

Eξαρτηση σε την επίβολη περιόδου, τεύχος 16, 2010

SUPPORTING THE CHILD DURING THE TRANSITION FROM ELEMENTARY TO SECONDARY SCHOOL

TSIOTRA SOTIRIA*, DRUG COUNSELOR, HEAD OF PREVENTION DEPARTMENT IN PRIMARY EDUCATION, KETHEA'S PREVENTION SECTOR

Abstract

The present paper analyzes a long-term intervention that combines holistic and focused strategies of primary prevention during early adolescence, implementing within and out of the school system. The aim of this intervention is to enhance the protective factors in a transitional time from primary to secondary school in order to help pupils to adapt on a personal, emotional, cognitive, behavioral and social level through reinforcing their relationships with school and family. The long-term goal was to reduce, in the follow up years, the risks for drug taking. A synthesis of different models was necessary to support and develop the positive aspects of pupils' life and enhance their positive behavior and attitudes towards schooling, towards themselves and their peer group. The present paper reflects experiences and knowledge from a three-year intervention programme with children and adolescents aged 11-15 years old who experience instability due to their developmental stage. In this intervention 60 adolescents and children, all high risk pupils took part. The involvement of parents, teachers, volunteers and community services is discussed.

* Contact Details: Prevention Sector of KETHEA (Therapy Center for Dependent Individuals),
7, Tsamadou Str. 106 81 Athens, T. +30 210 9212304, F. +30 210 9212763, email: info@prevention.gr,
Web: www.prevention.gr

Εξ αρτησίου σεις, τεύχος 16, 2010

ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟ ΜΕΤΑΒΑΤΙΚΟ ΣΤΑΔΙΟ ΑΠΟ ΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

«Τα παιδιά είναι ταξιδιώτες που φθάνουν σε μια ξένη χώρα για την οποία δε γνωρίζουν τίποτα»

John Locke

ΣΩΤΗΡΙΑ ΤΣΙΩΤΡΑ¹, ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΤΟΞΙΚΟΕΞΑΡΤΗΣΗΣ, ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΤΟΜΕΑΣ ΠΡΟΛΗΨΗΣ ΚΕΘΕΑ²

Π ε ρ í λ η ψ η

Το άρθρο αναλύει μια μακρόχρονη παρέμβαση που συνδυάζει στρατηγικές καθολικής και επικεντρωμένης πρωτογενούς πρόληψης στο στάδιο της πρώτης εφηβείας που εφαρμόστηκαν εντός και εκτός σχολικής κοινότητας. Σκοπός της είναι να ενισχυθούν οι προστατευτικοί παράγοντες ώστε η μεταβατική περίοδος από το δημοτικό στο γυμνάσιο να εξελιχθεί ομαλά στις προσπάθειες προσαρμογής του παιδιού (είτε σε προσωπικό και συναισθηματικό επίπεδο, είτε σε γνωστικό και συμπεριφοριστικό, είτε σε κοινωνικό π.χ. ενίσχυση των δεσμών με οικογένεια και σχολείο) ενώ μακρόχρονος στόχος είναι να μειωθεί στα επόμενα χρόνια η αποδοχή και η χρήση ψυχοδραστικών ουσιών από τους εφήβους μαθητές. Μια σύνθεση προσεγγίσεων ήταν απαραίτητη για να υποστηρίξει και να ενθαρρύνει την ανάπτυξη των θετικών πλευρών της ζωής και η παρέμβαση σχεδιάστηκε με στόχο να ενδυναμώσει θετικές συμπεριφορές και στάσεις των μαθητών όσον αφορά στον εαυτό τους, αλλά και στους ομότιμους και στο σχολείο. Το παρόν άρθρο αντανακλά εμπειρίες και γνώσεις των τελευταίων 3 χρόνων δουλειάς με παιδιά ηλικίας από 11-15 χρονών τα οποία βιώνουν την αστάθεια που ενέχει αυτό το σημαντικό εξελικτικό στάδιο ζωής, το οποίο μπορεί να κρύβει πιθανότητες δυσπροσαρμογής. Στην παρέμβαση αυτή έχουν συμμετάσχει πάνω από 60 έφηβοι (μαθητές δημοτικού και γυμνασίου, νέοι υψηλού κινδύνου). Η εμπλοκή των γονέων, των εκπαιδευτικών, των εθελοντών, καθώς και εξειδικευμένων δομών της κοινότητας αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά της παρέμβασης.

1 Στοιχεία Επικοινωνίας: Τομέας Πρόληψης ΚΕΘΕΑ, Τσαμαδού 7, 106 81 Αθήνα

2 Ο Τομέας Πρόληψης ΚΕΘΕΑ μέσα από αυτό το άρθρο ευχαριστεί τις ακόλουθες δομές και ιδιαίτερα τους ανθρώπους που τις στελεχώνουν: Α' ΚΕ.Δ.Δ.Υ (Κέντρο Διαφοροδιαγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης) Αθηνών, Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Εφήβων, Κέντρο Παιδοψυχικής Υγιεινής Ι.Κ.Α. Αθήνας, Παιδοψυχιατρική Κλινική του «Άγ. Σοφία», Ε.Ι.Ν.-Φ.Ε.Α. (Φοιτητική Εστία Αθήνας), Ο.Ν.Α. (Οργανισμό Νεολαίας και Άθλησης) Γαλατσίου, ΚΕΘΕΑ-MOSAIC, ΚΕΘΕΑ-ΔΙΑΒΑΣΗ, ΚΕΘΕΑ-ΠΛΕΥΣΗ, ΚΕΘΕΑ-ΣΤΡΟΦΗ. Τέλος, ευχαριστεί το άλλο σημαντικό του στήριγμα για την έως σήμερα προσπάθεια και αποτελέσματα, τους 24 εθελοντές του που διαθέτουν ενέργεια, χρόνο, υπομονή, αγάπη, γνώσεις και εμπειρία προς τα παιδιά.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρέμβαση επιδιώκει 1) να προετοιμάσει και να στηρίξει το παιδί καθώς περνά από την παιδική στην εφηβική ηλικία αλλά και από τη μια στην άλλη εκπαιδευτική βαθμίδα, 2) να συμβάλει στο να διατηρήσει το παιδί ισορροπία και να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις αυτής της περιόδου 3) να προληφθεί η σχολική αποτυχία και διακοπή από το σχολείο καθώς και η ανάπτυξη της παραβατικότητας ενισχύοντας την ψυχοκοινωνική του προσαρμογή 4) να δημιουργηθεί κοινωνικό δίκτυο που στηρίζει τόσο το παιδί όσο και τους βασικούς θεσμούς ανάπτυξης και κοινωνικοποίησής του.

Η ανάδειξη των προστατευτικών παραγόντων στις θετικές πλευρές της ζωής, όπως η βοήθεια, η φροντίδα και το ενδιαφέρον, η θέσπιση στόχων, η πρόκληση των μαθητών να γνωρίσουν και να αξιοποιήσουν το δυναμικό τους, η διευκόλυνση των σχέσεων με θετικά πρότυπα στην ομάδα ομότιμων και η ομάδα συνομηλίκων είναι από τα βασικά της χαρακτηριστικά γνωρίσματα.

Η παρέμβαση βασίζεται σε μία ολιστική προσέγγιση με στρατηγικές στη σχολική κοινότητα αλλά και στην τοπική κοινότητα στο αστικό κέντρο της πόλης καθώς και στην ατομική και οικογενειακή αλλαγή. Πληθυσμός στόχος είναι παιδιά (ηλικίας 11-15 χρονών) ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικοοικονομικής κατάστασης και εθνικότητας, τα οποία βρίσκονται στο κρίσιμο στάδιο μετάβασης από την παιδική στην εφηβική ηλικία και από το δημοτικό στη μέση εκπαίδευση. Κύριο χαρακτηριστικό τους είναι το μεγάλο άγχος και η αγωνία σχετικά με το εάν θα κερδίσουν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους και εάν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις. Οι περισσότεροι προέρχονται κυρίως από οικογένειες μεταναστών και μεταφέρονται από σχολείο σε σχολείο στο πλαίσιο της μετάβασής τους από τη χώρα προέλευσης στη χώρα διαμονής, με χαμηλή σχολική απόδοση, γνωστικό επίπεδο και θετικά ερεθίσματα. Οι περισσότεροι ζουν στο κέντρο της Αθήνας, έχουν περιορισμένη δυνατότητα υποστηρικτικού δικτύου ενηλίκων και ομότιμων, ελάχιστες ευκαιρίες ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης, επιθετική ή παραβατική συμπεριφορά, σύνδεση με ομότιμους ή ενήλικες με αντικοινωνική συμπεριφορά, με χαμηλό οικονομικό επίπεδο, βιώνουν την υπέραπασχόληση των γονέων με αποτέλεσμα την ελλιπή γονική επίβλεψη, έχουν λίγες προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και πολυσύνθετα προβλήματα που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη τους.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΒΑΣΗ

Ανάμεσα στις σημαντικές πληθυσμιακές ομάδες που έχει αναγνωριστεί ότι χρειάζεται να στοχεύει η πρωτογενής πρόληψη στις προσπάθειές της είναι οι άνθρωποι που έχουν βιώσει στρεσογόνα γεγονότα ζωής ή μεταβατικά στάδια ζωής (Blum, 1979; Dohrenwend, 1978; Felner, Farber & Primavera, 1980) τα οποία θα συμβούν στο μεγαλύτερο ποσοστό του γενικού πληθυσμού και τα οποία δείχνουν να θέτουν τους ανθρώπους που τα ζουν σε μεγάλο κίνδυνο για την ανάπτυξη δυσπροσαρμογής στο κοινωνικό περιβάλλον (Blum, 1979; Goldston, 1978; Felner et al, 1982).

Στην πληθυσμιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται η παρέμβαση, διακρίνονται δύο διαστάσεις μετάβασης: η **αλλαγή εκπαιδευτικής βαθμίδας** και άμεσου προσανατολισμού αμέσως μετά την μετάβαση και η **αναπτυξιακή αλλαγή** του ίδιου του ατόμου, μιας και ολο-

κληρώνει την παιδική ηλικία και περνά στην εφηβική, σε μια διαδικασία ανακάλυψης του εαυτού και των κοινωνικών σχέσεων και δεσμών.

Όλοι οι μαθητές περνούν αυτή τη διαδικασία η οποία χαρακτηρίζεται και ως περίοδος κρίσης, μια από τις φυσιολογικές εξελικτικές κρίσεις, που μπορεί να συνοδεύεται από μια μεγάλη ποικιλία στη συμπεριφορά (Τσιάντης, 1998). Κάθε κρίση, όσο φυσιολογική και αν είναι, χαρακτηρίζεται από: α) το στρες αυτής της περιόδου, το οποίο επιδρά στη συμπεριφορά του νέου και συχνά είναι δύσκολο να διακριθεί ποια συμπεριφορά είναι φυσιολογική και ποια είναι ενδεικτική παθολογία και β) ανισορροπία, ευαισθησία, συναισθηματική αστάθεια, για τις οποίες χρειάζεται το άτομο να έχει μηχανισμούς προστασίας και ενίσχυσης που θα συμβάλλουν στην προσαρμογή του κατά τις διαδικασίες ωρίμανσης

Από την άλλη, η μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο είναι ένα κρίσιμο σημείο στη σχολική καριέρα ενός νέου. Αντιπροσωπεύει, ταυτόχρονα, τη συνέχεια στην εκπαίδευσή του αλλά και την ευκαιρία να κάνει μια καινούργια αρχή. Από μόνη της, λοιπόν, μπορεί να είναι μια πολύ στρεσσογόνα εμπειρία. Μερικά από τα συνήθη προβλήματα που σχετίζονται με τη δομική αλλαγή χώρου και περιβάλλοντος είναι οι διαφορές που διαπιστώνονται ανάμεσα στο δημοτικό με το γυμνάσιο που κρύβουν νέες εμπειρίες και προκλήσεις:

ΔΗΜΟΤΙΚΟ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ
Μικρή και οικεία σχολική κοινότητα. Οι μαθητές της Στ' τάξης είχαν κατακτήσει να είναι εξοικειωμένοι με το σχολικό τους περιβάλλον, γνωρίζουν και τινάθουν άνετα με τους περισσότερους αν όχι όλους τους ανθρώπους στην τάξη και στο σχολείο	Πολύ μεγαλύτερη και άγνωστη, τόσο σε πρόσωπα και αναλυτικό πρόγραμμα όσο και σε κανόνες, διαδικασίες και δομή. Περισσότερα τμήματα σε κάθε χρονιά μπορεί και 6, άρα μεγαλύτερες αριθμητικά τάξεις, αλληλεπίδραση, διαφορετικότητα και πολυπλοκότητα – μεγάλος και άγνωστος μαθητικός πληθυσμός
Διαρκής ρουτίνα	Διαρκής αλλαγή. Άλλαζει η μαθησιακή θεματική κάθε 45 λεπτά και αλλάζει και ο εκπαιδευτικός
Στην Στ' είναι οι μεγαλύτεροι μαθητές του σχολείου, έχουν συνηθίσει να τους δίνεται μεγαλύτερη ευθύνη αλλά και προνόμια και να αποτελούν πρότυπα για τους μικρότερους μαθητές	Περνούν σε ένα νέο πλαίσιο, στο οποίο είναι τα μικρότερα παιδιά.
Έχουν μόνο έναν εκπαιδευτικό με τον οποίο αλληλεπιδρούν και μαθαίνουν σε καθημερινή βάση	Ασυνέχεια στη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Έχει να συναντήσει τουλάχιστον 10 ή περισσότερους εκπαιδευτικούς με διαφορετικούς τρόπους διδασκαλίας και προσωπικότητες
Ο δάσκαλος μπορεί να αφιερώνει και παραπάνω χρόνο σε κάποιο μάθημα εάν βλέπει ότι τα παιδιά δυσκολεύονται περισσότερο.	Ταχύτεροι ρυθμοί διδασκαλίας, πιο σύντομος χρόνος με κάθε καθηγητή για το μάθημα
	Περισσότερη σχολική εργασία και μαθήματα σε μια μέρα (6-7 ώρες)
	Περισσότερος ανταγωνισμός σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αθλητικό αλλά και σε επίπεδο δραστηριοτήτων
Υπάρχει ένα σταθερό δίκτυο φίλων-συμμαθητών που έχουν δουλέψει και έχουν κοινωνικοποιηθεί με πολύ στενή σχέση -αναμειγνύονται σε νέα κοινωνικά και μαθησιακά δίκτυα	Νέα κοινωνικά δίκτυα προκύπτουν. Σχέσεις και δεσμοί, που συχνά αλλάζουν ή διακόπτονται. Καλείται να κάνει νέους φίλους, ειδικά εάν δεν έχει κανένα άλλο παλιό του συμμαθητή από το δημοτικό στο νέο σχολείο

Κάθε σκαλοπάτι στην εκπαιδευτική κλίμακα σημαίνει μεγαλύτερη ανεξαρτησία και ελευθερία από κάποιους περιορισμούς, ωστόσο φέρνει μαζί του την απώλεια των παιδικών χρόνων ίσως και φίλων, την απώλεια μιας περιόδου ασφάλειας και φροντίδας, η οποία αντικαθίσταται από μια άλλη, όπου ο έφηβος υποχρεώνεται να αναλάβει μεγαλύτερες ευθύνες μιας και οι προσδοκίες και οι απαιτήσεις ενηλίκων αλλά και ομότιμων αυξάνονται.

Δημοσιευμένη έρευνα στον ελληνικό τύπο αναφέρει ότι για το 10% των 12χρονων μαθητών η αλλαγή σχολείου αποτελεί τραυματική εμπειρία (Κάτσικας, 2009) ενώ η ίδια έρευνα δηλώνει ότι υπάρχει έλλειψη ενημέρωσης όσων φοιτούν στη ΣΤ' τάξη πριν αλλάξουν βαθμίδα. Ένας στους δύο μαθητές δηλώνει μη ενημερωμένος. Το 1/3 των μαθητών αναφέρουν ότι οι πρώτες μέρες στο Γυμνάσιο «ήταν δύσκολες και ένιωθαν μοναξιά», 7 στους 10 θεωρούν τα μαθήματα στη ΣΤ' ευκολότερα ενώ 2 στους 3 θεωρούν ότι τα μαθήματα του γυμνασίου δεν αποτελούν συνέχεια του δημοτικού και δυσκολεύονται τόσο στα μαθήματα όσο και με τους καθηγητές (Κάτσικας, 2009). Έρευνα του εξωτερικού έχει δείξει ότι το 40% των παιδιών έχουν μειωμένα κίνητρα και δεν έχουν καμία πρόοδο κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους μετά τη μετάβαση. Άλλη έρευνα δείχνει ότι τα παιδιά που έχουν σταθερή πρόοδο στο δημοτικό στην πραγματικότητα έχουν πίσω-γυρίσματα κατά τον πρώτο χρόνο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Κάποιοι από τους λόγους που αναφέρονται σε αυτή την κατάσταση περιλαμβάνουν τη μη συνέχιση στο αναλυτικό πρόγραμμα από το δημοτικό στο γυμνάσιο και την έλλειψη πληροφόρησης κατά το πέρασμα ανάμεσα στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης όσον αφορά στις ικανότητες των μαθητών και στα επιτεύγματα που έχουν.

Ιδιαίτερη επιβάρυνση σε αυτό το πλαίσιο, έχουν οι νέοι από άλλες ξένες χώρες που καλούνται να λειτουργήσουν σε δίγλωσσο περιβάλλον (γλώσσα χώρας φιλοξενίας και γλώσσα προέλευσης) και στις απαιτήσεις του, όπου για τους ίδιους η δυσκολία στη μάθηση είναι διπλάσια από τα συνομήλικα παιδιά που ομιλούν και κατέχουν τη γλώσσα που διάσκεται και στο σχολείο (Cummins, 1981; Hakuta, 1986).

Ωστόσο και οι μαθητές που είναι πιο «χαρισματικοί» και ενδιαφέρονται για τη μάθηση συχνά είναι το ίδιο ευάλωτοι, όπως και οι μαθητές που βιώνουν συναισθηματικές, γνωστικές ή κοινωνικές δυσκολίες. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, είναι ευάλωτοι καθώς βιολογικοί, και πολιτισμικοί παράγοντες τους επηρεάζουν και εκφράζονται με διαταραχές στη διάθεση, απόρριψη από τους ομοτίμους, πιθανότητα διακοπής από τη μέση εκπαίδευση, επιθετικότητα, εναντιωματική στάση, απομόνωση, επικίνδυνη συμπεριφορά και περιορισμένη επίβλεψη, σύγκρουση με γονείς και κάθε μορφής εξουσίας. Σχετικές έρευνες δείχνουν ότι αυτές οι μεταβάσεις, συνήθως, σχετίζονται με: α) χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση (Felner, Primavera & Cauce, 1981; Levine, Wesolowski & Corbet, 1966; Schaller, 1978), β) αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς στην τάξη (Kemme, 1971), γ) μεγάλο άγχος και αγωνία σχετικά με το αν θα κερδίσουν την αποδοχή από συνομήλικους και αν θα μπορέσουν να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις (Levine, 1966; Rakieten, 1961), δ) αυξημένη πιθανότητα δυσπροσαρμογής λόγω του ότι ο/η έφηβος νιώθει ευάλωτος/η αυτήν την περίοδο (Felner et al, 1982) με δείκτες μετρησης το υψηλό ποσοστό απουσιών και τους χαμηλούς βαθμούς, οι οποίοι αποτελούν πολύ σημαντικούς παράγοντες επικινδυνότητας για σχολική αποτυχία και διακοπή από το σχολείο (U.S. Department of Health, Education and Welfare, 1975).

Ο συνδυασμός των μη ρεαλιστικών προσδοκιών από το οικογενειακό και εκπαιδευτικό σύστημα, με την έλλειψη γονικής επίβλεψης και την απουσία υποστηρικτικού κοινωνικού δικτύου

μπορεί συχνά να οδηγήσει το παιδί στην αποδέσμευσή του από την εκπαιδευτική κοινότητα και από τη μοναδική διαδικασία κοινωνικοποίησης και προσωπικής εξέλιξης.

Από την άλλη, ο πειραματισμός και η έναρξη της χρήσης αλκοόλ, καπνού και άλλων εξαρτησιογόνων ουσιών είναι σύνηθες φαινόμενο στην εφηβεία και αποτέλεσμα συνδυασμού γνωστικών, συμπεριφοριστικών, κοινωνικών, ατομικών και αναπτυξιακών παραγόντων (Blum & Richards, 1979; Braucht, et al. 1973; Jessor, 1976; Millman & Botvin, 1983). Αν παρατηρήσουμε τους παράγοντες επικινδυνότητας για χρήση ουσιών σε συνδυασμό με τη μετάβαση από το δημοτικό στο γυμνάσιο θα δούμε ότι υπάρχει άμεση σύνδεση με: α) την **πρώωρη διακοπή του σχολείου** (Botvin et al, 1995; Gardner, Green & Marcus, 1994; Preventing, 1994; Lerner, 1997; Mensch & Kandel, 1988; Jessor & Jessor, 1977), β) τις **μεταβάσεις στις βαθμίδες εκπαίδευσης** (Felner, 1981), γ) την **έλλειψη εμπλοκής των μαθητών σε σχολικές δραστηριότητες** (Benson, 1993), δ) την **χαμηλή σύνδεση και δέσμευση με το σχολείο** (Abbott, O' Donell, Hawkins & Catalano, 1998; Lerner, 1997; Gardner, Green & Marcus, 1994; Preventing, 1994; Felner, 1981), ε) το **ανασφαλές, αρνητικό σχολικό κλίμα και τις ασαφείς πολιτικές** (Felner, 1982; Hawkins & Catalano 1992), στ) τις **αρνητικές προσδοκίες από τους δασκάλους** («το σχολείο είναι σκληρό», «δεν θα μάθεις ποτέ», «είσαι αργόστροφος») (Felner, 1982) και ζ) τις **συνεχείς σχολικές αποτυχίες** (χαμηλή επίδοση, μειωμένη παρακολούθηση, συχνές απουσίες, αποβολές) (Jessor 1976; Block et al, 1988; Gardner, Green & Marcus, 1994; Preventing, 1994; Lerner, 1997). Επίσης, εκτενή στοιχεία αναφέρουν ότι η χαμηλή δέσμευση στο σχολείο και η έλλειψη σχολικής επιτυχίας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού είναι ισχυροί και σταθεροί δείκτες πρόβλεψης για σοβαρά προβλήματα υγείας και συμπεριφοράς στα παιδιά (Hawkins, Catalano & Miller, 1992; Mrazek & Haggerty 1994; Maguin & Loebel, 1996).

Στις προκλήσεις και στις μεταβολές αυτής της περιόδου, στους παράγοντες επικινδυνότητας αλλά και προστασίας, το παρόν πρόγραμμα πρόληψης προσπαθεί με στρατηγικές και ενέργειες που ενσωματώνει, να σταθεί κοντά στους εφήβους κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου ζωής, να τους στηρίζει, να τους ενδυναμώσει και να τους συνδεύσει κατά την εξελικτική τους πορεία τόσο στη διαδικασία αποφάσεων και τρόπου ζωής όσο και προσαρμογής στο περιβάλλον στο οποίο καθημερινά μεγαλώνουν και από το οποίο επηρεάζονται. Βασικότεροι πυρήνες σε αυτό το περιβάλλον αποτελούν η οικογένεια και το σχολείο ενώ ακολουθούν οι ομάδιμοι.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ

Λαμβάνοντας υπόψη ότι η διαδικασία της μετάβασης ενέχει **αλλαγές, αποχωρισμό και πένθος, προσαρμογή** (απαιτείται η οικοδόμηση ενός νέου ρεπερτορίου συμπεριφορών) και **μετασχηματισμό της αυτό-εικόνας** (ιδιαίτερα στην πρώτη εφηβεία το άτομο αναζητά μια ταυτότητα «ποιος πραγματικά είναι και ποιο είναι το νόημα στη ζωή του;») που αλληλεπιδρούν με τη σχολική ζωή αλλά και με τον τρόπο ζωής της οικογένειας, στο πρόγραμμα ακολουθείται ένας συνδυασμός μοντέλων και προσεγγίσεων. Περιλαμβάνονται στοιχεία από τα μοντέλα κοινωνικής οικολογίας (επιφρονί ομοτίμων, σχολικοί δεσμοί, αυτό-αποτελεσματικότητα και δουλειά με το σχολείο και την οικογένεια), προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (ενίσχυση της οικογένειας, προσωπική αλλαγή, ατομική συμβουλευτική παιδιών και γονέων, εκπαίδευση δεξιοτήτων), ψυχοδυναμικής,

γνωστικό-συμπεριφοριστικής και οικοσυστηματικής προσέγγισης, κοινοτικής εργασίας (έγκαιρη παρέμβαση, παραπομπή και δικτύωση με υπηρεσίες, εθελοντές), εναλλακτικών μορφών μάθησης και καθοδηγούμενων δραστηριοτήτων ψυχαγωγίας.

Η παρέμβαση υλοποιήθηκε σε δημόσια σχολεία στο κέντρο της πρωτεύουσας που είναι αντιπροσωπευτικά στην εγγραφή μαθητών από διάφορες εθνικότητες και που οι πληθυσμοί τους βιώνουν έντονα περιβαλλοντικά, κοινωνικά και οικονομικά προβλήματα. Η διάρκεια της παρέμβασης κυμαίνεται από 3-5 χρόνια, ενώ το πεδίο δράσης της είναι εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας, με συμμετέχοντες μαθητές δημοτικού και μέσης εκπαίδευσης, γονείς, αδέλφια καθώς και εκπαιδευτικούς των παιδιών.

Οι στρατηγικές που ακολουθήθηκαν στη διάρκεια της παρέμβασης ήταν:

- Εκπαίδευση του διδακτικού προσωπικού των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου στο θέμα της μετάβασης από τη μια βαθμίδα εκπαίδευσης στην άλλη.
- Συνεργασία με τον καθορισμένο συντονιστή-δάσκαλο μετάβασης προκειμένου να προγραμματιστούν συναντήσεις με την ομάδα των παιδιών που βρίσκονται σε αυτό το στάδιο.
- Εκπαιδευτικά εργαστήρια με τους μαθητές της ΣΤ' τάξης.
- Ατομικές συναντήσεις συμβουλευτικής (ξεχωριστά με τα παιδιά/εφήβους και ξεχωριστά με γονείς).
- Ενημερωτικές-επιμορφωτικές συναντήσεις με τους γονείς των μαθητών της ΣΤ' τάξης.
- Εξατομικευμένη παρέμβαση σε οικογένειες με πολυσύνθετα προβλήματα που επηρεάζουν την ομαλή ανάπτυξη του παιδιού.
- Επισκέψεις στο γυμνάσιο που θα πάνε οι μαθητές την επόμενη χρονιά.
- Υποστηρικτική σχέση με έναν ενήλικα που φροντίζει και λειτουργεί ως μέντορας συμπληρωματικά στο ρόλο του γονιού.
- Υποστηρικτική ομάδα ομοτίμων με προσανατολισμό να λειτουργήσει ως ομάδα αυτοβοήθειας για τα παιδιά και τους νέους που βρίσκονται στο στάδιο της πρώτης εφηβείας και ανάμεσα στις δυο βαθμίδες εκπαίδευσης.
- Ενισχυτική εξατομικευμένη διδασκαλία κυρίως για την ελληνική γλώσσα.
- Αξιοποίηση εθελοντών από την κοινότητα.
- Συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των δυο βαθμίδων εκπαίδευσης.
- Καθοδηγούμενες δραστηριότητες ψυχαγωγίας.
- Συμπλήρωση ερωτηματολογίων και αξιολόγηση.

Αναλυτικότερα, οι στρατηγικές που αναπτύχθηκαν διαχωρίζονται σε αυτές που συμβαίνουν εντός της σχολικής κοινότητας και σε αυτές που συμβαίνουν έξω από το πλαίσιο της. Εντός της σχολικής κοινότητας τα υποσυστήματα στα οποία απευθύνεται είναι α) το σχολείο-τάξη, το οποίο είναι το κύριο μέρος του παραγωγικού έργου του σχολείου, όπου οι μαθητές εκπαιδεύονται και κοινωνικοποιούνται (η παρέμβαση αφορά σε πρόγραμμα δομημένων δραστηριοτήτων) και β) το διοικητικό-εκπαιδευτικό προσωπικό, δηλαδή τους Διευθυντές, τους Εκπαιδευτικούς, τον Σχολικό σύμβουλο, τους Υπεύθυνους Αγωγής Υγείας.

ΣΤΑΔΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ

Το πρώτο στάδιο αφορά στη διερεύνηση των αναγκών μαθητών, γονέων και εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στους **μαθητές** διερευνώνται οι συνθήκες ζωής στην περιοχή που διαμένουν, ιδιαίτερες ανάγκες και δυσκολίες, η σχολική επίδοση, οι φίλοι, η έννοια της αποδοχής, οι σχέσεις, το κοινωνικό δίκτυο, η αυτογνωσία, η αυτό-εικόνα, η αυτό-αποτελεσματικότητα και οι εμπειρίες επιτυχίας.

Όσον αφορά στους **γονείς** διερευνώνται η κινητοποίηση-ενεργοποίηση σχετικά με το τι γνωρίζουν για την πρόληψη και το μεταβατικό στάδιο ζωής που βιώνουν τα παιδιά τους, οι ανάγκες και οι δυσκολίες τους, οι συνθήκες της ζωής τους και το κοινωνικό τους δίκτυο. Τέλος, όσον αφορά στους **δασκάλους-καθηγητές** θέματα όπως η κινητοποίηση-ενεργοποίηση σχετικά με την προετοιμασία των μαθητών για τις αλλαγές της περιόδου που βιώνουν, ανάγκες και δυσκολίες και ζητήματα επικοινωνίας.

Το πρόγραμμα παρέμβασης υλοποιείται στην τελευταία τάξη του δημοτικού (ΣΤ' Τάξη) με δομημένες ομαδικές συναντήσεις εντός τάξης και ατομικές συναντήσεις συμβουλευτικής και έχει συνολική διάρκεια 7-8 μήνες.

Στόχος του προγράμματος είναι: α) να ενδυναμώσει τους μαθητές σε δεξιότητες αλλά και κοινωνικούς δεσμούς, β) να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν κατά την περίοδο της εξελικτικής τους ωριμότητας, γ) να τους παρακολουθήσει στις βαθμίδες εκπαίδευσης και να διατηρήσει την ομάδα υποστήριξης, δ) να αλλάξει την κουλτούρα και το κλίμα στη σχολική τάξη ώστε να είναι λιγότερο απειλητική και δυσβάσταχτη η περίοδος προετοιμασίας για τις αλλαγές που επίκεινται, ε) να στηρίξει και να τους συμβουλεύσει σε προσωπικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν και στ) να προετοιμάσει τους μαθητές για τις δομικές αλλαγές που θα αντιμετωπίσουν κατά τη μετάβαση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το πρόγραμμα διακρίνεται σε **8 άξονες**: 1) έναρξη-γνωριμία-διερεύνηση προκειμένου να χτιστεί η εξοικείωση και η ενεργή συμμετοχή όλων 2) αναγνώριση της αυτό-ενημερότητας και ενδυνάμωση της αυτογνωσίας και αυτό-εικόνας των μαθητών 3) λήψη αποφάσεων 4) προσωπικός έλεγχος/αυτό-πειθαρχία 5) διαπροσωπική επικοινωνία 6) συνεργασία και ομαδικότητα ώστε να δημιουργηθούν «μικρότερες κοινότητες» μέσα στο μεγάλο σχολείο 7) μηχανισμοί αυτό-προστασίας και 8) αποχαιρετισμός μιας φάσης και προοπτική μετάβασης σε άλλη.

Για κάθε έναν από τους 8 άξονες χρειάστηκε περίπου ένας μήνας εφαρμογής στην τάξη. Κάθε συνάπτηση είχε διάρκεια 90' (μια φορά την εβδομάδα) στο πλαίσιο του αναλυτικού ωρολόγιου προγράμματος και της αγωγής υγείας.

Κατά την επεξεργασία του θέματος της μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο, οι προσδοκίες των μαθητών αφορούσαν γνωριμίες -σχέσεις -φιλίες με ομοτίμους και καθηγητές, μαθήματα και εξετάσεις, τις νέες προκλήσεις που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν όπως το κάπνισμα και τα ναρκωτικά ή άγνοια.

Παράλληλα, οι μαθητές εξέφρασαν ένα εύρος αντιφατικών και συγκρουόμενων συναισθημάτων, όπως ενθουσιασμό για το «καινούργιο ξεκίνημα», φόβους για τις προκλήσεις, ικανοποίηση, υπερηφάνεια, ανακούφιση που κατάφεραν να ολοκληρώσουν μια βασική βαθμίδα εκπαίδευσης, ευχαρίστηση που μεγαλώνουν, αγωνία για τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους μεγαλύτερους μαθητές και τους καθηγητές, αλ-

λά και την ανταπόκριση στις καινούργιες απαιτήσεις, λύπη/θλίψη γιατί αφήνουν το δημοτικό σχολείο (θα χάσουν δασκάλους και συμμαθητές που γνώρισαν και τη στήριξη που δέχτηκαν αλλά και την ανεμελιά της ηλικίας), άγχος και ανασφάλεια γιατί αφήνουν ένα γνώριμο και οικείο περιβάλλον για ένα άγνωστο αλλά και πιθανή ανημποριά και ανυπομονησία.

Η εμπλοκή των γονέων των μαθητών της τάξης περιλαμβάνει: α) **ομαδικές μηνιαίες συναντήσεις** με εκπαιδευτικό χαρακτήρα (εστίαση στη θετική ανάπτυξη της αυτό-εικόνας και αυτό-εκτίμησης του παιδιού, των δεξιοτήτων επικοινωνίας μέσα στην οικογένεια, των ορίων/κανόνων και της πειθαρχίας του παιδιού, των εξελικτικών του αλλαγών κατά τη μεταβατική περίοδο), β) **υποστήριξη και συμβουλευτική** για τη διαχείριση προβλημάτων που αντιμετωπίζει η οικογένεια και γ) γνωριμία και δικτύωση της οικογένειας με υπηρεσίες που ανταποκρίνονται στις δυσκολίες της.

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού της τάξης επιτεύχθηκε με τη σταθερή συνεργασία. Η δέσμευση και η σταθερή συμμετοχή ήταν απαραίτητη στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του προγράμματος στην τάξη. Κατά την εξέλιξη του προγράμματος, ορισμένοι εκπαιδευτικοί επέλεξαν εθελοντικά να ενταχθούν και στις μηνιαίες συναντήσεις του κοινωνικού υποστηρικτικού δικτύου που δημιουργείται από την «πυρήνική ομάδα παιδιών».

Οι παρεμβάσεις εκτός σχολικής κοινότητας αφορούσαν στα παιδιά της περιόδης και έκτης τάξης του δημοτικού σχολείου, καθώς και των τριών πρώτων τάξεων του γυμνασίου και η συνολική τους διάρκεια κυμαίνονταν από 12-36 μήνες. Η ομάδα αποτελούνταν από παιδιά και εφήβους ηλικίας 11-15 χρονών και συμμετείχαν σε αυτήν όχι μόνο οσοι αρχικά ξεκίνησαν το πρόγραμμα κατά την περίοδο του δημοτικού αλλά και συμμαθητές ή φίλοι ή συγγενείς ή άλλοι νέοι του περιβάλλοντός τους που επιθυμούσαν στην πορεία του να ενταχθούν. Η ενδιάμεση ομάδα περιελάμβανε τους γονείς και τους καθηγητές τους στα γυμνάσια.

ΣΤΟΧΟΙ

- Δημιουργία «πυρήνων» μαθητών που βρίσκονται στη μετάβαση ώστε να παραμένουν μαζί κατά τη διάρκεια αυτού του σταδίου
- Υποστήριξη και οριοθέτηση των νέων εφήβων σχετικά με τις ψυχολογικές τους διακυμάνσεις και τις καινούργιες κοινωνικές σχέσεις που ανοίγονται
- Δημιουργία υποστηρικτικής διασκαλίας για τους μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή ανταπόκριση στις απαιτήσεις του σχολικού προγράμματος εκπαίδευσης
- Ενθάρρυνση της οικογένειας να δημιουργήσει και να διατηρήσει σχέση επικοινωνίας και συνεργασίας με το σχολείο
- Διασύνδεση της οικογένειας με δομές της κοινότητας, κατάλληλες για τη βοήθεια στις δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια

Στις στρατηγικές του προγράμματος εντάσσονται: 1) **Ομάδα-δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, η οποία λειτουργεί** ως ομάδα θετικής κοινωνικής ένταξης και αποδοχής, στην οποία αναμειγνύονται παιδιά που υπολείπονται δεξιοτήτων, θετικής αναγνώρισης και δημοτικότητας, με παιδιά που είναι κοινωνικά και γνωστικά επαρκή, παιδιά από μη ευνοημένη

να σπιτικά με παιδιά από ευνοημένα σπιτικά. Η ομάδα των συνομηλίκων έρχεται να καλύψει την ανάγκη του εφήβου να υποστηριχτεί και να ανήκει κάπου, να επιτελέσει το ρόλο του συμπληρωματικού Εγώ, να συμπληρώσει την κοινωνικοποίηση και την αλληλεπίδραση των νέων. Επιτελεί το ρόλο του «κυματοθραύστη» στις προκλήσεις της ανάπτυξης και του νέου περιβάλλοντος και απαιτήσεων, τη σύγχυση και τον κλονισμό της ταυτότητας και την αιάδυση της σεξουαλικότητας. Μέσα στην ομάδα το παιδί αναγνωρίζεται, μοιράζεται κοινές εμπειρίες και αισθάνεται ότι ανήκει κάπου. Η ένταξη του εφήβου στην ομάδα συνομηλίκων θεωρείται σημαντικός προστατευτικός παράγοντας για την αποτροπή ανάπτυξης ψυχοπαθολογίας (Τσιάντης, 1998). Στο πρόγραμμα παρέμβασης περιλαμβάνονται: α) ομαδικές και ατομικές συναντήσεις με τη «μικρή κοινότητα», την πυρηνική ομάδα που έχει δημιουργηθεί από το δημοτικό σχολείο-την ομάδα των παλαιών συμμαθητών στο δημοτικό σχολείο- αλλά και νων συμμαθητών στο γυμνάσιο, όπου τα παιδιά συζητούν και επεξεργάζονται θέματα που αφορούν στην ηλικία και στις ανάγκες της, αλληλο-υποστηρίζονται και βρίσκουν μια πιο φιλική αντιμετώπιση και κατανόηση, β) κοινές δραστηριότητες ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης σε δεξιότητες (αντίστασης, επίλυσης προβλημάτων, αυτό-αποτελεσματικότητας, διαχείρισης συναίσθημάτων, κυρίως του άγχους, καθώς και περιστατικών βίας και ρατσισμού), γ) κοινές συναντήσεις-δραστηριότητες και με τους γονείς, τους εθελοντές και τους εκπαιδευτικούς που συμμετέχουν στο πρόγραμμα ώστε να ενισχύεται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και σχέση.

Οι συναντήσεις γίνονται συστηματικά και σταθερά όλο το χρόνο (1 μηνιαία συνάντηση, διάρκειας 3 ωρών και 2 μηνιαίες συναντήσεις το δεύτερο έτος) σε χώρο που παραχωρείται από υπηρεσία στην τοπική τους κοινότητα. Για το έτος 2009 πραγματοποιήθηκαν 9 συναντήσεις.

Στη συγκεκριμένη ομάδα-δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης εντάσσονται όσοι νέοι βρίσκονται στο πρόγραμμα αλλά και όσοι επιθυμούν να ενταχθούν στην πορεία, κυρίως κατόπιν συζήτησης-πρόσκλησης από μέλος της ομάδας, ώστε να διευρύνεται διαρκώς το κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο των παιδιών μέσα από ομοτίμους με τους οποίους καθημερινά αλληλεπιδρούν ή επηρεάζονται. Πέραν των ζητημάτων που αφορούν σε δυσκολίες της περιόδου που βρίσκονται (π.χ. άγχος των εξετάσεων, προσβλητική στάση καθηγητών και ομότιμων, απογοητεύσεις από τον εαυτό και το περιβάλλον), οι νέοι ενθαρρύνονται να γνωρίσουν και να αναγνωρίσουν καλύτερα τον εαυτό τους, τις δυνατότητές τους, να βελτιώσουν τη δέσμευση τους στην εκπαίδευση και να ενδιαφέρονται για τους συμμαθητές τους και για τα όσα τους συμβαίνουν εντός και εκτός σχολείου.

Ενισχυτική διδασκαλία κυρίως ελληνικής γλώσσας και καλοκαιρινό πρόγραμμα μαθημάτων
Το πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας αντιμετωπίζει τις μαθησιακές προκλήσεις και προβλήματα των παιδιών που έχουν σημαντικές δυσκολίες στη σχολική τους επίδοση. Προσπαθεί να καλύψει σοβαρά γνωστικά κενά που εντοπίζονται σε διάφορα θεματικά αντικείμενα και κυρίως στα βασικά μαθήματα της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών και μετέπειτα της αρχαίας ελληνικής γλώσσας, με στόχο να κερδίσουν οι μαθητές την αυτοπεποίθηση και την ανεξαρτησία τους στο διάβασμα. Έμφαση δίνεται στο να δοθούν οι κατάλληλες ευκαιρίες για να πετύχουν στο σχολείο όσοι μαθητές (δημοτικού ή γυμνασίου) έχουν εκφράσει οι ίδιοι ή οι σημαντικοί τους ενήλικες (γονείς, εκπαιδευτικός) ότι αναγνωρίζουν προβλήματα απόδοσής τους στο σχολείο, χαρακτηρίζονται από χαμηλή βαθμολογία και άρνηση παρακολούθησης. Το πρόγραμμα εστιάζει στη βελτίωση της γνώσης και

αντίληψης όσον αφορά στα κύρια μαθήματα του σχολείου (γλώσσα-φιλολογικά και μαθηματικά) και στην εισαγωγή στρατηγικών μελέτης των μαθημάτων. Τα μαθήματα προσφέρονται σε εξατομικευμένη βάση – ατομική διδασκαλία- αλλά σταδιακά και ευέλικτα (ανάλογα με την εξέλιξη των παιδιών στη γνώση και στη μεταξύ τους συμπεριφορά) τα παιδιά περνούν στην ομαδική και συνεργατική διδασκαλία και αλληλεπιδραστική μάθηση. Οι συναντήσεις ενισχυτικής διδασκαλίας συνεχίζονται και την καλοκαιρινή περίοδο, που δεν λειτουργούν τα σχολεία, προκειμένου να καλυφθούν τα γνωστικά κενά και να γεφυρωθεί η ύλη ή να υποστηριχτεί ο μαθητής που έχει να επαναλάβει εξετάσεις το Σεπτέμβριο. Το 2009 καλύφθηκαν 240 ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας οι οποίες πραγματοποιούνται από εθελοντές-εκπαιδευτικούς και ευαισθητοποιημένους πολίτες που κατέχουν το γνωστικό αντικείμενο και έχουν την ικανότητα δημιουργίας καλής επικοινωνίας και σχέσης με τα παιδιά. Τα μαθήματα φιλοξενούνται σε υποδομή υπηρεσίας που λειτουργεί στη γειτονιά τους (Φοιτητική Εστία Αθήνας & Οργανισμός Νεολαίας και Άθλησης).

Οι συμμετέχοντες προέρχονται από το σύνολο του σχολικού πληθυσμού χωρίς διακρίσεις σε ηλικία και κουλτούρα. Εντάσσονται στην ενισχυτική διδασκαλία κατόπιν εξατομικευμένης συνάντησης και συναίνεσης των γονιών τους, έχοντας ως προϋπόθεση την πλήρη συμμετοχή του παιδιού σε όλες τις δράσεις του προγράμματος που παρέχονται δωρεάν. Οι συμμετέχοντες προέρχονται στην πλειοψηφία τους είτε από κάλεσμα-πρόσκληση από τους ίδιους τους συμμαθητές τους που ήδη συμμετέχουν στο πρόγραμμα είτε από παραπομπή από τους καθηγητές τους στο γυμνάσιο, οι οποίοι έχουν ενημερωθεί για το πρόγραμμα απευθείας από τους γονείς και τους επαγγελματίες του προγράμματος. Παιδιά που συμμετίχαν από την αρχή στο πρόγραμμα αναγνώρισαν την ανάγκη τους για βοήθεια και έφεραν αρχικά, τους γονείς τους και στη συνέχεια τους συμμαθητές τους από το Γυμνάσιο, που δυσκολεύονταν στο σχολείο αλλά αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς. Όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν κάποια «τον έφερα μήπως βοηθηθεί και αλλάξει».

Εμπλοκή των γονέων των μαθητών

Η γονική εμπλοκή, συγκατάθεση και συνεργασία είναι απαραίτητη για τη συμμετοχή των παιδιών τόσο στο δίκτυο της ομάδας ομοτίμων όσο και στην ενισχυτική διδασκαλία αλλά και σε ολόκληρο το πρόγραμμα, ιδιαίτερα δε, για τις δράσεις εκτός σχολείου. Τηρείται σταθερή και συστηματική επικοινωνία (προφορική, γραπτή, τηλεφωνική, ατομική και ομαδική) με τους γονείς και αλληλοενημέρωση για την πορεία των παιδιών στο σπίτι, τις απαιτήσεις και τις ευθύνες τους ως προς το σχολείο και το πρόγραμμα. Η ελάχιστη ή σχεδόν καθόλου γνώση της ελληνικής γλώσσας από μετανάστες γονείς καθιστά δύσκολη την επικοινωνία των γονιών με πρόσωπα και θεσμούς με τους οποίους ήταν απαραίτητο να συνεργαστούν (σχολείο, υπηρεσίες της κοινότητας, εθελοντές) με αποτέλεσμα τα στελέχη πρόληψης να κληθούν να επιτελέσουν το μέσον επικοινωνίας και στήριξης της συνεργασίας.

Παρέχεται συμβούλευτική στους γονείς για την ενθάρρυνση της θετικής συμπεριφοράς των παιδιών τους και την τήρηση βασικών αρχών και κανόνων που αφορούν κυρίως στη σχολική επίδοση και δέσμευσή τους αλλά και στην υγεία τους.

Πραγματοποιείται σε συνεννόηση και συναίνεση παραπομπή των γονέων σε κατάλληλη υπηρεσία της κοινότητας για την αντιμετώπιση άλλων δυσκολιών και προβλημάτων που αντιμετωπίζει η οικογένεια (π.χ. μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού, διαταραχή συμπεριφοράς, εκμάθηση ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες κλπ).

Η επικοινωνία και συνεργασία με τους Διευθυντές και το εκπαιδευτικό προσωπικό των γυμνασίων στα οποία εγγράφονται τα παιδιά είναι συστηματική με στόχο την αλληλενημέρωση, την παρακολούθηση των μαθητών στη σχολική τους επίδοση, τη δέσμευση και συμπεριφορά τους και τη σταδιακή δικτύωση του σχολείου με κατάλληλες υπηρεσίες ανάλογες με τις ανάγκες του.

Η δουλειά με την ευρύτερη τοπική κοινότητα περιλαμβάνει:

- **Διερεύνηση και αναγνώριση των υπηρεσιών της κοινότητας** που μπορούν να βοηθήσουν στις ανάγκες του προγράμματος και των πληθυσμών του (υπηρεσίες διάγνωσης και αποκατάστασης μαθησιακών και συμπεριφοριστικών δυσκολιών, υπηρεσίες μεταναστών πολιτών).
- **Εθελοντές:** κινητοποίηση, επιστράτευση, ανάγκες και δυσκολίες τους, επικοινωνία και εκπαίδευση. Απαραίτητη η υψηλή κινητοποίηση και δέσμευσή τους. Η ομάδα των εθελοντών συναντάται ανά δυο μήνες περίπου για να συζητά θέματα που προκύπτουν από την εφαρμογή και τη δική τους συμμετοχή στην παρέμβαση. Διακρίνονται και λειτουργούν σε τρία επίπεδα:
 - Διδασκαλία-εκπαίδευση των παιδιών με όσο το δυνατόν δημιουργικότερες προσεγγίσεις μάθησης και βοήθεια σε σχολικές εργασίες
 - Οργάνωση και υλοποίηση δραστηριοτήτων εναλλακτικών μορφών ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης
 - Θετικά μοντέλα στο κοινωνικό υποστηρικτικό δίκτυο των νέων. Δηλαδή, μέσα από άτυπες διαδικασίες παίρνουν υπευθυνότητες για τις ενέργειες τους και επιδεικνύουν θετικό χαρακτήρα, αξίες και στάση ζωής. Μαθαίνουν τους νέους μέσα από λεκτική και μη λεκτική διδασκαλία.
- **Επαγγελματίες** δομών της κοινότητας προκειμένου να ενημερωθούν σχετικά και να υπάρξει σταδιακή συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια και τις υπηρεσίες για τον άνθρωπο. Περιλαμβάνει την υποστήριξη της κοινότητας ως προς τον πληθυσμό στόχο, η οποία μπορεί να συμβάλει με την αξιοποίηση πηγών της π.χ. κτήρια, εθελοντές, επιπρόσθετες υπηρεσίες, εναλλακτικές μορφές ψυχαγωγίας και εκπαίδευσης. Επιτόπιες επισκέψεις, προφορικές και έγγραφες επαφές με επαγγελματίες προκειμένου να αρχίσει να δημιουργείται μια γέφυρα επικοινωνίας και συνεργασίας.

Ομάδα νέων υψηλού κινδύνου

Στην ομάδα αυτή εντάσσονται παιδιά και έφηβοι που προέρχονται μέσα από τις δράσεις της καθολικής πρόληψης και παρουσιάζουν, εμφανώς, περισσότερους παράγοντες επικινδυνότητας που συνδέονται με τη χρήση ουσιών (προβληματική σχολική παρακολούθηση, μονογονεϊκή οικογένεια, γονική παραμέληση, συναναστροφή με συμμορίες, χρήση νόμιμων ουσιών). Παρέχονται τακτικές εβδομαδιαίες διώρες συναντήσεις της ομάδας αλλά και ατομική συμβουλευτική, όταν χρειάζεται. Φιλοξενούνται σε δομή υπηρεσίας της τοπικής τους κοινότητας (Οργανισμός Νεολαίας και Αθλησης).

Εναλλακτικές δραστηριότητες ψυχαγωγίας και διασκέδασης

Στην περιοχή της παρέμβασης υπάρχουν παιδιά και έφηβοι που λόγω των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων βιώνουν το χρόνο που έχουν εκτός σχολείου και των υποχρεώσεών τους στην οικογένεια και στο σχολείο, ανούσια, χωρίς πλαίσιο και ποιοτικά ερεθίσματα. Με στόχο την καλύτερη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου τους ώστε να διασκεδάζουν και να ψυχαγωγούνται αλλά και για να έρχονται αντιμέτωποι με την πρόκληση και το δημιουργικό τρόπο μάθησης του εαυτού και των σχέσεων έχουν σχεδιαστεί δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μουσικές και θεατρικές παραστάσεις, αξιοποίηση της νέας τεχνολογίας, επισκέψεις σε χώρους πολιτισμού, εκδρομές με τους ομοτίμους και θετικά πρότυπα ενηλίκων.

Επόμενα βήματα στο σχέδιο εφαρμογής: Η αξιολόγηση, ο επαγγελματικός προσανατολισμός, η διερεύνηση υποτροφιών, η εκπαίδευση στη διαχείριση θυμού, η αντιμετώπιση της χρήσης νόμιμων ουσιών (τσιγάρο, αλκοόλ), το πλάνο ανταπόκρισης σε κρίση, οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται (σχεδιάζονται και εφαρμόζονται) από τους ίδιους τους εφήβους.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Τα πεδία αξιολόγησης και αποτίμησης της αποτελεσματικότητας είναι: α) η παρακολούθηση της εκπαιδευτικής-σχολικής πορείας, β) η συμμετοχή και η δέσμευση του εκπαιδευτικού, γ) η εμπλοκή της οικογένειας, δ) η πρόληψη συμπεριφορών ψυχικής και κοινωνικής υγείας (κατάχρηση ουσιών, βία), ε) η ανάπτυξη δεξιοτήτων των νέων, στ) τα κοινωνικά δίκτυα και ζ) οι συνεργασίες με άλλες υπηρεσίες

ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΥΛΛΟΓΗΣ

1. Παρατήρηση (πρακτικά από τις συναντήσεις, έντυπα συγκατάθεσης γονέων, βαθμολογίες μαθητών)
2. Ερωτηματολόγια (διερεύνησης, αξιολόγησης αποτελέσματος)
3. Ημερολόγια
4. Ομαδικά εστιασμένη συνέντευξη: 3 ομαδικά εστιασμένες συνεντεύξεις: 1) στους μαθητές 11-15 χρονών, 2) στους γονείς των μαθητών, 3) στους δασκάλους της ΣΤ' τάξης και στους εθελοντές-εκπαιδευτικούς της δράσης ενισχυτικής διδασκαλίας εκτός σχολείου.

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κατά την εφαρμογή του προγράμματος σε μαθητές της ΣΤ' τάξης δημοτικού (2 σχολικά έτη) διαπιστώθηκαν τα εξής:

- Η διαφορετικότητα της τάξης (ηλικιακές και πολιτισμικές διαφορές).
- Η επιβάρυνση στην ήδη υπάρχουσα χαμηλή αυτοαντίληψη/αυτοπεποίθηση από τη χαμηλή σχολική επίδοση. Η αποτυχία από το χαμηλό επίπεδο κατανόησης της ελ-

ληνικής γλώσσας, για τους μετανάστες μαθητές, που παρότι φοιτούσαν στην ΣΤ' τάξη δεν την είχαν μάθει επαρκώς, έφερνε μόνο εμπειρίες ματαιώσης στο διάβασμα αλλά και στην προφορική του διάσταση μιας και η ανασφάλειά τους δεν αφορούσε μόνο το αν θα το πουν σωστά αλλά και το πώς θα το πουν ώστε να γίνει κατανοητό. Η πλειοψηφία δεν είχε ευκαιρίες για να πετύχει.

- *Μη εμπλοκή του Συλλόγου Εκπαιδευτικών* (απροθυμία για ενεργή συμμετοχή).
- Διαβίωση σε μια αποδυναμωμένη περιοχή που είναι τόπος διαμονής πολλών μεταναστευτικών πληθυσμών, φτωχές συνοικίες με ρατσιστικές συγκρούσεις και εγκληματικότητα όπως συχνά αναφέρονται.
- Απουσία σχέσης επικοινωνίας του σχολείου με τους γονείς και επικριτική στάση από τους εκπαιδευτικούς προς τους γονείς, «ούτε που τους βλέπουμε στο σχολείο, είναι αδιάφοροι».
- Άγνοια της ιστορίας – παρελθόντος του κάθε μετανάστη μαθητή και της οικογένειάς του.
- Περιπτώσεις πρώιμης επιθετικότητας και βίας από τους μαθητές.
- Ακαμψία ή ανυπαρξία ορίων στο σχολικό περιβάλλον.

Αναγνωρίστηκαν παράγοντες άγχους και στους μαθητές και στους σημαντικούς τους ενήλικες τόσο κατά το διάστημα του δημοτικού όσο και του γυμνασίου πάνω στους οποίους δούλεψε η παρέμβαση:

- Οι μαθητές θεωρούν ότι το σχολείο έχει υπερβολικές απαιτήσεις από αυτούς.
- Κάποιοι είχαν πρόσφατα μεταναστεύσει ή μεταπηδήσει από ξενόγλωσσο σχολείο με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ανάγνωσης και γραφής.
- Ήταν αντιμέτωποι με την κοροϊδία, τον αποκλεισμό ή το συναισθηματικό και σωματικό εκφοβισμό από τους συμμαθητές τους.
- Οι προερχόμενοι από φτωχές οικογένειες φοβόντουσαν ότι θα χάσουν την υπόληψη των συμμαθητών τους επειδή είναι διαφορετικοί.
- Δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην επικοινωνία.
- Σοβαρά γνωστικά κενά (πέραν της ανάγνωσης και γραφής: αδυναμία κατανόησης εννοιών, πιθανές μαθησιακές δυσκολίες).
- Ελάχιστα θετικά ερεθίσματα και πρότυπα στη ζωή τους.
- Περιπτώσεις συχνής συναναστροφής με μεγαλύτερες ηλικίες και εμπλοκή σε παραβατικότητα.
- Αρνητικό κλίμα για τη μάθηση. Αρνητικά συναισθήματα και στάση για το σχολείο και τη μάθηση. Πολλοί μαθητές είχαν δύσκολο ξεκίνημα στη σχολική τους ζωή. Αποτέλεσμα: απαξίωση του σχολείου, σχολική άρνηση, αίσθημα αποτυχίας, αυτοκαταστροφή (πρώιμη επιθετικότητα και εμπλοκή σε παραβατικότητα).
- Είχαν την τάση να μη γνωρίζουν το τι είναι ικανοί να κάνουν όχι μόνο σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά και μεταξύ των ομότιμων σχέσεων όσον αφορά στη βοήθεια και αλληλεγγύη αλλά και ως θετικά πρότυπα για άλλους.

- Επικέντρωση της οικογένειας στην καλύτερη επιβίωση– αγώνας για να αποφύγουν τη φτώχεια.
- Ανάθεση στα παιδιά τους ευθυνών δυσανάλογων για την ηλικία τους.
- Απροθυμία των γονέων στην επικοινωνία με υπηρεσίες αλλά και αδυναμία λόγω οικονομικών δυσχερειών.

Το πρόγραμμα επωμίστηκε μέρος της ευθύνης των σημαντικών ενηλίκων των παιδιών που βρίσκονταν στη μετάβαση στο να τα παρακολουθούν και να τα καθοδηγούν σε υγιείς αρχές και στάσεις ώστε να έχει νόημα η προσπάθεια τους στην προσαρμογή τους στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα, αλλά και στις εξελικτικές τους αλλαγές. Λειτουργήσε με ρόλο υποκατάστασης των γονικών προτύπων που θέτουν σταθερά και με συνέπεια όρια στις απρόβλεπτες και έντονες συναισθηματικές και συμπεριφοριστικές τους εκρήξεις και αντέχει την αίσθηση της.

Οι επαγγελματίες και οι εθελοντές που συμμετείχαν χρειάστηκε να επιδείξουν υπομονή, θετική στάση και πίστη στις θετικές δυνάμεις του παιδιού, συντροφικότητα, αποφασιστικότητα, ώστε οι νέοι να προβάλουν την αίσθηση της παντοδυναμίας τους, αλλά και να δεχτούν στήριξη στην ανάγκη τους για αυτονομία και αυτοπροσδιορισμό. Επίσης, απαιτήθηκε σύστημα, επιμονή, οργάνωση, ευελιξία, αγάπη, ενσυναίσθηση και κατανόηση της εξελικτικής φάσης που διανύουν τα παιδιά για να διαλυθούν οι φόβοι, η σχολική άρνηση αλλά και να περάσει σε κάθε μαθητή η αίσθηση της αξιοπρέπειας και της αυτο-αξίας του.

Το κέρδος των επαγγελματιών πρόληψης ήταν ότι βοηθώντας τα παιδιά αυτής της ηλικιακής περιόδου αναγνώρισαν στην πράξη τις περιοχές δυσκολίας του παιδιού.

Πέραν των δυο διαστάσεων της μετάβασης, όπως είχαν αναγνωριστεί από το σχεδιασμό της παρέμβασης, προστέθηκε άλλη μια διάσταση που αφορούσε στους μαθητές που προσπαθούν κατά την ίδια περίοδο ζωής να προσαρμοστούν, παράλληλα κατά τη μετάβασή τους από τη χώρα προέλευσης (Αλβανία, Ρωσία) στη χώρα διαμονής.

Από το σχεδιασμό επιλέχθηκε όλες οι δράσεις να φιλοξενηθούν και να πραγματοποιηθούν στο περιβάλλον της γειτονιάς των συμμετεχόντων μιας και πολλές από αυτές αφορούσαν δουλειά στην τοπική τους κοινότητα σε συνδυασμό με τον ανήλικο πληθυσμό.

Η ομάδα που δημιουργήθηκε, για να υπηρετήσει το απαραίτητο σταθερό κοινωνικό δίκτυο (σε ένα στάδιο ζωής που υπάρχει αστάθεια και αβεβαιότητα), έδωσε τη δυνατότητα στα παιδιά και στους νέους εφήβους όχι μόνο να διατηρήσουν σχέσεις αποδοχής, να ανακαλύψουν τον εαυτό τους και τις δυνατότητες τους και να εξασκήσουν με ασφάλεια τις δεξιότητες που ανέπτυσσαν, αλλά προσέφερε και το ασφαλές και σταθερό πλαίσιο για να αναζητήσουν το προσωπικό τους σύστημα αξιών και ιδεολογίας τους. Οι έφηβοι έμαθαν να είναι ενεργοί συμμετέχοντες βοηθώντας όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και τους άλλους.

Η συχνότητα των συναντήσεων της ομάδας ομοτίμων, κατά το πρώτο έτος, με το χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε, λειτουργήσε αποτελεσματικά αποφεύγοντας να επιβαρύνει τις καθημερινές υποχρεώσεις των εφήβων και προσφέροντας χώρο μόνο για τις ανάγκες τους: να ακουστούν, να μοιραστούν, να χαλαρώσουν, να βρεθούν με οικείους, παίρνοντας δύναμη να «ανοίξουν» νέους δρόμους και σχέσεις.

Με την ολοκλήρωση του πρώτου έτους στο γυμνάσιο, τα παιδιά που δεν επιβαρύνονταν με μαθησιακές, οικογενειακές και κοινωνικές δυσκολίες ένοιωσαν επαρκή στην προσωπική τους προσαρμογή και κάλυψαν τις ανάγκες τους κατά την περίοδο της μετάβασης και επομένως δεν συνέχισαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα.

Στους καθηγητές για το πρώτο χρονικό διάστημα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι έφηβοι φάνηκε να αποδίδουν ελπίδες, φόβους και επιθυμίες που άλλες φορές διαψεύστηκαν και άλλες επιβεβαιώθηκαν. Ανάλογα με την ανταπόκριση, ενισχύθηκε η θετική τους στάση ως προς το σχολείο και τη μάθηση.

Για την πλειοψηφία των μεταναστών μαθητών πρώτης γενιάς το διάβασμα ήταν μια παθητική δραστηριότητα. Χρειάστηκε χρόνος, προσπάθεια, θετικές αλληλεπιδράσεις στις σχέσεις μεταξύ καθηγητών-μαθητών, αλλά και εθελοντών-εκπαιδευτών με μαθητές, για να αλλάξει η αρνητική αντίληψη για την αξία της εκπαίδευσης αλλά και για την προσωπική τους ικανότητα.

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων της ομάδας ομοτίμων-δίκτυο κοινωνικής υποστήριξης, οι συμμετέχοντες μοιράστηκαν τις δυσκολίες τους από το πρώτο έτος της εμπειρίας τους στο γυμνάσιο και ανέφεραν:

ΤΙ ΜΕ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΜΗ ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ...	ΤΙ ΜΕ ΚΑΝΕΙ ΝΑ ΘΕΛΩ ΝΑ ΠΑΩ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ...
Οι καθηγητές που μας φωνάζουν κανή μας βρίζουν	Κάποιοι καθηγητές (γυμναστής, θεολόγος)
Η σκληρότητα στη συμπεριφορά κάποιων καθηγητών, τα ρατσιστικά σχόλια και η αδιαφορία (π.χ. αλβανικό τού-βλο, αλβανοί τουρίστες, «ο μαύρος»)	Η καθημερινή συνάντηση με φίλους/ες
Τα μαθήματα που δεν μου αρέσουν ή που είναι βαρετά, όπως διδάσκονται	Κάποια μαθήματα που θα με βοηθήσουν στη ζωή μου, όταν μεγαλώσω και που γίνονται με τόσο ωραίο τρόπο
Τα μαθήματα ξένων γλωσσών	Οι γονείς μου
Το πρωινό ξύπνημα	Για να γίνω «κάποιος» κάποτε και να κάνω τους γονείς μου υπερήφανους
Οι σχέσεις με συμμαθητές	

Ένα σημαντικό ερώτημα που προκύπτει αφορά ποιο είναι το ζητούμενο: *Να αγαπήσουν τα παιδιά το σχολείο; Ή Να αγαπήσει το σχολείο τα παιδιά;*

Από την επαφή και την αλληλεπίδραση με τα σχολεία στο αστικό κέντρο, φάνηκε ότι:

- Η οργάνωση, η τακτική και οι πρακτικές του κάθε σχολείου επηρεάζουν σημαντικά τη συμπεριφορά των παιδιών.
- Το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να διευκολύνει τη γνωστική, καθώς και την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών.
- Το σχολείο αναπαράγει τις προϋπάρχουσες κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές. Τα παιδιά σε δυσχέρεια έχουν την ίδια τύχη και στο σχολείο.
- Όσοι μαθητές μαθαίνουν πιο αργά από ότι ο Μ.Ο. ή είναι συνεσταλμένοι μπορεί να συντριβούν από το βάρος των υποχρεώσεων.

- Δείχνει ένα απαξιωτικό πρόσωπο για όσα παιδιά δεν είναι σε ανώτερο επίπεδο αφομοίωσης γνώσεων. Διακρίνει και δουλεύει με τα «ικανά». Αποκλείει τα μη προσαρμοσμένα.
- Η αδυναμία των παιδιών να αποδώσουν στον ικανοποιητικό βαθμό που προσδοκούν οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί κρύβει άλλα βαθύτερα προβλήματα.
- Οι μετανάστες μαθητές βιώνουν μοναξιά όχι μόνο λόγω της διαφορετικότητάς τους σε εθνική ταυτότητα αλλά γιατί και η ελάχιστη αποκτηθείσα γνώση μπορεί να μην αναγνωρίζεται και στο σχολείο και στο σπίτι.
- Οι μετανάστες μαθητές βιώνουν πολιτισμική απόσταση, αποξένωση και αποκλεισμό από το μηχανισμό ανέλιξης που είναι η εκπαίδευση.
- Η πρώτη αντίδραση των εκπαιδευτικών του γυμνασίου που δέχτηκαν να ενημερωθούν και να συνεργαστούν ήταν το ενδιαφέρον και το αίσθημα ανακούφισης για τις δύσκολες περιπτώσεις μαθητών τους. Σταδιακά, παρέπεμψαν και συνεχίζουν να παραπέμπουν μαθητές για ένταξη στο πρόγραμμα.
- Ρατσισμός και προκατάληψη υπήρξε από περιπτώσεις καθηγητών και συμμαθητών όχι μόνο λόγω εθνικότητας αλλά και εμφάνισης.
- Πολύτιμη συμβολή στη διατήρηση της κινητοποίησης και της συμμετοχής των παιδιών αλλά και των γονέων τους σε δράση εκτός σχολείου ήταν η συνέχιση της συμμετοχής των δασκάλων της ΣΤ' τάξης (ακόμα και όταν την επόμενη σχολική χρονιά άλλαξαν σχολείο) στις συναντήσεις της ομάδας ομότιμων με δέσμευση και ενεργή εμπλοκή καθ' όλο το χρονικό διάστημα εφαρμογής και εξέλιξης της παρέμβασης. Προσφέρουν ένα θετικό πρότυπο και αντιστάθμισμα στις αρνητικές εμπειρίες που είχαν με άλλους εκπαιδευτικούς είτε ήταν στο δημοτικό είτε στο γυμνάσιο και ταυτόχρονα, ένα σταθερό σημείο αναφοράς για την εξέλιξή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς και τη βιολογική-κοινωνική τους ανάπτυξη.

Όσον αφορά από την εμπειρία της συνεργασίας με τους γονείς:

- Είναι συνεργάσιμοι και δεκτικοί όταν νιώθουν ότι είναι σεβαστοί και αποδεκτοί και το σχολείο ή η υπηρεσία της κοινότητας βοηθά στο να διατηρήσουν την αξιοπρέπειά τους.
- Οι οικογένειες είναι πολύ διαφορετικές μεταξύ τους τόσο ως προς την προέλευση και κουλτούρα, όσο και ως προς την κοινωνική τους ένταξη και σχέση με το σχολείο.
- Ο μετανάστης γονιός αναθέτει σημαντικό ρόλο στο παιδί που γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, γιατί αυτό αποτελεί το σύνδεσμο της οικογένειας με την κοινωνία.
- Οι οικογένειες μεταναστών είναι πολύ περισσότερο εξαρτημένες από το σχολείο και τη λειτουργία του απ' ό,τι οι προνομιούχες.
- Ο ρατσισμός εκδηλώνεται και ανάμεσα σε γονείς από ίδιες εθνικές προελεύσεις (π.χ. Αλβανοί και τσιγγάνοι αλβανοί).
- Η απουσία των γονέων, πάρα πολλές ώρες μακριά από την καθημερινότητα του παιδιού, κρύβει επικινδυνότητα μιας και δεν έχουν τη δυνατότητα να επιβλέπουν τα παιδιά τους σε περίπτωση εκδήλωσης του εφηβικού αλόγιστου ρίσκου.

Κατά την επαφή με διάφορες δημόσιες υπηρεσίες της κοινότητας η εμπειρία έδειξε ότι λειτουργούν με το εξωλεκτικό μήνυμα «προσφέρω αλλά διατίθεμαι με όρους», δηλαδή, το ωράριο, η γλώσσα επικοινωνίας, η γραφειοκρατία, η συμπεριφορά, η καθυστέρηση ανταπόκρισης, δεν ευνοούν και μάλλον λειτουργούν αναστατικά για τον εργαζόμενο γονιό και εκπαιδευτικό ώστε να τις προσεγγίσει και να πάρει τη βοήθεια που χρειάζεται. Οι υπηρεσίες φαίνεται να έχουν το δικό τους ρυθμό, ακόμα και οι εκπαιδευτικοί αλλά και οι επαγγελματίες υγείας και ψυχικής υγείας, πρόληψης αλλά και άλλων δομών για τον άνθρωπο, ο οποίος σχεδόν καθόλου δεν συμβαδίζει με τις ανάγκες και την πραγματικότητα των ανθρώπων (ώρες λειτουργίας, ώρες διάγνωσης ή ώρες συνάντησης με τους καθηγητές – παραλαβή βαθμών). Ευτυχώς, πάντα υπάρχει και η άλλη πλευρά, μόνο που χρειάζεται πολύ ενέργεια και χρόνος για να ψάξει ο ενδιαφερόμενος ή να είναι πολύ κινητοποιημένος και θορυβημένος γονιός ή εκπαιδευτικός για να βρει την ευέλικτη δομή που μπορεί να ανταποκριθεί στην ανάγκη του.

Από τα περιστατικά μαθητών που παρουσίαζαν χαμηλή σχολική επίδοση και αρνητική στάση προς το σχολείο και τη μάθηση, επιβεβαιώθηκε, μετά από τη «γέφυρα» συνεργασίας που άνοιξε το πρόγραμμα ανάμεσα σε γονείς και μαθητές με τις επίσημες ανάλογες υπηρεσίες, ότι 2 παιδιά είχαν μαθησιακές δυσκολίες, ενώ εκκρεμούσε η διάγνωσή σε άλλες 3 περιπτώσεις.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Ο επαγγελματίας χρειάζεται χρόνο για να α) προσδιορίσει και να εκτιμήσει την κατάσταση στο σχολείο ώστε να προβεί σε άμεσες ενέργειες προς τις ομάδες σε ανάγκη, β) να εκτιμήσει την πολυπλοκότητα των αναγκών που δημιουργεί αντιστάσεις, γ) για να γνωρίσει την «κουλτούρα του μετανάστη» μιας και συναντώνται διαφορετικές κουλτούρες από εθνικότητα σε εθνικότητα, από οικογένεια σε οικογένεια, από σχολείο σε σχολείο, αλλά χρειάζεται και να εγκαταλείψει την «αυθεντία του επαγγελματία» προκειμένου να πλησιάσει και να τον αποδεχτούν οι άνθρωποι στους οποίους άμεσα ή έμμεσα απευθύνεται η παρέμβαση. Σημαντική και απαραίτητη είναι η γέφυρα ανάμεσα στις δυο εκπαιδευτικές βαθμίδες και η υποστήριξη των εκπαιδευτικών τόσο των τελευταίων τάξεων του δημοτικού όσο και των πρώτων τάξεων του γυμνασίου ώστε να ευαισθητοποιηθούν και να εκπαιδευτούν στο να στηρίζουν τα παιδιά στη μετάβαση και να αναγνωρίσουν τη διττή ευκαιρία που έχουν οι μαθητές τους είτε είναι ήδη ταλαντούχοι είτε ακόμα προσπαθούν να πετύχουν, να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους αλλά και να έχουν τη δυνατότητα να κάνουν μια νέα αρχή. Είναι αναγκαίο πλέον, τουλάχιστον για τα αστικά κέντρα που συσσωρεύεται μεγάλος αριθμός πολλών εθνικοτήτων και διαφορετικών γλωσσών, οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τους αλλοδαπούς μαθητές τους. Όταν οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες ή χρησιμοποιούν διαφορετικές γλώσσες, οι εκπαιδευτικοί μπορεί να αγνοούν τις διακυμάνσεις στην κατανόηση των εννοιών ανάμεσα τους. Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να αναπροσαρμόσει τις στρατηγικές του όσον αφορά στη διδασκαλία μεταναστών μαθητών, καθώς και μαθητών με συμπεριφοριστικές διαταραχές. Οι μορφές αλληλεπιδραστικής μάθησης και περιεχόμενου που είναι οικείο προς τα παιδιά μπορεί να βοηθήσουν. Τα παιδιά δεν έχουν το ίδιο ρυθμό ανάπτυξης.

Σημαντική και απαραίτητη είναι, επίσης, η γέφυρα ανάμεσα στην οικογένεια και/ή το σχολείο με τις υπηρεσίες και τους επαγγελματίες υγείας, ψυχικής υγείας, πρόνοιας και πρόληψης ώστε με τον εντοπισμό παιδιών/μαθητών με συμπειριφορές υψηλού κινδύνου να υπάρξει δυνατότητα άμεσης βοήθειας. Εξίσου αναγκαίες είναι οι δράσεις των υπηρεσιών προς την αναφερόμενη ηλικιακή περίοδο και στους χώρους που συναντούνται αυτές οι ηλικίες. Απαιτείται επικέντρωση και βελτίωση της «εικόνας» του σχολείου στα μάτια των γονέων, αλλά και της «εικόνας» των γονέων στα μάτια του σχολείου προκειμένου εκπαιδευτικοί και γονείς να δουλέψουν μαζί για να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις αλλαγές της μετάβασης. Συμβάλει θετικά το να ξεκινήσουν με το να μοιραστούν κοινές εμπειρίες και πιστεύω.

Η βοήθεια που προσφέρεται στο παιδί πάιζει σημαντικό ρόλο στη σταδιακή εμπλοκή των μεταναστών γονιών του. Εκτιμάται και υπολογίζεται από τους γονείς, όπως το ίδιο και η συστηματική συνεργασία, η κατανόηση των δυσκολιών τους και ο σεβασμός που εκδηλώνεται. Επίσης χρειάζεται προσοχή για την αποφυγή χρέωσης της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου στα παιδιά και υπομονή για να ξεπεραστεί η επιφυλακτικότητα και η αρνητική εικόνα που έχουν όλες οι υπό-ομάδες του σχολικού συστήματος και ιδιαίτερα οι μετανάστες. Στην προσπάθεια αυτή η συνεργασία με τους αρχικά πιο πρόθυμους για δέσμευση είναι σημαντική καθώς και τα έτοιμα αντανακλαστικά και η εγρήγορση που θα πρέπει να έχουν οι επαγγελματίες και οι υπηρεσίες.

Χρειάζεται η πρόληψη να δουλεύει με τα παιδιά αυτής της περιόδου, να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε κοινωνικά δίκτυα, να συμβάλει στη διατήρησή τους στην εκπαίδευση και στο κίνητρό τους για μάθηση, να επιμορφώσει και να υποστηρίξει γονείς και εκπαιδευτικούς ώστε να βοηθήσουν θετικά στην προσαρμογή των παιδιών και στην παράλληλη, υγιή ανάπτυξή τους. Λόγω της πολυπλοκότητας των θεμάτων που εγείρονται σε αυτή τη μεταβατική φάση, ο συντονισμός της πρόληψης με δραστηριότητες και υπηρεσίες άλλων δομών της κοινότητας στη ζωή του νέου είναι απαραίτητος και ουσιώδης. Η εκπαίδευση και η έγκαιρη παρέμβαση μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ανθεκτικότητας των νέων, της οικογένειας και του σχολείου ως προς τη χρήση ουσιών και τη βία.

Βιβλιογραφία

- Abbott, R.D., Julie O' Donnell, J. D. Hawkins, K.G. Hill, R. Kosterman, R. F. Catalano (1998). Changing Teaching Practices to Promote Achievement and Bonding to School", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 68, No 4, pp 542-552
- Benson, P.L. (1993). The Troubled Journey: A Portrait of 6th-12th Grade. Search Institute
- Block, J., Block J.H., & Keyes, S. (1988). Longitudinally foretelling drug usage in adolescence: Early childhood personality and environmental precursors. *Child Development*, 59, 336-455.
- Blum, R. & Richards, L. (1979). Youthful drug use. In R.I. Dupont, A. Goldstein & J.O'Donnell (Eds.), *Handbook on drug abuse* (National Institute on Drug Abuse; pp. 257-267). Washington, DC: U.S. Government Printing Office

96 Εξαρτισης

- Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., Botvin E.M. (1990). "Preventing Adolescent Drug Abuse Through a Multimodal Cognitive-Behavioral Approach: Results of a 3-Year Study", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, Vol. 58, No4, pp. 437-446
- Botvin, G.J., & Millman, R.B. (1983). Substance use, abuse and dependence. In M.D. Levine, W.B. Carey, A.C. Crocker & R.T. Gross (Eds.), *Developmental-behavioral pediatrics* (pp.683-708). Philadelphia: W.B. Saunders
- Braucht, G.N., Follingstad, D., Brakarsh, D., & Berry, K.L. (1973). Deviant drug use in adolescence: A review of psychosocial correlates. *Psychological Bulletin*. Vol. 79 (2), pp. 92-106
- Catalano R.F. & Hawkins D. (1996). "The Social Development Model: A Theory of Antisocial Behavior", in J.D. Hawkins, ed., *Delinquency and Crime: Current Theories*, Cambridge, England: University Press
- Chesapeake Institute (1994, September). National agenda for achieving better results for children and youth with serious emotional disturbance. Washington, DC: Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs.
- Coleman, M., & Vaughn, S. (2000). Reading interventions for students with emotional/behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25, 93-105.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In "Schooling and language minority students: A theoretical framework". Los Angeles, CA: Evaluation, Dissemination and Assessment Center.
- Dohrenwend, B.S., Krasnoff, L., Askenasy, A., Dohrenwend, B.P. (1978). Exemplification of a method for scaling life events: The peri life events scale. *Journal of Health and Social Behavior*. Vol. 19, No 2, pp. 205-229
- Felner, R.D. & Aber, M.S. (1983). Primary Prevention for Children: A Framework for the Assessment of Need. *Prevention in Human Services*. Vol. 2 (4), pp. 109-121
- Felner, R.D. & Adan, A.M. (1988). The school transitional environment project: An ecological intervention and evaluation. In R. H. Price, E.L. Cowen, R.P. Lorion & J. Ramos-McKay, (Eds.), *14 Ounces of Prevention: A Casebook for Practitioners* (pp 111-122). Washington DC: American Psychological Association
- Felner, R.D., Norton, P.L., Cowen, E.L., Farber, S.S., Primavera (1980). A prevention program for children experiencing life crisis. *Professional Psychology*. Vol. 12 (4), pp. 446-452
- Felner, R., Primavera, J., Cauce, A.M. (1982). Primary prevention during school transitions: Social support and environmental sturcture. *American Journal of Community Psychology*. 10, 227-240
- Gardner, S.E., Green, P.F., & Marcus, C. (1994). Signs of effectiveness II: Preventing alcohol, tobacco, and other use: A risk factor/resiliency-based approach. Rockville: Substance Abuse and Mental Health Services Administration, (ED 381 714)
- Goldston, S. E. (1978). Emerging Primary Prevention Programs:1978. Paper presented at the Annual Convention of the American Psychological Association.
- Hakuta, K. (1986). Mirror of language: the debate on bilingualism, NY: Basic Books.
- Hawkins J.D., Catalano R.F., Morrison D.M., Julie O' Donnell, Abbott R.D., Day L.E. (1992). "The Seattle Social Development Project: Effects of the first four years on Protective Factors and Problem Behaviors", in Joan McCord and Richard E. Tremblay, eds, *Preventing Antisocial Behavior: Interventions from Birth Through Adolescence*, New York, N.Y.: Guilford Press, pp. 139-161
- Hawkins J, Catalano R. & Miller J. (1992). Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early childhood : Implications for substance abuse prevention. *Psychological Bulletin*, 112 (1), 64-105
- Hirschi, Travis (1969) "Causes of Delinquency", Berkeley, Calif: University of California Press
- Jessor, R. & Jessor, S.L. (1977) *Problem behavior and psychosocial development: A longitudinal study of youth*. San Diego, CA: Academic Press

- Kemme, D.M. (1971). Cited in A.M. Cauce, M. Ginter & J. Primavera "Primary prevention during school transitions: Social support and environmental structure". *American Journal of Community Psychology*. Vol. 10 (3)
- Kumpfer, K., Turner, C.W. (1990). The Social Ecology Model of Adolescent Substance Abuse: Implications for Prevention. *Substance Use & Misuse*. Vol. 25, No s4, p. 435-483
- Lerner, S. (1997). Women's organizations can help women quit smoking. In C. Wekesser, Smoking (Current Controversies Series). San Diego: Greenhaven Press.
- Levine, M., Wesolowski & Korbet (1966). The Effects of Mobility on Fourth Grade Student's Achievement, Attendance and Behavior.
- Levine, M. (1966). Residential change and school adjustment. *Community Mental Health Journal*. Vol. 2 (1)
- Maguin, E. & Loeber, R. (1996). Academic Performance and Delinquency. *Crime and Justice*. Vol. 20, pp. 145-264
- Mensch, B.S. & Kandel, D.B. (1988). Dropping out of High School and Drug Involvement. *Sociology of Education*. Vol. 61, pp 95-113
- Mzarek, P.J., & Haggerty, R.J. (Eds.) (1994). *Reducing risks for mental health disorders: Frontiers for preventing intervention research*. Washington, DC: National Academy Press
- O' Donnell, J., Hawkins J.D., Catalano R.F., Abbott R.D., Day E. (1995) "Preventing School Failure, Drug Use and Delinquency among Low-Income Children: Long-term Intervention in Elementary Schools", *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 65, No1, pp. 87-100
- Payton, C.R. (1981) "Substance Abuse and Mental Health : special prevention strategies needed for ethnics of color", *Public Health Rep.*, 96 (1), Jan-Feb, 20-25
- Preventing tobacco use among young people: A report of the Surgeon General. (1994). Atlanta: U.S. Department of Health and Human Services, Centers for Disease Control and Prevention. (ED 382 918)
- Rakieten (1961). Cited in G.W. Ladd & J.M. Price "Predicting Children's Social and School Adjustment Following the Transition from Preschool to Kindergarten", *Society for Research in Child Development*.
- Reynolds, R., Stewart, K., Fisher, D. (1999). A framework for Prevention: the science and the practice in action. CSAP's National Center for the Advancement of Prevention.
- Schaller, J. (1978). Promoting Competencies in High-Risk Transfer Children. *Special Services in the Schools*. Vol. 6 (1,2), 21-36
- Wallack, L. And Corbett, K. (1990). "Illicit Drug, Tobacco and Alcohol Use Among Youth: Trends and Promising Approaches in Prevention", in OSAP Prevention Monograph-6, U.S. Department of Health and Human Services, pp.5-29
- Κάτσικας, Χ. (2009). Ο φόβος του πρωτάρη στο Γυμνάσιο. Εφημερίδα ΤΑ ΝΕΑ, 11 Νοεμβρίου 2009
- Τσιάντης, Ι. (1998). Βασική Παιδοψυχιατρική - Εφηβεία. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα

3 Fouracre, S. (1991). A case study of the transition from Primary to Secondary School, Stirling University

4 Fouracre, S. (1991). A case study of the transition from Primary to Secondary School, Stirling University

5 Financial Times (2002). Research carried out by Ofsted

6 Kumpfer, K., Turner, C.W. (1990). The Social Ecology Model of Adolescent Substance Abuse: Implications for Prevention. *Substance Use & Misuse*. Vol. 25, No s4, p. 435-483