

תלמידי כיתות ח, כל הפעלת מניפולציה בנפרד נקשרה באופן מובהק סטטיסטית לעלייה ברה"ד. אפשר שבניית הטיעון ביחס לע"מ "הכניסה" את הנבדקים מכיתות ח לסיטואציה של חשיבה על הסוגיה, ובכך סייעה להם בהערכה הדיאלקטית. ייתכן שקבלת הדוגמה להערכה דיאלקטית שימשה כלי קוגניטיבי שסייע בביצוע מטלת ההערכה עצמה. ממצא זה מצביע על האפשרות שכל אחת מן המניפולציות אלו שימשה מתווך קוגניטיבי שסייע בביצוע ההערכה בקרב תלמידי כיתות ח; השילוב של שתי המניפולציות העצים את רה"ד.

לעומת זאת, בקרב תלמידי כיתות י הממצאים מראים שכל אחת מהמניפולציות לא רק שלא שימשה כלי מסייע בהערכה דיאלקטית אלא אף הפריעה להערכה זו. שילוב של שתי המניפולציות לא הביא לרמה גבוהה יותר של הערכה דיאלקטית לעומת הקבוצה של "ללא מניפולציה".

ייתכן שההבדל בין שכבות הגיל קשור להבדלים בהתפתחות מוסרית. אף שאינה נמצאת תמיד במוקד הוויכוח הישראלי, סוגיית ע"מ היא סוגיה חברתית-מוסרית מובהקת וייתכן שההבדל ברה"ד בין הגילים עולה בקנה אחד עם שלבי ההתפתחות של קולברג. וכך תלמידי כיתות י (בני 16) מגבשים בגיל זה השקפת עולם מוסרית-חברתית וחשוב להם להביע את עמדתם בסוגיות חברתיות-מוסריות. לפי שלבי ההתפתחות המוסרית של קולברג, השלב שבו מודגשת הזדהות עם כללים חברתיים גבוה יותר בסולם ההתפתחות מהשלב שבו מודגשת המוטיבציה להיענות לציפיות האחרים בביצוע תפקידים שונים (קולברג, 1980). אם כך, ייתכן שנבדקי כיתות י, שבנו טיעון אישי לפני ההערכה הדיאלקטית ולא ניתנה להם דוגמה קונקרטית לביצוע הערכה זו, איבדו עניין בהמשך המטלה. שכן הדבר החשוב בעיניהם – להביע את עמדתם – כבר נעשה בבניית הטיעון. כשנבדקים אחרים מכיתות י קיבלו רק דוגמה קונקרטית, אבל לא בנו לפני כן טיעון אישי בסוגיה, נמנע מהם למעשה מלהביע את עמדתם בסוגיה לפני ההערכה. ייתכן שמניעה זו יצרה אצלם התנגדות מסוימת לביצוע המטלה ה"אובייקטיבית" של ההערכה הדיאלקטית. ייתכן שאותו נער או נערה שאלו את עצמם: "אבל איפה אני ודעתי בכל הסיפור הזה". כשנבדקים מכיתה י גם בנו טיעון אישי וגם קיבלו דוגמה, ייתכן שהם הפרידו בין שתי מטלות, האחת, תכליתה להביע עמדה והשנייה, תכליתה לשחק משחק. נבדקים שלא בנו טיעון אישי לפני ההערכה ולא קיבלו דוגמה, יכלו לשלב את עמדתם במסגרת ההערכה הדיאלקטית מבלי להרגיש מחויבים לכללי המשחק האובייקטיביים שהוצגו בדוגמה. אם כן, ההשערות לגבי ממצאים אלו מבליטות ביתר שאת את תפקיד המניע ברה"ד.

בכל מקרה, בהתאם לממצאים ניתן לשער שהשילוב של בניית טיעון בסוגיה עם מתן דוגמה לפני ההערכה הדיאלקטית, סייע להערכה של תלמידי כיתות ח. כנראה שמניפולציות אלו, נוסף למוטיבציות שהזכרנו קודם לכן, תרמו להוצאה לפועל טובה יותר של יכולת הערכה דיאלקטית.

ההקשר של עמדת הנבדקים בסוגיה

כפי שהוזכר, הערכה דיאלקטית של מידע בטיעון דורשת יצירת משמעויות מגוונות ומנוגדות של מידע מסוים כלפי טענה מרכזית מסוימת. כשמדובר בהערכת טיעונים בנושא שיש למעריך עמדה כלפיו, המעריך נדרש להשתחרר ככל האפשר מעמדתו כדי למלא תפקיד של שופט אובייקטיבי ולחשוב על כמה שיותר משמעויות, גם אם הן מציגות היבטים המסתייגים מעמדתו או תומכים בעמדה נגדית לעמדתו. כאמור, ממצאי מחקרים קודמים הצביעו על קושיים של הנבדקים להשתחרר מעמדותיהם הראשוניות (Kuhn, 1991; Lord et al., 1979).

שלא כהשערה המוקדמת, לא מצאנו אינטראקציה בין עמדת הנבדק לרה"ד שלו בהערכת קטעי המידע השונים. כלומר, בהערכה הדיאלקטית של הקטע התמוך בע"מ, התומכים בע"מ לא מצאו פחות ליקויים בהערכת הקטע שהובא לתמוך בע"מ מהמתנגדים לע"מ, ולהפך, בהערכת הקטע השני.

אחת ההשערות שהיו עשויות ליישב את הפער בין הממצאים לציפיות הביאה אותנו להתבונן בהקשר הרחב⁶ של פעילות הנבדקים (גלסנר ושוורץ, 2001). התבוננות כזו בפעילות ההערכה הדיאלקטית, העלתה את רכיב המניע של הפעילות. בפעילות זו של הערכה דיאלקטית, נוסף למניע של עמידה בציפיות למילוי התפקיד (מוטיבציית מטלה), ניסינו לעורר מוטיבציית אגו אצל הנבדקים (ראו נספח א) שאפשר וגברה על מוטיבציית האגו האחרת שלהם להגן על עמדתם. המוטיבציה להיחשב לבעלי סיכויים גדולים לנצח בוויכוחים גברה אולי על נטייתם של הנבדקים להיות מושפעים מעמדותיהם הראשוניות. ייתכן שמוטיבציה זו סייעה להם בביצוע המטלה האובייקטיבית של הערכה דיאלקטית. סימוכין לתפקיד המשמעותי של המוטיבציה בביצוע אופרציות ופעולות חשיבה ניתן למצוא בדוגמאות שמביא הונרייד (Hundeide, 1985). בנוסף, ההנחיה לנבדק לחפש בעצמו ניגודי משמעות קונקרטיים במקום להרהר על יישוב ניגודים המוגשים לו מן המוכן, עשויה הייתה לתרום יותר מבחינה קונסטרוקטיבית להרחבת נקודת המבט שלו ולאפשר לו הפשטה (Falmagne, 1995; Hundeide, 1985; Schwarz & Hershkowitz, 2001). ייתכן שהפשטה כזו סייעה לנבדק להשתחרר מעט מהאחידה בעמדתו הראשונית ומשגרת ההגנה עליה.

ההקשר של כיוון המידע

שלא כמשוער, רה"ד של הקטע שהובא לתמוך בע"מ הייתה גבוהה יותר מזו של הקטע שהובא להתנגד לע"מ. ייתכן שהקטע שהובא להתנגד לע"מ: "היו מקרים שבית משפט קבע את אשמתו של אדם ברצח בכוונה תחילה ולאחר מספר שנים נמצאו עובדות

6 להקשר הכולל מרכיבים הלקוחים מתאוריית הפעילות (Leont'ev, 1981) והם מרכיבי הפעילות: מניע ומטרה, כלים, קהילייה, נורמות ונהגים וחלוקת עבודה.

חדשות שהטילו ספק ממשי באשמתו של אותו אדם", הוא "קשה יותר" להערכה דיאלקטית מהקטע שהובא לתמוך בע"מ: "ישנן מדינות שבהן הוחלט על חוק עונש מוות, ולאחר ההחלטה, חלה ירידה במקרי הרצח".

ייתכן שהבדל זה נובע מקושי קוגניטיבי להתנגד למשהו שמתנגד למשהו. המעריך במקרה כזה צריך לחשוב "הפוך על הפוך" וזוהי ללא ספק פעולה קוגניטיבית לא קלה. אפשרות זו גם מעוגנת במחקר הפסיכו-לשוני שעל פיו נבדקים מצליחים להבין טוב יותר משפטים חיוביים ממשפטים שליליים, אפילו אם המשפטים החיוביים הם משפטים סבילים (המורכבים יותר מהפעילים) (Slobin, 1966). אם כך, משפט מורכב הנושא בחובו את שלילת השלילה ("...שבגללם לא טוב להשתמש בקטע זה כדי להתנגד") יהיה קשה עוד יותר להבנה ולהתייחסות.

אפשרות נוספת עשויה להיות קשורה לסדר הגשת קטעי המידע. הקטע שהובא לתמוך בע"מ הוצג לנבדקים לפני הקטע המתנגד לע"מ ולכן ייתכן שהנבדקים היו ערניים יותר כשהעריכו את הקטע הראשון והעייפות נתנה את אותותיה בהערכת הקטע השני. כדי לבחון השערה זו הוספנו בדיקה והשוונו בין רה"ד של 25 תלמידי כיתות ח שקיבלו שאלונים בסדר הפוך (קודם להעריך את קטע המידע המתנגד לע"מ ואחר כך את קטע המידע התומך בע"מ) לבין רה"ד של 23 תלמידי כיתות ח מאותו בית ספר שמילאו את השאלונים בסדר המקורי (כל שאר המשתנים הבלתי תלויים קובעו ביחס לברדיקה זו). בדיקה זו אכן הצביעה על אפקט מרכזי של כיוון המידע, $F(1, 46) = 12.1$, $p = .001$, אבל גם על אינטראקציה ביחס לסדר הגשת הקטעים, $F(1, 46) = 10.9$, $p < .01$, ואכן, בבחינת הממוצעים, כשהקטע התומך בעונש מוות הובא ראשון להערכה, רמת ההערכה הדיאלקטית שלו נמצאה גבוהה יותר ($M = 3.0$) מרמת ההערכה הדיאלקטית של קטע זה כשהוא הובא שני להערכה ($M = 1.5$). אשר להערכת הקטע שהובא להתנגד לע"מ, כמעט שלא נמצא הבדל בין הממוצעים בין ההערכה הדיאלקטית הראשונה לשנייה ($M = 1.4$; $M = 1.5$, בהתאמה). אם כך, נראה שהערכת הקטע שהובא לתמוך בע"מ הייתה קלה מזו של הקטע שהובא להתנגד לע"מ, אף שלא ברור מדוע דווקא בקטע המידע הקל יותר הייתה השפעה לסדר ההגשה.

שינוי בעמדת הנבדק או ברמת ביטחונו בעמדתו לאחר ההערכה הדיאלקטית

ממצא מעניין נוגע לשינוי עמדותיהם של 7% מהנבדקים מתמיכה בע"מ לפני ההערכה הדיאלקטית, להתנגדות לע"מ לאחר הערכה זו. גם הירידה ברמת הביטחון בעמדתם של 13 נבדקים (מתוך 37 שברמת הביטחון שלהם בעמדתם חל שינוי) הייתה די מפתיעה. ניתן לטעון ששינוי העמדות מקורו במבנה המטלה שהובילה את הנבדקים למלא אחר ציפיית נסיין (כפי שהם פירשו אותה) לשינוי עמדות. כאמור, לא נמצאה אינטראקציה בין הערכת קטעי המידע השונים, לבין עמדת הנבדק כלפי ע"מ. מנגד, יש לומר שבחינת עמדות לאחר ההערכה נעשתה רק אצל חלק נמוך יחסית מהנבדקים. עם זאת, בחינה

כזו, אף שנעשתה באופן חלקי, יש בה כדי לעודד המשך בניית פעילויות כאלו ודומות להן כדי להביא ילדים ומתבגרים לבחינה מחודשת ושקולה של עמדותיהם. אלא שכדי לחולל שינוי של ממש לעבר פיתוח נטייה רצויה זו, יש לעסוק בפעילויות בצורה יזומה ואינטנסיבית ולאורך זמן (כהן, תשנ"ט).

מגמות להמשך המחקר והשלכות פדגוגיות ואחרות

מחקר זה על הערכה דיאלקטית של מידע בטיעון נעשה לגבי סוגיית עונש מוות. למרות ממצאיה של קון (Kuhn, 1991) בעניין הכללה של נושאים נוספים לפעילויות הטיעון, יש להכיר במגבלות ההכללה והתוקף החיצוני של המחקר המתואר במאמר זה ולהמשיך לבחון הערכה דיאלקטית של קטעי מידע מגוונים המובאים בהקשר של סוגיות מתחומי דעת שונים (Schwarz & Glassner, in press).

בנוסף, יש מקום לבנות ולבחון פעילויות של הערכה דיאלקטית בקרב ילדים קטנים יותר ואפילו בקרב ילדי גן חובה, שכן גם ילדים בגיל זה עוסקים בפעילויות טיעון (Stein & Miller, 1993). כמו כן יש לבחון סטודנטים מתחומי דעת שונים כדי לבדוק הן את הרצף ההתפתחותי והן את ההשפעות של נטיות מקצועיות לביצוע הערכה דיאלקטית. כך למשל נעריך שרמת הערכה דיאלקטית תהיה גבוהה יחסית בקרב סטודנטים למשפטים.

נוסף לבניית פעילות ממוקדת וממושכת אפשר לשלב הערכה דיאלקטית כזו כמנגנון ביקורת ובחינה של מידע בפעילויות למידה קונבנציונליות, במיוחד נוכח העיסוק ההולך ומתרחב בפרויקטים חינוכיים המבוססים על איסוף מידע ממאגרי מידע סגורים ומבוזרים, ממוחשבים ואחרים.

כפי שכבר ציינו, אפיון טיפוסי הליקויים שמצאו הנבדקים בקטע המידע ביחסו לעמדה מסוימת טרם הסתיים. אך די באפיון שעשינו במחקר זה כדי להשתמש בו כבסיס לבניית כלי מטה-קוגניטיבי תומך ומתווך בהערכה דיאלקטית של מידע כלשהו. כלי כזה עשוי לשמש זריקת חיסון בסיסית נגד הערכה לא מבוקרת ואוטומטית של מידע בתחומי דעת שונים. עם זאת אין להסתפק בכלי כזה, שהרי בראש ובראשונה, כדי לבקר מידע בתחום דעת מסוים, עלינו לבנות כמה שיותר ידע סביב אותו תחום. הידע ישמש חיסון משלים ומקיף יותר. בכל מקרה, כלי כזה מפותח בימים אלו ומטרתו לשרת אוכלוסיות מגוונות של תלמידים. פיתוח הכלי מסתמך בין היתר גם על האפקט המוצלח שנמצא בשילוב של מתן דוגמה ושל בניית טיעון כלפי סוגיה לפני הערכה דיאלקטית של סוגיה זו. מתוך אפיון טיפוסי הליקויים שמצאו הנבדקים אפשר לפתח כלי פרקטי, נוח ופשוט יחסית. אפשרות זו חשובה וחינוכית, שכן בעבר נעשה ניסיון לפתח כלי המנסה להתחקות אחר עקרונות הוויכוח הדיאלקטי של סוקרטס (Collins, 1977), אך כלי כזה קשה ליישום במערכת החינוך בשל מורכבותו הפילוסופית.

לסיכום, בריאות אינה יכולה להישען אך ורק על נטילת תרופות בשעת מחלה, אלא על האדם לסגל פרקטיקה יומיומית של מניעת מחלות. כך גם פרקטיקה הכרוכה ביצירה חופשית של פרשנויות רבות ובחינתן היא מרכיב חשוב לחיסון האדם מההשפעות המסוכנות המלוות קבלה ועיבוד של פריטי מידע.

מקורות

- גלסנר, א' ושוורץ, ב' (2001). מהבנת הנקרא להבנת הנקרא: מפעילות בטקסטים לפעילות אוריינית של טיעון בהקשרים שונים. סקריפט, 2, 45-11.
- כהן, א' (תשנ"ט). הבנת הנקרא והעברה באימון. חלקת לשון, 27, 118-95.
- ליכרמן, מ' וטברסקי, ע' (1996). חשיבה ביקורתית: שיקולים סטטיסטיים ושיפוט אינטואיטיבי. תל אביב: האוניברסיטה הפתוחה.
- פולמן, ש' (2000). הפקת משמעות מטקסט: היבטים הכרתיים-תקשורתיים של ניתוח השיח. תל אביב: דיונון.
- פינס, ד' (עורך). (1982). מילון לועזי-עברי. תל-אביב: עמ"ח.
- קולברג, ל' (1980). חינוך לצדק: ניסוח מודרני של ההשקפה האפלטונית. בתוך ב' חזן (עורכת), החינוך המוסרי (עמ' 55-77). תל-אביב: ספריית הפועלים.
- Collins, A. (1977). Processes in acquiring knowledge. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge* (pp. 339-363). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Falmagne, R. J. (1995). The abstract and the concrete. In L. M. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing* (pp. 205-227). New York: Cambridge University Press.
- Hogan, R. (1976). Dialectical aspect of moral development. In K. F. Riegel, H. Thoma (Series Eds.), & J. F. Rychlak (Vol. Ed.), *Contributions to human development: Vol. 2. Dialectic* (pp. 53-59). Basel, Switzerland: Karger.
- Hundeide, K. (1985). The tacit background of children's judgments. In J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication, and cognition: Vygotskian perspectives* (pp. 306-322). New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D. (1991). *The skills of argument*. New York: Cambridge University Press.
- Kuhn, D., Shaw, V., & Felton, M. (1997). Effects of dyadic interaction on argumentative reasoning. *Cognition and Instruction*, 15(3), 287-315.
- Leitao, S. (2000). The potential of argument in knowledge building. *Human Development*, 43, 332-360.
- Leonte'ev, A. N. (1981). The problem of activity in psychology. In J. V. Wertsch (Ed.), *The concept of activity in Soviet psychology* (pp. 37-71). Armonk, NY: Sharpe.
- Lord, C. G., Ross, L., & Lepper, M. R. (1979). Biased assimilation and attitude polarization: The effect of prior theories on subsequently considered evidence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, 2098-2109.

- Means, M. L., & Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability and knowledge levels. *Cognition and Instruction, 14*(2), 139-179.
- Nelson, K. (1995). From spontaneous to scientific concepts: Continuities and discontinuities from childhood to adulthood. In L. M. Martin, K. Nelson, & E. Tobach (Eds.), *Sociocultural psychology: Theory and practice of doing and knowing* (pp. 229-249). New York: Cambridge University Press.
- Pontecorvo, C., & Girardet, H. (1993). Arguing and reasoning in understanding historical topics. *Cognition and Instruction, 11*, (3-4), 365-395.
- Riegel, K. F. (1976). Dialectical operations of cognitive development. In K. F. Riegel, H. Thoma (Series Eds.), & J. F. Rychlak (Vol. Ed.), *Contributions to human development: Vol. 2. Dialectic* (pp. 60-71). Basel, Switzerland: Karger.
- Santos, S. L. (1993). The construction of arguments: A comparison between strategies employed by students in experimental and naturalistic settings. Unpublished doctoral dissertation, University of Cambridge, UK.
- Schwarz, B. B., & Glassner, A. (in press). The blind and the parlay: Supporting argumentation in everyday and scientific issues. In J. Andriessen, M. Baker, & D. Suthers (Eds.), *Arguing to learn: Confronting cognitions in computer-supported collaborative learning environments*. Amsterdam: Kluwer Academic Publishers
- Schwarz, B. B., & Hershkowitz, R. (2001). Production and transformation of computer artifacts towards the construction of mathematical meaning. *Mind, Culture and Activity, 8*(3), 250-267.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., & Biezuner, S. (2000). Two "wrongs" may make a right... if they argue together! *Cognition & Instruction, 18*(4), 461-494.
- Schwarz, B. B., Neuman, Y., Gil, J., & Ilya, M. (in press). Construction of collective and individual knowledge in argumentative activity: An empirical study. *Journal of the Learning Sciences*.
- Shaw, V. F. (1996). The cognitive processes in informal reasoning. *Thinking and Reasoning, 2*(1), 51-80.
- Slobin, D. (1966). Grammatical transformation and sentence comprehension in childhood and adulthood. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior, 15*, 219-227.
- Stein, N. L., & Miller, C. A. (1993). A theory of argumentative understanding: Relationships among position preference, judgments of goodness, memory and reasoning. *Argumentation, 7*(2), 183-204.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical investigations*. Oxford, UK: Blackwell.

נספח א

משחק חשיבה

בחלק זה אתם מתבקשים להשתתף במשחק חשיבה. עקבו אחר הנתונים ומלאו אחר הוראות המשחק.

הנתונים:

1. נניח שיש מישהו שתומך בעונש מוות לרוצחים ככוונה תחילה בישראל. לחיזוק עמדתו הוא מציג את הקטע הכתוב במסגרת:

ישנן מדינות שבהן הוחלט על חוק עונש מוות, ולאחר ההחלטה, חלה ירידה במקרי הרצח.

2. ישנם אנשים שבקריאה ראשונה של הקטע הכתוב במסגרת טוענים שטוב להשתמש בו כדי לתמוך בעונש מוות. לצורך המשחק נקרא לאנשים אלו: "אנשי המבט הראשון".

3. לעומת "אנשי המבט הראשון", ישנם אנשים שבקריאה נוספת של הקטע הכתוב במסגרת טוענים שלא טוב להשתמש בו כדי לתמוך בעונש מוות.

אנשים אלו מגלים בקטע הכתוב במסגרת ליקויים, בגללם הם טוענים שלא טוב להשתמש בו כדי לתמוך בעונש מוות.

לצורך המשחק נקרא לאנשים אלו: "אנשי המבט האחר".

תפקידכם במשחק הוא להיות מ"אנשי המבט האחר":

עליכם לתקוף את טענת אנשי "המבט הראשון". לצורך כך:

1. קראו את הקטע הכתוב במסגרת קריאה נוספת.
2. נסו לגלות בקטע את הליקויים שבגללם לא טוב להשתמש בו כדי לתמוך בעונש מוות.

מי שירשום מספר רב יותר של טענות כדי לתקוף את טענת אנשי "המבט הראשון" הוא בעל סיכויים גדולים יותר לנצח בוויכוחים.



עזרה למשתתפים:

חשבו האם זה ברור כשמש שטוב להשתמש בקטע הכתוב במסגרת כדי לתמוך בעונש מוות (כדברי "אנשי המבט הראשון"). אתם, כ"אנשי המבט האחר" נסו לגייס את מה שאתם יודעים כדי לתקוף את "אנשי המבט הראשון" בצורות שונות.

בשורות שלמטה רשמו טענות רבות ככל האפשר כדי לתקוף את "אנשי המבט הראשון".
 אני חושב/ת שלא טוב להשתמש בקטע כדי לתמוך בעונש מוות כי

כעת, אתם מתבקשים להמשיך ולשחק באותו משחק. עקבו אחר הנתונים והוראות המשחק.

הנתונים:

1. כעת נניח שיש מישהו שמתנגד לעונש מוות לרוצחים בכוונה תחילה בישראל. לחיזוק עמדתו הוא מציג את הקטע הכתוב במסגרת:

היו מקרים שבית משפט קבע את אשמתו של אדם ברצח בכוונה תחילה ולאחר מספר שנים נמצאו עובדות חדשות שהטילו ספק ממשי באשמתו של אותו אדם.

2. ישנם אנשים שבקריאה ראשונה של הקטע הכתוב במסגרת טוענים שטוב להשתמש בו כדי להתנגד לעונש מוות. כזכור, אנשים אלו שקוראים את הקטע קריאה ראשונה נקראים: אנשי המבט הראשון.

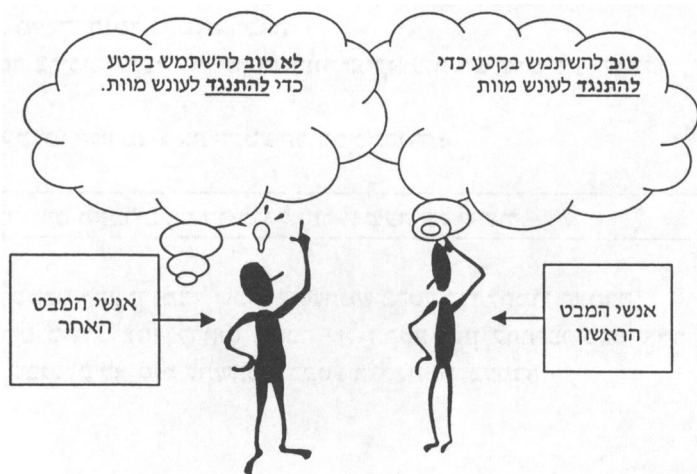
3. לעומת "אנשי המבט הראשון", ישנם אנשים שבקריאה נוספת של הקטע הכתוב במסגרת טוענים שלא טוב להשתמש בקטע כדי להתנגד לעונש מוות.

כזכור, אנשים אלו מגלים בקטע הכתוב במסגרת ליקויים, בגללם הם טוענים שלא טוב להשתמש בו כדי להתנגד לעונש מוות.

כזכור, אנשים אלו שקוראים את הקטע קריאה נוספת נקראים: "אנשי המבט האחר".

תפקידכם במשחק להיות מ"אנשי המבט האחר"

מי שירשום יותר טענות כדי לתקוף את טענת אנשי "המבט הראשון" הוא בעל סיכויים גדולים יותר לנצח בוויכוחים.



עזרה למשתתפים:

חשבו האם זה ברור כשמש שטוב להשתמש בקטע הכתוב במסגרת כדי להתנגד לעונש מוות (כדברי "אנשי המבט הראשון"). אתם, כ"אנשי המבט האחר", נסו לגייס את מה שאתם יודעים כדי לתקוף את "אנשי המבט הראשון" בצורות שונות.

בשורות להלן רשמו טענות רבות ככל האפשר כדי לתקוף את טענת "אנשי המבט הראשון".

אני חושב/ת שלא טוב להשתמש בקטע כדי להתנגד לעונש מוות כי

נספח ב

דף עזר

לדוגמה, מישוהו תומך בעמדה הבאה:
בתי הספר צריכים לקצר את זמן השיעור במקצועות העיוניים ל- $\frac{1}{2}$ שעה.

לחזיון עמדתו הוא מציג את הקטע הכתוב במסגרת:

תלמידים רבים מאבדים את הריכוז לאחר $\frac{1}{2}$ שעה של שיעור.

בקריאה ממבט ראשון נמצא שטוב להשתמש בקטע כדי לתמוך בעמדה.
כעת נדגים כיצד לאחר קריאה נוספת של הקטע ניתן לתת בו מבט אחר ולגלות בו ליקויים שבגללם לא טוב להשתמש בקטע כדי לתמוך בעמדה.

למשל:

נשאל מי הם ה"תלמידים" המצוינים בקטע? בני כמה הם? אלו קשיים יש להם? באיזו דרך הם לומדים? אם לדוגמה בקטע הכתוב במסגרת מדובר בתלמידים צעירים מאוד אי אפשר להסיק מיכולת הזיכרון שלהם על כלל תלמידי בית הספר. במקרה כזה לא טוב להשתמש בקטע הכתוב במסגרת כדי לתמוך בעמדה.

נשאל כמה זה "תלמידים רבים"? מתוך כמה? אם מדובר בהרבה תלמידים אבל למרות שהם הרבה הם מיעוט ביחס לכלל התלמידים, אז לא טוב להשתמש בקטע כדי לתמוך בעמדה, כי רוב התלמידים לא מאבדים את הריכוז לאחר $\frac{1}{2}$ שעה.

האם זה ש"מאבדים את הריכוז" מוביל למסקנה שצריך לקצר את זמן השיעור? ייתכן שכמו שקשה לרוץ בשיעורי ספורט אבל מבינים שצריך לרוץ כדי להגביר את הכושר הגופני, כך גם למרות שקשה לתלמידים להתרכז צריך להמשיך את השיעור כדי להגביר את כושר הריכוז. במקרה כזה לא טוב להשתמש בקטע כדי לתמוך בעמדה.

איך נאספו הנתונים? אולי מדובר רק בסקר שמדווח על הרגשה של איבוד הזיכרון ולא על איבוד הזיכרון בפועל. במקרה כזה לא טוב להשתמש בקטע כדי לתמוך בעמדה.