

שלמה אלבו

תהליכי שינוי ברמת השיפוט המוסרי כפונקציה של חשיפה לתכנית התערבות

ראשי פרקים

א. מבוא	ה. שיפוט מוסרי והקשרו למשתני הרקע
ב. השפעת תכנית התערבות על השיפוט המוסרי – היבט תאורטי	ו. ומין שיטה
ג. השפעת תכנית התערבות על השיפוט המוסרי – היבט מחקרי	ז. תוצאות דיון
ד. תכנית ההתערבות החינוכית (דגם, תאוריה ומחקרים)	ט. ביכליוגרפיה

★ ★ ★ ★ ★

א. מבוא

החינוך למוסריות, לערכים ולהתנהגות ההולמת חברה נאורה מצוי בתהליך דינאמי מתמשך ובלתי-פוסק, תוך התמודדות עם תמורות הנובעות ממגמות ההתפתחות באורחות החיים של החברה המודרנית.

מאחר והתנהגות מוסרית היא בעלת חשיבות מרכזית בבניית חברה תקינה – אין ספק, כי שליטה בהתפתחות המוסרית ובהקניית ערכי מוסר תשמש ערובה לחברה נאורה וערכית. במאמר זה נדון בממצאים שהתקבלו ממחקרים בהם נחשפו נבדקים לתכניות התערבות שונות. מטרת המחקרים היתה לבדוק באיזו מידה השפיעה חשיפה לתכנית התערבות על רמת השיפוט המוסרי.

עצם העובדה, כי היחשפות לצורת התערבות כלשהי מובילה לשינוי ולהתפתחות בתחום השיפוט המוסרי, מצביעה על יכולת החברה לשלוט במגמת ההתפתחות המוסרית של הפרט, לנתבו לנורמות המוסריות והערכיות המקובלות עליה.

אין ספק, כי יעילות תכנית התערבות תלויה בהקפדה על המרכיבים הבאים:

- הכנת תכנית ההתערבות מתאימה מבחינת הרכבה המתודולוגי.
- התאמת תכנית ההתערבות לאוכלוסייה הנחשפת לה. כלומר, שהנבדק ימצא בשלב ההתפתחותי הקוגניטיבי המתאים.

ג. הפעלת תכנית-התערבות במשך תקופת-זמן מספקת בה תוכל להיות לה השפעה אפקטיבית.

בידוע הפרט "יונק" את ערכי המוסר ממסגרות רבות: משפחה, חברים, בית-ספר ועוד. מאחר ולמסגרת החינוכית חלק מרכזי בהשפעה על ההתנהגות המוסרית והערכית של התלמיד, מן הראוי, לפתוח צוהר למעצבי-החינוך לדרכים אפשריות בהן ניתן להשפיע על עיצוב ערכיו ומוסריותו של הפרט.

ב. השפעת תכנית התערבות על השיפוט המוסרי – היבט תאורטי

קולברג (1964) אומר, שהתפתחות השיפוט המוסרי היא תוצאת אינטגרציה של סתירות ושל קונפליקטים בין פעולותיו והערכותיו של הילד עצמו, לבין אלה של אנשים אחרים.

קולברג (1964, 1969, 1971, 1981) סובר, כי המבנים הקוגניטיביים המובחנים זה מזה ומוגדרים בשלבים, הם מוצגים פנימיים, המתפתחים עם הגיל ועם הבשילה הקוגניטיבית, אך מושפעים גם על ידי הסביבה, במידה והסביבה נותנת הזדמנויות וגירויים לילד ומאפשרת לו לבחון ולארגן מחדש את תפיסת עולמו תוך אינטגרציה וסינתזה של שלבים קודמים למבנים חדשים.

שינויים בחשיבה המוסרית נובעים אם כן, מאינטראקציה עם הסביבה החברתית, המובילה לטרנספורמציות בצורות חשיבה. הבנת תהליך זה מבוססת על ההנחה, שהתפתחות מוסרית בשלבים מכוונת לקראת השגת מצב של איזון הולך וגובר בשני אספקטים:

א. שלב השיפוט המוסרי מוגדר כצורה מאורגנת של חשיבה ושל התייחסות למאורעות. כל שלב יותר מאוון מקודמו ויש בו יותר עקביות פנימית.

ב. כל שלב מייצג אמצעי מאוון יותר ומתאים יותר לאינטראקציה עם הסביבה החיצונית.

לפי מודל זה, היחשפות למצבים של הגברת חוסר איזון נתפסת כתנאי המוביל לשינוי ולהתפתחות. כאשר המבנים הפנימיים אינם מתאימים להתמודדות, נוצר מצב של חוסר איזון, של קונפליקט ושל בלבול אשר בסופו יוביל לטרנספורמציה למבנה חדש.

טוריאל (1969) קבע, כי את התקופות של עירוב שלבים מאפיינת התפתחות מהירה יותר. הקונפליקטים יוצרים מצב של הפרת האיזון, וכתוצאה מכך מובילים להתפתחות ולמעבר לשלב הבא.

היחשפות מתמדת והשתנות תוך כדי קונפליקטים מביאות לשינוי יציב ולמעבר מרמת שיפוט מוסרי נמוכה לרמת שיפוט מוסרי גבוהה יותר.

ההנחה של המודל היא – התפתחות לכיוון הגבוה ברצף השלבים ללא דילוג על שלב, אם כי ייתכנו הבדלים אישיים בקצב המעבר.

טוריאל (1966, 1969, 1977), בדק את השינוי בדרכי החשיבה של הילדים כתוצאה מחשיפתם לנימוקים (במונחים של שלבים) מעל השלב שלהם, ומתחת לשלב שלהם.

טוריאל טען, כי החשיפה לשלב אחד מעל לשלב בו היו מצויים הנבדקים, הביאה לשינוי משמעותי ברמת השיפוט שלהם. חשיפה לשני שלבים מעל רמתם הייתה חסרת השפעה, וחשיפה לשלב נמוך יותר הייתה בעלת השפעה מעטה יותר, מאשר חשיפה לשלב גבוה יותר.

טוריאל מצא במחקרו, כי יש ילדים המתקשים בהבנת שלבים הגבוהים מהשלבים בהם הם מצויים.

כן מצא דחייה של נימוקים בשלבים נמוכים יותר כבלתי הולמים, ולכן הוא מניח, שבתנאים נורמליים כל שינוי יהיה בכיוון התפתחות טבעי דהיינו, "קדימה". לדעת טוריאל תכניות לימודים ארוכות טווח אינן יעילות בהרכבה מהתערבויות ניסיוניות קצרות ובשני המקרים ההתקדמות מוגבלת לשלב בו מצוי הילד.

ג. השפעת תכנית התערבות על שיפוט מוסרי – היבט מחקרי

1. סגנון ההתערבות: דיון קבוצתי

בלאט וקולברג (1975), ערכו מחקר בו אחד החוקרים שימש כמנחה הדיון הכיתתי. המנחה הציג וחיזק דעות, הגבוהות בשלב אחד מהדעות המועלות על ידי הנבדקים במהלך הדיון. במחקר זה הושגה עלייה ברמת השיפוט המוסרי, לאחר "מפגשי דיון" במשך תשעה שבועות, פעמיים בשבוע. הברלי רמת השיפוט המוסרי בין קבוצת הניסוי לבין קבוצת הביקורת נשמרו בבדיקה החוזרת כעבור שנה. מרדכי ניסן (1975) מצא במחקרו "השפעת דיון קבוצתי על רמת השפיטה המוסרית", כי אצל משתתפים שהיו חשופים לדיון בדילמות מוסריות, לא נמצאה עלייה ברמת השפיטה תוך כדי דיון. כמו כן – הדיון הקבוצתי החופשי נמצא כבעל השפעה מועטה בלבד.

2. סגנון ההתערבות: הוראת מקצוע ספרות

זכריה דור-שב וחנה יעוז (1986) ניסו להגביר אמפתיה כלפי העם היהודי בסבלו וכלפי ניצולי השואה על ידי הוראת נושא השואה בספרות. מסקנות מחקר זה:

א. יש לשפר את דרכי ההוראה בספרות ולהדריך מורים בהתאם, אם רוצים להביא את התלמידים לידי מעורבות אישית, אשר תגרום להזדהות עם הגיבורים הספרותיים כדי לחוש את תחושותיהם ובכך להעצים את האמפטיה אל העם היהודי בסבלו ואל ניצולי השואה.

ב. דרך הוראת הספרות משפיעה על האמפטיה של הבנות יותר מאשר על האמפטיה של הבנים.

זיו רוחמה (1984) מצאה, כי ניתן לשנות עמדות ודעות קדומות כלפי הערבים וכלפי הסכסוך הישראלי-ערבי בעזרת למידה אינטנסיבית של טקסטים ספרותיים העוסקים בנושא הנדון.

שלמה אלבו (1989)¹ מצא, כי להוראת יצירות ספרותיות באופן מכוון ואקטיבי היתה השפעה על רמת השיפוט המוסרי. הוראת היצירות הספרותיות בוצעה במסגרת תכנית התערבות חינוכית.²

ד. תכנית התערבות חינוכית

1. דגם

בתכנית ההתערבות החינוכית עובדו יצירות ספרותיות בהן מתוארות דמויות, אשר נקלעות לסיטואציה של קונפליקט מוסרי. סיטואציה זו מזמנת דיון הן בהתנהגות של הדמויות המתלבטות והן במשמעות של הקונפליקט לעולם ערכיו של הנחשף ליצירות אלו.

תוך כדי המטלות והפעילויות המופעלות במהלך הוראת היצירות הספרותיות מתבררות עמדותיהם והאוריינטציה הערכית-מוסרית של התלמידים. באופן זה ניתן לבדוק, האם יש התאמה בין התנהגותם בפועל לבין סולם ערכיהם המוסריים עליו הם מצהירים כמאפיין אותם וכעומד בראש מעיינם.

2. תיאוריה

לדעת קולברג (1980); ראטס, סימון והרמין (1966); גוטליב שימרון (1982), שיטת ההוראה להפקת תועלת מקסימלית בתחום המוסרי היא שיטת ההוראה בה לוקח הלומד חלק פעיל, דהיינו התנסות בפועל במצבים בהם מתבקשת הכרעה מוסרית. על בסיס תיאורתי זה, נבחרה דרך הוראה המבוססת על דיון, על ויכוח ועל שיחה, המאפיינים דינאמיות, אקטיביות והשתתפות אינטנסיבית, שהיא האפקטיבית ביותר להפנמת ערכי מוסר.

3. בקורת על מחקרים מוקדמים

לוקאוד (1978): המחקרים שבהם לא נמצאו שינויים משמעותיים לא התאימו

1. במחקר שנעשה במסגרת לימודים לקבלת תואר מוסמך בביה"ס לחינוך, באוניברסיטת ברי"א, בהנחייתו של ד"ר זאב שפנייר, 1989.

2. תכנית התערבות חינוכית מפורטת תוצג אי"ה במאמר נוסף.

מבחינת הטיפול ההתערבותי או הביקורת המתודולוגית. מחקרם של וולקר ושל ריצ'רדס (1979) מראה, כי השינוי הוא פונקציה של שלב ההתפתחות הקוגניטיבית של הנבדק ואינו תלוי רק בהתערבות הניסויית. ניתן לכן לטעון, כי השפעה רבה יותר על רמת השפיטה המוסרית של הנחשפים לדיון תושג בעזרת תכנית שיטתית לאורך זמן רב. כמו כן תכניות התערבות המבוססות על הוראת מקצוע הספרות תהיינה יעילות אם יקפידו על:

1. הכנת תכניות התערבות מתאימות.
2. שיפור דרכי ההוראה.
3. הדרכת מורים בהתאם לאופי התכניה ומשימותיה.
4. הפעלת תכנית התערבות במשך תקופת זמן ארוכה.

ה. שיפוט מוסרי והקשרו למשתני הרקע: גיל ומין

1. גיל

קולברג (1964) מצא, כי קיימת תלות בין גיל הילדים ובין רמת השיפוט המוסרי שלהם. אחוז הילדים השופטים ברמה "קדם מוסרית" פוחת עם העלייה בגיל. אחוז הילדים השופטים ברמה "מוסרית קונבנציונלית" עולה עד גיל שלוש-עשרה ואחר-כך זה מתייצב.

אחוז הילדים השופטים ברמה "מוסרית אוטונומית" ממשיך לעלות מגיל 13 עד גיל 16, כמו כן, מצא, כי אחוז קטן מהמתבגרים מגיע לשפיטה מוסרית אוטונומית.

2. מין

בול (1969) טוען, כשמתייחסים להבדלים בין בנים לבין בנות בתחום השיפוט המוסרי, יש להתחשב בגורמים הבאים:

1. בנות מגיעות לבשילות מוקדם יותר מאשר בנים.
2. התפתחות האינטליגנציה אצל בנות מוקדמת יותר מאשר אצל בנים.
3. לבנות יש יכולת מילולית גבוהה יותר מאשר לבנים – דבר שיכול לתרום לאיכות תשובותיהן.
4. לבנות שיפוט מדויק יותר מאשר לבנים.
5. לבנות יש יתרונות מולדים על-פני הבנים. לבנות סימפטיה ראשונית רבה יותר ורגש חזק יותר כלפי אחרים, דבר המוביל אותן לרגישות יתר, ליחסים בין-אישיים ולעמדות חברתיות.
6. הבנות מתעניינות בתחום הפסיכולוגי והאישי, ואילו הבנים מתעניינים בתחום הפיזי. כמו כן, קיימים לגבי הבנים פיתויים כגון: גניבה, התאכזרות לחיות

וסיפוק עצמי, שאינם מצויים אצל בנות.

קיוזי (1972) אשר ערך מחקר בקרב תלמידים בני 11 ובני 12, והשתמש במבחן של קולברג, דווח שלמרות שציון הבנות היה גבוה במעט מזה של הבנים – לא נמצא הבדל משמעותי ברמת השפיטה המוסרית בין שני המינים.

זיו, שני ונבנדהאח (1975), במחקר בו ערכו השוואה בין קבוצת מתבגרים עולים חדשים מברית המועצות לבין קבוצת מתבגרים שגדלו והתחנכו בארץ, מצאו, שבנים בשתי הקבוצות היו רלטיביסטיים יותר מהבנות ($p < .01$).

מעניינת במיוחד תפיסתה של גליגאן אצל בטי, אי' שיכהל (1985), בנוגע להתפתחות המוסרית של נשים ביחס לגברים, תפיסה הטוענת, כי נשים וגברים בבואם לפתור דילמות מוסריות משתמשים בשפות מוסר שונות:

הנשים נושאות על שפתן את דגל הנשיאה בעול ובאחריות, ואילו הגברים נושאים על שפתם את דגל הזכויות והצדק. דהיינו, שפת המוסר אצל הנשים: מטריות במצבים אישיים וקונקרטיים, מדגישה אכפתיות, אי פגיעה באחרים, הפרט מקבל משמעות, רק ביחסיו עם אחרים. ואילו שפת המוסר אצל הגברים: נטולת סממנים אישיים, שפת מימוש זכויות.

הגורמים להבדלים בין השפה המוסרית של הנשים לבין השפה המוסרית של הגברים, לדעת גליגאן, הם טיב היחסים בין האם לבין ילדיה, כמו כן המשחקים השונים בהם שיחקו בהיותם ילדים.

עוד מוסיפה גליגאן, כי ההבדל בין ההתפתחות המוסרית של הנשים לבין ההתפתחות המוסרית של הגברים מעורר למחשבה בדבר שינוי מטרות החינוך בתחום המוסרי.

1. שיטה

1. מדגם

אוכלוסיית המחקר: המחקר בוצע בשני בתי-ספר ברמה סוציאקונומית בינונית. בית-ספר אחד מעורב, בו לומדים בנים ובנות, ואילו בבית-הספר השני לומדות רק בנות. בבית-הספר המעורב היו תלמידים משתי שכבות גיל: כיתות י' וכיתות יא. התלמידים משני בתי-הספר קיבלו חינוך "דתי". כמו כן, בכל בית-ספר היו שתי קבוצות:

- א. קבוצת ניסוי, בה הופעלה תכנית התערבות חינוכית.
 - ב. קבוצת בקורת – קבוצה זו, לא נחשפה לתכנית ההתערבות החינוכית.
- להלן בטבלה מס' 1 התפלגות המשתתפים במדגם:

טבלה מס' 1

התפלגות הנבדקים לפי מין, לפי סוג בית-הספר ולפי סוג הקבוצה

בסך-הכל	בית-ספר בנוח (2)		בית-ספר מעורב (1)		בסך-הכל
	בנות	בנים	בנות	בנים	
קבוצת ניסוי	36	0	31	18	85
קבוצת ביקורת	39	0	43	28	110
בסך-הכל	75	0	74	46	195

2. כלי המחקר

לצורך בדיקת השיפוט המוסרי נעשה שימוש בכלי הנקרא: מא"ש – מבחן אוטונומיה שיפוטית (זיו, נבנהאז 1975). המבחן הורכב מששה-עשר סיפורים קצרים בהם מוצגת דילמה מוסרית. בכל סיפור יכול הגיבור לבחור באחת משתי אפשרויות.

האפשרות האחת, היא אפשרות לשיפוט מוסרי ריאליסטי, בה יש ציות לחוק ללא התחשבות בנסיבות.

האפשרות השניה, היא אפשרות לשיפוט מוסרי רלטיביסטי הלוקחת בחשבון את הסיבות המיוחדות על-אף העבירה על מוסכמות מקובלות או על חוקים. מהימנות המבחן ותקיפותו מובאות אצל גרין (1975). בשיטת split-half על-פי תיקון alpha לנוסחת Kuder Richardson התקבל מתאם $r = .68$.

בהסתמך על התיאוריה הקוגניטיבית ההתפתחותית צריך להתקבל, כי השיפוט המוסרי הרלטיביסטי יעלה בצורה עקיבה ורציפה עם העלייה בגיל, ואכן עלייה כזו נמצאה במדרגם של 600 הנבדקים מהמבחן המוקדם, כפי שהדבר מתבטא בממוצעים הבאים:

כיתות ז – ח = 6.98; כיתות ט – י = 8.53; כיתות יא – יב = 8.84.

עלייה לונגיטודינלית זו שימשה לתיקוף המבחן.

3. הליך

מחקר זה ברצע בשלשה שלבים:

- שלב א': בשלב זה הועבר PRE-TEST הנבדקים מקבוצת הביקורת ומקבוצת הניסוי ענו על שאלות הכלי (מא"ש). לאחר עיבוד הנתונים התקבלו ציונים ברמת השיפוט המוסרי של כל הנבדקים.
- שלב ב': הנבדקים מקבוצת הניסוי בלבד השתתפו בתכנית ההתערבות החינוכית, שבמהלכה נחשפו ליצירות ספרותיות.
- שלב ג': בשלב זה הועבר POST-TEST בתום תהליך הלמידה, התבקשו הנבדקים מקבוצת הביקורת ומקבוצת הניסוי לענות על שאלות הכלי (מא"ש). לאחר עיבוד הנתונים התקבלו ציונים חדשים ברמת השיפוט המוסרי של כל הנבדקים.

ז. תוצאות

לצורך עיבוד הנתונים בוצעו ניתוחים הסטטיסטיים הבאים:

- א. הוצגה סטטיסטיקה תיאורית של ממוצעים ושל סטיות תקן יחד עם מבחן t למדגמים תלויים לפני ההתערבות החינוכית ואחרי ההתערבות החינוכית על כל המדגם, על המדד הכללי ועל ששת מימדי השיפוט המוסרי.
 - ב. הוצגו מתאמים בין הסולמות השונים בבדיקה שלפני ההתערבות.
 - ג. ברצע מבחן t של מדגמים תלויים על המדד הכללי ועל ששת מימדי השיפוט המוסרי לבדיקת ההבדלים בין המדידה לפני ההתערבות החינוכית, לבין המדידה אחרי ההתערבות החינוכית בחלוקה לפי קבוצת ניסוי ולפי קבוצת ביקורת.
 - ד. ברצעו ניתוחי שונות למדידות חוזרות (MANOVA), (Multivariate Analysis of Variance) על המדד הכללי ועל ששת מימדי השיפוט המוסרי בחלוקה לפי המשתנים הבלתי תלויים.
- להלן בטבלה מס' 2 ממוצעי סטיות תקן ותוצאות מבחני t לבדיקת ההבדלים בין הבדיקה לפני ההתערבות, לבין הבדיקה אחרי ההתערבות.

טבלה מס' 2

ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות מבחני t לבדיקת ההבדלים בין הבדיקה לפני ההתערבות לבין הבדיקה אחרי ההתערבות על המדר הכללי של השיפוט המוסרי בקבוצת הניסוי.

מימד השיפוט המוסרי	זמן	M ממוצע	S.D. סטיית תקן	גודל מדגם	t	p
ציון כללי	לפני	6.91	2.46	85	-1.35	0.18
	אחרי	6.56	2.77	85		

עיון בטבלה מספר 2 מראה, כי בקבוצת הניסוי התקבל במדר הכללי של השיפוט המוסרי, ממוצע של 6.91 לפני הפעלת תכנית ההתערבות החינוכית, ואילו לאחר הפעלת תכנית ההתערבות החינוכית התקבל ממוצע של 6.56. להלן בטבלה מס' 3 תוצאות מבחני t לבדיקת ההבדלים בין לפני הפעלת תכנית ההתערבות, לבין אחרי הפעלתה בקבוצת הביקורת.

טבלה מס' 3

ממוצעים, סטיות תקן ותוצאות מבחני t לבדיקת ההבדלים בין לפני הפעלת תכנית ההתערבות לבין אחרי הפעלתה בקבוצת הביקורת.

מימד השיפוט המוסרי	זמן	M ממוצע	S.D. סטיית תקן	גודל מדגם	t	p
ציון כללי	לפני	7.41	2.66	110	-0.25	0.80
	אחרי	7.33	2.69	110		

קבוצת הביקורת (כללה נבדקים, שנחשפו ליצירות הספרותיות, אך לא השתתפו במסגרת תכנית ההתערבות החינוכית).

נערכו ניתוחי שונות דו כיווניים לבדיקת האנטראקציה בין סוג הקבוצה (ניסוי, בקורת) לבין משתני הרקע: מין וגיל. להלן בטבלה מס' 4 תיאור ממוצעים וסטיות תקן של האנטראקציה בין סוג הקבוצה, בין מין הנבדקים ובין גילם.

טבלה מספר 4

ממוצעים וסטיות תקן של דואינטראקציה בין סוג קבוצה, בין מין ובין גיל.

בנות		בנים		
כיתה ל"א	כיתה ל'	כיתה ל"א	כיתה ל'	
M=3.14 S=1.48 N=116	M=1.83 S=1.10 N=18	M=3.58 S=1.38 N=24	M=3.33 S=1.61 N=12	קבוצת ניסוי
M=3.35 S=1.64 N=98	M=3.45 S=1.38 N=66	M=4.06 S=1.66 N=18	M=3.18 S=1.59 N=38	קבוצת ביקורת

p < .01 **

מובהקות האנטראקציה בין קבוצת הניסוי, לבין קבוצת הביקורת ולבין המשתנים:
 $F(1,185) = 7.07$; $p = .008$ מין וגיל היתה: $p = .008$

טבלה מס' 5

ממוצעים וסטיות תקן של מין הנבדקים לפני ההתערבות ואחרי ההתערבות על ציוני המדד הכללי של השיפוט המוסרי.

טו-הכל	
M=7.41 S=2.38 N=92	בנים
M=7.00 S=2.75 N=298	בנות

p < 0.05 *

אפקט ראשי מין נמצא מובהק לגבי המדרד הכללי של השיפוט המוסרי –
 $(F(1,185)=4.30, p=0.04)$.

הממוצעים בקבוצת הבנים ($N=92, SD=2.38, M=7.41$), הצביעו על גישה רליטיביסטית, המתחשבת בנסיבות המיוחדות, על אף עבירה אפשרית על החוק ואילו קבוצת הבנות ($N=298, SD=2.75, M=7.00$) מגלה גישה ריאליסטית בה יש ציות לחוק ללא התחשבות בנסיבות, וזאת באופן מובהק $p < 0.05$.

ח. דיון

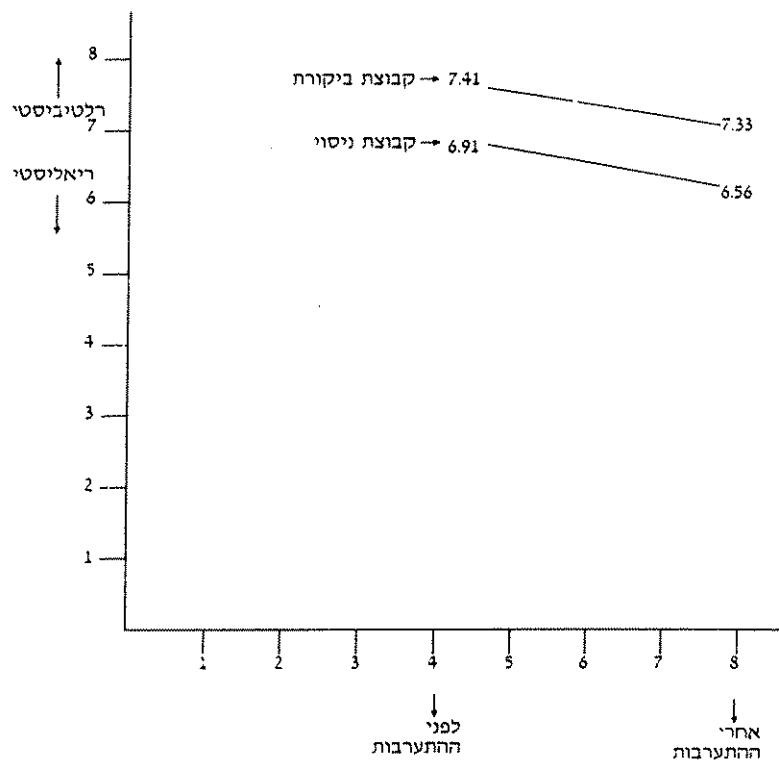
אמנם לא נמצא הבדל מובהק, אך כיוון התוצאות מצביע על כך, שתכנית התערבות חינוכית מעוררת למחשבה ולבדיקה מחדש של העמדות בתחום השיפוט המוסרי.

העובדה כי בקבוצת הביקורת, אשר אף היא נחשפה ליצירות ספרותיות (אם כי באורח פסיבי), לא נצפה שינוי ברמת השיפוט המוסרי מוכיחה כי רק לחשיפה אקטיבית ומכוונת במסגרת תכנית התערבות חינוכית יש השפעה על השיפוט המוסרי.

ניתן לסכם את השפעת הטיפול במסגרת תכנית ההתערבות החינוכית באופן גראפי. להלן בגרף מס' 1 תיאור השפעת הטיפול על קבוצת הניסוי ועל קבוצת הביקורת.

גרף מספר 1

השפעת הטיפול על קבוצת הביקורת ועל קבוצת הניסוי ביחס למדר הכללי של השיפוט המוסרי.

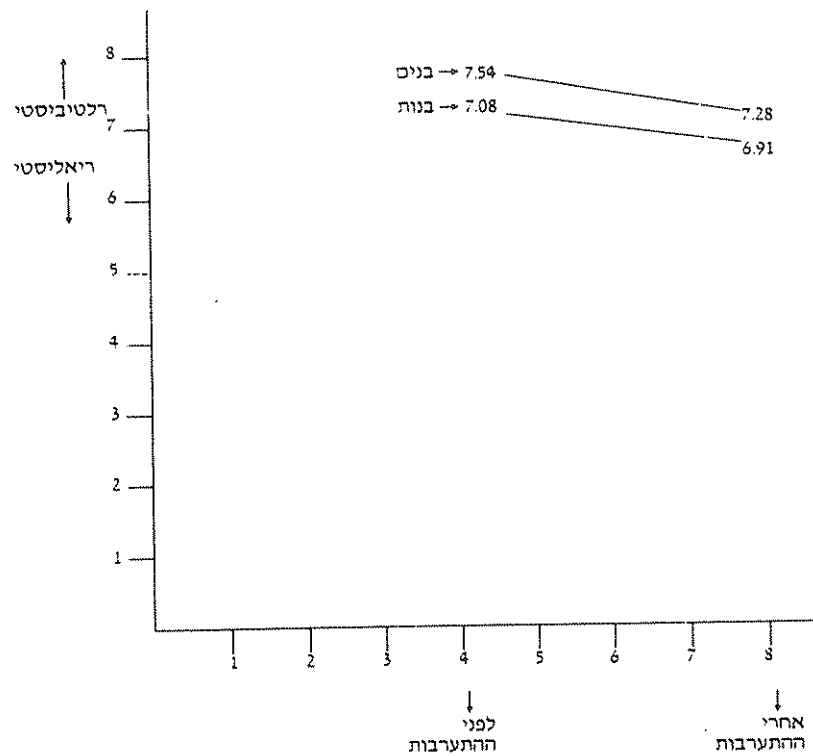


בהסתמך על התיאוריה הקוגניטיבית התפתחותית אמור השיפוט המוסרי הרלטיביסטי לעלות בצורה עקיבה ורציפה. במחקרנו אכן נמצאה עליה בהתאם לגיל. בנים מכיתה י' ($M=3.33$) היו נמוכים ברמתם המוסרית מבנים מכיתה יא' ($M=3.58$). גם בנות מכיתה י' ($M=1.83$) היו נמוכות ברמתן מבנות מכיתה יא' ($M=3.14$).

בהתייחס למין הנבדקים: להלן בגרף מס' 2 תיאור מגמת השינוי ברמת השיפוט המוסרי בקרב שני המינים.

גרף מספר 2

תיאור מגמת השינוי ברמת השיפוט המוסרי בקרב שני המינים



גרף זה, מצביע על ההבדלים בין הבנים לבין הבנות. הבנות נוטות לכיוון ריאליסטי יותר מאשר הבנים.

השינויים שחלו בקבוצת הניסוי מצביעים על היכולת הגלומה בתכנית התערבות חינוכית מכוונת ואינטנסיבית. אף, כי השינוי לא היה מובהק – אין ספק, כי עצם השינוי הינו ראיה לחשיבה מחדשת בתחום השיפוט המוסרי. להערכתך, הפעלת תכנית התערבות חינוכית הולמת (במשך זמן ארוך יותר), תוביל להישגים משמעותיים יותר. במחקר זה התקבל, כי הבנות הינן ריאליסטיות יותר מהבנים. דהיינו, הבנות מגלות שפיטה מוסרית הטומנת בחובה אוריינטציה המתחשבת בדרישות החוק, ואילו שפיטתם המוסרית של הבנים היא רלטיביסטית המתחשבת בנסיבות, אפילו בניגוד לחוק.

תוצאות לחיזוק ממצא זה התקבלו במחקרים הבאים:
 זיו, שני ונבנהאוז (1975): מצאו, כי בנים בקבוצה הסובייטית ובנים בקבוצה הישראלית היו בעלי רמת שיפוט מוסרי רלטיביסטי גבוהה יותר מאשר הבנות בשתי הקבוצות.
 מנדלקין (1976) מצא, כי רמת שיפוטם המוסרי של הבנים גבוהה יותר מזו של הבנות.
 שרצר (1979) מצא, כי בקרב האוכלוסייה הישראלית רמת השיפוט המוסרי של הבנים גבוהה יותר מזו של הבנות.
 רוני (1980) מצא, כי רמת השיפוט המוסרי הרלטיביסטי של הבנים התקבלה גבוהה באופן מובהק מזו של הבנות.
 ממצאים אלה, המצביעים על ההבדלים בין הבנים לבין הבנות ברמת שפיטתם המוסרית, מאששים את השערת המחקר המתבססת על מחקריהם של בול (1969) ושל רייט (1971), אשר הצביעו על הבדלים בין הבנים, לבין הבנות בתחום השיפוט המוסרי, הבדלים הנעוצים לדעתם בבשילות, בהתפתחות השפה וברמת האינטליגנציה בקרב הבנות ביחס לבנים.
 כמו כן התקבל, כי עם העלייה בגיל עולה מספר התשובות הרלטיביסטיות (היחסיות). ביטוי לכך הוצג בטבלה מס' 4.
 הממצא הנזכר למעלה תואם לתיאוריה ההתפתחותית של קולברג (1971, 1983). ממצאים דומים התקבלו גם במחקריהם של גרין (1975), גוטמן, זיו וגרין (1978). אכן הממצאים שהתקבלו במחקרנו מעוררים למחשבה בדבר שימוש בתכנית התערבות חינוכית הולמת כ"כלי" חינוכי, אשר בעזרתו ניתן יהיה להשפיע על דרך חינוכו המוסרית של הפרט בחברה.

ט. רשימה ביבליוגרפית

- * אלבו, ש' (1989). העלאת המודעות המוסרית בעזרת התערבות חינוכית. עבודת M.A. המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
- * גוטליב, א', שימרון, ד' (1982). בצומת הבהרת ערכים, הוצאת רמות, ת"א.
- * גרין, ד' (1975). השפעת תהליכי סוציאליזציה בעיר ובקיבוץ על שיפוט מוסרי ודוגמתיות אצל מתבגרים ומבוגרים. עבודת M.A. אוניברסיטת בר-אילן.
- * דור, שבי, ז' ויעוז, ח' (1986). ההשפעה של הוראת נושא השואה בספרות על האמפתיה של התלמידים אל העם היהודי בסבלו ואל ניצולי השואה. עיונים בחינוך, חוברת מס' 44/43, אוניברסיטת חיפה, עמ' 219-228.
- * זיו, א', נבנהאוז, ס' (1975). "מבחן אוטונומיה שיפוטית" (מא"ש) אוניברסיטת ת"א.

- זיו ר' (1984). שינויים בעמדות וברעות קדומות של תלמידי תיכון ביחס לערבים ובנושא הסכסוך הישראלי-ערבי בהשפעת למידה אינטנסיבית של טקסטים ספרותיים. עבודת M.A., המחלקה לחינוך, אוניברסיטת בר-אילן.
 - מנדלקרן, מ' (1980). הקשר בין דרישות הורים לבין שיפוט מוסרי וסטטוס סוציומטרי של מתבגרים. עבודת M.A., אוניברסיטת ת"א.
 - ניסן, מ' (1975). השפעת דיון קבוצתי על רמת השפיטה המוסרית, עיונים בחינוך, חוב' 6, עמ' 39-44.
 - קולברג, ל' (1980). חינוך לצדק: ניסוי מודרני של ההשקפה האפלטונית. מתוך: החינוך המוסרי, חמש מסות. ספרית הפועלים.
 - רוני, נ' (1980). התפתחות ההתנהגות המסייעת והשיפוט המוסרי בגיל ההתבגרות, עבודת M.A., אוניברסיטת ת"א.
 - שרצר, מ' (1979). הקשר בין דימוי עצמי וגישות הורים לבין שיפוט מוסרי אצל מתבגרים, עבודת M.A., אוניברסיטת ת"א.
- * Betty, A. Sichel (1985) "Women's moral development in search of philosophical assumptions", *Journal of Moral Education*, 14 (3), 149-161