

משרד החינוך התרבות והספורט
מינהל פדגוגי
שירות פסיכולוגי-ייעוצי
גף סיוע ומניעה

משמעות

תכנית מניעה בנושא סמים לכיתות י'-י"א

עדה ליפציגר

רות לקט

מהדורה ניסיונית / פנימי לא למכירה

ירושלים, דצמבר 2004

דליה לאופר	עריכה לשונית:
שושנה שחר	סדר ועיצוב:
הדס בר-יוסף	איורים:
"סקורפיו 88"	הפקת דפוס:
מחלקת הפרסומים, משרד החינוך התרבות והספורט	הוצאה לאור:

תוכן העניינים

5	הקדמה
8	משהו שכדאי לפתוח בו... "כל השירים" / קונסטנדינוס קוואפיס
11	מחשבות על משמעות החיים בגיל ההתבגרות (רציונל) / נעמי קרמניצר
25	פרק א – משמעת מהי?
25	הפעלה א': משמעות בשבילי היא...
27	הפעלה ב': בני נוער מתפלספים על משמעות החיים
31	הפעלה ג': מה שרואים משם... ומכאן
32	הפעלה ד': מי אומר שכך הם הדברים?
32	הפעלה ה': מתחברים
34	הפעלה ו': יכול להיות אחרת?
35	הפעלה ז': השתמעויות
37	פרק ב – חסע לגילוי האוצרות הפנימיים...
37	הפעלה א': פותחים במסע...
38	הפעלה ב': סגנון החיים שלי
44	הפעלה ג': בין חופש לשעבוד
51	הפעלה ד': חופש, בחירה, אחריות
53	פרק ג – הנאה ושעמום
55	פעילות א': מתים משעמום...
56	פעילות ב': הנעה להנאה ומה המחיר
59	פרק ד – חסר צלול בים של כלכול (מידע)
60	פעילות א': עובדים עליך – סמים אלוהול ועובדות
69	פעילות ב': שמים אותך בכיס
71	פעילות ג': מקסמי שווא
76	פעילות ד': מוכרים לך – קונים אותך – מידע על ההתמכרות

81	פרק ה - מקסם הסם (פרדוקסים)
95	פרק ו - הכרעות ערכיות (דיוני דילמה)
103	פרק ז - סקרנות וחיפוש ריגושים
109	פרק ח - שליטה עצמית
113	פרק אחרון - מחש לקראת סיום...
117	נספחים
143	ספרות

חשכנות



הקדמה:

התכנית שלפניכם עוסקת במשמעות החיים כחלק מרכזי מתהליך המניעה, בגילאי החטיבה העליונה. החשיבה המופשטת המאפיינת גילאים אלה מאפשרת לצעירים לשער השערות, לגבש תאוריות ואידאולוגיות, לפתח אוריינטציה לעתיד ולתכנן מטרות ודרכים למימושן. הכושר הקוגניטיבי בגיל זה אף מאיץ תהליכים של אידאליזציה, התפלספות ורגישות לצדק חברתי.

בשל כך ניתן להניח שצעירים בגיל זה שעסוקים בעיצוב זהותם האישית ובחיפוש, מודע או לא מודע, אחר משמעות הקיום ימצאו עניין בנושאים השלובים בתכנית ובאמצעותם יעצבו ויעצימו את רצונם וכוחותיהם הפנימיים לבחור ולקחת אחריות על התנהלות חייהם במציאות של אמת, ולא בעולם של אשליה ובדיה שנוצר בעקבות השימוש בסמים.

חלק חשוב בתכנית מוקדש לשאלת שאלות. אנו מעוניינים שהתלמיד יעצור לרגע, ישאל את עצמו שאלות פילוסופיות ומעשיות ויבקש למצוא תשובות חדשות, שאת חלקן יגלה בתוך עצמו ותוך רב שיח עם חבריו לכיתה ואחרות יקבלו מענה באמצעות מידע אמין ומבוסס (מידע ולא דעה, עובדה ולא מיתוס) שאליו ייחשף בדרכים מגוונות במהלך התכנית.

- האם הסם מספק אושר או אשליה של אושר?
- מה בין חופש לשעבוד?
- איך תיראה המציאות לאחר השימוש בסם?
- כיצד ניתן להגיע לאושר?
- האם כל דרך ראויה? רצויה?
- האם משתלם לברוח מהמציאות? (לטווח קצר? לטווח ארוך?)
- מהי משמעות החיים? האם הסם יכול לקחת חלק בעיצוב החיים?
- איך נראית המציאות לאחר הבריחה?



האם הסם מספק אושר? או שמא אשליית אושר בלבד?

הואיל ובעידן הפוסטמודרני חשוף התלמיד למסרים סותרים ומבלבלים ולמקורות מידע שחלקם מגמתיים, לא מבוססים ואף מטעים, יש לפרק המידע מקום מאוד משמעותי בתכנית.

המידע יעסוק בעיקר בסמים הנתפסים, בטעות, כסמים קלים (גראס, חשיש, אקסטזי ואחרים) ויסייע לתלמידים לבחון את המידע שברשותם מצד אחד, ולהסתכל עליו בהתייחס להיבטים ערכיים, מוסריים, מדעיים וחוקיים, מצד אחר.

"אני ייחודי" מול אבדן הזהות, הצלחה מול כישלון, חופש ועצמאות מול שעבוד או תלות, ההחלטה והבחירה מול אבדן היכולת לבחור ולהחליט, חברות מול בדידות, כל אלה הם מושגים משמעותיים לצעירים בגילאים הקשורים בנושאים המעסיקים אותם בחיי היום-יום.

פרק מיוחד בתכנית מוקדש לפראדוקסים הקשורים במושגים אלה, כשהמטרה היא לסייע לתלמיד להבין שמצפים מהסם שישרת מטרה מסוימת, אולם אותו הסם שלוקחים גוזל בעצם את הדבר עצמו שלשמו הוא נלקח.

המתבגר נתפס על ידינו בדרך כלל כבשל, בעל אחריות, אדם אוטונומי וחושב, החי בעולם מורכב שבתוכו הוא מחפש תשובות; הוא חווה התנסויות, מקבל החלטות ועושה בחירות תוך הבנת הרווחים ששיג כמו גם המחירים שעליו לשלם.

התכנית מסייעת למתבגר להתמודד עם אותם מקורות המהווים גורם משיכה לסם ולהפכם לכוחות

הרתעה ובלימה, תוך הדגשת הסתירה המוצגת בין מקור המשיכה של הסם והשלכות השימוש בו. התכנית בנויה מ-11 פרקים. סדר הפרקים הוא בגדר המלצה, אם כי יש להתחשב בצורכי התלמידים ובשיקול דעתו של המנחה. יש אפשרות לבחור פעילות אחת מכל פרק או להתמקד במספר פרקים ולקיים את כל ההפעלות הנכללות בהם.

מומלץ בחום לעיין בנספחים, שבהם ניתן למצוא חומר עזר איכותי לדיונים שתנהלו עם התלמידים.

בסיום כל פעילות מומלץ למנחה לבקש מכל אחד מהמשתתפים לענות על שאלה אחת מהשאלות שלהלן:

- האם היה משהו חדש שלמדתי במפגש?
- האם היה משהו מעניין או חשוב שלמדתי?
- האם יש משהו שתרצה לספר למישהו בעקבות המפגש?
- האם יש משהו שחשוב לך להסביר לאח/ אחות קטנים ממך.

שאלות אלה באות לסייע לתלמיד לעבד ולהפנים את אשר חווה במהלך הפעילות.

אנו מבקשות להודות לנעמי קרמניצר על כתיבת המבוא התאורטי והנספחים הקשורים אליו, לאילנה בן ארויה ומינה פנצר על פרקי המשמעות והחופש, ליהודית אל דור וצביקה רול על הסיוע בפרקי המידע והפרדוקסים, לחנה שטלריד, ליוכי גרתי, לדגנית פלס ולכל המדריכים שתרמו מרעיונותיהם לתכנית זו וכן לרחל זינגר על הצעת השם.

עדה ליפציגר

רות לקט

משהו שכדאי לפתוח בו...

כל השירים / קונסטנדינוס קוואפיס

איתקה

כי תצא בדרך אל איתקה
שאל כי תארך דרכך מאוד
מלאה בהרפתקות, מלאה בדעת.
אל תירא את הלסטריגונים ואת הקיקלופים
אל תירא את פוסידון המשתולל.
לעולם לא תמצאם על דרכך
כל עוד מחשבותיך נישאות, ורגש נעלה
מפעים את נפשך ואת גופך מנהיג.
לא תיתקל בלסטריגונים ובקיקלופים
ולא בפוסידון הזועם, אלא אם כן
תעמידם לפניך נפשך.

שאל כי תארך דרכך מאוד .
כי בבקרים רבים של קיץ תכנס
בחדוה, בפליאה רבה כל כך
אל נחלים שלא ראית מעולם.
בתחנות מסחר פיניקיות תעגון
תקנה סחורות משובחות לרוב,
פנינים ואלמוגים, ענבר והבנה,
ומינים שונים של בשמים טובים
ככל שרק תמצא בשמים טובים.
עליך לבקר בהרבה ערי מצרים
ללמוד, ללמוד מאלה היודעים.
וכל הזמן חשוב על איתקה
כי יעודך הוא להגיע שמה.

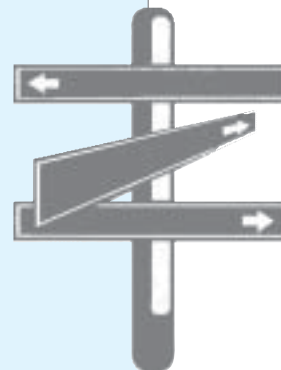
אך אל כך להחיש את מסעך
 מוטב שיימשך שנים רבות.
 שתגיע אל האי שלך זקן
 עשיר בכל מה שרכשת בדרך.
 אל תצפה שאיתקה תעניק לך עושר.

איתקה העניקה לך מסע יפה
 אלמלא היא לא היית כלל יוצא לדרך.
 יותר מזה היא לא תוכל לתת.
 והיה כי תמצאנה ענייה -
 לא רימתה אותך איתקה.
 וכאשר תשוב, ואתה חכם, רב ניסיון,
 תוכל אז להבין מה הן איתקות אלה.



איתקה העניקה לך מסלול יפה... ולאן פניך?

מחשבות על משמעות החיים בגיל ההתבגרות נעמי קרמניצר



תקציר:

המאמר מעלה מחשבות לגבי נושא משמעות החיים בגיל ההתבגרות תוך התייחסות למספר היבטים:

- מושג "משמעות החיים"
- גיבוש זהות ומשמעות החיים בגיל ההתבגרות תוך התייחסות לתהליכים ייחודיים על פי גישות בתחומים שונים: התחום הפסיכו-חברתי (אריקסון, מרסיה, אלקינד) התחום הפסיכולוגי-טיפולי (לוגותרפיה, ויקטור פראנקל), התחום החינוכי (קירשנבאום, הבהרת ערכים)
- משמעות החיים וגיבוש זהות כבסיס למשמעות החיים בגיל ההתבגרות בעידן הפוסטמודרניזם והמשברים שבדרך
- תרבות הפנאי בגיל ההתבגרות
- שימוש בסמים בגיל ההתבגרות בהקשר למשמעות החיים
- השלכות מניעיות
- נספחים (בפרק הנספחים בסוף החוברת)
 - נספח א: גישות שונות המתייחסות למשמעות החיים
 - נספח ב: העתיד
 - נספח ג: תרבות הפנאי בגיל ההתבגרות כולל ממצאים מחקריים
 - נספח ד: השלכות מניעיות
- ביבליוגרפיה (בתוך הרשימה הביבליוגרפית בסוף החוברת)

"כל אדם חייב לסמוך על עצמו כדי ללמוד את משמעות החיים. זה לא משהו שמגלים, זה משהו שמעצבים", אנטואן דה סיינט-אקסופרי, מחבר "הנסיך הקטן".

משמעות פירושו דבר חשוב ובעל ערך עבור האדם. לפיכך משמעות החיים הם חיים בעלי משמעות – חיים בעלי ערך.

משמעות החיים נוצרת משילובם של שלושה מקורות – השקפת עולם, מסלול חיים רצוי ודימוי עצמי חיובי.¹

אמנם התהייה הפילוסופית אחר משמעות החיים היא תופעה חדשה יחסית בתרבות המערבית (המאה ה-18)² אך החיפוש של האדם אחר משמעות³ הוא עתיק יומין.

במשך דורות סיפקה האמונה הדתית משמעות לחיי האדם. היא הסבירה את טעם החיים ותכליתם והעניקה מסגרת של ערכים. גם השקפות עולם כוללניות ואידאולוגיות שאפיינו את העת החדשה היו מקור למשמעות החיים. העיסוק במשמעותם של דברים, ובתוך כך גם במשמעות החיים, הוא אחד מסימני ההיכר של הדיון הפילוסופי המודרני, שהחל במחצית המאה ה-19.⁴

העיסוק ה"חדש" יחסית בשאלת משמעות החיים נובע מהשינוי המהותי בתפיסת העולם הרוחני של האדם המערבי, שינוי שהביא להתפתחות דרכים חדשות של חשיבה והתייחסות לעולם – הופעת החשיבה החילונית שחיפשה תשובות חלופיות לערך החיים, התפתחות המדע והרציונליות וקבלתם כסמכות עליונה לגבי הסברת טבעו של העולם. העיסוק בשאלת משמעות החיים קשור גם בתהליכים כלכליים וטכנולוגיים שפקדו את התרבות המערבית.

מרכיב נוסף בחיים המודרניים הקשור למשמעות החיים הוא השאיפה לאושר, והפיכתה לאידאל המזוהה כיום לעתים קרובות עם הנאה, נוחות, תענוג. עקב כך התחזקה גם הגישה המוסרית של התועלתנות האישית, התופסת כיום מקום מרכזי הן בחשיבה הכלכלית והן בחשיבה המדינית והחברתית. בהשקפת העולם המודרנית נתפס האדם כיצור בעל רצון ותבונה, אשר ביכולתו לקבוע את תכלית חייו, על פי רצונו ושיקול דעתו, בהתאם לערכים שהוא מאמץ, מתוך חירות אישית ובמסגרת תפיסותיו השונות את האושר. לפיכך כל בני האדם ניחנו ביכולת לבקש את אושרם בדרכם הם. אין אפשרות לקבוע מהי הדרך הנכונה אל האושר, שכן הוא עשוי להיות שונה מאדם לאדם.

קצרה היריעה מלעסוק בפנים הרבות של הדיון במושג "משמעות החיים".

יחד עם זאת ניתן לומר כי משמעות החיים היא בראש ובראשונה מושג סובייקטיבי, האומר דברים שונים לאנשים שונים, והמכיל תמהיל אישי וייחודי של מושגים (אושר, סבל, הנאה, אמת, פחד, ערך, בחירה, פרשנות, חופש, זהות, מימוש עצמי).

¹ מרי, א' מרי (ראה רשימת מקורות).

² עדו לנדאו ב"משמעות החיים" (עורך אסא כשר), ראה מקורות.

³ משמעות. מילון Webster מגדיר את המילה כ"מובן הניתן לכל דבר הדורש או מאפשר פירוש"; כמו כן למילה "משמעות" מיוחסים מובנים נוספים כמו חשיבות, ערך, רלוונטיות, מובן.

⁴ יובל לוריא, בעקבות משמעות החיים (ראה מקורות).

תפיסתו האישית של האדם את משמעות החיים שלו מתפתחת ומשתנה במהלך חייו, תוך קיום מסע פנימי הכרוך בבחירות ובהחלטות רבות. "[...] בסופו של דבר החיים פירושם לקחת אחריות למציאת התשובות הנכונות[...]. ולמלא את המטלות שהם (החיים) מציבים בפני כל אדם ואדם" (ויקטור, 1970).

משמעות החיים של האדם והדרך שבה הוא מתמודד עם מטלות חייו תלויה באישיותו, בכוחותיו הפנימיים, בעברו, בפחדיו, בבחירותיו ובהחלטותיו ובדרך שבה הוא מתמודד עם קשיים ומשברים.

המשמעות שאדם נותן לחייו מושפעת גם מסביבתו המשפחתית, החברתית, התרבותית והדתית – נורמות, ערכים, ציפיות סביבתו ממנו, הביקורת, התמיכה, הלחצים והפירוש שהסביבה נותנת למשמעות חיי הפרט. בכל אלה הסביבה מעניקה לאדם "צידה לדרך" במסע החיפוש שלו אחר משמעות חייו.

"להיות אך ורק עצמך בעולם המתאמץ יומם ולילה להפוך אותך להיות כמו כולם פירושו ללחום את הקרב הקשה ביותר שהאדם יכול ללחום ולא להפסיק ללחום לעולם" (וא"א קמינגס, אומן, משורר, מחזאי וסופר אמריקאי).

חיים משמעותיים כרוכים בכוונות האדם ובמעשיו.

פרופ' אסא כשר טוען כי "[...] שאלת משמעות החיים של אדם היא שאלת העקרונות המעשיים שהאדם יכול לפעול על פיהם. כדי לקיים תמונה עצמית, שתהא טובה בעיניו על פי מקומה בתוך תמונת עולמו" (כשר, 2002).

גיל ההתבגרות הוא הגיל שבו מתחיל האדם להתלבט בשאלת משמעות החיים ובו למעשה מתקיים ביטוי חריף ביותר לתהליך גיבוש העצמיות, הזהות העצמית והמשמעות.

"הנעורים הם אחת התקופות היקרות בחיי האדם, אך גם אחת הקשות ביותר. המתחים השונים האופייניים לבני הנעורים יוצרים אנרגיה לא מרוסנת – האנרגיה של החיים עצמם. אנשים צעירים אינם מחפשים נוחות – הם רוצים למצוא מטרה בעלת משמעות[...]. אנשים צעירים מחפשים תכלית שתעשה את העולם למשמעותי. אולי אין הם מבטאים זאת בבירור. אבל זו הסיבה מדוע זועקת נשמתם. הם מאוכזבים מהריקנות האופפת את העיסוקים של הוריהם ומרגישים שבכלי מטרה נעלה יותר החיים הם שורה של אירועים המנותקים זה מזה. הם עוסקים בהתבוננות בעולם בניסיון למצוא את מקומם ולהבין מה הם אמורים להשיג בחייהם.

[...] אדם צעיר דומה לאש. כשיש לו כיוון והכוונה הוא יכול לשנות את העולם כולו. אבל בלי כיוון מתבזבזת אש הנעורים במקרה הטוב, ובמקרה הרע (היא) הופכת לכוח מסוכן והרסני[...]. לחיות חיים משמעותיים פירושו להשתלט על האש, אך כדי לעשות זאת עלינו להבין תחילה את תכלית הנעורים[...].

[...]עלינו לעודד את הצעירים (ולומר): אתם (הצעירים) תקוותנו[...] אתם מלאי חיים כמו אש. [...]אם תוסיפו לאש הנעורים שלכם תחושה של ריכוז ודחיפות יהיה לכם כח להזיז עולמות[...] למעשה אנו צריכים לעשות הכל כדי לנצל את האנרגיה הזאת, למקד אותה ולתעל אותה כראוי" (מדברי רבי מנחם מענדל שניאורסון, הרכי מלובאביץ)



אכן ענן הסם אינו נקודת "משען" להפוך את העולם

גיל ההתבגרות נחשב לתקופה של שינויים ושל עיצוב אישי.

המטלה ההתפתחותית המרכזית של המתבגר היא להבין כיצד להתמודד עם התפתחותו – כיצד להגיע לתחושת אחדות ולכידות פנימית, כיצד ללמוד את ההגדרות הבסיסיות של חייו ולהבין את הקשרים עם המציאות, דהיינו – כיצד לבנות ולגבש זהות עצמית חיובית אשר תאפשר לו בסופו של דבר למצוא את משמעות חייו.

אנו חיים בתקופה של תמורות חברתיות עמוקות שבה דרות בכפיפה אחת תפיסות עולם שונות, כשהבולטות ביניהן הן הפוסטמודרניזם והעידן החדש.

ניצני הפוסטמודרניזם הופיעו בערך בתחילת שנות השישים. המושג "פוסטמודרניזם" כולל התייחסות רחבה לכל היבטי החיים ועיקרו מעבר מתפיסה אובייקטיבית – מונוליתית (חסרת גיוון) לתפיסה רלטיביסטית – פלורליסטית; מעבר מהעולם התעשייתי הלאומי לעולם של מידע, רב-לאומיות ופלורליזם, מולטימדיה והיפר-מדיה, וככל תקופת מעבר הוא מאופיין במשבר הסתגלות.

בתחום הרעיוני מקבלת מהפכת הפוסטמודרניזם את ביטוייה במעבר מתפיסות עולם אובייקטיביסטיות בתחומי המדע והאתיקה, לתפיסות עולם רלטיביסטיות, הכופרות ביכולת האנושית להתבסס על הכרה ברורה של המציאות האובייקטיבית.

ה"מהפכה" בתחום החברתי מקבלת ביטוי בשינוי מרכיבים בסיסיים של החיים:

- שינוי בתפיסת התפקידים החברתיים (ילדים "מול מבוגרים" – כשהילדים נדמים למבוגרים ולהפך, "זקנים" מול "צעירים" – צמצום ההבדלים בין אורח החיים של "זקנים" לעומת "צעירים").
 - שינוי בתפיסת התפקידים המגדריים ("גברים" מול "נשים" – נשים עוסקות בעיסוקים גבריים ולהפך).
 - שינוי בתפיסת התא המשפחתי (חלופות לתא המשפחתי הבסיסי – המשפחה הגרעינית, משפחות חד-הוריות, חד-מיניות).
 - שינוי בתפיסה הפסיכולוגית – התגברות האינדיווידואליזם עד להתפוררות הזהות היציבה של הפרט,⁵ מחויבויות סותרות וכמות מידע מגוון שהפרט מתקשה להתמודד איתו.
 - שינוי בשימוש בטכנולוגיה – נגישות גבוהה למגוון של מכשירים, במיוחד בתחום התקשורת (טלוויזיה, מחשב, אינטרנט) המשפיעים על עיצוב עולמות התוכן של האדם המודרני ובמיוחד של הצעירים, מכשירים היוצרים גלובליזציה של חילופי מידע והשפעות ערכיות. האינטרנט הפך למקור מידע בלתי מבוקר עבור הצעירים ומשום כך, בצד המידע החשוב שניתן לרכוש באמצעותו הוא גם פותח פתח בין היתר להשפעות המגבירות אלימות, ולחשיפה הרסנית לפורנוגרפיה ושימוש בסמים מגיל צעיר. השימוש באינטרנט יכול לגרום למתבגרים הסתגרות בתוך עולמם הפנימי, להתבודדות והתנתקות מסביבתם.⁶
- באופן כללי ניתן לומר כי הפוסטמודרניזם שולל את המעמד האוניברסלי והאובייקטיבי של אמיתות וערכים אנושיים ופונה לתפיסות שעיקרן פלורליזם ויחסיות, שאינן פוסלות כמעט שום אורח חיים אנושי.

לחלק ממאפייני הפוסטמודרניזם יש נגיעה ישירה ומהותית למשמעות החיים.

הפרט מצמצם ואף שולל השפעות חיצוניות – את הסמכות והכוח של הסביבה, הנורמות המסורתיות והמדע ורואה עצמו כמרכז וכבעל הסמכות על חייו.

⁵ ניל פוסטמן (ראה מקורות).

⁶ מצב זה נקרא סוליפסיזם – תורה הגורסת כי אין דבר הקיים באמת מלבד הפרט והמצבים הנפשיים של הפרט (מילון פונטנה למחשבה מודרנית).

בעולם בו האינדיווידואליזם הוא בבחינת ערך עליון, זכותו של הפרט לעצב את חייו היא בעלת לגיטימציה גבוהה הנותנת לאדם חופש מוסרי לבחור ולקבל הכרעות בכל הקשור לחייו, לפי אופיו וצרכיו הייחודיים. אך הבלעדיות הזו, הנוצרת בעקבות הזכות או החופש להחליט, פירושה גם אחריות בלעדית של האדם על ניהול חייו ומשמעותם.



האינטרנט והטלוויזיה בעידן הפוסטמודרניסטי – מציעים אין קץ אפשרויות ואשליות

מרכזיות האושר והפיכתו לאידאל נשגב, אשר לקראתו מחנכים בחברה המודרנית, היא מרכיב חשוב נוסף בחיים המודרניים שבהם מזוהה האושר עם הנאה, נוחות, שעשועים, כסף, פנאי, מעמד, היעדר הצורך לעבוד ולהתאמץ, והציפייה לאושר שדברים אלו אמורים/יכולים להקנות. פירוש הדבר ירידת ערכם של מחויבות, אחריות, כבוד, גבולות ואיסורים, היכולים לעורר תחושה של חוסר חשיבות, חוסר יכולת, חוסר ערך ותסכול אם הציפיות אינן מתממשות. כל אלה עשויים להוביל לתחושה של חוסר משמעות בחיים.

בצד הדגשת הייחודיות והערך השווה של כל רעיון, כל מידע, כל אדם בפני עצמו, נעלמות גם הגנות רבות של החברה כלפי הפרט ובמיוחד כאלה שעמדו לצד המתבגר במסעו לבגרות. בתוך כך נעלמו גם "סמנים" (markers) חברתיים שונים (סימנים חיצוניים המגדירים את מעמדו של הפרט בסביבתו) אשר הגדירו את מעמדו של המתבגר בשלבים השונים של התפתחותו, את זכויותיו וחובותיו. תפקידם של "סמנים" אלו היה להגן על המתבגר ולעזור לו להגיע להגדרה עצמית ברורה

על ידי קביעת גבולות, איסורים וחוקים אשר שחררו אותו מהצורך לקבל החלטות ובחירות שלא היה בשל להם.⁷

תפיסת ה**עידן החדש** מחזירה את חשיבות הרוחניות לעולמנו ומקרבת לעולם המערבי את תפיסות העולם השונות של המזרח הרחוק ותרבויות אחרות, דבר הגורם לאימוץ חלקי של תרבויות אלו – מוזיקה, רפואה אלטרנטיבית, תפיסות פילוסופיות, דתות שונות ועוד.

השילוב של פרגמטיות, ידע, נהנתנות, ספקנות וחוסר גבולות מצד אחד ורוחניות הכרוכה בהתבוננות פנימית עמוקה מצד אחר, הם "מגרש הבית" שבו על המתבגר לגלות מיהו ולגבש את זהותו הבוגרת.

אחד המרכיבים החדשים הבולטים בחיי החברה המודרנית כיום הוא הפנאי. זוהי תופעה המורכבת מהיבטים כלכליים, חברתיים ותרבותיים.

מקומו של הפנאי הולך וגדל ואופן בילוי הפנאי הופך לא רק לסימן סטטוס חברתי וכלכלי אלא לסגנון חיים וערך בפני עצמו.⁸ האבטלה ההולכת וגוברת כתוצאה מהמשבר הכלכלי בעולם ובישראל יוצרת סוג פנאי חדש – "הפנאי הכפוי", היוצר תחושה מוגברת של חוסר טעם וחוסר משמעות בחיים.

אלקינד (Elkind, 1989) מציין מספר "סמנים" מרכזיים שנעלמו מחיי המתבגר אשר תפקידם היה להגדיר את מקומו החברתי. משמעות היעלמותם היא כי בחברה המודרנית אין מקום מיוחד, מוגן, למתבגרים אשר יאפשר להם חיפוש, טעימה, בחירת העדפות ודחיות.⁹ היעלמותם של הסמנים גוזלת מהמתבגר התנסויות לימודיות חשובות, החיוניות להיווצרותן של תחושת ערך עצמי וזהות עצמית. ה"חירויות" החדשות הנוצרות עקב היעדרם של הסמנים מעמידות את המתבגר בפני גורמי דחק הפוגעים בסופו של דבר בגיבוש הזהות העצמית שלו:

- **סמני לבוש** – אין עוד לבוש שונה לילדים ולמבוגרים ואפילו תינוקות לבושים בבגדי מעצבים, ב"מותגים". עם היעלמות סמן הביגוד מאבד המתבגר סמן חשוב למיקומו הייחודי ואתו הוא מאבד גם את ההגנות שסיפק אותו מקור.
- **סמני פעילות** – בעבר היו פעילויות מסוימות שהיו אופייניות למתבגרים כגון ספורט תחרותי. כיום גם ילדים צעירים מאוד עוסקים בספורט תחרותי, או בתחרויות יופי לילדים, תלמידי תיכון המבלים חופשות בחו"ל ללא ההורים, וכו'.
- **סמני תום** – ניל פוסטמן (Postman, 1982) טוען כי הילדות הייתה תקופה של תום, שבה הילדים היו מוגנים מפני סוגים שונים של מידע. כיום הגנה זו נעלמה והילדים חשופים לכל סוגי המידע. חשיפה למיניות, אלימות, מידע כלכלי, שתיינות התמכרות לסמים, אבדן השליטה של האדם. חשיפה זו מפחידה ומגבירה תחושות של חולשה וחוסר אונים וגורמת לאבדן ערכו של מידע זה כסמן לבגרות.

⁷ ניתן לקשור את גישתו של אלקינד לגישתו של אריקסון ולטעון כי היעלמותם של הסמנים והדחק שהיעלמות זו יוצרת אצל המתבגר, הם למעשה חלק ממשבר הזהות ומהקושי הייחודי של המתבגר כיום להגיע לגיבוש הזהות העצמית.

⁸ ראה נספח ג' – "תרבות הפנאי בגיל ההתבגרות"

⁹ פוסטמן, אלקינד, הולט (ראה מקורות)

■ **סמני דימוי** – דימוי הצעירים כפי שהוצג במדיה השתנה בעשורים האחרונים באופן דרסטי. כיום התפקידים התהפכו, ולא אחת, מתוך שאיפה לראליזם, מוצגים ילדים ומתבגרים "מבוגרים" (adultified), מיני-מבוגרים, בעלי רגישות, ידע ואפילו הציניות של המבוגרים ואילו המבוגרים מוצגים לעתים כבלתי בוגרים וכנעדרי שיקול דעת או כישורי התמודדות.

שינוי זה הוא תולדה של תפיסה מבולבלת על חשיבות הראליזם בחיי המתבגרים הגדלים בעולם מפחיד ומשתנה, תפיסה אשר מציגה אותם כבעלי כל אותן תכונות ויכולות התמודדות כמו של המבוגרים ומעודדת אותם לטעון לבגרות משום ש"הם יכולים לעשות דברים שמבוגרים עושים". כתוצאה מכך הגדילה מתרחשת באמצעות תחליפים, באמצעות העתקת צורת התנהגות במקום באמצעות התנסות, בדיקה ופיתוח רגשות, ערכים ועמדות עצמיים. הראליזם החדש, המתעקש להציג את המתבגרים כמבוגרים לכל דבר, פירושו עימות המתבגר עם כל בעיה של המבוגרים, ממין, אכזחה וסמים ועד לשימור הסביבה הגרעינית.

כשמתבגרים מוצגים כבעלי יכולת מלאה להתמודד עם עולם המבוגרים המורכב וללא סמנים לגבולות של עולם הילדות המוגן ועם דימויים המרמזים כי הם בעלי כוחות ללא גבולות, הם לא יפנו לעזרתם והכוונתם של המבוגרים בעת משברים שהם בעצם חסרי הכנה להתמודד אתם.¹⁰



האם באמת הם מבוגרים לכל דבר ועניין?

¹⁰ לכך יש להוסיף שתי תופעות מובהקות של גיל ההתבגרות שאף אותן קבע אלקינד: "הבדיה האישית" (personal fable), המתייחסת לתחושת האומניפוטנטיות של גיל ההתבגרות ו"הקהל המדומה" (imaginary audience), המתייחסת לתחושת המתבגרים כי תשומת הלב של הסביבה מרוכזת אך ורק בהם

■ **סמני סמכות** – אחד הסמנים החשובים ביותר לגבי מקומו של המתבגר בתוך הסדר החברתי הוא סמכות המבוגרים. סמכות אמתית מבוססת על תבונה, יכולת וניסיון רב. מספר שינויים שחלו בחברה שלנו פגעו בסמכות המבוגרים ובעיקר בסמכותם של ההורים, המורים – דמויות משמעותיות ביותר בעולם המתבגר. כשדמויות אלו מאבדות את סמכותן, ועקב כך את מעמדן כבעלות תבונה וניסיון, המתבגר מאבד סמן בעל חשיבות עליונה לגבי מקומו בחברה. משמעות הדבר איננה רק הצבת המתבגר בפני קשיים של הגדרה עצמית – אלא בלבול וערעור תפיסתם את סמכות העולם המבוגר. גם הצטרפות עולם המחשבים למציאות המתבגר תרמה לפגיעה בסמכות ובכבוד להם זכו המבוגרים בעבר. המחשב האישי הוא חלק בלתי נפרד מעולמו של הילד כיום ומאפשר לו לקיים קשרים ולהיחשף לעולמות ידע ללא ידיעת המבוגרים והדרכתם. אבדן סמכות המבוגרים היא בעלת חשיבות מכרעת להשלמת תהליך תקין של דיפרנציאציה ואינטגרציה, שכן המבוגר חסר הסמכות לא נתפס עוד כמישהו שיש לפנות אליו, להקשיב לו וללמוד ממנו ותחושת המתבגר היא תחושה של "לבד מול העולם".

לתחושת משמעות בחיים יש תפקיד חיובי חשוב ביותר בהתמודדות עם מצבי הלחץ השונים המהווים חלק בלתי נפרד מחיי היום-יום ובתוך כך גם עם השימוש בסמים.

מצד אחד ככל שהאדם הוא בעל זהות מגובשת ותחושת משמעות בחייו כן יפחתו המצבים היוצרים לחץ, ומצד אחר – משמעות וזהות מגובשת מאפשרות התמודדות טובה יותר עם מצבי לחץ בלתי נמנעים.

ניוקומב והארלו (Newcomb & Herlow, 1986) מצאו כי מתבגרים עם רמה נמוכה של תחושת משמעות מגיבים בצורה קיצונית יותר למצבי לחץ על ידי שימוש באלכוהול וסמים.



בתוך כל העשן שלי – אינני רואה אפילו אם גם אחרים מעשנים או מי המעשנים סביבי

אלקינד (Elkind, 1989) טוען כי יותר מכל דבר אחר, השגת זהות עצמית ותחושת ערך עצמי, החיוניים להשגת תחושת משמעות, נותנים למתבגרים פרספקטיבה לראות את עצמם והאחרים, דבר המאפשר להם להתמודד עם רוב מצבי הלחץ. הוא קובע שלושה טיפוסים מרכזיים של מצבי דחק ומראה כיצד הזהות האישית והערך העצמי נוטלים חלק בהתמודדות עמם. בתוך כך השימוש בסמים מוגדר כמצב של לחץ אישי שניתן לחזותו ולמנעו, לחץ הנוצר כאשר קבוצת בני הגיל משתמשת בסמים ואלכוהול ובכך מפעילה לחץ על המתבגר להשתמש. ההצטרפות למשתמשים בסמים תסכן את המתבגר הן מבחינת התוצאות הכימיות, הן מבחינת תגובת ההורים/המורים והן מבחינת התחושה הפנימית – רגשי אשמה, תחושה של פגיעה בכבוד העצמי בגלל ה"חולשה" והדימוי העצמי של משתמש בסמים.

מתבגר בעל זהות אישית איתנה ישקול את הסיכונים מול ה"רווחים" החברתיים של מקובלות חברתית ויוכל לגייס כוחות פנימיים כדי להימנע מהשימוש.

על פי הלוגותרפיה, אדם שחסרה לו משמעות חי ב"ואקום קיומי" שפירושו תחושת ריקנות. מצב זה הוא תולדה של חברת שפע שבה הטכנולוגיה שוללת מהאדם את הצורך לשמר את אומנות ההישרדות ופוגעת במסורות שעליהן מסתמכת אומנות זו. התגובה הרגשית למצב של ואקום קיומי היא תסכול קיומי. הרצון הבלתי ממומש למשמעות מוצא ביטוי ברצון לכוח, לכסף, להנאה – שהם בבחינת אשליה של משמעות ואינם מצליחים למלא את הוואקום הקיומי. ההתמכרות לסמים נתפסת על ידי הלוגותרפיה כתוצאה של מצוקת היחיד שאיננו מסוגל להתמודד מבחינה רוחנית עם חייו ואינו מסוגל לדחות סיפוקים, אדם החי את הרגע, כשההנאה הופכת עבורו למטרה בפני עצמה. הסמים הם האופן שבו הפרט יכול להשיג באופן מלאכותי תחושה של אושר מדומה. ההתמכרות (שימוש מתמשך) נובעת מאמונתם ותקוותם של המשתמשים שהאשליה של משמעות אמיתית תרחיק אותם מהמצב המתסכל של "ואקום קיומי" – חיים ללא משמעות.

אריקסון (Erikson, 1965), היה הראשון שהתמקד במציאת זהות עצמית כבמשימה ההתפתחותית המרכזית של המתבגרים, שבמהלכה על המתבגר להבין מיהו ולהתגבר על משבר גיבוש הזהות. על מנת לגבש תחושה של זהות עצמית על המתבגרים לערוך "חיפוש" מודע – הם צריכים לחקור, להתנסות בדרכי חשיבה והתנהגויות חדשות, מראה חיצוני, רעיונות, חברים, סגנונות, מוזיקה, הכול. רק לאחר בדיקה של מגוון אופציות יגבש המתבגר לעצמו זהות בתחום המיני, בתחום העיסוק, הדת (האמונה) ובתחום החברתי (הפוליטי), כשהקשרים עם קבוצת בני הגיל הם ציר מרכזי בתהליך.

מרסיה (Marcia, 1980) הרחיב את מושג הזהות של אריקסון וקבע כי התמודדות עם המשבר והמחויבות הם חלק מתהליך גיבוש הזהות העצמית, היכולות להתרחש בצורות שונות: חוסר זהות, קיבעון מוטרם, אורכה (מורטוריום) ומשיג זהות. מול גישות העוסקות במצבי לחץ או מצבי חיים שליליים כציר להתמודדות מוצלחת או לקויה של הפרט עם חייו פיתח אנטונובסקי (Antonovsky, 1987) את הגישה הסלוטוגנית¹¹ (כנגד הגישות הפטוגניות – של מחלה). גישה זו מתבססת על

¹¹ המקורו של המונח "סלוטוגניסיס" במילה הלטינית SALUS שפירושה בריאות ותחושת רווחה.

כוחות ההתמודדות החיוביים והבריאים של האדם והיא בודקת את תחושת הרווחה והאושר האישי (wellbeing) באמצעות התמודדות מוצלחת של הפרט עם חייו. על פי גישה זו המשמעות (meaningfulness) – מידת המחויבות האישית ותחושה כי לחיים יש מובן מבחינה רגשית – היא גורם מרכזי המשפיע על מיומנויות התמודדות והיא אחד משלושת מרכיבי תחושת הלכידות (הקוהרנטיות), בצד יכולת הבנה (comprehensibility) – המידה בה הפרט תופס את עולמו כמובנה, מסודר, עקבי ובעל משמעות, ותחושת ההתמודדות (manageability) – המידה בה האדם חש כי הוא מסוגל להתמודד עם חייו באמצעות מקורותיו הפנימיים או באמצעות קבלת עזרה. ההתמודדות על פי גישה זו עם ארוע כלשהו בחיי האדם כוללת בין היתר תחושת שליטה על הסביבה האישית, קיום תקשורת עם הסביבה לגבי המצב ושימוש במערכות תמיכה.

תחושת משמעות בחיים היא בעצם מהות עולמו הפנימי של הפרט וקיומה או העדרה משחקים תפקיד מכריע באופן ההתמודדות של הפרט עם חייו.

גישת החינוך הערכי (ראה נספח א) באמצעות הבהרת ערכים, מכירה במשמעות החיים כמרכיב חינוכי בעל חשיבות עליונה לשם גיבוש זהות עצמית.

ניל פוסטמן (Postman, 1982 "קץ החינוך") מציין כי ייחודנו כבני אדם טמון ביכולתנו לבנות משמעות בדרך של יצירת נרטיבים¹² הנותנים טעם לחיים. תכליתו של נרטיב הוא לצקת משמעות בעולם. הוא מספק לאנשים תחושה של זהות אישית, של חיי קהילה ובסיס להתנהגות מוסרית.

גיל ההתבגרות הוא תקופת החיים שבה המתבגר "בונה" לעצמו את סיפור חייו – את ציפיותיו, תכניותיו וקשריו עם סביבתו. בניית סיפור חיים, הנבנה במציאות שבה הגבולות מתרופפים וסמכות המבוגרים הולכת ונעלמת, קשה במיוחד. מה נותר למתבגר כאשר הדחף הטבעי שלו ללמוד, להתנסות ולבדוק כדי לגבש זהות אישית לא בא לידי סיפוק בעזרת גבולות, הנחיה וסמכות מבוגרים?

אולי רק לקיחת סיכונים מיוחדים היכולים לסייע למתבגר לבדוק את יכולתו, עמידותו, חוסנו, גבולותיו שכן אחרת, מבלי להסתכן הוא ימצא את המציאות ריקה ומשמימה. ההתנסות בסמים היא אחת הדרכים לבדוק דברים אלה, הרפתקת-בדיקה מסוכנת שכזו.

ההתנסות בסמים (להבדיל מהמשך השימוש, מהתמכרות) נחשבת כיום לחלק מהמורטוריום של המתבגר. שאלת חופש הבחירה והאחריות האישית לעניין זה הן שאלות מכריעות. בהקשר זה המתבגר נמצא כיום במצב בעייתי. מעצם הגדרתו של תהליך ההתבגרות ועל מנת להשלים אותו, יש צורך למרוד, להילחם על חופש ועצמאות, "לכבוש" אותו, אך כיום נשאר מעט מאוד גבולות שעוד אפשר "למתוח" או לעבור בדרך אל החופש הבוגר.

מציאות זו יכולה ליצור תחושת שעמום, היעדר אתגרים, ריקנות וחיפוש אחר גבולות שעוד נותרו, תוך הסתבכות במצבים בעלי סיכון רב (כשההתנסות בסמים היא אחד מהם). במצב זה זקוק המתבגר

¹² נרטיב – סיפור, תיאור מסודר של עובדות.

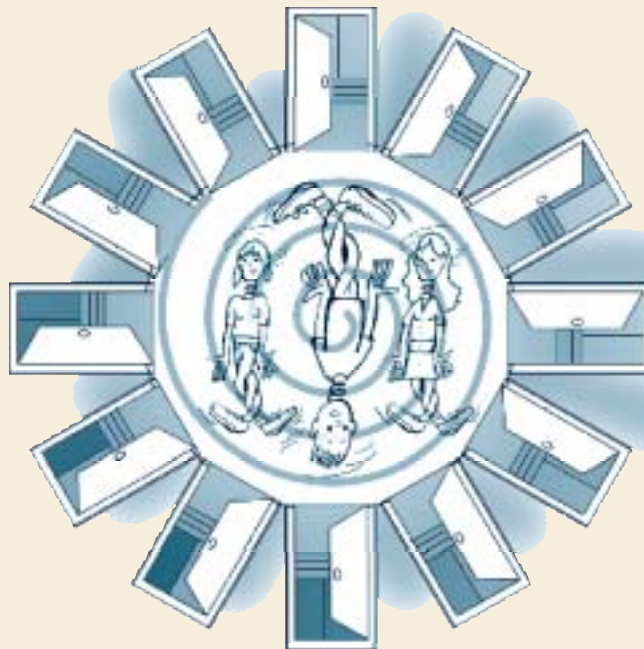
להתייצב מול גבולות חדשים שאפשר יהיה לבדוק אותם ולכבוש אותם בכניסה לחיים הבוגרים.

"תמיד האמנתי, ועודי מאמין, כי יהיה המזל הנקרה בדרכינו אשר יהיה, טוב או רע, יכולים אנו תמיד לתת לו משמעות ולהפכו לדבר בעל ערך" (הרמן הסה.....).

אכן המצב חברתי כיום נותן למתבגר את החופש לחפש ולהתנסות אך האם יש לו גם את ההדרכה כיצד להתמודד עם המציאות החדשה, המשתנה תדיר והמציבה בפניו פיתויים ומצבי סיכון שונים?

לקראת סוף גיל ההתבגרות מתגבשת הזהות העצמית של המתבגר והוא חווה תחושה של זהות עצמית של אדם ייחודי. הוא לומד על תכונות המאפיינות אותו, על שאיפותיו, העדפותיו, פחדיו ועל השליטה שיש לו על חייו. זהו הזמן שבו המתבגר מחליט מה חשוב לו בחיים ומה הוא רוצה להיות ומחפש דרכים להגשמה עצמית ומשמעות. לכן חשוב מאוד, לסייע לו לקראת סוף גיל ההתבגרות (כיתות י'-י"ב) בהתלבטויותיו וחיפושיו אלה.

על מנת שחיפושים אלה ישאו פרי זקוק המתבגר להכוונה, לגבולות, למידע ולעזרה במציאת המשמעות והערך לחיים, מתוך גילוי הכוחות הפנימיים ומתוך לימוד כיצד להשתמש בכוחות אלו (ראה נספח ב – "העתיד").



כל כך הרבה דלתות נפתחות מכל עבר, לאן כדאי להיכנס? – קשה הבחירה!

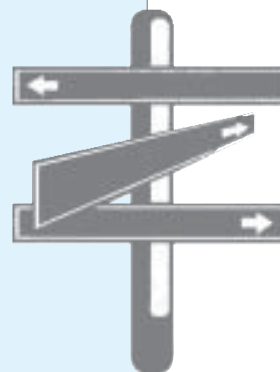
עלינו לשאול את עצמנו כיצד ניתן לשמר בעולם הבודד, הציני והספקני שבו אנו חיים, את החיפוש התמים של הנסיך הקטן וכיצד ניתן לעזור לו להשלים את חיפושיו בשלום?



וכיצד ניתן לשמר את החיפוש התמים כשל הנסיך הקטן... ומי יצייר לנו כבשה?

פרק א

משמעות מהי?



מטרות:

1. הבנת מושג משמעות בכלל, ומשמעות החיים בפרט.
2. עריכת היכרות עם מונחים מרכזיים הקשורים למושג משמעות: אחריות, בחירה, חופש, ערכים ועוד.
3. מתן לגיטימציה למגוון דעות ואופציות: לכל אחד משמעות משלו; מהי משמעות החיים עבורי?

הפעלה א': משמעות בשבילי היא...

הנחיות:

1. המנחה יחלק לכל תלמיד דף עם היגדים שונים העוסקים "במשמעות", או לחלופין יניח על רצפת החדר דפים שונים כשבכל אחד מהם מופיע היגד אחר שעוסק "במשמעות". על כל אחד מהתלמידים לבחור היגד אחד ולהתייחס אליו.
(בדיון המסכם ניתן לברר מדוע בחרו דווקא בהיגד זה ולא באחר.)
2. להלן פירוט ההיגדים (למנחה: ניתן להוסיף היגדים):
 - א. "כל אדם חייב לסמוך על עצמו כדי ללמוד את משמעות החיים; זה לא משהו שמגלים, זה משהו שמעצבים" (אנטואן דה סיינט אקסיפרי, מחבר "הנסיך הקטן").
 - ב. "בסופו של דבר החיים פירושים לקיחת אחריות למציאת התשובות הנכונות ולמלא את המטלות שהם (החיים) מציבים בפני כל אדם ואדם..." (ויקטור פראנקל – מחבר "האדם מחפש משמעות").

- ג. "להיות אך ורק עצמך בעולם מתאמץ יומם ולילה להפוך אותך כמו כולם, פירושו ללחום את הקרב הקשה ביותר שהאדם יכול ללחום ולא להפסיק ללחום לעולם " (א"א קמינגס).
- ד. "שאלת משמעות החיים של אדם היא שאלת העקרונות המעשיים שהאדם יכול לפעול על פיהם, כדי לקיים תמונה עצמית, שתהא טובה בעיניו עפ"י מקומה בתוך תמונת עולמו" (פרופסור אסא כשר).
- ה. "תמיד האמנתי ועודי מאמין כי יהיה המזל הנקרה בדרכינו אשר יהיה, טוב או רע, יכולים אנו תמיד לתת לו משמעות ולהפכו לדבר בעל ערך" (הרמן הסה מחבר "סידהרתה" ועוד).
- ו. "אדם צעיר דומה לאש, כשיש לו כיוון והכוונה הוא יכול לשנות את העולם כולו, אבל בלי כיוון מתבזבזת אש הנעורים, במקרה הטוב. ובמקרה הרע (היא) הופכת לכוח מסוכן והרסני. לחיות חיים משמעותיים פירושו להשתלט על האש[...]" (הרבי מנחם מענדל שנאורסון, הרבי מלובביץ).
- ז. "משמעות החיים להיות אני, זה אי היכולת להשתמט מאחריות המוטלת עלי[...]" (עמנואל לבינס, פילוסוף).
- ח. "הבעיה היא לא החינוך הערכי אלא המשמעות שהיא קדם-ערכית. לערך יש ערך מתוקף המשמעות שאנחנו נותנים לו[...]. האדם צריך לברוא את משמעות קיומו[...]. את המשמעות אפשר ליצור ולא לחפש" (ג'ורא קלר, פסיכולוג).
3. כל תלמיד יענה על השאלות הבאות בהקשר להיגד/ היגדים:
- א. האם אני מסכים או מתנגד להיגד ומדוע. התלמיד יביא לפחות 2 נימוקים מדוע כן או לא, וייתן דוגמה שתמחיש את הרעיון שבבסיס כל היגד שאתו הוא מסכים
- ב. אילו הייתי פילוסוף – איזה היגד הייתי כותב על משמעות החיים?
4. א. המנחה יבקש מהתלמידים לשבת בקבוצות בנות 3-5 משתתפים ולשתף את הקבוצה בהיגדים שבחרו ובתשובותיהם.
- ב. בקבוצות יקיימו דיון ויבדקו את מידת ההסכמה או ההתנגדות של חברי הקבוצה להיגד/ ים.
- ג. הקבוצה תנסה לנסח היגד משותף שיאגד את דעות המשתתפים לגבי משמעות החיים.
- ד. הקבוצה תבחר היגדים נוספים ייחודיים שההיגד המשותף אינו משקף אותם.
5. במליאה – המנחה יבקש דיווח מהקבוצות, ויערוך רישום של ההיגדים שנבחרו לדיון ושל ההיגדים המשותפים שבחרה כל קבוצה. הכיתה תנסה ל"אמץ" את ההיגד שמשקף בעיניה את דעת רוב התלמידים בכיתה, תאפיין את ההיגדים הנוספים שלגביהם לא הייתה הסכמה לגבי "משמעות החיים". בדיון ניתן לעלות את השאלות הבאות:

- האם יש שוני מהותי בין השקפות עולמם של פילוסופים והוגי דעות להשקפת עולמם שלהם לגבי המונח ומדוע?
 - מהן המסקנות שניתן להגיע אליהן?
 - מה הקשר בין הדיון "במשמעות החיים" לתכנית מניעה בנושא הסמים?
 - מומלץ להרחיב את הדיון גם להקשרים נוספים.
6. לחלופין או נוסף על כך ניתן לעבד את הקטע מההקדמה: "כל השירים" של קונסטנדינוס קוואפיס.

הפעלה ב': בני נוער "חתפלספים" על "משמעות החיים"

קבוצת בני נוער נשאלו על משמעות החיים, על הדרך לחוש משמעות, על האפשרות לדרג את משמעויות החיים של אנשים שונים.

עידן:

"בדרך כלל לא חושבים על זה עד שעומדים לאבד משהו[...]. כעת סבתי גוססת והתחלתי לחשוב על משמעות החיים, האם יש איזשהו קיום לאחר המוות[...]

החיים חשובים ולא צריך לבזבז אותם על דברים לא חשובים[...]

מה שחשוב זה להעביר את החיים בצורה הכי טובה שאפשר.

זה אומר לחיות בסביבה של אנשים שאכפת לך מהם ולהם אכפת ממך, ולא סתם[...]. חשוב להגשים מטרות וחלומות, למצוא אהבה אמתית.

לחיות בצורה הכי גרועה זה להידרדר לסמים או להיות אלכוהוליסט, לחיות ללא אהבה של ממש. במילים אחרות, משמעות החיים בשבילי זה לשמור על הצלם האמתית!!!

כדי שאחוש שחייתי חיים משמעותיים, אני צריך לעשות משהו שיזכרו אותי אחר כך, שלא תהיה רק עוד שם בעץ המשפחה שמגישים למורה בכיתה ג'[...]

כדי שיזכרו אותך צריך לעשות משהו שמקדם את האנושות בצורה זו או אחרת בתחום המדעי או בתחום החברתי. צריך להיות בן אדם טוב ולעשות טוב לאחרים[...] לעזור[...] ולהגשים מטרות עצמיות, חלומות, שאיפות אישיות.

אם לא עשיתי את הנ"ל – בזבזתי את החיים.

לא ניתן לדרג את משמעות החיים בין אנשים שונים, כי כל אחד רואה את עצמו בלבד, האחרים לא יבחינו אם חיי מבוזבים או לא, אבל אני אראה את עצמי מבוזבז[...]."

נטלי: "הגורל כבר מנחה אותי. לפי גורל העתיד כבר כתוב[...] אנו חיים חיים משמעותיים כאשר אנו עשירים – כך שלא יחסר לנו דבר ונהיה בריאים, כאשר אנו מקובלים בחברה[...] בקיצור, חיים חיים טובים ונהנים מהם.

אם יהיו לי חברים טובים שאוכל לסמוך עליהם ומשפחה טובה אליי ודואגת לי, ואדע לקחת את החיים בקלות ולא בכבדות, כך שכל הזמן אתלבט ואחשוב יותר מדי – זה נקרא לחיות חיים טובים.

בעצם זה להיות מאושר : להינשא באושר, שתהיה לך עבודה ושיהיה לך עם מי להיות. לא יכול להיות אושר אם אתה לבד ומשתעמם. אז אתה עלול לא לעמוד בלחץ קבוצתי".

לירון: "עניין משמעות החיים זאת שאלה מסקרנת. כאשר אנו מתבגרים קורה שבזמן פיגועים אנו שואלים מה שווים החיים[...] בשביל זה אני חי? אני חיה בשביל החלום.

לאחרונה איבדתי חברה, הקשר נותק באשמתי. וכשאני מדוכא בגלל זה, אני אומרת לעצמי שנתנו לי את החיים וצריך לנצל אותם [= ליהנות ולעשות מה שבראש שלי...], יש לי אמונה בעצמי, יש לי מטרה. חשוב לי לרצות את עצמי".

דורי: "בעיניי לרצות את עצמי זה למשל, לעשות בנג'י, כי חיים רק פעם אחת. איהנה ממה שיש. שיהיה לי בית במושב והרבה סוסים".

רוית: "בשבילי לנצל את החיים זה להתגבר על פחדים, להעמיד לעצמי אתגרים. היה לי פחד גבהים ועשיתי סנפלינג. צריך לנצל הזדמנויות".

לירון: "ואם תהיה לך הזדמנות לקחת אקסטזי ? גם אז תנצלי הזדמנות?"

רוית: "אקסטזי יכול לעצור אותי מלהתגבר על פחדים אחרים".

לירון: "לנצל את החיים בעיניי זה לא לבזבז שום רגע, כי הזמן שניתן לנו מוגבל, כי אחר כך לא אוכל לעשות דברים שאני יכולה לעשות כעת, כמו ללמוד עוד שפות, כשאתבגר יהיה קשה. אם אני מתאמנת כעת בצירור זה ניצול של החיים".

דורִי: "כי ככל שמתבגרים מצטמצם מה שאפשר לעשות".

רווית: "כל אחד מנצל את החיים בדרך משלו. בגילנו יש המון עדריות. כולם רוצים להיות 'מגניבים', ולא לכל אחד דעה משלו.

אני מתייחסת להישג כפי שהוא נתפס מבחינתי ולא מבחינת אחרים. אם אני מממשת את עצמי ונהנית – זה הישג.

אם אני שומרת קשר עם אנשים שאני אוהבת, זה הישג שגורם לי להיות מאושרת. להיות מאושרת זה רק בתנאי שאני מודעת להיותי מאושרת באותו רגע של החוויה".

כִּירוֹן: "אני מאושרת כאשר הכול הולך לי חלק".

רוֹיִת: "אם יש סיבה לחיים שלי, אני חשה משמעותית. אם אני עושה משהו שמקדם את העתיד שלי, כאשר יש סיבה למה שאני עושה.

אני לא סתם פֹּה. אלוהים הציב לי מטרה כלשהי, אני עדיין לא יודעת מהי, אבל כשאני אעבור אותה אני אדע אותה [= את המטרה].

המתאבדים והמשתמשים בסמים הם סותרים את מה שהם אמורים לעשות. העולם לא מספיק טוב בשבילם".

כִּירוֹן: "אני, למשל, מרגישה משמעותית עבור החברות שלי.

אני משמעותית בעיני עצמי כאשר אני אוהבת את עצמי, מקבלת ומסתדרת עם עצמי... וזה פותח דרכים להיות משמעותית.

אם אני תורמת ל'צער בעלי חיים' – אני כבר יותר משמעותית, לא רק מי שמציל חיים הוא משמעותי. אם אני מצליחה לתת עזרה לאנשים כדי שלא יעשו בחירות לא נכונות – זה להיות משמעותית. גם אם לפעמים זה בא על חשבונך. אך לא על חשבון האושר שלך..."

רחזי הפעלה – למנחה:

א. בעקבות הקשבה לבני הנוער ניתן לגזור שאלות לדיון על:

▪ חיים מנוצלים לעומת חיים מבוזבזים.

▪ להיות אדם משמעותי...

- כיצד נתפס האושר בעינינו?
- בירור חלומות ושאיפות שלנו...
- בירור יעדים, אתגרים ומטרות שלנו...
- גורמים המקדמים חיים משמעותיים...
- גורמים הפוגעים בחיים משמעותיים...

ב. מומלץ להציג אמירות ולהעמיד אותן לבדיקה מחודשת. ניתן לכתוב כל אמירה על דף נפרד ולפזר את הדפים במרכז החדר. כל אחד מהמשתתפים יבחר דף אחד שאתו הוא מאוד מסכים או שהוא מאוד מתנגד למה שכתוב בו, ואחר כך יבחרו בני זוג.

ובזוגות:

- ישוחחו על הדפים שבחרו ומדוע.
 - האם ברצונם לחבר אמירה אחרת, מהי?
- למנחה: רצוי לכתוב את אותה האמירה על מספר דפים או עמודים, כדי שתהיה אפשרות בחירה ליותר משתתפים.

במליאה:

- הזוגות ישתפו את הקבוצה במחשבותיהם.
- האם תיתכן אמירה אחת המוסכמת על כולם ויכולה להיות מוטו של הקבוצה.



אם בסתר הלב רבות המחשבות, האם תיתכן אמירה אחת, מוסכמת וגלויה – חיובית ואחראית?

הפעלה ג': מה שרואים חשם... ומכאן

בני הנוער מצויים בשלב של גיבוש זהותם והשקפת עולמם על החיים ועל משמעותם. בהפעלה זו נפגיש את התלמידים עם מגוון של התייחסויות ל"משמעות החיים".

מטרות:

בחינת הנושא **מנקודות ראות מגוונות** [פרספקטיבות שונות], לשם הרחבה והעמקה של ההתייחסות האפשרית לנושא.

שאלות מפתח לדיון:

- כיצד אתם מבינים את המושג "משמעות החיים"?
 - האם תמיד חשבתם כפי שאתם חושבים היום?
 - כיצד הייתם עונים על השאלה הנ"ל במצבי חיים שונים: במצבי לחץ, במצבי אושר והצלחה, במצבי מצוקה?
 - שערך מה הוריתם היו עונים על השאלה.
 - מה אתם חושבים על "משמעות החיים":
1. דמות הנערצת עליכם.
 2. אישיות פוליטית מן האקטואליה.
 3. חבר/ה שאתם חולקים עליו/ה.

רחי
פעולה:

- הצגת הגדרות שונות ל"משמעות החיים" כפי שהושמעו בכיתה. התלמידים עוברים ומעיינים בהן ובוחרים שלושה היגדים המעניינים אותם. התלמידים מדרגים את שלושת ההיגדים שבחרו. ניתן לדרג את ההיגדים שהיה להם "ניקוד" גבוה. כך תתקבל תמונה "מחקרית" על תפיסת המושג בכיתה המסוימת. ניתן לבדוק גם הבדלים אפשריים בין בנים ובנות... וכמובן לדון בתוצאות.
- התלמידים אוספים היגדים בקרב בני משפחתם, ומסביבתם המידית – מבני גילאים שונים, בני שני המינים, בעלי מקצועות שונים, ויוצרים בכיתות "מדגם" מגוון של הגדרות. ניתן לבצע מיון של ה"מדגם" הזה לפי תוכני ההיגדים; ניתן לבדוק הבדלים בין הגדרות של בני גילים שונים, של בני שני המינים, של בעלי מקצועות שונים ועוד.

הפעלה ד': מי אומר שכך הם הדברים?

ראיית עולם ביקורתית ותפיסה של "שחור-לבן" מאפיינות את המתבגרים. בהפעלה זו נאפשר לתלמידים לבחון בעין ביקורתית וגמישה את ההגדרות ל"משמעות החיים".

בחינת פירוש המושג "משמעות החיים" באמצעות בדיקת **מהימנות** ההגדרות וחיפוש אחר מקורות ידע נוספים.

שאלות מפתח לדיון:

- איך ולפי מה אנו יודעים על "משמעות החיים"?
- אילו מקורות ידע נוספים ניתן למצוא על "משמעות החיים"?
- האם ניתן לתת הערכה או לבקר את עמדותינו על "משמעות החיים"? למי יש סמכות לבקר?
- האם קיימת סמכות – ידע שיודעת יותר טוב מאתנו על "משמעות החיים" שלנו?
- באיזו מידה ניתן לדבר על חיים שיש בהם יותר משמעות וחיים שיש בהם פחות משמעות? האם יש "משמעות חיים" נכונה יותר ונכונה פחות?
- באיזו מידה ניתן לדעת על משמעות החיים של אנשים אחרים? איזה ביטוי יש ל"משמעות החיים" שלהם באורח חייהם, בפעילותם, בהתנהגותם?
- יצירת מעין מדד ל"משמעות חיים" של אנשים. מעבר להצהרות שלנו, נערוך מיפוי של נקודות תצפית ולוח זמנים שבהם עלינו להעמיד את החייון הדמיוני שלנו, כדי ללמוד על משמעות החיים שלנו ושל אנשים אחרים.
- יצירת "תאוריה פרטית" על אודות "משמעות החיים": כתיבת פסקה ובה אמירה אישית על "משמעות החיים". במעגל מעבירים את הכתוב לשכן או שניים לשם קבלת משוב ו"שאלות" על מה שנכתב בפסקה האישית.

הפעלה ה' – מתחברים

במפגש זה יודגש כי בירור תפיסת העולם על אודות "משמעות החיים" אינו מנותק מן החיים, נהפוך הוא: הוא רלוונטי לכל תחומי החיים האפשריים.

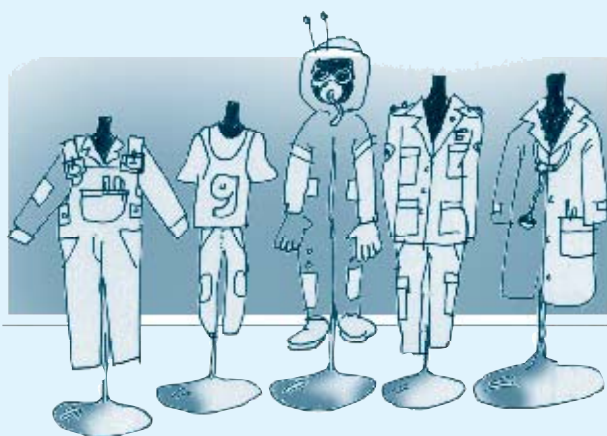
זיהוי חיבורים של מצבים ואירועי חיים לתפיסת "משמעות החיים". קשרי הגומלין בין מצבי חיים וסביבות חיים לבין תפיסת "משמעות החיים" על ידינו.

רחי
פעולה:

מטרות:

שאלות מפתח לדיון:

- אילו תחומי חיים קשורים לנושא שלנו? ומהם קשרי הגומלין בינם לבין הנושא? [לימודים וקריירה, פנאי, זוגיות ומשפחה, כלכלה, קשרים חברתיים וכו'].
- באיזו מידה דמויות משמעותיות ממעגלי השייכות שלנו (כהורים, משפחה, חברה, בית ספר, קהילה) משפיעות על תפיסתנו את "משמעות החיים"? מי מהם הכי השפיע על תפיסת משמעות החיים?
- באיזה אופן תפיסתנו את "משמעות החיים" משפיעה על הדמויות הנ"ל? [כיצד משפיעה תפיסתי את "משמעות החיים" על הוריי, אחיי, חברים שלי?].
- האם ייתכן כי אנשים בעלי השקפות שונות על "משמעות החיים" יוכלו לפעול ולחיות יחד? כיצד?
- כיצד משפיעים אבטלה, פיגועים/ מלחמה, מצבי לחץ בתקופת מבחנים, תקשורת ופרסום וכו' על תפיסתנו את "משמעות החיים"?
- כיצד עשויות תפיסות על אודות "משמעות החיים" להשפיע על החלטות ובחירות שנעשה בתחום הלימודים והקריירה, בילוי הפנאי, עמידות וחוסן במצבי לחץ חברתי וכו'?



חלופות לבחירה...



- התלמידים ייצרו מפה של אירועים ודמויות שהשפיעו על תפיסותיהם את "משמעות החיים".
- בחרו היגד כלשהו על "משמעות החיים" ונסו לתאר התלבטות [דיבור פנימי] לקראת קבלת החלטה באחד מהאירועים האלה: יציאה לבילוי מול התכוננות למבחן, הדרך להציע חברות לבן/בת המין השני, אל מול עותק מבחן שהושאר של שולחן המורה, במסיבה מול חברים המתנסים כרגע לראשונה בשימוש בסם וכו'.

הפעלה ו' – יכול להיות אחרת?

משום האגוצנטריות המאפיינת מתבגרים הם נוטים, לעתים, להתבצר בעמדותיהם. פעילות זו מזמנת התנסות בחלופות לתפיסות קיימות.

העלאת **אלטרנטיבות** והשערות אחרות לתפיסות מסוימות של "משמעות החיים".

שאלות מפתח לדיון:

- אילו אירועי חיים עשויים להעלות או להוריד את "משמעות החיים" בעינינו?
- כישלון במבחן, פציעה חמורה של חבר בתאונת דרכים, פרידה מבן/בת זוג וכו' – שער אילו תהיות עשויות לעלות אצל המעורבים באירועים אלו לגבי "משמעות החיים"?
- הזרימו למעורבים באירועים מסרים המעצימים תחושה חיובית כלפי "משמעות החיים".
- לעתים בני נוער שוקלים "לנצל" את ההווה ולתת לכך ביטוי באמצעות שימוש בחומרים. מה הביא אותם לכך? אילו אמונות יסוד עומדות מאחורי הגישה הזו שלהם?
- חבר/ה משתמש/ת בצורה מזדמנת בסמים וטוען/ת כי זה מוסיף טעם לחייו/ה כיצד תגיבו כלפיו?

- התלמידים ינסחו במשפט את הפירוש שלהם ל"משמעות החיים". כעת ינסחו משפט אלטרנטיבי לו, שיוכל לעמוד במקומו במקרה שהראשון אינו מתאים להם יותר.
- בחרו גיבורי תרבות של בני הנוער, נסו לשער מה תפיסתם על אודות "משמעות החיים".

הפעלה ז' - השתמעויות

לסיכום העיסוק ב"משמעות החיים" חשוב שהתלמידים יתייחסו לתרומה של מודעותם ל"משמעות החיים" כאשר זו תעמוד לרשותם באירועי חייהם השונים.

מטרה:

תוצר הלמידה על אודות "משמעות החיים", השתמעויותיה והשלכותיה לחיינו.

שאלות מפתח לדיון:

- השלימו את ההיגד: "אם אני.....סימן שאני קיים!"
- השלימו את ההיגד: "אם אני.....סימן שחיי משמעותיים".
- מה ההשלכות של ההיגדים הנ"ל על הציפיות שלכם מחייכם?
- למה את/ה מחויב/ת כאשר את/ה מאמין/ה בהיגדים הנ"ל?

רחי
פעולה:

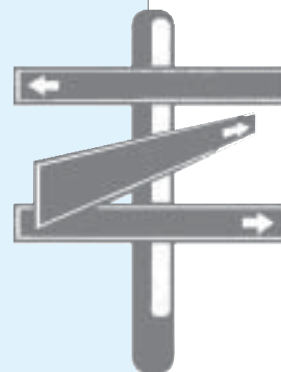
- הכינו קורות חיים [רזומה] שלכם לעוד עשר שנים, שהם נגזרת של התייחסותכם ל"משמעות החיים".
- תארו יום בחיי אדם המאמין כי החיים הם
- הכינו כרטיס ביקור של מי שמאמין שהחיים



החיים - במבט עתידני...

פרק ב

חסע לגילוי האוצרות הפנימיים...



מטרות:

1. להגביר את יכולת התלמיד לגלות בתוך עצמו "אוצרות" שלא נתן עדיין דעתו עליהם: כוחות להתפתחות, הישגים אישיים, משאלות שלא מצא עדיין דרכים להגשמתן, כוחות לניהול חיים בריאים, עצמאיים ובעלי משמעות.
2. לחזק את האמונה בעצמו ובכוחותיו ("חיזוק גורמי הגנה").
3. להרחיב את "ארגז הכלים" האישי והכיתתי.

הנחיות:

הפעלה א' – פותחים בחסע...

1. המנחה יבקש מכל תלמיד לחשוב על חזונו האישי – מה היה רוצה להשיג בחייו?
2. המנחה יבקש מכל אחד מהמשתתפים "לצייר" מפת דרכים דמיונית שתוביל אותו להשיג מטרה אחת חשובה בחייו (מתוך החזון). במפה עליו לסמן את הדרך שתוביל למטרה וכן לצייר ו/או לסמן את המחסומים, הבורות, החומות וההטיות שהוא מוצא בדרך.
3. בשלב הבא – ההנחיה היא לצייר על המפה את הכוחות והגורמים המסייעים שנמצאים בדרך להשגת המטרה.
4. המנחה יבקש מכל אחד לקיים דיאלוג פנימי דמיוני בין הכוחות החוסמים לבין הכוחות המסייעים, מי מנצח ומדוע?
5. בקבוצות קטנות (3-5 משתתפים) התלמידים יתבקשו:
 - א. לשתף את החברים במפות שלהם.
 - ב. לספר מה היו המכשולים והסכנות (חיצוניים ופנימיים) ומי היו הגורמים המסייעים (חיצוניים – ופנימיים).

ג. כיצד התמודד כל אחד מה ומי יסייע בידו כדי להשיג את המטרה.

6. במליאה: הקבוצות ישתפו את הכיתה בקשיים ובכוחות:

- האם גילו משהו חדש על עצמם? על האחרים?
- מה ניתן ללמוד מה"מסע" שערכו בעזרת "המפה"?
- האם פעילות כזו יכולה לסייע בעתיד להשגת מטרות בחיים?
- האם ניתן למצוא קשר בין פעילות זו לבין תכנית מניעה בנושא הסמים?

סיכום המנחה: מטרת "המסע" הייתה לסייע לכל אחד למצוא את הדרך לגילוי כוחותיו. התלמידים מוזמנים לערוך "מסעות" דומים גם בהמשך.

הפעלה ב': סגנון החיים שלי...

חטרות:

- להיות מודע לסגנון החיים שמאפיין כל אחד, סגנון חיים שמתחיל להתעצב כבר בגיל צעיר.
- לדעת שהאופציה של הבחירה בסגנון החיים היא בידינו וניתן לשנותה על פי רצוננו.
- להבין שסגנון החיים הוא ביטוי מסוים למשמעות החיים.

ניתן להעביר את הפעילות בשני אופנים כדלהלן:

- א. 1. המנחה משמיע ארבעה שירים (בקלטת ו/או בהקראה): "יושב על הגדר", "אני ואתה", "אני שוכב לי על הגב", "דני" ומחלק מילים עם מילות השירים לתלמידים.
2. כל אחד בוחר שיר, בית או שורה המעוררים אצלו תחושה כלשהי (חיובית או שלילית) הזדהות או התנגדות, ומנסה לברר מהו הערך או הערכים שעליהם מתבסס השיר.
3. בזוגות – התלמידים יחלקו את חוויותיהם מהשירים ומה הייתה בחירתם ומדוע. על פי הבחירה של בני הזוג ינסה כל אחד לאפיין את סגנון החיים של רעהו, האם בחירת השיר תואמת אותו, נוגדת לו ומדוע?
4. במליאה:

- המשתתפים יספרו מה בחרו ומדוע?
- המנחה יברר כיצד מתקשרים השירים לנושא : סגנון החיים שלי.
- מה עלינו לעשות אם ברצוננו לשנות את סגנון החיים, האם הבחירה בידינו?

■ ניתן לבקש מהמשתתפים להביא שירים נוספים שלדעתם משקפים בחירת דרך חיים ו/או משמעות חיים.

ב. אפשרות נוספת להפעלה:

1. המנחה מדביק את דפי השירים על קרטונים צבעוניים, כל שיר על קרטון בצבע אחר. בארבע פינות של החדר תולים בריסטולים – ועליהם עיגולים: על כל בריסטול עיגול בצבע תואם לצבע של הקרטון עם השיר. על כל עיגול כותבים את שם השיר המתאים.
2. בקבוצות קטנות (3–5 משתתפים): כל קבוצה מקבלת בריסטול עם עיגול ריק ולורדים בצבעי השירים. המשימה: לחלק את העיגול על פי ההערכה: כמה מחברי הכיתה (באחוזים) יבחרו בכל שיר.
3. במליאה: כל קבוצה מציגה את החלוקה שלה ומסבירה על מה התבססו בהחלטה.
4. המנחה מבקש מכל אחד מהמשתתפים לבחור את השיר שאָתו הוא מזדהה ולשבת ליד אותו השיר, באחר מ-4 הבריסטולים התלויים בפינות החדר.
5. המנחה פונה לקבוצה שיושבת ליד השיר "אני ואתה" ומבקש שיסבירו את בחירתם, כך הוא יעשה לגבי שאר הקבוצות.
6. במליאה ינסה המנחה לברר: מה הייתם רוצים שיהיה ומה צריך לעשות כדי שסגנון החיים בו בחרתם יתממש או ישתנה?

יושב על הגדר / אריק איינשטיין

יושב על הגדר	יושב חושב
רגל פה רגל שם	על הגדר
יושב על הגדר	מביט לפה
כסדר עם כולם	מביט לשם
מרחיץ חיוכים	קורא עיתון
לכל הכיוונים	שומע חדשות בזמן
ותמיד תמיד	נוטף את עצמי במסך עשן.
נמצא בעניינים	

מרבץ חיוכים

לכל הכיוונים

ותמיד תמיד

נמצא בעיניים.

יושב חושב

על הגדר

מבט לפה

מבט לשם

קורא עיתון

שומע חדשות בזמן

נוטף את עצמו

במסך עשן



אני ואתה / אריק איינשטיין

אני ואתה נשנה את העולם

אני ואתה אז יבואו כבר כולם

אמרו את זה קודם לפני, לא משנה

אני ואתה נשנה את העולם.

אני ואתה ננסה מהתחלה,

יהיה לנו רע, אין דבר זה לא נורא

אמרו את זה קודם לפני, לא משנה

אני ואתה נשנה את העולם.

אני ואתה נשנה את העולם

אני ואתה אז יבואו כבר כולם

אמרו את זה קודם לפני, לא משנה

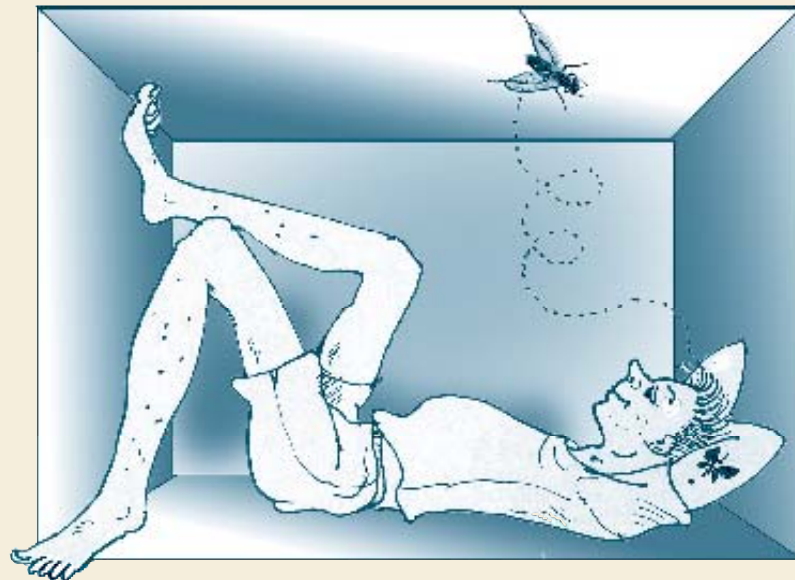
אני ואתה נשנה את העולם.

אני שוכב לי על הגב/ י רוטבליט, גודסינגר

אני שוכב לי על הגב	היו לי פעם עקרונות
מביט על התקרה	מכרתי את כולם
רואה כיצד חולפים ימי	עיסקה מוצלחת בשבילי
בבטלה גמורה.	טובה גם בשבילם.

אני שוכב לי על הגב	עכשיו כשלא נשאר יותר
חושב, חולם, הווה	במה להאמין
והחיים יפים יפים,	אני שוקע לאטי
ממש כמו מחזה.	בהזיות על מין.

בלי "להיות או לא להיות"	בלי "להיות או לא להיות"
אני פשוט ישנו	אני פשוט ישנו
בלי שום דבר אשר כדאי	בלי שום דבר אשר כדאי
למות למענו.	למות למענו.



חשינה / דני

אתה אמרת

שהחיים

הם הולכים ומתארכים

כשחיפשת

את הקיצור

או נפלת זה הסיפור.

הסיפור

הוא על חבר

שנסע

להסתדר

הוא הבריח קוקאין

השטן הוא לכן כמו סדין.

או או או...

אמסטרדם

על ציר ברזיל

מחלקה ראשונה

כסף נויל

דה-דניירו כחצר

עוד מעט הוא מוכר.

או או או...

תיוהר

שלא ליפול

כי העין של האינטרפול

מסתכלת כל הזמן פתוחה

ובבית אמא שלך.

או או או

כך הם תפסו אותו

בפריו כשהחליפו מטוס

אזיקים, כלבים, שוטרים

ציפורניים לכסוס

כבר שנתיים

עד המשפט המר

הוא יושב פתאום נזכר:

איך היינו גולשים על הגלים

והים היה כחול כל כך

בוריחה הפראית כשהרוח דרומית

והשמש כדור ענק עגול

והמים עשויים קריסטל, שקופים

אפשר את הסלעים לראות

והשקיעה

ואחר כך יוצאים לבלות

מצטער

החיים

הם הולכים ומתארכים

כשחיפשת את הקיצור

או נפלת זה הסיפור או או או ...



הפעלה ג': בין חופש לשעבוד

רציונל:

למרות האווירה המדגישה את חשיבות חופש הבחירה של הפרט כחלק מכבוד האדם, אנו עדים לתופעות הקשורות בהיגררות ובהשתעבדות להתנהגויות סיכוניות.

חופש ושעבוד הם מושגים יחסיים, תלויים זה בזה ומגדירים זה את זה. לעתים נמצא כי תחת הכרזות על רצון בחופש ושחרור מחובות, בני נוער משתעבדים הן לקבוצות סיכון והן להתנהגויות סיכון.

הבית ובית הספר אמורים לטפח אצל תלמידים את ההערכה לחופש הבחירה בכלל ואת זו שלהם בפרט, ולחדד את ההבחנה בגבול, הדק לעתים, שבין מצבי אוטונומיה לבין מצבי שעבוד.

חטרות:

- פיתוח מודעות ורגישות למורכבות הקשרים וההבחנות שבין חופש הבחירה לבין שעבוד.
- פיתוח היכולת לזהות מצבים והתנהגויות שיש בהם ויתור על אוטונומיה של ההכרעות שבני נוער מקבלים.
- עידוד החתירה של התלמידים להשגת שליטה מרבית על בחירותיהם והחלטותיהם, מתוך תחושת ערך עצמי וחופש בחירה.

הכשרה לחופש

סלג'יאט אלפס הזאירה אלמג'סלג'יאט השעבד קשורא זרכישא יכאלא קאנטיזיאט, רגשילא אלזרגיאט
כאל: הערכה אלמג'סלג'יאט אלזרג'יאט אלזרג'יאט, יכאלא קריאט אלמג'סלג'יאט אלזרג'יאט
אילי, הזאנה זין אלמג'סלג'יאט אלמג'סלג'יאט אלמג'סלג'יאט, זין אלמג'סלג'יאט אלמג'סלג'יאט...

- נראה שכל אדם נוטה באופן טבעי להיות חופשי, האומנם? האם ומדוע יש צורך בהכשרה למשהו שהוא מטבע האדם?
- אילו יכולות נחוצות לפרט, כדי שיהיה שוחר חירותו וחופש הבחירה שלו?
- מי אמור להקנות לילדים ולבני נוער את הכשירות לבחירה חופשית?
- באיזו מידה ניתן לפתח נטיות אלה? או אולי מדובר בנתונים מולדים? ותמיד יהיו כאלה שלא ירכשו יכולות אלה?
- מאיזה גיל ניתן לדבר על הכנת ילדים לחופש הבחירה? מאיזה גיל ילדים ובני נוער עושים בחירות?
- האם נכונה הטענה כי בעת התבגרותו עלול הנוער למצוא עצמו במצבי שעבוד יותר מאשר

בגילאים אחרים? מה הסיבה? האם ישפיע הדבר על העיתוי שבו תבחרו כדי להכשיר ילדים ובני נוער לנושא חופש הבחירה?

- האם ניתן לנבא את היותו של אדם "מועמד" להשתעבדות בקלות רבה יותר מאחרים? מהם הסימנים האמורים להדליק נורה אדומה?
- מה ייכלל בתוכן העניינים של ספר המדריך בני נוער כיצד לעמוד על חופש הבחירה שלהם?
- האם וכיצד ניתן להעריך/למדוד אצל בני נוער את היכולת הזו שלהם לשמור על החופש שלהם?

סביבה מצמיחה חופש

קיצור גנאים מעצמיים ארני אדם גאושט שליטה וסולא, גאושט צדק, גאולה והצדמנות ומאפשרים אדם לשלוט על האלמנט גאולוגי וזאולוגי ואיננו אנונימי.

- המלצה להורים צעירים כיצד ליצור תנאי גדילה כאלה שיאפשרו לילדיהם לפתח חתירה טבעית לכיוון של חופש בחירה.
- הורים שמרניים והורים ליברליים נפגשים ומתווכחים על דרכם החינוכית בנושא חופש הבחירה של ילדיהם המתבגרים. מה יהיו הטענות של כל זוג?
- יומן של נער/ה שבו יופיעו "תלונות" נגד הורים ומחנכים שלא עודדו את הכותב/ת לקראת חיים של חופש... מה היו הוריו טוענים "להגנתם"???... מה הייתם אתם עונים לו???
- קבוצת בני נוער כתבו מכתב תודה למדריך/ה, שבו שיבחו את תרומתו/ה להיותם בוגרים הבוחרים מתוך אוטונומיה...
- כאשר מורים אומרים כי הם מעצימים את חופש הבחירה של התלמידים – למה הם מתכוונים?
- יש "חממות" למטרות שונות, בהן יש תנאים מיוחדים להשגת "יבולים" משובחים... לו הייתה חממה להשגת בני נוער המודעים ושומרים על חופש הבחירה שלהם, מה היו התנאים בחממה לצורך זה?
- באיזו מידה יחסי סמכות משמעותית (עם הורים, מורים, מדריכים, מעסיקים וכו') מגבילים את החופש שלנו??? האם אפשרית סמכות המגבירה את תחושת החופש?
- לו היו מחברים "מדד" להערכת בתי ספר על פי מידת חופש הבחירה שהם מאפשרים. מה היה כדאי לבדוק? את מי היה כדאי לראיין? על מה היה כדאי לצפות?

להיות חופשי ומאושר

זהקשר אהבה של בני הנוער על הרכון האופש האירה וזעמאל, אנו פוגשים רבים האוהבים
אשרור מ"גזאל" שמצויה אהם האירה זעמאל נורמאל, מוסכמאל וציפול אהקול אישי-
אזרני "הוא"י.

"הזריאל" אל האופש מקזאל, אעגים, הנמקל הקשורל האופש אהר אל. זדק אל האופש
אזרני, אעגים, אופש הזאירה המקזל גרסה אהרני, והיא - השעזל.



השתעבדות מוחלטת מבחירה חופשית

- למה מתכוונים בני נוער כשהם מדברים על רצונם באושר?
- מצבים שבהם בני נוער מחפשים את החופש – מה מניע אותם? חופש ממה? חופש למה? כיצד הם מחפשים חופש? היכן הם עשויים למצוא אותו?
- לעיתים במסגרת החיפוש אחר החופש מתרחקים פיזית ורגשית ולעיתים אף חברתית... מדוע יש לצאת ל"מסעות" כאלה בחיפוש אחר החופש???
- חופש ממסגרות אמור לקרב אושר. כיצד ניתן להבין געגועים של תלמידים לבית הספר לקראת סיום חופשת הקיץ? כיצד ניתן להבין אנשים המחפשים מסגרות לעבודה או התעסקות התנדבותית גם כאשר אינם זקוקים לה מבחינה כלכלית? האם הם מחפשים את ה"שעבוד".
- כשנער או נערה אומרים כי הם מצאו את החופש. באיזה מצב הם כעת: מקום, סביבה חברתית, מה הם עושים? מה יהיה אחר-כך? (מספר תסריטים אפשריים).
- האם תלמידים ה"מבריזים" מבית הספר ולוקחים לעצמם "חופשה" מחובות – האומנם הם חופשיים? האומנם הדבר מקרבם אל האושר?
- הייתכן כי תלמידים שיש להם עומס מבחנים, קשרים חברתיים מורכבים, הורים לוחצים, ידווחו בכל זאת על תחושה של חופש? של אושר? מה גורם להם לחוש כך?
- ובניגוד למצב הקודם, הייתכן כי תלמידים החופשיים מחובות לימודיים, חברתיים, או משפחתיים ידווחו כי הם חשים משועבדים? מה גורם להם לחוש כך? למה הם עלולים להיות משועבדים? האם אפשרי שגם על "אי בודד" נחוש משועבדים? למה?

להשתעבד מרצון

מִצְרֵי אֵלֶּיךָ מֵאֲפִינִים אֵת מִהַלְךְ הַיָּמִים הַמִּדְרִיכִי. הִיכָלְךָ אֶהְיֶה מִדְרִיכִי כִּי אֶשְׁמַר אֶת
אֶפֶס הַזֵּמִירָה.

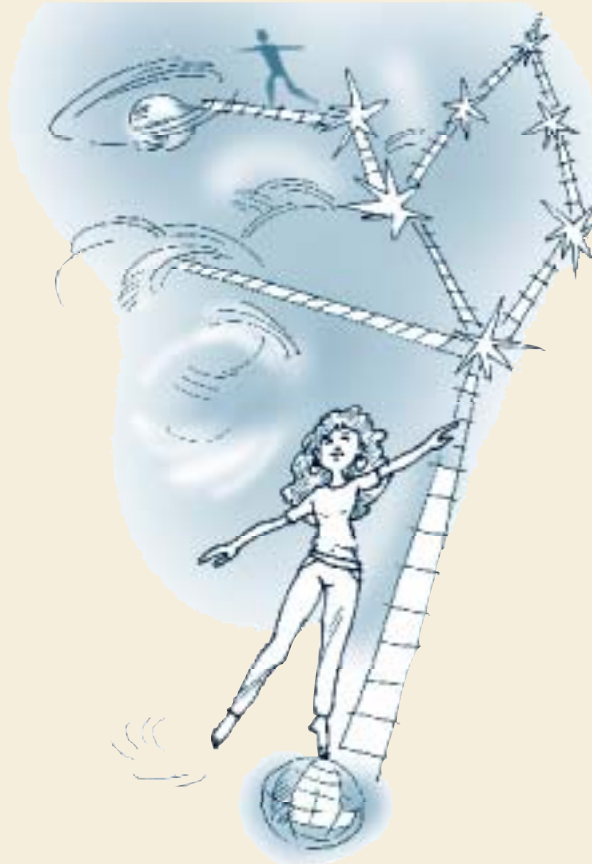
גַּם אֶבְרָהָם, הַמִּכְרֵה כְּסֵם גִּלְגָּלֵי דָרֶךְ כָּלֵל, עֲלֹלָה אֶהְיֶה מִצְרֵי שְׂעִירָה, הֵאֵל שְׂעִירָה
אֶ"צוּרִי" אֶפְרָתָה אֶמְצִי, סֶגֶן מִלִּיקָיָה רֹאשׁ, צֹרֵחַ יִלְיָה, דְּבַר־סִי גִּלְגָּלֵי מִנְהִיגָה אֶדְרִיגָה
אֶלְצָה, שִׁמְשׁוֹת זְמַנִּים, כֹּהֲנֵיךָ וְכוּ'...



יום וכל יום ממש מסתלבט והאם זה באמת האושר הנכסף?

- מה גורם לכך שאדם החופשי מדאגות למשפחה, לכלכלה, לחברה יהיה בכל זאת משועבד למשהו? למה?
- אנשים משתעבדים ל"צווים" חברתיים שונים. אילו? מה ההבדל בין ה"משעבדים" השונים? באיזו מידה ניתן לדרג אותם מבחינת הוויתורים שעושים אנשים על חופש הבחירה שלהם?
- יש הטוענים כי הם בחרו באופן חופשי בהתנהגות מסוימת, הנראית לאדם מן הצד כהתנהגות משועבדת. האם וכיצד ניתן ליישב את הסתירות?
- "כל אדם בכל רגע בחייו משועבד למשהו או למישהו" – כך טענה מתבגרת. למה התכוונה?
- מצבי חיים שבהם אתם חשים משועבדים – בדקו: מיהן הדמויות ברקע השעבוד? מה המקום/הסביבה שבתוכה מתרחש המצב? האם יש איזו קביעות במצבים אלה? מה קורה לכם במצבים אלה? מה הייתם רוצים שיקרה אחרת? מה צריך לעשות כדי שיקרה אחרת?

- מצבים שבהם חשתם שלא הייתם חופשיים להחליט כפי שבאמת הייתם רוצים... האם יש מאפיינים משותפים לכל המצבים האלה? מה חשבתם על עצמכם?
- הייתכן שה"שעבוד" "מתחפש" לעתים ל"חופש", ל"אושר", ל"קשר"? (מצבים שבהם אנשים חושבים כי מצאו סוף סוף "חופש", אך למעשה הם משועבדים למנהיג/ה כוחני/ת, לחומרים, ללחצים חברתיים, לאיום סמוי...).
- לעתים אנשים טוענים כי שימוש בחומרים מקנה להם תחושת חופש עילאי זה הם שעבדו את תחושת החופש לאדון ה"חומר"? שהאמצעי להשגת ה"חופש" המיוחל הפך למטרה בפני עצמה???
- בדרך כלל אנשים המשועבדים לחומרים מצהירים כי הם בשליטה ויכולו בכל רגע לבחור בחופש/בשחרור מן החומרים... (כנ"ל מן המנהיג/ה הכוחניים, מבני/בנות הזוג הלא מכבדים, מהתנהגות אחרת...??).
- חברה שלכם מתנהגת התנהגות משועבדת. אתם רואים זאת... מה אתם רואים?... מה הייתם רוצים לעשות?... מה נכון לעשות??? מה המחיר??? האם אתם מוכנים לשלמו?...



החיפוש האינסופי אחרי האושר...

ובסופו של דבר האם האושר לא נמצא אצלי ודוקא אצלי?

בני נוער מתלבטים בין שעבוד וחופש בחירה

להלן קטעים שהושמעו בפני בני נוער בכיתות י' על אודות השעבוד והחופש:

אני אומגב דריט סטב, ישי דררר אט אני רוצה אהקש
אוא? אן אני א יאולה אעט מה שרצה, יש דמיה,
אך היא חוגגת.
אט אני רוצה אהציה אני צריכה אעט מה שאומרים
א...

■ האם "אדם אחד שאחריה" כחוקו כשעזר?

החברה שלי, חברה דני הנזכר, היא חברה מאז 1982, ראש
דמות אמת, עם אישיות מלוא גבולות שצריך להבטיח דיון קשה
להבחינו עם שונות. כל הפעילות נמשכת והיא דומה לראשית הכול.
זהו שדה דני הנזכר ונאמרים 1982 והיא מה שהם דמות.
תונים דברים מולגים, רק כדי להבין דומים. זהו שדה דני?

■ **זיה שכוואנו צוואים - זמה זיה פאגס זאובש שונו?**

כל אדם זכו רגע דמיון משועבד אמשו. יש כאלה שהלכו לאי דוד, אהרנצור וכו'... הם האחרים שהם אובשנים. ואני לא יודעת אם זה נכון.

■ ואגם, האם התגורר/תזכירי את ה/א/ש? חמם
מתגורר.

הכרתי אדם זכיתי, שקורא IN30 "מורד", עושה
זאבן קצוץ את ההפך ממה שעושים כולם.

■ קדימות המדד - מדד שהפך אהרנ'ל. האומנים יש כאן
אובס? אחיזתה השם? אוב?

המשלשדים אינן מודעים לכך שהם משלשדים. הם מולגרים על
ההצדמנות אהביר אג אג. לא (ולגים זיטוי אג אג. זה גורם
אחוסר זיטוי אג אג.

■ מה הקשר בין שם/זרז לזמן הוויתור על זיכרון אישי?

כל אחד נאסף בחיבה, וזר אגרי, עם המחשבה הפרטית
- אני אופטי.

אָדאָלף זאָלדאָן יאָזעף פֿון נאָרעם.

אנשים שכלתנים, מצויירים... נלמדים זיכוי אמונתי - זה לא
משולש - זה יוצא ישר מהלב...

■ **הדור האש** שהממשלה והיזירה בן אובסול, מה חונם
מאובס הזיטוי המדגרי?

אז אביז וואסז שאינו יכוז אהשגיך כפי שהלא, אלא אז כן יעשה מה
שאחרים רוצים ממנו... הוא פחד. הוא פחד להיות לא שייך. צריך
אומץ ללכת נגד העדר.

■ מהי הליכה נגד העדר/אדם אינה מסוכנת?

אמשל, ילדים
שים לבים רעיונות אחרים, כמו קריאת ספרים, מוז
יבואה אומדנות, אז משהו מעדיף דברים אחרים... אפילו הומו מוז
ספרייט... אז דנים שאסור להם להקים רגשות, מה קורה עם כן שכלת שירים?
לא מראה אלא אדם, לא נוכח, כי ישנו שהוא אישה...
ומה עם כן שאדם ספרי אהבה? לא יכולה אמר אמצחי כן שרואה ערץ ויה...
■ מי שאינו כמו כולם... מה קורה עם הומוש שוין?

השבעה בין אחרים יש זה שעדו. אז כן רוצה לזאת עם זה, ואחריו
משיגים עזין שלא יבא אדם כי "אחרים עזים" כל מיני דברים, והוא
מותר על הקשר אדם רגל ש"כולם אחרים"... והוא עושה זאת כדי
אהשגיך איהם.

■ מהיר השייכות, אילו מחירים אחרים "משלמים" בני נוער גמורג
שייכות?

אנפעים נשערג - אפילו סכנת מוות. כמו סיגריות וסמים.
אין התאילו לעשן? הכול אפילו. ראו אחרות מעשנות, רצו להתקד. יקראו להם
"יורמים", "ילדים של אמא"... ניסוי יחד עם כולם ואינדו שליטה.
וכדי שלא ירגישו לזד ערדו אנשים אדם... כנ"ל אגרי סמים ואזכורו... אז אפילו
אגרי ימסי מין. "כולם עושים את זה"...

■ ואדם, האם ההתרחקות מנטייה את הומוש? ממה מתרחקים?

אפילו אופנה - אדם כאילו מנע את עצמו לבי צו האופנה. אדם לא מציא
להיות אדם עצמו, יש כאלה שעושים מה שגד להם. הם לא צריכים שיגידו להם.
הם נלחמים אדם מה שהם אופנים או מתאים להם.

■ "צו האופנה" - מי מעצים להם את הצו? מה מאבין אדם?

אמשל, הכרתי כאלה שהם מובנמים והם משתכרים כי הם רוצים להיות
בתלמים וקליטים כאלה...

■ הם כל כך רוצים להיות בתלמים ומשולמים... כדי לאוש אופניים הם
צוקים ל"משחק" כימי... מה דעגבם על "שחקן המובנמים" הזה?

הפעלה ד': חופש, בחירה, אחריות

מטרות:

- הבנת משמעות המושגים "חופש", "בחירה" ו"אחריות".
- הבנת הקשר בין המושגים הנ"ל לבין השימוש בסמים?
- גיבוש עמדה ערכית לגבי השימוש בסמים.



מעגלים נפתחים, מעגלים נסגרים ואני – האני הוא הבוחר!!

א. המנחה יבקש מהתלמידים לשבת בקבוצות קטנות (3-5 משתתפים)

כל קבוצה:

1. תתבקש להגדיר את משמעות המושגים: "חופש", "בחירה", "אחריות" עבור חבריה.
2. תתבקש לתת דוגמאות להמחשת המושגים – הדוגמאות תילקחנה מעולם התוכן של חברי הקבוצה.
3. חברי הקבוצה יחלקו ביניהם תפקידים: אחד יהיה "חופש", שני "אחריות" ושלישי "בחירה" והם ישוחחו ביניהם (חופש, בחירה ואחריות) כמייצגים את התפקיד על פי השאלות הבאות: מי אני – ואיך נראה העולם מנקודת מבטי? למשל: צבעים, מוזיקה, שירים.

▪ ניתן להמציא סיפור אישי מנקודת מבט של חופש, בחירה או אחריות.

▪ האם יש יחסי גומלין בין המושגים, מהם?

ב. נציג של כל קבוצה יציג במליאה את התכנים שהועלו בקבוצה.

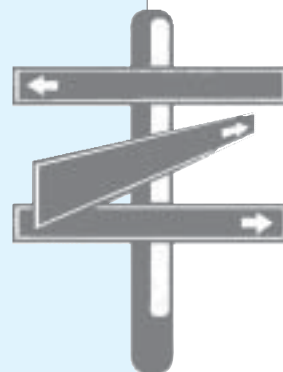
ג. המנחה יבקש מהתלמידים לשבת בקבוצות של 3-5 תלמידים ולדון בסוגיות הבאות:

1. שימוש בסמים בקרב בני נוער: נתחו את המושגים: "חופש", "בחירה" ו"אחריות" דרך נושא זה.
2. מהו הדיאלוג שמקיימים ביניהם חופש-בחירה-אחריות בנושא הסמים?

ד. במליאה – נציגי הקבוצות ידווחו על הדיון שהתקיים בקבוצות ואחר כך המנחה יבקש מהתלמידים לבדוק:

- עם מי מהמושגים הם מזדהים?
 - מה מקומם אותם?
 - האם מושגים אלה הם ערכים הקשורים למשמעות החיים, כיצד?
 - מהן המסקנות שלגביהן ניתן להגיע לגבי הקשר בין סמים לשלושת המושגים?
- סמים פוגעים בחופש הבחירה, בבחירה החופשית ובכושר השיפוט, לקחת אחריות על עצמך ועל אחרים.

פרק ג הנאה ושעמום



אם תרצה לומר, כשאין לי מה לעשות ואני לא יודע מה אני רוצה לעשות, אחפש לי לפחות "משהו שיגרום לי הנאה... הרי כיוונת למחשבתו של ו' פראנקל. הוא יסכים עמך, שאכן ריקנות (הוא יקרא לזה "ריק קיומי") דוחפת לריצה בלתי נלאית מהנאה אל הנאה. אך אותה ריצה מסתיימת באבדן היכולת ליהנות מהנאה של ממש. הדגש הוא כמובן על המילה "ריצה אחרי..." אין הכוונה שתוותר

על ההנאה והעונג. אחרי הכול הנאה היא מרכיב חשוב בהרגשת האושר" ("טעם החיים טעם הסמים"/ ישראל פזי).

בין המוטיבים הבולטים שמעסיקים מאוד בני נוער נמצא את מוטיב ההנאה ומנגד את מוטיב השעמום. כמו מרבית המבוגרים גם בני הנוער מעדיפים להימנע ממצבים שבהם הם חשים שעמום ולהימצא עד כמה שניתן במצבים שגורמים להם הנאה.

גם המבוגרים המשמעותיים לבני הנוער – הורים, מורים ואחרים – מעוניינים שהם יחוו מצבי הנאה ולא ישתעממו ויחוו תסכול וכאב, והם עושים ככל יכולתם על מנת לסייע להם בכך.



משחרר ומהנה עד שכחון,
אך האם משהו השתנה באמת?

למרות זאת הצצה אל עולמם של חלק מבני הנוער מוכיחה כי לא תמיד הם מצליחים להפיג את השעמום באמצעים חיוביים על מנת להשיג הנאה. הם נעזרים בין השאר בהתנהגויות סיכוניות שונות הכוללות גם שימוש בחומרים פסיכואקטיביים.

מתים משעמום / אביב גפן (1997)

הולכים כמו גוויות על הכביש הראשי,

מחפשים ריגושים למצב הנפשי,

מטביעים ספינותינו בים אלכוהול

ואחרי זה זיון, ואחרי זה ליפול.

שטוחים מרצפה וטיפשים מזובכים,

הלב כמו לונה פארק בשיפוצים.

ריקים מדעות נמוכים מעפר,

כשאנחנו נולדנו התוכן נפטר.

תסתכלו עלינו ותראו אנו מתים משעמום

אנחנו זבל של האלף הנוכחית, פסולת רעילה.

אורזים כאבים מעלים למטוס

ונוסעים להודו כאילו לנפוש,

בולעים שם קרטון מגרדים את השפיות,

וחוזרים לאשפוז מקווים לא למות.

אנחנו תירוץ שעשו ההורים,

אנחנו בוכות שאיבדו את החוטים,

מכסים את הכלום באיפור של שקרים,

מתבגרים, מודקנים, ואחרי זה מתים.



מטרות:

1. העלאת המודעות למצבי שעמום ורצון להנאה כחלק מההתנהגות האנושית הנורמטיבית.
2. להרחיב ולהעמיק את המודעות לאפשרות של המשתתף ליצור בסביבתו הפנימית והחיצונית הנאות שאינן תלויות בחומרים פסיכואקטיביים.

פעילות א': חתים חשנחום....

הנחיות:

1. ניתן לקרוא ולחלק לתלמידים את דפי השיר של אביב גפן. או לחלופין ניתן לבקשם לכתוב על אירוע בחייהם או בחיי מישהו מוכר שהיה בו מוטיב בולט של שעמום.
2. לבקש מהתלמידים לשבת בזוגות ולשוחח על פי ההנחיות הבאות:
 - אילו רגשות ומחשבות נלוות לתחושה של שעמום (אפשר להיעזר בשיר) ו/או למה כל-כך קשה לנו להרגיש משועממים.
 - האם ייתכן שמצב מסוים הגורם למישהו שעמום, נתפס בעיני מישהו אחר בצורה אחרת? מדוע?



איזה שעמום...

■ האם השעמום שעליו מתלוננים הרבה צעירים היום הוא תוצאה של שינוי בערכים, של עודף זמן פנוי או כל סיבה אחרת שתחשבו עליה ... ואם כן מה ניתן לעשות אחרת? ועל ידי מי?

■ נסו למצוא פתרונות חיוביים ויצירתיים אך לא מזיקים לשעמום.

3. במליאה:

■ המנחה יבקש מהזוגות לשתף באחת או יותר מהשאלות שדנו בהן, וירשום נקודות משמעותיות על הלוח.

■ האם ניתן למצוא מכנה משותף בין הדוברים לגבי שעמום ולגבי הדרכים להפגתו.

פעילות ב': הנעה להנאה ומה המחיר

סכומ:

"ככל שהנאה או אושר עומדים במרכז ענייננו, אנחנו מקדישים פחות עניין ופחות תשומת לב לסיבות העשויות לגרום לנו הרגשת אושר – אז מהן אותן "סיבות" העשויות לעשותנו מאושרים...?".

הנאה ואושר באים לא רק כתוצאה מפעילות קדחתנית; הם באים גם כתוצאה מחוויה עמוקה, שכלית ו/או רגשית.

(קטעים מתוך טעם החיים – טעם הסמים, "כמה הנאות הן אושר אחד" על פי ו' פראנקל).

בתקופתנו הרגלנו את עצמנו ואת ילדינו להימנע עד כמה שאפשר מכאב ו/או סבל (שעמום גורם פעמים רבות לסבל), באמצעות חומרים משככי כאבים וכיו"ב. חברת כנסת צעירה הופיעה לראשונה מעל דוכן הכנסת וציינה שמאוד התרגשה כ"טיפ" לחברת כנסת חדשה אחרת אמרה לה שכדאי שתיקח "רגיעון".

כמה קל, כמה פשוט, כמה מקובל להשתמש בחומרים פסיכאקטיביים, המשנים את מצב התודעה. מה רע בהתרגשות? מדוע עלינו להכחידה.

לשאלות אלו ואחרות ננסה להתייחס בפעילות הבאה:

1. המנחה יבקש מכל תלמיד שיכתוב מהי הנאה בשבילו (הנאה בשבילי היא...) ואחר כך יועברו הפתקים בסבב בקבוצה. הסבב יסתיים כאשר כל אחד יקבל בחזרה את הפתק שלו.

2. המנחה יבקש מהתלמידים להיזכר באירוע מסוים שמאוד נהנו בו. התלמידים יתבקשו לשתף על פי ההנחיות הבאות:

■ תאר/י את האירוע.

■ מה גרם להרגשה של הנאה?

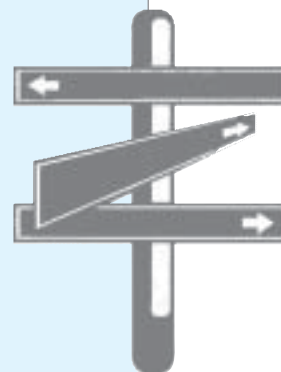
הנחיות:

- מה היית מוכן/ה לעשות על מנת להרגיש שוב את אותה ההנאה?
 - האם ייתכן שאחרים שהשתתפו באותו האירוע לא נהנו כמוך? אם כך מה היית ממליץ/ה להם לעשות. (הערה: אין זה הכרחי לבקש מכל התלמידים לשתף).
3. המנחה יבקש מהתלמידים לשבת בקבוצות של 3-4 וייתן לכל קבוצה דף עם הנחיות לדיון במסגרת הקבוצה:
- כמעט בכל חתונה, בר מצווה או מסיבה מספקים לקהל האורחים: משקאות, אלווהוויים, נרגילות ואולי גם חומרים פסיכואקטיביים אחרים.
- אין ספק שהמטרה היא לגרום לקהל שמחה והנאה.
- האם ניתן ליהנות גם ללא שימוש בחומרים אלה? הסבירו.
 - מדוע יש נטייה אצל חלק מהאנשים להיעזר באלכוהול, תרופות או כל חומר פסיכואקטיבי, ואילו אחרים יכולים ליהנות גם ללא חומרים מתווכים? פרטו לפחות שלוש סיבות.
4. במליאה:
- א. המנחה יבקש מנציגי הקבוצות לציין נקודות משמעותיות שהועלו בדיון.
- ב. המנחה יתייחס לקטעים הכתובים במבוא לפעילויות (ניתן לקרוא אותם בפני המשתתפים) ויבקש מהתלמידים את חוות דעתם.



פרק ז

חסר צלול בים של בלכול (מידע)



רקע למנחה:

לחשוב ללא עובדות למה הדבר דומה ? לאדם המשתדל להיכנס לבית ואין בידיו מפתח (גילאון האקסלי).

בעידן הפוסטמודרני חשוף התלמיד למסרים סותרים ומבלבלים ולמקורות מידע שחלקם מגמתיים, לא מבוססים ואף מטעים. מצב זה מחזק את הצורך להעברת מסרים ברורים (צלולים) המבוססים על עמדה ברורה ועל מידע אמין.

מידע על הסמים, השפעתם ודרכי פעולתם הוא מרכיב חשוב בתהליך המניעה. מטרת פרק זה היא לחשוף את התלמיד למידע תוך דיאלוג אמיתי אתו ומתן דגש על ההבחנה בין "ידע רחוב" לבין מידע אמין ואובייקטיבי.

1. המידע משמש כלי רציונלי בתהליך של קבלת החלטות. מתן מידע ללא עיבוד, בירור והפנמה אינו יעיל ואף עלול להזיק.
2. בתהליך למידה בכלל, ובכזה הקשור לסמים בפרט, מתקיימים אצל הלומד מספר תהליכים המלווים בספקות, בשבירת מיתוסים, בחששות, בהתנגדויות וכדומה, המעידים שמתרחש תהליך חשוב ביותר החיוני לצורך קליטת המידע, עיבודו והפנמתו.
3. התהליך מתרחש אצל כל אדם, באופן הייחודי לו, בקצב האישי שלו, ועל פי ניסיון חייו. על המנחה להיות ערני לכך, לכבד את הקצב האישי של כל תלמיד, לנסות לעמוד על הקונפליקטים המתעוררים ולאפשר את קיומו של דיאלוג אמיתי וכנה. לא גודש המידע חשוב, אלא אמינותו, תהליך בדיקתו והפנמתו.
4. יש לקחת בחשבון את מאפייני הגיל, הסביבה החברתית-כלכלית, הרקע התרבותי ומקורות המידע שהתלמיד חשוף אליהם כגון: טלוויזיה, אינטרנט, מחשבים וכד'.
5. יש לכוון את המידע לנקודות שהן משמעותיות לתלמיד "כאן ועכשיו" (כגון: השפעה על

התפקוד המיני, על הזיכרון, על יכולת הבחירה והשליטה, על האוטונומיה, על אומדן מרחק וכד' ופחות על הנזקים בטווח הרחוק).

6. אצל "המשתמש המזדמן" מתרחשים במקביל שני תהליכים:

א. הגלוי: הרגשת הכיף והנאה, שחרור וכד'.

ב. הסמוי (המשתמש אינו חש בהם): תהליכים במוח הפוגעים הן בפעולתו התקינה בטווח הקצר והארוך, והן תהליכים היוצרים נזקים לגוף ולנפש.

על המנחה לשים דגש בפרק המידע הן על ההשפעות המידיות והגלויות והן על הסמויות. הפער בין הגלוי והסמוי עלול לגרום לאי-אמון בין המבוגר והצעיר.

אם המבוגר יביא מידע הקשור רק בתהליכים הסמויים בעוד שהצעיר חווה את התהליך הגלוי (או שומע על כך מחברים), ייווצרו חיץ ואי-אמון שימנעו מהצעיר להתחבר למידע ולהפנימו ואף יגרמו לו להתנגדות.

7. על המנחה להיות ער גם לפערים בין המסרים הגלויים עצמם: סיפורי חברים, טלוויזיה, עיתונות, מורים, יועצים, אינטרנט וכו'.

8. בשל התגמול החווייתי המידי מקבל השימוש פירוש קוגניטיבי של משהו טוב וכך מתווקם הסמים "במחלקת הטוב". כאשר רע לאדם הוא מחפש אחר כל מה שיעשה לו טוב ויאפשר לו להגיע לשיווי משקל. הרצון לשפר את הרע, מביא לחיפוש אחר הסם שיעשה טוב. כשפגה השפעתו של הסם, המציאות נראית קשה יותר והאדם חוזר ומשתמש בסם כדי להרגיש במצב זה טוב יותר. כך נכנס האדם למעגל של שימוש קבוע בסם.

9. בכל שלב של הפעילות סביב המידע, יש לאפשר דיון פתוח ואמין ולא להפוך זאת למסע שכנוע או ויכוח שבין שני יריבים – מנצח ומפסיד.

10. יש ערך רב לשליטת המנחה בחומר העיוני. יחד עם זאת, אין המנחה צריך לראות את עצמו כצינור המידע היחיד. נהפוך הוא, בשל עומס המידע בנושא, רצוי לעודד את התלמידים להיות עצמאים ולחפש מקורות מידע נוספים.

מומלץ לשתף גם מומחים מבין המורים: מורים למדעים, מורים לחינוך גופני מרצים מחוץ לבית הספר וכד'.

פעילות א': עובדים עליך: סמים, אלכוהול ועובדות

רקע:

תחום הסמים, כמו תחומים אחרים, מורכב מעובדות המבוססות על נתונים ומידע מדעי ומחקרי, כמו גם מידע רחוב, המבוסס על: מיתוסים ואמונות שאינם מבוססים על ידע מדעי ומחקרי ולעתים

קרובות אף סותרים אותו. הדבר נכון במיוחד ביחס לסמים הנפוצים הנחשבים בציבור בטעות ל"סמים קלים". פעמים רבות העמדות לגבי סמים ככלל הן שליליות, אך כנגד סמים כגון חשיש, גראס (מריחואנה), יש מיתוסים ונורמה שהם "סמים קלים". לאחרונה התפתחה תפיסה כזו לגבי כדורי אקסטזי, ל.ס.ד וקוקאין. הדבר בא לביטוי בעיתונות הכתובה ובאמצעי תקשורת אחרים.

מאחר שחלק מתהליך קבלת ההחלטות שהפרט מבצע מבוסס גם על ידיעותיו ואמונותיו, יש חשיבות רבה להבהיר וללמד את התלמידים להפריד בין "מידע" כעובדה שניתן לסמוך עליה בתהליך קבלת ההחלטות ובין אמונות ומיתוסים "המתחפשים" ל"מידע" אך מסוכן מאוד להתבסס עליהם בתהליך קבלת ההחלטות. המידע השגוי תורם פעמים רבות ליצירת "נורמה" הנגזרת ממידע זה.

מפגש זה לא נועד להטיף נגד השימוש בסמים. הוא נועד ליצור הבחנה ברורה בין מידע עובדתי ובין "מידע" שגוי – כבסיס להחלטה של הפרט. יחד עם זאת, עמדת המנחה, כמייצג את עמדת החברה, צריכה להיות ברורה וגלויה. סמים הם חומרים פסיכואקטיביים המשפיעים על התפקוד של מערכות רבות בגוף האדם. השפעתם היא גופנית, התנהגותית, נפשית ושכלית. מאחר שהסמים והאלכוהול המוחדרים לגופנו בדרכים שונות מגיעים דרך מחזור הדם או החמצן לכל אזורי הגוף, עיקר השפעתם היא על מערכת העצבים המרכזית (המוח) השולטת בכל מערכות קיומנו כבני אדם; קיומנו הפיזי והנפשי. עם תחילת השימוש, מודע המשתמש רק להשפעה הגלויה של החומרים הפסיכואקטיביים, בעיקר על מערכת התחושות, המחשבות והתפיסה החושית; הנאה שחרור וכדומה.

לאחרונה השתרשה בקרב רבים ההבחנה בין סמים "קלים" וסמים "קשים". הבחנה זו קשורה לתפיסה מוטעית שהנזקים הגופניים הם החמורים ביותר, בעוד שכיום ידוע שכל הסמים ללא הבחנה ביניהם הם:

1. חומרים הנכנסים למוח (מערכת העצבים המרכזית), ומשנים את מצב התודעה כבר למן ההתנסות הראשונה.
2. הנזק הנפשי הנגרם משימוש תכוף בכל סוגי הסמים פוגע ביכולת ההתמודדות, בחופש ובעצמאות של המשתמש לטווח ארוך. הנזק הנפשי חמור אף יותר מהנזק הגופני בשל התלות הנפשית של המשתמש בו וחוסר יכולתו לתפקד בלעדיו. מהתמכרות גופנית ניתן להיגמל עם כל הקושי הכרוך בכך, אולם הנפש נשארת תלותית, גם כאשר אדם התנקה מהחומר ואינו צורך אותו עוד. "פעם מכור – תמיד מכור".

מטרתה של הפעילות לחשוף את התלמיד לעוצמת השפעתם של הסמים על כלל מערכות הגוף והנפש, עוצמה ההופכת את המשתמש לחסר שליטה על המתרשש בתוך גופו אפילו לזמן קצר וזאת מרגע שכמות כלשהי נכנסת למוחו.

הפעילויות שבהן התלמידים יקחו חלק באות לחדד את יכולתם לראות שלכל הסמים מגוון רחב של השפעות לא רצויות ולא נשלטות, ללא קשר להגדרתם הלא מקצועית כ"קלים" או "קשים".

למעשה, המסקנה שתתבקש היא שכל חומר פסיכואקטיבי החודר למוח ומשנה את תפקודו הוא "סם" – מסקנה שאליה אמור התלמיד להגיע בסופה של הפעילות. כל שימוש בחומר כזה שלא לצורכי מרפא או מניעת מחלה נקרא שימוש לרעה, והוא גורם נזק.



שמרי נפשך... ממלכודת סמויה

חטרות:

1. התלמידים ירכשו מידע המבחין בין עובדות מבוססות ובין מידע שגוי הנפוץ באוכלוסייה.
2. התלמידים יבינו את הסכנה שבהתבססות על מידע שגוי בתהליך קבלת ההחלטות.
3. התלמידים יבחינו בין דעה לידיעה ומידע.
4. התלמידים יבינו שההבחנה בין סמים "קלים" לסמים "קשים" היא הבחנה שגויה המתבססת על טיעונים בעלי חשיבות מועטה.
5. התלמידים ילמדו על סוגי הסמים הנפוצים כיום ועל השפעותיהם.

מבנה הפעילות:

1. המנחה יבקש מכל תלמיד לרשום הגדרה במשפט אחד למושג "מידע". התלמידים יקריאו את הגדרותיהם, והמנחה יסכם את השלב הזה בדיון קצר בנושא "מידע וחשיבותו כבסיס לקבלת החלטות". חשיבות ההתבססות על מידע היא בכך שהוא עשוי לשמש אמצעי נוסף לצורך הקטנת סיכונים. למשל: הכרת חוקי התנועה מקטינה את הסיכונים במצבי נהיגה. נהג שלא יודע שצריך לעצור ברמזור אדום, מסכן עצמו כתוצאה מהיעדר ידיעה.
2. התלמידים יקבלו את השאלון "עובדות ואמונות" וימלאו אותו בעבודה עצמית, בדרך של חקר מידע ודפי מידע שיחולקו (או שייעזרו בתוכנת מחשב שבה מופיע השאלון).

השאלון מכיל רשימה של 24 היגדים הקשורים לנושא הסמים והאלכוהול. התלמיד צריך להעתיק טור המתאים להיגד; את ההיגדים שלדעתו הם עובדות – הוא ירשום בטור הימני של הטבלה; עובדות והיקשים שלדעתו מבוססים על אמונות ומיתוסים (רק שגוי) – הוא ירשום בטור השמאלי. חשוב שהתלמיד יעתיק את ההיגד במלואו ולא יסתפק במספר או בהעתיקה חלקית (תהליך הכתיבה חשוב להגברת ההפנמה והזכירה של החומר).

3. לאחר מילוי השאלון יתחלקו התלמידים לקבוצות בנות 5–6 משתתפים בכל קבוצה וימלאו שאלון קבוצתי שאת תשובותיו ירשמו על גבי בריסטול. הקבוצה תקיים דיון לגבי כל אחד מהפריטים.

4. לאחר מכן כל קבוצה תקבל דפי מידע ותשווה את תשובותיה עם מה שנכתב בבריסטול.

על בסיס המידע בתשובות התלמידים יערכו דיון לפי הסעיפים הבאים:

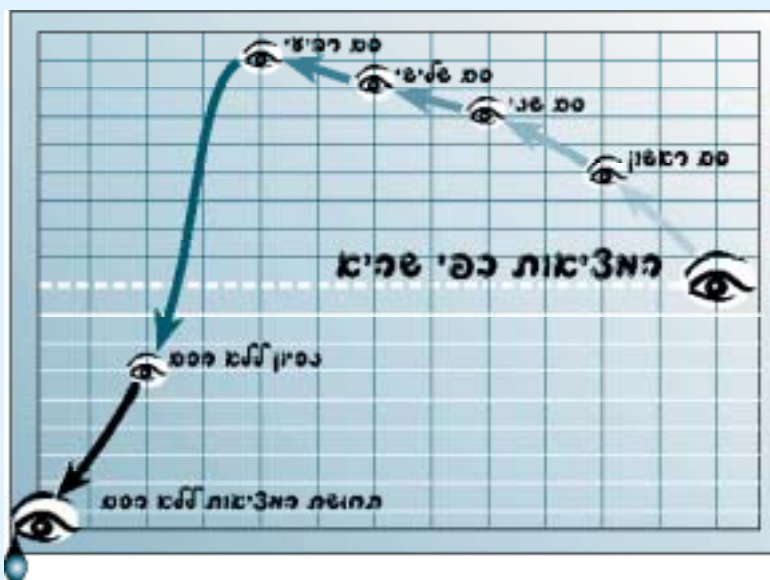
א. תשובות שאותן הם חשבו קודם כנכונות והתבררו כמוטעות, וינסו להבין ממה נבעה טעות זו.

ב. האם המידע שהוצג בפניהם נראה להם כנכון?

ג. מה עוד נדרש כדי לבסס את הידע?

חשוב שכל תלמיד ייקח חלק בדיון הקבוצתי משום שעקרון השינון והחזרה חשוב ליצירת אפקט למידה. במליאת הכיתה יציג נציג מכל קבוצה היגדים שלגביהם הייתה מחלוקת שטרם נפתרה. המנחה יביא את התשובה הבדוקה להכרעה בדיון.

משום שעקרון השינון והחזרה חשוב ליצירת אפקט למידה, חשוב שהתוצרים יוצגו על ידי כל התלמידים.



מהלך השינויים בהבנת ובתחושת המציאות של החיים כתוצאה משימוש בסמים

שאלון חידע

1. שימוש בגראס (מריחואנה) מזיק יותר מעישון סיגריות. ידוע כי הסיגריות הרגילות גורמות לסרטן ואילו שימוש בגראס לא.
 - א. זה יותר בריא. הרי המריחואנה היא חומר טבעי, וכל מה שטבעי יותר בריא.
 - ב. סיגריות גראס וסיגריות טבק משפיעות באותה מידה על הגוף ולכן הנזק שלהן שווה.
 - ג. הגראס מזיק יותר מסיגריות וטבק כי חשיפה מתמדת ל-THC (החומר הפעיל בגראס) מזיקה והורסת תאי עצב וגורמת לשינויים פתולוגיים במוח. זאת בנוסף לנזקים לריאות, ללב ולאיברי המין; לכן סיגריות גראס מזיקה יותר.
2. אדם הנמצא תחת השפעת גראס (מריחואנה) וחשיש אינו יכול לנהוג בבטחה.
 - א. אין לגראס ולחשיש שום השפעה על הנהג ולכן אפשר לנהוג ללא חשש לאחר עישון חשיש וגראס.
 - ב. המרכיב הפעיל (THC) בחשיש ובגראס גורם להפרעה בקואורדינציה (תיאום בין התנועות) ולכן מסוכן לנהוג לאחר השימוש בחשיש ובגראס.
 - ג. ברגע שחולפת תחושת ה"היי" חולפות כל ההשפעות של החשיש והגראס.
3. ברגע שהשפעת הגראס (המריחואנה) על האדם פגה, נעלמים הנזקים שהוא גרם בזמן השימוש.
 - א. זאת עובדה נכונה ואמתית. כשחולפת תחושת ה"היי" הגראס כבר לא משפיע על המוח.
 - ב. בכלל אין קשר בין עישון גראס למוח. יש רק תחושה טובה של "היי" ושום נזק למוח.
 - ג. האמת היא שהגראס משפיע על המוח ופוגע בזיכרון וביכולת הלמידה. חשיפה מתמדת לגראס גורמת למות תאים כמו בתהליך ההזדקנות.
4. לאקסטזי אין השפעות גופניות אלא רק פסיכולוגיות.
 - א. ידוע שהאקסטזי גורם להפרעות נפשיות. לא ידוע על נזקים לגוף משימוש באקסטזי.
 - ב. האקסטזי מזיק גם לגוף וגם לנפש. הוא משפיע על לחץ הדם ועל הלב ועלול לגרום להתקפי לב. כמו כן, יש עלייה מסוכנת בחום הגוף ועוויתות בשרירים.

- ג. האקסטזי לא מזיק לא לגוף ולא לנפש. למעשה זהו סם שהשפעתו קצרה ולכן מרבים להשתמש בו במסיבות טראנס.
5. אם מפסיקים להשתמש באקסטזי הנזק שנגרם למערכת העצבים ניתן לתיקון.
- א. השימוש באקסטזי גורם לנזק בלתי הפיך למערכת העצבים המרכזית ועלול להשפיע על היציבות הנפשית של האדם.
- ב. ברגע שמפסיקים להשתמש באקסטזי הגוף מתקן את הנזקים שנגרמו לו.
- ג. האקסטזי לא גורם שום נזק למערכת העצבים המרכזית כך שאין מה לתקן.
6. השימוש בגראס בגיל ההתבגרות מזיק ביותר.
- א. אין הבדל באיזה גיל משתמשים בגראס, הנזק הוא תמיד אותו הנזק.
- ב. ככל שמשתמשים בגראס בגיל צעיר יותר, זה יותר בריא ויש פחות נזקים.
- ג. למעשה השימוש בגראס בגיל ההתבגרות הוא מסוכן ביותר, הגוף עוד לא סיים את התפתחותו ולכן יש סכנה לאיברי המין ומערכת הרבייה וכמובן הוא מזיק והורס תאי זיכרון כך שגם יכולת הלמידה נפגעת.
7. לחומרים מסיסים (כגון דבק, טיפקס וכד') יש השפעות רק לטווח ארוך ולא לטווח קצר.
- א. מי שמע על ההפרעות כתוצאה מהרחת חומרים מסיסים או נדיפים (דבק, טיפקס וכד') – זה רק ריח נעים ולא יותר.
- ב. רק למי שמשתמש ומריח דבקים במשך שנים רבות יכול להיגרם נזק.
- ג. להרחת דבק, אצטון ועוד יכולה להיות השפעה מזיקת של ערפול, בלבול, שינויים במצב הרוח ועוד. שימוש ממושך עלול להביא לנזק בלתי הפיך למוח.
8. הנזק מעישון נרגילה מזיק לפחות כמו עישון סיגריות.
- א. מי שמעשן נרגילה כאילו לא עישן כלל; אין בה שם סכנה.
- ב. הגיוני שהמים "מנקים" את העשן ומסננים את חד-תחמוצת הפחמן כך שזה פחות מסוכן מעישון סיגריה.
- ג. הנזק מחד-תחמוצת הפחמן גבוה שבעישון נרגילה מזיק לפחות באותה מידה כמו בעישון סיגריות. בעירת הפחם לצורך העישון מעלה את כמות ה- CO^- (חד-תחמוצת הפחמן) באופן משמעותי.

9. אם מעשנים נרגילה קטנה נגרם פחות נזק מנרגילה גדולה.
- א. יש בזה היגיון רב. ככל שהנרגילה קטנה יותר הנזק יהיה קטן יותר.
- ב. אין הבדל בין גודל הנרגילה למידת הנזק, מה שקובע זה סוג הטבק.
- ג. נרגילות קטנות מסוכנות פי שלושה מנרגילות גדולות. בנרגילה קטנה נפח המים והאוויר קטנים יותר ולכן העשן מרוכז יותר.
10. בגלל טקס העישון של הנרגילה הנמשך זמן רב יותר נגרם בעישונה נזק רב יותר מאשר בעישון סיגריות.
- א. ההפך הוא הנכון, ככל שמעשנים זמן רב יותר נגרם פחות נזק מעישון נרגילה מאשר מעישון סיגריות.
- ב. לזמן בעצם אין שום השפעה.
- ג. עישון הנרגילה נמשך זמן רב יותר מעישון הסיגריה לכן כמות העשן הנכנסת לריאות רבה יותר – וכך הנזק רב יותר.
11. אלכוהול מחמם את הגוף ולכן כדאי לשתות אותו בחורף.
- א. ידוע שאלכוהול מחמם, מרגישים את החום מיד עם השתייה.
- ב. במדינות קרות שותים אלכוהול וזאת הוכחה לכך שאלכוהול מחמם.
- ג. תחושת החום הנוצרת היא כתוצאה מהתרחבות כלי הדם הקרובים לעור. בצורה כזאת בעצם יש "ברייחת" חום והגוף מתקרר, לכן שתיינים ברחוב קופאים למוות בחורף.
12. אלכוהול הוא סם מעורר.
- א. מה פתאום? אלכוהול הוא סם מדכא – הוא מדכא את מערכת העצבים ומי ששותה יותר ויותר למעשה נרדם בסוף.
- ב. בטח שהוא סם מעורר – עובדה שלאחר שתיית פחית בירה מקבלים מצב רוח טוב.
- ג. מה פתאום סם – מעורר או מדכא – אלכוהול בכלל איננו סם.
13. בישראל אסור להחזיק בסם לשימוש עצמי.
- א. על פי החוק אסור לסחור בסמים, אבל לשימוש עצמי – מותר.
- ב. עובדה, בני נוער המשתמשים בסמים לא נעצרים; זה מוכיח כי השימוש בסמים חוקי.

ג. על פי החוק אסור להחזיק בשום סם המופיע בפקודת הסמים, בכל כמות שהיא, והעונש הצפוי לתפיסת הסם לשימוש עצמי הוא עד שלוש שנות מאסר.

14. עישון (גראס) מריחואנה משפיע רק על התחושות והרגשות ואין לו כל השפעה גופנית.

א. זה נכון. השימוש במריחואנה משפיע על מצב הרוח והתחושות בלבד ואין הוא גורם שום נזק גופני.

ב. התגובה המידית לעישון מריחואנה היא התרחבות הסימפונות. עישון כרוני מִצַּר בצורה מסוכנת את דרכי הנשימה. כמו כן השימוש במריחואנה ממריץ את פעילות הלב ועלול לגרום ללחץ דם נמוך.

ג. האמת היא שהשימוש במריחואנה לא משפיע לא על הגוף ולא על הנפש, יש רק קצת תחושה של "היי".

15. האקסטזי גורם למצב רוח מרומם ואינו גורם שום נזקים.

א. השימוש באקסטזי גורם בהתחלה למצב רוח מרומם, אולם יחד עם זאת הוא גורם לנזקים רבים, הן גופניים והן נפשיים. חומרת הנזקים עלולה גם להתגבר עם הגיל.

ב. ידוע שהאקסטזי גורם רק לתחושת אושר, עליזות ושמחה ולא גורם שום נזק.

ג. האקסטזי לא גורם כלל למצב רוח מרומם אך גם לא גורם לנזק גופני.

16. אפילו משימוש חד-פעמי בכדור אקסטזי יכול להיגרם נזק בלתי הפיך.

א. ידוע שרק למי שמשתמש תקופה ארוכה באקסטזי יכול להיגרם נזק.

ב. למעשה די לפעמים בכדור אחד לגרימת נזק בלתי הפיך, התפרצות מחלת נפש ולעתים אפילו מוות.

ג. כמו שכבר ציינו, למעשה הנזק הנגרם מאקסטזי מועט ביותר.

17. סמים טבעיים (המיוצרים מצמחים) פחות מסוכנים מסמים כימיים המיוצרים במעבדה.

א. כמו כל דבר – כל מה שטבעי זה פחות מסוכן מכימי.

ב. מה פתאום? הסמים המסוכנים ביותר מקורם בטבע – ההרואין מהפרג והקוקאין מצמח הקוקה ויש גם פטריות המכילות חומר הזיה מסוכן ביותר.

ג. ההפך הוא הנכון – סמים המיוצרים במעבדה פחות מסוכנים, כי הם מיוצרים בפיקוח רפואי.

גיליון תשובות לחידון ידע - סמים

- שאלה מס' 1 ג
- שאלה מס' 2 ב
- שאלה מס' 3 ג
- שאלה מס' 4 ב
- שאלה מס' 5 א
- שאלה מס' 6 ג
- שאלה מס' 7 ג
- שאלה מס' 8 ג
- שאלה מס' 9 ג
- שאלה מס' 10 ג
- שאלה מס' 11 ג
- שאלה מס' 12 א
- שאלה מס' 13 ג
- שאלה מס' 14 ב
- שאלה מס' 15 א
- שאלה מס' 16 ב
- שאלה מס' 17 ב

פעילות ב: שמים אותך בכיס

מטרות:

אחת המטרות החשובות לסייע לתלמיד לגבש עמדה ששוללת שימוש בכל סוגי הסמים. זאת על סמך ידיעה (מידע מוסמך ומבוסס) תוך הגברת מודעותו להשפעות השונות של המדיה, אמצעי השיווק והפרסום, שגורמות פעמים רבות להטעיה והטיה.

מבנה הפעילות:

1. פעילות פתיחה : המנחה יבקש מכל תלמיד לרשום שלושה דברים שהוא יודע על סמים. לאחר שכל התלמידים יסיימו לרשום, המנחה יבקש מהתלמידים המעוניינים בכך להקריא את שרשמו והוא ירשום את דבריהם על הלוח. סביר שתתקבל רשימת דעות הנעה על ציר שבין "כיף, הנאה, סתלבט" וכד' ועד "מסוכן, התמכרות, מוות וכד'.

2. המנחה יסכם בקצרה את הרושם הנוצר מהדברים הכתובים על הלוח ויבקש מהקבוצה לקבוע לגבי כל פריט הרשום על הלוח האם הוא "עובדה", או "דעה". לאחר שיסומנו כל הפריטים ינהל המנחה דיון לגבי ההבדל בין "ידיעה" (עובדות אובייקטיביות) ובין "דעה" או "אמונות" (עמדות סובייקטיביות) ולגבי חשיבות ההבחנה בין ידיעה ודעה.

דע ← ידיעה (מידע מוסמך ומבוסס) עיקרה בהיותה מבוססת עובדתית על מחקר אמפירי או למידה התנסותית-אובייקטיבית. דעה (עמדה אישית) יכולה להתבסס על ידיעה, כלומר להתפתח על סמך מידע מוסמך, או שהיא יכולה לנבוע מצרכים אישיותיים ואישיים ללא קשר למידע אובייקטיבי. היא עשויה להיות מושפעת מפרסומות, אינטרנט, חברים וכו'. גם דעות וגם מידע משמשים בסיס לקבלת החלטות. חשוב שהתלמידים יבינו את ההבחנה הראשונית בין שני המושגים תוך הדגשה שהמפגש הנוכחי יעסוק במידע מוסמך שאינו קשור בשלב זה לדעות השונות שיכולות להיות למשתתפים השונים.

3. פעילות מרכזית: הפעילות המרכזית במפגש זה עוסקת בחשיפת התלמידים למידע על הסמים השונים ובעיקר אלה המוכרים לבני הנוער. הלמידה תתבצע בכמה מישורים:

א. ברמה האישית – על על ידי מילוי שאלונים.

ב. בקבוצות קטנות – על ידי דיון בתשובות שניתנו באופן אישי.

ג. בעיבוד במליאה (אם יש מחשב, כדאי להיעזר בו ולהיכנס לאתרים רלוונטיים באינטרנט).

התהליך:

המנחה יחלק את הכיתה לקבוצות בנות 5-6 משתתפים בכל קבוצה. כל תלמיד יקבל דף היגדים שאותם ימלא בעבודה עצמית. לאחר מילוי הדף תדון כל הקבוצה בתשובות לפי ההנחיות הכלליות הבאות:

- א. דף ההיגדים מציע לך תשובות המתבססות על מידע מוסמך ומבוסס (ידיעה) – קרא אותם בעיון.
- ב. סמן לאילו היגדים הנך מסכים ולאילו אתה מתנגד.
- ג. לגבי היגדים שהנך מתנגד להם – הבא תשובה אחרת ואת המקור שעליו הסתמכת.
- ד. במסגרת הקבוצה העלו על הכתב ודונו בהיגדים שלגביהם אין הסכמה בקבוצה. האם בעקבות הדיון צומצם מספר ההיגדים שעליהם לא הייתה הסכמה?
- ה. באילו דרכים תבחרו כדי לפתור את בעיית ההיגדים שעליהם לא הסכמתם?
- ו. חלקו מטלות לפעם הבאה. מומלץ להזמין גם מרצה מומחה לענות על השאלות.
4. עיבוד הלמידה יחל בשאלה: "מה הייתה הרגשתך בזמן העבודה על העובדות הבאות". מטרת שאלה זו לאפשר לתלמידים לעבד את הממד הרגשי – התנסותי של תהליך הלמידה. לאחר חלק זה יבקש המנחה מנציג כל קבוצה להציג את סיכום הדיון של קבוצתו. המנחה יתייחס לתחושות שהובעו, יסכם ויציג באופן תמציתי את התשובות לשאלות השאלונים תוך מתן הסבר והנמקה לכל שאלה. ברור שהמנחה חייב לבוא מוכן ולבטא שליטה בחומר. לבסוף יסכם המנחה את שאלות הדיון תוך הדגשת הנקודות שלהלן העולות מהתייחסות להיגדי העובדות:

התייחסות המנחה – סיכום ודיון

- לכל הסמים יש השפעה רבה הנובעת מהעובדה שכולם פועלים קודם כל על המוח וכתוצאה מכך, על כל מערכות הגוף: רגשות, התנהגות, מחשבות וכד'.
- תרופה שאינה ניתנת על ידי איש מקצוע או בהתאם להנחיות רפואיות גורמת נזק יותר מתועלת; בכל תרופה יש תועלת ונזק.
- השפעת הסם מתרחשת ללא יכולת שליטה של המשתמש על סוג ההשפעה ועוצמתה. למעשה, מרגע חדירת הסם והתפזרותו במוח נתון האדם לחסדי השפעתו של חומר לא מוכר שאין לו עוד כל שליטה עליו.
- רוב הסמים עלולים לגרום למוות או לפגיעה גופנית קשה ובלתי הפיכה, בין אם כתוצאה ישירה מהשפעת הסם בטווח הקצר (דום לב, כשל נשימתי), בין אם כתוצאה מנזק גופני מתמשך (פגיעה בכבד, בריאות) או כתוצאה מהשפעה עקיפה (תאונות, הידבקות במחלות כתוצאה משימוש במזרקים לא נקיים וכד').
- הסמים גורמים לתלות נפשית שמונעת מהמשתמש את היכולת לתפקד בלעדיו במצבי חיים שונים.
- כל הסמים מובילים, למעשה, למצב של אבדן שליטה מִיָּדִי: מרגע כניסת הסם למוח – כל התהליכים הגופניים והנפשיים שמתרחשים אינם בשליטה.

- הסמים פוגעים ביכולת הבחירה החופשית של האדם. מרגע כניסתם למוח, לא ניתן לעצור ולומר "רגע, הפסקה".
- כל הסמים יוצרים שינוי במצב התודעה ובתפיסת המציאות ולפיכך יוצרים באופן זמני ומלאכותי שינוי באישיות – אדם תחת השפעת סמים הוא אדם שונה (מחשבתית, רגשית, התנהגותית) מאותו אדם ללא השפעת סמים. כלומר, הסם משתלט על האדם תוך יצירת שינויים קיצוניים בהתנהגותו ובהרגשתו.
- אלכוהול הוא סם.
- חומר המיועד לריפוי מחלה במינון הנכון הוא טוב (תרופה). בכל תרופה תועלת ונזק. משתמשים בה כשהתועלת עולה על הנזק. כל חומר שנלקח באופן לא מבוקר, יש בו סכנה.



חופש ועצמאות מול שעבוד או תלות

פעילות ג' – חקסמי שווא

בין הגורמים המבלבלים והמקשים על גיבוש עמדה מבוססת נמצאים הפרסומות והמסרים המועברים בדרך ישירה ועקיפה, על ידי גורמים בעלי אינטרסים שונים הן בתקשורת הכתובה והן המדוברת, באופן סמוי או גלוי.

רקע:

אחד ממאפייני החברה המודרנית שבה אנו חיים היא היותה חברה צרכנית. במונח "חברה צרכנית" הכוונה היא שבחלק מתרבות החיים בחברה כזו בולטים ערכים התומכים ומעודדים התנהגויות הקשורות לצריכה של מוצרים שונים. התנסות, חדשנות, קדמה, פתיחות, הנאה; ערכים אלה הם חלק מהמסרים המבטאים את תרבות הצריכה והמועברים באמצעות פרסום. הידע המועבר בדרך זו הוא מגמתי, מכוון למטרה שיווקית ולכן פעמים רבות אינו מדויק ולעתים אף מטעה.

1. אחד העקרונות הבסיסיים בשיווק ופרסום בעידן המודרני הוא לתת מענה לצרכים של הלקוחות. מרבית הפרסומות עושות מניפולציה פסיכולוגית עקיפה כך שהמוצר יתפס כנותן מענה לצרכים פסיכולוגיים עמוקים ובסיסיים. הפרסומאי מאתר את הצרכים של אוכלוסיית היעד ומשווק את המוצר על פי הצרכים שלה, בלי קשר ישיר למוצר עצמו ולעתים אף עם מסרים הפוכים או מטעים.

2. בני נוער, בדומה ואולי אף יותר מאוכלוסיות אחרות, מושפעים ממסרים פרסומיים ותקשורתיים. רוב המפרסמים מכוונים את המסרים לצעירים כי קל יותר להשפיע עליהם. עיקרון זה עומד גם מאחורי "השיווק" של סמים באופן בלתי אמצעי. שיווק הסמים נעשה פעמים רבות על ידי שימוש בהגדרות מקלות ומטעות כגון: "סמים קלים", "כיף" וכד', מפי חברים, מכרים ובאמצעות כתיבת מאמרים בעיתונים ובהשתתפות בתכניות טלוויזיה שונות.

מטרות:

מטרת הפעילות לחשוף את התלמידים למניפולציה השיווקית ולעוצמתה תוך קישורה למצבים של "שיווק סמים", אלכוהול ועישון סיגריות:

- התלמידים ילמדו לזהות צרכים פסיכולוגיים בסיסיים של בני אדם.
- התלמידים ילמדו לזהות את הקשר שבין מסרים שיווקיים לבין צרכים פסיכולוגיים בסיסיים.
- התלמידים ילמדו להפריד בין התכונות המעשיות והממשיות של המוצר ובין "תכונותיו" הפסיכולוגיות המשפיעות על החלטותינו (איך עובדים עלינו).
- התלמידים ילמדו לזהות בפרסומות ובפרסומים שונים מסרים מעודדים עישון סיגריות, שימוש באלכוהול ובסמים.
- התלמידים ילמדו לזהות ולהבין את הצרכים הפסיכולוגיים של שכבת בני גילם שעליהם עובדים הפרסומים והפרסומות המעודדות עישון, שתיית אלכוהול וסמים – כמו סקרנות, דימוי עצמי, השתייכות לקבוצה, תחושת הנאה, חופש וכד'.
- התלמידים ילמדו לזהות "הטעיות לוגיות" שהמפרסמים משתמשים בהן כדי להשפיע – כגון הצגת הגראס (מריחואנה) כתרופה וחומר מן הטבע ומכאן שכאילו אינו מזיק לשימוש.



הפיתויים... ללמוד לזהות בפרסומות מסרים כאלו ואחרים...

חבנה הפעילות:

ניתן להיעזר בפרסומות מוקלטות מהטלוויזיה, סרטונים, קטעי עיתונות, מאמרים וכד' ולבקש מהתלמידים להכין מראש.

- המנחה יציג את נושא הפעילות: "בכל יום מחיינו אנו מוצפים במקסמי שווא (מסרים מגמתיים) המכוונים לגרום לנו לקנות משהו. מהרגע שבו אנו פוקחים את עינינו אנו נחשפים למסרים פרסומיים: הג'ינגל ברדיו, תמונה על אריזת החלב כשאנו מכינים קפה בבוקר, הפרסומות על האוטובוסים ושלטי החוצות בדרך לבית הספר, פרסומות שבהן אנו נתקלים תוך כדי קריאת העיתון, הפרסומות בטלוויזיה וכד'. מטרת המפגש היום היא ללמוד כיצד משפיעים עלינו לקנות דווקא מוצרים מסוימים ומה אנו יכולים לעשות כדי להתמודד עם ניסיונות השפעה אלה".

פעילות פתיחה:

- המנחה יבקש מכל תלמיד לציין דבר אחד שאותו הוא רכש או מתכוון לרכוש ולציין מדוע הוא צריך אותו וכיצד בחר אותו (האם בחר מתוך מספר אפשרויות? על פי מה בחר? מה השפיע על הבחירה? על איזה צורך זה ענה?).
- המנחה יערוך רשימת צרכים שעלו ויציגה בפני התלמידים בכיתה.
- בהתייחסו לתשובות התלמידים יציין המנחה שכל אחת מהדוגמאות מציינת התנהגות הנובעת ממניעים וקבלת החלטה הנובעת מצרכים שונים ומגוונים, למשל: קניית נעלי התעמלות או מכנסיים נובעת בדרך כלל מהצורך להתלבש; קנייה של נעלי התעמלות או מכנסיים של מותג מסוים מבטאת כבר צרכים נוספים: להשתייך חברתית לקבוצה מסוימת, לזכות באהדה, להיות

in, להיות ייחודי וכד' – כלומר בפעולת הקנייה מעורבים צרכים שהמוצר נותן להם מענה פונקציונלי יחד עם צרכים פסיכולוגיים חברתיים.

■ המנחה יציג לכיתה מקבץ של סרטוני פרסומת, פרסומות מהעיתונות וכדומה (ניתן להתמקד בפרסומות לעישון, בירה, אלכוהול ועוד).

■ המנחה יחלק את הכיתה לקבוצות קטנות בנות 5-6 משתתפים. כל קבוצה תתבקש להתייחס לכל אחת מהפרסומות באמצעות השאלות הבאות:

1. מהן "התכונות" הפונקציונליות של המוצר שהוצג בפרסומת? (למה הוא מיועד – להרוות צימאון? להשביע? ליופי? לבישול? וכד').

2. האם התכונות הללו באו לידי ביטוי בפרסומת? באיזו צורה הן מוצגות בפרסומת (מסר גלוי? סמוי? ישיר? עקיף?).

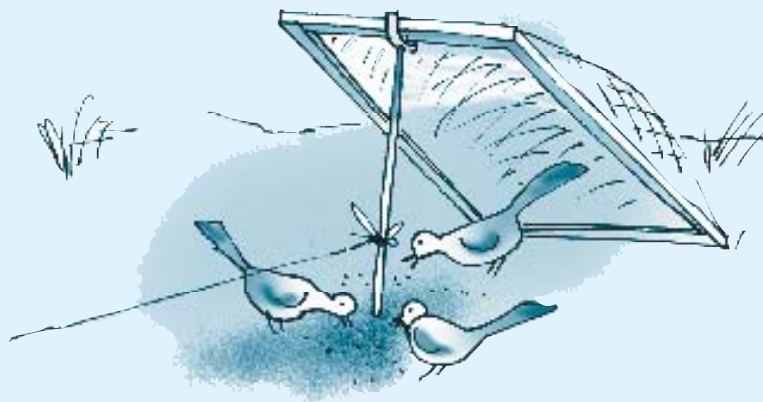
3. מהן תכונות המוצר שהפרסומת מדגישה? מה מנסה הפרסומת "למכור" לנו מעבר לתכונות הפונקציונליות שלו? כיצד היא מנסה לעשות זאת (האם יש קשר אמיתי בין תכונות המוצר לבין האופן שבו הוא מוצג?) על אילו צרכים מנסה הפרסומת לשכנע אותנו שהמוצר עונה?

נציג מכל קבוצה יציג בפני מליאת הכיתה את רשימת הצרכים הפסיכולוגיים שעלו במהלך הדיון הקבוצתי.

יתקיים דיון מסכם במליאת הכיתה על הפרסום המודרני תוך הדגשת הנקודות הבאות:

- מיקוד על הצרכים של הלקוח ולא על איכות המוצר.
- יצירת תחושה שיאהבו אותך יותר אם יהיה לך את המוצר:
 - הצורך להיות נאהב ומקובל הוא צורך בסיסי. כולנו רוצים להיות נאהבים ומקובלים וחוששים מדחייה ואי־אהבה. הפרסומת משתמשת בפחד זה בצורה סמויה כדי: (א) לעורר את הפחד; (ב) להורות על הדרך לסלק את הפחד על ידי רכישת המוצר ו/או שימוש בו.
- יצירת תחושה של להיות in בקבוצה בעלת מאפיינים ייחודיים (כל אחד קונה את המוצר הזה או רוכש את הדעה הזאת, לכן גם אתה צריך לקנות אותו, אחרת לא תהיה in).
- הצורך להשתייך לקבוצה גם הוא צורך בסיסי. הפחד להיות out מאפשר לפרסומת לשכנע אותנו בכך שהיא מבטיחה "מקסמי שווא", כדי להיות in – קנה את המוצר.
- יצירת תחושה שאתה בעל ערך ומצליח (אתה שווה ומצליח אם הצלחת לרכוש את המוצר).
- הצורך להצליח והחשש מכישלון הם צרכים בסיסיים ואנושיים. הפרסומות מציעות "מקסם שווא" להצלחות ו"תרופה" לכישלונות.
- חיזוק תחושה של גבריות ונשיות: אם לא תשתמש/י במוצר הזה, לא תהיה/י יפה, מושך/ת, תצליח/י פחות עם בני/בנות המין השני וכד'.

- תחושה של חוסר גבריות ונשיות הנה אחד המקורות לחששות ופחדים בסיסיים ונורמליים. הפרסומת מנסה למכור לנו מקסמי שוויו ונוסחאות פלא להצלחה אצל המין השני: הפניית מסרים לחיזוק ההזדהות המינית מבוססת על הידיעה שבגיל הנעורים מתפתחת הזהות המינית כתהליך נורמטיבי ובעל חשיבות מרכזית ומיועדת להשפיע לרכוש את המוצר.
- הסעיפים הקודמים הדגישו את הקשר הישיר בין הצרכים הפסיכולוגיים ובין שיטות השיווק של הפרסומות. חשוב מאוד שהתלמידים יבחינו באופן קונקרטי בקשר בין המסרים הגלויים, הסמויים, הישירים והעקיפים שמפנה הפרסומת כעידוד לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים כדי לספק צרכים של מתבגרים.
- הפרסומת מנצלת את הצרכים הבסיסיים של הצעיר ואת הפחד מאי-מימוש:
- הצורך באהבה והפחד שלא יאהבו אותי.
- הצורך להצליח והפחד מהכישלון.
- הצורך להשתייך והפחד שידחו אותי.
- הצורך להצליח אצל בן/בת המין השני והפחד שאני לא גברי/ נשית.
- הצורך בהערכה והפחד שאני "לא בעל ערך" (לא שווה).
- הצורך בסיפוק הסקרנות והפחד מחוסר סיפוק.
- הצורך בסיפוק ריגושים והפחד משעמום.
- הצורך לפתור בעיות בלי להזדקק לעזרה מבחוץ והפחד מתלות.
- הצורך בנטילת סיכונים והפחד מלהיראות פחדן.
- הצורך ב: _____ והפחד מ: _____ (השלם)



כמו ציפורים מתחת למלכודת בשל קומץ גרגירים...

המנחה יבקש מהתלמידים לציין שמות של מסעדות, ממתקים, תכשיטים, בגדים, מכוניות, הנושאים באופן גלוי או סמוי מסרים או שמות של סמים, כגון: חנות ג.ר.א.ס, תכשיטים בדמות הקנבוס, רשת מסעדות נאפס, נרגילה, דגם חדש של פיאט פונטו X.T.Z (אקסטזי), תיקי Kokain, פרסומת לעידוד עישון: החיים יפים עם מלבורו.

המנחה יציג לתלמידים שאלה לדיון: מדוע, לדעתכם, בחרו היצרנים להשתמש בשמות אלה לקידום המכירות שלהם? היצרנים שמודעים לדימוי החיובי שיש לסמים מסוימים בחברה בכלל ובקרב הנוער בפרט, מנצלים זאת ומקדמים בו זמנית את מוצריהם ואת הלגיטימציה להשתמש בסמים אלה תוך התעלמות מהאיסור בחוק.

למנחה:

נקודות להעמקה והרחבת הדיון:

פרסומת, צרכים וצריכה

הפרסומת מהווה משתנה מתווך בין הצרכן, הצורך והחומר הנצרך. לגבי חומרים פסיכואקטיביים המותרים לשימוש כגון סיגריות ואלכוהול מתייחסת הפרסומת למוצר באופן גלוי, תוך התייחסות לצרכים שפורטו לעיל. לגבי חומרים פסיכואקטיביים שאינם מותרים לשימוש ואין אפשרות לפרסמם באופן ישיר משתמש המפרסם במשתנה מתווך כדי לעודד את צריכתם.

המנחה יפנה לתלמידים את השאלות הבאות לדיון:

הרצון לממש צרכים בסיסיים והפחד מאי־מימושם עלולים להביא את האדם לראות בסם מקסם שווה ופתרון פלא.

- האם הסם הוא באמת פתרון פלא?
- האם אתה יכול לזהות על איזה צורך בסיסי משפיעה אצלך הפרסומת?

פעילות ד' – חידע על ההתמכרות : חוכרים כך = קונים אותך

המטרה העיקרית של תכנית מניעה בנושא הסמים היא להקנות לתלמיד כלים שבעזרתם יוכל להימנע משימוש ואף מהתנסות בסמים. אין לנו ספק שרוב התלמידים רואים בהתמכרות דבר שלילי אך לעומת זאת הם משוכנעים שלמשתמש יש שליטה בשימוש והוא יוכל להפסיק מתי שירצה ולא להגיע למצב של התמכרות. יוצא מכך שמתן מידע לגבי שלבי השימוש בסם, משימוש מזדמן ועד ההתמכרות, נחוץ לצורך חיזוק ההחלטה של התלמיד להימנע מלכתחילה להיכנס לתהליך זה. חשוב שהתלמידים יבינו שהסמים משתלטים על חייו של האדם בשלבים, מהשלב שבו הוא עסוק בהם, חושב עליהם, מתנסה בהם, מבלה בעזרתם ועד השלב החמור שבו הוא עלול לפתח תלות ולהתנתק ממעגל החיים הנורמליים. בכל שלב מאבד האדם, במידה מסוימת, את החופש והעצמאות ואינו חווה את החיים כפי שהם עד לשלב שבו הוא מתנתק מהמשפחה, ממעגל העבודה ומהחיים

הנורמליים היום-יומיים. בפרק זה מוצעות מספר אפשרויות לפעילויות בקבוצה. מטרתן להמחיש את נזקי הסם ואת השפעתם על האדם וסביבתו.

כיוון שפעילות מעין זו מעוררת לעתים תגובות רגשיות אצל התלמידים, רצוי לבחור בקפדנות את סוג הפעילות ולהתאימה למאפיינים ולהרכב הקבוצה (לעתים יש בכיתה תלמידים שמישהו במשפחתם פגוע מסמים, ועל כן יש להיות ערניים לכך). יש לבחור בזהירות ובקפדנות את סוג הפעילות ולבחון את יכולת המנחה להנחות ולעבד את החומר המוגש ואת יכולת בית הספר להתארגן לביצוע הפעילות.

מטרות:

1. התלמידים יחוו באופן מוחשי את משמעות ההתמכרות לסם באמצעות חשיפה לסיפור חיים של "מכור נקי" או באמצעות סרט או הצגה.
2. התלמידים ילמדו שההתמכרות לסם משעבדת את האדם כאשר הסם הופך למרכז חייו.
3. התלמידים ילמדו שההתמכרות לסם מנתקת את האדם מחיים משמעותיים, רגשיים, משפחתיים, כלכליים, חברתיים, מקצועיים ואינטלקטואליים.
4. התלמידים ילמדו כי גם לאחר הגמילה נשאר המכור חולה לתמיד שכן נשמתו נשארה משועבדת לסם (עליו להזכיר לעצמו שעה-שעה כי הוא נמצא במאבק מתמיד עם המחלה המקננת בנשמתו).

הצעות לפעילויות

1. צפייה בסרט (כמו "מנת יתר", "אהבה במלכודת" וכד').
2. עיבוד שירים כגון "ילדים של החיים", "אור הירח", "ילד אהוב", "מחפש תשובה", "תבלע את הכדור", "עליסה", "איך הוא שר".
3. מפגש עם מכור נקי או אלקוהוליסט בבית הספר (יש להתייחס להנחיות משרד החינוך, שפ"י, בדבר מעורבותו של מכור נקי בתכניות המניעה).
4. תכנית שלהב"ת – מפגש עם אסירים נגמלים שקיבלו הכשרה להופיע בבתי הספר.
5. ביקור ב-N.A או A.A (מפגש של נרקומנים אנונימיים, אלקוהוליסטים אנונימיים) או בקהילה טיפולית.

■ ניתן להשתמש בתרגיל זה גם לגבי אלקוהול בתכנית המוקדשת לנושא זה.

1. בפתיחת המפגש יבקש המנחה מהתלמידים לדמיין כיצד נראה יום בחייו של "מכור נקי". המנחה יעודד את הקבוצה לתת תיאור מפורט ככל האפשר ולא להסתפק בתיאורים פלקטיים וסטראוטיפיים (למשל "חיים בזבל", "על הפנים" וכו'). המנחה יוכל לסייע לקבוצה על ידי הצגת שאלות המזמינות פירוט – כגון: תארו כיצד הוא מבלה את זמנו הפנוי, מה הוא עושה עם חברים, אילו תחביבים יש לו וכו'.
2. לאחר צפייה בסרט, ייערך מפגש עם נרקומן או קריאת השירים. יש לתת מקום לשאלות המתייחסות לחוויה הרגשית של התלמידים. כאן תישאלנה שאלות כגון: מה הדבר שהשאיר עליך את הרושם החזק ביותר? מה היה הקטע הקשה ביותר ששמעת, ראית או קראת?
3. השלב השני בדיון יתייחס לחייו של המכור כפי שהדבר לידי ביטוי בסרט, במפגש או בשירים, ויתמקד בנקודות אלה:
 תהליך ההתמכרות – המעבר משימוש מזדמן לשימוש קבוע (מחשיש ו/או טריפים להרואין).
 המשמעות של "להיות מכור"
 בתחום החברתי – בדידות, איבוד משמעות החברות (החברים הם אלה המספקים את הסם).
 בתחום המשפחתי – שימוש בסמים מוליק בהכרח למשבר בחיי המשפחה, הנע מנתק קורע ועד לסחרור המערכת המשפחתית כולה, ההופכת בעצמה לקרבן השימוש בסם של אחד מבניה.



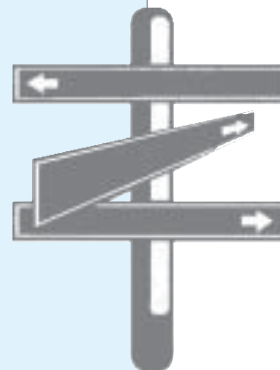
סחרור המערכת המשפחתית כולה

אבדן המשמעות הקיומית – מושגים וערכים החשובים לאדם והמניעים את התנהגותו כמו הצלחה, קריירה, אינטימיות, זוגיות, חברות, מיניות כו' הופכים לחסרי חשיבות עבור המכור. אין לו אתגרים, תחביבים, קשרים משמעותיים, חיי מין – אין לו חיים במובן המוכר לנו.

4. קשיי הטיפול והגמילה – בסרטים כמו במפגשים עם מכורים בולט תהליך הגמילה הקשה שברבים מהמקרים נכשל. עוצמת ההתמכרות גוברת על חופש האוטונומיה והעצמאות של המשתמש. לפיכך ניסיונות היחלצות המשתמש ממעגל הסמים כרוכה בייסורים נפשיים וגופניים שמעטים מסוגלים לעמוד בכך. הקושי העיקרי הוא השעבוד הנפשי שממנו לא משתחררים כל החיים.

5. לסיכום ניתן לבקש מכל תלמיד לחשוב על משפט אחד שאותו היה אומר לחבר העומד להשתמש בסמים.

פרק ה חקם הסם (פרדוקסים)



פרק זה מבוסס על הפרק הקודם שעסק במידע ובהפנמתו. הפעילות מאפשרת העמקה דרך דיאלוג תוך-אישי ובין-אישי בין ערכי האדם, עמדותיו והתנהגותו לבין המידע שאליו הוא נחשף.

מול כוח הסם עומדת רוח האדם. הימנעות מפנייה לסם פירושה ניצחונה של רוח האדם על הסם.

העיקרון החינוכי-פסיכולוגי המנחה פרק זה הוא ראייה מחודשת של מה שאתה מצפה לקבל מהסם לעומת מה שאתה משיג בסופו של דבר. את הפער בין הצפייה לתוצאה ניתן לכתות: מצב פרדוקסלי.

הפרק מציג דרכים לסייע למתבגר להתמודד עם גורמי המשיכה לסם ולהפכם לכוחות הרתעה ובלימה, תוך הדגשת הפרדוקס בין גורם המשיכה של הסם לבין השלכות השימוש בו.

בפרק נעסוק בחמישה פרדוקסים:

1. חופש ועצמאות מול תלות.
2. בחירה והחלטה אישיות מול חוסר היכולת לבחור ולהחליט.
3. הצלחה מול כישלון.
4. "אני ייחודי" מול אבדן הזהות.
5. חברים מול בדידות.

■ חשוב: אם אין אפשרות לעסוק בכל חמשת הפרדוקסים מומלץ לעסוק לפחות בפרדוקסים הראשון והאחרון.

חטרות:

1. התלמידים יבררו מהן מטלות ההתבגרות עבורם (עצמאות, חופש, חברות וכד').
 2. התלמידים ילמדו ויבינו את הפרדוקס שיוצר השימוש בסם מול מטלות ההתבגרות השונות.
 3. התלמידים ילמדו דרכים להיעזר בפרדוקסים ככלי לקבלת החלטות נגד שימוש בסם. הפרדוקסים הם חלק מתוך מאמר: היבטים וכיוונים חדשים.
- מומלץ לקיים את הפעילות בהשתתפות מנחה מבוגר בכל תחנה.

חבנה
הפעילות:

1. המנחה יחלק את הכיתה לחמש תחנות, הנושאות שם של אחד מתוך 5 הפרדוקסים המצ"ב. כל תחנה תורכב מכיסאות המסודרים בעיגול (עד 8 כיסאות), מבריסטולים, טושים, צבעים ודפי כתיבה. בכל תחנה ישהו התלמידים כ-30-45 דקות.
 2. כל פעילות לגבי כל פרדוקס תכיל: הנחיות לקבוצה, שאלות עזר למנחה, טבלת סיכום להתייחסות (ראה טבלת פרדוקסים המצ"ב). העבודה בקבוצה על הפרדוקסים תכיל: הגדרות, משימות קבוצתיות, שאלות עזר להנחיה, טבלת המסר הכללי.
 3. כל אחד מהתלמידים יבחרו בתחנה מסוימת והתלמידים יתקבצו ליד התחנה שבחרו. התחנות:
1. תחנה 1 – פרדוקס חופש, עצמאות מול תלות ושעבוד.
 2. תחנה 2 – פרדוקס בחירה והחלטה מול אכזר היכולת לבחור ולהחליט.
 3. תחנה 3 – פרדוקס הצלחה מול כישלון.
 4. תחנה 4 – פרדוקס ה"אני הייחודי" מול אכזר הזהות.
 5. תחנה 5 – פרדוקס החברים מול הבדידות.
4. בזמן שהותה של הקבוצה בתחנה יהיה עליה לקיים דיון (על פי כרטיסיות דיון – ראה פירוט בהמשך) שמטרתו להבהיר את משמעות המושגים המופיעים בפרדוקס. מומלץ למנות לכל קבוצה נציג שינהל את הדיון.
 5. כל משתתף יעלה חוויה או סיפור אישי הקשורים למושגים המרכיבים את הפרדוקס; מומלץ לבטא זאת באופן מילולי או יצירתי (כתיבת שיר, סיפור, ציור וכד').
 6. לאחר הדיון הקבוצתי יתקיים דיון במליאה; נציג מכל קבוצה יציג בפני המליאה את מסקנות הדיון בקבוצתו.

כרטיסייה 1

תחנה 1 - פרדוקס חופש ועצמאות מול תלות

חופש ועצמאות מתייחסים למצבים קיומיים שאדם שואף להימצא בהם. היפוכו של מצב עצמאות או חופש הוא מצב תלות.

הנחיות לקבוצה

1. כל אחד יברר מהי עצמאות עבורו. מדוע היא חשובה? כמה חשוב לו להיות עצמאי? ויביא דוגמאות למצבי "עצמאות" בבית, בין החברים, בבית הספר, בזמן הבילוי.
2. התלמידים יביאו דוגמאות למצבים שבהם הם היו עצמאיים. מה הרגישו? מה חשבו? איך התייחסה הסביבה?
3. התלמידים יביאו דוגמאות למצבים שבהם רצו חופש ו/או עצמאות ולא קיבלו.
4. התלמידים יבררו מהי "תלות" עבורם. האם הם מעוניינים להיות תלויים במישהו? מתי כן? מתי לא? ויביאו דוגמאות.

שאלות עזר למנחה (נקודות לניהול דיון) - בקבוצה הקטנה:

- למה את/ה רוצה חופש ו/או עצמאות?
- מה הם מאפשרים (חופש ו/או עצמאות)?
- מה עלול להפריע בהשגת חופש ועצמאות? מהם הקשיים שאתה צופה בדרך להשגתם?
- מהו שיא העצמאות ו/או החופש מבחינתך?
- תאר מקרה שבו לא יכולת להיות חופשי או עצמאי כפי שרצית. מה הפריע לך? איך הרגשת? מה עשית?
- האם ויתרת פעם מרצונך על חופש או עצמאות? מדוע ויתרת? מה היו הרווח וההפסד?
- למנחה: בהמשך הדיון יש לסייע לתלמידים להבין את הקשר הפרדוקסלי בין לקיחת הסם כביטוי לרצון חופשי ולעצמאות לבין איבוד החופש והעצמאות כתוצאה מהשימוש בו.
- בקרב צעירים נהוג לחשוב ששימוש בסם מסמל חופש ועצמאות. האם לדעתך יש קשר בין השימוש בסם לבין עצמאות? נמק.
- האם עצם השימוש בסם פוגע למעשה בעצמאות או בחופש של האדם? נמק.
- באילו מצבים עלול השימוש בסם לפגוע בעצמאות ובחופש?

- כיצד יכול הסם לגרום לתלות? באילו שלבים? היעזר במידע שלמדת בכיתה (בטבלה המצ"ב) וחפש מקורות נוספים.
- הסבירו את הפרדוקס בתחנה זו.
- סכם את הדיון באמצעות הטבלה המצ"ב:
- טבלת עזר לסיכום הדיון.

הפרדוקס	צרכים של מתבגרים	מקסם הסם (אשליה)	התוצאה הפרדוקסלית
חופש ועצמאות מול תלות ■ חופש ועצמאות מסמלים ומייצגים את המעבר לעולם המבוגרים. כדי לבטא עצמאות זו זקוק המתבגר לעתים לסמלים דרמטיים שעל פי תפיסתו שייכים לעולם המבוגרים או המנוגדים להם ואסורים עליו. ■ ההשתייכות לקבוצת הגיל נותנת כוח וגיבוי להשתמש בסמלים חיצוניים אלה ולהפכם לנורמה של הקבוצה. אימוץ הסמלים החיצוניים – כגון עישון, שתיית אלכוהול וסמים – מספקים לעתים לצעיר חוזק, המבטא תחושות של: אני עצמאי, חופשי, גדול, אדון לגורלי, יודע מה טוב לי, אל תתערבו, זה הגוף שלי, אלה החיים שלי.	■ הסם הוא אחד הסמלים שבהם משתמשים מתבגרים מסוימים כביטוי לעצמאותם, להיותם חופשיים. עצם הבחירה לאמץ סמל זה יוצרת תחושה של: חופש ועצמאות, העזה, פריצת גבול, השתחררות מבושה. בחירה זו מהווה בעצם אשליה משום שהם מחליפים, למעשה, תלות בתלות – תלות בהורים מתחלפת בתלות בסם ו/או בחברת הגיל.	החופש והעצמאות נפגעים כבר מהרגע הראשון (למרות שהמשתמש לא מרגיש בכך). מרגע שהסם חודר למוח הוא עושה שם מה "שבראש שלו". לאדם אין אז יכולת להחליט איך יגיב וכיצד יתנהג או ירגיש עד שתפוג השפעת הסם. בהמשך השימוש נעשה האדם בהדרגה תלוי בסם עד שהוא מתמכר לו ומאבד את עצמאותו והחופש שלו לחלוטין.	

כרטיסייה 2

תחנה 2 - פרדוקס הבחירה וההחלטה מול אבדן היכולת לבחור להחליט

במהלך חייו נדרש האדם לבחור ולהחליט במצבים שונים. חלק מההחלטות הן מודעות וחלקן לא. לעתים הן אוטונומיות ולעתים מושפעות ממצבים, מאנשים שונים ומצרכים. הבחירה בהחלטה מסוימת נתונה בידי האדם, השואף בדרך כלל להיות אדון לגורלו. אך לא תמיד קל לו לממש זאת, במיוחד כשמדובר במצבים שבהם הוא שואף ומעוניין להיות שייך לקבוצה.

הנחיות לקבוצה

1. כל אחד יברר מהי בחירה ו/או החלטה עבורו?
2. יביא דוגמאות למצבים שבהם בחר במשהו. כיצד הרגיש?
3. יביא דוגמאות למצבים שבהם רצה ולא הצליח – מהן הסיבות? מה הרגיש? מה עשה?
4. התלמידים ידונו במצבים שבהם לא ניתנת להם אפשרות בחירה. מתי זה נכון (רצוי, צודק)? מתי לא רצוי? כיצד הרגישו?

שאלות עזר למחנה (נקודות לניהול הדיון)

- מהי בחירה עבורכם?
- האם תמיד חשוב לכם לקבל החלטה לבד? מדוע?
- האם אתם לוקחים אחריות על החלטותיכם? הביאו דוגמאות. האם תוכלו להיזכר במצב בו הושפעתם מאחרים בניגוד לרצונכם? הביאו דוגמה מדוע עשיתם בחירה כזו. האם אתם שלמים עם החלטותיכם כיום? מדוע?
- נסו להיזכר בהחלטות שכיום נראות לכם "לא טובות". נמקו.
- מה הייתם עושים לו יכולתם לבחור אחרת באותו מצב? מה היה התסריט?
- האם, לדעתכם, שימוש בסם הוא בחירה? אם כן – איזה סוג של בחירה: מודעת? מושפעת? משפיעה? אחר?
- האם הימנעות משימוש בסמים היא בחירה? איזה סוג של בחירה – מודעת? מושפעת? משפיעה? אחר?
- האם יש אפשרות לבחור את אופן השפעת הסם? (היעזר במידע על השפעת הסם על המוח).
- מה דעתכם על ההיגדים: "הסם עושה בראש שלך מה שבראש שלך"; "אני אחליט מה טוב בשבילי".
- הסבירו את הפרדוקס בתחנה זו.

טבלת עזר לסיכום הדיון:

הפרדוקס	צרכים של מתבגרים	מקסם הסם (אשליה)	התוצאה הפרדוקסלית
הבחירה וההחלטה מול אבדן היכולת לבחור ולהחליט.	הצורך להחליט ולבחור שייך ליסודות העצמאות והחופש המאפיינים גיל זה, והמייצגים שלב מעבר לעולם המבוגרים. כדי לבטא צרכים אלה משתמש המתבגר בסמלים חיצוניים – כגון עישון, אלוהול וסמים – המספקים לעתים תחושת חוזק המבטאת: אני אדון לגורלי, יודע מה נכון בשבילי, אני אחליט בשבילי.	המשתמש משלה את עצמו שהוא מחליט איזו השפעה תהיה לסם עליו. הוא מאמין שיוכל לבחור את החלטותיו ותחושותיו: "אני מחליט", "אפסיק כשארצה".	המשתמש חושב שהבחירה בידיו. יתרה מזאת, למעשה הוא יכול להחליט רק אם להשתמש או לא, אך מרגע שהסם חדר לגופו כבר אינו יכול להחליט. כאשר המשתמש מתרגל לחוויה, נוצרת תלות נפשית ויכולת הבחירה שלו נפגעת פעם נוספת; זוהי פגיעה עמוקה עד אבדנה המוחלט של יכולת הבחירה. האדם הנשלט על ידי הסם חייב להשתמש בו כדי להרגיע את הצורך בו ואת הסבל הנגרם בהיעדרו.



הפרדוקס – רצית דבר והסם הביא אותך להיפוך כוונתך

כרטיסייה 3

תחנה 3 - פרדוקס הצלחה מול כישלון

אנשים שואפים להצליח במה שהם עושים. במהלך חייו כל אדם מתנסה במצבי הצלחה ובמצבי כישלון שהם חלק מהחיים. לכל אדם דרך התמודדות משלו וצורך לחפש דרכים נוספות להצליח.

הנחיות לקבוצה:

כל אחד יברר מהי הצלחה עבורו. מדוע היא חשובה? כל אחד יביא דוגמאות להצלחות ולכישלונות. איך הרגיש? כיצד התנהג? מה עשה כדי להצליח בפעם הבאה? וכד'.

כל אחד ינסה לחפש את הקשר בין סמים לבין מצבי הצלחה וכישלון, ויביא דוגמאות.

שאלות עזר למחנה (נקודות לניהול הדיון)

- מהי הצלחה ומהו כישלון בשבילכם?
- הביאו דוגמאות מחייכם שבהן הצלחתם; נכשלתם.
- מדוע ההצלחה מפחידה לעתים?
- מדוע הכישלון מפחיד? האם ייתכן שאדם יקבל החלטה להיכשל? נמק.
- מה אדם עושה כדי להימנע מכישלון?
- מה אתם מוכנים לעשות כדי להצליח? האם יש לכם קווים אדומים? דמיינו עצמכם בעוד 10 שנים, במה תצליחו? במה לא תצליחו?
- מה אדם עושה כדי להימנע מכישלון?
- באילו תחומים החשובים לצעירים פוגע הסם? (להתייחס ללימודים, לצבא, לרישיון נהיגה, עבודה בחו"ל, התקדמות בחיים, חברים, כישורים אישיים וכד').
- האם לדעתכם יש קשר בין סמים להצלחה? לכישלון? הסבירו.
- האם הסם עלול לפגוע בהצלחה?
- דמיינו חבר שלדעתכם ישנם כל הסיכויים שיצליח בחיים; איך יראו חייו בעוד 10 שנים אם הוא משתמש כבר היום בסמים?
- הסבירו את הפרדוקס של הצלחה מול כישלון בתחנה זו.

טבלת עזר לסיכום הדיון:

הפרדוקס	צרכים של מתבגרים	מקסם הסם (אשליה)	התוצאה הפרדוקסלית
הצלחה מול כישלון.	המתבגר מתמודד עם: מצבי רוח המשתנים ומתחלפים בקיצוניות; חרדה מאבדן חיי הילדות; איסוף חוויות וריגושים; מילוי מטלות בהתבגרות (בביה"ס, בבית וכו').	הסם מקנה לאדם הקלה ושחרור ממתח ולחץ, תחושה של הצלחה, כוח להתגבר על חששות, אומץ לעשות את האסור, להיות שייך לחברים וכדו'. הסם מבטיח קיצורי דרך להצלחה במקום התמודדות אמיתית הצורכת זמן, השקעה ודחיית סיפוקים; הסם מהווה קיצור דרך בהתמודדות עם קושי, כאב וכישלון.	הצעיר המצפה להצלחה מגביר את סיכויי הכישלון. קידום המטרות האמיתיות הולך ומתרחק. תחומי חיים שונים מאבדים את משמעותם.

כרטיסייה 4

תחנה 4 – פרדוקס "האני הייחודי" מול אבדן הזהות

שאיפתם של רבים היא להיות ייחודיים ובעלי זהות אישית – ייחודית, שכן דבר זה מאפשר לאנשים להרגיש בעלי ערך ומשמעותיים. הייחודיות של כל אחד מתפתחת הן באופן אישי והן בהשוואה עם קבוצת הגיל: השייכות לקבוצה והחברות בה מהווים חלק חשוב בהתפתחות הזהות.

במפגש בין הצורך להיות ייחודי לבין הצורך להשתייך לקבוצת החברים הצעיר מאבד, לפעמים, את רצונו האישי ואת ייחודיותו עד כדי אבדן זהותו. במצב זה קורה שהצעיר יכול אף לאמץ דפוסי התנהגות שאינם בהלימה לרצונו האמתי.

הנחיות לקבוצה :

1. כל אחד יברר מה זה "להיות ייחודי" עבורו. כל אחד יביא דוגמאות למשהו ייחודי אצלו או אצל חברים.
2. מה הופך את האדם למיוחד? האם אפשר למצוא משהו מיוחד בכל אחד?

3. התלמידים יביאו דוגמאות למצבים שבהם שמרו על ייחודיותם.
4. התלמידים יביאו דוגמאות שבהן רצו לשמור על ייחודיותם אך ויתרו עליה (מדוע? מה הרגישו? מה חשבו? מה היו עושים היום לו יכלו להתחיל הכול מהתחלה).
5. התלמידים יבררו מה זה עבורם "לאבד זהות".
6. התלמידים ישוחחו על ההשתייכות לקבוצה, על שמירת הייחודיות בתוכה מצד אחד, ועל התנהגות על פי הנורמות שלה מצד אחר.
7. התלמידים ידונו בשאלה כיצד הסם יכול לגרום לאבדן הייחודיות והזהות (לטווח הקצר ולטווח הארוך) ויביאו דוגמאות.

שאלות עזר למנחה (נקודות לניהול הדיון)

- מדוע חשוב להיות ייחודיים?
- מה זה מאפשר?
- מה עלול להפריע בשמירה על הייחודיות?
- מתי כדאי לוותר קצת על הייחודיות?
- האם יש מצבים שבהם מוותרים על הייחודיות? מתי כן? מתי לא?
- האם השימוש בכל אחד מסוגי הסמים יכול לגרום לאבדן הייחודיות ואפילו לאבדן הזהות?
- התייחס לאמירה: "סמים מוחקים את האדם – עובדה".
- הסבירו את הפרדוקס בתחנה זו.

טבלת עזר לסיכום הדיון:

הפרדוקס	צרכים של מתבגרים	מקסם הסם (אשליה)	התוצאה הפרדוקסלית
"האני הייחודי" מול אבדן הזהות.	על פי א' אריקסון, זהות הפרט וייחודיותו הן התשובה לשאלה "מי אני"? זהותו מגדירה אותו כפרט, כישות נפרדת בעלת ייחוד, אך גם את מקומו בחברה. השינויים הגופניים, הקוגניטיביים והחברתיים מעמידים את ההתמודדות עם סוגיות אלה במוקד ההתפתחות של המתבגר/ת. ההכרה בייחודיותו של המתבגר/ת נחוצה לצורך הגדרתו העצמית ומיקומו בחברה. ההחלטות והפעולות הן תוצר של הציפיות מעצמי והן מעוגנות בעקרונות ובערכים. אלה מאפשרים להבחין ולהגדיר את ה"אני" ואת מה שהוא "לא אני".	הסם נותן למשתמש הרגשה של ייחודיות. "אני ייחודי, שונה, מעז, יש לי סוד שכולו שלי והוא מבדיל ביני לבין המבוגרים ואף ביני לבין חלק מחבריי". למעשה אדם המשתמש בסם במטרה להיות שונה וייחודי, מאבד את ייחודיותו ועצמאותו; התנהגותו אינה באמת ייחודית אלא תוצאה של השפעת החומר. בכך הוא דומה בעצם לכל האחרים המשתמשים בסמים ואישיותו הייחודית נפגמת.	כדי לחוות את העולם מפסיק האדם להשתמש בייחודיות שבו ומשתמש יותר ויותר בסם כתחליף להתנסות אישיותית-אנושית. חומרים חיצוניים הופכים להיות כלי הביטוי האישי שלו וכך, לאט לאט, הופכות חוויות החיים ללא סמים כנטולות טעם וחסרות משמעות. סף הריגושים עולה עד אבדן היכולת ליהנות מריגושים של החיים (שמיעת מוזיקה, מסיבה וכדו'). האדם מאבד למעשה את זהותו האמיתית הייחודית או מתרחק ממנה מאוד.

כרטיסייה 5

תחנה 5 - פרדוקס חברות מול כדירות

החברות משרתות שלוש פונקציות עיקריות: חומרית (סיוע, תמיכה), קוגניטיבית (גרייה, מידע) ורגשית (תמיכה, קבלה).

החברות, ההתחברות והשייכות לקבוצה תורמים להערכתה העצמית וגם לגיבוש הזהות ומשמשים מקור להשוואה חברתית. בקבוצה היחיד יכול להביע את דעותיו ורצונותיו ולבחון אותם בתוך סביבה אוהדת. היזון חוזר משאר חברי הקבוצה יכול בדרך זו לתרום לגיבוש ההערכה העצמית והזהות האישית.

ההתנסות עם חבר או עם קבוצת חברים מבהירה ומסייעת להבין מהי היכולת למלא משימות חשובות. היחיד יכול לבדוק את התהליכים אצל עצמו ובו זמנית להשוותם עם המתרחש אצל אחרים. הבדידות מקשה על היכולת לגבש את הזהות ולמלא את המשימות.

הערה: חשוב לציין שבדידות בתקופות מסוימות היא זמנית ובת שינוי.

הנחיות לקבוצה:

1. האדם יצור חברתי. כולנו רוצים בדרך כלל להרגיש שייכים ולפתח כישורים חברתיים. אך כל אחד גם חווה מצבי בדידות וכולנו רוצים להימנע מהם.
- דמיינ חבר טוב שיש לך או שהיית רוצה בו – מה מעניקה או יכולה להעניק לך החברות אתו?
2. מדוע חשובה החברות? מה אתה מוכן לעשות כדי לרכוש חבר?
3. האדם יכול להיות לבד מבלי להרגיש בודד. לעומת זאת אדם יכול להיות בקבוצה ולהרגיש בודד. התייחס למשפט זה. מה דעתך?
4. מדוע יש למשתמש בסם צורך להשתייך לקבוצה שגם חברה צורכים סמים?
5. התייחס למשפט: המשתמש בסמים מחפש במשך הזמן את חברת הסם ולא את החברים המשתמשים. הוא נמצא בחברת המשתמשים אך לא אתם.

שאלות עזר למחנה:

- מהי חברות עבורכם?
- מהי בדידות עבורכם?
- מה תהיו מוכנים לעשות כדי לא להיות או להרגיש בודדים?
- ולחלופין: מה תהיו מוכנים לעשות על מנת לרכוש חברים.
- הסבירו את הפרדוקס בתחנה זו.

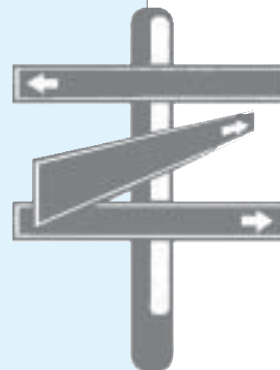
טבלת עזר לסיכום הדיון .

הפרדוקס	צרכים של מתבגרים	מקסם הסם (אשליה)	התוצאה הפרדוקסלית
חברות מול בדידות.	החברות ממלאת צרכים בסיסיים חשובים הנחוצים למתבגר כדי לאפשר לו את תהליך האינדיווידואציה והספרציה :	הסם מספק אשליה של אינטימיות ושותפות. נוצרת תת-תרבות של "יחד לנצח".	המשתמש מתחיל בשימוש בסם כפעולה חברתית, בדרך כלל. ואכן, השימוש בשלביו הראשונים הוא חוויה חברתית קבוצתית מלכדת ומייחדת את חבריה. תחושות אלה הן ערך מתגמל ומשמעותי הנותן חיזוק חיובי
– תדמית חיובית וערך עצמי.	– בדיקת דעות ורעיונות כמקור להשוואה חברתית.	המשתמש רואה בסם גורם מאחד ומלכד.	להמשך. הפרדוקס הוא שבמהלך השימוש, כאשר האדם מתחיל להיות תלוי בחומר, הקבוצה הופכת להיות שולית והקשרים בין חבריה מותנים בגורם חיצוני – שהוא הסם.
– תפיסת עצמו כרצוי.	– הצורך באינטימיות עם השני.	הסם מבטיח תחושה חזקה של "ביחד", מעין קבוצת תמיכה ושייכות סביב חוויה ייחודית. המשתמש משלה את עצמו שהחברות תישאר לתמיד, שהחברות תתהדק והקבוצה תמשיך להוות משענת ומקור לגילוי משותף.	החיפוש אחריו והשימוש בו הופכים למרכז החיים החברתיים והאישיים. המשתמש ממוקד בעצמו ובסם בלבד, מאבד עניין בחייו החברתיים והחברות שבשמה החל המסע עם הסם מאבדת כל ערך ומשמעות. המשתמש חי בבדידות ולעתים בחברת אנשים שלולא הסם לא היה בוחר להימצא בקרבתם.
– תפיקת דעות ורעיונות כמקור להשוואה חברתית.	– תמיכה, סיוע, גרייה, קבלה, תחושת שייכות והערכה עצמית, גילוי עצמי ושיתוף בסודות.	ייחודית. המשתמש משלה את עצמו שהחברות תישאר לתמיד, שהחברות תתהדק והקבוצה תמשיך להוות משענת ומקור לגילוי משותף.	
– הצורך באינטימיות עם השני.	– תמיכה, סיוע, גרייה, קבלה, תחושת שייכות והערכה עצמית, גילוי עצמי ושיתוף בסודות.	במציאות, החברות היא אשליה, הקבוצה היא שולית וחבריה דואגים כל אחד לעצמו.	
– תפיקת דעות ורעיונות כמקור להשוואה חברתית.	– תמיכה, סיוע, גרייה, קבלה, תחושת שייכות והערכה עצמית, גילוי עצמי ושיתוף בסודות.	העיקר הוא הסיפוק האישי ולא ה"ביחד" הקבוצתי.	



נמצא בחברת משתמשים - אך לא אתם... אתה תמיד לבד!

פרק ו הכרעות ערכיות (דיוני דילמה)



מומלץ להשתמש בפרק זה רק לאחר עיבוד לעומק של פרק המידע והבנת שלבי השימוש שאותם עובר המשתמש בסם.

בפרק זה נעסוק בדיוני דילמה: התנגשות או סתירה בין ערכים, צרכים, עקרונות, עמדות, דעות וכדו'.

העיסוק בדיוני דילמה, ההתמודדות ומציאת הפתרונות כל אלה הם דרך נוספת לחיזוק יכולתו של המשתתף לנקוט עמדה ולקבל החלטה בנושאים הנוגעים לחייו.

בפרק זה המשתתף אמור לעבור תהליך אינטגרטיבי אשר יובילו לחיזוק יכולתו האישית לביצוע הכרעות, החלטות והתנהגויות – שהן פועל יוצא מתפיסה עצמית ברורה, מודעות אישית גבוהה, ערכים וצרכים.

שיטת ההנחיה בפרק זה מבוססת כאמור על דיוני דילמה (ראה נספח מספר...). ישנה חשיבות רבה במפגש המאפשר התמודדות משמעותית עם מצבים מורכבים מבלי לספק "פתרונות נכונים" שמקורם בגורמי סמכות חיצוניים כגון מורים, מנחים וכדו'. יש לאפשר שונות בביטוי עמדות, תחושות ורעיונות של המשתתפים ללא שיפוטיות.

■ למנחה: ניתן לבחור בדילמה אחת או שתיים מהפרק ולהתמקד בהן.

בתחילה מציב המנחה דילמה באמצעות הצגת אירוע, מקרה, שאלה או בעיה.

לאחר מכן הוא מאפשר למשתתפים לנקוט עמדה, לנמקה ולקיים דו-שיח בין שתי העמדות באמצעות חלוקה לשתי קבוצות של משתתפים. אם ישנם מתלבטים, על כל קבוצה לנסות לשכנעם להצטרף אליה.

- למנחה: ניתן להקריא או לחלק לכל אחד מהמשתתפים דפים:

דילמה מספר 1 – אורי ועמית (מתוך תקציר סרט של הטלוויזיה הלימודית "חברות")

אורי ועמית חברים טובים. הם לומדים באחת הכיתות הגבוהות בבית הספר התיכון האזורי. אורי מבחין כי מזה זמן מה מסתודד עמית עם טיפוס חשוד הידוע כמוכר סמים, המסתובב ליד הכניסה בבית הספר. הוא גם שם לב שלעמית תמיד חסר כסף, והוא לווה ממנו. יום אחד מספר עמית לאורי כי הוא קונה גראס מאותו אדם. הוא מספר, שהחל בקניית גראס ובעישונו לאחר שראה חבר'ה מהשמינית עושים זאת. הסם משך אותו והעניק לו הרגשה טובה. כשרצה להפסיק, איים עליו מוכר הסמים כי ילשין עליו. אורי מבקש מעמית שיניח לו לטפל במוכר הסמים, אך עמית מסרב בתוקף.

בוקר אחד נתפס סוחר הסמים בידי המשטרה ליד הכניסה לבית הספר. לאחר תפיסתו, נכנס המחנך לכיתה, וסיפר כי מוכר הסמים היה היחיד שנתפס, אך מאחר שלא נמצא ברשותו כל סם, אין כלפיו עדות מרשיעה, ולכן חשוב שתלמידים שרכשו ממנו סם יעידו נגדו. המחנך הבטיח בשם המנהל, כי הדבר יישמר בסוד. לטענתו אפשר היה לארוב למוכר הסם ולתלמיד הקונה, אך הוחלט שלא לעשות זאת, לטובת התלמיד.

עמית לא מודה. אורי נבוך. בכיתה פורצת סערת רוחות: אחדים דורשים שהתלמיד יסגיר את עצמו, אחרים מסרבים וטוענים כי זו הלשנה.

1. חלוקה לשתי קבוצות: אלה שחושבים שזו הלשנה, ואלה החושבים שזהו דיווח שבא לסייע לחבר (חברות ולא הלשנה). כל קבוצה צריכה להעלות נימוקים ולשכנע את הקבוצה השנייה.

נקודות לדיון בתוך כל קבוצה:

- מה דעתכם על הדרך שבה התגלגל עמית לשימוש בסמים?
- מה ניתן לעשות כדי למנוע היווצרות מצב כזה?
- האם לדעתכם אורי פעל בדרך נכונה?
- האם אורי "אכפתניק" ו"חבר טוב" או "מלשין"?

2. מה לדעתכם יקרה בהמשך?

כל קבוצה בוחרת מתנדב: אחד – "המצפון" של עמית, והשני – "המצפון" של אורי.

כל מצפון עורך מונולוג... עורכים הצבעה לסיום – מי הרוב ...

3. במליאה יתבקשו המשתתפים לשתף את האחרים בעתם והרגשתם לגבי הפעילות.

- ניתן להציע למשתתפים לכתוב תסריטים: האחד מה היה קורה אילו אורי היה מוסר את המידע. והשני: מה היה קורה אילו לא היה מוסר את המידע.

- קבלת החלטות לאחר: אילו הייתי בסיטואציה שתוארה בדילמה אנסה לבדוק לאחר –
 אלו עשיתי כך וכך? איך הגעתי למצב זה? באילו כלים השתמשתי? באילו כלים שכחתי
 להשתמש? על מה הייתי מוותר? מה אני לומד מהתנסות זו על עצמי?



דילמות האילו, אילו ואילו...

מכילים שני שלטים. על אחד כתוב "כן", על השני כתוב "לא".

בוחרים שני משתתפים, כל אחד מקבל אותו אירוע ושלט אחד, עליהם להגיב על פי השלט.

דוגמה: קבוצת חברות יוצאות לבילוי בקניון. אחת רואה את האח של החברה הכי טובה שלה מכיתה י' עומד לקנות גראס מחבר אחר, או שהוא רואה שמישהו מנסה להציע לו מנה במחיר מוזל. הדילמה להתערב או לא?

■ מי שקיבל שלט "לא" - מנסה להביא נימוקים: מדוע "לא" להתערב.

■ מי שקיבל שלט "כן" - מנסה לשכנע מדוע "כן" להתערב.

כל אחד מהם צריך להבהיר עמדתו ולנמקה. המשתתפים האחרים מוזמנים להתערב בהתלבטויות של שני המשתתפים. אחר כך מחליפים תפקידים וצריכים להשתמש בנימוקים בכיוון המוכתב (מי שהיה "לא" יביא עכשיו נימוקים מדוע "כן" ולהפך).

מומלץ להכין מראש מספר משתתפים (סמויים מהקבוצה) שיכינו נימוקי מידע מבוססים על סמך החומר הכתוב.

דילמה מס' 3 – חייל משוחרר בן 22 מקיים דיון עם הוריו על ה"גראס"

ברקע – אח בן 17 ואחות בת 8. ההורים קיבלו מידע לא מבוסס שבנם החייל המשוחרר השתמש בגראס במשך 4 שנים, כולל בזמן השירות הצבאי. מאז שהשתחרר הגביר את תדירות השימוש לשימוש יום-יומי. הבחור מנסה לשכנע את הוריו שזוהי צורת חיים לגיטימית באוניברסיטה שבה הוא לומד. לטענתו, השימוש בגראס לא רק שלא מזיק אלא עוזר לו להיות יצירתי יותר ולהגיע להישגים.

ההורים נמצאים לפני נסיעה לחו"ל לתקופה של חודשיים לצרכים רפואיים, והאח הבכור אמור לקחת אחריות על הנעשה בבית בתקופת היעדרותם.

ההורים מביעים את דאגתם ומתפתח בבית ויכוח.

המנחה יבקש מהמשתתפים להתייחס לנקודות הבאות:

- תאר את הוויכוח שיתפתח בבית לדעתך.
- מה יאמר כל אחד?
- בהמשך הוויכוח ההורים שואלים: "האם אפשר לסמוך עליך שתיקח אחריות על אחותך בת ה-8 ועל אחיך בן ה-17?"
- מהי תשובתו לדעתכם?
- מהם נימוקיו?
- כיצד הייתם במקומו? הביאו נימוקים לטענתכם.
- אילו הייתם במקום ההורים האם הייתם נוסעים לחו"ל כן/לא, הביאו שני נימוקים. המשתתפים יתחלקו לשתי קבוצות של אומרי "כן" ואומרי "לא".
- יתקיים דיאלוג בין שתי הקבוצות, בניסיון לשכנע האחת את השנייה.
- במליאה – המשתתפים יתייחסו לדיון שקיימו ויענו על השאלה: האם אנו יכולים בגילנו להבין את נקודת המבט של הורינו ולהיכנס ל"נעליהם".
- כמו כן ניתן להציע נקודות מבט נוספת לדיון דרך עיניהם של האח והאחות: איזו עמדה היית נוקט/ת כיצד היית מרגישה אילו היית אחיו בן ה-17 או אחותו בת ה-8.
- נסו לבדוק על מה מתבססים הנימוקים שלכם (ערכים, מידע) בכל אחד מהמקרים:
 - כחייל המשוחרר
 - כהורים
 - כאח.

דילמה מס' 4 – אני והקבוצה

הנחיות: המנחה יקרא את הקטע שלהלן ויעצור לפני הסוף. לאחר הצגת השאלות ודיון בהן, הוא ימשיך ויקרא את הקטע עד סופו.

אחרי?! / יונה גודמן

מחקר מרתק נערך במזרח ארצות הברית. המחקר הוזמן על ידי משרד התחבורה האמריקני, אך תוצאותיו עניינו פסיכולוגים וסוציולוגים רבים. החוקרים שמו להם למטרה לבדוק כיצד ניתן לצמצם את מספר תאונות הדרכים שבהן מעורבים הולכי רגל. הם בחרו מספר צמות "בעייתיים" כמדגם מייצג. בקרבת כל צומת ישבו החוקרים ברכבם וצפו על הצומת. בצומת "שתלו" חוקר אשר התנהג כסתם עובר אורח. בשלב ראשון ספרו החוקרים במשך מספר שבועות את מספר הולכי הרגל החוצים את הכביש באור אדום בכל יום. בשלב שני ה"שתול" נהג לעמוד עם שאר האזרחים ולהמתין לאור ירוק, אבל ברגע שלא נראו מכוניות באופק הוא חצה את הכביש באור אדום. לתדהמתם, גילו החוקרים, שבכל פעם ש"השתול" החל לחצות באור אדום, מיד חצו אחריו שאר הממתנים אף הם באור אדום!

לאחר כמה שבועות נערך סיכום ביניים למחקר. התברר, שבכל פעם שמישהו מהעומדים על המדרכה החל לחצות באור אדום ("השתול" או סתם אזרח חסר סבלנות), אחוז החוצים באור אדום הכפיל את עצמו. במילים אחרות – עשרות אנשים ביום, שהגיעו לאותם מעברי חציה במטרה לעברם רק באור ירוק, תוך שמירת החוק (ושמירת חייהם) נגררו אחרי החוצים באור אדום וחצו אף הם.

השלב השלישי במחקר היה המרתק ביותר. בשלב זה החליפו החוקרים בין שני "שתולים" שונים. האחד, בחור בשנות העשרים, בעל שערות ארוכות, עגיל באוזן ומכנסי ג'ינס קרועים – "זרוק" אִמְתִּי. האחר, מבוגר בשנות הארבעים, לבוש חליפה מהודרת, עניבה מסודרת ונועל נעליים יקרות – איש עסקים מצליח. בכל יום שינו החוקרים את התנהגות ה"שתולים": פעם ה"זרוק" חצה באדום, ופעם "איש העסקים".

למנחה:

1. בעקבות מי, לדעתכם, חצו יותר אנשים באור אדום את מעבר החציה – בעקבות "הזרוק" או בעקבות "איש העסקים"?
 2. בעקבות מי הייתם חוצים באור אדום – בעקבות "הזרוק" בעקבות "איש העסקים"?
- מדוע? – פרטו ותנו לפחות שני נימוקים.

המשך הסיפור:

במחקר נמצא שמספר עובדי האורח שחצו באור אדום בעקבות איש העסקים היה גבוה ב-400% ממספר החוצים בעקבות ה"זרוק".

מתברר שאדם נגרר אחרי אחרים בצורות שאינן מעלה כלל על דעתו. עקרונות יסוד, כגון שמירת החוק או זהירות בדרכים, נעלמים בבת אחת ברגע שצץ גורם משפיע. "מישהו אחר מתנהג כך..." זה לעתים קרובות תירוץ טוב גם להתנהגות שלך. מעניין גם ש"הלחץ החברתי" הסמוי נוצר אפילו על ידי אדם זר ברחוב, ולא דווקא בתוך חברה מגובשת.

למנחה:

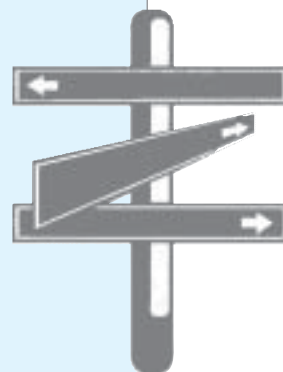
מעניין לבדוק, באילו תחומים נוספים אנו פועלים לעתים בניגוד לאמונותינו ולערכינו, רק משום שמישהו אחר עושה כך.

- נסו לתאר מקרה אחד, מהעבר, שבו עשיתם משהו שמנוגד לאישיותכם, רק בגלל השפעה חיצונית (אדם, פרסומת, תקשורת וכד').
- האם גם היום הייתם חוזרים על אותה פעולה? ומדוע?
- שאלו חבר שלכם כיצד הוא היה נוהג במקרה דומה.
- אם הייתם מתבקשים לערוך מחקר דומה בקרב צעירים שנמצאים בדרך למסיבת טראנס ואינם מתכוונים להשתמש שם בסמים.
- א. נסו לשכתב את הקטע "אחרי" – על פי הנתון הזה.
- ב. ענו על השאלות בהתאם.

במליאה :

- דיווח של הזוגות.
- לאילו מסקנות ניתן להגיע בעקבות הסיפור "אחרי" ובעקבות הסיפורים האישיים שהועלו בזוגות.

פרק ז סקרנות וחיפוש ריגושים



מבוא:

לכל יצור אנושי מניעים שונים הגורמים להתנהגויות שונות. ישנם מניעים חיצוניים המתפתחים בעקבות השפעות חיצוניות על הפרט – כגון עידוד, תמיכה, לחץ חברתי. לעומתם ישנם מניעים פנימיים המתפתחים מתוך צרכים אינטרניים של הפרט – כגון הישגיות, הרצון להשתייכות, סקרנות ועוד.

הגורמים השכיחים לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים בקרב בני נוער הם הרצון לשייכות, רצון להשיג כיף והנאה ורצון להימנע מקושי וכאב.

מהי סקרנות?

"תשוקה לדעת ולהכיר הכול, לגלות כל סוד. הסקרנות היא אֵם הידיעה והמחקר. רוב הילדים סקרנים הם" (מילון אבן שושן).

השורש ס-ק-ר: להשקיף, להציץ, להביט. האם אכן הסקרן נשאר בגדר של משקיף? של רוצה לחקור ולדעת מבחינה קוגניטיבית בלבד? או שהסקרנות היא גם רצון להתנסות באופן מעשי?

הסקרנות יכולה להיחשב למניע חיובי המסייע להתפתחות האדם כפרט ולתרבות האנושית ככלל. תינוק סקרן וחוקר נחשב לתינוק מפותח שסיכוייו להתמודד בעתיד בחברה טובים יותר. המצאות רבות בעולמנו פותחו כתוצאה מיצר הסקרנות. פעמים רבות הסקרנות מובילה אותנו להישגים חיוביים וחיוניים ביותר להתפתחותנו.

מניסיוננו בתכניות מניעה במהלך השנים האחרונות, נוכחנו לדעת כי בני הנוער מגלים יותר ויותר את הסקרנות כגורם משמעותי לרצות להתנסות בסמים ואלכוהול. חלקם אף טוענים כי רמת הסקרנות שלהם להתנסות עלתה בעקבות העיסוק בנושא בכיתה.

האם אכן חשיפה לתכניות מניעה עלולה לפתח או לעורר את יצר הסקרנות? ואם כן, האם זו בעיה? כיצד אנו מתמודדים עם בעיה זו? ובכלל, "כשאתה אומר: סקרנותי גברה – למה אתה מתכוון?".

האם אנחנו חשופים לנושא רק באמצעות הדיון בכיתה?

יחד עם זאת, אל לנו לשכוח כי המדובר ב"תשוקה עזה", כך שהסקרנות יכולה להיות, לעתים, כה חזקה, עד שנשאלת השאלה עד כמה היא בת שליטה? כלומר, כשיצר הסקרנות מתעורר, האם יודע האדם, ובמיוחד המתבגר, היכן להציב את הגבול על מנת שלא להסתכן כתוצאה מסקרנותו?

ניתן להתייחס לסקרנות כאל תופעה הנמצאת על הרצף הבא:



פעמים רבות בני האדם שואפים להיות במקום אחר ממקום הימצאם או במצב אחר מהמצב שבו הם שרויים. יש להם סקרנות לגלות דברים חדשים ולחוות חוויות לא מוכרות.

משום כך יש כאלה היוצאים להרפתקאות כדי להשיג את מבוקשם (דון קישוט, כיפה אדומה ועוד). פעמים רבות האסור והמסוכן מסקרן אף יותר. האדם תופס זאת כאתגר, אמצעי להוכיח את כושרו, כוחו וכישרונו בהתמודדות מול סיכונים. אולם תמורת איזה מחיר?

באגדות ובסיפורי העם שעליהם גדלנו, הגיבורים משלמים בדרך כלל מחיר כלשהו, אך ניצלים. בחיים עצמם, אנשים שיצאו להרפתקאות עם סיכונים כאלה – סיכוייהם לשרוד היו לעתים קלושים.

חטרות:

1. עריכת היכרות עם המושג "סקרנות" (בין סיכוי לסיכון).
2. עידוד למציאת דרכים חלופיות למימוש דחף הסקרנות.
3. טיפוח תכונות של הערכה עצמית ושליטה עצמית (הצבת גבולות פנימיים).
4. פיתוח מיומנויות להתמודדות עם סקרנות שעלולה לגרום לסיכונים, והרחבת הרפרטואר.

פעילות מספר 1 - אני והקבוצה

למנחה:

יש לחלק לכל אחד מהמשתתפים את הטבלה הבאה:

א. בדיקה עצמית – לפניך טבלה בת שני סעיפים. בכל אחד משני הסעיפים סמן את העמודה המתאימה לך ביותר.

בכלל לא חשוב	לא כל כך חשוב	די חשוב	חשוב לי	חשוב לי מאוד	
					ברצוני לחפש אתגרים גם אם יש בהם סיכון ולהצטרף ברצון להרפתקאות שונות.
					ברצוני לדעת דברים רבים ככל האפשר, להעמיק, להאזין, לקרוא, לצפות בנושאים שונים ומגוונים.

1. בכל אחד משני הסעיפים ציין 2-3 דוגמאות לאתגרים שאותם היית מוכן לנסות אילו ניתן היה:

2. אילו אתגרים בשום אופן אינך מוכן לנסות: _____
פרט מדוע: _____

3. עמוד על ההבדל (אם יש כזה) בין שני הסעיפים ובדוק אם בשניהם, מידת החשיבות לגביך זהה או שונה. נסה להסביר מדוע.

4. נסה למקם את עצמך על הרצף של "סקרנות":

סיכוי _____ סיכון

א. דיון בקבוצות קטנות – נסו למצוא את הדמיון והשוני בין חברי הקבוצה.

– האם ניתן להגיע למסקנות לגבי השאלות שבדף העבודה?

- נסו למקם את הקבוצה על הרצף בין סיכוי לסיכון:
- סיכוי _____ סיכון.
- ב. דיון במליאה: דיווח של הקבוצות.
- שאלות למנחה:
- מה המחיר על נטילת אתגרים מסוכנים?
- מה המחיר על חוסר נטילת אתגרים מסוכנים?
- האם בני נוער יכולים להציב גבולות בחתירתם למימוש ריגושים ונטילת סיכונים? מהו הגבול?
- דוגמאות ל"סקרנות בונה" ו"סקרנות הורסת".
- האם כל סקרנות מובילה בהכרח לנקיטת פעולה ממשית.
- האם סקרנות לגבי ההרגשה איך זה להיות תחת השפעת סמים – מובילה בדרך כלל לשימוש בסמים ו/או באלכוהול?
- איך ניתן להשיג ריגושים כאלה ואחרים בדרכים אחרות?

פעילות מספר 2

- א. עבודה אישית
- המנחה מבקש מכל המשתתפים להעלות על הנייר, בכתב או בציור אסוציאציות או מחשבות העולות לגבי המושג: "סקרנות". ניתן לחשוב בעזרת צבע, צורה, ריח, פתגם או כל דבר אחר שיכול לסייע ליצירתיות.
- ב. המנחה מבקש מהמשתתפים לפזר את הדפים במרכז החדר ולהתבונן בהם מספר דקות. כל אחד מתבקש לבחור (אך לא לקחת) 2-3 דפים שמוצאים חן בעיניו ולחשוב מדוע דווקא אלה מצאו חן בעיניו יותר מהשאר.
- ג. דיון כיתתי: מהי סקרנות? האם היא קשורה לגיל? מה הדומה והשונה בין הדפים? המורה מעודד תלמיד סקרן, ההורה רוצה ילד סקרן, הסקרנות היא דבר חיובי בדרך כלל. האומנם? היכן הסיכונים? מי צריך להציב גבולות? מדוע? האם אפשר או איך אפשר להגשים את הסקרנות ובכל זאת לא להיפגע?

פעילות מספר 3

דגש על הפחד משעמום, החד-גוניות, אשר מובילים פעמים רבות לחיפוש ריגושים. דווקא האסור והמסוכן – מושך יותר, הוא אתגר להוכחת כוח, כישרון.

1. סיפורי המקרא: אדם, חוה והנחש.

חוה הסתקרנה לטעום דבר אסור. המסר של הסיפור התנ"כי הוא: אדם העובר את הגבול שאותו הציב אלוהים (על מנת לשמור עליו) נענש.

2. מסיפורי האגדות: כיפה אדומה.

בתחילה, הליכתה של כיפה אדומה דווקא דרך היער היא תוצאה של סקרנות ותחושה של "לי זה לא יקרה", ובאחרית, כשהייתה במחיצת הזאב – ושאלותיה הסקרניות במקום להימלט על נפשה, ושוב הסיום – המחיר שמשלמת כיפה אדומה על סקרנותה.

3. שירה של לאה גולדברג / משירי סוף הדרך

"למדני אלוהי ברך והתפלל

על סוד עלה קמל, על נוה פרי בשל

על החרות הזאת לראות, לחוש לנשום,

לדעת, לייחל, להיכשל.

למד את שיפתותי ברכה ושיר הכל

בהתחדש זמך עם בוקר ועם ליל

לכל יהיה יומי היום כתמול שלשום

לכל יהיה עליי יומי הרגל".

פעילות מס' 4 – שליטה עצמית או אני והפיתוי שלי

הכרת המודל של שליטה עצמית שפותח בידי פרופ' תמי רונן (רונן, 1992) כאחת הדרכים להתמודדות במצבי פיתוי, לחץ ודחק.

מומלץ ללמוד את המודל טרם ההפעלה.

מטרות:

1. המשתתפים מתבקשים להגדיר את המושג "שליטה עצמית" מתוך ההגדרות שיאספו. נוסף על ההגדרה שקיימת במודל, ניתן להגיע להגדרה מקיפה: שליטה עצמית – אדם שולט על עצמו ואינו נשלט בידי האחר.
 יכולת לדחות סיפוק, לעמוד בפיתוי, להתמודד עם מצבי לחץ ולהתגבר על כאב.
 התנהגות שביצועה מחייב התגברות על מצבים לא נעימים.
 פעולה שמאפשרת לאדם להתמודד עם רגשות, מחשבות וכאב.
2. השאלה המרכזית שעולה: באילו מצבים יש לנו קושי בהפעלת שליטה עצמית.
 המשתתפים מתבקשים לזהות את המצבים. תיעשה הבחנה בין מחשבות לרגשות ובין התנהגות אוטומטית לבין התנהגות שקולה ומתוכננת.
 מומלץ לשבת בזוגות ולשתף האחד את השני במקרה שבו כל אחד מהם ניסה להפעיל שליטה עצמית במצב של פיתוי או לחץ ולזהות אצל השני מתי הייתה התנהגות אוטומטית ומתי התנהגות מתוכננת.

פרק ח שליטה עצמית



מבוא:

1. כאשר הצורך גדול ומפתה ויש רצון לספק אותו מיד ולהתעלם מן התוצאה השלילית העלולה להתפתח בגללו בעתיד (למשל: קריאה ועישון – קשה לוותר על ההנאה המידית שבעישון בשל מחלה לא ודאית שעלולה להתרחש רק עוד מספר שנים).
2. כאשר התנהגות המחייבת ביצוע מידי אינה נעימה, והתוצאות החיוביות של הביצוע יתרחשו רק בטוח הארוך (הליכה לרופא שיניים – הולכים רק כשכואב ולא כדי למנוע).
3. כאשר אדם התרגל לבצע שתי פעולות יחד, יש קושי להפריד ביניהן, ולכן כל פעם שהוא מבצע את הפעולה האחת הוא רוצה גם לבצע את השנייה (צפייה בטלוויזיה קשורה לפיצוח גרעינים, שתיית קפה קשורה להרגל של עישון סיגריה).

שליטת המוח בגוף

השכל שולט בהתנהגות ולא ברגשות.

- מוח – אחראי לשכל, להתנהגות שקולה ומתוכננת.
- לב – מרכז הרגשות.
- כליות – התנהגות חומרית, תפקודי היום-יום.

ישנם 3 מצבים אופייניים:

- מ.ל.ך – כאשר המוח שולט על הלב ועל הכליות.
- ל.מ.ך – כאשר הלב שולט על המוח ועל הכליות.
- כ.ל.מ – כאשר הכליות שולטות על הלב ועל המוח.

כללים לשינוי התנהגות

1. הכרת הבעיה.
2. שלב שינוי ההתנהגות – הדרגתי, עקיב.
3. שלב שימור השינוי.
4. עמידה בפיתוי – האדם עומד מול העובדה שיהיה עליו להתמודד לכל אורך חייו עם פיתויים ולנסות להתגבר עליהם.

”אם תיטיב שאת ואם לא תיטיב – לפתח חטאת רובץ. אליך תשוקתו, ואתה תמשול בו” (בראשית).

כאשר האדם עומד מול פיתוי – התבגרות על הפיתוי מחייבת מערך שלם של חשיבה ותכנון לטווח ארוך.

ככל שהמטרה הרצויה רחוקה יותר וקשה יותר להשגה – הפיתוי המזדי מקבל משקל רב יותר, וההתגברות עליו קשה יותר.

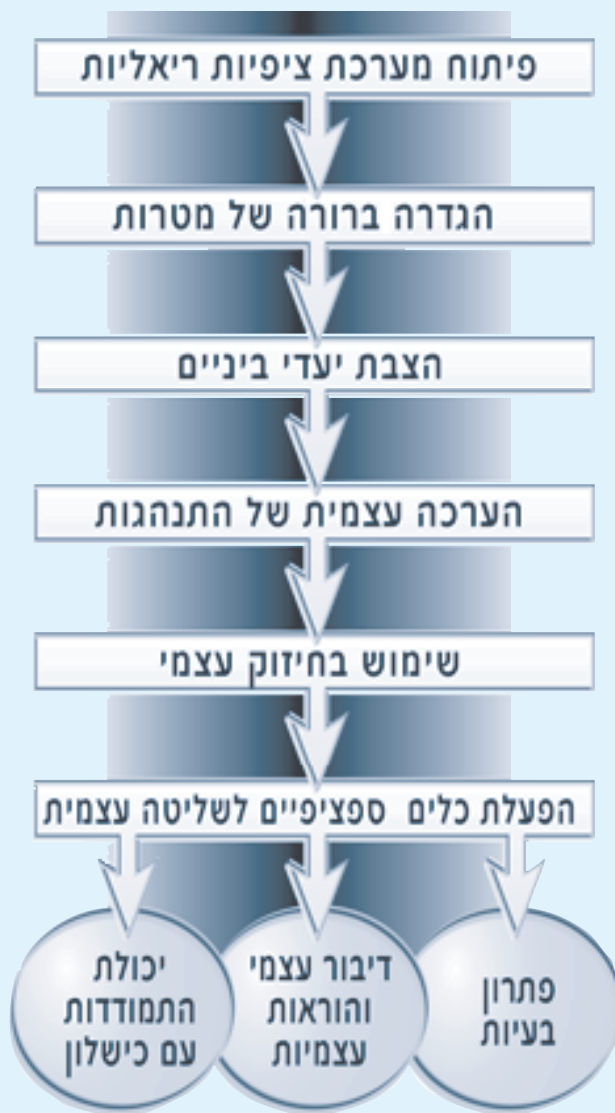
התגברות על פיתוי תביא לתוצאה רק בטווח הארוך.

שלבים בתכנון לשינוי התנהגות

כדי לפתח אצל האדם שליטה עצמית יש צורך במספר שלבים:

1. פיתוח מערכת ציפיות רגליות.
2. הגדרה ברורה של מטרות.
3. הצבת יעדי ביניים.
4. הערכה עצמית של ההתנהגות.
5. שימוש בחיזוק עצמי.
6. הפעלת כלים ספציפיים לשליטה עצמית באמצעות הפעלת טכניקות שונות: פתרון בעיות, שימוש בדיבור עצמי והוראות עצמיות ויכולת התמודדות עם כישלון.

ניתן לתאר שלבים אלו כחוליות בשרשרת – כלומר השגת התנהגות אחת מהווה בסיס לניסיון להפעיל את ההתנהגות הבאה:



הנחיות
לדיון:

בעקבות הפעילות ניתן להתייחס לשיר של לאה גולדברג וכן לדברים שלהלן:

כד בבד עם החתירה לגיוון, לחיפוש ריגושים, ניתן בעצם למצוא את הכיף הכי גדול דווקא בסביבתנו הקרובה – ביום-יום שלנו, בטבע, בעצם היותנו בני אדם.

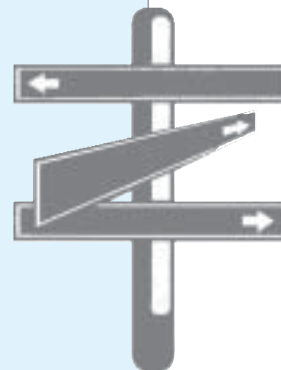
אלא שפעמים רבות אנו כ"עיוורים" לסביבתנו ומקבלים אותה כמוכן מאליו, כולל אהבת הורים ומשפחה.

הכיף והאושר נמצאים גם ובעיקר בדברים הקטנים שלכאורה מובנים לנו מאליהם.

הפעלה נוספת: דיאלוג קיטו" מתוך "טעם החיים טעם הסמים". (ישראל פזי, 1982).

פרק אחרון

מחש לפני סיום...



חסע אישי במסגרת הקבוצה

אנו מקווים שהמשתתפים אספו במהלך המפגשים מידע, חוויות, דילמות, רגשות, מחשבות, החלטות, ספקות וכו'. את כל אלה הם שמו בתרמיל וחילקו אותו לתאים – בתא אחד שמו דברים שהם אהבו, ודיברו אליהם במפגשים, בתא אחר שמו דברים שהם לא משמעותיים ומיותרים, בתא שלישי שמו דברים שהם לא יודעים עדיין אם יצטרכו אותם. המשתתפים יוצאים למסע, כשבדרך יש המון פיתויים והתרמיל אמור להגן עליהם מפניהם. ככל שאספו יותר כלים, יהיה להם כוח פנימי רב יותר.

המשתתפים יוצאים למסע...

הצעה לפעילות:

המנחה יחלק את המשתתפים לזוגות – להלן נקודות לדיון:

- אתם הולכים בדרך, איזו דרך בחרתם? איך היא נראית? האם הדרך סלולה? הררית? ים?
- האם התרמיל עשוי לעזור לכם שם?
- מה לקחתם מהפעילויות למסע? הביאו נימוקים.
- אילו כלים הייתם רוצים ואין לכם?
- מה הייתם מכניסים לתרמיל שלא קיבלתם?
- עכשיו הגעתם לצומת: שמאלה – עולם בלי סמים.
- ימינה – עולם עם סמים.

1. אתם נכנסים קודם לעולם הסמים – אתם לא רוצים להיות שם, הם שואבים אתכם.

- מה הייתם רואים? שומעים? מרגישים?
- אתם משתמשים בכלים שלמדתם? אילו כלים עשויים לעזור לכם?
- אתם יודעים שאתם לא רוצים להשתמש בסמים – מה יכול לגרום לכם לאבד את הראש? (מה יגרום לכם להגיד למחרת: "לא התכוונתי, וזה קרה?").

2. אחר כך אתם נכנסים לעולם שאין בו סמים –

- איך הוא נראה?
 - מה אתם מרגישים? חושבים?
 - מה יכול לעזור לכם? אילו דברים אתם יודעים שיעזרו לך לקום מחר בבוקר ולהגיד: "הצלחתי, הכוח שלי חזק מהסם".
 - לאילו חיזוקים נוספים אתם זקוקים?
- המסע הוא כבר לא לגמרי בלתי נודע, הסיכוי להיכשל קטן יותר.
- דיברתם על הנושא, על הכלים, האם הייתם מעוניינים בכלים שנמצאים אצל חבר/ה מהכיתה? אילו כלים? מדוע?
- מתבסס על פעילות של עמוס צור – פסיכולוג.

3. הגענו לסוף המסע שלנו, אבל מסע חיינו לא תם... התחלנו את התכנית בעיסוק במשמעות החיים – מהי משמעות החיים עם או בלי סמים עבורי?

- האם התפיסה שלי לגבי משמעות החיים השתנתה בעקבות המידע?
- האם תפיסתי לגבי הסמים השתנתה בעקבות המסע?
- כל אחד מהמשתתפים יבחר מסר/היגד אחד שאֵתו הוא זכור במצבי חיים שונים.

וממש מחש לקראת סיום

חלק את הקטע שלהלן למשתתפים כצידה לדרך (מומלץ שאחד מהמשתתפים יקרא אותו בקול רם).

תיקון העולם דרך החינוך:

כהרגלנו, ישבנו כל המשפחה לארוחת הערב, כאשר הקריין קורא ברקע את החדשות. בין סלט

למנחה:

החסה לסטייק העסיסי, שמענו אותו אומר: "ילדי דימונה סובלים מחרפת רעב, בשדרות נפל עוד טיל, שלושה בכירים נוספים נעצרו לחקירה, צפויים פיטורים נוספים בתעשייה בשל יבוא זול יותר, 50,000 מובטלים הצטרפו למעגל האבטלה..."

אנחנו המשכנו לאכול וקינחנו בעוגת שוקולד חמה ברוטב וניל. אם לשפוט, ב־20 שנים האחרונות אנו עדים להידרדרות ערכית בחברה הישראלית, ואת תוצאותיה אנו חשים בכל יום – אלימות, נוער מנותק, שחיתות, ועולה על כל אלו – האדישות המנוונת.

אני מסתכלת מסביב, אני רואה בני נוער בגילי עם עיניים מזוגגות רודפים אחרי מוצרי פלסטיק ממותגים, עיתונות צהובה ופרקים בלתי נגמרים בטלנובלות ריקניות.

איבדנו את היכולת להרגיש, לחוות, לחשוב – ולקרוא ספר כעונש שהוטל על ידי המורה לספרות. המושג "אושר" מקבל ביטויים אחרים – פעם כדי להיות מאושר ייבשת ביצות, או פצחת בריקוד הורה סוער ברחובות תל אביב, ואילו היום מודדים את האושר בשקלים.

בחברה שבה ה"אני" שולט, נוצר מצב שאדם לאדם זאב.

מדוע שיהיה אכפת לי מילד בוכה ברובע אחר? מדוע שמשפחה ענייה ברובע שלי תפריע לי? אני חיה טוב!

האם זה מצב בלתי הפיך?

אני מאמינה שכשם שהידרדרנו לתהום, נוכל לצאת ממנה, אך כל זה לא יקרה כל עוד האדישות שולטת בכל מקום, כל עוד היא תופעה הנעוצה היטב בקודים התרבותיים שבה אנו חיים היום. ההידרדרות המוסרית, ההתנתקות מהמסורת והתפוררות הערכים, מובילים לדפוסי חברה מעורערים הפוגעים בי, הפוגעים בנו.

יש אנשים שהתייאשו לנוכח המצב, אבל לנו אסור!

אל לנו לשבת על הגדר, עלינו מוטלת המשימה לשנות את העולם!

ולשאלה ׀ איך? באופן פשוט ביותר: לנוער, אם רק יבחר בכך, יש כוח. יש בנו היכולת להביט מעט לאחור ולהפנים ללקסיקון שלנו מושגים כמו: עזרה הדדית, רצון, הגשמה ...

העתיד טמון בנוער ככוח בכל כיוון ומשמעות.

אני רוצה לנצל את הבימה הזו, ולקרוא לנו, בני הנוער, להצטרף לאלה המדליקים את הניצוץ באפלת המציאות הקודרת.

אלה אשר מציבים אלטרנטיבה אמיתית לבעלי ההון ולשלטון המושחת.

הנוער יכול לייצר אמירה ודרך לשינוי עצמו ולשינוי המציאות.

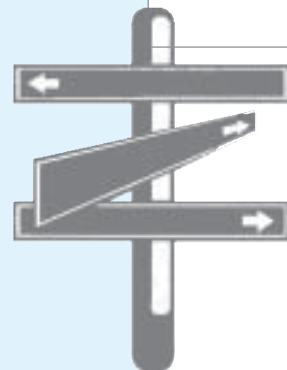
יש צורך דחוף בכיוון אחר לחברה הישראלית.

כיוון כזה יכול להיווצר רק על ידינו. השינוי לא יבוא מחוקים יבשים, מפוליטיקה. השינוי הנכסף נקרא עשייה.

עשייה מתחילה מלמידה, הלמידה תביא להפנמה, ההפנמה תיצור הזדהות ונוער שמזדהה – עושה! הוא עושה בשקט דברים צנועים הנחבאים אל הכלים בדממה, הוא עושה בקול רם מעשים גדולים ומרעישים – אבל הוא עושה ולא מפסיק לעשות!

(כתבה: עדי ממון, כיתה י"ב תיכון מקיף ז', אשדוד, 2003. עדי השתתפה בסמינר עמיתים בהיותה בכיתה י' ושימשה מנחה-עמיתה בתכנית למניעת שימוש בסמים.)

בהצלחה



נספח א:

למאמר "מחשבות על משמעות החיים בגיל ההתבגרות"

גישות שונות המתייחסות למשמעות החיים

הגישה הפסיכו-חברתית של אריק. ה' אריקסון

לפי תפיסתו של אריקסון חיי האדם מתנהלים לאורך שמונה שלבים התפתחותיים שונים במעגל חייו. כל שלב מייצג משבר בכוח, משבר שהפרט צריך להתגבר עליו לפני שהוא בשל ומוכן לקראת השלב הבא. כל משבר / שלב כזה יכול להוביל לקשיי הסתגלות, התפרקות ומחלה – או לגדילה, צמיחה, סיפוק ומימוש עצמי. ההתבגרות (גילאי 12–18) היא שלב אחד בתהליך זה. "זהות" על פי אריקסון פירושה שהיחיד מסוגל להעריך את כוחותיו ואת חולשותיו ולהחליט כיצד ברצונו לטפל בהם. הזהות או התחושה של אחדות והמשכיות איננה נרכשת מאליה – יש לחפשה. על פי אריקסון, המשבר שעליו יש להתגבר בגיל ההתבגרות הוא משבר גיבוש הזהות העצמית.¹

בסופו של תהליך ייתכן רצף של תוצאות כששני הקטבים הם:

- תושג זהות עצמית מגובשת (identity achievement) ואז המתבגר יהיה בעל תחושת ערך עצמי גבוה, ביטחון, כישורים חברתיים ותפקוד תקין. הוא יהיה בעל מחויבות לסטנדרטים ברורים של התנהגות בתחומים משמעותיים כמו מקצוע, אידאולוגיה ויחס למיניות.
- זהות עצמית בלתי מגובשת, פיזור זהות (identity diffusion). במקרה זה המתבגר יהיה בעל ערך עצמי נמוך, חוסר ביטחון ובלבול, חוסר קשר עם קבוצת הגיל המשמעותית עד כדי ניכור, פחות אצליח בחיים, יאופיין בחוסר יציבות, בהיעדר כיוון ברור בחיים וייתקל בקשיים להגיע לפתרון

¹ זהות הפרט היא הגדרתו ותשובתו לשאלה "מי אני", הכוללת סינתזה של העבר עם ההווה ועם הכיוון שהפרט מגדיר לעצמו לעתיד (ח' פלום, 1995).

משברים בשלבי החיים הבאים, הואיל וכל שלב בנוי ומתבסס על השלבים ההתפתחותיים שקדמו לו.

שלבי גיבוש הזהות של אריקסון

הערות מקדימות

1. גיבוש הזהות הוא תהליך מתפתח ומצטבר, כשכל שלב בהתפתחות נשען על הישגים/ כישלונות של השלבים שקדמו לו.
2. המודל מציג את הקצוות הקיצוניים של השלבים השונים בתהליך ההתפתחות של האדם.
3. חשוב לציין כי השלבים במודל של אריקסון מתאימים לתקופה שבה הם גובשו (שנות השישים של המאה העשרים). כיום יש "לוח זמנים" שונה, במיוחד לגבי גיל ההתבגרות, הקשור בעיקר לשינויים הפסיכו-חברתיים של ימינו (קיומו של מורטוריום שני למשל).
4. השלב החמישי, שלב ההתבגרות, מוצג ביתר הרחבה והדגשה. זהו השלב שבו מתגבשת זהות האדם ולכן הוא בעל השפעה מכרעת גם על השלבים הבאים – על אופן ההתמודדות של הפרט עם המטלות ההתפתחותיות בכל שלב.

השלכ הראשון

גיל – מלידה עד גיל 12–14 חודשים.

מטלה עיקרית – השגת אמון בסיסי בזולת ובעצמו.

קונפליקט/משבר עיקרי – אמון מול חוסר אמון. התמודדות מוצלחת מביאה לרכישת אמון ואילו כישלון מביא לחוסר אמון בבני אדם ובעצמו. אמון הדדי הוא מהמרכיבים החשובים, המוקדמים והבסיסיים ביותר בתחושת הזהות שתפתח בהמשך.

אירוע משמעותי – אכילה.

הישג התפתחותי – הילד צריך לגבש צורה ראשונית של אהבה ויחסי אמון עם המטפלים בו (בדרך כלל ההורים).

השלכ השני

גיל – 18 חודשים עד 3 שנים.

מטלה עיקרית – פיתוח ביטחון עצמי ראשוני, פיתוח שליטה ורצון לעצמיות.

קונפליקט/משבר עיקרי – אוטונומיה מול בושה וספק עצמי. אם יהיו הגבלות חמורות מדי יכולות להתפתח בושה, ספק עצמי, תחושת כישלון.

אירוע משמעותי – רכישת הרגלי ניקיון.

הישג התפתחותי – פיתוח כישורים מוטוריים כגון הליכה ושליטה על הצרכים, המקנים תחושת אוטונומיה וביטחון עצמי.

השלב השלישי

גיל – 3 עד 6 שנים

מטלה עיקרית – יכולת לנקוט יזמה, עצמאות

קונפליקט/משבר עיקרי – יזמה מול אשמה. מעבר לא תקין של המשבר (עקב בלימה למשל) יכול לגרום לרגשות אשמה אשר יובילו לעכבות, פחדים, היסוסים בנטילת תפקידים ותלות יתרה במבוגרים. אלה מאפיינים המפריעים ביצירת זהות בתקופת ההתבגרות.

אירוע משמעותי – עצמאות

הישג התפתחותי – יותר אסרטיביות ויזמה, סקרנות ותחושת כוח, רמה גבוהה של פעלתנות. אם המשבר מסתיים בהצלחה, מתפתחת תחושה של יזמה שתהווה בסיס בשלבים מאוחרים יותר לשאפתנות ומוכנות להתנסות בתפקידים שונים.

השלב רביעי

גיל – 6 עד 12 שנה

מטלה עיקרית – פיתוח חריצות, שאיפה להצליח, הישגיות.

קונפליקט/משבר עיקרי – חריצות מול רגשות נחיתות ותת-הישגיות.

אירוע משמעותי – בית הספר.

הישג התפתחותי – ללמוד להתמודד עם דרישות לימודיות, רצון ללמוד, סקרנות, רכישת מיומנויות יסוד (חדשות) הדרושות בחברה, כיבוד חוקים, שיתוף פעולה ומשחק הוגן.

חשיבותו של שלב זה לעניין גיבוש הזהות היא בהזדהות הילד עם התפקיד העיתי שלו ורצון להשתלב בו.

שלב חמישי (מורחב)

גיל – 12 עד 18 (גיל ההתבגרות).

מטלה עיקרית – פיתוח תחושה יציבה של זהות עצמית וזהות הקבוצה.

קונפליקט/משבר עיקרי – זהות לעומת בלבול. התמודדות לא טובה עם משבר זה מביאה לבלבול, לספק עצמי, לחוסר קשר לקבוצת בני הגיל ולחוסר גיבוש תפקידי בחיים ולבלבול תפקידים.

במהלך גיבוש הזהות יכולים להתעורר משברים סביב בניית הזהות העצמית המקבלים ביטוי קוטבי מבחינת אופן ההתמודדות עם אותו משבר (אבנר זיו, 1984).

■ רכישת פרספקטיבת זמן מול פיזור בתחושת הזמן

כדי לפתח זהות עצמית על המתבגר לפתח תחושת זמן יציבה, שמשמעותה תכנון העתיד תוך התחשבות בעיתוי הכרוך בהשגת מטרות בבגרות. (למשל – כדי ללמוד באוניברסיטה יש לתכנן את הלימודים בתיכון על מנת להשיג רמת ציונים מתאימה ללימודים גבוהים, או כדי לרכוש מקצוע בתחום הטכני יש לשקול בחירה בלימודים בתיכון מקצועי או בעל אוריינטציה טכנית.) מתבגרים המתקשים בגיבוש זהות עצמית יהיו בעלי קושי בהערכת הזמן ויתפתח אצלם זלזול כלפי הזמן, תוך תחושה כי כל הזמן עומד לרשותם ולכן אין צורך לתכנן דבר.

■ תחושת ביטחון מול תחושת אדישות

תחושת זהות עצמית פירושה גם תחושת ביטחון עצמי, תחושה המסייעת למתבגר להתמודד עם תחושות של חוסר ביטחון העלולות להתעורר בנסיבות חיים שונות והעלולות ליצור תחושות ייאוש ואדישות – מעין מנגנון הגנה מפני הקושי של המתבגר להתמודד ולהגיע לזהות עצמית מגובשת.

■ התנסויות בתפקידים חיוביים מול גיבוש זהות שלילית

כחלק מניסיונם לבנות זהות עצמית מנסים המתבגרים ליטול חלק בפעילויות קהילתיות על מנת לגבש לעצמם הבנה של זהות העתיד שלהם (תפקידים בוגרים) כפונקציה של התנסות בתפקידים קהילתיים וחברתיים שונים. התנסות חיובית תבוא לידי ביטוי בתפקידי הדרכה (תנועות נוער למשל) ארגון ועזרה לזולת (התנדבות למשל). התנסות שלילית בתחום זה יכולה לקבל ביטוי בעבריינות ובשימוש בסמים.

■ ציפייה להישגים מול פסיכיות

על מנת שהציפייה להישגים תמומש עליה להיות מלווה במעשים. פירוש הדבר התנהגות אקטיבית וצורך לדחות ולהתמודד עם פסיכיות. לאופן שבו המתבגר פותר משבר זה נודעת חשיבות מכרעת לגבי עתידו המקצועי והחברתי.

■ גיבוש זהות מינית מול פיזור דו-מיני

למרות הגישה המתירנית יותר של העולם כיום לגבי מיניות, קיימות עדיין ציפיות להתנהגות "גברית" או "נשית" נורמטיבית. לכן גיבוש הזהות המינית קשה ביותר ועל המתבגר לגבשה על פי הציפיות החברתיות ולהזהות עם ציפיות אלה המכוונות לבני מינו. ביטוי לקושי זה הוא הופעת אפנת ה"יוניסקס" המציגה סימני מין (GENDER) חיצוניים (לבוש, תסרוקת) אחידים לבנים ובנות.

■ מיקוד אידאולוגי מול פיזור אידאליים

גיבוש זהות עצמית ברורה כוללת גם מיקוד (גיבוש) אידאולוגי – דהיינו, הזדהות עם השקפת עולם מסוימת מתוך הבנה (לא חיקוי אוטומטי).

אירוע משמעותי – יחסים עם קבוצת בני הגיל.

הישג התפתחותי – שלב זה הוא בעל חשיבות מרכזית בהתפתחות האדם.

התמודדות מוצלחת תביא לפיתוח תחושת נאמנות ומערכת ערכים. על המתבגר להשיג תחושת זהות בתחום העיסוק, המיניות, האידאולוגיה.

שלב שישי

גיל – 19 עד 40.

חטלה עיקרית – פיתוח יכולת לקיים יחסים קרובים עם אחרים.

קונפליקט/משבר עיקרי – אינטימיות מול בידוד. התוצאה השלילית של שלב זה היא בידוד בין-אישי, קשרים לא יציבים, נטייה לריחוק בין-אישי.

אירוע משמעותי – יחסי אהבה, זוגיות.

הישג התפתחותי – פיתוח יכולת למערכות יחסים של אינטימיות ואהבה בוגרת. התוצאה החיובית של שלב זה היא אינטימיות רגשית, מינית, אהבה.

שלב שביעי

גיל – 40 עד 65.

חטלה עיקרית – פיתוח תחושת אחריות אישית וכלפי אחרים.

קונפליקט/משבר עיקרי – הבניה (הבניה משולבת בהנאה) מול קיפאון, הפריה מול ניוון. התמודדות שלילית בשלב זה תביא לקיפאון, אנוכיות וריכוז עצמי.

אירוע משמעותי – הורות.

הישג התפתחותי – למצוא דרך לספק ולתמוך בדור הבא. התמודדות מוצלחת תביא לפוריות יצירתית, גידול ילדים, לקיחת אחריות, פיתוח תחושה והתנהגות של אכפתיות כלפי אחרים.

שלב שמיני

גיל – 65 עד סוף החיים.

חטלה עיקרית – קבלה חיובית של מהלך החיים והשלמה עם סיומם.

קונפליקט/משבר עיקרי – שלמות אישית לעומת ייאוש. התמודדות שלילית תביא לרגשות ייאוש, חוסר אונים, חוסר סיפוק, שאט נפש, עוינות ויחס שלילי כללי.

אירוע משמעותי – קבלה עצמית.

הישג התפתחותי – תחושת הישג וסיפוק אישי, שלמות עצמית. התמודדות מוצלחת תביא לקבלה חיובית של מהלך החיים והשלמה עם סיומם הקרב.

הרחבת המושג של אריקסון "זהות לעומת חוסר גיבוש" – גייחס מרסיה¹

מרסיה הרחיב את מושג הזהות של אריקסון וקבע ארבע צורות התמודדות עם המשבר והמחויבות המהוות חלק מתהליך גיבוש הזהות העצמית:

- חסר גיבוש (פיזור זהות) (identity diffused, confused)
בעל זהות מבולבלת, שטרם התנסה במשבר זהות ועדיין לא חש מחויבות למקצוע, לאמונה (דת, אידאולוגיה) כלשהי ולשום סטנדרטים של התנהגות. במצב זה חש האדם חוסר ביטחון, חוסר מטרה, חוסר ערך, ועקב כך נתון להשפעות מקריות שונות הנקרות בפניו.
 - חשועבד (הקיבעון המוטרים) (foreclosure)
עדיין לא חווה משבר זהות אך כבר נטל על עצמו מחויבות, לא מתוך חיפוש אישי ובדיקה. המחויבות שנטל על עצמו גובשה עבורו על ידי אחרים משמעותיים (בדרך כלל הורים) ומתקבלת ללא ערעור על ידי המתבגר. בדרך כלל זהו אדם תלתי, נוקשה, הנשען על סמכות חיצונית והמאמין בסמכויות.
 - בעל האורכה² (moratorium)
זוהי תקופה שבמהלכה המתבגר נמצא בתהליך נורמטיבי של חיפוש ערכים של תקופה הנחשבת לתקופת משבר אשר מעמידה את המתבגר במצבי דחק (stress) שונים עקב כך. בתקופה זו נאבק המתבגר למצוא את הזהות האישית שלו אך עדיין לא מתחייב לה. זוהי תקופה של חיפוש, התנסות, התלבטות. יחיד העובר את משבר האורכה באופן תקין מאופיין על ידי פתיחות וגמישות – שהם בבחינת תנאי ליכולת בחירה בין אלטרנטיבות. לגבי בעלי האורכה עשוי השימוש בסמים להיות ביטוי לפתיחות כלפי התנסויות ותחושות חדשות. מתבגר שאיננו מצליח לעבור את משבר האורכה באופן תקין יאופיין על ידי אחד או יותר מהמשרבים הכרוכים בהתפתחות זהות שלילית.
- הערה: עד לפני כמה עשורים ההנחה הייתה כי גיל ההתבגרות מסתיים בסוף שנות העשרה אך החיים בעולם המערבי כיום, כולל בישראל, מוליכים את התהליך של גיבוש זהות בוגרת מספר שנים לתוך שנות העשרים. בישראל, כמו בחברות מערביות אחרות, המעבר לבגרות הוא תהליך מתמשך, דיפרנציאלי וייחודי לכל פרט, ומספרם של בני הנוער הזקוקים למורטוריום מוארך, אל תוך שנות ה-20 לחייהם, עולה.

¹ Marcia, 1980.

⁴ במקור "מורטוריום" הוא מושג משפטי שפירושו "מתן אורכה לנושים לדחות את מועד פירעון החוב" (מילון אוקספורד). הפירוש ההתפתחותי פסיכולוגי שאול מהפירוש המשפטי והוא בעל מובן דומה. על פי אריקסון זהו פסק זמן שניתן למישהו אשר עדיין אינו מוכן לעמוד בהתחייבויותיו או להתחייב. לגבי המתבגר זוהי תקופה המוגדרת כתקופת התפתחות נורמטיבית (זמנית באופייה) שבמהלכה המתבגר בודק את "השטח", את חייו, ועדיין לא נוטל שום מחויבות. זוהי תקופה שבה היחיד נאבק למצוא פתרונות לחיפושיו, עורך ניסיונות. זוהי תקופה המניחה קיומם של משרבים, כחלק מתהליך החיפוש והנותנת "אשראי" לעתיד.

לכן ניתן כיום לדבר על "מורטוריום שני" (גרין, 2002) המקבל בישראל את ביטוי בעיקר בטיול ארוך לחו"ל לאחר השירות הצבאי והמאפיין בעיקר נוער חילוני משכבות ותיקות ומבוססות.³

■ השגת הזהות (identity achieved)

כתוצאה ממצאת פתרון למשברים יצר האדם מחויבות אישית למקצוע, לאמונה דתית או לאידאולוגיה, למערכת ערכים אישית וכלפי המיניות שלו.

הפסיכולוגיה ההומניסטית⁴ והלוגותרפיה⁵

עם נציגיה הבולטים של גישה זו נמנים אברהם מאסלו וקרל רוג'רס. הגישה מדגישה את הפוטנציאל לצמיחה אנושית, לחקר העצמיות, האישיות והמוטיבציה האישית. היא טוענת כי לאדם יש נטייה טבעית וכוח מניע ראשוני לחפש אחר משמעות קיומו.

הלוגותרפיה נשענת על הפסיכולוגיה ההומניסטית ומתייחסת למשמעות החיים כאל פונקציה מכרעת בחיי האדם. האמונה במשמעות, הרצון למצוא אותה והחופש לחפש אותה הם העקרונות הבסיסיים של גישה זו.

הלוגותרפיה גורסת כי כל אדם הוא בגדר ישות ייחודית ולכן כל אחד חייב לגלות את משמעות חייו תוך שילוב חופש בחירה מצד אחד ואחריות מצד אחר. רצון זה למצוא את המשמעות הוא ייחודי בכך שרק הפרט יכול לגלות את מקור משמעותם הייחודית של חייו. כשהאדם אינו מסוגל למצוא משמעות התוצאה יכולה להיות תסכול עמוק, תחושת חוסר ערך ואפילו התמוטטות נפשית. הלוגותרפיה מכוונת לעזור לאדם לגלות את משמעות חייו. הגישה מתייחסת למשמעות החיים כאל פונקציה מכרעת בחיי האדם. האמונה במשמעות, הרצון למצוא אותה והחופש לחפש אותה הם העקרונות הבסיסיים של הלוגותרפיה (פאברי, 1983).

גישה החינוך הערכי

הגישה, הרווחת בעולם המערבי, מכירה במשמעות החיים כמרכיב חינוכי בעל חשיבות עליונה. היא גורסת כי ניתן להשיג משמעות בחיים באמצעות תהליך חינוכי של הבהרת ערכים, שהוא חלק מתהליך גיבוש הזהות.⁶

לגישה זו מספר הנחות יסוד:

■ "ערך" הוא כל דבר שהאדם מעריך והוא בעל משמעות בחייו.

³ "נוער ונעורים בחברה הישראלית", רפפורט, לומסקי-פדר, רש, דר ואדלר בתוך ח' פלום (עורך), "מתבגרים, היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים."

⁴ הפסיכולוגיה ההומניסטית מבוססת כיום כאלטרנטיבה שלישית לגישה ההתנהגותית ולגישה הפרוידיאנית הקלאסית.

⁵ "לוגוס" – משמעות.

⁶ Kirschenbaum, 1977

- כל אדם חופשי לגבש לעצמו את מערכת הערכים שלו.
- תפקיד החינוך הערכי לסייע למתבגר להגיע להבנה ומודעות לגבי תהליך בחירת הערכים האישיים שלו.
- על מנת שיתקיים תהליך בחירה בגיבוש הערכים האישיים צריכים להתקיים מספר קריטריונים:
 1. בחירה חופשית – בחירה מתוך חשיבה והתייחסות רגשית לערך (שילוב בין התחום הקוגניטיבי והרגשי, כשהבחירה מתבצעת מתוך גמישות מחשבתית ורגשית של הפרט).
 2. בחירה מתוך אלטרנטיבות – בחירה תוך שיקול אופציות שונות והפעלת שיקול דעת לגבי התוצאות האפשריות.
 3. הוקרה – תחושת גאווה אישית על הערך שנבחר.
 4. הצהרה – הודעה פומבית על הערך שנבחר. עצם ההודעה היא בבחינת מחויבות הפרט כלפי התנהגות על פי הערך שבחר. מבחינה חברתית זוהי גם הצהרת הצטרפות חברתית לבוחרים אחרים באותו ערך.
 5. פעולה – (אימוץ) הערך ניכר במעשים – יש לנהוג על פי הערך.
 6. דפוסי פעולה – המעשים המבטאים את הערך חוזרים על עצמם והופכים לדפוס התנהגות. על מנת להפנים ערך מסוים יש לתרגל אותו. הידיעה או ההצהרה לבדן אינן מבטיחות את קיומו של הערך.

העתיד

אחד המאפיינים של גיל ההתבגרות הוא הרחבת ממד הזמן, שכן גיל ההתבגרות, בהיותו גיל מעבר, מכוון להתכוננות לעתיד. הילד הצעיר חי בעיקרו של דבר בהווה, כשהעבר והעתיד הם בטווח של ימים או שבועות ויש להם השפעה מצומצמת. עם ההתבגרות מתרחב מושג הזמן, לא רק אל העבר (זיכרון העבר) אלא גם אל העתיד.

זהו שלב מעבר אל עולם המבוגרים כשמצד אחד הולכים ומתרבים בו תפקידי המבוגרים (רישיון נהיגה, עבודות שונות, גיוס לצה"ל, נסיעות לחו"ל) ומצד אחר עדיין מתקיים מעמד חוקי של קטין, דבר העלול ליצור קונפליקטים תוך-אישיים ובין-אישיים.

לכן יש חשיבות מיוחדת לכך כי בתוך מטלות גיל ההתבגרות תתפתח אוריינטציה לעתיד, דהיינו, תתפתח יכולת להתמודד עם תכניות, שאיפות, ציפיות וחרדות. זוהי בעצם השתקפות הדימוי העצמי האישי של הפרט כלפי עתידו בתחומי חיים שונים והיא מושפעת מההערכה העצמית, מהקבלה העצמית, מתחושת הערך העצמי ומתחושה של משמעות בחיים.

כל תהליך חינוכי שמטרתו להתמודד עם תופעת השימוש בסמים בקרב מתבגרים חייב להתייחס למרכיב של משמעות החיים בחיי המתבגר.

בספרו "לנווט בסערה" מציג רוני אבירם (1999) את החשיבות בקיום תכנית לימודים אשר תהיה בעלת רמה גבוהה של משמעותיות עבור הצעירים. מטרת-העל של תכנית כזו צריכה להיות פיתוח אדם אוטונומי באמצעות תהליכים של התנסויות ומחשבה.

בתוך כך מונה אבירם שבעה מוקדים עיקריים בתהליך החינוכי:

1. רכישת הידע היסודי הדרוש להתמצאות בחיים.
2. פיתוח כלים לניתוח וביקורת רציונליים:
 - בהקשרים מעשיים: יכולת לזהות מטרות, לתרגם אותן ליעדים אופרטיביים ויכולת להתאים את האמצעים האישיים (פנימיים וחיצוניים) להשגת המטרות.
 - בהקשרים תאורטיים: חיפוש אחר תשובות אמיתיות.
 - במישור הביקורת: בחינה ביקורתית של עמדות ומצבים חברתיים.
3. פיתוח יכולת התמודדות עם מערכות חברתיות וארגוניות בחברה:
 - הקניית כישורים הדרושים לאדם הצעיר על מנת לפעול באופן מוצלח בחברה והקניית ידע על המוסדות והמערכות הפועלים בה
4. פיתוח היכולת לבחירה אוטונומית של אינטרסים ולמימושם:
 - חשיפת הצעירים למרב המידע לגבי אינטרסים שונים, דהיינו לגבי סוגי פעילויות היכולות להיות עבורם מטרות.

- מתן אפשרות לצעירים להתנסות ראשונית בנושאים המדברים אל לבם.
 - סיוע ברכישת כישורים וידע הדרושים לשם פיתוח האינטרס האישי שבו הם מעוניינים להתנסות.
 - סיוע לממש את האינטרסים (המטרות) שבהם בחרו.
 - פיתוח יכולת להבחין בין "רצון" (בדרך כלל קצר מועד ולא ממוקד) ובין "אינטרס" (לטווח ארוך, מוגדר וממוקד).
5. פיתוח היכולת לעיצוב אוטונומי של קריירה מקצועית: מתן מרב האינפורמציה על הנעשה בשוק העבודה, מתן אפשרות לאדם הצעיר להתנסות בסוגי עבודה שונים, מתן סיוע בהתמודדות הצעיר עם השיקולים הכרוכים בבחירת מקום עבודה, סיוע בהתמודדות עם בעיות המתעוררות, סיוע ברכישת השכלה הדרושה לעיסוק שבו מעוניינים.
6. פיתוח היכולת לעיצוב אוטונומי של דפוסי פעולה חברתיים ולמימושם: פיתוח יכולת הפרט לפתח יחסים בין-אישיים בוגרים, עידוד המעורבות החברתית של הפרט.
7. פיתוח יכולת התמודדות עם השאלות הקיומיות הבסיסיות ועיצוב אוטונומי של תפיסת עולם אשר תהווה מסגרת ללכידות ומשמעותיות בחיים:
- קיום תהליך של יצירת לגיטימציה לשאול שאלות קיומיות בסיסיות.
 - סיוע למתבגר בהתמודדות שיטתית ורציונלית עם השאלות הללו.
 - פיתוח תפיסת עולם הגיונית שתהווה מקור למשמעות ובסיס לזהות האישית.

תרבות הפנאי בגיל ההתבגרות

ניתן להגדיר את הפנאי כפעילות המתקיימת מחוץ לעיסוק העיקרי של הפרט ואין היא מבוצעת לשם קבלת שכר אלא לצורך הנאה מעצם הפעילות והמאגדת בתוכה מרכיבים שונים:

- ניגוד לעבודה כתפקוד כללי.
- ציפיות ותחושות נעימות.
- קשורה במינימום פעולות (חברתיות, משפחתיות) בלתי נעימות או רצויות.
- מלווה בתחושת חופש, הגשמה עצמית, שליטה וסיפוק.
- קשורה לערכי תרבות.
- קשורה לעתים בפעילות הנתפסת כמשחק.

אהד קריב (2003) המתייחס לסוגיית הפנאי בארץ, טוען כי אנו נמצאים כיום בעידן שניתן לכוונתו עידן הפנאי. הוא מציין כי אחת הסוגיות הקשות ביותר המתעוררות סביב נושא הפנאי היא היווצרותה של תרבות פנאי המאופיינת ברדידות, שטחיות, ריקנות ובינוניות. אחד המאפיינים של תרבות הפנאי הוא החיפוש של הפרט אחר קשר חברתי וכמיהה ללכידות חברתית. תוצר בולט של עידן הפנאי הוא הבדידות האנושית והשעמום הגדלים ככל שמתרחב הזמן הפנוי מעבודה, מלימודים או מעיסוק מספק ומתגמל אחר; כל אלו מובילים לתחושה של חוסר משמעות. קריב מציין עוד, כי תחושה זו של חוסר משמעות מתבטאת בין היתר באדישות, קהות רוחנית, רעבתנות, רעשנות וגסות, שימוש בסמים, ו"צריכת" תרפיות מסוגים שונים.

הפנאי, שהיה פעם נחלתה של שכבת עילית, הוא כיום נחלת הכול. הוא חלק בלתי נפרד מחיינו, הוא תעשייה ענפה, הוא סגנון חיים והוא ערך.

השלמת תהליך ההתבגרות מצריכה כיום פרק זמן ארוך יותר ומתוך כך, המתבגרים בהיותם בתקופת "המתנה" לכניסה לעולם המבוגרים, הם צרכני פנאי גדולים.

נוצרה "תרבות פנאי" של מתבגרים בעלת אפיונים מובחנים הכוללת גם דפוס מיוחד של שימוש בסמים – "שימוש כפעילות פנאי" (recreational drug use).

ממצאים מחקריים העוסקים בחשיבות הפנאי בגיל ההתבגרות:

- נמצא קשר משמעותי בין פעילויות פנאי בילדות המאוחרת ובהתבגרות לבין הסתגלות והגשמה עצמית בבגרות (גלנסי וכו', 1983).¹⁰

¹¹ סמילנסקי, ראה מקורות

- מודעות לפנאי והשתתפות פעילה בפנאי נקבעות בילדות ובהתבגרות ומושפעות בעיקר מהידע של המתבגר על אפשרויות הפנאי הקיימות בסביבתו (פול, 1986).¹¹
- התבגרות היא תקופה המאופיינת גם בצורך חזק בגרייה. מתבגרים שלא מוצאים הזדמנויות לסיפוק צורך זה מתלוננים על שעמום. פעילות פנאי יכולה לאפשר למתבגר להפיג במידה מסוימת את השעמום והצורך בגרייה (כהן, 1979).¹²
- השעמום גורם למתבגרים לעסוק בפעילויות שאין בהן גדילה אישית ולפעמים תוצאותיהן הרסניות, לעצמם ולסביבתם (לוש, 1981).¹³
- מחקר אורך שנערך באנגליה במשך 7 שנים וכלל 10.000 מתבגרים עסק בסוגיית תרבות הפנאי וסגנון החיים של צעירים.¹⁴ מחקר זה טוען כי תחום הפנאי כיום הוא ה"ממלכה" האמיתית שבה המתבגרים מגבשים את זהותם. במסגרת הפנאי יכול המתבגר לנסות סגנונות חיים שונים. פעילויות הפנאי הן האמצעי לקיום יחסי חברות עם בני הגיל ועם מבוגרים אחרים מחוץ למסגרת המשפחתית. הפנאי הוא המסגרת שבה בוחנים ומגבשים את הזהות העצמית והזהות הקבוצתית. סגנון החיים המתפתח כחלק מתרבות הפנאי נחשב כביטוי לזהות קבוצתית עבור קבוצה מסוימת ומבדיל אותה מקבוצות אחרות. המחקר טוען כי חיי פנאי פעילים יכולים לתרום לשיפור תחושת הערך העצמי והבריאות הנפשית והגופנית של המתבגר, הואיל ולפעילות הפנאי תפקיד חשוב בסיוע למתבגר לקבל החלטות בריאות ולהסתגל באופן מוצלח לשלב זה בחייו. המחקר קובע כי בריאות טובה היא נורמה בקרב הצעירים ואפילו ההשפעות של עישון ושתייה כבדים מופיעות רק בשנות הבגרות. המחקר מצא כי מתבגרים בעלי חיי פנאי פעילים במסגרות חברתיות הכוללות קשרים עם בני הגיל ואם הם בעלי עמדות חיוביות כלפי הפנאי הם יהיו גם מתבגרים בעלי רמת בריאות פיזית ונפשית גבוהה יותר. בהתאמה – אלה שמקדישים מעט זמן לפעילות פנאי או משתעממים מפעילות הפנאי, הם בעלי רמה נמוכה יותר של בריאות גופנית ונפשית (הם במצב גבוה יותר של סיכון).
- למרות שההתבגרות היא לרוב תקופת חיים בריאה ייתכנו דפוסי התנהגות הקשורים לסיכוני בריאות – כמו עישון, שתייה, שימוש בסמים. נמצא כי השימוש באלכוהול היה נפוץ יותר מאשר העישון. השימוש בסמים ועמדות כלפי השימוש בסמים נמצאו תלויים במשתני גיל, מין, מצב חברתי ומיקום גאוגרפי. המחקר מצא גם כי לעתים מתבגרים משתמשים בסמים "מסיבות חיוביות" – כפי שהם תופסים אותן (להשתייך, להרגיש טוב וכו').
- המתבגרים מאמצים התנהגויות שונות מתוך אמונה כי הן יעזרו להם להשיג מטרה רצויה, כגון מקובלות חברתית בקרב קבוצת בני הגיל. בתוך כך הם נוטים להתעלם או להפחית בחשיבותן

¹¹ סמילנסקי, ראה מקורות

¹² סמילנסקי, ראה מקורות

¹³ סמילנסקי, ראה מקורות

¹⁴ ראה מקורות – YOUNG PEOPLE'S LIFESTYLES

של התנהגויות מסוימות העלולות לסכן אותם. למשל המוכנות להתחיל לעשן או לקיים יחסי מין ללא הגנה יכולה להיות מושפעת מאמונות שיש למתבגרים לגבי ציפיותיהם והתנהגותם של חבריהם. לא נמצאו הבדלים הקשורים לסטטוס חברתי של ההורים לגבי בריאותם של מתבגרים בתקופת ההתבגרות המוקדמת. באמצע ההתבגרות ולקראת סיום ההתבגרות נמצאו הבדלים בבריאות הקשורים לסטטוס התעסוקתי של המתבגרים/צעירים עצמם: אלה אשר המשיכו לכיוון של רכישת השכלה גבוהה ואלה אשר מצאו תעסוקה היו בעלי פרופיל בריאותי גבוה יותר מאלה שלא המשיכו ללמוד והיו ללא תעסוקה.

■ מחקר אורך שנערך באנגליה במשך 5 שנים¹⁵ וכלל יותר מ-700 מתבגרים מתמקד בשימוש בסמים כחלק מתרבות הפנאי של הנוער. הוא יוצא מתוך הנחה כי לא טבעם הבסיסי של המתבגרים הוא זה שהשתנה אלא עידן הפוסטמודרניזם שינה את התנאים שבהם גדלים המתבגרים ויצר מסע התבגרות המתקיים על "קרקע" שונה. כתוצאה מכך השתנו העמדות, הדעות, דרכי ההתמודדות, האופן שבו הם מתייחסים לסיכונים ושוקלים אותם והאופן שבו מודדים הצלחה, כשהתפקיד של האופנה והפנאי הם חלק ממרכזיות הצרכנות ותומכים בהסבר השינוי החברתי של הפוסטמודרניזם. המחקר טוען כי פנאי והנאה אינם כלי לביטוי זהותם של המתבגרים אלא סביבה תרבותית שבה המתבגרים מייצרים את זהותם האישית והחברתית. בתוך כך השימוש בסמים כפעילות פנאי (recreational drug use) משמש דרך להשיג "פסק זמן" מלחצים הכרוכים בצורך להתבגר בתנאים של חוסר ודאות המאפיינים את עידן הפוסטמודרניזם ומתמקד בסמים שהם פחות ממכרים. המחקר טוען כי מתרחש תהליך נורמליזציה של שימוש בסמים מסוימים – קנביס (בעיקר), חומרים נדיפים (ניטריטים), אמפטמינים ול.ס.ד. המחקר מגדיר נורמליזציה כהערכת ההתנהגות והעמדות ה"סוטות" משולי תרבות המתבגרים אל מרכז, שם חלה ההתחברות להתנהגויות "סוטות" אחרות כגון שתייה מופרזת, יחסי מין מזדמנים, עישון סיגריות. הדפוסים העיקריים של תהליך הנורמליזציה הזה הם זמינות הסמים, התנסות נורמטיבית בסמים, שימוש בסמים מתוך שיקול והערכה של עלות-תועלת, ידע רחב למדי על סמים (drugwise), כוונות לשימוש בעתיד, קבלה תרבותית של התנהגויות "סוטות" ולקחת סיכונים כסגנון חיים. על פי המחקר, "ניהול/התמודדות שוטפת עם סיכונים" (risk management) הפכו לדבר שגרתי, שכן בעולם המנוכר, המלא חוסר ודאות, שאינו סובל התלבטות וחוסר יכולת להחליט, מסוכן מדי שלא לקחת סיכונים. גישה מחשבתית זו איננה הופכת את השימוש בסמים לבטוח או נכון אך החלטות רציונליות בקשר לשימוש בסמים נמצאות בבסיס גישת הנורמליזציה, שכן בעצם השימוש בסמים המתבגרים מיישמים אותו תהליך של קבלת החלטות שבו הם נוקטים לגבי התנהגויות אחרות שיש בהן סיכון – כמו טיפוס הרים, שתיית אלכוהול או קפיצת בנג'י. המחקר מזהה אווירה של סובלנות כלפי המשתמשים המהווה ביטוי לאינדיווידואליזם של התקופה ולקבלת האחריות האישית של הפרט לחייו, כשהביטוי השכיח בפי הנמנעים משימוש בסמים

לגבי המשתמשים הוא "זה תלוי בהם אם הם רוצים להרוג את עצמם". המשתמשים בסמים אינם מבטלים את קיומם של סיכונים הטמונים בשימוש בסמים ואינם תופסים עצמם כבלתי פגיעים, אך הם מקבלים את התוצאות השליליות של שימוש בסמים כחלק מ"עסקת החבילה" של השימוש בסמים. המחקר מזהה מספר "מסלולי התנהגות של שימוש בסמים" (drug pathways):

נחנעים – אלה שמעולם לא ניסו אף סם, יש להם עמדות שליליות כלפי שימוש בסמים ואין להם כוונה לנסות בעתיד.

חשתחשים לשעבר – בעלי עמדות שליליות כלפי שימוש בסמים ולמרות שהשתמשו בעבר אין להם כוונה להשתמש בעתיד.

הנמצאים ב"מעבר" – בעלי עמדות חיוביות למדי כלפי שימוש בסמים אשר התנסו בעבר ומרגישים כי הם עשויים להשתמש גם בעתיד.

חשתחשים כהווה (השתמשו לפחות בסם אחד) – בעלי עמדות המצדדות בשימוש בסמים ובעלי כוונה להמשיך שימוש בעתיד.

השלכות חניעותיות

גיבוש זהות אישית, רכישת תחושת משמעותיות בחיים, מניעת שימוש בסמים – כל אלה הם תהליכים הנבנים לאורך החיים, ומהווים חלק מהמרקם העדין והמורכב הנקרא אדם.

הניסיון לקשור בין השימוש בסמים מחד גיסא ומושג משמעות החיים מאידך גיסא איננו מלאכותי שכן אלה, כאמור, שייכים למרקם חייו של האדם. גיל ההתבגרות הוא צומת מרכזי בעיצובם ובהשפעתם בהמשך ותחושת משמעות וערך בחיים מהווה גורם הגנה רב חשיבות.

תחום המחקר (Sussman & Johnson, 1996) זיהה שתי **תכונות בסיסיות** הדרושות לתכנית מניעה על מנת להשפיע:

- עליה להיות כוללת
- עליה להיות בעלת עצמה ועומק חינוכיים. (שילוב מרכיבים מתאימים מתחום החינוך למשמעותיות (ראה נספח ב) והחינוך הערכי (ראה נספח א) בתכניות המניעה יכול להעניק את העוצמה והעומק החינוכיים).

נמצאו מספר **תכנים** שהם חיוניים לתכנית מניעה על מנת שתהיה יעילה:

■ חינוך נורמטיבי¹⁶

החינוך הנורמטיבי מסייע לתלמידים להבין כי השימוש בחפ"א איננו הנורמה לגבי מתבגרים. היות שמתבגרים מגזימים בדרך כלל בתפיסתם את היקף השימוש בקרב קבוצת בני הגיל (ראה גם נספח ג) קל יותר להיות מושפע על ידי המיתוס של "כולם עושים זאת". החינוך הנורמטיבי מסייע לתלמידים לקבל פרספקטיבה נכונה על ידי תצפיות וקבוצות מיקוד בקרב התלמידים לגבי נושא זה. תכנים רלוונטיים מתוך מודל החינוך למשמעותיות ניתן למצוא במוקד מס' 2 העוסק ב"פיתוח כלים לניתוח וביקורת רציונליים".

■ מיומנויות חברתיות

שיפור מיומנויות ורבוליות יכול לסייע לתלמידים לשפר את יכולת ההתמודדות שלהם עם מצבים חברתיים שונים. קבלת החלטות, מיומנויות תקשורת ומיומנויות אסרטיביות חשובות במיוחד לקראת סוף בית הספר היסודי וחטיבת הביניים, תקופה שבה משתנה הדינמיקה החברתית בתוך קבוצת בני הגיל ועם עולם המבוגרים. ניתן להיעזר כאן במודל החינוך למשמעותיות במוקד מס' 3 העוסק ב"פיתוח יכולת התמודדות עם מערכות חברתיות וארגוניות".

¹⁶ ראה גדי יציב, "מבוא לסוציולוגיה נורמטיבית", 2002.

■ השפעות חברתיות

דיון בהשפעות החברתיות של הסביבה מסייע לתלמידים לזהות לחץ חברתי חיצוני (פרסומות, דמויות חיקוי, עמדות חברים, מסרים גלויים וסמויים) לגבי השימוש בחפ"א ולפתח מיומנויות קוגניטיביות לעמוד בפני לחצים אלו. גם כאן ניתן להיעזר במוקד מס' 3 ממודל החינוך למשמעותיות – "פיתוח יכולת התמודדות עם מערכות חברתיות וארגוניות בחברה".

■ תפיסת נזק

הבנת הנזקים שבשימוש בחומרים פסיכואקטיביים מסייעת לתלמידים להבין את הסיכון הטמון בשימוש בסמים, הן לטווח קצר והן לטווח ארוך. תנאי חיוני הוא שהמידע יוצג על ידי מקורות אמין ויחזק במסגרות (settings) רבות ככל האפשר. לגבי נושא זה ניתן להיעזר בשני מוקדים מתוך מודל החינוך למשמעותיות – מוקד מס' 1 – "רכישת הידע היסודי הדרוש להתמצאות בחיים" ומוקד מס' 4 – "פיתוח היכולת לבחירה אוטונומית של אינטרסים ולמימושם".

■ גורמי הגנה

העצמת גורמי ההגנה מעודדת ותומכת בהתפתחות תחומי חיים חיוביים כגון עזרה לזולת, הצבת מטרות חיים ועידוד קיום קשרים עם בני גיל חיוביים (Hawkins, Catalano & Miller, 1992). מודל החינוך למשמעותיות יכול לסייע לנושא זה עם מוקד מס' 7 – "פיתוח יכולת ההתמודדות עם השאלות הקיומיות הבסיסיות והעיצוב האוטונומי של תפיסת עולם אשר תהווה מסגרת ללכידות ומשמעותיות בחיים".

■ מיומנויות סירוב

לימוד דרכים כיצד לסרב לשימוש בחומרים פסיכואקטיביים באופן יעיל, תוך שמירה על קשרים תקינים עם קבוצת בני הגיל, נחשב לאסטרטגיה חשובה בתכניות מניעה רבות. מחקרים עדכניים מצאו כי זוהי שיטה רלוונטית וחשובה ביותר ליצירת תמיכה ולגיטימציה עבור מתבגרים שאינם מעוניינים להשתמש בסמים. רכישת מיומנויות סירוב חשובה גם לגבי פעילויות אחרות כגון השפעות חברתיות וחינוך נורמטיבי. למשחקי תפקידים נודעת חשיבות מיוחדת לתרגול מיומנויות סירוב. מוקד מס' 6 במודל החינוך למשמעותיות – "פיתוח היכולת לעיצוב אוטונומי של דפוסי פעולה חברתיים ומימושם" יכול להיות רלוונטי לפיתוח מיומנויות סירוב.

■ אופן העברת התכנית

תכניות מצליחות מבוססות על שיטות אינטראקטיביות (Tobler & Stratton, 1997) כגון משחקי תפקידים, סימולציות, סיעור מוחות, פעילות בקבוצות קטנות, לימוד שיתופי – שבמסגרתן התלמידים נוטלים אחריות להתנהגותם ולימודם שלהם ושל חבריהם, וכן במעורבות בקהילה. כל אלה שיטות המערכות את התלמיד בתהליך של בדיקה עצמית.

■ עמדות הצוות החינוכי והאווירה הבית ספרית והכיתתית

אווירה הכוללת עמדות ברורות, יחס של כבוד הדדי בין מורים לתלמידים, תקשורת פתוחה ותומכת ויצירת אווירה חיובית, יוצרת סביבה שבה יכולה לנבוט פעילות מניעה. המסרים המניעתיים יכולים להיכלל בתחומים השונים של תכנית הלימודים הכללית או בפעילויות השונות בבית הספר. גישת החינוך הערכי יכולה לסייע בפיתוח המסגרת הערכית והחברתית הרצויה בבית הספר.

ביבליוגרפיה לפרק "מחשבות על משמעות החיים בגיל ההתבגרות"

- אבינון, י' (2002). מטורות וערכים בחינוך, מושגים בדיון החינוכי, הוצאת "אח".
- אבירם, ר' (1999). לנווט בסערה, חינוך בדמוקרטיה פוסטמודרנית, הוצאת מסדה.
- אייל, ג' (2000). הגמד החושב, הוצאת אריה ניר.
- אלוני, נ' (1998). להיות אדם, דרכים בחינוך הומניסטי, הוצאת הקיבוץ המאוחד.
- אליאס, מ"ג, טוביאס, ס"א, פרידלנדר, ב"ס (2000). להתבגר עם אינטליגנציה רגשית, הוצאת מטר.
- אסא כשר (עורך) (1999). משמעות החיים, הוצאת הקיבוץ המאוחד ועמותת יהורז.
- אסא כשר, (2002). ספר קטן על משמעות החיים, הוצאת הקיבוץ המאוחד ועמותת יהורז.
- גולדברג, ד' (1995). המערה המודרנית, מחברה ריכוזית לחברה דיגיטלית, החברה למתנ"סים.
- גורביץ', ד' (1997). פוסטמודרניזם, הוצאת דביר.
- גרין, ד' (2002). מתבגרים בחלל מתרוקן, פנים, גליון 19, פברואר.
- דבור, ג' (2001). חברת הראווה, הוצאת בבל.
- דה, ר"ס (1984). סמים משכרים ונפש האדם, הוצאת הדר.
- דרום, ד' (1989). אקלים של צמיחה, חופש ומחויבות בחינוך, ספרית הפועלים.
- זוקאב, ג' (2000). עידן הנשמה, דרכים רבות מובילות להבנה ולתבונה, הוצאת מטר.
- זיו, א' (1984). התבגרות, הוצאת מסדה.
- יעקובסון, ס' (ערך ועיבד) (1996). הדרך לחיים של משמעות, חכמת הרבי מנחם מענדל שניאורסון, הרבי מלובאביץ', הוצאת אריה ניר.
- יפה-ינאי, א' (2000). לכל אדם יש שביל, על עשייה, קריירה וייעוד, סדרת פסיכה, ספריה פסיכולוגית הוצאת מודן.
- יציב, ג' (2002). מבוא לסוציולוגיה נורמטיבית, הוצאת אקדמון, מהדורה שנייה.
- לוריא, י', בעקבות משמעות החיים, מסע פילוסופי, הוצאת אוניברסיטת חיפה וספרית לקט, ר', המדריך למניעה והתערבות-בנושאי טבק, אלכוהול וסמים אחרים, הדרכה למערכת החינוך א'-י"ב.
- מוס, ר"א (1989). תיאוריות על גיל ההתבגרות, הוצאת ספרית הפועלים.
- מרי, א' (1990). התמודדות עם משברים, הוצאת צ'ריקובר.

- סמילנסקי, מ', פלדמן, ש' (1993). אתגר ההתבגרות כרך ו': יעדים לעתיד, הוצאת רמות.
 עידן, א' (2000). מדריך למאה ה-21, הוצאת דיונון.
 פאברי, ג"ב (1983). המשמעות של חייך, הוצאת ספרית הפועלים.
 פוסטמן, נ' (1998). קץ החינוך, ספרית הפועלים.
 פזי, י' (1982). טעם החיים וטעם הסמים, גבעת חביבה.
 פלום, ח' (עורך), (1995). מתבגרים בישראל, היבטים אישיים, משפחתיים וחברתיים, הוצאת רכס.
 פראנקל, ר' (1970). האדם מחפש משמעות, הוצאת דביר.
 פראנקל, ר' (1985). השאיפה למשמעות, הוצאת דביר.
 פרום, א' (1976). אדם לעצמו, עיון בפסיכולוגיה של המוסר, הוצאת אוצר למורה.
 קונגר, ג' (1996). התבגרות, דור תחת לחץ, הוצאת אסטרולוג.
 קריב, א' (2003). זהירות, פנאי, הוצאת כינרת, זמורה, ביתן, דביר.
 רוזמן, מ', זלצמן, נ', פרנקל, ר' (1990). זהות אישית, הוצאת רמות, מהדורה שנייה.
 Antonovsky, A. (1987). *Unraveling the Mystery of Health*. San Francisco: Jossey-Bass.
 Colten, M.E. & Gore, S. (ed.) (1991). *Adolescent Stress, Causes and Consequences*, Aldine De Gruyter, N.Y.
 Elkind, D. (1989). *All Grown Up & No Place to Go – Teenagers in Crisis*, Addison-Wesley Pub. 14th printing.
 Erikson, E. (1965). *Identity, youth and crisis*, Garden city, N.Y. Doubleday / Anchor Books.
 Hawkins, J., Catalano, R. & Miller, J. (1992). *Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention* Psychological Bulletin, 112 (1).
 Hendry, L.B., Shucksmith, J., Love, J.G., Glendinning, A. (1996). *Young People's Leisure and Lifestyles*, Routledge, Adolescence and Society Series.
 Holt, J. (1977). *The Under-achieving School*, Dell pub. N.Y.

- Jessor, R. (ed.) (1998). *New Perspectives On Adolescent Risk Behavior*, Cambridge Univ. Press.
- Katz, S. (1988). *The Concept "Meaning of Life" and its Operationalization in Regard to the Diagnosis and Treatment of Drug Addicts*, Thesis Presented to the Faculty of Arts of the University of Zurich for the degree of Doctor of Philosophy, Zurich.
- Kirschenbaum, H. (1977). *Advanced Value Clarification*, University Associates, La Jolla, CA.
- Marcia, J.E. (1980). *Identity in Adolescence*, in Psychology N.Y. John Wiley & Sons.
- Newcomb, M.D. & Harlow, L.L. (1986). *Life events and substance use among adolescents: mediating effects of perceived loss of control and meaninglessness in life*, Journal of Personality and Social Psychology, 51.
- Parker, H., Alridge, J., Measham, F. (1998). *Illegal Leisure, The normalization of adolescent recreational drug use*, Routledge, Adolescence and Society Series.
- Postman, N. (1982). *Disappearance of Childhood*, N.Y. Delacorte.
- Rogers, C. (1980). *A Way of being*, Houghton Mifflin Company.
- Sussman, S. & Johnson, C. (Ed.), (1996). *Drug Abuse Prevention: Program and Research Recommendations*, American Behavioral Scientist, 39,(7).
- Tobler, N. & Stratton, H. (1977). *Effectiveness of school-based drug prevention programs: A meta-analysis of the research*, Journal of aprimary Prevention, 17 (3).

המריחואנה: אקטות, חצאי אמת ושקרים / אמי שופמן ואיתן גורני*

כ"ה בטבת תשס"ג

30 בדצמבר 2002

סימוכין: 33987/1.12.7

לאחרונה מתפרסמים ברבים דברים בזכות "הסמים הקלים" ובעיקר לגבי המריחואנה. מפלגות כגון "עלה ירוק" וגופים אחרים הרוצים לזכות באהדה ובתמיכה, במיוחד בקרב נוער וצעירים מפיצים דברים שבהם חצאי אמתות ושקרים. אי לכך מן הראוי הוא להביא בפני הציבור דברי אמת ברורים וחד משמעיים לגבי המריחואנה ונזקיה.

מהי המריחואנה?

המריחואנה היא הסם הנפוץ ביותר בעולם ושייך למשפחת הקנביס (1).

מריחואנה כוללת לא רק עלים מיובשים של צמח הקנביס, אלא במקרים רבים גם פרחים. המקור העיקרי: הצמח קנביס סטיבה. שמו המדויק של החומר הפסיכואקטיבי הוא: Delta 9 THC.

ישנם עשרות סוגים של קנביס הנבדלים זה מזה בחוזקם בהתאם לרמת ריכוז ה-THC בתוכם. קנביס כגון הצ'ארס ההודי או מריחואנה מסוגים מיוחדים שאותם מגדלים באירופה (בעיקר בהולנד) הם כה חזקים שהשפעתם דומה לסמים כגון הל.ס.ד ובני משפחתו.

האם המריחואנה ממכרת?

הקביעה החד-משמעית של "עלה ירוק", שהמריחואנה אינה ממכרת – אינה מתיישבת עם העובדות הקליניות בשטח ועם הפרסומים המדעיים והרפואיים בעולם. לא רק שהמריחואנה ממכרת (1,2,3) ברמה הפסיכולוגית, אלא יש אף הוכחות לתלות פיזית בסם זה. הוכח קיום סבילות וכן תסמונת גמילה הכוללת: חוסר מנוחה, עצבנות, חרדה, הפרעות בשינה, תוקפנות, חוסר תיאבון, רעד בשרירים, שינויים בקצב הלב ובלחץ הדם, הזעות, שלשולים ודיספורייה.

במחקרים שונים נקבע שהתלות בקנביס מתפתחת בכ-17% מקרב הצורכים מעל 5 פעמים קנביס

* ד"ר אמי שופמן, מנהל המכון הירושלמי לטיפול בבעיות סמים ותרופות עו"ד איתן גורני, סגן מנהל הרשות למלחמה בסמים.

** המספרים המופיעים בסוגריים במאמר זה הם מספרי המקורות שמופיעים בסוף המאמר).

בשבוע – לעומת 10% מקרב אלה שנטלו אי פעם מריחואנה (2). נתונים מארצות הברית מראים כי בין 150,000 ל-200,000 איש בשנה פונים בבקשה לסיוע כדי להיגמל ממריחואנה. גם בארץ יש מקרים לא מועטים של אנשים שנזקקו לסיוע מקצועי לצורך גמילה, ומקרים אלה מתרבים ככל שהשימוש מתרחב. הטענה כי "מריחואנה אינה ממכרת יותר מסוכר או שוקולד" – היא טענה שקרית, מסוכנת, חסרת אחריות ויש בה כדי לגרום נזק רב.

מריחואנה ונוקים לבריאות

"האם מישו אי פעם מת ממריחואנה? לא אפילו לא אחד, אף פעם" – זהו טיעון רחוק מהאמת. ישנם פרסומים רפואיים המתארים התפתחות סוגים שונים של סרטן בעיקר בחלל הפה, בלשון, בראש, בצוואר ובריאות המצריכה מריחואנה. כתוצאה מגידולים סרטניים אלו נפטרים בני אדם רבים (4,5,6,7,8,9,10,11).

סיבות מוות אחרות כתוצאה משימוש במריחואנה עלולות להיות תאונות דרכים קטלניות:

ידוע שמריחואנה פוגעת בכושר הנהיגה (12) אף בטווח של עשרים וארבע שעות לאחר העישון. מבחינה זו המריחואנה מסוכנת יותר מאלכוהול. אלכוהול נשאר בגוף מספר מועט של שעות ולעומתו המריחואנה, עקב מסיסותה הרבה בשומן נשארת בגוף מספר ימים. יש מקרים (תלוי במינון ובתדירות הנטילה) שהמריחואנה נשארת בגוף גם מספר שבועות לאחר השימוש האחרון. אדם עלול לטעות ולחשוב שבסיום האופוריה מהג'וינט של מריחואנה, פגה השפעתה ואז הוא יכול לנהוג. אך הליקויים הכוללים זמן תגובה אטי, חוסר דיוק, פגיעה בקשב ובריכוז (החיוניים לנהיגה) – עלולים להימשך עוד זמן רב ולגרום לתאונות.

מחקרים מאוסטרליה, ניו-זילנד, אנגליה ומדינות מערביות אחרות הראו שלמריחואנה יש קשר לתאונות דרכים קטלניות (3).

שני מחקרים שנעשו באנגליה (3) הוכיחו שאצל אחוז גבוה של נהגים שנהרגו בתאונות דרכים, אמנם לא נמצא בדמם אלכוהול אך נמצא THC, שהוא החומר הפעיל בקנביס. תאונות דרכים קטלניות הן גורם מוות ודאי נוסף הנובע משימוש במריחואנה.

משפט כגון: "אין שום עדות מבוססת המראה שמריחואנה גורמת לנזקים בריאותיים" – אינו תואם את המציאות ואת הפרסומים הרפואיים שהוצגו לעיל והוא עלול להיות מסוכן, שכן בציטוטו בתקשורת יש משום תרומה להפצת הקנביס בקרב האוכלוסייה בכלל ובקרב בני נוער בפרט.

נזקים בריאותיים נוספים: סכנה להתקפי לב באוכלוסיית סיכון, פגיעה במערכת הרבייה והפוריות, כאשר אפילו מנה אחת של מריחואנה גורמת להפחתת רמות טסטוסטרון ותאי זרע (18).

מחקר שכלל 57 מתנדבים הנוהגים לעשן מריחואנה שעברו בדיקות מקיפות כולל MRI (18) הראה שאלו שהחלו את צריכת מריחואנה לפני גיל 17 – הם בעלי גודל מוח ואחוז חומר אפור (קורטקס) קטנים יותר בהשוואה לאלו שצרכו מריחואנה בגיל מאוחר יותר. נוסף על כך, גובהם ומשקלם של

גברים ונשים שצרכו מריחואנה לפני גיל 17 – היה נמוך יותר באופן משמעותי מאלה שצרכו מאוחר יותר. מחקר זה מהווה תמרור אזהרה לבני נוער הצורכים מריחואנה מההיבט של ההתפתחות המוחית והגופנית.

נוקים נפשיים כתוצאה משימוש במריחואנה

מחקרים אחרונים שפורסמו ב-2002 ואשר התבססו על אוכלוסיות גדולות ובצורה פרוספקטיבית לטווח זמן של שבע שנים ומעלה הביאו למסקנות הבאות:

א. שימוש במריחואנה בקרב בני נוער מגדיל אצלם את השכיחות של דיכאונות וחרדות בגיל מבוגר.

ב. שימוש במריחואנה מגדיל את הסיכון לפתח סכיזופרנייה פרופורציונלית לכמות, תדירות ומשך השימוש. קשה לסתור ממצאים אלה שהתפרסמו בעיתון הרפואי הבריטי היוקרתי BMJ (20, 21).

מחקר אחר שפורסם ב-2002 על ידי חוקרים הולנדים, בדק 4,045 איש שנמצאו במעקב 3 שנים. המסקנה ממחקר זה היא, שצריכת קנביס מעלה ב-50% את שכיחות הפסיכוזות לעומת אלה שלא צרכו את הסם (22).

בספרות המקצועית יש תמימות דעים לגבי העובדה שקנביס גורם לפגיעה קוגניטיבית, דהיינו לפגיעה בזיכרון, בריכוז ובקשב. הפגיעה בזיכרון יכולה להימשך מספר שבועות לאחר המנה האחרונה (18). הפגיעה הקוגניטיבית הזו מסבירה את הירידה בתפקוד בכלל ובקרב בני נוער הלומדים בבתי ספר בפרט.

הממצאים הנ"ל מביאים למסקנה שבתחום בריאות הנפש מריחואנה אינה בבחינת "סם קל" כלל וכלל.

מריחואנה – סם פותח שער לסמים אחרים?

אוהדי המריחואנה טוענים שהשימוש במריחואנה אינו מוביל לשימוש בסמים קשים יותר ולפשיעה. מחקרים רבים מצביעים על הקשר שבין מריחואנה ומעבר לסמים קשים ועל הקשר שבין שימוש במריחואנה לפשיעה (13, 14, 15, 16).

לאחרונה התפרסם מחקר של מכון ראנד שהוא מכון רב חשיבות הטוען, כי ניתן לתת הסבר אחר לתאוריה של המריחואנה כסם "פותח שער" אבל יחד עם זאת טענתו היא כי:

א. שימוש במריחואנה נותן לצעירים את הלגיטימציה לעבור גם לסמים אחרים.

ב. נזקי המריחואנה הם מספיקים כדי להתנגד לכל ניסיון של לגליזציה או דה-קרימינליזציה שלהם.

בדיקה שנעשתה בידי הרשות למלחמה בסמים לגבי השוהים במוסדות הגמילה למיניהם העלתה כי פרט לבודדים כל המטופלים החלו בשימוש במריחואנה וחשיש ומשם המשיכו לסמים אחרים.

מריחואנה ואלימות

שוחרי המריחואנה טוענים שאין קשר בין מריחואנה ואלימות. לפי ניסיונו הקליני ולפי פרסומים בספרות הרפואית, מריחואנה עלולה להביא לתוקפנות, לאלימות פיזית ולהגביר את הניסיונות האבדניים בקרב בני נוער (17). האלימות עלולה להיות מסוכנת במיוחד כאשר המריחואנה גורמת להתקפים פסיכטיים. קנביס עלול לגרום לפסיכוזה במצבים אלה:

1. נטייה קודמת למחלת נפש.
2. מחלה פסיכטית בהפוגה (כמו סכיזופרנייה ומניה דפרסיה).
3. שימוש ראשון בחיים.
4. הגדלת כמות המריחואנה הנצרכת.
5. צריכת קנביס בעל ריכוז גבוהה של THC כמו בחשיש וצ'אראס, כפי שקורה לתרמילאים הישראלים המגיעים לדרום מזרח אסיה (17).

טבק חול מריחואנה

אין להצדיק רעה אחת בטענה שיש רעה גדולה ממנה, ולכן אין להצדיק שימוש בסם בתירוף של שימוש בטבק. יחד עם זאת אין זה נכון שהמריחואנה מזיקה ומסוכנת פחות מטבק. הצהרה זו אינה מתיישבת עם הוכחות מדעיות שבסיגריית מריחואנה יש פי שניים חומרים מסרטנים מסוג בנזופירנים מאשר בסיגריית טבק רגילה (18).

מריחואנה לשימוש רפואי

המשפט: "קנביס הוא צמח רפואי בעל מאות שימושים רפואיים חשובים מוכחים" – רחוק מאוד מהמציאות. לראיה, ב-1997 פורסם סיכום של ועדת מומחים בנושא השימושים הרפואיים של מריחואנה (19). בוועדה זו ישבו בכירי הרופאים בארצות הברית בתחומים: פרמקולוגיה, רפואה מונעת, נירולוגיה, פסיכיאטריה, סרטן ורפואת עיניים. הם הגיעו למסקנה שבשום תחום טיפולי (אם זה הקלת מתח, הקלת בחילות בחולי סרטן, טיפול בגלוקומה, אנלגזיה וכו') אין עדיין הוכחה שקנביס עדיף על התרופות הקונבנציונליות; ברוב המחקרים הוכח כי התרופות הקונבנציונליות יותר יעילות, אינן ממכרות ואינן ממסטלות – בניגוד לקנביס. למרות האמור כאן הוקמה בארץ ועדה של משרד הבריאות המוסמכת להתיר שימוש במריחואנה במקרים שבהם יכולה להיות לכך תועלת רפואית.

סמים ואלכוהול

לטענה שאלכוהול מזיק יותר מאשר המריחואנה ישנן שתי תשובות:

הראשונה – ברמה העקרונית: אין רעה אחת מצדיקה את האחרת, לכן השימוש באלכוהול אינו מצדיק שימוש בסמים ובכללם המריחואנה. בכל זאת נזקי המריחואנה עולים על נזקי האלכוהול בכמה תחומים:

א. ההפרשה של האלכוהול מהגוף מהירה יותר (כמה שעות) בעוד שתהליך ההפרשה של המריחואנה ארוך יותר – לפחות יום אחד ולעתים מספר ימים (תלוי באדם המשתמש ותלוי בחומר). מכאן ברור שהשפעת המריחואנה היא ארוכת טווח יותר, על מכלול הנזקים הכרוכים בכך.

ב. האדם וסביבתו מודעים להשפעת האלכוהול על המשתמש, בעוד שבשימוש במריחואנה, הסביבה והמשתמש פחות ערים לירידה הדרמתית ביכולותיו של המשתמש לאורך זמן. ההשפעה היא לא רק על נהיגה אלא גם על כל שימוש בכלים המסכנים הן את היחיד והן את סביבתו.

ג. אלכוהול ניתן לאבחון על ידי המשטרה בקלות יחסית. על מנת לבדוק הימצאות של סמים ובכללם מריחואנה יש צורך בבדיקת שתן או בדיקת דם, דבר שהוא כמעט בלתי אפשרי בתנאי שטח.

ד. השימוש במריחואנה פוגע בזיכרון ובכושר הלמידה של המשתמש המזדמן – לטווחים שכבר הוזכרו. לגבי משתמשים כבדים יותר – הנזק הוא מתמשך. אי לכך יש קשר ברור בין שימוש במריחואנה, ירידה ברמת הלימודים ונשירה ממעגל לימודים סדיר.

שאלת הלגליזציה

אם תאושר לגליזציה של קנביס, יעבור מסר לאוכלוסייה בכלל ולנוער בפרט שהקנביס הוא חומר בלתי מזיק, בניגוד לעובדות הקליניות והמדעיות שהועלו כאן.

לפי הסקר האחרון של הרשות למלחמה בסמים, כ־10% מהאוכלוסייה, כולל הנוער, משתמשים בסמים (בעיקר קנביס). התרת השימוש בו עלולה להקפיץ את היקף השימוש ובהתאם לכך את היקף הנזקים הגופניים והפסיכולוגיים שצוינו לעיל.

אם נצא מנקודת הנחה שכ־90% מהציבור שומרי חוק הרי שלגליזציה של קנביס עלולה להגדיל את היקף השימוש באופן משמעותי. הוכחה שלגליזציה של חומר מסוים מקפיצה את היקף השימוש בו היא האלכוהול – השכיחות שלו הרבה יותר גדולה מסמים, כיוון שאינו אסור בחוק.

שומר הסף החשוב, שבינתיים אין לו תחליף למניעת ריבוי השימוש בסמים הוא ההיבט הפלילי. האיסור בחוק והענישה עדיין מהווים גורם הרתעה משמעותי לגבי רוב האוכלוסייה. מניסיון קליני

של כ-15 שנים בטיפול במכורים לסמים, לעונש יש דווקא אפקט טיפולי: רוב המכורים לסמים מגיעים לטיפול כאשר מגיעים לתובנה שהנזק והסבל שנגרמו להם מהסם עולים על קשיי הגמילה. אחד הגורמים המשמעותיים לאותו סבל הוא ממד הענישה – קרי מאסרים, מעצרים, הטלת אות קלון, מצב כלכלי ירוד, לחץ משפחתי אשר בסופו של דבר גורמים למוטיבציה להיגמל, שהיא כה חיונית לטיפול.

הולנד: סיפור הצלחה או סיפור כישלון?

רבים מצביעים על הולנד כדוגמה למדינה נאורה, שהתירה את השימוש בקנביס. בפגישות עם רופאים ופסיכולוגים הולנדים הם הדגישו את הנזק העצום שהביאה מדיניות זו והם הביעו צער עליה. אם מדינות כמו הולנד ושווייץ החליטו לפגוע בעצמן ברמה הרפואית, נפשית, מוסרית וערכית – זה אינו אומר שגם אנחנו חייבים לבחור בדרך זו.

אנו, במצבנו הביטחוני, חברתי וכלכלי, איננו יכולים להרשות לעצמנו את הלוקסוס הזה. עלינו לפעול כנגד כל מפיצי השקרים וחצאי האמת בין אם הם מתכסים במסווה של מפלגה, ארגון או כל צורה אחרת.

1. Woody G.E., & Macfadden, W. (1995). Cannabis related disorders. In: Kaplan, H.I., Sadock, B.J. (eds.), *Comprehensive Textbook of Psychiatry*, Williams & Wilkins, Baltimor, pp. 810-817.
2. Jones, A. (2001). Psychiatric effects of cannabis. *British J. of Psychiatry*, 178: pp. 116-122.
3. Ashton, C.H. (2001). Pharmacology and effects of cannabis:a brief review. *British J of Psychiatry*, 178: pp. 101-106.
4. Brigel, P. (1999). *Marihuana and cancer risk*. *Postgrad Med*,105: pp. 33-36.
5. Barsky, S.H., Roth Md et al, *Histopathologic and molecular alteration in bronchial epithelium in habitual smokers of marijuana,cocaine and tobacco*. *J Natl Cancer Inst*.1998;90:1198-1205.
6. Zhang ZF, Morgenstern H, Spitz MR et al, *Marihuana use and increased risk of squamous cell carcinoma of the head and neck*.*Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*,1999;8:1071-1078.
7. Awengen DF, *Marihuana and malignant tumors of the upper aerodigestive tract in young patients*. *Laryngorhinootologie*, 1993;72:264-267.
8. Almadori G, Palludeti G, Cerullo M et al, *Marihuana smoking as a possible cause of tongue carcinoma in young patients*. *J Laryngol Otol*,1990;104:896-899.
9. Taylor FM, *Marihuana as a potential respiratory tract carcinogen:a retrospective analysis of a community hospital population*.*South Medical J*,1988;82:1213-1216.
10. Fung M, Gallagher C, Machtay M, *Lung and aero-digestive cancers in young marihuana smokers*.*Tumori*,1999;85:140-142.
11. Caplan GA, Brigham BA, *Marihuana smoking and carcinoma of the tongue.Is there an association?*. *Cancer*,1990;66:1005-1006.
12. Kurzthaler I, Hummer M, Miller C et al, *Effect of cannabis use on cognitive functions and driving ability*. *J Clin Psychiatry*,1999;60:395-399.

13. Fergusson DM, Horwood LJ, Does cannabis use encourage other forms of illicit drug use? *Addiction* 2000;95:505-520.
14. Mann P, Marijuana alert. McGraw-Hill Book Company 1985, pp235-237.
15. Yamaguchi K, Kandel D, Patterns of drug use from adolescence to young adulthood: sequences of progressions. *American J. of Public Health* 1984;vol 74.
16. Kandel D, Stages in adolescence involvement in drug use. *Science* 1975;190:912.
17. Shufman E & Witztum E, Cannabis has dangerous implications for mental health, *Harefuah*, 2000: 138: 410-413.
18. Witztum E, Shufman E, Cerebral and Physical Risks Associated with Cannabis Use. *Harefuah* 2002;141:636-641.
19. National Institutes of Health, Workshop on medical utility of marijuana. Executive summary. 1997.
20. Patton GC et al, Cannabis use and mental health in young people: cohort study. *BMJ* 2002;325:1195-1198.
21. Zammit S et al, Self reported cannabis use as a risk factor for schizophrenia in Swedish conscripts of 1969. *BMJ* 2002;325:1199-1212.
22. Van Os J et al, Cannabis use and psychosis; a longitudinal population based study. *American J. of Epidemiology* 2002;156:319-327.
23. Trebach A S, The heroin solution. Yale University Press 1982.