

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική
Ηλικία»**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον:
Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
απέναντι στο θέμα του θανάτου**

ΚΟΝΤΟΧΡΗΣΤΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΒΟΛΟΣ 2011

1^η Επιβλέπουσα: Μπονώτη Φωτεινή, Επίκουρη Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

2^η Επιβλέπουσα: Λεονταρή Αγγελική, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

“Αν μπορούσες ν’ αγαπήσεις ένα σύννεφο...

Θα ‘ξερες πως το σύννεφο είναι περαστικό.

Μα αν ξεχάσεις την παροδικότητα

και δεθείς με το σύννεφο,

όταν έρθει η στιγμή να μεταμορφωθεί σε βροχή

Θα βάλεις τις φωνές

“Τι κρίμα το σύννεφό μου δεν υπάρχει πια...”

Η βροχή χαμογελά, τραγουδάει, πέφτει

Ζωντανή, πανέμορφη.

Κι εσύ, μέσα στη λήθη σου

Παγιδεύεσαι στη θλίψη του πένθους...

Στο μεταξύ, η βροχή σε καλεί

“Αγάπη μου, λατρεία μου, να ‘μαι αναγνώρισέ με!”

Thich Nhat Hanh, No death, No fear

Στη μνήμη της θείας μου, Βιολέτας...

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Προτού ξεκινήσει η παρουσίαση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά ορισμένα πρόσωπα που συνέβαλλαν σημαντικά στην εκπόνηση της.

Καταρχάς, οφείλω να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην **κ. Φωτεινή Μπονώτη, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας** που δέχθηκε να είναι η πρώτη επιβλέπουσα στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Την ευχαριστώ για τις πολύτιμες οδηγίες, παρατηρήσεις και υποδείξεις της, για την άμεση ανταπόκρισή της σε οτιδήποτε χρειαζόμουν, για το σεβασμό της στο «ρυθμό» μου, για την επιστημονική της καθοδήγηση.

Ακόμη, ένα θερμό ευχαριστώ στην **κ. Αγγελική Λεονταρή, καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας** που δέχθηκε να είναι η δεύτερη επιβλέπουσα στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας.

Οφείλω να ευχαριστήσω θερμά τον φίλο και συνάδελφό μου **Γεώργιο Γιαγλί** για την εξαιρετικά χρήσιμη βοήθειά του στη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων.

Ένα μεγάλο, από καρδιάς, ευχαριστώ στους γονείς μου, **Ιωάννη και Ελένη**, στις αδερφές μου **Γιώτα και Χαρούλα** και στον γλυκό μου ανιψιό **Ζώη** που είναι πάντα δίπλα μου, με σεβασμό και αμέριστη υποστήριξη στα θέλω μου, για τη συμπαράστασή τους σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τον σύντροφο μου **Lorenz** για τη στήριξη του σε κάθε βήμα μου, το ενδιαφέρον του και την πολύτιμη βοήθειά του στη συγκέντρωση των ερωτηματολογίων.

Θα ήταν παράλειψη να μην ευχαριστήσω τα άτομα από το φιλικό μου περιβάλλον για την προθυμία που υπέδειξαν στο μοίρασμα των ερωτηματολογίων καθώς φυσικά και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα για

την προθυμία και τη συνεργασία που υπέδειξαν στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	4
Περίληψη.....	9
Abstract.....	10
Πρόλογος.....	11

Κεφάλαιο 1

Εισαγωγή.....	12
1.1. Σύντομη ιστορική αναδρομή.....	13
1.2. Η έννοια του θανάτου.....	15
1.3. Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά.....	17
1.3.1. Παιδιά ηλικίας μέχρι 3 ετών.....	17
1.3.2. Παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών.....	18
1.3.3. Παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών.....	19
1.3.4. Παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών.....	20
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά.....	20
1.5. Η έννοια του θρήνου.....	21
1.6. Μορφές θρήνου.....	23
1.7. Οι αντιδράσεις των παιδιών στο θάνατο και την απώλεια.....	25

Κεφάλαιο 2

2.1. Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον.....	29
2.2. Αγωγή γύρω από το θάνατο.....	32
2.3. Ερευνητική θεώρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο και την απώλεια.....	35

Κεφάλαιο 3

3.1. Η παρούσα έρευνα.....	39
----------------------------	----

Κεφάλαιο 4

Μέθοδος.....	43
4.1. Συμμετέχοντες.....	43
4.2.Μεθοδολογικά Εργαλεία.....	44
4.2.1. Εμμονή με το θάνατο (Death Obsession Scale, Abdel-Khalek, 1998).....	44
4.2.2. Κατάθλιψη απέναντι στο θάνατο (Death Depression Scale, Templer et al., 1990).....	44
4.2.3. Ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προοπτικές για την εκπαίδευση παιδιών για το θάνατο και το παιδικό πένθος (McGovern & Barry, 2000).....	45
4.2.4. Ερωτηματολόγιο για την προετοιμασία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα θανάτου (Pratt et al., 1987).....	45
4.3. Διαδικασία.....	46

Κεφάλαιο 5

Αποτελέσματα.....	47
5.1. Κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση.....	47
5.2. Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	48
5.3. Εμμονή με το θάνατο (Death Obsession Scale, Abdel-Khalek, 1998).....	49
5.4. Κατάθλιψη απέναντι στο θάνατο (Death Depression Scale, Templer et al., 1990).....	52
5.5. Γνώσεις, στάσεις και προοπτικές για την εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου και του πένθους (McGovern & Barry, 2000).....	55
5.6. Ετοιμότητα εκπαιδευτικών.....	57

Κεφάλαιο 6

Συζήτηση – Προτάσεις.....	61
6.1. Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων παρούσας μελέτης.....	61
6.2. Προτάσεις.....	64
6.2.1. Πως μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου μέσα στην τάξη;.....	64
6.2.2. Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να στηρίξουν ένα παιδί που θρηνεί για την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου;.....	67
Επίλογος.....	70
Βιβλιογραφία.....	71
Παράρτημα Ι.....	77
Παράρτημα ΙΙ.....	84

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία αυτή αποσκοπούσε να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θάνατο και την εκπαίδευση για το θάνατο, τα συναισθήματα εμμονής και κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου, καθώς και την ετοιμότητα και ικανότητά τους να στηρίζουν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια. Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή της Θεσσαλίας, της Εύβοιας και της Άμφισσας. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δόθηκε στους συμμετέχοντες να συμπληρώσουν το Death Obsession Scale (Abdel-Khalek, 1998), το Death Depression Scale (Templer, Lavoie, Chalgujian, Thomas-Dobson, 1990), ένα ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προοπτικές για την εκπαίδευση παιδιών για το θάνατο και το παιδικό πένθος (McGovern & Barry, 2000) και ένα ερωτηματολόγιο για την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν θέματα σχετικά με το θάνατο στο σχολείο (Pratt, Hare & Wright, 1987). Τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι συμμετέχοντες παρουσίασαν συναισθήματα εμμονής και κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου. Ακόμη, βρέθηκε ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες δεν έχουν εκπαιδευτεί πάνω σε θέματα θανάτου, αισθάνονται ανεπαρκώς καταρτισμένοι και προετοιμασμένοι να διαχειριστούν θέματα θανάτου όταν προκύπτουν στην τάξη και θεωρούν πως τα προγράμματα εκπαίδευσης για το θάνατο απαιτούν πρόσθετη επιμόρφωση.

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the attitudes of primary school teachers towards death and death education, their feelings of obsession and depression around the concept of death, as well as their readiness and ability to support children experiencing a loss. The sample included 100 teachers serving in elementary schools of Thessaly, Euvoia and Amfissa. For the needs of the survey the participants completed the Death Obsession Scale (Abdel-Khalek, 1998), the Death Depression Scale (Templer et al., 1990), a questionnaire about the knowledge, the attitudes and the perspectives on education of children about death and mourning (McGovern & Barry, 2000) and a questionnaire on the readiness of teachers to address issues related to death in school (Pratt et al., 1987). Results showed that participants experienced feelings of obsession and depression around the concept of death. Furthermore, it was found that most participants had no training on death issues, felt inadequately trained and prepared to deal with death issues and felt that death education requires additional training.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει έξι κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο επιχειρείται μία σύντομη ιστορική αναδρομή της έννοιας του θανάτου. Περιγράφεται η επαφή του ανθρώπου με το θάνατο, η επίδραση του αστικο-βιομηχανικού τρόπου ζωής στην άρνηση του θανάτου καθώς και η ανάπτυξη του κινήματος γύρω από τη θανατολογία. Στη συνέχεια του κεφαλαίου ορίζεται η έννοια του θανάτου με τις υποέννοιες από τις οποίες αποτελείται και ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάνατο ανάλογα με την ηλικία τους. Επιπλέον, περιγράφονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά. Στο τέλος του πρώτου κεφαλαίου δίνονται στοιχεία σχετικά με την έννοια του θρήνου και τις μορφές που ενδέχεται να πάρει καθώς και με τις αντιδράσεις των παιδιών στο θάνατο και την απώλεια. Ευρήματα σχετικά με την προσέγγιση της έννοιας του θανάτου στο σχολικό περιβάλλον, την αγωγή γύρω από το θάνατο και τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο και την απώλεια, όπως προκύπτουν από την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία παρουσιάζονται στο δεύτερο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης.

Αμέσως μετά, στο τρίτο κεφάλαιο, περιγράφονται οι στόχοι της έρευνας, το πειραματικό της σχέδιο καθώς και οι υποθέσεις που διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τους στόχους που τέθηκαν. Το τέταρτο κεφάλαιο αφορά στην μέθοδο της έρευνας, παρέχοντας στοιχεία σχετικά με τους συμμετέχοντες που πήραν μέρος, τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για τη συγκέντρωση των δεδομένων και η διαδικασία που ακολουθήθηκε για τη συλλογή των δεδομένων. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας χωριστά για κάθε ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.

Η μελέτη καταλήγει με μία συζήτηση των σημαντικότερων αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς και με προτάσεις σχετικά με τον τρόπο προσέγγισης της έννοιας του θανάτου από τους εκπαιδευτικούς και τον τρόπο στήριξης ενός παιδιού που θρηνεί.

Τέλος, σε παράρτημα, παρατίθενται τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν για την παρούσα έρευνα καθώς και πίνακες των αποτελεσμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η κοινωνία και το περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούμε επηρεάζουν σημαντικά τις αντιλήψεις των ανθρώπων απέναντι στη ζωή και το θάνατο. Στην εποχή μας θεωρούμε φυσικό να εξηγούμε στα παιδιά οτιδήποτε έχει να κάνει με τη γέννηση και τη δημιουργία, αλλά εντελώς αφύσικο και αδιανόητο να συζητάμε μαζί τους για το θάνατο και την απώλεια. Κάτι τέτοιο θεωρείται πως είναι ένα θέμα μακάβριο, θλιβερό και ασυμβίβαστο με την παιδική ηλικία (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1999). Οι ενήλικες, λοιπόν, στην προσπάθειά τους να προστατεύσουν τη ζωή των παιδιών από δυσάρεστα συναισθήματα που προκαλούν η απώλεια και ο θάνατος, όπως είναι η λύπη, η οδύνη, ο θυμός, η θλίψη, τείνουν να σιωπούν μπροστά σε τέτοια συναισθήματα, να αποφεύγουν να τα αποδεχτούν και να τα μοιραστούν με τα παιδιά τους. Αναπόφευκτα, όμως, ο θάνατος αγγίζει και τη ζωή των μικρών παιδιών. Τα παιδιά ήδη από μικρή ηλικία γίνονται παρατηρητές της θνητότητας του κόσμου που τα περιβάλλει- ξερά φύλλα, ψόφια έντομα, νεκρά κατοικίδια (Yalom, 2008). Ακόμη εκτίθενται καθημερινά στον θάνατο είτε εικονικά μέσα από τα κινούμενα σχέδια, τις κινηματογραφικές ταινίες, τις τηλεοπτικές σειρές, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια ή τα βιβλία, είτε πραγματικά, αλλά απρόσωπα μέσα από τα δελτία ειδήσεων. Επομένως, οποιαδήποτε προσπάθεια εκ μέρους των ενηλίκων να προστατέψουν τα παιδιά από το θάνατο είναι μάταιη (Kroen, 2007).

Αναμφισβήτητα, ο θάνατος ενός αγαπημένου μας ανθρώπου είναι το δυσκολότερο και οδυνηρότερο συμβάν. Στις μέρες μας, όμως, τον βιώνουμε πολλές φορές ως μία απόμακρη πραγματικότητα. Παλιότερα η φροντίδα του αρρώστου γινότανε στο σπίτι από την οικογένεια και τους φίλους, με αποτέλεσμα η αρρώστια και ο θάνατος να αποτελούν οικεία γεγονότα (Homedes & Ahmed, 1987). Στις μέρες μας, αντίθετα, η φροντίδα αυτή έχει περάσει στα χέρια των ειδικών της υγείας και ο θάνατος τις περισσότερες φορές συμβαίνει στον απρόσωπο χώρο ενός νοσοκομείου.

Αυτό φαίνεται πως επηρεάζει και τη διαδικασία του πένθους. Ο άνθρωπος που πενθεί περιθωριοποιείται και αναγκάζεται συχνά από τις συνθήκες να συνεχίσει τον φυσιολογικό ρυθμό ζωής και να ξεπεράσει όσο γίνεται γρηγορότερα τον πόνο που προκαλεί η απώλεια. Έτσι, ενώ ο θάνατος και η οδύνη που προκαλεί αποτελούν αναπόσπαστες εμπειρίες της καθημερινής ζωής, σπάνια συζητούνται ανοιχτά χωρίς ταμπού και προκαταλήψεις. Η σιωπή γύρω από το θέμα του θανάτου αποτελεί μία γενικευμένη κοινωνική πρακτική που πιθανώς συμβάλει στην αύξηση του άγχους θανάτου και στην γενικότερη προσπάθεια να προστατεύσουμε τον εαυτό μας και τους άλλους, κυρίως τα παιδιά, από οποιοδήποτε δυσάρεστο συναίσθημα που προκαλεί η απώλεια αγαπημένων μας ανθρώπων (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1998).

Κάτι παρόμοιο φαίνεται πως συμβαίνει όταν ο θάνατος και η απώλεια προκύπτουν ή αφορούν το δυναμικό του σχολικού περιβάλλοντος. Σίγουρα πρόκειται για γεγονότα κρίσης τα οποία απαιτούν ιδιαίτερη παρέμβαση και προσεκτικό χειρισμό από το προσωπικό του σχολείου, και αυτό γιατί προκαλούν αναστάτωση, αποδιοργάνωση και μία αίσθηση μη ισορροπίας τόσο σε πρακτικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Χατζηχρήστου & Ξενάκη, 2004). Έρευνες δείχνουν πως ένα 70% των σχολείων έχει ένα τουλάχιστον παιδί που πενθεί την απώλεια ενός αγαπημένου του ανθρώπου (Holland, 1993). Ωστόσο, φαίνεται πως οι περισσότεροι δάσκαλοι δεν διδάχθηκαν τον τρόπο με τον οποίο πρέπει να χειρίζονται τα παιδιά που βιώνουν μία σημαντική απώλεια καθώς και ποιες είναι οι αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στο θάνατο και την απώλεια (Hockey, Katz & Small, 2001).

1.1 Σύντομη ιστορική αναδρομή

Επιχειρώντας μία αναδρομή στην ιστορία, ανακαλύπτουμε πως ο άνθρωπος δυσκολευόταν ανέκαθεν να αντιμετωπίσει ή και να συζητήσει για το θάνατο και μπροστά στο θάνατο αγαπημένων του προσώπων κατέφευγε σε τελετουργίες μαγικού και αργότερα θρησκευτικού χαρακτήρα (Bacque, 2001. Τσιάντης, 2001). Από πολύ νωρίς, επομένως, φαίνεται ο θάνατος να είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με τη θρησκεία. Η θρησκεία έδωσε μία άλλη διάσταση στην έννοια του θανάτου. Σε όλες σχεδόν τις θρησκείες, παρατηρείται υπέρβαση του θανάτου και πίστη στην αθανασία της ψυχής (Toynbee, 1969). Τον 20^ο αιώνα, όμως, με την επίδραση του αστικο-βιομηχανικού τρόπου ζωής, οι άνθρωποι άρχισαν να επιζητούν προστασία και ασφάλεια

περισσότερο στις μηχανές και στην ιατρική παρά στη θρησκεία (Benoliel, 1998). Η επιστημονική σκέψη και η ανάπτυξη της εφαρμοσμένης τεχνολογίας συνέβαλαν σε μία αίσθηση κυριαρχίας πάνω στη φύση και ελέγχου πάνω στο θάνατο. Έτσι, παρατηρείται μία κοινωνική απομόνωση των ανθρώπων που πεθαίνουν. Ο διαχωρισμός αυτών που πεθαίνουν από τους ζωντανούς στερεί από τους νεότερους την δυνατότητα εξοικειώσή τους με την πραγματικότητα του θανάτου, με αποτέλεσμα να έχουν όλο και λιγότερη επαφή με αυτούς που πεθαίνουν ή με τους νεκρούς. Αυτό φαίνεται να συντελεί στην αύξηση του άγχους και του φόβου γύρω από το θάνατο (Benoliel, 1998). Η τάση αυτή που παρατηρείται ιδρυματοποίησης του θανάτου έχει να κάνει με την στάση της σημερινής δυτικής κοινωνίας, η οποία δε δέχεται τον θάνατο, τον αρνείται. Σπουδαίο ρόλο, επίσης, παίζουν και οι τεχνολογικές τελειοποιήσεις και οι εφαρμογές της ιατρικής οι οποίες συνέβαλαν στη βελτίωση των συνθηκών ζωής και στην επιμήκυνση του χρόνου ζωής ενισχύοντας την ανάγκη του ανθρώπου να αρνηθεί το θάνατο και την αρρώστια (Γσιάντης, 2001).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο αναπτύχθηκε στην Β. Αμερική και στην Αγγλία ένα κίνημα ως αντιστάθμισμα στην αποπροσωποποίηση του θανάτου τον 20^ο αιώνα. Η γενική κίνηση γύρω από την ψυχική υγεία, το αυξημένο άγχος θανάτου και η διάχυτη σιωπή γύρω από το θάνατο συνέβαλαν στην εξάπλωση αυτού του κινήματος. Οι πιο σημαντικές συνεισφορές στο νέο ξεκίνημα γύρω από τη θανατολογία αφορούσαν τη μελέτη: α) της αντίληψη των παιδιών για το θάνατο, β) των αντιδράσεων στις διαδικασίες πένθους, γ) των σχέσεων μεταξύ πολιτισμικών και οικογενειακών τελετουργιών πένθους και δ) των τελετών ταφής σε διάφορους πολιτισμούς (Benoliel, 1998). Το κίνημα γύρω από τη θανατολογία στη δεκαετία του '70 συνέβαλε στην εμφάνιση διαφόρων οργανισμών με κοινό τους έργο τα θέματα της θανατολογίας και στη σύσταση υπηρεσιών με σκοπό τη στήριξη ατόμων που αντιμετωπίζουν εμπειρίες θανάτου. Χαρακτηριστικό αυτής της περιόδου ήταν η αύξηση των ερευνών γύρω από το θάνατο, το θρήνο και το πένθος, η εμφάνιση πρωτότυπων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ο έντονος προβληματισμός γύρω από θέματα ηθικής. Το κίνημα της θανατολογίας εξαπλώθηκε διεθνώς τη δεκαετία του '80 με σεμινάρια, συνέδρια, ομάδες εργασίας σε διάφορες χώρες, όπως το Ισραήλ, την Αυστραλία, την Ιαπωνία και σε χώρες της Κεντρικής Ευρώπης (Benoliel, 1998).

1.2 Η έννοια του θανάτου

Το ερώτημα, τι είναι ο θάνατος, βασανίζει το ανθρώπινο είδος από την αρχή της ύπαρξής του. Η επιστήμη ορίζει τον θάνατο ως ένα βιολογικό φαινόμενο κατά το οποίο όλες οι λειτουργίες του οργανισμού σταματούν οριστικά. Σύμφωνα με το νόμο της φύσης όλα τα έμβια όντα είναι προορισμένα να ζήσουν και να πεθάνουν. Το αναπόφευκτο γεγονός, όμως, του θανάτου έχει γίνει αντικείμενο έντονου ενδιαφέροντος, προβληματισμού και συζήτησης για τον άνθρωπο, γιατί είναι αυτό που φέρνει στην επιφάνεια όλες τις υπαρξιακές αγωνίες, άγχη και φόβους του.

Τι είναι, όμως, αυτό που οι άνθρωποι φοβούνται περισσότερο στο θάνατο; Για να δοθεί απάντηση σε αυτήν την ερώτηση έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι τρόποι όπως, ερωτήσεις σχετικά με το πόσο πολύ φοβούνται το θάνατο, μετρήσεις της συχνότητας των σκέψεων γύρω από το θάνατο καθώς και ειδικά κατασκευασμένα εργαλεία. Έρευνες, λοιπόν, αναφέρουν πως ο πόνος, η αβεβαιότητα για τη μεταθάνατο ζωή, η έλλειψη ελέγχου, η προοπτική της αποσύνθεσης του σώματος συνθέτουν εννοιολογικά την έννοια του άγχους και του φόβου θανάτου (Thorson & Powell, 1988). Ο Templer (1970) αναφέρει τέσσερις πτυχές του άγχους θανάτου, την ίδια την πράξη του θανάτου, την οριστικότητα του θανάτου, τα πτώματα και την ταφή.

Έρευνες που επιχείρησαν να διαπιστώσουν τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα σχετικά με το άγχος θανάτου έδειξαν πως οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους θανάτου, κυρίως όσον αφορά το φόβο απώλειας της ακεραιότητας του σώματος και το φόβο του πόνου. Σχετικά με την επίδραση της ηλικίας φαίνεται πως το τι φοβούνται οι άνθρωποι από το θάνατο συνήθως αλλάζει με την πάροδο της ηλικίας. Οι νέοι φοβούνται μήπως πεθάνουν χωρίς και δεν προλάβουν να ζήσουν όλα όσα ονειρεύονται. Οι γονείς ανησυχούν για την επίδραση του θανάτου τους στα μέλη της οικογένειάς τους. Και οι ηλικιωμένοι συχνά εκφράζουν ανησυχία ότι μπορεί να επιβαρύνουν τους άλλους (Thorson & Powell, 1988). Όσον αφορά τους ηλικιωμένους αναφέρεται πως με τη συνειδητοποίηση του επικείμενου θανάτου, εμπλέκονται σε μία διαδικασία αναθεώρησης της ζωής τους, με αποτέλεσμα να καταφέρνουν να επιλύσουν πολλές υπαρξιακές τους ερωτήσεις, να συμβιβαστούν σε ένα βαθμό με τη

ζωή τους και σε τελική ανάλυση να παρουσιάζουν λιγότερο άγχος σχετικά με το θάνατο (Thorson & Powell, 1988).

Έρευνα του Abdel-Khalek (1998) έδειξε πως υπάρχει μία αμοιβαία σχέση ανάμεσα στο θάνατο και στην εμμονή. Η εμμονή γύρω από το θάνατο ορίζεται ως οι επαναλαμβανόμενες σκέψεις, ιδέες ή εικόνες γύρω από το θάνατο του εαυτού ή σημαντικών άλλων. Τα αποτελέσματα της έρευνας του Abdel-Khalek (1998) επιβεβαιώνουν την άποψη πως η εμμονή με το θάνατο αποτελεί πτυχή του άγχους θανάτου. Η ιδέα του θανάτου, του δικού μας ή των άλλων γεννά συναισθήματα κατάθλιψης θλίψης, στεναχώριας (Templer, Lavoie, Chalgujian, Thomas-Dobson, 1990).

Ένα μεγάλο, λοιπόν, ποσοστό της συμπεριφοράς του ανθρώπου καθημερινά αποτελείται από προσπάθειες να αρνηθεί την ύπαρξη του θανάτου και να ελέγξει το άγχος γύρω από το θάνατο. Σε αυτό στοχεύουν οι στοχαστές και οι φιλόσοφοι, οι οποίοι επιχειρούν να διευκρινίσουν την έννοια του θανάτου ώστε να βοηθήσουν τον άνθρωπο να απαλλαγεί από αυτό το άγχος και το φόβο (Toynbee, 1969).

Η έννοια του θανάτου σύμφωνα με τους Speece και Brent (1984) περιλαμβάνει τέσσερις υποέννοιες: (α) την παγκοσμιότητα, (β) τη μη αναστρεψιμότητα, (γ) την παύση των ζωτικών λειτουργιών του οργανισμού και (δ) την αιτιότητα.

Η έννοια της παγκοσμιότητας αναφέρεται στο ότι ο θάνατος είναι ένα παγκόσμιο, αναπόφευκτο και μοιραίο γεγονός στη ζωή του ανθρώπου. Αυτό σημαίνει πως αφορά τους πάντες, όλα τα έμβια όντα, χωρίς καμία εξαίρεση και η χρονική στιγμή που θα συμβεί δεν μπορεί να προληφθεί ή να αποφευχθεί με κάποιον τρόπο. Η μη αναστρεψιμότητα αφορά την αντίληψη ότι, όταν ένα έμβιο ον πεθάνει, το φυσικό του σώμα είναι αδύνατο να επανέλθει στη ζωή. Η κατανόηση της έννοιας αυτής προϋποθέτει την αποδοχή ότι ο θάνατος είναι μία κατάσταση που δεν μπορεί να αλλάξει (Speece & Brent, 1984). Προκειμένου η έννοια του θανάτου να γίνει κατανοητή, θα πρέπει, επίσης, να γνωρίζουμε ότι όταν ένας ζωντανός οργανισμός πεθάνει τότε όλες οι λειτουργίες που ορίζουν τη ζωή σταματούν. Η Kane (1979) διακρίνει τις εξωτερικές λειτουργίες όπως είναι για παράδειγμα η ομιλία, η κίνηση, και τις εσωτερικές όπως είναι η σκέψη. Από τη στιγμή που γίνεται κατανοητό πως ο θάνατος είναι το αντίθετο ακριβώς γεγονός της ζωής, δηλαδή, ότι όλες οι βιολογικές

λειτουργίες του ανθρώπου σταματούν, τότε γίνεται αντιληπτή και η οριστικότητα του και πως ο νεκρός δεν αισθάνεται πείνα, κρύο, πόνο ή δεν υποφέρει. Η έννοια της αιτιότητας αναφέρεται στην ικανότητα του ανθρώπου να μπορεί να κατανοήσει και να προσδιορίσει τις αιτίες που μπορεί να προκαλέσουν το θάνατο (όπως, είναι οι αρρώστιες, τα γηρατεία, τα ατυχήματα) και ότι ο θάνατος μπορεί να οφείλεται τόσο σε εξωτερικά όσο και σε εσωτερικά αίτια (Speece & Brent, 1984).

1.3 Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά

Για να γίνει κατανοητή η έννοια του θανάτου από τα παιδιά, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν τις υποέννοιες του θανάτου στις οποίες έγινε αναφορά προηγουμένως. Τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται το θάνατο όπως τον αντιλαμβάνεται ένας ενήλικας. Ακόμη και αν διαθέτουν ορισμένες εμπειρίες σχετικές με το θάνατο μέσα από την τηλεόραση ή το θάνατο κάποιου κατοικίδιου ζώου, ή ακόμη και μέσα από πιο άμεσες εμπειρίες, όπως είναι ο θάνατος κάποιου γνωστού ή αγαπημένου τους προσώπου, οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν είναι πολύ διαφορετικές από αυτές ενός ενήλικα. Για να μπορέσουν οι ενήλικες να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούν στον θάνατο και να τα βοηθήσουν, είναι απαραίτητο να γνωρίζουν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου. Αρκετοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιλήψεις που έχει ένα παιδί για το θάνατο. Αυτοί είναι το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το παιδί, η προσωπικότητα, η ατομική εμπειρία που διαθέτει κάθε παιδί και τα γεγονότα που έχει βιώσει, καθώς και το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και μεγαλώνει (Katz, 2001). Στη συνέχεια παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά το θάνατο ανάλογα με την ηλικία τους.

1.3.1 Παιδιά ηλικίας μέχρι 3 ετών

Τα βρέφη αντιλαμβάνονται το θάνατο ως «απουσία» και κυρίως όταν το άτομο που πεθαίνει είναι η μητέρα, η οποία αποτελεί τον κύριο σύνδεσμο του βρέφους με τον εξωτερικό κόσμο και τη ζωή και είναι η βασική πηγή ασφάλειας και σταθερότητας. Σε αυτήν την απουσία αντιδρούν με αλλαγές στη συμπεριφορά τους, όπως αλλαγές στις συνήθειες του ύπνου και του φαγητού, παρατεταμένο και

αδικαιολόγητο κλάμα και ευερεθιστότητα (Kroen, 2007). Ο θάνατος της μητέρας αποτελεί για το βρέφος τραυματικό γεγονός και καμία άλλη απώλεια δεν μπορεί να συγκριθεί μαζί του. Σε περίπτωση που το βρέφος χάσει τον πατέρα του ή κάποιου άλλο μέλος της οικογένειάς του, ο θάνατος μπορεί να είναι λιγότερο τραυματικός παρόλα αυτά, θα αντιληφθεί την απώλεια μέσω του πένθους και της θλίψης που βιώνει η μητέρα του (Kroen, 2007).

Κατά το δεύτερο έτος της ζωής τους τα παιδιά εμφανίζουν σημαντική εξέλιξη σε τομείς όπως είναι η γλώσσα, η μνήμη και η κοινωνικότητα. Ωστόσο αδυνατούν ακόμα να κατανοήσουν και να αντιληφθούν την έννοια του θανάτου. Θάνατος για αυτά σημαίνει απομάκρυνση και απουσία. Αυτό είναι κάτι που μπορεί να ενεργοποιήσει φόβους εγκατάλειψης (Baum, 2003). Αδυνατούν να κατανοήσουν πως ο θάνατος είναι ένα οριστικό γεγονός, γιατί δεν μπορούν να διαχωρίσουν τη μόνιμη και την προσωρινή απώλεια. Περιμένουν πως το άτομο που πέθανε θα επιστρέψει. Επιπλέον, δεν συνειδητοποιούν ότι το σώμα του ανθρώπου που πέθανε δεν λειτουργεί και θεωρούν πως λειτουργίες του ατόμου όπως είναι ο πόνος, η αίσθηση του κρύου ή της πείνας, ή η σκέψη συνεχίζουν να υφίστανται (Kroen, 2007). Εκείνο που, επίσης, δυσκολεύονται να κατανοήσουν είναι ποιες αιτίες μπορούν να προκαλέσουν το θάνατο και ποιες όχι, με αποτέλεσμα συχνά να θεωρούν ότι κάποια κακή τους σκέψη, πράξη ή μία επιθυμία τους μπορεί να προκαλέσει κακό στον εαυτό τους και στους άλλους (Μεταλληνού, Παπάζογλου, Ράλλη, Νίλσεν, Παπαδάτου, 2004). Μεταξύ των 2 και 4 ετών, τα παιδιά αναπτύσσουν σκέψεις και μιλούν για «ζωντανά» και «νεκρά» πράγματα, χωρίς να κατανοούν σε βάθος το νόημα αυτών των λέξεων.

1.3.2 Παιδιά ηλικίας 4 έως 5 ετών

Σε αυτήν την ηλικία τα παιδιά φαίνεται πως είναι περίεργα για το θάνατο, εξετάζουν νεκρά ζώα και έντομα, βάζουν το θάνατο στο παιχνίδι τους, πυροβολώντας ή σκοτώνοντας τους συμπαίκτες τους. Ωστόσο δεν είναι ακόμη σε θέση να αντιληφθούν την οριστικότητα και τη μη αναστρεψιμότητα της έννοιας του θανάτου, καθώς και ότι είναι ένα αναπόφευκτο γεγονός που αφορά όλους τους ανθρώπους (Baum, 2003). Τα παιδιά αυτής της ηλικίας συνδέουν το θάνατο με την αρρώστια, τα γηρατειά και με καταστάσεις βίας και πολέμου. Συχνά αντιλαμβάνονται το θάνατο σαν ένα είδος ύπνου από το οποίο μπορείς να ξυπνήσεις ή σαν ένα ταξίδι από το

οποίο μπορείς να επιστρέψεις (Spreece & Brent, 1984). Τα παιδιά συχνά φοβούνται να πέσουν για ύπνο, φοβούνται το σκοτάδι και δε θέλουν να μείνουν μόνο τους. Όλη αυτή η δυσκολία που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτής της ηλικίας στο να κατανοήσουν την έννοια του θανάτου, οφείλεται κατά κύριο λόγο στην αδυναμία τους να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στο προσωρινό και το οριστικό (Baum, 2003).

Είναι, λοιπόν, ιδιαίτερα σημαντικό οι ενήλικες να χρησιμοποιούν απλές και σαφείς λέξεις όταν μιλάνε για το θάνατο στα παιδιά. Χρησιμοποιώντας λέξεις που ενδεχομένως τους βοηθήσουν, έστω και προσωρινά, να βγουν από τη δύσκολη θέση, μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση και φόβο στα παιδιά (Kroen, 2007). Το να αποδεχτεί το παιδί γνωστικά τη μη αναστρεψιμότητα του θανάτου είναι η πρώτη προϋπόθεση για να μπορέσει να αποδεχτεί τα συναισθήματα που αφορούν το γεγονός του παντοτινού αποχωρισμού.

1.3.3 Παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών

Τα παιδιά από 6 έως 9 ετών αντιλαμβάνονται το θάνατο σαν κάτι οριστικό και αμετάκλητο. Παρόλα αυτά, θεωρούν πως ο θάνατος μπορεί να συμβεί μόνο στους ηλικιωμένους ανθρώπους, ενώ πολλά από αυτά, αδυνατούν να δεχτούν ότι είναι κάτι που αφορά όλους μας και πως μπορεί να συμβεί στον καθένα μας ανά πάσα στιγμή (Zolten & Long, 1997). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να αποκλείουν τον εαυτό τους από την πιθανότητα του θανάτου. Πιστεύουν ότι χρησιμοποιώντας κάποιο έξυπνο και πρωτότυπο τρόπο, μπορούν να ξεγελάσουν το θάνατο. Με άλλα λόγια, τα παιδιά στο στάδιο αυτό δεν κατανοούν το στοιχείο της παγκοσμιότητας. Βέβαια, σύμφωνα με έρευνα των White, Elsam και Prawat (1978) η αντίληψη της έννοιας της παγκοσμιότητας του θανάτου βρέθηκε να σχετίζεται περισσότερο με το επίπεδο της γνωστικής ανάπτυξης του παιδιού και λιγότερο με την ηλικία.

Σε αυτήν την ηλικία, επίσης, τα παιδιά έχουν την τάση να προσωποποιούν το θάνατο, τον φαντάζονται σαν ένα σκελετό, έναν άγγελο θανάτου, ή ένα πουλί ανάλογα με τα ερεθίσματα που έχουν δεχτεί από το περιβάλλον. Ακόμη, αρχίζουν να αναπτύσσουν ένα ενδιαφέρον για το θάνατο και κυρίως για τα συναισθήματα που προκαλεί. Αυτό που θεωρείται σημαντικό είναι το παιδί να μπορεί να μιλάει ανοιχτά με τους ενήλικες για αυτές του τις ανησυχίες και να μην αντιμετωπίζεται το θέμα του

θανάτου σαν ταμπού (Baum, 2003). Φαίνεται πως τα περισσότερα παιδιά αποκτούν μία βασική κατανόηση των κατηγοριών της έννοιας του θανάτου όπως, της μη αναστρεψιμότητας, της παγκοσμιότητας και της παύσης των ζωτικών λειτουργιών, περίπου στην ηλικία των 7 ετών (Spreece & Brent, 1984).

1.3.4 Παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών

Σε αυτήν την περίοδο τα παιδιά έχουν μία αντίληψη για το θάνατο παρόμοια με αυτή των ενηλίκων. Μπορούν να αντιληφθούν ότι ο θάνατος είναι οριστικός και αναπόφευκτος και ότι είναι το αποτέλεσμα μιας αρρώστιας ή σοβαρής λειτουργικής βλάβης του ανθρώπινου οργανισμού (Wass, 1984). Σύμφωνα με τον Kroen (2007) έχουν απορίες σχετικά με τις θρησκευτικές ή τις παραδοσιακές δοξασίες και αναζητούν απαντήσεις σε θέματα σχετικά με τον παράδεισο, την κόλαση και τη μετά θάνατον ζωή. Επίσης, σε αυτήν την περίοδο παρουσιάζεται εντονότερη η αίσθηση της δικής τους θνησιμότητας.

1.4 Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά.

Τα παιδιά αντιλαμβάνονται το θάνατο με πολλούς και διάφορους τρόπους. Σημαντικό ρόλο, όμως, στην κατανόηση του θανάτου παίζουν πέρα από το αναπτυξιακό επίπεδο και άλλοι παράγοντες. Το αναπτυξιακό επίπεδο αφορά σίγουρα την ηλικία, αλλά ποικίλει ανάλογα με την ωριμότητα του κάθε παιδιού. Παρόλα αυτά, η ηλικία φαίνεται πως αποτελεί έναν σημαντικό δείκτη της ικανότητας των παιδιών να αντιλαμβάνονται έννοιες.

Σύμφωνα με τον Kastenbaum (1977, όπως αναφέρεται στους Hockey et al., 2001, σ.146) πέρα από το αναπτυξιακό επίπεδο, κι άλλοι διαφορετικοί παράγοντες φαίνεται πως επηρεάζουν την κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά. Οι προσωπικές εμπειρίες απώλειας που έχουν βιώσει τα παιδιά, όπως ο θάνατος ενός γονέα, ο χωρισμός ή το διαζύγιο των γονέων, κάποια απειλητική για τη ζωή ασθένεια στο οικογενειακό περιβάλλον επιδρούν στην κατανόηση του θανάτου. Ακόμη, η επικοινωνία και η στήριξη που παρέχει η οικογένεια και ο τρόπος με τον οποίο

αντιμετωπίζει το θάνατο και την απώλεια παίζει σημαντικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά θα κατανοήσουν την έννοια του θανάτου. Με άλλα λόγια, ένα παιδί, το οποίο μεγαλώνει σε ένα περιβάλλον όπου αισθάνεται άνετα να εκφράσει τις απορίες του και εισπράττει το σεβασμό από τα υπόλοιπα μέλη, είναι πιθανότερο να συζητήσει και να μοιραστεί τυχόν ανησυχίες του σχετικά με το θάνατο.

Δεν θα μπορούσε να παραβλεφθεί και η συμβολή των θρησκευτικών πεποιθήσεων του οικογενειακού πλαισίου καθώς και οι πολιτιστικές επιρροές στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά (Hockey et al., 2001). Όπως ακριβώς αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν διαφορετικά το θάνατο τα παιδιά, σύμφωνα με τους παράγοντες που αναφέρθηκαν προηγουμένως, το ίδιο διαφορετικά θα θρηγήσουν και την απώλεια ενός αγαπημένου τους προσώπου ανάλογα με το περιβάλλον όπου μεγαλώνουν, τις εμπειρίες τους και το επίπεδο της ανάπτυξής τους (Kroen, 2007).

1.5 Η έννοια του θρήνου

Προτού αναφερθούμε στον τρόπο με τον οποίο θρηγούν τα παιδιά, είναι σημαντικό να ορίσουμε την έννοια του θρήνου. Η έννοια θρήνος αναφέρεται στην εμπειρία του πόνου και της οδύνης μετά από μία απώλεια (Hockey et al., 2001). Πιο συγκεκριμένα θρήνος είναι η έμφυτη και φυσιολογική αντίδραση που εκδηλώνεται με ποικίλα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα και εμφανίζεται μετά από την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου, ενός ζώου, ενός αντικειμένου ή μιας ιδέας. Το πρόσωπο που ζει πρέπει να δεχτεί την απώλεια, να καταφέρει να αποδεσμευτεί συναισθηματικά από τη σχέση με την εικόνα του προσώπου που χάθηκε, έτσι ώστε να είναι σε θέση να δημιουργήσει και να επενδύσει συναισθηματικά σε νέες σχέσεις (Τσιάντης, 1991). Μία τέτοια διαδικασία φαίνεται πως είναι πιο δύσκολη για τα παιδιά σε περίπτωση απώλειας των γονέων τους. Κι αυτό, γιατί, το παιδί αισθάνεται ότι βρίσκεται στο «κενό», γιατί η γονική παρουσία του είναι απαραίτητη όχι μόνο για λόγους συναισθηματικούς, αλλά και για λόγους φυσικής ύπαρξης (Τσιάντης, 1991).

Οι εκδηλώσεις του θρήνου είναι ποικίλες και εμφανίζονται τόσο σε ψυχολογικό, όσο και σε σωματικό επίπεδο. Οι σωματικές εκδηλώσεις αναφέρονται κυρίως σε αίσθημα κόπωσης, γενική κατάρπωση, αδυναμία εξεύρεσης ψυχικής

ενέργειας, αναστολή του συνηθισμένου τρόπου ζωής, κλάμα, σωματικοί πόνοι. Συχνά σημειώνονται και διαταραχές στον ύπνο, όπως εφιάλτες, παραισθήσεις, ακόμη και εισβολή παράδοξης υπνηλίας, ενώ το άτομο είναι ξύπνιο (Bacque, 2001). Σε ψυχολογικό επίπεδο παρατηρούνται συχνά κατάθλιψη, απόγνωση, απελπισία, άγχος, φόβος, ενοχή, αυτοκατηγορίες, θυμός και εχθρότητα, αποχή από την ηδονή, μοναξιά. Χαρακτηριστικές είναι ακόμη και ορισμένες διανοητικές διαταραχές, όπως, νοητική επιβράδυνση, κάμψη της προσοχής και της ικανότητας συγκέντρωσης, διαταραχές της μνήμης (Bacque, 2001).

Αρκετοί μελετητές κατηγοριοποίησαν τη διαδικασία του θρήνου σε φάσεις-στάδια. Ο Bowlby (1988, όπως αναφέρεται στους Hockey et al., 2001, σ. 27) μίλησε για τέσσερις φάσεις του θρήνου: α) το μούδιασμα, β) τη νοσταλγία, την αναζήτηση και το θυμό, γ) την αποδιοργάνωση και την απόγνωση και δ) την αναδιοργάνωση. Από την άλλη η Kubler-Ross (1975) περιέγραψε τα εξής τέσσερα στάδια του φυσιολογικού θρήνου: (α) Το στάδιο της άρνησης, που συνήθως συνοδεύεται από σοκ. Το άτομο εκτός του ότι αρνείται την απώλεια, εμφανίζει και ενοχή, απογοήτευση, θλίψη, εσωτερική σύγκρουση και περιοδικά ψυχικό πόνο. (β) Το στάδιο του «παζαρέματος» αρχίζει να εμφανίζεται παράλληλα με μία σταδιακή αναγνώριση των συνεπειών της απώλειας. Το στάδιο αυτό χαρακτηρίζεται από μία συμπεριφορά αναζήτησης του πρόσωπου που πέθανε. Συνυπάρχουν το κλάμα, ο θυμός και η διαμαρτυρία. (γ) Το στάδιο της προπαρασκευαστικής κατάθλιψης κατά τη διάρκεια του οποίου η πραγματικότητα της απώλειας γίνεται περισσότερο σαφής για το πρόσωπο που θρηνεί, αφού η συμπεριφορά της αναζήτησης, καθώς και η διαμαρτυρία για την απώλεια δεν οδηγεί τελικά στο να ξαναβρεθεί το χαμένο πρόσωπο. Το άτομο τότε αναπτύσσει συμπτώματα μιας καταθλιπτικής αντίδρασης, όπως, απάθεια, απόσυρση και άρνηση κάθε μορφής ευχαρίστησης. Ενδέχεται να συνυπάρχει και απώλεια ύπνου, απώλεια όρεξης, εξασθένηση του οργανισμού και μία γενικότερη απώλεια ενέργειας. Παράλληλα το άτομο αισθάνεται ενοχή. Και τέλος (δ) το στάδιο της παραδοχής, που συμπίπτει με το τέλος των ψυχολογικών διεργασιών του θρήνου. Στο στάδιο αυτό το άτομο έχει δεχτεί την πραγματικότητα και τις συνέπειες της απώλειας (Τσιάντης, 1991). Οι Shuchter και Zisook (1993, όπως αναφέρεται στους Stroebe, Hansson, Schut & Stroebe, 2008, pp. 34) ισχυριζόμενοι πως ο θρήνος δεν είναι μία γραμμική διαδικασία με συγκεκριμένα όρια, άλλα μία σύνθεση ευμετάβλητων φάσεων που ποικίλουν από άνθρωπο σε άνθρωπο προτείνουν

μία θεωρία σταδίων σύμφωνα με την οποία η εμπειρία του θρήνου περνάει από το σοκ και τη δυσπιστία στη σωματική και συναισθηματική δυσφορία και την κοινωνική απομόνωση και καταλήγει στην αποκατάσταση.

Ωστόσο, αρκετοί ερευνητές αναφέρθηκαν περισσότερο στους στόχους της διαδικασίας του θρήνου, παρά σε φάσεις ή στάδια. Ο Worden (1982), για παράδειγμα, προτείνει τέσσερις στόχους, οι οποίοι αναλύονται στην αποδοχή της πραγματικότητας της απώλειας, στο βίωμα του πόνου και της οδύνης που προκαλεί ο θρήνος, στην προσαρμογή σε ένα περιβάλλον όπου το άτομο που πέθανε απουσιάζει και τέλος στην συναισθηματική αποδέσμευση από τον θανόντα και στη συνέχιση της ζωής.

Παρόλα αυτά, η διαδικασία του θρήνου είναι μία διεργασία προσωπική και μοναδική για τον κάθε άνθρωπο που πενθεί με τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο και ρυθμό. Η αυστηρή εφαρμογή μιας θεωρίας που βασίζεται σε προγραμματισμένα στάδια θα σήμαινε πως το άτομο που πενθεί αντιμετωπίζεται σαν ένα παθητικό άτομο που υφίσταται το ένα στάδιο μετά το άλλο, ενώ, αντίθετα, η διεργασία του θρήνου εμπεριέχει πολλή ενέργεια και αναπροσαρμογή από μέρους του πενθούντα. Ακόμη, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να αποφεύγεται να θεωρείται ο θρήνος ως αρρώστια με αρχή και τέλος. Αντιθέτως, πρόκειται για μία διαδικασία ιδιαίτερα δυναμική και δημιουργική, η οποία οδηγεί σε προσωπική ανάπτυξη και ωρίμανση μέσα από την υιοθέτηση νέων μεθόδων αντιμετώπισης και προσαρμογής σε δύσκολες καταστάσεις (Hockey et al., 2001).

1.6 Μορφές Θρήνου

Πέρα από τον φυσιολογικό θρήνο, που περιγράφηκε προηγουμένως, φαίνεται πως υπάρχουν και μορφές θρήνου που χαρακτηρίζονται ως παρέκκλιση από τον φυσιολογικό, με διαφορετικές, δηλαδή, αντιδράσεις ως προς τη χρονική τους διάρκεια και τη συναισθηματική τους ένταση από τις αναμενόμενες και συνηθισμένες φυσιολογικές αντιδράσεις (Stroebe, 1998). Η γνώση των μορφών του θρήνου είναι σημαντική, προκειμένου οι ενήλικες - και στην συγκεκριμένη έρευνα, οι εκπαιδευτικοί - να είναι σε θέση να απευθυνθούν σε κάποιον ειδικό για

πληροφόρηση, βοήθεια και στήριξη, όταν αντιληφθούν πως ο θρήνος παρεκκλίνει του φυσιολογικού.

Μία από τις μορφές που μπορεί να πάρει ο θρήνος είναι ο προπαρασκευαστικός θρήνος, ο οποίος παρατηρείται όταν ένα άτομο θρηνείται, ενώ ακόμα ζει, όπως μπορεί να συμβεί σε περιπτώσεις μιας θανατηφόρας ασθένειας. Μία άλλη μορφή αφορά στην απουσία θρήνου, όταν, δηλαδή, παρατηρείται μία παρατεταμένη συνέχιση ορισμένων εκδηλώσεων του σταδίου της άρνησης. Το άτομο που θρηνεί αρνείται την απώλεια και συμπεριφέρεται σαν να μην έχει συμβεί τίποτα (Τσιάντης, 1991). Χαρακτηριστικό παράδειγμα απουσίας θρήνου είναι το παρακάτω που αναφέρεται στο βιβλίο της Bacque (2001, σ. 59): «Η Ντέμπορα, που έχασε τον άντρα της από καρκίνο, δεν άλλαξε τίποτα στο διαμέρισμά τους από την ημέρα που έφυγαν, για τελευταία φορά, για το νοσοκομείο. Το τελευταίο τσιγάρο του νεκρού είναι ακόμα στο τασάκι, τα έγγραφά του βρίσκονται ακόμα στο γραφείο του, τα ρούχα του στην ντουλάπα».

Ο παρατεταμένος θρήνος είναι μία ακόμη μορφή παθολογικού θρήνου, η οποία χαρακτηρίζεται από τη μεγάλη δυσκολία του ατόμου να δεχτεί την απώλεια. Συχνά μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρή κατάθλιψη με αυτοκτονικές τάσεις. Ο πενθών εγκλωβίζεται και καθηλώνεται στον ίδιο του τον πόνο (Τσιάντης, 1991). Μία άλλη μορφή θρήνου είναι ο θρήνος που εμφανίζεται με τη μορφή φυσικών συμπτωμάτων, τα οποία ενδέχεται να πάρουν και το χαρακτήρα υποχονδριακής κατάστασης. Το άτομο που θρηνεί ταυτίζεται με τον θανόντα, κυρίως, εάν ο θάνατος οφείλεται σε θανατηφόρα ασθένεια, και ανησυχεί πολύ για την υγεία του. Πολύ συχνά φαίνεται πως παρουσιάζει και συμπτώματα παρόμοια με του προσώπου που πέθανε (Τσιάντης, 1991). Ο ετεροχρονισμένος θρήνος, είναι ο θρήνος που εκδηλώνεται με χρονική καθυστέρηση. Το άτομο δυσκολεύεται να εξοικειωθεί με τον πόνο του και να τον δεχτεί και τείνει να αναστέλλει και να αναβάλλει τη διεργασία του θρήνου, από φόβο μήπως θεωρηθεί ευάλωτο, μήπως χάσει την ψυχική του υγεία ή από δυσκολία στο να αναγνωρίσει στον εαυτό του κάποια αρνητικά στοιχεία που φέρνει στην επιφάνεια ο θρήνος (Fleming, 1998).

Παράγοντες που συμβάλλουν στην αύξηση της πιθανότητας εμφάνισης περιπλοκών σε άτομα που θρηνούν μία σοβαρή απώλεια είναι τα ήδη υπάρχοντα χαρακτηριστικά στην προσωπικότητα του ατόμου. Για παράδειγμα, σύμφωνα με

έρευνα των Parkes και Weiss (1983, όπως αναφέρεται στο Νίλσεν & Παπαδάτου, 1998, σ.38) άτομα, τα οποία χαρακτηρίζονταν φοβικά, αγχώδη ή ανασφαλή αποδείχθηκε πως είχαν μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν επιπλοκές στη διαδικασία του θρήνου τους. Ακόμη, οι ταυτόχρονες κρίσεις, όπως είναι οι συζυγικές εντάσεις, η μείωση των οικονομικών πόρων ή γενικότερα η οικονομική ανασφάλεια που μπορεί να προκύψει από την απώλεια ενός ατόμου, ορισμένες δικαστικές ενέργειες και η αντιμετώπιση πολλαπλών θανάτων μπορεί να οδηγήσουν στην εμφάνιση περιπλοκών στο θρήνο. Καθοριστική σημασία παίζει και η στήριξη από το περιβάλλον στην εμφάνιση ή μη παθολογικού θρήνου. Ένα ισχυρό κοινωνικό δίκτυο στήριξης συμβάλει σημαντικά στη διατήρηση της ψυχικής ισορροπίας και ασφάλειας του ατόμου που θρηνεί. Επιπλοκές στη διεργασία του θρήνου ενδέχεται να προκαλέσει και μία σχέση έντονης εξάρτησης ή και αμφιθυμίας με το άτομο που έχει πεθάνει καθώς και οι ξαφνικοί και οι απροσδόκητοι θάνατοι, όπως είναι η αυτοκτονία, ο θάνατος που οφείλεται σε ατύχημα ή καταστροφή, ο φόνος ή ο θάνατος από στιγματισμένες κοινωνικά αρρώστιες όπως είναι το AIDS (Fleming, 1998).

1.7 Αντιδράσεις των παιδιών στο θάνατο και την απώλεια

Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά αντιδρούν στο θάνατο και την απώλεια γίνεται αντιληπτός και εκφράζεται με διαφορετικό τρόπο στα διάφορα εξελικτικά στάδια. Για παράδειγμα, ένα παιδί που δεν είναι σε θέση να αντιληφθεί, ακόμη, τις έννοιες της οριστικότητας και της μη αναστρεψιμότητας, θα εμφανίσει δυσκολίες στο να δεχτεί την πραγματικότητα της απώλειας. Ένα παιδί 4 έως 5 ετών, που χαρακτηρίζεται από μαγική σκέψη, ενδέχεται να πιστέψει πως ευθύνεται το ίδιο για το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου και να αυτοενοχοποιείται (Hockey et al., 2001). Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας έχουν την τάση να αναζητούν υποκατάστατα και τείνουν να προσκολλώνται σε ενηλίκους που μοιάζουν ή έχουν παρόμοιες ιδιότητες με το άτομο που πέθανε. Επίσης αναπτύσσουν φόβο ότι θα πεθάνουν και αυτά. Ο φόβος αυτός συχνά συνυπάρχει με φαντασιώσεις ότι θα ενωθούν με το πρόσωπο που πέθανε (Τσιάντης, 1991). Οι φόβοι αυτοί μπορεί να εκδηλωθούν με σωματικούς πόνους, με κατήφεια, αϋπνίες, διατροφικές διαταραχές ή με έλλειψη ενδιαφέροντος για το σχολείο (Kroen, 2007).

Τα παιδιά αντιδρούν με άγχος που συνοδεύεται από υιοθέτηση συμπεριφορών μικρότερης ηλικίας. Επανέρχονται, δηλαδή, σε προηγούμενα στάδια της εξέλιξής τους και εμφανίζονται πιο ανώριμα σε σχέση με τη χρονολογική τους ηλικία, μπορεί να παρουσιάσουν διάφορα συμπτώματα, όπως ενούρηση, εγκόπριση, κτλ. Παράλληλα μπορεί να εμφανίσουν και διαταραχές με τη μορφή αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Τσιάντης, 1991). Χαρακτηριστικές αντιδράσεις των παιδιών ηλικίας 2 έως 5 ετών απέναντι στο θάνατο είναι συνήθως η σύγχυση ή δυσπιστία σε αυτό που συνέβη. Επίσης, διακατέχονται από έντονο άγχος αποχωρισμού, ανησυχούν, δηλαδή, μήπως χάσουν και άλλα αγαπημένα τους πρόσωπα. Διερευνούν και δοκιμάζουν την πραγματικότητα, ρωτούν πότε θα επιστρέψει το άτομο που έχασαν ή το αναζητούν μέσα στο σπίτι.

Η διάρκεια του θρήνου στα παιδιά είναι μικρή, κι αυτό γιατί, η αντοχή τους στον ψυχικό πόνο είναι μικρότερη σε σύγκριση με αυτήν των ενηλίκων. Ακόμη, φαίνεται πως κάνουν μεγάλη χρήση του μηχανισμού της άρνησης, η οποία συνυπάρχει με αντιστροφή του συναισθήματος. Η συμπεριφορά αυτή παρουσιάζεται συνηθέστερα σε παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών. Τόσο η άρνηση όσο και ο θυμός μπορεί να εκδηλωθούν με έμμεσους τρόπους, μέσα, δηλαδή, από το παιχνίδι. Και τα δύο συναισθήματα υποδηλώνουν έναν έντονο πόνο που τα παιδιά δυσκολεύονται να εκφράσουν με λόγια και να διαχειριστούν (Kroen, 2007).

Για να γίνει κατανοητός ο τρόπος που τα παιδιά αντιδρούν στην απώλεια, έχει κατηγοριοποιηθεί η διεργασία του θρήνου σε φάσεις ή στάδια (Rowling, 2003). Η πρώτη φάση αφορά την προσπάθεια του παιδιού να κατανοήσει το γεγονός του θανάτου και τις επιπτώσεις που θα έχει στη ζωή του. Έχει ανάγκη, δηλαδή, να καταλάβει τι συνέβη, πως συνέβη, γιατί συνέβη και τι θα συμβεί από εδώ και στο εξής στη ζωή του (Μεταλληνού, κ.α., 2004). Στη δεύτερη φάση, αφού το παιδί έχει συνειδητοποιήσει και αποδεχτεί το γεγονός, έχει την ανάγκη να έρθει σε επαφή με τον πόνο που του προκαλεί η απώλεια και να μπορέσει να εκφράσει τα συναισθήματά του και τις σκέψεις του. Σε αυτή τη φάση, χρειάζεται να εκφράσει όλα όσα αισθάνεται και να συνειδητοποιήσει ότι τα συναισθήματα αυτά αποτελούν φυσιολογική εκδήλωση του θρήνου του (Μεταλληνού, κ.α., 2004). Η τρίτη φάση της διεργασίας του θρήνου αφορά την προσαρμογή στην πραγματικότητα και επικεντρώνεται στη δημιουργία μιας εσωτερικής συμβολικής επαφής με το άτομο που πέθανε (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1999). Ο θάνατος ενός ανθρώπου, φέρνει αλλαγές στη

ζωή και την καθημερινότητα κάθε οικογένειας, με αποτέλεσμα, το παιδί να έρχεται αντιμέτωπο με επιμέρους απώλειες ως προς τους ρόλους που θα διαδραμάτιζε το άτομο που πέθανε και να χρειάζεται να προσαρμοστεί σε όλες αυτές τις αλλαγές (Μεταλληνού, κ.α., 2004). Αυτό θα βοηθήσει το παιδί να περάσει στην τελευταία φάση. Σύμφωνα με την οποία, το παιδί μέσα από την πορεία του θρήνου, διαμορφώνει μία εσωτερική ψυχική σύνδεση με το άτομο που πέθανε, η οποία διατηρείται ως ένας συνεχιζόμενος δεσμός σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, το παιδί αποκτά την ικανότητα να διαμορφώσει νέες σχέσεις, να επενδύσει σε αυτές και να συνεχίσει τη ζωή του (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1999).

Ο τρόπος με τον οποίο θα αντιδράσει το κάθε παιδί απέναντι στο θάνατο φαίνεται πως επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες. Αυτοί περιλαμβάνουν την ηλικία και το φύλο του παιδιού, καθώς και την γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Σημαντικό ρόλο παίζουν, επίσης και ο τρόπος που πέθανε το άτομο, εάν ο θάνατος, δηλαδή, ήταν αναμενόμενος ή αιφνίδιος, πως πληροφορήθηκε το παιδί το θάνατο, η σχέση του παιδιού με το πρόσωπο που πέθανε, η κατάσταση της οικογένειας πριν από το θάνατο και πως διαμορφώνεται μετά. Ακόμη, η στήριξη που μπορεί να προσφέρει η οικογένεια στο παιδί και κατά πόσο θα επιτραπεί στο παιδί, αλλά και θα ενθαρρυνθεί να θρηνήσει, ασκούν επίδραση στον τρόπο με τον οποίο θα θρηνήσει το παιδί το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου (Kroen, 2007).

Παρόλη την επίδραση των διαφόρων παραγόντων που αναφέρθηκαν προηγουμένως, η διεργασία του θρήνου είναι ιδιαίτερα σημαντική. Βοηθάει το παιδί όχι να ξεπεράσει ή να ξεχάσει μία απώλεια, αλλά να την εντάξει στη ζωή του. Με άλλα λόγια, δίνεται στο παιδί η δυνατότητα να δώσει στην εμπειρία της απώλειας ψυχικό χώρο, να μπορεί να την διηγηθεί, να διαπραγματευτεί το νόημα που επιθυμεί να της αποδώσει και να μάθει να ζει με αυτήν (Νίλσεν, 2005).

Σχετικά με το θρήνο των παιδιών οι ενήλικες συχνά διατηρούν μία λανθασμένη αντίληψη. Θεωρούν πως το μικρό παιδί δεν θρηνεί και πως το μεγαλύτερο παιδί θλίβεται, ο θρήνος του, όμως, δεν είναι τόσο επώδυνος και βαθύς όσο των ενηλίκων και ξεπερνιέται γρήγορα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, τα παιδιά να μαθαίνουν να απωθούν το θρήνο τους και την ανάγκη τους για στήριξη, με συνέπεια να δυσκολεύονται να προσαρμοστούν τόσο στη συγκεκριμένη απώλεια όσο και σε άλλες απώλειες της ζωής τους (Παπαδάτου, 1999). Ουσιαστικά αυτό που διαφέρει

είναι ο τρόπος που εκφράζουν τον θρήνο τους τα παιδιά σε σχέση με τους ενήλικες. Σπάνια τον εκφράζουν με λόγια, αλλά μέσα από αλλαγές στη συμπεριφορά και στις συνήθειες του ύπνου και της διατροφής τους, ή μέσα από το παιχνίδι και τις ζωγραφιές και μέσα από σωματικά συμπτώματα και ενοχλήσεις. Ακόμη, διαφέρει σημαντικά το χρονικό διάστημα του θρήνου των παιδιών με αυτό των ενηλίκων. Τα παιδιά θρηνούν «σε δόσεις», αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει ότι έχουν ξεπεράσει τον πόνο και τη θλίψη τους (Μεταλληνού, κ.α., 2004).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

2.1 Ο θάνατος στο σχολικό περιβάλλον

Οι ενήλικες θεωρούν πως τα παιδιά είναι αγνά και ανυποψίαστα, πως δεν γνωρίζουν τίποτα για το θάνατο ή για τις αρρώστιες που απειλούν τη ζωή. Κάτι τέτοιο σίγουρα δεν ισχύει, εάν αναλογιστεί κανείς τις πληροφορίες και τα μηνύματα που δέχεται καθημερινά το παιδί από διάφορες πηγές σχετικά με το θάνατο και την απώλεια (Παπαδάτου, 1999). Συχνά επικρατεί η αντίληψη πως τα παιδιά τραυματίζονται ανεπανόρθωτα όταν ζουν από κοντά την εμπειρία της αρρώστιας και την απειλή του θανάτου ενός αγαπημένου τους προσώπου. Αυτό πηγάζει από την πεποίθηση ότι η αρρώστια και ο θάνατος είναι κάτι κακό, αβάσταχτο και τρομερό και πως τα παιδιά δεν πρέπει να εκτίθενται στην αρρώστια και στο θάνατο αγαπημένου τους προσώπου, γιατί κινδυνεύουν να αποκτήσουν τραυματικές εμπειρίες που θα καταστρέψουν τις όμορφες στιγμές που είχαν ζήσει μαζί του. Ωστόσο, έχει υποστηριχθεί ότι η σιωπή, η απομόνωση, η παραπληροφόρηση και ο αποκλεισμός του παιδιού από τα γεγονότα είναι δυνατόν να συντελέσει σε μία συναισθηματική εξορία του παιδιού και στην πεποίθηση από μέρους του ότι δεν θεωρείται άξιο και αρκετά σημαντικό να συμμετέχει και να ενημερώνεται για ότι συμβαίνει. Αυτό μπορεί να αποδειχθεί περισσότερο τραυματικό, σε βάθος χρόνου, από την ίδια την αρρώστια και το θάνατο του αγαπημένου του προσώπου (Παπαδάτου, 1999).

Σχετικά με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς έχει επικρατήσει η άποψη πως οφείλουν να προετοιμάζουν τα παιδιά για τη ζωή και όχι για το θάνατο. Θέματα σχετικά με το θάνατο και την αρρώστια θεωρούνται δυσάρεστα, μπορεί να αναστατώσουν και να φορτίσουν αρνητικά την ατμόσφαιρα, επομένως θα πρέπει να αποφεύγονται. Η συγκεκριμένη πεποίθηση ενισχύεται από το εκπαιδευτικό σύστημα και το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται. Πιστεύεται πως εάν ένα παιδί δεν μιλήσει για το θάνατο, αυτό σημαίνει ότι δεν το απασχολεί και δεν τον σκέφτεται (Παπαδάτου, 1999). Η έρευνα του Lynne Bowie (2000) αναιρεί την παραπάνω πεποίθηση. Σε ερώτηση που απηύθυνε σε 107 παιδιά δημοτικού σχολείου αν ο θάνατος αποτελεί ένα θέμα που σκέφτονται, βρέθηκε πως το 73% των παιδιών που

συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσαν πως σκέφτονται το θάνατο και την απώλεια σε ένα βαθμό, ενώ μόνο 3 από τους εκπαιδευτικούς τους δήλωσαν πως πιστεύουν πως τα παιδιά σκέφτονται το θέμα του θανάτου.

Ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού είναι να προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ πεδίο πληροφοριών, γνώσεων και δεξιοτήτων, με σκοπό να τα προετοιμάσει όσο το δυνατόν καλύτερα για τις υποχρεώσεις, τις εμπειρίες και τις ευκαιρίες της ζωής (Higgins, 1999. Hulbert, 1999.). Και ενώ τα παιδιά εφοδιάζονται με χιλιάδες γνώσεις και προετοιμάζονται να αντιμετωπίσουν διάφορες καταστάσεις, φαίνεται πως στο σχολείο δεν γίνεται κανένα απολύτως οργανωμένο μάθημα ή πρόγραμμα σχετικό με τις δύσκολες πτυχές της ζωής, όπως είναι η απώλεια, ο θάνατος και τα συναισθήματα που τον συνοδεύουν. Στόχος του σχολείου, ωστόσο, δεν πρέπει να είναι μόνο η προσφορά γνώσεων, αλλά και η σφαιρική μόρφωση των παιδιών, η εξέλιξή τους σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, όπως, η συναισθηματική και η κοινωνική και η καλλιέργεια της γενικότερης ψυχικής τους υγείας (Hulbert, 1999).

Η εικόνα του θανάτου που παρουσιάζεται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης είναι διαστρεβλωμένη, δίνοντας την αίσθηση ότι ο θάνατος είναι κάτι βίαιο, τραγικό και αποκρουστικό. Τα παιδιά μαθαίνουν για το θάνατο και το θρήνο, αλλά το βασικό περιεχόμενο αυτής της μάθησης είναι το τραύμα και η τραγωδία και όχι το φυσιολογικό κομμάτι του θρήνου. Το σχολείο, επομένως, έρχεται να παίξει ένα σημαντικό ρόλο στην αλλαγή αυτής της εικόνας που παρουσιάζεται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Rowling, 2003). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά να βοηθηθούν ώστε να εξοικειωθούν με τις βασικές έννοιες της απώλειας, του θανάτου και του θρήνου. Σίγουρα ο ρόλος της οικογένειας είναι σημαντικός, δεν θα πρέπει, όμως, να παραγνωρίζεται και ο ρόλος του σχολείου, που αναμφισβήτητα, αποτελεί το δεύτερο σημαντικό κέντρο της ζωής του παιδιού (Stevenson, 1999). Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να εμβαθύνουν σε σημαντικά θέματα. Μερικά από αυτά είναι ο κύκλος της ζωής, η φυσιολογική, υγιής και πανανθρώπινη διεργασία του θρήνου που συνοδεύει κάθε εμπειρία απώλειας, τα συναισθήματα, οι ανάγκες, οι σκέψεις και οι αντιδράσεις που γεννιούνται και ο τρόπος που μπορεί κανείς να τις κατανοήσει, να τις εκφράσει και να τις διαχειριστεί, καθώς και πως μπορεί κανείς να βρει στήριξη και να αντιμετωπίσει τις δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να συζητούν για το θάνατο, να μοιράζονται τις σκέψεις τους, τους προβληματισμούς τους, τις απορίες, τους φόβους τους μέσα από

περιστατικά και γεγονότα που δεν εμπλέκονται προσωπικά τα ίδια. Με τον τρόπο αυτό μαθαίνουν τα παιδιά ότι οι εμπειρίες αυτές αποτελούν μέρος της ζωής και ότι όλα όσα βιώνουν είναι φυσιολογικά. Μαθαίνουν, επίσης, ότι υπάρχουν τρόποι για να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες, διδάσκονται τον αλληλοσεβασμό, κατανοούν τα συναισθήματά τους και τα συναισθήματα των άλλων, ανακαλύπτουν τρόπους να ζητούν αλλά και να προσφέρουν στήριξη μπροστά στην απώλεια (Stevenson, 1999).

Η εμπειρία ενός θανάτου ή μιας σημαντικής απώλειας αποτελεί μία κρίση για το ίδιο το παιδί και για την οικογένειά του. Η κρίση, όμως, αυτή επεκτείνεται και στο σχολικό σύστημα όταν το παιδί επιστρέφει στο σχολείο, και φαίνεται πως επηρεάζει όλους όσους αλληλεπιδρούν με το παιδί, συμμαθητές και εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά που βιώνουν μία απώλεια επιλέγουν άτομα τα οποία γνωρίζουν καλά, όπως τους εκπαιδευτικούς τους, για να μοιραστούν και να μιλήσουν για την απώλειά τους (Reid & Dixon, 1999). Συχνά, όμως, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να σιωπούν μπροστά στο θάνατο και την απώλεια από φόβο μήπως ειπωθεί κάτι που ενδεχομένως επιβαρύνει την κατάσταση του παιδιού ή από ανησυχία και αδυναμία ελέγχου της δικής τους συγκίνησης (Stevenson, 1999).

Τα παιδιά που πενθούν μπορεί να εκδηλώσουν ποικίλες συμπεριφορές, όπως, κατάθλιψη, ονειροπόληση, απόσυρση από τις κοινές δραστηριότητες και από την παρέα των συνομήλικων, χαμηλή σχολική επίδοση, ανικανότητα συγκέντρωσης, επιθετική συμπεριφορά, παράπονα για σωματικές ενοχλήσεις. Τέτοιου είδους συμπεριφορές επηρεάζουν και εμποδίζουν τη διαδικασία της εκπαίδευσης σε μεγάλο βαθμό για το ίδιο το παιδί, αλλά και για τους υπόλοιπους και αν αγνοηθούν πιθανόν να οδηγήσουν στην αύξηση των προβλημάτων (Stevenson, 1998). Άλλωστε η αποφυγή των αντιδράσεων ενός παιδιού και η αδυναμία των εκπαιδευτικών και των γονέων να μιλήσουν για το θέμα του θανάτου και να απαντήσουν σε ερωτήσεις των παιδιών, μπορεί να προκαλέσει αύξηση των φόβων και των αγωνιών του, και αντικατάσταση της πραγματικότητας με φαντασιώσεις και μηχανισμούς άμυνας (McGovern & Barry, 2000).

Βέβαια, είναι αδύνατο να απαλλάξουμε το παιδί από την οδύνη και τον πόνο που προκαλεί η απώλεια. Αυτό που σίγουρα είναι δυνατό, είναι να βοηθήσουμε το παιδί και να το στηρίξουμε ουσιαστικά έτσι ώστε να απαλυνθεί η ένταση του πόνου που βιώνει (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1999). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει το

παιδί να εκφράσει τα ποικίλα συναισθήματά του και τις ανησυχίες του για την απώλεια. Καθώς και να το βοηθήσει να κατανοήσει και να χειριστεί τα έντονα συναισθήματά του και να τα εκφράσει με εποικοδομητικό και όχι με αυτοκαταστροφικό τρόπο. Οι στόχοι της παιδείας υποδεικνύουν την ευθύνη του σχολείου να προετοιμάζει τα παιδιά για τις απώλειες που ενδεχομένως θα βιώσουν στη ζωή τους καθώς και να τα στηρίξει όταν έχουν να αντιμετωπίσουν μία απώλεια. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως το βασικότερο εμπόδιο στην αποδοχή αυτής της ευθύνης είναι ότι οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ανεπαρκείς και πιστεύουν πως αναμένεται από τους ίδιους να παίξουν το ρόλο του ψυχολόγου ή του κοινωνικού λειτουργού (Rowling, 2003). Σίγουρα ο ρόλος των εκπαιδευτικών δεν είναι αυτός του ψυχολόγου και του ειδικού και σίγουρα δεν είναι εκεί για να προσφέρουν θεραπεία. Αυτό, όμως, που μπορούν να προσφέρουν οι εκπαιδευτικοί και τα μαθήματα γύρω από το θάνατο είναι η θεραπεία της άγνοιας και του πόνου που μπορεί να προκληθεί από αυτήν την άγνοια (Stevenson, 1999).

Όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως κρίνονται απαραίτητα και χρήσιμα για τη διαχείριση του θανάτου και της απώλειας στο σχολικό περιβάλλον. Παρόλα αυτά σύμφωνα με τον Dyregrov (1991, όπως αναφέρεται στον Rowling, 2003, σ.115), η ψυχική προετοιμασία και ο προληπτικός σχεδιασμός προτού προκύψει ένας θάνατος ή κάποιου είδους κρίση στο σχολικό περιβάλλον, οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα διαχείρισης τέτοιων γεγονότων από την αντιμετώπιση και διαχείρισή τους αφού έχουν ήδη συμβεί.

2.2 Αγωγή γύρω από το θάνατο

Ο θάνατος, όπως διαπιστώνεται, είναι ένα θέμα που αγγίζει τη σχολική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό. Στη Βρετανία 180000 παιδιά κάτω των 16 ετών έχουν χάσει έναν από τους δύο γονείς και εάν υπολογίσουμε και τα παιδιά που έχουν χάσει παππού ή γιαγιά, αδερφό ή αδερφή, θείο ή θεία, ή κάποιο κατοικίδιο ζώο, σίγουρα το παραπάνω ποσοστό αυξάνεται κατά πολύ (Higgims, 1999). Στις Η.Π.Α ένα στα 20 παιδιά, σύμφωνα με τον Stevenson (1999) βιώνει το θάνατο ενός γονιού προτού κλείσει τα 18 του χρόνια. Τα παραπάνω στοιχεία δηλώνουν την ανάγκη σχεδιασμού προγραμμάτων εκπαίδευσης για το θάνατο και την απώλεια. Σε πολλές χώρες, τα προγράμματα μαθημάτων που ασχολούνται με θέματα όπως ο θάνατος η απώλεια και

το πένθος έχουν γίνει γνωστά ως «Αγωγή γύρω από το θάνατο» (Stevenson, 1998). Η αγωγή γύρω από το θάνατο, όταν είναι κατάλληλα σχεδιασμένη για την ηλικία των παιδιών και το στάδιο ανάπτυξής τους, βοηθάει στη μείωση του φόβου και του άγχους γύρω από το θάνατο και γενικότερα κάνει την έννοια του θανάτου πιο προσιτή στα παιδιά. Επιδιώκει, επίσης, να άρει το ταμπού που υπάρχει γύρω από το θέμα του θανάτου, να δώσει έμπιστη πληροφόρηση, να τοποθετήσει την έννοια του θανάτου στο φυσικό κύκλο της ζωής, να εξετάσει τους τρόπους με τους οποίους οι άνθρωποι διαχειρίζονται το θάνατο και το πένθος και να εμπλουτίσει τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά βιώνουν, εκφράζουν και μοιράζονται τις ανησυχίες, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους γύρω από το θάνατο (Hulbert, 1999). Η εκπαίδευση για το θάνατο προέρχεται από την Αμερική, αλλά, εφαρμόζεται σε πολλά σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη Βρετανία (Higgins, 1999). Υποστηρίζεται πως η εκπαίδευση για το θάνατο δεν θα διώξει εντελώς τον φόβο των παιδιών για το θάνατο, ούτε θα ανακουφίσει τον πόνο των παιδιών που πενθούν για την απώλεια ενός αγαπημένου τους προσώπου. Αυτό που μπορεί να πετύχει είναι να προετοιμάσει τα παιδιά να διαχειρίζονται θέματα απώλειας στη ζωή τους (Higgins, 1999).

Η ιδέα για την αγωγή γύρω από το θάνατο εμφανίστηκε σχεδόν ταυτόχρονα με το ενδιαφέρον της ψυχολογίας για το θάνατο στα μέσα της δεκαετίας '50. Παρατηρούνται 3 περίοδοι στην ιστορία της αγωγής γύρω από το θάνατο: α) η περίοδος της εξερεύνησης, που χρονολογείται από το 1928 έως το 1957, β) η περίοδος της ανάπτυξης και εξέλιξης της αγωγής για το θάνατο που χρονολογείται από το 1958 έως το 1967 και γ) η περίοδος της δημοσιότητας που χρονολογείται από το 1967 έως το 1977 (Warren, 1981). Ο Pine (1977) πρότεινε έναν περαιτέρω διαχωρισμό αυτών των περιόδων σε θεωρητική και εφαρμοσμένη προσέγγιση του θανάτου. Η θεωρητική προσέγγιση περιλαμβάνει την εκπαίδευση για τις στάσεις των ανθρώπων απέναντι στο θάνατο, την κατανόηση του θρήνου και του πένθους, την ευθανασία και την αυτοκτονία, την επίδραση του θανάτου του γονέα στην ζωή των παιδιών και το νόημα που έχει ο θάνατος για το κάθε άτομο ξεχωριστά (Pine, 1977). Από την άλλη, η εφαρμοσμένη προσέγγιση αναφέρεται στο ενδιαφέρον για τη διαχείριση του θανάτου και στη διευκόλυνση της διαδικασίας της προσαρμογής του ανθρώπου μετά το πένθος. Το έργο της Elizabeth Kubler-Ross για τα στάδια του πένθους είναι το πιο γνωστό παράδειγμα εφαρμογής όλου αυτού του ενδιαφέροντος. (Warren, 1981).

Ως στόχοι της αγωγής γύρω από το θάνατο ορίζονται οι εξής: α) η πρωτογενής πρόληψη, η οποία αναφέρεται στην προετοιμασία των ατόμων και των κοινωνιών για τη διαχείριση ενδεχόμενων περιστατικών θανάτου, β) η παρέμβαση, η παροχή, δηλαδή, στήριξης και βοήθειας σε άτομα που έρχονται αντιμέτωπα με το θάνατο και την απώλεια και γ) η αποκατάσταση μετά την κρίση. Με άλλα λόγια να γίνει κατανοητή η κρίση και να δοθεί έμφαση σε εκείνα τα στοιχεία που θα βοηθήσουν τα παιδιά να διαχειριστούν παρόμοιες καταστάσεις στο μέλλον (Warren, 1981).

Η αγωγή για το θάνατο ήταν η κύρια ώθηση των προσεγγίσεων των αναλυτικών προγραμμάτων στις Ηνωμένες Πολιτείες στις αρχές της δεκαετίας '80. Ο βασικότερος προσανατολισμός αυτών των προσεγγίσεων ήταν η διερεύνηση των συναισθηματικών αντιδράσεων και μία γνωστική κατανόηση της έννοιας του θανάτου. Στην Αγγλία, από την άλλη υπήρξε ενδιαφέρον για την έννοια της απώλειας γενικότερα και την έκφραση των συναισθημάτων καθώς και μία τάση στα προγράμματα παρέμβασης στην κρίση (Rowling, 2003).

Η εκπαίδευση για την απώλεια και το θάνατο συνεχίζει να αποτελεί ένα ιδιαίτερα ευαίσθητό και αμφιλεγόμενο θέμα. Για πολλούς επαγγελματίες της υγείας και της εκπαίδευσης εκλαμβάνεται αποκλειστικά και μόνο ως μία παρέμβαση με απώτερο σκοπό να λύσει προβλήματα ή να αποτρέψει την εμφάνιση ενδεχόμενων προβλημάτων. Μία προσέγγιση, όμως, προσανατολισμένη στην κρίση, όταν προκύπτει ένα θέμα θανάτου στη σχολική κοινότητα δεν αναγνωρίζει τη φυσιολογική διάσταση της έννοιας του θανάτου και του θρήνου. Ο Zisook (1987, όπως αναφέρεται στον Rowling, 2003) περιέγραψε τους στόχους των μαθημάτων γύρω από το θάνατο σαν μία διαδικασία, η οποία βοηθάει τα παιδιά που πενθούν να συνειδητοποιήσουν πως οι εμπειρίες τους αποτελούν ένα φυσιολογικό κομμάτι της διαδικασίας του θρήνου. Το σχολικό περιβάλλον μέσω του αναλυτικού προγράμματος, της δομής και των μεθόδων του μπορεί να συνεισφέρει σε αυτήν την φυσιολογικοποίηση της έννοιας του θανάτου και του θρήνου (Rowling, 2003).

Το τι πρέπει να διδαχθούν τα παιδιά σχετικά με το θάνατο και το θρήνο αποτελεί μία συνεχιζόμενη διαμάχη. Αφορά όχι μόνο στις δεξιότητες που χρειάζεται να έχουν οι εκπαιδευτικοί και στο περιβάλλον μάθησης, αλλά και στο περιεχόμενο των μαθημάτων που μπορεί να εστιάζει είτε γενικά στο θάνατο είτε ευρύτερα στην έννοια της απώλειας και στις εμπειρίες αλλαγής που τη συνοδεύουν (Rowling, 2003).

Ανησυχίες πως τα μαθήματα σχετικά με το θάνατο, την απώλεια και το θρήνο ενδέχεται να προκαλέσουν άγχος στα παιδιά, συνήθως προκύπτουν όταν το περιεχόμενο των μαθημάτων δεν είναι σαφώς καθορισμένο. Είναι απολύτως φυσικό ένα μάθημα για το θάνατο και την απώλεια να δημιουργήσει άγχος στα παιδιά, τα οποία μπορεί να έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τόσο ευαίσθητα θέματα (Rowling, 2003). Οι Knight και Elfenbein (1993) μελέτησαν το άγχος και το φόβο θανάτου 103 φοιτητών. Βρέθηκε πως όσοι από τους συμμετέχοντες είχαν παρακολουθήσει μία σειρά μαθημάτων σχετικά με το θάνατο, δήλωσαν αυξημένα επίπεδα άγχους και φόβου θανάτου και σκέψεις σχετικά με τον δικό τους θάνατο, σε σχέση με τους συμμετέχοντες που δεν παρακολούθησαν τη συγκεκριμένη ενότητα.

Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας μπορεί να δημιουργούν επιφυλάξεις σχετικά με την αγωγή γύρω από το θάνατο. Ωστόσο, το αυξημένο άγχος και ο φόβος για το θάνατο μπορεί να έχει και θετικά αποτελέσματα, από την άποψη ότι μπορεί να οδηγήσει τα άτομα να εκτιμήσουν περισσότερο τη ζωή τους. Σε έρευνα αξιολόγησης μίας σειράς μαθημάτων για το θάνατο που πραγματοποιήθηκε από τον Stefan (1978) βρέθηκε ότι οι μαθητές/τριες δήλωσαν πως τα μαθήματα ήταν χρήσιμα, γιατί τους δόθηκε η ευκαιρία να μοιραστούν μεταξύ τους τους φόβους και τις απορίες τους πάνω στο θέμα του θανάτου. Από τα 36 άτομα που παρακολούθησαν τα μαθήματα, τα 18 ανέφεραν πως βοηθήθηκαν στο να αποδεχτούν την θνητότητα τους και 14 ότι αποδέχτηκαν την θνητότητα των άλλων. Φαίνεται, επομένως, πως η αγωγή γύρω από το θάνατο όταν σχεδιάζεται προσεκτικά λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας και αξιοποιώντας ταυτόχρονα και τα ευρήματα μελετών έχει θετικά αποτελέσματα.

2.3 Ερευνητική θεώρηση των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο και την απώλεια

Μελέτες των στάσεων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο και το πένθος έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό το θέμα του θανάτου και του πένθους (Cullinan, 1990. Higgins, 1999). Ωστόσο, αναφέρουν πως υπάρχει έλλειψη διαθέσιμων πηγών στήριξης καθώς και ανεπαρκής επιμόρφωση. Δεν είναι, όμως, μόνο η έλλειψη επιμόρφωσης πάνω στο θέμα του θανάτου που κάνει τους εκπαιδευτικούς διστακτικούς, Αυτό μπορεί να οφείλεται και στους φόβους των ίδιων

για το θάνατο ή σε προσωπικές τους εμπειρίες απώλειας (Higgins, 1999). Παρόλο που η εκπαίδευση των δασκάλων εστιάζει λεπτομερώς στην παιδική ανάπτυξη και συμπεριφορά, δεν τους προετοιμάζει σε καμία περίπτωση για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να διαχειριστούν το πένθος στα παιδιά (Holland, 1993). Ο Cullinan (1990) ο οποίος μελέτησε το άγχος θανάτου στους εκπαιδευτικούς και την ικανότητά τους να στηρίζουν παιδιά που πενθούν, έτσι όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι, κατέληξε στο συμπέρασμα πως η στήριξη των παιδιών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί το ρόλο τους και από την άνεσή τους να έρχονται αντιμέτωποι με θέματα που αφορούν το θάνατο. Ενώ, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα (87%) ήταν πρόθυμοι να ακούσουν τις αγωνίες και τα συναισθήματα των παιδιών και θεωρούσαν απαραίτητη τη στήριξη του παιδιού που πενθεί, το 46% δήλωσε δυσκολία και μία τάση να παραπέμπουν τα παιδιά σε ειδικούς. Η δυσφορία των εκπαιδευτικών να συζητήσουν το θέμα του θανάτου και του θρήνου στην τάξη αποδεικνύεται και στα αποτελέσματα της έρευνας των Reid και Dixon (1999). Το 61% των συμμετεχόντων στην έρευνα ανέφεραν πως έχουν συζητήσει το θέμα του θανάτου στην τάξη, ενώ το 51% από αυτούς ένιωθαν ελάχιστα προετοιμασμένοι ή καθόλου προετοιμασμένοι να χειριστούν το θέμα του θανάτου.

Οι McGovern και Barry (2000) εξέτασαν τη γνώση, τις στάσεις και τις απόψεις Ιρλανδών εκπαιδευτικών για το θέμα του θανάτου. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν υψηλό ποσοστό κατανόησης της φύσης του πένθους των παιδιών και υποστήριξαν την άποψη ότι το θέμα του θανάτου θα πρέπει να συζητηθεί με τα παιδιά πριν τον αντιμετώπισουν προσωπικά. Επιπλέον, υποστήριξαν να συμπεριληφθεί η εκπαίδευση για το θάνατο στο αναλυτικό πρόγραμμα και να εφαρμοστούν προγράμματα πρόσθετης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών γύρω από το θέμα του θανάτου.

Ερευνητικά δεδομένα δείχνουν πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών και η άνεσή τους απέναντι στο θέμα του θανάτου επηρεάζει άμεσα την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται σε ερωτήσεις των παιδιών και να παρέχουν ένα θετικό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν να εξερευνήσουν την ιδέα του θανάτου (McGovern & Barry, 2000. Pratt, Hare & Wright, 1987). Ενώ η πλειοψηφία των ερευνών δηλώνει πως τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα για το θάνατο στη θεωρία, στην πράξη φαίνεται πως προσωπικές στάσεις και άγχη σχετικά με την έννοια του θανάτου επηρεάζουν το

ποσοστό υποστήριξης (Mc Govern & Barry, 2000. Reid & Dixon, 1999). Σε έρευνα που έγινε στην Κροατία (Kuterovac-Jagodic, 1996, όπως αναφέρεται στους McGovern & Barry, 2000) βρέθηκε, επίσης, πως ενώ η πλειοψηφία των γονέων επιθυμούν τα παιδιά τους να διδαχθούν για το θάνατο, εκφράζουν επιφυλάξεις πως κάτι τέτοιο ενδεχομένως θα τρόμαζε τα παιδιά.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως χρειάζονται βοήθεια προκειμένου να αισθανθούν έτοιμοι και ικανοί να διαχειριστούν το θέμα του θανάτου όταν προκύπτει στο σχολικό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα ζητούν πληροφόρηση σχετικά με τίτλους βιβλίων που μπορούν να διαβάσουν με τα παιδιά, αντιδράσεις των παιδιών, διαφόρων ηλικιών, απέναντι στο θάνατο, οδηγίες σχετικά με τον τρόπο απάντησης στις ερωτήσεις των παιδιών για το θάνατο (Cullinan, 1990. Reid & Dixon, 1999).

Στα πλαίσια ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών και υπηρεσιών υγείας στη στήριξη παιδιών που νοσούν ή πενθούν που πραγματοποιήθηκε από το τμήμα Νοσηλευτικής του Πανεπιστημίου Αθηνών, σχεδιάστηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα έρευνα για να εξετάσει τις γενικές αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για το πένθος των παιδιών και τις προσωπικές τους εμπειρίες στη στήριξη παιδιών που πενθούν (Papadatou, Metallinou, Hatzichristou, Pavlidi, 2002). Στην έρευνα πήραν μέρος εκπαιδευτικοί από 480 σχολεία της Ελλάδας, δημοτικά, γυμνάσια και λύκεια. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί και ιδιαίτερα οι γυναίκες του δείγματος καθώς και όσοι είχαν προσωπική εμπειρία θανάτου δήλωσαν με μεγαλύτερη συχνότητα πως τα παιδιά είχαν ανησυχίες και ερωτήσεις σχετικά με το θέμα του θανάτου. Ακόμη, ένα σημαντικό ποσοστό αναγνώρισε πως ο θάνατος ενός συγγενικού προσώπου επηρεάζει τη σχολική επίδοση και τη συμπεριφορά του παιδιού.

Από την παραπάνω έρευνα προκύπτει, επίσης, πως το 80% των Ελλήνων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα αισθάνεται ανεπαρκώς εκπαιδευμένο να χειριστεί καταστάσεις που σχετίζονται με το θάνατο. Προκειμένου να αισθανθούν προετοιμασμένοι για να στηρίζουν αποτελεσματικά τα παιδιά που θρηνούν οι συμμετέχοντες προτείνουν επαρκή πληροφόρηση από ειδικούς, ψυχολόγους και γιατρούς, κατάρτιση στην παιδική ψυχολογία και στην αγωγή γύρω από το θάνατο καθώς και παρουσία σχολικού ψυχολόγου, ο οποίος θα συνεργάζεται στενά μαζί

τους. Σε ερώτηση αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν προγράμματα παρέμβασης για τη στήριξη του παιδιού που πενθεί, μόνο ένα 29% ανέφερε ορισμένες μορφές παρέμβασης, όπως, συμμετοχή του εκπαιδευτικού στην κηδεία, οικονομική βοήθεια στην οικογένεια, συναισθηματική στήριξη με το να επισκέπτονται το παιδί στο σπίτι, παροχή χώρου και χρόνου για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο, παροχή συμβουλών στο παιδί και στην οικογένεια του και παραπομπή σε κέντρο ψυχική υγείας όταν κρίνεται αναγκαίο (Papadatou et al., 2002). Όπως διαπιστώνεται, τα σχολεία στην Ελλάδα δεν διαθέτουν κάποιο πρόγραμμα ή σειρά μαθημάτων σχετικά με το θάνατο και την απώλεια. Επίσης, παρατηρείται έλλειψη προγραμμάτων κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα που αφορούν την αποτελεσματική στήριξη παιδιών που πενθούν.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

3.1 Η Παρούσα έρευνα

Μελετώντας τη σχετική βιβλιογραφία και τις μελέτες πολλών ερευνητών, διαπιστώνεται πως ο θάνατος είναι ένα θέμα που αγγίζει τη σχολική κοινότητα σε μεγάλο βαθμό. Στην έρευνα των Papadatou et al. (2002) που έγινε σε ελληνικά σχολεία, από τους 1792 συμμετέχοντες οι 590 δήλωσαν πως είχαν ένα παιδί στην τάξη τους που θρηνούσε την απώλεια ενός συγγενικού προσώπου, ένα ποσοστό ιδιαίτερα σημαντικό. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός και κρίσιμος ο ρόλος του σχολείου στην καλλιέργεια της ψυχικής υγείας του παιδιού γενικότερα, και στη στήριξη του παιδιού που πενθεί, ειδικότερα.

Εάν αναλογιστούμε πως τα παιδιά εμφανίζουν αυξημένη περιέργεια γύρω από τα θέματα του θανάτου και πως όταν ένα παιδί βιώνει μία απώλεια επιλέγει συνήθως τον δάσκαλό του για να μοιραστεί τα συναισθήματα και τις σκέψεις του, ο ρόλος των εκπαιδευτικών αποκτά ιδιαίτερη σημασία (Bowie, 2000. Reid & Dixon, 1999). Η στήριξη, όμως, των παιδιών εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ρόλο τους και από την άνεση τους να έρχονται αντιμέτωποι με θέματα που αφορούν το θάνατο (Cullinan, 1990). Η ικανότητα των εκπαιδευτικών να παρέχουν ένα υποστηρικτικό περιβάλλον στα παιδιά, το οποίο είναι βασικό τόσο για την κατανόηση της έννοιας του θανάτου όσο και για την διεργασία του θρήνου, επηρεάζεται από τις στάσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο (McGovern & Barry, 2000. Pratt et al., 1987). Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, αποδεικνύεται πως χρειάζονται βοήθεια προκειμένου να αισθανθούν έτοιμοι να διαχειριστούν το θέμα του θανάτου όταν προκύπτει στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και ειδική επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα που αφορούν το θάνατο και το πένθος (Cullinan, 1990. Reid & Dixon, 1999).

Το είδος της εκπαίδευσης που παρέχεται στα παιδιά και η διάρκειά της, τα προσωπικά χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, οι στάσεις του και τα προσωπικά του άγχη απέναντι στο θάνατο, ενδέχεται να επηρεάσουν και την επίδραση της αγωγής γύρω από το θάνατο και να οδηγήσουν είτε σε αύξηση είτε σε μείωση του άγχους θανάτου στα παιδιά (Rosenthal, 2001). Ακόμη, η προσαρμογή στην απώλεια μπορεί

να διευκολυνθεί όταν τα άτομο που βρίσκονται κοντά στο παιδί που πενθεί, αναγνωρίζουν τις αντιδράσεις πένθους τους και καλύπτουν αποτελεσματικά τις ανάγκες τους. Σύμφωνα με αυτό, οι εκπαιδευτικοί και γενικότερα η σχολική κοινότητα μπορεί να παίζει έναν καθοριστικό ρόλο στην διευκόλυνση ή στην παρεμπόδιση της προσαρμογής του παιδιού στην απώλεια (Papadatou et al. 2002).

Λαμβάνοντας υπόψη μας τη σημασία που έχουν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο, τόσο στη στήριξη του παιδιού που πενθεί όσο και στην επιτυχία των προγραμμάτων αγωγής γύρω από το θάνατο οδηγηθήκαμε στο σχεδιασμό της παρούσας έρευνας. Στα ελληνικά δεδομένα διαπιστώνεται μία έλλειψη στη μελέτη της αγωγής γύρω από το θάνατο. Για να σχεδιαστεί, λοιπόν, και να προταθεί ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα αγωγής για το θάνατο και στη χώρα μας, κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στο θάνατο και την απώλεια, οι γνώσεις τους γύρω από το θέμα του θανάτου καθώς και η ικανότητά τους να βοηθήσουν και να στηρίζουν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια.

Πιο αναλυτικά οι στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι οι εξής:

1. Να διερευνήσουμε τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θάνατο την απώλεια και την εκπαίδευση για το θάνατο.
2. Να διερευνήσουμε συναισθήματα εμμονής και κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.
3. Να διερευνήσουμε την επάρκεια γνώσεων και την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην έννοια του θανάτου και στην ικανότητά τους να στηρίζουν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια.
4. Να εξετάσουμε τη πιθανή επίδραση μεταβλητών όπως το φύλο, η ηλικία, ο τόπος διαμονής και το επίπεδο εκπαίδευσης στις στάσεις, τα συναισθήματα και την επάρκειά τους και ετοιμότητά τους απέναντι στην έννοια του θανάτου και στην ικανότητά τους να στηρίζουν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια.

Η παρούσα εργασία στηρίχθηκε απόλυτα στο σχεδιασμό της έρευνας των Λεονταρή και Μπονότη που πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια του ερευνητικού προγράμματος «Στάσεις των εκπαιδευτικών προς το θέμα του θανάτου» (Επιτροπή Ερευνών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, ΚΩΔ.3544). Ειδικότερα τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν, μεταφράστηκαν και χορηγήθηκαν για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια του προαναφερόμενου ερευνητικού προγράμματος κατά τα έτη 2007-2008.

Πιο συγκεκριμένα συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα με σκοπό τη διερεύνηση των παραπάνω στόχων τα εξής αυτοσυμπληρούμενα ερωτηματολόγια:

1. Ερωτήσεις σχετικά με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων (φύλο, ηλικία, τόπο διαμονής, εκπαιδευτικό επίπεδο και έτη υπηρεσίας).
2. Το ερωτηματολόγιο Death Obsession Scale (Abdel-Khalek, 1998), το οποίο εξετάζει την εμμονή γύρω από το θέμα του θανάτου.
3. Το ερωτηματολόγιο Death Depression Scale (Templer et al., 1990), το οποίο εξετάζει συναισθήματα κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου.
4. Ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους οι McGovern και Barry (2000), το οποίο εξετάζει τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προοπτικές για την εκπαίδευση των παιδιών για το θάνατο και το παιδικό πένθος.
5. Ένα ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των Pratt et al. (1987), το οποίο διερευνά την προετοιμασία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν θέματα σχετικά με το θάνατο στο σχολείο. Πιο αναλυτικά το συγκεκριμένο εργαλείο χωρίζεται σε τρία τμήματα. Το πρώτο τμήμα εξετάζει την εμπειρία στην εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου. Το δεύτερο τμήμα διερευνά τη σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου. Τέλος, το τρίτο τμήμα του ερωτηματολογίου αναφέρεται στην ετοιμότητα που νιώθουν οι συμμετέχοντες να συζητήσουν για το θάνατο με τα παιδιά.

Ωστόσο σε γενικές γραμμές, αναμένουμε ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στην έρευνα θα παρουσιάσουν συναισθήματα εμμονής και κατάθλιψης γύρω από το θάνατο. Ακόμη, αναμένουμε ότι δεν θα αισθάνονται επαρκώς καταρτισμένοι και έτοιμοι να διδάξουν θέματα αγωγής θανάτου, και πως θα θεωρούν απαραίτητη την επιμόρφωση τους προκειμένου να κάνουν κάτι τέτοιο.

Με δεδομένο ότι οι έρευνες που υπάρχουν τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία δεν μας δίνουν αρκετά στοιχεία σχετικά με την επίδραση του φύλου, της ηλικίας, του τόπου διαμονής και του εκπαιδευτικού επιπέδου στις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών απέναντι στην έννοια του θανάτου και την αγωγή γύρω από το θάνατο, είναι δύσκολο να διατυπωθούν συγκεκριμένες υποθέσεις

για τις πιθανές επιδράσεις των μεταβλητών φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και εκπαιδευτικό επίπεδο.

Θεωρούμε, λοιπόν, ότι τα αποτελέσματα της διερευνητικής αυτής προσπάθειας μπορεί να αναδειχθούν ιδιαίτερα σημαντικά προκειμένου:

α) Να γνωρίσουμε τις στάσεις και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θέμα του θανάτου και την αγωγή γύρω από το θάνατο.

β) Να σχεδιάσουμε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα του θανάτου και της απώλειας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ

ΜΕΘΟΔΟΣ

4.1 Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 100 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από την περιοχή της Θεσσαλίας, της Εύβοιας και της Άμφισσας. Δόθηκαν συνολικά 110 ερωτηματολόγια. Ο συνολικός αριθμός των εργαζομένων που επέστρεψαν συμπληρωμένα τα ερωτηματολόγια ήταν 100, εκ των οποίων 26 άνδρες και 74 γυναίκες (Πίνακας 1). Από τους εργαζόμενους που προσεγγίστηκαν, 10 άτομα αρνήθηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα για προσωπικούς λόγους.

Όπως φαίνεται και στον Πίνακα 1, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ήταν ηλικίας 36 ετών και άνω, αν και υπήρχαν εκπαιδευτικοί από όλο το φάσμα των ηλικιών.

Πίνακας 1. Κατανομή δείγματος ανά ηλικία και φύλο

Ηλικία	Άνδρες	Γυναίκες	Σύνολο
22-25		15	15
26-35	1	16	17
36-45	16	32	48
46-	9	11	20
Σύνολο	26	74	100

4.2 Μεθοδολογικά Εργαλεία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την υλοποίηση της έρευνας ήταν η χρήση αυτοσυμπληρούμενων ερωτηματολογίων (βλ. Παράρτημα Ι). Το γενικό μέρος του ερωτηματολογίου περιείχε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και πιο συγκεκριμένα: α) το φύλο, β) την ηλικία, γ) τον τόπο διαμονής, δ) τη μόρφωσή τους και ε) τα έτη υπηρεσίας τους.

Το ειδικό μέρος του ερωτηματολογίου αποτελούνταν από τέσσερα τμήματα, που περιείχαν μια σειρά από δηλώσεις, στις οποίες οι συμμετέχοντες καλούνταν να καταγράψουν το βαθμό της συμφωνίας τους. Τα τέσσερα μέρη του ερωτηματολογίου παρουσιάζονται αναλυτικά στη συνέχεια.

4.2.1 Εμμονή με το Θάνατο (Death Obsession Scale, Abdel-Khalek, 1998).

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 15 δηλώσεις που αφορούσαν την εμμονή των συμμετεχόντων με το θέμα του θανάτου. Για παράδειγμα «Αδυνατώ να βγάλω την ιδέα του θανάτου από το νου μου» Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών δόθηκαν σε 5βαθμη κλίμακα Likert, (1: Ποτέ, 2: Λίγες Φορές, 3: Ελάχιστα, 4: Πολύ και 5: Πάρα πολύ). Κάθε απάντηση βαθμολογήθηκε από 1 έως 5. Όσο μεγαλύτερη είναι η βαθμολογία, τόσο μεγαλύτερη είναι η εμμονή του ατόμου με το θάνατο (μικρότερη βαθμολογία: 15, μεγαλύτερη βαθμολογία:75).

4.2.2 Κατάθλιψη απέναντι στο Θάνατο (Death Depression Scale, Templer et al. 1990)

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο περιείχε 17 δηλώσεις που αναφέρονταν σε πιθανά συναισθήματα των συμμετεχόντων απέναντι στο θάνατο, για παράδειγμα «Με πιάνει κατάθλιψη όταν σκέφτομαι το θάνατο». Οι ερωτήσεις αφορούσαν το βαθμό συμφωνίας σε 5βαθμη κλίμακα Likert (1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Δεν είμαι σίγουρος/η, 4: Διαφωνώ και 5: Διαφωνώ απόλυτα). Κάθε απάντηση βαθμολογήθηκε από 1 έως 5, ενώ οι ερωτήσεις 11 και 12 αντιστράφηκαν, επειδή εξέφραζαν θετικά συναισθήματα. Όσο μικρότερη είναι η βαθμολογία, τόσο

μεγαλύτερη είναι η κατάθλιψη του ατόμου με το θάνατο (μικρότερη βαθμολογία: 17, μεγαλύτερη βαθμολογία: 85).

4.2.3 Ερωτηματολόγιο για τις γνώσεις, τις στάσεις και τις προοπτικές για την εκπαίδευση των παιδιών για το θάνατο και το παιδικό πένθος (McGovern & Barry, 2000)

Το τρίτο ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 19 δηλώσεις και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα των McGovern & Barry (2000). Αφορά γνώσεις (ερωτήσεις 1-7, για παράδειγμα: «Τα παιδιά εκφράζουν λιγότερα συναισθήματα μετά το θάνατο κάποιου»), στάσεις (ερωτήσεις 8-15, για παράδειγμα: «Η εκπαίδευση για το θάνατο θα έπρεπε να γίνεται στο σπίτι») και προοπτικές (ερωτήσεις 16-19, για παράδειγμα: «Η εκπαίδευση για το θάνατο θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα δεξιοτήτων ζωής») των εκπαιδευτικών ως προς την εκπαίδευση των παιδιών για το θάνατο και το παιδικό πένθος. Οι ερωτήσεις αφορούσαν το βαθμό συμφωνίας σε 5βαθμη κλίμακα Likert (1: Συμφωνώ απόλυτα, 2: Συμφωνώ, 3: Δεν είμαι σίγουρος/η, 4: Διαφωνώ και 5: Διαφωνώ απόλυτα). Όσο μικρότερη είναι η βαθμολογία, τόσο θετικότερες οι Γνώσεις, Στάσεις και Προοπτικές του ατόμου απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών για το θάνατο.

4.2.4 Ερωτηματολόγιο για την προετοιμασία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών σε θέματα θανάτου (Pratt et al., 1987)

Το τέταρτο ερωτηματολόγιο, το οποίο αποτελείται από 12 συνολικά δηλώσεις, βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στη μελέτη των Pratt et al. (1987). Διερευνά την προετοιμασία και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν θέματα σχετικά με το θάνατο στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα αποτελούνταν από τρεις διαφορετικές ομάδες δηλώσεων:

α) Η πρώτη ομάδα (Δ1) περιείχε 6 δηλώσεις σχετικές με την εμπειρία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου. Για παράδειγμα: «Έχετε διδαχθεί επίσημα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν το θάνατο;».

β) Η δεύτερη ομάδα (Δ2) περιείχε 4 δηλώσεις σχετικές με τη σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου. Για παράδειγμα: «Πόσο σημαντική είναι κατά τη γνώμη σας η εκπαίδευση για το θάνατο στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα, έτσι ώστε να προετοιμαστούν οι φοιτήτριες/τές να διδάξουν για το θάνατο;».

γ) Η τρίτη ομάδα (Δ3) περιείχε 10 δηλώσεις ομαδοποιημένες ανά 5 που αναφέρονταν στην ετοιμότητα που νιώθουν οι συμμετέχοντες να συζητήσουν για το θάνατο με τα παιδιά. Για παράδειγμα: «Αν συνέβαινε ο θάνατος παππού/γιαγιάς πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να το συζητήσετε με το παιδί που βιώνει την απώλεια;» και «Πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να συζητήσετε το θάνατο γονέα στην τάξη αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν;».

Οι ερωτήσεις της ομάδας Δ1 είχαν διχοτομικές απαντήσεις (Ναι/Όχι). Όλες οι υπόλοιπες δηλώσεις απαντήθηκαν σε 5βαθμες κλίμακες Likert, ενώ στην ομάδα Δ3 οι απαντήσεις αφορούσαν την άνεση των συμμετεχόντων (1: Καθόλου άνετα, 2: Ελάχιστα άνετα, 3: Δεν είμαι σίγουρος, 4: Αρκετά Άνετα και 5: Πολύ άνετα).

4.3 Διαδικασία

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Απρίλιο μέχρι τον Ιούνιο του έτους 2010. Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ατομικά και οι στόχοι της έρευνας περιγράφηκαν σε κάθε συμμετέχοντα. Επίσης εξηγήθηκε ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο, ότι οι απαντήσεις ήταν εμπιστευτικές και δόθηκαν εξηγήσεις ή διευκρινήσεις σε κάθε περίπτωση που ζητήθηκαν. Ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου ήταν περίπου 15 λεπτά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

5.1 Κωδικοποίηση και στατιστική ανάλυση

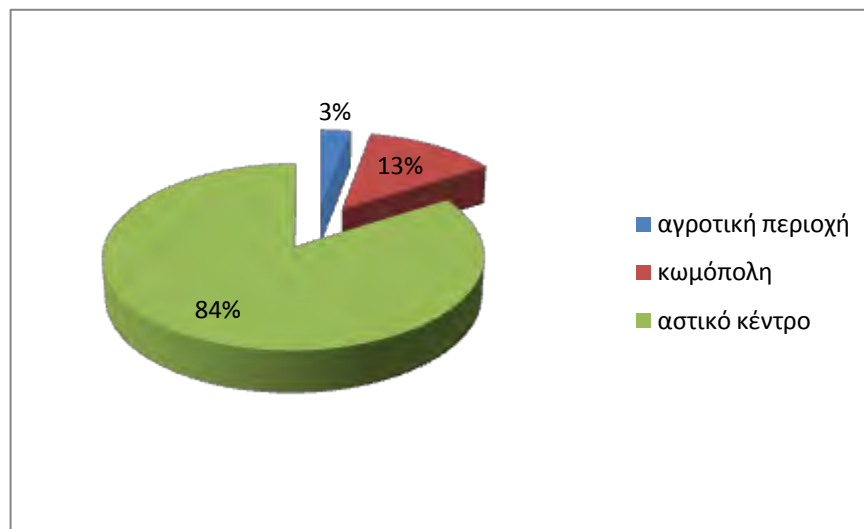
Αφού συγκεντρώθηκαν τα ερωτηματολόγια των συμμετεχόντων οι απαντήσεις τους κωδικοποιήθηκαν και καταγράφηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα SPSS, έκδοση 16.0 (SPSS Inc., Chicago, IL, USA). Για τη διευκόλυνση των αναλύσεων, τα άτομα που ζούσαν σε αγροτική περιοχή και αυτά που ζούσαν σε κωμόπολη ομαδοποιήθηκαν σε μια κοινή κατηγορία («ημιαστική περιοχή») και συγκρίθηκαν με αυτά που ζούσαν σε αστική περιοχή. Αντίστοιχα, στη διερεύνηση της επίδρασης του επιπέδου εκπαίδευσης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων συγκρίθηκαν οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας με τους απόφοιτους Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ). Ειδικά σε αυτήν την ανάλυση δεν συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί που ήταν απόφοιτοι του διδασκαλείου (2 άτομα) ή είχαν μεταπτυχιακό (7 άτομα) διότι ούτε μπορούσαν να συναποτελέσουν μια ξεχωριστή ομάδα, λόγω του πολύ μικρού αριθμού τους, ούτε μπορούσαν να συγχωνευθούν με κάποια άλλη ομάδα, λόγω της ανομοιογένειας στα χαρακτηριστικά τους.

Για τη σύγκριση των μέσων όρων μεταξύ δύο ομάδων χρησιμοποιήθηκε το *t* test του Student, ενώ όταν οι ομάδες ήταν περισσότερες από δύο χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διακύμανσης (ANOVA). Για τη σύγκριση διχοτομικών απαντήσεων (Ναι/Όχι), χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία Fisher's Exact Test, ενώ για την εκτίμηση της αξιοπιστίας των κλιμάκων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης α του Cronbach. Στα ερωτηματολόγια όπου οι αναλύσεις έγιναν ξεχωριστά για κάθε ερώτηση εφαρμόστηκαν το *U* test των Mann-Whitney, για τη σύγκριση δύο ομάδων μεταξύ τους και η δοκιμασία χ^2 των Kruskal-Wallis, για τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων. Το επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε ως $p = 0,05$.

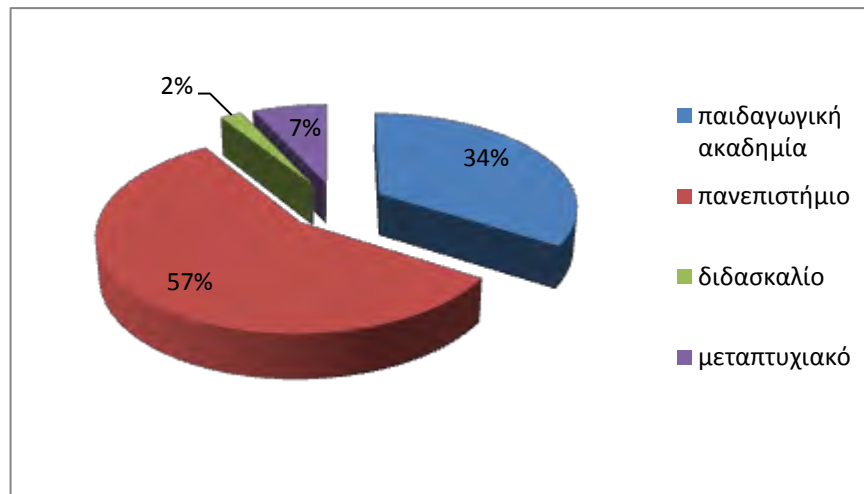
5.2 Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

Όπως φαίνεται και στο διάγραμμα 1, η πλειονότητα των συμμετεχόντων (84%) ζούσαν σε αστική περιοχή, ενώ οι υπόλοιποι ζούσαν σε ημιαστικές περιοχές (χωριά ή κωμοπόλεις). Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες ήταν απόφοιτοι Πανεπιστημιακού τμήματος (ΠΤΔΕ), ενώ περίπου το ένα τρίτο είχαν ολοκληρώσει σπουδές σε Παιδαγωγική Ακαδημία. Ελάχιστοι δάσκαλοι ήταν απόφοιτοι του Διδασκαλείου ή κάποιου μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών (Διάγραμμα 2). Οι συμμετέχοντες είχαν κατά μέσο όρο 14,19 ($SD = 9,07$) έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση.

Διάγραμμα 1. Τόπος Διαμονής Συμμετεχόντων



Διάγραμμα 2. Εκπαίδευση Συμμετεχόντων



5.3 Εμμόνη με το Θάνατο (Death Obsession Scale, Abdel-Khalek, 1998)

Στους πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στην κλίμακα της εμμόνης με το θάνατο για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά (φύλο, ηλικία, τόπο διαμονής και εκπαίδευση). Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στην έρευνά μας σε αυτήν την κλίμακα ήταν 31,50 ($SD = 10,75$), ενώ η αξιοπιστία του ήταν πάρα πολύ υψηλή με $\alpha = 0,938$. Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο που διερευνά την εμμόνη με την ιδέα του θανάτου ως προς το φύλο.

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της εμμονής με το θάνατο ως προς το φύλο.

Φύλο	M.O.	(T.A.)
Ανδρες	26,85	(8,25)
Γυναίκες	33,14	(11,08)

Για να συγκρίνουμε το μέσο όρο επίδοσης των γυναικών στο ερωτηματολόγιο για την εμμονή με το θάνατο (Death Obsession Scale, Abdel-Khalek, 1998) με το μέσο όρο επίδοσης των ανδρών χρησιμοποιήθηκε το t test του Student. Βρέθηκε πως οι γυναίκες συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στην κλίμακα για την εμμονή με το θάνατο ($M = 33,1$, $SD = 11,08$) έναντι αυτή των ανδρών ($M = 26,8$, $SD = 8,25$) μια διαφορά, η οποία είναι στατιστικώς σημαντική [$t(98) = 2,644$, $p = 0,010$].

Παρατηρώντας τους μέσους όρους των επιδόσεων των συμμετεχόντων στην κλίμακα εμμονή για το θάνατο ανά ηλικία (Πίνακας, 3) διαπιστώνουμε μία μείωση της επίδοσης των συμμετεχόντων με την πάροδο της ηλικίας (26-35 ετών, $M = 33,7$, 36-45 ετών, $M = 31,0$, 46 και άνω, $M = 29,5$). Ωστόσο, οι διαφορές αυτές στις επιδόσεις ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές ($F(3,96) = 0,586$, $p = 0,625$).

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της εμμονής με το θάνατο ως προς την ηλικία.

Ηλικία	M.O.	(T.A.)
22-25 ετών	33,07	(11,62)
26-35 ετών	33,71	(10,71)
36-45 ετών	31,04	(11,09)
46 και άνω ετών	29,55	(9,52)

Η σύγκριση των μέσων όρων της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο εμμονή με το θάνατο ως προς τον τόπο διαμονής τους (Πίνακας 4), έδειξε πως ο τόπος διαμονής των συμμετεχόντων δεν επηρέασε στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις τους [$t(98) = 0,278, p = 0,782$].

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της εμμονής με το θάνατο ως προς τον τόπο διαμονής.

Τόπος διαμονής	M.O	(T.A.)
Ημιαστική περιοχή	30,81	(7,81)
Αστική περιοχή	31,63	(11,25)

Κάτι αντίστοιχο διαπιστώνουμε και ως προς την εκπαίδευση των συμμετεχόντων. Ενώ ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων από Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης φαίνεται πως είναι υψηλότερος (Πίνακας 5) από το μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων από Παιδαγωγική Ακαδημία, το επίπεδο εκπαίδευσης δεν επέδρασε στο σύνολο της βαθμολογίας [$t(89) = 1,359, p = 0,178$].

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της εμμονής με το θάνατο ως προς την εκπαίδευση.

Εκπαίδευση	M.O.	(T.A.)
Παιδαγωγική ακαδημία	29,85	(10,49)
ΠΤΔΕ	33,00	(10,80)

5.4 Κατάθλιψη απέναντι στο Θάνατο (Death Depression Scale, Templer et al., 1990)

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που διερευνά την κατάθλιψη απέναντι στο θάνατο, η υψηλή βαθμολογία αντιστοιχεί σε μικρότερα επίπεδα κατάθλιψης σχετικής με το θάνατο. Παρακάτω παρουσιάζονται σε πίνακες οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο για την κατάθλιψη απέναντι στο θάνατο για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά (φύλο, ηλικία, τόπο διαμονής και εκπαίδευση). Ο μέσος όρος αυτής της κλίμακας ήταν 50,9 ($SD = 11,81$), ενώ η αξιοπιστία της ήταν και αυτή εξαιρετική με Cronbach $\alpha = 0,914$.

Όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 6 προκύπτει ότι οι άνδρες στη συγκεκριμένη κλίμακα σημείωσαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τις γυναίκες (άντρες: $M = 54,96$, $SD = 14,33$, γυναίκες: $M = 49,42$, $SD = 10,52$). Η επίδοση των ανδρών ήταν υψηλότερη από αυτή των γυναικών, πράγμα που σημαίνει ότι παρουσίασαν λιγότερα συναισθήματα κατάθλιψης απέναντι στην ιδέα του θανάτου σε σύγκριση με τις γυναίκες (άντρες: $M = 54,96$, $SD = 14,33$, γυναίκες: $M = 49,42$, $SD = 10,52$, $t(98) = 2,094$, $p = 0,039$).

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της κατάθλιψης απέναντι στο θάνατο ως προς το φύλο.

Φύλο	M.O.	(T.A.)
Άνδρες	54,96	(14,33)
Γυναίκες	49,42	(10,52)

Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της κατάθλιψης απέναντι στο θάνατο ως προς την ηλικία κυμάνθηκε στα ίδια περίπου επίπεδα, όπως παρουσιάζεται και στον Πίνακα 7, με μία διαφορά στην ηλικιακή ομάδα 45 και άνω όπου ο μέσος όρος είναι υψηλότερος σε σχέση με τις άλλες ομάδες ($M = 54,8$, $SD = 11,17$). Παρόλα αυτά, βρέθηκε πως καμία από τις ηλικιακές ομάδες δε διέφερε από τις άλλες ($F(3,96) = 0,946$, $p = 0,422$).

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της κατάθλιψης απέναντι στο θάνατο ως προς την ηλικία.

Ηλικία	M.O.	(T.A.)
22-25 ετών	49,33	(10,42)
26-35 ετών	49,65	(9,40)
36-45 ετών	50,13	(13,13)
46 και άνω ετών	54,80	(11,17)

Στον Πίνακα 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων ως προς τον τόπο διαμονής τους, όπου παρατηρείται πως κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα. Η επίδοση των συμμετεχόντων στην κλίμακα κατάθλιψης απέναντι στο θάνατο ανάμεσα στους συμμετέχοντες που ζούσαν σε αστική περιοχή και στους συμμετέχοντες που ζούσαν σε ημιαστική περιοχή υποβλήθηκε σε t test του Student. Το αποτέλεσμα έδειξε πως στο σύνολο της

κλίμακας δεν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με τον τόπο διαμονής ($t(98) = 0,201, p = 0,841$)

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της κατάθλιψης απέναντι στο θάνατο ως προς τον τόπο διαμονής.

Τόπος διαμονής	M.O.	(T.A.)
Ημιαστική περιοχή	50,31	(12,42)
Αστική περιοχή	50,96	(11,76)

Ο μέσος όρος της επίδοσης των συμμετεχόντων που ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας κυμάνθηκε στα ίδια επίπεδα με το μέσο όρο της επίδοσης των συμμετεχόντων που ήταν απόφοιτοι Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης (Πίνακας 9). Η σύγκριση των μέσων όρων με t test έδειξε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες ($t(89) = 0,474, p = 0,637$).

Πίνακας 9. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της επίδοσης των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο της κατάθλιψης απέναντι στο θάνατο ως προς την εκπαίδευση.

Εκπαίδευση	M.O.	(T.A.)
Παιδαγωγική ακαδημία	51,65	(12,35)
ΠΤΔΕ	50,51	(10,27)

5.5 Γνώσεις, Στάσεις και Προοπτικές για την εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου και του πένθους (McGovern & Barry, 2000)

Αν και οι McGovern & Barry (2000) χώρισαν τις δηλώσεις τους σε γνώσεις (ερωτήσεις 1-7), στάσεις (ερωτήσεις 8-15) και προοπτικές (ερωτήσεις 16-19), δεν αντιμετώπισαν ποτέ το σύνολο των ερωτήσεων ως ενιαίο ψυχομετρικά κατασκευασμένο ερωτηματολόγιο με υποκλίμακες, αλλά ανέλυσαν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ξεχωριστά.

Σε εξέταση της κάθε δήλωσης ξεχωριστά βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες συμφώνησαν με τις παρακάτω δηλώσεις: «Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή» (52%), «Το θέμα του θανάτου θα πρέπει να συζητηθεί με τα παιδιά πριν τον αντιμετωπίσουν προσωπικά» (49%), «Το καλύτερο είναι να βοηθηθεί το παιδί να ξεπεράσει γρήγορα την απώλεια» (54%), «Η εκπαίδευση για το θάνατο θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα ‘δεξιοτήτων ζωής’» (59%) και «Τα προγράμματα εκπαίδευσης για το θάνατο θα απαιτούσαν πρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών» (46%). Αντίθετα, ένα 59% των συμμετεχόντων διαφώνησε με τη δήλωση πως η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει τις αντιδράσεις τους όταν βιώνουν κάποια απώλεια. Το 48% των συμμετεχόντων διαφώνησε με τη δήλωση πως ως γονέας δεν αισθάνομαι άνετα να μιλήσω για το θάνατο. Στην δήλωση «Η απώλεια από ένα διαζύγιο ή από ένα χωρισμό είναι παρόμοια με αυτή του θανάτου» το 46% των συμμετεχόντων διαφώνησαν.

Για τη σύγκριση των μέσων όρων των ανδρών και των γυναικών στις δηλώσεις του ερωτηματολογίου εφαρμόστηκε το U test των Mann-Whitney. Βρέθηκε πως στο δείγμα μας οι γυναίκες εξέφρασαν περισσότερη συμφωνία με τις δηλώσεις «Τα παιδιά μπορεί να κατηγορήσουν τον εαυτό τους για το συμβάν του θανάτου» ($U = 570,5, p = 0,001$), «Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή» ($U = 708, p = 0,029$), «Είναι δύσκολο να εξηγήσεις σε ένα παιδί τι είναι ο θάνατος» ($U = 657, p = 0,011$) και «Η εκπαίδευση για το θάνατο θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα ‘δεξιοτήτων ζωής’», ($U = 656, p = 0,006$).

Η μεγαλύτερη ηλικία συσχετίστηκε με τις δηλώσεις «Οι εκδηλώσεις πένθους των παιδιών διαρκούν λιγότερο από ότι αυτές των ενηλίκων», «Η ένταξη

προγραμμάτων εκπαίδευσης για το θάνατο στο πρόγραμμα του σχολείου θα τρώμαζε τα παιδιά» και «Το καλύτερο είναι να βοηθηθεί το παιδί να ξεπεράσει γρήγορα την απώλεια» ($\chi^2(3) = 15,02, p = 0,002$, $\chi^2(3) = 10,98, p = 0,012$ και $\chi^2(3) = 11,70, p = 0,008$ αντίστοιχα), αφού και στις τρεις περιπτώσεις οι μεγαλύτερες ηλικιακές κατηγορίες δήλωσαν μεγαλύτερη συμφωνία από ότι οι μικρότερες.

Οι κάτοικοι των ημιαστικών περιοχών έδειξαν να συμφωνούν περισσότερο από ότι οι κάτοικοι αστικών περιοχών με τη δήλωση 4 («Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή», $U = 454, p = 0,025$), τη δήλωση 12 («Είναι δύσκολο να εξηγήσεις σε ένα παιδί τι είναι ο θάνατος», $U = 396,5, p = 0,006$), τη δήλωση 14 («Ως γονέας δεν αισθάνομαι άνετα να μιλήσω για το θάνατο», $U = 458, p = 0,031$) και τη δήλωση 19 («Τα προγράμματα εκπαίδευσης για το θάνατο θα απαιτούσαν πρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», $U = 461, p = 0,030$).

Το επίπεδο εκπαίδευσης είχε ένα διαφορετικό πρότυπο επίδρασης στις απαντήσεις. Ενώ στις δηλώσεις 5 («Οι εκδηλώσεις πένθους των παιδιών διαρκούν λιγότερο από ότι αυτές των ενηλίκων») και 7 («Η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει τις αντιδράσεις τους όταν βιώνουν κάποια απώλεια») οι απόφοιτοι Παιδαγωγικής Ακαδημίας συμφώνησαν περισσότερο από ότι οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ ($U = 680, p = 0,013$ και $U = 745,5, p = 0,039$ αντίστοιχα), το αντίθετο έγινε με τη δήλωση 15 («Η απώλεια από ένα διαζύγιο ή από ένα χωρισμό είναι παρόμοια με αυτή του θανάτου»), όπου οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ είχαν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας ($U = 723, p = 0,032$).

Στο παράρτημα II παρουσιάζεται ο πίνακας 10 με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και εκπαίδευση) σε κάθε δήλωση ξεχωριστά.

5.6 Ετοιμότητα εκπαιδευτικών

Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρία τμήματα. Στο πρώτο τμήμα του ερωτηματολογίου (Δ1) που εξετάζει την εμπειρία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου, βρέθηκε πως το 18% των συμμετεχόντων έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κάποια διάλεξη σχετικά με το θάνατο και μόνο ένα 11% δήλωσε πως έχει διδαχθεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν το θάνατο και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσε να συζητήσει ή να διδάξει το θέμα του θανάτου. Ένας σημαντικός αριθμός έχει διαβάσει κάποιο βιβλίο σχετικό με το θάνατο (68%) και έχει συζητήσει με τους μαθητές για το θάνατο (66%).

Η εφαρμογή της δοκιμασίας Fisher's Exact Test έδειξε πως στις ερωτήσεις που αφορούσαν την εμπειρία των συμμετεχόντων στην εκπαίδευση των παιδιών για την αντιμετώπιση του θανάτου δεν φάνηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με βάση το φύλο. Ωστόσο υπήρχαν διαφοροποιήσεις με βάση την ηλικία, όπου η ηλικιακή κατηγορία 26-35 ετών δήλωσε περισσότερο συχνά από τις άλλες ηλικίες ότι «παρακολούθησε κατά τη διάρκεια των σπουδών του κάποια διάλεξη σχετικά με το θάνατο» (Fisher's Exact Test, $p = 0,028$) και ότι «διδάχτηκε επίσημα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν το θάνατο» (Fisher's Exact Test, $p = 0,014$).

Ο τόπος διαμονής δεν διαφοροποίησε σημαντικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτήν την κατηγορία ερωτήσεων, εντούτοις το ίδρυμα αποφοίτησης επηρέασε την ερώτηση «Η εκπαίδευση σας περιλάμβανε διδασκαλία που αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσατε να συζητήσετε ή να διδάξετε το θέμα του θανάτου στα παιδιά της ηλικίας στην οποία απευθύνεστε;», όπου οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ απάντησαν περισσότερο συχνά (15,8%) «Ναι» στην ερώτηση αυτή σε σύγκριση με τους απόφοιτους Παιδαγωγικών Ακαδημιών που απάντησαν στο σύνολό τους «Όχι» (Fisher's Exact Test, $p = 0,024$).

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου (Δ2) που εξετάζει τη σημασία που αποδίδουν οι συμμετέχοντες στην εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου, βρέθηκε πως 83% των συμμετεχόντων δήλωσαν πως είναι σημαντική/πολύ σημαντική η εκπαίδευση για το θάνατο στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα. Ένας

σημαντικός αριθμός αισθάνεται ελάχιστα προετοιμασμένος να χειριστεί το θέμα του θανάτου, όπως αυτό προκύπτει στην τάξη (41%). Εντούτοις οι μισοί από τους συμμετέχοντες αισθάνονται άνετα να διαβάσουν μία ιστορία για το θάνατο και να τη συζητήσουν μετά με τους μαθητές/τριες. Ένα 61% των συμμετεχόντων θεωρούν πως οι μαθητές/τριες είναι αρκετά περίεργοι για το θέμα του θανάτου.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και εκπαίδευση) στις δηλώσεις του τμήματος Δ2 του ερωτηματολογίου παρουσιάζεται στον Πίνακα 11. Όπως φαίνεται και στον πίνακα οι μέσοι όροι κυμάνθηκαν περίπου στα ίδια επίπεδα σε καθεμία από τις δηλώσεις και για κάθε μεταβλητή ξεχωριστά.

Η εφαρμογή του U test των Mann-Whitney για τη σύγκριση δύο ομάδων και η εφαρμογή της δοκιμασίας χ^2 των Kruskal-Wallis, για τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων έδειξε πως καμία από τις μεταβλητές φύλο, ηλικία και τόπο διαμονής δεν διαφοροποίησαν στατιστικά σημαντικά τις απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτή την ομάδα ερωτήσεων. Το ίδρυμα αποφοίτησης συσχετίστηκε με την δήλωση 9 («Πόσο περίεργοι νομίζετε ότι είναι οι μαθητές/τριες για το θάνατο;»), όπου οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ θεώρησαν ότι η παιδική περιέργεια είναι μεγαλύτερη από όσο την αξιολόγησαν οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών ($U = 729,5$, $p = 0,037$).

Πίνακας 11. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή στις δηλώσεις του τμήματος Δ2 του ερωτηματολογίου.

	Ερώτηση Δ.7.		Ερώτηση Δ.8.		Ερώτηση Δ.9.		Ερώτηση Δ.10.	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Φύλο								
Άνδρες	3,96	0,87	2,69	1,09	3,62	0,90	3,42	1,06
Γυναίκες	4,15	0,84	2,55	0,94	3,55	0,99	3,46	0,95
Ηλικία								
22-25 ετών	4,20	1,01	2,67	0,90	4,13	0,74	3,60	1,12
26-35 ετών	4,24	0,83	2,53	0,94	3,65	0,61	3,53	0,62
36-45 ετών	3,94	0,86	2,46	0,94	3,44	1,09	3,44	0,99
46 και άνω ετών	4,30	0,66	2,90	1,12	3,40	0,94	3,30	1,13
Τόπος διαμονής								
Ημιαστική περιοχή	4,19	0,54	2,19	0,83	3,63	0,96	3,25	1,18
Αστική περιοχή	4,08	0,89	2,67	0,99	3,56	0,97	3,49	0,94
Εκπαίδευση								
Ακαδημία	4,29	0,68	2,71	0,97	3,26	1,05	3,35	1,01
ΠΤΔΕ	3,98	0,95	2,51	0,93	3,74	0,90	3,53	0,93

Στο τμήμα Δ3 του ερωτηματολογίου εξετάστηκε η ετοιμότητα των συμμετεχόντων να συζητήσουν το θέμα του θανάτου με τα παιδιά. Βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες αισθάνονται αρκετά άνετα/πολύ άνετα να συζητήσουν με το παιδί την απώλεια ενός κατοικίδιου ζώου και του παππού ή της γιαγιάς (84% και 64%, αντίστοιχα). Ένα 69% των συμμετεχόντων δήλωσε πως αισθάνεται καθόλου άνετα/ελάχιστα άνετα να συζητήσει το θάνατο γονέα και ένα 73% το θάνατο αδερφού/αδερφής με το παιδί που βιώνει την απώλεια. Ελάχιστα άνετα αισθάνεται το 40% των συμμετεχόντων να συζητήσει με το παιδί για την απώλεια φίλου/φίλης. Παρόμοια αποτελέσματα φαίνεται να ισχύουν και στις δηλώσεις που αναφέρονται στη συζήτηση μέσα στην τάξη για το θάνατο κατοικίδιου ζώου, παππού/γιαγιάς, γονέα, αδερφού/αδερφής και φίλου/φίλης, εάν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν.

Ούτε σε αυτήν την ομάδα δηλώσεων το φύλο, η ηλικιακή κατηγορία και ο τόπος διαμονής επηρέασαν σημαντικά τις απαντήσεις. Οι απόφοιτοι Παιδαγωγικών Ακαδημιών δήλωσαν σε όλες τις ερωτήσεις πιο άνετοι να μιλήσουν για όλες τις αναφερόμενες απώλειες, είτε κατ' ιδίαν είτε στην τάξη, απ' ό,τι οι απόφοιτοι ΠΤΔΕ. Εντούτοις η διαφορά αυτή έφτασε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας μόνο σε μία δήλωση (συζήτηση μπροστά στην τάξη για το θάνατο παππού/γιαγιάς, $U = 728, p = 0,033$).

Στην έρευνα των Pratt et al. (1987) η εμπειρία των συμμετεχόντων και οι απόψεις τους δεν αθροίστηκαν σε συνολικές κλίμακες παρά μόνο οι (16 στην έρευνά τους) ερωτήσεις σχετικά με την άνεση των συμμετεχόντων να συζητήσουν για το θάνατο με τα παιδιά. Οι συντελεστές α του Cronbach για κάθε τμήμα είναι 0,596, 0,524 και 0,916 αντίστοιχα, κάτι που δείχνει ότι μόνο οι ερωτήσεις της άνεσης έχουν εσωτερική συνέπεια. Παρόλα αυτά, κανένας από τους παράγοντες φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και επίπεδο εκπαίδευσης δεν επηρέασε με συστηματικό τρόπο τις συνολικές βαθμολογίες εμπειρίας, απόψεων και άνεσης των συμμετεχόντων να μιλήσουν για το θάνατο με τα παιδιά.

Στον παράρτημα II παρουσιάζεται ο πίνακας 12 με τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και εκπαίδευση) σε κάθε δήλωση ξεχωριστά του τμήματος Δ3 του ερωτηματολογίου.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις στάσεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στο θάνατο και την εκπαίδευση για το θάνατο, τα συναισθήματα εμμοχής και κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου καθώς και την επάρκεια γνώσεων και την ετοιμότητά τους απέναντι στην έννοια του θανάτου και στην ικανότητά τους να στηρίζουν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια. Επιπλέον, η εξέταση της πιθανής επίδρασης του φύλου, της ηλικίας, του τόπου διαμονής και του επίπεδου εκπαίδευσης σε όλα τα παραπάνω υπήρξε ένας ακόμη στόχος της παρούσας μελέτης. Στη συνέχεια θα επιχειρηθεί να παρουσιαστούν τα σημαντικότερα ευρήματα αυτής της προσπάθειας.

6.1 Συνοπτική παρουσίαση ευρημάτων παρούσας μελέτης

Η αγωνία θανάτου, όπως αποκαλύπτει και η έρευνα του Abdel-Khalek (1998) απαρτίζεται από τρεις βασικές πτυχές, το άγχος θανάτου, την κατάθλιψη και την εμμοχή με την ιδέα του θανάτου. Όσον αφορά την εμμοχή με το θάνατο τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί παρουσίασαν συναισθήματα εμμοχής με την έννοια του θανάτου. Βρέθηκε ότι η ιδέα και η σκέψη του θανάτου απασχολεί περισσότερο τις γυναίκες από ότι τους άνδρες. Παρόμοιο αποτέλεσμα προέκυψε και στην επίδοση των συμμετεχόντων στο ερωτηματολόγιο που διερευνούσε συναισθήματα, όπως λύπη, κατάθλιψη, θλίψη γύρω από το θέμα του θανάτου. Με άλλα λόγια οι γυναίκες δήλωσαν υψηλότερα συναισθήματα κατάθλιψης γύρω από την έννοια του θανάτου σε σύγκριση με τους άνδρες συμμετέχοντες. Μία τάση των γυναικών να συγκεντρώνουν υψηλότερη βαθμολογία στα ερωτηματολόγια για την εμμοχή και την κατάθλιψη γύρω από το θάνατο επισημαίνεται και σε έρευνα των Templer et al. (1990).

Η εξέταση των γνώσεων, των στάσεων και των προοπτικών των συμμετεχόντων για την εκπαίδευση παιδιών στην αντιμετώπιση του θανάτου και του πένθους, έδειξε πως οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα αναγνωρίζουν πως η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή. Ακόμη οι συμμετέχοντες θεωρούν πως είναι καλύτερα το παιδί που βιώνει μία απώλεια να βοηθηθεί να την ξεπεράσει γρήγορα. Ένα μεγάλο ποσοστό του συνόλου των συμμετεχόντων συμφωνεί πως η ηλικία επηρεάζει τις αντιδράσεις των παιδιών στην απώλεια και πως η απώλεια από ένα διαζύγιο ή έναν χωρισμό είναι διαφορετική από αυτή ενός θανάτου.

Σχετικά με την ένταξη της αγωγής γύρω από το θάνατο στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά της έρευνας των McGovern και Barry (2000). Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες και περισσότερο οι γυναίκες σε σύγκριση με τους άνδρες, συμφωνούν με την ένταξη της εκπαίδευσης για το θάνατο σε ένα πρόγραμμα «δεξιοτήτων ζωής». Αρκετοί εκπαιδευτικοί θεωρούν, επίσης, πως τα προγράμματα εκπαίδευσης για το θάνατο απαιτούν πρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Ένα σημείο το οποίο χρήζει σχολιασμού αφορά στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων πάνω σε θέματα σχετικά με την έννοια του θανάτου και το πένθος στα παιδιά. Ενώ, λοιπόν, ένα μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών έχει συζητήσει με τους μαθητές για το θάνατο, είναι λίγοι αυτοί που έχουν διδαχθεί τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν το θάνατο και πώς θα μπορούσαν να συζητήσουν ή να διδάξουν το θέμα του θανάτου στα παιδιά. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι νεότεροι σε ηλικία εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν παρακολουθήσει κατά τη διάρκεια των σπουδών τους κάποια διάλεξη σχετικά με το θάνατο και έχουν διδαχτεί επίσημα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν το θάνατο με μεγαλύτερη συχνότητα από τους μεγαλύτερους σε ηλικία εκπαιδευτικούς. Προηγούμενες μελέτες (Papadatou et al. 2002. Pratt et al. 1987. Reid & Dixon, 1999) που εξέτασαν, επίσης, την έλλειψη επάρκειας των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα θανάτου κατέληξαν σε παρόμοια αποτελέσματα.

Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων αυτής της έρευνας θεωρεί την εκπαίδευση για το θάνατο στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα ιδιαίτερα σημαντική. Παρόλα αυτά αρκετοί δεν αισθάνονται προετοιμασμένοι να χειριστούν το θέμα του θανάτου, όπως

αυτό προκύπτει στην τάξη. Αυτά τα αποτελέσματα μας δείχνουν πως οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης θα μπορούσαν να επωφεληθούν από προγράμματα πληροφόρησης και επιμόρφωσης σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου και το πως θα μπορούσαν να το προσεγγίσουν μέσα στην τάξη. Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι έχουν δεχτεί πληροφόρηση ή έχουν εκτεθεί στην έννοια του θανάτου μέσα από την παρακολούθηση μαθημάτων και την ανάγνωση βιβλίων, παρουσιάζουν υψηλότερη άνεση στο να συζητάνε με τα παιδιά για το θάνατο (Pratt et al., 1987), καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται ουσιαστική και απαραίτητη.

Σχετικά με την άνεση των συμμετεχόντων να συζητήσουν για τις απώλειες που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά, βρέθηκε πως οι συμμετέχοντες αισθάνονται περισσότερο άνετα να συζητήσουν προσωπικά με το παιδί ή μπροστά στην τάξη την απώλεια ενός κατοικίδιου ζώου και του παππού ή της γιαγιάς, παρά το θάνατο γονέα και αδερφού/αδερφής. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από την έρευνα των Pratt et al. (1987).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι στάσεις των εκπαιδευτικών, τα συναισθήματα τους και οι αντιλήψεις τους για το θάνατο επηρεάζουν τον τρόπο που θα προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου, αλλά και τον τον τρόπο που θα στηρίζουν το παιδί που πενθεί (Cullinan, 1990. McGovern & Barry, 2000. Pratt et al., 1987). Η διερεύνηση, επομένως, των στόχων που τέθηκαν στην παρούσα μελέτη μας δίνει σημαντικά στοιχεία προκειμένου να διαπιστώσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το θέμα του θανάτου και ποια είναι η στάση τους απέναντι στην αγωγή θανάτου. Φαίνεται η ελλιπής κατάρτισή τους, η αδυναμία τους να χειριστούν το θέμα του θανάτου, όπως προκύπτει στην τάξη και η ανάγκη τους για πρόσθετη επιμόρφωση. Τα ευρήματα, λοιπόν, της συγκεκριμένης μελέτης είναι σημαντικά και μπορούν να χρησιμοποιηθούν προκειμένου να σχεδιαστεί ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή και ένας κύκλος μαθημάτων στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών.

Στα πλαίσια της πρωτογενούς πρόληψης της ψυχικής υγείας στο σχολείο θα ήταν χρήσιμο να οργανωθούν προγράμματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του μαθητικού πληθυσμού πάνω σε θέματα σχετικά με το θάνατο και την απώλεια και τα

συναισθήματα που τον συνοδεύουν. Σίγουρα πρόκειται για ένα θέμα ιδιαίτερα δύσκολο και ευαίσθητο και πέρα από την προσωπική εξοικείωση, ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών, αποδεικνύεται πως απαιτείται και ειδική επιμόρφωση. Για να είναι εφικτός, λοιπόν, ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στο θέμα του θανάτου είναι σημαντικό να διερευνηθούν και οι αντιλήψεις των παιδιών και των γονέων για το θέμα του θανάτου στα ελληνικά σχολεία. Για την ένταξη της αγωγής θανάτου στο ελληνικό αναλυτικό πρόγραμμα και έχοντας υπόψη τη σπουδαιότητα της συνεργασίας μεταξύ οικογένειας και σχολείου θα ήταν χρήσιμο να διερευνηθούν οι απόψεις των γονέων απέναντι στο θάνατο και στην εκπαίδευση για το θάνατο.

Στη συνέχεια θα αναπτυχθούν ορισμένες προτάσεις σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου μέσα στην τάξη και να στηρίξουν ένα παιδί που θρηνεί το θάνατο αγαπημένου του προσώπου.

6.2 Προτάσεις

6.2.1 Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου μέσα στην τάξη;

Για να επιτευχθούν όλα όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως, χρήσιμο είναι οι εκπαιδευτικοί να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση. Αυτό θα βοηθήσει, όχι μόνο στο να διαχειριστούν τα δικά τους συναισθήματα και φόβους αλλά και στο να γνωρίσουν τους τρόπους με τους οποίους τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου καθώς και τις αντιδράσεις τους στο θάνατο και την απώλεια. Παράλληλα, χρειάζεται να γνωρίζουν και τον τρόπο με τον οποίο θα προσεγγίσουν το θέμα του θανάτου τόσο σε ένα φορτισμένο όσο και σε ένα ουδέτερο περιβάλλον.

Είναι σημαντικό, λοιπόν, τα παιδιά να μαθαίνουν για την έννοια του θανάτου μέσα από παρατηρήσεις και στιγμιότυπα της καθημερινής τους ζωής. Οι ενήλικες πρέπει να εκμεταλλεύονται κάθε ευκαιρία που τους παρουσιάζεται, προκειμένου να βοηθήσουν τα παιδιά να εξοικειωθούν με την έννοια του θανάτου. Πέρα από την

οικογένεια, το σχολείο έρχεται να παίξει έναν, επίσης, ουσιαστικό ρόλο στην εξοικείωση των παιδιών με το θάνατο και αυτό γιατί αποτελεί το δεύτερο σημαντικό κέντρο της ζωής του παιδιού (Stevenson, 1999). Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν με τρόπο κατάλληλο με το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών, να βοηθήσουν τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με τα συναισθήματα που σχετίζονται με το θάνατο, να τα εκφράσουν και να μπορέσουν να απαλλαγούν από τυχόν φοβίες, άγχη και παρερμηνείες. Οι ευκαιρίες για προσέγγιση της έννοιας του θανάτου μέσα στη σχολική τάξη είναι ποικίλες. Μερικά ενδεικτικά παραδείγματα αναλύονται παρακάτω.

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να πραγματοποιούν περίπατους, κατά τους οποίους τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα να διακρίνουν τα νεκρά από τα έμβια όντα ή να φωτογραφίζουν στιγμές που θα απεικονίζουν διάφορες απώλειες. Ακόμη, η λογοτεχνία αποτελεί ένα αξιόλογο μέσο εξοικείωσης του παιδιού με την έννοια του θανάτου. Υπάρχουν βιβλία που μιλάνε για την αλλαγή των εποχών και πως τα δέντρα και τα φυτά πεθαίνουν, για το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου και άλλα που αναφέρονται στο θάνατο ανθρώπου, όπως παππού/γιαγιάς, αδερφού/ης ή γονιού. Η ανάγνωση ενός τέτοιου λογοτεχνικού βιβλίου ή παραμυθιού που να αναφέρεται σε απώλεια και θάνατο εγείρει ερωτήσεις και εκτεταμένες συζητήσεις πάνω στο θέμα του θανάτου. Επίσης, φέρνει τα παιδιά κοντά στις διάφορες πλευρές της έννοιας του θανάτου, μέσω της απόκτησης γνώσεων σχετικά με τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τα έθιμα και τις τελετουργίες απέναντι στο θάνατο και το πένθος στους διάφορους πολιτισμούς (Lawhon, nd). Οι εκπαιδευτικοί μέσα από την αφήγηση μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να μοιραστούν προσωπικές τους εμπειρίες.

Ένας, ακόμη, τρόπος προσέγγισης της έννοιας του θανάτου στο σχολείο είναι και μέσα από το θεατρικό παιχνίδι και το παιχνίδι ρόλων. Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρεται στα παιδιά η δυνατότητα να εκφραστούν με τον δικό τους αυθόρμητο και δημιουργικό τρόπο και μέσα από τη δράση του παιχνιδιού να ανακουφίσουν τις αγωνίες και τα άγχη τους σχετικά με το θάνατο και την απώλεια (Kroen, 2007). Η τέχνη, επίσης, όπως η μουσική, η ποίηση, το κουκλοθέατρο, οι κατασκευές, η ζωγραφική βοηθούν τα παιδιά να βρουν τρόπους να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, κυρίως όταν πρόκειται για ένα τόσο λεπτό και δύσκολο θέμα, όπως είναι ο θάνατος (Kroen, 2007). Αφορμή για συζήτηση σχετικά με το θάνατο θα μπορούσε

ακόμη, να είναι και κάποιο πρόγραμμα στην τηλεόραση, μία είδηση που μπορεί να παρακολούθησαν τα παιδιά την προηγούμενη ημέρα ή ένα νεκρό πουλί που έτυχε να δουν στην αυλή του σχολείου (Stevenson, 1999). Έτσι, δίνεται στα παιδιά η δυνατότητα να έρθουν αντιμέτωπα και να μάθουν να επεξεργάζονται ψυχολογικά τα μικρά καθημερινά πένθη που βιώνει ο κάθε άνθρωπος.

Κρίνεται απαραίτητο, προκειμένου τα παιδιά να αισθανθούν άνετα και να συζητήσουν ανοιχτά για ένα τόσο ευαίσθητο και λεπτό θέμα, όπως είναι ο θάνατος, να δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς ένα περιβάλλον όπου θα είναι αποδεκτά όλα τα συναισθήματα και οι σκέψεις των παιδιών και δεν θα κρίνονται ως σωστά ή λανθασμένα, επιθυμητά ή μη (Λεσάν, 1982). Πιο συγκεκριμένα, να γίνει σαφές στα παιδιά πως υπάρχουν διαφορετικά συναισθήματα και διαφορετικοί τρόποι που εκδηλώνονται αυτά τα συναισθήματα και πως όλα είναι φυσιολογικά και σεβαστά (Νίλσεν, Παπάζογλου, Ράλλη & Χατζηχρήστου, 1999).

Στα πλαίσια όλων αυτών των προσεγγίσεων της έννοιας του θανάτου που προτάθηκαν προηγουμένως, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να είναι ιδιαίτερα προσεκτικοί στο λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν. Με άλλα λόγια, θα πρέπει να μιλάνε με ηρεμία, απλότητα, σαφήνεια και ειλικρίνεια στα παιδιά και πάντοτε ανάλογα με το γνωστικό και αναπτυξιακό τους επίπεδο. Διφορούμενες εκφράσεις και ασαφείς ή μεταφορικές εκφράσεις όπως «έφυγε», «χάθηκε», «κοιμήθηκε», «τον πήρε ο θεός», ενδέχεται να μπερδέψουν τα μικρότερα, κυρίως, παιδιά, τα οποία έχουν την τάση να κατανοούν αυτό που λέγεται με κυριολεκτικό τρόπο (Μεταλληνού κ.α., 2004). Δεν θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να ανησυχεί ή να φοβάται να χρησιμοποιήσει λέξεις όπως «πέθανε», «πεθαμένος». Άλλωστε, η προσπάθεια ωραιοποίησης της έννοιας του θανάτου αντί να προστατέψει τα παιδιά, ενδέχεται να τα δυσκολέψει στην προσπάθειά τους να αντιληφθούν και να κατανοήσουν την έννοια και να οδηγήσει σε πρόσθετα προβλήματα (Μεταλληνού κ.α., 2004).

Όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως αποτελούν σημαντικές αφορμές για συζήτηση γύρω από το θέμα της ζωής και του θανάτου και φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με μεθόδους επεξεργασίας και διαχείρισης τέτοιων ζητημάτων. Για να είναι, όμως, αποτελεσματικά τα εκπαιδευτικά προγράμματα για το θάνατο θα πρέπει να αφορούν τόσο τα παιδιά όσο και τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Είναι ουσιαστικό, επομένως, η πολιτεία να προτείνει την εφαρμογή μαθημάτων για τους μαθητές,

εκπαιδευτικά προγράμματα για το προσωπικό και τους γονείς, σχέδια προετοιμασίας για την αντιμετώπιση μιας κρίσης και σαφείς γραμμές επικοινωνίας. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν σχέδιο δράσης το οποίο να μπορεί να εφαρμοστεί στη σχολική κοινότητα κατά τη διάρκεια και μετά από ένα θάνατο ή μία παρόμοια κρίση και, βέβαια, να συνεχίζουν προτείνοντας κατάλληλες τελετουργίες για το προσωπικό και τους μαθητές και προσφέροντας μακροπρόθεσμη υποστήριξη για τα μέλη της σχολικής κοινότητας (Kroen, 2007).

6.2.2 Πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να στηρίζουν ένα παιδί που θρηνεί για το θάνατο ενός αγαπημένου του προσώπου;

Λαμβάνοντας υπόψη μας ότι το πένθος στα παιδιά επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της στήριξης που θα εισπράξουν κατά τη διάρκεια της διαδικασίας του θρήνου, κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να αποτελεί ένα χώρο σημαντικό στη στήριξη του παιδιού που θρηνεί (Papadatou et al. 2002). Όταν επεξεργάζονται ζητήματα απώλειας και θανάτου στο σχολικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν τις φάσεις της διεργασίας του θρήνου στα παιδιά καθώς, επίσης, και τους τρόπους εκδήλωσης του θρήνου. Αυτό θα τους δώσει τη δυνατότητα, όχι μόνο να ερμηνεύσουν και να κατανοήσουν τη συμπεριφορά των παιδιών, αλλά και να τους προσφέρουν τη στήριξη που χρειάζονται. Διαφορετική στήριξη έχει ανάγκη το παιδί, όταν βρίσκεται στη φάση κατανόησης του θανάτου και διαφορετική όταν έρχεται αντιμέτωπο με την οριστικότητα της απώλειας (Νίλσεν κ.α., 1999). Εάν οι αντιδράσεις θρήνου του παιδιού αγνοηθούν ή παρερμηνευθούν είναι πολύ πιθανό να προκύψουν προβλήματα στην τάξη, τα οποία μπορεί να αποτελέσουν μία πρόσθετη πηγή άγχους σε όλους όσους εμπλέκονται. Επιπλέον, είναι εξίσου σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να απαγκιστρωθούν από τυχόν προκαταλήψεις και παλιές αντιλήψεις για το πώς «θα έπρεπε» να πενθούν τα παιδιά. Δεδομένου ότι το κάθε παιδί είναι διαφορετικό και ξεχωριστό, είναι ωφέλιμο να γίνει αποδεκτός ο μοναδικός τρόπος που θα επιλέξει το κάθε παιδί για να θρηνήσει (Kroen, 2007).

Ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έρχεται αντιμέτωπος με ένα παιδί που θρηνεί είναι καλό να μιλήσει προσωπικά με το παιδί που πενθεί και να καταλάβει τι αντιλαμβάνεται και τι όχι σχετικά με την έννοια του θανάτου, να αποδεχτεί τις αντιδράσεις του στο θάνατο και να σεβαστεί τις ατομικές διαφορές στη διαδικασία

του θρήνου του κάθε παιδιού. Είναι απαραίτητο να έχει στο νου του πως το παιδί που πενθεί ενδέχεται να παρουσιάσει χαμηλή αυτοεκτίμηση, έλλειψη συγκέντρωσης και προσοχής, απόσυρση από τις ομάδες συνομήλικων, απάθεια, κατάθλιψη, θυμό, θλίψη, εξάντληση και χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή, κατανόηση και στήριξη από τον εκπαιδευτικό. Αναγνωρίζοντας τα παραπάνω ο εκπαιδευτικός θα έχει τη δυνατότητα να παρατηρήσει αλλαγές στη συμπεριφορά του παιδιού και να έρθει σε επαφή με ειδικούς εάν το απαιτεί η περίπτωση (Lawhon, nd.).

Συχνά μετά το θάνατο κάποιου αγαπημένου τους προσώπου τα παιδιά αισθάνονται πως έχουν χάσει τον έλεγχο της ζωής τους, κυριεύονται από αισθήματα ανασφάλειας και δυσκολεύονται να διαχειριστούν τις αλλαγές που βιώνουν εξαιτίας της απώλειας. Η μεγαλύτερη πηγή ασφάλειας είναι η σταθερότητα στο περιβάλλον τους και στην καθημερινότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συνεχίσουν κανονικά τις δραστηριότητές τους, να συμμετέχουν σε κοινωνικές εκδηλώσεις ή γιορτές, ώστε να μην αλλάξει ο φυσιολογικός ρυθμός ζωής τους (Πρεβεζάνου, 2005). Απαλύνει και ανακουφίζει αρκετά η τήρηση του καθημερινού προγράμματος και η συμμετοχή των παιδιών σε όλες τις δραστηριότητες, γιατί με αυτόν τον τρόπο διατηρείται στα παιδιά ένα αίσθημα ασφάλειας και ελέγχου στη ζωή τους. Είναι απαραίτητο, επομένως, το σχολείο να ενισχύει την αίσθηση ελέγχου στα παιδιά εμπλέκοντάς τα σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος. Ωστόσο, χρειάζεται προσοχή, προκειμένου τα παιδιά να μην αισθανθούν πως πιέζονται να συμπεριφερθούν με τον συνηθισμένο τρόπο, ενώ τα ίδια δεν το επιθυμούν. Άλλωστε, όπως έχει ειπωθεί, κάθε παιδί είναι μία μοναδική προσωπικότητα και με τον δικό του μοναδικό τρόπο θρηνεί και διαχειρίζεται την απώλεια (Stevenson, 1999).

Χρήσιμη βοήθεια στη διαδικασία του πένθους των παιδιών είναι και η ενίσχυση της προσπάθειάς τους να μνημονεύουν το πρόσωπο που πέθανε. Η μνημόνευση αποτελεί σημαντικό κομμάτι της διαδικασίας της επούλωσης. Αυτό μπορεί να γίνει με ποικίλους δημιουργικούς τρόπους, όπως, να ζωγραφίσουν κάτι, να φυτέψουν στη μνήμη του ένα δέντρο, να ανάψουν κεριά, να γράψουν ένα γράμμα ή ένα ποίημα, να φτιάξουν κάποιο έργο τέχνης ή ένα άλμπουμ φωτογραφιών (Kroen, 2007). Κάτι τέτοιο βοηθάει τα παιδιά να αναγνωρίσουν την πραγματικότητα της απώλειας και των αλλαγών που αυτή επιφέρει και να κρατήσουν στη μνήμη τους

αγαπημένες αναμνήσεις από το άτομο που πέθανε. Άλλωστε σβήνοντας κάθε ίχνος του ανθρώπου που πέθανε δεν βοηθάει τη διαδικασία του πένθους (Kroen, 2007).

Κρίνεται απαραίτητο το σχολείο να είναι σε θέση να εντοπίσει στην ευρύτερη κοινότητα άτομα και φορείς που μπορούν να βοηθήσουν σε περίπτωση που προκύψει ένας θάνατος, παρέχοντας ψυχολογική υποστήριξη ή και θεραπευτική παρέμβαση από ειδικό (Stevenson, 1998). Σημαντική είναι, ακόμη, η ύπαρξη συνεργασίας και αλληλοενίσχυσης μεταξύ σχολείου και οικογένειας, από τη στιγμή που κοινός σκοπός τους είναι η προσφορά βοήθειας και στήριξης στα παιδιά. Όταν το σχολείο και η οικογένεια συνεργάζονται με στόχο την υποστήριξη του παιδιού που βιώνει μία απώλεια, τότε διαμορφώνονται οι καλύτερες συνθήκες έτσι ώστε το παιδί να αναπτυχθεί ομαλά παρά τις δύσκολες και οδυνηρές αλλαγές που συμβαίνουν στη ζωή του (Μεταλληνού κ.α., 2004).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό, επομένως, η σχολική κοινότητα να έρθει σε επαφή με τους γονείς ή τον γονέα του παιδιού προκειμένου να πάρει πληροφορίες σχετικά με την απώλεια, όπως για τη σχέση του παιδιού με το άτομο που πέθανε, ποιος ενημέρωσε το παιδί για το θάνατο και τι πληροφορίες του έδωσε για το γεγονός του θανάτου, αν είχε το παιδί προηγούμενες εμπειρίες απωλειών, τι πληροφορίες έχει πάρει το παιδί σχετικά με την οριστικότητα, την μη αναστρεψιμότητα και την παγκοσμιότητα της έννοιας του θανάτου. Ακόμη πληροφορίες σχετικά με τη διαδικασία του θρήνου μπορούν να βοηθήσουν τον υποστηρικτικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Για παράδειγμα, αν γνωρίζει το παιδί πως ο θρήνος και το άγχος ενδέχεται να επηρεάσουν τη μάθηση, τη συγκέντρωση, τη σχολική επίδοση, τα συναισθήματα, τις σχέσεις και τη συμπεριφορά του (Lawhon, nd). Μία τέτοιου είδους επαφή θα βοηθήσει να δημιουργηθεί και ένας δεσμός ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο καθώς και ένα κλίμα εμπιστοσύνης και στενής συνεργασίας.

Συνδυαστικά με όσα ειπώθηκαν παραπάνω και προκειμένου η στήριξη των παιδιών να είναι ουσιαστική και αποτελεσματική κρίνεται πολύτιμη και η στήριξη των ίδιων των εκπαιδευτικών. Αναλαμβάνοντας έναν τέτοιο υποστηρικτικό ρόλο οι εκπαιδευτικοί έρχονται συχνά αντιμέτωποι με δικές τους ανησυχίες, φόβους και ανοιχτούς λογαριασμούς προσωπικών τους βιωμάτων, γεγονός που κάνει επιτακτική την ανάγκη παροχής ενός υποστηρικτικού και εποπτικού πλαισίου και στους ίδιους.

6.3 Επίλογος

Είναι πραγματικά πολλά αυτά που μπορεί κανείς να μεταφέρει και να προσφέρει στα παιδιά μέσα από την αγωγή γύρω από την απώλεια και το θάνατο. Παρατηρώντας τις προκαταλήψεις γύρω από το θέμα του θανάτου, τα ταμπού, τις ανησυχίες αλλά και το ενδιαφέρον των παιδιών πάνω σε αυτό το θέμα και τη συχνότητα επαφής των παιδιών με προσωπικές απώλειες, διαπιστώνουμε πως τα προγράμματα εκπαίδευσης γύρω από το θάνατο είναι απαραίτητα και ωφέλιμα για την εκπαιδευτική διαδικασία. Λαμβάνοντας, επίσης, υπόψη μας και τα ευρήματα της παρούσας μελέτης, τα οποία αποδεικνύουν την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα θανάτου και την ανάγκη τους για επιμόρφωση, στήριξη και εποπτεία ο σχεδιασμός τέτοιων προγραμμάτων γίνεται επιτακτικός. Όταν οι ενήλικες, γονείς και εκπαιδευτικοί, τολμούν να μιλήσουν γύρω από τις πιο δύσκολες πτυχές της ζωής, όπως είναι ο θάνατος, το πένθος και η απώλεια με τα παιδιά, τότε τους δίνουν την ευκαιρία να τολμήσουν και εκείνα με τη σειρά τους να τις εξερευνήσουν, να τις επεξεργαστούν και να τις διαχειριστούν. Έτσι, καθώς το παιδί με την κατάλληλη καθοδήγηση και υποστήριξη προσεγγίζει αυτές τις πτυχές, ανακαλύπτει δυνάμεις, διεργασίες και στρατηγικές αντιμετώπισης που θα του δώσουν τα εφόδια για να αντιμετωπίσει τη ζωή και ότι αυτή εμπεριέχει. Αντίστοιχα, και ο εκπαιδευτικός με ειδικά σχεδιασμένα προγράμματα επιμόρφωσης σε συνδυασμό με ένα υποστηρικτικό πλαίσιο και με την απαραίτητη εποπτεία μπορεί να αντεπεξέλθει σε θέματα θανάτου όταν προκύπτουν στη σχολική κοινότητα, αλλά και να χειριστεί προσωπικά του άγχη, φόβους και ανησυχίες σχετικά με τον θάνατο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιβλιογραφία

- Abdel-Khalek, A. M. (1998). The structure and measurement of death obsession. *Personality and Individual Differences*, 24(2), 159-165.
- Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και υγεία. Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Baum, H. (2003). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό; Το παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του πένθους*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Benoliel, J. Q. (1998). Εξελίξεις στο χώρο της θανατολογίας. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας* (σ. 13-29). Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Bowie, L. (2000). Is there a place for death education in the primary curriculum? *Pastoral Care*, 22-26.
- Cullinan, A. L. (1990). Teachers' death anxiety, ability to cope with death and perceived ability to aid bereaved students. *Death Studies*, 14, 147-160.
- Fleming, S. (1998). Ο περιπεπλεγμένος θρήνος. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας* (σ. 61-69). Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Higgins, S. (1999). Death education in the primary school. *International Journal of Children's Spirituality*, 4 (1), 77-90.
- Hockey, J., Katz, J. & Small, N. (2001). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Holland, J. (1993). Child bereavement in Humberside primary schools. *Educational Research*, 35(3), 289-296.
- Homedes, N., Ahmed, S. M. (1987). In my opinion...Death education for children. *CHC*, 16 (1), 34-36.
- Hulbert, F. (1999). Teaching about loss, change, death and bereavement in the primary school. *The Journal of Progressive Judaism*, 13, 79-92.

- Kane, B. (1979). Children's concepts of death. *The journal of Genetic Psychology*, 134, 141-153.
- Katz, J. (2001). Supporting bereaved children at school. In J. Hockey, J. Katz and N. Small (eds). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual* (pp. 144-157). Buckingham – Philadelphia: Open University Press.
- Knight, K. H., & Elfenbein, M. H. (1993). Relationship of death education to the anxiety, fear, and meaning associated with death. *Death Studies*, 17, 411-425.
- Kroen, W.C. (2007). *Πώς θα βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο*. Αθήνα: Εκδόσεις Φυτράκη.
- Kubler-Ross E. (1975). *The Final Stage of Growth*. New Jersey: Prentice-Hall Inc.
- Lawhon, T. (nd). Teachers and schools can aid grieving students. *Education*, 124(3), 559-566.
- Λεσάν, Ε., (1982). *Μαθαίνοντας να λέμε αντίο στο γονιό που χάνεται*. Θυμάρι, Αθήνα.
- Lewis, M.S., Gottesman, D. & Gutstein, S. (1979). The course and duration of crisis. *Journal of Consulting and clinical Psychology*, 47, 128-134.
- McGovern, M., & Barry, M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies*, 24, 325-333.
- Μεταλληνού, Ο., Παπάζογλου, Ειρ., Ράλλη, Ε., Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (2004). Στήριξη του παιδιού μετά το θάνατο αγαπημένου του προσώπου. Στο Ζαφειροπούλου, Μ., & Κλεφτάρας, Γ. (Επιμ). *Εφαρμοσμένη Κλινική Ψυχολογία του παιδιού* (σ. 435-444). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νίλσεν, Μ. (2005). *Πρακτικά Συμποσίων: Απώλειες στη ζωή του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (1998). *Το πένθος στη ζωή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.

- Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (1999). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Νίλσεν, Μ., Παπάζογλου, Ειρ., Ράλλη, Ε., & Χατζηχρήστου, Χ. (1999). Στηρίζοντας παιδιά που πενθούν και συζητώντας μαζί τους για το θάνατο, στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σ. 89-105). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Παπαδάτου, Δ. (1999). Το παιδί μπροστά στην αρρώστια και στο θάνατο. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ). *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σ. 15-25). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Β' Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης.
- Papadatou, D., Metallinou, O., Hatzichristou, C. & Pavlidi, L. (2002). Supporting the bereaved child: teacher's perceptions and experiences in Greece. *Mortality*, 7(3), 324-339.
- Pine, V. R. (1977). A sociohistorical portrait of death education. *Death Education*, 1(1), 57-84.
- Pratt, C. C., Hare, J., & Wright, C. (1987). Death and dying in early childhood education: Are educators prepared? *Education*, 107, 279-286.
- Πρεβεζάνου, Β. (2005). Παιδί και θάνατος: Αντιμετωπίζοντας την απώλεια. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 48, 90-94.
- Ραϊμπό, Ζ. (1996). *Το παιδί και ο θάνατος*. Αθήνα: Κέδρος.
- Rees D. (1997). *Death and Bereavement. The Psychological, Religious and Cultural Interfaces*. London: Whurr Publishers.
- Reid, J. K., & Dixon, W. A. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom. *Psychology in the Schools*, 36(3), 219-229.
- Rosenthal, N. R. (2001). Adolescent death anxiety: The effect of death education. *Education*, 101(1), 95-101.

- Rowling, L. (2003). *Grief in school communities. Effective support strategies*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press.
- Speece, M. W., & Brent, S. B. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55, 1671-1686.
- Stefan, E. (1978). Perspectives on death: An experimental course on death education. *Teaching of Psychology*, 5, 142-144.
- Stevenson, R. (1998). *Θάνατος και σχολικό περιβάλλον*. Στο Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας* (σ. 97-106). Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Stroebe, M. (1998). *Πένθος και πολιτισμός*. Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας* (σ.31-45). Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Stroebe, M. S., Hansson, R. O., Schut, H., & Stroebe, W. (2008). *Handbook of bereavement research and practice. Advances in theory and intervention*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Templer, D. I. (1970). The construction and validation of a Death Anxiety Scale. *Journal of General Psychology*. 82, 165-177.
- Templer, D. I., Lavoie, M., Chalgujian, H., & Thomas-Dobson, S. (1990). The measurement of death depression. *Journal of Clinical Psychology*, 46, 834-838.
- Thorson, J. A., & Powell, F. C. (1988). Elements of death anxiety and meanings of death. *Journal of Clinical Psychology*, 44(5), 691-701.
- Toynbee, A. (1969). *Man's concern with death*. New York: McGraw-Hill.
- Τσιάντης, Γ. (1991). *Η ψυχική υγεία του παιδιού και της οικογένειας*. (Τεύχος Α'). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Yalom, I. D. (2008). *Στον κήπο του Επίκουρου: αφήνοντας πίσω τον τρόπο του θανάτου*. Αθήνα: Άγρα.
- Warren, W. (1981). Death education: An outline and some critical observations. *British Journal of Educational Studies*, 29 (1), 29-41.

- Wass, H. (1984). Concepts of death: A developmental perspective. In H. Wass & C. Corr (Eds), *Childhood and death* (pp. 3-23). Washington, DC: Hemisphere.
- White, E., Elsom, B. & Prawat, R. (1978). Children's conceptions of death. *Child Development*, 49, 307-310.
- Worden, J.W. (1982) *Grief Counseling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health Practitioner*. New York: Springer.
- Wrenn, R. (1998). *Η διεργασία του φυσιολογικού θρήνου*. Στο Στο Μ. Νίλσεν, & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.). *Το πένθος στη ζωή μας* (σ. 55-59). Αθήνα: Εκδόσεις Μέρμηνα.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Ξενάκη, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Zolten, K. & Long, N. (1997). *How to talk to children about death*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου, 2010 από την ιστοσελίδα [http://: www.parenting-ed.org](http://www.parenting-ed.org).

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι

Με τα ερωτηματολόγια αυτά θα ήθελα να διερευνήσω ορισμένα στοιχεία που αφορούν τις προσωπικές σας αντιλήψεις για το θάνατο, την άποψή σας για το αν πρέπει να αποτελεί θέμα συζήτησης στο σχολείο και το κατά πόσο αισθάνεστε έτοιμοι/έτοιμες να αντιμετωπίσετε στην τάξη σας παιδιά που βιώνουν μια σημαντική απώλεια. Οι ερωτήσεις είναι πολύ προσωπικές και με ενδιαφέρει η δική σας ξεχωριστή άποψη. Παρακαλώ να απαντήσετε με κάθε ειλικρίνεια και χωρίς να ξοδεύετε πολύ χρόνο για κάθε ερώτηση. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Όλες οι απαντήσεις είναι ενδιαφέρουσες για την έρευνα. Η απάντησή σας έχει νόημα για την έρευνά μου μόνο όταν είναι αυθόρμητη.

Ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία.

Κοντοχρήστου Δήμητρα, Ψυχολόγος, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην πρώτη παιδική ηλικία»

Φύλο: Κυκλώστε την απάντηση που σας ταιριάζει: Άνδρας Γυναίκα

Ηλικιακή ομάδα: Κυκλώστε την απάντηση που σας ταιριάζει.

22-25	36-45
26-35	46 και άνω.

Τόπος διαμονής: Κυκλώστε την απάντηση που σας ταιριάζει.

(α) Αγροτική περιοχή (β) Κωμόπολη (γ) Αστικό κέντρο

B2. Μόρφωση. Κυκλώστε την απάντηση που σας ταιριάζει.

Απόφοιτος/η Παιδαγωγικής Ακαδημίας

Απόφοιτος/η Πανεπιστημίου

Διδασκαλείο

Μεταπτυχιακό

Διδακτορικό

B3. Έτη υπηρεσίας:-----

A.

Διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και δηλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας χρησιμοποιώντας τη κλίμακα που σας δίνετε. Σημειώστε τις απαντήσεις σας κυκλώνοντας τον αριθμό με την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1	2	3	4	5
Ποτέ	Λίγες φορές	Ελάχιστα	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Έχω κάποιες ερωτήσεις στο μυαλό μου για το θάνατο στις οποίες αδυνατώ να δώσω απαντήσεις.....				1 2 3 4 5
2. Με κυριεύει η ιδέα ότι θα πεθάνω νέος / νέα				1 2 3 4 5
3. Αδυνατώ να βγάλω την ιδέα του θανάτου από το νου μου.....				1 2 3 4 5
4. Η σκέψη του θανάτου με απασχολεί πολύ.....				1 2 3 4 5
5. Μου είναι εξαιρετικά δύσκολο να απαλλαγώ από σκέψεις που αφορούν στο θάνατο.....				1 2 3 4 5
6. Μου έρχονται στο νου ανησυχητικές και επώδυνες πτυχές του θανάτου				1 2 3 4 5
7. Αισθάνομαι αναγκασμένος/νη να σκέφτομαι το θάνατο.....				1 2 3 4 5
8. Η ιδέα του θανάτου με καταβάλλει.....				1 2 3 4 5
9. Η ιδέα του θανάτου μου προκαλεί υπερβολική ανησυχία.....				1 2 3 4 5
10. Πιάνω τον εαυτό μου να σκέφτεται το θάνατο σε κάθε ευκαιρία.....				1 2 3 4 5
11. Φοβούμαι μήπως με κατακυριεύσει η ιδέα του θανάτου.....				1 2 3 4 5
12. Σκέφτομαι συνεχώς το θάνατο.....				1 2 3 4 5
13. Η ιδέα του θανάτου μου προκαλεί μεγάλη ένταση.....				1 2 3 4 5
14. Η κατά διαστήματα επανεμφάνιση της ιδέας του θανάτου μ' ενοχλεί.....				1 2 3 4 5
15. Με κυριεύει η σκέψη ότι θα πεθάνω ξαφνικά.....				1 2 3 4 5

B.

Διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και δηλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας χρησιμοποιώντας τη κλίμακα που σας δίνετε. Σημειώστε τις απαντήσεις σας κυκλώνοντας τον αριθμό με την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

1. Με πιάνει κατάθλιψη όταν σκέφτομαι το θάνατο.....	1	2	3	4	5
2. Αισθάνομαι λυπημένος/νη στο άκουσμα της λέξης 'θάνατος'.....	1	2	3	4	5
3. Όταν περνώ κοντά από κάποιο νεκροταφείο αισθάνομαι λύπη.....	1	2	3	4	5
4. Θάνατος σημαίνει τρομερή μοναξιά.....	1	2	3	4	5
5. Αισθάνομαι απέραντη λύπη όταν σκέφτομαι φίλους ή συγγενείς που έχουν πεθάνει.....	1	2	3	4	5
6. Με θλίβει το γεγονός ότι η ζωή είναι πολύ σύντομη.	1	2	3	4	5
7. Δεν μπορώ να δεχθώ την οριστικότητα του θανάτου.....	1	2	3	4	5
8. Ο θάνατος αφαιρεί το νόημα της ζωής.....	1	2	3	4	5
9. Ανησυχώ μήπως πεθάνω μόνος / μόνη μου.....	1	2	3	4	5
10. Όταν πεθάνω θα χάσω τους φίλους και τους αγαπημένους μου.....	1	2	3	4	5
11. Ο θάνατος δεν αφαιρεί το νόημα της ζωής.....	1	2	3	4	5
12. Ο θάνατος δεν είναι κάτι που θα πρέπει να μας καταθλίβει.....	1	2	3	4	5
13. Όταν σκέφτομαι το θάνατο νιώθω κουρασμένος/νη και χωρίς ενέργεια.	1	2	3	4	5
14. Ο θάνατος είναι επώδυνος.....	1	2	3	4	5
15. Με πιάνει τρόμος όταν σκέφτομαι το θάνατο φίλων και αγαπημένων προσώπων.....	1	2	3	4	5
16. Ο θάνατος είναι η τελική αποτυχία στη ζωή.....	1	2	3	4	5
17. Αισθάνομαι λυπημένος / νη όταν ονειρεύομαι το θάνατο.....	1	2	3	4	5

Γ.

Διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω προτάσεις και δηλώστε το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας σας χρησιμοποιώντας τη κλίμακα που σας δίνετε. Σημειώστε τις απαντήσεις σας κυκλώνοντας τον αριθμό με την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1	2	3	4	5
Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Δεν είμαι σίγουρος/η	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα

1. Τα παιδιά υποφέρουν από την απώλεια τόσο πολύ όσο και οι ενήλικες.	1	2	3	4	5
2. Τα παιδιά εκφράζουν λιγότερα συναισθήματα μετά το θάνατο κάποιου.	1	2	3	4	5
3. Τα παιδιά μπορεί να κατηγορήσουν τον εαυτό τους για το συμβάν του θανάτου.	1	2	3	4	5
4. Η μη αντιμετώπιση του πένθους στην παιδική ηλικία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα στην ενήλικη ζωή.	1	2	3	4	5
5. Οι εκδηλώσεις πένθους των παιδιών διαρκούν λιγότερο από ό,τι αυτές των ενηλίκων.	1	2	3	4	5
6. Τα περισσότερα σχολεία μπορούν να στηρίξουν τα παιδιά που πενθούν.	1	2	3	4	5
7. Η ηλικία των παιδιών δεν επηρεάζει τις αντιδράσεις τους όταν βιώνουν κάποια απώλεια.....	1	2	3	4	5
8. Το θέμα του θανάτου θα πρέπει να συζητηθεί με τα παιδιά πριν τον αντιμετώπισουν προσωπικά.....	1	2	3	4	5
9. Η ένταξη προγραμμάτων εκπαίδευσης για το θάνατο στο πρόγραμμα του σχολείου θα τρώμαζε τα παιδιά.....	1	2	3	4	5
10. Η παρακολούθηση κηδειών από τα παιδιά είναι μια καλή ιδέα.....	1	2	3	4	5
11. Η εκπαίδευση για το θάνατο θα έπρεπε να γίνεται στο σπίτι.....	1	2	3	4	5
12. Είναι δύσκολο να εξηγήσεις σε ένα παιδί τι είναι ο θάνατος.....	1	2	3	4	5
13. Το καλύτερο είναι να βοηθηθεί το παιδί να ξεπεράσει γρήγορα την απώλεια.....	1	2	3	4	5
14. Ως γονέας δεν αισθάνομαι άνετα να μιλήσω για το θάνατο.....	1	2	3	4	5
15. Η απώλεια από ένα διαζύγιο ή από ένα χωρισμό είναι παρόμοια με αυτή του θανάτου.....	1	2	3	4	5
16. Η εκπαίδευση για το θάνατο είναι ένα θέμα ευρέως γνωστό.....	1	2	3	4	5
17. Η εκπαίδευση για το θάνατο θα μπορούσε να ενταχθεί σε ένα πρόγραμμα 'δεξιοτήτων ζωής'.....	1	2	3	4	5

18. Η εκπαίδευση για το θάνατο θα έπρεπε να διδάσκεται σε παιδιά ηλικίας 8 ετών και άνω.....	1 2 3 4 5
19. Τα προγράμματα εκπαίδευσης για το θάνατο θα απαιτούσαν πρόσθετη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.....	1 2 3 4 5

Δ.

Διαβάστε κάθε μια από τις παρακάτω δηλώσεις και κυκλώστε την απάντηση που σας αντιπροσωπεύει.

1. Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κατά τη διάρκεια των σπουδών σας κάποια διάλεξη σχετικά με το θάνατο;.....	Ναι.....Όχι
2. Έχετε παρακολουθήσει ποτέ κάποια δημόσια ομιλία σχετικά με το θέμα του θανάτου;.....	Ναι.....Όχι
3. Έχετε διδαχθεί επίσημα τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν το θάνατο;.....	Ναι.....Όχι
4. Η εκπαίδευση σας περιλάμβανε διδασκαλία που αφορούσε στον τρόπο με τον οποίο θα μπορούσατε να συζητήσετε ή να διδάξετε το θέμα του θανάτου στα παιδιά της ηλικίας στην οποία απευθύνεστε;.....	Ναι.....Όχι
5. Έχετε διαβάσει κάποιο βιβλίο που είχε ως θέμα το θάνατο;.....	Ναι.....Όχι
6. Έχετε συζητήσει ποτέ με τους μαθητές σας για το θάνατο;.....	Ναι.....Όχι

7. Πόσο σημαντική είναι κατά τη γνώμη σας η εκπαίδευση για το θάνατο στο πανεπιστημιακό πρόγραμμα, έτσι ώστε να προετοιμαστούν οι φοιτήτριες/τές να διδάξουν για το θάνατο;

1	2	3	4	5
Καθόλου σημαντική	Ελάχιστα σημαντική	Δεν είμαι σίγουρος/η	Σημαντική	Πολύ σημαντική

8. Πόσο καλά προετοιμασμένος/η νιώθετε για να χειριστείτε το θέμα του θανάτου, όπως αυτό προκύπτει φυσιολογικά στην τάξη;

1	2	3	4	5
Καθόλου προετοιμασμένος /η	Ελάχιστα προετοιμασμένος /η	Δεν είμαι σίγουρος/η	Ικανοποιητικά προετοιμασμένος /η	Πολύ καλά προετοιμασμένος /η

9. Πόσο περίεργοι νομίζετε ότι είναι οι μαθητές/τριες για το θάνατο;

1	2	3	4	5
Καθόλου περίεργοι	Ελάχιστα περίεργοι	Δεν είμαι σίγουρος/η	Αρκετά περίεργοι	Πολύ περίεργοι

10. Πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να διαβάσετε μια ιστορία στους μαθητές σας ή να διαβάσουν μόνοι τους οι μαθητές σας μια ιστορία για το θάνατο, γραμμένη για τη δική τους ηλικιακή ομάδα, και μετά να συζητήσετε μαζί τους για το θέμα αυτό;

1	2	3	4	5
Καθόλου άνετα	Ελάχιστα άνετα	Δεν είμαι σίγουρος/η	Αρκετά άνετα	Πολύ άνετα

Για τις απαντήσεις σας στις παρακάτω ερωτήσεις χρησιμοποιείστε την παρακάτω κλίμακα:

Καθόλου άνετα	Ελάχιστα άνετα	Δεν είμαι σίγουρος/η	Αρκετά άνετα	Πολύ άνετα
1	2	3	4	5

11. Αν συνέβαιναν τα παρακάτω περιστατικά πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να τα συζητήσετε με το παιδί που βιώνει την απώλεια;

α. Το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου.....	1 2 3 4 5
β. Το θάνατο παππού ή γιαγιάς.....	1 2 3 4 5
γ. Το θάνατο γονέα.....	1 2 3 4 5
δ. Το θάνατο αδελφού / αδελφής.....	1 2 3 4 5
ε. Το θάνατο ενός φίλου / φίλης.....	1 2 3 4 5

12. Πόσο άνετα θα αισθανόσαστε να συζητήσετε τα παρακάτω περιστατικά στη τάξη αν το παιδί που βιώνει την απώλεια είναι παρόν;

α. Το θάνατο ενός κατοικίδιου ζώου.....	1 2 3 4 5
β. Το θάνατο παππού ή γιαγιάς.....	1 2 3 4 5
γ. Το θάνατο γονέα.....	1 2 3 4 5
δ. Το θάνατο αδελφού / αδελφής.....	1 2 3 4 5
ε. Το θάνατο ενός φίλου / φίλης.....	1 2 3 4 5

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ

Πίνακας 10. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και εκπαίδευση) σε κάθε δήλωση ξεχωριστά

	Φύλο				Ηλικία								Περιοχή				Εκπαίδευση			
	Άνδρες		Γυναίκες		22-25		26-35		36-45		46-		Ημιαστική		Αστική		Ακαδημία		Παν/μιο	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Γ.1.	2,54	1,27	2,38	1,09	2,73	1,03	2,12	0,99	2,31	1,17	2,70	1,22	2,00	1,21	2,50	1,11	2,71	1,22	2,30	1,10
Γ.2.	2,92	1,26	2,93	1,09	3,27	0,96	3,18	0,95	2,81	1,23	2,75	1,12	2,87	1,15	2,94	1,13	2,74	1,19	3,07	1,13
Γ.3.	3,08	0,98	2,38	0,93	2,47	0,92	2,18	0,88	2,50	0,92	3,10	1,12	2,63	1,15	2,55	0,96	2,68	1,04	2,47	0,98
Γ.4.	2,35	0,89	1,92	0,75	1,80	0,78	1,82	0,73	2,17	0,86	2,05	0,76	1,62	0,62	2,11	0,82	2,15	0,86	2,00	0,82
Γ.5.	2,62	0,90	2,89	1,02	3,33	0,98	3,24	0,75	2,75	0,96	2,25	0,97	3,13	1,09	2,76	0,97	2,50	0,90	3,04	1,02
Γ.6.	3,04	1,28	3,18	1,20	3,07	1,28	3,12	1,32	3,17	1,14	3,15	1,35	3,19	1,33	3,13	1,20	3,32	1,07	3,05	1,25
Γ.7.	3,50	1,03	3,69	0,95	3,93	1,03	3,71	1,05	3,50	1,01	3,70	0,73	3,81	0,83	3,61	0,99	3,41	0,99	3,81	0,97
Γ.8.	2,31	1,12	2,11	0,85	1,93	0,88	2,06	0,90	2,29	0,92	2,10	1,02	2,19	0,91	2,15	0,94	2,32	1,04	2,04	0,80
Γ.9.	3,19	1,13	3,24	0,96	3,60	0,83	3,65	1,00	2,88	0,98	3,45	0,95	3,06	1,06	3,26	1,00	3,18	1,06	3,30	0,98
Γ.10.	3,31	1,12	3,27	0,75	3,13	0,52	3,12	0,78	3,46	0,99	3,10	0,72	3,19	0,83	3,30	0,86	3,12	0,98	3,33	0,74
Γ.11.	3,00	0,94	2,84	0,84	2,73	0,88	3,12	0,78	2,75	0,91	3,10	0,79	2,88	0,96	2,88	0,86	2,82	0,87	2,91	0,91
Γ.12.	3,19	1,10	2,59	0,95	2,73	1,03	2,53	1,01	2,77	0,97	2,90	1,17	2,13	0,89	2,87	1,00	2,94	1,13	2,70	0,93
Γ.13.	2,12	0,95	2,12	0,96	2,27	1,03	2,82	1,19	1,94	0,76	1,85	0,88	2,06	0,85	2,13	0,98	1,85	0,78	2,21	1,01
Γ.14.	3,62	1,06	3,31	0,98	3,13	0,92	3,47	0,94	3,44	0,97	3,40	1,23	2,94	0,85	3,48	1,01	3,53	1,05	3,30	0,98
Γ.15.	3,69	0,93	3,36	0,95	3,67	0,62	2,94	1,03	3,46	0,94	3,70	0,98	3,31	0,95	3,48	0,95	3,74	0,99	3,32	0,91
Γ.16.	3,42	0,86	3,43	0,92	3,67	0,90	3,06	1,30	3,42	0,71	3,60	0,88	3,63	1,03	3,39	0,88	3,41	0,78	3,42	0,96
Γ.17.	2,54	0,65	2,11	0,71	2,00	0,38	1,94	0,83	2,38	0,67	2,25	0,85	2,13	0,81	2,24	0,71	2,32	0,54	2,19	0,81
Γ.18.	3,04	0,82	2,74	0,81	2,60	0,91	3,06	0,75	2,77	0,78	2,90	0,91	2,75	0,68	2,83	0,85	2,82	0,80	2,79	0,86
Γ.19.	1,96	0,77	1,66	0,71	1,60	0,63	1,71	0,69	1,81	0,73	1,70	0,87	1,38	0,50	1,81	0,75	1,82	0,80	1,72	0,70

Πίνακας 12. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για κάθε μεταβλητή (φύλο, ηλικία, τόπος διαμονής και εκπαίδευση) σε κάθε δήλωση ξεχωριστά του τμήματος Δ3 του ερωτηματολογίου.

	Φύλο				Ηλικία								Περιοχή				Εκπαίδευση			
	Ανδρες		Γυναίκες		22-25		26-35		36-45		46-		Ημιαστική		Αστική		Ακαδημία		Παν/μιο	
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
Δ.11α	3,81	1,02	4,08	0,81	4,13	0,91	3,94	0,83	3,98	0,91	4,05	0,83	4,06	0,57	4,00	0,92	3,91	1,03	4,04	0,82
Δ.11β	3,38	1,13	3,38	1,04	3,33	1,23	3,29	1,05	3,33	1,10	3,60	0,88	3,56	0,73	3,35	1,11	3,47	1,05	3,32	1,10
Δ.11γ	2,23	1,03	1,99	0,97	1,93	0,96	1,94	1,03	2,02	1,04	2,30	0,86	1,81	0,98	2,10	0,99	2,15	0,96	1,98	0,97
Δ.11δ	2,19	1,02	1,91	0,91	2,00	0,93	1,71	0,85	2,02	1,04	2,10	0,79	1,69	0,95	2,04	0,94	2,15	0,96	1,89	0,92
Δ.11ε	2,46	1,10	2,46	1,09	2,73	1,22	2,06	0,75	2,38	1,06	2,80	1,20	2,13	0,88	2,52	1,11	2,62	1,13	2,37	1,05
Δ.12α	3,38	1,30	3,93	0,85	4,00	0,84	3,71	0,85	3,77	1,08	3,75	1,12	3,56	1,15	3,83	0,98	3,85	1,08	3,74	1,01
Δ.12β	3,08	1,16	3,12	1,17	2,87	1,12	2,76	1,15	3,17	1,15	3,45	1,19	3,13	1,02	3,11	1,19	3,41	1,16	2,91	1,14
Δ.12γ	2,15	0,97	1,85	0,97	1,67	0,72	1,65	0,93	2,04	1,03	2,10	1,02	1,69	0,79	1,98	1,01	2,18	1,06	1,81	0,93
Δ.12δ	2,12	0,99	1,82	0,94	1,73	0,80	1,59	0,87	2,00	0,99	2,05	1,05	1,63	0,81	1,95	0,98	2,15	1,05	1,77	0,91
Δ.12ε	2,27	1,12	2,34	1,05	2,20	0,94	1,94	0,83	2,35	1,06	2,65	1,27	1,87	0,62	2,40	1,11	2,62	1,15	2,16	1,00