

דברי פתיחה

אחת ממטרות החינוך החברתי-ערכי בישראל היא לתרום לטיפוחם של תלמידים לקראת היותם אזרחים בוגרים, אחראים, המעורבים במתרחש בחברה דמוקרטית. להשגת מטרה זו על המחנכים והמורים בבית הספר לדון עם התלמידים בנושאי זהות אישית, חברתית ולאומית ולהתמודד עם סוגיות ועם נושאים שנויים במחלוקת. לצד הדיון הציבורי על הערכים הראויים לקידום במערכת החינוך, צפה ועולה שאלת המתודה הראויה לניהול דיון שכזה.

לורנס קולברג, שהתלבט בסוגיית החינוך המוסרי בארצות הברית, היה מוטרד מכך שהאינדיווידואליזם הגיע לקיצוניות בחברה האמריקאית. הוא האמין בחינוך לערכי מוסר אוניברסליים, אשר יבטיחו את קיומה של חברה דמוקרטית ומוסרית, המושתתת על ערכי צדק, כבוד ואכפתיות הדדית. דיונים בדילמות מוסריות באופן פתוח, תוך מחויבות לערכי צדק אוניברסליים, היו בעיניו פתרון ראוי למניעת אינדוקטרינציה ערכית מחד גיסא, ולמניעת ניטרליות ערכית מאידך גיסא. גישה זו נראתה לו מתאימה לחברה דמוקרטית עכשווית. החוברת שלפניכם מציגה שיטת עבודה המבוססת על תוכנית סדנה למורים שפותחה על ידי אדווין פנטון ותלמידיו. פנטון הציג את התוכנית בפני נציגי משרד החינוך.

השיטה מציעה לשלב בשעות חברה ובמקצועות הלימוד דיונים בדילמות מוסריות והתנסות בנקיטת עמדה מנומקת על בסיס ערכי ככלי לקידום החשיבה המוסרית. החוברת שלפניכם מציגה שיטת עבודה המבוססת על תוכנית סדנה למורים שפותחה על ידי אדווין פנטון ותלמידיו. פנטון הציג את השיטה בפני נציגי משרד החינוך.

החוברת כוללת הסברים על התיאוריה של קולברג, על המתודה של ניהול דיונים בדילמות מוסריות, מבחר של דילמות מוסריות לבחירה ונספחים להעשרה ולהעמקה.

במאמר רפלקטיבי שכתב קולברג על דרכו בחינוך מוסרי, הוא ציין שההתנסות שלו כחייל מרינס במלחמת העולם היתה גורם מרכזי בהחלטתו לעסוק בהיבט המוסרי של התפתחות האדם והתנהגותו. המראות הקשים של המלחמה בכלל והשוואה שפקדה את העם היהודי בפרט, גרמו לו להתגייס לסיוע לתנועת ה"בריחה" כאיש צוות באוניית המעפילים "פדואה". הוא סייע בהברחת יהודים לארץ ישראל דרך מחסומי הצי הבריטי, למרות ששירת בצבא ארצות הברית, שהיתה בעלת בריתה של אנגליה במלחמה נגד האויב הנאצי. מאז היה קולברג קשור לארץ, התעניין בנעשה בה ותרם לעשייה חינוכית במסגרת עליית הנוער. בחינוך לחשיבה ביקורתית על בסיס מוסרי ערכי יש משום הוקרה והערכה לזכרו ולתרומתו החשובה לשדה החינוך מוסרי בישראל.

אני מקווה כי החוברת תהיה לכם לעזר בעבודתכם, ותתרום לטיפוח החשיבה המוסרית.

אברהם עודד כהן
סמנכ"ל ומנהל מינהל חברה ונוער

ניהול דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית

**על פי התיאוריה של לורנס קולברג
להתפתחות החשיבה המוסרית**

כתיבה ועריכה: חיה פלג, יעל ברנהולץ

הקלדה: כרמלה אפסקר

תודות: למפקחי מינהל חברה ונוער ולמשתלמים לדורותיהם על הארותיהם והערותיהם ועל תרומתם
בכתבית דילמות

מבוסס על התוכנית "ניהול דיוני דילמה" - סדנה למורים שפותחה על ידי אדווין פנטון ותלמידיו,
עריכה - גומברג, תשמ"ג.

קיץ תשס"ג יולי 2003

תוכן העניינים

תוכן העניינים:

פרק א' - ממצאי המחקר של קולברג על ההתפתחות המוסרית הקוגניטיבית

- שיטת המחקר - השימוש בדילמות בראיון אישי
- רמות החשיבה המוסרית ושליביה לפי סולם קולברג
- מאפייני התפתחות החשיבה המוסרית
- ההשלכות של ממצאי המחקר על החינוך

מטרות התוכנית

- להקנות ידע בתיאוריה ההתפתחותית, בחשיבה המוסרית ובחינוך המוסרי.
- להבהיר את מהות הקשר שבין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית ואת התרומה האפשרית של מערכת החינוך לחיזוק ההלימה שביניהן.
- להקנות כלים לניהול דיונים בדילמות מוסריות כאמצעי לצמיחה מוסרית-חברתית.
- להקנות כלים שיאפשרו דיון פתוח בנושאים מוסריים וערכיים העולים בתוכנית הלימודים, באירועים שעל סדר היום הציבורי ובחיי היום יום.

חזרה לתוכן העניינים

פרק א'

ממצאי המחקר של קולברג על ההתפתחות המוסרית הקוגניטיבית

הקדמה

במשך שנים סללו לורנס קולברג, עמיתיו ותלמידיהם דרך לתחומי מחקר חדשים בחינוך מוסרי ותרמו תרומה נכבדה לפילוסופיה של המוסר ולחינוך המוסרי.

שלוש מילים: **התפתחות, מוסרית, קוגניטיבית** ממצות את מהות משנתם:

- **התפתחות** – פירושה שהאדם עולה במהלך חייו בשלבי החשיבה בסוגיות של צדק והגינות.
- **מוסרית** – כוללת קבלת החלטות במצבים שבהם ערכים אוניברסליים, כגון קדושת החיים ושמירת החוק, מתנגשים זה בזה.
- **קוגניטיבית** – המתמקדת בתהליכי חשיבה מאורגנים ועקביים.

שיטת המחקר - השימוש בדילמות בראיון אישי

קבוצת המחקר המקורית של קולברג פעלה במשך עשרים שנה. אחת לשלוש שנים, רואיינו חמישים ילדים ונערים (שהיו בתחילת המחקר גילאי 8-13), במטרה לבחון שינויים בחשיבה המוסרית שלהם. במקביל התקיימו ראיונות אורך נוספים עם ילדים ומבוגרים ברחבי ארה"ב ובעולם: בטורקיה, מקסיקו, טיוואן, קנדה, בריטניה, איי בהאמה, זמביה, הודו, יפאן וישראל.

בפני המרואיינים הוצגו דילמות מוסריות, דהיינו, דילמות בהן קיימת התנגשות בין ערכים ונדרשת הכרעה. המראיינים הציגו לפני כל נבדק לפחות שלוש דילמות מוסריות שונות, שבכל אחת מהן סיפור אירוע שבו מתנגשים ערכים. החוקרים שאלו את המרואיינים שאלות הבהרה וסיווגו את שיקולי הדעת והנימוקים שעלו מתשובותיהם. בעקבות ניתוח התשובות הוגדרו שישה שלבים בחשיבה המוסרית, השונים זה מזה במהותם.

ילדים קטנים חשבו במונחים של הימנעות מעונש או זכייה באהדה של דמויות סמכותיות. ילדים גדולים יותר דיברו במונחים של כדאיות והדדיות. מתבגרים דיברו על מחויבות לנורמות הקבוצתיות או על מחויבות לשמירה על החוק למען קיומה של חברה מתוקנת.

לפניכם שלש הדילמות שהוצגו בפני הנחקרים.

- הדילמה של היינץ
- הדילמה של שרון
- הדילמה של ג'ון

הדילמה של היינץ:

באירופה חלתה אשה במחלה קשה, סוג מיוחד של סרטן, והיתה קרובה למות. לדעת הרופאים, רק תרופה מסוימת אחת היתה עשויה להציל את חייה.

תרופה זו הייתה סוג של רדיום, שגילה זה עתה רוקח באותה עיר. הכנת התרופה לא היתה אמנם יקרה, אבל הרוקח דרש תמורתה פי עשרה ממחיר העלות שלה. הרדיום עלה לו 200 דולר, ואילו הוא דרש 2000 דולר תמורת מנה של התרופה. היינץ, בעלה של החולה, פנה לכל מכריו וביקש ללוות מהם כסף, אבל הוא הצליח לגייס רק את 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 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. תוך כדי הסתכלות בסחורות שונות ראתה גילה חולצה שמצאה חן בעיניה ואמרה לשרון שהיא הולכת למדוד אותה. בשעה שנכנסה גילה לתא ההלבשה, המשיכה שרון להסתובב בחנות. אחרי זמן קצר יצאה גילה מתא ההלבשה, לבושה במעילה. היא רמזה לשרון בעיניה והפנתה מבטה אל החולצה שמתחת למעילה ובלי לומר מילה יצאה גילה מהחנות. אחרי כמה רגעים ניגשו אל שרון קצין הביטחון, אחת המוכרות ומנהל החנות. "זו היא, היא אחת מהבנות, 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 ביחד". קצין הביטחון שאל את המנהל, אם הוא רוצה להמשיך בחקירת המקרה. "בהחלט", הוא ענה. "הסחיבות מהוות את ההוצאה הראשית בחנות כמו שלנו. איני יכול לתת לגנבים להתחמק".

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

- שרון התלבטה. האם עליה למסור את שם חברתה?

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

הדילמה של ג'ון

ג'ון הוא ילד בן ארבע עשרה, שרצה מאוד להשתתף במחנה קיץ. אביו הבטיח לו שיוכל להשתתף, אם יחסוך את הסכום הנדרש. ג'ון עבד קשה בחלוקת עיתונים וחסך את 40 הדולרים, הדרושים למימון ההשתתפות במחנה.

סמוך למועד פתיחת המחנה החליטו כמה מידידיו של האב לצאת לטיול דיג מיוחד, ולאב לא היה הכסף הדרוש לשם כך.

הוא ביקש מג'ון לתת לו את הכסף שחסך. ג'ון לא רצה לוותר על המחנה וסירב להיענות לדרישת האב.

- האם לדעתך על ג'ון להיענות לדרישת אביו? כן/לא

רמות החשיבה המוסרית ושלביה לפי סולם קולברג

במחקרו זיהה קולברג בחשיבה המוסרית של בני אדם שישה שלבים, המסווגים להלן בשלוש רמות:

א. הרמה הקדם קונוונציונלית (שלבים 1 ו-2)

ברמה זו מושפעים בני אדם בהכרעתם המוסרית מכוחן של דמויות סמכותיות או מהתוצאות הפיזיות של הפעולות, כגון: עונשים, שכר או מתן הטבות מוחשיות. ברמה זו ישנם שני שלבים:

שלב 1: אוריינטציה של עונש וציות

בשלב זה, התוצאות הפיזיות של מעשה מסוים הן הקובעות אם המעשה הוא 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, ואינו חושב על עצמו כבעל אחריות כלפי אחרים או כעל אדם המשתייך לקבוצה.

שלב 2: אוריינטציה של כדאיות

בשלב זה האדם חושב על הזולת רק אם הוא עשוי להועיל לו לסיפוק צרכיו. החשיבה מוליכה לפעולה המספקת את צרכיו ולעתים את צרכי 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 עדיין מבקש האדם 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 מה שהוא מבקש להשיג ("שמור לי ואשמור לך").

ב. הרמה הקונוונציונלית (שלבים 3 ו-4)

בני אדם ברמה זו הם חלק מקבוצה וממלאים את ציפיותיהם של בני המשפחה, של קבוצת השייכות, של הקהילה או של העם, ללא התחשבות בתוצאות המיידיות של המעשה לגביהם. ברמה זו הם מבטאים נאמנות למעגל החברתי ומחויבות לקיומו.

שלב 3: אוריינטציה של שותפות בין-אישית בקבוצה

בשלב זה מזהה האדם התנהגות טובה עם כל מה שמוצא חן או מקובל בעיני החברים, המשפחה או הקבוצה אליה הוא שייך. האדם מסוגל לראות את הדברים מנקודת ראות של מערכת היחסים בקבוצה, כגון: 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 לעתים בתפיסות סטריאוטיפיות ואף בכניעה ללחץ קבוצתי.

שלב 4: אוריינטציה של קיום החברה וחוקיה

בשלב זה מכוונת החשיבה 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. הרמה העקרונית (שלב 5-6)

שלב 5: אוריינטציה של מחויבות לערכים המעוגנים באמנה חברתית

בשלב זה נוטה האדם להגדיר פעולה נכונה במונחים של ערכי זכויות הפרט, כפי שהוסכם עליהן בחברה והן במסמך 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. כאשר תנאי זה אינו מתקיים, עולה האפשרות של שינוי החוקים כך שיתנו מענה צודק וישרתו את טובת החברה כולה.

שלב 6: אוריינטציה של מחויבות לערכי צדק אוניברסליים

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

חשוב 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 טיפוסים אופייניים. אין בעולם מישהו כמו אדם-שלב-2. יש רק בני אדם, החושבים בשלב מסוים של התפתחותם בפרספקטיבה של שלב 2, שבו הדאגה ההגיגית מוגבלת על ידי האמונה שעל בני אדם לדאוג לעצמם, ולכן עליהם "לסחור" זה עם זה. שלבי

החשיבה אינם מאפיינים התנהגות. אין התנהגות-שלב-2, אלא אדם המצוי בשלב 2 עשוי לבחור בסיטואציה של דילמה בדרך פעולה מסוימת ולהגן עליה בטיעוני שלב 2. מסיבה זו הביטוי "התנהגות שלב 2" הוא חסר מובן.

הפרספקטיבה החברתית על פי רוברט סלמן:

בעקבות אפיון מהות שלבי החשיבה בדק רוברט סלמן (שנה 1974) ממד התפתחותי נוסף - הפרספקטיבה החברתית של האדם. הוא מצא כי גם הראייה החברתית של האדם את הסובב אותו מתפתחת ורמתה עולה:

הרמה הטרום קונוונציונלית

ברמה זו יש שני שלבים:

בשלב הראשון אין לאדם יכולת להבחין בזולת ובצרכיו. הוא מרוכז בעצמו ובצרכיו האישיים בלבד (EGOCENTERED). אין זו קביעה ערכית שהוא מעדיף את עצמו אלא שאינו מסוגל (קוגניטיבית-התפתחותית) לראות צורכי אחר.

בשלב השני ברמה זו, אדם מתחיל להיות מודע לכך שאחרים מרגישים או חושבים באופן שונה ממנו, אך עדיין אינו מסוגל לחשוב בו זמנית על עצמו ועל האחרים. האינטרס האישי נראה עדיף.

הרמה הקונוונציונלית (שלבים 3 ו-4)

ברמה זו מופיעה אצל בני האדם הפרספקטיבה של שייכות וחברות בקבוצה או בחברה. גם לרמה זו שני שלבים:

בשלב השלישי אדם נמצא בזיקה ובשייכות לקבוצה מסוימת אחת או יותר, אך לא לחברה כולה.

בשלב הרביעי אדם נמצא בזיקה לחברה כולה ומרגיש שייכות אליה. בשלב זה קיימת התייחסות של הדדיות. כלומר, אדם מסוגל להגיב לאחרים ולחשוב על תגובות אפשריות של אחרים כלפיו.

מאפייני התפתחות החשיבה המוסרית

מן המחקר של קולברג ועמיתיו לגבי התפתחות החשיבה המוסרית עולים הממצאים הבאים:
החשיבה 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 בדרך כלל בשלב חשיבה 2 במשך כמה שנים. הם מתקדמים לשלב 3, כי חיהם בקהילה מתנהלים במידה הולכת וגדלה בתוך קבוצות בני גילם, המצפים מחבריהם לנאמנות, להתנהגות בדרכים המקובלות על בני עשרה אחרים ולמוכנות לעזור לחבריהם ככל שיכלו. גם הורים מעלים לעתים קרובות צפיות דומות. הדבר משפיע על בני העשרה והם עוברים למערכת חשיבה המאורגנת בצורה החדשה.

- רוב המבוגרים האמריקניים חושבים ברמה הקונוונציונלית (שלבים 3 או 4), ורק מיעוט קטן - אולי 5%-10% - מגיעים לחשיבה עקרונית מלאה (שלב 5). רק תלמידי תיכון מעטים מגיעים לשלב זה.

- המעבר משלב לשלב מתרחש באיטיות, בעיקר מפני שהמציאות או דילמות היפותטיות מעוררות מאבק קוגניטיבי בתודעתו של האדם וגורמים לו אי-נוחות אינטלקטואלית.

- לפי ממצאי המחקר, שיקול הדעת של האדם מעוגן בעיקרו בשלב חשיבה אחד. השלבים הסמוכים משמשים לו כדגם חשיבה משני. אם יציגו לנבדק מספר דילמות – הוא ישיב בעקביות תשובות אופייניות לשלב בו הוא נמצא, גם אם תוכן הדילמות והערכים המתנגשים בהן יהיו שונים.

- בני אדם מסוגלים להבין טיעונים במונחים של שלב החשיבה שלהם, ושל כל השלבים שמתחתיהם, ולעתים גם של שלב אחד מעליהם. בדרך כלל הם מעדיפים את שלב החשיבה הגבוה ביותר, שאותו הם מסוגלים להבין.

ממצא זה מבוסס על מחקר משלים של ג'יימס רסט שבמהלכו הוא ריאין 47 בוגרי תיכון שימוש בראיון של קולברג, במטרה לקבוע את שלב החשיבה שבו הם נמצאים. לאחר הראיון הציג בפניהם רסט סדרת היגדים, שהם תגובה לדילמה שהוצגה בפניהם בכל אחד מהשלבים בסולם קולברג. הוא ביקש מן המראיינים להסביר את ההיגדים במילים שלהם ולדרג אותם על פי מידת השכנוע שיש בהיגדים הללו לגביהם.

בעקבות ניסוי זה הגיע רסט ל**שלוש** מסקנות בנוגע להבנת שלבי החשיבה.

1. הנבדקים נטו להבין כהלכה את כל ההיגדים בשלב שבו הם נמצאים.
2. נבדקים, אשר הבינו היטב כמעט את כל ההיגדים של שלב מסוים, הצליחו באותה מידה להבין גם היגדים מכל השלבים הנמוכים מהשלב שלהם.

3. רוב הנחקרים הבינו נימוקים בשלב אחד גבוה משלהם ונטו להעדיף את ההיגד הגבוה יותר בסדר ההתפתחותי, גם אם לא הבינו אותו ממש. לאחר שהשיג אדם שלב מסוים, הוא אינו נסוג, אבל ההתפתחות עלולה להיעצר בכל שלב.

- הנימוקים שמשמיע מי שנמצא בשלבים הגבוהים הם "טובים" יותר, בעלי פרספקטיבה רחבה יותר ומהווים פתרון "טוב" יותר לדילמה מהנימוקים שמשמיע מי שנמצא בשלבים הנמוכים.
- בשלבים גבוהים יותר מבחינים בני אדם בקיומם של ערכים שונים, כגון: ערך החיים וערך הרכוש, ומסוגלים לדרג ערכים אלה. הם יציינו כי ערך החיים עולה על ערך הרכוש מכיוון שערך החיים אינו הפיך.
- בשלבים גבוהים יותר, פונים בני אדם לעקרונות אוניברסליים יותר, כגון האמנה החברתית, השוויון או הצדק.

מחקרו של קולברג נערך בעיקרו בארצות הברית. אבל נערכו מחקרי מדגם בכמה ארצות אחרות, 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 בחשיבה. קולברג בדק את הקשר בין החשיבה המוסרית לחשיבה בכלל. הוא מצא כי הגורמים העיקריים המונעים את התפתחותה של החשיבה המוסרית עד לשלבים הגבוהים והמגבילים אותה לראייה אזרחית מצומצמת הם יכולת קוגניטיבית מוגבלת לפי סולם פיאז'ה ופרספקטיבה חברתית צרה לפי סולם סלמן.

ההשלכות של ממצאי המחקר על החינוך

דיוני דילמה שיטתיים בכיתה לקידום החשיבה המוסרית

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. בלאט ניהל דיונים בדילמות עם תלמידיו בבית הספר היהודי בבוסטון במהלך שנה שלמה וליווה את ההתנסות במחקר אשר הפך לעבודת הדוקטור שלו. הממצא המרכזי בעבודתו של בלאט היה כי אצל התלמידים בקבוצות המחקר שהשתתפו בדיוני דילמה, בהשוואה לתלמידים בקבוצות ביקורת, חלה התפתחות ביכולת החשיבה. במונחי קולברג, פירוש הדבר הוא עלייה ניכרת בשלבי החשיבה המוסרית שלהם. מכאן עלתה המסקנה כי ניתן לקדם את יכולת החשיבה על ידי התערבות חינוכית שיטתית. בלאט גילה את היתרונות החינוכיים של ניהול דיוני דילמה בקבוצות. הדיון כלל שלב בו מנחה הדיון הציג לתלמידים שאלות הבהרה סוקראטיות, איפשר העלאת נימוקים התומכים בעמדות ובנורמות מוסריות שונות. שמיעת הנימוקים בדיון היוותה גירוי אינטלקטואלי למשתתפים ודירבנה אותם לשקול מחדש את עמדתם לאור נימוקי חבריהם לקבוצה.

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 בקולג'ים. קולברג ועמיתיו ניהלו דיונים בדילמות היפותטיות בעיקר בלימודי החברה ובשיעורי אנגלית. המורים הציגו דילמות במגוון של דרכים: בעל-פה, במשחק תפקידים, בכתיבה, בסרטים, בסרטי וידאו וכדו'.

תרומה לחינוך לאזרחות טובה

למחקר של קולברג יש חשיבות מרובה לחינוך לאזרחות טובה. החוקה של ארה"ב מבוססת על עקרונות שלב 5: קיומן של זכויות היסוד - חיים, חירות, שוויון - קודמות להקמת שלטון. על השלטון להבטיח זכויות אלה לאזרחים. הכרזת העצמאות של ארצות הברית היא מסמך המבטא עקרונות חשיבה מוסרית של שלב 5 על פי קולברג:

"אמיתות אלה, שכל בני האדם נולדו שווים, שהבורא העניק להם זכויות בלתי ניתנות להפקעה, וביניהן הזכות לחיים, לחירות ולשאיפה לחיי אושר, הן מובנות מאליהן. לביצור הזכויות האלה הוקמו ממשלות, השואבות את כוחן הצודק מהסכמת האזרחים. ואם אי פעם ישאף ממשל כלשהו להרוס מטרות אלה, זכותו של האדם לשנותה או לבטלה ולהקים ממשל חדש, שעקרונות היסוד וארגון מוסדותיו יהיו כאלה שקרוב לוודאי אכן יביאו לאזרחים ביטחון ואושר".

לדברי קולברג, על המחנכים לשאוף לכך, שרמת החשיבה של התלמידים תאפשר להם להבין את העקרונות הגלומים בחוקה ובהכרזת העצמאות של ארה"ב 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.

הקשר בין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית

בעקבות ביקורת והשגות על ערכו של המחקר אודות החשיבה המוסרית מאחר שלא התייחס לממד ההתנהגות המוסרית, קיימו קנדי וקולברג מחקר (1982) אודות הקשר בין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית.

בניסוי אחד ביקש הנסיין את הנבדקים למלא שאלון ולהחזיר אותו לאחר שימלאו אותו. הוא נתן להם מעטפה מבוללת עם כתובת, ואמר להם, שאם לא יחזירו לו בדואר את השאלונים במועד, הוא ייכשל בקורס המחקר שלו. מבין הנבדקים שחשיבתם אופיינה כחשיבת שלב 1 אף נבדק לא החזיר את השאלון. מבין הנבדקים המאופיינים כחושבים בשלב 2 ו-3 רק 30% שלחו את השאלונים במועד. אבל אלו שאופיינו כחושבי שלב 4 עשו כן יותר מ-70%, ובין חושבי שלב 5, 100% מילאו את השאלונים והחזירו אותם.

הניסוי השני ביקש לבדוק אם התלמידים ירמו במבחן, כאשר הם יהיו בטוחים שלא ייתפסו. כ-70% מהקדם-קונונציונליים רימו, וכן כ-55% מהקונונציונליים. אבל מבין התלמידים שהראו חשיבה עקרונית מסוימת בראיון, רימו רק כ-15%.

נמצא מתאם גבוה בין החשיבה המוסרית לבין הפעולה המוסרית במצבי הניסוי. כלומר, נבדקים שנמצאו בשלבי החשיבה עקרונית (5-6) רימו פחות מאלו שבשלבי החשיבה הנמוכים יותר. עם זאת, 15% מהם כן רימו. מכאן המסקנה היתה כי רמת חשיבה מוסרית גבוהה היא תנאי הכרחי, אך לא מספיק, להתנהגות מוסרית.

מסיבה זו היה ברור לקולברג כי דיוני הדילמה אינם האמצעי היחיד להשגת הלימה בין חשיבה מוסרית להתנהגות מוסרית.

הקשר בין אקלים בית הספר לבין התפתחות מוסרית

כצעד נוסף 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 (Just community) 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 בנושאים ערכיים המחייבים את כלל קהילת הקיבוץ, בהליך דמוקרטי, יצרה את החוליה המקשרת בין הגישה הקהילתית המחייבת נוסח דירקהיים לבין השיטה הדמוקרטית.

תחילה ניסה קולברג ליישם את רעיון הקהילה הצודקת 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.

וכך הוחלט לבנות את "הקהילה הצודקת" כיחידה אוטונומית בתוך הבית 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 של קולברג בחינוך מוסרי. לפי גישה זאת תוכנית העבודה בבית הספר משלבת דיון בדילמות מוסריות היפותטיות, התייחסות לדילמות מחיי היום יום, 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 לענייני 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. על פי רב, באסיפה הכללית התקבלו החלטות, ולכל 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 בקמברידיג' נערכו ניסיונות נוספים ומגוונים ביישום גישת "הקהילה הצודקת" על ידי עמיתיו של קולברג, פרופ' רלף מושר מאוניברסיטת בוסטון מאסאצ'וסטס ופרופ' אדווין פנטון, מאוניברסיטת קרנגי-מלון שבפיטסבורג.

מההתנסויות בפרויקט החינוך לאזרחות שליד אוניברסיטת קרנגי-מלון ובבתי הספר הדמוקרטיים בברוקלין ובקיימברידיג' מאסאצ'וסטס, עלה כי ההתנסויות השפיעו על התנהגות התלמידים במספר היבטים: השתתפות 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.

פרק ב'

תוכן העניינים

פרק ב' - איך לנהל דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית

- מטרות הדיונים בדילמות מוסריות
- דילמה מוסרית מהי?
- כיצד לנהל דיון דילמה?
- סוגי שאלות הבהרה
- נושאים לדיון - התנגשות ערכים

איך לנהל דיוני דילמה לקידום החשיבה המוסרית

מטרות הדיונים בדילמות מוסריות

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

דילמה מוסרית - מהי?

- דילמה מוסרית היא סיטואציה שבה מתנגשים ערכים ומתבקשת הכרעה מוסרית. במחקריו השתמש קולברג במגוון של דילמות שבהן התנגשו בין ערכים מוסריים שונים. 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,
- בדילמה של ג'ון ההתנגשות היא בין קשר חברתי (משפחה) לבין חוזה (הבטחה).

על המרואיין במחקר היה לשקול את הערכים הללו, להכריע ביניהם ולנמק את עמדתו. אין זה מצב של ברירה בין עמדה ערכית לבין עמדה שאינה ערכית. זהו מצב של קונפליקט בין שתי עמדות ערכיות, אשר כל אחת מהן מקובלת על פי אמות המידה המוסריות של החברה, ולכן ההכרעה קשה יותר ומצריכה יכולת חשיבה מורכבת. נימוקי הנחקרים שימשו לקולברג בסיס להגדרת תבניות החשיבה האופייניות לכל שלב בהתפתחות המוסרית.

כיצד לנהל דיון דילמה?

הנחיות למנחה הדיון

המתודה המובנית לניהול דיוני דילמה, המוצגת בפניכם, פותחה בעקבות ממצאי בלאט, על ידי אדווין פנטון ותלמידיו מאוניברסיטה קרנגי-מלון בפיצבורג (1980). המתודה לניהול דיונים בדילמות מוסריות פותחה במטרה לקדם את החשיבה המוסרית של המשתתפים בדיונים, על פי התיאוריה של קולברג. ההלימה בין התיאוריה והמתודה מתבטאת בין היתר בתהליך מובנה בן חמישה צעדים בניהול הדיון. המהלך כולל: חשיפת הקונפליקט המוסרי, הפעלת שיקול דעת אישי ונקיטת עמדה ערכית מנומקת, דיונים בקבוצות קטנות ודיונים במליאה.

צעד ראשון - במליאה:

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

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

- מי הן הנפשות הפועלות?
- מהי ההתרחשות?
- מהו הקונפליקט שבו נתון "הגיבור"?
- מהם הערכים המתנגשים בדילמה?

מנחים רבים נוטים לדלג על שלב זה מתוך הנחה 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 הדיון הערכי ומאלץ את המנחה לשוב לתוכן הדילמה מאוחר יותר. בשלב זה אין לגלוש לדיון בדילמה עצמה.

יש להקדיש לשלב זה 2-3 דקות בלבד.

צעד שני - עבודה אישית

כל משתתף יתבקש לנקוט עמדה אישית, כיצד על "הגיבור" לפעול, וינמק את החלטתו בכתב. זהו שלב חשוב ביותר, שבו כל משתתף נוקט עמדה אישית מנומקת לקראת הדיון בקבוצות קטנות.

בעוד המשתתפים מנמקים עמדתם, יעבור המנחה ביניהם ויבדוק כיצד מתפלגות הדעות בין התומכים בפעולה ובין המתנגדים לה. החלוקה המדויקת תתברר על ידי הצבעה גלויה. כדי למנוע לחץ קבוצתי על דעת המיעוט – מומלץ שהמנחה יתחיל את ההצבעה מהדעה הפופולארית פחות.

לצעד זה יש להקדיש כ- 5 דקות.

הצעד השלישי - עבודה בקבוצות קטנות

לאחר ההצבעה יחלק המנחה את המליאה לקבוצות קטנות של התומכים בפעולה ולקבוצות נפרדות של אלו המתנגדים לה. הקבוצות תהיינה בנות 4-5 משתתפים כל אחת, כדי לאפשר לכל משתתף להתבטא.

בקבוצה יציג כל משתתף את נימוקיו, ויתקיים דיון במטרה להגיע להסכמה קבוצתית על שני הנימוקים העיקריים לדעת רוב חברי הקבוצה.

מן הניסיון עולה כי העבודה בקבוצות קטנות בעלות עמדה זהה משחררת את מלהט הוויכוח ומאפשרת דיון שקול המתמקד בנימוקים של כל אחד מהם.

ההתמקדות בנימוקים חשובה לקידום הדיון הערכי. בכל קבוצת גיל ממוצעת ניתן למצוא בעלי טיעונים מרמות שונות של חשיבה. לבעלי הטיעונים מהרמות הנמוכות נגרמת "אי-נחת אינטלקטואלית"¹ בשומעם טיעונים ברמה אחת גבוהה יותר משלהם. כך נוצר גירוי לקראת חיפוש אחר פתרון "טוב יותר", הלוקח בחשבון נקודות מבט רבות יותר והמסייע לקידום החשיבה המוסרית של הפרט.

חברי כל קבוצה יבחרו ראש קבוצה שינחה את הדיון הקבוצתי, יאפשר לכל אחד מהמשתתפים להציג את נימוקיו ויבקש מאחד המשתתפים לרשום את הנימוקים הקבוצתיים על הלוח (או על הבריסטול).

¹ מונח הלקוח מהתיאוריה של פיאזה

יש להזמין את כל המשתתפים לעיין בנימוקים של הקבוצות השונות הרשומים על הלוח (או על הבריסטולים).

משך הזמן לצעד זה: 10-15 דקות.

צעד רביעי - דיון במליאה

לאחר העיין בנימוקי הקבוצות השונות, יחזרו הקבוצות למליאה. המנחה יאפשר למשתתפים לשאול את נציגי הקבוצות האחרות שאלות להבהרת הטיעונים שרשמו על הלוח. ניתן לפתוח את הדיון במספר דרכים. לדוגמה:

- לשאול את המשתתפים: מה דעתכם 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 נוספות ובכך לתרום להרחבת הפרספקטיבה החברתית שלהם.

עם זאת ידגיש המנחה שאין תשובות "נכונות" ו"לא נכונות" וכי כל הדעות לגיטימיות בדיון. יש לעודד תרבות של דיון המאפשרת להסכים או לא להסכים לדעות המובעות, ואינה סובלנית ליחס של זלזול וביטול כלפי דעות של אחרים.

זמן משוער לצעד זה - 15-20 דקות.

צעד חמישי - במליאה

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

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

מתוך הניסיון עולה כי לאחר דקה או שתיים של מבוכה, מעלים המשתתפים טיעונים מגוונים, אשר לעיתים קרובות משקפים את הטיעונים ה"גבוהים" ביותר שהושמעו במהלך הדיון. לסיום, המנחה ישאל: איך הרגשתם במהלך הדיון?

בשלב זה חשוב להבחין בין ביטויים של חשיבה לביטויי רגש. למרות שדיונים בדילמות מוסריות ממוקדות בממד הקוגניטיבי, הם מזמנים לעתים קרובות נגיעה בנושאים רגשיים וחשוב לתת למשתתפים הזדמנות להתייחס לרגשות אלו. לעתים המשתתפים עונים על שאלה זו במונחים של חשיבה, ולמעשה הם חוזרים לשאלה על עמדותיהם. על המנחה לחזור ולבקש התייחסות לרגשות ולא למחשבות. לדוגמה: "הרגשתי טוב", "הרגשתי לחוץ כי היה קשה לי להחליט", "הרגשתי הזדהות עם...". ולא- "חשבתי ש...".

תהליך חמשת הצעדים של ניהול דיוני דילמה – תרשים זרימה



"ניסיון" למנחה

ההצעות הבאות מתבססות על מקורות שונים. חלקן על ניסיונם של פנטון ועמיתיו, וחלקן על ניסיונם של מנחים ומורים, שהשתתפו בסדנאות בארץ. יהיה מקורן אשר יהיה, אנו מצרפים אותן בתקווה, שלפחות חלק מהן יתאימו לך. ההצעות אינן תלויות זו בזו ואינן ערוכות בסדר היררכי:

- בהתנסות ראשונה בדיון בדילמה יש להקצות יותר זמן לכל אחד מהצעדים. לאחר כמה התנסויות ירכשו המשתתפים מיומנויות של השתתפות בדיון, ויהיה די בשיעור אחד כדי למצות את התהליך במלואו.
- רצוי שהמשתתפים ישבו במעגל. הישיבה 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 אי הסכמה.
- מוצע להנחות את המשתתפים לכתוב את עמדתם באותיות גדולות על הדף, "כן" או "לא". הדבר יקל את החלוקה לקבוצות ואת ניהול הדיון.
- חשוב שהמשתתפים יכתבו על הדף את הנימוקים לעמדה שנקטו. רבים מתחמקים ממשימה זו וטוענים כי "יש להם תשובה בראש". מטרת כתיבת התשובות, היא לסייע למשתתפים למקד את תשובותיהם כהכנה לדיון בקבוצות. כמו כן הדבר יאפשר להם לעיין בנימוקיהם בשלב הרפלקטיבי בסוף הדיון (דפי התשובות הכתובות יישארו בידי המשתתפים).
- חשוב לעודד את מירב המשתתפים לקחת חלק פעיל בדיון. דיוני דילמה אינם דורשים הכנה מראש, או ידע ספציפי, כך שההשתתפות "פתוחה" לכל. 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 חבריהם ולא רק לשאלותיו.
- חשיבה רפלקטיבית על הדיון מסייעת אף היא להתפתחות החשיבה המוסרית. לשם כך חשוב לתעד את מהלך הדיון. ניתן לעשות זאת על ידי רישום פרוטוקול במהלך הדיון בקבוצות ובמליאה או על ידי תצפית ממוקדת על אופן הדיון (ראה דפי תצפית בנספח 4).

סוגי אלוף ההתנהגות

הדין במליאה (הצעד הרביעי) הוא השלב המרכזי בתהליך הדין בדילמה. בשלב זה המנחה הנו מתערב "סוקרטי" המשתמש בשאלות לקידום הדין בקונפליקט המוסרי. השאלות מנוסחות כשאלות פתוחות המעוררות את המתדיינים לבחינה מחודשת של עמדתם לאור הטיעונים שנשמעו.

ההדגמות שלהלן הן בעקבות הדילמה של שרון.

1. שאלות לחיפוש הנמקה

השאלות: מדוע, מדוע לדעתך?

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

2. שאלות המתכוונות להתייחסות לדברי עמית לדין

השאלות: מה דעתך על דברי, ... חזור במילים שלך על דברי ...

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

3. שאלות הגדרה

השאלות: מהי הלשנה בעיניך? מהי חברות בעיניך?

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

4. שאלות של חילוף תפקידים

השאלות: מה היתה רוצה גילה 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 בדין.

5. שאלות הקשרי מחויבויות

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

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

6. שאלות של שינוי מצב

השאלות: האם היית משנה את עמדתך אילו שרון וגילה לא היו חברות טובות, או: אילו הגניבה היתה מתרחשת בחנות פרטית קטנה ולא בכל-בו 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 כך? (אילו כולם היו מחפים על גניבות) האם לדעתך יש לנהוג כך בכל מקרה? (לגלות או להסתיר עבירה של חבר), באילו מקרים כן ובאילו לא?

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

נושאים לדיון - התנגשות ערכית

במהלך פיתוח התיאוריה התייחס קולברג לסוגיות של מוסר בהקשר של צדק אוניברסלי. בכל דילמה מוסרית שהציב למרואיינים היתה התנגשות בין 2-3 נושאים מתוך עשרת הנושאים הבאים:

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
עונש	- הימנעות מעונש כמרכיב בשיקול הדעת

פרק ג'

תוכן העיניים:

פרק ג' - מבחר דילמות מוסריות

- דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים
- דילמות מחיי היום יום בבית הספר ובקהילה ודילמות הלקוחות מתוכניות החינוך החברתי- ערכי
- דילמות מתוך מקצועות ההוראה
- מקבץ דילמות בתנ"ך
- דילמות באתר האינטרנט של מינהל חברה ונוער:
<http://noar.education.gov.il>

מבחר דילמות מוסריות

דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

1. הדילמה של מר פטרסון - המורה, התלמידים וזכות המחאה
2. היצעדו או לא? האם להגן על זכות הניאו נאצים להפגין?
3. האם להפר שביתה? - דילמה של מורה
4. למי תימכר הדירה?
5. לדווח או לשתוק? - דילמה של קצין בצה"ל
6. האם להשתמש בתרופה לא מאושרת-דילמה של רופא
7. הדילמה של ד"ר ירון - הבטחתו של רופא
8. האם להתגייס לצבא? - דילמה של נערה דתית

דילמות מחיי היום יום בבית הספר ובקהילה ודילמות הלקוחות

מתוכניות החינוך החברתי- ערכי

9. הדילמה של שרון
10. תחרות הספורט הטבלאי
11. יוסי והצבעתו במועצת התלמידים
12. מבחן של כבוד
13. דני ראה את חברו גונב ממחסן הקיבוץ
14. מי גנב את ציוד השרטוט?
15. הדילמה של מר מישורי - בנושא איכות הסביבה (של"ח)
16. "מצדה" (של"ח) - דוגמה למהלך מלא של דיון בדילמה
17. לול או נול? - הדילמה של חבר מושב
18. עמוס מרמת הגולן ("הידברות")
19. הדילמה של ליאת ("טוהר הבחינות")
20. בית הספר לרפואה - מבחן של כבוד

דילמות מתוך מקצועות ההוראה

21. האם לציית למשמעת קואליציונית? - דילמה של חבר הכנסת (אזרחות)
22. כיצד על חברי הכנסת להצביע (אזרחות)
23. הדילמה של הבוחר (אזרחות)
24. הפגנת התלמידים (לימודי חברה, אזרחות)
25. הדילמה של טוביה החולב (ספרות)
26. "אחרי עשרים שנה" - הדילמה של ג'ימי וולס (ספרות)

מקבץ דילמות בתנ"ך

27. הדילמה של יעקב
28. דילמה של חייל בצבא דוד
29. מרד אבשלום
30. הדילמה של פרץ - "ויהי בימי ירבעם"
31. הדילמה של חנניה - האם להצטרף למרד?
32. הדילמה של חושי - מרד בשלטון בית דוד
33. הדילמה של חנן - במצור על ירושלים

דילמות בנושאים חברתיים, קהילתיים, אזרחיים

1. הדילמה של פטרסון - המורה, התלמידים וחופש הביטוי

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. כבר בעבר ביקשו התלמידים מהנהלת בית הספר, שבמזנון ישתמשו רק בירקות מתוצרת מקומית, אך ההנהלה לא נענתה להם. 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 וההנהלה לא ידעו על תוכנית הפעולה של תלמידיו. כמו כן ידע, שחלק מהתלמידים לא יסכימו עם התוכנית וינסו לפרוץ למזנון מבעד למשמרות. 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 לממונים עליו על כל פעילות שעלולה להפריע למהלך התקין של חיי בית הספר. בתום דיון ארוך בכל הנקודות האלה עם תלמידיו, הם עמדו על דעתם לבצע את תוכניתם.

האם על פטרסון לדווח למנהל בית הספר על תוכנית התלמידים להשבית את המזנון- כן או לא?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חוזה, חוק, זכויות האדם והאזרח קשר חברתי/שייכות.

להלן 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? איזו מהן קודמת במקרה זה? (כלפי עצמו וערכיו, תלמידיו, ההנהלה, חבריו לצוות, משפחתו)
3. האם צריכה להטריד את מר פטרסון השאלה מה חושבים עליו התלמידים?
4. אילו ידע פטרסון כי יפוטר 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 - כן או לא? תנו דוגמאות ונמקו
7. מה היה קורה אילו כולם הפרו חוזים כאשר התעורר קונפליקט מצפוני?
אז: מה היה קורה אילו כולם היו מוותרים על צו מצפונם במצבי קונפליקט עם החוק?

2. היצעדו או לא? האם להגן על זכות הניאו נאצים להפגין?

הדילמה נכתבה מבוסס על מקרה אמיתי שאירע בארה"ב

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

נציגי הקהילה היהודית הגישו צו מניעה נגד עריכת 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 לבית המשפט עתירה לשינוי ההחלטה ופנו אל האגודה לזכויות האזרח בעיר כדי שייצגו אותם בעתירתם.

אברהם, היועץ המשפטי של האגודה בסקוקי, הוא יהודי הגר במקום והמקרה נמסר לטיפולו. 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 שלאורו יפעלו אחרים.

יהודי סקוקי פנו אל אברהם וביקשו ממנו לא לייצג את הניאו נאצים.

האם על אברהם לייצג את הניאו נאצים - כן או לא?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חוק, מצפון, קשר חברתי / שייכות, זכויות האדם והאזרח

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדין:

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

3. האם להפר שביתה? - דילמה של מורה

מר 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 היתה ממושכת ולא נראה פתרון באופק. לאחר חופשת פסח באו לביתו של משה חמישה תלמידים מכיתה י"ב 2. הם הביעו בפני המורה דאגתם: "מתמטיקה היא מקצוע קשה יחסית, הכיתה שלנו כיתה בינונית ואם לא נתכונן כראוי - ניכשל!"

השביתה נמשכת כבר שבעה שבועות ואין רואים את סיומה בקרוב... התלמידים ביקשו מהמורה 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.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חוזה, קשר חברתי/ שייכות, מצפון

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. כלפי מי יש למר כהן מחויבות? (לדוגמה: 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? תנו דוגמאות ונמקו.
7. מה היה קורה לו כל חברי ארגון המורים היו מפרים שביתה?

4. למי תימכר הדירה

בשכונה יהודית בברוקלין, נמכרו לאחרונה כמה דירות לשחורים. באסיפה 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 עבור דירתו מחיר גבוה במיוחד. מר זינגר מתלבט, מפני ששכניו, ידידיו מנוער וקרובי משפחתו מתנגדים ברובם לעסקה.
הוא עצמו הגיע לאמריקה מפולין, שבה סבל מהיחס המפלה של הגויים, ומאמין 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.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: זכויות האדם והאזרח, קשר חברתי/שייכות, זכות הקניין.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. כלפי מי יש למר זינגר מחויבות? (לדוגמה: כלפי שכניו, כלפי עצמו, בני משפחתו וכלפי עקרונותיו)
2. מהי המחויבות כלפי כל גורם?
3. איזו מהמחויבויות קודמת במקרה זה? נמקו.
4. האם העובדה שהוצע למר זינגר סכום כסף גבוה במיוחד צריכה להשפיעה על החלטתו? מדוע?
5. מהם חובותיו כאזרח במדינה דמוקרטית?
6. מהן זכויות הקניין בעיניכם?
7. האם נכון אי פעם להגביל את זכות האדם על רכושו?
8. האם יש מקרים שבהם אפשר לוותר על עקרונות כמו שוויון זכויות? תנו דוגמאות.

5. לדווח או לשתוק? - דילמה של קצין בצה"ל

דני, אחד הקצינים ביחידה צבאית, הואשם בהדלפה של מידע חסוי, ולכן הוחלט להוריד אותו בדרגה ולקצר את זמן שירותו הפעיל. אורי, קצין המודיעין של היחידה, קיבל לאחר חודש מידע חדש הקשור לפרשה, אשר העלה ספקות לגבי אשמתו של דני. לאורי היה ברור כי דיון מחודש בפרשה יחייב חשיפת מידע הקשור בביטחון המדינה, יפגע בשם היחידה ובסמכות מפקדיה ויעורר מחדש את הסערה שקמה בעקבות הדיון הראשון. אורי שוקל לבקש דיון מחודש בפרשה למרות התנגדות מפקדיו.

האם על אורי לבקש דיון מחודש בפרשה - כן או לא?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, זכויות האדם והאזרח, סמכות, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

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

6. האם להשתמש בתרופה בלתי מאושרת-דילמה של רופא

ד"ר מי-צור, ראש מחלקה בבית חולים חשוב בארץ, חזר מהשתלמות בחו"ל, בה למד על תרופה חדשה לריפוי סוג של מחלת סרטן. עם שובו ארצה, החל בתהליך הארוך לאישור שימוש 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, ימשיך החולה לסבול זמן רב והוא אף עלול למות. כידוע, מתן תרופה שלא אושרה על ידי משרד הבריאות, מהווה עבירה על החוק.

האם על ד"ר מי-צור לתת לנער את התרופה לפני אישורה - כן או לא?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה: בדילמה מתנגשים הערכים: חוק, חיים, מצפון.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. כלפי מי יש לרופא מחויבות? מהן המחויבויות?
2. מהן חובותיו של הרופא כלפי משרד הבריאות וקופת 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 אינו פוגע באמינות הרופא?
7. האם זה הייתם משנים את דעתכם, אם ד"ר מי-צור היה משוכנע שהתרופה אכן תאושר בסופו של דבר?
8. האם זה הייתם משנים את דעתכם אילו החולה היה אדם זקן?
9. אילו 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 ייודע לאיש זולת הרופא והאחות המטפלת?
11. מה היה קורה אילו כולם היו נוהגים לתת תרופות לא מאושרות?
12. מדוע יש לעשות כל דבר להצלת חיי אדם?

7. הדילמה של ד"ר ירון- הבטחתו 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 ויעץ 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. לאור דברי הרופא הסכים החולה לעבור את הניתוח. מר בינשטוק נפטר בבית החולים כמה ימים לאחר הניתוח. לאחר מות מר בינשטוק הגיעו אל ד"ר ירון תוצאות הבדיקות והתברר כי למר בינשטוק היתה מחלה נוספת, מאד נדירה, אשר כנראה גרמה למותו. לדעתו של ד"ר ירון, ניתוח גופתו לזיהוי מדויק של מרכיבי המחלה עשוי להביא תועלת רבה לריפוי חולים אחרים, יתר על כן, תגלית מסוג זה גם עשויה להזרים כספים למחקר רפואי נוסף. ד"ר ירון זכר את הבטחתו למר בינשטוק.

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: זכויות האדם והאזרח, חיים, מצפון.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. מהו כבוד האדם בעיניכם? כיצד תשובתכם מתקשרת למקרה שלפניכם?
2. כלפי מי יש לד"ר ירון מחויבות? (לדוגמה: כלפי מר בינשטוק, כלל מטופליו, החוק, בית החולים, המחקר הרפואי וקידום המדע, מצפון הרופא)
3. מה 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 לו המנוח לא היה אדם דתי?
6. האם הייתם משנים את דעתכם אילו המנוח היה אישיות ציבורית?
7. מה היה קורה אילו כל הרופאים היו מתעלמים מהבטחותיהם למטופלים שלהם?

8. האם להתגייס לצבא? - דילמה של נערה דתית

ענת גרה בשכונה דתית שבה רוב הבנות אינן מתגייסות לצה"ל. לפי החוק מצהירות הבנות הדתיות, 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, כי להן אין אפשרות לבחור בשירות לאומי חלופי.

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: מצפון (מצוות כיבוד הורים), קשר חברתי/שייכות, זכויות האדם והאזרח.

להלן שאלות הבהרה שסייעו בניהול הדין:

1. כלפי מי יש לענות 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. לו המשפחה לא היתה גרה בשכונה דתית, האם הייתם משנים את דעתכם?
5. האם העובדה שבנות דתיות זכאיות לפטור משירות צבאי על פי החוק, משפיעה על דעתכם?

דילמות מחיי יום ביום בבית הספר ובקהילה - ומתוך תוכניות לחינוך חברתי-ערכי

9 . הדילמה של שרון

שרון וידידתה הטובה ביותר, גילה, נכנסו יחדיו לחנות בקניון (לערוך קניות). תוך כדי הסתכלות בסחורות שונות ראתה גילה חולצה שמצאה חן בעיניה ואמרה לשרון שהיא הולכת למדוד אותה. בשעה שנכנסה גילה לתא ההלבשה, המשיכה שרון להסתובב בחנות. אחרי זמן קצר יצאה גילה מתא ההלבשה, לבושה במעילה. היא רמזה לשרון בעיניה והפנתה מבטה אל החולצה שמתחת למעילה ובלי לומר מילה יצאה גילה מהחנות.

אחרי כמה רגעים ניגשו אל שרון קצין הביטחון, אחת המוכרות ומנהל החנות. "זו היא, היא אחת מהבנות, 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 ביחד". קצין הביטחון שאל את המנהל, אם הוא רוצה להמשיך בחקירת המקרה. "בהחלט", הוא ענה. "הסחיבות מהוות את ההוצאה הראשית בחנות כמו שלנו. איני יכול לתת לגנבים להתחמק".

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

שרון התלבטה מה לעשות.

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

למנחה

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוק, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שסייעו בניהול הדיון:

1. מהי חברות בעיניכם? האם יש גבולות לחברות? מהם?
2. מהי הלשנה בעיניכם? מהי נאמנות בעיניכם?
3. כלפי מי יש לשרון מחויבות? (הוריה, קצין הביטחון, חברתה גילה?) איזו מחויבות קודמת במקרה זה?

4. מה היתה כל אחת מהדמויות הבאות רוצה ששרון תעשה: ההורים, המשטרה, קצין הביטחון, מדוע?
5. האם הייתם משנים את דעתכם אילו לפני זמן קצר הלשינה גילה על שרון שהעתיקה במבחן בבית הספר? מדוע?
6. האם הייתם משנים את דעתכם לו שרון וגילה לא היו חברות כל כך טובות?
7. מה היה קורה אילו כולם נהגו על פי המלצתכם?
8. האם יש מקרה כלשהו שבו מותר לשקר? להפר את החוק? אם כן, באילו נסיבות?
9. מה היה קורה אילו כולם נהגו על פי הצעה זו?

10. תחרות הספורט הטבלאי*

ביום הספורט של בית הספר הוחלט לערוך את התחרויות בשיטת הספורט הטבלאי. 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, ואמנם זכתה הכיתה במירב הנקודות במשימה זו ובסיכום הכללי, על חודה של נקודה, זכתה בפרס ראשון. משה, תלמיד הכיתה הזוכה, חש שלא בנוח בשל זכייתה של כיתתו בפרס במרמה, והוא שקל לספר למארגני התחרות על התרמית. הוא ידע שהוא מסתכן בתגובה חריפה מאוד של חבריו לכיתה העלולים להחרים אותו עקב מעשה זה.

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, מצפון חוק, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שסייעו 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 לחבר? מהם הגבולות?
4. אילו היה משה בטוח שלא ייוודע לחבריו שהוא סיפר, האם זה היה צריך להשפיע על החלטתו? מדוע?

5. האם תגובתו של משה היתה צריכה להיות שונה, לו ידע שיש עוד תלמיד החושב כמותו?
6. מה היה קורה לו כל התלמידים היו מרמים בתחרות?
7. לו היתה זו תחרות במסגרת ליגה רשמית בספורט, האם הייתם משנים את החלטתכם?

11. יוסי והצבעתו במועצת התלמידים*

יוסי נבחר להיות נציג כיתתו במועצת התלמידים של בית הספר. בישיבת המועצה האחרונה הציע המנהל שהתלמידים יהיו אחראים על ניקוי בית הספר אחרי שעות הלימודים. כך ניתן יהיה לחסוך סכומי כסף גדולים, ובהם יוכלו התלמידים להשתמש לפעולות חברה ותרבות. יוסי תמך ברעיון בהתלהבות. לא כך תלמידי כיתתו. הם דחו את הרעיון מכל וכל. יוסי היה מאוכזב מאוד, הוא חשב שהמניעים של חבריו הם אנוכיים והם פשוט לא רצו לטרוח ולקבל על עצמם אחריות. הם דרשו מיוסי להצביע נגד ההצעה בישיבת המועצה הקרובה. יוסי לא רצה להצביע נגד ההצעה שבה תמך באופן עקרוני. עם זאת, הרגיש עצמו חייב להצביע כדרישת כיתתו שאותה ייצג במועצה.

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: קשר חברתי/שייכות, מצפון, חוזה.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. כלפי מי יש ליוסי מחויבויות? מהן? (לדוגמה: מחויבות לבוחרים/חברים לכיתה, למועצת התלמידים, למנהל, לעצמו)
2. איזו מן המחויבויות קודמת במקרה זה? מדוע?
3. האם נבחר הציבור צריך תמיד להצביע על פי רצון בוחריו? מדוע כן, מדוע לא?
4. האם החלטתכם תקפה לגבי כל נושא שעומד לדיון בפני מועצת התלמידים?
5. האם חייב אדם לנהוג תמיד לפי מצפונו? מדוע? אם לא תמיד - באילו מקרים?

* ניתן להתאים למועצה רשותית/מחוזית/ארצית

6. מה היה קורה אילו כל נבחר הציבור היו מתעלמים מרצון הבוחרים?
7. מה היה קורה אילו נבחר ציבור היה צריך לוותר תמיד על צו מצפוננו?

12. מבחן של כבוד

המורה ניצה, מחנכת כיתה ט'1 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 לגבי הרעיון ולאחר דיון הוחלט בהסכמת כולם, לאמץ את השיטה החדשה. עם זאת, סוכם שהמורה תשאל בסוף כל מבחן אם התלמידים אכן קיימו את "החוזה" ולא העתיקו במבחן. התלמידים ראו בהחלטה עדות לרמה מוסרית גבוהה שלהם כקבוצה וחשבו שראוי שאכן יצדיקו את האמון שנתנה בהם מורתם.

במבחן בהיסטוריה שנערך לאחר זמן, הבחין יצחק ששאל, חברו הטוב, מעתיק מפתק שהכין בעוד מועד. שאול הרגיש אכזבה עמוקה מחברו הטוב הפוגע במאמצים של הכיתה.

כשחזרה המורה ניצה לכיתה, אספה את המבחנים ושאלה: "האם קיימתם את ההסכם?" תלמידים ענו שלא. לפיכך אמרה המורה שעליה לבטל את המבחן, אלא אם כן תקבל את שמות אלו שהעתיקו. בכיתה השתררה דממה, איש לא התנדב למסור את המידע. יצחק התלבט אם למסור את שם חברו הטוב ובכך למנוע משבר אמון בין התלמידים למורה.

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוזה, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. מהי נאמנות לחבר בעיניכם? מהם גבולותיה? מהי הלשנה בעיניכם?
2. כלפי מי יש ליצחק מחויבויות? מהן המחויבויות? איזו מחויבות קודמת במקרה זה?
3. מה לדעתכם היו רוצים תלמידי הכיתה שיעשה? מה עשויים להיות נימוקיהם?
4. מה היתה המורה רוצה שיעשה? מדוע?

5. לו לא היה מדובר ברמאות בבחינה אלא ברמאות אחרת או בגניבה האם הייתם משנים את דעתכם?

6. מה היה קורה לו אנשים לא היו עומדים בחוזים שהסכימו עליהם?

13. דני ראה את חברו גונב ממחסן הקיבוץ

בשעת בין הערביים, שכב דני על הדשא בקיבוץ שקוע בהרהוריו. לפתע ראה את יוסי ונחשון, חבריו לכיתה, מתקרבים אל מחסן המטבח. השניים התעכבו לרגע, הסתכלו סביבם וכשלא ראו איש, פתח נחשון את הדלת במפתח גנבים ושניהם נכנסו. לאחר חמש דקות ראה אותם דני כשהם יוצאים ובידיהם חבילה גדולה. דני הכיר העטיפה של חבילות השוקולד המגיעות למטבח מדי שבוע.

שבוע קודם שאלו בכיתה אם מישהו ראה מי פורץ למחסן המצרכים. מכת הגניבות הרגיזה את כולם, כי כבר שבועיים לא חולק שוקולד לילדים.

בלבו של יוסי עברה מחשבה: "אולי אספר למחנך?" אך יוסי ונחשון הם חבריו הטובים ואם יספר את שראה "יעלה לו הדבר ביוקר", ובכל זאת, משהו בתוכו לא נתן לו מנוח. מתלבט, קם דני ופסע לכיוון כיתתו.

האם על דני לדווח למחנך על מה שראו עיניו - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוק, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדין:

1. מהי חברות בעיניכם? האם יש גבולות לנאמנות לחבר? אם כן, מהם? תנו דוגמאות.
2. מהי הלשנה בעיניכם?
3. אילו מחויבויות יש לדני כלפי כל אחד מהמעורבים: יוסי ונחשון, חברי הקבוצה, אחראי מחסן המטבח, חברי הקיבוץ האחרים?
4. איזו מחויבות קודמת במקרה זה? נמקו.

5. האם הייתם משנים את דעתכם לו יוסי ונחשון לא היו חברים טובים של דני?
6. האם הייתם משנים את דעתכם אילו לא היה מדובר בשוקולד אלא במצרכים יקרים יותר? נמקו.
7. מה היה קורה אילו כל אחד היה "סוחב" מהמטבח "רק" דבר אחד?

14. מי גנב את ציוד השרטוט?

באחת הכיתות של מגמת שרטוט בבית הספר מקצועי היו גניבות רבות. הוחלט להנהיג בהפסקות תורנות של תלמידי הכיתה לשמירה על ציוד השרטוט יקר הערך. ההנחיות לתורנים היו, שאין להרשות לתלמידי הכיתה להיכנס לכיתה בזמן ההפסקה, ובמקרה של חריגה יש להודיע על כך.

דני, חברו הטוב של חיים התורן, נכנס באחת ההפסקות לכיתה, שוחח עמו מעט וניגש למקומו. במהלך השיעור האחרון באותו יום, דיווח אחד התלמידים כ אחת מהמחוגות היקרות ביותר שלו נעלמה.

חיים ביקש מחברו דני שיספר כי נכנס לכיתה בהפסקה, אך זה סירב וטען בתוקף שלא הוא גנב את המחוגה וכי הוא חושש שאם ידעו שנכנס לכיתה בהפסקה, יחשדו בו שגנב את המחוגות. חיים מתלבט אם לספר לחבריו על כניסת חברו הטוב בעת ההפסקה לכיתה. הוא יודע שחובתו לדווח, אך מצד שני ברור לו שהדיווח יטיל חשד מייד בחברו הטוב.

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוזה, קשר חברתי / שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. מהי חברות בעיניכם? מהם גבולותיה? תנו דוגמאות.
2. מהי הלשנה בעיניכם?
3. כלפי מי יש לחיים מחויבות במקרה זה? (לדוגמה: לעצמו, לחברו, לחבריו לכיתה, לתפקידו כתורן)

4. איזו מן המחויבויות קודמת במקרה זה? נמקו.
5. האם העובדה שדני וחיים הם חברים טובים משפיעה על החלטתכם?
6. אם דני הלשין בעבר על חיים, האם זה היה משפיע על החלטתכם?
7. מה היה קורה לו כולם היו נמנעים מלדווח על עבירות של חברים טובים?

15. הדילמה של מר מישורי - בנושא איכות הסביבה (של"ח)

מר מישורי נע בעצבנות על כורסתו. בעוד מספר דקות תתכנס הוועדה הארצית לתכנון ובנייה, שבראשה הוא עומד בשנים האחרונות.

הוועדה עומדת להחליט אם לאשר בנייה של עשרות אלפי יחידות דיור בלב מישור החוף, כדי לקלוט את גלי העלייה העצומים שהגיעו ארצה, ולפתח מקומות תעסוקה נוספים עבור העולים. מר מישורי ידע שקולו יכריע בדיון. שלא כהרגלו הוא התלבט ממש עד הרגע האחרון. עולים חדשים עומדים על זכותם להתיישב ליד קרוביהם במרכז הארץ ובסמוך למקורות הפרנסה.

התאחדות הקבלנים לוחצת לאשר את הבנייה, שכן, המשק נמצא זה זמן רב במיתון עמוק ואבטלה.

ואכן, ככלכלן יודע מר מישורי כי מפעל בנייה עצום כזה עשוי להניע את גלגלי המשק ולהביא רווחה לאלפי משפחות העובדים ולרבבות משפחות נותני השירותים.

מצד שני, אנשי המשרד לאיכות הסביבה מתריעים כי רמת זיהום האוויר והמים במישור החוף כבר עברה את הקו האדום על פי תו התקן הבינלאומי, ונשקפת 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 אמור להכריע.

האם על מר מישורי להצביע בעד אישור הבנייה המוצעת - כן או לא?

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: זכויות האדם והאזרח (בין זכויות הפרט לזכויות כלל האזרחים), מצפון.

להלן שאלות הבהרה לסיוע בניהול הדיון

1. מהן זכויות הפרט במקרה זה?
2. למי יש זכויות העלולות להיפגע?
3. איזו זכות עדיפה במקרה זה? מדוע?
4. כלפי מי יש למר מישורי מחויבות?(לצורכי העולים החדשים, לערכי איכות החיים והסביבה) איזו מחויבות קודמת במקרה זה?
5. מה היה קורה לו כולם התעלמו ממפגעים סביבתיים?
6. מה היה קורה לו כולם התעלמו מהצרכים הלגיטימיים של כלל האזרחים?

16. מצדה - (של"ח)

לפניכם מהלך מלא של דיון בדילמה כחלק מפעילות חינוכית בשל"ח בנושא מצדה.

הקדמה

"כל השומע את סיפורה של מצדה נפעם מן העוצמה האצורה בסיפור הירואי וטרגי זה. השרידים והנוף מוסיפים לו ממד של אמינות ומציאותיות, ומייחדים אותו ממאות טרגדיות ספרותיות. הבה ננסה להתייחס לביקורנו 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 פותח מיכה לבנה את הדיון ב"משמעותה של מצדה עבורנו" - בספרו "מעוז אחרון" (משרד הביטחון ההוצאה לאור, שנת---- עמ' 195 - 198. לפני הדיון רצוי לקיים בירור בתוכני הנאום שמביא יוסף בן מתתיהו בשמו של אלעזר בן יאיר.

למנחה: הקרא בפני התלמידים את נאומו של אלעזר בן יאיר:

נאום אלעזר בן יאיר

הוי 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 למות 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 ומחמדי עינינו יחד. הן ייבצר מן האויבים להניא את עצתנו זאת, אף כי כל חפצם הוא לתופסנו חיים!

וגם מאתנו ייבצר לנצח אותם במלחמה. על כן תמותנה נא 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 אלי קבר, ולפני מותנו נשחית באש את הרכוש ואת המבצר. וידוע 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.

הוי מי, יתן מותנו כולנו, טרם ראו עינינו את העיר הקדושה ההיא נהרסה בידי האויבים, ואת היכל הקודש מחולל וניתף. והנה שעשעה את נפשנו תקווה, הנאה לאנשי חיל, אולי תמצא ידנו לקחת מאויבינו את נקמת ירושלים, ואחרי אשר נכזבה תוחלתנו והשאירה אותנו לבד בצרה גדולה, נמהר לבחור לנו מיתה יפה. נרחם על נפשותינו ועל נפשות עוללינו ונשינו בעוד לאל ידינו לרחם עליהם. הן למות נולדנו ולמות הולדנו את צאצאינו. ומן המוות לא יימלטו אף המאושרים בבני האדם. אולם חיי חרפה ועבדות ומנת הרואה בקלון אשתו ובניו - כל אלה הרעות לא נגזרו על האדם מבריתו, ורק ממורך לב נושאים האנשים את סבל הנוראות האלה, כי סירבו לבחור מוות בשעת הכושר.

והנה בגבורה וברוח נדיבה מרדנו ברומאים, וכאשר קראו לנו זה מקרוב להיכנע בפניהם ולהציל את נפשותנו, לא שמענו בקולם. ומי בקרבנו לא יבין את עצם עברתם, כאשר תמצא ידם לתפוס אותנו חיים? אוי לבני הנעורים, אשר יפרכו הייסורים הרבים את כל עלומיהם, אוי למלאי הימים, אשר יכשל כוח זקנתם לשאת את הצרות.

ראה יראה האחד בהילקח ממנו אשת נעוריו לחרפות ושמוע ישמע את קול בנו המשוע לעזרת אביו וידיו תהיינה אסורות ולא יהיה לו כח 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)

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

מהלך ההפעלה

שלב א' - במליאה

בירור הסוגיות לדין:

1. מה הם הערכים המתנגשים בסוגיה שעמדה לפני אחרוני הקנאים? חשוב לציין כי אין

לנו כל עדות שאלעזר בן יאיר התלבט בנושאים אלו. אך בעין

הקורא את הנאום ניתן לזהות דילמות אפשריות. גם אם לא היתה לאלעזר דילמה לבחור בין חיי עבדות למוות - עדיין זה הנושא לדיון.
2. מה הם הנימוקים שמעלה אלעזר בדבריו?

שלב ב' - אישי

כל משתתף יקרא את הדילמה שנית, ינקוט עמדה אישית יכתוב אותה וינמק את עמדתו.

שלב ג' בקבוצות קטנות

יש לחלק את המשתתפים לקבוצות בעלות דעה זהה (המחייבים והשוללים את החלטתו של אלעזר בקבוצות הומוגניות). בכל קבוצה יוצגו כל הנימוקים וחברי הקבוצה יגבשו שני נימוקים המקובלים עליהם (על כולם או על רובם), ואותם יציגו במליאה על גבי כרזות, כולל עמדת מיעוט.

שלב ד' - במליאה

נציגי הקבוצות ירשמו את נימוקיהם על גבי הלוח או על גיליון נייר.
יתנהל דיון סביב הנימוקים הרשומים בכרזות באמצעות השאלות הבאות:

1. כלפי מי ומה היתה לאלעזר מחויבות?
2. איזו מחויבות עדיפה בעיניכם יותר בסיפור זה של מצדה (מחויבות כלפי רעיון החירות שבשמו יצאו למרד, כלפי חבריו הלוחמים, כלפי בני משפחתו, כלפי העם היהודי כולו, כלפי מצוות היהדות וכו')?
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 והדגימו (האם בכל מקרה?)
6. לדעת אלעזר, עבדות תמיד גרועה ממוות! מה דעתכם על כך? האם בכל מקרה? נמקו ותנו דוגמאות.
7. לו היה מובטח שהמורדים לא יומתו, האם הייתם משנים את עמדתכם?
8. האם מקרה מצדה דומה למקרים אחרים בהיסטוריה? במה? האם ההכרעה היתה צריכה להיות שונה באותם מקרים? מדוע?
9. מה היה קורה אילו כולם נהגו כך במקרים דומים?
10. מה יכולה להיות המשמעות של מצדה עבורנו? נמקו.

17. לול או נול - הדילמה של חבר מושב

ראובן וייס הוא בן למשפחת חקלאים, דור שלישי במושבה. סבו עלה לארץ כחלוץ, והתיישב באזור בעודו מכוסה ביצות. בעמל דורות הוקם משק לתפארה ובו מטעים, לולים וגידולי ירקות. בשנים האחרונות מתעוררים קשיים כלכליים ובעיות בניהול המשק.

שכניו של ראובן, חברי המושב שגדלו עמו ונתקלו בבעיות דומות לשלו, החלו לשנות את אופי משקיהם ועיסוקיהם ולהקים מחסני ענק לאחסון סחורות לתעשייה זעירה. המושב משנה את דמותו. בכל צומת מופיעים שלטים המכוונים את הקונים והצרכנים לאתרי התעשייה והמכירות, במשך שבעה ימים בשבוע, והמקום הומה מתנועת כלי רכב רבים.

אשתו וילדיו של ראובן, שאינם מוצאים עניין בחקלאות, לוחצים עליו להפסיק לתחזק את המשק, הדורש עבודה מאומצת מכל בני המשפחה ואינו נותן תמורה נאותה.

בנו של ראובן סיים לאחרונה בהצלחה את לימודיו במכללת שנקר. הוא מעוניין לפתוח במקום מפעל טקסטיל לסריגת חולצות אמנותיות, אשר יעסיק את כל בני המשפחה ועשוי לשאת רווחים נאים. אל ראובן פנו משקיעים שונים בהצעות מפתות, העשויות לשפר את רמת החיים של המשפחה. ראובן מאמין כי על המדינה לצמצם את תלותה ביבוא תוצרת חקלאית, מסיבות כלכליות וביטחוניות, ולדאוג ל"ריאות ירוקות" שיתרמו לאיכות הסביבה.

ראובן עומד לפני ההחלטה הקשה: האם לשנות את אופי המשק או להמשיך ולקיים משק חקלאי ואורח חיים שהוא מאמין בו ועליו גדל.

**האם על ראובן לוותר על החקלאות לטובת ההצעות האחרות - כן או לא?
רשום שני נימוקים לחיזוק עמדתך**

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: זכויות האדם והאזרח, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. מהן זכויות האדם והאזרח במקרה זה?
2. כלפי מי יש לראובן מחויבות? איזו מחויבות עדיפה במקרה זה? (כלפי תפיסת עולמו כבן למשפחת חלוצים חקלאית, לבני משפחתו וצרכי פרנסתם, לאיכות הסביבה במושב שלו, למשק הישראלי...)
3. האם הפרט מחויב לוותר על רווחתו הכלכלית למען המדינה?

4. מה היה קורה לו כל פרט היה נוקט פעילות כלכלית ללא התחשבות בצורכי כלל האזרחים?

18. עמוס מרמת הגולן (מתוך: "הידברות" תשנ"ו)

עמוס, תושב רמת הגולן, נמנה עם הלוחמים ברמת הגולן. הוא בטוח כי הרמה חשובה מאוד לשמירה על ביטחון המדינה. לדעתו תהיה זו טעות חמורה לרדת מהרמה. עמוס רוצה לתת צ'אנס לשלום עם סוריה, אך הוא חושש ומתלבט. ביישובו מתארגנת קבוצת פעילים המתנגדים לנסיגה מרמת הגולן, והם מתכננים פעולות מחאה קיצוניות.

האם על עמוס להצטרף לקבוצה המתארגנת - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים חוק ומצפון.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו במהלך הדיון:

1. מהי בעיניכם המחויבות לביטחון המדינה?
2. לולא היה עמוס תושב הגולן, האם, לדעתכם, הכרעתו היתה אחרת?
3. כלפי מי יש לעמוס מחויבות? איזו מהן קודמת במקרה זה?
4. לו היו אלה פעולות מחאה לגיטימיות, האם הייתם משנים את עמדתכם?
5. לו היתה נשקפת סכנת חיים בפעולות המחאה, האם הייתם משנים את עמדתכם?
6. לו התארגנות מסוג זה היתה עבירה על החוק, האם הייתם משנים את עמדתכם?
7. מה היה קורה אילו כולם נהגו כך?

19. הדילמה של ליאת (מתוך: טוהר הבחינות תשס"ג)

ליאת ואסף חברים טובים. אסף מתקשה בלימודים. במשך כל שנת הלימודים סייעה ליאת לאסף בהכנת שיעורי הבית. הם התכוננו יחד לבחינות והכינו יחד שיעורים ועבודות. לקראת בחינת הבגרות ביקש אסף כי ליאת תשב בקרבת מקום, כדי שתוכל לסייע לו על ידי החלפת מחברות, פתקים וכו'. אסף הדגיש כי

הצלחת תוכניותיו בצבא קשורה בהצגת תעודת בגרות מלאה. למרות נקיפות המצפון סייעה ליאת לאסוף במקרים קודמים, והפעם חשובה לה במיוחד הצלחתו של אסף.
ליאת מתלבטת- האם עליה להיענות לבקשתו של אסף - כן או לא?
הבא שני נימוקים לחיזוק לעמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוק, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. כלפי מי יש לליאת מחויבות?
2. איזו מחויבות עדיפה במקרה זה?
3. מה לדעתכם היו רוצים ההורים של ליאת? של אסף? מדוע?
4. אילו אסף וליאת לא היו חברים טובים, האם הייתם משנים את דעתכם?
5. אילו סייע אסף לליאת בתחומים אחרים, האם הייתם משנים את דעתכם? מדוע?
6. אילו פגע הסיוע לאסף בהישגיה של ליאת האם הייתם משנים את דעתכם? מדוע?
7. האם הטיעון שהעלה אסף בעניין תוכניותיו בצבא - צריך להשפיע על החלטתה של ליאת? מדוע?
8. מה היה קורה אילו כולם נהגו כך - כמו אסף? כמו ליאת?

20. בית הספר לרפואה - מבחן של כבוד

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

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוק, חברות/שיכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדין:

1. האם הייתם משנים את עמדתכם הבחינה לא היתה חשובה כל כך? או אילו ערן היה תלמיד חלש, או בינוני?
2. מהי רמאות בעיניכם? מהי חברות? האם יש לה גבולות? מה הם?
3. האם ההצלחה היא ערך עליון? מדוע? תנו דוגמאות.
4. מי עלול לשלם את מחיר ההצלחה של הסטודנטים המעתיקים? מה עלולים להיות המחירים?
5. אילו האירוע היה מתרחש בבית הספר למשפטים? בבית הספר הגבוה להוראה? בבחינות הבגרות - האם הייתם משנים את עמדתכם?
6. מה היה קורה אילו כולם נהגו כך?

דילמות מתוך מקצועות ההוראה

21. האם לציית למשמעת קואליציונית? הדילמה של חבר הכנסת (אזרחות)

אסף הוא חבר כנסת מטעם מפלגת השלטון, שקמה לאחר מאמצים רבים, והיא 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 ל"משמעת הקואליציונית".

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

האם לדעתך על אסף להצביע בעד החוק המוצע - כן או לא?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: מצפון, חוזה, זכויות האדם והאזרח.

להלן 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 עדיפה במקרה זה?
4. האם תמיד עדיפה דעת המפלגה כגוף על דעתו האישית של חבר כנסת כפרט?
5. מה היה קורה למפלגות לו חבריהן לא היו שומרים על משמעת קואליציונית?
6. מה היה קורה לו חברי כנסת היו מצביעים תמיד בניגוד למצפונם?

22. כיצד על חברי כנסת להצביע? (אזרחות)

למנחה:

זהו נוסח שונה מהדרך הקלאסית של הצגת דילמה מוסרית לדיון. (ראה פרק ד')
הערכים המתנגשים הם: מצפון, קשר חברתי/שייכות, זכויות האדם והאזרח.

להלן ארבעה היגדים על הדרך שבה צריכים חברי הכנסת להצביע בכנסת.

עליך להתייחס אל כל היגד ולבחור באחת משלוש האפשרויות:

מסכים / לא מסכים / איני יודע.

סמן בעיגול את בחירתך והבא נימוק אחד או שניים לעמדתך.

1. על חבר הכנסת להצביע בעוד חוק שמפלגתו תומכת בו.

מסכים/ לא מסכים / לא יודע

נימוקים:

2. על חבר הכנסת להצביע על פי מצפונו ועל פי ערכים ועקרונות אוניברסליים

גם כאשר זה עמדתו מנוגדת אחרים במפלגתו.

מסכים/ לא מסכים / לא יודע

נימוקים:

3. על חבר הכנסת להצביע כפי שהבוחרים בו היו רוצים שיצביע.

מסכים/ לא מסכים / לא יודע

נימוקים:

4. על חבר הכנסת להצביע בעד חוק שהוא טוב למדינה כולה, גם אם החוק לא

יעזור הרבה לבוחרים בו.

מסכים/ לא מסכים / לא יודע

נימוקים:

להלן שאלות הבהרה, שיסייעו בניהול הדיון:

1. מהי חובת חבר הכנסת כנציג ציבור בעיניכם?

2. כלפי מי יש לחבר כנסת מחויבויות? (לדוגמה: מחויבות למדינה, לערכים שבהם הוא מאמין, לחבריו למפלגה)
3. מהן המחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה?
4. מה היה קורה לו חברי הכנסת היו מצביעים תמיד רק על פי רצון בוחריהם?
5. מה היה קורה לו נבחרו הציבור היו מצביעים תמיד רק על פי עמדתם האישית?

23. **הדילמה של הבוחר** (אזרחות) בארה"ב שובצה הדילמה בלימודי חברה

למנחה:

גם דילמה זו היא אלטרנטיבית בניסוחה ובדרך הצגתה לנוסח הקלאסי (ראה פרק ד')
לפניך שלוש טענות שמועמדים למועצת העיר עשויים להשתמש בהן בנאומי הבחירות שלהם.
קרא אותן בעיון, השב על השאלות הבאות ונמק את עמדתך:
איזו טענה היא המשכנעת ביותר לדעתך?
לאיזה 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 עבור בוחריו האזור שלו יותר מאשר לבוחריו אזור גם אחרים בעיר. זו הדרך היחידה לנהל את העיר כראוי - לדאוג 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 אתכם ואת הצרכים שלכם. אני מכיר אתכם, כי אני אחד מכם. אני מכיר את העדה שלנו ואת הדת שלנו ויודע כיצד חושבים אנשים כמונו וברמת הכנסה כשלנו. אם תצביעו עבורי, תוכלו להיות בטוחים שיהיה לכם ידיד הדואג לכם בעירייה".

למנחה:

במקרה זה מתנגשים הערכים: זכויות האדם והאזרח, מצפון, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון :

1. **מועמד א'** מדבר על עניינים ספציפיים ומבטיח הבטחות ספציפיות. האם על הבוחרים לחשוב בעיקר על הדברים הספציפיים שיעשה המועמד עבורם? מדוע?
2. **מועמד ב'** מדבר על ייצוג אינטרסים של העיר כולה. האם חלה על הבוחר חובה להתחשב בכך? מדוע?
3. **מועמד ג'** טוען, שהבוחרים צריכים להיות מיוצגים על ידי מישהו מבני קבוצתם השותף לרקע שלהם, לדאגותיהם ולחוויותיהם. האם טובה טענה זו מטענתו של מועמד ב'? מדוע?
4. מה היה קורה אילו האמין כל בוחר שרק מועמדים בעלי רקע דומה לשלו צריכים להיבחר למשרות ציבוריות?
5. האם זכאים הבוחרים לצפות לטובות אישיות בתמורה לבחירתם? מדוע?
6. מהם תפקידי הממשל? האם על הבוחרים לקחת בחשבון שאלה זו, כאשר הם מחליטים על תמיכה במועמדים למשרות ציבוריות?

24. הפגנת תלמידים (לימודי חברה, אזרחות)

דילמה זו, המבוססת על מקרה אמיתי שאירע בקהילה אמריקאית, נכללת שם

בתוכנית לימודי חברה

הגב' רייס היא, מורה למדעי החברה בכיתה י"ב. באישור הנהלת בית הספר, היא שיבצה בתוכנית הלימודים של כיתתה 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. מספר תלמידים החליטו לסייע לפנסיונרים לקבל נסיעה חופשית באוטובוסים. התלמידים סברו שהבקשה צודקת ופנו בבקשה לעירייה, שתסבסד את העלויות של חברת האוטובוסים בסעיף זה. התלמידים התגייסו למסע השכנוע. הם פנו לפוליטיקאים ולאנשי עסקים, וגם הופיעו בטלוויזיה. אולם ראשי הקהילה התעלמו מהתלמידים ומדרישותיהם. לאחר חודשים של תסכול גובר החליטו התלמידים לפתוח בפעולות מחאה. הם שכנעו מספר גדול של תלמידים להימנע משימוש בהסעות המיוחדות בית הספר ולהשתמש בתחבורה הציבורית. ביום ראשון של הפעולה הגיעו האוטובוסים, המיוחדים להסעת תלמידים, ריקים לבית הספר. להנהלת בית הספר הגיעו זרמו דיווחים שכל קווי האוטובוסים מלאים בתלמידים צוהלים. מנהל בית הספר הודיע לגב' רייס במכתב חריף כי פוליטיקאים דוחים מכל וכל את הפעולות שנקטו תלמידיה. הוא הורה לה לדרוש מ תלמידיה לחדול מיד מן החרם שהכריזו על ההסעות

ולהימנע מליצור עומס בקווי האוטובוסים בעיר. אם לא ייענו לדרישה, קבע המנהל, תנקוט ההנהלה צעדים נגדה ותפעל לפטר אותה.

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

למנחה:

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

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

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

25. הדילמה של טוביה החולב (ספרות) הדילמה מבוססת על הספר של שלום עליכם

ביצירה זו מתאהבת חוה היהודיה בפיידיקה הנוצרי. טוביה, אביה של חוה, הוא אדם דתי מאד, המתנגד לנישואי בתו לגוי. בתו חווה 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 לשמים) 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, לא!"

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: מצפון (אמונה דתית), קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

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

למנחה: ניתן לקרוא באוזני המשתתפים את הקטע במלואו לפני הדיון או אחריו.

* מומלץ לנהל דיון דומה על הדילמה של נח בסיפורו של ביאליק - "מאחורי הגדר".

26. הדילמה של ג'ימי וולס (ספרות)

על פי הסיפור הקצר של או הנרי - "מקץ עשרים שנה"

ג'ימי וולס ובוב הם ידידים מנוער, שדרכיהם נפרדו לפני עשרים שנה. אז, בפגישתם האחרונה 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 החשוך של הבניין. כאשר הצית האיש לעצמו סיגר, התברר לג'ימי כי זהו ידידו בוב, הפושע המבוקש על ידי המשטרה. ג'ימי, שבמשך השנים היה לשוטר מצטיין במשטרת ניו יורק, החליט לחזור לתחנת המשטרה ולשלוח שוטר בלבוש אזרחי על מנת לאסור את בוב ולהעביר לו את המסר כי חברו מן העבר 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 .**

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוק, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. מהי חברות בעיניכם?
2. מהי נאמנות לחבר בעיניכם? מהם גבולותיה?
3. האם ראוי לפעמים לחפות על חבר שפשע? אם כן, באילו מקרים? תנו דוגמאות.
4. מהי הלשנה בעיניכם?
5. כלפי מי יש לג'ימי מחויבויות בסיפור זה? אינו 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 לו ג'ימי לא היה שוטר?
8. מה היה קורה לחברה, לו שוטרים ועובדי ציבור אחרים היו נותנים יחס מיוחד לחבריהם שעברו על החוק?

מקבץ דילמות בתנ"ך

הצעה לשילוב דיוני דילמה בהוראת המקרא בבית הספר העל-יסודי

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 לשונית, אסתטית והיסטורית. יש ליצור גשר בין חיי האדם המודרני במדינת ישראל על בעיותיו ולבטיו לבין הכתוב במקרא.

שילוב דיוני דילמה במקצועות ההוראה, עשוי לסייע בהשגת מטרות אלו, לתרום לרענון ולגיוון ההוראה ולקידום התפתחותו המוסרית של התלמיד.

בדרך של דיון בדילמות אפשר להדגים את הקשר בין המצבים של עימות ערכי בחיינו היומיומיים לבין הכתוב במקרא. הניסיונות המועטים שעשו מחנכים, שהשתתפו בקורס לניהול דיוני דילמה, הראו כי השיטה קירבה את הסיטואציה המקראית אל התלמידים.

יש לזכור כי שימוש רצוף באותה שיטה עלול לשעמם ולעצור את החשיבה, על כן אל למורה לעסוק ביותר מ- 4-5 דילמות במשך שנת לימודים אחת. את הדילמות יבחר בהתאם לחומר הלימודים ולמבחר הדילמות שעומד לרשותו. ברור שהמורה יכול לחבר דילמות בעצמו.

לפניכם מבחר דילמות לדוגמה:

27. הדילמה של יעקב

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

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

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: אמת, חוק, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. אילו היה יעקב בטוח שבנימין יחזור בשלום, האם הייתם משנים את עמדתכם?
2. אילו הרעב לא היה "רעב עד מוות", האם הייתם משנים את החלטתכם?
3. אילו שמעון לא היה נשאר במצרים, האם הייתם משנים את עמדתכם?
4. האם דעתו של בנימין בעד או נגד ההליכה למצרים תשנה את עמדתכם?
5. אילו היו ליעקב בנים נוספים מרחל, האם הייתם משנים את עמדתכם?
6. מה, לדעתכם, היתה רוצה רחל שהוא יעשה?
7. כלפי מי יש ליעקב מחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה?
8. לו יעקב היה יודע ששמעון אינו תומך בשליחת בנימין, האם הייתם משנים את עמדתכם?

28. דילמה של חייל בצבא דוד

יאיר, חייל בצבאו של דוד, ברח עם דוד מירושלים לאחר שהגיעה הידיעה על מרד אבשלום, וראה 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. זאת ועוד, יאיר שמע את הבטחת יואב לגמול כספי שיינתן לפוגע באבשלום. מצד שני, הוא שמע את הוראת דוד: "לאט לי לנער לאבשלום", והוא יודע שלדוד ייגרם צער רב אם יפגעו בבנו.

האם עליו להרוג את אבשלום - כן או לא? מדוע?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמךך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חיים, חוק.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו במהלך הדין:

1. אילו לא היה פרס על "ראש אבשלום" האם הייתם משנים את החלטתכם?
2. אילו היה פרס גדול מיוחד, הייתם משנים את עמדתכם?
3. אילו איים דוד בעונש על הפוגע באבשלום, האם הייתם משנים את החלטתכם?
4. האם מוצדק אי פעם להרוג?
5. האם בכל מקרה יש לציית לחוק המלך? ולחוק אחר? מה היה קורה אילו כולם נהגו כך?
6. כלפי מי יש ליאיר מחויבויות? מהן המחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה?
7. מהו מרד בעיניכם?
8. איך זה מתקשר למקרה זה?

29. מרד אבשלום

איתי נושל מירושת אביו על ידי אחיו ופנה לעזרת הערכאות המשפחתיות, אולם לא מצא אוזן קשבת. לאיתי הרגשה שאין משפט צדק בארץ. הוא בא לירושלים בתקווה למצוא משפט צדק. בשערי העיר ירושלים הוא פגש את אבשלום שאמר לו: "דבריך טובים ונכונים ושומע אין לך מאת המלך... מי ישימני שופט בארץ ועלי יביא כל איש אשר יהי לו ריב ומשפט והצדקתיו" (שמואל ב' ט"ו 3-4).

איתי ידע על משפטים נוספים שבהם לא נעשה צדק. התעורר אצלו הספק, אם לשלטון שאינו מבוסס על משפט צדק יש זכות קיום. הרהורים שונים התרוצצו במוחו של איתי, והוא שקל להצטרף לתומכים באבשלום המתכנן מרד. האם עליו להצטרף למורדים - כן או לא? מדוע?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חיים, חוק, מצפון.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו בניהול הדיון:

1. אילו ידעתם מראש אם המרד יצליח או ייכשל, מה היתה החלטתכם?
2. לו ידעתם אם בני משפחתו של איתי יצטרפו או לא יצטרפו למרד, האם הייתם משנים את עמדתכם?
3. אם משמעות המשפט "כל איש אשר יהיו לו ריב ומשפט והצדקתיו" הוא אצדיק כל אחד, האם על איתי להצטרף למרד או לא?
4. אילו משמעות המשפט הזה היתה: אצדיק רק את הצדיק, האם הייתם משנים את עמדתכם?
5. מה היו בני משפחתו של איתי או תושבי כפרו, רוצים שהוא יעשה?
6. אילו לא איתי קופח אלא בן משפחה, חבר, שכן, מישהו לא מוכר לו או שונאו, האם הייתם משנים את עמדתכם? (רצוי להתייחס בנפרד לכל אחת מהאפשרויות לפי הסדר הבא: בן משפחה, חבר, שכן ושונאו).
7. מה היה קורה לחברה אילו כל אחד היה מחליט מתי לעבור על החוק?
8. מרידה בשלטון היא עבירה על החוק, האם לכן אינה מוצדקת? באילו מקרים כן ובאילו מקרים לא?

30. הדילמה של פרץ - "ויהי בימי ירבעם"

פרץ גר בהרי אפרים. שליחיו של ירבעם הגיעו אליו פעמים אחדות ודיברו על לבו שיצטרף להכנת המרד בבית דוד.

פרץ ידע שלא קיבל את תפקיד שר האלף בצבאו של דוד מכיוון שלא היה משבט יהודה וחש מקופח.

פרץ ראה כעת סיכוי לקבל תפקיד שכה רצה.

פרץ רגז על כך שמלך של כל ישראל הפלה לטובה את מקורביו, בני שבט, ולא הפקיד בידי בני השבטים האחרים שום עמדות מפתח, עם זאת, הוא חשש שמרד יביא לחלוקת הממלכה ולהחלשתה בהתמודדות עם אויבים שמסביב.

**פרץ מתלבט - האם עליו להצטרף למרד- כן או לא? מדוע?
הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.**

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חוק, קשר חברת / שייכות, חירויות הפרט.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו במהלך הדיון:

1. אילו קיבל פרץ את תפקיד שר האלף, אך היו יודעים לו מקרים אחרים של קיפוח, האם היה עליו להצטרף למרד או לא?
2. אילו ידעתם שפרץ לא ייענש, האם הייתם משנים את עמדתכם?
3. אם כל אנשי הכפר, המשפחה, יצטרפו למרד, או אם איש מהם לא יצטרף, האם ישפיע הדבר על עמדתכם?
4. לו הצטרפות למרד לא היתה משפרת את מעמדו של פרץ, האם הייתם משנים את עמדתכם?
5. הצטרפות למרד היא עבירה על החוק. האם מוצדק לפעמים לעבור על החוק?
6. מה היה קורה אילו כל אחד היה מחליט לעבור על החוק ברגע שנראה לו?
7. מהן חובותיו של אזרח אחראי? כיצד זה קשור למקרה זה?

31. הדילמה של חנניה - האם להצטרף למרד?

חנניה היה איכר שגר ברמת מנשה, עבד בחריצות ובתבונה, אך פירנס את משפחתו בדוחק גדול, כי אדמתו לא היתה מן הפוריות ביותר. בנו הבכור נשלח לצור לעבוד שם בהכנת חומרי בניין לבית ה' ולבית המלך. בית המלוכה תבע מסיים כבדים.

שכניו של חנניה דנו באפשרות להמליך את ירבעם, שהבטיח הקלות במיסים והתחשבות רבה יותר בצורכיהם של יושבי הר אפרים והרי מנשה. חנניה התלבט - הוא חשש שמרידה בבית דוד עלולה להיות ראשית הסוף של הממלכה המאוחדת החזקה, דהיינו ראשית הסוף לעצמאות של בני ישראל.

האם על חנניה להצטרף למורדים - כן או לא? מדוע?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

32. הדילמה של חושי - מרד בשלטון בית דוד

חושי לא היה מרוצה מצורת השלטון של בית דוד, מהפאר בירושלים, מריבוי הנשים בארמון המלך, מאלילים רבים שקיבלו מעמד רשמי בירושלים. הוא היה משוכנע שהעם צריך לפעול לשינוי אופיו של השלטון, כי רבה השחיתות.

חושי שמע את נבואתו של אחיה השילוני לירבעם על חלוקת הממלכה והוזמן להצטרף לאנשיו של ירבעם, אבל הוא מאוד התלבט וחשש שפגיעה באחדות העם ובאיחודה של הממלכה עלולים להוליך להכחדה של הממלכה, אך גם המשך השלטון של בית דוד עלול להביא לאותן תוצאות.

האם עליו להצטרף למורדים - כן או לא? מדוע?

למנחה:

בדילמות אלו מתנגשים הערכים: חוק, מצפון, חירויות הפרט.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו במהלך הדיון (בשתי הדילמות):

1. לו בני כפרו, משפחתו, היו מתנגדים להצטרף למורדים, או מצטרפים אליהם, האם הדבר משפיע על החלטתכם?
2. מרידה היא עבירה על החוק! האם מוצדק לפעמים לעבור על החוק?
3. האם תוכלו לתאר סיטואציות שבהן מוצדקת מרידה בשלטון (או במלך)?

4. מה היה קורה לחברה אילו כל אחד היה מחליט למרוד או להתנגד לחוק ברגע שנוח לו?
5. כלפי מי יש לחנניה / לחושי מחויבויות? מה הן? איזו מהן קודמת במקרה זה?

33. הדילמה של חנן - במצור על ירושלים

חנן חי בירושלים בימי צדקיהו. ירושלים היתה במצור, רבים מתו ברעב. הוא היה ממונה על מגיני שער העיר. הוא שמע את נבואת הנביא המבטיחה חיים לנכנעים לבבל. הוא חרד לשלום אנשי ביתו ולא האמין בניצחונה של יהודה על בבל. אשתו הפצירה בו לערוק מהצבא, לצאת יחד עמה ועם הילדים מהעיר ולהתמסר לבבלים הצרים על העיר ובדרך זו להציל את נפשם. לחנן ברור שכל הערוק מהמערכה מקרב את קיצה של ירושלים, וכל הנשארים בירושלים צפויים, לפי נבואת ירמיהו, למות ברעב, בדבר או בחרב הבבלים (ירמיהו ל"ח, 2) ובמקרה הטוב יוגלו מארצם. חנן התלבט, האם להמשיך להילחם כמצוות המלך או להיכנע או לערוק, כמצוות הנביא.

האם עליו לערוק מהצבא - כן או לא? מדוע?

הבא שני נימוקים לחיזוק עמדתך.

למנחה:

בדילמה זו מתנגשים הערכים: חוק, מצפון, קשר חברתי/שייכות.

להלן שאלות הבהרה שיסייעו במהלך הדיון:

1. כלפי מי יש לחנן מחויבויות? איזו מהן קודמת במקרה זה?
2. מהי עריקה בעיניכם?
3. מהן חובותיו של חייל במקרה כזה?
4. האם דברי האשה והילדים צריכים להשפיע על החלטתו? מדוע?
5. עריקה היא עבירה על החוק. האם היא אסורה בכל מקרה? מדוע?
6. מה היה קורה אילו כולם נהגו כך?
7. האם לדעתכם התכוון ירמיהו להטיף לעריקת יחידים? נמקו את עמדתכם.

דילמות באתר האינטרנט של מינהל חברה ונוער

במהלך השנים נעשה שימוש בדילמות מוסריות ככלי לדיון בנושאים חברתיים ערכיים מגוונים, תוכלו למצוא מבחר מדילמות אלו באתר האינטרנט של מינהל חברה ונוער <http://noar.education.gov.il>.
האתר מתעדכן באופן שוטף על כן מומלץ להיכנס לאתר, למאגר ההפעלות ולהקליד אחת ממילות המפתח: דילמה /דילמות/דילמה מוסרית.

להלן דוגמאות ממבחר נושאים:

- [חבלה ברשת](#) - דילמה מוסרית לנוכח עבירות מוסריות באינטרנט
- [לספר או לא לספר? זאת השאלה](#) - על אלימות בבית הספר
- [נשרפי אופראן- דילמה של יהודי העיר אופרן שבמרקו](#): להתאסלם או לא?
- [לאן? דילמה של ניצולי השואה](#)
- [ביחד או לחוד](#) - דילמות של דמויות בציונות הדתית
- [דילמה בניווט](#) - הכנה לצה"ל
- [פרופיל קרבי](#) - מבחר דילמות, הכנה לצה"ל
- [נורמות במבחן](#) - הכנה לצה"ל
- [שימור מול פיתוח](#) - איכות הסביבה, מתוך התוכנית " לחיות ביפה "

פרק ד'

תוכן העיניים:

פרק ד' - כיצד לכתוב דילמות?

נספחים להעשרה העמקה ותרגול

נספח מס' 1 - הראיון האישי

נספח מס' 2 - רמות ושלים בסולם קולברג

נספח מס' 3 - תרגול שאלות לפי "הדילמה של שרון"

נספח מס' 4 - כלים למשוב ולהערכה עצמית

כיצד לכתוב דילמות?

כהכנה לכתיבת דילמות מוסריות חשוב להכיר את ממצאי המחקר של קולברג בפסיכולוגיה ההתפתחותית, שעליהם מבוססים דיוני דילמה. רצוי שלכותבים יהיה ניסיון אישי בניהול דיונים בדילמות מוסריות בקבוצות.

להלן הנחיות וכללים לכתיבת דילמות

הכתיבה עצמה דורשת בהירות לשון וצמידות לכללים פשוטים אחדים, והם:

- יש לברר מי היא **אוכלוסיית היעד** כדי להתאים את האירוע לרמת ההבנה של רוב המשתתפים בדיון.
- בכל דילמה על הגיבור להתלבט בבעיה הדורשת הכרעה בין ערכים. בדילמות על פי קולברג-פנטון מוצגת התנגשות בין שניים עד שלושה מהנושאים הבאים: **אמת, סמכות, שייכות, חירויות הפרט, חוק, חיים, חוזה, מצפון, רכוש, עונש.**
- יש לשמור על פשטות הדילמה. רצוי שמספר ה"שחקנים" בסיפור לא יעלה על שלושה. אין לכלול מידע מיותר, כגון: תאריכים, יום בשבוע ופרטים שאינם קשורים לדילמה עצמה. חשוב להשתמש בלשון פשוטה וממצה.

- נושאי הדיון יהיו רלוונטיים למשתתפים אך היפותטיים, כך שהמעורבות הרגשית לא תהיה גבוהה מדי. ניטרליות מסוימת מסייעת לקיים דיון עקרוני ולשקול מהו הפתרון הראוי מבחינה מוסרית.
- ניתן לבחור דילמות מבין עניינים שעל סדר היום הציבורי, מחיי היום יום בבית הספר וממקצועות כגון: ספרות, היסטוריה, אזרחות, תנ"ך, לימודי א"י, איכות הסביבה, מדעי החיים ועוד.
- מאחר שמטרת דיוני הדילמה היא ללבן עם התלמידים נושאים הקשורים בצדק ובהוגנות, אין הדילמות עוסקות בעניינים של טעם, אסתטיקה או אופנת לבוש. לעיסוק בעניינים אלו ניתן להשתמש במתודות ובכלים אחרים.
- חשוב שהנושא יעורר מחלוקת או אי-הסכמה לגבי הפעולה הראויה שעל הגיבור לעשות. כאשר המשתתפים חולקים על הפעולה הראויה, מתעורר ויכוח היוצר מעורבות רבה. עם זאת חשוב לציין כי דיון פורה יכול להיווצר גם כאשר יש הסכמה על הפעולה, אך ישנם חילוקי דעות סביב הנימוקים מדוע יש לנקוט בפעולה מסוימת.
- דילמה מסתיימת בשאלה: האם על הגיבור לנקוט פעולה מסוימת – כן, או לא?
- על המשתתפים להחליט מהי הפעולה הראויה ולנמק את בחירתם. אין לשאול מה על הגיבור לעשות. שאלה זו כללית מדי, והמשתתפים עשויים להעלות הצעות שירחיקו אותם מהדיון הערכי הממוקד בדילמה.

הכנת השאלות לדיון

במרכז הדיון בדילמה עומד בשלב הדיון במליאה, המתנהל סביב שאלות הבהרה. מטרת דיוני הדילמה היא לעורר את המשתתפים לחשיבה על בסיס ערכי ולסייע בפיתוח החשיבה המוסרית שלהם. למנחה הדיון שתפקיד מרכזי בהפניית תשומת הלב להיבטים מגוונים של הקונפליקט המוסרי, תוך שימוש בשאלות סוקרטיות המובילות לחשיבה מורכבת יותר מזו שמפעיל המתדיין במפגש הראשון שלו עם המצב הקונפליקטואלי. 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 לבירור העובדות המופיעות בדילמה. שאלות אלו יוצגו במליאה בשלב הראשון, לפני נקיטת העמדה על ידי המשתתפים, על מנת להבטיח שנסיבות הדילמה ומהות הקונפליקט ברורות להם.

2. שאלות הבהרה לדין במליאה. (ראה עמוד 22)

שלב זה אין לחזור על השאלות לבירור העובדות, שנשאלו עם הצגת הדילמה. זהו השלב לדין מעמיק בנושאים המרכזיים של ההתלבטות המוסרית. לעתים מתעורר ממד רגשי אקטואלי העלול להסיט את הדין לנושאים אחרים שאינם במרכז הדילמה. השאלות המוכנות מסייעות למנחה להישאר ממוקד. עם זאת ברור שבמהלך הדין עשוי לעלות צורך להוסיף שאלות, בהתאם להתפתחות הדין.

הערכת הדילמה

כמה ממדים להערכה:

- האם הנושא רלוונטי לאוכלוסיית היעד? האם הסיפור הוא היפותטי?
 - האם בדילמה יש התנגשות בין 2-3 ערכים מוסריים?
 - האם נעשה שימוש במגוון של שאלות הבהרה.
- כדי לאפשר הפקת לקחים מההתנסות בדין בדילמה, מומלץ להסתייע במנחה הסדנה בהשתלמות או בעמית לעבודה שיצפה במהלך. לאחר ההנחיה תתקיים שיחת משוב רפלקטיבית ובמידת הצורך תעוצב הדילמה מחדש.

להלן כמה תבניות נפוצות לניסוח דילמות לדין

הדילמה הקלאסית

מורכבת מסיפור קצר, הממוקד בגיבור שיש לו קונפליקט מוסרי. הסיפור מתאר את העובדות והנסיבות שיצרו את הדילמה, הדורשת הכרעה בין שני ערכים מוסריים או יותר. התיאור מסתיים בשאלה: האם על הגיבור לפעול באופן מסוים (המוצג במפורש) - כן או לא? לאחר נקיטת העמדה מתבקשים הנשאלים לנמק את עמדתם. זהו המודל הנפוץ ביותר וה"ידידותי" ביותר לשימוש.

לשם גיוון, להלן כמה צורות חלופיות להצגת דילמה מוסרית:

דילמה הפותחת בהצגת בעיה

"כיצד על חברי הכנסת להצביע?" (ראה במקבץ הדילמות בפרק ג', דילמה מספר 23).
דילמות מסוג זה חושפות בפני המשתתף מבחר טיעונים מוסריים, 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 בטיעונים **משלבי חשיבה עוקבים** ולאתגר את המשתתפים בדיון באמצעות טיעונים משלבים גבוהים יותר.

דילמה המציגה מצב וארבע המלצות שונות כיצד לנהוג

"הדילמה של הבוחר" (ראה במקבץ הדילמות בפרק ג', דילמה מספר 24).
כל המלצה מנוסחת לאור אחד מהשלבים בסולם קולברג. על כל משתתף לבחור בהמלצה המועדפת בעיניו ולנמק את עמדתו.

דילמות אלה 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. עיון בהמלצות השונות בשלב האישי עשוי לסייע במהלך הדיון במליאה ולתרום להעלאת טיעונים משלבים גבוהים יותר בסולם קולברג.

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.

נספחים להעשרה, העמקה ותרגול

[נספח מס' 1](#) - הריאיון האישי

[נספח מס' 2](#) - רמות ושלבים בסולם קולברג

[נספח מס' 3](#) - תרגול שאלות לפי "הדילמה של שרון"

[נספח מס' 4](#) - כלים למשוב ולהערכה עצמית

דרכי ניהול הריאיון

רקע תיאורטי

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

משתלמים ציינו כי ניהול ריאיון בפועל, יצר חוויה לימודית וסייע להם להבין טוב יותר את התיאוריה של קולברג (למידה תוך התנסות).

למרות שהריאיון היה כלי אבחון במחקר, חשוב להדגיש כי **ממצאי הריאיון** 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 לראיין את הנבדק בכמה דילמות שבהן מתנגשים ערכים שונים.

לפניכם הדילמה של היינץ, המוצגת בצורת סיפור, ובעקבותיו סדרה של שאלות. על המראיין להבחין בהבדל 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 אותו מהם נימוקיו (לחזור ולשאול "מדוע").

הנחיות למראיין

הכנה לריאיון: בחירת המראיין/ת

במידת האפשר יבחר המראיין אדם בגיל הקבוצה שאותה הוא מנחה, המוכן להקדיש כעשרים דקות מזמנו לצורך הריאיון.

הכנת המראיין

יש להסביר למראיין את הצורה הכללית של הריאיון ולהבהיר לו היטב שאין מדובר במבחן שציון בציודו. כדאי לספר לו כי המראיין משתתף בקורס לניהול דיוני דילמה וכי זהו תרגיל שאותו הוא התבקש לבצע. יש לבקש רשות לרשום את התשובות ולדווח עליהן בקורס, בעילום שם, כמובן .

מהלך הריאיון:

המראיין יקרא את הדילמה ויוודא שהיא ברורה למראיין. את התשובות ירשום המראיין בזמן שהמראיין יענה על השאלות. אין לדחות את הרישום עד לתום הריאיון, וזאת כדי להבטיח שמירה על הניסוח המדויק של הדברים. ניתן להיעזר ברשמקול. לעתים קרובות אין הנבדקים, בייחוד הצעירים שבהם, מבינים את השאלות, כשהם קוראים אותן מתוך טופס השאלון. 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.

לדוגמה:

שאלת המראיין:

מדוע צריכים בני אדם, בדרך כלל, לעשות ככל יכולתם כדי להימנע מעבירה על החוק?

תשובה אפשרית:

זה נכון, ככה. אתה יודע. בעצם, אני לא בטוח.

ניסוח אחר של השאלה:

האם אתה חושב, שחשוב לציית לחוק?

תשובה: כן.

שאלה: מדוע?

תשובה: כי אם לא תציית, יכלאו אותך בבית סוהר.

יש להשתמש בשאלות הבהרה כדי לעודד את הנבדקים לנמק את עמדתם. את עמדתם. השאלה שתופיע לעתים קרובות ביותר היא "מדוע?" (מדוע? מדוע נכון לעשות כך? מדוע זו חובתו?) שאלת ה"מדוע" חשובה, כי במקרים רבים תגובתו הראשונית של הנבדק על השאלה היא מעורפלת.

לדוגמה:

שאלת מראיין: מדוע חייבים לקיים הבטחה?

תשובה: כי אם אתה מפר הבטחה, אתה הורס את האמון שהזולת רחש לך.

שאלה: מדוע זה חשוב?

תשובה: כי אותו אדם עשוי לעשות לך טובה בזמן כלשהו. תגובתו הראשונית של הנבדק נראתה כאילו משלב 3 (תפיסה נורמטיבית- אין להפר הבטחות). אבל כשנשאל מדוע חשוב האמון בין בני אדם, תגובתו היתה משלב 2 (שיקולי כדאיות).

שאלות טובות אחרות להבהרת עמדת המרואיין הן:

"למה אתה מתכוון?", "אולי תוכל להסביר זאת יותר?", "מה כוונתך במילים: אמון, צדק, ידידות?" יש להפסיק לבקש נימוקים כאשר המרואיין אינו מוסיף מידע חדש בתשובותיו. יש לוודא שהנבדק מתמקד במה שאדם צריך לעשות במקרה כזה (מה שראוי) ולא במה שלדעתו יעשה (ניבוי).

לדוגמה:

שאלת מראיין: האם על היינץ לגנוב את התרופה?

תשובה: כן.

שאלה: מדוע?

תשובה: אני לא יודע. אני לא חושב שמותר לגנוב, אבל אילו הייתי אני במקומו, הייתי גונב.

שאלה: אתה אומר, שאינך חושב שמותר לגנוב. מדוע לא?

תשובה: טוב, אסור לגנוב. יש חוק נגד גניבה, אזרחים טובים צריכים

תמיד לציית לחוק.

שאלה: מדוע?

תשובה: אם כל אחד יעבור על החוקים כשנוח לו, החברה תתפרק.

התשובה לשאלה הראשונה דנה בפעולה שעל היינץ לנקוט. בהמשך נדרש המרואיין להתרכז בנימוקים.

אין לחזור על תגובת הנבדק בניסוח משלך, אין להציע לו אלטרנטיבות או לשים מילים בפיו. אין להציע ניסוח מחודש על ידי שאלות, כגון: "אם כן, אתה חושב שעליו...", "אתה מתכוון שהיה עליו...", "אתה אומר ש...".

דוגמה:

שאלה: מה גרוע יותר, לתת למישהו למות או לגנוב?

תשובה: לתת למישהו למות.

שאלה: מדוע?

תשובה : מפני שגניבה היא רק עבירה על החוק, וחוקים הם מעשי ידי אדם. ואילו המוות הוא הרבה יותר מזה, אין זה מעשי ידי אדם, זה מאורע רוחני וגם גופני. אם מישהו מת, זה מטריד את הרגשות של אנשים אחרים.

שאלה: האם אתה אומר, שהחיים הם קדושים?

תשובה: כן.

במקרה הזה המראיין שם מילים בפי המרואיין.

יש להימנע מלדחוק במרואיין יותר מדי, כאשר אין לו תשובה, נימוק או הסבר. אם המרואיין אינו עונה על שאלה מסוימת ויש למראיין הרגשה שהוא חש לא נח עקב כך, יש לאפשר לו לחשוב קמעה, אבל לא לדחוק בו לענות אם אינו משיב בעצמו. ילדים עלולים להרגיש חסרי אונים מול שאלה שהיא מעבר להבנתם. למשל, השאלה "מה אומרות לך המילים מוסר או מוסריות?" לא תעורר כל תגובה אצל ילד בן עשר. שאלות כאלה נועדו לבדוק שלבי חשיבה גבוהים יותר.

16 פס ריאיון

גיל הנבדק: _____

שם המראיין: _____

הדילמה של היינץ

באירופה חלתה אשה במחלה קשה. סוג מיוחד של סרטן, והיתה קרובה למות. לדעת הרופאים תרופה מסוימת אחת היתה עשויה להציל את חייה. תרופה זו היתה סוג של רדיום, שגילה זה עתה רוקח באותה עיר. הכנת התרופה לא היתה אמנם יקרה, אבל הרוקח דרש תמורתה פי עשרה ממחיר העלות שלה. הרדיום עלה לו 200 דולר, ואילו הוא דרש 2000 דולר תמורת מנה קטנה של התרופה. בעלה של החולה, היינץ, פנה לכל מכריו וביקש ללוות מהם כסף, אבל הוא הצליח לגייס רק את 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 ייאוש, 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 היא חיה ביתית שהיינץ אוהב, האם עליו לגנוב את התרופה כדי להציל את החיה? מדוע?
5. מדוע על בני אדם לעשות ככל יכולתם להצלת חיי זולתם?

6. לדעת היינץ, הגניבה היא עבירה על החוק. האם בשל כך זה בלתי מוסרי לגנוב?
מדוע?
7. מדוע על בני אדם לעשות, בדרך כלל, הכל כדי להימנע מעבירה על החוק?
8. איך עיקרון זה מתקשר למקרה של היינץ?

נספח מס' 2:

חזרה לנספחים

רמות ושלבים בסולם קולברג

המאמר שבמבוא לחוברת והתרגילים המשולבים להלן נועדו לעזור למשתתפים ללמוד יותר על הרמות והשלבים שאיבחנו קולברג ולסייע בניהול דיונים בדילמות מוסריות. מהמחקרים של קולברג ועמיתיו עולה כי קונפליקטים קוגניטיביים מסייעים להתפתחות החשיבה המוסרית ולעלייה בשלבי החשיבה המוסרית. דיוני דילמה גורמים לערעור "האיזון הקוגניטיבי" (פיאזה) אצל המשתתפים. שאלות הבהרה, שהמנחה שואל במהלך הדיון, מעמתות אותם עם טיעונים משלבי חשיבה גבוהים יותר ומסייעות להם לבחון את טיעוניהם מחדש.

אין המנחים זקוקים לשליטה מלאה ומדויקת בזיהוי שלבי החשיבה של המשתתפים כדי לנהל דיונים מוצלחים.

התמצאות כללית, בעיקר בשלבי חשיבה 2-3-4, יספיקו.

לפניכם תרגיל להבהרה נוספת של הרמות והשלבים בחשיבה מוסרית:
מנחה הסדנה יחלק למשתתפים דילמה מתוך מקבץ הדילמות שבפרק ג' ויבקש מהם לנסח נימוקים מכל רמה ושלב חשיבה.

שלוש הרמות בשיפוט מוסרי

קולברג איבחנו במחקריו שישה שלבים בחשיבה מוסרית ואותם חילק לשלוש רמות.

א. הרמה הקדם-קונוונציונלית

זו הרמה של רוב הילדים מתחת לגיל עשר ושל מתבגרים ומבוגרים מעטים. היא נקראת קדם-קונוונציונלית, מפני שברמה זו אין עדות להערכה או להבנה של כללים חברתיים ושל מוסכמות חברתיות.

מהו המעשה הראוי? המעשה הראוי הוא זה ששומר על הכללים.

בשלב זה תואר "טוב" או "רע" הוא תווית המודבקת **למעשה**, בלי להתחשב **במניעי** האדם. ה"ראוי" מוגבל לקיום כללים או פקודות, שמאחוריהם כוח ועונש, ולשמירה על האינטרסים של ה"אני" או של הקרובים אליו. מי שחושב ברמה זו סבור, שכללים וציפיות חברתיים באים מחוץ ל"אני".

להלן דוגמה מריאיון:

שאלה: האם יש לספר לאב על המעשה האסור שעשה האח?

תשובה: "מצד אחד יהיה נכון לספר לאבא, כי אחרת הוא יכה אותי על שתיקתי, ומצד שני, זה לא יהיה נכון, מפני שאחי יכה אותי, אם אספר!" (שלב 1)

דוגמה נוספת לחשיבה קדם-קונוונציונלית יש בתשובה אחרת על אותה שאלה:

"אם גם אחיך לא סיפר עליך, אסור גם לך לספר, אבל אם אחיך סיפר לאבא עליך, גם עליך לספר עליו לאבא". (שלב 2)

בשתי הדוגמאות האלה נקבע הצעד הנכון על פי התוצאות - במקרה הראשון: השאיפה להימנע מעונש, ובמקרה השני: השאיפה לעשיית טובה הדדית.

תרגיל: חבר נימוקים משלב 1 - 2 לדילמה של היינץ

ב. הרמה הקונוונציונלית

חלק מהמתבגרים, ורוב המבוגרים בחברתנו, שוקלים ושופטים ברמה הקונוונציונלית. רמה זו מתייחסת לציפיות של קבוצות חברתיות או של החברה בכלל.

מהו המעשה הראוי ברמה זו? המעשה הראוי פירושו הקפדה על שמירת כללים וחוקים ועל התייחסות לציפיות של החברה בכלל או של קבוצה קטנה יותר, כגון: בני דת אחת או קבוצה פוליטית.

הסיבות לעשיית המעשה הראוי כוללות נאמנות לאנשים ולקבוצה, דאגה לשלומם של אחרים ודאגה לטובת החברה. ברמה זו, ההיענות לציפיות החברה היא יותר מציות גרידא, כי היא לוקחת בחשבון את ציפיותיהם וצורכיהם של אנשים אחרים לפי נורמות כלליות המקובלות

בחברה. הראוי נקבע לעתים קרובות על פי מה שנחשב "יפה", מקובל, או: "נחמד", או: "מה שהיה צריך לעשות כל חבר", או: "ראוי הוא מה שקובע החוק".

דוגמה לחשיבה קונוונציונלית:

שאלת מנחה דיון: אם אחיו סיפר לו בסוד על המעשה האסור, האם עליו לספר לאב?
תשובה: עלי לחשוב על אחי, אבל יותר חשוב לי להיות בן טוב. אבי עשה כל כך הרבה בשבילי. אילולא סיפרתי לו, היה לי מצפון לא נקי כלפי אבי יותר מאשר כלפי אחי (כי הייתי מועל באמון שאבי נותן בי). אחי היה מבין אותי, כי גם הוא קיבל מאבא כל כך הרבה. (שלב 3)

בדוגמה זו אין הילד מוטרד מן העונש או מההדדיות ב"עשיית טובות" – מה שמעניין אותו יותר הוא להיות בן טוב, והוא סומך על כך, שאחיו יבין את חשיבתו ה"טובה". חשיבה קונוונציונלית תכלול גם את האמונה, שכל הילדים צריכים לספר להוריהם כל מה שהם יודעים, ואילולא עשו כך, הכל היה "מתפרק". במובן זה, חשובים להם הכללים והחוקים יותר מבני אדם בודדים, לפיכך יש להגן על הכללים ולכבד אותם (שלב 4).

תרגיל: חבר נימוקים לדילמה של היינץ משלבים 3-4.

ג. הרמה העקרונית

מהו המעשה הראוי? הראוי מוגדר על ידי זכויות אדם כלליות ואוניברסליות, ומתבסס על ערכים ועקרונות, שהחברה והפרט חייבים לקיימם. בדרך כלל ראוי לקיים את החוק, מפני שהוא מגן על זכויות אדם, אך כאשר אין החוק מגן על הזכויות הצודקות של האדם, יש להצדיק הפרת חוק.

הסיבות לעשיית המעשה הראוי מוגדרות בעיקר על ידי אמנה או "חוזה חברתי", על פי העיקרון שאם אדם חי בחברה מסוימת, עליו לקבל על עצמו התחייבות כללית לכבד ולקיים את זכויות האחרים ואת החוקים הכרוכים בזה. ברמה זו האדם הוא בעל מחויבות לעקרונות אוניברסליים התקפים מבחינה רציונלית.

אדם החושב ברמה זו מבין את כללי החברה, הוא מבין שחוקים וכללים נוצרו כדי להגן על זכויות בני האדם או כדי לקדם את ערכי החברה. הבנה זאת, שעקרונות וערכים צריכים להיות הבסיס לכל חברה ולהדריך אותה, הם דבר שאינו צריך ראייה ברמה זו. אם כללי החברה או נהליה מתנגשים בעקרונות אלה, מעדיף הפרט החושב ברמה זו את העיקרון. קולברג מצא במחקריו כי

אך מיעוט קטן מבין האזרחים הבוגרים בארה"ב הגיע להפנמת הרמה העקרונית. באוכלוסיית תלמידי התיכון ימצאו רק לעתים רחוקות בעלי יכולת חשיבה "עקרונית". עם זאת, חלק גדול מיצירות הספרות שמלמדים בבתי הספר עוסקות בעקרונות ובבעיות המתעוררות כאשר ערכים מוסריים ועקרונות מתנגשים ביניהם. כמחנכים עלינו לזכור כי תלמידים שאינם חושבים ברמה עקרונית עלולים להתקשות כאשר הם באים לדון בנושאים של מחלוקת וקונפליקטים מוסריים ברמות הגבוהות.

דוגמה לתשובה, המרמזת על חשיבה ברמה העקרונית:

שאלה: אם סיפר לו אחיו בסוד על מעשה אסור שעשה, האם עליו לספר זאת לאב?

תשובה: בעצם אין זו שאלה של אח או בן, אלא שאלה של מה נכון או לא נכון. בשל היעדר תום לב מצד האב, אינני חושב שביל חייב לגלות. אילו היתה עמדתו של האב מוצדקת, כי אז היה השקר של ביל לא מוצדק. אבל במצב כמו שהוא, הוא חייב לשתוק ואחיו האמין בו כאשר גילה לו את סודו.

לתשומת לב:

שפיטה זו של הדובר שונה מזו התואמת את הכללים והציפיות של אחרים. מה שמצפים האחרים זה עניין אחד, ומה שנכון, זה משהו אחר. לגבי אדם זה, המוקד איננו בכללים ספציפיים או בציפיות האחרים, אלא בשאלה: האם קיימים או לא קיימים התנאים העשויים להצדיק התחייבות?

תרגיל : הבא נימוקים לדילמה של היינץ מהשלבים העקרוניים (5-6).

נספח מס' 3:

הדילמה של שרון

תרגיל

- קרא את הדילמה של שרון (המופיעה בפרק ג', דילמה מס' 9)
- חבר 2-3 תשובות אופייניות לכל אחד משלבי החשיבה 1-4.

כלים למשוב ולהערכה עצמית

המתודה המרכזית בסדנת המורים/המנחים להקניית מיומנויות בניהול דיוני דילמה, מבוססת על הטכניקה של "למידה לשליטה" של בנג'מין בלום (Mastery Learning). מנחה הסדנה מדריך את משתתפים ומסייע להם לרכוש את המיומנויות תוך כדי למידה על ידי מתן משוב והוראה מתקנת.

התנאים ללמידה לשליטה על פי בלום הם:

- הערכה עצמית תדירה ורצופה של הלמידה, המלווה במשוב מייד של המנחה ושל המשתתפים.
- כאשר עולה מההערכה העצמית צורך בהבהרה נוספת, מתקיימת למידה מתקנת.

להלן מספר כלים למשוב ולהערכה עצמית. באמצעות כלים אלו יוכלו המשתתפים להעריך בעצמם בתהליך רפלקטיבי את מידת רכישת המיומנויות הנלמדות. ניתן להשתמש בטכניקות אלו גם בשאלונים למילוי עצמי של התלמידים, על מנת לבנות הערכה מעצבת, לשפר את איכות הדיונים בכיתות ולטפח תרבות שיחה ודיון.

1. תצפית

התצפית מיועדת לאסוף מידע על אופן ניהול הדיון בדילמה, על מנת שהמנחה והמשתתפים יוכלו להפיק לקחים ולשפר את מיומנותם. אחת הדרכים לרכוש מיומנויות ולסייע לאחרים ברכישתם היא למלא תפקיד של משקיף – תצפיתן העוקף אחר התהליך. המשקיף אינו נוטל חלק בדיון, אלא מסתכל במתרחש ועורך רשימות, כדי לדווח על ממצאיו למשתתפים בסוף המפגש.

תצפית על התרחשות במליאה איננה מטלה קלה בגלל ריבוי המשתתפים וריבוי סוגי הפעילות. על מנת להבטיח יתר יעילות, 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 הדין בדילמה

התצפית תתמקד בכל אחד מחמשת הצעדים בניהול דיוני דילמה.

צעד ראשון: הצגת הדילמה

1. מה היתה 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-----5-----4-----6

5. כמה זמן הוקדש להצגת העניין? דקות

צעד שני: נקיטת עמדה

1. מה היתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת הוראה ננקטה על ידי המנחה?
3. האם התאימה הטכניקה להוראה?
4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

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

5. כמה זמן הוקדש לנקיטת העמדה? דקות

צעד שלישי: עבודה בקבוצות קטנות

1. מה היתה מטרתו העיקרית של המנחה?
2. איזו טכניקת הוראה נקט המנחה?
3. האם התאימה הטכניקה להוראה?

4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

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

5. כמה זמן הוקדש לעבודה בקבוצות קטנות? דקות

צעד רביעי: דיון במליאה

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של המנחה?

2. איזו טכניקת הוראה נקט המנחה?

3. האם התאימה הטכניקה להוראה?

4. באיזו מידה הושגה המטרה?

כלל לא

במידה רבה מאוד

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

5. כמה זמן הוקדש לדיון במליאה? דקות

צעד חמישי: סיום הדיון

1. מה הייתה מטרתו העיקרית של

המנחה?

2. איזו טכניקת דיון נקט המנחה?

3. באיזו מידה הושגה המטרה

כלל לא

במידה רבה מאוד

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

4. כמה זמן הוקדש לסיום הדיון? דקות

ב . שאלון תצפית על דיוני דילמה - מיקוד במטלות ובמשתתפים בדיון

התצפית עוקבת אחר כל אחד מחמשת הצעדים בניהול דיוני הדילמה.

התצפיתן יברר: באיזו מידה התיאורים הבאים הולמים את מה שקרה בזמן הדיון בדילמה.

צעד ראשון: הצגת הדילמה

- | כלל לא | במידה רבה מאוד | |
|--------------------------------------|----------------|--|
| 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 בה מתלבט הגיבור הובהרה |
| | | 4. כמה זמן הוקדש לנקיטת עמדה ? ____ דקות |

צעד שני: נקיטת עמדה

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| 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

צעד שלישי: עבודה בקבוצות קטנות

1. המטלות נוסחו בבהירות לקבוצות
2. המטלות הובנו
3. המשתתפים התמקדו בנושאי הדיון
4. המשתתפים האזינו זה לדברי זה
5. המשתתפים הגיבו זה על דברי זה
6. כל חברי הקבוצה השתתפו בדיון
7. המנחה עבר בין הקבוצות וסייע לדיונים
8. כמה זמן הוקדש לדיונים בקבוצות הקטנות? _____ דקות

צעד רביעי: דיונים במליאה

1. סידור הישיבה של המשתתפים התאימו לדיון
2. היתה אינטראקציה בין המשתתפים
3. המשתתפים הקשיבו זה לדברי
4. המנחה השתמש בשאלות הבהרה על פי התכנון.
5. המנחה פיתח שאלות ספונטאניות טובות
6. המנחה מנע את הסטת הדיון
7. הדיון היה ממוקד בנושאים שבדילמה
8. רוב המשתתפים לקחו חלק בדיון
9. האווירה בקבוצת הדיון היתה נינוחה
10. כמה זמן הוקדש לדיונים? _____ דקות

צעד חמישי: סיום הדיון

1. תרגיל הסיום הלם את המטרה
2. כמה זמן הוקדש לסיום הדיון? _____ דקות

ג. שאלון תצפית - מיקוד על שלב הדין במליאה

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

1. כמה אנשים השתתפו בדין? _____
2. האם פנה המנחה רק אל תלמידים מעטים או אל רבים? _____
3. האם הגיבו התלמידים זה על דברי זה, או רק על דברי המנחה? _____
4. עד כמה היה סדר בדין? _____
5. האם היתה בדין אווירה נינוחה או מתוחה? _____
6. האם היו סטיות רבות מהנושא? _____
7. האם שאל המנחה שאלות שאפשרו את שטף הדין? _____
8. האם התמקד רובו של הדין במהות הטיעונים שהושמעו? _____
9. מה היתה מידת העניין שגילו התלמידים? _____

ד. שאלוני הערכה עצמית - למשתתפים בדיון

על מנת להביא לשיפור איכות הדיון ותרבות הדיון, מכוונים השאלונים הבאים לבחינה עצמית של המשתתפים. הרציונאל ששיטה זו הוא כי לאדם יכולת שפיטה עצמית והפקת 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, ובמיוחד כאשר מדובר בשיטה המכוונת לצמיחה של המשתתפים.

1. שאלון הערכה עצמית- אישית

השתתפת בדיון בדילמה. הנך מתבקש להגיב בכנות על הדיון שנערך היום על ידי סימון הספרה הנכונה בטור שלפניך. לאחר מכן ענה על ארבע השאלות העוקבות.

1. מה היה ערכו של הדיון בו השתתפת? (הקף בעיגול את המספר בסולם)

השגנו הרבה מאוד

השגנו מעט מאוד

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

2. מה היה יכול המנחה לתרום לשיפור הדיון? פרט.

1. מה יכולת אתה, כפרט, לתרום לשיפור דיון זה?

2. מה עשוי לתרום לשיפור הדיונים בעתיד?

4. הערות נוספות על הדיון

2. שאלון הערכה עצמית - לקבוצה קטנה

הנחיות : כל משתתף בקבוצה ימלא בעצמו טופס זה. לאחר מכן תדון הקבוצה במשובים האישיים של כל החברים ויסכמו יחדיו את חוות דעתם על הדרך בה התנהל הדיון בקבוצתם. ניתן להוסיף היבטים של עבודתם בסעיפים הריקים (12 ו- 13).

ציין באיזו מידה משקפים ההיגדים הבאים את האופן שבו פעלתם בקבוצה:

כלל לא	במידה רבה מאוד
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6	1. התחלנו לעבוד מיד
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6	2. ידענו בדיוק מה עלינו לעשות
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6	3. היינו דבקים 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 היטלה במועד
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6	11. עבדנו בדרך עניינית עם המנחה, כשעצר לידינו
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6	12. _____
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6	13. _____
	14. וזה מה שהשגנו: _____

3. שאלון הערכה עצמית - למנחה הדין

השאלון הבא מיועד לקבוצה בה מתנהלים דיני דילמה לאורך זמן (כיתה או קבוצה חברתית אחרת בבית הספר או במסגרות חוץ בית ספריות)

הנחיה למשיבים על השאלון:

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

- | המצב כיום | המצב בעבר | |
|-----------------------|-----------------------|--|
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 1. המשתתפים ממלאים את הוראות המנחה היטב |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 2. המשתתפים מאזינים זה לזה בדיון |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 3. הם עובדים בקבוצות הקטנות ביעילות |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 4. הם מסוגלים להאזין זה לזה בשעת ויכוח |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 5. כל משתתף מדבר באופן שיוכלו לשמוע אותו |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 6. כל אחד משתתף בדיונים |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 7. המשתתפים נינוחים ולא מתוחים בעת הדיונים |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 8. הם מוכנים להתבטא בדיון כשיש להם מה לומר |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 9. הם מגיבים על דברי חברים |
| | | 10. המשתתפים עוברים, ללא רעש ובלבול, מסוג אחד של קבוצה לסוג אחר, למשל: מדיון בקבוצה קטנה לדיון כיתתי |
| 1---2---3---4---5---6 | 1---2---3---4---5---6 | 11. לעתים יוזמים המשתתפים נושאים לדיון |
| | | 12. המשתתפים חשים שהם לומדים משהו בעל ערך בדיונים אלו |

4. שאלון הערכה עצמית למשתתף בדיון

מטרת השאלון לסייע למשתתף לברר עד כמה היה יעיל בדיון

הנחיה למשיב לשאלון:

הקף בעיגול את המספר המתאר את התנהגותך במהלך הדיון במידה הרבה ביותר.

אם רצונך בכך, תוכל להוסיף היגדים ליד 11 ו-12.

כלל לא	במידה רבה מאוד	
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 לחברי
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6		6. הייתי מסוגל לנסח בניסוח שלי מה 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 הקבוצה הקטנה
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6		9. חשבתי ברצינות על טיעוני חברי
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6		10. לעתים הגבתי ישירות לטיעון אחד התלמידים
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6		11.
1----- 2----- 3----- 4----- 5----- 6		12.
		13. תרומתי החשובה ביותר לדיון הייתה :
