד. אסף הדגיש כי הצלחת התוכניות שלו בשרות הצבאי, קשורה בהצגת תעודת בגרות מלאה. הצלחתו של אסף חשובה מאוד לליאת.



**ליאת מתלבטת: האם עליה להיענות לבקשתו של אסף - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק לעמדתך.**

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. כלפי מי יש לליאת מחויבות?
2. איזו מחויבות עדיפה במקרה זה?
3. לדעתכם, מה ההורים של ליאת היו רוצים שתעשה? ההורים של אסף? מדוע?
4. אם אסף וליאת לא היו חברים טובים, האם הייתם משנים את דעתכם?
5. אם אסף סייע לליאת בתחומים אחרים, האם הייתם משנים את דעתכם? מדוע?
6. אם הסיוע לאסף פגע בהישגיה של ליאת, האם הייתם משנים את דעתכם? מדוע?
7. האם הטיעון שהעלה אסף בעניין התוכניות שלו לגבי השרות הצבאי, צריך להשפיע על החלטתה של ליאת? מדוע?
8. מה היה קורה אם כולם ינהגו לפי המלצתכם?

1 מתוך התוכנית: "טוהר הבחינות - העתקה בבחינות היא רמאות", מנהל חברה ונוער, משרד החינוך 2011

מבחר דילמות מוסריות / דילמות מחיי היומיום בבית ספר ובקהילה

למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים: אמת, אוק, אברות/שיוכות.

15 בית ספר לרפואה, מאבן של כבוד¹

ב אחד מבתי הספר לרפואה הוחלט לקיים בחינות כבוד. מייד לאחר חלוקת דפי הבחינה, המשגיחים יוצאים מהכיתה. הבחינה באנטומיה היא מהקשות והחשובות בבית הספר. מאור הוא אחד התלמידים המצטיינים בכיתתו. בשעת הבחינה, ראה כי חברים רבים מעתיקים. מאור מוטרד. הוא רואה בכך פגיעה באמון שנתנו בהם המרצים. לדעתו, רופא חייב להיות אדם ישר ואמין.



**מאור מתלבט: האם עליו לדווח על המקרה להנהלה - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק לעמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהי רמאות בעיניכם? מהי חברות? האם יש גבולות לנאמנות לחבר? מה הם?
2. האם הייתם משנים את עמדתכם במקרה שלא היה מדובר בבחינה חשובה כל כך?
3. האם הייתם משנים את עמדתכם אם מאור היה תלמיד חלש?
4. האם הצלחה היא ערך עליון? מדוע? הדגימו.
5. מי עלול לשלם את מחיר הצלחה של הסטודנטים המעתיקים? מה עלולים להיות המחירים?
6. האם הייתם משנים את עמדתכם אם האירוע היה מתרחש בבית ספר למשפטים? בבית ספר גבוה להוראה? בבחינות בגרות?
7. מה היה קורה לחברה אם כולם ינהגו על פי המלצתכם?

1 מתוך התוכנית: "טוהר הבחינות - העתקה בבחינות היא רמאות", מינהל חברה ונוער, משרד החינוך 2011



דילמות מתוך תחומי דעת

הקדמה

ניהול דיונים בדילמות מוסריות ובסוגיות ערכיות העולות במקצועות ההוראה עשוי לסייע בהשגת מטרות החינוך, תיקון 2000: "לחזק את כוח השיפוט והביקורת, לטפח סקרנות אינטלקטואלית, מחשבה עצמאית ויוזמה, ולפתח מודעות וערנות לתמורות ולחידושים". המתודה של דיון בדילמות, מאפשרת להדגים את הקשר בין מצבים של עימות ערכי בחיינו כיום ובין חומרי הלימוד ולתרום לריענון, לגיוון ההוראה ולקידום התפתחות החשיבה המוסרית של התלמידים.

דילמות במקצועות ההוראה:

לימודי חברה

אזרחות

היסטוריה

מחשבת ישראל

מדעי הסביבה

של"ח



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים:

נצחון, אומץ, זכויות האדם והאזרח.

16 האם לציית למשמעת קואליציונית? דילמה של חבר הכנסת

א סף הוא חבר כנסת מטעם מפלגת השלטון, שקמה לאחר מאמצים רבים. הקואליציה מורכבת מנציגי מפלגות קטנות, המשמשות לשון מאזניים.

בגלל לחצים קואליציוניים, עומדת להצבעה, הצעת חוק בנושא טעון ושנוי במחלוקת. אסף מתנגד בכל מאודו לחוק זה, הפוגע לדעתו בזכויות האדם ומנוגד למצע המקורי של מפלגתו. ההצבעה גלויה ולא ניתן לחברי המפלגה חופש בחירה, כלומר הם כפופים למשמעת הקואליציונית.

הצבעתו של אסף עשויה להכריע כיוון שהממשלה עלולה ליפול על חודה של אצבע אחת. אסף מתלבט כיצד עליו להצביע.



**לדעתך, האם על אסף להצביע בעד החוק המוצע- כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהי מחויבות למשמעת קואליציונית בעיניכם? מהי נאמנות לערכי דמוקרטיה בעיניכם?
2. כלפי מי יש לאסף מחויבויות ומהן המחויבויות?
3. איזו מחויבות קודמת במקרה זה? נמקו
4. האם תמיד עדיפה דעת המפלגה, על דעתו האישית של חבר כנסת כפרט?
5. מה היה קורה למפלגות אם חבריהן לא היו שומרים על משמעת קואליציונית?
6. מה היה קורה אם חברי כנסת היו מצביעים תמיד בניגוד למצפונם?



מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

למנחה, דילמה זו מוצגת בנוסח שונה מהנוסח הרווח בהצגת דילמה מוסרית לדיון (ראו פרק ד').

הערכים המתנגשים הם: מצפון, קשר חברתי/שיוכות, זכויות האדם והאזרח.

17 כיצד על חברי כנסת להצביע?

להלן ארבעה היגדים בדבר הדרך שבה חברי כנסת צריכים להצביע בכנסת.

- עליך להתייחס אל כל היגד ולבחור באחת משלוש אפשרויות:
- מסכים / לא מסכים/ איני יודע.
- סמן בעיגול את בחירתך והבא נימוק אחד או שניים לעמדתך.

1. על חבר כנסת להצביע בעד חוק שמפלגתו תומכת בו.
מסכים/ לא מסכים/ איני יודע

נימוקים:

2. על חבר כנסת להצביע על פי מצפונו ועל פי ערכים ועקרונות אוניברסאליים, גם כאשר עמדתו זו מנוגדת לעמדת מפלגתו.
מסכים/ לא מסכים/ איני יודע

נימוקים:

3. על חבר כנסת להצביע כפי שהבוחרים בו היו רוצים שיצביע.
מסכים/ לא מסכים/ איני יודע

נימוקים:

מבחן דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

על חבר כנסת להצביע בעד חוק שהוא טוב למדינה כולה, גם אם החוק לא יעזור במיוחד לבוחרים בו.

מסכים / לא מסכים / איני יודע

נימוקים:

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. מהן חובותיו חבר כנסת כנציג ציבור בעיניכם?
2. כלפי מי יש לחבר כנסת מחויבויות? (לדוגמה: מחויבות למדינה, לערכים שבהם הוא מאמין, לחבריו למפלגה, לבוחריו).
3. איזו מהן קודמת במקרה זה? נמקו
4. מה היה קורה אם חברי כנסת היו מצביעים תמיד רק על פי רצון בוחריהם?
5. מה היה קורה אם נבחר ציבור היו מצביעים תמיד רק על פי עמדתם האישית?



מבחן דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

למנהל:

גם דילמה זו מנוסחת ומוצגת בדרכי אחרת מהמקובל לרוב בניסוח דילמות

(ראו פרק ד')

18 הדילמה של הבואר¹

להלן שלוש טענות שמועמדים למועצת העיר עשויים להשתמש בהן בנאומי הבחירות שלהם. קרא אותן בעיון, השב על השאלות ונמק את עמדתך:

איזו טענה היא המשכנעת ביותר לדעתך?

למי מהמועמדים תיתן את קולך?

מועמד א': השירותים בשכונה זו באמת גרועים ביותר. איסוף האשפה לקוי, הרחובות מלוכלכים והגנת המשטרה אינה טובה במידה מספקת. מועצת העיר מזניחה את צרכינו. אם תבחרו בי, אדאג לשיפור כל השירותים האלה ואדאג לכך שחברי המועצה האחרים ישימו לב לבעיותיכם.

מועמד ב': חבר מועצה טוב דואג לכל העיר. אין הוא צריך להעדיף קבוצה או שכונה מסוימת. אין הוא צריך לנסות להשיג לבחורי האזור שלו יותר מאשר לבוחרים מאזורים אחרים בעיר. זו הדרך היחידה לנהל את העיר כראוי ולדאוג לכך שזכויות כל האזרחים מוגנות. אני מאמין שמועצת העיר חייבת לייצג את העיר כולה, ועל כן עליכם לבחור בי.

מועמד ג': שכונה זו זקוקה לחבר במועצת העירייה המכיר את תושביה ואת צרכיהם. אני מכיר אתכם כי אני אחד מכם. אני מכיר את העדה שלנו ואת הדת שלנו ויודע כיצד חושבים אנשים כמונו, אנשים שרמת הכנסתם כשלנו. אם תצביעו לי, תוכלו להיות בטוחים שיהיה לכם ידיד בעירייה הדואג לכם.

1 'דילמה זו שובצה בחומר הלימודים בלימודי חברה בארצות הברית.

מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

למנהל, במקרה זה מתנגשים הערכים:

זכויות האדם והאזרח, מצפון, קשר חברתי/שיוכות

18 הדילמה של הבוחר

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. **מועמד א'** מדבר על נושאים מסוימים ומבטיח הבטחות מסוימות. האם על הבוחרים לחשוב בעיקר על דברים שהמועמד יעשה למענם? מדוע?
2. **מועמד ב'** מדבר על ייצוג אינטרסים של העיר כולה. האם חלה על הבוחר חובה להתחשב בכלל העיר? מדוע?
3. **מועמד ג'** טוען שהבוחרים צריכים להיות מיוצגים על ידי מישהו מבני קבוצתם, השותף לרקע שלהם, לדאגותיהם ולחוויותיהם. האם טענה זו טובה מטענתו של מועמד ב'? מדוע?
4. מה היה קורה אם כל בוחר היה מאמין שרק מועמדים בעלי רקע דומה לשלו צריכים להיבחר למשרות ציבוריות?
5. האם הבוחרים זכאים לצפות לטובות אישיות בתמורה לבחירתם? מדוע?
6. מהם תפקידי הממשל? האם על הבוחרים להביא בחשבון שאלה זו כאשר הם מחליטים על תמיכה במועמדים למשרות ציבוריות?



מבחן דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

19 הפגנת התלמידים

ג' ב' רייס היא מורה למדעי החברה בכיתה י"ב. באישור הנהלת בית הספר, היא שיבצה בתוכנית הלימודים של כיתה קורס העוסק בבעיות אקטואליות בחברה האמריקאית. המורה עודדה את תלמידיה להיות אזרחים פעילים, אחראיים ומעורבים בחברה. התלמידים התנדבו לפעילות בניידות משטרה, בבתי משפט, בבתי חולים ובבתי אבות ותרמו מזמנם לעזרה לזולת.

תלמידים מספר החליטו לסייע לפנסיונרים להשיג זכאות לנסיעה חופשית באוטובוסים. התלמידים סברו שהבקשה צודקת ופנו לעירייה בבקשה שתסבסד את העלויות של חברת האוטובוסים בסעיף זה. התלמידים התגייסו למסע שכנוע. הם פנו לפוליטיקאים ולאנשי עסקים וגם הופיעו בטלוויזיה. אולם ראשי הקהילה התעלמו מהתלמידים ומדרישותיהם. לאחר חודשים של תסכול הולך וגובר, החליטו התלמידים לפתוח בפעולות מחאה. הם שכנעו מספר גדול של תלמידים להימנע משימוש בהסעות המיוחדות של בית הספר ולהשתמש בתחבורה ציבורית.

ביום הראשון של הפעולה, הגיעו האוטובוסים המיועדים להסעת תלמידים ריקים לבית הספר. להנהלת בית הספר הגיעו דיווחים על כך שכל קווי האוטובוסים מלאים בתלמידים צוהלים.

מנהל בית הספר הודיע לגב' רייס במכתב חריף, כי פוליטיקאים דוחים מכול וכול את הפעולות שנקטו תלמידיה. הוא הורה לה לדרוש מתלמידיה לחדול מייד מן החרם שהכריזו על ההסעות ולהימנע מליצור עומס בקווי האוטובוסים בעיר. אם התלמידים לא ייענו לדרישה, קבע המנהל, ההנהלה תנקוט צעדים נגדה ותפעל לפטר אותה.



האם על גב' רייס לפעול לעצירת פעולות המחאה של תלמידיה - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

למחאה, בדילמה זו מתגלים הערכים:
סמכות, זכויות האדם והאזרח (זכות המחאה).

19 הפגנת התלמידים

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש לגב' ריס מחויבות? (לתלמידיה, להנהלה, כלפי הפנסיונרים בקהילה, לעקרונית, לחברת ההסעות...).
2. מהן המחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה? מדוע?
3. מה היה כל אחד מהמעורבים באירוע רוצה שגב' רייס תעשה?
4. מהי אזרחות טובה בעיניכם?
5. מהי זכות המחאה בעיניכם? האם יש למחאה גבולות? אם כן, מהם?
6. מהי האחריות של המורה ושל תלמידיה לסדר הציבורי?
7. מה היה קורה אם כל אחד היה מפר את הסדר הציבורי, כדי לממש את רעיונותיו?





מבחן דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

למנהל: בדילמה זו מתגלים הערכים:

זכויות האדם והאזרח (בין זכויות הפרט לזכויות כלל האזרחים), מצפון, איכות הסביבה.

20 הדילמה של מר מישורי, ואיכות הסביבה

מר מישורי נע בעצבנות בכורסתו. בעוד דקות מספר, תתכנס הוועדה הארצית לתכנון ובנייה, שהוא עומד בראשה, בשנים האחרונות. הוועדה עומדת להחליט אם לאשר בנייה של עשרות אלפי יחידות דיור בלב מישור החוף, כדי לקלוט את גלי העלייה העצומים שהגיעו ארצה וכדי לפתח מקומות תעסוקה נוספים לעולים. מר מישורי ידע שקולו יכריע בדיון. שלא כהרגלו, הוא התלבט ממש עד הרגע האחרון.

עולים חדשים עומדים על זכותם להתיישב ליד קרוביהם במרכז הארץ וסמוך למקורות פרנסה. התאחדות הקבלנים לוחצת לאשר את הבנייה, שכן המשק נמצא זה זמן רב במיתון עמוק ובאבטלה.

ככלכלן, מר מישורי יודע כי מפעל בנייה עצום כזה עשוי להניע את גלגלי המשק ולהביא רווחה לאלפי משפחות עובדים ולרבבות משפחות נותני השירותים. אך מנגד, אנשי המשרד לאיכות הסביבה מתריעים כי רמת זיהום האוויר והמים במישור החוף, כבר עברה את הקו האדום על פי תו התקן הבינלאומי וכי נשקפת סכנה לבריאות הציבור. כל תוספת של בנייה רק תחמיר את המצב.

פקק התנועה שבו עומד מר מישורי בדרך לעבודה ובחזרה ממנה מתארך מיום ליום. השטחים הפתוחים, הריאות הירוקות, שבהם נהג מר מישורי לשוטט בשבתות הולכים ונעלמים, ובחוף שבו נהג לבלות עם משפחתו נבנה מלון דירות.

חברי הוועדה חלוקים בדעותיהם. המתח בוועדה רב. קולו של מר מישורי אמור להכריע.



**האם על מר מישורי להצביע בעד אישור הבנייה המוצעת - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

20 הדילמה של אר מישורי, איכות הסביבה

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. זכויותיו של מי עלולות להיפגע?
2. איזו זכות עדיפה במקרה זה? מדוע?
3. כלפי מי יש למר מישורי מחויבות? (לצורכי העולים החדשים, לערכי איכות החיים והסביבה).
4. איזו מחויבות קודמת במקרה זה? נמקו
5. מה היה קורה אם כולם היו מתעלמים ממפגעים סביבתיים?
6. מה היה קורה אם כולם היו מתעלמים מהצרכים הלגיטימיים של כלל האזרחים?
7. מה יקרה לחברה אם יאמצו את המלצתכם?





מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

מצדה

21

להלן הצעה למהלך דיון בדילמה כאלק מפעילות אינוכית בשל"א בנושא מצדה.

הקדמה

"כל השומע את סיפורה של מצדה נפעם מן העוצמה האצורה בסיפור הרואי וטרגי זה. השרידים והנוף מוסיפים לו ממד של אמינות ומציאותיות, ומייחדים אותו ממאות טרגדיות ספרותיות. הבה ננסה להתייחס לביקור במצדה ולמשמעותו עבורנו ביושר אינטלקטואלי. האם יש למצדה משמעות מיוחדת עבורנו? מה המסר שמעבירים קנאי מצדה, מעבר לפער של דורות, אל יהודי ציוני בן ימינו?"

כך פתח מיכה לבנה את הדיון במשמעותה של מצדה עבורנו בספרו "מעוז אחרון" (משרד הביטחון ההוצאה לאור, 1986, עמוד 195-198).

שלב א':

הקראת נאום של אלעזר בן יאיר ובידור תוכנו.

מובאות מנאום אלעזר בן יאיר



"...היו אנשים גיבורי החיל! הו מני-אז קיבלנו עלינו, לבלתי עבוד את הרומאים, וגם לא אדונים אחרים זולתי את האלוהים לבדו, כי רק הוא מושל האדם באמת ובצדק. והנה הגיעה השעה המצווה עלינו להשלים בפועל כפינו את משאת נפשנו, ואל נעטה בשעה הזאת קלון עלינו. ואחרי אשר בחלה נפשנו בעבדות שאין בה סכנה, לא נבחר לנו הפעם חיי עבדות עם שפטים נוראים; והן זה יהיה חלקנו מאת הרומאים, אם ניפול חיים בידם. כי הנה אנחנו היינו הראשונים להרים יד בהם, ואנחנו נשארנו האחרונים להילחם אתם.

והנה אני חושב, כי צדקה עשה אתנו אלוהים בתיתו בידנו מות גיבורים בני חורין. כאשר לא היה לאל יד אחינו, אשר באה מפלתם כחתף. והנה גלוי וידוע לפנינו, כי מחר יבוא אידנו, אך הרשות נתונה לנו לבחור מות גיבורים, או ומחמד עינינו יחד. הן ייבצר מן האויבים להניא את עצתנו זאת, אף כי כל חפצם הוא לתופסנו חיים!

מבחר דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

וגם מאתנו ייבצר לנצח אותם במלחמה. עלכן תמותנה נשינו בטרם נטמאו, ימותו נא בנינו בטרם טעמו טעם עבדות. ואחרי כך נגמול איש לרעהו חסד גיבורים, ומה טוב ומה יפה יהיה בנושאנו את חירותנו אל יקבר, ולפני מותנו נשחית באש את הרכוש ואת המבצר. ויודע אני נכונה, כי יתעצבו הרומאים אל לבם אם לא יתפסונו חיים, ויבושו מתקוותם למצוא שלל. רק את הצידה נשאיר להם, למען תהיה לעדה אחרי מותנו, כי לא ספנו ברעב ובמחסור, אלא בחרנו במוות מחיי עבדות, כאשר קבלנו עלינו מראש.

...ראה יראה האחד בהילקח ממנו אשת נעוריו לחרפות ושמוע ישמע את קול בנו המשוער לעזרת אביו וידי תהיינה אסורות ולא יהיה לו כוח להושיע.

לא ולא! עוד ידינו לא אסורות והן מחזיקות בשלח, תהיינה לנו לישועה הפעם! ומות נמות בטרם נהיה עבדים לשונאינו, ובני חורין נישאר בעוזבנו את ארצות החיים, אנחנו, נשינו ובנינו!

(על פי יוסף בן-מתתיהו, תולדות מלחמת היהודים עם הרומאים, 1996 כרמל ירושלים)

שלב ב':

למנהל, כל תלמיד יתבקש לענות בכתב על השאלה:

מה דעתך על הכרעתו של אלעזר בן יאיר, האם היה עליו לבחור באפשרות ההתאבדות-כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

שלב ג':

למנהל, אם תנאי השטח מאפשרים תיערך הצבעה והתלמידים יחולקו לקבוצות הומוגניות וינהלו דיון אבאירית הנימוקים הקבוצתיים ולהצגתם באולאה.



מבחן דילמות מוסריות / דילמות מתוך תחומי דעת

שלב ד':

למנהל, בדילמה זו מתגלים הערכים: איוס, אירות, מצפון

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי וכלפי מה הייתה לאלעזר מחויבות?
2. איזו מחויבות עדיפה בעיניכם בסיפור זה של מצדה (מחויבות כלפי רעיון החירות שבשמו יצאו למרד, כלפי חבריו הלוחמים, כלפי בני משפחתו, כלפי העם היהודי כולו, כלפי מצוות היהדות ועוד)?
3. מה היא קדושת החיים בעיניכם ומהי חשיבותה? נמקו.
4. מה היא חירות האדם בעיניכם ומהי חשיבותה? נמקו.
5. איזה משני הערכים הנ"ל חשוב יותר בעיניכם? נמקו והדגמו. האם בכל מקרה?
6. לדעת אלעזר, עבודת תמיד גרועה ממוות. מה דעתכם על כך? האם בכל מקרה? נמקו והדגמו.
7. אם היה מובטח שהמורדים לא יומתו, האם הייתם משנים את עמדתכם?
8. האם מקרה מצדה דומה למקרים אחרים בהיסטוריה? במה? האם ההכרעה הייתה צריכה להיות שונה באותם מקרים? מדוע?
9. מה היה קורה אם כולם נהגו כך במקרים דומים?
10. בדרך כלל, היהדות מתנגדת להתאבדות ומתירה לפעול רק על פי התקנה "ייהרג ובל יעבור". הרמב"ם הדגיש לדוגמה כי בעת שהאויב רוצה להביא לשמד את כל היהודים, יש עדיפות להישארות בחיים. כיצד זה מתקשר למקרה מצדה?
11. מה יכולה להיות המשמעות של מצדה עבורנו כיום? נמקו.

דילמות בספרות



למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים: אמת, מצפון, קשר חברתי ושייכות.

אפשר לקיים דיון מקדים בדילמה לפני קריאת המנחה, בתוס' הלימוד או במהלכו
ולברר עם התלמידים:

1. האם עלו במחזה נימוקים וטיעונים שמאירים את הסוגיה מנקודות מבט
נוספות? ומה דעתם?
2. האם הנימוקים הנוספים משנים את עמדתם הראשונית?

"כולם היו בני", על פי מנחה מאת ארתור מילר



תקציר

ג'ו וסטיב שותפים במפעל שסיפק ראשי צילינדר פגומים למטוסי קרב במהלך מלחמת העולם הראשונה. ראשי צילינדר אלו גרמו למותם של 21 טייסים. סטיב הואשם במשפט ונשלח לכלא, ואילו ג'ו יצא חף מפשע והמשיך לנהל את המפעל.
כריס, בנו של ג'ו, חזר מהמלחמה והצטרף אל אביו בניהול המפעל.
לכריס נודע במקרה שאביו ידע על הפגם בצילינדרים ובכל זאת המשיך לספקם לצבא. כריס מזועזע כי הוא אוהב את אביו וראה בו אדם בעל אידיאלים של הוגנות ושל יושר - ערכים שכריס חי לאורם.



האם על כריס לדווח למשטרה - כן או לא?
רשום שני נימוקים לחיזוק עמדתך.



דילמות בספרות



24 "כואב היו בני", אל פי משה מאת אריזור מילר

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון

1. כלפי מי יש לכריס מחויבות ואיזו מהן קודמת במקרה זה?
2. מה היו שאר בני המשפחה רוצים שכריס יעשה?
3. מה היה רוצה סטיב, השותף, שכריס יעשה?
4. אם כריס לא היה חייל במלחמה זו, האם עמדתכם הייתה שונה?
5. אם הטייסים שנפלו במערכה היו חבריו של כריס, האם עמדתכם הייתה שונה?
6. אילו טיעונים מעלות הדמויות במחזה? האם הטיעונים מוסריים לדעתך?
7. מהו טיעון מוסרי בעיניכם?
8. מה היה קורה לחברה, אילו איש לא ידווח על עבירות שראה?
9. מה היה קורה לחברה, אם יאמצו את המלצתכם?



דילמות בספרות



למנחה:

בדילומה זו מתגלים הערכים: איום, חוק, מצפון וכן עולות סוגיות מוסריות של צדק ומשפט.

מומלץ לקיים את הדיון בדילומה לאחר קריאת המערכה הראשונה. הדיון יעורר סקרנות להמשך קריאת המנחה והדבר יקל את הבנת המסר המרכזי. התלמידים ירגישו בצורה אדה יותר את התנצרות תושבי גילן מערכים בסיסיים וישאלו את עצמם שאלות כדוגמת מהו צדק?

23 "ביקור הגברת הצקנה", על פי מנחה מאת פרידריך דירנמט

גילן היא עיירה אירופית שקטה ונעימה. בעבר, שגשגה העיירה מאוד - רכבות עצרו בה בדרכן לכל הערים המרכזיות באירופה, מפעלים גדולים סיפקו מקומות עבודה הגונים והתושבים חיו ברווחה.

בעקבות שינוי מסלול הרכבת, נקלעה גילן למצוקה קשה: רכבות הפסיקו לעצור בעיירה, מפעלים נסגרו בזה אחר זה, אנשים איבדו את כל נכסיהם ואפילו בית המלון היוקרתי עומד מוזנח וגלמוד. אנשי גילן איבדו כל תקווה לעתיד משגשג בעיר והם חיים בעוני מחפיר.

קלייר זחנסיאן, גברת עשירה ומכובדת שעזבה את גילן בנעוריה וחזרה כעת לביקור, מציעה לבני העיר הצעה מפתה שעשויה לשפר את מצבם.

כאשר הייתה קלייר נערה, היא תבעה את אחד מתושבי העיר, אלפרד איל, בטענה כי הכניס אותה להריון וכי הוא אבי תינוקה. אך הנתבע שיקר בבית משפט, שיחד את השופט ואת העדים ונשא לאישה את בתו של בעל המכולת. קלייר גורשה מהעיר בבושת פנים.

כעת, קלייר מציעה להעניק מיליארד דולר לעיר גילן - חמש מאות מיליון לעיר וחמש מאות מיליון לחלוקה בין המשפחות. התנאי של קלייר הוא שיעשה עמה צדק: מיליארד דולר תמורת מותו של אלפרד איל. התושבים יודעים כי ללא המענק של קלייר, העיר תגווע ותיכחד.



**האם לדעתך תושבי גילן צריכים לקבל את הצעתה של קלייר - כן או לא?
רשום שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**



דילמות בספרות



25 "ביקור הגברית הצקנה", על פי מנצח מאת פרידריך דירנמט

שאלות הבהרה שיסייעו לניהול דיון

1. מהי הזכות לחיים?
2. מהי הזכות לחיים בכבוד?
3. כלפי מי יש לתושבי גילן מחויבות? איזו מחויבות קודמת במקרה זה?
4. מהי מחויבות התושבים כלפי אלפרד איל?
5. אנשים רבים בעיירה נפגעו מאלפרד איל במהלך השנים, האם זה משנה את עמדתכם?
6. קלייר אומרת במהלך המחזה: "העולם הפך אותי לזונה ואני אהפוך אותו לבית בוש". מה דעתכם על דבריה?
7. מה היה קורה לחברה אילו כולם היו נוהגים על פי המלצתכם?

דילמות בספרות



למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים: מצפון (אמונה דתית), קשר חברתי ושיוכות

אפשר לקרוא באוזני המשתתפים את הקטע במלואו לפני הדיון או ארזו

24 הדילמה של טוביה האולב, על פי ספרו של שלום עליכם

ב יצירה זו, חוה היהודייה מתאהבת בפיידיקה הנוצרי. טוביה, אביה של חוה, הוא אדם דתי מאוד והוא מתנגד לנישואי בתו לגוי. חוה מספרת לאביה על אהבתה לפיידיקה הגוי ועל החלטתה להינשא לו. היא אומרת לאביה: "אבא, אני רוצה לדבר אתך, הפסק, אהא! לפחות תשמע אותי. אבא, אנא קבל אותנו...".

טוביה פונה לשמיים ומגיב: "לקבל אותם? איך? האם אטוש כל מה שאני מאמין בו? אבל איך אעזוב את ילדתי? ואיך אתכחש לדתי, לעמי? אם אכופ עצמי עד כדי כך, אשבר, אבל... אין אבל. לא, חוה, לא, לא, לא!"



האם על טוביה לקבל את בתו, אף על פי שנטשה את דתה ונישאה לגוי - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

שאלות הבהרה שסייעו בניהול הדיון

- מהן חובות האב כלפי בתו? מהן חובות הבת כלפי אביה?
- האם על טוביה להבין ולקבל את חוה בתו אף שנהגה בניגוד לאמונתו?
- האם על חוה להעדיף את אהבתה לאיש על פני מחויבותה לאביה ולדתה?
- האם על טוביה להתחשב בדעות ידידיו ושכניו?
- טוביה מקדש מסורת עתיקה ויקרה של נישואין בין בני העם היהודי בלבד. באילו נסיבות, אם בכלל, ראוי להפר מסורת זו? האם יש מסורות שאין להפר לעולם? מדוע?



דילמות בספרות



למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים: אמת, אוק, קשר חברתי ושיוכות.
אפשר לקרוא את הסיפור במלואו או לעצור לפני ההחלטה של ג'ימי.

25 הדילמה של ג'ימי וולס, על פי הסיפור "מקף עשרים שנה" מאת או הנרי*

ג'ימי וולס ובוב הם ידידים מנוער, אך דרכיהם נפרדו לפני עשרים שנה. בפגישתם האחרונה לפני הפרדה, במסעדה בניו יורק, הסכימו שני החברים ביניהם כי ייפגשו שוב באותו מקום לאחר עשרים שנה, יהיה אשר יהיה.

כעבור עשרים שנה, בדרכו אל המפגש כמוסכם, ראה ג'ימי אדם מסתתר בפתח חשוך של בניין. כאשר הצית האיש לעצמו סיגר, התברר לג'ימי כי זהו ידידו בוב וכי הוא פושע המבוקש על ידי המשטרה. ג'ימי, שבמשך השנים היה לשוטרי מצטיין במשטרת ניו יורק, החליט לחזור לתחנת המשטרה ולשלוח שוטר בלבוש אזרחי לאסור את בוב ולהעביר לו את המסר כי חברו מן העבר אכן קיים את הבטחתו והגיע למפגש.

* אפשר לקרוא את הסיפור במלואו, או לעצור לפני ההחלטה של ג'ימי.



האם ג'ימי וולס היה צריך לתת לחברו להימלט - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

שאלות הבהרה שיסייעו בניהול דיון

1. מהי חברות בעיניכם?
2. מהי נאמנות לחבר בעיניכם? מהם גבולותיה?
3. האם ראוי לפעמים לחפות על חבר שפשע? אם כן, באילו מקרים? הדגמו.
4. מהי הלשנה בעיניכם?
5. כלפי מי יש לג'ימי מחויבויות בסיפור זה? איזו מהן קודמת?
6. מה צריך ג'ימי וולס לעשות מנקודת ראותם של: האנשים שבוב גנב מהם כסף, הממונים של ג'ימי במשטרה, משלמי המיסים, המשלמים את משכורתו, חבריו האחרים של ג'ימי?
7. האם הייתם משנים את דעתכם אם ג'ימי לא היה שוטר?
8. מה היה קורה לחברה אם שוטרים ועובדי ציבור אחרים היו נותנים יחס מיוחד לחבריהם שעברו על החוק?

דילמות בתנ"ך



הקדמה

.....

חוק החינוך הממלכתי קובע כי: "אחת ממטרות החינוך הממלכתי היא להשתית את החינוך במדינת ישראל על ערכי תרבות ישראל". תוכנית הלימודים במקרא לבתי ספר ממלכתיים מבוססת על ההכרה כי "המקרא הוא המכנה המשותף התרבותי לכל עם ישראל לדורותיו". לדעתנו, אין די בהכרת הכתוב המקראי מבחינה ספרותית, לשונית, אסתטית והיסטורית. יש ליצור גשר בין חיי האדם המודרני במדינת ישראל, על הבעיות ועל הלבטים שבהם, לבין הכתוב במקרא.

מבאר דילמות לדוֹשמה

למנחה, בדילמה זו מתגלים הערכים: אמת, אוק, קשר חברתי, שייכות

26 הדילמה של יעקב אבינו, (בראשית מג)

פרק זה מעלה סוגיות ערכיות לעיון ולהעמקה. להלן שתי הצעות לניהול דיון בסוגיה.

הצגת תקציר הדילמה שבפרק או קריאה בקול של פסוקים א-י

בני יעקב חזרו ממצרים ובפיהם הוראתו של יוסף להביא עימם את בנימין בביקורם הבא במצרים. שמעון נכלא במצרים עד שובם עם בנימין. הבצורת נמשכה, יעקב ידע שבני משפחתו עלולים לגווע ברעב אם לא ישברו שבר במצרים, וששמעון לא יחזור אל חיק משפחתו וילדיו. עם זאת, יעקב אהב את בנימין, בנו מאשתו האהובה רחל, וחרד לגורלו.



**האם יעקב צריך לשלוח את בנימין למצרים- כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**



דילמות בתנ"ך



28 הדילמה של יעקב אבינו

שאלות הבהרה לניהול דיון

1. כלפי מי יש ליעקב מחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה? מדוע?
2. מה לדעתכם הייתה רחל רוצה שיעקב יעשה?
3. אם היו ליעקב בנים נוספים מרחל, הייתם משנים את עמדתכם?
4. שמעון נשאר במצרים כבן ערובה, האם לדעתכם יש לעשות הכול כדי לפדות בני ערובה? בכל מקרה? הדגימו.
5. מה היה קורה אם כולם נהגו לפי המלצתכם?
6. רש"י כתב על פסוק ח: "בנימין ספק ייתפס ספק לא ייתפס, ואנו כולנו מתים ברעב אם לא נלך. מוטב שתניח את הספק ותתפוס את הוודאי". מהו הנימוק של רש"י? מה עמדתכם בעניין זה?

בתום הדיון בדילמה, אפשר להמשיך לדון בשאלות נוספות או לתת אותן כשיעורי בית:

1. ראובן ויהודה ניסו לשכנע את יעקב לשלוח את בנימין. מה ההבדל בין הטיעונים שלהם?
2. לדעתכם, מדוע השתכנע יעקב מטיעוניו של יהודה ולא מטיעוניו של ראובן?
3. אילו דילמות נוספות עולות בפרשה?



דילמות בתנ"ך



למחנה:

בדילמה זו מתגלים הערכים: איום, חוק, קשר חברתי, שייכות.

דילמה של אייל בצבא דוד

27

יאיר, חייל בצבאו של דוד, ברח עם דוד מירושלים לאחר שהגיעה הידיעה על מרד אבשלום. יאיר ראה את מלכו סובל ומושפל. הוא נלחם תחת פיקודו של אבישי, ובמהלך הקרב מצא את אבשלום תפוס בסבך האלה. הוא ידע שאבשלום מרד בדוד מלכו ופילג את הממלכה וכי השארתו של אבשלום בחיים פירושה המשך מלחמת אחים. יאיר שמע את הבטחת יואב לתת גמול כספי לפוגע באבשלום, אך הוא שמע גם את הוראת דוד: "לאט לי לנער לאבשלום", והוא יודע שלדוד ייגרם צער רב אם יפגעו בבנו.



**האם עליו להרוג את אבשלום - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה לדיון

1. כלפי מי יש ליאיר מחויבויות? מהן המחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה?
2. מהו מרד בעיניכם?
3. איך זה מתקשר למקרה זה?
4. אם לא היה פרס על ראש אבשלום, הייתם משנים את החלטתכם?
5. אם דוד היה מאיים בעונש על הפוגע באבשלום, הייתם משנים את החלטתכם?
6. האם מוצדק אי פעם להרוג?
7. האם בכל מקרה יש לציית לחוק המלך? לחוק אחר? תנו דוגמאות ונמקו.
8. מה היה קורה אם כולם נהגו על פי המלצתכם?



דילמות בתנ"ך



למחנה:

בדילמה זו מתגלים הערכים: אוק, ציות למצפון, אירויות הפרט.

28 הדילמה של שמעון - מרד בשלטון בית דוד

שמעון לא היה מרוצה מצורת השלטון של בית דוד. הפריעו לו הפאר בירושלים, ריבוי הנשים בארמון המלך, העובדה שאילילים רבים קיבלו מעמד רשמי בירושלים ועוד. הוא היה משוכנע שהעם צריך לפעול לשינוי אופיו של השלטון כי השחיתות רבה. שמעון שמע את נבואתו של אחיה השילוני לירבעם בדבר חלוקת הממלכה (מלכים א, יא 33): "יַעַן אֲשֶׁר עֲזַבוּנִי וַיִּשְׁתַּחֲווּ לַעֲשֶׂתְךָ אֱלֹהֵי צִדְנִין לְכַמּוֹשׁ אֱלֹהֵי מוֹאָב וּלְמַלְכָּם אֱלֹהֵי בְנֵי עַמּוֹן וְלֹא הִלְכוּ בְּדַרְכֵי לַעֲשׂוֹת הַיָּשָׁר בְּעֵינֵי יְהוָה...". שמעון הוזמן להצטרף לאנשיו של ירבעם, אבל הוא התלבט מאוד וחשש שפגיעה באחדות העם ובאחדותה של הממלכה עלולים להוליך להכחדתה. עם זאת, חשש שגם להמשך שלטון בית דוד, עלול להביא לאותן תוצאות.



**האם על שמעון להצטרף למורדים - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

שאלות הבהרה למנהל הדיון

1. כלפי מי יש לשמעון מחויבויות? מה הן? איזו מהן קודמת במקרה זה? נמקו עמדתכם.
2. אם בני כפרו של שמעון ובני משפחתו היו מתנגדים להצטרפותו למורדים או מצטרפים אליהם בעצמם, האם הדבר היה משפיע על החלטתכם?
3. מרידה היא עבירה על החוק! האם מוצדק לפעמים לעבור על החוק? תנו דוגמאות ונמקו.
4. האם תוכלו לתאר מצבים שבהם מוצדק למרוד בשלטון (או במלך)? תנו דוגמאות ונמקו.
5. מה היה קורה לחברה, אם כל אחד היה מחליט למרוד או להתנגד לחוק לפי שיקול דעתו?

דילמות בתנ"ך



למנחה:

בדילמה זו מתגלים הערכים: אוק, מצפון, קשר אברתי ושיוכות.

29 הדילמה של חנן במצור על ירושלים

ח נן חי בירושלים בימי צדקיהו. ירושלים הייתה במצור, רבים מתו ברעב. חנן היה ממונה על המגנים בשער העיר. הוא שמע את נבואת הנביא ירמיהו על החורבן הצפוי (ל"ז, ו-ח):

"וַיְהִי דְבַר ה' אֶל יִרְמְיָהוּ הַנָּבִיא לֵאמֹר כֹּה אָמַר ה' אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל כֹּה תֹאמְרוּ אֶל מֶלֶךְ יְהוּדָה הַשֹּׁלֵחַ אֲתֶכֶם אֵלַי לְדֹרֶשְׁנִי הִנֵּה חֵיל פָּרֻעַ הֵיכָא לָכֶם לְעֶזְרָה שָׁב לְאַרְצוֹ מִצְרַיִם. וְשָׁבוּ הַפְּשָׁדִים וְנִלְחְמוּ עַל הָעִיר הַזֹּאת וְלָכְדָּהּ וְשָׂרְפָהּ בָּאֵשׁ."

כמו כן, הוא שמע את הנבואה המבטיחה חיים לנכנעים לבבל (ירמיהו כ"א, ט):

"כֹּה אָמַר ה' הַיֵּשֶׁב בְּעִיר הַזֹּאת יָמוּת בַּחֶרֶב בָּרָעַב וּבִדְבַר וְהֵיכָא אֶל הַפְּשָׁדִים וְחַיָּה וְחַיָּה לֹא נִפְשׁוּ לְשָׁלָל וְחַי."

חנן חרד לשלום אנשי ביתו ואינו מאמין בניצחונה של יהודה על בבל. אשתו הפצירה בו לערוק מהצבא, לצאת עמה ועם הילדים מהעיר, למסור עצמם לבבלים הצרים על העיר ובדרך זו להציל את נפשם. לחנן ברור שכל העורק מהמערכה מקרב את קיצה של ירושלים, אך גם ברור לו שכל הנשארים בירושלים צפויים, לפי נבואת ירמיהו, למות ברעב, בדבר או בחרב הבבלים, ובמקרה הטוב יוגלו מארצם.

חנן מתלבט אם להמשיך להילחם כמצוות המלך או להיכנע ולערוק כמצוות הנביא.



האם עליו לערוק מהצבא - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.



דילמות בתנ"ך



31 הדילמה של און במצור על ירושלים

שאלות הבהרה למהלך דיון

1. כלפי מי יש לחנן מחויבויות? אילו הן? איזו מהן קודמת במקרה זה? נמקו.
2. מהי עריקה בעיניכם?
3. מהן חובותיו של חייל במקרה כזה?
4. האם דברי האישה והילדים צריכים להשפיע על החלטתו? מדוע?
5. עריקה היא עבירה על החוק. האם היא אסורה בכל מקרה? מדוע? תנו דוגמאות ונמקו.
6. מה היה קורה אם כולם נהגו על פי המלצתכם?
7. האם תוכלו למצוא בפרק רמזים לשאלה. אם ירמיהו התכוון להטיף לעריקת יחידים? צטטו ונמקו את עמדתכם.



דילמות באתר האינטרנט של מינהל חברה ונוער

.....

במהלך השנים, נעשה שימוש בדילמות מוסריות ככלי לדין בנושאים חברתיים ערכיים מגוונים, תוכלו למצוא מבחר מדילמות אלו באתר האינטרנט של מינהל חברה ונוער.

האתר מתעדכן תדיר, על כן מומלץ להיכנס לאתר, למאגר ההפעלות, ולהקליד אחת ממילות המפתח: דילמה, דילמות, דילמות מוסריות.

דילמות לאבאר נושאים לדילמות

- דילמות במשפחה בעידן הפוסט מודרני
- **חבלה ברשת** - דילמה מוסרית בנוגע לעבירות מוסריות באינטרנט
- **לספר או לא לספר? זאת השאלה** - דילמה בנוגע לאלימות בבית הספר
- **לאן?** דילמה של ניצולי השואה
- **כי באדם אאמין** - על מצילי יהודים בתקופת השואה
- **כמו סיסמא מדור לדור** - דילמות של פרטיזנים בתקופת השואה
- **דילמה בניווט** - דילמות הנוגעות להכנה לצה"ל
- **פרופיל קרבי** - דילמות הנוגעות להכנה לצה"ל
- **נורמות במבחן** - דילמות הנוגעות להכנה לצה"ל
- **שימור מול פיתוח** - דילמות העוסקות באיכות הסביבה, מתוך התוכנית "לחיות ביפה"



פרק ד'

כיצד לכתוב דילמה מוסרית - מתווה על פי קולברג

במחקר של קולברג היוותה הדילמה המוסרית ההיפותטית כלי מחקר מרכזי. באמצעות הראיונות סביב הדילמות זיהה קולברג את שלבי החשיבה המוסרית של המרואיינים. במעבר ממחקר פסיכולוגי לחינוך, נעשה שימוש בדילמות היפותטיות מוסריות ככלי לקידום החשיבה המוסרית.

בחוברת זו ישנן דוגמאות רבות לדילמות לבחירת המורים. יחד עם זאת נראה אך טבעי שבמהלך השנים עשויים לעלות נושאים נוספים של קונפליקטים מוסריים בהם ירצו מורים לדון. להלן מתווה לכתיבת דילמות מוסריות היפותטיות.

רצוי שלכותבים יהיה ניסיון אישי קודם בניהול דיונים בדילמות מוסריות בקבוצות.

להלן הנחיות וכללים לכתיבת דילמות ... 

הכתיבה דורשת בהירות לשון וצמידות לכללים פשוטים אחדים, והם:

- על הדילמה לעסוק בנושאים רלבנטיים למשתתפים אך היפותטיים, כך שהמעורבות הרגשית לא תהיה גבוהה מדי. ניטרליות מסוימת מסייעת לקיים דיון עקרוני ולשקול מהו הפתרון הראוי מבחינה מוסרית.
- ניתן לבחור נושאים שעל סדר היום הציבורי, מחיי היום יום בבית הספר ומתחומי הדעת.
- יש להתמקד במצבים בהם נדרשת הכרעה מוסרית. למצבים אחרים של התלבטויות כגון עניינים של טעם, אסתטיקה או אופנת לבוש מומלץ להשתמש במתודות ובכלים אחרים.
- בדילמות במודל של פנטון-קולברג מוצגת התנגשות בין שניים עד שלושה נושאים שבמחלוקת: אמת, סמכות, שייכות, חירויות הפרט, חוק, חיים, חוזה, מצפון, רכוש. שמירה על מיעוט הערכים המתנגשים בסיפור אחד באה, כדי לאפשר דיון ממוקד בסוגיה המוסרית.
- רצוי שמספר ה"שחקנים" בסיפור לא יעלה על שלושה. כדי למקד את הדיון, אין לכלול מידע מיותר, כגון: תאריכים, יום בשבוע ופרטים שאינם קשורים לדילמה עצמה.
- חשוב שהנושא יעורר מחלוקת לגבי הפעולה הראויה שעל הגיבור לנקוט, כך יתעורר ויכוח היוצר מעורבות רבה. עם זאת חשוב לציין כי דיון פורה יכול להיווצר גם כאשר יש הסכמה על הפעולה, כי תמיד ישנם חילוקי דעות סביב הנימוקים השונים שמעלים המשתתפים לשאלה: מדוע יש לנקוט בפעולה מסוימת.

- דילמה מסתיימת תמיד בשאלה: האם על הגיבור לנקוט בפעולה המסוימת המופיעה בסיפור הדילמה- כן, או לא? ולבקש הנמקה. אין לשאול מה על הגיבור לעשות, שאלה זו מזמינה הצעות ו"ברירה" מהדיון הערכי.

הכנת השאלות לדיון

מטרת דיוני הדילמה היא לעורר את המשתתפים לחשיבה על בסיס ערכי ולסייע בפיתוח החשיבה המוסרית שלהם. למנחה הדיון תפקיד מרכזי בהפניית תשומת הלב להיבטים שונים שבקונפליקט המוסרי, תוך שימוש בשאלות סוקראטיות, המובילות לחשיבה מורכבת יותר מזו שמפעיל האדם במפגש הראשון שלו עם הדילמה. אין זו מלאכה קלה לשלוף שאלות חקר כאלו תוך כדי הדיון, ולכן חשוב שהמנחה יכין מראש כמה שאלות הבהרה הממוקדות בנושא והנובעות מהדילמה.

מומלץ להכין שאלות לשני השלבים שבדיון:

1. מספר שאלות תוכן, לבירור העובדות המופיעות בדילמה. שאלות אלו יוצגו בשלב הראשון במליאה, לפני נקיטת העמדה על ידי המשתתפים, זאת על מנת להבטיח שהדילמה ומהות הקונפליקט ברורות למשתתפים.
 2. שאלות הבהרה לדיון במליאה. (ראה עמוד 25)
- בשלב זה אין לחזור על השאלות לבירור העובדות, שנשאלו עם הצגת הדילמה. זהו השלב לדיון מעמיק בנושאים המרכזיים של ההתלבטות המוסרית. לעתים מתעורר ממד רגשי העלול להסיט את הדיון לנושאים אחרים שאינם במרכז הדילמה. השאלות המוכנות מסייעות למנחה להישאר ממוקד. עם זאת ברור שבמהלך הדיון עשוי לעלות צורך להוסיף שאלות, בהתאם להתפתחות הדיון.





הערכת הדילמה

הממדים להערכה:

- האם הנושא רלוונטי לאוכלוסיית היעד? האם הסיפור הוא היפותטי?
 - האם בדילמה יש התנגשות בין 2-3 ערכים?
 - האם נעשה שימוש במגוון של שאלות ההבהרה?
- כדי לאפשר הפקת לקחים מההתנסות בניהול דיון בדילמה, מומלץ להסתייע בעמית לעבודה שיצפה במהלך. לאחר ההנחיה תתקיים שיחת משותפת רפלקטיבית ובמידת הצורך תעוצב הדילמה מחדש.¹

להלן כמה תבניות נפוצות לניסוח דילמות לדיון

א. הדילמה הקלאסית

הדילמה הקלאסית מורכבת מסיפור קצר, הממוקד בגיבור שיש לו קונפליקט מוסרי. הסיפור מתאר את העובדות והנסיבות שיצרו את הדילמה, ונדרשת הכרעה בין הערכים. הדילמה מסתיימת בשאלה: האם על הגיבור לפעול באופן מסוים (המוצג במפורש) - כן או לא? רק לאחר נקיטת העמדה מתבקשים הנשאלים לנמק את עמדתם. זהו המודל הנפוץ ביותר והידידותי ביותר לשימוש.

ב. דילמה הפותחת בהצגת בעיה

ניצוד על חברי הכנסת להצביע? (ראה במקבץ הדילמות בפרק ג', דילמה מספר 17).

דילמות מסוג זה חושפות בפני המשתתף מחר נימוקים, מרמות שונות בסולם קולברג. לגבי כל טיעון, על המשתתף לענות אם הוא מסכים או לא מסכים, ולנמק את עמדתו.

סוג זה של דילמות מאפשר למנחה למקד התייחסות בנימוקים משלבי חשיבה עוקבים ולאתגר את המשתתפים בדיון באמצעות נימוקים משלבים גבוהים יותר.

1 ראה נספח מספר 2 - כלים למשוב ולהערכה עצמית.

ג. דילמה המציבה מצב וארבע האלטרנטיבות שונות כיצד לנהוג

"הדילמה של הבוחר" (ראה במקבץ הדילמות בפרק ג', דילמה מספר 18).

כל המלצה מנוסחת לאור אחד מהשלבים בסולם קולברג. על כל משתתף לבחור בהמלצה המועדפת בעיניו ולנמק את עמדתו.

שתי הדוגמאות האחרונות מכוונות את המשתתף לחשוב על המצב המוצג לאור מגוון של טיעונים משלבים שונים בסולם קולברג. עליו להתמודד באופן אישי עם כל טיעון, ולבחור את הטיעון המועדף בעיניו. התמודדות זו בשלב האישי עשויה לקדם את הדיון במליאה ולתרום להעלאת טיעונים משלבים גבוהים יותר בסולם קולברג.

ד. דילמות השאובות מיצירות ספרותיות

שימוש בדילמות העולות מתוך יצירות ספרותיות, עוזר לעתים למשתתפים להבין את העלילה טוב יותר. ניתן לצטט קטע מהמקור הספרותי, לקטוע אותו ולשאול: האם על הגיבור לנקוט פעולה מסוימת - כן או לא? לאחר הדיון מוצע לקרוא את "סוף הסיפור" כפי שכתב אותו המחבר.

אפשרות אחרת היא לקרוא את כל הסיפור עד תומו ולברר עם המשתתפים מה הם חושבים על הדילמה של הגיבור, ובאיזו מידה הם מסכימים עם הדרך שבה בחר לפעול ולנמק עמדתם.

ה. השימוש בסרטים

ניתן להשתמש בסרטים כבסיס לדיון בדילמות מוסריות. סרטים באורך מלא, סרטים קצרים, סדרות, או סרטים דוקומנטריים לא נעשו למטרה זו, אך יש ביניהם סרטים שהסוגיות המוסריות הן במרכז העלילה. (כמו בסרט "אשתו של שומר גן החיות" אודות הצלת יהודים בתקופת השואה) ויש דילמות הנמצאות בפרק מסוים בסרט (כמו בסרטים "ניחוח אישה"; "סודות מדינה").

לרוב לא ניתן להקרין סרט באורך מלא בשיעור אחד ויש לבחור קטע או מספר קטעים קצרים לצורך הדיון.

בנוסף לסרטים מסחריים ניתן למצוא באינטרנט סרטים שיצרו בני נוער ממגמות הקולנוע התקשורת, בבתי ספר על יסודיים וכן בסדרת "קול נוער".

המורה יבחר את הקטעים בהם מוצגת בעיה מוסרית, יכין את הדיון לפי הצעדים של ניהול דיון בדילמה כתובה, ורק בתום הדיון יוצג "סוף הסיפור" על פי הסרט.



פרק ה' מחשיבה מוסרית להתנהגות הוגנת



מהלך הוגן - מחשיבה להתחשבות

בחיפוש הדרך ליצירת יתר הלימה בין החשיבה המוסרית לבין התנהגות מוסרית, פיתח קולברג את גישתו לחינוך מוסרי בחיי היומיום בבית הספר שיתנהל כ"קהילה צודקת". לאור הגישה פותחה המתודה "מהלך פיתרון הוגן". מתודה זו מותאמת לדיון בדילמות מחיי היום יום ושמהדגש על שיח של הוגנות, אכפתיות ואמפתיה.

מהלך פיתרון הוגן מסייע למציאת פתרון הוגן לבעיות ולקונפליקטים המתעוררים בחיי היומיום. חזרה על המהלך מדי פעם בפעם תורמת ליצירת שיח של הוגנות בכיתה האם ובבית הספר כולו.

המהלך המוצע להלן ניתן ליישום בכל מסגרת חינוכית, המתקיימת לאורך זמן ומעוניינת לקדם תפישה חברתית ערכית מוסרית.

לפעילות זו מומלץ להקדים פעילות לברור המושג הוגנות.¹

**פתרון הוגן הוא
פתרון הלוקח בחשבון את מירב הצרכים
החברתיים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר**

1 המודל נקרא: The just community approach to moral education

ראה נספח 5: לקראת קהילה הוגנת בבית הספר- תקציר הגישה

ובתוכנית המלאה באתר מינהל חברה ונוער:

<http://meyda.education.gov.il/files/noar/kehilahogenet.pdf>

במודלים של פתרון קונפליקטים ושל תהליך קבלת החלטות מתמקדים בדרך כלל בהגדרת הבעיה שעל הפרק ובחיפוש פתרונות. לצורך כך נדרשת חשיבה ויכולת ניתוח של המצב, אך לא בהכרח נדרשת אמפתיה לצורכי הזולת. לעומת זאת, מהלך פתרון הוגן מברר את מהות הבעיה החברתית שנוצרה וקבלת ההחלטות תהיה על בסיס של מחויבות להוגנות ולצדק, בדגש על אמפתיה ועל אחריות ההדדית.

אחד התנאים המקדימים למהלך הוגן, הוא שכל אחד מהמשתתפים יגלה נכונות לשקול גם את הצרכים של אחרים במצב נתון ולא רק את הצורך שלו.

ניהול שיח של הוגנות מסייע גם להרחבה של הפרספקטיבה החברתית של המשתתפים ומפתח את היכולת של "לקיחת תפקיד" (role taking), שהיא היכולת הפסיכולוגית לזהות צרכים של אחרים במצב של קונפליקט. יכולת זו היא מרכיב בצמיחה המוסרית ובהעצמה האישית והחברתית של כל אדם. בהבדל ממשחק תפקידים, במצב זה היחיד אינו "משחק תפקיד" של מישהו אחר, אלא מתמודד בעצמו עם הסוגיה.

הצעת פתרון הוגן דורשת חשיבה, אך גם התחשבות. ללא נכונות להתחשבות בצורכי הזולת, לא יימצא פתרון הוגן לבעיה. המהלך מזמין את כל המשתתפים לקבל אחריות על פתרון הבעיה, ובכך למנוע מקרים כאלו בעתיד או לפחות לצמצם את היקפם.

בתחילת המהלך יש להבהיר כי צורך לגיטימי הוא צורך העומד בהלימה למטרות החינוך ולערכי החברה, ויש לקחת זאת בחשבון בשיקולי הדעת למציאת הפיתרון ההוגן במסגרת החינוכית.





הוגנות מהי - מהלך לברור המושג¹

בחיי היום יום בבית הספר, חוזרות כמילות קסם המילים "זה לא פייר" "זה לא הוגן" ולא תמיד מדובר בעניין של הגינות לעתים זה מקרה של עבירה על חוקי התקנון או על כללי משמעת. על מנת לבסס אקלים בית ספרי על יחסי הוגנות, מומלץ לברר עם התלמידים הוגנות מהי? בפעילות זו יונחו היסודות של הוגנות וכבוד הדדי, אשר יהוו תשתית לכל הפעילויות ולחיי היום יום בקהילת בית הספר. הפעילות תתרום להעצמה ותאפשר לכל תלמיד להיות שותף ולהשפיע על קביעת הכללים, שיתרמו ליצירת אקלים חברתי, שבו כבוד הדדי והוגנות הם אבני היסוד וחלק משפה משותפת של כל באי בית הספר.

מטרות:

- לברר את מורכבות המושג הוגנות.
- להבין כי בירורם והגדרתם של כללי התנהגות ודרכי אכיפה, יכולים לסייע לטיפול אקלים של הוגנות בבית הספר.
- להכיר בעובדה כי בני אדם שונים זה מזה ונפגעים מדברים שונים.
- לפתח יכולת ראייה של צורך לגיטימי של הזולת.
- להניח יסודות ליצירת אקלים חברתי של כבוד הדדי והוגנות.

מהלך הפעילות

שלב א' - בזוגות

המנחה יבקש מהמשתתפים להיזכר במקרה שנגרם עוול, להם או למישהו אחר בבית הספר. בני הזוג ישתפו זה את זה בזיכרונותיהם ויבררו מה גרם לתחושת העוול.

1 מתוך התוכנית: לקראת קהילה הוגנת בבית-הספר, פדגוגיה של איכפתיות, הוגנות וצדק, מינהל חברה ונוער, משרד החינוך.



שלב ב' - במליאה

המנחה יברר עם המשתתפים מהם הגורמים המביאים אדם להרגשה כי נגרם לו עוול / כי התנהגו אליו בחוסר הוגנות.

להלן תשובות נפוצות לדוגמא,

עוול נגרם לעיתים:

1. כאשר לא יודעים את החוקים או לא מבינים אותם.
2. כאשר אין תקשורת פתוחה בין האנשים או כאשר התקשורת לקויה.
3. כאשר מקבלים החלטות חפזות.
4. כאשר אוכפים חוקים באופן שרירותי, או בחוסר עקביות.
5. כאשר נותנים זכויות יתר לבודדים ("פרוטקציה")
6. כאשר מתחשבים רק בצורך של צד אחד.



שלב ג' - במליאה

בדרך של "סיעור מוחין" יברר המנחה עם הקבוצה איך לדעתם צריך ביה"ס לתפקד, כדי שכל השותפים ירגישו שעקרון ההוגנות הוא קו מנחה בביה"ס?

להלן תשובות אופייניות של ביטויי הוגנות בבית הספר, לדוגמא:

1. כאשר מורים ותלמידים שומרים על "כללי המשחק".
2. כאשר "כללי המשחק" נקבעים במשותף וניתנים לשינוי.
3. כאשר הכללים שומרים על זכויות יסוד של תלמידים ומורים ומאפשרים לביה"ס לתפקד.
4. כאשר קיימת הסכמה מראש על חוקי המסגרת והגבולות.
5. כאשר מוכנים להתחשב בצרכים הלגיטימיים של החברים.
6. כאשר מקימים ועדות לבירור ולטיפול בבעיות.
7. כאשר מוצאים פתרונות הוגנים לבעיות שעולות.



שלב ד' - באתיקה

המנחה יברר עם המשתתפים:

1. מהו לדעתם פתרון הוגן לבעיות שמתעוררות?
2. האם חוק של רוב, צודק תמיד?
3. מהי מחויבות הקבוצה לפרטים שבתוכה? (כגון: להשתדל לכבד את הזולת ועמדותיו).
4. מהי מחויבות הפרט לקבוצה? (כגון: לסייע בחיפוש פתרון אפשרי, להציע הצעות וכו').

**בתוכנית זו נתבסס על ההגדרה הבאה של פתרון הוגן:
פתרון הוגן הוא פתרון המנסה לקחת בחשבון
את מירב הצרכים החברתיים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר.**

מהלך פיתרון הוגן

מטרות

- לפתח רגישות מוסרית ואמפתיה.
- לפתח מיומנות לזהות צרכים של הזולת, גם במצב של קונפליקט הדורש קבלת החלטות.
- לפתח מיומנות ניהול משא ומתן לחיפוש פתרון הוגן, באופן המביא בחשבון את מרב הצרכים של הנוגעים בדבר.
- ליצור תשתית לשיח של הוגנות לפתרון בעיות בחי היום יום.

למנחה הדיון: אנו מחליצים להתנסות בשלב הראשון באירוע היפותטי ולהציגו כאירוע שקרה בבית-ספר אחר, כדי להפחית את המעורבות הרגשית ולהקל את הפנמת דרך העבודה לחיפוש פתרון הוגן.

לאחר ההתנסות במקרה של קונפליקט חברתי היפותטי, ירכשו התלמידים מיומנויות לדיון גם כאשר עולה בעיה "בוערת".

מהלך הפעילות

 **שלב א' - במליאה**

ברור הבעיה החברתית

המורה יציג אירוע לדיון, שבו מתעורר קונפליקט היפותטי או אירוע מחיי היומיום השנוי במחלוקת (ראו אירועים בעמודים הבאים) ויברר עם המשתתפים:

1. מה הבעיה?
2. של מי הבעיה?
3. מי המעורבים בעניין? מי יושפע?



שלב ב' - אישי

בירור הצרכים האישיים של הנוצעים בדבר והלדרתם

כל משתתף יתבקש לחשוב, כיצד היה עונה על השאלות הבאות אילו הבעיה שהוצגה התעוררה בבית הספר שלו:

1. הצורך שלי בנושא זה הוא: _____

1. הצורך של מישהו אחר, השונה מהצורך שלי, הוא: _____

2. פתרון הוגן, המביא בחשבון את הצרכים השונים, הוא: _____

שלב ג' - קבוצתי

הצעות לפתרון הוגן

עבודה בקבוצות קטנות, בנות 4-5 משתתפים. כל משתתף יציג את הצרכים הלגיטימיים, המקובלים בחברה וראויים להתחשבות, שהעלה ואת הפתרון ההוגן שהציע. הקבוצה תנהל דיון בניסיון להגיע להסכמה קבוצתית. את הפתרון או הפתרונות שהציעו, ירשמו על הלוח או על גבי גיליון ניר גדול.

שלב ד' - באליאה

דיון על הפתרון ההוגן וקבלת האלטה בהצבעה

כל הפתרונות יוצגו במליאה, המנחה יברר עם המשתתפים איזה פתרון מהפתרונות המוצעים, עשוי להיות פתרון הוגן לבעיה, המביא בחשבון את רוב הצרכים הלגיטימיים של כל הנוגעים בדבר. לגבי כל פתרון שיוצג ישאל המנחה את המשתתפים: האם הפתרון עונה על הצרכים שהוצגו?

מי שמרגיש שהפתרון אינו עונה על צרכיו או שהפתרון פוגע בו, עליו להציע פתרון אחר שלדעתו הוגן יותר ומביא בחשבון את כל הצרכים שהוצגו בדיון.

לאחר הדיון, תיערך הצבעה וייבחר פתרון הוגן המקובל על הרוב.

החלטת הרוב תחייב גם את המיעוט, אמנם לא כל המשתתפים יהיו מרוצים מהפתרון, אך לכולם ניתנת הזדמנות להציג את עמדתם ולהציע פתרון הוגן אחר.

בתום המהלך לחיפוש פתרון הוגן, יש להשקיע ביישום ההמלצות. מומלץ להקים וועדה ליישום ההמלצות ולמעקב אחר היישום.

אירועים וקונפליקטים מחיי היום יום

למנחה:

האירועים שלפניכם התרחשו בבתי ספר בארץ. ניתן להשתמש בהם לשם תרגול מהלך פתרון הוגן לפי המתווה שלעיל. בניהול דיון כזה יתבקש כל תלמיד להעריך מה יכול היה להיות הצורך הלגיטימי שלו ושל אחרים באירוע כזה.

1 גלגולו של נגן המוסיקה - התלבטות של רכבת חינוך חברתי

חברי מועצת התלמידים ארגנו את מסיבת הפורים של בית הספר. במרכזת של המסיבה הוכנה תוכנית אומנותית מוסיקלית והציוד הקולי של בית הספר הועמד לרשותם. סמוך למועד המסיבה התברר כי מערכת המדיה המוסיקלית של בית הספר אינה תקינה וכי לא ניתן לתקנה במועד. אלון, יו"ר מועצת התלמידים, בקש מחברו איתן להשאיל את נגן המוסיקה הפרטי שלו לשימוש במסיבה ובכך להציל את התכנית. איתן נענה לבקשה. בתום האירוע, כאשר חברי ועדת המסיבה אספו את הציוד בו השתמשו, התברר כי נגן המוסיקה של איתן נעלם.

הדעות בבית הספר על הדרך לפתרון הבעיה היו חלוקות:

התלמידים סברו שעל הנהלת בית הספר לשלם לאיתן עבור נגן המוסיקה האבוד. מנהל בית הספר טען כי לא יהיה זה שימוש נכון בכספי ציבור, אם ישלמו לאיתן מקופת בית הספר.

נועה, הרכזת לחינוך חברתי, האחראית גם לאירועים בבית הספר, סברה כי כל התלמידים צריכים להשתתף במימון קניית נגן חדש. היא הציעה שכל תלמיד יתרום כמה שקלים למטרה זו. רבים התמרמרו.

מה עושים?



שאלות הבהרה לארוץ 1

1. מה הבעיה?
2. של מי הבעיה?
3. מי המעורבים בעניין? ומי יושפע? (יו"ר המועצה, איתן בעל האייפד, כלל התלמידים, רכזת החינוך החברתי, מנהל בית הספר, אחרים...)
4. למי יש מחויבות במקרה זה? כלפי מי?
5. מהם הצרכים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר?
6. מה עשוי להיות פתרון הוגן לבעיה, המביא בחשבון את מרב הצרכים הלגיטימיים של כל הנוגעים בדבר?
7. מה היה קורה בבית הספר אילו כולם נהגו על-פי המלצתכם?
8. הם שמעתם טיעון שלא חשבתם עליו קודם? אם כן, מהו?



שבת יחד-התלבטות של מאנכת כיתת אם

2

"בבית-ספרנו יש מסורת של בילוי יחדיו של כל התלמידות והמורות בשבת אחת בשנה. התלמידות הגרות במרחק מבית-הספר מתארחות בשבת זו אצל בנות הגרות בקרבת המקום. כל שאר הפעילויות: תפילות, ארוחות, הרצאות ועוד מתקיימות בין כתלי בית-הספר.

השנה נקבעה שבת יחד לשבוע הבא. בראשית השבוע, פנתה אליי אחת מתלמידות הכיתה וסיפרה שאין אף תלמידה המעוניינת להתארח אצלה בשבת יחד וכי היא היחידה שאין לה אורחת. התלמידה הייתה אומללה. גם אמה של הבת פנתה אליי בבקשה שאסייע בעניין. האירוע בפתח ואינני יודעת מה לעשות. מסתבר שהתלמידה אינה אהודה על בנות כיתה. היא איננה חברותית ואף מרושלת בהופעתה החיצונית.

ברור לי כי כמחנכת הכיתה עליי לפתור את הבעיה, אך אינני יודעת כיצד. ניסיתי לשכנע בנות להתארח אצל התלמידה, אך ללא הועיל.

מה עליי לעשות?"

שאלות הבהרה לארוע 2

1. מה הבעיה?
2. של מי הבעיה?
3. מי המעורבים בעניין ומי יושפע? (התלמידה הדחוייה, התלמידות שדחו, כלל תלמידות הכיתה, המחנכת, ההורים, אחרים...)
4. למי יש מחויבות במקרה זה? כלפי מי?
5. מהם הצרכים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר?
6. מה עשוי להיות פתרון הוגן לבעיה, המביא בחשבון את מרב הצרכים הלגיטימיים של כל הנוגעים בדבר?
7. מה היה קורה בבית הספר אילו כולם נהגו על-פי המלצתכם?
8. הם שמעתם טיעון שלא חשבתם עליו קודם? אם כן, מהו?



הבאירות הדמוקרטיות-התלבוטות של מנכת כיתת אם



"בכיתה שאותה אני מחנכת הוחלט להקים מספר ועדות. התלמידות החליטו שהשיטה הטובה ביותר לאיוש הוועדות השונות היא, שכל תלמידה תבחר באיזו ועדה היא מעוניינת לפעול. על קירות הכיתה הודבקו גיליונות נייר גדולים ועליהם נרשמו שמות הוועדות, וכל תלמידה הוזמנה לרשום את שמה על אחד הגיליונות לפי בחירתה.

כעבור כמה ימים, שמתי לב שעל הגיליונות הופיעו כמה שמות שנכתבו באותו עט, וכי החלוקה לוועדות הייתה ברורה: הבנות "המקובלות" היו רשומות בוועדות שנחשבו יוקרתיות, כמו ועדת תרבות, והתלמידות האחרות הופיעו בוועדות חשובות פחות. חשדתי שמישהי מהתלמידות רשמה את השמות לפי ראות עיניה וכי זו לא בחירה אישית של התלמידות.

הייתי המומה, לא ידעתי מה לעשות. אני מניחה שהתלמידות שנודבו לוועדות אינן מרוצות מההסדר. מה שקרה סותר לדעתי את רוח ההצעה המקורית שהתקבלה בכיתה ואת הערכים הדמוקרטיים שאותם אני מעוניינת להקנות. האם עליי להעלות את חשדי בפני הכיתה או שעליי להתעלם מהעניין בהנחה שזה רצון התלמידות - שכן הן לא העלו את העניין לדיון בכיתה.

אז מה עושים?"

שאלות הבהרה לארוץ



1. מה הבעיה?
2. של מי הבעיה?
3. מי המעורבים בעניין/ומי יושפע? (התלמידות "המקובלות", התלמידות האחרות שהתנדבו, כלל התלמידות, המחנכת, אחרים...)
4. למי יש מחויבות במקרה זה? כלפי מי?
5. מהם הצרכים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר?
6. מה עשוי להיות פתרון הוגן לבעיה, המביא בחשבון את מרב הצרכים הלגיטימיים של הנוגעים בדבר?
7. מה היה קורה בבית הספר אילו כולם נהגו על פי המלצתכם?
8. הם שמעתם טיעון שלא חשבתם עליו קודם? אם כן, מהו?





נספחים :

נספח מס' 1 | ניהול ריאיון / 89

נספח מס' 2 | כלים למשוב ולהערכה עצמית / 92

נספח מס' 3 | מתווה סדנה להכשרת מורים לניהול דיונים בדילמות מוסריות / 103

נספח מס' 4 | שאלון עמדות מורים על תפקיד המורה בחינוך מוסרי / 105

נספח מס' 5 | לקראת קהילה הוגנת בבית הספר - תקציר הגישה / 106

נספח 1:

1. ניהול ריאיון

דרכי ניהול ריאיון, רקע תיאורטי

לורנס קולברג ועמיתיו פיתחו טכניקה לניהול ריאיון ככלי מחקר לקביעת שלב החשיבה המוסרית של אדם.

משתלמים ציינו כי ההתנסות בניהול הריאיון יצר חוויה לימודית וסייע להם להבין טוב יותר את התיאוריה של קולברג (למידה מתוך התנסות).

על אף שהריאיון היה כלי אבחון במחקר, חשוב להדגיש כי ממצאי ריאיון בודד אינם יכולים לספק די מידע שלפיו אפשר לקבוע את שלב החשיבה המוסרית של הנבדק.

כדי לקבוע שלב חשיבה מוסרית בדיוקנות, יש צורך בידע רחב יותר בתיאוריה ובדרכים לניתוח התשובות ויש להציג לפני הנבדק כמה דילמות שבהן מתנגשים ערכים שונים.

להלן הדילמה של היינץ, המוצגת בצורת סיפור ובעקבותיה סדרה של שאלות. על המראיין להבחין בין הבעת דעה (מה יש לעשות?) לבין הסיבות או הנימוקים לדעה זו (מדוע יש לעשות זאת?).

יש לזכור שהגדרת שלב חשיבה מבוססת על תבנית החשיבה המשתקפת בהנמקות ובשיקולי הדעת שמביע המראיין, ולכן יש לחזור ולשאול את המראיין מהם נימוקיו (לחזור ולשאול "מדוע?").

הנחיות למראיין

הכנה לריאיון

בראשית הפגישה המראיין יודה למראיין על נכונותו להתראיין. חשוב להסביר למראיין את הצורה הכללית של הריאיון ולהבהיר לו היטב שאין מדובר במבחן שציון בצידו. כדאי לספר לו כי המראיין משתף בקורס לניהול דיוני דילמה וכי זהו תרגיל שאותו הוא התבקש לבצע. יש לבקש רשות לרשום את התשובות או להקליטן ולדווח עליהן בקורס, בעילום שם, כמובן.



2. מהלך הריאיון

המראיין יקרא את הדילמה ויוודא שהיא ברורה למראיין. המראיין ירשום את התשובות בזמן שהמראיין יענה על השאלות. אין לדחות את הרישום עד לתום הריאיון, וזאת כדי להבטיח שמירה על הניסוח המדויק של הדברים. אפשר להיעזר במכשיר הקלטה. לעיתים קרובות, אין הנבדקים, בייחוד הצעירים שבהם, מבינים את השאלות כפי שהן בטופס השאלון, לכן ניסוח השאלות מחדש, או חלוקתן לחלקים, עשוי לסייע בהבהרת העניין.

כללים לניהול הריאיון

- יש להסביר, או לנסח במילים אחרות, שאלות שלא הובנו די הצורך. יש להיזהר לא לרמוז למראיין על תשובה מסוימת בשעה שמנסחים את השאלה מחדש, ולוודא שהמראיין מתמקד במה שראוי שהיין צריך לעשות במקרה כזה ולא במה שלדעתו יוכל היין לעשות (ניבוי).
- יש להשתמש בשאלות הבהרה נוספות, כדי לעודד את הנבדקים לנמק את עמדתם. השאלה שתופיע לעיתים קרובות ביותר היא "מדוע?" (מדוע? מדוע נכון לעשות כך?). שאלת ה"מדוע" חשובה כי במקרים רבים תגובתו הראשונית של הנבדק לשאלה היא מעורפלת.
- יש להפסיק לבקש נימוקים, כאשר המראיין אינו מוסיף מידע חדש בתשובותיו ולהימנע לדחוק במראיין יותר מדי, כאשר אין לו תשובה, נימוק או הסבר.
- אין לחזור על תגובת המראיין בניסוח משלך, אין להציע לו אלטרנטיבות או לשים מילים בפיו. - אין להציע ניסוח מחדש על ידי שאלות, כגון: "אם כן, אתה חושב שעליו...", "אתה מתכוון שהיה עליו...", "אתה אומר ש...".
- אם המראיין אינו עונה על שאלה מסוימת, ויש למראיין הרגשה שהוא חש לא בנוח עקב כך, יש לאפשר לו לחשוב קמעה, אבל לא לדחוק בו לענות אם אינו משיב בעצמו. ילדים ובני נוער עלולים להרגיש חסרי אונים מול שאלה שהיא מעבר להבנתם.

ט ו פ ס ר י א י ו ן

גיל הנבדק: _____

שם המראיין: _____

הדילמה של היינץ

אישה באירופה חלתה במחלה קשה. סוג מסוים של סרטן, והייתה קרובה למות. לדעת הרופאים, תרופה אחת הייתה עשויה להציל את חייה. תרופה זו כללה סוג של רדיום שגילה זה עתה רוקח באותה עיר. אומנם עלות הכנת התרופה לא הייתה יקרה, אבל הרוקח דרש תמורתה פי עשרה ממחיר העלות שלה. הרדיום עלה לרוקח 200 דולר, ואילו הוא דרש 2,000 דולר תמורת מנה קטנה של התרופה. בעלה של החולה, היינץ, פנה לכל מכריו וביקש ללוות מהם כסף, אבל הצליח לגייס רק מחצית הסכום הדרוש. הוא סיפר לרוקח שאשתו גוססת וביקש לקנות את התרופה במחיר זול יותר או בתשלומים, אבל הרוקח עמד על שלו וענה: "לא, אני גיליתי את התרופה ואני רוצה להתעשר ממנה!" היינץ נתקף יאוש וחשב על פריצה לבית המרקחת כדי לגנוב את התרופה.

שאלות

1. האם על היינץ לגנוב את התרופה- כן או לא? מדוע?
2. אם היינץ איננו אוהב את אשתו, האם עליו לגנוב את התרופה- כן או לא? מדוע?
3. נניח שלא אשתו גוססת, אלא אדם זר. האם עליו לגנוב את התרופה בשביל הזר- כן או לא? מדוע?
4. (למקרה שהמראיין מצדד בגניבת התרופה בשביל ידיד) נניח, שהגוסס הוא בעל חיים ביתי שהיינץ אוהב, האם עליו לגנוב את התרופה כדי להציל את בעל החיים? מדוע?
5. מדוע על בני אדם לעשות ככל יכולתם להצלת חיי זולתם?
6. לדעת היינץ, גניבה היא עבירה על החוק. האם בשל כך זה בלתי מוסרי לגנוב? מדוע?
7. מדוע בדרך כלל על בני אדם לעשות הכול כדי להימנע מעבירה על החוק?
8. איך עיקרון זה מתקשר למקרה של היינץ?



נספח 2:

כלים למשוב ולהערכה עצמית

המתודה המרכזית בסדנה להקניית מיומנויות בניהול דיוני דילמה למורים מבוססת על הטכניקה של "למידה לשליטה" של בנג'מין בלום (Mastery Learning). מנחה הסדנה מדריך את משתתפים ומסייע להם לרכוש את המיומנויות אגב למידה על ידי מתן משוב והוראה מתקנת.

תנאים ללמידה לשליטה על פי בלום

- הערכה עצמית תדירה ורצופה של הלמידה, המלווה במשוב מיידי של המנחה ושל המשתתפים.
 - כאשר עולה מההערכה העצמית צורך בהבהרה נוספת, מתקיימת למידה מתקנת.
- להלן כלים מספר למשוב ולהערכה עצמית. באמצעות כלים אלו, המשתתפים יוכלו להעריך בעצמם, בתהליך רפלקטיבי, את מידת רכישת המיומנויות הנלמדות.
- אפשר להשתמש בטכניקות אלו גם בשאלונים למילוי עצמי של התלמידים במטרה לבנות הערכה מעצבת, לשפר את איכות הדיונים בכיתות ולטפח תרבות שיחה ודיון.

1. תצפית

התצפית מיועדת לאסוף מידע על אופן ניהול הדיון בדילמה, כדי שהמנחה והמשתתפים יוכלו להפיק לקחים ולשפר את מיומנותם. אחת הדרכים לרכישת מיומנויות ולסיוע לאחרים ברכישתן היא על ידי הזמנת עמית למילוי תפקיד של תצפיתן, העוקב אחר התהליך. התצפיתן אינו נוטל חלק בדיון, אלא מסתכל במתרחש ועורך רשימות, כדי לדווח על ממצאיו למשתתפים בסוף המפגש.

צפייה בהתרחשות במליאה איננה מטלה קלה משום ריבוי המשתתפים וריבוי סוגי הפעילות. כדי להבטיח יתר יעילות בצפייה, יש להגדיר את מטרות התצפית ולהכין שאלות ממוקדות לאיסוף המידע הנחוץ.

להלן שלושה שאלוני תצפית המיועדים לשיפור ניהול הדיונים בדילמה.

.....

א. שאלון תצפית על ניהול הדיון בדילמה

התצפית זו תתמקד בכל אחד מחמשת הצעדים בניהול דיוני דילמה.

רשום: הצגת הדילמה

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת הוראה נקט המנחה?
3. האם טכניקה זו הולמת את המטרה?
4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5. כמה זמן הוקדש להצגת העניין? _____ דקות

רשום: נקיטת עמדה

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת הוראה נקט המנחה?
3. האם הטכניקה התאימה להוראה?
4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5. כמה זמן הוקדש להצגת העניין? _____ דקות



תשובות שאלות: עבודה בקבוצות קטנות

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת הוראה נקט המנחה?
3. האם הטכניקה התאימה להוראה?
4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5. כמה זמן הוקדש להצגת העניין? _____ דקות

תשובות שאלות: דיון בתאורה

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת הוראה נקט המנחה?
3. האם הטכניקה התאימה להוראה?
4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5. כמה זמן הוקדש להצגת העניין? _____ דקות

תשובות שאלות: סיום הדיון

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת דיון נקט המנחה?
3. האם הטכניקה התאימה להוראה?
4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

5. כמה זמן הוקדש להצגת העניין? _____ דקות

ב. שאלון תצפית על דיוני דילמה-מיקוד במטלות ובמשתתפים

תצפית זו עוקבת אחר כל אחד מחמשת הצעדים בניהול דיוני הדילמה. התצפיתן יברר: באיזו מידה התיאורים שלהלן הולמים את מה שקרה בזמן הדיון בדילמה.

רשום: הצגת הדילמה

במידה רבה מאוד						כלל לא
1	2	3	4	5	6	1. העובדות והנסיבות הוצגו
1	2	3	4	5	6	2. זוהו בעלי הדעות המנוגדות
1	2	3	4	5	6	3. הדילמה הובהרה
						4. כמה זמן הוקדש לשלב זה? _____ דקות

רשום: נקיטת עמדה

במידה רבה מאוד						כלל לא
1	2	3	4	5	6	1. כל תלמיד נדרש לנקוט עמדה
1	2	3	4	5	6	2. המנחה ערך הצבעה בכיתה לבדיקת הדעות
						3. כמה זמן הוקדש לנקיטת עמדה? _____ דקות

רשום: עישי: עבודה בקבוצות קטנות

במידה רבה מאוד						כלל לא
1	2	3	4	5	6	1. המטלות נוסחו בבהירות לקבוצות
1	2	3	4	5	6	2. המטלות הובנו
1	2	3	4	5	6	3. המשתתפים התמקדו בנושאי הדיון
1	2	3	4	5	6	4. המשתתפים האזינו זה לדברי זה
1	2	3	4	5	6	5. המשתתפים הגיבו זה לדברי זה
1	2	3	4	5	6	6. כל חברי הקבוצה השתתפו בדיון
1	2	3	4	5	6	7. המנחה עבר בין הקבוצות וסייע בדיונים
1	2	3	4	5	6	8. כמה זמן הוקדש לדיונים בקבוצות הקטנות? _____ דק'



תרגיל רביעי: דיונים באלוהים

במידה רבה מאוד						כלל לא
1	2	3	4	5	6	1. סידור הישיבה של המשתתפים התאים לדיון
1	2	3	4	5	6	2. הייתה אינטראקציה בין המשתתפים
1	2	3	4	5	6	3. המשתתפים הקשיבו זה לדברי זה
1	2	3	4	5	6	4. המנחה השתמש בשאלות הבהרה על פי התכנון.
1	2	3	4	5	6	5. המנחה הציע שאלות ספונטניות טובות
1	2	3	4	5	6	6. המנחה מנע את הסטת הדיון
1	2	3	4	5	6	7. הדיון היה ממוקד בנושאים שבדילמה
1	2	3	4	5	6	8. רוב המשתתפים השתתפו בדיון
1	2	3	4	5	6	9. האווירה בקבוצת הדיון הייתה נינוחה
1	2	3	4	5	6	10. כמה זמן הוקדש לדיונים? _____ דקות

תרגיל חמישי: סיום הדיון

1. תרגיל הסיום הולם את המטרה

במידה רבה מאוד						כלל לא
1	2	3	4	5	6	

2. כמה זמן הוקדש לסיום הדיון? _____ דקות

ג. שאלון תצפית-מיקוד בשלב הדיון במליאה

שאלון זה מזמין תיאור פתוח יותר של התצפית, אך אינו בהכרח קל יותר. התצפיתן אמור לספק מידע רב על אודות הדיון במליאה, האמור להימשך כעשרים דקות. מומלץ להשתמש בשאלון תצפית זה לאחר שהקבוצה כבר התנסתה לפחות בדיון אחד בדילמה וחבריה כבר הספיקו לדון בתפקוד שלהם בכל השלבים של הדיון.

1. כמה אנשים השתתפו בדיון? _____

2. אל כמה תלמידים פנה המנחה? _____

3. האם התלמידים הגיבו זה לדברי זה או רק לדברי המנחה?

4. עד כמה היה סדר בדיון? _____

5. האם אווירה בדיון הייתה נינוחה או מתוחה?

6. האם היו סטיות רבות מהנושא?

7. האם המנחה שאל שאלות שאפשרו את שטף הדיון?

8. האם רובו של הדיון התמקד במהות הטיעונים שהושמעו?

9. מה הייתה מידת העניין שגילו התלמידים?



ד. שאלוני הערכה עצמית למשתתפים בדיון

השאלונים שלהלן מכוונים לבחינה עצמית של המשתתפים במטרה להביא לשיפור איכות הדיון ותרבות הדיון. הרציונל של שיטה זו הוא כי לאדם יכולת שפיטה עצמית ויכולת הפקת לקחים אישית, אך יש לכוונו לכך. נפוצה יותר היא שיטת המשוב שעל פיה בוחנים את איכות הדיון בהתמקדות על תפקוד המנחה. הגישה המוצעת כאן מנסה להטמיע גישה של אחריות אישית וקולקטיבית, שכן תרומת המשתתפים לדיון חשובה לא פחות מזו של המנחה, במיוחד כאשר מדובר בשיטה המכוונת לצמיחה של המשתתפים.

1. שאלון הערכה עצמית אישית

השתתפת בדיון בדילמה. הנך מתבקש להגיב בכנות על הדיון שנערך היום. אנא סמן את הספרה הנכונה בטור שלפניך. לאחר מכן, ענה על ארבע השאלות העוקבות.

א. מה היה ערכו של הדיון שבו השתתפת? (הקף בעיגול את המספר בסולם)

השגנו מעט מאוד

השגנו הרבה מאוד

1	2	3	4	5	6
---	---	---	---	---	---

ב. במה היה יכול המנחה לתרום לשיפור הדיון? פרט.

ג. במה יכולת אתה, כפרט, לתרום לשיפור הדיון?

ד. מה עשוי לתרום לשיפור הדיונים בעתיד?

ה. הערות נוספות על הדיון:



2. שאלון הערכה עצמית לקבוצה קטנה

הנחיות: כל משתתף בקבוצה ימלא בעצמו טופס זה. לאחר מכן, הקבוצה תדון במשובים האישיים של כל החברים, וחברי הקבוצה יסכמו יחדיו את חוות דעתם על הדרך שבה התנהל הדיון בקבוצתם. אפשר להוסיף היבטים ביחס לעבודתם בסעיפים הריקים (12 ו-13).

ציין באיזו מידה משקפים ההיגדים את האופן שבו פעלתם בקבוצה:

במידה רבה מאוד / כלל לא						
1	2	3	4	5	6	1. התחלנו לעבוד מייד
1	2	3	4	5	6	2. ידענו בדיוק מה עלינו לעשות
1	2	3	4	5	6	3. דבקנו במטלה שהוטלה עלינו
1	2	3	4	5	6	4. כל אחד תרם לעבודת הקבוצה
1	2	3	4	5	6	5. כשהיינו זקוקים לעזרת המנחה, ביקשנו אותה
1	2	3	4	5	6	6. עזרנו ליו"ר הקבוצה בניהול הדיון
1	2	3	4	5	6	7. לא הפרענו לקבוצה אחרת
1	2	3	4	5	6	8. בחרנו במהירות ביו"ר ובמזכיר
1	2	3	4	5	6	9. הסיכום הקבוצתי שלנו שיקף בבהירות את עבודתנו
1	2	3	4	5	6	10. סיימנו את המטלה במועד
1	2	3	4	5	6	11. עבדנו בדרך עניינית עם המנחה כשעצר לידינו

14. וזה מה שהשגנו:

3. שאלון הערכה עצמית למנחה הדיון

השאלון מיועד למנחה בקבוצה המנהלת דיוני דילמה לאורך זמן (כיתה או קבוצה חברתית אחרת בבית הספר או במסגרות חוץ בית ספריות).

הנחיה למשיבים על השאלון

הערך את השיפור שחל במהלך השנה. ציון 1 הוא הנמוך ביותר וציון 6 הגבוה ביותר.

המצב בעבר/ המצב כיום						► מסכים מאוד / כלל לא מסכים◀
1	2	3	4	5	6	2. המשתתפים מאזינים זה לזה בדיון
1	2	3	4	5	6	3. המשתתפים עובדים ביעילות בקבוצות הקטנות
1	2	3	4	5	6	4. הם מסוגלים להאזין זה לזה גם בשעת ויכוח
1	2	3	4	5	6	5. כל משתתף מדבר כך שיוכלו לשמוע אותו
1	2	3	4	5	6	6. כל אחד משתתף בדיונים
1	2	3	4	5	6	7. המשתתפים נינוחים ואינם מתוחים בעת הדיונים
1	2	3	4	5	6	6. הם מוכנים להתבטא בדיון כשיש להם מה לומר
1	2	3	4	5	6	7. הם מגיבים לדברי חברים
1	2	3	4	5	6	8. המשתתפים עוברים, ללא רעש ובלבול, מדיון בקבוצה קטנה לדיון כיתתי
1	2	3	4	5	6	9. לעיתים המשתתפים יוזמים נושאים לדיון
1	2	3	4	5	6	10. המשתתפים חשים שהם לומדים משהו בעל ערך בדיונים אלו
1	2	3	4	5	6	11.
						12.



4. שאלון הערכה עצמית למשתתף בדיון

מטרת השאלון היא לסייע למשתתף לברר עד כמה הוא היה יעיל בדיון.

הקף בעיגול את המספר המתאר במידה הרבה ביותר את התנהגותך במהלך הדיון.
אם רצונך בכך, תוכל להוסיף היגדים ליד סעיף 11 ו-12.

מסכים מאוד / כלל לא מסכים						ההיגדים
1	2	3	4	5	6	1. האזנתי היטב לדברי המנחה ולדברי משתתפים אחרים
1	2	3	4	5	6	2. ישבתי בשקט כאשר אחרים דיברו
1	2	3	4	5	6	3. לא הערתי הערות סרקסטיות או אישיות
1	2	3	4	5	6	4. הסכמתי לומר דבריי כשהיה לי מה לומר
1	2	3	4	5	6	5. לא הפרעתי לחבריי
1	2	3	4	5	6	6. הייתי מסוגל לנסח בניסוח שלי את שאמרו אחרים
1	2	3	4	5	6	7. ידעתי את כל העובדות הנוגעות לדילמה
1	2	3	4	5	6	8. פעלתי היטב בפעילות בקבוצה הקטנה
1	2	3	4	5	6	9. חשבתי ברצינות על טיעוני חבריי
1	2	3	4	5	6	10. לעיתים הגבתי ישירות לטיעון אחד התלמידים
						11.
						12.

13. תרומתי החשובה ביותר לדיון הייתה:

נספח 3:

מתווה סדנה להכשרת מורים לניהול דיונים בדילמות מוסריות

ההשתלמות המוצעת הינה בת כ- 15 שעות.

להלן תוכנית לשלושה מפגשים בני חמש שעות כל אחד (ניתן כמובן להתאים את המפגשים לצורכי השטח).

מטרות

- להקנות ידע בתיאוריה ההתפתחותית בחשיבה המוסרית ובחינוך המוסרי על-פי קולברג.
- להבהיר את מהות הקשר שבין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית ואת התרומה האפשרית של מערכת החינוך לחיזוק קשר זה.
- להקנות כלים לניהול דיונים בדילמות מוסריות כאמצעי לצמיחה מוסרית-חברתית.
- להקנות כלים לקיום דיון פתוח בנושאים מוסריים וערכיים העולים מתוכניות הלימודים, מאירועים שעל סדר היום הציבורי ומאורח החיים בבית-הספר.

תפישת רעיון

- היכרות.
- שאלון עמדות מורים - חינוך מוסרי כחלק מהזהות החינוכית של המורה
- הצגת מטרות ההשתלמות ותיאום צפיות
- התיאוריה של קולברג על התפתחות החשיבה המוסרית (הרצאה)
- התנסות בדיון בדילמה מוסרית
- חמישה צעדים בניהול דיון דילמה
- הכנה והנחיה לקראת ניהול ריאיון סביב הדילמה של היינץ

מטלות: ביצוע ריאיון, קריאת מאמר קצר העוסק בתיאוריה של קולברג.



מפגש שני

- משוב מהראיונות שניהלו המשתתפים
- תרגול שאלות הבהרה ככלי מרכזי בדיוני דילמה
- שילוב דיוני דילמה בתחומי הדעת ובחינוך החברתי
- הכנה לקראת התנסות המשתתפים בניהול דיון דילמה בכיתות

מטלה: כל משתתף ינהל דיון בדילמה בכיתה או בקבוצה, ידווח במפגש הבא ויקבל משוב קבוצתי.

מפגש שלישי

- משוב על ההתנסויות
- תרגול כתיבת דילמה מוסרית לתחומי הדעת ולשעת חינוך
- ניתוח הדילמות וטיפים לדרך
- מתודות וכלים נוספים לניהול דיוני דילמה: היגדים, סרט קצר, קטעי עיתונות ועוד
- מחשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית- לקראת קהילה הוגנת בבית-הספר
- סיכום ומשוב

נספח 4:

שאלון עמדות מורים על תפקיד המורה בחינוך מוסרי

לפניך מספר היגדים המייצגים גישות ועמדות בחינוך. נא לציין באיזו מידה את/ה מסכים/ה עם ההיגד (1-6).
לאחר הדרוג אנא בחר/י עד 3 היגדים אתם/ה מזדהה ביותר.

היגדים						מסכים מאוד / כלל לא מסכים
1	2	3	4	5	6	כל מורה הוא מחנך ומחנך טוב מקיים שיח אודות ערכים עם תלמידיו
1	2	3	4	5	6	בחברה דמוקרטית על מורה לחנך לחופש ביטוי ולכיבוד דעות שונות
1	2	3	4	5	6	על המורה לשמור על ניטרליות ערכית
1	2	3	4	5	6	לכל בית ספר חזון חינוכי ומטרות ועל המורים לחנך את התלמידים לפי הקו שהותווה
1	2	3	4	5	6	על המורה למלא תפקיד של "מתערב סוקראטי", המסייע לתלמידיו לבחון סוגיות ערכיות מכל ההיבטים ולפתח חשיבה ביקורתית
1	2	3	4	5	6	תפקידו של מורה לאפשר לתלמידים להביע עמדות וללמודם לנמק עמדתם על בסיס ערכי
1	2	3	4	5	6	על מחנכים מוטלת אחריות לעסוק בערכים ובתפישות מוסריות, אין הם אשמים אם התלמידים מחליטים לא לנהוג על פי אמות המידה הערכיות המקובלות
1	2	3	4	5	6	מדריכים ומורים אינם צריכים להציג עצמם כמודל אידיאלי, אלא כמי ששואפים לעשיית הטוב במידת האפשר, ובכך יהוו דוגמה מחנכת
1	2	3	4	5	6	על המחנך להציג מגוון של דעות בכיתה ולא לנצל את כוחו, כדי להשפיע עליהם בסוגיות חברתיות ערכיות
1	2	3	4	5	6	"אני מורה טוטאלית ונותנת את כולי כדי להשפיע על עמדות תלמידיו..."



נספח 5:

לקראת קהילה הוגנת בבית הספר - תקציר הגישה

בחיפוש הדרך ליצירת יתר הלימה בין החשיבה המוסרית לבין התנהגות מוסרית, פיתח קולברג את גישתו לחינוך מוסרי באמצעות יישום העקרונות המוסריים בחיי היומיום בבית הספר. קולברג הסתייע ברעיונותיו של הסוציולוג הצרפתי אמיל דירקהיים בתחום החינוך המוסרי, אשר שם דגש על החינוך לערכים מחייבים של הקולקטיב-הקהילה והחברה. עם זאת, היה ברור לקולברג כי עקרון הנחלת ערכים של קולקטיב, המחייבים את הפרט עלול להיחשב בחברה האמריקאית לפגיעה בחירויות הפרט.

את הרעיון של בניית קהילה צודקת (The just community approach to moral education) בבית הספר, תוך יישום עקרונות של הגינות וצדק בחיי היום יום בבית הספר, הגה קולברג בעקבות מפגשו עם עקרונות החינוך בקיבוץ הישראלי סאסא. ההיכרות עם "מוסד" האסיפה הכללית בקיבוץ, שבו מתקבלות החלטות בהליך דמוקרטי, בנושאים ערכיים המחייבים את כלל קהילת הקיבוץ, יצרה את החוליה המקשרת בין הגישה הקהילתית המחייבת נוסח דירקהיים לבין השיטה הדמוקרטית.

הניסוי הראשון של קולברג ביישום רעיון הקהילה הצודקת התבצע בבית כלא לנשים באזור בוסטון.

בשנת 1974 פנתה קבוצת הורים אל קולברג בבקשה ליעץ להם בפיתוח תוכנית לימודים אלטרנטיבית לילדיהם. קולברג נענה לבקשה והתנה את מעורבותו בכך שבית הספר יסכים להפעיל את הניסוי הראשון של "קהילה צודקת" בבית הספר. הוחלט לבנות את "הקהילה הצודקת" כיחידה אוטונומית בתוך בית הספר המקיף בקמברידג'. קולברג שימש כיועץ לתוכנית, ותלמידי המחקר שלו היו מעורבים בעיצוב התוכנית ובהדרכת צוות המורים והתלמידים.

ההתנסות בבית הספר היוותה מעבדה לעיצוב "קהילה צודקת" כגישה הוליסטית יותר בחינוך מוסרי. לפי הגישה שילבה תוכנית העבודה בבית הספר דיונים בדילמות מוסריות היפותטיות, התייחסות לדילמות מחיי היום יום, מהלך פתרון קונפליקטים וקבלת החלטות, ההולמות את עקרונות ההוגנות והצדק, ויישומן בבית הספר.

אלסה וסרמן (1983), שהובילה את הניסוי מטעם בית הספר, הגדירה את חמשת התנאים הבסיסים להתפתחות החשיבה המוסרית בקהילה צודקת בבית הספר.

- חשיפה לקונפליקטים קוגניטיביים מוסריים
- התייחסות לסוגיות של הוגנות ומוסר
- התנסות בהתייחסות לזולת, תוך לקיחה בחשבון רגשות, צרכים ונקודות מבט של ה"אחר" (ROLE-TAKING)
- חשיפה לשלבי חשיבה גבוהים יותר
- השתתפות פעילה בקבלת החלטות ובאכיפתן

מורים ותלמידים הצטרפו לתוכנית זו מתוך בחירה חופשית ובנו יחדיו את מערך הנורמות והחוקים של בית הספר (תקנון). אחת לשבוע התכנסה אסיפה כללית של בית הספר, בה התקיימו דיונים בסוגיות של חיי היום יום בו. באסיפה הכללית התקבלו החלטות על פי רוב, **כאשר לכל אחד מהתלמידים ומהמורים היה קול אחד בהצבעה.**

רוב הנושאים שהועלו בפגישות הראשונות נגעו בבעיות יום יום של בית הספר: גניבות, היעדרויות מבית הספר, שימוש בסמים או באלומות.

באסיפות הקהילה דנו בדילמות היפותטיות ובדילמות הלקוחות מחיי היום יום. חברי הקהילה למדו להבין את נקודת הראות של זולתם, וכאשר התעורר קונפליקט, חיפשו יחד פתרונות הוגנים הלקוחים בחשבון את מירב הצרכים הלגיטימיים של כל הנוגעים בדבר.

המחקר הראה שההתנסות הביאה להתפתחות ניכרת בשלבי החשיבה המוסרית אצל התלמידים, תרמה ליתר מעורבות בחיי בית הספר וליחסים משופרים בין התלמידים ובינם לבין מוריהם. בעקבות ההתנסות בקמברידג' נערכו ניסיונות נוספים ומגוונים ביישום גישת "הקהילה הצודקת" על ידי עמיתיו של קולברג, פרופ' רלף מושר מאוניברסיטת בוסטון מאסצ'וסטס ופרופ' אדווין פנטון, מאוניברסיטת קרנגי-מלון שבפיטסבורג.

מההתנסויות בפרייקט "החינוך לאזרחות" של אוניברסיטת קרנגי-מלון ובבתי הספר הדמוקרטיים בברוקלין ובקיימברידג' מאסצ'וסטס, עלה כי ההתנסויות השפיעו על התנהגות התלמידים במספר היבטים: ההשתתפות בשיעורים היתה גבוהה יותר, היו יותר גילויי אחריות להתנהגותם ולהתנהגות חבריהם, ומתן יחס של כבוד רב יותר לתלמידים מבית ספרם, שהרקע הגזעי, הדתי, האתני או החברתי שלהם היה שונה.

בבתי ספר אלו התרחשו שינויים בשלושה ממדים:

בצמיחה מוסרית חברתית של התלמידים, ברמת ההלימה בין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית ובאקלים חברתי משופר בבית הספר.



ביבליוגרפיה

- אפק, י' ואיינזטרט, א' (1983), **חינוך ערכי - ניהול דיוני דילמה לפי הגישה הקוגניטיבית-התפתחותית**, משרד החינוך והתרבות.
- ברלב, מ' (עורכת) (1999), **ערכים וחינוך לערכים - סוגיות בהשתלמויות מורים**, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט והאוניברסיטה העברית.
- ברנהולץ, י' ופולג, ח' (2013), **לקראת קהילה הוגנת בבית-הספר - פדגוגיה של אכפתיות**, הוגנות וצדק. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, ירושלים.
- ברנהולץ, י' ופולג, ח' (2011), **טוהר הבחינות, העתקה בבחינות היא רמאות**. משרד החינוך, מינהל חברה ונוער, ירושלים.
- ברנהולץ, י' (2007), **"קהילה הוגנת-הרעיון ויישומו בישראל"**, בתוך: מ', שמידע וש', רומי (עורכים) **החינוך הבלתי פורמאלי במציאות משתנה**, ירושלים: מאגנס.
- גבע, א' (2011), **מוסר ועסקים מקבילים נפגשים**, ירושלים: קיבוץ המאוחד והמרכז לאתיקה.
- גיליגן, ק' (1995), **בקול שונה**, תל אביב: ספריית פועלים.
- דרום, ד' (1984), **"הרהורים על חינוך ערכי"**, **החינוך המשותף**, 113.
- הראל-פיש, י' (2000), **מחקר בינלאומי על רווחתם ובריאותם של בני נוער**, אוניברסיטת בר אילן.
- כאהן-סטרבצ'נסקי, פ', באומגולד, ש' ודולב, ט' (2000), **מחקר מעקב אחר פעילות של תוכנית המדצי"ם, תוכנית המשצי"ם ומועצות תלמידים ונוער**, ירושלים: ג'וינט מכון ברוקדייל, משרד החינוך מנהל חברה ונוער.
- לביא, צ' (1978), **אתגרים בחינוך**, תל אביב: ספריית פועלים.
- ליבנה, מ' (1986), **מעוז אחרון**, תל אביב: משרד הביטחון, הוצאה לאור.

- לין, ר' (1985), "השיפוט המוסרי של סרבני מלחמת לבנון", **עיונים בחינוך**, 42.
- לס, צ' (1973), **ההגינות הסותרים של ההוראה**, תל אביב: ספרית פועלים.
- ניסן, מ' (1999), "ביטויים של רלטיביזם ואינדיבידואליזם בשיפוט מוסרי והשתמעויות לחינוך מוסרי", בתוך: מ', ברלב (עורכת), **ערכים וחינוך לערכים - סוגיות בהשתלמויות מורים**, ירושלים: משרד החינוך התרבות והספורט והאוניברסיטה העברית.
- ניסן, מ' (2017), **זהות מוסרית, פרקים בפסיכולוגיה של המוסר הערכי**, ירושלים: מכון מנדל והוצאת כתר.
- סדן, א' (1996), **העצמה ותכנון קהילתי**, תל אביב: הקיבוץ המאוחד.
- פלג, ח' (2000), **הפעילות במועצת התלמידים הארצית והשפעתה על ההתפתחות האישית של חברה ועל המעורבות החברתית שלהם**, עבודת מ.א.
- עירם, י', שקולניקוב ש'. כבן, י', שכטר א' (עורכים) (2001), **צמתים ערכים וחינוך בחברה הישראלית**, ירושלים: משרד החינוך.
- פלג, ח' וברנהולץ, י' (2003), **ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית**, ירושלים: משרד החינוך, מינהל חברה ונוער.
- קולברג, ל' (1980), "חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית", בתוך: **החינוך המוסרי - חמש מסות**, תל אביב: ספרית פועלים.
- קולברג, ל' (1982), "נוסח מתוקן של תורת ההתפתחות המוסרית", **החינוך המשותף**, 106.
- קורצ'אק, י' (1996), **איך לאהוב ילד, רגעים חינוכיים, זכות הילד לכבוד**, תל אביב: האגודה ע"ש יאנוש קורצ'אק בישראל.
- קרמיצר, מ' (1996), **להיות אזרחים, חינוך לאזרחות לכלל תלמידי ישראל**, ירושלים: משרד החינוך.



- Barenholtz, Y. (2005), **The just community approach to moral education in religious public schools in Israel; A case of adaptation.** Doctoral Dissertation, The Jewish Theological Seminary of America.
- Gomberg, T.H., Cameron, D.K., Fenton, E., Purtek, J., & Hill, C, L. (1980), **Leading dilemma discussions: A workshop**,Pittsburg: Canagie-Melon University.
- Kohlberg, L. & Candee, D. (1984), "The relation of moral judgment to moral action", In: Kohlberg, L. (1981), **The Philosophy of moral development**,New York: Harper&Raw.
- Kohlberg L., Levine C. & Hower A. (1983),**Moral stages: A current formulation and a response to critics**, Basel: Krager.Kohlberg, L.&Meir. (1981), "**Development as the aim of education: The Dewey view**", in: The philosophy of moral education.The Philosophy of moral development, New York: Harper&Raw.
- Nucci, L.P., Narvaez, D. (2008). **Handbook of moral and character education.** New york: Routledge publishing.
- Power, C., Higgins, A.,& Kohlberg, L. (1989), **Lawrence Kohlberg's approach tomoral education**, New York: Columbia Universuty Press.
- Wasserman, E. (1977), **The Development of an Alternative High School Based on Kohlberg's Just Community Approach to Education**, Ph.D. dissertation, Boston University.
- Brown, P. H, Corrigan, M. H and Higgins-D'Alessandro, A. (2012) **Handbook of Prosocial Education.**New Yoork: Rowman&Littlefield Publishers.



"קהילה הוגנת" משלבת קידום התנהגות מוסרית אחראית עם קידום חשיבה מוסרית. גישה זו בחינוך מוסרי גורסת כי התנהגות מוסרית אחראית של היחיד אינה רק ביטוי של מאפיין פסיכולוגי אישי, אלא גם עניין של תחושת שייכות, של נורמות קהילתיות ושל ממד מוסרי באקלים בית-הספר.

פרופ' לורנס קולברג



למטבע החינוכי שני צדדים הטבועים יחדיו - הצד האקדמי והצד הפרו-חברתי. המטרה המשולבת של החינוך הפרו-חברתי היא למצוא דרכים לסייע לצעירים להיות תלמידים טובים יותר, ובו בזמן לסייע להם להתפתח ולהיות אנשים טובים ואזרחים המיטיבים לחברה.

פרופ' אן היגנס, ניו יורק, 2012 מהוגי רעיון "קהילה הוגנת"



"חלו שינויים מהותיים באקלים בית הספר. קבלת ההחלטות נעשית לאחר חשיבה משותפת של צוות בית הספר ותלמידים... הניסיון שלנו המבוסס על חתירה להשגת פתרונות הוגנים, מלמד כי ניתן ליצור בבתי-הספר אווירה של לימודים מתוך הנאה ותוך עשייה משותפת, אשר תכשיר אזרחים בוגרים, מעורבים ופעילים."

מדברי מנהלת בית-ספר



"...למדתי שויכוחים וקונפליקטים ניתן לפתור על-ידי שיחה גלויה ולא על-ידי כוח או ויתור..."
"...למדתי להתחשב באחר, לשמוע, להקשיב, להביע דעותיי בגלוי ואף לשנות דברים..."

מדברי תלמידים