



Πανεπιστήμιο Κρήτης

Σχολή επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών: Θεωρία και πράξη στην  
προσχολική εκπαίδευση

«Η αντιμετώπιση της απώλειας στην προσχολική  
ηλικία»

Επόπτρια: κ. Κορνηλάκη Κατερίνα

Συνεπόπτες: κ. Μαρκοδημητράκη Μαρία

κ. Κυπριωτάκη Μαρία

Φοιτήτρια: Τερζάκη Μαρία

A.M: 121

**Ρέθυμνο**

**Ιούνιος 2018**

## Περιεχόμενα

Περίληψη.....	4
Εισαγωγή.....	6

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

<b>Κεφάλαιο 1:</b> Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου και η αντίδραση των παιδιών.....	8
Πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν την απώλεια.....	10
Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της απώλειας.....	11
Ανάπτυξη της έννοιας του θανάτου και οι συνιστώσες του.....	12
Αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την απώλεια .....	16
Βιολογική και θρησκευτική άποψη του θανάτου.....	18
Πότε τα παιδιά αντιλαμβάνονται την απώλεια.....	19
Πως τα παιδιά κατανοούν την απώλεια.....	21
Συνήθεις εκδηλώσεις πένθους στα παιδιά.....	22
Το πένθος στα παιδιά/Μεταπτώσεις της διάθεσης στην περίοδο πένθους.....	26
Παράγοντες που παίζουν ρόλο στην αντίδραση του παιδιού.....	28
Πιθανά προβλήματα.....	30
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2:</b> Πώς το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πένθος και την απώλεια των μαθητών.....	33
Πως μπορεί να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός τις ερωτήσεις των μαθητών για τον θάνατο.....	34
Αφορμές που δίνονται στον εκπαιδευτικό για συζητήσεις γύρω από τον θάνατο στην τάξη.....	36
Πως στηρίζει ο εκπαιδευτικός τον μαθητή που θρηνεί.....	37
Τι πρέπει να αποφεύγεται από τους εκπαιδευτικούς.....	39
Προγράμματα παρέμβασης.....	40

Κατανοώντας τον θάνατο παιχνίδια, ασκήσεις και δραστηριότητες για την διαχείριση του πένθους.....	45
Αποτελέσματα ερευνών σε διάφορες χώρες.....	48
Οι εμπειρίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την στήριξη των μαθητών που πενθούν.....	52
<b>Κεφάλαιο 3: Ο ρόλος των γονέων στο πένθος των παιδιών.....</b>	<b>66</b>
Ο θάνατος και το πένθος σαν θέμα συζήτησης στην οικογένεια.....	68
Οι εξηγήσεις που δίνουν οι γονείς στα παιδιά για το θέμα του θανάτου και το επίπεδο ικανοποίησής τους.....	76
Συνεργασία οικογένειας και σχολείου.....	81

### ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

Μεθοδολογία.....	83
Προβληματική και Σκοπός έρευνας.....	83
Ερευνητικά ερωτήματα.....	84
Ερευνητικές υποθέσεις.....	84
Δείγμα.....	85
Εργαλείο συλλογής δεδομένων.....	86
Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	91
Ερμηνεία αποτελεσμάτων.....	107
Περιορισμοί και περαιτέρω προτάσεις.....	116
Βιβλιογραφία	
Παράρτημα	

## Περίληψη

Ένα θέμα που απασχολεί πολλούς ερευνητές είναι η διαχείριση του πένθους στην προσχολική ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους το θέμα της απώλειας, εάν μπορούν να ανταποκριθούν σε συζητήσεις με τα παιδιά που προκύπτουν για το πένθος, πως διαχειρίζονται τις απορίες και τις ανησυχίες που ενδεχομένως αναδύονται από τα παιδιά και σε ένα γενικότερο πλαίσιο η κατανόηση και η αντίληψη των παιδιών της απώλειας και πως η απώλεια ενός οικείου προσώπου μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να εξετάσει α) την συχνότητα αντιμετώπισης τέτοιων περιστατικών στην τάξη ή στο σχολείο, β) την εκπαίδευση και την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο θέμα της απώλειας, γ) τον τρόπο εκπαίδευσης του θέματος στα παιδιά και τους στόχους των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν την απώλεια, δ) τις απόψεις των νηπιαγωγών για το πώς επηρεάζεται η κοινωνική ζωή και τα συναισθήματα των παιδιών μετά από μία απώλεια ενός κοντινού προσώπου, ε) πότε τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την απώλεια και πότε πρέπει να εισάγεται το θέμα στο σχολείο και τέλος στ) η εμπλοκή της οικογένειας στην αντιμετώπιση του πένθους. Η έρευνα υλοποιήθηκε με την συλλογή ερωτηματολογίων από ογδόντα έξι εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης από τον νομό του Ηρακλείου Κρήτης. Τα ευρήματα της μελέτης έδειξαν ότι:

A) Οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν συχνά παιδιά που βιώνουν πένθος,

B) Οι εκπαιδευτικοί δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι να αντιμετωπίσουν το θέμα του πένθους και επίσης δηλώνουν αδυναμία να ανταποκριθούν παρά το γεγονός ότι γνωρίζουν την σημαντικότητα του θέματος,

Γ) Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δίνουν χρόνο στα παιδιά για να εκφράσουν τα συναισθήματα, τις απορίες και τις ανησυχίες τους σχετικά με τον θάνατο καθώς με αυτόν τον τρόπο αποδέχονται ομαλά την απώλεια και οι σημαντικότεροι στόχοι όταν γίνεται λόγος στην τάξη για την απώλεια είναι η συναισθηματική διάσταση του γεγονότος, η κατανόηση του κύκλου της ζωής και της έννοιας του θανάτου από τα παιδιά,

Δ) Οι νηπιαγωγοί δήλωσαν ότι κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη και η ακαδημαϊκή επίδοση των νηπίων επηρεάζονται σημαντικά από την απώλεια ενός κοντινού προσώπου.

Ε) Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι τα παιδιά κατανοούν την απώλεια στις ηλικίες του δημοτικού και ότι το θέμα της απώλειας να εισάγεται από το νηπιαγωγείο.

Στ) Το παιδί θα αποδεχθεί την απώλεια πιο ομαλά εάν υπάρχει μια επιτυχής συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

Λέξεις κλειδιά

Απώλεια, διαχείριση πένθους, προσχολική ηλικία, αντίληψη του θανάτου, συζητήσεις εκπαιδευτικών-παιδιών, εξηγήσεις για την απώλεια

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θάνατος είναι μια πραγματικότητα που ο καθένας θα συναντήσει και θα αντιμετωπίσει σε κάποια χρονική στιγμή της ζωής του. Η σύγχρονη κοινωνία, όμως, έχει την τάση να αποφεύγει ή να αρνείται την απώλεια στην καθημερινή ζωή και γλώσσα. Η απώλεια κάνει τους ανθρώπους να αισθάνονται άβολα, και πολλοί τον βλέπουν ως ένα θέμα πολύ σύνθετο και πολύπλοκο για να κατανοήσουν τα παιδιά. Τα παιδιά, ωστόσο, γίνονται μάρτυρες μεγάλων και μικρών θανάτων στη ζωή τους: των κατοικίδιων ζώων, συγγενών, φυτών, και των χαρακτήρων στο αγαπημένο τους παραμύθι. Όταν ένα παιδί βιώνει ένα θάνατο, μπορεί να έχει ερωτήσεις για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ή άλλους ενήλικες που εμπιστεύεται τους οποίους η σημερινή κοινωνία δεν προετοιμάζει για μια τέτοια συζήτηση αλλά αντιθέτως συνηθίζει να αποφεύγει τέτοια θέματα. (Wartmann,2016).

Τα παιδιά έχουν λιγότερες εμπειρίες ζωής και περιορισμένες γνωστικές και αναπτυξιακές δεξιότητες για να αντιληφθούν το θάνατο. Χρειάζεται να κατανοήσουν πρώτα την έννοια του θανάτου και μετά να την επεξεργαστούν συναισθηματικά με αποτελεσματικό τρόπο. Η κατανόηση της έννοιας του θανάτου είναι απαραίτητη για να προχωρήσει η διαδικασία του θρήνου (Schönfeld & Kappelman, 1990). Η κατάλληλη ηλικία για την εκπαίδευση των παιδιών μπορεί να βοηθήσει τους ενήλικες να προχωρήσουν και να προετοιμαστούν για την εμπειρία της απώλειας.

Στο πρώτο μέρος του 20<sup>ου</sup> αιώνα υπήρξε ένας σημαντικός όγκος εργασιών που πραγματοποιήθηκαν και αφορούσε τις στάσεις των παιδιών προς την εμπειρία της απώλειας (Anthony, 1940). Στον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο, το 1914-1918, και στη συνέχεια, μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο, 1939-1945, διαπιστώθηκε ότι συζητώντας για το θάνατο με τα παιδιά, αυτό ξεκίνησε να αποτελεί ένα ταμπού θέμα συζήτησης. Τα παιδιά είναι περίεργα σχετικά με το θάνατο, ξεκινώντας τις πρώτες τους εμπειρίες τις περισσότερες φορές από τον θάνατο ενός ζώου που είδαν. Το έργο του Piaget (1954) και της Nagy (1948) δείχνει ότι η ηλικία των οκτώ ετών φαίνεται να είναι κατάλληλη για να ξεκινήσει η επίσημη εκπαιδευτική διαδικασία για την απώλεια. Είναι γενικά παραδεκτό ότι από αυτή την ηλικία τα περισσότερα παιδιά θα έχουν μια κατανόηση ότι ο θάνατος είναι τελικός και μη αναστρέψιμος. Φαίνεται να είναι σημαντικό το γεγονός ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται αυτό για να μπορέσουν να μάθουν περισσότερα για το συγκεκριμένο θέμα.

## Αποσαφήνιση όρων

Οι άνθρωποι που πενθούν μοιάζουν στις πάπιες: στην επιφάνεια φαίνονται συγκροτημένοι, ήρεμοι και σχεδόν ατάραχοι ενώ από κάτω... γίνεται πανικός.

Διάφοροι επιστήμονες, μεταξύ αυτών και ο Bowlby (1969), έχουν περιγράψει τη συμπεριφορά ζώων που έχουν χάσει το ταίρι τους ή κάποιο άλλο μέλος του είδους, και παρατήρησαν στην συμπεριφορά τους παρόμοια στοιχεία με αυτά που παρουσιάζουν οι άνθρωποι που πενθούν. Οι σκύλοι, οι ελέφαντες, τα δελφίνια ακόμα και τα χάμστερ μοιάζουν να συμπεριφέρονται σαν τους ανθρώπους όταν βιώνουν την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου. Όταν βιώνει κάποιος την απώλεια, αναζητά σαν αυτό να ήταν δυνατό, μια επανασύνδεση μαζί του, τροποποιεί τις καθημερινές συνήθειες διατροφής, ύπνου, ακόμα και σκέψης και υποφέρει στην ιδέα της δικής του προσωπικής θνητότητας (Wrenn, 1998).

*Τι είναι η Απώλεια (loss)*

Η απώλεια αποτελεί την οποιαδήποτε μορφή μείωσης των αποθεμάτων ενός ανθρώπου, είτε πρόκειται για τα προσωπικά, τα υλικά είτε τα συμβολικά αποθέματα με τα οποία είναι δεμένος συναισθηματικά ένας άνθρωπος. Μέσα από το πρίσμα του πένθους, η απώλεια αποτελεί την εμπειρία να χάσουμε κάποιον που αγαπάμε εξαιτίας του θανάτου του (Neimeyer, 2006).

*Τι είναι το Πένθος (bereavement)*

Υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία για τον ορισμό του πένθους. Το πένθος αναφέρεται στην κατάσταση του ατόμου που έχει υποστεί απώλεια χάνοντας ένα άτομο με το οποίο είχε σχέση προσκόλλησης. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να βιώνει ψυχολογική, κοινωνική και σωματική καταπόνηση, γιατί μια ουσιαστική σχέση έχει λήξει (Kastenbaum, 1997). Υπάρχουν τρία στοιχεία τα οποία θεωρούνται ουσιώδη για τον καθορισμό του πένθους (Cott, Nabe, & Cott, 2000):

α. Η σχέση με ένα πρόσωπο που ήταν αξιόλογη, β. Η απώλεια της σχέσης αυτής και γ. Ο επιζών στερείται από την απώλεια.

Ακόμη, αποτελεί ένα μοιραίο και καθολικό γεγονός το οποίο μπορεί να έχει και θετικές και αρνητικές συνέπειες για τα παιδιά. Επίσης, πένθος είναι το χρονικό διάστημα και η κατάσταση που προκύπτει μετά από την απώλεια ενός αγαπημένου

προσώπου γεγονός το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει τις μεταβολές που βιώνει στην καθημερινότητα του το άτομο που πενθεί εξαιτίας της απώλειας (Buglass, 2010).

Το πένθος είναι επίσης η κοινωνική όψη (*mourning*) του θρήνου καθώς αποτελεί την διαδικασία των τελετουργικών και των πρακτικών που αναλαμβάνουν άνθρωποι για να εκφράσουν προς τα έξω την θλίψη και το πένθος τους (Buglass, 2010).

Τι είναι ο θρήνος (*grief*)

Ο θρήνος ακολουθεί σε γενικές γραμμές το πένθος. Αποτελεί τις ψυχολογικές και συναισθηματικές αντιδράσεις στο πένθος. Ο θρήνος είναι μια φυσιολογική, υγιής, επώδυνη, και κατάλληλη αντίδραση στην απώλεια. Πολλοί άνθρωποι συνδέουν τον θρήνο με μια απώλεια, λόγω του θανάτου. Αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, με ποικίλες συνέπειες. Ο θρήνος περιλαμβάνει ένα σύνθετο αμάλγαμα επώδυνων αντιδράσεων, οι οποίες μπορεί να περιλαμβάνουν το θυμό, την αδυναμία, την ενοχή και την απελπισία (Raphael, 1998). Τα παιδιά εξαιτίας της νεότητάς τους δεν σημαίνει ότι δεν αντιλαμβάνονται την απώλεια, ή ακόμη και τη θλίψη που ακολουθεί. Αυτό που τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο σε τέτοιες περιπτώσεις είναι να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό, βοηθητικό περιβάλλον που ενδιαφέρονται για την κατάσταση που βιώνουν.

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να είναι να εξετάσει τις εμπειρίες απώλειας οικείων προσώπων από το στενό περιβάλλον των νηπίων που πιθανόν αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη τους στον νομό Ηρακλείου Κρήτης, την εκπαίδευση/κατάρτιση και ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απορίες και τις ανησυχίες που τα παιδιά εκφράζουν για τον θάνατο, τους στόχους των εκπαιδευτικών όταν μιλούν για το θέμα, τον τρόπο διδασκαλίας του θέματος, την επίδραση της απώλειας στην ζωή του παιδιού, το πότε τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου και πότε πρέπει να εισάγεται το ζήτημα αυτό στο σχολείο και πως επηρεάζει η εμπλοκή της οικογένειας στην αντιμετώπιση του πένθους στο σχολείο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα κεφάλαια της μελέτης:

Το πρώτο μέρος της εργασίας αποτελείται από το θεωρητικό μέρος το οποίο περιλαμβάνει τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται και αντιδρούν στην είδηση του θανάτου.



Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται λόγος για τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί και, γενικότερα, η σχολική κοινότητα αντιμετωπίζουν και συζητούν το ζήτημα της απώλειας με τα παιδιά στην τάξη τους. Επίσης, αναφέρονται παρεμβάσεις και πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την επιτυχή αντιμετώπιση του θέματος.

Στο τρίτο κεφάλαιο, αναφέρεται ο ρόλος των γονέων και ο τρόπος με τον οποίο προσεγγίζουν και συζητούν με τα παιδιά τους την απώλεια και το πένθος.

Έπειτα ακολουθεί το εμπειρικό μέρος της εργασίας στο οποίο περιγράφονται η μεθοδολογία, ο σκοπός της έρευνας και το δείγμα της μελέτης. Ακόμη, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που βρέθηκαν από την παρούσα έρευνα. Τέλος, παρουσιάζεται η ερμηνεία των αποτελεσμάτων, οι περιορισμοί και περαιτέρω προτάσεις για έρευνα.

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### **Η αντίληψη της έννοιας του θανάτου και η αντίδραση των παιδιών**

Η κατανόηση της έννοιας της απώλειας από τα παιδιά αποτελεί εδώ και πολλά χρόνια αντικείμενο μελέτης (Slaughter, 2005). Η ηλικία και η γνωστική ωριμότητα είναι κάποιοι από τους παράγοντες που είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη όταν πραγματοποιούνται τέτοιου είδους συζητήσεις με τα παιδιά. Οι Harris και Giménez (2005) αναφέρουν ότι η κατανόηση των παιδιών για την απώλεια έχει μελετηθεί από τρεις πτυχές α) τις γνωστικο-αναπτυξιακές μελέτες οι οποίες εστίασαν στο ρυθμό και τα στάδια απόκτησης της έννοιας από το παιδί, β) τον συναισθηματικό αντίκτυπο της απώλειας σε όλη τη διάρκεια ζωής ενός παιδιού και γ) τις αντιδράσεις των παιδιών στο θάνατο. Η εξελικτική ψυχολογία αναφέρει ότι τα παιδιά αρχίζουν να αναπτύσσουν μια πολυδιάστατη έννοια της απώλειας καθώς μετακινούνται από την πολύ μικρή ηλικία μέχρι το μέσο της παιδικής ηλικίας (Slaughter&Lyons, 2003).

### **Πως τα παιδιά αντιμετωπίζουν την απώλεια**

Τα παιδιά έχουν αρχικά πολλούς φόβους και ανησυχίες, για τους οποίους κατά ένα μέρος ευθύνεται το περιβάλλον, αλλά κατά ένα άλλο, μεγάλο μέρος δεν ευθύνεται κανένας· είναι η αναγκαστική πλευρά της ψυχολογικής εξέλιξης. Γύρω στα έξι τους χρόνια τα παιδιά είναι σε θέση να συλλάβουν για πρώτη φορά τι σημαίνει θάνατος και ότι τα ίδια απειλούνται από αυτόν. Αυτή η συνειδητοποίηση δημιουργεί φόβο ανεξάρτητα από το εάν τα παιδιά έχουν ήδη γνωρίσει το θάνατο ή όχι.

Τα παιδιά νιώθουν τον φόβο των ενηλίκων και τους δημιουργείται η πεποίθηση ότι το θέμα αυτό είναι απαγορευμένο και κανείς δεν πρέπει να κάνει λόγο γι' αυτό. Με αυτόν τον τρόπο χάνουν την ευκαιρία να βρεθούν αντιμέτωποι με το θέμα του αποχωρισμού και να προετοιμαστούν για την περίπτωση που ένα αγαπημένο πρόσωπο πεθάνει. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το θέμα του θανάτου να γίνεται ταμπού.

Τα παιδιά χρειάζονται σε κάθε περίπτωση την δυνατότητα να εξοικειωθούν με τα συναισθήματα λύπης και θυμού, να θέσουν ερωτήσεις και να αποκτήσουν τις δικές τους εμπειρίες και πολύ περισσότερο όταν έχουν βρεθεί αντιμέτωπα με τέτοιες έντονες καταστάσεις. Μια συζήτηση ανάμεσα στον γονέα και τα παιδιά βοηθά στην

απόκτηση πληροφοριών σχετικά με το γιατί και το πώς συμβαίνει ο θάνατος. Τότε, γίνεται αισθητό πόσο απροκάλυπτα τα παιδιά αντιμετωπίζουν το θέμα του θανάτου. Τα παιδιά είναι γεμάτα περιέργεια και θέλουν να αντιληφθούν τον κόσμο και όχι μόνο τις εύκολες και τις ευχάριστες πλευρές του. Το καθήκον των ενηλίκων είναι να επεξεργαστούν τους δικούς τους φόβους, ώστε να μπορούν να ακολουθήσουν τα παιδιά στην περιέργεια τους και στην διαδικασία της λύπης τους (Μπάουμ, 2003).

### **Παράγοντες που επηρεάζουν την κατανόηση της απώλειας**

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) η κατανόηση της έννοιας της απώλειας επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, οι σημαντικότεροι από τους οποίους είναι:

- Η ηλικία,
- Η γνωστική (Kalnins & Love 1982) και συναισθηματική ωριμότητα του παιδιού,
- Οι προσωπικές εμπειρίες και το οικογενειακό υπόβαθρο που έχει διαμορφωθεί για την απώλεια ή τον θάνατο και ο τρόπος με τον οποίο έχουν ή δεν έχουν ενταχθεί στην ζωή του παιδιού (Kalnins & Love, 1982),
- Η προσωπικότητα (Kalnins & Love (1982) και τα ψυχικά αποθέματα που διαθέτει το παιδί,
- Τα μηνύματα που προσλαμβάνει όσον αφορά στον θάνατο από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον,
- Οι πολιτισμικές και θρησκευτικές επιρροές από το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνει,
- Το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας.

Επίσης, η έρευνα των Cotton και Range (1990) στην οποία συμμετείχαν 35 παιδιά ηλικίας 6-12 ετών συμφωνεί στο ότι οι σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης κατανόησης του πένθους ήταν το γνωστικό επίπεδο του παιδιού, η πιθανή εμπειρία στο παρελθόν και ο φόβος της απώλειας. Οι επιπτώσεις της παρέμβασης στα παιδιά που αντιμετωπίζουν το πένθος θα πρέπει να αντανακλούν το γνωστικό- αναπτυξιακό τους επίπεδο και την εμπειρία του παρελθόντος, όχι μόνο την ηλικία τους.

Είναι σημαντικό επίσης να σημειωθεί ότι διαφορετικά βιώνει και αντιλαμβάνεται το θάνατο ένα παιδί που μεγαλώνει στην επαρχία και συμμετέχει στα

τελετουργικά της κοινότητας όταν ένα μέλος της πεθάνει, και διαφορετικά το παιδί της πόλης που γνωρίζει την απώλεια μέσα από ταινίες ή την τηλεόραση, καθώς σπάνια επισκέπτεται το συγγενή του που πεθαίνει στο νοσοκομείο και ακόμη σπανιότερα συμμετέχει στην κηδεία (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

### **Ανάπτυξη της έννοιας του θανάτου και οι συνιστώσες του**

Ο τρόπος με τον οποίο το παιδί κατανοεί ή αδυνατεί να κατανοήσει την απώλεια και τον θρήνο εξαρτάται, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, από το γνωστικό, συναισθηματικό και σωματικό αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Οι πληροφορίες που παρατίθενται στην συνέχεια βασίζονται σε εμπειρικές μελέτες (Kane, 1979) και αναφέρονται σε γενικούς κανόνες. Σε αυτούς τους κανόνες υπάρχουν και εξαιρέσεις, ειδικά αν ληφθούν υπόψη οι μοναδικές εμπειρίες κάθε ατόμου και οι υπάρχουσες ατομικές διαφορές στο ρυθμό ανάπτυξης.

#### *Γνωστικοί παράγοντες (παιδιά ηλικίας 5-10 ετών)*

Μεταξύ του έβδομου και του ένατου έτους εντοπίζεται μια κρίσιμη καμπή όσον αφορά τις αντιλήψεις για την ζωή και τον θάνατο. Έως την ηλικία των επτά ετών το παιδί έχει διαμορφώσει αρκετά σαφή άποψη σχετικά με την ζωή και σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σχετικά με την έννοια του θανάτου. Δεν πρέπει ωστόσο να λησμονείται ότι πολλά παιδιά ήδη από την ηλικία των πέντε είναι δυνατόν να έχουν διαμορφώσει πλήρως, από γνωστική άποψη, την έννοια του θανάτου. Όταν το παιδί φτάνει στην ηλικία των 8-9 ετών συνειδητοποιεί ότι ο θάνατος είναι κάτι που μπορεί να συμβεί και στο ίδιο (Kane, 1979).

#### *Συναισθηματικοί παράγοντες*

Στην ηλικία των 5-10 ετών, κάποια παιδιά εμφανίζουν συχνά διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος. Σε σχετική έρευνα βρέθηκε ότι από τα παιδιά που είχαν χάσει τον ένα γονέα τα μισά (ποσοστό 50%) παρουσίαζαν ένα χρόνο μετά τον θάνατο του, ποικίλα συναισθήματα και συμπεριφοριστικά προβλήματα, όπως η σχολική άρνηση, κλοπές και ελλιπή συγκέντρωση. Ποσοστό 30% των παιδιών εξακολούθησε να εμφανίζει προβλήματα ακόμη και δύο χρόνια μετά.

Ο Kane (1979) περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί στην ηλικία μεταξύ 5 με 10 ετών κατανοεί την έννοια του θανάτου με όρους που η γνωστική του ανάπτυξη του επιτρέπει:

**Αποχωρισμός:** (κατανοείται από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 5 ετών). Τα μικρά παιδιά μπορεί να γνωρίζουν πολύ καλά ότι ο θάνατος συνεπάγεται τον αποχωρισμό από τους γονείς, τους φίλους και τα αδέρφια τους. Έτσι επικεντρώνονται σε αυτό το στοιχείο του θανάτου και σκέφτονται ότι εάν πεθάνουν σημαντικά τους πρόσωπα θα αισθάνονται μοναξιά. Ανησυχούν, επίσης μήπως και οι γονείς τους νιώσουν μοναξιά εξαιτίας της απουσίας τους.

**Ακινησία:** (κατανοείται από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 5 ετών) Πολλά παιδιά γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι που έχουν πεθάνει δεν μπορούν να κινηθούν. Έτσι, η σκέψη της ακινησίας μπορεί να τα απασχολεί, ειδικά αν δεν γνωρίζουν ότι οι πεθαμένοι δεν μπορούν ούτε να νιώσουν ούτε να δουν ούτε να ακούσουν.

**Απουσία αίσθησης:** (κατανοείται από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 8 ετών). Τα μικρά παιδιά συχνά δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι οι πεθαμένοι δεν αισθάνονται τίποτα. Για παράδειγμα, ένα μικρό παιδί που περπατά πάνω σε ένα τάφο μπορεί να αναρωτιέται αν το άτομο που βρίσκεται μέσα σε αυτόν πονά. Το παιδί που πάσχει από μια ανίατη ασθένεια μπορεί να βοηθηθεί και να ανακουφιστεί μαθαίνοντας ότι μετά τον θάνατο ο πόνος εξαφανίζεται για πάντα.

Επίσης, οι Kane, Koocher και Safier (όπως αναφέρεται στο Slaughter, 2005) δείχνουν ότι υπάρχει μια σειρά από συνιστώσες που είναι σχετικές με την κατανόηση των παιδιών για την απώλεια. Αυτές οι συνιστώσες ποικίλουν στο όνομα στην βιβλιογραφία όμως περικλείουν τα ίδια νοήματα.

Οι συνιστώσες αυτές είναι:

- η « οριστικότητα, η μη αναστρεψιμότητα ή το αμετάκλητο»: η κατανόηση δηλαδή ότι οι νεκροί δεν μπορούν να έρθουν πίσω στη ζωή,
- η «καθολικότητα»: η κατανόηση ότι όλα τα έμβια όντα κάποια στιγμή πεθαίνουν, η κατανόηση ότι ο θάνατος ισχύει και για τον εαυτό του,
- « η παύση των λειτουργιών»: η συνειδητοποίηση ότι οι σωματικές και νοητικές λειτουργίες παύουν μετά το θάνατο,

- «η αιτιότητα»: η κατανόηση ότι ο θάνατος έχει κάποια αιτία και τέλος το
- «απρόβλεπτο και το αναπόφευκτο»: ότι ο θάνατος μπορεί να συμβεί οποιαδήποτε στιγμή.

Πιο αναλυτικά σύμφωνα με τον Kane (1979):

A) Μη αναστρεψιμότητα ή αμετάκλητο ή οριστικότητα (irreversibility): (κατανοείται από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 6 ετών). Για να κατανοήσει ένα παιδί την έννοια του θανάτου, είναι σημαντικό να γνωρίζει ότι όποιος πεθαίνει δεν υπάρχει περίπτωση να επιστρέψει στη ζωή. Πολλά παιδιά, μικρότερα των 5 ή 6 ετών μπορεί να μην συνειδητοποιούν την τελεσίδικη φύση της απώλειας. Στο παιχνίδι τους μπορεί να προσποιούνται ότι δέχονται ένα θανάσιμο πλήγμα και πεθαίνουν, ξαναζωντανεύουν όμως την επόμενη στιγμή. Επομένως, είναι απαραίτητο να αποσαφηνιστεί η διαφορά ανάμεσα στον ψεύτικο θάνατο των παιχιδιών και στον πραγματικό για να μπορέσει το παιδί να συνειδητοποιήσει ότι ο πραγματικός θάνατος σημαίνει οριστική αποχώρηση από την ζωή. Ακόμα, σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) ερωτήσεις όπως: «πότε θα ξαναγυρίσει;», «πόσο καιρό θα είναι πεθαμένος;», «αν τον πάμε στον γιατρό, θα τον κάνει πάλι καλά;», δηλώνουν την προσπάθεια του μικρού παιδιού να συνειδητοποιήσει το αμετάκλητο του θανάτου που δεν αντιστρέφεται με μαγικές ιδιότητες, θαύματα ή ιατρικές παρεμβάσεις. Προοδευτικά διαπιστώνει πως ο θάνατος είναι οριστικός και μη αναστρέψιμος και ότι αυτός που πέθανε δεν κοιμήθηκε ώστε να ξυπνήσει, όπως συμβαίνει στα παραμύθια, ούτε έφυγε ταξίδι ώστε να επιστρέψει.

B) Η καθολικότητα του θανάτου (universality): (κατανοείται από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 7 ετών). Το παιδί είναι σημαντικό να αντιληφθεί ότι κάθε ζωντανός οργανισμός κάποια στιγμή πεθαίνει. Είναι σημαντικό να το αντιληφθεί καθώς μόνο έτσι θα μπορέσει να συνειδητοποιήσει ότι όλοι οι άνθρωποι κάποτε θα πεθάνουν. Η εμπέδωση αυτής της πληροφορίας είναι καθησυχαστική, ιδίως όταν τα παιδιά πιστεύουν ότι όλοι οι υπόλοιποι άνθρωποι θα ζήσουν για πάντα και μόνο αυτά ή τα αγαπημένα τους πρόσωπα θα πεθάνουν.

Γ) Παύση των λειτουργιών (cessation): Η κατανόηση της παύσης όλων των λειτουργιών του οργανισμού που συνοδεύει το γεγονός του θανάτου γίνεται αντιληπτή από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 6 ετών. Όταν δίνονται εξηγήσεις για

την έννοια του θανάτου στα παιδιά, πρέπει να γίνεται αναφορά στην διακοπή των σωματικών λειτουργιών. Τα παιδιά πρέπει να μάθουν ότι όταν ένας άνθρωπος πεθαίνει, σταματούν τόσο οι ανθρώπινες λειτουργίες που είναι ορατές π.χ. ο νεκρός δεν αναπνέει, δεν χτυπάει η καρδιά του, δεν τρώει, δεν μεγαλώνει, δεν παίζει, όσο και εκείνες που δεν είναι άμεσα ορατές, όπως για παράδειγμα ο νεκρός δεν σκέφτεται, δεν πονάει, δεν κρύνει εκεί που είναι θαμμένος. Πολλά παιδιά διερωτώνται μήπως οι νεκροί ακούν και αισθάνονται, αλλά πολλές φορές αυτά τα ερωτήματα διστάζουν να το εκφράσουν στο οικείο τους περιβάλλον.

Δ) Αιτιότητα (causality): (κατανοείται από τα περισσότερα παιδιά ηλικίας 6 ετών). Υπάρχει μια πολυπλοκότητα των αιτιών που επιφέρουν τον θάνατο. Για να οδηγηθεί ένα άτομο στον θάνατο υπάρχουν εξωτερικές και εσωτερικές αιτίες ή ο συνδυασμός παραγόντων (π.χ. βιολογικών, ψυχοκοινωνικών, περιβαλλοντικών και συγκυριακών). Τα μικρά παιδιά όμως συχνά διατηρούν ορισμένες ασυνήθιστες ή μαγικές απόψεις σχετικά με τα αίτια του θανάτου. Για παράδειγμα, ένα παιδί μπορεί να θεωρήσει ότι για την ασθένεια ή τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου ευθύνεται μια κακή του κουβέντα, μια αταξία ή μια κακή ευχή που έκανε. Χρειάζεται, όμως, να καταλάβει ότι, για να προκληθεί ο θάνατος, πρέπει να υπάρξει ένα σωματικό πρόβλημα ή μια σωματική βλάβη, και ότι δεν είναι δυνατόν να ευθύνεται άλλος παράγοντας.

Ε) Το απρόβλεπτο (unpredictable): η κατανόηση ότι η χρονική στιγμή του θανάτου δεν είναι γνωστή εκ των προτέρων καθώς οι άνθρωποι μπορεί να πεθάνουν με ξαφνικό τρόπο (π.χ. ατύχημα) αλλά και με προβλέψιμο τρόπο όπως για παράδειγμα μια προβλέψιμη αρρώστια και το αναπόφευκτο (inevitable) η κατανόηση ότι όλα τα έμβια όντα θα πεθάνουν τελικά.

Υπάρχει ένα τυπικό πρότυπο στην βιβλιογραφία σχετικά με την σειρά την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν την αντίληψη των συνιστωσών με την οριστικότητα και την καθολικότητα να κατανοούνται πριν την αιτιότητα και την παύση των σωματικών λειτουργιών (Kane, Koocher, and Safier ( όπως αναφέρεται στον Slaughter, 2005). Ακόμα αυτό ενισχύεται, διότι όταν οι ενήλικες μιλούν για την απώλεια, αναφέρονται μόνο σε μια από τις πέντε έννοιες, την οριστικότητα (Holcomb, Neimeyer & Moore, 1993).

Στην έρευνα των Spence και Brent (1992) διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η καθολικότητα αποκτάται από τα παιδιά αρχικά, ενώ η οριστικότητα και η παύση των

λειτουργιών κατανοούνται αργότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές πραγματοποίησαν μια μελέτη που επικεντρώθηκε στην απόκτηση των τριών βασικών συνιστωσών για την αντίληψη του θανάτου σε παιδιά: την καθολικότητα, το μη αναστρέψιμο και την παύση των λειτουργιών. Οι συνιστώσες αυτές προσδιορίστηκαν από την αξιολόγηση 50 παρόμοιων μελετών. Ενενήντα ένα παιδιά, ηλικίας νηπιαγωγείου έως τρίτης δημοτικού ρωτήθηκαν μεμονωμένα, χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο.

Τα περισσότερα από τα παιδιά κατανόησαν κάθε συνιστώσα της απώλειας αλλά λιγότερο από το 50% πέτυχε μια ώριμη κατανόηση όλων των συνιστωσών. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι εξαιτίας του ότι μόνο το 50% των συμμετεχόντων είχαν μια ώριμη κατανόηση και των τριών παραγόντων, η διαδικασία για την επίτευξη της κατανόησης του θανάτου συνεχίζεται στα παιδιά μέχρι την ηλικία των δέκα. Οι Kane, Koocher και Safier ( όπως αναφέρεται στον Slaughter, 2005) επίσης, αναφέρουν ότι τα παιδιά αποκτούν αντίληψη όλων των συνιστωσών του θανάτου μεταξύ των 7-10 ετών. Μέσα από αυτή τη μελέτη, διαπιστώθηκε ότι η καθολικότητα κατανοείται αρχικά, και ότι η μη αντιστρεψιμότητα και η παύση των λειτουργιών κατανοούνται μαζί σε μεταγενέστερη ανάπτυξη (Spence & Brent, 1992).

### **Αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την απώλεια (4 ως 5 ετών)**

Στην ηλικία των πέντε τα παιδιά θεωρούν ότι τα πάντα είναι ζωντανά στον κόσμο (Μπάουμ, 2003) . Στην εικόνα που έχουν για τον κόσμο, το αρκουδάκι τους, το αυτοκινητάκι και τα λουλούδια στον κήπο όλα έχουν ζωή και γι' αυτό μιλούν μαζί τους. Σ' αυτήν την ηλικία τα παιδιά αρχίζουν να ενδιαφέρονται για τον θάνατο, καθώς εξετάζουν με περιέργεια τα νεκρά ζώα. Στο παιχνίδι πυροβολούν τους φίλους ή «πεθαίνουν» από μία βαριά αρρώστια. Όταν τα παιδιά θυμώσουν με άλλα παιδιά ή μεγάλους λένε συχνά «Μακάρι να πέθαινες!». Μ' αυτό θέλουν να πουν «Θέλω να φύγεις μακριά για να μην με κάνεις άλλο να θυμώσω». Τα παιδιά των τεσσάρων μέχρι πέντε ετών δεν αντιλαμβάνονται τον θάνατο ως κάτι οριστικό και αμετάκλητο. Ξεκινούν από την ιδέα ότι οι νεκροί με κάποιο τρόπο ανασταίνονται και συνεχίζουν κανονικά την ζωή τους.



Σ' αυτήν την ηλικία η απώλεια συνδέεται προ πάντων με τα γηρατειά και την αρρώστια ή με τον πόλεμο και άλλες καταστάσεις βίας. Σχετικές έννοιες με τον θάνατο για τα παιδιά είναι η ακινησία, το σκοτάδι, ο ύπνος και η απουσία ζωτικών σημείων όπως η αναπνοή ή η λήψη τροφής αλλά μόνο προσωρινά.

Η δυσκολία την οποία έχουν τα παιδιά σε αυτήν την ηλικία να κατανοήσουν και να αποδεχτούν τον θάνατο, σε μεγάλο βαθμό, οφείλεται στο ότι δεν μπορούν να κατανοήσουν την διαφορά του προσωρινού από το οριστικό. Τα παιδιά δεν μπορούν να συλλάβουν την έννοια ότι κάτι που έχει ζωή σήμερα, κάποτε δεν ήταν εδώ, και μετά από καιρό πάλι δεν θα είναι εδώ, ούτε μπορούν να αποδεχτούν συναισθηματικά ένα οριστικό χωρισμό από τα αγαπημένα τους πρόσωπα, καθώς ο φόβος τους για κάτι τέτοιο είναι πολύ μεγάλος.

Για τα παιδιά ο θάνατος σημαίνει την πραγματοποίηση των χειρότερων φόβων τους. Μετά από μια τέτοια εμπειρία, τα παιδιά συχνά φοβούνται να πέσουν για ύπνο, φοβούνται το σκοτάδι και δεν θέλουν να μείνουν μόνοι τους. Επειδή δεν είναι σίγουρα αν η μαμά ή ο μπαμπάς θα ξανάρθει, δεν θέλουν να απομακρυνθούν καθόλου από κοντά τους ούτε καν για να κοιμηθούν.

Είναι πολύ σημαντικό να προσέχουν οι ενήλικες ποιες λέξεις χρησιμοποιούν όταν μιλάνε για τον θάνατο. Για παράδειγμα «η γιαγιά δεν κοιμήθηκε, είναι πεθαμένη για πάντα» αν χρησιμοποιηθεί ο ύπνος για να γίνει λόγος για τον θάνατο, μπορεί οι ενήλικες να νιώσουν λίγο πιο άνετα θεωρώντας τον αποχωρισμό ανώδυνο και προσωρινό, όμως τα παιδιά μπορεί να συνδέσουν τον φόβο του θανάτου με τον φόβο του ύπνου. Ένα άλλο σημείο που μπερδεύει τα παιδιά είναι η αντίφαση που δημιουργείται ανάμεσα στην τελετουργία της ταφής και στην πίστη για την μεταθανάτια ζωή. Οι ενήλικες λένε στα παιδιά πως το σώμα του αγαπημένου προσώπου μπαίνει μέσα στην γη, επιστρέφει σε αυτήν και αποσυντίθεται και ταυτόχρονα τους λένε ότι το αγαπημένο τους πρόσωπο πήγε στον ουρανό κοντά στον Θεό. Αυτό θα πρέπει να εξηγηθεί στα παιδιά και να τους δοθεί η ελευθερία να σχηματίσουν μόνοι τους μια εικόνα για το Βασίλειο των νεκρών. Οι ενήλικες πρέπει να αφήσουν τα παιδιά να τους διηγηθούν εκείνα τι εικόνα σχημάτισαν, για να αντιληφθούν καλύτερα τις ελπίδες, τις επιθυμίες και τους φόβους τους.

Μπορεί κανείς να υποστηρίξει ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν μπορούν ούτε να κατανοήσουν ούτε να νιώσουν το θάνατο σαν οριστικό αποχωρισμό από την

ζωή. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα τρία βασικά χαρακτηριστικά του την καθολικότητα του θανάτου, την οριστικότητα του και ότι είναι αναπόφευκτος.

Στην ηλικία των έξι περίπου τα παιδιά συλλαμβάνουν τον θάνατο σαν κάτι οριστικό και αμετάκλητο. Η σκέψη των παιδιών είναι πια σε θέση να αναγνωρίζει και να αποδέχεται αφηρημένες έννοιες. Παράλληλα όμως ξεκινούν για το παιδί νέοι φόβοι, επειδή συνειδητοποιεί ότι και η δική του ζωή έχει τέλος και δεν είναι αιώνια. Με αυτόν τον τρόπο αναπτύσσουν μεγάλο ενδιαφέρον για τον θάνατο και ειδικά για τα συναισθήματα που προκαλεί. Όσο πιο ανοιχτά μπορεί να μιλά ένα παιδί στους ενήλικες γι' αυτό, τόσο λιγότερο αντιμετωπίζει το θέμα σαν ταμπού (Μπάουμ,2003).

### **Βιολογική και θρησκευτική άποψη του θανάτου**

Υπάρχουν δύο τρόποι για να γίνει αντιληπτή η σημασία του θανάτου. Υπάρχει η κοσμική άποψη του θανάτου η οποία αποτελείται από την γνώση και την αντίληψη των βιολογικών επιμέρους συνιστωσών του. Αυτή η άποψη είναι πραγματική και βιολογικά βασισμένη. Η άλλη άποψη για τον θάνατο έχει τις βάσεις της στην θρησκεία και την πνευματικότητα. Η αναπτυξιακή έρευνα για την αντίληψη των παιδιών ως προς την απώλεια τείνει να εστιάζει στην βιολογική αντίληψη των παιδιών για το πένθος ( Mahon, Goldberg & Washigton, 1999· Poling & Evans, 2004· Spreece & Brent 1984,1992).

Όταν τα παιδιά ρωτούνται σχετικά με το τι συνέβη μετά τον θάνατο, οι απαντήσεις τους δεν αντανακλούν συνήθως μια βιολογική αντίληψη (Bering & Bjorklund, 2004). Οι Harris και Gimenez (2005) ρώτησαν παιδιά δημοτικού σχολείου 7 έως 11 ετών για τις απόψεις τους μετά τον θάνατο. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν δυο διαφορετικές αφηγήσεις ιστοριών για να διηγηθούν την απώλεια ενός παππού στα παιδιά. Η πρώτη αφήγηση η οποία περιέγραψαν ήταν βιολογικά προσανατολισμένη και η δεύτερη ήταν θρησκευτικά προσανατολισμένη. Στην βιολογικά προσανατολισμένη αφήγηση τα παιδιά ισχυρίστηκαν ότι οι περισσότερες λειτουργίες παύουν με τον θάνατο και πρόσφεραν βιολογικές αποδείξεις για να το δικαιολογήσουν. Όμως, στην θρησκευτικά προσανατολισμένη αφήγηση τα παιδιά ισχυρίστηκαν ότι οι σωματικές λειτουργίες συνεχίζουν μετά τον θάνατο και προσφέρουν θρησκευτικές αφηγήσεις. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά κατανοούν δύο σαφείς και ξεχωριστούς τρόπους αντίληψης του θανάτου, μια βιολογική αντίληψη και

μια μεταφυσική αντίληψη. Αυτά τα ευρήματα αποδεικνύουν την ικανότητα των παιδιών να δικαιολογούν με διαφορετικές απόψεις εξαρτώμενες από το περιεχόμενο της ιστορίας που τους δόθηκε. Με βάση αυτά, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι όταν οι ενήλικες λένε ιστορίες στα παιδιά σχετικά με το τι συνέβη μετά τον θάνατο, η αντίληψη του παιδιού για την απώλεια επηρεάζεται (Harris&Astuti,2006).

Οι Cotton και Range (1990), Slaughter και Griffitis (2007) διαπιστώνουν ότι έχοντας υποστηρικτικές συζητήσεις με τα παιδιά σχετικά με τον θάνατο με βιολογικούς όρους, βελτιώνουν την αντίληψη των παιδιών, και αυτό ίσως να αποτελεί ένα τρόπο για να ανακουφίσει τον φόβο τους για την απώλεια.

Στην έρευνα του Renaud (2015) συμμετείχαν 140 γονείς οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο ανέφεραν τις εμπειρίες τους με τα παιδιά, αν τους μίλησαν σχετικά με την απώλεια και τις εξηγήσεις που τους έδωσαν κατά την διάρκεια των συζητήσεων. Σε αντίθεση με τις παραπάνω έρευνες, διαπιστώθηκε ότι οι θρησκευτικές αφηγήσεις, αν και είναι αρκετά αφηρημένου χαρακτήρα, τα παιδιά τα οποία πιστεύουν στην θρησκεία ίσως τους είναι πιο οικείοι αυτοί οι όροι. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να διευκολύνονται όταν προσφέρουν εξηγήσεις για την απώλεια. Ακόμη, η ιδέα της συνεχιζόμενης ύπαρξης μετά την απώλεια είτε πιστεύοντας στην θρησκεία είτε όχι παραμένει ένας τρόπος που επικρατεί στους ενήλικες για να ερμηνεύσουν την απώλεια.

Οι περισσότεροι γονείς εστίασαν στο να εξηγήσουν ότι δεν μπορούμε να δούμε τον νεκρό αφού πεθάνει και όχι στο ότι οι σωματικές λειτουργίες του νεκρού παύουν να λειτουργούν. Πριν οι ενήλικες μεταδώσουν την έννοια της οριστικότητας του θανάτου πρέπει οι ίδιοι να είναι σε θέση να καταλάβουν την ιδέα ότι όταν κάποιος πεθαίνει δεν μπορούμε να τον επισκεφτούμε με τον τρόπο που συνηθίζαμε, έτσι ώστε να το μεταφέρουν με σωστό τρόπο στα παιδιά για να το κατανοήσουν. Το γεγονός αυτό δεν αποτελεί μια εύκολη εξήγηση για να δοθεί στα παιδιά αλλά μια σημαντική ιδέα γι' αυτά να καταλάβουν τι συμβαίνει όταν ένας κοντινός τους άνθρωπος πεθαίνει.

### **Πότε τα παιδιά αντιλαμβάνονται την απώλεια**

Ο Kane (1979) πραγματοποίησε την πρώτη από μια σειρά μελετών στην οποία διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις και η κατανόηση της απώλειας που βασίστηκε στο

αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού. Ο Kane, χρησιμοποιώντας ένα ανοικτού τύπου ερωτηματολόγιο, μελέτησε την ψυχική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας 3-12 για να καθορίσει τις έννοιες της απώλειας και τις επιπτώσεις της εμπειρίας σε αυτές τις ηλικίες. Το δείγμα αποτελούνταν από 122 λευκά αγόρια και κορίτσια μεσαίας τάξης. Έχει προσδιοριστεί μέσω της έρευνας ότι η κατανόηση του θανάτου συνέβη στην ηλικία των έξι ετών. Η ηλικία αυτή διαφοροποιούνταν από την εκτίμηση της Nagy (1948), η οποία δήλωσε ότι η κατανόηση της απώλειας ενός προσώπου συμβαίνει στην ηλικία των εννιά (όπως αναφέρεται στο Kane, 1979). Επίσης, οι Kane (1979) και Nagy (1948) ανέφεραν ότι η κατανόηση της απώλειας αναπτύσσεται σε συνάρτηση με την ηλικία και την ωριμότητα των παιδιών. Επιπλέον, βρέθηκε στο δείγμα που μελέτησε ο Kane (1979) ότι τα παιδιά 8 ετών και άνω υιοθετούσαν τις απόψεις των ενηλίκων για το πένθος. Ακόμα, μια πιο πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά δεν είναι σε θέση να κατανοήσουν πλήρως την απώλεια στην ηλικία των επτά (Slaughter, 2005).

Σε γενικές γραμμές ενώ οι μελέτες διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό στη μέθοδο, είναι κοινώς παραδεκτό ότι οι επιμέρους έννοιες του θανάτου έχουν επιτευχθεί σε σχετική οργανωμένη εξέλιξη με μια πλήρη ή «ώριμη» κατανόηση του πένθους που συνήθως αποκτάται γύρω στην ηλικία των 10 (Slaughter & Griffiths, 2007). Μεταξύ των ηλικιών 2 και 6, τα παιδιά συχνά φαντάζονται τον θάνατο ως προσωρινό και αναστρέψιμο. Δεν μπορούν να κατανοήσουν την πραγματική αιτία της απώλειας και μπορεί να πιστεύουν ότι μια αρνητική σκέψη για το θανόντα προκάλεσε το θάνατο του (Himebauch, Arnold & May, 2008). Ο Furman (1978) εξήγησε ότι τα παιδιά πριν την ηλικία των 5 ή 6 έχουν δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων ιδεών, και μπορεί να στρεβλώσουν τις φιλοσοφικές ή θρησκευτικές αντιλήψεις γύρω από το θάνατο σε πιο συγκεκριμένες έννοιες. Το αναπόφευκτο του θανάτου μπορεί να παρεξηγηθεί από τα μικρά παιδιά και να προκληθεί αδικαιολόγητος φόβος καθώς τα παιδιά φοβούνται ότι μπορεί να χάσουν και άλλα αγαπημένα τους πρόσωπα. Τα παιδιά ηλικίας 6 έως 8 αρχίζουν να κατανοούν την έννοια της οριστικότητας, αλλά μπορεί να έχουν δυσκολία στην κατανόηση της πτυχής του αναπόφευκτου του θανάτου (Himebauchetal., 2008). Προσοχή δόθηκε πρόσφατα στην επιρροή της θρησκείας και της πνευματικότητας στην κατανόηση του θανάτου από το παιδί, και πώς μια θρησκευτική ανατροφή μπορεί να προκαλέσει «βιολογικές παρανοήσεις» σχετικά με το αμετάκλητο και την παύση των σωματικών λειτουργιών (Harris & Giménez, 2005).

Renaud, Engarhos, Schleifer & Talwar, 2013· Rosengren, Gutiérrez, & Schein, 2014a· Rosengren, Gutiérrez, & Schein, 2014b).

## **Πως τα παιδιά κατανοούν την απώλεια**

Ο Slaughter (2005) πραγματοποίησε μια μελέτη για να ελέγξει αν η κατανόηση της απώλειας ως βιολογικό γεγονός επηρεάζει τα συναισθήματα των μικρών παιδιών προς το θάνατο, και ειδικά το αίσθημα του φόβου. Δήλωσε ότι οι μελέτες για τη γνώση της απώλειας από τα παιδιά είναι συνήθως επικεντρωμένες στις συναισθηματικές αντιδράσεις τους. Ενενήντα παιδιά (ηλικίες 4-8) ρωτήθηκαν σχετικά με την αντίληψή τους για την απώλεια και τον φόβο που βιώνουν για το πένθος. Οι γονείς, επίσης, ρωτήθηκαν για να υπάρχει μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά τους αντιλαμβάνονται την έννοια του θανάτου.

Τα αποτελέσματα της μελέτης ήταν διπλά. Η πρώτη απάντηση ήταν συναισθηματική. Το πρώτο αποτέλεσμα ήταν ότι τα παιδιά έχουν την τάση να πιστεύουν ότι ο θάνατος είναι ένα συναισθηματικά φορτισμένο θέμα και η ώθηση της συναισθηματικής αντίδρασης είναι η θλίψη, το άγχος και ο φόβος εξαιτίας του αποχωρισμού. Το δεύτερο αποτέλεσμα ήταν ότι τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται την απώλεια πολύ διαφορετικά από ότι οι ενήλικες. Αυτή η διαφορά στην αντίληψη θα μπορούσε να εντείνει τις συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών στον θάνατο. Τα παιδιά ηλικίας κάτω των 10 ετών, θεωρούν ότι το πρόσωπο που πεθαίνει πηγαίνει είτε στον παράδεισο ή σε ένα μέρος το οποίο ορίζεται για εκείνους που είναι νεκροί, όπως το νεκροταφείο ή ένα φέρετρο, και το νεκρό άτομο πρόκειται να ζήσει σε αυτόν τον τόπο. Συνήθως, τα παιδιά κατανοούν ότι εκείνοι που είναι νεκροί δεν είναι πιθανό να επιστρέψουν, αλλά το αντιλαμβάνονται μέσα από την δική τους αντίληψη. Για παράδειγμα, μπορούν να λένε ότι «ο ουρανός είναι πολύ μακριά, γιατί το φέρετρο είναι καρφωμένο και είναι κλειστό». Επιπλέον, μερικά παιδιά αφομοιώνουν το θάνατο με τον ύπνο, καθώς πιστεύουν ότι το άτομο βρίσκεται σε μια μόνιμη κατάσταση του ύπνου κατά την οποία δεν είναι σε θέση να ξυπνήσει. Οι ερευνητές σε αυτή τη μελέτη κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ικανότητα των μικρών παιδιών να κατανοούν πλήρως και να αποδέχονται την ιδέα του θανάτου ήταν περιορισμένη λόγω της γνωστικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Τα παιδιά έχουν περισσότερη δυσκολία να εκφράζουν τα συναισθήματά τους από τους ενήλικες και μπορεί να επιδείξουν συμπεριφορές που δείχνουν παλινδρόμηση και σύγχυση, διότι δεν έχουν τις λέξεις για να εκφράσουν την αίσθηση της απώλειας. Τελικά, οι εμπειρίες απώλειας ενός παιδιού αντανακλούν διαφορετικά επίπεδα γνωστικής ικανότητας, συναισθηματικής ωριμότητας, και εξαρτώνται καταλυτικά από την φροντίδα και υποστήριξη που λαμβάνουν από τους ενήλικες (Pomeroy & Garcia, 2011). Καθώς εισέρχονται νέα αναπτυξιακά στάδια, η διαδικασία του πένθους συνεχίζει σε έναν κύκλο, και τα παιδιά βιώνουν εκ νέου την απώλεια και την εμπειρία με νέους τρόπους (Massat, Moses, & Ornstein, 2008).

### **Συνήθεις εκδηλώσεις πένθους στα παιδιά**

Οι εμπειρίες πένθους και πως τα παιδιά αντιδρούν σε αυτές μπορεί να είναι η πηγή πολλών σωματικών και συναισθηματικών ζημιών. Τα παιδιά δεν μπορούν να εκφράζουν πάντα τη θλίψη και τη λύπη τους, και είναι σημαντικό να κατανοήσουμε μια σειρά πιθανών αντιδράσεων που μπορεί να αλλάξει ανάλογα με την ηλικία και την ανάπτυξή τους (Massat et al., 2008). Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) μερικές από τις εκδηλώσεις πένθους είναι φυσιολογικές στα παιδιά. Συνήθεις εκδηλώσεις είναι:

#### **Γνωστικές εκδηλώσεις**

Το παιδί αρχικά κλονίζεται και αρνείται το γεγονός. («Δεν το πιστεύω»). Έπειτα, το παιδί δείχνει δυσπιστία απέναντι στα γεγονότα που συμβαίνουν, βρίσκεται σε σύγχυση και κυριαρχεί μια αίσθηση της «μη πραγματικότητας». Μετά το παιδί διακατέχεται από την ψευδαίσθηση της παρουσίας του ατόμου, συλλογίζεται διαρκώς το άτομο το οποίο πέθανε. Ακόμη, έχει υπαρξιακές ανησυχίες και ερωτήματα και δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί και να επιλύσει προβλήματα.

#### **Συναισθηματικές εκδηλώσεις**

Η συναισθηματική έκφραση η οποία είναι οι λεκτικές και μη λεκτικές διαπροσωπικές δράσεις μεταφέρουν ή αποκρύπτουν πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα ενός παιδιού που έχει χάσει κάποιο αγαπημένο πρόσωπο. Το παιδί αρχικά παθαίνει σοκ. Μοιάζει φαινομενικά ανεπηρέαστο από την απώλεια (συναισθηματικά μωδιασμένο). Το παιδί νιώθει θυμό και αναζητά νόημα για όσα

συνέβησαν «Γιατί μας το κάνει αυτό ο Θεός». Ακόμη νιώθει ένα αίσθημα μοναξιάς «Μου λείπει ο μπαμπάς τόσο πολύ! Δεν γίνεται να γυρίσει πίσω»;

Επίσης, το παιδί αγχώνεται (ποιος θα με φροντίσει, σε περίπτωση απώλειας γονέα) και διακατέχεται από διάφορους φόβους (Capewell, 1999) και άγχος (φόβος αποχωρισμού από αγαπημένα πρόσωπα, φόβος για το σκοτάδι, ιδιαίτερα στα μικρά παιδιά, φόβος θανάτου). Τα παιδιά βιώνουν μια διάχυτη ανησυχία και είναι ιδιαίτερα ευερέθιστα. Τα παιδιά ακόμη νιώθουν ενοχές για τον θάνατο του αγαπημένου προσώπου. («Γιατί έκανα ή δεν έκανα... ή Αν είχα κάνει...»);. Επιπρόσθετα, το παιδί βιώνει ένα αίσθημα ανακούφισης, όταν έχει προηγηθεί παρατεταμένη» περίοδος άγχους εξαιτίας χρόνιας σωματικής ασθένειας ή προστριβών λόγω ψυχικής ασθένειας. Ακόμη, βιώνει αισθήματα ζήλιας «Γιατί ζει η μητέρα αυτού του παιδιού», απόσυρσης όπως ψυχρότητα, απάθεια, έχει ανέκφραστη όψη (Capewell, 1999) . Τέλος, διακατέχεται από υπερβολικές αντιδράσεις αποχωρισμού (πχ γάντζωμα) αλλά και από ανησυχητικές αναμνήσεις ή αναδρομές στο παρελθόν, ψυχοσωματικά παράπονα (Capewell, 1999).

Αν δεν αντιμετωπιστούν αυτές οι καταστάσεις, τα παιδιά μπορεί να αναπτύξουν χρόνια προβλήματα ψυχικής υγείας, όπως άγχος, κατάθλιψη, περιφρόνηση, ή επίμονη θλίψη (Packman et al., 2006· Stroebe, Schut & Stroebe, 2005). Ο διάλογος μεταξύ γονέων και παιδιών σχετικά με τον θάνατο επιτρέπει στα παιδιά να θρηνησουν και τα βοηθούν να αποκτήσουν δεξιότητες αντιμετώπισης του γεγονότος αυτού ( Packman et al., 2006).

#### Εκδηλώσεις συμπεριφοράς

Το παιδί έχει ξεσπάσματα θυμού, οργής ή κλάματος (Glass, 1991) βιώνοντας κυκλοθυμικές τάσεις. Ακόμη, εκδηλώνει συμπεριφορές προηγούμενων σταδίων ανάπτυξης (παλινδρόμηση), όπως την χρήση πιπίλας, προβλήματα στην ενούρηση και εξάρτηση από τους ενήλικες (Capewell, 1999). Επίσης, το παιδί αναζητά επίμονα το άτομο που πέθανε. Το παιδί βιώνει μεταβολές στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές του σχέσεις καθώς έχει μια τάση επιθετικότητας (Glass, 1991) ή και εσωστρέφειας. Απομονώνεται ή αποσύρεται από φίλους και από διάφορες δραστηριότητες ψυχαγωγίας. Επιπροσθέτως, έχει μια υπερευαίσθησία σε

παρατηρήσεις των ενηλίκων αλλά και από πειράγματα συμμαθητών. Τέλος, εκτονώνεται μέσα από μια υπερδραστηριότητα και έχει επιρρέπεια σε ατυχήματα.

### Σωματικές εκδηλώσεις

Τα παιδιά έχουν πονοκεφάλους και ημικρανίες, στομαχικές ενοχλήσεις και γαστρεντερικές διαταραχές. Το παιδί αντιμετωπίζει ταχυκαρδίες και νιώθει μια αίσθηση πόνου στην καρδιά. Επίσης, έχει μυϊκή ένταση και έξαρση αλλεργιών (εξανθήματα, άσθμα, κνησμός). Μια άλλη σωματική εκδήλωση που αντιμετωπίζει είναι η αδυναμία, η κόπωση, ζαλάδες και η μείωση ενέργειας. Ακόμη, το παιδί έχει επιρρέπεια σε ασθένειες (κρυολόγημα/γρίπη) και κάνει συχνές επισκέψεις στο γιατρό. Επίσης, αλλάζει συνήθειες διατροφής (Packman et al., 2006) και δυσκολεύεται στον ύπνο βλέποντας εφιάλτες (Glass, 1991). Τέλος, αντιμετωπίζει διαταραχές στον έλεγχο των σφιγκτήρων.

### Εκδηλώσεις που συχνά εμφανίζονται στο σχολείο

Η πιθανή συναισθηματική αναταραχή μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Carwell, 1999). Το παιδί μεταφέρει το βίωμα της απώλειας και του θρήνου στις ζωγραφιές, στις εκθέσεις ή στο παιχνίδι ή επαναλαμβάνει αφηγήσεις σχετικά με την απώλεια. Έχει αδυναμία συγκέντρωσης, μειώνεται η σχολική του απόδοση, αποτυγχάνει σε εξετάσεις. Επίσης, επενδύει στις σχολικές επιδόσεις με τάσεις τελειομανίας. Διακατέχεται από αφηρημάδα και ονειροπόληση, αντιμετωπίζει υπερβολική κούραση και υπνηλία. Απομονώνεται ή αποσύρεται από τους φίλους του, από δραστηριότητες και την ψυχαγωγία. Έχει προκλητική συμπεριφορά, ενοχλεί και συγκρούεται με τους συμμαθητές του και τους εκπαιδευτικούς. Τέλος, κάνει συχνές απουσίες και σκασιαρχεία (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

Τα παιδιά επιλέγουν διαφορετικούς τρόπους για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους. Μερικά στρέφονται προς τις οικογένειες τους ενώ άλλα αντλούν κάποια παρηγοριά από τους φίλους τους. Κάποια αποσύρονται και έχουν την ανάγκη να μείνουν μόνα είτε στο δωμάτιο τους, είτε πηγαίνοντας μια βόλτα με τα πόδια, ή το ποδήλατο. Για παράδειγμα, ένα 8χρονο παιδί που έχασε τον γονέα του είχε πει ότι «όταν το έμαθα, χώθηκα κάτω από το κρεβάτι μου και κρύφτηκα». Στην έρευνα του Worden (1996) τα περισσότερα παιδιά ενημερώθηκαν για τον επικείμενο θάνατο του γονέα τους από τον υγιή γονέα. Κάποιοι γονείς μίλησαν άμεσα στα παιδιά « Η



μητέρα είπε, «ο μπαμπάς θα πεθάνει». «Μην του πεις τίποτα» είπε ένα εξάχρονο κοριτσάκι.

Στην μελέτη των Silverman και Worden (1992) στην οποία συμμετείχαν 125 παιδιά τα οποία πενθούσαν ηλικίας 6-17 ετών, διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα του δείγματος αντιμετώπισε αποτελεσματικά την απώλεια, ενώ μόνο στο 17% εμφανίστηκαν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς εντός της τετράμηνης περιόδου, μετά το θάνατο. Σύμφωνα με τα ευρήματα, οι αντιδράσεις πένθους των παιδιών είναι μέρος μιας φυσικής διαδικασίας, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά να δεχθούν την εμπειρία της απώλειας στη ζωή τους και να διατηρήσουν μια συνεχή σχέση με τον θανόντα (Silverman et al, 1992, Worden, 1996). Η διαδικασία πένθους γίνεται καλύτερα κατανοητή στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου.

Σύμφωνα με τον Chadwick (2012) τα παιδιά μπορούν να αποκλειστούν και να μάθουν μισή αλήθεια και να τους δημιουργηθούν φαντασιώσεις οι οποίες ίσως είναι χειρότερες από την πραγματικότητα. Αυτό μπορεί επίσης να συμβεί στα σχολεία καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν τα παιδιά ή είναι ανήσυχοι για το πότε τα παιδιά θα θέλουν να συζητήσουν το θέμα του θανάτου, επιδεινώνοντας έτσι την κατάσταση (Holland, 1999). Αν οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να υποστηρίξουν και να αντιμετωπίσουν την εμπειρία του πένθους τότε μπορεί να μην αποφευχθούν οι μελλοντικές αρνητικές συνέπειες και αντιδράσεις του πένθους στα παιδιά.

Η βιβλιογραφία δείχνει ότι ο θάνατος ενός γονέα μπορεί να έχει σημαντικό αντίκτυπο για τα παιδιά, ειδικά χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη (Holland, 2015). Οι RibbensMcCarthy και Jessop (2005) βρήκαν ότι μπορεί να επηρεάσει το μέλλον της εκπαίδευσης και της απασχόλησης για εργασία αργότερα των παιδιών. Τα παιδιά μπορεί να φύγουν από το σπίτι νωρίς, να έχουν πρόωρη σεξουαλική επαφή και εφηβικές εγκυμοσύνες.

Μερικοί εμπλέκονται σε αντικοινωνικές συμπεριφορές και είναι εύάλωτοι σε ζητήματα όπως η κατάθλιψη και η απώλεια της αυτοεκτίμησης. Κάποιοι αναμένεται να αναλάβουν πρόσθετες ευθύνες, όπως η φροντίδα των παιδιών, και οι συναισθηματικοί δεσμοί της οικογένειας μπορεί να διαταραχθούν περαιτέρω εάν ένα νέο μέλος εισαχθεί στην οικογένεια (Holland, 2001) και μια μειοψηφία των παιδιών να εμπλακεί σε ποινικές ή διασπαστικές συμπεριφορές. Αυτό έχει ενδεχομένως

σημαντικές και απρόβλεπτες αρνητικές συνέπειες για ορισμένα παιδιά (Holland, 2001). Οι άμεσες και έμμεσες επιπτώσεις του πένθους μπορεί να διαρκέσουν σε μακροπρόθεσμη βάση.

## **Το πένθος στα παιδιά/Μεταπτώσεις της διάθεσης στην περίοδο πένθους**

Σύμφωνα με την Παπαδάτου και Καμπέρη(2013) ο θρήνος αποτελεί μια εκδήλωση ψυχικής υγείας. Αποτελεί μια απόλυτα φυσιολογική και υγιή διεργασία. Η διεργασία αυτή βοηθά το παιδί να αποδεχθεί την πραγματικότητα της απώλειας και να προσαρμοστεί σε αυτή. Περιλαμβάνει ένα σύνολο αντιδράσεων που μπορεί να μην είναι πάντα εύκολα διακριτές και ποικίλουν από παιδί σε παιδί. Ένα παιδί που δεν κλαίει δεν σημαίνει ότι δεν στεναχωριέται και ένας έφηβος που δεν εξωτερικεύεται δεν συνεπάγεται ότι δεν θρηνεί. Επίσης, δεν υπάρχει σωστός και λάθος τρόπος εκδήλωσης του θρήνου. Κάθε παιδί έχει το δικό του τρόπο να βιώνει το θρήνο του και να τον εκφράζει. Σπάνια τα παιδιά χρησιμοποιούν το λόγο για να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα συναισθήματα τους. Συνήθως, εκφράζονται έμμεσα με το παιχνίδι, τις ζωγραφιές και τις αλλαγές στην συμπεριφορά τους στο σπίτι ή το σχολείο.

Επιπλέον, τα παιδιά μπαίνουν και βγαίνουν από τον θρήνο τους (Herbert, 2004). Επειδή δεν μπορούν να αντέξουν για μεγάλο χρονικό διάστημα τα οδυνηρά συναισθήματα, θρηνούν με δόσεις. Τη μια στιγμή μπορεί να είναι θλιμμένα, και την αμέσως επόμενη να παίζουν ή να γελούν. Αυτό δεν σημαίνει ότι αδιαφορούν ή ότι έχουν ξεπεράσει τη θλίψη τους. Ο θρήνος, ακόμη, είναι μια μακροχρόνια διεργασία, κάθε παιδί μεγαλώνει με την απώλεια του. Δεν την ξεχνάει ούτε την ξεπερνάει. Αντίθετα, μαθαίνει να ζει με αυτήν και προοδευτικά την εντάσσει στην ιστορία της ζωής του. Οι αλλαγές στη νοητική και συναισθηματική του ανάπτυξη του επιτρέπουν να επεξεργαστεί την απώλεια με νέα εφόδια, να της δώσει ένα νέο νόημα και να θρηνήσει ξανά. Όταν το πένθος αφορά ένα σημαντικό πρόσωπο για το παιδί, δεν έχει καθορισμένο χρονικό τέλος και αναβιώνει σε κάθε στάδιο της εξέλιξης του. Τα παιδιά χρειάζονται διαχρονική στήριξη. Ο θρήνος των παιδιών συχνά παραγνωρίζεται από τους ενήλικες, οι οποίοι υποστηρίζουν λανθασμένα ότι τα μικρά παιδιά δεν καταλαβαίνουν και ότι τα μεγαλύτερα στεναχωριούνται αλλά σύντομα ξεπερνούν την απώλεια. Αυτό έχει ως συνέπεια να μην αναγνωρίζονται οι ανάγκες τους από τους ενήλικες ιδιαίτερα στην περίπτωση που, καθώς πενθούν και οι ίδιοι, απορροφώνται

από το δικό τους πόνο. Επιπλέον, τα παιδιά προσχολικής ή σχολικής ηλικίας, πολύ σπάνια, φανερώνουν με άμεσο τρόπο τις ανάγκες τους, ενώ οι έφηβοι αποφεύγουν να στραφούν στους συνομήλικους για στήριξη γιατί δεν θέλουν να διαφοροποιηθούν. Όταν το περιβάλλον αναγνωρίζει τις ανάγκες τους και παρέχει διαχρονική στήριξη, τους δίνει τη δυνατότητα να την αξιοποιήσουν όταν τη χρειάζονται, αλλά και να την αγνοήσουν όταν επιθυμούν να εστιάσουν σε θέματα πέρα από την απώλεια.

Ένα παιδί για παράδειγμα του οποίου ο γονιός πέθανε από καρκίνο όταν ήταν πέντε χρονών μπορεί να θρηνήσει εκ νέου στα έντεκα, όταν μπαίνει στην εφηβεία και επιδιώκει να καταλάβει τι συνέβη και να δώσει ένα νέο νόημα στο θάνατο του πατέρα του (τι ακριβώς συνέβη, ποια ήταν η μορφή του καρκίνου, αν υπάρχει γενετική προδιάθεση στην οικογένεια) και μπορεί να αναβιώσει τον θρήνο του στα 17, όταν γίνεται αισθητή η απουσία του γονιού στη σχολική αποφοίτηση του, ή στα 27, την ημέρα του γάμου του.

Η Dora Black (1993) αναφέρει ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι αν δεν θρηνήσουμε κατά την περίοδο του πένθους, όλη η ζωή του παιδιού είναι πιθανό να επηρεαστεί με διάφορους τρόπους. Τα παιδιά που δεν πενθούν βλέπουν να αναστέλλεται η προσωπική τους ανάπτυξη. Οι ενήλικες που δεν καταφέρνουν να πενήσουν είναι πιο πιθανό να χειριστούν με δυσλειτουργικό τρόπο ακόμη και τις μικρότερες απώλειες.

Σύμφωνα με τον Μπάουμ (2003) τα παιδιά πενθούν με ένα εντελώς διαφορετικό τρόπο από τους ενήλικες. Συνήθως δεν μπορούν να κρατήσουν την λύπη τους. Οι μεταπτώσεις στην διάθεση τους είναι συχνές, και πολλές φορές απότομες. Είναι φυσικό ωστόσο ότι μέχρι να ολοκληρωθεί η φάση του πένθους, περνάει από διαφορετικά στάδια. Έτσι, μετά το αρχικό, σχετικά σύντομο αλλά έντονο, διάστημα της λύπης, ακολουθεί μια φάση ανάτασης των συναισθημάτων, κατά την οποία όλα φαίνονται να έχουν ξεπεραστεί. Τα παιδιά αλλά συχνά και οι ενήλικες χρειάζονται μια περίοδο ανάπαυλας, κατά την οποία προσπαθούν να ξαναγυρίσουν στην καθημερινότητα και να στραφούν προς την ζωή πριν αρχίσει η επόμενη, οδυνηρή και συνήθως διαρκέστερη φάση της λύπης.

Είναι μια εποχή γεμάτη αλλαγές. Για λίγο το παιδί είναι καλά και έπειτα βυθίζεται ξανά στις σκέψεις και στη λύπη του. Το παιδί αρχίζει να καταλαβαίνει ότι δεν μπορεί να υπάρξει καινούργια αρχή αν δεν ολοκληρωθεί ο αποχωρισμός. Όσο δύσκολο και αν φαίνεται, είναι εντελώς απαραίτητο να δίνεται στα παιδιά η

δυνατότητα από τους ενήλικες να αντέχουν τον αποχωρισμό και να διευκολύνονται να τον αποδεχτούν. Θα πρέπει τα παιδιά με την βοήθεια των ενηλίκων να αντιληφθούν ότι ο αποχωρισμός είναι μέρος μιας καινούργιας αρχής, ότι η απώλεια ανήκει στην ζωή, χωρίς να καταπνίγονται ή να εξιδανικεύονται τα αισθήματά των παιδιών.

Είναι δύσκολο να χάνεται ένα αγαπημένο πρόσωπο αλλά αυτή η σκληρότητα αποτελεί ένα μέρος της ζωής. Όσο πιο νωρίς μπορέσουν οι ενήλικες να το αντιληφθούν και γρήγορα να το αντιμετωπίσουν, τόσο πιο εύκολα θα μπορέσουν να αποδεχτούν τον θάνατο σαν αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής.

### **Παράγοντες που παίζουν ρόλο στην αντίδραση του παιδιού**

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) υπάρχουν πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν τις αντιδράσεις του παιδιού στο θάνατο ενός γονέα, κάποιου συγγενή ή άλλου σημαντικού προσώπου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην υπάρχουν περιθώρια για υπεραπλουστευμένες ή δογματικές προβλέψεις σε σχέση με τις αντιδράσεις τις οποίες θα εκδηλώσει ένα συγκεκριμένο παιδί από μια συγκεκριμένη οικογένεια. Πιο αναλυτικά παρουσιάζονται κάποιοι παράγοντες που σχετίζονται με το πώς βιώνει το παιδί τον θάνατο:

#### *Δεσμός που είχε το παιδί με το άτομο που πέθανε*

Παιδιά που είχαν δεσμούς εξάρτησης με τον γονιό ή τον/την αδερφή που πέθανε μπορεί να δυσκολευτούν να διαχειριστούν το τεράστιο κενό που αφήνει η απουσία του δικού τους ανθρώπου. Παιδιά ή έφηβοι με συγκρουσιακές σχέσεις μπορεί να υποφέρουν από έντονες ενοχές για καβγάδες ή για εκδηλώσεις αγάπης που ποτέ δεν αντάλλαξαν. Σε περιπτώσεις που η σχέση ήταν κακοποιητική, ο θρήνος του παιδιού μπορεί να κατακλύζεται από θυμό και μίσος σε συνδυασμό με ενοχές.

#### *Ο τρόπος και οι συνθήκες θανάτου*

Όλοι οι θάνατοι δεν είναι το ίδιο. Κάποιοι είναι αναμενόμενοι άλλοι είναι ξαφνικοί και ορισμένοι συμβαίνουν κάτω από απροσδιόριστες συνθήκες (αγνοούμενος) ή εξαιρετικά τραυματικές (πχ αυτοκτονία, δολοφονία ή δυστύχημα στο οποίο παρίσταται το παιδί). Παιδιά που εκτίθενται σε τραυματικές συνθήκες θανάτου μπορεί στην συνέχεια, να εκδηλώσουν τραυματικές αντιδράσεις που

παρεμποδίζουν τη φυσιολογική διαδικασία θρήνου. Επίσης, όταν ο θάνατος συνοδεύεται από κοινωνικό στίγμα (πχ ναρκωτικά, AIDS, αυτοκτονία), συχνά αποσιωπάται, στερώντας από το παιδί και τον έφηβο κάθε πηγή υποστήριξης. Από την άλλη, παιδιά που έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ενεργά στην φροντίδα αγαπημένου τους προσώπου κατά την διάρκεια της αρρώστιας του, προσαρμόζονται καλύτερα στην απώλεια του.

#### *Το νόημα που αποδίδει το παιδί στο θάνατο του δικού του ανθρώπου*

Το πώς ένα παιδί αντιλαμβάνεται το συγκεκριμένο θάνατο και ποιο νόημα αποδίδει σε αυτόν επηρεάζει την διεργασία του θρήνου. Μεγαλύτερες δυσκολίες βιώνουν τα παιδιά που αδυνατούν να δώσουν ένα νόημα στην απώλεια, που ενοχοποιούν και κατηγορούν τον εαυτό τους ή που νιώθουν ντροπή για τον θάνατο ή τις συνθήκες θανάτου. Η νοηματοδότηση του παιδιού επηρεάζεται και από εξελικτικούς παράγοντες. Μικρότερα σε ηλικία παιδιά, με περιορισμένες γνωστικές ικανότητες και ψυχοκοινωνικά αποθέματα, δυσκολεύονται περισσότερο να διαχειριστούν το θρήνο τους.

#### *Προηγούμενες εμπειρίες απώλειας*

Τα παιδιά τα οποία μεγαλώνουν σε οικογένειες που υποβαθμίζουν ή αποσιωπούν τις απώλειες (ακόμα και την απώλεια ενός κατοικίδιου), που κρατούν μυστικά και απωθούν τον θρήνο, έχουν περισσότερες δυσκολίες, συγκριτικά με παιδιά που έχουν ήδη αναπτύξει ψυχικά αποθέματα κατά την πορεία αντιμετώπισης μιας προηγούμενης, την οποία έχουν πλέον εντάξει στην ζωή τους.

#### *Οι αντιδράσεις της οικογένειας*

Έρευνες δείχνουν ότι ο παράγοντας που προβλέπει με μεγαλύτερη ακρίβεια το πόσο ικανοποιητικά ένα παιδί θα προσαρμοστεί στην απώλεια μέλους της οικογένειας, είναι η ικανότητα του γονιού (ή άλλου ατόμου) που το φροντίζει, να λειτουργεί με επάρκεια στο γονικό του ρόλο, να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του και να ανταποκρίνεται με ευαισθησία σε αυτές. Όταν ο γονιός στηρίζεται αποτελεσματικά από συγγενείς και φίλους, τότε είναι σε θέση να στηρίζει το παιδί του και να μοιραστεί τα συναισθήματα του, χωρίς να το κατακλύζει με αυτά, στερώντας του την δυνατότητα έκφρασης. Ενήλικες που αντιμετωπίζουν το παιδί ως «ευαίσθητο» «καημένο», «ορφανό», περιπλέκουν το θρήνο του ενώ όσοι αναθέτουν

στο παιδί το ρόλο να τους στηρίζει και την ευθύνη να τους ανακουφίσει, παραγνωρίζουν τις ανάγκες του και το επιβαρύνουν.

Όταν μια οικογένεια αναγνωρίζει τις διαφορές στον τρόπο που τα μέλη της βιώνουν και εκδηλώνουν τον θρήνο τους, τότε λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες του. Αντίθετα, όταν επιβάλλει συγκεκριμένες εκδηλώσεις και συμπεριφορές, αποξενώνει τα μέλη της, που είτε αποφεύγουν να μοιραστούν τα συναισθήματα τους είτε προσποιούνται ότι δεν υποφέρουν για να αλληλοπροστατευτούν.

*Η διαθεσιμότητα στήριξης από το ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού*

Οι φίλοι, οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί, με τη στάση τους διευκολύνουν ή δυσκολεύουν την διαδικασία προσαρμογής των παιδιών στην απώλεια.

*Η διατήρηση της ρουτίνας και της σταθερότητας στην ζωή του παιδιού*

Η απώλεια αγαπημένου προσώπου συνοδεύεται από παράλληλες απώλειες και καταστάσεις άγχους. Όταν αυτές περιλαμβάνουν σημαντικές ανατροπές (μετακόμιση, αλλαγή σχολείου, απομάκρυνση από φίλους) μπορεί ο θρήνος του παιδιού να παρουσιάσει περιπλοκές και να επιβαρυνθεί η προσαρμογή του. Η διατήρηση της ρουτίνας στις συνήθειες και τις δραστηριότητες (οικογενειακές, εξωσχολικές, σχολικές) καθώς και στους κανόνες πειθαρχίας, του παρέχουν μια αίσθηση σιγουριάς και του εξασφαλίζουν ένα ασφαλές πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορεί να θρηνησει.

*Οι πολιτισμικές επιρροές και θρησκευτικές πεποιθήσεις της οικογένειας*

Αυτές επηρεάζουν τη νοηματοδότηση της απώλειας αλλά και την τάση ή το ρόλο του παιδιού στις τελετές μνήμης. Η συμμετοχή του στην κηδεία μπορεί να λειτουργήσει ως μια βοηθητική διαδικασία, όταν υπάρχει κατάλληλη προετοιμασία και στήριξη του παιδιού. Αντίθετα, μπορεί να αποτελέσει στρεσογόνο εμπειρία, είτε όταν αναγκάζεται να παρευρεθεί σε αυτή ενώ δεν το θέλει, είτε αντίστροφα όταν το υποχρεώνουν να απουσιάζει από αυτή αποκλείοντας το από το συλλογικό πένθος.

## **Πιθανά προβλήματα**

Σύμφωνα με τον Herbert (2004) είναι πιθανό να προκύψουν κάποια προβλήματα:

- Παράβλεψη των αντιδράσεων. Οι γονείς συχνά παραβλέπουν τις αντιδράσεις του παιδιού στην απώλεια. Στην μελέτη της Beverley (1982), όπου

εξετάστηκε η συμπεριφορά 35 παιδιών ηλικίας 2-8 ετών (21 κοριτσιών και 14 αγοριών) διαπιστώθηκε ότι το 40% των περιπτώσεων ο εν ζωή γονέας είχε δηλώσει ότι το παιδί του δεν παρουσίασε κάποια αντίδραση στην απώλεια ή ότι δεν επηρεάστηκε από αυτήν, παρόλο που υπήρχαν σαφείς ενδείξεις για το αντίθετο.

- Απόκρυψη της αλήθειας: τα παιδιά επηρεάζονται δυσμενώς όταν δεν κατανοούν τι συμβαίνει ή τι συνέβη. Οι ενήλικες δίνουν συχνά ανακριβείς πληροφορίες, επειδή για τους ίδιους ο θάνατος αποτελεί ταμπού. Αδυνατούν λοιπόν να παραδεχτούν την τελεσίδικη φύση του, με αποτέλεσμα να οδηγούν το παιδί στην άρνηση του γεγονότος.
- Δυσνόητες ερμηνείες: όταν τα παιδιά είναι μικρά, δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις αφηρημένες ερμηνείες. Η σκέψη των παιδιών είναι συγκεκριμένη και κυριολεκτική. Αν ένα παιδί ακούσει ότι ο πατέρας του «έγινε αστέρι και πήγε στον παράδεισο», «ότι κοιμάται ή ότι έχει πάει ταξίδι» μπορεί να μπερδευτεί και να δυσκολευτεί να κατανοήσει και να αποδεχτεί το γεγονός. Ωστόσο, η σχέση ανάμεσα στις παρανοήσεις που αφορούν τον θάνατο και στις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις τους παραμένει άγνωστη.
- Ρόλος των γονέων ως προτύπων: Οι γονείς αποτελούν σημαντικά πρότυπα για το παιδί, γι' αυτό και οι αντιδράσεις τους στην απώλεια καθορίζουν τις δικές τους αντιδράσεις. Μερικές φορές λοιπόν οι αντιδράσεις των γονέων ή η έλλειψη τους μπορεί να ευθύνονται για την ελλιπή έκφραση θρήνου, συμπόνιας και θλίψης του παιδιού.
- Φαντασιώσεις και αιτιολογική σκέψη: οι φαντασιώσεις και η αιτιολογική σκέψη του παιδιού μπορεί να έχουν δυσμενείς επιπτώσεις στην διαδικασία του θρήνου. Ορισμένα παιδιά φαντάζονται ότι τα νοσοκομεία είναι μέρη όπου μεταφέρουν τον νεκρό για να πεθάνει.
- Ποιότητα της σχέσης του παιδιού με το νεκρό άτομο: αν το παιδί είχε μια κακή ή αμφιθυμική σχέση με το νεκρό άτομο, αυξάνονται οι πιθανότητες να εμφανιστούν επιπλοκές στην διαδικασία πένθους και αυτό να αποκτήσει παθολογικό χαρακτήρα.
- Έλλειψη υποστήριξης: η έλλειψη υποστήριξης μετά από ένα θάνατο αποτελεί κρίσιμο παράγοντα. Μπορεί να οφείλεται στην αδυναμία παροχής της συνηθισμένης φροντίδας στο παιδί, στην ύπαρξη οικονομικών προβλημάτων,

στην απελπισία, τον θυμό, την κατάθλιψη, την αγωνία και την παθολογία του γονέα που παρέμεινε στην ζωή. Από την μεριά του το παιδί μπορεί να εισπράξει ως απόρριψη το γεγονός ότι ο γονέας του έχει απορροφηθεί από το πένθος.

- Προσωπικότητα: ορισμένα παιδιά είναι πιο ανθεκτικά στο στρες από άλλα, παρ' ότι τα αίτια γι' αυτό δεν έχουν εξακριβωθεί ακόμη (Herbert, 1991). Κάποια παιδιά είναι περισσότερο ευάλωτα, ιδίως όσα έχουν βιώσει εμπειρίες απώλειας και αποχωρισμού που δεν αντιμετωπίστηκαν ικανοποιητικά.
- Φύση του θανάτου: ο ξαφνικός και ο απροσδόκητος θάνατος επηρεάζει εντονότερα το άτομο που μένει στην ζωή σε σύγκριση με τον αναμενόμενο θάνατο που οφείλεται σε μακροχρόνια ασθένεια ή σε γεράματα. Ο βίαιος θάνατος ενός αγαπημένου προσώπου, ιδιαίτερα αν το παιδί ήταν παρόν την ώρα του συμβάντος, μπορεί να του προκαλέσει συμπτώματα μετατραυματικής διαταραχής άγχους.

## **Κίνδυνοι**

Η απώλεια ενός γονέα αποτελεί ένα από τους κύριους προδρομικούς παράγοντες για την εκδήλωση καταθλιπτικών διαταραχών (ειδικά όταν η απώλεια αφορά το γονέα του ίδιου φύλου). Τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ορισμένους παράγοντες κινδύνου που μπορεί να οδηγήσουν σε κακή προσαρμογή μετά την απώλεια:

- Ψυχική ασθένεια του γονέα που μένει στην ζωή
- Οικονομικές δυσκολίες μετά το θάνατο του γονέα
- Το φύλο του παιδιού και του γονέα που ζει
- Σταθερότητα του οικογενειακού περιβάλλοντος πριν και μετά το θάνατο
- Ποιότητα της συζυγικής σχέσης πριν τον θάνατο
- Ικανότητα αντιμετώπισης των προβλημάτων του γονέα που παραμένει στην ζωή



- Ποιότητα του δικτύου υποστήριξης της οικογένειας μετά τον θάνατο, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι ο κίνδυνος εμφάνισης κατάθλιψης αυξάνεται αν δεν υπάρχει μια στενή σχέση εμπιστοσύνης

Είναι αξιοσημείωτη η ευκολία με την οποία τα παιδιά δείχνουν να αποδέχονται τα δυσάρεστα γεγονότα και τον θάνατο και να συνεχίζουν την ζωή τους, αν βέβαια διαθέτουν μια ασφαλή βάση. Είναι προτιμότερο να δίνεται στο παιδί μια ευθεία ερμηνεία για τον θάνατο παρά μια ανειλικρινή, καθησυχαστική εξήγηση που το παραπλανά. Αν πάλι τηρείται απόλυτη σιωπή γύρω από τον θάνατο και το νεκρό άτομο, το παιδί δεν θα τα καταφέρει να επεξεργαστεί και να ξεπεράσει το άγχος.

## **2<sup>ο</sup>Κεφάλαιο**

### **Πώς το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πένθος και την απώλεια των μαθητών**

Κατά την διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών τα ευρήματα των ερευνών έχουν αποκαλύψει ότι το πένθος στην παιδική ηλικία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα της υποστήριξης την οποία τα παιδιά λαμβάνουν σε όλη την διάρκεια του πένθους. Οι ανάγκες των παιδιών, τα οποία πενθούν, πληρούνται καλύτερα σε ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον το οποίο επιτρέπει την ανοικτή έκφραση των συναισθημάτων και των ανησυχιών και προωθεί την ανταλλαγή των προσωπικών εμπειριών (Figley, 1983· Greenetal., 1985 · Kaffman & Elizur, 1983· LaGrande, 1988· Vachon & Stylianos, (1988)· Vess etal., 1985· Worden, 1996). Πολύ συχνά όμως τα μέλη της οικογένειας ή ο επιζών γονέας αποτυγχάνουν να αναγνωρίσουν τις αντιδράσεις του παιδιού για το πένθος και λανθασμένα θεωρούν ότι τα παιδιά είναι πολύ νέα για να πενθήσουν. Πολλές φορές οι ενήλικες απορροφώνται από το προσωπικό τους πένθος, δεν είναι διαθέσιμοι και δυσκολεύονται να υποστηρίξουν τα παιδιά τους, να τους μιλήσουν για τον θάνατο, να μοιραστούν τα συναισθήματα τους και να απαντήσουν στις ερωτήσεις τους (Crase & Crace, 1985· Deaton & Berkan, 1995· Fitzgerald, 1992· Hummer & Samuels, 1988· Machon etal., 1999· Oates, 1993· Rowling, 1996· Stevenson, 1998).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες το σχολείο μπορεί να αναλάβει ένα σημαντικό ρόλο υποστηρίζοντας το παιδί το οποίο πενθεί βοηθώντας το να επανακτήσει τον έλεγχο της ζωής του προσφέροντας του μια αίσθηση ασφάλειας και

σταθερότητας (Holland, 2008· Pomeroy & Garcia, 2011). Μια μελέτη στο Humberside του Ηνωμένου Βασιλείου έδειξε ότι το 71 % των σχολείων είχε ένα παιδί που αντιμετώπιζε την απώλεια και πενθούσε (Holland, 1993). Ο Wells (1988), υπολόγισε ότι το 15% των παιδιών βιώνουν ετησίως τον θάνατο ενός γονέα. Πιο πρόσφατα, οι Harrison και Harrington (2001), σε μια αγγλική μελέτη, υπολόγισαν ότι το 6% των μαθητών επηρεάζονται από το γονικό πένθος, και γενικά φαίνεται ότι αποτελεί ένα εν δυνάμει ενεργό θέμα για τα σχολεία.

Τα σχολεία μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τα οποία θρηνούν (Holland, 2008). Οι μαθητές προσεγγίζουν συχνά τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο με δύσκολα θέματα πιο εύκολα απ'ότι θα έκαναν ακόμη και με τους γονείς τους ή με φίλους (Schlozman, 2003). Η παρουσία ενός ευαίσθητου και συνειδητοποιημένου δάσκαλου που αναγνωρίζει τις ανάγκες του μαθητή και του συμπαραστέκεται στο πένθος του είναι ζωτικής σημασίας για τη διευκόλυνση της προσαρμογής του παιδιού στην απώλεια (Blackburn, 1991· Holland, 2008· Stevenson, 1998· Stevenson, 1999). Όταν οι αντιδράσεις των παιδιών για το πένθος παραμελούνται ή παρερμηνεύονται, οι σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών και των παιδιών επηρεάζονται αρνητικά και είναι πιθανόν να προκληθούν προβλήματα στην τάξη τα οποία αποτελούν μια πρόσθετη πηγή έντασης για όλους τους ενδιαφερομένους (Stevenson, 1995· Stevenson, 1998· Wass, 1991).

## **Πως μπορεί να διαχειριστεί ο εκπαιδευτικός τις ερωτήσεις των μαθητών για τον θάνατο**

Οι θεωρητικές βάσεις του πένθους και του θρήνου που περιγράφηκαν παραπάνω είναι απαραίτητες, διότι βοηθούν να κατανοηθούν οι αντιδράσεις των παιδιών και η συμπτωματολογία που μπορούν να εκδηλωθούν ως εκπαιδευτικό, ψυχολογικό, σωματικό, συναισθηματικό και κοινωνικό αποτελέσματα. Οι θεωρίες αυτές παρέχουν, επίσης, εξηγήσεις και αναφέρουν τα στάδια των αντιδράσεων που περνούν εκείνοι που βιώνουν το πένθος. Μια στοιχειώδης γνώση αυτών των θεωρητικών απόψεων είναι χρήσιμη για την υποβοήθηση των εκπαιδευτικών όταν υποστηρίζουν παιδιά που βιώνουν πένθος και μπορούν να λειτουργήσουν μέσω της διαδικασίας του θρήνου.

Ο εκπαιδευτικός ο οποίος δουλεύει με παιδιά που θρηνούν πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ότι υπάρχουν σημαντικές ατομικές διαφορές μεταξύ τους στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την διαδικασία και την έννοια του θανάτου, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στην απώλεια των αγαπημένων τους προσώπων. Κατά συνέπεια δεν ακολουθείται ένας προδιαγεγραμμένος, τυποποιημένος τρόπος εργασίας με όλα τα παιδιά. Κάθε παιδί είναι μοναδικό και κάθε οικογένεια διαφορετική, γι' αυτό και πρέπει να αντιμετωπίζονται με εξατομικευμένο τρόπο, αλλά πάντοτε εντός του πλαισίου που υπαγορεύει η εμπειριστατωμένη γνώση της βιβλιογραφίας σχετικά με το πένθος και τις επιπτώσεις του στο παιδί κατά τα διάφορα στάδια της ανάπτυξής του (Herbert, 2004).

Δεν είναι σπάνιο οι μαθητές να διατυπώνουν αυθόρμητα κάποιες ερωτήσεις ή απόψεις που αφορούν τον θάνατο. Σε αυτές τις περιπτώσεις ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αποφεύγει τη συζήτηση και να αλλάζει θέμα, αλλά να προσφέρει στον μαθητή χώρο και χρόνο για ένα γόνιμο διάλογο. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρατηρούν κάτω από ποιες συνθήκες το παιδί θέτει ερωτήσεις ή επιδιώκει με έμμεσο τρόπο τον διάλογο. Θα πρέπει να εξετάζει αν υπήρξε κάποιο γεγονός ή ερέθισμα που κέντρισε την περιέργεια του, προκάλεσε την αναστάτωσή του ή μήπως ο προβληματισμός του αποτελεί ένδειξη ωρίμανσής που του επιτρέπει να θέτει ερωτήματα για πολύπλοκα ζητήματα, όπως τη ζωή ή τον θάνατο. Επίσης, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσει πέρα από το έκδηλο και το λανθάνον περιεχόμενο της ερώτησης ή της διατύπωσης του μαθητή τι «πραγματικά» απασχολεί το παιδί το οποίο δυσκολεύεται να το μεταφέρει με τον λόγο. Για παράδειγμα, το παιδί που ρωτά «είναι πολύ άρρωστος ο Νίκος» μπορεί να ανησυχεί μήπως πεθάνει ο συμμαθητής του που απουσιάζει εδώ και καιρό.

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει να αγωνιούν για το τι θα απαντήσουν στις ερωτήσεις του μαθητή αλλά να εστιάσουν στο πως θα τον διευκολύνουν να εκφραστεί. Πολλές φορές, τα παιδιά θέτουν ερωτήσεις για τις οποίες δεν υπάρχουν ξεκάθαρες απαντήσεις όπως «τι είναι ο θάνατος», «τι είναι η ψυχή». Στις περιπτώσεις αυτές προτιμότερο είναι να αποφεύγονται οι απόλυτες τοποθετήσεις και τα παιδιά να βοηθούνται από τον εκπαιδευτικό να καταλάβουν ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις γύρω από τον θάνατο και την μεταθανάτια ζωή, χωρίς να υπάρχει μια σωστή. Ακόμα, και όταν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις προσωπικές φιλοσοφικές ή θρησκευτικές απόψεις είναι σημαντικό να τις παρουσιάζουν ως πεποιθήσεις και όχι

ως γνώσεις ή απόλυτες αλήθειες. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οριοθετούν την συζήτηση, όταν ο μαθητής κατακλύζεται από υπερβολικό άγχος με αλληπάλληλες ερωτήσεις «γιατί» που δεν προσβλέπουν σε διάλογο.

### **Αφορμές που δίνονται στον εκπαιδευτικό για συζητήσεις γύρω από τον θάνατο στην τάξη**

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) η αγωγή γύρω από τον θάνατο και την απώλεια θα πρέπει να εντάσσεται στο πρόγραμμα του σχολείου, γιατί βοηθά τους μαθητές να προετοιμαστούν για σημαντικές απώλειες και επικείμενες δυσκολίες στην ζωή τους. Είναι ωστόσο ιδιαίτερα σημαντικό να γίνεται με συγκεκριμένες αφορμές και με βοηθητικό τρόπο για τα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη το εξελικτικό στάδιο και τις εμπειρίες τους. Ο εκπαιδευτικός μπορεί να προκαλέσει σχετικές συζητήσεις, είτε στο πλαίσιο του αναλυτικού προγράμματος που παρέχει ευκαιρίες να θίγουν θέματα σχετικά με τον θάνατο, είτε παίρνοντας αφορμή από κάποιο γεγονός που έχει συμβεί στην κοινότητα ή στην προσωπική ζωή κάποιου παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η συζήτηση με τα παιδιά μπορεί να προκληθεί με αφορμή:

- Συμβάντα στη ζωή των μαθητών ή του σχολείου, όπως ο θάνατος αγαπημένου προσώπου, κατοικίδιου ζώου ή νεκρού πουλιού στο προαύλιο του σχολείου.
- Γεγονότα από την κοινωνική ζωή του τόπου, όπως ο θάνατος ή η σοβαρή αρρώστια διασήμου προσώπου (πολιτικού, ηθοποιού) απώλειες μετά από κάποιο καταστροφικό γεγονός (φωτιές, σεισμός κ.α.), τραγικά συμβάντα που προβλήθηκαν από τα ΜΜΕ (δυστύχημα, αυτοκτονία, δολοφονία κ.α.).
- Την ανάγνωση ειδικών παραμυθιών για τα παιδιά νηπιαγωγείου.

Κατά την διάρκεια της συζήτησης, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λάβουν υπόψη τα παρακάτω:

- Να αποφεύγουν ασαφείς ή διφορούμενες εκφράσεις, όπως χάθηκε, έφυγε ή τον πήρε ο Θεός αλλά και τις μεταφυσικές ερμηνείες, οι οποίες είναι δυσνόητες για τα μικρά παιδιά που κατανοούν με κυριολεκτικό τρόπο τις αφηρημένες έννοιες. Οι κατάλληλες λέξεις είναι «πέθανε», «θάνατος».
- Να εξηγηθεί στα παιδιά τι συμβαίνει όταν κάποιος πεθαίνει λέγοντας για παράδειγμα ότι ο οργανισμός του σταματά να λειτουργεί, η καρδιά του παύει

να χτυπάει, δεν σκέφτεται, ούτε αισθάνεται. Οι δικοί του άνθρωποι βάζουν το σώμα του σε ένα κουτί που λέγεται φέρετρο και το τοποθετούν μέσα στη γη σε ένα χώρο που λέγεται νεκροταφείο ή κοιμητήριο.

- Σε ερωτήματα που αφορούν τη μεταθανάτιο ζωή οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μοιράζονται διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις και να υπάρχει σεβασμός μεταξύ των απόψεων των παιδιών, αποφεύγοντας ταυτόχρονα οι εκπαιδευτικοί να δίνουν προσωπικές ερμηνείες ή να υποστηρίζουν απόλυτες αλήθειες.
- Να διευρύνεται η συζήτηση πέρα από το γεγονός του θανάτου, στα συναισθήματα που προκαλεί η απώλεια, τα οποία είναι συχνά έντονα και μπερδεμένα, όταν ένα παιδί θρηνεί.

### **Πως στηρίζει ο εκπαιδευτικός το μαθητή που θρηνεί**

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) ο εκπαιδευτικός πρέπει να διευκολύνει την επιστροφή του μαθητή στην τάξη μετά το θάνατο οικείου προσώπου. Ο εκπαιδευτικός αρχικά καλό θα ήταν να επικοινωνήσει μαζί με την οικογένεια και το παιδί για να συμφωνήσουν τι θα ανακοινωθεί στην τάξη όσον αφορά την απώλεια. Εάν δεν θέλουν να αναφερθούν στα αίτια του θανάτου, είναι σημαντικό να γίνει σεβαστή η επιθυμία τους. Παρόλα αυτά, είναι σημαντικό να ενημερωθούν οι γονείς ότι τα μυστικά σχετικά με την απώλεια δίνουν τροφή για φήμες, που έχουν ως αποτέλεσμα αρνητικές επιπτώσεις στη διεργασία θρήνου του παιδιού, ενώ μπορεί ταυτόχρονα να συνδράμει στην περιθωριοποίηση του.

Όταν ο μαθητής επιστρέψει στο σχολείο ο εκπαιδευτικός πρέπει να ανοίξει την πόρτα της επικοινωνίας, να πλησιάσει πρώτος το παιδί και να ενδιαφερθεί για την κατάσταση που βιώνει ακόμα και αν νιώθει άβολα. Επίσης, να ακούσει με προσοχή αυτά που έχει να του διηγηθεί το παιδί, τους φόβους και τις αγωνίες του. Να τα ενθαρρύνει να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, όποια και αν είναι αυτά, χωρίς να τα κρίνουν οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, πρέπει να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν ότι όλες οι αντιδράσεις τους όσο έντονες και πρωτόγνωρες κι αν τους φαίνονται, είναι απόλυτα φυσιολογικές. Να αναγνωριστεί η μοναδικότητα των αντιδράσεων του κάθε μαθητή. Να δοθεί στους μαθητές ο χρόνος που χρειάζονται για να επεξεργαστούν τις απώλειες τους. Μερικά παιδιά θρηνούν και επανέρχονται γρήγορα στο φυσιολογικό ρυθμό της ζωής τους ενώ άλλα χρειάζονται περισσότερο χρόνο, και ορισμένα

εκδηλώνουν το θρήνο τους πολλούς μήνες μετά το θάνατο του δικού τους ανθρώπου. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αναγνωρίσουν ότι η ένταση του θρήνου δεν έχει απαραίτητα μια πτωτική πορεία, αλλά παρουσιάζει υφέσεις και εξάρσεις. Καθώς ο θρήνος έχει μεγάλη διάρκεια, αναμένεται ότι μπορεί να υπάρξουν «δύσκολες στιγμές» σε διάφορα στάδια της εξέλιξης των παιδιών.

Κάτι άλλο που πρέπει να κάνουν οι εκπαιδευτικοί είναι να διατηρήσουν την ρουτίνα καθώς σε μια περίοδο που βιώνουν πολλές αλλαγές, η ρουτίνα του σχολείου βοηθά τα παιδιά που θρηνούν να αισθάνονται ασφάλεια και τη σιγουριά ότι μπορούν να προβλέψουν τι θα γίνει. Είναι σημαντικό όμως οι εκπαιδευτικοί να είναι ευέλικτοι, καθώς κάποιες φορές μπορεί να χρειαστεί να τροποποιήσουν μια προγραμματισμένη δραστηριότητα και να δώσουν χρόνο στο παιδί να μιλήσει για την απώλεια του. Η εμπειρία αυτή είναι πολύτιμη και για τους συμμαθητές του, που μπορούν να τον γνωρίσουν καλύτερα, να του συμπαρασταθούν αλλά και να μοιραστούν προσωπικές του απώλειες. Είναι σημαντικό, ωστόσο, να γνωρίσουν τις ανάγκες του μαθητή και να προσαρμοστούν σε αυτές. Επιπρόσθετα, να τηρήσουν τα όρια και τους κανόνες οι οποίοι δημιουργούν ένα ασφαλές περιβάλλον για όλους τους μαθητές. Είναι σημαντικό, να αποφεύγεται η τροποποίηση των κανόνων από λύπη για το παιδί, καθώς αυτό δεν το βοηθά, ενώ ταυτόχρονα, δημιουργεί διακρίσεις και συγκρούσεις μεταξύ μαθητών. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, επίσης, να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν τη συμπεριφορά του παιδιού που έχει βιώσει μια απώλεια (Jones, Hodges, & Slate, 1995).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να προσφέρουν συγκεκριμένη βοήθεια σε καθημερινές ανάγκες. Να βοηθούν τον μαθητή που εμφανίζει δυσκολίες στις διαπροσωπικές του σχέσεις καθώς και εκείνον που έχει κενά γνώσεων λόγω της αδυναμίας του να συγκεντρωθεί και να αποδώσει. Να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στις γιορτές και στις επετείους. Τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, που είναι οικογενειακές γιορτές, μπορεί να κάνουν ακόμα πιο αισθητή την απουσία του οικείου προσώπου και κατά συνέπεια να είναι δύσκολες περίοδοι για το παιδί και την οικογένεια του. Όταν ο θάνατος αφορά γονιό, να δοθεί η ευκαιρία στο παιδί που θρηνεί, να συμμετέχει στις δραστηριότητες που οργανώνονται στην τάξη στην γιορτή της μητέρας και στην γιορτή του πατέρα. Να ενημερωθεί το παιδί νωρίτερα και να του δοθεί η δυνατότητα να αποφασίσει πώς θα ήθελε να συμμετάσχει. Για παράδειγμα, μπορεί να δημιουργήσει μια κάρτα που να εμπεριέχει πολύτιμες αναμνήσεις ή μια κάρτα που να

απευθύνεται σε κάποιο άλλο πρόσωπο που το φροντίζει (Tracey, 2006). Ακόμη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να μείνει στο πλευρό του μαθητή που θρηνεί και να του παρέχει στήριξη, να είναι ανοικτός και ειλικρινής με τα δικά του συναισθήματα. Τα παιδιά που θρηνούν δεν θέλουν διαφορετική μεταχείριση παρ'ότι μερικές φορές νιώθουν διαφορετικά. Τέλος, είναι εξέχουσας σημασίας ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει την αλληλοϋποστήριξη των συμμαθητών και να μην διστάσει να παρέμβει άμεσα όταν οι συμμαθητές περιγελούν ή απομονώνουν το μαθητή που έχει βιώσει τον θάνατο οικείου προσώπου (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

### **Τι πρέπει να αποφεύγεται από τους εκπαιδευτικούς**

Σύμφωνα με τις Παπαδάτου και Καμπέρη (2013) οι αναφορές για την απώλεια πρέπει να είναι σχετικές με την ηλικία του παιδιού, αλλά οι ευφημισμοί δεν χρησιμεύουν σε οποιαδήποτε ηλικία. Εάν ο μαθητής δεν το επιθυμεί, να μην τον πιέζει ο εκπαιδευτικός να μοιραστεί μαζί του όσα νιώθει. Να μην λέει ο εκπαιδευτικός στο παιδί «τι πρέπει» ή «δεν πρέπει» να νιώθει όπως για παράδειγμα, «μην κλαις γιατί στεναχωρείς τους δικούς σου», «εσύ είσαι γενναίο παιδί, γρήγορα θα το ξεπεράσεις», μη στεναχωριέσαι, θα σου κάνουν οι γονείς σου και άλλο αδερφάκι, «ακόμα δεν το ξεπέρασες;...αφού έχει περάσει τόσος καιρός!», πρέπει να φανείς δυνατός, άλλωστε οι άντρες δεν κλαίνε». Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός να μην λέει κλισέ εκφράσεις του τύπου «θα το ξεπεράσεις με τον καιρό» ή «όλα θα πάνε καλά», «ξέρω πως νιώθεις», «κάνε κουράγιο», «τουλάχιστον δεν ταλαιπωρήθηκε». Να μην χρησιμοποιούνται στα μικρά παιδιά εκφράσεις του τύπου «έφυγε ταξίδι», «πήγε ταξίδι» «έσβησε», «κοιμήθηκε», «χάθηκε», «ξεκουράστηκε» καθώς τις παρερμηνεύουν, αδυνατώντας να αντιληφθούν τον θάνατο ως οριστικό και πιστεύουν ότι όταν κάποιος για παράδειγμα πάει να κοιμηθεί/ξεκουραστεί κάποια στιγμή θα ξυπνήσει.

Επίσης, ο Willis (2002) αναφέρει ότι οι ενήλικες συχνά χρησιμοποιούν κοινωνικά αποδεκτά λόγια όπως ότι κάποιος «έφυγε», «πέθανε», ή «μας άφησε». Αυτοί οι αφηρημένοι όροι έχουν μικρή σημασία για τα περισσότερα παιδιά. Ωστόσο, η χρήση αυτών των λέξεων με αυτό το περιεχόμενο δεν κάνει τα παιδιά να αισθάνονται ότι το θέμα του θανάτου είναι «ταμπού» ή θέμα για το οποίο δεν μπορεί να γίνει λόγος και τους παρέχεται η ευκαιρία να ξεκινήσουν να αποδέχονται το αμετάκλητο του θανάτου. Δεν πρέπει να υποτιμούνται τα σχόλια και οι ερωτήσεις των παιδιών

σχετικά με το θέμα του θανάτου καθώς με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά αντιλαμβάνονται πως οι ερωτήσεις τους δεν είναι σημαντικές. Ειδικά τα πολύ μικρά παιδιά μεταξύ 3-6 ετών τα οποία βρίσκονται στο προλειειτουργικό στάδιο της ανάπτυξης τους σύμφωνα με τον Piaget όπου είναι εγωκεντρικά και συνήθως παύουν να σκέπτονται πως όλα είναι μαγικά. Γι' αυτόν τον λόγο είναι πολύ σημαντικό οι ενήλικες να χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη γλώσσα όταν περιγράφουν τον θάνατο κάποιου σε ένα παιδί αυτής της ηλικίας.

Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον δεν πρέπει να επιβάλλουν τις δικές τους θρησκευτικές ερμηνείες ή άλλες πεποιθήσεις. Ακόμα, να μην πιέζεται ο μαθητής που θρηνεί να το ξεπεράσει ή να ασχοληθεί με κάτι άλλο για να ξεχαστεί. Ο θρήνος χρειάζεται χρόνο και υπομονή. Δεν γίνεται βάσει προγράμματος. Τέλος, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να έχει μη ρεαλιστικές προσδοκίες όσον αφορά τις επιδόσεις του μαθητή αλλά πρέπει να προσαρμόσει τις προσδοκίες του στις δυνατότητες του παιδιού (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013) .

## **Προγράμματα παρέμβασης**

Υπάρχει ένα αυξανόμενο κίνημα για την εφαρμογή προγραμμάτων εκπαίδευσης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς συχνά τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με τον θάνατο. (Jonesetal., 1991).Έτσι, ο θάνατος καθώς αποτελεί ένα από τα αναπόφευκτα χαρακτηριστικά της ζωής, κρίθηκε αναγκαίο να υπάρχει ένας τρόπος για την εισαγωγή της συζήτησης στο πρόγραμμα σπουδών ως ένα συνηθισμένο μέρος της καθημερινής ζωής καθώς θα βοηθούσε το παιδί που πενθεί στην πιο οδυνηρή κατάσταση που βιώνει. Αν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν για το θάνατο ως μέρος του κύκλου ζωής, τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να κατανοούν γιατί κάποιος μπορεί να πεθάνει από μια συγκεκριμένη ασθένεια. Στη συνέχεια, όταν ο θάνατος κάποιου κοντινού προσώπου επηρεάζει το παιδί, υπάρχει η δυνατότητα το παιδί να θέτει ανοιχτά ερωτήσεις, να μιλάει για το θάνατο και να ξεκινά να κατανοεί το γεγονός (Jackson & Colwell, 2001).

Οι Bates και Long (2005) στο βιβλίο τους «Loss and Seperation», προτείνουν τρόπους με τους οποίους το σχολείο μπορεί να βοηθήσει το παιδί που πενθεί. Όπως αναφέρουν, το προσωπικό του σχολείου πρέπει να γνωρίζει ότι το παιδί περνά περίοδο πένθους και εντοπίζει συμπτώματα που είναι χαρακτηριστικά αυτής της



κατάστασης, όπως η ανησυχία και η έλλειψη προσοχής μέσα στην τάξη. Εξαιτίας της αποδιοργάνωσης που επικρατεί στο σπίτι το παιδί ενδέχεται να απουσιάζει ή να παραμελεί τις εργασίες του. Η σχολική ζωή με την προβλέψιμη καθημερινότητα της αποδεικνύεται συνήθως χρήσιμη, καθώς προσφέρει σταθερότητα και ασφάλεια και υποχρεώνει το παιδί να ασχοληθεί με συγκεκριμένες δραστηριότητες που αποσπών την προσοχή του. Λειτουργώντας ως ακροατές, οι δάσκαλοι και οι σχολικοί σύμβουλοι μπορούν να προσφέρουν στο παιδί χρόνο για να μιλήσει. Επίσης, είναι σε θέση να παρέχουν μια σταθερή σχέση μέσα στην οποία το παιδί νιώθει ότι το ακούν και το υποστηρίζουν. Ακόμη, οι δάσκαλοι μπορούν να δείχνουν κατανόηση όταν ανησυχεί, σιωπά ή κλαίει. Επιπροσθέτως, μπορούν να προσφέρουν την αίσθηση ότι αξίζει και είναι φυσιολογικό όταν νιώθει απομονωμένο και διαφορετικό. Τέλος, μπορούν να το υποστηρίξουν πρακτικά, όπως για παράδειγμα, να το βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των μαθησιακών του δυσκολιών.

Οι δραστηριότητες παρέμβασης έχουν στόχο να βοηθήσουν τους μαθητές που πενθούν, διευκολύνοντας τους στις διάφορες διεργασίες του πένθους με την παροχή αποδεκτών και υγιών διεξόδων για τα συναισθήματά τους, αντιμετωπίζοντας τους φόβους και τις ανησυχίες τους, βοηθώντας τα παιδιά να πάρουν απαντήσεις στα ερωτήματά τους και βοηθώντας να λυθούν οι παρανοήσεις τους για την απώλεια (Worden, 1996). Οι δραστηριότητες για παρέμβαση περιλαμβάνουν δραστηριότητες παιχνιδιού, βιβλιοθεραπείας, τέχνης, μουσικής, παρατήρησης της φύσης, γραπτές δραστηριότητες, την δημιουργία ενός βιβλίου μνήμης, δραστηριότητες αφήγησης καθώς είναι αποτελεσματικές δραστηριότητες για την αντιμετώπιση της απώλειας (Garcia&Pomeroy, 2011). Πιο αναλυτικά:

Παιχνίδι: Το παιδί να ενθαρρυνθεί να παίξει, διότι το παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό θεραπευτικό εργαλείο που βοηθά το παιδί είτε αν παίζει μόνο του ή με άλλους. Αποτελεί μια φυσική μέθοδο για αυτοέκφραση και επικοινωνία. Το παιχνίδι ενθαρρύνει την ανάπτυξη συναισθημάτων και την κινητική δεξιότητα, παρέχει μια ασφάλεια και ένα υποστηρικτικό περιβάλλον για να παίξει το παιδί. Ένας τρόπος με τον οποίο θα βοηθήσει ο δάσκαλος το παιδί είναι να εισάγει αντικείμενα τα οποία ενθαρρύνουν την αλληλεπίδραση. Τέτοια αντικείμενα μπορεί να είναι τα τουβλάκια, οι μπάλες και τα πάζλ. Άλλα παιδιά μπορεί να αντιδράσουν καλύτερα με δραστηριότητες όπως το παιδί να κάνει πως μιλά στο τηλέφωνο, να ζωγραφίζει, να παριστάνει πως γράφει ένα γράμμα ή να μιλά και να παίζει με μια κούκλα.

Βιβλιοθεραπεία: Ο Guy (1993) χρησιμοποίησε την βιβλιοθεραπεία ως παρέμβαση στη μελέτη του για την κατανόηση της απώλειας από τα παιδιά. Στόχος του ήταν να υποστηρίξει την ιδέα ότι η βιβλιοθεραπεία θα μπορούσε να ενθαρρύνει τα παιδιά να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για την απώλεια.

Χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια pretest και posttest για την αξιολόγηση των παιδιών και διαπιστώθηκε ότι μετά που τα παιδιά άκουσαν μια ιστορία για τον θάνατο είχαν μια καλύτερη κατανόηση για το θέμα. Τα παιδιά ήταν σε θέση να εκφράσουν καλύτερα τα συναισθήματα τους μετά την ανάγνωση βιβλίων.

Τέχνη: Αποτελεί ένα άλλο τρόπο έκφρασης ο οποίος βοηθάει το παιδί να αντιμετωπίσει τα συναισθήματα της λύπης εξαιτίας της απώλειας. Προσφέροντας στα παιδιά μια ποικιλία υλικών για να παίζουν τους παρέχεται στο μέγιστο η δυνατότητα να δημιουργήσουν κάτι το οποίο έχει νόημα για τα ίδια. Τέτοια υλικά μπορεί να είναι πολύχρωμα ρούχα, καπάκια από κουτιά ή μπουκάλια. Όπως συμβαίνει με όλες τις μορφές αυτοέκφρασης, κάποια παιδιά θα είναι πιο πρόθυμα από κάποια άλλα για να μοιραστούν τι δημιούργησαν. Δεν είναι καλή ιδέα το παιδί να αναγκάζεται να μοιραστεί και να μιλήσει γι' αυτό το οποίο έφτιαξε. Είναι σημαντικό πως η τέχνη είναι διασκέδαση για τα παιδιά και όχι κάτι που θα ευχαριστήσει κάποιον ενήλικα.

Μουσική: Είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος, είτε ατομικά είτε συλλογικά, για να βοηθήσει τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τον θρήνο τους. Τα παιδιά ωφελούνται όταν ακούν τραγούδια που έχουν τα ίδια επιλέξει ή άλλα παιδιά, απολαμβάνουν την συντροφικότητα που προέρχεται από τις δραστηριότητες της ομαδικής μουσικής (Wolfelt, 1991).

Παρατήρηση της φύσης: Παρέχοντας στα παιδιά ευκαιρίες να παρατηρήσουν και να βιώσουν την φύση μπορεί να τα βοηθήσει σημαντικά. Ο φωτεινός ήλιος, τα δέντρα, τα λουλούδια, η βροχή μπορεί να έχουν τονωτική επίδραση στα παιδιά. Είναι καλό ο εκπαιδευτικός να επιδιώκει περίπατους στην φύση με τα παιδιά. Συχνά ο χρόνος, όμως, που διατίθεται στις εκδρομές ξοδεύεται σε παιδική χαρά ή σε χώρο παιχνιδιού, τα οποία μπορεί να μην προσφέρουν τέτοιο φυσικό περιβάλλον.

Βοηθώντας ένα παιδί να φυτέψει ένα λουλούδι ή ένα φυτό, να ταΐσει ένα πουλί, ή να φτιάξει ένα λεύκωμα από φυτά παίζει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη του παιδιού που πενθεί από τον εκπαιδευτικό (Willis, 2002).

Υπάρχει επίσης βιβλιογραφία πάνω από εκατό δημοσιεύσεις η οποία προτείνει διάφορους παιδαγωγικούς τρόπους με τους οποίους μπορούν οι εκπαιδευτικοί να διδάξουν για την απώλεια ανεπίσημα, χρησιμοποιώντας περιστατικά, ως «στιγμές που είναι ιδανικές για διδασκαλία» προσφέροντας γενικές κατευθυντήριες γραμμές και ιδέες για την τυπική διδασκαλία (Rosenthal, 1986).

Η συζήτηση για το θάνατο δεν θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό θέμα διδασκαλίας. Θα πρέπει να γίνει ένα συνηθισμένο και καθημερινό μέρος της μάθησης. Στο μοντέλο αυτό η διδασκαλία για την απώλεια δεν πρέπει να θεωρείται ως ξεχωριστό θέμα, έτσι ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε αίσθηση του «θα κάνουμε το θάνατο σήμερα»! Αντίθετα, έγινε αντιληπτό ότι από την εξέταση των εθνικών προγραμμάτων σπουδών του Ηνωμένου Βασιλείου θα καθιερωθεί, να γίνεται λόγος στα παιδιά για να προσαρμοστεί η εκπαίδευση της απώλειας με φυσικό τρόπο. Δεν θα πρέπει να θεωρηθεί ως πρόσθετο στο υπάρχον πρόγραμμα σπουδών ( Jackson & Colwell, 2001).

Το πιο προφανές παράδειγμα για το πώς αυτό μπορεί να συμβεί από την ηλικία των 8 ετών αποτελεί το θέμα των αρχαίων Αιγυπτίων. Το Υπουργείο Απασχόλησης και Παιδείας (DfEE, 1999) πρότεινε τα παιδιά να δουν τη διαδικασία της ταρίχευσης με αρκετά παραστατικό τρόπο. Αποτελεί ώθηση να τεθεί το ερώτημα: «Αυτό συμβαίνει στους ανθρώπους που πεθαίνουν σήμερα»; Στη συνέχεια μπορεί να δοθεί η απάντηση ότι οι άνθρωποι δεν ταριχεύονται σήμερα. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε ερωτήσεις σχετικά με την ταρίχευση και αν αποτελεί μια κοινή διαδικασία και το τι μέσα χρησιμοποιούνται στην διαδικασία της ταφής σήμερα αντί να ταριχεύσουν τον αποθανόντα. Αυτό θα ήταν όχι μόνο κάτι που θα μπορούσε να συμβεί μέσα σε ένα μάθημα ιστορίας, αλλά θα ταίριαζε εύκολα στα πλαίσια μιας θεατρικής δραστηριότητας ή αν τα παιδιά φαντάζονταν ότι είχαν να εξερευνήσουν τις πυραμίδες.

Ακόμη, το μάθημα των μαθηματικών βοηθά να εισαχθεί η απώλεια σε μια συζήτηση με τα παιδιά. Μια εκδρομή σε ένα τοπικό κοιμητήριο μπορεί να προσφέρει μια άφθονη πηγή υλικού για το μάθημα των μαθηματικών, όπως τον υπολογισμό του μέσου όρου ηλικίας του θανάτου και τη μέση διάρκεια ζωής. Αυτή η πληροφορία μπορεί κατόπιν να χρησιμοποιηθεί ως μέρος ενός μαθήματος ιστορίας για να εξετάσει γιατί η διάρκεια ζωής μπορεί να ήταν μικρότερη. Θα ήταν εφικτό να δούμε τα σχέδια

για τις επιτύμβιες στήλες ως τέχνη ή να εξεταστούν οι όροι της θρησκευτικής σπουδαιότητας. Ο θάνατος θα μπορούσε με αυτόν τον τρόπο να ειπωθεί ως χαρακτηριστικό της ζωής και της καθημερινής ρουτίνας.

Ο Aspinall (1996) πραγματοποίησε μια λογοτεχνική ανασκόπηση του τι είναι γνωστό για την κατανόηση των παιδιών για το πένθος και πώς πενθούν τα παιδιά. Ο ερευνητής χρησιμοποίησε έρευνα για την ανάπτυξη ενός περιγράμματος για ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης θανάτου που ενσωματώνει αναπτυξιακές και θεωρητικές αρχές για τη διαδικασία του θρήνου των παιδιών.

Ο στόχος ήταν να παρέχει στους μαθητές τις κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με τον κύκλο ζωής, οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τα ζητήματα που επηρεάζουν και σχετίζονται με τη θλίψη, και να διευκολύνουν την ανάπτυξη αποτελεσματικών στρατηγικών αντιμετώπισης για τη διαχείριση των αντιδράσεων του πένθους σε όλα τα κατάλληλα αναπτυξιακά επίπεδα. Ο Aspinall (1996), μέσα από την μελέτη του και την τρέχουσα έρευνα, διαπίστωσε ότι ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης σχετικά με την απώλεια μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εκτιμήσουν τη ζωή περισσότερο και να δουν το θάνατο σαν ένα φυσικό μέρος της ζωής.

Η πρόσφατη δημοσίευση της «Primary National Strategy» (Τμήμα Εκπαίδευσης και Δεξιοτήτων, 2007) του προγράμματος σπουδών «Κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης» (SEAL) στην Ιρλανδία παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα υλικά που μπορούν να τους βοηθήσουν να αντιμετωπίσουν και να συνεργαστούν με τα παιδιά που βιώνουν συναισθηματικές δυσκολίες. Οι πέντε τομείς που η νέα πηγή επικεντρώνεται είναι: η αυτογνωσία, η διαχείριση των συναισθημάτων, το κίνητρο, η εμπάθεια και οι κοινωνικές δεξιότητες. Οι τομείς αυτοί μπορούν να βοηθήσουν να διαμορφωθεί και να αλλάξει το μέλλον για πολλούς νέους ανθρώπους.

Η μελέτη των Jackson και Colwell (2001) συμφωνεί παραθέτοντας ένα τρόπο με τον οποίο είναι πιθανό να εισαχθεί ο θάνατος στο σχολικό πρόγραμμα του σχολείου της Αγγλίας. Με την επέκταση του πεδίου εφαρμογής του σε ένα μεγάλο μέρος της τυπικής εκπαίδευσης και με την ενσωμάτωση της συζήτησης του θανάτου σε κάθε μάθημα που σήμερα διδάσκεται, θα μπορούσαν να εισαχθούν έννοιες του θανάτου ως φυσιολογικές, ώστε να μην τρομάζουν τα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δίνεται στα παιδιά και στους ενήλικες μια κοινή γλώσσα εντός της

οποίας να αντιμετωπίζουν τα πιο προβληματικά ζητήματα που προκαλούνται από το πένθος και την απώλεια.

### **Κατανοώντας τον θάνατο: Παιχνίδια, ασκήσεις και δραστηριότητες για την διαχείριση του πένθους**

Σύμφωνα με τον Μπάουμ (2003) όταν ένα από τα παιδιά μιας τάξης έρχεται αντιμέτωπο με την εμπειρία του θανάτου με οποιονδήποτε τρόπο αυτό έχει επίδραση και στα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας. Όταν ένα παιδί γνωρίσει για πρώτη φορά τον θάνατο στο στενό του περιβάλλον και αναγκάζεται να ασχοληθεί με αυτό δημιουργούνται και στα άλλα αισθήματα συμπάθειας γι' αυτό ακόμα και η έντονη επιθυμία τους να το βοηθήσουν. Γι' αυτό είναι αναγκαίο να αφιερώνουν οι ενήλικες χρόνο και να δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να κάνουν ερωτήσεις και να εκφράζουν τα συναισθήματα τους. Το παιδί που βίωσε άμεσα την εμπειρία του θανάτου πρέπει ίσως αρχικά να προστατευτεί από τις πολλές ερωτήσεις ή την προσφορά βοήθειας των άλλων. Θα παρουσιαστούν παρακάτω κάποιες δραστηριότητες οι οποίες θα βοηθήσουν το παιδί να καθορίσει τα δικά του όρια και μέσα σε αυτά να διαχειριστεί τον πόνο της απώλειας.

#### **A) Δίνοντας μορφή στην ιδέα του θανάτου**

Μετά από ένα δυσάρεστο γεγονός οι ενήλικες θα πρέπει να δώσουν στα παιδιά την δυνατότητα να φανταστούν μια παράσταση του θανάτου και να ερευνήσουν τα συναισθήματα που τους γεννιούνται. Τα παιδιά καλό θα ήταν να ζωγραφίσουν ή να κάνουν μια αναπαράσταση του πως φαντάζονται την ζωή μετά τον θάνατο. Που πάει ένας άνθρωπος ή ένα ζώο μετά τον θάνατο του; Τι γίνεται εκεί; Πως περνάει κανείς την ώρα του; Είναι σκοτεινό ή φωτεινό μέρος; Υπάρχουν χρώματα; Πεινάνε οι πεθαμένοι, κοιμούνται;

Όταν τα παιδιά τελειώσουν, μαζεύονται όλα σε ένα κύκλο και δείχνουν αναμεταξύ τους τι έχουν φτιάξει. Ανταλλάσσουν τις εικόνες που δείχνουν αυτό που το καθένα είχε στο νου του για την ζωή μετά θάνατον. Ο εκπαιδευτικός φροντίζει να μην προβούν τα παιδιά σε αξιολογήσεις. Το θέμα αυτό είναι πολύ προσωπικό, γι' αυτό και κάθε εικόνα έχει μοναδική αξία για το παιδί που την έφτιαξε και ως τέτοια θα πρέπει να την αποδέχονται και τα υπόλοιπα παιδιά.

Δεν θα πρέπει ο ενήλικας να κρύψει από τα παιδιά ότι μετά τον θάνατο το σώμα αποσυντίθεται και γίνεται χώμα. Αυτός είναι ο κύκλος της ζωής ανεξάρτητα από το τι πιστεύει κάθε άνθρωπος για την ψυχή. Τα παιδιά έχουν μεγάλη δυσκολία να καταλάβουν πως γίνεται ο νεκρός να βρίσκεται στον ουρανό αλλά το σώμα του να είναι μέσα στο χώμα. Σ' αυτούς τους προβληματισμούς των παιδιών θα προσπαθήσουν να απαντήσουν οι ενήλικες του σπιτιού ανάλογα με τα πιστεύω του.

#### B) Το ρολόι των συναισθημάτων

Καθώς τα παιδιά ασχολούνται με το ζήτημα του θανάτου, τα συναισθήματά τους αλλάζουν συνεχώς. Επειδή όμως δεν έχουν αναπτύξει τις λεκτικές τους ικανότητες επαρκώς ώστε να μπορούν να εκφράσουν με πληρότητα τα συναισθήματά τους, είναι σημαντικό να προσπαθήσουν οι ενήλικες να καταλάβουν με τον διάλογο πως νιώθουν τα παιδιά και να τα βοηθήσουν να εκφραστούν. Τα παιδιά όμως χρειάζονται και άλλα πράγματα εκτός από τον λόγο για να εκφράσουν και να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους.

Κόβουμε για κάθε παιδί ένα κύκλο από χαρτόνι. Στο κέντρο του χαρτονιού στερεώνουμε κάτι σαν δείκτη, έτσι ώστε να μετακινείται και να μοιάζει με ρολόι. Τα παιδιά αντί για αριθμούς ζωγραφίζουν στο ρολόι τους τέσσερις διαφορετικές φατσούλες μία χαρούμενη, μια λυπημένη, μια ανέκφραστη και μια θυμωμένη. Έτσι, κάθε παιδί θα μπορεί να μετακινεί καθημερινά τον δείκτη του ρολογιού του στην φατσούλα εκείνη που εκφράζει τα συναισθήματά του. Ακόμα, αν κάποια στιγμή στην διάρκεια της ημέρας αλλάξει η διάθεση του, δεν έχει παρά να μεταβάλλει την θέση στο δείκτη του ρολογιού του. Παρατηρώντας το ρολόι του κάθε παιδιού οι ενήλικες μπορούν να ενημερώνονται για τα συναισθήματά του. Κάποια στιγμή μπορεί το παιδί να αποκτήσει την δυνατότητα να εκφράσει με λόγια αυτό που το απασχολεί συνεπώς δεν χρειάζεται πια το ρολόι. Εννοείται όμως ότι οι ενήλικες πρέπει να σεβαστούν και τις στιγμές εκείνες όπου το παιδί δεν θέλει να μιλήσει.

Ένα παιδί που έχει συναντήσει τον θάνατο στο στενό του περιβάλλον θεωρεί τον εαυτό του ειδικό καθώς έχει νιώσει από πρώτο χέρι την απώλεια. Έχει επίσης άποψη για το τι θα έπρεπε να γίνεται όταν πεθαίνει ένας άνθρωπος ή ένα ζώο και είναι εξέχουσας σημασίας να του επιτρέπεται να νιώθει αρμόδιο στο θέμα και να λάβει την ανάλογη αναγνώριση και αποδοχή.

## Επίσκεψη σε γραφείο τελετών

Σε μια από τις επόμενες μέρες μπορούν τα παιδιά να επισκεφτούν το μέρος που βρίσκονται οι νεκροί ή το μέρος στο οποίο προετοιμάζονται για την τελευταία τους κατοικία. Σήμερα εμφανίζονται όλο και περισσότερα Γραφεία Τελετών που ειδικεύονται στην αγωγή των παιδιών στο θέμα του θανάτου.

Οι ενήλικες ψάχνουν για ένα υπεύθυνο Γραφείου Τελετών ο οποίος είναι έτοιμος να εξηγήσει τη δουλειά του στα παιδιά και να απαντήσει σε ερωτήσεις. Μπορεί, όμως, πριν την συνάντηση ο ενήλικας να συζητήσει με τα παιδιά τις ερωτήσεις που θέλουν να κάνουν ώστε να δοθεί η δυνατότητα στον υπεύθυνο να προετοιμαστεί. Πολλοί υπεύθυνοι τελετών είναι προετοιμασμένοι να συζητήσουν το θέμα με ένα παιδαγωγικό τρόπο και ακόμα έχουν και το αντίστοιχο πληροφοριακό υλικό και φωτογραφίες.

## Επίσκεψη στο νεκροταφείο

Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον θάνατο με ένα εντελώς ιδιαίτερο τρόπο. Για πολλά το νεκροταφείο δεν είναι τόπος στον οποίο κανείς ανατριχιάζει υποχρεωτικά και πρέπει μόνο να ψιθυρίζει και να περνά με προσοχή. Αυτές είναι κοινωνικές επιταγές στις οποίες συμμορφώνονται οι ενήλικες αφού έχουν περάσει σχεδόν αυτούσιες από γενιά σε γενιά, η παλαιότητα τους όμως δεν τους προσδίδει αυτοδίκαια και εγκυρότητα. Γι' αυτό καλό θα ήταν να πηγαίνουν οι εκπαιδευτικοί τα παιδιά στο νεκροταφείο κατά διαστήματα σε μέρες που δεν έχει πολύ κόσμο έτσι ώστε να τους δοθεί η ευκαιρία να κινηθούν στο χώρο και να αναπτύξουν το δικό τους τρόπο αντιμετώπισης του νεκροταφείου.

Καλό είναι να πηγαίνουν παρέα τα παιδιά στο νεκροταφείο. Παρατηρούν τις διαφορετικές ταφόπλακες και ο ενήλικας που τα συνοδεύει τους διαβάσει τι γράφουν πάνω. Έτσι, καταλαβαίνουν ότι οι τάφοι διατηρούνται για καιρό, διαπίστωση που προκαλεί νέα ερωτηματικά στα παιδικά μυαλά. Μπορούν να ξαπλώσουν σε ένα φέρετρο, χωρίς να κουνήσουν ούτε βλέφαρο, για να δοκιμάσουν αν είναι άνετο. Ενοχλούν τον φύλακα του νεκροταφείου με ερωτήσεις ή πιθανόν να περνά εκείνη την ώρα κάποιος παπάς πρόθυμος να εξηγήσει στα παιδιά τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η ταφή των νεκρών στην χριστιανική θρησκεία, καθώς και γενικότερα πράγματα για την κουλτούρα του θανάτου.

Όταν τα παιδιά επισκέπτονται ένα τάφο, μπορούν να σκεφτούν τον νεκρό, να του διηγηθούν μια ιστορία ή να αφήσουν κάτι πάνω στον τάφο όπως λουλούδια. Πριν την επίσκεψη θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα παιδιά να μιλήσουν πολύ για τον νεκρό, ώστε να έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να κάνουν ερωτήσεις.

### **Αποτελέσματα ερευνών σε διάφορες χώρες**

Πολλά σχολεία στην Μινεσότα της Αμερικής παρέχουν συμβουλευτική πένθους για παιδιά τα οποία βιώνουν ένα τραγικό θάνατο που συμβαίνει σε μια κοινότητα ως παρέμβαση κρίσης. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στις περισσότερες από τις ερωτήσεις, τα συναισθήματα, και ανταποκρίνονται στις αντιδράσεις των παιδιών. Σε μια ανεπίσημη έρευνα επτά δασκάλων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι αν οι μαθητές έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση με τον θάνατο πριν από την απώλεια, θα μπορούσε να τους προετοιμάσει βοηθώντας τους να κατανοήσουν και να πενήσουν πιο αποτελεσματικά (Schramm, 1998).

Οι Wass et al. (1990) μελέτησαν ένα στρωματοποιημένο τυχαίο δείγμα 423 δημόσιων σχολείων από νηπιαγωγεία μέχρι την 12η τάξη, σε σχέση με το πρόγραμμα της απώλειας στην Φλόριντα της Αμερικής. Οι συμμετέχοντες ρωτήθηκαν σχετικά με τη δομή και τα χαρακτηριστικά των προγραμμάτων, τα είδη του διδακτικού υλικού, και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο ένα 10% από τα σχολεία παρέχουν εκπαίδευση για την απώλεια για τους μαθητές τους. Από αυτούς που το κάνουν, λιγότερο από το ένα δέκατο (8%) διδάσκονται από τους εκπαιδευτικούς ως ξεχωριστά μαθήματα. Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (69%) δήλωσαν ότι ο θάνατος διδάσκεται ως μέρος άλλων θεμάτων ή μαθημάτων, ιδιαίτερα στον τομέα της εκπαίδευσης για την υγεία και την οικογενειακή ζωή, και σπάνια στις φυσικές επιστήμες, τις κοινωνικές μελέτες, την ψυχολογία, τις τέχνες, ή τις ανθρωπιστικές επιστήμες. Το 23% των σχολείων δήλωσε ότι παρέχει εκπαίδευση για τον θάνατο ως μέρος των ειδικών δραστηριοτήτων καθοδήγησης. Περίπου οι μισοί από τους ερωτηθέντες συμφώνησαν σε κάποιους στόχους για τα προγράμματά τους: «να προετοιμαστούν τα παιδιά καλύτερα για τη ζωή, να ενισχυθεί η εκτίμησή της ζωής, και να φοβούνται λιγότερο το θάνατο και να τον αποδέχονται». Συνήθως συζητούνται θέματα όπως η τελετή της κηδείας, η αντιμετώπιση του θρήνου, οι στάσεις και οι



φόβοι για τον θάνατο. Σχεδόν τα τρία τέταρτα των προγραμμάτων είναι δύο εβδομάδες ή λιγότερο σε διάρκεια. Οι περισσότεροι δάσκαλοι δήλωσαν ότι μερικοί μαθητές ήταν ανήσυχοι όταν δίδαξαν το θέμα του θανάτου, και ότι μετά μίλησαν στα συγκεκριμένα παιδιά ατομικά. Το 50% των δασκάλων διαπιστώθηκε ότι χρησιμοποιούν τις αξιολογήσεις των μαθητών ή τις αυτοαξιολογήσεις τους και σχεδόν το ένα τρίτο χρησιμοποιεί τις βαθμολογίες του τεστ των παιδιών για να προσδιοριστεί η αποτελεσματικότητα των προσπαθειών τους.

Οι εκπαιδευτικοί πιο συχνά χρησιμοποιούν υλικά από το πρόγραμμα σπουδών που προετοιμάζουν παρά δημοσιευμένο υλικό. Το ένα τέταρτο ανέφερε ότι έχουν λάβει μια σειρά μαθημάτων από κολλέγια για το θέμα, και περίπου το ένα δέκατο έχει λάβει μια συνεχή πορεία της εκπαίδευσης για την απώλεια. Λιγότερο από το ένα τρίτο είχαν συμμετάσχει στα εργαστήρια. Οι περισσότεροι είχαν σπουδάσει και διαβάσει σχετικά με το θέμα ή δήλωσαν ότι προετοιμάστηκαν από προσωπικές εμπειρίες. Περίπου τα τρία τέταρτα ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία ευκαιρία για εκπαίδευση σε αυτόν τον τομέα.

Από τα σχολεία που δεν προσφέρουν εκπαίδευση για τον θάνατο, περίπου τα τρία τέταρτα αναφέρουν ότι οι μαθητές σπάνια ή ποτέ δεν έχουν πραγματοποιήσει επιμέρους δραστηριότητες σχετικά με το θέμα. Παρόμοια ποσοστά, δήλωσαν ότι οδηγούν την συζήτηση στην τάξη σχετικά με το θέμα, όταν τα παιδιά το αναφέρουν ή όταν τα γεγονότα είναι αναγκαία, αλλά σχεδόν οι μισοί από τους συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αυτό σπάνια ή ποτέ δεν συνέβη. Τα σχολεία που είχαν ένα πρόγραμμα ανέφεραν ότι ο μαθητής ή ένα συμβάν εκκίνησαν μερικές συζητήσεις (Wass et al., 1990).

Ακόμη, οι McGovern και Barry (2000) επανέλαβαν την ανάγκη ενσωμάτωσης της εκπαίδευσης για το πένθος και την απώλεια στο πρόγραμμα σπουδών στην Ιρλανδία. Μ' αυτόν τον τρόπο θα βοηθήσουν τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αποκτήσουν μεγαλύτερη επίγνωση και να κατανοήσουν καλύτερα τον ψυχικό αντίκτυπο που έχει η απώλεια στους άμεσα επηρεαζόμενους.

Σε έρευνα στην Αγγλία διαπιστώθηκε ότι μόνο μια μειονότητα σχολείων είχε σχέδια ή πολιτικές έτοιμες για την αντιμετώπιση του πένθους (Rowling, 2003). Μια δανέζικη μελέτη από την άλλη έδειξε ότι τα περισσότερα σχολεία έχουν

εξατομικευμένα προγράμματα έτοιμα για να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών (Lytje, 2013).

Τα σχολεία θα μπορούσαν επίσης να διαχειριστούν το συγκεκριμένο θέμα και άλλες κρίσεις πιο αποτελεσματικά αν έχουν αναπτύξει ένα προληπτικό πρόγραμμα σπουδών για να συνεργαστούν με ένα σχέδιο κρίσης. Συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης του θανάτου στο υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα εκπαίδευσης, όπως στο μάθημα των μαθηματικών ή της ανάγνωσης, τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν και να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις και να έχουν μια ανεπτυγμένη αίσθηση, παρά τις απρόσμενες αντιξοότητες και απογοητεύσεις (Aspinall, 1996).

Η έρευνα των Holland και McLennan (2015) χρησιμοποίησε ερωτηματολόγια ως μέσο συλλογής δεδομένων τα οποία αποστέλλονταν ηλεκτρονικά σε όλα τα σχολεία πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Βόρειο Γιορκσάιρ της Μεγάλης Βρετανίας. Οι ερωτήσεις ήταν ανοικτού και κλειστού τύπου και αξιολογούσαν τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την προτεραιότητα που δόθηκε στο πένθος και με το πώς ανταποκρίθηκαν απέναντι στους μαθητές τους. Επίσης, ρωτήθηκαν για το ποιες πηγές βοήθειας ζητήθηκαν, αν είχαν πολιτική διαχείρισης του πένθους, αν ο θάνατος και η απώλεια συμπεριλήφθηκαν στο πρόγραμμα σπουδών και αν είχαν εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνολικά 71 σχολεία συμμετείχαν στην έρευνα.

Το 35% των σχολείων είχε τουλάχιστον έναν μαθητή που πενθούσε κατά την περίοδο της έρευνας. Αυτό μπορεί όμως να είναι μια υποεκτίμηση του προβλήματος, δεδομένου ότι τα σχολεία μπορεί να μην γνωρίζουν πάντα για ένα θάνατο, αν και τα στοιχεία δείχνουν ότι το πένθος μπορεί να μην γίνει αντιληπτό. Το 70% των σχολείων βαθμολόγησε το πένθος ως σημαντικό ή πολύ σημαντικό, με μέσο όρο το 78% να το θεωρεί θέμα προτεραιότητας. Δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων που είχαν ένα μαθητή σε πένθος και σε εκείνα που δεν είχαν.

Το 30% των σχολείων διέθετε μια επίσημη διαδικασία για να ανταποκριθεί στο πένθος των παιδιών, που μπορεί να χαρακτηριστεί και ως πολιτική, ενώ αντίθετα, το 67% είχε μια «ad hoc» προσέγγιση. Παρόλο που το κάθε παιδί βιώνει διαφορετικά την απώλεια, υπάρχουν μοτίβα απόκρισης που είναι κοινά για όλους τους θανάτους. Μια δομημένη και προγραμματισμένη προσέγγιση μπορεί να βοηθήσει να διασφαλιστεί ότι τίποτα δεν ξεχνιέται. Αυτά τα σχολεία που δεν ανταποκρίνονται μπορεί να το θεωρούν περιττό να αντιδράσουν ή ίσως να μην γνωρίζουν για την απώλεια. Πολλά

σχολεία από την άλλη, δήλωσαν ότι, αφού κάθε θάνατος ήταν διαφορετικός, αντιδρούσαν κατά τρόπο «ad hoc» (Holland & Tracey, 2008) .

Το 39% των σχολείων στο Βόρειο Γιορκσάιρ διέθετε ένα άτομο υπεύθυνο για τον τομέα που αφορά το πένθος και την απώλεια του παιδιού. Υπάρχει όμως και η αντίθετη άποψη ότι εάν ένα άτομο είναι υπεύθυνο μπορεί να μειώσει τη ικανότητα του προσωπικού να ανταποκριθεί στο γεγονός ενώ μια προσέγγιση συνεργασίας αποφεύγει τον κίνδυνο υπέρμετρης στήριξης σε μόνο ένα άτομο.

Ακόμη το 8% των σχολείων διέθετε έναν διευθυντή υπεύθυνο για τον τομέα του πένθους των παιδιών. Οι σχολικοί διευθυντές παίζουν βασικό ρόλο στη ζωή του σχολείου και μπορεί να έχουν συγκεκριμένο και ατομικό ενδιαφέρον σε μια περιοχή προγράμματος σπουδών. Αυτό θα μπορούσε να είναι ένας τομέας που θα αναπτυχθεί και θα βοηθήσει στην υποστήριξη των μαθητών που πενθούν. Οι διευθυντές μπορούν να ενσωματωθούν στην τοπική κοινότητα και να μπορέσουν να βοηθήσουν με μία ευρύτερη ανταπόκριση στο πένθος.

Το 20% των σχολείων διέθετε κάποια πολιτική για το πένθος, υποδεικνύοντας ότι είχαν εξετάσει την προσέγγισή τους για το πένθος των μαθητών με τρόπο προγραμματισμένο. Το 33% των σχολείων είχαν μια τέτοια προσέγγιση. Αν και όλα τα πένθη είναι διαφορετικά, υπάρχουν ομοιότητες και είναι δυνατόν να εξεταστούν στο πώς να ανταποκρίνονται γενικά σε μια εποχή ηρεμίας. Τα πράγματα μπορεί να είναι χαοτικά μετά από ένα θάνατο και οι ενέργειες μπορεί να ξεχαστούν. Υπήρχαν ενδιαφέρουσες διαφορές. Το 33% των σχολείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είχε πολιτικές, σε σύγκριση με το 17% των δημοτικών σχολείων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας της Schramm (1998) έδειξαν ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης που αφορούν την απώλεια μπορούν να αυξήσουν την αντίληψη του παιδιού σχετικά με το θέμα. Μετά από ένα πρόγραμμα παρέμβασης σχετικά με την απώλεια, τα ευρήματα αποκάλυψαν σημαντική βελτίωση στην αντίληψη του θανάτου. Η μελέτη των Schonfeld και Kappelman (1990) συμφωνεί με τα παραπάνω ευρήματα καθώς η αντίληψη των παιδιών για τον θάνατο μετά την παρέμβαση ήταν σε καλύτερο επίπεδο.

Τα σχολεία μπορεί να υποτιμούν τη θετική επίδραση που μπορεί να έχουν οι παρεμβάσεις αμέσως μετά από τον θάνατο ενός γονέα με μια γρήγορη και σχετικά

ήπια παρέμβαση. Οι ανάγκες των παιδιών θα μπορούσαν να καλυφθούν μέσα από την συνεννόηση με την οικογένεια, και την παροχή συμβουλών, όπως το κατά πόσον ή όχι τα παιδιά πρέπει να παραστούν στην κηδεία (Holland, 2004) και τι πρέπει να ειπωθεί για τον θάνατο (Chadwick, 2012).

Η αιτιολόγηση για την εκπαίδευση σχετικά με τον θάνατο στα σχολεία είναι ισχυρή. Ωστόσο, μπορεί να παρουσιαστούν ηθικές συγκρούσεις λόγω θρησκευτικών πεποιθήσεων ή διαφορετικού συστήματος αξιών. Η συγκεκριμένη εκπαίδευση δημιουργεί επίσης εμπόδια καθώς απομακρύνεται από την παραδοσιακή εκπαίδευση, η οποία απαιτεί αλλαγές των προγραμμάτων σπουδών και έγκριση του διοικητικού συμβουλίου του σχολείου. Λόγω αυτών των εμποδίων, υπάρχει αντίθεση με τα παραδοσιακά προγράμματα. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα του θανάτου συχνά θεωρούνται ως παρεμβατικά σε θέματα οικογενειακής ευθύνης και πεποιθήσεων (Glass, 1991).

### **Οι εμπειρίες και οι στάσεις των εκπαιδευτικών για την στήριξη των μαθητών που πενθούν**

Οι Crase και Crase (1997) υποστηρίζουν ότι «Ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά κατανοούν τον θάνατο εξαρτάται από την υγιή στάση των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι στο θέμα» (σελ. 73) και ο Worden (1996) υποστήριξε ότι η στήριξη, η φροντίδα και η εξέλιξη είναι τρία πράγματα που χρειάζονται τα παιδιά μετά από τον θάνατο ενός γονέα. Όταν οι εκπαιδευτικοί δείχνουν καλοσύνη και σεβασμό σε αυτούς που έχασαν από νωρίς κάποιον δικό τους, εκείνοι το θυμούνται και το εκτιμούν. Γίνεται αντιληπτό ότι η ανάγκη για ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών είναι σαφής και οι κοινωνικές και συναισθηματικές πτυχές της μάθησης, μπορούν να βοηθήσουν το εκπαιδευτικό προσωπικό να κατανοήσει και να ανταποκριθεί στις ανάγκες των ευάλωτων παιδιών.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την πιθανή έκταση των ψυχολογικών επιπτώσεων της απώλειας στα παιδιά, η εκπαίδευση του προσωπικού στα σχολεία φαίνεται δικαιολογημένη. Ωστόσο, οι McGovern και Barry (2000) υποστήριξαν ότι οι θεμελιώδεις αλλαγές, όπως η μεγαλύτερη έμφαση και έκταση στην εκπαίδευση του θανάτου στο πρόγραμμα σπουδών, μπορεί να αποτελεί απαραίτητο μέρος των μελλοντικών εξελίξεων.

Από την άλλη πλευρά, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι το πένθος είναι μια προσωπική υπόθεση για το παιδί και την οικογένειά του και ότι τα σχολεία δεν θα πρέπει να εμπλακούν. Το σχολείο και η οικογένεια όμως συνδέονται μέσω των κοινωνικά διασυνδεδεμένων δικτύων τα οποία μπορούν να διαμορφωθούν μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, χρησιμοποιώντας το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979). Εδώ, ο μαθητής βρίσκεται στο κέντρο μέσα σε μια σειρά από ομόκεντρους κύκλους των δυνατοτήτων υποστήριξης. Αυτό περιλαμβάνει το σχολείο που στηρίζει την οικογένεια και τους μαθητές μετά την απώλεια, καθώς και τη γειτονιά του σε συνδυασμό με τις θρησκευτικές και πολιτιστικές πεποιθήσεις που κυριαρχούν (Oyebode & Owens, 2013).

Τα σχολεία φαίνεται να είναι καλά τοποθετημένα στον παραπάνω τύπο μοντέλου προκειμένου να προσφέρουν υποστήριξη στον πενθούντα μαθητή και την οικογένειά του. Ο Dyregrov (1991) υποστήριξε ότι τα σχολεία τείνουν να έχουν μια εις βάθος γνώση των παιδιών και των οικογενειών τους και να είναι σε θέση να προσφέρουν στήριξη στο πένθος.

Ο Holland (2001) υποστήριξε ότι τα αποτελεσματικά συστήματα επικοινωνίας και οι πολιτικές που χρησιμοποιούνται για το πένθος μέσα στα σχολεία θα βοηθήσουν όλα τα μέλη του προσωπικού στην αντιμετώπιση ενός θανάτου ή απώλειας, όταν συμβεί. Αν το σχολείο δεν είναι ενημερωμένο για την κατάσταση ενός παιδιού ή αν η είδηση του θανάτου δεν έχει ανακοινωθεί μέσα στο σχολείο, αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να μην μπορούν να ανταποκριθούν κατάλληλα στο παιδί που πενθεί. Ο Holland (2001) πρότεινε ότι όλο το προσωπικό πρέπει να γνωρίζει όταν ένα παιδί έχει πένθος, έτσι ώστε να αντιδράσει κατάλληλα. Καθώς αναπτύσσονται πολιτικές και διαδικασίες μέσα στα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί μπορεί επίσης να χρειάζονται περαιτέρω εκπαίδευση και υποστήριξη για να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και την απαραίτητη αυτοπεποίθηση για να ανταποκριθούν στα συγκεκριμένα παιδιά.

Ο Cullinan (1990), ο οποίος μελέτησε το άγχος των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση του άγχους και την ικανότητα τους να υποστηρίζουν τους πενθούντες μαθητές, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η υποστήριξη των μαθητών εξαρτάται από την αντίληψη που έχει ο εκπαιδευτικός για τον ρόλο και την άνεση του να ασχολείται με θέματα θανάτου. Ενώ η πλειονότητα των ερωτηθέντων που συμμετείχαν στη

μελέτη του Cullinan ήταν πρόθυμοι να ακούσουν τις ανησυχίες και τα συναισθήματα (87%) των μαθητών και θεώρησαν σωστό να υποστηρίξουν ένα παιδί που θρηνεί (94%), το 46% ανέφερε δυσκολίες και έτεινε να παραπέμψει τον μαθητή του σε έναν σύμβουλο. Η δυσφορία των εκπαιδευτικών στη συζήτηση για το πένθος στην τάξη αποδείχθηκε στην έρευνα των Reid και Dixon (1999) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς ενώ το 60% των ερωτηθέντων δήλωσε ότι έχει συζητήσει για τον θάνατο με τους μαθητές του, το 51% μεταξύ αυτών αισθάνθηκε «ελάχιστα προετοιμασμένο» ή «εντελώς απροετοίμαστο» για να χειριστεί το θέμα.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν την έλλειψη γνώσεων και δεξιοτήτων τους, και εκφράζουν την ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση. Επιπλέον, ζητούν κατευθυντήριες γραμμές, ιδιαίτερα όταν μια σχολική κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με το θάνατο ενός μαθητή. Υπό τις συνθήκες αυτές αισθάνονται ανήμποροι να υποστηρίξουν τους μαθητές και συχνά αντιλαμβάνονται την προσωπική τους οδύνη ως απειλή για την επαγγελματική τους ταυτότητα (Rowling, 1995). Για την αντιμετώπιση του πένθους που βιώνουν τα μικρά παιδιά έχουν περιγραφεί στη βιβλιογραφία διάφορα προγράμματα παρέμβασης. Μερικά από αυτά είναι προληπτικά και περιλαμβάνουν μια προληπτική συνιστώσα η οποία ενσωματώνει προγράμματα σπουδών για την εκπαίδευση που αφορά τον θάνατο. Η πλειονότητα, όμως, είναι προγράμματα προσανατολισμένα, τα οποία έχουν εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση συμβάντων που σχετίζονται με τον θάνατο που επηρεάζουν τη σχολική κοινότητα (Wass et al., 1990). Ακόμα κι αν οι αντιδραστικές παρεμβάσεις ωφελούν όταν συμβεί μια κρίση, οι ειδικοί στο πεδίο της απώλειας/πένθους τονίζουν την ανάγκη να εισάγουν κατάλληλη εκπαίδευση του θανάτου ανάλογα με την ηλικία σε όλα τα σχολικά προγράμματα και να παρέχουν την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς να υποστηρίξουν ένα παιδί που θρηνεί.

Στην Ελλάδα, για παράδειγμα, τα σχολεία δεν ενσωματώνουν κανένα μάθημα ή πρόγραμμα που να σχετίζεται με τα ζητήματα του θανάτου και της απώλειας ενός οικείου προσώπου, ενώ θέματα του θανάτου τα οποία βρίσκονται σε διδακτικά βιβλία και σε βιβλία της ιστορίας δεν αντιμετωπίζονται με τρόπους που θα ευαισθητοποιήσουν κατάλληλα τους μαθητές για την απώλεια, το θάνατο και το πένθος. Επιπλέον, υπάρχει έλλειψη προγραμμάτων κατάρτισης για εκπαιδευτικούς σχετικά με το πώς να υποστηρίξουν πενθούντες μαθητές αποτελεσματικά και να

διευκολυνθεί η ένταξη τους στο σχολείο. Στην έρευνα των Μεταλληνού, Παπαδάτου, Παυλίδη και Χατζηχρήστου (2002) που διεξήχθη την περίοδο 1998-2000 συμμετείχαν 480 σχολεία ανάμεσα σε αυτά 300 δημοτικά. Σκοπός της μελέτης ήταν να περιγράψει τις γενικές αντιλήψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών για τα παιδιά τα οποία πενθούν, καθώς και τις εμπειρίες τους στην υποστήριξη των μαθητών που αντιμετωπίζουν τον θάνατο ενός συγγενή ή ενός συμμαθητή. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων έγινε με την συμπλήρωση ερωτηματολόγιων από τους εκπαιδευτικούς.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων αναγνώρισε τον θάνατο ως βασικό θέμα ανησυχίας των παιδιών που πηγαίνουν σχολείο. Η απώλεια και η θρήνος των παιδιών επηρεάζουν αρνητικά τις σχολικές επιδόσεις και τη συμπεριφορά τους, ενώ ο αντίκτυπος του θανάτου θεωρήθηκε ότι είναι πιο βαθύς, όταν οι μαθητές θρηνούν για την απώλεια ενός συγγενή από όταν θρηνούν την απώλεια ενός συμμαθητή τους. Οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είχαν την ικανότητα να διακρίνουν και να παρατηρούν τις εκδηλώσεις πένθους των παιδιών, τις αλλαγές στην ακαδημαϊκή επίδοση και στην συμπεριφορά τους ήταν αυτοί που είχαν περισσότερα από 19 χρόνια εμπειρίας στη διδασκαλία και ήταν γυναίκες που εργάζονταν σε δημοτικά σχολεία. Η αυξημένη διδακτική εμπειρία εκθέτει τους εκπαιδευτικούς σε περισσότερες ευκαιρίες να παρακολουθήσουν και να στηρίξουν τα παιδιά που πενθούν και τους καθιστά πιο ευαίσθητους στις αντιδράσεις θρήνου των παιδιών. Αυτό είναι πιο πιθανό να συμβεί στους εκπαιδευτικούς δημοτικού σχολείου, οι οποίοι περνούν πολλές ώρες διδασκαλίας με τους μαθητές τους. Ένα άλλο εύρημα είναι ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη συχνότητα τις πιθανές συνέπειες που μπορεί να έχει η απώλεια στους μαθητές. Οι δασκάλες είναι πιο πιθανό να αναλάβουν ένα μητρικό και υποστηρικτικό ρόλο απέναντι στους πενθούντες μαθητές. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν προσωπική εμπειρία θανάτου υποστηρίζουν συχνότερα την άποψη ότι τόσο τα παιδιά που πενθούν και όσο και τα παιδιά που δεν πενθούν έχουν απορίες και ανησυχίες για το θέμα του θανάτου.

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται το ρόλο τους στην υποστήριξη των συγκεκριμένων παιδιών ως σημαντικό, αλλά η μεγάλη πλειονότητα των εκπαιδευτικών αισθάνεται ανεπαρκώς προετοιμασμένη για να αναλάβει μια τέτοια ευθύνη. Οι εκπαιδευτικοί ζήτησαν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από ειδικούς της ψυχικής υγείας και επιδίωξαν να συνεργαστούν μαζί τους. Αυτά τα

ευρήματα συμφωνούν με παρόμοιες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν στο Ηνωμένο Βασίλειο και στις ΗΠΑ (Barry&McGoven, 2000· Cullinan, 1990· Machonet al., 1999· Reid & Dixon, 1999), στις οποίες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της απώλειας στη ζωή ενός παιδιού, αλλά εκφράζουν αδυναμία να ασχοληθούν με θέματα τα οποία σχετίζονται με το θάνατο.

Τα ευρήματα από την έρευνα των Μεταλληνού και συν. (2002) δείχνουν επίσης ότι η πλειονότητα αναγνώρισε μείωση στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού, αλλά αναγνώρισε λιγότερες αλλαγές στη συμπεριφορά των παιδιών. Υποστηρίζεται ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να επικεντρώνονται κατά κύριο λόγο στην ακαδημαϊκή επίδοση, δεδομένου ότι συχνά αισθάνονται άβολα να αντιμετωπίσουν τις αντιδράσεις της απώλειας. Μόνο το 40% των εκπαιδευτικών συζήτησε το ζήτημα της απώλειας με τους μαθητές οι οποίοι πενθούσαν και μια τέτοια συζήτηση διεξήχθη όταν ένα παιδί εμφάνιζε μαθησιακές δυσκολίες ή κακή σχολική φοίτηση, ενώ ένα επιπλέον ποσοστό 15% ασχολήθηκε με το θέμα του θανάτου μετά από παρότρυνση του παιδιού που πενθούσε το οποίο και ξεκίνησε μια τέτοια συζήτηση. Ένα σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών (45%) ποτέ δεν μίλησε ανοιχτά για το θέμα του θανάτου ενώ αναγνώρισε τη σημαντική αυτή απώλεια που επηρέαζε βαθιά τη ζωή ενός παιδιού. Παρ'όλα αυτά, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι η συμπεριφορά τους προς ένα πενθούντα μαθητή άλλαξε και ανέφεραν μείωση στις προσδοκίες τους όσον αφορά την ακαδημαϊκή επίδοση και την ανάπτυξη μιας στενής σχέσης με τον μαθητή τους. Ωστόσο, ορισμένοι εκπαιδευτικοί, στην προσπάθειά τους να προλάβουν τυχόν διακρίσεις, διατήρησαν μια εντελώς αμετάβλητη συμπεριφορά και απέφυγαν όλες τις συζητήσεις που σχετίζονταν με τον θάνατο. Ο Stevenson (1995, 1998) και ο Wass (1991) δείχνουν ότι, όταν η απώλεια ενός μαθητή εξακολουθεί να μην αναγνωρίζεται, είναι πιθανό να αναπτυχθούν προβλήματα στην τάξη ή δυσκολίες που προκαλούν πρόσθετη πίεση για τους εκπαιδευτικούς.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν (Μεταλληνού και συν. 2002) επιπλέον ότι αισθάνονται άνετα να μιλούν για το ζήτημα του θανάτου με τους γονείς του μαθητή και συχνά προσπάθησαν να καθιερώσουν μια στενή συνεργασία με την οικογένεια, προκειμένου να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα του πένθους με τον καλύτερο τρόπο. Παρά το γεγονός ότι η απώλεια που βιώνει το παιδί σπάνια συζητείται ανοιχτά στην τάξη, οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες της μελέτης ανέφεραν ότι οι συμμαθητές των παιδιών συχνά εκφράζουν συναισθήματα



αγάπης, αποδοχής, κατανόησης και συμπάθειας προς τα παιδιά που πενθούν. Παρόμοια φαινόμενα έχουν αναφερθεί και από τον Stevenson (1994), ο οποίος υποστηρίζει την ιδέα ότι οι συμμαθητές ή και μια μικρή ομάδα των συνομηλίκων είναι συχνά η πρώτη η οποία παρέχει βοήθεια και υποστήριξη στους πενθούντες μαθητές.

Παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι ανησυχούν πολύ για το πένθος, πολλοί επίσης ανέφεραν ότι είναι ανειδίκευτοι σχετικά με αυτό το ζήτημα ή επιφυλακτικοί στις συζητήσεις τους με τα παιδιά (Holland, 1993). Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν ξέρουν πώς να λειτουργήσουν αποτελεσματικά με ένα πενθούντα μαθητή, με αποτέλεσμα αρνητικές επιδόσεις και χαμηλή ικανοποίηση. Σε μια μελέτη, πάνω από το 70% των δασκάλων συμφώνησαν ότι οι μαθητές οι οποίοι θρηνούν αγνοούνται στα σχολεία (Dyregrov, Dyregrov, & Idsoe, 2013). Αποτελέσματα ανέφεραν επίσης ότι πάνω από τους μισούς δασκάλους οι οποίοι συμμετείχαν θεώρησαν ότι δεν ήταν δουλειά του δασκάλου να φροντίσει τα παιδιά που θρηνούν, εξηγώντας ότι γνωρίζουν πολύ λίγα για τον καλύτερο τρόπο για να υποστηρίξουν ένα τέτοιο μαθητή.

Ο Holland (2001) επίσης υποστηρίζει ότι τα σχολεία κάποιες φορές δεν αναγνωρίζουν ή δεν γνωρίζουν τις ανάγκες των μαθητών τους για να βοηθήσουν. Το έργο «Iceberg», του Holland (1999) διαπίστωσε ότι πολλοί μαθητές οι οποίοι πενθούν απομονώθηκαν τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο και δεν ήταν σε θέση να προσεγγίσουν το προσωπικό του σχολείου.

Οι εκπαιδευτικοί επιπλέον που πενθούν για ένα μαθητή από την τάξη τους και οι μαθητές θρηνούν για το θάνατο ενός συμμαθητή τους, ανέφεραν ότι ένας τέτοιος θάνατος διαταράσσει τη σχολική ζωή και αντιμετωπίζεται ως «υπόθεση της κοινότητας» ειδικά στις αγροτικές περιοχές. Αυτοί οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι συζήτησαν το θάνατο του παιδιού στην τάξη με δική τους πρωτοβουλία (44%) ή με πρωτοβουλία των μαθητών τους (28%). Οι συζητήσεις συνήθως επικεντρώνονται στα γεγονότα που οδήγησαν στο θάνατο, στις προσπάθειες να αποδώσουν νόημα στην απώλεια και τις υπαρξιακές ανησυχίες. Ωστόσο ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (28%) ποτέ δεν υπαινίχθηκε ή μίλησε ανοιχτά για τον θάνατο του παιδιού στην τάξη, παρόλο που οι περισσότεροι μαθητές και εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν την κηδεία και συμμετείχαν σε συλλογικές δραστηριότητες, μέσω των οποίων η σχολική

κοινότητα αναγνώρισε το πένθος για το θάνατο του μαθητή της (Μεταλληνού και συν., 2002).

Αυτό είναι εμφανές στις δραστηριότητες και τις παρεμβάσεις που αναλαμβάνονται από τα σχολεία μετά το θάνατο ενός μαθητή. Η συμμετοχή στην κηδεία είναι μια κοινή πρακτική στην Ελλάδα και πολύ συχνά τα παιδιά που πενθούν αναμένεται να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν ενεργά στις τελετές και στις εκδηλώσεις μνήμης. Σε κηδείες οι πενθούντες αναμένεται να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματά τους, να αντιμετωπίσουν την πραγματικότητα της απώλειας, να λάβουν και να προσφέρουν στήριξη στην οικογένεια και την κοινότητα των μελών (Παπαδάτου & Iossfides, 2002a). Προτείνεται ότι αυτές οι βαθιά ριζωμένες πολιτιστικές και ορθόδοξες πρακτικές χρησιμεύουν ως οδηγός, καθώς και ως ασπίδα όταν οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται άνετα σε μια απώλεια ως προς το πώς να συζητήσουν τον θάνατο και να ασχοληθούν με ένα παιδί και τις αντιδράσεις του στην τάξη.

Οι τελετές και οι εκδηλώσεις μνήμης χρησιμεύουν:

- Καθώς μετατρέπουν αυτό που μοιάζει απίστευτο σε πραγματικό γεγονός που συνέβη.
- Βοηθούν τους μαθητές να δώσουν κάποιο νόημα στις απώλειες τους.
- Διευκολύνουν την έκφραση συναισθημάτων, χωρίς απαραίτητα να οδηγούν στην λεκτική έκφρασή τους
- Παρέχουν ευκαιρίες για αλληλοϋποστήριξη
- Συμβάλλουν στην διατήρηση της ανάμνησης και στην συλλογική νοηματοδότηση της εμπειρίας
- Υπενθυμίζουν πόσο πολύτιμη είναι η ζωή και οι ανθρώπινες σχέσεις
- Δίνουν την ευκαιρία σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να νιώσουν ότι ανήκουν σε ένα σχολείο που νοιάζεται για τα μέλη του και τιμά την μνήμη εκείνων που δεν ζουν.

Η διαπίστωση ότι η σχολική κοινότητα μπορεί να συμπεριλάβει την οδύνη των μελών της και να αλληλοϋποστηριχτεί, βοηθά το σχολείο να προχωρήσει και να εξελιχθεί.

Οι Miller & Rosengren (2014) πραγματοποίησαν μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας και εντόπισαν ότι σε αντίθεση με τις πρακτικές που χρησιμοποιούνται στην Ελλάδα οι ενήλικες στην Κίνα προσπαθούν να διατηρήσουν απόσταση μεταξύ του θέματος της απώλειας και των παιδιών. Συγκεκριμένα, οι παραδοσιακές κινέζικες πεποιθήσεις βλέπουν τις συζητήσεις με τα παιδιά για το θάνατο ως «ταμπού» (Hsu, O'Connor & Lee, 2009). Οι κινεζικές οικογένειες και οι κοινότητες επιλέγουν να μην συζητήσουν γι' αυτά τα θέματα, επειδή φοβούνται ότι θα ενεργοποιηθεί η κακή τύχη, μια ιδέα που λαμβάνεται από τις φιλοσοφίες του Ταοϊσμού και του βουδισμού. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι κινέζοι γονείς πιθανότατα να αποφεύγουν τη συζήτηση αυτού του θέματος με τα παιδιά τους, καθώς έρχεται σε αντίθεση με τις παραδοσιακές πολιτιστικές πεποιθήσεις τους για να έχουν τέτοιες συνομιλίες.

Αντίθετα, με την μελέτη των McGovern και Barry (2000) στην οποία διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς είχαν μια θετική στάση προς την εμπειρία του πένθους και αντιλαμβάνονται ότι η εκπαίδευση της αντιμετώπισης της απώλειας ήταν απαραίτητα θέματα να συζητηθούν με τα παιδιά. Είναι πιθανό ότι όλοι οι πολιτισμοί έχουν παραδοχές σχετικά με την καταλληλότητα της συζήτησης για τον θάνατο με μικρά παιδιά, και αυτό θα ήταν σημαντικό να εξεταστεί, όταν παρέχονται συμβουλές στους γονείς σχετικά με τους τρόπους που θα χρησιμοποιήσουν για να συζητήσουν σχετικά με αυτά τα ευαίσθητα θέματα. Οι αξίες και οι πεποιθήσεις των γονέων θα διαμορφώσουν τις συζητήσεις τους με τα παιδιά σχετικά με τις εμπειρίες της απώλειας αν αυτές συμβούν.

Η θετική στάση κάποιων εκπαιδευτικών και γονέων δικαιολογείται καθώς στις σύγχρονες Δυτικές κοινωνίες επιχειρούν να αποκρύψουν ή να αρνηθούν την διαδικασία του θανάτου ως ένα φυσικό μέρος της ζωής για την προώθηση μιας κουλτούρας που περιλαμβάνει την ευτυχία. Ακόμη και οι τελετουργίες για τον θάνατο και οι προετοιμασίες για την κηδεία είναι μέσα εξοικείωσης με τον θάνατο, παρουσιάζοντας ένα «όμορφο θάνατο», και κρατώντας συνεχώς τον νεκρό ως ανάμνηση στην ζωή (Vernant, 1986). Ο Aries (1974b) έδειξε ότι η πράξη της ταρίχευσης είναι χαρακτηριστικό της Βόρειας Αμερικής ως στάση προς το θάνατο. Ο Pattinson (1976) ανέφερε τον θάνατο ως παθολογικό επειδή τα ταμπού της κουλτούρας, περιορίζουν την ικανότητα να αντιμετωπιστεί με επιτυχία ο θάνατος. Οι άνθρωποι συνήθως δεν ξέρουν πώς να αντιμετωπίσουν τις ανάγκες των πενθόντων αν δεν έχουν βιώσει τον θρήνο ατομικά (Herkert, 2000). Οι Neimeyer, Klass και

Dennis (2014) αναφέρουν, ότι η κοινωνία ελέγχει το πένθος προσέχοντας τον τρόπο με τον οποίο οι πενθούντες πρέπει να σκέφτονται, να αισθάνονται και να συμπεριφέρονται.

Η έρευνα των Renaud et al (2015) στο Κεμπέκ και το Οντάριο της Αμερικής αποτελεί μέρος μιας συνεχιζόμενης μελέτης και διερευνά τις εμπειρίες 59 εκπαιδευτικών και τις ανησυχίες τους σχετικά με τη συζήτηση του θανάτου μέσα στην τάξη. Επίσης, μελετά την αυτο-αντίληψη της ικανότητάς τους να προσεγγίσουν το θέμα της απώλειας με τα παιδιά, και τη στάση τους όσον αφορά στην εκπαίδευση για τα συμβάντα πένθους στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν έχουν μιλήσει ποτέ για το θάνατο με τους μαθητές, λεπτομέρειες σχετικά με τη συνομιλία, και το επίπεδο άνεσης τους ενώ μιλούσαν με τα παιδιά για το θάνατο. Όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι είναι «καλό» να συζητήσουν το θάνατο με τους μαθητές, ανεξάρτητα από την ηλικία τους (4 έως 18 ετών), ότι τα παιδιά χρειάζονται βοήθεια για να κατανοήσουν το θάνατο και ότι είναι φυσικό για τα παιδιά όλων των ηλικιών να έχουν ερωτήσεις. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (71%) είχε κάποια εμπειρία μιλώντας σε ένα παιδί για το θάνατο στο παρελθόν. Οι περισσότερες από τις συνομιλίες ξεκίνησαν από το παιδί, για ένα άτομο οικείο όπως ο παππούς ή η γιαγιά. Λιγότεροι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι είχαν την εμπειρία της συνομιλίας με μια ομάδα παιδιών για το θάνατο (37%). Ο κύριος λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν συζητήσαν το θέμα της απώλειας με έναν μαθητή ήταν το ότι δεν είχαν βρεθεί αντιμέτωποι ξανά με ένα τέτοιο γεγονός. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην αισθάνεται την ανάγκη να αντιμετωπίσει το θέμα νωρίτερα (87,5%). Για όσους είχαν μιλήσει σε ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών για το θάνατο, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε ότι αισθάνεται άνετα καθ' όλη τη συζήτηση.

Όταν ρωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί πως θα προετοιμαστούν για μελλοντικές συζητήσεις σχετικά με την απώλεια με τα παιδιά, η πλειονότητα ανέφερε ότι θα συζητούσαν με άλλους επαγγελματίες (58%) ή θα διάβαζαν πληροφορίες για την κατανόηση του θανάτου από τα παιδιά (50%). Γενικά μόνο το 53,7% δήλωσε ότι αισθάνεται ότι έχει τα προσόντα να συζητήσει για τον θάνατο. Οι δάσκαλοι προτιμούν να διερευνούν το θέμα της απώλειας με μορφή συζητήσεων (74%) αντί να χρησιμοποιούν την μέθοδο της άμεσης διδασκαλίας (44%) ή χρήση της βιβλιογραφίας (48%) .

Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι γονείς ήταν τα καλύτερα άτομα για να συζητήσουν το θάνατο με τα παιδιά τους (95,8%), ακολουθούμενοι από τους ίδιους (66,7%), και τους ψυχολόγους (63,5%). Τέλος, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η καλύτερη περίοδος για να λάβουν τα παιδιά εκπαίδευση που σχετίζεται με το πένθος είναι κατά τη διάρκεια του δημοτικού σχολείου (77,6%). Η εκπαίδευση του θανάτου θα πρέπει να περιλαμβάνεται σε μια σειρά από τομείς της εκπαίδευσης όπως είναι τα μαθήματα υγείας (57,4%), το μάθημα της φυσικής (40,7 %) αλλά και μέσω των υπηρεσιών που παρέχουν οι σύμβουλοι προσανατολισμού ή οι σχολικοί ψυχολόγοι (50%).

Υπήρξε μια σημαντική σχέση μεταξύ της αυτο-αντίληψης των εκπαιδευτικών και της επαγγελματικής τους εμπειρίας με την εκπαίδευση που αφορά τον θάνατο και πόσο καταρτισμένοι αισθάνονται ότι είναι για να συζητήσουν με τα παιδιά. Έτσι, το δείγμα των Renaud και συν. (2015) δείχνει ότι οι περισσότεροι δάσκαλοι που έχουν εμπειρία με την εκπαίδευση της απώλειας, αισθάνονται πιο εξειδικευμένοι στην προσέγγιση του θέματος με τα παιδιά. Οι αναλύσεις των γραπτών παρατηρήσεων τους αποκάλυψαν πολλά θέματα. Ένα επαναλαμβανόμενο θέμα μεταξύ των εκπαιδευτικών ήταν η αίσθηση του ότι είναι ανειδίκευτοι και άνετοιμοι να συζητήσουν το θέμα αυτό. Πολλοί εκπαιδευτικοί εξέφρασαν την άποψη ότι είναι σημαντικό να αφήνουν τους μαθητές τους να κατευθύνουν αυτές τις συζητήσεις ώστε να επιτραπεί η έκφραση των διαφορετικών απόψεων και η ανταλλαγή εμπειριών και συναισθημάτων. Οι παιδαγωγοί που είχαν κάποια ειδική εκπαίδευση για το πώς να μιλήσουν στα παιδιά για το θάνατο ανέφεραν ότι ένιωθαν πιο έτοιμοι και άνετοι να συζητήσουν αυτά τα θέματα.

Η διεθνής έρευνα έδειξε ότι η έλλειψη εκπαίδευσης στο θέμα της απώλειας είναι διαδεδομένη σε πολλές χώρες. Η διαχείριση της απώλειας και του πένθους στα σχολεία έχει επισημανθεί σε μελέτες στην Ιρλανδία (McGovern & Barry, 2000· Tracey, 2006) και την Αγγλία (Holland, 1993· Lowton & Higginson, 2003) καθώς υπάρχουν πολλά παιδιά που πενθούν (Holland, 1993· Shipman, Kraus, & Monroe, 2001) και την Βόρεια Ιρλανδία (Donnelly & Connon, 2003· Smyth, Fay, Brough, & Hamilton, 2004). Παρά το γεγονός ότι η παροχή κατάρτισης για την στήριξη του πένθους έχει αυξηθεί τα τελευταία 20 χρόνια (Holland, 2001), παρέχοντας φροντίδα και υποστήριξη στα παιδιά που πενθούν στο σχολείο εξακολουθεί να είναι «ένα

ζήτημα για την πλειονότητα των εκπαιδευτικών στο Ηνωμένο Βασίλειο και σε άλλες χώρες» (Lowton&Higginson, 2003, σελ. 736).

Σε μια μελέτη που συγκρίνει τα σχολεία στην Αυστραλία και την Αγγλία ανέφεραν ότι όλα τα σχολεία της Αυστραλίας προσέφεραν ατομική συμβουλευτική σε μαθητές οι οποίοι θρηνούν. Μόνο το 4% των σχολείων δήλωσαν ότι δεν έλαβαν καμία εκπαίδευση στην αντιμετώπιση του πένθους. Ένα 19% των αυστραλιανών σχολείων ανέφεραν την ύπαρξη σχεδίου για τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών στα σχολεία (Rowling & Holland, 2000).

Τα σχολεία ήταν γενικά λιγότερο υποστηρικτικά στην Αγγλία, σε σύγκριση με την Αυστραλία το οποίο θα μπορούσε ενδεχομένως να είναι αποτέλεσμα της έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Μόνο το 15% των σχολείων στην Αγγλία έχει ένα σχέδιο για τη διαχείριση κρίσιμων περιστατικών και μόνο το 9% περιλαμβάνει εκπαίδευση για την απώλεια που περιλαμβάνεται ως «ad hoc» θέμα στην τάξη και όχι ως ένα συνεχές αντικείμενο στο πρόγραμμα σπουδών (Rowling & Holland, 2000). Το 50% των σχολείων έδειξε ότι δεν υπήρχε καμία εκπαίδευση στήριξης στο θέμα του πένθους με το 28% των ερωτηθέντων να αναφέρει ότι η κύρια μέθοδος των σχολείων για την μάθηση τους για το πένθος ήταν η προσωπική τους εμπειρία. Μόλις το 6% των ερωτηθέντων ανέφεραν ότι υπήρχαν αρκετές ευκαιρίες κατάρτισης στον τομέα του πένθους και της απώλειας (Rowling & Holland, 2000). Αυτό συμφωνεί με την έρευνα των Shipman, Kraus και Monroe (2001) στην οποία διαπιστώθηκε ότι το 56% των δασκάλων στο Ηνωμένο Βασίλειο αισθάνονται ανεπαρκείς στη συνεργασία με τα παιδιά που πενθούν.

Σε μια έρευνα εκπαιδευτικών στις ΗΠΑ (Wass, Miller, Thornton, 1990) διαπιστώθηκε ότι το 40% είχε λάβει ελάχιστη εκπαίδευση στην αντιμετώπιση του πένθους. Οι Reid και Dixon (1999) ανέφεραν ότι μόνο οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς στις ΗΠΑ θεώρησαν ότι η ακαδημαϊκή τους εκπαίδευση, τους προετοιμάζει ελάχιστα για να χειριστούν τα θέματα που σχετίζονται με τον θάνατο όπως αυτά προκύπτουν μέσα στην τάξη. Οι Mahon, Goldberg και Washington (1999) συμφώνησαν με αυτό το εύρημα και διαπίστωσαν ότι μόνο το ένα τρίτο των εκπαιδευτικών ανέφεραν ότι είχαν τα προσόντα για να συζητήσουν το θάνατο με τους μαθητές, με σχεδόν το 82% των εκπαιδευτικών να δηλώνει ότι ενδιαφέρεται να λάβει επιπλέον εκπαίδευση για βοηθήσει τα παιδιά τα οποία πενθούν. Ο Wass et al., (1990)

ανέφεραν ότι περίπου το 11% των δημόσιων σχολείων στις ΗΠΑ εφαρμόζουν προληπτικά προγράμματα εκπαίδευσης, με τα δημοτικά σχολεία να υλοποιούν εκπαιδευτικά προγράμματα για τον θάνατο 50% λιγότερο από γυμνάσια και λύκεια. Ωστόσο, ένα μεγάλο ποσοστό από αυτά τα προγράμματα εκπαίδευσης θανάτου εφαρμόστηκαν για δύο εβδομάδες ή και λιγότερο.

Ομοίως, ο Holland (2007), βρήκε ένα «κενό στην εκπαίδευση» στον τομέα της απώλειας και του πένθους. Αξιολογήθηκε άκρως σημαντικό, αλλά οι εκπαιδευτικοί δεν υποστήριζαν επαρκώς τους μαθητές και το 58% των εκπαιδευτικών συνέχισαν να αναφέρουν ότι απαιτούνται περισσότερες δεξιότητες κατάρτισης. Στην μελέτη του Cranwell στο Ηνωμένο Βασίλειο (2007), διαπιστώθηκε ότι πολλά παιδιά που πενθούν έχουν την ανάγκη να μιλήσουν στους δασκάλους τους. Ο Cranwell (2007) σημείωσε ότι στην αντιμετώπιση του πένθους απαιτείται να συμμετέχουν όλοι που έχουν σχέση με το παιδί. Οι μελέτες που έχουν εκπονηθεί σε σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου (Holland, 1993, 2000· Lowton & Higginson, 2003) έχουν δείξει ότι συχνά γίνονται λίγα για να υποστηρίξουν τα παιδιά που θρηνούν. Αυτή η έλλειψη ανταπόκρισης οφείλεται κυρίως στο γεγονός ότι τα περισσότερα σχολεία του Ηνωμένου Βασιλείου δεν έχουν προγραμματισμένες προσεγγίσεις για το πώς να ασχοληθούν με το πένθος. Ο Holland (1993) υποστηρίζει ότι ένας από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για τη βελτίωση των αντιδράσεων στο πένθος είναι να εισαγάγουν τυποποιημένη προσέγγιση που περιγράφει πώς το σχολείο θα πρέπει να ανταποκριθεί.

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Tracey και Holland στην Ιρλανδία (2008) δείχνουν ότι υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός σχολείων χωρίς κάποια πολιτική που να σχετίζεται με το πένθος ή τυπική διαδικασία για τα οποία τίθεται το ερώτημα πώς να είναι εξοπλισμένα τα σχολεία στην υποστήριξη των παιδιών που έχουν βιώσει ένα σημαντικό ανθρώπινο πένθος. Αν και είναι θετικό το αποτέλεσμα ότι τα σχολεία αναγνωρίζουν ότι το θέμα του πένθους δεν μπορεί να διαχωριστεί από το σχολικό περιβάλλον, και ότι η σχολική κοινότητα έχει να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στην υποστήριξη του, σχεδόν τα τρία τέταρτα των σχολείων έχουν δηλώσει ότι δεν λαμβάνουν οδηγίες από το Υπουργείο Παιδείας. Έτσι, τα σχολεία λαμβάνουν πληροφορίες από άλλους οργανισμούς. Τα σχολεία δείχνουν ότι οι σύμβουλοι επαγγελματικού προσανατολισμού, οι ιερείς και οι δάσκαλοι της θρησκείας εκπαιδεύονται για να υποστηρίξουν τους νέους σε αυτόν τον τομέα.

Η έρευνα του McCovern (2000) που πραγματοποιήθηκε στην Ιρλανδία αναδεικνύει τις ανησυχίες των γονέων και των εκπαιδευτικών γύρω από το ποιος έχει την πρωταρχική ευθύνη για την εκπαίδευση που αφορά τον θάνατο υπογραμμίζοντας την ανάγκη για προσπάθειες συνεργασίας μεταξύ σπιτιού και σχολείου. Ο ρόλος των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών έχει επίσης τονιστεί και ο Cullinan (1990) επισημαίνει την ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να αποκτηθούν οι απαραίτητες δεξιότητες για να αντιμετωπιστούν οι μαθητές οι οποίοι θρηνούν. Η μελέτη του McCovern (2000) σχετίζεται με τις αντιλήψεις, τις συμπεριφορές και την γνώση των εκπαιδευτικών και των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση που αφορά την απώλεια και το πένθος στην παιδική ηλικία στην Ιρλανδία. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί (142) και γονείς (119) παιδιών ηλικίας 5 έως 12 ετών. Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια για να καταγραφούν οι απόψεις τους.

Οι γονείς και οι δάσκαλοι αναφέρουν ότι το πένθος των παιδιών που δεν ξεπερνιέται οδηγεί σε προβλήματα στην ενηλικίωση. Ωστόσο, σύμφωνα με τα προηγούμενα ευρήματα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα οι άνδρες, νιώθουν άβολα συζητώντας το θέμα του θανάτου με τα παιδιά. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι γονείς εκφράζουν αρκετά θετικές απόψεις σχετικά με τα προγράμματα για την εκπαίδευση που αφορά τον θάνατο.

Στην έρευνα του Cullinan (1990), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι βιώνουν εμπειρίες στην τάξη που αφορούν την απώλεια και επίσης αναφέρουν ότι σε μεγάλο βαθμό θα χρειαστεί η περαιτέρω επιμόρφωση τους ώστε να αναλάβουν την εκπαίδευση. Στην μελέτη, επίσης, του McCovern (2000), οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν περισσότερο από ό, τι οι γονείς ότι θα αφαιρούνταν η γονική ευθύνη εάν η εκπαίδευση της αντιμετώπισης της απώλειας συμπεριλαμβανόταν στο πρόγραμμα σπουδών των ιρλανδικών δημοτικών σχολείων. Ωστόσο, είναι δύσκολο να προσδιοριστεί σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εμπιστεύονται τους γονείς στο να μιλήσουν στα παιδιά για την απώλεια ή αν οι ίδιοι μπορούν να ανταπεξέλθουν στην αντιμετώπιση του ζητήματος μέσα σε ένα ήδη γεμάτο πρόγραμμα σπουδών. Στην Ιρλανδία οι Barry και McGovern (2000) διαπίστωσαν ότι ο θάνατος ήταν ένα «ταμπού» θέμα και οι δάσκαλοι και οι γονείς ένιωθαν άβολα συζητώντας με τα παιδιά. Ωστόσο, η αντιμετώπιση του πένθους στα σχολεία ποικίλει ανάλογα με την προσέγγιση τους στην διαχείριση του θανάτου και της απώλειας.



Στην έρευνα του Chowns (2013) μερικοί μαθητές δήλωσαν ότι το σχολείο δεν τους δίνει θετική υποστήριξη. Οι Higginson και Lowton (2003) διαπίστωσαν ότι το προσωπικό του σχολείου είχε ανησυχίες σχετικά με το να κάνει το «σωστό», και απουσίαζε από τους εκπαιδευτικούς τόσο η αυτοπεποίθηση όσο και η κατάρτιση. Αυτό αντανακλάται και στην μελέτη του Holland (2001) , στην οποία οι εκπαιδευτικοί ήταν επιφυλακτικοί στο να μην προκαλέσουν αναστάτωση και ενώ ήθελαν να υποστηρίξουν τους πενθούντες μαθητές, δεν ήταν σίγουροι για το πώς να τους βοηθήσουν.

Τα παιδιά καθώς περνούν πολλές από τις ώρες στο σχολείο υπάρχει μια αμοιβαία σχέση μεταξύ των σχολικών επιδόσεων και της έκθεσης σε απώλεια (Hooyman & Kramer, 2006). Η θλίψη που σχετίζεται με την απώλεια στην παιδική ηλικία συχνά ελαχιστοποιείται ή δεν αναγνωρίζεται από τους ενήλικες. Η επιστροφή στο σχολείο, ειδικότερα για τα συγκεκριμένα παιδιά , είναι ένα σημαντικό γεγονός. Ο Holland (2001) ανακάλυψε ότι η επιστροφή ενός παιδιού που πενθεί στο σχολείο μετά από μια απώλεια μπορεί να έχει δυσκολίες. Οι μαθητές αισθάνθηκαν ότι το σχολείο τους προσέφερε λίγη βοήθεια ή κατανόηση. Τα παιδιά ανέφεραν αίσθημα παραμέλησης, απομόνωσης, αμηχανίας και αβεβαιότητας. Τα αποτελέσματα από την μελέτη του Karakartal (2012) ανέφεραν ότι οι εκπαιδευτικές εμπειρίες των μαθητών που θρηνούν έχουν επίσης επηρεαστεί αρνητικά, αναφέροντας έλλειψη κινήτρων και εστίασης στο διάβασμα, χαμηλότερους βαθμούς και διακοπή από συνήθειες που αφορούν τη μελέτη. Άλλοι μαθητές σημείωσαν έλλειψη κινήτρων για να παρακολουθήσουν το σχολείο.

Το σχολείο μπορεί, ακόμη, να ενεργοποιήσει αντιδράσεις πένθους καθώς τα ίδια τα παιδιά συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν βιώσει παρόμοια απώλεια με τη δική τους. Ένας μαθητής μπορεί να παρουσιάσει ποικίλες αντιδράσεις, άλλοι μαθητές μπορεί να είναι πιο συνεπείς ως προς τα πρότυπα συμπεριφοράς τους, και άλλοι δεν δείχνουν προς τα έξω οποιαδήποτε σημάδια του πένθους (Dudley, 1995). Η επιστροφή του παιδιού στο σχολείο ευαισθητοποιεί τους εκπαιδευτικούς στο να βοηθήσουν όσο μπορούν για να απαλύνουν τον πόνο των μαθητών. Κατά τη διάρκεια της αποδιοργανωτικής αλλαγής και της κρίσης, οι μαθητές χρειάζεται να βασιστούν σε κάποια δομή. Τα παιδιά καταναλώνουν στο σχολείο πολύ χρόνο και οι εκπαιδευτικοί είναι συχνά σε μια

μοναδική θέση για να βοηθήσουν τους μαθητές στη διαδικασία πένθους τους όπως αναφέρθηκε παραπάνω (Samide & Stockton, 2002).

Στην έρευνα απεικονίζονται συνεχώς και δυναμικά οι αρνητικές επιπτώσεις του πένθους για τους νέους σε όλη την εκπαιδευτική, συναισθηματική, κοινωνική και σωματική τους ευεξία. Αναγνωρίζοντας αυτές τις επιπτώσεις εγείρεται το ζήτημα των πιθανών εμποδίων στην εκπαίδευση και πώς το πένθος, η θλίψη και η απώλεια επηρεάζουν ένα νεαρό άτομο στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, είναι επίκαιρο και αναγκαίο να προγραμματιστεί και να σχεδιαστεί ένα σε βάθος πρόγραμμα έρευνας για να διερευνηθούν οι ανάγκες των νεαρών ανθρώπων που πενθούν και πώς το εκπαιδευτικό σύστημα μπορεί να παρέχει υποστήριξη σε αυτούς. Ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων δήλωσαν ότι η περαιτέρω υποστήριξη είναι απαραίτητη στα σχολεία τους. Ωστόσο, περαιτέρω κατάρτιση απαιτείται για τους εκπαιδευτικούς για την υποστήριξη των νεαρών ατόμων που πενθούν. Είναι κοινωνικό, παιδαγωγικό και εθνικό συμφέρον η βελτιστοποίηση της αντιμετώπισης του πένθους στους νέους, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι δυσκολίες μακροπρόθεσμα (Holland, 2008).

### **3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **Ο ρόλος των γονέων στο πένθος των παιδιών**

Οι γονείς λειτουργούν ως το κύριο μέσο κοινωνικοποίησης για τα μικρά παιδιά και κατέχουν τη θέση του ειδικού στο πλαίσιο της δυναμικής σχέσης γονέα-παιδιού (Wartmann, 2016). Μέσα από αυτήν την δυναμική σχέση, οι γονείς είναι τα έμπειρα άτομα που λειτουργούν ως πρωτογενείς πηγές πληροφόρησης για τα παιδιά τους για την απώλεια (Glass, 1991). Μέσα στην οικογένεια τα παιδιά δίνουν νόημα σε μια εμπειρία τους, (sensemaking) αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, αντιλαμβάνονται τις εμπειρίες που βιώνουν και τους άλλους που εμπλέκονται σε αυτήν (sensegiving) (KoenigKellas & KranstuberHorstman, 2015). Τα κοινωνικά πρότυπα και οι προσδοκίες μεταδίδονται στα παιδιά ρητά με άμεσα μηνύματα και έμμεσα μέσω των παρατηρήσιμων συμπεριφορών, αφηγήσεων και μηνυμάτων του περιβάλλοντος (KoenigKellas & KranstuberHorstman, 2015). Οι οικογένειες μπορούν επίσης να δημιουργήσουν εσωτερικούς στόχους, όπως η διατήρηση στον σεβασμό μιας συγκεκριμένης θρησκείας. Οι στόχοι μπορούν να μεταβληθούν με την πάροδο του χρόνου, ακόμη και κατά την διάρκεια της αλληλεπίδρασης.

Αν οι γονείς εκφράζουν τα συναισθήματα τους μπροστά στα παιδιά, τότε δίνουν την δυνατότητα και στα ίδια τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματα τους στην εμπειρία της απώλειας ( Halberstadt, Thompson, Parker & Dunsmore, 2008). Οι ερευνητές έχουν τεκμηριώσει ότι τα παιδιά μαθαίνουν πώς να εκφράζουν τα συναισθήματα και τον θρήνο τους παρατηρώντας τους γονείς τους και βιώνοντας τη θλίψη ανάλογα με την καταγωγή της οικογένειά τους (Packman, Horsley, Davies, & Kramer, 2006). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όταν η συναισθηματική έκφραση είναι περιορισμένη μέσα στην οικογένεια, τα παιδιά να μαθαίνουν να περιορίζουν την επικοινωνία μέσω της έκφρασης των συναισθημάτων τους. Ως εκ τούτου, τα παιδιά περιορίζονται στον τρόπο με τον οποίο θα συζητήσουν, θα αντιμετωπίσουν, και θα πενήθουν για την απώλεια ενός αγαπημένου προσώπου (McElwain, Halberstadt, & Volling 2007· Packman et al., 2006). Αυτή η επιφυλακτικότητα μπορεί να προκύψει από την συναισθηματική κατάσταση των γονέων, ενώ θρηνούν ή φοβούνται τον θάνατο (Furman, 1978), ή επιθυμούν να προστατεύσουν τα παιδιά από τις δύσκολες πραγματικότητες της ζωής και του θανάτου όσο το δυνατόν περισσότερο (Miller et al., 2014a· Miller et al., 2014b). Επίσης, έχουν την πεποίθηση ότι ο θάνατος αποτελεί μια υπερβολικά περίπλοκη ή ώριμη ιδέα για να καταλάβουν τα παιδιά (Aiken, 2001· Beale, Sivesind, & Bruera, 2004), ή φοβούνται να προκαλέσουν βλάβη στο παιδί, λέγοντας ή κάνοντας κάτι λάθος (Melvin & Lukeman, 2000). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, πολλές μελέτες να αναφέρουν ότι οι γονείς αποφεύγουν ή δείχνουν δυσφορία, όταν μιλούν στα παιδιά τους για το πένθος και το άτομο που απεβίωσε (McGovern & Barry, 2000· Miller et al., 2014a· Nguyen & Rosengren, 2004).

Οι γονείς θέλουν να προστατεύσουν τα παιδιά τους από τον συναισθηματικό πόνο που προκαλεί η απώλεια. Ωστόσο, είναι αναπόφευκτο ότι τα παιδιά εκτίθενται στον θάνατο. Τα παιδιά θα πρέπει να αποδεχθούν και να κατανοήσουν το πένθος ως μια φυσική διαδικασία της ζωής. Συζητώντας οι γονείς με τα παιδιά για το πένθος τα παιδιά είναι καλύτερα προετοιμασμένα για να αντιμετωπίσουν τα συναισθήματά τους και να μειώσουν τους φόβους τους.

Επίσης, ο Miller et al (2014) ανέφεραν ότι τα μικρά παιδιά χρειάζονται βοήθεια από τους γονείς τους, καθώς σημαντικό ρόλο θα παίξουν και άλλα μοντέλα ενηλίκων τα οποία θα ασχοληθούν με την ανάπτυξη της κατανόησης της απώλειας. Ωστόσο, η παροχή αυτής της βοήθειας για τα παιδιά είναι συχνά δύσκολη και πολύπλοκη για τους γονείς. Ένα πράγμα που θα μπορούσε να συμβάλλει στο επίπεδο της δυσκολίας

είναι τα υψηλά επίπεδα έντασης του συναισθήματος που βιώνουν οι γονείς στη συζήτηση του θέματος. Επιπλέον, οι γονείς λειτουργούν με τη γνώση ότι τα παιδιά που είναι πολύ μικρά δεν διαθέτουν τη γνωστική ικανότητα να κατανοήσουν όλες τις συνιστώσες του θανάτου.

### **Ο θάνατος και το πένθος σαν θέμα συζήτησης στην οικογένεια**

Όταν τα παιδιά όμως βρίσκονται αντιμέτωπα με τον θάνατο στο σπίτι ή στον περίγυρο τους είναι σημαντικό να αισθάνονται ότι οι ενήλικες καταλαβαίνουν και παίρνουν στα σοβαρά τους φόβους και τους προβληματισμούς τους. Δεν θα έπρεπε να αποκλείονται από τις συζητήσεις, από την κηδεία και από τις τελετές πένθους. Δεν βοηθά επίσης να προσπαθούν οι ενήλικες να κρύψουν τα συναισθήματα τους από τα παιδιά. Τα παιδιά επιτρέπεται να βλέπουν πότε οι γονείς τους είναι λυπημένοι ή απελπισμένοι. Έτσι και αλλιώς το καταλαβαίνουν. Όταν κρύβουν κάτι ή υπεκφεύγουν, επιτείνουν απλά την σύγχυση τους και μαθαίνουν έμμεσα ότι δεν επιτρέπεται να δείχνουν ορισμένα συναισθήματα. Όσο για τα δάκρυα τα παιδιά μαθαίνουν σταδιακά ότι οι άνθρωποι κλαίνει για πολλούς λόγους από βαθιά συγκίνηση αλλά ακόμα και από ξαφνική μεγάλη χαρά. Και όλα αυτά θα τα ξαναζήσουν πολλές φορές στην ζωή τους. Αν θέλουν οι γονείς να αποτελέσουν θετικό πρότυπο για να αντιμετωπίσουν τα παιδιά τα συναισθήματα τους πρέπει να προσέξουν κάποια πράγματα όπως:

- Να μην απορροφηθούν από την λύπη τους. Να δώσουν και πάλι την προσοχή τους στα παιδιά. Να τους μιλήσουν για το πένθος τους αλλά ταυτόχρονα «να έχουν ανοιχτά τα αυτιά τους» για τα καθημερινά ζητήματα των παιδιών.
- Να μεταδώσουν στα παιδιά την βεβαιότητα ότι δεν είναι υπεύθυνα για την οδύνη που βιώνουν οι γονείς, ακόμα και αν αυτά «ξύνουν συνέχεια την πληγή τους».
- Να μην περιμένουν από τα παιδιά παρηγοριά, συμβουλή ή υποστήριξη αλλά ούτε να φορτώσουν στα παιδιά την ευθύνη για να ξεπεράσουν αυτοί το τραύμα τους. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν τον θάνατο όπως οι γονείς τα έμαθαν και πρέπει να τους επιτρέπουν να αισθάνονται άβολα και να το εκφράζουν με θάρρος.

- Να τους δοθεί η ευκαιρία να μιλήσουν για το κλάμα. Η εικόνα ενός ενήλικα που κλαίει μπορεί να είναι τρομακτική για ένα παιδί, ιδιαίτερα αν δεν έχει ξαναδεί κάτι παρόμοιο. Οι ενήλικες δεν είναι υποχρεωμένοι να απαντήσουν άμεσα στις ερωτήσεις, μπορούν να το αναβάλλουν για λίγο. Είναι χρήσιμο όμως να μάθει το παιδί ότι και ο ενήλικας χρειάζεται να κλάψει μερικές φορές και ότι αυτό του κάνει καλό (Μπάουμ, 2003).

*Όταν οι ενήλικες μιλούν στα παιδιά για τον θάνατο:*

- Το άτομο το οποίο θα μιλήσει στο παιδί να είναι ο γονέας του ή κάποιος που γνωρίζει καλά το παιδί.
- Ο διάλογος να γίνει σε ένα περιβάλλον όπου υπάρχει ελάχιστος θόρυβος και δεν υπάρχουν ενδεχόμενες διακοπές.
- Να είναι συγκεκριμένοι, ειλικρινείς και σαφείς στις περιγραφές τους.
- Να απαντούν στις ερωτήσεις των παιδιών όσο πιο καθαρά μπορούν.
- Να αφήσουν τα παιδιά να αντιδράσουν.
- Συχνά τα παιδιά χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αντιδράσουν σε πράγματα από ό, τι οι ενήλικες.
- Καλό είναι να μην χρησιμοποιούνται ευφημισμοί καθώς μπερδεύουν και αποπροσανατολίζουν τα παιδιά.
- Εάν οι ενήλικες οι οποίοι θα μιλήσουν στο παιδί για το θάνατο δεν γνωρίζουν τις πεποιθήσεις των γονέων καλό είναι να αποφύγουν να συζητήσουν με το παιδί τι θα συμβεί μετά τον θάνατο.
- Να διαβεβαιώσουν το παιδί ότι δεν ευθύνεται το ίδιο για το θάνατο.
- Να μην βάζουν λόγια στο στόμα του παιδιού ή να επιβάλουν μια αντίδραση μόνο και μόνο επειδή νομίζουν ότι είναι σωστό να το πράξουν.
- Να σέβονται οποιαδήποτε αντίδραση του παιδιού ακόμα και αν δεν ήταν εκείνη η οποία αναμενόταν.

Δεν υπάρχει η σωστή στιγμή για να μιλήσει ένας ενήλικας σε ένα παιδί για τον θάνατο κάποιου κοντινού προσώπου. Ένα παιδί θα το αντιμετωπίσει καλύτερα και σωματικά και συναισθηματικά όταν ακούσει τις πληροφορίες από κάποιο οικογενειακό μέλος και όχι από κάποιον που δεν έχει την ανάλογη οικειότητα. Ένα από τα πιο επιβλαβή πράγματα το οποίο θα μπορούσε να συμβεί θα ήταν ο γονιός να στείλει το παιδί να επισκεφτεί κάποιον μέχρι να ολοκληρωθεί η τελετή της κηδείας

και του πένθους. Αυτό δεν στερεί μόνο το δικαίωμα του παιδιού από την οικογενειακή ενότητα αλλά και δεν του επιτρέπει να αποκτήσει μια αίσθηση του θανάτου ακόμα και αν αυτή η αντίληψη είναι η στοιχειώδης (Camp & Willis, 1999).

Κάποια παιδιά είναι ποιο περίεργα από κάποια άλλα σχετικά με το τι συμβαίνει στο σώμα. Η αντίληψη τους είναι αποτέλεσμα της ηλικίας και της ωριμότητας τους. Για να είναι ο ενήλικας αληθινός και να εξηγεί καθαρά και συνοπτικά για το τι προκάλεσε τον θάνατο πρέπει να λέει στα παιδιά «η καρδιά της γιαγιάς σταμάτησε» ή «ο παππούς ήταν άρρωστος και ο γιατρός δεν μπόρεσε να τον κάνει καλά». Εξηγώντας στο παιδί ότι αυτό δεν συνηθίζει απαραίτητα να συμβαίνει στα παιδιά έτσι ώστε να μην θεωρήσουν ότι όταν αρρωστήσει κάποιος θα πεθάνει σαν τον παππού τους (Willis, 1999)

Οι Walsh και McGoldrick (1991) εξέτασαν την απώλεια από τη σκοπιά των συστημάτων της οικογένειας, και επισήμαναν ότι η οικογένεια έχει διάφορες μορφές π.χ. είναι μονογονεϊκή ή πυρηνική και ανταποκρίνεται στο πένθος με διαφορετικούς τρόπους. Ένα από τα πρωταρχικά καθήκοντα μιας οικογένειας που πρέπει να ολοκληρωθεί μετά από μια απώλεια, είναι να αναγνωρίσει και να μοιραστεί την εμπειρία της απώλειας μεταξύ των μελών της. Η αναγνώριση των συναισθημάτων είναι καλύτερο να γίνεται μέσα από την ανοιχτή επικοινωνία με το να δίνονται σαφείς πληροφορίες σχετικά με την απώλεια, και να αναγνωρίζεται το εύρος των συναισθημάτων που προκύπτουν μέσα από την επικοινωνία (Walsh & McGoldrick, 1991). Οι ψυχολόγοι και οι εκπαιδευτικοί τονίζουν επίσης ότι η ανοιχτή επικοινωνία για το πένθος πριν ένα παιδί έχει προσωπική εμπειρία με την απώλεια μπορεί να το βοηθήσει έτσι ώστε να μειώσει τις παρανοήσεις και να νιώσει ανακούφιση από το άγχος. Ακόμη, να το προετοιμάσει για τις μελλοντικές εμπειρίες με την απώλεια και το πένθος (Melvin & Lukeman, 2000, Weber & Fournier, 1985).

Στην έρευνα των Yang και Chen (2006) εξετάστηκε η προσωπική σημασία που είχε για τον κάθε γονέα η απώλεια και οι εμπειρίες του σε σύνολο 204 Ταϊβανέζων παιδιών και εφήβων. Αναφέρουν ότι οι οικογένειες στις οποίες υπάρχουν ανοικτές συζητήσεις σχετικά με τον θάνατο, υπάρχει μια τάση τα παιδιά να έχουν θετικές εκτιμήσεις για τον θάνατο. Τα παιδιά τα οποία σπάνια ή ποτέ δεν συζήτησαν για τον θάνατο με την οικογένεια τους είχαν αρνητικές απόψεις για το πένθος.

Διάφοροι είναι οι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την αντίληψη των γονέων σχετικά με την ηλικία που κρίνουν κατάλληλη για να συζητήσουν το θάνατο με τα παιδιά. Η άνεση των γονέων για την συζήτηση των συναισθημάτων της απώλειας, του πένθους (Halberstadt et al., 2008, Morris et al., 2007, εξαρτάται από το δικό τους πένθος (Packman et al., 2006) αλλά και από τις σχέσεις που διατηρούσαν οι γονείς με το άτομο που απεβίωσε (Thompson et al., 2011).

Μια ακόμη σημαντική υποστήριξη στις γνώσεις για το πένθος προέρχεται από τη θεωρία Προσκόλλησης του Bowlby (1969). Σύμφωνα με την θεωρία της προσκόλλησης, τα παιδιά αναπτύσσουν ένα δεσμό προσκόλλησης με τον γονέα, παρά τις επιμέρους διαφορές στην ποιότητα της σύνδεσης (Cassidy, 1999). Αυτή η προσκόλληση μπορεί να είναι «ασφαλής» ή «ανασφαλής» για τη μελλοντική ανάπτυξη των νέων ανθρώπων. Στην ασφαλή προσκόλληση επικρατούν τα υγιή στοιχεία της συσχέτισης και της συναλλαγής. Η μητρική φροντίδα έρχεται ως απάντηση σε κάποια απαίτηση του παιδιού ενώ στον ανασφαλή δεσμό κυριαρχούν οι απορριπτικές και οι αγχώδεις μορφές προσκόλλησης. Η μητρική φροντίδα ξεκινά από ασταθείς και απρόβλεπτες παρορμήσεις της μητέρας και δεν έχει καμία σχέση με τις πραγματικές ανάγκες και τα αιτήματα του παιδιού (Ainsworth, Blehar, Walters & Wall, 1978). Μέσα από το έργο των Ainsworth και Bowlby (1951) διαπιστώθηκε ότι για να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου, είναι επίσης σημαντικό να κατανοηθεί το περιβάλλον τους. Οι Bowlby, Ainsworth & Main εξέτασαν τον τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά ανταποκρίθηκαν στην προσωρινή ή μόνιμη απώλεια της μητέρας. Ο Bowlby (1980) πρότεινε ότι θλίψη είναι η καθολική ενστικτώδης αντίδραση στο πένθος και από τις παρατηρήσεις του, ανέπτυξε ένα νέο πρότυπο κατανόησης της προσκόλλησης και του αντίκτυπου στο άτομο όταν οι δεσμοί αυτοί σπάνε. Ειδικότερα, ο Bowlby διαπίστωσε ότι όταν η συμπεριφορά ενός γονέα αλλάζει μετά από το πένθος, μπορεί να προκύψουν προβλήματα για το παιδί. Είναι σημαντικό ότι κάθε παιδί που πενθεί είναι μοναδικό και θα αντιμετωπίσει μια σημαντική απώλεια και την επακόλουθη θλίψη με έναν διαφορετικό τρόπο. Δεν υπάρχει σωστός ή λάθος τρόπος για να θρηνήσει.

Οι γονείς μπορεί να έχουν γενικούς στόχους και ειδικούς στόχους ανάλογα με την περίπτωση οι οποίοι επικαλύπτονται, αντικρούονται, ή αλλάζουν με το χρόνο. Ένας γονέας μπορεί να έχει άμεσο στόχο να καταπραΰνει τις συναισθηματικές δυσκολίες του παιδιού μετά από τον θάνατο ενός στενού ατόμου που λαμβάνει

προσωρινή προτεραιότητα σε σχέση με άλλους στόχους, όπως η ανάπτυξη μια πλήρους κατανόησης του ανθρώπινου κύκλου ζωής. Ο θάνατος, το πένθος και οι συζητήσεις και στις δύο περιπτώσεις μπορεί να συμβούν μέσα στο περιβάλλον της οικογένειας, συμπεριλαμβάνοντας τις αξίες, τις πεποιθήσεις και τον τρόπο επικοινωνίας τους (Bosttico & Thompson, 2005· Walsh & McGoldrick, 1991). Οι Bosticco και Thompson (2005) οι οποίοι εξετάζουν την ανάπτυξη της κατανόησης της απώλειας, της θλίψης και τις εμπειρίες του πένθους καταλήγουν στο ότι προκύπτουν και πραγματεύονται κατά κύριο λόγο μέσα από την επικοινωνία των μελών της οικογένειας.

Ωστόσο, οι συνέπειες της αποφυγής της συζήτησης για το πένθος με τα παιδιά είναι ευρέως διαδεδομένες. Τα παιδιά μπορούν να αντιληφθούν όταν κάτι συμβαίνει στην οικογένειά τους (Fearnley, 2010). Αν τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι γονείς τους είναι αναστατωμένοι για κάτι, αλλά δεν έχει ειπωθεί κάτι συγκεκριμένο για τον θάνατο, τα παιδιά μπορεί να φανταστούν διάφορα, τα οποία μπορούν να αυξήσουν το άγχος, με αποτέλεσμα αυτό να έχει επιπτώσεις στα συναισθήματα, στην συμπεριφορά και στον ύπνο του παιδιού (Fearnley, 2010· Packman et al., 2006· Willis, 2002).

Έρευνες επιπλέον δείχνουν ότι η ανεπαρκής και η μη ρεαλιστική επικοινωνία στην οποία χρησιμοποιούνται ευφημισμοί και ασαφείς όροι σχετικά με τον θάνατο συμβάλλει ώστε να θλίβονται περισσότερο τα παιδιά (Siegel, Mesagno & Christ, 1990). Η βιβλιογραφία σε αυτόν τον τομέα έχει διαπιστώσει ότι όταν οι γονείς δεν συζητούν κατάλληλα το θέμα της απώλειας με τα παιδιά, αυτό μπορεί να ωθήσει τα παιδιά στην κατάθλιψη (Takeuchi et al., 2003). Σε ένα οικείο και υποστηρικτικό περιβάλλον με ένα έμπιστο ενήλικα τα παιδιά είναι πρόθυμα να συζητήσουν τους φόβους και τα συναισθήματα τους για την απώλεια. Χρησιμοποιώντας αναπτυξιακές θεωρίες και εμπειρίες, οι ψυχολόγοι προτείνουν ότι παρέχοντας στα παιδιά πληροφορίες σχετικά με την απώλεια τους δίνεται η ευκαιρία να αντιληφθούν τον θάνατο κάποιου αγαπημένου ατόμου.

Σε μια έρευνα για την επικοινωνία των γονέων με τα παιδιά σχετικά με το θέμα της απώλειας, το 87% των μητέρων ανέφερε ότι τα παιδιά τους έχουν ρωτήσει τουλάχιστον μια φορά για αυτό το ζήτημα και το 81% ανέφερε ότι αισθάνονται άβολα όταν συζητούν για την απώλεια (McNeil, 1983). Σε μια άλλη μελέτη για τις εμπειρίες και τις απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών ενός ιρλανδικού δημοτικού



σχολείου με παιδιά ηλικίας (5-12 ετών), παρόλο που υπήρχε μια γενική συμφωνία ότι το πένθος πρέπει να συζητείται με τα παιδιά πριν βιώσουν την απώλεια, παραπάνω από τους μισούς ανέφεραν ότι δεν νιώθουν άνετα μιλώντας για το θέμα και θεωρούν ότι είναι ένα δύσκολο θέμα να το συζητούν με τα παιδιά (McGovern & Barry, 2000).

Μία κοινή εμπειρία απώλειας για πολλά παιδιά είναι ο θάνατος του παππού ή της γιαγιάς. Σε μια έρευνα στην νότια Αυστραλία ο Irizarry (1992) πήρε συνέντευξη από 56 παιδιά ηλικίας 8-12 ετών και από 38 γονείς οι οποίοι βίωσαν τον θάνατο ενός παππού. Τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς έμαθαν για τον θάνατο του παππού τους, το είδος της σχέσης το οποίο είχαν με τον παππού τους και τις αντιδράσεις τους στις τελετές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς είχαν μια πλήρη άγνοια για τις σκέψεις και τα συναισθήματα των παιδιών σχετικά με την απώλεια. Επίσης, σε πρόσφατη μελέτη των Gaab, Owens και Macleod (2013) η βιολογική αντίληψη του θανάτου από παιδιά ηλικίας 5-7 ετών μετρήθηκε και συγκρίθηκε με τις προβλέψεις των γονέων. Τα παιδιά αποδείχθηκε ότι είχαν καλύτερη αντίληψη του θανάτου από ότι πρόβλεψαν οι γονείς. Συγκεκριμένα τα παιδιά έδωσαν περισσότερες σωστές απαντήσεις από ότι αναμενόταν στις ερωτήσεις οι οποίες είχαν σχέση με την αιτιότητα της απώλειας, την παύση των σωματικών λειτουργιών μετά τον θάνατο και την μη οριστικότητα του θανάτου.

Αυτό διαπιστώνεται και στην έρευνα των Ellis και Stump (2000) όπου παρά το γεγονός ότι οι γονείς είναι νευρικοί και επιφυλακτικοί κάνοντας αυτές τις συνομιλίες, έχουν παρατηρήσει ότι τα παιδιά τους έχουν μια ιδέα της απώλειας σε νεαρή ηλικία, η οποία μπορεί να τους εμπνεύσει να ξεκινήσουν συνομιλίες.

Οι Nguyen και Rosengren (2004) στην έρευνα τους μελέτησαν τις παρανοήσεις και τη γνώση 600 γονέων με παιδιά ηλικίας 3-6 ετών για πέντε βιολογικές έννοιες: την αναπαραγωγή, την ζωή, την αρρώστια, την γήρανση και τον θάνατο. Οι απαντήσεις των γονέων έδειξαν ότι τα παιδιά μιλούν σημαντικά περισσότερο για τις έννοιες του θανάτου και της αναπαραγωγής από τις άλλες τρεις βιολογικές έννοιες. Επίσης, οι γονείς ήταν άνετοι συζητώντας αυτά τα δυο θέματα. Η απώλεια, επίσης, αναφέρθηκε ότι ήταν ένα θέμα για το οποίο τα παιδιά είχαν τις περισσότερες παρανοήσεις. Οι γονείς επισήμαναν ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν για το πένθος στην ηλικία 5-6 ετών νωρίτερα από τις άλλες βιολογικές έννοιες.

Ακόμη, οι Toller και McBride (2013) μελέτησαν τα κίνητρα των γονέων για να διαπιστώσουν αν οι συμμετέχοντες τους πραγματοποιούν ή αποφεύγουν μια συζήτηση για το θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου με τα παιδιά τους. Εξέτασαν τις συνεντεύξεις ως περιπτώσεις διαχείρισης της ιδιωτικής ζωής, και διαπίστωσαν ότι οι γονείς που γνωστοποιούν το θάνατο στα παιδιά τους προσπάθησαν να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν και να εργαστούν μέσα από τον θρήνο τους. Οι γονείς κάνουν λόγο κυρίως για την θρησκεία στις εξηγήσεις τους για την απώλεια και την μετά θάνατον ζωή, ειδικά αν πιστεύουν ότι ο θάνατος είναι πολύ θλιβερός ή περίπλοκος για να τον αντιληφθεί το παιδί. Άλλοι γονείς (Wartmann, 2016) που επέλεξαν να απορρίψουν μια θρησκευτική εξήγηση της απώλειας στα παιδιά δήλωσαν ότι λειτουργούσαν κατά την κυρίαρχη κουλτούρα.

Η έρευνα του Renaud (2015) στοχεύει στο να παρέχει μια εξέταση για τις πρώτες εμπειρίες και συζητήσεις των παιδιών και των ενηλίκων σχετικά με την απώλεια. Επίσης, να αναγνωρίσει την ηλικία και τις περιστάσεις κάτω από τις οποίες ο γονείς είχαν την πρώτη συζήτηση σχετικά με το πένθος με τα παιδιά τους και πως η απώλεια έγινε αντιληπτή κατά την διάρκεια των συζητήσεων. Συμμετείχαν 140 γονείς οι οποίοι συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο ανέφεραν τις εμπειρίες των παιδιών τους, αν τους μίλησαν σχετικά με τον πένθος και τις εξηγήσεις τις οποίες παρείχαν κατά την διάρκεια των συζητήσεων σχετικά με το θέμα.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι γονείς (49%) οι οποίοι μίλησαν στα παιδιά τους για το πένθος ήταν άνετοι για να το κάνουν. Υπήρξαν όμως γονείς (49%) οι οποίοι δήλωσαν ότι ένιωσαν ελαφρώς άβολα ενώ μιλούσαν για το συγκεκριμένο θέμα στα παιδιά τους. Η πλειονότητα των γονέων, ακόμη, ανέφεραν ότι όταν πρωτομίλησαν για την απώλεια τα παιδιά ήταν 3 και 3,5 ετών, σε αντίθεση με τους ερευνητές οι οποίοι επιχείρησαν να ερευνήσουν τις αντιλήψεις των παιδιών για το πένθος σε μεγαλύτερη ηλικία. Διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των γονέων ότι η πλειονότητα των παιδιών είχε εμπειρίες σχετικά με το θέμα της απώλειας σε μικρή ηλικία πολύ συχνά από τον θάνατο κάποιου τηλεοπτικού χαρακτήρα στην τηλεόραση ή από τον θάνατο κάποιου ανθρώπου που αναφέρθηκε στα Μ.Μ.Ε ή ενός μέλους της οικογένειας. Ανάλογα με την ηλικία του παιδιού, οι γονείς ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ότι το παιδί τους είχε κάποιο είδος εμπειρίας αναφορικά με το θέμα του πένθους. Η πιθανότητα να υπάρξει συζήτηση μεταξύ γονέα και παιδιού σχετικά με το

συγκεκριμένο θέμα εξαρτιόταν από την εμπειρία που διέθετε το παιδί σχετικά με το πένθος.

Η επίδραση των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης όπως φαίνεται παραπάνω είναι σημαντική. Η κοινωνία θεωρεί τα παιδιά αθώα, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι ενήλικες να θεωρούν ότι τα παιδιά δεν κάνει ή δεν θα πρέπει να σκέφτονται για την απώλεια (Kastenbaum & Fox, 2007). Η συζήτηση σχετικά με την απώλεια μπορεί να είναι δύσκολη για τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να την ξεκινήσουν ή να την καθοδηγήσουν, αλλά ο θάνατος είναι ιδιαίτερα ορατός στην καθημερινή ζωή των παιδιών μέσω των ΜΜΕ (Coombs, 2014).

Επιπροσθέτως, τα ευρήματα του Renaud (2015) αποδεικνύουν ότι τα παιδιά των οποίων οι γονείς (49%) δεν τους έκαναν ποτέ λόγο για αυτό το ζήτημα, είχαν κάποιου είδους εμπειρία. Για παράδειγμα, η πιο συχνή εμπειρία θανάτου που είχαν ήταν ο θάνατος ενός εντόμου. Ο θάνατος όμως του εντόμου δεν ενθάρρυνε τους γονείς για να μιλήσουν περαιτέρω για το θέμα. Τέλος, οι συγκεκριμένοι γονείς δεν μετάνιωσαν για την απουσία της συζήτησης είτε τα παιδιά τους είχαν είτε όχι κάποια σχετική εμπειρία. Παρά το γεγονός ότι δόθηκε η αφορμή στους γονείς για να κάνουν λόγο στα παιδιά τους πιθανόν θεώρησαν ότι δεν απαιτούνταν να δοθεί περαιτέρω έκταση στο θέμα.

Σημαντικό ποσοστό στην έρευνα (49%) όμως ανέφερε ότι είχαν δύο με πέντε συζητήσεις σχετικά με την απώλεια. Είναι πιθανό οι γονείς να μιλούν για τον θάνατο περισσότερο από μια φορά έτσι ώστε να διευκρινίσουν τα δεδομένα τα οποία συζητήθηκαν σε προηγούμενη συζήτηση. Είναι πιθανό το επίπεδο άνεσης των γονέων να έπαιξε σημαντικό ρόλο στην τάση των γονέων να συζητούν πολλές φορές με τα παιδιά τους για το ζήτημα.

Ένα άλλο εύρημα στην έρευνα του Renaud (2015) είναι ότι οι γονείς ανέφεραν ότι τα παιδιά έκαναν ερωτήσεις κατά την διάρκεια των συζητήσεων. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν τις ερωτήσεις σαν στρατηγική για να αντιληφθούν την συνάφεια των πληροφοριών. Όταν οι πρώτες συζητήσεις για το πένθος με τα παιδιά συχνά ξεκινούν από τους γονείς, υπάρχει μια διαφοροποίηση ως προς το φύλο. Οι συζητήσεις οι οποίες αρχίζουν από τους γονείς είναι πιθανό να απευθύνονται στα αγόρια ενώ οι συζητήσεις που ξεκινούν από τα παιδιά είναι πιο πιθανόν να συμβούν από τα κορίτσια. Αυτό το εύρημα αντανακλά την τάση των

κοριτσιών να είναι πιο ομιλητικά από τα αγόρια όπου μια διαφοροποίηση καταγράφεται στο φύλο ως προς την χρήση της γλώσσας από τα παιδιά (Leaper & Smith, 2004). Τα δεδομένα επίσης έδειξαν ότι οι εμπειρίες για τον θάνατο οι οποίες ίσως φαίνονται μικρής σημασίας όπως η απώλεια ενός τηλεοπτικού χαρακτήρα ή ενός διασήμου του οποίου ο θάνατος θα προβληθεί στην τηλεόραση οδηγούν στις πρώτες ερωτήσεις των παιδιών σχετικά με το θέμα.

### **Οι εξηγήσεις που δίνουν οι γονείς στα παιδιά για τον θάνατο και το επίπεδο ικανοποίησης τους**

Στην έρευνα του Renaud (2015) οι γονείς ανέφεραν μερική ικανοποίηση με την εξήγηση που παρείχαν για την απώλεια στα παιδιά τους. Οι ιδέες για την ύπαρξη και το γεγονός ότι δεν μπορούμε να δούμε τον νεκρό αφού πεθάνει σχετίζονται με διαφορετικά επίπεδα ικανοποίησης. Οι γονείς οι οποίοι ανέφεραν συνεχιζόμενη ύπαρξη ήταν πιο πιθανό να αναφέρουν ικανοποίηση με την εξήγηση τους από αυτούς τους γονείς οι οποίοι ανέφεραν ότι δεν βλέπουμε τον νεκρό αφότου αποβιώσει. Ίσως η συζήτηση για την μνήμη του ανθρώπου που έχει πεθάνει αποτελεί ένα καθησυχαστικό τρόπο για τους γονείς να εξηγούν την απώλεια. Ακόμη, οι Slaughter και Griffiths (2007) ανέφεραν ότι η ιδέα της οριστικότητας αποτελεί μια από τις πιο εύκολες έννοιες για να κατανοηθεί από τα παιδιά. Είναι πιθανό ότι η οριστικότητα της απώλειας και το γεγονός ότι δεν μπορούν τα παιδιά να δουν τον νεκρό αφού πεθάνει αποτελεί μια έννοια η οποία μπορεί να κατανοηθεί μέσω εμπειρίας πάρα μέσω μιας εξήγησης. Κάνει εντύπωση το γεγονός ότι οι γονείς ίσως θέλουν να συζητούν με τα παιδιά τρόπους με τους οποίους να θυμούνται το άτομο και να το κρατάνε στην μνήμη τους ζωντανό από το να εστιάζουν στο ότι όλοι έχουν εμπειρίες που σχετίζονται με τον θάνατο.

Επίσης, η έρευνα των Hendricks, Jee και Robbins (2014) επικεντρώθηκε σε παιδιά, γονείς και στις προοπτικές διάφορων πολιτισμών για τα ευαίσθητα θέματα της γέννησης και του πένθους. Οι περισσότεροι γονείς ανέφεραν ότι είχαν μιλήσει στα παιδιά τους για το τι συμβαίνει όταν οι άνθρωποι ή τα ζώα πεθαίνουν. Οι εξηγήσεις των γονέων σχημάτισαν δύο κατηγορίες όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο τον θάνατο και την θρησκεία και τον θάνατο και την επιστήμη. Πολλοί γονείς με τις απαντήσεις τους στην πρώτη κατηγορία περιλαμβάνουν τη θρησκεία στους διαλόγους τους με τα παιδιά και μιλούν για τον παράδεισο ή μια μετά θάνατον

ζωή. Περίπου οι μισοί απάντησαν ότι πίστευαν στο Θεό ενώ οι άλλοι μισοί δήλωσαν ότι δεν πιστεύουν. Όμως, μίλησαν για τον παράδεισο για να διευκολύνουν την έννοια του θανάτου. Στην δεύτερη κατηγορία οι γονείς εξήγησαν την απώλεια ως κάτι επιστημονικό ότι δεν μπορεί να έρθει πίσω κάποιος από τον θάνατο. Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι τα παιδιά κατανοούν την απώλεια από τη γέννηση τους έως τα έξι τους χρόνια. Η έρευνα (Ellis&Stump, 2000) δείχνει ότι τα παιδιά αρχίζουν να διερευνούν την ιδέα του θανάτου από την ηλικία των πέντε ετών, κάτι που θα μπορούσε να εξηγηθεί επειδή οι γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι σε θέση να κατανοήσουν το θάνατο μεταξύ αυτών των ηλικιών. Ωστόσο, οι γονείς δεν ήταν απόλυτα σωστοί στις απαντήσεις τους, επειδή η έρευνα δείχνει ότι η πλήρης κατανόηση του κάθε τμήματος του θανάτου δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως μέχρι την ηλικία των 7 χρόνων.

Για το ζήτημα που αφορά την χρησιμότητα των πολιτιστικών απόψεων, οι περισσότεροι γονείς δήλωσαν ότι θα ήταν πολύ χρήσιμο να μάθουν για την πολιτιστική μεταβολή των πεποιθήσεων για την απώλεια. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ο θάνατος έχει ένα ισχυρό συναισθηματικό δεσμό, που προκαλεί τους γονείς να αναζητήσουν διαφορετικές πεποιθήσεις και προσεγγίσεις για το πώς θα βοηθήσουν τα παιδιά τους να επεξεργαστούν την ιδέα της απώλειας.

Ο Neimeyer (2006) αναφέρει ότι ο θρήνος αφορά μια διεργασία επιβεβαίωσης ή ανακατασκευής των προσωπικών νοημάτων, που έχουν αμφισβητηθεί από την απώλεια. Από την στιγμή που η απώλεια ανατρέπει την νοηματική δομή της ζωής με τρόπο ιδιαίτερα εξατομικευμένο και προκαλεί το παιδί ή τον ενήλικα να ανταπεξέλθει σε επώδυνες υποκειμενικές εμπειρίες αλλά και να κατασκευάσει ξανά ένα κόσμο που και πάλι θα έχει νόημα και που θα αποκαθιστά την αίσθηση του νοήματος, της κατεύθυνσης και της κατανόησης σε μια ζωή που μεταβλήθηκε. Οι Pennebaker, Mayne και Francis (1997) ανέφεραν ότι κατανοώντας το γεγονός, μαζί με την βοήθεια κοντινών ατόμων μπορεί να αντιμετωπίσει ένα παιδί την απώλεια.

Οι γονείς είναι αυτοί που πρέπει να καθοδηγούν την συζήτηση με τα παιδιά. Εάν ένας γονέας δεν έχει μια αξιόπιστη αναφορά για να κάνει διάλογο με το παιδί για την αντιμετώπιση του θανάτου, πρέπει να δημιουργήσει μια. Οι γονείς πρέπει να τονίζουν στοιχεία από το περιβάλλον (όπως την αφορμή για ένα θέμα σχετικό με την απώλεια), να παρουσιάζουν αυτά τα στοιχεία στο περιεχόμενο των δικών τους προσωπικών και

οικογενειακών στόχων και να καλλιεργήσουν αυτήν την αίσθηση που δημιουργείται στο δικό τους περιβάλλον (Weick,1995).

Τα αφηγήματα που θα δημιουργήσουν οι γονείς θα επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα γεγονότα, τις δράσεις που θα επιλέξουν, ποιους στόχους θα θέσουν σε προτεραιότητα, τι γλώσσα και εικόνες θα χρησιμοποιήσουν για να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση του νοήματος από τα παιδιά. Για παράδειγμα, υποθέτοντας ότι ένας γονέας έχει μεγαλώσει και κοινωνικοποιηθεί σε ένα θρησκευτικό περιβάλλον θα συνεχίσει αυτήν την σύνδεση με την θρησκεία. Όταν το παιδί ρωτήσει τον γονέα τι σημαίνει η απώλεια, πιθανόν η πρώτη αφήγηση να είναι θρησκευτικού περιεχομένου. Αν κρίνει ότι η αφήγηση είναι κατάλληλη για την τρέχουσα κατάσταση και οι αξίες που χρησιμοποιεί σε αυτήν την αφήγηση έχουν διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στο παρελθόν, κατά πάσα πιθανότητα θα συνεχίσει την παράδοση χρησιμοποιώντας μια θρησκευτική εξήγηση του θανάτου με το δικό του παιδί. Σε αντίθεση, αν ένας γονέας έχει μεγαλώσει σε ένα θρησκευτικό περιβάλλον αλλά δεν αναγνωρίζει σκόπιμα την θρησκεία ή δεν τηρεί τις θρησκευτικές παραδόσεις, κατά πάσα πιθανότητα θα απορρίψει το θρησκευτικό αφήγημα στο οποίο κοινωνικοποιήθηκε και θα αναζητήσει ή θα δημιουργήσει ένα καινούργιο για να εξηγήσει τον θάνατο στα παιδιά.

Ο στόχος της μελέτης της Wartmann (2016) είναι η κατανόηση των στόχων και των ανησυχιών των γονέων σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών για την αντιμετώπιση του πένθους. Επίσης, ένας άλλος στόχος είναι η επίλυση του ζητήματος, οι τρόποι που οι γονείς χρησιμοποιούν για να βοηθήσουν στην επίλυση του και η κατανόηση της απώλειας από το παιδί μέσω του διαλόγου γονέα-παιδιού. Στην έρευνα συμμετείχαν 12 αμερικανοί γονείς οι οποίοι είχαν παιδιά ηλικίας 3 έως 18 ετών. Η διαδικασία συλλογής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με συνεντεύξεις που έδωσαν οι γονείς οι οποίες διήρκεσαν 60 έως 90 λεπτά.

Οι συμμετέχοντες και οι οικογένειες τους είχαν διαφορετικές εμπειρίες για το πένθος. Κάποιοι είχαν βιώσει την απώλεια στην οικογένεια τους χρόνια πριν και συσχέτισαν τις εμπειρίες τους με την γενική εκπαίδευση που αναφέρεται στην απώλεια. Άλλες οικογένειες αντιμετώπιζαν μια πρόσφατη απώλεια. Πολλές φορές, αυτό ήταν ο θάνατος ενός στενού μέλους της οικογένειας, και οι γονείς εξήγησαν πώς προετοιμάζουν το παιδί τους, ή το βοηθούν να αντιδράσει σε τέτοιες καταστάσεις.

Επίσης, άλλοι γονείς προσπαθούν να προετοιμάσουν τα παιδιά σε πιο αφηρημένα θέματα του πένθους και της απώλειας, χωρίς να χρησιμοποιούν κάποιο προσωπικό παράδειγμα του θανάτου στη συνομιλία με τα παιδιά.

Ο παράδεισος ήταν μια πολύ συχνή προσθήκη στις συζητήσεις των συμμετεχόντων με τα παιδιά τους σχετικά με την απώλεια είτε αν ήταν θρησκευόμενοι είτε αν δεν ήταν. Εκείνοι που αναγνωρίζονται ως θρησκευόμενοι, αναφέρουν τον παράδεισο στο πλαίσιο της συζήτησης για την απώλεια συνεχίζοντας τις παραδόσεις με τις οποίες μεγάλωσαν και μεταδίδουν σημαντικές θρησκευτικές πεποιθήσεις στα παιδιά τους. Οι γονείς οι οποίοι πιστεύουν σε κάποια θρησκεία αλλά και οι γονείς που δεν πιστεύουν ανέφεραν ότι κάνοντας λόγο για τον παράδεισο ως ένα μήνυμα ελπίδας για τα παιδιά τους, προσφέρουν μια παρηγοριά. Αυτό συμβαίνει διότι το άτομο που απεβίωσε βρίσκεται σε καλύτερο μέρος, δεν βιώνει τον πόνο πλέον στη γη και ότι υπάρχει το ενδεχόμενο επανένωσης με αυτό μετά το θάνατο.

Οι γονείς οι οποίοι αναφέρουν στις συζητήσεις τους για τον παράδεισο, δεν έκαναν λόγο ότι τα παιδιά τους είχαν κάποια ερώτηση σχετικά με το τι είναι ο παράδεισος ή τι σημαίνει. Συχνά οι γονείς αναφέρουν τον παράδεισο ως ένα τόπο επανένωσης με τους άλλους νεκρούς συγγενείς και κάποιοι γονείς αναφέρουν ότι ο παράδεισος σχετίζεται ειδικά με τον Θεό ή τον Χριστό. Οι γονείς αφηγοούνταν στα παιδιά για τον παράδεισο και την μετά θάνατον ζωή παρά το ότι δεν ανέφεραν αισθήματα εμπιστοσύνης ή αβεβαιότητας ως προς τη χρήση τους. Πολλοί ανέφεραν ότι κάνουν χρήση αυτών των εννοιών επειδή τους θεωρούν παρήγορους και κατευναστικούς για να καταπραΰνουν τα παιδιά τους.

Το πρώτο θέμα που αναφέρουν οι γονείς στην έρευνα του Wartmann (2016) για να εξηγήσουν στα παιδιά την απώλεια είναι ο λόγος για τον οποίο κάποιος αγαπημένος άνθρωπος πεθαίνει. Οι γονείς των μικρότερων παιδιών εξηγούν στα παιδιά τους ότι οι άνθρωποι δεν πεθαίνουν εάν δεν είναι πολύ μεγάλοι ή πολύ άρρωστοι ως απάντηση στα παιδιά τα οποία αναρωτιούνται σχετικά με τον δικό τους θάνατο ή τον πιθανό θάνατο των γονέων τους.

Ένα δεύτερο θέμα το οποίο ανέφεραν οι γονείς είναι ότι ανεξάρτητα από την ηλικία, το παιδί πρέπει να αντιληφθεί ότι ο θάνατος αποτελεί ένα μέρος της ζωής. Να εξασφαλίσουν επίσης ότι τα παιδιά τους θα καταλάβουν ότι ο θάνατος δεν είναι ο πρώτος που θα συμβεί και ότι η απώλεια τοποθετείται ιστορικά και κοινωνικά. Οι

γονείς αναφέρθηκαν σε ηλικιωμένους συγγενείς ή γνωστούς που έχουν πεθάνει τους οποίους τα παιδιά μπορεί να γνώριζαν για να κατανοήσουν το γεγονός του θανάτου, και ανέφεραν συχνά τους νεκρούς στο πλαίσιο της επανένωσης στον παράδεισο.

Ένα άλλο θέμα που προέκυψε από τις συνεντεύξεις ήταν η επιθυμία να κρατηθούν οι αναμνήσεις του εκλιπόντος ενεργά από το παιδί. Εξηγώντας την απώλεια σε μικρά παιδιά, μερικοί γονείς περιλαμβάνουν ακόμη την ιδέα ότι οι αναμνήσεις θα «τους κρατήσουν στη ζωή», εφόσον επέλεξαν να μην κάνουν αναφορά στην μετά θάνατο ζωή στις συνομιλίες τους για το θάνατο. Το θέμα σχετικά με τη σημαντικότητα των αναμνήσεων ήταν εμφανές μεταξύ των γονέων οι οποίοι δεν θρησκεύονταν.

Ένα ακόμα ζήτημα που ήταν κοινό στις συνεντεύξεις ήταν το αν ήταν καλύτερο να εκπαιδεύσουν ένα παιδί για το συγκεκριμένο θέμα πριν κάποιος κοντινός άνθρωπος πεθάνει, ή να περιμένουν μέχρι ένα συγγενής να πεθάνει για να ξεκινήσουν την συζήτηση εντός του συγκεκριμένου πλαισίου. Ενώ οι περισσότεροι συμμετέχοντες ανέφεραν ή τον ένα τρόπο ή τον άλλο, δεν υπήρχε ομοφωνία. Η τάση αυτή δείχνει ότι οι γονείς των οποίων τα παιδιά δεν είχαν ακόμη βιώσει από κοντά το θάνατο πιστεύουν ότι είναι καλύτερα να περιμένουν για τη συνομιλία, ενώ οι γονείς οι οποίοι είχαν ήδη περάσει από τη διαδικασία πρότειναν την προετοιμασία πριν το βιώσουν.

Ακόμα, όσον αφορά στην γλώσσα που χρησιμοποιούσαν μερικοί συμμετέχοντες, δεν έκαναν χρήση κάποιων λέξεων και εκφράσεων όπως «θάνατος» και «μετά θάνατον ζωή» στην συζήτηση τους με το παιδί και προτιμούσαν να χρησιμοποιούν την λέξη «παράδεισος».

Επίσης, στην έρευνα του Wartmann (2016) οι γονείς παρείχαν έναν ορισμό του θανάτου, μερικοί παρείχαν μια πρόσθετη εξήγηση για τον παράδεισο και άλλοι ανέφεραν ότι έδιναν στα παιδιά τους πληροφορίες για το συναίσθημα και τη διαδικασία του θρήνου όταν υπάρχει πένθος. Κάποιοι χρησιμοποίησαν τη δική τους εμπειρία, άλλοι ανέφεραν γεγονότα στα οποία τα παιδιά ρώτησαν γιατί έβλεπαν τους γονείς τους να κλαίνε. Οι γονείς ανέφεραν ότι απάντησαν με πληροφορίες σχετικά με τα συναισθήματα που αισθάνονταν.



Πολλοί γονείς, επίσης, συμφώνησαν ότι η συζήτηση γύρω από την απώλεια ήταν μια συνεχής πρακτική. Τόσο το πλαίσιο όσο και το περιεχόμενο των συνομιλιών θα αλλάξει με το χρόνο, και ενώ μερικοί γονείς εξέφρασαν δισταγμό στην ιδέα του να αρχίσουν τον διάλογο χωρίς να έχει συμβεί κάποιο αντίστοιχο γεγονός, πολλοί βλέπουν την ανάγκη να επανεξετάσουν την κατανόηση των παιδιών τους σχετικά με το ζήτημα του πένθους καθώς μεγαλώνουν. Πολλοί γονείς με τα μικρότερα παιδιά έδειξαν ότι δεν υπήρχε ακόμη μια πλήρη κατανόηση του θανάτου, και είχαν την πρόθεση να επανεξετάσουν τη συζήτηση καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι είναι προτιμότερο κατά την διάρκεια της συνομιλίας μεταξύ γονέων και παιδιών οι γονείς να απαντούν άμεσα, με αξιοπιστία στα παιδιά τους και με αληθοφάνεια και να μην τους απαντούν αργότερα έχοντας κατασκευάσει ένα πλήρες και ακριβές νόημα. Πολλοί συμμετέχοντες συμφωνούν με την ιδέα ότι η αξιοπιστία είναι πιο σημαντική από την ακρίβεια και ανέφεραν με λεπτομερή τρόπο ότι η φύση της σχέσης γονέα-παιδιού μπορεί να συγχωρεί τα λάθη. Σε επόμενες συζητήσεις μπορούν να επεξεργαστούν τις πληροφορίες που μετέδωσαν οι γονείς σε προηγούμενες συνομιλίες για την καλύτερη κατανόηση της απώλειας από τα παιδιά τους και ακριβή απόδοση του νοήματος της απώλειας.

Τέλος, εφόσον οι γονείς δεν έχουν βιώσει και δεν έχουν την εμπειρία ενός θανάτου κάποιου κοντινού προσώπου ανέφεραν ένα αίσθημα αβεβαιότητας για το πώς θα προχωρήσουν στον διάλογο που σχετίζεται με την απώλεια. Επίσης, οι συμμετέχοντες απέφευγαν συζητήσεις οι οποίες ήταν πολύ σημαντικές γιατί ήταν απροετοίμαστοι να το συζητήσουν και δεν μπορούσαν να θυμηθούν καμία προηγούμενη εμπειρία η οποία θα τους παρείχε κάποια κατεύθυνση στην τρέχουσα περίπτωση.

## **Συνεργασία οικογένειας και σχολείου**

Τα παιδιά χρειάζονται τους ενήλικες στους οποίους μπορούν να βασιστούν γιατί τους προσφέρουν την σιγουριά και την βεβαιότητα ότι η ζωή συνεχίζεται. Όποιος έχασε πρόσφατα κάποιο αγαπημένο πρόσωπο το βρίσκει αδύνατο να προσφέρει υποστήριξη στο παιδί, αφού και ο ίδιος χρειάζεται υποστήριξη εκείνο το διάστημα. Οι γονείς καλό θα ήταν να ενημερώσουν τους νηπιαγωγούς, τους δασκάλους, τον σχολικό ψυχολόγο, τους γονείς των συμμαθητών ή άλλα πρόσωπα που συνδέονται με

το παιδί ώστε αυτοί με την σειρά τους να μπορούν να αντιμετωπίσουν το παιδί με την ανάλογη ευαισθησία, αν αυτό αλλάξει συμπεριφορά ή παρουσιάσει ιδιαίτερες ανάγκες.

Όταν χρειαστεί να γίνει συζήτηση στο νηπιαγωγείο για τον αποχωρισμό, το πένθος και τον θάνατο, θα πρέπει να πάρουν μέρος και οι γονείς. Έχει αξία να εξηγήσουν οι παιδαγωγοί στους γονείς ότι πιστεύουν ότι θα ήταν καλό να καθοδηγούνται τα παιδιά στα θέματα αυτά. Το καλύτερο θα ήταν να συζητηθούν ο ρόλος και οι ανησυχίες των γονιών σε ένα «απόγευμα γονέων» κατά τη διάρκεια του οποίου οι παιδαγωγοί εξηγούν τους λόγους για τους οποίους θέλουν να βάλουν τα παιδιά να ασχοληθούν μ'αυτά τα θέματα. Για να υλοποιηθεί αυτό, ωστόσο, θα πρέπει να συντρέχουν δύο προϋποθέσεις πρώτον να πιστεύουν οι γονείς ότι τα παιδιά τους έχουν την δύναμη να διαπραγματευτούν τέτοια θέματα αλλιώς αποκλείεται να δεχτούν να τα υποβάλλουν σε μία τέτοια διαδικασία και δεύτερον οι παιδαγωγοί να συμφωνούν όλοι σε αυτήν την απόφαση και να έχουν επεξεργαστεί και αντιμετωπίσει τους δικούς τους φόβους και ανησυχίες. Παρόλα αυτά πρέπει να γίνει σεβαστή η επιλογή κάποιων γονέων να μην πάρουν για παράδειγμα τα παιδιά τους σε μια κηδεία. Ως προς αυτό πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και πιθανές θρησκευτικές και άλλες πολιτιστικές παραδόσεις των γονιών.

Αν παρουσιαστεί μια σοβαρή περίπτωση πένθους στο νηπιαγωγείο αν για παράδειγμα πεθάνει ένα παιδί της ομάδας ή ένα αδερφάκι του θα πρέπει να το πληροφορηθούν οι γονείς όλων των παιδιών με τον κατάλληλο τρόπο που θα επιλέξουν οι παιδαγωγοί. Σε αντίθετη περίπτωση, μπορεί κάποιος γονέας να βρεθεί απροετοίμαστος μπροστά στις ερωτήσεις και τις διηγήσεις του παιδιού του και να του προκαλέσει άσκοπο φόβο με την αμηχανία του. Αν επίσης πεθάνει κάποιο παιδί στο νηπιαγωγείο θα χρειαστούν υποστήριξη και οι ίδιοι οι παιδαγωγοί (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

Συνεπώς για να είναι επιτυχημένα τα προγράμματα που χρησιμοποιούνται στο σχολείο η λήψη γονικής υποστήριξης είναι απαραίτητη. Οι γονείς είναι πιθανό να έχουν εσφαλμένες αντιλήψεις για το θέμα του θανάτου και να υποτιμούν την κατανόηση των παιδιών τους για το συγκεκριμένο θέμα (Jonesetal., 1991). Η αντίθετη θέση των γονέων στην εκπαίδευση για την απώλεια μπορεί επίσης να προκύψει επειδή δεν θέλουν να αποδεχθούν τη δική τους θνησιμότητα ή φόβους.

Συχνά αυτές οι ανησυχίες περνούν στα παιδιά (Jones et al., 1991). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να εκπαιδευτούν όχι μόνο τα παιδιά για το θάνατο, αλλά να εκπαιδευτούν οι γονείς για το πένθος και τη σημασία της εκπαίδευσης για τα παιδιά (Jones et al., 1991). Αναγνωρίζοντας την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης για το συγκεκριμένο θέμα, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παρέχουν υποστήριξη για τα παιδιά που προσπαθούν να κατανοήσουν το θέμα του θανάτου.

## **ΕΜΠΕΙΡΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **Μεθοδολογία**

#### **Προβληματική και στόχοι της έρευνας**

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γίνεται φανερό ότι ο θάνατος αποτελεί ένα θέμα με το οποίο ο κάθε άνθρωπος θα έρθει αντιμέτωπος σε κάποια χρονική στιγμή της ζωής του. Η σημερινή κοινωνία, ωστόσο, έχει την τάση να αποφεύγει ή να αρνείται το πένθος στην καθημερινή ζωή και γλώσσα. Οι άνθρωποι δεν νιώθουν άνετα να συζητούν για την απώλεια και πολλοί τον βλέπουν ως ένα θέμα σύνθετο και πολύπλοκο για να αντιληφθούν τα παιδιά. Τα παιδιά, όμως, συναντούν στην καθημερινότητα τους την απώλεια όπως ενός κατοικίδιου ζώου, ενός οικείου προσώπου, ενός φυτού ή του χαρακτήρα στο αγαπημένο τους παραμύθι. Όταν ένα παιδί βιώνει μια απώλεια, ενδεχομένως να έχει απορίες και ερωτήσεις για τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς ή άλλους ενήλικες που νιώθει οικειότητα τους οποίους η σύγχρονη κοινωνία δεν προετοιμάζει για μια ανάλογη συζήτηση αλλά αντιθέτως συνηθίζει να αποφεύγει τέτοια ζητήματα.

Στην χώρα μας η βιβλιογραφία δεν είναι πλούσια καθώς δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες όσον αφορά στην απώλεια. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των ερευνών είναι περιορισμένος για το πώς οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πένθος στην προσχολική ηλικία και υπάρχει πρωτοτυπία ως προς την θεματική της παρούσας έρευνας. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η μελέτη πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα προκειμένου να βοηθήσει και να δώσει λύσεις στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με μαθητές οι οποίοι πενθούν για την απώλεια κάποιου αγαπημένου ατόμου ή κατοικίδιου. Επίσης, είναι απαραίτητη η μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος καθώς όπως αναφέρεται παραπάνω τα παιδιά οποιαδήποτε στιγμή μπορεί

να βιώσουν το πένθος και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν στις απορίες και ανησυχίες τους.

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει τις εμπειρίες απώλειας οικείων προσώπων από το στενό περιβάλλον των νηπίων που ενδεχομένως οι εκπαιδευτικοί στον νομό Ηρακλείου Κρήτης έχουν αντιμετωπίσει στην τάξη τους ή το σχολείο τους καθώς και τις απορίες / ανησυχίες που εκφράζουν τα παιδιά για τον θάνατο. Πιο συγκεκριμένα ο σκοπός της μελέτης είναι να διαπιστώσει:

- Πόσο συχνά τα παιδιά βιώνουν το πένθος
- Πως οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται και διδάσκουν το ζήτημα της απώλειας
- Τους στόχους των εκπαιδευτικών όταν συζητούν με το παιδί που πενθεί ή με την τάξη τους για το θέμα
- Τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς επηρεάζεται η κοινωνική ζωή και τα συναισθήματα του παιδιού από την απώλεια
- Την εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για το θέμα της αντιμετώπισης του πένθους
- Τον τρόπο με τον οποίο επιλέγουν να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί την απώλεια στα παιδιά
- Πότε τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την απώλεια και πότε εισάγεται το θέμα στο σχολείο και τέλος
- Την εμπλοκή της οικογένειας στην διαχείριση του πένθους σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς.

### **Ερευνητικά ερωτήματα**

- Πόσο συχνά οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με παιδιά που βιώνουν πένθος;
- Πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και διδάσκουν το θέμα της απώλειας στο σχολείο;
- Ποιοι είναι οι στόχοι των εκπαιδευτικών όταν συζητούν με τα παιδιά το θέμα της απώλειας;
- Έχουν καταρτιστεί και επιμορφωθεί οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα προκειμένου να αντιμετωπίσουν καταστάσεις πένθους;

- Πως η απώλεια επηρεάζει την κοινωνική ζωή του νηπίου;
- Πως η απώλεια επηρεάζει τα συναισθήματα του νηπίου;
- Πότε τα παιδιά κατανοούν πλήρως την απώλεια;
- Ποια κρίνεται κατάλληλη ηλικία για να εισαχθεί το θέμα της απώλειας στο σχολείο;
- Πως μπορεί η οικογένεια να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αποδεχτεί το παιδί πιο ομαλά την απώλεια;

### **Ερευνητικές υποθέσεις**

- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν παιδιά που βιώνουν πένθος.
- Υποθέτουμε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα για να διαχειριστούν παιδιά τα οποία βιώνουν πένθος.
- Υποθέτουμε ότι η απώλεια επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική ζωή του νηπίου.
- Υποθέτουμε ότι η απώλεια επηρεάζει σημαντικά τα συναισθήματα του νηπίου.
- Υποθέτουμε ότι η πλήρης κατανόηση της απώλειας από τα παιδιά συμβαίνει στις ηλικίες του δημοτικού.
- Υποθέτουμε ότι η συνεργασία ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στην οικογένεια θα ωφελήσει το παιδί για να βιώσει καλύτερα τον θάνατο.

### **Δείγμα**

Η διαδικασία συλλογής του δείγματος υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2016-2017 και συγκεκριμένα τον Μάρτιο έως τον Μάιο του 2017. Το δείγμα αποτελείται από 86 άτομα τα οποία έτυχε να είναι μόνο γυναίκες. Το δείγμα το οποίο επιλέχθηκε είναι ευκολίας καθώς συμμετείχαν όσοι εκπαιδευτικοί ήταν άμεσα προσβάσιμοι και πρόθυμοι να λάβουν μέρος στην έρευνα. Η ηλικία των εκπαιδευτικών κυμαίνεται ανάμεσα στα 23 έως 55 έτη. Ο μέσος όρος της ηλικίας είναι 37,8. Το μέγιστο της προϋπηρεσίας τους είναι 29 έτη και το ελάχιστο είναι το 1 έτος. Το 52% των συμμετεχόντων δήλωσε πως έχει χάσει κάποιο κοντινό του πρόσωπο τα τρία τελευταία χρόνια ενώ το 46% ανέφερε πως δεν έχει χάσει.

### **Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Η διαδικασία συλλογής δεδομένων στην παρούσα μελέτη έγινε μέσω ερωτηματολογίου (Παράρτημα). Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα εργαλείο που βασίστηκε σε ήδη υπάρχοντα μέσα συλλογής δεδομένων (Cruse & Cruse, 1984· McNeill, 1983· Neimeyer, Fontana, & Gold, 1984· Cullinan, 1990· Jones et al., 1995· Kuterovac-Jagodic, 1996). Αρχικά, καταγράφονται τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων όπως η ηλικία, το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας και το ερώτημα «αν έχουν χάσει τα τελευταία 3 χρόνια κάποιο κοντινό τους πρόσωπο».

Έπειτα, το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε έξι ενότητες με 27 ερωτήσεις που έχουν σχέση με τις γνώσεις, τις συμπεριφορές και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το θέμα της απώλειας. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί μιλούν και διδάσκουν το θέμα του πένθους και τις τυχόν απορίες που αναδύονται από τα παιδιά. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι κλειστού και ανοικτού τύπου. Για την μέτρηση των δεδομένων ακόμη, σε κάποιες ερωτήσεις χρησιμοποιήθηκε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχούσε στην τιμή «καθόλου» και η τιμή πέντε αντιστοιχούσε η τιμή «πολύ».

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη ενότητα ερωτήσεων σχετίζεται με την συχνότητα που οι εκπαιδευτικοί έχουν στην τάξη τους παιδιά που βιώνουν το πένθος, ποιον αφορά το πένθος και από πού πληροφορούνται οι εκπαιδευτικοί το γεγονός της απώλειας. Οι ερωτήσεις είναι οι εξής:

<p><b>Είχατε ποτέ στην τάξη σας παιδιά που βίωνε κάποιο πένθος στην οικογένειά του;</b></p> <p>α) Ναι,                    β) Όχι</p>
<p><b>Πόσο συχνά έχετε στην τάξη σας παιδιά που βιώνουν πένθος στην οικογένειά τους;</b></p> <p>α) σχεδόν καθόλου      β) κάποιες φορές, μια περίπτωση κάθε 2-3 χρόνια,      γ) σχεδόν κάθε χρόνο</p>
<p><b>Συνήθως οι απώλειες των νηπίων ποια πρόσωπα αφορούν (π.χ. γονέα, παππού, γιαγιά, κατοικίδιο κτλ)</b></p> <p>.....</p>
<p><b>Αν συμβεί κάποια απώλεια στο περιβάλλον ενός παιδιού από ποιον πληροφορείστε συνήθως το γεγονός;</b></p> <p>α) από το παιδί,                    β) από τον γονέα,                    γ) κάποιον άλλο .....</p>

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων έχει σχέση με την ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και τις απόψεις τους για την αντιμετώπιση της απώλειας.

<b>Παίρνετε πρωτοβουλία να θίξετε το θέμα της απώλειας στο παιδί ή ανταποκρίνεστε μόνο αν το θέμα τεθεί από το παιδί;</b>				
α) μόνο εάν το θίξει το παιδί,                      β) θίγω το θέμα ακόμα και εάν δεν τεθεί από το παιδί				
<b>Πόσο άνετα νιώθετε να συζητάτε με τα παιδιά τα συναισθήματα που βιώνουν όταν πενθούν;</b>				
1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ
<b>Πόσο άνετα νιώθετε να συζητάτε το θέμα αυτό μαζί τους;</b>				
1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ
<b>Πόσο ικανοποιητικές θεωρείτε τις απαντήσεις που τους δίνετε;</b>				
1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ
<b>Πόσο δύσκολο θεωρείτε ότι είναι να εξηγηθεί ο θάνατος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;</b>				
1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ
<b>Πόσο κατάλληλες θεωρείτε τις συζητήσεις για το θάνατο στο νηπιαγωγείο;</b>				
1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ
<b>Πιστεύετε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της έννοιας του θανάτου;</b>				
α) Ναι,                      β) Όχι				
Σας παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας:.....				
.....				
.....				
<b>Είναι καλύτερα να γίνεται λόγος για το θάνατο όταν υπάρξει κάποιο συμβάν</b>				

Έπειτα οι επόμενες ερωτήσεις σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς επηρεάζεται η κοινωνική ζωή και τα συναισθήματα των παιδιών.

**Εάν έχετε εμπειρία παιδιού που πενθεί στο σχολείο σας, πείτε μας πόσο το γεγονός αυτό επηρέασε:**

**α) την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά**

1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ

**β) την επίδοσή του**

1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ

**γ) το ενδιαφέρον του για τις δραστηριότητες του σχολείου**

1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ

**δ) τη διάθεσή του**

1	2	3	4	5
καθόλου				πολύ

**Η συζήτηση για το θάνατο φοβίζει τα νήπια**

**Τα νήπια υποφέρουν λιγότερο από τους ενήλικες σε μία απώλεια**

**Τα νήπια ενδέχεται να κατηγορούν τον εαυτό τους για την απώλεια**

Η τέταρτη ενότητα ερωτήσεων αναφέρεται στην εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για το θέμα της αντιμετώπισης του πένθους.

**Έχετε λάβει κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση για το πώς να αντιμετωπίζετε τα συναισθήματα απώλειας των παιδιών;**

α) Ναι,            β) Όχι

**Εάν «Ναι» σε ποιο πλαίσιο.....**

.....

**Έχετε ποτέ ζητήσει εξωτερική βοήθεια προκειμένου να βοηθήσετε κάποιο νήπιο που πενθεί;**



α) Ναι,            β) Όχι

Εάν «Ναι» σε ποιον απευθυνθήκατε;.....  
.....  
.....

**Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης της απώλειας από τους νηπιαγωγούς;**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
καθόλου				πολύ

Η επόμενη ενότητα ερωτήσεων κάνει αναφορά στον τρόπο με τον οποίο υλοποιείται η εκπαίδευση της απώλειας στα παιδιά.

**Συζητάτε το θέμα της απώλεια κατ' ιδίαν με το παιδί ή κάνετε συζητήσεις με όλη την τάξη;**

α) κατ' ιδίαν με το παιδί,            β) με όλη την τάξη            γ) και τα δύο

**Γενικά, θέτουν τα νήπια ερωτήσεις που αφορούν στο θάνατο ή την μεταθανάτιο ζωή;**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά

**Μπορείτε να σημειώσετε κάποιες από τις πιο συχνές απορίες των νηπίων;**

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**Στις συζητήσεις σας με τα νήπια σε ποια διάσταση του θανάτου αναφέρεστε κυρίως;**

α) τη βιολογική            β) την πνευματική/θρησκευτική            γ) και τις δύο

**Στις συζητήσεις σας αναφέρεστε στην πιθανότητα ο εκλιπών να μεταβαίνει σε μια άλλη διάσταση ζωής; Π.χ. «να είναι στον ουρανό», «να μας βλέπει από ψηλά» κτλ;**

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά

**Στις συζητήσεις σας με τα παιδιά αναφέρετε:**

α) στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι και οι ζωντανοί οργανισμοί κάποια μέρα πεθαίνουν

α) Ναι,            β) Όχι

β) στο ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμος

α) Ναι,            β) Όχι

γ) ότι κατά το θάνατο παύουν όλες οι βιολογικές λειτουργίες

α) Ναι,            β) Όχι

δ) ότι κατά το θάνατο παύουν όλες οι ψυχικές λειτουργίες (σκέψη, συναίσθημα...)

α) Ναι,            β) Όχι

ε) στις αιτίες του θανάτου

α) Ναι,            β) Όχι

Υπάρχουν κάποιες λέξεις που αποφεύγετε να χρησιμοποιήσετε όταν συζητάτε για το θέμα αυτό;

α) Ναι,            β) Όχι

Εάν «Ναι» ποιες;

.....  
.....

Στην ενότητα του αναλυτικού προγράμματος «ο κύκλος της ζωής» αφιερώνετε χρόνο στο γεγονός του θανάτου;

<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
ποτέ	σπάνια	κάποιες φορές	συχνά	πάντα

Ποιος είναι ο στόχος σας στις συζητήσεις που κάνετε με το παιδί που πενθεί ή με τη τάξη σας για το θέμα αυτό;

.....  
.....  
.....  
.....

Η ενότητα ερωτήσεων η οποία ακολουθεί πραγματεύεται το πότε τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την απώλεια και πότε εισάγεται το θέμα στο σχολείο.

<b>Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι το παιδί κατανοεί πλήρως τον θάνατο;</b>			
α) 5-6 ετών,	β) 7-8 ετών,	γ) 9-10 ετών,	δ) 11-12 ετών
<b>Ποια ηλικία θεωρείτε κατάλληλη για να εισαχθεί η συζήτηση για το θάνατο στο σχολείο;</b>			
α) 5-6 ετών,	β) 7-8 ετών,	γ) 9-10 ετών,	δ) 11-12 ετών

Η έκτη και τελευταία ενότητα ερωτήσεων αναφέρεται στην εμπλοκή των γονέων στην αντιμετώπιση της απώλειας.

<b>Είναι καλύτερα να γίνεται λόγος για το θάνατο όταν υπάρξει κάποιο συμβάν</b>
<b>Οι απορίες των παιδιών για το θάνατο είναι προτιμότερο να συζητιούνται στο πλαίσιο της οικογένειας παρά του σχολείου</b>

Έγινε χρήση ποσοτικής έρευνας και για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η βάση δεδομένων Spss στην οποία καταχωρήθηκαν, κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν τα δεδομένα της έρευνας. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική για να μετρηθεί η συχνότητα των μεταβλητών.

## **Αποτελέσματα της έρευνας**

Παρακάτω ακολουθεί, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων:

### **Ερώτημα 1<sup>ο</sup>**

Προκειμένου, να εξετάσουμε αν οι εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους παιδιά που βιώνουν κάποιος πένθος αναλύθηκε η ερώτηση «Είχατε ποτέ στην τάξη σας κάποιο παιδί που βίωνε κάποιο πένθος στην οικογένεια του; »

Πίνακας 1.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
1.Ναι	48	55,8
2.Όχι	36	41,9
Σύνολο	86	100,0

Διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είχαν στην τάξη τους παιδιά που βίωνε κάποιο πένθος στην οικογένειά του όμως παρατηρείται και ένα σημαντικό ποσοστό νηπιαγωγών το οποίο δεν έχει αντιμετωπίσει το πένθος παιδιού.

#### Ερώτημα 2<sup>ο</sup>

Για να διαπιστωθεί η συχνότητα παιδιών που βιώνουν το πένθος αναλύθηκε η ερώτηση «Πόσο συχνά έχετε στην τάξη σας παιδιά που βιώνουν πένθος στην οικογένειά τους»;

Πίνακας 2.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Σχεδόν καθόλου	39	45,3
2.Κάποιες φορές, μια περίπτωση κάθε 2-3 χρόνια	38	44,2
3. σχεδόν κάθε χρόνο	8	9,3
Σύνολο απαντήσεων	85	98,8
Σύνολο	86	100,0

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι δεν έχουν έρθει αντιμέτωποι με την απώλεια ή ακόμα και αν πραγματοποιηθεί κάποιος θάνατος συμβαίνει μια περίπτωση κάθε δύο τρία χρόνια.

### Ερώτημα 3<sup>ο</sup>

Για να εξεταστεί με ποια πρόσωπα σχετίζονται τις περισσότερες φορές οι απώλειες αναλύθηκε η ερώτηση « Οι απώλειες των νηπίων ποια πρόσωπα συνήθως αφορούν»;

Πίνακας 3.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
1. Γονέας	15	17,4
2. Παππούς	76	88,4
3. Γιαγιά	37	43
4. Κατοικίδιο	21	24,4
5. Αδερφός	3	3,5

Από τα αποτελέσματα γίνεται φανερό ότι η απώλεια που αναφέρεται συχνότερα από τους νηπιαγωγούς είναι η απώλεια του παππού και μετά ακολουθεί η απώλεια της γιαγιάς.

### Ερώτημα 4<sup>ο</sup>

Για να διαπιστωθεί από ποιον πληροφορείται ο εκπαιδευτικός την απώλεια αναλύθηκε η ερώτηση «Αν συμβεί κάποια απώλεια στο περιβάλλον ενός παιδιού από ποιον πληροφορείστε συνήθως το γεγονός»;

Πίνακας 4.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
Από το παιδί	26	30,2
Από τον γονέα	48	55,8
Κάποιον άλλο	4	4,7
Και τους 2	7	8,1
Σύνολο	85	98,8

Παρατηρείται ότι οι εκπαιδευτικοί πληροφορούνται το γεγονός τις περισσότερες φορές από τον γονέα και υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι ενημερώνονται από τα παιδιά.

Ερώτημα 5. Προκειμένου να εξεταστεί ο τρόπος που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός την απώλεια αναλύθηκε το ερώτημα «Παίρνετε πρωτοβουλία να θίξετε το θέμα της απώλειας στο παιδί ή ανταποκρίνεστε μόνο αν το θέμα τεθεί από το παιδί»;

Πίνακας 5.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Μόνο εάν το θίξει το παιδί	50	58,1
2.Θίγω το θέμα ακόμα και αν δεν τεθεί από το παιδί	34	39,5
Σύνολο	84	97,7

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι το θέμα τίθεται μόνο εάν αναφερθεί από το παιδί ενώ μερικοί συζητούν την απώλεια ακόμα και αν δεν τεθεί από το παιδί.

Ερώτημα 6. Για να εξεταστεί πως αντιμετωπίζει το πένθος ο εκπαιδευτικός στην τάξη αναλύθηκε το ερώτημα «Συζητάτε το θέμα της απώλειας κατ' ιδίαν με το παιδί ή κάνετε συζητήσεις με όλη την τάξη»;

Πίνακας 6.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Κατ' ιδίαν με το παιδί	4	4,7
2.με όλη την τάξη	22	25,6
3.και τα δύο	58	67,4
Σύνολο	84	97,7

Επιπλέον, όπως φαίνεται από τα αποτελέσματα οι περισσότεροι συμμετέχοντες επέλεγον να συζητούν το θέμα και κατ'ιδίαν με το παιδί και με όλη την τάξη, ένα μικρότερο ποσοστό προτιμά να συζητά το θέμα με όλη την τάξη ενώ ελάχιστοι επέλεγον ατομικούς διαλόγους με το παιδί.

Ερώτημα 7<sup>ο</sup>.

Για να ερευνηθεί ο στόχος των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο των συζητήσεων με τα παιδιά αναλύθηκε το ερώτημα «Ποιος είναι ο στόχος σας στις συζητήσεις που κάνετε με το παιδί που πενθεί ή με την τάξη σας για το θέμα αυτό»;

Πίνακας 7.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών	49	57,0
2.Κατανόηση του κύκλου της ζωής	30	34,9
3.Κατανόηση της έννοιας της απώλειας	11	12,8

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο στόχος των περισσότερων εκπαιδευτικών είναι η συναισθηματική διάσταση του γεγονότος, τα παιδιά να εκφράσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους σχετικά με το ζήτημα. Έπειτα, ακολουθεί η κατανόηση του κύκλου ζωής από τα παιδιά. Στην συνέχεια, λίγοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στόχος τους είναι τα παιδιά να κατανοήσουν την έννοια της απώλειας ως γεγονός που συμβαίνει στην ζωή. Στόχοι που αναφέρθηκαν με μικρότερα ποσοστά ήταν η αντίληψη της μεταφυσικής ερμηνείας του θανάτου, καθολικότητα της απώλειας σε όλους τους ανθρώπους και η αποδοχή του θανάτου ως γεγονός.

Ερώτημα 8. Για να διαπιστωθεί πως επηρεάζεται το παιδί που πενθεί εξετάστηκε το εξής ερώτημα: Εάν έχετε εμπειρία παιδιού που πενθεί στο σχολείο σας, πείτε μας πόσο το γεγονός αυτό επηρέασε την αλληλεπίδραση, την επίδοση, το ενδιαφέρον για δραστηριότητες και την διάθεση όπου χρησιμοποιήθηκε 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert στην οποία η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση «καθόλου» και η τιμή πέντε αντιστοιχεί στην απάντηση «πολύ».

Πίνακας 8.

Απαντήσεις	Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1.Αλληλεπίδραση	59	2,7458	1,13856
2.Επίδοση	59	2,4915	1,13522
3.Ενδιαφέρον για δραστηριότητες	59	2,5593	1,07111
4.Διάθεση	58	3,2759	1,16669

Από τον πίνακα παρατηρείται ότι η αλληλεπίδραση, η επίδοση, το ενδιαφέρον για δραστηριότητες και η διάθεση του παιδιού επηρεάζονται με βάση τις απόψεις των

εκπαιδευτικών οι οποίοι έχουν εμπειρία παιδιού που πενθεί. Όμως, παρατηρείται ότι η διάθεση του παιδιού έχει τον υψηλότερο μέσο όρο συνεπώς επηρεάζεται περισσότερο από τα υπόλοιπα όταν ένα παιδί βιώνει το πένθος.

Ερώτημα 9. Για να διαπιστωθεί η ανταπόκριση των εκπαιδευτικών εξετάστηκε το ερώτημα «Πόσο άνετα νιώθετε να συζητάτε με τα παιδιά τα συναισθήματα που βιώνουν όταν πενθούν»;

Πίνακας 9.

Αριθμός απαντήσεων ν	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
84	3,2500	1,03987

Χρησιμοποιώντας 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην τιμή «καθόλου» και η τιμή πέντε στην τιμή «πολύ» ο μέσος όρος είναι 3,25 με τυπική απόκλιση 1,03. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τις απαντήσεις τους φαίνεται να διατηρούν ουδέτερη στάση συζητώντας τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά στην τάξη όταν πενθούν.

Ερώτημα 10. Προκειμένου να ερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν κάποια επιμόρφωση αναλύθηκε η ερώτηση «Έχετε λάβει κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση για το πώς να αντιμετωπίζετε τα συναισθήματα απώλειας των παιδιών»;

Πίνακας 10.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
1.ναι	25	29,1
2.οχι	60	69,8
Σύνολο απαντήσεων	85	98,8

Όπως είναι φανερό από τον πίνακα λίγοι είναι οι εκπαιδευτικοί που έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση ή εκπαίδευση για το πώς να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα απώλεια των παιδιών.



Πίνακας 10.1. Ο παρακάτω πίνακας απεικονίζει το πλαίσιο στο οποίο λαμβάνουν επιμόρφωση οι εκπαιδευτικοί:

Επιμόρφωση	Συχνότητα	Ποσοστά
Σεμινάρια	13	15,1
Πανεπιστήμιο	5	4,8
Ημερίδα	3	1,2
Ψυχολόγος	2	4,7
Πρόγραμμα	1	1,2
Σύνολο	24	27,9
Δεν απάντησαν	62	72,1
Σύνολο	86	100

Γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί που επιδιώκουν να λάβουν επιμόρφωση το κάνουν από δική τους επιλογή και όχι στο πλαίσιο εκπαίδευσης/επιμόρφωσης που παρέχει το σχολείο.

Ερώτημα 11. Για να εξεταστεί αν οι εκπαιδευτικοί είχαν αναζητήσει βοήθεια εξετάστηκε το ερώτημα «Έχετε ποτέ ζητήσει εξωτερική βοήθεια προκειμένου να βοηθήσετε κάποιο νήπιο που πενθεί»;

Πίνακας 11.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Ναι	21	24,4
2.Οχι	61	70,9
Σύνολο	82	95,3

Γίνεται φανερό από τον πίνακα ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών δεν επιδιώκει να ζητήσει εξωτερική βοήθεια προκειμένου να βοηθήσει κάποιο νήπιο που πενθεί.

Ερώτημα 12. Για να ερευνηθεί η σημαντικότητα της απόκτησης γνώσεων για την απώλεια εξετάστηκε το ερώτημα «Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης της απώλειας από τους νηπιαγωγούς»;

Πίνακας 12.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση

85	4,5765	,62443
----	--------	--------

Χρησιμοποιώντας 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert ο μέσος όρος είναι υψηλός αποδεικνύοντας πως σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν απαραίτητη την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης της απώλειας.

Ερώτημα 13. Για να διαπιστωθεί αν τα παιδιά κάνουν ερωτήσεις που σχετίζονται με την απώλεια αναλύθηκε το ερώτημα «Θέτουν τα νήπια ερωτήσεις που αφορούν στον θάνατο ή την μεταθανάτια ζωή»;

Πίνακας 13.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
85	3,4000	,99043

Χρησιμοποιώντας 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση ποτέ και η τιμή πέντε στην απάντηση πέντε γίνεται φανερό, ότι με βάση τις απαντήσεις των νηπιαγωγών τα παιδιά θέτουν ερωτήσεις που αφορούν τον θάνατο ή την μεταθανάτια ζωή .

Ερώτημα 14. Παρακάτω αναφέρονται κάποια ερωτήματα τα οποία θέτουν συχνότερα τα παιδιά:

Πίνακας 14.

	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Που πάνε οι νεκροί	51	59,3
2.Αισθητηριακές ικανότητες νεκρών	29	33,7
3.Αίτια του θανάτου	28	31,4
4.Τι γίνονται οι νεκροί	14	16,3
5.Αν όλοι οι άνθρωποι πεθαίνουν	13	15,1
6.Επικοινωνία με νεκρό	13	15,1

Οι πιο βασικές απορίες των παιδιών που διαπιστώνονται είναι ο τόπος διαβίωσης των νεκρών όταν πεθαίνουν, έπειτα ακολουθούν ανησυχίες για τις αισθητηριακές τους ικανότητες, τα αίτια του θανάτου, στην συνέχεια τι γίνονται οι νεκροί μετά που

πεθαίνουν και τέλος ακολουθούν μαζί απορίες που σχετίζονται με την καθολικότητα του φαινομένου και αν υπάρχει επικοινωνία με τον νεκρό.

**Ερώτημα 15.** Για να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν την απώλεια αναλύθηκε η ερώτηση: «Ενθαρρύνετε τα νήπια να διερευνήσουν αυτό το θέμα περαιτέρω μαζί σας»;

Πίνακας 15.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
83	2,8313	1,05714

Χρησιμοποιώντας 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου και η τιμή πέντε στην απάντηση πολύ διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν σε μεγάλο βαθμό τα νήπια να διερευνήσουν το θέμα της απώλειας περαιτέρω μαζί τους.

**Ερώτημα 16.** Παρακάτω εξετάζεται το πόσο άνετα νιώθουν οι εκπαιδευτικοί συζητώντας το θέμα του θανάτου μαζί με τα παιδιά; Χρησιμοποιείται 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου και η τιμή πέντε στην απάντηση πολύ.

Πίνακας 16.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
84	3,2143	,94514

Γίνεται αντιληπτό από τα αποτελέσματα ότι οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μια ουδέτερη στάση συζητώντας το θέμα της απώλειας με τα παιδιά.

**Ερώτημα 17.** Στην συνέχεια εξετάζεται το πόσο ικανοποιητικές θεωρούν οι εκπαιδευτικοί τις απαντήσεις που δίνουν στα παιδιά.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική Απόκλιση
84	3,2619	,67875

Χρησιμοποιώντας 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου και η τιμή πέντε στην απάντηση πολύ παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί νιώθουν με τις απαντήσεις που δίνουν στους μαθητές κάποια ικανοποίηση. Λαμβάνοντας βέβαια υπόψη ότι σύμφωνα με τα αποτελέσματα κανείς δεν απάντησε την επιλογή καθόλου και ότι η κλίμακα μέτρησης όπως φαίνεται και από τον πίνακα ξεκινά με την τιμή πολύ λίγο.

**Ερώτημα 18.** Παρακάτω εξετάζεται σε ποια διάσταση του θανάτου αναφέρονται κυρίως στις συζητήσεις τους με τα νήπια οι εκπαιδευτικοί:

Πίνακας 18.

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1)Τη βιολογική	25	29,1
2)Την πνευματική/θρησκευτική	4	4,7
3)Και τις δύο	56	65,1
Σύνολο	86	100,0

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δήλωσαν ότι αναφέρονται και στις δύο διαστάσεις, κάποιοι δήλωσαν ότι μιλούν μόνο για την βιολογική διάσταση του θανάτου και ένα ελάχιστο ποσοστό όπως φαίνεται ανέφερε ότι συζητά για την πνευματική/θρησκευτική διάσταση του θανάτου.

**Ερώτημα 19.** Το επόμενο ερώτημα εξετάζει αν ο εκπαιδευτικός αναφέρεται στην πιθανότητα ο εκλιπών να μεταβαίνει σε μια άλλη διάσταση ζωής;

Πίνακας 19.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
85	3,3412	1,23975

Χρησιμοποιώντας 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση ποτέ και η τιμή πέντε στην απάντηση πολύ συχνά διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται μερικές φορές στην πιθανότητα ο εκλιπών να μεταβαίνει σε μια άλλη διάσταση ζωής πχ «να είναι στον ουρανό» ή «να μας βλέπει από ψηλά».

Στην συνέχεια οι πέντε επόμενοι πίνακες αναλύουν την συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις συζητήσεις τους με τα παιδιά στις πέντε συνιστώσες του θανάτου.

**Ερώτημα 20.1.** Στις συζητήσεις τους με τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι και οι ζωντανοί οργανισμοί κάποια μέρα πεθαίνουν;

**Πίνακας 20.1.**

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Ναι	83	96,5
2.Όχι	2	2,3
Σύνολο	86	100,0

Από τα ευρήματα διαπιστώνεται ότι όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες αναφέρουν στις συζητήσεις τους την συνιστώσα της καθολικότητας του θανάτου στα παιδιά.

**Ερώτημα 20.2.** Στις συζητήσεις τους με τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο γεγονός ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμος;

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1 .Ναι	64	74,4
2. Όχι	19	22,1
Σύνολο	83	96,5

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι συζητούν για την αντιστρεψιμότητα της απώλειας ενώ κάποιοι δεν την αναφέρουν στις συζητήσεις τους.

**Ερώτημα 20.3.:** Στις συζητήσεις τους με τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο γεγονός ότι κατά το θάνατο παύουν όλες οι βιολογικές λειτουργίες;

**Πίνακας 20.3.**

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
1.Ναι	64	74,4
2.Όχι	21	24,4
Σύνολο	85	98,8

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι περισσότεροι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι με τον θάνατο παύουν όλες οι βιολογικές λειτουργίες ενώ ένα σημαντικό ποσοστό δεν κάνει λόγο γι' αυτήν την συνιστώσα του θανάτου.

**Ερώτημα 20.4.:** Στις συζητήσεις τους με τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται ότι κατά το θάνατο παύουν όλες οι ψυχικές λειτουργίες (σκέψη, συναίσθημα...);

**Πίνακας 20.4.**

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
1.Ναι	44	51,2
2.Όχι	40	46,5
Σύνολο	84	97,7
Δεν απάντησαν	2	2,3
Σύνολο	86	100,0

Ακόμη, γίνεται φανερό από τα ευρήματα ότι οι μισοί εκπαιδευτικοί μιλούν για την παύση των σωματικών λειτουργιών του νεκρού ενώ οι υπόλοιποι μισοί επιλέγουν να μην μιλούν.

**Ερώτημα 20.5.:** Στις συζητήσεις τους με τα παιδιά οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στις αιτίες του θανάτου;

**Πίνακας 20.5.**

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστά
1.Ναι	63	73,3
2.Όχι	21	24,4
Σύνολο	84	97,7

Από τον πίνακα γίνεται αντιληπτό ότι μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών συζητά για τις αιτίες του θανάτου όμως υπάρχουν κάποιοι εκπαιδευτικοί οι οποίοι δεν επιδιώκουν να αναφέρονται στην αιτιότητα της απώλειας.

**Ερώτημα 21.:** Παρακάτω αναλύεται η συχνότητα με την οποία οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν ή όχι να χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις όταν συζητούν για το θέμα αυτό.

**Πίνακας 21.**

Απαντήσεις	Συχνότητα	Ποσοστό
1.Ναι	34	39,5
2.Όχι	47	54,7

Σύνολο	81	94,2
--------	----	------

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν αποφεύγουν να χρησιμοποιούν κάποιες λέξεις όταν συζητούν για το πένθος όμως ένα σημαντικό ποσοστό αποφεύγει να αναφέρεται σε συγκεκριμένες λέξεις.

Παρακάτω καταγράφονται κάποιες λέξεις τις οποίες αποφεύγουν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί:

Λέξεις	Συμμετέχοντες
Τάφος	7
Νεκρός	6
Φέρετρο	4
Κηδεία	3
Νεκροταφείο	3
Πέθανε	3
Σκοτώθηκε	3

Τα ευρήματα αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί συνήθως αποφεύγουν να χρησιμοποιούν λέξεις όπως τάφος, νεκρός, φέρετρο όταν συζητούν για τον θάνατο με τα παιδιά.

**Ερώτημα 22.** Σε αυτό το ερώτημα εξετάζεται αν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο στην ενότητα του αναλυτικού προγράμματος «ο κύκλος της ζωής»;

**Πίνακας 22.**

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
86	2,9186	,91027

Χρησιμοποιώντας 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση ποτέ και η τιμή πέντε στην απάντηση πάντα τα αποτελέσματα φανερώνουν ότι οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν κάποιο χρόνο στο ζήτημα του θανάτου.

**Ερώτημα 23.** Στον επόμενο πίνακα αναλύονται οι γνώμες των εκπαιδευτικών σχετικά με το «Πόσο δύσκολο θεωρούν ότι είναι να εξηγηθεί ο θάνατος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας»;

Πίνακας 23.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
86	3,7674	,92894

Χρησιμοποιώντας 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου και η τιμή πέντε στην απάντηση πολύ, ο μέσος όρος που προέκυψε από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών είναι αρκετά υψηλός γεγονός που αποκαλύπτει ότι οι νηπιαγωγοί θεωρούν αρκετά δύσκολο να εξηγηθεί ο θάνατος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Ερώτημα 24. Έπειτα εξετάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναλύοντας με 5βαθμη κλίμακα Likert το ερώτημα «Πόσο κατάλληλες θεωρείτε τις συζητήσεις για το θάνατο στο νηπιαγωγείο» όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου και η τιμή πέντε στην απάντηση πολύ;

Πίνακας 24.

Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
84	3,5714	,99741

Διαπιστώνεται αρκετά υψηλός μέσος όρος ο οποίος φανερώνει ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλες τις συζητήσεις για την απώλεια στο σχολείο.

**Ερώτημα 25.** Στην συνέχεια για να βρεθεί η ηλικία στην οποία αντιλαμβάνεται το παιδί τον θάνατο οι εκπαιδευτικοί απαντούν στο εξής ερώτημα: «Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι το παιδί κατανοεί πλήρως τον θάνατο»;

Πίνακας 25.

Απαντήσεις	Σύνολο	Ποσοστά
1.5-6 ετών	5	5,8
2.7-8 ετών	13	15,1
3.9-10 ετών	27	31,4
4.11-12 ετών	39	45,3
5.Δεν Ξέρω	1	1,2
Σύνολο	85	98,8



Γίνεται φανερό ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα παιδιά κατανοούν πλήρως την απώλεια στην ηλικία του δημοτικού και οι περισσότεροι συμφωνούν στις ηλικίες των εννέα έως δώδεκα ετών.

Ερώτημα 26. Το επόμενο ερώτημα το οποίο καλούνται να απαντήσουν οι εκπαιδευτικοί είναι «Ποια ηλικία θεωρούν κατάλληλη για να εισαχθεί η συζήτηση για το θάνατο στο σχολείο»;

Πίνακας 26.

Απαντήσεις	Σύνολο	Ποσοστά
1.5-6 ετών	60	69,8
2.7-8 ετών	11	12,8
3.9-10 ετών	9	10,5
4.11-12 ετών	4	4,7
5.Δεν Ξέρω	1	1,2
Σύνολο	85	98,8

Με βάση τα αποτελέσματα, οι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς συμφωνούν ότι η κατάλληλη ηλικία για να εισαχθεί η συζήτηση του πένθους στο σχολείο είναι η ηλικία των πέντε έως έξι ετών.

**Ερώτημα 27.** Για να διαπιστωθεί η σημαντικότητα που δίνεται από τους εκπαιδευτικούς στην απώλεια αναλύθηκε το ερώτημα «Πιστεύετε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της έννοιας του θανάτου»;

Πίνακας 27.

Απαντήσεις	Σύνολο	Ποσοστά
1.Ναι	71	82,6
2.οχι	13	15,1
Σύνολο	84	97,7

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι πρέπει να περιλαμβάνεται η διερεύνηση της έννοιας του θανάτου στο αναλυτικό πρόγραμμα. Υπάρχει βέβαια και ένα ποσοστό το οποίο δεν συμφωνεί στην ένταξη του θέματος στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Ερώτημα 27. Ο τελευταίος πίνακας αναλύει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση που μπορεί να έχει ο θάνατος στην συναισθηματική ζωή του παιδιού, αν χρειάζεται η συναίνεση του γονέα προτού συζητηθεί το θέμα στην τάξη και αν το θέμα πρέπει να συζητηθεί πριν ή μετά που θα συμβεί κάποιο περιστατικό.

Ερωτήσεις	Συμμετέχοντες	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
1. Η συζήτηση για το θάνατο φοβίζει τα νήπια	86	2,9535	1,08364
2. Είναι καλύτερο πριν την όποια συζήτηση για το θάνατο να έχει ο εκπαιδευτικός τη συναίνεση των γονέων	86	2,6977	1,63829
3. Είναι καλύτερα να γίνεται λόγος για το θάνατο όταν υπάρξει κάποιο συμβάν	86	3,1047	1,57949
4. Τα νήπια υποφέρουν λιγότερο από τους ενήλικες σε μία απώλεια	85	2,5529	1,19030
5. Τα νήπια ενδέχεται να κατηγορούν τον εαυτό τους για την απώλεια	86	2,9419	1,39203
6. Οι απορίες των παιδιών για το θάνατο είναι προτιμότερο να συζητιούνται στο πλαίσιο της οικογένειας παρά του σχολείου	86	1,8023	1,13573

Χρησιμοποιήθηκε 5βαθμη κλίμακα Likert όπου η τιμή ένα αντιστοιχεί στην απάντηση καθόλου και η τιμή πέντε στην απάντηση πάρα πολύ. Με βάση της απόψεις των εκπαιδευτικών η συζήτηση για τον θάνατο φαίνεται να φοβίζει σε κάποιο βαθμό τα νήπια καθώς ο μέσος όρος ανέρχεται στο 2,95. Στο επόμενο ερώτημα ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν είναι απαραίτητο πριν την όποια συζήτηση για τον θάνατο να έχει ο εκπαιδευτικός την συναίνεση των γονέων. Στην συνέχεια, σύμφωνα με τα ευρήματα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν διαμορφώσει κάποια συγκεκριμένη στάση για το πότε είναι καλύτερο να γίνεται λόγος για τον θάνατο πριν ή μετά την αντιμετώπιση κάποιου συμβάντος. Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα νήπια υποφέρουν λιγότερο από τους ενήλικες σε μια απώλεια. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τα νήπια ενδέχεται να κατηγορούν αρκετά τον

εαυτό τους για την απώλεια. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν συμφωνούν στο να συζητούνται οι απορίες των παιδιών για τον θάνατο στο πλαίσιο της οικογένειας παρά του σχολείου.

## **Ερμηνεία αποτελεσμάτων**

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εξετάσει α) την συχνότητα με την οποία τα παιδιά βιώνουν το πένθος, β) τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ανταποκρίνονται και διδάσκουν το ζήτημα της απώλειας, γ) τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το πώς επιδρά η απώλεια στην κοινωνική ζωή και τα συναισθήματα του παιδιού, δ) την κατάρτιση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για το ζήτημα της αντιμετώπισης του πένθους, ε) πότε τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν πλήρως την απώλεια και πότε εισάγεται το θέμα στο σχολείο και τέλος πως μπορούν να συνεργαστούν η οικογένεια με τις νηπιαγωγούς για την καλύτερη διαχείριση του πένθους στα παιδιά. Παρακάτω ακολουθεί σε ενότητες η ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας σε σχέση με τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο εξωτερικό.

### *Συχνότητα του πένθους που βιώνουν τα παιδιά στο σχολείο*

Στην παρούσα μελέτη οι εκπαιδευτικοί δεν αντιμετωπίζουν συχνά καταστάσεις απώλειας ενώ σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στο εξωτερικό έρχονται αντιμέτωποι με περιπτώσεις απώλειας (Holland,1993).

Στα ευρήματα, επίσης, της παρούσας έρευνας οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς απαντούν πως δεν έχουν παιδιά τα οποία βιώνουν το πένθος και οι υπόλοιποι μισοί αναφέρουν ότι έχουν παιδιά κάποιες φορές, μια περίπτωση κάθε δύο τρία χρόνια και ένα πολύ μικρό ποσοστό αναφέρει ότι έχει ανάλογη περίπτωση σχεδόν κάθε χρόνο. Σε αντίθεση με έρευνες του εξωτερικού στις οποίες διαπιστώθηκε πως τα περισσότερα σχολεία είχαν ένα παιδί που αντιμετώπιζε την απώλεια και πενθούσε ετησίως (Wells, 1988) . Ακόμη, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές επηρεάζονται από το πένθος (Harrison & Harrington , 2001) και γενικά φαίνεται ότι η απώλεια αποτελεί ένα εν δυνάμει ενεργό θέμα για τα σχολεία και στην έρευνα μας και το εξωτερικό σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό.

Επιπλέον, τα ευρήματα της έρευνας μας ακολουθούν κοινή γραμμή με τις προηγούμενες μελέτες (Engarhos et al., 2013 & Irizarry, 1992) καθώς οι απώλειες των νηπίων αφορούν τις περισσότερες φορές τον παππού ή την γιαγιά και στις δυο περιπτώσεις.

#### *Ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στο ζήτημα της απώλειας*

Πάνω από τους μισούς συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι ανταποκρίνονται στο θέμα της απώλειας μόνο αν το θέμα τεθεί από το παιδί και σε προηγούμενες έρευνες επίσης αναφέρθηκε ότι η συζήτηση υλοποιείται μετά από παρότρυνση του παιδιού. Αρκετοί, παραδέχτηκαν ότι ποτέ δεν μίλησαν ανοιχτά για το θέμα της απώλειας παρά το ότι αναγνώριζαν τη σημαντικότητα του θέματος. (Μεταλληνού και συν., 2002). Ακόμη, στην έρευνα των Engarhos et al. (2013) η πλειονότητα των εκπαιδευτικών είχε συζητήσει με τα παιδιά για την απώλεια και ότι οι περισσότερες από τις συνομιλίες ξεκίνησαν από το παιδί. Γίνεται αντιληπτό, και στις έρευνες του εξωτερικού και στην παρούσα έρευνα ότι δεν επιδιώκεται από τους εκπαιδευτικούς να συζητηθεί το συγκεκριμένο θέμα παρά μόνο αν το θέσουν τα παιδιά.

Οι νηπιαγωγοί ανταποκρίνονται στο συγκεκριμένο θέμα μόνο με την παρότρυνση του παιδιού διότι όπως φαίνεται και από τις απαντήσεις τους στην έρευνα θεωρούν δύσκολο να εξηγηθεί ο θάνατος στα νήπια γεγονός που παρατηρείται και στην παρούσα μελέτη και στις έρευνες του εξωτερικού στις οποίες διαπιστώνεται ότι ο θάνατος αποτελεί ένα θέμα «ταμπού» και οι δάσκαλοι νιώθουν άβολα συζητώντας το με τα παιδιά (Barry & McGovern, 2000).

Είναι κοινή διαπίστωση ότι οι εκπαιδευτικοί δεν νιώθουν άνεση συζητώντας για την απώλεια. Αυτό φαίνεται και από τα δεδομένα προηγούμενων ερευνών καθώς και από τους περισσότερους συμμετέχοντες της παρούσας μελέτης διότι ενώ αντιλαμβάνονται την σημαντικότητα του ρόλου τους στην υποστήριξη των συγκεκριμένων παιδιών, οι περισσότεροι αισθάνονται ανεπαρκώς προετοιμασμένοι και εκφράζουν αδυναμία για να αναλάβουν μια τέτοια ευθύνη (Cullinan, 1990· Barry & McGovern, 2000· Machon et al., 1999· Reid & Dixon, 1999).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί, ακόμη, δήλωσαν ότι είναι καλύτερα να γίνεται λόγος για τον θάνατο όταν υπάρξει κάποιο συμβάν. Στις προηγούμενες έρευνες αναφέρθηκε,

ότι ο κύριος λόγος που οι εκπαιδευτικοί δεν συζήτησαν το θέμα της απώλειας με έναν μαθητή ήταν το ότι δεν είχαν βρεθεί αντιμέτωποι ξανά με ένα τέτοιο γεγονός. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα ο δάσκαλος να μην αισθάνεται την ανάγκη να αντιμετωπίσει το θέμα νωρίτερα. Όσοι όμως εκπαιδευτικοί είχαν μιλήσει σε ένα παιδί ή μια ομάδα παιδιών για το θάνατο πριν συμβεί κάποια απώλεια, το μεγαλύτερο ποσοστό ανέφερε ότι αισθανόταν άνετα καθ' όλη τη συζήτηση (Engarhos et al., 2013). Συνεπώς, γίνεται αντιληπτό ότι είναι προτιμότερο να γίνει συζήτηση για το πένθος πριν συμβεί κάποιο γεγονός διότι και οι εκπαιδευτικοί θα έχουν μεγαλύτερη άνεση συζητώντας για το θέμα και τα παιδιά θα είναι καλύτερα προετοιμασμένα.

*Απόψεις των εκπαιδευτικών για το πως επηρεάζεται η κοινωνική ζωή του παιδιού από την απώλεια*

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε να επηρεάζεται η αλληλεπίδραση του νηπίου με τα άλλα παιδιά και αυτό γίνεται φανερό και στις έρευνες του εξωτερικού στις οποίες αναφέρεται ότι το παιδί που πενθεί βιώνει αισθήματα ζήλιας, απόσυρσης όπως ψυχρότητα, απάθεια και έχει ανέκφραστη όψη (Capewell, 1999 & Sheras, 2000). Ακόμη, απομονώνεται ή αποσύρεται από τους φίλους του, από δραστηριότητες και την ψυχαγωγία.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι επηρεάζεται αρκετά και το ενδιαφέρον του παιδιού για τις δραστηριότητες του σχολείου. Οι έρευνες στο εξωτερικό ακολουθούν κοινή γραμμή καθώς η πιθανή συναισθηματική αναταραχή μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών (Capewell, 1999). Το παιδί μεταφέρει το βίωμα της απώλειας και του θρήνου στις ζωγραφιές, στις εκθέσεις ή στο παιχνίδι ή επαναλαμβάνει αφηγήσεις σχετικά με την απώλεια. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, μειώνεται η σχολική του απόδοση και υπάρχει πιθανότητα αποτυχίας στις εξετάσεις (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

Επιπλέον, στην παρούσα μελέτη παρατηρείται ότι επηρεάζεται αρκετά η διάθεση του παιδιού που πενθεί και αυτό αποδεικνύεται και στην βιβλιογραφία καθώς κάποια παιδιά εμφανίζουν συχνά διαταραχές της συμπεριφοράς και του συναισθήματος. Σε σχετική έρευνα (Kane, 1979) βρέθηκε ότι ανάλογα με το ποιο πρόσωπο αφορά η απώλεια μπορεί να επηρεαστεί σοβαρά η συναισθηματική ζωή του παιδιού. Κάποια παιδιά παρουσίαζαν ένα χρόνο μετά την απώλεια σχολική άρνηση και ελλιπή συγκέντρωση. Ακόμη, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών εξακολουθούσε να εμφανίζει

προβλήματα ακόμη και δύο χρόνια μετά. Το παιδί, επιπλέον βιώνει μεταβολές στην επικοινωνία και στις διαπροσωπικές του σχέσεις καθώς έχει μια τάση επιθετικότητας (Glass,1991) ή και εσωστρέφειας.

Σε γενικές γραμμές, γίνεται φανερό και στην βιβλιογραφία και στην έρευνα μας ότι η συμπεριφορά, η διάθεση, η αλληλεπίδραση του με τα άλλα παιδιά και η ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού επηρεάζονται όταν το παιδί βιώνει την απώλεια κάποιου οικείου ατόμου.

*Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με το πώς επηρεάζονται τα συναισθήματα των παιδιών*

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν ότι συζητώντας για τον θάνατο με τα νήπια εκείνα φοβίζονται αρκετά. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με έρευνες του εξωτερικού καθώς τα παιδιά έχουν πολλούς φόβους και ανησυχίες ένας εκ των οποίων είναι ο φόβος του θανάτου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, γύρω στα έξι τους χρόνια τα παιδιά να είναι σε θέση να συλλάβουν για πρώτη φορά τι σημαίνει θάνατος και ότι τα ίδια απειλούνται από αυτόν. Αυτή η συνειδητοποίηση δημιουργεί φόβο ανεξάρτητα από το εάν τα παιδιά έχουν ήδη γνωρίσει το θάνατο ή όχι (Μπάουμ, 2003).

Τα νήπια ενδέχεται να κατηγορούν τον εαυτό τους για την απώλεια του κοντινού προσώπου που συνέβη. Αυτό τεκμηριώνεται και στην δική μας μελέτη και σε έρευνες του εξωτερικού καθώς ένα παιδί βιώνει μεγαλύτερες δυσκολίες όταν δεν μπορεί να αποδώσει νόημα στην απώλεια και με αυτόν τον τρόπο ενοχοποιεί και κατηγορεί τον εαυτό του για τον θάνατο ή νιώθει ντροπή για το γεγονός ή τις συνθήκες του θανάτου (Παπαδάτου & Καμπέρη (2013)).

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα ανέφεραν ότι τα νήπια υποφέρουν λιγότερο από τους ενήλικες σε μια απώλεια. Στις προηγούμενες έρευνες, αναφέρεται ότι τα παιδιά έχουν λιγότερες εμπειρίες ζωής και περιορισμένες γνωστικές και αναπτυξιακές δεξιότητες για να αντιληφθούν το θάνατο. Αν όμως οι ενήλικες εκφράζουν τα συναισθήματα τους μπροστά στα παιδιά και δεν κλείνονται στο πένθος τους, τότε προσφέρουν την δυνατότητα και στα ίδια τα παιδιά να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα τους στην εμπειρία της απώλειας (Halberstadt, Thompson, Parker & Dunsmore, 2008).

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι τα νήπια λόγω της νεότητας τους νιώθουν φόβο στην ιδέα του θανάτου και πολλές φορές κατηγορούν τον εαυτό τους για την απώλεια του κοντινού προσώπου που έχει συμβεί. Αν έχουν, όμως, κατάλληλη υποστήριξη αρχικά από την οικογένεια τους μπορούν να αντιμετωπίσουν το πένθος. Οι ερευνητές έχουν αποδείξει ότι τα παιδιά μαθαίνουν πώς να εξωτερικεύουν τα συναισθήματα και τον θρήνο τους παρατηρώντας τους γονείς τους (Packman, Horsley, Davies, & Kramer, 2006).

#### *Εκπαίδευση που έχουν λάβει οι εκπαιδευτικοί για το θέμα της αντιμετώπισης του πένθους*

Δεν είναι ασυνήθιστο το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κάποια εκπαίδευση για το θέμα αυτό. Αυτό είναι κοινή διαπίστωση και στη δική μας μελέτη και σε μελέτες του εξωτερικού στις οποίες τα μισά σχολεία δεν είχαν καμία εκπαίδευση στήριξης στο θέμα του πένθους με κάποιους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν ότι η κύρια μέθοδος των εκπαιδευτικών για την μάθηση του ήταν η προσωπική τους εμπειρία. Ένα ελάχιστο ποσοστό ανέφερε ότι υπήρχαν αρκετές ευκαιρίες κατάρτισης στον τομέα του πένθους και της απώλειας τους (Rowling & Holland, 2000).

Οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα αν και δεν έχουν λάβει κάποια κατάρτιση για το θέμα αυτό, δεν ζητούν εξειδικευμένη βοήθεια για να αντιμετωπίζουν αυτές τις καταστάσεις σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς μελετών του εξωτερικού που επιδιώκουν την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από ειδικούς ψυχικής υγείας και την συνεργασία μαζί τους (Μεταλληνού και συν., 2002).

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί στην έρευνα μας συμφωνούν στο ότι είναι απαραίτητη η απόκτηση δεξιοτήτων διαχείρισης της απώλειας και αυτό γίνεται φανερό και στις έρευνες που μελετήθηκαν καθώς οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν την ανάγκη για εξειδικευμένη κατάρτιση ιδιαίτερα όταν μια σχολική κοινότητα βρίσκεται αντιμέτωπη με το θάνατο ενός μαθητή (Rowling, 1995).

Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα διατηρούν μια ουδέτερη στάση ως προς την ικανοποίηση που νιώθουν με τις απαντήσεις τους στα παιδιά σχετικά με την απώλεια. Οι εκπαιδευτικοί του εξωτερικού ανέφεραν ότι ανησυχούν πολύ για την συζήτηση του πένθους με τα παιδιά και είναι επιφυλακτικοί

καθώς δεν έχουν κάποια ειδίκευση (Holland, 1993). Οι εκπαιδευτικοί συχνά δεν ξέρουν πώς να λειτουργήσουν αποτελεσματικά με ένα πενθούντα μαθητή, με αποτέλεσμα χαμηλή ικανοποίηση.

Γενικά, από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και στις προηγούμενες έρευνες και στην παρούσα έρευνα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα με αποτέλεσμα να νιώθουν αδύναμοι να αντιμετωπίσουν το θέμα. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους ειδικούς πράγμα όμως που δεν επιδιώκεται από την πλειονότητα των εκπαιδευτικών. Αυτό, τέλος, έχει ως αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί τις περισσότερες φορές να μην νιώθουν ικανοποίηση όταν έρχονται αντιμέτωποι με τις ερωτήσεις των παιδιών.

#### *Ο τρόπος εκπαίδευσης της απώλειας*

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες της παρούσας έρευνας απάντησαν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της έννοιας του θανάτου γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την βιβλιογραφία όπου γίνεται φανερό ότι τα σχολεία θεωρούν θέμα προτεραιότητας την απώλεια. Η σημαντικότητα που δίνεται στο θέμα του πένθους στα σχολεία του εξωτερικού φαίνεται από το γεγονός ότι δεν υπήρχε σημαντική διαφορά μεταξύ των σχολείων που είχαν ένα μαθητή με πένθος και σε εκείνα που δεν είχαν (Holland & McLennan, 2015).

Αρκετοί από τους εκπαιδευτικούς της παρούσας έρευνας δήλωσαν ότι όταν κάνουν συζητήσεις για την απώλεια, είτε τις πραγματοποιούν με όλη την τάξη είτε κατ' ιδίαν με το παιδί. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, επίσης, στο εξωτερικό χρησιμοποιούν την μορφή συζητήσεων στην τάξη τους (Engarhos et al. 2013). Γίνεται φανερό ότι, όταν οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν χρόνο στο θέμα της απώλειας επιλέγουν την μορφή συζήτησης και στις δυο περιπτώσεις.

Πολλοί συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα δήλωσαν ότι όταν συζητούν με τα παιδιά για το πένθος κάνουν λόγο και για τις δύο διαστάσεις του θανάτου και την βιολογική και την θρησκευτική και αναφέρονται αρκετά στην πιθανότητα ο εκλιπών να μεταβαίνει σε μια άλλη διάσταση ζωής πχ «να είναι στον ουρανό», «να μας βλέπει από ψηλά». Σε αντίθεση με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν τις απόλυτες τοποθετήσεις και βοηθούν τα παιδιά να καταλάβουν ότι



υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις γύρω από τον θάνατο και την μεταθανάτια ζωή, χωρίς να υπάρχει μια σωστή. Επίσης, αναφέρεται ότι ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί μοιράζονται τις προσωπικές φιλοσοφικές ή θρησκευτικές απόψεις είναι σημαντικό να τις παρουσιάζουν ως πεποιθήσεις και όχι ως γνώσεις ή απόλυτες αλήθειες σεβόμενοι τις διαφορετικές απόψεις που μπορεί να επικρατούν στις οικογένειες των παιδιών (Renaud, 2013).

Στην έρευνα επίσης βρέθηκε ότι τα νήπια θέτουν ερωτήσεις που αφορούν το θάνατο ή την μεταθανάτια ζωή. Στις έρευνες που μελετήθηκαν διαπιστώνεται επιπλέον, ότι τα παιδιά έχουν πολλές απορίες σχετικά με την απώλεια. Κάποιες κοινές ανησυχίες που παρατηρήθηκαν από τα παιδιά και στις δύο περιπτώσεις αφορούν τις αισθητηριακές ικανότητες των αποθανόντων, την έννοια του θανάτου, τον τόπο που πάνε οι νεκροί, αν θα ξαναγυρίσουν, πόσο καιρό θα είναι πεθαμένοι (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013). Γίνεται φανερό, ότι τα παιδιά από μικρή ηλικία έχουν απορίες και περιέργεια να μάθουν σχετικά με το θέμα της απώλειας οι οποίες πηγάζουν από το αν τα ίδια βιώνουν κάποια απώλεια ή αν άκουσαν κάτι από το κοντινό τους περιβάλλον.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς στην παρούσα έρευνα δεν αποφεύγουν να χρησιμοποιούν λέξεις που σχετίζονται με το πένθος όταν συζητούν γι' αυτό το θέμα όμως μερικοί από τους συμμετέχοντες αποφεύγουν να χρησιμοποιούν συγκεκριμένες εκφράσεις όπως «αποσύνθεση του οργανισμού», «πήγε στα αστέρια», «μπορεί να επιστρέψει», «τον πήρε ο Θεός» ή λέξεις όπως «κόλαση», «παράδεισος», «νεκρός» και μ' αυτόν τον τρόπο αυτό το εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τις προηγούμενες έρευνες στις οποίες αναφέρεται ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποφεύγουν ασαφείς ή διφορούμενες εκφράσεις, αλλά και τις μεταφυσικές ερμηνείες, οι οποίες είναι δυσνόητες για τα μικρά παιδιά που κατανοούν με κυριολεκτικό τρόπο τις αφηρημένες έννοιες (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

Σε γενικές γραμμές, από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν απαραίτητο να δίνεται χρόνος συζήτησης στην απώλεια καθώς προετοιμάζει τα παιδιά να δεχτούν ομαλά το πένθος. Ένας, σημαντικός ακόμα λόγος είναι ότι τα παιδιά όταν συζητείται το θέμα της απώλειας σε όλη την τάξη έχουν την δυνατότητα να εκφράσουν τις απορίες και τις ανησυχίες τους σχετικά με την απώλεια. Με βάση την παρούσα έρευνα και τις έρευνες του εξωτερικού, είναι προτιμότερο ο

εκπαιδευτικός να παρουσιάζει και τις δύο διαστάσεις του θανάτου όμως ο ίδιος να είναι αντικειμενικός χωρίς να υποστηρίζει κάποια από τις δύο απόψεις. Τέλος, σύμφωνα με τις έρευνες οι εκπαιδευτικοί καλό θα ήταν να αποφεύγουν να χρησιμοποιούν ασαφείς εκφράσεις και αφηρημένες έννοιες οι οποίες περισσότερο θα προκαλέσουν σύγχυση στα παιδιά χωρίς ουσιαστικά να τα βοηθήσουν στην κατανόηση της έννοιας του θανάτου.

*Στόχοι των εκπαιδευτικών όταν συζητούν με το παιδί που πενθεί ή με την τάξη τους για το θέμα αυτό*

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί στην παρούσα μελέτη απάντησαν πως ο βασικός στόχος τους στις συζητήσεις που κάνουν με το παιδί που πενθεί ή με την τάξη είναι η συναισθηματική διάσταση του γεγονότος, τα παιδιά να εκφράσουν τους φόβους και τις ανησυχίες τους σχετικά με το ζήτημα. Όπως αναφέρεται και σε προηγούμενες έρευνες υπάρχουν δραστηριότητες παρέμβασης τις οποίες χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διευκολύνουν την έκφραση συναισθημάτων των παιδιών όπως για παράδειγμα «το ρολόι των συναισθημάτων» (Μπάουμ, 2003).

Ο επόμενος στόχος που αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας όταν συζητούν το θέμα της απώλειας με τα παιδιά ήταν η κατανόηση του κύκλου ζωής από τα παιδιά. Γίνεται φανερό και από τις έρευνες που μελετήθηκαν παραπάνω ότι κρίνεται αναγκαίο να υπάρχει ένας τρόπος για την εισαγωγή της συζήτησης στο πρόγραμμα σπουδών ως ένα συνηθισμένο μέρος της καθημερινής ζωής διότι θα βοηθούσε το παιδί που πενθεί να αντιληφθεί καλύτερα την διαδικασία της απώλειας. Αν οι εκπαιδευτικοί και τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν για το θάνατο ως μέρος του κύκλου ζωής, τα παιδιά μπορούν να αρχίσουν να κατανοούν γιατί κάποιος μπορεί να πεθάνει από μια συγκεκριμένη ασθένεια. (Jackson & Colwell, 2001).

Στην συνέχεια οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι στοχεύουν μέσω των συζητήσεων να κατανοήσουν τα παιδιά την έννοια της απώλειας ως γεγονός που συμβαίνει στην ζωή. Όπως αναφέρθηκε σε προηγούμενες έρευνες οι τελετές μνήμης μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για τους εκπαιδευτικούς διότι μέσω αυτών βοηθούνται οι μαθητές να δώσουν κάποιο νόημα στις απώλειες τους και στην συλλογική νοηματοδότηση της εμπειρίας (Παπαδάτου & Καμπέρη, 2013).

Λιγότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο στόχος τους ήταν τα παιδιά να αντιληφθούν μια μεταφυσική ερμηνεία του θανάτου. Σε έρευνες του εξωτερικού αποδεικνύεται επίσης ότι προτιμότερο είναι να αποφεύγονται οι απόλυτες τοποθετήσεις και τα παιδιά να βοηθούνται από τον εκπαιδευτικό να καταλάβουν ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές απόψεις γύρω από τον θάνατο και την μεταθανάτια ζωή, χωρίς να τα ενθαρρύνει να υιοθετήσουν κάποια.

Σε γενικές γραμμές, γίνεται αντιληπτό ότι οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα και στις προηγούμενες μελέτες εστιάζουν στα συναισθήματα που αναδύονται όταν τα παιδιά βιώνουν την απώλεια, στην κατανόηση του κύκλου της ζωής και της έννοιας του θανάτου και λιγότερο στο να αποδώσουν κάποια συγκεκριμένη ερμηνεία στο θάνατο.

*Πότε τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν την απώλεια και πότε εισάγεται το θέμα στο σχολείο*

Σχεδόν οι μισοί από τους εκπαιδευτικούς δήλωσαν ότι τα παιδιά κατανοούν πλήρως τον θάνατο στην ηλικία των 11-12 ετών σε σύγκριση με το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο αναφέρεται ότι τα παιδιά κατανοούν τον θάνατο και ότι μπορεί να συμβεί και στα ίδια στην ηλικία των 8-9 (Kane, 1979). Γίνεται αντιληπτό, ότι σύμφωνα με τις έρευνες η πλήρης κατανόηση της απώλειας από το παιδί πραγματοποιείται στις ηλικίες του δημοτικού.

Είναι κοινή διαπίστωση η ηλικία των 5 με 6 ετών που πρέπει να έχει το παιδί για να εισαχθεί η συζήτηση για την απώλεια στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, προηγούμενες έρευνες αναφέρουν ότι μεταξύ των ηλικιών 2 και 6, τα παιδιά συχνά φαντάζονται τον θάνατο ως προσωρινό και αναστρέψιμο. Ο Furman (1978) εξήγησε ότι τα παιδιά πριν την ηλικία των 5 ή 6 έχουν δυσκολία στην κατανόηση αφηρημένων ιδεών, και μπορεί να στρεβλώσουν τις φιλοσοφικές ή θρησκευτικές αντιλήψεις γύρω από το θάνατο σε πιο συγκεκριμένες έννοιες. Συνεπώς, και οι εκπαιδευτικοί στην μελέτη μας και στις έρευνες του εξωτερικού κρίνουν κατάλληλη την ηλικία των 5 με 6 ετών για να εισαχθεί το συγκεκριμένο θέμα στο σχολείο (Engarhos et al, 2013).

*Εμπλοκή της οικογένειας*

Στην έρευνα μας βρέθηκε ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι είναι προτιμότερο να συζητούν για την απώλεια έχοντας την συναίνεση των γονέων. Σε

έρευνες του εξωτερικού αναφέρθηκε, επίσης, ότι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να συνεργάζονται με την οικογένεια για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα του πένθους με τον καλύτερο δυνατό τρόπο καθώς όπως δήλωσαν αισθάνονται άνετα μιλώντας ανοιχτά για την απώλεια με τους γονείς (Μεταλληνού και συν. 2002). Συνεπώς, η συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διαχειριστεί το παιδί πιο ομαλά την διαδικασία του πένθους.

Ακόμη, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών στην παρούσα έρευνα θεωρούν ότι οι απορίες των παιδιών για τον θάνατο είναι καλύτερο να συζητούνται στο πλαίσιο του σχολείου παρά της οικογένειας. Το εύρημα αυτό δεν συνάδει με την βιβλιογραφία στην οποία οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι γονείς ήταν τα καλύτερα άτομα για να συζητήσουν το θάνατο με τα παιδιά τους, ακολουθούμενοι από τους ίδιους και έπειτα τους ψυχολόγους (Engarhos et al., 2013). Σε αυτό το σημείο παρατηρείται πως δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ της παρούσας μελέτης και της βιβλιογραφίας, όμως εάν υπάρχει συνεργασία μεταξύ σχολείου, οικογένειας και εάν χρειαστεί και ψυχολόγου τότε από κοινού θα αντιμετωπίσουν το ζήτημα για το καλύτερο του παιδιού.

## **Περιορισμοί της έρευνας και περαιτέρω προτάσεις**

Ένα περιορισμό αποτελεί το δείγμα της έρευνας για το οποίο είμαστε επιφυλακτικοί καθώς δεν ήταν πολύ μεγάλο και αποτελούνταν μόνο από εκπαιδευτικούς του νομού Ηρακλείου της Κρήτης και δεν μπορούμε να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα. Συνήθως, όταν το δείγμα είναι μεγαλύτερο τα αποτελέσματα είναι πιο αξιόπιστα. Ακόμα, οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν μόνο από εκπαιδευτικούς. Αν η έρευνα είχε συμπεριλάβει και εκπαιδευτικούς και γονείς τότε τα αποτελέσματα θα φανέρωναν μια πιο ολοκληρωμένη άποψη για την αντίληψη που διαμορφώνει το παιδί για την απώλεια στην προσχολική ηλικία. Επίσης, άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα της μελέτης είναι αν οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το πένθος συχνά στην τάξη τους, στην συγκεκριμένη περίπτωση για παράδειγμα οι μισοί εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν έχουν αντιμετωπίσει κάποια αντίστοιχη κατάσταση πράγμα που φανερώνει ότι μίλησαν υποθετικά για το πώς θα το διαχειρίζονταν. Ακόμα, παίζει σημαντικό ρόλο και η προϋπηρεσία των συμμετεχόντων.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να αποτελέσουν οι παρακάτω:

- i. να εξεταστούν οι απόψεις και των εκπαιδευτικών και των γονέων προκειμένου για διαμορφωθεί μια πιο εμπειριστατωμένη άποψη για την αντίληψη της απώλειας των παιδιών προσχολικής ηλικίας

- ii. να εξεταστούν σε πρώτο επίπεδο οι απόψεις των παιδιών, έπειτα να πραγματοποιηθεί ένα πρόγραμμα παρέμβασης από τους εκπαιδευτικούς για να εξεταστούν ξανά σε δεύτερο επίπεδο οι αντιλήψεις των παιδιών και ο βαθμός διαφοροποίησης τους για την απώλεια μετά το πρόγραμμα.
- iii. να συμμετέχουν στην έρευνα παιδιά όλων των βαθμίδων πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας προκειμένου να διαμορφωθεί μια συνολική αντίληψη για το πώς αντιμετωπίζουν την απώλεια κατά την διάρκεια του χρόνου και τι συνέπειες μπορεί να έχει στα παιδιά το πένθος.

Μια εφαρμογή των ευρημάτων της παρούσας εργασίας θα ήταν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την καλύτερη διαχείριση του θέματος της απώλειας. Αυτό θα βοηθούσε τους νηπιαγωγούς να αντιμετωπίζουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο τις τυχόν ανησυχίες και απορίες που προκύπτουν από τα παιδιά για το πένθος. Επίσης, τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν από ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς οι οποίοι θα μπορούσαν να ενθαρρύνουν αντίστοιχα τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να συζητούν με τα παιδιά για την απώλεια και να μην διστάζουν καθώς τα παιδιά μπορεί να έρθουν αντιμέτωπα με τον θάνατο οποιαδήποτε στιγμή.

## **Βιβλιογραφία**

- Aiken, L. A. (2001). *Dying, death, and bereavement*. Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Ainsworth, M.S., Blehar, M., Walters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of attachment; Assessed in the strange situation and at home*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Aspinall, S.U. (1996). Educating children to cope with death: A preventative model. *Psychology in the Schools*, 33(4), 341-349.
- Balmer, L. E. (1992). Adolescent sibling bereavement: mediating effects of family environment and personality. Unpublished doctoral dissertation, York University, Toronto, Ontario, Canada.
- Beale, E. A., Sivesind, D., & Bruera, E. (2004). Parents dying of cancer and their children. *Palliative and Supportive Care*, 2(4), 387-393. doi:10.1017/S1478951504040519.

- Bering, J., & Bjorklund, D. (2004). The natural emergence of reasoning about the afterlife as a developmental regularity. *Developmental Psychology*, 40(2), 217–233.
- Black, D. (1993). Untitled contribution in B. Ward and Associates, *Good Grief: Exploring feeling, loss and death*. (Vol. 1 with under elevens, Vol. 2 with over elevens and adults.) London: Jessica Kingsley Publishers Ltd.
- Blackburn, M. (1991). Bereaved children and their teachers. *Bereavement Care*, 10(1), 19–21.
- Bosticco, C. & Thompson, T. L. (2005). Narratives and storytelling in coping with grief and bereavement. *Omega*, 51 (1), 1-16.  
doi:10.2190/8TNX-LEBY-5EJY-B0H6
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss, vol 1: Attachment*. London: Hogarth Press.
- Bowlby, J. (1980). *Loss: sadness and depression (attachment and loss) (Vol. 3)*. New York, US: Basic Books.
- Bowlby, John & World Health Organization. (1952). *Maternal care and mental health : a report prepared on behalf of the World Health Organization as a contribution to the United Nations programme for the welfare of homeless children / John Bowlby*, 2nd ed. Geneva : World Health Organization. <http://www.who.int/iris/handle/10665/40724>
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buglass, E. (2010). Grief and Bereavement theories. *Nursing Standard*, 24(41), 44-47.
- Camp, M., & Willis, C. (1999). *You can't leave till you do the paper work: Matters of life and death*. Philadelphia: X-Libris Corporation.
- Capewell, E. (1999). Disaster: How can schools respond? In: P. Barnard, I. Morland, & J. Nagy (Eds.). *Children bereavement and trauma: Nurturing resilience*. London: Jessica Kingsley Publishers, 31-39.
- Cassidy, J. (1999). The nature of the child's ties. In J. Cassidy & R. R. Shaver (Eds.), *Handbook of attachment theory and research*. New York: Guilford Press, pp. 3-7.
- Chadwick, A. (2012). *Talking about death and bereavement in school*. London: Jessica Kingsley.

- Chowns, G. (2013). Until it ends, you never know...: Attending to the voice of adolescents who are facing the likely death of a parent. *Bereavement Care*, 32(1), 23–30.
- Coombs, S. (2014). Death wears a t-shirt – listening to young people talk about death. *Mortality*, 19(3), 284–302.  
doi:10.1080/13576275.2014.916257
- Corr, C. A., Nabe, C. M., & Corr, D. M. (2000). *Death and dying, life and living*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Cotton, C. R., & Range, L. M. (1990). Children's death concepts: Relationship to cognitive functioning, age, experience with death, fear of death, and hopelessness. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 19(2), 123–127.
- Cranwell, B. (2007). *Bereaved children's perspectives on what helps and hinders their grieving*. Sheffield, England: Child Bereavement Charity Project & Sheffield Hallam University.
- Cruse, D. R. & Cruse, D. (1985). Death education in the schools for older children. In H. Wass & C. Corr (Eds), *Childhood and death* (pp. 345–363). Washington, DC: Hemisphere Publishing.
- Cullinan, A. (1990). Teachers' death anxiety, ability to cope with death and perceived ability to aid bereaved students. *Death Studies*, 14(2), 147–160.
- Deaton, R. L. & Berkan, W. A. (1995). *Planning and managing death issues in the schools. A handbook*. Westport, CT: Greenwood Press.
- Schramm, D. C. (1998). The Concept of Death Education on Children's Understanding of Death, *Masters Theses*, 373.
- Donnelly, P., & Connon, G. (2003). *Traumatic bereavement: The impact on children and families*. Belfast: The Royal Hospitals and Eastern Health and Social Services Board.
- Dudley, J. (1995). *When grief visits school: Organizing a successful response*. Minneapolis, MN: Educational Media Corporation.

- Dyregrov, A. (1991). *Grief in children: A handbook for adults*. London: Jessica Kingsley.
- Dyregrov, A., Dyregrov, K., & Idsoe, T. (2013). Teachers' perceptions of their role facing children in grief. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 18(2), 125-134.
- Ellis, J. B., & Stump, J. (2000). Parents' perceptions of their children's death concept. *Death Studies*, 24(65), 65-69.
- Figley, C. (1983). Catastrophes: an overview of family reactions. In C. Figley & H. Cubbin (Eds), *Stress and the family, Vol. 2. Coping with catastrophes* (pp. 3–20). New York: Brunner/ Mazel.
- Fitzgerald, H. (1992). *The grieving child: a parent's guide*. New York: Simon & Schuster.
- Freud, S. (1917). Mourning and Melancholia. *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIV (1914-1916): On the History of the Psycho-Analytic Movement, Papers on Metapsychology and Other Works*, 237-258.
- Fristad, M. A., Jedel, R., Weller, R. D., & Weller, E. B. (1993). Psychosocial functioning in children after a death of a parent. *American Journal of Psychiatry*, 150(3), 511–513.
- Furman, E. (1978). Helping children cope with death. *Young Children*, 33(4), 5-32.
- Gaab, E. M., Owens, G. R., & MacLeod, R. D. (2013). Caregivers' estimations of their children's perceptions of death as a biological concept. *Death Studies*, 37(8), 693-703. doi: 10.1080/07481187.2012.692454
- Glass, J. C. (1991). Death, loss, and grief among middle school children: Implications for the school counselor. *Elementary School Guidance & Counseling*, 26(2), 139–149.
- Green, G., Wilson, J. & Lindi, J. (1985). Conceptualizing post-traumatic stress disorder: a psychosocial framework. In C. Figley (Ed.), *Trauma and its wake* (pp. 53–69). New York: Brunner/Mazel.



- Gutiérrez, I. T., Miller, P. J., Rosengren, K. S., & Schein, S. S. (2014). Affective dimensions of death: Children's books, questions, and understandings. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 79(1), 43-61.  
doi:10.1111/mono.12078
- Guy, T. (1993). Exploratory study of elementary aged children's conceptions of death through the use of story. *Death Studies*, 17(1), 27-54.
- Harris, P., & Astuti, R. (2006). Learning that there is life after death. *Behavioral and Brain Sciences*, 29(5), 475-476.  
doi: 10.1017/S0140525X06369105
- Harris, P., & Gimenez, M. (2005). Children's acceptance of conflicting testimony: The case of death. *Journal of Cognition and Culture*, 5(1), 143-164.  
doi: 10.1163/1568537054068606.
- Hendricks, N. L., Jee, E. H., & Robbins, T. E. (2014). Talking with Children About Potentially Sensitive Topics: Birth, Sex, Death, and Santa. *Psychology and Child Development*.
- Herbert, M. (1991). *Clinical child psychology: Social learning, behavior and development*. Chichester: John Wiley.
- Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια, μεταφρ. Αγγελή Κ., & Ευσταθίου Γ., Ελληνικά γράμματα, Αθήνα: 2004.*
- Herkert, B. M. (2000). Communicating grief. *Omega*, 41(2), 93-115.
- Himebauch, A., Arnold, R. M., & May, C. (2008). Grief in children and developmental concepts of death # 138. *Journal of Palliative Medicine*, 11(2), 242-243.  
doi:10.1089/jpm.2008.9973.
- Holland, J. (1993). Child bereavement in Humberside primary schools. *Education Research*, 35(3), 289-296.
- Holland, J. (1999). *Children and the impact of parental bereavement* (Doctoral Research Project [Operation Iceberg]). York: University of York.

- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. London, UK: Jessica Kingsley.
- Holland, J. (2001). *Understanding children's experiences of parental bereavement*. London: Jessica Kingsley.
- Holland, J. (2004). Should children attend their parent's funerals? *Pastoral Care in Education*, 22(1), 10–14.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance & Counselling*, 36(4), 411-424.
- Holland, J., & McLennan, D. (2015). North Yorkshire schools' responses to pupil Bereavement, *Pastoral Care in Education*, 33(2), 116-128.
- Holland, J., & Wilkinson, S. (2015). A comparative study of the child bereavement response and needs of schools in North Suffolk and Hull, Yorkshire. *Bereavement Care*.34(2), 52-58.
- Hooyman, N. R., & Kramer, B. J. (2006). *Living through loss: Interventions across the life span*. New York: Columbia University Press.
- Hummer, K. M. & Samuels, A. (1988). The influence of the recent death of a spouse on the parenting function of the surviving parent. In S. AISCHUL (Ed.), *Childhood bereavement and its aftermath* (pp. 37–63). Madison, CT: International University Press.
- Irizarry, C. (1992). Spirituality and the child. *Journal of Psychosocial, Oncology*, 10(2), 39–58. doi: 10.1300/J077v10n02\_03
- Jones, C., Hodges, M., & Slate, J.R. (1995). Parental support for death education programs in the schools. *The School Counselor*, 42(5), 370-376.
- Kaffman, M. & Elizur, E. (1983). Bereavement responses of kibbutz and non-kibbutz children following the death of the father. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24(3), 435–442.

- Kalnins, I., & Love, R. (1982). Children's concepts of health, illness and implications for health education: An overview. *Health Education Quarterly*, 9, 104-115.
- Kane, B. (1979). Children's concepts of death. *Journal of Genetic Psychology*, 134(1), 141-153.
- Karakartal, D. (2012). Investigation of bereavement period effects after loss of parents on children and adolescents losing their parents. *International Online Journal of Primary Education*, 1(1), 37-57.
- Kastenbaum, R. J. (1997). *Death, society, and human experience* (7th Ed.). New York: Merrill.
- Kastenbaum, R., & Fox, L. (2007). Do imaginary companions die? An exploratory study. *Omega*, 56, 123–152.  
doi:10.2190/OM.56.2a
- Koenig Kellas, J., & Kranstuber Horstman, H. (2015). Communicated narrative sense-making: Understanding family narratives, storytelling, and the construction of meaning through a communicative lens. In L. H. Turner & R. West (Eds.), *The SAGE Handbook of Family Communication* (pp. 76-90). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Lagrande, L.E. (1988). *Changing patterns of human existence: assumptions, beliefs and coping with the stress of change*. Springfield, IL, Charles C. Thomas.
- Leaper, C., & Smith, T. E. (2004). A meta-analytic review of gender variations in children's language use: Talkativeness, affiliative speech, and assertive speech. *Developmental Psychology*, 40(6), 993–1027. doi: 10.1037/0012-1649.40.6.993
- Long, R. & Bates, J. (2005). *Loss and Separation*. Devon Psychological Services.
- Lowton, K., & Higginson, I.J. (2003). Managing bereavement in the classroom: A conspiracy of silence, *Death Studies*, 27(8), 717–741.
- Lytje, M. (2013). Handling bereavement in Danish schools – A system at a crossroad? *Bereavement Care*, 32(3), 131–139.
- Machon, M. M., Godlberg, R. L., & Washington, S. K. (1999). Discussing death in the classroom: beliefs and experiences of educators and education students. *Omega*, 39(2), 99–121.

- Mahon, M., Goldberg, R., & Washington, S. (1999). Discussing death in the classroom: Beliefs and experiences of educators and education students. *Journal of Death and Dying, 39*(2), 99–121.
- Martinson, I. M., Davies, E. B., & Mcclowry, S.G. (1987). The long-term effects of sibling death on self-concept. *Journal of Pediatric Nursing, 2*(4), 227–235.
- Massat, C. R., Moses, H., & Ornstein, E. (2008). Grief and loss in schools: A perspective for school social workers. *School Social Work Journal, 33*(1), 80-96. Minnesota Department of Education (n.d.). Retrieved from [http://education.state.mn.us/mdeprod/idcplg?IdcService=GET\\_FILE&dDocName=003413&RevisionSelectionMethod=latestReleased&Rendition=primary](http://education.state.mn.us/mdeprod/idcplg?IdcService=GET_FILE&dDocName=003413&RevisionSelectionMethod=latestReleased&Rendition=primary)
- McElwain, N.L., Halberstadt, A.G., & Volling, B.L. (2007). Mother- and Father-Reported Reactions to Children's Negative Emotions: Relations to Young Children's Emotional Understanding and Friendship Quality. *Child development, 78*(5), 1407-1425.
- McGovern, M., & Barry, M., M. (2000). Death education: Knowledge, attitudes, and perspectives of Irish parents and teachers. *Death Studies, 24*(4), 325-333.
- McNeil, J. (1983). Young mothers' communication about death with their children. *Death Education, 6*(4), 323.  
doi: 10.1080/07481188308252139
- Melvin, D., & Lukeman, D. (2000). Bereavement: A framework for those working with children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry, 5*(4), 521-539.  
doi:10.1177/1359104500005004007
- Miller, P. J., Gutiérrez, I. T., Chow, P. I., & Schein, S. S. (2014a). European Americans in Centerville: Community and family contexts. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 79*(1), 19-42.
- Nagy, M. (1948). The child's theory concerning death. *Journal of Genetic Psychology, 73*, 3–27.
- Neimeyer, R., A., Klass, D., & Dennis, M. R., (2014). A social constructionist account of grief: Loss and the narration of meaning. *Death Studies, 38*(8), 485-498.
- Nguyen, S., & Rosengren, K. (2004). Parental reports of children's biological knowledge and misconceptions. *International Journal of Behavioral Development, 28*(5), 411–420.  
doi: 10.1080/01650250444000108

- Nguyen, S. P., & Rosengren, K. S. (2004). Parental reports of children's biological knowledge and misconceptions. *International Journal of Behavioral Development*, 28(5), 411-420.
- Oates, M. D. (1993). *Death in the school community: a handbook for counselors, teachers and administrators*. Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Oyebode, J. R., & Owens, R. G. (2013). Bereavement and the role of religious and cultural factors. *Bereavement Care*, 32(2), 60–64.
- Packman, W., Horsley, H., Davies, B., & Kramer, R. (2006). Sibling bereavement and continuing bonds. *Death Studies*, 30: 817–841.
- 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.
- Papadatou, D., & Iossifides, M. (2002a). Dying and mourning in the Greek culture. In J. MORGAN & P.I. LAUNGANI (Eds), *Cross cultural issues in the care of the dying and the grieving*. Amityville, NY: Baywood (in press).
- Pattison, E. M. (1976). The fatal myth of death in the family. *American Journal of Psychiatry*, 133(6), 674-678.
- Pennebaker, J. W., Mayne, T. J., & Francis, M. E. (1997). Linguistic predictors of adaptive bereavement. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(4), 863-871.
- Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. London: www.Routledge & Kegan Paul.
- Poling, D. A., & Evans, E. M. (2004). Are dinosaurs the rule or the exception?: Developing concepts of death and extinction. *Cognitive Development*, 19(3), 363–383.
- Pomeroy, E. C. & Garcia, R. B. (2011). *Children and loss*. Chicago, IL: Lyceum Books, Inc.
- Raphael, B. (1983). *The anatomy of bereavement*. New York: Basic Books.
- Reid, J. K., & Dixon, W. A. (1999). Teacher attitudes on coping with grief in the public school classroom. *Psychology in schools*, 36(3), 219–229.

- Renaud S.J. (2013). Talking to Young Children About Death: An Investigation of Parent-Child Conversations. *Department of Educational and Counselling Psychology*.
- Renaud, S. J., Engarhos, P., Schleifer, M., & Talwar, V. (2015). Children's earliest experiences with death: Circumstances, conversations, explanations, and parental satisfaction. *Infant and Child Development, 24*(2), 157-174. doi: 10.1002/icd.1889
- Ribbens McCarthy, J., & Jessop, J. (2005). *Young people, bereavement and loss*. London: National Children's Bureau.
- Rowling, L. (1995). The disenfranchised grief of teachers. *Omega, 31*(4), 317–329.
- Rowling, L. (1996). A comprehensive approach to handling sensitive issues in schools, with special reference to loss and grief. *Pastoral Care in education, 14*(1), 17–21.
- Rowling, L. (2003). *Grief in school communities*. Buckingham: Open University Press.
- Rowling, L., & Holland, J. (2000). Grief and school communities: The impact of social context, a comparison between Australia and England. *Death Studies, 24*(1), 15–24.
- Samide, L. L. & Stockton, R. (2002). Letting go of grief: Bereavement groups for children in the school setting. *The Journal for Specialists in Group Work, 27*(2), 192-204.
- Schlozman, S. C. (2003). The shrink in the classroom. *Association for Supervision and Curriculum Development, 60*(7), 91-92.
- Schonfeld, D., & Kappelman, M. (1990). The impact of school-based education on young child's understanding of death. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics, 11*(5), 247-252.
- Shipman, C., Kraus, F., & Monroe, B. (2001). Responding to the needs of schools in supporting bereaved children. *Bereavement Care, 20*(1), 6–7.
- Siegel, K., Mesagno, F., & Christ, G. (1990). A prevention program for bereaved children. *American Journal of Orthopsychiatry, 60*(2), 168–175. doi: 10.1037/h0079187
- Silverman, P. R., & Worden, J. W. (1992). Children's reactions in the early months after the death of a parent. *American Journal of Orthopsychiatry, 62*(1), 93–104.

- Slaughter, V. (2005). Young children's understanding of death. *Australian Psychologist*, 40(3), 179–186. doi: 10.1080/00050060500243426.
- Slaughter, V., & Griffiths, M. (2007). Death understanding and fear of death in young children. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 12(4), 525.  
doi: 10.1177/1359104507080980.
- Smyth, M., Fay, M.T., Brough, E., & Hamilton, J. (2004). *The impact of political conflict on children in Northern Ireland*. Belfast: Institute for Conflict Research.
- Speece, M., & Brent, S. (1984). Children's understanding of death: A review of three components of a death concept. *Child Development*, 55(5), 1671–1686.
- Speece, M., & Brent, S. (1992). The acquisition of a mature understanding of three components of the concept of death. *Death Studies*, 16(3), 211–229.
- Stevenson, R. G. (1998). *Death and school. Proceedings of the symposium «mourning in our lives*. Athens: Merimna Publications (published in Greek).
- Stevenson, R. G. (1999). The role of the school in supporting bereaved students. Proceedings of the symposium 'When illness and death affect school life' (pp. 119–146). Athens: Merimna Publications (published in Greek).
- Stevenson, R.G. (1995). The role of the school: bereaved students and students facing lifethreatening illness. In K.J. Doka (Ed.), *Children mourning, mourning children* (pp. 97–111). Washington, DC: Hospice Foundation of America.
- Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2005). Attachment in Coping With Bereavement: A Theoretical Integration. *Review of General Psychology*, 9(1), 48-66.
- Takeuchi, H., Hiroe, T., Kanai, T., Morinobu, S., Kitamura, T., Takahashi, K., & Furukawa, T.A. (2003). Childhood parental separation experiences and depressive symptomatology in acute major depression. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 57(2), 215–219.  
doi: 10.1046/j.1440-1819.2003.01103.

- Toller, P. W., & McBride, M. C. (2013). Enacting privacy rules and protecting disclosure recipients: Parents' communication with children following the death of a family member. *Journal of Family Communication, 13*(1), 32-45.  
doi:10.1080/15267431.2012.742091
- Tracey, A. (2006). Perpetual loss and pervasive grief. An exploration of the experiences of daughters bereaved of their mother in early life. *The Irish journal of psychology, 29*(3-4), 260.
- Tracey, A., & Holland, J. (2008). A comparative study of the child bereavement and loss responses and needs of schools in Hull, Yorkshire and Derry/Londonderry, Northern Ireland. *Pastoral Care in Education, 26*(4), 253–266.
- Vachon, M. L. S. & Stylianos, S.K. (1988). The role of social support in bereavement. *Journal of Social Issues, 44*(3), 175–190.
- Van eerdewegh, M. M., Bierl, M. D., Parrilla, R. H. & Clayton, P. J. (1982). The bereaved child. *British Journal of Psychiatry, 140*, 23–29.
- Vernant, J. (1986). Feminine figures of death in Greece. *Diacritics, 16*(2), 54–64.
- Vess, J., Moveland, J. & Schwebel, A. (1985). Understanding family role reallocation following a death: a theoretical framework. *Omega, 16*(2), 115–128.
- Walsh, F., & McGoldrick, M. (1991). Loss and the family: A systemic perspective. In F. Walsh and M. McGoldrick (Eds.), *Living beyond loss: Death in the family* (pp.1-29). New York:Norton & Co.
- Wartmann, C. A., Preparing for the Inevitable: Sensemaking in Parent-Child Discussions of Death. (2016). *Electronic Theses and Dissertations*.doi:10.1111/mono.12077
- Wass, H. (1984). *Helping children cope with death: Guidelines and resources*. Washington B.C.: Hemisphere.
- Wass, H. (1991). *Helping children cope with death*. In D. Papadatou & C. Papadatos (Eds), *Children and death*. Washington, DC: Hemisphere Publishing.
- Wass, H., Thornton, G., Miller, M.D. (1990). Death education and grief/suicide intervention in the public schools. *Death Studies, 14*(3), 253-268
- Weber, J. A., & Fournier, D. G. (1985). Family support and a child's adjustment to death. *Family Relations, 34*(1), 43-49.



- Weick, K. E. (1995). *Sensemaking in organizations*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Willis, C. (2002) The Grieving Process in Children: Strategies for Understanding, Educating, and Reconciling Children's Perceptions of Death. *Early Childhood Education Journal*, 29(4), 221-226.
- Wolfelt, A. D. (1991). *A child's view of grief*. Fort Collins, CO: Companion Press.
- Worden WJ.(1991). *Grief counseling and grief therapy: A handbook for the mental health practitioner*. New York: Springer.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief. When a parent dies*. New York: Guilford Press.
- Worden, J. W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. New York: Guilford Press.
- Wrenn R., (1998). *Πένθος στη ζωή μας*, Αθήνα: Μέριμνα.
- Yang, S., & Chen, S. (2006). Content analysis of free-response narratives to personal meanings of death among Chinese children and adolescents. *Death Studies*, 30(3), 217–241.  
doi:10.1080/07481180500493385
- Μπάουμ, Χ. μετάφρ. Σαλβάνου Α. (2003). *Η γιαγιά πήγε στον ουρανό; Το παιδί και ο θάνατος. Διαχείριση του πένθους*. Αθήνα: Θυμάρι.
- Neimeyer R.A. (2006). *Ν' αγαπάς και να χάνεις, Αντιμετωπίζοντας την απώλεια*, μεταφρ. Παπάζογλου Ε., Αθήνα: Κριτική.
- Παπαδάτου Δ. & Καμπέρη Ε. (2013). *Απώλειες ζωής – γέφυρες στήριξης, κατευθύνσεις για την στήριξη μαθητών που θρηνούν*. Αθήνα: Μέριμνα

## Παράρτημα

### Ερωτηματολόγιο

---

Αγαπητοί συνάδελφοι,

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει τις εμπειρίες απώλειας οικείων προσώπων από το στενό περιβάλλον των νηπίων που ενδεχομένως να έχετε αντιμετωπίσει στην τάξη ή το σχολείο σας καθώς και τις απορίες που τα παιδιά έχουν για το θάνατο.

Το ερωτηματολόγιο είναι **ανώνυμο**. Για το λόγο αυτό σας παρακαλώ να είστε **ειλικρινείς** στις απαντήσεις σας. Απαντήστε **όλες** τις ερωτήσεις και κλείστε το ερωτηματολόγιο στο φάκελο **για να μην δει κανείς** τις απαντήσεις σας.

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας!

Μαρία Τερζάκη

Μεταπτυχιακή φοιτήτρια

Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης

Πανεπιστημίου Κρήτης

---

**Φύλο:** α) Γυναίκα  β) Άνδρας

**Ηλικία:** .....

**Χρόνια προϋπηρεσίας:** .....

Έχετε χάσει κάποιο κοντινό σας πρόσωπο τα τελευταία 3 χρόνια; Ναι  Όχι

**A. Παρακαλώ, επιλέξτε την απάντηση που σας ταιριάζει περισσότερο**

1.	Είχατε ποτέ στην τάξη σας παιδί που βίωσε κάποιο πένθος στην οικογένειά του; α) Ναι, β) Όχι
2.	Πόσο συχνά έχετε στην τάξη σας παιδιά που βιώνουν πένθος στην οικογένειά τους; α) σχεδόν καθόλου β) κάποιες φορές, μια περίπτωση κάθε 2-3 χρόνια, γ) σχεδόν κάθε χρόνο

3.	<p>Συνήθως οι απώλειες των νηπίων ποια πρόσωπα αφορούν (π.χ. γονέα, παππού, γιαγιά, κατοικίδιο κτλ)</p> <p>.....</p>																																			
4.	<p>Αν συμβεί κάποια απώλεια στο περιβάλλον ενός παιδιού από ποιον πληροφορείστε συνήθως το γεγονός;</p> <p>α) από το παιδί,            β) από τον γονέα,            γ) κάποιον άλλο .....</p>																																			
5.	<p>Παίρνετε πρωτοβουλία να θίξετε το θέμα της απώλειας στο παιδί ή ανταποκρίνεστε μόνο αν το θέμα τεθεί από το παιδί;</p> <p>α) μόνο εάν το θίξει το παιδί,            β) θίγω το θέμα ακόμα και εάν δεν τεθεί από το παιδί</p>																																			
6.	<p>Συζητάτε το θέμα της απώλεια κατ' ιδίαν με το παιδί ή κάνετε συζητήσεις με όλη την τάξη;</p> <p>α) κατ' ιδίαν με το παιδί,            β) με όλη την τάξη            γ) και τα δύο</p>																																			
7.	<p>Ποιος είναι ο στόχος σας στις συζητήσεις που κάνετε με το παιδί που πενθεί ή με τη τάξη σας για το θέμα αυτό;</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>																																			
8.	<p>Εάν έχετε εμπειρία παιδιού που πενθεί στο σχολείο σας, πείτε μας πόσο το γεγονός αυτό επηρέασε:</p> <p><b>α) την αλληλεπίδρασή του με τα άλλα παιδιά</b></p> <table data-bbox="311 1467 1125 1556"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>καθόλου</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>πολύ</td> </tr> </table> <p><b>β) την επίδοσή του</b></p> <table data-bbox="311 1635 1125 1724"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>καθόλου</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>πολύ</td> </tr> </table> <p><b>γ) το ενδιαφέρον του για τις δραστηριότητες του σχολείου</b></p> <table data-bbox="311 1803 1125 1892"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> <tr> <td>καθόλου</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td>πολύ</td> </tr> </table> <p><b>δ) τη διάθεσή του</b></p> <table data-bbox="311 1971 1125 2016"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table>	1	2	3	4	5	καθόλου				πολύ	1	2	3	4	5	καθόλου				πολύ	1	2	3	4	5	καθόλου				πολύ	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5																																
καθόλου				πολύ																																
1	2	3	4	5																																
καθόλου				πολύ																																
1	2	3	4	5																																
καθόλου				πολύ																																
1	2	3	4	5																																

	καθόλου				πολύ
<b>9.</b>	<b>Πόσο άνετα νιώθετε να συζητάτε με τα παιδιά τα συναισθήματα που βιώνουν όταν πενθούν;</b>				
	1	2	3	4	5
	καθόλου				πολύ
<b>10.</b>	<b>Έχετε λάβει κάποια εκπαίδευση ή επιμόρφωση για το πώς να αντιμετωπίζετε τα συναισθήματα απώλειας των παιδιών;</b>				
	α) Ναι,                      β) Όχι				
	<b>Εάν «Ναι» σε ποιο πλαίσιο.....</b>				
	.....				
	.....				
<b>11.</b>	<b>Έχετε ποτέ ζητήσει εξωτερική βοήθεια προκειμένου να βοηθήσετε κάποιο νήπιο που πενθεί;</b>				
	α) Ναι,                      β) Όχι				
	<b>Εάν «Ναι» σε ποιον απευθυνθήκατε;.....</b>				
	.....				
	.....				
<b>12.</b>	<b>Πόσο απαραίτητη θεωρείτε την απόκτηση δεξιοτήτων αντιμετώπισης της απώλειας από τους νηπιαγωγούς;</b>				
	1	2	3	4	5
	καθόλου				πολύ
<b>13.</b>	<b><u>Γενικά</u>, θέτουν τα νήπια ερωτήσεις που αφορούν στο θάνατο ή την μεταθανάτιο ζωή;</b>				
	1	2	3	4	5
	ποτέ	σπάνια	μερικές φορές	συχνά	πολύ συχνά
<b>14.</b>	<b>Μπορείτε να σημειώσετε κάποιες από τις πιο συχνές απορίες των νηπίων;</b>				
	.....				
	.....				
	.....				
	.....				
	.....				
<b>15.</b>	<b>Ενθαρρύνετε τα νήπια να διερευνήσουν αυτό το θέμα περαιτέρω μαζί σας;</b>				
	1	2	3	4	5
	καθόλου				πολύ
<b>16.</b>	<b>Πόσο άνετα νιώθετε να συζητάτε το θέμα αυτό μαζί τους;</b>				

	1 καθόλου	2	3	4	5 πολύ
<b>17.</b>	<b>Πόσο ικανοποιητικές θεωρείτε τις απαντήσεις που τους δίνετε;</b>				
	1 καθόλου	2	3	4	5 πολύ
<b>18.</b>	<b>Στις συζητήσεις σας με τα νήπια σε ποια διάσταση του θανάτου αναφέρεστε κυρίως:</b>				
	α) τη βιολογική		β) την πνευματική/θρησκευτική	γ) και τις δύο	
<b>19.</b>	<b>Στις συζητήσεις σας αναφέρεστε στην πιθανότητα ο εκλιπών να μεταβαίνει σε μια άλλη διάσταση ζωής; Π.χ. «να είναι στον ουρανό», «να μας βλέπει από ψηλά» κτλ;</b>				
	1 ποτέ	2 σπάνια	3 μερικές φορές	4 συχνά	5 πολύ συχνά
<b>20.</b>	<b>Στις συζητήσεις σας με τα παιδιά αναφέρετε:</b>				
	<b>α) στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι και οι ζωντανοί οργανισμοί κάποια μέρα πεθαίνουν</b>				
	α) Ναι,		β) Όχι		
	<b>β) στο ότι ο θάνατος είναι μη αναστρέψιμος</b>				
	α) Ναι,		β) Όχι		
	<b>γ) ότι κατά το θάνατο παύουν όλες οι βιολογικές λειτουργίες</b>				
	α) Ναι,		β) Όχι		
	<b>δ) ότι κατά το θάνατο παύουν όλες οι ψυχικές λειτουργίες (σκέψη, συναίσθημα...)</b>				
	α) Ναι,		β) Όχι		
	<b>ε) στις αιτίες του θανάτου</b>				
	α) Ναι,		β) Όχι		
<b>21.</b>	<b>Υπάρχουν κάποιες λέξεις που αποφεύγετε να χρησιμοποιήσετε όταν συζητάτε για το θέμα αυτό;</b>				
	α) Ναι,		β) Όχι		
	<b>Εάν «Ναι» ποιες;</b>				
	.....				
	.....				
<b>22.</b>	<b>Στην ενότητα του αναλυτικού προγράμματος «ο κύκλος της ζωής» αφιερώνετε χρόνο στο γεγονός του θανάτου;</b>				
	1 ποτέ	2 σπάνια	3 κάποιες φορές	4 συχνά	5 πάντα
<b>23.</b>	<b>Πόσο δύσκολο θεωρείτε ότι είναι να εξηγηθεί ο θάνατος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας;</b>				
	1	2	3	4	5

	καθόλου					πολύ
<b>24.</b>	<b>Πόσο κατάλληλες θεωρείτε τις συζητήσεις για το θάνατο στο νηπιαγωγείο;</b>					
	1	2	3	4	5	
	καθόλου				πολύ	
<b>25.</b>	<b>Σε ποια ηλικία πιστεύετε ότι το παιδί κατανοεί πλήρως τον θάνατο;</b>					
	α) 5-6 ετών,	β) 7-8 ετών,	γ) 9-10 ετών,	δ) 11-12 ετών		
<b>26.</b>	<b>Ποια ηλικία θεωρείτε κατάλληλη για να εισαχθεί η συζήτηση για το θάνατο στο σχολείο;</b>					
	α) 5-6 ετών,	β) 7-8 ετών,	γ) 9-10 ετών,	δ) 11-12 ετών		
<b>26.</b>	<b>Πιστεύετε ότι το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου πρέπει να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της έννοιας του θανάτου;</b>					
	α) Ναι,	β) Όχι				
	<b>Σας παρακαλώ αιτιολογήστε την απάντησή σας:</b> .....					
	.....					
	.....					

**Β. Σημειώστε το βαθμό συμφωνίας σας με τις παρακάτω προτάσεις (όπου 1 = καθόλου και 5=πάρα πολύ)**

		Βαθμός
<b>1.</b>	<b>Η συζήτηση για το θάνατο φοβίζει τα νήπια</b>	
<b>2.</b>	<b>Είναι καλύτερο πριν την όποια συζήτηση για το θάνατο να έχει ο εκπαιδευτικός τη συναίνεση των γονέων</b>	
<b>3.</b>	<b>Είναι καλύτερα να γίνεται λόγος για το θάνατο όταν υπάρξει κάποιο συμβάν</b>	
<b>4.</b>	<b>Τα νήπια υποφέρουν λιγότερο από τους ενήλικες σε μία απώλεια</b>	
<b>5.</b>	<b>Τα νήπια ενδέχεται να κατηγορούν τον εαυτό τους για την απώλεια</b>	
<b>6.</b>	<b>Οι απορίες των παιδιών για το θάνατο είναι προτιμότερο να συζητιούνται στο πλαίσιο της οικογένειας παρά του σχολείου</b>	

**Γ. Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να μας πείτε για το θέμα αυτό;**